

e-ISSN: 2687-2811

IBAD

SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

YIL / YEAR : 7

SAYI / ISSUE: 12

YAZ
SUMMER

2022



IBAD Sosyal Bilimler Dergisi	Dergi adı	Journal Title	IBAD Journal of Social Sciences
IBAD	Kısa Adı	Short Name	IBAD
2687-2811	e-ISSN	e-ISSN	2687-2811
Türkçe, İngilizce	Yayın Dili	Language	Turkish, English
Yılda iki kez	Periyot	Frequency	Biannual
Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü A-116 PK.34220 Esenler-İstanbul, TÜRKİYE	Adres	Address	Yildiz Technical University Department of Turkish and Social Sciences Education A-116 PK. 34220 Esenler-Istanbul, TURKEY
ibadjournaleditor@gmail.com	e-posta	e-mail	ibadjournaleditor@gmail.com
0902123834887	Telefon	Telephone	0902123834887
https://dergipark.org.tr/tr/pub/ibad	Ana Sayfa	Webpage	https://dergipark.org.tr/en/pub/ibad
Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)	Derginin Önceki Adı (2016-2019)	Journal Previous Name (2016-2019)	Journal of the International Scientific Researches (IBAD)
2536-4642	Dergi Önceki e-ISSN	Journal Previous e-ISSN	2536-4642

Amaç ve Kapsam

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

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

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

• [MLA International Bibliography](#)

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

- DOAJ

- SOBIAD

- Google Scholar

- ASOS Index

- DRJI (Directory of Research Journals Indexing),

- ResearchBib (Academic Resource Index),

- I2OR (International Institute of Organized Research

- COSMOS IF

- IdealOnline

- Rootindexing (RT)

- InfoBase

- Index Copernicus International (ICI)

- Scilit

Aim and Scope

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

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

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

• [MLA International Bibliography](#)

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

- DOAJ

- SOBIAD

- Google Scholar

- ASOS Index

- DRJI (Directory of Research Journals Indexing),

- ResearchBib (Academic Resource Index),

- I2OR (International Institute of Organized Research

- COSMOS IF

- IdealOnline

- Rootindexing (RT)

- InfoBase

- Index Copernicus International (ICI)

- Scilit

Baş Editör Editor-in-chief

Doç. Dr. Hayrullah KAHYA,
Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye,
hayrullahkahya@hotmail.com

Assoc. Prof. Dr. Hayrullah KAHYA,
Yildiz Technical University, Turkey
hayrullahkahya@hotmail.com

Alan Editörleri Editors

Arkeoloji Archaeology

Prof. Dr. Asuman BALDIRAN
Selçuk Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Asuman BALDIRAN
Selçuk University, Turkey

Antropoloji Anthropology

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

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

Sosyoloji Sociology

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

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

Eğitim Education

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

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

Spor ve Turizm Bilimleri Sports & Turizm Sciences

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

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

Dil, Edebiyat ve Tarih Language & Literature & History

Prof. Dr. Selim Hilmi ÖZKAN
Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Hülya KAYA HASDEMİR
Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Necmettin ÖZMEN
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Selim Hilmi ÖZKAN
Yildiz Technical University, Turkey
Assist. Prof. Dr. Hülya KAYA HASDEMİR
Muş Alparslan University, Turkey
Assist. Prof. Dr. Necmettin ÖZMEN
İstanbul Sabahattin Zaim University, Turkey

İşletme, Ekonomi Economics & Business

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

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

Dil Editörleri Language Editors

Dr. Eda Ermagan Çağlar, Türkiye
Yasemin Temirci, Almanya

Dr. Eda Ermagan Çağlar, Turkey
Yasemin Temirci, Germany

Danışma Kurulu Advisory Board

Prof. Dr. Asuman BALDIRAN
Selçuk Üniversitesi, TÜRKİYE

Prof. Dr. Asuman BALDIRAN
Selçuk University, TURKEY

Prof. Dr. John WENDEL
Dokkyo Üniversitesi, JAPONYA

Prof. Dr. John WENDEL
Dokkyo University, JAPONYA

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

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

Prof. Dr. Meltem ONAY Celal Bayar Üniversitesi, TÜRKİYE	Prof. Dr. Meltem ONAY Celal Bayar University, TURKEY
Prof. Dr. Wan Ahmad Jaafar WAN YAHAYA Sains Malaysia Üniversitesi, MALEZYA	Prof. Dr. Wan Ahmad Jaafar WAN YAHAYA Sains Malaysia University, MALAYSIA
Doç. Dr. Ahmet EKŞİ Kocaeli Üniversitesi, TÜRKİYE	Assoc. Prof. Dr. Ahmet EKŞİ Kocaeli University, TURKEY
Doç. Dr. Mehmet GÜNEŞ Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE	Assoc. Prof. Dr. Mehmet GÜNEŞ Marmara University, TURKEY
Doç. Dr. Nazile ABDULLAZADE Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi, AZERBAYCAN	Assoc. Prof. Dr. Nazile ABDULLAZADE Azerbaycan Devlet Pedagoji University, AZERBAIJAN
Doç. Dr. Senija TAHIROVIC International University of Sarajevo, BOSNA HERSEK	Assoc. Prof. Dr. Senija TAHIROVIC International University of Sarajevo, BOSNIA&HERZEGOVINA
Doç. Dr. Toğrul HALİLOV Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi, AZERBAYCAN	Assoc. Prof. Dr. Toğrul HALİLOV Azerbaijan National Sciences Academia, AZERBAIJAN
Dr. Öğr. Üyesi Admir MULAOSMANOVIĆ International University of Sarajevo, BOSNA HERSEK	Assist. Prof. Dr. Admir MULAOSMANOVIĆ International University of Sarajevo, BOSNIA&HERZEGOVINA
Dr. Öğr. Üyesi Ali YILDIZ Yıldız Teknik Üniversitesi TÜRKİYE	Assist. Prof. Dr. Ali YILDIZ Yildiz Technical University, TURKEY
Dr. Öğr. Üyesi Elena TILOVSKA-KECHEDJI "St.Kliment Ohridski" Üniversitesi, MAKEDONYA	Assist. Prof. Dr. Elena TILOVSKA-KECHEDJI "St.Kliment Ohridski" University, MACEDONIA
Dr. Öğr. Üyesi Fatma YAŞAR EKİCİ İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, TÜRKİYE	Assist. Prof. Dr. Fatma YAŞAR EKİCİ İstanbul Sabahattin Zaim University, TURKEY
Dr. Öğr. Üyesi Nalan SINAY Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, KKTC	Assist. Prof. Dr. Nalan SINAY Uluslararası Kıbrıs University, CYPRUS
Dr. Öğr. Üyesi Selvira DRAGANOVIĆ International University of Sarajevo, BOSNA HERSEK	Assist. Prof. Dr. Selvira DRAGANOVIĆ International University of Sarajevo, BOSNIA&HERZEGOVINA

12. Sayının Hakemleri Reviewers

(Ada göre alfabetik)

Sıra	Hakem Adı	Kurumu	Uzmanlık Alanları
1	Dr. Adem PEKER	Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi	Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler, Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme
2	Dr. Ahmed BOZYER	Ünal Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü	Değişme, Azgelişmişlik ve Modernleşme Sosyolojisi, Eğitim Sosyolojisi, Hukuk Sosyolojisi, Kent Sosyolojisi, Kırsal Alanlar Sosyolojisi, Sosyal Değişim, Siyaset Sosyolojisi, Aile Sosyolojisi
3	Dr. Ahmet KARATAŞ	Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	Osmanlı Sahası Klasik Türk Edebiyatı, İlahiyat, Türk İslam Edebiyatı
4	Dr. Ahmet ŞİT	Malatya Turgut Özal Üniversitesi	Bankacılık, Finans, Mali Tablo Analizi, Finansal Risk Yönetimi
5	Dr. Ahmet TANHAN	The University Of North Carolina At Greensboro (UNC Greensboro)	Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme, Sağlık Bilimleri, Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler, Uygulamalı Psikoloji
6	Dr. Ahmet GAZEL	Ali Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi	Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler
7	Dr. Ahmet ÇAKMAK	Ferda Bülent Ecevit Üniversitesi	İşçi Sağlığı ve İş Güvenliği, Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler
8	Dr. Ali SOLUNOĞLU	Balıkesir Üniversitesi, Burhaniye Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu	Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler, Turizm
9	Dr. Arife ERSOY		
10	Dr. Arzu ÇAKICI	Meb	Psikolojik Danışmanlık Eğitimi
11	Dr. Aykar TEKİN BOZKURT	Gaziantep Üniversitesi	Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme
12	Dr. Aylin ATILLA	Ege Üniversitesi	İngiliz Dili ve Edebiyatı
13	Dr. Ayten KAPLAN		
14	Dr. Aytül PAPILA	Beykent Üniversitesi	Mimarlık Tarihi, Resim, Türk-İslam Sanatları Tarihi
15	Dr. Ayşegül KALEM	SİLİ Necmettin Erbakan Üniversitesi	Felsefe, Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler
16	Dr. Aşkın KIRAZ	Near East University	Doğal Kaynaklar ve Çevre İktisadı, Fen Bilgisi Eğitimi, Kimya Eğitimi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi
17	Dr. BEKİR GÜNDOĞMUŞ	Bandırma Onyedli Eylül Üniversitesi, İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi, Siyaset Bilimi Ve Kamu Yönetimi Bölümü	Siyaset Bilimi, Kamu Yönetimi, Siyaset Sosyolojisi, Siyasal İletişim, Siyasal Akımlar ve Siyasal Düşünce Tarihi, Karşılaştırmalı Siyasi Hareketler
18	Dr. Bahar ARTAN OSKAY	Yeditepe Üniversitesi	Sanat Tarihi, Güzel Sanatlar
19	Dr. Birsan ALTAY	Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Samsun	Hemşirelik, Hemşirelik Eğitimi, Geriatri, Halk Sağlığı Hemşireliği
20	Dr. Burçin ERDİ ES	Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi	Sanat Tarihi, Güzel Sanatlar, Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler
21	Dr. Cahit ASLAN	Cukurova University	Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler, Sosyoloji
22	Dr. Cemile ÇETİN	Dokuz Eylül Üniversitesi	Çalışma Psikolojisi
23	Dr. Davut SARITAŞ	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Faculty Of Education, Department Of Mathematic And Science Education	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Kimya Eğitimi, Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme
24	Dr. Derya ERYİĞİT	Marmara Üniversitesi	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
25	Dr. Dilek KAĞNICI	Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
26	Dr. Dilek ÜNÜGÜR ÇALIŞKAN	Anadolu Üniversitesi	Amerikan Edebiyatı, İngiliz Dili ve Edebiyatı
27	Dr. Elif YÖYEN	Sakarya Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi	Kişilik Psikolojisi
28	Dr. Elif ÖZÇATAL	Özlem Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Dezavantajlı Gruplar, Toplumsal Cinsiyet, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri, Sosyal Politika, Çalışma Psikolojisi, Çalışma Psikolojisi
29	Dr. Emine ŞENTÜRK		
30	Dr. Emine Saklan	Tokat Gaziosmanpaşa Üniv.	Eğitim Yönetimi
31	Dr. Erhan TUNÇ	Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Okul Psikolojik Danışmanlığı, Kariyer Danışmanlığı, Psikolojik Danışmanlık Eğitimi
32	Dr. Erkan IŞIK	Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi	Kariyer Danışmanlığı, Aile Danışmanlığı

33	Dr. Fatih SERBEST	Namık Kemal Üniversitesi, Hukuk Fakültesi	Hukuk	Avrupa Birliği Hukuku, Uluslararası Ekonomi Hukuku, Hukuk, Medeni Hukuk, Ticaret Hukuku, Ticaret Hukuku, Milletlerarası Özel Hukuk, Milletlerarası Özel Hukuk
34	Dr. Fatih Ömür BİNİCİ	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi		Finansal Muhasebe
35	Dr. Fulya MISIRDALI YANGİL	Dumlupınar Üniversitesi		Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler
36	Dr. Fulya YÜKSEL-SAHİN	Yıldız Teknik Üniversitesi		Psikolojik Danışmanlık Eğitimi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
37	Dr. Funda NAYIR	Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü		Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme
38	Dr. Fülurya YUSUFOĞLU			
39	Dr. Gülay İRAK	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi		Yönetim ve Maliyet Muhasebesi, Uluslararası Muhasebe, Finansal Muhasebe
40	Dr. Gülbün ÖZKAN	Yıldız Teknik Üniversitesi		Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi
41	Dr. Güldener ALBAYRAK	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı		Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme
42	Dr. Hacer Nurgül BEGİÇ	İzmir Demokrasi Üniversitesi		Eski Kumaş Desenleri, Geleneksel Türk Sanatları, Türkiye Sahası Türk Halk Bilimi, Halı-Kilim ve Dokuma
43	Dr. Harun KIRILMAZ	Sakarya Üniversitesi		Sağlık Yönetimi, Kamu Yönetimi
44	Dr. Hasan YILMAZ	Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Pdr Anabilim Dalı		Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme, Psikolojik Danışmanlık Eğitimi, Okul Psikolojik Danışmanlığı, Aile Danışmanlığı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Eğitim Psikolojisi
45	Dr. Hasan Ali KAPLAN	Yıldız Teknik Üniversitesi		İş ve Sosyal Güvenlik Hukuku
46	Dr. Hatice BAYSAL	Süleyman Demirel University		Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler
47	Dr. Hulya ERCAN	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi		Eğitim Psikolojisi
48	Dr. Hüseyin AKSOY	Karamanoğlu Mehmetbey University		Türkiye Dışındaki Türk Halk Bilimi, Türk Halk Bilimi, Türkiye Sahası Türk Halk Bilimi, Sosyal ve Kültürel Antropoloji
49	Dr. Hüseyin Samet AŞIKKUTLU	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi		Peyzaj Mimarlığı
50	Dr. Işıl AYAS	Sakarya Üniversitesi		Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler, Maliye
51	Dr. Mecit ASLAN	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi		Eğitim Programları ve Öğretim
52	Dr. Mehmet KIRLIOĞLU	Karabük Üniversitesi		Yoksulluk Çalışmaları, Toplumsal Cinsiyet, Sosyal Hizmet, Niteliksel Yöntemler, Niceliksel Yöntemler
53	Dr. Mehmet BİLGİN	Çukurova Üniversitesi		Uygulamalı Psikoloji
54	Dr. Mehmet ULAŞ	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi		Niteliksel Yöntemler, Spor Bilimleri, Beden Eğitimi ve Oyun, Beden Eğitimi ve Spor Pedagojisi, Egzersiz ve Spor Psikolojisi
55	Dr. Mehmet BAHAR	Abant İzzet Baysal Üniversitesi		Fen Bilgisi Eğitimi, Biyoloji Eğitimi
56	Dr. Mehmet Volkan DEMİREL	Yozgat Bozok Üniversitesi		Türkçe Eğitimi
57	Dr. Melike ÜZÜM	Başkent Üniversitesi		Yeni Türk Dili (Eski Anadolu, Osmanlı, Türkiye Türkçesi), Dilbilimi, Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler
58	Dr. Melike Özyurt	Gaziantep Üniversitesi Gaziantep Eğitim Fakültesi		Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme
59	Dr. Mustafa KAHYAOĞLU	Siirt Üniversitesi		Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi
60	Dr. Mustafa Aydın BAŞAR	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi		Eğitim Yönetimi
61	Dr. Mustafa Gürbüz BEYDİZ	Çankırı Karatekin Üniversitesi Sanat, Tasarım Ve Mimarlık Fakültesi		Arkeoloji, Sanat Tarihi, Denizcilik Tarihi
62	Dr. Mustafa Orhan ÖZER	Anadolu Üniversitesi		İstihdam, İktisat Teorisi, Doğal Kaynaklar Ekonomisi, Para Politikası, Ekonometri, Panel Veri Ekonometrisi, Zaman Serisi Analizi, Makro İktisat, Büyüme, Enflasyon, Gelişme Ekonomisi - Makro
63	Dr. Nagihan DURAN	Bursa Uludağ Üniversitesi		Okul Psikolojik Danışmanlığı, Psikolojik Danışmanlık Eğitimi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
64	Dr. Neşe KARS TAYANÇ	Istanbul University, Communcation Faculty		Radyo-Televizyon, Televizyon Programcılığı, Sosyal Medya Çalışmaları, Yeni İletişim Teknolojileri, Toplumsal Cinsiyet, Kitle İletişimi, İletişim Sosyolojisi, Dijital İletişim, Medya Araştırmaları, İletişim Çalışmaları, Sinema Tarihi, Film Yapım-Yönetim, Sinema, Dijital Reklamcılık, Reklamcılık, İletişim Psikolojisi
65	Dr. Nuriye SEMERCİ	Bartın Üniversitesi		Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme
66	Dr. Oktay KIZKAPAN	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi		Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi

67	Dr. Okşan TANDOĞAN		Şehir ve Bölge Planlama
68	Dr. Olgahan BAKŞI YALCIN	Yeni Yuzyıl University	Karşılaştırmalı Edebiyat, Sinema, Amerikan Edebiyatı, İngiliz Dili ve Edebiyatı
69	Dr. Onur SARI	İstanbul Kent Üniversitesi	Hukuk
70	Dr. Oya AÇIKALIN RASHEM		Sosyoloji
71	Dr. Polat YÜCEKAYA	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Gelibolu Piri Reis Meslek Yüksek Okulu	Yönetim ve Strateji, Turizm, Örgütsel Davranış
72	Dr. S. Serhat SERTER	Anadolu Üniversitesi	Film Eleştirisi, Sinema Tarihi, Film Yapım-Yönetim, Sinema-TV Yapım ve Yönetimi, Çizgi Film (Canlandırma) / Animasyon, Sinema, Sinema ve Estetik
73	Dr. Sabahattin ÇAM	Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi	Okul Psikolojik Danışmanlığı, Psikolojik Danışmanlık Eğitimi
74	Dr. Sacit UĞUZ	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, Tarih Pr.	Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler
75	Dr. Sadiye KAYAARSLAN	Kırıkkale Üniversitesi, Delice Meslek Yüksekokulu	Sosyoloji, Zihin Engelliler Eğitimi, Görme Engelliler Eğitimi, Özel Eğitim, Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri, Gençlik Sosyolojisi, Eğitim Sosyolojisi, Aile Sosyolojisi, Dezavantajlı Gruplar, Sağlık Sosyolojisi, Aile Sosyolojisi, Sosyal Hizmet, Açık ve Uzaktan Öğrenme
76	Dr. Saim SAVAŞ	Uşak Üniversitesi	Yeniçağ Tarihi
77	Dr. Sema BUZ	Hacettepe Üniversitesi, İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi, Sosyal Hizmetler Bölümü, Sosyal Hizmet Pr.	Sosyal Hizmet
78	Dr. Serpil DEMIREZEN	Akdeniz Üniversitesi	Sosyal Bilgiler Eğitimi, Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme
79	Dr. Seval KÖSE	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Öğretmenliği Pr.	Müzik Eğitimi
80	Dr. Sevcan Filiz AVCI DAŞ	Milli Eğitim	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi
81	Dr. Songül KARABATAK	Fırat Üniversitesi	Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme
82	Dr. Süleyman KARATAŞ	Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri	Eğitim Bilimleri, Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri, Eğitim Yönetimi, Eğitim Politikaları, Eğitim Felsefesi, Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme
83	Dr. Sümeyye DERİN	Sakarya Üniversitesi	Madde Bağımlılığı Danışmanlığı, Eğitim Psikolojisi, Okul Psikolojik Danışmanlığı, Kariyer Danışmanlığı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Sosyal Psikoloji, Psikolojik Danışmanlık Eğitimi
84	Dr. Tahir YILMAZ	Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi	Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme, Eğitim Ekonomisi, Eğitim Yönetimi
85	Dr. Viedan ALTINOK	Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi	Eğitim Yönetimi
86	Dr. Yakup DOĞAN	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	Fen Bilgisi Eğitimi, Biyoloji Eğitimi
87	Dr. Yasin AYDIN	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
88	Dr. Ömer BEYHAN	Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi	Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme
89	Dr. Özgür DEMİRTAŞ	Kayseri University	Yönetim ve Strateji
90	Dr. Özlem ULAŞ KILIÇ	Giresun Üniversitesi	Kariyer Danışmanlığı
91	Dr. İbrahim ÖZBAKIR	Cumhuriyet Üniversitesi	Alman Dili ve Edebiyatı, Filoloji, Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler
92	Dr. İbrahim KARATAŞ Atilla		Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler
93	Dr. İlknur UNCUOĞLU YOLCU	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	Örgütsel Davranış
94	Dr. İsa SARI	Hitit Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili Ve Edebiyatı Bölümü	Dilbilimi, Yeni Türk Dili (Eski Anadolu, Osmanlı, Türkiye Türkçesi), Eski Türk Dili (Orhun, Uygur, Karahanlı)
95	Dr. Şenay ALSAN SAYIN	İstanbul Ayvansaray Üniversitesi	Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler



Düzeltilme / Updates

Makale başlığı: Gündelik Hayatta Benlik Sunumunun Dijital Oyunlar Üzerinden İncelenmesi “The Sims 4 Oyunu Örneği”

Yayınlandığı sayı: 7

Yayınlandığı yıl: 2020

Sayfa aralığı: 235-252

Yazarları: Nurgül SOYDAŞ, Nilnur TANDAÇ GÜNEŞ

<https://doi.org/10.21733/ibad.673440>

Yukarıda künye bilgisi verilen makalede makalenin sorumlu yazarının yazılı isteği üzerine aşağıdaki düzeltme yapılmıştır:

Makalenin **1. Yazarı Öğr. Gör. Nurgül SOYDAŞ**'ın kişisel bilgilerindeki Düzce Üniversitesi, Türkiye, nurgulsoydas@duzce.edu.tr

ifadesi

Doktora Öğrencisi Nurgül SOYDAŞ,

İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümü,
TÜRKİYE, nurgulsoydas@gmail.com

şeklinde düzeltilmiştir.

**Özgün Araştırmalar**
Original Articles

Metin ÖZKAN Neytullah KARAKURT İlyas YAŞAR Zengin Okul Çevresi, Büyük Öz Kaynak: Okul Aile Birliği Gelirlerinin Okul Çevresinin Sosyoekonomik Düzeyine Göre İncelenmesi Great Equity in Rich School Environment: An Analysis of the Income of the Parent-teacher Association According to the Socioeconomic Level of the School Environment	17-32
Çağla KAYA İLHAN Türkan Öykü BÜYÜKÇELİKOK Covid-19 ve Medyada Dijitalleşme Etkisi: Ana Haber Bültenlerinde Sağlık Haberleri, Whatsapp İhbar Hattı ve Online Röportaj Kullanımı Üzerine Bir İnceleme Covid-19 and the Effect of Digitalization in the Media: An Analysis on the Using of Health News, Whatsapp and Online Interviews in Main News Bullentins	33-49
Fatma ÖZDEMİR Tıp Ve Sağlık Konulu Resimli İlk Matbu Kitaplar Ve Resimlerinin İncelenmesi Examination of the First Printed Books with Pictures on Medicine and Health and Their Pictures	50-69
Tai MA Türkçede Kip ve Kipliğe Sözdizimsel-Pragmatik Yaklaşım Syntactic-Pragmatic Approaches to Mood and Modality in Turkish	70-91
Yusuf SAVAS Mehtap YILDIRIM Fen Bilimleri Öğretim Programları Araştırmalarına İlişkin Bir Meta-Sentez Çalışması A Meta-Synthesis Study Relating to Researches on Science Curriculum	92-124
Victoria Bilge YILMAZ Evelyn Waugh's Black Mischief as a Narrative of a Failure Evelyn Waugh'in Kara Şeytan Adlı Eseri: Bir Başarısızlık Hikayesi	125-136
Hatice CALİK Sema ALTUN YALCIN The Effect of STEM and STEM-Based Robotics Activities on Constructive Learning Environments Opinions of Teacher Candidates STEM ve STEM Temelli Robotik Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Görüşlerine Etkisi	137-163
Büşra TÜREGÜN COBAN Abdullah ADIGÜZEL Uzaktan Eğitim İngilizce Dersi Kelime Öğretiminde Web 2.0 Araçları Kullanımının Öğrenci Başarısına ve Tutuma Etkisi The Effect Of Web 2.0 Tools On Students' Achievement and Attitude in Distance English Language Education	164-180
Özge TURHAN Canan TİFTİK Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin Çatışma Yönetme Stratejilerine Etkisi The Impact of Five Factor Personality Traits on Conflict Management Strategies	181-210
Elvan KARAKOC Hakan ARYOL Anadolu Lisesi Öğrencilerinin "Müzik Dinlemek" Ve "Şarkı Söylemek" Kavramlarına İlişkin Algıları: Metafor Analizi Perceptions Of Anatolian High School Students About "Listening To Music" And "Sing A Song" Concepts: Metaphorus Analysis	211-230

Gülhan GÖK Ümmühan GÜZEL	231-248
Covid-19 Aşısı Olma Durumu ve Covid-19'dan Korunmanın Sağlık İnanç Modeli Bağlamında Değerlendirilmesi Evaluation of Covid-19 Vaccination and Protection from Covid-19 in the Context of Health Belief Model	
Sercan ÖZAYDIN Diğdem SİYEZ	249-270
Kariyer Keşfi Ölçeği: Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Adaptation of the Career Exploration Scale into Turkish: A Validity and Reliability Study	
Samiye OGAN Fatma Selda ÖZ SOYSAL	271-288
Üniversite Öğrencilerinde İlişkileri Sürdürme Stratejilerinin Yordayıcıları Olarak Romantik İlişki Doyumu ve Romantik İlişkilerde Öz Yeterlik Romantic Relationship Satisfaction and Self- Efficacy in Romantic Relationship As Predictors of Relationship Maintenance Strategies Among University Students	
İlknur GÜVEN Hatice Merve KORKUT Özge KÖNGÜL	289-325
2018 Ortaokul Fen Bilimleri Dersi Programında Yer Alan Kazanımların Bilim Tarihindeki Bilimsel Deneyler ile İlişkilendirilmesi Relating the Achievements of the 2018 Secondary School Science Curriculum with Scientific Experiments in the History of Science	
Bilge Nuran AYDOĞDU Derya ERYİĞİT	326-345
Üniversite Öğrencilerinde Dışavurumcu Teknikler Çerçevesinde Tasarlanan Yaşam Anlamı Grup Çalışmasının Yaşam Anlamı, Amaç Bilinci ve Depresyon Düzeyine Etkisinin İncelenmesi The Effect of Meaning in Life Group Sessions Designed within the Framework of Expressive Techniques on Meaning in Life, Sense of Purpose and Depression Levels of University Students	
Pelin SATIROĞLU GÜLDALI Zehni ÖZMEN	346-373
Eğitim Düzeyi Yüksek Suriyelilerin Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Sorunlarının Toplumsal Kabul ve Uyum Açısından Değerlendirilmesi: Kayseri Örneği Evaluation of Socio-Economic and Cultural Problems of Highly Educated Syrians in terms of Social Acceptance and Adaptation: The Case of Kayseri	
Fulya YÜKSEL-SAHİN Ebru ÇANAKCI	374-396
Eşinden Şiddet Gören ve Görmeyen Çalışan Kadınların Çok Yönlü Eylemli Kişilik Özelliklerinin, Ruh Sağlığı Sürekliliklerinin ve Toplumsal Cinsiyet Rollerinin İncelenmesi Investigation of the Multi-Measure Agentic Personality Traits, Mental Health Continuum and Gender Roles of Working Women Who are and are Not Exposed to Spousal Violence	
Gonca YAYAN Dajana Sevil HACISÜLEYMANOĞLU	397-408
Doğaya Yönelik Olarak Gelişen Arazi Sanatının Sanatçılar Üzerindeki Etkisi Influence of Land Art Improved Pursuant Nature of Artists	
Emre ER Arcan AYDEMİR	409-425
Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Proaktif Kişilik Özellikleri ile Öz Kontrol ve Akademik Mükemmeliyetçilikleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi Investigation Of The Relations Between Proactive Personality Charecteristics, Self-Control, And Academic Excellence Of Education Faculty Students	
Selim Hilmi ÖZKAN	426-439
Bâb-ı Meşihat Ulema Sicil Dosyalarına Göre Osmanlının Son Döneminde Görev Yapmış Akseki Doğumlu Müftüler Muftis Who Were Born in Akseki according to Ulama Registries of Meşihat Last Period of Ottoman Empire	
İhsan Erdem KAYRAL Levent AKSOY	461-476
Yeni Gıda Endekslerinde Haftanın Günü Etkisi Var mı? Is There the Day of the Week Effect on New Food Indices?	

Necla EKİNCİ C. Ergin EKİNCİ Araştırmacı Olarak Öğretmenler: Araştırma Yeterlikleri, Engelleri, Algıları ve Araştırmadan Bekledikleri Yararlar Teachers as Researchers: Their Research Competencies Obstacles Conceptions and Expected Research Benefit	477-498
Fatma KOYUNCU Gökçen Gülrü BULUT Geleneksel Çocuk Oyunlarının Kültürlerarası Etkileşimi Intercultural Interaction of Traditional Children's Games	499-519
Mustafa DEMİRER Mehmet Duran ERGEZEN Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumlarına Okul Yöneticisi Seçme ve Görevlendirme Model Önerisi Principal and Vice Principal Selection Model Based on the Opinions of Principals and Teachers: Problems and Solution	520-538
Orkide BAKALIM Faika ŞANAL KARAHAN Yetişkinlerde Şefkat Korkusu ve Psikolojik Esneklik Fear Of Compassion and Psychological Flexibility in Adults	539-559
Hacer YILDIRIM-KURTULUŞ Tuba KALAY USTA Gülgün UZUN Supervision of Group Counseling Practicum with Multiple Supervision Models: Opinions of Master Students Grupla Psikolojik Danışma Uygulamaları Pratiğinde Farklı Süpervizyon Modelleri: Yüksek Lisans Öğrencilerinin Görüşleri	560-585
Muhammed TURĞUT Çağatay KONBUL Süveyş ve Panama Kanalı Çerçevesinde Kanal İstanbul'un Lojistik Potansiyelinin SWOT Analizi ile Değerlendirilmesi Analysis And Evaluation Of The Logistics Potential Of The Canal Istanbul Within The Framework Of The Suez And Panama Canal	586-604
Sema AYDIN Yükseköğretim Kurumlarında Gerçekleştirilen Buluşlar Inventions Made in Higher Education Institutions	605-639

Derlemeler
Review Articles

Evrin ESKİÇORAPCI Türkiye'de Kadın Suçluluğunun Feminist Sosyal Hizmet Bağlamında İncelenmesi Evaluation of Female Offenders in Turkey With a Feminist Social Work Perspective	1-16
Fatma GÜNDÜZ Afetlerde Kadın ve Toplumsal Cinsiyet Perspektifi ile Çıkarılması Gereken Dersler (Haiti ve Japonya Depremi Örneği) Lessons to be Learned from the Perspective of Women and Gender in Disasters; The Case of the Haiti and Japan Earthquake	440-460



Türkiye’de Kadın Suçluluğunun Feminist Sosyal Hizmet Bağlamında İncelenmesi

Evaluation of Female Offenders in Turkey With a Feminist Social Work Perspective

Evrım Eskiçorapçı^{1*}

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹Sosyolog, İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye
Sociologist, Istanbul Aydın University, Istanbul
evrimeskicorapci@stu.edu.tr

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-4149-7554>

Makale geliş tarihi / First received : 21.05.2021

Makale kabul tarihi / Accepted : 13.08.2021

1

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazar(lar) aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadır(lar):

- 1- Makalede kullanılan tüm veriler resmi kaynaklardan edinildiğinden özel izin veya etik kurulu izni veya özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur.
- 2- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 05%

Atf bilgisi / Citation:

Eskiçorapçı, E. (2022). Türkiye’de kadın suçluluğunun feminist sosyal hizmet bağlamında incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 1-16

ÖZ

Kadınlar arasında suç işleme davranışı, erkeklere oranla daha düşük seviyede görülmektedir. Bu durum dünyada ve ülkemizdeki kadın suçluluğunun durumu açısından da geçerlidir. Ancak son yıllardaki istatistiksel verilere göre kadın suçluluğundaki artış oranının erkek suçluluğundaki artış oranından fazla olduğu belirlenmiştir. Bu makalede, bu artışın nedeni toplumsal etkenlerle birlikte ele alınarak, toplumsal cinsiyet rollerinin kadın suçluluğuna nasıl yön verdiği ve suç işlemiş kadınlara yönelik feminist sosyal hizmet uygulamaları incelenecektir. Çalışmanın amacının daha iyi anlaşılması için suç, toplumsal cinsiyet, kadın suçluluğu, sosyal hizmet ve feminist kuram gibi konular açıklanarak feminist sosyal hizmet müdahaleleri incelenmiştir. Çalışmada TÜİK ve Ceza ve Tevkifevleri Genel Müdürlüğü’nün yayınlamış olduğu güncel istatistiksel veriler kullanılmıştır. Konuya ilişkin literatür taraması ile birlikte araştırmacı gözlemlerine de yer verilmiştir. Çalışmada toplumsal cinsiyetin başlıca rollerinden olan kadınlık ve erkeklik ekseninde suç kavramına bakılarak, kadın suçluluğu olgusunun çeşitli yönleriyle ele alınması gerektiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu çalışmada, Türkiye’deki kadın suçluluğunun genel görünümüne değinilerek kadınların işlediği suç türlerine ve işleme şekillerine göre bazı ortak özellikleri olduğu görülmüştür. Çalışmanın nihai hedeflerinden olan feminist sosyal hizmet bakışıyla kadın suçluluğunun önlenmesi ve çeşitli dinamiklerle kadınların güçlendirilmesinin, feminist sosyal hizmet uygulamalarının kapsamlı ve etkin hale getirilmesiyle mümkün olacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler

Kadın Suçluluğu, toplumsal cinsiyet, sosyal hizmet, feminist sosyal hizmet.

ABSTRACT

Criminal behavior among women is seen at a lower level compared to men. This situation is also valid in terms of the numbers of female offenders in the world and in Turkey. However, according to the statistical data of recent years, it has been determined that the rate of increase in the number of female offenders is higher than the rate of increase in the number of male offenders. In this article, the reasons for this increase will be analysed looking at social factors and gender roles’ effect on female offenders and evaluating feminist social work practices for women who have committed crimes. In order to better understand the purpose of the study, topics such as crime, gender, female offenders, social work and feminist theory are explained, and feminist social work interventions were evaluated. In the study, current data published by the general directorate of TÜİK prisons were used. Along with the literature review on the subject, the researcher also included her own observations. The study revealed that, the concept of crime should be analysed in the axis of femininity and masculinity. In addition, the study found out some common features in terms of types of crimes committed by women when the general situation of female offenders in Turkey was evaluated. One of the final goals of this study, is to assess the role feminist social work can play in crime prevention among women and empowering women, having a more comprehensive and effective feminist social work practice in the field.

Keywords

Female offenders, gender, social work, feminist social work.

GİRİŞ

Suç, bir toplum içerisinde normların ihlal edildiği değerlere aykırı hareket edilmesi suretiyle ortaya çıkan davranış türüdür (İçli, 2007, s.23). Suçluluk olgusu ise tarih boyunca erkek davranışı olarak görülmüş, suç ile ilgili oluşturulan açıklama ve yaklaşımlar da suç işleyen erkeklerin ekseninde gelişmiştir. Kadın suçluluğu, erkek suçluluğuna oranla çok daha düşük seviyede kalması ve kadınların işlemiş olduğu suç türlerinin görece daha hafif kabul edilmesi nedeniyle toplum ve devlet kurumları tarafından öncelikli bir sorun alanı olarak görülmemektedir. Ancak suç işleyen kadın sayısının artış hızı oldukça yüksektedir.

Ekonomik, sosyal, kültürel ve teknolojik gelişmelerle kadınların iş hayatına katılımının artmasıyla, kadınlar kamusal alanda yer edinmeye başlamıştır. Ancak ev içindeki toplumsal rolleri halen devam eden kadınların yaşam alanlarının genişlemesi sorun alanlarının da artması sonucunu doğurmuştur. Bu baskı ve zorlanmaların arasında kalan kadınların, sorunlarının çözümünde suça başvurma ihtimalini arttırmıştır (İçli ve Öğün, 1988, s. 30). Bu durum kadınların işledikleri suç türlerinin farklılaşmasında da etkilidir. Geçmişte kadınların işlediği suçlar arasında annenin karnındaki bebeği düşürme, zehirleyerek insan öldürme, suç sayılırken günümüzde bu suçlara uyuşturucu kullanımı ve ticareti, dolandırıcılık, tehdit, hakaret, fuhuşa teşvik gibi suçlar eklenmiştir.

Kadın suçluluğunu anlamak için öncelikle kadın davranışını şekillendiren bir toplumsal olgu olarak toplumsal cinsiyet kavramına bakmak gerekir. Toplumsal cinsiyet algısının ve rollerinin, kadın suçluluğuna etkisi kültürel veya geleneksel kodlarla işlendiği gibi, biyolojik faktörler de bu durumu daha kalıcı ve karmaşık hale getirmektedir. “Örneğin; annelik rolü kadınları suçtan uzak tutmaktadır” (İlbars, 2007, s. 4). Ancak bu durum kadınları, maruz kaldıkları ataerkil yapının baskısına, çocuklarını gözetme amacıyla katlanması sonucunda yıpranıp, içsel birikme yaşamasına neden olacak ve belki de anlık bir dışavurumla suç işlemeye itebilecektir. Aynı zamanda ataerkil sistemden zarar gördüğünün veya sınırlandırıldığının farkında olan yeri geldiğinde rahatsızlığını ifade eden çoğu kadının, geleneksel rolleri erkeklere oranla daha fazla koruduğu ve normalleştirdiği gerçeği de kadın suçluluğundaki toplumsal cinsiyet rollerinin etkisini adeta bir civa gibi oynar halde tutmaktadır. Bu da toplum ve kadın ilişkisinin karmaşıklığını ve döngüsellliğini ortaya koymaktadır.

TOPLUMSAL CİNSİYET

Toplumsal cinsiyet, iki ayrı uç olarak lanse edilen biyolojik cinsiyet üzerinden türetilmiş olup sosyal ve kültürel süreçlerden beslenir, ancak biyolojik cinsiyetten farklıdır. Savcı’ya (1999, s. 130) göre; toplumsal cinsiyet toplumsal yapı içerisinde oluşan sosyal statü, siyasi sistem, geleneksel cinsiyet rolleri gibi oluşumların biyolojik cinsiyetle açıklanamadığı bir kavramdır. Toplumsal cinsiyet rolleri neredeyse tüm dünyada bireylerin yaşamlarını şekillendirmektedir. Ancak toplumların sosyo-kültürel yapıları bu rollerin içeriğini farklılaştırmaktadır. Bu durum toplumsal cinsiyetin biyolojik cinsiyetten farkını da ortaya koyması açısından önemlidir.

Birey toplum tarafından kendisine direkt ya da dolaylı olarak verilen cinsiyetine göre oluşturulmuş cinsiyet rollerine göre düşünce ve davranış biçimini oluşturmaktadır (Yıldırım, Ergüt ve Camkıran, 2017: 38). Birey ve toplumlar, yaşamlarının devamlılığını sağlama içgüdüleriyle geçmişten teslim aldıkları teorik ve pratik düzeydeki uygulamaları aynı şekilde devam ettirme eğilimindedir. Geleneksel değerlerin sonraki kuşaklara iletimi sırasında toplumsal cinsiyet kalıpları da aktarılır. Bu aktarım, aile, okul, medya gibi kurumlar aracılığıyla

sağlanırken çocuk oyunu, kitap, masal ve moda gibi etkenlerle pekiştirilmektedir. Sosyalizasyon süreciyle aktarılan roller sürekli olarak gözlem ve yönlendirme yoluyla bireye lanse edilmektedir (Simon, 1992, s. 26). Toplumsal cinsiyet rolleri ilk olarak aile içerisinde öğrenilir. Ailenin birden fazla fonksiyonu bulunmaktadır. Toplumsal dengeleri ataerkil sistem lehine korumak ve toplumsal cinsiyet rollerini aile üyelerine aktarmak ailenin en önemli fonksiyonlarıdır (Browne, 2011, s. 22). Toplumsal cinsiyet, Connell’e (1998, s. 54) göre; toplumun istediği yönde olacak şekilde cinsiyetlere roller tanımlamaktır. Toplumsal cinsiyet rollerinin yerleşik yapısı, geleneksel değerlerin zayıflamasına rağmen eril düşünce sisteminin gücünü kaybetmemesinde rol oynamaktadır.

Endüstrileşme sürecini yöneten kapitalist yapı toplumsal düzeyde geleneksel yapının zayıflaması gibi önemli değişimlere neden olmuştur. Buna rağmen ataerkil sistem ve kapitalizm eşitsiz ilişkiler üzerine kurulu bir egemenlik sistemi olduğundan, birbirlerine uyum sağlamakta zorlanmamıştır. Kapitalist sistem ihtiyaç duyduğu kadın emeğini istediği düzey ve özellikte alırken ataerkil sistemden yararlanır. Örneğin, ev içi rol ve sorumluluklarını yerine getirirken ücretlendirilmemiş emeği evin eril üyesi tarafından sömürülmektedir. Aynı durum kamusal alanda çalışan kadın için de geçerli olup emeğinin ucuzlaştırılması ve kolaylıkla gözden çıkarılmasına neden olmaktadır (Mies, 2011, s. 95).

Toplumsal cinsiyet algısının merkezde olduğu yeniden üretim ilişkileri de daha çok kadınların üzerinden kurulmaktadır. Kadınların anne ve eş olma gibi toplumsal cinsiyet rolleriyle tanımlandığı görülürken, erkekler ise meslek durumu veya evi geçindiren, yöneten kişi rolleriyle tanımlanmaktadır (Payne, 1997, s. 255). Ataerkil sistem bu rol tanımlamalarını kadınları kamusal alandan uzak tutup ev işleri ve çocuk bakımı ile sınırlayarak emeklerini görünmez kılmaktadır (Acar-Savran, 2009, s. 64-65). Bu sayede erkek işten eve geldiğinde yapılması gereken tüm görevler kadın tarafından yerine getirilmiş olacaktır. Kadının diğer görevi çalışan erkeği ertesi güne dinlenmiş bir şekilde hazırlamaktır. Bu sayede erkek çalışanın işteki verimliliği kapitalist sistemin istediği düzeyde tutulacaktır (Ritzer, 2011, s. 179).

Toplum; toplumsal dengeyi veya yapıyı bozma girişiminde bulunan suç işlemiş olan bireyleri devlet haricinde de önyargı ve ayrımcılık uygulayarak cezalandırmaktadır. Suç işleyen bireylerin devlet kurumları aracılığıyla cezalandırılmaları belirli bir süreyle ve kurullarla sınırlı iken, toplumun cezalandırma biçimi uzun süreçlere yayılarak, çoğu zaman örtük şekilde gerçekleşmektedir. Toplumsal etiketleme daha çok diğer insanların etik değerleri üzerine yorumlarda bulunanlar tarafından gerçekleştirilmektedir (Giddens, 2000).

Suç ve ceza hem bireyde hem de toplumda aynı şekilde yorumlanmamaktadır. Suç işleyen kişi toplumu anlamakta zorlanmaktayken toplum da suç işleyen kişiyi anlamakta güçlük çeker (Hirschfield ve Piquero, 2010, s. 44). Eğer suçu bir kadın işlemişse, bu süreç aile-toplum düzeyinde çok daha derin ve belirgin bir şekilde karşılık bulmaktadır. Toplumsal cinsiyet kalıpları değişime ve empatiye kapalı olarak kurgulanmaktadır. Bu durum toplumun suç işlemiş olan kadınların davranışlarının altında yatan nedenleri anlamaya ve çözüm bulmaya yönelik davranmasının önüne geçmektedir. Bireyler tarihin ilk dönemlerinden itibaren kendisi dışındaki bireyleri kategorileştirmeye yönelik davranış sergilemektedir. Kendini yaşamsal tehlikelerden koruma motivasyonuna dayanan bu içgüdü günümüzde bu amaçla kullanılmayıp ayrımcılık ve dışlama gibi kavramlara evrilmiştir.

“Kadın suçlularda lekelenme ve itibarını yitirme korkusu erkeklere kıyasla daha fazladır ve bu durum suç işlemiş kadınlarla bağlantı sağlamayı ve çalışmayı zorlaştırmaktadır” (İlbars, 2008, s. 7).

FEMİNİZM VE SOSYAL HİZMET İLİŞKİSİ

Sosyal hizmet mesleği, toplum içerisinde çeşitli nedenlerle ikincil konuma atılmış, maddi kaynaklara ulaşımı sınırlı olan, sosyal risk altında yaşayan, çeşitli sosyal dışlanma ve ötekileştirilme gibi durumlara maruz kalan bireylere yönelik ihtiyaç duydukları kaynaklara eşit olarak ulaşmasını sağlamayı öncelikli görev olarak görmektedir. Suç işlemiş kadınlara yönelik toplum tarafından uygulanan sosyal dışlanma ve ötekileştirmenin engellenmesi ve kadınların sosyal uyum ve işlevselliklerini arttırmak için sosyal hizmet, feminizm hareketinden beslenir. Buz’a (2009, s. 53) göre; toplum içerisinde adil olmayan, ayrıcalıklı ve ayrımcı tutum ve davranışlara karşı durarak toplumsal ilerlemeyi sağlamak sosyal hizmetin başlıca görevidir.

Feminizm, bireysel ve toplumsal düzeyde kadın ve erkek arasında hem kamusal hem de özel alanda yaratılmış olan eşitsizlik ve ayrımcılıkla mücadele eden ve kadınları da bu amaçla bilinçlendirip, güçlendirmeye çalışan bir öğreti ve harekettir. MacKinnon’a (2003) göre; feminizm, kadınlar ve erkeklerin birbirlerine olan yaklaşımlarının temelinde yer alan sosyo-kültürel etkenleri inceler. Bunu yaparken de toplumsal cinsiyetin oluşum merkezine kadınların yaşam pratiklerini koyar. Feminizm kavramının oluşmasıyla birlikte, kadınların çeşitli toplumsal yapılar karşısındaki konumu tartışmaya açılmıştır (Coleman ve Kerbo, 2003, s. 275). Feminist kuramlar da toplumsal yapının ve olguların değerlendirilmesi ve alternatif çözüm yollarının geliştirilmesi adına cinsiyetler ve bireyler arasındaki eşitliği, toplumsal cinsiyet kavramına dikkat çekerek sağlama yönünde bir çerçeve sunmaktadır. Feminist literatür incelendiğinde hukuk sisteminin tarihsel sürecinde etkin olan ataerkil bakış açısının, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin oluşumunda da büyük etkisi olduğuna dair görüş birliği olduğu görülmektedir (Uygur ve Çağlar, 2011).

Farklı düşünce akımlarından etkilenecek ortaya çıkan birden fazla feminist kuram bulunmaktadır. Bunların arasında liberal, radikal, Marksist, sosyalist, post-kolonyal, post-modern ve psikanalitik kuram incelenmiştir. Liberal feminist kuram, kadın ve erkek arasındaki eşitliğe vurgu yapan ilk feminist kuramdır. Bütün feminist kuramlar bu bakış açısının temelinde adil ve eşit bir toplumun oluşması ve kadın-erkek eşitliğinin sağlanması için engellerin ortadan kaldırılmasını amaçlamışlardır (Mills, Durepos ve Wiebe, 2010 s. 525). Liberal feminizm, suç işleyen kadınların sayısının erkeklere oranla daha az olmasını ataerkil sistemin kadınlara her alanda daha az fırsat tanınmasına bağlamaktadır. Radikal feminist kuramın temel düşüncesi, erkeklerin kadınların sömürülmesinden yararlandıkları ve bu sömürülmenin de asıl sorumlusunun erkekler olduğu anlayışına dayanmaktadır (Giddens, 2006, s. 471). Radikal feminizme göre kadınların suç işleme nedenleri ataerkil sistemin yapısal özelliklerinin kadınları mağdur duruma getirmesi ve bu durumun da kadınlarda tepkiselliğe yol açması olarak düşünülmektedir. Marksist feminist kuram, kadının ikincil konumda olmasının sınıflı toplumsal yapıdan kaynaklandığını ve kadının baskı altında olmasının nedeninin kapitalizm olduğunu vurgulamaktadır (İşler, 2004, s. 33). Sosyalist feministler, Marksist kuramın ekonomi üzerine görüşleri ile radikal feministlerin cinsellikle ilgili açıklamalarını birlikte ele alarak “ikili sistemler” kuramını oluşturmuşlardır. Sosyalist feministler, kapitalist sistemin ekonomik açıdan, kadınları ikincil konuma itmesini kadın suçluluğunu oluşturan önemli bir etken olarak görmektedir. Post-kolonyal feminist kuram, feminist kuramın “küresel kız kardeşlik”

kavramının aslında evrensel bir nitelik taşımadığını ifade ederek sömürgeleştirilmiş ülkelerdeki kadınların farklı kategoriye konulmasına karşı çıkmıştır. Post-modern feminist kuram, toplumsal cinsiyet kavramının cinsiyetten bağımsız olarak ele alınarak, kadın ve erkek ayrımına gitmeden çoğulcu bakış açısıyla incelenmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Psikanalitik feminizm ise Freud’ un psikanalizle ilgili düşüncelerinden etkilenmiştir. Freud’ un oluşturduğu ego, bilinçaltı, oidipus kompleksi gibi açıklamalardan yararlanarak toplumsal cinsiyet açıklamalarını oluşturmuştur. Psikanalitik feministler psikanalizin bu kavramlarından beslenmiş olsa da Freud’ un açıklamalarının erkekleri merkeze alıp, kadınları ikincilleştirdiğini ifade ederek ataerkillik bakış açısına itiraz etmektedir.

FEMİNİST SOSYAL HİZMET YAKLAŞIMI

Feminist sosyal hizmet, ataerkilliği sona erdirip eşitlikçi ilişkileri toplumsal yapıların her alanına yerleştirmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu amaca yönelik olarak öneri ve uygulamalarını feminist kuramlardan beslenerek oluşturmuştur. Barker’a (1999) göre; feminist sosyal hizmet sosyal hizmetin alanı içinde toplumsal cinsiyet eşitsizliğinden kaynaklanan her alandaki sorunun çözümüne yardım etmek üzere feminist bakış açısıyla oluşturulmuş deneyimler ve sonucunda elde edilen bilginin toplamıdır. Dominelli’ye (2002, s. 6) göre ise, feminist sosyal hizmetin amacı, kadınların toplumsal yaşamdaki refahını geliştirmektir. Bu amaca yönelik olarak öncelikle çevresindeki kadınların yaşam kalitelerini arttırmak için çalışanlar, hemcinsleri olmuştur. Bununla birlikte kadınların ekonomik kazanımlara ve kararlara katılımının erkeklerle birlikte eşit olarak paylaşılmasının ve birey olarak ekonomik kazanımlara baskı ve ayrımcılıktan uzak şekilde katılmasının yolu açılacaktır.

Sosyal hizmetin feminizmle olan ilişkisi, kadın sosyal hizmet uzmanlarının feminizm değerlerinin farkına varmaya başlamasıyla birlikte feminist sosyal hizmetin teori ve uygulamaları 1970’li yıllarda başlamıştır. İlk feminizm hareketi cinsiyet eşitliğini gerçekleştirmeye yönelik oluşmuştur. İkinci dalga ise toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelmiştir. Sosyal hizmet uzmanlarına müracaat eden bireylerin çoğunluğunun kadın olduğu gerçeği feminist teorilerin ve feminist sosyal hizmetin önemini ortaya koyan en önemli göstergedir. Featherstone’a (2001, s. 3) göre; bu uygulamada kadınların toplumsal yapı içerisindeki konumlarını iyileştirmek öncelikli olarak görülmektedir. Aynı zamanda bu bakış açısı kadınların toplumsal cinsiyet rollerini pekiştirici uygulama hatalarını engelleyecektir. Sosyal hizmet uzmanı, bireylere yönelik olan uygulamalarında, bireyin gereksinimlerini değerlendirirken müracaatçının belirttiğinin yanında bireyin fark edemediği diğer gereksinimlerini de ortaya çıkarmak durumundadır. Bu nedenle toplumsal cinsiyet ile ilgili kavramlar ve süreçler sosyal hizmet uzmanı tarafından bilinmeli ve yorumlanabilmelidir.

Dominelli (2002), feminist sosyal hizmeti, kadınların deneyimlerini öne çıkarıp, kadının toplumsal rolleri ve kendi içinde yaşadığı sorunları arasındaki ilişkiyi öne çıkararak onun kendine özgü ihtiyaçlarına çözüm bulan, müracaatçı ile sosyal hizmet uzmanı arasındaki ilişkinin eşitlikçi bir yapıda kurulması gerektiği bir sosyal hizmet uygulama alanı olarak görmektedir. İlk bakışta bireysel düzeyde olduğu düşünülen bazı yaşantı ve olayların, aslında toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin toplum içerisindeki çeşitli görünüm ve etkilerinden kaynakladığı gerçeğinin incelemelere konu edilmesiyle birlikte feminist bakış açısı birçok alana nüfuz etmiştir. Feminist sosyal hizmet, genel olarak kadınların yaşamak zorunda kaldığı sorunların çözümünde kadının deneyiminden yola çıkarak görünür nedenlere değil altında gizlenen toplumsal dinamiklere ulaşmaya çalışır.

Feminist sosyal hizmet, cinsiyetler arasında ayırım yapmamakla birlikte toplumun özellikle kadınlar için oluşturduğu toplumsal rol ve sorumlulukların eşit dağıtılmadığı gerçeğinden hareket ederek müdahale yöntemlerini geliştirir. Beydili, Yıldırım ve Demiröz’e (2013, s. 47) göre; kadının maruz kaldığı cinsiyet eşitsizliği gibi durumları olduğu şekliyle anlayabilmek, kadının güçlenmesi için gereken şartların oluşturulması, kadınların seçme ve kaderlerini çizme hakkı, insan hakları ilkesi ve sosyal adalet ilkesi ile ilintilidir.

Feminist sosyal hizmet uygulamasının en önemli amacı kadınların yaşadığı sorunların asıl kaynağının toplumsal cinsiyet rollerinden kaynaklandığının ortaya konması sonrasında en doğru uygulamalarla bu eşitsiz dağıtılan rollerin kadınlar üzerindeki baskısını sona erdirmektedir. Bu amaca yönelik olarak bazı uygulamalar belirlenerek bir yol haritası oluşturulmuştur. Feminist sosyal hizmet uygulamalarında mikro, mezzo ve makro olacak şekilde üçlü tür uygulama modeli esas alınmaktadır. Acar’a (2001, s. 20) göre; kadının kişisel alanına mikro feminist sosyal hizmet, kadının çevresi ile ilişkilerine mezzo sosyal hizmet, kadına yönelik sosyal politikalar ve uygulamalara ise makro sosyal hizmet ışık tutmaktadır.

KADIN SUÇLULUĞUNA YÖNELİK FEMİNİST SOSYAL HİZMET MÜDAHALESİ

Kadın suçluluğunun sosyal hizmet alanıyla ilişkisi döngüsel bir yapıda ilerlemektedir. Suç, toplumsal hayat içerisinde kabul görmeyen ve suçu gerçekleştiren kişinin çoğunlukla toplum tarafından dışlandığı bir olgudur. Ataerkil toplumlarda bu durum kadınlar için daha görünür ve sistematik biçimde yaşanmaktadır. Feminist sosyal hizmetin bakış açısıyla adli sosyal hizmetin bir arada çalışması bu açıdan önemlidir. Laster’e (2008, s. 5) göre; toplum, aile ve birey refahını sağlama görevini üstlenen sosyal hizmet mesleği suçluluk alanında da faaliyet göstermekte ve odağına suçluyu, aileyi, adalet ve ceza sistemini almaktadır. Bu bağlamda sosyal hizmet için kadın suçluluğu önemli çıkarımların edinildiği bir alandır.

Sosyal hizmetin suçluluk alanındaki çalışma alanları kadın ve erkekler için benzer şekilde oluşturulmuştur. Bu noktada feminist sosyal hizmet hem cezaevi hem de cezaevi sonrasındaki süreçte kadınların ihtiyaçlarının erkeklerin ihtiyaçlarından farklı olarak belirlenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Kadınlar, süregelen birden fazla rol ve sorumluluklarının yanında “suçlu kadın” olarak toplum tarafından damgalanıp, bu ayrımcılık ve dışlanma ile yaşamlarını yeniden kurabilme ve sosyal destek alabilme şanslarını kaybetmektedir. Tekindal’a (2016, s. 233) göre; insan hakları ve sosyal adaleti temel alan, ötekileştirilen gruba hizmet eden feminist sosyal hizmet, ataerkillik ve toplumsal cinsiyet olgusunu odağına almaktadır. Dünyanın genelinde hüküm süren ataerkil toplumlarda kadınların feminist sosyal hizmetin teori ve uygulamalarına daha çok ihtiyacı vardır. Çoğu gelişmiş ülkede bile, her türlü alanda cinsiyet eşitliğine yönelik düzenlemeler devlet aracılığıyla düzenlenmiş olsa da kadınlara yönelik feminist bakış açısı ve davranış tarzı aynı hızla toplumun üyeleri tarafından içselleştirilememektedir. Feminist sosyal hizmet; mikro, mezzo ve özellikle makro düzeyde yaratacağı bilinç yükseltme çalışmalarıyla kurumsal ve yasal eksikliklerin giderilmesinin önemini ortaya koyarak, sistemleri harekete geçirme sorumluluğunu üstlenmektedir.

Suç işleyen kadın ve erkeklerin cezasının bir kısmını veya tamamını toplumdan soyutlanmadan geçirecekleri alternatif ceza infaz sistemi ülkemizde Denetimli Serbestlik Hizmetleri olarak belirlenmiştir. Avrupa Birliği Kriterlerini karşılama amacıyla 2005 yılında 5402 Sayılı Kanun kapsamında kurulmuştur. Suç tekrarının oluşmasını engellemek ve bireylerin sorun alanlarının tespiti ve çözümüne yönelik çalışmalar denetimli serbestlik uygulamalarının başlıca amacıdır.

Özellikle son yıllarda kadın suçlulara yönelik hem cezaevi süreci hem de cezaevi sonrasında yönelik bireyselleştirilmiş program ve uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Suç işleyen kadınların bireysel ihtiyaçlarının karşılanması onların cezaevinden çıktıktan sonra topluma uyum sağlamasına destek olacaktır (Wilson ve Davis, 2016).

TÜRKİYE’DE KADIN SUÇLULUĞU

Bu bölümde Türkiye’deki kadın suçluluğunun genel görünümü; resmi istatistikler aracılığıyla, hükümlü ve tutukluların yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, medeni hali ve işlediği suç türü dikkate alınarak incelenecektir.

Tutuklu ve Hükümlülerin Cinsiyet Dağılımı

Suç, geçmiş dönemlerden itibaren bir erkek davranışı olarak kabul görmüştür. Dünya genelindeki suçluluk araştırmalarında suç işleyen kadınlar, suç işleyen erkeklerin sayısına oranla oldukça düşük seviyededir (Canay, 2004, s. 81). Bu durumu açıklayan birden fazla neden vardır. Kadın suçluluğunun artış oranının erkek suçluluğunun artış oranına göre daha yüksek olduğu aşağıda verilen tabloda ortaya konmuştur.

Tablo 1. Türkiye’de Tutuklu ve Hükümlülerin Cinsiyete Göre Dağılımı (2019) (Kaynak: TÜİK, 2019)

	2015		2016		2017		2018		2019	
	Sayı	Oran	Sayı	Oran	Sayı	Oran	Sayı	Oran	Sayı	Oran
Toplam	177 262	100,0	200 727	100,0	232 340	100,0	264 842	100,0	291 546	100,0
Erkek	170 754	96,3	192 354	95,8	222 444	95,7	254 426	96,1	280 114	96,1
Kadın	6 508	3,7	8 373	4,2	9 896	4,3	10 416	3,9	11 432	3,9
Hükümlü	151 334	85,4	128 086	63,8	153 079	65,9	208 950	78,9	245 160	84,1
Tutuklu	25 928	14,6	72 641	36,2	79 261	34,1	55 892	21,1	46 386	15,9
TC	173 440	97,8	196 285	97,8	225 994	97,3	256 264	96,8	281 544	96,6
Yabancı	3 822	2,2	4 442	2,2	6 346	2,7	8 578	3,2	10 002	3,4

Türkiye’de kadının suça bulaşma oranı 1970’lerden bu yana artış göstermektedir. 1970’li yıllarda kadın suçlu oranı 1,7 iken 2019 yılında 3,9 olarak tespit edilmiştir. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine göre (2019) suç işleyen kadınların sayısı 2015 yılından 2019 yılına kadar sürekli olarak artmaktadır. Erkek hükümlü/tutuklu sayısı fazla olmasına rağmen; 2015 yılında kadın suçlu oranı 3,7 iken 2019 yılında 3,9; erkek suçlu oranı 2015 yılında 96,3 iken 2019 yılında 96,1 olarak gerçekleşmiştir (TÜİK, 2019). Yüzdeler oranlara bakıldığında, kadın suçluluğundaki artış oranının, erkek suçlu sayısındaki artış oranından daha fazla olduğunu söylememiz mümkün olmaktadır (Bkz. Tablo 1). Bu durum kadın suçluluğu konusu üzerine eğilimin ne kadar önemli olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Tutuklu ve Hükümlülerin Yaş Dağılımı

Yaş etmeni, suçluluğu açıklama konusunda tek başına yeterli değildir ancak bireyin bilinç düzeyinin oluşmasında biyolojik ve psikolojik düzeyde önemli bir rolü bulunmaktadır. Aynı yaştaki bireylerde farklı bilinç düzeylerinin olması davranışlarının da çeşitlenmesine neden olmaktadır. Bu da aynı etki karşısında bireysel farklılıkların etkisiyle farklı davranışlar

sergilenmesine neden olmaktadır. İçli’ ye (1988, s. 23) göre ülkemizde kadın suçluluğu, erkek suçluluğuna oranla daha ileri yaşlarda tepe noktasına ulaşmaktadır. Kadın suçluluğunun en çok görüldüğü yaş dönemi genellikle 30-40 yaş aralığı olmaktadır. Yaşın ilerlemesiyle beraber bu oranların da azaldığı görülmektedir. Bu durumun nedenlerine bakıldığında, bu yaş grubundaki bireylerin genel olarak sosyal çatışmalardan uzaklaşmayı tercih ettiği düşünülmektedir. Yaşı ilerleyen bireylerin, adalet sistemine karşı gelmeyi göze alma potansiyelleri düştüğünden genel olarak uyum sağlama davranışları sergilemektedir (Kürzinger,1996; aktaran: Demirbaş, 2012, s. 211).

Tablo 2. Türkiye’de Tutuklu ve Hükümlülerin Yaşa Göre Dağılımı (2020)

(Kaynak: Ceza ve Tevkif Evleri Genel Müdürlüğü İstatistikleri, 2020)

Ceza İnfaz Kurumlarında Bulunan Tutuklu ve Hükümlülerin Yaş Gruplarına Göre Dağılımları									
30/04/2021 Tarihi itibari ile									
Yaş Gruplarına Göre Dağılım	Hükümlü			Tutuklu			GENEL TOPLAM		
	Erkek	Kadın	TOPLAM	Erkek	Kadın	TOPLAM	Erkek	Kadın	TOPLAM
12-18 Yaş Arası	508	20	528	992	38	1.030	1.500	58	1.558
18-40 Yaş Arası	149.862	5.634	155.496	26.406	1.357	27.763	176.268	6.991	183.259
40-65 Yaş Arası	81.997	3.535	85.532	7.918	506	8.424	89.915	4.041	93.956
65 Yaş ve Üzeri	4.251	148	4.399	333	11	344	4.584	159	4.743
GENEL TOPLAM	236.618	9.337	245.955	35.649	1.912	37.561	272.267	11.249	283.516

CİK (2020) verilerine göre erkek ve kadınlarda suç işleme rakamlarının en fazla olduğu kesimin “genç-orta yetişkin” olarak ifade edilen 18-40 yaşları arasında olduğunu görmekteyiz. Kadın suçluluğunun en çok görüldüğü yaş grubunu %58,5 ile bu dönem oluşturmaktadır. 40-65 yaş arası “ileri yetişkin” olarak adlandırılan kesim ise %34,6 ile ikinci sırada gelmektedir. Yaşlı ve çocuklar ise en az suç işleyen bölümü oluşturmaktadır. Erkek hükümlülere baktığımızda; karşımıza çıkan tablo kadınların suç ve yaş grubu dağılımlarına benzemektedir. Erkeklerin en az suç işledikleri yaş grubu 65 yaş ve üzeri iken; en çok suç işledikleri yaş grubu ise 18-40 yaş grubudur.

Tutuklu ve Hükümlülerin Medeni Durum Dağılımı

Medeni durumun kadın suçluluğu üzerindeki etkisi oldukça ayırt edici düzeydedir. Aynı zamanda toplumsal cinsiyet rollerinin ve geleneksel değerlerin oluşumunda da medeni durum önemli etken olarak görülmektedir. Gelişmiş ülkelerdeki araştırmalarda suç işleyen kadınların çoğu daha önce hiç evlenmemiştir (Almeda, 2005). Türkiye’de ise suç işlediği anda evli olan kadınların daha çok suç işlediği görülmektedir (Kızmaz, 2010, s. 579).

Tablo 3. Türkiye’de Tutuklu ve Hükümlülerin Medeni Durumuna Göre Dağılımı (2019)
(Kaynak: Ceza ve Tevkif Evleri Genel Müdürlüğü İstatistikleri, 2019)

2019 Yılı Hükümlü ve Tutukluların Medeni Durumlarına Göre Dağılımları											
Suç Türü	Toplam	Hiç evlenmedi		Evli		Eşi öldü		Boşandı			
		Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın		
Toplam	281605	270260	11345	957700	2 774	130263	5 176	1 650	534	42102	2 808

Kadın suçluluğunda ilk sırayı %45,6’lık bir oranla cezaevine girdiği anda evli olanların oluşturduğu görülmektedir. Bu sırayı bekâr ve boşanmış olanların takip ettiği, eşi ölenlerin ise bekâr ve boşanmış olanlara göre daha az suç işledikleri görülmektedir. Türkiye’nin geleneksel toplum yapısının eşi ölen kadınlara yönelik sergilediği koruyucu tutum suç işleme düzeylerinin düşük olmasında etkilidir. Haydaroğlu (2017) Antalya ve Mardin Cezaevi’nde bulunan kadın hükümlülerle gerçekleştirdiği araştırmanın sonucuna göre Antalya ilinde %52,4’ü Mardin ilinde ise %65,2’si suç işlediği anda evli olan kadınlardan oluşmaktadır. Evli kadınların suç oranına katılımının fazla olmasında, evlilik yaşının erken sayılacak çağda gerçekleşmesi nedeniyle, bireylere yüklenen sorumluluk ve görevleri ifa ederken karşılaşılan güçlükler, kadınları suça yönelten etkenler olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca, suç işlemiş olan kadınların evlilik yaşantılarında aile içi çatışmaların, istismarın ve şiddet olaylarının fazlalığının da suça bulaşma konusunda etkili olduğu düşünülmektedir (Ortaköylü ve diğerleri, 2004, s. 14).

Balcıoğlu ve arkadaşları tarafından (2004) yapılan bir araştırmada, adam öldüren erkeklerin suçu yönelttiği kişiyi tanıma oranı %45, kadınlarda ise bu oran %75’tir. Cansuvar ve diğerleri (1997) suç işleme nedenleri ve suçun kime karşı işlendiği gibi sorulara cevap aradıkları bir çalışma yapmışlardır. Çalışmanın sonunda kadınların işlediği suçların nedenini, aile içerisinde sistematik olarak maruz kaldığı etkenler veya cinsel alanına saldırılması neticesinde işlediği ortaya çıkmıştır. Suça bulaşan erkeklerin ise suçu daha çok borç verme ya da alma, sosyal ortamlarda gerçekleşen anlaşmazlıklar ve yolda yaşanabilen durumlarda işlediği ortaya konmuştur.

Tutuklu ve Hükümlülerin Öğrenim Durumu Dağılımı

Eğitim durumu, suçluluğun oluşum sürecinde önemli bir belirleyicidir. Bireyin kendini ifade edebilme, kendini geliştirebilme, meslek edinebilme ve özgüven gibi değerlere ulaşabilmesi eğitim kurumlarındaki bilgi ve deneyim paylaşımıyla mümkün olmaktadır.

Tablo 4. Türkiye’de Tutuklu ve Hükümlülerin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı (2020)
(Kaynak: Ceza ve Tevkif Evleri Genel Müdürlüğü İstatistikleri, 2021)

Ceza İnfaz Kurumlarında Bulunan Tutuklu ve Hükümlülerin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları 31/05/2021 Tarihi itibari ile												
Eğitim Durumu	Hükümlü				Tutuklu				Genel Toplam			
	Erkek	Kadın	Çocuk	Toplam	Erkek	Kadın	Çocuk	Toplam	Erkek	Kadın	Çocuk	Toplam
İlkokul Mezunu	66.555	2.121	173	68.849	7.975	322	304	8.601	74.530	2.443	477	77.450
İlköğretim Mezunu	46.060	1.284	205	47.549	7.497	343	439	8.279	53.557	1.627	644	55.828

Lise veya Dengi Meslek Okulu Mezunu	36.215	1.308	5	37.528	5.731	331	5	6.067	41.946	1.639	10	43.595
Ortaokul veya Dengi Meslek Okulu Mezunu	35.666	516	34	36.216	5.553	144	114	5.811	41.219	660	148	42.027
Yüksek Okul veya Fakülte Mezunu	23.468	1.685		25.153	2.915	295		3.210	26.383	1.980	0	28.363
Bilinmeyen	13.578	371	12	13.961	2.829	112	39	2.980	16.407	483	51	16.941
Okuma-Yazma Bilmeyen	6.266	1.238	70	7.574	1.584	221	149	1.954	7.850	1.459	219	9.528
Okur-Yazar Olup Bir Okul Bitirmeyen	5.179	725	30	5.934	738	86	41	865	5.917	811	71	6.799
Yüksek Lisans	2.175	61		2.236	225	11		236	2.400	72	0	2.472
Doktora	443	4		447	27	4		31	470	8	0	478
Genel Toplam	235.605	9.313	529	245.447	35.074	1.869	1.091	38.034	270.679	11.182	1.620	283.481

CİK (2020) tablosu incelendiğinde, tutuklu ve hükümlü kadınların çoğunlukla ilköğretim mezunu oldukları görülmektedir. İlkokul mezunlarını, yüksekokul veya fakülte mezunları takip etmektedir. İlkokul mezunu olan kadınlar %22’lik bir oran oluşturmaktadır. İlköğretim/ortaokul mezunlarının oranı %20 ve okuma yazma bilmeyenlerin oranı ise %12’dir.

Kadın tutuklu ve hükümlülerin eğitim durumları önceki yıllarda yapılan alan çalışmalarından farklı olarak güncel istatistiklerde özellikle yüksekokul/fakülte mezunu olan kadın suçlularda artışın olması dikkat çekici bir noktadır. Bu durum, kentleşmenin ve kadının sosyal hayata aktif katılımının artmasıyla birlikte kadın suçluluğunun ciddi şekilde değiştiğini göstermesi açısından önemlidir. Aynı yılın suç türü ve eğitim durumunu gösteren TÜİK (2019) istatistiklerinde öldürme suçunu işleyen kadınların çoğunluğu ortaokul ve dengi okullardan mezunken, öldürme suçunu en az işleyen kadınlar okuma-yazma bilmeyen kadınlar olmuştur. Örneğin 2019 yılında öldürme suçu işleyen ve okuma yazma bilmeyen 1 kişi varken, aynı suçtan hüküm alıp, ortaokul ve dengi okullardan mezun olanların sayısı 59’dur. (441 kişi) okuma yazma bilmemekte, (1009 kişi) okuma-yazma öğrenen ancak ilköğretim mezunu değil, (2178 kişi) ilköğretim mezunu, (1589 kişi) ilköğretim mezunu, (2474 kişi) ortaokul ve dengi okullardan mezun, (2160 kişi) lise mezunu, (1393 kişi) yükseköğretim mezunu olduğu görülmektedir (TÜİK, 2019). Öğrenim seviyesinin artmasıyla suç işleme oranında azalma görülmektedir. Öğrenim seviyesi yüksek olan kadınların öğrenim seviyesi düşük olan kadınlara oranla suç işleme düzeyleri arasında ciddi farklılıklar vardır. Bunun nedenlerinden biri öğrenim seviyesi yüksek olan kadınların kaybetmek istemeyecekleri daha çok şeye sahip olmasıdır (Şenol ve Yıldız, 2012, 27-28 Nisan).

Suç işlemiş olan kadın ve erkeklerin öğrenim düzeylerinin benzer özellikte olduğu değerlendirilmektedir. Türkiye’de yapılan araştırmalara bakıldığında öğrenim seviyesi arttıkça kadın ve erkek suçluluk oranlarının da azaldığı görülmektedir. Suç işlemiş olan kadın

ve erkeklerin öğrenim düzeyleri incelendiğinde çoğunluğun okuma yazma bilmeyen, sadece okuma yazma bilen veya ilkokul mezunu olan grupta olduğu anlaşılmıştır (İçli, 2007: 348).

İçli’nin (2007) yaptığı çalışmada ise ülkemizdeki suçlu kadın profili incelenmiş ve kadınların 22-50 yaş aralığında, eğitim seviyesi düşük, okuma yazma bilgisi olmayan ve birçoğunun evli olduğu gibi bilgilere ulaşılmıştır. Ayrıca çoğunun kasten adam öldürme, adam öldürmeye teşebbüs ve hırsızlık gibi suçlara karıştığı gözlenmiştir. TÜİK (2019) “Türkiye’de Tutuklu ve Hükümlülerin Suç Türlerine Göre Dağılımı” incelendiğinde 2019 yılında cezaevine giren kadın hükümlülerin %23,9’unun hırsızlık suçu işlediği görülmüş ve toplam suç türleri arasında birinci sırada olduğu anlaşılmıştır. İkinci sırada %23,1 ile diğer suçlar olarak ifade edilen kategori gelmektedir. Bu kategori resmi istatistiklerde açıklanmadığı için içeriği hakkında bilgi edinilememiştir. Üçüncü sırada ise %8,5 ile uyuşturucu ticareti suçu gelmektedir. Bu durumun birden fazla nedeni olduğu gibi toplumsal cinsiyet rollerine dayanan bir görünümü olduğundan da bahsetmek gerekir. Suç işlemiş olan kadınların cezaevine girme nedenleri incelendiğinde kadınların aslında mağdur oldukları saptanmıştır. Bunun nedeni olarak da kadınların, ailesindeki erkek bireylerin suç içeren işlerine aracılık etmek zorunda kalmaları olduğu düşünülmektedir (Saruç, 2014, s. 37). TÜİK (2019) tablosu incelendiğinde %8,4 ile yaralama suçunun dördüncü sırada geldiği görülmektedir. Sefa Saygılı ve F. Süheyla Aliustaoğlu (2009) “Şiddet İçerikli Suç İşleyen Kadın Olguların Değerlendirilmesi” isimli yaptıkları çalışmada kadınların yaralama ve insan öldürme gibi suçları genellikle fiziksel şiddetten kaçarak kendilerini koruma amaçlı işledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Kadınların suçun mağduru olan kişilerle genellikle birinci derece ilişkileri olduğunu ve işlenen suçların yaklaşık %67’sinin birinci derece yakını olan birine karşı işlendiğini tespit etmişlerdir. Cinayet suçunu işlemiş olan kadınların %31,8’i eşini, %56’sı ise erkek arkadaşını öldürdüğü tespit edilmiştir. Kadınların işlediği suçlarda genellikle tek başına olduğu, organize gerçekleşen suçlara katılmadıkları belirlenmiştir (Saygılı ve Aliustaoğlu, 2009:6).

Saruç (2013) yaptığı çalışmada, araştırmaya katılan kadın hükümlülerin yaklaşık %42’sinin çocukluk döneminde travmatik olaylar yaşadığını ortaya koymuştur. Kadın hükümlülerin çocukluk çağında %28,7’sinin aile bireylerinden şiddet gördüğü, %17,8’inin cinsel istismara maruz kaldığı, %21,8’inin aile bireylerinin ölümü ve %14,9’unun ailenin dağılması gibi olayları deneyimlediği tespit edilmiştir.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRMELER

Dünya genelindeki ekonomik ve sosyal gelişmeler pek çok ülkede gelir dağılımını yeniden şekillendirmiş ve teknolojik gelişmeler de insan gücünün tekrardan yorumlanmasına neden olmuştur. Bu gelişmelerle çalışma hayatının ve ekonomik kazanımların, erkeklere tanınan bir hak olma durumu değişime uğramıştır. Özellikle ataerkil sistemin ve geleneksel yapının yoğun yaşandığı ülkelerde daha belirgin yaşanan, kamusal alan ile özel alan arasındaki ayrım da daralmaya başlamıştır. Kadının eğitim olanaklarının artması ve çalışma hayatına girmesiyle birlikte kadınların kendini daha iyi ifade edebilme, hayatının sorumluluğunu alabilme şansına sahip olmaya başlaması, ev içindeki toplumsal rolleri ve toplumsal cinsiyet eşitsizliğini değişime açık hale getirmiştir. Toplumun sosyo-ekonomik ve kültürel yapısının değişmeye başlamasıyla kadının yaşamının büyük bir kısmını belirleyen eş ve anne rollerinin görev ve sorumluluk alanı erkeklere de açılmış olsa da toplumsal süreçte bu durumun eşitliğe ulaşmasının zaman alacak bir süreç olduğu düşünülmektedir.

Kadınların ev dışında çalışmaya başlaması veya toplumsal yaşama aktif katılımlarının artmasının yanında kadınlar ev içinde eş ve anne olma gibi rolleri sürdürmek ve canlı tutmak durumundadır. Kadınların yaşadığı bu rol çatışmasının, değişen sosyal yapı ve gelişmelere uyum sağlamakta zorlanmasına neden olduğu söylenebilir. Kadın suçluluğuna yönelik yapılan araştırmalar ve istatistikler, ataerkil yapının inşa ettiği veya sürdürülmesine neden olduğu bazı faktörlere işaret etmektedir. Suç işlemiş olan kadınların geçmişi incelendiğinde eğitim seviyesi düşük, aile içinde şiddete maruz kalma, sözel-duygusal iletişimsizlik, çocukluk çağında istismara uğrama, alt sosyoekonomik gelir seviyesindeki ailelerde büyüme ve erken yaşta evlilik yapma gibi etkenlerin çoğunun ortak olduğu ortaya konmuştur.

Kadınlar yaşamları boyunca toplumsal cinsiyet eşitsizliğini az ya da çok deneyimlemektedir. Feminist sosyal hizmet, kadınların deneyimlerini merkeze alarak kadınların sorunlarının bireysel olmaktan çok toplumsal cinsiyet rollerinin yarattığı baskı ve ayrımcılıktan kaynaklandığını ifade etmektedir. “Kişisel olan politiktir” ilkesi ile hareket ederek sorunların kalıcı olarak çözümü için toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin öncelikle kadınlara aktarılması ve bu konuda kadınların farkındalık geliştirmesini sağlamak gerekmektedir.

Kadın suçluluğunun önlenmesi ve kadınların her yönden yaşam standartlarının yükseltilmesi, toplumun tüm bireylerinin ve devletin görevidir. Çevresi içinde birey yaklaşımını ele aldığımızda çevre ile en çok organik bağı olan kadınlardır. Bu nedenle kadınların sorunu aslında toplumsal bir sorun niteliği taşımaktadır. Feminist sosyal hizmetin teori ve uygulamaları, toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına katkıda bulunarak, kadınlık ve erkeklik rollerinin arasındaki birbirine zarar veren ayrımı da kaldırmayı amaçlamaktadır. Feminist sosyal hizmet ve kadın suçluluğu ilişkisi incelendiğinde şu öneriler sunulabilir:

- Feminist sosyal hizmet, müracaatçılarına yönelik müdahale planını hazırlarken bireyin hem kendisine hem de ailesi ve sosyal çevresine yönelik toplumsal cinsiyet farkındalığı oluşturma ve suçlu davranışın altında yatan nedenlere yapıcı bir açıdan yaklaşım çözüm yollarını bulmaya yönelik çalışmalar yapmalıdır. Toplumsal cinsiyet rollerinin en çok aile içinde öğrenilmesi nedeniyle ebeveyn tutum ve davranışlarının toplumsal cinsiyet eşitsizliğine duyarlı olarak şekillenmesi için sosyal hizmet müdahaleleri oluşturulmalıdır.
- Feminist sosyal hizmet uygulamaları, toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik medya araçlarını kullanarak bilgilendirme ve bilinç yükseltme çalışmaları yapmalı, sosyal çalışma görevlilerine, müracaatçıyla toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı olarak iletişim kurabilmesi için eğitimler verilmelidir.
- Suça karışmış olan kadınların öncelikle kendilerine yönelik özgüven geliştirme, eğitim-öğretim hayatı eksiklerini tamamlama, meslek edindirme, iletişim becerileri, stres ve öfke yönetimi, kadın hakları, hayır diyebilme becerisi gibi bireysel gelişim odaklı grup-seminer çalışmalarına, hayat boyu öğrenme programlarına katılımının sağlanması ve teşvik edilmesi gerekmektedir.
- Suç işlemiş olan kadınlara yönelik feminist sosyal hizmet çalışmalarının, genel olarak kadınların suç işleme nedenlerinin bireysel bir tercih olmasından ziyade toplumsal cinsiyet algısının bir sonucu olarak ortaya çıktığının altını çizmesi gerekmektedir.

- Feminist sosyal hizmet uygulamaları, çok yönlü olarak sorunların çözümünde müdahale edebilme ve bireylerin ihtiyacı olan alanlarda bireyleri güçlendirebilme ve kaynakları harekete geçirme gücünü kullanmalıdır. Kurumsal düzenlemeler toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin sona erdirilmesi amacıyla yönelik feminist bakış açısıyla oluşturulmalıdır. Sosyal politikaların kadının deneyimini ön planda tutup ataerkil bakış açısından sınırlarak oluşturulması gerekmektedir.
- Suç işlemiş olan kadınların tahliyesinden sonraki süreçte ihtiyacı olanlara barınma imkanı sağlanmalı, bireysel özelliklere uygun iş alanları açılmalı, aile ve sosyal çevresiyle olan uyum problemlerini çözebilmek için aile katımlı çalışmalar yapılmalıdır. Cezaevinden şartlı tahliye olduktan sonra yasal süreci geçirecekleri Adalet Bakanlığı’na bağlı Denetimli Serbestlik Birimleri tarafından yapılan aile ve birey ile yapılan çeşitli görüşmeler ve grup çalışmaları daha kapsamlı bir hale getirilmeli, ailenin öncelikli ihtiyaçlarını giderebilme konusunda kurumlara olanaklar tanınmalıdır.
- İŞKUR, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Kültür ve Turizm Bakanlığı, Adalet Bakanlığı, Gençlik ve Spor Bakanlığı ve Sağlık Bakanlığı gibi kurumların iş birliği ve eşgüdümlü çalışabilmeleri için gerekli olan yasal altyapı hazırlanmalı ve bu hizmeti sunacak görevliler toplumsal cinsiyet duyarlılığı konusunda eğitilmelidir.
- Suç işlemiş olan kadınların her alanda ayrımcılık ve damgalanmaya uğrama ihtimali yüksektir. Bu nedenle çalışma sürecini başlatma ve iyileştirme sorumluluğu politika belirleyicilere bırakılmalı ve kadın odaklı sosyal politikaların arttırılmasına yönelik düzenlemeler yasal zemine oturtulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Acar, H. (2001). Tek ebeveynli ailelere yönelik feminist sosyal hizmet müdahalesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 1(3), 13-25.
- Acar Savran, G. (2008). *Kadının örünmeyen Emeği*. Yordam Kitap.
- Balcioğlu, İ., Taktak, Ş. & Ortaköylü, L. (2004). Kadın ve suç. *Yeni Sempozyum Dergisi*, 42(1), 13-19.
- Baydar, V. (2014). *Feminist sosyal hizmet perspektifinden popüler yabancı dizilerde kadın düşmanlığının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Barker, L. R. (1999). *The social work dictionary*. NASW Press.
- Beydili, E., Yıldırım, B. & Demiröz, F. (2013). Sosyal hizmet perspektifinden feminizm üzerine bir gözden geçirme: Kadın çalışmalarında erkek iş birliği. *Aile ve Kadın Sempozyumu Bildiriler Kitabı*. 45-50. Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Buz, S. (2009). Feminist sosyal hizmet uygulaması. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 20(1), 53-65.
- Browne, K. (2011). *An introduction to sociology*. (4. bs.). Polity Press.
- Canay, A. D. (2004). *Kadın suçluluğu: Feminist bakış açısından kavramsal bir inceleme*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Cansuvar, N., Aşirdize, M., Aycan, N., Balcioğlu, İ. & Batuk, G. (1997). Kadının suça yönelimi; karşılaştırmalı bir çalışma. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*, 55(3), 341-351.

- CİK. (2020). *Ceza infaz kurumlarında bulunan tutuklu ve hükümlülerin öğrenim durumlarına göre dağılımları*. <https://cte.adalet.gov.tr/Resimler/Dokuman/istatistik/istatistik-3.pdf>
- CİK. (2020). *Ceza infaz kurumlarında bulunan tutuklu ve hükümlülerin yaş gruplarına göre dağılımları*. https://cte.adalet.gov.tr/Home/SayfaDetay/cik_istatistikleri12012021090932
- Coleman, J. W., Kerbo, H. R. & Ramos, L. L. (2002). *Social problems*. Prentice Hall.
- Connell, R. W. (1998). *Toplumsal cinsiyet ve iktidar*. Ayrıntı.
- Dominelli, L. (2002). *Feminist social work theory and practice*. Palgrave.
- Featherstone, B. (2001). Where to for feminist social work. *Critical Social Work*, 2(1).
- Giddens, A. (2000). *Sosyolojiye giriş*. (Çev. H. Özel & C. Güzel). Ayraç Yayınevi.
- Giddens, A. (2006). *Sociology*. Polity Press
- Haydaroğlu, İ. (2017). *Kadın suçluluğunun bölgesel farklılığına yönelik bir alan araştırması: Mardin ve Antalya Kapalı Ceza İnfaz Kurumu örneği*. Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Hirschfield, P. J. & Piquero, A. R. (2010). Normalization and legitimation: Modeling stigmatizing attitudes toward ex-offenders. *Criminology*, 48(1), 27-55.
- İçli, T. & Öğün, A. (1988). Sosyal değişme süreci içinde kadın suçluluğu. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 5(2), 17-32.
- İçli, T. (2007). *Kriminoloji*. Ankara: Seçkin.
- İlbars, Z. (2007). Suç antropolojisi: Kadın ve suç. *AÜDTCF Antropoloji Dergisi*, (22), 1-13.
- İşler, R. (2004). *İktisatta feminizm ve Türkiye ekonomisinde kadının rolü*. Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Kızmaz, Z. (2010). Cezaevine girme sıklığına göre suçlular: Karşılaştırmalı bir araştırma. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 571-607.
- Kürzinger, J. (1996). *Kriminologie*. Boorberg.
- Laster, L. D. (2008). *Abuse, trauma, and social bonding in the etiology of female delinquency*. Thesis for the degree of doctor of philosophy, The University of Texas at Arlington, Texas.
- Lowe, L., Mills, A. & Mullen, J. (2002). Gendering the silences: Psychoanalysis, gender and organization studies. *Journal of Managerial Psychology*, 17(5), 422-434.
- Mackinnon, C. (2003). *Feminist bir devlet kuramına doğru*. Metis.
- Mies, M. (2012). *Ataerki ve birikim*. (Çev. Yıldız Temurtürkan). Dipnot.
- Mills, J.A., Durepos, G. & Wiebe, E. (2010). *Encyclopedia of case study research*. Sage Publications Inc.
- Ortaköylü, L., Taktak, Ş. & Balcioğlu, İ. (2004). Kadın ve suç. *Yeni Sempozyum Dergisi*, 42(1), 13-19.
- Payne, M. (1997). *Modern social work theory*. Lyceum Books.
- Ritzer, G. (2011). *Klasik sosyoloji kuramları*. De Ki Basım Yayım.

- Saruç, S. (2013). *Kadın hükümlüler: Cezaevi yaşantısı ve tahliye sonrası gereksinimler*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Saruç, S. (2014). Türkiye’de kadın hükümlüler: Kadın hükümlülerin profili ve suçluluğa etki eden olguların analizi. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 25(1), 61-88.
- Saygılı, S. & Aliustaoğlu, F. S. (2009). Şiddet içerikli suç işleyen kadın olguların değerlendirilmesi. *Adli Tıp Dergisi*, 23(1), 24-29.
- Savcı, İ. (1999). Toplumsal cinsiyet ve teknoloji. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 54(1), 123-144.
- Simon, R. W. (1992). Parental role strains, salience of parental identity and gender differences in psychological distress. *Journal of Health and Social Behavior*, 33(1), 25-35.
- Şenol, D. & Yıldız, S. (2012). Şiddet sarmalındaki hükümlü kadınların demografik özellikleri: Sincan ve Delice Cezaevi örnekleri. *Uluslararası Katılımlı Kadına ve Çocuğa Karşı Şiddet Sempozyumu*. 27-28. Ankara.
- Tekindal, M. T. (2016). *Feminist grup çalışması bir sosyal hizmet uygulaması olarak engelli çocuğa sahip kadınların deneyimi*. Nobel.
- TÜİK. (2019). *Türkiye’de tutuklu ve hükümlülerin medeni durumuna göre dağılımı*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Ceza-Infaz-Kurumu-Istatistikleri-2019-33625>.
- TÜİK. (2019). *Türkiye’de tutuklu ve hükümlülerin cinsiyete göre dağılımı*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Ceza-Infaz-Kurumu-Istatistikleri-2019-33625>.
- TÜİK. (2019). *Türkiye’de tutuklu ve hükümlülerin suç türlerine göre dağılımı*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Ceza-Infaz-Kurumu-Istatistikleri-2019-33625>
- Uygur, G. & Çağlar, İ. (2011). *Toplumsal cinsiyet ve hukuk*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yıldırım, E. İ., Ergüt, Ö. & Camkıran, C. (2017). Toplumsal cinsiyet eşitsizliği konusundaki farkındalığın belirlenmesine yönelik akademisyenler üzerine bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Kadın ve Toplumsal Cinsiyet Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 37-46.
- Wilson, J. A. & Davis, R. C. (2006). Good intentions meet hard realities: An evaluation of the project greenlight reentry program. *Criminology and Public Policy*, 5(2), 303-338.



Zengin Okul Çevresi, Büyük Öz Kaynak: Okul Aile Birliği Gelirlerinin Okul Çevresinin Sosyoekonomik Düzeyine Göre İncelenmesi

Great Equity in Rich School Environment: An Analysis of the Income of the Parent-teacher Association According to the Socioeconomic Level of the School Environment

Metin Özkan^{1*}

Neytullah Karakurt²

İlyas Yaşar³

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹ Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Türkiye
Assoc. Prof. Dr., Gaziantep University, Turkey
ozkan.metin@gmail.com)

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-4891-9409>

² Doktora Öğrencisi, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye
PhD. Student, Gaziantep University, Turkey
neytullahkarakurt@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-8798-3350>

³ Doktora Öğrencisi, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye
PhD. Student, Gaziantep University, Turkey
ilyasyasar2010@hotmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-5628-8582>

Makale geliş tarihi / First received : 26.05.2021

Makale kabul tarihi / Accepted : 14.08.2021

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazar(lar) aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadır(lar):

- 1- Araştırmacılar tez yazım sürecinde ve tezin makaleye dönüştürülme sürecinde ortak bir çalışma yürütmüştür. Makale katkı oranı eşittir ancak makalenin dergiye sunumu, takip edilmesi ve sonlandırılması sürecini birinci yazar yapmıştır.
- 2- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.
- 3- Araştırma Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Komisyonu tarafından çalışmanın amacı, yöntemi, veri kaynakları ve veri toplama araçları açısından değerlendirilmiş olup, Komisyonun 01.06.2021 tarih ve 08 nolu toplantısında alınan 17 nolu kararıyla etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiştir.
- 4- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *iThenticate*. Similarity Index 13%

Atıf bilgisi / Citation: Özkan, M., Karakurt, N. & Yaşar, İ. (2022). Zengin okul çevresi, büyük öz kaynak: Okul aile birliği gelirlerinin okul çevresinin sosyoekonomik düzeyine göre incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 17-32.

ÖZ

Devlet okulları büyük oranda kamusal kaynaklarla finanse edilmekle birlikte okul aile birliği gelirleriyle öz gelir yaratma ihtiyacı duymaktadırlar. Öz gelirler okulların özellikle cari harcamalarının karşılanması önemli bir yer tutabilmektedir. Ancak okulların öz gelirlerinin okul bölgesinin sosyoekonomik düzeyine göre farklılaşması eğitimde sosyal adaletsizliğe kaynaklık edebilir. Bu araştırmanın amacı okul aile birliği gelirlerinin okulun hizmet alanı sınıflandırmasına göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir. Araştırmada büyükşehir kapsamındaki merkez iki ilçenin ilk, orta ve liselerinin tamamının okul aile birliği gelirleri ile hizmet alanı sınıflandırması veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Hizmet alanı bölgesine göre zorunlu hizmet bölgesi kapsamındaki okullarla, diğer okullar arasındaki öğrenci başına okul aile birliği gelirleri karşılaştırılmıştır. İlk ve orta okul düzeyinde her iki ilçede de zorunlu hizmet bölgesi aleyhine öğrenci başı okul aile birliği gelirlerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Lise düzeyinde ise ilçenin birinde fark anlamlı bulunmazken, diğerinde yine zorunlu hizmet bölgesi aleyhine fark bulunmuştur.

Anahtar kelimeler

Okul Aile Birliği, Okul Finansmanı, Öz Kaynak, Okul Çevresi, Sosyoekonomik Düzey

ABSTRACT

Although public schools are largely financed by public funds, they need to generate self-income with the incomes of the parent-teacher association. Equity capital can play an important role in meeting the current expenditures of schools. However, the differentiation of self-income of schools according to the socio-economic level of the school district may be a source of social injustice in education. The purpose of this research is to determine whether the parent-teacher association incomes differ according to the service area classification of the school. In the study, incomes of parent-teacher association and service area classification of all primary, secondary and high schools of two central districts within the scope of metropolitan cities were taken. The income per student of the parent-teacher association between the schools in the compulsory service area and the other schools was compared according to the service area. It has been observed that in both districts at the primary and secondary school level, the parent-teacher association income per student differed significantly against the compulsory service area. At the high school level, there was no significant difference in one of the districts, while the difference was found against the compulsory service region in the other.

Keywords

Parent-teacher Associations, Finance of School, Equity, School Environment, Socioeconomic level

GİRİŞ

Eğitim, devletler tarafından önemli miktarda kaynak ayrılan toplumsal bir alt sistemdir. Devletlerin eğitime yatırım yapması ve eğitimin finansmanını güçlendirmeye çalışmasının nedeni eğitimden bireysel ve toplumsal anlamda elde edilen yararların olduğu söylenebilir. Bireylerin eğitim hakkını da düşünerek devletler, eğitimi geçmişten bugüne artan bir önem ve bütçeyle sürdürmüşlerdir. Eğitim bireysel haklar arasında sayılarak fırsat ve imkân eşitliğinin güçlü bir aracı olarak değerlendirilmektedir. Eğitim, toplumları geliştirip dönüştürebilecek dışsallıklara sahiptir. Eğitime yapılan yatırım, kalkınma sürecinin kilit unsuru olarak görülmektedir (Psacharopoulos ve Woodhall, 1993). Eğitim, çoğu toplumda insan sermayesine yapılan yatırımın en büyük bileşenini temsil eder. Cinsiyetler arasında eğitimin etkileri düşünüldüğünde kadınların okullaşma sürelerinin erkeklere göre daha büyük sosyal getirilere sahip olduğu görülmektedir (Schultz, 2002). Görüldüğü gibi eğitim hem ekonomik kalkınmada rol oynamakta hem de toplumda kadınlar açısından dezavantajlı durumların oluşmasını engellemektedir. Eğitimli nüfusun artmasıyla doğumda yaşanan ölü bebek ve bebek ölüm oranı gibi veriler (UNICEF, 2011) eğitimi bir yaşam hakkı olarak da görmeye zorunlu kılmaktadır. Buradan hareketle eğitimin ülke sınırlarının da üzerinde uluslararası bir hak olarak tanımlandığı ve anlaşmalarla güvence altına alındığı söylenebilir. Günümüzde devletlerin eğitimde yapması gereken yükümlülükler; 'İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi', 'Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi', 'Çocuk Hakları Sözleşmesi', 'Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi', 'Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi' gibi uluslararası sözleşmeler, anayasalar ve yasalar tarafından belirlenmektedir. Yasalarda güvenceye alınmış olmasına rağmen vatandaşların eğitim haklarını kullanabilmeleri, ülkelerin eğitim politikaları ve özellikle de eğitimin finansmanına ilişkin politikalarıyla ilişkilidir (Kayahan Karakul, 2014).

Vatandaşların kaliteli ve kapsayıcı bir eğitim alması için eğitim hizmetlerinin iyi yönetim ve yeterli finansmanla etkili ve adil bir şekilde sağlanması gerekmektedir (ERG, 2019). Eğitimin finansmanı, toplumun eğitim ihtiyacının karşılanabilmesi için gerekli olan mali kaynakların elde edilmesi sürecidir. Bununla birlikte eğitim finansmanı, kaynakların farklı sosyo-ekonomik düzeydeki gruplara ve bireylere, farklı eğitim tür ve kademelere, şehirler ve bölgelere dağılım süreci olarak da tanımlanmaktadır (Altunay, 2017). Dolayısıyla finansmanın nasıl şekillendiği, eğitimin sosyal bir hak olarak adil dağıtımının önemli bir belirleyicisidir.

Türkiye'de eğitim, büyük bir oranda kamu kaynakları ile finanse edilmektedir (OECD, 2020). Kamunun farklı sebeplerle eğitim için beklenen miktarda ödenek ayıramaması veya eğitimin talebindeki artışa paralel yeni kaynak oluşturamaması, eğitimde finansman sorununun ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir (Tural, 2002). Bu durumun ana nedeni bahsedildiği üzere eğitimin finansmanında başat unsurun kamusal kaynaklar olmasıdır. Eğitimin finansmanında ek kaynak yaratma sorunsalı; kamusal kaynakların diğer alternatif toplumsal alt kurumlarda da kullanılma ihtiyacı, eğitime ayrılan kaynakların yetersizliği veya aktarılan kaynakların etkin kullanımına yönelik yapılan eleştiriler gibi birçok farklı nedenden ötürü önemli bir problem alanı olarak varlığını hissettirmektedir (Altunay, 2017; Menteşe, Üstün ve Gökdelen, 2012; Özer, Demirtaş ve Ateş, 2015). Nitekim hukuki metinlerde zorunlu ve parasız olduğu belirtilen ilk ve ortaokullarda dahil olmak üzere okulların finansmanının tamamının kamusal kaynaklarla karşılandığını söylemek mümkün değildir.

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi 26. maddesi 1. bölümünde yer alan “Her şahsın öğrenim hakkı vardır. Öğrenim hiç olmazsa ilk ve temel safhalarında parasızdır. İlköğretim mecburidir. Teknik ve mesleki öğretimden herkes istifade edebilmelidir. Yükseköğretim, liyakatlerine göre herkese tam eşitlikle açık olmalıdır.” ifadesi bildirgeye bağlılığını belirten ülkelerin eğitim politikalarını belirleyen önemli etmenlerden biridir. Bildirgenin 1949 yılında Bakanlar Kurulu kararıyla Resmi Gazete’de yayınlanmasıyla Türkiye’de ilköğretimin zorunlu olacağı ve devlet tarafından parasız olarak sunulacağı hukuken güvence altına alınmıştır. Fakat okullar, kendilerinden beklenen eğitim hizmetlerini sunabilmek için gerekli olan finansmanı sağlamada problemler yaşamaya devam etmiştir (Korkmaz, 2005). Kayıkçı ve Akan (2014) okul müdürlerinden okulların finansman problemleri ile ilgili görüş aldıkları çalışmalarında 21 farklı ihtiyaç kalemi belirlemiştir. Yıldız ve Balyer (2019) kamu okullarında giderlerin çok fazla olduğunu, ciddi anlamda mali kaynak sıkıntısı yaşadıklarını ve okulların çeşitli hizmetler sunmada etkisiz kaldığı sonucunu elde etmişlerdir. Hoşgörür ve Aslan (2014) okullardan çağın gereklerine uygun, nitelikli eğitim yapmaları beklediği halde okulların kaynak oluşturmada güçlükler yaşadığını ve okulların finansmanında kaynakların sınırlı olduğunu belirtmişlerdir.

İlkokul ve ortaokul düzeyinde okullara cari harcamaları için devlet tarafından doğrudan bir nakdi ödenek verilmemektedir. İlkokul ve ortaokullara herhangi bir ödenek verilmemesi, okulların ihtiyaçlarını karşılayabilmesinde sorunlar yaşamasına neden olmaktadır (Karakütük, 2012).

Milli Eğitim Bakanlığının 2020 yılı bütçe sunumunda eğitimin başlıca finansman kaynakları: Merkezi yönetim bütçesinden ayrılan pay, il özel idareleri bütçesinden ayrılan kaynaklar, dış ülke ve kuruluşlardan sağlanan dış kredi, burs ve bağışlar, halk ve kuruluşların eğitime bağışları ile okul-aile birliği gelirlerinden oluşmaktadır (MEB, 2019). Belirtilen finansman kaynaklarının nispeten çeşitliliği teorik olarak okulların mali açıdan belli bir standardın üzerinde olmalarını gerektirmektedir. Ancak okullara doğrudan yansıyan nakdi kaynak, belirtilen gelir kalemleri arasından sadece okul aile birliği gelirleridir. Diğer kaynaklar merkezi olarak kullanılmakta büyük oranda personel giderleri, sosyal güvenlik kurumuna devlet primi ödemeleri ve mal ve hizmet alımlarında kullanılmaktadır (MEB, 2020). Dolayısıyla okullar, öz gelir olarak yarattıkları okul aile birliği gelirleri ile cari harcamalarını karşılamakla baş başa kalmaktadırlar.

Okul gelirlerini artırmak amacıyla içinde buldukları koşullara göre farklı yollar denemeye (Korkmaz, 2005) başlayan okul yöneticileri, okullara sağlanan kamusal finansmanı ve yaratılan öz gelirleri etkin şekilde kullanma yükümlülüklerinin yanı sıra “girişimcilik”, “iletişim” ve “ikna” kabiliyetlerini kullanarak okulun bulunduğu çevrenin finansman desteğini sağlamak durumunda kalmaktadırlar (Erdem, 2019). Okulların öz gelir olarak yarattıkları ve tamamı okul aile birliği gelirine kayıtlı gelirleri farklı kalemlerden oluşabilmektedir.

Türkiye’de okulların finansmanında MEB, yeterli katkı ve desteği sağlayamamaktadır. Bu nedenle okullar, bu konudaki sorunlarını çözebilmek adına öz kaynak yaratma yoluna gitmektedir. Alanyazında okulların öz kaynak yaratma çabalarını kapsayan çok sayıda araştırmaya rastlamak mümkündür. Kavak, Ekinci ve Gökçe (1997) tarafından yapılan, Ankara ili ile sınırlı ancak geniş bir çalışmada, örnekleme kapsayan okulların 27 farklı kaynakla gelir sağladıkları görülmüştür. Bu çalışmada kent ve köy okulları arasında kaynak çeşitliliğinin yanı sıra veli sosyo-ekonomik düzeyinin yansımaları da net olarak görülmüştür. ERG (2014) İlköğretim kurumlarının mali yönetimi başlıklı raporunda, Türkiye’de okulların kendi

imkanlarıyla 22 ila 60 farklı türde özel gelir kaynağı oluşturduğunu alanyazına dayalı olarak belirtmiştir. Hoşgörür ve Arslan (2014) okul bahçelerini çeşitli etkinlikler için kiralama, kantin geliri, düzenlenen gezi programlarından arta kalan paralar, yıl sonu eğlenceleri, çaylar, kermesler gibi etkinliklerden elde edilen gelirler, çevre şartlarına göre alınan nakdi yardımlar ve gönüllü veli bağışlarını okul aile birliği gelirlerine örnek olarak vermişlerdir. Yamaç (2010) ise farklı olarak okul arması gelirleri, spor kulübü parası, fotoğraf gelirleri, yetiştirme kursu gelirleri, kooperatif gelirleri, deneme sınavı paralarından kalan paylar, merkezi sistem sınavlarına başvuruda alınan paylar, kayıt parası, okul kıyafetleri gelirleri, otopark gelirleri gibi çeşitli kaynakları dile getirmiştir. Sonuç olarak, okul öncesi eğitim kademesinden başlayarak eğitimin bütün kademelerinde, öğrenci velilerinden ya da okul dışındaki kurum, kuruluş ve kişilerden, farklı isimler altında sağlanan aynı veya nakdi yardımlar okulların finansmanı içerisinde önemli bir kalem olarak karşımıza çıkmaktadır (Yıldırım, 2020).

Okulların öz gelir oluşturma ihtiyacının, özellikle yüksek maliyeti olan temizlik ve güvenlik alanlarında ek personel çalıştırma gereksinimine yönelik Türkiye İş Kurumu'nun yürüttüğü Toplum Yararına Çalışma Programı (TYÇP) gibi çözümlerle giderek azaldığı söylenebilir. Ancak yine de okullar halen zorunlu cari harcamalarını karşılamak için gelir yaratma ihtiyacı duymaktadırlar. Okulların gelir kaynakları ve fırsatları ise birbirinden farklılık gösterebilmektedir. Okulların gelir durumunu etkileyen en önemli etken, okulun içinde bulunduğu bölgenin ve dolayısıyla velilerin sosyoekonomik düzeyleridir (Korkmaz, 2005). Okulun bulunduğu bölge ekonomik olarak gelişmiş ise okul yönetiminin mali kaynaklara ulaşması daha kolay olmaktadır. Eğer okulun içinde bulunduğu bölge ekonomik olarak gelişmemiş ise okul yönetiminin bu kaynaklara ulaşması daha da zor hale gelmektedir (Akşahin, 2017). Dolayısıyla bölgelerin, şehirlerin, aynı il içindeki farklı semtlerin bile gelir seviyelerindeki farklılıklar, eğitime destek sağlama konusunda da farklılıklar oluşmasına sebep olmaktadır (Hoşgörür ve Aslan, 2014). Yani okulların yarattığı gelirler, okulun içinde bulunduğu çevrenin ve bu çevrede yaşayarak çocuklarını okula gönderen ailelerin gelir seviyeleri arasındaki farklılığa bağlı olarak değişmektedir (Akşahin, 2017; Altunay, 2017; Erdem, 2019; Kavak vd., 1997; Korkmaz, 2005; Kurul, 2012; Önder ve Güçlü, 2014; Özdemir, 2011; Sağ, 2021; Şehitoğlu ve Koçyiğit, 2020; Tezcan, 2017; Yıldız, 2018; Yolcu, 2007)

Okulların mali kaynak noktasında MEB'den gerekli desteği alamaması, buna bağlı olarak öz kaynak yaratmak için çok çeşitli yollara başvurma durumunda kalması ve bu süreçte sorunlarla karşılaşması okulların gelirleri ile ilgili çalışma yapılmasını gerekli kılmaktadır. Okul aile birliği gelirleri, okul çevresinin sosyal ve ekonomik yönden gelişmişlik düzeyi ile doğrudan ilişkili olabilmektedir. Okulların zorunlu çalışma yükümlülüğü kapsamına alınmasında okul çevresinin gelişmişlik düzeyi, (Resmi Gazete, 2015) dikkate alınan değişkenler bakımından önemli bir göstergedir. Bu durum, okulların zorunlu hizmet bölgesinde bulunma durumları, okul aile birliği gelirleri ve okul çevresinin sosyal ve ekonomik yönden gelişmişlik düzeyi arasındaki bağa işaret etmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada okul çevresinin sosyal ve ekonomik yönden gelişmişlik düzeyini gösteren zorunlu hizmet bölgesinde olup olmasının okul aile birliği gelirleri üzerinde belirleyiciliğini araştırmak önemli görülmüştür.

Araştırmanın Amaç ve Alt Problemleri

Araştırmanın amacı, okul aile birliği gelirlerinin okulun hizmet alanı sınıflandırmasına göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

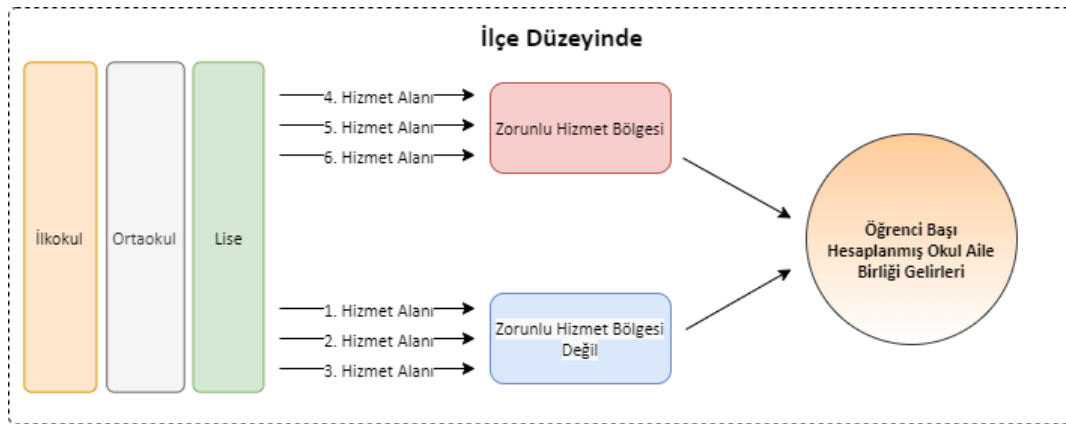
1. İlkokulların okul aile birliği gelirleri hizmet alanına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Ortaokulların okul aile birliği gelirleri hizmet alanına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Liselerin okul aile birliği gelirleri hizmet alanına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Okulların, aile birlikleri aracılığıyla yarattıkları öz gelirlerinin okulun hizmet alanı sınıflamasına göre ne derece farklılaştığını incelemeyi amaçlayan çalışma tarama modelinde betimsel olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni eşit oranlı veri olan okul aile birliği gelirleridir. Okul aile birliği gelirleri, okullar arasında karşılaştırma yapabilmek amacıyla öğrenci sayısı ile orantılandırılmıştır. Bağımsız değişken olarak okulların hizmet alanı sınıflandırması alınmıştır. Hizmet alanı sınıflandırması 1. düzeyden 6. düzeye kadar yapılmaktadır. Ancak bu sınıflandırmada 4., 5. ve 6. düzeylerin zorunlu hizmet bölgesi olarak değerlendirilmesi, diğer bölgelerin ise zorunlu hizmet bölgesi olarak değerlendirilmemesi nedeniyle hizmet alanı sınıflandırması zorunlu olan ve olmayan olmak üzere ikili kategorik veriye dönüştürülmüştür. Araştırmanın modeli aşağıda Şekil 1'deki gibi şematize edilebilir:

Şekil 1. Araştırmanın Modeli



Araştırmada kullanılan veriler, kamuoyuyla ilgili kurumlar tarafında paylaşıyor olmakla birlikte araştırmacılar tarafından etik kurul izni alınmıştır. Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Komisyonu tarafından çalışmanın amacı, yöntemi, veri kaynakları ve veri toplama araçları değerlendirilmiş, Komisyonun 01.06.2021 tarih ve 08 nolu toplantısında alınan 17 nolu kararıyla etik aykırılık olmadığı bildirilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evreni Gaziantep ili merkez ilçeleri resmi ilkököl, ortaokul ve liseleridir. Araştırma kapsamında çalışma evreninin tamamının okul aile birliği gelirleri ile hizmet alanı sınıflamasına ulaşılabildiği için ayrıca bir örnekleme alma yoluna gidilmemiştir. Okullardan bazılarında isim değişikliği, birleşme veya ayrılma gibi durumların tespit edilmesi nedeniyle bu durumdaki okullar örneklemden çıkarılmıştır. Ayrıca okul aile birliği geliri olarak kayıt almaya başlamasına rağmen aktif öğrencisi olmayan veya öğrencisi olmasına rağmen gelir bildirmeyen okullar örnekleme dâhil edilmemiştir.

Verilerin Elde Edilmesi ve Analize Hazırlanması

Okulların gelir ve öğrenci sayısı bilgileri okulların internet adreslerinden derlenmiştir. Okul aile birliği gelirlerinin pandemi nedeniyle değişkenlik gösterebileceği düşüncesiyle 2019 yılı gelirleri alınmıştır. Okulların hizmet alanı sınıflandırması ise Tebliğler Dergisindeki (Şubat 2021, 2761 no'lu sayısı) alınmıştır. Okul aile birliği gelirlerini gösteren liste ile okulların hizmet alanını gösteren liste Microsoft Office uygulaması olan Excel'de birleştirilmiştir. Liste üzerinde ilçe ve okul düzeyi (ilkokul, ortaokul ve lise) kodları oluşturulduktan sonra veriler SPSS paket programına aktarılmıştır. Bu işlemten sonra veri üzerinde öncelikle uç değer incelemeleri yapılmıştır. Uç değer incelemelerine Mahalanobis uzaklığı hesaplanarak başlanmıştır. Bu aşamada serbestlik derecesine göre Ki-kare değerlerine (3.43) bakılarak örneklemden çıkartılabilecek uç değer gösteren okullar belirlenmiştir. Ancak uç değer incelemesine, çok boyutlu normallik incelemeleri sırasında Q-Q Plot grafiklerinin incelenmesiyle devam edilmiştir. Silinecek değerlere bu inceleme neticesinde karar verilmiştir. İnceleme sonucunda elde edilen uç değerler ile araştırmaya dahil edilen okul sayıları Tablo 1'de ayrıntılı bir şekilde gösterilmiştir.

Tablo 1. Uç Değer Gösteren Okul Sayıları ile Araştırmaya Dahil Edilen Okul Sayıları

	Gruplar	Toplam Okul Sayısı	Uç Değer	Araştırmaya Dahil Edilen Okul Sayısı
İLKOKUL	Merkez İlçe 1	94	6	88
	Merkez İlçe 2	115	-	115
ORTAOKUL	Merkez İlçe 1	78	5	73
	Merkez İlçe 2	79	1	78
LİSE	Merkez İlçe 1	70	5	65
	Merkez İlçe 2	58	8	50

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, parametrik testlerin varsayımları karşılandığı durumlarda bağımsız gruplar için t-testi ve tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Bu amaçla öncelikle parametrik testlerin varsayımları sınanmıştır. Verilerin çok boyutlu, normalliği sağlayıp sağlamadığının incelenmesinde çarpıklık- basıklık değerleri (-1 ile +1 aralığı), çarpıklık- basıklık değerlerinin standart hatalarına bölünmesi sonucu elde edilen değerler (-1,96 ile 1,96 aralığı) ve normallik hipotezini test eden Kolmogorov Smirnov'un anlamlılık değerleri birlikte

incelenmiştir. Verilerin istatistikî anlamlılığı $p < 0.05$ değeri ile incelenmiştir. Bu değer iki ortalama arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını verir ancak bu farkın büyüklüğü hakkında bilgi vermez (Can, 2017). Diğer bir anlatımla istatistikî olarak anlamlı olan verilerin pratik anlamlılığı için etki büyüklüğü hesaplanması gerekmektedir. Bu amaçla ortalamalar arası fark istatistiklerinin etki büyüklüğünü belirlemek için sıklıkla kullanılan Cohen's d, Glass' Delta ve Hedges' g değerleri rapor edilmiştir. Cohen (1988) tarafından sırasıyla küçük (0.20), orta (0.50) ve büyük (0.80) etki olarak tanımlanan d değerleri Sawilowsky (2009) tarafından genişletilmiştir. Sawilowsky (2009)'e göre d'nin alabileceği değerler 0.01 ile 2.00 arasındaki değerleri içeren ve çok küçük (0.01), küçük (0.20), orta (0.50), büyük (0.80), çok büyük (1.20) ve oldukça çok büyük (2.00) etki olarak değerlendirilir. Farklı durumlarda farklı etki büyüklükleri öne çıkmaktadır. Örneğin küçük örneklerde Hedges'g istatistiği; grupların standart sapma değerleri birbirinden farklı olduğunda ise Glass' Delta daha iyi sonuçlar vermektedir. Dolayısıyla araştırmada üç etki büyüklüğü birlikte rapor edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın birinci alt amacı olan merkez ilçelerde yer alan ilkokulların aile birliği gelirlerinin buldukları hizmet alanı sınıflandırmasına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye ilişkin yapılan t testi sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. İlkokul Aile Birliği Gelirlerinin Hizmet Alanına Göre t-testi Sonuçları.

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p	Cohen's d	Glass' Delta	Hedges' g	
Merkez İlçe 1	Zorunlu Hizmet Dışı	19	433,93	180,18	86	5,25	.00	1,36	2,04	1,74
	Zorunlu Hizmet	69	209,15	110,09						
Merkez İlçe 2	Zorunlu Hizmet Dışı	18	1072,56	443,22	113	16,21	.00	4,16	6,75	4,13
	Zorunlu Hizmet	97	203,02	128,92						

Tablo 2'de merkez ilçelerde yer alan ilkokulların aile birliği gelirleri hizmet alanı sınıflandırmasına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p < .01$). Her iki ilçede de zorunlu hizmet alanı dışında olan okulların aile birliği gelir ortalaması ($\bar{X}_1=433,93$; $\bar{X}_2=1072,56$) zorunlu hizmet alanı olan ilkokulların aile birliği gelir ortalamasından ($\bar{X}_1=209,15$; $\bar{X}_2=203,02$) yüksektir. İstatistiksel olarak anlamlı fark bulunan gruplar arasındaki farkın büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan etki büyüklüğü (Can, 2018) değerleri incelendiğinde merkez ilçe 1 için elde edilen 1.36 Cohen's d değerinin çok büyük; merkez ilçe 2 için elde edilen değer ise oldukça çok büyük olduğu (Sawilowsky, 2009) söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt amacı olan merkez ilçelerde yer alan ortaokulların aile birliği gelirleri buldukları hizmet alanı sınıflandırmasına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye ilişkin yapılan t testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Ortaokul Aile Birliği Gelirlerinin Hizmet Alanına Göre t-testi Sonuçları.

	Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p	Cohen's d	Glass' Delta	Hedges' g
Merkez İlçe 1	Zorunlu Hizmet Dışı	18	312,76	144,63	71	6,89	.00	1,87	2,4	1,85
	Zorunlu Hizmet	55	132,09	75,32						
Merkez İlçe 2	Zorunlu Hizmet Dışı	20	510,87	247,37	76	11,37	.00	2,95	6,35	2,92
	Zorunlu Hizmet	58	112,38	62,8						

Tablo 3'te merkez ilçelerde yer alan ortaokulların aile birliği gelirleri hizmet alanı sınıflandırmasına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p < .01$). Her iki ilçede de zorunlu hizmet alanı dışında olan okulların aile birliği gelir ortalaması ($\bar{X}1=312,76$; $\bar{X}2=510,87$) zorunlu hizmet alanı olan ilkokulların aile birliği gelir ortalamasından ($\bar{X}1=132,09$; $\bar{X}2=112,38$) yüksektir. Elde edilen ortalamalar arasındaki farkın büyüklüğüne ilişkin hesaplanan etki büyüklükleri çok büyük etki olarak yorumlanabilir.

Araştırmanın üçüncü alt amacı olan merkez ilçelerde yer alan liselerin aile birliği gelirleri buldukları hizmet alanı sınıflandırmasına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye ilişkin yapılan t testi sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Lise Aile Birliği Gelirlerinin Hizmet Alanına Göre t-testi Sonuçları.

	Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p	Cohen's d	Glass' Delta	Hedges' g
Merkez İlçe 1	Zorunlu Hizmet Dışı	25	438,9	231,05	63	1,87	0,07	-	-	-
	Zorunlu Hizmet	40	310,89	288,99						
Merkez İlçe 2	Zorunlu Hizmet Dışı	20	587,45	270,34	48	4,83	.00	1,39	1,71	1,37
	Zorunlu Hizmet	30	280,32	180,17						

Tablo 4'te merkez ilçe 1'de yer alan lise okul aile birliği gelirleri hizmet alanı sınıflandırmasına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > .05$) Merkez ilçe 2' de yer alan liselerde ise hizmet alanı sınıflandırmasına göre anlamlı farklılık görülmüştür ($p < .01$). Merkez ilçe 2' de yer alan liselerden zorunlu hizmet alanı dışında olan okulların aile birliği gelir ortalaması ($\bar{X}2=270,34$) zorunlu hizmet alanı olan ilkokulların aile birliği gelir ortalamasından ($\bar{X}2=180,17$) yüksektir. Cohen's d istatistiği elde edilen manidar farkın etki değerinin (1,36) büyük olduğuna işaret etmektedir. Diğer bir anlatımla, istatistikî olarak anlamlı olan bu fark gerçek anlamda da yararlı olduğunu büyük bir etkiye karşılık geldiğini göstermektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde okul aile birliği gelirlerinin okulların hizmet alanı sınıflandırmasına göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada elde edilen bulgular, literatürde yapılmış çalışmalarını desteklemektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, her iki merkez ilçedeki zorunlu hizmet alanı dışındaki ilkokulların okul aile birliği gelirlerinin, zorunlu hizmet alanı olan ilkokulların okul aile birliği gelirlerinden daha yüksek olduğunu; her iki merkez ilçedeki zorunlu hizmet alanı dışındaki ortaokulların okul aile birliği gelirlerinin, zorunlu hizmet alanı olan ortaokulların okul aile birliği gelirlerinden daha yüksek olduğunu ve lise düzeyinde ise her iki merkez ilçedeki zorunlu hizmet alanı dışındaki liselerin okul aile birliği gelirlerinin, zorunlu hizmet alanı olan ortaokulların okul aile birliği gelirlerinden daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, okulun zorunlu hizmet alanı olması ile okul aile birliğinin yükselmesi arasında pozitif yönde doğrusal bir ilişki gözlenmiştir. Bu bulgular, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek bölgelerde bulunan okulların, sosyo-ekonomik düzeyi düşük bölgelerde yer alan okullara göre daha fazla öz kaynak oluşturduklarını göstermektedir. Özdemir (2011) yapmış olduğu çalışmaya göre, okulların içinde bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi arttıkça okul aile birliklerinden elde ettikleri gelirlerde de artış olduğunu tespit etmiştir. Bu anlamda araştırmamızdan elde ettiğimiz bulguların bu araştırmayla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Kurul'a (2012, s. 314) göre öz kaynak oluşturma noktasında okulların içinde bulunduğu bölgelerin sosyo-ekonomik düzeyindeki farklılıkların, okullar arasında önemli düzeyde fırsat ve imkân eşitsizliklerine yol açtığı gözlenmiştir. Yolcu (2007), Ankara'da yapmış olduğu çalışmada, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek bölgelerde bulunan okulların, orta ve alt sosyo-ekonomik düzey bölgelerde bulunan okullara göre daha fazla gelir kaynakları elde ettiğini ifade etmiştir. Araştırmadan elde ettiğimiz bulgular Akşahin (2017), Altunay (2017), Yıldız (2018) ve Sağ (2021) tarafından yapılan çalışmalardan elde edilen bulguları da desteklemektedir. Ayrıca uluslararası alanyazında doğrudan okul aile birliği gelirleri ile okul bölgesi arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar olmasa da, aile sosyo ekonomik düzey veya statüsüyle başarı arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar benzer konuya ilgiyi göstermektedir. Bu açıdan yaklaşıldığında ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin dolayısıyla okul bölgesinin öğrenci başarısı üzerinde etkisi olduğuna yönelik çalışmalar bulunmaktadır (Benito, Alegre ve González-Ballebó, 2014; Caldas ve Bankston, 1997; Guthrie, Kleindorfer, Levin ve Stout, 1971; Owens, 2018). Caldas ve Bankston (1997) öğrencilerin tek tek sosyo-ekonomik düzeyinden daha çok okul nüfusunun diğer bir anlatımla öğrencinin akranlarının genel sosyo ekonomik düzeyine odaklanarak çevrenin başarı üzerine etkisini göstermiştir. Dixon, Keltner, Worrell ve Mello (2018) yapmış oldukları çalışmada farklı bir yaklaşımda sosyo-ekonomik düzey ile akademik başarı arasındaki ilişkide umudun aracılığına odaklanarak, aslında yüksek sosyo ekonomik düzey algısının daha yüksek umuda sahip olunmasına kaynaklık ettiğini bunun da başarı üzerindeki olumlu etkilerini göstermişlerdir. Mancebón-Torrubia ve Ximénez-de-Embún (2014) İspanya'da ortaokul son sınıf öğrencilerinin okul tercihleri üzerine odaklandıkları çalışmalarında, sosyo-ekonomik düzeyin belirleyiciliğine işaret etmektedirler. Guthrie (1971) yoksul mahallelerin yoksul okulları olduğunu ve Amerika'da iyi eğitimin orta ve üst sınıfların ayrıcalığı olduğunu belirtmektedir. Owens (2018) yapmış olduğu araştırmada, yüksek gelire sahip öğrencilerin daha avantajlı bölgelerdeki okullara, düşük gelire sahip öğrencilerin ise daha dezavantajlı bölgelerdeki okullara gittiğini tespit etmiştir. Böylece okulların okul finansmanı gibi hususlarda birbirlerinden ayrışmalarına sebep olduğunu belirtmektedir. Bu bulguların araştırmadan elde ettiğimiz bulguları desteklediği söylenebilir.

MEB Okul Aile Birliği Yönetmeliğinin 18. maddesinde, birlik gelirlerinin okulun bütçe disiplini çerçevesinde eğitim-öğretim giderleri ile maddi imkânlardan yoksun öğrencilerin ihtiyaçlarının

giderilmesi amacıyla harcanmasının esas olduğu belirtilmiştir. Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre, okul aile birliklerinin gelirleri arasındaki mevcut farklılaşma sebebiyle eğitim-öğretim giderlerinin dezavantajlı okullarca karşılanabilmesinin mümkün olmadığı anlaşılmaktadır. Mezkûr maddede belirtilen, maddi imkânlardan yoksun öğrencilerin ihtiyaçlarının birlik gelirlerinden karşılanma gerekliliğinin de, bu koşullarda sağlanmasının zor olduğu söylenebilir. Çünkü henüz okulun günlük ihtiyaçlarını dahi karşılamakta zorluk yaşayan bir bütçeden sosyal yardım sağlanmasını beklemek zordur. Aynı zamanda okul aile birliği gelirlerinin velilerce yapılan bağışlardan da oluşması, bağış yapan velilerin okul içinde ayrıcalıklı olmak istemelerine de sebep olabilir. Araştırmanın sonuçlarına göre, okul aile birliği gelirleri, okulun içinde bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeylerinden etkilenmektedir. Şehitoğlu ve Koçyiğit (2020) de İsviçre ve Türkiye'nin okul aile birliği sistemlerini karşılaştırdıkları çalışmada, okulda yapılan etkinliklerin okul aile birliği aracılığıyla velilerden alınan bağış ve yardımlara dayandığını dolayısıyla sosyo-ekonomik koşulların okul aile birliğinin uygulamalarını şekillendirdiğini belirlemişlerdir. Hatta aynı çalışmada katılımcı olarak görüş beyan eden bir okul müdürü, güçlü velinin güçlü okul demek olduğunu ifade ederek bu durumu açıklamıştır. Ayrıca aynı çalışmada İsviçre'de okulların kendilerine ait bütçeleri olması ve okul aile birliklerince öğrenciler arasında eşitliği sağlamak ve bireylerin ayrıcalık istemelerine engel olmak için gönüllülerden bağış alınmamasının da çalışmamızın bulgularını desteklediği söylenebilir. Bu açıdan konuya yaklaşıldığında, birlik gelirlerinin yüksek olduğu okullarda ihtiyaç sahibi öğrencilerin az olması; birlik gelirlerinin düşük olduğu okullarda ise ihtiyaç sahibi öğrencilerin çok olması beklenir. Bu durumda ihtiyaç sahibi öğrenci başına düşen yardım miktarı da önemli oranda farklılaşacaktır. Bu sonucun, fırsat ve imkân eşitliği çerçevesinde değerlendirildiğinde sosyal adalet ilkesinin zedelenmesine yol açacağı söylenebilir. Aslanargun, Bozkurt ve Sarıoğlu (2016) çalışmalarında velilerin gelir düzeyinin öğrencilerin başarısı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Buna göre gelir düzeyi yüksek velilerin çocukları eğitimlerinde daha başarılı olabilmektedir. Öğrenciler arasında eşitliğe neden olan bu sonucun çalışmamızın bulgularıyla örtüştüğü söylenebilir. Okulun, öğrencilerin okul dışından getirdiği fırsat eşitliğliklerini azaltması beklenirken bu sonuçların mevcut farklılıkları daha da derinleştireceği ifade edilebilir. Bu olumsuz tablo, 21. yüzyıl Türkiye'sinin eğitim sisteminin çözmesi gereken bir problem alanı olarak politika belirleyicilerin önem vermesi gereken bir konu olarak değerlendirilmelidir.

Okul aile birliği gelirlerinin zorunlu hizmet alanı dışındaki okullar lehine farklılaşması, zorunlu hizmet alanı olan okulların öz kaynak oluşturma konusunda dezavantajlı konumda olduklarını göstermektedir. Okul aile birlikleri gelirlerinin bağışlar ve kantin gelirleri başta olmak üzere okul çevresinden sağlandığı düşünöldüğünde zorunlu hizmet alanındaki okulların sosyo-ekonomik koşullar açısından, zorunlu hizmet alanı dışındaki okullara göre daha yoksul toplum kesimlerini barındırdığı ve bunun da okul aile birliği gelirlerine doğrudan yansıdağı söylenebilir. Buradan hareketle bu okulların öz kaynak oluşurmada yetersiz kaldıkları ve mali desteğe ihtiyaç duydukları söylenebilir. Önder ve Güçlü (2014) tarafından eğitim alanında faaliyet gösteren dernek, sendika ve vakıflardan oluşan örneklem grupla yapılan çalışmada, kamudan ayrılan kaynakların her okula eşit bir şekilde dağıtılmasının yerine, kaynak dağılımında okulların sahip olduğu koşullar baz alınarak pozitif ayrımcılık yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

Bu çalışma sonuçları, okullar arasındaki finansman eşitsizliğini göstermesi bakımından önem taşımaktadır. Okul finansmanındaki bu eşitsizliğin okullarda eğitimin tüm boyutlarını olumsuz etkileyeceği söylenebilir, bu nedenle okullar arasında çeşitli alanda farklılıklar oluşabilir veya mevcut farklılıklar derinleşebilir. Oysa MEB 2023 Vizyon Belgesinde hem temel eğitim hem de ortaöğretim ile ilgili 3. hedefin okullar arası başarı farkını azaltmak olduğu görülmektedir. Altunay (2017)'a göre ülkemizde okulların finans kaynakları noktasında, okullar ve bölgeler arasında var olan sosyo-ekonomik düzey farklılığı nedeniyle öğrencilerin öğrenme olanakları olumsuz etkilenmektedir. Zira Yolcu'nun (2007) yapmış olduğu araştırmaya göre yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki okullar, diğer düzeylerdeki okullardan farklı bir şekilde gelirlerini eğitimin kalitesini artırmak için kullanmaktadır. Orta ve alt düzeydeki okullar ise gelirlerini zorunlu giderlere ayırmak durumunda kalmaktadır. Özdemir (2011), okulların sosyo-ekonomik düzeyi ile öğrencilerin Matematik, Fen ve Teknoloji ve Türkçe testlerinden elde ettikleri sonuçlar arasında pozitif yönde doğrusal bir ilişki tespit etmiştir. Yıldırım (2020)'a göre gelir düzeyi düşük okulların müdürleri velinin gözünde itibar kaybı yaşarken bu müdürler, eğitim-öğretim faaliyetlerinden daha çok okula finansman sağlamakla uğraşmaktadırlar.

Bu araştırmanın bir başka sonucu da okulların hizmet alanlarının sınıflandırılması ile birlik gelirlerinin tutarlılık göstermesi olarak değerlendirilebilir. MEB Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği 39. maddesinde okulun bulunduğu yerin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyinin okulların zorunlu çalışma yükümlülüğü kapsamına alınmasında dikkat edilen ölçütler arasında olduğu ifade edilmektedir. Zorunlu hizmet alanındaki okulların aile birliği gelirlerinin anlamlı farklılık göstermesi okulların Tebliğler Dergisindeki (Şubat 2021, 2761 no'lu sayısı) hizmet alanı sınıflandırmasına uygun olarak ayrıştığını göstermesi açısından önem arz etmektedir.

Her iki merkez ilçede ilkokulların aile birliği gelirlerinin ortalamalarının zorunlu hizmet alanı dışındaki ilkokullar arasında da farkın çok yüksek olduğunu göstermektedir. Bunun merkez ilçelerin de gelişmiş yerleşim yerlerinin birbirinden farklı koşullara sahip olduğu anlamına geldiği söylenebilir. Her iki merkez ilçenin okul türüne göre okulların aile birliği gelirlerinin ortalaması sıralandığında ortaokulların aile birliği geliri açısından en sonda yer aldığı görülmektedir. Bu durum, ortaokulların sosyo-ekonomik koşullardan en olumsuz etkilenen eğitim kademesi olduğunu göstermektedir. Alanyazında bu bulgumuzu destekleyen araştırmalar bulunmaktadır. Altunay (2017) yapmış olduğu araştırmada, okul kademeleri arasında okul finansman açısından en dezavantajlı okulların ortaokullar olduğunu tespit etmiştir. Tezcan (2017), okul yöneticilerinin görüşlerinden yapmış olduğu çalışmada, ortaokulların finansmanı noktasında en önemli ve temel sorunun okulun bulunduğu çevredeki sosyo-ekonomik farklılıklar olduğu sonucunu elde etmiştir. Erdem (2019) ise yapmış olduğu araştırmada, ortaokul yöneticilerinin öz kaynak oluşturmada ailelerden yeterli desteği alamadığını vurgulamıştır. Bu sonuçlar, araştırma bulgumuzla benzerlik göstermektedir.

ÖNERİLER

Okul kantinlerinin okul aile birliklerinin önemli bir gelir kalemini oluşturduğu bilinmektedir. Dezavantajlı yerlerdeki okulların öğrenci sayıları yüksek olsa bile kantin geliri daha düşük olabilmektedir. Mevzuat gereği (Okul Aile Birliği Yönetmeliği Madde 17) büyükşehir statüsünde olan illerde kantin gelirlerinin yüzde 3'ü hazineye kalanının yüzde 10'u il milli eğitim müdürlüğü yüzde 10'u da ilçe milli eğitim müdürlüğüne ödenmektedir. Bu durumda bir

okulun kantin gelirinden yüzde 22.4 oranında bir kesinti daha ilk başta yapılmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre okul aile birliği geliri düşük olan zorunlu hizmet alanındaki okular il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerine ödenen paydan muaf tutulabilir.

Okul finansmanı bağlamında ele alındığında araştırmamızda elde edilen sonuçların eğitim açısından iç acı olmadığı söylenebilir. Mevcut durum, okulların adeta kendi yağlarında kavrulduklarını göstermektedir. Bu sonuçlarla okul hedeflerinin gerçekleşmesi mümkün görünmemektedir. MEB yetkilileri okulların sesini duymalı, düzenli bir şekilde okulların finansmanını sağlamalı, sosyal ve ekonomik çevrenin belirleyici olduğu bir eğitimin niteliğini tartışmalıdır. MEB 2023 Vizyon Belgesinde okul finansmanı başlığı altında belirtildiği üzere;

- *Her okula, oluşturulacak çeşitli ölçütlere ve Okul Gelişim Planı'na dayalı okul gelişim bütçesi verilmesi,*
- *Şartları elverişsiz okullara pozitif ayrımcılık yapılması,*
- *Okul aile birliği gelirlerinin yeni bir yapıya kavuşması*

olarak sıralanan hedeflerin hayata geçirilmesi için geç kalınmamalı, okulların kendi şartlarına göre kendilerini geliştirebilecekleri yapı ve modeller hayata geçirilmelidir. Çevresel şartların olumsuz, hatta yıkıcı mali etkilerinden okullar korunmalıdır.

Araştırmanın sonucuna göre ortaokulların birlik geliri ortalamalarının en düşük olan eğitim kademesi olduğu görülmektedir. Ortaokulların bu durumu gözetilerek yapılacak desteklerde bu eğitim kademesine öncelik verilebilir.

Eğitimin önemli bir sacayağı olan okul finansmanı ihmal edildiğinde devletin eğitim için ayırdığı devasa bütçenin de aslında beklenen sonuçları vermeyebileceği hesaba katılmalıdır.

Okulların mali durumlarının doğuracağı eşitsizlikler dikkate alınmalı, okullar arasında oluşacak her türden imkan farklılıklarının doğrudan bireyler arasında eşitsizliklere neden olacağı unutulmamalı. Sosyal adalet anlayışına politikalarda öncelik verilmelidir.

Velilerin okullara bağışlar yapmaları, okulun gelirlerini artıracak etkinliklerde yer almaları önemli görülebilir ancak okula parasal anlamda katkıda bulunan velilerin okul işlerinde yöneticileri ve öğretmenleri zor durumda bırakacak talepleri veya ayrıcalık beklentilerinin de ortaya çıkabileceği unutulmamalıdır. Bu sorunların baş göstermemesi adına velilerin etkisini minimize edecek şekilde okulların finansman problemleri ele alınmalıdır.

ÖTE ARAŞTIRMA

Okulların aile birliği geliri açısından farklılaşması sadece finansman için önemli bir sorun olarak görülmemeli aynı zamanda bu sorunun okul içinde farklı alanlarda da etkisini hissettirebileceği bilinmelidir. Bundan dolayı bu araştırmanın sonuçlarına göre bu okullarda verilen eğitimin niteliği, okul müdürleri ve öğretmenlerin bu sonuçlar hakkındaki görüşlerini paylaşan nitel veya karma desenli çalışmalar yapılabilir.

Bu çalışmada okul aile birliklerinin gelirleri incelenmiştir. Yeni araştırmacılar okul aile birlikleri gelirlerinin kalemlerinin neler olduğunu ve bu gelirlerin nasıl harcandığını ortaya çıkaracak çalışmalar yaparak okul finansmanı probleminin daha iyi anlaşılabilmesine katkı sağlayabilir.

Birlik gelirlerinden maddi imkândan yoksun öğrencilerin yararlandırılmaları ilgili mevzuatta değinilen bir konudur. Yapılacak bir çalışmada okul aile birliği gelirlerinden bu öğrencilere ne kadar destek sağlandığı sosyal adalet ilkesi çerçevesinde incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Akşahin, H. (2017). *İlkokulların finansal kaynak sorunları ve bu sorunların aşılması için yapılan stratejilerin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans projesi, Yakındoğu Üniversitesi, Lefkoşa.
- Altunay, E. (2017). Okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda eğitim finansmanı politikaları: Sorunlar, nedenler ve çözümler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 689-784. <https://doi.org/10.14686/buefad.304498>
- Aslanargun, E., Bozkurt, S. & Sarıoğlu, S. (2016). Sosyo ekonomik değişkenlerin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 216-234. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/24734/261548>
- Benito, R., Alegre, M. Á., & González-Ballebó, I. (2014). School segregation and its effects on educational equality and efficiency in 16 OECD comprehensive school systems. *Comparative Education Review*, 58(1), 104-134. <https://doi.org/10.1086/672011>
- Caldas, S. J., & Bankston, C. (1997). Effect of school population socioeconomic status on individual academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 90(5), 269-277. <https://doi.org/10.1080/00220671.1997.10544583>
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Cohen, J.(1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Routledge.
- Dixon, D. D., Keltner, D., Worrell, F. C. & Mello, Z. (2018). The magic of hope: Hope mediates the relationship between socioeconomic status and academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 111(4), 507-515. <https://doi.org/10.1080/00220671.2017.1302915>
- Erdem, A. R. (2019). Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okulların finansmanı. *V. INES Human and Civilization Congress From Past To Future, Full Text Book*, 798-805.
- ERG (2014). İlköğretim kurumlarının mali yönetimi. *Eğitim Reformu Girişimi*. http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_MaliYonetimArastirmaRaporu.pdf
- ERG (2019). Eğitimin yönetimi ve finansmanı. *Eğitim Reformu Girişimi*. https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/EIR_YonetimVeFinansman.16.05.19.rev1.pdf
- Guthrie, J. W., Kleindorfer, G. B., Levin, H. M. & Stout, R. T. (1971). *Schools and inequality*. Mass The MIT Press.
- Hoşgörür, V. & Arslan, İ. (2014). Okul örgütünün finansal kaynaklarının yönetimi sorunu (Yatağan ilçesi örneği). *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 91-102. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trkefd/issue/21473/230155>

- Kavak, Y., Ekinci, E. & Gökçe, F. (1997). İlköğretimde kaynak arayışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3(3), 309-320. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10384/127055>
- Kayahan Karakul, A. (2014). İran ve Türkiye’de eğitim finansmanının karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 67-87. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19404/206222>
- Kayıkçı, G. & Akan, D. (2014). İlköğretim kurumlarının mali kaynak sorunları ve okul müdürlerinin çözüm uygulamaları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 237-255.
- Korkmaz, İ. (2005). İlköğretim okullarının karşılaştıkları finansman sorunları. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 429-434. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbed/issue/61791/924088>
- Kurul, N. (2012). *Eğitim finansmanı*. Siyasal Kitabevi.
- Mancebón-Torrubia, M. J., & Ximénez-de-Embún, D. P. (2014). Equality of school choice: a study applied to the Spanish region of Aragón. *Education Economics*, 22(1), 90-111. <https://doi.org/10.1080/09645292.2010.545197>
- MEB (2019). *MEB 2020 yılı bütçe sunuşu*. Milli Eğitim Bakanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/18094404_2020_BUTCE_SUNUYU_17.12.2019.pdf
- MEB (2020). *2019-2020 Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim*. Milli Eğitim Bakanlığı. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_organ_e_gitim_2019_2020.pdf
- Menteşe, S. Üstün, A. & Gökdelen, A. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin okulun parasal kaynaklarını yönetme yeterlikleri (Ordu il örneği). *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 41-65. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hititsosbil/issue/7713/101002>
- OECD (2020). *Education at a glance 2020: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19991487>
- Owens, A. (2018). Income segregation between school districts and inequality in students’ achievement. *Sociology of Education*, 91(1), 1-27. <https://doi.org/10.1177/0038040717741180>
- Önder, E. & Güçlü, N. (2014). İlköğretimde okullar arası başarı farklılıklarını azaltmaya yönelik çözüm önerileri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40(40), 109-132. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaebd/issue/389/2708>
- Özdemir, N. (2011). *İlköğretimin finansmanında bir araç: Okul-aile birliği bütçe analizi (Ankara ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özer, N. Demirtaş, H. & Ateş, Ö. F. (2015). Okulların mali durumlarına ve bütçe yönetiminde yaşanan sorunlara ilişkin müdür görüşleri. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 17-39. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.17651>
- Psacharopoulos, G. & Woodhall, M. (1993). *Education for development*. Oxford University Press.

- Sağ, K., Ő. (2021). *Kamu okullarının finansman sorunları ve eğitim öğretime yansımaları*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Sawilowsky, S. (2009). New effect size rules of thumb. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 8(2), 467–474. <https://doi.org/10.22237/jmasm/1257035100>
- Schultz, T. P. (2002). Why governments should invest more to educate girls. *World development*, 30(2), 207-225. [https://doi.org/10.1016/S0305-750X\(01\)00107-3](https://doi.org/10.1016/S0305-750X(01)00107-3)
- Şehitoğlu, M. & Koçyiğit, M. (2020). Türkiye ve İsviçre’de okul aile birliği: Bir karşılaştırma çalışması. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 3(3), 632-653. <https://doi.org/10.33712/mana.825942>
- Tezcan, Ö. E. (2017). *Ortaokullarda finansman ve finansman yönetiminin incelenmesi (Gaziantep ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Tural, N. (2002). *Eğitim finansmanı*. Anı Yayıncılık.
- UNICEF. (2011). *Türkiye’de çocukların durumu raporu*. Milli Eğitim Bakanlığı Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü. <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/032.pdf>
- Yamaç, U. (2010). *İlköğretim okullarının finans kaynakları*. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Yıldırım, R. (2020). *Okullara yapılan bağışlar*. Tezsiz yüksek lisans projesi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Yıldız, S. (2018). *Neoliberal ekonomi uygulamalarıyla eğitim finansmanı ve okul paydaşları ilişkisinin değişimi*. Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldız, S. & Balyer, A. (2019) Okul paydaşları bağlamında kamu okullarındaki parasal sorunlar: Fenomenolojik bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(46), 349-364. <https://doi.org/10.9779/pauefd.463715>
- Yolcu, H. (2007). *Türkiye’de ilköğretim finansmanının değerlendirilmesi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.



Covid-19 ve Medyada Dijitalleşme Etkisi: Ana Haber Bültenlerinde Sağlık Haberleri, Whatsapp İhbar Hattı ve Online Röportaj Kullanımı Üzerine Bir İnceleme

Covid-19 and the Effect of Digitalization in the Media: An Analysis on the Using of Health News, Whatsapp and Online Interviews in Main News Bullentins

Çağla Kaya İlhan^{1*}

Türkan Öykü Büyükçelikok²

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Türkiye

Assist. Prof. Dr., Istanbul Gelisim University, Turkey

cakaya@gelisim.edu.tr

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-4674-1851>

²Araştırma Görevlisi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Türkiye

Res. Assist., Istanbul Gelisim University, Turkey

tobuyukcelikok@gelisim.edu.tr

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-2735-0903>

Makale geliş tarihi / First received : 22.05.2021

Makale kabul tarihi / Accepted : 15.08.2021

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazar(lar) aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadır(lar):

1- Çalışma iki yazarlı olup, her iki yazar da araştırmaya eşit düzeyde (%50) katkı sağlamıştır.

2- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

3- Makalemizde İçerik Analizi Tekniği uygulandığından dolayı etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur.

4- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by Ithenticate. Similarity Index 12%

Atıf bilgisi / Citation:

Kaya İlhan, Ç., Büyükçelikok, T. (2022). Covid-19 ve medyada dijitalleşme etkisi: Ana haber bültenlerinde sağlık haberleri, Whatsapp ihbar hattı ve online röportaj kullanımı üzerine bir inceleme. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 33-49.

ÖZ

Araştırma kapsamında, covid 19 pandemisinin ana haber bültenlerindeki haber seçim, oluşum ve sunum sürecine etkileri ele alınmıştır. Bu amaçla, pandemi döneminde; sağlık kategorisindeki haberlerin ana haber bültenleri içerisinde yer alma sıklığı ve televizyon haberciliği alanındaki dijital dönüşümler, whatsapp ihbar hatları ve online röportaj tekniklerinin kullanım yoğunluğunun artışı çerçevesinde incelenmiştir. Çalışmada, Covid-19 pandemisinin sağlık haber kategorisinin ana haber bültenlerinde yer alma oranı ve yarattığı dijitalleşme etkisinin incelenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda reyting oranlarına göre seçilen Fox TV, Show TV ve ATV televizyon kanallarının ana haber bültenlerinde 2020 ve 2021 yıllarının Ocak ayının ilk haftalarında yer alan ve günlük yayınlanan toplam haber sayıları, sağlık haberleri sayıları, Whatsapp ihbar hattının kullanımı ve stüdyodan yapılan online röportajların ana haber bülteni içeriklerinde yer alma durumuyla ilgili bulgular incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, sağlık haberlerindeki ve ele alınan dijital uygulamalar aracılığıyla oluşturulan haber sayılarındaki artış ile pandeminin ana haber bültenlerine etkisi ortaya konulmuştur.

Anahtar kelimeler

Gazetecilik, Dijitalleşme, Televizyon Haberciliği, Covid-19 Pandemisi, Medya Çalışmaları

ABSTRACT

Within the research, the effects of the Covid 19 Pandemic on the selection of news, news making and presentations in the news bulletins were discussed. For this purpose, during the pandemic period; the rate of health category and digital transformations of television journalism within the frequency of usage of Whatsapp and online interviews on television bulletins were examined. In the study, the content analysis method was used to examine the rate of the Covid-19 pandemic in the news bulletins of the health news category and the digitalization effect it created. In this context, in the news bulletins of Fox TV, Show TV and ATV television channels selected according to their rating ratios, the total number of news published daily in the first weeks of January of 2020 and 2021, the number of health news, the use of the Whatsapp notification line and the online interviews from the studio are the main news stories. The findings related to the status of being included in the contents of the bulletin were examined. As a result of the study, the effect of the pandemic on the main news bulletins with the increase in the number of news created through health news and digital applications was revealed.

Keywords

Journalism, Digitalization, Television Reporting, Covid-19, Media Studies.

GİRİŞ

Televizyon, göze ve kulağa hitap eden bir kitle iletişim aracı olması nedeniyle gazete ve radyoya göre habercilik açısından farklı bir yere sahiptir. İletişim ve uydu teknolojilerindeki gelişmelerin neticesinde dünyanın her köşesinde yaşanan olayları görüntülü olarak hızlı bir biçimde izleyiciye aktarabilmesi haberciliği de farklı bir boyuta taşıyarak evrensel bir nitelik kazanmasına neden olmuştur (Akyazı, 2018, s.19). Televizyon haberciliğinde pek çok farklı konu başlığından bilgilerin ve güncel durumların halka aktarımının gerçekleştirildiği ve bu aktarımın gerçekleştirilmesi için çeşitli haber elde etme ve oluşturma yöntemlerinin olduğu bilinen bir gerçeklik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ana haber bültenlerinde yer alacak haber kategorilerinin seçiminde dünya ya da ülke genelinde yaşanan olayların toplumsal etkileri ve halkın haber alma ihtiyacının arttığı konular önemli rol oynamaktadır. Bu bakış açısıyla, yaşanan Covid-19 pandemisi nedeniyle toplumda sağlık haberlerine yönelik ilginin ve bilgi ihtiyacının artmasının ve ayrıca yoğun gündem nedeniyle ana haber bültenlerinde günlük olarak yayınlanan haber sayılarında artış yaşanmasının beklenen bir durum olduğu öngörülebilmektedir.

Dijitalleşmenin hayatımıza girmesi ve medya pratiklerini de etkilemesiyle birlikte haberlerin elde edilmesi ve oluşturulması aşamalarında da bir takım değişimler söz konusu olmuştur. Özellikle haberciliğin temel unsurları olarak kabul edilen hız ve güncellik iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte haber oluşumunda dijital uygulamaların kullanımını daha etkin bir hale gelmiştir (Başaran İnce 2017, s. 190). Haber elde etme kaynağı olarak ana haber bültenlerince oluşturulan Whatsapp ihbar hatları dijital bir uygulama niteliğinde bu tanımlamaya örnek olarak karşımıza çıkmaktadır.

Gazeteciler, haber toplama aşamasından haber yazımına kadar yanlış veya eksik bilgi ve güvenilmez kaynakların (Garrison, 2000) yanı sıra, ulaşım ve zaman gibi bir takım engellerle karşılaşabilmektedirler. Bu sorunlara ek olarak pandemi döneminin getirdiği koşullar da muhabirlerin saha araştırmalarını etkilemiş ve habercilik alanında whatsapp ihbar hatları ve online röportaj gibi alternatif çözümlerin bulunması sağlanmıştır. Bu durum, pandemik koşullarının dijitalleşmenin etkisini arttırdığı ve haber elde etme ve oluşturma süreçlerinde bir takım dönüşümlerin söz konusu haline geldiği şeklinde düşünülebilmektedir.

Bu kapsamda çalışmada Covid-19 pandemisinin ana haber bültenlerine etkisi iki farklı araştırma sorusuyla incelenmiştir. Araştırmanın ilk sorusunu yaşanan pandemi koşulları nedeniyle "sağlık" ile ilgili artan bilgi alma talebi doğrultusunda bu kategorideki haberlerin ana haber bültenlerinde yer alma oranının artıp artmadığının tespiti üzerine iken diğer bir araştırma konusunu pandemi dönemiyle dijitalleşmenin hız kazanması ile birlikte whatsapp ihbar hattı ve online röportaj tekniklerinin kullanımı üzerinden ana haber bültenlerinde haber elde etme ve oluşturma pratiklerinde dijitalleşme etkisinin incelenmesi oluşturmaktadır.

Çalışma kapsamında pandemi dönemi öncesi ve sonrası şeklinde belirlenmiş 2020 ve 2021 yıllarının Ocak ayının ilk haftaları karşılaştırılarak ana haber bültenlerinde yayınlanan toplam haber sayıları, sağlık kategorisindeki haberlerin yer alma oranındaki değişiklikler ve pandemi süreci ile birlikte whatsapp ihbar hattı ve online röportaj tekniklerinin kullanılmasıyla haber elde etme ve oluşturma sürecinde dijitalleşmenin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu çerçevede, ana haber bültenleri içerisinde en yüksek reyting oranlarına sahip Fox TV, Show TV

ve ATV kanallarının ana haber bültenleri incelenerek bu bültenlerdeki toplam haber sayılarındaki değişiklikler, sağlık konulu yayınlanan haber sayılarındaki değişim, Whatsapp ihbar hattının kullanımı ve online röportaj tekniğine başvuru haberlerin sayısal değerlerindeki değişimlerin analizi yapılmıştır.

HABER OLUŞUM VE SUNUM SÜRECİNDE DİJİTALLEŞME ETKİSİ

Haberi elde etme, oluşturma ve sunma ile ilgili sürecin genel olarak Seçim, Araştırma, Yeniden Seçim, Ayıklama, Biçimlendirme ve Yayımlama olmak üzere altı aşamada gerçekleştiğini söylemek mümkündür (Girgin 2002, s. 47).

Haberin oluşum sürecini başlatan ilk aşama olan seçim aşamasında gazeteci birçok olay içerisinde haber değeri taşıyan olayları seçmektedir. Araştırma aşamasında ise gazeteci haberleştirmeye karar verdiği olayla ilgili ilginç veya önemli verileri toplamaktadır. Elde edilen bilgiler ise olayın hangi yönüyle ele alınacağına karar verildikten sonra yeniden seçim aşamasında değerlendirilmektedir (Girgin 2002, s. 48). Çalışmanın ana konusu olan Covid-19 pandemisi de ana haberlerde haberlerin elde edilme ve sunum süreçlerine etki etmektedir. Halk tarafından merak edilen ve bu nedenle gündemde sıklıkla bahsi geçen pandemi ile ilgili konular ana haber bültenlerinde yer alan haberlerin seçim sürecini etkileyerek pandemi ya da sağlık konuları ile ilgili haberlerin daha fazla talep edilmesine ve haber sunumlarında gösterilmesine neden olmaktadır.

Yeni iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte haberi oluşturma sürecinin ilk aşamaları olan seçim ve araştırma aşamaları da dijitalleşme etkisiyle hız ve çeşitlilik kazanmıştır. Günümüzde gazetecilerin büyük bir çoğunluğu araştırma aşamasında yeni iletişim teknolojilerinden faydalandıklarını belirtmektedirler (Pavlik 2000). Muhabirler çevrelerinde gerçekleşen olayları haberleştirmenin yanı sıra, yeni medya araçlarının sunduğu olanaklar çerçevesinde çeşitli bölgelerde gerçekleşen olaylara da rahatlıkla ulaşabilmektedirler. Diğer taraftan, Yeni medya araçlarından biri olan akıllı telefonlar, yurttaş haberciliğinin de yaygınlaşmasına neden olarak haberciliğe çeşitlilik kazandırmıştır. Vatandaşlar çevrelerinde gerçekleşen olayları akıllı telefonları aracılığı ile kayıt altına alarak herhangi bir medya organizasyonunun haber merkezine iletebilmektedir (Kaya İlhan 2020, s. 87). Böylece olayların haberleştirilmek üzere seçimi yalnızca muhabirlerin ulaşabildikleri noktalarla sınırlı kalmayıp dünyanın her köşesindeki olaylar hakkında bilgi sahibi olabilmektedirler. Web 2.0 teknolojisini gelişmesi ve bu teknolojinin televizyonda da uygulanmaya başlamasıyla birlikte televizyon etkileşimli bir yayıncılık formatına dönüşerek izleyicinin de aktif içerik tüketicisi olması sağlanmıştır (Değirmencioğlu 2016, s. 592). Böylece dijitalleşmenin yer aldığı haber üretim pratiklerinde, izleyici yalnızca içeriği tüketen değil, haber üretim aşamalarına katkı sağlayan bir konuma ulaşmaktadır. Bu durum habercilik anlayışına yurttaş gazeteciliği kavramının doğmasına neden olmuş durumdadır. Yurttaş gazeteciliği profesyonel olarak gazetecilik mesleğini icra etmeyen ya da gazeteciliğin mesleki eğitimini almamış kişilerin haberin elde edilmesi, oluşturulması, sunulması vb. gibi süreçlere dâhil olmasını ifade etmektedir. Web 2.0 teknoloji ile hayatımıza giren sosyal ağlardan elde edilen bilgi ve görüntülerin haber oluşturma süreçlerinde kullanılması ve bu bilgilerin elde edilmesi için ana haber bültenleri içerisinde aktif olarak sosyal medya hesaplarına ve Whatsapp ihbar hattı kullanımına yer verilmesi yurttaş gazeteciliği ve whatsapp ihbar hatları çerçevesinde ana haber bültenlerindeki dijitalleşmeyi ortaya koymaktadır (Kılıç 2021). Web 2.0 teknolojisinin temelini oluşturduğu sosyal ağlardan kabul

edilebilecek ve çalışmanın da araştırma ayaklarından birini oluşturan Whatsapp uygulaması ve Whatsapp'ın bir ihbar hattı olarak ana haber bültenlerinde kullanımı, haber seçim ve araştırma sürecine yurttaş gazeteciliği ve internet tabanlı bir uygulama üzerinden haber elde edilmesi ile dijitalleşme etkisi arttırarak muhabirlerin alanda bulunmadan haber izleyicisinin kullanıcıya dönüşmesi ile birlikte haber içeriği oluşturulabilmesine imkan tanımaktadır. Ayrıca özellikle Covid-19 pandemisinin etkisiyle yaşanan kısıtlamalar, bireylerin sosyal mesafeye uyma zorunluluğu vb. durumlar çerçevesinde haberi elde etme ve oluşturma sürecinde muhabir ve habere katkı sağlayacak uzman kişilerin biraraya gelmesi durumunda yaşanabilecek sıkıntılar, haberciliğe dijital bir katkı sağlayan online röportaj tekniğinin kullanılmasıyla çözüme ulaştırılabilmektedir.

Bir diğer haberin oluşum süreci aşamalarından ayıklama aşamasında ise gazeteci gereksiz gördüğü bilgileri ve ifadeleri eleyerek elde ettiği verileri biçimlendirmektedir. Biçimlendirme aşamasında haber metnine içerik ve anlam kazandıran gazeteci son aşama olarak haberi olabildiğince hızlı bir biçimde yayımlamalıdır (Girgin 2002, s. 50). İletişim ve bilişim teknolojilerindeki gelişmeyle birlikte haberi elde etme, oluşturma ve sunma aşamalarından seçim ve araştırma aşamasında olduğu gibi, ayıklama, biçimlendirme ve yayımlama aşamalarında da dijital dönüşümler söz konusu olduğu ifade edilebilmektedir.

Aktaş'ın aktarımı ve McQuail'in ifadesine göre "enformasyonun bilgisayar aracılığı ile okunabilir bir formata dönüştürülmesi" olarak tanımlanan dijitalleşmenin özellikle verinin tek bir yapıdan toplanabilmesi, saklanabilmesi ve işlenebilme olanağı sunması onun en önemli özelliği olarak karşımıza çıkmaktadır (Aktaş 2007, s. 2).

Dijitalleşmenin haberin elde edilmesi ve sunulması sürecinin her aşamasına etki etmesinin yanı sıra, son aşama olan yayımlama aşamasını da büyük oranda dönüştürerek okuyucu ya da izleyiciye haberin çok daha hızlı bir biçimde ulaşmasını sağlamıştır. Özellikle 1990'lı yıllarla birlikte televizyon yayıncılığında dijitalleşme çalışmalarına yön verilerek ilk olarak uydu yayınları dijitalleşmiş, devam eden yıllarda ise kablo ve karasal yayınlardan dijital yayıncılığa geçilmiştir. Bu durumun ses ve görüntü kalitesini arttırmasının yanı sıra, izleyici sayısını 4 kat arttırırken maliyeti de 4 kat düşürmüştür (Koyuncu 2017, s. 317). Bu noktada araştırmada temel alınan Covid-19 pandemisinin etkisi ile birlikte haberin sunulması sürecinde daha sık kullanılmaya başlanan online röportaj tekniği, dijitalleşmenin hız kazanması ve online toplantı, görüşme vb. uygulamalarla ilgili alt yapıların çeşitlenmesi, bağlantı hızı, görüntü kalitesi ve çoklu katılım gibi ortam iyileştirmeleriyle haberin sunulması sürecinde dijitalleşme etkisini gözler önüne sermiş durumdadır.

ANA HABER BÜLTENLERİNDE HABER KONULARININ SEÇİMİ

Televizyon, gerek kolay ulaşılan bir kitle iletişim aracı olması, gerek ise bilgiyi hem görsel hem de işitsel olarak kitlelere sunmasından dolayı toplumda önemli bir yere sahiptir. Bu bakımdan haber bültenleri de geniş bir izleyici kitlesi tarafından günlük olarak takip edilmektedir.

Televizyon kanallarında haber yayınları canlı yayın, günlük haber bültenleri, haber programları ve yorumlar olarak 4 farklı biçimde gerçekleşmektedir. Televizyon haberciliğinde 19.00-20.00 arasında gerçekleşen Akşam haberleri ise haber sunumunun düzenli olarak yapıldığı en yaygın haber bültenleridir (İnce & Yılmaz, 2020).

Ortalama 45 dakika olacak şekilde planlanan ana haber bültenlerinde toplumda yankı bulmuş günün en önemli haberleri yer almaktadır. Bu bağlamda, haber bültenlerinde yer alan haber konularının dağılımı ise “Hard News” olarak bilinen iç ve dış politikaya yönelik bilgilerin yer aldığı siyasi içerikli haberlerin öncelikli olarak verilmesi şeklinde düzenlenmektedir. Ancak gün içerisinde yaşanan ve toplumu önemli ölçüde etkileyen doğal afet, terör saldırısı ya da salgın gibi haberler bültenin başında verildiği gibi bültenin tamamının bu haberlere ayrıldığı da görülmektedir (İnce & Yılmaz, 2020).

Bu bağlamda, televizyon haberciliğinde haber seçimi aşaması haberciler açısından en önemli aşama olarak değerlendirilmektedir. Haber seçimi ise belirli haber değeri kriterleri çerçevesinde gerçekleşmelidir.

Haber değeri kavramına yönelik ilk çalışma 1922 yılında Walter Lippmann tarafından ABD’de gerçekleştirilmiştir. Lippmann, haber değerini çeşitli olayların, basın tarafında yayınlanmaya değer görülmesi biçiminde açıklayarak bir olayın haber olabilmesi için sahip olması gereken kriterleri ortaya koymuştur (Küçüközyiğit 2016, s. 87).

Diğer taraftan, Galtung ve Ruge, günümüzde halen geçerliliğini sürdüren 12 haber değerini ortaya koymuştur. Galtung ve Rudge’un haber seçimindeki değerlendirmelerinde ise Zamanlılık, Büyüklük, Açıklık, Seyirci ile Bağlantılılık, Beklenmediklik ve Devam eden olay unsurları ön plana çıkmaktadır (Toruk 2008, s. 172).

Judy McGregor da televizyon haberleri için Galtung&Ruge tarafından göz önünde tutulmayan yeni haber değeri kriterleri ortaya atmıştır. Bu yeni haber değerleri; Görsellik, duygusallık, çatışma ve gazetecinin haberle ün kazanması olarak sıralanmaktadır (Kars, 2015, s. 109). Görsellik televizyon haberleri açısından en baskın haber değeri olarak düşünülebilmektedir. Özellikle bir olayın haberleştirilmesine karar verilmesinde elde edilen ve izleyiciye sunulacak görüntü televizyon haberleri için büyük bir öneme sahiptir. Bu bakımdan, Televizyon haberciliğinde bir olayın haberleştirilmesine karar verilirken, “televizyonda yayınlanacak kriterlere sahip yeterli görüntü var mı?” sorusu sıklıkla sorulmaktadır. Ayrıca, televizyon haberlerinde seçim dönemlerinde ve Covid 19 pandemisi döneminde toplumu doğrudan ilgilendiren bilgiler tablo ve grafiklerle desteklenerek de izleyiciyle paylaşıldığı görülmektedir.

Haberde önemlilik ise bir olayın etkilediği veya ilgilendirdiği insanların sayısına göre belirlenmekte olup, “olayın ölçüsü” ve “olayın sonuçları” olmak üzere iki alt başlıkta toplanmaktadır (Toruk 2008, s. 178).

Bu kapsamda; Ülke çapında bir günde kaç kişinin Covid-19 virüsüne yakalandığı bilgisi olayın ölçüsünü gösterirken; Covid-19 pandemisi kapsamında alınan tedbirler, hastanelerin doluluk oranları ve pandeminin getirdiği koşullar da olayın sonuçlarını gözler önüne sermektedir.

Bu nedenle, toplumu doğrudan etkilemesi sebebiyle haber bültenlerinde Covid 19 salgını nedeniyle son zamanlarda, günlük vaka sayıları, aşı çalışmaları ve hastanelerdeki doluluk oranları gibi pandemiye ilişkin günlük bilgiler sıklıkla yer aldığından sağlık haberlerinin haber değeri ve haber konularının seçilmesi ile ilgili kriterler açısından ön planda olduğu düşünülebilmektedir.

AMAÇ VE HİPOTEZLER

Araştırma kapsamında çağımızın gereklilikleri ve yaşanan teknolojik gelişmelerle birlikte dijitalleşme etkisinin özellikle pandemi döneminde hız kazanması ve her sektörü olduğu gibi medya sektörünü de etkileyerek habercilik alanında meydana getirdiği dijitalleşme etkisinin ölçülmesi amaçlanmıştır.

Çalışma içerisinde incelenen konu doğrultusunda belirlenen hipotezler şu şekildedir:

1. Pandemi döneminde ana haber bültenlerinde yayınlanan toplam haber sayısında artış yaşanması beklenmektedir.
2. Pandemi döneminde ana haber bültenlerinde yayınlanan sağlık haberlerinin sayısında artış görülmesi beklenmektedir.
3. Pandemi döneminde ana haber bültenleri akışı içerisinde whatsapp ihbar hattından gelen haberlerin yer alma sayısının artması beklenmektedir.
4. Pandemi döneminde ana haber bültenleri akışı içerisinde yer alan haberlerde online röportaj tekniğinin kullanımının artması beklenmektedir.

YÖNTEM

Ele alınan konu kapsamında geçerli literatür taraması yapılasının ardından, 1-7 Ocak 2020 ve 1-7 Ocak 2021 tarihlerinde yayınlanan Fox, Show ve Atv Ana Haber Bültenleri içerisinde yer alan haber konularında pandemi koşulları etkisi ile sağlık haberi kategorisinin yer alma oranındaki sayısal değişimlerle birlikte, dijital bir uygulama olan whatsapp ihbar hattının haber elde etme kaynağı olarak kullanımı ve ayrıca yine pandemi koşulları ve dijital etkilerin bir getirisi olarak haber hazırlama sürecinde online röportaj tekniğinin kullanımındaki sayısal değişimler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

SINIRLILIKLAR

Araştırma kapsamında ana haber bültenlerinin belirlenen kategorilere göre içerik analizi yöntemiyle incelendiği tarihler pandemi dönemi öncesi ve pandemi dönemini kapsayacak şekilde yılın ilk 7 günü olarak belirlenmiştir. Bu sebeple pandemi öncesi ele alınan tarih aralığı 1-7 Ocak 2020 olurken pandemi döneminde incelenen ana haber bültenlerinin tarih aralığı 1-7 Ocak 2021 olarak şekillenmiştir.

Çalışma kapsamında ele alınan televizyon kanalları Fox Tv, Show Tv ve Atv olarak belirlenmiştir. Bu sınırlılık çalışmada ele alınan tarih aralığındaki (1-7 Ocak 2020 ve 1-7 Ocak 2021 tarihleri) reyting sonuçlarına göre en yüksek reytinge sahip ilk 3 ana haber bülteninin araştırma kapsamında değerlendirilmesi nedeniyle oluşmuştur. Ana haber bültenlerinin reyting sonuçlarına total reyting değerlerinin gün gün ve ilk 25 şeklinde tablolarla verildiği Facebook ve Instagram sosyal ağlarında hesabı bulunan Dizi Reytingleri ve Haber Sayfası'ndan alınmıştır. Bu kaynaktan elde edilen veriler aynı zamanda TIAK aylık reyting tabloları, medyajans.com ve medyafaresi.com'dan alınan verilerle de desteklenmiştir.

Sağlık haberlerinin bülten içerisinde sayısal değeri elde edilirken sadece Covid-19 pandemisi ile ilgili haberler değil sağlık, tıp vb. alanlardaki farklı gündemleri de kapsayan haber içerikleri bu kategoriye dâhil edilmesi ön görülmüştür ancak çalışmada farklı haber kategorileri ele alınmaksızın sadece 2020 ve 2021 yılları için Covid-19 pandemisi etkisi ile ana haber

bültenlerinde yayınlanan sağlık konu başlıklı haberlerin sayısal değerlerindeki değişimin karşılaştırılması yapılmıştır.

Araştırma içerisinde Whatsapp ihbar hattı haberlerinin değerlendirilmesinde de sınırlılıklar yer almaktadır. Whatsapp ihbar hattı haberlerinin incelenmesinde muhabirlerin sahada görüş almadığı, ajanslardan alınan görüntülerden oluşmayan, yurt içinde yer alan haberlerin sadece amatör kamera kaydıyla gösterildiği haberler ve aynı zamanda Whatsapp ihbar hattı logosuyla haberin ihbar hattı aracılığıyla yayınlandığının izleyiciye sözlü aktarımının yapıldığı haber içerikleri bu kategoride değerlendirilmiştir.

Online röportajlarda kanalların röportaj yapılan kişi ve muhabirin online bağlantı kurduğu görüntüyü ekranı ikiye bölerek izleyiciye yansıttığı görülmektedir. Bu nedenle online röportajda bu görüntünün varlığı esas alınmıştır. Haberde yer alan kişilerin kanal muhabirlerinden bağımsız olarak kamuoyuna yaptıkları online açıklamaların ya da sosyal medya hesaplarına yükledikleri video görüntülerinin haberlerde kullanılması online haber kategorisinde değerlendirilmemiştir.

BULGULAR

Tablo 1. Fox Ana Haber Genel İncelemesi

Toplam Haber Sayısı		Sağlık Haberleri	
Tarih	Sayı	Tarih	Sayı
01.01.2021	17	01.01.2021	4
02.01.2021	13	02.01.2021	4
03.01.2021	15	03.01.2021	6
04.01.2021	13	04.01.2021	5
05.01.2021	13	05.01.2021	5
06.01.2021	13	06.01.2021	5
07.01.2021	10	07.01.2021	1
TOPLAM	94	TOPLAM	30
01.01.2020	10	01.01.2020	1
02.01.2020	10	02.01.2020	0
03.01.2020	12	03.01.2020	1
04.01.2020	17	04.01.2020	2
05.01.2020	11	05.01.2020	2
06.01.2020	10	06.01.2020	0
07.01.2020	11	07.01.2020	0
TOPLAM	81	TOPLAM	6
Whatsapp İhbar Hattı		Online Röportaj	
Tarih	Sayı	Tarih	Sayı
01.01.2021	0	01.01.2021	3
02.01.2021	0	02.01.2021	4
03.01.2021	0	03.01.2021	5

04.01.2021	0	04.01.2021	2
05.01.2021	0	05.01.2021	3
06.01.2021	0	06.01.2021	3
07.01.2021	0	07.01.2021	1
TOPLAM	0	TOPLAM	21
01.01.2020	0	01.01.2020	0
02.01.2020	0	02.01.2020	0
03.01.2020	0	03.01.2020	0
04.01.2020	0	04.01.2020	0
05.01.2020	0	05.01.2020	0
06.01.2020	0	06.01.2020	0
07.01.2020	0	07.01.2020	0
TOPLAM	0	TOPLAM	0

Tablo 2. Fox Ana Haber Özet İncelemesi

FOX TV	2020	2021
Toplam Haber Sayısı	81	94
Sağlık Haberi Sayısı	6	30
Whatsapp İhbar Hattı Kullanımı	0	0
Online Röportaj	0	21

Fox Ana Haber Bülteni'nin içerik analizi yöntemiyle incelenmesi sonucu oluşturulan tabloya göre; ana haber bülteninde yer alan haber sayısı, pandemi dönemi öncesinde yer alan 2020 yılının ocak ayının ilk 7 gününde 81 iken, pandemi dönemin içerisindeki 2021 yılının aynı gün ve ay aralığında yer alan haber sayısı 94 olarak belirlenmiştir. Bu analizle özellikle pandemi etkisiyle gündemde yer alan olayların sayısının artmasının doğru orantılı bir şekilde ana haber bülteninde yer alan haber sayısını da arttırdığı görülmüştür.

Fox Ana Haber Bülteni'nin 1-7 Ocak 2020 döneminde ana haber bülteni içerisinde yayınladığı sağlık konulu içeriklerin sayısı 6 haberde sınırlı kalırken, 1-7 Ocak 2021 döneminde ise sağlık haberlerinin sayısı 30'a çıkmıştır. Bu sonuçlara göre sağlık haberlerinin pandemi etkisiyle ana haber bültenlerinde yer alma oranının arttığı açıkça ortaya konulmuştur.

Çalışma kapsamında pandemi dönemiyle birlikte dijitalleşme etkisinin ana haber bültenlerinde artacağı hipotezinin ortaya konulmasındaki temel dinamiklerden biri Whatsapp ihbar hatlarının ana haberlerde kullanım yoğunluğunun artmış olduğu düşüncesidir. Ancak Fox Ana Haber'de pandemi öncesi ya da sonrasında Whatsapp İhbar Hattı kullanımının olmadığı, izleyiciye bu konuyla ilgili herhangi bir ihbar hattı bilgisinin sunulmadığı görülmüştür. Fox Ana Haber'de daha çok Facebook, Twitter ve Instagram üzerinden interaktif yayıncılık sürdürülmekte ve hashtaglerin aktif bir şekilde kullanılmakta olduğu görülmüştür.

Pandemi öncesi dönemde ana haber bülteninde yer alan haberlerin aktüel olarak muhabirler saha çekimleriyle oluşturduğu haberlere ek olarak, resmi kaynaklardan basına servis edilen ya

da ajanslardan elde edilen görüntülerle hazırlandığı görülürken, 1-7 Ocak 2021 tarihlerini kapsayan pandemi dönemi ana haber bülteni akışında toplam 21 haberin online röportaj tekniği ile oluşturulduğu görülmektedir. Bu rakamlara göre, 2020 yılında Fox Ana Haber Bülteni'nde tüm haberler içerisinde online röportaj tekniğinin kullanımı 0 iken, Fox Ana Haber'in 2021 yılındaki toplam haber içeriklerinin 21'inin online röportajlarla oluşturulan haberler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre online röportajların pandemi etkisiyle ana haber bültenlerinde yer alma oranının arttığı ortaya konulmuştur.

Tablo 3. Show Tv Ana Haber Genel İncelemesi

Toplam Haber Sayısı		Sağlık Haberleri	
Tarih	Sayı	Tarih	Sayı
01.01.2021	19	01.01.2021	2
02.01.2021	23	02.01.2021	3
03.01.2021	23	03.01.2021	4
04.01.2021	23	04.01.2021	2
05.01.2021	23	05.01.2021	2
06.01.2021	25	06.01.2021	3
07.01.2021	23	07.01.2021	3
TOPLAM	159	TOPLAM	19
01.01.2020	22	01.01.2020	1
02.01.2020	24	02.01.2020	2
03.01.2020	22	03.01.2020	2
04.01.2020	24	04.01.2020	1
05.01.2020	25	05.01.2020	2
06.01.2020	27	06.01.2020	2
07.01.2020	23	07.01.2020	0
TOPLAM	167	TOPLAM	10
Whatsapp İhbar Hattı		Online Röportaj	
Tarih	Sayı	Tarih	Sayı
01.01.2021	0	01.01.2021	0
02.01.2021	3	02.01.2021	1
03.01.2021	7	03.01.2021	1
04.01.2021	2	04.01.2021	0
05.01.2021	1	05.01.2021	1
06.01.2021	1	06.01.2021	0
07.01.2021	0	07.01.2021	0
TOPLAM	14	TOPLAM	3
01.01.2020	1	01.01.2020	0
02.01.2020	0	02.01.2020	0
03.01.2020	0	03.01.2020	0

04.01.2020	1	04.01.2020	0
05.01.2020	0	05.01.2020	0
06.01.2020	0	06.01.2020	0
07.01.2020	1	07.01.2020	0
TOPLAM	3	TOPLAM	0

Tablo 4. Show Tv Ana Haber Özet İncelemesi

SHOW TV	2020	2021
Toplam Haber Sayısı	167	159
Sağlık Haberi Sayısı	10	19
Whatsapp İhbar Hattı Kullanımı	3	14
Online Röportaj	0	3

Show Ana Haber Bülteni'nde yer alan toplam haber sayısı, pandemi etkisinin devam ettiği 2021 yılının Ocak ayının ilk 7 gününde 159 iken, pandemi dönemi başlangıcı öncesi 2020 yılının Ocak ayının ilk 7 gününde 167 olarak saptanmıştır. Yapılan içerik analizi sonucunda Show Ana Haber'de pandemi döneminde yayınlanan 2021 yılındaki toplam haber sayısının, 2020 yılındaki toplam haber sayısından daha az olduğu görülmektedir. Özellikle pandemi etkisiyle ana haber bültenlerinde artan sağlık haberlerinin sayısı düşünüldüğünde, 2021 yılındaki toplam haber sayısının 2020 yılına göre daha fazla olabileceği görüşü savunulabilir olsa da farklı haber içeriklerinin de etkisiyle bu durumun Show Ana Haber Bülteni için geçersiz olduğu görülmüştür.

Show Ana Haber Bülteni'nin 1-7 Ocak 2020 döneminde ana haber bülteni akışında yayınladığı sağlık haberlerinin toplam sayısı 10 iken, 2021 yılının aynı döneminde sağlık haberlerinin toplam sayısı 19'a ulaşmıştır. Bu sonuçlara göre sağlık haberlerinin pandemi etkisiyle ana haber bültenlerinde yer alma sayısının arttığı açıkça ortaya konulmuştur.

Show Ana Haber Bülteni'nde yer alan haberlerde Whatsapp ihbar hattından gelen içeriklerin yer alma sayısının pandemi döneminde arttığı görülmektedir. Pandemi dönemi öncesinde yer alan 1-7 Ocak 2020 tarih aralığında ana haber bülteni içerisinde toplam 3 haber Whatsapp ihbar hattından elde edilmişken, pandemi dönemi içerisinde yer alan 1-7 Ocak 2021 tarihlerinde ise Whatsapp ihbar hattından elde edilen ve haber bülteni içerisinde yer alan haber sayısı 14 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre Whatsapp ihbar hattına gelen haberlerin ana haber bülteni akışı içerisinde yer alma sayısının pandemi döneminde arttığı ortaya konulmuştur.

Show Ana Haber Bülteni haberleri incelendiğinde 1-7 Ocak 2020 tarihleri arasında yayınlanan haberlerde online röportajın yer almadığı görülmüştür. 1-7 Ocak 2021 tarihleri arasında ise toplam 3 haber de online röportaj tekniğine başvurulduğu belirlenmiştir. Bu rakamlara göre, online röportajların pandemi etkisiyle ana haber bültenlerinde yer alma sayısının arttığı söylenebilmektedir.

Tablo 5. ATV Ana Haber Genel İncelemesi

Toplam Haber Sayısı		Sağlık Haberleri	
Tarih	Sayı	Tarih	Sayı
01.01.2021	22	01.01.2021	1
02.01.2021	22	02.01.2021	2
03.01.2021	20	03.01.2021	0
04.01.2021	23	04.01.2021	0
05.01.2021	23	05.01.2021	3
06.01.2021	20	06.01.2021	1
07.01.2021	20	07.01.2021	1
TOPLAM	150	TOPLAM	8
01.01.2020	18	01.01.2020	0
02.01.2020	20	02.01.2020	0
03.01.2020	14	03.01.2020	1
04.01.2020	22	04.01.2020	1
05.01.2020	23	05.01.2020	2
06.01.2020	20	06.01.2020	0
07.01.2020	22	07.01.2020	0
TOPLAM	139	TOPLAM	4
Whatsapp İhbar Hattı		Online Röportaj	
Tarih	Sayı	Tarih	Sayı
01.01.2021	1	01.01.2021	0
02.01.2021	0	02.01.2021	0
03.01.2021	0	03.01.2021	0
04.01.2021	0	04.01.2021	0
05.01.2021	1	05.01.2021	0
06.01.2021	1	06.01.2021	1
07.01.2021	0	07.01.2021	0
TOPLAM	3	TOPLAM	1
01.01.2020	0	01.01.2020	1
02.01.2020	0	02.01.2020	1
03.01.2020	0	03.01.2020	1
04.01.2020	0	04.01.2020	0
05.01.2020	0	05.01.2020	0
06.01.2020	1	06.01.2020	0
07.01.2020	0	07.01.2020	0
TOPLAM	1	TOPLAM	3

Tablo 6. *ATV Ana Haber Özet İncelemesi*

ATV	2020	2021
Toplam Haber Sayısı	139	150
Sağlık Haberi Sayısı	4	8
Whatsapp İhbar Hattı Kullanımı	1	3
Online Röportaj	3	1

ATV Ana Haber Bülteni'nin içerik analizi ile incelenmesi sonucu elde edilen verilere göre; ana haber bülteninde yer alan toplam haber sayısı, pandemi dönemi öncesinde 2020 yılının ocak ayının ilk 7 gününde 139 iken, pandemi döneminde yer alan 2021 yılının aynı gün ve ay aralığındaki toplam haber sayısı 150 olarak belirlenmiştir. Bu analizle, özellikle pandemi etkisiyle gündemde yer alan olayların sayısının artmasıyla birlikte 1-7 Ocak 2021 tarihlerinde ATV Ana Haber Bülteni'nde yayınlanan toplam haber sayısının, 1-7 Ocak 2020 döneminde yayınlanan toplam haber sayısından fazla olduğu ortaya çıkarılmıştır.

ATV Ana Haber Bülteni'nin 1-7 Ocak 2020 döneminde ana haber bülteninde yer alan sağlık haberlerinin sayısı 6 olarak belirlenirken bu rakamın, 1-7 Ocak 2021 döneminde 8'e ulaştığı belirlenmiştir. Bu veriler ışığında ATV Ana Haber içerisinde, pandemi etkisiyle sağlık haberlerinin ana haber bülteninde yer alma sayısının az da olsa arttığı ortaya konulmuştur.

ATV Ana Haber Bülteni haber içeriklerinde Whatsapp ihbar hattından gelen haberlerin yer alma sayısının pandemi döneminde arttığı görülmektedir. Pandemi dönemi öncesinde yer alan 1-7 Ocak 2020 tarih aralığında ana haber bülteninde toplam 1 haber Whatsapp ihbar hattından elde edilmişken, pandemi dönemi içerisindeki 1-7 Ocak 2021 tarihlerinde ise Whatsapp ihbar hattından elde edilen ve bültende yer alan haber sayısı 3 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre Whatsapp ihbar hattına gelen haberlerin ana haber bülteni akışı içerisinde yer alma sayısının pandemi döneminde arttığı söylenebilmektedir.

ATV Ana Haber Bülteni'nde yayınlanan haberler içerisinde yer alan online haberlerin sayısı incelendiğinde, 1-7 Ocak 2020 tarihleri arasında yayınlanan haberlerde toplam 3 haberin online röportaj yapılarak yayınlandığı görülmüştür. Pandemi dönemi içerisinde yer alan 1-7 Ocak 2021 tarihleri arasında ise toplam 1 haber ana haber bülteni içerisinde online röportaj kullanılarak yayınlanmıştır. Diğer ana haber bültenlerinden farklı olarak ATV Ana Haber Bülteni'nde pandemi dönemi öncesi online röportaj kullanımının daha fazla olduğu pandemi döneminde yayınlanan haberlerde bu sayının azaldığı görülmüştür. Diğer ana haber bültenlerinde elde edilen verilerle ortaya çıkan online röportajların pandemi dönemi etkisiyle ana haber bültenlerinde yer alma oranının arttığı sonucu ATV Ana Haber Bülteni için geçerli olduğu söylenememektedir.

Çalışma bulgularının analizine göre, ele alınan her 3 ana haber bülteninde incelenen tüm araştırma başlıklarındaki toplam değişimine ilişkin oluşan genel değerlendirme tablosu oransal olarak şu şekildedir:

Tablo 7. Genel Değerlendirme

Tüm Ana Haber Bültenlerinde İncelenen Kategoriler	2020	2021	Değişim Oranı
Toplam Haber Sayısı	387	403	%4
Sağlık Haberi Sayısı	20	57	%185
Whatsapp İhbar Hattı Kullanımı	4	17	%325
Online Röportaj	3	25	%733

Elde edilen veriler sonucunda oluşan genel değerlendirme tablosu göstermektedir ki, Fox TV, Show TV ve ATV ana haber bültenlerinin tamamında ana haber bültenlerinin kendi akışları dışında tüm kategorilerdeki 3 ana haber bülteninin de ilgili kategorilerdeki toplam sayısal değerlerindeki değişim hesaplandığında incelenen tüm kategorilerde belirlenen oranlarda artış yaşanmıştır. Ana haber bültenlerindeki toplam haber sayısı, ana haber bültenlerinde yer alan sağlık kategorisindeki haberlerin sayısı, Whatsapp ihbar hattı ve online röportaj tekniklerinin sayısındaki yüzdeler artışın tüm ana haber bültenleri için geçerli oluşu çalışmada ifade edilen tüm hipotezleri genel değerlendirmede doğrulamaktadır.

Genel değerlendirme tablosunda kanalların kendi yayınladıkları haber içeriklerinden bağımsız olarak belirlenen tüm kategorilerde tüm kanallar için toplam sayılar hesaplanmış ve bu hesaplama sonucunda belirlenen tüm kategorilerde hipotezlere uygun artış yaşandığı görülmüştür. İlgili kategorilerde kanal bazında değerlendirmelerde ise “pandemi döneminde ana haber bültenlerinde yayınlanan toplam haber sayısında artış yaşanması beklenmektedir” hipotezi Fox Tv ve ATV için doğrulanırken Show Tv’de pandemi döneminde yayınlanan toplam haber sayısında yaşanan artış nedeniyle kanıtlanamamıştır. Diğer bir hipotez olan “pandemi döneminde ana haber bültenlerinde yayınlanan sağlık haberlerinin sayısında artış görülmesi beklenmektedir” yönünde belirlenen hipotez tüm kanallar için doğrulanmıştır. “Pandemi döneminde ana haber bültenleri akışı içerisinde whatsapp ihbar hattından gelen haberlerin yer alma sayısının artması beklenmektedir” hipotezi Show TV ve ATV için doğrulanırken Fox Tv için bu hipotez geçersiz olarak saptanmıştır. “Pandemi döneminde ana haber bültenleri akışı içerisinde yer alan haberlerde online röportaj tekniğinin kullanımının artması beklenmektedir” hipotezi Fox TV ve Show TV için doğrulanırken ATV ana haber bülteni içerisinde online röportaj tekniği kullanımının azaldığının ortaya çıkmasıyla birlikte bu hipotez ATV için geçersiz olarak saptanmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Teknolojik gelişmelerle birlikte yaşanan dijitalleşmenin ve dijitalleşen dünyanın getirilerinin günlük hayatı, eğitim yaşamını ve mesleki pratikleri derinden etkilediği bilinen bir gerçektir. 2020 yılı içerisinde başlayan ve hız kazanarak devam eden Covid-19 pandemisi dolayısıyla teknolojinin ve dijitalleşmenin insan hayatına olan etkisi de bir gereklilik ve zorunluluk olarak artmaktadır. Hayatın her alanını etkileyen Covid-19 pandemisinin getirileri elbette kendisini medya sektörü içerisinde de göstermektedir. Hali hazırda hızla gelişen teknoloji ve dijitalleşmeyle sürekli olarak güncellenen ve yenilenen medya sektörü için dijitalleşme etkisi pandemiyle birlikte hız kazanmıştır. Son yıllarda pek çok televizyon kanalı, ana haber bültenlerinin haber oluşum ve sunum sürecinde dijital teknolojilerden yararlandığı görülmektedir. Özellikle, sosyal ağlar aracılığıyla mention ve hashtagların kullanımının yanı

sıra, whatsapp ihbar hatları aracılığıyla paylaşılan görüntülerin haber bültenlerinde aktarımlarının olduğu bilinen bir gerçektir. Sosyal ağların geleneksel medyaya olan bu dijitalleşme etkisi, pandemi dönemi ile birlikte dijital teknolojilerin de ana haber bültenleri içerisinde haberleri elde etme ve meydana getirmede aktif rol üstlenmesi ile artmış durumdadır.

Bu kapsam ve amaçla birlikte çalışma kapsamında yapılan içerik analizi sonuçlarına göre, araştırma hipotezleri içerisinde yer alan pandemi dönemiyle birlikte yaşanan gündem yoğunluğu nedeniyle ana haber bültenleri içerisinde yer alan haber sayısının artması beklentisi Fox ve Atv Ana Haber Bültenleri için geçerli bir önerme olarak belirlenirken Show Tv Ana Haber Bülteni'nde pandemi döneminde aktarılan haber sayısının geçmiş yıla göre azaldığı görülmüştür. Dolayısıyla yaşanan gündem yoğunluğu nedeniyle "pandemi döneminde ana haber bültenlerinde yayınlanan toplam haber sayısında artış yaşanması beklenmektedir." hipotezi FOX Tv ve ATV için doğrulanırken, Show Tv ana haber bülteni için bu hipotez doğrulanamamıştır. Ancak bu sonuca rağmen pandemi döneminde ana haber bültenleri içerisinde, incelenen tarih aralığında, izleyiciye en fazla haber içeriği aktarımını sağlayan ana haber bülteni 2020 yılı 1-7 Ocak dönemine göre haber sayısını azaltmış olsa da Show Tv Ana Haber Bülteni olarak belirlenmiştir.

Diğer taraftan, ana haber bültenlerinde haber konularının seçimi çerçevesinde belirli haber değeri kriterlerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu kriterlerin başında önemlilik ilkesi gelmektedir. Bir olayın etkilediği veya ilgilendirdiği insanların sayısına göre belirlenen önemlilik ilkesi kapsamında, bireylerin pandemi ile ilgili daha fazla bilgi edinme ihtiyacına yönelik Covid 19 ile ilgili sağlık haberlerinin ana haber bültenlerinde daha sık yer alması söz konusu olmuştur. Ayrıca, izleyicilerinin pandeminin seyri ile ilgili fikir sahibi olmasını sağlayacak günlük vaka sayıları, aşı çalışmaları, uzman görüşleri gibi bilgilere ihtiyaç duyması bakımından Covid 19 ile ilgili sağlık haberleri Galtung ve Rudge'un (1965) haber seçiminde değerlendirilmesi gereken "devam eden olay" ve "olayın büyüklüğü" kriterlerine de uygunluk göstermektedir. Araştırmanın hipotezleri arasında yer alan pandemi döneminde ana haber bültenlerinde yayınlanan sağlık kategorisi ya da konu başlığı altında yayınlanan haberlerinin sayısında artış yaşanacağı öngörüsünün incelenen tüm ana haber bültenleri için geçerli olduğu tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda pandemi döneminde sağlık haberlerine haber içeriklerinde en fazla yer veren ana haber bülteni Fox Tv Ana Haber Bülteni olarak belirlenmiştir. Ancak bu kategori altında yer alan sağlık haberlerinin yalnızca Covid 19 pandemisi etkisi altında uzman görüşleri, resmi açıklamalar, virusün yayılımı, vaka sayıları, ve sağlık çalışanlarının yaşadığı zorluklar gibi bilgiler içerdiği görülmüştür.

Pandemi dönemi öncesinde de hayatın her alanında ve tüm sektörlerde etkisini günden güne artıran dijitalleşmenin, pandemi dönemi ile birlikte özellikle medya sektörünü de daha fazla etkilemeye başladığı hipoteziyle çalışma kapsamında ana haber bültenlerinde Whatsapp ihbar hattı ve online röportaj tekniği kullanımlarındaki sayısal değerler ortaya çıkarılmıştır. Çalışma kapsamında "Pandemi döneminde ana haber bültenleri akışı içerisinde whatsapp ihbar hattından gelen haberlerin yer alma sayısının artması beklenmektedir." hipotezi Show Tv ve ATV için doğrulanırken, Fox Tv Ana Haber Bülteni için bu hipotez kanıtlanamamıştır. Fox Ana Haber'de incelenen her iki tarih aralığında da Whatsapp ihbar hattı kullanımı tercih edilmezken, Show ve Atv Ana Haber Bültenlerinde pandemi döneminde Whatsapp ihbar hattı kullanımının arttığı görülmüştür. İçerik analizinden elde edilen sonuçlara göre, dijitalleşmenin medya

sektörü ve habercilik anlayışında ve dolayısıyla ana haber bültenleri üzerindeki etkisinin bir göstergesi olan Whatsapp ihbar hattı kullanımını en fazla gerçekleştiren ana haber bülteninin Show Tv Ana Haber Bülteni olduğu tespit edilmiştir.

Pandemi dönemi öncesinde Fox Tv ve Show Ana Haber Bültenlerinde online röportaj tekniği kullanımıyla hiç haber oluşturulmadığı ve pandemi dönemiyle birlikte online röportaj tekniğinin kullanılmasıyla meydana gelen haberlerin sayısının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak aynı durum ATV Ana Haber için geçerli değildir. ATV Ana Haber’de pandemi dönemi öncesi online röportaj tekniği ile oluşturulmuş haberler ana haber bülteni içerisinde yer almış olsa bile, pandemi dönemi içerisinde böyle bir haber oluşumuna rastlanılamamıştır. Dolayısıyla ATV Ana Haber Bülteni için bu hipotez doğrulanamamıştır. İçerik analizinden elde edilen sonuçlara göre, dijitalleşmenin habercilik anlayışını değiştirme ve ana haber bültenleri üzerindeki etkisinin bir göstergesi olan online röportaj tekniği kullanımını en fazla gerçekleştiren ana haber bülteninin Fox Tv Ana Haber Bülteni olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre whatsapp ihbar hattı ve online röportaj tekniğinin ana haber bültenleri içerisinde kullanılması doğrultusunda dijitalleşme etkisinin haberi elde etme ve oluşturma süreci bakımından en az kullanan bültenin ATV Ana Haber Bülteni olduğu tespit edilmiştir. En fazla haber içeriğine sahip ve en çok Whatsapp ihbar hattı kullanımını gerçekleştiren bülten Show Tv Ana Haber Bülteni olurken, pandemi döneminde sağlık kategorisinde izleyiciye en fazla haberi ulaştıran ve aynı zamanda muhabirlerin sahada habere gitmesi yerine pandemi koşullarına uygun olarak online röportaj tekniğini kullanarak dijital haber üretimini gerçekleştiren bülten ise Fox Tv Ana Haber Bülteni olmuştur.

Diğer taraftan, her ne kadar yalnızca Covid 19 ile ilgili bilgiler içerse de sağlık haberlerinin ana haber bültenlerinden yer alma sayısının pandemi döneminde yer alan 2021 yılının ilk haftasında artış gösterdiği gözlemlenmektedir. Bu durum, sağlık haberlerinin ana haber bültenleri içerisinde yer alma sayısının arttığını göstermektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlara göre Show Tv Ana Haber Bülteninde yayınlanan toplam haber sayısında pandemi döneminde düşüş yaşanması, Fox Tv’de whatsapp ihbar hattının kullanılmaması, ATV’de pandemi döneminde online röportaj kullanımının azalmış olmasına rağmen, Covid-19 pandemisi etkisinin devam etmesiyle birlikte ana haber bültenlerinde sağlık konulu haberlerin yayınlanma sıklığının devam edeceği ve pandemiyle birlikte hız kazanan dijitalleşme süreciyle whatsapp ihbar hattı ve online röportaj tekniği kullanımı ile haber bültenlerinde yer alan haberlerin elde edilmesi ya da oluşturulması tercihinin pandemi döneminden sonra da devam edebileceği söylenebilmektedir.

KAYNAKÇA

- Aktaş, C. (2007). *Yeni medyanın geleneksel medya ile karşılaştırılması*. (Ed. Gülbuğ Erol). *Medya üzerine çalışmalar* içinde. Beta Yayınevi.
- Akyazı, A. (2018). *Gazetecilikte dijitalleşme ve haber üretimine yansımaları: Robot gazeteciler*. (Ed. O. Uçak). *Dijital gazetecilik ve medya* içinde. Eğitim Yayınları.
- Değirmencioğlu, G. (2016). Dijitalleşme çağında gazeteciliğin geleceği ve inovasyon haberciliği. *TRT Akademi*, 1(2), 590-606. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trta/issue/23620/252171>
- Galtung, J. & Holmboe, M. R. (1965). The structure of foreign news the presentation of Congo, Cuba and Cyprus crises in four Norwegian newspapers, *Journal of Peace Research*, 2, 64-91. <https://doi.org/10.1177/002234336500200104>
- Garrison, B. (2000). Journalists' perceptions of online information-gathering problems, *J'MC Quarterly*, 77(3), 500-514. <https://doi.org/10.1177/107769900007700303>
- Girgin, A. (2002). *Haber yazmak*. Der Yayınları.
- İnce, G. B. (2017). Yeni medyanın haber tüketim pratiklerine etkisi: ampirik bir değerlendirme. *AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi*, 8(30), 189-214. <https://doi.org/10.5824/1309-1581.2017.5.009.x>
- İnce, M. & Yılmaz, M. (2020). Ana haber bültenlerinde haberlerin konusu ve sunum tarzı ile reyting arasındaki ilişki üzerine bir inceleme. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi (e-gifder)*, 8(1), 416-441. <https://doi.org/10.19145/e-gifder.646823>
- Kars, N. (2015). *Radyo- televizyon haberciliği*. Derin Yayınları.
- Kaya İlhan, Ç. (2020). *Televizyon haberciliğinde yeni medyanın kullanımı: Whatsapp ihbar hattı*. Nobel.
- Kılıç, N. (2021). *Yeni medyanın dönüştürdüğü gazetecilik*. (Eds.T. Erdoğan & F. Sansar). *İnsan ve toplum bilimlerinde akademik çalışmalar* içinde. Livre de Lyon.
- Koyuncu, E. (2017). Tv yayıncılığı alanındaki dijital tv platformları sosyal paylaşım ağlarını neden kullanırlar? *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 315-335. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trakyasobed/issue/30919/335679>
- Küçüközyiğit, U. (2016). Teknolojiyle hızlanan haber akışı ve bir haber değeri unsuru olarak güncelliğin dönüşümü. *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi (AKAR)*, 1(1), 86-95. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akader/issue/28202/299474>
- Toruk, İ. (2008). *Gutenberg'den dijital çağa gazetecilik: Türkiye'de haber siteleri*. Literatürk.
- Pavlik, J. (2000). The impact of technology on journalism, *Journalism Studies*, 1(2), 229-237. <https://doi.org/10.1080/14616700050028226>



Tıp ve Sağlık Konulu Resimli İlk Matbu Kitaplar ve Resimlerinin İncelenmesi

Examination of the First Printed Books with Pictures on Medicine and Health and Their Pictures

Fatma Özdemir^{1*}

* Sorumlu yazar
Corresponding author

¹ Arş. Gör. Dr., Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Res. Assist. Dr., Çukurova University, Turkey
ozdemirf@cu.edu.tr
ORCID ID 0000-0003-0889-4531

Makale geliş tarihi / First received : 31.05.2021
Makale kabul tarihi / Accepted : 17.08.2021

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazar(lar) aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadır(lar):

- 1- Bu makale "Osmanlı Dönemi Matbu Kitaplarda Resim Kullanımı 1729-1850" adlı doktora tezinden üretilmiştir.
- 2- Makalemizde etik kurulu izni alınmasını gerektiren bir durum yoktur.
- 3- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 15%

Atıf bilgisi / Citation:

Özdemir, F. (2022). Tıp ve Sağlık Konulu Resimli İlk Matbu Kitaplar ve Resimlerinin İncelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 50-69.

ÖZ

Matbaa, azınlıklar tarafından 15. yüzyıldan itibaren Osmanlı topraklarında kullanılmaya başlansa da ilk Türk matbaasının Osmanlı Devleti'nde açılması 18. yüzyılın başlarında gerçekleşmiştir. Osmanlı toplumunda o döneme kadar yazma kitaplar özenle hazırlanmış ve birçok kesim tarafından büyük ilgi görmüştür. Matbaanın kullanılması ile birlikte yazma kitaptan baskı kitaba geçiş süreci, üzerinde durulması gereken bir husustur. Resmi olarak 1727 yılında açılan bu matbaanın ilk kitabı 1729 tarihinde baskıdan çıkmış ve yayın hayatına girmiştir. Yaklaşık olarak 1850 tarihine gelindiğinde artık hem matbaaların sayısında hem de baskı kitapların sayısında önemli bir artış olduğu görülür. İlk matbu kitabın basılmasından 1850'ye kadar geçen sürede basılmış olan kitapların incelenmesi bu geçiş sürecinin anlaşılabilmesinde yol gösterici olacaktır. Tıp ve sağlık konusu zaruri olarak insanların çok eski tarihlerden beri ilgilendiği bir alan olmuştur. Bu konularla ilgili matbaadan önce kitaplar hazırlandığı gibi matbaadan sonra da eserler hazırlanmıştır. Kimi zaman eğitim kurumlarında öğrencilere okutulmak üzere kimi zamanda bu alana ilgi duyanların faydalanması için matbaada kitaplar basılmıştır. Bu yayınların bir kısmı resimsiz olarak bir kısmı ise resimlerle beraber hazırlanmıştır. Çalışmamızda resimli olarak basılan tıp ve sağlık konulu ilk matbu kitaplar ele alınacaktır. Bu bağlamda yapılan araştırmalar sonucu resimli üç matbu esere ulaşılmıştır. Bu üç eserden biri anatomi üzerinedir ve bu doğrultuda eserde insan bedeni üzerine çok sayıda resim bulunmaktadır. Diğer iki eserden biri kaplıcalar hakkında bir diğeri de frengi hastalığı üzerine yazılmıştır. Bu çalışmada söz konusu eserlerin yazarı, konusu, yazıldığı tarih, sayfa sayısı, basıldığı matbaa ve resimleri hakkında bilgiler verilmiştir. Ayrıca eserlerde yer alan resimler baskı tekniği açısından, hazırlayanlar bakımından ve insan ya da hayvan tasviri kullanımı yönünden incelenmiştir.

Anahtar kelimeler

Osmanlı Dönemi, Matbaa, Baskı Resim, Tıp ve Sağlık.

ABSTRACT

Although the printing press started to be used by the minorities in the Ottoman lands from the 15th century onwards, the first Turkish printing house was opened in the Ottoman Empire at the beginning of the 18th century. In Ottoman society, until that time, manuscripts were carefully prepared and attracted great attention by many people. With the use of the printing press, the transition process from a manuscript to a printed book is an issue that needs to be emphasized. The first book of this printing house, which was officially opened in 1727, came out of print in 1729 and entered the publishing life. When it comes to approximately 1850, it is seen that there has been a significant increase in both the number of printing houses and the number of printed books. Examining the books published in the period from the first printed book to 1850 will guide the understanding of this transition process. The subject of medicine and health has been a field that people have been interested in since ancient times. Books on these subjects were prepared before the printing house, as well as after the printing press. Sometimes books were printed in the printing house to be taught to students in educational institutions and sometimes for the benefit of those who are interested in this field. Some of these publications have been prepared without pictures and some with pictures. In our study, the first printed books on medicine and health will be discussed. As a result of the researches carried out in this context, three printed works with pictures have been reached. One of these three works is on anatomy and in this direction, there are many pictures on the human body in the work. One of the other two works was about hot springs and the other was about syphilis. In this study, information is given about the author, subject, date of writing, number of pages, printing house and pictures of the works in question. In addition, the pictures in the works were examined in terms of printing technique, the authors and the use of human or animal depictions.

Keywords

Ottoman Period, Printing, Printmaking, Medicine and Health.

GİRİŞ

Bilgiyi kaydetme çabası insanlığın tarihi kadar eskidir. İnsanlar çok eski tarihlerden beri yaşantılarını, duygu ve düşüncelerini kimi zaman yaşadıkları mağaraların duvarlarına, kimi zaman kemik parçalarına, kimi zaman da hayvan derileri, ağaç yaprakları ve bu gibi malzemeler üzerine kaydetmişlerdir. Bu malzemeler zaman içerisinde ulaşılabilir durumlarına göre değişiklik göstermiş (Dalkıran, 2013, s. 209-210) ve sonunda insanlığın yazı ve kâğıdı icat etmesiyle kitabın oluşumu gerçekleşmiştir. Kitabın yazılması kadar çoğaltılarak insanlara ulaştırılması da son derece önemli olmuştur. Matbaadan önce kitaplar el yazısı yoluyla çoğaltılmıştır. Fakat bu şekilde hazırlanan kitaplar daha az sayıda ve daha maliyetli olmasından dolayı sınırlı bir kesime ulaşabilmiştir. Bilginin daha geniş kesimlere az maliyetle ve hızlı bir şekilde yayılması için gösterilen gayretler sonucu matbaanın icadı gerçekleşmiştir. Matbaanın icadıyla kitap/bilgi çok daha fazla kişiye ulaşmış ve bu sayede birçok alanda ilerlemeler gerçekleşmiştir.

Osmanlı Devleti'nde el yazma eserler, eşsiz süslemelerle bezenerek yazan kişinin sanat eseri haline dönüşmüştür. Yazma kitapların ciltlerinde görülen tezyinat ve unvan sayfalarında bulunan tezhiplerin yanı sıra sayfa aralarında yer alan minyatürler ile de bu kitaplar görenlerin beğenisini kazanmıştır. Böyle özenli şekilde hazırlanarak sanat eseri niteliği kazanan kitapların yazıldığı bir ortamda baskı kitapların ortaya çıkışı ve bu kitaplardaki resimlerin farklı açılardan değerlendirilmesi üzerinde durulması gereken bir husustur (Özdemir, 2020, s. 510).

İbrahim Müteferrika ve Çelebizade Mehmed Said Efendi'nin öncülüğünde matbaa, Osmanlı Devleti'nde 1727 yılında resmi olarak kurulmuştur. Matbaadan çıkan ilk kitabın basımı ise 1729'da tamamlanmıştır (Kut, 1994, s. 10-11; Afyoncu, 2000, s. 324-327; Ersoy, 1959, s. 35). Matbaada basılan ilk kitaplar genellikle coğrafya, dil, tarih ve fen gibi alanlarda olmuştur. Ancak zamanla bu konular çeşitlilik göstererek tıp ve sağlık alanında da kitap basımı gerçekleştirilmiştir.

Tıp ve sağlık konuları her yerde olduğu gibi Osmanlı Devleti'nde de bir zaruret olarak insanların uğraşı olmuştur. Gerek hastaların tedavisi için olsun gerekse de tıp öğrencilerinin eğitimi için olsun bu alanda kitaplar yazılmıştır. Matbaa ile birlikte bu ihtiyaç artık sistematik bir biçimde giderilmiş ve çok sayıda tek tip kitap hazırlanması mümkün olmuştur.

Osmanlı Devleti'nde hekimler 18. yüzyılın ilk çeyreğine kadar klasik İslâm tıbbına bağlı kalmıştır. Huneyn b. İshak'ın eserleri, İbn Sînâ'nın el-*Qânûn fi't-tıbb*, Ebü'l-Kâsım ez-Zehrâvî'nin *Kitâbü't-Taşrîf*, Ebü Bekir er-Râzî'nin el-*Hâvî fi't-tıbb*, İsmâil b. Hasan el-Cürcânî'nin *Zahîre-i Hârizmşâhî*, İbnü'l-Baytâr'ın el-*Câmi' li-müfredâti'l-edviye ve'l-ağziye*, İbnü'n-Nefis'in el-*Mûcez fi't-tıbb* gibi tıbbi temelli eserler okutulmuş ve ayrıca bu kitaplardan Türkçe'ye alıntılar ve çeviriler yapılmıştır (Sarı, 2012, s. 101). Batılılaşma dönemine gelindiğinde ise diğer alanlarda olduğu gibi tıp kitaplarında da Avrupa etkileri görülmeye başlanmıştır. Özellikle de anatomi alanında hazırlanmış kitaplarda artık yeni anatomi bilgilerine yer verilmiştir.

Matbaanın ilk kitabının basımının tamamlandığı tarihi olan 1729'dan 1850'ye kadar tıp ve sağlık alanında 21 defa kitap basılmıştır (Baysal, 2010, s. 203-204). Yapılan araştırmalar neticesinde bu eserlerden 4 tanesinin resimli olduğu tespit edilmiş ancak tespit edilen bu eserlerden *Makalât-ı Tıbbiye* isimli kitabın görülen nüshasında resimlere rastlanmamıştır. Bu nedenle tıp ve sağlık konulu eserlerin tanıtımı yapılırken resimli olduğu belirlenen ve resimleri tarafımızca görülen *Mir'âtü'l-Ebdân fi Teşrîh-i A'zâi'l-İnsân*, *Frengi Risâlesi* ve *Kaplıca Risâlesi* isimli eserler ele

alınacaktır. Bu çalışma, ilk kitabın basıldığı 1729'dan, açılan matbaa sayısının arttığı ve matbu kitapların çoğaldığı 1850'ye kadar basılmış ve içinde resim ve şekiller olan tıp ve sağlık konulu kitapları kapsamaktadır.

TIP VE SAĞLIK KONULU RESİMLİ MATBU KİTAPLAR

1. Mir'âtü'l-Ebdân fî Teşrîh-i A'zâi'l-İnsân

Mir'âtü'l-Ebdân fî Teşrîh-i A'zâi'l-İnsân, 19. yüzyılın ilk yarısında Osmanlı Devleti'nde yetişmiş önemli bilim adamlarından olan Şanizâde Mehmed Atullah Efendi (1771-1826) tarafından 1231/1816 tarihinde yazılmıştır (Tahir, 1975, s. 232; Çipiloğlu, 2005, s. 10). Eser Şanizâde Mehmed Atullah'ın beş tıp kitabını içeren Hamse-i Şanizâde'nin birinci kitabıdır. Ostolociya (kemik bilimi) ve Sarkolociya (kas bilimi) olmak üzere iki kısımdan oluşan eser, modern anlamda hazırlanıp basılan ilk anatomi kitabıdır (Yılmaz, 2010, ss. 334-336; Kâhya, 1991, s. 856).

Miratü'l Ebdan Hamse-i Şânizâde'nin birinci cildini oluşturan üç kitabın birincisi olarak Üsküdar Matbaası'nda 1235/1820 yılında basılmıştır (Beydilli, 1995, s. 258). Üç yılda tamamlanan basımın tashihlerini bizzat Şânizâde yapmıştır (Yılmaz, 2010, s. 334-336). Kitap iki farklı tipte hazırlanmıştır. Bunlardan biri padişah ve devlet adamlarına sunulmak üzere meşin ciltli, altın kabartma tuğralı, tezhipli ve resimleri renkli olarak basılmıştır. Diğer tip ise karton ciltli, tezhipsiz ve resimleri siyah-beyaz şeklindedir (Zülfikar, 1986, s. 50).

Eser, 131 sayfa metin ve 56 resim levhasından oluşmaktadır. Bu levhalar kitabın konusu olan anatomi ile ilgili olup metnin sonuna yerleştirilmişlerdir. (Resim 1-2-3-4) Eserin sonunda levhalar ve levhalarda yer alan şekiller tek tek açıklanmaktadır. Ayrıca kitabın metin kısmında sayfa kenarlarına konu ile alakalı yerlerde levha numaraları verilerek resimlere göndermeler yapılmıştır. Yazar resimler hakkında açıklamalar yaptığı bölümde resimlerin bir kısmını 18. yüzyıl bilim adamlarından aldığı bilgisini de vermektedir. Örneğin 20 ve 21. resmi B.S. Albinus'tan, 49. resmi Vieussens'ten, 53. ve 54. resmi A. Haller'den aldığını belirtmektedir (Zülfikar, 1986, s. 50; Erdoğan, 2016, s. 30-31).

Eserde yer alan 5, 6, 7 ve 56. numaralı levhaların sol alt köşelerinde "Amel-i Agob Erzurumî" yazmaktadır. Sadece bu resimlerin, adı yazan şahıs tarafından yapıldığı anlaşılmakta ancak diğer resimlerle ilgili böyle bir bilgi bulunmamaktadır. Resimlerin tamamının kim tarafından yapıldığı tam olarak bilinmese de kaynaklarda Erzurumlu Ermeni sanatkarlar tarafından bakır levhalara hakk olunduğu bildirilmiştir (Beydilli, 1995, s. 258).

Çalışma kapsamında görülen siyah-beyaz nüshada 1. levha ile 2. levha yer değiştirmiş, 3. 40. ve 53. levha bulunmamakta, 54. levha ise iki tanedir.

Resim Listesi:

1. Levha: İnsan bedeninin önden görünüşü.
2. Levha: Lifler, zarlar, bez, sinir, damar ve kaslar.
3. Levha: Görülemedi.
4. Levha: İskeletin arka taraftan görünüşü ve çocuk kafatası.
5. Levha: Kafatası kemiğinin önden görünüşü.
6. Levha: Kafatası kemiklerinin parçalar halinde farklı açılardan görünüşü.

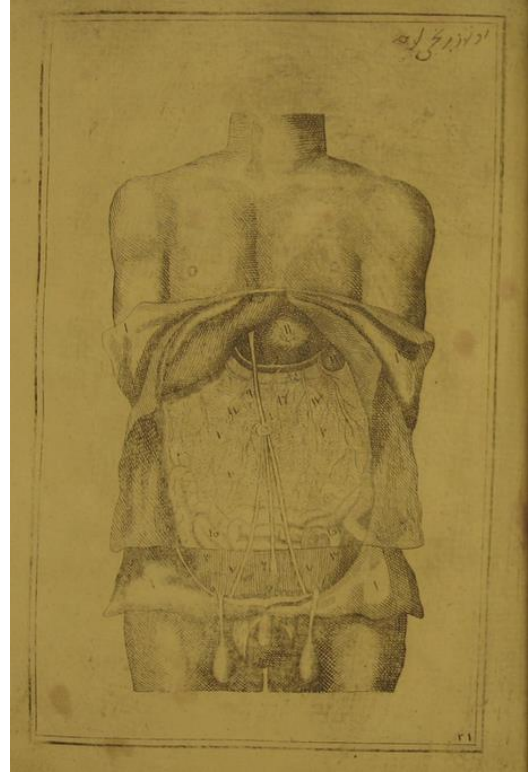
7. Levha: Alt çene kemiği ile birlikte kafatası.
8. Levha: Çene kemiklerinin detaylı görünüşleri.
9. Levha: Kafatasının çene ile birlikte farklı açılardan görünüşü.
10. Levha: Cenin iskeleti ve kemik resimleri.
11. Levha: Kafatasının ve çene kemiğinin farklı açılardan görünüşleri.
12. Levha: Kulak, burun, dişler ve dil kemiği resimleri.
13. Levha: Bel ve boyun kemiği resimleri.
14. Levha: Kaburga ve köprücük kemikleri.
15. Levha: Kürek kemiği, kol kemiği ve bilek kemiğinin farklı açılardan görünüşü.
16. Levha: Bir elin sağdan ve arkadan görünüşü.
17. Levha: Kuyruk sokumu.
18. Levha: Diz kapağı ve bacak kemiklerinin farklı açılardan görünüşleri.
19. Levha: Ayak resmi.
20. Levha: İnsan bedeninin önden görünüşü.
21. Levha: İnsan bedeninin arkadan görünüşü.
22. Levha: Önden ve arkadan kaslar ve göğüs kemiği resimleri.
23. Levha: Nefes almaya yarayan kaslar.
24. Levha: Kol, bilek ve el parmaklarının kasları ve eklem resimleri.
25. Levha: Uyluk ve baldır kaslarının önden ve arkadan görünüşleri.
26. Levha: Göz, kas ve bez resimleri.
27. Levha: Gözün bölümleri, burun kıkırdağı ve kemiği.
28. Levha: Kulak, dil ve dil kemiğinin kasları ve kıkırdakları.
29. Levha: Deri, vücudun zarları ve karın kasları şekilleri.
30. Levha: Deri ve kaslar kaldırılmak suretiyle karın içindikiler.
31. Levha: Karın bölgesindeki iç organlar.
32. Levha: Mide ve bağırsakların resimleri.
33. Levha: Bağırsakların tabakaları, yağları ve açılmış karın görüntüsü.
34. Levha: Damarlar, yağ ve zarlar, kalp ve göğüs kafesinde yer alan diğer bölümler.
35. Levha: Pankreas, karaciğer, dalak, öd ve bunların tabakaları.
36. Levha: Kadın ve erkek boşaltım sistemi resimleri.
37. Levha: Böbrek, mesane ve erkek tenasül organı.
38. Levha: Erkek tenasül organı ve testis resimleri.

39. Levha: Kadın tenasül organı.
40. Levha: Görülemedi.
41. Levha: Meme ve diyafram resimleri.
42. Levha: Kalp ve kalbin açılmış halleri ile göğüs kafesinin açılmış hali.
43. Levha: Kalp karıncıkları ve kalp kulakçıkları.
44. Levha: Kalp karıncık ve kulakçıkları ile damarlar.
45. Levha: Gırtlak, akciğer boruları ve diğer a'zanın resimleri.
46. Levha: Akciğerin bölümleri ve tabakaları.
47. Levha: Beyin, sinüs ve kafa kılları.
48. Levha: Beyin, beyincik, ilik ve sinüs.
49. Levha: İlik ve beyincik ile ilgili çizimler.
50. Levha: Damar resmi.
51. Levha: Damar resmi.
52. Levha: İnce damar ve ilik resimleri.
53. Levha: Görülemedi.
54. Levha: Atardamarların resimleri.
55. Levha: Vücuttaki sinirlerin şekilleri.
56. Levha: Kafada bulunan sinirler.

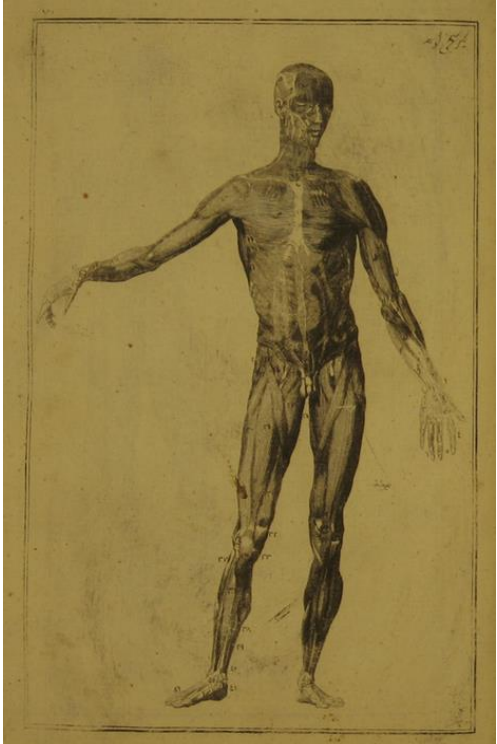
Resim 1. İskeletin arka taraftan görünüşü ve çocuk kafatası, *Mir'âtü'l-Ebdân fi Teşrih-i A'zâi'l-İnsân*, 1235/1820, 4. levha.



Resim 2. Karın bölgesindeki iç organlar, *Mir'âtü'l-Ebdân fi Teşrih-i A'zâi'l-İnsân*, 1235/1820, 31. levha.



Resim 3. İnsan bedeninin önden görünüşü, *Mir'âtü'l-Ebdân fi Teşrih-i A'zâi'l-İnsân*, 1235/1820, 20. levha.



Resim 4. Kafada bulunan sinirler, *Mir'âtü'l-Ebdân fi Teşrih-i A'zâi'l-İnsân*, 1235/1820, 56. levha.

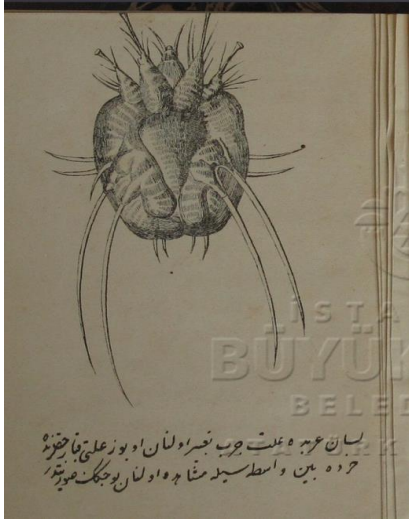


2. Frengi Risâlesi

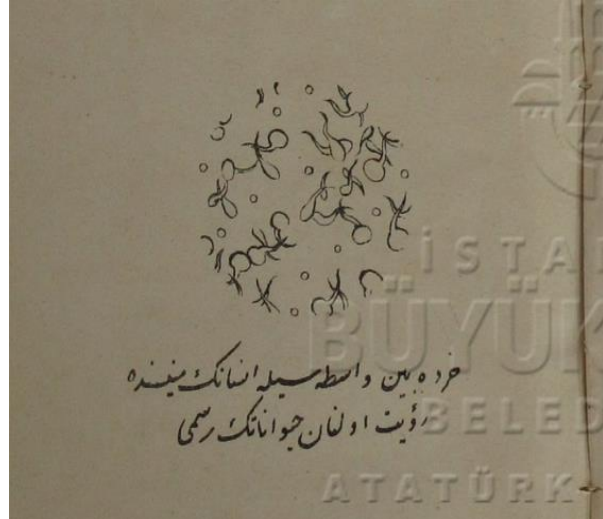
Yazarı hakkında bilgi bulunmayan Frengi Risâlesi, Osmanlı'da frenk uyuzu, dâül'efrenc veya maraz-ı efrenci olarak bilinen (Çavdar, 2016, s. 159) ve Batı'dan geldiği düşünülen Frengi hastalığı hakkında yazılmıştır.

Eser, 1262/1845-46 tarihinde Mekteb-i Tıbbiye-i Adliye-i Şahane'de 45 sayfa metin olarak basılmıştır (Baysal, 2010, s. 215). Eserin sonunda 4 adet resim bulunmaktadır. Resimlerde eserde konu edilen hastalıkla ilgili mikroskobik canlıların mikroskop vasıtası ile nasıl görüldükleri gösterilmiştir. Ayrıca resim sayfalarında birer cümlelik resmi tanıtan açıklamalar yer almaktadır. Bunlar sırasıyla; "Lisân-ı Arabda illet-i cerb tabîr olunan uyuz illeti kabarcıklarında hurdebîn vâsıtasıyla müşahede olunan böceğin suretidir" (Resim 5), "Hurdebîn vâsıtasıyla insanın menisinde ru'yet olunan hayvanâtın resmi" (Resim 6), Kezâlik âlet-i mezkûre vâsıtası ile boğanın menisinde ru'yet olunan hayvanâtın resmi" (Resim 7), Kezâlik âlet-i mezkûre vâsıtası ile atın menisinde ru'yet olunan hayvanâtın resmi" (Resim 8) şeklindedir.

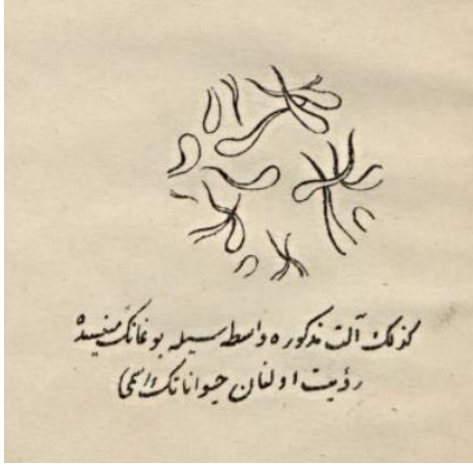
Resim 5. Uyuz hastalığında mikroskopla görülen böcekler (mikroskobik canlılar), Frengi Risâlesi, 1262/1845-46, numarasız.



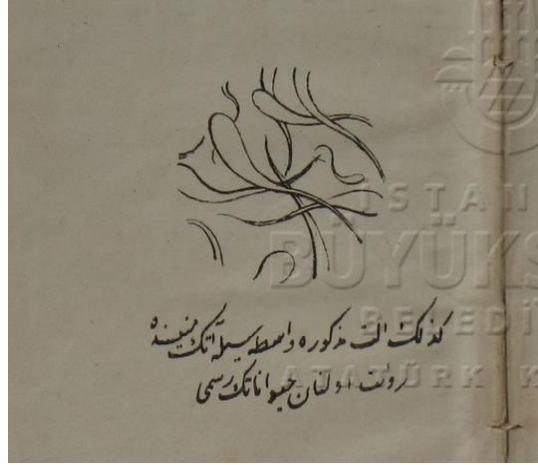
Resim 6. İnsan menisinde mikroskopla görülen hayvanlar (mikroskobik canlılar), Frengi Risâlesi, 1262/1845-46, numarasız.



Resim 7. Boğanın menisinde mikroskopla görülen hayvanlar (mikroskopik canlılar), *Frenği Risâlesi*, 1262/1845-46, numarasız.



Resim 8. Atın menisinde mikroskopla görülen hayvanlar (mikroskopik canlılar), *Frenği Risâlesi*, 1262/1845-46, numarasız.

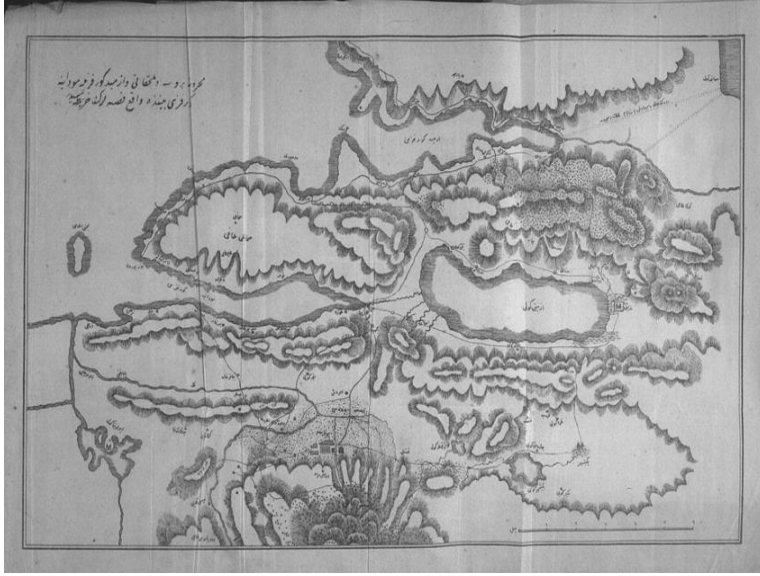


3. Kaplıca Risâlesi

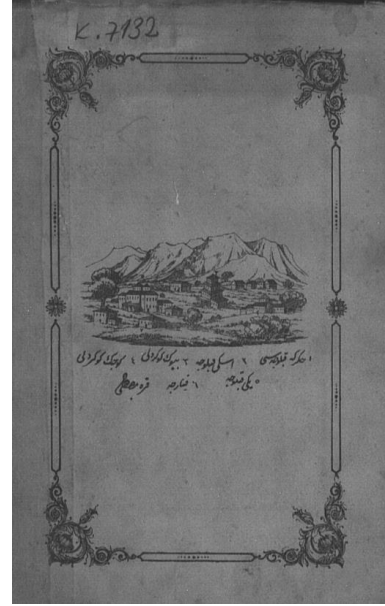
Kaplıca Risâlesi, Dr. Charles Ambroise Bernard'ın (1808-1844) 1842 tarihinde yazdığı *Les Bains de Brousse on Bithynie (Turquie d'Asie)* isimli eserinin Fransızcadan Osmanlı Türkçesine tercüme edilmiş halidir. Eser; genel olarak ılıcaların nasıl kullanılacağı, Bursa ve çevresinde bulunan sıcak su kaynakları ve kaplıcalar ile Bursa'daki camiler, türbeler ve gezilecek diğer bazı yerler hakkında bilgiler vermektedir (Eyice, 1970, ss. 485-495; Öztürk, 2015, s. 5-6).

Kaplıca Risâlesi 1265/1848-49 tarihinde Mekteb-i Tıbbiye Matbaası'nda taş baskı tekniğiyle basılmıştır (Baysal, 2010, s. 215). Eser; 99 sayfa metin, 2 Bursa manzarası ile Bursa ve çevresini gösteren bir haritadan oluşmaktadır. Bu harita ve resimler metnin sonuna yerleştirilmiştir. Bursa'nın Kükürtlü'den görünüşünün tasvir edildiği resim ve Bursa haritası normal sayfa boyutundan büyük olarak hazırlanmıştır. (Resim 9-11) Bursa'daki kaplıcaların yerinin numaralandırılarak gösterildiği bir diğer Bursa resmi ise normal sayfa boyutunda görülmektedir. (Resim 10) Bursa'nın Kükürtlü'den görüldüğü resmin sağ alt köşesinde İstanbullu Rum ressamından A. J. Manaraky (Manarakis)'nin imzası bulunmaktadır (Eyice, 1970, ss. 485-495). Yine aynı resimde insan ve hayvan figürleri dikkat çekmektedir.

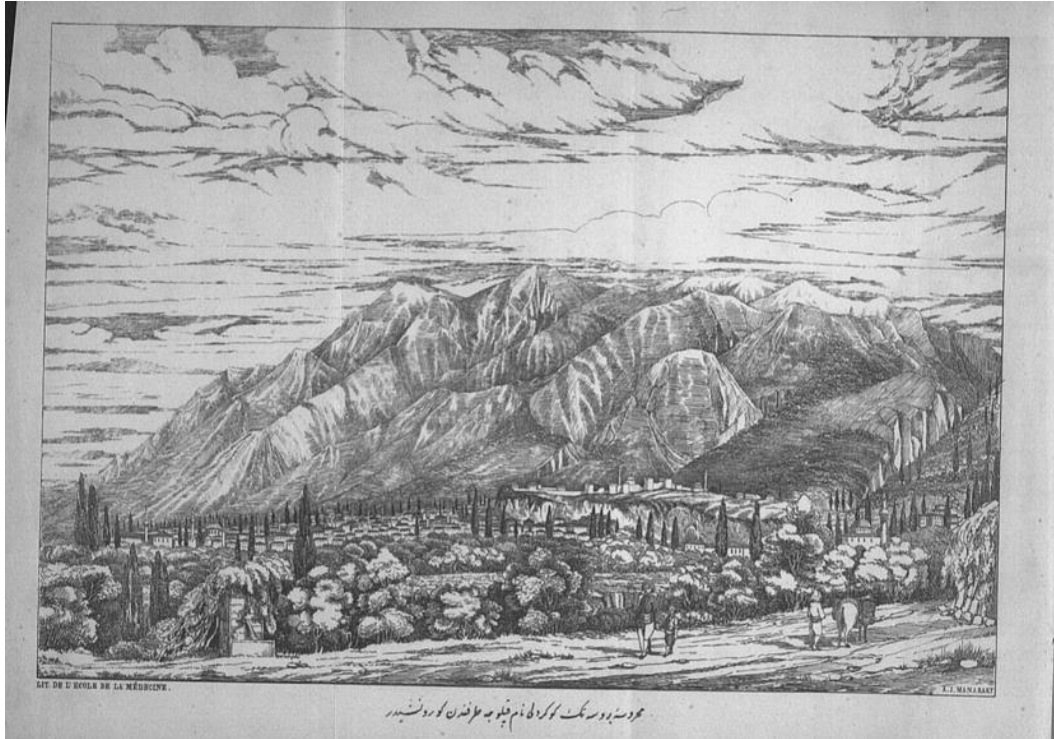
Resim 9. Bursa ve çevresinin haritası, Kaplıca Risâlesi, 1265/1848-49, numarasız.



Resim 10. Bursa'da bulunan kaplıcaların yerleri, Kaplıca Risâlesi, 1265/1848-49, numarasız



Resim 11. Bursa'nın Kükürtlü Kaplıcası tarafından görünüşü, Kaplıca Risâlesi, 1265/1848-49, numarasız.



RESİMLERİN TEKNİK AÇIDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Osmanlı'da matbaanın kurulmasının ardından birçok alanda olduğu gibi tıp ve sağlık konularında da kitaplar basılmaya başlanmış ve bu kitapların bazılarında resimler yer almıştır.

Çalışma kapsamında incelenen tıp ve sağlık konulu eserlerde bulunan resimler teknikleri açısından ele alınmışlar ve bu doğrultuda resimler baskı tekniği, sayfa düzenlemeleri ve renklendirme yöntemleri bakımından değerlendirilmişlerdir.

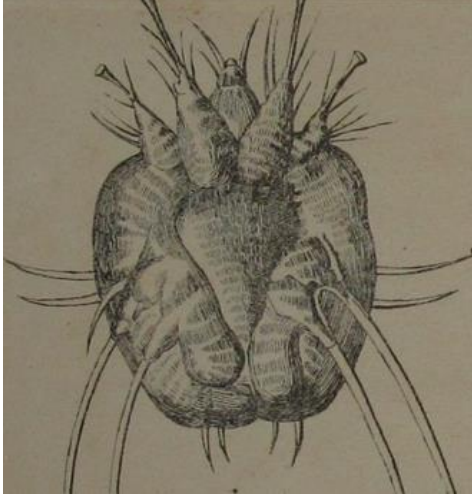
Matbu eserlerdeki resimlerin baskı tekniğini resme bakarak tespit etmek pek mümkün değildir. Fakat teknik açıdan resimlerin iki şekilde hazırlandığı düşünülmektedir. Bunlardan birisi, metal ya da ahşap kalıpların oyulmasıyla (Çelik, 2000, s. 9) resmin oluşturulduğu ve kâğıda aktarıldığı gravür tekniğidir. Baskı resim oluşturmanın diğer tekniği ise taş baskıdır ki bu yöntemle hem yazı hem de resim kâğıda aktarılabilir (Atar, 1995, s. 88-89). Gravür ve taş baskı şeklinde oluşturulan resimlere bakıldığında aralarında belirgin bir fark görülmemiştir. Resimlerin baskı tekniklerinin tam olarak anlaşılmasından dolayı kitapların metnine bakılmış ve müteharrik baskı yöntemi ile mi yoksa taş baskı ile mi basılmış olduğu belirlenmiştir. İlâveten bazı matbaalar sadece taş baskı matbaası olarak kurulmuş ve burada basılan eserler taş baskı şeklinde hazırlanmıştır. Matbu eserlerin bazılarında taş baskı matbaasında basıldığı da bildirilmiştir. Bu bağlamda taş baskı tekniğinde basılmış kitapların resimlerinin de aynı teknikle -ki taş baskı tekniği baskı resim hazırlamaya oldukça uygundur- hazırlandığı diğerlerinin ise gravür olarak hazırlanıp basıldığı kanaatine ulaşılabilmektedir. Ayrıca kitapların sonunda baskı işlemleri hakkında bilgiler verilirken kimi zaman resimlerle ilgili bilgilerin de yer aldığı görülmektedir (Özdemir, 2020, s. 519).

Taş baskı hem resmin hem de yazının kâğıda aktarıldığı düz baskı yöntemidir. Taş baskıda, şekil ve yazılar yağlı mürekkeple kireç taşı üzerine çizilerek suyun itme gücü sayesinde kâğıda aktarılmaktadır (Atar, 1995, s. 7-8; Griffiths, 1996, s. 100-101). Osmanlı Türkçesindeki birleşik harf yapısından dolayı müteharrik baskı tekniğinin zorlukları olmuştur. Birleşik harflerin kullanıldığı Osmanlı Türkçesi için taş baskı yöntemi ise oldukça kullanışlıdır. Ayrıca taş baskı tekniğinde resimlerin üzerine yazı ilavesi çok daha kolay yapılabilir. Bu teknikle taş kalıplara resimler ve yazılar rahatlıkla işlenip kâğıda geçirilmiştir.

Taş baskı tekniği ilk olarak 18. yüzyılın sonlarında Almanya'da Alois Senefelder (1771-1834) tarafından bulunmuştur (Gerçek, 2001, s. 8). Türkiye'de ise bu teknik ilk olarak Fransız Jacques Cayol ve Henri Cayol tarafından uygulanmıştır. Jacques Cayol ve Henri Cayol ilk litografi/taş baskı atölyesini araç gereçlerini Fransa'dan getirerek 1831 yılında Harbiye Nezâreti'nde kurulmuşlardır (Gerçek, 2001, s. 10-12; Bayav, 2013, s. 37). Bu nedenle taş baskı matbaasının Osmanlı'da kurulduğu tarih olan 1831'den önce basılmış kitapların taş baskı olmadığı açıkça bilinmektedir.

Tıp ve sağlık konulu olan kitaplardan Frengi Risâlesi ve Kaplıca Risâlesi isimli eserlerin metin kısımları taş baskı tekniğinde basılmıştır. Bu eserlerin metinleri taş baskı tekniğinde basılsa da resimlerinin de aynı teknikle basılıp basılmadığı tam olarak bilinmemektedir. Fakat taş baskının resim hazırlamaya sağladığı kolaylık göz önünde bulundurulduğunda resimlerin de taş baskı tekniğinde basıldığı kanaati ağır basmaktadır. (Resim 12-13)

Resim 12. Uyuz hastalığında mikroskopla görülen böcekler (mikroskopik canlılar) resminden detay, Frengi Risâlesi, 1262/1845-46, metin sonu, numarasız.



Resim 13. Bursa'da bulunan kaplıcaların yerleri resminden detay, Kaplıca Risâlesi, 1265/1848-49, metin sonu, numarasız.



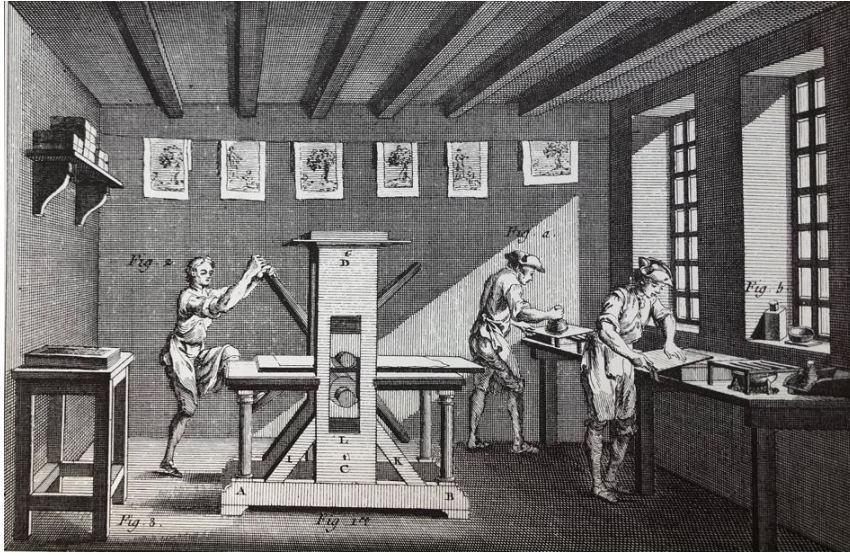
Baskı resim hazırlarken kullanılan yöntemlerden bir diğeri de gravür tekniğidir. Metal ya da ahşap kalıplara oyma/kazıma yoluyla oluşturulan resimlerin kâğıda aktarılmasına gravür denmektedir (Sevin, 2006, s. 12). Bu teknikte resim oluşturulurken ilk olarak kâğıda aktarılmak istenen görüntü çeşitli teknikler kullanılarak levha üzerine işlenir. Bu uygulama ile birlikte levha kalıp halini almış olur. (Resim 14) Kalıbın üzerindeki çukur alanlara mürekkep iyice yedirilir ve kalıbın yüzey kısmı temizlenerek sadece çukur kısımlarda mürekkep kalması sağlanır. Son aşama olarak kalıp üzerindeki çukur alanlar baskı sonucu kâğıda aktarılır ve resim elde edilir (Çelik, 2000, s. 11).

61

Resim 14. Bakır levhaların hazırlanması ve gravürlerin çizimi (Diderot, 1959, s. 379-380)



Resim 15. *Kâğıda basılan gravürlerin kurutulmak üzere asılması* (Diderot, 1959, s. 379-380)

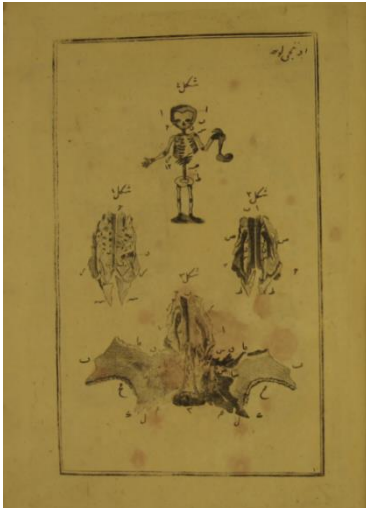


Gravür çok eski tarihlerden beri resim basma tekniği olarak kullanılmıştır. İlk ne zaman kullanıldığı hakkında tam bir tarih verilemese de kâğıdın bulunmasıyla birlikte yapılmaya başlandığı düşünülmektedir. Bununla birlikte Avrupa'daki bazı ülkelerde 15. yüzyılda baskı resim yapıldığı kaynaklarda bildirilmiştir (Bayav, 2013, ss. 5-9). Gravür sanatının en büyük ustalarından birisi Albrecht Dürer (1471-1528)'dir (Griffiths, 1996, ss. 39-42). Osmanlı Devleti'nde gravür tekniği, matbaadan önce harita basımı için kullanılmıştır (Unat, 1999, ss. 627-654). Kitap resmi olarak ise Müteferrika Matbaası'nda kullanıldığı bilinmektedir.

62

Tıp ve sağlık konulu eserlerden olan *Mir'âtü'l-Ebdân fî Teşrîh-i A'zâi'l-İnsân* isimli eser bir anatomi kitabı olup konu ile alakalı 56 adet resim ihtiva etmektedir. (Resim 16-17) Resimler insan anatomisi hakkında oldukça detaylı bir şekilde çizilmiştir. Eserin metni müteharrik baskı yöntemi ile hazırlanmıştır. Kitabın giriş kısmında ise resimlerinin bakır levhalara gravür şeklinde yapıldığı bilgisi bulunmaktadır.

Resim 16. *Cenin iskeleti ve kemik resimleri, Mir'âtü'l-Ebdân fî Teşrîh-i A'zâi'l-İnsân, 1235/1820, metin sonu, 10. leha.*



Resim 17. *İnsan bedeninin arkadan görünüşü, Mir'âtü'l-Ebdân fî Teşrîh-i A'zâi'l-İnsân, 1235/1820, metin sonu, 21. leha.*



Basım faaliyetlerinin başladığı ilk zamanlarda yazıyı ve resmi birlikte basacak teknoloji olmadığından resimler kalıplar vasıtası ile metinden ayrı olarak basılmıştır. Bu şekilde ayrı olarak basılan resimler kitabın ilgili kısmına yerleştirilerek kitaplar ciltlenmiştir (Esmer, 2011, s. 28). (Resim 15) Matbu eserlerdeki resimli sayfaların neredeyse tamamına yakınının arka kısımlarında yazı olmaması da bu bilgiyi doğrulamaktadır. Bu sebeple incelenen kitapların resimlerinin sayfa boyutları yönünden farklılık gösterdiği görülmektedir. Eserlerin bazılarında resimler kitabın metin kısmının sayfa boyutunda hazırlanmış tek sayfa şeklinde yer almaktadır. Ancak bazı resimlerin karşılıklı iki sayfayı kaplayacak şekilde olduğu görülmektedir. Bunların yanı sıra büyük boyutlarda kâğıtlara basılmış olup katlanarak kitaba dâhil edilen resimler de mevcuttur. Bu uygulama genellikle büyük alanlar gerektiren konuların resimlendiği örneklerde görülmektedir. Eserlerin bir kısmında ise büyük alan gerektirmeyen figürlerin de bir arada basıldığı görülmektedir. Bunun sebebi olarak resim basma işinin zorluğunu ve maliyetini azaltmak amacıyla daha fazla resmi bir araya getirerek, basılan resimli sayfa sayısını azaltmak olduğu düşünülebilir. Nitekim bakır levhalara resim hazırlama ve bunu basma işi oldukça zor ve maliyetlidir (Özdemir, 2020, s. 522-523).

Tıp ve sağlık alanında hazırlanmış kitapların resimli sayfaları sayfa düzeni açısından incelendiğinde Frengi Risâlesi ve Mir'âtü'l-Ebdân fî Teşrîh-i A'zâi'l-İnsân resimlerinin normal sayfa boyutunda hazırlandığı görülmüştür. Kaplıca Risâlesi resimlerinden Bursa'daki kaplıcaların yerinin numaralandırılarak gösterildiği Bursa resmi de normal sayfa boyutunda görülürken Bursa'nın Kükürtlü'den görünüşünün tasvir edildiği resim ve Bursa haritası normal sayfa boyutundan büyük olarak hazırlanmıştır. Bu iki resim katlama izlerinden anlaşıldığı üzere katlanarak esere dâhil edilmiştir. İncelenen üç eserin de resimleri metin sonuna yerleştirilmiştir. Resimli sayfalar Frengi Risâlesi ve Kaplıca Risâlesi'nde numarasız olarak yer alırken Mir'âtü'l-Ebdân fî Teşrîh-i A'zâi'l-İnsân isimli eserde "levha 1, levha 2" şeklinde numaralandırılmıştır.

Çalışma kapsamında incelenen eserlerin resimleri matbaadan çıktığı şekli ile siyah beyaz formda kitaba yerleştirilmişlerdir. Ancak Mir'âtü'l-Ebdân fî Teşrîh-i A'zâi'l-İnsân isimli anatomi kitabının iki farklı şekilde hazırlandığı, bunlardan birinin padişah ve devlet adamlarına sunulmak üzere meşin ciltli, altın kabartma tuğralı, tezhipli ve resimleri renkli olarak, diğerinin ise karton ciltli, tezhipsiz ve resimleri siyah-beyaz şeklinde basıldığı kaynaklarda bildirilmektedir (Zülfikar, 1986, s. 50; Kâhya, 1991, s. 856). Fakat söz konusu renkli nüsha görülememiştir.

RESİMLERİN HAZIRLAYANLAR BAKIMINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Osmanlı Dönemi'nde hazırlanmış matbu kitapların başında ya da sonunda genellikle eserin yazarı, çevirmeni ve basım işini yapan kişiler hakkında bilgiler verilmektedir. Fakat resimleri hazırlayan kişiler hakkında verilen bilgiler çok sınırlı sayıda olduğu için resimlerin sanatkârlarının tespiti oldukça zordur. Buna rağmen az da olsa bu bilgilere ulaşıla bilinmiştir.

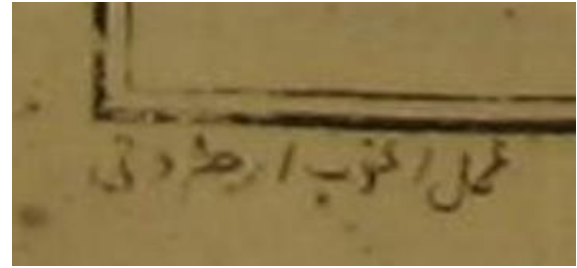
Tıp ve sağlık konulu eserlerden Kaplıca Risâlesi'nde yer alan Bursa manzarasında İstanbullu Rum ressamardan A. J. Manaraky (Manarakis)'nin imzası bulunmaktadır. (Resim 18) Bu kişinin 1871-72 yıllarında İstanbul surlarının ve kapılarının çeşitli resimlerini çizdiği bilinmektedir (Eyice, 1970, s. 485-495). Eserdeki Bursa haritası ve Bursa'daki kaplıcaların yerlerinin gösterildiği diğer resimde herhangi bir ressam imzasına rastlanmaz. Bu durumda her üç çalışmayı da aynı kişi mi hazırladı yoksa imzasız olan resimler farklı ressamlar tarafından mı hazırlandı sorularını yanıtlayacak herhangi bir bilgi ya da belgeye ulaşılamamıştır.

Mir'âtü'l-Ebdân fî Teşrîh-i A'zâi'l-İnsân isimli eserin de 5. 6. 7. ve 56. resimlerinde “amel-i Agob Erzurumî” yazmaktadır. (Resim 19) Bu da söz konusu resimlerin Erzurumlu Agob tarafından yapıldığını göstermekle birlikte diğer resimlerin aynı kişi tarafından mı yapıldığı sorusunu akla getirmektedir. Beydilli'nin kitabında bu konu ile alakalı olarak resimlerin -Erzurumlu Agob ismi zikredilmeksizin- Erzurumlu Ermeni sanatkârlar tarafından bakır levhalara hakk olunduğu ve buna sebep olarak beden tasviri söz konusu olduğundan dinî telakkinin etkisiyle Müslüman sanatkârların tercih edilmediğinin düşünüldüğü bildirilmiştir (Beydilli, 1995, s. 216). Mir'âtü'l-Ebdân'ın müellifi eserin resimleri hakkında açıklamalar yaptığı bölümde resimlerin bir kısmını 18. yüzyıl bilim adamlarından aldığı bilgisini vermektedir. Örneğin 20 ve 21. resmi B.S. Albinus'tan, 49. resmi Vieussens'ten, 53. ve 54. resmi A. Haller'den aldığı belirtilmektedir (Zülfikar, 1986, s. 50; Kâhya, 1991, s. 856).

Resim 18. “A. J. Manaraky”, *Kaplıca Risâlesi*, 1265/1848-49, metin sonu, numarasız.



Resim 19. “Amele Agob Erzurumî”, *Mir'âtü'l-Ebdân fî Teşrîh-i A'zâi'l-İnsân*, 1235/1820, metin sonu, 56. Levha.



Tıp ve sağlık konulu eserlerden olan *Frenği Risâlesi* isimli eserin ise resimlerinde bir ressam imzası görülmemiş dolayısıyla resimleri hazırlayanlar hakkında bir fikir yürütülememiştir.

İncelenmiş olan eserler bağlamında kitap resimleme işinde çalışan sanatkârların genellikle gayrimüslim olduğu görülür. Müslüman sanatkârların hazırladıkları resimlere imza atmadıkları mı -ki imzasız resimlerin sayısı imzalı resimlere oranla oldukça fazla- yoksa bu işlerde gayrimüslimlere nazaran daha mı az çalıştıkları tam olarak bilinmemektedir. Yine de eldeki verilere bakıldığında gayrimüslimlerin Müslüman sanatkârlara oranla bu işlerle daha fazla uğraştığı, bunun da resim yasağından kaynaklandığı düşünülebilir. Ancak bu durumu baskı resim hazırlama tekniğinin Osmanlı Devleti'nde yeni olmasına ve bundan dolayı bu alanda yetişmiş sanatkârların az olmasına bağlamak daha doğru olacaktır.

RESİMLERİN FİGÜR KULLANIMI AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

İslam'da resim yasağı tartışmaları çok eski tarihlere dayanan bir konudur . Hz. Peygamber'in bu konu hakkında söylenmiş olduğu sözler, İslam'da resim yasağının temelini oluşturur (Buhârî, 1989, s. 5955). Arapça'da resim ve resim yapma karşılığı olarak genellikle sûret ve tasvîr kelimeleri kullanılmıştır. Aynı zamanda temsil/temâsil kelimesinin de benzer durumlarda kullanıldığı görülür. Bu konu oldukça kapsamlıdır. Nitekim semavî dinlerde genellikle resim ve heykel yapımına olumsuz bakılmasının putperestliği engelleme düşüncesi ile bağlantılı olduğu düşünülmektedir (Başoğlu, 2007, s. 579). Ancak şu da bir gerçektir ki; hem Osmanlı toplumunda hem de diğer Müslüman toplumlarda çok eski tarihlerden beri el yazma eserlerde insan ve hayvan figürleri bulunmaktadır. Bu da İslamiyet'in resim yapmayı değil, çok kesin ve açık bir biçimde tasvir önünde ibadet yasağını getirdiğini öne süren görüşlerle ilişkilendirilebilir.

Çalışma kapsamında incelenen tıp ve sağlık konulu matbu kitaplar da İslamiyet'in benimsendiği Osmanlı toplumunda ve Osmanlı Devleti himayesinde basılmıştır. Nitekim bu kitapların resim yasağı tartışmalarının olduğu bir ortamda oluşturulduğu bir gerçektir. Bu bakımdan kitaplar için resimler hazırlanırken bu resim yasağı tartışmalarından ne derece etkilenildiği açığa çıkarılması gereken bir husustur. Söz konusu etkinin anlaşılabilmesi için incelenen resimlerde hayvan ya da insan figürü olup olmadığı konusu gözden geçirilecektir.

Tıp ve sağlık konulu eserlerden Mir'âtü'l-Ebdân fi Teşrih-i A'zâ'l-İnsân isimli anatomi kitabı 56 adet levha içermektedir. Konusu gereği bu levhalardan büyük çoğunluğunda insan bedeni tasvirleri bulunur. Bu tasvirler keyfi olarak hazırlanmış resimler olmayıp tıp bilimi için zaruret arz etmektedir. (Resim 20-21-22)

Resim 20. Meme ve diyafram resimlerinden detay, Mir'âtü'l-Ebdân fi Teşrih-i A'zâ'l-İnsân, 1235/1820, metin sonu, 41. levha.



Resim 21. Kafada bulunan sinirler resimlerinden detay, Mir'âtü'l-Ebdân fi Teşrih-i A'zâ'l-İnsân, 1235/1820, metin sonu, 56. Levha.



Resim 22. İnsan bedeninin önden görünüşü detay, Mir'âtü'l-Ebdân fi Teşrih-i A'zâ'l-İnsân, 1235/1820, metin sonu, 1. Levha.



1 harita ve 2 manzara resminin olduğu Kaplıca Risâlesi'nde İstanbullu Rum ressamı A. J. Manaraky (Manarakis) imzalı manzara resminde at ve insan figürleri görülmektedir. Oldukça küçük boyutlarda hazırlanmış olan bu figürlerin resme daha doğal bir görünüm vermek amacıyla yerleştirildiği rahatlıkla anlaşılabilir. (Resim 23-24) Bu tarz figürler resimlerdeki mekân ya da eşya boyutları ile uyumlu bir şekilde küçük olarak resmedilmişlerdir. Bu durumun genellikle figürlerin değil de konunun ön planda olduğu resimlerde tercih edildiği anlaşılmaktadır.

Resim 23. Bursa'nın Kükürtlü Kaplıcası tarafından görünüşü resminden detay, Kaplıca Risâlesi, 1265/1848-49, metin sonu, numarasız.



Resim 24. Bursa'nın Kükürtlü Kaplıcası tarafından görünüşü resminden detay, Kaplıca Risâlesi, 1265/1848-49, metin sonu, numarasız.



Frenji Risâlesi isimli eserin resimlerinde ise mikroskopik canlılar bulunmaktadır. Ancak bu çizimler resimlere bakan kişiler tarafından bir suret niteliği göstermemektedir. Bu nedenle söz konusu resimlerin -tartışmalara konu olan- suret ya da tasvir içerdiğini söylemek kanaatimizce pek doğru olmaz.

Yukarıda sözü edilen örnekler birlikte değerlendirildiğinde kimi zaman zaruret durumunda kimi zaman da keyfi durumlarda insan ya da hayvan figürü resmetmekten kaçınılmadığı görülür. Ayrıca yayınlanan eserlerin devlet kurumlarına bağlı matbaalarda basıldığı ve bundan dolayı basılacak eserlerin belli denetimlerden geçtiği düşünülürse yönetici tabakası cihetinden de insan ya da hayvan tasviri hazırlanmasında ve basılmasında bir sakınca görülmediği anlaşılmaktadır.

SONUÇ

Osmanlı Devleti çok geniş bir coğrafyaya hâkim olması ve askeri başarılarının yanı sıra sahip olduğu kültür ile de tarihte önemli bir yere sahiptir. Elbette ki bir nevi sanat eserine dönüşmüş yazma kitaplar bu kültürün bir parçasıdır. Kitapların uzun yıllar elle yazılıp çoğaltıldığı Osmanlı topraklarında matbaanın gelmesi ile artık baskı kitap dönemine geçilmiştir.

Matbaadan önce tıp ve sağlık alanında hazırlanmış yazma kitaplar olduğu gibi matbaadan sonra da bu alanda hazırlanmış matbu kitaplar bulunmaktadır. Yazma eserlerde kitaba dâhil edilen resimler nakkaşlar tarafından çok ince bir işçilikle hazırlanmışlardır. Matbaa ile birlikte çok sayıda kitap aynı anda basılarak okuyucuya sunulmuştur. Kitapta olması istenen resimler de gravür ya da taş baskı tekniğinde hazırlanarak toplu olarak basılmıştır.

Çalışma kapsamında Mir'âtü'l-Ebdân fî Teşrîh-i A'zâi'l-İnsân, Kaplıca Risâlesi ve Frenji Risâlesi isimli eserler incelenmiştir. Bu eserlerden Mir'âtü'l-Ebdân fî Teşrîh-i A'zâi'l-İnsân bir anatomi kitabıdır ve konusu itibarıyla metnin sonunda 56 adet resim levhası ihtiva eder. Bu resimlerde insan bedeni, organları, kemikleri ve damar sistemi gibi konular yer almıştır. Kaplıca Risâlesi

isimli eser ise Bursa'da bulunan kaplıcaları konu edinir. Bu kapsamda Bursa haritası ve Bursa şehrinin resimlerini içerir. Frengi hastalığının anlatıldığı Frengi Risâlesi'nde de bu hastalığa yakalananlarda görülen mikrobun hurdebin(mikroskop) ile görünüşünün resimleri bulunmaktadır.

Eserlere teknik açıdan bakıldığında Frengi Risâlesi ve Kaplıca Risâlesi isimli eserlerin taş baskı tekniğinde basıldığı dolayısıyla resimlerinin de bu teknikle hazırlandığı düşünülmektedir. Mir'âtü'l-Ebdân fî Teşrîh-i A'zâi'l-İnsân ise klasik matbaa yöntemi ile basılmıştır. Eserin giriş kısmında resimlerinin bakır levhalara gravür şeklinde hazırlanarak basıldığı bilgisi verilmiştir. Tıp ve sağlık konusunda hazırlanmış bu kitaplardaki resimleri hazırlayanların kim olduğu sorusu da bu çalışmada üzerinde durulan hususlardandır. Bu konu hakkında yeterli bilgiye ulaşılamasa da resimlerin bazılarında ressam imzası bulunmaktadır. Bu kapsamda Mir'âtü'l-Ebdân fî Teşrîh-i A'zâi'l-İnsân ve Kaplıca Risâlesi, resimlerinde usta imzaları bulunan eserlerdendir. Mir'âtü'l-Ebdân fî Teşrîh-i A'zâi'l-İnsân isimli eserin 5. 6. 7. ve 56. resimlerinde "amel-i Agob Erzurumî" yazmaktadır. Kaplıca Risâlesi'ndeki Bursa resminde de A. J. Manarakı (Manarakis)'nin imzası bulunmaktadır. İmzası bulunan bu sanatkârların bütün resimleri mi hazırladığı yoksa sadece imzaları olan resimleri mi yaptıkları tam olarak bilinmemektedir.

Genel olarak bakıldığında eserlerde figür kullanımından kaçınılmamıştır. Eserlerden Mir'âtü'l-Ebdân fî Teşrîh-i A'zâi'l-İnsân, anatomi konusunda hazırlanmış olması bakımından çok sayıda insan bedeni tasviri içerir. Ancak Kaplıca Risâlesi'ndeki manzara resmine yerleştirilen insan ve hayvan figürlerinin resme canlılık ve gerçeklik kazandırmak için çizildiği düşünülmektedir. Bu da insan ya da hayvan resmi hazırlamanın kısıtlanması konusunda herhangi bir yaptırımın olmadığını düşündürmektedir. Ayrıca eserlerin basıldığı matbaaların devlet kurumlarına bağlı olması ve bundan dolayı basılacak eserlerin bir takım denetlemeler neticesinde basıldığı göz önünde bulundurulduğunda bu şekilde yayınlanmasına müsaade edildiği açıkça ortadadır.

KAYNAKÇA

- Afyoncu, E. (2000). İbrâhim Müteferrika. *TDV İslam Ansiklopedisi (DİA)* içinde (c. 21, ss. 324-327). İstanbul: TDV Yayınları.
- Altuntek, S. (1993). İlk Türk matbaasının kuruluşu ve İbrahim Müteferrika. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 10(1), 19-204.
- Atar, A. (1995). *Başlangıcından günümüze taşbaskı*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Başoğlu, T. (2007). Resim. *TDV İslam Ansiklopedisi (DİA)* içinde (c. 34, ss. 579-582). İstanbul: TDV Yayınları.
- Bayav, D. (2013). *Geleneksel ve deneysel yönleriyle gravür baskı*. Paradigma Akademi Yayınları.
- Baysal, J. (2010). *Osmanlı Türklerinin bastıkları kitaplar 1729-1875*. Hiperlink Yayınları.
- Bernard, C. A. (1842). *Les bains de brousse on bithynie (Turquie d'Asie)*. Imprimerie de Mille Freres.
- Beydilli, K. (1995). *Türk bilim ve matbaacılık tarihinde mühendishane, mühendishane matbaası ve kütüphanesi (1776-1826)*. Eren Yayıncılık.

- Buhârî. (1989). *Kitâbu'l-Libâs*, 89. (Ebû Abdillâh Muhammed ibn İsmail el-Buhârî, Sahîh-i Buhârî ve Tercemesi. Mütercim: Mehmed Sofuoğlu.) Ötüken Neşriyat.
- Bursalı M. T. (1975). *Osmanlı müellifleri, III*. (haz: İsmail Özen). Meral Yayınevi.
- Çam, N. (2008). *İslamda sanat sanatta İslam*. Akçağ Yayınları.
- Çipiloğlu, A. R. (2005). *Şânîzâde Atâullah ve divanı*. Yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Çavdar, N. & Karcı, E. (2016). XIX. yüzyıl sonları-XX. yüzyıl başlarında Osmanlı Devleti'nde frengi ile mücadele kapsamında yapılan yasal düzenlemeler. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 157-175.
- Çelik, H. (2000). *Gravür sanatı*. Engin Yayıncılık.
- Dalkıran, Ö. (2013). Kitabın tarihi. *Türk Kütüphaneciliği*, 27(1), 201-213.
- Diderot, D. (1959). *A diderot pictorial encyclopedia of trades and industry*. (Edited with Introduction and Notes by Charles Coulston Gillispie In Two Volumes). Dover Publications Inc.
- Erdoğan, M. (2016). *Şâni-zâde Mehmed Ataullah Efendi (hayatı, kişiliği, eserleri, etkileri)*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Ersoy, O. (1959). *Türkiye'ye matbaanın girişi ve ilk basılan eserler*. Güven Basımevi.
- Esmer, H. (2011). *Türkiye'de baskıresme bakmak*. Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları.
- Eyice, S. (1970). Bursa kaplıcalarını ilmi bakımdan ilk olarak inceleyenlerden Dr. Bernard ve eseri. *İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 33, 485-495.
- Gerçek, S. N. (2001). *Türk taş basmacılığı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Griffiths, A. (1996). *Prints and printmaking: an introduction to the history and techniques*. University of California Press.
- İpşiroğlu, Ş. M. (2009). *İslamda resim yasağı ve sonuçları*. Yapı Kredi Yayınları.
- Kâhya, E. (1991). Şanizâde Mehmet Ataullah Efendi. *Erdem Dergisi*, 5(15), 847-861.
- Kut, T. (1994). Dârü'ttîbâa. *TDV İslam Ansiklopedisi (DİA)* içinde (c. 9, ss. 10-11). İstanbul: TDV Yayınları.
- Özdemir, F. (2020). Coğrafya alanında hazırlanmış resimli ilk matbu kitaplar ve resimlerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)*, 20(2), 509-534.
- Öztürk, H. (2015). Charles Ambroise Bernard'ın (1808-1844) Kaplıca Risâlesi üzerine bir değerlendirme. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 2(37), 1-8.
- Sarı, N. (2012). Tıp. *TDV İslam Ansiklopedisi (DİA)* içinde (c. 41, ss. 101-111). İstanbul: TDV Yayınları.
- Sevin, N. A. (2006). *Gravürlerde yaşayan osmanlı*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Şekerci, O. (1974). *İslâm'da resim ve heykelin yeri*. Çanakkale Seramik Fabrikaları Kültür ve Araştırma Hizmetleri.

- Unat, Y. (1999). Osmanlı teknolojisine genel bir bakış. *Osmanlı* içinde (c. 8, ss. 627–654). Editör: Güler Eren. Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Yilmazer, Z. (2010). Şânizâde Mehmed Atâullah Efendi. *TDV İslam Ansiklopedisi (DİA)* içinde (c. 38, ss. 334-336). İstanbul: TDV Yayınları.
- Zülfikar, M. B. (1986). *Tabip Şâni-zâde Mehmed Ataullah hayatı ve eserleri*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.



Türkçede Kip ve Kipliğe Sözdizimsel-Pragmatik Yaklaşım

Syntactic-Pragmatic Approaches to Mood and Modality in Turkish

Tai Ma^{1*}

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹ Yüksek lisans öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Türkiye

Graduate student, Marmara University, Turkey

taima199506@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-7657-9069>

Makale geliş tarihi / First received : 05.06.2021

Makale kabul tarihi / Accepted : 18.08.2021

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazar(lar) aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadır(lar):

1- Makale hakkında sempozyumda sunulmamış, BAP tarafından desteklenmemiş, tezden türetilmemiştir.

2- Çalışma sırasında konular üzerinde bana yeni bakış açıları kazandırdığı için Prof. Dr. Mustafa S. Kaçalın ve Doç. Dr. Murat Özgen'e minnattarlığımı sunuyorum. Düzeltme tavsiyeleri için sınıf arkadaşım Arş. Gör. Sibel Ekşi'ye de bir teşekkür borcumu bildirmek isterim. Benim bu konuya çalışmama vesile olan Dr. Dilek Uygun Gökmen'e de içten teşekkürlerim vardır.

3- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

4- Makalede etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur. Çalışmada insanla veya insanlarla yapılan görüşmeler, anket ve soru formları değerlendirilmemiştir.

5- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

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

Atıf bilgisi / Citation:

Ma, T. (2022). Türkçede kip ve kipliğe sözdizimsel-pragmatik yaklaşım. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 70-91.

ÖZ

Geleneksel izahlarda kip ve kipliğin morfolojik ve semantik özelliklerine odaklanılmıştır. Bu çalışmanın amacı üretim dilbilgisi bakımından kip ve kipliğin sözdizimsel vasıflarını değerlendirmektir. Biçimbilim, sözdizimsel ve pragmatik yönleri görmezlikten gelir. Kip ve kipliği, cümle çizgisinde gerçekleştirmelerine bakarak tartışırken bu hem yaklaşımın eksikliğini hem de elverişsizliğini açıkça gösterir. Kip cümlelerin oluşmasını etkileyen cümle üstü bir kavramken kiplik çekim özelliğine göre dilbilgisel kategoridir. Kip ve kipliğin pragmatik yönleriyle ilgili, bağlamı dikkate almadan ve dil dışı değerlendirme olmaksızın kipi kiplik ekleriyle bir arada cümleye anlam getiren ek olarak tanımlamak yetersizdir. {-mIş} ve {-sA} gibi işaretleyicinin işlevlerinin kipsel değerlerine göre açıklığa kavuşturulması pragmatik yaklaşımı gerektirir. Çalışmada kip ve kipliğin basit biçimsel ve anlamsal tanımlarından ziyade altta yatan uygulamalı özelliklerine odaklanılmaktadır. Kip ve kiplik, cümle çizgiselliğinde gerçekleştirildiğinde, kip için öncelikle “tavandan tabana” yaklaşımıyla cümledeki işlev ulamlarına kıyasen sözdizimsel vasıfları tasvir edilir sonra pragmatik yönleri açıklanır. Kiplik için kiplik işaretleriyle ilişkilendirilen öbekselle özellikleri açıklanır.

Anahtar kelimeler

Kip, kiplik, biçimbilim, pragmatik, sözdizimsel.

ABSTRACT

The traditional prescriptive theories generalize the two different categories mood and modality in morphological and semantic terms. This study focuses on the syntactic properties of mood and modality in the light of generative grammar. Morphology ignores the pragmatic and syntactic aspects, which obviously indicates both the deficiency and the impracticality when discussing mood and modality in their realization on the surface of sentences. Because mood is a more abstract category with modality being a more concrete one. Concerning the pragmatic aspects of mood and modality, it is insufficient to define the meanings of the modal suffixes without the contextual and extra-linguistic consideration. And it is pragmatically insufficient to clarify the meanings of the suffixes like {-mIş} and {-sA} according to their modal values. Our consideration in this study focuses on the underlying applied properties rather than the simple formal and semantic definitions of mood and modality. When both mood and modality are realized on the sentential linearity, the syntactic and pragmatic aspects of mood are concerned primarily, and for modality, the formal modal markers and the phrasal dominance features are regarded. Therefore, the “top-down” approach is preferred in this study to underline moods compared to the sentential function categories, and the phrasal features of modalities corresponding to the modal markers.

Keywords

Mood, modality, morphology, pragmatic, syntactic.

GİRİŞ

Kip ve kiplik Türkçe dilbilgisi çalışmalarında tartışılan konulardan biridir. Bu çalışmada fikirleri ele alınmış olan araştırmacılar (Ergin, 1998; Korkmaz, 2013, 2017; Benzer, 2008; Yılmaz, 2012) bir yandan varlıkbilimden hareket ederek kip ve kipliği incelerken bir yandan da morfolojik yaklaşımlara yakınlık göstermektedir. ¹ Bu türlü açıklamalar, insanın dili kullanırken tasnif edici bir yaklaşımla her mücerret kavramı biçime dayalı bir yapılandırma sürecinde ele almasına işaret etmektedir. Bunun yanı sıra bazı araştırmacılar, kip ve kiplik kavramlarını ele alırken bu kavramların biçim, kullanımı ve pragmatik boyutları arasında bir bağlantı kurmaya çalışmaktadır. Korkmaz (2017, ss. 708-709) Türkçede kiplik biçimlerinin dilin tarihî değişiminde geçirdiği zarf-fiil {-Ip} ve *kiplik fiili (modal verb)* birleşimi gibi değişik hâlleri ortaya koyarak ilgili konuyu kipliğin tekâmülü çerçevesinde değerlendirmektedir. Ancak onun çalışmasında tercih edilen sınırlı tarihî ve morfolojik yaklaşımlardan dolayı hem *kullanumbilim (pragmatics)* hem *sözdizim (syntax)* bakımından dikkat çeken unsurlar incelemeye alınmayarak kenara bırakılmıştır. Bunun ötesinde kip ve kiplik çalışması *söylemin (utterance)* üretilmesi ve algılanması ile ilişkilendirildiğinde kullanumbilim ve sözdizim alanlarını ihmal edip sadece biçimbilim yaklaşımından faydalanarak biçim ve kullanımı arasındaki bağlantıyı açıklamak yeterli değildir. Bir dilbilgisi izahı kesinlikle *kuralcı (prescriptive)* betimlemeden kaçınmalıdır. Böylelikle araştırmalar mümkün olduğu kadar dilbilim usûlleriyle dilbilgisini açıklama meşguliyeti içinde olacaktır.

Felsefi bakımdan söylem ya duyu aracılığıyla ya da göstergelerle anlaşılmaktadır. Özellikle kiplik ifadeleri (*bence, galiba, elbette* vs.), kiplik ekleri (gereklilik kipliği, yeterlik kipliği vs.) ve kipe benzeyen ama ayrı bir kategori olan cümledeki işlev unsurları (şart, emir ve soru gibi) konuşulurken sözdizimdeki özellikleri dışında algılanabilir (pragmatik) vasıfları da açıklayıcı bir şekilde tartışılmalıdır. Palmer (2001) ve Johanson (2008) *gerçeklik (realis)* ve *gerçekdışılık (irrealis)* konuşması, bir söylem ve söyleme getirilen kiplik anlamının tasarlanmasının gerçek olup olmamasına dikkat çekmektedir. Fakat bu dil mekanizmasında konuşucunun mücerret kavramları dışa vurmasının aracı mıdır yoksa mücerret kavramların kendisi midir? Bu soru için müşahhas görünümünden hareket ederek mücerret kavramları açıklamak yeterli değildir.

Palmer (2001) kip ve kipliğin anlamlar ve işlevlerine göre farklı dillerde ikisinin ya birbirleriyle çakışıp bazı dillerde birbiriyle kesiştiğini ileri sürmektedir. Dolayısıyla onun yaptığı kiplik tanımı bazı dillerde kip için de geçerlidir. Türkçede *kip (mood)* ve *kiplik (modality)* eklerle ifade edilebildiği için ikisi de çekim dizgesinde yorumlanmaktadır. Bu durum göz önünden geçirilecekse, Rentzsch (2015) ekler ve kalıpları esas alarak kiplik anlamlarını kesinleştirmektedir. Bu görüş kipin sözdizim-üstü bir kavram olarak hususî durumlarda üretilmesi özelliğinden görmezlikten gelir; kipliğin esas anlamı vardır ve cümleye doğrudan biçimbirimle getirilir ({-mAll} gereklilik kipliğinin anlaşılması bağlamı gerektirmemektedir). Bunun ötesinde ikisi de *sözylemler (speech acts)* aracılığıyla bir söylemin dilbilgisi ötesi pragmatik mânâsını karşılar (Hidayat, 2016).

¹ Varlıkbilimi her kavramın bir biçime sahip olduğunu savunmaktadır. Chomsky (1965, s. 201) zihnimizdeki her kavramın illa ki bir biçime işaret etmesine gerek yoktur, diyerek bu anlayışa itiraz etmektedir. Oysaki kip ve kiplik çalışmalarında varlıkbilim yaklaşımı esas alındığı için kip ve kipliğin bir biçime işaret etmesi gerektiği anlayışı vardır. Fakat insanın zihnini kullanması her hangi bir biçime dayanmamaktadır.

Benzer'in (2008) yaptığı izahta Türkçede hem kip hem kiplik ek yoluyla gösterilmektedir ve ardından kipliğin, çeşitli ve esnek olması bakımından kipten daha geniş olduğu belirtilmektedir, fakat bu izahta kip ve kiplik arasında mücerretlik ve müşahhaslık ayrımı mevcut değildir. Korkmaz (2003) ve Bybee (1995) kip ve kipliğin kesiştiğini ifade etmektedir; fakat tercih edilen morfolojik yaklaşımla eklerin çekimlenme biçimi ve sırası bir sorundur. Öyle ki "gideceksem" yerine "*gitseyeceğim" ifadesinin niçin tercih edilmediği izah edilmemiştir. Bu soruyu Cinque (2000) *yönetme (dominance)* kuramıyla kip ve kipliğin *yönetme kapsamından (domain)* hareketle izah etmiştir, bu bakış açısı kip ve kipliği sözdizim düzeyinde kuramsal bir şekilde ayırmaya katkı sağlamaktadır.

Deny (2012) morfolojik bakımdan bütün çekim eklerini kip olarak kabul etmektedir. Kip ve fiil çekim eklerinin birbirlerinden ayrılmasının zor olduğunu ancak yine de bunların birbirinden ayrılması gerektiğini düşünen araştırmacılardan Korkmaz ise (2003) kendi çalışmasında kipi, zamandan ayırmadan kiplikle bir arada incelemektedir. Korkmaz (2017) biçimbilimden hareket ederek fiil temelinde zaman ile kipi bir arada değerlendirmiştir; bu yorum zaman, kip ve kiplik arasındaki farkı ne sözdizimce ne anlamca açık hâle getirmemiştir. Kipi *anlambilim (semantics)* çerçevesinde yorumlayıp kipliği biçim olarak yorumlayan Aslan (2007) sözdizimsel açıdan kipi işaretleyicisi ve biçimbirimler (sözlükbirim dâhilinde) arasında birden fazla bağıntı kurar. Bu görüşün bir kusuru var ki, fiilin (*iste-*, *dile-* vs.) anlamından kip anlamını çıkarmak ve bir adçillaşmış öbeğe (*gelesim*, *yapasım* vs.) kip değerini yüklemek kipi kapsamını ölçmek için elverişli bir yöntem değildir. Bu noktada Rentzsch'in (2005) kipliği sınıflandırırken tarihî bakış açısı dışında anlamın işlevselliğine dikkat etmesinden faydalanılabilir; eski Türkçede aynı anlamdan farklı bakış açısını ifade eden ekin varyantları mevcuttur (meselâ gelecekte gerçekleşmeye işaret eden {-DAçl} ve {-GAy} alışkanlıklar ve eğilimler için kullanılırlar). "-AcAk" ve "-AsI" zaman eki genelde geleceğe atıftır; şahıs ekiyle bağımlı bir önermeyi oluşturan "-AcAk-" ve "-AsI-" ekinin birincil işlevi zaman bildirmek değildir (Üzüm, 2017). "geleceğim" ve "yapacağım"ın varyantı olan "gelesim" ve "yapasım" cümlede "gelesim var" ve "yapasım var" şeklinde niyet ve istek mânâsında olur.

Biçimbilim hem ikisinin sözdizimsel ve pragmatik işlevlerini bir kenara bırakırken anlambilim ise hem söylemin gerçek anlamı hem de dilbilgisi ötesi anlamıyla ilgilidir. Dolayısıyla kip ve kiplik konusunda biçimbilim ve anlambilimin uygunluğu gözden geçirilmelidir. Bu çalışmada kip ve kipliğin sözdizimsel özellikleri dışında semantik özelliklerinden kullanımbilimle alakalı yönleri ele alınacaktır.

KURAMSAL ÇERÇEVE

Dilâçar'ın (1971, s. 107) zaman, kip ve kipliği ayrı birer kategori olarak incelemesi, Yüksel'in (2006, ss. 86-87) kip anlatımında zamanı ele almamasıyla birlikte bu konuda aydınlatıcı fikir sunmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada, Ergin (1998), Korkmaz (2017) ve Yılmaz'ın (2012) müşahhas biçimde yorumlama (kipi fiil ve yükleme dâhil etme) yaklaşımına karşı kip daha yenilikçi görüşlerin çerçevesinde sözdizim-üstü kavram olarak tanınmaktadır.

Eklerin kiplik anlamlarını yorumlamak metin ve bağlamdan çıkarılan mânâyı esas almayı gerektirmektedir. Ayrıca metin ve bağlam incelemelerinde morfolojik yaklaşım yetkili değildir. Kiplik incelemesi için semantik ve morfolojik yaklaşım kullanışlıdır fakat daha titiz bir anlamda bu konu kullanımbilimle ilgilidir. Türkçede zaman, görünüş ve kiplik çekim unsurları olduklarından dolayı birbirlerinden her bakımdan farklı olduğu hâlde genellenmesi

adına “T(ense)A(spect)M(odality)” terimi kullanılmaktadır. ² Zaman konuşucunun konuşurken dikkat ettiği ana işaret ederken, görünüş konuşucunun dikkat ettiği zamana hangi açıdan baktığıyla ilgili bilgi vermektedir (Göksel ve Kerslake, 2005, s. 325; Crystal, 2008, s. 479, s. 38);³ kiplik ise söylemin anlam inceliğini zenginleştirmektedir. Özellikle kiplik daha belirli cümlelerde *subjektif (subjective)* bir dil algısı ve bakış açısını karşılamak için kullanılmaktadır. Kipin sözdizimle ilgili bir kavram olduğunun anlaşılmasının ardından kip ve kiplik arasında bir ayırım yapılarak kiplik eklerinin belirlendiğinde bu çalışmanın amacı da daha açık bir şekilde anlaşılacaktır. Bunun yanı sıra, kiplik ekleri öbür amaçlarla kullanılan eklerden (zaman vs.) ayrılmaya da çalışılacaktır. Cümlelerin pragmatik boyutları zaman eklerinin kiplik anlamlarına sahip olduğunu düşünmeye sebep olur.

Aslan (2007) ve Johanson (2009) semantik açıdan kipliği ele almaktadır ve kipi işaretleyen biçimbirimlere göre kpin ekle gösterildiğini düşünmektedir. Fakat emir⁴ ve soru kipi için Türkçede bir ek kullanılmamaktadır. Bu görüşü Türkçeye uyarlarken Türkçenin sondan ekleme özelliğine göre hususî sözdizimsel işlemlerin cümle çizgisini nasıl etkilediği sorusuna dikkat etmek gerek. Emir kipi fiilin çekimsiz hâlini işleyip soru kipi *soru-ifadeleri (wh-phrases)* ile gerçekleşmektedir. Geleneksel izahların kipliği kipi gösteren çekim eki olarak değerlendirmesine ilişkin ayrıntılı bir açıklama yapılmalı. Ayrıca cümlelerin mânâsından anlambilime göre çıkartılan bağlama ilişkin bilgiler kullanımbilime ait konudur. Bu bilgileri doğrudan eklere yüklemek doğru değildir. Anlambilim sadece bir bakış açısını sağlar fakat bu bakış açısı kapsamlı değildir. Olumsuzluk anlambilimce bir anlambirimdir fakat onun üzerindeki sözdizimsel merak onun *çekimi ayırması (split-INFL)* ve *genişletilmiş yansımaya (extended projection)* yoğunlaşmaktadır (Pollock, 1989). Biçimlerin cümle kurma aşamasında nasıl kullanıldıkları daha mühim bir konudur.

Sonuçta Aslan (2007) çalışmasında hususî bir sözdizimsel bakış açısını uygulamaması bakımından *söylem çözümlemesine (discourse analysis)* yoğunlaşmaktadır. Anlam her zaman anlambilimle ilişkilendirilmemektedir ki özellikle kip ve kipliğin anlamı, cümlede içeriksiz olması bakımından sözlükbirimin anlamından farklıdır. Eğer kip ve kiplik için semantik yaklaşım ilk sırada tercih edilirse, bu bir kısır döngü yaratmaktadır ki anlamın ifade edilmesi için anlamsal kalıplar kullanılmaktadır. Bu noktada anlam ya bağlama ilişkin ya bağlamdan kopuk olur dolayısıyla anlamsal kalıplar her zaman aynı anlama götürmemektedir.

Üretici dilbilgisi çerçevesinde sözdizimsel konular sadece cümle öğelerini içermemektedir, daha geniş bir araştırma alanına sahiptir. Bu alana üretici dilbilgisinin temel *bağlama (binding)*, *denetleme (control)* ve *yönetim (government)* kuramları dışında *yetinmecilik yaklaşımı (minimalist program)* da dâhildir. Si (2006) kipi cümle ötesinde bir üst kavram olarak yorumlamıştır. Cinque (2000) *kurucu buyurması (constituent command)* kuramı aracılığıyla kipler ve kipliklerin

² Göksel (2003) “ol-” fiiline çekimlenen bu ekleri genellemek adına bu terimi kullanmıştır. Fakat daha detaylı araştırmalarda bunların farklarını daha belirli hâle getirmek için -asında ilgili çalışmalarda ayırt edilmektedir-yalnız anlambilim terimiyle genellememekteyiz. Benzer çalışmaları anlambilim yaklaşımıyla eklerin kipsel veya kipliksel değerlerini izah etmeleri ayrı bir bakış açısına işaret etmektedirler diye anlambilime göre sözdizim ve kullanımbilim bakımından düşünmemek de bir eksiklikler.

³ Bkz. “tense” ve “aspect” maddesi.

⁴ Emir için kullanılan şahıs eki sadece öznenin tekil veya çoğul olmasıyla (veya saygı gösterme tabiridir) ilgilidir. Rentzsch (2011) bunu fark ettiği hâlde şahıs ekinin emir işlevinde kullanılmasının emir işlevinin gerçekleşmesine işaret ettiğini düşünmektedir. Bu yanıltıcı bir yaklaşım. Şahıs eki şahıs uyumuna tabidir. Onun başka bir işlevi yoktur.

sözdizimsel dağılımını incelemiştir. Bu çalışmalardan faydalanarak, kip ve kiplik kavramları derinlemesine ele alınıp açık hâle getirilmeye çalışılacak. Kip ve kipliğin öbeklere olan etkileri ve öbek kurma yetkileri yönetim kuramına göre değerlendirilecektir.

Çalışma sırasında kip ve kiplikle ilgili önceden yapılan çalışmalar (Ergin, 1998; Korkmaz, 2013, 2017; Benzer, 2008; Yılmaz, 2012) incelendiğinde, bu çalışmalarda teferruatlı tanımlar yapılmış ancak kip ve kipliğin nasıl üretilip anlaşıldığı ve sözdizimde nasıl bir yer aldığı yeterince izah edilmemiştir. Hatta kip ve cümledeki işlev unsurları arasındaki ilgi açığa çıkarılmayıp kiplik kapsamının kiplik eklerine indirilmedikleri da görülmüştür. Başarılı söz üretiminin birden fazla sözdizimsel unsurları aracılığıyla ifade edildiği görüşünden destek alınarak, mühim derecede anlambilim, sözdizim ve *bağlam (context)* bilgilerine riayet edilerek, bu çalışmada *tavandan tabana (top-down)* yaklaşımı tercih edilmiştir. Tavandan-tabana yaklaşımı konuşucunun belirli ileti göndermek adına iletilecek mesajı önceden tasarladığı ve ardından sözdizimsel işlem aracılığıyla ifade ettiğini varsaymaktadır. Söz konusu bu iletiyi tasarlama aşamasında konuşucunun duyusal girdisi mühimdir ve daha kapsamlı bir zihnî işlemle belli ortama dikkat edecektir (Chomsky, 2005, ss. 9-10). Si'ye (2016, s. 27, ss. 37-37) göre sözdizimsel anlamda, bu duygu veya düşünceyi tasarlamak için bir tümleyici öbeği her zaman hazırdir ayrıca bu *tümleyici öbeğinin (complementizer phrase)* baş unsurları ya örtük ya açıktır. Bu görüşü kiplik sözdizimsel özelliğini açıklamak için kullanışlıdır.

Vardar (2002, 135)⁵ Türkçede kiplerin birbirleriyle kesiştiklerini ileri sürmektedir ve kanaâtince kipleri ayırıp tanımlamak zordur; ona göre kipi tutum, kipliği bildirme kalıbıdır. Kip kullanıldığı ortamlara göre değişiklik gösterebilir dolayısıyla kipleri biçimsel ve kalıp olarak tanımlamak mümkün değildir. Fakat yapılan bu izahlarda kip ve kiplik arasında nasıl bir farklılığın mevcut olduğu anlaşılmamaktadır; kiplik nasıl kipliği bildirebildiğine dair bir izah da yapılmamıştır. Meselâ soru kiplik nasıl bir kipliği bildirebildiği sorusu için, bildirme kiplik de bir kipliği bildirebilmesi dikkate alınarak, cevap bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu çalışma kipi tanımlayıp sınıflandırma zahmetli işi bir kenara bırakıp onun sözdizimsel ve pragmatik vasıflarını analiz etmeyi amaçlamaktadır.

Kiplik, dil kullanıcısının cümle boyutunda söz algılamasını ve kullanımını yansıttığı görüşü savunulmaktadır. Si (2016) kiplik kiplikle güçlendirileceğini düşünüp aynı zamanda kiplik cümledeki işlev unsurlarına olan benzerliklerini de ortaya koymaktadır; kiplik cümledeki işlev unsurlarından farklı olduğu hâlde bu yaklaşım bize yeni bir pencere açmıştır. Cümledeki işlev unsurlarını cümlelerin dizilmesini talep etmeleri bakımından ele alınırsa bu yöntemin kip ve kiplik ayrımı için kullanışlı bir kuram olduğu düşünülebilmektedir. Kiplik ise cümle üzerinde belirgin işaretlerinden duydu aracılığıyla algılanan bir biçimsel bir kategoridir. İngilizcede kiplik anlamları kiplik fiili ile gösterilebilirken günümüz Türkçesinde benzer kiplik fiili yoktur.⁶

Dillerin evrenselliğinde farklı parametrelere de dikkat edilmeli; bu yalnız dilin kendi içerisinde değerlendirileceği mânâsına gelmemektedir. Dil, mücerret kavramları müşahhas yapılarla dışa vuran bir mekanizmadır. Bu mücerret kavramlar insanın zihniyetince diller arasında çatışmamaktadır; yalnız dışa gösterilirken parametrelere riayet etmektedir (Chomsky, 1988, s. 6). Bu yüzden Türkçenin ekleme özelliğini bir daha gözden geçirip Türkçeye mahsus olan

⁵ Bkz. "kip" maddesi.

⁶ Eski Türkçede aynı amaçla kullanılan kiplik fiili mevcuttur (bkz. Korkmaz, 2017, ss. 708-709).

vasıfları ilgili sözdizimsel konulara göre yorumlamak gerek. Dolayısıyla bu çalışmada kiplik ekleri tafsilatlı bir sözdizimsel yaklaşımla izah edilmeye çalışılacaktır. Türkçeye has olan cümle çizgisinde işleyen farklı ekler, kolayca tanımlanmış çekim eki çerçevesinde değil, mutlaka sözdizimsel unsurlar (öbekselle görünümüleri bakımından) olarak değerlendirilecektir.

YÖNTEM

Bu çalışmada Türkçede kiplerin sözdizimsel ve pragmatik vasıflarının ele alınmıştır; kipliklerin morfolojik özellikleri tanınıp sözeylemler çerçevesinde pragmatik kullanımları bakımından cümledeki semantik vasıflarının ardından cümledeki dağılımlarına göre yönetim alanları tespit edilmiştir. Bu amacı karşılamak için özellikle kip konusunda analizlerin yanı sıra örnek cümlelere başvurulmuştur. İhtiyaç duyulan dil malzemeleri herhangi bir derlemi temel almamaktadır; söylemin bağlam bilgisinin açığa gösterilmesi için örnek cümlelerin öncesi veya sonrasına durumsal ve bağlamsal açıklama yapılmıştır. Bazı veriler ise doğrudan atıf alınan kaynaklardan derlenmiştir; ilgili kaynakları da örnek sonrasında verilmiştir.

Örnek cümlelerde kip için cümle tarzı ve kip değerlerini taşıyan kelimelere dikkat edilirken kiplik kullanımında kiplik işaretlerine (hem kiplik eki hem kiplik kelimesi hem de kiplik ifadesi) önem verilmiştir. Bunun ötesinde kiplik eklerinin pragmatik yönleri, buldukları cümleler aracılığıyla tartışılarak cümlenin bağlam bilgisinin kiplik ekleriyle dile getirilmediği örnek cümlelerde izah edilmiştir. Tarihsel inceleme gereği dışında diğer dil malzemeleri günümüz Türkçesini örnek almaktadır. Veriler orijinal ve özgün cümleler seçme amacıyla araştırmacı tarafından üretilip alan uzmanı tarafından verilen dönütler doğrultusunda güncellenmiştir.

İNCELEME

1. KİP

Benzer (2008) zaman ve görünüşü, pragmatik boyutta kip ve kipliği değerlendirip söyleme ilişkin subjektif çıkarımın olduklarını düşünmektedir. Bu elbette, cümlenin kip içeriğiyle alakalı olup zaman, görünüş ve herhangi bir ek kullanımından farklıdır; ancak kip, konuşucu ve dil kullanıcısının belirlemek istediği ruh durumuyla iç içedir dolayısıyla kipleri sınıflandırmak mümkün değildir (Dilâçar, 1971, s. 107). Bu sebeple sadece fiili esas olarak kipleri genellemek yeterli olmayacaktır. Kipi, fiilin paradigmatic değişiminde incelemek mantıkî izahı ortaya koymamaktadır (Türkçenin sondan eklenme özelliğine göre hem türetim hem çekim hem de cümledeki işlev unsurları fiile çekimlenir, dolayısıyla burada fiilin morfolojik değişimine dikkat etmek tercih edilmemektedir.). Çünkü fiil bir sözlükbirimidir,⁷ kip ise cümlenin oluşmasını etkileyen duygu ve düşünce birimidir (Benzer, 2008); ancak bu çalışmada kullanılan araştırma yöntemi sözdizimdir.

Kıran'ın (1996, ss. 229-230) çalışmasında eski çağda yapılan *dictum* ve *modus* ayırımına dikkat etmesi kipin sözdizimde yansıtılan bir tavır olarak tanımlanmasına destek vermektedir. Kip insanın ruh durumunun söylemdeki karşılığıdır ama dilbilgisinde zaman konuşucunun zaman algısıyla ilgilidir. Daha açık bir anlamda, zaman bir dilbilgisi konusuyken kip dil mekanizmasında konuşucunun duygusal ve düşüncesele davranışlarıyla ilgili bir sözdizim-

⁷ Fiilin sahip olduğu sözdizimsel vasıflar (fiil öbeğinin genişletilmiş yansıması ve evreye dâhil olması vs.) biçimbilime ait bir araştırma konusu değildir; kip için konuşmaya değer bir mesele da değildir; ilgili kaynak için bkz. Radford (2006) "Minimalist Syntax".

üstü kavram diye anlatılmalıdır. Dil mekanizması bilişsel anlamda düşünme mekanizmasıyla doğrudan ilgilidir; insan algılar ve bu algıları dışa vurur (Chomsky, 1965, s. 48). Konunun açılımı da kipin sözdizimsel yönleri ve pragmatik yönlerine dikkat edecektir. Kipin derin anlamsal özellikleri, Aslan'ın (2007) izah etiği gibi konuşma ortamı, durumsal ve toplumsal bağlama doğru ilişkili olması bakımından, söylem çözümlemesinin konusudur.

1.1. SÖZDİZİMSEL YAKLAŞIM

Kip işaretleyicisi konuşulan kipin üzerinde ifade edildiği cümle tarzıyla örtüşmeyebilir (1) (Seçkin, 2014). Aşağıdaki örnekte şart işaretleyicisi kabul edilen {-sA} sırf şart kipi için kullanılmamıştır. “*Yapalım mı?*” istek (*desiderative*) kipinden daha yumuşak bir kip olması için söylemde şart işaretleyicisi ve {mI} *parçacığı* (*particle*) yardımcı olmaktadır.⁸

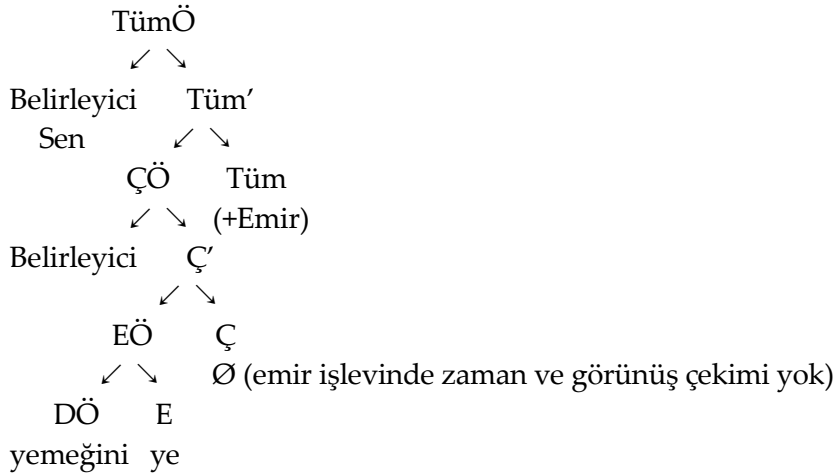
(1). Biz piknik yapsak mı?

Kip ek kapsamında konuşulacak bir kavram değildir; cümlede kip işaretlenebilir fakat bu izah kipin ek olduğu anlamında değildir; {-sA} bazı durumlarda (2) ‘rağmen’ anlamına da gelebilmektedir; bu anlamı {dA} parçacığı pekiştirmektedir. Bu mânâ yine de bir şart temelinde cümle boyutunda (cümlelerin devamıyla birlikte) anlaşılmaktadır.

(2). Ailem seni kabul etmese de seninle evleneceğim.

{-sA} ekinin işlevi ve anlamını kullanılma durumlarına göre sınırlamak ve tanımlamak, cümlelerin mânâlarını pragmatik kullanımına göre kalıplaştırmaktır. Kullanımbilim bakımından dilin algılanabilir vasıfları kalıplar üzerinde anlatılamamaktadır. Kip sınırlı eklerle ifade edilebilen bir kavram değildir, insanın zihniyeti ne kadar geniş ne kadar derinse kip de onun karşılığıdır. Buna rağmen bazı kiplerin işlevsel yönlerini onların sözdizimsel etkileriyle kıyaslarken kipin sözdizimsel özelliğiyle iç içe olduğunu (3) fark etmek mümkündür.

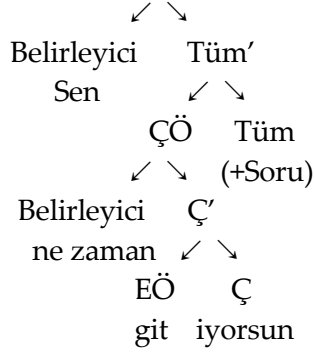
(3). a) Sen yemeğini ye. (Emir)



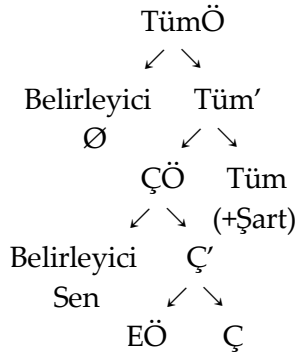
b) Sen ne zaman gidiyorsun? (Soru)

TümÖ

⁸ Johanson'un (2009) tahliline göre şart işaretleyicisi de istek kipinden gönüllülüğe işaret edebilir. Bu görüş Brockelmann'ın (1954, s. 378) {-sA} Türkçenin dilek bildiren en eski kiplik biçimidir düşüncesinden desteklenir. Bu durum kipin işaretleyicisinin başka kip bildirip bildirememesi ile ilgili bir konu değil; şart cümlesinin karşıladığı pragmatik ihtiyaçtan kaynaklanmaktadır. Sözeylemler teorisi bu soruya bir çözümdür.



c) Bana yalan atarsan. (Şart)



bana yalan at arsın (+sA işaretleyicisi)

Yukarıdaki cümlelerden kipin tümleyici öbeği üzerinde gerçekleşmesine göre sözdizimsel işlemle ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Ağaç modeli analizi sadece kipin sözdizimsel özelliğini göstermek amaçlıdır. Kip, cümledeki işlev unsurundan farklı olduğu hâlde yine de ona benzemektedir ve mücerret bir kavram olarak cümle tarzına karşı belirli taleplerde bulunmaktadır (Si, 2016). Kipin, cümlelerin öbek yapısında kiplikten daha ileri düzeyde olduğunu Cinque (2000) de ileri sürmektedir. Soru kipinden örnek verebilecek olursak, soru kipi yeterlik (4. a) veya gereklilik (4. b) kipliğinden anlaşılmaz fakat ikisini yönetebilir.

(4). a) Siz ne zaman gel-ebil_{YET}-irsiniz?

b) Ben evrağı ne zaman gönder-meli_{GER}-yim?

Soru kipinin anlaşılması için cümle üzerinde uygulanan ton önemlidir. Kip, ton özelliği hariç, bir kalıba sahiptir ve sözdizimsel işlemde sonra açığa çıkmaktadır. Daha pratik açıklamalar için Göksel ve Kerslake'nin (2005) Türkçede kipler için belli amaçlarla uygulanan tonlama özelliklerini (5.) derlemesi destekleyicidir.

(5). a) **Sakın** bir yere gitme. (Emir)

b) Eğer dışarı çıkmak istiyorsan.' (Şart)

c) **Nereden** geliyorsun? (Soru)

d) Bu çiçek **ne kadar** güzel! (Ünlem)

(5. a)'da olumsuzluk ve emir kipinin varlığıyla tonlamada hem vurgu hem cümle sonunda bir iniş tonu mevcuttur. (5. b)'nin şart kipi olması sebebiyle cümle sonunda bir yükseliş tonu vardır. (5. c)'de ise soru kipi soru sormak amacıyla kullanıldığı için bir yükseliş tonu vardır; (5. d)'de ünlem kipini gerçekleştirmeye yarayan "ne kadar" tonlamada bir vurguyu da dile

getirmektedir. Bunlar sesbilime ait araştırma konularıdır (Göksel, Kerslake, 2005, ss. 34-36, ss. 389-393) ama araştırma sonuçlarından sözdizim için de faydalanılmaktadır.

Kip cümleyi tasarlayabilir fakat tasarladığı cümlelerin tarzı pragmatik mânâsını ortaya koymalı (6).

(6). - Ben sana haber vermeyi unuttum.

- Sen **nasıl** unutabildin!

Pragmatik bakımdan (6) soru kipini içermeyebilir. Bu soru-ifadesinin *konulaştırma (topicalize)* ve *odaklama (focus)* işleviyle ilgili, bazen soru işlevine ilişkilenmeyince cümleye vurgu ve odak getirir (Si, 2006, s. 88). Kiplik sözdizim analizinde cümle çizgisini etkilememektedir; çünkü cümle çizgisini etkileyen unsurlar cümledeki işlev unsurlarıdır (7).

(7). a) Dışarı çık. (Emir)

b) Nasıl geldin? (Soru)

c) Bana yalan atarsan. (Şart)

(7)'deki üç işlev birimi aynı zamanda birer kip değerini dile getirmektedir. Emretmek (7. a), soru sormak (7. b) ve şartlamak (7. c) cümle üzerinde anlaşılmaktadır. (7. c) için "bana yalan atman durumunda" varyantının olduğu hâlde şart işlevi (cümle çizgisini etkileyen cümledeki işlev unsuru bakımından) ve şart anlatımının farklılığı dikkat çekicidir (bkz. "pragmatik yaklaşım" kısmı).

Ayrıca burada zaman ve görünüşü kiple aynı kategoride inceleme yaklaşımına yönelik bir açıklama gerekmektedir. Zaman ve görünüş cümlelerin çizgisini (yani bir özne-yüklem yapısı) etkilemez ve bu sebeple bunlar kip değerlerine sahip değildir; benzer anlamları ifade etmesi onların konuşma bağlamında algılanma biçimi ile ilgilidir (Yılmaz, 2012). *Fiil çekim eki (INFL)* cümlelerin çizgisellik kazanmasına yarayan bir kategoriyken şart kipini dile getirebilen {-sA}, şart işlevinin cümle çizgiselliğinde talep ettiği bir işaretleyicidir. Sözdizimsel işaretleyici ya parçaçık (*gittin mi*) ya ek (*yapacaksan*) ya da sırf kelimenin tekrarlanması (*yavaş yavaş yürü*) olur. Bunların hepsi sözdizimsel işlemin cümle yüzeyine getirdiği değişimdir (Si, 2006, s. 51).

Yılmaz'ın (2012) özetlediği gibi, varsayım yapmak ötesinde gerçeğe aykırı bir varsayımda bulunmak için biz *temenni kipini (subjunctive mood)* kullanmaktayız. Fakat İngilizce (8. a) ve Türkçeye (8. b) bakarak temenni kipi başta olmak üzere

(8). a) I wish I had won the competition.

(Keşke o yarışı kazansaydım.)

b) Keşke daha önce Türkçeyi öğrenmiş olsaydık.

bazı kiplerin cümlede işaretleyicisi olmasına rağmen fiilin paradigmatic değişimi yoluyla gerçekleştikleri genellemesini yapmak, morfolojik zayıflığı olan diller için kapsayıcı değildir. Kip ve kiplik anlamlarının evrenselliği Nordström (2010) tarafından konuşulmaktadır. Sırf kiplerin morfolojik yolla gerçekleşebildiği düşüncesine karşı çıkmak için Çince'den örnek (9) alınmamıştır. Bu konuda tipolojik sorular mevzu değildir.

(9). Rúguò dāngshí wōmen xuéle tǔ'ěrǐ yǔ.

'Eğer o zaman biz öğren-geç Türkçe.'

(Biz daha önce Türkçeyi öğrenmiş olsaydık.)

Kipin talep ettiği ek kullanımı (işaretleyici dışında), kipin oluşmasının sebebi değildir. Bağlamdan kopuk analiz hataya sebep olabilmektedir ki (10)'de gösterildiği gibi gelecek zaman ve geçmiş görünüşün varlığıyla fiil geçmişte gerçekleşecek olma durumundadır. Aynı zamanda subjektif bir anlatım olan temenni kipi gereğince eylemin sonuçta gerçekleşmediği de anlaşılabilir.

(10). Annem gelmeden odamı toparlayacaktım.

Kip, her hangi bir kelime veya ek olarak değil, cümle üzerinde işleyen ve algılanan bir kavramdır. Crystal (2008, s. 321) kipi tanımlarken cümle tarzının altını çizerek söylemektedir; üstelik kipte bazı kip anlamına sahip olan fiil şekilleri (11) vardır fakat bu tanım kipin, fiil kategorisine ait bir konu olduğu anlamına gelmez. Çünkü (11)'de gerçek dışı varsayımı cümle boyutunda bağlama bağlı olarak anlarız. Herhangi bir fiil çekim şekli tek başına gerçek varsayımı göstermez.

(11). If I **were** you.

(Senin yerinde olsam.)

Temenni kipinde işleyen zaman ve görünüş ekini Yılmaz (2012) kip eki olarak izah etmektedir fakat kipi, görünüş ve zamanın birleşimiyle açıklayarak kusurlu bir şekilde tanımlamaktadır. Eğer zaman ve görünüş ekinin kip bildirmesi onun birincil işlevi değilse, onları birer kip eki olarak ele almak da mantıklı değildir. Kip, sözdizimsel bakış açısıyla cümlelerin ne amaçla kurulduğu ve nasıl algılandığı ile ilgilidir, diye düşünülmelidir.

Ayrıca temenni kipinde şart ancak gerçek dışı kiple anlaşılacaktır (12).

(12). a) Bizim tost makinesi olsa, daha güzel tostlar yapardım.

b) Sen daha önce beni uyarsaydın, ben hata yapmazdım.

(12. a) ve (12. b)'de iki şart anlatımı (12.a)'da bir geniş zaman düzeyinde yapılan bir varsayım, (12. b)'de ise geçmişe aykırı varsayım vardır.⁹ Dolayısıyla zaman ekini kip değeri taşıyan bir ek olarak yorumlamak cümle düzeyinde kip ve kipliği ayırmak için yeterli olmamaktadır. Hatta daha derin konular açılmaktadır konuşucunun tutumu mu, algısı mı, görüşü mü vs.

Bildirme kipi Si'ye (2001) göre işaretlenmemiş bir kiptir. Zaman ekini bildirme kipi olarak ele almak, emir kipi dışında öbür kiplerin hepsinde zaman ekinin yer alabilmesi yüzünden mantıklı inandırıcılığı kazanmamaktadır. Radford'a (2006, s. 72) göre bildirme işlevi işaretsiz tümleyici öbeği üzerinde yansımaktadır. Demek ki bildirme kipi cümle üzerinde algılanmaktadır; *bitimsiz (infinitive)* yapılarında bildirme kipinin var olup olmaması söz konusu değildir. Nordström (2010: 103) bitimsizliğin kip değerlerine sahip olmadığını ileri sürmektedir. Bu sebeple bitimlilik ve bitimsizlik kapsamında kip ve kipliği yorumlamak mantıklı bir yaklaşım olmayacaktır.

Ünlem (13. a) ve soru (13. b) emir kipi tek başına bir cümle tarzında bulunduğu gibi aynı zamanda Görgülü'nün (2006) çalışmasında sunduğu örneklerden anlaşıldığı üzere bağlı

⁹ Hem şart kipi hem temenni kipi gerçekle alakasızdır. Çünkü yerinde kullanılan bir şart kipi her zaman gerçek dışıdır; ayrıca temenni kipi ise gerçekle ilgilidir (Nordström, 2010, s. 31).

cümlelerde de mevcuttur.¹⁰ Burada elbette ana cümlelerin kipi doğrudan etkilidir; ana cümlede bildirme kipi bağlı cümlelerin kipini de bir bakıma etkiler (13. c).

- (13). a) Ayşe'nin ne kadar güzel olduğu hakkında fikrin var mı?
 b) Onun eve ne zaman döndüğünü tahmin edebiliyor muyuz?
 c). Ne zaman eve geldiğini ben biliyorum.

1.2. PRAGMATİK YAKLAŞIM

Bu çalışmada önce kipin cümle çizgiselliğiyle alâkalı olduğunu savunmak için sözdizimsel yönleri sonra kullanımındaki görünen sözeylemler¹¹ için pragmatik yönleri tanıtılacaktır. Sözeylemler *düzsöz eylemi* (locutionary), *edimsöz eylemi* (illocutionary) ve *etkisöz eylemi* (perlocutionary) olmak üzere 3 işleve ayrılır. Daha ayrıntılı bir şekilde sözeylemler *temsili* (representative), *yönlendirici* (directive), *yükümleyici* (commissive), *anlatımsal* (expressive) ve *bildirimsel* (declarative) olmak üzere 5 türde tanımlanır (Hidayat, 2016). Bunlar tek bir biçimbirim yada tek bir işaret aracılığıyla anlaşılmamaktadır. Bunların birbirlerinden ayırt edilip anlaşılması için söylemler gerek; aynı zamanda bu söylemler bağlama bağlıdır.

Konuşucunun iletmek istediği herhangi bilgi hep sözdizim işlemleriyle aktarılacaktır, dolayısıyla bu bilgiyi daha teferruatlı bir şekilde ya kip ya cümledeki işlev unsuru olarak cümle yapısına yansıtabiliriz. Bu mânâda kip cümledeki işlev unsuruna benzetilebilir fakat her neredeyse kipin pragmatik yönleri daha zengindir. Bu çalışmada temel alınan tabandan tavana yaklaşımının ışığında, konuşucunun konuşurken önce cümle yapısıyla ilgilendiğini düşünerek kipi genel olarak *önermesel* (propositional) ve *olasılık* (event) olmak üzere ikiye ayırmak (Palmer, 2001; Johanson, 2009)¹², ilgili araştırmaları hem sözdizim düzeyinde yapmak için hem de sözeylemler açısından yapıların pragmatik boyutlarını incelemek için de münasiptir.

(14)'de şart anlatımı örtükken (7. c)'de şart doğrudan {-sA} şart işaretleyicisi ile dile getirilmektedir.

- (14). Diyelim ki, baban sana kızdı.

Pragmatik bakımdan şart anlatımı, *ön varsayım* (presupposition) olarak da anlaşılabilir. Fakat ön varsayım mantık gereğince önermenin doğruluğu için gereklidir; bağlam dilbilim gereğince kelime veya cümleyle bağlı örtük bir çıkarımdır.¹³ Şart ise sadece bir varsayımdır. Bu açıdan şart anlatımı, *meçburî şart* (necessary condition), *gerekli şart* (sufficient condition) gibi şart unsurlarını da içermektedir (Si, 2016, ss. 182-183). Şart işlevi cümle düzeyinde gösterilip bir önermeyi içermektedir, bu bakımdan şart işlevi şart anlatımından daha dar bir kavramdır. Kısaca şart kipini konuşurken hem sözdizimdeki kullanımına hem de bağlamdaki vasfına dikkat etmek gerekmektedir. Açıkçası, kip cümlelerin oluşmasını etkileyen unsurdur.

Bu görüş aynı zamanda emir kipinin algılanma meselesi için de geçerlidir.

¹⁰ Algılanma biçimi cümlede soru ifadelerinin *açık* (overt) veya *örtük* (covert) olmasıyla ilgilidir.

¹¹ Kişilerarası iletişimde konuşucu ve dinleyicinin davranışlarıyla ilişkili olan sözleri inceleyen yaklaşım (Crystal, 2008, s. 446). Bkz. "speech act" maddesi.

¹² Hem Palmer hem de Johanson bu konuda biçimlere önem verir. Kullanımbilim bakımından sözeylemler çerçevesinde onların yaptığı kiplik sınıflarını kip için uygulamak mümkündür.

¹³ Detaylı bilgi için bkz. <https://turkdilbilim.wordpress.com/2020/05/25/anlambilimde-onvarsayim/sayfasi>.

(15)'te görüldüğü gibi bu konu pragmatik dil kullanımında sözeylemler ile iç içedir; fiilin *ifa edici* (*performative*) ve *yönlendirici* (*directive*) olup olmaması da cümlenin bağlamını etkilemektedir (Fromkin vd., 2011, ss. 215-216).

(15). Ben senin her gün hareket **yap**^{yönlendirici}manı **tavsiye ed**^{ifa edici}iyorum.

İfa edici fiiller birinci şahsın yaptığı işleri kendi açısından ifade etmesine işaret etmektedir ve bu ifade hem bir bildirme hem de bir eyleme gönderme yapmaktadır; meselâ “*rica ederim*”, “*özür dilerim*”, “*tavsiye ederim*”, “*umarım*”, “*ilan ediyorum*”, “*karar veriyorum*” ve “*yemin ediyorum*” vs. Yönlendirici fiil ise bir işi yaptırma ve emir vermeyi karşılamaktadır (Crystal, 2008, s. 357, s. 147).¹⁴

Aslan (2007) ve Johanson'un (2009) istek kipini “*iste-*” fiilinin kullanımıyla ilgili düşünmesi (meselâ “*bunu yapmın istiyorum.*”) de fiilin anlamından kip değerini çıkarma yaklaşımını desteklemektedir (Crystal, 2008, s. 140)¹⁵. Şart anlamında varsayılan bir vaziyetin olduğu için “*şart*”, “*durum*”, “*takdir*” gibi kelimeler pragmatik boyutta şart anlatımını karşılayabilirler. Dolayısıyla Johanson'un (2008) istek kipini yorumlarken pragmatik açıdan istek mânâsını karşılayan ifadeleri kip işaretleyicisi olarak değerlendirmesi ikna edici bir açıklama sağlamamaktadır. İsteme veya istek anlamını çağrıştıran kelimeler (“*iste-*” fiili başta olmak üzere) dile sözlük anlamlarıyla istek bildirmektedir. Bunun ötesinde İsteme anlamına ilişkin kelimeler dışında dilbilgisi ötesi mânâsıyla isteme durumunu karşılayan ifadeler de mevcuttur. Bunları birbirlerinden ayırt etmeden sırf sahip oldukları sözlüksel anlamlarına göre birer kip işaretleyicisi olarak tanımlamak pragmatik bakımdan (çünkü ilgili ifadeler bu hususî durumu karşılar) yetersizdir.

Benzer'in (2018) kiplerin emir, şart ve dilek vs. anlamları aktardığını belirtmesi epeyce aydınlatıcı olmasına rağmen onları fiilde gösterilen birer ek diye yorumlaması, kip ve kiplik arasında cümledeki bağlamı göz önüne almamasıyla birlikte açık bir ayırım yapmayı oldukça güçleştirmektedir. Çünkü kip değerleri bazen cümlede biçimsel olarak yansımayıp cümlenin örtük mânâsından algılanabilmektedir. Kipin anlaşılması konuşucuların arasında gerçekleşen konuşmaların doğru bir şekilde iletilmesi ve algılanması ile doğrudan alâkalıdır (16).

(16). a) - Saatiniz var mı?

- ?Evet var.

b) - Hava ne kadar güzel!?

- ?Hava bu kadar güzel.

(16. a)'nın soru olmasına rağmen soru olarak ifade edilmeyip karşı tarafın bunu soru olarak algılaması gerçek dışıdır. (16. b) ise sözdizim işlemi aracılığıyla dile getirilen bir ünlem kipini içermektedir; fakat karşı tarafın soru olarak algıladıktan sonra cevap vermesi bir tuhafıktır. Çünkü cümlenin mânâsının doğru bir şekilde iletilip anlaşılması “*konuşucu ve dinleyici*”, “*bağlam*”, “*amaç*”, “*edimsöz*” ve “*konuşma ortamına bağlı anlam*” ilkelerine uymalıdır. (Leech, 1983, s. 15) Kip, cümlenin duygu ve düşünce aracılığıyla tekrar ifade edilmesi sonucunda ortaya çıkar. Yapı bakımından kip, gerçekleşmesinde bir dilbilgisi yapısına ihtiyaç duymaktadır; üstelik bu dilbilgisi yapısı cümle içinde olmalıdır (Si, 2016, ss. 40-41).

¹⁴ Bkz. “*performative*” ve “*directive*” maddesi.

¹⁵ Bkz. “*desiderative*” maddesi.

Kip, daha geniş bir kavram olarak cümle içinde bir zihni anlam karşılığıdır. Bu düşünceden hareket ederek kip insanın dil kullanma gayesiyle doğrudan ilgilidir.

Türkçede bir dolaylı anlatım (17) için {-mİş} eki kullanılmaktadır. Eklere mânâyı yüklemek eklerin anlam vasfına sahip olup olmamasıyla ilgilidir; cümleden çıkarılan mânâyı göre eklere ayrı anlam vermek doğru bir yaklaşım değildir. Cümlelerin örtük mânâsı pragmatik kullanımı ile ilgilidir.

Demir (2012) {-mİş} ekinin birden fazla işleve sahip olduğunu ileri sürmüştür; bunun ötesinde kip değerini ağırlıkla tahlil etmiştir. İzahında “*yapmış*” ve “*iyiymiş*” gibi söylemlerin bağlam dışında hususî bilgileri içermediği düşünülmektedir. Demir’in (2012) {-mİş} ekini yorumlarken bağlamına dikkat etmesi, pragmatik yönde kullanıldığını düşünmek için güçlü bir kanıttır.

(17. a)’deki varsayım ancak konuşma bağlamından anlaşılmaktadır. Söylemde vurgulanması istenen bilgiye göre (17. b)’nin bilgisi ötesi mânâsı da değişir -ya bir dolaylı anlatım ya “Ali’nin sınavı geçmesi” üzerinde bir vurgu yapılır.

(17). a) - Arkadaşın İstanbul’u beğendi mi?

- Beğenmiş.

b) Ali sınavı geçmiş.

Kipin talep ettiği ek kullanımı, kipin oluşmasının sebebi değildir. Palmer’in (2001, s. 6) örneklediği gibi bir yargı üzerinde kullanılan kip ekle de gösterilir (18). Kip, kimi zaman konuşucunun bir yargıya ilişkin tutumu, duygusu ve yorumunu içerir; kimi zaman sırf konuşucunun bir yargı dile getirmesinin sonucudur. Kip cümle aracılığıyla dile getirilir, bu aracılık ekle sınırlanmamaktadır.

Palmer’in (2001) yaptığı gözleme göre kipliğin kullanılması cümlede hangi kipin yer aldığıyla alakalıdır. Dolayısıyla kipi ve kipliği ikili bir dizge olarak değerlendirmek doğru değildir. Kipin işaretlenişi onun cümle ötesi kavram olmasını etkilemez. Kip ve kiplik pragmatik anlamda çakışmamalıdır (18).

(18). a) *Mutlaka sen bir sorabilir misin?

b) *Galiba sen çık.

Eğer (19.)’daki cümlelerin kipleri anlambilimce kesinleştirilirse, cümlelerin içeriğinin konuşucu için doğru olup olmadığını tespit eden bir yaklaşıma ihtiyaç duyulur.

(19). a) Çocuk okula gitti.

b) Çocuk okula gitmiş.

c) Çocuk okula gitmiştir.

(19. a) bir önermeye işaret ederken (19. b)’de kullanılan {-mİş} konuşucunun “*çocuk okula gitti*”’yi ikinci el bir haber olarak iletme için ek kullanarak bu bilgiyi bir daha işlemesine işaret etmektedir.¹⁶ Kipliğin anlamı bu kadar bulanık değil; {-mİş}ekine kıyasen {-Abil-} ekinin anlamı belirli ancak kullanılan ortama bağlı pragmatik anlamı cümleye özellikle fiile bağlıdır ({-Abil-} eki olan cümlelerin pragmatik mânâsını belirleyen bir durum var aksi takdirde onun

¹⁶ Johanson’a (2003, s. 274) göre dolaylı anlatım bir olayın biri tarafından iletilmesini karşılayan aracı bilgi sunmaktır.

anlamı değişmemektedir). Cümlelerin örtük bilgisinin belirlenmesinde kelime (sözylemler açısından), işaretleyici ve kiplik kullanımı, özellikle (19) gibi cümleler için, dile getirdikleri anlamlarla bilgi işlemektedir. Bu işlem kip gibi bir cümleyi tasarlar. Johanson'a (2003) göre {-mİş} eki Türkçede *tanıtsallık* (*evidentiality*) kipini karşılamaktadır. Palmer (2001) tanıtsallık bir daha *dolaylılık* (*reporated*) ve *duyusalılık* (*sensory*) olmak üzere ikiye ayırmıştır.

Aynı tartışma dilek kipini işaretleyen {-A} eki için de geçerli; dilek kipinin cümleyi tasarlayan gönüllük, istek ve dilek anlamına göre Johanson (2008) biçimsel işaretleyicisini belirlemiştir. Bu durum kipin gerçekliği ve gerçekt dışılık söz konusu. Bu çalışmada onun kip olarak cümleyi tasarlayıp tasarlamadığı sorusu daha merak edilir. Daha belirli bir anlamda, bu ek (3. şahıs için {-sIn} şeklinde) dilek kipinin işaretleyicisi midir? Şart kipi işaretleyicisine kıyasen şahısla birlikte kullanılması bakımından benzerlik gösterir; emir kipine kıyasen doğrudan hususî bir yapıya ihtiyaç duyması bakımından benzerlik gösterir. Çekim eklerine kıyasen cümlelerin oluşmasına sebep olmasına göre farklıdır. Şahıs eki işlevseldir; emir kipinde örtük özne de mevcuttur.

Örneklerin genellendiğinde, kipin işleme kapsamının eklerle ölçülemediği anlaşılmaktadır. İşsever'in (2000) ileri sürdüğü gibi cümlelerin içeriği dilbilgisel bilgi dışında pragmatik bilgi de iletir. Dolayısıyla kip, konuşma bağlamından faydalanılmadan biçimbilim çerçevesinde yorumlanacak bir konu değildir. Ergin (1998, s. 134) gibi kipleri eylem ve hareketin kılınışı hâlinde incelemek de konuyu zaman ve görünüşle bir arada konuşmaya sebep olmaktadır ayrıca kip sırf hareket ve eylem üzerinde gerçekleşen bir kavram da değildir. Si (2016) ve Radford'un (2006) yaklaşımına göre kip tümleyici öbeğini işleyen bir kavramdır. Görgülü'nün (2009) soru işlevini tümleyici öbeğinde konuşması da bu yaklaşıma bir destektir.

Kullanımbilim bakımından kelimelerin ve ifadelerin pragmatik (daha çok sözylemler çerçevesinde) içerikleri ayrı bir araştırma konusudur. Bu yaklaşımla kipin geniş semantik vasıflarını esas anlamları ve pragmatik işlevleri olmak üzere iki detaylı altbaşlık altında ele almak mümkündür. Ardından kipin dilbilgisel işlevleri açısından cümlelerin oluşma amacı olup dilbilgisi ötesi mânâlarına göre hususî ekler aracılığıyla değil cümle boyutunda algılandığı anlaşılabilir.

2. KIPLİK

Kiplik bir işarettir. Kipliğin anlambilimsel özelliklerine rağmen sözdizimsel açıdan işaretlenmesine Üzüm (2017) dikkat etmiştir. Kipliğin sözdizimsel vasıflarını kipten önceden ayırmamak durumunda anlambilimsel yaklaşımlar, cümle düzeyinde işaretlerin öbekselle dağılımı izah etmemek sebebiyle, kipin işaretleyicisi (örneğin, {-sA} işaretleyicisi¹⁷) ve kipliğin işaretlenmesini ayrıntılı bir şekilde tasnif etmek zordur. Kipliğin işaretlenmesi söylemin iç parçasıdır. Kip ise söylemin bütünü aracılığıyla ya dilbilgisel mânâ ya dilbilgisi ötesi mânâyı dile getiren bir kategoridir. Üzüm'ün (2017) çalışmasında dikkat çekici bir nokta da kipliğin anlamsal bir kategori olarak kipliksel anlam ifade etmesi gibi "lazım", "gerek" vs. kelimelerin sözlük anlamlarının üzerinde pragmatik kullanımının gerçekleşmesidir. Palmer (2000) bazı kipliksel anlamlarını o anlamları taşıyan sıfatların (meselâ "mümkün" ihtimal bildirirken

¹⁷ Kipin öne çıkarılması ve kiplik işareti terimiyle karışmaması için burada "kip işaretleyicisi" terimi kullanılmaktadır. Kip için işaretleyici (üst bir işlemin işareti) terimi, kiplik için işaret (somut biçimbirim) terimi kullanılmaktadır. Kip, cümle çizgiselliğinde işaretlenir, kipin biçimbirimle çekimi söz konusu değildir. Sözdizimle ilgili incelemeler çok boyutlu bir bakış açısını gerektirmektedir.

“*mecbur*” bir zorunluluk bildirir.) dile getirebildiğini fark etmiştir (“*lazım*” ve “*gerek*” sözlüksel anlamlarının ötesinde yüklemlik sıfatlarıdır). Kiplik doğrudan dilbilgisi ötesi mânâyı dile getirmez. Dolayısıyla kısa bir açıklamanın ardından kipliğin sözdizimsel vasıflarına değinilmelidir.

Kip ve kipliğin biçimbirimle sözdizimde ifade edilebildiği görüşüne rağmen kip işaretleyicisi kiplik işaretlerinden ayırt edilmeli ve kiplik eklerinin (yeterlik, gereklilik vs), kiplik ifadeleriyle (*bence*, *sanırım* vs.) cümlede bütünleyici dağılımda olduğuna dikkat edilmeli; kipler ise cümle üzerinde gerçekleşip birbirleriyle çatışmaktadır. Bir cümlede iki kip bir arada mühim olmaz; meselâ “*Oraya nasıl gideyim?*”de soru ifadesi ve istek kipi işaretleyicisi de işlevlidir fakat cümlenin mânâsını soru ve istek aynı derecede etkilememektedir (cümlenin dilbilgisi ötesi mânâları haricinde soru kipi istek kipinden daha üstündür). Bununla birlikte bazı kip değerleri de ilgili kiplik kelimeleriyle pekiştirilebilmektedir (örneğin, emir kipi için “*mutlaka*”, “*sakın*”, “*asla*” vb.). Kip, anlatım işleminin dil kullanımındaki karşılığıdır (Crystal, 2008, s. 312).¹⁸

Bağlama dayalı dil kullanımı, dil yeteneğinin kullanımı olduğu için bizim zihni hareketlerimizin bir parçası olarak düşünülmektedir. Bu sebeple kip ile ilgili konuları tanımlayıp vasıflandırmak zahmetli bir iştir. Ayrıca kipler büyük ihtimalle anlama ilave olarak imayı da içermektedir ve bunun çalışılması mutlaka pragmatik bakış açılarını gerektirmektedir (Crystal, 2008, s. 379).¹⁹

Kiplik cümlenin oluşma amacı değildir. Bu kısımda kiplik için ontolojik tanımını dile getirmektense Türkçede kipliklerin biçimsel ve sözdizimsel özelliklerine dikkat etmek tercih edilir. Kiplik biçimsel olarak cümleye subjektif anlam katmaktadır, bu anlam ihtimal/yeterlik, gereklilik vb. kiplikleri içermektedir. Kiplik unsurlarını konuşurken kiplik anlamları taşıyan ifadeler, kiplik kelimeleri ve ekleri arasında kesin bir ayırım yapmak gerekir. Kiplik incelemesinde *kiplik işareti (modality marker)* söz konusudur. Kiplik işareti ya bağımsız olarak bir kelime ve bir ifade şeklinde gösterilmektedir ya bağımlı olarak bir ek olarak gösterilmektedir. Hirik (2013) gibi kiplik ekine “*farz edelim ki*”, “*zannederim*”, ve “*eminim ki*” vs. ifadeleri kiplik kavramıyla dâhil etmek bu konuda yeterince açıklayıcı olmamaktadır. Söylemin pragmatik boyutunda kiplik ifadeleri dile getirdikleri anlamlarla edimsel fiil gibi başka bir yargıya gönderme yapar; bu konuyu ne anlambilimce ne sözdizimce sınırlamak mümkündür.

Mevcut anlayışların hemfikir olduğu nokta, kipliğin anlam inceliği katmanın yanı sıra ya müstakil (kelime ve öbek) ya bağlı (ek) olmasıdır. Hâlbuki kiplik anlamının cümlede nasıl işlediği ayrı bir meseledir (1) ve (2).

(1). a) Yarın okula git-mel*IGERSİN*.

b) Yarın mutlaka okula gideceksin.

{-Abil-} hem yeterlik hem ihtimale işaret etmektedir; ihtimal bildirmesi bakımından

(2). *Galiba*İHT* yarın gel-ebil*İHTİR*.

¹⁸ Bkz. “mood” maddesi

¹⁹ Bkz. “pragmatics” maddesi.

cümlesinde yeterlik kipliği ve aynı mânâyı bildiren “galiba” kelimesiyle çatışmaktadır. “mutlaka” ve “galiba” kelimelerinin kiplik anlamları, bilgiye dayalı ve inanca dayalı hüküm olarak iki türe ayrılmaktadır; kullanımları da buna göre farklılaşmaktadır (3. a) ve (3. b).

(3. a) Mutlaka gitmiştir.

b) Galiba gitmiş.

(Ruhi, Zeyrek, Osam, 1995)

“mutlaka” dile konuşucunun “onun gitmiş olması” hakkındaki tutumunu getirirken “galiba” konuşucunun tahminini getirir. Palmer (2001, s. 7) kipliğin anlamını cümlede genişleterek esnekliğini göstermiştir. Kiplik anlamı için kiplik ifadelerinin kapsamı kiplik eklerinden daha geniştir çünkü bazı kiplik anlamlarını kiplik ifadeleri kiplik ekine oranla daha elverişli bir şekilde anlatır (yani bazı kiplik ifadelerinin kiplik eki hâli yoktur). Kerimoğlu’nun (2011, s. 71) kipliği, fiil kategorisine dâhil edip incelemesi kipliğin sözdizimde kullanımını yeterince izah etmemektedir. Bu nedenle kiplik ifadelerini kiplik kelimeleriyle, kiplik eklerinden ayrı bir başlıkta ele almak gerekmektedir.

2.1. KIPLİK KELİMELERİ VE İFADELERİ

Kiplik İngilizcede kiplik fiili ile gerçekleşirken Türkçede ekle karşılanmaktadır (Göksel, Kerlake, 2005, s. 338). Bunların dışında kiplik ifadeleri de mevcuttur; Yılmaz’ın (2004, s. 54) sıraladığı “belki”, “elbette”, “evet”, “hayır”, “galiba”, “herhâlde” ve “tabii” dışında Çarkçı (2016) çalışmasında kiplik anlamlarını yorumlayarak “acaba”, “bile”, “hatta”, “sanki” vs. de kipliğe dâhil etmektedir. Emeksiz (2008) ise daha şümulü ve kuramsal bir bakışla kiplik anlamı taşıyan bütün unsurları (“belki”, “sanırım”, “bence” ve “sanki” vb.) ele almaktadır; üstelik ona göre kiplik cümlede etkili bir anlam unsurudur; dolayısıyla çeşitli sınıflandırmalara rağmen kipliği ayrı bir kategoride incelemek mümkün değildir. Dolayısıyla kiplik yoluyula gerçekleşmesine kipliğin işaret ettiği görüşü dışında kiplik kiplikle sözdizimde *ikili (bipolar)* bir dizge olmadığı fikri de savunulmalıdır. Kiplik cümleden daha üst bir kavram değildir. Kipliğin pragmatik yönleri sözeylemler çerçevesinde de yorumlanır. Meselâ “Bana o tuzluğu uzatır mısın?” diye sorulduğunda pragmatik anlamda bir rica ve istek bildirilmektedir. Bu rica ve istek için kip işaretleyicisini aramak bir zorlamadır. Si’ye (2006, ss. 48-64) sözdizim-üstü kavramlar cümlede hususî sözdizimsel işlemleri gerçekleştirir; bu sözdizimsel işlemler hususî öbeklerde işaretleyici ile de gerçekleşir. Hem kiplik eki hem zaman hem de olumsuzluk cümlelerin anlamlandırılmasında önemli anlambirimleridir. Ama kiplik nasıl kesinleştirileceği sorusu için bağlama dayalı da bir yaklaşım vardır.

Cümlede kullanılan bazı kiplik anlamlı kelimeler (*gerek, gerekli, gerek-, lazım* vs.) de birer kipliğe işaret etmektedir.

{-Abil-} yeterlik yerine ihtimal bildirmesi durumunda “umarım”, “sanırım” ve “galiba” vs. subjektif olasılığı dile getirmekte olup cümleyi düzenlemektedir. Eğer bağlamdan hareket ederek kipliği konuşursak, bu dilbilgisi kategorisine çok unsur dâhil olacaktır. Ayrıca *odak parçacıklarının (focus particle)* kapsamı da bunları ihtiva etmektedir. Vurgun (2019) “bile” ve “hatta”yı odak parçacığı olarak yorumlanmaktadır ve sahip oldukları yönetim alanını da öbek yapısında konuşmaktadır. Aslan’ın (2007) bahsettiği anlam alanı burada odak parçacığının oluşturduğu yönetim alanı olarak zikredilirse, kiplik kelimeleri ve ifadelerinin cümledeki kapsamı (4. a) da aynı şekilde ölçülür ve kipliklerin ne ölçüde birbirleriyle birleşik anlamı ifade

ettiği izah edilir. Meselâ yeterlik ekinin gereklilik ekine dâhil olması (4. b) kesin bir önerme anlamına sahip olur aksi takdirde (4. c) anlamsız olur.

(4). a) Belki sen kazanabilirsin.

b) Yapabilmeliyim.

c) *Yapmalıyabilirim

2.2. KIPLİK EKLERİ

Kiplik eki kiplik anlamını taşıyan ektir; fakat sözdizim bakımından işlev kategorisine dâhil olmaktadır. Zaman kavramı da bir cümle için çizgisellik kazanması için sözdizimde mühim bir işlev unsurudur (Si, 2006, ss. 82-83). Fakat kiplik anlatımında, zaman ve görünüş yer almamaktadır. Kiplik fiili, zaman bildirebildiği için kiplik ve zaman bazen örtüşebilir ancak ikisi birbirinden farklıdır (Nordström, 2010, s. 58, ss. 87-88).

Kiplik eki yönetim kuramında yüklemi yöneten bir unsurdur; fakat kendisine tabi bir cümleyi oluşturması imkânsızdır. Kiplik ekinin zaman ve görünüşten ayrı olup fiile yönelik ilgi kurduğu için Korkmaz'ın (2017, ss. 199-201) topladığı yeterlik, tezlik, süreklilik, yaklaşma ve uzaklaşma gibi tasvir fiilleri bu konuya yardımcı olmaktadır. Yeterlik başta olmak üzere tezlik, süreklilik, yaklaşma ve uzaklaşma tekâmül sürecinde hep zarf-fiil {-Ip} ve yardımcı fiille oluşmaktadır (Korkmaz, 2017, ss. 708-709). Fiil öbeği genişletilmeden bir cümle çizgiselliğini kazanmaz. Dolayısıyla eski Türkçedeki bu kiplik fiillerinin günümüz Türkçesinde ekleşmesine rağmen yalnız fiil öbeğini genişletir ama ona cümle çizgiselliğini kazandırmaz.

Aslan'ın (2007) kip ve kipliği aynı morfolojik seviyede ele alması kip için bir kiplik işareti gerektiği sonucuna gönderir; fakat kendisi kipliği bir anlambirim olarak tanımlayıp kipi ise fiilin çekim sistemine dâhil etmektedir. (5) örnekte gösterildiği gibi cümlede kiplik eki {-ebil-} ve kip (temenni kipi) arasındaki ilgisizlik, temenni kipinin şartlama ile uyumlu olması bakımından dikkat çekici bir konu değildir. Palmer'in (2001) temenni kipliği diye adlandırdığı kategoriye Türkçede biçimsel olarak tanımlamak mantıklı değildir.

(5). If you had told me before, I **could** have known.

(Bana daha önce söyleseydin, ben **bilebilirdim**.)

Cinque'nin (2000) ortaya koyduğu ilkeye (kiplik öbeği fiil öbeğinden geniştir) göre Türkçede kiplik ekleri aralarında farklı yönetim alanına sahiptir; demek ki bir kiplik eki öbür kipliği yönetebilip (6. a) aralarında çatışa-da-bilmektedirler (6. b) ve (6. c); ayrıca bu durumu, ayrı ayrı kullanıldıklarında fark etmek güçtür. Bunun için ekle gösterilen kipliği (6) bu çerçevede kullanılışı hakkında bilgi vermek adına yorumlamak gerekmektedir ({-A-} dilek/istek kipinin işaretleyicisidir).

(6). a) Yap-abil_{YET}-e-yim/Yap-abil_{YET}-melig_{ERY}im.

b) *Yap-a-malı_{GER}-yım/*Yap-malı_{GER}-ya-yım.

c) *Yap-a-yabil_{YET}lik-ir-im/*Yap-malı_{GER}-yabil_{YET}-ir-im.

Kipliği daha ayrıntılı bir şekilde sınıflandırma yapılırsa, daha karışık yapılara (7) dikkat edilir.

(7). a) Ali sınavı geç-ebil_{YET}iyor ol-abil_{İHT}ir.

b) Ali sınavı geç-ebil_{YET}iyor ol-malı_{GER}.

- c) Ali sınavı geç-eyetme-yebilmiştir.
 d) Ali belkiht sınavı geç-meliger.
 e) *Ali mutlakaGER sınavı geç-ebilmiştir.

İhtimal kipliği ve gereklilik kipliği yeterlik kipliğini yönetebilir; ihtimal kipliği gereklilik kipliğini yönetebilir.

Sonuçta kiplik ekleri de *genişletilmiş yansıtma ilkesine (extended projection principle)* uymaktadır (Radford, 2006, ss. 61-62) ve tümleyici öbeğine çıkmamaktadır. Kiplik ekleri, bitimsizlik eki ve zaman ekleri gibi fiil öbeğini genişletip kendisine ait bir belirleyiciyi dâhil eder ve onun *büyükçül yansıtması (maximal projection)* kiplik öbeğidir.

Bu eklerin ek olmadan önceki hâllerini tespit etmek zor olmasına rağmen Johanson (2009) Türkiye Türkçesinde var olan kiplik eklerinin dilin tekâmül sürecinde kendi dilbilgisel değişiminin sonucunu gösterdiklerini ifade etmiştir. Korkmaz'ın (2017) kiplik ekinin tekâmülü hakkındaki görüşü, dilin geçmişi ve şimdiki hâli arasında bağıntı kurulabilecek bir varsayım doğrultusunda, {-Iyor-} ekini {-Ip yürü-} şeklinde ayrıştırmak gibi {-Ip dur-} (*ağlayıp dur-*) kullanımını da ileride fiile *durum (state)* anlam özelliğini kazandıran ekleri kiplik anlamlarına geçirip yorumlamaya sebep olabilmektedir. Fakat günümüz Türkçesinde kiplik ekleri ek olarak kiplik anlamlarına sahiptir dolayısıyla ilgili araştırmaların eklerin bütünlükleri ve sözdizimsel işlevlerine dikkat edecek şekilde yapılması gerek. Kipliğin yardımcı fiilden evrimleşip evrimleşmemesi güncel sözdizim odaklı araştırmalarda çok merak edilen bir konu değildir. Korkmaz'ın (2017) tasvir fiili kategorisine ele aldığı fiillerin yardımcı fiil olup olmaması konusunda sözlüksel anlamları söz konusu; meselâ uzaklaşma fiili denilen {-I)p git-} şekline uzaklaşma anlamını "*git-*" fiili kazandırmaktadır. Korkmaz (2017) bunu yorumlarken fiilin kılış ve oluş özelliğine dikkat etmiştir. Erdem (2016) bu konuya dikkat ederken kılış ve oluşun fiilin sözlüksel anlamına ilişkin olduğunu ileri sürmektedir. Tasvir fiili esas fiilin anlamını değiştirmeyecek şekilde fiil öbeğine kiplik değerini katmaktadır. Biçimbirim üzerinde algılanan olasılık, yeterlik, tezlik, süreklilik vs. anlamları kiplik kategorisine alınabilir.

SONUÇ

Biçimbilim çerçevesinde yorumlanan kip ve kiplik kategorisini daha kapsamlı bir bakış açısıyla sınıflandırılmış yaklaşımlarla incelemek, morfolojik sınırlılıkların dışına çıkıp dil kullanımını izah etme yeterliliğine ulaşmayı sağlayacak ve konulara sözdizimsel yaklaşımla bakmayı da oldukça kolaylaştıracaktır.

Sözdizim-üstü kavramlar cümlede hususî sözdizimsel işlemleriyle ya da hususî işaretleyici ile gerçekleşir. Dilbilgisi ise sözdizimsel vasıflarını izah eder; dilbilgisi ötesi anlamlar için pragmatik yaklaşım gerek.

Anlambilim çerçevesinde kip ve kipliğe ilişkin yorumlar bu çalışmada pragmatik bakımda ele alınıp kip ve kiplinin ardından gelen kipliğin hususî durumlarda dilbilgisi ötesi mânâlara sahip olduğu da tartışılmıştır. Palmer'in (2001) ifade ettiği gibi anlaşılmayan terminoloji belirsiz ve tutarsız sonuçlara sebep olur. Bu yüzden çalışmada kip ve kipliğin kesiştiği pragmatik yönlerine rağmen kip kipliğe oranla cümle ötesi bir kavram olarak tanınır. Kipliğin pragmatik özelliği ise bulunduğu cümlelerin pragmatik boyutuyla alakalı ("*yapabilir misin*" ve "*yapar mısın*" aynı pragmatik ölçüde bir istek iletir fakat bu her dil için geçerli bir örtmece ifadedir). Anlambilim hem formal dilbilgisel anlam hem de pragmatik anlamla ilgilenir. Bu yüzden

anlambilimce kip ve kipliği konuşurken kipi cümle tarzı (cümle tarzının altında yatan pragmatik anlam da dâhilinde) ve sözeylemler çerçevesinde incelemek gerek; kiplik ise kiplik işaretlerinin dile getirdiği anlamlar (ya formal ya pragmatik) çerçevesinde yorumlamak gerek.

Kipler kullanılırken kipliklerle pekiştirilebildikleri için kiplere daha çok yakınlık gösterilmektedir. Bu sebeple sözdizimsel açıdan kipi kitlikten ayırmak için kipi cümledeki işlev unsurlarına benzeterek onun bağımsız cümle yapısını talep ettiği savunulmuştur. Kipler belirli sözdizimsel oluşlara da tabi olmasına rağmen belirli pragmatik amaçla kullanılırken ya kalıplarla ya bilgi yapısıyla durumsal ihtiyaç karşılarlar (Aslan, 2007).

Kiplik dillerde farklılıkları ve çeşitliliklerine rağmen anlamsal ve biçimsel bakımdan bir evrenselliğe de sahiptir ve insanın konuşurken sözeylemler çerçevesinde söylemi zenginleştirme gayesiyle dile getirilen kullanımsal dilbilgisel kategoridir. Bu çalışmada kipliğin bağımsız ve bağımlı hâlleri incelenmiştir. Cinque'nin (2000) analizinden faydalanılarak bu çalışmada da kipliklerin cümle üzerinde ne sırada ve nasıl algılandığı da açıkça izah edilmiştir. Kiplik ifadelerinin kiplik ekinden daha esnek olup kipi yönetim altında olduğu savunulmaktadır. Kiplik eki ise üretici dilbilgisi kuramında *çekim unsurları (inflectional constituent)* kategorisinde yer almaktadır. Kiplik ifadesine kıyasen kiplik ekinin sözdizimsel dağılımı daha çok dikkat çekmiştir. Bu çalışmada farklı kipliklerin yönetim alanları da ölçülmüştür.

Sonuç olarak bu çalışmada kipi cümle ötesi kavram olup hem sözdizimsel hem pragmatik anlamda cümle üzerinde algılanabildiği tartışılmıştır. Kiplik için hem dilbilgisel anlam özellikleri hem de pragmatik anlam özellikleri farklı yönden ele alınmıştır. Kipliklerin işleme alanı dışında kiple birlikte kullanılınca kipi değiştirmeyecek kapasitede söylemi tasarlayan hususî (dilbilgisel ve durumsal)²⁰ anlamlı kategori olduğu da savunulmuştur.

KISALTMALAR

TümÖ – Tümleyici Öbeği

Tüm – Tümleyici

ÇÖ – Çekim Öbeği

Ç – Çekim

EÖ – Eylem Öbeği

E – Eylem

DÖ – Durum Öbeği

YET – Yeterlik

GER – Gereklilik

İHT – İhtimal

²⁰ Dilbilgisel ve durumsal anlamı kesinleştirmek için belirli anlamı belirtmek dışında kolay bir çözüm yoktur (Palmer, 2000, s. 20). Kipliğin varoluşunu tanımak bu sebeple kipliği tanımlayıp anlamca sınıflandırmaktan daha kolay olur.

KAYNAKÇA

- Aslan, D. S. (2007). Türkiye Türkçesi istek kategorisine semantik-pragmatik bir yaklaşım. *Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi*, Eylül 2007, 10-15, Ankara.
- Benzer, A. (2008). *Fiilde zaman, görünüş, kip ve kiplik*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Brockelmann, C. (1954). *Osttürkische grammatik der Islamischen litteratur sprachen mittelasiens*. E. J. Brill.
- Bybee, J. Perkins, R. & Pagliuca, W. (1994). *The evolution of grammar tense, aspect, and modality in the language of the world*. Chicago and London.
- Cinque, G. (2000). A note on mood, modality, tense and aspect affixes in Turkish. Eser Erguvanlı Taylan (ed.). *The Verb in Turkish* içinde. 47-59. Benjamins.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT.
- Chomsky, N. (2005). Three factors in language design. *Linguistics Inquiry*, 36(1), 1-22. <https://doi.org/10.1162/0024389052993655>.
- Crystal, D. (2008). *A dictionary of linguistics and phonetics*. 6th ed. Blackwell Publishers Ltd.
- Çarkçı, E. (2016). *Yardımcı bir leksem türü: yaraç*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Demir, N. (2012). Türkçede evidensiyel. *Bilig*, (62), 97-118.
- Deny, J. (2012). *Türk dilbilgisi*. Çev. Ali Ulvi Elöve. Günümüz Türkçesine uyarlayan: Ahmet Benzer. Kabalıcı Yayınevi.
- Dilâçar, A. (1971). *Dil bilgisi: Tanımı, adı, kapsamı, türleri, yöntemi, eğitimdeki yeri ve tarihçesi*. Türk Dili Belleten.
- Emeksiz, Z. E. (2008). Türkçede kiplik anlamının belirsizliği ve anlamsal roller. *Dil Dergisi*, (141), 55-66. https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000098
- Erdem, M. (2016). Türkçede fiiller ve sınıflandırma sorunlar. *Turkish Studies*, 11(20), 185-200.
- Ergene, O. (2013). Türkiye Türkçesinin ölçünlü dilinde kullanılan batı kökenli ünlemler. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 43-60.
- Ergin, M. (1998). *Türk dil bilgisi*. Bayrak.
- Fromkin, V. Rodman, R. & Hyams, N. (2011). *An introduction to language*. 9. ed. Wadsworth.
- Göksel, A. & Kerslake, C. (2005). *Turkish: A comprehensive grammar*. Routledge.
- Görgülü, E. (2006). *Variable wh-words in Turkish*. Yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Hidayat, A. (2016). Speech acts: force behind words. *English Education: Jurnal Tadris Bahasa Inggris*, 9(1), 2016, 1-12.
- Hirik, S. (2013). Türkçede kip-kiplik terimleri ve tanımları üzerine. (Ed. Bülent Gül.) *Bengü Belak, Ahmet Bican Ercilasun Armağanı* içinde. 243-252. Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.

- İşsever, S. (2000). *Türkçede bilgi yapısı*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Johanson, L. (2003). Evidentiality in Turkic. A. Y. Aikhenvald & R. M. W. Dixon (eds.). *Studies in Evidentiality, Typological Studies in Language* içinde. 273-290. John Benjamins.
- Johanson, L. (2008). *Diskontinuität in der entwicklung des Türkischen: aufstieg und niedergang des osmanischen optativs*. Akten der 6. Deutschen.
- Johanson, L. (2009). Modals in Turkic. *Modals in the Languages of Europe: a reference book* içinde. Mouton de Gruyter.
- Kerimoğlu, C. (2011). *Kiplik incelemeleri ve Türkçe*. Dinozor Kitabevi.
- Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi grameri (şekil bilgisi)*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2017). *Türkiye Türkçesi grameri (şekil bilgisi)*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Leech, G. (1983). *Principles of pragmatics*. Longman.
- Nordström, J. (2010). *Modality and subordinators*. John Benjamins Publishing.
- Palmer, F. R. (2001). *Mood and modality*. Second Edition. Cambridge University Press.
- Pollock, J-K. (1989). Verb movement, UG and the structure of IP. *Linguistic Inquiry*, 20(3), 365-424.
- Radford, A. (2006). *Minimalist syntax revisited*. <http://course.essex.ac.uk./lg/lg514>.
- Rentzsch, J. (2011). Modality in Baburname. *Turkic Languages*, 15(1), 78-123.
- Rentzsch, J. (2015). *Modality in the Turkic languages: form and meaning from a historical and comparative perspective*. Klaus Schwarz Verlag.
- Ruhi, Ş. Zeyrek, D. & Osam, N. (1995). Türkçede kiplik belirteçleri ve çekim ekleri ilişkisi üzerine bazı gözlemler. IX. *Dilbilim Kurultayı*. 25-27 Mayıs, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Seçkin, P. (2014). Anlama ve anlatma sürecinde “kip” ve “kiplik”. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (7), 7-16.
- Si, L. (2016). *Research on the linear instance of sentential function*. China Social Science Press.
- Üzüm, M. (2017). *Eski Anadolu Türkçesinde epistemik kiplik: Kısas-ı Enbiya örneği*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Vurgun, U. (2019). *The syntax of focus particles in Turkish*. Yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. Multilingual Yayıncılık.
- Yılmaz, Ö. D. (2012). Türkiye Türkçesinde gerçekleşmemiş olanak kipi. 7. *Uluslararası Türk Dili Kurultayı*. 24-28 Eylül, Ankara.



Fen Bilimleri Öğretim Programları Araştırmalarına (2013-2021) İlişkin Bir Meta-Sentez Çalışması

A Meta-Synthesis Study Relating to Researches on Science Curriculum (2013-2021)

Yusuf Savaş^{1*}

Mehtap Yıldırım²

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹ Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Türkiye,
PhD student, Marmara University, Turkey
ysavass@hotmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-5734-0327>

² Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Türkiye,
Prof. Dr., Marmara University, Turkey,
mehtap.yildirim@marmara.edu.tr

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-7398-8396>

Makale geliş tarihi / First received : 27.05.2021

Makale kabul tarihi / Accepted : 19.08.2021

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazar(lar) aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadır(lar):

1- Araştırmacıların katkı oranı eşittir.

2- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

3- Makalemizde etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur. 2013-2021 yılları arasında Türkiye’de yapılan fen programları ile ilgili araştırmalardan kaynak gösterilerek faydalanılmıştır.

4- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

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

Atıf bilgisi / Citation:

Savaş, Y. & Yıldırım, M., (2022). Fen bilimleri öğretim programları araştırmalarına (2013-2021) ilişkin bir meta-sentez çalışması. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 92-124.

ÖZ

Çalışmada, Türkiye’de 2013-2021 yılları arasında Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programları (FBDÖP) ile ilgili yapılan çalışmaların sonuçlarından hareketle var olan durumu meta-sentez yöntemini kullanarak tespit etmek hedeflenmiştir. Bu nedenle çalışmaların odaklandığı noktaları, yöntemleri ve elde edilen sonuçları inceleyerek FBDÖP ile ilgili araştırmaların eğilimlerinin ne olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada 2013-2021 yılları arasında yayınlanmış 46 araştırma analiz edilmiştir. Bu çalışmalar içerik analizi yöntemi ile konu alanı, yöntem, örneklem, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri ve ulaşılan sonuçlar bağlamında analiz edilmiştir. Türkiye’de fen öğretim programlarına ilişkin yapılan araştırmalarının dört kategoride yoğunlaştığı görülmektedir: programlarla ilgili öğretmen görüşleri, programların ülkeler düzeyinde karşılaştırılması, yeni yayınlanan programın bir önceki program ile karşılaştırılması ve program içeriklerinin incelenmesi. Öğretmen görüşleri haricindeki diğer kategorilerde çalışmaların tamamında nitel araştırma desenlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. 2013 FBDÖP ve 2018 FBDÖP ile ilgili benzer olumlu / olumsuz öğretmen görüşleri olduğu, 2013 FBDÖP ile on dört ülkenin fen programının farklı boyutlarda kıyaslanması sonucunda amaçlar, vizyonlar, kazanımlar, öğrenme alanları, ölçme-değerlendirme uygulamaları açısından benzerlikler ve farklılıklar olduğu, 2005 FBDÖP, 2013 FBDÖP ve 2018 FBDÖP’nin kıyaslanması sonucu farklı boyutlarda benzerlikler ve farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler

Fen bilimleri dersi, Öğretim programı, Meta-sentez

ABSTRACT

The study aims to reveal thematically science curriculum of related research based on the results of the current situation with the meta-synthesis methods in Turkey between 2013-2021 years and the focus of the study, methodological dimensions and examining the results achieved science curriculum related trends of research to determine what is the case in Turkey. In the study, 46 researches were analyzed. These studies were examined with content analysis method. These research findings relating to science teaching programs in Turkey are focused in four categories: teachers' perceptions about the curriculum, comparing curriculum of countries level, the comparison with the previous curriculum, the new broadcast curriculum and the examination of curriculum content. It has been defined that there are similar positive / negative opinions about the 2013 and 2018 science curriculum, and as a result of comparing the 2013 science curriculum with the science curriculum of 14 countries in different dimensions, there are similarities and differences in terms of goals, visions, achievements, learning areas, and assessment and evaluation practices. As a result of the comparison of the 2005, 2013 and 2018 science curriculum, it was defined that there are similarities and differences in different dimensions.

Keywords

Science lessons, Curriculum, Meta-synthesis

GİRİŞ

Bilim ve teknolojide yaşanan gelişmeler eleştirel düşünme, girişimcilik, iletişim, bilginin işlevselliği, empati, karar verme kavramlarını ön plana çıkararak söz konusu özelliklere sahip kişiler nitelikli tanımlanmaya başlanmıştır (MEB, 2018). Problemlere yaratıcı ve yenileşimci çözümler getirebilen, FETEM / STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) alan bilgi ve becerilerine sahip, sorgulayan, dayanışmayı önemseyen nesillerin yetiştirilmesi ile bilimsel ve teknolojik gelişmeler hız kazanmaktadır. Ülkelerin bilimsel araştırma ve inovasyon yapabilme seviyesi ile teknoloji üretebilme kapasitesi ekonomik alanda kalkınmayı beraberinde getirmektedir (Arslan, 2019; Aydeniz, 2017). Eğitim-öğretim sürecine rehberlik eden öğretim programları da tüm bu yenilikler ışığında değişime uğramaktadır. Geçmişte ders konularının düzenlenmesi olarak görülen eğitim programları, eğitim alanındaki yeniliklerle birlikte öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlanmaktadır (Tyler, 1949; Kozikoğlu & Senemoğlu, 2015).

Eğitim-öğretim sürecinin verimli, işlevsel ve etkili olması; öğrencilerin gerçek hayatta uygulayabilecekleri yaşantılar sunacak şekilde tasarlanması ile mümkün olmaktadır. Varış'a (1994) göre, bir ülkede izlenen eğitim politikası ve program hedeflerinin gerçekleştirilme düzeyi, eğitim sisteminde ortaya çıkan problemlerin çözümü noktasında kilit noktadadır. Eğitim-öğretim ile ilgili yeni kararların bilimsel, ihtiyacı karşılamaya yönelik, işlevsel, uygulanabilir ve bütüncül olması hedefe ulaşmayı sağlayacaktır. Buradan hareketle; eğitim programlarının ve öğretim tasarımlarının planlama ve uygulama aşamalarının başarıya ulaşması, etkili eğitim öğretim hizmetinin verilmesini sağlayacaktır (Yakar, 2016).

Fen bilimleri öğretim programları farklı ad ve kapsamlarla; 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1992, 2005, 2013, 2017 ve 2018 yıllarında güncellenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım, gelişmiş ülkelerde seksenli yıllarda ön plandayken ülkemizde 2005 yılı Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı ile birlikte ön plana çıkmıştır (Ünder, 2010). Daha sonraki süreçte, 2013, 2017 ve 2018 yılında "Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı" adıyla değişime uğramıştır. 2018 FBDÖP'de disiplinler arası ve araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı benimsenmiştir. (Arslan ve Erden, 2018). STEM eğitim yaklaşımında; kazandırılmak istenen becerilerin, karşılaşılan herhangi bir problem durumunda işe koşulması hedeflenmektedir (Johnston ve ark., 2019; Elmas & Gül, 2020).

Fen öğretim sürecinin başarılı olmasının en önemli belirleyicilerinden biri olan öğretim programı kaynaklı sorunları ortaya koyan araştırma sonuçları incelendiğinde; programların sürekli değişmesi, disiplinler arası entegrasyonda öğretmenlerin zorlanması, etkinliklerin uygulanması için zamanın yetersizliği, alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri için ders saatinin yeterli olmaması, öğretim programı ile sınav sisteminin uyuşmaması gibi sorunlar ortaya çıkmıştır (Balbağ & Karaer, 2016).

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programları (FBDÖP) ile ilgili farklı boyutlarda çeşitli araştırmalara alanyazında rastlanmaktadır. Bu araştırmalar genel olarak; ülkemizdeki programların diğer ülkelerle kıyaslanması (Topaloğlu & Kıyıcı, 2015; Ongun & Sürmeli, 2017; Kılıç & Sürmeli, 2017; Alp, 2015; Yücel, 2013; Yazıcıoğlu, 2017; Yılmazlar & Çavuş, 2016; Cangüven ve ark., 2017; Karaer, 2016), yeni uygulamaya konulan programın önceki program/programlarla karşılaştırılması (Deveci, 2018; Seren & Veli, 2018; Yumuşak, 2017; Eskicumalı ve ark., 2014; Düzgünoğlu, 2018; Saban ve ark., 2014; Başar & Demiral, 2019; Aksoy & Ünsal, 2019; Candaş ve

ark, 2019), program içeriklerinin incelenmesi (Deveci ve ark, 2018; Zorluoğlu ve ark.,2017; Yılmaz & Tabaru, 2017; Bahar ve ark.,2018; Ayvaci & Bebek, 2013; Cansız & Cansız, 2019; Özcan & Kaptan, 2018; Ateş, 2019; Kalemkuş, 2021), program hakkındaki öğretmen görüşleri (Karaman & Karaman, 2016; Badur ve ark., 2017; Şentürk & Berk, 2019; Ayvaci & Özbek, 2014; Özcan & Düzgünoğlu, 2017; Toraman & Bülent, 2013; Bekmezci & Özlem, 2018; Cevizci, 2017; Bekmeci, 2016; Güven, 2016; Başibeyaz, 2016; Önal, 2013; Çıray ve ark.,2015; Kırındı & Ulu,2017; Balbağ & Karaer, 2016; Saraç & Yıldırım, 2019; Keleş, 2018; Cengiz, 2019; Ayvaci ve ark.,2020) olarak kategorize edilebilir. Ülkemizdeki programların diğer ülke programları ile kıyaslandığı araştırmalar, yeni programın önceki programlarla farklı boyutlarda karşılaştırıldığı araştırmalar ve program içeriklerinin farklı açılardan incelendiği araştırma sonuçları; programlarımızın güçlü ve zayıf yönleri ile ilgili tespitler içerdiğinden oldukça önemlidir. Yine programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin programlar hakkındaki görüşlerini yansıtan araştırma sonuçları, programın uygulama aşamaları ile ilgili sorunların ortaya çıkarılması açısından önemlidir. Bu nedenle fen bilimleri öğretim programı ile ilgili yapılan çalışmaların bütüncül ve sistemli olarak analiz edilmesinin, fen öğretim programı araştırmalarının mevcut durumu ve gelecekteki eğilimleri ile ilgili bir sonuca ulaşabilmek adına alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmada, Türkiye’de 2013-2021 yılları arasında Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programları (FBDÖP) ile ilgili yapılan çalışmaların sonuçlarından hareketle var olan durumu meta-sentez yöntemini kullanarak tespit etmek hedeflenmiştir. Bu nedenle çalışmaların odaklandığı noktaları, yöntemleri ve elde edilen sonuçları inceleyerek FBDÖP ile ilgili araştırmaların eğilimlerinin Türkiye’de ne durumda olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla FBDÖP ile ilgili az veya sık çalışılmış konuların ortaya çıkarılmasının ve araştırmalarda elde edilen bulguların sentezlenerek yorumlanmasının fen bilimleri dersi öğretim programları ile ilgili yapılacak çalışmalara yön verebileceği/katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada aşağıdaki bir ana soruya ve ona bağlı dört alt soruya yanıt aranmıştır:

- Türkiye’de FBDÖP ile ilgili yapılan araştırmaların yöntemsel ve içerik açısından karakteristiği nasıldır ve bu araştırmalarda hangi sonuçlar elde edilmiştir?
 - Türkiye FBDÖP hakkındaki öğretmen görüşlerinin incelendiği araştırmaların yöntemsel ve içerik açısından karakteristiği nasıldır ve bu araştırmalarda hangi sonuçlar elde edilmiştir?
 - Türkiye FBDÖP’nin diğer ülkelerin fen programlarıyla kıyaslandığı araştırmaların yöntemsel ve içerik açısından karakteristiği nasıldır ve bu araştırmalarda hangi sonuçlar elde edilmiştir?
 - Türkiye’deki fen bilimleri programlarının kendi içinde kıyaslandığı araştırmaların yöntemsel ve içerik açısından karakteristiği nasıldır ve bu araştırmalarda hangi sonuçlar elde edilmiştir?
 - Türkiye’deki fen bilimleri programlarının içerik olarak incelendiği araştırmaların yöntemsel ve içerik açısından karakteristiği nasıldır ve bu araştırmalarda hangi sonuçlar elde edilmiştir?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, meta-sentez araştırma deseni ile yürütülmüştür. Meta-sentezde belli bir konu üzerine yapılan çalışmalar eleştirel bir bakış açısıyla incelenir ve yorumlanır. Böylelikle, bütüncül bir bakış açısıyla çalışılan konu derinlemesine incelenmiş ve öncelikli alanları ortaya çıkarılmış olur. Yine, belirlenen konunun farklı boyutlarını inceleyen araştırmaların benzerliklerinin nitel olarak incelenmesi ve örneklendirilmesi, bu çalışmalara ulaşamayanlar için önemli bir kaynak oluşturur. Meta-sentez çalışmaları, aynı konuda yapılmış nitel araştırmaların nitel paradigma ile sentezlenmesi ve yorumlamasını (Gümüş, 2018), benzerlik ve farklılıklarını karşılaştırarak yeniden sunulmasını içermektedir (Çalık ve Sözbilir, 2014).

Bu çalışmada Türkiye’de 2013-2021 yılları arasında FBDÖP ile ilgili yapılan araştırmaların nitel paradigma kapsamında analiz edilmesi ve nasıl bir eğilimi olduğunun ortaya konulması hedeflendiğinden meta-sentez araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların 40’ında nitel yöntemler, ikisinde karma yöntemler kullanılmıştır. Yine nitel bulgulara (açık uçlu anket soruları, görüşme soruları analizi) rastlanan dört tarama çalışması bu araştırmaya dâhil edilmiştir. Meta-sentez çalışmalarında nitel ya da karma yöntem araştırmalarındaki nitel bulguların analiz edilmesi gerektiği söylenebilir (Polat ve Ay, 2016).

Veri Toplama Süreci

Çalışmanın amacına bağlı olarak, fen bilimleri öğretim programları ile ilgili güncel alanyazın taraması yapılmıştır. Bu tarama sonunda çalışmada incelenecek araştırmaların belirlenmesi için iki temel ölçüt belirlenmiştir: (a) Çalışmaların 2013-2021 yılları arasında yayınlanması, (b) odağının fen bilimleri öğretim programı olmasıdır. Çalışmaların sırasıyla 2013, 2017, 2018 yıllarında yayınlanan fen programlarını da içermesi ulaşılabilecek sonuçların güncel olması bakımından önem teşkil ettiğinden araştırmaların yayın yılı aralığı 2013- 2021 yılı olarak belirlenmiştir. İlgili veri tabanları (Dergipark, Google Academic ve YÖK-Ulusal Tez Merkezi), “fen programı” ve “fen öğretim programı” anahtar kelimeleri kullanılarak taranmıştır. Tarama sonucunda toplam 58 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmaların 44’ü araştırma makalesi, 14’ü lisansüstü tezdur. Belirlenen kriterlere uyan 36 araştırma makalesi ve 10 lisansüstü tez çalışması değerlendirmeye alınmıştır (incelenen çalışmalar EK-A’da verilmiştir) Erişime açık olmayan, tam metnine ulaşılamayan çalışmalar ile sadece istatistiksel analiz yapılan nitel bulgu içermeyen çalışmalar araştırmaya dâhil edilmemiştir. Ayrıca ilgili anahtar kelimesi kullanmış olmasına rağmen odağında fen öğretim programı olmayan araştırmalar çalışmaya dâhil edilmemiştir.

Veri Analizi

Bu çalışmada ilgili veri tabanından elde edilen makale ve tezlerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Seçilen her bir araştırma, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Doküman Analiz Formu” kullanılarak içerik analizi ile analiz edilmiştir. Doküman analizi formu; çalışma türü, çalışma başlığı, ana kategori, yayın yılı, araştırma yöntemi, veri toplama aracı, veri analiz yöntemi, örneklem bölümlerinden oluşmaktadır. Her bir araştırma formda bulunan ve çalışma sürecinde oluşturulmuş kategorilere göre analiz edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

İçerik analizinin geçerliliği, metinlerden yapılan çıkarımların bağımsız olarak mevcut kanıtların, yeni gözlemlerin, başarılı eylemlerin metinlerine dayanması ile sağlanabilir (Krippendorff, 2003). Tüm aşamaların (veriler, kategoriler, analizler, kalıplar vb.) iyi tanımlanmasıyla araştırmacıların sonuçları doğru anlamasının ve benzer çalışmaları yürütebilmesinin yolu açılır (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019).

Araştırmanın güvenilirliğini ve geçerliğini sağlamak için; temalar ve alt temalar, açık, anlaşılır, binişik olmayacak şekilde oluşturulmuş, araştırmanın her bir aşaması ve izlenen yollar detaylı olarak açıklanmıştır. Yine veri tabanlarından elde edilen veriler, iki araştırmacı tarafından belirlenen temalara göre sınıflandırmış ve karşılaştırmıştır ve yüksek oranda uyum elde edilmiştir. Uzlaşma sayısı / (Uzlaşma sayısı+ Uzlaşmama sayısı) =90 % olarak bulunmuştur.

BULGULAR

Aşağıda yapılan içerik analizi sonuçları araştırma alt problemleri kapsamında sırayla verilmiştir. Tablo 1’de çalışmaya dâhil edilen fen bilimleri öğretim programları üzerine yapılan çalışmaların sınıflandırılması verilmiştir. Tablo 1’de görüldüğü gibi incelenen çalışmalar dört ayrı kategoride toplanmıştır. Bulgular bu kategorilere göre sırasıyla sunulmuştur.

Kategori 1: Fen Bilimleri Öğretim Programı İle İlgili Öğretmen Görüşleri

Türkiye’de FBDÖP ile ilgili 2013-2021 yılları arasında yapılan ve araştırmacılar tarafından ulaşılan çalışmalardan 19’unda program hakkındaki öğretmen görüşleri araştırılmıştır. Bu çalışmaların beşi yüksek lisans tezi, 14’ü araştırma makalesidir. Çalışmaların önemli bir kısmı (15), 2014/2015 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan 2013 yılı FBDÖP hakkındaki öğretmen görüşleri üzerine odaklanmıştır. İki çalışmada 2017 yılı taslak FBDÖP ile ilgili, üç çalışmada ise 2018 yılı FBDÖP ile ilgili görüşler incelenmiştir. 2017 yılı taslak FBDÖP ve 2018 yılı FBDÖP ile ilgili görüşler bir arada 2018 yılı FBDÖP başlığında verilmiştir. Yapılan çalışmalardan 13’ünde nitel araştırma yöntemi kullanılırken dördünde tarama yöntemi, ikisinde karma yöntem kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak ağırlıklı olarak yapılandırılmış/ yarı yapılandırılmış görüşme formları ve anket formları kullanılmıştır. Nicel ve karma araştırmalarda kapsamdaki örneklem sayısının ortalama 211 olduğu ve bu sayının nitel araştırmalara göre (46) daha fazla olduğu tespit edilmiştir. İncelenen çalışmaların tümünde MEB’e bağlı resmi okullarda (devlet okulu) görev yapan öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur.

Tablo 1. Fen Bilimleri Öğretim Programları Üzerine Yapılan Çalışmaların Sınıflandırılması (2013-2021)

Kategori	Frekans	Nitel Yöntem	Tarama Yöntem/Nitel Bulgu	Karma Yöntem	2005 FTDÖP	2013 FBDÖP	2018 FBDÖP
1- Öğretmen Görüşleri	19	13	4	2	-	14	5
2- Ülke Karşılaştırması	9	9	-	-	-	9	-

						2005 FTDÖP-2013 FBDÖP (3)		
3- Eski-Yeni Karşılaştırması	9	9	-	-		2013 FBDÖP-2018 FBDÖP (4)		
						2005 FTDÖP-2013 FBDÖP- 2018 FBDÖP (2)		
4- İçerik İnceleme	9	9	-	-	-		3	6

İkinci alt probleme yönelik bulgularda 2013 ve 2018 yılı FBDÖP hakkındaki öğretmen görüşleri olumlu ve olumsuz görüşler olarak kategorize edilmiştir. Araştırmaların bulgular ve sonuç bölümlerinin incelenmesi ile tespit edilen 122 görüş ifadesi öncelikle bilgisayar ortamında kaydedilmiştir. Sonuçlar, program bazında olumlu ve olumsuz görüşler olarak sınıflandırılmıştır. Olumlu görüşler kendi içinde alt kategorilere ayrılarak tablo halinde (alt kategori-görüş sayısı) aşağıda gösterilmiştir. Frekans sayıları, bazı durumlarda aynı çalışmadaki bir ifade, birden fazla kategoriye uygun olacak şekilde oluşturulmuştur. Aynı işlemler olumsuz görüşler için de uygulanmıştır. 2013 FBDÖP ve 2018 FBDÖP hakkındaki olumlu ve olumsuz görüşler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2’de 2013 FBDÖP ile ilgili olumlu görüşler incelendiğinde; altı çalışmada, programın, araştırma-sorgulamaya dayalı ve iş birliğine dayalı öğrenmeyi desteklediği, dokuz çalışmada konu ve kazanım yönünden içeriğin sadeleştirilmesinin olumlu olduğu, sekiz çalışmada ise üst düzey beceriler kazandırılmasına yönelik hedeflerin öğrenciler için faydalı olduğu belirtilmiştir. On bir çalışmada günlük yaşantılarla uyumlu ve etkinlik ağırlıklı olduğu vurgulanırken altı çalışmada öğrenci merkezli ve öğrenci seviyesine uygun olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca üç çalışmada öğrencilerin fen okuryazarı olmalarını desteklediğine dair görüşlerin ön plana çıktığı görülmektedir. 2013 FBDÖP ile ilgili diğer görüşler incelendiğinde; programın, kalıcı öğrenmeyi desteklediği ve fen ile ilgili öğrenci tutumunu pozitif etkilediği, içeriğinin disiplinler arası ilişki kurabildiği, çevre bilincini sağlamada destekleyici olduğu, öğretmenlerin program dışında da etkinlik tasarlamayı ve tecrübe paylaşımı açısından zümre öğretmenler arasındaki iletişimi desteklediği, önerdiği ölçme ve uygulamalarının yeterli olduğuna dair öğretmen görüşleri dikkat çekmektedir.

2018 FBDÖP’ye yönelik olumlu görüşler incelendiğinde; iki çalışmada STEM ve girişimcilik uygulamalarının programda yer alması; iki çalışmada üst düzey beceriler kazandırılmasına yönelik hedeflerin programda yer alması öğretmenler tarafından olumlu görüş olarak belirtilmiştir. Araştırma-sorgulamaya dayalı ve iş birliğine dayalı öğrenmeyi desteklemesi, günlük yaşantılarla uyumlu ve etkinlik ağırlıklı olması, öğrenci merkezli ve öğrenci seviyesine uygun olması, alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının ve teknoloji kullanımını teşvik etmesi, değerler eğitiminin programda yer alması, konu ve kazanım yönünden içeriğinin sadeleştirilmesi de birer çalışmada öğretmenler tarafından belirtilen olumlu görüşler arasında yer almıştır.

Tablo 2. 2013 ve 2018 FBDÖP ile ilgili Öğretmen Görüşleri

Alt Kategori (2013 FBDÖP'ye Yönelik Olumlu Görüşler)	f	f	Alt Kategori (2013 FBDÖP'ye Yönelik Olumsuz Görüşler)
Günlük yaşantılarla uyumlu, etkinlik ağırlıklı	11	12	Öğrenme-öğretme sürecinin nasıl yürütüleceğine yönelik (yöntem-teknikler) ve ölçme-değerlendirmeye yönelik yeterli açıklama olmadığı
Konu ve kazanım yönünden içeriğin düzenlenmesinin faydalı olduğu	9	7	Program konusunda öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmemesi, program hazırlanırken öğretmenlerin ve diğer paydaşların görüşlerinin tam olarak alınmaması
Üst düzey beceriler kazandırılmasına yönelik hedefler	8	6	Bazı konuların düzenlenmesinin öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyeleri dikkate alınmadan yapıldığı ve sarmallık ilkesine uygun olmadığı
Öğrenci merkezli, öğrenci seviyesine uygun	6	5	Laboratuvar-malzeme eksikliğinin, sınıf mevcudunun öğrenci merkezli etkinliklerin uygulanmasındaki zorluklardan olduğu
Araştırma-sorgulamaya dayalı ve işbirliğine dayalı öğrenmeyi desteklediği	6	3	Tutum ve beceri kazandırmada yetersizlik
Fen okuryazarı bireyler yetiştirdiği	3	13	Diğer Görüşler (sürekli değişime uğradığı, ezbere dayalı olduğu, içeriğinin çok yoğun olduğu vb)
Diğer Görüşler (çevre bilincini sağlamada ve fene karşı olumlu tutum geliştirmede destekleyici, ölçme-değerlendirme etkinlikleri yeterli vb.)	9		
Alt Kategori (2018 FBDÖP'ye Yönelik Olumlu Görüşler)	f	f	Alt Kategori (2018 FBDÖP'ye Yönelik Olumsuz Görüşler)
STEM ve girişimcilik uygulamalarının programda yer alması	2	3	Öğrenme-öğretme sürecinin nasıl yürütüleceğine (yöntem-teknikler) ve ölçme-değerlendirme uygulamalarına yönelik yeterli açıklama olmadığı
Üst düzey beceriler kazandırılmasına yönelik hedeflerin programda yer alması	2	2	Program konusunda öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmemesi ya da eğitimin verimsiz olması
Günlük yaşantılarla uyumlu, etkinlik ağırlıklı	1	2	Kazanımların daha ayrıntılı tanımlanması gerektiği, bazı konular ve kazanımların sınıf seviyelerine uygun dağıtılmadığı
Konu ve kazanım yönünden içeriğin düzenlenmesinin faydalı olduğu	1	1	Sınıf mevcudunun öğrenci merkezli etkinliklerin uygulanmasındaki zorluklardan olduğu
Öğrenci merkezli, öğrenci seviyesine uygun	1	1	Program hazırlanırken öğretmenlerin ve diğer paydaşların görüşlerinin tam olarak alınmaması

Araştırma-sorgulamaya dayalı ve iş birliğine dayalı öğrenmeyi desteklediği	1	1	Öğretmen ve öğrenci rolüne ilişkin hususların tam anlaşılabilmesi
Alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının teşvik edilmesi	1	1	Bazı konuların tam işlenmeden bununla ilişkili konuları işlemenin doğru olmadığı
Teknoloji kullanımının teşvik edilmesi	1	1	Yeni programın eski programın eksiklerini gidermediği
Değerler eğitiminin programda yer alması	1	1	Mühendislik ve tasarım becerilerinin sarmallık ilkesiyle diğer konular ve disiplinler ile bütünleştirilmesi gerektiği

2013 FBDÖP ile ilgili olumsuz görüşler incelendiğinde; on üç çalışmada, öğrenme-öğretme sürecinin nasıl yürütüleceğine yönelik (yöntem-teknikler) ve ölçme-değerlendirmeye yönelik yeterli açıklama olmadığı; sekiz çalışmada, program konusunda öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmediği, program hazırlanırken öğretmenlerin ve diğer paydaşların görüşlerinin tam olarak alınmadığı; altı çalışmada, bazı konuların düzenlenmesinin öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyeleri dikkate alınmadan yapıldığı ve sarmallık ilkesine uygun olmadığı; beş çalışmada, laboratuvar-malzeme eksikliğinin ve sınıfların kalabalık olmasının öğrenci merkezli etkinliklerin uygulanmasındaki zorluklardan olduğu; üç çalışmada programın öğrencilere tutum ve beceri kazandırmada yetersiz olduğuna dair görüşler ön plana çıkmaktadır.

2018 FBDÖP ile ilgili olumsuz görüşler incelendiğinde; öğrenme-öğretme sürecinin nasıl yürütüleceğine (yöntem-teknikler) ve ölçme-değerlendirme uygulamalarına yönelik yeterli açıklama olmamasına dair görüşler üç çalışmada ön plana çıkmıştır. İki çalışmada, program konusunda öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmemesi ya da eğitimin verimsiz olması vurgulanırken; iki çalışmada, kazanımların daha ayrıntılı tanımlanması gerektiği, bazı konular ve kazanımların sınıf seviyelerine uygun dağıtılmadığı dair görüşler ön plana çıkmıştır.

Kategori 2: Fen Bilimleri Öğretim Programlarının Karşılaştırılması (Türkiye-Diğer Ülkeler)

Türkiye’de FBDÖP ile ilgili 2013-2021 yılları arasında yapılan çalışmaların 11’inde ülkemizde uygulanan fen bilimleri öğretim programları özellikle PISA ve TIMSS sınavlarında başarı düzeyi yüksek olan ülkelerin programlarıyla farklı boyutlarda kıyaslanmıştır. Bu ülkeler arasında; Avustralya, Finlandiya, İsveç, İrlanda, Singapur, Hong Kong, Japonya, Güney Kore, Estonya, Kanada, Kazakistan, Kosova bulunmaktadır. 11 çalışmanın üçü lisansüstü tez iken sekizi araştırma makalesidir.

Çalışmaların tamamında, 2013 FBDÖP ile diğer ülke programları karşılaştırılmıştır. İki çalışmada (2013 ve 2014 yılında yayınlanan) ise ülkemizde uygulanan 2005 yılı Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı (FTDÖP) ile Kanada ve Finlandiya ile İsveç öğretim programları karşılaştırılmıştır. Söz konusu iki çalışma araştırmaya dâhil edilmemiştir. Çalışmaların tamamında nitel araştırma desenlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır.

2013 yılı FBDÖP ile diğer ülke programları arasındaki karşılaştırmalar, benzerlikler ve farklılıklar olarak kategorize edilmiştir. Araştırmaların bulgular ve sonuç bölümlerinin incelenmesi ile tespit edilen 58 karşılaştırma ifadesi; genel amaçlar, vizyon, kazanımlar, öğrenme alanları, ölçme değerlendirme boyutlarında benzerlikler ve farklılıklar olarak sınıflara ayrılmıştır. Aşağıdaki Tablo 3’de 2013 FBDÖP’nin diğer ülkelerin fen bilimleri programlarıyla karşılaştırılmasıyla ortaya çıkan sonuçların alt kategorilere göre benzerlik ve farklılık sayılarına yer verilmiştir.

Tablo 3. 2013 FBDÖP'nin Diğer Ülke Programlarıyla Kıyaslanması

Alt kategori	Benzerlikler (Frekans)	Farklılıklar (Frekans)
Genel Amaçlar	6	6
Vizyon	6	-
Kazanımlar	4	13
Öğrenme Alanları	5	15
Ölçme-Değerlendirme	2	1

2013 FBDÖP ile diğer ülke programları arasındaki benzerlikler; programların amaçları, vizyonları, kazanımları, öğrenme alanları, ölçme-değerlendirme uygulamaları olmak üzere beş farklı kategoride incelenirken farklılıklar ise programların genel amaçları, öğrenme alanları, kazanımları, ölçme değerlendirme uygulamaları olmak üzere dört farklı kategoride incelenmiştir.

Tablo 4'de; 2013 FBDÖP'nin genel amaçları ile Avustralya, İrlanda, Hong Kong, Japonya, Güney Kore, Estonya, Singapur ve Kazakistan öğretim programları genel amaçlarının açık, detaylı ve öğrenci merkezli yaklaşımları benimsemesi yönüyle benzerlikler taşıdığı tespit edilmiştir.

Tablo 4. Genel Amaçlar Açısından Benzerlikler

Karşılaştırılan Ülke	2013 FBDÖP'nin Amaçları İle İlgili Benzerlikler
Avustralya	Amaç ifadeleri her iki ülke programında da açık ve detaylı bir şekilde belirtilmiştir.
İrlanda	Programların öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımları temel aldığı belirlenmiştir.
Hong Kong, Japonya, Güney Kore	Karşılaştırılan ülkelerin öğretim programlarında belirtilen amaçlar aynı ölçüde açık bir şekilde belirtilmiştir. Programların amaçlarında bilimsel süreç becerileri, bilim-teknoloji ve toplum arasında ilişki öğeleri benzerlik taşımaktadır.
Hong Kong	Bilimsel süreç, problem çözme ve sorgulama becerilerinin geliştirilmesi, bilim-teknoloji-toplum öğeleri arasındaki bağlantılar ile ilgili farkındalığın sağlanması, fen bilimleri ile ilgili kariyer bilinci oluşturulması ortak olarak iki program amaçlarında yer almış, genel anlamda amaçların yüksek oranda benzer olduğu belirlenmiştir.
Singapur ve Kazakistan	Genel amaçlar benzerlik göstermektedir. Her üç programın da öğrencilere bilimsel araştırma yapma alışkanlığı kazandırmayı, öğrencilerin konular ile ilgili temel bilgileri öğrenmesini sağlamayı ve öğrencilerin fen konularına karşı ilgilerini artırmayı amaçladığı görülmüştür.
Estonya	Programların genel amaçlarında, öğretim yaklaşımlarında (yapılandırmacılık) benzerlik görülmektedir.

Aşağıdaki Tablo 5'de 2013 FBDÖP amaçlarının diğer ülkelerin fen bilimleri programları amaçlarıyla karşılaştırılmasıyla ortaya çıkan farklılıklara yer verilmiştir.

Tablo 5. Genel Amaçlar Açısından Farklılıklar

Karşılaştırılan Ülke	2013 FBDÖP'nin Amaçları ile ilgili Farklılıklar
Avustralya	2013 FBDÖP'de farklı olarak bilim ve teknoloji ile çevre ve toplum ilişkisi, çevre sorunları ile mücadelede sürdürülebilir kalkınma bilinci ifadeleri öne çıkarılmıştır.
Singapur	Singapur programındaki amaç ifadeleri daha kısa ve öz iken, FBDÖP'nin amaçlarının açık ve detaylandırılmış olduğu tespit edilmiştir.
Hong Kong, Japonya, Güney Kore	FBDÖP'de olup diğer ülkelerde olmayan amaçlar; pedagojik alan bilgisi, bilgiyi oluşturma süreçleri, sürdürülebilir kalkınma bilinci, bilimsel araştırmalarda güvenlik, sosyo-bilimsel konularda bilimsel düşünme kavramlarını içermektedir. Diğer ülkelerde olup FBDÖP'de olmayan amaçlar; bilim diline aşina olmak, bilimle ilgili fikir beyan etmek ifadelerinden oluşmaktadır.
Kosova	FBDÖP amaçlarının daha açık ve ayrıntılı olduğu belirlenmiştir.
Hong Kong	FBDÖP amaçlarında bilgiyi inşa etme, disiplinler arası ilişki, öğrenmeyi öğrenme, çevre sorunları gibi ifadelere daha fazla yer verildiği, bilim dilini konuşmak, tabiata saygı, bilim öğrenirken bireysel gelişim ifadelerinin ise Hong Kong programında ön plana çıktığı saptanmıştır.
Finlandiya, İngiltere, İrlanda, Yeni Zelanda, Kanada, Amerika Birleşik Devletleri	Programlar genel amaçlar açısından irdelendiğinde; Finlandiya ve İngiltere programlarında çevreye yönelik vurgu diğer ülke programlarından daha baskın bir biçimde yapılmış olmasına karşın ülkemiz programında sadece teknoloji- toplum- çevre ilişkisi vurgulanmıştır.

Tablo 5'de 2013 FBDÖP'de diğer programlardan farklı olarak; Avustralya'ya göre bilim ve teknoloji ile çevre ve toplum ilişkisi, çevre sorunları ile mücadelede sürdürülebilir kalkınma bilinci ifadelerinin öne çıkarıldığı, Singapur'a göre ülkemiz programındaki amaç ifadelerinin açık ve detaylandırılmış bir şekilde oluşturulduğu, Hong Kong, Japonya, Güney Kore'ye göre FBDÖP amaçlarında pedagojik alan bilgisi, bilgiyi oluşturma süreçleri, sürdürülebilir kalkınma bilinci, bilimsel araştırmalarda güvenlik, sosyo-bilimsel konularda bilimsel düşünme kavramlarının yer aldığı, Kosova'ya göre program amaçlarının daha açık olduğu ve detaylar içerdiği, Hong Kong'a göre Türkiye programının amaçlarında "bilgiyi inşa etme, disiplinler arası ilişki, öğrenmeyi öğrenme, çevre sorunları "gibi hedeflere daha fazla değinildiği saptanmıştır. Ayrıca Singapur programındaki amaçların daha kısa ve öz olduğu, Hong Kong, Japonya, Güney Kore program amaçları arasında bilim diline aşina olmak, bilimle ilgili fikir beyan etmek ifadelerinin yer aldığı, Hong Kong programında bilim dilini konuşmak, tabiata saygı, bilim öğrenirken bireysel gelişim ifadelerine vurgu yapıldığı, Finlandiya ve İngiltere programlarında çevreye yönelik vurgunun daha baskın bir biçimde yapıldığı tespit edilmiştir.

Tablo 6'da 2013 FBDÖP vizyonu ile diğer ülkelerin fen bilimleri programları vizyonu karşılaştırılmıştır. Buna göre 2013 öğretim programının vizyonu ile Hong Kong, Singapur, Güney Kore, İrlanda ve Japonya öğretim programları vizyonlarının benzerlikler taşıdığı ve fen okuryazarı birey yetiştirmenin hedeflendiği tespit edilmiştir.

Tablo 6. Vizyonlar Açısından Benzerlikler

Ülkeler	Benzerlikler
Singapur	Fen okuryazarı birey yetiştirmenin ortak vizyon olduğu, bilimsel bilgiyi ve araştırma yoluyla öğrenmeyi yaşamdaki problemlerin çözümü için kullanabilen, yaşadığı hayatı sorgulayan, keşfeden bireylerin yetiştirilmesi fen okuryazarı bireyler yetiştirmenin hedeflendiği belirlenmiştir.
İrlanda	Fen okuryazarı birey yetiştirmenin ortak vizyon olduğu belirlenmiştir.
Hong Kong, Japonya, Güney Kore	Dört ülke programının vizyonunda da fen okuryazarı birey yetiştirmek hedeflenmiştir.
Hong Kong	Fen okuryazarlığı, teknoloji, toplum, bilgi, değer, beceri gibi ortak ifadelerin programda yer aldığı tespit edilmiştir.

Tablo 7’de 2013 FBDÖP kazanımları ile diğer ülkelerin fen kazanımları karşılaştırılmıştır. Buna göre FBDÖP kazanımlarının öğrencilere kazandırılmak istenen bilimsel süreç becerileri ve kazanım ifadelerinin kısa ve net olması yönüyle Singapur programıyla, fen konularıyla ilişkili olan kazanım sayısının fazla olması yönüyle Avustralya programıyla, bilimsel süreç becerileri, FTTÇ ve tutum-değerler kazanımlarının konu alan kazanımları ile bütünleşmiş bir şekilde verilmesi ve kazanımların konu öğrenme alanlarına yönelik belirlenmesiyle Hong Kong, Japonya, Güney Kore programlarıyla benzeştiği belirlenmiştir.

Tablo 7. Kazanımlar Açısından Benzerlikler

Ülkeler	Benzerlikler
Singapur	Programlarda yer alan bilimsel süreç becerileri yüksek oranda benzerlik taşımaktadır.
Singapur ve Kazakistan	Singapur ve Türkiye programlarında öğrencilere kazandırılması gereken davranışlar kısa ve net cümleler ile ifade edilmiştir.
Avustralya	Fen bilimleri konularıyla ilgili kazanım sayısının fazla olması yönüyle iki program da benzerdir.
Hong Kong, Japonya, Güney Kore	Karşılaştırılan ülkelerin fen öğretim programlarında FTTÇ, BSB ve TD kazanımlarının doğrudan gösterilmediği, konu alan kazanımları ile birlikte bütünleşmiş bir şekilde verildiği görülmüştür. Tüm ülkelerde kazanımların konu öğrenme alanlarına yönelik belirleniyor olması benzerdir.

Tablo 8’de 2013 FBDÖP ile diğer ülkelerin fen kazanımlarının karşılaştırılması verilmiştir. Buna göre, 2013 FBDÖP kazanımlarının, bilgi öğrenme alanlarında kazandırılması amaçlanan kapsam yönüyle Avustralya programıyla, kazanım sayısının fazla olmasıyla İrlanda programıyla, kazanım sayısı ve sınıf bazında ayrışmasıyla Singapur programıyla, bilimsel süreç becerileri, FTTÇ ve tutum-değerler kazanımlarının konu öğrenme alanları ile ilişkisinin gösterilmesinin yeterli olmaması ile Hong Kong, Japonya, Güney Kore programlarıyla, kazanım sayısının daha fazla olmasıyla Estonya ve Singapur programıyla farklılaştığı tespit edilmiştir.

Tablo 8. Kazanımlar Açısından Farklılıklar

Ülkeler	Farklılıklar
Avustralya	Genel olarak fen bilimleri anlayışının ve konu alanlarındaki içeriklerin farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Avustralya programında kazanım

	sayısının daha az olduğu ve içeriğin daha uzun bir süreçte (okul öncesi-10.sınıf) planlandığı tespit edilmiştir.
İrlanda	Ülkemiz programındaki 5.ve 6.sınıf kazanım sayılarının fazla olduğu görülmüştür.
Singapur ve Kazakistan	Kazakistan programında kazanımların cümleler halinde ifade edilmediği, bunun yerine konu başlıkları içerisinde kavramların yer aldığı belirlenmiştir. Türkiye ve Singapur programları kazanımları incelendiğinde; FBDÖP’de farklı olarak, sayısal olarak daha fazla kazanıma yer verildiği, kazanımların sınıf bazında ayrıştığı tespit edilmiştir.
Hong Kong, Japonya, Güney Kore	Karşılaştırılan ülkelerin fen öğretim programlarında da FTTÇ, BSB ve TD kazanımlarının doğrudan gösterilmediği, konu alan kazanımları ile birlikte bütünleşmiş bir şekilde verildiği görülmüştür. Ülkemiz programında ise bu kazanımların konu öğrenme alanları ile ilişkisinin gösterilmesi yetersiz bulunmuştur.
Kosova	Türkiye FBDÖP’de fizik disiplini kazanım sayısının ve fizik konuları için planlanan ders saatinin daha fazla olduğu saptanmıştır.
Hong Kong	Türkiye FBDÖP’de kazanım sayısının daha az ve planlanan ders saatinin daha fazla olduğu saptanmıştır.
Estonya	Türkiye FBDÖP’de kazanım sayısının daha fazla ve planlanan ders saatinin daha az olduğu saptanmıştır.

Tablo 9’da 2013 FBDÖP öğrenme alanları ile diğer ülkelerin fen bilimleri programları öğrenme alanlarının karşılaştırılması verilmiştir. Buna göre FBDÖP’nin sarmallık ilkesini benimsemesiyle Singapur programıyla, bilimsel okur-yazarlık, analitik düşünme ve bilime karşı merak duygusunun artırılmasına yönelik beceri ve süreçler içermesiyle Kazakistan ve Singapur programlarıyla, içerikte yer alan konular, kavramlar, beceriler ve sınıflara göre detaylandırma durumu ile Avustralya programıyla, öğrenme alanları içerikleri yönüyle Hong Kong, Japonya, Güney Kore programlarıyla, her konu kapsamında detaylı etkinliklerin yer almamasıyla Estonya programıyla benzeştiği saptanmıştır.

Tablo 9. Öğrenme Alanları Açısından Benzerlikler

Ülkeler	Benzerlikler
Singapur	Programlarda sarmallık ilkesi göz önünde bulundurulmuştur.
Singapur ve Kazakistan	Beceriler ve süreçler açısından her üç öğretim programı da bilimsel okur-yazarlık, analitik düşünme ve bilime karşı merak duygusunun artırılmasına yer verilmiştir.
Avustralya	Programların; fen bilimleri konu içerikleri, bilimsel süreç becerileri, bilimin gelişimi ve doğası, konu dağılımları, sarmallık ilkesinin benimsenmesi, sınıf seviyesi arttıkça konuların detaylandırılması yönleriyle benzerlik taşıdığı tespit edilmiştir.
Hong Kong, Japonya, Güney Kore	Karşılaştırılan ülkelerin fen programları içerikleri öğrenme alanları açısından benzerlik göstermektedir.
Estonya	İçerik açısından planlanacak etkinliklerle ilgili ayrıntıların programlarda olmaması her iki programda olan ortak özellikler arasındadır.

Tablo 10'da 2013 FBDÖP öğrenme alanları ile diğer ülkelerin fen bilimleri programları öğrenme alanlarının karşılaştırılması verilmiştir. Buna göre, Türkiye FBDÖP'de diğer programlardan farklı olarak; Avustralya'ya göre duyuş öğrenme alanı ve bilim-toplum-teknoloji ilişkisini içerdiği, Japonya ve Güney Kore'ye göre beceri ve tutuma dair öğrenme alanlarının bulunduğu, Singapur'a göre fen-teknoloji-toplum-çevre (FTTÇ) öğrenme alanı bulunduğu ve kazandırılmak istenen becerilerin hem yakın hem uzak çevre ile ilgili olduğu, Kosova'ya göre konuların sarmal olarak verildiği ve fizik konularına ayrılan ders saatinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 10. Öğrenme Alanları Açısından Farklılıklar

Ülkeler	Farklılıklar
Avustralya	2013 FBDÖP'nin duyuş öğrenme alanı (tutum, motivasyon, sorumluluk ve değerler) ve bilim-toplum-teknoloji ilişkisini içerdiği belirlenmiştir. Avustralya programının yüksek oranda çevre, toplum, teknoloji öğelerini ve söz konusu öğelerin etkileşimlerini içerdiği belirlenmiştir.
İrlanda	Becerilerin daha ayrıntılı planlanması, öğrenciler açısından bilimsel çalışma ile tasarım ve yapım süreçlerinin ön planda olması, fen uygulamalarında güvenlik önlemleri, çevre bilinci ve ilgisi adında bir öğrenme alanı olması yönüyle İrlanda programı ülkemiz programıyla farklılık göstermektedir.
Hong Kong, Japonya, Güney Kore	Hong Kong fen öğretim programında beceri ve tutuma dair öğrenme alanlarının bulunması FBDÖP ile benzerlik gösterirken Japonya ve Güney Kore programlarında böyle bir benzerlik görülmemektedir.
Singapur	Ülkemiz programında farklı olarak fen-teknoloji-toplum-çevre öğrenme alanı bulunduğu ve becerilerin yakın ve uzak çevreyle (Singapur programında ağırlıklı olarak yakın çevre) ilgili olduğu belirlenmiştir.
Singapur ve Kazakistan	Kazakistan programında öğrenme alanlarının yer almadığı, ülkemiz programın öğrenme alanları bakımından en detaylı olduğu, beceri ve süreçler açısından en gelişmiş programın Singapur programı olduğu tespit edilmiştir. Türkiye'de 'beş konu alanı ile dört öğrenme alanı yer alırken Singapur Programı'nda çeşitlilik, modeller, sistemler ve etkileşimler isimli dört tema yer almıştır.
Kosova	Sarmal içerik yaklaşımı (Kosova programında doğrusal) ve fizik konuları için belirlenen ders saatinin daha fazla olması ülkemiz programı ile Kosova programını farklılaştırmaktadır.
Estonya	Öğrenme alanları ve ilişkili konu alanları ve müfredatların etkileşiminin açıklanması yönüyle Estonya Programı ülkemiz programından ayrılmaktadır.

Ayrıca diğer ülke programlarında 2013 yılı FBDÖP'den farklı olarak; Avustralya fen öğretim programında çevre, toplum, teknoloji öğeleri ve söz konusu öğelerin etkileşimlerine yüksek oranda yer verildiği, İrlanda programında çevre bilinci ve ilgisi adlı öğrenme alanı olduğu, becerilerin daha ayrıntılı planlandığı, araç-gereç kullanımında güvenlik önlemlerine vurgu yapıldığı, Singapur programında beceri ve süreçlerin detaylı bir şekilde planlandığı, Kosova programında fizik konularının daha detaylı olduğu, Estonya programında öğrenme alanları ve ilişkili konu alanları ve müfredatların etkileşiminin açıklanmasına yer verildiği belirlenmiştir.

Tablo 11’de, 2013 FBDÖP’nin ölçme ve değerlendirme anlayışı ile diğer ülkelerin fen bilimleri programları ölçme ve değerlendirme anlayışının karşılaştırılmasıyla ortaya çıkan benzerliklere ve farklılıklara yer verilmiştir. Tablo 13’e göre Hong Kong, Japonya ve Güney Kore ile ilgili yapılan karşılaştırmada Japonya dışındaki ülkelerde alternatif değerlendirme tekniklerinin teşvik edildiği tespit edilmiştir. Singapur ve Kazakistan ile yapılan kıyaslamada; Kazakistan programı içerisinde ölçme ve değerlendirme yaklaşımının yer almadığı, Türkiye ve Singapur programlarının hem tamamlayıcı hem de biçimlendirici ölçme ve değerlendirme yaklaşımını önerdiği tespit edilmiştir. Ayrıca Singapur ve Kazakistan ile yapılan kıyaslamada, Singapur programı içerisinde performansa dayalı değerlendirme araçlarının listelendiği ve bu yaklaşımın nedenlerinin ve gerekliliğinin de detaylı olarak açıklandığı, ülkemiz programında ise sadece performansa dayalı ölçme ve değerlendirme yaklaşımının kullanılmasının önerildiği tespit edilmiştir.

Tablo 11. 2013 FBDÖP ile Diğer Ülkelerin Fen Bilimleri Programları Ölçme ve Değerlendirme Anlayışının Karşılaştırılması

Ülkeler	Benzerlikler	Farklılıklar
Singapur ve Kazakistan	Kazakistan programı içerisinde ölçme ve değerlendirme yaklaşımının yer almadığı görülmektedir. Türkiye ve Singapur programlarının hem tamamlayıcı hem de biçimlendirici ölçme ve değerlendirme yaklaşımını önerdiği görülmektedir.	Singapur programı içerisinde önerilen performansa dayalı değerlendirme araçları listelenmiştir, ülkemiz programında bu tür değerlendirmenin kullanılması önerilmiştir. Bununla birlikte Singapur programı içerisinde değerlendirme yaklaşımının nedenleri ve gerekliliği de detaylı olarak açıklanmıştır.
Hong Kong, Japonya, Güney Kore	Karşılaştırılan ülkelerin değerlendirme durumları incelendiğinde, Japonya dışındaki ülkelerde alternatif değerlendirme tekniklerinin teşvik edildiği görülmüştür.	

106

Kategori 3: Eski Program-Yeni Program Karşılaştırması

Türkiye’de 2013-2021 yılları arasında Fen Öğretim Programları ile ilgili yapılan ve araştırmacılar tarafından ulaşılan çalışmaların dokuzunda yeni program bir önceki program ile kıyaslanmıştır. Dört çalışmada 2013 FBDÖP ile 2018 FBDÖP; üç çalışmada 2005 FTDÖP ve 2013 FBDÖP; iki çalışmada ise 2005 FTDÖP, 2013 FBDÖP ve 2018 FBDÖP karşılaştırılmıştır. Dokuz çalışmanın tamamında; doküman inceleme yöntemi (nitel araştırma deseni) kullanılmış, veriler içerik analizi ile yorumlanmıştır. Dokuz çalışmanın biri yüksek lisans tezi diğerleri araştırma makalesidir. Araştırmacılar tarafından bu konuda yapılan çalışmaların incelenmesi sonucu elde edilen karşılaştırma bulguları “kazanımlar, amaç, öğrenme alanları, öğretmen-öğrenci rolü, ölçme-değerlendirme,” boyutlarıyla tablo halinde EK B’de verilmiştir. Aşağıda EK-B’de verilen tablonun açıklamalarına yer verilmiştir.

2005 FTDÖP ile 2013 FBDÖP’nin Karşılaştırması Sonucu Elde Edilen Bulgular

EK-B’de verilen, 2005 FTDÖP ile 2013 FBDÖP’nin karşılaştırması sonucu elde edilen bulgular incelendiğinde; programların bazı boyutlarda (öğretmen öğrenci rolü, ölçme-değerlendirme anlayışı ve öğrenme alanları) benzer olduğu, 2013 programının ad, amaç, öğrenme yaklaşımları ve kazanımlar açısından farklılaştığı tespit edilmiştir.

2005 programının amaçlarında fen ve teknoloji arasındaki ilişkinin, 2013 programında, disiplinler arası ilişkinin vurgulandığı belirlenmiştir. Her iki programın fen okuryazarlığını vurguladığı, farklı yönlerini ön plana çıkardığı tespit edilmiştir

Her iki programda yapılandırmacı yaklaşım ilkelerinin varlığının hissedildiği, öğrencinin aktif, öğretmenin rehber olduğu demokratik sınıf ortamı oluşturulmasının vurgulandığı belirlenmiştir. (Öğretmen-öğrenci rolü).

2013 programında içerik açısından beceri öğrenme alanı, yaşam becerileri, argümantasyon, kariyer bilinci, sürdürülebilir kalkınmaya yer verilmesi yönüyle önceki programdan ayrıldığı tespit edilmiştir.

2013 programında; 2005 programına göre konuların sadeleştirildiği, kazanım sayılarının azaltıldığı, ders sürelerin de arttırıldığı tespit edilmiştir. 2013 FBDÖP'deki kazanımların 2005 FTDÖP'de yer alan iki- üç kazanımın birleştirilerek oluşturulduğu, 2013 programında bazı kazanımlarda (FTTÇ, bilimsel süreç becerileri, duyuş ve ara disiplin alanları) belirsizliklerin olduğu ve duyuş ve beceri kazanımlarının ders planlanmasında rehber bir çalışmanın olmadığı tespit edilmiştir.

Ölçme ve değerlendirme anlayışının her iki programda da süreç odaklı olduğu ve alternatif-tamamlayıcı ölçme uygulamalarının (araç, teknik) kullanılmasının teşvik edildiği tespit edilmiştir. 2013 programında bu alanda teknoloji kullanımı tavsiye edilmiştir.

2013 FBDÖP ile 2018 FBDÖP'nin Karşılaştırması Sonucu Elde Edilen Bulgular

EK-B 'de verilen 2013 FBDÖP ile 2018 FBDÖP'nin karşılaştırması incelendiğinde; 2018 FBDÖP'nin amaçlar, öğrenme alanları, öğretmen öğrenci rolü, ölçme-değerlendirme boyutlarında 2013 FBDÖP'ye göre birçok noktada farklılaştığı belirlenmiştir. Her iki programda; fen okuryazarlığına vurgu yapıldığı, bilimsel süreç ve yaşam becerilerine yer verildiği, araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının temel alındığı, süreç odaklı ölçme-değerlendirme uygulamalarının teşvik edildiği sonucuna varılmıştır.

Amaçlar açısından; 2013 FBDÖP'den farklı olarak, 2018 FBDÖP'de bazı yeni kavramların (fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamaları, evrensel ahlak ve milli-kültürel değerler, muhakeme ve karar verme becerileri) vurgulandığı tespit edilmiştir. 2018 programının fen okuryazarlığının değerler ve yetkinlikler boyutuna vurgu yaptığı, 2013 programında 2018'den farklı olarak bilimin doğasını işaret eden amaçların yer aldığı belirlenmiştir.

2018 FBDÖP'de farklı olarak; öğrencilerden bazı yeni özellikler (çok yönlü iletişim becerisi, model ve ürün oluşturma, proje tasarlama, ürün tanıtma, problemlere disiplinler arası bakış) kazanması beklenmektedir. Öğretmenlerden ise söz konusu yeni özelliklerin kazandırılmasında etkin rehberlik hizmeti vermesi beklenmektedir. 2013 programında farklı olarak özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere yönelik öğretmenlerden beklenenlere yer verilmiştir.

2018 programında farklı olarak; fen ve mühendislik uygulamaları öğrenme alanı eklendiği ve söz konusu uygulamaların konu alanlarına entegre edildiği tespit edilmiştir. Strateji, yöntem ve teknikler açısından, her iki programın benzer olduğu tespit belirlenmiştir. Fizik dersi konularının (içerik ve üniteler) benzer olduğu, bazı konuların sınıf düzeyi ve sıralamasında bir değişikliğe gidildiği tespit edilmiştir. 2013 ve 2018 FBDÖP'de, STEM yaklaşımının

özelliklerinden ayrıntılı olarak bahsedilmediği, 2018 FBDÖP’de STEM yaklaşımı çerçevesinde fen ve mühendislik uygulamalarına yer verildiği saptanmıştır.

2013 FBDÖP’de yer alan bazı kazanımların; 2018 FBDÖP’de kaldırıldığı, sınıf düzeyinin değiştiği, daha yüzeysel ve belirsiz ifade edildiği, kazandırılmasında verilen sürenin de azaltıldığı belirlenmiştir. 2018 FBDÖP’de; 2013 programındaki bilgi düzeyindeki kazanımların, analiz ve sentez düzeyinde yeniden ifade edildiği, öğrencilerin ürün tasarlama özelliklerinin geliştirilmesini hedefleyen kazanımların olduğu tespit edilmiştir. 2018 FBDÖP’de kazanımların disiplinler arası ele alındığı ve 2013 programından sayıca daha az olduğu saptanmıştır. 2013 ve 2018 FBDÖP’de program amaçlarında vurgulanan sosyo-bilimsel konular kavramının, konu-kazanım açısından yeterince güçlü olmadığı belirlenmiştir. STEM eğitimine 2018 programında vurgu yapılırken, kazanımlarla desteklenmesi noktasında eksiklikler olduğu tespit edilmiştir.

2013 FBDÖP’de farklı olarak geleneksel ve tamamlayıcı ölçme-değerlendirme uygulamaları (örneklendirilerek) ile teknolojik imkânlardan faydalanılabileceği açıklanmıştır. 2018 FBDÖP’de ölçme-değerlendirme uygulamaları örneklendirilmemiş, bireysel farklılıkların önemsenerek uygun ölçme-değerlendirme sürecinin (yeni yaklaşımlar da dâhil) yürütülmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ürün ve sürecin değerlendirilmesi, çok yönlü bireysel performans değerlendirilmesi, tüm süreçlerde dönüt sağlanması yönleriyle her iki programın benzer olduğu belirlenmiştir.

Kategori 4: Programın İçeriklerinin İncelenmesi

Araştırmacılar tarafından ulaşılan çalışmaların sekizinde öğretim programı içerikleri incelenmiştir. Üç çalışmada 2013 FBDÖP; altı çalışmada 2018 FBDÖP incelenmiştir. Çalışmaların tamamında; doküman inceleme yöntemi kullanılmış, veriler içerik analizi ile yorumlanmıştır. İki çalışmada fen programının üç ve dördüncü sınıf düzeyi incelenirken diğer çalışmalarda programın tüm sınıf düzeyleri incelenmiştir. İçerik inceleme çalışmalarının daha çok program kazanımlarına odaklandığı tespit edilmiştir. Bu kategori ile ilgili çalışmalardan elde edilen bulgular EK-C’de tablo halinde sunulurken açıklamalarına aşağıda yer verilmiştir.

2013 FBDÖP İçerik İnceleme Çalışmalarından Elde Edilen Bulgular

2013 FBDÖP’nin içeriğini inceleyen çalışmalarda; üçüncü ve dördüncü sınıf kazanımlarına göre yapılan etkinliklerinin sınıf dışına çıkamadığı, girişimcilik fırsatları ve toplumsal çalışmaları yeterince içermediği tespit edilmiştir. 2013 FBDÖP’de yer alan kazanımların en çok kavramsal bilgi ve anlama düzeyinde en az üst bilişsel bilgi ve değerlendirme düzeyinde olduğu saptanmıştır. Kazanımların %13’ünün model oluşturma ve kullanmaya yönelik olduğu, sekizinci sınıfta söz konusu kazanım sayısının yeterli olmadığı saptanmıştır. 2013 FBDÖP’de model kullanımının (tablo, harita, diyagram) teşvik edildiği, sınıf dışında (doğa, müze, üretim atölyesi, vb.) gerçekleştirilecek etkinliklere yeterince yer verilmediği saptanmıştır.

2018 FBDÖP İçerik İnceleme Çalışmalarından Elde Edilen Bulgular

2018 FBDÖP’de iletişim, karar verme ve analitik düşünme becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiği kazanımların en yüksek paya sahip olduğu, girişimcilik, takım çalışması ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiği kazanımların en düşük paya sahip olduğu ve yeterli miktarda bağlam temelli kazanım bulunmadığı belirlenmiştir.

2018 FBDÖP’deki üç ve dördüncü sınıf kazanımlarının; 21.yüzyıl beceri gruplarına homojen olarak dağılmadığı belirlenmiştir. Kazanımlarda; en çok vurgulanan yeterliğin bilimsel

açıklama olduğu, bilimsel sorgulama ile tasarlama-değerlendirme yeterliklerinin oldukça az vurgulandığı tespit edilmiştir. Kazanımların tutumlar açısından fazla çevresel farkındalığa odaklandığı, fen bilimine duyulan ilgiye yönelik doğrudan kazanıma yer verilmediği belirlenmiştir. Bir kazanım için ayrılan sürenin ortalama iki ders saati olduğu, kazanım sayısının 2013 FBDÖP'ye göre beş, yedi ve sekizinci sınıflarda azaldığı, üçüncü ve altıncı sınıflarda arttığı ve dördüncü sınıfta değişmediği saptanmıştır. STEM çerçevesinde kabul edilebilecek kazanımların, sekizinci sınıf düzeyinde tüm kazanımların % 8,3'ünü kapsadığı belirlenmiştir. Program amaçlarının sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin % 65'ini içerdiği, ancak kazanımların az bir kısmının söz konusu hedeflerle uyumlu olduğu saptanmıştır.

2018 FBDÖP'de genel amaç, öğretmen ve öğrenci rolü, kazanım ifadeleri ve eklenen konu alanlarına STEM yaklaşımının etki ettiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin söz konusu yaklaşım kapsamındaki öğretim uygulamaları konusunda uygun eğitimi almadığı / yeterli bilgiye sahip olmadığı saptanmıştır. Programda; kavrama ve bilimsel süreç becerileri boyutuna ağırlık verildiği ve bilişsel, duyuşsal, psikomotor alanların tüm alt boyut özelliklerinin temel alınmadığı, fen okuryazarlığının dört boyutunun (bağlamlar, bilgi, yeterlikler ve tutumlar) dengeli bir şekilde dağılmadığı, süreçsel ve epistemik bilgiye yeterince yer verilmediği tespit edilmiştir. 2018 FBDÖP'de, fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamaları ön plana çıkarılmış ancak teknoloji ve matematik disiplinlerinin nasıl entegre edileceği ile ilgili yeterli açıklamanın olmadığı tespit edilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Türkiye'de 2013-2021 yılları arasında FBDÖP ile ilgili yapılan 46 çalışma incelendiğinde araştırmaların, programlarla ilgili öğretmen görüşleri, programların ülkeler düzeyinde karşılaştırılması, yeni yayınlanan programın bir önceki ile karşılaştırılması ve program içeriklerinin incelenmesi şeklinde dört kategoride yoğunlaştığı görülmektedir.

Programlarla ilgili öğretmen görüşleri, programların ülkeler düzeyinde karşılaştırılması, program içeriklerinin incelenmesi kategorilerindeki çalışmalardan 27'sinde 2013 yılı FBDÖP, 11'inde 2018 yılı FBDÖP, ikisinde 2005 yılı FTDÖP incelenmiştir. Yeni programın bir önceki ile karşılaştırılması kategorisinde; üç çalışmada 2005 FTDÖP-2013 FBDÖP, dört çalışmada 2013 FBDÖP-2018 FBDÖP, iki çalışmada ise 2005 FTDÖP-2013 FBDÖP- 2018 FBDÖP kıyaslanmıştır.

Öğretmen görüşleri kategorisinde elde edilen sonuçlara göre; 2013 ve 2018 FBDÖP'nin günlük yaşantılarla uyumlu ve etkinlik ağırlıklı olması, üst düzey beceriler kazandırılmasına yönelik hedefleri içermesi, öğrenci merkezli, öğrenci seviyesine uygun, araştırma-sorgulamaya dayalı ve iş birliğine dayalı öğrenmeyi desteklemesi, alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımları ve içeriğinin konu ve kazanım yönünden düzenlenmesi her iki program için öğretmenler tarafından olumlu karşılanmıştır. 2008-2017 yılları arasındaki fen bilimleri programını (2005 ve 2013 programları) değerlendirmek amacıyla yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin incelendiği çalışmada; kazanımların öğrenci merkezli ve günlük yaşamla ilişkili; içeriğin öğrenciye, içerik düzenleme ilkelerine ve disiplinler arası yaklaşıma uygun olduğu; öğretme öğrenme sürecinin öğrenci merkezli, teknoloji kullanımını teşvike edici, etkinliklerin uygulanabilir ve çevreyle etkileşim olanağı sağlaması; alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yer verilmesi olumlu özellikler arasında vurgulanmıştır (Aslan, 2019). Öğrenme-öğretme sürecinin nasıl yürütüleceğine yönelik yöntem-teknikler ile ölçme-değerlendirmeye yönelik yeterli açıklama olmadığı, program konusunda öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmediği/ eğitimin verimsiz

olduğu, program hazırlanırken paydaşların görüşlerinin tam olarak alınmadığı, bazı konuların düzenlenmesinin öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyeleri dikkate alınmadan yapıldığı ve sarmallık ilkesine uygun olmadığı, laboratuvar-malzeme eksikliği ile sınıf mevcudunun fazla olmasının öğrenci merkezli etkinliklerin uygulanmasını zorlaştırdığı gibi durumlar her iki program için olumsuz görüşler olarak ortaya konmuştur. Aslan (2019) tarafından yapılan çalışmada fen bilimleri programının (2005 ve 2013) olumsuz özellikleri arasında; kazanımlarının günlük yaşamla yeterince ilişkili olmadığı ve sayıca fazla olduğu, içeriğinin genel olarak uygun ancak düzenlemesi gereken bazı noktalar olduğu, öğrenci merkezli etkinliklerin yeterince uygulanmadığı, etkinliklerin öğrencilere getirdiği mali yük getirdiği, etkinlik sayısının fazla olduğu ve bazı etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olmadığı, alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kullanılmadığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin 2013 FBDÖP'nin uygulanmasındaki bazı sorunların 2018 FBDÖP'nin uygulanmasında da görülebileceğini düşündükleri ortaya çıkarılmıştır. 2013 FBDÖP ve 2018 FBDÖP ile ilgili olarak öğretmenlerin yeni fen programlarını genel olarak olumlu karşıladığı, ancak programın uygulanması ile ilgili bazı endişeleri olduğu saptanmıştır. Ayvacı, Alaca ve Nas (2020) tarafından yapılan araştırma bu durumu destekler niteliktedir. Fen ve mühendislik uygulamaları konusunda kendilerini yetersiz olarak gören öğretmenler, bu uygulamaları gerçekleştirebildiklerinde öğrencilerin 21. yy. becerilerinin gelişeceğini belirtmiştir. Bu noktada öğretim programı ile ilgili öğretmen eğitimlerinin çok önemli olduğu düşünülmektedir. Ural Keleş (2018) tarafından yapılan çalışmada; özellikle fen ve mühendislik uygulamaları kazanımları kapsamında öğretmenlere yönelik uygun eğitim türlerinin (çevrimiçi, uzaktan) verimli olacak şekilde planlanması gerektiği vurgulanmıştır. Aslan ve Çökük (2018) tarafından yapılan çalışmada da; 2013 FBDÖP'nin hedeflediği gibi uygulanmadığından öğrencilerin kazanımlarda belirtilen özellikleri taşımadıkları sonucuna ulaşılmıştır, ortaya çıkan bu durumun kök nedeni olarak öğretmenlerin programın özüne ve amaçlarına yönelik uygulamaları gerçekleştiremedikleri gösterilmiştir. Atila ve Sözbilir (2016) tarafından yapılan çalışma da bu durumu destekler niteliktedir: Yedi fen bilimleri öğretmenin sınıflarında yapılan gözlemler sonucunda; program hedefleriyle uyumlu olmayan öğretim süreçleri ile karşılaşmıştır. Candaş, Kıryak, Güven, Kılınç & Özmen (2019) tarafından yapılan çalışmada; 2018 FBDÖP'de STEM yaklaşımının ön plana çıkarıldığı ancak öğretmenlerin bu çerçevedeki uygulamaları nasıl gerçekleştireceği ile ilgili yeterli açıklamanın olmadığı düşünüldüğünde, program hedeflerine ulaşmada öğretmenlerin sorunlarla karşılaşabileceği belirtilmiştir. Deveci & Aydın'a (2021) göre öğretmen algılarının, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde yeterli olduğu, bazı becerilerin (iletişim ve takım çalışması, analitik düşünme, girişimcilik, karar verme becerileri) geliştirilmesinde yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Elmas ve Gül'e (2020) göre STEM yaklaşımının yeni fen programına entegrasyonunda teorik bütünlük yetersiz olduğundan sözkonusu eğitim yaklaşımının uygulama sürecinde belirsizlikler yaşanabileceği belirtilmiştir. Ünal, Coştu & Karataş'a (2004) göre programların öğretmenlerin aktif katılımlarıyla ve öğrenme ortamının tüm etkenlerinin göz önünde bulundurularak tasarlanması ile uygulamada istenen başarı elde edilebilir.

Ülkemizde uygulanan 2013 FBDÖP'nin ağırlıklı olarak PISA ve TIMSS sınavlarında başarı düzeyi yüksek olan ülkelerin (14 ülke) fen programlarıyla farklı boyutlarda kıyaslanmış olduğu tespit edilmiştir. Bu kıyaslama yapan çalışmalara göre, amaçlar, vizyonlar, kazanımlar, öğrenme alanları, ölçme-değerlendirme uygulamaları açısından benzerlikler ve farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. 14 ülke ile yapılan karşılaştırma sonuçlarına göre; 2013 FBDÖP'nin uluslararası fen başarısı yüksek olan gelişmiş ülke programları ile büyük oranda benzerlikler taşıdığı sonucuna

ulaşmıştır. Alp (2015) tarafından yapılan çalışmada da, Türkiye fen öğretim programlarının PISA'da üst sıralarda olan ülkelerin programlarıyla birçok noktada benzerlik gösterdiği, ülkeler arasındaki başarı farkının fen öğretim programlarından kaynaklanmadığı, bazı faktörlerin (programın okullardaki uygulanma durumları, öğretmen seçme ve yetiştirme sistemi, fen eğitimine ayrılan bütçe, öğrenci seçme sistemleri) fen başarısına etki ettiği belirtilmiştir. Singapur fen programı ile 2013 FBDÖP'nin kıyaslandığı çalışmada da her iki programın öğrencilerde olmasını hedeflediği özelliklerin ve becerilerin yüksek oranda benzediği sonucuna ulaşılmıştır (Kılıç & Sürmeli, 2017). Bazı araştırmalarda ülkemizdeki fen programlarının genel anlamda nitelikli olduğu ancak öğretmen, öğretmen yetiştirme, öğrenci, aile, fiziki altyapı, sınav sistemi vb. kaynaklı etkilerin uygulamada sorunlara yol açtığı belirtilmiştir (Aslan & Erden, 2018; Aslan 2019). Ayrıca, 2018 FBDÖP'nin fen okuryazarlığının dört boyutunu (bağlamlar, bilgi, yeterlikler ve tutumlar) dengeli bir şekilde yansıtmada yetersiz kaldığı, programın daha çok içerik bilgisine yoğunlaştığı, süreçsel ve epistemik bilgiye yeterince yer verilmediği sonucuna varılmıştır (Cansız & Cansız, 2019).

2005 FTDÖP ile 2013 FBDÖP'nin öğretmen-öğrenci rolü, ölçme-değerlendirme anlayışı ve öğrenme alanları öğelerinde büyük oranda benzer olduğu, amaçlar ve kazanımlar açısından farklılaştığı sonucuna varılmıştır. 2013 FBDÖP ile 2018 FBDÖP'nin karşılaştırıldığı araştırma sonuçlarına göre; programların amaçlar, öğrenme alanları, öğretmen-öğrenci rolü, ölçme ve değerlendirme anlayışı öğelerinde birçok noktada farklılaştığı, bazı noktalarda benzerlikler taşıdığı (araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme temel yaklaşımı, fen okuryazarı birey yetiştirme amacı, süreç odaklı ölçme-değerlendirme anlayışı vd.) olduğu tespit edilmiştir. Akıncı, Uzun ve Kışoğlu'na (2015) göre programların sık aralıklarla değişmesi fen öğretimini olumsuz yönde etkilemektedir. Ülke karşılaştırılması kategorisindeki çalışmalarda da ülke programımızın yayınlanma tarihinin genel olarak diğer ülkelere göre daha güncel olduğu tespit edilmiştir.

2013 FBDÖP ile 2018 FBDÖP'nin içerik olarak incelendiği çalışmaların odak noktasının genel olarak program kazanımları olduğu tespit edilmiştir. Her iki program kazanımlarında farklı boyutlarda bazı eksiklikler olduğu belirlenmiştir. Bu kategoriden elde edilen bulgular ile ülke karşılaştırması ve eski-yeni program karşılaştırması kategorilerinde yer alan kazanımlarla ilgili bulgular incelendiğinde; 2013 FBDÖP'nin kazanım sayısının Singapur, İrlanda, Estonya programlarına göre daha fazla olduğu, 2013 FBDÖP'deki bilgi düzeyindeki kazanımların 2018 FBDÖP'de analiz ve sentez düzeyinde ifade edildiği ve kazanımlarda disiplinler arası ilişkinin gözetildiği, 2013 FBDÖP'deki iki / üç kazanımın 2018 FBDÖP'de bir kazanımda ifade edildiği belirlenmiştir. Bazı araştırmalarda, 2018 FBDÖP'de STEM yaklaşımına, sosyo-bilimsel konulara, sürdürülebilir kalkınma hedeflerine program amaçlarında vurgu yapıldığı fakat konu-kazanım açısından sürecin yeterince desteklenmediği belirtilmiştir (Ateş, 2019; Bahar ve ark., 2018; Özcan & Kaptan, 2018). Özcan ve Koştur (2020) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde 2018 FBDÖP 'de yer alan özel amaçlar ve alana özgü beceriler ile kazanımların tam olarak uyumlu olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmanın sonuçlarından hareketle aşağıdaki öneriler sunulmaktadır;

- FBDÖP ile ilgili yapılacak araştırmalarda söz konusu kategoriler göz önünde bulundurularak en az iki kategoriye içerecek şekilde (öğretmen görüşleri ve birkaç ülke programıyla kıyas vb.) araştırma yapılmasının alana daha fazla katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

- Çalışmaların devlet okullarında çalışan öğretmenler ile yapıldığı görülmüştür. Örnekleme genişleterek farklı görüşlerinde elde edilebilmesi için özel okul öğretmenlerinin görüşlerine başvurulması önerilmektedir.
- Son program olan 2018 FBDÖP'nin diğer ülke programlarıyla kıyaslandığı çalışmaların olmadığı tespit edilmiştir, bu alanda yeni araştırmaların yapılması da önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akıncı, B., Uzun, N. & Kışoğlu, M. (2015). Fen bilimleri öğretmenlerinin meslekte karşılaştıkları problemler ve fen öğretiminde yaşadıkları zorluklar. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 1189-1215.
- Alp, Z. (2015). *Türkiye, Çin (Hong Kong), Japonya ve Güney Kore fen öğretim programlarının karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, Y. (2019). *5. Sınıf fen bilimleri dersi öğretim programı ve ders kitabının STEM yaklaşımı bağlamında incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Aslan, M. & Çökük, K. (2018). 2013 4. Sınıf fen bilimleri dersi öğretim programı'nın ünite bazlı değerlendirilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 156-192.
- Aslan, M. (2019). Fen bilimleri öğretim programını değerlendirmek için yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin incelenmesi: Bir meta-sentez çalışması. *Jass Studies- The Journal of Academic Social Science Studies*, 77, 93-110.
- Aslan, M. & Erden, R. Z. (2018). Beşinci sınıf fen bilimleri öğretim programının değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(2), 508-537.
- Ateş, H. (2019). Fen bilimleri dersi öğretim programının sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından analizi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 101-127.
- Atila, M. E. & Sözbilir, M. (2016). Fen ve teknoloji dersi öğretim programındaki yapılandırıcılığa dayalı öğelerin öğretmenler tarafından uygulanışı: Nitel bir çalışma. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1418-1457.
- Aydeniz, M. (2017). *Eğitim sistemimiz ve 21. yüzyıl hayalimiz: 2045 hedeflerine ilerlerken, Türkiye için STEM odaklı ekonomik bir yol haritası*. https://trace.tennessee.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1019&context=utk_theopubs
- Ayvacı, H. Ş., Alaca, M. B. & Nas, S.E. (2020). Fen bilimleri öğretim programında yeniden yapılandırılan fen ve mühendislik uygulamalarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Öğretim Teknolojileri Ve Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 9(1), 28-41.
- Bahar, M., Yener, D., Yılmaz, M., Hayrettin, E. & Gürer, F. (2018). 2018 Fen bilimleri öğretim programı kazanımlarındaki değişimler ve fen teknoloji matematik mühendislik (STEM) entegrasyonu. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 702-735.

- Balbağ, M. & Karaer, G. (2016). Fen bilgisi öğretmenlerinin fen öğretiminde karşılaştıkları sorunlara yönelik öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 1-11.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Candaş, B., Kıryak, Z., Güven, O., Kılınç, A. & Özmen, H. (2019). 2013 ve 2018 Fen bilimleri öğretim programlarının genel eğilimler ve yaklaşımlar açısından karşılaştırılması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1668-1697.
- Cansız, N. & Cansız, M. (2019). Evaluating Turkish science curriculum with PISA scientific literacy framework. *Turkish Journal of Education*, 8(3), 217-236.
- Çalık, M. & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim* 39(174), 33-38.
- Deveci, İ. & Aydın, M. (2021). Fen bilimleri öğretmenlerinin öğretim programında yer alan yaşam becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 164-186.
- Elmas, R., & Merve, G.Ü.L. (2020). STEM Eğitim yaklaşımının 2018 fen bilimleri öğretim programı kapsamında uygulanabilirliğinin incelenmesi. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi*, 5(2), 223-246.
- Gümüş, S. (2018). Nitel araştırmaların sistematik derlemesi: Meta-sentez. Kadir Beycioğlu, Niyazi Özer, Yaşar Kondakçı (Ed.). *Eğitim yönetiminde araştırma içinde*. 533-552. Pegem Akademi.
- Johnston, A. C., Akarsu, M., Moore, T. J. & Guzey, S. S. (2019). Engineering as the integrator: A case study of one middle school science teacher's talk. *Journal of Engineering Education*, 108(3), 418-440.
- Kılıç, M. & Sürmeli, H. (2017). Fen bilimleri programlarının karşılaştırılması: Türkiye ve Singapur. *International Congress of Eurasian Social Sciences (ICOESS) Özel Sayısı*, 8(28), 827-849.
- Kozikoğlu, İ. & Senemoğlu, N. (2016). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerinin içerik analizi (2009-2014). *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 29-41.
- Krippendorff, K. (2003). *Content analysis: A guide to its methodology*. Sage Publications.
- MEB (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara.
- Özcan, C. & Kaptan, F. (2019). 2018 Fen bilimleri öğretim programının fen bilimleri için uyarlanmış bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 78-90.
- Özcan, H. & Koştur, H., İ. (2019). Fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının özel amaçlar ve alana özgü beceriler bakımından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 138-151.
- Polat, S. & Ay, O. (2016). Meta-sentez: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 52-64.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. The University of Chiago Press.

- Ural Keleş, P. (2018). 2017 Fen bilimleri dersi öğretim programı hakkında beşinci sınıf fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 121-142.
- Ünal, S., Coştu, B. & Karataş, F.Ö. (2004). Türkiye'de fen bilimleri eğitimi alanındaki program geliştirme çalışmalarına genel bir bakış. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 183-202.
- Ünder, H. (2010). Yapılandırmacılığın epistemolojik savlarının Türkiye'de ilköğretim fen ve teknoloji dersi programlarında görünüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 199-214.
- Varış, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme. Teori ve teknikler*. Alkım Yayıncılık.
- Yakar, A. (2016). Geleceğin eğitimi üzerine program ve tasarım modeli önerileri: Yaşamsal eğitim programları ve yaşamsal öğretim tasarımları. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-15.



EK-A. Araştırma Kapsamında İncelenen Çalışmalar

Çalışma Türü	Çalışma Başlığı	Yayın Yılı	Kategori	Araştırma Yöntemi	Kapsamda İncelenen Programlar	Veri Toplama Aracı	Veri Analiz Yöntemi	Örnekleme Sayısı
1. Makale	Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Yenilenen Fen Bilimleri Öğretim Programına Yönelik Görüşleri	2016	Öğretmen Görüşleri	Nitel	2013 FBDÖP	Yapılandırılmış Açık Uçlu Görüşme Soruları	İçerik Analizi	280
2. Makale	Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın Genel Amaçlarının Gerçekleşme Derecesi Hakkındaki Öğretmen Görüşleri	2017	Öğretmen Görüşleri	Nitel	2013 FBDÖP	Yarı Yapılandırılmış Açık Uçlu Görüşme Soruları	Betimsel-İçerik Analiz	6
3. YL Tezi	İlkokul 3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın Değerlendirilmesi	2017	Öğretmen Görüşleri	Nicel	2013 FBDÖP	Anket Formu-Başarı Testi	İstatiksel	200
4. Makale	Fen Bilimleri Dersi 2013 Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri (Ordu İli Örneği)	2014	Öğretmen Görüşleri	Nitel	2013 FBDÖP	Anket Formu-Yapılandırılmamış Görüşme Soruları	Betimsel	16
5. Makale	Fen Bilimleri Dersi 2017 Taslak Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri	2017	Öğretmen Görüşleri	Nitel	2017 FBDÖP	Yarı Yapılandırılmış Açık Uçlu Görüşme Soruları	Betimsel	10
6. Makale	Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Yenilenen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşleri	2013	Öğretmen Görüşleri	Nitel	2013 FBDÖP	Açık Uçlu Sorular-Mülakat	İçerik Analizi	9
7. Makale	2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri	2018	Öğretmen Görüşleri	Nicel	2013 FBDÖP	Anket Formu -Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Betimsel	312

8.	YL Tezi	Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri	2017	Öğretmen Görüşleri	Nitel	2013 FBDÖP	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	İçerik Analizi	17
9.	YL Tezi	2013 İlköğretim Kurumları Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının Uygulanmasında Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	2016	Öğretmen Görüşleri	Nicel	2013 FBDÖP	Anket Formu -Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Betimsel	336
10.	YL Tezi	3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri	2016	Öğretmen Görüşleri	Nicel	2013 FBDÖP	Anket Formu -Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Betimsel-İçerik Analiz	193
11.	YL Tezi	Üçüncü Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi	2016	Öğretmen Görüşleri	Karma	2013 FBDÖP	Anket Formu, Doğru Yanlış Testi, Görüşme Formu	İstatistiksel-İçerik Analizi	110
12.	YL Tezi	İlköğretim Fen Ve Teknoloji Dersi Öğretim Programındaki Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre Kazanımlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Isparta İli Örneği)	2013	Öğretmen Görüşleri	Nitel	2013 FBDÖP	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Betimsel	61
13.	Makale	Ortaokullar İçin Güncellenen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri	2014	Öğretmen Görüşleri	Nitel	2013 FBDÖP	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Betimsel	18
14.	Makale	Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi	2017	Öğretmen Görüşleri	Karma	2013 FBDÖP	Anket Formu-Görüşme Formu	İstatistiksel-İçerik Analizi	116
15.	Makale	Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Öğretmen Görüşleri	2016	Öğretmen Görüşleri	Nitel	2013 FBDÖP	Açık Uçlu Görüşme Soruları	Betimsel	25
16.	Makale	2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri	2019	Öğretmen Görüşleri	Nitel	2018 FBDÖP	Odak Grup Görüşme Soruları	İçerik Analizi	24

17.	Makale	2017 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Hakkında Beşinci Sınıf Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Görüşleri	2018	Öğretmen Görüşleri	Nitel	2017 FBDÖP	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Betimsel	11
18.	Makale	Fen Bilgisi Öğretmenlerinin 2018 Yılında Güncellenen Fen Bilimleri (5,6,7 ve 8) Dersi Öğretim Programlarına İlişkin Düşünceleri	2019	Öğretmen Görüşleri	Nitel	2018 FBDÖP	Anket Formu	Betimsel	16
19.	Makale	Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında Yeniden Yapılandırılan Fen ve Mühendislik Uygulamalarının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi	2020	Öğretmen Görüşleri	Nitel	2018 FBDÖP	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Betimsel	19
20.	Makale	Fen Bilimleri Programlarının Karşılaştırılması: Türkiye ve Avustralya	2015	Ülke Karşılaştırma	Nitel	2013 FBDÖP	Doküman İncelemesi	Doküman Analizi	-
21.	Makale	Türkiye Ve İrlanda'nın 5. ve 6. Sınıf Fen Bilimleri Öğretim Programlarının Ve Fen Bilimleri Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin İncelenmesi	2017	Ülke Karşılaştırma	Nitel	2013 FBDÖP	Doküman İncelemesi	Doküman Analizi	-
22.	Makale	Fen Bilimleri Programlarının Karşılaştırılması: Türkiye Ve Singapur	2017	Ülke Karşılaştırma	Nitel	2013 FBDÖP	Doküman İncelemesi	Doküman Analizi	-
23.	YL Tezi	Türkiye, Çin (Hong Kong), Japonya ve Güney Kore fen öğretim programlarının karşılaştırılması	2015	Ülke Karşılaştırma	Nitel	2013 FBDÖP	Doküman İncelemesi	Doküman Analizi	-
24.	DR Tezi	Fen bilimleri programındaki ekosistem, biyolojik çeşitlilik ve çevre sorunları konularının öğretim tasarımı ve uygulanması	2013	Ülke Karşılaştırma	Nitel	2013 FBDÖP	Doküman İncelemesi	Doküman Analizi	-
25.	YL Tezi	Türkiye, Singapur ve Kazakistan fen bilimleri öğretim programlarının karşılaştırılması	2017	Ülke Karşılaştırma	Nitel	2013 FBDÖP	Doküman İncelemesi	Doküman Analizi	-
26.	Makale	Türkiye ve Kosova Ortaokul Öğretim Programlarının İçerik Açısından Karşılaştırılması: Fizik Konuları Örneği	2016	Ülke Karşılaştırma	Nitel	2013 FBDÖP	Doküman İncelemesi	Doküman Analizi	-
27.	Makale	Türkiye Hong Kong Fen Eğitimi Karşılaştırılması	2016	Ülke Karşılaştırma	Nitel	2013 FBDÖP	Doküman İncelemesi	Doküman Analizi	-

28.	Makale	İlköğretim Fen Bilimleri Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı İncelenmesi: Türkiye ve Estonya Örneği	2016	Ülke Karşılaştırma	Nitel	2013 FBDÖP	Doküman İncelemesi	Doküman Analizi	-
29.	Makale	2018 Yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Yaşam Becerileri Açısından İncelenmesi	2018	İçerik İnceleme	Nitel	2018 FBDÖP	Doküman incelemesi	Betimsel analiz	-
30.	Makale	2013 Yılı Fen Bilimleri Öğretim Programı Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi ve Değerlendirilmesi	2017	İçerik İnceleme	Nitel	2013 FBDÖP	Doküman incelemesi	Betimsel analiz	-
31.	Makale	Fen Bilimleri 3 Ve 4. Sınıf Öğretim Programı İle Ders Kitaplarının Yer Temelli Eğitim Açısından İncelenmesi	2017	İçerik İnceleme	Nitel	2013 FBDÖP	Doküman incelemesi	Betimsel analiz	-
32.	Makale	2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı Kazanımlarındaki Değişimler ve Fen Teknoloji Matematik Mühendislik (Stem) Entegrasyonu	2018	İçerik İnceleme	Nitel	2018 FBDÖP	Doküman incelemesi	İçerik analizi	-
33.	Makale	2013 Yılında Revize Edilen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Kazanımların İncelenmesi: Model Oluşturma Ve Kullanma Konusu	2017	İçerik İnceleme	Nitel	2013 FBDÖP	Doküman incelemesi	Betimsel analiz	-
34.	Makale	Türkiye'de uygulanan fen bilimleri dersi öğretim programının PISA fen okuryazarlığı çerçevesiyle değerlendirilmesi	2019	İçerik İnceleme	Nitel	2018 FBDÖP	Doküman incelemesi	Doküman Analizi	-
35.	Makale	2018 Yılı Fen Bilimleri Öğretim Programının Fen Bilimleri için Uyarlanmış Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi	2018	İçerik İnceleme	Nitel	2018 FBDÖP	Doküman incelemesi	Betimsel analiz	-
36.	Makale	Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi Açısından Analizi	2019	İçerik İnceleme	Nitel	2018 FBDÖP	Doküman incelemesi	Betimsel analiz	-
37.	Makale	Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının 21.Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi	2021	İçerik İnceleme	Nitel	2018 FBDÖP	Doküman incelemesi	Betimsel analiz	-

38.	Makale	Türkiye’de 2013 ve 2018 Yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarının Temel Öğeler Açısından Karşılaştırılması	2018	Eski-yeni karşılaştırması	Nitel	2013 FBDÖP-2018 FBDÖP	Doküman incelemesi	İçerik Analizi	-
39.	Makale	2005 Yılı İtibariyle Değişen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarında STEM Eğitime Yer Verilme Düzeylerinin Karşılaştırılması	2018	Eski-yeni karşılaştırması	Nitel	2005 FTDÖP-2013 ve 2018 FBDÖP	Doküman incelemesi	İçerik Analizi	-
40.	Makale	2005 Fen ve Teknoloji ve 2013 Fen Bilimleri Öğretim Programı Madde ve Değişim Öğrenme Alanı Kazanımlarının Karşılaştırmalı Analizi	2017	Eski-yeni karşılaştırması	Nitel	2005 FTDÖP-2013 FBDÖP	Doküman incelemesi	İçerik Analizi	-
41.	Makale	Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programları İle Yenilenen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması	2014	Eski-yeni karşılaştırması	Nitel	2005 FTDÖP-2013 FBDÖP	Doküman incelemesi	İçerik Analizi	-
42.	YL Tezi	Cumhuriyet Dönemi İlkokul ve Ortaokul Fen Öğretim Programlarının İçerik Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi	2018	Eski-yeni karşılaştırması	Nitel	2005 FTDÖP-2013 ve 2018 FBDÖP	Doküman incelemesi	İçerik Analizi	-
43.	Makale	2005 ve 2013 Fen Bilgisi Öğretim Programlarının 4. ve 5. Sınıf Düzeylerinin Bilimsel Süreç Becerileri Açısından Karşılaştırılması	2014	Eski-yeni karşılaştırması	Nitel	2005 FTDÖP-2013 FBDÖP	Doküman incelemesi	İçerik Analizi	-
44.	Makale	2013, 2017 ve 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması	2020	Eski-yeni karşılaştırması	Nitel	2013 FBDÖP-2017 ve 2018 FBDÖP	Doküman incelemesi	İçerik Analizi	-
45.	Makale	2013 ve 2017 Yılları Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarının Fizik Konuları Bağlamında; İçerik ve Ünite Organizasyonu Bakımından Karşılaştırılması	2019	Eski-yeni karşılaştırması	Nitel	2013 FBDÖP-2018 FBDÖP	Doküman incelemesi	İçerik Analizi	-
46.	Makale	2013 ve 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programlarının Genel Eğilimler ve Yaklaşımlar Açısından Karşılaştırılması	2019	Eski-yeni karşılaştırması	Nitel	2013 FBDÖP-2018 FBDÖP	Doküman incelemesi	İçerik Analizi	-

EK B. Eski Program-Yeni Program Karşılaştırması ile ilgili Bulgular

	2005 FTDÖP- 2013 FBDÖP Karşılaştırması (F:5)	2013 FBDÖP- 2018 FBDÖP Karşılaştırması (F:6)
Genel	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 2013 FBDÖP; ad, amaç, öğrenme yaklaşımları ve kazanımlar açısından farklılaşmıştır. ✓ Öğretmen öğrenci rolü, ölçme-değerlendirme ve öğrenme alanları boyutları aynıdır. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 2018 FBDÖP'nin amaçlar, öğrenme alanları, öğretmen öğrenci rolü, ölçme-değerlendirme boyutlarında 2013 FBDÖP'ye göre farklılaştığı belirlenmiştir. ✓ Her iki programda; fen okuryazarlığına vurgu yapıldığı, bilimsel süreç ve yaşam becerilerine yer verildiği, araştırma sorgulamaya dayalı öğrenmenin temel alındığı, süreç odaklı ölçme-değerlendirme uygulamalarının teşvik edildiği sonucuna varılmıştır.
Amaçlar	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 2005 FTDÖP'nin amaçlarında fen ve teknoloji arasındaki ilişki, 2013 programında, disiplinler arası ilişki ve bilimsel çalışma konusu vurgulanmıştır. ✓ 2005 fen programı fen okuryazarlığının yedi boyutuna vurgu yapmıştır. ✓ 2013 programı fen okuryazarlığının bilgi-beceri-duyuş-FTTÇ ilişkisine vurgu yapmıştır. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Amaçlar açısından; 2013 FBDÖP'den farklı olarak, 2018 FBDÖP'de bazı yeni kavramların (fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamaları, evrensel ahlak ve milli-kültürel değerler, bilimsel etik, muhakeme ve karar verme becerileri) vurgulandığı tespit edilmiştir. ✓ 2018 FBDÖP'nin genel amaçları arasında bir önceki programda yer alan bilimin doğasını işaret eden amaçların yer almadığı görülmektedir. ✓ 2018 programının fen okuryazarlığının değerler ve yetkinlikler boyutuna vurgu yaptığı görülmüştür.
Öğretmen-öğrenci rolü	<ul style="list-style-type: none"> ✓ İki programda da yapılandırmacı yaklaşım ilkelerinin varlığı hissedilmiştir. ✓ Her iki programda öğrencinin aktif, öğretmenin rehber olduğu sınıf ortamı beklenir. ✓ 2013 programında araştırma sürecine klavuzluk yapan öğretmen rolü, araştıran ve sorgulayan öğrenci rolü olarak tanımlama yapılmış. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 2018 FBDÖP'de farklı olarak; öğrencilerden bazı yeni özellikler (çok yönlü iletişim becerisi, model ve ürün oluşturma, proje tasarlama, ürün tanıtma, problemlere disiplinler arası bakış) kazanması beklenmektedir. Öğretmenlerden ise söz konusu yeni özelliklerin kazandırılmasında etkin rehberlik hizmeti vermesi beklenmektedir. ✓ 2013 programında farklı olarak özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere yönelik öğretmenlerden beklenenlere yer verilmiştir.

Öğrenme Alanları	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 2013 programı içerik açısından beceri öğrenme alanın ilave edilmesi, yaşam becerileri, argümantasyon, kariyer bilinci, sürdürülebilir kalkınmaya yer verilmesi yönüyle önceki programdan farklıdır. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 2018 programında farklı olarak; fen ve mühendislik uygulamaları öğrenme alanı eklendiği ve söz konusu uygulamaların konu alanlarına entegre edildiği tespit edilmiştir. ✓ Strateji, yöntem ve teknikler açısından, her iki programın benzer olduğu tespit belirlenmiştir. ✓ Fizik dersi konularının (içerik ve üniteler) benzer olduğu, bazı konuların sınıf düzeyi ve sıralamasında bir değişikliğe gidildiği tespit edilmiştir. ✓ 2013 ve 2018 FBDÖP’de, STEM yaklaşımının özelliklerinden ayrıntılı olarak bahsedilmediği, 2018 FBDÖP’de STEM yaklaşımı çerçevesinde fen ve mühendislik uygulamalarına yer verildiği saptanmıştır.
Kazanımlar	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 2013 FBDÖP’de yer alan bir kazanım, 2005 FTDÖP’deki iki-üç kazanımın birleştirilmesi ile ifade edilmiştir. ✓ 2013 FBDÖP’deki bazı kazanımlarda (FTTÇ, bilimsel süreç becerileri, duyuş ve ara disiplin alanları) belirsizlikler vardır. ✓ 2013 programında duyuş ve beceri kazanımlarının ders planlanmasında rehber bir çalışma yoktur. ✓ 2013 programında; 2005 programına göre konular sadeleştirilmiş, kazanım sayıları azaltılmış, ders süreleri de arttırılmıştır. ✓ 2013 FBDÖP’de; kazanım sayılarının azaltıldığı, konuların sadeleştirildiği, ders sürelerinin de arttırıldığı tespit edilmiştir.(bir önceki programa göre). 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 2013 FBDÖP’de yer alan bazı kazanımların; 2018 FBDÖP’de kaldırıldığı, sınıf düzeyinin değişmiş, daha yüzeysel ve belirsiz ifade edildiği, kazandırılmasında verilen sürenin de azaltılmıştır. ✓ 2018 FBDÖP’de; 2013 programındaki bilgi düzeyindeki kazanımların, analiz ve sentez düzeyinde yeniden ifade edilmiş, öğrencilerin ürün tasarlama özelliklerinin geliştirilmesini hedefleyen kazanımların olduğu tespit edilmiştir. ✓ 2018 FBDÖP’de kazanımları disiplinler arası ele alınmıştır ve 2013 programından sayıca daha azdır. ✓ 2013 ve 2018 FBDÖP’de program amaçlarında vurgulanan sosyo-bilimsel konular kavramı, konu-kazanım açısından yeterince güçlü değildir. ✓ STEM eğitimine 2018 programında vurgu yapılırken, kazanımlarla desteklenmesi noktasında eksiklikler vardır.
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ölçme ve değerlendirme anlayışının her iki programda da süreç odaklı olduğu ve alternatif- 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ürün ve sürecin değerlendirilmesi, çok yönlü bireysel performans değerlendirilmesi, tüm süreçlerde dönüt sağlama iki programın ortak yönleri arasındadır.

Ölçme-Değerlendirme	<p>tamamlayıcı ölçme uygulamalarının (araç, teknik) kullanılması vurgulanmıştır.</p> <p>✓ 2013 programında bu alanda teknoloji kullanımı tavsiye edilmiştir.</p>	<p>✓ 2013 FBDÖP’de farklı olarak geleneksel ve tamamlayıcı ölçme-değerlendirme uygulamaları (örneklendirilerek) ile teknolojik imkanlardan faydalanılabileceği açıklanmıştır. 2018 FBDÖP’de ölçme-değerlendirme uygulamaları örneklendirilmemiş, bireysel farklılıkların önemsenerek uygun ölçme-değerlendirme sürecinin (yeni yaklaşımlar da dahil) yürütülmesi gerektiği vurgulanmıştır.</p>
---------------------	--	--

EK C. Fen Bilimleri Öğretim Programları ile ilgili İçerik İnceleme Çalışmaları Bulguları

2013 FBDÖP İçerik İnceleme (f:3)

Kazanımlar

- ✓ Üçüncü ve dördüncü sınıf kazanımlarının bazılarının yer temelli öğretim uygulamaları açısından uygun olmasına rağmen bu çerçevede yapılacak etkinliklerinin sınıf ortamı dışına çıkmadığı belirlenmiştir.
- ✓ 3.ve 4.sınıf düzeyindeki kazanımlarda girişimcilik fırsatları ve toplumsal çalışmalara yeterince yer verilmemiştir.
- ✓ En çok kavramsal bilgi seviyesinde kazanıma yer verildiği, en az üst bilişsel bilgi seviyesinde kazanıma yer verilmiştir.
- ✓ En çok anlama seviyesinde kazanıma, en az değerlendirme seviyesinde kazanıma yer verildiği belirlenmiştir. (bilişsel süreç boyutunda)
- ✓ Çözümleme basamağına, değerlendirme ve yaratma basamağına göre daha çok yer verilmiştir (üst düzey bilişsel süreçlerde)
- ✓ 3.sınıftan 8.sınıfa doğru, işlemsel bilgi kapsamındaki kazanım sayısının artmış, üst bilişsel bilgiye yönelik kazanım sayısının azalmıştır.
- ✓ Model oluşturma ve uygulama çerçevesindeki kazanımların oranı %13'tür.
- ✓ 8. sınıf düzeyinde, model oluşturma ve kullanmaya yönelik kazanım sayısının yeterli olmadığı saptanmıştır.

2018 FBDÖP İçerik İnceleme (f:5)

Kazanımlar

- ✓ İletişim, karar verme ve analitik düşünme becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiği kazanımların en yüksek paya sahiptir.
- ✓ Girişimcilik, takım çalışması ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiği kazanımlar en düşük paya sahiptir.
- ✓ Programda yeterli miktarda bağlam temelli kazanım bulunmadığı tespit edilmiştir.
- ✓ Kazanımlarda en çok vurgulanan yeterlik, olguları bilimsel olarak açıklama şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Diğer iki yeterlik (bilimsel sorgulama yöntemi tasarlama ve değerlendirme) öğretim programının kazanımlarında nadiren vurgulanmaktadır.
- ✓ Program kazanımları tutumlar açısından; üç kategori (fen bilimine duyulan ilgi, bilimsel sorgulama yöntemlerine verilen değer ve çevresel farkındalık) arasında en fazla çevresel farkındalığa odaklanmıştır. Farklı sınıf düzeylerinde fen bilimine duyulan ilgiye yönelik doğrudan vurgu yapan hiçbir kazanım tespit edilmemiştir.
- ✓ Sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin (17 hedef), önemli bir kısmına (11 hedef) yeni programda yer verilmemiştir. Tüm program kazanımları incelendiğinde (305 kazanım), küçük bir kısmının (33 kazanım) sürdürülebilir kalkınma kapsamına girdiği tespit edilmiştir
- ✓ Bir kazanım için ayrılan süre ortalama iki ders saattir.
- ✓ STEM çerçevesindeki kazanımların, sekizinci sınıf düzeyindeki tüm kazanımların % 8,3'ünü kapsadığı belirlenmiştir.

Genel

- ✓ Model kullanımının (tablo, harita, diyagram) teşvik edildiği, sınıf dışında (doğa, müze, üretim atölyesi, vb.) gerçekleştirilecek etkinliklere yeterince yer verilmediği saptanmıştır.

Genel

- ✓ Kazanım sayısı 2013 FBDÖP'ye göre beş, yedi ve sekizinci sınıflarda azalmış, üçüncü ve altıncı sınıflarda artmış ve dördüncü sınıfta değişmemiştir.
- ✓ 3.ve 4.sınıf kazanımlarının; 21.yüzyıl beceri gruplarına (öğrenme ve yenilik becerileri, bilgi-medya-teknoloji becerileri , yaşam ve kariyer becerileri) homojen olarak dağılmadığı belirlenmiştir.

- ✓ 2018 FBDÖP'de, fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamaları ön plana çıkarılmıştır, ancak teknoloji ve matematik disiplinlerinin nasıl entegre edileceği ile ilgili yeterli açıklama yoktur..
- ✓ 2018 FBDÖP'de STEM yaklaşımının ön planda olması; genel amaç, öğretmen ve öğrenci rolü, kazanımlar ve konu alanları ile kendisini göstermektedir.
- ✓ Öğretmenlerin STEM kapsamındaki öğretim uygulamaları konusunda uygun eğitimi almadığı / yeterli bilgiye sahip olmadığı saptanmıştır.
- ✓ Kavrama ve bilimsel süreç becerileri programda ön planda tutulmuştur.
- ✓ Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranış alanları ayrıntılı olarak dikkate alınmamıştır.
- ✓ 2018 FBDÖP'nin fen okuryazarlığının dört boyutunu dengeli bir şekilde yansıtmada yetersiz kaldığı görülmüştür.
- ✓ 2018 FÖP daha çok içerik bilgisine yoğunlaşmıştır.
- ✓ Süreçsel ve epistemik bilgiye yeterince yer verilmemiştir.
- ✓ 2018 FBDÖP'de yer alan on amacının dördünün sürdürülebilir kalkınma ile ilgili olduğu görülmüştür. Çevre bilinci, insan-doğa, küresel ısınma, organ bağıışı, sağlık gibi başlıklar önemli oranda programda yer bulmuştur.



Evelyn Waugh's Black Mischief as a Narrative of a Failure

Evelyn Waugh'ın Kara Şeytan Adlı Eseri: Bir Başarısızlık Hikayesi

Victoria Bilge Yılmaz^{1*}

* Corresponding author

¹Doç. Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türkiye
Assoc. Prof. Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt University, Turkey

vikelay@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-9807-9233>

Makale geliş tarihi / First received : 29.05.2021

Makale kabul tarihi / Accepted : 01.09.2021

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazar(lar) aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadır(lar):

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

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 16%

Atıf bilgisi / Citation:

Yılmaz, V. B. (2022). Evelyn Waugh's *Black Mischief* as a narrative of a failure. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 125-136.

ÖZ

Evelyn Waugh'un *Kara Şeytan*¹ (1932) adlı romanı, 20. yüzyıl İngiliz edebiyatının hiciv romanlarından biri olarak kabul edilmiştir. *Kara Şeytan*, yazarın sömürgecilik ve genel olarak modern insan hakkındaki fikirlerini ifade ettiği yoğun hiciv ve eleştiri içermektedir. Roman, batı dünyasından uzak olan bir yerde ülke kurmak için başarısız bir girişim hakkındadır. Azania'nın Oxford mezunu imparatoru Seth, Azania'yı İngiltere'ye benzetmek isterken ülkesindeki yamyam odaklı ve yarı çıplak sakinlerini yok saymaktadır. Bu çalışma Waugh'un *Kara Şeytan* romanını Frantz Fanon'un "Ulusal Kültür Üzerine" (1959) adlı makalesi üzerinden analiz edecektir. Martinikli bir siyaset filozofu ve entelektüel olan Frantz Fanon, sömürgecilik ve sömürgecilik sonrası söylemlerde oldukça etkili olmuştur. "Ulusal Kültür Üzerine" başlıklı yazısı, ulusal kimlik ve ulusal bilinç kavramını benimseme adımlarını özetlemektedir. Bu çalışma, Waugh'un kahramanı Seth'in Fanon'un ulusal kültür oluşturma çabası çerçevesine ne derece uyduğunu irdelenecektir. Çalışma, Fanon'un çerçevesini takip etmek için bireyin harap modern evrende çağdaş insan koşullarına karşı savaşması gerektiğini de ortaya koyacaktır. Bu çalışma, Seth'in modern dünyanın koşullarına karşı koyamadığı için Fanon'un projesine devam edemeyeceği sonucuna varacaktır.

Anahtar kelimeler

Evelyn Waugh, *Kara Şeytan*, sömürgecilik, Frantz Fanon

ABSTRACT

Evelyn Waugh's *Black Mischief* (1932) has been accepted as one of the satiric novels of the 20th century English literature. *Black Mischief* includes a high concentration of satire and criticism through which the writer expresses his ideas on colonialism and the modern man in general. The novel is about an unsuccessful attempt at establishing a country in the heart of the oriental world. While Seth, the Oxford-graduate emperor of Azania, tries to establish an England-like Azania, he seems to ignore the real cannibal-oriented and half-naked inhabitants of his country. This study will analyze Waugh's *Black Mischief* in terms of Frantz Fanon's essay "On National Culture" (1959). A political philosopher and an intellectual from Martinique, Frantz Fanon has become highly influential in the discourse on colonialism and post-colonialism. His writing titled "On National Culture" outlines the steps to embrace the notion of national identity and national consciousness. This study will analyze to what degree Waugh's protagonist fits into Fanon's outline of an endeavor to establish national culture. It will also put forward that in order to follow Fanon's outline, an individual should fight against the contemporary human conditions in the devastated modern universe. The study will conclude that because Seth cannot fight back the conditions of the modern world, he cannot go on with Fanon's project.

Keywords

Evelyn Waugh, *Black Mischief*, colonialism, Frantz Fanon

¹The translation of the title into Turkish is by the author.

INTRODUCTION

A prolific journalist with an eager eye to observe the depth of every situation, Evelyn Waugh was a successful writer with a great satiric hue. As a journalist, Waugh travelled to several British colonies and gathered some information for his subsequent publications, among which there is his novel with a comic twist, *Black Mischief* (1932). The novel touches upon the effects of European influence on the protagonist Seth, Azanian people's reaction to the changes that the colonial discourse initiates, and the ways through which Seth tries to project the colonizer's culture on the local routine. What has probably affected Waugh much with reference to the colonial discourse, in general, was the extent of the European influence in a colonized country, in other words, the identity crisis. Robert Garnett records in his study that Waugh was surprised to see some innovations in the oriental part of the world, the innovations that reminded Europe (1990, p. 78). Yet, of what nature was this surprise? Waugh's experiences during his travels, indeed, inspired him to work on *Black Mischief*, a novel about a failure of establishing an England-resembling country in the heart of an Africa-related continent, a territory that implies such issues like cannibalism, nakedness as a normal way of appearing outside, or absolute ignorance of the rest of the world.

Waugh was interested in witnessing historical events. Therefore, he liked travelling. Travelling also allowed Waugh to experience the things he was not able to experience in Europe. As William Myers states, Waugh was excited to see the things that implied "racial dominance" of the Europeans over the oriental people (1991, p. 25). Waugh's attitude towards the blacks is not completely positive. As Richard Jones states, "[s]omeone ought to . . . explain how this man who had such contempt for Blacks and always wrote of them as figures of contempt or fun should have spent so much time traveling in their territory" (1978, p. 514). However, Waugh did not accept the superiority of Western civilization over the orient world. It can be seen in the characterization of Basil in *Black Mischief* and the society to which he belongs in London. Jacqueline McDonnell mentions the war of 1914-18 as the facilitator through which it became evident that "Western civilization was not as inevitably superior as the Victorian empire-builders had supposed" (1988, p. 61). Basil and his society belong to this Western civilization. McDonnell adds that Basil is shocked to realize he has eaten Prudence, but when he "returns to London, . . . he finds [it] just as barbarous as Azania" (1988, p. 62). Myers states that the English titles that Seth distributes to his people in Azania "make[] Europe look as foolish as Africa" (1991, p. 33). Another important point that should be mentioned about Waugh is that he was a Catholic and this made him an anti-Modernist person. His novel *Black Mischief* ridicules the modernization processes that Seth implements in Azania. In Katharyn Crabbe's words, Waugh disapproves of "the mindless pursuit of progress" in his novel (1988, p. 48). Waugh criticizes the non-westerners' attempts to question their nature and adapt a European lifestyle. In other words, Waugh ridicules the colonizers as much as he ridicules the blacks in his novel.

In the novel, an Oxford-graduate Seth, after becoming an emperor in his native country, Azania, tends to transform his country into a small England. The new Emperor believes that the prosperity of his country lies in the progress towards European standards, especially if Azania resembles England in all aspects. The novel pictures a historical period of a fictional African country called Azania and its Oxford-taught Emperor Seth's desire to modernize his country. Seth has ambitions of infusing some, if not all, English rules in his tiny country by breaking the traditional framework of the government system that Azania has had so far. He

allies himself with his Oxford fellow Englishman Basil Seal, who steals his mother's jewelry to buy a ticket to Azania. Bringing Basil Seal to Azania as the head of the newly established Ministry of Modernization, having a Tank as war equipment, or distributing some of the English nobility titles to Azanians show Seth's praising of England's government and military system. Eventually, these largely so-called progressive changes that preoccupy Seth's mind lead him towards his end as an Emperor and a human being. This study will analyze Waugh's *Black Mischief* in terms of Frantz Fanon's essay "On National Culture" (1959) that was published in his book *The Wretched of the Earth*. The study will conclude that Waugh's protagonist's failure to go through Fanon's process of re-establishing a national consciousness is deeply related to his inability to accommodate himself in a modern world marked by alienation, loneliness, and isolation.

Frantz Fanon was born in Martinique in 1925 to a wealthy Creole family that tried to stick to French culture. Later on, however, Fanon was greatly influenced by some political figures that led Fanon to re-think his racial positioning in his country. While he was studying medicine and specializing in psychiatry in France, he became immersed in the idea of being a black man in a white man's world. This interest in the experience of a black man led Fanon write his work *Black Skin, White Masks* (1952). Later on, Fanon's first encounter with the issue of "alienation in a colonial discourse [in Algeria made him be] convinced that the colonial system was at the root of his patients' mental disorders" (Silverman, 2009, p. 78). From this point on, Fanon started to fight against colonialism and before his early death, he produced several important writings concerning the issues of racial discrimination.

In Fanon's oeuvre, blackness is defined against the whiteness. In other words, as Peter Hudis states, "[t]he black 'exists,' as black, only in relation to the white: there is no pre-existing black essence that a black person can fall back upon" (2015, p. 31). It is the white person who defines the black person and grants him his being. Fanon's essay "On National Culture" stresses the importance of independence of this blackness. It discusses the ways through which the blacks should realize their unique being. Waugh's criticism of the modernization processes of Azania in his novel are closely connected to Fanon's theory of rediscovery of the local culture and identity. Instead of following the traces of his own local culture, as it is suggested in Fanon's essay, Seth strives to implement European standards, which Waugh criticizes in the novel. Waugh's protagonist goes through the process of self-destruction because of his desire to be white. He sees it as a way to elevate his social, political, and cultural status. Seth's hatred towards his locals is actually his hatred towards his nature that betrays his real identity. Seth falls prey to isolation, alienation, and failure to attain selfhood because of the infamous advancements of the modern world. As a result, he fails to go through the process of cultural awakening outlined in Fanon's essay.

Fanon's work "On National Culture", presented at the Second Congress of Black Artists and Writers in Rome in 1959, outlines a way through which a native intellectual can help to maintain his nation against the colonial discourse. Fanon starts by saying that economy plays a vital role in establishing a colonial power in an underdeveloped country (1968, p. 207). By proclaiming a country's economic poverty, the Western world reaches the poor country's depth and announces its wish to enlighten this dark place by bringing economic power. Yet, "sooner or later, colonialism sees that it is not within its powers to put into practice a project of economic and social reforms" (Fanon, 1968, p. 208). Thus, the colonizer attempts at conquering

the country with the help of its troops. At this point, according to Fanon, native intellectuals should come out and fight against the colonizer. Being educated in a colonizer's country, the native intellectual seems to assimilate the white man's culture and when he comes back to his motherland, he sees that there is a huge gap between his native culture and the cultural frame that he has acquired in the West. He desperately tries to grasp his native culture because he feels alienated from his people; yet, he can only catch the surface layer of his native culture, "he only catches hold of their outer garments" (Fanon, 1968, p. 224). He is not equipped with the cultural background of his nation because his mind has been inscribed with the data from the colonizer's world. Thus, in order to learn his native culture, he goes back to his native culture and "renew[s] contact once more with the oldest and most pre-colonial springs of life of their people" (Fanon, 1968, p. 210); he starts learning about the history of his people. "[I]t was with the greatest delight that they discovered that there is nothing to be ashamed of in the past, but rather dignity, glory, and solemnity" (Fanon, 1968, p. 210). Thus, native intellectuals realize the importance of their native culture.

National consciousness, which should be established in order to fight back the colonized, rests not only in the culture in the past but also in the present, according to Fanon: "It is not enough to try to get back to the people in that past out of which they have already emerged; rather we must join them in that fluctuating movement which they are just giving a shape to" (1968, p. 227). It is the everyday detailed struggle of the natives and their accumulation of every experience throughout the years that form or will form the native culture. In this way, a nation is re-established. Thus, the "first necessity is the re-establishment of the nation in order to give life to national culture in the strictly biological sense of the phrase" (Fanon, 1968, p. 245). A nation should be re-awakened and only then, culture is shaped by the accomplishments of that nation.

SETH'S FAILURE IN FANON'S PROCESS

In his writing, Fanon states that following three "phases" (1968, p. 222) against the colonization process is indispensable: "In the first phase, the native intellectual gives proof that he has assimilated the culture of the occupying power" (1968, p. 222). This intellectual is charged with foreign attitudes; he is not one of his people anymore. Seth, a native intellectual in Waugh's novel, has an unflinching tendency to prove that he has assimilated English culture; he thinks of a "Tudor model in fumed oak" (Waugh, 2000, p. 21), believes in the power of his "Tank" to protect his town from Seyid's troops (Waugh, 2000, p. 23), or dictates an official letter of amnesty (Waugh, 2000, pp. 7-8); all of these bear a heavy stamp of English influence. Indeed, when a native man assimilates the white man's culture, it serves well to the needs of the colonizer, as Nilay Erdem Ayyıldız states (2015, p. 37). In this case, Seth subconsciously works to strengthen the colonizer's place in Azania by weakening the role of the native culture in the territory. However, the main question here is this: To what extent has Seth assimilated the English culture?

Seth's assimilation of the European culture and standards seems weak and fragile. For example Seth's ideas about the military doctrines that he wants to implement in Azania can be discussed as an example of his inadequate knowledge of the colonizer's world. In contrast to his grandfather Amurath, who established the Empire of Azania and had a strong army as a "safeguard against European intrusion" (Waugh, 2000, p. 13), Seth blindly thinks that "tanks

and aeroplanes" (Waugh, 2000, p. 17) can protect his country. He does not know anything about the European military system except having tanks and airplanes. Ironically, he is ignorant of the fact that one of his battles is won with the help of "lies and the long spear", as his General Connolly states (Waugh, 2000, p. 40), not with a tank. Seth's knowledge about the English culture remains at a base and dilettante level and thwarts Seth from successful completion of his aim to establish an English-like country. Seth's logic of governing a country in a European style depends only on his incomplete experience of a European lifestyle; he thinks that what he has experienced in Europe is enough to implement in and protect his country against enemies. When he hears that his troops seem to be defeated by Seyid's army, he proclaims:

Defeat is impossible. I have been to Europe. I know. We have the Tank. This is not a war of Seth against Seyid but of Progress against Barbarism. And Progress must prevail. I have seen the great tattoo of Aldershot, the Paris Exhibition, the Oxford Union. I have read modern books – Shaw, Arlen, Priestley. . . . I am the New Age. I am the future (Waugh, 2000, pp. 16-17).

Seth's entire argument with reference to the techniques of winning a battle depends exclusively on his pragmatic being in Europe, nothing more. While the war in his country is totally about physical power and usurpation of authority, Seth sees it as an absolute abstract struggle against barbarity. Therefore, he blindly believes in his victory; he is the enlightenment that promises absolute victory.

It seems that the link between Seth's assimilation of European culture and Fanon's definition of the first phase is quite weak. While Fanon's intellectual native harbors precise assimilation patterns, Seth appears to fail in proving that he is equipped with all the necessary components of the superior culture. Seth, indeed, is a phantom of Englishness. He is not English, but he wants to behave like the English. In other words, he imitates them. As Homi Bhabha states, a colonized man "*is almost the same, but not quite*"² (2004, p. 122). In fact, Seth is a hybrid character; he mimics the colonizer and, at the same time, he challenges him. Seth shows the limitations of the colonizer. As Marwan M. Kraidy states, Bhabha "celebrates . . . [hybridity] as a symptom of resistance by the colonized, as the contamination of imperial ideology, aesthetics, and identity by natives striking back at colonial domination" (2005, p. 58). However, although Seth strikes back at colonial power by showing its limitations, he is not strong enough to proceed to recapture his cultural wealth in terms of Fanon's process.

Fanon defines the second phase of national reawakening as the native's awakening: "native is disturbed; he decides to remember what he is" (Fanon, 1968, p. 222). Yet, the native has already lost an important part of his connection to his roots. He will try to reconnect through what is left in him from his native past. In Fanon's words, this native has only "exterior relations with his people" (1968, p. 222), which can be applied to Seth in Waugh's novel. Physically, he is one of them. Yet, mentally, he is quite remote. According to Fanon, the native intellectual who experienced European culture "is terrified by the void, the degradation, and the savagery he sees" in his native country (1968, p. 220). When he realizes that his native country seems savage to him, he starts to understand that European culture harms him. As a result, he starts

² All the emphases throughout this work are as in the original. This statement is in italic in the original.

to "seek his culture elsewhere, anywhere at all" (Fanon, 1968, p. 220); he starts to go back to his native culture. What does Seth do when he sees his native people's behavior and their lifestyles? He becomes desperately disappointed with the behavior of his officers: "'Insupportable barbarians,' he thought. 'I am sure that the English lords do not behave in that way before their King. Even my loyalist officers are ruffians and buffoons'" (Waugh, 2000, p. 115). Seth's critical frame is absolutely European; he sees everyone and everything through the lens of his acquired white man's culture. He is an emperor of an African tribe that is deeply rooted in the soil of African conventions while he is uprooted from that soil. He tries to step on the European ground, and to be like the people from the West. However, he fails:

His rejection of African culture combined with an imperfect assimilation of European ideas and practices has so suspended him between the two societies that he cannot function effectively in either. Having lost contact with his natural heritage and having become too advanced for the needs of his people, Seth is torn between despising the native Azanians for their savagery and trying to enlighten them (Beaty, 1992, p. 69).

In other words, Seth cannot reach the English, but he does not want to stoop down to become one of his people too. So, he is nowhere. That is why Fanon's second phase is not accomplished and, as a result, Seth cannot go on with the third phase. Yet, if Seth had been successful in Fanon's second phase, would he have gathered support from his people?

The answer to the question above is affirmative. Notwithstanding Seth's insistence on the European modernization process of his country, there are signs that the natives are reluctant to follow this process. The granting of dukedoms on some of the members of the Azanian government does not thwart them from the behavior that they normally display. For example, this is how the Duchess of Ukaka receives her invitation to dinner: "She lifted her dress, so as not to soil it, and wiped her hands on her knickers" (Waugh, 2000, p. 134). Ironically, birth control pageant, which Seth organizes to enlighten his people, just encourages local people to go on with increasing the number of their population: "See: on left hand: poor man: not much to eat: but his wife she very good, work hard in field: man he good too: eleven children: one very mad, very holy. And in the middle: Emperor's juju. Make you like that good man with eleven children" (Waugh, 2000, p. 147). People practice cannibalism, eat the stewed Europeans during their feasts, and even invite other Europeans to share their best "meat" (Waugh, 2000, p. 226). These are the cultural practices of Azanians that specify their nature, their identities that Europeans cannot eradicate. These practices, in fact, constitute Azanians' strengths against the colonized. Cannibalism can also be metaphorically regarded as Europeans' suppressed individuality, which they have to conceal because of their urge to impose civilisation.

While Seth drives to the Imperial Institute of Hygiene, his Citroen "raised the dust of the main street" (Waugh, 2000, p. 118). Such paradoxical occurrences make it clear that Azania's emperor's aspirations are futile. Eventually, the most European native in Azania, Seth, perishes in the hands of his native people in the most savage manner: "Thus Seth, who had renounced the barbarism of his country, is buried as a savage by a civilized man presiding over the barbaric rituals" (Beaty, 1992, p. 82). These "barbaric" rituals include the burning of the dead man, Seth. The concept of fire, which can be closely attributed to the people associated with

nature, has always been a crucial element for humanity (Çetiner, 2020, p. 525). That is why fire takes its main role in the funeral rituals of the people living in a place strongly associated with nature and, consequently, quite remote from the commonly accepted white man's concept of civilization. Moreover, fire, as a symbol of knowledge and illumination in the West, can be thought of as a torch that leads a human being from one world into the other. It shows the cyclical movement of life, life that is strongly associated with nature. Thus, these natives would have become a great weapon in the hands of an intellectual Seth if he would dream of re-establishing his native country and national consciousness.

Azania resists straight roads; it baffles rationalization and progress with irrepressible crookedness and spontaneity. The fiasco of Seth's railway departure for Debra Dowa, the native troops eating their government-issue boots, the never-finished road to the British legation – all assert Azania's cultural integrity, its unreflecting adherence to its traditional non-European character (Garnett, 1990, p. 81).

Azanian geographical location, its territorial characteristics, and native people's profound immersion in their local lifestyle resist the westernization of the country. "Seth carries the modernization to ludicrous lengths and yet Azania remains barbarous underneath the veneer of modernity" (Clement, 1994, p. 73). Azania is barbarous from the point of view of the Europeans while it should be argued that the term barbarous means non-European. Azania is barbarous if looked at from the point of view of the Europeans. Yet, it has its own system of existence that it has led hitherto. As Kübra Baysal correctly underlines, native people are not a group of human beings who are, all of a sudden, thrown in the middle of nowhere randomly; they do have and follow their own specific rules in their environment (2013, p. 2), on which the Europeans wreak havoc.

SETH AS A REPRESENTATION OF MODERN MEN

Waugh's contemporaries witnessed the decline of any stable truth and belief, failure of communication between human beings, and loneliness of individuals as the consequences of the developments of the modern era. The expression of such experiences in literature paved the way for the modernist wave of writers among whom it is possible to see Evelyn Waugh with his *Black Mischief* as the epitome of the negative effects of modern life. Both Seth and Basil Seal, two main characters of the novel, are examples of modern men. Both are isolated from their environment, lack communication, and try to find meaning in their lives. Waugh satirizes the rapid development of the modern world where human beings are torn from their traditions and cultures, their families, and their roots. Waugh is a fighter against modernism and its negative effects upon human beings, as Myers correctly underlines (1991, p. 23) and as it is seen in the novel. Seth's position in the novel is the depiction of the decay of the world that is in the whirl of modernity.

Besides its colonial discourse, Waugh's *Black Mischief* is a novel about a man that is lost in the modern world. Seth, Azanian emperor, is a man without an identity. He is from a colonial country, Azania, but he was educated at Oxford, the effects of which he cannot completely abandon. Seth admires his position as a graduate from Oxford and tries to bring an English environment to his country. However, the Azanian emperor is an empty human being. He neither possesses the full knowledge of his own culture nor does he understand the needs of

his people. As Crabbe underlines, Seth is isolated from his environment because he does not understand what is needed from him for his environment; his ideals and the realities around him are incompatible (1988, p. 51). Seth says:

My people are a worthless people. I give orders; there is none to obey me. I am like a great musician without an instrument. A wrecked car broadside across the line of my procession ... a royal train without an engine ... goats on the platform ... I can do nothing with these people (Waugh, 2000, p. 101).

Apparently, Seth is caught in a web of misunderstanding, or worse, lack of communication. What is more, he is not competent in the culture of the English whom he admires. He cannot see the disadvantages of modernization in Europe, although he lived there for a long time. In order to show these destructive forces of modern life in Europe, Waugh portrays Basil Seal and his close environment. For example, there is a lack of communication between Basil and his mother:

‘What I came to say is that I’m just off to Azania.’

‘No, no, dear boy. You are to lunch with Jo at The Travellers’.’

‘And I shall need some money.’

‘It’s all decided.’

‘You see I’m fed up with London and English politics. I want to get away ...’ said Basil, scratching in his pipe with a delicate pair of gold manicure scissors from the dressing-table.

‘Basil dear, *not* with the scissors.’ (Waugh, 2000, p. 85)

Seth’s idealization of the English culture makes him blind to such instances from Europeans’ lives. He sees only one side of people, culture, nation, families, or government, that is, its bright side. Seth is even unaware of the fact that Basil, who is a symbol of Europe and Western culture for him (Waugh, 2000, p. 113) can steal his mother’s jewelry in order to have money to leave London (Waugh, 2000, p. 88). Basil’s act of stealing symbolizes a Westerner’s ability to get everything he wants through illegal ways and with the help of material things, which Seth is unable to notice. According to what Fanon states in his essay, at this stage, one should return to his native culture in order to be able to grasp the importance of being native. However, Seth fails in this process.

Seth blindly believes in the progress and the positive effects of development that he witnessed in England. For example, he proposes to have the Montessori methods of education to educate the cannibal tribe Wanda who actually ate his father Seyid (Waugh, 2000, p. 43). Seth refuses to see that Wanda people’s life style is cannibalism and that it is not something that can be removed in one day. As it was stated earlier, cannibalism can stand for the Europeans’ hidden desires that would reveal their remoteness from civilization. Thus, Seth sees only the best parts in these people. Moreover, for him, the European education system can even eradicate this kind of barbarism – cannibalism. In fact, Seth seems to have lost his common sense because all his aspirations are almost impossible to realize: “Sandwiched between the two seeming irreconcilables, Seth seems to have lost his identity altogether and suffers from a loss of

communication" (Clement, 1994, p. 74). Seth is unable to approach his people, even the closest ones. His best servant, Ali, tries to abandon him at the beginning of the novel because he does not trust his emperor's strength in the civil war. The other people serving him also try to find a way of escaping the country because everybody thinks that Seth's army is going to lose the civil war. All that Seth is able to say is: "Seyid's troops will not march into the town. You forget that I have the Tank" (Waugh, 2000, p. 23). Seth's blind belief in European advances leaves him alone.

Seth's people sense the reality and judge the situation in a realistic way which is contrary to Seth's idealistic attitude: "Seth's loneliness and isolation are functions of psychological and physical realities. Much of his sense of exile comes from his inability to make his adopted code of European modernism fit his circumstances" (Crabbe, 1988, p. 50). He cannot understand the difference between his country and the European countries. In fact, it is because he does not have a healthy point of view; he has distorted illusions. He thinks he can drag all the Western developments to his tribal people and change the realities into a positive experience. Even Basil, an Englishman, does not believe in the strength of his own country's developments and is afraid of its employment in Azania. What Basil thinks about Seth's progress is something between comedy and tragedy: "'Heaven knows what will happen if he ever discovers psycho-analysis,' remarked Basil, gloomily foreseeing a Boulevard Kraft-Ebing, an Avenue Oedipus and a pageant of coprophagists" (Waugh, 2000, p. 142). Basil knows about Seth's unhealthy obsession with European culture and is afraid of its consequences.

In his writing, Frantz Fanon mentions the consequences for the natives who are not capable of grasping the reality of their native land, its national consciousness: "If it is not accomplished there will be serious psycho-affective injuries and the result will be individuals without an anchor, without a horizon, colorless, stateless, rootless – a race of angels" (Fanon, 1968, p. 218). These injuries are the natives' being in between two cultures, not completely belonging to any of them. This is quite typical of Seth. This is the point where Fanon's doctrine and Seth's characterization converge. Waugh portrays the emptiness of Western civilization through Seth's portrait. Basil is another character who is crushed under the heavy burden of the modern world. Trapped in the busy and corrupted world of elite London society, Basil tries to escape. His journey to Azania is his quest for the meaning of life. Basil goes to Azania to find meaning in life, states Clement, and to understand himself (1994, p. 71). Basil, though quite loyal to Seth, fails to follow strictly pure moral values in life. His tendency to stealing things from people – firstly from his mother and then from his cabin companion on a ship (Waugh, 2000, p. 93) – put him into a category of morally deficient characters. Basil, as well as Seth, displays a set of characteristics that mark a lost modern man in a world full of harsh unexpected twists and violence. And this Basil with all his weaknesses is what Seth adores, though Seth is unaware of his deficiencies: "Basil still stood for him as the personification of all that glittering, intangible Western culture to which he aspired" (Waugh, 2000, p. 113). Ironically, Seth sees Basil in this way, and, accordingly, it can be argued that while Basil symbolizes England, Seth symbolizes the orient. Both Seth and Basil look for a kind of support and ideal in each other. Seth sees Basil as his ideal, which he wants to reach; and, in turn, Basil sees Seth as a kind of a sanctuary, where he can escape from the entire hasty world. Hilal Kaya states in her study that Europeans were interested in Oriental places in order to escape from the "political chaos in Europe" (2019, p. 99). Similar to these Europeans, Basil uses Azania as a

place where he can escape from his suffocating world. Yet, the thing that makes the reader uneasy about these aspirations is the blindness of these characters towards each other. And it is precisely what Waugh wants to stress in his novel – human beings' inability to understand each other or to listen to each other's desires, hidden messages, or obvious characteristics. What he offers is being more attentive to our primal instincts, drives, home culture, and genuine feelings.

To sum up, with a variety of messages both to the colonizers and the colonized, *Black Mischief* questions the ability of a modern man to withstand such crucial issues like colonization and resistance to colonial discourse. Seth is lost somewhere between the first and the second stages of Fanon's process towards the fight against colonization process. Seth's failure in re-establishing his native country, according to what Waugh depicts in the novel, is less because of his European standards than because of his inability to overcome the modernity-loaded circumstances of the world. Seth-like characters depict the fragmentation of the universal values, be they national or colonial. *Black Mischief*, in other words, transcends the (post)colonial discourse and takes it to a deeper level, to the loss of a human being in the modern world. Fanon's project outlined in his essay is a way to cleanse oneself from the effects of the colonizer. It can also be seen as a way to overcome the problems of the modern world. Thus, it is possible to say that colonial discourse and the infamous conditions of the modern world are interrelated. Seth, in Waugh's novel, fails to accommodate himself in the modern world, and consequently, fails to go back to his native culture.

REFERENCES

- Baysal, K. (2013). Re-presenting the history of the margin: *Things Fall Apart*. *The Criterion An International Journal in English*, 4(3), 1-5.
- Beaty, F. L. (1992). *Black mischief*. In *The ironic world of Evelyn Waugh: A study of eight novels*. (pp. 67-83). Northern Illinois University Press.
- Bhabha, H. K. (2004). Of mimicry and man. In *The location of culture*. (pp. 121-131). Routledge.
- Clement, A. (1994). An active but still undefined quest: *Black Mischief*. In *The novels of Evelyn Waugh: A study in the quest-motif*. (pp. 67-91). Prestige.
- Crabbe, K. W. (1988). Innocents at home. In *Evelyn Waugh*. (pp. 46-58). Continuum.
- Çetiner, N. (2020). Morgan Llywelyn's Celtic identity and the Celtic folklore in the elementals. *The Journal of Social Sciences*, 7(49), 515-530.
- Erdem Ayyıldız, N. (2015). An orientalist reading of Kipling's 'The Return of Imray' and 'The Mark of the Beast.' *Atılım Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 34-54.
- Fanon, F. (1968). On national culture. In *The wretched of the earth*. (pp. 206-248). Grove Press.
- Garnett, R. R. (1990). *Black mischief: Sunless, forbidden places*. In *From crimes to brideshead: The early novels of Evelyn Waugh*. (pp. 76-97). Bucknell University Press.

- Hudis, P. (2015). Self and other: The dialectic of black skin, white masks. In *Frantz Fanon: Philosopher of the Barricades*. (pp. 28-54). Pluto Press.
- Jones, R. (1978). Evelyn Waugh: A man at bay. *The Virginia Quarterly Review*, 54(3), 503-517.
- Kaya, H. (2019). Two literary reactions in the romantic period: Romantic anti-slavery idea and romantic orientalism in selected English romantic poems. *Agathos*, 10/1(18), 91-105.
- Kraidy, M. (2005). The trails and tales of hybridity. In *Hybridity, or the cultural logic of globalization*. (pp. 45-71). Temple University Press.
- McDonnell, J. (1988). *Evelyn Waugh*. Macmillan.
- Myers, W. (1991). Barbarians: Black mischief, a handful of dust and scoop. In *Evelyn Waugh and the problem of evil*. (pp. 21-51). Faber and Faber.
- Silverman, M. (2009). Frantz Fanon: Colonialism and violence. In Forsdick C. & Murphy D. (Eds.). *Postcolonial thought in the French speaking world*. (pp. 77-89). Liverpool University Press.
- Waugh, E. (2000). *Black mischief*. Penguin.



The Effect of STEM and STEM-Based Robotics Activities on Constructive Learning Environments Opinions of Teacher Candidates

STEM ve STEM Temelli Robotik Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Görüşlerine Etkisi

Hatice Çalik*

Sema Altun Yalçın²

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye,

Teacher, Ministry of Education, Turkey

hcalik03@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-3144-0984>

² Prof. Dr. Sema Altun Yalçın, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Türkiye,

Prof. Dr. Sema Altun Yalçın, Erzincan Binali Yıldırım University, Turkey,

sayalcin@erzincan.edu.tr

ORCID ID <https://orcid.org/1013-0395-0110-0009>

Makale geliş tarihi / First received : 05.06.2021

Makale kabul tarihi / Accepted : 16.09.2021

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

1- Araştırmacıların katkı oranı eşittir.

2- Makale birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığındaki yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

3- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

4- Makalenin etik kurul izni Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Rektörlüğü'nden 08/03 protokol numarası ile 07/08/2019 tarihinde alınmıştır.

5- Makaledeki deneysel çalışmalar, uluslararası deklarasyon, kılavuz vb.'ye uygun gerçekleştirilmiştir.

6- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 15%

Atıf bilgisi / Citation:

Çalik, H. & Altun Yalçın, S., (2022). The Effect of STEM and STEM-Based Robotics Activities on Constructive Learning Environments Opinions of Teacher Candidates. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 137-163.

ÖZ

Bu araştırmanın amacı fen bilgisi öğretmen adaylarında STEM ve STEM temelli robotik etkinliklerinin yapılandırmacı öğrenme ortamları görüşlerine etkisinin incelenmesidir. 2018-2019 akademik yılında gerçekleştirilen bu çalışmanın örneklemini Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 31 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Nicel verilerin toplanmasında zayıf deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada nicel verilerin toplanması amacıyla "yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeği" kullanılmıştır. Ayrıca nitel verilerin elde edilmesinde yapılandırmacı tarafından oluşturulan açık uçlu "yarı yapılandırmacı mülakat formu" kullanılmıştır. Nicel veriler paired sample t-testi, nitel veriler ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre fen bilgisi öğretmen adaylarının STEM temelli robotik kodlama etkinliklerinin yapılandırmacı öğrenme ortamları görüşlerine etkisi öntest-sontest puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir. Nitel verilere göre ise öğretmen adayları STEM etkinliklerini yaparken olaylara bakış açıları, uyguladıkları yöntem-teknikler ile aldıkları sorumlulukların ve gerçek hayatla ilişkilendirmelerinde olumlu etki oluşturduğu gözlemlenmiştir.

Anahtar kelimeler

Robotik etkinlik, STEM, yapılandırmacı öğrenme.

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the effects of STEM and STEM-based robotic activities on constructivist learning environments in pre-service science teachers. The sample of this study, which was conducted in the 2018-2019 academic year, consists of 31 teacher candidates studying at the Faculty of Education, Department of Science Education. Mixed method was used in the study. A weak experimental design was used in the collection of quantitative data. In the research, "Constructivist Learning Environment Scale" was used in order to collect quantitative data. In addition, an open-ended "semi-constructivist interview form" created by the researcher was used to obtain qualitative data. Quantitative data was paired sample t-test, qualitative data was used content analysis method. According to the findings obtained in the study, it was observed that the effect of STEM-based robotic coding activities of science teacher candidates on their views of constructivist learning environments showed a significant difference when their pretest-posttest scores were compared. According to the qualitative data, it was observed that while the teacher candidates were doing STEM activities, their perspective on the events, the responsibilities they took with the methods and techniques they applied, and their associations with real life were observed to have a positive effect.

Keywords

Robotic activity, STEM, constructivist learning.

INTRODUCTION

With the rapid development of science and technology, which are the requirements of the age, it is essential to raise individuals who can keep up with this. Thus, science, society and technological applications of science are added to the objectives of science education curriculum (DeBoer, 2000, p. 583). It is expected to create a society foundation that produces solutions by using their knowledge in the face of the problems they encounter by raising science literate individuals who develop themselves technologically within the scope of the objectives. For this reason, with a multidisciplinary approach in education, it is aimed to consider one subject as the construction of another subject and even to create a link between the lessons (Wicklein & Schell, 1995, p. 60). In order to achieve this, STEM integration has been used in education. In this way, by not keeping STEM separate from general education, the individual should be supported to specialize more and more at the advanced levels of education, starting from the primary school level (Xie, Fang & Shauman, 2015, p. 347). STEM consists of the initials of the words science, technology, engineering and mathematics and each of these fields is defined as a holistic concept that intersects with other concepts (Ejiwal, 2013, p. 64). STEM education has a high effect on students' development of interdisciplinary knowledge and skills in different fields and in reorganizing their own ideas (Honey, Pearson & Schweingruber, 2014, p. 23). One of the main objectives of STEM is to establish relationships between real life situations and academic disciplines and to use it in school, society, business and entrepreneurship, thus raising individuals with high competitive power and scientific creativity in the global economy (El-Deghaidy & Mansour, 2015, p. 51). In order to achieve these goals, STEM education must be applicable in the curriculum. The need for qualified teachers in the field of STEM has increased in terms of applying STEM education and enabling students to acquire new skills, support creativity, innovativeness and entrepreneurship, and also create an opportunity for transition between professions by adapting to new professions (Thomas, 2014, p. 12). The concept of STEM was effective in science teaching plans in order to raise science literate individuals, to create a learning environment by living by doing and living for students who can think creatively and critically (Oner et al., 2016, p. 1). STEM education is an important factor in concretizing the subjects and increasing motivation in science teaching. At the same time, by adding mathematics, engineering and technology to science teaching, lessons can be made more interesting and enjoyable (Kennedy & Odell, 2014, p. 254).

In the constructivist learning approach, it is based on the learner reviewing and interpreting previous knowledge by transferring it, not by memorizing it, and creating new knowledge (Pitsoe & Maila, 2012, p. 6). In constructivist learning, the learner is not content with only his own knowledge, but provides active learning by interacting with his social environment (Cobern, 1996, p. 7). With constructivist learning, teachers contribute to the development of the cognitive aspect of the student by guiding the student to think, so that the student sees knowledge as a world to be discovered rather than a wall that is difficult to overcome. The duty of teachers is to organize the classroom environment in a way that motivates the student to learn and draws his attention to the subjects. In addition, the subject or fields in learning experiences are arranged according to the situation of the learner, not in a pre-determined state. These regulations are determined together with the teacher and the student (Aldridge et al., 2004, p. 245). The teacher develops knowledge, skills and attitudes suitable for

constructivist learning and helps the child to structure his experiences in different areas. The student increases the permanence of learning with his interactions with his peers, taking into account the opinions of others as well as his own knowledge. First of all, the teacher should carefully organize the learning environment, create an atmosphere where children can freely express their ideas, ask questions, think and interact with their environment (Dharmadasa, 2000, p. 5).

Since the constructivist learning approach is suitable for engineering design processes, it allows to establish a relationship with daily life and emphasizes problem solving dimension, organizing a course suitable for STEM education is also a roadmap for the design of the education program. When the 5E model, which is one of the constructivist learning models, is used in STEM education, the student focuses on the subject, explores the information by researching it, organizes the obtained data and enables it to be transferred to new situations by learning in depth (Cepni, 2017, p. 206). STEM education, which is an interdisciplinary collaboration with a constructivist approach that puts the student at the center, creates an educational order that improves life skills by changing the individual's perspective on science (Seren & Veli, 2018, p. 26). In addition, in these two approaches, it is desired to produce solutions to the problems faced by the individual in daily life, to think deeply and to gain the ability to think scientifically. Like the constructivist approach, STEM education is an understanding that puts the learner at the center and places emphasis on learning. It is stated that only cognitive skills are not sufficient for students' achievement while learning has a high effect on affective skills, therefore, increasing interest and motivation with STEM integration together with constructivist learning has a great contribution to learning (Cepni, 2017, p. 207).

When the literature is examined, it is seen that the constructivist learning approach also interprets the information that learners receive in the learning process and transfers them to different situations (Cobern, 1996, p. 3; Sasan, 2002; Nunes & Pherson, 2003) and in this process, the student is always active so that problem solving skills develop (Hadjerrouit, 1998, p. 107; Katz, 1999, p. 16; Dharmadasa, 2000, p. 4; Qarareh, 2015, p. 181). It was observed that STEM activities centered on the 7E model, which is one of the ways of applying the constructivist learning approach, increased the grade average success of the students (Güven et al., 2018, p. 77). In the study, it is stated that the effect of STEM education and full learning model on the academic achievement of students and the retention of the learned information also on their motivation towards science (Yıldırım & Selvi, 2017, p. 203). Problem-based STEM education has positively affected students' feelings, thoughts and behaviors as an effect on their learning climate (Topsakal & Altun Yalcın, 2020, p. 44). They stated that problem-based STEM education has a significant effect on students' learning, makes the lesson fun, increases their interest in the engineering profession, and improves their 21st century skills, thus making a positive effect on choosing their future careers (Alıcı, 2018, p. 1). It has been stated that project-based STEM education has a positive effect on students' academic achievements and professional interests (Cevik, 2018, p. 293).

When the literature is examined, it is seen that the studies on the integration of four disciplines in the STEM approach and how the trainers will apply these programs are not sufficient (Dugger, 2010, p. 4). In addition, when the literature was examined, there was no study examining the effect of STEM education understanding on constructivist learning

development with pre-service science teachers. In this study, the effects of STEM education given to pre-service teachers on the constructivist approach understanding of pre-service teachers were examined. With the development of constructivist approach, teachers create an interactive, refreshing and informative learning environment. In addition, the teacher who advocates the constructivist approach can make activities that are personal and original (Cobern, 1996, p. 10). Pre-service teachers who grew up in learning environments with a constructivist approach will be able to establish a meaningful relationship between theory and practice. Pre-service and in-service teachers' emphasis on constructivist approach reveals the idea that knowledge will be structured in the human mind and social environment with their experiences and it is stated that it can be used effectively in teacher education (Richardson, 1996, p. 103). The knowledge gained by the development of the constructivist approach in teacher candidates is used effectively and it is transformed into solution-oriented thinking and practice in problem situations (Bay and Karakaya, 2009, p. 41). In addition, the internalization of knowledge and the creation of an efficient learning environment with integrated programs play an important role in the development of teacher candidates (Aslan and Bektas, 2019, p. 19). Therefore, it is aimed to determine the effects of STEM and STEM-based robotics activities on the constructivist learning environments views of teacher candidates.

METHOD

Ethics committee approval was obtained from the Erzincan Binali Yildirim University Rectorate on 07/08/2019 with protocol number 08/03 for the research. In the study, mixed research method was used to support the effectiveness of the education whose effect was examined with evidence. With the mixed research method, the researcher uses different strategies, methods and approaches to better understand the research problem with quantitative and qualitative data (Baki and Gokcek, 2012, p. 2). In the study, the explanatory consecutive pattern, one of the mixed research methods was used. In the explanatory sequential design, firstly, quantitative data are collected, then the results of the quantitative analysis are examined and it is determined which questions to ask the participants at the qualitative stage. Qualitative data are collected and analyzed in order to explain the quantitative results in depth (Creswell, 2017, p. 39).

Universe and Sample

In the research, it was tried to reach the entire universe of the study. For this reason, the sample of the research consisted of all 4th grade teacher candidates studying at a state university of a medium-sized province of Eastern Anatolia, Faculty of Education, Department of Primary Education, Science Education Undergraduate Program in the 2018-2019 academic year. However, when the data collection tools were applied in the study, a total of 31 teacher candidates, 23 girls and 8 boys, were reached due to the fact that the students were not in the school.

Limitations and Assumptions

Limitations of the research; the application was carried out with 31 science teacher candidates who were studying in the 4th grade in the 2018-2019 academic year of the permissioned faculty. The data obtained from the Constructivist Learning Environments scales applied to the pre-service teachers were used. Within the scope of the application, STEM and STEM-

based robotic activities were carried out with simple materials. In order to determine the feelings and thoughts about STEM activities, the data obtained from the reflective diaries applied after the activities were collected. It is limited to semi-structured interview data in which the opinions of 31 pre-service teachers studying in the 4th grade of science teaching department about constructivist learning were obtained.

As the assumptions of the research conducted; it is assumed that the pre-service teachers who participated in the research were sincere and impartial, whose opinions and suggestions were received about the applied activities and constructivist learning. It is assumed that the data collection tools used in the research are suitable for the research in line with the purpose of the research. In the research, it is assumed that pre-service science teachers have not received any previous training on STEM and STEM-based robotic activities. It is assumed that the experts consulted in the steps of designing and organizing the activities, preparing the data collection tools and analyzing the data are sincere in their views.

Application Process

Before the implementation process of the research started, the necessary research and literature review were made about the constructivist approach and STEM and STEM-based robotic activities that were desired to be measured in science teacher candidates. The study was conducted in the 2018-2019 academic year with 31 pre-service science teachers in the 4th grade within the scope of STEM and Robotics coding elective courses in a 14-week period. While conducting STEM Activities, the principles of the constructivist approach have been taken into account. The trainer only provided guidance, did not interfere with their learning experiences. The teacher candidates were given the necessary time to solve the problems they encountered themselves, and they were provided with the necessary researches and applications themselves. Informing the teacher candidates and pre-test and post-test applications are also included in this period. Before starting the study, the teacher candidates were interviewed with the researcher and the instructor of the lesson, and the teacher candidates were informed about the plan-program of the work to be carried out during the process. Before the implementation of the study, the first data were collected by applying the "constructivist learning environments" scales pre-tests to the pre-service teachers. Then, groups of 3-4 people were formed from teacher candidates. The distribution of tasks was determined by giving information about STEM and STEM-based robotic activities to the pre-service teachers, who could express their opinions in case of a problem and using the knowledge they had within the constructivist program, they would try different ways to solve the problem by using their creativity, and the weekly work to be done. The teacher candidates were made to have activities for 6 weeks with simple materials that they can easily find in their environment. Waddling robot, controlled snake, dancing giraffe, etc. activities were built. For 4 weeks, the coding of lego-style materials and thus the operation of the systems was ensured. For example, they have installed washing machines, dishwashers, carousels, sensor door systems with lego-style materials and enabled them to work by coding them. The pre-service teachers used the steps of the engineering design process during their studies. First, they identified the problem and searched for possible solutions to the problem. Afterwards, the most suitable solution was selected and the product was prototyped and the prototype was tested. It was stated that the application process was not sequential, and it was stated that the third step, the step of

choosing the most suitable solution, could be returned to the beginning. Teacher candidates for 4 weeks; they were enabled to code with web 2.0 tools. For example; tinkercat, powtoon etc. tools were used.

In the process of STEM applications, the researcher acted as a guide. At the same time, the researcher was open to the opinions of prospective teachers and guided the development of study and creative thinking skills. The appropriateness of the STEM activities planned to be implemented was decided by asking the experts. Teacher candidates who did not have any knowledge and experience about STEM education participated in the event. In the application process, the volunteering of the teacher candidates was taken as a basis. STEM activities were preferred to be low in cost and easily available materials. With these activities, prospective teachers were given the opportunity to put the knowledge they have learned so far into practice with the integration of science, technology, engineering and mathematics. During the activities, instead of putting the teacher candidates in a certain pattern and creating the same product, support was given to create solutions to the problem and to design the most suitable product through consultation within the group. After the application, the constructivist learning environment scale was applied to the teacher candidates as a post-test and interviews were made at the end of the process in order to clarify the answers to the sub-problems. The questions in the interview were prepared by the researcher by considering each sub-problem and parallel to the items in the scale. These questions in the interview form were examined by experts in the field and finalized. With the semi-structured interview included in this study, it was aimed to determine the constructivist learning environments skills of prospective teachers in more detail and to reveal whether there was a change in these skills after the activity. The interview was conducted individually for each pre-service teacher for 15-25 minutes at a time when they were available.

Data Collection Tools

In this study, data collection tools related to both the research process and the evaluation process were used. Data collection tools and their intended use are explained below.

Constructivist learning environments scale;

Constructivist learning environment questionnaire, in which the language equivalence, validity and reliability of the Turkish form of the "Constructivist Learning Environment Scale" developed by Tenenbaum et al. (2001) in order to determine the views of prospective teachers on STEM-based robotic coding training activities on constructivist learning; relationship with real life, critical thinking, taking responsibility for learning, classroom language, assessment, physical environment, teacher role, method-technique and motivation. The reliability coefficient (cronbach alpha) of the questionnaire adapted by Bay (2008) was calculated as 0.85. This questionnaire consists of a five-point likert and fifty-two (52) items. The survey is newly shaped by the purpose of the study in the doctoral thesis by Kaya (2010) and the survey. The relationship with real life, the right to critical thinking, physical medium, teacher role and teaching process-strategy method, are also composed of six sub-dimensions, and the number of substances is decreasing 32 items and five likerts. The reliability coefficient (Cronbach alpha) calculated by the researcher was found to be 0.984. The sub-dimensions of the constructivist learning scale are reliability coefficient; the reliability coefficient of the relationship with real

life sub-dimension was 0.741; the reliability coefficient of the right to critical thinking sub-dimension was 0.778; the reliability coefficient of the sub-dimension of taking responsibility for learning was 0.782; the reliability coefficient of the physical environment sub-dimension was 0.782; the reliability coefficient of the teacher role sub-dimension was 0.779; The reliability coefficient of the teaching process-strategy-method-technical sub-dimension was found to be 0.818.

Semi-structured interview form;

With the interview forms, researchers try to explain the participants' interests, attitudes, values and concerns in more detail (Gay and Airasian, 2000). In this study, 6 questions were asked to determine the perceptions and opinions of STEM-based robotic activities regarding the constructivist learning approach before and after the activity. These questions were associated with the sub-dimensions of the constructivist learning environments scale. In interview questions regarding constructivist learning environments; "Do you think STEM education with simple materials is relevant to real life? How?" "Relationship to real life"; "Was there an environment where you can freely express your thoughts in STEM education with simple materials? Or does it create?" "The right to critical thought"; "Do you think STEM education with simple materials contributes to your learning life? Why is that? How?" "Taking responsibility for learning"; "What should be the physical environment in which STEM education will be done with simple materials? Why is that?" "Physical environment"; "What should the role of the teacher be in STEM education with simple materials? Why is that?" "Teacher role"; "What effect do you think STEM education with simple materials can have on students?" It is associated with the "teaching process-strategy method and technique" sub-dimension.

Data Analysis Techniques

Statistical method was used to analyze quantitative data in the study. SPSS 20.0 package program was used for the statistical method.

First of all, the "Kolmogorov-Smirnov" technique was used for the quantitative data obtained in the analysis. Kolmogorov-Smirnov test is a bit test that allows us to decide whether the data group shows normal distribution when the sample group is over 30. According to the test, when $p > 0.05$, the data group is considered to have a normal distribution (Can, 2016, p. 81). Paired samples t test, also known as "dependent sample t test", was conducted to determine the difference between the pretest and posttest scores of the constructivist learning environments scale applied to the sample group.

Content analysis method was used to analyze qualitative data. In content analysis, the data that adorn each other are brought together around concepts and themes in order to be understood by the reader, and they are interpreted by making arrangements. It is one of the methods used to reveal different perspectives with the reflection of the designs applied by content analysis on the learning process (Miles and Huberman, 1994, p. 27). In the study, the qualitative data obtained from the semi-structured interview forms were analyzed with the method of content analysis, codes and categories for grouping these codes were determined. These codes and categories are shown in the tables below with their frequencies and percentages.

Some applications have been made to ensure the validity of the applied qualitative data tools and analyzes. Eisner, (1991), Emden & Sandelowski, (1998); In the studies conducted by Marshall (1990), reliability, originality and well-being were taken as validity criteria in qualitative research as appropriate criteria for the quality of qualitative research (Miles & Huberman, 1984, p. 23). In addition, Maxwell developed five categories to evaluate the validity of qualitative research. These; descriptive validity, interpretive validity, theoretical validity, generalizability and evaluation validity. To ensure validity, the data must accurately reflect what the participants say and do, and must be reported accurately while reporting the data. The researcher's point of view should not be confused with the words, actions and comments of the participants, the concepts, categories and features should be compatible with the structures to be applied. At the same time, the fact that the participants give sincere and correct answers to the questions is effective in ensuring validity in qualitative research (Thomson, 2011, p. 79-80). Our qualitative validity measurement tool has been prepared in accordance with its items and purpose. By looking at the literature on the subject, a pool was created and presented to the experts in the field, and its final form was given.

In the content analysis performed to ensure the reliability of the qualitative measurement tools, the codes and categories determined independently of each other and without looking at the student names were compared with the researcher's own codes and categories in order to ensure impartiality by two different researchers. The reliability of the study was ensured by determining the number of consensus and disagreement. For this, the reliability coefficient was determined based on the formula ($\text{Reliability} = \frac{\text{Agreement}}{\text{Agreement} + \text{Disagreement}}$) developed by Miles and Huberman (1994) (Miles & Huberman, 1994, p. 64). The reliability coefficient determined in this study was found to be 87% for semi-structured interview questions. Ozdamar (1999, p. 245) states that the scale is highly reliable when the criterion value of the reliability coefficient is $0.81 < \alpha < 1.00$. The codes that were in disagreement by the evaluators were re-evaluated together.

RESULTS

In this section, the quantitative and qualitative data obtained from the research were analyzed according to the sub-problems and the findings obtained were presented.

Findings and Comments about Constructivist Learning Environments

In order to determine whether there is a significant difference between the pre-test and post-test scores of the sample group in which STEM and STEM-based robotics activities were applied in the sub-problem, paired samples t-test was performed on the data obtained with the constructivist learning environment scale, and the results are below Table 1 is given. It is included in 1. In the paired samples t-test, pre and post test averages are compared on the same sample group (Can, 2016, p. 136). In the study, the differences between the pre and post tests of education on a single group on the dependent variable constructivist learning were examined. Before looking at the T test, it was observed that the data obtained with the constructivist learning tendencies scale showed a normal distribution and it was observed that the total scores provided homogeneity ($p > 0.05$; Can, 2016, p. 81). With the Kolmogorov Sminov test, the pretest kurtosis value of the scale was -.662, the skewness value was 0.850, the posttest kurtosis value was -.451, the skewness value was -.805. According to George &

Mallery (2010), "a kurtosis value of ± 1.0 is considered excellent for most psychometric purposes, but a value of ± 2.0 is also acceptable in most situations, depending on the particular application."

In the sub-problem, paired samples t-test was applied to the data obtained with the Constructivist Learning Environment Scale, which was used to determine whether there was a significant difference between the pre-test and post-test scores in terms of the effect of STEM and STEM-based robotic activities on the views of constructivist learning environments of the sample group. The results are given in Table 1 below.

Table 1.

	Measurements	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Total	pretest	28	111,21	12,94	-10,256	27	,000
	posttest	28	140,21	13,63			
Relationship with real life	pretest	24	18,2	1,97	-6,313	23	,000
	posttest	24	21,79	2,55			
Critical thinking	pretest	27	17,37	2,18	-6,789	26	,000
	posttest	27	21,55	2,62			
Taking responsibility for learning	pretest	14	28,64	3,47	-7,128	13	,000
	posttest	14	36,14	3,43			
Physical environment	pretest	26	17,76	3,32	-7,544	25	,000
	posttest	26	22,92	2,29			
Teacher role	pretest	27	18,03	2,99	-6,881	26	,000
	posttest	27	22,55	2,42			
Teaching process- Strategy method technique	pretest	28	13,53	2,99	-8,136	27	,000
	posttest	28	18,39	2,42			

$P < 0,05$

Paired samples t-test results made between pre-test and post-test scores of pre-service teachers' perceptions of constructivist learning environments are shown in Table 1. Paired samples t-test was conducted to determine the effects of the activities on pre-service teachers' perceptions of constructivist learning environments. In the results of the test, a statistically significant difference was found between the mean score before the application ($\bar{X}_{\text{pretest}} = 111.21$) and the average score after the application ($\bar{X}_{\text{posttest}} = 140.21$) ($t_{49} = -6.313$, $p < 0.05$; Can, 2016, p. 136). Paired samples t-test was conducted to determine the significant difference between pre-test and post-test scores of the "relationship with real life" sub-dimension of the effect of activities on the constructivist learning environment of pre-service teachers in the sub-dimension analysis of the constructivist learning environment "relationship with real life" of prospective teachers. In the results of the test, a significant difference was observed between the mean score before the application ($\bar{X}_{\text{pretest}} = 18.2$) and the mean score after the

application ($\bar{X}_{\text{posttest}} = 21.79$) ($t_{49}: -6.313$, $p: 0.00$), ($p < 0.05$; Can, 2016, p. 136). Paired samples t-test was conducted in order to determine the significant difference between pre-test and post-test scores of the "right to critical thinking" sub-dimension of the effect of activities on the constructivist learning environment of pre-service teachers in the "right to critical thinking" sub-dimension analysis of pre-service teachers' constructive learning environment. In the results of the test, a significant difference was observed between the mean score before the application ($\bar{X}_{\text{pretest}} = 17.37$) and the mean score after the application ($\bar{X}_{\text{posttest}} = 21.55$) ($t_{49}: -6.798$, $p: 0.00$), ($p < 0.05$; Can, 2016, p. 136). Paired samples t-test was conducted to determine the significant difference between the pre-test and post-test scores of the "taking responsibility for learning" sub-dimension of the effect of activities on the constructivist learning environment of pre-service teachers in the sub-dimension analysis of the constructivist learning environment of the teachers. In the results of the test, a significant difference was observed between the mean score before the application ($\bar{X}_{\text{pretest}} = 28.64$) and the mean score after the application ($\bar{X}_{\text{posttest}} = 36.14$) ($t_{49}: -7.128$, $p: 0.00$), ($p < 0.05$; Can, 2016, p. 136). Paired samples t-test was conducted to determine the significant difference between pre-test and post-test scores of the "physical environment" sub-dimension of the effect of teacher candidates' constructivist learning environment "physical environment" activities on the constructivist learning environment of pre-service teachers. In the results of the test, a significant difference was observed between the mean score before the application ($\bar{X}_{\text{pretest}} = 17.76$) and the mean score after the application ($\bar{X}_{\text{posttest}} = 22.92$) ($t_{49}: -7.544$, $p: 0.00$), ($p < 0.05$; Can, 2016, p. 136). Paired samples t-test was conducted to determine the significant difference between the pre-test and post-test scores of the "teacher role" sub-dimension of the effect of activities on the constructivist learning environment of pre-service teachers in the "teacher role" sub-dimension analysis of pre-service teachers. In the results of the test, there was a significant difference between the mean score before the application ($\bar{X}_{\text{pretest}} = 18.03$) and the mean score after the application ($\bar{X}_{\text{posttest}} = 22.55$) ($t_{49}: -6.881$, $p: 0.00$), ($p < 0.05$; Can, 2016, p. 136). Paired samples t-test was conducted to determine the significant difference between pre-test and post-test scores of the "teaching process-strategy method technique" sub-dimension of the effect of activities on the constructivist learning environment of pre-service teachers in the "teaching process-strategy method technique" sub-dimension analysis of the pre-service teachers' constructivist learning environment. In the results of the test, a significant difference was observed between the mean score before the application ($\bar{X}_{\text{pretest}} = 13.53$) and the mean score after the application ($\bar{X}_{\text{posttest}} = 18.39$) ($t_{49}: -8.136$, $p: 0.00$), ($p < 0.05$; Can, 2016, p. 136).

Findings of Qualitative Data

Qualitative content analyzes of each question prepared in order to get the views of the sample group in which STEM and STEM-based robotics activities were applied and to observe what kind of effects it had on this education, were made and the tables and comments of the content analyzes made for each question are given below.

Table 2. *Relation of STEM activities with real life, before the activity*

Category	Code name	Frequency (F)	Percent (%)	
Attitude	I didn't know	5	11,63%	
	Narrow perspective	1	2,33%	
	Contents	1	2,33%	
Pre	Real life	29	67,44%	
	Technology	4	9,30%	
	Thoughts on Education	Associated with the engineering field	1	2,33%
		I couldn't reconcile	1	2,33%
		Less complex	1	2,33%
Total		43	100,00%	

Table 2 before the activity "Do you think STEM education with simple materials is related to real life? How?" The answers of the teacher candidates regarding the question were included. When the answers are examined; a total of 2 categories emerge: attitude and thoughts about education. In the attitude category; the pre-service teachers stated that they were not aware of STEM education and some pre-service teachers had no idea and did not know the content. It was stated that they looked at with a narrow perspective before getting training. In the category of thoughts about education; in this category, pre-service teachers stated that the activities they do in STEM education are related to real life, it is necessary to keep up with the developing technology, it is connected with the engineering field, technology is simple and less complex. Some preservice teachers stated that they did not think it was related to daily life and could not associate it with daily life events before receiving the training.

"Do you think STEM education with simple materials is relevant to real life? How?" The opinions of the teacher candidates regarding the question are given below.

S1: "Before taking the STEM lesson, I thought that many of the projects we made using simple materials would not be of any use in real life. In fact, the projects they did seemed very simple to me, so I could not associate it with real life."

Table 3. *Relation of STEM activities with real life, after the activity*

Category	Code name	Frequency (F)	Percent (%)
In terms of Contribution to Daily Life	Learning code	5	10,64%
	Working principle of materials	4	8,51%
	Solution to the problem	4	8,51%
	Detecting problems beforehand	3	6,38%
	Make a project	1	2,13%
Post	Concrete learning	1	2,13%
	Permanent learning	1	2,13%
	Application oriented	1	2,13%
	Interdisciplinary	1	2,13%
	Wide view	1	2,13%

	About real life	18	38,30%
	Simple and small things	3	6,38%
Idea	Do it effortlessly	2	4,26%
	I can fix	1	2,13%
	Making learning easier	1	2,13%
Total		47	100,00%

After the activity "Do you think STEM education with simple materials is related to real life? How?" The answers of the teacher candidates regarding the question were included. When the answers are examined; in terms of contribution to daily life, a total of 3 categories emerge as learning and thinking. In its category in terms of contribution to daily life; the pre-service teachers stated that they can produce solutions in the face of the problems they encounter, determine the problems that may occur in advance and make projects. Another contribution of the activities to daily life was stated as learning the codes of electronic devices and understanding the working principles of these devices. In the learning category; the teacher candidates stated that their activities were concrete learning, permanent learning, establishing interdisciplinary bonds and the work done was oriented towards practice. He also stated that he got rid of the narrow gaze and enabled to look at events from a broad perspective. In the category of thought; the preservice teachers stated that the STEM education they received was related to real life, and that if you want to produce something, you should start with simple and small things first. They stated that the idea that I can fix the broken things after the activities occurred, it facilitated learning and created the idea of how I can do it without difficulty.

"Do you think STEM education with simple materials is relevant to real life? How?" The opinions of the teacher candidates regarding the question are given below

S1: "... we establish connections with cables while making a walking robot. I think we can compare this to many products that we encounter in daily life. That's why I can say that it makes more sense to me when I relate to real life ... "

Table 4. The effect of STEM activities on expressing thoughts freely, before the activity

		Frequency	
Category	Code name	(F)	Percent (%)
Pre	Environment	28	62,22%
	Idea	9	20,00%
	Claim	1	2,22%
	Interaction	5	11,11%
	Work	2	4,44%
Total		45	100,00%

Table 4 before the activity "Was there an environment where you can freely express your thoughts in STEM education with simple materials? Or does it create?" The answers of the teacher candidates regarding the question were included. When the answers are examined; a total of 2 categories emerge, namely attitude and thought. In the attitude category; in this category, the preservice teachers stated that in STEM education, an environment where they

can express their thoughts freely will not be created, and they can avoid producing ideas. They stated that they did not have any idea about STEM and did not want to take the lesson. Some preservice teachers stated that an environment in which they can freely express their thoughts will be created in education. In the category of thought; the preservice teachers stated that one-to-one interaction could not be established in this category due to the crowded classroom environment, no one could express their opinion and there would be discussions. Some teacher candidates stated that they think that there will be an intense work environment and that everyone will do the same things.

“Has there been an environment where you can freely express your thoughts in STEM education with simple materials? or does it create?” The opinions of the teacher candidates regarding the question are given below.

S1: “Before taking this training, I used to think that our thoughts would not be expressed freely. So I hesitated a little while taking this course That’s why I didn’t want to take this lesson first.”

Table 5. The effect of STEM activities on expressing thoughts freely, after the activity

Category	Code name	Frequency (F)	Percent (%)
Attitude	Self-sufficiency	6	9,23%
	Funny	2	3,08%
	I love the environment	1	1,54%
	Imagination	1	1,54%
Post Method and Technique	Project	5	7,69%
	Brainstorming	4	6,15%
	Creativity	3	4,62%
	Living by doing	1	1,54%
Sociability	Being able to express	29	44,62%
	Team work	13	20,00%
Total		65	100,00%

After the activity, “Was there an environment where you can freely express your thoughts in STEM education with simple materials? Or does it create?” The answers of the teacher candidates regarding the question were included. When the answers are examined; three categories emerge: attitude, method and technique, and sociability. The teacher candidates stated that they love the environment after the activities, it gives a feeling of courage and self-confidence, improves self-confidence, self-efficacy and improves imagination, and the education is fun and enjoyable. In the category of method and technique; the teacher candidates stated that they learn by living by doing with the education they received, develop their creativity, try different ways with brainstorming, and combine different ideas in the same line where their power of interpretation and skills develop, sometimes they produce common ideas and put forward projects. In the category of sociability; the preservice teachers stated that they can express their thoughts freely by doing group work with STEM education, that ideas are valued, they exchange ideas as level discussions and respect each other's ideas within the group, thus they develop socially. Some preservice teachers stated that they could express their

thoughts more easily with small groups or individually, and some preservice teachers stated that an environment where they could express their thoughts freely was not created.

“Has there been an environment where you can freely express your thoughts in STEM education with simple materials? Or does it create? ” The opinions of the teacher candidates regarding the question are given below.

S1: “Yes, it was created because we made most of the products we designed and created as a group. We were constantly brainstorming and having a level discussion within the group. Everyone could freely say what they wanted to have their own opinion while creating the product.”

Table 6. Effect of STEM activities on new knowledge, before the activity

Category	Code name	Frequency (F)	Percent (%)
Yes	New knowledge	18	43,90%
	I learned the benefits	3	7,32%
	Wonder	1	2,44%
	Trial and error	1	2,44%
No	Information	12	29,27%
	Beneficial	4	9,76%
	Lego	1	2,44%
	Free environment	1	2,44%
Total		41	100,00%

Table 6 before the activity “Did you get new information during STEM education with simple materials? How?” The answers of the teacher candidates regarding the question were included. When the answers are examined; there are two categories: acquiring knowledge and acquiring knowledge. It is stated whether teacher candidates can acquire new sages with the education they will receive in this category. The pre-service teachers stated that before the STEM education they will receive, each project is new information, they are curious about the course, and it is thought that new information will be acquired. Some preservice teachers stated that they gained different knowledge and experience through trial and error, and that they learned about the course and its benefits. The pre-service teachers stated that they did not know about education before taking STEM education, they did not think that they would acquire new information, they did not know that it was useful and useful. In addition, they stated that they have limited knowledge as STEM education is only with Legos. They stated that they do not think that learning environments are not free and that they are a lesson open to learning.

“Did you get new information during STEM education with simple materials? How?” The opinions of the teacher candidates regarding the question are given below.

S1: “Before I get training, do I want to say that he doesn’t know that he is so useful, helpful and open to learning ...”

Table 7. Effect of STEM activities on new knowledge, after the activity

Category	Code name	Frequency	Percent (%)
----------	-----------	-----------	-------------

			(F)	
Learning		New knowledge	18	36,00%
		Clutch	8	16,00%
		New skill	3	6,00%
		Alternative	3	6,00%
Post Method and Technique		Learning by doing and experiencing	7	14,00%
		Problem solving	2	4,00%
		Information exchange	2	4,00%
Attitude		Motivating	3	6,00%
		Funny	2	4,00%
		Permanent	2	4,00%
Total			50	100,00%

After the activity “Did you get new information during STEM education with simple materials? How?” The answers of the teacher candidates regarding the question were included. When the answers are examined; a total of 3 categories emerge: learning, method and technique, and attitude. The teacher candidates stated that they used the knowledge they gained in this category in different dimensions, gained new solutions, knowledge and skills, and reconciled robotic coding with science lesson. They also stated that they learned about connecting the motor to the battery, coding, using alternative materials instead of non-existent materials, the working mechanism of the tools and what the materials do. In the category of method and technique; the teacher candidates stated that their problem-solving skills developed by doing activities and learning by experiencing, contributed to the interpretation, they put them into practice by using their previous knowledge and doing research, thus improving their psychomotor skills. At the same time, they stated that they embody what they have learned, provide creative thinking and produce projects through information exchange. In the attitude category; pre-service teachers stated that STEM education is entertaining, motivating and happy. In addition, they stated that permanent learning was provided with this training and that what they did with the desire to produce without memorization improved themselves.

“Did you get new information during STEM education with simple materials? How?” The opinions of the teacher candidates regarding the question are given below.

S1: “The newest knowledge I learned in STEM education, I got the idea that everything that seems difficult with a motor battery and a key can be accomplished step by step, with patience and curiosity, with a little effort.”

Table 8. Physical environment in STEM activities

Category	Code name	Frequency (F)	Percent (%)
Physical Environment	Spacious	29	34,12%
	Quantity	25	29,41%
	Useful	12	14,12%

	Comfortable	6	7,06%
	Safe	2	2,35%
Sensory Environment	Information exchange	7	8,24%
	Away from the noise	3	3,53%
	Controlled	1	1,18%
Total		85	100,00%

Table 8 "What should be the physical environment in which STEM education will be carried out with simple materials? Why is that?" The answers of the teacher candidates regarding the question were included. When the answers are examined; a total of 2 categories emerge, namely physical environment and sensory environment. The teacher candidates stated that the environment in which the education will be taken in this category should be spacious, bright, wide and clean. In addition, it was stated that the materials should be in order, all the necessary materials should be found, safety measures should be taken, the number of sockets should be sufficient and high, economical materials should be used, panels should be hung on the walls, and the groups should not be crowded and large tables should be used to make the work more comfortable.

In the sensory environment category; In this category, the teacher candidates stated that the educational environment should be a controlled environment away from noise, where ideas are valued and freely expressed, information is exchanged, students can see each other and communicate.

"What should be the physical environment in which STEM education will be done with simple materials? Why is that?" The opinions of the teacher candidates regarding the question are given below.

S1: "There should be an environment where the materials can stay tidy, there should be a classroom environment with all materials and most importantly, it should be a place where security measures are at the highest level because the materials we use are dangerous."

Table 9. Teacher role in STEM activities

Category	Code name	Frequency (F)	Percent (%)
Teacher Features	Knowledgeable	4	5,97%
	Innovator	4	5,97%
	Should enjoy	2	2,99%
	Patient	1	1,49%
Teacher Role	Guide	33	49,25%
	Helper	16	23,88%
	Motivated	4	5,97%
	Useful materials	3	4,48%
Total		67	100,00%

Table 9 "What should be the role of the teacher in STEM education with simple materials? Why is that?" The answers of the teacher candidates regarding the question were included. When the answers are examined; a total of 2 categories emerge, namely, teacher characteristics

and teacher role. The preservice teachers stated that in STEM education, the teacher should enjoy the activity, be patient with the students, and be forward-looking. In addition, they stated that the teacher should have the necessary knowledge and skills, should be able to give education to the students wholeheartedly, be creative, innovative and use their imagination. In the category of teacher characteristics; it was stated that the teacher should guide the students, inform them, guide them, provide their help, offer opportunities, and be equal to everyone. In addition, it was stated that the passive student should be active in these studies, providing useful materials, providing motivation by showing and making the studies by showing them with daily life.

“What should the role of the teacher be in STEM education with simple materials? Why is that?” The opinions of the teacher candidates regarding the question are given below.

S1: “The teacher should plan and know everything in advance for the robots to be built and made. The teacher should guide the students He should guide and assist them in matters that they cannot do. The teacher should be innovative and should always come to education with different ideas.”

Table 10. Effects of STEM activities on students

Category	Code name	Frequency (F)	Percent (%)
Attitude	Interesting	5	5,56%
	Self-confidence	4	4,44%
	Solidarity	2	2,22%
Idea	Educational and tutorial	6	6,67%
	Helpful	6	6,67%
	Memorable	4	4,44%
	Innovator	1	1,11%
Feeling	Funny	6	6,67%
	Curious	6	6,67%
	Responsibility	1	1,11%
Skill	Hand dexterity	9	10,00%
	Self-improvement	4	4,44%
	Perspective	3	3,33%
Individual competence	Productive	3	3,33%
	Multi-faceted look	2	2,22%
	Reconciliation	2	2,22%
Method and Technique	Questioning	10	11,11%
	Problem solving	6	6,67%
	Creativity	5	5,56%
	Constructivist thinking	3	3,33%
	Living by doing	2	2,22%
Total		90	100,00%

Table 10 "What effect do you think STEM education with simple materials can have on students?" The answers of the teacher candidates regarding the question were included. In the attitude category; here, students' attitudes towards STEM education are included. The candidates stated that the activities had thought-provoking aspects that would positively affect

the self-confidence and self-efficacy of the students. In the activities, they stated that they are insistent in the face of problems and not giving up can be carried out with solidarity and cooperation. In the category of thought; in this category, the candidates were guided by the effects of the activities on the students in terms of thinking. The preservice teachers stated that with the implementation of STEM education, the information acquired by the students will be permanent and include educational and instructive activities that they can use in daily life, and that they can be effective and useful studies that guide innovative thinking that enhances imagination. In the category of emotion; the preservice teachers stated that students will find the activities fun in this category, their curiosity will increase, their sense of responsibility will increase both in group work and individual work, and they will love the lesson thanks to the activities. In the skill category; the candidates stated that STEM activities will improve students' manual skills, establish relationships between events and create new products, understand the working mechanism of existing technological devices, and also produce solutions to problems in a short time and achieve success in different areas, which will positively affect their personal development. In the individual competence category; the teacher candidates stated that training in this category leads students to productivity, by looking at events in a versatile way, making associations between subjects while in the lesson and producing products using the materials they have in this process, as well as discovering new inventions in this process, as well as enabling them to learn easily. In the category of method and technique; the preservice teachers stated that STEM education will improve students' problem-solving skills by doing research and examination in the face of problems. At the same time, they stated that by questioning that they could progress by thinking, constructivist thinking skills would be developed and improvements would be achieved in analyzing events.

"What effect do you think STEM education with simple materials can have on students?" Some of the preservice teachers' opinions regarding the question are given below.

S1: "... helps them understand the relationship between events better It enables them to find solutions to the problems they encounter in a shorter time. It improves self-confidence and self-efficacy. It encourages students to think with flexibility and confidence. It provides design-oriented and innovative thinking."

DISCUSSION

In line with the findings obtained as a result of the studies carried out to measure the effect of STEM and STEM-based robotic activities on the constructivist learning environments views of pre-service science teachers, when the quantitative and qualitative analyzes are considered together, it has been concluded that there is an increase in favor of the posttest and this increase is at a significant rate. Based on the result obtained from the quantitative data in the study, the STEM activities applied within the scope of the study affected the constructivist learning environments and significantly contributed to all and sub-dimensions of the constructivist learning environments, and according to the results obtained from the qualitative data, the relationship of the activities with real life, the right to critical thinking, and the responsibility to learn. recruitment, physical environment, the role of the teacher, and the teaching process-strategy method and technique.

Guldemir and Cinar (2017) examined the views of science teachers and middle school students on STEM activities. As a result of the study, most of the students expressed a positive opinion about the use of the STEM approach in lessons, and it was stated that the science course is not a discipline by itself, but will improve students' skills by associating it with other disciplines. There has been an increase in favor of posttest in quantitative analysis of critical thinking right and physical environment sub-dimensions. In the study, it was stated that pre-service teachers could express their thoughts freely with critical thinking, and thus learning was memorable. It was stated that critical thinking and evaluation among peers with a constructivist approach have a positive contribution to learning (Leask and Younie, 2001, p. 126). According to Nunes and Pherson (2003), it is stated that in higher education, the student should be critical in his / her view of events, and it is easier to learn knowledge and concepts by communicating comfortably in this process. In the 2020 studies of Cakır et al., it was stated that STEM activities based on the Montessori approach showed a positive development in the critical and high-level thinking skills of preschool teachers.

In this study, according to the preservice teachers' responses to the instructor and to express their thoughts in the group; While the teacher candidates thought that they would not be able to express their thoughts comfortably before the activity, this rate increased in the opposite direction in the interview held after the activity. The quantitative and qualitative analysis results of the critical thinking right and physical environment sub-dimensions support each other. The preservice teachers stated why they learned the information they learned in the lessons or their thoughts about the method and techniques they used, and that they could express themselves easily when they did not understand. In this case, it can be said that educators provide prospective teachers with an environment where they can express their thoughts freely. They stated that they can make arrangements as they want when necessary, since learning environments increase the effectiveness of learning in terms of interacting and being able to do studies easily. In the qualitative analyzes of the study, it was stated that pre-service teachers might be hesitant in generating ideas in the lessons, and therefore they do not think that anyone can express their thoughts freely due to the busy working environment, and that they can express their thoughts freely in group work and in their communication with their trainers in post-event interviews, they are at a common point from level discussion environments by producing different ideas. They stated that unification is possible. It can be said that this situation contributes to the fact that teacher candidates dare to express their thoughts in activity environments and that they can express themselves freely. It can be said that providing non-judgmental feedback to the questions asked during the activities leads to the formation of these ideas in teacher candidates. As teacher candidates have stated, it is seen that critical thinking has positive contributions in learning, communication and cooperation among individuals facilitates the studies, and STEM education supports this by creating an environment where they can look at events from different angles (Honey, Pearson & Schweingruber, 2014, p. 35). They stated that the learning environments should primarily be clean and spacious, the materials should be organized in order to find them easily, the necessary materials should be sufficient and the seating arrangement should be provided in order to communicate easily in the group work. The teacher candidates are able to express their thoughts, work in an orderly manner, etc. for 14 weeks in group work. It can be said that they have improved compared to their previous experiences.

Evrekli et al. (2009) examined the opinions of pre-service science teachers about constructivist learning that they will apply when they start their profession. The constructivist approach positively affects the active participation of students in the learning process, at the same time, with the constructivist approach, the teacher creates an environment where students can learn the learning environment in the best way by correcting the students' incomplete and incorrect information (Evrekli et al., 2009, p. 141). As a result of the study, it was stated that teacher candidates would be happy to use the constructivist approach in their classes in the future. In the studies of Pitsoe and Maila (2012), the constructivist learning effect on the professional development of teachers was examined. As a result, they stated that the constructivist learning model and STEM education are important for professional development, and specifically in classroom management and leadership, they have a positive effect on creating a better quality classroom environment and in teaching lessons more efficiently. When the quantitative analysis results in the sub-dimension related to real life are examined, a significant increase was observed in favor of the post-test. With constructivist learning, students are encouraged to think about it by presenting real-life information, and in this way, students can internalize information and transform it into their own knowledge, and produce solutions to problems using their knowledge (Duban, 2008, p. 91). In their study, Bolukbası Akbas and Gorgulu Arı (2021) stated that students adopt the knowledge they have acquired through STEM education in real life, increase their motivation and develop their creativity. In qualitative data, it was aimed to investigate to what extent they could associate the information they learned in the lessons with real life. According to the answers obtained from the pre-event interviews, the teacher candidates did not express an opinion about the relationship with real life because they did not know the content of the activity, while some students stated that they did not reconcile it with real life and did not think it had a relationship with real life, and that they were able to find solutions to the problems they face in daily life after the activity, that they grasped the working principles of electronic devices and that they were in the course of repair. They stated that they were able to use the information they learned and also provided permanent learning. At this point, it can be stated that it contributes to the use of the knowledge they have acquired in activities in daily life. As it is stated in constructivist learning, it is stated that STEM education can also guide individuals' communication with their peers in daily life and understanding the working principle of technological tools used by connecting the information they have learned in school to real life situations (Deghaidy & Mansour, 2015, p. 52).

Considering the quantitative analysis results in the sub-dimensions of taking responsibility for learning and the role of the teacher, a significant increase was observed in favor of the post-test. According to the constructivist approach, the role of the teacher is to organize and manage the learning environment. In this process, the teacher acts as a guide and encourages the student to scientific knowledge and discussions. With the curiosity and effort of the learner, he takes responsibility for the information they learn (Qarareh, 2016, p. 193). According to Acar, 2020, it is stated that the teachers who will bring scientific and technological developments to the students in the 21st century should have received STEM education, and in this context, it is necessary to develop problem-solving skills in students and also teacher attitudes should contribute to the development of students' creative thinking skills. As a result of the study, it was stated that teachers had problem-solving skills, but there was no significant difference in the contribution of teacher behaviors to the development of creative thinking skills. In the

analysis of qualitative data, while the teacher candidates made approximately the same expressions in their thoughts before and after the activity, the pre-service teachers stated that they became aware of their responsibilities after the activity, they were able to do their tasks in a planned manner in collaborative work, and that they acted consciously in the next activities with their experiences. In this case, it can be stated that pre-service teachers are provided with an active learning environment and opportunities to communicate effectively during the activities. In the qualitative analysis of the teacher role, which is also one of the sub-dimensions, they stated that the teacher candidates should act as a guide after giving information about the education, being patient in the face of the situations and being forward-looking and guiding the possibilities, they stated that they should motivate the students with motivations. At this point, it can be said that the pre-service teachers' consciousness of taking responsibility for learning after the activity has developed and it has been ensured that they can apply the teacher role more effectively while performing their profession.

In STEM education, the distribution of tasks in the work done by individuals in collaboration with their peers and the individual fulfilling their duties by taking responsibility ensure that learning is effective and permanent, in this case, the trainer is in a passive position and guides the individuals when necessary (Deghaidy & Mansour, 2015, p. 53). In the study of Gurkez (2021), it was stated that robotic coding education had a positive effect on academic achievement, metacognitive awareness and responsibilities for learning in secondary school students. When the quantitative analysis results were examined in the teaching process-strategy method technique sub-dimension, it was seen that there was a significant difference in favor of the post-test. In the constructivist learning environment, the individual chooses the appropriate strategy and method to be used in solving problems (Kroesbergen et al., 2015, p. 235). The learner's assumption with critical thinking skills leads to inferences and conclusions by interpreting the events and after discussing and evaluating them (Qarareh, 2016, p. 185). In a constructivist process, it is stated that learning is ensured by using the brainstorming strategy in situations where individuals make use of their previous knowledge, organize and select information (Maghsoudi & Haririan, 2013, p. 61). In the analysis of qualitative data, pre-service teachers learn from contemporary education method techniques far from traditional teaching by discovery, be able to conduct research in the face of problems, not be accepted as it is, interpret the information critically, think and discuss the issues by brainstorming, and be free to express their opinions. They stated that effective learning will take place with collaborative learning environments at the time. It can be said that perceptions towards the characteristics of contemporary education understanding are created in the activities performed for teacher candidates, and this will enable teacher candidates to provide education that supports modern education in their professional lives.

With STEM education, the individual uses different methods and techniques to produce appropriate solutions to the problem (Kelley & Knowles, 2016, p. 10). Integration of four disciplines with STEM supports constructivist learning in terms of being able to look at problem situations from all aspects and critically point of view, to work in collaboration with their peers by establishing effective communication with their peers, and to apply the knowledge they obtain in their daily lives as well as their academic life (Kennedy & Odell, 2014, p. 254). In the studies of Karaman and Karaman (2016), the effect of the constructivist approach in the renewed science curricula (2013) has been examined by the opinions of science

teachers. As a result of this study, the renewed curriculum of teachers, reducing the number of acquisitions, the subjects are distributed more balanced according to the class levels, and in this program based on the constructivist approach, the learning process based on activities and the learning process based on activities and the development of the students' high-level skills, as well as the process of measurement and evaluation. It was stated that its focus was welcomed by the teachers who participated in the study. They stated that the teacher's role as a guide during the education gave the students the opportunity to deal with their researches and activities patiently in this process, and they should ensure that they get information with guidance on issues they are stuck with. In his study, Qarareh (2016) investigated the effect of 8th grade students on their achievement and scientific thinking when the nature of light, mirrors, and lenses are processed using the constructivist learning model. As a result of this research, the constructivist learning model has a positive effect on student achievements, it has enabled the student to identify his / her strengths and weaknesses in learning, his active participation in the lesson, and to use the knowledge he / she learned in real situations. It has also been found to be an effective model for learning new subjects. The effect of the student on scientific thinking was observed that the constructivist learning model also had a positive effect on scientific process skills, as it was given the opportunity to apply thinking skills such as observation, explanation, classification, and conclusion, as well as developing hypotheses. Dharmadasa (2000) examined the views of teachers who used constructivist approach in their lessons in his study "Constructivist Teaching and Teachers' Perspectives on Learning". As a result of this study, it was stated that teachers' teaching by using a constructivist approach is fun, students are engaged in their own learning, and they allow students to use their experiences with active learning. Pre-service teachers stated that while applying STEM and STEM-based robotic activities to students in terms of contributing to their profession, they will increase permanence as they are provided with learning by doing and being active in the lesson.

Vihavainen et al. (2011) examined the thoughts of students who have just started programming teaching. The method used is continuous feedback and scanning improvement. The method has been applied in the CSI programming course and the rate of students dropping out of programming has decreased with the applied method compared to the previous methods. As a result of the research, he stated that learning by doing and living increases the motivation of the students. Balcı (2007) examined the comparison of learning levels and attitudes towards science lesson of traditional teaching and constructivist teaching using subjects in the 8th grade genetics unit in his study. As a result of the study, it was stated that the comprehension levels and academic achievements of the students who receive education based on the constructivist approach are higher than the students who receive education based on the traditional approach. In addition, it was observed that the students who received education based on the constructivist approach enjoyed enduring the activities and found the lesson enjoyable. In this study, it was aimed to examine the physical, emotional and social effects of STEM activities and the constructivist approach on pre-service teachers. When the literature is examined, no parallel study has been found that examines the effects of STEM and STEM-based robotic coding activities on the views of constructivist learning environments in teacher candidates.

SUGGESTIONS

This study was carried out with 4th grade science teacher candidates of the education faculty of a state university. New studies to be carried out in line with this study can be carried out on different faculties and grade levels. In addition, applications can be made in schools together with secondary school science teachers after receiving their education for a certain period. This study was carried out for a total of 14 weeks, and the study can be worked for longer periods and the products obtained as a result of the study can be brought together within the scope of a project. It can be suggested that science teacher candidates should be trained as a compulsory course instead of covering the applications of STEM and STEM-based robotic activities developed by the researchers in a limited way within the scope of the elective course. In addition, one of the new programs, STEM education, should be given to teacher candidates starting from the 1st grade, so that they become competent educators who can apply this education program in their classes in accordance with the national education curriculum. In this way, it is to contribute to the training of high quality, active individuals for the future by ensuring the integration of teachers with STEM between the courses and the students realizing more efficient and contemporary learning in the classroom environment.

REFERENCES

- Acar, D. (2020). The role of STEM awareness in predicting the contribution of teachers' problem solving skills and behaviors to the development of creative thinking. *Academia Journal of Educational Research*, 5(1), 77-89.
- Alici, M. (2018). *The effect of STEM education on attitude, career perception and professional interest in a problem-based learning environment and students' opinions*. Master Thesis, Kırıkkale University, Kırıkkale.
- Aldridge, J.M. et al. (2004). Using teacher action research to promote constructivist learning environments in South Africa. *South African Journal of Education*, 24, 245-253.
- Baki, A. & Gokcek, T. (2012). An overview of mixed methods research. *Electronic Journal of Social Sciences*, 11(42), 1-21.
- Balci, A. S. (2007) *The effect of constructivist approach in science teaching*, Master Thesis, Selcuk University, Konya.
- Bas, G. (2015) *The effects of social-constructivist learning environment design on learners' academic achievement, attitudes towards the course and metacognitive awareness levels and their contributions to the learning process*, PhD Thesis, Necmettin Erbakan University, Konya.
- Bay, E. & Karakaya, S. (2009). Evaluation of the effectiveness of constructivist curriculum applications in teacher education. *Electronic Journal of Social Sciences*, 8(28), 40-55.
- Bektas, O. & Aslan, F. (2019). Determining the opinions of pre-service science teachers about STEM applications. *Maarif Schools International Journal of Educational Sciences*, 3(2), 17-50.

- Bolukbası Akbas, G. & Gorgulu Arı, G. (2021). STEM in terms of developing students' interest and thinking skills towards science: Teachers' opinions. *Turkish Journal of Education*, 6(1), 46-58.
- Can, A. (2016). *Quantitative data analysis in the scientific research process with SPSS*. 6th Edition. Pegem Akademi.
- Cobern, Wm. W. (1996). Constructivism and Non-Western science education research. *International Journal of Science Education*, 4(3), 287-302.
- Creswell, J. W. (2017). *Introduction to mixed methods research*. (M. Sozbilir, trans. ed.). Pegem Academy.
- Cakır, Z. et al. (2019). The effect of Montessori approach-based STEM activities on creativity skills of preschool teacher candidates. *Journal of the International Scientific Research*, 4(2), 392-409. <https://doi.org/10.21733/ibad.548456>
- Cepni, S. (2017). *STEM (+ A/+ E) education from theory to practice*. Pegem Publishing.
- Cevik, M. (2018). The effect of project-based (pjt) science, technology, engineering and mathematics (stem) education on academic achievement and professional interests of vocational high school students. *Pegem Journal of Education and Training*, 8(2), 281-306.
- De Boer, G. (2000). Scientific literacy: another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 37, 582–601.
- Dharmadasa, I. (2000, April). Teachers' perspectives on constructivist teaching and learning. *Paper presented at the Annual Conference and Exhibition of the Association for Childhood Education International*. Baltimore, MD, April 17-20, 2000.
- Duban, N. (2008). Analysing the elementary science and technology coursebook and student workbook in terms of constructivism. *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, 2(2), 90–94.
- Dugger, W. (2010). Evolution of STEM in the United States. *In Technology Education Research Conference*. Queensland.
- El-Deghaidy, H. & Mansour, N. (2015). Science teachers' perceptions of STEM education: Possibilities and challenges. *International Journal of Learning and Teaching*, 1(1), 51-54. <https://doi.org/10.18178/ijlt.1.1.51-54>
- Ejiwale, J. (2013). Barriers to successful implementation of STEM education. *Journal of Education and Learning*, 7(2), 63-74.
- Evrekli, E. et al. (2009). Examination of pre-service science teachers' attitudes towards the constructivist approach. *Uludag University Journal of Education Faculty*, 22(2), 673-687.
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*. 17.0 update (10a ed.). Pearson
- Guldemir, S. & Cinar, S. (2017). Science teachers and secondary school students' views on STEM activities. *ULEAD 2017 Annual Congress, ICRE*.

- Gurkez, S. (2021). *The effect of secondary school students' robotic coding education on metacognitive skill awareness and learning responsibilities: The Example of Abilix Krypton 7*. Master's thesis, Necmettin Erbakan University, Konya.
- Güven, C., Selvi, M., & Parlak, S. (2018). The effect of 7E learning model-centered stem activity-based teaching practices on academic achievement. *Anemon Mus Alparslan University Journal of Social Sciences*, 6, 73-80.
- Hadjerrouit, S. (1998). A constructivist framework for integrating the Java paradigm into the undergraduate curriculum. *SIGCSE Bulletin*, 30(3), 105-107.
- Honey, M. et al. (2014). *STEM integration in K-12 education: Status, prospects, and an agenda for research*. The National Academies Press. <http://stemoregon.org/wpcontent/uploads/2014/04/STEM-Integration-in-K12-Education-Book-Ginger-recommendation-fromOACTE.pdf>. Accessed 1st January 2015.
- Karaman, P. & Karaman, A. (2016). Science teachers' views on the renewed science curriculum. *Journal of Education Faculty*, 18(1), 243-269.
- Katz, L. (1999). Balancing constructivist and instructivist curriculum goals in early childhood education. In the kindergarten education: theory, research and practice. *A Journal of the California Kindergarten Association*, 4(2), 71-86.
- Kaya, H. I. (2010) *The effects of constructivist learning-based practices in teacher education on pre-service teachers' problem solving, critical thinking and creative thinking tendencies*. PhD Thesis, Ataturk University, Erzurum.
- Kennedy, T. J., & Odell, M. R. L. (2014). Engaging students in STEM education. *Science Education International*, 25(3), 246-258.
- Kelley, T. R., & Knowles, J. G. (2016). A conceptual framework for integrated STEM education. *International Journal of STEM Education*, 3(11).
- Kroesbergen, E. H. et al. (2004). Effectiveness of explicit and constructivist mathematics instruction for low-achieving students in the Netherlands. *Elementary School Journal*, 104(3), 233-251.
- Leask, M., & Younie, S. 2001. Communal constructivist theory: Information and communications technology pedagogy and internationalisation of the curriculum. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 10, 117-134.
- Maghsoudi, M., & Haririan, J. (2013). The impact of brainstorming strategies Iranian EFL learners writing skill regarding their social class status. *Journal of language and linguistics*, 1(1), 60-67.
- Miles, M. & Huberman, M. (1984) Drawing valid meaning from qualitative data: Toward a shared craft. *Educational Researcher*, 13(5), 20-30.
- Nunes, J.M. & Mc Pherson, M.A. (2003) Constructivism vs. objectivism: Where is difference for designers of e-learning environments? *Proceedings of the 3rd IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT'03)*, 496-500.

- Oner, A. T. et al. (2016). From STEM to STEAM: Students' beliefs about the use of their creativity the. *STEAM Journal*, 2(2), 1-14.
- Ozdamar, K. (1999) *Statistical data analysis with package programs*. 1. Kaan Bookstore.
- Pitsoe, V.J. & Maila, W.M. 2012. Towards constructivist teacher professional development. *Journal of Social Sciences*, 8(3), 318-324.
- Qarareh, A. O. (2016). The effect of using the constructivist learning model in teaching science on the achievement and scientific thinking of 8th grade students. *International Education Studies*, 9(7), 178.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula, T. Buttery, & E. Guyton (Eds.). *Handbook of research on teacher education*. pp. 102-119. Simon & Schuster Macmillan.
- Seren, S. & E. Veli (2018). Comparison of the inclusion levels of STEM education in the changed science curriculum as of 2005. *Journal Of STEAM Education Science, Technology, Engineering, Mathematics and Art Education Journal*, 1(1), 24-47.
- Sasan, H. (2002). Constructivist learning', education as you live. 74-75, 49-52.
- Thomas, T. A., (2014). *Elementary teachers' receptivity to integrated science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education in the elementary grades*. Doctoral dissertation, University of Nevada, Reno.
- Thomson, S. B. (2011). Qualitative research: Validity. *JOAAG*, 6(1), 77-82.
- Topsakal, I., & Altun Yalcin, S. (2020). Investigation of the effect of problem-based STEM education on students' learning climates. *International Journal of Educational Researchers*, 3(1), 42-59.
- Vihavainen, A. et al. (2011). Extreme apprenticeship method in teaching programming for beginners. (pp. 93-98). *Proceedings of the 42nd ACM technical symposium on Computer science education, SIGCSE '11*, ACM.
- Wicklein, R. C., & Schell, J. W. (1995). Case studies of multidisciplinary approaches to integrating mathematics, science and technology education. *Journal of Technology Education*, 6(2), 1-9.
- Xie, Y. et al. (2015). STEM education. *Annual Review of Sociology*, 41(41), 331-57.
- Yıldırım, B. & Selvi M. (2017). An experimental study on STEM applications and the effects of mastery learning. *Theory and Practice in Education*, 13(2), 183-210.



IBAD, 2022; (12): 164-180
DOI: 10.21733/ibad.961403

Özgün Araştırma / Original Article

Uzaktan Eğitim İngilizce Dersi Kelime Öğretiminde Web 2.0 Araçları Kullanımının Öğrenci Başarısına ve Tutuma Etkisi

The Effect Of Web 2.0 Tools On Students' Achievement and Attitude in Distance English Language Education

Büşra Türegün Çoban^{1*}
Abdullah Adıgüzel²

* Sorumlu yazar
Corresponding author

¹Doktora Öğrencisi, Düzce Üniversitesi, Türkiye
PhD. Student, Duzce University, Turkey,
busraturegun@hotmail.com
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-3071-3330>

²Prof. Dr., Düzce Üniversitesi, Türkiye,
Prof. Dr., Duzce University, Turkey,
abdullahadiguzel@duzce.edu.tr
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-7184-3644>

164

Makale geliş tarihi / First received : 02.07. 021
Makale kabul tarihi / Accepted : 16.09.2021

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

- 1- Araştırmacıların katkı oranı eşittir.
- 2- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.
- 3- Araştırma Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Komisyonu tarafından çalışmanın amacı, yöntemi, veri kaynakları ve veri toplama araçları açısından değerlendirilmiş olup, Komisyonun 30.03.2021 tarih ve 06 nolu toplantısında alınan 2021/84 nolu kararıyla etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiştir.
- 4- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 24%

Atıf bilgisi / Citation:

Türegün Çoban, B. & Adıgüzel, A. (2022). Uzaktan eğitim İngilizce dersi kelime öğretiminde Web 2.0 araçları kullanımının öğrenci başarısına ve tutuma etkisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 164-180.

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, uzaktan eğitim yedinci sınıf İngilizce dersi kelime öğretiminde Web 2.0 araçları kullanımının öğrenci akademik başarısına ve İngilizce dersine yönelik tutuma etkisini belirlemektir. Araştırma, ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya uzaktan eğitim aracılığıyla 2020-2021 eğitim öğretim yılında, Doğu Anadolu bölgesinde yer alan bir ortaokulun 24 yedinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Deneysel işlem sürecinde, deney grubunda Web 2.0 araçları kullanılmış, kontrol grubunda ise müdahale edilmeyen öğretim programı hiç Web 2.0 aracı kullanılmadan uygulanmıştır. Hem deney hem de kontrol grubuna başarı testi, ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Ayrıca, Ortaokul İngilizce Dersi Tutum Ölçeği deney grubu öğrencilerinin tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır ve bu fark, deney grubu lehinedir. Ayrıca, Web 2.0 araçları kullanımı deney grubu öğrencilerinin tutumlarını da olumlu etkilemiştir. Bu sebeple bu çalışmada, uzaktan eğitim ile gerçekleştirilecek derslerde İngilizce kelime öğretimi için Web 2.0 araçları kullanımı önerilmiştir.

Anahtar kelimeler

Uzaktan eğitim, Web 2.0 araçları, İngilizce öğretimi, Kelime.

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze the effect of using Web 2.0 tools in teaching vocabulary for distance English language lessons on academic achievement and attitude. In the study, quantitative method and pre-test and post-test experimental design were used. The participants of this study were 24 seventh grade students (12: experiment group, 12: control group) from a secondary school in Upper Euphrates Section, Eastern Anatolia. Due to the global effect of COVID-19 pandemic, English language lessons were online via distance education for both groups. During the experimental procedure, Web 2.0 tools were used in the lessons of the experimental group whereas the English language curriculum without any use of Web 2.0 tools was used in the lessons of the control group. As data collection, the achievement test was used for both experimental and control groups as pre-test and post-test. Also, Middle School English Course Attitude Scale was applied for the experimental group to collect data on the attitude. According to the findings of this study, there was a significant difference between the academic achievement scores of the experimental and the control groups and the experimental group's score was higher than the control group. Also, attitudes of experimental group students have increased positively towards English language lessons compared to the pre-test. These findings provide the suggestions on using Web 2.0 tools in distance education for teaching English vocabulary.

Keywords

Distance education, Web 2.0 tools, English language teaching, Vocabulary.

GİRİŞ

Yaşanan sosyal, siyasal, ekonomik ve teknolojik tüm gelişmeler hayatın her alanında etkilerini göstermektedir. Hem bu gelişmelerden etkilenen hem de bu gelişmelerle etkileşime girmemizi sağlayan ise hiç kuşkusuz iletişim aracımız olan dildir. Chomsky'e (1975) göre dil zihnin aynasıdır. Bireylerin kendilerini ifade etmeleri, paylaşımında bulunmaları, hayatlarını devam ettirebilmelerinden, kültürlerin ve değerlerin aktarımına kadar her adımda dil önemli rol oynamaktadır (Chomsky, 1975). Günümüz küreselleşen dünyasında ise tek dil yetmediğinden, en az bir yabancı dil bilmek meslek edinimi, karakter gelişimi ve toplumsal ilerleme için gereklidir (Doğan, 1996). Böylece bireyler sahip oldukları yabancı dil ile küresel bir köye dönüşen dünyada daha geniş kitlelerle iletişime geçebilir ve kültürlerarası paylaşımlarda bulunabilir (Can, 2004). Bu sebeplerle yabancı dil öğretimi elzemdir ve ülkemizde ağırlıklı olarak İngilizce öğretimi yabancı dil öğretim programı kapsamında ilkökul ikinci sınıftan başlayarak yükseköğretime kadar devam etmektedir. Yaşanan tüm gelişmeler ışığında, yabancı dil öğrenme ve öğretme yöntemleri de zamanla çeşitlenmiştir. Tarım toplumlarında, bilginin öğretmenden öğrenciye sunuş yoluyla aktarımı söz konusu iken sanayileşme ile öğrencilerin bilgiyi anlamlandırdığı öğrenci merkezli yöntemlere geçiş yapılmıştır. İçinde bulunduğumuz dijital çağda ise artık öğrenciler teknoloji sayesinde kendi kendine öğrenen bireylere dönüşmektedir (Kasapoğlu-Akyol, 2010). Örneğin yabancı dil öğretiminde okuma becerilerini destekleyici çeşitli internet sayfaları, elektronik sözlükler-kitaplar-dergiler, dijital oyunlar (Kasapoğlu-Akyol, 2010), yazma becerilerine yönelik bloglar, mesajlaşma araçları, tartışma forumları (Warschauer, 2010), dinleme-konuşma becerilerine yönelik videolar, belgeseller, filmler, podcastler ve sanal dünya uygulamaları gibi çok farklı türde araçlar geliştirilmiştir (Bahadorfar ve Omidvar, 2014). Ayrıca, kâğıt kalem değerlendirmelerinin yerini dijital ölçme değerlendirme araçları, elektronik portfolyolar ve alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri almıştır (Özgür, 2016). Dahası, O'Reilly tarafından 2005 yılında tanımı yapılan "Web 2.0", iletişimin tek yönlü değil, çift yönlü olmasının ve böylece bilginin tek taraflı alış şekline ziyade alışveriş şeklinde çift yönlü olmasını sağlayan web teknolojilerini ifade etmektedir. Bu teknolojiye, kullanıcılar iletişim kurabilir, içerik geliştirebilir ve bilgi üretebilirler (Horzum, 2010). Dolayısıyla Web 2.0 araçlarının bulunduğu bir öğretim tasarımı, öğrenciler pasif bilgi alıcı rolünden sıyrılıp aktif öğrenen, etkileşim içinde, bireysel ve bireyler arası iletişimde bulunan öğrencilere dönüşürler. Böylece öğrenciler kendi öğrenme sorumluluklarını alabilirler (Özel, 2013).

Mevcut yaşam şartları yeni bir iletişimin ortaya çıkmasına sebep olabilir (Fürstenau ve Niedrig, 2010). 2020 yılı Mart ayından itibaren Dünya Sağlık Örgütü'nün salgın olarak ilan ettiği COVID-19 sebebiyle de ülkemizde ve dünyada yeni durumlar yaşanmıştır (Alper, 2020). Böyle durumlarda, iletişim ve öğrenme farklı şartlar altında ve farklı boyutlarda gerçekleşebilir. Örneğin, eş-zamanlı ya da eş-zamanlı olmayan uzaktan eğitim sistemlerinde, e-içeriklerle sanal sınıflarda meydana gelebilir (Demir, 2014). 16 Mart 2020 tarihinden bu yana ülkemizde sürdürülen acil uzaktan eğitim sürecinde, öğrencilerin pek çoğu çevrimiçi sınıflarla ilk deneyimlerini elde etmişlerdir. Bu deneyimler en çok onların derse yönelik tutumlarına ve süreç sonunda başarılarına etki etmektedir. Bu sürece dair okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, veliler gibi farklı paydaşların görüşlerinin alındığı bir araştırmaya göre, uzaktan eğitimde motivasyon kaybı yaşandığı belirlenmiş ve bu sebeple paydaşlar tarafından derse katılım ve etkileşiminin artırılması önerisi getirilmiştir (Özdoğan ve Berkant, 2020). Benzer bir

başka çalışmada elde edilen bulgulara göre katılımcıların genel düşüncesi, uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar verimli olmadığıdır (Gören vd., 2020). Bu durumda motivasyonu, derse katılımı, etkileşimi, iletişimi arttırmak ve uzaktan eğitimden daha yüksek verim elde edebilmek için uzaktan eğitimde Web 2.0 araçları kullanılabilir.

Almalı (2020), Sosyal Bilgiler dersinde Web 2.0 teknolojileri kullanılarak coğrafya konularının öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisini incelenmiş ve Web 2.0 teknolojilerinin kullanımının akademik başarıya ve Sosyal Bilgiler dersi tutumlarına olumlu etki ettiğini belirtmiştir. 7. sınıf öğrencilerinin Fen Bilimleri dersinde Web 2.0 araçları kullanımının akademik başarı ve fen bilimleri dersine yönelik tutuma etkisinin araştırıldığı çalışmada ise Web 2.0 araçları kullanımı öğrencilerin akademik başarılarına olumlu etkide bulunurken, Fen Bilimleri dersine yönelik tutumlarına etki etmediği saptanmıştır (Yıldırım, 2020). Fakat Fen Bilimleri dersinde Web 2.0 araçlarının öğrencilerin derse yönelik tutuma etkisinin incelendiği başka bir çalışmada, Web 2.0 araçlarının derse yönelik tutumu olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir (Sarı, 2019). Gürleroğlu (2019), 5E modeline göre hazırladığı fen bilimleri öğretiminde web 2.0 uygulamalarının öğrenci başarısına ve motivasyona etkisini araştırdığı çalışmada hem başarı hem de motivasyon değişkeni açısından deney grubu lehine anlamlı fark bulmuştur. Batıbay (2019) ise bir Web 2.0 aracı olan Kahoot'un Türkçe dersinde motivasyona ve başarıya etkisini araştırmış, Kahoot Web 2.0 aracının öğrencilerin motivasyonuna olumlu etkisi olduğunu fakat başarı puanında anlamlı düzeyde bir artış elde edilemediğini kaydetmiştir. Benzer şekilde Akçay ve Şahin (2012) bir başka Web 2.0 aracı olan Webquest'in Türkçe dersinde başarı ve derse yönelik tutumlarına etkisi olup olmadığını incelemişler. İnceleme sonunda, Web 2.0 aracının öğrencilerin akademik başarı düzeylerini ve derse yönelik tutumlarını yükselttiğini saptamışlardır. Eylem araştırması şeklinde desenlenen bir başka Türkçe dersinde Web 2.0 araçlarının yazma becerilerinin geliştirilmesinde kullanımının, öğrencilerin kazanımları elde etmelerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Özbal, 2017). Ayrıca, Türkçe öğretiminde Web 2.0 uygulamasının fenomenolojik desenle incelendiği bir çalışmada da Web 2.0 araçlarının öğretici ve eğlenceli ortam sunduğu belirlenmiştir (Karadağ ve Garip, 2021).

Web 2.0 araçlarının uzaktan eğitimde kullanımı üzerine yurtdışı alan yazında, lisans düzeyinde deneysel desende durum çalışması (Bozna ve Yüzer, 2020; Den Exter vd., 2012; Uzunboylu vd., 2011) ve doktora düzeyinde durum çalışması (Meyer, 2010) yapılmış olup ortaokul düzeyinde yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

İlgili alan yazının incelenmesinden de anlaşılacağı üzere, Web 2.0 araçlarının öğrencilerin akademik başarısına ve tutuma etkisinin araştırıldığı deneysel desenli çalışmalar farklı disiplinlerde ve yeterli sayıda mevcut iken, uzaktan eğitimde Web 2.0 araçlarının öğrencilerin akademik başarısına ve tutuma etkisinin araştırıldığı bir yurtiçi çalışmaya ve ortaokul düzeyinde bir yurtdışı çalışmaya rastlanmamıştır. Alandaki bu boşluğu doldurmak amacıyla uzaktan eğitimde Web 2.0 araçları kullanımının öğrencilerin İngilizce dersi başarı ve derse yönelik tutuma etkisinin araştırılması üzerine bu çalışma deneysel olarak desenlenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, uzaktan eğitimde yedinci sınıf İngilizce dersi kelime öğretiminde Web 2.0 araçları kullanımının öğrencilerin akademik başarısına ve tutumlarına etkisini belirlemektir. Bu genel amaç kapsamında aşağıdaki sorulara da yanıt aranmıştır.

1. Uzaktan eğitimde Web 2.0 araçlarının kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
2. Uzaktan eğitimde kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
3. Uzaktan eğitimde Web 2.0 araçlarının kullanıldığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı değişkeni açısından son-test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
4. Uzaktan eğitimde Web 2.0 araçları kullanımının deney grubu öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisi var mıdır?
5. Uzaktan eğitimde Web 2.0 araçları kullanımının kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisi var mıdır?
6. Uzaktan eğitimde Web 2.0 araçlarının kullanıldığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum değişkeni açısından son-test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, kullanılan veri toplama araçları ve toplanan verilerin analiz yöntemleri hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırma Deseni

Uzaktan eğitim yedinci sınıf İngilizce dersi kelime öğretiminde Web 2.0 araçları kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desende ki araştırmalarda, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki sebep-sonuç ilişkisi ortaya konur (Büyüköztürk, 2007). Yarı deneysel desenli araştırmalarda bu ilişki ortaya konurken, deney ve kontrol grupları rastgele değil, ölçümlerle seçilir (Karasar, 1999). Benzer şekilde, bu araştırmada da deney grubu ve kontrol grubu gelişigüzel seçilmemiştir, katılımcılar çalışmanın bağımlı değişkeni olan İngilizce dersi başarısı açısından ön-testlerinin eşit olmasına göre gruplara ayrılmıştır. Dolayısıyla, çalışmanın bağımsız değişkeni Web 2.0 araçları kullanımı iken, bağımlı değişkeni İngilizce dersi Celebrations teması akademik başarısı ve İngilizce dersine yönelik tutumlarıdır. Deney grubunda uzaktan eğitimde yedinci sınıf İngilizce dersi Celebrations teması Web 2.0 araçları kullanımı ile yürütülürken, kontrol grubunda uzaktan eğitimde müdahale edilmeyen öğretim programına göre dersler sürdürülmüştür. Deneysel işlem haftada ikişer saatten olmak üzere 6 haftada toplamda 12 saat sürmüştür.

Çalışma Grubu

Bu araştırmaya, 2020-2021 eğitim öğretim yılında uzaktan eğitim aracılığıyla öğrenimlerine devam etmekte olan, Doğu Anadolu bölgesi, Yukarı Fırat Bölümünde bulunan bir ortaokulun toplam 24 yedinci sınıf öğrencisi (12 deney, 12 kontrol) katılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi kullanılarak çalışma grubu seçilmiştir. Bu çalışmada, uygun örnekleme yönteminin tercih edilme nedeni zaman ve işgücü açısından (uzaktan eğitimde) bu örnekleme ulaşmanın kolay ve uygulanabilir olmasıdır (Büyüköztürk, 2007).

Deneyel araştırmalarda bilimselliğin korunması ve doğru veri analiz testlerinin seçilebilmesi için normallik testleri uygulanır (Büyüköztürk, 2007; Çepni, 2012; Gürbüz ve Şahin, 2014). İlkesi yer almakla birlikte örneklem büyüklüğü 30'dan büyük olan çalışmalarda parametrik testler tercih edilir (Gökçe, 1992). Parametrik olmayan testler ise örneklem sayısı işlem yapılamayacak kadar küçük olduğunda kullanılmaktadır (Çepni, 2012). Bu araştırmada ön test verileri normal dağılım göstermekte fakat örneklem büyüklüğü 30'dan az olduğu için deney grubu (n=12) ve kontrol grubu (n=12) parametrik olmayan testler tercih edilmiştir.

Bu bilgiler doğrultusunda, deney ve kontrol gruplarının ön başarı testi puanlarının farklılaşma durumuna parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi kullanılarak bakılmıştır. Tablo 1'de Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-test Başarı Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	n	Sıra ort.	Sıra top.	U	Z	p
Deney	12	6,5	152,50	69,50	-,149	,882
Ön-test Kontrol	12	6,83	147,50			
Toplam	24					

Deney ve kontrol grupları başarı ön test puanlarının karşılaştırıldığı Mann-Whitney U testinde, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($U=69,50$ $p>,05$). Elde edilen bu sonuca göre, deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesinde İngilizce dersi akademik başarıları birbirlerine denktir. Böylece araştırmada planlanan deneysel işlem süreci yürütülebilecektir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, öğrencilerin Celebrations teması akademik başarılarını belirlemek üzere Celebrations Teması Başarı Testi ve İngilizce dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Ortaokul İngilizce Dersi Tutum Ölçeği (Aydoğmuş ve Kurnaz, 2017) kullanılarak elde edilmiştir. Her iki ölçme aracının kullanımından önce gerekli kullanım izinleri yazarlarından alınmıştır. Deneyel işlem gerçekleştirilmeden önce Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Komisyonu tarafından 30.03.2021 tarihinde 2021/84 sayılı karar ile gerekli izinler alınmış, ardından çalışmaya başlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Celebrations Teması Başarı Testi (CTBT)

Celebrations Teması Başarı Testi, ortaokul yedinci sınıf İngilizce dersi öğretim programında yer alan Celebrations (Kutlamalar) teması kazanımları doğrultusunda Türegün-Çoban (2020)

tarafından hazırlanmıştır. Kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla, 24 maddelik bir deneme formu oluşturulmuş ve belirtke tablosu hazırlanmıştır. Ardından Doğu Anadolu bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında görev yapan bir öğretim elemanı, Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalında görev yapan bir başka öğretim elemanı, Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bilim Dalında görev yapan iki öğretim elemanı ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet ortaokulunda görev yapan iki İngilizce öğretmeni olmak üzere toplamda altı kişiden uzman görüşü alınmıştır. Elde edilen geri bildirimlerin ardından deneme formu 192 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan madde analizinde, 6, 8, 18 ve 20 numaralı sorular ayırt edicilik indeksleri düşük olduğundan dolayı testten çıkarılmıştır. Kalan 20 soruluk test için yapılan yeni analiz sonucunda ise bir ve 13 numaralı sorular güçlük düzeyleri düşük olduğundan dolayı kolay sorular olarak tespit edilmiş ve bu sorulardaki çeldiricileri düzenlenmiştir. 11 ve 23 numaralı sorularda ise ayırt edicilik yeterli bulunmadığından düzenlemeye gidilmiştir. Son olarak 20. soru kapsam daraltmaya sebep olmadığı için testten çıkarılmıştır. Bu testte yer alan sorulardan, madde güçlük indeksi en düşük olanlar 5, 2, 11, 23 numaralı maddeler iken en yüksek olanlar 1 ve 13 numaralı maddelerdir. 7, 17, 19, 24 numaralı maddelerin madde ayırt edicilik indeksleri yüksek ve 1, 11, 13, 23 numaralı maddelerin madde ayırt edicilik indeksleri düşüktür. Testin son halinde, madde güçlük ortalaması 0.644, ayırt ediciliği 0.628 ve KR10 güvenilirlik katsayısı 0.880 olduğundan bu test, bu çalışmada öğrencilerin başarı değişkeni ön-test ve son-test puanlarının ölçülmesi amacıyla her iki gruba da uygulanmıştır.

Ortaokul İngilizce Dersi Tutum Ölçeği (OİDTÖ)

Web 2.0 araçlarının öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisinin araştırılması amacıyla bu çalışmadaki tutum verileri, Aydoğmuş ve Kurnaz (2017) tarafından geliştirilen 3'lü likert tipi Ortaokul İngilizce Dersi Tutum Ölçeği ile elde edilmiştir. Bu ölçek, yedi olumlu ve yedi olumsuz olmak üzere toplamda 14 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Bu maddelerin cevapları "evet", "kısmen" ve "hayır" şeklindedir. Bu ölçeğin puanlanmasında, olumlu ifadelerde "evet" 3, "kısmen" 2, "hayır" 1 puan iken olumsuz ifadelerde "evet" 1, "kısmen" 2, "hayır" 3 puandır. Aydoğmuş ve Kurnaz'a (2017) göre ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirliği 0.875 ve bu çalışmadaki Cronbach Alfa güvenilirliği 0.781 olduğundan bu ölçek, bu çalışmada Web 2.0 araçlarının öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisinin araştırılması amacıyla ön-tutum ve son-tutum olarak deney grubuna uygulanmıştır. Ölçek kullanılmadan önce yazarlarından gerekli izinler alınmıştır.

Deney ve Kontrol Grubunda Yapılan Uygulamalar

Her iki grubun dersleri de araştırmacı tarafından yürütülmüş ve kullanılan uzaktan eğitim platformu, derslerin süreleri, arka plan fotoğrafına kadar aynı tutulmuştur. Böylelikle, Web 2.0 araçları kullanımı farkı dışında gruplar arasında araştırmacıdan kaynaklanabilecek faktörlerin etkisi ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır. Uzaktan eğitim faaliyetinin gerçekleştirildiği platform, bir Web 2.0 aracı olmaması için çevrimiçi derslerde kontrol grubunda öğrencilerin sesleri açık, görüntüleri kapalı, sohbet vb. platform özellikleri kapalı tutulmuştur. Öğrenciler sadece öğretmeni görebilmekte ve ekran paylaşımı ile ders kitabının sunumunu görebilmektedirler. Araştırmada, uzaktan eğitimde Web 2.0 araçları kullanımının kelime öğretimine etkisi incelendiği için deneysel işlem çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiş ve

deney grubu öğrencilerinin dersinde hem kullanılan uzaktan eğitim platformunun özellikleri açık tutularak bir çeşit Web 2.0 aracı olarak kullanılmış hem de derslerde kazanımlara uygun çeşitli Web 2.0 araçları kullanılmıştır. Kullanılan bu Web 2.0 araçlarına ve gerçekleştirilen işlemlere aşağıda yer verilmiştir.

Deneyişel işlem sürecinde ilk hafta, ön-testler uygulanmıştır. İkinci hafta, deney grubunda "E7.6.R1" kodlu yedinci sınıf öğretim programında yer alan kazanıma yönelik olarak okuma becerisi temelli ders planı hazırlanmıştır. Deney grubu ile dersin giriş bölümünde Mentimeter Web 2.0 aracı ile beyin fırtınası etkinliği yapılmış, gelişme bölümünde metin okunduktan sonra ana fikir ve detay çalışmaları için Zoom Web 2.0 aracının akıllı beyaz tahta özelliği kullanılmış, sonuç bölümünde Padlet Web 2.0 aracında öğrenciler konu hakkında kısa şiirler yazarak ürün ortaya çıkarmışlar ve ürünlerini birbirleriyle paylaşmışlar ve son olarak değerlendirme bölümünde ise Google Forms aracılığıyla öğrenciler konu hakkında önceden bildiklerini, bu derste öğrendiklerini ve öğrenemediklerini birer cümle ile belirtmişlerdir. Kontrol grubunda ise aynı kazanım, aynı okuma metni üzerinden sadece ders kitabı kullanılarak işlenmiş ve hiçbir Web 2.0 aracı kullanılmamıştır. Üçüncü hafta, deney grubunda "E7.6.L1" kodlu kazanıma göre dinleme becerisi temelli bir ders planı hazırlanmış ve uygulanmıştır. Deney grubunda, dersin giriş bölümünde Popplet Web 2.0 aracı ile zihin haritası oluşturulmuş, gelişme bölümünde dinleme yapıldıktan sonra Liveworksheets Web 2.0 aracı ile kelime tamamlama etkinlikleri yapılmış, sonuç bölümünde ToonyTool Web 2.0 aracı ile öğrenciler karikatür hazırlamışlar, değerlendirme bölümünde ise AnswerGarden Web 2.0 aracılı ile öğrencilerden geri bildirim sağlanmıştır. Aynı ders ve kazanım kontrol grubunda yine sadece ders kitabı kullanılarak ve hiçbir Web 2.0 aracı kullanılmaksızın yürütülmüştür. Dördüncü haftada, "E7.6.W1" kodlu kazanıma yönelik yazma beceri temelli bir ders planlanmıştır. Bu derste deney grubu ile, giriş bölümünde konuşma etkinliği yapılmış, gelişme bölümünde yazma çalışması gerçekleştirildikten sonra LearningApps Web 2.0 aracı ile kelime çalışması yapılmış, sonuç bölümünde Jigsaw Planet Web 2.0 aracı ile öğrenciler temaya uygun yapbozlar hazırlamışlar ve değerlendirme bölümünde SurveyMonkey Web 2.0 aracı ile öğrenciler öğrenmelerini oylamış ve yorumda bulunmuşlardır. Benzer şekilde, dördüncü hafta da kontrol grubunda hiçbir Web 2.0 aracı kullanılmamıştır. Beşinci haftada, "E7.6.SI1" kodlu kazanımı hedefleyerek konuşma becerisi temelli bir ders planı hazırlanmıştır. Buna göre, deney grubunda giriş bölümünde öğrenciler WordArt Web 2.0 aracılığıyla kelime bulutu oluşturmuşlar, gelişme bölümünde konuşma aktivitesini Wordwall Web 2.0 aracında bulunan çark teması ile gerçekleştirmişler, sonuç bölümünde Canva Web 2.0 aracı ile posterler hazırlamışlar ve değerlendirme bölümünde Kahoot aracı ile çoktan seçmeli mini bir sınav uygulamışlardır. Kontrol grubunda ise önceki haftalarda olduğu gibi hiçbir Web 2.0 aracı kullanılmadan derslerin giriş, gelişme, sonuç ve değerlendirme bölümleri gerçekleştirilmiştir. Altıncı haftada son-testler uygulanmış ve deneyişel işlem süreci tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Ölçme araçlarından elde edilen veriler istatistikî işlemlere tabii tutulmuştur. Deney grubunun başarı ve tutum ön-test son-test farkına, kontrol grubunun başarı ve tutum ön-test son-test farkına, deney ve kontrol grubunun başarı ve tutum son-test farklarına non-parametrik testlerden Mann-Whitney U testleri ile bakılmıştır (Çepni, 2012; Gökçe, 1992).

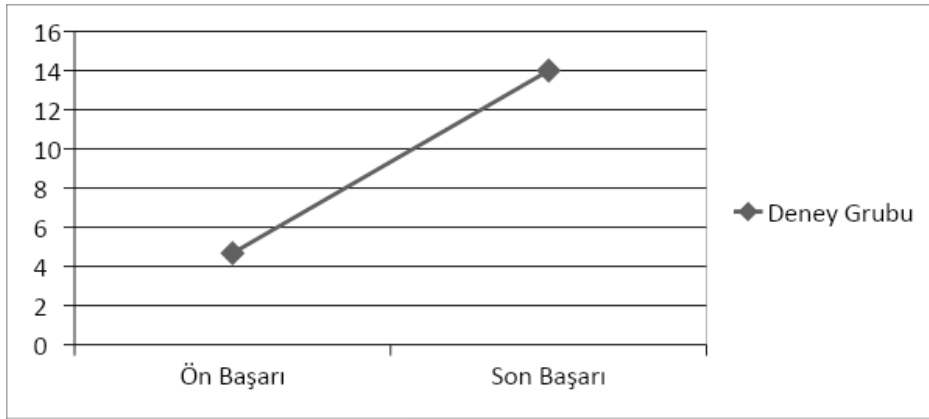
BULGULAR

Bu bölümde, toplanan veriler araştırma amaçlarındaki sıraya göre analiz edilip yorumlanmıştır.

Web 2.0 Araçları Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi

Web 2.0 araçlarının kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin başarı değişkeni ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan analizden elde edilen bulgular, Şekil 1 ve Tablo 2’de sunulmuştur.

Şekil 1. Deney Grubu Öğrencilerinin Başarı Ön-test ve Son-test Puan Ortalamaları



Şekil 1’e göre Web 2.0 araçlarının kullanıldığı grup öğrencilerinin akademik başarıları (9,33 puan) artış göstermiştir (ön test $x_{\text{ö}}=4,67$; son test $x_{\text{s}}=14,00$).

Tablo 2. Deney Grubu Başarı Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U testi Sonuçları

	n	Sıra ort.	Sıra top.	U	Z	p
Ön-test	12	6,50	78,00	,000	-4,177	,000*
Son-test	12	13,72	202,00			

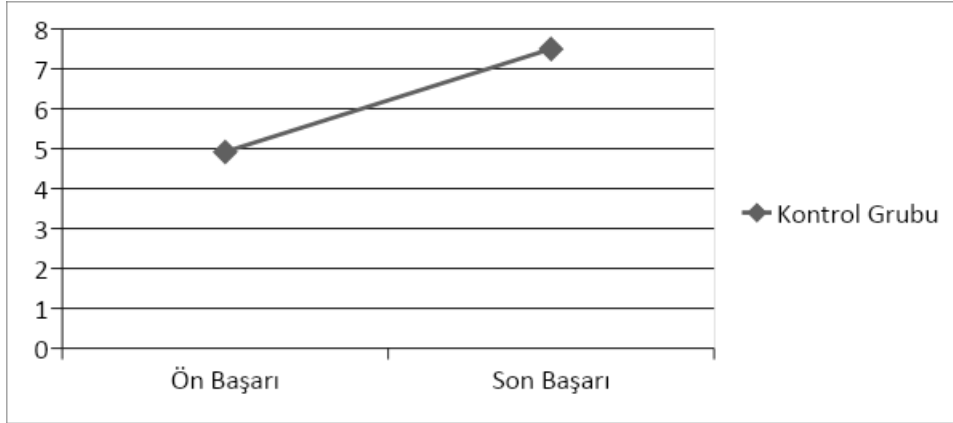
* $p>,05$

Deney grubu başarı ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılmasında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir ($U=,00$, $p>,05$). Web 2.0 araçlarının kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin başarı son-test puanları, ön-test puanlarından daha yüksektir. Elde edilen bu bulguya göre, uzaktan eğitimde Web 2.0 araçları kullanımının İngilizce dersi Celebrations temasında öğrenci başarılarını arttırdığı söylenebilir.

Web 2.0 Araçları Kullanılmaksızın Uygulanan Öğretim Programının Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi

Uzaktan eğitimde Web 2.0 araçlarının kullanılmadığı kontrol grubunun başarı değişkeni ön-test ile son-test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığına dair yapılan analiz sonuçları Şekil 2 ve Tablo 3’te verilmiştir.

Şekil 2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarı Ön-test ve Son-test Puan Ortalamaları



Şekil 2'ye göre kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarısı (2,58 puan) artış göstermiştir (ön test $x_{\text{ö}}=4,92$; son test $x_{\text{s}}=7,50$).

Tablo 3. Kontrol Grubu Başarı Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U testi Sonuçları

	n	Sıra ort.	Sıra top.	U	Z	p
Ön-test	12	6,83	82,00	4,000	-3,962	,000*
Son-test	12	10,17	174,00			

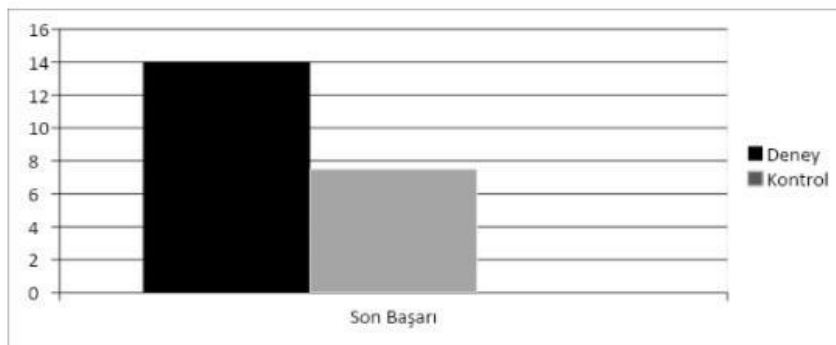
* $p>,05$

Tablo 3'e göre Web 2.0 araçlarının kullanılmadığı kontrol grubu başarı ön test ve son test puanlarında anlamlı bir fark vardır ve son test puanı, ön test puanından daha yüksektir. Buna göre, İngilizce dersi öğretim programında belirtilen yöntemlerin Web 2.0 araçları kullanılmadan da uzaktan eğitimde Celebrations teması öğrenci başarısını anlamlı düzeyde arttırdığı söylenebilir.

Web 2.0 Araçlarının Kullanıldığı ve Kullanılmadığı Grup Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Karşılaştırılması

Uzaktan eğitimde Web 2.0 araçlarının kullanıldığı deney grubu ile Web 2.0 araçlarının kullanılmadığı kontrol grubu başarı testi son puan ortalamalarının karşılaştırılması ve aralarında anlamlı fark olup olmadığına dair yapılan analiz sonucu Şekil 3 ve Tablo 4'te verilmiştir.

Şekil 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Son-test Puan Ortalamaları



Şekil 3'e göre Web 2.0 araçlarının kullanıldığı deney grubunun son-test puanının ($x_{\text{ort}}=14$), kontrol grubunun son-test puanından ($x_{\text{ort}}=7,50$) 6.50 puan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Son-test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U testi Sonuçları

	n	Sıra ort.	Sıra top.	U	Z	p
Deney	12	13,72	202,00	3,000	-4,006	,000*
Kontrol	12	10,17	174,00			

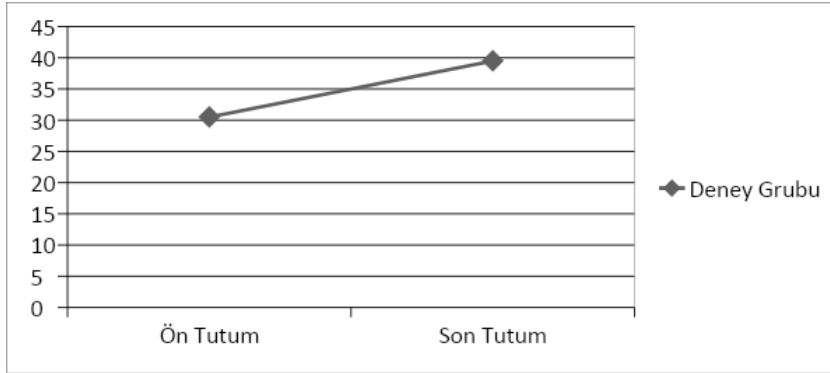
* $p < ,05$

Deney ve kontrol gruplarının başarı son test puanlarına bakıldığında, gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($U=3,00$, $p < ,05$). Web 2.0 araçlarının kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin son-test ortalamaları ($x_{\text{ort}}=14$), bu araçların kullanılmadığı kontrol grubu öğrencilerinin son-test ortalamalarından ($x_{\text{ort}}=7,50$) daha yüksektir. Tespit edilen anlamlı fark, Web 2.0 araçlarının kullanıldığı deney grubunun lehine çıkmıştır. Elde edilen bu bulgu, başarı değişkeni açısından uzaktan eğitimde Web 2.0 araçları kullanımının, İngilizce dersi kelime öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanılmamasından daha etkili olduğu anlamına gelmektedir.

Web 2.0 Araçları Kullanımının Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi

Uzaktan eğitimde Web 2.0 araçlarının kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin tutum değişkeni ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın var olup olmadığına dair yapılan analiz sonuçları Şekil 4 ve Tablo 5'te verilmiştir.

Şekil 4. Deney Grubu Öğrencilerinin Tutum Ön-test ve Son-test Puan Ortalamaları



Şekil 4'e göre Web 2.0 araçlarının kullanıldığı grup öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumu (8,8 puan) artış göstermiştir (ön test $x_{\text{ort}}=30,50$; son test $x_{\text{ort}}=39,30$).

Tablo 5. Deney Grubu Tutum Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U testi Sonuçları

	n	Sıra ort.	Sıra top.	U	Z	p
Ön-test	12	11,75	115,00	27,00	-2,613	,009*
Son-test	12	16,25	195,00			

* $p > ,05$

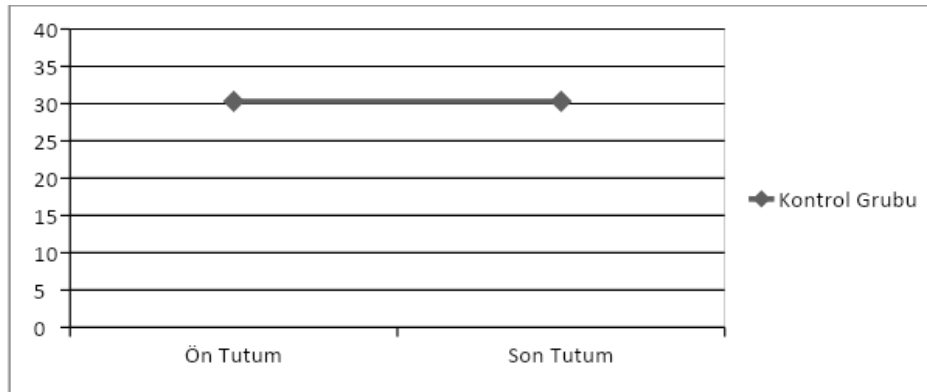
Deney grubu tutum ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırıldığında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir ($U=27,00$, $p > ,05$). Web 2.0 araçlarının kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin tutum son-test puanlarının, ön-test puanlarından daha yüksek olduğu tespit

edilmiştir. Elde edilen bu bulguya göre, uzaktan eğitimde Web 2.0 araçları kullanımının İngilizce dersine yönelik öğrenci tutumlarını olumlu yönde arttırdığı söylenebilir.

Web 2.0 Araçları Kullanılmaksızın Uygulanan Öğretim Programının Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi

Uzaktan eğitimde Web 2.0 araçları kullanılmadan öğretim programı uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum değişkeni ön-test ve son-test puanları arasındaki fark, Şekil 5 ve Tablo 6'da verilmiştir.

Şekil 5. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tutum Ölçeği Ön-test ve Son-test Puan Ortalamaları



Şekil 5'e göre kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumu neredeyse aynı kalmıştır (ön test $x_{\text{ö}}=29,70$; son test $x_{\text{s}}=30$).

Tablo 6. Kontrol Grubu Tutum Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U testi Sonuçları

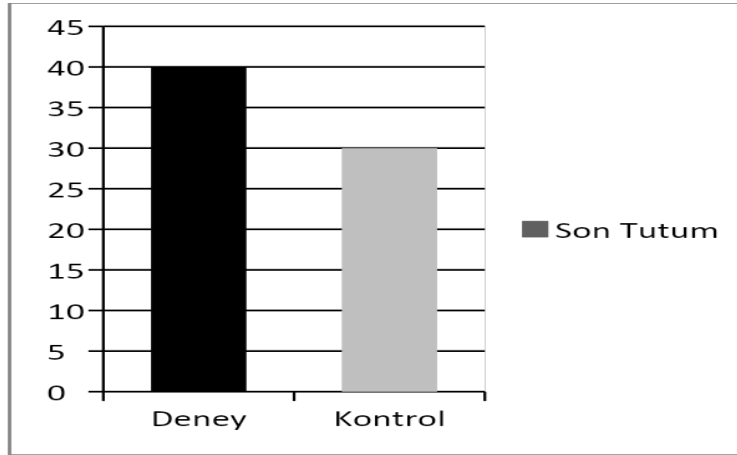
	n	Sıra ort.	Sıra top.	U	Z	p
Ön-test	12	12,28	172,00	73,00	-,160	,76
Son-test	12	11,70	150,00			

Tablo 6'ya göre, Web 2.0 araçlarının kullanılmadığı kontrol grubu tutum ölçeği ön test ve son test puanlarında anlamlı bir fark yoktur. Buna göre, İngilizce dersi öğretim programında belirtilen yöntemlerin Web 2.0 araçları kullanılmadan uzaktan eğitimde uygulanmasının İngilizce dersine yönelik tutuma etkisi olmadığı söylenebilir.

Web 2.0 Araçlarının Kullanıldığı ve Kullanılmadığı Grup Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması

Uzaktan eğitimde Web 2.0 araçlarının kullanıldığı deney grubu ile bu araçların kullanılmadığı kontrol grubu tutum ölçeği son-test puanlarının karşılaştırılması Şekil 6 ve Tablo 7'de sunulmuştur.

Şekil 6. Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Ölçeği Son-test Puan Ortalamaları



Şekil 6'ya göre Web 2.0 araçlarının kullanıldığı deney grubunun tutum ölçeği son-test puanının ($\bar{x}=39,30$), kontrol grubunun tutum ölçeği son-test puanından ($\bar{x}=30$) 9,30 puan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Son-test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U testi Sonuçları

	n	Sıra ort.	Sıra top.	U	Z	p
Deney	12	16,25	195,00	24,00	-3,206	,004*
Kontrol	12	11,70	150,00			

* $p>,05$

Deney ve kontrol gruplarının tutum ölçeği son test puanları arasında, anlamlı bir fark bulunmuştur ($U=24,00$, $p<,05$). Web 2.0 araçlarının kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin tutum ölçeği son-test ortalamaları ($\bar{x}=39,30$), bu araçların kullanılmadığı kontrol grubu öğrencilerinin son-test ortalamalarından ($\bar{x}=30$) daha yüksektir. Tespit edilen anlamlı fark, Web 2.0 araçlarının kullanıldığı deney grubunun lehine çıkmıştır. Elde edilen bu bulgu, İngilizce dersine yönelik tutum değişkeni açısından uzaktan eğitimde Web 2.0 araçları kullanımının, bu araçların kullanılmamasına oranla daha etkili olduğu anlamına gelmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, uzaktan eğitim yedinci sınıf İngilizce dersinde Celebrations teması kelime öğretiminde Web 2.0 araçları kullanımının öğrencilerin akademik başarı ve derse yönelik tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak Web 2.0 araçlarının yedinci sınıf İngilizce dersinde Celebrations teması kelime öğretiminde öğrenci başarısını artırmada önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu bağlamda deney grubunda yapılan ön-test son-test veri analiz sonuçları arasında son test lehinde anlamlı farklılığın olduğu ve bu sonuca göre, Web 2.0 araçlarının yedinci sınıf İngilizce dersinde Celebrations teması kelime öğretiminde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını önemli düzeyde arttırdığı görülmüştür. Aynı şekilde yedinci sınıf İngilizce dersinde Celebrations teması kelime öğretiminin Web 2.0 araçlarıyla gerçekleştirildiği deney grubu ve kontrol grubu son test puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı düzeyde fark görülmüş ve bu fark Web 2.0 araçlarının öğretim sürecindeki verimliliğine

bağlanmıştır. Web 2.0 araçlarının öğretim süreçlerinde etkili ve verimli kullanılmasının yanı sıra öğretilen konunun özelliğine uygun Web 2.0 araçlarının seçilmesi öğrenci başarısını önemli derecede artırdığı araştırmanın bu bölümünde ulaşılan sonuçlar olmuştur. Web 2.0 araçlarının hem görsel özelliği hem de hareket özelliği öğrencilerin öğretim sürecine aktif katılmalarına önemli ölçüde katkı sağladığı söylenebilir.

Alanyazın tarandığında bu sonucu destekleyen araştırma sonuçları olduğu görülmektedir. Almalı'nın (2020) Sosyal Bilgiler dersinde, Yıldırım'ın (2020) ve Gürleroğlu'nun (2019) Fen Bilimleri derslerinde Web 2.0 araçları kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisini inceledikleri çalışmalarda, Web 2.0 araçları kullanımının akademik başarıyı arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Batıbay'ın (2019) Türkçe dersinde gerçekleştirdiği çalışmada ise Web 2.0 araçları kullanımı ile başarı üzerinde anlamlı düzeyde bir artış elde edilemediği belirtilmiştir. Almalı (2020), Yıldırım (2020), Gürleroğlu'na (2019) ait çalışmaların sonuçları ile paralel ve Batıbay'ın (2019) elde ettiği sonuca ters olarak bu çalışmada, uzaktan eğitim İngilizce dersinde Web 2.0 araçlarının öğrencilerin celebrations teması başarısını arttırdığı sonucu bulunmuştur.

Web 2.0 araçlarının yedinci sınıf İngilizce dersinde Celebrations teması kelime öğretiminde kullanılması öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkiledi görülmüştür. Bu bağlamda deney grubunda yapılan ön-test son-test veri analiz sonuçları arasında öğrenci tutumlarında son test lehinde anlamlı farklılığın olduğu görülmüş ve bu fark Web 2.0 araçlarının öğrenci ilgisine çekme özelliğine bağlanmıştır. Aynı şekilde yedinci sınıf İngilizce dersinde Celebrations teması kelime öğretiminin Web 2.0 araçlarıyla gerçekleştirildiği deney grubu ve kontrol grubu son test puanları karşılaştırıldığında yine öğrenci tutumlarının deney grubu lehine anlamlı düzeyde fark görülmüş ve bu fark Web 2.0 araçlarının hareketlilik ve dikkat çekme özelliği ile ilişkilendirilmiştir. Bu durum, Web 2.0 araçlarının öğrencilerin ilgisine çekme özelliğine sahip olmasının yanı sıra görsel ve etkinliğe dayalı olmasına bağlanabilir. Ayrıca, derslerin eğlenceli olması öğrencilerin dersi sevmesine ve olumlu tutumlar geliştirmelerine neden olduğu söylenebilir.

Aynı şekilde tutum bazında baktığımızda ise yine Almalı (2020) Sosyal Bilgiler dersinde ve Sarı (2019) Fen Bilimleri dersinde Web 2.0 araçları kullanımının öğrencilerin derse yönelik tutumlarına olumlu etki ettiğini bulurlar iken, Yıldırım (2020) Fen Bilimleri dersinde web 2.0 araçları kullanımının öğrencilerin derse yönelik tutumlarına etki etmediğini saptamıştır. Almalı (2020) ve Sarı (2019) ile benzer, Yıldırım (2020) ile farklı olarak bu çalışmada, Web 2.0 araçları kullanımının öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına olumlu etki ettiği belirlenmiştir.

Akçay ve Şahin'in (2012) kullandıkları Webquest isimli Web 2.0 aracının Türkçe dersi başarısı ve derse yönelik tutuma etkisini araştırdıkları çalışmalarında, kullanılan Web 2.0 aracının öğrencilerin akademik başarı düzeylerini ve derse yönelik tutumlarını yükselttiği sonucu ile bu çalışmanın sonuçları örtüşmektedir.

Uzaktan eğitimde lisans düzeyinde gerçekleştirilen durum çalışmaları sonucunda, öğrencilerden olumlu görüşler elde edilmiştir (Bozna ve Yüzer, 2020; Den Exter vd., 2012; Uzunboylu vd., 2011). Web 2.0 araçları kullanımının uzaktan eğitimde ortaokul düzeyinde başarı ve tutuma etkisinin incelendiği bir deneysel çalışmaya rastlanmadığı için karşılaştırma

yapılamamış, fakat alan yazındaki bu açığa katkı sunması açısından bu araştırmada elde edilen sonuçlar önemli görülmüştür.

Ayrıca yüz yüze eğitimde kazanımları elde etmede etkili olduğu ortaya konan Web 2.0 araçları (Özbal, 2017), öğrenme ortamını öğretici ve eğlenceli hale getirmektedirler (Karadağ ve Garip, 2021). Bu sebeple uzaktan eğitimde de kullanımları, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamını eğlenceli, öğretici bulması ve daha kolay alışabilmesi açısından önemlidir.

Ulaşılan sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, uzaktan eğitimde İngilizce dersinde Web 2.0 araçları kullanımı ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi Celebrations teması başarısını ve İngilizce dersine karşı tutumlarını arttırmıştır. Buna göre, uzaktan eğitimde öğrencilerin başarılarını ve derse yönelik tutumlarını arttırmada Web 2.0 araçlarından yararlanılabilir. Yaşanılan acil uzaktan eğitim sürecinde ve yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarından daha yüksek kalite ve verimlilik elde edebilmek için Web 2.0 araçlarının etkili kullanımı yaygınlaştırılmalıdır. Öğretilecek konuların özelliklerine, eğitim kademesine, öğrenci seviyesine ve bilginin güçlük düzeyine uygun web. 2.0 araçlarının seçilmesi ve etkin olarak kullanılması öğretme öğrenme süreçlerindeki verimliliği artırdığı gibi öğrencilerin dersi sevmesine, derse aktif katılmasına ve başarılarının artmasına önemli ölçüde katkı sağlamaktadır. Günümüz bilişim teknolojilerinin sunduğu olanaklara dayalı olarak uzaktan eğitim uygulamaları olabileceği gibi beklenmedik durumlarda da eğitime devamlılık kazandırmak adına uzaktan eğitim uygulamalarını gerçekleştirmek durumunda kalabiliriz. Bu durumda eğitim amaçlarını gerçekleştirmede vazgeçilmez bir araç olan teknoloji, öğretim yöntem ve tekniklerini tasarlama, geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamalarında önemli katkılar sağlamaktadır. Öğretim süreçlerinin kalite ve verimliliğini arttırmak için doğru öğretim teknolojilerinin ve öğretim yöntemlerinin seçilmesi ve etkili kullanılması önemlidir. Böylece öğretme öğrenme süreçlerinde Web 2.0 araçlarının zenginleştirilmesi, çeşitlendirilmesi ve etkin olarak kullanılması eğitimin amaçlarını gerçekleştirmede önem arz etmektedir. Bu alanda çalışacak araştırmacılara uzaktan eğitimde Web 2.0 araçları kullanımının farklı eğitim kademelerde farklı değişkenlere etkisi daha uzun çalışmalarla incelemeleri önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akçay, A. & Şahin, A. (2012). Webquest (Web macerası) öğrenme yönteminin Türkçe dersindeki akademik başarı ve tutuma etkisi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 33-45.
- Almalı, H. (2020). *Sosyal bilgiler eğitiminde coğrafya konularının web 2.0 teknolojileri kullanılarak öğretiminin öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Alper, A. (2020). Pandemi sürecinde K-12 düzeyinde uzaktan eğitim: Durum çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 45-67.

- Aydoğmuş, M. & Kurnaz, A. (2017). Ortaokul İngilizce dersi tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Journal of Research in Education, Science, and Technology*, 2(2), 14-24.
- Bahadorfar, M., & Omidvar, R. (2014). Technology in teaching speaking skill. *Acme International Journal of Multidisciplinary Research*, 2(5), 9-13.
- Batıbay, E. F. (2019). *Web 2.0 uygulamalarının Türkçe dersinde motivasyona ve başarıya etkisi: Kahoot örneği*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bozna, H., & Yüzer, T. V. (2020). Digital natives' use of web 2.0 tools in learning foreign language: A case study. *Language and Technology*, 2(1), 26-43.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Can, T. (2004). *Yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin yetiştirilmesinde kuram ve uygulama boyutuyla oluşturmacı yaklaşım*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Chomsky, N. (1975). *Reflections on language*. Pantheon.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Celepler Matbaa.
- Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39, 203-212.
- Den Exter, K., Rowe, S., Boyd, W. & Lloyd, D. (2012). Using web 2.0 technologies for collaborative learning in distance education-case studies from an Australian University. *Future Internet*, 4(1), 216-237.
- Doğan, İ. (1996). *Sosyoloji, kavramlar ve sorunlar*. Sistem Yayınları.
- Fürstenau, S., & Niedrig, H. (2010). Bilder und briefe von mehrsprachigkeit. Ed. M. Krüger-Potratz. *Bei vielfalt chancengleichheit içinde*. 269-288. Waxmann.
- Gökçe, B. (1992). *Toplum bilimlerde araştırma*. Savaş Yayınları.
- Gören, S., Gök, F., Yalçın, M., Göregen, F. & Çalışkan, M. (2020). Küresel salgın sürecinde uzaktan eğitimin değerlendirilmesi: Ankara örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 69-94.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Gürleroğlu, L. (2019). *5E modeline uygun web 2.0 uygulamaları ile gerçekleştirilen fen bilimleri öğretiminin öğrenci başarısına motivasyonuna tutumuna ve dijital okuryazarlığına etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 603-634.
- Karadağ, B. F. & Garip, S. (2021). Türkçe öğretiminde web 2.0 uygulaması olarak LearningApps'ın kullanımı. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 4(1), 21-40.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kasapoğlu-Akyol, P. (2010). Using educational technology tools to improve language and communication skills of ESL students. *Novitas-ROYAL*, 4(2), 225-241.

- Meyer, K. A. (2010). A comparison of Web 2.0 tools in a doctoral course. *The Internet and Higher Education*, 13, 226-232.
- O'reilly, T. (2005). *Web 2.0: Compact definition*. Oreilly. <https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>
- Özbal, A. (2017). *Yazma becerisinin geliştirilmesinde web 2.0 araçlarının kullanılması*. Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Mersin.
- Özdoğan, A. & Berkant, H. (2020). COVID-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43.
- Özel, A. (2013). *The use of the internet and web 2.0 tools among EFL instructors*. Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Özgür, H. (2016). Facebook sosyal ağına entegre e-portfolyo yazılımının akademik başarı ve öğretim sürecinde kullanımına yönelik tutuma etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 38-56.
- Sarı, E. (2019). *Web 2.0 uygulamalarına göre tasarlanmış fen bilimleri dersinin etkinliğinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Türegün-Çoban, B. (2020). *7. sınıf yabancı dil öğretiminde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına, üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Uzunboylu, H., Bicen, H. & Cavus, N. (2011). The efficient virtual learning environment: A case study of web 2.0 tools and Windows live spaces. *Computers & Education*, 56(3), 720-726.
- Warschauer, M. (2010). Invited commentary: New tools for teaching writing. *Language Learning and Technology*, 14(1), 3-8.
- Yıldırım, İ. (2020). *7. sınıf ışığın madde ile etkileşimi ünitesinde web 2.0 araçlarının kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına, teknoloji ile kendi kendine öğrenme düzeylerine ve fene yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.



Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin Çatışma Yönetme Stratejilerine Etkisi

The Impact of Five Factor Personality Traits on Conflict Management Strategies

Özge Turhan^{1*}

Canan Tiftik²

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Türkiye
Assist. Prof. Dr., İstanbul Gelişim University, Turkey
oturhan@gelisim.edu.tr

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-5072-2712>

²Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Türkiye
Assist. Prof. Dr., İstanbul Gelişim University, Turkey
ctiftik@gelisim.edu.tr

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-8327-5282>

Makale geliş tarihi / First received : 21.06.2021

Makale kabul tarihi / Accepted : 22.09.2021

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

- 1- Araştırmacıların katkı oranı eşittir.
- 2- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.
- 3- Makalemizdeki veriler 2020 yılı öncesinde toplanmış ve yorumlanmıştır.
- 4- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 13%

Atf bilgisi / Citation:

Turhan, Ö., & Tiftik, C. (2022). Beş faktör kişilik özelliklerinin çatışma yönetme stratejilerine etkisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 181-210.

ÖZ

Bu çalışmanın temel amacı, kişilik özellikleri ile çatışma yönetme stratejileri arasındaki etkileşimi incelemektir. Anketin örneklem grubunu beyaz ve mavi yakalılar oluşturmaktadır. Farklı iş kollarında İstanbul ilinde faaliyette bulunan işyerinde uygulanmıştır. Analizler 376 geçerli anket üzerinden gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucu; Çatışma yönetme stratejileri üzerinde kişiliğin açıklayıcı etkisi olduğu tespit edilmiştir. Çatışma yönetme stratejilerinden bütünleşme alt boyutu ile beş faktör kişilik değişkeninin alt boyutlarının etkisinin açıklama yüzdeleri incelendiğinde etkili başka faktörlerinde var olduğu kanıtlanmaktadır. Ancak açıklama yüzdesi bakımından en fazla sorumluluk alt boyutunun etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu etkileşimde nevrozizm alt boyutunun etkisinin olmadığı görülmektedir. Ayrıca dışadönüklüğün etkisinin olmadığı da tespit edilmiştir. Bu etkileşimde açıklama gücü en yüksek alt boyutun sorumluluk olduğu saptanmıştır. Nevrozizm alt boyutu hariç kişiliğin her bir alt boyutunun etkileşimde açıklama gücü olduğu saptanmıştır. Bulgulara göre çatışma yönetme stratejilerinden kaçınma alt boyutundaki % 63.7'lik değişimin bağımsız değişkene bağlı olduğu saptanmıştır. β değerleri incelendiğinde çatışma yönetme stratejilerinde etki gücü olan alt boyutların uyumluluk dışında kalan her bir alt boyut olduğu ancak sorumluluk ve nevrozizm alt boyutlarının yüzdeleri incelendiğinde açıklama gücünün en yüksek alt boyutlar olduğu belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler

Çatışma Yönetimi, Çatışma Yönetme Stratejileri, Beş Faktör Kişilik Özellikleri, Kişilik Özellikleri.

ABSTRACT

The main purpose of this study is to examine the interaction between personality traits and conflict management strategies. The sample group of the survey consists of white and blue collar workers. It has been applied in the workplace operating in Istanbul in different business lines. Analyzes were carried out on 376 valid questionnaires. As a result of the analyzes carried out; It has been determined that personality has an explanatory effect on conflict management strategies. When the explanation percentages of the effect of the integration sub-dimension and the sub-dimensions of the five-factor personality variable, which are among the conflict management strategies, are examined, it is proven that there are other effective factors. However, it was determined that the responsibility sub-dimension was the most effective in terms of disclosure percentage. It is seen that the neuroticism sub-dimension has no effect on this interaction. In addition, it has been determined that this extraversion has no effect. In this interaction, it was determined that the sub-dimension with the highest explanatory power was responsibility. Except for the neuroticism sub-dimension, each sub-dimension of personality has been found to have explanatory power in interaction. According to the findings, it was determined that the 63.7% change in the sub-dimension of avoiding conflict management strategies was dependent on the independent variable. When the β values are examined, it is determined that the sub-dimensions that have the power in conflict management strategies are every sub-dimension except compatibility, but when the percentages of the sub-dimensions of responsibility and neuroticism are examined, it is determined that the explanatory power is the highest sub-dimensions.

Keywords

Conflict Management, Conflict Management Strategy, Five Factor Personality Traits, Personality Traits.

GİRİŞ

İnsanların bir araya gelmesiyle oluşan örgütlerde farklı kişiliklerin var olmasından ötürü çatışma kaçınılmazdır. Çatışmanın insanlar, insan grupları, bir örgütün üyeleri arasında ve şu ya da bu şekilde birbiriyle ilişkili olan örgütler arasında her zaman var olduğu açıktır. Zira örgütlerin içinde bireylerden oluşan çalışma ekiplerinin olması, ekip içinde ve ekipler arasında iletişim ve etkileşim olması nedeniyle çatışmadan kaçınılamaz (Thakore, 2013, s. 7). Çatışma davranışların bir sonucudur. İnsan yaşamının ayrılmaz bir parçasıdır. Etkileşim olduğu zaman çatışma vardır. Etkileşim sürecinde olumsuz tutumlar, birbirine düşmanlık, rekabet, saldırganlık, yanlış anlaşılma gibi olaylar ortaya çıkmakta ve bu olaylar çatışmanın durumunun bir ifadesi olmaktadır. Taraflar arasındaki iletişim başarısızlıkları, karşılıklı önyargılar ve karşılıklı şüpheler, kişiler arasında, kişiler ile örgütler ve örgütlerin kendi aralarında çatışmalara yol açmaktadır (Vliert, 2013, s. 375). Çatışmaya yol açan iletişim süreçlerinde ilişkisel özellikler, çatışma ile ilgili diğer öncül koşullardan daha önemli hale gelebilmektedir. Birçok örgütsel özellikte olduğu gibi çatışma, çatışan taraflardan biriyle sınırlı değildir. Zira her iki (ve daha fazla) tarafın da ortak bireysel özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikler, çatışmanın oluşmasında etkili olabilmektedir (Thakore, 2013, s. 8). Dolayısıyla çatışma, amaçların uyumsuzluğunun bir ürünüdür ve karşıt davranışlardan kaynaklanmaktadır. Örgütsel çatışma, başka bir kişinin hedeflerine ulaşmasını engellemeye yönelik davranış olarak kabul ed örgütün amaçları bakımından yararlı olabileceğine dikkat çekmektedir (Henry, 2009). Çatışma, çatışma yönetimi, çatışmanın çıkış nedenleri, çatışma türleri, çatışma çözüm stratejileri ve yöntemleri, akademisyenler ve uygulamacıların ilgisini çekmiştir. Bu alanda çok sayıda ampirik ve kavramsal çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların ötesinde çatışmayı konu olan akademik yayınlara yönelik meta-analiz ya da sistematik derleme çalışmaları yapılarak çatışma yönetimi alanında temel konular, kavramlar ve bunlarla çatışma yönetimi literatürü arasındaki ilişkiler inceleme konusu olmaktadır. Yapılan bir meta-analiz çalışmasında çatışma yönetimi literatürünün işyerinde çatışma ve çatışma yönetimi stilleri, çatışma yönetiminde kültürel farklılıklar ve uygulamada çatışma olmak üzere üç ana temaya odaklandığı; bunun yanısıra, grup çatışması ve iş performansı üzerine yapılan araştırmaların ise son yıllarda hız kazandığı raporlanmıştır (Ma, Lee ve Yu, 2008). Yerli ve yabancı literatürde, örgütlerde, işgören grupları ve örgüt işgörenleri arasında ortaya çıkan çatışmalara yönelik ampirik ve kavramsal çalışmalar yapılmış ve yapılmaya devam etmektedir. Bu çalışmalar, yeni teorik temellerin geliştirilmesi ve uygulamada yeni yaklaşımlara katkıda bulunmaktadır. Aynı zamanda yeni araştırmaların yapılması için yeni temaların ve perspektiflerin belirlenmesinde de öncülük yapmaktadır. Çatışma yönetimi stratejileri (Rahim, 1983, 2001, 2002; Rahim ve Bonoma, 1979) ve Beş Faktör Kişilik Özellikleri, bu yönde yapılan araştırmaya sonuçları örnekleri arasında yer almaktadır (McCrae & John, 1992; Goldberg, 1990; McCrae & Costa, 1987; Allport & Odbert, 1936). Örgüt ortamlarında yaşanan çatışmaları konu alan ve araştıran çok sayıda ampirik çalışma bulunmaktadır. Kişilikteki bireysel farklılıkların kişinin iş ortamlarında çatışmaya yaklaşma ve çatışmayı yönetme tercihleriyle ilişkisi araştırılmıştır (Moberg, 2001). Kişilik özelliklerinin çatışma ve performansı belirlemedeki rolü; çatışma ve çatışma yönetimi stilleri aracılığıyla kişilik ve performans arasındaki ılımlı aracılı ilişkinin belirlenmesi çalışılmıştır (Ayub, AlQurashi, Al-Yafi ve Jehn, 2017). Kişilik, çatışma yönetim tarzı ve lider etkinliğinin doğrudan ve aracı etkileri test edilmiştir (Barbuto, Phipps ve Xu, 2010). Örgütsel çatışma yönetimi stratejileri ile beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Tekin ve ark., 2012); örgüt

yöneticilerinin beş faktör kişilik özellikleriyle çatışma yönetimi stili tercihleri arasındaki ilişkinin tespiti (Yıldızoğlu, 2013); yöneticilerin çatışma yönetim tarzları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin analizi (Yürür, 2009) konulu ampirik yayınlar, yerli literatürde yerini almıştır. Çatışma yönetim stratejileri ve kişilik özelliklerini konu alan ampirik çalışmalarda farklı meslek gruplarının ve bu meslekler bir veya bir kaçının araştırma kapsamına alındığı gözlenmiştir. Bu çalışmaların bir kısmının ise örgütsel çatışma özelinde araştırılmadığı saptanmıştır. Dolayısıyla, Bu çalışmayı diğer çalışmalardan ayıran en önemli özellik bir mesleğe yönelik gerçekleştirilmemesidir. Çatışma yönetme stratejilerini etkilemesi olası farklı etkenler dikkate alınmamıştır. Bu çalışmada meslek ayrımı yapmadan mavi ve beyaz yakalı her sektörde olası ve olan çatışma yönetim stratejileri ve kişilik özellikleri arasındaki ilişki çalışmanın yapılma gerekçesi belirlenmiştir. Araştırmanın amacı, örgütsel çatışma bağlamında kişilik özelliklerinin çatışma yönetme stratejileri üzerindeki etkisinin ortaya çıkarılması belirlenmiştir. Bu gerekçe ve amaç doğrultusunda, örneklem geniş tutularak genellenebilir bulguların elde edilmesi hedeflenmiştir.

2. Kavramsal Çerçeve

Çalışmanın bu bölümünde değişkenlere ait kavramlar ayrıntılı biçimde incelenmiş olup, kavramlara ait açıklamalar literatürdeki mevcut araştırmalar vasıtasıyla desteklenmiştir.

2.1 Çatışma

Sosyal yaşamda çatışma kaçınılmaz bir olgudur. Kaynakların kıtlığı, işlevlerin bölünmesi, güç ilişkileri ve rol farklılaşması durumlarında çatışmalar ortaya çıkmaktadır. Örgütler de sosyal yaşamın bir parçasıdır. Örgüt içinde ve örgütler arasında da çatışmalar yaşanmaktadır. Normatif çatışma anlayışı, örgüt tasarımında istikrar ve denge arasındaki ilişkilerden güçlü bir şekilde etkilenmektedir. Bunun sonucunda şiddet, yıkım, verimsizlik ve mantıksızlık gibi olumsuz durumlar ortaya çıkmaktadır. Bu tür durumlar, entelektüel miyopiyi oluşturmaktadır (Koçel, 2007). Bu sorunlu anlayışın altında örgüt yöneticilerinin çatışmayı önleme, kontrol etme veya ortadan kaldırma sorumluluğuna yeterli düzeyde odaklanma olmaması yatmaktadır. Çatışma olgusunu inceleyen farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bunlardan birisi davranışsal yaklaşımdır. Davranışsal yaklaşımın yeterli olmaması ve sınırlayıcı olması nedeniyle, çatışma kavramı üç boyutlu olarak ele alınmıştır. Boyutlar ise bireyler, gruplar ve örgütlerden oluşmaktadır. Çatışma kavramı, duygusal ve bilişsel yaklaşımlar temelinde de incelenmiştir (Bingöl, 1996).

Geniş anlamda çatışma kavramı her türlü karşıt etkileşimi ifade etmektedir. Özel olarak ise, iki veya daha fazla tarafın uyumsuz hedefleri olduğu ve algılarının ve davranışlarının bu uyumsuzlukla orantılı olduğu bir durum olarak tanımlanmaktadır (Koçel, 2005). Bu tanımda, çatışmanın kişisel, grup ve örgütsel etkileşimlerde bulunan sosyal bir olgu yönü öne çıkmaktadır. Çatışma, bireyin fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik yönden kendisini emniyette hissetmediği ya da baskı altında hissettiği durumlarda ortaya çıkmaktadır (Bingöl, 1996). Çatışma olgusu hakkında genel bir değerlendirme yapıldığında, insan yaşantısının her döneminde görülebilen uyumsuzluk, anlaşmazlık, güvensizlik, kendini güvende hissetmeme durumu, düşmanlık ya da uyuşmazlık, bu durumların birçok farklı uzantısı olarak bireylerin karşısına çıkmaktadır.

Çatışmanın kişilik farklılıkları, rol ve statü farkları, hedef farklılıkları başta olmak üzere birçok farklı sebebi bulunmaktadır. Her bireyin kendine has ve diğerinden farklı kişilik özelliklerine

sahip olduğu düşünüldüğünde, bireylerin farklı düşünce ve eylemleri, rol ve statü farkları, amaç farkları, kültürel geçmişleri, yetiştirme koşulları birbirleri arasında uyumsuzluğa dolayısıyla çatışmaya sebep olmaktadır. Örgüt içinde ya da grup içi mücadeleler, gruplar arası çelişkiler, çatışmalar, grup içindeki menfaatler, hedefler ve statü farkları da çatışmaya neden olabilmektedir (Çağlayan, 2006). Bunların yanısıra, çatışmaya sebep olan temel etkenlerden biri de iletişim sorunudur. İletişim sürecinde asıl kaynağın bir kelimeye yüklediği anlam hedefin yüklediği anlamdan ayrışırsa, çatışma çıkabilir. Kullanılan beden dili ile verilen mesaj etkili olmaz veya niyetlenen amacı doğru yansıtamaz ise çatışmaya yol açabilir. Eksik veya yetersiz bilginin iletilmesi, dinlememe sorunları, mesaja gereken önemin verilmemesi, iletişimin çift yönlü olduğunun unutulması, algılamadaki farklılıklar çatışmaya neden olabilir.

2.2 Çatışma Türleri

Örgütlerde, gruplarda veya bireyler arası uyumsuzluğa neden olan her türlü karşı koyma ve olumsuz tavır, tutum anlamına gelen çatışma olgusunun birçok türü bulunmaktadır. Çatışma türlerine yönelik sınıflandırmalar örgütlerde çatışmaya neden olan taraflara esas teşkil edecek şekilde meydana gelmektedir. Bu çerçevede çatışma türleri dört grupta ele alınmaktadır. Bunlar sırasıyla, kişilerin kendi içlerindeki çatışma, kişiler arası çatışma, kişiler ve gruplar arası çatışmalar, örgütler arası çatışmalardır (Koçel, 2007).

Kişinin kendi içindeki çatışma türünde bireyin kendi iç dünyasında yaşadığı çelişkili durumu ifade etmektedir. Deneyim, bireyim zihninde ortaya çıkmaktadır. Bireyin düşüncelerini, değerlerini, ilkelerini ve duygularını, önyargılarını kapsayan bir psikolojik çatışma türüdür (Koçel, 2007). Kişilerarası çatışma, iki birey arasında yaşanan uyumsuzluktur. Bir örgüt içindeki bireylerin fikir, görüş, düşünce yönünden ayrıldığı durumlarda ortaya çıkan çatışma türüdür. Bu çatışma türü genellikle insanların birbirlerinden farklı olmaları nedeniyle oluşmaktadır. İşgörenler arasındaki iletişim sorunları ve sonrası oluşan dedikodu ve ciddi geçimsizlikler, yönetici, şef, işgören arasında oluşan diyalog kopuklukları, görüş, yorum ve menfaat çıkmazları bireyler arası çatışma türünün örnekleri arasında yer almaktadır (Çağlayan, 2006).

Kişiler ve gruplar arası çatışmalar, belirli bir grup içinde belirli kuralların dayatılması, örgütteki farklı ekipler arasındaki yanlış anlaşılma, kaynakları kullanma ya da erişmede rekabetin olması durumlarında ortaya çıkmaktadır (Koçel, 2007). Bu çatışma türünde görev çatışmasının görüş çeşitliliğini teşvik etmesi nedeniyle faydalı olduğu değerlendirilmiştir (Çağatay ve Arslan, 2020; Burton, 1987). Örgütler arası çatışmalar, bir örgütün başka bir örgüt ile yaşadığı çatışma durumudur (Burton, 1987). Kıt kaynakların paylaşımı ve dağılımı, örgütler arası çatışma nedenleri arasında yer almaktadır (Luria ve ark., 2009). Üretici olan bir örgüt ile bayiler arasındaki çatışma, örgüt ile sendika arasındaki çatışma, rekabet halindeki örgütler arasındaki çatışmalar, bu tür çatışma örnekleri arasında yer almaktadır (Koçel, 2007).

2.3 Çatışma Yönetimi

Çatışma yönetimi kavramının çeşitli tanımları bulunmaktadır. Dar anlamda, meydana gelen çatışmaların uzlaştırılması çatışma yönetimi ile ifade edilmektedir (Çağlayan, 2006). Uzlaşmazlığı devam ettirip, sonuca doğru yöneltebilmek için çatışmaya taraf olanların veya üçüncü bir tarafın karşılıklı şekilde bir dizi davranışta bulunması çatışma yönetimi ile açıklanmaktadır. Geniş anlamda ise "çatışma yönetimi, uzlaşmazlığı belirli bir yönde çözüme yöneltebilmek için çatışmaya dahil olanların ya da üçüncü bir tarafın karşılıklı olarak bir dizi eylemde bulunması" olarak tanımlanmaktadır (Şimşek, 2002, s. 34).

Çatışma yönetimi kavramının tanımı ile ilişkili olarak bu kavram üzerinde farklı görüşler bulunmaktadır. Anderson (1990) ve Burton (1987) çatışma yönetiminin geniş bir uygulamayı içerdiğini savunmaktadır. Burton ise (1987) çatışma yönetiminin temel amacı amacının statükonun çelişkiyi yönetme veya çatışmanın artmasını önleyebilecek çabanın gösterilmesini ileri sürmektedir. Bu görüşlerden hareketle çatışma yönetimi, çatışmanın asıl sebebini anlamayı veya başlangıç noktasını bulmayı veya ortadan kaldıracak kriterleri belirleyip pratik anlamda uygulanmasının sağlanmasıdır. Çatışma çözümü ve yönetiminin etkili olabilmesi için çeşitli stratejiler geliştirilmiştir. Geliştirilen stratejiler aşağıda detaylı olarak açıklanmaktadır.

2.4 Çatışma Yönetim Stratejileri

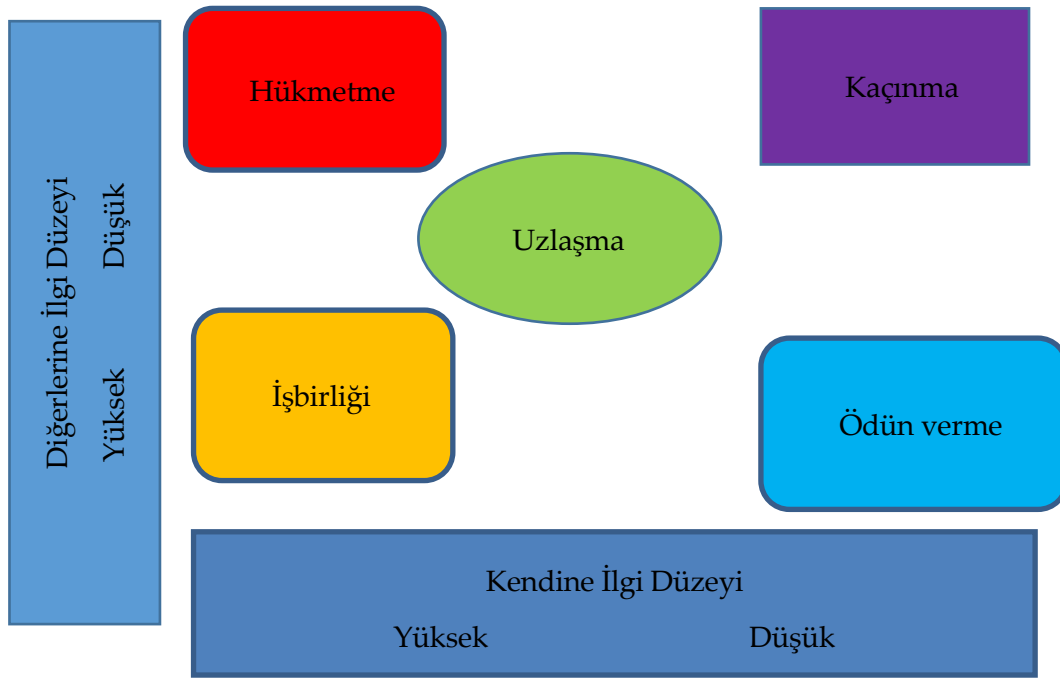
Çatışma durumlarında kullanabilecek birçok stratejinin varlığını bilmek önemlidir. Ancak insanlar alışılmış olarak stratejileri diğerlerinden daha sık kullanma eğilimindedir. Bir çatışmayı en etkin biçimde çözmek için, o belirli çatışma durumuna en uygun stratejiyi kullanmanın bilincinde olmak gerekir. Fakat bu strateji, alışkanlıkla kullanılan strateji olmayabilir. Çatışma çözme ya da yönetim stratejileri dört kategori altında incelenmektedir: rekabete dayalı, çatışmaların geçici çözümler getiren, çatışmalara kalıcı çözümler getiren ve diğer çatışma yönetim stratejileri (Yılmaz ve Görece, 2019; Şahin ve Çekmecelioğlu, 2016; Ada, 2013; Yıldızoğlu, 2013). Rekabete dayalı stratejiler ise, kazan-kazan, kazan-kaybet ve kaybet-kaybet olmak üç farklı şekilde belirlenmiştir. Kaçınma, güç kullanma, yumuşatma, uzlaşma, oylama ve kura çekme stratejileri ise çatışmalara geçici çözüm getiren uygulamalar arasında gösterilmektedir. Örgütsel ayna, belirleme, kapsamlı amaçlar, kaynakların artırılması, yapısal değişkenlerde değişiklik yapma, davranış değiştirme ve sorun çözme stratejileri ise çatışmalara kalıcı çözümler getiren uygulamalar arasında yer almaktadır. Meşgul etme, çatışmaya taraf olan kişileri değiştirme, hakeme başvurma, ortak düşman yaratma, işbirliği ve bütünleştirme stratejileri ise teoride ve uygulamada farklı nitelikli stratejilere örnek olarak gösterilmektedir.

Literatür incelendiğinde genelde çatışma yönetimi ve özelde ise örgütsel çatışmanın yönetimi alanında Blake ve Mouton (1964), Rahim (1983, 2001, 2002), Rahim vd. (1999), Rahim ve Bonoma (1979) ve Rahim ve Katz (2020) gibi araştırmacıların öncülük yaptığı görülmektedir. Rahim tarafından yapılan teorik ve uygulamalı araştırmalar sonucunda sistematik ve kavramsal çatışma yönetim stratejileri geliştirilmiştir. Örgütsel çatışma yönetimi, kişilerarası, grup içi ve gruplar arası düzeylerde duygusal ve temel çatışmalara tanı koymayı ve bunlara müdahale etmeyi ve bu çatışmaları ele almak için stratejiler içermektedir (Rahim, 2002). Bu durumda, çatışma yönetiminde teşhis ve müdahale araçları öne çıkmaktadır. Teşhisin, bir müdahaleye ihtiyaç olup olmadığını ve gereken müdahalenin türünü ortaya koymasını; müdahalenin de, çeşitli düzeylerde rutin olmayan görevlerde orta düzeyde anlamlı bir çatışmanın elde edilmesini ve sürdürülmesini, tüm seviyelerde duygusal çatışmaların azaltılmasını ve örgüt üyelerinin seçim yapmalarını sağlayacak koşullara sahip olması gerekir (Rahim, 2002). Böylece, örgütsel öğrenme ve etkililik, çatışma durumunda uygun bir teşhis, süreç ve yapısal müdahaleler yoluyla geliştirilebilmektedir (Rahim, 2002).

Birçok bilim insanı, kişilerarası çatışma yönetimi tarzlarını sınıflandırmak için kavramsal modeller önermiştir (Blake ve Mouton, 1964; Thomas, 1976). Bununla birlikte, Rahim (1983, 1992) ve Rahim ve Bonoma (1979), iki temel boyutta kavramsallaştırılmış bir sınıflandırma geliştirmiştir: kendine yönelik kaygı ve başkaları için kaygı duyma (Şekil 1). Bu boyutlardan ilki, kişinin kendi amaçlarına ve çıkarlarına uygun davranmasını ele alır. Bir başka ifadeyle,

benlik kaygısını, bir kişinin kendi güdülerini tatmin etmeyi amaçladığı dereceyi (yüksek veya düşük) tanımlar. İkincisi ise çatışmada yer alan diğer tarafın amaç ve çıkarlarına uygun olarak davranmasıdır. Diğer bir ifadeyle başkaları için endişe duymayı, bir kişinin başkalarının endişelerini tatmin etmeyi amaçladığı dereceyi (yüksek veya düşük) tanımlar. Bu iki boyutun birleştirilmesiyle, beş farklı kişilerarası çatışma yönetimi stratejileri oluşturulmuştur (Rahim, 1992; Rahim ve Bonoma, 1979). Bu iki boyut üzerine kurgulanan sınıflandırma modelinde, çatışma esnasında bireylerin motivasyonel eğilimlerine dikkat çekmektedir (Rahim, 2001, s. 27).

Şekil 1. Rahim ve Bonoma Tarafından Geliştirilen Bireyler Arası Çatışma Yönetim Stratejilerine İlişkin İki Boyutlu Model (Kaynak: Rahim ve Bonoma (1979))



2.4.1 Rahim Çatışma Yönetim Stratejileri Sınıflandırma Modeli

Çatışmaları çözmeye ve etkili yönetimi için yaygın olarak stratejilerden birisi öncülüğünü Rahim'in (1983) yaptığı çatışma yönetim stratejileri sınıflandırma modelidir. Bu model yaygın olarak kullanılmaktadır. Model, Rahim'in Örgütsel Çatışma Ölçeği (Rahim Organizational Conflict Inventory-II ya da ROCI-II) olarak isimlendirilmektedir. Rahim (1983) ve Rahim ve Bonoma (1979) tarafından geliştirilen çatışma çözüm yönetim ya da çözüm stratejileri sınıflandırma modeli beş stratejiden oluşmaktadır. Bunlar sırasıyla işbirliği yapma, ödün verme, kaçınma, uzlaşma ve hükmetme stratejileridir. Bu stratejilerin açılımları, odak noktaları ve uygulama alanları hakkında detaylı açıklama aşağıda yapılmıştır.

İşbirliği yapma stratejisi

Bütünleştirme stratejisi olarak da bilinen işbirliği yapma, hem kişinin hem de diğer tarafın hedeflerine büyük ilgi göstermesi ile karakterize edilmektedir. İlgili tarafların bir araya gelerek çatışmanın nedenlerini belirlemeleri ve olabildiğince etkin bir biçimde yönetilmesidir. Her iki taraf da bir kazan-kazan etkileşimi yürütür; farklılıkları açıklığa kavuşturarak, ortak

kazanımları en üst düzeye çıkararak ve nihayetinde karşılıklı olarak kabul edilebilir bir çözüme ulaşarak sorunu çözerler. İlgili tarafların çatışmanın çözümünde etkin olarak kaygıları azaltıcı bir yöntem izlemesi önemlidir (Sportsman ve Hamilton, 2007, s. 158). İlgili tarafların katılıma hevesli ve ısrarlı olması ve olabildiğince zaman sınırlamasının olmadığı öznelinde çözüme olumlu katkı sağlar (Tuna ve Türkmen, 2015, s. 48). Bu tür stratejinin, hatalı veya eksik bilgi, yetersiz iletişim sebebiyle meydana gelen çatışmaların çözüme ulaştırılmasında etkin olduğu ifade edilir (Gürer ve ark., 2014, s. 444). Bazıları bunun en yapıcı çatışma yönetimi tarzı olduğunu düşünürken (Rahim, 1983; Blake ve Mouton, 1964), diğerleri zaman ve enerji tükettiği için yanıltıcı olduğunu ve bu nedenle düşük öncelikli çatışmaları çözerken uygun olmadığını değerlendirmektedir (Shetach, 2009). Rahim (1992), bu stratejinin, acil kararların alınması gerektiği veya ilgili tarafların problem çözme becerilerinden yoksun olduğu durumlarda potansiyel olarak uygunsuz olduğunu belirtmektedir.

Ödün verme stratejisi

Çatışma çözümünde kullanılan ödün verme stratejisi; çatışmanın çözüme ulaştırılmasıyla, ilgili taraflardan birinin karşı tarafın kaygılarını azaltma sorumluluğu ve niyetiyle kendi istek ve ihtiyaçlarını hiçe sayması, bu durumun ötesinde diğer tarafın istek, tutum ve ihtiyaçlarının ön plana çıkmasının kabul edilmesi biçiminde oluşan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın özelinde fedakâr olma, iyi niyet, yardımseverlik ve itaat etme tutumu yer almaktadır (Arslan, 2016, s. 45; Koçak ve Atanur Başkan, 2013, s. 213). İlgili taraflardan biri çatışma sebepleri arasında bulunan ilgi veya davranışlarından ödün vermekte ve çatışmayı bitirmek amacıyla özverili davranmayı kabullenmektedir. Bu çatışma çözme stratejisi, sadece tek kaynağın ilgi ve beklentilerinin karşılanması sağladığından dolayı zayıf bir çözüm metodu şeklinde yorumlanmaktadır (Gürer ve ark., 2014, s. 444). Bunun yanında ilgili taraflardan birinin hatalı olduğunu düşündüğü ve kabul ettiği, taraflar arasında statü, hiyerarşi ve pozisyon farklılıklarının en önemli kıstas olduğu veya ilişkilerin sürekliliğinin önem ifade ettiği durumlarda kullanılmasının uygun bir strateji olduğu önerilmektedir (Tuna ve Türkmen, 2015 s. 48).

Kaçınma stratejisi

Kaçınma stratejisi, çatışmanın çözümü için hiçbir girişimde bulunmadan ve bir sorumluluk yüklenmeden hatta umursamaz şekilde veya görmezden gelme halinde oluşan bir davranış şeklidir (Arslan, 2016, s. 45; Koçak ve Atanur Başkan, 2013, s. 213). Bir başka ifadeyle, kaçınma stratejisi, çatışmanın tarafı olan kişilerin hem kendisi hem de başkaları için düşük endişe duyma davranışı göstermesi durumunu ortaya koymaktadır. Kaybet-kaybet durumu olarak da kabul edilmektedir. Bu stratejide, kişi bir çatışmanın varlığını kabul eder, ancak onu bastırır veya ondan çekilir - hem kendi ihtiyaçlarını hem de diğerinin ihtiyaçlarını karşılayamaz ve "kaygısız bir tutum" izlenimi verir (Rahim, 1992). Çatışmanın muhatabıyla son ana kadar bir araya gelmemeye özen gösterirler. Yüzleşmesi de çatışma ortasındadır ve gerilim unsuru olmaya devam etmektedir (Zencirkıran ve Keser, 2018, s. 167). Önemli kabul edilmeyen çatışmalarda, ilgili kimselerin yüzleşmesinin ortaya çıkaracağı olumsuz etkinin çatışmanın çözülmesi halinde oluşacak faydadan fazla olması ya da karmaşık bir sorunun ele alınması için olabildiğince sakinleşme süresini tutma durumlarında bu strateji kullanılabilir (Rahim, 2002, s. 220).

Uzlaşma stratejisi

Zorlayıcı tarz olarak da bilinen uzlaşma stratejisi, kişinin kendi amaçları için düşük, başkaları için yüksek düzeyde ilgi duyması ile ifade edilmektedir. Bu stratejide, bireyler diğer tarafın ihtiyaçlarını karşılamak için kendi ihtiyaçlarını ihmal edebilir. İlişkiyi sürdürmek için çatışma konusunda karşılıklı biçimde olabildiğince çözüm odaklı bakış açısıyla bir tür fedakârlık yapılmaktadır. Dolayısıyla bu strateji kendi içinde fedakârlık unsuru içermekte ve bu nedenle bir kaybet-kazan durumu olarak tanımlanmaktadır (Rahim, 1983, 1992, 2002). Bu çözüm stratejisinde taraflardan herhangi biri kesin kazanan veya kesin kaybeden olmamaktadır. Bu hal, taraflar arasında düşmanca tutumların ortaya çıkmasını engellediği için çatışma için geliştirilen çözümün olabildiğince kalıcılığını da mümkün hale getirir. Bu yaklaşımın uygulanabilmesi için tarafların kendi fikirleri, yorumları, istekleri ve doğruları olduğu kadar, karşı tarafinkileri de eşgüdümlü olarak onay verebilmesi önemlidir (Ayan ve Yavuz, 2018, s. 749). Bu stratejide çatışmanın geçiştirildiği ve kökenine inilmediği için sonraki süreçte tekrarlanma olasılığı fazla olduğu; çatışmayı önlemede geçici bir çözüm olduğu değerlendirilmektedir (Zencirkıran ve Keser, 2018, s. 167).

Hükmetme Stratejisi

Rekabetçi tarz olarak da bilinen hükmetme stratejisi, bireylerin amaçlarını gerçekleştirmek için güç kullandıkları ve diğerlerinin ilgi ve ihtiyaçlarını görmezden geldikleri durumlarda, kişinin kendi hedeflerine yüksek düzeyde ilgi göstermesi ve başkaları için düşük düzeyde endişe duyması şeklinde açıklanmaktadır. Bir başka ifadeyle, çatışmaya sebep olan konunun ele alınıp değerlendirilmesi yerine bir tarafın hakim olduğu gücü kullanıp diğer tarafa baskın bir tavır takınarak kendisi için olumlu sonuçlar elde etmesi, öte yandan çatışmanın diğer tarafının tamamıyla kaybeden taraf olmasına neden olduğu yaklaşımdır (Chen ve ark., 2019, s. 460; Arslan, 2016, s. 44). Örneğin, Yönetici pozisyonundaki kişilerin, pozisyonlarının kendilerine sağladığı gücü kullanma olasılığı yüksektir. (Rahim, 1992). Bu stratejinin sonucu kazan-kaybettir, sadece bir kişi kazanan olmaktadır. Bu tip çözüm stratejisinin, acil çözülmesi gerekli görece önemsiz çatışmalar olduğunda, çatışmanın öznelerinin kabul edilebilir bir konuda birleşmesinin imkânsız olduğu ve astların karar alma konusunda yeterli tecrübeye vakıf olmadığı durumlarda kullanılması tercih edilebilir (Rahim, 2002, s. 220).

2.5 Beş Faktör Kişilik Özellikleri

Bu bölümde öncelikle kişilik kavramı ve kişilik özellikleri detaylı olarak incelenmektedir.

2.5.1 Kişilik

Kişiliğe ilişkin açıklama ve değerlendirmeler, kişilik özelliklerinin genetik açıklamalarından çevrenin rolüne ve bireyin kişiliğini şekillendirmedeki deneyime kadar çeşitli faktörlere odaklanabilmektedir. Bu nedenle kişilik ile farklı tanımlamaların literatürde yer aldığı görülmektedir. Kişiliğin birçok farklı tanımı olsa da, çoğu, bir kişinin davranışını tahmin etmeye ve açıklamaya yardımcı olabilecek davranış modeline ve özelliklerine odaklanmaktadır.

En genel anlamıyla kişilik; özel bir kişiyi karakteristik olarak ifade eden psikolojik özelliklerin tümü şeklinde tanımlanabilmektedir (Erdoğan, 1999, s. 92). Ayrıca kişiler arası farklılığı ortaya koyan nesnel bir ölçüttür. Kişilik; genel haliyle bireylerin karakter özelliklerini, davranışlarını ve yeteneklerini göstermektedir. Kişilik, başkalarıyla olan etkileşimlerimizden ve

gözlemlerimizden, bu etkileşimlere ve gözlemlere ilişkin yorumlarımızdan ve hangi sosyal durumlara girmeyi veya kaçınmayı tercih ettiğimize dair seçimlerimiz üzerine kuruludur (Bandura, 1986).

Psikolojide kişilikten bahsedildiğinde bireysel özelliklerin iki yönü anlatılmaya çalışılmaktadır. Bunlar; genel insan özellikleri ve bu özelliklerin farklılığıdır (Erdoğan, 1999:92). Öz olarak kişilik doğuştan getirilen ve sonradan kazanılan özelliklerden oluşmaktadır. Bu durum, kişiliğin geliştirilebilir olmasını sağlamaktadır. Ancak önce bireyin kendisini objektif şekilde değerlendirmesi gerekmektedir. Hatta çevresindeki bireyleri gözlemleyip kendisini de başkalarının gözünden değerlendirebilmelidir.

2.5.2 Kişilik özellikleri

İnsanlar kişilik ve sosyal davranış bakımından farklılık göstermektedir. Bu farklılaşmanın bir kısmının genlerdeki farklılıklardan ve bir kısmının da çevreden, yani insanların deneyimlerindeki farklılıklardan kaynaklandığı genel olarak kabul edilmektedir (Harris, 2011). Kişilik özelliklerinin önemli bir özelliği, farklı kişilik tiplerinden ziyade sürekli davranışsal dağılımları yansımasıdır. Niossi (2020), kişilik özelliklerini şu şekilde yorumlamaktadır. Kişilik psikologlarının içedönükler ve dışadönükler hakkında konuştuklarında, aslında birbirinden tamamen ve niteliksel olarak farklı iki farklı insan türünden bahsetmedikleri anlamına gelir.

Kişilik özellikleri, insanların karakteristik düşünce, duygu ve davranış kalıplarını yansıtmaktadır. Aynı zamanda, kişilik özellikleri tutarlılık ve istikrar anlamına gelmektedir. Örneğin, dışadönüklük gibi belirli bir özellikte yüksek puan alan birinin, farklı durumlarda ve zaman içinde sosyal olması beklenmektedir. Allport vd, bireyler arasındaki farklılıkları en iyi onların kişilik özelliklerini anlayarak öğrenebileceğimizi ileri sürmüştür (Matthews, Deary ve Whiteman, 2003). Kişilik özellikleri, insanların farklılaştığı temel boyutları yansıtır. Kişilik özellikleri, kişinin içindeki dinamik bir örgüt ve kişiyi diğerlerinden farklı veya benzer kılan karakteristik düşünce, duygu ve davranış örüntüsü olarak tanımlanmaktadır (Carver ve Scheiner, 2000; Funder, 1997; Chamorro-Premuzic, 2007). Burger'e (2006) göre kişilik, kişinin tutarlı davranış kalıpları ve kişisel süreçleridir. Tutarlı davranış örüntüsü ile işaret edilen, aynı eylemleri herhangi bir zamanda, herhangi bir durumda, kişisel olarak gerçekleştirmektedir. Kişilik özellikleri önemli ve ilginçtir. Çünkü kişilik özellikleri uzun süreler boyunca devam eden istikrarlı davranış kalıplarıdır (Caspi, Roberts ve Shiner, 2005). Daha da önemlisi, bu istikrarlı kalıpların insanların yaşamındaki birçok alan için geniş kapsamlı sonuçları olabilir (Roberts, Kuncel, Shiner, Caspi ve Goldberg, 2007).

Kişilik özellikleri, insanların ortalama olarak nasıl davranacağına dair bir gösterge verir, ancak çoğu zaman, bir kişinin belirli bir durumda belirli bir anda nasıl davranacağını tahmin etmede o kadar iyi değildir. Bu nedenle, geniş özellikleri en iyi şekilde yakalamak için, zaman içinde ve birçok farklı durum türünde ortalama alınan toplu davranışları değerlendirmenin gerekli olduğu önerilmektedir (Niosi, 2020). Kişilik özelliklerini karakterize eden tutarlılık, istikrar ve bireysel farklılıklar olmak üzere üç kriter bulunmaktadır (Diener ve Lucas, 2019). Bir kişilik özelliğine sahip olmak için, bireylerin bu özelliklerle ilgili davranış durumları karşısında süreklilik göstermesi gerekmektedir. Bir özelliğe sahip bireyler, o özellikle ilgili davranışlarda da zaman içinde biraz kararlıdır. İnsanlar, özellikle belirli davranışlarda birbirlerinden farklılık göstermektedir.

2.5.3 Beş Faktör Kişilik Kuramı

Kişilik kuramları, bireylerin kişiliklerinin yapısı ve işleyişi ile ilgili varsayımlar ya da varsayıma dayalı açıklamalardır. Bu varsayımlara dayalı açıklamalar, iki amacı gerçekleştirmek için kullanılmaktadır. Birincisinde, kişiliğin yapısını, kaynağını ve bağlantılarını anlama amacıyla kullanılır. İkincisinde ise kişilik değerlendirmelerine bağlı olarak davranışları ve olayları tahmin etme amacıyla kullanılır. Bir başka ifadeyle, bilimsel ve istatistiksel yöntemlerle, insanların kişilikleri ve özellikleri tahmin edilmektedir. Beş faktörlü kişilik özellikleri kavramının teorik olarak anlaşılmasını sağlayan unsurun ayırt edici kişilik kuramı olduğu ve beş faktör kişilik kuramının ayırt edici kişilik yaklaşımı içinden çıktığı ileri sürülmüştür (Çiçek ve Aslan, 2020, s. 140).

Beş faktör kişilik özellikleri kuramının, sözlüksel yaklaşım araştırmacıları tarafından geliştirildiği ileri sürülmektedir (Dinner ve Lucas, 2019). Sözlüksel yaklaşımı kullanan araştırmalar (Allport ve Odbert, 1936), sözlükte bulunan kişilik tanımlayıcılarının çoğunun birbiriyle gerçekten örtüştüğünü göstermiştir. Başka bir deyişle, insanları tanımlamak için kullanılan kelimelerin çoğu eş anlamlıdır. Bu nedenle, bir kişinin nasıl biri olduğunu bilmek isteniyorsa, onların ne kadar sosyal olduklarını, ne kadar arkadaş canlısı olduklarını ve ne kadar girişken olduklarının sorulması gerekmez. Bunun yerine, sosyal insanlar arkadaş canlısı ve girişken olma eğiliminde olduklarından, bu kişilik boyutunu tek bir terimle özetlenebilir. Buradan hareketle, sosyal, arkadaş canlısı ve girişken biri tipik olarak dışa dönük olarak tanımlanır (Dinner ve Lucas, 2019).

İstatistiksel yöntemler, sözlüksel yaklaşımın etkili olmasını sağlamıştır. Allport ve Odbert gibi araştırmacıların tanımladığı kelime çeşitliliğinin altında az sayıda boyutun yatıp yatmadığını belirlemede faktör analizi tekniği yardımcı olmuştur. Sözlüksel yaklaşımdan ortaya çıkan en yaygın kabul gören model ya da kuram "The Big Five" veya "Beş Faktör Modeli"dir (Goldberg, 1990; McCrae ve John, 1992; McCrae ve Costa, 1987). Yapılan araştırmalar, kişiliğin beş faktörlü bir yapı ile açıklanabileceği görüşünün yaygın bir şekilde benimsenmesiyle sonuçlanmıştır (McCrae ve Costa, 1999; Paunonen ve Aston, 2001).

Tablo 1'de Beş Faktör Kişilik Modeli, modelin boyutları (kişilik özellikleri) ve boyutların tanımları ile her bir boyutun alt özelliklerine yer verilmiştir. Modeldeki özelliklerin neye benzediği hakkında genel bir fikir vermesi için alt özellikler de verilmiştir. Kişilik araştırmacıları, kişinin kişiliğini özetlemenin bir yolu olarak Beş Faktör Kişilik Modeli'ndeki özelliklerin değeri konusunda genel olarak hemfikir olsalar da, üzerinde çalışılması gereken geniş çapta kabul görmüş bir yönler listesi olmadığını belirtmek önemlidir (Diener ve Lucas, 2019). Tabloda görülen liste, McCrae ve Costa'nın (1987, 1999) çalışmalarına dayanmaktadır. Beş Faktör Modelinin her birini oluşturan alt özellikleri hakkında bir fikir vermektedir.

Beş Faktör Kişilik Modeli, beş özellik, faktör ya da boyuttan oluşmaktadır. Bunlar sırasıyla deneyime açık olma, özdenetime sahip olma, dışa dönük olma, uyumlu olma ve nevroitik olmadır. Beş Büyük kişilik özelliğinin her biri, kişilikle ilgili birçok terimi kapsayan son derece geniş kategorileri temsil eder. Modelin her bir özelliği, herhangi bir insanın kişiliğinin daha ayrıntılı analizini yapmak için kendi içinde alt özelliklere ayrılabilir. Nitekim tabloda alt özelliklere de yer verilmiştir. Örneğin, dışadönük olma özelliği, girişkenlik (sosyal), iddialı (güçlü), aktivite (enerjili), heyecan arayan (maceracı), olumlu duygular (hevesli) ve sıcaklık kanlı (uyumlu) gibi terimleri içeren bir kategoridir (John ve Srivastava, 1999). Beş Faktör

Kişilik Modeli, bireyleri ikili kategorilere ayıran (içe dönük veya dışa dönük) diğer kişilik özellikleri teorilerinin aksine, her kişilik özelliğinin bir spektrum olduğunu ileri sürmektedir. Özellik spektrumunun bir ucu yüksek düzey, diğer ucu ise düşük düzey skalası ile sınırlandırılmıştır. Böylece, bireylerin kişilik özelliği iki uç arasında bir ölçekte sıralanmak suretiyle ölçümü yapılmaktadır.

Deneyime açık olma

Bu özellik, kişilerin her türlü yeniliklere açık olduğunu; yeni sanatsal faaliyetleri, düşüncelerine, değerlerine, duygularına ve davranışlarına etki ettiğini göstermektedir (John ve Srivastava, 1999). Bu özellikte yüksek puan alan kişiler, başkaları tarafından entelektüel, yaratıcı veya sanatsal olarak görülmektedir (Grohol, 2020). Çevrelerindeki dünyayı sonsuza kadar merak etme eğilimindedir. Yeni şeyler öğrenmekle ilgilenirler. Bu özellikte yüksek puan alan bir kişi tipik olarak geniş bir ilgi alanına sahiptir. Seyahat etmekten, diğer kültürleri öğrenmekten ve yeni deneyimleri denemekten keyif alabilir. Bu özellikten düşük puan alan kişiler ise, bildiklerine bağlı kalmayı tercih eder. Öğrenmekten veya yaratıcı olmaktan hoşlanmazlar. Değişimden rahatsızdır olurlar. Genellikle yaratıcı faaliyetlerle veya soyut düşünmeyle mücadele etme görüntüsü verirler.

Özdenetime sahip olma

Bu özellik, bir kişinin hedefe yönelik davranışlarda bulunmak için dürtü kontrolünü düzenleme yeteneğini tanımlamak için kullanılmaktadır (John ve Srivastava, 1999). Bu özellikte yüksek puan alan kişi, hedefe yönelik davranışlarla organize olmayı tercih eder. Başkaları tarafından düşünceli, detay odaklı ve iyi dürtü kontrolüne sahip olarak görülürler (McCrae ve Costa, 1999). Genellikle anlık hareket etmezler. Ölçümde düşük puan alan kişiler, organize olma ve bir hedefe odaklanma konusunda daha fazla zorluk çeker (Grohol, 2020). Daha dağınık olma eğilimindedirler. Kendilerini sınırlandıran, sistem, yapı ve programlardan hoşlanmazlar. Davranışlarının başkalarını nasıl etkilediğini her zaman takdir etmez veya umursamazlar.

Dışa dönük olma

Bu özellik, analize konu olan bireylerin konuşkan, girişken olma ve başkaları ile sosyalleşmekten zevk alma eğilimine sahip olma eğilimlerini ölçer ve gösterir (McCrae ve Costa, 1999). Bu özellik, aynı zamanda bireylerin baskın bir tarza sahip olma eğilimine sahip olduğunu da ortaya koymaktadır. Bu özellikte yüksek puan alan kişiler genellikle daha iddialı, dışa dönük ve genel olarak konuşkan olarak görülür (Grohol, 2020). Diğerleri, bu özellikte yüksek puan alan bir kişiyi sosyal olarak görür. Duygularını uygun şekilde ifade etme ve fikirlerini duyurma konusunda kendilerini rahat hissetme eğilimindedirler. Düşük puan alanlar içe dönük olarak tanımlanmaktadır (John ve Srivastava, 1999). Küçük ölçekli konuşmalarda fazla rahat değildir. Konuşmaya veya duyulmaya ihtiyaç duymaya oranla, başkalarını dinlerken kendilerini daha fazla rahat hissederler.

Uyumlu olma

Kendi fikir ve seçimlerini ileri sürmek yerine başkalarıyla aynı fikirde olma ve onlarla birlikte hareket etme eğilimine sahip kişilik özelliğini göstermektedir (McCrae ve Costa, 1999). Bu özellikte yüksek puan alan bir kişi, başkalarına karşı nazik ve arkadaşça davranma konusunda rahat olan kişidir (Grohol, 2020). Diğerleri, bu tür insanları yardımsever ve işbirlikçi, güvenilir

ve fedakar biri olarak görür. Düşük puan alan kişiler ise, daha manipülatif ve genellikle diğerlerine karşı daha az arkadaş canlısı olarak görülür. Ayrıca daha rekabetçi ve daha az işbirlikçi biri olarak görülme potansiyeline sahiptirler.

Nevrotik olma

Bu tür kişilerin öfke, endişe ve üzüntü gibi olumsuz duyguları sık sık yaşadıkları ve kişilerarası ilişkilerde aşırı hassas olma eğilimi gösterdikleri belirtilmiştir (McCrae ve Costa, 1999). Bu özellikte yüksek puan alan bir kişi, başkaları tarafından huysuz, sinirli, endişeli ve başının üzerinde kara bir bulut olan biri olarak görülebilir (Grohol, 2020). Depresyondan muzdarip olarak görülebilirler. Sıklıkla ruh hali değişimleri yaşayabilirler. Düşük puan alan kişiler ise, duygusal olarak daha istikrarlı ve esnek olma kabul edilir. Başkalarına daha az endişeli veya karamsar görünürler.

Tablo 1. Beş Faktör Kişilik Boyut, Tanım ve Kilit Özellikleri Kaynak: McCrae ve Costa (1999); Diener ve Lucas (2019).

Kişilik Özellikleri	Tanımlar	Alt özellikler
Deneyime açık olma (openness to experience)	Yaratıcılık ve merak düzeyi ölçülür. Yeni sanat faaliyetleri, fikirleri, değerleri, duyguları ve davranışları takdir etme eğilimine sahiptir	Fantezi eğilimlidir. Duygulara açıktır. Yeni ve farklı fikirlere açıktır. Çeşitli değer ve inançlara açıktır.
Özdenetime sahip olma (conscientiousness)	Organize olma ve iş ahlakı düzeyi ölçülür. Randevu saatlerine zamanında uyar, dikkatlidir, kurallara uyar ve çalışkandır.	Yeteneklidir Düzenlidir Saygılıdır Başarıya odaklıdır Öz disipline sahiptir Bilinçli ve planlıdır
Dışadönük olma (Extraversion)	Sosyallik ve coşku düzeyi ölçülür. Konuşkan, girişken olma ve başkaları ile sosyalleşmekten zevk alma eğilimine sahiptir. Baskın bir tarza sahip olma eğilimine sahiptir.	Girişken ve soyaldır Hafif sıcakkanlıdır. İddialıdır Aktiftir Heyecan arayan bir eğilimi vardır Olumlu bir duygusal yapıya sahiptir
Uyumlu olma (agreeableness)	Dostluk ve nezaket düzeyi ölçülür. Kendi fikir ve seçimlerini ileri sürmek yerine başkalarıyla aynı fikirde olma ve onlarla birlikte hareket etme eğilimindedir.	Güvenen ve güvenilirdir Basit ve düz bir kişiliğe sahiptir Fedakardır

		Uysaldır Mütevazidir Hassas düşünceye sahiptir
Nevrotik olma (Neuroticism)	Duygusal kararlılık ve sakinlik seviyesi ölçülür. Öfke, endişe ve üzüntü gibi olumsuz duyguları sık sık yaşama ve kişilerarası duyarlı olma eğilimindedir	Endişelidir. Kızgın yapılıdır Bunalımlıdır Özbilince sahiptir Dürtülüdür Savunmasızdır

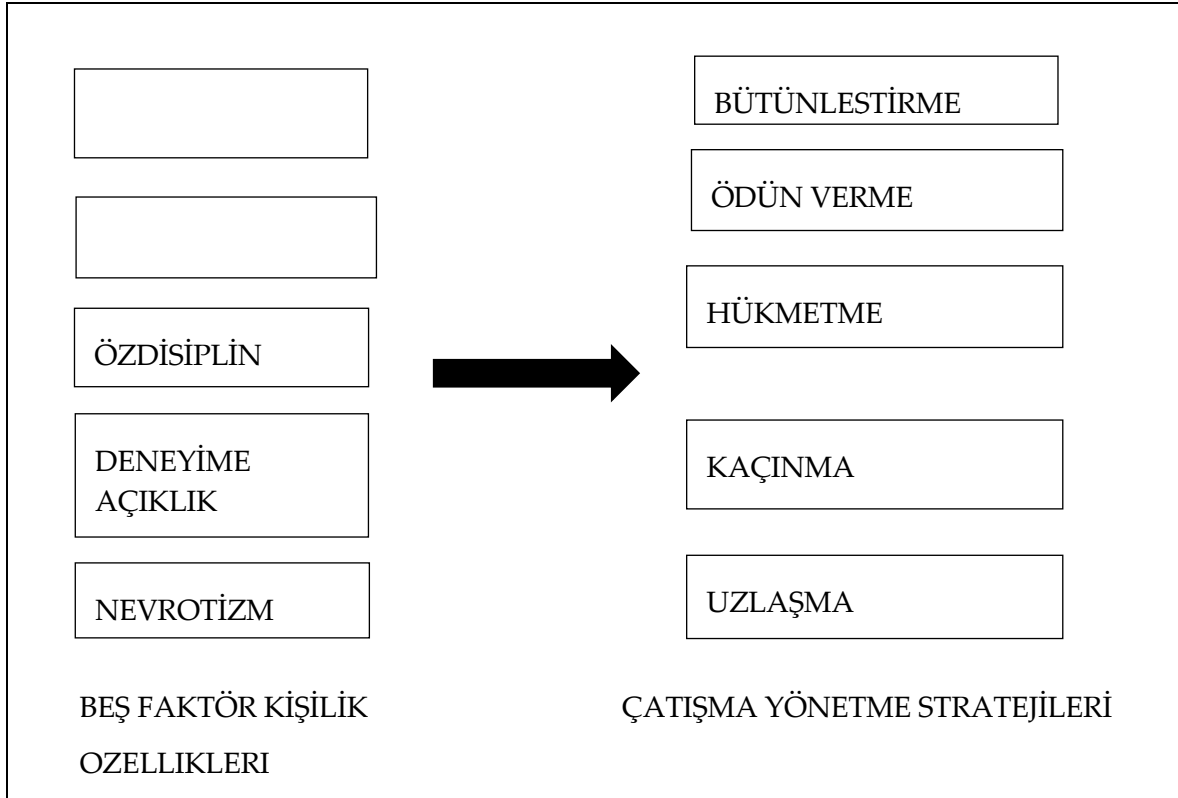
Model, birçok toplum ve kültürde araştırılmıştır ve günümüzde en yaygın olarak kabul edilen kişilik teorisi olmaya devam etmektedir. Dünyanın farklı kıta ve kültürlerinde geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiştir (McCrae, 2002). Medeni ve okur-yazar kültür ve toplumlarda geçerli ve güvenilir bir model olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okuma yazma bilmeyen ve sanayileşmemiş toplumsal örneklemelere uygulanan bazı çalışmalarda ulaşılan bulgular ise modeli desteklememiştir (Gurven ve ark., 2013). Beş faktör kişilik kuramı, kapsamlı bir kişilik teorisi olmaktan ziyade kişilik özelliklerinin düzenlenmesi için ortaya çıktığı; bu nedenle, açıklayıcı olmaktan çok betimleyici olduğu ve bu bağlamda bireyler arasındaki farklılıkları tam olarak açıklamaktan uzak olduğu için eleştirilmektedir (John ve Srivastava, 1999). Ayrıca, modelin insan davranışını açıklamak için yeterince nedensel bir gerekçe sağlamadığı; bu nedenle, sonuçları tahmin etmek için daha fazla spesifik özelliklerin kullanılması gerektiğine dikkat çekilmektedir

YÖNTEM

Çalışmanın yöntem başlığında; araştırmanın amacı, kapsamı ve kısıtları hakkında bilgi verilmektedir. Ayrıca çalışmanın modeli, hipotezleri ve örnekleme ait verilere de yer verilmektedir. Yine bu başlık altında; veri toplama safhasında kullanılan ölçeklere ilişkin ayrıntılı bilgi verilmektedir.

Bu çalışmanın amacı beş faktör kişilik özelliklerinin çatışma yönetme stratejilerine etkisini tespit etmektir. Çatışma yönetme stratejilerini etkilemesi olası farklı etkenler dikkate alınmamıştır. Çalışmanın kısıtı, gönüllülerin kişisel beyanı esas alarak gerçekleştirilmesidir. Çalışmayı diğer çalışmalardan ayıran en önemli özellik bir mesleğe yönelik gerçekleştirilmemesidir. Literatürde ulaşılabilen çalışmalar incelendiğinde çoğunlukla öğretmenler, hemşireler ve yöneticilere yönelik bulguların saptandığı görülmektedir. Bu çalışmada meslek ayrımı yapmadan mavi ve beyaz yakalı her sektör çalışmaya dahil edilmiştir. Örneklemin geniş tutulmasının asıl amacı da daha genellenebilir bulgular elde etmektir.

Bu çalışmanın evreni değişik sektörlerde faaliyet gösteren İstanbul'da bulunan kurumlarda görev alan mavi ve beyaz yakalı işgörenlerden oluşmaktadır. Kolayda örnekleme yöntemiyle belirlenmiş 412 gönüllü bireye ulaşılmıştır. Yanıtlanan anketlerden 36 tanesi uç veri barındırdığından çalışmanın verisine dâhil edilmemiştir. Analizler 376 adet uygun anket vasıtasıyla gerçekleştirilmiştir.



H1: Beş Faktör Kişilik ile çatışma yönetme stratejileri arasında etkileşim vardır.

H1a: Beş Faktör Kişilik ile bütünleştirme arasında etkileşim vardır.

H1b: Beş Faktör Kişilik ile ödün verme arasında etkileşim vardır.

H1c: Beş Faktör Kişilik ile hükmetme arasında etkileşim vardır.

H1d: Beş Faktör Kişilik ile kaçınma arasında etkileşim vardır.

H1e: Beş Faktör Kişilik ile uzlaşma arasında etkileşim vardır.

Çalışmaya veri sağlamak amaçlı tasarlanan anket üç kısımdan oluşmaktadır. İlk bölümde, demografik özelliklerden oluşan 8 ifadeye yer verilmiştir. Bu sekiz ifade gönüllülerin; cinsiyet, yaş, eğitim derecesinin tespitine yönelik ifadeleri içermektedir. Anket verileri Ağustos-Aralık 2019’ da çevrimiçi elde edilmiştir. Katılım sağlayan işgörenlerin iş saati dışında anketleri kolayca cevaplandırması adına e-posta adreslerine yönlendirilip, kesinlikle üçüncü kişilerle verilerin paylaşılmayacağı ve bilimsel amaç dışında kullanılmayacağı bilgisi paylaşılmıştır. Anketin ikinci ve üçüncü kısmında da; çalışmanın bağımlı ve bağımsız değişkenlerinin boyut ve alt boyutlarını içeren ölçekler yer almaktadır.

Çalışmanın bağımsız değişkenine veri sağlamak amaçlı kullanılan ölçek “Beş Faktör Kişilik Ölçeği”dir. Veri sağlama aracı alana John, Donahue ve Kentle (1991) aracılığıyla kazandırılmıştır. Ölçek 44 ifadeden oluşmaktadır. Beş faktörün prototipik bileşenlerini ölçmek için tasarlanmıştır. (John ve Srivastava, 1999: 102-138) Ölçek “Dışadönüklük” özelliğini içeren sekiz, “Uyumluluk/yumuşak başlılık” özelliğiyle ilgili dokuz, “Öz disiplin/sorumluluk” özelliğiyle ilgili dokuz ifade, “Nevrotizm (duygusal dengesizlik)” özelliğiyle ilgili sekiz ve son olarak “Deneyime Açıklık” özelliğiyle ilgili on ifadeden oluşmaktadır. Ölçek 5’li likert tipte tasarlanmıştır. Ölçekte yer alan 2., 6., 8., 9., 12., 18., 21., 23., 24., 27., 31., 34., 37., 41. ve 43.

maddeler ters (reverse) ifadeler içermektedir. (John ve Srivastava, 1999:102-138) Ölçeğin Türkiye'deki geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını Sümer ve Sümer (Sümer ve Sümer, 2005) gerçekleştirmiştir.

Araştırmanın ikinci veri sağlama aracı da "Çatışma Yönetme Stratejileri" ölçeğidir. Bu ölçek ROCI II Çatışma Yönetimi Stilleri Ölçeği adıyla da bilinmektedir. Ölçek Rahim (1983) tarafından literatüre kazandırılmıştır. Türkçe uyarlama çalışması Yağcıoğlu (1997) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek 28 soru olup, 5 alt boyuttan oluşmaktadır. 5'li likert tipte tasarlanmıştır.

Bu çalışmada veri sağlamaya yönelik kullanılan ölçüm araçlarının güvenilirliğinin sınanması adına; Cronbach Alpha analizi gerçekleştirilmiştir. Yapı geçerliliği adına doğrulayıcı faktör analizleri temel bileşenler yöntemi ve varimax döndürme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin faktör analizine uygunluğu; KMO örneklem yeterliliği testi ve Barlett Küresellik Testi uygulanarak tespit edilmiştir.

Beş Faktör Kişilik ölçeğinin faktör analizine uygunluğu için, KMO test gerçekleştirilmiştir. [KMO=.532; $\chi^2(741) = 37105.108$, $p < 0,001$]. Uygunluk tespit edildikten sonra uygulanan Faktör analizine göre; ölçeğin toplam varyansı 82. 292 ve 5 alt boyuttan oluştuğu saptanmıştır. Faktör analizi gerçekleştirilirken ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmasındaki bütün ifadeler analize dahil edilmiştir. 5 ifade faktör yükü düşük ya da değer hesaplanamadığından analizden çıkarılmıştır. Bu beş ifade 5, 7, 32, 41 ve 42. ifadelerdir. Analiz geçerli 39 ifade üzerinden gerçekleştirilmiştir. Tıpkı orijinal ölçekteki gibi 5 alt boyuttan oluşmuştur. Ölçeğin güvenilirliğine yönelik Cronbach Alfa katsayısı değeri hesaplanmıştır. Değer .739 olarak saptanmış olup, ölçeğin güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmanın ikinci ölçeği olan Çatışma Yönetme Stratejileri ölçeğinin KMO test sonucu [KMO=.755; $\chi^2(378) = 23628.179$, $p < 0,001$] hesaplanmıştır. Toplam varyansın 82,227 ve 5 alt boyut ile temsil edildiği saptanmıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmasındaki bütün sorular analize dahil edilmiş olup, orijinal ölçekteki gibi 5 alt boyutunda boyutlandırıldığı saptanmıştır. Cronbach Alfa değeri ise; .962 saptanmış olup, ölçeğin güvenilir olduğu bulgular vasıtasıyla tespit edilmiştir.

Çalışmanın anket kısmına veri sağlayan her iki ölçeğinde geçerli ve güvenilir olduğu gerçekleştirilen analizler vasıtasıyla kanıtlanmıştır.

Çalışmadaki veriler 2020 yılı öncesinde toplanmıştır.

BULGULAR

Çalışmanın bağımlı ve bağımsız değişkenlerinin arasındaki ilişki ve etkileşimin tespitine yönelik korelasyon ve regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir.

Bağımlı ve bağımsız değişkenlerin alt boyutlarına normallik testi uygulanarak, George ve Mallery (2010) "çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ve -2" referans değerlerin arasında değerlerle temsil edildiği örneklerde şartların sağlandığını vurgulamaktadır. Tabachnick ve Fidell, (2015) "Büyük örneklerde, bir değişkende manidar olarak bulunan çarpıklık, normallikten hissedilir oranda sapma gösterme eğiliminde olamaz diye vurgulamaktadır. Analizlerde çok fazla bir etkiye neden olmamaktadır. Aynı zamanda büyük örneklerde, basıklığın sıfırdan uzaklaşmasının etkisi de azalmakta olduğunu vurgulamışlardır. Negatif

basıklıkta örneklem büyüklüğü 200'den fazla olursa bu tehdit ortadan kaybolmaya başlamakta olduğunu özellikle belirtmişlerdir”.

Araştırmanın örnekleme 376 gönüllüden oluşmaktadır. Ayrıca çarpıklık ve basıklık değerleri vasıtasıyla tekrar kontrol gerçekleştirilmiştir. Alt boyutların herbirinin değerleri; Dışadönüklük [1.072, .406], sorumluluk [1.816, 2.437], uyumluluk [.050, .876], deneyime açıklık [.429, -.591], nevrozizm [-.444, 1.717] ile bağımlı değişkene ait değerler ise Bütünleşme alt boyutu için [.488, -1.246], ödün verme [.807, -.338], hükmetme [.411, -1.097], kaçınma [.494, -1.045] ve son alt boyut olan uzlaşma için [.551, -.851] olarak tespit edilmiştir. Bulgular; çalışmanın bağımlı ve bağımsız değişkenlerinin normal dağılım eğilimi gösterdiğini doğrulamaktadır. Bu nedenle verilerin analizinde parametrik analizler kullanılmıştır. Analizlerde, olası çoklu doğrusallık (multicollinearity) sorununun azaltılmasına yönelik standart z-puanlar kullanılmıştır” (Baron ve Kenny, 1986, s. 1173-1182).

Çalışmaya katılan bireylerin demografik özellikleri şu şekildedir; gönüllülerin 213'ünün kadın çalışan (%56.6) 163'ünün erkek çalışan (% 43.4) olduğu, en fazla 26-35 yaş 203 kişi ile (%54) aralığında işgörenlerin temsil edildiği, ardından 18-25 yaş grubunun 87 kişi (%23.1) geldiği ve en az temsiline 55+ yaş grubunun 8 kişi ile (%3.3) çalışmada yer aldığı tespit edilmiştir. Evli işgörenlerin 231 kişi (%61.4) ile en fazla temsil edildiği saptanmıştır. En az temsiline boşanmış işgörenler grubunda 1 kişi ile olduğu tespit edilmiştir. Eğitim durumlarına bakıldığında; katılımcıların 203 kişi ile (%54) en fazla lisans eğitim derecesine sahip oldukları, ön lisans seviyesinde 29 kişi (%7.7) ile en az temsil edildiği saptanmıştır. Katılımcıların iş yaşamındaki var olma süreleri yani kıdemleri incelendiğinde; en fazla temsiline 10-12 yıl arasında kıdeme sahip işgörenlerin olduğu 137 kişi (%27,1) tespit edilmiştir. En az temsil edilen grubun ise 4- 6 yıl kıdem ile 13 kişi (% 3.5) olduğu saptanmıştır. Beyaz yakalı katılımcıların en fazla 308 kişi (%81.9) ile temsil edildiği saptanmıştır. Mavi yakalı katılımcıların ise, 68 kişi (%18.1) ile temsil edildiği görülmektedir. Gelir durumları incelendiğinde katılımcıların en fazla temsil edildiği grubun 10.001- 12.500 TL, en az temsiline ise 12.501 ve üstü gelir dilimi ve çalışmanın en yüksek gelir grubunun olduğu saptanmıştır. Araştırmaya katılan işgörenlerin kardeş sayıları incelendiğinde en fazla temsiline 298 kişi (%79.3) ile 2 kardeşli işgörenlerin olduğu saptanmıştır.

Tablo 2. Korelasyon Analizi ve Betimsel İstatistikler

DEĞİŞKENLER	ORT.	SS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Dışadönüklük	3.01	.393	1									
2. Sorumluluk	3.19	.540	.624**	1								
3. Uyumluluk	3.29	.455	.274**	.425**	1							
4. Deneyime Açıklık	2.89	.979	.546**	.556**	-.049	1						
5. Nevrotizm	2.79	.400	-.298**	-.488**	-.483**	.002	1					

6. Bütünleşme	2.40	.955	.538**	.543**	-.243**	.603**	-.051	1				
7. Ödün Verme	2.62	.990	.337**	.385**	-.132*	.483**	.140**	.462**	1			
8. Hükmetme	2.76	1.06	.460**	.480**	.001	.944**	.008	.541**	.441**	1		
9. Kaçınma	2.74	1.06	.442**	.460**	-.015	.561**	.314**	.555**	.471**	.517**	1	
10. Uzlaşma	2.72	1.03	.725**	.364**	.014	.460**	.023	.474**	.386**	.420**	.444**	1

* Korelasyon 0.01 seviyesinde anlamlı (2-yönlü)

** Korelasyon 0.05 seviyesinde anlamlı (2-yönlü)

Beş faktör kişilik değişkeninin alt boyutlarıyla çatışma yönetme stratejilerinin alt boyutları arasındaki ilişkilerin tespiti için yönelik korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Korelasyon analizi, bir değişkenin iki ya da daha fazla değişkenle olan ilişkisini belirlemek için kullanılan analiz yöntemidir (Karadöl vd., 2018). Korelasyon analizi yardımıyla iki değişken arasındaki ilişkinin yönü ve bu ilişkinin büyüklüğü belirlenmektedir (Louie ve Slougher, 2014; Schmidt, Cancellata ve Junior, 2014). Korelasyon analizinin gerçekleştirilme amacı; bağımsız bir α değeri değiştiğinde, bağımlı bir β değerinde ne yönde ve ne kadar büyüklükte değişim olduğunu belirlemektir (Rosa vd., 2017).

Analiz bulgularına göre; kişilik değişkeninin alt boyutlarından dışadönüklük ile bütünleşme alt boyutu arasında pozitif korelasyon saptanmış olup, ilişkinin anlamlı ve orta düzeyde olduğu bulgulanmıştır ($r= .538$, $p<0.01$). Dışadönüklük ile ödün verme alt boyutu arasında anlamlı ilişki tespit edilip, ilişkinin pozitif, zayıf düzeyde olduğu saptanmıştır. ($r= .337$, $p<0.01$). Hükmetme alt boyutu ile ilişkisi anlamlı, orta ve pozitif yönlü tespit edilmiştir ($r= .460$, $p<0.01$). Kaçınma alt boyutuna yönelik bulgular yine ilişkinin anlamlı, pozitif ve zayıf olarak saptanmıştır ($r= .442$, $p<0.01$). Uzlaşma alt boyutu ile arasındaki ilişkinin de anlamlı, pozitif yönlü ve mükemmel düzeyde olduğu saptanmıştır ($r= .725$, $p<0.01$).

Sorumluluk ile bütünleşme arasında pozitif yönlü anlamlı ve orta düzeyde ilişki saptanmıştır ($r= .543$, $p<0.01$). Ödün verme ile arasında anlamlı ilişki olduğu bu ilişkinin zayıf ve pozitif yönlü olduğu saptanmıştır ($r= .385$, $p<0.01$). Hükmetme ile arasında da anlamlı, pozitif ilişki saptanmış olup ilişkinin zayıf olduğu belirlenmiştir ($r= .480$, $p<0.01$). Kaçınma ile ilişkisi incelendiğinde de pozitif yönlü anlamlı ve zayıf korelasyon tespit edilmiştir ($r= .460$, $p<0.01$). Son alt boyut olan uzlaşma ile de benzer ilişkisi olduğu bulgulanmıştır. Bu ilişki de anlamlı olup, pozitif ve zayıf yönlü saptanmıştır ($r= .364$, $p<0.01$).

Uyumluluk ile çatışma yönetme stratejilerinin ilişkisi incelendiğinde; bütünleşme ile arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olup, ilişkinin düşük düzeyli olduğu saptanmıştır ($r= -.243$, $p<0.01$). Ödün verme alt boyutu ile yine negatif yönlü korelasyon gösterdiği bulgulanmış olup ilişkinin anlamlı ve zayıf olduğu tespit edilmiştir. Korelasyon analizi sonucuna göre; hükmetme ($p=.991$), Kaçınma ($p=.777$) ve Uzlaşma alt boyutu arasında ($p=.780$) anlamlı ilişki saptanamamıştır.

Deneyime açıklık alt boyutu ile çatışma yönetme stratejilerinin alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde; bütünleşme ile ilişkisinin pozitif yönlü anlamlı ve gücünün iyi olduğu

saptanmıştır ($r = .603$, $p < 0.01$). Ödün verme alt boyutu ile pozitif yönlü anlamlı ilişkisi olduğu ve bu ilişkinin gücünün orta olduğu saptanmıştır ($r = .483$, $p < 0.01$). Hükmetme ile ilişkisinin pozitif yönlü, mükemmel ve anlamlı olduğu saptanmıştır ($r = .944$, $p < 0.01$). Kaçınma ile ilişkisinin pozitif yönlü, orta ve anlamlı olduğu saptanmıştır ($r = .561$, $p < 0.01$). Son alt boyut olan Uzlaşma ile de pozitif yönlü orta güçlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($r = .460$, $p < 0.01$).

Nevrotizm alt boyutu ile çatışma yönetme stratejilerinin alt boyutları arasındaki ilişkisi incelendiğinde; bütünleşme ($p = .326$), Hükmetme ($p = .878$) ve Uzlaşma ($p = .663$) arasında anlamlı ilişki saptanamamıştır. Nevrotizm alt boyutu ile yalnızca Ödün verme ($r = .140$, $p < 0.01$) ve kaçınma ($r = .314$, $p < 0.01$) arasında istatistiki anlamlı ilişki saptanmıştır. Bu ilişkilerin pozitif yönlü güçlerinin ise sırasıyla zayıf ve orta olduğu saptanmıştır.

Beş faktör kişilik değişkeninin alt boyutlarının her birinin birbirleriyle ilişkisi incelendiğinde; Nevrotiklik alt boyutu dışında her boyut birbiriyle pozitif korelasyon gösterdiği saptanmıştır.

Çatışma yönetme stratejilerinin alt boyutlarının birbirleriyle ilişki incelendiğinde de her boyut birbiriyle pozitif korelasyon gösterdiği tespit edilmiştir.

Regresyon analizi değişkenler arasındaki ilişkiyi modellemek ve incelemek için kullanılan istatistiksel bir tekniktir. En çok tercih edilen yöntemdir (Montgomery, Peck ve Vining; 2013, s. 1) Regresyon analizi; herhangi bir değişkenin (bağımlı değişken) bir veya birden fazla değişken ile (bağımsız – açıklayıcı değişken) arasındaki ilişkinin matematik bir fonksiyon şeklinde yazılmasıdır. Elde edilen bu fonksiyona ise regresyon denklemi adı verilmektedir (Orhunbilge, 2000, s. 12). Regresyon analizleri öncesinde değişkenler arasında çoklu doğrusal bağıntı problem test edilerek en yüksek VIF değerinin 10'dan küçük olduğu ve çoklu bağıntı olmadığı doğrulanmıştır. Verilerde otokorelasyon olup olmadığına karar vermek için Durbin-Watson değerleri incelenmiş olup, değerler 1,5 ile 2,5 arasında dağıldığından otokorelasyon olmadığı anlaşılmıştır. Eşvaryanslılık durumu da incelenerek regresyon hata terimlerinin varyansının sabit olduğu ve hata terimlerinin normale yakın dağıldığı görülmüştür. Orhunbilge (2017) analizlerin uygulanmasından önce bu verilerin kontrol edilmesinin uygun olduğunu vurgulamaktadır.

Regresyon analizi (Tablo 2) sonuçları istatistiksel olarak anlamlı tespit edilmiştir. Regresyon modelinde R² değerleri özellikle yorumlanmaktadır. Bu değer çalışmanın bağımlı değişkenindeki yani "Çatışma Yönetme Stratejileri"ndeki değişimin ne kadarının bağımsız değişken olan "Beş Faktör Kişilik" özellikleri tarafından açıklandığını ortaya koymaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2016, s. 275).

Tablo 3. Regresyon Analizi (Çatışma Yönetme Stratejilerine/ Bütünleşme Bağımsız Değişkenlerin Etkisi)

BÜTÜNLEŞME BOYUTU			
Alt Boyutlar (Bağımsız)	β	t	P
DIŞADÖNÜKLÜK	.294	6.983	.000
SORUMLULUK	.540	10.509	.000

UYUMLULUK	-.525	-13.733	.000
DENEYİME AÇIKLIK	.117	2.620	.009
NEVROTİKLİK	-.046	1.171	.242
R= .804 R2 = .647 Adjusted R2 = .642 F= 135,711 p= .000			

Araştırmanın hipotezlerinin sınanması adına gerçekleştirilen regresyon analizi (Tablo 2) bulguları istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmektedir. Bulgulara göre çatışma yönetme stratejilerinden bütünleşme alt boyutundaki % 64.7'lik değişimin bağımsız değişkene bağlı olduğu saptanmıştır. Modelin anlamlılık değeri (Sig.) 0.05' den ne kadar küçük ise, regresyon modelinin bağımlı değişkendeki varyansın o kadar iyi açıklandığı görüşü temel alınarak, regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir (p=.000). Bulgular değerlendirilirken bu bilgiler göz önünde bulundurularak yorumlanmıştır. Elde edilen verilere göre; regresyon modeli Nevrotiklik alt boyutu hariç (p= .242, p>0.05) istatistiksel olarak anlamlı (p=.000) tespit edilmiştir. β değerlerine bakıldığında çatışma yönetme stratejilerinde etki gücü olan alt boyutların nevrotizm dışında kalan her bir alt boyut olduğu ancak sorumluluk ve uyumluluk alt boyutlarının yüzdeleri incelendiğinde açıklama gücünün en yüksek alt boyutlar olduğu belirlenmiştir. Sorumluluk alt boyutunun β değerleri incelendiğinde etki gücünün % 54, uyumluluğun ise % 52 olduğu tespit edilmiştir. Bulgular; H1a hipotezinin kısmen desteklendiği kanıtlanmaktadır. Bu veriler doğrultusunda hipotez kabul edilmiştir.

Tablo 4. Regresyon Analizi (Çatışma Yönetme Stratejilerine/Ödün Verme Bağımsız Değişkenlerin Etkisi)

ÖDÜN VERME BOYUTU			
Alt Boyutlar (Bağımsız)	β	T	p
DIŞADÖNÜKLÜK	.108	1.901	.058
SORUMLULUK	.465	6.715	.000
UYUMLULUK	-.208	-4.031	.000
DENEYİME AÇIKLIK	.155	2.588	.010
NEVROTİKLİK	.298	5.595	.000
R= .600 R2 = .359 Adjusted R2 = .351 F= 41.525 p= .000			

Araştırmanın hipotezlerinin sınanmasına adına uygulanan regresyon analizi (Tablo 3) bulguları istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir. Bulgulara göre çatışma yönetme stratejilerinden ödün verme alt boyutundaki % 35.9'luk değişimin bağımsız değişkene bağlı olduğu tespit edilmiştir. Regresyon modeli Dışadönüklük alt boyutu dışında (p= .058, p>0.05) anlamlı (p=.000) tespit edilmiştir. β değerleri, çatışma yönetme stratejilerinde etki gücü saptanan alt boyutların dışadönüklük dışında kalan her bir alt boyut olduğunu

göstermektedir. Sorumluluk ve nevrozizm alt boyutlarının yüzdeleri incelendiğinde açıklama gücünün en yüksek alt boyutlar olduğu belirlenmiştir. Sorumluluk alt boyutunun β değerleri incelendiğinde etki gücünün % 46,5, nevrozizmin ise % 29 olduğu tespit edilmiştir. Bulgular; H1b hipotezinin kısmen desteklendiği kanıtlanmaktadır. Bu veriler doğrultusunda hipotez kabul edilmiştir.

Tablo 5. Regresyon Analizi (Çatışma Yönetme Stratejilerine/Hükmetme Bağımsız Değişkenlerin Etkisi)

HÜKMETME BOYUTU			
Alt Boyutlar (Bağımsız)	β	T	p
DIŞADÖNÜKLÜK	-.084	-3.866	.000
SORUMLULUK	-.115	-4.308	.000
UYUMLULUK	.114	5.752	.000
DENEYİME AÇIKLIK	1.059	45.825	.000
NEVROTİKLİK	-.020	-.992	.322
R= .951 R2 = .905 Adjusted R2 = .904 F= 707.089 p= .000			

Araştırmanın hipotezlerinin sınanması adına gerçekleştirilen regresyon analizi (Tablo 4) sonuçları anlamlı tespit edilmiştir. Bulgulara göre çatışma yönetme stratejilerinden hükmetme alt boyutundaki % 90,5'lik değişimin bağımsız değişkene bağlı olduğu tespit edilmiştir. Regresyon modeli nevrozizm alt boyutu hariç ($p = .322$, $p > 0.05$) istatistiksel olarak anlamlı ($p = .000$) saptanmıştır. β değerleri, çatışma yönetme stratejilerinde etki gücü nevrozizm dışında kalan her bir alt boyut olduğunu göstermektedir. Sorumluluk ve deneyime açıklık alt boyutlarının yüzdeleri incelendiğinde açıklama gücünün en yüksek alt boyutlar olduğu belirlenmiştir. Bulgular; H1c hipotezinin kısmen desteklendiğini kanıtlanmaktadır. Bu veriler doğrultusunda hipotez kabul edilmiştir.

Tablo 6. Regresyon Analizi (Çatışma Yönetme Stratejilerine/Kaçınma Alt Bağımsız Değişkenlerin Etkisi)

KAÇINMA BOYUTU			
Alt Boyutlar (Bağımsız)	β	t	p
DIŞADÖNÜKLÜK	.207	4.828	.000
SORUMLULUK	.583	11.183	.000
UYUMLULUK	.008	.195	.846
DENEYİME AÇIKLIK	.124	2.729	.007

NEVROTİKLİK	.663	16.538	.000
R= .798 R2 = .637 Adjusted R2 = .632 F= 129.652 p= .000			

Araştırmanın hipotezlerinin sınanması adına gerçekleştirilen regresyon analizi (Tablo 5) bulguları istatistiki olarak anlamlı tespit edilmiştir. Bulgulara göre çatışma yönetme stratejilerinden kaçınma alt boyutundaki % 63.7'lik değişimin bağımsız değişkene bağlı olduğu saptanmıştır. Regresyon modeli; uyumluluk alt boyutu dışında ($p = .846$, $p > 0.05$) bütün alt boyutlar bazında istatistiksel olarak anlamlı ($p = .000$) tespit edilmiştir. β değerleri; çatışma yönetme stratejilerinde etki gücü olan alt boyutların uyumluluk dışında kalan her bir alt boyut olduğunu ancak sorumluluk ve nevrozizm alt boyutlarının yüzdeleri incelendiğinde açıklama gücünün en yüksek alt boyutlar olduğu belirlenmiştir. Sorumluluk alt boyutunun β değerleri incelendiğinde etki gücü % 58.3, nevrozizmin ise % 66.3 olarak saptanmıştır. Bulgular; H1d hipotezinin kısmen desteklendiğini kanıtlamaktadır. Bu veriler doğrultusunda hipotez kabul edilmiştir.

Tablo 7. Regresyon Analizi (Çatışma Yönetme Stratejilerine/Uzlaşma Bağımsız Değişkenlerin Etkisi)

UZLAŞMA BOYUTU			
Alt Boyutlar (Bağımsız)	β	t	p
DIŞADÖNÜKLÜK	.811	17.982	.000
SORUMLULUK	.001	.017	.987
UYUMLULUK	-.104	-2.533	.012
DENEYİME AÇIKLIK	.011	.225	.822
NEVROTİKLİK	.215	5.081	.000
R=.772 R2 = .596 Adjusted R2 = .591 F= 109.326 p= .000			

Hipotezin doğruluğunun sınanması adına regresyon analizi (Tablo 6) sonuçları istatistiksel olarak anlamlıdır. Bulgulara göre çatışma yönetme stratejilerinden uzlaşma alt boyutundaki % 59.6'lık değişimin bağımsız değişkene bağlı olduğu saptanmıştır. Elde edilen verilere göre regresyon modeli sorumluluk ve deneyime açıklık alt boyutu hariç ($p = .987$, $p > 0.05$; $p = .822$, $p > 0.05$) diğer bütün alt boyutlar bazında istatistiksel olarak anlamlı ($p = .000$) bulgulanmıştır. β değerlerine bakıldığında çatışma yönetme stratejilerinde etki gücü olan alt boyutların sorumluluk ve deneyime açıklık dışında kalan her bir alt boyut olduğu ancak dışadönüklük ve nevrozizm alt boyutlarının yüzdeleri incelendiğinde açıklama gücünün en yüksek alt boyutlar olduğu belirlenmiştir. Dışadönüklük alt boyutunun β değerleri incelendiğinde etki gücünün % 81.1, nevrozizmin ise % 21.5 olarak saptanmıştır. Bulgular; H1e hipotezinin kısmen desteklendiğini kanıtlamaktadır. Bu veriler doğrultusunda hipotez kabul edilmiştir.

TARTIŞMA

Araştırmanın model ve hipotezlerine yönelik gerçekleştirilen korelasyon ve regresyon analizleri sonuçları kişilik ile çatışma yönetme stratejilerinin anlamlı ilişkisi olduğu gözlenmiştir. Alt boyutlar düzeyinde çatışma çözme tiplerinin kişiliğin bazı özellikleriyle yakından ilişkili ve etkileşim içinde olduğu görülmüştür. Literatür bulguları ile bu çalışmanın ulaştığı bulgular arasında benzer sonuçlar bulunmaktadır. Yürür (2009) tarafından yapılan bir çalışmada, kişiliğin alt boyutlarından açıklık, sorumluluk ve dışadönüklük ile bütünleştirme stratejisi pozitif korelasyon gösterdiği; açıklık ve geçimlilik özelliklerine sahip yöneticilerin hükmetme tarzından kaçındıkları tespit edilmiştir. Duygusal dengesizlik ve geçimli olma özelliği ile kaçınma tarzı arasında pozitif ilişki olduğu bulunmuştur. Basım, Çetin ve Tabak (2009) tarafından yapılan çalışmada, gelişime açıklık ve uyumluluk kişilik özelliklerinin, tüm çatışma çözme stratejilerini yordadığı saptanmıştır. Aynı çalışmada, dışadönüklük ve özdisiplin kişilik özellikleri çatışma çözme süreçlerinde önemli rol oynadığı tespit edilmiştir. Bu çalışmada, Basım, Çetin ve Tabak'ın (2009) ulaştığı bulgulardan farklı olarak sorumluluk ve deneyime açıklık en etkili yordayıcı olarak tespit edilmiştir. Basım, Çetin ve Tabak'ın (2009) çalışmasında nevrozizm alt boyutunun çatışma çözme yaklaşımlarını açıklama gücü olmadığı belirlenmiştir. Bu çalışmada ise; nevrozizm ile hükmetme ve kaçınma stilleri arasında ilişki olduğu ve bir etkileşimin varlığı tespit edilmiştir.

Ulaşılan bulgular göz önünde bulundurulduğunda; kişilerarası çatışma çözme yöntemlerinde, kişilik özelliklerinin önemli rol oynadığı gözlenmiştir. Duysak ve Uslu (2016), öğretmenler ve okul yöneticilerine yönelik yaptıkları araştırmada, çatışma yönetme tarzları ile kişilik arasında ilişki olduğunu bulmuştur. Aynı araştırmada, yönetici ve öğretmenler arasında farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmanın ulaştığı bulgular ile Duysak ve Uslu (2016) tarafından yapılan çalışma bulguları arasında bir örtüşme olduğu görülmüştür.

Yine bu çalışmanın ulaştığı bulguları, Erkuş ve Tabak'ın (2009) yürüttüğü çalışma bulguları destekler niteliktedir. Kişiliğin uyumluluk alt boyutu ile işbirlikçi, uzlaşmacı, yardımsever ve geri çekilen çatışma yönetim stilleri arasında pozitif korelasyon olduğu saptanmıştır. Benzer bir bulgu ise Kavaklı (2018) tarafından yapılan araştırmada elde edilmiştir. Yapılan ölçümde, proaktif kişilik ölçeğinin ortalaması 60'ın altında ise kişiler arası çatışma çözme stillerinden "yüzleşme", 60'ın üstünde ise "kendini açma" diğerlerine nazaran daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak bu değişkenlerin arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Örgütler, hiyerarşilere, bölümlere ve bireylere bölünmüş sosyal birimlerdir. Karşılaştırma, rekabet ve çatışma örgütlerin birimlerinde ve alt birimlerinde daima mevcuttur. Çatışma, örgüt düzeylerinin her birinde her yerde mevcut olan bir özelliktir. Çatışmanın işlevsel veya işlevsiz sonuçları olabilmektedir. Bu nedenle örgüt yönetiminin çatışma yönetimi için çeşitli yöntem ve teknikleri araştırması önemlidir. Geniş çatışma yönetimi müdahalesi çeşitli örgütsel düzeylerde çatışma ile başa çıkmak için kullanılabilir. Örgütler, yönetilemez düzeye yükselmeden önce ortaya çıkan çatışmaları çözmek ve yönetmek için çeşitli fakat uygun stratejiler geliştirmelidir. Bu uygun stratejilerin seçimi her zaman örgütlerin elinde değildir. Çünkü görevler delege edilmiştir.

Yönetimsel pozisyonlarda yer alan işgörenlerin bireysel seçimleri ve onların seçimlerini etkileyen kişiliklerinin de etkisi bu süreçte kaçınılmaz olduğu, yapılan literatür taraması bulgularında

yer almıştır. Bu olgudan hareketle, genellenebilir nitelikteki bir örneklem büyüklüğü ile meslek ve örgüt türü ayrımı yapmaksızın genelde kişilik özelliklerinin özelde ise beş faktör kişilik özelliklerinin çatışma yönetim stratejileri üzerinde etkisi olduğu varsayımında dayalı araştırma modeli tasarlanmıştır. Bu tasarımla ilişkili olarak beş hipotez geliştirilmiştir.

Beş hipotez kapsamında kişilik özellikleri değişkeni ile çatışma yönetme stratejileri değişkeni arasındaki ilişki test edilmiştir. Analiz bulguları, kişilik özellikleri ile çatışma yönetimi stratejileri etkileşiminde çatışma yönetim stratejilerinin kişilik özelliklerinden etkilendiği görülmüştür. Bu sonuç, çalışmanın temel bulgusu olarak öne çıkmıştır.

Regresyon analizleri sonucunda, çatışma yönetme stratejileri üzerinde kişiliğin açıklayıcı etkisi olduğu tespit edilmiştir. Çatışma yönetme stratejilerinden bütünleşme alt boyutu ile beş faktör kişilik değişkeninin alt boyutlarının etkisinin açıklama yüzdeleri incelendiğinde etkili faktörlerin olduğu belirlenmiştir. Açıklama yüzdesi bakımından en fazla sorumluluk alt boyutunun etkili olduğu bulunmuştur. Bu etkileşimde nevrotizim alt boyutunun etkisinin olmadığı görülmüştür. Ödün verme alt boyutunun etkisinin % 35.9 olduğu saptanmıştır. Bu etkileşimde dışadönüklüğün etkisinin olmadığı bulunmuştur. Bu etkileşimde açıklama gücü en yüksek alt boyutun sorumluluk olduğu saptanmıştır. Hükmetme alt boyutunun etkisinin %90.5 olduğu saptanmıştır. Nevrotizm alt boyutu hariç kişiliğin her bir alt boyutunun etkileşimde açıklama gücü olduğu saptanmıştır. En etkili olan kişilik özelliğinin sorumluluk ve deneyime açıklık olduğu tespit edilmiştir. Bulgulara göre çatışma yönetme stratejilerinden kaçınma alt boyutundaki % 63.7'lik değişimin bağımsız değişkene bağlı olduğu saptanmıştır. β değerleri incelendiğinde çatışma yönetme stratejilerinde etki gücü olan alt boyutların uyumluluk dışında kalan her bir alt boyut olduğu ancak sorumluluk ve nevrotizim alt boyutlarının yüzdeleri incelendiğinde açıklama gücünün en yüksek alt boyutlar olduğu yorumu yapılabilmektedir. Bulgulara göre çatışma yönetme stratejilerinden uzlaşma alt boyutundaki % 59.6'lık değişimin bağımsız değişkene bağlı olduğu saptanmıştır. Elde edilen veriler, regresyon modelinin sorumluluk ve deneyime açıklık alt boyutu dışında anlamlı olduğunu göstermektedir.

Korelasyon analizi bulguları, kişilik özellikleri değişkeni ile çatışma yönetimi stratejileri değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Diğer yandan beş faktör kişilik özellikleri değişkeninin nevroitiklik dışında kendi alt boyutları arasında pozitif bir korelasyon olduğu bulunmuştur. Benzer bir korelasyon, çatışma yönetimi stratejileri değişkeninin alt boyutlarının birbiriyle arasında da gözlenmiştir.

Örneklem grubu ve bulgulardan yola çıkarak, bütünleşme tarzını benimseyen işgörenlerin, genel olarak sorumluluk sahibi kişi özelliği olan bireyler olduğu sonucuna varılmıştır. Sorumluluk sahibi kişilik özelliğine sahip bireylerin, örgüt iş ortamındaki bir çatışma durumunda çatışma çözümünde ödün verme stratejisini seçtikleri bulunmuştur.

Yine analiz bulguları, deneyime açık olma, özdenetime sahip olma, dışa dönük olma ve uyumlu olma kişilik özellikleri ağır basan bireylerin örgütsel ortamdaki yaşanan bir çatışma durumunda hükmetme stratejisini benimsediklerini ortaya koymuştur. Nevrotik kişilik özelliği ağır basan bireylerin ise daha çok çatışma çözüm stratejilerinden kaçınma stratejisini benimsedikleri görülmüştür. Dışa dönük olma kişi özelliği öne çıkan bireylerin ise daha çok çatışma çözüm stratejilerinden uzlaşma stratejisini tercih ettikleri gözlenmiştir.

Bu çalışmanın bulgularının pratik alana bir dizi katkıları bulunmaktadır. Örgütler, kişiler arası, kişiler ve gruplar arası, gruplar ile gruplar arası, kişi ve gruplar ile örgüt arası çatışmaların yaşandığı iş ortamlarıdır. İş örgütlerinde farklı sayılarda yönetici, yönetilen ve uzmanlardan oluşan farklı sayısal oranlarda iş görenler bulunmaktadır. İş örgütlerinin iş barışı, iş tatmini, işe ve örgüte uyum, sinerji ve ekip ruhu oluşturma, iş gören performansı ve örgütsel performans, örgütün rekabetçiliği vb. konularında işgörenlerine yatırım yapması kaçınılmaz bir durumdur. Zira yükselme olanaklarının yetersizliği, çalışmaların takdir edilmemesi, sorumluluk ve yetki dengesizliği, aşırı iş yükü ve iş tanımlarının ucu açık olması, iş gören geliştirme faaliyetlerinin yetersiz olması ya da hiç olmaması, iş tatminsizliği, kararlara katılma eksikliği, etkili ekip/takım çalışmasının uygulanmayışı gibi faktörler, birer örgütsel çatışma nedenleri olarak örgütlerin karşısına çıkmaktadır (Aslan, 2004).

Örgütlerin, iş ve işgören geliştirme yatırımlarında (işe alma dahil) kişilik özellikleri ve çatışma yönetim stratejileri öncelik vermesinin yerinde bir karar olacaktır. İşgörenlere kişilik özelliklerinin neler olduğu ve iş ortamlarında iletişim ve davranışlarda nasıl işleyişi gösterdiğine dair farkındalık kazandırmak, iş örgütleri için bir maliyet değil, fırsat olarak görülmelidir. Bu tür destekler, iş görenler açısından örgütsel destek olarak algılanacaktır. Örgüt ortamında oluşan ve oluşabilecek çatışmaların etkilerinin azaltılmasında algılanan örgütsel desteğin olumlu etkisi olduğunu gösteren araştırma bulguları bulunmaktadır (Laschinger ve ark., 2008). Çatışma yönetimi stratejileri ve kişilik özellikleri birlikte uygulanması sonucunda çatışmalardan kaynaklı olumsuzlukların ortadan kaldırılmasında örgütsel desteğin önemli rolü olduğu bilinen bir olgudur (Friedman ve ark., 2000).

Çatışma stratejileri konusunda farkındalık oluşturmak ve danışmanlık almanın, örgüt ve iş gören performansına orta ve uzun vadede katkılar sağlayacağını yapılan araştırma ve bu çalışma bulguları ortaya koymaktadır. Örgüt tepe karar vericilerinin, örgüt içinde yaşanan ve olası çatışmaların önlenmesi açısından kişilik özellikleri ve çatışma yönetim stratejileri konusunda geliştirme eğitimi almış ve deneyimlenmiş yöneticileri istihdam etmesi; yöneticilerin bireysel yetenekleri ile örgüt içi çatışmaları çözmeleri ger stratejik açıdan önemli olduğu araştırma bulgularıyla sabittir (Çağatay ve Arslan, 2020; Uslu, 2015).

Örgütlerdeki verimliliği ve etkinliği artırmak, değişimi ve gelişimi sağlamak için işgörenlerin görüşlerinin alınması yoluyla yönetime katılmalarının sağlanması, aynı zamanda olan ve olabilecek çatışmaları önleyecektir. Bu nedenle örgüt karar vericilerinin ve yöneticilerinin, kişilik özellikleri ve çatışma yönetimi stratejileri özelinde işgörenlerin düzenli olarak görüşlerini anlamasının yerinde bir örgütsel davranış olacaktır. Böylece, örgütte yaşanabilecek çatışmalar kolaylıkla ve çok düşük maliyetle yönetilebilir hale gelebilir ve kazanım fırsatına çevirilebilir. Çatışma yönetimi süreçleri, hem örgütlerdeki bireyler hem de örgütlerin kendilerini iyileştirmesi için yararlı ve yaratıcı süreçler olarak görülür (Özkalp ve ark., 2009). İşgören alımı ve seçimleri ile pozisyon ve yönetsel terfilerde, kişilik özelliklerini tespit eden uygulamalar kullanılabilir. Yönetici istihdam ve terfilerinde, çatışma yönetimi becerilerinde yetkinlik aranabilir.

Bu çalışmanın bulguları, akademik alanda araştırma boşluklarının tespit edilmesine katkıda bulunmaktadır. Gelecekteki araştırma çalışmalarında, potansiyel aracı etkileri gözden kaçırmamak için hem öncülleri hem de sonuçları aynı araştırma tasarımı incelenebilir ve bu çalışma bulguları ile kıyaslanabilir. Bu çalışmanın katılımcıları, İstanbul ilindeki örgüt ve iş görenleri ile sınırlıdır. Dolayısıyla eş değer büyüklükte başka bir il olmasa bile Ankara ya da

İzmir ilindeki örgüt ve iş görenlerinin katılımcısı olabileceği bir başka çalışma ile kişilik özellikleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki test edilebilir.

KAYNAKÇA

- Ada, N. (2013). Örgütlerde çatışma nedenleri ve çözüm önerileri: Bir literatür çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 1(6), 59-74.
- Allport, G. W., & Odbert, H. S. (1936). Trait names: A psycholexical study. *Psychological Monographs*, 47, 211.
- Anderson, G. (1990). *Fundamentals of education research*. The Falmer Press.
- Arcioğlu, F. & Alioğulları, Z. (2012). Çatışmanın nedenleri ve çatışma yönetim tarzları ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26(3-4), 215-237.
- Aslan, Ş. (2004). Hastanelerde örgütsel çatışma: Teori ve örnek bir uygulama. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 599-617.
- Ayub, N., AlQurashi, S.M., Al-Yafi, W.A. & Jehn, K. (2017). Personality traits and conflict management styles in predicting job performance and conflict. *International Journal of Conflict Management*, 28(5), 671-694.
- Bala, C. (2011). *Aviation Security: Proactive or Playing Catch-up*. http://www.saa.com.sg/saaWeb2011/export/sites/saa/en/About_Us/downloads/Aviation_Security_Proactive_Playing_Catch_up.pdf
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Barbuto, J.E., Phipps, K.A. & Xu, Y. (2010). Testing relationships between personality, conflict styles and effectiveness. *International Journal of Conflict Management*, 21(4), 434-447.
- Basım, H. N, Çetin, F. & Tabak, A. (2009). Beş faktör kişilik özelliklerinin kişilerarası çatışma çözme yaklaşımlarıyla ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24(63), 20 - 37.
- Bingöl, D. (1996). *Personel yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Blake, R.R. & Mouton, J.S.(1964). *The managerial grid*. Gulf Publishing.
- Burton, J.W.(1987). *Resolving deep rooted conflict*. Centre for Conflict Resolution.
- Carver, C.S. & Scheiner, M.F.(2000). *Perspectives on personality*. 4th Edition. Allyn and Bacon.
- Caspi, A., Roberts, B. W., & Shiner, R. L. (2005). Personality development: Stability and change. *Annual Reviews of Psychology*, 56, 453-484.
- Chamorro-Premuzic, T. (2007). *Personality and individual differences*. Blackwell.
- Çağatay, A. & Arslan, Ü. (2020). Hastane çalışanlarına göre yöneticilerin çatışma çözme stratejileri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(4), 2300-2310.
- Çağlayan, O. A. (2006). *Örgütsel çatışma yönetimi ve bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Çalık, Z., Çomak, H. & Kutlu, A. (2014). Yeni güvenlik kavram. *Uluslararası Güvenlik Kongresi*, 638- 645. Kocaeli Üniversitesi Yayınları.

- Çiçek, İ. & Aslan, A. (2020). Kişilik ve beş faktör kişilik özellikleri: Kuramsal bir çerçeve. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 10(1), 137-147.
- Diener, E. & Lucas, R. E. (2019). Personality traits. R. Biswas-Diener & E. Diener (Eds). *Noba textbook series: Psychology* içinde. DEF publishers.
- Duysak, S. & Uslu, T. (2016). Okul çalışanı yönetici ve öğretmenlerin kişilik özellikleri ile çatışmaları yönetme stilleri arasındaki ilişkiler. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(29/2), 57 - 75.
- Dağlar, H. (2020). Beş faktör kişilik özelliklerinin örgütsel sessizlik üzerine etkisi: Öğretmenler üzerine bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 2487-2500.
- Duysak, S. & Uslu, T. (2016). Okul çalışanı yönetici ve öğretmenlerin kişilik özellikleri ile çatışmaları yönetme stilleri arasındaki ilişkiler. *Istanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(29/2), 57-75.
- Erdoğan, İ. (1999). *İşletme yönetiminde örgütsel davranış*. İ.Ü İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Araştırma ve Yardım Vakfı Yay.
- Erkuş, A. & Tabak, A. (2009). Beş faktör kişilik özelliklerinin çalışanların çatışma yönetim tarzlarına etkisi: Savunma sanayiinde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(2), 213-242.
- Friedman, R., Tidd, S., Currall, S., & Tsai, J. (2000). What goes around comes around: The impact of personal conflict style on work conflict and stress. *The International Journal of Conflict Management*, 11, 32-55.
- Gerede, E. (2006). Havaçılık emniyeti ve havaçılık güvenliği kavramları arasındaki ilişki ve farkların belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Yönetim*, 17(54), 26-37.
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative description of personality: The Big Five personality traits. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1216-1229.
- Grohol, J. M. (2020). *The big five personality traits*. <https://psychcentral.com/lib/the-big-five-personality-traits#In-Depth:-The-Big-5-Personality-Traits>
- Gurven, M., von Rueden, C., Massenkoff, M., Kaplan, H., & Lero Vie, M. (2013). How universal is the Big Five? Testing the five-factor model of personality variation among forager-farmers in the Bolivian Amazon. *Journal of personality and social psychology*, 104(2), 354-370.
- Harris, J. R. (2011). Explaining individual differences in personality: Why we need a modular theory. The evolution of personality and individual differences. *Oxford Scholarship online*, 121-153.
- Heller, D., T. A. Judge & D. Watson; (2002). The confounding role of personality and trait affectivity in the relationship between job and life satisfaction. *Journal of Organizational Behavior*, (23), 815-835.
- Henry, O. (2009). Organisational conflict and its effects on organisational performance. *Research Journal of Business Management*, (3) 16-24.

- Janic M., (2000). An assessment of risk and safety in civil aviation. *Journal of Air Transport Management*, 6(1), 43-50.
- John, O. P., Donahue, E. M., & Kentle, R. L. (1991). *The big-five inventory-version 4a and 54*. Berkeley Institute of Personality and Social Research.
- John, O. P., & Srivastava, S. (1999). The big-five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. L. A. Pervin & O. P. John (Eds.). *Handbook of personality: Theory and research 2* içinde. 102–138. Guilford Press.
- Kardaş S. & Şencan, H (2018). Beş faktör kişilik özelliklerinin iş tatmini üzerindeki etkisi. *Istanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(33), 287 - 299.
- Kavaklı, Ö. (2018). İntörn hemşirelik öğrencilerinin proaktif kişilik özelliği ile çatışma çözme yaklaşımı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma*, 15(1), 9-15.
- Koçel, T. (2003). *İşletme yöneticiliği, yönetim ve organizasyon-organizasyonlarda davranış klasik-modern-çağdaş yaklaşımlar*. İstanbul.
- Koçel, T. (2005). *İşletme yöneticiliği, yönetim ve organizasyon-organizasyonlarda davranış-klasik-modern-çağdaş yaklaşımlar*. İstanbul.
- Koçel, T. (2007). *İşletme yöneticiliği, yönetim ve organizasyon-organizasyonlarda davranış-klasik-modern-çağdaş yaklaşımlar*. İstanbul.
- Kökçü, Ö. A. T. S. N. T. M. (2012). Beş faktör kişilik özellikleri ve örgütsel çatışma yönetimi arasındaki ilişkiler: Ankara'daki beş yıldızlı otel işletmeleri üzerine bir uygulama. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 7(27) , 4611-4641 .
- Küçükönel, H. (2001). *Havaalanı güvenliği ve sabiha gökçen uluslararası havaalanı güvenlik sistemi için bir model önerisi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Laschinger, H., Purdy, N., Cho, J., & Almost, J. (2006). Antecedents and consequences of nurse managers' perceptions of organizational support. *Nursing Economics*, 24, 20-27.
- Lewis, D., French, E. & Steane, P.(1997). A culture of conflict. *Leadership & Organisation Development Journal*, 18(6), 275-82.
- Louie, H., & Slougher, J. M. (2014). *Large scale renewable power generation*. Springer Science.
- Luria, G. ve Torjman, A. (2009). Resources and coping with stressful events. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 30(6), 685-707.
- Ma, Z., Lee, Y. & Yu, K. (2008). Ten years of conflict management studies: themes, concepts and relationships. *International Journal of Conflict Management*, 19(3), 234-248.
- Matthews, G., Deary, I. J., & Whiteman, M. C. (2003). *Personality traits*. Cambridge University Press.
- Mangi, R. A. & Jalbani, A. (2013). Mediation of work engagement between emotional exhaustion, cynicism and turnover intentions. *International Journal of Management Sciences and Business Research*, 2(7), 45-54.

- McCrae, R. R. (2002). Cross-cultural research on the five-factor model of personality. *Online Readings in Psychology and Culture*, 4(4).
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1999). A Five-Factor theory of personality. L. A. Pervin & O. P. John (Eds.). *Handbook of personality: Theory and research* içinde. 139–153. Guilford Press.
- McCrae, R. R. & John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60, 175–215.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 81–90.
- Mimaroglu, H. (2008). *Psikolojik sözleşmenin personelin tutum ve davranışlarına etkileri*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Moberg, P.J. (2001). Linking conflict strategy to the five-factor model: Theoretical and empirical foundations. *International Journal of Conflict Management*, 12(1), 47-68.
- Montgomery, C. D., Peck, A. E. & Vining, G. G. (2013). *Doğrusal regresyon analizine giriş*. M. Aydın Erar (Ed.). Nobel Yayıncılık.
- Niosi, A. (2020). *Introduction to consumer behaviour*. Kwantlen Polytechnic University Press.
- Orhunbilge N. (2000). *Uygulamalı regresyon ve korelasyon analizi*. 2.Baskı. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Özkalp, E., Sungur, Z., & Özdemir, A. A. (2009). Conflict management styles of Turkish managers. *Journal of European Industrial Training*, 33(5), 419-438.
- Sümer, N. & Sümer, H.C. (2005). *Beş faktör kişilik özellikleri ölçeği*. Yayımlanmamış çalışma.
- Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 13, 206-235.
- Rahim, M. A. (2000). *Managing conflict in organizations*. 3rd Ed. Greenwood Publishing Inc.
- Rahim, M.A. (1992). *Managing conflict in organizations*. 2nd Ed. Praeger.
- Rahim, M. A. (1983). A measure of styles of handling interpersonal conflict. *Academy of Management Journal*, 26(2), 368–376.
- Rahim, A., & Bonoma, T. V. (1979). Managing organizational conflict: A model for diagnosis and intervention. *Psychological Reports*, 44(3, Pt 2), 1323–1344.
- Roberts, B. W., Kuncel, N. R., Shiner, R., Caspi, A., & Golberg, L. R. (2007). The power of personality: The comparative validity of personality traits, socioeconomic status, and cognitive ability for predicting important life outcomes. *Perspectives on Psychological Science*, 2, 313-345.
- Shetach, A. (2009). The four-dimensions model. *International Studies of Management & Organization*, 39, 106 - 82.
- Schmidt, J., Cancellata, R., & Junior, A. O. P. (2014). *Combining windpower and hydropower to decrease seasonal and inter-annual availability of renewable energy sources in Brazil*. Working Papers.

- Sohrabizadeh, S. & Sayfour, N. (2014). Antecedents and consequences of work engagement among nurses. *Iranian Red Crescent Medical Journal*, 16(11).
- Sonnentag, S. (2003). Recovery, work engagement, and proactive behavior: A new look at the interface between nonwork and work. *Journal of Applied Psychology*, 88(3), 518.
- Şahin, F. ve Çekmeceliolu, H. (2016). Çatışma yönetim stratejilerinin iş performansı üzerine etkileri: Güvenlik sektörü üzerine bir araştırma. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (32), 167-188.
- Şimşek, M. Ş. (2002). *Yönetim ve organizasyon*. (7. Baskı). Konya.
- Tabachnick, B., G. & L. S., Fidell, (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. Mustafa Baloğlu (Çev. Ed). Nobel Yayıncılık.
- Tehrani, H. D. & Yamini, S. (2020). Personality traits and conflict resolution styles: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 157, 1-10.
- Thakore, D. (2013). Conflict and conflict management. *IOSR Journal of Business and Management*, 8(6), 07-16.
- Thomas, K.W. (1976). Conflict and conflict management. Dunnette, M.D. (Ed.). *Handbook of industrial and organizational psychology*. 889-935. RandMcNally.
- Turhan, Ö. (2019). Beş faktör kişilik özelliklerinin iş tatmini üzerindeki etkisinde depresyonun aracılık rolü. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (5), 9-21.
- Tüzün, İ. K. (2007). Güven, örgütsel güven ve örgütsel güven modelleri. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, (2), 93-118.
- Ulufer, S. (2017). *Demografik faktörler ve kişiliğin duygusal emek üzerindeki etkisi, işten ayrılma niyetinin aracılık rolü: Kabin memurları üzerinde bir araştırma*. Doktora Tezi, Namık Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tekirdağ.
- Uslu, S. (2015). *Çatışma yönetimi ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişki: sağlık çalışanları üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Vliert, E.V.D. (2013). *Conflict and conflict management in a handbook of work and organizational psychology 3: personnel psychology*. Charles, D., Drenth, P. J. D., & Henk, T. (Eds). Psychology Press.
- Yıldızoğlu, H. (2013). *Okul yöneticilerinin beş faktör kişilik özellikleriyle çatışma yönetimi stili tercihleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, S. & Görecek, P. (2019). Örgütsel çatışma yönetimi ve stratejileri. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 6(42), 2768-2779.
- Yürür, S. (2009). Yöneticilerin çatışma yönetim tarzları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin analizine yönelik bir araştırma. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 10(1), 23 - 42.
- Zencirkıran, M. & Keser, A. (2018). *Örgütsel davranış*. Dora Yayınları.



Anadolu Lisesi Öğrencilerinin “Müzik Dinlemek” Ve “Şarkı Söylemek” Kavramlarına İlişkin Algıları: Metafor Analizi

Perceptions of Anatolian High School Students About “Listening to Music” and “Sing a Song” Concepts: Metaphorus Analysis

Elvan Karakoç^{1*}

Hakan Aryol²

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹Dr. Öğr. Üyesi, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Türkiye
Assist. Prof. Dr., Çankırı Karatekin University, Turkey
elvankarakoc@karatekin.edu.tr

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-8417-5446>

²Yüksek Lisans Öğrencisi, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Türkiye
Stu., Çankırı Karatekin University, Turkey

hakanaryol@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-0077-4578>

Makale geliş tarihi / First received : 09.09.2021

Makale kabul tarihi / Accepted :17.10.2021

Bilgilendirme / Acknowledgement:

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

2- Uygulamaya katılan Burhaniye Anadolulisesi öğrencilerine teşekkür ederiz.

3- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

4- Araştırmada kullanılan görüşme formunu öğrencilere uygulayabilmek için Burhaniye Kaymakamlığı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden (Tarih:24.04.2021, Sayı:24536785) ile gerekli izinler alınmıştır. Çankırı Karatekin Üniversitesi Etik Kurulu değerlendirme kurulu tarafından (Tarih: 31.05.2021, Toplantı No:20) onay verilmiştir.

5- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *iThenticate*. Similarity Index 21%

Atıf bilgisi / Citation:

Karakoç, E. & Aryol, H. (2022). Anadolu lisesi öğrencilerinin “müzik dinlemek” ve “şarkı söylemek” kavramlarına ilişkin algıları: Metafor analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 211-230.

ÖZ

Müzik; insanoğlu var olduğundan bu yana olduğu düşünülen, duygularımıza, sevinçlerimize, hüznlerimize tercüman olan vazgeçilmez bir sanat dalıdır. Müzik dinlemek çoğu insan için vazgeçilmez bir unsur olarak düşünülse de şarkı söylemek kişiden kişiye değişiklik gösterebilir. Bu araştırmanın amacı, Anadolu lisesi öğrencilerinin müzik dinlemek ve şarkı söylemek kavramlarına ilişkin algılarını incelemek olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin algıları metaforlar aracılığıyla incelenecektir. Araştırma betimsel bir çalışma olup, nitel araştırma yöntemlerinden, literatür tarama ve görüşme yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen bu metaforların analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunu Burhaniye Anadolu Lisesinde okumakta olan 150 öğrenci oluşturmaktadır. Elde edilen veriler sonucunda “müzik dinlemek” kavramına ilişkin 77, “şarkı söylemek kavramına ilişkin 89 geçerli metafor elde edilmiştir. Bu metaforların ortak yönleri ilişkilendirilerek, her kavram için 5 farklı kavramsal kategori belirlenmiştir. Kategorilerin, öğrencilerin cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyine göre farklılığını ölçmek için pearson ki kare testi uygulanmış ve sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler:

Müzik, Müzik Dinlemek, Şarkı Söylemek, Metafor Analizi.

ABSTRACT

Music is an indispensable branch of art that has been thought to have existed since the existence of human beings and that interprets our emotions, joys and sorrows. Although listening to music is considered an indispensable element for most people, singing can vary from person to person. The aim of this study was to examine the perceptions of Anatolian high school students regarding the concepts of listening to music and singing. Students' perceptions will be examined through metaphors. The research is a descriptive study which used literature review and interview method from qualitative research methods. In the analysis of these metaphors obtained, content analysis method. The study group consists of 150 students studying at Burhaniye Anatolian High School. As a result of the data obtained, 77 valid metaphors for the concept of "listening to music" and 89 valid metaphors for the concept of "singing" were obtained. By associating the common aspects of these metaphors, 5 different conceptual categories were determined for each concept. Pearson chi-square test was applied to measure the differences in the categories according to the gender, age and grade level of the students, and it was found that there was no significant difference in the result.

Keywords

Music, Listening to Music, Singing, Metaphor Analysis

GİRİŞ

Müzik; insanoğlu var olduğundan bu yana olduğu düşünülen, duygularımıza, sevinçlerimize, hüznlerimize tercüman olan ve eşlik eden vazgeçilmez bir sanat dalıdır. Müzik sadece, boş vakitlerimizde keyifle dinlediğimiz bir araç değil, sosyal ve kültürel birleştiriciliği olan sanat ögesidir. Sanat eğitimi ile yetişmiş, estetik beğenisi gelişmiş bireylerin kendilerine ve toplumlarına katkıları daha fazla olacaktır (Buyurgan vd. 2012, s. 5). Sanat eğitimi, gözlem yapma, orijinalite, buluş ve kişisel yaklaşımları destekler, pratik düşünceyi geliştirir. (Yolcu 2004, s. 91). Çocukların ve gençlerin herhangi bir sanat dalı ile ilgilenmeleri onların bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönlerine büyük etkileri olduğu yapılan araştırmalarda ispatlanmıştır. Sanat eğitiminin önemli bir kolu olan müzik eğitimi ile kişiye kendini ifade etme, ilgilerini keşfetme, dinlemeyi öğrenme imkanı sağlanabilmektedir. Dinlemek yaşamın her alanında olduğu gibi müzik eğitiminde de önemli bir beceridir. Dinlemek TDK sözlükte işitmek, kulak vermek olarak tanımlanmıştır. Dinlemek belli bir amaç doğrultusunda yapılabileceği gibi dinlemede kişinin tercihinine bağlı olarak, seçicilik de söz konusudur. (Aktaş vd. 2004, s. 247). Gençlerin dinledikleri müzikler, müzik tercihleri ile kişilikleri arasında bağ kurulabilir ve bunu gösteren pek çok araştırma yapılmıştır. Örneğin Martin vd. (1993, s. 535), gençlerin dinledikleri müzik türleri ve müzikteki mesajları inceleyen çalışmalarında kız grubun %74' ünün pop, erkeklerin %70. 7' sinin rock/ metal müzik tercih ettiklerini ve bu müzik türlerinin gençlerde müziği dinledikten sonra üzgün hissetme, intihar, suçluluk, depresyon gibi duyguları tetiklediğini belirtmişlerdir. Gençlerle iletişim kurmak, onları anlamak için müzik bir araç olabilir. Müzik eğitiminde aktif olarak dinlemek, o anı yakalamak için dinlemek çok önemli bir beceridir (Martinez 2015, s. 14). Gençlerin dinledikleri ve tercih ettikleri müzikler üzerine Schwartz ve Foutz' un yaptıkları çalışmada, gençlerin müziği o anki ihtiyaçları doğrultusunda, ruh hallerine göre, buldukları ortama göre esnek bir şekilde dinlemeyi tercih ettikleri saptanmıştır (Akt. Erdem 2011, s. 20). İlkokuldan ortaokul dönemine geçildiğinde, müzik dersi farklı özellikler taşımaya başlar. Müziğe ilgili gençler için, çalgı öğrenmeye isteklilik, toplu şarkı söyleme alışkanlığından farklı olarak bireysel şarkı söyleme hevesinin ilk adımları atılmaya başlar. Müzik dinlemek çoğu insan için vazgeçilmez bir unsur olarak düşünülse de, şarkı söylemek kişiden kişiye değişiklik gösterebilir. Dil gelişimi, kişisel gelişim, sosyal gelişim gibi pek çok açıdan katkıları olan şarkı söylemeyi, Funch 2015 çalışmasında, çocuklar önce konuşmayı sonra şarkı söylemeyi öğrenirler olarak belirtmiştir (Akt. Yıldız vd. 2017, s. 497). Genel müzik eğitiminin verildiği okullarımızın, her kademesinde, öğrencilerin müzik dersine olan ilgileri ve algıları yapılan pek çok araştırmaya konu olmuştur. Algıların açıklanma ve yorumlanmasında nitel araştırma teknikleri içerisinde metaforlar, çok sık kullanılan bir yöntemdir. Kişilerin nasıl düşündüklerini, neler hissettiklerini, bakış açılarını keşfetmek adına metafor bir düşünme biçimi olarak kabul edilmektedir (Zheng vd. 2010, s. 42). Metaforlar bireylerin, soyut kavramlara ilişkin algılarını somut kavramlarla yer değiştirerek açıklamalarına olanak tanıyan güçlü ifade araçlarıdır (Uygun 2015, s. 2). Metafor kavramı, bir kelimeyi veya kavramı gerçek anlamından başka, ilgi veya benzetme sonucu kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma olarak tanımlanmaktadır (TDK 2011, s. 1641). Metaforları farklı araştırmacılar farklı şekillerde açıklamışlardır. Metaforları, (Cerit 2008, s. 6) kavramların nasıl algılandığını ortaya çıkarmaya katkı sağlar olarak belirtirken, (Kövecses 2010, s. 41) bireylerin bilişsel, tarih-kültürel birikimlerine göre metaforik kavramların anlaşılmasının da değişkenlik gösterebileceğini belirtmiştir. Metafor çoğu insan için şiirsel bir hayal gücü aracıdır (Lakoff vd. 1980, s. 3). Morgan'a göre (Morgan 1998, s. 14) metafor

dünyamızı kavrayışımıza göre düşünme ve görme biçimidir. Eğitim alanında metafor tekniğiyle farklı birçok kavramın nasıl algılandığını belirlemek için pek çok araştırma yapıldığı gibi öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve kişilik gelişiminde önemli bir görev üstlenen müzik eğitimi dersinin de farklı eğitim ve yaş gruplarınca nasıl algılandığını anlamak için birçok araştırma yapılmıştır. Metaforlar, araştırmacıya çalışılan konu hakkında çok sağlam görsel bir imaj ve zengin bir resim sunmaktadır (Akt. Umuzdaş 2013, s. 721). Bu noktalardan hareketle, bu araştırmanın problem cümlesi “Anadolu Lisesi öğrencilerinin müzik dinlemek ve şarkı söylemek kavramlarına ilişkin algıları nasıldır?” olarak belirlenerek, aşağıdaki alt problemlere yanıt aranacaktır.

1. Anadolu Lisesi öğrencilerinin “müzik dinlemek” kavramına ilişkin belirttikleri metaforlar nelerdir?
2. “Müzik dinlemek” kavramına ilişkin olan metaforların ortak özellikleri açısından belirlenen kavramsal kategorileri nelerdir?
3. Anadolu Lisesi öğrencilerinin “şarkı söylemek” kavramına ilişkin belirttikleri metaforlar nelerdir?
4. “Şarkı söylemek” kavramına ilişkin olan metaforların ortak özellikleri açısından belirlenen kavramsal kategorileri nelerdir?
5. Belirlenen kavramsal kategoriler öğrencilerin yaşı, sınıfı ve cinsiyeti açısından farklılık göstermekte midir?

Amaç

Bu araştırmanın amacı, Anadolu Lisesi öğrencilerinin “müzik dinlemek” ve “şarkı söylemek” kavramlarına ilişkin algılarını incelemektir. Öğrencilerin bu kavramlara ilişkin algıları metaforlar aracılığı ile belirlenmiştir. Öğrencilerin “müzik dinlemek” ve “şarkı söylemek” kavramlarına ilişkin algılarının betimlenmesi ve yorumlanması ile genel müzik eğitimi alanında müzik dersinin niteliğinin artmasını sağlamak açısından araştırmanın önem taşıdığı düşünülmektedir.

İlgili Araştırmalar

Çetinkaya Y. (2019), müzik bölümü öğrencilerinin müzik kavramına ilişkin metaforik algıları adlı çalışmasında, müzik kavramına ilişkin öğrencilerin ürettikleri 70 geçerli metafor 3 ana kategoride toplanmış, bu ana kategorileri de kendi içinde 12 alt kategoriye ayırmıştır. 70 metafordan 35'i müziği bir uğraş/meslek olarak algılama yönünde yoğunlaşmış ve müziğin özgürlük gerektiren bir alan olduğu algısında birleşmiş olduğu görülmüştür.

Düzgören, H., Gerekten, S. E. (2017), Anadolu lisesi öğrencilerinin 'müzik dersi' kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla incelemeyi amaçladığı çalışmasında, öğrenciler 94 geçerli metafor üretmiş, bu metaforlar 8 farklı kavramsal kategori altında toplanmıştır. Öğrencilerin, müzik dersini daha çok Hayat', 'Yemek', 'Aşk', 'Nefes' metaforları ile ifade ettikleri görülmüştür.

Tez İ. (2016), ortaokul öğrencilerinin müzik, müzik dersi ve müzik öğretmeni kavramlarına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelemesi adlı çalışmasında, müzik kavramına 160 adet, müzik dersi kavramına ilişkin 278 adet ve müzik öğretmeni kavramına ilişkin de 195 adet metafor ürettikleri belirlenmiştir. Her bir boyut için üretilen metaforlar ortak özellikleri

bakımından incelenerek, müzik kavramına 15, müzik dersi kavramına 12, müzik öğretmeni kavramına ilişkin 15 farklı kavramsal kategori altında toplanmıştır. Çalışmanın çok yönlü bir özellik taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Zembat R., Tunçeli İ. H., Akşin E. (2015) çalışmalarında, okul öncesi öğretmen adaylarının okul yöneticisi kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemeyi amaçladığı çalışmada, öğretmen adaylarının algılarının en çok Baba (16), Lider (8), Anne (7), Ebeveyn (6) metaforlarıyla özdeşleştirdiği görülmüş ve kategori dağılımına bakıldığında “okul yöneticisini” öğrencilerini ve öğretmenlerini koruyan, kollayan, problem çözen, yol gösteren kişiler olarak yani çoğunlukla olumlu olarak algıladıkları görülmüştür.

Babacan E. (2014) Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi müzik öğrencilerinin "müzik" kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla incelemeyi amaçladığı çalışmada, öğrencilerin ürettikleri 99 adet geçerli metafor, 9 farklı kategoride toplanmış, yaş, cinsiyet ve sınıf düzeyine göre karşılaştırıldığında farklılık bulunmamıştır.

Saban A. (2008) “Okula ilişkin Metaforlar” adlı çalışmada, ilköğretim birinci kademe öğrenci, öğretmen ve öğretmen adayları okul kavramına ilişkin olarak toplam 74 adet geçerli metafor üretmiştir. Bu metaforlar daha sonra ortak özellikleri bakımından irdelenerek 10 farklı kavramsal kategori altında toplanmıştır. Söz konusu bu 10 kavramsal kategori katılımcı türü (öğrenci, öğretmen ve öğretmen adayı) bakımından önemli derecede farklılık gösterdiği görülmüştür.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, var olan bir durumu ortaya koymaya yönelik betimsel bir çalışmadır. Nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden, literatür tarama ile açıklanan kuramsal çerçeve, görüşme formuyla toplanan verilerdeki metaforlar içerik analizi ile çözümlenerek, sayısal verilerle birlikte desteklenmiştir. İçerik analizinde toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması bu kavramların mantıklı şekilde organize edilmesi ve verileri açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s. 160).

Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim ikinci döneminde Burhaniye Anadolu Lisesinde eğitim gören 154 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Ancak eleme işlemine geçersiz veriler çıkarıldıktan sonra veri analizi işlemine 150 öğrenci dahil edilmiştir. Katılımcıların yaş ve sınıf dağılımları şöyledir:

Tablo 1. Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Demografik Özellikleri

Cinsiyet	f	%	Sınıf	f	%	Yaş	f	%
Erkek	59	39,3	9.Sınıf	40	26,7	14	7	4,7
Kız	91	60,7	10.Sınıf	34	22,7	15	40	26,7
			11.Sınıf	53	35,3	16	39	26,0
			12.Sınıf	23	15,3	17	48	32,0
						18	16	10,7
Toplam	150	100,0	Toplam	150	100,0	Toplam	150	100,0

Tablo 1’de görüldüğü gibi, çalışma grubu %39,3 erkek, %60,7’si kız öğrencilerden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada, Burhaniye Anadolu Lisesinde eğitim gören 150 öğrenciden, “müzik dinlemek” ve “şarkı söylemek” kavramları ile ilgili metafor üretmeleri istenmiştir. Öğrencilerinin “müzik dinlemek” ve “şarkı söylemek” kavramlarına ilişkin algılarını ortaya çıkarmak için online ortamda olacak şekilde bir form hazırlanmıştır. Araştırmada kullanılan görüşme formunu öğrencilere uygulayabilmek için Burhaniye Kaymakamlığı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden (Tarih:24.04.2021, Sayı:24536785) ile gerekli izinler alınmıştır. Çankırı Karatekin Üniversitesi Etik Kurulu değerlendirme kurulu tarafından (Tarih: 31.05.2021, Toplantı No:20) ile onay verilmiştir. Oluşturulan formun ilk bölümünde öğrencilerin yaş, cinsiyet ve sınıfları sorulmuş, ikinci bölümünde ise öğrencilerden "Müzik dinlemek... gibidir; çünkü..., şarkı söylemek... gibidir; çünkü..." cümlelerini tamamlamaları istenmiştir. Alanyazın çalışmaları incelendiğinde (Babacan, 1994; Balcı, 1999; Çetinkaya 2019; Inbar, 1996; Örucü, 2012; Saban, 2008; Umuzdaş ve Umuzdaş, 2013) katılımcıya yazılı bir ifade vererek aradaki boşluğu doldurmalarının istenmesi, metafor çalışmalarında veri elde etmek için sıklıkla kullanılan yöntemlerden biridir. Metafor çalışmalarında 'gibi' kavramı genellikle metaforun konusu ile metaforun kaynağı arasındaki bağı daha açık bir şekilde çağrıştırmak için, çünkü kavramı ise sunulan metaforlara bir gerekçe (veya mantıksal dayanak) sunmaları için istenmektedir. (Saban, 2009, s. 285). Öğrencilerin online ortamda doldurdukları bu formlar doküman olarak araştırmanın veri kaynağını oluşturmaktadır.

Verilerin Analizi

Toplanan verileri, açıklayabilecek kavramlara ulaşabilmek için içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nitel veri analizinde öğrencilerin, cinsiyet, sınıf ve yaş aralıkları ile elde edilen metaforların ve oluşturulan kategorilerin SPSS istatistik programına aktarılmasıyla elde edilen verilerin yüzde ve frekansları alınarak tablolatılmış ve öğrencilerin cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyine göre farklılığı yorumlanmıştır. Verilerin, analiz edilmesi ve yorumlanması sürecinde şu aşamalar dikkate alınmıştır: (1) metaforların kodlanması ve ayıklanması, (2) metaforların sınıflandırılması, (3) kategori geliştirme, (4) geçerlik ve güvenilirliği sağlama ve (5) nicel veri analizi için verileri SPSS paket programına aktarma (Saban, 2008, s. 464). Öğrenciler tarafından üretilen metaforlar, alfabetik olarak sıralanmıştır. Üretilen metaforların mantıksal dayanağı çerçevesinde belirgin olup olmadığına bakılması sonucu uygun olmayanlar elenerek çalışmaya dahil edilmemiştir. 154 kişinin katıldığı çalışmadan boş form ve mantıksal olarak uygun bulunmaması sonucu 4 formun çıkartılması ile çalışmaya 150 metafor dahil edilmiştir. Bu doğrultuda, “Müzik dinlemek.....gibidir” kavramına ilişkin 77 tane geçerli metafor, “Şarkı söylemek.....gibidir” kavramına ilişkin de 89 tane geçerli metafor üretilmiştir. Sınıflandırma aşamasında toplamda 166 adet geçerli metafor belirli bir kategori altında toplanıp benzer özellikleri analiz edilmiş ve 2 ayrı metafor listesi oluşturulmuştur. Daha sonra her iki kavram için ayrı ayrı düşünülme suretiyle metaforun konusu ile metaforun kaynağı arasındaki ilişki bakımından analiz edilerek metaforların ortak yönleri ile ilişkilendirilip iki listeden elde edilen veriler ışığında her bir kavram için ayrı kavramsal kategori tablosu oluşturulmuştur. Her bir kavram için 5 farklı kavramsal kategori belirlenmiştir. Nitel çalışmalarda araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını ayrıntılı bir şekilde rapor edip açıklaması geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır (Yıldırım, 2010, s. 81-82). Araştırmanın geçerlik güvenilirliğini

sağlamak için öğrencilerin “çünkü...” açıklamasına yazdıkları tamamlayıcı cümleler ile veri analizleri karşılaştırılıp oluşturulan kavramsal kategori metafor imgeleriyle desteklenmiştir. İçerik analizi işleminin güvenilirliği büyük ölçüde kodlamaya bağlıdır. Bu ise kodlayıcının temalama güvenilirliğiyle ilgilidir (Bilgin, 2006, s. 16). Alınan verilerin analiz işlemleri, güvenilirliğinin teyidi bakımından üç gün ara ile iki kez tekrarlanarak kontrol edilmiştir. Daha sonra alanda çalışan bir öğretim üyesinin, metafor listesini ve kavramsal kategorileri incelemesi sağlanmıştır. Son aşama olarak araştırmanın nitel veri analizinde öğrencilerin, cinsiyet, sınıf ve yaş aralıkları ile elde edilen metaforların ve oluşturulan kategorilerin SPSS istatistik programına aktarılmasıyla elde edilen verilerin yüzde ve frekansları alınarak tablollaştırılmıştır. Kategorilerin, öğrencilerin cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyine göre farklılığını ölçmek için pearson ki kare testi uygulanmış sonuçları yorumlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölüm, araştırmanın amacına yönelik olarak belirlenen alt problemlere göre incelenecektir. Öğrencilerin belirttikleri metaforlar alfabetik sıra ve yüzde (%), frekans (f) değerleriyle gösterilecektir.

1. Anadolu Lisesi öğrencilerinin “müzik dinlemek” kavramına ilişkin belirttikleri metaforlar

Tablo 2. “Müzik dinlemek” kavramına ilişkin metaforlar

Sıra	Metafor Adı	Frekans (f)	Yüzde (%)	Sıra	Metafor Adı	Frekans (f)	Yüzde (%)
1	Aidiyet	2	1,3	40	Okyanus	1	0,7
2	Arkadaş	1	0,7	41	Oyun	1	0,7
3	Aşk	1	0,7	42	Oyun oynama	1	0,7
4	Başka bir evrene geçiş	1	0,7	43	Özgürlük	1	0,7
5	Başrol olmak	1	0,7	44	Psikiyatrik destek	1	0,7
6	Canlılık	1	0,7	45	Rahatlamak	6	4,0
7	Çay içmek	1	0,7	46	Rahatlık	1	0,7
8	Çikolata	1	0,7	47	Ruh hali	1	0,7
9	Dalış yapmak	1	0,7	48	Ruh dinlendirmek	2	1,3
10	Deniz	1	0,7	49	Ruhsal ilaç	1	0,7
11	Dinlenmek	6	4,0	50	Ruhu beslemek	1	0,7
12	Dost	1	0,7	51	Ruhu dinlendirmek	1	0,7
13	Dostluk	1	0,7	52	Ruhumuzun dans etmesi	1	0,7
14	Dünyama ışınlanmak	1	0,7	53	Ruhumuzun Doktoru	1	0,7
15	Etkileşim	1	0,7	54	Ruhun gıdası	5	3,3
16	Evren	2	1,3	55	Ruhun sanatı	1	0,7
17	Film izlemek	1	0,7	56	Sağlık	2	1,3
18	Güzel bir manzara	1	0,7	57	Sahilde yürümek	1	0,7
19	Hayal kurmak	3	2,0	58	Sakinleşmek	1	0,7
20	Hayat	8	5,3	59	Sanat	1	0,7
21	Hayattan uzaklaşmak	2	1,3	60	Sarılmak	1	0,7

22	Hissetmek	1	0,7	61	Seyahat etmek	1	0,7
23	Huzur	9	6,0	62	Su	2	1,3
24	Huzur bulmak	1	0,7	63	Tatil	1	0,7
25	Huzur verici	1	0,7	64	Tatile çıkmak	1	0,7
26	İhtiyaç	1	0,7	65	Terapi	17	11,3
27	İlaç	3	2,0	66	Uyumak	7	4,7
28	Kaçmak	1	0,7	67	Ülke gezmek	1	0,7
29	Kafa dağıtmak	1	0,7	68	Yağmur	1	0,7
30	Kalbinin konuşması	1	0,7	69	Yalnızlık	1	0,7
31	Kendini bulmak	1	0,7	70	Yaşam	1	0,7
32	Kendini dinlemek	1	0,7	71	Yaşam biçimi	1	0,7
33	Keyiftir	1	0,7	72	Yaşam tarzı	1	0,7
34	Lunapark	1	0,7	73	Yaşamak	3	2,0
35	Meditasyon	1	0,7	74	Yemek	1	0,7
36	Motivasyon	1	0,7	75	Yemek yemek	4	2,7
37	Mutluluk	5	3,3	76	Yoga	1	0,7
38	Nefes	2	1,3	77	Yolu izlemek	1	0,7
39	Nefes almak	3	2,0				
TOPLAM						150	100,0

Tablo 2’de öğrencilerin “Müzik dinlemek...gibidir. Çünkü...” kavramına ilişkin 77 adet metafor belirttikleri görülmektedir. Bu metaforlar içerisinde en sık kullanılan, terapi (%11,3), huzur (%6,0), hayat (%5,3), uyumak (%4,7), dinlenmek (%4,0) ve rahatlamak (%4,0)’ metaforları olduğu görülmektedir.

2. “Müzik dinlemek” kavramına ilişkin olan metaforların ortak özellikleri açısından belirlenen kavramsal kategoriler

Tablo 3. “Müzik dinlemek” kavramına ilişkin metaforların alt kategorileri

Kategoriler	Metaforlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
1) Müzik dinlemek insana huzur ve mutluluk verir.	Arkadaş (f:1), Aşk (f:1), Dost (f:1), Güzel bir manzara (f:1), Hayal kurmak(f:3), Hissetmek (f:1), Huzur(f:9), Huzur bulmak (f:1), Huzur verici (f:1), Keyiftir (f:1), Mutluluk (f:5), Sahilde yürümek (f:1), Sarılmak (f:1), Yağmur (f:1), Yolu İzlemek (f:1)	29	19,3
2) Müzik dinlemek bir temel ihtiyaçtır.	Çay içmek (f:1), Çikolata (f:1), Hayat (f:8), İhtiyaç (f:1), Nefes (f:2), Nefes almak (f:3), Sağlık (f:2), Su (f:2), Yaşamak (f:3), Yemek (f:2), Yemek yemek (f:4)	29	19,3
3) Müzik dinlemek rahatlatıcı ve eğlencelidir.	Canlılık (f:1), Film İzlemek (f:1), Kafa dağıtmak (f:1), Lunapark (f:1), Motivasyon (f:1), Okyanus (f:1), Oyun (f:1), Oyun oynama (f:1), Sakinleşmek (f:1), Seyahat etmek (f:1), Tatil (f:1), Tatile çıkmak (f:1), Uyumak(f:7), Ülke gezmek (f:1)	21	14,0

4) Müzik dinlemek bir yaşam biçimidir.	Aidiyet(f:2), Başrol olmak (f:1), Dalış yapmak (f:1), Dünyama ışınlanmak (f:1), Etkileşim (f:1), Kendini bulmak (f:1), Kendini dinlemek (f:1), Özgürlük (f:1), Sanat (f:1), Yalnızlık (f:1), Yaşam biçimi (f:1), Yaşam tarzı (f:1)	13	8,7
5) Müzik dinlemek insanın ruhunu dinlendirir.	Başka bir evrene geçiş (f:1), Deniz (f:1), Dinlenmek (f:6), Evren (f:2), Hayattan uzaklaşmak (f:2), İlaç (f:3), Kaçmak (f:1), Kalbinin konuşması (f:1), Meditasyon (f:1), Psikiyatrik destek (f:1), Rahatlamak (f:6), Rahatlık (f:1), Ruh hali (f:1), Ruh dinlendirmek(f:2), Ruhunuzun dans etmesi (f:1), Ruhunuzun doktoru (f:1), Ruhun gıdası (f:5), Ruhun sanatı (f:1), Terapi (f:17), Yoga (f:1)	58	38,7
TOPLAM		150	100,0

Tablo 3’te, metaforların açıklama nedenlerine bağlı olarak düzenlenmesiyle 5 kavramsal kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Kategoriler incelendiğinde, birbirlerine yakın anlamlı kavramlar olduğu görülmüş, fakat; “çünkü” ile başlayan açıklamalardan yola çıkıldığında öğrencilerin metafora farklı bakış açısıyla yaklaştıkları gözlemlenmiştir. Kavramsal kategoride toplanan metaforlar incelendiğinde, en yüksek oranda (%38,7) “Müzik dinlemek insanın ruhunu dinlendirir” kategorisinde bulunmaktadır. Diğer kategoriler frekans oranlarına göre sırasıyla; “Müzik dinlemek insana huzur ve mutluluk verir” (%19,3), “Müzik dinlemek bir temel ihtiyaçtır.” (%19,3), “Müzik dinlemek rahatlatıcı ve eğlencelidir” (%14), “Müzik dinlemek bir yaşam biçimidir” (%8,7), şeklinde olduğu görülmektedir. Aşağıda kavramsal kategorilerin her birinin betimsel analizi yapılacaktır.

Kategori 1: “Müzik dinlemek insana huzur ve mutluluk verir.”

Bu kategoride, 29, öğrenci (%19,3) tarafından, ‘Müzik dinlemek insana huzur ve mutluluk verir.’ ifadesiyle örtüşen 15 metafor tanımlanmıştır. Bu metaforlar: ‘arkadaş (f:1), aşk (f:1), dost (f:1), güzel bir manzara (f:1), hayal kurmak (f:3), hissetmek (f:1), huzur (f:9), huzur bulmak (f:1), huzur verici (f:1), keyiftir (f:1), mutluluk (f:5), sahilde yürümek (f:1), sarılmak (f:1), yağmur (f:1), yolu izlemek (f:1)’ şeklindedir. Frekans dağılımlarına baktığımızda en çok kullanılan metaforların; huzur, hayal kurmak, mutluluk olduğu görülmektedir. Aşağıda en çok kullanılan metaforlara, kayıtlı form sırasına göre betimsel olarak bir kaç örnek verilmiştir. Örneğin;

Ö 72: “Müzik dinlemek huzur gibidir. Çünkü; her şeyi bir kenara bırakırsın.”

Ö 13: “Müzik dinlemek huzur gibidir. Çünkü; insanın mutlu olmasını sağlar.”

Ö 14: “Müzik dinlemek huzur gibidir. Çünkü; rahatlatıcı bir özelliği vardır.”

Ö 24: “Müzik dinlemek mutluluk gibidir. Çünkü; dans edip şarkı söyleriz.”

Ö 28: “Müzik dinlemek mutluluk gibidir. Çünkü; kötü şeyler aklımdan gider.”

Ö 38: “Müzik dinlemek hayal kurmak gibidir. Çünkü; her dinlediğim müzik beni farklı bir yere götürüyor zihnimde.”

Kategori 2: “Müzik dinlemek bir temel ihtiyaçtır.”

Bu kategoride, 29 öğrenci (%19,3) tarafından, ‘Müzik dinlemek bir temel ihtiyaçtır.’ ifadesiyle örtüşen 11 metafor tanımlanmıştır. Bu metaforlar: ‘çay içmek (f:1), çikolata (f:1), hayat (f:8), ihtiyaç, nefes (f:2), nefes almak (f:3), sağlık (f:2), su (f:2), yaşamak (f:3), yemek (f:2), yemek yemek (f:4) şeklindedir. Frekans dağılımlarına göre en çok kullanılan metaforların; hayat, yemek yemek, nefes almak, yaşamak olduğu görülmektedir. Aşağıda en çok kullanılan metaforlara, kayıtlı form sırasına göre betimsel olarak bir kaç örnek verilmiştir. Örneğin;

Ö 8: “Müzik dinlemek hayat gibidir. Çünkü; insanlar müzik dinlerken yeniden hayat bulur.”

Ö 138: “Müzik dinlemek hayat gibidir. Çünkü; müzik her yerdedir.”

Ö 63 : “Müzik Dinlemek yemek yemek gibidir. Çünkü; yemek yemek karnınızı, müzik dinlemek ise duygularınızı ve hislerinizi doyurur.”

Ö 99: “Müzik dinlemek nefes almak gibidir. Çünkü; insan için gereklidir.

Ö 95: “Müzik dinlemek yaşamak gibidir. Çünkü; yaşamdan oluşur müzikler yaşanmışlığı anlatır.”

Kategori 3: “Müzik dinlemek rahatlatıcı ve eğlencelidir.”

Bu kategoride, 21 öğrenci (%14) tarafından, ‘Müzik dinlemek rahatlatıcı ve eğlencelidir.’ ifadesiyle örtüşen 14 metafor tanımlanmıştır. Bu metaforlar: ‘Canlılık (f:1), Film İzlemek (f:1), Kafa dağıtmak (f:1), Lunapark (f:1), Motivasyon (f:1), Okyanus (f:1), Oyun (f:1), Oyun oynama (f:1), Sakinleşmek (f:1), Seyahat etmek (f:1), Tatil (f:1), Tatile çıkmak (f:1), Uyumak (f:7), Ülke gezmek (f:1)’ şeklindedir. Frekans dağılımlarına göre en çok kullanılan metaforun uyumak olduğu görülmektedir. Aşağıda en çok kullanılan metaforlara, kayıtlı form sırasına göre betimsel olarak bir kaç örnek verilmiştir.

Örneğin; Ö 59: “Müzik dinlemek uyumak gibidir. Çünkü; zamanın nasıl geçtiğini anlayamayız.”

Ö 57: “Müzik dinlemek lunapark gibidir. Çünkü; lunaparktaki gibi eğleniriz, içimize neşe dolar.”

Ö 96: “Müzik dinlemek motivasyon gibidir. Çünkü; deşarj oluyorum.”

Ö 139: “Müzik dinlemek tatile çıkmak gibidir. Çünkü; dinlediğim her şarkı beni başka bir yere götürür.”

Ö 143 “Müzik dinlemek seyahat etmek gibidir. Çünkü; size uygun müzik sizi, siz nereyi hayal ederseniz oraya götürebilecek kadar güçlüdür.”

Kategori 4: “Müzik dinlemek bir yaşam biçimidir.”

Bu kategoride, 13 öğrenci (%8,7) tarafından, ‘Müzik dinlemek bir yaşam biçimidir.’ ifadesiyle örtüşen 12 metafor tanımlanmıştır. Bu metaforlar: ‘Aidiyet (f:2), Başrol olmak (f:1), Dalış yapmak (f:1), Dünyama ışınlanmak (f:1), Etkileşim (f:1), Kendini bulmak (f:1), Kendini dinlemek (f:1), Özgürlük (f:1), Sanat (f:1), Yalnızlık (f:1), Yaşam biçimi (f:1), Yaşam tarzı (f:1)’ şeklindedir. Frekans dağılımlarına göre en çok kullanılan metaforun Aidiyet olduğu görülmektedir. Aşağıda en çok kullanılan metafor ve bazılarına kayıtlı form sırasına göre betimsel olarak bir kaç örnek verilmiştir. Örneğin;

Ö 31 : “Müzik dinlemek aidiyet gibidir. Çünkü; ne zaman müzik dinlesem kendimi o müziğin bir parçasıymışım gibi hissederim.”

Ö 37 : “Müzik dinlemek dünyama ışınlanmak gibidir. Çünkü; kendi dünyamızı kendimiz yaratırız ve dinlemek istediğimiz müzikleri de kendimiz seçeriz.”

Ö 60: “Müzik dinlemek etkileşim gibidir. Çünkü; müzik dinlerken farklı dil, tür, tarzları keşfederiz.”

Ö 24 : “Müzik dinlemek sanat gibidir. Çünkü hem emek verilen hem de huzurlu, duygusal, neşeli olan tüm kavramları içerir.

Ö 53: “Müzik dinlemek başrol olmak gibidir. Çünkü; kendi arka fon müziğinize sahipsinizdir.”

Kategori 5: “Müzik dinlemek insanın ruhunu dinlendirir.”

Bu kategoride en baskın metaforların olduğu kısımdan oluşmaktadır, 58 öğrenci (%38,7) tarafından, ‘Müzik dinlemek insanın ruhunu dinlendirir.’ İfadesine öğrenciler 20 metafor tanımlamışlardır. Bu metaforlar ‘başka bir evrene geçiş (f:1), deniz (f:1), dinlenmek (f:6), evren (f:2), hayattan uzaklaşmak (f:2), ilaç (f:3), kaçmak (f:1), kalbinin konuşması (f:1), meditasyon (f:1), psikiyatrik destek (f:1), rahatlamak (f:6), rahatlık (f:1), ruh hali (f:1), ruh dinlendirmek(f:2), ruhunuzun dans etmesi (f:1), ruhunuzun doktoru (f:1), ruhun gıdası (f:5), ruhun sanatı (f:1), terapi (f:17), yoga (f:1)’ şeklinde sıralanmıştır. Frekans dağılımlarına göre en çok kullanılan metaforların; terapi, rahatlamak, dinlenmek, ruhun gıdası olduğu görülmektedir. Aşağıda en çok kullanılan metaforlara, kayıtlı form sırasına göre betimsel olarak bir kaç örnek verilmiştir. Örneğin;

Ö 12 : “Müzik dinlemek rahatlamak gibidir. Çünkü; dinlerken stresimizi attığımız için müzik dinlemek rahatlamak gibidir.”

Ö 40 : “Müzik dinlemek terapi gibidir. Çünkü; rahatlamak ya da hayatın verdiği stresleri atmaya yardım eder.”

Ö 49: “Müzik dinlemek dinlenmek gibidir. Çünkü; müzik dinleyerek ruhumuzu dinlendiririz.”

Ö 78: “Müzik dinlemek terapi gibidir. Çünkü; şarkı dinlerken müziğin ezgisi insanı rahatlatıyor.”

Ö 124: “Müzik dinlemek başka bir evrene geçiş gibidir. Çünkü; beni düşüncelerimle baş başa bırakıyor ve bulunduğum ortamda değil daha güzel bir yerde mutlu ve huzurlu hissediyorum.

Ö 129: “Müzik dinlemek psikiyatrik destek gibidir. Çünkü; şarkı ruhumu dinlendirip kendimi daha iyi hissetmeme ve daha iyi düşünmeme yardımcı olur.”

Ö 133 : “Müzik dinlemek ruhun gıdası gibidir. Çünkü; ne zaman müzik dinlesem kendimi o müziğin bir parçasıymışım gibi hissederim.”

3. Anadolu Lisesi öğrencilerinin “şarkı söylemek” kavramına ilişkin belirttikleri metaforlar

Tablo 4. “Şarkı söylemek” kavramına ilişkin metaforlar

Sıra	Metafor Adı	Frekans (f)	Yüzde (%)	Sıra	Metafor Adı	Frekans (f)	Yüzde (%)
1	Anlaşılmak	1	0,7	46	Kalbinin dillenip konuşması	1	0,7
2	Araba kullanmak	1	0,7	47	Kalp	1	0,7
3	Araba sürmek	1	0,7	48	Kendin olmak	1	0,7
4	Arınmak	1	0,7	49	Kendini geliştirmek	1	0,7
5	Aşk	1	0,7	50	Kıyafet almak	1	0,7
6	Cesaret	1	0,7	51	Konuşmak	1	0,7
7	Coşku	1	0,7	52	Korkusuzluktur	1	0,7
8	Coşmak	1	0,7	53	Kuş	1	0,7
9	Çiçek	1	0,7	54	Lunapark	1	0,7
10	Çikolata	2	1,3	55	Meditasyon	5	3,3
11	Yüksekten denize atlamak	1	0,7	56	Mutlu olmak	1	0,7
12	Dans etmek	2	1,3	57	Mutluluk	3	2
13	Dertleşmek	1	0,7	58	Nefes almak	3	2
14	Deşarj olmak	1	0,7	59	Oyun	2	1,3
15	Deşarj	1	0,7	60	Oyun oynamak	2	1,3
16	Dışa vurmak	1	0,7	61	Özgürleşmek	2	1,3
17	Doğa yürüyüşü	1	0,7	62	Özgürlük	14	9,3
18	Duyguları anlatmak	1	0,7	63	Özgüven	1	0,7
19	Duygularımız	2	1,3	64	Paylaşmak	1	0,7
20	Duyguları yansıtmak	1	0,7	65	Ruh	6	4
21	Duyguları dışa haykırmak	1	0,7	66	Ruh Hali	1	0,7
22	Duygularını dışarı vurmak	1	0,7	67	Ruhun gıdası	1	0,7
23	Duygularını haykırmak	1	0,7	68	Rüzgâr	1	0,7
24	Duygularını ifade etmek	1	0,7	69	Sağlık	1	0,7
25	Duyuları ifade etmek	1	0,7	70	Samimiyet	2	1,3
26	Eğlence	1	0,7	71	Sanat yapmak	1	0,7
27	Eğlenceli	1	0,7	72	Sevinç veya sıkıntıları paylaşma	2	1,3
28	Eğlencelidir	1	0,7	73	Sevinmek	1	0,7
29	Eğlenmek	6	4	74	Stres atma	1	0,7
30	Gıda	1	0,7	75	Stres atmak	1	0,7
31	Gülümsemek	1	0,7	76	Şarkıcılık	1	0,7
32	Hayal	1	0,7	77	Şifa kaynağı	1	0,7
33	Hayal kurmak	1	0,7	78	Tablo yapmak	1	0,7
34	Hayat	2	1,3	79	Terapi	13	8,7

35	Haykırış	1	0,7	80	Tutku	1	0,7
36	Haykırmak	1	0,7	81	Uçmak	3	2
37	Hedonizm (hazcılık)	1	0,7	82	Uçsuz bucaksız dağa bağırarak	1	0,7
38	Hüzün	1	0,7	83	Uyumak	1	0,7
39	İçimizi dökmek	1	0,7	84	Vuruşların birleşmesi	1	0,7
40	İçindekileri anlatmak	1	0,7	85	Yaşamak	2	1,3
41	İçini dökmek	5	3,3	86	Yazmayı yeni öğrenen çocuk	1	0,7
42	İlaç	2	1,3	87	Yemek	2	1,3
43	İsyan etmek	1	0,7	88	Yürüyüş yapmak	1	0,7
44	İyileşmek	1	0,7	89	Zevklidir	1	0,7
45	Kahkaha atmak	1	0,7				
TOPLAM						150	100,0

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin “Şarkı söylemek... gibidir. Çünkü...” kavramına ilişkin 89 adet metafor ürettikleri görülmektedir. Bu metaforlar içerisinde en sık kullanılan, ‘özgürlük (%9,3), terapi (%8,7), eğlenmek (%4), ruh (%4) ve içini dökmek (%3,3), meditasyon (%3,3) metaforlarıdır.

4. “Şarkı söylemek” kavramına ilişkin olan metaforların ortak özellikleri açısından belirlenen kavramsal kategoriler

Tablo 5. “Şarkı söylemek” kavramına ilişkin metaforların alt kategorileri

Kategoriler	Metaforlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
1) Şarkı söylemek insana özgürlük hissi verir.	Arınmak, Haykırış (f:1), Haykırmak (f:1), Hedonizm (f:1), Kendin olmak (f:1), Kuş (f:1), Nefes almak (f:3), Özgürleşmek (f:2), Özgürlük (f:14), Sanat yapmak (f:1), Uçmak (f:3)	29	19,3
2) Şarkı söylemek bir rahatlama biçimidir.	Dertleşmek (f:1), Deşarj olmak (f:1), Deşarj (f:1), İçimizi dökmek (f:1), İçindekileri anlatmak (f:1), İçini dökmek (f:5), İlaç (f:2), İsyan etmek (f:1), İyileşmek (f:1), Meditasyon (f:5), Ruh (f:6), Ruh hali (f:1), Ruhun gıdası (f:1), Sağlık (f:1), Stres atma (f:1), Stres atmak (f:1), Şifa kaynağı (f:1), Uçsuz bucaksız dağa bağırarak (f:1), Uyumak (f:1), Yürüyüş yapmak (f:1)	34	22,7
3) Şarkı söylemek insanın duygularını yansıtır.	Anlaşılmak (f:1), Aşk (f:1), Cesaret (f:1), Coşku (f:1), Coşmak (f:1), Dışa vurmak (f:1), Duyguları anlatmak (f:1), Duygularımız (f:2), Duyguları yansıtmak (f:1), Duygularını dışa haykırmak (f:1), Duygularını dışarı vurmak (f:1), Duygularını haykırmak (f:1), Duygularını ifade etmek (f:1), Duyuları ifade etmek (f:1), Hayal (f:1), Hayal kurmak (f:1), Hayat (f:2), Hüzün (f:1), Kahkaha atmak (f:1), Kalbinin dillenip konuşması (f:1), Kalp (f:1), Kendini geliştirmek (f:1), Konuşmak (f:1), Korkusuzluktur (f:1), Özgüven (f:1), Rüzgâr	35	23,3

	(f:1), Samimiyet (f:2), Sevinç veya sıkıntıları paylaşmak (f:2), Sevinmek (f:1), Tablo yapmak (f:1), Tutku (f:1)		
4) Şarkı söylemek eğlencelidir.	Araba kullanmak (f:1), Araba sürmek (f:1), Yüksekten denize atlamak (f:1), Dans etmek (f:2), Eğlence (f:1), Eğlenceli (f:1), Eğlencelidir (f:1), Eğlenmek (f:6), Lunapark (f:1), Oyun (f:2), Oyun oynamak (f:2), Şarkıcılık (f:1), Vuruşların birleşmesi (f:1), Yazmayı yeni öğrenen çocuk (f:1), Zevklidir (f:1)	23	15,3
5) Şarkı söylemek bizi mutlu eder.	Çiçek (f:1), Çikolata (f:2), Doğa yürüyüşü (f:1), Gıda (f:1), Gülümsemek (f:1), Kıyafet almak (f:1), Mutlu olmak (f:1), Mutluluk (f:3), Paylaşmak (f:1), Terapi (f:13), Yaşamak (f:2), Yemek (f:2)	29	19,3
	TOPLAM	150	100,0

Tablo 5’de, metaforların açıklama nedenlerine bağlı olarak düzenlenmesiyle 5 kavramsal kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Kategoriler incelendiğinde, birbirlerine yakın anlamlı kavramlar olduğu görülmüş, fakat; “çünkü” ile başlayan açıklamalardan yola çıkıldığında öğrencilerin metafora farklı bakış açısıyla yaklaştıkları gözlemlenmiştir. Kavramsal kategoride toplanan metaforlar incelendiğinde, en yüksek oranda (%23,3) “Şarkı söylemek insanın duygularını yansıtır.” kategorisinde bulunmaktadır. Diğer kategoriler frekans oranlarına göre sırasıyla; “Şarkı söylemek insana özgürlük hissi verir.” (%19,3), “Şarkı söylemek bir rahatlama biçimidir.” (%22,7), “Şarkı söylemek eğlencelidir.” (%15,3), “Şarkı söylemek bizi mutlu eder.” (%19,3), şeklinde olduğu görülmektedir. Aşağıda her bir kategorinin ayrı olarak betimsel analizine yer verilecektir.

Kategori 1: “Şarkı söylemek insana özgürlük hissi verir.”

Bu kategoride, 29 öğrenci (%19,3) tarafından, ‘Şarkı söylemek insana özgürlük hissi verir.’ ifadesiyle örtüşen 11 metafor tanımlanmıştır. En baskın olan metafor bu kategoridedir. Bu metaforlar: ‘arınmak (f:1), haykırış (f:1), haykırmak (f:1), hedonizm (f:1), kendin olmak (f:1), kuş (f:1), nefes almak (f:3), özgürleşmek (f:2), özgürlük (f:14), sanat yapmak (f:1), uçmak (f:3)’ şeklindedir. Frekans dağılımlarına göre en çok kullanılan metaforların; özgürlük, nefes almak, uçmak, özgürleşmek olduğu görülmektedir. Aşağıda en çok kullanılan metaforlara, kayıtlı form sırasına göre betimsel olarak bir kaç örnek verilmiştir. Örneğin;

Ö 37 : “Şarkı söylemek özgürlük gibidir. Çünkü; Söylediğimiz şarkıyı kendi istediğimiz şekilde özgürce söyleriz.”

Ö 123: “Şarkı söylemek özgürlük gibidir. Çünkü; özgürlüğünü dışa vurmanın en iyi şeklidir.

Ö 149: “Şarkı söylemek özgürlük gibidir. Çünkü; sadece kendinlesin.”

Ö 111 : “Şarkı söylemek uçmak gibidir. Çünkü; uçmak insanı özgür hissettirir aynı özgürlük şarkı söylemek için de geçerlidir.”

Ö 146: “Şarkı söylemek uçmak gibidir. Çünkü; Şarkı söylerken kendimi uçmuş gibi özgür hissedirim.”

Ö 21: “Şarkı söylemek kuş gibidir. Çünkü; Özgür hissettirir.”

Kategori 2: “Şarkı söylemek bir rahatlama biçimidir.”

Bu kategoride, 23 öğrenci (%22,7) tarafından, ‘Şarkı söylemek bir rahatlama biçimidir.’ ifadesiyle benzer 20 metafor tanımlanmıştır. Bu metaforlar: ‘dertleşmek (f:1), deşarj olmak (f:1), deşarj (f:1), içimizi dökmek (f:1), içindekileri anlatmak (f:1), içini dökmek (f:5), ilaç (f:2), isyan etmek (f:1), iyileşmek (f:1), meditasyon (f:5), ruh (f:6), ruh hali (f:1), ruhun gıdası (f:1), sağlık (f:1), stres atma (f:1), stres atmak (f:1), şifa kaynağı (f:1), uçsuz bucaksız dağa bağırarak (f:1), uyumak (f:1), yürüyüş yapmak (f:1)’ şeklindedir. Frekans dağılımlarına göre en çok kullanılan metaforların; ruh, meditasyon, içini dökmek, ilaç olduğu görülmektedir. Aşağıda en çok kullanılan metaforlara, kayıtlı form sırasına göre betimsel olarak bir kaç örnek verilmiştir. Örneğin;

Ö 82: “Şarkı söylemek içini dökmek gibidir. Çünkü; rahatlatıcıdır.”

Ö 139: “Şarkı söylemek meditasyon gibidir. Çünkü; ne zaman sıkılsam, bunalsam şarkı söylerim.”

Ö 5: “Şarkı söylemek uyumak gibidir. Çünkü; şarkı söylediğimizde rahatlarız.”

Ö 14: “Şarkı söylemek sağlık gibidir. Çünkü; strese iyi gelir.”

Ö 138: “Şarkı söylemek ruh gibidir. Çünkü; ruhumuz açtır ve onu doyurmak şarkı söylemektir.”

Ö 77: “Şarkı söylemek stres atma gibidir. Çünkü; şarkı söyleyince insanın bütün siniri ve sıkıntısı gider.”

Kategori 3: “Şarkı söylemek insanın duygularını yansıtır.”

Bu kategoride, 35 öğrenci (%23,3) tarafından, ‘Şarkı söylemek insanın duygularını yansıtır.’ ifadesiyle benzer 31 metafor tanımlanmıştır. En fazla sayıda metafor bu kategoride toplanmıştır. Bu metaforlar: ‘anlaşılacak (f:1), aşk (f:1), cesaret (f:1), coşku (f:1), coşmak (f:1), dışa vurmak (f:1), duyguları anlatmak (f:1), duygularımız (f:2), duyguları yansıtmak (f:1), duygularını dışa haykırmak (f:1), duygularını dışarı vurmak (f:1), duygularını haykırmak (f:1), duygularını ifade etmek (f:1), duyuları ifade etmek (f:1), hayal (f:1), hayal kurmak (f:1), hayat (f:2), hüznün (f:1), kahkaha atmak (f:1), kalbinin dillenip konuşması (f:1), kalp (f:1), kendini geliştirmek (f:1), konuşmak (f:1), korkusuzluktur (f:1), özgüven (f:1), rüzgâr (f:1), samimiyet (f:2), sevinç veya sıkıntıları paylaşmak (f:2), sevinmek (f:1), tablo yapmak (f:1), tutku (f:1)’ şeklindedir. Frekans dağılımlarına göre en çok kullanılan metaforların; sevinç veya sıkıntıları paylaşmak, samimiyet, hayat ve duygularımız olduğu görülmektedir. Aşağıda en çok kullanılan metaforlara, kayıtlı form sırasına göre betimsel olarak bir kaç örnek verilmiştir. Örneğin;

Ö 61: “Şarkı söylemek samimiyet gibidir. Çünkü; şarkı söylerken kendi duygularımızı katarız.”

Ö 13: “Şarkı söylemek hayat gibidir. Çünkü; hayattaki yaşadığımız duyguları şarkılara dökeriz.”

Ö 100 : “Şarkı söylemek duygularımız gibidir. Çünkü; bazen sevinçli bazen üzülmeye duygularımızı ne düşündüğümüzü ifade ederiz.”

Ö 12 : “Şarkı söylemek coşku gibidir. Çünkü; şarkı söylerken tüm duygularınızı dışarıya vurduğunuz için coşku gibidir.”

Ö 33 : “Şarkı söylemek tablo yapmak gibidir. Çünkü; bir ressam nasıl tabloya boyayla fırçayla bir duygu veriyorsa bizde sesimizle bir duygu veririz.”

Kategori 4: “Şarkı söylemek eğlencelidir.”

Bu kategoride, 35 öğrenci (%15,3) tarafından ‘Şarkı söylemek eğlencelidir.’ ifadesiyle benzer 15 metafor tanımlanmıştır. Bu metaforlar: ‘araba kullanmak (f:1), araba sürmek (f:1), yüksekten denize atlamak (f:1), dans etmek (f:2), eğlence (f:1), eğlenceli (f:1), eğlencelidir (f:1), eğlenmek (f:6), lunapark (f:1), oyun (f:2), oyun oynamak (f:2), şarkıcılık (f:1), vuruşların birleşmesi (f:1), yazmayı yeni öğrenen çocuk (f:1), zevklidir (f:1)’ şeklindedir. Frekans dağılımlarına göre en çok kullanılan; eğlenmek, oyun oynamak, dans etmek ve oyun metaforlarıdır. Aşağıda en çok kullanılan metaforlara, kayıtlı form sırasına göre betimsel olarak bir kaç örnek verilmiştir. Örneğin;

Ö 60: “Şarkı söylemek eğlenmek gibidir. Çünkü; söyledikçe daha çok söylersiniz aynı eğlenmek gibi.”

Ö 107: “Şarkı söylemek oyun oynamak gibidir. Çünkü; eğlendirir.”

Ö 74: “Şarkı söylemek dans etmek gibidir. Çünkü; eğlendiriyor.”

Ö 109 : “Şarkı söylemek oyun gibidir. Çünkü; ikisinde de çok eğlenirsin ve ikisinde de başka bir gerçeklikte gibi hissedersin.”

Ö 69: “Şarkı söylemek çok yüksekten denize atlamak gibidir. Çünkü; heyecan verici ve eğlencelidir.”

226

Kategori 5: “Şarkı söylemek bizi mutlu eder.”

Bu kategoride ise 29 öğrenci (%19,3) tarafından ‘Şarkı söylemek bizi mutlu eder’ ifadesiyle benzer 12 metafor tanımlanmıştır. Bu metaforlar: ‘çiçek (f:1), çikolata (f:2), doğa yürüyüşü (f:1), gıda (f:1), gülümsemek (f:1), kıyafet almak (f:1), mutlu olmak (f:1), mutluluk (f:3), paylaşmak (f:1), terapi (f:13), yaşamak (f:2), yemek (f:2)’ şeklindedir. Frekans dağılımlarına göre en fazla kullanılan metaforlar; Terapi, mutluluk, yaşamak, yemek ve çikolata metaforlarıdır. Aşağıda en çok kullanılan metaforlara, kayıtlı form sırasına göre betimsel olarak bir kaç örnek verilmiştir. Örneğin;

Ö 148: “Şarkı söylemek terapi gibidir. Çünkü; söylerken kendini iyi hissetmeni sağlar.”

Ö 113: “Şarkı söylemek yemek gibidir. Çünkü; insana canlılık katar.”

Ö 52: “Şarkı söylemek mutluluk gibidir. Çünkü; söyledikçe eğlenirim ve mutlu olurum.”

Ö 36: “Şarkı söylemek yaşamak gibidir. Çünkü; Gününüz kötü de geçse şarkı söylediğiniz de mutlu olursunuz ve yaşadığınızı hissedersiniz.”

Ö 83: “Şarkı söylemek çikolata gibidir. Çünkü; sevindirir.”

Ö 137: “Şarkı söylemek gülümsemek gibidir. Çünkü; insanı mutlu eder.”

5. Belirlenen kavramsal kategoriler öğrencilerin yaşı, sınıfı ve cinsiyeti açısından farklılık göstermekte midir?

Tablo 6. “Müzik Dinlemek” kategorilerine ilişkin Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Yaşa Göre Chi-Square Sonuçları

Cinsiyeti

	Value	df	A. Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	35,109a	4	,000
Likelihood Ratio	34,877	4	,000
N of Valid Cases	2426		

Sınıfı

	Value	df	A. Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	267,396a	12	,000
Likelihood Ratio	339,931	12	,000
N of Valid Cases	2426		

Yaşı

	Value	df	A. Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	363,357a	16	,000
Likelihood Ratio	429,632	16	,000
Linear-by-Linear Ass.	4,806	1	,028
N of Valid Cases	2426		

Kavramsal kategorilerin karşılaştırmasında çıkan sonuçlar doğrultusunda anlamlı farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Burhaniye Anadolu Lisesi öğrencilerinin “Müzik dinlemek” ve şarkı söylemek kavramlarına ilişkin algılarının metaforlar aracılığı ile incelenmesiyle; Öğrenciler, “Müzik dinlemek... gibidir. Çünkü...” kavramına ilişkin 77 adet metafor üretmişlerdir. Bu metaforlar içerisinde en sık kullanılanların ‘terapi (%11,3), huzur (%6,0), hayat (%5,3), uyumak (%4,7), dinlenmek (%4,0) ve rahatlamak (%4,0)’ metaforları olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin bu metaforları açıklama nedenlerine bağlı olarak 5 kavramsal kategori elde edilmiştir. Elde edilen metaforlar, en yüksek oranda (%38,7) Müzik dinlemek insanın ruhunu dinlendirir kategorisinde bulunmaktadır. Diğer frekans oranlarına göre sırasıyla; “Müzik dinlemek insana huzur ve mutluluk verir” (%19,3), “Müzik dinlemek bir temel ihtiyaçtır” (%19,3), “Müzik dinlemek rahatlatıcı ve eğlencelidir.” (%14), “Müzik dinlemek bir yaşam biçimidir.” (%8,7), şeklindedir. Öğrencilerin müzik dinlemek kavramını bireylerin kendi yaşamları doğrultusunda eğitim düzeyleri, aile ve gelişimleri doğrultusunda çok farklı metaforlarla tanımladıkları belirlenmiştir. Bu kategorilerden çıkan sonuçlara göre müzik dinlemenin bir yaşam biçimi olduğu, insanlara huzur ve mutluluk verdiği, sağlıklı bir birey olabilmesi için bir temel ihtiyaç olduğu aynı zamanda rahatlatan ve eğlenceli bir aktivite olduğu şeklinde belirgin

metaforlarla ifade edilmesinde müzik dinlemenin önemli bir araç olarak gördükleri söylenebilir. Babacan (2014, s. 131) çalışmasında Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi müzik öğrencilerinin "müzik" kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforları 9 farklı kategoride toplanmıştır. Müzik kavramına ilişkin pek çok farklı metaforun üretildiğini belirtmiş ve bunu müziğin kültürel bir öge olduğu vurgulayarak her kültüre göre anlamının değişebileceğini belirtmiştir. Araştırma sonuçlarına göre müziğin huzur ve mutluluk veren, eğlenceli, çaba gerektiren, ihtiyaç duyulan gereksinim gibi kategorilerin bu araştırmayla paralellik gösterdiği görülmektedir.

Diğer kavramda ise Burhaniye Anadolu Lisesi öğrencilerinin “şarkı söylemek” kavramına ilişkin algılarının metaforlar aracılığı ile incelenmesiyle; Öğrenciler, “Şarkı Söylemek... gibidir. Çünkü...” kavramına ilişkin 89 adet metafor üretmişlerdir. Bu metaforlar içerisinde en sık kullanılan, ‘özgürlük (%9,3), terapi (%8,7), eğlenmek (%4), ruh (%4) ve içini dökmek (%3,3), meditasyon (%3,3) metaforlarıdır. Öğrencilerin bu metaforları açıklama nedenlerine bağlı olarak 5 kavramsal kategori elde edilmiştir. Elde edilen metaforlar, en yüksek oranda (%23,3) ‘Şarkı söylemek insanın duygularını yansıtır’ kategorisinde bulunmaktadır. Diğer kategoriler sırasıyla; “Şarkı söylemek insana özgürlük hissi verir.” (%19,3), “Şarkı söylemek bir rahatlama biçimidir.” (%22,7), “Şarkı söylemek eğlencelidir.” (%15,3), “Şarkı söylemek bizi mutlu eder.” (%19,3), şeklindedir. Kullanılan metaforlar arasında Çiçek (f:1), Çikolata (f:2), Doğa yürüyüşü (f:1), Gıda (f:1), Gülümsemek (f:1), Kıyafet almak (f:1), gibi metaforlara da rastlanmış anlam bütünlüğü olarak bakıldığında çünkü cevabı sonrasında, kendilerini mutlu hissettikleri metaforlarla ifade ettikleri anlaşılmıştır. Çünkü ile başlayan kavramda en sık kullanılan metaforlara bakıldığında genel tablo, kişinin kendini özgür hissetmesi, sıkıntılı anlarında bir rahatlama biçimi ve duyguları en iyi şekilde yansıtabilmelerini sağlayan, mutlu olmalarını bir araç olduğu imgelerden anlaşılmaktadır. Araştırmada, kavramsal kategorilerin cinsiyet, sınıf düzeyi ve yaşa göre karşılaştırılması yapılmıştır. SPSS programına girilen verilerle yapılan Chi-Square sonuçlarında anlamlı farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır. Mermi ve Aktay 2020 çalışmalarında ilkökul öğrencilerinin dinleme konuşma becerilerini incelemek amacıyla yaptıkları metaforik çalışma sonucunda, öğrencilerin dinlemeyi en çok işitme duyusu konuşmayı ise sesin dışı vurumu olarak algıladıkları çalışmada öğrencilerin bazıları “Müzik çalar çalıyor bizde dinliyoruz bu yüzden dinlemeyi müzik çalara benzetiyorum.”, “Şarkı dinler gibi dinliyoruz.” “Dinlemeyle müzik dinleme aynıdır” gibi ifadeler kullanıldığı görülmüştür. Dinlemeyle konuşmanın iç içe ve birbiriyle ilişkili olduğu, iyi dinlemenin iyi konuşmanın önemini vurgulanmıştır. Müzik eğitiminin de iyi bir dinleyici olma, güzel şarkı söyleme ile dil gelişimine katkıları olduğu bir gerçektir. Alanyazın ve örnek araştırmalar incelenerek alınan sonuçlar doğrultusunda, müzik dinlemenin ve şarkı söylemenin, hayatın vazgeçilmez bir parçası olduğu, adeta terapi gibi, özgürlük uyandıran, eğlenceli, mutluluk veren, gereksinimler olduğu söylenebilir. Buradan yola çıkarak, genel müzik eğitimi derslerinde iyi bir müzik dinleyicisi yetiştirmek ve dil gelişimlerine katkı sağlamak adına müzik dinleme, koro ve ses eğitimi çalışmalarına sık yer verilmesi, niteliklerinin arttırılması önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

- Aktaş, Ş. & Gündüz, O. (2004). *Yazılı ve sözlü anlatım kompozisyon sanatı* (5. baskı). Akçağ Yayınları.
- Babacan, E. (2014). AGSL öğrencilerinin müzik kavramına ilişkin algıları: Metafor analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1),124-132.
- Balcı, A. (1999). *Metaphorical images of school: school perceptions of students, teachers and parents from four selected schools (in Ankara)*. Doktora tezi, METU Institute of Social Sciences, Ankara.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi*. Siyasal Kitabevi.
- Buyurgan, S. & Buyurgan, U. (2012). *Sanat eğitimi ve öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Çetinkaya, Y. (2019). Müzik bölümü öğrencilerinin müzik kavramına ilişkin metaforik algıları. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 539-547. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/odusobiad/issue/50379/617243>
- Düzgören, H., & Gerekten, E.S. (2017). Anadolu lisesi öğrencilerinin 'müzik dersi' kavramına ilişkin algıları: Metafor analizi. *Çevrimiçi Müzik Bilimleri Dergisi*, 2(3), 86-117. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ojomus/issue/33836/304548>
- Erdem, C. (2011). Ergenin müzikle iletişimi. *Türk Pediatri Arşivi Dergisi*, 46 Özel Sayı, 19-21.
- Erol, A. (2009). *Popüler müziği anlamak kültürel kimlik bağlamında popüler müzikte anlam*. (3. basım). Bağlam Yayıncılık.
- Inbar, D. E. (1996). The free educational prison. Metaphors and Images. *Educational Research*, 38(1), 77-92. <https://doi.org/10.1080/0013188960380106>
- Kövecses, Z. (2010). *Metaphor*. Oxford University Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Martin, G., Clarke, M. & Pearce, C. (1993). Adolescent suicide: music preference as an indicator of vulnerability. *Journal of The American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 32(3), 530-535.
- Martinez, C. L. (2015). Active listening as the core method in teaching the elements of music. *Alipato: A journal Basic Education*, 6, 9-30.
- Mermi, F. & Aktay, G. E., (2020). İlköğretim öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin metaforik algıları. *International Journal of Language Academy*, 8(3),143/158. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.42690>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage Publication.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinden metafor*. BZD Yayıncılık.
- Örücü, D. (2012). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıfa ve sınıf yönetimine ilişkin metaforik bakışları: Karşılaştırmalı bir durum çalışması. *Elementary Education Online*, 11(2), 342-352. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ilkonline/issue/8589/106738>
- Ritchie, L. D. (2013). *Metaphor*. Cambridge University Press.

- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10342/126702>
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26107/275061>
- Tez, İ. & Uygun, M. A. (2016). Ortaokul öğrencilerinin müzik dersi ve müzik öğretmenine ilişkin algılarının metaforik analizi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 417-455.
- Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe Sözlük*. TDK Yayınları.
- Umuzdaş, S. & Umuzdaş, S. (2013). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin müzik dersine ilişkin algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *İnternational Journal Of Human Science*, 10(1), 719-729.
- Uygun, M. A. (2015). Öğretmen adaylarının geleneksel müzik türlerine ilişkin algılarının metaforlar aracılığı ile incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-16. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amader/issue/1724/21129>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (2. Basım). Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *İlköğretim Online*, 9(1), 79-92. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8596/106955>
- Yıldız, M. Y. & Karakelle, S. (2017). İlköğretim dönemindeki çocukların müziksel gelişim özellikleri ve müzik eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(48), 494-500.
- Yolcu, E. (2004). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Nobel Yayıncılık.
- Zembat, R., Tunçeli, İ. H. & Akşin, E. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının “okul yöneticisi” kavramına ilişkin algılarına yönelik metafor çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 446-459. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hsbfd/issue/7893/103908>
- Zheng, H. & Song, W. (2010). Metaphor analysis in the educational discourse: A critical review. *Online Submission, US-China Foreign Language*, 8(9), 42-49. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hsbfd/issue/7893/103908>



Covid-19 Aşısı Olma Durumu ve Covid-19'dan Korunmanın Sağlık İnanç Modeli Bağlamında Değerlendirilmesi

Evaluation of Covid-19 Vaccination and Protection from Covid-19 in the Context of Health Belief Model

Gülhan Gök^{1*}

Ümmühan Güzel Baydoğan²

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹ Öğretim Görevlisi, Amasya Üniversitesi, Türkiye

Lecturer, Amasya University, Turkey

gulhan.gok@amasya.edu.tr

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-4462-2541>

² Doktora Öğrencisi, Fırat Üniversitesi, Türkiye

PhD. Student, Fırat University, Turkey

ummuhannuzel@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-8608-3075>

Makale geliş tarihi / First received : 03.10.2021

Makale kabul tarihi / Accepted : 28.10.2021

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

1- Bu araştırmaya tüm yazarlar aynı oranda katkı sağlamıştır. Ancak araştırma ve yayın sürecinin tamamı sorumlu yazar tarafından yürütülmüştür.

2- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

3- Araştırmanın etik açıdan uygunluğu 08 Temmuz 2021 tarihinde toplanan Amasya Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu tarafından değerlendirilmiş ve etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir. Etik kurulun toplantı sayısı 7 ve karar nosu 120'dir.

4- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

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

Atıf bilgisi / Citation:

Gök, G. & Güzel Baydoğan, Ü. (2022). Covid-19 aşısı olma durumu ve Covid-19'dan korunmanın sağlık inanç modeli bağlamında değerlendirilmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 231-248.

ÖZ

Devletlerin varlığını istendik şekilde sürdürebilmesi, sağlıklı bir toplum yapısına sahip olmasıyla mümkündür. İçinde bulunduğumuz salgın döneminde bunu sağlayabilmek ancak aşı çalışmalarıyla olasıdır. Bu doğrultuda çalışmanın amacı "öğretmenlerin ve sağlık çalışanlarının Covid-19 aşısı olma durumunun belirlenmesi, aşıya ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi, Covid-19 ve Covid-19 aşısına ilişkin algılarının neler olduğunun belirlenmesi"dir. Nicel araştırma tasarımında anket yönteminin kullanıldığı çalışma, durum tespitine yönelik ilişkisel tarama modelindedir. Araştırma kapsamında 517 kişiye ulaşılmıştır. Edinilen veriler istatistik programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Bireylerin aşı olma durumunu etkileyen en önemli faktörün 'kendini korumak' olduğu belirlenmiştir. Gerçekleştirilen bağımsız örneklem t-Testi sonucunda Covid-19'a yakalanma durumuna göre Sağlık İnanç Modeli boyutlarında farklılık olmadığı görülmüştür. Yapılan One Way Anova Testi sonucunda Sağlık İnanç Modelinin tüm boyutları bakımından anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Araştırmada, katılımcıların Covid-19 duyarlılığı ve Covid-19 aşısına ilişkin yarar algısı orta düzeydedir. Covid-19 aşısı olmaya ilişkin engel algıları düşüktür. Diğer taraftan Covid-19 aşısı olmaya ilişkin ipuçları sağlık çalışanlarında orta düzeyde, öğretmenlerde düşük düzeydedir.

Anahtar kelimeler

Covid-19, Aşı, Sağlık İnanç, Sağlık Çalışanları, Öğretmenler

ABSTRACT

It is possible for states to continue their existence in the desired way if they have a healthy society structure. In the current epidemic period, it is possible to achieve this only with vaccine studies. In this direction, the aim of the study is to "determine the status of teachers and health workers to be vaccinated against Covid-19, to determine their views on the vaccine, and to determine what their perceptions are about the Covid-19 and Covid-19 vaccine". The study, in which the questionnaire method was used in the quantitative research design, is in the relational survey model for due diligence. Within the scope of the research, 517 people were reached. Obtained data were analyzed through statistical program. It has been determined that the most important factor affecting the vaccination status of individuals is 'self-protection'. As a result of the independent sample t-Test performed, it was seen that there was no difference in the dimensions of the Health Belief Model according to the status of catching Covid-19. As a result of the One Way Anova Test, it was found that there was a significant difference in all dimensions of the Health Belief Model. In the study, the Covid-19 sensitivity of the participants and the perceived benefit of the Covid-19 vaccine is moderate. Perceptions of barriers to getting the Covid-19 vaccine are low. On the other hand, clues about getting a Covid-19 vaccine are moderate in health workers and low in teachers.

Keywords

Covid-19, Vaccine, Health Belief, Health Workers, Teachers

GİRİŞ

Toplumsal değişimler ve gelişmeler sonucunda büyüyen dünya, milletlerin birbirinden habersiz olduğu bir durumdan çıkarak küresel bir ortama dönüşmüştür. Bu durum ise küreselleşme kavramı ile ifade edilir. Küreselleşmeye göre dünya genelinde ekonomik, siyasi ve kültürel boyutlarda bütünleşme; öne sürülen fikirlerin, üretilen görüşlerin, geliştirilen teknolojilerin küresel düzeyde kullanılması; milli sınırların ötesine geçerek yeni ilişki ve etkileşimlerin yaşanması; dünyanın küçülmesi ile sınırların soyut anlamda ortadan kalkması söz konusudur (Balay, 2004, s. 62). Bu küreselleşmeye bağlı olarak insanlar, birbirlerinden bağımsız coğrafyalarda bulunsalar bile yapılan bir çalışmadan, gerçekleştirilen bir aktiviteden veya herhangi bir durumdan dolayı ya da doğrudan yollarla etkilenir. Görülen bu etkiler, bazen olumlu bazen de olumsuz olabilmektedir. Bu olumsuz durumlar; savaşlar, siyasi çekişmeler, ekonomik rekabetler, hükümetme mücadelesi, etkilenen değil etkileyen taraf olma çabası, salgın hastalıklar ve benzeri olaylar olabilir. Bu olayların geçmişte pek çok örneği görülmekle beraber salgın hastalıklar konusunda şu an yaşadığımız ve en güncel olay koronavirüs hastalığı 19'dur (Covid-19). Bu hastalığın 30 Ocak 2020'de DSÖ Acil Durum Komitesi tarafından, Çin ve uluslararası lokasyonlarda artan vaka bildirim oranlarına dayanılarak küresel bir sağlık acil durumu ilan edilmesiyle küresel boyutta bir salgın hastalık kavramı söz konusu olmuştur (Velavan ve Meyer, 2020, s. 278).

Neslin devamlılığı ve çağın gerekleri doğrultusunda günlük hayatın sürdürülebilmesi için bireylerin ruh ve beden bütünlüğüne ve sağlıklı olmaya ihtiyaçları vardır. Önemli olan hasta olduktan sonra tedavi arayışına girilmesi değil hasta olmadan önce hastalığa yönelik önleyici tedbirlerin alınmasıdır. Salgın hastalıklarla ilgili alınabilecek tedbirler arasında en fazla öne çıkan önlemin aşı olduğu görülmektedir. Aşılama programları aracılığıyla bulaşıcı hastalıkların yayılımının engellenmesi ve hastalık sonucunda ortaya çıkabilecek ölümlerin ya da kalıcı sekellerin önlenmesi amaçlanır. Aşılama çalışmaları sonucunda hem bireysel bağışıklık hem de bireysel aşılama yoluyla toplumsal bağışıklık kazanılması sağlanır. Toplumda aşılı bireylerin sayısı ne kadar artarsa bulaş riski ve aşılammamış bireylerin hastalık etkeni ile temas durumu o kadar azalır. Bu sayede ise hastalığın o toplumda görülme durumu seyrekleşir (Gür, 2019, s. 1). Bu nedenle Covid-19'u önlemek için bir aşının hızla geliştirilmesi küresel bir zorunluluk olarak ortaya çıkmış olup bu süreçte kritik bir öneme sahiptir. Çünkü düzenleyici ve tıbbi kararlar fayda/risk hesaplamalarına dayanır. Bu fayda/risk hesaplamalarının toplumda bulunduğu karşılığın; aşının topluma yansıtılma şekli, insanlar tarafından nasıl görüldüğü, aşıyla ilgili bilgilerin kulaktan kulağa aktarılışı vs. durumlara da dayalı olarak aşının toplumsal kabulü ya da reddi ile sonuçlanabileceği söylenilebilir (Graham, 2020, s. 945).

Kişilerin sağlık davranışının inanç, değer ve tutumlarından etkilendiği düşüncesinin savunulduğu Sağlık İnanç Modeli (SİM)'ne göre bireylerin sorun olarak değerlendirdiği inanç, değer ve tutumlar belirlenebilirse sağlık eğitimi ve tedavi yöntemleri daha doğru şekilde saptanabilir. Çünkü bireyin sağlıkla ilgili davranışları; sağlığına verdiği değer, hastalık ve hastalığın sonuçlarına ilişkin inançlarından etkilenir (Gözüm ve Çapık, 2014, s. 230). Beş alt boyuttan oluşan Sağlık İnanç Modeli'nde algılanan duyarlılık kavramı ile bireylerin sağlıklarının tehdit altında olması durumunda bu tehdit halini nasıl algıladıkları ve kendilerini risk altında görme durumları tanımlanır (Sağlam ve Tavman, 2021, s. 679). Diğer bir alt boyut olan ciddiye algısı ise hastalığın tedavisinin reddedilmesi durumunda ortaya çıkabilecek olumsuz sonuçların algılanması ile ilgilidir (Kurcer ve Erdoğan, 2020, s. 465). Bu boyut genel

manada bireylerin tıbbi bilgi düzeyleri ile ilişkili olmakla birlikte hastanın hastalıklarla alakalı daha önceki tecrübelerine dayalı olarak da şekillenebilmektedir (İbici Akça, 2021, s. 16). Oluşabilecek bir hastalık riski karşısında bireyin hastalık riskini önlemek veya riski azaltmak için önerilen davranışın yaratacağı olumlu sonuçlara yönelik algısı, SİM'deki bir diğer alt boyut olan yarar algısı kavramı ile ifade edilir (Kırılmaz ve Doğanıyığıt, 2021, s. 202). Hasta tarafından hastalık tehdidinin azaltılacağı durumların bilinmesine rağmen yapılacak eylem, uygulanacak tedavi yolu; zahmetli, acı verici, pahalı bulunarak davranış benimsenmeyebilir. Bu süreçte davranış değişikliğinde etkili olan algı, engel algısıdır (İbici Akça, 2021, s. 17). Bireyler tarafından davranışları tetikleyebilecek ipuçlarına yönelik kavramlar, önerilen sağlık davranışının kabul edilmesi için karar verme sürecini tetikleyen uyarılar, eyleme yönelik ipucu olarak kavramsallaştırılır (Champion ve Skinner, 2008). Bu bağlamda SİM ile bireyin sağlığı ve hastalığı ile ilgili problemleri algılaması, tedaviye ilişkin uyumsuzluğa neden olan faktörler, uyguladıkları sağlık davranışları ve bir sağlık davranışının gerçekleştirilmesini kolaylaştıran durumlar belirlenmeye çalışılır (Aydoğar Takcı ve Yıldırım, 2021, s.74; Kurcer ve Erdoğan, 2020, s. 465). Bireylerin Covid-19 hastalığı ve aşısına ilişkin görüşlerinin de SİM bağlamında değerlendirilmesinin, hastalığın ciddiye alınma, aşının yararlı bulunması, hastalığa karşı duyarlılık, aşı olma istekliliği ve aşı olmaya ilişkin algıladıkları engellerin belirlenmesinde araştırmacılara bir yol gösterici olacağı söylenilebilir.

İçinde bulunduğumuz salgın döneminde ön plana çıkmış olan Covid-19 aşılama çalışmalarının da SİM kavramıyla alakalı olarak nicel anlamda etkilendiği varsayılabilir. Ülkemizde 23 Temmuz 2021 tarihli verilere göre aşılama oranı %26'dır (Our World in Data, 2021). Bu oran dikkate alındığında ülkemizdeki aşılama çalışmalarının nüfusa kıyasla henüz yeterli seviyeye ulaşmadığı söylenebilir. Diğer taraftan hizmet sektöründe çalışanların önemli bir bölümünü oluşturan ve toplumla sürekli etkileşim halinde bulunmak durumunda olan sağlık çalışanları ve öğretmenler, aşılama çalışmalarında öncelikli gruplar arasında yer almıştır (Gürbüz vd., 2021, s. 53; Yıldırım Baş, 2021, s. 248). Toplumun temel yapı taşlarından olan sağlık çalışanlarının ve eğitim sektörü çalışanlarının hizmetlerini kendilerinin ve çevrelerindeki bireylerin sağlık durumlarını riske atmadan sürdürebilmeleri için salgına yönelik tedbirlerini almış olmaları gereklidir. Bu tedbirler her ne kadar maske, mesafe, temizlik gibi kavramlarla vurgulansa da esas olan koruyucu niteliği yüksek ve daha kalıcı çözüm sunan bir aşı uygulamasıdır (Haleem vd., 2020, s. 78; Kazak vd., 2020, s. 572; Parıldar, 2020, s. 20). Şu an ülkemizde kullanılan iki aşı türü mevcuttur: Almanya menşeli BioNTech ve Çin menşeli Sinovac (Yavuz, 2020, s. 233). Aşılama faaliyetlerinin başlangıcında tedarik sorunları nedeniyle tek seçenek söz konusu iken şu an da hangi aşının uygulanacağı tamamen bireylerin tercihinin bırakılmış olup aşı yaptırma gönüllülük esasına dayalı durumdadır (Ülman, 2020, s. 369). Bu bağlamda hem aşılara ilişkin algının değerlendirilmesi hem de tercih edilme ve edilmeme durumlarının tespit edilmesi aşılama oranlarının artırılmasında önemli bir unsur olarak değerlendirilebilir.

Konu ile alakalı olarak yapılan literatür taramasında SİM ile çalışmalar arasında Covid-19 salgınından korunmada sağlık çalışanlarında kişisel koruyucu ekipman kullanımı (Korkmaz vd., 2021), öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin salgına yönelik bireysel hazırlık algılarının incelenmesi (Kaya vd., 2021), diyabet hastalarının bakım inançları (Olgun ve Akdoğan Altun, 2012), kendi kendine ilaç kullanımı (Kırılmaz ve Doğanıyığıt, 2021) ve öğretmenlerin kolorektal kanserden korunmaya yönelik sağlık inançlarının belirlenmesi (Aykaç Koçak ve Tümer, 2022) gibi çalışmaların yer aldığı görülür. Covid-19 hastalığıyla ilgili literatürdeki çalışmalara

bakıldığında ise Covid-19 üzerine öğretmen adaylarının görüşleri (Görgülü Arı ve Hayır Kanat, 2020), Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Demir ve Özdaş, 2020), Covid-19 ile ilgili öğretmen algılarının belirlenmesi (Cömert ve Şahin Çakır, 2021), Covid-19 aşısının kabulünde etkili olan faktörlerin belirlenmesi (Malik vd., 2020), Covid-19 aşısı geliştirme (Graham, 2020) ve Covid-19 aşısı geliştirme süreçleri (Wu, 2020) gibi çalışmalara rastlanır. Diğer taraftan sağlık çalışanlarının ve öğretmenlerin toplumla sürekli etkileşim halinde ve risk altında olmaları, aynı zamanda toplumu etkileyen bir kesimi temsil etmeleri bakımından bu iki kitlenin aşılarla yönelik düşüncelerinin, aşı çalışmalarına yaklaşımlarının, tercih durumlarının, tercih etme ya da etmeme sebeplerinin belirlenmesi de son derece önemlidir. Bu bağlamda gerçekleştirilen araştırma ile sağlık çalışanlarının ve öğretmenlerin Covid-19'a yakalanma ve aşı olma durumlarının, aşı olma ya da olmama nedenlerinin, oldukları veya olmayı düşündükleri aşı türünün, aşı tercihlerinde etkili olan değişkenlerin belirlenmesi; Sağlık İnanç Modeli boyutlarının (Duyarlılık Algısı, Ciddiyet Algısı, Algılanan Yarar, Algılanan Engel, Eyleme Yönelik İpucu) meslek değişkenine, Covid-19'a yakalanma ve Covid-19 aşısı olma durumuna göre analiz edilmesi amaçlanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda alana yönelik öneriler sunulularak gelecekte yapılacak olan çalışmalarda araştırmacılara katkı sağlanması ve aynı zamanda Covid-19 aşılarına ilişkin toplumsal bir bakışın ortaya konulması istenmiştir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan H₀ hipotezi ve araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

H₀: Meslek değişkeni, Covid-19'a yakalanma durumu ve Covid-19 aşısı olma durumu ile Sağlık İnanç Modeli alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Araştırma soruları;

H_{1a}: Meslek değişkeni ile Covid-19 duyarlılığı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

H_{1b}: Meslek değişkeni ile Covid-19 ciddiyet algısı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

H_{1c}: Meslek değişkeni ile Covid-19 aşısını yararlı bulma durumu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

H_{1d}: Meslek değişkeni ile Covid-19 aşısı olmaya ilişkin algılanan engel durumu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

H_{1e}: Meslek değişkeni ile eyleme yönelik ipuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

H_{1f}: Covid-19'a yakalanma durumu ile Covid-19 duyarlılığı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

H_{1g}: Covid-19'a yakalanma durumu ile Covid-19 ciddiyet algısı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

H_{1h}: Covid-19'a yakalanma durumu ile Covid-19 aşısını yararlı bulma durumu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

H_{1i}: Covid-19'a yakalanma durumu ile Covid-19 aşısı olmaya ilişkin algılanan engel durumu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

H_{1j}: Covid-19'a yakalanma durumu ile eyleme yönelik ipuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

H_{1j}: Covid-19 aşısı olma durumu ile Covid-19 duyarlılığı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

H_{1k}: Covid-19 aşısı olma durumu ile Covid-19 ciddiyet algısı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

H_{1l}: Covid-19 aşısı olma durumu ile Covid-19 aşısını yararlı bulma durumu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

H_{1m}: Covid-19 aşısı olma durumu ile Covid-19 aşısı olmaya ilişkin algılanan engel durumu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

H_{1n}: Covid-19 aşısı olma durumu ile eyleme yönelik ipuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Tipi

Bu çalışmada, nicel yaklaşımlardan tarama deseni ve anket yöntemi kullanılmıştır. Araştırma tanımlayıcı nitelikte olup araştırmanın modeli, durum tespitine yönelik ilişkisel tarama modelidir. Aynı zamanda araştırma belirli bir süreyi içermesi nedeniyle süre bakımından kesitsel, araştırma kapsamında katılımcı bireylere ilişkin veriler kullanıldığı için analiz düzeyi bakımından ise bireysel bir araştırma niteliği taşır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Sağlık Bakanlığı 2019 yılı istatistiklerine göre Türkiye'deki toplam sağlık personeli sayısı 1.033.767'dir ve 2021 yılı itibariyle aktif öğretmen sayısı 1148.514' tür (Sağlık Bakanlığı, 2019; Kasap, 2020).

Bu bağlamda araştırma evreni 1.033.767 sağlık personeli ve 1.148.514 öğretmenden oluşur. Pandemi sürecinde olunmasından dolayı araştırma verileri, dijital ortamlar aracılığıyla ulaşılan katılımcılardan elde edilmiştir. Araştırmanın sosyal platformları (facebook, whatsapp, instagram vb) kullanan katılımcılarla gerçekleştirilmiş olması nedeniyle örnekleme yöntemi olarak kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde 270 öğretmene ve 247 sağlık çalışanına ulaşılabilmektedir. Araştırma kapsamında toplamda 517 katılımcıdan elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında, araştırmacılar tarafından oluşturulan anket formu ve Griptan Korunmaya Yönelik Sağlık İnanç Modeli Ölçeği kullanılmıştır. Oluşturulan anket formunda iki bölüm yer almaktadır. Anket formunun birinci bölümünde katılımcılara ait demografik özelliklerin belirlenmesi amacıyla 6 soru ve katılımcıların Covid-19 aşısıyla ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik 6 soru olmak üzere toplam 12 soru bulunmaktadır.

Anket formunun ikinci bölümünde ise Erkin (2010) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan 'Griptan Korunmaya Yönelik Sağlık İnanç Modeli Ölçeği' gerekli izin de sağlanması ile çalışmada kullanılmıştır. Ölçek ilk olarak meme kanseri taramalarında kullanılmak üzere 1984 yılında Champion tarafından dört boyutlu olarak geliştirilmiştir. Daha sonra Blue ve Valley (2002) tarafından geliştirilerek yedi boyutlu bir ölçek haline getirilmiştir (Erkin, 2010, s. 38). Türkçeye uyarlanan ve güvenilirlik geçerlilik çalışması yapılan ölçek formunun yeni yapısı ise

29 ifade ve 5 (Duyarlılık Algısı -8 önerme, Ciddiyet Algısı -4 önerme, Algılanan Yarar-6 önerme, Algılanan Engel-8 önerme ve Eyleme Yönelik İpuçları-3 önerme) boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin önermeleri 5'li Likert tipinde olup ifadeler 'Kesinlikle Katılmıyorum (1)'- 'Kesinlikle Katılıyorum (5)' şeklinde derecelendirilmiştir.

Araştırmanın etik açıdan uygunluğu 08 Temmuz 2021 tarihinde toplanan Amasya Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu tarafından değerlendirilmiş ve etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir. Etik kurulun toplantı sayısı 7 ve karar nosu 120'dir. Veri toplama süreci gerekli tüm izinlerin alınmasından sonra başlatılmıştır.

Verilerin Analizi

Anket yöntemi ile toplanan veriler bir paket program (SPSS) ile analiz edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesinde iç tutarlılık katsayısı (Cronbach's Alpfa) hesaplanmıştır. Ölçek alt boyutlarının ve ölçek genelinin Cronbach's Alpfa katsayısı değerleri şu şekildedir: Duyarlılık algısı alt boyutu, 0,772; ciddiyet algısı alt boyutu, 0,794; algılanan yarar alt boyutu, 0,872; algılanan engel alt boyutu, 0,826; eyleme yönelik ipuçları alt boyutu, 0,683 ve ölçek geneli, 0,830'dur. Cronbach's Alpfa katsayısı değerlerinin 0,60'ın üzerinde olduğu görülmektedir. Bu değerler doğrultusunda ölçeğin güvenilir olduğu anlaşılmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2017, s. 127).

Araştırma kapsamında katılımcıların demografik özelliklerinin ve Covid-19 aşısına ilişkin düşüncelerinin dağılımları, aşı olma durumlarına ve aşı tercihinde etkili olan unsurlara ilişkin dağılımlar, aşı olma ve aşı olmama nedenlerine ilişkin dağılımlar hesaplanmıştır. Ölçek verilerinin analizinde öncelikle normallik analizi yapılmıştır. Toplanan verilerin normallik dağılımına uygun olması dolayısıyla analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki anlamlı farklılığın değerlendirilmesinde ikili gruplarda bağımsız örneklem t-Testi, ikiden fazla grup içeren değişkenlerde ise One Way Anova Testi yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde katılımcıların demografik özelliklerinin ve Covid-19 aşısına ilişkin görüşlerinin dağılımlarına ve araştırma sorularını değerlendirmeye yönelik istatistiksel analizlere yer verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların demografik dağılımı.

Değişkenler	n	%
Cinsiyet		
Kadın	315	60,9
Erkek	202	39,1
Yaş		
21-40 yaş aralığı	358	69,2
41-56 yaş aralığı	159	30,8
Medeni Hal		
Evli	331	64,0
Bekar	186	36,0
Meslek		
Öğretmen	270	52,2
Sağlık çalışanı	247	47,8

Araştırmaya katılan bireylerin %60,9'u kadın iken %39,1'i erkektir. Katılımcıların yaş dağılımı iki gruba ayrılarak değerlendirilmiş olup büyük çoğunluğun (%69,2) 21-40 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir. Katılımcı grubunun %36'sı bekarıdır. Meslek değişkeni bakımından ise katılımcı oranlarının birbirine yakın değerler aldığı görülmektedir.

Tablo 2. Covid-19 ve Covid-19 aşısına ilişkin değerlendirmelerin dağılımı.

Değişkenler	Öğretmen		Sağlık Çalışanı	
	n	%	n	%
Covid-19'a yakalanma durumu				
Yakalanan	44	16,3	99	40,1
Yakalanmayan	226	83,7	148	59,9
Toplam	270	100	247	100
Aşı olma durumu				
Aşı olan	182	67,4	213	86,2
Olmayı düşünen	42	15,5	11	4,5
Olmayı düşünmeyen	46	17,1	23	9,3
Toplam	270	100	247	100
Aşı olma/olmayı isteme nedenleri				
Ücretsiz olması	24	10,7	30	13,4
Koruyucu olması	123	54,9	137	61,16
Etkili olması	83	37,0	99	44,2
Covid-19'un ciddi bir hastalık olması	128	57,1	152	67,9
Kendini korumak	141	62,9	152	67,9
Çevremdekileri korumak	128	57,1	144	64,3
Aşı olmanın zorunluluk haline gelmesi	32	14,3	29	12,9
Aşı olmamanın hayatını sınırlandırması	49	21,9	20	8,9
Çalıştığı kurumun aşı olunmasını talep etmesi	13	5,8	16	7,1
Toplam	224	100	224	100
Olunan/Olunmayı düşünülen aşı türü				
Aşı olmayı düşünmeyen	46	17,0	23	9,3
Sinovac	67	24,8	148	59,9
BioNTech	157	58,1	76	30,8
Toplam	270	100	247	100
Aşı olmama nedenleri				
Koruyuculuğuna inanmama	29	63,0	14	60,9
Covid-19'a yakalanmayacağını düşünme	1	2,2	3	13,0
Aşı alerjisinin olması	1	2,2	2	8,7
Yan etkilerinden korkma	39	84,8	15	65,2
Aşı sırasının gelmemesi	3	6,5	0	0
Yerli aşının üretilmesini bekleme	3	6,5	3	13,0
Diğer	5	10,9	1	4,3
Toplam	46	100	23	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %16,3'ü Covid-19'a yakalanmışken sağlık çalışanlarının ise yarısına yakını (%40,1) yakalanmıştır. Katılımcıların aşı olma durumları açısından birbirlerine yakın oranlara sahip olduğu görülmekle birlikte araştırmaya katılan sağlık çalışanlarının büyük çoğunluğunun (%86,2) aşı olduğu anlaşılmaktadır. Aşı olmayı düşünmeyen bireylerin oranı ise öğretmenlerde %17,1, sağlık çalışanlarında %9,3'tür.

Araştırmaya katılan bireylerden 448'i aşı olmuş/olmayı düşünen durumdadır. Birden fazla seçeneğin tercih edilebildiği değişkende, katılımcıların aşı olma/olmayı düşünme durumunu etkileyen faktörlerin dağılımı incelendiğinde her iki grubun da en fazla kendini korumak amacıyla aşı olduğu/olmayı düşündüğü belirlenmiştir. Bu durum üzerinde Covid-19'u ciddi bir hastalık olarak görmelerinin ve çevrelerindeki bireyleri korumak istemelerinin etkili olduğu tespit edilmiştir. En az etkili olan durumun ise çalışılan kurumun aşı olunmasını talep etmesi ve Covid-19'un bireylerin hayatını sınırlandırması olduğu saptanmıştır.

Olunan/olmayı düşünülen aşı çeşidinin öğretmenlerde BioNTech (%58,1), sağlık çalışanlarında ise Sinovac (%59,9) olduğu görülmektedir. Birden fazla seçeneğin tercih edilebildiği aşı olmayı düşünmeme nedenlerine bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğunun aşının yan etkilerinden korktuğu ve aşının koruyucu olduğuna inanmadıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 3. Aşı tercihinde etkili olan değişkenlerin dağılımı.

Değişkenler	Sinovac				BioNTech			
	Sağlık Çalışanı		Öğretmen		Sağlık Çalışanı		Öğretmen	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Daha güvenilir olduğunu düşünüyorum.	31	13,8	19	8,5	61	27,2	90	40,2
Daha koruyucu olduğunu düşünüyorum.	17	7,6	5	2,2	56	25,0	102	45,5
Yan etkilerinin daha az olduğunu düşünüyorum.	46	20,5	40	17,8	39	17,4	13	5,8
Çevremdekilerin tavsiyesinden dolayı bu aşığı tercih ettim.	6	2,7	7	3,1	38	16,7	37	16,5
Aşı üreticisinin Türk olması bu aşığı tercih etmemde etkili oldu.	0	0	0	0	31	13,8	20	8,9
Bu aşının etkisinin daha uzun süreli olduğunu düşünüyorum.	4	1,8	0	0	35	16,5	54	24,1
Bazı ülkelere girişte diğer aşının kabul edilmemesinden dolayı bu aşığı tercih ettim.	3	1,3	1	0,44	6	2,7	33	14,7
Başka aşı tercihinin olmaması	74	33,0	14	6,25	3	1,3	3	1,3
Toplam	224	100	244	100	224	100	224	100

Katılımcıların aşı tercihlerinin nedenlerine ilişkin bulgular Tablo 3'teki gibidir. Bu bulgulara göre, sağlık çalışanlarının Sinovac aşısını tercih etmelerindeki en büyük etkenin başka aşı seçeneğinin olmaması (%33) olduğu görülmektedir. Bu durumun BioNTech aşısı açısından bulgulara bakıldığında diğer etkenlere göre en az etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir (%1,3). Her iki meslek grubunda da Sinovac aşısının tercih edilme nedenleri arasında bu aşının yan etkilerinin daha az olduğu yönündeki değerlendirmelerinin etkili olduğu görülmektedir. Diğer taraftan her iki meslek mensubunun da BioNTech aşısını daha güvenilir ve daha koruyucu bulduğu, çevrelerindeki kişilerin BioNTech aşısını ağırlıklı olarak tavsiye ettiği ve bu aşının etkilerinin daha uzun süreli olduğu yönünde görüş belirttikleri belirlenmiştir.

Tablo 4. Sağlık İnanç Modeli boyutlarının meslek değişkenine göre analizi.

Ölçek Boyutları	Meslek Değişkeni	n	Ort.	Stan. Sapma	t	p
Duyarlılık Algısı	Öğretmen	270	3,288	0,766	0,764	0,445
	Sağlık Çalışanı	247	3,337	0,673		
Ciddiyet Algısı	Öğretmen	270	3,679	0,993	-0,309	0,758
	Sağlık Çalışanı	247	3,654	0,896		
Algılanan Yarar	Öğretmen	270	3,372	1,019	-0,083	0,934
	Sağlık Çalışanı	247	3,365	0,911		
Algılanan Engel	Öğretmen	270	2,232	0,789	-2,570	0,01*
	Sağlık Çalışanı	247	2,058	0,743		
Eyleme Yönelik İpuucu	Öğretmen	270	2,565	1,041	1,467	0,143
	Sağlık Çalışanı	247	2,705	1,134		

Sağlık İnanç Modeli alt boyutlarının meslek grubu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre ölçek alt boyutlarından sadece algılanan engel alt boyutunun meslek değişkenine göre farklılık oluşturduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Verilerin ortalama değerleri incelendiğinde öğretmenlerin algıladığı engel durumunun sağlık çalışanlarına göre daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Diğer alt boyutlarda farklılık görülmemekle birlikte boyut ortalamaları bakımından her iki meslek grubuna göre Covid-19 duyarlılığı ve Covid-19 aşısına ilişkin yarar algısının orta düzeyde olduğu; Covid-19'u ciddiye alma durumunun yüksek olduğu; Covid-19 aşısı olmaya ilişkin engel algısının ise düşük olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan Covid-19 aşısı olmaya ilişkin ipuçlarının sağlık çalışanlarında orta düzeyde, öğretmenlerde ise düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. H_{1a} , H_{1b} , H_{1c} ve H_{1e} araştırma sorularına ilişkin anlamlı farklılık olmadığı H_{1d} araştırma sorusuna ilişkin ise anlamlı farklılık olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 5. Sağlık İnanç Modeli boyutlarının Covid-19'a yakalanma durumuna göre analizi.

Ölçek Boyutları	Covid-19'a Yakalanma Durumu	n	Ort.	Stand. Sapma	t	p
Duyarlılık Algısı	Yakalanan	143	3,382	0,701	1,369	0,171
	Yakalanmayan	374	3,284	0,729		
Ciddiyet Algısı	Yakalanan	143	3,675	0,853	0,119	0,906
	Yakalanmayan	374	3,664	0,982		
Algılanan Yarar	Yakalanan	143	3,338	0,949	-0,456	0,648
	Yakalanmayan	374	3,381	0,976		
Algılanan Engel	Yakalanan	143	2,230	0,759	1,492	0,136
	Yakalanmayan	374	2,117	0,775		
Eyleme Yönelik İpuucu	Yakalanan	143	2,753	1,177	1,480	0,140
	Yakalanmayan	374	2,286	1,050		

Tablo 5'te Sağlık İnanç Modeli boyutlarının Covid-19'a yakalanma durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığının belirlenmesinde kullanılan t-Testi analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonucunda hiçbir boyuta ilişkin algının Covid-19'a yakalanma durumuna göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p > 0,05$). Bu bağlamda H_{1f} , H_{1g} , H_{1h} , H_{1i} ve H_{1j} araştırma sorularına ilişkin analizlerin anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bununla

birlikte boyutların ortalama değerlerine göre yapılan incelemede Covid-19'a yakalanan bireylerin Covid-19 duyarlılığının, Covid-19'u ciddiye alma durumunun, Covid-19 aşısı olmaya ilişkin algılarının Covid-19'a yakalanmayanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Covid-19 aşısı olmaya ilişkin algılanan engel durumu ve aşı olmaya ilişkin ipuçlarının ise Covid-19'a yakalanmayan bireylerde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 6. Sağlık İnanç Modeli boyutlarının Covid-19 aşısı olma durumuna göre analizi.

Ölçek Boyutları	Aşı Olma Durumu	N	Ort.	Stan. Sapma	F	p
Duyarlılık Algısı	Aşı olan	395	3,379	0,688	13,817	0,000*
	Olmayı düşünen	54	3,345	0,749		
	Olmayı düşünmeyen	68	2,893	0,769		
Ciddiyet Algısı	Aşı olan	395	3,750	0,903	9,786	0,000*
	Olmayı düşünen	54	3,639	0,980		
	Olmayı düşünmeyen	68	3,209	1,051		
Algılanan Yarar	Aşı olan	395	3,561	0,842	72,766	0,000*
	Olmayı düşünen	54	3,432	0,968		
	Olmayı düşünmeyen	68	2,205	0,844		
Algılanan Engel	Aşı olan	395	2,015	0,713	29,893	0,000*
	Olmayı düşünen	54	2,435	0,873		
	Olmayı düşünmeyen	68	2,698	0,716		
Eyleme Yönelik İpucu	Aşı olan	395	2,807	1,046	38,440	0,000*
	Olmayı düşünen	54	2,605	0,956		
	Olmayı düşünmeyen	68	1,637	0,880		

Covid-19 aşısı olma durumu ile Covid-19'a ilişkin duyarlılık ve ciddiye algısının; Covid-19 aşısına ilişkin yarar, engel ve ipuçlarının değerlendirilmesinde One Way Anova Testi yapılmıştır. Yapılan analiz Sağlık İnanç Modelinin tüm boyutları bakımından H_{1j} , H_{1k} , H_{1l} , H_{1m} ve H_{1n} araştırma sorularına ilişkin yapılan analiz sonuçlarında değişkenler bakımından anlamlı farklılık olduğu doğrulanmıştır ($p < 0,05$).

Analiz sonuçlarına göre Covid-19 aşısı olan ve aşı olmayı düşünen bireylerin aşı olmayı düşünmeyen bireylere göre Covid-19 hastalığına ilişkin duyarlılıklarının, ciddiye algılarının, Covid-19 aşısına ilişkin yarar algılarının ve aşı olmaya ilişkin ipuçlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan aşı olmaya ilişkin algılanan engel durumunun ise aşı olmayı düşünmeyen bireylerde diğer gruplardaki bireylere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

TARTIŞMA

Covid-19 salgını, sosyal ve ekonomik sistem üzerinde ciddi etkiler oluşturmuştur. Bu etkilerle birlikte milyonlarca kişinin hastalanmasına ve ölümüne neden olmuştur. Bu sorunlar hala devam etmektedir ve ne zaman sonlanacağına ilişkin bir netlik bulunmamaktadır. Bununla birlikte aşı uygulamalarının toplumda yaygınlaşması, salgının sonlandırılmasında en etkili yollardan biri olarak görülmektedir (Lazarus vd., 2021). Ancak aşılama oranları ülkemizde hala istenilen düzeyde değildir. Bunun nedenlerinin tespit edilerek gerekli önlemlerin alınması salgının ülkemizdeki etkilerinin azaltılmasında ve sonlandırılmasında son derece önemlidir. Bu araştırma ile toplumun kararlarında etkili olan ve toplumu yönlendiren, günlük hayatta birçok kişi ile etkileşim halinde olan sağlık çalışanlarının ve öğretmenlerin Covid-19

hastalığına ilişkin algıları, Covid-19 aşılara ilişkin düşünceleri, aşı tercihlerini etkileyen unsurlar ve aşı yaptırmama nedenleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Meslek değişkenine göre katılımcıların Covid-19 hastalığına yakalanma durumları arasındaki oransal farklılık; salgın dönemi içerisinde öğretmenlerin genel olarak uzaktan eğitim gerçekleştirmeleri, yüz yüze eğitime ara verilmiş olunması ve sağlık çalışanlarının daha aktif bir dönem içerisinde olmaları, Covid-19 tehlikesine maruz kalma durumlarının daha fazla olması ile açıklanabilir. Bu araştırma bulgusundan farklı olarak Kurtuluş ve Can (2021)'in çalışmasında toplumun rol model gördüğü sağlık çalışanlarının her ikisinden birinin aşı olmayı kabul etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan Cömert ve Şahin Çakır (2021) da yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin genel olarak tedbirlere uyduğunu ifade etmiştir. Literatürde yer alan diğer çalışmalar ve araştırma bulguları doğrultusunda çeşitli nedenlere bağlı olarak sağlık çalışanlarının öğretmenlere oranla daha fazla Covid-19'a yakalandığı anlaşılmaktadır. Covid-19'a yakalanan sağlık çalışanlarının değerlendirildiği başka bir çalışmada da sağlık çalışanlarına Covid-19 bulaşma riskinin artmış olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Eren vd., 2020, s. 233). Bu durumun nedeni olarak salgınla doğrudan mücadele halinde olan sağlık çalışanlarının yeterince korunmadığı, yetersiz kişisel koruyucu ekipman ve hastalığın yayılmasını önlemek için yetersiz hükümet politikalarıyla karşı karşıya bırakıldığı söylenilebilir (Kalra vd., 2020, s. 2937).

Katılımcıların aşı olma durumları açısından birbirlerine yakın oranlara sahip oldukları görülmekle birlikte araştırmaya katılan sağlık çalışanlarının büyük çoğunluğunun (%86,2) aşı olduğu anlaşılmaktadır. Aşı olmayı düşünmeyen bireylerin oranı ise öğretmenlerde %17,1, sağlık çalışanlarında ise %9,3'tür. Tıp fakültesi son sınıf öğrencilerine yönelik yapılan bir araştırmada katılımcıların %84,3'ünün ülkemizdeki aşı reddi oranlarının arttığını belirttikleri, toplumdaki rol model olarak nitelendirilebilecek insanların bu konuda olumsuz örnek olmasının, alternatif tıp sempatanlarının ve bazı bilim insanlarının aşılardan hakkındaki açıklamalarının bu durumun nedeni olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır (Günay vd., 2020).

Araştırmaya katılan bireylerden aşı olanların en fazla Covid-19'u ciddi bir hastalık olarak görmelerinin ve çevrelerindeki bireyleri korumak istemelerinin aşı olmalarında etkili olduğu tespit edilmiştir. En az etkili olan durumun ise çalışılan kurumun aşı olunmasını talep etmesi ve Covid-19'un bireylerin hayatını sınırlandırması yönünde olduğu saptanmıştır. Finlandiya'da yapılan bir araştırma sonucunda bireylerin Covid-19'u ciddi bir hastalık olarak algılayıp başkalarına bulaştırma konusunda endişelendikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, katılımcıların bir bölümü hastalığın kendi sağlıkları üzerindeki riskinden daha az endişe duyduklarını ve ankete katılanların yaklaşık ¼'ünün böyle bir aşının bulunması ve yetkililer tarafından tavsiye edilmesi halinde Covid-19 aşısı olacaklarını ifade ettikleri görülmüştür (Karlsson vd., 2021, s. 172).

Olunan/Olunmayı düşünülen aşı çeşidinin öğretmenlerde BioNTech (%58,1), sağlık çalışanlarında ise Sinovac (%59,9) olduğu belirlenmiştir. Bu durum üzerinde BioNTech aşısının ülkemize Sinovac aşısından çok daha sonra gelmiş olması, aşılardan ilk grubunun sağlık çalışanları olması, öğretmenlerin mesleki öncelik grubundan yararlanarak değil de yaş ölçütüne bağlı olarak uzayan bir süreç içerisinde aşı olmuş olmaları gerekçe olarak gösterilebilir. Türkiye'deki Covid-19 aşılama sürecinde öncelikli gruplar arasında sağlık kurumlarında çalışanların, kamu, özel, üniversite, vakıf, tıp ve dış fakültesi stajyer öğrenciler

dahil tüm kamu serbest eczane çalışanlarının (eczacı, kalfa dahil) yer aldığı görülmektedir (Yıldırım Baş, 2021, s. 248).

Aşı olmayı düşünmeyen bireylerin gerekçeleri değerlendirildiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğunun aşının yan etkilerinden korktuğu ve aşının koruyucu olduğuna inanmadıkları anlaşılmaktadır. Toplumsal algının, aşı olmuş olan vatandaşların aşı sonrasıdaki olumsuz değerlendirmelerinin, vatandaşlar arasındaki söylentilerin, aşının koruyuculuğuna dair medyada yer alan olumsuz içerikli yayınların böyle bir yaklaşıma sebep olduğu düşünülebilir. ABD'de Covid-19 aşısına ilişkin toplumun tutumlarını, değerlerini ve niyetlerini belirlemek için bir çalışma yapılmış olup bu çalışmada katılımcıların %44'ünün aşılardan içeriğiyle ilgili endişeleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Salmon vd., 2021, s. 2702). Ürdün'de Covid-19 aşılardan ilişkin toplumun tutumunu belirlemek üzere gerçekleştirilen çalışmada Covid-19 hastalığının bir komplo olduğunu düşünenlerde ve aşırı güvenir bulmayanlarda aşının kabul edilebilirliğinin daha düşük olduğu belirlenmiştir (El-Elimat vd., 2021, s. 1). Diğer taraftan hiçbir aşının %100 etkili olmamasıyla birlikte hastalığın şiddetini veya bulaşma riskini azalttığı ve aşılardan hastalığa karşı belirli bir süre koruma sağladığı ifade edilebilir. Bu nedenle kişilerin aşılardan son derece önemlidir. Aşılardan %100 etkili olmaması nedeniyle aşılardan olmuş kişilerin de kendilerini ve başkalarını korumak için tüm tedbirleri, yönergeleri takip etmeye devam etmeleri gerekmektedir (Cohn ve Mbaeyi, 2020, s. 26). Ayrıca Küçükali ve Çınar (2020), akademisyenlere yönelik gerçekleştirdikleri çalışmalarında akademisyenlerin bu salgının küresel akıllarca tasarlanmış ve ileride devam edecek biyolojik saldırılardan biri olabileceğine yönelik bir algıya sahip olduklarını belirlemişlerdir. Bu durumun da bireylerin aşı olmayı reddetmelerinde bir etken olabileceği ifade edilebilir.

Katılımcıların aşı tercihlerinin nedenlerine yönelik bulgulara göre, sağlık çalışanlarının Sinovac aşısını tercih etmelerindeki en büyük etkenin başlangıç olarak başka aşı seçeneğinin olmaması olduğu görülmektedir. Her iki meslek grubu çalışanlarının BioNTech aşısını daha güvenilir ve daha koruyucu bulmakla birlikte Sinovac aşısını tercih etmelerindeki en büyük etken olarak ise bu aşının yan etkilerinin daha az olduğuna yönelik bakış açısı olduğu anlaşılmaktadır. Civelek vd. (2021) de yaptıkları çalışmada doktorların aşılardan etkinliğine odaklanma eğiliminde olduklarını, Türk hekimleri arasında belirli bir aşının tercihini etkileyen en önemli faktörün ise güvenlik olduğunu belirlemişlerdir. Başka bir çalışmada da COVID-19 aşısı yaptırmaya niyetinin yüksek olmasının en güçlü yordayıcısının aşının güvenilirliği olduğu ifade edilmiştir (Karlsson vd., 2021, s. 172). Bu bağlamda araştırma bulguları ile literatürde yer alan diğer çalışmalarının sonuçlarının benzer nitelikte olduğu anlaşılmaktadır.

Sağlık İnanç Modeli alt boyutlarının meslek grubu değişkenine göre verilerin ortalama değerleri incelendiğinde öğretmenlerin algıladığı engel durumunun sağlık çalışanlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Covid-19 aşısı olmaya ilişkin ipuçlarının sağlık çalışanlarında orta düzeyde, öğretmenlerde ise düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Literatüre bakıldığında Korkmaz vd., (2021)'nin kişisel koruyucu ekipman kullanımını SİM ile inceledikleri çalışmalarında hekimlerin Covid-19'u diğer gruplara göre daha düşük düzeyde tehdit olarak algıladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Amerika'da tıp öğrencileriyle yapılan bir çalışmada da neredeyse tüm katılımcıların aşılardan karşı olumlu tutumları olduğu ve Covid-19'a maruz kalacakları konusunda hemfikir oldukları saptanmıştır (Lucia vd., 2020, s. 2). Bununla birlikte Türkiye'de yapılan bir çalışmada sağlık uzmanlarının yaklaşık %84,6'sının mümkün olduğunca Covid-19 aşısını kabul etmeye istekli oldukları beyanına ulaşılmıştır (Kaplan vd.,

2021, s. 3). Kaya vd. (2021) ise araştırmaları sonucunda öğretmenlerin salgına yönelik bireysel hazırlık algı düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Bu bağlamda araştırma sonuçlarının literatürdeki benzer çalışmalarla uyumlu olduğu söylenilebilir.

Sağlık İnanç Modeli boyutlarının Covid-19'a yakalanma durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığının belirlenmesinde hiçbir boyuta ilişkin algının Covid-19'a yakalanma durumuna göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Covid-19'a yakalanan bireylerin Covid-19 hastalığına yönelik duyarlılıklarının, ciddiye alma durumlarının, aşı olmaya yönelik algılarının Covid-19'a yakalanmayanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Uludağ vd. (2020) tarafından serviks kanseri taraması yaptırma durumu SİM ile değerlendirilmiştir. Araştırmada Pap smear testi yaptırmama nedeni ile algılanan engel düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Özoğul ve Sucu Dağ (2019) tarafından meme kanserinin erken teşhisinde sağlık inançlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmada ailelerinde kanser öyküsü bulunan kadınların duyarlılık düzeylerinin olmayan kadınlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ding vd. (2020), Çin'de yaptıkları araştırmada, düşük risk algısına sahip kişilerin riskli davranışlarda bulunma veya önleyici davranışları azaltma eğiliminde; yüksek risk algısına sahip kişilerin ise önleyici davranış sergileme eğiliminde olabilecekleri belirtilmiştir. Bal (2014) tarafından SİM ile kadınların pap smear testi yaptırmama durumlarını değerlendirdikleri çalışmada katılımcıların duyarlılık ve ciddiyet algısının hiçbir değişkenden etkilenmediği belirlenmiştir. Algılanan yarar durumunun ise smear testini bilen kişilerde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Olgun ve Altun (2012) tarafından diyabet hastalarının kendi kendilerine bakım uygulamalarının değerlendirilmesinde sağlık inanç modeli kullanılmıştır. Diyabetle ilgili bilgi düzeyi yüksek olan kişilerin sağlık inançları da yüksek bulunmuştur. Literatürdeki diğer çalışmalar da dikkate alındığında Covid-19 hastalığını deneyimleyen kişilerin hastalığın seyri, ciddiyeti ve semptomlarıyla ilgili bilgi düzeylerinin arttığı ve bunun sağlık inanç modeli alt boyutlarında yer alan değişkenlere ilişkin farkındalıklarını arttırdığı söylenilebilir.

Covid-19 aşısı olmaya ilişkin algılanan engel durumu ve aşı olmaya ilişkin ipuçları ise Covid-19'a yakalanmayan bireylerde daha yüksektir. Bu durum üzerinde ise Covid-19 hastalığının deneyimlenilmemiş olmasına bağlı olarak hastalığın ciddiyetinin farkına varılmamış olunması gerekçe olarak gösterilebilir. Literatürde bireylerin aşı olma durumunu etkileyen faktörlerle ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında farklı değişkenlerin değerlendirildiği görülür. Bunlardan El- Elimat vd. (2021)'in Ürdün'de yürütmüş oldukları çalışmada, mevsimsel grip aşısı olanların Covid-19 aşısını kabul etme oranlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Malik vd. (2020) ise Amerikada Covid-19 aşısının kabul edilme durumunu değerlendirdikleri çalışmada, liseyi bitirmemiş katılımcıların, işsiz katılımcıların ve siyah Amerikalıların aşı kabul oranlarının daha düşük olduğu saptanmıştır. Başka bir çalışmada da yaşlı bireylerin genç bireylere göre aşı olma isteklilikleri daha yüksek bulunmuştur (Lazarus vd., 2021, s. 225). Bu araştırmada ise Covid-19'a yakalanmama durumunun katılımcıların engel algısını arttırdığı, diğer taraftan bu bireylerin aşı olma istekliliğinin de yüksek olduğu ifade edilebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Tüm dünyada aşılama oranının artırılması için aşı reddine sebep olan durumların tespit edilerek gerekli önlemlerin alınması, salgının etkilerinin azaltılmasında ve sonlandırılmasında son derece önemlidir. Bu araştırma ile toplumun alacağı kararlarda etkili olan ve toplumu yönlendiren, günlük hayatta birçok kişi ile etkileşim halinde olan sağlık çalışanlarının ve

öğretmenlerin Covid-19 hastalığına ilişkin algıları, Covid-19 aşılarna ilişkin düşünceleri, aşı tercihlerini etkileyen unsurlar ve aşı yaptırmama nedenleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda aşı olan/olmayı düşünen bireylerin aşı olma kararlarında en fazla etkili olan faktörün Covid-19'u ciddi bir hastalık olarak görmelerinin ve çevrelerindeki bireyleri korumak istemelerinin etkili olduğu anlaşılmıştır. Katılımcıların aşı tercihinde ise aşının güvenilirliğinin, koruyuculuğunun ve yan etkilerinin az olmasının en etkili faktörler olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında belirlenen ve aşı reddine neden olan en önemli unsurun ise aşının yan etkilerinden korkma ve aşının koruyucu olmadığına inanma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda aşılama oranlarının artırılmasında toplumun aşılarn koruyuculuğu, güvenilirliği ve yan etkileriyle ilgili olumsuz algılarının giderilmesinin etkili olacağı söylenilebilir. Bunun sağlanabilmesi için daha kanıtlayıcı ve aydınlatıcı bilgilerin verilmesi gerektiği ifade edilebilir.

Aşı olan ve aşı olmayı düşünen bireylerin Covid 19'a ilişkin duyarlılıklarının, hastalığı ciddiye alma durumlarının, aşığı yararlı bulma durumlarının ve aşı olmayla ilgili eyleme yönelik ipuçlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan aşı olan ve olmayı düşünen bireylerin algılanan engel durumlarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda katılımcıların Covid-19 ve Covid-19 aşılarna ilişkin algılarının aşı olma davranışı üzerinde önemli bir etken olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle aşılara ilişkin olumsuz algının giderilmesinin ve daha fazla bilgilendirme yapılmasının aşılama oranlarının artırılmasında son derece önemli olduğu söylenilebilir.

KAYNAKÇA

- Aydoğar Takcı, M. & Yıldırım, G. (2021). Diyabet hastalarına Sağlık İnanç Modeli doğrultusunda verilen eğitimin sağlık inancına, öz etkililik algısına ve karar verme düzeyine etkisi. *Mersin Üniversitesi Tıp Fakültesi Lokman Hekim Tıp Tarihi ve Folklorik Tıp Dergisi*, 11(1), 73-82.
- Aykaç Koçak, A. & Tümer, A. (2022). Öğretmenlerin kolorektal kanserden korunmaya yönelik sağlık inançları . *Sağlık Akademisi Kastamonu*, 7(1), 3-4.
- Bal, M.D. (2014). Kadınların pap smear testi yaptıрма durumlarının sağlık inanç modeli ölçeği ile değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(3), 133-138.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423870027.pdf>
- Champion, V., L. & Skinner, C., S. (2008). *The health behavior and health education: Theory, research, and practice: The Health Belief Model*. (4th ed., pp. 45-62). K. Glanz, K. Rimer, K. Viswanath (Eds.). Jossey-Bass.

- Civelek, B., Yazıcı, O., Özdemir, N., Karacın, C. & Sürel, A.A. (2021). Attitudes of physicians towards COVID-19 vaccines and reasons of vaccine hesitancy in Turkey. *The International Journal of Clinical Practice*. <https://doi.org/10.1111/ijcp.14399>
- Cohn, A. & Mbaeyi, S. (2020). What clinicians need to know about the Pfizer-BioNTech COVID-19 vaccine. <https://www.cdc.gov/vaccines/covid-19/downloads/pfizer-biontech-vaccine-what-Clinicians-need-to-know.pdf>
- Cömert, İ. & Şahin Çakır, Ç. (2021). Covid-19 ile ilgili öğretmen algılarını belirlemeye yönelik bir olgu bilim çalışması. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 382-405. <https://doi.org/10.53506/egitim.905674>
- Demir, F. & Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292.
- Ding, Y., Du, X., Li, Q., Zhang, M., Tan, X. & Liu, Q. (2020). Risk perception of coronavirus disease 2019 (COVID-19) and its related factors among college students in China during quarantine. *PLoS ONE*, 15(8), e0237626. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0237626>
- El- Elimat, T., AbuAlSamen, M., Almomani, B. A., Al-Sawalha, N. A. & Alali, F. Q. (2021). Acceptance and attitudes toward COVID-19 vaccines: A cross-sectional study from Jordan. *PLoS ONE*, 16(4), e0250555. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0250555>
- Eren, E., Çelik, İ., Yıldız, M., Topaloğlu, U.S., Kılınç-Toker, A., Arman Fırat, E., Gür, A., Bolat, E. & Ulu Kılıç, A. (2020). COVID-19 geçiren sağlık çalışanlarının değerlendirilmesi. *Klinik Journal*, 33(3), 230-234.
- Erkin, Ö. (2010). *Sağlık çalışanlarının grip aşısı olma durumları ve gripten korunmaya yönelik sağlık inanç modeli ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Görgülü Arı, A. & Hayır Kanat, M. (2020). Covid-19 (Koronavirüs) üzerine öğretmen adaylarının görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Salgın Hastalıklar Özel Sayısı*, 459-492. <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyusbed/issue/56115/772126>
- Gözüm, S. & Çapık, C. (2014). Sağlık davranışlarının geliştirilmesinde bir rehber: Sağlık inanç modeli. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 7(3), 230-237. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deuhfed/issue/46807/586981>
- Graham, B.S. (2020). Rapid COVID-19 vaccine development. *Science*, 368, 945-946.
- Günay, İ., Tatar, M., Saygılı, M., Yörük, B.G., Başpınar, S. & Saygun, M. (2020). Tıp fakültesi son sınıf öğrencilerinin ülkemizdeki aşı reddi hakkındaki düşünceleri, *Genel Tıp Dergisi*, 30(3), 133-139.
- Gür, E. (2019). Vaccine hesitancy - vaccine refusal. *Türk Pediatri Arşivi*, 54(1), 1-2.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Haleem, A., Javaid, M., & Vaishya, R. (2020). Effects of COVID-19 pandemic in daily life. *Current Medicine Research and Practice*, 10(2), 78-79. <https://doi.org/10.1016/j.cmrp.2020.03.011>

- İbici Akça, E. (2021). *Nullipar gebelere Sağlık İnanç Modeli doğrultusunda verilen mobil eğitimin normal doğum eğilimine etkisi*. Doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kalra, A., Michos, E.D. & Chinnaiyan, K.M. (2020). COVID-19 and the healthcare workers. *European Heart Journal*, 41(31), 2936-2937. <https://doi.org/10.1093/eurheartj/ehaa489>
- Kaplan, A.K., Şahin, M.K., Parildar, H. & Güvenç, I.A. (2021). The willingness to accept the COVID-19 vaccine and affecting factors among healthcare professionals: A cross-sectional study in Turkey. *The International Journal of Clinical Practice*, 75(7), 1-10.
- Karlsson, L.C., Soveri, A., Lewandowsky, S., Karlsson, L., Karlsson, H., Nolvi, S., Karukivi, M., Lindfelt, M. & Antfolk, J. (2021). Fearing the disease or the vaccine: The case of COVID-19. *Personality and Individual Differences*, 172, 110590. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110590>
- Kasap, S. (2020). MEB'in eğitim ordusunda 1 milyonu aşkın öğretmen görev başında. <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/mebin-egitim-ordusunda-1-milyonu-askin-ogretmen-gorev-basinda-/2053093>
- Kaya, A., Moçoşoğlu, B. & Sevim, H. (2021). Sağlık inanç modeline dayalı olarak öğretmenler ve okul yöneticilerinin salgına yönelik bireysel hazırlık algılarının incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(40), 2345-2374. <https://doi.org/10.26466/opus.868717>
- Kazak, A., Hintistan, S., & Önal, B. (2020). Dünyada ve Türkiye'de Covid-19 aşı geliştirme çalışmaları. *Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(4), 571-575.
- Kırılmaz, H., & Doğanıyğit, P.B. (2021). Kendi kendine ilaç kullanımı ve Sağlık İnanç Modeli ilişkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 12(2), 200-209. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sdusbed/issue/64440/897506>
- Korkmaz, S., Bıyık, E., & Demiralp, G. (2021). Covid-19 salgınından korunmada sağlık çalışanlarında kişisel koruyucu ekipman kullanımı: Sağlık inanç modeli uygulaması. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23(1), 1-16. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ahbvuibfd/issue/61592/828330>
- Kırılmaz H., & Doğanıyğit P.B. (2021). Kendi kendine ilaç kullanımı ve Sağlık İnanç Modeli ilişkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 12(2), 200-209. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sdusbed/issue/64440/897506>
- Kurcer, M.A., & Erdoğan, Z. (2020). Sağlık İnanç Modeline göre sigara bırakma ölçeğinin geliştirilmesi. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 11(3), 464-470. <https://doi.org/10.31067/0.2020.296>
- Kurtuluş, Ş. & Can, R. (2021). What do health care professionals think about Covid-19 vaccine applications: A university example. *Harran Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 18(1), 29-34. <https://doi.org/10.35440/hutfd.908043>
- Küçükali, A. & Çınar, O. (2020). Akademisyenlerin covid-19 algısı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(4), 1633-1654. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisobil/issue/59389/808013>

- Lazarus, J.V., Ratzan, S.C., Palayew, A., Gostin, L.O., Larson, H.J., Rabin, K., Kimball, S. & El-Mohandes, A.A. (2021). Global survey of potential acceptance of a COVID-19 vaccine. *Nature Medicine*, 27(2), 225-228. <https://doi.org/10.1038/s41591-020-1124-9>
- Lucia, V.C., Kelekar, A. & Afonso, N.M. (2020). COVID-19 vaccine hesitancy among medical students. *Journal of Public Health*, 1-5.
- Malik, A.A., McFadden, S.M., Elharake, J., & Omer, S.B. (2020). Determinants of COVID-19 vaccine acceptance in the US. *EClinicalMedicine*, 100495. <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2020.100495>
- Olgun, N., & Altun, Z. A. (2012). Sağlık inanç modeli doğrultusunda verilen eğitimin diyabet hastalarının bakım uygulamalarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 19(2), 46-57. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/88620>
- Our World in Data, Coronavirus (COVID-19) vaccinations. https://ourworldindata.org/covid-vaccinations?country=OWID_WRL
- Özoğul, E., & Sucu Dağ, G. (2019). Üniversitede çalışan kadınların meme kanserinde erken tanıya yönelik sağlık inançları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 12(4), 264-273. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/831201>
- Parıldar, H. (2020). Tarihte bulaşıcı hastalık salgınları. *Tepecik Eğitim ve Araştırma Hastanesi Dergisi*, 30, 19-26.
- Sağlık Bakanlığı, (2019). T.C. Sağlık Bakanlığı sağlık istatistikleri yıllığı. <https://dosyasb.saglik.gov.tr/Eklenti/40564,saglik-istatistikleri-yilligi-2019pdf.pdf?0>
- Salmon, D.A., Dudley, M.Z., Brewer, J., Kan, L., Gerber, J.E., Budigan, H., Proveaux, T.M., Bernier, R., Rimal, R. & Schwartz, B. (2021). COVID-19 vaccination attitudes, values and intentions among United States adults prior to emergency use authorization. *Vaccine*, 39(19), 2698-2711. <https://doi.org/10.1016/j.vaccine.2021.03.034>
- Uludağ, G., Gamsızkan, Z. & Sungur, M.A. (2020). Kadınların serviks kanseri ve taraması ile ilgili sağlık inançlarının değerlendirilmesi. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(3), 357-362.
- Ülman, Y. I. (2020). COVID-19 enfeksiyon hastalığı salgınına biyoetik açıdan bakış. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, (3), 365-371. <https://doi.org/10.31067/0.2020.287>
- Velavan, T.P. & Meyer, C.G. (2020). The COVID-19 epidemic. *Tropical Medicine and International Health*, 25(3), 278-280.
- Wu, S.C. (2020). Progress and concept for COVID-19 vaccine development. *Biotechnol Journal*, 15(6), e2000147.
- Yavuz, E. (2020). COVID-19 aşıları. *Türkiye Aile Hekimliği Dergisi*, 24(4), 223-234.
- Yıldırım Baş, F. (2021). Pandemiye aşılamanın önemi ve Covid 19 aşılama çalışmaları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, COVID-19 Özel Sayı(1), 245-248. <https://doi.org/10.17343/sdutfd.902436>



Kariyer Keşfi Ölçeği: Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Adaptation of the Career Exploration Scale into Turkish: A Validity and Reliability Study

Sercan Özaydın^{1*}

Diğdem Müge Siyez²

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹ Doktora Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Postgraduate Student, Dokuz Eylül University, Turkey
ozaydinsercanpdr@gmail.com

ORCID ID <http://orcid.org/0000-0003-3889-0785>

² Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr., Dokuz Eylül University, Turkey
didem.siyez@gmail.com

ORCID ID <http://orcid.org/0000-0003-4724-3387>

Makale geliş tarihi / First received : 23.03.2021

Makale kabul tarihi / Accepted : 30.10.2021

Bilgilendirme / Acknowledgement:

- 1- Araştırmacıların katkı oranları eşittir. Yazarların araştırma tasarımı (ikinci yazar), alanyazın taraması (ağırlıklı birinci yazar ve daha az ikinci yazar), veri toplama (birinci yazar), veri analizi (ikinci yazar), makaleyi yazma (ağırlıklı birinci yazar ve daha az ikinci yazar), makaleyi dergiye sunma (birinci yazar) gibi katkıları vardır.
- 2- Makale Dokuz Eylül Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından 2020.KB.EGT.003 numarası ile desteklenen tez çalışmasından üretilmiştir.
- 3- Uygulamaya katılan tüm öğrencilere teşekkür ederiz.
- 4- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.
- 5- Ölçeklerin araştırmada kullanılabilmesi için ölçekleri geliştiren ve uyarlayan kişilerden e-posta yoluyla izinleri alınmıştır. Ayrıca, ölçeklerin İstanbul'da eğitimlerine devam eden ilkökul öğrencilerine uygulanabilmesi için İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinleri de alınmıştır. (Tarih:24.12.2019: Sayı:12018877-604.01.02-E.25614590 ve Tarih:18.09.2020: Sayı: 12018877-604.01.02-E.13040543)
- 7- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 19%

Atıf bilgisi / Citation:

Özaydın, S. & Siyez, D. M. (2022). Kariyer keşfi ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 249-270.

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, Kariyer Keşfi Ölçeğinin (KKÖ) Türkçeye uyarlanması ve 4 - 7. sınıflar için psikometrik özelliklerinin incelenmesidir. Araştırmanın birinci örneklemini oluşturan 816 öğrenciden (397 kız, 419 erkek) toplanan verilerle KKÖ'nün yapı geçerliği, ölçüm değişmezliği, eş değer ölçek geçerliği ve güvenilirliği incelenmiştir. Araştırmanın ikinci örneklemini oluşturan 148 öğrenciden (89 kız, 59 erkek) toplanan verilerle de KKÖ'nün test tekrar test güvenilirliği incelenmiştir. Yapı geçerliği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda KKÖ'nün orijinalindeki gibi tek faktörlü yapıdan oluştuğu belirlenmiştir. Ölçüm değişmezliğine ilişkin elde edilen bulgular KKÖ'nün cinsiyete göre ölçüm değişmezliğini sağladığını göstermektedir. Eşdeğer ölçek geçerliği kapsamında KKÖ ile Çocuklar İçin Kariyer Gelişimi Ölçeği'nin bilgi ve merak alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. KKÖ'nün Cronbach alfa güvenirlilik katsayısı .83 olarak bulunmuş ve madde-toplam korelasyon değerlerinin .44 - .64 arasında değiştiği görülmüştür. İki hafta ara ile uygulanan KKÖ'ye ilişkin test tekrar test güvenirlilik katsayısı .87 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak KKÖ, 4 - 7. sınıf öğrencilerinin kariyer keşfi davranışlarını değerlendirmede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır.

Anahtar kelimeler

çocuklukta kariyer gelişimi, kariyer keşfi, geçerlik, güvenirlilik

ABSTRACT

The aim of this study was to adapt the Career Exploration Scale (CES) into Turkish context and to examine its psychometric properties in 4th-7th graders. The structural validity, measurement invariance, concurrent validity and reliability of the CES were examined with the data collected from 816 students (397 girls, 419 boys), who constituted the first sample of the study. The test-retest reliability of the CES was analyzed with the data collected from 148 students (89 girls, 59 boys), who constituted the second sample of the study. According to the results of the confirmatory factor analysis, the CES showed a single-factor structure, parallel to the original factor structure. The measurement invariance results indicated that the CES shows measurement invariance across gender. Concerning concurrent validity, a positive significant relationship was found between the CES and each of the knowledge and curiosity subscales of the Childhood Career Development Scale. The Cronbach alpha reliability coefficient for the CES was .83 and the item-total correlation values ranged from .44 to .64. The test-retest reliability coefficient for the CES, which was applied two weeks apart, was .87. In conclusion, the results showed that the CES is a valid and reliable measurement tool that can be used to evaluate career exploration behaviors in 4th-7th graders.

Keywords

career development in childhood, career exploration, validity, reliability

GİRİŞ

Kariyer gelişimi, yaşam boyunca kariyer alanına yönelik gerçekleştirilen davranışları şekillendirmek üzere bir araya gelen psikolojik, sosyolojik, eğitsel, fiziksel, ekonomik ve şans gibi faktörlerin toplamını ifade etmektedir (Herr, 2001, s. 196). İçerisinde barındırdığı bu faktörler sayesinde kariyer gelişimi kişilerin yaşamını derinden etkilemektedir (Brown, 2002). Özellikle de hayatta kalma aracı olarak başkalarıyla bağlantı kurma ve kendi kaderini tayin etme fırsatı sağlaması, kariyer gelişiminin yaşama ilişkin önemli etki alanlarından (Seçer ve Çınar, 2011, s. 51). Nitekim Freud'dan Adler'e ve Glasser'a kadar neredeyse tüm kuramcılar, sağlıklı bir zihinsel yapı için topluma ve işe katkı sağlamanın önemli bir psikolojik gereksinim olduğunu ifade etmişlerdir. Bahsi geçen gereksinim ise kariyer gelişim alanının değerine dikkat çekmektedir (McIntosh, 2000). Söz konusu gereksinimi gidermek adına dünyanın dört bir yanında insanlar çalışma hayatlarına hazırlanma, uyum sağlama ve iş yaşamlarını yönetme konusunda yoğun zaman ve emek harcamaktadırlar (Blustein, 2013). Harcanan zaman ve emeğin günümüz dünyası ile tutarlı sonuçlar vermesi adına kariyer alanındaki önceki kuramları, güncel eğilimleri ve gelecek yönelimleri irdelemek önemli görülmektedir (McIntosh, 2000, s. 622).

Kariyer alanının yüzyılı aşkın tarihinde pek çok kariyer kuramı ortaya atılmıştır (Pope, 2003). 1900'lerin başında ABD'de kişilerle iş çevrelerini eşleştirmeyi hedefleyerek ortaya çıkan kariyer alanı (Yeşilyaprak, 2019, s. 74), dünyadaki gelişmelerin etkisiyle paradigma değişimine uğramıştır. Paradigma değişimi sonucunda önceleri kariyer alanında gelişimsel yaklaşımlar önem kazanmış (Herr, 2001), son yıllarda ise bireylerin kariyerlerinde karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmalarını ve kariyerlerindeki gelişimsel görevlere ve geçişlere uyum sağlayarak bunlarla başarılı şekilde başa çıkmalarını sağlayan kariyer uyumu kavramı ön plana çıkmıştır (Lee vd., 2021). Gelişimsel ve bağlamsal faktörlere odaklanılarak kariyer alanına dair pek çok çalışma yapılsa da yapılan çalışmaların yaşam dönemleri içerisinde eşit dağıldığını söylemek mümkün gözükmemektedir (Howard ve Walsh, 2011, s. 257). Teorisyenler, kariyer gelişiminin genel anlamda çocukluk döneminde başladığını ve yetişkinlik boyunca devam ettiğini kabul ediyor olsalar da çocuklar adına yaşam boyu kariyer kuramlarının yeterliliğinin ampirik anlamda bir değerlendirmesi henüz yapılmamıştır (Schultheiss ve Stead, 2004, s. 114). Dolayısıyla çocukların iş ve çalışma konularını nasıl öğrendikleri ve bunlara nasıl hazırlandıkları konusunda literatürde yeterli bilimsel bilgi bulunmamaktadır (Watson vd., 2010, s. 730). Sonuçta, çocukluk dönemine ilişkin kariyer literatürünün hem diğer dönemlerden ayrılmamış olduğu hem de bilimsel anlamda yüzeysel kaldığı söylenebilir (Oliveira ve Araújo, 2021, s.11).

Ampirik veri eksikliğine karşın pek çok kuramcıya göre çocukluk dönemi, kariyer gelişimi açısından oldukça önemli ve kritik bir zaman dilimidir (Adler, 2000; Gottfredson, 2004; Roe, 1968; Super, 1990). Örneğin Ginzberg (1972) kişilerin, çocukluk dönemi ile 21-25 yaşları arasında aldığı eğitim, mesleki karar ve deneyimlerinin kariyer gelişimi üzerinde geniş çaplı etkisi olduğundan söz etmektedir. Söz konusu etki kendisini, değişen koşullar ve çevresel değişkenlerin genişliği ölçüsünde yeni alanların keşfedilmesi yoluyla ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Super'e (1980) göre de yetişkinlerin oynadıkları çeşitli roller yaşamın erken dönemlerinde başlamaktadır ve bu roller kariyer gelişimi ile yakından ilgilidir. Kariyer gelişimini beş aşamaya ayıran Super (1963), meslek seçim öncesi aşamada çocukların deneyimledikleri yaşantıların sonraki dönem açısından önemli etkileri olduğunu

belirtmektedir (aktaran Salomone, 1996, s. 177). Gottfredson (1996) ise meslek seçimini, erken çocukluk döneminden itibaren başlayan ve büyük oranda seçenekleri azaltma ve tercihleri daraltma süreci olarak ele almaktadır. Çocuklar büyüdükçe ve kendilerini ve meslekleri daha yakından tanıdıkça cinsiyet, prestij gibi faktörler temelinde mesleki seçenekleri uygun olmayan biçimde kısıtlayabilmektedirler (Isaacson ve Brown, 1999). Krumboltz'a (2009) göre de kariyer seçimi, yaşam boyu devam eden ve içinde oldukça karmaşık bir nedensel arka plan barındıran bir süreçtir. Kariyer gelişiminin başlangıç aşaması, çocuğun benliğine ilişkin farkındalık, özerklik ve kontrol duygusu, planlı davranış ihtiyacı ve keşfetme arzusunu içermektedir (Bakır ve Büyükgöze-Kavas, 2021, s.120). Süreç içerisinde öz farkındalık becerileri artan çocukların bir öğrenci ve bir çalışan olarak benlik algıları gelişir (Romero-Rodríguez vd., 2021). Benlik algıları geliştikçe çocuklar ilgilerini, yeteneklerini ve değerlerini daha fazla tanıyabilir. Benlik algısı ve farkındalığı artan çocuklarda özerklik duygusu da geliştiğinden çocukların planlı davranışları artar. Planlı davranışların artışı ise kariyer planlaması açısından sağlıklı ve istenen bir durumdur (Howard ve Ferrari, 2021). Diğer yandan okul içi ve okul dışı öğrenmeler sayesinde kariyer planlamasının temelini oluşturan öz yönetim becerileri de çocuklarda gelişmektedir. Örneğin çocukların zaman yönetimine ilişkin öz düzenleyici olmayı öğrenmeleri, ileriki iş yaşamında başarı göstermelerine yardımcı olabilir (Howard vd., 2015). Benzer şekilde edindikleri bilgiler ve yaptıkları gözlemler aracılığıyla çocuklar, çevrelerindeki mesleklere ilişkin fikir oluşturarak gelecek kariyer tasarımlarını şekillendirirler ve erken dönemden itibaren amaç oluştururlar (Howard ve Walsh, 2010). Oluşturdukları amaçlar çerçevesinde ise kariyer keşiflerine katılım artar. Nitekim kariyer gelişimi kuramcıları, kariyer keşfini çocukluk dönemi kariyer gelişiminin başlangıcı açısından ayrıca önemli görmekteyler (Drummond ve Ryan, 1995).

Çocukluk dönemi kariyer gelişimine ilişkin çok farklı yönelimler ve kuramsal arka planlar bulunsa da vurgulanan noktanın deneyim sağlamanın yanı sıra araştırma ve keşif davranışları etrafında şekillendiği görülmektedir. Nitekim kariyer gelişimi, merak ve hayal kurma ile başlamakta ve keşif davranışları ile devam etmektedir. Çocuğun merak duygusu ile çevresini keşfetmesi kariyer bilgisi edinmesini (Ginevra ve Nota, 2018; Schultheiss vd., 2005; Siyez, 2016) ve iş dünyasına ilişkin temel bir anlayış geliştirmesini sağlamaktadır (Beale, 2000; Taveira ve Moreno, 2003). Küçük yaşlardan itibaren keşif davranışlarının herhangi bir mesleki seçimle sonlanması gerekmezken önemli olan araştırma, inceleme ve keşif döngüsünün olabildiğince deneyimlenmesidir (Özyürek, 2013; Wood ve Kaszubowski, 2008). Gelişimsel modeller, keşif mekanizması yoluyla çocukların kendileri ve iş dünyası hakkında öğrendikçe ilgi ve yetkinlik algıları ile beklenen mesleğe uygun seçimlerin daha tutarlı olacağını vurgulamaktadır (Primé vd., 2010). Kariyer gelişiminin ise bu tutarlılıktan, gerçekçi ve sağlıklı kariyer planlaması kurgulamak açısından, olumlu şekilde etkileneceği varsayılmaktadır (Flum ve Blustein, 2000; Howard ve Walsh, 2010; Kentli, 2014). Keşif davranışları kesintiye uğratıldığı takdirde çocukların öğrenmeye ilişkin motivasyonları azalmakta ve sonuçta hayal gücü kısıtlanmaktadır (Özyürek, 2013). Keşif davranışından vazgeçen çocuğun kariyer etkinliklerine ilişkin ilgisi azalacak (Sharf, 2017) ve sonuçta kariyer uyumunda sorunlar ortaya çıkacaktır (Peila-Shuster, 2018).

Keşif davranışlarının bir diğer önemli noktası da var olan sosyal çevrenin kariyer seçimine yönelik baskın hakimiyetini kırma potansiyelidir (Romero-Rodríguez vd., 2021). Yapılan çeşitli araştırmalarda yakın çevrenin çocuğun gelecek kariyer tasarımına ilişkin algısını şekillendirdiği görülmektedir (Archer vd., 2014; Helwig, 2008; Morelli vd., 2003; Trice ve

Tillapaugh, 1991). Çocukların kariyer arzuları konusundaki kararlılıkları göz önüne alındığında (Trice ve King, 1991) sosyal bağlam etkisiyle verilecek erken mesleki kararlar, kariyer gelişimi açısından zararlı olabilir. Çocuklar, yakın çevrelerinde bulunan mesleklerin ve kariyerlerin hakimiyeti altında gelişimlerini sürdürebilirler (Pizzorno vd., 2014; Torimiro vd., 2003). Nitekim ülkemizde mesleki seçim aşamasına gelindiğinde ailelerin kendi bakış açlarına ve sınav puanına göre öğrencilerin tercihlerini etkileme eğilimleri (Briddick vd., 2018; Tanhan ve Yılmaz, 2017), ailelerin kariyer keşfi konusundaki bakış açılarını anlamak adına olumsuz bir ipucu olarak görülebilir (Yeşilyaprak, 1986, s. 30). İçinde bulunulan kısıtlı ve durağan keşif döngüsünü kırmak adına ise kariyer keşfinin önemli bir misyona sahip olduğu söylenebilir (Güneri, 2013).

Çocuklarda kariyer gelişiminin önemine karşın çocukluk dönemi kariyer gelişimine ilişkin ölçme araçlarının, diğer yaş gruplarına göre sayıca az olduğu görülmektedir. Batı literatüründe yer alan çalışmaların dağılımına benzer şekilde Türkiye’de de ilkökul çocuklarının kariyer gelişimine ilişkin yapılan çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır (Azgın ve Şenler, 2019; Bacanlı ve Sürücü, 2011; Işık, 2014; Yaylacı, 2007) ve bu sınırlılığın ilkökul dönemi kariyer gelişimine verilen önemin yanı sıra ilgili döneme yönelik kullanılacak materyallerin yetersizliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir (Kılıç ve Zorbaz, 2021). Söz konusu materyallerden birisi de ölçme araçlarıdır. Çocukluk dönemine ilişkin ölçme araçlarının geliştirilmesi, çocukluk dönemi kariyer gelişimi süreci hakkında ampirik temelli bilgilerin oluşturulması ve kuramsal bilgilerin test edilmesi adına önemli görülmektedir. (Schultheiss ve Stead, 2004, s. 114). Çocuklarda kariyer gelişimine ilişkin geliştirilen ölçme araçlarından birisi, Super’in çocuklukta kariyer gelişimi modeline dayandırılarak tasarlanan Çocuklar İçin Kariyer Gelişimi Ölçeği (Childhood Career Development Scale)’dir. 8-14 yaş arası çocukların kariyer gelişimini değerlendirmek amacıyla Schultheiss ve Stead (2004) tarafından geliştirilen 52 maddelik bu ölçeğin Türkçe uyarlaması, Bacanlı vd. (2006) tarafından yapılmıştır. Ölçeklerdeki madde sayısının ölçeğin kullanımında belirleyici olan unsurlardan birisi olduğu göz önüne alındığında (Robinson, 2018) Çocuklar İçin Kariyer Gelişimi Ölçeğinin küçük yaş grupları ile çalışmada zorluk yaratacağı söylenebilir. Bir diğer ölçme aracı ise Tracey vd. (2006) tarafından ortaokul ve lise öğrencilerinin son üç ay içerisinde kariyer araştırmaları konusundaki davranışlarını değerlendirmek amacıyla geliştirilen Kariyer Keşfi Ölçeği’dir (Career Exploration Scale). Ölçek, Nota (2012) tarafından İtalyan ilkökul ve ortaokul yaş grubuna uyarlanmıştır. 10 maddeden oluşan bu ölçeğin madde sayısının az olmasından dolayı kullanılabilirliğinin daha kolay olacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte bu ölçme aracının Türkçe’ye uyarlanmasının ilkökul ve ortaokul çağındaki çocukların kariyer gelişimlerini desteklemek ve var olan kariyer görevlerini ortaya koymak, kariyer keşfi gibi çocuklar açısından son derece önemli bir kariyer görevini bilimsel anlamda değerlendirmek ve yapılacak kültürlerarası bilimsel çalışmalara fayda sağlamak gibi konularda önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda araştırma soruları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Orijinalinde tek faktör bulunan ölçeğin Türkçe formunun faktör yapısı nedir?
2. Kariyer Keşfi Ölçeği’nin ölçüm değişmezliği ne düzeydedir?
3. Kariyer Keşfi Ölçeği’nin eş değer ölçek geçerliği ne düzeydedir?
4. Kariyer Keşfi Ölçeği’nin Cronbach alfa güvenirlilik katsayısı ne düzeydedir?

5. Kariyer Keşfi Ölçeği'nin test-tekrar test güvenirlilik katsayısı ne düzeydedir?

YÖNTEM

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İzmir ilindeki ilkököl ve ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma verileri iki aşamalı olarak toplandığı için iki örneklem grubuna dair bilgiler aşağıda ayrıntılı şekilde yer almaktadır. Örneklem 1, uyarlaması yapılan Kariyer Keşfi Ölçeğinin yapı geçerliği, eş değer ölçek geçerliği, ölçüm değişmezliği ve güvenirlilik değerlerini ortaya koyma hedefi ile oluşturulmuştur. Örneklem 2, uyarlaması yapılan Kariyer Keşfi Ölçeğinin test tekrar test güvenirlilik değerini ortaya koyma hedefi ile oluşturulmuştur.

Örneklem 1

Örneklem 1'in belirlenmesi için ilk olarak örneklem büyüklüğü hesaplanmıştır. Araştırmanın evreninde 467.310 öğrenci bulunmaktadır. %99 güven düzeyi ve %5 güven aralığı kriterleri kullanılarak ulaşılmaması gereken örneklem büyüklüğü ise 665 olarak hesaplanmıştır (Creative Research Systems, 2019). Belirlenen örneklem büyüklüğüne ulaşmak için çok aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kullanılan örnekleme yöntemine göre ilk aşamada İzmir'in ilçeleri coğrafi konumlarına göre üç tabakaya ayrılmıştır. İkinci aşamada her tabakadan ikişer ilçe tesadüfi olarak belirlenmiştir. Üçüncü aşamada da her ilçeden bir ilkököl ve bir ortaokul tesadüfi olarak seçilmiştir. Son aşamada ise seçilen bölgedeki toplam öğrenci sayısı hesaplanan örneklem sayısına oranlanarak her bir okuldan toplanacak veri sayısı belirlenmiştir. Sonuçta örneklem 816 öğrenciden (397 kız, 419 erkek) oluşmaktadır. Örneklemin yaş aralığı 9-13 arasında ($X=10.77$, $Sd=1.23$) değişmekte olup örnekleme dair diğer demografik özellikler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Örneklem 1'in Demografik Özellikleri

Değişkenler	F	%		f	%
Sınıf seviyesi			Kardeş sayısı		
4. Sınıf	193	23,7	Yok	197	24,1
5. Sınıf	233	28,6	1	375	46
6. Sınıf	174	21,3	Babanın eğitim durumu		
7. Sınıf	216	26,5	Lise	335	41,1
Ebeveynin hayatta olma durumu			Üniversite	218	26,7
Anne hayatta	811	99,4	Annenin eğitim durumu		
Baba hayatta	810	99,3	Lise	328	40,2
Ebeveyn iş durumu			Üniversite	206	25,2
Anne tam zamanlı işe sahip	226	27,7	Gelir düzeyi		
Baba tam zamanlı işe sahip	596	73	2300 TL'den az	179	21,9
Ebeveyn ile birlikte yaşama durumu			2300-3500 TL arası	284	34,8
Öz anne ve baba ile	699	85,7	3500-5000 TL arası	208	25,5
Aile yapısı			Anne-baba birliktelik durumu		
Çekirdek aile	650	79,7	Birlikte	722	88,5
Geniş aile	92	11,3	Boşanmış	94	11,5

Örneklem 2

Örneklem 2'nin belirlenmesinde ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmış ve uygulama çevrimiçi şekilde gerçekleştirilmiştir. Söz konusu örneklem grubu 148 kişiden (89 kız ve 59 erkek) oluşmaktadır. Preacher ve MacCallum (2002) minimum örneklem sayısının 100-250 arasında değişebileceğini belirtmektedir. Bu açıdan örneklem sayısının yeterli olduğu söylenebilir. Örneklem yaş aralığı ise 9-13 arasında ($\bar{X}=11.32$, $Sd=1.1$) değişmekte olup örnekleme dair diğer demografik özellikler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Örneklem 2'nin Demografik Özellikleri

Değişkenler	F	%		f	%
Sınıf seviyesi			Kardeş sayısı		
4. Sınıf	13	8,8	Yok	39	26,4
5. Sınıf	24	16,2	1	70	47,3
6. Sınıf	38	25,7	Babanın eğitim durumu		
7. Sınıf	73	49,3	Lise	47	31,8
Ebeveynin hayatta olma durumu			Üniversite	50	33,8
Anne hayatta	141	95,2	Annenin eğitim durumu		
Baba hayatta	141	95,2	Lise	53	35,8
Ebeveyn iş durumu			Üniversite	42	28,4
Anne tam zamanlı işe sahip	50	33,8	Gelir düzeyi		
Anne diğer	92	62,2	2300-3500 TL arası	62	41,9
Baba tam zamanlı işe sahip	120	81,1	5000 TL ve daha fazlası	35	23,6
Ebeveyn ile birlikte yaşama durumu			Anne-baba birliktelik durumu		
Öz anne ve baba ile	125	84,5	Birlikte	133	89,8
Aile yapısı					
Çekirdek aile	122	82,4			

Veri Toplama Araçları

Kariyer Keşfi Ölçeği (KKÖ): KKÖ, Tracey ve diğerleri (2006) tarafından öğrencilerin kariyer keşfi davranışlarıyla ne ölçüde ilgilendiğini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek beşli likert (1 = Hiçbir Zaman, 2 = Bir ya da İki Kez, 3 = Birkaç Kez, 4 = Birçok Kez, 5 = Oldukça Fazla Kez) tipinde olup ölçekten alınan puanların artması kariyer keşfinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. KKÖ'nün ilkökul ve ortaokul öğrencileri için uyarlaması Nota (2012) tarafından yapılmış ve söz konusu çalışmada, KKÖ'nün tek faktör ve 10 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Cronbach alpha güvenirlilik katsayısı ise .83 olarak hesaplanmıştır (Nota, 2012).

KKÖ'nün Türkçe Dil geçerliği

KKÖ'nün çeviri çalışması, Brislin'in (1970) geri çeviri yöntemi esas alınarak yapılmıştır. Ölçeğin kullanım izinleri alındıktan sonra KKÖ, ana dili Türkçe olmakla birlikte iyi düzeyde İngilizce bilen birinci araştırmacı ve yine ana dili Türkçe olmakla birlikte iyi düzeyde İngilizce bilen ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında uzman bir araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Bu aşamadan sonra ortak bir form elde etmek amacıyla oluşturulan iki çeviri de Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans programında Kariyer Danışmanlığı dersi veren öğretim üyesi uzman ikinci araştırmacı eşliğinde karşılaştırılmıştır. Ortaya konan formun uygunluğunu doğrulamak adına KKÖ'nün Türkçe formu iyi düzeyde

İngilizce bilen farklı bir öğretim üyesince tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Çevirisi tamamlanan form, değerlendirilmek üzere ölçek sahibine gönderilmiş ve araştırmacı da çevrilen maddelerin orijinal ölçek maddeleriyle uyumlu olduğunu belirtmiştir. Böylece ölçeğin dil geçerliğinin sağlandığı görülmüştür.

Çocuklar İçin Kariyer Gelişimi Ölçeği (ÇKGÖ): ÇKGÖ, Schultheiss ve Stead (2004) tarafından 8-14 yaşları arasındaki çocukların kariyer gelişimlerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. 52 maddeden oluşan ölçek üçlü likert (1 = Bana Uygun Değil, 2 = Kararsızım, 3 = Bana Uygun) tipindedir. Ölçekten alınan puanların artması kariyer gelişimi düzeylerinin arttığını göstermektedir. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması Bacanlı vd. (2006) tarafından 4-5-6-7-8. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Elde edilen bulgular, ölçeğin orijinalindeki gibi sekiz alt faktörden (planlama-benlik kavramı-bilgi-ilmeler-denetim odağı-merak/araştırma-anahtar figürler-zaman perspektifi) oluştuğunu ortaya koymuştur. Formun Cronbach Alpha değerlerinin ise ölçeğin tümü için .78 ve alt ölçekler için .68-.75 arasında değiştiği bulunmuştur (Bacanlı vd., 2006). Mevcut çalışmada ÇKGÖ'nün bilgi ve merak/araştırma alt boyutları kullanılmıştır. Çalışma kapsamında ÇKGÖ'nün bilgi alt boyutu için Cronbach Alpha değeri .80 ve merak/araştırma alt boyutu için Cronbach Alpha değeri .74 olarak bulunmuştur.

Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların demografik bilgilerini elde etmek amacıyla araştırmada 11 sorudan oluşan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Form içerisinde cinsiyet, yaş, sınıf, kardeş sayısı, anne-baba eğitim durumu, anne-babanın birliktelik ve hayatta olma durumu, birlikte yaşanan ebeveynler, anne-baba iş durumu, aile yapısı ve gelir düzeyine dair sorular yer almaktadır. Form aracılığıyla ölçeği cevaplayan öğrenciler hakkında daha fazla bilgi edinmek ve nihayetinde elde edilen bilgiler ile araştırma sonuçlarını nitelikli şekilde tartışmak hedeflenmiştir.

İşlem

Araştırma kapsamındaki ölçme araçlarının kullanım izinleri e-posta aracılığıyla ölçek sahiplerinden alınmıştır. Kullanım izinlerinin ardından mevcut çalışmaya ilişkin etik kurul onayı ilgili üniversitenin Eğitim Bilimleri Enstitüsünden ve İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 24/12/2019 ve 18/09/2020 tarihlerinde alınmıştır. Araştırma verileri, birinci araştırmacı tarafından 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar ayı ve 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz ayında çevrimiçi şekilde toplanmıştır. Veriler, Google Form şeklinde düzenlenerek sınıf öğretmenleri aracılığıyla öğrencilere link şeklinde ulaştırılmıştır. Düzenlenen formda araştırmanın amacı konusunda bilgi verilerek katılımcıların ve velilerin bilgilendirilmiş onamları alınmıştır. Test-tekrar test uygulamasının yapıldığı Örneklem 2'den elde edilen verilerde katılımcıların gizliliğini korumak ve verilecek kod (takma) ismi unutma durumunda verilerin eşleştirilememesi gibi sorunların önüne geçmek amacıyla Bireye Özgü Kodlama Sistemi (Self-Generated Identification Codes) kullanılmıştır. Bireye Özgü Kodlama Sistemi, demografik verilere dayalı sorular etrafında oluşturulan kodlar aracılığıyla, katılımcıların kimlikleri ortaya çıkmaksızın, veri eşleştirmeye yarayan bir yöntemdir. Bireye Özgü Kodlama Sistemi ile birden çok yürütülen veri toplama sürecinde gizlilik korunarak veriler başarılı şekilde eşleştirilir ve izlenir (Yurek vd., 2008). Bu çerçevede bu araştırmada "annenizin doğduğu ay, baba isminin ilk harfi, kendinizden büyük kardeş sayısı, doğduğunuz ay ve

soyadınızın ilk harfi” bilgileri sorularak katılımcılara özgü kodlar belirlenmiştir. İkinci uygulama ile birlikte kodlar belirlenerek eşleştirilmiştir.

Araştırmada çevrim içi veri toplanmasından dolayı bazı tedbirler alınmıştır (Granello ve Wheaton, 2004). Yazım hatalarının olmaması için formun tekrar tekrar kontrol edilmesi, ölçeklerin farklı sayfalarda sunulması, tüm sorulara yanıt vermeden diğer sayfalara geçilememesi ve kontrol maddelerine yer verilmesi bu tedbirler arasında yer almaktadır. Kontrol maddelerine örnek olarak “Bu soruda kararsızım seçeceğimi işaretleyiniz” ya da “ Bu soruda “4 numaralı kutucuğu işaretleyiniz” maddeleri verilebilir. Birinci örnekte 1058 katılımcıdan veri toplanmasına rağmen kontrol maddelerini doğru işaretlemeyen 242 kişinin; ikinci örnekte ise 155 katılımcıdan veri toplanmasına rağmen kontrol maddelerini doğru işaretlemeyen 7 kişinin verileri analize dahil edilmemiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada KKÖ'nün geçerliği için yapı geçerliği, ölçüm değişmezliği ve eş değer ölçek geçerliği incelenmiş; güvenilirliği için ise Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı ve test-tekrar test güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Analizlere geçmeden önce veri seti içerisinde uç değerler olup olmadığını ortaya koymak için mahalanobis uzaklığı hesaplanmış ve veri seti içerisinde uç değer olmadığı belirlenmiştir. Ardından ön analizler yapılarak verilerin ilgili analizleri yapmak için gerekli varsayımları karşılayıp karşılamadığı test edilmiştir.

İlk varsayım örneklem büyüklüğüdür. Yapı geçerliği için kullanılan Doğrulayıcı Faktör Analizinde (DFA) örneklem büyüklüğünün 200'den büyük olması önerilmektedir (Harrington, 2009). Bu araştırmada DFA, 816 kişiden toplanan veriler ile yapıldığı için bu varsayım karşılanmaktadır. Diğer varsayım analizin gücünü artırmak adına kayıp verilerin belirlenerek veri setinden çıkarılması gerekliliğidir (Harrington, 2009). Bu çalışmada veriler çevrimiçi şekilde toplandığından ve soruların tamamı yanıtlanmadan cevaplar gönderilemediğinden kayıp veri mevcut değildir. Diğer bir varsayım ise tek yönlü normallik ve çok yönlü normalliktir. DFA'dan önce, homojen dağılım sonucu verilerin gerçek parametre değerlerini elde etmek mümkün olduğundan (Lubke ve Muthén, 2004) veri seti tek yönlü ve çok yönlü normallik varsayımları açısından incelenmiştir. Basıklık katsayısı ve çarpıklık katsayısı belirlenerek tek yönlü normallik varsayımı değerlendirilmiştir. KKÖ'nün basıklık değeri .49 (standart hata=.17), çarpıklık değeri .23 (standart hata=.07) olarak belirlenmiştir. Basıklık değeri ve çarpıklık değeri ± 1 arasında bulunduğu için veri setinin DFA için istenilen düzeyde olduğuna karar verilmiştir. Saçılma diyagramı matrisi ile de çok değişkenli normallik varsayımı incelenmiştir. Ortaya çıkan dağılımların elip biçiminde olduğu belirlendiğinden veri setinin çok değişkenli normallik varsayımını sağladığı kabul edilmiştir.

DFA öncesinde son olarak çoklu bağıntı varsayımı test edilmiştir. Çoklu bağıntı varsayımı için her bir maddenin varyans şişirme faktörleri (VIF) hesaplanmıştır. VIF değerinin 10'dan küçük olması, maddeler arasındaki korelasyonun yüksek olmadığını, diğer bir deyişle maddelerin birbirinin aynısı olmadığını ortaya koymaktadır (Curto ve Pinto, 2011). Ölçek maddelerine dair VIF değerleri hesaplanarak 1.46 ile 1.86 arasında değiştiği ve bu kapsamda ölçek maddelerinin uygun VIF değerleri gösterdiği belirlenmiştir.

Araştırmada kullanılan uyum indeksleri Brown'un (2006) üç kategorili sınıflandırmasına dayanmaktadır: (a) örtülü ve gözlemlenen kovaryans matrisleri arasındaki genel tutarsızlığı değerlendiren mutlak uyum indeksleri (χ^2/sd , GFI, SRMR); (b) model karmaşıklığını hesaba

katan basitlik endeksleri (RMSEA, AGFI); (c) belirli bir modelin alternatif bir temel modele göre ne kadar iyi uyduğunu gösteren artımlı uyum indeksleri (CFI, TLI). Bu kapsamda maksimum olabilirlik yöntemiyle birlikte DFA'da uyum indekslerinin değerlendirilmesinde χ^2/sd için ≤ 6 (Zimmer, 2010), RMSEA için $<.06$, SRMR için $<.08$, CFI için $>.95$, TLI $>.90$ (Hu ve Bentler, 1999). GFI için $>.90$, AGFI için $>.80$ (Kline, 1991) kriterleri baz alınmıştır.

Araştırmada eşdeğer ölçek geçerliğini belirlemek adına Çocuklar İçin Kariyer Gelişimi Ölçeğinin bilgi ve merak alt boyutları kullanılmıştır. KKÖ ve ÇKGÖ'nün bilgi alt boyutu ile merak alt boyutu arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. İki değişken arasındaki doğrusal ilişkinin gücünü ve yönünü ölçen Pearson korelasyon analizi (Rodgers ve Nicewander, 1988), veri setinin normal dağıldığı durumda kullanılmaktadır (Bolboacă ve Jäntschi, 2006). Yukarıda açıklandığı şekilde veri setinin normallik varsayımını karşıladığı görüldüğünden eş değer ölçek geçerliği için Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

Araştırmada kız ve erkek öğrenciler temelinde ölçüm değişmezliği incelenmiştir. Ölçüm değişmezliği, yapılan ölçümün gruplar arasında eşdeğer performans gösterip göstermediğini diğer bir deyişle ölçülen yapının her bir grup için aynı anlama sahip olup olmadığını ve farklı gruplardan bireylerin maddelere aynı anlamları atfetip atfetmediğini ortaya koymaktadır (Vandenberg ve Lance, 2000). Ölçüm değişmezliğini test etmek için dört adım önerilmektedir. Bunlar; yapısal değişmezlik, metrik değişmezlik, skalar değişmezlik ve katı değişmezlik modelleridir (Hong vd., 2003). Yapısal değişmezlik modeli, farklı gruplardan bireylerin söz konusu yapıyı aynı şekilde kavramsallaştırıp kavramsallaştırmadıklarını ölçmektedir. Metrik değişmezlik modeli, farklı grupların maddelere aynı şekilde yanıt verip vermediğini incelemektedir. Skalar değişmezlik modeli, gözlenen madde puanlarının gizil değişken puanlarıyla benzer şekilde ilişkili olup olmadığını belirlemektedir. Katı değişmezlik modeli ise gruplar arasında her bir öge için ölçümün aynı kesinlik ile yapılabildiğine ilişkin bilgi vermektedir (Milfont ve Fischer, 2010). Yapısal değişmezlik, metrik değişmezlik, skalar değişmezlik ve katı değişmezlik modelleri arasında karşılaştırma yaparken ΔCFI değeri kullanılmış ve $-0.01 \leq \Delta CFI \leq 0.01$ kriter değeri dikkate alınmıştır (Cheung ve Rensvold, 2002).

Güvenirlik analizi için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ile madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Test tekrar test güvenilirlik katsayısı için ise intraclass correlation coefficient (ICC) değeri hesaplanmıştır. Verilerin analizi SPSS 23 ve AMOS 24 paketleri kullanılarak yapılmıştır. Tüm veri analizlerinde $p < .05$ anlamlılık değeri esas alınmıştır.

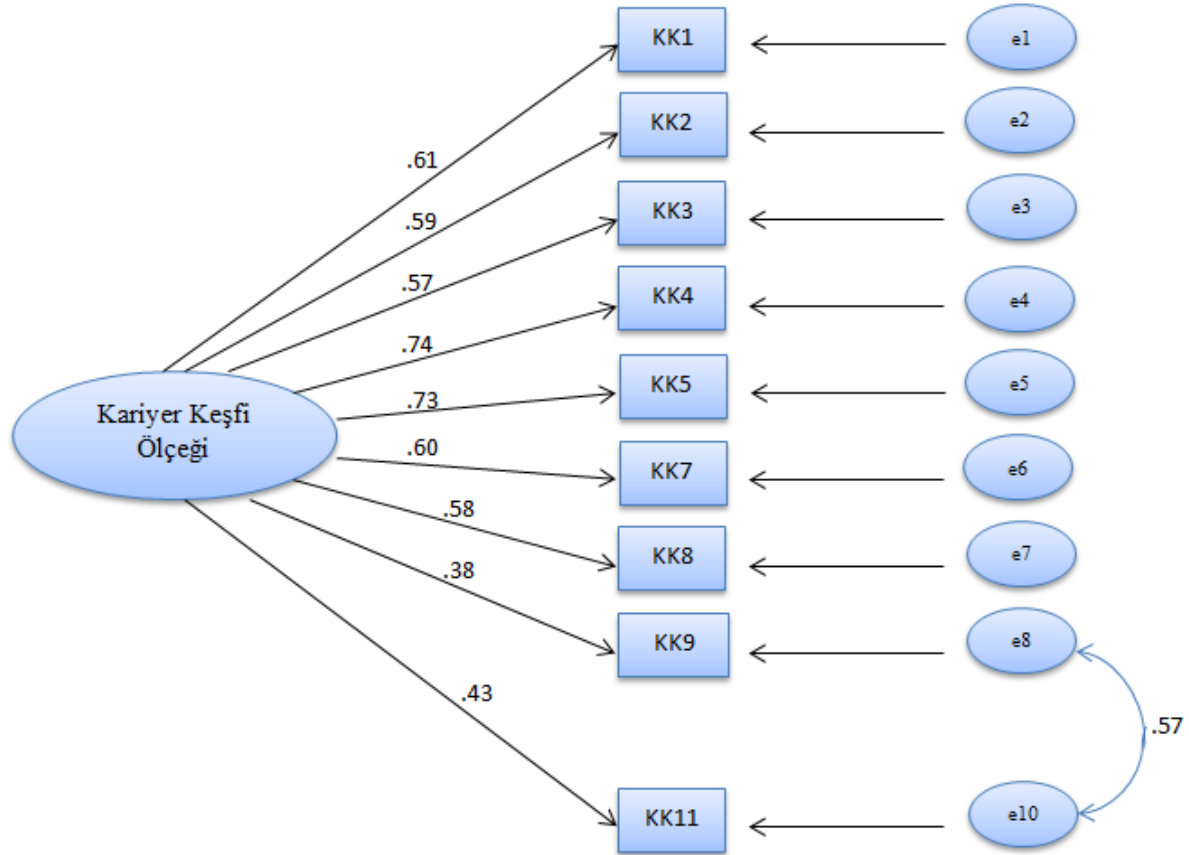
BULGULAR

Yapı Geçerliği

Orijinal formunda tek faktöre sahip olan KKÖ'nün faktör yapısı DFA ile test edilmiştir. İlk DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği indeksleri şu şekildedir: $\chi^2 = 222.7$, $sd = 33$, $\chi^2/sd = 6.75$, GFI=.95, CFI=.92, TLI=.89, AGFI=.91, RMSEA=.08, SRMR=.06. Elde edilen uyum indeksleri iyi uyuma işaret etmemektedir. Bu nedenle ölçekte yer alan faktör yükleri incelenmiştir. Faktör yük değeri, her bir maddenin belirlenen faktörlerle ilişkisini ortaya koyan bir katsayıdır. Her bir maddenin içinde bulunduğu faktördeki yük değerinin yüksek çıkması beklenir. İşareti fark etmeksizin .60 ve üzeri yük değeri yüksek iken .30 ile .59 arası yük değeri orta düzey olarak yorumlanır ve bu değer madde çıkartmada dikkate alınan aralıktır (Büyüköztürk, 2002). Orta derecede uyuma işaret ediyor olsa da .36 faktör yüküne sahip madde 9 ölçekteki en düşük faktör yüküne sahip maddedir. Bu yüzden madde 9 çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır. DFA

yinelendiğinde ise şu uyum indeksleri elde edilmiştir: $\chi^2 = 173.54$, $sd = 26$, $\chi^2/sd = 6.68$, $SRMR=.051$, $GFI=.953$, $TLI=.910$, $AGFI=.918$, $RMSEA=.083$, $CFI=.935$. Elde edilen SRMR, GFI, TLI ve AGFI uyum indekslerinin iyi uyuma, RMSEA ve CFI uyum indekslerinin ise kabul edilebilir uyuma sahip olduğu söylenebilir. Bu modele ilişkin yol diyagramı Şekil 1’de yer almaktadır.

Şekil 1. KKÖ Modeli Yol Diyagramı



Ölçüm Değişmezliği

Çoklu grup karşılaştırmasından önce kız ve erkek grupları için ayrı ayrı DFA yapılmıştır. Kız ve erkek grubu için yapılan DFA’ya ait uyum indeksleri ve faktör yük aralıkları Tablo 4’de yer almaktadır.

Tablo 4. Kız ve Erkek Grupları İçin Yapılan DFA Uyum İndeksleri ve Faktör Yükleri

Değişkenler	χ^2	sd	χ^2/sd	SRMR	GFI	TLI	AGFI	RMSEA	CFI	Faktör yükleri
Kız	141.92	26	5.46	.06	.921	.863	.864	.106	.901	.44 - .74
Erkek	77.95	26	2.99	.044	.962	.937	.934	.069	.955	.38-.77

Tablo 4’te de görüldüğü gibi elde edilen uyum indeksleri iyi uyuma işaret etmektedir. Elde edilen uyum indekslerinin iyi düzeyde olması nedeniyle tek faktörden oluşan KKÖ’nün faktör yapısının cinsiyete göre ölçüm değişmezliğini incelemek için çoklu grup karşılaştırması

yapılmıştır. Çoklu grup karşılaştırmasında sırasıyla yapısal değişmezlik modeli, metrik değişmezlik modeli, skalar değişmezlik modeli ve katı değişmezlik modeli test edilmiştir.

Her bir modele ilişkin χ^2/sd ve ΔCFI değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5’de yer almaktadır.

Tablo 5. *KKÖ’nün Cinsiyete Göre Ölçüm Değişmezliğine İlişkin χ^2 , sd ve CFI Değerleri*

Değişkenler	CFI	ΔCFI	χ^2	sd	χ^2/sd
Yapısal değişmezlik modeli	.901	-	283.84	52	5.46
Metrik değişmezlik modeli	.904	.003	283.84	59	4.81
Skalar değişmezlik modeli	.908	.004	283.84	68	4.17
Katı değişmezlik modeli	.912	.004	283.84	78	3.64

Tablo 5’te de görüldüğü gibi hesaplanan her bir ΔCFI değerinin -.01 den büyük ve .01’den küçük olduğu belirlenmiştir. Metrik değişmezlik modeli için $\Delta CFI = .004$ olarak hesaplandığından erkek ve kız grubunun maddelere aynı şekilde yanıt verdiği söylenebilir. Skalar değişmezlik modeli için $\Delta CFI = .004$ olarak hesaplandığından gözlenen madde puanlarının gizil değişken puanlarıyla aynı şekilde ilişkili olduğu düşünülmektedir. Katı değişmezlik modeli için ise $\Delta CFI = .004$ olarak hesaplandığından erkek ve kız grubu arasında her bir öge için ölçümün aynı kesinlik ile yapıldığı varsayımı desteklenmektedir. Elde edilen bu bulgular cinsiyete bağlı ölçüm değişmezliğinin sağlandığını ve KKÖ’nün kız ve erkek grupları için benzer faktör yapısına sahip olduğunu göstermektedir.

Eşdeğer Ölçek Geçerliği

Eşdeğer ölçek geçerliği için KKÖ ve ÇKGÖ’nün bilgi alt boyutu ile merak alt boyutu arasındaki ilişki, Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular KKÖ ile ÇKGÖ’nün bilgi alt boyutu arasında ($r=.43$, $p<.01$) ve KKÖ ile ÇKGÖ’nün merak alt boyutu arasında ($r=.41$, $p<.01$) pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir.

Güvenirlik

KKÖ’nün güvenilirliğini belirlemek üzere ölçeğin iç tutarlılık düzeyi Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ile hesaplanmıştır. Toplam 816 öğrenciden toplanan veri setinin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı hesaplandığında KKÖ’nün Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .83 olarak bulunmuştur. Veri setinin ölçek güvenilirliğini belirlemek adına aynı zamanda madde-toplam korelasyonları da hesaplanmıştır. Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları hesaplanırken her bir maddenin kendi toplam puanı baz alınmıştır. Sonuçta KKÖ’de bulunan maddelerin madde-toplam korelasyonlarının .44 ile .64 arasında değiştiği belirlenmiştir.

Test Tekrar Test Güvenirliği

KKÖ’nün test tekrar test güvenilirlik katsayısını incelemek amacıyla iki hafta ara ile 148 öğrenciden toplanan veriler eşleştirilerek analiz edilmiş ve test tekrar test güvenilirlik katsayısı .87 olarak bulunmuştur.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı, KKÖ’nün Türkçeye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesidir. Araştırmadan elde edilen ilk bulgu, ölçeğin orijinaline benzer şekilde (Nota, 2012; Tracey vd., 2006) tek faktörlü yapıdan oluştuğunu göstermektedir. Ölçeğin iyi uyum üretebilmesi için bir madde ölçekten çıkartılarak DFA yinelenmiştir. Yinelenen DFA

sonuçlarına bakıldığında elde edilen uyum indekslerinden χ^2/sd değerinin kabul edilen sınırın üzerinde çıktığı görülmektedir. Büyük örneklerde ($n>700$), χ^2 değeri yüksek değerler alacağından χ^2/sd değerinin büyük örneklerde 5'in üzerinde çıkması olasıdır (Gürbüz, 2021, s. 38). Mevcut çalışmanın örnekleme de büyük kabul edilebileceğinden χ^2/sd değeri kabul edilen sınırın üzerinde çıkmış olabilir. Model uyumunu bozması nedeniyle modelden çıkarılan maddeye bakıldığında ise bu maddenin "Bir mesleği öğrenmek amacıyla bir günümü çalışan bir kişinin işinde harcadım" (Madde 9) olduğu görülmektedir. Literatüre bakıldığında bu maddenin "mesleki gölge" kavramına karşılık geldiği görülmektedir. Mesleki gölge; bir meslek sahibi uzman ile zaman geçirme faaliyetidir ve bu faaliyet gözlemleme, kendine güven kazanma ve deneyimlediklerini gösterme fırsatı vermektedir (Mader vd., 2017, ss. 113; Padron vd., 2017, ss. 4). Alışlagelmiş yöntemlere göre (sunum yapma, test uygulama, video izleme vb.) mesleki gölge deneyimi güçlü bir etkiye sahiptir ve öğrencilerin ders kazanımları ile gelecek kariyer hedeflerini ilişkilendirmelerine olanak sağlamaktadır (Linnehan, 2004; McCarthy ve McCarthy, 2006). Ülkemizde ilkökul müfredatı içerisinde yer alan kariyer kazanımlarının ise büyük oranda okul ortamında ve sınıf içerisinde gerçekleştirilmesi mesleki gölge deneyimine katkı sağlamamaktadır (Yaylacı, 2007). Nitekim sınıf rehberlik kazanımları açısından düşünüldüğünde de ilkökul, ortaokul ve lise düzeyindeki yeterlik kazanımları "kariyer farkındalığı-kariyer hazırlığı-kariyer planlama" şeklinde listelenmekte ve kazanımlar içerisinde deneyime dayalı bir uygulamaya rastlanmamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2020). Yalnızca bazı lise türlerinde stajlar yoluyla öğrencinin bir işi deneyimlemesi mümkün olabilmektedir (Kıymet ve Çakır, 2021). Kariyer konusundaki bu eksiği giderebilecek yetkinlikte olan okul psikolojik danışmanlarının ise söz konusu alan ile ilgili bilgi eksiğinin olması (Kılıç ve Zorbaz, 2021; Korkut, 2007), öğrencilerin mesleki gölge faaliyetlerine yönlendirilme ihtimalini düşürmektedir. Dolayısıyla bu maddenin işlememesi anlaşılır bir durum olarak değerlendirilmektedir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ölçüm değişmezliğinin kız ve erkek öğrenci grupları açısından sağlanmasıdır. Ölçüm değişmezliğinin sağlanması, ölçeğin gruplar arasında veya zaman içinde aynı yapıyı ölçtüğüne dair güven vermektedir (Vandenberg ve Lance, 2000, s. 5). Çocukların ve ergenlerin kariyer gelişimlerinde cinsiyete dayalı farklılıkları ortaya koyan araştırmalar göz önüne alındığında (Creed ve Patton, 2003; Çimşir ve Akdoğan, 2020; Helwig, 1998; King, 1989; Sellers vd., 1999), KKÖ'den alınan puanların, kariyer gelişiminde cinsiyetler arasındaki farklılığı objektif şekilde ortaya koyabileceği söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu KKÖ ile ÇKGÖ'nün bilgi ve merak alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Kariyere dair bilgi ve merak, kariyer keşfinin önemli göstergeleri olarak kabul edildiği için (Oliveira ve Araújo, 2021, s.3) bu bulgunun beklendik bir sonuç olduğu düşünülmektedir. Nitekim yapılan araştırmalarda da kariyer keşfinin bilgi ve merakı içerdiği ve kariyer müdahaleleri sonucunda bilgi ve merak değişkenlerine bağlı olarak kariyer keşfi davranışının artış gösterdiği ortaya konmuştur (Cerrito vd., 2018; Edwin ve Prescod, 2018; Stumpff ve Colarelli, 1981).

Araştırmadan elde edilen bir başka bulgu, KKÖ'nün Cronbach alfa güvenirlilik katsayısının .83 olarak bulunmasıdır. Cronbach alfa güvenirlilik katsayısının .70'den büyük olması ölçek güvenirliliğinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir (Cortina, 1993). Bu kapsamda KKÖ'nün yüksek güvenirlilik düzeyine sahip olduğu söylenebilir. Aynı zamanda elde edilen bu

bulgu, Nota (2012) tarafından yapılan uyarlama çalışmasındaki Cronbach alfa değeri (.83) ile uyumludur.

Araştırmadan elde edilen son bulgu iki hafta arayla uygulanan KKÖ'nün test tekrar test güvenirlilik katsayısının .87 olduğunu göstermektedir. Literatürde test tekrar test güvenirlilik katsayısının iki-dört haftalık uygulama aralığı için 0.80 ve üzerinde olması, güvenirlilik açısından iyi bir değer olarak kabul edilmektedir (Cohen ve Swerdlik, 2002; Shrout ve Fleiss, 1979). Bu kapsamda KKÖ'nün test tekrar test güvenirliliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Ülkemizde çocukların kariyer gelişimi konusunda ailelerin bilgi ve beceri düzeylerinin yetersiz; sundukları yardımların ise sistematik olmadığı gözlenmektedir (Pişkin, 2016). Bu kapsamda öğrencilerin kariyer konusundaki farkındalıkları genellikle çevrelerindeki meslekler ile sınırlı kalmakta ve bu yaş grubundaki öğrencilerden beklenen genellikle akademik başarılarını arttırmaları yönünde olmaktadır (Köse ve Yangın, 2011, s. 60). Ailelerin akademik konulardaki beklentilerini, erken yaşlarda başlayan deneme sınavları ve hedeflenen merkezi sınavlar desteklerken (Kırdök, 2020), kariyer alanındaki gelişimin akademik başarı sonucunda ve seçim aşamasında ortaya çıkacağı ve o aşamaya kadar meslekleri deneyimleme tarzındaki etkinliklerle ilgilenmenin çocukluk dönemi için erken olduğu düşünülmektedir (Nazlı, 2007). Ailelerin bu düşüncelerine karşın yaşamın ilerleyen dönemlerinde sağlıklı kariyer gelişimini sürdürmek adına çocukluk dönemindeki kariyer müdahaleleri önemli bir yere sahiptir (Kırdök, 2020). Sağlıklı kariyer gelişimini sağlama çerçevesinde KKÖ, çocuklardaki kariyer keşfi davranışlarını ortaya koymada ve kariyer müdahaleleri ile öğrencilerin kariyer gelişimlerini desteklemede somut bir araç olabilir. Bu kapsamda doğrudan çocuklarda kariyer keşfini temel alan ve keşif davranışlarını geliştirmeyi hedefleyen bir psikoeğitim programı hazırlanabilir. Okul rehberlik servisleri koordinesinde sınıf rehber öğretmenlerine müşavirlik çalışmaları yapılarak çocukların kariyer keşfi davranışlarını artıracak sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler müfredat programlarına dahil edilebilir. Okullarda halihazırda düzenlenmekte olan ve çeşitli meslek elemanlarının okullara çağırıldığı meslek tanıtım günlerine ek olarak kariyer keşif günleri düzenlenebilir. Değişimin hızı göz önüne alındığında kariyer fırsatlarının nerelerden araştırılabileceği ve öğrenilebileceği önemli bir etkinlik alanı olabilir. Bununla birlikte çocuklarda kariyer algısının, ebeveyn iş doyumunun, anne-baba kariyer gelişiminin çocukların kariyer keşfi davranışları üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir. Özellikle de çocukları kariyer keşfine yönlendiren ve keşif davranışları konusunda motive eden dinamiklerin anlaşılması, çocukluk dönemi kariyer gelişimine ilişkin önemli katkılar sağlayacaktır. Bu noktada ailelerin kariyer keşfine yönelik tutumları ile çocukların kariyer keşfi davranışları arasındaki ilişki incelenebilir. Mevcut çalışmada kariyer keşfi belirli ve seçenklere indirgenmiş davranış kalıpları üzerinden değerlendirilmiştir. Nitel çalışmalar yardımıyla çocuklarda kariyer keşfine yönelik tutum ve davranışlar derinlemesine incelenebilir. Son olarak çocukların kariyer keşfi davranışlarını destekleyen ve engelleyen kültürel motiflerin ortaya konması ve ortaya çıkan kültürel kalıplara ilişkin önleyici çalışmaların yapılması önerilebilir.

Araştırmadan elde edilen bulguların değerlendirilmesinde araştırmanın sınırlılıkları da göz önüne alınmalıdır. Araştırmanın sınırlılıklarından birisi, uyarlanan ölçme aracının kağıt kalem testi olmasıdır. Bu kapsamda, sorulara geçerliği etkileyecek şekilde sosyal olarak arzu edilen veya uyumlu yanıtlar verilmiş olma ihtimali mevcuttur (Paulhus ve Vazire, 2007). Sınırlılıklardan bir diğeri, verilerin çevrimiçi şekilde toplanmasıdır. Öğrenciler, çevrimiçi

uygulama süresince anlamadıkları noktaları soramamış veya testi rastgele tamamlamış olabilirler. Öğrencilere anlamadıkları noktalarda yardım etmek mümkün olmasa da her bir form üzerine gerekli açıklamalar yerleştirilmiş ve açıklamaların basit ve sade olmasına özen gösterilmiştir. Diğer yandan araştırma formuna dolgu maddeler yerleştirilerek rastgele cevaplar içeren veriler tespit edilmiş ve çevrimiçi veri toplamının sınırlılığı bu yolla azaltılmaya çalışılmıştır. Son olarak örneklem yalnızca İzmir ili içerisindeki ilkököl ve ortaokul öğrencilerini kapsadığından araştırmanın coğrafi açıdan çeşitli örneklemlemlere genelleştirilmesi konusunda sınırlılık mevcuttur. Diğer yandan araştırmanın yapıldığı ilin; Türkiye'nin farklı bölgelerinden göç alan bir il olması, farklı sosyo-demografik özellikler içermesi ve araştırmada kullanılan çok aşamalı örnekleme yöntemi gibi unsurlar söz konusu sınırlılığın etkisinin azaldığını düşündürmektedir.

Sonuç olarak araştırmanın bulguları çerçevesinde KKÖ'nün geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmektedir. Bu kapsamda KKÖ'nün ilkököl ve ortaokul öğrencileriyle yapılacak araştırma ve uygulamalarda kullanılabileceği söylenebilir. Ayrıca KKÖ'nün, kariyer psikolojik danışmanlığı sürecinde de etkin şekilde yararlanılabilecek bir araç olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Adler, A. (2000). *Yaşamın anlamı ve amacı*. 5. baskı. Say Yayınları.
- Archer, L., DeWitt, J. & Wong, B. (2014). Spheres of influence: What shapes young people's aspirations at age 12/13 and what are the implications for education policy? *Journal of Education Policy*, 29(1), 58-85. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.790079>
- Azgın, A. O. & Şenler, B. (2019). İlkokulda STEM: Öğrencilerin kariyer ilgileri ve tutumları. *Journal of Computer and Educational Research*, 7(13), 213-232. <https://doi.org/10.18009/jcer.538352>
- Bacanlı, F. & Sürücü, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin kariyer gelişimleri ile ebeveynle bağlanmaları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 679-700. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26098/274983>
- Bacanlı, F., Özer A. & Sürücü, M. (2006, Ekim). *Çocuklar için kariyer gelişim ölçeği'nin faktör yapısı ve güvenirliliği*. 9. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, İzmir.
- Bakır, V. & Büyükgöze-Kavas, A. (2021). Çocukların kariyer gelişiminde ebeveyn desteği ve sosyo-demografik özelliklerin rolü. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 119-136. <https://doi.org/10.53444/deubefd.780311>
- Beale, A.V. (2000). Elementary school career awareness: A visit to a hospital. *Journal of Career Development*, 27(1), 65-72. <https://doi.org/10.1177/089484530002700105>
- Blustein, D.L. (2013). The psychology of working: A new perspective for a new era. D. L. Blustein (Ed.), *The Oxford handbook of the psychology of working* (ss. 3-18). Oxford University Press.
- Bolboacă, S. D. & Jäntschi, L. (2006). Pearson versus Spearman, Kendall's tau correlation analysis on structure-activity relationships of biologic active compounds. *Leonardo Journal of Sciences*, 9, 179-200. http://ljs.academicdirect.org/A09/179_200.htm

- Briddick, W. C., Sensoy-Briddick, H. & Savickas, S. (2018). Career construction materials: the story of a career development curriculum in a Turkish school. *Early Child Development and Care*, 188(4), 478-489. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1423483>
- Brislin, R. W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of Crosscultural Psychology*, 1(3), 185-216. <https://doi.org/10.1177/135910457000100301>
- Brown, D. (2002). Introduction and cases. Brown, L. Brooks ve Associates (Ed.), *Career choice and development* (ss. 3-37). Jossey-Bass.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(4), 470-483. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10365/126871>
- Cerrito, J. A., Trusty, J. & Behun, R. J. (2018). Comparing web-based and traditional career interventions with elementary students: An experimental study. *The Career Development Quarterly*, 66(4), 286-299. <https://doi.org/10.1002/cdq.12151>
- Cheung, G. W. & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 9(2), 233-255. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5
- Cohen, R. J. & Swerdlik, M. E. (2002). *Psychological testing and assessment*. McGraw-Hill.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98-104. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98>
- Creative Research Systems (2019). *The survey system*. <https://www.surveysystem.com/sscalc.htm>
- Creed, P. A. & Patton, W. (2003). Predicting two components of career maturity in school based adolescents. *Journal of Career Development*, 29(4), 277-290. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1022943613644>
- Curto, J. D. & Pinto, J. C. (2011). The corrected VIF (CVIF). *Journal of Applied Statistics*, 38(7), 1499-1507. <https://doi.org/10.1080/02664763.2010.505956>
- Çimşir, E. & Akdoğan, R. (2020). İlköğretimde cinsiyete dayalı mesleki kalıp yargılarla mücadele: Bir rehberlik etkinliği örneği. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 10(2), 679-703. <https://doi.org/10.23863/kalem.2020.171>
- Drummond, R. J. & Ryan, C. W. (1995). *Career counseling: A developmental approach*. Prentice Hall.
- Edwin, M. & Prescod, D. (2018). Fostering elementary career exploration with an interactive, technology-based career development unit. *Journal of School Counseling*, 16(13), 1-29. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1184750>
- Flum, H. & Blustein, D.L. (2000). Reinvigorating the study of vocational exploration: A framework for research. *Journal of Vocational Behavior*, 56(3), 380-404. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2000.1721>

- Ginevra, M.C. & Nota, L. (2018). Journey in the world of professions and work: A career intervention for children. *The Journal of Positive Psychology*, 13(5), 460-470. <https://doi.org/10.1080/17439760.2017.1303532>
- Ginzberg, E. (1972). Toward a theory of occupational choice: A restatement. *Vocational Guidance Quarterly*, 20(3), 2-9. <https://doi.org/10.1002/j.2164-585x.1972.tb02037.x>
- Gottfredson, L. S. (1996). Gottfredson's theory of circumscription and compromise. D. Brown, L. Brooks ve Associates (Eds.). *Career choice and development*. 121-178. Jossey-Bass.
- Gottfredson, L. S. (2004). Applying Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling. S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (ss. 71-100). John Wiley & Sons.
- Granello, D. H. & Wheaton, J. E. (2004). Online data collection: Strategies for research. *Journal of Counseling & Development*, 82(4), 387-393. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2004.tb00325.x>
- Güneri, O.Y. (2013). İlkokullarda kariyer gelişimi müdahaleleri. F. K. Owen (Ed.), *21. Yüzyılda kariyer gelişimi müdahaleleri* (ss. 324-344). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gürbüz, S. (2021). *Amos ile yapısal eşitlik modellemesi*. 2. baskı. Seçkin Yayıncılık.
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory Factor Analysis*. Oxford University Press.
- Helwig, A.A. (1998). Developmental and sex differences in workers' functions of occupational aspirations of a longitudinal sample of elementary school children. *Psychological Reports*, 82, 915-921. <https://doi.org/10.2466/pr0.1998.82.3.915>
- Helwig, A.A. (2008). From childhood to adulthood: A 15-year longitudinal career development study. *The Career Development Quarterly*, 57(1), 38-50. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2008.tb00164.x>
- Herr, E.L. (2001). Career development and its practice: A historical perspective. *The Career Development Quarterly*, 49(3), 196-211. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2001.tb00562.x>
- Hong, S., Malik, M. L. & Lee, M. (2003). Testing configural, metric, scalar, and latent mean invariance across genders in sociotropy and autonomy using a non-western sample. *Educational and Psychological Measurement*, 63(4), 636-654. <https://doi.org/10.1177/0013164403251332>
- Howard, K. A. S. & Ferrari, L. (2021). Social-emotional learning and career development in elementary settings. *British Journal of Guidance & Counselling*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/03069885.2021.1959898>
- Howard, K. A. S., Flanagan, S., Castine, E. & Walsh, M. E. (2015). Perceived influences on the career choices of children and youth: An exploratory study. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 15(2), 99-111. <https://doi.org/10.1007/s10775-015-9298-2>
- Howard, K.A.S. & Walsh, M.E. (2010). Conceptions of career choice and attainment: Developmental levels in how children think about careers. *Journal of Vocational Behavior*, 76(2), 143-152. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.10.010>

- Howard, K.A.S. & Walsh, M.E. (2011). Children's Conceptions of career choice and attainment: Model development. *Journal of Career Development*, 38(3), 256-271. <https://doi.org/10.1177/0894845310365851>
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Isaacson, L.E. & Brown, D. (1999). *Career information, career counseling, and career development*. 7th ed. Allyn & Bacon.
- Işık, E. (2014). Çocuk kariyer gelişimi ile yaşam doyumu ve durumluk kaygı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(2), 682-693. <https://web.s.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=4d295865-5446-4216-889d-75f5b253e97a%40redis>
- Kentli, F. D. (2014). Influential factors on students' vocational aspiration in Turkish elementary schools. *Educational Research and Reviews*, 9(1), 34-40. <https://doi.org/10.5897/ERR2013.1662>
- Kılıç, Ö.U. & Zorbaz, S.D. (2021). İlkokullarda sunulan kariyer psikolojik danışması hizmetlerine yönelik bir inceleme. *Türk Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 1-16. <http://tursbad.hku.edu.tr/en/pub/issue/62092/861863>
- Kırdök, O. (2020). Çocukluk döneminde kariyer gelişimi. D.M. Siyez (Ed.), *Yaşam boyu kariyer gelişimi* (ss. 133-165). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kıymet, Ç. & Çakır, R. (2021). Mesleki ve teknik ortaöğretim okullarında beceri eğitimi uygulamalarının etkinliğine ilişkin beklentiler. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 20-47. <https://doi.org/10.38151/akef.2021.8>
- King, S. (1989). Sex differences in a causal model of career maturity. *Journal of Counseling and Development*, 68(2), 208-215. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1989.tb01359.x>
- Kline, R. B. (1991). Latent variable path analysis in clinical research: A beginner's tour guide. *Journal of Clinical Psychology*, 47(4), 471-484. [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(199107\)47:4<471::AID-JCLP2270470402>3.0.CO;2-O](https://doi.org/10.1002/1097-4679(199107)47:4<471::AID-JCLP2270470402>3.0.CO;2-O)
- Korkut, F. (2007). Psikolojik danışmanların mesleki rehberlik ve psikolojik danışmanlık ile ilgili düşünceleri ve uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 187-197. <https://dergipark.org.tr/en/pub/hunefd/issue/7804/102323>
- Köse, T. A. & Yangın, S. (2011). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin bilimsel kariyer ilgileri. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 45-66. <https://dergipark.org.tr/en/pub/rteusbe/issue/26019/274041>
- Krumboltz, J. D. (2009). The happenstance learning theory. *Journal of Career Assessment*, 17, 135-154.
- Lee, P. C., Xu, S. T. & Yang, W. (2021). Is career adaptability a double-edged sword? The impact of work social support and career adaptability on turnover intentions during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Hospitality Management*, 94, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2021.102875>

- Linnehan, F. (2004). The Relation of source credibility and message frequency to program evaluation and self-confidence of students in a job shadowing program. *Journal of Vocational Education Research*, 29(1), 67-81. <https://doi.org/10.5328/IVER29.1.67>
- Lubke, G. & Muthén, B. (2004). Faktor-analyzing Likert-scale data under the assumption of multivariate normality complicates a meaningful comparison of observed groups or latent classes. *Structural Equation Modeling*, 11, 514-534. <http://www.statmodel.com/bmuthen/Likart.pdf>
- Mader, F. H., Mader, D. R. D. & Alexander, E. C. (2017). Job shadowing experiences as a teaching tool: A new twist on a tried and true technique. *Atlantic Marketing Journal*, 5(3), 113-120. <https://digitalcommons.kennesaw.edu/amj/vol5/iss3/8/>
- McCarthy, P. R. & McCarthy, H. M. (2006). When case studies are not enough: Integrating experiential learning into business curricula. *Journal of Education for Business*, 81(4), 201-204. <https://doi.org/10.3200/JOEB.81.4.201-204>
- McIntosh, P. I. (2000). Life career development: Implications for school counselors. *Education (Chula Vista, Calif.)*, 120(4), 621-625. <https://web.s.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=3bd28c47-8105-4533-ac57-bb77f3ec5e%40redis>
- Milfont, T. L. & Fischer, R. (2010). Testing measurement invariance across groups: Applications in cross-cultural research. *International Journal of Psychological Research*, 3(1), 11-121. <https://doi.org/10.21500/20112084.857>
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2020). *Sınıf Rehberlik Programı*. <https://orgm.meb.gov.tr/www/sinif-rehberlik-programi/icerik/1362>
- Morelli, G.A., Rogoff, B. & Angelillo, C. (2003). Cultural variation in young children's access to work or involvement in specialised child-focused activities. *International Journal of Behavioral Development*, 27(3), 264-274. <https://doi.org/10.1080/01650250244000335>
- Nazlı, S. (2007). Career development in primary school children. *Career Development International*, 12, 446- 462. <https://doi.org/10.1108/13620430710773763>
- Nota, L. (2012). *Life design and career counseling*. The conference of the Italian Psychology Association (AIP), Genoa.
- Oliveira, Í. M. & Araújo, A. M. (2021). Career exploration as a foundation for career developmental learning and academic success in childhood. *British Journal of Guidance & Counselling*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/03069885.2021.1887814>
- Özyürek, R. (2013). *Kariyer psikolojik danışmanlığı kuramları: Çocuk ve ergenler için kariyer rehberliği uygulamaları*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Padron, T. C., Fortune, M. F., Spielman, M. ve Tjoei, S. (2017). The job shadow assignment: career perceptions in hospitality, recreation and tourism. *Research in Higher Education Journal*, 32, 1-20. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1148919>
- Paulhus, D. L. & Vazire, S. (2007). The self-report method. R. W. Robins, R. C. Fraley, ve R. F. Krueger (Eds.), *Handbook of research methods in personality* (ss. 224 –239). Guilford.

- Peila-Shuster, J. J. (2018). Fostering hope and career adaptability in children's career development. *Early Child Development and Care*, 188(4), 452-462. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1385610>
- Pizzorno, M. C., Benozzo, A., Fina, A., Sabato, S. & Scopesi, M. (2014). Parent-child career construction: A narrative study from a gender perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 84(3), 420-430. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.03.001>
- Pişkin, M. (2016). Kariyer gelişim sürecini etkileyen faktörler. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı: Kuramdan uygulamaya* (ss. 43-78). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Pope, M. (2003). Career counseling in the twenty-first century: Beyond cultural encapsulation. *The Career Development Quarterly*, 52(1), 54-60. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2003.tb00627.x>
- Preacher, K. J. & MacCallum, R.C. (2002). Exploratory factor analysis in behavioral genetics research: Factor recovery with small sample sizes. *Behavior Genetics*, 32(2), 153-161. <https://doi.org/10.1023/A:1015210025234>
- Primé, D. R., Nota, L., Ferrari, L., Schultheiss, D. E. P., Soresi, S. & Tracey, T. J. G. (2010). Correspondence of children's anticipated vocations, perceived competencies, and interests: Results from an Italian sample. *Journal of Vocational Behavior*, 77(1), 58-62. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.02.012>
- Robinson, M. A. (2018). Using multi-item psychometric scales for research and practice in human resource management. *Human Resource Management*, 57(3), 739-750. <https://doi.org/10.1002/hrm.21852>
- Rodgers, J. L. & Nicewander, W. A. (1988). Thirteen ways to look at the correlation coefficient. *American Statistician*, 42(1), 59-66. <https://doi.org/10.1080/00031305.1988.10475524>
- Roe, A. (1968). Early determinants of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 4(3), 217-218. <https://doi.org/10.1037/h0045950>
- Romero-Rodríguez, S., Moreno-Morilla, C. & García-Jiménez, E. (2021). Career development learning in childhood: a collaborative guidance approach in Spanish low-income contexts. *British Journal of Guidance & Counselling*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/03069885.2021.1943738>
- Salomone, P.R. (1996). Tracing Super's theory of vocational development: A 40-year retrospective. *Journal of Career Development*, 22(3), 167-184. <https://doi.org/10.1177/089484539602200301>
- Schultheiss, D. E. P., Palma, T. V. & Manzi, A. J. (2005). Career development in middle childhood: A qualitative inquiry. *The Career Development Quarterly*, 53(3), 246-262. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2005.tb00994.x>
- Schultheiss, D.E.P. & Stead, G.B. (2004). Childhood career development scale: Scale construction and psychometric properties. *Journal of Career Assessment*, 12, 113-134. <https://doi.org/10.1177/1069072703257751>

- Seçer, B. & Çınar, E. (2011). Bireycilik ve yeni kariyer yönelimleri. *Yönetim ve Ekonomi*, 18(2), 49-62. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/146064>
- Sellers, N., Satcher, J. & Comas, R. (1999). Children's occupational aspirations: Comparisons by gender, gender role identity, and socioeconomic status. *Professional School Counseling*, 2, 314-318. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/childrens-occupational-aspirations-comparisons/docview/213279779/se-2?accountid=10527>
- Sharf, R.S. (2017). *Kariyer gelişim kuramlarının kariyer danışmasına uygulanması*. 6. Baskı. F. Bacanlı ve K. Öztemel (çev.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Shrout, P. E. & Fleiss, J. L. (1979). Intraclass correlations: Uses in assessing rater reliability. *Psychological Bulletin*, 86(2), 420-428. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.86.2.420>
- Siyez, D. M. (2016). Gelişimsel yaklaşımlar. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı: Kuramdan uygulamaya* (ss. 171-217). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Stumpf, S. A. & Colarelli, S. M. (1981). The effect of career education on exploratory behavior and job search outcomes. *Academy of Management Proceedings*, 41, 76-90. <https://doi.org/10.5465/ambpp.1981.4976595>
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. D. Brown ve L. Brooks (Yay. haz.). *Career choice and development* (ss. 197-261). Jossey-Bass.
- Tanhan, F. & Yılmaz, Ü. (2017). Öğrencilerin kariyer seçimlerinde aile ve sosyal medyanın etkisinin incelenmesi: Bir odak grup çalışması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(35), 35-47. <http://www.yyusbedergisi.com/dergi/ogrencilerin-kariyer-secimlerindeaile-ve-sosyal-medyanin-etkisinin-incelenmesi-bir-odak-grup-calismasi20171025010854.pdf>
- Taveira, M. D. C. & Moreno, M. L. R. (2003). Guidance theory and practice: The status of career exploration. *British Journal of Guidance & Counseling*, 31(2), 189-208. <https://doi.org/10.1080/0306988031000102360>
- Torimiro, D. O., Dionco-Adetayo, E. & Okorie, V. O. (2003). Children and involvement in animal rearing: A traditional occupation for sustainability of nomadic culture? *Early Child Development and Care*, 173(2-3), 185-191. <https://doi.org/10.1080/0300443030303094>
- Tracey, T. J. G., Lent, R. W., Brown, S. D., Soresi, S. & Nota, L. (2006). Adherence to RIASEC structure in relation to career exploration and parenting style: Longitudinal and idiographic considerations. *Journal of Vocational Behavior*, 69(2), 248-261. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.02.001>
- Trice, A.D. & King, R. (1991). Stability of kindergarten children's career aspirations. *Psychological Reports*, 68(3), 1378. <https://doi.org/10.2466/pr0.1991.68.3c.1378>
- Trice, A. D. & Tillapaugh, P. (1991). Children's estimates of their parents' job satisfaction. *Psychological Reports*, 69, 63-66. <https://doi.org/10.2466/pr0.1991.69.1.63>
- Vandenberg, R. J. & Lance, C. E. (2000). A review and synthesis of the measurement invariance literature: Suggestions, practices, and recommendations for organizational research. *Organizational Research Methods*, 3(1), 4-70. <https://doi.org/10.1177/109442810031002>

- Watson, M., McMahon, M., Foxcroft, C. & Els, C. (2010). Occupational aspirations of low socioeconomic black south african children. *Journal of Career Development*, 37(4), 717-734. <https://doi.org/10.1177/0894845309359351>
- Wood, C. & Kaszubowski, Y. (2008). The career development needs of rural elementary school students. *The Elementary School Journal*, 108(5), 431-444. <https://doi.org/10.1086/589472>
- Yaylacı, G.Ö. (2007). İlköğretim düzeyinde kariyer eğitimi ve danışmanlığı. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi (Bilig)*, 40, 119-140. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423873299.pdf>
- Yeşilyaprak, B. (1986). Gençlere meslek seçiminde yapılacak yardımlar. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 10(59), 28-32. <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5429>
- Yeşilyaprak, B. (2019). Türkiye’de mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı hizmetleri: Güncel durum ve öngörüler. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2(2), 73-102. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kpdd/issue/51379/596807>
- Yurek, L. A., Vasey, J. & Havens, D. S. (2008). The use of self-generated identification codes in longitudinal research. *Evaluation Review*, 32(5), 435-452. <https://doi.org/10.1177/0193841X08316676>
- Zimmer, D. (2010). *Der multilevel-charakter der reputation von unternehmen*. Springer Gabler.



Üniversite Öğrencilerinde İlişkileri Sürdürme Stratejilerinin Yordayıcıları Olarak Romantik İlişki Doyumu ve Romantik İlişkilerde Öz Yeterlik

Romantic Relationship Satisfaction and Self- Efficacy in Romantic Relationship As Predictors of Relationship Maintenance Strategies Among University Students

Samiye Ogan^{1*}

Fatma Selda Öz Soysal²

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹ Doktora Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
PhD Student, Dokuz Eylul University, Turkey
ogansamiye@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-4064-0371>

² Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Assoc. Prof. Dr., Dokuz Eylul University, Turkey
selda.oz@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-5406-7786>

Makale geliş tarihi / First received : 31.08.2021

Makale kabul tarihi / Accepted : 01.12.2021

Bilgilendirme / Acknowledgement:

- 1- Araştırmacıların makale katkı oranı eşittir. Bununla birlikte, makalenin dergiye sunumu, takibi ve sonlandırılması süreçleri sorumlu yazar tarafından yürütülmüştür.
- 2- Bu makale sorumlu yazarın, ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü "Üniversite Öğrencilerinin İlişkileri Sürdürme Stratejilerinin, Bağlanma Stilleri, Romantik İlişki Doyumu ve Romantik İlişkilerde Öz Yeterlik İle Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.
- 3- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.
- 4- Ölçeklerin çalışmada kullanılabilmesi için ölçekleri geliştiren ve uyarlayan kişilerden e-posta yoluyla ölçek izinleri alınmıştır. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 05.11.2020 tarihli toplantısında alınan 23 sayılı karar ile etik kurulu izni alınmıştır.
- 5- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *iThenticate*. Similarity Index 18%

Atıf bilgisi / Citation:

Ogan, S. & Öz Soysal, F. S. (2022). Üniversite öğrencilerinde ilişkileri sürdürme stratejilerinin yordayıcıları olarak romantik ilişki doyumu ve romantik ilişkilerde öz yeterlik. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 271-288.

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin romantik ilişki doyumu ve romantik ilişkilerde öz yeterlik düzeylerinin, ilişkileri sürdürme stratejilerini yordama gücünü belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, Ege Bölgesi'nde bir devlet üniversitesinin çeşitli fakülte ve bölümlerinde öğrenim gören 260'ı (%64) kadın 146'sı (%36) erkek olmak üzere toplam 406 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada, veri toplama araçları olarak "İlişkileri Sürdürme Stratejileri Ölçeği", "Romantik İlişkilerde Doyum Ölçeği", "Romantik İlişkilerde Öz Yeterlik Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, aşamalı regresyon analizi uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, romantik ilişki doyumu ve romantik ilişkilerde öz yeterliğin ilişki sürdürme stratejilerine yönelik toplam varyansın %53.3'ünü açıkladığını ve ilişki sürdürme stratejilerinin en güçlü yordayıcısının romantik ilişki doyumu olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, üniversite öğrencilerinin ilişki sürdürme becerilerinin geliştirilmesine, romantik ilişkilerde doyum ve romantik ilişkilerde öz yeterlik düzeylerinin artırılmasına yönelik programların geliştirilmesi ve uygulanması önerilmektedir.

Anahtar kelimeler

İlişkileri sürdürme stratejileri, romantik ilişki doyumu, romantik ilişkilerde öz yeterlik, romantik ilişki

ABSTRACT

The aim of this study is; to determine the predictive power of university students' romantic relationship satisfaction and self-efficacy in romantic relationships levels on relationship maintenance strategies. The study group of the research consists of a total of 406 university students, 260 (64%) female and 146 (36%) male, studying in various faculties and departments of a state university in the Aegean Region. In the research, "Relationship Maintenance Strategies Scale", "Romantic Relationship Satisfaction Scale", "Self-Efficacy in Romantic Relationships Scale" and "Personal Information Form" were used as data collection tools. In the data analysis, stepwise regression analysis was performed. Findings from the study show that romantic relationship satisfaction and self-efficacy in romantic relationships explain 53.3% of the total variance in relationship maintenance strategies, and romantic relationship satisfaction is the strongest predictor of relationship maintenance strategies. As a result, it is recommended to develop and implement programs to improve the relationship maintenance skills of university students, to increase their satisfaction in romantic relationships and their self-efficacy levels in romantic relationships.

Keywords

Relationship maintenance strategies, romantic relationship satisfaction, self-efficacy in romantic relationships, romantic relationship

GİRİŞ

Üniversite yaşantısı, kimlik gelişimi, yeni sosyal çevreye uyum ve yakın ilişkiler kurabilme gibi beliren yetişkinlik dönemine özgü birçok gelişimsel görevin de içinde yer aldığı bir süreci oluşturur. Bu dönemde birey, yaşamının her alanında bir kimlik oluşturma süreci içerisinde olmaktadır. Sosyal bir varlık olması ve gelişimsel görevlerini tamamlayabilmesi adına birey, aynı zamanda yakın ilişki kurma ihtiyacını karşılama çabasına da girme eğilimindedir.

Yakın ilişkiler kurmak, bireyin yaşamında mutlu olmasında ve kendini güvende hissedebilmesinde rol alan en önemli kaynaklardan birisidir. Yakın ilişkiler kapsamında yer alan ve bu ilişkilerin bir parçasını oluşturan romantik ilişkiler ise 18-26 yaş arasındaki üniversite öğrencilerinin yaşamlarının neredeyse merkezini oluşturmakta ve en önemli psikososyal gelişim görevleri arasında yer almaktadır (Kuttler ve Greca, 2004). Romantik ilişkiler; evlilik, flört, uzun süreli birliktelik gibi kişiler arası ilişkileri içinde barındıran bir yapıya sahiptir (Hendrick ve Hendrick, 2006). Collins (2003), romantik ilişkiyi her iki tarafın da gönüllü olarak içinde bulunduğu bir ilişki türü olarak tanımlamakta olup romantik ilişkinin katılım, eş seçimi, ilişki kalitesi, ilişki içeriği ile duygusal ve bilişsel süreçler olmak üzere ayırt edici beş özelliği olduğunu vurgulamaktadır. Bu ayırt edici beş özelliğin olumlu sonuçlanması, romantik ilişkilerin istikrarında oldukça önem arz eder. İlişkilerin mutlu ve istikrarlı olmasında, ilişkileri sürdürme aktif bir rol oynamaktadır (Weiser ve Weigel, 2016). Bu kapsamda ilişkileri sürdürmede kullanılan stratejiler aktif rol üstlenir. İlişkileri sürdürme, değerli olan bir ilişkinin devamlılığını sağlamak, ilişkinin sonlanmasını önlemek, ilişkiyi ilerletmek ya da sonlanan bir ilişkiyi yeniden kurmak için gösterilen birbiri ile iç içe geçmiş davranışlardır. Canary ve Stafford'a (1992) göre, ilişkileri sürdürme davranışlarının; pozitiflik (olumlu duygular, neşeli bir duygu durum vb.), açıklık (kendini açma), güvenceler (sadakat, sevgi vb.), sosyal ağlar (destekleyici tavır ve ortak sosyal yaşam) ve görev paylaşımı (sorumluluk) olmak üzere beş temel türü vardır. Pozitiflik, partnerler arasındaki etkileşimlerin neşeli ve pozitif tutulmaya çalışılmasıdır. Pozitiflik, eleştiriden kaçınma ve eğlenceli faaliyetlere dahil olma gibi davranışları içerir. Açıklık, partnerlerin birbirlerine karşı dürüst olmalarını ve duygularını açıkça ifade etmelerini kapsar. Ayrıca, partnerlerin ilişkiye yönelik hedeflerini ve beklentilerini ifade etmeleri de açıklık olarak değerlendirilmektedir. İlişkiyi sürdürme sırasında ortaya çıkan bu beklentiler, bireysel sorunlara veya duygulara odaklanan beklentilerden daha çok ilişkiye odaklanan beklentilerden oluşmaktadır. Güvenceler, bireyin partnerlerine yönelik bağlılığını gösteren, sadakatini vurgulayan ve partnere destek olmayı içeren davranışlardır (Stafford ve Canary, 1991). Sosyal ağlar, istikrarlı ilişkiler kurulmasına yardımcı olan kaynakları -arkadaşları ve aileleri- içeren bakım stratejisidir. Bireylerin ailelerini hafta sonu ziyaret etmeleri, ortak arkadaşlara sahip olmaları ve arkadaşlarıyla ortak faaliyetlere katılım göstermeleri ilişkiyi desteklemeye yardımcı olan davranışlardır. Bu davranışlar, sosyal ağlar bağlamında ele alınır. Son olarak, görev paylaşımı, partnerlerin sorumlulukları paylaşmalarını ve adil bir şekilde bu görevleri yerine getirmelerini içerir. Görüldüğü üzere ilişki sürdürme davranışları, pozitiflik, açıklık gibi doğrudan iletişimi içeren etkileşimli davranışların yanı sıra, görevleri paylaşma ve sosyal ağlar gibi etkileşimsiz bazı davranışları da içerir.

İlişki sürdürme davranışları beş bağlamda ele alınsa da ilişki sürdürme kavramının sınırları oldukça belirsizdir. Bu nedenle partnerlerin, romantik ilişkilerini sürdürme şekilleri önemli

ölçüde değişkenlik gösterir. Yıllar boyunca çok çeşitli disiplinlerde, çiftlerin yakın ilişkilerini nasıl ve neden aktif olarak sürdürmeye çalıştıkları ele alınmıştır (Canary ve Dainton, 2006; Wenzel ve Harvey, 2001; Rusbult vd. 2001). Bu bağlamda bireylerin, bir ilişkiyi doyum sağlayan bir durumda tutmak ve/veya kötüleşmesini önlemek için ilişki sürdürme stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir (Dindia, 2000). Duck (1988), ilişkileri sürdürme stratejilerinin, bir ilişkiyi sürdürmeye, zor zamanlardan geçmiş bir ilişkiyi ise onarmaya yönelik sergilenen çabaları içerdiğini belirtmektedir. İlişkileri sürdürme stratejileri; bağlılık, ilişkisel doyum, istikrar ve sevgi gibi bazı önemli ilişkisel özellikleri de içerir (Ogolsky ve Bowers, 2013).

Bazı bireyler ilişkilerini sürdürmede etkililik gösterebilirken bazı bireyler etkililik gösterememekte ve ilişkileri sonlanmaktadır. Romantik ilişkinin istenmeyen bir sonucu olan ayrılık durumunda, partnerlerin işlevsel olmayan stratejiler kullanmasının yanı sıra ilişkileri hakkında yaptıkları değerlendirmeler de önemli bir rol üstlenir. Yapılan bu değerlendirmeler; romantik ilişkinin sürdürülmesini, romantik ilişki kalitesini ve romantik ilişki doyumunu yakından etkiler. Bireyin ilişkisi hakkında yaptığı öznel değerlendirmeler, ilişki doyumunu olarak ifade edilir. İlişkiye yönelik öznel değerlendirmelerin olumlu yönde olması, ilişki doyumunun yüksek olduğunu gösterir. Öznel değerlendirmelerin yanı sıra bireylerin ilişkilerine ve partnerlerine yönelik beklentileri ile partnerinin beklentilerini karşılayabilme dereceleri de ilişki doyumunun şekillenmesinde etkilidir (Rusbult ve Buunk, 1993). Romantik ilişkilerinde beklentileri karşılanan bireyler, romantik ilişkilerini olumlu yönde; beklentileri karşılanmayan bireyler ise romantik ilişkilerini olumsuz yönde değerlendirme eğilimine sahiptir.

İlişki sürdürme stratejilerinin sık kullanılması durumunda, romantik ilişki doyumunu artmakta (Canary ve Stafford, 1992; Stafford ve Canary, 2006) ve ilişkilerin istikrarlı (Canary vd., 2002) olması sağlanmaktadır. Romantik ilişkilerin kurulmasında, sürdürülmesinde ve farklı ilişkilerde deneyimlenen sorunların anlaşılmasında, etkili ilişkiler kurmaya ve zorluklar ile baş etmeye yönelik yeteneklere ilişkin inançlar oldukça önemli bir yere sahiptir. Romantik ilişkilerde öz yeterlik, partnerlerin romantik ilişki içerisindeki yaşantıları ile baş etme becerilerine yönelik algıdır. Lopez vd.'e göre (2007) göre romantik ilişkilerde öz yeterlik, partnerlerin bireysel ihtiyaçlarını ifade etmeye, duygularını kontrol etmeye, çatışmaları çözmeye ve ilişkilerini sürdürme ile ilgili yeterliklere yönelik öznel değerlendirmeleridir. Öz yeterlikleri yüksek olan bireyler, amaçlarına ulaşmada ve zorlu yaşam olaylarıyla baş etmede daha fazla çaba ve sabır gösterme eğilimindedir (Bandura, 1994). Lopez vd. (2007) ilişki öz yeterliğinin sağlanmasında; karşılıklılık, duygusal kontrol ve farklılaşma olmak üzere üç faktörün etkili olduğunu belirtmektedir. İlişkileri beslemeye, partnere destek vermeye ve partnerden destek görmeye yönelik geliştirilen algılar, karşılıklılık olarak ifade edilir. İlişki içerisinde deneyimlenen olumsuz duyguların yapıcı bir şekilde yönetilebilmesi, duygusal kontrol olarak tanımlanır. Kişisel sınırları korumaya yönelik ihtiyaçları ifade etme becerisi ise farklılaşma olarak ele alınır (Lopez vd., 2007). Romantik ilişkilerde öz yeterlik, açık iletişim kurmada, destek vermede, ilişkiyi beslemede ve öfke ile acı veren duyguları kontrol etmede partnerlerin kendilerine güvenini içerir (Lopez vd., 2007). Etkili bir romantik partner olabileceğine yönelik inanca sahip bireyler, romantik ilişkilerinin başarılı olacağı konusunda daha büyük beklentilere, daha düşük kaygı seviyesine ve gerginliğe sahip olmaktadır (Riggio vd., 2011). Fincham vd. (2000) ise, yüksek beklentilerin, yüksek ilişki doyumuyla ilişkili

olduğunu ve partnerlere yönelik olumlu algıların geliştirilmesinde aktif rol aldığını ifade etmektedir.

İlgili alan yazında ilişkileri sürdürme kavramının, ilişkiyi mevcut konumunda tutmak için mi yoksa ilişkiyi sürdürmek/geliştirmek için mi tasarlandığı konusunda birtakım anlaşmazlıklar mevcuttur. İlişkileri sürdürme stratejilerini ele alan araştırmaların, daha çok ilişkileri sürdürmenin tanımı ve sürdürme stratejilerinin kapsamı üzerinde şekillendiği gözlemlenmektedir. İlişki doyumu kavramının ise sıklıkla; akılcı olmayan inançlar (Saraç, Hamamcı ve Güçray, 2015; Sarı, 2008; Stackert ve Bursik, 2003), ilişki kalitesi (Brewer ve Abell, 2017), bağlanma stili (Gleeson ve Fitzgerald, 2014; Roberts ve Pistole, 2009), çatışma stili (Cramer, 2002; Cramer, 2004) ve toplumsal cinsiyet (Sakallı Uğurlu, 2003) ile ilişkilendirildiği görülmektedir. İlgili alanyazında romantik ilişkilerde öz yeterlik ile ilgili yürütülen çalışmaların oldukça sınırlılık gösterdiği; çalışmaların, ilişki benlik değişimi (Gündüz ve Karataş, 2020), ilişki doyumu (Fincham vd., 2000; Lopez vd., 2007; Weiser ve Weigel, 2016) ve ilişki kalitesi (Cui vd., 2008) üzerinde şekillendiği gözlemlenmektedir. Yurt içinde ve yurt dışında konuyla ilgili yürütülen çalışmaların oldukça sınırlılık göstermesi, konuyla ilgili daha çok araştırmanın yürütülmesini gerekli kılmaktadır.

Bireylerin yaşantılarının merkezinde yer alan romantik ilişkiler, alanyazında da uzun zamandır ele alınan kavramların başında gelmektedir. Alanyazında ilişki sürdürme stratejilerinin ilişkili olduğu değişkenler konusunda yeterli araştırmaya ulaşılamamış olup; ilişki sürdürme stratejilerinin, romantik ilişki doyumu ve romantik ilişkilerde öz yeterlik ile ilişkisini ele alan çalışma, Weiser ve Weigel (2016) tarafından yürütülmüştür. Weiser ve Weigel (2016) gerçekleştirdikleri çalışmada, ilişki sürdürme stratejilerinin, romantik ilişkilerde öz yeterlik ve romantik ilişki doyumu arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini tespit etmişlerdir. İlişkileri sürdürme stratejileri ile ilgili yurtdışında yapılan çalışmalara oranla ülkemizde yapılan çalışma sayısının oldukça sınırlılık gösterdiği gözlemlenmektedir. Bu kapsamda, ilişkileri sürdürme stratejileri ile romantik ilişki doyumu ve romantik ilişkilerde öz yeterlik değişkenleri arasındaki ilişkilerin kavranmasının, sağlıklı romantik ilişkilerin kurulabilmesi, sürdürülebilmesi, ilişkileri sürdürme becerilerine yönelik programların oluşturulması ve uygulanması bakımından ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin romantik ilişki doyumu ve romantik ilişkilerde öz yeterlik düzeylerinin, ilişkileri sürdürme stratejilerini yordama gücünü belirlemektir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlamakta olan genel tarama modellerinden “ilişkisel tarama” modeline göre desenlenmiştir. Tarama modelleri “geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlardır” (Karasar, 2012, s. 77).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören, Ege Bölgesi'nde yer alan bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi, Hukuk Fakültesi, Fen ve Edebiyat Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, Mimarlık

Fakültesi, Tıp Fakültesi, Hemşirelik Fakültesi, Diş Hekimliği Fakültesi ve Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde, basit (seçkisiz) örnekleme yöntemi kullanılmış olup 406 üniversite öğrencisi çalışmaya dâhil edilmiştir. Basit (seçkisiz) örnekleme yöntemi, evren listesinden örnekleme birimlerinin rastgele seçilmesini içermektedir (Büyüköztürk vd., 2018). Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde, “Ege Bölge’inde yer alan bir devlet üniversitesinde öğrenim görmek” ve “şu anda ya da geçmişte romantik ilişki yaşantısına sahip olmak” gibi dâhil etme kriterleri kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların, öğrenim gördükleri fakültele göre dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubunu Oluşturan Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Fakültele Göre Dağılımı

Fakülteler	f	%
Eğitim Fakültesi	139	34.2
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	64	15.8
Mühendislik Fakültesi	46	11.3
Tıp Fakültesi	35	8.6
Hemşirelik Fakültesi	31	7.6
Diş Hekimliği Fakültesi	26	6.4
Fen ve Edebiyat Fakültesi	24	5.9
Mimarlık Fakültesi	21	5.2
Hukuk Fakültesi	18	4.5
Sağlık Bilimleri Fakültesi	2	0.5
Toplam	406	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmada; araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”, “İlişkileri Sürdürme Stratejileri Ölçeği (İSSÖ)”, “Romantik İlişkilerde Doyum Ölçeği (RİDÖ)”, “Romantik İlişkilerde Öz Yeterlik Ölçeği (RİÖYÖ)” veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu, cinsiyet, yaş, ilişki süresi gibi değişkenleri içeren ve bireylerin romantik ilişkilerine yönelik duygu ve düşüncelerini belirlemeyi amaçlayan bir formdur.

İlişkileri Sürdürme Stratejileri Ölçeği (İSSÖ)

Canary ve Stafford (1992) tarafından geliştirilen “İlişkileri Sürdürme Stratejileri Ölçeği”, 5’li likert tipi bir ölçek olup toplam 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri, 1 (kesinlikle katılmıyorum), 2 (katılmıyorum), 3 (biraz katılmıyorum), 4 (ne katılıyorum ne katılmıyorum), 5 (biraz katılıyorum), 6 (katılıyorum), 7 (tamamen katılıyorum) şeklinde puanlandırılmıştır. Ölçek pozitiflik, açıklık, güvenceler, sosyal ağlar ve görev paylaşımı olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. İlişkileri Sürdürme Stratejileri Ölçeği, Öz Soysal ve diğerleri (2019a) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. İlişkileri Sürdürme Stratejileri Ölçeği’nin uyarlama çalışması, 352’si kız, 126’sı erkek olmak üzere toplam 478 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı, pozitiflik alt boyutu için .95, açıklık alt boyutu için .96, güvenceler alt boyutu için .96, sosyal ağlar alt boyutu için .95, görev paylaşımı

alt boyutu için .97 ve toplam ölçek için ise .98 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise; İlişkileri Sürdürme Stratejileri Ölçeği'nin Cronbach alfa katsayısı .92 olarak tespit edilmiştir. Analiz sonuçları, Türk kültürüne uyarlanan ölçeğin üniversite öğrencileri için uygulanılabilecek, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu destekler niteliktedir.

Romantik İlişkilerde Doyum Ölçeği (RİDÖ)

“Romantik İlişkilerde Doyum Ölçeği”, Sakallı Uğurlu (2003) tarafından romantik ilişkilerdeki doyumu ölçmek amacı ile geliştirilmiş olup, 7'li likert tipinde bir ölçektir. Ölçeğin üst kısmında, “Genel olarak partnerimle----- bir ilişkim var” ifadesi yer almaktadır. Katılımcılardan, 9 sıfat çiftini okuyup, hangi sıfatın romantik ilişkilerini tanımladıklarını belirtmeleri istenmektedir: tutkulu-tutkusuz, ödüllendirici-cezalandırıcı, sevgi dolu-nefret dolu, tatmin edici-tatmin edici olmayan, zevkli-sinir bozucu, mutlu-mutsuz, iyi-kötü, heyecanlı-heyecansız ve memnuniyetsiz-memnuniyet verici. Katılımcılardan ayrıca ölçeğin sonunda yer alan: “Kapsamlı olarak, partnerimle olan ilişkimden memnunum.” ifadesini değerlendirmeleri beklenmektedir. Ölçeğin iç tutarlılığının hesaplanmasında, Cronbach alfa katsayısı kullanılmıştır ve bu değer .90 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ise; Romantik İlişkilerde Doyum Ölçeği'nin Cronbach alfa katsayısı .90 olarak tespit edilmiştir. Analiz sonuçları, Türk kültürüne uyarlanan ölçeğin araştırma için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu destekler niteliktedir.

Romantik İlişkilerde Öz Yeterlik Ölçeği (RİÖYÖ)

Riggio ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen “Romantik İlişkilerde Öz Yeterlik Ölçeği”, romantik ilişkilerdeki istekleri karşılama kapasitesine yönelik bireylerin partner olarak yeteneklerine ilişkin inançlarını ölçmektedir. Ölçek, toplam 12 maddeden oluşmakta olup maddeleri 1 (kesinlikle katılmıyorum), 5 (ne katılıyorum ne katılmıyorum), 9 (tamamen katılıyorum) arasında puanlanan 9'lu likert tipi bir ölçektir. Romantik İlişkilerde Öz Yeterlik Ölçeği, Öz Soysal ve diğerleri (2019b) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Romantik İlişkilerde Öz Yeterlik Ölçeği'nin uyarlama çalışması, 243'ü kız ve 124'ü erkek olmak üzere toplam 367 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Ölçeğin, 2 faktör yapısı olup, faktör 1, olumsuz olarak ele alınmış olup bir partner olarak bireyin yeteneklerini ve kişisel güçlüklerini kapsayan yargılardan oluşmakta iken faktör 2, olumlu olarak ele alınıp ilişkilerdeki görevlerini yerine getirme sürekliliğini kapsamaktadır. Ölçeğin iç tutarlılığının hesaplanmasında, Cronbach alfa katsayısı kullanılmıştır ve bu katsayı .89 olarak tespit edilmiştir. Bu çalışmada ise; Romantik İlişkilerde Öz Yeterlik Ölçeği'nin Cronbach alfa katsayısı .88 olarak tespit edilmiştir. Analiz sonuçları, Türk kültürüne uyarlanan ölçeğin üniversite öğrencileri için uygulanılabilecek, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu destekler niteliktedir.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında verilen toplanmasına yönelik, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'na başvuru yapılmıştır. Dokuz Eylül Üniversitesi'nin Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 05.11.2020 tarihli toplantısında alınan 23 sayılı karar ile etik kurulu izni alınmıştır. Etik kurul izninin ardından, Ege Bölgesi'nde yer alan bir devlet üniversitesinin çeşitli fakülte ve bölümlerinde, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören üniversite öğrencilerine ulaşılmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından çevrim içi platformda hazırlanan formlardan yararlanılmıştır. Araştırmacı tarafından

araştırmada kullanılan “İlişkileri Sürdürme Stratejileri Ölçeği”, “İlişki Ölçekleri Anketi”, “Romantik İlişkilerde Doyum Ölçeği”, “Romantik İlişkilerde Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” Google Anket formatına dönüştürülmüştür. Çevrim içi olarak katılımcılara ulaştırılan formlar aracılığıyla, veri toplama süreci tamamlanmıştır. Veri toplama sürecinde, katılımcılara araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı, araştırmada kullanılacak bilgilerin yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacağı ve gizlilik esası gözetileceği açıklanmıştır. Araştırmanın amacına, önemine ve kullanılan ölçeklere ilişkin bilgiler, çevrim içi formun ilk kısmında belirtilmiştir. Ayrıca katılımcılara, araştırma bulgularının gerçekleri yansıtması için soruları içtenlikle cevaplamalarının önemine yönelik bilgilendirme sağlanmıştır. Veri toplama uygulaması, yaklaşık 30 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi, SPSS 24.0 paket programından yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, parametrik ya da parametrik olmayan analiz yöntemlerinden yararlanmayı belirlemek amacıyla normal dağılım göstergeleri (Shapiro-Wilk ile Kolmogorov-Smirnov normallik testleri, basıklık ve çarpıklık değerleri, Q-Q grafikleri ve histogramlar) incelenmiştir. Basıklık ve çarpıklık katsayılarının ± 1.5 aralığında yer alması, verilerin normal dağılım gösterdiğini ifade etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Bu bağlamda, ilgili veri setinin normallik varsayımını karşıladığı belirlenmiştir. Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiler, Pearson korelasyon analizi ile değerlendirilmiştir. Son aşamada; bağımsız değişkenlerin, bağımlı değişkeni yordama durumunu belirlemek amacıyla aşamalı regresyon (stepwise) analizi tekniğinden yararlanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, İlişki Sürdürme Stratejileri Ölçeği, Romantik İlişkilerde Doyum Ölçeği ve Romantik İlişkilerde Öz Yeterlik Ölçeği'nden elde edilen toplam puanlara ilişkin betimsel istatistiklere, veri analizi sonucu elde edilen bulgulara ve bulgulara yönelik yapılan değerlendirmelere yer verilmektedir.

İlişki Sürdürme Stratejileri, Romantik İlişkilerde Doyum ve Romantik İlişkilerde Öz Yeterlik Ölçeklerine ait Kolmogorov-Smirnov test ve ShapiroWilk test sonuçları, Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. *İlişki Sürdürme Stratejileri, Romantik İlişkilerde Doyum ve Romantik İlişkilerde Öz Yeterlik Ölçeklerine Ait Kolmogorov-Smirnov test ve ShapiroWilk test Sonuçları*

Ölçekler	Kolmogorov-Smirnov testi			Shapiro-Wilk testi		
	İstatistik	S _a	p	İstatistik	S _a	p
İlişki Sürdürme Stratejileri Toplam	.134	406	.050	.903	406	.090
Romantik İlişkilerde Doyum Toplam	.130	406	.045	.890	406	.086
Romantik İlişkilerde Öz Yeterlik Toplam	.224	406	.062	.831	406	.080

*p < .05

İlişkileri Sürdürme Stratejileri Ölçeği'ne ait %95 güven aralığında Kolmogorov-Smirnov test sonuçlarına göre anlamlılık değeri $p = .050$; Shapiro-Wilk test sonuçlarına göre anlamlılık değeri $p = .090$ bulunmuştur. Elde edilen değerlerin $p > .05$ olması, ilgili veri setinin normale yakın dağılım gösterdiğine işaret etmektedir. Romantik İlişkilerde Doyum Ölçeği'ne ait %95

güven aralığında Kolmogorov-Smirnov test sonuçlarına göre anlamlılık değeri $p = .045$; Shapiro-Wilk test sonuçlarına göre anlamlılık değeri $p = .086$ bulunmuştur. Elde edilen değerlerin $p > .05$ olması, ilgili veri setinin normale yakın dağılım gösterdiğine işaret etmektedir. Romantik İlişkilerde Öz Yeterlik Ölçeği'ne ait %95 güven aralığında Kolmogorov-Smirnov test sonuçlarına göre anlamlılık değeri $p = .062$; Shapiro-Wilk test sonuçlarına göre anlamlılık değeri $p = .080$ bulunmuştur. Elde edilen değerlerin $p > .05$ olması, ilgili veri setinin normale yakın dağılım gösterdiğine işaret etmektedir.

Araştırma kapsamında, katılımcılara uygulanan ölçeklerin toplam ölçek puanlarına ilişkin ortalama, standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanarak Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. İlişki Sürdürme Stratejileri Ölçeği, Romantik İlişkilerde Doyum Ölçeği ve Romantik İlişkilerde Öz Yeterlik Ölçeği'ne İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçekler	n	\bar{x}	S _d	Çarpıklık		Basıklık	
				Katsayı	Standart Hata	Katsayı	Standart Hata
İlişki Sürdürme Stratejileri Toplam	406	161.56	21.31	-1.09	.12	.93	.24
Romantik İlişkilerde Doyum Toplam	406	57.67	8.16	-.94	.12	-.08	.24
Romantik İlişkilerde Öz Yeterlik Toplam	406	79.63	14.26	-.61	.12	1.45	.24

Tablo 3 incelendiğinde, "İlişki Sürdürme Stratejileri Ölçeği" ($\bar{x} = 161.56$, $S_d = 21.31$) "Romantik İlişkilerde Doyum Ölçeği" ($\bar{x} = 57.67$, $S_d = 8.16$) ve "Romantik İlişkilerde Öz Yeterlik Ölçeği" ($\bar{x} = 79.63$, $S_d = 14.26$) puan ortalamaları ve standart sapmaları da yer almaktadır. Ölçeklerin çarpıklık katsayıları -1.09 ile -.61 ve basıklık katsayıları -.08 ile 1.45 arasında yer almaktadır. Verilerin normal dağılım varsayımını karşılaması, basıklık ve çarpıklık katsayılarının ± 1.5 aralığında yer alması ile mümkün olmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2015). Bu kapsamda elde edilen değerler incelendiğinde, verilerin normal dağılım varsayımını karşıladığı söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin İlişki Sürdürme Stratejileri Ölçeği, Romantik İlişkilerde Doyum Ölçeği ve Romantik İlişkilerde Öz Yeterlik Ölçeği toplam ölçek puanları arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon analizi ile değerlendirilmiş, sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. İlişki Sürdürme Stratejileri, Romantik İlişkilerde Doyum ve Romantik İlişkilerde Öz Yeterlik Ölçekleri Arasındaki İlişkiler

Ölçekler	İlişki Sürdürme Stratejileri Toplam	Romantik İlişkilerde Doyum Toplam	Romantik İlişkilerde Öz Yeterlik Toplam
İlişki Sürdürme Stratejileri Toplam	1	.701**	.559**
Romantik İlişkilerde Doyum Toplam	.701**	1	.555**
Romantik İlişkilerde Öz Yeterlik Toplam	.559**	.555**	1

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 4'te görüldüğü gibi, üniversite öğrencilerinin İlişki Sürdürme Stratejileri Ölçeği toplam puanı ile Romantik İlişkilerde Doyum Ölçeği toplam puanı ($r = .701$, $p < .01$) arasında pozitif yönde yüksek düzeyde; Romantik İlişkilerde Öz Yeterlik Ölçeği toplam puanı ($r = .559$, $p < .01$) arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır.

İlişki sürdürme stratejileri ile anlamlı düzeyde ilişkileri bulunan romantik ilişki doyumu ve romantik ilişkilerde öz yeterlik toplam ölçek puanlarının, ilişki sürdürme stratejilerinin anlamlı birer yordayıcıları olup olmadıklarını değerlendirmek amacıyla aşamalı regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5’te ve Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 5. Romantik İlişki Doyumu ve Romantik İlişkilerde Öz Yeterliğin, İlişki Sürdürme Stratejilerini Yordamasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları

Model	R	R ²	Düzeltilmiş R	Yordama Hatası
1	.701	.491	.490	15.22
2	.730	.533	.530	14.60

Tablo 6. Değişkenlerin B, Beta Korelasyon Katsayıları ve Anlamlılık Düzeyleri

Model	Yordayıcılar	B	Std. Hata	β	t	p	Tolerance	VIF
1	Sabit	56.096	5.395		10.397	.000		
	Romantik İlişki Doyumu	1.829	.093	.701	19.743	.000	1.000	1.000
2	Sabit	47.380	5.376		8.813	.000		
	Romantik İlişki Doyumu	1.473	.107	.565	13.794	.000	.692	1.445
	Romantik İlişkilerde Öz Yeterlik	.367	.061	.245	5.997	.000	.692	1.445

Üniversite öğrencilerinin ilişki sürdürme stratejileri düzeylerini yordamak için uygulanan aşamalı çoklu regresyon analizi, iki modelde gerçekleştirilmiştir (Bkz. Tablo 5 ve Tablo 6). Aşamalı regresyon analizinin ilk modelinde üniversite öğrencilerinin ilişki sürdürme stratejileri puanları ile en güçlü korelasyon değerine sahip değişken olarak “romantik ilişki doyumu” değişkeni analize girilmiş, toplam varyansın %49.1’ini açıklamıştır. İlişki sürdürme stratejileri ile romantik ilişki doyumu puanları arasındaki ikili korelasyon pozitif yönde ve anlamlıdır ($R=.701$, $R^2=.491$, $p<.05$). Bu bulgu, romantik ilişki doyumu düzeyi arttıkça ilişki sürdürme stratejileri düzeyinin de arttığını göstermektedir. Ayrıca, regresyon modellerinin tolerans ve varyans şişkinlik faktörü (VIF) değerleri kontrol edildiğinde, çoklu bağlantı probleminin olmadığı söylenebilmektedir.

İkinci regresyon modelinde; romantik ilişki doyumu değişkeninden sonra “romantik ilişkilerde öz yeterlik” değişkeni modele eklenmiş ve bu değişkenin modele eklenmesi ile ilişki sürdürme stratejileri puanında açıklanan varyans %49.1’den %53.3’e çıkmıştır ($R=.730$, $R^2=.533$). Diğer bir ifade ile romantik ilişkilerde öz yeterlik değişkeninin açıklanan varyansa %4.2’lik bir katkısı görülmektedir. Romantik ilişkilerde öz yeterlik değişkenine ait Beta değerinin pozitif olması, romantik ilişki doyumu ve romantik ilişkilerde öz yeterlik ile ilişki sürdürme stratejileri arasındaki ilişkinin pozitif yönde olduğunu, romantik ilişkilerde öz yeterlik düzeyi arttıkça ilişki sürdürme stratejileri düzeyinin de arttığını göstermektedir. Romantik ilişki doyumu ve romantik ilişkilerde öz yeterlik değişkenleri, üniversite

öğrencilerinin ilişki sürdürme stratejileri puanlarındaki toplam varyansın %53.3'ünü açıklamaktadır.

İLİŞKİ SÜRDÜRME STRATEJİLERİ = 47.380 + 1.473*ROMANTİK İLİŞKİ DOYUMU + .367*ROMANTİK İLİŞKİLERDE ÖZ YETERLİK

Regresyon denklemi değerlendirildiğinde; romantik ilişkilerde öz yeterlik değişkeni sabit tutulduğunda, romantik ilişki doyumu değişkeni şöyle yorumlanabilmektedir: Romantik ilişki doyumu puanlarındaki 1 birimlik artış ilişki sürdürme stratejileri puanlarında 1.473 puanlık bir artışa yol açmaktadır. Romantik ilişki doyumu değişkeni sabit tutulduğunda, romantik ilişkilerde öz yeterlik değişkeni şu şekilde yorumlanabilmektedir: Romantik ilişkilerde öz yeterlik puanlarındaki 1 birimlik artış ilişki sürdürme stratejileri puanlarında ortalama .367 puanlık bir artışa yol açmaktadır. Bulgular; romantik ilişki doyumu ve romantik ilişkilerde öz yeterlik değişkenlerinin, üniversite öğrencilerinin ilişki sürdürme stratejilerinin anlamlı yordayıcıları olduklarını göstermektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin romantik ilişki doyumu ve romantik ilişkilerde öz yeterlik düzeylerinin, ilişkileri sürdürme stratejileri üzerindeki yordayıcı rolü incelenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde, ilişki sürdürme stratejileri ile romantik ilişkilerde doyumu ve romantik ilişkilerde öz yeterlik toplam ölçek puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulgularında, üniversite öğrencilerinin ilişki sürdürme stratejileri puanlarının yordanmasına ilişkin aşamalı regresyon analizinin iki aşamada tamamlandığı gözlemlenmektedir. Romantik ilişki doyumu ve romantik ilişkilerde öz yeterlik değişkenlerinin, ilişki sürdürme stratejilerinin anlamlı yordayıcıları olduğu ve bu değişkenlerin üniversite öğrencilerinin ilişki sürdürme stratejileri puanlarına yönelik toplam varyansın %53.3'ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Romantik ilişki doyumu değişkeninin, üniversite öğrencilerinin ilişki sürdürme stratejileri puanlarındaki varyansın %49.1'ini açıkladığı, romantik ilişkilerde öz yeterlik değişkeninin toplam varyansa getirdiği katkının ise %4.2 olduğu belirlenmiştir.

Myers, Sweeney ve Witmer (2000), sağlıklı yakın ilişkilerin bazı temel özelliklere sahip olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu özellikler; (a) güven hissedebilme, romantik ilişki kurabilme (b) sevme-sevilme hissedebilme (c) saygı duyabilme, sevgiyi ifade edebilme, sürdürülebilir (d) devamlı, sabit bir yakın ilişkinin varlığını hissedebilme (e) destek alabilme, sağlayabilme (f) haz alınan bir cinsel yaşam, yakınlık ve tensesel teması yönelik ihtiyacı giderebilmedir (Myers ve diğerleri, 2000). Bu özellikleri içeren yakın ilişkiler, sağlıklı bir ilişki olarak nitelendirilebilir. Partnerlerin yakınlık, ait olma, sevgi, cinsellik gibi birtakım önemli ihtiyaçlarının romantik ilişki içerisinde karşılanma düzeyi, ilişki doyumunun sağlanmasında ve artırılmasında oldukça önemli bir etkidir. Bu ihtiyaçların karşılanmaması ya da karşılanma düzeyinin düşük olması durumunda bireyler, ilişkilerine yönelik olumsuz algılara sahip olmakta ve ilişkilerini sürdürüp sürdürmemeye yönelik bazı değerlendirmelerde bulunmaktadır. Yapılan bu değerlendirmeler, ilişki doyumunun belirleyicisidir.

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin ilişki sürdürme stratejilerini yordayan en güçlü değişkenin, romantik ilişki doyumu değişkeni olduğu görülmüştür. Çemberci'ye (2019) göre romantik ilişki doyumu, romantik ilişki içerisindeki bireylerin birbirlerine duyduğu sevgi,

olumlu/olumsuz yaşantıların paylaşılma seviyesi ve ihtiyaçların karşılanma derecesiyle artış gösteren psikolojik bir doyumdur. Partnerlerin romantik ilişkilerini algılama biçimleri ve romantik ilişkilerine yönelik yaptıkları değerlendirmeler onların duygularını, davranışlarını ve motivasyonlarını etkilemektedir (Fincham, 2003). Romantik ilişkide bireyin partneri tarafından olumlu/olumsuz tüm yönleri ile koşulsuz kabulü ilişki doyumunu olumlu yönde etkilerken; reddedilme, eleştirilme ve yargılanma yaşantıları ise ilişki doyumunu olumsuz yönde etkiler. Feeney (2002), romantik partnerlerin olumlu ya da olumsuz davranışlarının ilişki doyumunu etkilediğini ifade etmektedir. Pozitif davranışları koşulsuz kabul, onaylanma ve desteklenme yaşantıları oluştururken; negatif davranışları eleştirme, suçlama, yargılama ve baskı yaşantıları oluşturur. İlişkilerinde doyum hissedemeyen bireylerin, partnerlerine karşı şikâyetçi bir tavır, eleştiri, etkileşimsizlik ve düşmanca bir tavır gibi işlevsel olmayan davranışları daha çok sergileme eğiliminde oldukları gözlemlenmektedir (Fincham ve Beach, 2006). Amato, Booth, Johnson ve Rogers (2007) romantik ilişkilerinde doyum hissedilen partnerlerin, ilişkilerinde olumlu etkileşimler deneyimlediklerini ve daha uzun süreli ilişkiler kurduklarını ifade etmektedir. Bununla birlikte, romantik ilişkilerinde doyum hissedilen partnerlerin, olumsuz duygulanımlara erken müdahalede buldukları ve onarıcı davranışlar sergiledikleri belirtilir (Fincham ve Beach, 2006). Romantik ilişki doyumunu ile ilişki sürdürme stratejileri arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. İlgili alan yazın incelendiğinde; ilişki sürdürme stratejilerinin, romantik ilişki doyumunu ile arasındaki ilişkiyi ele alan sınırlı çalışmaya ulaşılmaktadır. Stafford ve Canary (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ilişki doyumunun; pozitiflik, açıklık, güvence, ağ ve görevlerin kullanımı ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Weigel ve Ballard-Reisch (2008) ise ilişki doyumunun; bireyin hem kendisinin hem de romantik partnerinin, ilişki sürdürme stratejilerini kullanmasıyla ilişkili olduğunu saptamıştır. Benzer şekilde, Ogolsky ve Bowers (2013) tarafından, ilişkileri sürdürme ve ilişki doyumunun incelendiği çalışmalara yönelik bir meta-analiz çalışması gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda; ilişki sürdürme stratejileri ile ilişki doyumunu arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Belus ve diğerleri (2019) ise gerçekleştirdikleri çalışmada, ilişki doyumunun, ilişki sürdürme davranışları ile bireysel refah arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini tespit etmişlerdir. Çelik (2018) gerçekleştirdiği tez çalışmasında, araştırmacılar tarafından geliştirilen yatırım modelini temel alan ilişki sürdürme becerileri psiko-eğitim programının, ilişki istikrarına etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, romantik ilişkisi bulunan 18'i deney ve 18'i ise kontrol grubu olmak üzere toplam 36 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, ilişki sürdürme becerileri psiko-eğitim programının, ilişki doyumunu, ilişki istikrarını ve ilişkiye yapılan yatırım düzeyini artırdığı tespit edilmiştir. Eren (2019) ise gerçekleştirdiği tez çalışmasında, çevrim içi ilişkiler ile yüz yüze başlayan ilişkileri ilişkisel değişkenler (bağlılık, ilişki doyumunu, romantik inançlar, ilişki sürdürme) bağlamında karşılaştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, romantik ilişkisi yüz yüze başlayan 276 birey, çevrim içi başlayan 270 birey olmak üzere toplam 546 birey oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, romantik inançların gruplar arası farklılaştığı; ilişki doyumunu, ilişki sürdürme davranışları ve bağlılık değişkenlerinin gruplar arası farklılaşmadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, ilişki sürdürme davranışlarının bağlılık, ilişki doyumunu ve romantik inançlar ile arasındaki ilişkide aracı rolü üstlendiği tespit edilmiştir. Ruffieux, Nussbeck ve Bodenmann (2014) gerçekleştirdikleri 10 yıllık boylamsal çalışmada, iletişim, stres, iyi oluş ile başa çıkma becerilerinin uzun vadeli ilişki doyumunu ve ilişki istikrarı

üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 103 çift oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, erkekler ve kadınlar için ilişki doyumunun önemli yordayıcısının ilişki başlangıcındaki ilişki doyumu olduğu; bununla birlikte erkekler için ek olarak ikili başa çıkma becerileri olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ilişki doyumunun, ilişki istikrarının önemli yordayıcıları arasında yer aldığı tespit edilmiştir.

İlişki sürdürme stratejilerinin yordanmasına daha düşük düzeyde katkı sağlayan değişkenin, romantik ilişkilerde öz yeterlik değişkeni olduğu belirlenmiştir. Öz yeterlik, bireylerin istenilen sonuçlara ulaşmak için kendi yeteneklerine inanmalarını, süreç boyunca herhangi bir engelle karşılaştıklarında güdülenmelerini ve sabır duygusunun geliştirilmesini sağlamaktadır. Bireylerin sahip oldukları yetenekleri dışında, başarı için gerekli olan davranışları sergileyebileceklerine yönelik tutarlı bir inanca sahip olmaları gerekmektedir. Tutarlı bir inanca sahip olmayan bireyler, olumsuz geri bildirimlerden, zorluklardan, engellerden ve sınırlamalardan kolayca etkilenmekte, olumsuz bir inanç geliştirmektedirler. Romantik ilişki bağlamında ise, iletişime açık olmak, ilişkiyi beslemek, destekleyici bir rol üstlenmek, öfke, kaygı gibi duyguları kontrol altında tutabilmek şeklindeki davranışlarıyla ilgili bireyin kendine olan güveni, romantik ilişkilerde öz yeterlik olarak ifade edilir (Lopez ve diğerleri, 2007). Araştırma sonucunda, romantik ilişkilerde öz yeterlik ile ilişki sürdürme stratejileri arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. İlgili alan yazın incelendiğinde; ilişki sürdürme stratejilerinin, romantik ilişkilerde öz yeterlik ile arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmanın, Weiser ve Weigel (2016) tarafından yürütüldüğü gözlemlenmektedir. Weiser ve Weigel (2016) gerçekleştirdikleri çalışmada, ilişki sürdürme stratejilerinin, romantik ilişkilerde öz-yeterlik ve romantik ilişki doyumu arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini tespit etmişlerdir. Diğer bir ifadeyle, daha yetkin bir romantik partner olduklarına inanan bireylerin, ilişki sürdürme stratejilerinin tümünde daha yüksek düzeyde yer aldıkları; ilişki sürdürme stratejilerinin ise, daha yüksek düzeyde romantik ilişki doyumu ile ilişkilendirildiği belirlenmiştir.

Romantik ilişkilerinde daha yüksek düzeyde doyum hisseden ve daha yüksek düzeyde romantik ilişkilerde öz yeterlik algısına sahip bireylerin, romantik ilişkilerini sürdürme eğilimi daha yüksek olmaktadır. Bu bağlamda, üniversite öğrencilerinin romantik ilişki doyumu ve romantik ilişkilerde öz yeterlik düzeylerinin artırılmasına yönelik programların geliştirilmesi ve uygulanması oldukça önem kazanmaktadır. Üniversitelerin psikolojik danışma merkezlerinde (birimlerinde), aile danışmanlığı merkezlerinde, çiftlerle ve ilişki sorunları ile çalışan uygulamacılara, bireylerin ilişki sürdürme stratejileri, romantik ilişki doyumu ve romantik ilişkilerde öz yeterlik düzeylerini artırmaya yönelik, bireyle ve grupta psikolojik danışma, seminer ve psiko-eğitim çalışmaları gerçekleştirmeleri önerilir. Partnerlerin, romantik ilişkilerindeki problem alanlarının belirlenmesi sağlanarak; problemlerin çözülmesi, doyum verici ilişkilerin deneyimlenmesi ve partnerlere ilişkileri sürdürme becerilerinin kazandırılması sağlanabilir. Romantik partnerlerin, sağlıklı bağlanımlarının desteklenmesini sağlayan ilişki dinamiklerinin belirlenmesini hedefleyen ilişki sürdürmeye/ilişki geliştirmeye yönelik programların geliştirilmesi ve uygulanması önerilir.

İlgili alan yazında, yurt içinde, mevcut çalışmadaki değişkenlerin birlikte ele alındığı herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Yurt dışında ise mevcut çalışmaların oldukça sınırlılık gösterdiği; yer alan çalışmaların ise daha çok ilişki sürdürme stratejileri ile ilişki doyumu

değişkenlerine yönelik gerçekleştirildiği gözlemlenmektedir. Ayrıca, konuyla ilgili yürütülen araştırmalarda, çalışma grubunun daha çok çiftlerden ve yetişkinlerden oluştuğu görülmektedir. Dolayısıyla, konuyla ilgili yürütülecek çalışmaların, romantik ilişki inançları, romantik ilişki kalitesi, romantik ilişki durumu gibi farklı değişkenlerle ele alınması ve ergenler, beliren yetişkinler gibi farklı çalışma gruplarıyla yürütülmesi önerilmektedir.

Romantik ilişki doyumunun ve romantik ilişkilerde öz yeterliğin, üniversite öğrencilerinin ilişki sürdürme stratejileri düzeyleri üzerindeki etkisinin belirlendiği bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin ilişki sürdürme stratejileri düzeyleri sınırlı sayıda değişkenle ele alınmıştır. Mevcut araştırma bulguları, romantik ilişki doyumunun ve romantik ilişkilerde öz yeterliğin ilişki sürdürme stratejilerine yönelik varyansın %53.3'ünü açıkladığını ortaya koymaktadır. Açıklanamayan varyans ise, ilişki sürdürme stratejilerinin farklı yordayıcılarının olduğuna dikkatleri çekmektedir. Bu bağlamda ilişki sürdürme stratejilerinin romantik ilişki istikrarı, romantik ilişki biçimleri gibi farklı değişkenlerle ele alınmasının ilgili alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

İlişki sürdürme stratejileri, romantik ilişki doyumunun ve romantik ilişkilerde öz yeterliğin geliştirilmesine yönelik deneysel çalışmaların yapılması önerilmektedir. Böylelikle, yürütülecek deneysel programların, bu değişkenler üzerinde etkililikleri ele alınabilir. Mevcut çalışmanın nicel bir çalışma niteliği taşıması göz önünde bulundurularak, yürütülecek yeni çalışmalarda, nitel ve karma araştırma yöntemlerinin kullanılmasıyla, çalışmanın farklı bakış açıları ile değerlendirilmesi sağlanabilir.

Araştırmanın bulgularının değerlendirilmesinde, araştırma sınırlılıklarının da göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular, Ege Bölgesi'nde yer alan bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi, Hukuk Fakültesi, Fen ve Edebiyat Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, Mimarlık Fakültesi, Tıp Fakültesi, Hemşirelik Fakültesi, Diş Hekimliği Fakültesi ve Sağlık Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerden elde edilen verilerle sınırlıdır. Araştırmada belirli bir örneklem grubu ile çalışılması, araştırma bulgularının genellenmesine olanak tanıyamamaktadır. Dolayısıyla, farklı gelişimsel dönemde yer alan, farklı sosyo-ekonomik kültürel düzeylere sahip bireylerle, farklı yakın ilişkiler bağlamında (arkadaş, kardeş ilişkileri gibi) ilişki sürdürme stratejilerine yönelik çalışmaların yürütülmesi, konuyla ilgili daha fazla bilgi edinilmesini sağlayacaktır. Bunlara ek olarak, ilişkileri sürdürme stratejilerinin, toplumsal cinsiyet rollerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının da incelenmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Bandura, A. (1994). Self-efficacy, In V. S. Ramachaudran (Ed.). *Encyclopedia of Human Behavior*, 4, 71–81, Academic Press.
- Belus, J. M., Pentel, K. Z., Cohen, M. J., Fischer, M. S. & Baucom, D. H. (2019). Staying connected: An examination of relationship maintenance behaviors in long-distance relationships. *Marriage and Family Review*, 55(1), 78–98. <https://doi.org/10.1080/01494929.2018.1458004>
- Brewer, G. & Abell, L. (2017). Machiavellianism, relationship satisfaction, and romantic relationship quality. *Europe's Journal of Psychology*, 13(3), 491-502. <https://dx.doi.org/10.5964%2Ffejop.v13i3.1217>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (24. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Canary, D. J. & Dainton, M. A. (2006). Maintaining relationships. In A. L. Vangelisti ve D. Perlman (Ed.). *The Cambridge handbook of personal relationships*. (pp. 727–745). Cambridge University Press.
- Canary, D. J. & Stafford, L. (1992). Relational maintenance strategies and equity in marriage. *Communication Monographs*, 59(3), 243–267. <https://doi.org/10.1080/03637759209376268>
- Canary, D. J., Stafford, L. & Semic, B. A. (2002). A panel study of the associations between maintenance strategies and relational characteristics. *Journal of Marriage and the Family*, 64(2), 395–406. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2002.00395.x>
- Collins, W. A. (2003). More and myth: the developmental significance of romantic relationships during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 13(1), 1-24. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.1301001>
- Cramer, D. (2002). Linking conflict management behaviours and relational satisfaction: The intervening role of conflict outcome satisfaction. *Journal of Social and Personal Relationships*, 19(3), 425-432. <https://doi.org/10.1177%2F0265407502193007>
- Cramer, D. (2004). Satisfaction with a romantic relationship, depression, support and conflict. *Psychology and Psychotherapy*, 77(4), 449-461. <https://doi.org/10.1348/1476083042555389>
- Cui, M., Fincham, F. D. & Pasley, B. K. (2008). Young adult romantic relationships: The role of parents' marital problems and relationship efficacy. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(9), 1226–1235. <https://doi.org/10.1177%2F0146167208319693>
- Çelik, D. B. (2018). *Yatırım modeline dayalı evlilik öncesi ilişki sürdürme becerileri psiko-eğitim grubunun ilişki istikrarına etkisinin incelenmesi*. Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Dindia, K. (2000). Sex differences in self-disclosure, reciprocity of self-disclosure, and self-disclosure and liking: Three meta-analyses reviewed. In S. Petronio (Ed.), *Balancing the secrets of private disclosures* (pp. 21–36). Erlbaum.
- Duck, S. (1988). *Relating to others*. Dorsey.

- Eren, D. E. (2019). *Comparison of online vs. offline dating in terms of romantic beliefs, commitment, relationship maintenance and relationship satisfaction*. Yüksek lisans tezi, Özyeğin Üniversitesi, İstanbul.
- Feeney, J. A. (2002). Attachment, marital interaction, and relationship satisfaction: A diary study. *Personal Relationships*, 9(1), 39-55. <https://doi.org/10.1111/1475-6811.00003>
- Fincham, F. D. (2003). Marital conflict: Correlates, structure, and context. *American Psychological Society*, 12(1), 23-27. <https://doi.org/10.1111%2F1467-8721.01215>
- Fincham, F. D., Harold, G. T. & Gano-Phillips, S. (2000). The longitudinal association between attributions and marital satisfaction: Direction of effects and role of efficacy expectations. *Journal of Family Psychology*, 14(2), 267-285. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0893-3200.14.2.267>
- Gleeson, G. & Fitzgerald, A. (2014). Exploring the association between adult attachment styles in romantic relationships, perceptions of parents from childhood and relationship satisfaction. *Health*, 6(13), 1643-1661. <http://www.scirp.org/journal/PaperInformation.aspx?PaperID=47883>
- Gündüz, B. & Karataş, A. (2020, Eylül). *İlişki doyumunun yordayıcıları: İlişkisel benlik değişimi ve romantik ilişkilerde öz yeterlik*. Eğitim Araştırmaları Kongresi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Hendrick, S. S. & Hendrick, C. (2006). Measuring respect in close relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 23(6), 881-899. <https://doi.org/10.1177%2F0265407506070471>
- Kuttler, A. F. & Greca, A. M. L. (2004). Linkages among adolescent girls' romantic relationships, best friendships and peer networks. *Journal of Adolescence*, 27, 395- 414. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.05.002>
- Lopez, F.G., Morúa, W. & Rice, K.G. (2007). Factor structure, stability, and predictive validity of college students' relationship self-efficacy beliefs. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 40, 80-96. <https://doi.org/10.1080/07481756.2007.11909807>
- Myers, J. E., Sweeney, T. J. & Witmer, J. M. (2000). The wheel of wellness counseling for weiness: a holistic model for treatmentplanning. *Journal of Counseling and Development*, 78(3), 251-266. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2000.tb01906.x>
- Ogolsky, B. G. & Bowers, J. R. (2013). A meta-analytic review of relationship maintenance and its correlates. *Journal of Social and Personal Relationships*, 30(3), 343-367. <https://doi.org/10.1177%2F0265407512463338>
- Öz Soysal, F. S., Uz Baş, A. & Aysan, F. (2019a). İlişkileri sürdürme stratejileri ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(70), 710-719. <https://doi.org/10.17755/esosder.446014>
- Öz Soysal, F. S., Uz Baş, A. & Aysan, F. (2019b). Romantik ilişkilerde öz yeterlik ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 1100-1110. <https://doi.org/10.15869/itobiad.544395>

- Riggio, H. R., Weiser, D. A., Valenzuela, A. M., Lui, P. P., Montes, R. & Heuer, J. (2011). Initial validation of a measure of self efficacy in romantic relationships. *Personality and Individual Differences*, 51, 601–606. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.05.026>
- Roberts, A. & Pistole, M. C. (2009). Long distance and proximal romantic relationship satisfaction: Attachment and closeness predictors. *Journal of College Counseling*, 12(1), 5-17. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2009.tb00036.x>
- Ruffieux, M., Nussbeck, F. W. & Bodenmann, G. (2014). Long-term prediction of relationship satisfaction and stability by stress, coping, communication, and wellbeing. *Journal of Divorce and Remarriage*, 55(6), 485-501. <https://doi.org/10.1080/10502556.2014.931767>
- Rusbult, C. E. & Buunk, B. P. (1993). Commitment processes in close relationships: An interdependence analysis. *Journal of Social and Personal Relationships*, 10, 175-204. <https://doi.org/10.1177%2F026540759301000202>
- Rusbult, C. E., Olsen, N., Davis, J. L. & Hannon, P. A. (2001). Commitment and relationship maintenance mechanisms. In *Close romantic relationships: Maintenance and enhancement*. (pp. 87-113). Erlbaum.
- Sakallı-Uğurlu, N. (2003). How do romantic relationship satisfaction, gender stereotypes, and gender relate to future time orientation in romantic relationships?. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 137(3), 294-303. <https://doi.org/10.1080/00223980309600615>
- Saraç, A., Hamamcı, Z. & Güçray, S. (2015). Üniversite öğrencilerinin romantik ilişki doyumunu yordaması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(43), 69-81.
- Sarı, T. (2008). *Üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerle ilgili akılcı olmayan inançlar, bağlanma boyutları ve ilişki doyumu arasındaki ilişkiler*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Stackert, R. A. & Bursik, K. (2003). Why i unsatisfied? Adult attachment style, gendered irrational relationship beliefs, and young adult romantic relationship satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 34(8), 1419- 1429. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00124-1](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00124-1)
- Stafford L. & Canary, D. J. (1991). Maintenance strategies and romantic relationship type, gender, and relational characteristics. *Journal of Social and Personal Relationships*, 8(2), 217–242. <https://doi.org/10.1177%2F0265407591082004>
- Stafford, L. & Canary, D. J. (2006). Equity and interdependence as predictors of relational maintenance strategies. *Journal of Family Communication*, 6(4), 227–254. https://doi.org/10.1207/s15327698jfc0604_1
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. (M. Baloğlu, Çev.). Nobel Yayın Dağıtım.
- Weigel, D. J. & Ballard-Reisch, D. S. (2008). Relational maintenance, satisfaction, and commitment in marriages: An actor-partner analysis. *Journal of Family Communication*, 8, 212–229. <https://doi.org/10.1080/15267430802182522>

- Weiser, D. A. & Weigel, D. J. (2016). Self-efficacy in romantic relationships: Direct and indirect effects on relationship maintenance and satisfaction. *Personality and Individual Differences, 89*, 152- 156. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.10.013>
- Wenzel, A. & Harvey, J. (2001). Introduction: The movement toward studying the maintenance and enhancement of close romantic relationships. In J. Harvey ve A. Wenzel (Ed.). *Close romantic relationships: Maintenance and enhancement* (pp. 1–10). Lawrence Erlbaum Associates.



2018 Ortaokul Fen Bilimleri Dersi Programında Yer Alan Kazanımların Bilim Tarihindeki Bilimsel Deneyler ile İlişkilendirilmesi

Relating the Achievements of the 2018 Secondary School Science Curriculum with Scientific Experiments in the History of Science

İlknur Güven^{1*}

Hatice Merve Korkut²

Özge Köngül³

* Sorumlu yazar

Corresponding Author

¹Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Türkiye
Assoc. Prof. Dr., Marmara University, Turkey,
ilknur.guven@marmara.edu.tr

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-0086-8662>

²Doktora öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Türkiye,
PhD Student, Marmara University, Turkey
koyustuhaticemerve@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-1155-5020>

³Doktora öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Türkiye
PhD Student, Marmara University, Turkey
ozgekongul@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-8535-2851>

Makale geliş tarihi / First received : 15.11.2021

Makale kabul tarihi / Accepted : 29.12.2021

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

1- Araştırmacıların katkı oranı eşittir.

2- Makale 14. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur. (UFBMEK 19-21 Mayıs, 2021) Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur, Türkiye.

3- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

5- Makalemizde etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur. (Bu çalışmada 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ve bilim tarihi alanında yayınlanan kitaplar, fen disiplinleri alanındaki kitaplar, makaleler, tezler, bilimsel dergiler veri kaynağı olarak kullanılarak döküman analizi yapılmıştır).

7- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 15%

Atf bilgisi / Citation:

Güven, İ., Korkut, H.M. & Köngül, Ö. (2022). 2018 ortaokul fen bilimleri dersi programında yer alan kazanımların bilim tarihindeki bilimsel deneyler ile ilişkilendirilmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 289-325.

ÖZ

Bu çalışmada 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda 5-8. sınıf seviyelerindeki öğrenme alanları altında yer alan kazanımlar ile bilim tarihinde yer alan önemli bilimsel deneyleri ilişkilendirerek sunmak amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Veriler doküman analizi tekniği ile toplanmıştır. 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ve bilim tarihi alanında yayınlanan kitaplar, fen disiplinleri alanındaki kitaplar, makaleler, tezler, bilimsel dergiler veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Çalışmada kaynaklar taranarak elde edilen deneyler listesi 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı kazanımları ile ilişkilendirilirken ana tema öğrenme alanı olarak belirlenmiştir. Ünite adı, sınıf seviyesi, kazanımlar ve ilişkili deneyler ise alt kategoriler olarak belirlenerek veriler anlamlı yapılar haline getirilmiş ve bulgular öğrenme alanları ve ünite-sınıf seviyesi-kazanım-deneyler ilişki tabloları halinde sunulmuştur. Tarihteki bilimsel deneylerin ortaokul öğrenci seviyesine uygun biçimde ilgili kavram ve kazanımla ilişkilendirilerek verilmesi yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler

bilim tarihi, 2018 fen bilimleri öğretim programı, bilimsel deneyler

ABSTRACT

In this study, it is aimed to present the 2018 Science Curriculum achievements by relating with the important scientific experiments in the history of science for 5-8th grade levels. The qualitative research method, case study approach was used in the research. The data was collected with document analysis technique. The 2018 Science Curriculum and history of science books, science books, articles, theses and scientific journals were used as data sources. While the list of experiments obtained by searching the sources in the study was related with the 2018 Science Curriculum achievements, the main theme was determined as the learning area unit name, grade level, achievements and related experiments were determined as sub-categories. The data was made into meaningful structures and the findings were presented in the form of learning areas and units-grade levels-achievements-experiments relationship tables. Suggestions were made to give scientific experiments in history in accordance with the level of secondary school students by relating them with the relevant concept and achievement.

Keywords

history of science, 2018 science teaching program, scientific experiments.

GİRİŞ

Bilim geçmişten günümüze kadar insanoğlunun doğayı merak etme, anlamaya çalışma, akıl yürütme ve açıklama çabaları sonucu nesilden nesile aktarılan kültürel bir birikimdir (Laçın-Şimşek, 2011). Klasik ve yaygın bir tanımla bilim; gözlem ve deneyler ile elde edilen bulgulara dayanarak, neden-sonuç niteliğinde ilişkiler bulmaya çalışan, olay ve olguları yöntemlere ve stratejilere dayalı çözümlenip genellemeye çalışan objektif ve sistematik bilgi birikimi şeklinde tanımlanmaktadır (Akarsu, 2018). Bilim tarihi ise; bilimsel bilginin nasıl aşamalardan geçip bugünkü bilim halini aldığı, bu süreçte bilim insanlarının neler yaptığı ve ne zaman yaptığı, kullandıkları yöntem ve araç-gereçleri konu alan disiplin türüdür (Unat, 2021). Bilim tarihini, geçmişteki bilim insanlarının bilime ne gibi katkılar yaptıklarını ve bu süreçte hangi verilere ulaştıklarını bilmek insanın; asırlar öncesinden günümüze kadar uzanan bilimsel çalışmalarındaki bilime katkı faaliyetlerini görmesine ve bu faaliyetlerdeki bilim insanlarını yanında hissetmesine, kendisini bilim dünyasının bir ferdi gibi görmesine olanak sağlar (Çoruh, 2010). Günümüzde bilimin doğasını ve tarihini doğru anlamak için bilim tarihinin kökenlerine değinilmesi ve o dönemin objektif bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir. Çünkü bilim tarihi, geçmiş ve günümüz arasında bir köprü vazifesi görmektedir (Topdemir & Unat, 2018).

Deneyler tasarlanmış ve yakından kontrol edilen, salt gözlemlerin ötesinde olaylardır ve onlara özel güçlerini veren de bu yakın kontroldür (Hodson, 1988). Bilim insanları doğayı anlamak için deney yaparlar. Deneylerin çoğu, daha o deneyin yapıldığı zamanda, tarihsel geçmişe sahip olan araştırmaların birer parçasıdır ve çoğu yeni araştırmaları önerip diğerlerinin eksiklerinin kapanmasına yardım ederek araştırmanın geleceğine katkıda bulunurlar (Harre, 1981/2017). Modern deneyin savunucusu olarak anılan Francis Bacon deneyi bilimsel bilgi edinmenin başlıca yolu olarak ifade eder (Hodson, 1988). Bilimsel deney tüm maddi, kültürel ve sosyal boyutlarıyla bilgi üretmede merkezi bir araç olarak hizmet eder. Francis Bacon, deneylerin; yeni fenomenlerin üretilmesi, bu fenomenlerin sınıflandırılması ve rekabet eden teoriler ve hipotezler arasında karar verme gibi farklı faaliyetleri içeren çeşitli epistemik işlevleri olduğunu belirtmektedir (Steinle, 2002). Yunanlıların M.Ö. 400 yıllarında giriştikleri sistematik bilimsel çalışmalardan bu zamana kadar, yüzbinlerce deney yapılmıştır (Harre, 1981/2017/2017; Suntola, 2018).

Bilim tarihinde yapılan sayısız deneyden bazıları çok daha unutulmaz, dikkat çekici ve günümüz bilimsel çalışmalarına ışık tutan ve pek çok bilimsel gerçeği aydınlatan deneylerdir. Bu deneyler pek çok kaynakta "Büyük bilimsel deneyler" (Harre, 1981/2017) olarak geçmektedir. Hadhazy (2019), *Popular Science* Türkiye dergisi Kasım 2019 sayısında kapaktaki "Tarihi değiştiren 10 büyük deney" manşetiyle bu deneyleri "Eratosthenes dünyanın çevresini hesaplıyor, William Harvey doğanın nabzını ölçüyor, Gregor Mendel genetiği buldu, Isaac Newton optik dünyayı açıklıyor, Michelson Morley esir teorisini yok ediyor, Marie Curie'nin çalışmaları fark yarattı, Ivan Pavlov ve köpeği, Robert Millikan elektrik yükünü buldu, Thomas Young dalgayı buldu, Robert Paine deniz yıldızlarını strese sokuyor" şeklinde sıralamıştır. Aynı makale aynı dönemde Amerika Birleşik Devletleri'nde basılan *New Scientist* ve *Discover* dergilerinde de yayınlanmıştır (Hadhazy, 2019).

Bilimin doğası kavramının kökeni incelendiğinde 20. yy'ın başlarında literatüre kazandırıldığı görülmektedir (Lederman, 1992). Bilimin doğası, bilim tanımı ve bilimsel bilginin özelliklerinin

yanı sıra bu konudaki temel ilke ve fikirleri kapsar. Bilim nedir? Amacı nedir? Özellikleri nelerdir? Nasıl ilerler? İşleyişi nasıldır? gibi soruların cevaplandırılmasında önemli bilgiler sağlar (Akarsu, 2018). 20.yy'ın başından günümüze kadar bilimin doğası farklı şekillerde vurgulanmıştır. 20.yy'ın başlarında Hurd (1960) bilimin doğasını tanımlarken iyi bir eğitim sağlamak amacıyla bilimsel yöntemlere önem verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Welch (1979) de 1970'li yıllarda bilimin doğasını tanımlarken bilimsel süreç ve araştırma arasındaki ilişkiden bahsetmiştir. 20.yy'ın başlarında bilimin doğası tanımlanırken bilimsel yöntemlere önem verilmesi gerektiğinden bahsedilirken (AAAS, 1990) sonraki yıllarda bilimin doğası bilimsel okuryazarlığın kilit taşı olarak vurgulanmıştır (Rutherford & Ahlgren, 1994). Bilimin doğası ve bilim tarihi, fen eğitimi ile etkileşim halindedir (McComas vd., 2002) ve aslında bilimsel okuryazarlığın da bir boyutudur (Turgut & Fer, 2006). Bilimin doğasını anlamak ve anlamlandırmak, fen eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Fen eğitim programlarının genel amaçlarından birisi bilimsel okuryazar bireyler yetiştirmektir. Bilimsel okuryazarlığın yaygınlaştırılmasında ise bilim tarihini öğrenmeye ve bilimin doğasının anlaşılmasının önemine dikkat çekilmektedir (Yıldız, 2013; Kortam vd., 2021). Norris ve Phillips'e (2003) göre bilimsel okuryazarlık bilimin doğasını anlamayı da içine alır.

Bilimin doğasının öğretiminde bilim tarihinden yararlanılmalı ve bilim insanlarından ve yaptıkları çalışmalardan, deneylerden örnekler verilmelidir (Kortam vd., 2021). Bilimsel kavramları ve o kavramların oluştuğu bilimsel süreçleri tarihsel ve pedagojik bir yaklaşımla öğretimde kullanmak bilim tarihi yaklaşımının öğretimde kullanılmasıdır (Wang & Marsh, 2002). Bu yaklaşım bilim insanlarının özelliklerini, çalışmalarını öğretebilmek adına çok özeldir ve yıllardır pek çok araştırmacı tarafından da kullanılmakta ve çalışmalara konu olmaktadır (Losee, 1972/2001; Monk & Osborne, 1997; Kortam vd., 2021; Irez, 2009; Erduran, 2001). Bilim tarihi yaklaşımının sadece bilimin ürünlerini değil bilimsel fikirlerin evrimini de vurgulayarak öğrencilerin bilimin doğasını anlamalarında katkısının olduğu belirtilmektedir (Monk & Osborne, 1997; Abd-El-Khalic, 2013; Lederman, 1992, Erduran, 2001). Öğrencilerin bilimsel gelişmeleri anlayabilmesi için tarihte bilim insanlarının hangi deneylerle bu sonuçlara ulaştığını, aslında öğrenmeye çalıştıkları bilginin büyük çabalar sonucu yapılan deneyler, gözlemler sonucu elde edildiğinin farkına varmaları faydalıdır (Kortam, vd., 2021). Bilim çoğu zaman bize yansıtıldığından çok daha fazlasını kapsamaktadır. Bu yüzden de fen alanında eğitim, sadece moleküllerin yapısını ya da güneşin yüzey sıcaklığını öğretmek/öğrenmek gibi içeriklerden çok daha fazlasını içermelidir (Irez & Han Tosunoğlu, 2017). Ihde'ye (1971) göre öğrencilerin belirgin bir konu hakkında bilim insanlarının çalışmalarından haberdar olmaları ve bilimsel gelişmelere farklı kültürlerden ne tür etki ve katkı yapıldığını bilmeleri gerekmektedir.

Alan yazın incelendiğinde Brown'un (1991) çalışmasında bilim tarihi temel alınarak işlenen derslerin öğrencilerin bilimsel bilgiye ulaşma süreci ve bu süreçte izlenen yolları fark etmelerini sağladığı görülmüştür. Ayrıca Irwin (2000) ve Kara (2010) çalışmalarında bilim tarihinin derslere entegre edilmesiyle birlikte öğrencilerin derse karşı tutumlarına, bilimsel süreç becerilerine, bilim ve bilim insanlarına yönelik algılarına pozitif yönde etki ettiğini ifade etmişlerdir. Özdemir ve Akçay'ın (2009) çalışmasında bilim tarihi temel alınarak işlenen dersler sayesinde bilimsel bilginin önemi ortaya çıkarılmıştır.

Sarıtaş (2020) 2018 yılında yayınlanmış olan ve halen yürürlükte olan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programını bilim ve kültür ilişkisi ve bu ilişkide bilim tarihinin durumu açısından incelediği çalışmada; programda bilim tarihi ile ilişki kurulabilecek bazı sözcüklerin yer aldığı ifadelerle rastlandığını ancak “bilim tarihi” sözcüğüne veya herhangi bir bilim insanının ismine rastlanmadığını belirtmektedir. İlgili sözcüklerden “tarih” e bir yerde, “bilim insanı” sözcüğüne üç yerde rastlanmıştır. Bilim insanı ifadesinin kazanımlar bölümünde sadece bir konuda (Uzay Araştırmaları) açıklama kısmında yer aldığını belirtmiştir. 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018) yapılandırmacı yaklaşıma göre yapılandırılmıştır. Bu yaklaşıma göre öğrenme aktif bir süreçtir ve özünde dünyayı anlamlandırma sürecidir, bilgi doğuştan gelmez ya da pasif olarak özümsemeye aksine yapılandırılır, öğrencinin öğrenme sürecinde önceden sahip olduğu eski-eksik-yanlış bilginin farkına varmasını ve yeni-eksiksiz-doğru bilgiyi eskisi ile yer değiştirmesini içerir (Muğaloğlu, 2014; Fox, 2001; Erentürk vd., 2004). Bilginin birey tarafından içselleştirilmesi gerekmektedir (Yaşar, 1998). Bilim tarihini öğrenen, bilim insanlarının çalışmalarını öğrendikleri bilimsel bilgi ile ilişkilendirebilen öğrenci bu içselleştirmeyi yapabilecek ve başarılı olabilecektir. Bu konuda literatürde özellikle bilimsel hikayelerden faydalandığı görülmekte ve bilimsel hikayelerle yapılan öğretimin öğrenci başarısını arttırdığı pek çok çalışmaya rastlanmaktadır (Akarsu, vd., 2015; Demirci & Okur, 2021; Güler & Ünal, 2021; Kortam, vd., 2021). Bunu yapmanın bir diğer yolu da bilimsel deneyler ile öğrencileri tanıştırmaktır (Faria, vd., 2020). Bilim tarihi, bazılarının üzerinde çalışılabilecek ve sınıflarda yeniden üretilebilecek olan ve bu sayede öğrencilerin bilim anlayışlarını geliştirmelerine yardımcı olabilecek bir deney havuzuna erişim sağlar (Bachtold, 2021). Bilim tarihindeki bir deney öğrencilere sunulduğunda, öğrenciler deneyi incelerken; deneyin merkezindeki ilkeyi anlarlar. Aynı zamanda öğrenciye sunulan bu bilim tarihindeki deney bilim insanlarının belirli bir zamanda karşılaştıkları iyi tanımlanmış bir sorunu çözmeye deneyin nasıl katkı sağladığını anlamalarına yardımcı olan tarihsel bir bağlam işlevi görür (Bachtold, 2021). 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın (MEB, 2018) temel amacı “bütün bireylerin fen okuryazarı olarak yetiştirilmesi” olarak vurgulandığından; bilim tarihinin ve bilimin doğasının anlaşılmasının da bu konudaki rolü göz önüne alındığında bilim tarihine yer verilen fen derslerinin de bu konuya önemli katkı sağlayacağı söylenebilir.

Bu bağlamda bilim tarihinde önemli yere sahip bugün okullarda okuttuğumuz bilimsel bilgilerin oluşmasına büyük katkıları olan önemli bilimsel deneylerin, Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlarla ilişkilendirilmesi mümkündür. Bu ilişkilendirmenin özellikle öğretmenler için bir kaynak teşkil etmenin yanı sıra, okullarda fen bilimleri dersinde işlenen bilimsel bilgiler öğrencilere sunulurken bu bilginin kökenini tarihi açıdan gözler önüne seren deneylerin (nasıl, hangi deneyle, kim tarafından ve ne zaman olduğu) sunulması hem öğrenmenin çok daha kalıcı olabilmesi, hem de öğrencilerin daha meraklı bir şekilde öğrenmeye heves etmeleri açısından değerli olacağı düşünülmektedir. Bu deneylerin tarihsel yaklaşıma uygun olarak fen eğitiminde kullanılması sadece öğrenciler için değil öğretmenler için de bilim tarihine ilişkin farkındalıklarının ve bilgi düzeylerini artırmasını mümkün kılabilir. Nitekim bu konuda öğretmenlerin yetersiz olduğu bilinmektedir (Sarıtaş, 2019). Erduran ve diğerleri (2007) öğretmenlerin tarihsel yaklaşıma göre uygun ders işlemede iyi olmadıklarını ve müfredatların bu kısımlarını uygulamaktan kaçındıklarını belirtmektedir. Öğretmenlerin bu yaklaşımı derslerine dahil edememelerine programlarının yoğunluğunu bahane ettikleri görülmektedir (Wang & Marsh, 2002). Ayrıca hem

öğretmenlerin hem de öğrencilerin bilim tarihi, bilim insanları ve bugünkü bilimsel gelişmelere de temel teşkil eden önemli bilimsel deneyler hakkında bilgi sahibi olmalarına fırsat sağlanmasının ve bu konuda desteklenmelerinin önemli olduğu düşünülmüştür. Buradan yola çıkarak araştırmanın amacı ve problem cümlesi belirlenmiştir:

Bu çalışmada 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2018) 5-8. sınıf seviyelerindeki öğrenme alanları altında yer alan her sınıf seviyesindeki ünite için kazanımlar ile bilim tarihinde yer alan önemli bilimsel deneyleri ilişkilendirerek listelemek ve hangi deneyin hangi öğrenme alanı altındaki kazanımlarla ilişkilendirilebileceğini belirtmek amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışmanın problem cümlesi şu şekilde ifade edilmiştir: 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı 5-8. sınıf seviyelerindeki öğrenme alanları altında yer alan her sınıf seviyesindeki ünitenin kazanımları ile ilişkilendirilebilecek bilim tarihinde yapılmış önemli bilimsel deneyler nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması tek bir durum ya da olayın derinlemesine incelendiği, verilerin sistematik olarak toplandığı ve gerçekte neler olduğuna bakıldığı bir desendir (Subaşı & Okumuş, 2017; Cresswell, 2013/2021). Veri toplama tekniği olarak doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılacak olan olgu veya olgular hakkında bilgiler veren hem yazılı hem de elektronik materyallerin analizini kapsar (Yıldırım & Şimşek, 2018) ve araştırma verilerinin birincil kaynağı olarak kullanıldığında çeşitli dokümanların toplanmasını, gözden geçirilmesini, sorgulanmasını ve analizini içerir (Sak vd., 2021). Ayrıca doküman analiz tekniği, araştırmanın hedeflerine yönelik veriler elde etmede, elde edilen bu verilerden de bulguların ortaya çıkarılması için kullanılmaktadır (Çepni, 2010).

Veri Kaynakları ve Veri Analizi

Eğitim ile ilgili bir araştırmada doküman analizi kullanılıyorsa; eğitim alanında yayınlanan ders kitapları, makaleler, tezler, bilimsel kitaplar, bilimsel dergiler, program (müfredat) yönergeleri, öğrenci ve öğretmen el kitapları, öğretmen dosyaları, eğitimle ilgili resmi belgeler vb. veri kaynağı olarak kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu çalışmada 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018) ve bilim tarihi alanında yayınlanan kitaplar, fen disiplinleri alanındaki kitaplar, makaleler, tezler, bilimsel dergiler veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Kaynakların güvenilirliğini sağlamak için kitaplarda yazarın adı, yayıncısı ve basım tarihinin yer alması, makalelerin hakemli dergilerde yayınlanmış olması, internet kaynakları için atıfta bulunulacak benzer özelliklere sahip olma zorunluluğu aranmıştır. Bu çalışma 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ve ulaşılan kaynaklar ile sınırlıdır.

Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre; betimsel analiz derinlemesine analiz gerektirmeyen verilerin işlenmesinde kullanılan ve önceden belirlenmiş bir çerçeveye bağlı olarak nitel verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve tanımlanan bulguların yorumlanması adımlarını içeren analiz türüdür. Bu araştırmada ulaşılan veriler betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Çalışmada taranarak elde edilen deneyler listesi 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018) kazanımları ile ilişkilendirilirken ana tema öğrenme alanı olarak belirlenmiştir. Sınıf seviyesi, ünite adı, kazanımlar ve ilişkili deneyler ise alt kategoriler olarak belirlenerek veriler anlamlı

yapılar haline getirilmiş ve bulgular öğrenme alanları ve sınıf seviyesi-ünite adı-kazanım-deneyler ilişki tabloları halinde sunulmuştur.

Çalışmanın yürütülmesi

Bu çalışma 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul'da bir devlet üniversitesinde güz yarıyılında ilk yazar tarafından okutulan "Büyük Bilimsel Deneyler" isimli doktora dersi kapsamında geliştirilmiştir. Bu ders kapsamında 14 hafta boyunca tarihteki önemli bilimsel deneylerin neler olduğu ulaşılan bilimsel kaynaklar incelenerek çalışılmıştır. Bilim tarihinde çok önemli bir yere sahip olan ve bugünkü bilimsel bilgilerin oluşmasında çok önemli role sahip olduğu görülen önemli bilimsel deneylerin derslerde daha fazla yer verilmesinin önemli olduğu düşüncesinden yola çıkılarak araştırma sorusu belirlenmiştir. Araştırma amacı kapsamında taranan dökümanlar önce "bilim tarihi" ve "bilimsel deneyler" analiz sözcükleri çerçevesinde incelenmiş ve ulaşılan kaynaklar da "deney" analiz sözcüğü ile taranarak bir deneyler listesi hazırlanmıştır. Daha sonra bu listedeki deneylerin hangi bilimsel kavramlar ile ilişkili olduğu ve hangi bilimsel kavramın/konunun/kanunun destekleyicisi olduğu belirlenmiştir. En son olarak 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018) 5-8. sınıfta yer alan tüm öğrenme alanlarında her sınıf seviyesindeki ünite için kazanımlar tabloları halinde listelenerek oluşturulan deney listesinden bu kazanımların hangi deneylerle ilişkilendirilebileceğine karar verilmiştir. Bir sınıf seviyesinde yer alan bir ünitenin hiçbir kazanımıyla deney ilişkilendirilemediği durumlarda tekrar literatür taraması yapılarak ilgili kazanımlarla bilim tarihinde hangi deneyin ilişkili olabileceği araştırılmıştır. Bu şekilde müfredatta yer alan her öğrenme alanı için ilgili kazanımlar ile ilişkilendirilmiş deney listesi hazırlanmıştır. Daha sonra oluşturulan tablolar için iki farklı uzman görüşü alınarak geçerlilik çalışmaları yapılmıştır. Ayrıca çalışma 14. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde (Güven vd., 2021) sözlü bildiri olarak sunulmuş, sunum sonrasında yaşanan tartışma ve öneriler dikkate alınarak analizler yeniden gözden geçirilmiştir.

BULGULAR

2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2018) sarmal yapı benimsenmiştir. Fen bilimleri konuları her sınıf seviyesinde yedişer ünite olacak şekilde yapılandırılmıştır. Her sınıf seviyesindeki ünitelendirme sırasıyla Dünya ve Evren, Canlılar ve Yaşam, Fiziksel Olaylar, Madde ve Doğası, Fiziksel Olaylar, Canlılar ve Yaşam ve Fiziksel Olaylar öğrenme alanları altında yapılmıştır. Bu çalışmada veriler tablolaştırılırken bu sıraya dikkat edilmiş ve bulgular toplam yedi tablo halinde verilmiştir. Çalışmada toplam 40 bilimsel deney (Ek:2) 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı 5-8. sınıf müfredatında yer alan kazanımlarla ilişkilendirilmiştir.

Çalışmada elde edilen bulgular öğrenme alanları teması altında sınıf seviyesi-ünite adı-kazanım-deneyler ilişkilendirme tabloları halinde sunulmuştur.

Tablo 1. Dünya ve Evren öğrenme alanında yer alan kazanımların bilimsel deneylerle ilişkilendirilmesi

Sınıf seviyesi	Ünite adı	Kazanım sayısı*	Bilimsel Deney
5.Sınıf	Güneş, Dünya ve Ay	7	Güneşin Kendi Etrafında Dönüşü - Galileo Galilei
6.Sınıf	Güneş Sistemi ve Tutulmalar	5	Karanlık Kutu - İbnü'l Heysem Dünya'nın Çapını Bulma - Eratosthenes
7.Sınıf	Güneş Sistemi ve Ötesi	10	Galileo Galilei nin teleskobu – Galileo Galilei
8.Sınıf	Mevsimler ve İklim	3	Yarım Küre Kapaklı Anemometre - John Thomas Romney Robinson

*Kazanımlar eklerde açıkça yazılı olarak verilmiştir

Galileo Galilei, güneş lekelerini gözlemlediğinde, onları parlak yüzeyinde hareket eden yoğun bulutlar olabilir şeklinde yorumlamıştır (Strano, 2009). Belirli aralıklarla yaptığı gözlemlerinde, güneş lekelerinin her zaman aynı yöne doğru kaydığını kaydetmiş ve güneşin kendi etrafında döndüğü sonucuna ulaşmıştır (Akter vd., 2017). Galilei'nin yapmış olduğu bu deney 5.sınıf Güneş, Dünya ve Ay ünitesi, güneşin yapısı ve dönme hareketi konusundaki güneşin dönme hareketi yaptığı kazanımı ile ilişkilendirilerek verilebilir.

Fotoğraf makinesinin ilk ve en basit hali ingilizcede iğne deliği (pinhole), fotoğrafçılıkta ise camera obscura olarak adlandırılan karanlık kutudur (ya da karanlık odadır). Karanlık kutunun geçmişi M.Ö. 4. yüzyıla kadar dayanır. Karanlık kutuda kullanılan temel ilkenin bilinen ilk tarifini Çinli filozof Mozi (M.Ö. 470-390) yapmıştır. Daha sonraları başka bilginler Mozi'nin bu görüşünü desteklese de görüşlerini deneylerle destekleyememişlerdir. Bu teknik hakkındaki ilk açık tanımlamayı ve deneyleri yapan kişi, 965-1041 yılları arasında yaşayan İbnü'l-Heysem'dir. İbnü'l-Heysem birkaç ışık kaynağıyla yaptığı deneylerle objeleri karanlık odada ters bir biçimde görüntülemeyi başarmıştır. İbnü'l-Heysem, bir gün bulunduğu odanın pencere kanadındaki delikten içeri giren ışığın karşıdaki duvara vurmasıyla oluşan görüntünün Güneş'in tutulma sırasındaki yarım şeklindeki biçimini aldığını farketmiş ve şu tespiti yapmıştır: "Güneş'in tutulma sırasındaki görüntüsü, tam tutulma olmadığı müddetçe, şunu söyler: Güneş ışıkları dar ve yuvarlak delikten geçerek deliğin karşısındaki yüzeye düştüğünde hilal şeklini alır". İbnü'l-Heysem daha sonra yaptığı deneyle ışığın düz bir çizgi şeklinde yol aldığını, parlak nesnelere yayılan ışık ışınlarının küçük delikten geçerken dağılmayarak deliğe paralel olan düz bir yüzey üzerinde baş aşağı ters bir görüntü oluşturduğunu açıklamış ve delik ne kadar küçük olursa görüntünün de o kadar net olacağını belirlemiştir (Kaplan, 2019a). Büyük ölçekte, aydınlatılmış bir sahneden gelen ışık, dar bir açıklıktan karanlık bir odaya geçirilebilir ve burada uzak bir duvara düşebilir ve bu süreçte sahne büyütülmüş olarak görünebilir (Kelley & Milone, 2005). Karanlık kutu deneyi 6.sınıf Güneş Sistemi ve Tutulmalar ünitesindeki güneş tutulmasının nasıl oluştuğunu tahmin etme kazanımı ile ilişkilendirilerek anlatılabilir.

Eratosthenes "Dünya'nın Çapını Bulma" deneyinde; Aswan bölgesinde bulunan bir kuyuya kuzey yarım küredeki yaz gündönümünde öğlen güneş ışınlarının dik düştüğünü ve bu sebeple gölge boyu oluşmadığını bilmektedir. Eratosthenes o gündönümünden önce İskenderiye'de bir direğin gölgesini ölçmüş ve güneş ışınlarının 7,2 derece yani 360 derecelik

bir çemberin 50' de biri ile düştüğünü bulmuştur. Eratosthenes dünyanın yuvarlak olduğunu düşünüyordu bu yüzden; iki şehir arası uzaklığı bilirse ve bu uzaklığı 50 ile çarparsa dünyanın çapını bulabileceğini düşünmüştür (Hadhazy, 2019). Eratosthenes'in bu deneyi 6.sınıf Güneş Sistemi ve Tutulmalar ünitesinde güneş sistemi konusundaki gezegenlerin büyüklüğü ile ilgili kazanımı ile ilişkilendirilebilir. Bu sayede dünyanın çapını bulma konusundan bahsedilerek diğer gezegenlerin büyüklükleri ile kıyaslamaları sağlanabilir.

Galileo, 24 Ağustos 1609 tarihli Venedik devlet başkanı Dük Leonardo Donato'ya yazdığı bir mektupta Hollanda dürbünü üzerindeki iyileştirmelerini anlatmıştır. Bu mektupla, "en derin teorileri uygulayarak icat edilmiş bir gözlük" sunmaktan memnuniyet duyacağını iddia etmiştir. Mektubunda Galileo "bu sayede dokuz millik bir şey sadece bir mil uzaktaymış gibi görünür" diye yazmıştır. Bu cihazın düşman gemilerini veya yaklaşan kuvvetleri tespit etmede çok faydalı olabileceğinden bahsetmiştir. Galileo, Hollanda dürbününün büyütmesini birkaç ayda üçten otuza çıkararak geliştirmeyi başarmış ve ilk teleskobunu yapmıştır. 20 yıldan fazla bir süre boyunca başka hiç kimse Galileo'nun teleskopunu geliştirememiştir (Strano, 2009). Galileo'nun ilk teleskobu öğrencilere tanıtılarak bu teleskop ile yaptığı deneyler 7.sınıf Güneş Sistemi ve Ötesi ünitesindeki uzay araştırmaları konusu altında yer alan teleskobun yapısını ve ne işe yaradığını anlama hakkındaki kazanımlarla ilişkilendirilerek verilebilir.

John Thomas Romney Robinson, 1846 yılında rüzgarın hızını ölçebilmek amacıyla Yarım Küre Kapaklı Anemometre'yi icat etmiştir. Dört yarım küre bardaktan oluşan anemometrede, bardaklar rüzgarla yatay olarak döndürülmüş ve tekerleklerin bir aradaki devir sayısı kaydedilmiştir. Bardakların belirli bir süredeki dönüş sayısı hesaplanarak rüzgarın hızı hesaplanmaktadır (Azorin-Molina, vd., 2017). Bu deney, 8.sınıf mevsimler ve iklim ünitesinde yer alan iklim ve hava olayları arasındaki farkla ilgili kazanımla ilişkilendirilerek öğrencilere tanıtılabilir.

Tablo 2. *Canlılar ve Yaşam öğrenme alanında yer alan kazanımların bilimsel deney ilişkilendirilmesi*

Sınıf seviyesi	Ünite adı	Kazanım sayısı*	Bilimsel Deney
5.Sınıf	Canlılar Dünyası	1	Yapay Aşının Hazırlanması - Louis Pasteur
6.Sınıf	Vücudumuzdaki Sistemler	11	Sindirim İşleminin Kimyası - William Beaumont Bitkilerde Özsü Dolaşımı - Stephen Hales
7.Sınıf	Hücre Bölünmeler	ve 8	Genetik Maddenin Doğrudan Aktarımı- Francois Jacob ve Elie Leo Wollman Kalıtım Deneyi (Mendel'in Deneyi) – Gregor Mendel Hücresinin Keşfi- Robert Hooke
8.Sınıf	DNA ve Genetik Kod	13	Genetik Maddenin Doğrudan Aktarımı - Francois Jacob ve Elie Leo Wollman Kalıtım Deneyi(Mendel'in Deneyi) - Gregor Mendel

*Kazanımlar eklerde açıkça yazılı olarak verilmiştir.

"Yapay Aşının Hazırlanması" deneyinde Pasteur, mikroskopik canlılardan virüsün hastalık yapıcı özelliğinden ve bu güçlü virüslerden zayıflatılmış virüslerle hastalığın etkisinin azaltılmasından bahsetmiştir (Harre, 1981/2017). Pasteur "Yapay Aşının Hazırlanması" deneyinde virüslerin özelliklerini incelemiştir. Bu deneyden 5. sınıf Canlılar Dünyası

ünitesinde canlılara örnek vererek benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırılması kazanımıyla ilişkilendirilerek bahsedilebilir.

“Sindirim İşleminin Kimyası” deneyinde Beaumont, karnından yaralanmış bir asker olan Martin’in midesindeki yaranın sindirim olayını derinden inceleme fırsatı yakalamıştır. Beaumont, Martin’in midesindeki delikten faydalanarak sindirim işleminin, canlı organizmalarda, uygun sıcaklıkta gastrik sıvıyla yapılacağını ortaya çıkarmıştır. Genel anlamda Beaumont’un deneyi çoğu yemeğin sindirimine, sindirim sürelerine ve koşullarına ilişkin açıklayıcı veriler içermektedir (Beaumont, 1996; Harre, 1981/2017). William Beaumont’un “Sindirim İşleminin Kimyası” deneyi 6. sınıf vücudumuzdaki sistemler ünitesinde yer alan sindirime yardımcı olan yapı ve organlarla ilgili kazanımla ilişkilendirilerek öğrencilere tanıtılabilir.

Stephen Hales, insan ve hayvanlardaki kan dolaşımına yönelik bir hipotez kurmuştur. Hipotez kuramsal bir sergileniş olmasına rağmen dayandığı kuram, vücuttaki kan miktarına ilişkin olgulara dayanmaktadır. Çeşitli hayvanlar üzerinde yaptığı deneyler sonucunda kan damarları sisteminin birçok özelliğini ortaya koymuştur. Stephen Hales’in “Bitkilerde Özsü Dolaşımı” deneyinde temel amaç, hayvanların dolaşım sistemiyle bitkilerin dolaşım sistemleri arasında bir ilişki kurmanın mümkün olup olmayacağını ortaya çıkarmaktır. Hales, bitkilerde dolaşımı test etmek amacıyla elma dalını hortuma bağlamış ve hortumu su ile doldurmuştur. Daha sonra dalın tamamını su dolu kovaya daldırmıştır ve dolaşımı gözlemlemiştir (Hales, 1727; Harre, 1981/2017). Stephen Hales’in “Bitkilerde Özsü Dolaşımı” deneyi Vücudumuzdaki Sistemler ünitesinde yer alan dolaşıma yardımcı olan yapı ve organlarla ilgili kazanımlarla ilişkilendirilerek verilebilir.

Mendel, “Kalıtım (Mendel’in Deneyi)” deneyinde ilk olarak çalışmalarını hayvanlar (fare) üzerinde gerçekleştirirken başrahip tarafından ahlak kurallarını göz ardı etmesi sebebiyle uyarılmıştır (Güven & Kınıkoğlu, 2020). Gregor Mendel, “Kalıtım” deneyinde öncelikle bir fırça yardımıyla bezelyelerdeki polenleri birbirine taşımış ve yedi yıl boyunca bezelyeleri çaprazlayarak üretmiştir. Sarı bezelyelerle yeşil bezelyeler çaprazlanınca her zaman sarı bezelye çıktığını ama bu yeni nesli kendi aralarında çaprazladığında ortaya çıkan bezelyelerin dörtte biri tekrar yeşil olduğunu gözlemlemiştir. Bu tür oranlar Mendel’in dominant (baskın) ve resesif (çekingen) terimini ortaya çıkartmasına sebep olmuştur. Günümüzde gen adını verdiğimiz parçaya, o “faktör” ismini vermiştir (Hadhazy, 2019). Mendel’in “Kalıtım (Mendel’in Deneyi)” deneyi 7.sınıf Hücre ve Bölünmeler ünitesinde yer alan mayozun nasıl gerçekleştiği ile ilgili kazanımla ve 8.sınıf DNA ve Genetik Kod ünitesinde yer alan kalıtımla ilgili kavramlar kazanımıyla ilişkilendirilebilir.

Robert Hooke’un “Hücrenin Keşfi” deneyinde temel soru “ağaç kabuğundan yapılan şişe mantarının nasıl olup da şişenin içindeki havayı o kadar iyi tuttuğu” ile ilgili olmuştur. Hooke, bu deneyde ilk olarak şişe mantarından ince bir kesit alarak mikroskopta incelemiş ve incelediği kesitin gözenekli yapılara sahip olduğunu gözlemlemiştir. Bu yapılara manastırda yaşayan rahiplerin kaldıkları odalara benzettiği için “hücre” adını vermiştir. Ayrıca Hooke, canlı hücreleri çevrelemekte olan ama şimdi ölü olan bitki dokusundan geriye kalan hücre duvarlarını keşfetmiştir (MEB, 2016b). Robert Hooke “Hücrenin Keşfi” deneyi 7.sınıf Hücre ve Bölünmeleri ünitesinde yer alan geçmişten günümüze hücrenin yapısıyla ilgili görüşler hakkındaki kazanımla ilişkilendirilebilir.

Jacob ve Wollman'ın "Genetik Maddenin Doğrudan Aktarımı" deneyinde temel amaç genlerin düzenini belirlemektir. Jacob ve Wollman genetik maddelerin bir hücreden diğerine doğrudan nakledilebilmesi için bir yöntem geliştirmişlerdir. Jacob ve Wollman, doğru kombine edilmiş bakteri liflerinden kültür karışımı elde ederek deneye başlamışlardır. Hfr'dan (yüksek frekanslı bağış lifi) F- hücresine genetik madde aktarımının tamamlanması için iki saat bekledikten sonra alıcı içine çekilen kısa verici DNA parçasıyla işlemi durdurmak için çalışan mutfak mikserini karışıma daldırmışlar ve gözlemlenmişlerdir. Deneyle ilgili birçok işlemler gerçekleştirdikten sonra genlerin düzenini belirleyerek genetik naklin şemasını çıkarmışlardır (Wollman vd., 1956; Harre, 1981/2017). Jacob ve Wollman "Genetik Maddenin Doğrudan Aktarımı" deneyi 7.sınıf Hücre ve Bölünmeleri ünitesinde yer alan mayozun nasıl gerçekleştiği ile ilgili kazanımla ve 8.sınıf DNA ve Genetik Kod ünitesinde yer alan genetik mühendisliği ve biyoteknoloji kazanımıyla ilişkilendirilebilir.

Tablo 3. Fiziksel Olaylar öğrenme alanında yer alan kazanımların bilimsel deneylerle ilişkilendirilmesi

Sınıf seviyesi	Ünite adı	Kazanım sayısı*	Bilimsel Deney
5.Sınıf	Kuvvetin Ölçülmesi ve Sürtünme	5	Da Vinci'nin Sürtünme Deneyi – Leonardo Da Vinci
6.Sınıf	Kuvvet ve Hareket	5	Serbest Düşme Yasası- Galileo Galilei
7.Sınıf	Kuvvet ve Enerji	8	Serbest Düşme Yasası- Galileo Galilei Dünya'nın Kütle Hesabı – Henry Cavendish Hava Akışının Ölçülmesi- Robert Boyle Joule'in çark deneyi – James Prescott Joule
8.Sınıf	Basınç	3	Hava Akışının Ölçülmesi- Robert Boyle

*Kazanımlar eklerde açıkça yazılı olarak verilmiştir.

Leonardo da Vinci (1452-1519) beş yüz yıldan fazla bir süre önce sürtünmenin temel kavramlarını geliştiren ve sürtünmeyi sistematik olarak inceleyen ilk kişidir. Onun düz yüzeylerde kayan bloklarla ilgili ünlü çizimleri katı cisimler arasındaki sürtünme kuvvetini anlatırken hala kullanılmaktadır. Leonardo da Vinci'nin sürtünme ile ilgili ilk matematiksel açıklamaları daha sonraları Fransız fizikçi Amontons (1663-1705) tarafından geliştirilmiştir ve bugün hala bu açıklamalar geçerlidir (Courtel & Tichvinsky, 1964). Da Vinci'nin orijinal deneysel çalışmasının taslağında (Pitenis vd., 2014) bir masanın bir köşesine yapılan bir oyuntuya silindirik bir kasnak yerleştirilmiştir. Bu kasnak makara görevi görmektedir. Masa üzerindeki bir blok kasnak üzerinden geçen ince bir ip ile asılı bir kütleyle bağlıdır. Da Vinci'nin bu deneyden çıkardığı ana sonucu bugün hala birçok mühendis tarafından kullanılmaktadır: sürtünme normal kuvvetle orantılıdır. Yani: iki nesne birbirine iki kat daha fazla bastırıldığında, sürtünme de iki katına çıkar. (Pitenis, vd., 2014). Da Vinci'nin bu deneyi 5. sınıf Kuvvetin Ölçülmesi ve Sürtünme ünitesi sürtünme kuvvetinin çeşitli ortamlarda harekete etkisini deneyerek keşfetme kazanımıyla ilişkilendirilebilir.

Galileo cisimlerin düşerken hızlandığını gözlemlemiştir. "Serbest Düşme Yasası" deneyinde Galileo bir kütleli hareketini kesin olarak gözlemlemenin ve ölçmenin çok zor olduğunu düşünerek hareketi bir eğik düzleme taşımıştır. Deneyde oluk açılıp cilalandıktan sonra parşömenle kaplanan bir kalas kullanmıştır. Kalas eğik olarak yerleştirilerek oluk üzerinden

bronz bir topun yuvarlanması sağlanmıştır. Deneyde belli bir yükseklikten iniş için geçen zamanın hep aynı kaldığı görülmüştür. Sabit ivmeli hareket için uzaklık ile zaman arasında kurulan kuramsal ilişki, top kalas üzerinden değişik uzunluklardan geçerken sınanmıştır. Hangi uzaklık seçilirse seçilsin alınan yollar arasındaki ilişkinin harcanan zamanların kareleri arasındaki ilişkiye benzediği görülmüştür (Galilei, 1638/1914; Harre, 1981/2017). Galileo'nun "Serbest Düşme Yasası" ile ilgili yaptığı deney 6.sınıf Kuvvet ve Hareket ünitesinde yer alan kazanımlarla ilişkilendirilebilir. Galileo'nun yaptığı "Serbest Düşme Yasası" deneyinde serbest bırakılan bir cismin düşerken hızlanacağından bahsedilerek net bir çekim kuvvetinin etkisinde kalan cismin hızlanarak düştüğü anlatılabilir. Burada dengelenmemiş bir kuvvetin etkisiyle cismin nasıl sürat kazandığına dikkat çekilebilir. Ayrıca etki eden kuvvetin yönü, doğrultusu kavramları da bu deneyle pekiştirilerek verilebilir. Yol, zaman ve sürat kavramları da bu deneyle ilişkilendirilerek verilebilir. Bu deney ayrıca 7.sınıf Kuvvet ve Enerji ünitesinde kütleyle etki eden yerçekimi kuvvetinin ağırlık olduğu kazanımı ile ilişkilendirilerek cisme etki eden kuvvetin yerçekimi kuvveti olduğundan bahsedilebilir.

Cavendish'in "Dünya'nın Kütle Hesabı" deneyinde temel amacı, cisimlerin birbirlerine uyguladığı kütle çekim etkisini ortaya çıkarmaktır. Cavendish bunu ortaya çıkarabilmek için Newton'un evrensel kütle çekim yasasını kullanmıştır. Madenden yapılmış çubuğu ortasından ince bir telle asmış ve çubuğun her iki ucuna kurşundan yapılmış olan küreleri yerleştirmiştir. Daha sonra büyük küreleri alıp çubuktaki kürelere yaklaştırmıştır. Yaptığı gözlemler sonucu küreler arasında bir çekim kuvveti olduğundan dolayı çubuğun dönmeye başladığını fark etmiştir. Çubuğun dönmesiyle birlikte telde gerçekleşen burkulma sayesinde çekim kuvvetini ölçmeyi başarmıştır (Cavendish, 1798). Cavendish, bu deneyle birlikte Dünya'nın kütlelerini ölçmeye çalışmış ve dolaylı da olsa G sabitini hesaplamıştır (Misli & Yılmaz, 2013). Cavendish'in "Dünya'nın Kütle Hesabı" deneyi, 7.sınıf Kuvvet ve Enerji ünitesindeki kütle çekim kuvveti ile ilgili kazanımla ilişkilendirilebilir.

Robert Boyle "Hava Akışının Ölçülmesi" deneyindeki amaç sıkıştırma kuvveti uygulandığında havanın ne olduğunu anlamak değil, havanın uyguladığı kuvvetin sıkıştırılma durumuna bağlı olduğunu göstermektir. Düzenlenen bu deneyde havanın aktif direncini yani akışını ölçmek amaçlanmıştır. Boyle ve asistanı Hooke uzun bir tüple deneyi gerçekleştirmişlerdir. Borunun her iki ucuna kağıt şeritler yapıştırmışlar ve tüpün açık olan ucundan cıvayla doldurmuşlardır. Daha sonra kapalı uçtaki havanın dışarıya çıkması sağlanarak gözlemler yapılmıştır. Boyle ve asistanı Hooke hava akışını ölçmek için birçok kez girişimde bulunmuşlardır. Bunun en büyük sebebi deney tüpünün kırılması ve içindeki cıvanın yere dökülmesidir (Harre, 1981/2017). Robert Boyle "Hava Akışının Ölçülmesi" 7.sınıf Kuvvet ve Enerji ünitesinde hava direncinin etkisini azaltmaya yönelik araç tasarlama kazanımıyla ve 8.sınıf Basınç ünitesindeki katı, sıvı ve gaz basınç özelliklerinin günlük yaşamdaki uygulamalarıyla ilgili kazanımlarla ilişkilendirilebilir.

Çark deneyinde Joule, George Rennie (1791-1866) tarafından suyun sürtünmesini incelemek için kullanılan çarktan esinlenmiştir. Joule, bu deneyinde iplere ve makaralara bazı ağırlıklar bağlayarak bunları da yalıtılmış bir su kabının içindeki bir çarka bağlamıştır. Sonra ağırlıkları uygun bir yüksekliğe kaldırıp yavaşça düşürmüştür. Düşüklerinde, çark dönmeye ve suyu karıştırmaya başlamıştır. Bu sürtünme ısı üretmiş ve suyun sıcaklığı artmaya başlamıştır. Isının mekanik eşdeğerinin değeri, onuruna J harfi ile temsil edilir ve standart iş birimi

joule'dür. Joule'ün aparatı, bir makara üzerine iple asılan ve ardından bir sarma tamburunun etrafına sarılmış bir ağırlıktan oluşuyordu. Tambur sabit kaldığı sürece, ağırlık hareketsiz bir şekilde asılı kalıyordu. Ancak sarım tamburu serbest bırakıldığında, ağırlık serbest bırakılıyor ve potansiyel enerjisi kinetik enerjiye dönüşüyordu. Bu süreçte, ağırlığın bağlı olduğu ip tamburdan çözülüyor, bu da tamburun ve onunla birlikte bağlı olduğu kürek çarkının dönmesine neden oluyordu. Joule'nin aparatı düşen ağırlığın potansiyel enerjisinin kinetik enerjiye dönüşümünü, kinetik enerjinin de mekanik enerjiye dönüştürülerek tamburun hareket etmesine ve çarkın dönmesine sebep oluyordu. Bu sırada dönen küreklerin suyu karıştırarak sıcaklığının yükselmesine neden olduğunu gözlemleyen Joule, dönen çarkın mekanik enerjisinin ısı enerjisine dönüştürüldüğünün ve suya aktarıldığının sonucuna vardı (Bachtold, 2021; APS, 2009). Joule'nin deneyi böylece potansiyel, kinetik, mekanik ve ısı enerjileri arasındaki bağlantıyı kanıtlamıştır. Bu deney 7. sınıf Kuvvet ve Enerji ünitesi kazanımları ile ilişkilendirilerek öğrencilere tanıtılabilir. Bu üniteye potansiyel enerjinin kinetik enerjiye dönüşümü açıklanması gereken bir konudur. Bu deney ilgili kazanımla ilişkilendirilebilir.

Tablo 4. Madde ve Doğası öğrenme alanında yer alan kazanımların bilimsel deneylerle ilişkilendirilmesi

Sınıf seviyesi	Ünite adı	Kazanım sayısı*	Bilimsel Deney
5.Sınıf	Madde ve Değişim	6	Termoskop - Galileo Galilei / Gabriel Fahrenheit
6.Sınıf	Madde ve Isı	12	Hava Akışının Ölçülmesi- Robert Boyle
7.Sınıf	Saf Madde ve Karışımlar	15	Elementlerin Yapay Dönüşümü- Ernest Rutherford Oksijen Varsayımının Kanıtı- A.L.Lavoisier Yeni Elementlerin Elektrolitik Yalıtımı- Humpry Davy Elektronun Keşfi- J.J.Thomson Elektronun Yükü- Robert Millikan Kimyasal Ölçümlerin Yetkinliği- Jöns Jacop Berzelius Maddenin Dalga Tarzı ve Üçüncü Kuantum Sayısı- Otto Stern
8.Sınıf	Madde ve Endüstri	17	Elementlerin Yapay Dönüşümü- Ernest Rutherford Oksijen Varsayımının Kanıtı- Antonie Laurent Lavoisier Yeni Elementlerin Elektrolitik Yalıtımı- Humpry Davy Elektronun Keşfi- Joseph John Thomson

*Kazanımlar eklerde açıkça yazılı olarak verilmiştir.

Galileo Galilei, sıcaklığı ölçebilmek amacıyla bir tür gaz termometresi olan termoskobu geliştirmiştir. Bunu gerçekleştirmek için "gazlar, ısıtıldıklarında genişler" prensibinden yararlanılmıştır. Ancak Galilei, gazların yalnızca ısıyla orantılı olarak geniştiklerini düşündüğünden ve dış basıncın gazın hacmine olan etkisini bilmediğinden geliştirdiği termoskop ile doğru ve kesin ölçümler yapılamamıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda Gabriel Fahrenheit, "ısıtılan sıvılar genişler" ilkesinden yola çıkarak termoskopta gaz yerine sıvı kullanmayı tercih etmiş ve ilk modern termometre icat edilmiştir (Kaplan, 2019b). Termometrenin icadı doğrultusunda yapılan bu deneyler, 5.sınıf Madde ve Değişim ünitesi ısı ve sıcaklık arasındaki temel farkların açıklanması ve günlük yaşamdan genişleme-büzülme ile ilgili örnekler verme ve sıcaklık konusu kazanımlarıyla ilişkilendirilebilir.

Robert Boyle'in "Hava Akışının Ölçülmesi" deneyindeki amaç havanın uyguladığı kuvvetin sıkıştırılma durumuna bağlı olduğunu göstermektir. Boyle ve asistanı Hooke uzun bir tüple deneyi gerçekleştirmişlerdir. Borunun her iki ucuna kağıt şeritler yapıştırmışlar ve tüpün açık olan ucundan cıvayla doldurmuşlardır. Daha sonra kapalı uçtaki havanın dışarıya çıkması sağlanarak gözlemler yapılmıştır (Harre, 1981/2017). Robert Boyle "Hava Akışının Ölçülmesi" 6. sınıf Madde ve Isı ünitesindeki "maddelerin; tanecikli, boşluklu ve hareketli yapıda olduğunu ifade eder" ve "hâl değişimine bağlı olarak maddenin tanecikleri arasındaki boşluk ve taneciklerin hareketliliğinin değiştiğini deney yaparak karşılaştırır" kazanımlarıyla ilişkilendirilebilir.

Ernest Rutherford'un "Elementlerin Yapay Dönüşümü" deneyinde asıl amaç, atomların ayrışması esnasında açığa çıkan ürünlere iletilen şiddetin gücünü belirlemek olmasına rağmen deney farklı bir durumu ortaya çıkarmıştır. Rutherford, aygıtın alfa parçacıkları üretmesi için Radyum- C kaynağı ile donattıktan sonra havayla doldurmuşlardır. Böylece ekranda kaynaktan gönderilen ışıdamalar görülmüştür. Rutherford'a göre bu durum hidrojenin içinden geçen alfa taneciklerinin oluşturduğu hidrojen atomu gibi görülmüştür. Aygıtta karbondioksit konulduğunda ışıdamalar düşerken kuru hava konulduğunda beklenmeyen bir sonuç ortaya çıkarmıştır (Rutherford, 2010; Harre, 1981/2017). Ernest Rutherford'un "Elementlerin Yapay Dönüşümü" deneyi 7.sınıf Saf Madde ve Karışımlar ünitesindeki atomun yapısı ve yapısındaki temel parçacıklar kazanımıyla ve 8.sınıf Madde ve Endüstri ünitesindeki periyodik sistemdeki ilk 18 elementin ve yaygın elementlerin isimlerini, sembollerini ve bazı kullanım alanlarını ifade etme kazanımıyla ilişkilendirilebilir.

Antonie Laurent Lavoisier' in "Oksijen Varsayımının Kanıtı" deneyi, havanın birleşimi ve doğasıyla ilgili olan birtakım sonuçlara ulaşmayı amaçlamıştır. Lavoisier, cıva oksidi ısıtarak, havanın kayıp kısmını kullanarak deneye başlamıştır. Buradaki en önemli nokta cıva oksidin kendisi cıvanın, alınan hava örneği içinde yavaş yavaş yanmasından oluşmasıdır (Harre, 1981/2017). A.L.Lavoisier' in "Oksijen Varsayımının Kanıtı" deneyi deneyi 7.sınıf Saf Madde ve Karışımlar ünitesinde yer alan atomun yapısı ve yapısındaki temel parçacıklar kazanımıyla ve 8.sınıf Madde ve Endüstri ünitesindeki periyodik sistemdeki ilk 18 elementin ve yaygın elementlerin isimlerini, sembollerini ve bazı kullanım alanlarını ifade etme kazanımıyla ilişkilendirilebilir.

Humpry Davy'in "Yeni Elementlerin Elektrolitik Yalıtımı" deneyinde temel amaç sıvı çözeltilerden geçen elektrik akımıyla alkalileri ayırıştırma"dır. Ayrıca Davy, potasyum ve sodyumu yalıtma"la kalmayıp magnezyum, bor, kalsiyum ve silikonu da yalıtmıştır. Davy, hidroklorik asit analiz edildiğinde hidrojen ve yanlılıkla oksijen olduğu düşünülen başka bir madde ortaya çıkmasından sonra bunların öğelerine ayıramayacağını kanıtlayarak klor elementini keşfetmiştir. Davy deneyini eritilmiş potasla gerçekleştirmiştir. Bataryanın pozitif ucuna bir kaşık bağlamış ve negatif bağlantıyı platin bir telle erimiş potasa daldırılarak deneyini gerçekleştirmiştir (Davy, 1808; Harre, 1981/2017). Humpry Davy'in "Yeni Elementlerin Elektrolitik Yalıtımı" deneyi 7.sınıf Saf Madde ve Karışımlar ünitesinde yer alan atomun yapısı ve yapısındaki temel parçacıklar kazanımıyla ve 8.sınıf Madde ve Endüstri ünitesindeki periyodik sistemdeki ilk 18 elementin ve yaygın elementlerin isimlerini, sembollerini ve bazı kullanım alanlarını ifade etme kazanımıyla ilişkilendirilebilir.

Joseph John Thomson'un "Elektronun Keşfi" deneyinde temel amaç elektronların varlığını deneysel olarak kanıtlamaktır. Thomson, ışık kaynağı olarak katot ve bir ışık demeti üretmeyi sağlayan aralığı oluşturmak için bir tıkaçtan oluşan deney düzeneği oluşturarak işe başlamıştır. Sonraki aşamada kabloları camla birleştirerek aralarında elektrik alanı oluşturmak için iki adet metal plakları bataryaya bağlayarak deneyini gerçekleştirmiştir (Thomson,1897; Harre, 1981/2017). J.J.Thomson'un "Elektronun Keşfi" deneyinden 7.sınıf Saf Madde ve Karışımlar ünitesindeki atomun yapısı ve yapısındaki temel parçacıklar kazanımıyla ve 8.sınıf Madde ve Endüstri ünitesindeki Elementleri periyodik tablo üzerinde metal, yarı metal ve ametal olarak sınıflandırma kazanımıyla ilişkilendirilerek bahsedilebilir.

Robert Millikan "Elektronun Yükü" deneyinde elektronun yükünü bulmuştur. Laboratuvarında bulut odacıkları adını verdiği kesif su buharı içeren kalın kaplarla çalışmıştır ve her bir kabının içindeki elektrik alanını farklı tutmuştur. Yüklü atom ve moleküllerin çevresinde yerçekimi ile aşağı inene kadar su damlacığı bulutları oluşmuştur. Elektrik alanının gücünü ayarlayarak tek bir damlacığın inişini yavaşlatabileceğini, hatta durdurabileceğini fark etmiştir. Yerçekimi gücünün karşısına elektrik alanının gücünü koymuş ve tam dengeye geldikleri noktayı bulduktan sonra yükün değeri ortaya çıkmıştır. Deneyin sonucunda elektronun varlığı ve elektronun bir yükünün olduğu sonucuna ulaşmıştır (Hadhazy, 2019). Robert Millikan'ın "elektronun yükü" deneyi 7.sınıf Saf Madde ve Karışımlar ünitesindeki atomun yapısı ve yapısındaki temel parçacıklar kazanımıyla ilişkilendirilerek tanıtılabilir.

J.J. Berzelius "Kimyasal Ölçümlerin Yetkinliği" deneyinde birleşen kütlelerin integral oranlarda olması varsayımını kuramsallaştırmak ve "doğru" ölçüm düşüncesini formüllemeyi amaçlamıştır. Berzelius yaptığı deneyle elementlerin integral oranlarda birleşmeleri gerektiği ilkesini düşünerek, bulunduğu sonuçlar doğrultusunda bu ilkeyi deney teknikleriyle geliştirmiş ve düzeltmiştir. Berzelius, bu deneyinde oksijen ve hidrojene göre klor atomunun kütlesini bulmaya çalışmıştır (Harre, 1981/2017). J.J. Berzelius'un "Kimyasal Ölçümlerin Yetkinliği" deneyi 7.sınıf Saf Madde ve Karışımlar ünitesinde aynı ve farklı atomların bir araya gelerek molekül oluşturacağını ifade etmesi kazanımıyla ilişkilendirilebilir.

Otto Stern "Maddenin Dalga Tarzı ve Üçüncü Kuantum Sayısı" deneyinde ışık demetlerine benzer serbest atomları araştırmak için moleküler demet aygıtını geliştirmeyi amaçlamıştır. Deneyin dayandığı atom demetleri, maddenin dalgamsı özelliklerini gösteren en önemli kanıtlardır. Stern ve yardımcısı Gerlach ile birlikte yaptıkları Stern-Gerlach aygıtıyla maddenin dalga görüntüsünün kanıtına ulaşmıştır (Harre, 1981/2017). Otto Stern'in "Maddenin Dalga Tarzı ve Üçüncü Kuantum Sayısı" deneyinden 7.sınıf Saf Madde ve Karışımlar ünitesindeki atomun yapısı ve yapısındaki temel parçacıklar kazanımıyla ilişkilendirilerek bahsedilebilir.

Tablo 5. Fiziksel Olaylar öğrenme alanında yer alan kazanımların bilimsel deneylerle ilişkilendirilmesi

Sınıf seviyesi	Ünite adı	Kazanım sayısı*	Bilimsel Deney
5.Sınıf	Işığın Yayılması	6	Gökkuşağının Nedenleri- Freibourglu Theodoric Renklerin Doğası- Isaac Newton
6.Sınıf	Ses ve Özellikleri	9	Vakumda çan deneyi - Vincenzo Viviani Rinne-Weeber Testleri - Heinrich Adolf Rinne ve Ernst Heinrich Weber

7.Sınıf	Işığın Madde ile Etkileşimi	11	Gökkuşağının Nedenleri- Freibourglu Theodoric Renklerin Doğası- Isaac Newton
8.Sınıf	Basit Makineler	2	Döner köprü - Leonardo da Vinci

*Kazanımlar eklerde açıkça yazılı olarak verilmiştir.

Freibourglu Theodoric "Gökkuşağının Nedenleri" deneyini gökkuşağındaki renkler ve bu renklerin düzenini anlamak amacıyla gerçekleştirmiştir. Theodoric bir altıgen prizma ve su dolu büyük bir cam küre kullanarak yaptığı deneyde, renklerin öngörülen düzenini doğrulamıştır. Ayrıca Theodoric yağmur damlasını temsilen içi su dolu büyük bir şişe kullanarak ışığın damla içinde izlediği yolu gözlemlemiştir (Harre, 1981/2017). Theodoric'in "Gökkuşağının Nedenleri" deneyinden 5. sınıf Işığın Yayılması ünitesindeki bir kaynaktan çıkan ışığın her yönde ve doğrusal bir yol izlediğini gözlemleyerek çizimle göstermesi kazanımıyla ve 7.sınıf Işığın Madde ile Etkileşimi ünitesinde yer alan beyaz ışığın tüm ışık renklerinin birleşiminden oluştuğu sonucuna çıkarması kazanımıyla ilişkilendirilerek bahsedilebilir.

Isaac Newton teleskop oluşturmak amacıyla yaptığı araştırmalar sırasında renkli ışıklarla, prizmaya düşen güneş ışığı arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için "Renklerin Doğası" deneyini gerçekleştirmiştir. Newton, renk olgusunu hem deneysel hem de matematiksel açıdan inceleyen ilk bilim insanıdır. Newton, bu deneyi prizma üzerindeki yuvarlak delikten geçerek perdeye düşen tayfları gözlemleyerek gerçekleştirmiştir (Newton, 1672; Harre, 1981/2017). "Renklerin Doğası" deneyinden 5.sınıf Işığın Yayılması ünitesindeki bir kaynaktan çıkan ışığın her yönde ve doğrusal bir yol izlediğini gözlemleyerek çizimle göstermesi ve maddelerin ışığı geçirme durumlarına göre sınıflandırma kazanımlarıyla ve 7.sınıf Işığın Madde ile Etkileşimi ünitesinde cisimlerin siyah, beyaz ve renkli görülmesinin sebepleri, ışığın yansınması-soğurulması ile ilişkilendirilmesi ve ortam değiştiren ışığın izlediği yolu gözlemleyerek kırılma olayının sebebinin ortam değişikliği ile ilişkilendirilmesi kazanımlarına değinilerek bahsedilebilir.

Bilim tarihinde ilk defa G. Berti, sesin boşlukta yayılmadığını göstermek için vakumda çan deneyini gerçekleştirmeye çalışmıştır. Sonuçlar, muhtemelen çok iyi bir vakuma sahip olmadığı ve çanın cam şişeye iyi monte edilememesi nedeniyle başarısız olmuştur. Bir vakumda ilk başarılı planlı deney 1644'te Vincenzo Viviani tarafından yapılmıştır. Viviani bir "Torricelli vakumuna" bir zil takmış ve zilin vakumda sessiz olduğunu göstermiştir. Bu, o zamanlar çoğu akademisyenin ilgisini çekmiştir (Mattox, 2017). Bu deney 6. sınıf Ses ve Özellikleri ünitesindeki sesin yayılabildiği ortamları tahmin etme ve tahminlerini test etme kazanımıyla ilişkilendirilerek anlatılabilir.

Günümüzde doktorlar tarafından kullanılan Rinne ve Weber testleri, işitme kaybını test etmek ve her iki kulağın kemik yolundan işitmesinin karşılaştırıldığı testlerdir. Bu testte hava yoluyla iletilen seslerin algılanması, kemik yoluyla iletilen seslerle karşılaştırılır. Böylece, iletim tipi işitme kaybının varlığı hızlı bir şekilde taranabilir. Rinne testi adını Alman otolog Heinrich Adolf Rinne'den (1819–1868) almıştır ve Weber testi ise Ernst Heinrich Weber'in (1795–1878) adını almıştır. Rinne testi, hastanın mastoid kemiğine 512 Hz'lik titreşimli bir diyapazon yerleştirilerek ve hastadan sesin artık duyulmadığını size söylemesi istenerek gerçekleştirilir. Hasta duyamadığını işaret ettiğinde, hala titreşen diyapazon işitme kanalından 1-2 cm uzağa

yerleştirilir. Daha sonra hastadan, diyapazonu artık duyamayacak duruma geldiğinde tekrar belirtmesi istenir. Hava iletimi kemik iletiminden daha büyük olmalıdır, bu nedenle hasta mastoide karşı tutulduğunda artık duyamaz hale geldikten sonra kulak kepçesinin (dış kulak) yanındaki diyapazonu duyabilmelidir. Bu normal sonuç paradoksal olarak pozitif Rinne testi olarak adlandırılır (çünkü pozitif bir tıbbi test genellikle bir anormalliği gösterir). Hasta mastoidten kulak kepçesine hareket ettirildikten sonra diyapazonu duyamıyorsa kemik iletiminin hava iletiminden daha fazla olduğu anlamına gelir. Bu, ses dalgalarının kulak kanalından orta kulak aparatından ve kokleaya geçişini engelleyen bir şey olduğunu gösterir (yani iletim tipi işitme kaybı vardır) (Butskiy et al., 2016). Rinne ve Weber'in bu deneyleri de 6. sınıf öğrencilere ses ve özellikleri kazanımları ile ilişkilendirilerek tanıtılabilir ve sesin havada ve kulakta iletimi kavramları üzerinde durulabilir.

Leonardo da Vinci Rönesans'ın ünlü bilim insanlarından. Bir ressam olarak tanınmasına karşın Da Vinci anatomist ve mühendis olarak da tanınmaktadır. Çok fazla mekanik tasarımları bulunmaktadır. Leonardo 1448'de zamanın Dük'ü Lodovico Sforza'ya bir mektup gönderdi. Dükün, özellikle savaş için, mühendis ve teknisyenlere ihtiyacı vardı. Bu yüzden Leonardo bu mektubunda, köprülerin nasıl inşa edileceği ve düşmana ait köprülerin nasıl imha edileceği, merdivenler, top ve diğer savaş araçları, kuşatma ve hendek açma metotları, vb. hakkında bilgi verdi. Teklifi kabul edildi ve 1483'den itibaren ücretli olarak ordu için çalışmaya başladı (Unat, 2012). Leonardo da Vinci'nin döner köprüsü su kütlelerinin üzerinden geçmek için hareket halindeki ordular tarafından kullanılmak üzere hızla paketlenip taşınabilir bir yapıya sahiptir. Köprü, bir dere veya hendek boyunca sallanır ve askerlerin az sorunla geçebilmesi için diğer tarafa kurulur. Cihaz tekerleklerle sahipti ve hem hızlı çalıştırma hem de kolay taşıma için bir halat-kasnak sistemi içeriyordu. Ayrıca dengeleme amacıyla bir karşı ağırlık tankı ile donatılmıştı. Da Vinci, notlarında köprüyü "hafif ama sağlam" olarak tanımladı ve bu, hayatı boyunca Dük Sforza için tasarladığı birkaç köprüden sadece biriydi. Leonardo da Vinci'nin ordular için inşa ettiği benzer bir başka köprü, askerlerin birden fazla nehri daha hızlı ve kolay geçmesini sağlayan hızlı inşa edilmiş bir köprüydü. Bu tür geçici köprüler, orduların tanıdık olmayan arazilerde daha az zorlukla gezinmesine ve takip eden kuvvetlerden daha kolay kaçmasına yardımcı oluyordu (Unat, 2012; Scholz, 2007; URL 1, 2019). Leonardo da Vinci nin bu döner köprüsü 8. sınıf Basit Makineler ünitesi kazanımları ile ilişkilendirilebilir. Burada ek olarak Leonardo da Vinci'ye ait başka basit makine örnekleri de incelenerek ünite kazanımları ile ilişkilendirilebilir.

Tablo 6. *Canlılar ve Yaşam öğrenme alanında yer alan kazanımların bilimsel deneylerle ilişkilendirilmesi*

Sınıf seviyesi	Ünite adı	Kazanım sayısı*	Bilimsel Deney
5.Sınıf	İnsan ve Çevre	8	DDT Böcek İlacının Zararları - Rachel Louise Carson Robert Paine Deniz Yıldızlarını Strese Sokuyor
6.Sınıf	Vücudumdaki Sistemler ve Sağlığı	11	Pavlov'un deneyi- Ivan Pavlov Sekretin'in keşfi- William Bayliss ve Ernest Starling Algı Mekanizması- J.James Gibson
7.Sınıf	Canlılarda Üreme Büyüme ve Gelişme	7	Civciv Embriyolojisi/ Aristoteles Etkilenimin Koşulları- Konrad Lorenz

8.Sınıf	Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi	12	Bitkilerde özsu dolaşımı- Stephan Hales Robert Paine Deniz Yıldızlarını Strese Sokuyor - Robert Paine
---------	------------------------------------	----	--

**Kazanımlar eklerde açıkça yazılı olarak verilmiştir.*

Rachel Louise Carson, Amerika'da kartalların sayısının azalmasıyla ilgili araştırma yaparken DDT adlı ilacın zararlarını keşfetmiştir. Ölen kartalların yumurtalarını incelerken elde ettiği bulgular onu DDT adlı maddeye götürmüştür. DDT böcek ilacının sadece tarım zararlılarını değil diğer canlıları da olumsuz etkilediğini ve doğanın dengesini bozduğunu ekolojik dengeyi etkilediğini bulmuştur. Bu sebeple çevre bilicinin kazanılması gerektiği ile ilgili toplumu bilgilendirmiştir (Doell, 2011). Carson'un yapmış olduğu deney 5.sınıf İnsan ve Çevre ünitesi biyoçeşitliliğin doğal yaşam için önemini sorgulama kazanımıyla ilişkilendirilebilir.

Pavlov, deneyini bir köpek üzerinde yapmıştır. Köpeğin midesinin astarını ayırıp midesinden dışarı sarkan bir boru takmıştır. Böylece yemekler köpeğin midesine ulaşmadan dışarı aktığı görülmektedir. Pavlovun gözlemlerine göre köpeğin yemeği yemesinin başlamasından bitirene kadar salgılar salgılanmaktaydı ve mideye yemek girmeden salgılar başladığına göre uyarılmayı sağlayan sinir sistemi olması gerekmektedir (Harre, 1981/2017; Hadhazy, 2019). Bu sonuca ulaşan Pavlov'un deneyi 6.sınıf Vücutumuzdaki Sistemler ve Sağlığı ünitesindeki denetleyici ve düzenleyici sistemlerin vücutumuzdaki diğer sistemlerin düzenli ve eş güdümlü çalışmasına olan etkisi kazanımıyla ilişkilendirilebilir.

Bayliss ve Starling'in yaptığı deney Pavlov'un deneyinin sonuçlarından doğmuştur ve tanımlanmış ilk hormon olan sekretin hormonunu keşfetmişlerdir. Uyarılma olayının yalnızca sindirim sisteminin bazı alanları ve mide dışındaki birleşik organlar için geçerli olmadığı anlaşılmıştır ve hormonların rolü açık bir biçimde ilk kez Bayliss ve Starling tarafından ortaya konmuştur. Bayliss ve Starling deneyleri için bir denek hayvanı seçmişlerdir. Hayvanın körbağırsağını ayırarak uyarılmışlardır. Atardamar ve toplardamar haricinde tüm sinir bağlantılarını kesmişlerdir. Sindirim sistemine tamamen bağlı onikiparmak bağırsağına HCl döktüklerinde pankreatik salgıların başladığını görmüşlerdir. Ancak ayrılan bölüm ve geri kalan kısım arasında atardamar ve toplardamar dışında fiziksel bağlantı yoktur. Burdan hormonların varlığından ilke kez bahsetmişlerdir (Harre, 1981/2017). Bayliss ve Starling'in yaptığı deney 6.sınıf Vücutumuzdaki Sistemler ve Sağlığı ünitesindeki sindirim sistemi ile ilgili kazanımlarda salgılarla ilgili kazanımla ilişkilendirilerek verilebilir.

J.James Gibson "Algı Mekanizması" deneyini "İnsanoğlu şeyleri algılamayı nasıl beceriyor?" sorusuna yanıt bulmak amacıyla gerçekleştirmiştir. Gibson, büyük pasta kalıbı deneyi adı verdiği bu çalışmasını pasif ve aktif durum olarak iki farklı durumda gerçekleştirmiştir. Gibson pasif durumda, pasta kalıplarını ilk önce deneye katılan insanların el derisinin üzerine belli bir basınçla bastırılmış; aktif durumda ise deneye katılan insanlara pasta kalıplarını tanıma izni verildikten sonra aktif-pasif durumlar gözlemlenmiştir (Gibson, 1962; Harre, 1981/2017). Gibson'un algı mekanizması deneyi 6.sınıf Vücutumuzdaki Sistemler ve Sağlığı ünitesindeki duyu organlarına ait yapıları model üzerinde açıklama kazanımıyla ilişkilendirilebilir.

Aristoteles'in "Civciv Embriyolojisi" deneyinde temel amaç üreme sürecini anlamaktır. Aristoteles yaptığı bu deneyde kuşların gelişimini incelemiş ve bunu yaparken embriyo civcivlerin ilk aşamasından son aşamasına kadar gözlemlerini gerçekleştirmiştir. Gözlemleri sonucunda "Historia Animalium" kitabında embriyoloji hakkında detaylı bilgilere yer

vermiştir (Harre, 1981/2017). Aristoteles'in "Civciv Embriyolojisi" deneyinden 7. sınıf Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme ünitesindeki sperm, yumurta, zigot, embriyo, fetüs ve bebek arasındaki ilişkiyi açıklama ve bitki ve hayvanlardaki büyüme ve gelişme süreçlerini örnekler vererek açıklama kazanımlarıyla ilişkilendirilerek bahsedilebilir.

Konrad Lorenz'in "Etkilenimin Koşulları" deneyinde etkilenimin zamansal koşullarının keşfedilmesi amaçlanmış fakat bu amaca ulaşamamıştır. Lorenz'in deney nesnesi evinin çatısında yaşayan genç bir karga yavrusudur. Lorenz, genç kargayı diğer kuşlardan ve karga yavrularından yalıtarak büyütülmüştür. Normal içgüdüsel davranışların doğuştan mı geldiğini yoksa insanlar tarafından mı kazandırıldığını anlamak için gözlemlerini yapmıştır (Harre, 1981/2017). Konrad Lorenz'in "Etkilenimin Koşulları" deneyi 7. sınıf Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme ünitesinde bitki ve hayvanlarda büyüme ve gelişmeye etki eden temel faktörler kazanımıyla ilişkilendirilebilir.

Paine bir habitata müdahale ederse ne olacağını merak ederek gelgit göllerine deniz yıldızlarının sığınmasını engelleyerek deneyini gerçekleştirmiştir. Paine bu deneyi ile tek bir türü habitattan tamamen dışarı çıkarınca dev bir ekosistemin bir anda çökebileceğini ortaya koymuştur. Deney şöyle gerçekleştirilmiştir: Deniz yıldızlarının beslendiği kaya midyeleri düşmanları ortadan kalkınca bir anda çılgınca ürediler. Kaya midyelerinin sayısı ve kapladığı alan hızla arttı ve habitatta yosunlara yer kalmadı. Sonuçta gelgit havuzlarındaki biyoçeşitlilikten geriye sadece midye dolu havuzlar kaldı. Paine deniz yıldızına "kilt taşı tür" adını verdi. Paine'in keşifleri sayesinde ekosistemler korunurken tespit edilen bazı türlere daha korumacı yaklaşmaktadır. Paine'in ölmeden önceki son çalışması insanların "üst kilit taşı bir tür" olarak, iklim değişikliğine neden olmak ve kontrolsüz avlanma sayesinde küresel ekosistemi nasıl değiştirdiği hakkındadır (Hadhazy, 2019). Paine'in bu deneyi 5. sınıf İnsan ve Çevre ünitesi biyoçeşitliliğin doğal yaşam için önemini sorgulama kazanımıyla ve 8. sınıf Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi ünitesi besin zinciri ve iklim değişikliği hakkındaki kazanımlar ile ilişkilendirilebilir.

Tablo 7. Fiziksel Olaylar öğrenme alanında yer alan kazanımların bilimsel deneylerle ilişkilendirilmesi

Sınıf seviyesi	Ünite adı	Kazanım sayısı*	Bilimsel Deney
5.Sınıf	Elektrik Elemanları	Devre 3	Volta Pili - Alessandro Volta
6.Sınıf	Elektriğin İletimi	5	Gazların İletkenliği- Benjamin Franklin
7.Sınıf	Elektrik Devreleri	6	Tüm Elektriksel Biçimlerin Özdeşliği- Michael Faraday Volta pili - Alessandro Volta
8.Sınıf	Elektrik Yükleri ve Elektrik Enerjisi	11	Tüm Elektriksel Biçimlerin Özdeşliği- Michael Faraday

*Kazanımlar eklerde açıkça yazılı olarak verilmiştir.

Pillerin gerçek kaşifi sayılan Alessandro Volta, 1800 yılında iki metalik elektrot ve bir elektrolit kullanarak elektrokimyasal enerjiyi istendiğinde kullanılacak şekilde depolanmanın bir yolunu icat etmiştir. Volta pili kararlı ve tutarlı akım üreten ve devreye gerekli enerjiyi sağlayabilen ilk gerçek pildir. Volta bakır ve çinko metallerin aralarına tuzlu suya batırılmış deriler yerleştirdi. Bu şekilde üst üste dizdiği metal plakalar ile elektrik üretmeyi başardı. Bu

Volta pilinin, elektrot yüzeylerine yapışan ve performansında hızlı bir düşüşe yol açan kimyasal reaksiyonlar nedeniyle hidrojen kabarcıklarından kaynaklanan bir probleme sahipti ve bu nedenle, pratikte çok az faydası vardı. Bu sorun, John Daniel tarafından 1836'da, önce "iki akışkan pili" olarak adlandırılan sonra "Daniel pili" olarak bildiğimiz keşifle giderildi. Bu piller uzun bir süre boyunca sabit ve güvenilir bir elektrik kaynağı sağlamak için kullanıldı (Sarma & Shukla, 2018). Volta pili deneyi 5.sınıf Elektrik Devre Elemanları ünitesindeki elektrik devresinin şemasını kurma ve bu esnada çalışma prensibini anlama kazanımı ile ve 7. sınıf Elektrik Devre Elemanları ünitesindeki elektrik akımını tanımlama ve elektrik enerjisinin devrelere akım yoluyla aktarıldığını açıklama kazanımlarıyla ilişkilendirilerek anlatılabilir. Ayrıca Daniel pili de anlatılarak bu derste pillerin tarihi ve elektrik devreleri için önemi vurgulanabilir.

Benjamin Franklin, "Gazların İletkenliği" deneyinde uçurtmaya anahtar bağlayıp fırtınalı bir günde uçurmuştur. Yıldırım çarpmasıyla anahtardan kıvılcıkların çıktığını fark eden Franklin, yıldırımın bir elektrik enerjisi boşalması olduğunu göstermiştir (MEB, 2016a). Benjamin Franklin, "Gazların İletkenliği" deneyi 6.sınıf Elektriğin İletimi ünitesinde yer alan kazanımlarla ilişkilendirilebilir maddenin elektriksel iletkenlik ve yalıtkanlık özelliklerinin günlük yaşamda hangi amaçlar için kullanıldığını örneklerle açıklama kazanımıyla ilişkilendirilerek bahsedilebilir.

Michael Faraday "Tüm Elektriksel Biçimlerin Özdeşliği" deneyinde voltaik elektriğin akım biçimini kanıtlamak amacıyla çalışmasını gerçekleştirmiştir. Faraday, elektrik akımlarını saptamak için oldukça duyarlı bir dedektör yapmakla işe girişmiştir. Daha sonra Faraday kaynağına ve deşarj koşullarına bakılmaksızın elektriğin miktarını kaydeden galvanometreyi denemek için farklı büyüklükte kavanoz grupları oluşturarak gözlemlerine devam etmiştir (Faraday, 1832; Harre, 1981/2017). Faraday'ın "Tüm Elektriksel Biçimlerin Özdeşliği" deneyi 7.sınıf Elektrik Devreleri ünitesinde elektrik enerjisinin devrelere akım yoluyla aktarıldığını açıklama kazanımıyla ve 8.sınıf Elektrik Yükleri ve Elektrik Enerjisi ünitesinde yer alan deneyler yaparak elektriklenme çeşitlerini fark etme kazanımıyla ilişkilendirilebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2018) yer alan 5-8. sınıf kazanımlarının bilim tarihindeki birçok önemli bilimsel deneyler ile ilişkilendirilebilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgularda sunulan tablolar incelendiğinde bir deneyin birden fazla sınıf ve üniteyle ilişkili olduğu görülebilir. Bir deney ilk bakışta tek bir öğrenme alanı altındaki bazı kazanımlarla ilişkilendirilse de daha yakından incelendiğinde birden fazla konu ya da kazanımla ilişkili olduğu görülmüştür. Bunun sebeplerinden biri fen programının sarmal bir yapıda olmasıdır. 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda farklı konu ve sınıf düzeylerinde sarmal bir yaklaşımla tekrar eden kazanımlar yer almaktadır (MEB, 2018). Bir deneyin birden fazla sınıf ve üniteyle ilişkili olması durumu aslında bazı deneylerin yılarca sürmesi ve bu arada pek çok bilimsel bilgiyi kullanması ve yorumlaması ile de açıklanabilir (Suntola, 2018; Steinle, 2002). Örneğin Newton "Renklerin Doğası" deneyini teleskop oluşturmak amacıyla yaptığı araştırmalar sürecinde yapmıştır. Dürbün yapımına başladığı anda görüntülerin kenarında sıralı bir şekilde renklerin oluştuğunu gözlemlemiştir. Bunun sonucunda da renklerin ayrışmasının önüne geçilemeyeceğini ve kusursuz bir dürbün yapılmasının imkânsız olduğunu belirtmiştir. Merceklerde sorun yaşama ihtimalinden dolayı

ilk aynalı teleskobu yapmıştır (Allegre, 2007; Doğan, 2016). Isaac Newton “ Renklerin Doğası” deneyi ışığın yayılması, ışığın madde ile etkileşimi konuları kazanımları ile ilişkilendirilebilir. Bu ilişkilendirmeler yapılırken bu deneyin neden ve hangi şartlarda yapıldığından, merceklerden, teleskoplardan da bahsedilebilir.

Bilim tarihinde bazı bilim insanlarının hipotezlerini test etmek amacıyla deney yaparken hipotezlerinden tamamen farklı bulgulara ulaştıkları ve bu bulgulardan yola çıkarak hipotezlerini değiştirdikleri ya da ilk başta kurmuş oldukları hipotezleri yok sayarak bulgular doğrultusunda yeni hipotezler geliştirdikleri de görülmüştür. Bilimin doğası gereği çok normal olan bu durumlar bilim tarihindeki deneyler ile öğrencilere açıklanabilir (Kortam, vd., 2021). Örneğin; Michelson-Morley deneylerinde esiri (eter) bulmayı amaçlamış ancak yaptığı deneyin sonucunda esirin olmadığı sonucuna varmıştır. Rutherford ise; “Elementin İlk Yapay Dönüşümü” deneyinde tasarladığı deney beklediği sonucu elde edemeyince açığa çıkan bulgular sonucunda ilk hipotezini yok saymıştır. Verilen bu örnekler doğrultusunda bu tarz deneylerin bilimin doğasını ve tarihini net bir şekilde içselleştirmek amacıyla fen programındaki konularla ilişkilendirilebileceği söylenebilir.

Tarihteki bilimsel deneylerin ilgili kavram geldikçe uygun biçimde verilmesiyle ve bu durumun dört yıllık ortaokul süresince devam ettiği durumda öğrenciler de zamanla bilim insanlarının aslında birbirinden çok da bağımsız çalışmadıklarını ve birbirlerinin deney ve keşiflerinden diğerlerinin de faydalanarak yeni deneyler ve buluşlar gerçekleştirdiğini öğrenebilirler. Tarihte buna en güzel örnek Joule'nin çark deneyidir. Bu deneyle Joule ısının, “hareket halindeki sıvıların sürtünmesi ile oluştuğu” sonucuna varmış ve bu sonuç o dönemin bilim camiasında çok önemli bir katkı olarak kabul edilmiştir. William Thomson Joule'nin 1847'de Oxford'daki British Association'daki sunumunu dinledikten sonra babasına şöyle bir mektup yazmıştır: “Joule son derece önemli bazı gerçekleri keşfetmiş görünüyor, örneğin ısı hareket halindeki sıvıların sürtünmesi ile geliştirilmiştir” (Cardwell, 1989; Bachtold, 2021). O dönemde Joule'nin deneyi herkes tarafından pek fark edilmese de; Carnot'un ısı teorisini destekleyen Thomson gibi tüm bilim insanları üzerinde ciddi bir etkisi olmuştur. Harman (1982, akt: Bachtold, 2021) tarafından da belirtildiği gibi Thomson her ne kadar Carnot'a ait olduğunu beyan ettiği Carnot'un “temel aksiyomu” olarak kabul edilen ve bugün Carnot çevrimi olarak bilinen ve “termodinamik çevrimin özel bir tipi” olan, ısının korunumu hipotezinin aslında Joule'nin deneyleri tarafından sorgulandığını kabul etmiştir. Joule'nin deneyi 7. sınıf Kuvvet ve Enerji ünitesi kazanımları ile ilişkilendirilerek öğrencilere tanıtılabilir. Bu ünite potansiyel enerjinin kinetik enerjiye dönüşümü açıklanması gereken bir konudur. Bu deney ile öğrencilere bilim insanlarının birbirlerinin deney ve keşiflerinden diğerlerinin de faydalanarak yeni deneyler ve buluşlar gerçekleştirdiği gerçeği öğretilir.

Literatürde müfredatlarımızda bilim tarihine yapılan vurgunun yeterli olmadığı (Sarıtış, 2020; Laçın-Şimşek, 2009, 2011) ve fen bilimleri programlarında bilim tarihi ve bilim insanı vurgularının çok az olduğu belirtilmektedir (Sarıtış, 2020; İdin & Yalaki, 2016). Bilim tarihindeki önemli deneyleri öğrencilere tanıtırken deneyi yapan bilim insanlarından da bahsedileceğinden bu çalışmanın sonuçlarının fen programlarında dikkat çeken bu bilim tarihi vurgusunun eksikliğini gidermeye bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bilimsel kavramları öğrenmek ve öğretmek okullarda fen eğitiminin amaçları arasındadır ve öğrencilerin bilimsel kavramları ve bilim tarihi boyunca gelişimlerini anlamaları da bu işin bir parçasıdır.

Kendilerine sunulan tarihsel bilgilerle öğrenciler, kendi saf fikirleri ile bilim insanlarının fikirleri arasındaki benzerliği fark edebilirler (Roach & Wandersee 1995; Stinner & Williams 1993). Bilim insanlarının bilimsel bilgiyi yapılandırırken nesnelere kişileştirme ve doğal süreçleri ve fenomenleri duygusal kavramları kullanarak tanımlama eğiliminde olmaları gibi, bugünün öğrencileri de bilimsel bilgiyi yapılandırırken duygu dünyalarına uyarlanmış kendi kavramsal bilgilerini inşa ederler (Mamluk-Naaman vd., 2005). Bu çalışmada da vurgulandığı üzere okullarda öğretilen bilimsel kavramlar bilim tarihindeki pek çok bilimsel deneyle ilişkilendirilebilir. Bu şekilde öğrencilerin kavramları daha iyi öğrenmelerine de destek olunabilir. Hatta bilim tarihi ve bilimsel deneyler öğrencilerde kavram yanlışlarının tespiti ve giderilmesinde de kullanılabilir. Örneğin bu araştırmada öğrencilere tanıtılması önerilen Leonardo da Vinci'nin sürtünme deneyi öğrenciler ile sınıf ya da laboratuvar ortamında yapılabilir. Bu deneyde sürtünme kuvvetinin normal kuvvetle orantılı olduğu kavramı öğrencilere kazandırılması hedeflendiğinden deneyden önce buna yönelik hazırlanacak kavram ilişkilendirme testleri ya da deneyden sonra öğrencilerden alınacak yansıtıcı günlükler ile öğrencilerin sürtünme kavramı hakkında sahip olduğu kavram yanlışları tespit edilip deneyin tekrarlanması ile bu yanlışlar giderilebilir.

Bilimsel gelişmeler bazen çok uzun bir sürece dayanır ve böyle uzun bir süreci öğrencilere tek bir üniteye ya da tek bir döneme sıkıştırarak vermek neredeyse imkansızdır. Örneğin, pillerin MÖ 250'ye kadar uzanan uzun bir geçmişi vardır ve pillerin tarihi boyunca birçok güçlü fikir öne çıkmıştır (Alarco & Talbot, 2015). Dolayısıyla fen bilimleri dersi kapsamında her yıl elektrik üniteleri kapsamında pek çok kez pillerin tarihine dayanan konu ya da kavramlar öğrencinin karşısına çıkacaktır. Yeri geldikçe ilgili kazanıma ait deneylerden ve de bunların sahibi bilim insanlarından bahsetmek uygun olacaktır. Bu durum tüm sınıflarda devam ettiği takdirde öğrenciler zamanla bilim insanlarına, deneylerine ve onların hangi kavram ve bilimsel bilgi ile ilişkili olduğuna dair bir bilgi birikimi kazanacaklardır. Bu da onları ileriki yıllarda dersleri fizik, kimya ve biyoloji şeklinde ayrı disiplinler halinde verildiğinde karşılıklarına çıkan kavramlarda bilim tarihi ile ilişkilendirme yoluna gidebilecek ve bu şekilde bireylerde tarihteki bilimsel deneylere dair bir alt yapı ve bilim insanlarının kim oldukları, bilime ne kattıkları hakkında bilgi birikimi oluşabilecektir. Bilim insanlarının temelde neyi keşettiğini, hangi alanda çalıştığını ya da hangi bilimsel bilginin oluşmasında katkısının ne olduğunu bilmemek uzun vadede toplumun bilimsellikten uzak olmasına, insanların bilime merak duymamasına ve bilimin sadece bilim insanlarının uğraşı olduğu fikrine götürebilir.

Fen Bilimleri Dersi öğretim programında yer alan kazanımlar aslında öğretmenlerin bu konuda materyal sunmaları için bir hedef belirtmektedir. Nitekim kazanımlarda yer alan ifadelerin çoğu bir kavram, bir kanun ya da deneyle ilişkilendirilebilecek ifadelerdir. Örneğin 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda Canlılar ve Yaşam öğrenme alanında yer alan F.7.6.1.3. nolu "Embriyonun sağlıklı gelişebilmesi için alınması gereken tedbirleri, araştırma verilerine dayalı olarak tartışır" kazanımının Aristoteles'in Cıvıv Embriyolojisi (Harre, 1981/2017) deneyi ile ilişkilendirmek bu kazanımın daha kolay ve anlaşılır verilmesine vasıta olacaktır. Bilim tarihinde bilim insanlarının deney veya gözlemlerden elde ettikleri aynı kanıt ve verileri farklı yorumladıkları da görülmüştür. Örneğin Aristoteles, nesnelere hareketini, duman yükselirken ve bir kaya düşerken doğal yerlerini hareket ettirme eğilimleriyle tanımlamıştır. Daha ağır bir kayanın daha hafif bir kayadan daha fazla aşağı doğru hareket

etme eğiliminde olduğunu söylemiştir. Aristoteles'ten yüzyıllar sonra Galileo, her ikisi de aynı yükseklikten bırakıldığında iki nesnenin aynı anda yere ulaştığını savunmuştur. Bir başka örnek olarak, kendi zamanlarının çağdaş bilim insanları olan Galvani ve Volta'nın elektriğin kaynağı konusunda var olan farklı fikirleridir. Galvani, elektrik kaynağının hayvan olduğuna inanıyordu ve Volta, bunun temas potansiyelinden kaynaklandığını göstererek fikrini çürütmüştür. Bilim tarihindeki bu tartışmaların derslerde kullanılması önerilmektedir (Kortam, vd., 2021). Volta ve Galvani'nin bu tartışması da elektrikle ilgili kazanımlarla ilişkilendirilerek verilebilir.

Bilim tarihinde geçen ve kazanımlarla ilişkilendirilen bilimsel deneyler ortaokul öğrencilerine tanıtılırken öğrenci seviyesi göz önünde tutularak sadeleştirilmeli ve belli temeller düzeyinde sunulmalıdır. Deneyler kaynaklarda sunulduğu haliyle değil öğrenci seviyesine göre basitleştirilerek verilmelidir. Bu araştırmada sunulan deneyleri sınıfa tanıtmak için öğretmenler çalışmada verilen kaynakların yanı sıra bilim merkezlerinin çevrimiçi materyallerinden, google arama motoruna ilgili anahtar kelimeler ile taratarak bulabilecekleri youtube videolarından, animasyonlardan vb. faydalanabilirler. Artık küreselleşen dünyada internet sayesinde eğitim-öğretim ortamlarında kullanılacak çok çeşitli kaynaklara ulaşılabilir. Ancak burada öğretmenin bu alandaki yetkinliği, araştırmacı ve sorgulamacı yanı ve hatta medya okuryazarı olması gibi çoklu becerilere sahip olması gerekecektir.

Bu çalışmanın bulgularının ve sonuçlarının öğretmenler, öğretmen adayları ve araştırmacılar için bir kaynak görevi göreceği düşünüldüğünden derslerde kullanılması önerilmektedir. Hatta öğretmenlerin basitleştirerek bazı deneyleri okul ortamında yapmaları da mümkün olabilir. Ayrıca bilimin doğası, bilim tarihi ve tarihteki bilimsel deneylerin ortaokul fen bilimleri dersi öğretim programına entegre edilmesi ile ilgili programda revizyon çalışmaları yapılabilir. Bu deneylerin basitleştirilmiş hallerini içeren ortaokul öğrencilerine yönelik bir kaynak kitap yazılabilir. Bu deneylerin öğretildiği sınıflarla kontrollü deneysel çalışmalar yapılarak bilimin doğasının anlaşılmasına etkileri ölçülebilir.

KAYNAKÇA

- AAAS (American Association for the Advancement of Science). (1990). Science for all Americans: A project 2061 report on literacy goals in science, mathematics, and technology American Association for the Advancement of Science 1989. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 10(2), 93-101. <https://doi.org/10.1177/027046769001000206>
- Abd-El-Khalick, F. (2013). Teaching with and about nature of science, and science teacher knowledge domains. *Science & Education*, 22(9), 2087-2107. <https://doi.org/10.1007/s11191-012-9520-2>
- Akarsu, B. (2018). *Bilim, dünü, bugünü, yarını*. Cinius Yayınları.

- Akarsu, B., Kariper, A. & Coşkun, H. (2015). The effect of using scientific stories on teaching science and on the academic achievement of the students. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2). <https://doi.org/10.17860/efd.04596>
- Akter S., Arslan, H. B., & Şimşek, M. (2017). *Ortaokul fen bilimleri ders kitabı 5. Özgün Matbaacılık*.
- Alarco, J. & Talbot, P. (2015). The history and development of batteries. https://phys.org/news/2015-04-history-batteries.html#google_vignette
- Allegre, C. (2007). *Herkese biraz bilim*.Yapı Kredi Yayınları.
- APS (American Physical Society) (2009). This month physics history; December 1840: Joule's abstract on converting mechanical power into heat. *American Physical Society*, 18(11). <https://www.aps.org/publications/apsnews/200912/physicshistory.cfm>
- Azorin-Molinaa, C., Asinb ,J., McVicar, T.R., Minolaa,L., Lopez-Morenoe,J.I., Vicente-Serranoe , S.M. & Chena, D. (2017). Evaluating anemometer drift: A statistical approach to correct biases in wind speed measurement. *Atmospheric Research*. December. <https://doi.org/10.1016/j.atmosres.2017.12.010>
- Bachtold, M. (2021) Introducing Joule's paddle wheel experiment in the teaching of energy: Why and how? *Foundations of Science*, 26, 791–805. <https://doi.org/10.1007/s10699-020-09664-2>
- Beaumont, W. (1996). *Experiments and observations on the gastric juice and the physiology of digestion*. Dover Publications.
- Brown, R. A. (1991). Humanizing physics through its history. *School Science and Mathematics*, 91(8), 357-61.
- Butskiy, O., Ng, D., Hodgson,M. & Nunez, D.A. (2016). Rinne test: does the tuning fork position affect the sound amplitude at the ear?. *Journal of Otolaryngology - Head and Neck Surgery*, 45, 21. <https://journalotohns.biomedcentral.com/articles/10.1186/s40463-016-0133-7>
- Cardwell, D. (1989). *James Joule: A biography*. Manchester: Manchester University Press.
- Cavendish, H. (1798). XXI. Experiments to determine the density of the earth. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, (88), 469-526. <https://doi.org/10.1098/rstl.1798.0022>
- Courtel, R. & Tichvinsky, L. (1964). A brief history of friction. *Naval Engineers Journal*, 76(3), 451-460. <https://doi.org/10.1111/j.1559-3584.1964.tb04759.x>
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry & research design choosing among five approaches*. SAGE Publications. (S.B. Demir ve M. Bütün, Eds. 2021, 3. Baskıdan Çeviri, 6. Baskı), [Nitel araştırma yöntemleri. beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni]. Siyasal Yayın Dağıtım
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. (Genişletilmiş 5.baskı). Celepler Matbaacılık.

- Çoruh, H. (2010). "Disiplinlerarası bilim tarihi" dersi ve gerekçesi. *Tarih Okulu*, VII, 7-23. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/144855>
- Davy, H. (1808). I. The Bakerian Lecture, on some new phenomena of chemical changes produced by electricity, particularly the decomposition of the fixed alkalies, and the exhibition of the new substances which constitute their bases; and on the general nature of alkaline bodies. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, (98), 1-44. <https://doi.org/10.1098/rstl.1808.0001>
- Demirci, T. & Okur, S. (2021). The effect of teaching science through storytelling on students' academic achievement, story writing skills and opinions about practice. *Education Quarterly Reviews*, 4(2) 562-578. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.04.02.301>
- Doell, D. (2011). Rachel Carson: The inspiration of a new generation. *Earth Common Journal*, 1(1). 110-119. <https://doi.org/10.31542/j.ecj.15>
- Doğan, M. (2016). *Bilim ve teknoloji tarihi, Sümerlilerden günümüze bilim ve teknoloji, Cumhuriyet Türkiye'sinde bilim ve teknoloji*. (3. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Erduran, S. (2001). Philosophy of chemistry: An emerging field with implications for chemistry education. *Science & Education* 10, 581-593. <https://doi.org/10.1023/A:1017564604949>
- Erduran, S., Aduriz-Bravo, A. & Mamlok-Naaman, R. (2007). Developing epistemologically empowered teachers: Examining the role of philosophy of chemistry in teacher education. *Science & Education*, 16, 975-989. <https://doi.org/10.1007/s11191-006-9072-4>
- Erentürk, B., Göktaş, Y. & Bulu, S.B. (2004, May 31-June 2). What construct constructivism: Moving from the theory to application. *Information Technology Based Proceedings of the Fifth International Conference on Higher Education and Training*. Istanbul, Türkiye. <https://doi.org/10.1109/ITHET.2004.1358192>
- Faraday, M. (1832). Experimental researches in electricity. *Philosophical Transactions of the Royal Society*. 122. 125-162. <https://doi.org/10.1098/rstl.1832.0006>
- Faria, M.B., Parente, R.S., Bastos, R.S., Silva, W.F., Ferreira, F.M., Alencar, D.B., Lima, B.A.V. & Barros I.N. (2020). The importance of the use of scientific experiments for science education in fundamental education: A case study. *Research, Society and Development*, 9(7), 1-15, <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4159>
- Fox, R. (2001). Constructivism examined. *Oxford Review of Education*, 27(1), 23-35. <https://doi.org/10.1080/3054980020030583>
- Galilei, G. (1638). *Dialogues concerning two new sciences*. (Çev. H. Crew & A. de Salvio, 1914). The Macmillan Company. (orijinal basımı, Elzevir, Leyden, 1638). <http://euclid.trentu.ca/math/sb/3820H/Fall-2020/Dialogues-Concerning-Two-New-Sciences.pdf>
- Gibson, J.J. (1962). Observations on active touch. *Psychological Review*, 69(6), 477-491. <https://doi.org/10.1037/h0046962>

- Güler, M. & Ünal, S. (2021): Tell me a story, professor! The effect of historical science stories on academic achievement and motivation in a physics class. *Research in Science & Technological Education*. <https://doi.org/10.1080/02635143.2021.1928046>
- Güven, Y.Ö. & Kınıkoğlu, O. (2020). *Hayvan deneyleri-Hayvanlar bizim için mi var?* Yeni İnsan Yayınevi.
- Güven, İ., Korkut, H.M. & Köngül, Ö. (2021, Mayıs, 19-21). *Ortaokul fen bilimleri dersi müfredatında yer alan kazanımların tarihteki büyük bilimsel deney/teoriler ile ilişkilendirilmesi*. [Sözlü sunum] 14. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. *UFBMEK 2021*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur, Türkiye.
- Hadhazy, A. (2019). Her şeyi değiştiren 10 deney. *Popular Science Türkiye*, 11(91), 45-51.
- Hales, S. (1727). *Vegetable Staticks: or, an account of some statical experiments on the sap in vegetables: being an essay towards a natural history of vegetation. also, a specimen of an attempt to analyse the air, by a great variety of chymio-statical experiments; which were read at several meetings before the royal society*. W. and J. Innys and T. Woodward. <https://www.biodiversitylibrary.org/item/188038#page/5/mode/1up>
- Harre, R. (1981). *Büyük bilimsel deneyler*. (Çev. Sinan Kılıç, 2017). Say yayınları.
- Hodson, D. (1988) Experiments in science and science teaching, *Educational Philosophy and Theory*, 20(2), 53-66. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.1988.tb00144.x>
- Hurd, P. D. (1961). *Biological education in american secondary schools 1890-1960*. American Institute of Biological Sciences. (ED010991).
- Ihde, A. J. (1971). Let's teach history of chemistry to chemists! *Journal of Chemical Education*, 48, 686-687. <https://doi.org/10.1021/ED048P686>
- Irez, O.S. (2009). Nature of science as depicted in Turkish biology textbooks. *Science Education*, 9(3), 422- 447. <https://doi.org/10.1002/sce.20305>
- Irez, O.S. & Han Tosunoğlu, Ç. (2017). Fen bilimleri eğitiminde bilimin doğası ve bilim tarihi. M.P. Demirci Güler (Ed.). *Fen bilimleri öğretimi içinde*. ss. 50-80. Pegem A Yayıncılık
- Irwin, A. R. (2000). Historical case studies: Teaching the nature of science in context. *Science Education*, 84(1), 5-26. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(200001\)84:1<5::AID-SCE2>3.0.CO;2-0](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(200001)84:1<5::AID-SCE2>3.0.CO;2-0)
- İdin, Ş. & Yalaki, Y. (2016). Türkiye'deki ortaokul fen bilimleri ders kitaplarında yer verilen Türk-İslam bilim insanlarının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 30(2), 37-52. <http://journals.iku.edu.tr/yed/index.php/yed/article/view/52/38>
- Kaplan, O. B. (2019a). *Fotoğraf makinesinin atası: Karanlık kutu*. Tübitak Yayınları. <https://bilimgenc.tubitak.gov.tr/makale/fotograf-makinesinin-atasi-karanlik-kutu>
- Kaplan, O. B. (2019b). *Sıcaklığı ölçmek: Termometrenin tarihi*. Tübitak Yayınları. <https://bilimgenc.tubitak.gov.tr/makale/sicakligi-olcmek-termometrenin-tarihi>

- Kara, U. (2010). *Öğretmen adaylarının bilime yönelik kavram yanlışlarının giderilmesinde bilim tarihi temelli bilim öğretiminin yönteminin etkililiği*. Yüksek lisans tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Kelley, D.H. & Milone, E.F. (2005). *exploring ancient skies an encyclopedic survey of archaeoastronomy*. Springer.
<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fb137471.pdf>
- Kortam, N., Hugerat, M. ve Mamlok-Naaman, R. (2021). The story behind the discovery: integrating short historical stories in science teaching. *Chemistry Teacher International* 3(1), 1–8. <https://doi.org/10.1515/cti-2019-0016>
- Laçın-Şimşek, C. (2009). Fen ve teknoloji dersi öğretim programları ve ders kitapları bilim tarihinden ne kadar ve nasıl yararlanıyor? *İlköğretim Online*, 8(1).
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/90896>
- Laçın-Şimşek, C. (2011). Bilimin doğası ve bilim tarihi dersinde yapılan çalışmaların öğrencilerinin bilim tarihi ile ilgili bilgi düzeylerine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1), 116-138.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/39815>
- Lederman, N. G. (1992). Students' and teachers' conceptions of the nature of science: A review of the research. *Journal of research in science teaching*, 29(4), 331-359.
<https://doi.org/10.1002/tea.3660290404>
- Losee, J. (1972/2001). *A historical introduction to the philosophy of science*. (4th ed.) Oxford University Press.
- Mamlok-Naaman, R., Ben-Zvi, R., Hofstein, A., Menis, J. & Erduran, S. (2005). Learning science through a historical approach: Does it affect the attitudes of non-science-oriented students towards science? *International Journal of Science and Mathematics Education*, 3(3), 485-507. <https://doi.org/10.1007/s10763-005-0696-7>
- Mattox, D.M. (2017). A short history: Vacuum in the 17th century and onward the beginning of experimental sciences. *SVC (Society of Vacuum Coaters) Bulletin*. Spring.
<https://www.svc.org/Publications/pdf/History%20Corner%20Vacuum%20in%20the%2017%20Century.pdf>
- McComas, W. F., Clough, M. P. & Almazroa, H. (2002). The role and character of the nature of science in science education. in *The nature of science in science education*. pp. 3-39. Kluwer Academic Publishers. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F0-306-47215-5.pdf>
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2016a). *Ortaokul fen bilimleri 6. sınıf ders kitabı*. Fenbil Yayıncılık.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2016b). *Ortaokul fen bilimleri 7. sınıf ders kitabı*. Sonuç yayıncıları.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (5.,6.,7. ve 8.Sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı.

- Misli, C. & Yılmaz, O. (2013). Dünya'nın kütle hesabı. *Fizik Dünyası*. http://fizikdunyasi.ankara.edu.tr/j/tmp/cmisli_2_13-2.pdf
- Monk, M. & Osborne, J. (1997). Placing the history and philosophy of science on the curriculum: A model for the development of pedagogy. *Science Education*, 81(4) 405–424. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(199707\)81:4<405::AID-SCE3>3.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(199707)81:4<405::AID-SCE3>3.0.CO;2-G)
- Mugaloglu, E.Z. (2014). The problem of pseudoscience in science education and implications of constructivist pedagogy. *Science & Education* 23, 829–842. <https://doi.org/10.1007/s11191-013-9670-x>
- Newton, I. (1672). A letter of Mr. Isaac Newton, professor of the mathematicks in the University of Cambridge; containing his new theory about light and colors: sent by the author to the publisher from Cambridge, Febr. 6. 1671/72; in order to be communicated to the R. Society. *Philosophical transactions of the Royal Society of London*, 6(80), 3075-3087. <https://royalsocietypublishing.org/doi/pdf/10.1098/rstl.1671.0072>
- Norris, S. P. & Phillips, L. M. (2003). How literacy in it's fundamental sense is central to scientific literacy. *Science Education*, 87, 224-240. <https://doi.org/10.1002/sce.10066>
- Özdemir, G. & Akçay, H. (2009). Bilimin doğası ve bilim tarihi dersinin öğrencilerin bilimin ve bilimsel bilginin doğasına ilişkin düşüncelerine etkisi. *Education Sciences*, 4(1), 218-227.
- Pitenis, A. A., Dowson, D. & Sawyer, W. G. (2014). Leonardo da Vinci's friction experiments: An old story acknowledged and repeated. *Tribology Letters*, 56(3), 509-515. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11249-014-0428-7>
- Roach, L. E. & Wandersee, J. H. (1995). Putting people back into science: Using historical vignettes. *School Science and Mathematics*, 95(7), 365–370.
- Rutherford, E. (2010). Collision of α particles with light atoms. IV. An anomalous effect in nitrogen. *Philosophical Magazine*, 90(1), 31-37. <https://doi.org/10.1080/14786431003659230>
- Rutherford, F. J. & Ahlgren, A. (1994). *Science for all Americans*. (16th Ed.) Oxford University Press.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç. & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250. <https://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Sarıtaş, D. (2019). Bilimin sosyo-kültürel doğası bağlamında fen bilimleri öğretmenlerinin yerli ve yabancı bilim insanları hakkındaki bilgilerinin karşılaştırılması. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 720-735. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nevsosbilen/issue/51363/605565>
- Sarıtaş, D. (2020). Fen bilimleri dersi öğretim programında bilim- kültür-bilim tarihi ilişkisi ve uygun bir ilişki için bazı kuramsal öneriler. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 28-38. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1141958>

- Sarma, D.D. & Shukla, A.K. (2018). Building better batteries: A travel back in time. *ACS Energy Letters*, 3(11), 2841–2845. <https://doi.org/10.1021/acseenergylett.8b01966>
- Scholz, M.P. (2007). *Advanced NXT The Da Vinci Inventions Book*. Springer-Verlag.
- Steinle, F. (2002). Experiments in history and philosophy of science. *Perspectives on Science*, 10(4), 408–432. <https://doi.org/10.1162/106361402322288048>
- Stinner, A. & Williams, H. (1993). Conceptual change, history, and science stories. *Interchange*, 24(12), 87–103. <https://doi.org/10.1007/BF01447342>
- Strano, G. (2009). Galileo's telescope: history, scientific analysis, and replicated observations. *Experimental Astronomy*, 25(17), 17-31. <https://doi.org/10.1007/s10686-009-9142-0>
- Subaşı, M. & Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/474049>
- Suntola, T. (2018). The short history of science – or the long path to the union of metaphysics and empiricism. *Physics Foundations Society The Finnish Society For Natural Philosophy*. www.physicsfoundations.org / www.lfs.fi
- Thomson, J.J. (1897). XL. Cathode rays. *The London, Edinburgh ve Dublin Philosophical Magazine and Journal of Science*, 44 (269), 293-316. <https://doi.org/10.1080/14786449708621070>
- Topdemir, H. G. & Unat, Y. (2018). *Bilim tarihi*. Pegem Akademi.
- Turgut, H. & Fer, S. (2006). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık yeterliklerinin geliştirilmesinde sosyal yapılandırmacı öğretim tasarımı uygulamasının etkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 24, 205-229. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2035>
- Unat, Y. (2012). Bir rönesans mühendisi: Leonardo Da Vinci. *Dört Öge*, 1(2), 51-66. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/567372>
- Unat, Y. (2021). Bilim tarihi disiplini ve bilim tarihine farklı yaklaşımlar. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 4(Özel Sayı), 1-8. <https://doi.org/10.32329/uad.971531>
- URL1 (2019). *Leonardo Da Vinci Inventions*. <https://www.da-vinci-inventions.com/revolving-bridge>
- Wang, H. A., & Marsh, D. D. (2002). Science instruction with a humanistic twist: Teachers' perception and Practice in using the history of science in their classrooms. *Science and Education*, 11, 169–189. <https://doi.org/10.1023/A:1014455918130>
- Welch, W. W. (1979). Chapter 7: Twenty years of science curriculum development: A Look Back. *Review of research in education*, 7(1), 282-306. <https://doi.org/10.3102/0091732X007001282>
- Wollman, E. L., Jacob, F. & Hayes, W. (1956). Conjugation and genetic recombination in *Escherichia coli* K-12. *Cold Spring Harbor symposia on quantitative biology*, (21), 141-162. Cold Spring Harbor Laboratory Press. <https://doi.org/10.1101/sqb.1956.021.01.012>

- Yaşar, Ş. (1998, Eylül, 9-11). Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci. *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı*. ss. 695–701. Selçuk Üniversitesi Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 10. Baskıdan tıpkı 11. Baskı. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, S. (2013). *Lise biyoloji ders kitaplarında bilim tarihi kullanımının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

EK 1. 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Öğrenme Alanı, Ünite Ve Kazanımları

ÖĞRENME ALANI	Ünite Adı	Sınıf Seviyesi	Kazanım
DÜNYA VE EVREN	Güneş, Dünya ve Ay	5	F.5.1.1.1. Güneş'in özelliklerini açıklar. F.5.1.1.2. Güneş'in büyüklüğünü Dünya'nın büyüklüğüyle karşılaştıracak şekilde model hazırlar. F.5.1.2.1. Ay'ın özelliklerini açıklar. F.5.1.2.2. Ay'da canlıların yaşayabileceğine yönelik ürettiği fikirleri tartışır. F.5.1.3.1. Ay'ın dönme ve dolanma hareketlerini açıklar. F.5.1.3.2. Ay'ın evreleri ile Ay'ın Dünya etrafındaki dolanma hareketi arasındaki ilişkiyi açıklar. F.5.1.4.1. Güneş, Dünya ve Ay'ın birbirlerine göre hareketlerini temsil eden bir model hazırlar.
	Güneş Sistemi ve Tutulmalar	6	F.6.1.1.1. Güneş sistemindeki gezegenleri birbirleri ile karşılaştırır. F.6.1.1.2. Güneş sistemindeki gezegenleri, Güneş'e yakınlıklarına göre sıralayarak bir model oluşturur. F.6.1.2.1. Güneş tutulmasının nasıl oluştuğunu tahmin eder. F.6.1.2.2. Ay tutulmasının nasıl oluştuğunu tahmin eder. F.6.1.2.3. Güneş ve Ay tutulmasını temsil eden bir model oluşturur.
	Güneş Sistemi ve Ötesi	7	F.7.1.1.1. Uzay teknolojilerini açıklar. F.7.1.1.2. Uzay kirliliğinin nedenlerini ifade ederek bu kirliliğin yol açabileceği olası sonuçları tahmin eder. F.7.1.1.3. Teknoloji ile uzay araştırmaları arasındaki ilişkiyi açıklar. F.7.1.1.4. Teleskobun yapısını ve ne işe yaradığını açıklar. F.7.1.1.5. Teleskobun gök bilimin gelişimindeki önemine yönelik çıkarımda bulunur. F.7.1.1.6. Basit bir teleskop modeli hazırlayarak sunar. F.7.1.2.1. Yıldız oluşum sürecinin farkına varır. F.7.1.2.2. Yıldız kavramını açıklar. F.7.1.2.3. Galaksilerin yapısını açıklar. F.7.1.2.4. Evren kavramını açıklar.
	Mevsimler ve İklim	8	F.8.1.1.1. Mevsimlerin oluşumuna yönelik tahminlerde bulunur. F.8.1.2.1. İklim ve hava olayları arasındaki farkı açıklar. F.8.1.2.2. İklim biliminin (klimatoloji) bir bilim dalı olduğunu ve bu alanda çalışan uzmanlara iklim bilimci (klimatolog) adı verildiğini söyler.

319

ÖĞRENME ALANI	Ünite Adı	Sınıf Seviyesi	Kazanım
CANILAR VE YAŞAM	Canlılar Dünyası	5	F.5.2.1.1. Canlılara örnekler vererek benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırır.
	Vücut-muzdaki Sistemler	6	F.6.2.1.1. Destek ve hareket sistemine ait yapıları örneklerle açıklar. F.6.2.2.1. Sindirim sistemini oluşturan yapı ve organların görevlerini modeller kullanarak açıklar. F.6.2.2.2. Besinlerin kana geçebilmesi için fiziksel (mekanik) ve kimyasal sindirime uğraması gerektiği çıkarımını yapar. F.6.2.2.3. Sindirime yardımcı organların görevlerini açıklar. F.6.2.3.1. Dolaşım sistemini oluşturan yapı ve organların görevlerini model kullanarak açıklar. F.6.2.3.2. Büyük ve küçük kan dolaşımını şema üzerinde inceleyerek bunların görevlerini açıklar. F.6.2.3.3. Kanın yapısını ve görevlerini tanımlar. F.6.2.3.4. Kan grupları arasındaki kan alışverişini ifade eder. F.6.2.3.5. Kan bağışının toplum açısından önemini değerlendirir. F.6.2.4.1. Solunum sistemini oluşturan yapı ve organların görevlerini modeller kullanarak açıklar. F.6.2.5.1. Boşaltım sistemini oluşturan yapı ve organları model üzerinde göstererek görevlerini özetler.

2018 Ortaokul Fen Bilimleri Dersi Programında Yer Alan Kazanımların Bilim Tarihindeki Bilimsel Deneyler ile İlişkilendirilmesi

	Hücre ve Bölünmeler	7	F.7.2.1.1. Hayvan ve bitki hücrelerini, temel kısımları ve görevleri açısından karşılaştırır. F.7.2.1.2. Geçmişten günümüze, hücrenin yapısı ile ilgili görüşleri teknolojik gelişmelerle ilişkilendirerek tartışır. F.7.2.1.3. Hücre-doku-organ-sistem-organizma ilişkisini açıklar. F.7.2.2.1. Mitozun canlılar için önemini açıklar. F.7.2.2.2. Mitozun birbirini takip eden farklı evrelerden oluştuğunu açıklar. F.7.2.3.1. Mayozun canlılar için önemini açıklar. F.7.2.3.2. Üreme ana hücrelerinde mayozun nasıl gerçekleştiğini model üzerinde gösterir. F.7.2.3.3. Mayoz ve mitoz arasındaki farkları karşılaştırır.
	DNA ve Genetik Kod	8	F.8.2.1.1. Nükleotid, gen, DNA ve kromozom kavramlarını açıklayarak bu kavramlar arasında ilişki kurar. F.8.2.1.2. DNA'nın yapısını model üzerinde gösterir. F.8.2.1.3. DNA'nın kendini nasıl eşlediğini ifade eder. F.8.2.2.1. Kalıtım ile ilgili kavramları tanımlar. F.8.2.2.2. Tek karakter çaprazlamaları ile ilgili problemler çözerek sonuçlar hakkında yorum yapar. F.8.2.2.3. Akraba evliliklerinin genetik sonuçlarını tartışır. F.8.2.3.1. Örneklerden yola çıkarak mutasyonu açıklar. F.8.2.3.2. Örneklerden yola çıkarak modifikasyonu açıklar. F.8.2.3.3. Mutasyonla modifikasyon arasındaki farklar ile ilgili çıkarımda bulunur. F.8.2.4.1. Canlıların yaşadıkları çevreye uyumlarını gözlem yaparak açıklar. Adaptasyonların kalıtsal olduğu vurgulanır. F.8.2.5.1. Genetik mühendisliğini ve biyoteknolojiyi ilişkilendirir. F.8.2.5.2. Biyoteknolojik uygulamalar kapsamında oluşturulan ikilemlerle bu uygulamaların insanlık için yararlı ve zararlı yönlerini tartışır. F.8.2.5.3. Gelecekteki genetik mühendisliği ve biyoteknoloji uygulamalarının neler olabileceği hakkında tahminde bulunur.

OGRENME ALANI	Ünite Adı	Sınıf Seviyesi	Kazanım
FİZİKSEL OLAYLAR	Kuvvetin Ölçülmesi ve Sürtünme	5	F.5.3.1.1. Kuvvetin büyüklüğünü dinamometre ile ölçer. F.5.3.1.2. Basit araç gereçler kullanarak bir dinamometre modeli tasarlar. F.5.3.2.1. Sürtünme kuvvetine günlük yaşamdan örnekler verir. F.5.3.2.2. Sürtünme kuvvetinin çeşitli ortamlarda harekete etkisini deneyerek keşfeder. F.5.3.2.3. Günlük yaşamda sürtünmeyi artırma veya azaltmaya yönelik yeni fikirler üretir.
	Kuvvet Hareket ve	6	F.6.3.1.1. Bir cisme etki eden kuvvetin yönünü, doğrultusunu ve büyüklüğünü çizerek gösterir. F.6.3.1.2. Bir cisme etki eden birden fazla kuvveti deneyerek gözlemler. F.6.3.1.3. Dengelenmiş ve dengelenmemiş kuvvetleri, cisimlerin hareket durumlarını gözlemleyerek karşılaştırır. F.6.3.2.1. Sürati tanımlar ve birimini ifade eder. F.6.3.2.2. Yol, zaman ve sürat arasındaki ilişkiyi grafik üzerinde gösterir.
	Kuvvet ve Enerji	7	F.7.3.1.1. Kütleye etki eden yer çekimi kuvvetini ağırlık olarak adlandırır. F.7.3.1.2. Kütle ve ağırlık kavramlarını karşılaştırır. F.7.3.1.3. Yer çekimini kütle çekimi olarak gök cisimleri temelinde açıklar. F.7.3.2.1. Fiziksel anlamda yapılan işin, uygulanan kuvvet ve alınan yolla ilişkili olduğunu açıklar. F.7.3.2.2. Enerjiyi iş kavramı ile ilişkilendirerek, kinetik ve potansiyel enerji olarak sınıflandırır. F.7.3.3.1. Kinetik ve potansiyel enerji türlerinin birbirine dönüşümünden hareketle enerjinin korunduğu sonucunu çıkarır. F.7.3.3.2. Sürtünme kuvvetinin kinetik enerji üzerindeki etkisini örneklerle açıklar. F.7.3.3.3. Hava veya su direncinin etkisini azaltmaya yönelik bir araç tasarlar.
	Basınç	8	F.8.3.1.1. Katı basıncını etkileyen değişkenleri deneyerek keşfeder. F.8.3.1.2. Sıvı basıncını etkileyen değişkenleri tahmin eder ve tahminlerini test eder. F.8.3.1.3. Katı, sıvı ve gazların basınç özelliklerinin günlük yaşam ve teknolojideki uygulamalarına örnekler verir.

320

OGRENME ALANI	Ünite Adı	Sınıf Seviyesi	Kazanım
---------------	-----------	----------------	---------

MADDE VE DOĞASI	Madde Değişim ve	5	<p>F.5.4.1.1. Maddelerin ısı etkisiyle hâl değiştirebileceğine yönelik yaptığı deneylerden elde ettiği verilere dayalı çıkarımlarda bulunur.</p> <p>F.5.4.2.1. Yaptığı deneyler sonucunda saf maddelerin erime, donma, kaynama noktalarını belirler.</p> <p>F.5.4.3.1. Isı ve sıcaklık arasındaki temel farkları açıklar.</p> <p>F.5.4.3.2. Sıcaklığı farklı olan sıvıların karıştırılması sonucu ısı alışverişi olduğuna yönelik deneyler yaparak sonuçlarını yorumlar.</p> <p>F.5.4.4.1. Isı etkisiyle maddelerin genişleşip büzüleceğine yönelik deneyler yaparak deneylerin sonuçlarını tartışır.</p> <p>F.5.4.4.2. Günlük yaşamdan örnekleri genişleşme ve büzülme olayları ile ilişkilendirir.</p>
	Madde ve Isı	6	<p>F.6.4.1.1. Maddelerin; tanecikli, boşluklu ve hareketli yapıda olduğunu ifade eder.</p> <p>F.6.4.1.2. Hâl değişimine bağlı olarak maddenin tanecikleri arasındaki boşluk ve taneciklerin hareketliliğinin değiştiğini deney yaparak karşılaştırır.</p> <p>F.6.4.2.1. Yoğunluğu tanımlar.</p> <p>F.6.4.2.2. Tasarladığı deneyler sonucunda çeşitli maddelerin yoğunluklarını hesaplar.</p> <p>F.6.4.2.3. Birbiri içinde çözünmeyen sıvıların yoğunluklarını deney yaparak karşılaştırır.</p> <p>F.6.4.2.4. Suyun katı ve sıvı hâllerine ait yoğunlukları karşılaştırarak bu durumun canlılar için önemini tartışır.</p> <p>F.6.4.3.1. Maddeleri, ısı iletimi bakımından sınıflandırır.</p> <p>F.6.4.3.2. Binalarda kullanılan ısı yalıtım malzemelerinin seçilme ölçütlerini belirler. F.6.4.3.3. Alternatif ısı yalıtım malzemeleri geliştirir.</p> <p>F.6.4.3.4. Binalarda ısı yalıtımının önemini, aile ve ülke ekonomisi ve kaynakların etkili kullanımı bakımından tartışır.</p> <p>F.6.4.4.1. Yakıtları, katı, sıvı ve gaz yakıtlar olarak sınıflandırıp yaygın şekilde kullanılan yakıtlara örnekler verir.</p> <p>F.6.4.4.2. Farklı türdeki yakıtların ısı amaçlı kullanımının, insan ve çevre üzerine etkilerini tartışır.</p> <p>F.6.4.4.3. Soba ve doğal gaz zehirlenmeleri ile ilgili alınması gereken tedbirleri araştırır ve rapor eder.</p>
	Saf Madde ve Karışımlar	7	<p>F.7.4.1.1. Atomun yapısını ve yapısındaki temel parçacıklarını söyler.</p> <p>F.7.4.1.2. Geçmişten günümüze atom kavramı ile ilgili düşüncelerin nasıl değiştiğini sorgular.</p> <p>F.7.4.1.3. Aynı veya farklı atomların bir araya gelerek molekül oluşturacağını ifade eder.</p> <p>F.7.4.1.4. Çeşitli molekül modelleri oluşturarak sunar.</p> <p>F.7.4.2.1. Saf maddeleri, element ve bileşik olarak sınıflandırarak örnekler verir. F.7.4.2.2. Periyodik sistemdeki ilk 18 elementin ve yaygın elementlerin (altın, gümüş, bakır, çinko, kurşun, civa, platin, demir ve iyot) isimlerini, sembollerini ve bazı kullanım alanlarını ifade eder.</p> <p>F.7.4.2.3. Yaygın bileşiklerin formüllerini, isimlerini ve bazı kullanım alanlarını ifade eder.</p> <p>F.7.4.3.1. Karışımları, homojen ve heterojen olarak sınıflandırarak örnekler verir.</p> <p>F.7.4.3.2. Günlük yaşamda karşılaştığı çözücü ve çözünenleri kullanarak çözelti hazırlar.</p> <p>F.7.4.3.3. Çözünme hızına etki eden faktörleri deney yaparak belirler.</p> <p>F.7.4.4.1. Karışımların ayrılması için kullanılacak yöntemlerden uygun olanı seçerek uygular.</p> <p>F.7.4.5.1. Evsel atıklarda geri dönüştürülebilen ve dönüştürülemeyen maddeleri ayırt eder.</p> <p>F.7.4.5.2. Evsel katı ve sıvı atıkların geri dönüşümüne ilişkin proje tasarlar.</p> <p>F.7.4.5.3. Geri dönüşümü, kaynakların etkili kullanımı açısından sorgular.</p> <p>F.7.4.5.4. Yakın çevresinde atık kontrolüne özen gösterir.</p> <p>F.7.4.5.5. Yeniden kullanılacak eşyalarını, ihtiyacı olanlara iletmeye yönelik proje geliştirir.</p>
	Madde Endüstri ve	8	<p>F.8.4.1.1. Periyodik sistemde, grup ve periyotların nasıl oluşturulduğunu açıklar.</p> <p>F.8.4.1.2. Elementleri periyodik tablo üzerinde metal, yarımetal ve ametal olarak sınıflandırır.</p> <p>F.8.4.2.1. Fiziksel ve kimyasal değişim arasındaki farkları, çeşitli olayları gözlemleyerek açıklar.</p> <p>F.8.4.3.1. Bileşiklerin kimyasal tepkime sonucunda oluştuğunu bilir.</p> <p>F.8.4.4.1. Asit ve bazların genel özelliklerini ifade eder.</p> <p>F.8.4.4.2. Asit ve bazlara günlük yaşamdan örnekler verir.</p> <p>F.8.4.4.3. Günlük hayatta ulaşılacak malzemeleri asit-baz ayracı olarak kullanır.</p> <p>F.8.4.4.4. Maddelerin asitlik ve bazlık durumlarına ilişkin pH değerlerini kullanarak çıkarımda bulunur.</p> <p>F.8.4.4.5. Asit ve bazların çeşitli maddeler üzerindeki etkilerini gözlemler.</p> <p>F.8.4.4.6. Asit ve bazların temizlik malzemesi olarak kullanılması esnasında oluşabilecek tehlikelerle ilgili gerekli tedbirleri alır.</p> <p>F.8.4.4.7. Asit yağmurlarının önlenmesine yönelik çözüm önerileri sunar.</p> <p>F.8.4.5.1. Isınmanın maddenin cinsine, kütlelerine ve/veya sıcaklık değişimine bağlı olduğunu deney yaparak keşfeder.</p> <p>F.8.4.5.2. Hâl değiştirmek için gerekli ısının maddenin cinsi ve kütleleriyle ilişkili olduğunu deney yaparak keşfeder.</p> <p>F.8.4.5.3. Maddelerin hâl değişimi ve ısınma grafiğini çizerek yorumlar.</p> <p>F.8.4.5.4. Günlük yaşamda meydana gelen hâl değişimleri ile ısı alışverişini ilişkilendirir.</p> <p>F.8.4.6.1. Geçmişten günümüze Türkiye'deki kimya endüstrisinin gelişimini araştırır.</p> <p>F.8.4.6.2. Kimya endüstrisinde meslek dallarını araştırır ve gelecekteki yeni meslek alanları hakkında öneriler sunar.</p>

2018 Ortaokul Fen Bilimleri Dersi Programında Yer Alan Kazanımların Bilim Tarihindeki Bilimsel Deneyler ile İlişkilendirilmesi

OGRENME ALANI	Ünite Adı	Sınıf Seviyesi	Kazanım
FİZİKSEL OLAYLAR	Işığın Yayılması	5	F.5.5.1.1. Bir kaynaktan çıkan ışığın her yönde ve doğrusal bir yol izlediğini gözlemleyerek çizimle gösterir. F.5.5.2.1. Işığın düzgün ve pürüzlü yüzeylerdeki yansımalarını gözlemleyerek çizimle gösterir. F.5.5.2.2. Işığın yansımada gelen ışın, yansıyan ışın ve yüzeyin normali arasındaki ilişkiyi açıklar. F.5.5.3.1. Maddeleri, ışığı geçirme durumlarına göre sınıflandırır. F.5.5.4.1. Tam gölgenin nasıl oluştuğunu gözlemleyerek basit ışın çizimleri ile gösterir. Yarı gölge konusuna girilmez. F.5.5.4.2. Tam gölgeyi etkileyen değişkenlerin neler olduğunu deneyerek keşfeder.
	Ses ve Özellikleri	6	F.6.5.1.1. Sesin yayılabildiği ortamları tahmin eder ve tahminlerini test eder. F.6.5.2.1. Ses kaynağının değişmesiyle seslerin farklı işitildiğini deneyerek keşfeder. F.6.5.2.2. Sesin yayıldığı ortamın değişmesiyle farklı işitildiğini deneyerek keşfeder. F.6.5.3.1. Sesin farklı ortamlardaki süratini karşılaştırır. F.6.5.4.1. Sesin yansıma ve soğurulmasına örnekler verir. F.6.5.4.2. Sesin yayılmasını önlemeye yönelik tahminlerde bulunur ve tahminlerini test eder. F.6.5.4.3. Ses yalıtımının önemini açıklar. F.6.5.4.4. Akustik uygulamalarına örnekler verir. F.6.5.4.5. Sesin yalıtımı veya akustik uygulamalarına örnek teşkil edecek ortam tasarımı yapar.
	Işığın Madde ile Etkileşimi	7	F.7.5.1.1. Işığın madde ile etkileşimi sonucunda madde tarafından soğurulabileceğini keşfeder. F.7.5.1.2. Beyaz ışığın tüm ışık renklerinin bileşiminden oluştuğu sonucunu çıkarır. F.7.5.1.3. Gözlemleri sonucunda cisimlerin, siyah, beyaz ve renkli görünmesinin nedenini, ışığın yansımaları ve soğurulmasıyla ilişkilendirir. F.7.5.1.4. Güneş enerjisinin günlük yaşam ve teknolojiye yenilikçi uygulamalarına örnekler verir. F.7.5.1.5. Güneş enerjisinden gelecekte nasıl yararlanılacağına ilişkin ürettiği fikirleri tartışır. F.7.5.2.1. Ayna çeşitlerini gözlemleyerek kullanım alanlarına örnekler verir. F.7.5.2.2. Düz, çukur ve tümsek aynalarda oluşan görüntüleri karşılaştırır. F.7.5.3.1. Ortam değiştiren ışığın izlediği yolu gözlemleyerek kırılma olayının sebebini ortam değişikliği ile ilişkilendirir. F.7.5.3.2. Işığın kırılmasını, ince ve kalın kenarlı mercekler kullanarak deneyle gözlemler. F.7.5.3.3. İnce ve kalın kenarlı merceklerin odak noktalarını deneyerek belirler. F.7.5.3.4. Merceklerin günlük yaşam ve teknolojiye kullanım alanlarına örnekler verir. F.7.5.3.5. Ayna veya mercekleri kullanarak bir görüntüleme aracı tasarlar.
	Basit makineler	8	F.8.5.1.1. Basit makinelerin sağladığı avantajları örnekler üzerinden açıklar. F.8.5.1.2. Basit makinelerden yararlanarak günlük yaşamda iş kolaylığı sağlayacak bir düzenek tasarlar.

OGRENME ALANI	Ünite Adı	Sınıf Seviyesi	Kazanım
CANLILAR VE YAŞAM	İnsan ve Çevre	5	F.5.6.1.1. Biyoçeşitliliğin doğal yaşam için önemini sorgular. F.5.6.1.2. Biyoçeşitliliği tehdit eden faktörleri, araştırma verilerine dayalı olarak tartışır. F.5.6.2.1. İnsan ve çevre arasındaki etkileşimin önemini ifade eder. F.5.6.2.2. Yakın çevresindeki veya ülkemizdeki bir çevre sorununun çözümüne ilişkin öneriler sunar. F.5.6.2.3. İnsan faaliyetleri sonucunda gelecekte oluşabilecek çevre sorunlarına yönelik çıkarımda bulunur. F.5.6.2.4. İnsan-çevre etkileşiminde yarar ve zarar durumlarını örnekler üzerinde tartışır. F.5.6.3.1. Doğal süreçlerin neden olduğu yıkıcı doğa olaylarını açıklar. F.5.6.3.2. Yıkıcı doğa olaylarından korunma yollarını ifade eder.

Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı	6	<p>F.6.6.1.1. Sinir sistemini, merkezî ve çevresel sinir sisteminin görevlerini model üzerinde açıklar.</p> <p>F.6.6.1.2. İç salgı bezlerinin vücut için önemini fark eder.</p> <p>F.6.6.1.3. Çocukluktan ergenliğe geçişte oluşan bedensel ve ruhsal değişimleri açıklar.</p> <p>F.6.6.1.4. Ergenlik döneminin sağlıklı bir şekilde geçirilebilmesi için nelerin yapılabileceğini, araştırma verilerine dayalı olarak tartışır.</p> <p>F.6.6.1.5. Denetleyici ve düzenleyici sistemlerin vücudumuzdaki diğer sistemlerin düzenli ve eş güdümlü çalışmasına olan etkisini tartışır.</p> <p>F.6.6.2.1. Duyu organlarına ait yapıları model üzerinde göstererek açıklar.</p> <p>F.6.6.2.2. Koku alma ve tat alma duyuuları arasındaki ilişkiyi, tasarladığı bir deneyle gösterir.</p> <p>F.6.6.2.3. Duyu organlarındaki kusurlara ve bu kusurların giderilmesinde kullanılan teknolojilere örnekler verir.</p> <p>F.6.6.2.4. Duyu organlarının sağlığını korumak için alınması gereken tedbirleri tartışır.</p> <p>F.6.6.3.1. Sistemlerin sağlığı için yapılması gerekenleri araştırma verilerine dayalı olarak tartışır.</p> <p>F.6.6.3.2. Organ bağışının toplumsal dayanışma açısından önemini kavrar.</p>
	7	<p>F.7.6.1.1. İnsanda üremeyi sağlayan yapı ve organları şema üzerinde göstererek açıklar.</p> <p>F.7.6.1.2. Sperm, yumurta, zigot, embriyo, fetus ve bebek arasındaki ilişkiyi açıklar.</p> <p>F.7.6.1.3. Embriyonun sağlıklı gelişebilmesi için alınması gereken tedbirleri, araştırma verilerine dayalı olarak tartışır.</p> <p>F.7.6.2.1. Bitki ve hayvanlardaki üreme çeşitlerini karşılaştırır.</p> <p>F.7.6.2.2. Bitki ve hayvanlardaki büyüme ve gelişme süreçlerini örnekler vererek açıklar.</p> <p>F.7.6.2.3. Bitki ve hayvanlarda büyüme ve gelişmeye etki eden temel faktörleri açıklar.</p> <p>F.7.6.2.4. Bir bitki veya hayvanın bakımını üstlenir ve gelişim sürecini rapor eder.</p>
	8	<p>F.8.6.1.1. Besin zincirindeki üretici, tüketici, ayrıştırıcılara örnekler verir.</p> <p>F.8.6.2.1. Bitkilerde besin üretiminde fotosentezin önemini fark eder.</p> <p>F.8.6.2.2. Fotosentez hızını etkileyen faktörler ile ilgili çıkarımlarda bulunur.</p> <p>F.8.6.2.3. Canlılarda solunumun önemini belirtir.</p> <p>F.8.6.3.1. Madde döngülerini şema üzerinde göstererek açıklar.</p> <p>F.8.6.3.2. Madde döngülerinin yaşam açısından önemini sorgular.</p> <p>F.8.6.3.3. Küresel iklim değişikliklerinin nedenlerini ve olası sonuçlarını tartışır.</p> <p>F.8.6.4.1. Kaynakların kullanımında tasarruflu davranmaya özen gösterir.</p> <p>F.8.6.4.2. Kaynakların tasarruflu kullanımına yönelik proje tasarlar.</p> <p>F.8.6.4.3. Geri dönüşüm için katı atıkların ayrıştırılmasının önemini açıklar.</p> <p>F.8.6.4.4. Geri dönüşümün ülke ekonomisine katkısına ilişkin araştırma verilerini kullanarak çözüm önerileri sunar.</p> <p>F.8.6.4.5. Kaynakların tasarruflu kullanılmaması durumunda gelecekte karşılaşılabilecek problemleri belirterek çözüm önerileri sunar.</p>

OGRENME ALANI	Ünite Adı	Sınıf Seviyesi	Kazanım
FİZİKSEL OLAYLAR	Elektrik Devre Elemanları	5	<p>F.5.7.1.1. Bir elektrik devresindeki elemanları sembollerıyla gösterir.</p> <p>F.5.7.1.2. Çizdiği elektrik devresinin şemasını kurar.</p> <p>F.5.7.2.1. Bir elektrik devresindeki ampul parlaklığını etkileyen değişkenlerin neler olduğunu tahmin ederek tahminlerini test eder.</p>
	Fiziksel Olaylar/ Elektrik İletimi	6	<p>F.6.7.1.1. Tasarladığı elektrik devresini kullanarak maddeleri, elektriği iletme durumlarına sınıflandırır.</p> <p>F.6.7.1.2. Maddelerin elektriksel iletkenlik ve yalıtkanlık özelliklerinin günlük yaşamda hangi amaçlar için kullanıldığını örneklerle açıklar.</p> <p>F.6.7.2.1. Bir elektrik devresindeki ampulün parlaklığının bağlı olduğu değişkenleri tahmin eder ve tahminlerini deneyerek test eder.</p> <p>F.6.7.2.2. Elektriksel direnci tanımlar.</p> <p>F.6.7.2.3. Ampulün içindeki telin bir direncinin olduğunu fark eder.</p>

Fiziksel Olaylar/ Elektrik Devreleri	7	F.7.7.1.1. Seri ve 324arallel bağlı ampullerden oluşan bir devre şeması çizer. F.7.7.1.2. Ampullerin seri ve 324arallel bağlandığı durumlardaki parlaklıklarını devre üzerinde gözlemleyerek çıkarımda bulunur. F.7.7.1.3. Elektrik akımını tanımlar. F.7.7.1.4. Elektrik enerjisinin devrelere akım yoluyla aktarıldığını açıklar. F.7.7.1.5. Bir devre elemanının uçları arasındaki gerilim ile üzerinden geçen akımı ilişkilendirir. F.7.7.1.6. Özgün bir aydınlatma aracı tasarlar.
Elektrik Yükleri ve Elektrik Enerjisi	8	F.8.7.1.1. Elektriklenmeyi, bazı doğa olayları ve teknolojideki uygulama örnekleri ile açıklar. F.8.7.1.2. Elektrik yüklerini sınıflandırarak aynı ve farklı cins elektrik yüklerinin birbirlerine etkisini açıklar. F.8.7.1.3. Deneyler yaparak elektriklenme çeşitlerini fark eder. F.8.7.2.1. Cisimleri, sahip oldukları elektrik yükleri bakımından sınıflandırır. F.8.7.2.2. Topraklamayı açıklar. F.8.7.3.1. Elektrik enerjisinin ısı, ışık ve hareket enerjisine dönüştüğü uygulamalara örnekler verir. F.8.7.3.2. Elektrik enerjisinin ısı, ışık veya hareket enerjisine dönüşümü temel alan bir model tasarlar. F.8.7.3.3. Güç santrallerinde elektrik enerjisinin nasıl üretildiğini açıklar. F.8.7.3.4. Güç santrallerinin avantaj ve dezavantajları konusunda fikirler üretir. F.8.7.3.5. Elektrik enerjisinin bilinçli ve tasarruflu kullanılmasının aile ve ülke ekonomisi bakımından önemini tartışır. F.8.7.3.6. Evlerde elektriği tasarruflu kullanmaya özen gösterir.

EK 2. Kazanımlarla İlişkilendirilen Deneyler Ve Deneyi Yapan Bilim İnsanları Listesi

1. Güneşin Kendi Etrafında Dönüşü- Galileo Galilei
2. Karanlık Kutu-İbnü'l Heysem
3. Dünya'nın Çapını Bulma - Eratosthenes
4. Galileo Galilei'nin Teleskobu- Galileo Galilei
5. Yarım Küre Kapaklı Anemometre -John Thomas Romney Robinson
6. Yapay Aşının Hazırlanması- Louis Pasteur
7. Sindirim İşleminin Kimyası- William Beaumont
8. Bitkilerde Özsü Dolaşımı- Stephen Hales
9. Genetik Maddenin Doğrudan Aktarımı- Francois Jacob ve Elie Leo Wollman
10. Kalıtım Deneyi (Mendel'in Deneyi)- Gregor Mendel
11. Hücrenin Keşfi- Robert Hooke
12. Da Vinci'nin Sürtünme Deneyi -Leonardo Da Vinci
13. Serbest Düşme Yasası- Galileo Galilei
14. Dünya'nın Kütle Hesabı - Henry Cavendish
15. Hava Akışının Ölçülmesi- Robert Boyle
16. Joule'in Çark Deneyi - James Prescott Joule
17. Termoskop - Galileo Galilei / Gabriel Fahrenheit
18. Elementlerin Yapay Dönüşümü- Ernest Rutherford
19. Oksijen Varsayımının Kanıtı- Antonie Laurent Lavoisier

20. Yeni Elementlerin Elektrolitik Yalıtımı- Humpry Davy
21. Elektronun Keşfi- Joseph John Thomson
22. Elektronun Yüğü- Robert Millikan
23. Kimyasal Ölçümlerin Yetkinliğı- Jöns Jacop Berzelius
24. Maddenin Dalga Tarzı Ve Üçüncü Kuantum Sayısı- Otto Stern
25. Gökkuşğunın Nedenleri- Freibourglu Theodoric
26. Renklerin Doğası- Isaac Newton
27. Vakumda Çan Deneyi - Vincenzo Viviani
28. Rinne-Weeber Testleri - Heinrich Adolf Rinne Ve Ernst Heinrich Weber
29. Döner Köprü - Leonardo Da Vinci
30. DDT Böcek İlacının Zararları - Rachel Louise Carson
31. Robert Paine Deniz Yıldızlarını Strese Sokuyor - Robert Paine
32. Pavlov'un Deneyi- Ivan Pavlov
33. Sekretin'in Keşfi - William Bayliss Ve Ernest Starling
34. Algı Mekanizması- J.James Gibson
35. Civciv Embriyolojisi/ Aristoteles
36. Etkilenimin Koşulları- Konrad Lorenz
37. Bitkilerde Özsü Dolaşımı- Stephan Hales
38. Volta Pili - Alessandro Volta
39. Gazların İletkenliğı-Benjamin Franklin
40. Tüm Elektriksel Biçimlerin Özdeşliğı- Michael Faraday



Üniversite Öğrencilerinde Dışavurumcu Teknikler Çerçevesinde Tasarlanan Yaşam Anlamı Grup Çalışmasının Yaşam Anlamı, Amaç Bilinci ve Depresyon Düzeyine Etkisinin İncelenmesi

The Effect of Meaning in Life Group Sessions Designed within the Framework of Expressive Techniques on Meaning in Life, Sense of Purpose and Depression Levels of University Students

Bilge Nuran Aydoğdu^{1*}

Derya Eryiğit^{2*}

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹ Araştırma Görevlisi, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Research Asisstant, Marmara University, Turkey
b.nuranaydogdu@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1738-0682>

²Dr., Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr., Marmara University, Turkey
derya.eryigit@marmara.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0002-3708-7176>

Makale geliş tarihi / First received : 29.06.2021

Makale kabul tarihi / Accepted : 30.12.2021

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

- 1- Araştırmacıların katkı oranları eşittir.
- 2- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.
- 3- Araştırmada yer alan katılımcılara teşekkür ederiz.
- 4- Ölçeklerin araştırmada kullanılabilmesi için ölçekleri uyarlayan araştırmacılardan izin alınmıştır.
- 3- Araştırmadaki veriler 2019 yılında toplanmıştır.
- 4- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

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

Atıf bilgisi / Citation:

Aydoğdu, B. N. & Eryiğit, D. (2022). Üniversite öğrencilerinde dışavurumcu teknikler çerçevesinde tasarlanan yaşam anlamı grup çalışmasının yaşam anlamı, amaç bilinci ve depresyon düzeyine etkisinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 326-345.

ÖZ

Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerine yönelik geliştirilen 8 haftalık yaşam anlamı grup çalışmasının etkililiğini test etmektir. Bireylerin yaşamdaki amaçlarına dair bilinçli oluşu, bir amaç belirlemiş oluşunun bireyin iyi oluşunu destekleyecek bir sistem sunacağı düşünülmektedir. Bu nedenle Marmara Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulama Araştırma Merkezi (MARPAM) üzerinden gerçekleştirilen durumu sonucunda çalışmaya katılmaya gönüllü olan sekiz öğrenci ile grup oturumları düzenlenmiştir. Çalışmada ön test son test tek gruplu zayıf deneysel yöntem kullanılmıştır. Oturumlar öncesi katılımcılardan Yaşam Anlamı Ölçeği, Amaç Bilinci (Hissi) Ölçeği ve DAS-21 Depresyon alt boyutu aracılığı ile verileri toplanmıştır. Öntest-sontest verileri arasındaki fark Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile SPSS-20 programında analiz edilmiştir. Katılımcılardan her oturum sonrasında toplanan açık uçlu sorulardan elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonunda katılımcıların yaşam anlamı ölçeğinden, amaç bilinci ölçeğinden ve DAS-21 ölçeği depresyon alt boyutundan aldıkları ön test ve son test puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık son testler lehine gerçekleşmiştir. Nitel verilerin analizinde katılımcıların yanıtlarının anlamlandırma, içsel yolculuk, farkındalık ve empati temaları etrafında şekillendiği görülmüştür.

Anahtar kelimeler

yaşam anlamı, amaç bilinci, depresyon, dışavurumcu sanat terapisi, üniversite öğrencileri

ABSTRACT

The aim of this study is to test the effectiveness of expressive therapy program on university students' meaning in life for eight sessions. An important aspect of psychological well-being, especially emphasized in humanist theories, is the perceived meaning in life. Purpose in life has been defined by Frankl as having goals and believing that life is fulfilling and worthwhile. It is considered that having an awareness about life goals and determining a goal will provide a system that will support the well-being of the individual. Therefore, group sessions were organized with the students reached through Marmara University Psychological Counseling and Guidance Application Research Center (MARPAM). In the study, a quasi-experimental method with a pretest-posttest experimental group was used. Before the sessions, the data were collected from the participants through the The Meaning in Life Questionnaire, Sense of Purpose Scale, and depression subscale of DASS-21 scale. The difference between data of pre-test and post-test was analyzed with the Wilcoxon Signed Ranks test in the SPSS-20 program. The data collected from the participants after each session through interviews including open-ended questions, were analyzed with content analysis. At the end of the analyzes, the difference between pre-test and post-test scores of the participants from the The Meaning in Life Questionnaire, Sense of Purpose Scale and the depression sub-dimension of the DASS-21 scale was found statistically significant at the level of $p < .05$. This difference occurred in favor of the post-tests. In the analysis of qualitative data, it was observed that the responses of the participants were shaped around the themes of interpretation, inner journey, awareness and empathy.

Keywords

meaning in life, sense of purpose, depression, expressive art therapy, university students

GİRİŞ

Yaşamda var olmak, içgüdüsel olarak kişide bir anlam arayışını ve amaç oluşturma hissini beraberinde getirmektedir. Her insan yaşantısını önemli ve anlamlı kılan deneyimler oluşturma eğiliminde bulunmaktadır. Bireylerin hayatlarına dair amaç oluşturmalarını sağlayan bu deneyimler ve anlam katan durumlar her insan için biriciktir. Bu nedenle yaşam anlamı, kavramı tüm bu istek ve arzuların güdüsüyle oluşan bir arayış sürecini yansıtmaktadır (Frankl, 1963). Yaşam anlamı birçok düşünür ve araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Frankl (1963) yaşamın anlamını hayatta değer bulmak olduğunu ve insanın bu anlamı bulmaya yönelik içgüdüsel bir itkiye sahip olduğunu dile getirmiştir. Bu sayede kişi, yaşama dair amaçlar ve hedefler oluşturma motivasyonuna ve bunları tamamlama arzusuna sahip olmaktadır (Frankl, 1963; Yalom, 2001;). Fry (1998) ise yaşam anlamını, ergenlik döneminde başlayan anlam yaratma süreci olarak ifade etmektedir. Başka bir tanımda ise yaşam anlamı, bireyin hayatında sahip olduğu önemli değerleri anlaması ve yaşamın bir amaca sahip olmaları olarak belirtilmektedir (Steger, 2009; Thompson, 2003).

Yaşamın anlamını besleyen çeşitli kaynakların bulunduğu araştırmacılar tarafından dile getirilmiştir (Debats, Drots & Hansen; 1995; Harlow & Newcomb, 1990; O'Connor & Chamberlain, 1996). Harlow ve Newcomb (1990), genç yetişkinlerle yaptığı bir çalışmada yaşama anlam katan faktörleri ilişki doyumu (akran, romantik ve aile), yaşamda amaç algısı, iş tatmini ve sağlık olarak kategorilendirmiştir. Debats, Drots ve Hansen (1995) tarafından yapılan çalışmada ise yaşamda anlamlılığı sağlayan etmenler kendilik ile bağlantı, diğerleri ile bağlantı ve dünya ile bağlantı olarak belirtilmektedir. Bunlardan farklı olarak O'Connor ve Chamberlain (1996), doğa ile ilişki kurmayı da kişisel anlamlılığı sağlayan bir kategori olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca, ölümün farkında olmak da kişinin hayat dolu ve amaca yönelik bir yaşam sürmesini sağlayabilmektedir (Carver & Schier, 2002). Bu bağlamda değerlendirildiğinde kişinin hayatta anlam yaratma sürecinde bu kaynakların her birinin yaşamdan alınan doyumu arttıracığı görülmektedir (Park, Park & Peterson, 2010).

Yaşamın anlamı kişinin ruhsal iyi oluşu için de oldukça önemli bir kavramdır (Park, 2010). Bu kavramın, kişinin dayanıklılık, iyi oluş ve psikolojik büyüme ve psikolojik sağlamlık gibi birçok alanda etkili olduğu bilinmektedir (Kul, Demir & Katmer, 2020; Linley & Joseph, 2011; Masten & Reed, 2002; Scnanell, Allen & Burton, 2002). Yaşamdaki anlam seviyesinin fazla olması kişinin sosyal becerilerinin, kişilerarası etkileşiminin ve öz güveninin daha sağlıklı bir düzeyde olmasına katkı sağlamaktadır (Krause, 2004; Pinquart, 2002). Anlam dolu bir yaşam, kişinin yaşamını organize etmesine ve yaşamı daha iyi bir yapılandırma sağlamasına destek olmaktadır (Langle, 2005). Benzer şekilde yaşamda anlama dair tutarlı olan bireylerin duygu düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. (Mascaro & Rosen, 2006). Bu bağlamda yaşamda anlama sahip olmanın, olumsuz durumlarla başa çıkma ve bunların üstesinden gelebilme konusunda destekleyici bir kaynak olduğu belirtilmektedir (Owens, Steger, Whitesell & Herrera, 2009; Updergraff, Silver & Holman, 2008). Olumsuz bir yaşamın sonrasında çıkarılan bir anlamın bile kişinin bu olayın kendisi üzerindeki etkisini azaltması mümkündür (Korotkov, 1998).

Kişinin hayatına dair anlam oluşturma konusunda yeteri kadar başarılı olamaması hem psikolojik sağlık hem fiziksel sağlık için tehlikeli olabilir (Steger, Mann, Michels & Cooper, 2009). Kişilerin yaşadığı anlamsızlık hissi yoğun bir stres yükü yarattığından bağımsızlık

sisteminin güçsüzleşmesi, kronik yorgunluk gibi etkilere neden olmaktadır (Krause, 2004, McMillen, 1999; Steger ve ark., 2009). Frankl (1963) anlam bulma sürecinin başarısız olmasının, psikolojik stresi arttırdığını ve bu durumun ruhsal olarak problemlere neden olduğu (Dunn & O'Brien, 2009) belirtmektedir. Kişinin yaşamında anlam bulma konusundaki problemler çaresizlik, bunalma hissi, yoğun öfke gibi hislerin artmasına neden olabilir (Langle, 2005). Bu nedenle yaşamda daha az anlama sahip olmanın depresyon, anksiyete (Hedayati & Khazaei, 2014), madde kullanımı (Brassai, Piko & Steger, 2011) ve intihar eğilimini arttırdığı görülmektedir (Kleiman & Beaver, 2013). Sertöz ve Mete (2004) bedensel hastalıklarda ortaya çıkan depresyonda, hastaların depresyon eğilimlerinden çıkmalarında yaşamda bir anlam olduğu hissini yeniden kazanmaları aracılığı ile olduğunu ve psikoterapilerin buna ulaşmayı amaçlaması gerektiğini dile getirmiştir. Depresyon kişinin yaşam kalitesini olumsuz etkileyen, majör depresyon örüntüsünün yüksek intihar riski taşıdığı ruhsal bir duygu durumudur. Depresyonda olan kişinin daha önce yapmaktan keyif aldığı etkinliklerden keyif almaması, amaç dışında olan bir kilo kaybı, uykuda düzensizlik gibi çeşitli semptomlardan mustarip olduğu bilinmektedir (APA, 2014). Bu bağlamda yapılan çalışmalar kişinin yaşamda anlam kaybı ile depresyon arasında yüksek bir ilişki olduğunu dile getirmektedir. Dulaney ve arkadaşları (2018) yaptıkları çalışmada genç yetişkinlerde yaşamın anlamı değişkeninin depresyon düzeyi üzerine etkilerini incelemişler, yaşamın anlamı kavramının depresyon seviyelerinin düşürülmesinde olumlu ve önemli bir etkiye sahip olduğunu dile getirmişlerdir. Benzer şekilde Filipinli lise öğrencileri ile yapılan çalışmada yüksek yaşam anlamı seviyelerinin düşük depresyon düzeyi ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Datu, ve ark., 2019). Çin'de üniversite öğrencileriyle yapılan bir araştırmanın bulgularına göre ise yaşam anlamının öğrencilerin intihar davranışlarına karşı koruyucu bir faktör olduğu görülmüştür (Lew ve ark., 2021). 2019 yılında pandemi olarak ilan edilen Covid-19 salgını sonrası birçok psikolojik problem yaşanırken, Arslan ve ark. (2021) üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmada, yaşam anlamının bu süreçte ruh sağlığı açısından oldukça önemli bir role sahip olduğu ve iyi oluşu desteklediği sonucuna ulaşmışlardır.

Yaşamda anlamın oluşumunda etkili bir diğer değişken amaç bilincidir. Her ne kadar anlam olarak benzer oldukları düşünülse de bu iki değişken birbiri ile etkileşimde olan iki farklı yapıyı temsil etmektedir (Çelik, 2016). Amaç bilinci hedef odaklı oluşu ile yaşamdaki anlama ulaşmayı sağlayan bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsanın gelişimin ilk yıllarındaki amaçları hayatta kalmak ve bununla ilişkili olarak biyolojik ihtiyaçlarını karşılamak olarak görülürken, ilerleyen yaşlarda bilişsel gelişimin de etkisi ile evrensel amaçlara doğru evrilmiş bir amaç bilinci oluşmaya başladığını söylemek mümkündür (Schaffer, 1996). Adler, insanın yüksek amaca ulaşma yönelimi olduğundan bahsetmiştir ve bu amaca ulaşma istek ve arzusunun hayatta kalma ile önemli bir ilişkisi olduğunu dile getirmiştir (Adler, 1931-2021). Bu bağlamda amaç bilincine sahip oluş hem yaşamda bulunan anlama ulaşma hem de bu anlam aracılığı ile depresyon ile baş etmeyi kolaylaştırıcı bir etkiye sahip olması beklenmektedir. Yaşlılarla yapılan bir çalışmada yaşamlarında daha fazla anlam hissine sahip olan yaşlıların, yaşam sürelerinin daha uzun olduğu ve aynı zamanda bu yaşlıların yüksek bir amaç bilinci olduğu görülmüştür (Krause 2009). Yaşlılarda bilinç kaybı ve engellilik ile baş etme üzerine geliştirilen bir programa eklenen yaşamın anlamı ve amaç bilinci değişkenlerinin bilinç kaybı ve engellilik durumunu önleyici bir etkiye sahip olduğu görülmüştür (Chippendale & Boltz, 2015).

Yaşadıkları stres faktörlerinin etkisiyle üniversite öğrencilerinde ruh sağlığı problemleri ile oldukça sık karşılaşmaktadır. Bu sebeple depresyon, kaygı bozukluğu, obsesif kompulsif bozukluk ve travma sonrası stres bozukluğu gibi birçok sorunla yüzleşmektedirler (Huang, Nigatu, Smail-Crevier, Zhang & Wang, 2018; Özel, Türkleş & Erdoğan, 2020; Tunç & Yapıcı, 2019;). Yaşam anlamını oluşturan kaynakların desteklenerek öğrencilerin hayatlarında önemli ve değerli olanları fark etmesinin sağlanması önem taşımaktadır. Böylece üniversite öğrencilerinin yaşamlarına dair anlam oluşturulması ve psikolojik sağlıklarının arttırılması mümkün kılınabilir. Üniversite öğrencileri ile yaşam anlamı, amaç bilinci ve depresyona dair gerçekleştirilecek grup oturumlarında dışavurumcu etkinliklerden faydalanılması amaçlanmıştır. Dışavurumcu etkinlikler, bireyin kendisini farklı kanallarla ifade edebilmesini sağlama ile depresyon kaygı, stres gibi pek çok konuda olumlu sonuçlar alınmasını sağlayan teknikler olarak karşımıza çıkmaktadır (Baştemur & Baş, 2021; Demir, 2017; Demir & Yıldırım, 2017; Lane, 2018). Dışavurumcu etkinliklerin yetişkin yaşamında ve yaşlılık dönemi bakımında kullanımına dair yapılan meta analitik bir çalışma, bu etkinliklerin yaşamda anlam kazandırma, kişisel büyüme ve kişinin tecrübe ettiği semptomlarda azalmayı sağladığını dile getirmiştir (Vaartio ve ark., 2021). Bu bağlamda bu araştırmanın amacı yaşam anlamı grup çalışmasına katılan öğrencilerin yaşam anlamı ve amaç bilinci seviyelerini arttırılması ve depresyon düzeylerinin azaltılması amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmanın nicel basamağının hipotezleri şu şekildedir:

1. Çalışma grubunun yaşam anlam ön test puanları ile son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır.
2. Çalışma grubunun amaç bilinci ön test puanları ile son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır.
3. Çalışma grubunun depresyon ön test puanları ile son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır.

Araştırmanın nitel basamağında grup sürecinin katılımcılar için anlamı incelenmiştir.

YÖNTEM

Bu çalışmada, karma araştırma yöntemlerinden sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel basamağında tek gruplu zayıf deneysel desen kullanılmıştır. Bu modele göre bir uygulamanın çalışmaya katılan bireyler üzerinde incelenen bağımlı değişkendeki etkisinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır (Creswell, 2017). Bu çalışmada kontrol grubu verilerinin varlığı, uygulamanın etkililiğinin savunulmasını güçlendirebilir olmakla birlikte bu çalışmada kontrol grubu verisi toplanmasında karşı karşıya kalınan sıkıntılardan dolayı kontrol grubu verileri eklenememiş, bu durum çalışmanın sınırlılıklarında belirtilmiştir. Bu çalışmada, uygulama öncesi ve sonrasında alınan veriler doğrultusunda gerçekleşen grup çalışmasının yaşamın anlamı, amaç bilinci ve depresyon seviyeleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmanın nitel basamağında tanımlayıcı fenomenolojik desen kullanılmıştır. Bu modelde bireylerin bir deneyimin derinlemesine incelenmesi ve bu deneyimin birey için ne anlama geldiğinin derinlemesine incelenmesi üzerinde durulmaktadır (Creswell & Creswell, 2018). Bu çalışmada grup oturumları deneyimini yaşayan katılımcıların bu deneyimlerine dair detaylı inceleme yapılmıştır.

Çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Marmara Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulama Araştırma Merkezi (MARPA) 'nın duyurusu sonucunda başvuran sekiz gönüllü üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Yaş ortalaması 20.6 olan çalışma grubunun sekiz kadın öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların dördü eğitim fakültesinde, ikisi fen-edebiyat fakültesinde, ikisi iktisat fakültesinde eğitim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Çalışma kapsamında araştırmacılar tarafından hazırlanan demografik bilgi formu, Yaşam Anlamı Ölçeği, Amaç Bilinci (Hissi) Ölçeği, Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği'nin depresyon alt boyutu kullanılmıştır.

Demografik Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından oluşturulan form cinsiyet, yaş, sınıf, bölüm, algılanan sosyo-ekonomik düzey, yaşam ortamı (ev, yurt...vb.), birlikte kalınan kişiler (aile, arkadaş, tek başına...vb.) gibi demografik değişkenlere dair bilgi edinmeyi amaçlamaktadır.

Yaşam Anlamı Ölçeği: İnsanların yaşamdaki anlamı ve buna dair arayışlarını değerlendirmek amacıyla Steger, Frazier, Oishi ve Kaler (2006) tarafından geliştirilmiştir. 7'li Likert tipinde olan ölçeği Türk kültürüne Akın ve Taş (2011) uyarlamıştır. Mevcut yaşam anlamı ve aranan yaşam anlamı olarak iki alt boyut ve toplam 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınan puanlar artması, sahip olunan yaşam anlamı ve anlam arayış düzeylerinin arttığını göstermektedir. Ölçeğin Türkçe formunda mevcut yaşam anlamı ve yaşam anlamı alt boyutlarının ve ölçeğin genelinin iç tutarlık katsayıları sırasıyla .77, .83 ve .81 olarak bulunmuştur.

Amaç Bilinci (Hissi) Ölçeği: Sharma, Yukhymenko-Lescroart ve Kang (2017) tarafından geliştirilen Amaç Bilinci (Hissi) Ölçeği'nin (ABÖ) Türk kültürüne uyarlama çalışmasını Sarıçam, Çelik ve Canatan (2017) gerçekleştirmiş. Amaç farkındalığı, amacın bilincinde olma ve özgeci amaç olarak üç alt boyutu bulunan ölçeğin toplam madde sayısı 14'tür. Yapılan Doğrulamalı Faktör Analizi sonucunda orijinal ölçek ile paralel doğrultuda olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ölçeğin alt boyutları ve toplamı için güvenilirlik katsayılarının tamamının .75'in üstünde olduğu saptanmıştır.

Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği: Lovibond ve Lovibond (1995) tarafından geliştirilen ölçeğin Türk kültürüne uyarlanma çalışması, Sarıçam (2018) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin 7 depresyon, 7 anksiyete ve 7 stres olmak üzere toplam 21 maddesi bulunmaktadır. Ölçekte, '0 = bana hiç uygun değil, 1 = benim için biraz uygun, 2 = genel olarak benim için uygun ve 3 = tamamen uygun gibi 4 puanlık Likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Ölçekte alınan yüksek puanlar, bireyin depresyon, anksiyete ve stresi deneyiminin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışmada bu ölçeğin depresyon alt boyutu kullanılmıştır.

Nitel görüşme formu: Araştırmacılar tarafından hazırlanan ve tek açık uçlu sorudan (Bu haftaki çalışmadan kendiniz için neler aldınız, neleri yaşam anlamı grup oturumları çantanıza eklediniz?) oluşan form aracılığı ile o haftaki oturumdaki kazanımları ve kendilerine dair keşifleri sorulmuş, tüm oturumlar sonunda katılımcılar tarafından yanıtlanmıştır.

Program İçeriği

MARPAM bünyesinde her hafta gerçekleştirilen ve her bir oturumu 2 saat olan 8 oturumluk grup çalışmasının içeriğine aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 1. Program İçeriği

Oturum	Tema	Teknik
1	Tanışma	Tanışma etkinlikleri (ben kimim?) ve grup kurallarını oluşturma
2	Sağlıklı ilişkilene ve sosyal destek	Nefes-güven egzersizi, Sanat Terapisi (kil çalışması)
3	Bedeni tanıma	Somatik Deneyimleme (regülasyon, topraklanma) Dans ve Hareket Terapisi
4	Kendi keşfetme yolculuğu	Psikodrama (Geleceğe yolculuk)
5	Anlam kaynaklarını keşfetme	Müzik terapi ve Bibliyoterapi
6	Anlam parçalarını birleştirme	Sanat Terapisi (Mozaiklerle çalışma)
7	Kendi masalını tamamlama	Somatik Deneyimleme(regülasyon, topraklanma) Masal Terapi
8	Sonlandırma	Sanat Terapisi (kolaj çalışması)

Veri Analizi

Gerçekleştirilen uygulamanın yaşam anlamı, amaç bilinci ve depresyon üzerindeki etkililiğini belirlemek amacıyla ön test ve son test puanları toplanmıştır. Elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla non-parametrik analiz yöntemleri arasında yer alan Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi uygulanmıştır. Oturumlar sonrasında toplanan nitel veriler içerik analizine tabi tutulmuştur.

Araştırma Etiği

Çalışmada bilimsel ve etik kurallara uyulmuş, veri gizliliğinin sağlanması ve katılımcıların herhangi bir şekilde zarar görmemesi için gerekli önlemler alınmıştır. Grup oturumları öncesinde katılımcılarla görüşmeler yapılmış yapılan görüşmelerde genel olarak grup oturumlarının içeriği amacı ve siteminde bahsedilmiştir. Katılımcıların grup içindeki paylaşımların gizliliğe dair bilgiye sahip olduklarından emin olunduktan sonra grup oturumları başlatılmış, oturumlar esnasında tüm katılımcılardan onam formu alınmıştır. İlk oturumda kurallar belirlenirken gizlilik ve verilerin korunmasına dair bilgilendirme sunulmuştur. Grup oturumlarında lider ve eş lider rolünde iki kişi çalışmaları yürütmüş, gerekli durumlarda destek ihtiyacı katılımcıya ihtiyaç duyduğu destek eş lider tarafından verilmiş, böylelikle grup dinamiği korunmuş ve aynı zamanda ihtiyaç duyan katılımcının kolları sağlanmıştır. Oturumların travmatize edici deneyimler olmaması amacı ile katılımcılar kolları sağlanmış, gerekli durumlarda oturum sonrasında ihtiyaç duyan katılımcı ile birebir çalışarak desteklenmesi sağlanmıştır. Veriler 2019 yılında t

BULGULAR

Nicel Bulgular

Bu bölümde araştırmanın nicel bulgularına yer verilmiştir. Dışavurumcu teknikler çerçevesinde gerçekleştirilen grup çalışmasının üniversite öğrencilerinin yaşam anlamı, amaç bilinci ve depresyon düzeylerindeki değişimler incelenmiştir.

Katılımcıların yaşam anlamı, amaç bilinci ve depresyon puanları arasında betimsel değişkenler çerçevesinde anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiş, yapılan fark testinde anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Tablo 2. Yaşamı Anlamı Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O		Z	p
YA son test	Negatif sıralar	0	00	00	-2,37	,01
	Pozitif sıralar	7	4,00	28,00		
YA ön test	Eşit	1				
	Total	8				

YA= yaşam anlamı

Tablo 2'de görüldüğü gibi, katılımcıların yaşam anlamı ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p<.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık son test lehine gerçekleşmiştir. Yani, grup oturumları sonunda katılımcıların yaşam anlamı ölçeği puanları anlamlı biçimde artmıştır.

Tablo 3. Amaç Bilinci (Hissi) Ölçeği Alt Boyutları Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O		Z	p
AF son test	Negatif sıralar	0	00	00	-2,37	,01
	Pozitif sıralar	7	4,00	28,00		
AF ön test	Eşit	1				
	Total	8				
AB son test	Negatif sıralar	0	00	00	-2,52	,01
	Pozitif sıralar	8	4,50	36,00		
AB ön test	Eşit	0				
	Total	8				
ÖA son test	Negatif sıralar	0	00	00	-2,20	,02
	Pozitif sıralar	6	3,50	21,00		
ÖA ön test	Eşit	2				
	Total	8				

AF= amaç farkındalığı, AB=amaç bilincinde olma, ÖA=özgeci amaç

Tablo 3'ten anlaşılacağı üzere, katılımcıların amaç farkındalığı, amacın bilincinde olma, özgeci amaç alt boyutlarından aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık son test lehine gerçekleşmiştir. Yani, grup oturumları sonunda katılımcıların amaç farkındalıkları, amaç bilincinde olma, özgeci amaç puanları anlamlı biçimde artmıştır.

Tablo 4. Depresyon Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O	Z	p	
D. son test	Negatif sıralar	6	3,50	23,00	-2,23	,02
	Pozitif sıralar	0	,00	,00		
D. ön test	Eşit	2				
	Total	8				

D=depresyon

Tablo 4'ten anlaşılacağı üzere, katılımcıların depresyon ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık ön test lehine gerçekleşmiştir. Yani, grup oturumları sonunda katılımcıların depresyon ölçeği puanları anlamlı biçimde azalmıştır.

Nitel Bulgular

Her bir grup oturumunun ardından katılımcılara "Bu haftaki çalışmadan kendiniz için neler aldınız, neleri yaşam anlamı grup oturumları çantanıza eklediniz?" şeklinde açık uçlu bir soru sorularak nitel veriler toplanmıştır. Toplanan nitel verilerin amacı, her bir oturumda katılımcıların etkinlikler sürecinde hangi duygularla nasıl çalıştıklarının belirlenmesidir. Elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda verilerin empati, içsel yolculuk, anlamlandırma ve farkındalık temaları altında toplandığı görülmüştür. Bu temaların grup oturumları aracılığı ile ulaşılmak istenen yaşamın anlamı amaç bilinci değişkenlerinin artışı destekler nitelikte olduğu göze çarpmaktadır.

Tablo 5. Nitel Veri Analizi Sonucunda Oluşan Tema Ve Kodlar

Tema	Kod	Temayı dile getiren katılımcı sayısı
Empati	Grup Arkadaşları ile Kurulan Empati	6
	Toplumsal Bağlamda Hissedilen Empati	5
İçsel Yolculuk	Sorgulama Yolculuğu	8
	Başlayan Yolculuk	7
Anlamlandırma	Başkasının Tanımlarını Anlamlandırma	6
	Kendi Tanımlarını Anlamlandırma	6
Farkındalık	Kendisiyle Barışma	7
	Kendisiyle Tanışma	8

Empati: Katılımcıların grup etkinlikleri sonucunda gerek grup içi etkileşim olsun gerekse toplumsal bağlam olsun empati duygularına dair paylaşımları olduğu görülmüştür. Empati, yaşamın anlamının keşfedilmesinde etkili bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır.

-Grup Arkadaşları ile Kurulan Empati: Katılımcıların grup etkinlikleri sonrasında diğer grup üyelerine ve ikili gruplar halinde yapılan etkinliklerde grup eşlerine yönelik empati duygularının dile geldiği görülmüştür. “Grup arkadaşımın güven etkinliğinde yaşadığı duyguları etkinlik esnasında hissetmişim, paylaşımlarını duyunca güven egzersizindeki duygularını daha iyi anlamaya başladım” (K1, 21), “grup arkadaşlarımdan daha fazla katılım olduğunu görünce mutlu oldum, sanırım hepimizin güvende hissettiği an değişebiliyor ve bugün olan etkinliklerde kendilerini daha güvende hissettiler...” (K3, 20).

-Toplumsal Bağlamda Hissedilen Empati: Katılımcılar yaşamın anlamına dair sorgulama yaparken aynı zamanda toplumsal empati duygusunu da tecrübe ettiklerini, aileleri arkadaşları ya da toplum bazında insanların ihtiyaçları ve duyguları ile etkileşime geçmeye başladıklarını dile getirmişlerdir. “... kendime odaklanmışım ama çevremdekileri görünce daha korktuğumu düşünüyorum. Yardım edilmesi gereken o kadar çok kişi varken yerimde saymak çok üzüyor beni...” (K8, 21).

İçsel Yolculuk: Katılımcılar etkinlikler aracılığı ile içsel yolculuklarına çıktıklarını ve kendilerini keşfetmeye dair adımlar attıklarını dile getirmişlerdir. İçsel yolculuklarını sorgulamaların yapıldığı yolculuk ve henüz başında olunan yolculuk olmak üzere iki kod ile değerlendirdikleri görülmüştür. İçsel yolculuk, kişinin yaşamın anlamını keşfetmesinde attığı adımlardan biri olarak tanımlanmaktadır. o nedenle bu başlığın yaşamın anlamı ve amaç bilincinin oluşmasında önemli bir yeri olduğu düşünülmektedir.

-Sorgulama Yolculuğu: Katılımcıların kendi içsel yolculuklarında ne istedikleri, kendilerine dair keşfetmek istediklerine şu anki yaşantılarını sorgulayarak ulaşmaya çalıştıkları yolculuk olarak tanımlanmıştır. “Bu hafta cebimde iki soru ile dönüyorum evime, kendime keşif yolculuğuma dair...” (K7, 22), “Bugünkü müzikli etkinlikte kendimi müzikle ifade etmek çok iyi geldi bana ve ifade ettiğim insana bakınca aklıma şu geldi, ben gerçekten kendi istediğim hayatı mı yaşıyorum.” (K5, 20), “Kille çalışırken içimdeki duygulara doğru yolculuğa çıktım ve keşfettiğim duyguları kile aktardım. Kili duygularıyla yoğurdum adeta...” (K4, 20).

-Başlayan Yolculuk: Katılımcıların kendi içsel yolculuklarına küçük adımlar attığı fakat bunu uzun bir süreç olarak tanımladıkları yanıtlardır. Değişim için gerçekleştirecekleri yolculuğa başlamak olarak tanımlamışlardır. “Kendimi çok yorgun hissettim ama o mutlu hissettiğim duyguları keşfedene kadar aramaya devam edeceğim.” (K2, 20), “Henüz yolun başında olduğumu biliyorum fakat bu ufak değişim beni motive edecek. Umarım herkesin yaşamı anlamlandırma yolculuğu ızdıraplı olmaz.” (K6, 21), “Her bir oturumda bana yeni bir kapının açıldığını fark ediyorum...” (K7, 22).

Anlamlandırma: Katılımcıların grup etkinlikleri sonrası bilişsel ve duygusal söylemlerinin analizi sonucunda grubun amacı ile paralel anlamlandırmaya dair çıktılarının olduğu görülmektedir. Bu çıktılar doğrultusuna yanıtların iki grupta toplandığı görülmüştür.

-Başkasının Tanımlarını Anlamlandırma: Katılımcıların kendilerine dışarıdan yapılan tanımlara dair anlamlandırmaları çalıştıkları kategoridir. Kişinin kendisini olduğu gibi kabul ederken, olduğu gibinin ne kadarının kendilerine ait olduğunu keşfettiği kategoridir. “Kil elimdeyken

benim insanlara yansıttığım şeyleri, insanların beni nasıl tanımladıklarını, benim bu tanımları nasıl anlamlandırdığımı düşündüm...” (K1, 21).

-Kendi Tanımlarını Anlamlandırma: Bu kategoride katılımcıların kendilerine dair keşfettikleri duygu, düşünce ve/veya tutumlar yer almaktadır. Duyguların yeniden çerçvelendiği ve ilerlemek için bir araç olarak tanımlandıkları görülmektedir. “Şimdiye kadar kendimi hep duygusal olarak zayıf olarak tanımlamıştım ama belki de sadece yanımda aileme ihtiyacım vardı.” (K2, 20), “İhtiyacım olanı daha kolay tanımlıyorum ve onu aramaya hazır hissediyorum. Gücümü güçsüzlükle mücadele ederken tüketmek istemiyorum.” (K4, 20), “... o tamamlanmış ama dış koşullardan dolayı yıpranmış ve parçaları dökülmüş tabloyu gördüğümde onun benim imgem olduğunu hemen anladım ve çalışmamda da onu çalışırken kendime dair eksik ya da yarım diye tanımladığım her şeyi kağıda döküp yüzleştirdim.” (K8, 21).

Farkındalık: Katılımcıların etkinlikler sonrasında kendilerine dair artan farkındalıklarını dile getirdikleri görülmüştür. Farkındalık teması altında kendisine ait hissetmediklerine dair farkındalıkları ve kendisine ait hissettikleri farkındalıkları olmak üzere iki kategori olduğu görülmüştür.

-Kendisiyle Barışma: Katılımcıların kendilerine yakın çevresi, ailesi ya da toplum tarafından eklendiğini düşündükleri özelliklerini fark ettikleri kategoridir. Bu kategoride kendilerini mutlu eden şeyleri hiç bir etki ya da kaygı olmadan dile getirdikleri görülmüştür: “Güzel sanatlar lisesine gitmeyi planlarken ailem şarkıcı mı olacaksın diyerek beni engellemiştir. Şimdi fark ediyorum ki müzik benim her şeyim ve müziğe dair amatörce olsa bile bir şeyler yapmak istiyorum...” (K5, 20), “... kil çalışmasında kendime döndüğümde aslında beni mutlu ettiğini düşündüğüm şeylerin beni gerçekten mutlu etmediğini fark ettim...” (K2, 20).

-Kendisiyle Tanışma: Katılımcıların içsel yolculuklarında kendilerine ait olanları fark ettikleri ve büyük bir şefkatle kabul ettikleri toplandığı kategoridir. “Ben bu oturumda bahçede gezinirken rengarenk olduğumu fark ettim, belki biraz egosu yüksek bir söylem olacak ama benden bir tane daha yok yeryüzünde...” (K1, 21), “Buraya geldiğimde nefes almaya başladığımı fark ediyorum...”, “başarısız olsam dahi bundan eskisi kadar korkmuyorum artık, ben böyleyim ve hayat böyle...” (K6, 21).

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Dışavurumcu etkinlikler çerçevesinde tasarlanan yaşam anlamı grup çalışmasının üniversite öğrencilerinde yaşam anlamı, amaç bilinci, depresyon seviyeleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. MARPAM bünyesinde gerçekleştirilen 8 haftalık programın sonunda, grup çalışmasına katılan öğrencilerin yaşam anlamı, amaç farkındalığı, amacın bilincinde olma, özgeci amaç puanlarının anlamlı düzeyde arttığı ve depresyon seviyelerinin anlamlı seviyede azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özellikle üniversite öğrencileri, üniversiteye atfedilenlerin karşılanmaması, istenilen bölümü okuyamama, mesleği icra etmek istememe gibi sorunlarla karşı karşıya kalmakta, bu sorunlar çerçevesinde yaşam anlamı ya da yaşam amacını yitirme gibi durumlarla karşı karşıya kalabilmektedir (DeWitz, Woolsey & Walsh, 2009; Molasso, 2006). Bu bağlamda bu çalışmada üniversite öğrencisi katılımcıların yaşamın anlamını fark ettirmek ve amaç bilinçlerini

arttırmak ve depresyon puanlarını düşürmek amaçlanmış, bu amaç doğrultusunda dışavurumcu tekniklerin kullanıldığı sekiz haftalık bir grup çalışması planlanmıştır. Grup oturumları art arda sekiz hafta, haftada iki saat sürecek şekilde planlanmış, oturumlar grup odası ve açık alanda olacak etkinliklerle yürütülmüştür.

Hayatta amaç ve yaşamın anlamı Frankl, tarafından hedeflere sahip olmak ve yaşamın tatmin edici ve değerli olduğuna inanmak olarak tanımlanmıştır. Hayatta amaç bulamama, nevrotik semptomlar gibi olumsuz sonuçlara yol açabilecek bir 'varoluşsal boşluk' yaratabilmektedir. Frankl'e göre yaşamda amaç yaşam ve terapide temel amaçtır. Bireylerin yaşamdaki amaçlarına dair bilinçli oluşu, bir amaç belirlemiş oluşunun bireyin iyi oluşunu destekleyecek bir sistem sunacağı düşünülmektedir (Frankl, 1963). Bu nedenle yaşamın anlamı, ruhsal iyi oluşu destekleyen bir yapı olarak sıklıkla çalışılmıştır (Cho, 2008; Daneshvar ve ark., 2020; Esfahani & Haghayeh, 2019; Somov, 2007). Ostafin ve Porulx (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da yaşam anlamı artan kişilerin olumsuz düşüncelerden ve bunların yaratmış olduğu psikolojik rahatsızlık hissinden uzaklaştıkları bulgusu elde edilmiştir. Bu çalışmada da benzer şekilde katılımcıların amaç bilinci ve yaşam anlamı puanlarının artışı ile depresyon puanlarında azalma gözlenmiştir. Elde edilen nitel verilerde grup oturumlarının katılımcıların kendilerini keşfettikleri bir süreç olması ile yaşamlarında bir amaç belirleme yolunda olumlu sonuçlar aldıkları görülmüş, her bir oturum sonunda elde edilen nitel verilerin nicel veriler ile uyum içinde olması ile bu grup oturumlarında kullanılan etkinliklerin katılımcıların amaç belirlemede etkili olduğu düşünülmüştür.

Grup oturumları sonucunda katılımcıların amaç farkındalıklarında ve amaç bilincinde olma puanlarında artış olduğu gözlenmiştir. Yaşamın anlamı ve yaşamın amacı birlikte çalışan ve birbirini destekleyen iki yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan çalışmalar yaşamda anlam bulmanın bireylerin yaşam amacı oluşturmasında etkili olduğunu dile getirmiştir. Yaşamda anlama sahip olan bireyler bu anlama ulaşmalarını sağlayacak hedefler belirlemede, yaşamda bir amaç oluşturmaktadır (Ryff & Singer, 1998). Testoni ve arkadaşları (2018) okulda gerçekleşen bir intihar vakası sonrası lise öğrencilerinde yas ve travmayı psikodrama etkinliklerinin de kullanıldığı bir program aracılığı ile çalışmışlar, çalışmaya katılan öğrencilerin ölüm anksiyetesi seviyelerinde azalma, yaşam anlamlarında artış olduğu gözlenmiştir (Testoni, ve ark. 2018). Benzer şekilde dışavurumcu sanat terapisi etkinlikleri de bireylerde yaşamın anlamını keşfetme ve amaç bilinci oluşturmada oldukça etkili etkinlikler olarak tanımlanmıştır (Kim & Kang, 2013; Moon, 2009). Grup oturumlarında ayrıca somatik deneyimleme yaklaşımına ait olan regülasyon ve topraklanma egzersizleri kullanılmıştır. Topraklanma ve regülasyon egzersizleri bireyin şimdi ve burada olmasını, anı fark etmesini ve aynı zamanda dengede olmayı hissetmesini sağlayan egzersizlerdir. Bu egzersizlerde birey bedenini fark eder ve beden duyumsamaları aracılığı ile bedeni bir kaynak olarak kullanmayı öğrenir ve böylece psikolojik dayanıklılığı artırır (Leitch, 2007; Payne & Levine, 2015). Yapılan çalışmalarda psikolojik dayanıklılığı yüksek olan bireylerin yaşamda anlam arayışı içinde oldukları ve amaç bilinci oluşturmaya daha istekli oldukları görülmüştür (Heisell & Flett, 2008; Lightsey, 2006). Bu bağlamda değerlendirildiğinde grup oturumlarında kullanılan teknik ve egzersizlerin yaşam anlamı ve amaç bilinci oluşturmada etkili etkinlikler olduğu, alan yazına uygun olacak şekilde grup çalışması sonucunda katılımcıların yaşam anlamı ve amaç bilinci puanlarında anlamlı bir artış olduğunu söylemek mümkündür. Oturum sonlarında alınan

nitel veriler de katılımcıların öncelikle yaşamlarına dair anlam arayışında olduklarını, sonrasında bu anlama dair amaç belirlemeye çalıştıklarını göstermiştir.

Özgeci amaç, grup çalışmasının etkililiğinin sınırdığı bir diğer değişken olarak belirlenmiştir. Grup oturumları sonrasında katılımcıların özgeci amaçlarında anlamlı bir artış olduğu görülmüştür. Bu bağlamda bireyin kendini keşfetmesi aracılığı ile yaşamın anlamını keşfetmesi, yaşam amacı belirlemelerinde, aynı zamanda bu amaçlarında daha özgeci bir tutum içinde olmalarına yardımcı olmuştur. Nitel analizlerde ortaya çıkan “empati” temasında katılımcıların yaşamın anlamını sorgularken yalnızca kendi hayatları çerçevesinde değil aynı zamanda diğer bireylerin istek ve ihtiyaçları bağlamında bir yaşam anlamı oluşturdukları, bu nedenle de daha özgeci amaç belirlemeye meyilli olduklarını söylemek mümkündür. Grup oturumları, katılımcıların birbirini dinledikleri bir alan sunması sebebi ile empati duygusunun dolaylı olarak çalışıldığı ortamlardır. Morrison ve arkadaşları yaptıkları çalışmada bilişsel davranışçı terapi odaklı grup çalışmalarının empati düzeylerini artırıcı etkisinden bahsetmişlerdir (Morrison ve ark., 2019). Genç yetişkinlerle yapılan müzik terapisi temelli grup çalışmasının ergenlerde saldırganlığı azalttığı ve empati duygusunu arttığı görülmüştür (Dos Santos, 2019). Yaşamın anlamına dair yapılan çalışmalarda, empatinin yaşamın anlamında büyük bir etkiye sahip olduğu görülmüştür (Damiano ve ark., 2017; Wilson & Thomas, 2004). Bu bağlamda yaşam anlamının grup çalışması katılımcıların empati düzeylerinin artışında etkili olmuştur. Grup etkinliklerinden biri olan “güven egzersizi” esnasında katılımcılar bir diğer grup arkadaşlarını gözleri kapalıyken güvenli bir şekilde bir yerden başka bir yere ulaştırmaya çalışmışlardır. Katılımcılar sonrasında onlara birinin güvenmesinin yarattığı duygulardan, aynı zamanda desteğe ihtiyaç duymanın nasıl olduğuna dair edindikleri tecrübelerden bahsetmişlerdir. Güven egzersizleri grup oturumlarında grup dinamiğinin oluşturulmasında sıklıkla kullanılırken (Güçray ve ark., 2009), grup dinamiğinin içinde empatinin varlığı sebebi ile aynı zamanda empati becerisini de tetikleyen etkinlikler olma özelliğindedirler (DeLucia-Waack, Kalodner & Riva., 2013).

Yapılan grup çalışması sonrasında katılımcıların depresyon puanlarının anlamlı seviyede düştüğü gözlenmiştir. Yaşam anlamı ve amaç bilincinin artışı, yaşamaya değer bir yaşantıya sahip olma fikrini vermesi ile (Martele & Steger, 2016) depresyon oranlarının azalmasını sağlayabilmektedir. Yaşamda anlam kişinin deneyimlerini yorumlamasına, kendi değerine ve hayatta bulunma amacına ulaşmasına yardımcı olan bir kavramdır (Steger, 2009). Bu bağlamda yaşamda anlam kazanma, kişinin kendi değerini keşfetmesi ve amaç ile yüklenmesini sağlayarak depresyon seviyesini düşürebilmeyi sağlayacaktır. Yapılan grup oturumlarında bireylerin depresyon seviyelerinin düşmesinin yanı sıra kendilik algılarının arttığı, amaçlarını sorgulayıp yeni bir yolculuğa çıkmaya hazırlandıkları görülmüştür. Grup oturumları sonrasında katılımcıların değişime ve kendilerini, yaşamlarındaki anlamı arama ve amaç arayışlarının depresyon seviyelerini azaltıcı etkiyi sağladığı düşünülmektedir. Benzer şekilde Schippers ve Ziegler (2019) yaşamda anlam arayışının kişinin iyi oluşunu destekleyen değişkenlere odaklanması ve semptom ve tanıya odaklanmasından uzaklaşmasını sağladığı bu bağlamda depresyon seviyelerini düşürme etkisine sahip olduğunu dile getirmiştir. Anlam arayışının beraberinde kişinin kendi değerlerini, istek ve amaçlarını keşfetmesi, olabilecek en iyi kendiliğine ulaşması gibi uygulama tekniklerini içinde barındığını dile getirmişlerdir.

Üniversite yaşamı, bireyin yetişkin kararlar aldığı ve bu nedenle yaşamının anlamını daha çok sorguladığı bir dönem olma özelliğine sahiptir. Bu dönemde bireyler daha çok kendini keşfetme, hayatlarını bu keşifleri sonucunda elde ettikleri veriler ışığında hayatlarını şekillendirebilmektedir (Robotmili ve ark., 2015). Bu nedenle özellikle üniversite döneminde dışavurumcu ve beden odaklı tekniklerin kullanıldığı grup çalışmaları, üniversite öğrencilerin bu sorgularında onlara destek olan bir yapı olma özelliğine sahiptir. Grup etkinliklerinin sonrasında alınan nitel veriler, katılımcıların bu etkinlikler aracılığı ile yaşamın anlamını sorguladıkları, bu sorgulama esnasında kendi kaynaklarını kullanmalarına yardımcı olduğunu göstermiştir. Tüm katılımcılar bir anlam ile ayrılmamış olsa dahi, elde edilen nitel veriler ışığında sorgulamalarında kendilerine ait bir yol belirleyebildiklerini dile getirmek mümkündür.

Elde edilen veriler ışığında yaşamın anlamı temelli geliştirilen grup etkinliklerinin nicel ve nitel veriler ışığında etkili olduğunu dile getirmek mümkün olacaktır. Grup oturumları amaç bilinci, yaşamın anlamı gibi değişkenlerde artış sağlarken depresyonda ise olumlu yönde azalma sağlamıştır. Katılımcıların bu değişimi nitel verilerle de desteklenmiştir.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Yapılan çalışma 8 haftalık bir süreçte gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle dönemin ortasında başlayan grup oturumları final haftasına yaklaşan bir dönemde tamamlanması nedeni ile izleme verileri toplanamamıştır. İzleme verilerinin olmaması araştırmanın sınırlılıkları arasında yer almaktadır. Özellikle yaşamın anlamının ve amaç bilincinin uzun vadede etkililiğinin test ediliyor olması bağlamında kıymetlidir. Bu nedenle ileriki araştırmalarda uzun vadede test edilmesi ve veri kaybının minimumda tutulması adına önlemler alınması önerilmektedir. Ayrıca kontrol grubu verileri yeterli sayıya ulaşamadığı için analize dahil edilememiştir. Bu nedenle grup çalışmasının izleme ve kontrol grubu verilerinin alınarak tekrar uygulanması tavsiye edilmektedir. Grup çalışmasına gönüllü olarak katılan katılımcıların hepsinin kadın olması da bir diğer sınırlılık olarak karşımıza çıkmaktadır. Kadın ve erkek katılımcıların sayılarının eşit ya da birbiri ile dengeli olduğu bir örnekte oturumların uygulanması, cinsiyet faktörünün etkililiğinin de incelenebilmesi bağlamında kıymetli olacaktır.

KAYNAKÇA

- Adler, A. (1931). *Yaşamın anlamı ve amacı*. (Çev. Kamuran Şipal, 2016). Say Yayınları.
- Akın, A., & Taş, İ. (2015). Yaşam anlamı ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 10, 27–36.
- APA (2013). *DSM V (Tanı kriterleri el kitapçığı-V)*. (Çev. Ertuğrul Köroğlu). Say Yayınları.

- Baştemur, Ş. & Baş, E. (2021) Öyküsel terapinin dışavurumcu sanat uygulamaları ile bütünleşmesi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 13(1), 146-169. <https://doi.org/10.18863/pgy.771319>
- Brassai, L., Piko, B. F. & Steger, M. F. (2011). Meaning in life: Is it a protective factor for adolescents' psychological health? *International journal of Behavioral Medicine*, 18(1), 44-51. <https://doi.org/10.1007/s12529-010-9089-6>
- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (2002). Optimism. In S.J. Lopez (Ed.), *Handbook of positive psychology*. (2nd ed.). pp. 231-243. Oxford University Press.
- Chippendale, T. & Boltz, M. (2015). Living legends: Effectiveness of a program to enhance sense of purpose and meaning in life among community-dwelling older adults. *American Journal of Occupational Therapy*, 69(4), 6904270010p1-6904270010p11. <https://doi.org/10.5014/ajot.2015.014894>
- Cho, S. (2008). Effects of logo-autobiography program on meaning in life and mental health in the wives of alcoholics. *Asian Nursing Research*, 2(2), 129-139. [https://doi.org/10.1016/S1976-1317\(08\)60036-5](https://doi.org/10.1016/S1976-1317(08)60036-5)
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods Approaches*. Sage Publications..
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. Edam Yayınları.
- Çelik, N. D. (2016). Üniversite öğrencilerinin yaşamda anlam ve yaşam amaçları arasındaki ilişki. *Mediterranean Journal of Humanities*, 6(1), 133-141. <https://doi.org/10.13114/MJH.2016119294>
- Damiano, R. F., de Andrade Ribeiro, L. M., Dos Santos, A. G., Da Silva, B. A. & Lucchetti, G. (2017). Empathy is associated with meaning of life and mental health treatment but not religiosity among Brazilian medical students. *Journal of Religion and Health*, 56(3), 1003-1017. <https://doi.org/10.1007/s10943-016-0321-9>
- Daneshvar, S., Shafiei, M. & Basharpour, S. (2020). Group-based compassion-focused therapy on experiential avoidance, meaning-in-life, and sense of coherence in female survivors of intimate partner violence with PTSD: A randomized controlled trial. *Journal of Interpersonal Violence*, 88626052095866-886260520958660 <https://doi.org/10.1177/0886260520958660>
- Datu, J. A. D., King, R. B., Valdez, J. P. M. & Eala, M. S. M. (2019). Grit is associated with lower depression via meaning in life among Filipino high school students. *Youth & Society*, 51(6), 865-876. <https://doi.org/10.1177/0044118X18760402>
- Debats, D. L., Drost, J. & Hansen, P. (1995). Experiences of meaning in life: A combined qualitative and quantitative approach. *The British Journal of Psychology*, 86(3), 359-375. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1995.tb02758.x>
- DeLucia-Waack, J. L., Kalodner, C. R. & Riva, M. (Eds.). (2013). *Handbook of group counseling and psychotherapy*. Sage Publications.

- Demir, V. (2017). Dışavurumcu sanat terapisinin psikolojik belirtiler ile bilişsel işlevlere etkisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 575-598. <https://doi.org/10.26466/opus.337250>
- Demir, V. & Yıldırım, B. (2017). Sanatla terapi programının üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin depresyon, anksiyete ve stres belirti düzeylerine etkililiği. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 311-344. <https://doi.org/10.12984/eggeefd.280267>
- DeWitz, S. J., Woolsey, M. L. & Walsh, W. B. (2009). College student retention: An exploration of the relationship between self-efficacy beliefs and purpose in life among college students. *Journal of College Student Development*, 50(1), 19-34. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0049>
- Dos Santos, A. (2019). Empathy and aggression in group music therapy with teenagers: A descriptive phenomenological study. *Music Therapy Perspectives*, 37(1), 14-27. <https://doi.org/10.1093/mtp/miy024>
- Dulaney, E. S., Graupmann, V., Grant, K. E., Adam, E. K. & Chen, E. (2018). Taking on the stress-depression link: meaning as a resource in adolescence. *Journal of Adolescence*, 65, 39-49. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.02.011>
- Dunn, M. G. & O'Brien, K. M. (2009). Psychological health and meaning in life: Stress, social support, and religious coping in Latina/Latino immigrants. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 31(2), 204-227. <https://doi.org/10.1177/0739986309334799>
- Esfahani, M. & Haghayegh, S. A. (2019). Effectiveness of acceptance and commitment therapy on resiliency, meaning of life and family functioning in caregivers of patients with schizophrenia. *The Horizon of Medical Sciences*, 25(4), 8-8. <https://doi.org/10.32598/hms.25.4.298>
- Frankl, V. E. (1963). *Man's search for meaning: An introduction to logotherapy*. Washington Square Press.
- Fry, P. S. (1998). The development of personal meaning and wisdom in adolescence: A reexamination of moderating and consolidating factors and influences. In P. T. P. Wong & P. S. Fry (Eds.). *The human quest for meaning: A handbook of psychological research and clinical applications*. pp. 91-110. Erlbaum.
- Güçray, S. S., Çolakkadioğlu, O. & Çekici, F. (2009). Grup uygulamalarında aktiviteler/egzersizler; amaçları, çeşitleri ve uygulama örnekleri. *Journal of the Cukurova University Institute of Social Sciences*, 18(2).
- Harlow, L.L. & Newcomb, M.D. (1990). Towards a general hierarchical model of meaning and satisfaction in life. *Multivariate Behavioral Research*, 25(3), 387-405.
- Hedayati, M. M. & Khazaei, M. M. (2014). An investigation of the relationship between depression, meaning in life and adult hope. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 114, 598-601. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.753>
- Heisel, M. J. & Flett, G. L. (2008). Psychological resilience to suicide ideation among older adults. *Clinical Gerontologist*, 31(4), 51-70. <https://doi.org/10.1080/07317110801947177>

- Huang, J., Nigatu, Y. T., Smail-Crevier, R., Zhang, X. & Wang, J. (2018). Interventions for common mental health problems among university and college students: A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Psychiatric Research*, 107, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2018.09.018>
- Kim, M. K. & Kang, S. D. (2013). Effects of art therapy using color on purpose in life in patients with stroke and their caregivers. *Yonsei Medical Journal*, 54(1), 15-20. <https://doi.org/10.3349/ymj.2013.54.1.15>
- Kleiman, E. M. & Beaver, J. K. (2013). A meaningful life is worth living: Meaning in life as a suicide resiliency factor. *Psychiatry Research*, 210(3), 934-939. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2013.08.002>
- Korotkov, D. L. (1998). The sense of coherence: Making sense out of chaos. In P. T. P. Wong & P. S. Fry (Eds.). *The human quest for meaning: A handbook of psychological research and clinical applications*. pp. 51-70. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Krause, N. (2004). Stressors arising in highly valued roles, meaning in life, and the physical health status of older adults. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 59(5), S287-S297. <https://doi.org/10.1093/geronb/59.5.S287>
- Krause, N. (2009). Meaning in life and mortality. *Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 64(4), 517-527. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbp047>
- Kul, A., Demir, R. & Katmer, A. N. (2020). Covid-19 Salgını döneminde psikolojik sağlamlığın yordayıcısı olarak yaşam anlamı ve kaygı. *Electronic Turkish Studies*, 15(6), 615-719. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44419>
- Lane, K. J. (2018). *Building coping skills, emotional regulation, and insight in preadolescent girls: An expressive art therapy program developmental model*. Doctoral dissertation, Capella University.
- Langle, A. (2005). The search for meaning in life and the existential fundamental motivations. *Existential Analysis*, 16(1), 2-14.
- Leitch, M. L. (2007). Somatic experiencing treatment with tsunami survivors in Thailand: Broadening the scope of early intervention. *Traumatology*, 13(3), 11-20. <https://doi.org/10.1177/1534765607305439>
- Lew, B., Chistopolskaya, K., Osman, A., Huen, J. M. Y., Abu Talib, M., & Leung, A. N. M. (2020). Meaning in life as a protective factor against suicidal tendencies in chinese university students. *BMC Psychiatry*, 20(1), 73-73. <https://doi.org/10.1186/s12888-020-02485-4>
- Lightsey Jr, O. R. (2006). Resilience, meaning, and well-being. *The Counseling Psychologist*, 34(1), 96-107. <https://doi.org/10.1177/0011000005282369>
- Linley, P. A. & Joseph, S. (2011). Meaning in life and posttraumatic growth. *Journal of Loss and Trauma*, 16(2), 150-159. <https://doi.org/10.1080/15325024.2010.519287>

- Lovibond, P. F. & Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behaviour Research and Therapy*, 33, 335-343.
- Martela, F. & Steger, M. F. (2016). The three meanings of meaning in life: Distinguishing coherence, purpose, and significance. *The Journal of Positive Psychology*, 11(5), 531-545. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1137623>
- Mascaro, N. & Rosen, D. H. (2006). The role of existential meaning as a buffer against stress. *The Journal of Humanistic Psychology*, 46(2), 168-190. <https://doi.org/10.1177/0022167805283779>
- Masten A. S. & Reed M. J. (2002). Resilience in development. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.). *Handbook of positive psychology*. (2nd ed.). pp. 74-88. Oxford University Press.
- McMillen, J. C. (1999). Better for it: How people benefit from adversity. *Social Work (New York)*, 44(5), 455-468. <https://doi.org/10.1093/sw/44.5.455>
- Molasso, W. R. (2006). Exploring Frankl's purpose in life with college students. *Journal of College and Character*, 7(1). <https://doi.org/10.2202/1940-1639.1502>
- Moon, B. L. (2009). *Existential art therapy: The canvas mirror*. Charles C Thomas Publisher.
- Morrison, A. S., Mateen, M. A., Brozovich, F. A., Zaki, J., Goldin, P. R., Heimberg, R. G. & Gross, J. J. (2019). Changes in empathy mediate the effects of cognitive-behavioral group therapy but not mindfulness-based stress reduction for social anxiety disorder. *Behavior Therapy*, 50(6), 1098-1111. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2019.05.005>
- O'Connor, K. & Chamberlain, K. (1996). Dimensions of life meaning: A qualitative investigation at mid-life. *The British Journal of Psychology*, 87(3), 461-477. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1996.tb02602.x>
- Ostafin, B. D. & Proulx, T. (2020). Meaning in life and resilience to stressors. *Anxiety, Stress, and Coping*, 33(6), 603-622. <https://doi.org/10.1080/10615806.2020.1800655>
- Owens, G. P., Steger, M. F., Whitesell, A. A. & Herrera, C. J. (2009). Posttraumatic stress disorder, guilt, depression, and meaning in life among military veterans. *Journal of Traumatic Stress: Official Publication of the International Society for Traumatic Stress Studies*, 22(6), 654-657. <https://doi.org/10.1002/jts.20460>
- Özel, Y., Türkleş, S. & Erdoğan, S. (2020). Üniversite öğrencilerinde ruhsal durumun incelenmesi. *JAREN* 6(2), 220-228.
- Park, C. L. (2010). Making sense of the meaning literature: an integrative review of meaning making and its effects on adjustment to stressful life events. *Psychological Bulletin*, 136(2), 257-301. <https://doi.org/10.1037/a0018301>
- Park, N., Park, M. & Peterson, C. (2010). When is the search for meaning related to life satisfaction? *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 2(1), 1-13. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2009.01024.x>

- Payne, P., Levine, P. A. & Crane-Godreau, M. A. (2015). Somatic experiencing: using interoception and proprioception as core elements of trauma therapy. *Frontiers in Psychology*, 6, 93.
- Pinquart, M. (2002). Creating and maintaining purpose in life in old age: A meta-analysis. *Ageing International*, 27(2), 90-114. <https://doi.org/10.1007/s12126-002-1004-2>
- Robotmili, S., Sohrabi, F., Shahrak, M. A., Talepasand, S., Nokani, M. & Hasani, M. (2015). The effect of group logotherapy on meaning in life and depression levels of Iranian students. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 37(1), 54-62. <https://doi.org/10.1007/s10447-014-9225-0>
- Ryff, C. D. & Singer, B. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry*, 9(1), 1-28. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0901_1
- Sarıçam, H. (2018). The psychometric properties of Turkish version of Depression Anxiety Stress Scale-21 (DASS-21) in health control and clinical samples. *Journal of Cognitive-Behavioral Psychotherapy and Research*, 7(1), 19-30. <https://doi.org/10.5455/ICBPR.274847>
- Sarıçam, H., Çelik, İ. & Canatan, A. (2017, Mayıs). *Amaç Bilinci (Hissi) Ölçeğinin Türk kültürüne uyarlaması ve psikometrik özellikleri*. 2. Avrasya Pozitif Psikoloji Kongresi, 11-14 Mayıs, İstanbul.
- Scannell, E. D., Allen, F. C. L. & Burton, J. (2002). Meaning in life and positive and negative well-being. *North American Journal of Psychology*, 4(1), 93-112.
- Schippers, M. C. & Ziegler, N. (2019). Life crafting as a way to find purpose and meaning in life. *Frontiers in Psychology*, 10, 2778. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02778>
- Sertöz, Ö., Ö. & Mete, H. E. (2004). Bedensel hastalıklarda depresyon. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 7(Ek2), 63-69.
- Shaffer, D. R. (1996). *Developmental psychology: Childhood and adolescence*. Thomson Brooks/Cole Publishing Co.
- Sharma, G., Yukhymenko-Lescroart, M. & Kang, Z. (2018). Sense of purpose scale: Development and initial validation. *Applied Developmental Science*, 22(3), 188-199. <https://doi.org/10.1080/10888691.2016.1262262>
- Somov, P. G. (2007). Meaning of life group: Group application of logotherapy for substance use treatment. *The Journal for Specialists in Group Work*, 32(4), 316-345. <https://doi.org/10.1080/01933920701476664>
- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S. & Kaler, M. (2006). The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, 53(1), 80-93. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.1.80>
- Steger, M. F. (2009). Meaning in life. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.). *Oxford library of psychology. Oxford handbook of positive psychology*. pp. 679-687. Oxford University Press.
- Steger, M. F., Mann, J. R., Michels, P. & Cooper, T. C. (2009). Meaning in life, anxiety, depression, and general health among smoking cessation patients. *Journal of Psychosomatic Research*, 67(4), 353-358. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2009.02.006>

- Testoni, I., Ronconi, L., Palazzo, L., Galgani, M., Stizzi, A. & Kirk, K. (2018). Psychodrama and moviemaking in a death education course to work through a case of suicide among high school students in Italy. *Frontiers in Psychology*, 9, 441. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00441>
- Thompson, G. (2003). *On the meaning of life*. Wadsworth.
- Tunç, A. Y. & Yapıcı, G (2019). Bir tıp fakültesindeki öğrencilerin depresyon, anksiyete ve stres düzeylerinin değerlendirilmesi. *Türkiye Halk Sağlığı Dergisi*, 17(2), 153-168. <https://doi.org/10.20518/tjph.423636>
- Updegraff, J. A., Silver, R. C. & Holman, E. A. (2008). Searching for and finding meaning in collective trauma: Results from a national longitudinal study of the 9/11 terrorist attacks. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(3), 709-722. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.95.3.709>
- Vaartio-Rajalin, H., Santamäki-Fischer, R., Jokisalo, P. & Fagerström, L. (2021). Art making and expressive art therapy in adult health and nursing care: A scoping review. *International Journal of Nursing Sciences*, 8(1), 102. <https://doi.org/10.1016/j.ijnss.2020.09.011>
- Wilson, J. P. & Thomas, R. B. (2004). *Empathy in the treatment of trauma and PTSD*. Routledge.
- Yalom, I. (2001). *Varoluşçu psikoterapi*. (Çev. Babayiğit, İ. Z.). Kabalıcı Yayınevi.



Eğitim Düzeyi Yüksek Suriyelilerin Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Sorunlarının Toplumsal Kabul ve Uyum Açısından Değerlendirilmesi: Kayseri Örneği

Evaluation of Socio-Economic and Cultural Problems of Highly Educated Syrians in terms of Social Acceptance and Adaptation: The Case of Kayseri

Pelin Şatıroğlu Güldalı^{1*}

Zehni Özmen²

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹ Öğr. Gör., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

Lec., Kütahya Dumlupınar University, Turkey

pelinn.satiroglu@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-6675-7204>

²Dr. Öğr. Üyesi, Erciyes Üniversitesi, Türkiye

Assist. Prof. Dr., Erciyes University, Turkey

zehni@erciyes.edu.tr

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-4587-8987>

Makale geliş tarihi / First received : 13.09.2021

Makale kabul tarihi / Accepted : 05.01.2022

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

1- Makaleye katkı oranı eşittir ancak makalenin dergiye sunumu ve takip edilmesi sürecini birinci yazar yürütmüştür.

2- Bu çalışma Erciyes Üniversitesi Sosyoloji Anabilimdalı'nda yapılan "Kayseri'de Yaşayan Eğitim Düzeyi Yüksek

3- Suriyelilerin Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Sorunları: Toplumsal Kabul ve Uyum Açısından Bir Değerlendirme" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

4-Bu makalede etik kurul izni alınmasını gerektiren bir durum olmamakla birlikte tez çalışması için Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nden 23.08.2016 tarihli ve 62103649-604-02-02-E.33180 sayılı resmi yazı ile izin alınmıştır.

5-Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 8%

Atıf bilgisi / Citation:

Şatıroğlu-Güldalı, P. & Özmen, Z. (2022). Eğitim düzeyi yüksek Suriyelilerin sosyo-ekonomik ve kültürel sorunlarının toplumsal kabul ve uyum açısından değerlendirilmesi: Kayseri örneği. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 346-373.

ÖZ

Bu çalışmanın amacı geçici korumanın eğitim düzeyi yüksek Suriyeliler için anlamını, onların göç sürecini nasıl deneyimlediklerini ve bu süreçte yaşadıkları sorunları anlamaktır. Savaş nedeniyle Türkiye'ye göç etmek zorunda kalan Suriyeliler kendi içlerinde farklı dil, din, etnik kimlik, inanç ve kültüre sahip olmalarıyla birlikte farklı eğitim düzeyi, mesleki donanım ve becerilere sahiptirler. Bu bağlamda eğitim düzeyi yüksek Suriyelilerin farklı ihtiyaç ve beklentilere sahip, göç sürecini farklı deneyimleyen bir grup olduğu ifade edilebilir. Göç sürecinde eğitim durumu ve çeşitli mesleki becerilerin göç edilen ülkeye aktarılması kaynak ülke ve hedef ülke arasındaki siyasi ilişkiler ve göç edilen ülke politikaları ile bağlantılıdır. Birçok göçmen aldıkları eğitim ve mesleki donanımlarından farklı olarak genellikle emek yoğun ve düşük ücretli işlerde çalışmak zorunda kalmaktadırlar. Bu anlamda Türkiye'ye göç etmek zorunda kalan eğitim düzeyi yüksek Suriyelilerin yaşadıkları sorunları anlamının, hem farklı kültürlerle birlikte yaşama pratiği açısından hem de gelecekte eğitim düzeyi yüksek Suriyelilerle ilgili göç alanında yapılabilecek çalışmalar için literatüre katkı sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler

Eğitim Düzeyi Yüksek Suriyeliler, Toplumsal Kabul, Uyum, Suriyelilerin Vatandaşlığı.

ABSTRACT

The aim of this study is to understand the meaning of temporary protection for highly educated Syrians, how they experience the migration process and the problems they face in this process. Syrians who had to immigrate to Turkey due to the war have different language, religion, ethnic identity, belief and culture, as well as different education levels, professional equipment and skills. In this context, it can be stated that Syrians with a high level of education are a group with different needs and expectations and experience the migration process differently. In the migration process, the transfer of educational status and various professional skills to the country of origin is related to the political relations between the source country and the destination country, and the policies of the emigrated country. Many immigrants generally have to work in labor-intensive and low-paid jobs, unlike the education and professional qualifications they receive. In this sense, it is thought that understanding the problems experienced by the highly educated Syrians who had to migrate to Turkey is important both in terms of the practice of living together with different cultures and in terms of contributing to the literature for the studies that can be done in the field of migration regarding the Syrians with high education levels in the future.

Keywords

Syrians with High Education Level, Social Acceptance, Adaptation, Citizenship of Syrians.

GİRİŞ

2011 yılında Tunus'ta başlayan, kısa sürede diğer Arap ülkelerine de yayılan Arap Baharı olarak adlandırılan toplumsal hareketlerin etkisiyle Suriye'de başlayan iç savaş ve çatışmalar nedeniyle ülkelerini terk etmek zorunda kalan Suriye Arap Cumhuriyeti vatandaşları kitlesel olarak çevre ülkelere göç etmeye başlamış, göçün yöneldiği ülkelerden biri de Türkiye olmuştur. Öncelikle geçici koruma sağlanan ve sınır illerde oluşturulan geçici barınma merkezlerinde barınma, beslenme, eğitim ve sağlık gibi temel ihtiyaçları karşılanan Suriyeliler, göç eden nüfusun zamanla artması nedeniyle geçici barınma merkezlerinden çevre şehirlere doğru göç etmeye başlamıştır. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM)'nin verilerine göre Türkiye'de geçici koruma sağlanan 3.583.584 göçmenin yalnızca 63.518'i geçici barınma merkezlerinde yaşamakta, 3.520.066 kişi çeşitli farklı illerde yaşamaktadır. Suriyelilerin yoğun oldukları şehirler başta İstanbul olmak üzere, Gaziantep, Hatay, Şanlıurfa'dır. Suriyelilerle ilgili *din kardeşliği*, *misafirlik*, *geçicilik* söylemleri sıklıkla kullanılmış ve Suriyeliler, olağanüstü hallerde acil ihtiyaçların geçici olarak sağlanmasını amaçlayan, göç edenlerin uluslararası koruma taleplerinin bireysel değerlendirilmediği geçici koruma statüsü verilmiştir. Suriyelilere verilen geçici koruma statüsü, uluslararası antlaşmalarla güvence altına alınan *geri göndermeme ilkesi* temelinde Türkiye'de kalış hakkı ve eğitim, sağlık, sosyal yardım gibi temel sosyal hizmetlerden faydalanma hakkı sağlamıştır. Ancak geçici koruma statüsünün, toplumsal kabul ve uyum konusunda başta ayrımcılık olmak üzere çalışma hayatına ve toplumsal hayata katılım, iletişim problemleri gibi çeşitli sorunlara yol açtığı göz önünde bulundurulduğunda (Erdoğan, 2015; 2018) Suriyelileri, ev sahibi toplumun vicdanına bırakması ve hak temelli bir yaklaşımdan mahrum bırakması açısından gündün güne korumasız ve güvencesiz hale getirdiği ifade edilebilir.

Uluslararası göç çok boyutlu bir olgudur ve bu süreçte göç edenler hem kendi ülkelerini hem de göç ettikleri ülkeleri pek çok açıdan etkilerler. Sosyo-demografik ve sosyo-kültürel açıdan kendi içlerinde oldukça farklılaşan göçmenler, gittikleri ülkeye dilleri, yaşam biçimleri, inançları ile gitmekte; ırk, dil, din, etnik kimlik vb. açılardan farklılaşmalarının yanında mesleki nitelik ve beceriler açısından da farklılaşmaktadırlar. Bu bağlamda eğitim düzeyi yüksek Suriyeliler, farklı sosyo-demografik ve sosyo-kültürel özelliklere, niteliklere ve becerilere sahip bir gruptur ve göç sürecini nasıl deneyimlediklerinin araştırılması önemlidir. Bu kapsamda çalışma dört kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda kavramsal çerçeve oluşturulacak ve araştırmanın 2017 yılında yapılmış olmasından dolayı bulguların daha iyi anlaşılabilmesi ve değerlendirilebilmesi amacıyla toplumsal kabul ve uyumu konu alan daha güncel araştırmalar özetlenecek, sonrasında eğitim düzeyi yüksek Suriyelilerin sosyal, ekonomik ve hukuki durumları hakkında bilgi verilecek ardından araştırmanın yöntemi ve bulgularına yer verilecek ve son olarak araştırma sonuçları değerlendirilecektir.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE: ULUSLARARASI GÖÇ VE SURİYELİ GÖÇMENLER

Göç etmek en temelde bir hareketliliği ifade etmektedir ve bu hareket ulus devlet sınırları içinde ya da sınırları arasında gerçekleşebilmektedir. Erder (2006, s. 15)'e göre, "bütün yer değiştirmeler, anlamlı bir uzaklık ve etki yaratacak" bir süre içerisinde gerçekleşiyorsa "göç" olarak kabul edilmektedir. Göç hareketini anlamak amacıyla uzun yıllardır çeşitli teoriler geliştirilmiştir. Bunlardan en bilinenleri Ravenstein'in göç yasaları, kesişen fırsatlar kuramı, çekici-itici etmenler kuramı, merkez-çevre kuramı ve ağ kuramıdır. Bu beş göç kuramı, göçün

nedenleri hakkında farklı açıklamalar getirmiş ve göç sürecinde bireyi etkileyen farklı faktörler olduğunu ortaya koymuştur. Ravenstein (1885), göç kararının en önemli nedeninin ekonomik olduğunu ve mesafeye göre şekillenebileceğini, Kesişen Fırsatlar Kuramı (Stouffer, 1940) daha çok bireylerin göç etme kararına odaklanarak uluslararası göç hareketlerinde mesafenin bu kararı etkileyebileceğini, İtme Çekme Kuramı (Lee, 1966) ise bireyin yaşadığı yerdeki itici ve göç etmeyi düşündüğü yerdeki çekici faktörleri göz önünde bulundurularak göç etme kararının verildiğini ifade etmektedir. Merkez-Çevre Kuramı (Massey vd., 1993)'na göre göç hareketleri kapitalist ülkeler tarafından sömürülmekte olan çevre ülkelerden kapitalist merkez ülkelere doğru gerçekleşmektedir. Ağ Kuramı'nda ise diğer kuramlardan farklı olarak göç kararını etkileyen ekonomik etkenler, çekici faktörler ve fırsatlar gibi yapısal nedenlerden çok göç sürecinde göçmenin aktif rolü vurgulanmaktadır. Buna göre göçmenlerin menşei ülkeleri ve göç ettikleri ülkeler arasında kurdukları bağlar göçün devamlılığına pozitif bir etkide bulunmaktadır (Çağlayan, 2006; Ela-Özcan, 2017; Massey vd., 1993). Göç kuramlarının genellikle göç edilen yerin mesafesi, bu yerde kalınan süre, göçün nedenleri, göç edilen yerin ekonomik ve idari durumu, göç edenlerin kişisel özellikleri, cinsiyetleri, etnik kimlikleri, göç edilen yerdeki sosyal ağlar ve akrabalık ilişkileri vb. gibi unsurlardan yola çıkılarak mikrodan makroya çeşitli düzeylerde oluşturulduğu görülmektedir (Ela-Özcan, 2017).

Uluslararası göç, bir ulus devletten diğerine gerçekleşen sürekli bir nüfus hareketini ifade etmekle birlikte hareket (göç) edenlerle kalanlar arasındaki mal ve bilgi alışverişi devam etmektedir (Faist, 2003). Ulus devletler göç edenleri hukuki olarak çeşitli kategorilere ayırmakta ve bu ayırım onların göç ettikleri ülkedeki kaynaklara erişimlerini belirleyici olabilmektedir.

Türkiye'nin göç rejimine bakıldığında düzenli/düzensiz göç ayırımının olduğu görülmektedir. Türkiye'de yasal biçimde kalmayı, başka bir ifadeyle kayıt altında olmayı (ikamet izni olarak) ifade eden düzenli göç hareketlerini profesyoneller, öğrenciler ve emekliler gerçekleştirmektedir. Mülteci ve sığınmacı göçünü ise sınırların yasal olmayan biçimde aşılması söz konusu olduğundan düzensiz göç kategorisinde değerlendirmek mümkündür (İçduygu, Erder & Gençkaya, 2014). Suriyelilerin göç hareketinin can güvenliği nedeniyle ülkelerini terk ettiklerinden mecburi göç, göçün hacmi açısından değerlendirildiğinde kitlesel göç, açık kapı politikası nedeniyle çoğunun kayıt altına alınmadan göç etmelerinden düzensiz göç olarak nitelendirilmesi mümkündür. Bilindiği gibi çoğu Suriyeli göçmen Türkiye'ye giriş yaptıktan sonra kayıt altına alınmıştır. Başka bir ifadeyle düzensizliğin düzenli hale getirilmesi söz konusu olmuştur. Erder (2017)'e göre devlet çeşitli söylemlerle Suriyeli göçmenleri meşrulaştırmış ve daha önce gelen göçmenlerden daha görünür hale getirmiştir. Bilindiği gibi Türkiye'ye göç eden Suriyelilere geçici koruma statüsü verilmiştir. İç savaş gibi büyük çaplı şiddet olayları sonucu yerinden edilen kişilerin, kalıcı çözümler sağlanana kadar korunmasını amaçlayan geçici korumanın ilk olarak 1970'lerin ortasında Asya'da uygulandığı görülmektedir (Koyuncu, 2014). Geçici koruma ile kitlesel göç hareketi ilişkilidir. Türkiye ilk etapta Suriyeliler göçünün hacmi büyük olduğundan göç edenlerin bireysel sığınma prosedürlerine dahil edilmediği geçici koruma statüsü sağlayarak Suriyelilerin temel hizmetlere acil erişimlerini sağlamıştır. Ancak Suriyelilerin ilk göç hareketlerinin üzerinden 10 yıl geçtiği göz önünde bulundurulduğunda bu hukuki statünün geçerliliğinin tartışmalı ve belirsiz hale geldiği ifade edilebilir.

Suriyelilerin Toplumsal Kabul ve Uyumuna Dair Çalışmalar

Bu araştırma 2017 yılında yapıldığından araştırma sonuçlarının daha iyi anlaşılabilmesi amacıyla Suriyelilerin toplumsal kabul ve uyumuna dair yapılan araştırmaya yer verilmesinin uygun olacağı düşünülmüştür. Bu bağlamda toplumsal kabul ve uyumla ilgili araştırma amacı, yöntemi ve araştırma sonucuna dair bilgiler tablo biçiminde sunulmuştur:

Tablo 1. Suriyelilerin Toplumsal Kabul ve Uyumuna Dair Çalışmalar

Araştırma Konusu	Yöntem	Sonuç	Yazar/ Yazarlar
İstanbul'da Suriyeli sığınmacılara yönelik algı ve tutumlar	Karma yöntem	Suriyelilere yönelik ayrımcı, ötekileştirici söylem ve tutumlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.	(Morgül, Savaşkan, & Mutlu, 2021)
Elazığ'da Suriyeli sığınmacılara karşı ekonomik, güvenlik, uyum, sosyo-kültürel vb. konulardaki bakış açısı	Nitel araştırma yöntemi	Yerel halkın Suriyelileri işsizliğin, kira artışlarının, suç oranlarının artmasının nedeni olarak gördükleri ve dil, kültür ve yaşam tarzı farklılığı gibi nedenlerle Suriyelilerle yaşamaya uyum sağlayamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.	(Budak, Demir, Tan, & Sarı, 2017)
Türk toplumunun Suriyelilere yönelik tehdit algılarını incelemek	Nitel araştırma yöntemi (içerik analizi)	Türk toplumunun Suriyeli sığınmacıları, sosyal ve ahlaki düzene, kültürel yapıya, güvenliğe, ekonomik işleyişe, temel hizmet alanlarına erişime tehdit olarak gördüğü sonucuna ulaşılmıştır.	(Ekici, 2019)
Yerel halkın Suriyelilere yönelik tutumunu etkileyen demografik değişkenlerin incelenmesi	Nitel araştırma yöntemi	Suriyelilere yönelik tutumların medeni durum, eğitim durumları ve gelir düzeylerinden etkilenmediği, yaş ve cinsiyet açısından ise anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre kadınların Suriyelilere yönelik tutumları erkeklere daha olumludur.	(Yiğit-Özüdoğru & Kan, 2021)
Suriyeli sığınmacıların Türkiye ile ilgili tutumlarını incelemek	Nitel araştırma yöntemi	Kampta kalan Suriyelilerin İstanbul'da kendi imkânlarıyla kalanlara göre Türkiye ile ilgili olumlu tutuma sahip oldukları, özellikle eğitim düzeyi yüksek olanların, bakmakla yükümlü olduğu kişi sayısı az olan Suriyelilerin Türkiye'de yaşanan problemlerin Suriyelilerden kaynaklanmadığına dair görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.	(Kabaklı-Çimen & Ersoy-Quadir, 2021)
Göç sürecine katılan bireylerin, bütünleşme düzeyleri,	Nitel araştırma yöntemi	Sığınmacıların kentsel ve kültürel bütünleşmeye açık oldukları, yerel halka karşı olumlu tutum ve algı	(Yalçın, 2019)

Türkiye ve Sakarya'ya karşı olan bakış açıları ve geleceğe dönük beklentilerinin neler olduğunu ortaya koymak			içinde oldukları, ancak dil ve ekonomik sorunların toplumsal bütünleşmeyi olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte gelecek beklentileri açısından vatandaşlık almanın önemli olduğu, kendi ülkelerindeki sorunlarının biteceğine dair inançlarının düşük olduğu ve Türkiye'de kalma konusunda daha istekli oldukları araştırma sonucunda ulaşılan bir diğer bulgudur.	
Türkiye'de Yükseköğretim Kurumlarında görev yapan Suriyeli akademisyenlerin perspektifinden sığınmacıların süreçte yaşadıkları sorunları anlamak	Nitel araştırma yöntemi	Suriyeli akademisyenlerin Türkiye'nin Suriye politikasını olumlu bulduğu ancak yabancılar için yasal düzenleme yapılmasını bekledikleri, Suriyelilerin ekonomik olarak bir fırsat olduğu, sığınmacılara vatandaşlık verilmesi gerektiği, dil ve ekonomik sorunların en büyük zorluklar olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.	(Uzman & Tösten, 2016)	
İstanbul'a yerleşen Suriyeli mültecilerin dinsel entegrasyonu ve toplumsal uyumunu incelemek	Nitel araştırma yöntemi	Suriyelilerin Türkiye'deki dini yaşantı ve kültürü daha özgürlükçü ve daha biçimsel bulduğu, dini sosyalleşme için dil ve kültür farklılığının sorun yarattığı, Suriyelerin çoğunluğunun ötekileştirdikleri veya dışlandıklarını sonucuna ulaşılmıştır.	(Akkır, 2019)	
Kayseri'de ikamet eden Suriyelilerin vatan algıları, savaş öncesi ve sonrası hakkındaki görüş ve düşüncelerini incelemek	Nitel araştırma yöntemi	Suriye'deki sosyal hayatın Türkiye'ye göre daha güçlü olduğu ve hayat pahalılığının daha az olduğu, Kayseri halkıyla genel olarak olumlu ilişkiler kurdukları ancak Kayserililerin onları işlerini ellerinden almakla, üniversiteye sınavsız girmekle vb. suçlayabildikleri görülmektedir.	(Tanrıverdi & Ulu, 2020)	
Suriyelilerin Ankara'ya uyumunu istihdama katılım ekseninde incelemek	Nitel araştırma yöntemi	Kayıt dışı, niteliksiz işlerde, düşük ücretle çalıştılarından dolayı kente bütünleşemedikleri, bu durumun hem konut ve barınma koşullarını hem de kentin sunduğu eğitim, sağlık ve sosyal hizmetlerden faydalanamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.	(Gürel-Üçer, Özkazanç, & Atılgan, 2018)	
Gaziantep ve Kilis'te yaşayan Suriyelilerin sosyal dışlanma deneyimlerini	Nitel araştırma yöntemi	Suriyeli sığınmacıların ekonomik, kültürel, mekansal, politik ve söylemsel düzeylerde sosyal	(Çağlar-Deniz, Ekinci, & Hülür,	

analiz etmek	yöntemi	dışlanmaya maruz kaldıkları sonucuna ulaşmıştır.	2016)	
Sakarya'daki Suriyelerin bakış açılarından yola çıkarak yerel halka uyumun ne durumda olduğunu anlamak	Nitel araştırma yöntemi	Suriyelilerin sosyo-kültürel, psikolojik ve hukuki boyutlarda uyumlarını olumlu değerlendirdikleri, ekonomik olarak ise düşük ücretle ve güvencesiz çalıştırıldıklarından dolayı uyum sağlayamadıklarını düşündükleri sonucuna ulaşmıştır.	(Akat, 2021)	
Sakarya Suriyelilere toplumsal değerlendirmek	halkının yönelik uzaklığını araştırma yöntemi	Nicel araştırma yöntemi	Yerli halkın Suriyelilere toplumsal uzaklık derecesinin yüksek olduğu ve bunun sonucunda ekonomik, kültürel, siyasal ve mekansal dışlanmaya maruz bırakıldıkları, mevcut koşullar değişse bile bu uzaklığın devam etmesinin muhtemel olduğu sonucuna ulaşmıştır.	(Yıldırımalp & Erdoğan, 2019)
Trabzon'daki mevcut durumlarını ve karşılaştıkları zorlukları itici-çekici faktörler kuramı açısından değerlendirmek	Suriyelilerin zorlukları kuramı	Nitel araştırma yöntemi	Araştırma sonucunda Trabzon'u çekici kılan faktörün dini benzerlikler ve kendilerini güvende hissetmek olduğu ancak yerel halkın kendilerine önyargılı davrandıklarından dolayı sağlıklı iletişim kurmanın güçleştiği sonucuna ulaşmıştır.	(Nalcı, 2019)
Düzce'de Suriyelilerin düzeyleri, problemler ve toplumsal kabul durumlarını anlamak	yaşayan uyum karşılaştıkları toplumsal	Nitel araştırma yöntemi	Düzcelilerin öncelikle ekonomik olmak üzere yaşadıkları diğer sorunlardan Suriyelileri sorumlu tuttıkları, bu bağlamda toplumsal kabulün söz konusu olmadığı; Suriyelilerin de uyum sağlamakta zorlandıkları sonucuna ulaşmıştır.	(Yüksel & Aydemir, 2020)
Elazığ'da Suriyelilerin ekonomik ve kültürel uyumlarını, yerel halka etkileşim düzeylerini ve kente uyumlarını anlamak	yaşayan uyum karşılaştıkları toplumsal	Nitel araştırma yöntemi	Suriyelilerin ekonomik gelişmişlik düzeyleri ve toplumsal sınıflarının uyum süreçlerini etkilediği ve barınma sorunu, ekonomik sorunlar yaşadıkları, bu açıdan uyum sorunları yaşadıkları ve yerel halkın Suriyelilerin kentsel alanda yer almalarından rahatsız oldukları sonucuna ulaşmıştır.	(Polat & Yılmaz, 2021)
Sınır kentlerdeki (Hatay, Kilis ve Gaziantep) yerel halkın toplumsal kabul ve uyum sürecine dair algı, tutum ve fikirlerini analiz etmek	(Hatay, Kilis ve Gaziantep) yerel halkın toplumsal kabul ve uyum sürecine dair algı, tutum ve fikirlerini analiz etmek	Nicel araştırma yöntemi	Araştırma sonucunda yerel halk ile Suriyeliler daha uzun ve yoğun bir bilikte yaşama deneyimi olmasına karşın toplumsal kabul ve uyumun gerçekleşmediği sonucuna varılmıştır.	(Ağcadağ-Çelik, 2021)

Kahramanmaraş halkının Suriyelilerin güvenlik ve ekonomik alanlara etkisi ve onlara yapılan yardımları nasıl değerlendirdiklerinin anlaşılması	Nicel araştırma yöntemi	Araştırmada yerel halkın, sayısal olarak artmaları, ekonomik olarak tehdit görülmesi nedeniyle Suriyelilerin varlığından memnun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
--	-------------------------	---

Eğitim Düzeyi Yüksek Suriyeliler

Göçün ilk yıllarında eğitim düzeyi yüksek Suriyelilerin mesleki nitelik ve becerilerin kullanılması adına bir çalışma/uygulama yapılamadığından bu göçmen grubu, Avrupa ülkeleri, ABD vb. üçüncü ülkelere yeniden yerleştirme başvurularında bulunmuş, çoğunun başvurusu olumlu değerlendirilmiştir. BMMYK verileri değerlendirildiğinde Lübnan ve Ürdün'e göre Türkiye'ye göç eden Suriyelilerin daha çok tarım ağırlıklı bölgelerden geldikleri ve göç eden eğitim düzeyi yüksek Suriyelilerin 2014-2016 yılları arasında Avrupa ülkelerine göç ettikleri anlaşılmaktadır. Ancak göç eden nüfus grubunun içinde az orana sahip nitelikli/kalifiye işgücünün (Erdoğan, 2018) kaybedilmek istenmemesi nedeniyle Türkiye bu sürece imtina ile yaklaşmıştır. Eğitim düzeyi yüksek Suriyelilerin üçüncü ülkeye yerleştirilmelerine çekimsiz yaklaşılması onların yoğun bir çaresizlik ve arada kalmışlık duygusu yaşamalarına ve başta sosyo-ekonomik olmak üzere pek çok sorunla karşılaşmalarına neden olmuştur.

Birçok göçmen, göç edilen ülkede eğitim düzeyleri, mesleki donanımları ne olursa olsun marjinal olarak ifade edilen veya nitelik gerektirmeyen işlerde yasadışı ve güvencesiz biçimde çalışmak zorunda kalmaktadır. Jamil vd. (2016)'e göre, eğitim düzeyi yüksek göçmenler ekonomik zorluklar, piyasa koşulları ve çeşitli sınırlamalar, dil bilmemek veya iş deneyimlerinin olmaması gibi nedenlerle göç ettikleri ülkede daha düşük statü ve düşük ücretli işlerde çalışmayı kabul etmek zorunda kalmaktadırlar. Türkiye'ye göç eden eğitim düzeyi yüksek birçok Suriyeli için de benzer bir durum söz konusu olmuştur. Göç edenlerin eğitim durumları ve mesleki donanımlarını göç edilen ülkeye aktarabilmek, göç edilen ülkenin göç politikası, kanunları, menşei ülke ile göç edilen ülke arasında göçmenlerce geliştirilen ağlar ve ülkeler arasındaki siyasi ilişkilerle yakından ilişkilidir. Faist (2003)'a göre yerel bir sermaye olarak nitelendirilebilecek eğitim düzeyinin, göç edilen ülkeye toplumsal ve sembolik bağlara içkin olan sosyal sermaye olmaksızın aktarılması zordur. Sosyal sermaye ise iki ülke arasında çeşitli ağların oluşması ve gelişmesine bağlı uzun bir süreçtir. Üstündağ (2019) 'a göre, nitelikli göçmenler açısından kendi eğitim ve mesleki becerilerine göre iş bulmak sosyal ağlarının ne kadar güçlü olduğuna bağlıdır. Göçmenler eğitim düzeyleri yüksek olsa bile sosyal ağları zayıf istihdam konusunda dezavantajlı duruma düşmektedirler (Majerski, 2019). Göçmenlerin menşei ülkelerinde aldıkları eğitim doğrultusunda istihdam edilmeleri beşeri sermayelerini (dil ve iletişim becerileri vb.) kullanmaya ve sosyal sermayelerini sosyal ağlarla göç ettikleri ülkeye aktarabilmelerine ve hatta hangi ülkeden göç ettiklerine bağlı olduğu kadar, göç edilen ülkenin göç politikalarıyla da ilişkilidir. Bir ülkeye sığınma yoluyla ya da vizeyle ikamet izni alarak girmek, eğitim durumunun istihdam olanağı olarak aktarımını ve diploma akreditasyonunu etkileyebilmektedir (Mattoo, Neagu, & Özden, 2008). Eğitim düzeyi yüksek Suriyeliler açısından değerlendirildiğinde, göçün niteliği açısından (mecburi göç), göç alan ve veren ülke arasındaki siyasi ilişkilerin kötü olmasından, hukuki statülerinin

belirsizliğinden vb. dolayı bu yerel unsurların göç edilen ülkeye aktarılmasında zorluk yaşanmıştır. Bununla birlikte Türkiye'ye göç eden eğitim düzeyi yüksek Suriyelilerin çoğu Avrupa ülkelerine göç etmeyi tercih etmişlerdir.

Türkiye'de eğitim düzeyi yüksek Suriyelilerle ilgili belki en önemli uygulama 2017 yılında başlatılan *İstisnai Vatandaşlık* uygulamasıdır. Nitelikli insanlardan faydalanmak amacıyla 2017 yılından itibaren başlatılan *İstisnai Vatandaşlık* uygulamasına göre, Türk vatandaşlığına alınması zaruri görülen kişilerin milli güvenlik ve kamu düzenini ihlal etmemek kaydıyla Cumhurbaşkanı kararıyla vatandaşlığa alınabileceği kabul edilmiştir. Ancak bu süreçte üçüncü ülkeye gitme ihtimalinin ortadan kalkması, Suriyelilerin içinden yeterince nitelikli kişi bulunamaması ve Türkiye toplumundan itirazlar gelmesi gibi sorunlarla karşılaşmıştır (Erdoğan, 2018). Özer (2015)'e göre, politikacılar tarafından Suriyelilere yönelik uzun vadeli ve kalıcılığı vurgulayan planların uygulamaya sokulması gerektiğinin fark edilmesi önemli olsa da yapılacak değişikliklerin 'vatandaşlık' bağlamının ötesinde bir yaklaşımla ele alınması ve bu yaklaşımın toplumsal açıdan kabulünün sağlanması da son derece önemlidir.

Eğitim düzeyi yüksek Suriyeliler, farklı sosyo-demografik ve sosyo-kültürel özelliklere, niteliklere ve becerilere sahip bir gruptur ve göç sürecini nasıl deneyimlediklerinin anlaşılması birlikte yaşama pratiğinin geliştirilmesi açısından araştırılmaya değer bir konudur. Bu açıdan bakıldığında sosyolojinin temel konularından birinin insanların birlikte yaşam pratiklerini anlamak ve geliştirmek için araştırma yapmak olduğu düşünüldüğünde göç olgusunun birlikte yaşama pratiğine nasıl bir etkide bulunduğu anlaşılması önemlidir. Bu etkinin anlaşılması Mills (2007)'in ifade ettiği şekilde *toplumbilimsel düşün yeteneğine* bağlıdır. Bu yetenek, toplumsal olguları bireyin dar yaşam alanının ötesine geçerek toplumsal yapının unsurları olarak incelemeyi gerektirir ki sosyolojinin bir bilim dalı olarak doğması bu gereklilikten ortaya çıkmıştır. Wallerstein (2000) *sosyoloji kültürünün* oluşmasında etkili olan temel itici gücün, toplumsal grupların zaman zaman çatışma yaşamalarına rağmen nasıl olup da dağılmadan, bir düzen içinde bir arada yaşayabildiklerinin anlaşılması istenmesi olduğunu ifade etmektedir. Öncelikle bu amaçla yola çıkılan araştırmada eğitim düzeyi yüksek Suriyelilerin birlikte yaşam pratiklerinin ve bu süreçte yaşadıkları sosyo-ekonomik, kültürel sorunları, toplumsal kabul ve uyum sorunlarının anlaşılması araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Eğitim düzeyi yüksek Suriyelilerin toplumsal kabul ve uyum konusundaki düşüncelerinin neler olduğunun, yaşadıkları sorunları nasıl anlamlandırdıklarının ve göç sürecinde hayatlarının nasıl bir değişime maruz kaldığının ayrıntılarının anlaşılması araştırmanın bir diğer amacıdır. Suriyelilerin yaşadıkları eğitim, sağlık ve diğer sosyal hizmetlere erişim sorunları, dışlanma, ayrımcılık vb. konularda araştırmalar yapılmış olsa da eğitim düzeyi yüksek, kalifiye olarak nitelendirilebilecek Suriyeliler özelinde, onların özgül sorunlarının anlaşılması adına Türkiye'de yapılmış çok az çalışma vardır (bkz. Üstündağ, 2019). Bu açıdan gelecekte göç alanında eğitim düzeyi yüksek Suriyelilerle ilgili yapılabilecek çalışmalar açısından literatüre katkı sağlaması araştırmanın diğer amacını oluşturmaktadır.

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Göç çalışmalarında yöntemsel açıdan iki farklı yönelimden bahsedilebilmektedir. Bunlar; göç olgusunun sonuçlarını ve etkilerini inceleyerek, göçün daha çok makro dinamiklerini ortaya koymaya çalışan çalışmalar ile ikinci olarak göçü yaşayanların deneyimleri üzerinden yola çıkarak göçün bireyin dünyasındaki anlam ve algısını ayrıntılı bir biçimde ortaya koymayı

hedefleyen çalışmalardır. İlk yaklaşımda göç süreci istatistiksel değerlendirmelere imkân sağlayacak niceliksel yöntem ve anket tekniğine dayanmaktadır. İkinci gruptaki göç çalışmaları ise büyük genellemeler yerine kesitler sunan, ayrıntıları anlamaya ilişkin zengin veri içeriğine sahip nitel araştırma tasarımına göre yapılmaktadır. Görüşmecileri araştırmaya dâhil ederek araştırma alanında uzun süre zaman geçirmek ve gözlemler yapmak günümüz göç araştırmalarında daha çok tercih edilmektedir (Kümbetoğlu, 2015). Bu bağlamda göç sürecinin eğitim düzeyi yüksek Suriyeliler açısından ifade ettiği anlamın detaylarıyla ortaya konması için nitel araştırma yöntemi tercih edilmiş, araştırmayı gerçekleştirmek için 2016 yılında Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nden izin alınmıştır.

Çalışma grubu

Araştırma kapsamında eğitim düzeyi yüksek Suriyeliler en az lisans eğitimini tamamlamış kişiler olarak kabul edilmiştir. Araştırma kapsamında dokuzu kadın olmak üzere yirmi altı kişi ile derinlemesine görüşme yapılmıştır. Katılımcılara tercümanlar, Kayseri'de Suriyelilerin kurduğu bir sivil toplum örgütünde çalışmakta olan kaynak kişiler ve katılımcıların yönlendirmeleri ile ulaşılmıştır. Araştırmaya katılanların cinsiyet dağılımına dikkat edilmiş ancak eğitim düzeyi yüksek olan kadınlara ulaşmakta zorluk yaşandığından dokuz kadına ulaşılabilmektedir.

Görüşme yapılan kişilerden on dokuzu lisans, biri önlisans eğitimi almış, bir kişinin yüksek lisans eğitimine Türkiye'de devam etmekte olduğu anlaşılmıştır. Bununla birlikte araştırmaya katılan dört kişi yüksek lisans eğitimini, bir kişi de doktora eğitimini Suriye'de iken yarıda bırakmak zorunda kaldığını ifade etmiştir. Meslek grupları açısından değerlendirildiğinde öğretmen ve mühendis katılımcılar yoğunluktadır, bununla birlikte doktor, akademisyen, eczacı gibi farklı meslek gruplarından katılımcılara ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında görüşmecilerin seçilmesi sürecinde sadece eğitim durumu ve cinsiyetlerine odaklanılmış, yasal statülerine (geçici koruma veya ikamet izni olan) ve etnik kimliklerine (Arap, Türkmen, Çerkez, Kürt vb.) odaklanılmamıştır. Ancak görüşmeler sırasında Arap etnik kimliği dışında, Türkmen, Çerkez ve Kürt etnik kimliklerine sahip Suriyelilerden birer kişi olduğu anlaşılmıştır.

Veri toplama araçları

Araştırmada seçilen nitel araştırma yöntemi doğrultusunda derinlemesine görüşme ve gözlem teknikleri kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yönlendirilen görüşmelerde, görüşme yapılan kişilerle tercüman aracılığıyla iletişim kurulmuştur. Görüşmecilerden beşi tercüman bulunmasına rağmen Türkçe konuşmak istemiş, bir kişi İngiliz Dili ve Edebiyatı eğitimi aldığını ifade ederek İngilizce konuşmak istediğinden görüşme İngilizce yapılmış, geri kalan yirmi kişi ile tercüman aracılığıyla iletişim kurulmuştur. Kültürel duyarlılık açısından kadınlarla yapılacak görüşmelerde talep edilmesi ihtimaline karşılık kadın tercüman da bulundurulmuştur.

Araştırma alanı ve veri toplama süreci

Araştırma 2017 yılında Kayseri'de yapılmış ve saha araştırması yaklaşık iki ay sürmüştür. Görüşmelerin bazıları Suriyelilere ait bir dernekte, bazıları görüşmecilerin evinde yapılmıştır.

Görüşmecilerin, evlerinde yapılan görüşmelerde daha rahat oldukları ve araştırma ekibini misafir ettikleri için mutlu oldukları gözlemlenmiştir.

Kadınlar görüşmeye eşleri ile birlikte katılmayı tercih etmiş, ancak paylaşımda bulunma ve kendilerini ifade etme konusunda sorun yaşamamışlardır. Bununla birlikte görüşme yapılan erkeklerden bazılarının, eşlerinin teşvikleri sonucu kamusal alanda ve işyerlerinde maruz kaldıkları yabancı düşmanlığı içeren davranışlarla ilgili paylaşımları daha rahat ifade ettikleri gözlemlenmiştir.

Araştırma ekibine seçilen tercümanların hem kaynak kişi olmaları hem Arap uyruklu olmaları, daha önce belli bir dönem Suriye’de yaşamış olmaları görüşmelerde hem tercümana hem de araştırmacıya olan güveni arttırmış bu nedenle görüşmeler oldukça akıcı geçmiş ve paylaşım açısından zengin görüşmeler yapılmıştır.

Sosyal araştırmalarda araştırmacı araştırılan ilişkisi, araştırmacının araştırılan alan ve gruba ilişkin farkındalığı ve duyarlılığı üzerinde fazla durulmayan ancak konu göç olduğunda önem kazanan bir konudur. Bununla birlikte göçmenlerin, araştırmacıyı gazeteci, sosyal çalışmacı vb. gibi algılanması ve paylaşımlarını ifşa edeceği, başına herhangi bir şey geleceğini düşünmesi göç araştırmalarında bu göçmenlerin görüşmeyi sonlandırması veya araştırmacıya istediği hikâyeyi sunması gibi etik sorunlara yol açmaktadır (Kümbetoğlu, 2015). Araştırmacının sosyal çalışmacı olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu duruma özellikle dikkat edilmiş ve araştırmacı-araştırılan ilişkisinin etik biçimde kurulması hususunda dikkatli davranılmıştır. Katılımcıların rızalarının alındığı araştırmada, araştırmacının ve araştırmamanın amacının sözlü ve yazılı ifade edilmesi sonucu araştırmacının kimliği araştırma sürecini olumsuz yönde etkilememiştir.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Sosyo-Ekonomik Sorunlara İlişkin Bulgular

Araştırma sonucunda Eğitim düzeyi yüksek Suriyelilerin yaşadıkları sosyo ekonomik sorunlar, vasıfsız işçilere dönüşme ve bu nedenle toplumsal saygınlıklarını yitirdikleri düşüncesi, yaşam koşullarının Suriye’deki koşullarına göre olumsuz yönde değişmesi, düşük ücretle ve yasa dışı çalıştırılma, sosyal yardımlardan adil bir şekilde faydalanamama başlıkları olarak öne çıkmıştır.

Üçüncü ülkeye yerleştirme süreçlerinin uzaması veya durdurulması, belirsiz yasal statüleri, çalışma izni başvurularındaki sınırlamalar nedeniyle pek çok Suriyeli sığınmacı güvencesiz ve her türlü sömürüye açık bir biçimde çalışmak zorunda kalmaktadır (Şimşek, 2017). Eğitim düzeyi yüksek Suriyeliler açısından değerlendirildiğinde diploma denkliği yapılması ve eğitimi alınan konuda istihdam edilmeleri gibi bir seçenekleri bulunmakta iken çoğunun bu süreçte sorun yaşadıkları anlaşılmaktadır. Eğitimli Suriyeliler denklik sürecinin uzun sürdüğünü düşündüklerinden (Üstündağ, 2019) ve dil konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerinden diploma denkliği başvurularında kaçındıkları anlaşılmaktadır.

“Benim mühendis olarak çalışabilmem için mesleki kelimeleri de öğrenmem lazım, Türkçe biliyorum konuşuyorum ama ben ne zaman öğreneceğim bunları ben her zaman isteyim her zaman çalışıyorum.” (M.A. Bey, Metalürji Mühendisi).

Eğitim düzeyi yüksek olan Suriyelilerin araştırmanın yapıldığı dönemde işgücü piyasasına dâhil olma açısından iki durum olduğu görülmektedir. Eğitim düzeyi yüksek Suriyelilerden bazıları Geçici Eğitim Merkezlerinde (GEM) öğretmen olarak çoğunun ise genellikle yasal olmayan biçimde ve düşük ücretle çeşitli iş kollarında işçi olarak çalıştıkları anlaşılmıştır. GEM'lerde çalışanların maaş karşılığı değil yardım karşılığı çalışmaları bu uygulamada da hak temelli bir yaklaşımın olmadığını göstermektedir. Görüşmelerin yapıldığı dönemde kapatılması planlanan GEM'lerde çalışan eğitim düzeyi yüksek Suriyelilerin bu merkezlerin kapatılmasının ardından kendilerine ne olacağıyla ilgili endişeli oldukları görülmüştür. Nitekim bu merkezler 2018 yılında kapatılmıştır.

Eğitim düzeyi yüksek Suriyeliler, eğitimini aldıkları ya da Suriye'de iken yürütmekte oldukları işleri Türkiye'de yapamamaktan dolayı mutsuz olduklarını, hayatlarını sürdürebilmek için çalışmak zorunda olduklarını ifade etmişlerdir. Yapılan bir çalışmada Suriyelilerin büyük çoğunluğunun kendi ülkesinde bir meslek ya da uğraş sahibi olduğu ancak Türkiye'de ya işsiz kaldığı ya da meslekleri dışındaki işlere yönlendirildikleri, profesyonel meslek sahibi olmanların da çoğunlukla işçi olarak çalışmak zorunda kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır (Çetin, 2016). Bir başka çalışmada da kalifiye işgücü olarak nitelendirilebilecek olan mesleki statüleri sahip mültecilerin geriye doğru mesleki hareketlilik içinde olduklarının gözlemlendiği ifade edilmiştir (Aygül, 2018). Eğitim düzeyi yüksek Suriyeliler onları rahatsız eden şeyin işçi olarak çalışmak değil, iş yerinde maruz kaldıkları aşağılayıcı ve ayrıştırıcı ifadeler olduğunu ifade etmektedirler.

“ ... Türk işçilerle çok iletişim kuramıyorduk, genelleme yapmam doğru değil ama biz bazı şeylerden sonuç çıkarıyorduk mesela zor bir iş geldiğinde bir yük geldiği ya da yükleneceği zaman bizim indirmemizi istiyorlardı, temizlik yapılacaksa Suriyeliler temizlik yapсын diyorlardı. Yemeğe gidileceği vakit en son Suriyeliler gelsin gibi bir şey vardı.” (A.B. Bey, Beden Eğitimi Öğretmeni).

Öğretmenlerin çoğu mesleklerine kreş, dil kursu vb. yerlerde devam edebilseler de bir statü kaybı yaşamaktadırlar. Eğitim düzeyi yüksek Suriyeliler, Suriye'de mesleklerinden dolayı sahip oldukları toplumsal saygınlıklarını kaybettiklerini, bu durumun kendilerini değersiz hissettirdiğini ifade etmişlerdir:

“Suriye'de okula girdiğimde sokakta yürüdüğümde saygı görürdüm, değerim olurdu, çünkü bir öğretmendim. Ama burada sabah işe gidiyorum, 110-120 kilo yük taşıyorum. Gökteyken yere düşmüş gibiyim.” (M.M. Bey, Sınıf Öğretmeni).

“Daha önce Suriye'de iyi imkânlarım varken burada kötü şartlarda yaşıyorum. Orada imkânlar çok iyiydi, orada üniversitede hocasınız burada sıradan, basit bir öğretmensiniz.” (H.R. Hanım, Araştırma Görevlisi)

Yapılan başka bir çalışmada özellikle Suriye'de akademisyen olarak görev yapanların kendi mesleklerini yapmayı daha fazla özledikleri sonucuna ulaşılmıştır (Üstündağ, 2019). Bu bağlamda araştırma verilerinin örtüştüğü görülmektedir.

Göçmenlerin mesleki becerileri, eğitim durumları yükseldikçe istihdam ayrımcılığına daha fazla maruz kalmaları söz konusu olabilmektedir (Dietz, Joshi, Esses, Hamilton, & Gabarrot, 2015). İstihdam ayrımcılığı, yurt dışında doğmuş, vatandaşlığa sahip olmasa da göç ettiği ülkede yerleşik olan göçmenlere karşı menşei ülkeleri veya etnik kimliklerine göre mevcut

işyerlerinde veya işe alım süreçlerinde haksız davranışsal önyargıları ifade etmektedir (Binggeli, Dietz, & Krings, 2013). Eğitim düzeyi yüksek Suriyelilerin sadece Suriyeli olmaktan kaynaklı olarak hem işe alım sürecinde hem de işyerlerinde ayrımcılığa maruz kalmaları söz konusudur.

“(...) Sen mühendissin ama böyle bir yerde bizimle birlikte çalışıyorsun diye gülüyorlar.” (H.R. Bey, Makine Mühendisi, İşçi).

“Çalıştığım okulda birçok aile çocuklarına Suriyeli bir öğretmenin eğitim vermesini istemiyordu. Benim tek bir hata yapmamı bekliyorlardı. Müdür hep ‘bu Suriyeli öğretmen bunu yaptı’ gibi suçlayıcı ifadeler kullanıyordu.” (K. Z. Hanım, İngiliz Dili ve Edebiyatı Mezunlu).

Eğitim düzeyi yüksek Suriyeliler, işverenlerin onlara güvenmediğini ve ciddiye almadıklarını ifade etmektedirler.

“... o parçayı ben ...’ den aldım ama o şirket benim o parçayı takmama izin vermedi, yani sen Suriyelisin bu parçadan anlamazsın dediler, ben anladığımı söylesem de bir faydası olmadı yetkili acenteyi çağırdılar ve taktırdılar.” (N.A. Bilgisayar Ağ Mühendisi, Şirket Elemanı)

Dietz vd. (2015)’e göre göçmenlerin akademik başarıları ve mesleki becerileri değersizleştirilmekte çünkü yerel halk için bir tehdit olarak algılanmaktadır. Suriyelilerin göçünden en fazla işverenler ve ev sahipleri fayda elde etmiş, çalışma izni olmamasına rağmen düşük ücretlerle illegal olarak çalıştırılanların varlığı nedeniyle işletme sahipleri ve işverenler olumlu etkilenmiştir (Orhan, 2014). Bu durum sonucu pek çok göçmen gibi eğitim düzeyi yüksek Suriyeliler de ucuz işgücü olarak yasadışı ve düşük ücretle çalıştırılmakta ve yerel halkta düşük ücretle çalışmalarından dolayı tepki görmektedirler. Diğer illerde yapılan bir çok araştırmada (Aydın & Durgun, 2018; Çağlar-Deniz vd., 2016; Ekici, 2019; Morgül vd., 2021; Tanrıverdi & Ulu, 2020) Suriyelilerin ekonomik olarak bir yük ve bir tehdit olarak algılandıkları ve bu nedenle sıklıkla ayrımcılığa maruz kaldıklarını sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim düzeyi yüksek Suriyelilerin, Türk işçilerin kendilerini düşük ücret aldıkları için çalıştırdıklarının ve eşit işe eşit ücret almadıklarının farkında oldukları anlaşılmaktadır.

“Oradaki patronların fabrika sahiplerinin düşüncesi şu, eğer ben Suriyelilere çalışma izni alırsam başıma bela alırım hakları olacak, hakkını talep edecek, böyle yaparsam Suriyeli çalıştıracağıma Türk çalıştırırım diye düşünür. Şuan Suriyeli çalıştırmanın tek nedeni daha avantajlı olduğu için.” (H.R. Bey, Makine Mühendisi).

“İş yerinde diğer çalışanlarla benim aldığım maaş bir değil, ben az alıyorum. Onlar benim yaptığım işin onda birini yapmadıkları halde benden fazla maaş alıyorlar.” (M.M. Bey, Sınıf Öğretmeni).

Nitelikli Suriyelilerle yapılan bir başka araştırmada da hukuki olarak geçici olarak adlandırılmalarının işverenlerin bu durumu kendi lehlerine kullanmalarına yol açtığını ve çoğu göçmenin herhangi bir sosyal güvenceye sahip olmadan çalıştıklarını göstermektedir (Üstündağ, 2019). Suriyelilerin yasal biçimde çalıştırılmaları için 2016 yılında çıkarılan “Geçici Koruma Sağlanan Yabancıların Çalışma İzinlerine Dair Yönetmelik” in eğitim düzeyi yüksek Suriyelilerin hayatlarında bir değişiklik yaratmadığı, çoğu işverenin Suriyelileri daha düşük ücretle ve yasadışı çalıştırmayı tercih ettiği anlaşılmaktadır.

Suriye’de daha iyi yaşam standartlarına sahip olan eğitim düzeyi yüksek Suriyeliler, yardım almaktan çekindiklerini, yardımlara başvurmak için sürekli bu işle meşgul olunması gerektiğini ancak bu durumda çalışmalarının mümkün olmadığını ifade etmekte, yardım veren kurumların herhangi bir ihtiyaç analizi doğrultusunda gerekli inceleme ve değerlendirmeyi yapmadıklarını, bu nedenle sosyal yardımların adil dağıtılmadığını düşünmektedirler.

“Sokaktan araba geçti o sokakta yaşayanları kaydetti verip gönderdiler mesela ben almadım (...) Yardımların dağıtımı yanlış ve adil dağıtım yapılmıyor (...) Gidip en önce başvurana en önce haberi olana veriyorlar. Bir insanın sürekli sokakta dolaşması lazım yardım alabilmesi için.” (A.O. Bey, Öğretim Görevlisi).

Türkiye halkında Suriyelilerin Türkiye’ye geldikten sonra yaşam koşullarının olumlu yönde değiştiği, daha iyi yaşam koşulları ve fırsatlarına ulaştıklarına dair bir düşünce vardır. Eğitim düzeyi yüksek Suriyeliler açısından bu durum farklı deneyimlenmektedir. Suriye’de iken sosyo-ekonomik durumları ve buna bağlı olarak yaşam koşulları daha iyi olan eğitim düzeyi yüksek Suriyeliler, Suriye ile Türkiye’deki yaşam koşulları arasındaki farkın olumsuz yönde değişmesinin hem alışkın oldukları yaşantıyı sürdürememelerinden hem de entelektüel açıdan kendilerini geliştirme fırsatı bulamamalarından dolayı kötü hissetmelerine ve gündelik hayatlarında sorun yaşamalarına neden olduğu ifade etmektedirler.

“Ben her şeyi bıraktım geldim, benim evim çok büyüktü, büyük bir kütüphanem vardı, resim boyalarım fırçalarım vardı ben buraya geldim üç senedir kitap okumuyorum neden, vakit yok, kafam bozuldu her şey bozuldu. Resim yapmak benim ilacım, sıkıntı olunca ben resim yapardım ben mecburum resim yapmaya!” (H.V. Bey, Öğretim Görevlisi).

Suriye’de daha iyi olan maddi durumlarının, hem savaş nedeniyle mal varlıklarını yitirmeleri hem de göç sürecinde birikimlerinin tükenmesi nedeniyle eskisi gibi olmaması ve hayatlarını devam ettirmek için çalışmak zorunda olmaları Türkiye’deki gündelik hayatlarını Suriye’dekiyle karşılaştırarak yaşamalarının onlar açısından zor bir deneyim olduğu anlaşılmaktadır.

Kültürel Sorunlara İlişkin Bulgular

Kültür kavramının neleri içerdiği hakkındaki detaylarla ilgili farklı fikirler olsa da antropologlar kültürün üç temel karakteristik özelliğe sahip olduğunu kabul etmişlerdir. (1) Kültür doğuştan kazanılmaz öğrenilir,(2) ilişkili olduğu oldukça farklı yönler bulunmaktadır, bir yerdeki her şey kültür tarafından etkilenir, (3) kültür paylaşılr ve farklı gruplar arasındaki sınırları tanımlar. Dolayısıyla insan hayatında kültürden etkilenmeyen, kültürün dokunmadığı bir alan yok gibidir. İnsanların kendilerini ve duygularını ifade etme biçimleri, düşünce yapıları, problem çözme biçimleri, yaşadıkları mekânı nasıl inşa ettikleri hep kültürden etkilenir (Hall, 1976). Gündelik hayattaki pek çok şeyi etkilemesi açısından bakıldığında kültür dendiğinde akla ilk olarak dil gelmektedir çünkü gündelik hayattaki pek çok eylem dil aracılığıyla anlamlandırılmaktadır. Göçmenler açısından düşünüldüğünde kendilerini ifade ettikleri ve gündelik hayatlarını anlamlandırdıkları aracı, göç ettikleri ülkede kullanamamaları onlar açısından çoğu zaman sorun oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırma kapsamında dil sorunları, üzerinde durulan en önemli kültürel sorundur. Göçmenlerin hem kendi aralarında hem de ev sahibi toplumdaki insanlarla sosyal ilişki ve

etkileşim sorunları, sosyal ilişkilerinin Suriye'ye göre azalması, Suriyeli olduklarından dolayı konut kiralama sorunu yaşamaları ve gündelik hayatlarında dışlayıcı ve ayrımcı sorulara maruz kalmak (sürekli olarak Suriye'ye dönüp dönmeyeceklerinin sorulması) bu araştırmada öne çıkan kültürel sorunlardır.

Eğitim düzeyi yüksek Suriyeliler yaşadıkları en büyük kültürel sorunun dil bilmedikleri için kendilerini ifade edememek olduğunu, buna bağlı olarak gerek iş hayatı gerek gündelik hayatta sorun yaşadıklarını düşünmektedirler.

Bir topluma girebilmek için dil bilmek çok önemli ve önyargı oluşmaz böylece, kendimizi daha iyi ifade edebiliriz. Avrupa'da mesela ikameti vermezler ilk önce dil öğretirler. (A.A. Bey, Avukat).

Araştırmada eğitim düzeyi yüksek Suriyelilerin dil öğrenme isteklerinin olduğu, hatta bazılarının şehir seçiminde dil öğrenme fırsatlarını araştırarak karar verdikleri ve yerel halk ile birlikte yaşayabilmek, etkileşime girebilmek için dil öğrenmemin gerekli olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır.

"Türkler kendi içlerinde Suriyeliler kendi içlerinde yaşıyor bu yanlış bir şey. İki toplum birbirine gidip gelmeli karışmalı, uzak durmalarının en büyük nedeni dil engeli." (A.S. Hanım, İngilizce Öğretmeni).

Ancak devlet tarafından kendilerine Türkçe öğretilmesiyle ilgili sistemli bir çalışma olmadığından yakındıkları görülmektedir. Kendi çabaları ve araştırmaları sayesinde Türkçe kurslarını bulabilenler ve buna ek olarak zamanı ve maddi durumu daha iyi olanların Türkçe öğrenme konusunda nispeten önde oldukları, ancak evin geçimini sağlamaktan sorumlu olanların dil öğrenmek için zaman ayıramadıkları anlaşılmaktadır.

"Burada ben çalışmasam ne yiyip içecekler, dil sıkıntısını mı çözeceğim, ev mi arayacağım, iş mi arayacağım, çocuklarımı eşimi ne yapacağım bilmiyorum, bunun sıkıntısını yaşıyorum." (M.R. Hanım, Resim Öğretmeni)

Bu durum diğer araştırmaların bulgularıyla paralellik göstermektedir. Suriyeliler Türkçe öğrenme konusunda istekli olsalar da uzun saatler çalıştıklarından buna zamanları olmadığını ifade etmektedirler (Tanrıverdi & Ulu, 2020; Üstündağ, 2019).

Suriyeliler dil öğrenme konusunda yaşadıkları güçlükler sonucu yerel halk ile etkileşime giremedikleri gibi kendi aralarında da çeşitli ayrımlar yaptıkları ve bu durumun kendi iç etkileşimlerini kısıtladığı görülmektedir. Bu ayrımlar köylü-şehirli, Halepli-Şanlı, eğitimli-eğitimsiz gibi ayrımlardır. Kendi içlerindeki ötekiliyi bu şekilde inşa ettikleri ve *Suriyeliler* olarak yaşadıkları sorunların sorumlusu olarak *onları* gördükleri anlaşılmaktadır.

"... yani o kadar nüfusun içinde birçok kişi Halepli, kötülük yapanların çoğu Halepli, bundan dolayı Türk halkı da Haleplilere karşı tepki göstermeye başladı. Hatta bize soruyorlar Halepli misin diye." (A.B. Bey, Beden Eğitimi Öğretmeni).

"Mesela Halep insanları kadın olsun erkek olsun maddiyata bakarlar eğitime hiç bakmazlar, o bölgenin sakinleri öyle. Eğitim düzeyi daha düşük." (O.A. Hanım, Arapça Öğretmeni)

Kayseri'de Suriyelilerle yapılan bir araştırma sonucunda Suriyelilerin birbirlerini de ötekileştirdikleri, kendileri gibi düşünmeyenleri terörist, nankör, cahil, eğitimsiz olarak nitelendirebildikleri anlaşılmaktadır (Tanrıverdi & Ulu, 2020).

Suriye'ye göre sosyal ilişkilerinin de zayıfladığını anlatan görüşmeciler çalışmaktan, alışkın oldukları sosyal ilişkilere zaman ayıramamanın onları rahatsız ettiğini ifade etmektedirler.

"Türkler çok çalışıyorlar. Türklerde şu var sadece işe gider eve gelir işe gider eve gelir. Sosyal ilişkiler yok fark bu. Suriye'de 6-7 saat çalışılır ve sosyal ilişkiler daha çok, ziyarete gidiyorlar sohbet ediyorlar (...) Burada çalışma saatlerinden hiçbir şey yapamıyoruz." (C.A. Bey, İşletme Mezunu)

Sosyal ilişkilere atfedilen anlamın farklı olması iki toplumun farklı toplumsal yapı özelliklerine sahip olmalarından kaynaklandığı ifade edilebilir. Çoğu görüşmeci Suriye'de iken çalışma saatlerinin daha esnek olduğunu, komşuluk ve akrabalık ilişkilerine zaman ayırmanın onların kültürlerinde oldukça önemli olduğunu ifade etmiş, buna karşıt olarak Türk insanının geleceğe dönük planlarının, birikim hedeflerinin olduğunu, bu hedeflere ulaşmak için çalıştıklarını ve sosyal ilişkilerini ihmal ettikleri, şeklinde değerlendirme yapmışlardır. Bu durumun kültürel farklılıklardan kaynaklandığını ifade etmek mümkündür.

Suriyeliler yerel halk ile yaşadıkları bir diğer sorunun ev kiralama konusunda yaşandığını, Kayseri'de Suriyeliler ile yaşanan bazı olayların bu durumda etkili olduğunu, geniş aileler olarak evlerde kalabalık gruplar halinde yaşamalarının, bazı Suriyelilerin ev sahipleri ile yaşadıkları sorunların (kira ve faturaları ödememe konusunda) yerel halkta kendilerine karşı bir güvensizlik oluşturduğunu ve son yıllarda ev kiralama konusunda Suriyeli kimliğinden ötürü sıkıntılarının arttığını ifade etmektedirler.

"Mesela ev kiralamak için arıyoruz, bizim Suriyeli olduğumuzu anlayınca 'Suriyeliye ev yok kira yok' diyorlar (...) Suriyeli olduğumuzu gördükleri anda gönderiyorlar (eşi elinin tersiyle onlara yapılan 'git git' işaretini gösteriyor)." (A.O. Bey, Öğretim Görevlisi)

Eğitim düzeyi yüksek Suriyelileri rahatsız eden bir diğer sorun gündelik hayatlarında ve kamu kurumlarında sıklıkla kendilerine yöneltilen *dönecek misin?, ne zaman döneceksin?, savaş biterse geri döner misin?* gibi sorularla karşılaşmalarıdır. Eğitim düzeyi yüksek Suriyeliler, mecburiyetten geldiklerinin unutulduğunu ve savaş biterse döneceklerini ancak güvenli bir ortamın bir daha gelemeyeceği konusundaki umutsuzluklarını, çocuklarının Türkiye'de okula kaydolmaları ve burada bir hayat kurmanın ardından Suriye'ye tekrar nasıl uyum sağlayacakları konusunda endişeli olduklarını ifade etmektedirler.

"Zaten başvuru mülakatında (üçüncü ülkeye yerleştirme mülakatı) sordular; Suriye'de savaş bitince tekrar sen gidecek misin? Ya ben nereye gideceğim! Benim evim gitti, arkadaşlar gitti, iki hayatım da bitti son bir şey kaldı benim çocuklarım. Suriye'de şuan hiçbir şey yok." (H.V. Bey, Öğretim Görevlisi)

"Savaşın bitmesi için çok uzun bir zaman lazım. Diyelim ki 10 yıl sonra savaş bitti ben de vatandaşlık almışım kızım okula gitmiş ben iş almışım oğlum da öyle bir düzen kurmuşuz, ondan sonra Suriye'ye nasıl döneceğiz! Suriye'de hiçbir şeyimiz kalmadı. Kardeşim gitti Suriye'ye iş yerimizi videolla gönderdi korkunç bir şey!" (A.A. Bey, Avukat)

Özellikle savaş ortamında kendisi ve çocukları travma yaşayanların, çocukları okula başlamış ve kendileri iş bulup hayatlarını bir düzene sokmuşken geri dönüş ile ilgili konu açıldığında dahi seslerini yükselterek, öfkeli bir ifade biçimi kullandıkları gözlemlenmiştir. Bununla birlikte eğitim düzeyi yüksek Suriyelilerin olası bir geri dönüş sürecinden sonra kendilerini

yeniden entegrasyon sürecinin bekleyeceğinin ve bu durumun ne kadar zor olacağını farkında oldukları anlaşılmaktadır.

Toplumsal Kabul ve Uyuma İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında toplumsal kabul ve uyum başlığı altında görüşme yapılan kişilerle hem yerel halk ile ilişkileri, hem de kendi içlerinde iletişim ve etkileşimleri, gündelik yaşamları sırasında onları rahatsız eden ayrımcı tutum ve davranışlara maruz kalıp kalmadıkları gibi konularla ilgili konuşulmuştur. Bununla birlikte özünde kalıcılığı vurgulayan vatandaşlık uygulamasına dair düşüncelerine odaklanılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucu eğitim düzeyi yüksek Suriyelilerin ayrımcılığa maruz kalma, vatan hainliği ile suçlanma gibi sorunlarla karşılaştıkları ve yerel halk tarafından kabul edilmediklerini düşündükleri anlaşılmaktadır. Ayrıca kendilerine vatandaşlık verilmesi durumunda gelecek belirsizliği ortadan kalksa bile maruz kaldıkları ayrımcılığın hiç bitmeyeceğini düşündükleri görülmektedir.

Görüşmecilerin çoğu yerel halk tarafından kabul edilmediklerini düşünmekte ve gündelik yaşam pratikleri sırasında kendilerine yönelen öfkeyi hissettiklerini, kamusal alanlarda aralarındaki gerginliğin bazen sözel ifadelerle karşılık bulduğunu ifade etmektedirler.

“Laf da söylüyorlar, sırf Suriyeli diye gençleri dövüyorlar, bu sık yaşanan olaylar.” (MD. M. Bey, Coğrafya Öğretmeni)

“Daha önceleri otobüste tramvayda Arapça konuştuğumuzda yadırgıyorlardı ama artık alıştılar bize, biz de onlara, öyle davranmalarına alıştık.” (A.O.Bey, Öğretim Görevlisi, Öğretmen)

“... tramvayda çok duydum Suriyeliler kötüler diye. Kira vermiyorlar, temiz değiller diye. Ama onlar iki üç kişi yani...” (H.V. Bey, Öğretim Görevlisi, İşçi/ Öğretmen).

Yerel halk ile yan yana ama ayrı yaşadıklarını ve iki halk arasında gerginliğin en önemli nedeninin kendilerini ifade edememeleri ile ilgili olduğunu düşünen eğitim düzeyi yüksek Suriyeliler, her ne kadar bu durumu aşmak için dil bilmenin önemli olduğunu düşünseler de dil bilmenin ötesinde toplumda *yabancı* ya dair olumsuz bakış açısı nedeniyle *Suriyeli* kimliğine sahip olunmasından dolayı yerel halk ile olumlu ilişkiler geliştirmenin zor olduğunu, toplumsal olarak kabul edilmeyeceklerini düşünmektedirler. Bir görüşmeci bunu şu şekilde ifade etmiştir:

“(...) kabul etmediler. En önemlisi dil sorunundan dolayı, çünkü dil bilmeyince komşuluk olmaz, birlikte oturup yemek yiyemezsin, bir arada oturduğunda anlaşılamazsın (...) Zaten dil öğrenilse bile kabul edeceklerini düşünmüyorum, sonuçta ben bir yabancıyım. Tek bayrak, tek millet, tek vatan demezler bana çünkü ben yabancıyım Türkiye’de büyümedim, başka bir kültürüm var bu nedenle öyle olacağını sanmıyorum.” (M.M. Bey, Sınıf Öğretmeni)

Göçmenlere yönelik ayrımcılık, göçmenlerin ruhsal ve fiziksel sağlıklarını, yaşam doyumlarını, toplumsal uyumlarını negatif yönde etkilemekte ve çoğu zaman ev sahibi topluma yönelik negatif tutumlar oluşturmalarına yol açabilmektedir. Bu durum eğitim düzeyi yüksek göçmenler özelinde değerlendirildiğinde göç ettikleri ülkede diğer göçmen gruplarına göre daha yoksun hissettiklerinden ve toplumsal eşitsizlikler üzerine daha fazla düşündüklerinden algıladıkları ayrımcılığın daha yüksek olması söz konusu olabilmektedir (Steinmann, 2019). Eğitim düzeyi yüksek Suriyeliler, geldikleri ilk yıllarda Türkiye halkı ile ilişkilerinin iyi

olmasının nedeninin geçici olarak algılanmaları olduğunu ancak zamanla olası bir geri dönüş mümkün görülmediğinden yerel halkın kendilerine düşmanca tutumlar sergilediklerini düşünmektedirler.

Görüşme yapılan kişiler sınır illerin insanlarının ve kültürünün kendilerine daha yakın olduğunu hatta buralarda kendilerini Suriye’deymiş gibi hissettiklerini ifade etmektedirler.

“Kilis, Gaziantep, Maraş’tan geçtik buralardaki insanlar sanki tanıdık insanlar.” (MD. M. Bey, Coğrafya Öğretmeni)

“... sınıra gittikçe sınırdaki problem yoktur. Gaziantep, Urfa, Kilis olsun. Orda çünkü çoğu yerde akrabalık var aynı halk.” (B.A. Bey, Eczacılık Mezunu, Tercüman/Satış Temsilcisi)

Ancak sınır bölgedeki insanlar, “Suriyelilerle aralarında çok ciddi kültürel farklılıklar olduğunu ifade etmekte ve uyumsuz olduklarını” belirtmektedirler (Erdoğan, 2015). Yine sınır bölgelerinde yapılan araştırmalarda yerel halkın Suriyeliler ile aralarında kültürel farklılıklar olduğunu düşündükleri ve bu farklılıklar nedeniyle sorun yaşadıklarına dair bulgulara ulaşılmıştır (Ağcadağ-Çelik, 2021; Aydın & Durgun, 2018; Çağlar-Deniz vd., 2016). Suriyelilerin kalış süreleri uzayıp, sayıları arttıkça toplumda yaşanan pek çok sosyal sorunun sorumlusu olarak görülmeleri ve bu nedenle yabancı düşmanlığına maruz kalmaları söz konusudur.

“Genel olarak bize karşı kötü bir bakış var, bizim hemen dönmemizi istiyorlar. Maaş konularından, ev kiralarından dolayı en hızlı şekilde dönmemizi istiyorlar.” (AB. O Bey, Avukat, Org. San. İşçi)

Bununla birlikte Suriyeliler çeşitli kamu kurumlarında özellikle sağlık ve eğitim kurumlarında düşmanca tutum ve davranışlarla karşılaştıklarını, bu türden tutum ve davranışlara iş yerlerinde işveren ve iş arkadaşları tarafından, toplu taşımada ve diğer kamusal alanlarda maruz kaldıklarını ifade etmektedirler. Temel ihtiyaçlardan biri olan sağlık hizmetinden faydalanmak amacıyla hastanelere gittiklerinde, sorunlarını ifade etmeye çalışırken sırf Suriyeli oldukları için çeşitli sorulara ve yargılamalara maruz kalmalarının rahatsızlık verici olduğu anlaşılmaktadır.

“Kayseri’de benim için en büyük sorun hastaneye gitmek (hamile olduğu için sık sık sağlık hizmetine ihtiyaç duyduğunu ifade ediyor). Suriyeli misin, senin ne işin var burada, neden hastaneye geliyorsun gibi sorularla karşılaşıyorum...” (F.R. Hanım, İngiliz Dili ve Edebiyatı Mezunu)

Suriyelilerin en çok sorun yaşadıkları konulardan biri çocuklarının okulda, hem öğretmenlerinin hem de arkadaşlarının dışlayıcı ve aşağılayıcı davranışlarına maruz kalmalarıdır. Bu durum nedeniyle çocuklarının okula gitmek istemedikleri, dil bilemediklerinden rahatsızlık duydukları konuları öğretmenlerine söyleyemedikleri, kendilerini ifade etmekte güçlük yaşadıkları anlaşılmaktadır.

“Çocuklarımı okulda dövüyorlar, dalga geçiriyorlar ve çocuklarım kaçınca da daha fazla üstüne gidiyorlar ve çocuklar sürekli dayak yiyorlar (...) Türkçeyi de bilmiyorlardı bu nedenle dalga geçiriyorlardı...” (H.H. Hanım, Çocuk Gelişimi Mezunu)

"... Şimdiki öğretmen oğluma tükürüyor! Oğlum ve arkadaşını en arka sıralara oturttu, Türk öğrenciler konuşursa hiçbir Şey demiyor, onlar konuşursa azarlanıyorlar (...)Artık okula gitmek istemiyor." (O.A. Hanım, Arapça Öğretmeni)

Özellikle toplu taşımada ve kamusal alanlarda yabancı düşmanlığına maruz kalan Suriyeliler, anadillerini konuştuklarında ve dış görünüşleri nedeniyle Suriyeli oldukları anlaşıldığında yabancı düşmanlığına maruz kaldıklarını ifade etmektedirler.

"Arapça konuŐtuđun zaman çok sıkıntılı, herkes sana bakıyor, sus diyebilirler mesela. Ben bir gün otobüste Arapça konuŐuyordum 'tamam bitmiyor mu otobüste yabancı (dil) konuŐuyorsun' diye söylendiler." (N. T. Bey, Arap Dili ve Edebiyatı Yüksek Lisans Öğrencisi)

"Dün arkadaşım ile ben okuldan çıktık yolda yürürken beş altı kişi ki bunlar öğrenciydiler, bizim peŐimizden yürüdüler ve eve yetişene kadar bizi taŐladılar. Bir Şeyler söylediler anlamadım. Çocuklar... Aile o çocuğun önünde öyle bir Şey konuŐmasalar o çocuk öyle yapmaz, önyargı oluşturursa anne babası..." (O.A. Hanım, Arapça Öğretmeni)

Suriyeliler yerel halk tarafından, ülkelerini terk ettikleri, ülkeleri için savaŐmadıkları ve ülkelerini terk ettiklerine dair söylemleri sıkça duyduklarını, vatan haini olarak görüldüklerini, özellikle Türkiye'nin sınır ötesi operasyonları baŐladığından beri bu söylemlerin sıklaŐtığını hatta zaman zaman sözel Şiddete dönüŐtüđünü ifade etmektedirler.

"Birçoğu askerlik yapsınlar, gitsin savaŐsınlar diyorlar. Vatanınızı bırakıp geldiniz, bakın biz 15 Temmuzda vatanımızı koruduk diyorlar. Ama oradaki savaş çok değişik bir savaş! (...) Orada hiç yoktan 150 bin tane silahlı insan var rejimin karşısında. Farklı gruplar var birbirleri arasında anlaŐamıyorlar, silahları yok. Dış güçler yönetiyor. Bazı insanlar çok kolayca konuŐuyorlar." (B.A. Bey, Eczacılık Mezunu)

"Son zamanlarda değişen bir Şeyler var. Önceden bu çok yoktu iyiydi her Şey, son zamanlarda milliyetçiliği gördüm, muhtemelen Türk askerlerinin Suriye'ye girmesiyle ilgili. Bizim gençlerimiz Suriye'de öldüler, burada Suriyeli gençler savaŐa gitmediler diye çok duydum." (H.V. Bey, Öğretim Görevlisi)

Benzer biçimde başka araştırmalarda da Suriyeliler son zamanlarda yaşadıkları ötekileştirilme veya dıŐlanmalarının nedenini milliyetiliğin artmasına bađlamıŐlardır (Akkır, 2019; Ekici, 2019). Suriyeliler gündelik hayatta ırkçılığa ve ayrımcılığa maruz kaldıkları ve vatan haini olarak nitelendirildikleri için kendilerini güvende hissetmemektedirler (Şimşek, 2017). Bu durum Őüphesiz yasal statüleriyle ilişkilidir. Göçmenlerin yaşadıkları sosyal dışlanma, ayrımcılık gibi sorunlar göç ettikleri ülkenin göç rejimleri ile ilişkili olup, o ülkedeki yasal statüleri aynı zamanda maruz kalabilecekleri sosyal dıŐlanmanın çerçevesini de oluŐurmaktadır (Dedeoğlu ve Gökmen, 2011). Bununla birlikte diğer araştırmalarda olduğu gibi bu araştırmada da eğitim düzeyi yüksek Suriyeliler maruz kaldıkları ayrımcılık ve ırkçılığın kökeninde çoğunlukla dil bilmemenin etkili olduğunu, dil bilmeleri durumunda birbirleriyle temas edeceklerini ve haklarındaki önyargının ortadan kalkacağını düşünmektedirler. Bu değerlendirme akla sosyal temas kuramlarını getirmektedir. Genel olarak sosyal temas kuramlarının farklı gruplar arasındaki temasın önyargıları azaltacağı ve grupların birbirlerine yönelik tutumlarını olumlu hale getireceğine dair varsayımları bulunmaktadır (Küçükkömürler & Sakallı, 2017). Yapılan bazı araştırmalarda Suriyeliler ile yerel halk arasında gerçek bir temas olduğunda önyargıların ortadan kalkmaya başladığı

Suriyelilere yönelik tutumların daha olumlu bir hale geldiğine dair bulgulara ulaşılmıştır. Görünüşte pek çok ilde yerel halk Suriyelilerle aynı binada, aynı sokakta yaşayıp, aynı kenti paylaşıp temas ediyor gibi görünse de aslında bu durum sokakta sık sık karşılaşmaktan ibaret olup, yerel halk ile Suriyeliler arasında gerçek bir temas bulunmamaktadır. Örneğin İstanbullular Suriyelilerle gündelik hayatlarında yüzelsel biçimde çok sık karşılaşmalar da yakın ve düzenli biçimde karşılaşma ve yakın ilişkiler kurma oranları (%6.34) oldukça düşüktür. Suriyelilerle iş yerinde sık sık karşılaştığını ifade edenlerin tutumlarının daha dışlayıcı olduğu, Suriyelilerle yakın ve düzenli ilişkiler kurmuş kişilerin tutumlarının ise daha ılımlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu tarz “gündelik karşılaşmalar”dan farklı olarak yakın ve düzenli ilişkiler kurduklarında tutumların daha ılımlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Karaoğlu, 2015; Morgül vd., 2021).

Geçicilik ve misafirlik kavramları Suriyeli göçmenlerin durumlarını ev sahibi toplumun vicdanına bırakmıştır. Bu iki kavram arasında anlamsal bir fark bulunmamaktadır ancak, vatandaşlığa kabul edilme kalıcılığa vurgu yapan, özünde ciddi bir toplumsal kabul ve uyum çalışması gerektiren bir uygulamadır. Eğitim düzeyi yüksek Suriyelilere yönelik vatandaşlık uygulaması, makul olan olmayan Suriyeli ayrımı yaratmıştır. Bununla birlikte vatandaşlık verilmesiyle ilgili toplumsal kabulü hedefleyen bir çalışma yapılmaması sonucu Suriyeliler ile Türkiye toplumunu karşı karşıya getirmiştir. Erdoğan (2015)’a göre göç edenlerin sığındıkları toplumdaki güvenlik ve huzurları ile göç edilen toplumun kültürel mayası arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır ancak bu durum sığınmacıların haklarını her zaman garanti etmemektedir. Bu nedenle hak ve sorumlulukların hukuki tanımlamalar ile yapılması toplumsal kabul için elzemdir. Bu anlamda geçici koruma statüsünün Suriyeliler için belirsizliği ifade ettiği bir ortamda vatandaşlık kazanılması bu belirsizliği ortadan kaldıracığı için olumlu karşılanmıştır.

Vatandaşlığın, eğitim düzeyi yüksek Suriyeliler açısından anlamı, günün birinde geri dönecekleri düşüncesinden kurtulmak, hayatlarındaki belirsizliğin ortada kalkması ve geleceğe dair plan yapabilmelerinin mümkün olmasıdır.

“Vatandaş olursam her şey değişecek. Bir karar almış olacağım burada kalacağım diye ve müstakbel düşünebileceğim. Şuan sadece günleri sayıyoruz. Ev eşyası almıyoruz. Başka bir eve taşınmayı düşünmüyoruz. Hiçbir şey planlamıyoruz.” (C.A. Bey, İşletme Mezunu, İşçi).

“Türk vatandaşı olursam her şeyden önce kendimi güvede hissedirim, daha rahat hissedersiniz, birçok şeyi rahat yaparsınız, çalışma hayatında rahat olursunuz. Diğer insanlardan farkınız olmaz, ülkeme tekrar gönderilecek miyim diye düşünmezsiniz (...) ülkemde yaptığım her şeyi burada da gerçekleştirebilirim.” (N.A. Bilgisayar Ağ Mühendisi)

Ancak yaşam koşullarında olumlu yönde bir değişim olacağı, geçici koruma statüsünün kaldırılmasıyla karşı karşıya kalacakları geri gönderilme konusundaki endişenin yok olacağı ve geleceğe yönelik belirsizliğin ortadan kalkacağı düşünülmesine karşın vatandaşlık verilmesinin toplumsal kabul anlamında bir şey değiştirmeyeceği, Türk vatandaşı olsalar bile her zaman bir *yabancı* ve bir *Suriyeli* olarak kalacaklarını ve toplumsal olarak kabul edilmeyeceklerini düşündükleri anlaşılmaktadır.

“Vatandaşlık alma durumunda çok bir şeyin değişeceğini sanmıyorum belki işte haklardan istifade anlamında bir şeyler değişebilir ama siz eninde sonunda Suriyelisiniz, vatandaşlık alsanız bile yabancısınız.” (H.R. Bey, Makine Mühendisi)

“Bence vatandaşlık sorunlarımızı daha çok arttırır. Çünkü bize vatandaşlık verilmeden önce bile Türk vatandaşları, vatandaş olunca Erdoğan’a oy vereceksiniz, siz Erdoğancısınız diyorlardı ortada vatandaşlık yokken böyle bir tepkiyle karşılaşıyorsan vatandaş olursak daha büyük sorunlar çıkar.” (E.O. Bey, İnşaat Mühendisi)

Eğitim düzeyi yüksek Suriyeliler içlerinden bazılarına vatandaşlık verilip bazılarına verilmemesinin, kendi aralarında bir bölünmeye, gerginliğe ve toplumsal sorunlara neden olacağını düşünmektedirler.

Bazı kişilere verilip bazılarına verilmemesi de kesinlikle sorun yaratır, geçen ben Facebook’ta birisini gördüm Arapça yazmış; “neden onlara veriliyor da bize verilmiyor.” mesela, “inşallah kimseye vermezler” diyen var.” (N. T. Bey, Arap Dili ve Edebiyatı Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi)

Bu bulgu Morgül vd. (2021)’nin yaptığı araştırma sonuçlarıyla uyumludur. Buna göre düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip bireylerin Suriyelilerin vatandaşlık almasına üst sosyo-ekonomik düzeyden bireylere göre daha olumsuz baktıkları sonucuna ulaşılmıştır. Vatandaşlığın Suriyelilerin bazılarına verilip bazılarına verilmemesinin bir bölünme yaratabileceği anlaşılmaktadır.

Bunlarla birlikte eğitim düzeyi yüksek Suriyeliler, vatandaşlık prosedürüne güvenmediklerini ifade etmektedirler. Vatandaşlığa alınma ile ilgili kriterlerin ne olduğunun net bir şekilde belirtilmemesinin, Valiliklere değerlendirme için gelen listelerde eğitimli arkadaşlarının isimleri olmazken listedeki hiçbir niteliği olmayan kişilerin olmasının bir güven problemi oluşturduğu anlaşılmaktadır.

“Bu konu benim gördüğüm kadarıyla tamamen keyfi uygulamalardan ibaret, net bir kanunu yok net bir kanun ortaya konulsa ve şartları taşıyan kişiler vatandaşlığa girse onda hiçbir sıkıntı yok, mülteciler kanunu gibi istisnai vatandaşlık kanunu oluşturulsa çok iyi olur ama gördüğüm kadarıyla uygulama tamamen keyfi ve şahıslara bırakılmış. Adil bir uygulama yok!” (S.G. Bey, Avukat)

Vatandaşlığa alınma süreciyle ilgili hem konunun muhatapları olan eğitim düzeyi yüksek Suriyelilere hem de topluma yönelik yeterli bilgilendirmenin yapılmadığı ve şeffaf davranılmadığı anlaşılmaktadır. Konunun eğitim düzeyi yüksek Suriyeliler açısından önemli olmasının yanında uygulamanın amacına ulaşabilmesi için toplumsal kabulün sağlanması gerekmekte, bu da ancak yasal düzenlemelerle ilgili şeffaf davranılmasıyla, Suriyeli göçmenlerin misafirperverlik ve yardıma muhtaçlık kavramları yerine hak temelli söylemlerle anılmalarıyla mümkündür. Unutulmamalıdır ki toplumsal uyum çift yönlüdür. Göç edenlerin hak ve sorumlulukları olduğu kadar göç edilen ülkedeki halkın da sorumlulukları bulunmakta, bu da toplumsal kabulün en az toplumsal uyum kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Suriyeliler ile ev sahibi toplum arasındaki uyum problemlerinin Suriyeliler boyutunda savaş nedeniyle zorunluluktan göç etme, dil sorunları, savaşın yarattığı travmalar, güvensizlik

sorunu ve emek sömürüsüne maruz kalmaları gibi sorunlar yaşanırken, ev sahibi toplum boyutunda işsizlik kaygısı, sosyal haklardan mahrum kalma, toplumun ahlak yapısının bozulacağına dair endişe duyma, etno-merkezcilik düşünceleri yer almaktadır (Yılmaz, 2019). Bu araştırma sonucunda da eğitim düzeyi yüksek Suriyeliler açısından benzer bir sürecin işlediği anlaşılmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye yıllardır sınırlarına yönelen uluslararası göç hareketlerini deneyimleyen bir ülke olsa da son yıllarda Suriye'den Türkiye'ye yönelen kitlesel göç diğer göç süreçlerinden farklıdır. Kitlesel göç hareketlerinde acil koruma sağlayan ve uluslararası korumanın bireysel olarak değerlendirilmediği geçici koruma, göç edenlerin toplumsal varlıklarını göç edilen ülkenin insafına bırakması açısından güvencesiz bir statüyü ifade etmektedir. 2011 yılında anlamlı olan geçici koruma, günümüzde tartışmalı bir kavram haline gelmiştir.

Suriye'deki iç savaş ortamı sona erse ve bir geri dönüş süreci başlatılsa bile üç buçuk milyon insanın büyük bir bölümünün Türkiye'de kalması muhtemeldir. Üstelik Türkiye, coğrafî konumu nedeniyle sınırlarına yönelen göç hareketlerinin azalmayacağı hatta çevre ülkelerde yaşanan olaylar göz önünde bulundurulduğunda bireysel ve kitlesel göçlerin artacağı bir pozisyonadadır. Son yıllarda Irak ve Afganistan'dan Türkiye'ye yönelen göç hareketleri bunun en önemli göstergesidir.

Göç süreci hem göç veren toplumlara, hem göç edenleri hem de göç alan toplumlara çeşitli boyutlarda etkilemektedir. Birlikte yaşam pratiğinin geliştirilmesi için sosyal uyum çalışmalarının göçmen ve ev sahibi topluma yani iki tarafa yönelik olması gerekmektedir. Sosyal uyum ve Suriyelilerin veya diğer *yabancıların* toplumsal kabulü, devletin göçmenleri yasal olarak nasıl kategorize ettiğine ve geliştirdikleri söyleme bağlıdır. Suriyelilerle ilgili söylemin misafirlik üzerinden inşa edilmesi ve yasal statünün geçiciliğe olan vurgusu toplumsal kabulün gelişmemesine ve sosyal uyum konusunda beklentinin açık olmaması nedeniyle bir karmaşaya yol açmıştır. Geçicilik söylemi yerel halk ile Suriyelilerin sosyal temaslarını da olumsuz yönde etkilemektedir. Günün birinde geri dönecekleri varsayımı yerel halkın Suriyelilerle yakın ve sürekli temas kurmalarını engelleyebilmektedir. Bununla birlikte aynı varsayım Suriyelilerin dil öğrenmelerine engel oluşturabilmektedir. Çünkü göç edilen ülke politikaları geçicilik vurgusuna dayanıyorsa göç edenlerin dil öğrenmelerine dair uygulamalar da bundan etkilenmektedir. Türkiye Suriyelilerin geçici olduğunu vurgulayan bir göç politikası benimsediğinden Suriyeli göçünün başından beri sistemli bir dil öğretme sistemi geliştirmemiştir. Halk eğitim merkezleri her ne kadar Türkçe kursları açsa da Suriyeliler geçimlerini sağlamak için çalışmak ile dil öğrenmek arasında bir tercih yapmaya zorlanmıştır. Bununla birlikte pek çok kamu kurumu, sivil toplum örgütü ve belediyeler bünyelerinde tercüman bulundurularak Suriyelilerle bu şekilde iletişim kurmaya çalışmıştır. Bu durum hizmetlere erişim açısından gündelik pratik çözümler üretse de uzun vadede entegrasyonu olumsuz yönde etkilemektedir. Bununla birlikte Suriyelilerin beklenen geri dönüş sürecinin uzamasının yanında sayının üç buçuk milyonu aşması, bir geri dönüş süreci başlatılsa bile bu kadar insanın geri dönemeyeceğine dair toplumsal bir algı oluşturmakta, bu durum iki halkın toplumsal ilişkilerine yansımaktadır. Araştırmaya katılanlar baştaki misafirlik ve hoşgörünün yerini ayrımcı ve düşmanca davranışlara bırakmasının kökeninde artık kalıcı olduklarına dair algının olduğunu düşünmektedirler.

Üçüncü ülkeye yeniden yerleştiremeyen ve Türkiye’de eğitimini aldıkları meslekleri yapamamakla birlikte nitelik gerektirmeyen, illegal, düşük ücretli ve emek yoğun işlerde çalışmak zorunda kalan eğitim durumu yüksek Suriyeliler, Suriye’deki iyi yaşam standartlarını kaybettiklerinden, Türkiye’deki durumlarının güvencesiz olmasından tekrar travma yaşamış ve gündelik yaşamda ayrımcı ve düşmanca davranışlara maruz kalmıştır.

Çoğu eğitim düzeyi yüksek Suriyeli illegal, toplumsal olarak düşük statülü, emek yoğun, düşük ücretli işlerde çalışmak zorunda kalmaktadır. Onlar için sorun oluşturan bu koşullarda yaşamının ve işçi olarak çalışmanın ötesinde iş yerinde maruz kaldıkları ayrımcı ve dışlayıcı muameledir. Bu açıdan bakıldığında Suriyelilere çalışma izni verilmesine dair yönetmeliğin eğitim düzeyi yüksek Suriyelilerin hayatlarında sosyo-ekonomik açıdan bir etki yaratmadığı, mesleklerinin tanınmadığı ve çoğunun yasal olmayan ve nitelik gerektirmeyen işlerde düşük ücretlerle çalıştırıldığı ve iş ortamında hem işverenler hem çalışanlar tarafından yabancı düşmanlığına maruz kaldıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Bu durum kendi mesleklerini yapamadıkları ve toplumsal olarak düşük statülü işlerde çalışmak zorunda olduklarından toplumsal saygınlıklarını kaybettikleri düşüncesine neden olmaktadır. Bu düşüncenin yarattığı duygu, iş yerlerinde maruz kaldıkları düşmanca tutum ve davranışlar nedeniyle gündelik hayatta daha fazla sorun yaşamalarına yol açmaktadır.

Araştırma sonucunda eğitim düzeyi yüksek Suriyelilerin yaşadıkları kültürel sorunların en önemlisinin dil öğrenmeyle ilgili karşılaşılan zorluklar olduğu anlaşılmaktadır. Çoğu, toplumsal sorunların, Türkçe bilmemelerinden dolayı kendilerini ifade edemediklerinden yaşadığını değerlendirmektedir. Eğitim düzeyi yüksek Suriyelilerin, Türkçe öğrenmeyi istedikleri ancak uzun ve zorlu çalışma koşullarından dolayı Türkçe öğrenmeye zaman ayıramadıkları; çoğunun çalışmak ya da dil öğrenmek arasında bir tercih yapmak zorunda kaldıkları, göç sürecinin başından beri dil öğrenmenin önemli olduğunu düşündükleri ve ikamet edecekleri kenti tercih ederken o kentteki dil eğitimi fırsatlarını özellikle araştırdıkları anlaşılmaktadır. Bu anlamda Türkçe eğitiminin verilmesinde devletin daha destekleyici olabileceği, daha sistemli uygulamalar gerçekleştirebileceği sonucuna ulaşılmaktadır.

Suriyeliler kendilerine her fırsatta yöneltilen *geri dönecek misin* sorusunun aslında toplumsal olarak kabul edilmediklerinin bir ifadesi olduğunu değerlendirmekte, kendilerinin keyfi olarak değil savaş nedeniyle, zorunda olarak göç ettiklerinin çoğu zaman unutulduğunu düşünmektedirler.

Kültürel sorunlar ifade edilirken eğitim düzeyi yüksek Suriyelilerin kendi içlerinde bazı ayrımlara gittikleri görülmüştür. Eğitimli olduklarından kendilerini *diğer* Suriyelilerden farklı gördükleri anlaşılan eğitim düzeyi yüksek Suriyeliler, kendi içlerinde eğitimli-cahil, Halepli-Şanlı, köylü-şehirli gibi ayrımlar oluşturmuşlardır. Sorun yaratan kişilerin genellikle Halepli olduklarını, bu kişilerin çoğunlukla eğitimsiz olduklarını, *onların* yarattıkları sorunlar nedeniyle kendilerinin de sorun yaşadığını düşünmektedirler. *İyi* ile *kötünün* ayrılmasında devletten beklentilerinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Toplumsal olarak kabul edilmediklerini düşünen Suriyelilerin, kamusal alanda özellikle anadillerini konuşma konusunda sorun yaşadıkları ve hem anadillerini konuşmalarından hem de kılık/kiyafetlerinden ve dış görünüşlerinden Suriyeli oldukları anlaşıldığında, yabancı düşmanlığı olarak nitelendirilebilecek davranışlara maruz kaldıkları anlaşılmaktadır.

Türkiye'nin kültürünü öğrenmenin gerekliliğini kabul eden Suriyelilerin kendi kimliklerinin de tanınmasına ve kendilerine saygı duyulmasına dair isteklerinin olduğu anlaşılmaktadır. Toplumsal uyum konusu tek boyutlu olarak düşünöldüğünde ve uyuma yönelik beklenti ve faaliyetler yalnızca göç eden tarafa uygulandığında asimilasyona maruz kalınması gibi bir duygu yaratmaktadır.

Araştırma sonucunda vatandaşlık uygulamasıyla ilgili düşünce ve beklentilere bakıldığında, Türk vatandaşlığının geleceğe yönelik belirsizliği ortadan kaldırması ve Türkiye'de, eğitimini aldıkları ya da Suriye'de yaptıkları işleri gerçekleştirebilmeleri ve dolayısıyla sosyal ve ekonomik olarak hak ettikleri konuma yükselebileceklerini düşündükleri görölmektedir. Ancak bununla birlikte, hayatlarında hiçbir şeyin değişmeyeceğini, ne olursa olsun bir yabancı olduklarını ve hiçbir zaman kabul görmeyeceklerini düşünenler de bulunmaktadır. Suriyelilerin vatandaşlık uygulamasına güven duymadıkları anlaşılmakta, sahte diplomalı birçok insanın olabileceği ifade edilmekte ve buna karşı çok dikkatli davranılması gerektiği düşünölmektedir.

Eğitim düzeyi yüksek Suriyeliler yaşadıkları sosyo-ekonomik, kültürel ve toplumsal kabul ve uyumla ilgili sorunlarının çözümlü için ve birlikte yaşayabilme pratiğinin geliştirilmesi açısından kültürel duyarlılık içeren bir yaklaşım gerektiğini, her iki halkın da birbirlerinin kültürlerini tanınması için çeşitli eğitim, bilgilendirme faaliyetleri, kültürel faaliyetler yapılması gerektiğini düşünmektedirler. Türkçe öğrendiklerinde kendilerini daha iyi ifade edebileceklerinden halktaki önyargı ve olumsuz düşüncelerin ortadan kalkacağını düşünen eğitim düzeyi yüksek Suriyeliler bu sorunların ortadan kaldırılması için yapılması gerçekleştirilmesi gerekenin *misafirlik* ve *geçicilik* kavramlarıyla oluşun hukuki boşluğun ortadan kaldırılması olduğunu düşünmektedirler.

Türkiye'nin kapılarını kendilerine açtığını ve onlara sahip çıktığını minnettarlıkla her fırsatta dile getiren eğitim düzeyi yüksek Suriyelilerin, sosyo-ekonomik ve kültürel sorunları, Türkiye halkı ile yaşadıkları toplumsal kabul konusundaki sorunların çözümlü noktasında yine devlet yetkililerinden destek bekledikleri anlaşılmaktadır.

Göç politikaları günümüzde güvenlik ekseninde siyasi bir çerçevede oluşturulsa da Türkiye'de hem yerel halk hem de göçmen ve sığınmacılar açısından toplumsal kabul ve uyumu içeren, kapsamlı bir göç politikasına ihtiyaç duymaktadır. Türkiye'nin kendi kültürel dinamikleri ve Suriyelilerin kültürel dinamikleri dikkate alınarak, kamu kurumlarının günü kurtarmak adına ayrı ayrı oluşturdukları parçalı uygulamaların ötesinde devletin bütün kurumlarını içeren ve göç alanında bir devlet politikasının ürünü olan plan ve programlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu plan, program ve uygulamaların hem yerli halkın toplumsal kabulünü hem de göç edenlerin uyumunu destekleyecek nitelikte olması gerekmektedir. Böyle bir toplumsal kabul ve uyum uygulaması ancak tüm göçmen grupları içeren, farklı kültürlere saygılı ve hak temelli bir yaklaşımla mümkündür.

KAYNAKÇA

- Agcadağ-Çelik, İ. (2021). Suriyelilerin sınır kentlerdeki toplumsal kabul ve uyum sürecine ilişkin bir araştırma. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(37), 4784–4823. <https://doi.org/10.26466/opus>
- Akat, S. (2021). Sakarya'daki Suriyelilerin toplumsal uyum süreci ve entegrasyonu. *Sosyal ve Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 7(14), 43–67.
- Akkır, R. (2019). Din, sosyalleşme ve toplumsal uyum: Suriyeli mülteciler örneği. *e-Şarkiyat İlmi Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 953–971. <https://doi.org/10.26791/sarkiat.575704>
- Aydın, A. H. & Durgun, S. (2018). Kahramanmaraş'taki Suriyeli sığınmacıların yerel halk tarafından sosyo-ekonomik ve politik açıdan değerlendirilmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 501–526.
- Aygül, H. H. (2018). Mülteci emeğinin Türkiye işgücü piyasalarındaki görünümünü ve etkileri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 9(20), 68–82. <https://doi.org/10.21076/vizyoner.369358>
- Binggeli, S., Dietz, J. & Krings, F. (2013). Immigrants: A forgotten minority. *Industrial and Organizational Psychology-Perspectives on Science and Practice*, 6(1), 107–113.
- Budak, P., Demir, M. S., Tan, M. & Sarı, M. (2017). Yerel halkın algısında Suriyeli sığınmacılar ve toplumsal etkileri: Elazığ ili örneği. *The Journal of Academic Social Science*, 5(62), 543–564. <https://doi.org/10.16992/asos.13262>
- Çağlar-Deniz, A., Ekinci, Y. & Hülür, B. (2016). Suriyeli sığınmacıların karşılaştığı sosyal dışlanma mekanizmaları. *SBARD*, 14(27), 17–40.
- Çağlayan, S. (2006). Göç kuramları, göç ve göçmen ilişkisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (17), 67–91. Tarihinde adresinden erişildi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/musbed/issue/23522/250638>
- Çetin, İ. (2016). Suriyeli mültecilerin işgücüne katılımları ve entegrasyon: Adana-Mersin örneği. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2016), 1001–1016.
- Dedeoğlu, S. & Gökmen, Ç. E. (2011). *Göç ve sosyal dışlanma: Türkiye'de yabancı göçmen kadınlar*. Efil Yayınevi.
- Dietz, J., Joshi, C., Esses, V. M., Hamilton, L. K. & Gabarrot, F. (2015). The skill paradox: Explaining and reducing employment discrimination against skilled immigrants. *International Journal of Human Resource Management*, 26(10), 1318–1334. <https://doi.org/10.1080/09585192.2014.990398>
- Ekici, H. (2019). Türk toplumunda Suriyelilere yönelik algılanan tehditler ve çözüm önerileri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 19. <https://doi.org/10.21560/spcd.v19i49119.487325>
- Ela-Özcan, E. D. (2017). Çağdaş göç teorileri üzerine bir değerlendirme. *İş ve Hayat*, 2(4), 183–215. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/isvehayat/issue/29036/310477>
- Erder, S. (2006). *Refah toplumunda getto*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Erder, S. (2017). Suriye göçü ve sonrası. *Sosyal hizmetlerde güncel tartışmalar* (Şahin-Taşğ, Ed.)

- içinde. ss. 111–118. Nika Yayınevi.
- Erdoğan, M. M. (2015). *Toplumsal kabul ve uyum*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Erdoğan, M. M. (2018). *Suriyeliler barometresi*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Faist, T. (2003). *Uluslararası göç ve uluslararası toplumsal alanlar*. Bağlam Yayıncılık.
- Gürel-Üçer, Z. A., Özkazanç, S. & Atılgan, Z. (2018). Geçici koruma statüsündeki Suriyelilerin kente uyumu: Ankara Siteler’de istihdama katılım. *IBAD Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 610–624.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. Anchor Books.
- İçduygu, A., Erder, S. & Gençkaya, Ö. F. (2014). *Türkiye’nin uluslararası göç politikaları, 1923-2023: Ulus-devlet oluşumundan ulus-ötesi dönüşümlere*. MİRekoç-Koç Üniversitesi Göç Araştırmaları Merkezi.
- Jamil, H., Fakhoury, M., Yamin, J. B., Arnetz, J. E. & Arnetz, B. B. (2016). Determinants of employment among well-educated refugees before and after the 2007 U.S. economic recession. *Letters in Health & Biological Sciences*, 1(1), 12–17. <https://doi.org/10.15436/2475-6245.16.004>
- Kabaklı-Çimen, L. & Ersoy-Quadir, S. (2021). An investigation of Syrian asylum seekers’ attitudes toward their situation in Turkey. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(50), 10–43. <https://doi.org/10.21560/spcd.vi.613739>
- Karaoğlu, E. (2015). *The role of social dominance orientation, empathy and perceived threat in predicting prejudice of Turkish citizens toward Syrian immigrants*. Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Koyuncu, A. (2014). *Kentin yeni misafirleri Suriyeliler*. Çizgi Kitabevi.
- Küçükkömürler, S. & Sakallı, N. (2017). Gruplar arası ilişkileri düzenlemede sosyal temas kuramları: Gruplar arası, yayılcı ve hayali temas. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 5(9), 1–31. <https://doi.org/10.7816/nesne-05-09-01>
- Kümbetoğlu, B. (2015). Göç çalışmalarında “nasıl” Sorusu. S. G. İhlamur-Öner & N. A. Şirin Öner (Eds.). *Küreselleşme çağında göç kavramlar- tartışmalar* içinde. (ss. 49–85). İletişim Yayınları.
- Lee, E. S. (1966). A theory of migration. *Demography*, 3(1), 47–57.
- Majerski, M. M. (2019). The earnings of immigrant and native-born men in Canada: The Role of social networks and social capital. *Sociological Quarterly*, 60(2), 314–336. <https://doi.org/10.1080/00380253.2018.1526054>
- Massey, D. S., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A., Pellegrino, A. & Taylor, J. E. (1993). Theories of international migration: A Review and appraisal. *Population and Development Review*, 19(3), 431–466. <http://www.jstor.org/pss/2938462>
- Mattoo, A., Neagu, I. C. & Özden, Ç. (2008). Brain waste? Educated immigrants in the US labor market. *Journal of Development Economics*, 87(2), 255–269. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2007.05.001>

- Mills, C. W. (2007). *Toplumbilimsel düşün.* Der Yayınları.
- Morgül, K., Savaşkan, O. & Mutlu, B. (2021). *İstanbul'da Suriyeli sığınmacılara yönelik algı ve tutumlar: Partizanlık, yabancı karşıtlığı, tehdit algıları ve sosyal temas.* Türkiye Sosyal Ekonomik Siyasal Araştırmalar Vakfı.
- Nalçı, E. N. (2019). Geçici koruma kapsamındaki Suriyelilerin Trabzon iline adaptasyonu. *İmgelem*, 3(5), 377–412.
- Orhan, O. (2014). *Suriye'ye komşu ülkelerde Suriyeli mültecilerin durumu: Bulgular, sonuçlar ve öneriler.* Ortadoğu Stratejik Araştırmalar Merkezi (ORSAM).
- Özer, Y. (2015). Göçmenlere yönelik yabancı düşmanlığı Türkiye için tehlike olabilir mi? Suriyeli Göçmenler Üzerinden Bir Değerlendirme. *Sosyoloji Dvanı*, 6, 177–192.
- Polat, Y. & Yılmaz, A. (2021). Türkiye'deki Suriyelilerin kente uyumu: Elazığ örneği. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(2), 953–976. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.808118>
- Ravenstein, E. G. (1885). The laws of migration. *Journal of the Statistical Society of London*, 48(2), 167–235.
- Şimşek, D. (2017). Göç politikaları ve "İnsan güvenliği": Türkiye'deki Suriyeliler örneği. *Toplum ve Bilim*, (140), 6–10.
- Steinmann, J. P. (2019). The paradox of integration: Why do higher educated new immigrants perceive more discrimination in Germany? *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 45(9), 1377–1400. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2018.1480359>
- Stouffer, S. A. (1940). Intervening opportunities: A theory relating mobility and distance. *American Sociological Review*, 5(6), 845–867.
- Tanrıverdi, A., & Ulu, M. (2020). Kayseri'deki Suriyelilerin vatan algısı, savaş öncesi ve sonrası yaşantılarına dair görüş ve düşünceleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (50), 262–289.
- Üstündağ, N. M. (2019). *Zorunlu göçte nitelikli olmak: Eğitimli Suriyeli göçmenlerin İstanbul emek piyasasındaki deneyimleri.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uluslararası İlişkiler Anabilim Dalı, İstanbul.
- Uzman, N. & Tösten, R. (2016). Suriyeli akademisyenlerin bakış açısından Türkiye-Suriye ilişkileri ve sığınmacılar meselesi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 251–272.
- Wallerstein, I. (2000). *Bildiğimiz dünyanın sonu yirmi birinci yüzyılın sosyal bilimi.* Metis Yayınları.
- Yalçın, V. (2019). Sakarya'daki Iraklı ve Suriyelilerin göç süreçleri, bütünleşme ve gelecek beklentileri. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 335–353. <https://doi.org/10.33905/bseusbed.540606>
- Yiğit-Özüdoğru, H. & Kan, A. (2021). Yerel halkın Suriyelilere yönelik tutumunu etkileyen demorafik değişkenlerin incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(50), 162–194. <https://doi.org/10.21560/spcd.vi.630776>
- Yıldırım, S., & Erdoğan, H. (2019). Suriyeliler bakış açısının toplumsal uzaklık bağlamında

incelenmesi: Sakarya ili örneği. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 343–363.

Yılmaz, E. A. (2019). Uyum teorileri çerçevesinde Suriyelilerin Türkiye'ye Entegrasyon süreci. *Journal of Turkish Studies*, 14(5), 287–302. <https://doi.org/10.29228/turkishstudies.23018>

Yüksel, K., & Aydemir, C. (2020). Misafirlikten kalıcılığa: Düzce ilinde bulunan Suriyelilerin sosyal uyumu. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 284–299.



Eşinden Şiddet Gören ve Görmeyen Çalışan Kadınların Çok Yönlü Eylemli Kişilik Özelliklerinin, Ruh Sağlığı Sürekliliklerinin ve Toplumsal Cinsiyet Rollerinin İncelenmesi

Investigation of the Multi-Measure Agentic Personality Traits, Mental Health Continuum and Gender Roles of Working Women Who are and are Not Exposed to Spousal Violence

Fulya Yüksel Şahin ^{1*}

Ebru Çanakçı²

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr., Yıldız Technical University, Turkey,
fusahin@yildiz.edu.tr

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-3454-2142D>

²Uzm. Psikolojik Danışman, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
National Education Ministry, Turkey,
ebrucanakcii@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-6955-0340>

Makale geliş tarihi / First received : 13.11.2021

Makale kabul tarihi / Accepted : 05.01.2022

Bilgilendirme / Acknowledgement:

- 1- Araştırmacıların katkı oranları eşittir. Yazarların araştırma tasarımı (birinci yazar), alanyazın taraması (ağırlıklı ikinci yazar ve birinci yazar), veri toplama (ikinci yazar), veri analizi (birinci yazar), makaleyi yazma (birinci yazar), makaleyi dergiye sunma (birinci yazar) gibi katkıları vardır.
- 2- Araştırma birinci yazar danışmanlığından ikinci yazarın yüksek lisans tezinden türetilmiştir. Araştırmanın bir kısmı, TURKCESS V. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.
- 3- Araştırmaya katılan kadınlara teşekkür ederiz.
- 4-Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.
- 5- Araştırma verileri yüksek lisans tezi kapsamında 2019 yılında toplanmıştır.
- 6- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Ölçeklerin araştırmada kullanılabilmesi için ölçekleri geliştiren ve uyarlayan kişilerden e-posta yoluyla izinleri alınmıştır. Ayrıca, katılımcılardan "Bilgilendirilmiş Onay Formu" alınmış; gönüllü olarak araştırmaya katılımları sağlanmıştır.

This article was checked by Turnitin. Similarity Index 20%

Atf bilgisi / Citation:

Yüksel Şahin, F. & Çanakçı, E. (2022). Eşinden şiddet gören ve görmeyen çalışan kadınların çok yönlü eylemli kişilik özelliklerinin, ruh sağlığı sürekliliklerinin ve toplumsal cinsiyet rollerinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 374-396.

ÖZ

Araştırmada, çalışan kadınların eşinden gördükleri şiddetin çok yönlü eylemli kişilik, ruh sağlığı sürekliliği ve toplumsal cinsiyet rolleri düzeylerini anlamlı bir biçimde yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 695 çalışan kadın oluşturmuştur. Araştırmada gerekli verileri elde etmek için, Aile İçi Kadına Yönelik Şiddet Ölçeği, Çok Yönlü Eylemli Kişilik Ölçeği, Ruh Sağlığı Sürekliliği Ölçeği, Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada, verilerin analizi için Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, eşinden şiddet görenlerin, çalışan kadınların çok yönlü eylemli kişiliklerinin, ruh sağlığı sürekliliklerinin ve toplumsal cinsiyet rollerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bulguları, ilgili alan yazın ışığında tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler

Çalışan Kadın, Eş Şiddeti, Çok Yönlü Eylemli Kişilik, Ruh Sağlığı Sürekliliği, Toplumsal Cinsiyet Rollerini.

ABSTRACT

This study analyses whether spousal violence significantly predict levels of multi-measure agentic personality, mental health continuum and gender roles for working women. The study group consists of 695 working women. The "Scale of Domestic Violence Against Women", "Multi-Measure Agentic Personality Scale", "Mental Health Continuum Scale," and "Gender Role Attitudes Scale" were employed to obtain the required study data. Linear Regression analysis was performed. The results of the study showed that the spousal violence variable is a significant predictor of multi-measure agentic personality, mental health continuum and gender roles of working women. The study results are discussed in the light of the literature and certain suggestions are made.

Keywords

Working Women, Spousal Violence, Multi-Measure Agentic Personality, Mental Health Continuum, Gender Roles.

GİRİŞ

Şiddet, insanlık tarihi kadar eski olan, günümüzde de devam eden, tüm toplumlarda yaygın olan (Fromm, 1994) ve aşılması oldukça güç görülen ortak bir sorundur (Dişsiz ve Hotun Şahin, 2008). “Öfkenin saldırganlık şeklinde eyleme dönüşmesi”, şiddete yol açar (Akkaş ve Uyanık, 2016; Doksat, 2011). İncitmeyi, taciz etmeyi ve zarar vermeyi amaçlayarak (Su, McDonnell, Roth ve ark., 2021), kasıtlı bir biçimde güç kullanmayı içerir. Bireyin kendisine yönelik gösterdiği şiddete örnek olarak intihar ve kendisine zarar verme davranışları; kişilerarası şiddete örnek olarak partnere, çocuğa ve yaşlıya yönelik gösterdiği zarar verme davranışları; toplumsal şiddete örnek olarak yabancılara yönelik gösterilen zarar verme davranışları gösterilebilir (Rutherford, Zwi, Grove ve Butchart, 2007). Şiddet, fiziksel, duygusal, cinsel (Okuda, Olfson, Hasin ve ark., 2011; Tun ve Ostergren, 2020) ve ekonomik şiddet biçiminde ortaya çıkabilir (Rada, 2014). Şiddete maruz kalan bireyin psikolojik durumu olumsuz olarak etkilenir. Fiziksel ve ruhsal sağlık sorunlarıyla kendini gösteren ciddi sağlık sorunları ortaya çıkar (Su, McDonnell, Roth ve ark., 2021). Yaralanmalar, kırıklar olup (Mundodan, Lamiya ve Haver, 2021), ölüme de yol açar (Tun ve Ostergren, 2020). Bu nedenlerle, şiddet tehlikelidir.

Şiddetle ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, en çok şiddete uğrayan gruplardan birisinin de kadınlar olduğu görülmektedir (Walby ve Towers, 2017). Kadına yönelik şiddet, kadının psikolojik, fiziksel ya da cinsel açıdan zarar görmesiyle sonuçlanan; baskıyı, tehditi ve özgürlüğün engellemesini de içeren, cinsiyete dayalı her türlü şiddeti içerir (Ünal ve Gülseren, 2020). Bu şiddetler, sözlü tacizleri, tehditleri, korkutmaları, manipülatif davranışları, tecavüzü ve hatta cinayet olaylarını içeren davranışlardan oluşmaktadır (Golding, 2002). Dünya genelinde her üç kadından birisi, fiziksel ve/veya cinsel şiddetle karşılaşmaktadır (WHO, 2019). Şiddet olaylarının yaklaşık %80'i yakın ilişki içerisinde bulunan kişiden gelmektedir (Hogg ve Vaughan, 2011). Kadınlar, daha çok erkekler tarafından çeşitli şiddet türlerine maruz kalmaktadırlar (Machado, Martins ve Caridade, 2014; Özateş, 2009). Şiddeti uygulayan kişinin de genellikle kadının eşi olduğu görülmektedir (WHO, 2019). Nitekim, dünyada ve Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmalarda, kadınların eşlerinden şiddet gördüğü ortaya konulmuştur (Arslan, Yarımoğlu, Çekin ve Hilal, 2005; Başar ve Demirci, 2015; Başkale ve Sözer, 2015; Chen, Yu, Luo ve Huang, 2016; Chuemchit ve ark., 2018; Kazaura, Ezekiel ve Chitama, 2016; Nybergh, Taft, Enander ve Krantz, 2013; Rurangirwa, Mogren, Ntaganira ve Krantz, 2017; Tun ve Ostergren, 2020; Thomas ve ark., 2019; Vameghi ve ark., 2018). En sık görülen eş şiddeti içinde itmek, tokat atmak, tekme atmak, ısırarak, bedene vurmak/dövmek, bir şeyle vurmak, boğmak, bıçakla tehdit etmek (Burczycka, 2014), silahla tehdit etmek (Tun ve Ostergren, 2020); yakmak, bir yere kilitlemek, parasını almak ya da para vermemek, küfür etmek (Rivera, 2004), hakaret etmek (Tun ve Ostergren, 2020); başkalarının yanında aşağılamak, küçük düşürmek, tehdit etmek, kolu bükme, saç çekmek, cinsel birlikteliğe zorlamak ve zorla cinsel ilişkiye girmek vardır (Orindi, Ziraba, Bruyneel ve ark., 2021).

Kadına yönelik şiddete ilişkin ülkemizdeki Türkiye İstatistik Kurumu’nun resmi istatistik raporu incelendiğinde verilerin 2008 ve 2014 yılları ile sınırlı olduğu görülmektedir (TÜİK, 2020). Türkiye İstatistik Kurumu 2014 yılı verileri, Türkiye genelinde en az bir kez evlenen ve yaşamındaki herhangi bir dönemde eşinden ya da birlikte olduğu erkekten fiziksel ve/veya cinsel şiddet gören toplam kadın sayısının 6287 olduğunu, bu kadınların %35’inin fiziksel, %11.8’inin cinsel, %36.9’unun ise fiziksel ve/veya cinsel şiddete maruz kaldıklarını ortaya

koymaktadır (TÜİK, 2020). Bu veriler, kayda geçen verilerdir. Kayıtlara geçmeyen ve eşinden/partnerinden şiddet gören birçok kadın da bulunmaktadır. Şiddeti yaşayan kadınlar, şiddet durumunu gizlemeye çalışarak yaşanan şiddetin etkilerini azımsama eğiliminde olabilmektedirler (Gladding, 2012). Şiddet, özel bir alanda gerçekleştiğinden şiddeti gizleyebilmektedirler. Kadınların şiddet konusunda nasıl ve nereden yardım alacaklarını bilmeyerek çaresiz kalmaları (Akkaş ve Uyanık, 2016); ve şiddetten ötürü damgalanma “yaftalanma” kaygısı gibi psikolojik nedenler, şiddet düzeyini değerlendirmeyi ve şiddetin tespit edilmesini güçleştirmektedir (Gladding, 2012). James (1994), şiddeti resmi makamlara bildirme konusundaki isteksizliğin yasal sonuçlarından endişe duyulmasından ve ilişkiyle ilgili suçluluk ve utancın duyulmasından kaynaklandığını belirtmektedir.

Şiddet gösteren erkekler aile ortamında yetiştirilirken, aile içi şiddete tanık olabilmekte; dayak, taciz gibi kötü muameleye maruz kalabilmektedirler. Bu sağlıksız yetişme ortamına, eğitim düzeyinin düşük olması (WHO, 2019), düşük ekonomik yaşam koşulları, geleneksel toplumsal cinsiyet tutumları, şiddet içeren davranışlara hoşgörüle yaklaşan bir çevre (Rada, 2014), alkol ve uyuşturucu madde kullanımı, çocukluktan itibaren duyulan toplumsal erkeklik yargıları, güç ve kontrol kurma anlayışları (Turhan, 2019), ataerkil bir anlayış ile erkek otoritesini temel alarak kadına şiddet göstermenin (Özkazanç ve Yetiş, 2016), kadını hor görmenin olağan bir durum olduğu inancı vb. gibi etmenler eklendiğinde, risk faktörleri daha da artmaktadır. Ataerkil anlayıştan güç alan erkek, eşine psikolojik ve/veya fiziksel şiddeti gösterir (Gödelek, 2005). Bulut'un (2017) belirttiği, “kadının sırtından sopayı, karnından sıpayı eksik etmeyeceksin”, “kocanın vurduğu yerde gül biter”, “kızını dövmeven dizini döver” şeklindeki atasözleri; ve “karı ağızlı”, “saçı uzun akli kısa”, “elinin hamuruyla erkek işine karışmak” deyimleri ile büyüyen erkek çocuklarının yetişkin olduklarında eşlerine şiddet göstermeleri beklenen bir durumdur. Ayrıca, kadınların erkeklere göre daha düşük statüde olmaları, kadınların istihdam edilme oranlarının düşük olması (WHO, 2019) ve kadınların ekonomik bağımsızlıklarının olmaması, yani çalışmamaları da eşinden şiddet görmelerine neden olan risk faktörlerindedir (Eşkinat, 2013). Yapılmış olan bazı araştırmalarda kadınların çalışmamaları ile eşinden şiddet görmeleri arasında ilişki bulunmuşken (Çetiner, 2006; Kocacık ve Doğan, 2006; Okyay, Atasoylu, Önde, Dereboy ve Beşer, 2012; Uçar, 2011; Yanıkkerem, 2002); bazı araştırmalarda ise kadınların çalıştıkları halde eşlerinden şiddet gördükleri bulunmuştur (Sağkal, Kalkım, Sülü-Uğurlu ve Ersoy-Kırmızılar, 2014; Tel, Kocataş, Güler, Tel-Aydın ve Akgül-Gündoğdu, 2019). Yani kadınlar çalışsalar da, çalışmasalar da eşlerinden şiddet görebilmektedirler. Aslında kadınların çalışması, ekonomik bağımsızlıklarını kazanarak bireysel gelişimlerini sağlamaları için önemlidir (Kuzgun ve Sevim, 2004). Çalışma yaşamı, bireylerin zihinsel ve bedensel etkinliklerini gerçekleştirdikleri (Özaydın ve Özdemir, 2014); ekonomik, kültürel, psikolojik ve sosyal yönlerden doyum sağladıkları ortamlardır (Turan, 2018; Yüksel Şahin ve Taşkın 2019).

Çalışma yaşamı kadınların kendi kararlarını alıp, söylemeleri için cesaret verir. Kadınları özgürleştirir. Kendilerine olan güvenlerini (Alp, 2007), benlik saygılarını, sosyal iletişimlerini, karar verme becerilerini artırır. Düzenli olarak aktif olmalarını sağlar (Harnois ve Gabriel, 2002). Fiziksel, sosyal ve duygusal sağlık açısından (Taylor, Peplau ve Sears, 2012); ve ekonomik açıdan güçlenmelerini sağlar. Zira çalışmak, geliri, aktivite yapmayı, sosyal ilişkilere girmeyi ve mesleki kimliği sağlayarak bireye ödül sağlar. Çalışmayan bireyler bu ödüllerden yoksun kalırlar (Sorensen ve Verbrugge, 1987). Bütün bu açılardan bakıldığında çalışmak ve üretken

olmak kadınların mutlu olmasına, kendini gerçekleştirmesine katkı getirir (Yüksel Şahin ve Taşkın 2019). Psikososyal iyi oluşu ve ruh sağlığı üzerinde olumlu etkileri yapar (Harnois ve Gabriel, 2002). Bu nedenlerle kadınların çalışması, eş şiddetinden kendilerini korumalarında önemli bir koruyucu faktördür. Yapılmış olan araştırmalarda, ücretli istihdamla çalışmanın, kadınların ruh sağlığı üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Ayrıca, birden fazla rolün ruh sağlığı üzerinde olumsuz etkilerden ziyade yararlı olduğunu da göstermektedir (Dennerstein,1995). Rosenfield (1989) yapmış olduğu araştırmanın sonucunda, işin ve ailenin taleplerini dengeleyebilen çalışan kadınlardaki kaygı ve depresyon belirtilerinin, çalışmayan ev kadınlarına göre önemli ölçüde daha düşük olduğunu bulmuştur. Sorensen ve Verbrugge (1987), çalışan evli kadınların çalışmayan ev kadınlara oranla, daha az psikiyatrik belirtileri gösterdiklerini ve sosyal rollerine daha iyi uyum sağladıklarını, görevlerini daha etkili bir biçimde yerine getirdiklerini belirtmektedirler. Kadınlar, çalışma yaşamında olup ekonomik olarak şiddet gösteren eşe bağımlı olmadıklarında da, eş şiddetinden kendilerini korumaları mümkün olabilir. Ayrıca Kuzgun ve Sevim'in (2004); Yüksel-Şahin ve Taşkın'ın (2019) belirttiği gibi, kadınların çalışma yaşamında olmaları bireysel gelişimlerini sağlamaları için önemlidir. Bireysel gelişim sürecinde de kişinin eylemliliği/çok yönlü eylemli kişiliği önemlidir (Atak, 2011). Eylemlilik ya da eylemli kişilik, bireyin yaşamı sürecinde ilerlemesini engelleyen engellerin üstesinden gelebileceğine olan inancını, kararlarını, kararlarının sonuçları üzerindeki kontrolünü ve sorumluluk duygusuna sahip olmasını içerir (Schwartz, Côté ve Arnett, 2005).

Çok yönlü eylemli kişilik içinde yaşam amaçları, öz yeterlilik, öz saygı ve içsel denetim öğeleri vardır. Eylemli kişiliği yüksek düzeyde olan bir bireyin yaşam amaçları olup, daha aktiftir. Öz yeterliliği, öz saygısı, içsel denetimi daha yüksek düzeydedir (Côté, 1997). Bireyin kendisi için amaçlar koyması ve istenen sonuçları üretebilecek planlar yapması önemlidir (Bandura, 1989). Yaşam amaçları, uzun süreli amaçlar olup (Eryılmaz, 2012a); bireyin yaşamını anlamlandırmasına yardımcı olur (Eryılmaz, 2012b). Bireyin yaşamından ne istediğini ve ne tür bir yaşam sürmek istediğini de yansıtır (Lüdtke, Trautwein ve Husemann, 2009). Öz yeterlilik, bireyin kendi davranışını kontrol edebilmesi, nasıl davranacağıyla ilgili kararları kendisinin verebilmesi (Senemoğlu, 2012), sorunlarının çözümü için çaba harcaması, çabasında ısrarcı olması, bu değişimi gerçekleştirebileceğine dair inancıyla ilgilidir (Burger, 2006). Bireyin başa çıkma ve başarılı olma becerisine yönelik değerlendirmelerinin göstergesi de öz yeterliliğidir (Judge ve Bono, 2001). Öz saygı, bireyin kendisine karşı olumlu ve olumsuz tutumlarını içeren ve aynı zamanda psikolojik iyi oluşuyla da ilişkili olan bir kavram (Rosenberg, Schooler, Schoenbach ve Rosenberg, 1995) olup; kendisine bir kişi olarak verdiği toplam değeri temsil eder (Judge ve Bono, 2001). İçsel denetim, bireyin olayları denetlemenin kendi elinde olduğuna inanmasıdır (Rotter, 1966). Çalışan kadınların bireyselleşme sürecinde çok yönlü eylemli kişilik özelliklerini içeren yaşam amaçlarına, öz yeterliliğe, öz saygıya ve içsel denetim odağına sahip olması beklenir. Ancak, çalışıyor olsa da eşinden şiddet gören kadınların eylemli kişilikte yer alan kendisi için amaçlar belirlemede ve planlar yapmada zorlanması, aktif olup harekete geçmede sorun yaşamaması, kendisini yeterli görmemesi, öz saygısının ve içsel denetiminin düşük olması da olasıdır.

Eşinden şiddet gören kadınların ruh sağlıkları olumsuz olarak etkilenir. Ruh sağlığı, bireyin kendi yeteneklerinin farkına vardığı, yaşamın normal gerginlikleriyle başa çıkabildiği, üretken ve verimli bir şekilde çalışabildiği ve içinde yaşadığı topluma katkıda bulunabildiği bir iyilik

hali (Taycan ve Coşkun, 2020) olarak tanımlamaktadır. Ruh sağlığı sürekliliği, psikopatolojinin olmadığı durumları tanımlamada kullanılır (Keyes ve Annas, 2009). Ruh sağlığı sürekliliği, psikolojik iyi olmayı, duygusal iyi olmayı ve sosyal iyi olmayı içerir. Psikolojik iyi olma durumu, bireyin benliğini olumlu algılamasını, yaşamındaki amaçlarının farkında olmasını, sağlıklı ilişkiler kurmasını, özgür ve girişimci olmasını, sınırlılıklarını kabul edip kendisiyle bütünleşmesini, kendi ihtiyaçlarını dikkate almasını, yeteneklerinin farkında olmasını ve kendini geliştirmesini içerir (Ryff, 1989). Duygusal iyi olma, mutlu olmayı, yaşama ilişkin olumlu duygular içinde olmayı içerir (Keyes ve ark., 2008). Sosyal iyi olma, bireyin sosyal gelişimini, sosyal uyumunu, sosyal katılımını içerir (Keyes, 1998). Eşinden şiddet gören kadınların karşılaştıkları şiddet türüne ve şiddetin sürekliliğine bağlı olarak ruh sağlığı sürekliliğinde yer alan psikolojik iyi olmada, duygusal iyi olmada ve sosyal iyi olmada sorunlar yaşaması mümkündür. Şiddete maruz kalmanın sıklığı arttıkça, psikiyatrik bozukluk geliştirme riskinin de arttığı belirtilmektedir. Yapılmış olan araştırmalarda, partner şiddetine maruz kalan bireylerde depresyon, travma sonrası stres bozukluğu, kaygı, kendine zarar verme davranışlarının ve uyku bozukluklarının ortaya çıktığı bulunmuştur. Özellikle, fiziksel, cinsel ve psikolojik/duygusal şiddet türlerini birlikte yaşamamanın, depresif belirtilere sahip olma olasılığını ve şiddetini artırdığı bulunmuştur (Dillon, Hussain, Loxton ve Rahman, 2013).

Eşinden şiddet gören kadınların geleneksel cinsiyet rolü içinde olduğunu söylemek mümkündür. Kadına yönelik şiddet, bir yandan fiziksel, cinsel ya da psikolojik acı veren cinsiyete dayalı eylemleri kapsar (Kadınlara Karşı Şiddetin Tasfiye Edilmesi, 1993). Cinsiyet eşitsizliği, kadına yönelik şiddete neden olmaktadır. Geleneksel ataerkil yapıda kadınlardan itaat etmelerini beklemek, güçlü kadınların damgalanması ya da saygı görmemesi cinsiyete dayalı şiddete katkıda bulunmaktadır (Tang, 2021). Toplumsal cinsiyet rolleri, geleneksel olarak kadın ve erkekle ilişkilendirilen rolleri içerir (Vefikuluçay-Yılmaz ve ark., 2009; Türk, 2008). Bem'in (1981) tanımladığı cinsiyet rolleri kadınsı, erkeksi, androjen ve belirsiz cinsiyet rolü biçimindedir. "Kadınsı cinsiyet rolü", düşük düzeyde erkeksi özellikleri ve yüksek düzeyde kadınsı özellikleri; "erkeksi cinsiyet rolü", düşük düzeyde kadınsı özellikleri ve yüksek düzeyde erkeksi özellikleri; "androjen cinsiyet rolü", yüksek düzeyde erkeksi özellikleri ve yüksek düzeyde kadınsı özellikleri, "belirsiz cinsiyet rolü", düşük düzeyde erkeksi özellikleri ve düşük düzeyde kadınsı özellikleri içerir. Toplumsal cinsiyet rollerine, geleneksel ve eşitlikçi açıdan bakıldığında, kadınların ev işlerinden sorumlu olması, çalışma hayatında pasif konumda olması geleneksel cinsiyet rolleri içerisindeyken; kadınların ve erkeklerin aile, iş, evlilik, eğitim ve sosyal yaşantılarında eşit haklara ve sorumluluklara sahip olmaları eşitlikçi cinsiyet rolleri içerisinde değerlendirilmektedir (Zeyneloğlu, 2008). Geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinin dışına çıkmış eşitlikçi bir aile ortamında büyümek bireyin olumlu benlik kavramına, yüksek benlik saygısına, sağlıklı ilişkileri kurmasına, kariyer hedeflerini özgürce belirleyebilmesine, sağlıklı psikolojik gelişimine ve iyi oluşuna katkı getirir (Saygan ve Peken-Uludağlı, 2021). Aile içinde bu şekilde yetişmiş olan ve eşitlikçi toplumsal cinsiyet rollerine sahip kadınlar, eşlerinden şiddet görebilme ihtimalinde bile kendilerini koruyarak eşlerinden uzaklaşabilirler. Eğer şiddet görürlerse, bu durumun insan hakları ihlali olduğunun farkına vararak şiddete karşı gelebilirler. Eşitlikçi toplumsal cinsiyet rollerine sahip kadınların da eşlerinden şiddet görme olasılıklarının daha az olduğu söylenebilir. Kadınların çalışma durumu, toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında da eşlerinden şiddet görme durumlarını engelleyen, ruh sağlıklarını koruyan faktörlerden birisi olarak ele alınabilir.

Bu araştırmada, eşinden şiddet görenin ve görmeyenin çalışan kadınların çok yönlü eylemli kişilik özelliklerini, ruh sağlığı sürekliliklerini ve toplumsal cinsiyet rollerini anlamlı bir biçimde yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Alan yazına bakıldığında şiddet ya da kadına yönelik eş şiddeti ile çok yönlü eylemli kişilik özellikleri ve ruh sağlığı sürekliliği arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalara rastlanılamamıştır. Diğer yandan, şiddet ya da kadına yönelik eş şiddeti ile toplumsal cinsiyet rolleri arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmaların olduğu bulunmuştur. Yapılmış olan araştırmalarda, örneğin; şiddet eğilimi arttıkça geleneksel toplumsal cinsiyet rol puanlarının arttığı (Kodan Çetinkaya, 2013); geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri tutumlarına sahip olan ergenlerin flört şiddetini haklı buldukları ve yüksek düzeyde flört şiddetine maruz kaldıkları (Lichter ve McCloskey, 2004); geleneksel cinsiyet rolleri tutumlarına sahip erkek ergenlerin daha fazla flört şiddetini gösterdikleri (McNaughton-Reyes, Foshee, Niolon, Reidy ve Hall, 2016); geleneksel cinsiyet rolleri tutumlarına sahip olan erkeklerin eş/partner ilişkilerinde şiddet gösterdikleri (Santana, Raj, Decker, La Marche, Silverman, 2006) bulunmuştur. Alanyazında araştırmamızın konusu olan eş şiddeti ile çok yönlü eylemli kişilik ve ruhsağlığı sürekliliğiyle ilgili araştırmaların olmaması; toplumsal cinsiyet rolleriyle ilgili fazla sayıda araştırmaların olmaması nedeniyle bu araştırmada eşinden şiddet gören ve görmeyen çalışan kadınların çok yönlü eylemli kişilik özellikleri, ruh sağlığı süreklilikleri ve toplumsal cinsiyet rolleri incelenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın alan yazına bir ölçüde de katkıda bulunacağı umulmaktadır. Ayrıca, yapılmış olan bu araştırma kadına yönelik şiddete dikkat çekmesi açısından da önemli olabilir. Psikolojik, duygusal, sosyal olarak iyi oluşa sahip olan; kendine güvenen, özsaygısı yüksek, içsel denetime sahip, yaşam amaçları olumlu olup, eşitlikçi toplumsal cinsiyet rollerine sahip olan kadınların yetiştirecekleri çocuklar da psikolojik olarak daha güçlü olacaklardır. Sağlıklı nesillerin yetiştirilmesinde kadının şiddetten korunması ve güçlendirilmesi önemli olup, konuyla ilgili yeni araştırmaların yapılmasını ve önlemlerin alınmasını da teşvik edebilir.

YÖNTEM

Bu araştırma, çalışan kadınların eşinden gördükleri şiddetin çok yönlü eylemli kişilik, ruh sağlığı sürekliliği ve toplumsal cinsiyet rolleri düzeylerini anlamlı bir biçimde yordayıp yordamadığını incelemeyi amaçlayan nicel yöntemi içeren tarama desenli bir çalışmadır. Tarama deseni, örneklem üzerinde yapılan çalışmalar sonucunda, bireylerin eğilim, tutum ya da görüşlerin nicel olarak betimlenmesini sağlar (Creswell, 2017). Araştırmada, kullanılan ölçekleri geliştiren araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır. Ölçeklerin uygulanmasından önce katılımcılar, araştırmanın amacı ve veri toplama araçları ile ilgili olarak bilgilendirilmiştir. "Bilgilendirilmiş Onay Formu" ile katılımcıların onayları alınmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada çalışma grubuna, kartopu örnekleme ve amaçlı örnekleme yöntemleri ile ulaşılmıştır. Araştırma grubunu 695 evli ve çalışan kadın oluşturmuştur. Evli ve çalışan kadınlara internet üzerinden Google Online Form aracılığıyla ulaşılarak ölçme araçları uygulanmıştır. Araştırmaya katılan çalışan kadınlar, devlet kurumlarında ve özel kurumlarda memur, işçi, esnaf, serbest meslek sahibi ve diğer meslekler olarak çalışmaktadırlar. 695 evli kadının %26.6'sı (n=185) 19-25 yaş aralığında, %45.2'si (n=314) 26-30 yaş aralığında, %23.6'sı (n=164) 31-35 yaş aralığında, %3.7'si (n=26) 36-40 yaş aralığında, %0.6'sı (n=4) 41-50 yaş aralığında ve %0.3'ü (n=2) 51 yaş ve üzerindedir. Kadınların mesleklerine bakıldığında

%38.1'nin (n=265) memur, %18.8'inin (n=131) işçi, %7.1'inin (n=49) serbest meslek, %1.9'unun (n=13) esnaf, %0.6'sının (n=4) emekli, %33.5'inin (n=233) diğer olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak Aile İçi Kadına Yönelik Şiddet Ölçeği, Çok Yönlü Eylemli Kişilik Ölçeği, Ruh Sağlığı Sürekliliği Kısa Formu ve Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları olduğu için bu araştırma kapsamında yeniden geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmamıştır.

Aile İçi Kadına Yönelik Şiddet Ölçeği. Bu araştırmada çalışan ve evli kadınların, eşlerinden gördükleri fiziksel, duygusal, ekonomik ya da cinsel şiddeti belirlemek için Aile İçi Kadına Yönelik Şiddet Ölçeği kullanılmıştır. Kılıç (1999), tarafından geliştirilen bu ölçek, kadına eş tarafından aile içinde uygulanan şiddetin düzeyini ve boyutlarını belirlemeye yardımcı olmaktadır. Ölçek, 50 maddelik ve 3'lü likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçeğin madde toplam güvenilirlik katsayıları r değerlerinin, .25 ile .77 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlığı ve homojenliğini incelemek amacıyla yapılan Kuder Richardson 20 Güvenirlik Analizi sonucunda, ölçek ve alt grupları için α değerlerinin şiddet ölçeği toplamı için .94 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin tamamı ile alt gruplarının α değeri ise .70'in üzerindedir.

Çok Yönlü Eylemli Kişilik Ölçeği. Çalışan ve evli kadınların çok yönlü eylemli kişilik özelliklerini belirlemek için Çok Yönlü Eylemli Kişilik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, Côté (2005), tarafından geliştirilmiş; kültürümüze uyarlama çalışması Atak, Kapıcı ve Çok (2013) tarafından yapılmıştır. Ölçek, iç denetim odağı, eylemliliğin öz yeterlilik, yaşam amaçları ve öz saygı boyutlarının incelenmesini sağlamaktadır. Ölçek, 5'li likert tipi, 15 maddeliktir. Ölçeğin güvenilirlik çalışması için, ölçeğin tümü için Cronbach α =.81; test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .87'dir. Ölçeğin madde analizi sonuçlarına göre, düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının .53 ile 31 arasında bulunmuştur. Açıklayıcı, doğrulayıcı ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi, 4 alt ölçekten oluşan ölçeğin varyansın %57.43'ünü açıkladığını ve eylemliliği ölçmek için uygun olduğunu göstermiştir

Ruh Sağlığı Sürekliliği Kısa Formu. Keyes ve ark. (2008), tarafından geliştirilen ve Demirci ve Akın (2015), tarafından kültürümüze uyarlama çalışmasının yapıldığı ölçek, ruh sağlığı sürekliliğinin psikolojik iyi olma, duygusal iyi olma ve sosyal iyi olmayı ölçmektedir. 6'lı likert tipi ve 14 maddelik bir ölçektir. Ölçeğin Cronbach α katsayısı, ölçeğin tümü için .90'dır. Birinci ve 2. düzey doğrulayıcı faktör analizi ile yapı geçerliğine bakılmıştır. Birinci düzey doğrulayıcı faktör analizinin uyum indeksleri (SRMR= .049, RMSEA= .079, CFI= .97, GFI= .92, NNFI= .96, NFI= .96, RFI= .95,IFI= .97, χ^2/sd = 3,26, χ^2 = 235.41, sd = 72) modelin iyi uyum verdiğini göstermiştir. İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri de (NFI= .90, NNFI= .90, SRMR= .04,9 RMSEA= .079, IFI GFI= .92, = .93, RFI= .87, CFI= .92, χ^2/sd = 3.26, χ^2 = 235.41, sd = 72) modelin iyi uyum verdiğini göstermiştir. Madde analiziyle, ölçekteki maddelerin düzeltilmiş madde toplam puan korelasyonlarının .68 ile .51'dir.

Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği. Zeyneloğlu ve Terzioğlu (2011) tarafından geliştirilen ölçek, toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ölçmektedir. 5'li likert tipi, 38 maddelik bir ölçektir. Ölçekten alınan yüksek puanlar eşitlikçi tutumu, düşük puanlar ise geleneksel tutumu göstermektedir. Ölçek, beş alt cinsiyet rolü boyutundan oluşmaktadır. Bu beş cinsiyet rolü boyutu şöyledir: geleneksel, eşitlikçi, erkek, kadın ve evlilikte cinsiyet

rolleridir. Ölçeğin, Cronbach α değeri .92'dir. Alt boyutlarına ilişkin Cronbach α değeri .80-.72 arasında değişmektedir. Ölçeğin alt faktörlerinin birbirleriyle olan korelasyonları .35-.65'dir. Madde toplam test korelasyonlarına $r=.25-.70$ 'dir. Ayrıca, madde analizine göre, %27'lik üst ve alt gruplar için t değerleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Temel bileşenler analizi sonucunda, maddelerin faktör yüklerinin .35-.79 olduğu görülmüştür.

Verilerin Analizi

Problemin çözümü için öncelikle ölçeklerden alınan puanların normal dağılıp dağılmadığını görmek için puanların çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Otokorelasyonun olup olmadığını öğrenmek için, Durbin-Watson Testi uygulanmıştır. Araştırmada, çok yönlü eylemli kişilik, ruh sağlığı sürekliliği ve toplumsal cinsiyet rolleri bağımlı değişkenler olarak ele alınmıştır. Eş şiddeti ise bağımsız değişken olarak ele alınmıştır. Çalışan kadınların Aile İçi Kadına Yönelik Şiddet Ölçeği'nden elde ettikleri puanların ortalaması bulunarak; ortalamanın 1 standart sapma altında olan puanlar 0, ortalamanın 1 standart sapma üzerinde olan puanlar 1 şeklinde kodlanmıştır.

Araştırmada, eşten şiddet görmenin çalışan kadınların çok yönlü eylemli kişilik, ruh sağlığı sürekliliği ve toplumsal cinsiyet rollerini anlamlı bir biçimde yordayıp yordamadığını belirleyebilmek için Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Doğrusal regresyon analizi ile bağımsız değişkenin, bağımlı değişkenle olan ilişkisi regresyon eşitliği ile açıklanmıştır. Regresyon analizinde hesaplanan F değeri ile modelin anlamlı olup olmadığı; hesaplanan R^2 ile bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni yordayıp yordamadığı; ve iki ortalama arasındaki farkı gösteren t değeri de yazılmıştır (Tabachnick ve Fidell, ss. 135). t-değeri için grupların puan ortalamaları da verilmiştir.

BULGULAR

Araştırmada, çalışan kadınların eşinden şiddet görme ya da görmemelerinin çok yönlü eylemli kişilik, ruh sağlığı sürekliliği ve toplumsal cinsiyet rolleri düzeylerini anlamlı bir biçimde yordayıp yordamadığını belirlemek için doğrusal regresyon analizi yapılmadan önce, Çok Yönlü Eylemli Kişilik Ölçeği, Ruh Sağlığı Sürekliliği Ölçeği ve Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği'nden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için alınan puanların çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmış ve sonuçları Tablo 1'de gösterilmiştir. Ayrıca, Çok Yönlü Eylemli Kişilik Ölçeği, Ruh Sağlığı Sürekliliği Ölçeği ve Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği'nden elde edilen puanların varyans ve kovaryans matrislerinin homojenliğini incelemek için Box's M Testi yapılmış; sistematik hatalara neden olan otokorelasyonun olup olmadığını belirlemek için de, Durbin-Watson Testi de yapılmış ve sonuçları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çok Yönlü Eylemli Kişilik Ölçeği, Ruh Sağlığı Sürekliliği Ölçeği ve Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği Çarpıklık ve Basıklık Değerleri, Box's M Testi ve Durbin-Watson Testi

Değişkenler	n	Çarpıklık	Basıklık
Çok Yönlü Eylemli Kişilik	695	.10	.20
Ruh Sağlığı Sürekliliği	695	.35	.27
Toplumsal Cinsiyet Rollerini	695	.30	.24
		Box's M	p
Şiddet-Ç.Y.E. Kişilik/ Ruh Sağlığı/Top. Cins.		8.25	.22
		Durbin-Watson Testi	
Şiddet-Çok Yönlü Eylemli Kişilik		1.80	
Şiddet-Ruh Sağlığı Sürekliliği		1.79	
Şiddet-Toplumsal Cinsiyet Rollerini		1.75	

Tablo 1'de görüldüğü gibi çarpıklık katsayılarına bakıldığında, Çok Yönlü Eylemli Kişilik Ölçeği için .10, Ruh Sağlığı Sürekliliği Ölçeği için .35 ve Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği için .30 olmuştur. Basıklık katsayılarına bakıldığında Çok Yönlü Eylemli Kişilik Ölçeği için .20, Ruh Sağlığı Sürekliliği Ölçeği için .27 ve Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği için .24 olmuştur. Çarpıklık ve basıklık değerinin +2, -2 aralığında olması uygun görünür (Arapkirlioğlu ve Tankız, 2011).

Tablo 1'de görüldüğü gibi, Box's M Testi sonucunda eşinden şiddet görme, çok yönlü eylemli kişilik, ruh sağlığı sürekliliği ve toplumsal cinsiyet rolleri için Box's M = 8.25 (p> .05) olarak bulunmuş olup varyans-kovaryans eşitliğinin sağlandığı görülmüştür. Eşinden şiddet görme ve çok yönlü eylemli kişilik için DW=1.80; eşinden şiddet görme ve ruh sağlığı sürekliliği için DW=1.79 ve eşinden şiddet görme ve toplumsal cinsiyet rolleri için DW=1.75 olarak bulunmuş ve Durbin-Watson Testi sonucunda da otokorelasyon olmadığı görülmüştür. 1.5-2.5 değeri, otokorelasyon olmadığını belirtir (Taşdan ve Erdem, 2010).

Araştırmada, çalışan kadınların eşinden şiddet görme ya da görmemelerinin çok yönlü eylemli kişilik, ruh sağlığı sürekliliği ve toplumsal cinsiyet rolleri düzeylerini anlamlı bir biçimde yordayıp yordamadığını belirlemek için doğrusal regresyon analizi yapılmıştır ve sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir. Ayrıca, Tablo 2'de eşinden şiddet görme ya da görmemeye göre çok yönlü eylemli kişilik, ruh sağlığı sürekliliği ve toplumsal cinsiyet rolleri puan ortalamaları da verilmiştir.

Tablo 2. Eşinden Şiddet Görme ya da Görmemenin Çalışan Kadınların Çok Yönlü Eylemli Kişilik, Ruh Sağlığı Sürekliliği ve Toplumsal Cinsiyet Rollerini Yordamasına İlişkin Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

	Yordayıcı	B	Standart	t	P	F	P	R	R ²	DW
	Değişkenler		B							
Ç.Y. Eylemli Kişilik	Sabit	52.93		67.54	.00	5.17	.02	.09	.01	1.80
	Ç.Y.E. Kişilik	1.21	.09	2.27	.02					
	Şid. ve Ç.Y.E. Kiş.	n	\bar{x}	Ss						
	Evet	241	50.51	6.98						
	Hayır	380	51.72	6.13						
Ruh Sağlığı Sürekliliği	Yordayıcı	B	Standart	t	P	F	P	R	R ²	DW
	Değişkenler		B							
	Sabit	50.81		35.78	.00	27.58	.00	.21	.04	1.79
	Ruh Sağ. Sür.	5.07	.21	5.25	.00					
	Şid. ve Ruh Sağ.	n	\bar{x}	Ss						
Evet	241	40.67	12.54							
Hayır	380	45.74	11.18							
Toplumsal Cinsiyet	Yordayıcı	B	Standart	t	P	F	P	R	R ²	DW
	Değişkenler		B							
	Sabit	168.33		87.30	.00	27.62	.00	.21	.04	1.75
	Top. Cins.	6.89	.21	5.26	.00					
	Şid. ve Top. Cins.	n	\bar{x}	Ss						
Evet	241	154.56	15.51							
Hayır	380	161.17	16.17							

Tablo 2'ye bakıldığında, eşinden şiddet görme değişkeninin, çalışan kadınların çok yönlü eylemli kişiliklerinin (öz yeterlilik, öz saygı, iç denetim odağı ve yaşam amaçları) anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($R = .09$, $R^2 = .01$; $F = 5.17$, $p < .02$; $t = 2.27$, $p < .02$). Çok yönlü eylemli kişiliğe ilişkin toplam varyansın %0.01'sinin, eşten şiddet görme durumu ile açıklandığı ifade edilebilir. Ayrıca Tablo 2'ye bakıldığında, eşinden şiddet gören çalışan kadınların ($n = 241$) çok yönlü eylemli kişilik puan ortalaması ($\bar{x} = 50.51$, $Ss = 6.98$), eşinden şiddet görmeyen çalışan kadınların ($n = 380$) çok yönlü eylemli kişilik puan ortalamasından ($\bar{x} = 51.72$, $Ss = 6.13$), anlamlı düzeyde ($t = 2.27$, $p < .02$) düşük bulunmuştur.

Tablo 2'ye bakıldığında, eşinden şiddet görme değişkeninin, çalışan kadınların ruh sağlığı sürekliliklerinin (duygusal iyi olma, sosyal iyi olma ve psikolojik iyi olma) anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($R = .21$, $R^2 = .04$; $F = 27.58$, $p < .00$; $t = 5.25$, $p < .00$). Ruh sağlığı sürekliliğine ilişkin toplam varyansın %0.04'ünün, eşten şiddet görme durumu ile açıklandığı ifade edilebilir. Ayrıca Tablo 2'ye bakıldığında, eşinden şiddet gören çalışan kadınların ($n = 241$) ruh sağlığı sürekliliği puan ortalaması ($\bar{x} = 40.67$, $Ss = 12.54$), eşinden şiddet görmeyen

çalışan kadınların (n=380) ruh sağlığı sürekliliği puan ortalamasından (\bar{x} =45.74, Ss=11.18), anlamlı düzeyde (t=5.25, p < .00) düşük bulunmuştur.

Tablo 2'ye bakıldığında, eşinden şiddet görme değişkeninin, çalışan kadınların toplumsal cinsiyet rolleri tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir (R=21, R²=.04; F=27.62, p < .00; t=5.26, p < .00). Toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin toplam varyansın %.01'sinin, eşten şiddet görme durumu ile açıklandığı ifade edilebilir. Ayrıca Tablo 2'ye bakıldığında, eşinden şiddet gören çalışan kadınların (n=241) toplumsal cinsiyet rolleri puan ortalaması (\bar{x} =154.56, Ss=15.51), eşinden şiddet görmeyen çalışan kadınların (n=380) toplumsal cinsiyet rolleri puan ortalamasından (\bar{x} =161.17, Ss=16.17), anlamlı düzeyde (t=5.26, p < .00) düşük bulunmuştur. Bu bulgular, eşinden şiddet gören çalışan kadınların, toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin geleneksel tutuma sahip olduğunu gösterirken; eşinden şiddet görmeyen çalışan kadınların, toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin eşitlikçi tutuma sahip olduğunu göstermektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın sonucunda, eşinden şiddet görmenin çalışan kadınların çok yönlü eylemli kişiliklerinin, ruh sağlığı sürekliliklerinin ve toplumsal cinsiyet rollerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Eşinden şiddet gören çalışan kadınların çok yönlü eylemli kişilik düzeylerinin, eşinden şiddet görmeyen kadınlarınkinden anlamlı düzeyde daha düşük olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, eşinden şiddet gören çalışan kadınların çok yönlü eylemli kişiliği içeren öz yeterlilik, öz saygı, iç denetim odağı ve yaşam amaçlarının daha olumsuz olduğunu göstermektedir. Eşinden şiddet gören çalışan kadınların öz yeterlilik düzeyi düşük olduğunda, maruz kaldıkları şiddetle başa çıkabilme konusunda ihtiyaç duydukları eylem planlarını yürütmede zorluk çekerler. Ayrıca, maruz kaldıkları şiddet karşısında kendilerini ve yaşamlarını kontrol edebileceklerine dair inançları da zayıf olabilir. Öz saygı açısından eşinden şiddet gören çalışan kadınların kendilerine ilişkin değerlendirmeleri de daha olumsuz olabilir. Çalışan ve eşinden şiddet gören kadınlar, iç denetim odağı boyutunda maruz kaldıkları şiddeti, kontrol etme güçlerinin olduğuna inanmakta güçlük çekebilirler. Yaşadıkları şiddetin şanslarından, kaderlerinden kaynaklandığını düşünebilirler. Yaşam amaçları boyutunda ise çalışan ve eşinden şiddet gören kadınların nasıl bir yaşam sürmek istediklerini ve ne istediklerini tam olarak bilmediklerinden şiddet görme durumları ile ilgili de karar vermede ve seçim yapmada güçlük yaşadıkları söylenebilir. Gödelek (2005), eşlerinden şiddet gören kadınların ortak özelliklerinin içinde, yetiştikleri aile ortamında babalarından fiziksel şiddeti gördükleri ve pasif kalmaya zorlandıkları, boyun eğici oldukları ve kendilerine olan güvenlerinde düşüklük olduğunu belirtmektedir. Alan yazın incelendiğinde doğrudan kadına yönelik eş şiddeti ile çok yönlü eylemli kişilik arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalara rastlanılamamıştır. Ancak yapılmış olan araştırmalarda, ilişkilerinde şiddete maruz kalan kadınların ilişkiyi bitirme konusundaki öz yeterlilik inançlarıyla, ilişkiyi sonlandırdıkları (Lerner ve Kennedy, 2000); eş/partner şiddetine maruz kalmış kadınların maruz kaldıkları fiziksel şiddetin sayısı arttıkça, şiddetin uygulanma şekli kötüleştiği, depresif belirtilerinin arttığı ve öz saygılarının azaldığı (Cascardi ve O'Leary, 1992); yüksek düzeyde içsel denetim odağına sahip olan ve eşinden şiddet gören kadınların ilişkilerini bitirme ve eşlerinden ayrılma olasılıklarının daha yüksek olduğu (Kim ve Gray, 2008) bulunmuştur. Çok yönlü eylemli kişiliği içeren öz yeterlilik, öz saygı, iç denetim odağı ile

kadına yönelik eş şiddeti/şiddet konusunda yapılan bu araştırma bulguları, yaptığımız araştırmanın bulgusu ile örtüşmektedir.

Araştırmanın sonucunda, eşinden şiddet görmeyen çalışan kadınların ruh sağlığı sürekliliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Eşinden şiddet gören çalışan kadınların ruh sağlığı sürekliliği düzeyleri, eşinden şiddet görmeyen kadınlarınkinden anlamlı düzeyde daha düşük olarak bulunmuştur. Şiddet gören kadınların psikolojik iyi olma, duygusal iyi olma ve sosyal iyi olma düzeyleri düşük çıkmıştır. Araştırmanın bu bulgusuyla örtüşen alan yazın bilgilerinde, yaşanan şiddet olaylarının, şiddete maruz kalan kadınlar için yıkıcı sonuçlara yol açtığı belirtilmektedir (Okan-İbiloğlu, 2012). Şiddete maruz kalan kadın, genelde yaşadıklarını ifade etmekte güçlük çeker (İncecik ve ark., 2009). Ayrıca depresyon, travma sonrası stres bozukluğu gibi ruh sağlığı sorunlarını da yaşar (Okan-İbiloğlu, 2012). Bu durum kadının ruh sağlığı sürekliliğini içeren duygusal iyi olma, sosyal iyi olma, psikolojik iyi olmasını da olumsuz yönde etkiler. Alan yazın incelendiğinde kadına yönelik eş şiddeti ile ruh sağlığı sürekliliği arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara rastlanılamamıştır. Ancak, kadına yönelik eş şiddeti ile ruh sağlığı sürekliliğinin alt boyutları olan psikolojik iyi olma, duygusal iyi olma ve sosyal iyi olma arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Yapılmış olan araştırmalarda, şiddete maruz kalan kadınların psikolojik iyi oluş düzeylerinin düşük olduğu; ve psikolojik sağlamlığın kadınların psikolojik iyi oluşlarını yordamada önemli bir değişken olduğu (Altıntaş, 2019); eşinden şiddet gören kadınların psikolojik iyi olma ve sosyal iyi olma düzeylerinin, eşinden şiddet görmeyen kadınlarınkinden daha düşük düzeyde olduğu (Hassan ve Malik, 2012); şiddete maruz kalan kadınlarla iletişimi olan bireylerin de korku, panik, öfke, hayal kırıklığı, kaygı, sıkıntı, üzüntü ve suçluluk gibi duyguları yaşadıkları; duygusal iyi olma ve psikolojik iyi olma boyutlarında bir takım güçlükler yaşadıkları (Gregory ve ark. , 2017) bulunmuştur. Okuda, Olfson, Hasin ve ark.'ın (2011) yapmış oldukları araştırmanın sonucunda, yakın partner şiddetine maruz kalan kadınlarda, depresyon, travma sonrası stress bozukluğu, panik bozukluk, yaygın kaygı bozuklukları, alkol ve madde kullanımında artış, bipolar bozukluğun ortaya çıktığını bulmuşlardır (Okuda, Olfson, Hasin ve ark., 2011). Cascardi ve O'Leary (1992) yapmış oldukları araştırmanın sonucunda, yakın partner şiddetine maruz kalan kadınlarda, maruz kalınan fiziksel şiddetin sayısı arttıkça ve/veya şiddetin uygulanma şekli kötüleştikçe, kadınların depresif belirtilerinin arttığı ve öz saygılarının azaldığı bulunmuştur. Golding (1999), şiddete maruz kalan kadınlarda görülen ruhsal sorunların travma sonrası stres bozukluğu, depresyon, intihar eğilimi, alkol ve uyuşturucu kullanımı şeklinde olduğunu belirtmektedir. Alan yazındaki bu araştırma bulguları, araştırmamızın bulgusuyla örtüşmektedir.

Araştırmanın sonucunda, eşinden şiddet görmeyen çalışan kadınların toplumsal cinsiyet rollerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Eşinden şiddet gören çalışan kadınların, geleneksel tutuma sahip olduğu, eşinden şiddet görmeyen çalışan kadınların ise eşitlikçi tutuma sahip olduğu bulunmuştur. Araştırmaya katılan çalışan kadınların % 47.5'unun geleneksel cinsiyet rollerine sahip olduğu, % 52.5'unun da eşitlikçi cinsiyet rollerine sahip olduğu bulunmuştur. Bu bulgudan, kadınlar çalışıyor olsalar da, geleneksel cinsiyet rollerine sahip olabildikleri de görülmektedir. Geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında kadınlar, aile ilişkileri içerisinde annedir, çocuklara birincil bakım veren kişidir, ev ve beslenme ile işleri ile ilgilenen kişidir. Erkekler ise baba olarak çocuklara ikincil bakım veren kişidir. Para kazanan

kişi olarak nitelendirilir (Seçer, Çeliköz ve Yaşa, 2007). Geleneksel bakış açısı, kadınlar ve erkekler arasında eşitsizliğe neden olacak şekilde kadınların daha düşük statüde görülmesine neden olmaktadır (Aydın ve ark., 2016). Geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinin etkisi ile kadınlar, şiddete uğramaktadır (Dinç-Kahraman, 2010). Kadınların ve erkeklerin aile, iş, evlilik, eğitim ve sosyal yaşantılarında eşit haklara ve sorumluluklara sahip olmaları eşitlikçi toplumsal cinsiyet rolleri içerisinde değerlendirilmektedir (Zeyneloğlu, 2008). Eşitlikçi toplumsal cinsiyet rol düzeyi yüksek olan bir birey ise karşısındaki bireyi “kadın” ya da “erkek” cinsiyet kategorilerine ayırıp onlara toplumun attığı cinsiyet rollerini yükleyerek toplumsal cinsiyet kalıp yargıları ile hareket etmez. Karşısındaki kişinin, birey olduğunun farkına vararak her bireyin değerli ve eşit olduğu inancıyla saygı ve empati temelli etkili bir iletişim kurar. Sağlıklı ve etkili iletişim kuran bir birey, eş seçiminde kendisine uygun kararları daha kolay vererek eşitlikçi toplumsal cinsiyet rollerine sahip bir bireyle evlenebilir. Eşitlikçi toplumsal cinsiyet rollerine sahip bir eşle evli olan kadının ise eşinden şiddet görme olasılığı azalabilir. Bunun dışında eşitlikçi toplumsal cinsiyet rollerine sahip kadınlar, eşlerinden şiddet görseler dahi bu durumun insan hakları ihlali olduğunun farkına vararak karşılaştıkları şiddet durumlarıyla daha etkili bir şekilde başa çıkabilirler. Alan yazına bakıldığında yapılmış olan araştırmalar şiddet mağduru ya da faili olma ile geleneksel tutuma sahip olma arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Kodan-Çetinkaya, 2013; Lichter ve McCloskey, 2004; McNaughton-Reyes ve ark., 2016; O’Brien ve ark., 2017; Santana ve ark., 2006). Akyüz’ün (2011) şiddet mağduru kadınlar üzerinde yapmış olduğu araştırmanın sonucunda, kadınların şiddete maruz kalma nedenleri olarak, %45 oranında “söylenenlere karşılık vermek”; %27 oranında “partnerin asabi yapısı” olarak belirttiklerini bulmuştur. Kadınların verdikleri bu yanıtlar, sosyalizasyon sürecinde toplumsal cinsiyet rollerinin öğrenilmesi ile ilişkilendirilmiştir. Geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine göre “bir erkek sinirli yapıda olabilir. Bu durum doğal karşılanmalıdır. Kadın da bu yüzden erkeğe karşı gelmeyecek susmalıdır”, düşüncesi vardır. Yapılmış olan araştırmalarda, kadınların eğitim düzeyi arttıkça daha yüksek düzeyde eşitlikçi toplumsal cinsiyet rollerine sahip oldukları ve eşlerinden şiddet görme düzeylerinin daha düşük olduğu (Jewkes, Corboz ve Gibbs, 2018); kadın ve erkeklerin eğitim düzeyi arttıkça eşitlikçi toplumsal cinsiyet rollerinin arttığı ve eş şiddetine yönelik davranışların azaldığı (Gibbs ve ark., 2018); geleneksel tutuma sahip katılımcıların, kadına yönelik fiziksel şiddeti meşrulaştırma düzeylerinin, eşitlikçi tutuma sahip katılımcılara göre daha yüksek olduğu (Küçükkesici, 2019) bulunmuştur. Alan yazındaki bu araştırma sonuçları, araştırmamızın bulgularıyla örtüşmektedir.

Sonuç olarak araştırma bulguları, eşten görülen şiddet ile çok yönlü eylemli kişilik, ruh sağlığı sürekliliği ve toplumsal cinsiyet rolleri arasında önemli ilişkilerin olduğunu ortaya koymaktadır. Eşinden şiddet gören çalışan kadınların öz yeterlilik, öz saygı, iç denetim odağı ve yaşam amaçlarının daha olumsuz olduğu görülmüştür. Şiddet gören kadınların psikolojik iyi olma, duygusal iyi olma, sosyal iyi olma düzeylerinin düşük olduğu; ve geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine sahip oldukları da bulunmuştur. Araştırma sonuçlarından hareketle aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

ÖNERİLER

Alan Araştırmacılarına Yönelik Öneriler:

-Bu araştırma, çalışan ve evli kadınlarla yürütülmüştür. Araştırmanın, çalışmayan ya da medeni durumu farklı kadınlarla da gerçekleştirilmesi yararlı olabilir.

-Bu araştırma, nicel araştırma teknikleri ile hazırlanmıştır. Araştırmanın, nitel veya karma araştırma teknikleri ile desteklenerek gerçekleştirilmesi daha kapsamlı bulgular elde edilmesinde yardımcı olabilir.

Psikolojik Danışmanlara, Eğitimcilere, Yasa Koyuculara ve Medyaya Yönelik Öneriler:

-Araştırmanın sonucunda, eşinden şiddet gören çalışan kadınların çok yönlü eylemli kişilik düzeylerinin, eşinden şiddet görmeyen kadınlarınkinden anlamlı düzeyde daha düşük olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bu sonucundan hareketle, kadınların şiddet görmesini engelleyebilmek için çok yönlü eylemli kişilik düzeylerini yükseltebilecek, öz saygı ve öz yeterlilik geliştirme programları ile kadınların çok yönlü eylemli kişilik özelliklerine sahip olması sağlanabilir. Böylece kadına yönelik şiddette çok yönlü eylemli kişilik, koruyucu bir faktör olarak kullanılabilir. Buna yönelik olarak psikolojik danışmanların psikoeğitim programlarını uygulamaları yararlı olacaktır.

- Araştırmanın sonucunda, eşinden şiddet gören çalışan kadınların ruh sağlığı sürekliliği düzeyleri, eşinden şiddet görmeyen kadınlarınkinden anlamlı düzeyde daha düşük olarak bulunmuştur. Araştırmanın bu sonucundan hareketle, şiddet gören kadınlara yönelik yapılacak müdahale çalışmaları önem arz etmektedir. Şiddet gören kadınların ruh sağlığı sürekliliklerini koruyacak önlemlerin alınarak kadınlara psikolojik danışma hizmetlerinin sunulması oldukça önemlidir.

- Araştırmanın sonucunda, eşinden şiddet gören çalışan kadınların, geleneksel tutuma sahip olduğu, eşinden şiddet görmeyen çalışan kadınların ise eşitlikçi tutuma sahip olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bu sonucundan hareketle, kadınlara eşitlikçi toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin bilgi verilerek toplumda kendilerini ifade etmelerine olanak sağlamak önemlidir. Ayrıca, cinsiyet eşitsizliğinden mağdur olmalarını engellemek için yalnızca kadınlara değil erkeklere de toplumsal cinsiyet eşitliği kapsamında bilimsel bilgiler sunmak, kadınların şiddete maruz kalmasını engelleme konusunda yardımcı olabilir. Toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin bilgilerin her eğitim kademesindeki öğrencilere bilimsel bilgi ışığında sunulması öğrencilerin doğru bilgileri içselleştirmesinde ve eşitlikçi toplumsal cinsiyet rollerini davranışa dönüştürmesinde etkili olabilir. Bu konuda psikolojik danışmanlara, eğitimcilere ve medyaya da büyük görevler düşmektedir.

- Araştırmanın sonucunda, eşinden şiddet gören çalışan kadınların öz yeterlilik, öz saygı, iç denetim odağı ve yaşam amaçlarının daha olumsuz olduğu görülmüştür. Şiddet gören kadınların psikolojik iyi olma, duygusal iyi olma, sosyal iyi olma düzeylerinin düşük olduğu; ve geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine sahip oldukları da bulunmuştur. Araştırmanın bu sonuçlarından hareketle, şiddetin, yalnızca şiddet mağdurlarını değil aynı zamanda şiddete tanık olan çocukları da etkilediğini söylemek mümkündür. Şiddete tanık olan çocukların duygusal ve davranışsal sorunları yaşamaları (Günşen İçli, 1994; Visser ve ark., 2015); ve gelecekte de şiddet davranışlarını göstermeleri olasıdır (Yaşar, 2017). Kadının eğitim almasının

ve çalışmasının desteklenmesi kadar, yasalarla korunmasını da sağlamak gerekir. Kadının şiddetten korunması için “İstanbul Sözleşmesi” gibi “resmi yaptırımların yürürlükte olması” çok önemlidir. 20 Avrupa Konseyi Üyesi ülke tarafından onaylanan ve 1 Ağustos 2014 tarihinde yürürlüğe giren tam adı: “Kadına Yönelik Şiddet ve Aile İçi Şiddetin Önlenmesi ve Bunlarla Mücadeleye Dair Avrupa Konseyi Sözleşmesi”nde taraf devletler, sözleşmenin 4. maddesi ile kadına karşı ayırimcılık taşıyan tüm uygulamaları kaldırmayı taahhüt etmişlerdir. İstanbul Sözleşmesi, “yalnızca eşler arasında değil, yaşamın bütün alanlarında “kadınlara yönelik tüm tehdit ve şiddet içeren davranışlar” bakımından geçerlidir. Kadın kavramı, 18 yaşından küçükleri de kapsamaktadır. Kamusal ve özel alanlarda kadına karşı şiddeti engellemek, önlemek, şiddete karşı caydırıcı ceza hükümlerine sahip olmak konusunda, imzacı ülkelere pozitif yükümlülükler vermektedir (Şen ve Şahin, 2021).

-Şiddet gören kadınların şiddete maruz kaldıklarında, şiddetten korunmalarının sağlanmaları önemlidir. Bu amaçla, İçişleri Bakanlığının “Kadın Acil Destek Uygulamasını (KADES)” kullanarak yardım alabilecekleri konusunda medyadan “kamu spotlarının” yayınlamasının da yararı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akkaş, İ. & Uyanık, Z. (2016). Kadına yönelik şiddet. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 6(1), 32-42.
- Akyüz, M. (2011). *Aile içi şiddet mağduru kadınların sosyo-kültürel özelliklerinin incelenmesi: Diyarbakır ili örneği*. Yüksek lisans tezi, Kara Harp Okulu, İstanbul.
- Altıntaş, D. (2019). *Şiddete maruz kalmaya bağlı olarak psikolojik dayanıklılık, bağışlayıcılık ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ufuk Üniversitesi, Ankara.
- Alp, A. (2007). *Yeni çalışma biçimleri ve değişen aile yapısı bağlamında çalışan kadınlar*. Tezsiz yüksek lisans projesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Arapkırlioğlu, H. & Tankız, D. (2011). Müzik öğretmenliği programı özel yetenek sınavlarında alan ve yerleştirme puanlarının karşılaştırılması (İnönü Üniversitesi örneği). *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 55-69.
- Arslan M.M., Yarimoğlu, B., Çekin, N. & Hilal, A. (2005). Eş şiddeti öyküsüyle adli tıp kurumu adana şube müdürlüğü'ne başvuran olguların incelenmesi. *Türkiye Klinikleri*, 2(2), 39-43.
- Atak, H. (2011). Yetişkinliğe geçiş yıllarında sigara içme davranışının psikososyal belirleyicileri ve sigara içmenin yaşam doyumu ve öznel iyi oluşla ilişkisi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 14(1), 29-43.

- Atak, H., Kapçı, E. G. & Çok, F. 2013. Çok yönlü eylemli kişilik ölçeği'nin Türkçe formunun değerlendirilmesi. *Düşünen Adam*, 26, 36-45.
- Aydın, M., Özen-Bekar, E., Yılmaz-Gören, Ş. & Sungur, M. A. (2016). Hemşirelik öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 223-242.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Başar, F. & Demirci, N. (2015). Toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve şiddet. *Kadın Sağlığı Hemşireliği Dergisi*, 2(1), 41-52.
- Başkale, H. & Sözer, A. (2015). Eşinden/partnerinden şiddet gören kadınların şiddet algısı ve mağduriyet nedenleri. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 14(6), 468-474.
- Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: Cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88(4), 354-364.
- Bulut, S. (2017). Giresun ili ve yöresi ağızlarında kadın. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 325-355.
- Burczycka, M. (2014). *Trends in self-reported spousal violence in Canada*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/85-002-x/2016001/article/14303/01-eng.htm>
- Burger, J. (2006). *Kişilik*. (İ. D. Erguvan Sarıoğlu, Çev.). Kaknüs Psikoloji.
- Cascardi, M. & O'Leary, K. D. (1992). Depressive symptomatology, self-esteem, and self-blame in battered women. *Journal of Family Violence*, 7(4), 249-259.
- Chen, L., Zonghuo Y., Xianming, L. & Zhaoxin, H. (2016). Intimate partner violence against married rural-to-urban migrant workers in eastern china: prevalence, patterns, and associated factors. *BMC Public Health*, 16, 1232-1247.
- Chuemchit, M., Suttharuethai, C., Rewat, R., Laddawan, D., Pajaree, A. & Saskia E. W. (2018). Prevalence of intimate partner violence in Thailand. *Journal of Family Violence*, 33, 315-323.
- Côté, J. E. (1997). An empirical test of the identity capital model. *Journal of Adolescence*, 20(5), 577-597.
- Côté, J. E. (2005). Identity capital, social capital and the wider benefits of learning: generating resources facilitative of social cohesion. *London Review of Education*, 3(3), 221-237.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni*. (S.B. Demir, Çev. Ed.). Eğiten Kitap.
- Çetiner, Ş. G. (2006). *Aile içi şiddet yaşayan kadınlarda cinsel sorunlar ve intihar olasılığı*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Demirci, İ. & Akın, A. (2015). Ruh sağlığı sürekliliği kısa formunun geçerliği ve güvenilirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 48(1), 49-64.
- Dennerstein, L. (1995). Mental health, work, and gender. *International Journal of Health Services*, 25(3), 503-509.

- Dillon, G., Hussain, R., Loxton, D. & Rahman, S. (2013). Mental and physical health and intimate partner violence against women: A review of the literature. *International Journal of Family Medicine*, 1-15. <https://doi.org/10.1155/2013/313909>
- Dinç-Kahraman, S. (2010). Kadınların toplumsal cinsiyet eşitsizliğine yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 3(1), 30-35.
- Dişsiz, M. & Hotun Şahin, N. (2008). Evrensel bir kadın sağlığı sorunu: Kadına yönelik şiddet. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 1(1), 50-58.
- Doksat, M. K. (2011). Şiddet psikolojisinin evrimsel yönü. *Türkiye Klinikleri*, 4(2), 1-7.
- Eryılmaz, A. (2012a). Pozitif psikoterapi bağlamında geliştirilen ergenler için amaçları genişletme grup rehberliği programının etkililiğinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 7(164), 3-19.
- Eryılmaz, A. (2012b). Pozitif psikoterapi bağlamında yaşam amaçları belirleme ölçeğinin üniversite öğrencileri üzerinde psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 15, 166-174.
- Eşkinat, R. 2013. Türkiye’de kadına yönelik ekonomik şiddet (boşanmış kadınlara yönelik araştırma). *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 37, 289-302.
- Fromm, E. (1994). *Sevginin ve şiddetin kaynağı*. (Y. Salman ve N. İçten, Çev.). Payel Yayınevi.
- Gibbs, A., Jewkes, R., Willan, S. & Washington, L. (2018). Associations between poverty, mental health and substance use, gender power, and intimate partner violence amongst young (18-30) women and men in urban informal settlements in South Africa: A cross-sectional study and structural equation model. *PLoS one*, 13(10), 1-19. <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0204956>
- Gladding, S. T. (2013). *Psikolojik danışma, kapsamlı bir meslek*. (Çev Ed. N. Voltan-Acar). Nobel Yayın.
- Golding, J. M. (1999). Intimate partner violence as a risk factor for mental disorders: a meta-analysis. *Journal of Family Violence* 14, 99–132. <https://doi.org/10.1023/A:1022079418229>
- Gödelek, K. (2005). Güç iktidar ilişkisi bağlamında kadına yönelik şiddet. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 97-107.
- Gregory, A., Feder, G., Taket, A. & Williamson, E. (2017). Qualitative study to explore the health and well-being impacts on adults providing informal support to female domestic violence survivors. *BMJ open*, 7 (3), 1-10. <http://dx.doi.org/10.1136/bmjopen-2016-014511>
- Günşen İçli, T. (1994). Aile içi şiddet: Ankara-İstanbul ve İzmir örneği. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 11(1-2), 7-20.
- Harnois, G. & Gabriel, P. (2002). *Mental health and work: Impact, issues and good practices*. World Health Organization and the International Labour Organisation.
- Hassan, S. & Malik, A. A. (2012). Psycho-social correlates of intimate partner violence. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 27(2), 279-295.

- Hogg, A. M. & Graham M. V. (2011). *Sosyal psikoloji*. (İ.Yıldız ve A. Gelmez, Çev.). Ütopya Yayınevi.
- İncecik, Y., Kurdak, H., Özcan, S., Akpınar, E., Saatçı, E. & Bozdemir, N. (2009). Eş şiddeti ve aile hekimliği. *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 3(1), 1-8
- James, M. (1994). *Domestic violence as a form of child abuse: identification and prevention*. Australian Institute of Family Studies.
- Jewkes, R., Corboz, J. & Gibbs, A. (2018). Trauma exposure and IPV experienced by Afghan women: analysis of the baseline of a randomised controlled trial. *PLoS one*, 13(10), 1-15.
- Judge, A. T. & Bono J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 80-92.
- Kadınlara karşı şiddetin tasfiye edilmesine dair bildiri (1993, 20 Aralık). *Resmi Gazete*, (44/104). <https://www.ombudsman.gov.tr/>
- Kazaura, R. M., Mangi J. E. & Dereck C. (2016). Magnitude and factors associated with intimate partner violence in mainland Tanzania. *BMC Public Health*, 16, 494-501.
- Keyes C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121-140.
- Keyes, C. L. M & Annas, J. (2009). Feeling good and functioning well: Distinctive concepts in ancient philosophy and contemporary science. *The Journal of Positive Psychology*, 4(3), 197-201.
- Keyes, C. L. M., Wissing, M., Potgieter, J. P., Temane, M., Kruger, A. v & Van Rooy, S. (2008). Evaluation of the mental health continuum-short form (MHC-SF) in Setswana-speaking South Africans. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 15, 181-192.
- Kılıç, B. Ç. (1999). *Aile içi kadına yönelik şiddetin belirlenmesi ve hemşirenin rolü*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kim, J. & Gray, K. A. (2008). Leave or stay? Battered women's decision after intimate partner violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 23(10), 1465-1482
- Kocacık, F. & Doğan, O. (2006). Domestic violence against women in Sivas, Turkey: survey study. *Croatian Medical Journal*, 47(5), 742-749
- Kodan Çetinkaya, S. (2013). Üniversite öğrencilerinin şiddet eğilimlerinin ve toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Nesne Dergisi*, 1(2), 21-43.
- Kuzgun, Y. & Sevim, S. (2004). Kadınların çalışmasına karşı tutum ve dini yönelim arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 14-27. 03
- Küçükkeskici, B. (2019). *Fiziksel şiddetin meşrulaştırılmasının ve toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumların evlilikte kadına yönelik fiziksel şiddetin meşrulaştırılması üzerindeki rolünün incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Lerner, C. F. & Kennedy, L. T. (2000). Stay-leave decision making in battered women: Trauma, coping and self-efficacy. *Cognitive Therapy and Research*, 24(2), 215-232.

- Lichter, E. L. & McCloskey, L. A. (2004). The effects of childhood exposure to marital violence on adolescent gender-role beliefs and dating violence. *Psychology of Women Quarterly*, 28(4), 344-357.
- Lüdtke, O., Trautwein, U. & Husemann, N. (2009). Goal and personality trait development in a transitional period: assessing change and stability in personality development. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35(4), 428-441.
- Machado, C., Martins, C. & Caridade, S. (2014). Violence in intimate relationships: a comparison between married and dating couples. *Journal of Criminology*, 2-9. <http://dx.doi.org/10.1155/2014/897093>
- McNaughton-Reyes, H. L. M., Foshee, V. A., Niolon, P. H., Reidy, D. E. & Hall, J. E. (2016). Gender role attitudes and male adolescent dating violence perpetration: Normative beliefs as moderators. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(2), 350-360.
- Mundodan J.M., Lamiya, K.K. & Haveri, S.P. (2021). Prevalence of spousal violence among married women in a rural area in North Kerala. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 10(8), 2845-2852.
- Nybergh, L., Taft, C., Enander, V. & Krantz, G. (2013). Self-reported exposure to intimate partner violence among women and men in Sweden: results from a population-based survey. *BMC Public Health*, 13, 845-858.
- O'Brien, K. S., Forrest, W., Greenlees, I., Rhind, D., Jowett, S., Pinsky, I. & Iqbal, M. (2018). Alcohol consumption, masculinity, and alcohol-related violence and anti-social behaviour in sportspeople. *Journal of science and medicine in sport*, 21(4), 335-341
- Okan-İbiloğlu, A. (2012). Aile içi şiddet. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(2), 204-222.
- Okuda, M., Olfson, M., Hasin, D., Grant, B.F. Lin, K.H. & Blanco, C. (2011). Mental health of victims of intimate partner violence: results from a national epidemiologic survey. *Psychiatric Services* 62, 959-962.
- Okyay, P., Atasoylu, G., Önde, M., Dereboy, Ç. & Beşer, E. (2012). Kadınlarda yaşam kalitesi anksiyete ve depresyon belirtilerinin varlığında nasıl etkileniyor? Kesitsel bir alan çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 23(3), 178-88.
- Orindi, BO., Ziraba, A., Bruyneel, L., Floyd, S. & Lesaffre, E. (2021). Invariance of the WHO violence against women instrument among Kenyan adolescent girls and young women: Bayesian psychometric modeling. *Plos One*, 16(10), 1-16.
- Özateş, Ö. S. (2009). Bir sosyal hizmet müdahalesi olarak aile içi şiddet mağduru kadın sorununda feminist etik yaklaşım. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 20(2), 99-107
- Özaydın, M. M. & Özdemir, Ö. (2014). Çalışanların bireysel özelliklerinin iş tatmini üzerindeki etkileri: Bir kamu bankası örneği. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 251-281
- Özkazanç, A. & Yetiş, E. Ö. (2016). Erkeklik ve kadına şiddet sorunu: Eleştirel bir literatür değerlendirmesi. *Fe Dergi*, 8(2), 13-26.
- Polat, O. (2016). Şiddet. *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*, 22(1), 15-34.

- Rada, C. (2014). Violence against women by male partners and against children within the family: prevalence, associated factors, and intergenerational transmission in Romania: A cross-sectional study. *BMC Public Health*, 14, 1-28.
- Rivera-Rivera, L., Lazcano-Ponce, E., Salmerón-Castro, J., Salazar-Martínez, E., Castro, R. & Hernández-Avila, M. (2004). Prevalence and determinants of male partner violence against Mexican women: A population-based study. *Salud Publica Mexico*, 46(2), 113-122.
- Rosenfield, S. (1989). The effects of women's employment: Personal control and sex differences in mental health. *Journal of Health and Social Behavior*, 30, 77-91.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C. & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60(1), 141-156.
- Rotter, J.B. (1966) Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Rurangirwa, A. A., Mogren, I., Ntaganira, J. & Krantz, G. (2017). Intimate partner violence among pregnant women in Rwanda, its associated risk factors and relationship to antenatal services attendance: a population-based study. *BMJ Open*, 7, 1-11.
- Rutherford, A., Zwi, A. B., Grove, N. J. & Butchart, A. (2007). Violence: a glossary. *Journal of Epidemiol Community Health*, 61, 676-680.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Sağkal, T., Kalkım, A., Sülü-Uğurlu, E. & Ersoy-Kırmızılar, N. (2014). Gebelerin eşi tarafından şiddete maruz kalma durumları ve şiddetle ilişkili faktörlerin incelenmesi. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 13(5), 381-390.
- Santana, M. C., Raj, A., Decker, M. R., La Marche, A. & Silverman, J. G. (2006). Masculine gender roles associated with increased sexual risk and intimate partner violence perpetration among young adult men. *Journal of urban health*, 83(4), 575-585.
- Saygan, B. & Peken-Uludağlı, N. (2021). Yaşam boyu toplumsal cinsiyet rollerinin gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 13(2), 354-382.
- Schwartz, S. J., Côté, J. E. & Arnett, J. J. (2005). Identity and agency in emerging adulthood: Two developmental routes in the individualization process. *Youth and Society*, 37(2), 201-229.
- Seçer, Z., Çeliköz, N., & Yaşa, S. (2007). Bazı kişisel özelliklerine göre okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların babalarının babalığa yönelik tutumları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 425-438.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Pegem Akademi.
- Sorensen, G. & Verbrugge, L. M. (1987). Women, work, and health. *Annual Reviews Public Health*, 8, 235-251.

- Su, Z., McDonnell, D., Roth, S., Li, Q., Şegalo, S., Shi, F. & Wagers, S. (2021). Mental health solutions for domestic violence victims amid COVID-19: A review of the literature. *Globalization and Health*, 17(67), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12992-021-00710-7>
- Şen, E. & Şahin, B. (2021). İstanbul sözleşmesi; Çekilmeli mi, devam mı etmeli? <https://www.hukukihaber.net/istanbul-sozlesmesi-cekilmeli-mi-devam-mi-etmeli-makale,8130.html>
- Tabachnick, B. & Fidell, L.S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. (M. Baloğlu, Çev.). Nobel.
- Tang, S. (2021). Gender-based 'women-to-women' violence against urban Chinese single women (aged 30–48) in contemporary China. *Sexuality & Culture*, 25, 1159–1191.
- Taşdan, M. & Erdem, M. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşamı kalitesi ile örgütsel değer algıları arasındaki ilişki düzeyi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 92-113.
- Taycan, O. & Coşkun, B. (2020). *Ruh sağlığını güçlendirme kavramlar, kanıtlar, uygulamalar*. Türkiye Psikiyatri Derneği Yayınları.
- Taylor, S. E., Peplau, L. A. & Sears, D. O. (2012). *Sosyal psikoloji*. (Çev. A. Dönmez). İmge.
- Tel, H., Kocataş, S., Güler, N., Tel-Aydın, H. & Akgül-Gündoğdu, N. (2019). Evli kadınların aile içi şiddete maruz kalma durumu ve etkileyen faktörler. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, (Özel Sayı)*, 256-264.
- Thomas, L. J., Lewis, J. B., Martinez, I., Cunningham, S. D., Siddique, M., Tobin, J. N. & Ickovics J. R. (2019). Associations between intimate partner violence profiles and mental health among low-income, urban pregnant adolescents. *BMC Pregnancy and Childbirth*, 19(1), 120-128.
- Tun, T. & Ostergren, P. O. (2020). Spousal violence against women and its association with sociodemographic factors and husbands' controlling behaviour: the findings of Myanmar Demographic and Health Survey (2015–2016). *Global Health Action*, 13, 1-12.
- Turan, N. (2018). Çalışma mutluluğu: Kavram ve kapsam. *B.U.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 37(1), 169-212.
- TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) [04.04.2020]. *Türkiye'de kadına yönelik aile içi şiddet araştırması*. http://www.tuik.gov.tr/MicroVeri/KYAS_2014/downloads/agiirliik.xlsx
- Türk, H. B. (2008). Eril tahakkümü yeniden düşünmek: erkeklik çalışmaları için bir imkân olarak pierre bourdieu. *Toplum ve Bilim*, 112, 119-146.
- Uçar, O. (2011). *İzmir aile mahkemelerinde boşanma davası görülen kadınların eş şiddetine maruz kalma durumu*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ünal, B. & Gülseren, L. (2020). COVID-19 pandemisinin görünmeyen yüzü: Aile içi kadına yönelik şiddet. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 23(Ek 1), 89-94.
- Vameghi, R., Akbari, S. A. A., Majd, H. A., Sajedi, F. ve Sajjadi, H. (2018). The comparison of socioeconomic status, perceived social support and mental status in women of

- reproductive age experiencing and not experiencing domestic violence in Iran. *Journal of Injury and Violence Research*, 10(1), 35-44.
- Vefikuluçay-Yılmaz, D., Zeyneloğlu, S., Kocaöz, S., Kısa, S., Taşkın, L. & Eroğlu, K. (2009). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(6), 775-792.
- Visser, M. M., Telman, M.D., Schipper, J. C., Lamers, F., Schuengel, W. C. & Finkenauer, C. (2015). The effects of parental components in a trauma-focused cognitive behavioral based therapy for children exposed to interparental violence: Study protocol for a randomized controlled trial. *BMC Psychiatry*, 15, 1-18.
- Walby, S. & Towers, J. S. (2017). Measuring violence to end violence: Mainstreaming gender. *Journal of Gender-Based Violence*, 1(1), 11-31.
- World Health Organization. [14.04.2019]. Definition and typology of violence. <https://www.who.int/violenceprevention/approach/definition/en/>
- Yanıkkerem, E. (2002). 15-49 yaş evli kadınların aile içi şiddete ilişkin görüşlerinin ve şiddete maruz kalma durumlarının incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Yaşar, M. R. (2017). İki şiddet arasında kadın. *Akademik Matbuat*, 1(1), 1-20.
- Yüksel-Şahin, F. & Taşkın, T. (2019). Çalışmayan ev kadınlarının mutluluk ve kişisel gelişim yönelimi düzeylerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(Özel Sayı 1), 24-36.
- Zeyneloğlu, S. (2008). Ankara'da hemşirelik öğrenimi gören üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.



Doğaya Yönelik Olarak Gelişen Arazi Sanatının Sanatçılar Üzerindeki Etkisi

Influence of Land Art Improved Pursuant Nature of Artists

Gonca Hülya Yayan ¹

Dajana Sevil Hacısüleymanoğlu^{2*}

* Sorumlu yazar

¹Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Türkiye
Assoc. Prof. Dr., Gazi University, Turkey
gyayan@gazi.edu.tr

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-2915-3137>

²Dr. Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Türkiye,
Phd Student, Gazi University, Turkey,
dajanasevil@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-5280-9029>

Makale geliş tarihi / First received : 15.12.2021

Makale kabul tarihi / Accepted : 28.01.2022

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

- 1- Yazarların katkı oranı eşittir.
- 2- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.
- 3- Makalemizde etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur. Nitel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılan araştırma makalesi olduğundan etik kurul vb. izinlere gerek duyulmamıştır.
- 4- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

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

Atf bilgisi / Citation:

Yayan, G. H. & Hacısüleymanoğlu, D. S. (2022). Doğaya yönelik olarak gelişen arazi sanatının sanatçılar üzerindeki etkisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 397-408.

ÖZ

Geçmişte doğa ile barışık yaşamayı öğrenen insanoğlu, günümüzde şehirleşmeyle birlikte doğadan uzaklaşmıştır. Bugün yaşadığımız dünyada, nüfusun hızlı artışı yanında sanayileşme ve modernleşme de doğanın kutsal sayıldığı ve korunduğu bu sürece büyük zararlar vermektedir. Bunun sonucu olarak yaşanan bu olumsuz gelişmeler, insanoğlunun doğaya olan bakış açısını da değişime uğratmıştır. Doğa aslında ilkel toplumlardan bugüne kadar sanatın daima temel kaynağını teşkil etmiştir. Sanatçılarda toplumdaki gelişim süreçlerine bağlı olarak doğaya olan bakışlarına farklılıklar kazandırmışlardır. Modern çağ öncesindeki dönemlerde doğanın güzelliği ile ilgilenen pek çok sanatçı, günümüzde ise doğanın sömürülmesine dikkat çekmeye çalışmaktadırlar. Bu sanatçılar, eserleriyle yaşadıkları toplumlarda bir bilinç kazandırma rolünü de üstlenmişlerdir. Dolayısıyla teknolojik gelişmelerin sebep olduğu pek çok organik yıkımın hızlandığı günümüzde doğanın önemine vurgu yapan sanatsal hareketlerde de artışlar söz konusu olmaktadır. Bu çalışmada doğanın sanat ile olan ilişkisi ve sanatçıların doğa duyarlılığı için ürettikleri eserler incelenirken nitel araştırma yöntemlerinden olan eser analizi ve literatür taraması yöntemleri kullanılmıştır. Amaç ise sanatçıların doğayı konu aldığı çalışmalar ele alınarak, kaybedilen değer ve bilincin hatırlatılması olmuştur.

Anahtar kelimeler

Doğa, Sanat, Sanatçı, Modernleşme, Arazi Sanatı

ABSTRACT

Mankind, who learned to live in peace with nature in the past, has moved away from nature along with the urbanization today. In the world we live at present, industrialization and modernization, as well as the rapid increase in population, cause great harm to this process in which nature is considered sacred and protected. As a result of this, these negative developments have also changed the perspective of human beings towards nature. In fact, nature has always been the main source of art from primitive societies until today. Depending on the development processes in societies, artists have brought differences in their view of nature. Many artists, who were interested in the beauty of nature in the pre-modern era, are trying to draw attention to the exploitation of nature today. These artists have also undertaken the role of raising awareness in the societies they live in with their artworks. Therefore, there is an increase in artistic movements emphasizing the importance of nature today, where many organic destructions caused by technological developments are accelerating. In this study, while examining the relationship between nature and art and the artworks produced by artists for nature sensitivity, it has been tried to benefit from the methods of work analysis and literature review, which are qualitative research methods. The purpose was to remind the lost value and consciousness by considering the artworks of the artists on nature.

Keywords

Nature, Art, Artist, Modernization, Land Art

GİRİŞ

Geçmişte doğa ile bütünleşerek yaşamını sürdüren insanların, gelişen ve ilerleyen dünya düzeni ile doğadan uzaklaşmış oldukları bir gerçektir. Günümüzde doğanın kutsal sayıldığı, korunduğu bu süreç, geride kalmış ve nüfusun hızlı artışı, sanayileşmenin gelişimi ise doğanın yıpranmasına sebep olmuştur. Maalesef yaşanan bu gelişmeler doğanın evrensel değerini de arka plana atmıştır. Freud (2011, s. 16) insan uygarlığını; “İnsanların doğanın güçlerine egemen olabilmek için ve onun ürünlerine insanların gereksinimlerini doyurabilmek amacıyla el koyabilmek, öte yandan gereken bütün düzenekleri insanların birbirleriyle olan ilişkileri ve özellikle de ulaşılabilen ürünlerin paylaşımı için düzenleyebilmek üzere kazanmış oldukları bütün bilgi ve beceriler” olarak tanımlamıştır. Günümüzde insan giderek doğadan bağımsızlaşırken kendini doğadan bağımsız bir özne olarak görmeye de başlamıştır (Erzen, 2016, s. 44).

Bugün modernleşmeyle beraber değişen doğa, iklim sorunları da ekolojik sistemin bozulmasını gündeme getirmiş ve doğanın tüm özellikleri ile evrensel bütünlüğün devamında da bir rolü söz konusu olmuştur. “Doğadaki bu büyüünün bozulması ise insanlığın büyüünün de bozulmasına yol açmıştır” (Bookchin, 1996, s. 197). Günümüzde insan doğanın yerine geçerken, gereksinimleri doğrultusunda da onu zorlayarak günden güne bozulan bütünlüğün sebebi haline gelmiştir. “Günümüzde modernleşme sürecinde kentsel bunalımlar, ağırlıklı olarak kapitalizmin toplumla doğa arasındaki yaratılmış olan bölünmeyi yansıtmaktadır” (Bookchin, 1996, s. 35). Modernleşme döneminde bu denli farklılıkların ortaya çıkarmasının asıl sebebi, sosyal, ekonomik ve toplumsal olarak ilerlemeyle ilgilidir. Modern çağ dediğimiz şey tam anlamıyla yeniliklerin zamanıdır. 1945 yılından günümüze kadar uzayan modernleşme çağının hızlı gelişimi, sonraki yıllarda ekolojik bir bilinç oluşumuna da sebep olmuştur. “1960’lı yıllarda ortaya çıkan ekolojik bilinç sadece -doğaya dönme- isteğiyle kalmamış, -ilerleme- terimine karşı çıkmaya da sebep olmuştur. Gitgide sanayileşen, bürokratikleşen, teknikleşen kent ortamında gelişen (yol, su, elektrik, trafik) insanları, doğa özlemine yeşillığe doğru yöneltmeye başlamıştır” (Tuncer, 1998, s. 53,54). Teknolojinin hızla gelişmesi ve kentleşme ile oluşan bu doğa özlemi sanatçıları ve sanatsal üretimlerini de etkisi altına almıştır.

“Doğa, yani insanın sürekli değişmekte olan çevresi” (Freud, 2011, s. 77), tarihsel süreç boyunca sanatsal üretilere kaynak oluşturmuştur. Modern çağ öncesi sanat, sanatçılarla doğayı tüm güzellikleriyle bize sunarken yaşadığımız modern çağda ise sanatçılar, eserleriyle doğanın sömürülmesi ve bireyin doğadan kopuşunu çeşitli göndermeler yaparak bilinçlendirme görevini üstlenmişlerdir. Kentleşme ile doğanın ve sanatçıların uğradığı değişim, insanın doğa algısını farklılaştırarak, sanatçının doğaya bakış açısını da değiştirmiştir. Modern sanatçılar için estetik, güzel olandan çok gerçeği yansıtan olmuştur. Fischer (1990, s. 37) için “Sanatçının görevi birlikte yaşadığı insanlara olayların gerçek anlamını açıklamak, toplumsal ve tarihsel gelişmenin gerekliliğini ve kurallarını anlatmak, insanla doğa ve insanla toplum arasındaki temel ilişkiler ve sorunları çözümlenmek olmuştur”. Günümüzde modern sanatın doğa bilimleri ile ilerlemesi ve izleyiciye sunma şekilleri de geçmişte olduğundan farklı bir hal almıştır. 1960’ların sonunda, doğal malzemeler kullanılarak açık alanlarda gerçekleştirilen çalışmalar, “Yer Sanatı”, “Yeryüzü Sanatı” ya da “Arazi Sanatı” olarak adlandırılmıştır. Bu anlamlar altında yapılan sanatsal hareketler sanatçının doğa algısındaki değişimine örnek olmuştur. “1970’lere gelindiğinde yapılan bu çalışmaların odak noktası sadece doğa ve insanlar arasındaki dengesizlikleri işaret etmek iken sonraları daha anlamlı bir şekilde restorasyon üzerine olmuştur. Bu odaklanma

doğanın iyileştirilmesi müdahalelerini de beraberinde getirmiş, sanatçılar çalışmalarıyla çevrede olumlu değişiklikler yapmayı hedeflemişlerdir” (Aydın ve Zümrüt, 2013, s. 58). Başlarda Arazi Sanatının çevresel olaylara fazla odaklanmayan daha çok anıtsal ölçeklere sahip bir akım olduğu düşünülmüştür (Strewlow ve Prigann, 2004). Ancak zamanla Arazi Sanatı çevresel sorunlarla ilgilenen ve bu sorunlara karşı duyarlılık sağlamak amaçlı yapılan sanatsal hareketlere dönüşmüştür. Arazi sanatı, sanatçıların doğaya yönelik duyarlılığının bir göstergesi olduğu kadar, sanatın işlevine yönelik bir bilinçlendirme olarak da nitelendirilmiştir (Antmen, 2009, s. 256). Arazi Sanatını diğer akımlardan ayıran özellik ise manzarayı mekana dönüştürerek mekana özgü oluşturulması olmuştur. Doğaya dair bir bilinç oluşumunu amaçlayan ve teknolojiye karşı doğayı kutsal sayan bu yaklaşımı konu alan birçok sanatçıda yer almıştır. Bu sanatsal hareketlerle doğaya olan duyarlılığa vurgu yapmak isteyen sanatçılar, eserleriyle doğaya iyileştirici müdahalelerde bulunmuşlardır. 1960’larda gelişen bu sanatsal hareketin günümüzde de etkisini sürdürdüğü görülmüştür. Bu sebeple yakın geçmiş ve günümüz sanatçıları çalışmaya konu olmuştur. Böylelikle sanatçıların doğayı konu aldığı çalışmalar ele alınarak, kaybedilen değer ve bilincin hatırlatılması amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan eser analizi ve literatür taraması yöntemleri kullanılmıştır.

DOĞAYA YÖNELİK GELİŞEN DUYARLILIKTA SANATÇININ ETKİSİ

Sanatsal alanda yapılan hareketler doğanın öneminin vurgulanması bağlamında önemli bir yere sahiptir. “Zaman geçerken ve yirminci yüzyılın kalan son yılları da pekâlâ insanlıkla doğa arasındaki dengelerin yeniden kurulması için son fırsat olabilir” (Bookchin, 1996, s. 41). Bugün doğayı sömürgesi haline getiren insanoğlu, aslında sanat yoluyla doğanın önemine dikkat çekerken aynı zamanda bir farkındalık da yaratmaktadır. Günümüzde insan ile doğa arasındaki bu dengeyi sarsan pek çok yıkıcı teknolojik gelişimler olsa da sanat ile kazandırılan bu duyarlılık değişime giden yolun önemli bir parçasını teşkil etmektedir. Yapılmış olan bazı Arazi Sanatı projeleri ile gelişen doğal süreçlerde uzun yıllardır varlığını sürdürmektedir. Bu yaklaşımlarla sanatçılar, bugünden gelecek kuşaklara bırakacaklarımıza da önemli bir vurguyu da yapmaktadırlar. Bu konuda çalışan günümüz sanatçıları arasında Agnieszka Gradzik ve Wiktor Szostalo, Christo and Jeanne–Claude, Olga Ziemska, Sibel Horada ve Chicago’daki bazı anonim sanatçılar yer almaktadır.

Görsel 1. *Tree Hugger, Agnieszka Gradzik and Wiktor Szostalo, Poznan, 2008 (Yoo, 2021).*



Sanatçıların bu konuda yaptıkları eserlerini sırasıyla inceleyecek olursak, Agnieszka Gradzik ve Wiktor Szostalo'nun ortak eserinde, doğaya verilmesi gereken değeri vurgulamışlardır. "Tree Hugger" adlı eserde, Polonyalı heykeltıraş sanatçıları Agnieszka Gradzik ve Wiktor Szostalo çevresel bir sanat projesini ele almışlardır. Geliştirilen bu projenin amacı, insanın doğa ile olan kişisel ve samimi ilişkisini tekrar keşfetmesini sağlamaktır. Sanatçılar görsel 1'de yer alan çevresel çalışmayı şu sözlerle açıklamışlardır:

"Tree Hugger" Projesi, doğayla olan ilişkimizi çok kişisel ve samimi bir düzeyde yeniden keşfetmemize yardımcı olmak için tasarlanmış ve devam eden bir çevre sanatı çalışmasıdır. Dallardan, çubuklardan, asmalardan ve diğer doğal malzemelerden yapılmış bu eğlenceli heykeller, bize insanların hala doğal çevremizin bir parçası olduğunu hatırlatmaktadır. Dışarıda arkadaşlarımızla oynarken ağaçlara tırmanmakta günlük deneyimimiz bir parçasıdır. Hiç ağaca sarılmadan tırmanan oldu mu? Projemiz yerel topluluklara ulaşmak için mükemmel bir fırsat sunmaktadır. Çalışmamız çevre için ayağa kalkmanın eğlenceli ve politik olmayan bir şekilde yapılabileceğini, çağdaş sanatın eğlenceli olabileceğini bizlere göstermektedir. "Tree Hugger" Projesi neredeyse her yerde gerçekleştirilmektedir. Yerel parkınızda, okulunuzda veya topluluk bahçenizde başlı başına bir etkinlik olabilir veya insanların bir araya geldiği hemen hemen herhangi bir yerel topluluk festivaliyle bağlantılı olarak da inşa edilebilmektedir (Layyla over the rooftops of the world, 2013).

İki sanatçının başlattığı bu proje, Polonya'nın Poznan şehri ile sınırlı kalmayarak, birçok ülkede de uygulanmıştır.

Görsel 2. *Tree Hugger, Agnieszka Gradzik and Wiktor Szostalo, Brooklyn Ny, 2009 (Gradzik ve Szostalo, 2021).*



Sanatçıların görsel 2'de yer alan çalışmasında, objeler ağaca sarılarak yapılmış olup projenin Brooklyn'de gerçekleştirilmiş bir örneğidir. Sanatçılar, gittikleri her yerde buldukları organik malzemeler ile projenin birçok farklı temsilini gerçekleştirmektedirler. Görsel 1'de ağaca sarılmak için bir dizi insanın sıraya girdiği görülürken görsel 2'de ağaç ile birey arasındaki ilişki daha da samimi bir halde karşımıza çıkmaktadır.

Görsel 3. *Tree Hugger*, Agnieszka Gradzik and Wiktor Szostalo, Vienna, 2007 (Gradzik ve Szostalo, 2021).



Sanatçıların görsel 3'te yine farklı bir ülkede yapılmış olan bir diğer proje görülmektedir. Bu kez eserde ağaca sarılan ve tırmanan çocuk figürleri dikkat çekmektedir. Projelerde yer alan bireylerin sayısı ya da yaş grubu değişkenlik gösterirken mesaj ve amaç hep aynıdır. Sanatçılar oluşturdukları bu projeler ile doğanın insanla olan ilişkisine vurgu yapmaktadır. Doğaya verilmesi gereken özen ve sevginin aslında ne kadar kolay ve eğlenceli olabileceği gösteren bu eserler, doğa ile iç içe yaşayan insanın geçmişi ile olan birer anıları niteliğinde olmuştur. Projenin uygulanabilirliği, doğanın bize sunduğu sınırsızlığa bir vurgu sayılabilir. Günümüzde doğanın insanlığa sunduğu sayısız imkan ve güzellik karşısında insan, hakimiyet duygusu ile hareket etmektedir. Ancak bizler doğanın değerlerine sahip çıkarak onu geleceğe bırakmakta görevli sayılmalıyız. "Doğaya asla tam olarak hâkim olamayız ve insanın kendisi de bu doğanın bir parçası olan organizmamızda her zaman geçici, uyum ve verim kapasitesi de sınırlı bir yapı olarak kalacaktır" (Freud, 2011, s. 50).

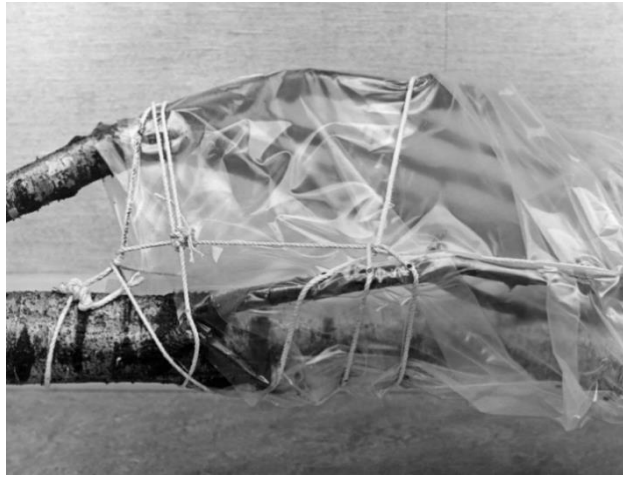
Görsel 4. *Wrapped Tree*, Christo and Jeanne – Claude, İsviçre, 1998 (Soley, 2021).



Arazi sanatı projeleri ile tanınan diğer sanatçılardan Bulgaristan doğumlu Christo ve NewYork doğumlu Jeanne Claude, 1998 yılında İsviçre'de görsel 4'te yer alan ağaç giydirme projelerini gerçekleştirmişlerdir. 178 Ağacı polyester kumaşla kaplayarak, ışık ve gölge oyunları ile değişik

formlar kazanmalarını sağlamışlardır. Bu görsel şölenin yanı sıra yaptıkları kaplamalar ile ağaçları bir ay boyunca kötü hava şartlarından da korumuştur. İlerleyen zamanlarda sanatçılar, projeyi genişletmek istemiş ülke görevlilerinden gerekli izinleri alamamışlardır. Doğada gördüğümüz her şey gibi ağaçlarda ekolojik sistemde çok önemli bir yer kaplamaktadır. İklim kontrolünü sağlayan ağaçlar ve bitkiler hava arıtma, karbon birikimini azaltma, toprak ve su dengesini koruma, gürültüyü azaltma, çevresel kirliliğini önleme gibi birçok işlevi yerine getirerek yeryüzünü yaşanabilir bir ortama dönüştürmektedir. Sanatçılar tarafından doğada yapılmış bu tür projeler, izleyiciyi estetiğin yanı sıra zihinsel bir algılama sürecine dahil etmektedir. Böylece izleyici teknoloji karşısında yıkıma uğrayan doğaya dair bir bilinçlenme evresine girerken bu aşamada insanın doğa üzerinde kurduğu tahakkümü de anımsatabilmektedir.

Görsel 5. *Christo and Jeanne – Claude, Wrapped Tree, 1998 (Jager, 2021).*



Sanatçı Christo ve Jeanne, canlı ağaçları sarmadan önce kökünden sökülmüş ya da kesilmiş olan ağaçları sararak iç mekanlarda yerleştirmeler yapmışlardır. Görsel 5'te yer alan ağaç, iç mekâna yerleştirilerek izleyiciye sunulmuştur. Görsel 4'teki paketlenmiş canlı ağaçların estetik görünümünün yanı sıra görsel 5'teki eserde yere serilmiş bu ağacın görüntüsü cansız bir bedeni anımsatmaktadır. Bu eser kökünden sökülen ve yersizce kesilen sayısız ağaca gönderme niteliği taşıyan bir çalışma olarak değerlendirilebilir.

Günümüzde çevremizde bulunan organik malzemeleri sanatına dahil eden birçok sanatçı bulunmaktadır. Bunlardan bir diğeri de Polonyalı heykeltıraş Olga Ziemka'dır. Sanatçı eserlerinde geri kazandırılmış söğüt dallarını, kil, alçı gibi doğal malzemeleri kullanarak insanlığın doğal dünya ile olan bütünleşmesine yönelik yerleştirmelere yer vermektedir.

Görsel 6. *Stillness in motion: The Matka Series, Olga Ziemska, Romania (Ziemska, 2021).*

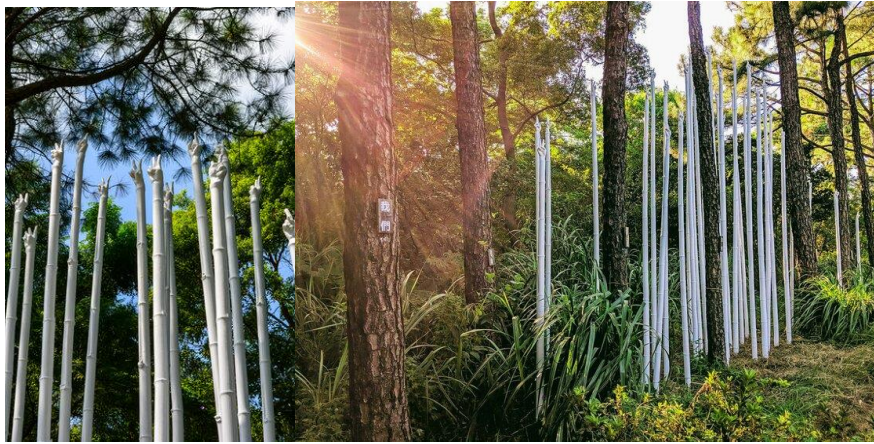


Sanatçı dünyanın birçok yerinde doğal malzemeler ile heykeller oluşturmuş ve gittiği yerlere özgü malzemeleri eserlerinde kullanmıştır. Olga Ziemska eserlerinin yapım aşamasını şöyle açıklamıştır;

Belirli bir ülkenin veya bölgedeki doğal ortam ve malzemelerinin çalışmalarına nasıl yansıtacağını, doğal çevremizin bizi nasıl etkilediğine ışık tutarken kültürümüzün ve kimliğimizin yaratılmasında bize yardımcı olacağını düşünmekteyim. Çevremdeki dünya, iş yaratmak ve ilham almak için ihtiyaç duyduğum tüm malzemeleri, unsurları ve koşulları sunmakta (Uptas, 2020).

Sanatçı gittiği yerlere uyum sağlayarak, gördüğü ve özümlediği çevreyi bozmak yerine doğanın ona sunduğu malzemelerle eserlerini üretmektedir. Sanatçının görsel 6'da yer alan "The Matka Series" adlı eseri organik malzemeler ile gerçekleştirmiş olan bir çalışmadır. "Matka" kelimesi Lehçe'de "anne" anlamına gelmektedir. Sanatçı bu eseri; "ilk fiziksel çevremiz olan rahmi temsil eder" diyerek tanımlamıştır (Noorata, 2013). Sanatçının organik malzemeler ile ürettiği anne figürü, kişinin dünyaya geldiğindeki ilk ortamı simgelediği gibi kullanılan malzeme yolu ile bu ortamın doğa olduğuna da vurgu yapmaktadır. Sanatçının da ifade ettiği gibi aslında doğa, gördüğümüz her şeyin anasıdır (Newall ve Pooke, 2021, s. 34).

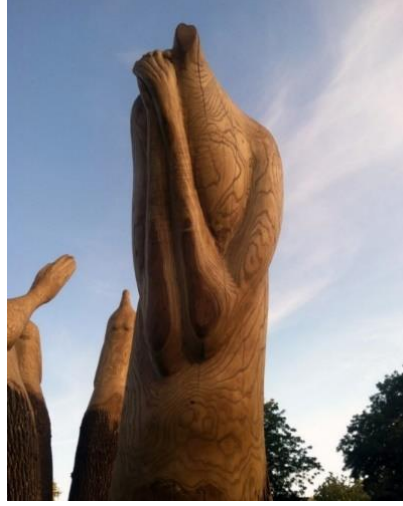
Görsel 7. *Becoming, Olga Ziemska, Taiwan, 2019 (Ziemska, 2021).*



Sanatçının bir diğer çalışması ise, ormanlık bir alanın içine yerleştirilmiş ve boyanmış bambulardan oluşmaktadır. Görsel 7'de yer alan ve ormanın içinde insan eli değmiş küçücük bir ormancık hissi veren bu çalışma, aynı zamanda önemli bir mesajı da içermektedir.

Bambuların tepesinde, plasterden yapılmış eller dikkat çekmektedir. Ellerin izleyiciye verdiği mesaj ise nettir: "Barış". Ormanın içinde yer alan bu görüntü, insan ile doğa arasındaki barışı sağlamak için yapılmış açık bir çağrı niteliğini taşımaktadır. Beyaz renk kullanımının amacı ise doğanın insan karşısında pes edişinin bir simgesi olarak değerlendirilebilir.

Görsel 8. *Chicago, Anonim, 2014* (Sanatatak, 2021)



2014 yılından beri Chicago'daki ise kuruyan ve hastalanan ağaçlar bölge sanatçıları tarafından ahşap heykellere çevrilmektedir. Asya kökenli zümrüt yeşili bir böcek 2002'den beri Kuzey Amerika'da dişbudak ağaçlarının ölümüne sebep olmuş ve bu salgın sonucu hastalanan ağaçlarda yerinden sökülmiş veya kesilmiştir. Chicago'da bugün bambaşka bir yöntem uygulanırken, 2014 yılından beri sanatçılar hastalanan bu ağaçları kesmek yerine sanat eserlerine çevirmektedirler. Görsel 8'de, gösterilen eser bu anonim eserlerden biridir. Heykele dönüştürülmüş bu eserde elleri ile af dilermişçesine gökyüzüne uzanan bir insan formu dikkat çekmektedir. Ağacın insan formundaki af diler duruşu, ironik bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

Görsel 9. *Chicago, Anonim, 2014* (Sanatatak, 2021)



Görsel 9'daki anonim heykelde yine hastalanan bir ağacın sanat eserine dönüşümüne bir örnek niteliğindedir. Üretilen bu eserde de ironik bir yaklaşım söz konusudur. Ağacın üzerine yuvayı andıran basamakları yerleştiren sanatçılar, doğadaki canlılar için yuva olan ya da insanın barınması için yok ettiği ve sömürdüğü ağacın değerine bir şekilde vurgu yapmaktadırlar. Her iki örnek çalışma da aslında ağacın önemini anlatmak istemektedir. Sanatçılar bu çalışmalar ile yok olan doğaya dikkat çekmeye çalışırken şehrin manzaralarına da sayısız sanat eserleri kazandırmışlardır.

Görsel 10. *Orman*, Sibel Horada, 2017 (Horada, 2021)



İstanbul doğumlu Sibel Horada, 2017 yılında İstanbul Galerist'te gerçekleştirdiği Dark Deep Darkness and Splendor sergisinde "Orman"la (2017) Shou Sugi Ban adlı Japonya'da geliştirilen bir tekniğe gönderme yaparak yakılmış kayın ağaçlarından bir ormana kurgu yapmıştır (Soley, 2019). Bu teknik ile odunlar yakılarak etrafında karbondan bir katman oluşturulmuş ve böylece odunların hava şartlarında çürümeye ve ateşe çok daha dayanıklı hale getirilmiştir. Sanatçı görsel 10'da yakılmış bir ormanın görüntüsünü simgelerken bu yerleştirmeyi, yalnızlık, tamir ve toplu direniş ile de ilişkilendirmiştir. Yapılan bu teknikle doğanın insanlık tarafından evcilleştirilme çabası gösterilmeye çalışılırken çeşitli müdahalelerle işlevsel hale getirilmeye çalışılan doğaya ait organik malzemeler, sanatçının bu eseriyle özgür ve vahşi bir havayı yaratmıştır.

SONUÇ

İnsanoğlu geçmişte doğa ile içe içe yaşarken, onu korumuş ve kutsal saymıştır. Nüfusun artışı, sanayileşme ve modernleşme ile birlikte insanın doğa algısı değişime uğramıştır. Günümüz insanı da artık doğaya tahakküm eden bir duruşu sergilemektedir. Geçmişten bu yana doğayı kaynak olarak kullanan sanatçı, doğanın güzelliğini konu alırken modernleşmeyle birlikte farklı bir algıyı da izleyicisine sunmuştur. Günümüzde doğanın sömürülmesi ve değerinin geri plana atılması, sanatın konusu olan güzelliğinin de önüne geçmiştir. 1960'larda modernleşme ile ortaya çıkan Arazi Sanatı başlarda, sadece estetik olarak doğaya müdahale olarak görülürken sonrasında izleyiciye estetik bir algının yanı sıra kaybedilmeye başlanan doğaya dikkat çekme ve bilinçlendirme çabası içine girmiştir. Bu yaklaşım ile sanatçılarda eserlerinde organik malzemeleri ya da doğanın kendisini mekân olarak kullanarak tüm dikkatleri buraya çekmeyi de başarmışlardır.

Bu araştırmadaki sanatçıların doğaya yönelik yaptıkları çalışmalardan yola çıkarak incelendiğinde iki farklı yaklaşım ile doğaya olan duyarlılıklara vurgu yaptıkları görülmektedir. Tüm sanatçılar en önemli vurgulama olarak Arazi Sanatından faydalanmışlar ancak doğrudan ve ironik olmak üzere iki farklı yaklaşımı da sergilemişlerdir. Agnieszka Gradzik ve Wiktor Szostalo, Christo ve Jeanne – Claude ve Sibel Horada'nın çalışmalarında doğa duyarlılığına doğrudan bir vurgu görülmektedir. Sibel Horada ve Christo ve Jeanne- Claude'nin eserlerinde ise doğaya olması gereken korumacılığın yanı sıra, verilen zararlarda söz konusu olmuştur. Agnieszka Gradzik ve Wiktor Szostalonun "Tree Hugger" adlı projesi ise direkt olarak doğaya unutulmuş sevgiyi konu almakla beraber her yerde uygulanabilecek bir proje halinde sunulmuştur. Sanatçılar projeyi, doğal ortamda bulunan organik malzemeleri kullanarak, izleyiciyi de dahil edebilecekleri kolektif bir yapı haline getirmişlerdir. Çalışmaya konu olan bir diğer sanatçı Olga Ziemka'nın ve Chicago'da ismi bilinmeyen sanatçılar tarafından yapılmış heykel eserlerinde ise doğrudan bir mesaj yerine ironik bir yaklaşım söz konusudur. Empatik bir duruş sergileyen bu sanatçılar, doğadan af diler ya da barış isteği yapar gibi oluşturdukları eserlerinde, insanın doğa için sergilemesi gereken duruşu ironik bir biçimde izleyiciye sunmuşlardır. Olga Ziemka gittiği yerlerde bulunan organik malzemeleri kullanırken, Chicago'daki heykel traşlarda kesilecek ağaçları heykellere çevirerek doğaya olan saygı ve değeri de vurgulamışlardır.

İnsanoğlu doğa üzerindeki yaptığı çeşitli değişimlerle kendisine ait bir yaşam imkanı sağlarken, aslında geleceğe yönelikte bu önemli mirası tehlike altına sokmaktadır. "...insanoğlu, deyim yerindeyse, bir tür protezli tanrı haline gelmiştir" (Freud, 2011, s. 50). Doğa üzerinde sergilenen bu güç, günümüz teknolojileri ile ciddi boyutlara gelmiş olmasına rağmen, çalışmada yer alan eserlerde görüldüğü üzere çeşitli sanatsal hareketlerle de sanatçıların toplumu bilinçlendirme yönündeki büyük rolleri üstlendiğini göstermektedir. Modernleşme ile başlayan ve günümüze kadar devam eden süreçte sanatçılar, insan ile doğa arasındaki dengeyi sağlama çabasında önemli bir tavır sergilemiştir. Bugün geleceğe bırakılacak en değerli şeyimiz olan doğa, sanatçılarımızın izleyiciye yarattığı farkındalık ile tekrar anlam kazanmaktadır.

KAYNAKÇA

- Antmen, A. (2009). *20. yüzyıl batı sanatında akımlar*. Sel Yayıncılık.
- Aydın, İ. & Zümrüt, Y. (2013). Doğa ve sanat ekseninde farklı yaklaşımlar. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 4(4), 53-78.
- Bookchin, M. (1996). *Ekolojik bir topluma doğru*. A. Yılmaz (Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Erzen, J. N. (2016). *Çoğul estetik*. Metis Yayınları.
- Fischer, E. (1990). *Sanatın gerekliliği*. C. Çapan (Çev.). Verso Yayıncılık A.Ş., İmge Kitapevi Yayınları.
- Freud, S. (2011). *Uygarlığın huzursuzluğu*. H. Barışcan (Çev.). Metis Yayınları.
- Kandinsky, W. (2010). *Sanatta ruhsallık üzerine*. Altıkkırbeş Yayın.

- Layyla over the rooftops of the world. (2013, Ocak 11).
<https://layylovertherooftopsoftheworld.wordpress.com/2013/01/11/the-treehugger-project/>
- Newall, D. & Pooke, G. (2021). Sanat tarihinin elli temel metni. A. E. Pilgir & E. T. Akı (Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Noorata, P. (2013, Nisan 13). My Modern Met. <https://mymodernmet.com/olga-ziemska-stillness-in-motion-the-matka-series/>
- Soley, U. (2019, Mart 7). <https://t24.com.tr/k24/yazi/ormanlardan-galeri-muze-bienal-ve-dijital-alanlara-guncel-sanatta-agaclar,2190>
- Strewlow, H. & Prigann, H. (2004). *Ecological aesthetics art in environmental design: Theory and practice*. Birkhauser-Publishers for Architecture.
- Tuncer, N. D. (1998). *Geçmişten günümüze land art sanat akımı ve diğer disiplinler ile ilişkisi*. Sanatta yeterlilik tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Uptas, A. (2020, Kasım). Demilked. <https://www.demilked.com/stillness-in-motion-olga-ziemska/>

GÖRSEL KAYNAKÇA

- Gradzik, A. & Szostalo, W. (2021, Aralık 3). Treehuggerproject.
<http://www.treehuggerproject.com/events/pratt.html>
- Gradzik, A. & Szostalo, W. (2021, Aralık 3). Treehuggerproject.
<http://www.treehuggerproject.com/events/stadtpark.html>
- Horada, S. (2021, Ekim 10). Sibel Horada. <https://sibelhorada.com/portfolio/forest/>
- Jager, A. d. (2021, Aralık 3). Christojeanneclaude.
<https://christojeanneclaude.net/artworks/indoor-installations>
- Sanatatak. (2021, Ekim 10). Sanatatak. <http://www.sanatatak.com/view/hasta-agaclari-kesmek-yerine-sanata-donusturuyorlar>
- Soley, U. (2021, Ekim 10). <https://t24.com.tr/k24/yazi/ormanlardan-galeri-muze-bienal-ve-dijital-alanlara-guncel-sanatta-agaclar,2190>
- Yoo, A. (2021, Ekim 10). My modern net. <https://mymodernmet.com/environmental-art-calendar/>
- Ziemska, O. (2021, Ekim 10). Olga Ziemska Studio.
<https://www.olgaziemska.com/environmental-art/project-six-prfmp>
- Ziemska, O. (2021, Aralık 3). Olga Ziemska Studio.
<https://www.olgaziemska.com/environmental-art/project-four-bhsjx>



Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Proaktif Kişilik Özellikleri ile Öz Kontrol ve Akademik Mükemmeliyetçilikleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Investigation of the Relations between Proactive Personality Charecteristics, Self Control, and Academic Excellence of Education Faculty Students

Emre Er¹

Arcan Aydemir^{2*}

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Assoc. Prof. Dr., Yıldız Technical University, Turkey
emreerytu@gmail.com
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-9084-6768>

²Dr. Öğr. Üyesi, Artvin Çoruh Üniversitesi, Türkiye
Assist. Prof. Dr., Artvin Çoruh University, Turkey
arcan.aydemir@hotmail.com
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-8110-954X>

Makale geliş tarihi / First received : 06.10.2021

Makale kabul tarihi / Accepted : 01.03.2022

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

- 1- Araştırmacıların çalışmaya katkı oranı eşittir.
- 2- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.
- 3- Araştırma, Artvin Çoruh Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından amaç, yöntem ve veri toplama araçları açısından değerlendirilmiş olup, 23.07.2020 tarih ve 2020/10 nolu oturumda çalışmanın etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiştir.
- 4- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *iThenticate*. Similarity Index 21%

Atf bilgisi / Citation:

Er, E., & Aydemir, A. (2022). Eğitim fakültesi öğrencilerinin proaktif kişilik özellikleri ile öz kontrol ve akademik mükemmeliyetçilikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 409-425.

ÖZ

Çalışmanın amacı, eğitim fakültesi öğrencilerinin proaktif kişilik özellikleri ile öz kontrol ve akademik mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda çalışmada ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Çalışma kapsamında Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 357 öğrenciden veri toplanmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak "Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeği", "Kısa Öz kontrol Ölçeği" ve "Akademik Mükemmeliyetçilik Ölçeği"nden oluşan anket kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen verilerin analizinde Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı, basit doğrusal regresyon analizi ve t-testi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda katılımcıların proaktif kişilik özellikleri ile öz kontrol ve akademik mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Buna ek olarak katılımcıların proaktif kişilik özelliklerinin, öz kontrol ve akademik mükemmeliyetçiliğin anlamlı yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların cinsiyetlerine göre algılarındaki farklılıklar incelendiğinde öz kontrol değişkeninde erkekler, akademik mükemmeliyetçilik boyutunda ise kadınlar lehine anlamlı farklılıklar elde edilmiştir.

Anahtar kelimeler

Proaktif kişilik, öz kontrol, akademik mükemmeliyetçilik

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the relationships between the proactive personality traits of education faculty students and their self-control and academic perfectionism levels. In line with this main purpose, the relational scanning design was used in the study. Within the scope of the study, data were collected from 357 students studying at Artvin Coruh University Faculty of Education. A questionnaire consisting of "Abridged Proactive Personality Scale", "Short Self-Control Scale" and "Academic Perfectionism Scale" was used as data collection tool in the study. Pearson product-moment correlation coefficient, simple linear regression analysis and t-test were used in the analysis of the data obtained in the study. As a result of the study, it was determined that there were significant relationships between the proactive personality traits of the participants and their self-control and academic perfectionism levels. In addition, the proactive personality traits of the participants were found to be significant predictors of self-control and academic perfectionism. When the differences in the perceptions of the participants according to their gender were examined, there were significant differences in favor of men in the self-control variable and in favor of women in the dimension of academic perfectionism.

Keywords

Proactive personality, self-control, academic perfectionism

GİRİŞ

2020 yılında dünya genelinde 250 milyonu aşan sayıda birey yükseköğretim sistemine kayıt yaptırmıştır. Bu sayının 2040 itibariyle %200 artarak 600 milyon dolaylarında olması beklenmektedir (Calderon, 2018). Bu durum yükseköğretime olan talebin artmasının yanı sıra üniversitelerin yönetimi, örgütlenmesi ve öğrencilere sundukları olanakların niteliği üzerine çok sayıda araştırmanın yapılmasına neden olmuştur. Yükseköğretim düzeyinde sunulan öğretimin niteliği ve üniversitelerin sağladıkları olanaklar kadar öğrencilerin bu kaynaklara erişimi ve etkili bir şekilde kullanmaları da önem taşımaktadır. Bu bağlamda yükseköğretim çalışmaları kapsamında ele alınan önemli araştırma alanları arasında öğrencilerin kendileri ve öğrenim gördükleri kurumlara ilişkin algıları ve beklentileri yer almaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin üniversite deneyimleri veya bireysel özellikleri gelecekte sahip olmayı beklemedikleri iş olanaklarını etkileme potansiyeli taşımaktadır. Öğrencilerin benzer akademik ve sosyal olanaklardan yararlanma durumlarına yönelik literatürde birçok kişisel özelliği ele alınmıştır. Bazı araştırmalarda kişilik ile akademik başarı (Cao ve Meng, 2020), yaşam doyumu (Joshanloo ve Afshari, 2011) ve tükenmişlik (Morgan ve De Bruin, 2010) gibi değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Üniversite öğrencilerinin akademik başarısı, akademik erteleme eğilimleri, öğrenme türleri ve kopya çekme eğilimleri gibi birçok değişken öz kontrol düzeyleri ile birlikte ele alınmıştır (Higgins ve Makin, 2004; Higgins ve Wilson, 2006; Tibbetts ve Myers, 1999).

Eğitim sürecinde öğrencilerin başarılarının nedenleri üzerinde yapılan çalışmalarda bireysel değişkenler olarak akademik mükemmeliyetçilik ve kişilik özellikleri üzerinde durulan kavramlar arasındadır. Buna göre giderek daha fazla oranda ailelerin küçük yaşlardan itibaren çocukların akademik mükemmeliyetçiliklerinin üzerinde durdukları görülmektedir (Hançer, 2016). Alanyazında birçok farklı boyutuyla ele alınan ve tanımlanan mükemmeliyetçiliğin ölçülmesi ve geliştirilmesine ilişkin birçok araştırma yapılmıştır (Frost vd., 1990; Hewitt ve Flett, 1991; Koydemir vd., 2005).

Mükemmeliyetçilik genellikle olumlu motivasyon olarak algılansa da olumsuz taraflarının ortaya konulduğu çalışmalar mevcuttur (Er ve Sönmez, 2009). Buna göre mükemmeliyetçiliği yüksek olan bireylerin hiçbir konuda ve hiçbir zaman hata yapılmaması gerektiğine inandıkları söylenebilir. Bu nedenle söz konusu bireylerin eylemlerinden kuşku duydukları veya daha iyiye ulaşmak amacıyla mevcut durumlarını olumsuz algılama eğiliminde oldukları ifade edilmektedir (Hançer, 2016). Mükemmeliyetçilik bireyi motive ederek, performansını arttırmaya olanak sağlarken, bu durumun aksine bireyde bilişsel ve fiziksel sorunlara da yol açabilir (Kıral, 2012).

Mükemmeliyetçiliğin alt alanı olarak akademik mükemmeliyetçilik ise akademik anlamda mükemmelliğin hedeflenmesini içerir (Gürđan ve Gündoğdu, 2019). Başka bir ifadeyle akademik mükemmeliyetçilik, bireyin kendisi için zor akademik hedefler belirlemesi ve gerçekçi olmayan bir akademik başarı beklemesidir (Odacı vd., 2017). Bireylerin bu beklentilerinde ise sahip oldukları kişilik özelliklerinin etkili olduğu söylenebilir. Bu yüzden bireylerin akademik mükemmeliyetçilik gibi bir takım beklentilerini keşfetmek ve ilişkili olduğu durumları ortaya koymak için kişilik özelliklerini belirlemek gerekir.

Bireylerin kişilik özelliklerinin belirlenmesi, buna uygun öğrenme ve gelişim olanaklarının sağlanması bakımından önemlidir. Bireyi diğer bireylerden ayıran özelliklerini kapsayan kişilik kavramının temel özelliklerinden biri de kalıcı olması ve değişen koşullardan etkilenmemesidir (Çini, 2014). Kişilik kavramı insanın kendisini ve diğer insanları tanımlama için kullandığı bir kavram olan kişi kelimesinden türetilerek oluşturulmuştur (Topçu Demirtaş, 2019). Kişilik, insan davranışları ve psikolojisindeki çeşitliliğe bağlı olarak kişiden kişiye değişiklik gösterebilir. Bu durum da bazı kişilik türlerinin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bu kişilik türlerinden biri de proaktif kişilik olarak adlandırılan kişilik türüdür.

Proaktif kişilik bireyin amaç edindiği değişimi gerçekleştirmek için aktif bir şekilde uygulayıcı rolünde olması anlamına gelmektedir. Proaktif kişilik, ileriye dönük anlamında kullanılan “pro” ve etkin, aktif anlamında kullanılan “activus” kelimelerinin bir araya gelmesiyle oluşan (Tunca vd., 2018) ve bireyin karşılaştığı zorluklarla ve farklı koşullarla başa çıkmasının kolaylaştıran çok yönlü ve karmaşık bir yapıya sahiptir (Tymon ve Batistic, 2016). Proaktif kişiliğe sahip bireyler içinde buldukları çevreyi örgüte faydalı olacak biçimde değiştirmeyi amaçlayan, bilgi ve becerilerini güncelleme eğilimindeki lider olma özelliğine sahip bireylerdir (Çini, 2014; Kim vd., 2010; Uncuoğlu Yolcu ve Çakmak, 2017). Proaktif kişi, fırsatları tarayan, inisiyatif kullanılabilen, değişiklik getiren ve bunlarda ısrarcı olan kişi olarak ifade edilmektedir (Bateman ve Crant, 1993; Karabatak, 2018). Proaktif davranışlar bireyin içinde bulunduğu mevcut koşulları iyileştirmek veya yeni koşullar oluşturmak için inisiyatif alması şeklinde tanımlanmaktadır. Proaktif davranışa sahip bireyler mevcut koşullara pasif bir şekilde uyum sağlamaktan kaçınma eğilimi gösterdikleri söylenebilir. Proaktif davranışlar ise farklı biçimlerde kavramsallaştırılarak, ölçülebilir (Crant, 2000).

Mükemmeliyetçilik en iyisini, en hatasızını istemek şeklinde ifade edilen, bireyin sahip olduğu bir kişilik özelliğidir (Ulu Kalın, 2020). Bu bağlamda bir kişilik türü olan proaktif kişilik ile genelde olumlu sonuçların ortaya çıkmasında (Baumeister ve Alquist, 2009) etkili olan öz kontrol becerisinin mükemmeliyetçilikle ilişkili olduğu söylenebilir. Bir beceri olarak öz kontrol becerisi insan hayatı için oldukça önemli bir beceridir. Bireyde temelde öz kontrol becerisini gelişmesinde ise ebeveynler önemli bir etkiye sahiptir (Boyalı, 2020). Öz kontrol övgüye değer ve olumlu amaçlar için kullanılabilmesi gibi olumsuz sayılabilecek amaçlar için de kullanılabilir. Bireylerin amaçları çoğu kez toplumun genel normlarıyla uyumlu olduğundan, öz kontrol becerisi toplum için olumlu sonuçların ortaya çıkmasında kullanılır (Baumeister ve Alquist, 2009). Öz kontrol, kişinin içten gelen tepkilerini geçersizleştirme veya değiştirme, istenmeyen davranışları engelleme becerisidir. Bu bağlamda ele alındığında ise öz kontrol insan yaşamında olumlu sonuçlar üretmeye katkıda bulunmaktadır (Tangney vd., 2004).

Proaktif davranış (Bolino vd.; Crant, 2000), proaktivite (Tymon ve Batistic, 2016) ve proaktif kişilik (Joo vd., 2015; Kale, 2019; Kim vd., 2010; Liu vd., 2016; Seibert vd., 1999; Tang, 2015) literatürde yer alan pek çok araştırmaya konu edilmiş, proaktif çalışma davranışı (Uncuoğlu Yolcu ve Çakmak, 2017), öz yeterlilik ve değişime açıklık (Bozbayındır ve Alev, 2018), öğretmenlik mesleğine tutum (Demir ve Arabacı, 2021) gibi durumlarla ilişkisi araştırılmıştır. Mükemmeliyetçiliği ele alan (Burns, 1980; Frost vd., 1990; Hamachek, 1978; Hewitt ve Flett, 1991; Hollender, 1978; Pacht, 1984), farklı türlerdeki mükemmeliyetçilik düzeylerini belirlemeye ve çeşitli değişkenlerle ilişkisine odaklanan birçok çalışma yer almaktadır

(Büyükbayraktar, 2011; Er ve Sönmez, 2009; Karataş, 2012; Kartal, vd., 2021; Koydemir, vd., 2005; Odacı ve Kaya, 2019; Özgüngör, 2003; Uyanık, 2007). Genel olarak mükemmeliyetçiliğe odaklanan çalışmaların yanı sıra akademik mükemmeliyetçiliğe odaklanan çalışmalar da literatürde yer almaktadır (Gürđan ve Gündoğdu, 2019; Odacı vd., 2017; Satıcı, 2020; Satıcı vd., 2020; Ulu Kalın, 2020).

Araştırma kapsamındaki bir diğer değişken olan öz kontrol becerisi de literatürde hem kavramsal olarak hem de bazı durumlarla ilişkisini ortaya çıkarmak amacıyla bir değişken olarak ele alınmış ve farklı nitelikteki örneklem gruplarıyla çalışmalar yapılmıştır (Çelik, 2019; Duckworth vd., 2014; Ekşi vd., 2019; Gordeeva vd., 2017; Kara ve Ceyhan, 2017; Mezo, 2009; Onursal, 2019; Sarı vd., 2017; Wang vd., 2003). Mevcut çalışmada ise literatürdeki çalışmalardan farklı olarak üniversite öğrencilerinin proaktif kişilik özelliklerinin öz kontrol ile akademik mükemmeliyetçiliklerinin ortaya çıkması üzerindeki yordayıcı rolü ele alınmıştır. Bu bağlamda çalışmanın alanyazına ve araştırmacılara katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada eğitim fakóltesi öğrencilerinin proaktif kişilik özellikleri ile öz kontrol ve akademik mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Eğitim fakóltesi öğrencilerinin proaktif kişilik özellikleri, öz kontrol ve akademik mükemmeliyetçilik düzeyleri nedir?
- Eğitim fakóltesi öğrencilerinin proaktif kişilik özellikleri ile öz kontrol ve akademik mükemmeliyetçilik düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
- Proaktif kişilik özellikler öz kontrolün alt boyutlarının yordayıcısı mıdır?
- Proaktif kişilik özellikleri akademik mükemmeliyetçiliğin alt boyutlarının yordayıcısı mıdır?
- Eğitim fakóltesi öğrencilerinin proaktif kişilik özellikleri, öz kontrol ve akademik mükemmeliyetçilik düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Çalışmada eğitim fakóltesi öğrencilerinin, proaktif kişilik düzeyleri ile öz kontrol ve akademik mükemmeliyetçilikleri arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılmasını yönelik açıklayıcı ve yordayıcı korelasyonlar hesaplanmıştır. Bununla birlikte, katılımcıların proaktif kişilik, öz kontrol ve akademik mükemmeliyetçilik algılarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakóltesinde 2020-2021 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 969 öğrenci oluşturmaktadır. Hem araştırmanın temel amacına uygun olması hem de literatürde özellikle eğitim fakóltesi öğrencilerinin proaktif kişilik, öz kontrol ve akademik mükemmeliyetçilik özelliklerine odaklanan çalışmaların yaygın olmamasından dolayı evren eğitim fakóltesi öğrencilerinden oluşturulmuştur. Çalışma

öncesinde Artvin Çoruh Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan etik kurul onayı (Tarih: 23.07.2020, Sayı: E.7751) alınmıştır. Evrenden kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla seçilen toplam 357 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme araştırmacıların hedef evrenden örneklem oluşturmak için en kolay ögelere yönelmesini içerir (Baltacı, 2018). Bu bağlamda sürece gönüllü olarak 78 erkek, 279 kadın örnekleme yer almıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada demografik bilgileri de içeren bölüm ile "Proaktif Kişilik Ölçeği", "Öz Kontrol Ölçeği" ve "Akademik Mükemmeliyetçilik Ölçeği"nden oluşan bir veri toplama formu kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının kullanımı için izinler alınmıştır.

Proaktif Kişilik Ölçeği:

Katılımcıların proaktif kişilik özelliklerini belirlemek amacıyla Bateman ve Crant (1993) tarafından geliştirilmiş olup Akın, vd. (2011) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan 'Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeği' kullanılmıştır. Ölçekte bireylerin proaktif kişilik özelliklerinin ölçülmesine yarayan tek boyut ve toplam 10 madde bulunmaktadır. 7'li Likert yapıda olan ölçek maddeleri "1 = Kesinlikle katılmıyorum" ve "7 = Kesinlikle katılıyorum" ifadeleri ile derecelendirilmiştir. Mevcut çalışmada ölçeğin iç tutarlık katsayısının belirlenmesi amacıyla Cronbach's Alpha değeri .89 olarak hesaplanmıştır.

Öz Kontrol Ölçeği

Araştırma kapsamında veri toplamak amacıyla Tangney vd. (2004) tarafından geliştirilen ve Nebioğlu, vd.(2012) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan "Kısa Öz-Kontrol Ölçeği" kullanılmıştır. 13 maddenin yer aldığı ölçek, öz disiplin ve dürtüsellik alt boyutlarından oluşmaktadır. 5'li likert yapıdaki ölçekte yer alan maddeler "1= Tamamen Aykırı, 2= Oldukça Aykırı, 3= Kararsızım, 4= Oldukça Uygun, 5= Tamamen Uygun" şeklinde derecelendirilmiştir. Mevcut çalışmada ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlık katsayıları sırasıyla özdisiplin alt boyutunda .81, ve dürtüsellik alt boyutunda .79 olarak hesaplanmıştır.

Akademik Mükemmeliyetçilik Ölçeği

Eğitim fakóltesi öğrencilerinin akademik mükemmeliyetçiliklerini belirlemek amacıyla Odacı vd.(2017) tarafından geliştirilen "Akademik Mükemmeliyetçilik Ölçeği" kullanılmıştır. Toplam 13 maddeden oluşan ölçek kendinden şüphe, karşılaştırma ve idealleştirme olmak üzere toplamda 3 alt boyuttan oluşmaktadır. 5'li Likert (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3= Kararsızım, 4= Katılıyorum, 5= Kesinlikle Katılıyorum) tipinde hazırlanan ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten elde edilecek puanların yüksek olması ise akademik mükemmeliyetçiliğin de yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Mevcut çalışmada ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlık katsayıları sırasıyla kendinden şüphe alt boyutunda .81, karşılaştırma alt boyutunda .80 ve idealleştirme alt boyutunda ise .75 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen değerler Tablo 1' de ifade edilmiştir.

Tablo 1. Ölçeklere İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Değerleri

	χ^2	sd	(χ^2 /sd)	RMSEA	RMR	CFI	NFI	GFI	AGFI
PKÖ	198.64	66	2.91	0.072	0.054	0.90	0.88	0.87	0.83
AMÖ	174.71	62	2.82	0.059	0.037	0.88	0.85	0.90	0.85
ÖKÖ	125.75	43	2.92	0.068	0.048	0.87	0.89	0.89	0.84

PKÖ: Proaktif Kişilik Ölçeği; AMÖ: Akademik Mükemmeliyetçilik Ölçeği; ÖKÖ: Öz Kontrol Ölçeği

Serbestlik derecesinin 5'ten küçük olması orta düzeyde uyumu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). RMSEA uyum indeksinin .06'dan küçük olması modelin mükemmel uyumlu olduğunu göstermektedir. NFI ve CFI uyum indekslerinin .95'e eşit veya büyük olması modelin uyumunun iyi olduğunu göstermektedir. GFI ve AGFI uyum indekslerinin .90 ve üzerinde olması iyi bir uyumun göstergesi olarak ifade edilmektedir. RMR uyum indeksinin .05'ten küçük olması da iyi bir uyumun olduğunu göstermektedir.

Veri Analizi

Verilerin analizinde SPSS 22.0 ve AMOS 24 programı kullanılmıştır. Araştırma verilerine ilişkin KMO değeri, 0.946 ve Barlett Sphericity değeri anlamlı bulunmuştur. Tabachnick ve Fidell (2013) çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1.5 ile -1.5 arasında olması durumunda verilerin normal dağıldığını ifade etmektedir. Bu çalışmada kullanılan ölçeklerin ve boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerleri +1.5 ile -1.5 arasındadır (Tablo 3). Bu nedenle çalışmada parametrik testler kullanılmıştır.

Proaktif kişilik, akademik mükemmeliyetçilik ve öz kontrolün arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca, akademik mükemmeliyetçilik ve öz kontrolün alt boyutlarının proaktif kişilik tarafından yordanmasına ilişkin analizler de çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Katılımcıların cinsiyetlerine göre ölçeklerden elde ettikleri ortalamaların karşılaştırılmasında bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. Regresyon analizinde bağımsız değişkenler arasında çoklu bağıntı problemi olup olmadığı VIF ve tolerans değerleriyle incelenmiştir. Tablo 2'de bağımsız değişkenlerin Tolerans ve VIF değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 2. Bağımsız Değişkenlerin Tolerans ve VIF Değerleri

Değişkenler	Tolerans	VIF
Proaktif Kişilik	.81	1.11
Akademik Mükemmeliyet	.73	1.17
Özkontrol	.77	1.37

Analiz sonucunda VIF ve tolerans değerlerinin analiz yapılması için gerekli koşulları sağladığı görülmüştür. Tolerans değerlerinin .10'dan büyük ve VIF değerinin 10'dan küçük olması durumu yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantı olmadığını göstermektedir.

BULGULAR

Araştırma kapsamında katılımcıların proaktif kişilik özellikleri ile öz kontrol ve akademik mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla bir takım veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler analiz edilerek, bulgular tablolarla ifade edilmiştir. Tablo 3'te katılımcıların proaktif kişilik, öz kontrol ve akademik mükemmeliyetçilik düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Proaktif Kişilik, Öz Kontrol ve Akademik Mükemmeliyetçilik Düzeyleri

Değişkenler	\bar{X}	S	N	Çarpıklık	Basıklık
Proaktif kişilik	5.50	.98	357	-.476	-.121
Öz kontrol				-.243	-.381
Öz disiplin	3.62	.57	357	-1.01	.717
Dürtüsellik	2.78	.91	357	.378	-.902
Akademik Mükemmeliyetçilik				.404	.502
Kendinden şüphe	2.75	.92	357	.571	.456
Karşılaştırma	2.12	.95	357	.344	-.678
İdealleştirme	3.65	.82	357	.402	-.902

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların yüksek düzeyde ($\bar{X} = 5.50$) proaktif kişiliğe sahip oldukları görülmektedir. Katılımcıların öz kontrol düzeylerinin öz disiplin ve dürtüsellik alt boyutlarındaki düzeyleri incelendiğinde, öz disiplin düzeylerinin ($\bar{X} = 3.62$) dürtüsellik düzeylerine ($\bar{X} = 2.78$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Son olarak akademik mükemmeliyetçilik ölçeğinden elde edilen puanların en yüksek ortalaması idealleştirme ($\bar{X} = 3.65$) alt boyutunda elde edilmiştir. Bunu kendinden şüphe ($\bar{X} = 2.75$) ve karşılaştırma ($\bar{X} = 2.12$) alt boyutları takip etmektedir. Bu durum katılımcı algılarının kendinden şüphe ve karşılaştırma boyutunda katılmıyorum, idealleştirme boyutunda ise kararsızım düzeyinde olduğu göstermektedir. Tablo 4'te katılımcıların proaktif kişilik özellikleri ile öz kontrol ve akademik mükemmeliyetçilik alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların Proaktif Kişilik Özellikleri ile Öz Kontrol ve Akademik Mükemmeliyetçilik Düzeyleri Arasındaki İlişki

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
1. Proaktif kişilik	-	.36**	-.12**	-.06**	-.09**	.18*
2. Öz disiplin		-	.27**	.19*	.19	.23
3. Dürtüsellik			-	.32**	.29**	.05**
4. Kendinden şüphe				-	.67**	.61**
5. Karşılaştırma					-	.51**
6. İdealleştirme						-

** p < .01; *p < .05

Tablo 4 incelendiğinde proaktif kişilik ile öz kontrolün öz disiplin ($r = .36$, $p < .01$) ve dürtüsellik ($r = -.12$, $p < .01$) alt boyutlarıyla ve akademik mükemmeliyetçiliğin,

kendinden şüphe ($r = -.06, p < .01$), karşılaştırma ($r = -.09, p < .01$) ve idealleştirme ($r = .18, p < .05$) alt boyutları arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. İlişki yönü incelendiğinde ise proaktif kişilik ile dürtüsellik, kendinden şüphe ve karşılaştırma alt boyutlarıyla negatif ve düşük düzeyde; öz disiplin ve idealleştirme alt boyutlarıyla da pozitif yönde ilişki olduğu söylenebilir. Başka bir ifadeyle eğitim fakóltesi öğrencilerinin proaktif kişilik düzeyleri yükseldikçe öz disiplin ve idealleştirme düzeyleri de yükselmekte, dürtüsellik, kendinden şüphe ve karşılaştırma düzeyleri azalmaktadır. Tablo 5'te proaktif kişiliğin öz kontrolün öz disiplin ve dürtüsellik alt boyutlarını yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 5. Proaktif Kişiliğin Öz Kontrolün Alt Boyutlarını Yordamasına İlişkin Regresyon Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	β	T	p
Sabit	3.58	.31		11.52	.00*
Özdisiplin	.72	.09	.42	8.35	.00*
Dürtüsellik	-.25	.05	-.23	-4.63	.00*

$R=.42, R^2=.18, F= 37.96 *p<.05$

Eğitim Fakóltesi öğrencilerinin proaktif kişilik özelliklerinin öz kontrolün alt boyutlarını yordamasına ilişkin sonuçların yer aldığı tablo 5 incelendiğinde proaktif kişiliğin öz disiplini ($\beta = .42, p < .05$) pozitif yönde, dürtüsellik ($\beta = -.23, p < .05$) ise negatif yönde anlamlı bir şekilde ve düşük düzeyde yordadığı görülmektedir. Tablo 6'da proaktif kişiliğin akademik mükemmelliğin alt boyutlarını yordamasına ilişkin regresyon sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 6. Proaktif Kişiliğin Akademik Mükemmelliğin Alt Boyutlarını Yordamasına İlişkin Regresyon Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	β	T	p
Sabit	4.58	.24		19.44	.00*
Kendinden şüphe	-.06	.07	-.06	-.85	.39
Karşılaştırma	-.21	.07	-.20	-2.90	.00*
İdealleştirme	.40	.06	.35	6.31	.00*

$R=.33, R^2=.11, F= 14.46 *p<.05$

Tablo 6 incelendiğinde proaktif kişiliğin akademik mükemmeliyetçiliğin karşılaştırma ($\beta = -.20, p < .05$) alt boyutunu negatif yönde; idealleştirme ($\beta = .35, p < .05$) alt boyutunu ise pozitif yönde anlamlı olarak yordadığı görülmektedir. Proaktif kişilik akademik mükemmeliyetçiliğin kendinden şüphe alt boyutunun ise anlamlı bir yordayıcısı değildir ($p>.05$). Eğitim fakóltesi öğrencilerinin proaktif kişilik özellikleri ile öz kontrol ve akademik mükemmeliyetçilik düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı

olarak farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-testi kullanılarak analiz edilmiş ve Tablo 7'deki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 7. *Eğitim Fakóltesi Öğrencilerinde Proaktif Kişilik, Öz kontrol ve Akademik Mükemmeliyetçiliğin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları*

Değişkenler	Erkek (n = 78)		Kadın (n = 279)		t	p
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
Proaktif kişilik	5.59	1.04	5.46	.97	1.00	.31
Özdisiplin	3.74	.62	3.58	.55	2.11	.03
Dürtüsellik	2.99	.99	2.73	.87	2.28	.02
Kendinden şüpheli	2.69	.87	2.77	.93	-.69	.50
Karşılaştırma	2.19	.89	2.11	.96	.65	.52
İdealleştirme	3.61	.95	3.83	.83	-1.94	.04

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların proaktif kişilik özellikleri [t = 1.00, p > .05] ile kendinden şüpheli [t = -.69, p > .05] ve karşılaştırma [t = .65, p > .05] düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılık göstermediği; öz disiplin [t = 2.11, p < .05] , dürtüsellik [t = 2.28, p < .05] ve idealleştirme [t = -1.94, p < .05] alt boyutlarında ise elde edilen puanların anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Anlamlı bir şekilde farklılık gösteren alt boyutlardaki kadın ve erkek katılımcıların ortalamaları incelendiğinde ise öz disiplin (Kadın = 3.58 ve Erkek = 3.74) ve dürtüsellik (Kadın = 2.73 ve Erkek = 2.99) alt boyutlarında durumun erkeklerin lehine olduğu görülmektedir. Buna göre erkek katılımcıların öz disiplin ve dürtüsellik düzeyleri kadın katılımcılara göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Bu durumun aksine idealleştirme (Kadın = 3.83 ve Erkek = 3.61) alt boyutunda ise anlamlı farklılığın kadınların lehine olduğu görülmektedir. Bu durum kadın katılımcıların idealleştirme düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Eğitim fakóltesi öğrencilerinin proaktif kişilik özellikleri, öz kontrol düzeyleri ve akademik mükemmeliyetçilik davranışları arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada, katılımcıların proaktif kişilik düzeylerinin yüksek olduğu, öz kontrol ve akademik mükemmeliyetçiliklerinin orta düzeyde olduğu ortaya konulmuştur. Benzer şekilde farklı çalışmalarda da üniversite öğrencilerinin proaktif kişilik özelliklerinin yüksek olduğuna ulaşılmıştır (Büyükgöze ve Gelbal, 2016; Büyükgöze, 2018; Peker, 2018).

Çalışmada elde edilen sonuçlara göre proaktif kişilik ile akademik mükemmeliyetçilik arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler mevcuttur. Kanten ve Deniz (2020) bireylerin mükemmeliyetçilik ve proaktif kişilik özelliklerine odaklandıkları çalışma sonucunda da benzer şekilde mükemmeliyetçilik ile proaktif kişilik arasında pozitif ilişki olduğunu saptamışlardır.

Çalışmada elde edilen sonuçlar dikkate alındığında proaktif kişilik öz kontrolün öz disiplin boyutunun pozitif yönlü ve anlamlı, dürtüsellik boyutunun negatif yönlü ve anlamlı yordayıcısı olduğu görülmektedir. Alanyazında proaktif kişilik ile öz kontrol arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalar sınırlı olmakla birlikte bireylerin proaktif kişiliklerinin öz yeterlik ve öz saygı gibi bireysel değişkenlerle ilişkili olduğu görülmektedir (Allen vd.,2005; Cai vd., 2015; Lin vd., 2014). Bu durum, kişiliğin daha çok bireysel ve içsel değişkenlerle açıklanması bakımından önemlidir.

Çalışma sonuçlarına göre proaktif kişilik akademik mükemmeliyetçiliğin karşılaştırma alt boyutunun negatif, idealleştirme alt boyutunun pozitif ve anlamlı yordayıcısıdır. Buna göre proaktif kişilik bireylerin karşılaştırmaya dayalı mükemmeliyetçiliklerini negatif, idealleştirmeye dayalı mükemmeliyetçiliklerini ise pozitif yönde etkilemektedir. Bu durum, proaktif bireylerin başkalarıyla kıyaslama yapma eğilimlerinin zayıf, ideal bir eyleme odaklanma durumlarının ise güçlü olduğunu gösterir.

Çalışma sonuçlarına göre erkek ve kadın katılımcıların öz kontrol alt boyutlarına göre ve akademik mükemmeliyetçiliğin idealleştirme alt boyutuna göre görüşleri farklılaşmaktadır. Buna göre kadın katılımcıların özkontrol düzeyleri erkeklere göre daha düşüktür. Alanyazında kadınların özkontrollerinin yüksek olduğunu ifade eden araştırmaların yanı sıra (Boyalı, 2020), erkeklerin özkontrol düzeylerinin daha yüksek olduğunu ifade edildiği çalışmalar da mevcuttur (Onursal, 2019).

Bununla birlikte başka bir çalışmada üniversite öğrencilerinde öz kontrol bilinci farkındalık ve depresyon arasında anlamlı yordayıcı olarak bulunmuştur (Kara ve Ceyhan, 2017). Akademik mükemmeliyetçiliğin alanyazında olumlu ve olumsuz etkilerinin incelendiği görülmektedir. Bu bağlamda akademik mükemmeliyetçiliğin akademik ertelemeyi yordadığını ifade eden çalışmalar mevcuttur (Sulu Ataş ve Kumcağız, 2020). Buna göre mükemmeliyetçi bireylerin, olası başarısızlık durumlarına karşı erteleme yoluna gitmektedir. Başka bir anlatımla, akademik mükemmeliyetçiliğin yükselmesi, erteleme davranışını da açıklamaktadır.

Üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçiliklerini orta düzeyde ifade edilmiştir (Yılmaz, vd., 2019). Başka bir çalışmada öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin akademik erteleme ile ilişkisi ortaya konmuştur (Odacı ve Kaya, 2019). Alanyazında kişilik ile mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkinin ortaya konulduğu birçok araştırma bulunmaktadır. Buna göre mükemmeliyetçiliğin bireyi destekleyici özelliklerinin yanı sıra engelleyici ve sınırlayıcı etmenlere de aracılık ettiği görülmektedir. Üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada dışa açıklık ve dürüstlük ile performans mükemmeliyetçiliği ilişkili bulunmuştur (Chang, 2006). Buna göre mükemmeliyetçilik olumlu ve olumsuz değişkenlerle ilişkili olabilecek bir değişkendir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre proaktif kişilik, mükemmeliyetçiliğin ve özkontrolün anlamlı yordayıcısı olması bakımından önemlidir. Buna göre bireylerin proaktif özelliklerinin değerlendirilmesi sonucunda akademik mükemmellik ve öz kontrol düzeyleri konusunda fikir sahibi olunabilir. Bu durum bireyin kişilik özelliklerinin psikolojik çıktılar oluşturması bakımından önemlidir. Çalışmanın analiz düzeyinin farklılaştırılması ile farklı üniversite ve fakültelerdeki öğrencilerin algıları incelenebilir. Bununla birlikte mükemmeliyetçiliğin, akademik ortalama ve sosyal-sportif başarılar gibi değişkenlerle ilişkilendirilmesi anlamlı olabilir. Araştırma farklı sınıf düzeyleri ve farklı zaman dilimlerinde yinelenerek boylamsal olarak daha geniş bir kapsamda gerçekleştirilebilir. Bununla birlikte üniversite öğrencilerinin sosyal becerileri, akademik başarıları ve bireysel özellikleri ile kişilik, mükemmeliyetçilik ve özkontrol ilişkisi incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Akın, A., Abacı, R., Kaya, M., & Arıcı, N. (2011, June). Kısaltılmış proaktif kişilik ölçeğinin (KPÖ) Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliği. *ICES11 International Conference on Educational Sciences*, June, 22-25, Famagusta, Cyprus.
- Allen, D. G., Weeks, K. P., & Moffitt, K. R. (2005). Turnover intentions and voluntary turnover: the moderating roles of self-monitoring, locus of control, proactive personality, and risk aversion. *Journal of Applied Psychology*, 90(5), 980. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.5.980>
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-27.
- Bateman, T. S. & Crant, J. M. (1993). The proactive component of organizational behavior: A measure and correlates. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 103-118. <https://doi.org/10.1002/job.4030140202>
- Baumeister, R. F. & Alquist, J. L. (2009). Is there a downside to good self-control? *Self and Identity*, 8(2-3), 115-130. <https://doi.org/10.1080/15298860802501474>
- Bolino, M., Valcea, S., & Harvey, J. (2010). Employee, manage thyself: The potentially negative implications of expecting employees to behave proactively. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83, 325-345. <https://doi.org/10.1348/096317910X493134>
- Boyalı, C. (2020). Öz-kontrol ile akademik erteleme arasındaki ilişkide akıllı telefon bağımlılığının aracı rolünün incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bozbayındır, F., & Alev, S. (2018). Öğretmenlerin öz yeterlilik, proaktif kişilik ve değişime açıklık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 19(2), 293-311. <https://doi.org/10.17679/inuefd.346666>

- Burns, D. D. (1980). The perfectionists scrip for self-defeat. *Psychology Today*, 34-51.
- Büyükbayraktar, Ç. (2011). *Üniversite öğrencilerinde mükemmeliyetçilik ve öfke ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Büyükgöze, H. (2016). Üniversite öğrencilerinin proaktif kişiliklerinin çalışma iradesi algısındaki yordayıcı rolü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 117-123. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.375678>
- Büyükgöze, H. & Gelbal, S. (2016). Lisansüstü eğitime yönelik tutumda proaktif kişilik ve akademik kontrol odağının rolü. In K. Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar, & İ. Şahin (Eds.), *Eğitim yönetimi araştırmaları* (pp. 91-103). Pegem Akademi.
- Cai, Z., Guan, Y., Li, H., Shi, W., Guo, K., Liu, Y., & Hua, H. (2015). Self-esteem and proactive personality as predictors of future work self and career adaptability: An examination of mediating and moderating processes. *Journal of Vocational Behavior*, 86, 86-94. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.10.004>
- Cao, C. & Meng, Q. (2020). Exploring personality traits as predictors of English achievement and global competence among Chinese university students: English learning motivation as the moderator. *Learning and Individual Differences*, 77, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101814>
- Calderon, A. J. (2018). *Massification of higher education revisited*. RMIT University. https://www.academia.edu/36975860/Massification_of_higher_education_revisited
- Chang, E. C. (2006). Perfectionism and dimensions of psychological well-being in a college student sample: A test of a stress-mediation model. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 25(9), 1001-1022. <https://doi.org/10.1521/jscp.2006.25.9.1001>
- Crant, J. M. (2000). Proactive behavior in organizations. *Journal of Management*, 26(3), 435-462. [https://doi.org/10.1016/S0149-2063\(00\)00044-1](https://doi.org/10.1016/S0149-2063(00)00044-1)
- Çelik, E. O. (2019). *Dağcılık sporu ile uğraşan bireylerin doğaya bağlılık, bilinçli farkındalık, öz kontrol düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Çini, P. E. (2014). *Yönetici ve çalışanların proaktif kişilik özellikleri ve ilişkisel bağımlı benlik düzeylerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Demir, A. H. & Arabacı, İ. B. (2021). Sınıf öğretmenlerinin proaktif kişilik özellikleri ile mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzuları arasındaki ilişki. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(23), 1-21.
- Duckworth, A.L., Gendler, T.S., & Gross, J.J. (2014). Self-control in school-age children. *Educational Psychologist*, 49(3), 199-217. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.926225>

- Ekşi, H., Turgut, T., & Sevim, E. (2019). Üniversite öğrencilerinde öz kontrol ve sosyal medya bağımlılığı ilişkisinde genel erteleme davranışlarının aracı rolü. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 6, 717-745. <https://doi.org/10.15805/addicta.2019.6.3.0069>
- Er, F. & Sönmez, H. (2009). Üniversite öğrencilerinde mükemmeliyetçilik: Anadolu üniversitesi örneği. *AKÜ Fen Bilimleri Dergisi*, 1, 11-15.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449-468.
- Gordeeva, T.O., Osin, E.N., Suchkov, D.D., Ivanova, T.Yu., Sychev, O.A., & Bobrov, V.V. (2017). Self-control as a personal resource: determining its relationships to success, perseverance, and well-being. *Russian Education & Society*, 59(5-6), 231-255. <https://doi.org/10.1080/10609393.2017.1408367>
- Gürđan, U. & Gündoğdu, İ. (2019). Fen, matematik ve sosyal bölümlerde okuyan üniversite öğrencilerinin yürütücü biliş becerilerinin akademik mükemmeliyetçiliklerinin ve akademik erteleme davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakóltesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(1), 152-175. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.547262>
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology*, 15, 27-33.
- Hançer, A. H. (2016). Ortaokul öğrencilerinin olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyleri ile benlik saygısının incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 53, 253-274. <https://doi.org/10.9761/JASSS3804>
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 456-470. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.3.456>
- Higgins, G. E., & Makin, D. A. (2004). Does social learning theory condition the effects of low self-control on college students' software piracy. *Journal of Economic Crime Management*, 2(2), 1-22.
- Higgins, G. E., & Wilson, A. L. (2006). Low self-control, moral beliefs, and social learning theory in university students' intentions to pirate software. *Security Journal*, 19(2), 75-92. <https://doi.org/10.1057/palgrave.sj.8350002>
- Hollender, M. H. (1978). Perfectionism, a neglected personality trait. *Journal of Clinical Psychiatry*, 39, 384-385.
- Joo, B. K., Hahn, H. J., & Peterson, S. L. (2015). Turnover intention: the effects of core self evaluations, proactive personality, perceived organizational support, developmental feedback, and job complexity. *Human Resource Development International*, 18(2), 116-130. <https://doi.org/10.1080/13678868.2015.1026549>
- Joshanloo, M. & Afshari, S. (2011). Big five personality traits and self-esteem as predictors of life satisfaction in Iranian Muslim university students. *Journal of Happiness Studies*, 12(1), 105-113. <https://doi.org/10.1007/s10902-009-9177-y>

- Kale, E. (2019). Proaktif kişilik ve kontrol odağının, kariyer tatmini ve yenilikçi iş davranışına etkisi. *Journal of Tourism Theory and Research*, 5(2), 144-154. <https://doi.org/10.24288/jtr.527358>
- Kanten, P., & Deniz, Y. (2020). The effects of perfectionism on proactive and innovative behaviors: Role of psychological climate. *Press Academia Procedia*, 11(1), 178-184. <https://doi.org/10.17261/Pressacademia.2020.1263>
- Kara, E., & Ceyhan, A. A. (2017). Üniversite öğrencilerinin depresyon düzeylerinin bilinçli farkındalık ile ilişkisi: öz-kontrolün aracılık rolü. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 9-14. <https://doi.org/10.5455/ICBPR.251016>
- Karabatak, S. (2018). Öğretmenlerin proaktif davranış düzeyleri ile beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mecmua*, (5), 48-64.
- Karataş, Z. (2012). Kontrol odağının yordayıcıları olarak saldırganlık ve çok boyutlu mükemmeliyetçilik. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(3), 245-260.
- Kartal, S., Sancar, Y., & Öztürk Gübeş, N. (2021). Öğretmenlerin tükenmişlik ve mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 156-173.
- Kıral, E. (2012). *İlköğretim okulu yöneticilerinin mükemmeliyetçilik algısı ve kontrol odağı ile ilişkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kim, T. Y., Hon, A. H. Y., & Lee, D. R. (2010). Proactive personality and employee creativity: the effects of job creativity requirement and supervisor support for creativity. *Creativity Research Journal*, 22(1), 37-45. <https://doi.org/10.1080/10400410903579536>
- Koydemir, S., Sun Selşik, Z. E., & Tezer, E. (2005). Evlilik uyumu ve mükemmeliyetçilik boyutları arasındaki ilişkiler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(23), 65-75.
- Lin, S. H., Lu, W. C., Chen, M. Y., & Chen, L. H. (2014). Association between proactive personality and academic self-efficacy. *Current Psychology*, 33(4), 600-609.
- Liu, Y., Zhao, S., Jiang, L., & Li, R. (2016). When does a proactive personality enhance an employee's whistle-blowing intention?: A crosslevel investigation of the employees in chinese companies. *Ethics & Behavior*, 26(8), 660-677. <https://doi.org/10.1080/10508422.2015.1113382>
- Morgan, B. & De Bruin, K. (2010). The relationship between the big five personality traits and burnout in South African university students. *South African Journal of Psychology*, 40(2), 182-191. <https://doi.org/10.1177/008124631004000208>
- Mezo, P.G. (2009). The self-control and self-management scale (scms): development of an adaptive self-regulatory coping skills instrument. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 31, 83-93. <https://doi.org/10.1007/s10862-008-9104-2>
- Nebioğlu, M., Konuk, N., Akbaba, S., & Eroğlu, Y. (2012). The investigation of validity and reliability of the turkish version of the brief self-control scale. *Klinik Psikofarmakoloji*

- Bülteni-Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, 22(4), 340-351.
<https://doi.org/10.5455/bcp.20120911042732>
- Odacı, H., Kalkan, M., & Çıkırcı, Ö. (2017). Akademik mükemmeliyetçilik ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakóltesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 353-366.
- Odacı, H., & Kaya, F. (2019). Mükemmeliyetçilik ve umutsuzluğun akademik erteleme davranışı üzerindeki rolü: üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 9(1), 43-51.
- Onursal, M. (2019). Örgütsel dışlanma, olumlu sosyal davranış, saldırgan davranış, iş-yaşam dengesi, öz-kontrol ve zaman yönelimini ilişkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özgüngör, S. (2003). Mükemmeliyetçilik ve özerklik destekleyici davranışların amaç tarzları ile ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 28(127), 25-30.
- Pacht, A.R. (1984) Reflections on perfectionism. *American Psychologist*, 39, 386-390.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.39.4.386>
- Peker, T. (2018). Öz-yeterlik ile yaşam doyumunu arasındaki ilişkide proaktif kişiliğin aracı rolü. Yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- Sarı, S. V., Kabadayı, F., & şahin, M. (2017). Mesleki sonuç beklentisinin açıklanması: öz-aşkınlık, öz-bilinç ve öz-kontrol / öz-yönetim. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(48), 145-159.
- Satıcı, B. (2020). Üniversite öğrencilerinde duygusal zeka ile okul doyumunu ilişkisinde akademik mükemmeliyetçilik ve ertelemenin sıralı aracılığı. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 28-41. <https://doi.org/10.33308/26674874.2020341142>
- Satıcı, B., Göçet Tekin, E., & Deniz, M. E. (2020). Cognitive flexibility and mental well-being: fear of negative evaluation and academic perfectionism as serial mediators. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 22(2), 386-396.
<https://doi.org/10.17556/erziefd.632776>
- Seibert, S. E., Crant, J.M., & Kraimer, M. L. (1999). Proactive personality and career success. *Journal of Applied Psychology*, 84(3), 416-427. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.84.3.416>
- Sula Ataş, N., & Kumçağız, H. (2020). Ergenlerin akademik erteleme davranışları, akademik öz yeterlik inançları ve mükemmeliyetçilik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 35(2), 375-386. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2019050341>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. (6th ed.). Allyn and Bacon.
- Tang, T-W. (2015). Competing through customer social capital: the proactive personality of bed and breakfast operators. *Asia Pacific Journal of Tourism Research*, 20(2), 133-151.
<https://doi.org/10.1080/10941665.2013.866969>

- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72(2), 271-324. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x>
- Tibbetts, S. G. & Myers, D. L. (1999). Low self-control, rational choice, and student test cheating. *American Journal of Criminal Justice*, 23(2), 179-200. <https://doi.org/10.1007/BF02887271>
- Topçu Demirtaş, E. (2019). Kişilik ve kişiliğin temel kavramları. D. Gençtanırım Kurt & E. Çetinkaya Yıldız (Ed.). *Kişilik kuramları gerçek yaşamdan kişilik analizi örnekleriyle (Genişletilmiş 4.baskı)* içinde. (ss.2-32). Pegem Akademi.
- Tunca, S., Elçi, M., & Murat, G. (2018). Proaktif kişilik yapısının ve yenilikçi davranışın görev performansına etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 325-335. <https://doi.org/10.30803/adusobed.413208>
- Tymon, A. & Batistic, S. (2016). Improved academic performance and enhanced employability? The potential double benefit of proactivity for business graduates. *Teaching in Higher Education*, 21(8), 915-932. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1198761>
- Ulu Kalın, Ö. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarında mükemmeliyetçilik. *Studies in Educational Research and Development*, 4(1), 1-25.
- Uncuoğlu Yolcu, İ. & Çakmak, A. F. (2017). Proaktif kişilik ile proaktif çalışma davranışı ilişkisi üzerinde psikolojik güçlendirmenin etkisi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 13(2), 425-438. <http://dx.doi.org/10.17130/ijmeh.2017228692>
- Uyanık, S. (2007). *Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik, yalnızlık ve kendine saygı düzeyinin sınav kaygısı üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Yılmaz, F. Ö., Erişen, M. A., & Banaz, M. (2019). Üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin değerlendirilmesi. *Journal of Healthcare Management and Leadership*, (1), 27-39. <https://doi.org/10.35345/johmal.534808>
- Wang, A., Karns, J. T., & Meredith, W. (2003). Motivation, stress, self-control ability, and self-control behavior of preschool children in china. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(2), 175-187. <https://doi.org/10.1080/02568540309595008>



Bâb-1 Meşihat Ulema Sicil Dosyalarına Göre Osmanlı'nın Son Döneminde Görev Yapmış Akseki Doğumlu Müftüler

Muftis Who Were Born in Akseki according to Ulama Registries of Meşihat Last Period of Ottoman Empire

Selim Hilmi Özkan*

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr., Yıldız Technical University, Turkey

shilmi@yildiz.edu.tr

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-6381-8553>

Makale geliş tarihi / First received : 19.01.2022

Makale kabul tarihi / Accepted : 03.03.2022

426

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadır:

1- Makalemizde etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur.

2- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 18%

Atıf bilgisi / Citation:

Özkan, S. H. (2022). Bâb-1 meşihat ulema sicil dosyalarına göre Osmanlı'nın son döneminde görev yapmış Akseki doğumlu müftüler. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 426-439.

ÖZ

II. Abdülhamit döneminde yaklaşık olarak 35 bin memur istihdam edildi. Bu durumun bir sonucu olarak devlet idaresinde de kurumsallaşma ve bürokrasi ön plana çıktı. Bu sayede devlet idaresinin daha fazla merkezîleştiği bir görünüm kazanmakla birlikte memur istihdamı konusunda bir takım köklü değişiklikler de yapıldı. Bu değişikliklerden biri de memurların tercüme-i hâli niteliğindeki sicil kayıtlarının tutulmasıdır. Bu dönemde memurlar gibi Şeyhülislâmlık (Bâb-1 Meşihat) tarafından ulemânın da sicil kayıtları tutulmuştur. Bugün İstanbul Müftülüğü Şer'iyye Sicilleri Arşivi'nde toplam 6554 adet Ulema Sicil Dosyası bulunmaktadır. Dosyalarda ulemâya ait maaş cetvelleri, görev yaptıkları yerler, sağlık raporları, vefatından sonra kalanlara maaş bağlanmış ise bunları gösteren belge ve makbuzlar vardır. Ayrıca bu dosyalarda babasının ismi, şöhreti, lakabı, doğum yeri, ailesi ile ilgili bazı bilgiler de bulunmaktadır. Ulema Sicil Dosyalarında Akseki doğumlu altmış dört kişinin kaydı vardır. Bunlar kadı, naip, mahkemelerde kâtip ve muhafız, müftü, müderris, dersiam, camilerde din görevlisi olarak görev yapmışlardır. Bunlar arasında en çok nâib olarak görev yapan görevli vardır. Dosyaların genelinde de sicil kaydı olan en fazla nâib, ondan sonra müftü ve müderrisler gelmektedir. Akseki doğumlu meşihat personelinden beş tanesi müftü olarak görev yapmıştır. Bunlar Kavala Müftüsü Osman Efendi, Antalya Müftüsü Ahmed Hamdi Efendi, Akseki Müftüsü Mehmed Hilmi Efendi, Beyşehir Müftüsü Mehmed Hilmi Efendi ve Manavgat Müftüsü Ali Rıza Efendidir. Bu çalışmada Ulema Sicil Dosyalarına kayıtlı altmış dört kişiden müftü olarak görev yapan beş kişinin biyografilerini ortaya koymaya çalışacağız. Bu sicil dosyalarına İSAM Kütüphanesi Ulema Sicil Dosyaları Veri Tabanında ulaşılabilir. Biz de bu dosyaları İSAM Kütüphanesi veri tabanından elde ettik. Osmanlı ilmiyesinde görev yapan bu şahısların biyografileri sicil kayıtlarındaki metne sadık kalınarak açıklamalı şekilde ortaya konmaya çalışıldı. Bununla birlikte biyografiler ortaya konurken memurların doğum tarihleri ve aile durumları, eğitim durumları, görev yerleri ve maaşları hakkında geniş bir değerlendirme yapılmaya çalışıldı. Memurların almış oldukları maaşlar dönemin fiyatları ile oranlanarak memurların yaşam standartları hakkında da bir izah yapıldı.

Anahtar kelimeler

Akseki, Ulema Sicil Dosyaları, Müftü, Bâb-1 Meşihat.

ABSTRACT

Approximately 35.000 officials were employed during the reign of Abdulhamid II. As a result of this situation institutionalization and bureaucracy stood out in the state administration. Because of this, the state administration gained a more centralized appearance and there had been some radical changes on the subject of officials employment. One of these changes was the registry records which possessed biographical features. Other than officials, ulema (scholar) registers were also kept by the office of Sheikh al-Islam (Bâb-1 Meşihat). Today there are a total of 6554 ulema registers files in Istanbul Muftiate Shari'a Court Records Archive. These files include the payroll sheets, places of duty, medical reports of ulema and if there inheritors, the documents which show the survivor's pension after the death of that ulama. Furthermore, in these files also include knowledge about the father and the family of the ulema, reputation, nickname and birthplace of the ulema. There are records of 64 ulema who were born in Akseki in the Ulema Registers Files. These ulema worked as qadis, naibs, shari'a court scribes and guards, muftis, muderris (teachers), dersiam (a type of muderris) and religious officials in mosques. Most of these ulema worked as naibs. The most frequent positions in the registers files after naib are mufti and muderris. Five of the ulema who were born in Akseki worked as mufti. These muftis are Osman Efendi the Mufti of Kavala, Ahmed Hamdi Efendi the Mufti of Antalya, Mehmed Hilmi Efendi the Mufti of Akseki, Mehmed Hilmi Efendi the Mufti of Beyşehir and Ali Rıza Efendi the Mufti of Manavgat. In this work the biographies of these five ulema who worked as muftis out of 64 who were recorded in the Ulema Registries are tried to be presented. These registry files can be reached through Library of İSAM Centre for Islamic Studies Ulema Registers Files Database. Same database has been used to acquire the registry files during the research process of this work. The biographies of these individuals who were a part of the Ottoman Ilmiye were tried to be presented in an annotated manner by adhering to the texts in the registry records. At the same time while the biographies are being presented, a broad assessment has been tried to be achieved about the birth dates of the ulema and their marital status, educational status, places of duty and their salaries. Also, the salaries has been compared to the market prices of that specific time period to explain the living standards of these ulema.

Keywords

Akseki, Ulema Registers Files, Mufti, Bâb-1 Meşihat

Giriş

İstanbul Şer'iyye Sicilleri Arşivi'nde 6835 adet Ulema Sicil dosyası bulunmaktadır. Bunlar Ulema Sicil dosyaları olarak adlandırılrsa da bu dosyalarda kayıtlı herkesin ulema olarak değerlendirilmesi doğru değildir. Dosyalarda şeyhülislam, müftüler, kadılar, nâibler, mahkeme-i şer'iyye görevlileri, kürsü şeyhleri¹, vaiz ve imamlar, şoförler, muhafızlar, santral memurları olmak üzere dini ve adli kurumlarda görev yapan herkesin kaydı vardır (Zerdeci, 1998, s. III).

Şer'iyye Sicilleri Arşivi'nde bulunan Ulema Sicil Defterleri 1919-1920 [h. 1338-1340] tarihleri arasında tutulmuştur. Sekiz adet olan bu defterlerde ilmiye mensubu olan memurların tercüme-i hallerine ilişkin bilgiler vardır. Bu defterler dışında esas biyografilerin yer aldığı ve Bâb-ı Meşihatta çalışan herkesin sicil kayıtlarının tutulduğu Ulema Sicil Dosyalarında daha fazla bilgi vardır. Bu dosyaların toplamı 6554 adettir. Bazı dosyaların bir kısmında 20, 30, 40 hatta 150-200 arası belge bulunmaktadır. Bu açıdan bunların değerlendirilmesi meşihat kurumunun bilhassa son dönem Osmanlı ulemasının sosyo-kültürel durumu ile birlikte meşihat makamının birçok yönünü aydınlatacak niteliktedir. Fakat bizim incelediğimiz dosyalarda bu kadar evrak bulunmamaktadır.

Memurların sicilleri Sicill-i Ahval Komisyonu'nun kurulduğu 5 Şubat 1879'dan sonra önce defterlere kaydedilmiş daha sonra dosya halinde tutulmaya başlanmıştır. İlk önce yetkili amirin onayından sonra defterlere kaydedilmiş daha sonra dosya halinde arşivlenmiştir. Sicill-i Ahvâl Komisyonu'nun kurulmasının akabinde tüm idari birimler ve nezaretler kendi bünyelerinde sicil şubelerini tesis etmişlerdir. Şeyhülislâmlık bünyesinde kurulan sicil şubesi ise "Bâb-ı Fetvâ Sicill-i Ahvâl Şubesi" ismini almıştır. Böylece şeyhülislâmlığa bağlı memurların kayıtları meşihat makamı[şeyhülislâmlık] tarafından tutulmuştur (Çetin, 2005; Sarıyıldız, 2004, s. 4vd). II. Meşrutiyet'in ilanından sonra Kanun-ı Esasi'ye göre her daire kendi memurunu kendisi seçeceğinden umumi sicil uygulamasına son verilerek 1909 yılından itibaren her memur için kendi dairesinde özel sicil dosyaları oluşturmaya başlamıştır. 28 Mayıs 1914 tarihli Sicill-i Ahval-i Memurin Nizamnamesinde bu dosyaların tutulma şekline bir düzenleme getirilmiştir. 19 Şubat 1924 tarihli Ahval-i Memurin Sicil Komisyonu aldığı kararla memurların tercüme-i hal varaka verme mecburiyeti yeniden düzenlenmiştir (Zerdeci, 1998, s. 9). Aynı zamanda matbu olarak hazırlanan tercüme-i hallerin nasıl doldurulacağı da yeniden düzenlenmiştir (Meşihat Arşivi, MŞH.SAİD, 230/7-1). Modern bir şekilde hazırlanmış olan bu dosyalarda ihtiyaç duyulan her bilgi vardır. Sicil dosyalarının geneline baktığımız zaman belli bir standart içerisinde tutulduğunu da görebiliriz.

Bu alanda çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Ebu'l Ula Mardin tarafından hazırlanan Huzur Dersleri kitabında bu dosya ve defterler kullanılmıştır (Mardin, 2017, s. 282). Ayrıca Sadık Albayrak tarafından hazırlanan Son Devir Osmanlı Uleması adlı çalışmada bu sicil defterleri ve dosyaları kullanılarak Osmanlı ulemasının biyografileri çıkarılmıştır. Bu çalışma bugüne kadar bu alanda yapılan en kapsamlı çalışmadır. Hümeysra Zerdecî, Osmanlı Ulema Biyografilerinin Arşiv Kaynakları isimli yüksek lisans tezinde dosyalar üzerine analitik bir çalışma yapmıştır (Zerdeci, 1998, s. 7). Biz de bu çalışmada meşihat makamında görev yapmış 64 Aksekili görevli arasından müftü olarak hizmet eden beş kişinin biyografisi hakkında bir

¹ Cuma günleri selatin camilerde vaaz etmekle görevli din alimi en kıdemlisi ve ünlüsü Ayasofya Kürsü şeyhi idi (İpşirli, 2021, s. 433).

bilgi vermeye çalışacağız. Bu biyografilerin bir kısmı Sadık Albayrak tarafından sicil defterleri kullanılarak ele alınsa da bu çalışmada bundan farklı olarak dosyalardaki bilgiler kullanılmıştır. Albayrak'ın çalışmasında tüm biyografiler yoktur. Mesela müftülerden Mehmed Hilmi Efendi ve Ali Rıza Efendi Albayrak'ın çalışmasında ele alınmamıştır. Ele alınmamış olması bir eksiklik olarak değerlendirilmemelidir. Ayrıca bizim çalışmamızda müftülerin maaş durumları, geçim standartları, emeklilik sonrası yaşamları gibi konularda da bir değerlendirme ve karşılaştırma yapılmıştır. Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi kullanılarak yeni bilgi ve belgelere ulaşılmıştır. Bu anlamda Sadık Albayrak tarafından hazırlanan ulema sicil defteri bilgilerindeki bilgilerden daha fazla bilgi ve belgeye de ulaşılmıştır.

1. Aksekili Ulemâ

Ulema Sicil Dosyalarında kayıtlı Aksekili 64 memur bulunmaktadır. Bunlardan iki tanesi İbradı doğumlu olmakla birlikte Akseki doğumlular arasında gözükmektedir. İbradı Osmanlı döneminde Akseki'ye bağlı iken 1990 tarihine ilçe olmuştur. Ulema Sicil Dosyalarında İbradı doğumlu 121 adet memur vardır. Çalışmamızda İbradı doğumlu olan Ahmed Necip Efendi ve Mustafa Şükrü Efendi de müftülük yaptıkları için Aksekili müftüler ile birlikte değerlendirmeyi uygun bulduk.

Ulema sınıfına kayıtlı müftülerden Manavgat müftüsü olarak görev yapan Ali Rıza Efendi de bugün Gündoğmuş olan Eksere doğumludur. Ali Rıza Efendi'nin sicil kaydını doldurduğu yıllarda Ali Rıza Efendi'nin doğum yeri olan Eksere ile birlikte on dört köy coğrafi konumları itibari ile Akseki'ye bağlanmıştır. Fakat bu bağlanmadan dolayı bu köylerin halkı çok memnun olamamıştır. Bunun üzerine Akseki'ye bağlanan Karabul, Düşenbe, Karaisa, Sındırğa, Penbelik, Karadere, Kozağacı, Eksere, Serhenk, Senir, Omalas, Sünbüle, Narağacı ve Namaras köylerinin imam ve muhtarları 21 Temmuz 1914 tarihinde Teke mutasarrıflığı aracılığı ile dâhiliye nezâretine bir telgraf çekmişlerdir. Bu telgrafta üç yüz seneden beri Alâiye'ye bağlı olduklarını ve tüm resmi işlem ve ticari faaliyetlerinin Alâiye ile olduğunu ifade ederek, Akseki ile bağlantılarının olmadığı konusunda şikâyetçi olmuşlardır. Köylülerin bu şikâyeti dikkate alınarak Teke Meclis-i Umumisinde görüşülmüş ve (BOA, DH.İD, 183/-2/46; Özkan, 2011, s. 23) bu köyler tekrar Alâiye kazasına bağlanmıştır.

Akseki ulemânın görev dağılımına baktığımız zaman ilmiye ve adliyenin çeşitli kademelerinde görev yapmış oldukları görülür. Bunlardan Mahmud Hamid Efendi 1321 Ramazanından 1341 yılına kadar 20 yıl kadar Huzur Derslerine² katılarak Huzur-ı Hümayun Muhatabı olmuştur (Mardin, 2017, s. 283).

Tablo 1. Akseki Doğumlu Memurların Görev Dağılımı

Görevi	Adedi
Naib	36
Kâtip	9
Müftü	5
Müderris	3
Dersiam	2

² Huzur Dersi: Dönemin önde gelen ilim adamlarının sarayda padişahın huzurunda Kadı Beyzâvi Tefsirini okumak ve tartışmak üzere yaptıkları ilmi toplantıdır. Bu uygulama 1172 [1759 m.] Ramazan'ından bi'l-itibar uygulanmaya başlamıştır (Mardin, 2017, s. 15).

Muhzır	2
Kadı	2
Kürsü Şeyhi	1
Mahkeme-i Şeriyye Mukayyidi	1
Eytam Müdürü	1
Hademe	1
Huzur-ı Hümayun Muhatabı	1
TOPLAM	64

2. Aksekili Müftüler

Müftülük kurumu veya makamı farklı isim ve yapılarla birlikte İslam tarihi boyunca İslam devletlerinde var olan bir kurumdur. Osmanlı döneminde ise resmi olarak bu makama ilk atanan kimsenin 1425 yılında Molla Fenâri olduğu genel bir kabuldür. Her ne kadar resmi olarak müftü ya da şeyhülislamların atandığı tarihin 1425 ile başladığı kabul edilse de gerek Osmanlı'nın beylik dönemi gerek sonraki dönemi, yani imparatorluğa geçiş evresi boyunca, padişahların yanındaki manevi şahsiyetlerin bu tarz bir görevi ifa ettikleri bilinmektedir. Çünkü dine ait kuralların, sosyal yaşamda veya uygulamada nasıl kullanacağımızı açıklayan kimse olan daha sonra müftü olarak adlandırılacak bu kimseler, idari yapı ile din arasında bir bağ kurmuşlardır. Müftüler bunu yaparken de fetva yetkisini kullanmıştır. Kadılar ile benzer bir işlevi yürüten müftüler ile kadılar arasında belirgin farklar vardır. Müftüler kadılara göre daha sivil bir alanı ifade etmektedir. Daha açık bir ifade ile Müftü, şer'î ve örfî hukuka göre 'fetva' veren ve bu fetvanın ne gibi bir hüküm içerdiğini belirleyen kişidir. Kadı ise, Osmanlı yönetim birimlerinden olan *kazada* yargılama ve hüküm vermekle sorumlu olan kişidir. Yani, müftü "*şer'î hükmü açıklamak ve bunu haber vermekle*" mükelleftir, ancak kadı "*verilen hükmü icra etmekle*" görevlidir. Başka bir deyişle, müftünün söylemiş olduğu ya da vermiş olduğu fetva, Kur'ân ve sünnette var olan dinî hükmün kapsamını belirtir. Kadı ise, bu kapsamda yargılama yapar ve cürmün hükmüne karar verir. Gerekirse infaz yetkisini kullanır (Sütçü, 2017, s. 460-464).

Müftüler Osmanlı idari yapılanması içerisinde meşihat makamına bağlı olarak görev yapmışlardır. 16. yüzyıl müftülük makamının yetki ve etkinlik bakımından, imparatorluğun gücü ile de orantılı olarak en güçlü ve etkili olduğu dönemdir. Zamanla makamın gücü ve etkinliği zayıflasa da önemini imparatorluğun dağılmasına kadar korumuştur. Osmanlı sınırları içerisinde görev yapan müftülere, halk tarafından saygı gösterilmiş ve hürmet edilmiştir. Müftüler, buldukları yerlerde hem bir resmi devlet görevlisi hem de bir din görevlisi olarak bu saygı ve hürmetin muhatapları olmuşlardır (Sütçü, 2017, s. 469). Osmanlı son dönemlerinde taşra müftüleri seçimle iş başına gelmiştir. Bunun sebebi din siyasi alanın dışında tutulmaya çalışılmıştır. Mesela 1910 yılında İzmir müftülüğüne atanan Mehmet Rahmetullah Efendi ekseriyetin oyunu aldıktan sonra bu makama resmen atanmıştır (Albayrak, 1996, s. 277). Bilhassa II. Meşrutiyet döneminde dinin devlet hayatındaki konumu yeniden düzenlenmeye çalışılmıştır (Yakut, 2020, s. 30). Meşihat arşivlerinde II. Abdülhamit dönemi öncesinde müftülerin seçimle göreve geldiğine dair elimizde veri yoktur. Bu durumu Osmanlı son döneminde değişen sosyolojik ve politik şartlarla açıklamak mümkündür (İmamoğlu, 2019, s. 411).

Meşihat Arşivi Ulema Sicil Dosyalarında kayıtlı altmış dört meşihat personelinden beş tanesi Akseki doğumlu müftülerdir. İbradı nüfusuna kayıtlı 121 memurdan iki tanesi müftü olarak görev yapmıştır. Toplamda müftü olarak görev yapan yedi kişinin sicil kayıtlarındaki bilgileri esas alarak biyografilerini inceleyelim.

2.1. Osman Efendi

Osman Efendi 1843 tarihinde Akseki'nin İbradı nahiyesinin Ürünlü karyesinde dünyaya gelmiştir. Babası Sipahi Osman Beyzade İsmail Bey'dir. İlk önce köyünde sıbyan mektebine gitmiştir. Daha sonra 1857 senesinde İstanbul'a gelerek Süleymaniye'de Çifteler Salis medresesine kayıt olarak Süleymaniye Camii'nde Alâiye'li Ali Rıza Efendi Hocanın derslerine devam etmiş ve ondan Arabi ilimler tahsil etmiştir. 1863 senesinde Cerrah Paşa'daki Gevherhan Sultan Medresesi'ne geçerek burada Fatih Cami'-i Şerifinde görevli El-Hac Hafız Şakir Efendi'nin derslerine devam ederek icazetname almıştır. Mekteb-i Nüvvâb'a³ devam ederek buranın imtihanlarını başarılı bir şekilde vermiştir. Türkçe⁴ okuyup yazabilmekte Arapçayı da anlamaktadır. Osman Efendi orta boylu, ela gözlüdür, bıyık ve sakalı kumraldır. Kendisinin herhangi bir özrü yoktur.

Osman Efendi 1872 yılında 29 yaşında iken Kavala Kazası Şer'iyye Mahkemesi kâtipliğine tayin olmuş ve burada 1874 senesine kadar görev yapmıştır. Bu süre zarfında 1250 kuruş maaş almıştır. Eylül 1874'te 1120 kuruş maaşla Darıdere naipliğine tayin edilmiştir. Burada görevini tamamladıktan sonra bir yıl mülâzemette kalmış ve 1877 yılında Edirne Vilayetinde bulunan Hayrabolu naipliğine tayin olmuştur. Burada üç ay görev yaptıktan sonra 93 harbi sırasında Ruslara esir düşmüş ve bir ay esarete kalmıştır. Esareten kurtulduktan sonra bir müddet İstanbul'da kalarak tekrar Kavala kazasına dönmüştür. 7 Nisan 1879 senesinde tekrar Kavala müftülüğü görevine atanmıştır. Müftülük yaptığı dönemde 1 Şubat 1911 tarihinde Kavala müftüsü iken vefat etmiştir. Toplamda 34 yıldan fazla devlete hizmet etmiştir. Vefat ettiği dönemde Osman Efendi'nin son maaşı 400 kuruştur. Memuriyeti sırasında herhangi bir soruşturma geçirmeyip ceza almamıştır. 1883 yılında kendisine İzmir Payesi tevcih olunmuştur. 24 Eylül 1900 tarihinde kendisine üçüncü dereceden mecidiye nişanı, 27 Eylül 1905 tarihinde de Mahreç payesi verilmiştir (MŞH.SAİD, 1813; Albayrak, 1996, s. 196).

2.2. Ahmed Hamdi Efendi [Okur]

Hacı Bekir Sıdkı Efendi'nin oğludur. Annesinin isimi Ayşe'dir. 5 Kasım 1877 tarihinde Akseki'nin Fakihler mahallesinde dünyaya gelmiştir. Akseki rüştiyesine devam ettikten sonra Antalya Bâlibey mahallesinde Dağıstanlı Hacı İbrahim Efendi medresesinde Sarf, Nahiv, Mantık, Meani ve Beyan, İlm-i Aruz, İlm-i Münazara, İlm-i Kelam, Tarih, Hesap, Coğrafya ve Sanat gibi derler almıştır. Hacı İbrahim Efendi'den 1906 yılında icazet almıştır. Türkçe ve Arapça okuyup yazabilmektedir. Orta boylu olup gözlerinin rengi kestane, sakalı ise beyazdır. Kendisinin herhangi bir eksikliği yoktur.

³ Tanzimat döneminde yeniden düzenlenen ilmiye teşkilâtı bünyesinde kadılık yerine oluşturulan ve "nâib" denilen şer'î hâkimlerin yetiştirilmesi amacıyla kurulan bu mektep daha sonra Mekteb-i Kudât adıyla tanınmıştır. Sultan II. Abdülhamid döneminde 10 Aralık 1883 tarihli bir düzenlemeyle Muallimhâne-i Nüvvâb'ın adı Mekteb-i Nüvvâb olarak değiştirildi. Eğitim süresi de iki yıldan dört yıla çıkarıldı (Yurdakul, 216, s. 216).

⁴ Türkçe anadilleri olmakla birlikte kendi el yazılarını ile kaleme aldıkları tercüme-i hallerinde geçmektedir. Bazıları ise lisan-i Osmani olarak yazmışlardır. Onun için burada buna da yer verilmiştir.

22 Temmuz 1909 yılında Antalya'da Aşıkdoğan mahallesinde bulunan Yahya Efendi Medresesi müderrisliğine tayin olmuştur. 10 Nisan 1912 tarihinde Osmanlı donanmasının te'min-i terfihi için kurulan cemiyetin reisliğine tayin olmuştur. 25 Kasım 1914 tarihinde Teke Sancağı Meclis-i Umumî Azalığına seçilmiştir. İki üç ay sonra da Antalya müftüsü olarak tayin olmuştur. Ahmet Hamdi Efendi Antalya müftülüğü sırasında 1916 Haziran'ında sağlık sorunları nedeniyle bir ay izin almış ve bu iznini Korkuteli kazasında geçirmiştir.

Ahmed Hamdi Efendi Anadolu işgaline karşı oluşturulan Antalya Müdafaa-i Hukuk Cemiyetinin de önde gelen kişiliklerinden birisidir. Bunun üzerine Antalya Belediye Reisi Mustafa Efendi ve arkadaşları tarafından görevini kötüye kullandığı gerekçesi ile meşihat makamına şikâyet edilmiştir. Bunun üzerine Ahmed Hamdi Efendi müftülük görevinden azledilmiştir (MŞH.SAİD, 2636; Albayrak, 1996, s. 196). Uzun yıllar müftülük görevlerinde bulunan Ahmet Hamdi (Okur) Efendi "*Çil Müftü*" namıyla da bilinir. Ahmet Hamdi Efendi Millî Mücadele yıllarında vatansever Antalya halkının önünde yer almış ve pek çok yararlılıklar ortaya koymuştur (Çeltikci, 2015, s. 88). Ahmed Hamdi Efendi Cumhuriyetin ilanından sonra 14.12.1923-01.03.1924 tarihleri arasında İmam-Hatip Mektebi'nde ulum-i diniyye ve ahlâk öğretmenliği görevlerinde bulunmuştur. 01.02.1926 tarihinde başladığı Antalya il vaizliği görevinden 03.07.1943 tarihinde emekli olmuştur. 31.05.1952 tarihinde ikinci defa Antalya il müftüsü olarak memuriyete yeniden dönen Ahmet Hamdi Efendi Antalya il müftüsü iken 09.08.1953 tarihinde vefat etmiştir (<https://antalya.diyaret.gov.tr>, 2022).

2.3. Mehmed Hilmi Efendi

Akseki müftüsü olan Mehmed Hilmi Efendi 1842 tarihinde Akseki'de doğmuştur. Müderris olan babası Şeyh Mustafa Efendi Karacaoğulları olarak bilinmektedir.

Köyünde sıbyan mektebini bitirdikten sonra Hacı Mehmet Bey Medresesine devam ederek Boşnakzâde Hacı Mehmed Efendi'den ilim tahsil etmiştir. Burada Molla Cami'ye kadar okuduktan sonra 1858 tarihinde Konya'da İrfaniye Medresesine kayıt olmuştur. Burada Laz Hacı Ali Efendi'nin derslerine devam ederek Mantık ve İsağüci dersleri almıştır. 1864 yılında Akşehir Çukur Medresesine kaydolmuş ve burada Burdurlu Mehmet Salim Efendi'den Şerh-i Akaid, Meani ve Şifa gibi dersler almıştır. Daha sonra tekrar 1868 yılında Konya'ya gelerek Yılanlı, İrfaniye ve Ziyaiyye medreselerine devam ederek 1877 yılında Kadınhanlı Hacı Hüseyin Feyzi Efendi'den icazet almıştır (Albayrak, 1996, s. 185).

Mehmed Hilmi Efendi'ye 1901 yılının haziran ayında İbtidaî Hariç Edirne Müderrisliği tevcih olunmuştur. 1919 yılı başlarında Musile-i Süleymaniye müderrisliğine terfi etmiştir. Doğduğu köyde bulunan Boşnak Mehmet Reşit Paşa Medresesinde ders okuturken 1899 yılında Akseki kazası müftülüğüne tayin olmuştur. Akseki müftüsü olarak 1919 yılının Ağustosuna kadar görev yapmıştır (Albayrak, 1996, s. 185).

Teke mutasarrıflığı Mehmed Hilmi Efendi'nin müftülük yapamayacak kadar yaşlı olduğu için emekliliği konusunda Meşihat makamına 15 Haziran 1919 tarihinde bir yazı yazmıştır. Çünkü Mehmed Hilmi Efendi 80 yaşlarındadır. Bunun üzerine Mehmed Hilmi Efendi 13 Temmuz 1919 tarihinde emekliye sevk edilmiştir. Emekliye ayrıldığı için 56 kuruş zimmet çıkmıştır. Mehmed Hilmi Efendi 65 yaşında devlet hizmetine girmiş ve 21 yıl 12 gün hizmet etmiştir. 1899'dan 1910 yılına kadar 10 yıl iki ay maaş almadan hizmet etmiştir. İlk memuriyete girişi 1910 olduğu için normal şartlarda emekli maaşını hak etmemiştir. Fakat yine de emekli maaşı olarak kendisine önce 110 kuruş bir süre sonra 90 kuruş zamlı 200 kuruş ödeme yapılmıştır.

Mehmed Hilmi Efendi 1900 yılından 1910 yılına kadar maaş almadan görev yapmıştır. Daha sonra ise 1910 yılından 1918 yılına kadar 400 kuruş, 1918 yılında da 600 kuruş maaş almıştır. Aynı yıl içerisinde maaşına 100 kuruş daha zam yapıldığı için maaşı 700 kuruşa çıkmıştır (MŞH.SAİD, 184/14).

2.4. Mehmed Hilmi Efendi

Mehmed Hilmi Efendi 1840 tarihinde Akseki'nin Fakihler mahallesinde dünyaya gelmiştir. Babası Halil Efendi ticaretle meşguldür. Akseki iptidaisinden sonra Akşehir ve Konya'da tahsiline devam etmiştir. Konya müftüsü Hüseyin Feyzi Efendiden 1873 yılında icazet almıştır. Arapça Farsça ve Türkçe konuşup yazabilmektedir. Herhangi bir eser kaleme almamıştır. 25 Kasım 1874 tarihinde Beyşehir Kazası müftülüğünde göreve başlamıştır. 26 Nisan 1885 tarihinde Hicaz taraflarına gönderilse de tekrar 16 Ocak 1888 tarihinde Beyşehir müftülüğüne tayin olmuştur. Herhangi bir rütbe ve nişan almamıştır. Memuriyet ile ilgili soruşturma geçirmemiştir.

Mehmed Hilmi Efendi müderris-i kiramdan olup Hanefi mezhebine mensuptur. Sicil kaydında eşkâli ile ilgili bilgi de vardır. Buradaki bilgilere göre Mehmed Hilmi Efendi orta boylu, ela gözlü, siyah sakallı olup herhangi bir kusur ve özrü yoktur. Mehmed Hilmi Efendi'nin dosyasında oturduğu ev ve sokak bilgileri yazılmış fakat maaş durumu ile ilgili bir bilgi yoktur (MŞH.SAİD, 189/19).

2.5. Ali Rıza Efendi

Ali Rıza Efendi 6 Nisan 1881 tarihinde bugün Gündoğmuş ilçesinin merkezi olan Eksere köyünde dünyaya gelmiştir. Sicil kaydına tercüme-i halini yazarken Sülles Nahiyesi yakınlarındaki Eksere karyesinde dünyaya geldiğini ifade etmiştir. Fakat sicil kaydında Akseki doğumlu olarak işlenmiştir. Tercüme-i halin açıklama kısmında ise Eksere köyünün Alâiye Sancağının Düşenbe Nahiyesine bağlı olduğu ifade edilmiştir. Babası Mehmed Naim Efendi dersiam olup şöhreti Kara Ali Efendizâde'dir. Naim Efendi aynı zamanda medresenin yanında bulunan mescitte fahri olarak imamlık ta yapmaktadır. Annesinin ismi Şehriban'dır. Mezhebi kısmına İslam yazan Ali Rıza Efendi, tercüme-i haline ailesinin bilinen bir sülaleye mensup olmadığını beyan etmiştir. Lisan-ı Osmani ve Arapça konuşup yazabilmektedir. Herhangi bir eser kaleme almamıştır. Memuriyet ile ilgili soruşturma geçirmemiştir. Ali Rıza Efendi orta boylu, ela gözlü, buğday tenli olup herhangi bir kusur ve özrü yoktur.

Ali Rıza Efendi sıbyan mektebinden sonra babasının müderrislik yaptığı Naim Efendi medresesine devam etmiştir. Burada 1892 tarihine kadar Sarf, Nahiv ve Mantık eğitimi almıştır. Daha sonra Konya medresesinde 1903 senesine kadar dersiamlardan Yalvaçlı Ömer Hacı Efendinin derslerine devam ederek *Ulûm-ı âliye* (yüksek ilimler) ve Sarf, Nahiv, Belâgat gibi *Ulûm-ı eliy* (vasıta ilimler) tahsil etmiştir. Ömer Hacı Efendiden 26 Haziran 1904 tarihinde icazetname almıştır. 1 Nisan 1916 tarihinde oluşturulan Manavgat Müftülüğüne 21 Şubat 1917 tarihinde atanmıştır (MŞH.SAİD, 3933).

Manavgat Müftüsü Ali Rıza Efendi Manavgat Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti'nin kurulmasında öncülük etmiştir. Cemiyet bölgede İstiklal Harbi adına halkı aydınlatmak ve İstiklal Harbine katkı sağlamak, yardım toplamak ve toplanan yardımları Ankara'ya veya ihtiyaç duyulan bölgelere göndermek gibi önemli görevler yapmıştır (Çeltikci, 2015, s. 100).

2.6. Ahmet Necip Efendi

Macarzâde Hacı Mustafa Ağa'nın oğlu olup 1863 yılında İbradı nahiyesinde doğmuştur. İbradı'da İbtidâî ve Rüştîye mekteplerine devam ederek 27 Haziran 1881 tarihinde iyi derece ile şahadetname almıştır. Bir miktar Arapça da bilen Ahmed Necip Efendi Türkçe okuyup yazabilmektedir. 1886 tarihinden 1892 tarihine kadar Seyitgazi, iki sene kadar da Beyşehir Kireli nahiyesi naipliğinde bulunmuştur. 8 Ağustos 1899 tarihinden 26 Temmuz 1908 tarihine kadar İbradı nahiyesi naipliği görevinde bulunmuştur. İbradı nahiyesi naipliği yaparken kısa bir süre nahiye müdürlüğüne de vekâlet etmiştir. Kastamonu müftülüğüne atanmadan önce Silvan kadılığı da yapmıştır (Albayrak, 1996, s. 249).

2.7. Mustafa Muhlis Şükrü Efendi

Mustafa Şükrü Efendi, Sipahi Osman Beyzade olarak bilinen İsmail Bey'in oğludur. 1851 tarihinde İbradı kasabasının Ürünü karyesinde dünyaya gelmiştir. Köyünde mektebi iptidaiye bitirdikten sonra Davutpaşa medresesinde Sarf, Nahiv, Mantık, Kavaid, Coğrafya ve İlmi Hesap gibi dersler okumuştur. Bu medreseden sonra Mekteb-i Mülkiyeye devam etmiştir. Buradan mezun olduktan sonra Cerrahpaşa medresesinde Fatih dersiamlarından Alâiye'li Abdullah Fehmi Efendi'den icazet almıştır. 1880 yılının Temmuz'unda girdiği naiblik sınavını kazanmıştır. Türkçe ve Arapça okuyup yazabilmektedir.

1880 yılında Halep vilayetinde bulunan Ebu Kemal kazası naipliğine 400 kuruş maaşla atanmıştır. Rakka, Re'su'l-Ayn, Göynük, Yalvaç Karaağacı (Şarki Karaağaç), Yıldızeli, Akdağmadeni, Sarışaban, Karaisalı ve Uluborlu kazalarında naiblik görevlerinde bulunmuştur. 25 Mayıs 1910 yılında vefat etmiştir (MŞH.SAİD, 2669; Albayrak, 1996, s. 132).

Tablo 2. Akseki Doğumlu Müftülerin Maaş ve Eğitim Durumları

S.N	Adı-Lakabı-Şöhreti	Doğum Tarihi	Görevi	Okuduğu Okullar	Bildiği Diller	Maaşı
1	Osman Efendi	1843	Kavala Müftüsü	Sıbyan, Medrese, Mekteb-i Nüvvâb	Arapça	400
2	Ahmed Hamdi Efendi	1877	Antalya Müftüsü	Rüştîye, Medrese	Arapça	
3	Mehmed Hilmi Efendi	1842	Akseki Müftüsü	Sıbyan, Medrese		400, 600, 700
4	Mehmed Hilmi Efendi	1840	Beyşehir Müftüsü	İbtidâî, Medrese	Arapça, Farsça	
5	Ali Rıza Efendi	1881	Manavgat Müftüsü	Sıbyan, Medrese	Arapça	
6	Ahmet Necip Efendi	1863	Kastamonu Müftüsü	İbtidâî, Rüştîye	Arapça	
7	Mustafa Şükrü Efendi	1851	Karaağaç Müftüsü	İbtidâî, Medrese, Mekteb-i Mülkiye	Arapça	400, 500, 750, 1000, 900, 1125

3. Aksekili Müftülerin Eğitim, Ekonomik ve Sosyal Durumları

Akseki doğumlu müftüler sıbyan ve ibtidaî mekteplerinden sonra medrese eğitimine devam etmişlerdir. Osmanlı bürokrasisinde memurların mesleğe başlayabilmesi için Osmanlı Türkçesi ile yazabilmeleri neredeyse temel koşuldu. Akseki doğumlu memurların hemen hemen hepsi iptidai ve sıbyan mektebinden sonra bir üst eğitim kurumuna devam etmiştir. Osman Efendi Mekteb-i Nüvvâb, Mustafa Şükrü Efendi Mekteb-i Mülkiye, Ahmet Necip Efendi ise rüştiyeye devam etmiştir. Bu memurlardan hepsi Osmanlıca yazabilmenin [kitabet] yanı sıra ikinci bir dil olarak Arapça konuşup ve yazabilmektedirler. Beyşehir müftüsü Mehmet Hilmi Efendi ayrıca Farsça da bilmektedir. Ancak batı dillerinden birini bilen yoktur. Dâhiliye ve Hariciye sicillerine kayıtlı memurların batı dillerinden Fransızca'yı da bildiklerini söyleyebiliriz. Mesela Sicill-i Ahval defterine kayıtlı Merzifon doğumlu 45 memurdan on biri en az bir yabancı dil bilmektedir. Bu on bir memurdan beş tanesi ise birden fazla yabancı dil bilmektedir. Memurlardan beşi Ermenice, biri İtalyanca, altısı Fransızca, üçü Arapça, ikisi Farsça, biri İngilizce bilmektedir (Özkan, 2010, s. 542). Osmanlı eğitim sistemi memurların bilhassa Arapça ve Farsça öğrenmeleri ve bilmelerini zorunlu kılmaktaydı. Dersler ve ders kitapları Arapça olmakla birlikte ders anlatımları Türkçe idi. Batı dillerinden de Fransızca birinci tercihti (Findley, 2011, s. 209). Akseki doğumlu müftüler aldıkları eğitim ve görev tercihleri gereği Arabi ilimlerden Sarf ve Nahiv ders olarak Emsile, Bina, Avamil, Maksud, İzhar, Mantık, İsağüci, Tarih, Coğrafya, Hesap gibi dersler okumuşlardır. Bunun için Arapçayı çok rahat konuşup anladıklarını söyleyebiliriz. Pratik açıdan akıcı konuşmalar da metin üzerinden çok rahat tercüme yapabilmekte ve okuduklarını anlayabilmektedirler. Medresede yetişen alimlerden birçoğu eserlerini Arapça vermişlerdir (İpşirli, 2021, s. 327).

Devlet hizmetlerinin verimli şekilde yerine getirilebilmesi için görev yapan memurların ekonomik durumları ve yaşam standartları önem arz etmektedir. Osmanlı Devleti'nin hizmet bedeli karşılığında kendine özgü bir maaş sistemi olsa da XIX. yüzyıla kadar standart ve bugünkü modern anlamda bir maaş sistemi yoktu. XIX. yüzyılın ortalarından itibaren memurlara maaş ödemesi belli bir standart içerisinde yapılmaya başlamıştır. Akseki doğumlu memurların ekonomik durumları hakkında bilgi verebilmek için XIX. yüzyılın ikinci yarısında Osmanlı Devletindeki geçim standartları hakkında bir kıyaslama yapmak gerekmektedir. Bugün için elimizdeki en iyi veriler, aylık işçi ücretlerinin 1870'lerin başında 250 kuruş, 1908'lerde 350 kuruş kadar olduğunu göstermektedir (Findley, 2011, s. 345). Mesela 1911 yılında vilayet maarif müdürlüğü Maarif Nezaretine sunmuş olduğu bir arzında Ortahisar kazası gayr-i Müslim mekteb-i iptidai mualliminin maaşını 150 kuruş olarak belirtmiştir (BOA, MF. HUS, 12/94). 1914'lü yıllarda orta düzeyde bir memurun bütçesi 235,25 kuruş olarak verilmiştir. Bu hazırlanan bütçeye tütün, ulaşım ve konaklama giderleri ilave edilmemiştir. Aynı yıllarda İstanbul Ticaret Odası tarafından hazırlanan raporda orta halli bir ailenin geçim standardı 945 kuruş olarak belirlenmiştir. Bu bütçeye 150 kuruş kira bedeli dâhil edilmiş fakat tütün ve ulaşım giderleri ilave edilmemiştir. Bir Düyun-ı Umumiye yetkilisi 1906 yılında taşrada çalışan bir memurun maaşının en az 400 kuruş olması gerektiğini ifade etmiştir. 1902 yılında ise emekli olan bir Osmanlı memurunun 5 liraya yani 540 kuruşa geçinebileceği ifade edilmektedir (Findley, 2011, s. 347-349).

Yapılan araştırmaları incelediğimiz zaman XIX. yüzyılın sonları ile XX. yüzyılın başlarında memurların geçim standardının 1.000 kuruş civarında olduğunu söyleyebiliriz. 1912 yılında hazırlanan bir raporda, Hariciye Nezareti'nin nitelikli memur istihdamı için maaşların en az

1.500-2.000 kuruş arasında olması gerektiği ifade edilmektedir. Başka bir kurumun genel müdürü, emrinde çalışanların 800-1.000, 1.000-1.200, 1.200-1500 ve 1.500-2.500 kuruşluk maaşlara göre istihdamını savunmaktadır (Findley, 2011, s. 448).

Antalya müftüsü olarak görev yapan Ahmet Hamdi Bey'in sicil dosyasında çıkan bir belgede 22 Temmuz 1914 yılında kadı 1400, eytam müdürü 750, müftü 700, başkâtip 600, nahiye naibi 500, ikinci kâtip ve mukayyid 300, müderris 250, muhızır 150, Odacı 100 kuruş maaş almaktadır (MŞH.SAİD, 184/4-4). Buna göre Antalya'da görev yapan meşihat makamında görevli memurların 1914 yılında hepsinin 1000 kuruşun altında maaş aldıklarını görmekteyiz. Sadece kadı bin kuruşun üzerinde maaş almaktadır. Aynı zamanda maaşlar arasında çok büyük fark vardır.

XIX. yüzyılın sonları ile XX. yüzyılın başlarında 1 kıyye pirinç 2 kuruş, 1 kıyye et 5 kuruş, 1 kilo zeytinyağı 6 kuruş, 1 kıyye üzüm 2 kuruş, 1 kıyye şeker 3 kuruş civarındadır. XIX. yüzyılın sonlarında meşihat personelinin 400 ile 750 kuruş arasında maaş aldığını düşünür isek bir memur bir aylık maaşı ile 80 ile 150 kg arasında et alabilmektedir. O dönemde en düşük memurun veya tahmin edilen işçi maaşı üzerinden bir hesaplama yapacak olursak. [en düşük memurun 250-300 kuruş maaş aldığını düşünelim] 300 kuruş maaş alan bir memur aylık kazancı ile 60 kg et alabilmektedir. O dönemde hemen hemen tüm meşihat personeli odacı ve muhızır hariç memuriyetlerinin bir döneminde 250 kuruş maaşın üzerine çıkmışlardır. Farklı bölgeden örnek vermek gerekirse 1872 yılında Göynükte bir koyun 30 kuruş civarındadır. Bir meşihat personeli XIX. yüzyılın sonlarında ortalama 13 ile 25 civarında koyun alabilmektedir (Özlu, 2006, s. 41).

Sonuç

Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde Bâb-ı Meşihat'ta görev yapan Akseki doğumlu 64, İbradı doğumlu 121 memur vardır. Bunlardan yedi tanesi müftü olarak görev yapmıştır. Bu müftülerden beş tanesi Akseki, 2 tanesi İbradı doğumludur. Sicil kayıtlarında memurların aile durumları, eğitimleri, devlete olan hizmetleri hakkında önemli bilgiler vardır. Bu kayıtlar Akseki yerel tarihi ve aile tarihiyle ilgilenen kişiler için temel kaynak niteliğindedir.

İncelemiş olduğumuz kayıtlardan Akseki doğumlu memurların hepsinin ilköğrenimlerini tamamladıktan sonra bir üst eğitim kurumuna ve medreseye devam ettiğini söylemek mümkündür. Bu anlamda bu kimseler mesleki görevlerini yerine getirecek bir eğitim almışlardır. Sicil bilgilerindeki belgelere göre bu müftülerin Osmanlı coğrafyasının çeşitli yerlerinde görev yaptıktan sonra kendi memleketine yakın yerleri tercih etmiş olduklarını anlıyoruz. Genel anlamda memurların özelde ise müftülerin mesleklerine ve maaşlarına bakılmak suretiyle ilgili zaman diliminde Akseki ve çevresinin sosyal ve ekonomik düzeni ve memurların ve müftülerin içinde bulunduğu geçim şartlarına da ulaşabilmekteyiz. Müftülerin aile ve soy kütüklerine bakarak sosyal çevreleri ve statüleri hakkında da bilgi elde edilmektedir.

KAYNAKÇA

Arşiv Vesikaları

Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi[BOA, DH.İD], 183/-2/46.

BOA, MF. HUS, 12/94.

Meşihat Arşivi, [MŞH.SAİD], 184/14; 189/19; 230/7-1; 1813, 2636, 2669, 3933

Diğer Kaynaklar

Albayrak, S. (1996). *Son devir Osmanlı uleması*, 3-4. İstanbul Büyükşehir Belediyesi Yayınları.

Çeltikci, O. (2015). İstiklal harbinde Antalya ve havalisinde kurulan Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti ve faaliyetleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 83-106.

Çetin, A. (2005). Sicill-i ahvâl defterleri ve dosyaları hakkında bir araştırma. *Vakıflar Dergisi*, (29), 87-104.

Findley, C. V. (2011). *Kalemiyeden mülkiyeye Osmanlı memurlarının toplumsal tarihi*. G. Ç. Güven (Çev.). Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

<https://antalya.diyamet.gov.tr>

İmamoğlu, İ. H. (2019). Osmanlı son dönemi Karabük ve çevresi müftü atamaları ve toplumsal hayat. *Uluslararası Geçmişten Günümüze Karabük ve Çevresinde Dini, İlmi ve Kültürel Hayat Sempozyumu* (ss. 410-420). Karabük Üniversitesi Yayınları.

İpşirli, M. (2021). *Osmanlı ilmiyesi*. Kronik.

Mardin, E. (2017). *Huzur dersleri, II-III*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Özkan, S. H. (2010). Osmanlı Devleti'nin son döneminde Merzifonlu memurlar (1879-1909). Hasan Babacan (Ed.). *Geçmişten günümüze Merzifon içinde*. (ss. 539-554). Merzifon Belediyesi Kültür Yayınları.

Özkan, S. H. (2011). *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Gündoğmuş (Kise ve Nağlu nahiyeleri)*. Alanya Ticaret Odası.

Özlu, Z. (2006). XVIII. ve XIX. yüzyılda Göynükte fiyatlar. *Bilig*(39), 127-162.

Sarıyıldız, G. (2004). *Sicill-i Ahval Komisyonu'nun kuruluşu ve işlevi*. Der Yayınları.

Sütçü, M. S. (2017). Osmanlı Devleti'nde müftülük kurumu: Anadolu müftüleri. *Tarih Okulu Dergisi*, (32), 459-536.

Yakut, E. (2020). *Osmanlı Devleti'nin son yıllarında meşihat, adliye maarif ve hilafet 1918-1922*. Kitabevi.

Yurdakul, İ. (2016). Mekteb-i nüvvâb. *DİA, Ek-2*. Türkiye Diyanet Vakfı.

Zerdeci, H. (1998). *Osmanlı ulema biyografilerinin arşiv kaynakları*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EK-1. Akseki Doğumlu Meşihat Makamı Personeli

S.N	Adı-Lakabı-Şöhreti	Baba Adı-Lakabı-Şöhreti	Doğum Tarihi	Son Yaptığı Görev
1	Abdullah Efendi	Emin Efendi	1868	Anamur Şeriyeye Mahkemesi Muhzırı
2	Abdullah Nuri Efendi	Mehmed Emin Efendi	1857	Gülner Şeriyeye Mahkemesi Baş Kâtibi
3	Abdurrahman [Hilmi] Efendi	Hafız Mehmed Efendi	1859	Akseki Mecidiye Medresesi Müderrisi
4	Abdurrahman [Nafiz] Efendi	Mustafa Efendi	1862	Boyabat Naibi
5	Abdurrahman Fazlı Efendi	Kesmirizâde Zeynelabidin Efendi	1836	Yozgat Naibi
6	Abdurrahman Hilmi Efendi	Hasan Ağa	1870	Turgutlu Müderrisi
7	Abdurrahman Nafiz Efendi	Mehmed Neşet Efendi	1879	Karasu Nahiyesi Naibi
8	Abdulgaffar Efendi	Veliüddin Zihni Efendi, Hacı Osman Efendizade	1831	Ayaş Naibi
9	Ahmed Hamdi Efendi	Hacı Bekir Sıdkı Efendi	1877	Antalya Müftüsü
10	Ahmed Niyazi Efendi	Zeynelabidin Efendi	1838	Marmaris Naibi
11	Ahmed Niyazi Efendi	Hacı Ahmed Efendi	1848	Sandıklı Kazasına Tabi Şeyhlu Naibi
12	Ahmed Ragıb Efendi	Mehmed Nuri Efendi	1842	Alpak Naibi
13	Ahmed Rifat Efendi	Osman Sabit Efendi	1867	Palamut Nahiyesi Naibi
14	Ahmed Rüşdü Efendi	-	1857	Yelkesi Naibi
15	Ahmed Tevfik Efendi	İsmail Ağa	1869	Torul Naibi
16	Ali Efendi	Süleyman Efendi	1863	Eyüp Sultan Camii Kürsü Şeyhi
17	Ali Rıza Efendi	Veliüddin Efendi	1856	Mecidözü Naibi
18	Ali Rıza Efendi	İsmail Efendi	1865	Kastamonu Hamidiye Naibi
19	Ali Rıza Efendi	Mehmed Nuri Efendi	1821	Tavas Naibi
20	Ali Rıza Efendi	Mehmed Naim Efendi	1881	Manavgat Müftüsü
21	Ali Şevki Efendi	Mehmed Efendi	1837	Söke Naibi
22	El-Hac Yahya Niyazi Efendi	Hacı Mehmed Efendi (Nüvvabdan)	1848	Koçhisar Naibi
23	Hacı Mehmed Rifat Efendi	Mehmed Derviş Ağa	1832	Fatih Dersiamlarından
24	Hafız Ali Şevki Efendi	Mehmed Efendi	1837	Naib
25	Halil Haşmet Efendi	Haşmet Efendi	1877	Cihanbeyli Nahiyesi Naibi
26	Hamid Enver Efendi	Halil Efendi	1884	Akseki Şeriyeye Mahkemesi Kâtibi
27	Hasan Fehmi Efendi	Musa Kazım Efendi (Ulemadan)	1871	Kassami Umumiye Ketebesinden
28	Hasan Fehmi Efendi	Hüseyin Şükrü Efendi	1876	Senirkent Nahiyesi Naibi
29	Hüseyin [Hasan] Hüsnü Efendi	Bekir Ağazâde Ali Efendi	1846	Sofulu Naibi
30	Hüseyin Hilmi Efendi	Mehmed Efendi	1881	Dersiamdan
31	Hüseyin Hüsnü Efendi	Mustafa Asım Efendi	1850	Siirt Naibi
32	Hüseyin Şükrü Efendi	Hacı Hüseyin Efendi	1887	Silifke Şeriyeye Mahkemesi Ketebesinden

33	İbrahim Efendi	Mehmed Efendi	1852	Nazilli Şer'iyye Mahkemesi Kâtibi
34	İbrahim Efendi	Ahmed Ağa	1871	Sur Şer'iyye Mahkemesi Mukayyidi
35	İbrahim Hakkı Efendi	Mehmed Ağa	1889	Gümüşabad Nahiyesi Naibi
36	İbrahim Hakkı Efendi	Mehmed Ağa	1889	Gerede Şer'iyye Mahkemesi Ketebesinden
37	İlyas Cevdet Efendi	Mehmed Suhudi Efendi	1879	Akseki Eytam Müdürü
38	İsmail Hakkı [Hilmi] Efendi	Mehmed Esad Efendi	1882	Kuyucak Naibi
39	Mahmud Hamid Efendi	Ali Efendi	1843	Fatih Dersiamlarından, Huzuru Hümayun Muhatabı
40	Mehmed Alm Efendi	Mahmud Şemseddin Efendi	1854	Kalecik Naibi
41	Mehmed Arif Efendi	Muhsin Zade Mehmed Ağa	1879	Ceyhan Şer'iyye Mahkemesi Baş Kâtibi
42	Mehmed Edib Efendi	Mehmed Ağa	1882	Alâiye Şer'iyye Mahkemesi Hademesi
43	Mehmed Hilmi Efendi	Şeyh Mustafa Efendi	1842	Akseki Müftüsü
44	Mehmed Hilmi Efendi	Halil Efendi	1840	Beyşehir Müftüsü
45	Mehmed Nazif Efendi	Abdullah Hadi Efendi (Nüvvabdan)	1851	Tarsus Naibi
46	Mehmed Rifat Efendi	Mehmed Efendi, Hacı Muradzâde	1852	İlgın Naibi
47	Mehmed Rifat Efendi	Mehmed Sadık Efendi	1868	Bala Şer'iyye Mahkemesi 2. Kâtibi
48	Mehmed Sadık Efendi	İsmail Hakkı Efendi	1835	Milas Naibi
49	Mehmed Said Efendi	Mehmed Tevfik Efendi	1842	Söke Naibi
50	Mehmed Said Efendi	Abdülcelil Efendi	1849	Kalecik Naibi
51	Mehmed Şakir Efendi	Şeyh Mehmed Efendi	1866	Sungurlu Kadısı
52	Mehmed Tahir Efendi	Halil Efendi (Esnaftan)	1859	İğdır Maa Kardiç Naibi
53	Mehmed Vehbi Efendi	Abdurrahman Efendi	1850	Muğla Naibi
54	Muhsin Danış Efendi	Halil Ağa	1893	Akseki Şer'iyye Mahkemesi Muhzırı
55	Mustafa Hakkı Efendi	Ahmed Rüşdü Efendi	1872	Ödemiş Müderrisi
56	Mustafa İzzet Efendi	Halil Efendi	1836	Turgutlu Naibi
57	Mustafa İzzet Efendi	Hacı Abdurrahman	1837	Yenişehir Naibi
58	Mustafa Mesud Efendi	Halil Efendi	1840	Sandıklı Naibi
59	Mustafa Şerif Efendi	Abdurrahman Niyazi Efendi	1830	Haymana Naibi
60	Mustafa Şükrü Efendi	Sadık Efendi	1853	Kireli Nahiyesi Naibi
61	Osman Efendi	Sipahi Osman Beyzade İsmail Bey	1843	Kavala Müftüsü
62	Osman Sabit Efendi	Molla Hüseyin Şükrü Efendi	1854	Mahmud Paşa Şer'iyye Mahkemesi Kadısı
63	Şerafeddin Mahmud Efendi	Ahmed Nazif Efendi	1880	Marmaracık Nahiyesi Naibi
64	Yusuf Rifat Efendi	Gürcüzade Osman Efendi	1881	Salihli Şer'iyye Mahkemesi Baş Kâtibi



Afetlerde Kadın ve Toplumsal Cinsiyet Perspektifi ile Çıkarılması Gereken Dersler (Haiti ve Japonya Depremi Örneği)

Lessons Learned from the Perspective of Women and Gender in Disasters, The Case of Haiti, and Japan Earthquake

Fatma Gündüz^{1*}

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹Öğretim Görevlisi, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Lec., Sinop University, Turkey

fgunduz@sinop.edu.tr

ORCID ID <https://orcid.org/0000-000195853759>

Makale geliş tarihi / First received : 21.12.2021

Makale kabul tarihi / Accepted : 02.03.2022

Bilgilendirme / Acknowledgement:

1- Makalede etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur.

2- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 15%

Atf bilgisi / Citation:

Gündüz, F. (2022). Afetlerde kadın ve toplumsal cinsiyet perspektifi ile çıkarılması gereken dersler (Haiti ve Japonya depremi örneği). *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 440-461.

ÖZ

Günümüzde afetler ile sık sık karşılaşmaktayız. Her gün dünyanın farklı coğrafyalarında meydana gelen heyelan, sel, deprem, çığ, savaşlar, endüstriyel kazalar, salgın hastalıklar gibi afetler dolayısıyla can ve mal kayıpları yaşanmaktadır. Bununla birlikte insanlar psikolojik ve sosyolojik olarak da yıkımlar yaşamaktadır. Son yüzyılda yaşanan afetler dolayısıyla milyonlarca insan hayatını kaybetmiş ve milyarlarca dolar ekonomik kayıplar yaşanmıştır. Ülkelerin gelişmişlik düzeyi ve afetlerden etkilenme durumları dirençlilik ilişkisi noktasında önemli hale gelmiştir. Birleşmiş Milletler öncülüğünde yürütülen afetlere dirençli toplum oluşturulmasını hedefleyen çalışmaların temel ve tamamlayıcı bir unsuru toplumsal cinsiyet perspektifidir. Uluslararası araştırma verileri, dünyanın farklı coğrafyalarında kadının ve erkeğin afetlerden farklı şekillerde etkilendiklerini ve başa çıkma mekanizmalarındaki değişkenleri ve farklılıkları ortaya koymaktadır. Bütünleşik afet yönetiminde güçlü aktörler olarak kabul edilen kadınlar, sahip oldukları becerileri ve bilişsel farkındalıkları ile katkı sağlayıcı roller üstlenmişlerdir. Kadınlar toplumsal cinsiyet rolleri ve sosyal statüleri sebebiyle afetlerde savunmasız ve dezavantajlı durumlar ile karşı karşıya kalabilirler. Buna karşın afetlere ilişkin deneyimleri ile bütünleşik afet yönetiminin her aşamasına katkı sağlayabilirler. Bu çerçevede afetlere toplumsal cinsiyet perspektifiyle bakabilmek ve deneyimlerden dersler çıkarabilmek afet yönetiminde başarıyı sağlayabilir. Bu derleme çalışmasında, toplumsal cinsiyet perspektifi ile bütünleşik afet yönetimine katkı sağlayacak bilgiyi derlemek hedeflenmiştir. Haiti depremi ve Japonya depremi deneyimleri özelinde temel bulgular değerlendirilerek, bütünleşik afet yönetiminde toplumsal cinsiyete duyarlı adımlar atabilmek için öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Afet, Kadın, Toplumsal Cinsiyet, Zarar Görebilirlik, Bütünleşik Afet Yönetimi

ABSTRACT

Nowadays we frequently encounter disasters. Every day, loss of life and property is experienced due to disasters such as landslides, floods, earthquakes, avalanches, wars, industrial accidents, and epidemics that occur in different geographies of the world. However, people also experience psychological and sociological destructions. Due to the disasters in the last century, millions of people lost their lives and billions of dollars in economic losses were experienced. The level of development of countries and their impact from disasters have become important in terms of resilience. A fundamental and complementary element of the efforts to create a disaster-resilient society under the leadership of the United Nations is the gender perspective. International research data reveal that women and men are affected by disasters in different ways in different geographies of the world and the variables and differences in coping mechanisms. Women, who are considered to be strong actors in integrated disaster administration, have undertaken contributing roles with their skills and cognitive awareness. Women may face vulnerable and disadvantaged situations in disasters due to their gender roles and social status. On the other hand, they can contribute to every stage of integrated disaster administration with their experience in disasters. In this context, looking at disasters from a gender perspective and learned lessons from experience can ensure success in disaster administration. In this study, it is aimed to compile information that will contribute to integrated disaster management with a gender perspective. Based on the experiences of the Haiti earthquake and the Japan earthquake, basic findings were evaluated, and suggestions were made to take gender-sensitive steps in integrated disaster administration.

Keywords: Disaster, Women, Gender, Vulnerability, Integrated Disaster Administration.

GİRİŞ

Afet ve Acil Durum Başkanlığı (AFAD) afet tanımını, “Toplumun tamamı veya belli kesimleri için fiziksel, ekonomik ve sosyal kayıplar doğuran, normal hayatı ve insan faaliyetlerini durduran veya kesintiye uğratan, etkilenen toplumun baş etme kapasitesinin yeterli olmadığı doğa, teknoloji veya insan kaynaklı olay. Afet bir olayın kendisi değil, doğurduğu sonuçtur” şeklinde tanımlamaktadır (AFAD, 2022a). İnsanların yanı sıra hem florayı (bitki varlığı) hem de faunayı (hayvan varlığı) etkileyerek büyük zarar veren afetler insan ya da doğa kaynaklı olarak ortaya çıkabilmektedir. Afetlerin meydana gelmesinde zarar görebilirlik, kapasite yetersizliği ve bazı olaylara karşı risk potansiyelinin yüksekliği belirleyici olmaktadır (Altay vd., 2016, s. 307). Afetler sonrası meydana gelen yaralanmalar, can kayıpları, yapısal zararlar, ekonomik kayıplar ve sosyal kayıplar, meydana gelen afetin şiddetini ve büyüklüğünü ölçmek için değerlendirilen ve başvurulmuş faktörlerdir. Afetin büyüklüğüne etki eden faktörler, hızlı nüfus artışı, plansız kentleşme ve sanayileşme, az gelişmişlik ve yoksulluk, çevrenin tahribatı, eğitim eksikliği, olayın meydana geldiği alan, olayın fiziksel büyüklüğü ve toplumun afet bilinci gibi faktörlerdir. Afet riski “belirli bir tehlikenin, gelecekte belirli bir zaman süresi içinde meydana gelmesi hâlinde, insanlara, insan yerleşmelerine ve doğal çevreye, bunların zarar veya hasar görebilirlikleri ile orantılı olarak oluşturabileceği kayıpların olasılığı” olarak tanımlanmaktadır (AFAD, 2022b). Tanımdan da anlaşılacağı üzere afet risk unsuru arttıkça, yaşanabilecek potansiyel kayıplar da artabilecektir. Bu durumda, afetlerde risk algısının ve risk farkındalığının geliştirilmesi potansiyel kayıpları azaltabilir. Aynı zamanda bireylerin afetlere karşı risk farkındalığının artmasıyla sosyal zarar görebilirlik azalacağından olumlu bir etki oluşturulabilir. Bu bağlamda, afet risklerin azaltılması için hem bireysel hem de toplumsal afet risk algısının geliştirilmesi önemlidir.

Afetlerde zarar görebilirlik, afetler ve toplumsal cinsiyet alanındaki araştırmaların teorisini oluşturmaktadır (Enarson vd., 2007, s. 130-146). Afet araştırmalarında hem zarar azaltma ve hazırlık için hem de müdahale ve iyileştirme sürecinde afet dirençliliğine giden yollar oluşturmak açısından toplumsal cinsiyete dayalı zarar görebilirliklerin karmaşıklığını ele almak ve çözümlenmek zorunludur (Zaidi ve Fordham, 2021, s. 6). Ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ile afetlere ilişkin zarar görebilirlikler özelinde çıkarımlar yapabilmek için afetlerden çıkarılan derslere bakılmalı ve gelecek yönelimli uygulanabilir, gerçekçi çözüm önerileri sunulmalıdır (Varol ve Buluş Kırıkkaya, 2017, ss. 1-9).

Afetlerde yoksullukla ilgili zarar görebilirlik arasında yakın ilişki bulunmaktadır. Ülkelerin kalkınmışlık düzeyi yükseldikçe, afetlerden etkilenme derecesi ve zarar görebilirlik azalmaktadır. Ekonomik kalkınmışlık düzeyinde, toplumun afet farkındalığı ve afet okuryazarlığının yüksekliği, hukuk sisteminin işlerliği ve kamu yönetiminin etkinliği gibi etkenler de rol oynamaktadır. Bu durum meydana gelen afetlerden ya da aynı şiddette yaşanan depremlerden her ülkenin farklı şekilde etkilenmesine neden olmaktadır. Örneğin Haiti Batı Yarımküreden en yoksul ülkesidir ve Haiti ekonomik krizler ile karşı karşıyadır. Ülkenin gelişmişlik düzeyinin düşük olması gelişmiş ülkelere göre afetlerden daha fazla etkilenmesine neden olmaktadır. Gelişmiş ülke pozisyonunda olan Japonya ise afetlerde gelişmemiş ya da gelişmekte olan ülkeler kadar zarar görmemektedir. Gelişmiş ülkelerde toplumun afetlere ilişkin duyarlılığı arttıkça, afet risklerini ve zararlarını azaltmaya yönelik

çabaların da arttığı gözlemlenmektedir (Koçak, 2010, ss. 354-356). Aynı zamanda toplumlarda cinsiyet eşitsizliğine bağlı olarak da zarar görebilirlikleri artmakla birlikte bu duruma katılımcı ve gerçekçi çözüm üreten ülkelerde kadınların afetler karşısında zarar görebilirlikleri azalmaktadır. Bu çerçevede afet yönetiminde toplumsal cinsiyete duyarlı adımlar atabilmek önemlidir. Etkin bir afet yönetimi için toplumsal cinsiyet unsurunun önemi uluslararası düzlemde artmakla birlikte afetler ile ilişkili strateji belgelerinde yer aldığı ve önemsendiği görülmektedir. Bu derleme çalışmasında, toplumsal cinsiyet perspektifi ile bütünleşik afet yönetimine katkı sağlayacak bilgiyi derlemek hedeflenmektedir. Aynı zamanda bu çalışmada Haiti ve Japonya ülkelerinde birbirlerine yakın zamanlarda meydana gelen şiddetli depremlerin etkileri ele alınarak kadınların fiziksel, sosyal ve ekonomik zarar görebilirlikleri toplumsal cinsiyet perspektifi ile irdelenecektir. İki farklı gelişmişlik düzeyine sahip ülkelerin karşılaştırılmasında, afetlerde toplumsal cinsiyete bağlı zarar görebilirlik ilişkisine yönelik temel bulgular değerlendirilecektir. Bu değerlendirmede zarar görebilirlik ilişkileri sosyal zarar görebilirlik, ekonomik zarar görebilirlik ve fiziksel zarar görebilirlik çerçevesinde ele alınmıştır. Bu çerçeve, toplumsal cinsiyet rolleri ile toplumsal cinsiyet eşitsizliği bağlamında değerlendirilmiştir. Sosyal zarar görebilirlik unsurları şiddet, kadınlara yüklenen bakım sorumluluğu, kadınların geleneksel rollerine baskı ve kadınların temsiliyetine ilişkin eşitsizlikler alt boyutlarında, ekonomik zarargörebilirlik unsurları, dengesiz iş paylaşımları ve ücret verilmemesi, zorlu istihdam koşulları ve istihdam kaybı alt boyutlarında, fiziksel zarargörebilirlik unsurları, yetersiz hijyen koşulları, hamilelik, kötü sanitasyon koşulları, engelli kadınların erişim zorlukları alt boyutlarında ele alınarak toplumsal cinsiyet bakışı ile iki farklı ülkenin deprem deneyimi incelenmiştir. Yapılan alanyazın taramasında, Dünya Sağlık Örgütü raporları, Birleşmiş Milletler Afet Değerlendirme ve Koordinasyon merkezi raporları, İnsan Hakları İzleme Örgütü raporları, Cinsiyet Eşitliği Kabine Ofisi raporları, Birleşmiş Milletler Afet Riskini Azaltma Ofisi raporları (Human Rights Now, 2011, Gender Equality Bureau Cabinet Office, 2014, Human Rights Watch, 2021, United Nations Disaster Assessment Coordination, 2010, Pan American Health Organization, 2011) değerlendirilerek temel bulgular saptanmıştır.

BÜTÜNLEŞİK AFET YÖNETİMİ

Merkezinde kamu yönetiminin yer aldığı afet yönetimi, risklerin tespit edilmesi, sosyal, beşeri, teknolojik koşulların kontrolü, karar alıcıların ve paydaşların eğitimi, afet farkındalığının ve afet kültürünün oluşturulması ile yönetimde planlamadan kontrole kadar tüm süreçleri kapsayan disiplinlerarası, disiplinlerötesi ve transdisiplinler bir çalışma alanıdır (Karaman, 2016, s. 1). Bütünleşik afet yönetimi olarak adlandırılan yönetim modeli afet meydana gelmeden risklerin tespit edilmesi, zararlarının azaltılması ya da önlenmesi ile afet meydana geldikten sonra hızlı yanıt verilmesi ve sonrasında iyileştirme çalışmalarının yürütülmesini sağlayan stratejik yönetim sistemidir (Karaman, 2016). Bütünleşik afet yönetim döngüsü, zarar azaltma, hazırlık, müdahale ve iyileştirme aşamalarından oluşmaktadır. Afet öncesi risk hazırlıkları; afet tiplerinin belirlenmesi, etkilerinin ve zararlarının azaltılması ve erken uyarı sistemlerinin geliştirilmesi, afet sırası müdahale hazırlıkları ve afet sonrası kriz hazırlıklarını içeren döngüdür (Shah ve Bhat, 2015, ss. 15). Modern afet yönetimi anlayışında afetlerin zararlarının azaltılması ya da önlenmesi için risklerin ve tehlikelerin tespit edilmesi, gerekli tüm önlemlerin alınması ve toplumu oluşturan tüm bireylerin afetlere ilişkin sorumluluk

üstlenmesi ve farkındalığın geliştirilmesi önem taşımaktadır. Modern afet yönetimi anlayışına sahip olmak gelişmişliğin de bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Afet farkındalığının geliştirilmesinde kullanılabilecek en önemli araç afet eğitimleridir. Aynı zamanda bütünleşik afet yönetimi anlayışında toplumun bilgi ve deneyimlerinden yararlanmak afet yönetiminin etkinliğini ve başarısını artırabilir (Odabaş, 2010, ss. 17-18).

AFET VE KADIN İLİŞKİSİ

Doğa ve insan kaynaklı afetler toplumun üyelerini farklı şekillerde etkileyebilir ve kadının, erkeğin, çocukların, yaşlıların verdikleri yanıtlar farklılık gösterebilir. Özellikle kadının düşük eğitim seviyesi, yetiştirilme tarzından kaynaklı geliştirdikleri davranışları, yaşamları boyunca edindikleri becerileri gibi toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin unsurlar sebebiyle afetlerden daha fazla etkilendikleri söylenmektedir. Bununla birlikte bütünleşik afet yönetiminin etkinliği için öncelikli olarak kadınların afet sırası ve sonrasında karşılaşmış oldukları cinsiyete dayalı sorunların tespit edilmesi gerekmektedir. Kadınların yetiştirilme tarzına bağlı olarak geliştirdikleri davranışlar ve yaşamları boyunca edindikleri kazanımlar/beceriler afet sırasındaki güvenli davranışlar gösterebilmelerini etkilemektedir. Kadınların yüzme ve tırmanma becerisinin az olması afet sırasında fiziksel zarar görebilirliği arttırmaktadır. Geleneksel ve kültürel kıyafetler kadınların afet sırasında hareketlerini kısıtlayabilmekte ve tahliye/kaçış durumlarını etkileyebilmektedir (Pincha, 2009, ss. 28-35). Afet sonrasında üreme sağlığı hizmetlerine erişimde zorluklar yaşanabilmektedir. Afetin ilk evresinde şok durumuna bağlı olarak erken doğumlar olabilmekte, lohusa kadınların yetersiz beslenme problemleri oluşabilmektedir. Kadınlar afet sırası ve sonrası dönemlerde her yönüyle şiddete maruz kalabilmekte ve yaşam alanlarında güvenlik sıkıntıları yaşayabilmektedir. Aynı zamanda afet dönemlerinde çocuk ve kadın ticareti artabilmektedir (Çelebi Boz ve Şengün, 2017, ss. 365-366). Uluslararası araştırmalarda kadınların afetlerde fiziksel, cinsel, psikolojik şiddet, insan ticareti ve istismar ile karşı karşıya kaldıkları belgelenmiş durumdadır (Enarson, 2014, Gordon vd., s. 196, 279).

Toplumsal cinsiyet, kadın ve erkek olmakla ilişkili toplumsal olarak inşa edilen roller, davranışlar, kalıplar ve ilişkileri ifade etmek için kullanılmaktadır. Biyolojik cinsiyete bağlı olarak inşa edilen roller, toplumsal yapılar tarafından kontrol edilirken toplumsal cinsiyet rolleri yeniden üretilmekte ve belli kalıplara sokulmaktadır. Bu süreci Connell "toplumsal cinsiyet düzeni" olarak adlandırmaktadır. Cinsiyet ilişkilerinin etkileşimi bulunan yapı içerisindeki cinsiyet düzenini belirlediğine vurgu yapmaktadır (Orhun ve Delibaş, 2021, ss. 15). Toplumsal cinsiyet toplumdan topluma, kültürden kültüre değişmekle birlikte zamanla da değişebilen dinamik yapıdadır. Toplumsal cinsiyete dayalı olarak değişim gösteren sosyal özellikler, kadının ve erkeğin afet durumunda vermiş olduğu tepkiyi ve başa çıkma kapasitelerindeki farklılıkları göstermektedir. Uluslararası araştırma verileri, afet risklerinden dünyanın farklı coğrafyasındaki kadın ve erkeklerin farklı şekillerde etkilendiklerini ve başa çıkma mekanizmalarındaki değişkenleri ve farklılıkları ortaya koymaktadır (Neumayer & Plümper, 2007, ss. 553-554). Kadınların afet öncesi hazırlıklarda yerel faaliyetlere katılıma, erkeklere oranla daha fazla ilgi duydukları bildirilmektedir. Aynı zamanda kadınların erkeklere oranla afet sonrası hayatta kalma ve iyileşmeyle ilgili süreçlerde daha hızlı organize oldukları görülmüştür (Okay & İlkaracan, 2018, s. 3).

Uluslararası afet strateji belgeleri afetlere toplumsal cinsiyet bakış açısıyla yaklaşımı önemli görmekle birlikte, bütünleşik afet yönetiminin etkinliği ve başarısı için ülkelere sorumluluk yüklemektedir. Özellikle Birleşmiş Milletler bu çerçevede yürütülen çalışmalara öncülük etmektedir. Uluslararası stratejik belge niteliğinde olan 2005-2015 tarihlerini kapsayan “Hyogo Çerçeve Eylem Planı” ve Hyogo Planı’nın tamamlayıcısı niteliğinde olan 2015-2030 tarihlerini kapsayan “Sendai Afet Riskini Azaltma Çerçeve Belgesi” bütünleşik afet yönetimi döngülerine toplumsal cinsiyet perspektifinin dahil edilmesi gerekliliğini vurgulamaktadır. Aynı zamanda uluslararası platform afet döngüsüne toplumsal cinsiyet perspektifini entegre konusunda bilinçlendirme çalışmaları yürütmektedir. Ancak bu savunuculuk ve bilinçlendirme faaliyetleri sınırlı kalarak yeterli düzeye ulaşamamıştır. Bu yöndeki bilimsel araştırmalar son dönemlerde artmakla birlikte henüz istenen seviyeye ulaşamamıştır (Yalçın, 2020, s. 6). Tüm bunlar ışığında afetlerin kadınlar üzerindeki etkisine toplumsal cinsiyet perspektifi ile bakabilmek, bütünleşik afet yönetiminde toplumsal cinsiyete duyarlı adımlar atabilmemize katkı sağlayabilir.

HAİTİ GENEL BİLGİLER

Haiti kuruluşunda kolonyal bir geçmişe sahiptir. Haiti, ilk sömürgeleştirilen ülkelerden biri olmakla birlikte Amerika kıtasına geçişte de önemli bir konuma sahiptir. Başta şeker ve kahve gibi gıda ürünleri olmak üzere tarımsal ürünlerin yanı sıra kıymetli taşlar Haiti’yi cazip bir sömürge ülkesi yapmıştır. Bu nedenle sömürge ülkelerinde hedef olmuş olup sosyo-demografik yapının şekillenmesinde önemli bir etkidir. Yerli halkın çoğunun katledilmesinden sonra, hayatta kalanlarla Afrika’dan getirilen kölelerden oluşan halk bağımsızlıkları için ayaklanmışlar ve sömürgeleikten kurtularak bağımsızlığını kazanan ilk devleti 12 yıl süren mücadeleden sonra 1804 yılında kurmuşlardır. Bu aynı zamanda Haiti’de köleliğin kaldırıldığı tarihtir. Ancak yeni kurulan bu devletin kabulü kolay olmamış, bu tarihten sonra çok fazla istila ve darbelerle Haiti, günümüze kadar çalkantılı bir sürecin içine girmiştir (Zengin, 2021, s. 336).

Batı yarım kürenin en yoksul ülkesi olan Haiti, dünyadaki en yoksul ülkelerdendir. Halkın yaklaşık %60’ının yoksulluk sınırı altında yaşadığı tahmin edilmektedir ve kişi başı yıllık gelir ortalaması 1.000 doların altındadır. Ülkenin en başta gelen sorunlarından biri olan işsizlik, genç nüfusta oranı %40’lara ulaşmış durumdadır. Kırılgan ekonomik koşullar sebebiyle oldukça yüksek seyreden enflasyon ise 2020 itibarıyla %20’nin üzerindedir. Ülke ekonomisinin en başlıca sorunları, kronik hale gelen yoksulluk ve işsizlik, art arda yaşanan büyük doğal afetlerin yıkıcı etkileri, okuma yazma oranlarının düşüklüğü ve nitelikli iş gücü eksikliği, siyasi istikrarsızlığa yol açan sorunlar, altyapı eksikliği ve sömürge döneminden bu yana devam eden dış müdahalelerdir. Önümüzdeki yıllarda Haiti’nin bu sorunlara karşı göstereceği reaksiyon, ülke geleceği açısından hayati önem taşımaktadır (İnsamer, 2021).

2010 YILI HAİTİ DEPREMİNE İLİŞKİN GENEL DEĞERLENDİRMELER

12 Ocak 2010’da Haiti’de meydana gelen 7.0 büyüklüğündeki deprem ülkeyi son 200 yılda en büyük yıkıma uğratan deprem olarak tarihe geçmiştir. Depremin merkez üssü yoğun nüfusun olduğu Başkent Port-au-Prince’in güneybatısı olduğu için ortaya çıkardığı hasar büyük olmuştur. Tahminler büyük farklılıklar gösterse de depremin 230.000’den fazla insanı

öldürdüğü bildirilmiştir. 300.000'den fazla insan deprem dolayısıyla yaralanmış ve 1,3 milyon kişi evsiz kalmıştır (UNDAC, 2010, ss. 3-23). Deprem dolayısıyla Haiti'nin zayıf olan altyapısı daha da zarar görmüş ve afetten önceki dönemde temel sosyal hizmetlere ve güvenliğe yetersiz erişim deprem sonrası durumları daha da kötüleştirmiştir. Depremde parlamento binası, cumhurbaşkanlığı sarayı, okullar, hastaneler, ofisler yıkılmış ve Haiti'de memurların üçte birinin deprem dolayısıyla öldüğü de bildirilmiştir (Versaillota vd., 2016, ss. 23-35).

Haiti devleti, depremin sonuçlarıyla başa çıkmak için yeterince hazırlıklı olmamakla birlikte dış yardımlara ihtiyaç duymuştur. Uluslararası toplum, iyileşme ve yeniden inşa çabaları için 9 milyar ABD doları sağlayabilmek için adımlar atmıştır. Fakat paranın çoğu Haiti hükümetine teslim edilmeyerek, sivil toplum kuruluşlarına verildiği ve paranın yüzde 1'nden azının iyileşme süreci için kullanıldığı bildirilmektedir.

Araştırmalar, afetlerin mevcut durumdaki koşulları daha da şiddetlendirme eğiliminde olduğunu göstermektedir. Eğer kadınlar sosyoekonomik olarak erkeklere göre daha dezavantajlı konumda ise, bu tip afetlerin sonuçlarına karşı da daha savunmasız ve daha zarargörebilir hale gelmektedirler (Çakmak vd., 2018, s. 90-91). Altta yatan nedenler, kadının toplumdaki konumundan kaynaklanmaktadır. Bu durum da toplumsal cinsiyet rollerine vurgu yapmaktadır. Afetlerin uzun süren etkilerinde erkekler iş için göç etmek zorunda kaldıklarında kadınların afetin sonuçlarıyla başa çıkmanın yanı sıra normal ev içi görevlerini de yerine getirmeleri beklenir. Kadın ve erkeğin toplumdaki sorumlulukları ve rolleri farklılaşmakla birlikte afet sırası ve sonrasında farklı tehlikelere maruz kalmaktadırlar (Twigg, 2015, s. 91).

Afet sonrası iyileşme ve yeniden yapılanma çerçevesinde uluslararası sivil toplum kuruluşları ve Haitili kadın örgütleri, toplumsal cinsiyet perspektifinin eksikliğine bir yanıt olarak, afet sonrası ihtiyaç değerlendirmesine ilişkin kendi toplumsal cinsiyet raporlarını oluşturmuştur. İnsan Hakları İzleme Örgütü Kadın hakları direktörü Amanda Klasing, "bu yoldan daha önce de geçtik; 2010 yılındaki depreme vurgu yapmaktadır, kadınları ve kız çocuklarını şiddete ve istismara maruz bıraktı. Ancak neyin yanlış gittiğine dair deneyimler, çıkarılan dersler göz önüne alındığında, müdahale çabalarında insan haklarını yok saymak ve unutmak tahammül edilemez ve insanlık dışı olur" (Human Rights Watch, 2021, URL) diyerek insan haklarına saygının ve afet deneyimlerinin önemini vurgulamaktadır.

Cinsiyete dayalı şiddet Haiti'de yeni bir olgu değildir. Birçok Haitili kadın ve kız çocukları ABD işgali sırasında Amerikan askerleri tarafından cinsel saldırıya uğramışlar ve bu cinsel saldırılar Duvalier döneminde siyasi bir araç olarak da kullanılmıştır (Duramy, 2014, ss. 603-605). Depremden sonra cinsiyet özelinde odak nokta, cinsel ve toplumsal cinsiyete dayalı şiddete tepki vermektir. Fakat depremden sonra cinsiyete dayalı şiddet çarpıcı bir şekilde yükseliş göstermiştir. Kadınlar ve kız çocukları, kaotik ve güvenli olmayan geçici kamp alanlarında cinsel şiddet ve sömürünün hedefi haline gelmiştir. Aşırı kalabalık olan kamp alanları, kadınlar ve kız çocukları için güvenli barınma alanları olmaması, geceleri yetersiz aydınlatma ve kamplarda güvenlik güçlerinin eksikliği ile birleştiğinde, kadınları ve kız çocuklarını cinsel istismara ve şiddete karşı savunmasız hale getirmiştir. Ayrıca raporlar, kadınları yiyecek ve barınma alanları sağlamak için çoğu zaman seks ticaretine maruz kaldıklarını da göstermektedir (Pan American Health Organization, 2011, ss. 38, 97).

Toplumsal cinsiyete dayalı şiddet konusunda hem uluslararası hem de ulusal çabalar dikkat çekerek, kadınlar arasında hakları konusunda farkındalık yaratmış ve geçici kamp alanlarında yaşanan şiddet vakalarının bildirilmesi de teşvik edilmiştir. Bununla birlikte toplumsal cinsiyete dayalı şiddet ve cinsel istismar vakalarının mahkemelere bildirilmesi ve kadınların yasal başvuru taleplerinde bulunmaları da olumlu gelişmeler arasında yer almıştır. (Jagannath, 2011). Fakat bu tip girişimler, Haiti'de toplumsal cinsiyete dayalı şiddeti önlemeye odaklanmak yerine çoğunlukla tepkisel oldukları için eleştirilmiştir. Ayrıca, yetersiz adalet sistemi ve yaygın cezasızlık, Haiti'de toplumsal cinsiyete dayalı şiddetle mücadelenin önündeki en büyük engellerdendir.

Kadınların karar alma süreçlerindeki yetersiz temsiline ilişkin raporlar, afet sonrası ihtiyaç değerlendirmesinde kadınların ülkenin idari, yasama ve demokratik sistemlerini yeniden inşa etmede denklemin dışında bırakıldığını belirtmektedir. Ülkede parlamentonun %3'ünü kadınların oluşturması, yargının sadece %11,5'inde kadınların olması ve Haiti'yi kadınların siyasi temsili (IPU, 2020) açısından 190 ülke arasında 186. sırada olması da bu durumun rakamlar ile kanıtı niteliğindedir. Haitili kadın hareketi, karar alma süreçlerinde kadınların temsili için baskı yapmaktadır. Bu durum 2012 yılından itibaren tüm kamu görevlerinin %30'unun kadınlara ayrıldığını öngören bir anayasa değişikliğinin kabul edilmesine yol açmıştır. Bu durum yerel düzeyde bazı olumlu gelişmeler yaşanmasını sağlamıştır. 2015 yılında çıkarılan seçim karnamesi, 2015-2016 belediye ve yerel seçimleri için oy listelerinde yüzde 30'luk cinsiyet kotasının tam olarak uygulanmasına yardımcı olarak kadınların yerel temsiliyetini artırmıştır. Haiti'nin gelişimine katkıda bulunmaya istekli ve hazır olan eğer şans verilirse Haiti'deki ataerkil parti yapısına meydan okuyabilecek önemli kadın politikacı havuzu olduğunu göstermektedir. Ancak, yerel kota, kararname ile zorunlu kılındığından, yasama işlemi yapılmadan gelecekteki seçimlere uygulanmayacağı da bilinmektedir. Haiti'nin siyasi ikliminde bu tip yasal düzenlemeler için zaman gerekebilir (IPU, 2021).

Haiti devleti depremden sonra birkaç toplumsal cinsiyet eşitlik politikası benimsemiş olsa da bu politikaları fiilen uygulamanın zor olduğu görülmüştür. Çünkü Haiti'de yasal reformun son derece yavaş olduğu bilinmektedir. Toplumsal cinsiyetle ilgili pek çok yasa, ciddi şekilde yetersiz finanse edilen Haiti'de Kadınların Statüsü ve Hakları Bakanlığı (Ministère à la Durumu Féminine et aux Droits des femmes, MCFDF) tarafından başlatılmıştır. Fakat 2010 yılı depremi, devam eden devlet programlarını ve toplumsal cinsiyet eşitliği projelerini sekteye uğratmıştır. Zayıf siyasi kurumlar ve çok sayıda hükümet değişikliği, toplumsal cinsiyet politikası girişimlerinin neden ertelendiğini açıklamaya da yardımcı olabilir. Ayrıca, son birkaç yılda Haiti, hızla yükselen enflasyon, yakıt ve gıda kıtlığı ile karşı karşıya kalmıştır.

Haiti, 12 Ocak 2010'daki yıkıcı depremden yıllar sonra hala toparlanma çabalarını sürdürmektedir. Haitili kadınlar uzun süredir politik, sosyal ve ekonomik olarak dezavantajlı konumda oldukları için bu afetten de orantısız olarak olumsuz etkilenmişlerdir. Buna karşılık hem uluslararası toplum hem de Haiti hükümeti afet sonrası süreçte iyileşme ve yeniden yapılanma çalışmalarına toplumsal cinsiyet perspektifini dahil etmeyi başaramamıştır. Haitili kadınlar ve sivil toplum örgütleri bu sürecin dışında bırakılmıştır. Toplumsal cinsiyet perspektifini sadece afet sonrası dönemde değil bütüncül afet yönetiminin tüm süreçlerine dahil etmek önemlidir ve başarılı bir yönetim için bu kaçınılmazdır.

Haiti'nin toplumsal cinsiyet eşitliği politikasını ihmal etmesi ülkenin gelişimi için ciddi sonuçlar doğurabilir: Eğitim, sağlık ve işgücü alanlarındaki cinsiyet eşitsizliği, ekonomik kalkınma; özellikle beşerî sermaye oluşumunu bastırarak ve doğurganlığı etkileyerek ve kadınları güçsüzleştirerek ve kadınların toplum içindeki rollerini en aza indirerek insani gelişmeyi etkilemektedir.

Deprem sonrası Haitili kadınlar, yaşam ve çalışma koşullarını iyileştirmek için mücadelelerini sürdürmektedirler. Bununla birlikte, Haitili feminist Marie Franz Joachim toplumsal cinsiyete dayalı şiddetle mücadelede bütünsel bir yaklaşıma, Haiti devlet kurumlarının kapasitelerinin güçlendirilmesi gerektiğine, iyi işleyen yargı sistemine ve kadınların karar alma süreçlerinde yer almalarına; temsiliyetine vurgu yapmaktadır (Tøraasen, 2020, ss. 1-4).

JAPONYA GENEL BİLGİLER

Japonya'nın nüfusunun 2020 itibariyle 125 milyon civarında olduğu tahmin edilmektedir (World Bank, 2020). Nüfusuna kıyasla küçük bir ülke olan Japonya, 4 büyük ada ve bunların açığındaki yüzlerce küçük adacıktan oluşmaktadır. Batısında Japon Denizi, güneyinde Doğu Çin Denizi, kuzeyinde Ohotsk Denizi ve doğusunda Kuzey Pasifik Okyanusu ile çevrilidir. Dağlık bir coğrafyaya kurulu ülkede 60'ı hala faaliyette olan 165 yanardağ bulunmaktadır. Ülkede yoğun volkanik hareketin eseri, çok sayıda akarsuyun suladığı verimli ovalar bulunmaktadır. Japonya, \$5,38 trilyon millî geliriyle 2021 yılı itibarıyla dünyanın 3. büyük millî ekonomisidir. II. Dünya Savaşı'nda almış olduğu ağır yenilgiye rağmen, kısa bir süre içerisinde Japonya'nın hızla kalkınmasıyla dünyada önde gelen ekonomik güçlerinden birisi hâline dönüşmesi "Japon mucizesi" olarak değerlendirilmiştir (Koçak, 2016, s. 68).

2011 JAPONYA DEPREMİNE (TOHOKU DEPREMİ) İLİŞKİN GENEL DEĞERLENDİRMELER

11 Mart 2011'de meydana gelen Büyük Doğu Japonya depremi, kıyı bölgelerinin büyük bir bölümünü harap eden büyük bir tsunamiye sebep olmuştur. Deprem ve tsunami Fukushima'nın kıyı bölgesini de vurarak Fukushima nükleer santrallerine zarar vermiştir (Kitamura, 2021). Bu nükleer santrallerden yayılan radyasyon, bölgede yaşayan insanların zorla tahliye edilmesine neden olmuş ve belirlenmiş tahliye bölgesinin dışında yaşayan diğer birçok insan da radyasyona maruz kalmanın sağlık üzerindeki etkilerinden korkarak tahliye olmayı seçmiştir. Nükleer kaza ve beraberinde radyasyonun yayılması insanların stres seviyelerini arttırarak endişelere de sebep olmuştur (Kostel, 2012).

Meydana gelen deprem ve tsunami, geleneksel cinsiyet rollerinin baskın olarak hissedildiği kırsal bir alan olan kuzeydoğu Japonya'daki Tohoku bölgesini vurmuştur. 11 Ocak 2012 itibariyle, Büyük Doğu Japonya Afetiyle ilgili ölü sayısı 15.844 olarak kaydedilmiş ve 3.450 kayıp olduğu bildirilmiştir (Maly & Ishikawa, 2014, s. 256). Afetten en fazla etkilenen bölgelerde, ölümlerin yüzde 54'ünü kadınlar oluşturmuştur. Dünya Ekonomik Forumu tarafından yayınlanan 2011 Küresel Cinsiyet Uçurumu endeksinde Japonya, 135 ülke arasında 98. sırada yer almaktadır (Durgun & Gök, 2017, ss. 27). Yerel düzeyde, kadınların karar alma süreçlerine katılımı daha da düşüktür. Örneğin, il düzeyinde kadın yöneticilerin ortalama yüzdesi yüzde 6,0 ve afetin vurduğu Tohoku'da yüzde 5,0'ın altına düşmektedir. Tohoku'da kadınlar tarım ve balıkçılık endüstrisinde çalışmaktadır. Tohoku'da tarımsal işgücü ve

balıkçılık alanında çalışan kadınların karar alma süreçlerine katılım oranları çok düşüktür. Iwate bölgesi Balıkçılık Kooperatifi Kadın Grubu başkanı, erkeklerin kadınları asla dinlemediğini dile getirmektedir (Satio, 2012, s. 267). Deprem, tsunami ve nükleer santral kazası sonrası etkilenen bölgelerdeki insanlar, tahliye edilerek toplanma merkezlerine gitmiştir. Yiyecek, içecek, yatak gibi günlük ihtiyaçlar ile tıbbi bakım merkezi idare, özel sektör ve sivil toplum kuruluşlarının desteği ile sağlanmıştır. Ancak afetin boyutu büyük olduğu için hizmetler tüm afetzedelere ulaştırılamamıştır. Etkilenen insanlar, Nisan ayının başında geçici konutlara taşınırken, tüm toplanma merkezlerinde oluşturulan alanlar dokuz aydan fazla sürede kalmıştır. Erken müdahale döneminde toplumsal cinsiyet sorunları belirgin hale gelmiştir (Satio, 2012, s. 270-279).

Japonya, 1995'te Hanshin/Awaji, Kobe şehri ve 2004'te Niigata Chuetsu'yi etkileyen depremlerin ardından planlarına toplumsal cinsiyet perspektifini dahil etmiştir. Ancak afet müdahale ve yeniden yapılanma süreci için yeterince uygulanmamış ve etkin bir entegrasyon yapılmadığı görülmüştür. Merkezi idare düzeyindeki küçük reformlar ve kadın hakları savunucularının faaliyetlerine rağmen önceki dönemde yaşanan afetlerden çıkarılan dersler dikkate alınmamış ve toplumsal cinsiyete duyarlı etkili politikalar uygulanmamıştır. Sonuçta ise 2011 yılında meydana gelen deprem sonrası ortaya çıkan toplumsal cinsiyete ilişkin sorunlar önceden yaşanan depremlerde ortaya çıkan sorunlar ile benzerlik göstermiştir. Bütünleşik afet yönetimi süreçlerine toplumsal cinsiyet bakış açısının dahil edilmemesi afet anı ve sonrası süreçlerde sorunların şiddetini daha da arttırmaktadır. Tohoku'da cinsiyet rolleri gelenekselliğini korumaya devam etmektedir. Kadınlar, diğer aile üyelerine bakmaktan sorumlu olarak görülmekte ve halka açık forumlarda erkeklere karşı görüş bildirmek konusunda isteksiz olmaktadır. Diğer büyük ölçekli afetlerin ardından gözlemlendiği gibi, stereotipik toplumsal cinsiyet rolleri, insanların bir afeti deneyimleme biçimini şekillendirmede önemli rol oynamaktadır (Holdgrün & Holthus, 2014, ss. 1-12). Doğu Japonya afetinde cinsiyet ve ölüm oranları arasında bir bağlantı yok gibi görünse de geleneksel cinsiyet rolleri ve beklentileri, kadınların afet sonrası dönemlerindeki deneyimleri üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir.

Japonya kadınların afet riskinin azaltılmasına yönelik çalışmalara katılımını arttırmaya devam etmektedir. 2016 yılında, Sendai Cinsiyet Eşitliği Vakfı, kadınların afet planlamasına katılımını teşvik etmek için bir liderlik eğitimi kursu başlatmıştır. Japonya'da toplumsal cinsiyet ve afetle ilgili ulusal planlar vardır. Bunlardan biri, ilk olarak 2005 yılında afet önlemeyi içeren ulusal cinsiyet eşitliği planıdır. Aralık 2010'da yayınlanan Toplumsal cinsiyet eşitliği için üçüncü temel plan, afet önlemede toplumsal cinsiyet eşitliğinin teşvik edilmesinin öncelikli bir konu olarak önemini vurgulamaktadır. Aynı zamanda afet planı kadın ve erkeklerin farklı ihtiyaçlarını ve kadınların afet öncesi, sırası ve sonrası süreçlere katılımını içermektedir. Planda yapılan son değişiklikler, daha spesifik olarak toplumsal cinsiyet konularını içermektedir. Örneğin, afet sonrası için kadınların çamaşırlarını kurutabilecekleri alanların oluşturulması, kıyafetleri değiştirmek ve bebekleri beslemek için odalar oluşturulması, temizlik/hijyen malzemeleri gibi ihtiyaçların kadınlar tarafından dağıtılmasının sağlanması ve daha fazla kadını geçici barınma merkezlerinde yönetim ekiplerinde yer almasını teşvik etmek gibi yaklaşımlar eklenmiştir. Hem tahliye sonrası yaşam koşulları hem de daha sonraki iyileşme ve yeniden yapılanma süreçleri açısından kadın ve erkeklerin farklılaşan

İhtiyaçlarının daha fazla dikkate alınmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bununla birlikte, Büyük Doğu Japonya afetinden sonra afet müdahalesinin ön saflarında yer alan çok sayıda kadın, kurtarma, ilk yardım, etkilenen insanlara destek, yeniden inşa için çaba sarf etmişlerdir. Yine de yerel düzeylerde, bütünlük afet yönetimi için karar alma süreçlerinde yer alan kadınların oranı düşük seviyededir. Kadınlar, bütünlük afet yönetiminde deneyimleri ve becerileri açısından önemli bir kaynaktır ve giderek daha önemli roller üstlenmeleri beklenmektedir. Kadınların daha fazla katılımının nasıl teşvik edileceği sorusu, sosyal içerme ile vurgulandığı gibi gelecek yönelimli çalışmalar için de önem arz etmektedir.

İki farklı gelişmişlik düzeyine sahip ülkelerin karşılaştırılmasında, afetlerde toplumsal cinsiyete bağlı zarar görebilirlik ilişkisine yönelik temel bulgular tabloda yer almaktadır. Bu değerlendirmede zarar görebilirlik ilişkileri sosyal zarar görebilirlik, ekonomik zarar görebilirlik ve fiziksel zarar görebilirlik çerçevesinde ele alınmıştır. Bu çerçeve, toplumsal cinsiyet rolleri ile toplumsal cinsiyet eşitsizliği bağlamında değerlendirilmiştir. Sosyal zarar görebilirlik unsurları şiddet, kadınlara yüklenen bakım sorumluluğu, kadınların geleneksel rollerine baskı, kadınların temsiliyetine ilişkin eşitsizlikler alt boyutlarında, ekonomik zarargörebilirlik unsurları, dengesiz iş paylaşımları ve ücret verilmemesi, zorlu istihdam koşulları, istihdam kaybı alt boyutlarında, fiziksel zarargörebilirlik unsurları, yetersiz hijyen koşulları, hamilelik, kötü sanitasyon koşulları, engelli kadınların erişim zorlukları alt boyutlarında ele alınarak toplumsal cinsiyet bakışı ile iki farklı ülkenin deprem deneyimi incelenmiştir.

Tablo 1. Kadınların Toplumsal Cinsiyete Dayalı Zarar Görebilirlik İlişkisine Yönelik Temel Bulgular

2010 Haiti Depremi	2011 Japonya Depremi
<ul style="list-style-type: none">• Sosyal zarar görebilirlik; <p>Şiddet: Cinsel istismarlar ve toplumsal cinsiyete dayalı şiddette endişe verici artışlar yaşanmıştır (Pan American Health Organization, 2011, ss. 178). Deprem sonrası süreçte oluşturulan geçici kamp alanlarında cinsiyete dayalı şiddetin artış gösterdiği kayıtlara da geçmiştir (Jagannath, 2011, ss. 27-52). Gıda güvenliği eksikliği ve yardım eşitsizliği kadınların ve çocukların aç kalmalarına sebep olmuş bu da kadınları yiyecek karşılığında seks ticaretine zorlamıştır (UN, 2011, s. 10). Kamp alanlarında güvenli koşulların olmayışı cinsel istismar ve şiddetin boyutunu arttırırken, kadınların istismar sonrası bakıma ulaşmasını imkânsız hale getirmiştir (UN, 2011, s. 8).</p>	<ul style="list-style-type: none">• Sosyal zarar görebilirlik; <p>Şiddet: Doğu Japonya depreminin ardından kadınlara yönelik cinsel ve aile içi şiddet vakaları rapor edilmiştir. Bir kadın grubu tarafından yapılan araştırma 14 vakayı vurgularken, başka bir kadın örgütü 29 Mart ve 23 Temmuz 2011 tarihleri arasında danışma hizmetlerine yapılan 324 çağrının yaklaşık yüzde 15'inin kadına yönelik şiddetle ilgili olduğunu bildirmiştir (Sendai Gender Equality Opportunity Foundation, 2011). Hem tahliye edilenler hem de geçici barınma merkezlerinde çalışan gönüllü olan genç kadınlar cinsel tacize uğradıklarını bildirmişlerdir. Ayrıca Ağustos 2011'de Ishinomaki'deki bir geçici barınma tesisinde bir kadının dövülerek öldürüldüğü bildirilmiştir (Satio, 2012).</p>

<ul style="list-style-type: none">• Sosyal zarar görebilirlik; <p>Kadınların katılımının engellenmesi: Depremden sonra Haiti'nin yeniden inşası için gereken eylemleri tanımlayan afet sonrası ihtiyaç değerlendirmesi eleştirilere konu olmuştur (Bell, 2010). Haiti sivil toplum kuruluşları, kadın hakları örgütleri de dahil olmak üzere bu sürecin tamamen dışında bırakılmışlardır. Kadın hareketlerinin öncüleri, deprem sonrası değerlendirme sürecine dahil edilmemiştir. Hem uluslararası toplum hem de Haiti hükümeti, deprem sonrası müdahale ve iyileştirme sürecinde, afetlerin cinsiyete dayalı etkilerini dikkate almadığı ve Haitili kadınların afet sonrası özel ihtiyaçlarını göz ardı ettiği için eleştirilmiştir (Horton, 2012, ss. 295-308).</p>	<ul style="list-style-type: none">• Sosyal zarar görebilirlik; <p>Eşitsizlikler: Günlük yaşamdaki eşitsizliklerin kriz zamanlarında şiddetinin arttığı söylenmektedir. Kadınların konumları günlük yaşamda tanınmadığı gibi, afetten etkilenen bölgelerdeki yaşam da erkekler tarafından kontrol edilmiştir (Aoki, 2018, s. 10-11). Ulusal hükümet, aileler ve bireyler için mahremiyet sağlamak için tahliye merkezlerine dağıtılmak üzere bölmeler sağlamıştır. Ancak bazı tahliye merkezlerindeki yöneticilerin bölmeleri dağıtma konusunda isteksiz olduğu bildirilmiştir. Bir yöneticinin, "birbirlerine bağlı" olmaları gerektiği için onlara ihtiyaçları olmadığını söylediği bildirilmiştir. Ayrıca yerel yetkililer bunları bir öncelik olarak görmedikleri için bölmelerin dağıtımında da gecikmeler yaşanmıştır. Bazı genç, bekar kadınlar, kendilerini güvensiz hissettikleri için geçici barınma merkezlerinden ayrılmışlar. Artçı sarsıntı tehdidi nedeniyle evlerde kalmaları tavsiye edilmese de arkadaşlarıyla veya akrabalarıyla kalmaya karar vermişlerdir. Buna ek olarak, geçici barınmadan sorumlu kişilerin çoğunun erkek olması, bağımsız olarak az sayıda kadın çalışan olması, bebek ve çocuklar için güvenli alan yetersizlikleri de ortaya çıkan sorunlar arasındadır (Human Rights Now, 2011).</p>
	<ul style="list-style-type: none">• Sosyal zarar görebilirlik; <p>Kaynak sorunları: Nisan ayı sonlarında çamaşır makineleri geçici barınma merkezlerinde kullanıma sunulmuştur. O zamana kadar bazı insanlar kıyafetlerini</p>

	<p>nehirlerde yıkamıştır. Çamaşır makineleri sağlandıktan sonra bile kadınların çamaşırlarını kurutabilecekleri ayrı bir alan olmadığı için birçok kadın iç çamaşırlarını toplum içinde kuruturken kendilerini rahat hissetmemiş, bu yüzden iç çamaşırlarını atmak zorunda kalmışlar ve bu da kıtlığa neden olmuştur (Human Rights Now, 2011). Bazı kadın örgütleri bunu ele almak için bir proje başlatmış; kirli çamaşırları toplayıp, yıkayıp kurutmuşlar ve ardından geçici barınma merkezlerine geri vermiştir.</p>
	<ul style="list-style-type: none">• Sosyal zarar görülebilirlik; <p>Afette yabancı uyruklu kadınlar: Afetten etkilenen bölgede yabancı uyruklu kadınlar üç kategoride incelenmiştir. Bunlar, Japon erkekler ile evli yabancı uyruklu kadınlar, öğrenciler ve kursiyerlerdir. Yabancı uyruklu kadınlar çoğunlukla Filipinler, Çin ve Kore'den olduğu görülmektedir. Yabancı uyruklu kadınların kocaları çoğunlukla çiftçilik veya balıkçılıkla uğraşır ve kayınvalideleri genellikle yabancı bir gelinin kocasına ve ailesine bakan, ev işlerini yapan, saygılı bir ev hanımı olmasını bekler. Afet sonrası süreçte kendi dillerinde bilgiye erişmek istedikleri, istihdam konusunda endişe yaşadıkları sorunlar arasındadır (Satio, 2012, ss. 273).</p>
	<ul style="list-style-type: none">• Sosyal zarar görülebilirlik; <p>Geleneksel toplumsal cinsiyet rollerindeki baskı: Geçici barınma merkezlerinde kadınların geleneksel rolleri vurgulanmıştır. Kadınlar, geçici barınma merkezlerinde yemek hazırlamaları için merkez liderleri tarafından yönlendirilirken, yapacak başka bir şeyleri olmasa bile erkeklerin bu göreve katkıda bulunmaları beklenmemiştir. Kadınlar yemek hazırlamak için para alamadıkları için hüsrana uğramışlar, erkeklerin ise çöpleri toplama ve çıkarma</p>

<ul style="list-style-type: none">• Fiziksel zarar görebilirlik; <p>Hamilelik ve sağlık problemleri: İlk iki haftada, travma tedavisine öncelik verilirken, sonraki süreçte genel tıbbi bakım hizmeti taleplerinde artışlar yaşanmıştır. Depremden iki ay sonra, ruh sağlığı problemlerinde, sıtmada ve dang hummasında artışlar tespit edilmiştir. Aynı zamanda hamile kadınların bakımı ve doğum kontrol hizmetlerine erişim kısıtlılığı kadınlar için dezavantaj oluşturmuştur. Şiddete maruz kalan kadınların bakım hizmetlerine ulaşması sağlanamamıştır (Pan American Health Organization, 2011, s. 177).</p>	<p>seçeneği karşılığında ödeme almışlardır. Evlerin deprem veya tsunami tarafından yıkılmadığı yerlerde birçok aile, evleri yıkılan veya hasar gören yakınlarını evlerine almıştır. Kadınlardan kendi ailelerine ve kalan akrabalarına bakmaları beklendiğinden, bu durum onlara orantısız bir yük getirmiştir. Bu kadınlara herhangi bir destek ya da endişelerini dile getirmeleri için herhangi bir seçenek ve yol sağlanmamıştır (Cabinet Office, 2012, ss. 1-15).</p> <ul style="list-style-type: none">• Fiziksel zarar görebilirlik, <p>Engelli kadınların sorunları: Japonya Engellilik Forumu afetten sonraki bir hafta içinde engellilere destek sağlamak için çalışmalar yürütmüştür. Saha çalışmalarında elde edilen verilere bakıldığında engelli kadınların yaklaşık yarısının geçici barınma merkezlerinden eve dönmek zorunda kaldıklarını bildirmiştir. Bunların nedenleri arasında, yetersiz tekerlekli sandalye erişimi ve geçici barınma merkezlerinde ihtiyaçlarının anlaşılamamış olması, tıbbi erişim konusunda endişeler ve yerde uyuma zorluklarıdır (Human Rights Now, 2011).</p>
<ul style="list-style-type: none">• Fiziksel zarar görebilirlik; <p>Sağlık bakım hizmetlerindeki yetersizlik: İnsan Hakları İzleme Örgütü'nün 2010 ve 2011'deki araştırması, 2010 depremine yapılan insani müdahalenin, kadın ve kız çocuklarına yönelik riskleri azaltmak için yeterli güvenlik ve sağlık önlemlerini içermediğini göstermektedir (UN, 2011, s. 19). Çabalar, üreme sağlığı ve anne bakımı da dahil olmak üzere, kadınların ihtiyaçlarını karşılamada başarısız olmuştur.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Fiziksel zarar görebilirlik; <p>Erişilebilirlik ve güvenli alan yetersizlikleri: Geçici konutlarda, çakıllı yolların olması ve banyo alanlarına basamakların olması erişilebilirlik noktasında sorunlar oluşturmuştur. Bu erişilebilirlik eksikliği, yaşlılar ve fiziksel/ortopedik engelli bireyler için sorunlara neden olmuştur (Human Rights Now, 2011).</p>

<ul style="list-style-type: none">• Ekonomik zarar görebilirlik; <p>İstihdam kaybı: Haitili kadınlar uzun süredir politik, sosyal ve ekonomik olarak dezavantajlı konumda oldukları için bu afetten de orantısız olarak olumsuz etkilenmişlerdir. Depremden önce Haiti’li kadınların durumlarına bakıldığında, sistematik olarak cinsiyet ayrımcılığı ile karşı karşıya kaldıkları, derin yoksulluk ile mücadele ettikleri görülmektedir (Tøraasen, 2020, ss. 2). Hane reisinin kadın olduğu durumlarda hanelerin %58’inin aşırı yoksulluk içinde yaşadığı ve kadınların kayıt dışı istihdamda oldukları görülmektedir (IMF, 2008, s. 22). Gelir eşitsizlikleri de çarpıcı durumdadır. Çalışan kadınlar erkeklerin maaşının yarısından daha azını kazanmaktadır (Haiti Equality Collective, 2010, ss. 3-15). Deprem sonrası durum daha da şiddetlenmiştir.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Ekonomik zarar görebilirlik; <p>İstihdam alanında güçlükler: İyileştirme ve yeniden yapılanma süreci ilerledikçe, etkilenen bölgelerdeki kadınlar zorlu bir istihdamla karşı karşıya kalmıştır (Gender Equality Bureau Cabinet Office, 2014, ss. 4-9).</p> <p>Dengesiz iş paylaşımı ve ücret verilmemesi: Kadınlar, geçici barınma merkezlerinde yemek hazırlamaları için merkez liderleri tarafından yönlendirilirken, yapacak başka bir şeyleri olmasa bile erkeklerin bu göreve katkıda bulunmaları beklenmemiştir. Kadınlar yemek hazırlamak için para alamadıkları için hüsrana uğramışlar, erkeklerin ise çöpleri toplama ve çıkarma seçeneği karşılığında ödeme almışlardır.</p>
--	--

2010 Haiti depreminin toplumsal cinsiyete bağlı zarar görebilirlik ilişkisine yönelik değerlendirmede, şiddet ve kadınların katılımının engellenmesine bağlı sosyal zarar görebilirliklerin yaşandığı görülmektedir. 2011 Japonya depreminin toplumsal cinsiyete bağlı zarar görebilirlik ilişkisine yönelik temel bulgularda, şiddet, eşitsizlikler ve temsiliyete ilişkin sorunlara bağlı olarak sosyal zarar görebilirliklerin yaşandığı görülmektedir. Bu noktada kadınların deprem deneyimlerinde sosyal zarar görebilirlikleri arasında benzer etkilerin olduğu görülmektedir. Japonya depremi geleneksel rollerin baskın olduğu bölgede yaşandığı için deprem sonrası kadınlar geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinde baskı yaşamıştır. Çalışmada bu durum sosyal zarar görebilirlikle ilişkilendirilmiştir. Geçici barınma merkezlerinde kadınların kaynak sorunları yaşaması da sosyal zarar görebilirlikle ilişkili olmakla birlikte Tohoku bölgesinde yaşayan yabancı uyruklu kadınların yaşamış oldukları sorunlar sosyal zarar görebilirlik ile ilişkilidir. Haiti depreminde hamilelik ve sağlık bakım hizmetlerinde yetersizlik fiziksel zarar görebilirliği gösterirken, Japonya depremi engelli kadınların yaşadığı sorunlar, erişilebilirlik ve güvenli yaşam alanlarının olmayışı kadınların fiziksel zarar görebirliği ile ilişkilendirilmiştir. Haiti depreminde deprem öncesi kadınların derin yoksulluk, gelir eşitsizliği ve kayıt dışı istihdam yaşadıkları vurgulanırken, deprem sonrası istihdam kaybı ekonomik zarar görebilirliği göstermektedir. Japonya depreminde dengesiz iş paylaşımı ve ücret verilmemesi ile istihdam alanında güçlükler ekonomik zarar görebilirlik ile ilişkilendirilmiştir.

Haiti depreminin ardından Haiti’nin toparlanması ve yeniden yapılanma çabaları uzun yıllar devam etmiştir. Japonya ise gelişmiş bir ülke seviyesinde olmasıyla birlikte yeniden yapılanma

ve iyileşme süreçlerini hızla sağlamıştır. Ancak Japonya özellikle geleneksel rollerin vurgulandığı yerel bölgelerde toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamada ve yerel afet yönetim planlarında toplumsal cinsiyet perspektifini dahil etmede belli ölçütlerde geri kalmıştır. Toplumsal cinsiyet perspektifiyle Japonya depremine bakıldığında, afetlerin kadınlar üzerindeki etkisinin diğer gelişmemiş ülkelere benzer “bazı durumların” yaşanabildiğini göstermektedir. Bu birbirine yakın zamanlarda gerçekleşen iki farklı ülkedeki depremde, afetlerin kadınlar üzerindeki etkisi, toplumsal cinsiyet eşitliğinin yerel ve ulusal ölçekte ne ölçüde sağlandığına bağlı olarak ortaya çıkabilir sonucunu ortaya koyabilir. Ülkelerin gelişmişliğinin önemi yadsınamaz. Özellikle afet öncesi, sırası ve sonrası dönemlerde, afet zarar azaltma, önleme, hazırlık çalışmaları, iyileşme ve yeniden yapılanma süreçlerinde ekonomik kalkınmışlık ve ülkelerin gelişmişliği afet dirençliliği konusunda çok önemlidir. Aynı zamanda önemli olan, başarılı bir afet yönetimi için toplumsal cinsiyet perspektifini tüm süreçlere dahil etmektir. Gerçekte değişime ulaşabilmek için, mevcut sorunları ortadan kaldırabilecek vizyona ihtiyaç vardır.

2010 yılı Haiti ve 2011 yılı Japonya depreminden sonra çıkarılan ders niteliğinde olan yaklaşım, deprem sonrası artan toplumsal cinsiyete dayalı şiddet riskinden kaçınmak için hükümet ve sivil toplum kuruluşlarının müdahale çabalarında toplumsal cinsiyet stratejilerini benimseme yükümlülüğüdür. Aynı zamanda kadınların karar alma süreçlerinde yer almaları ve afet yönetiminin her aşamasında temsiliyetlerinin önemli olduğu da vurgulanmalıdır. Her iki depremde de toplumsal cinsiyete dayalı şiddet bulguları saptanmıştır. Haiti’de bu durum daha derin şekilde hissedilmiştir. Japonya’da ise toplumsal cinsiyete dayalı şiddet alanyazında bildirilmiş fakat Haiti’deki durum raporlara daha fazla yansımıştır. Azerbaycan ve İran depremlerine (2012) ilişkin yapılan araştırmalarda ortaya çıkan temalar da, yoksulluk ve şiddet çerçevesinde değerlendirilmiştir (Sohrabzadeh vd., 2017). Depremden sonra etkilenen bölgelerde yoksulluğun artması, kadın ve kız çocuklarının evde kalmaya, ev işi ve çiftçilikle uğraşmaya zorlanması, deprem sonrasında genç kızların eğitim masrafları karşılanmadığı için eğitimden mahrum kalmaları, erken yaşta ve zorla evlendirilmeler afet sonrasında kadınlara ve kız çocuklarına yönelik uygulanan şiddet biçimleri olarak raporlanmıştır; bununla birlikte afet sonrası yoksulluk nedeniyle depremlerden sonra genç kızları evliliğe zorlamak yaygın olduğu bildirilmiştir. Ayrıca, genç kızların evde çalışmaya zorlanması ve eğitime erişimlerinin yasaklanması, etkilenen bölgelerde kadına yönelik diğer şiddet biçimleri olarak değerlendirilmiştir. İran’da, çevresel tehlikelere maruz kalma, güvenli su eksikliği, sağlıksız yaşam koşulları gibi faktörler nedeniyle afetlerden sonra kadın sağlığı sorunları oluşmuştur. Ayrıca istenmeyen gebelikler oluşmuş ve birçok kadında kronik hastalıklar gelişmiştir (Enarson vd., 2017, s. 135-137). Araştırmalar ile uyumlu olarak, Sri Lanka tsunamisinden (2004) sonra etkilenen kadınlar işsizlik, yoksulluk ve aile içi şiddetle karşı karşıya kalmıştır. Aynı zamanda yerel ekonomilerdeki cinsiyete dayalı beceri setleri ve bunun sonucunda cinsiyete dayalı iş bölümü, tsunami sırasında fiziksel konum, bakıcılık rolleri ve fiziksel hareketliliği sınırlayan geleneksel kıyafetler nedeniyle kadınlarda daha yüksek ölüm oranları görülmüştür. Ayrıca, Hint okyanusu depremi ve tsunamisinden (2004) etkilenen Hindistan’da araştırma verileri, kadınların erken evlilik, yoksulluk, eğitime erişim kısıtlılığı ve şiddet ile karşı karşıya kaldıklarını ortaya koymuştur (Ünür, 2021, ss. 362-364 & Yalçın, 2020).

Afet yönetiminde kilit konulardan biri, siyasi süreçlerde, topluluk düzeyinde, sivil toplum ve meslek kuruluşlarında kadınların sesini artırmaktır. Kadınlar, şimdiki ve gelecek yıllardaki

öncelikler konusunda tartışmalara kendi bakış açılarıyla katkıda bulunabilir. Haiti bu alanda ilerleme kaydetmekle birlikte güçlü kadın örgütüne de sahiptir. Japonya'da aynı gücü elinde bulundurmaktadır. Kadınları geleneksel olmayan işlerde teşvik ederek geçimlerini güçlendirmek ve sürdürülebilir kılmak da önemlidir. Bir başka öncelik ise, kadına yönelik şiddetin sona erdirilmesi, tutum ve davranışları değiştirmeye yönelik önleyici tedbirler ve yasaların oluşturulmasıdır. Şiddetteki artışlar kadınların kamusal yaşama ve yönetim kademelerine özgürce katılma haklarını ve afet yönetimi süreçlerine katkıda bulunma yeteneklerini olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle, tecavüz, cinsel şiddet, aile içi şiddet, seks ticareti, cinsel sömürü, yaşlı istismarı ve diğer toplumsal cinsiyete dayalı insan hakları ihlalleri dahil olmak üzere Haiti'de kadınlara ve kızlara yönelik şiddet ve ayrımcılığı ele almak için yeni gerçekçi, uygulanabilir önlemlere ihtiyaç duyulmaktadır. Haiti'de bu durum alanyazında daha çok vurgulanmıştır. Bu önlemler, mağdurların şiddet vakalarını korkmadan güvenli bir şekilde bildirmelerini sağlayan mekanizmaları da içermelidir.

SONUÇ

Kadınların afetlerde zarar görebilirliklerinin azaltılması için toplumsal cinsiyet rollerinin gözden geçirilmesi gereklidir. Afetlerde sosyal zarargörebilirliğin azaltılması için afet öncesi yapılması gereken afet eğitimleri artırılmalı ve kadınların afet eğitimlerine erişebilmesinin önü açılmalıdır. Aynı zamanda bütünlük şiddet yönetim döngüsünün her aşamasında temsil edilmeleri sağlanmalı ve karar alma süreçlerine dahil edilmelidir. Özellikle afet sonrası maruz kaldıkları her türlü şiddete karşı önlem alınmalı ve kadınların ihtiyaç duydukları güvenli yaşam alanları sağlanmalıdır. Kadınların afetlerde sosyal zarargörebilirliğinin azaltılması için bütünlük şiddet yönetiminde toplumsal cinsiyete duyarlı adımlar atılmalıdır.

Kadınların afetlerde fiziksel zarar görebilirliklerinin azaltılması için toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması gerekmektedir. Hamile kadınların sağlık bakım hizmetlerine ulaşması sağlanmalı, üreme sağlığı ve anne sağlığı bakım hizmetleri verilmeli ve kötü sanitasyon koşullarının düzeltilmesine yönelik önlemler alınmalıdır. Afet sonrası yardımların dağıtımında kadınların ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalı ve özellikle engelli ve yaşlı kadınların özel ihtiyaçları karşılanmalıdır.

Kadınların afetlerde ekonomik zarar görebilirliklerinin azaltılması için, cinsiyete dayalı ücret farklılıkları kaldırılmalı ve eşit işe eşit ücret ödenmelidir. Dengesiz iş bölümleri ve karşılığında ücret ödenmemesi ekonomik zarargörebilirliği artırır. İstihdam kaybı ve istihdam alanlarındaki güçlükler ile mücadele edilmelidir. Afet planlarında kadınların iş yaşamına dahil edilmesi, desteklenmesi ve istihdam edilmesine yönelik çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Afetlerin toplumsal cinsiyete dayalı etkilerini göz ardı eden afet yönetim stratejileri, nüfusun büyük çoğunluğunu güvence altına almakta başarısız olabilmektedir. Bununla ilişkili afet yönetim stratejileri toplumsal cinsiyete duyarlı oluşturulmalıdır. Kadınlar, Haiti ve Japonya'nın yeniden inşası sürecinde ve tüm yönleriyle kilit oyuncular olarak görülmelidir. Örneğin, Japonya depreminde kadınların ön safhada özellikle ilk yardım, kurtarma, afetten etkilenenlere destek olma ve yeniden yapılanma konularında yer aldıkları görülmektedir. Haitili kadınlar da gelişime ve değişime katkı sağlamada istekli ve hazır durumdadır. Kadınların istihdamdan devlet hizmetlerine kadar kamusal yaşamın tüm alanlarındaki yeteneklerini sınırlayan ayrımcı yasalar ve uygulamalar, toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak

için gözden geçirilmeli ve değiştirilmelidir. Bütünleşik afet risk yönetişimi için kamu, özel ve sivil toplum kuruluşları temsilcileri ve kadınların da katılımıyla iş birliği sağlanabilir. Tüm kamu planlarında hem yerel hem de ulusal düzeyde, kadınların katılımını iyileştirmek, yeni fırsatları ve stratejileri belirlemek için toplumsal cinsiyete duyarlı adımlar atılması sağlanmalıdır. Afetlere ilişkin çıkarılan derslerde toplumsal cinsiyet göstergelerini incelemek ve değerlendirmeler yapmak gelecekteki afetlerin etkisini azaltmada yardımcı olabilir. Cinsel şiddet, cinsel taciz ve insan ticareti de dahil olmak üzere cinsiyet eşitliği ve ayrımcılıkla mücadele yasalarını uygulamak insan hakları gereği de bir zorunluluktur. Haiti ve Japonya tarafından onaylanmış Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Sözleşme (CEDAW) gibi kadın ve kız çocuklarının haklarının geliştirilmesini zorunlu kılan uluslararası sözleşmeler desteklenmelidir. Merkezi ve yerel yönetimlerde toplumsal cinsiyet perspektiflerinin afet yönetimine dahil edilmesini teşvik etmek, kadınların sesinin duyulabilir kılınması açısından önemlidir. Kadınların karar alma süreçlerine katılımını artırarak, kadınların seslerinin doğru zamanda ve doğru yerde duyulabilmesi için politikalar oluşturmak gerekmektedir. Aksi takdirde, her afet olduğunda aynı sorunlar yaşanabilir, zarar görülebilirlik artabilir.

Özetle merkezi ve yerel yönetimler, cinsiyet eşitliği merkezleri, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları, mahalle dernekleri ve özel sektör arasındaki iş birliği çerçevesinin önemi ve afet yönetimine yönelik politikaların oluşturulmasında kadınların katılımının hayati önemi olduğu unutulmamalıdır. Kapsayıcı ve etik bir toplum, herhangi bir kişi veya grubu dışlamayan, sesini yükseltmeyen veya daha az konuşabilen kişilere gereken saygıyı gösteren ve tüm sesleri duyabilen bir toplumdur. Afetlere dirençli toplumlar oluşturabilmek, zarar görülebilirliği azaltmak ve afetlerden dersler çıkarabilmek için toplumsal cinsiyet perspektifi tüm süreçlere dahil edilmelidir.

KAYNAKÇA

- AFAD (2022, Şubat). *Açıklamalı afet yönetimi terimleri sözlüğü*.
<https://www.afad.gov.tr/aciklamali-afet-yonetimi-terimleri-sozlugu>
- Altay, A. & Aslanpay Özdemir, E., & Karabulut, Ş. (2016). Afet yönetimi perspektifinden risk algılaması düzeyinin belirlenmesine yönelik bir araştırma: Dokuz Eylül Üniversitesi İİBF öğrencileri arasında bir inceleme. Z. T. Karaman & A. Altay (Eds.). *Bütünleşik Afet Yönetimi* içinde. Birleşik Matbacılık.
- Aoki, R. (2018). *Collection development on women's earthquake disaster experiences and support activities in Japan*. National Diet Library. <http://library.ifla.org/id/eprint/2340/1/207-aoki-en.pdf>
- Bell, B. (2010). We bend, but we don't break: Fighting for a just reconstruction in Haiti. *North American Congress on Latin America (NACLA) Report on the Americas*.
<https://doi.org/10.1080/10714839.2010.11725504>

- Cabinet Office. (2012). *Disaster prevention and reconstruction from a gender equal society perspective lesson from the great east japan earthquake*.
https://www.gender.go.jp/english_contents/about_danjo/whitepaper/pdf/ewp2012.pdf
- Çakmak, H., Ocaktan, M.E., & Akdur, R. (2018). Doğal afetler, eşitsizlikler ve sağlık sonuçları. Akın, A. (Ed.) *Eşitsizlikler ve sağlık sonuçları* içinde. ss. 91-92. Türkiye Klinikleri.
- Çelebi Boz, F., & Şengün, H. (2017). Afet ve kalkınma ilişkisinde kadın. *International Journal of Social Science*, 59, 365-366. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7224>
- Duramy, B. F. (2014). *Gender and violence in Haiti: Women's path from victim to agents*. Rutgers University Press. <https://www.jstor.org/stable/j.ctt6wq9r6>
- Durgun, C., & Gök, G. O. (2017). Toplumsal cinsiyet eşitsizliği bağlamında BRICS & G7 ülkelerinin karşılaştırmalı analizi. *Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 20-32 <http://dx.doi.org/10.18221/bujss.288737>
- Enarson, E. & Fothergill, A., & Peek L. (2017). Gender and disaster: Foundations and new directions for research and practice. H. Rodriguez, E. L. Quarantelli, & R. R. Dynes (Eds.) In *Handbook of Disaster Research*. (ss. 135-137). Springer.
- Enarson, E., Fothergill, A. & Peek, L. (2007). Gender and disaster: Foundations and directions. *Handbook of Disaster Research* içinde. Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-0-387-32353-4_8.
- Enarson, E. (2014) Gender-based violence in disasters: An action research agenda. XVIII ISA World Congress of Sociology Conference.
- Federica, R., & Ishiwatari, M. (2014). *Learning from megadisasters: Lessons from the great east japan earthquake*. Washington, DC: World Bank. <http://dx.doi.org/10.1596/978-1-4648-0153-2>.
- Gender Equality Bureau Cabinet Office. (2014). *Natural disasters and gender statistics: Lessons from the great east japan earthquake and tsunami*..
https://unstats.un.org/unsd/gender/mexico_nov2014/Session%207%20Japan%20paper.pdf
- Gordon, L., Sutherland, J., Plessis, R. D., & Gibson, H. (2014) *Movers and shakers women's stories from the christchurch earthquakes*. National Council of Women of New Zealand, Christchurch Branch.
- Haiti Equality Collective (2010). *The haiti gender shadow report ensuring haitian women's participation and leadership in all stages of national relief and reconstruction*. ss. 3-15. https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/37A5134A38ACF0608525781F0079CEC1Full_Report.pdf
- Holdgrün, P., & Holthus, B. (2014). Gender and political participation in post-3/11 Japan. *Semantic Scholar. German Institute for Japanese Studies (DIJ)*, 1-12. https://www.dijtokyo.org/publications/WP1403_Holdgruen_Holthus.pdf

- Horton, L. (2012). After the earthquake: Gender inequality and transformation in post-disaster haiti. *Gender and Development*, 20(2), 295-308. <https://doi.org/10.1080/13552074.2012.693284>.
- Human Rights Now. (2011). *Regarding the establishment of evacuation centres with due consideration of the various needs of residents, including those of women*. <http://hrn.or.jp/eng/activity/area/japan/regarding-the-establishment-of-evacuation-centres-with-due-consideration-of-the-various-needs-of-res/>
- Human Rights Watch (2021). *Haiti: Protect women, girls in quake response learn from 2010 experience; meet needs of at-risk groups*. <https://www.hrw.org/news/2021/08/24/haiti-protect-women-girls-quake-response>
- IMF (2008). *Haiti: Poverty reduction strategy paper*. International Monetary Fund.
- İnsamer (2021). <https://www.insamer.com/tr/ulke-profil-haiti/>
- Inter Parliamentary Union (2021). *Women in parliaments: World classification*. <http://archive.ipu.org/wmn-e/classif.htm>
- Jagannath, M. (2011). Barriers to women's access to justice in Haiti. *The City University of New York Law Review*, 15(1), 27–52. <https://academicworks.cuny.edu/clr/vol15/iss1/4>
- Karaman, Z. T. (2016). Afet yönetimine giriş ve Türkiye'de örgütlenme. Z. T. Karaman & A. Altay (Eds.). *Bütünleşik afet yönetimi içinde*. (ss. 1-6). Birleşik Matbacılık.
- Kitamura, M. (2021). How women leaders emerged from the great east japan earthquake and tsunami. *United Nations Office for Disaster Risk Reduction Regional Office for Asia and Pacific*. <https://www.undrr.org/news/how-women-leaders-emerged-great-east-japan-earthquake-and-tsunami>.
- Koçak, A. (2016). *Eğitim harcamaları ve ekonomik büyüme ilişkileri: Türkiye ve G8 ülkeleri üzerine bir uygulama*. Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Koçak, H. (2010). Doğal yıkım olaylarının zararlarının azaltılmasında yerel halkın ve yöneticilerin duyarlılığının önemi: Şili ve Haiti örnekleri. *Mülkiye Dergisi*, 34(268), 354-356.
- Kostel, K. (2012). Lessons from the 2011 Japan quake what have scientists learned about its cause and consequences? *Oceanus*. <https://www.whoi.edu/oceanus/feature/lessons-from-the-2011-japan-quake/>
- Maly, E., & Ishikawa, E. (2014). Planning for relocation in recovery after the great east Japan earthquake. *International Journal of Disaster Resilience in the Built Environment*, 5(3), 256. <http://dx.doi.org/10.1108/IJDRBE-01-2014-0014>.
- Neumayer, E. & Plümper, T. (2007) The gendered nature of natural disasters: The impact of catastrophic events on the gender gap in life expectancy, 1981–2002. *Annals of the Association of American Geographers*, 97(3), 553-554.
- Okay, N., & İlkkaracan, İ. (2018). Toplumsal cinsiyete duyarlı afet risk yönetimi. *Resilience*, 2(1), 3. <http://dx.doi.org/10.32569/resilience.431075>.

- Orhun, O., & Delibaş, K. (2021). Eleştirel erkeklik çalışmaları ve raewyn connell. *ETHOS: Felsefe ve Toplumsal Bilimlerde Diyaloglar*, 14(1), 14-30.
- Pan American Health Organization (2011). Health response to the earthquake in Haiti: January 2010. https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Full_Report_3342.pdf
- Pincha, C. (2009). *Toplumsal cinsiyete duyarlı afet yönetimi uygulamaları için el kitabı*. D.K. Demirer. (Çev.). Kocaeli Üniversitesi Yayınları.
- Satio, F. (2012). Women and the 2011 east Japan disaster. *Gender & Development*, 20(2), 265-279. <http://dx.doi.org/10.1080/13552074.2012.687225>.
- Sendai Gender Equality Opportunity Foundation (2011). http://ex.sendai-l.jp/shushi_e/index09.html.
- Shah, Q., & Bhat, S. A. (2015). An integrated strategic disaster management model for administration. *International Journal in Commerce, IT & Social Sciences*, 2(4), 15.
- Sohrabzadeh, S., Jahangiri, K., Jazani, R. K., Babaie, J., Moradian, M. J., Rastegarfar, B. (2017). Women's challenges and capabilities in disasters: A case report of the twin earthquakes of eastern Azerbaijan, Iran. *PLoS Currents*, 22 (1), 9. <http://dx.doi.org/10.1371/currents.dis.2cff3d6e9e0c3a597f873bf29e712370>.
- The World Bank (2020). <https://databank.worldbank.org/data/download/pop.pdf>.
- Tøraasen, M. (2020). Women's status in haiti ten years after the earthquake. *CMI BRIEF*. <https://www.cmi.no/publications/file/7263-womens-status-in-haiti-ten-years-after-the-earthquake.pdf>.
- Twigg, J. (2015). *Disaster risk reduction*. Humanitarian Policy Group Overseas Development Institute.
- UN, (2011). *UN women on the ground: Haiti's women a year after the earthquake*. <https://www.unwomen.org/en/news/stories/2011/1/un-women-on-the-ground-haiti-s-women-a-year-after-the-earthquake>.
- United Nations Disaster Assessment & Coordination (UNDAC) (2010). *Mission report – Haiti earthquake*. <https://ecentre.org/wp-content/uploads/2019/05/UNDAC-Haiti-Mission-Report-2010-5.pdf>
- Ünür, E. (2021). Afet yönetiminde toplumsal cinsiyet eşitsizliği: doğal afetlerde cinsiyete dayalı zarar görülebilirlik farkı. *İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 362-364. http://dx.doi.org/10.17932/IAU.IAUSB.2021.021/iausbd_v13i2003.
- Varol, N., & Buluş Kırıkkaya, E. (2017). Afetler karşısında toplumun dirençliliği. *Resilience*, 1(1), 1-9. <http://dx.doi.org/10.32569/resilience.344784>.
- Versailota, P. D. & Dorcenab, J. & Polynicec, L. (2016). Leading causes of the 2010 destructive earthquake in Haiti. *American Scientific Research Journal for Engineering, Technology, and Sciences*, 25(1), 23-35.

- Yalçın, G. (2020). *Doğal afetlerin etkilerine ve afet risk yönetimine toplumsal cinsiyet perspektifinden bakış: türk ve japon kadınlarının duruş noktasından doğal afetler*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yonca Odabaş, Z. (2010). *Sürdürülebilir afet yönetimi ve kadın*. Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Zaidi, Z., & Fordham, M. (2021). The missing half of the sendai framework: Gender and women in the implementation of global disaster risk reduction policy. *Progress in Disaster Science*, 10(1),1-7.
- Zengin, B. (2019). Haiti'nin kanlı tarihine iki bakış: Heinrich Von Kleist'in 'Die Verlobung In San Domingo' ve Anna Seghers'in 'Die Hochzeit Von Haiti' başlıklı novellaları. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 43(2),335-356. <https://www.acarindex.com/pdfs/26180>



Yeni Gıda Endekslerinde Haftanın Günü Etkisi Var mı?

Is There the Day of the Week Effect on New Food Indices?

İhsan Erdem Kayral^{1*}

Levent Aksoy²

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹Doç. Dr., Konya Gıda ve Tarım Üniversitesi, Türkiye,
Assoc. Prof. Dr., Konya Food and Agriculture University, Turkey,
erdem.kayral@gidatarim.edu.tr

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-8335-8619>

²Dr. Öğr. Üyesi, Konya Gıda ve Tarım Üniversitesi, Türkiye,
Assist. Prof. Dr., Konya Food and Agriculture University, Turkey,
levent.aksoy@gidatarim.edu.tr

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-3716-4407>

Makale geliş tarihi / First received : 02.02.2022

Makale kabul tarihi / Accepted : 21.03.2022

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

- 1- Çalışma iki yazarlı olup, her iki yazar da araştırmaya eşit düzeyde (%50) katkı sağlamıştır.
- 2- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.
- 3- Makalemizde kullanılan veriler kamuya açık kaynaklardan elde edilmiş olup, etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur.
- 4- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 15%

Atıf bilgisi / Citation:

Kayral, İ.E, & Aksoy, L. (2022). Yeni gıda endekslerinde haftanın günü etkisi var mı? *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 461-476.

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de TÜRİB Arpa (TRBARP), TÜRİB Buğday (TRBBGD) ve TÜRİB Mısır (TRBMSR) endekslerinde haftanın günü etkisinin varlığını incelemektir. Bu amaçla 01.04.2021 (endekslere ait ilk işlem günü) ile 24.01.2022 arasındaki dönemde endekslerin getiri serileri kullanılmıştır. Endeks getirilerinde değişen varyans (heteroskedastisite) sorunu tespit edilmesi nedeniyle, analizler GARCH (1,1) modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucunda, TÜRİB Arpa (TRBARP) endeksinde pazartesi ve salı günleri, TÜRİB Buğday (TRBBGD) endeksinde pazartesi ve perşembe günleri, TÜRİB Mısır (TRBMSR) endeksinde pazartesi günleri normal üstü getiri elde etme potansiyelinin bulunduğu ve bu yönüyle haftanın günü etkisinin görüldüğü tespit edilmiştir. Anomali tespit edilen günlerde normal üstü getiri elde etme potansiyelinin diğer yatırımcılar tarafından görülmesiyle endekslerde işlem hacminin artması beklenmektedir. Bu artış ile çalışmaya konu olan endekslerin (TÜRİB Arpa, TÜRİB Buğday ve TÜRİB Mısır) etkinliğinin kademeli olarak artacağı düşünülmektedir. Bunun sonucunda normal üstü getirinin aşamalı olarak ortadan kalkacağı değerlendirilmiştir. Böylelikle, piyasalardaki gelişmelerin endeks fiyatlarına piyasa etkinliğini bozmayacak şekilde yansıtacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler

Haftanın günü etkisi, arpa, buğday, mısır, TÜRİB endeksleri, GARCH modeli.

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the existence of the day of the week effect TURIB Barley (TRBARP), TURIB Wheat (TRBBGD), and TURIB Corn (TRBMSR) Indices on newly created in Turkey. For this purpose, the return series of the indices were used in the period between 01.04.2021 (the first trading day of the indices) and 24.01.2022. The analyzes are performed using the GARCH (1,1) model, since the heteroscedasticity problem is detected in the index returns. As a result of the analyzes, it is found that there is a potential to obtain abnormal returns on Mondays and Tuesdays in the TURIB Barley (TRBARP) index, on Mondays and Thursdays in the TURIB Wheat (TRBBGD) index, and Mondays in the TURIB Corn (TRBMSR) index. It is supposed that the trading volume in the indices will increase as the potential to obtain abnormal returns on the days when the anomaly is detected by other investors. With this increase, it is thought that the efficiency of the indices (TURIB Barley, TURIB Wheat, and TURIB Corn) that are the subject of the study will increase gradually. As a result, it has been evaluated that the abnormal return will gradually disappear. Thus, it is thought that the developments in the markets will reflect on the index prices in a way that does not impair market efficiency.

Keywords

The day of the week effect, barley, wheat, corn, TURIB indices, GARCH model.

1. GİRİŞ

Emtia fiyatları her dönemde ülkeler tarafından yakından izlenmekle birlikte savaş, ekonomik buhran, pandemi gibi kriz dönemlerinde önemini artırmaktadır. 2019 yılının sonunda başlayıp, 11 Mart 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü tarafından küresel bir pandemi olarak nitelendirilen COVID-19 salgını başta gıda sektörü olmak üzere emtia piyasalarına olan ilgiyi artırmıştır. Bu süreçte yalnızca emtia fiyatları değil aynı zamanda söz konusu emtialar için oluşturulmuş olan endeksler de yakından izlenmektedir.

Türkiye’de Borsa İstanbul bünyesinde çeşitli sektörlerde yer alan şirketlerin kote olduğu sektör endeksleri bulunmakla birlikte doğrudan tarım ürünlerine yönelik olarak bir endeks yakın zamana kadar oluşturulmamıştır. Küresel ölçekte Dow Jones ve Bloomberg bünyesinde önemli tarım ürünlerine ilişkin endeksler bulunmaktadır. Türkiye’de benzer yapıdaki endeksler 2018 yılında kurulan Türkiye Ürün İhtisas Borsası (TÜRİB) bünyesinde ilk kez 2021 yılında oluşturulmuş ve 1 Nisan 2021 tarihi itibarıyla işlem görmeye başlamıştır (TÜRİB, 2021).

Söz konusu endeksler, TÜRİB elektronik ürün senedi piyasası kapsamında (8 farklı endeks) 1 Nisan 2021 tarihi itibarıyla işlem görmeye başlamıştır. Bu endeksler arpa, buğday ve mısıra dayalı olarak oluşturulmuştur. Söz konusu ürünlerin her biri için ayrı bir endeks işlem görmektedir. Aynı zamanda, üç ürünün birlikte ele alındığı hububat endeksi dördüncü endeks olarak oluşturulmuştur. Ayrıca, mısır temelli olarak 1. sınıf ve 2. sınıf mısır endeksleri ile buğday temelli olarak buğday ekmeçlik ve buğday makarnalık endeksleri söz konusu borsa kapsamında işlem görmektedir (TÜRİB, 2021).

Oluşturulan bu yeni endekslerin hububat temelli olarak emtia piyasalarının yakından izlenmesi ve söz konusu piyasaların para ve sermaye piyasalarıyla ilişkilerinin değerlendirilmesi açısından önemli bir adım olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, yatırımcılar açısından sermaye piyasalarında oluşturulan bu endeksler yeni birer yatırım aracı olarak değerlendirilecektir. Bu kapsamda yatırımcılar normal üstü getiri elde edebilecekleri fırsatları yaratabilmek amacıyla diğer piyasalara benzer şekilde TÜRİB kapsamında oluşturulan endeksleri de yakından izleyecektir.

Fama (1965) etkin piyasalar hipotezinde piyasaya ulaşan tüm bilgilerin varlıkların fiyatlarına yansıtacağını, bu nedenle piyasalarda normal üstü getiri elde edilemeyeceğini ifade etmiştir. Fama (1970) daha sonra gerçekleştirdiği çalışmasında piyasaları etkinliklerine göre zayıf form, yarı-güçlü form ve güçlü form olmak üzere üç gruba ayırmıştır. Alanda çalışan diğer araştırmacılar ise piyasaları söz konusu etkinliklere ve farklı anomalilere göre inceleyerek dönemlere ve endekslere göre farklı bulgular elde etmiştir. Bunun sonucunda, etkin piyasalar hipotezi ve endeks anomalileri finans alanındaki önemli akademik çalışma konuları arasında yerini almıştır.

Buna göre, Fama (1965) tarafından ortaya konulan etkin piyasalar hipotezinin geçerliliği ve piyasa koşullarının üzerinde normal üstü getiri elde edilebileceğini ortaya koyan anomaliler, yeni oluşturulan TÜRİB endeksleri açısından da önemli çalışma konuları arasında yer alma potansiyeline sahiptir. Bu çalışma kapsamında ilk işlem günü olan 1 Nisan 2021 ile 24 Ocak 2022 tarihleri arasında TÜRİB bünyesinde oluşturulan arpa, buğday ve mısır endekslerinde haftanın günü etkisinin incelendiği bir ampirik çalışma gerçekleştirilecektir. Çalışmada ekonometrik varsayımlara uygun olarak Berument ve Kıymaz (2001) ile Kayral’ın (2019) haftanın günü etkisini araştırdıkları GARCH (1,1) modeli kullanılmıştır. Böylelikle, daha önce gerek ulusal

gerekse de uluslararası ölçekte farklı çalışmalara konu olan takvim anomalilerinden haftanın günü etkisinin varlığının Rusya ile Ukrayna arasındaki savaş potansiyelinin hububat ürünleri başta olmak üzere Türkiye'ye gıda arzında sorunların yaşanma potansiyelinin bulunduğu bir dönemde pandemi döneminde oluşturulan bu yeni endeksler için ilk kez araştırılarak literatüre katkı verilmesi amaçlanmaktadır.

Çalışmamızın ikinci bölümünde literatüre, üçüncü bölümünde yöntem ve verilere ilişkin genel bilgilere, dördüncü bölümünde ise gerçekleştirilen ampirik çalışmanın bulgularına yer verilecektir.

2. LİTERATÜR

Genel itibariyle gün, hafta gibi zaman dilimlerini dikkate alan anomaliler takvim; finansal veri, gösterge ve tabloları dikkate alan anomaliler ise kesitsel anomaliler kapsamında değerlendirilmektedir (Eyüboğlu, & Eyüboğlu, 2016). Bu bölüm kapsamında, çalışma konusuyla doğrudan ilgili olan haftanın günü etkisini inceleyen çalışmalara odaklanılmıştır. Haftanın günü etkisi, takvim anomalileri arasında yer almakta olup, herhangi bir işlem gününde incelenen endekste normal üstü getiri elde edilebileceğini ifade etmektedir (Eyüboğlu, 2017). İşlem günlerinden herhangi birinde normal üstü getiri elde edilemediğine ilişkin bulgulara ulaşılması halinde incelenen endekste analiz döneminde söz konusu anomalinin (etkinin) bulunmadığı değerlendirilmesi yapılabilmektedir (Kayral, 2019).

Cross (1973) 1953 – 1970 döneminde ABD’de pazartesi ve cuma günlerinde normal üstü getiri elde edilip edilmediğini incelemiş ve S&P500 endeksinde haftanın günü etkisi olduğunu tespit etmiştir. French (1980) aynı endeks için benzer bir çalışmayı 1953 – 1977 dönemi için gerçekleştirmiş, işlem günleri ve takvim günlerine ilişkin iki ayrı model kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada pazartesi günlerinde diğer dört işlem gününe göre getirilerin ayrıştığı (anomalinin var olduğu) bulunmuştur.

Berument ve Kıymaz (2001) S&P 500 endeksinde doğrusal regresyon modeline ek olarak GARCH ve MGARCH modellerini de kullanarak getiri ve volatilitelerde haftanın günü etkisini araştırmış, söz konusu etkinin hem getiri hem de volatilitelerde bulunduğunu tespit etmiştir.

Jaffe ve Westerfield (1985) ABD borsasına ek olarak Japonya, Avustralya gibi gelişmiş ülkelerin borsa getirilerini de günlere göre sınıflandırmış ve cuma günlerinde pazartesi günlerine göre daha yüksek getiri elde edildiği sonucuna ulaşmıştır. Alexakis ve Xanthakis (1995) çalışmasında Yunanistan Borsasında haftanın günü etkisinin bulunduğunu tespit etmiştir.

Brooks ve Persaud (2001) çalışmasında Güneydoğu Asya ülkelerinde haftanın günü etkisini incelemiş, G.Kore dışında kalan ülkelerde söz konusu etkinin bulunduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde, Liew vd. (2008) Tayvan, Singapur, Hong Kong ve G.Kore’de haftanın günü etkisini incelemiş, ilk 3 borsada pazartesi günü negatif, cuma günü pozitif getiri elde edebilecek şekilde söz konusu etkinin bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kayral (2019) GARCH (1,1) modelini kullanarak Benelüks ülkelerinde haftanın günü etkisini ay içi etkisi ile birlikte incelemiş ve yalnızca Hollanda Borsasında haftanın günü etkisinin (salı günü) bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Gelişmiş ülkelerin borsa endekslerinde söz konusu anomalinin tespit edilme düzeyi son dönemde azalma eğilimi göstermiştir. Bu duruma bağlı olarak, haftanın günü etkisinin

incelenmesinde gelişmekte olan ülkelerin borsa endekslerine yönelik çalışmaların sayısında artış görülmüştür.

Poshakwale (1996), Nath ve Dalvi (2004) ile Raj ve Kumari'nin (2006) çalışmalarında Hindistan'da yer alan endekslerde haftanın günü etkisinin bulunduğunu ortaya koyarken, Mitra ve Khan (2014) söz konusu ülkede anomali tespit edememiştir.

Caporale ve Plastun (2017) Ukrayna borsasında haftanın günü etkisinin görüldüğünü belirlemiştir. Caporale ve Zakirova (2017) Rusya borsasında sıradan en küçük kareler ile simetrik ve asimetrik GARCH modellerini kullanarak haftanın günü etkisini incelemiş, GARCH ve TARARCH modellerinde söz konusu anomalinin görüldüğünü tespit etmiştir.

Jebran ve Chen (2017) çalışmasında Pakistan borsasında aralarında haftanın günü etkisinin de yer aldığı farklı anomalileri incelemiş, söz konusu borsada ocak ayı ve Ramazan etkisi dışında kalan anomalilerin görüldüğü sonucuna ulaşmıştır. Anjum (2020) aynı ülke endeksi için benzer bir çalışmayı ARCH ve EGARCH modellerini kullanarak gerçekleştirmiş, pazartesi ve cuma günlerine ilişkin katsayıları istatistiksel olarak anlamlı bularak, haftanın günü etkisinin varlığını ortaya koymuştur.

Son dönemde haftanın günü etkisine yönelik çalışmaların yoğunlaştığı bir başka alan, borsa endeksleri dışında kalan yatırım varlıklarıdır. Bu çalışmalardan, Coutts ve Sheikh (2002) G.Afrika altın endekslerinde haftanın günü etkisi tespit edemezken, Kohli (2012) küresel altın ve gümüş endekslerinde söz konusu anomalinin bulunduğunu ortaya koymuştur.

Son dönemde yatırımcıların yakından izlediği ve çeşitli çalışmalarda yatırım aracı olma potansiyeli bulunduğu ifade edilen kripto paralarla ilgili olarak da anomali çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Décourt vd. (2017) işlem hacmi en yüksek kripto para olan Bitcoin'de haftanın günü etkisinin bulunduğunu, Caporale ve Plastun (2019) inceledikleri üç farklı kripto para haftanın günü etkisinin görüldüğünü tespit etmiştir.

Türkiye'de borsa endekslerine yönelik gerçekleştirilen çalışmalara bakıldığında, Muradoğlu ve Oktay (1993) o dönemdeki adıyla İMKB Bileşik endeksinde salı ve cuma günlerinde anomaliye neden olan getiriler görüldüğünü ortaya koymuştur. Kıvılcım vd. (1997) benzer bir çalışmayı yine İMKB için gerçekleştirmiş pazartesi ve cuma günlerinde anomali görüldüğünü tespit etmiştir.

Aktaş ve Kozanoğlu (2007) BİST30, BİST100 ve BİST bünyesindeki üç farklı sektör endeksinde GARCH (1,1) modeli kullanarak haftanın günü etkisini incelemiş, perşembe ve cuma günlerinde normal üstü getirinin dolayısıyla söz konusu anomalinin bulunduğunu tespit etmiştir. Ergül vd. (2008) benzer bir çalışmayı BİST100 endeksi için ANOVA analizini kullanarak gerçekleştirmiş, bazı yıllarda söz konusu anomalinin görüldüğünü ortaya koymuştur.

Atakan (2008) GARCH (1,1) modelini kullanarak BİST100 endeksinde haftanın günü etkisini ve ocak ayı anomalisini incelemiştir. Çalışmada ocak ayı anomalisi tespit edilemezken, pazartesi günlerinde düşük, cuma günlerinde diğer işlem günlerinden yüksek getiri elde edilebilecek şekilde haftanın günü etkisi bulunmuştur.

Güneysu ve Yamak (2011), Konak ve Kendirli (2014) BİST birleşik endeksinde 2008 Küresel Finans Krizini izleyen süreçte haftanın günü etkisinin tespit edilemediğini inceledikleri dönemler itibarıyla çalışmalarını ortaya koymuştur. Arı ve Yüksel (2017) sıradan en küçük

kareler yöntemi ve asimetrik etkileri dikkate alan GARCH türevi modellerle benzer etkileri araştırmış, BİST100 endeksinde anomali tespit edememiştir.

Güneş (2021) BİST100 endeksi ile birlikte göreceli olarak yeni kurulan KAT30 (katılım endeksi) endeksinde haftanın günü etkisini incelemiş, BİST100 endeksinde son dönemdeki çalışmalara benzer şekilde söz konusu anomalinin görülmediğini belirlemiştir. Bununla birlikte, yeterince derinleşmemiş KAT30 endeksinde söz konusu anomalinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma, günümüzde de yeterince derinleşmemiş piyasalarda anomalilerin bulunabileceğinin gösterilmesi açısından önemlidir.

Türkiye'deki piyasalara yönelik çalışmalar da farklı ülkelere ilişkin gerçekleştirilen anomali çalışmalarına benzer şekilde yalnızca endekslerle sınırlı kalmamıştır. Berument vd. (2007) ile Aydoğan ve Booth (2010) Türkiye'de döviz piyasasında haftanın günü etkisinin görüldüğünü ortaya koymuştur.

Çalışmaya konu olan TÜRİB Arpa (TRBARP), TÜRİB Buğday (TRBBGD) ve TÜRİB Mısır (TRBMSR) endekslerine ilişkin haftanın günü etkisinin araştırıldığı ilk çalışma olması nedeniyle literatüre katkı sağlaması beklenmektedir.

3. YÖNTEM VE VERİLER

Çalışmada, TÜRİB kapsamında işlem gören TÜRİB Arpa endeksi (TRBARP), TÜRİB Buğday endeksi (TRBBGD) ve TÜRİB Mısır endeksinde (TRBMSR) haftanın günü etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

3.1. Durağanlık Testleri

Çalışmada yer alan endekslerin zaman serisi olmasına bağlı olarak durağanlık koşulunu sağlamaları önemli varsayımlar arasındadır. Söz konusu varsayımın incelenmesinde sıklıkla kullanılan genişletilmiş Dickey-Fuller (ADF) (1981) ve Phillips-Perron (PP) (1988) testlerinin yanı sıra 2 farklı birim kök testi daha uygulanmıştır. Elliott-Rothenberg-Stock DF-GLS (1996) testi göreceli olarak daha küçük örneklerde ADF ve PP testlerine göre daha başarılı sonuçlar vermesi, Zivot-Andrews (ZA) tek kırılmalı yapısal birim kök testi (1992) ise analiz döneminde önemli bir kur şoku yaşanan Türkiye ekonomisinde endeksleri etkileyen potansiyel yapısal kırılmaların durağanlık koşulunu etkilemediğinin temin edilmesi amaçlarıyla kullanılmıştır. Söz konusu testlerin tümünde birim kökün bulunduğu ilişkin sıfır hipotezinin reddedilmesi durumunda durağanlık koşulu sağlanmış olacaktır (Dickey, & Fuller, 1981; Phillips, & Perron, 1988; Zivot ve Andrews, 1992; Elliott vd., 1996).

3.2. Otokorelasyon ve Değişen Varyans Sorunlarının İncelenmesi

Haftanın günü etkisinin inceleneceği üç endekste hangi model kullanılarak söz konusu değerlendirmenin gerçekleştirileceğinin belirlenmesinde en önemli varsayımlarından birisi değişen varyans (heteroskedastisite) sorununun olup olmadığıdır. Değişen varyans sorununun incelenmesi için öncelikle her bir endeksin getiri serisinin bağımlı değişken, getiri serisinin gecikmeli değeri ve haftanın günlerinin kukla değişken olarak yer aldığı doğrusal regresyon modeli oluşturulmuştur. Üç endeks için de Engle'in (1979) ARCH-LM testi kullanılarak söz konusu sorunun varlığı değerlendirilmiştir. Değişen varyans sorununun bulunmadığına ilişkin sıfır hipotezinin reddedilmesi ve ARCH etkisinin bulunduğu tespit edilmesi halinde sıradan

en küçük kareler (SEK) yöntemi ile tahmin edilen modelde değişen varyans sorunu bulunduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Engle, 1979).

Aynı modeller için otokorelasyonun varlığı Ljung-Box Q istatistiklerine göre değerlendirilmiştir. Söz konusu test istatistikleri kullanılarak otokorelasyon sorununun bulunmadığına ilişkin sıfır hipotezinin reddedilememesi durumunda analizlere devam edilebilmektedir.

3.3. GARCH (1,1) Modeli ve Haftanın Günü Etkisi

Çalışmada, getiri serilerine ilişkin Denklem (1) kullanılarak TÜRİB Arpa (TRBARP), TÜRİB Buğday (TRBBGD) ve TÜRİB Mısır (TRBMSR) Endekslerinde haftanın herhangi bir işlem gününde normal üstü getiri elde edilemeyeceğinin araştırılması amaçlanmaktadır.

$$G_t = \lambda_1 * G_{t-1} + \lambda_2 * pazartesi + \lambda_3 * salı + \lambda_4 * çarşamba + \lambda_5 * perşembe + \lambda_6 * cuma \quad (1)$$

Denklem (1)'de yer alan G_t incelenen tarım ürününe ait endeksin getirisini göstermektedir. G_{t-1} , söz konusu getirilerin bir dönem gecikmeli değerini, λ_2 ile λ_6 arasında yer alan katsayılar ise haftanın günlerine ilişkin kukla değişkenlerin katsayılarını göstermektedir. Haftanın günlerine ilişkin katsayılardan en az birinin istatistiksel olarak anlamlı olması durumunda incelenen endeks için haftanın günü etkisinin bulunduğu (anomalinin var olduğu) sonucuna ulaşılmaktadır.

İncelenen endekslerde haftanın günü etkisinin araştırılmasında sıradan en küçük kareler yöntemi kullanılabilmesi için daha önceki başlık kapsamında açıklamaları verilen otokorelasyon ve değişen varyans sorunlarının bulunmaması gerekmektedir. Söz konusu sorunlardan yalnızca değişen varyans sorununun (ARCH etkisi) tespit edilmesi halinde literatürde yaygın bir şekilde kullanılan otoregresif değişen varyans modelleri (ARCH / GARCH tipi modeller) ile anomalilerin varlığı incelenebilmektedir.

ARCH / GARCH türevi modellerde iki denklemlilik bir modelleme kullanılarak değişen varyans sorunu çözülmektedir. Bu kapsamda, ortalama denklemi olarak tahmin edilen Denklem (2) ile birlikte Denklem (3) kapsamında varyans denklemi de elde edilmektedir. ARCH / GARCH türevi modeller değişen varyans sorununu çözmesinin yanında endeks volatilitelerinin modellenmesinde de kullanılmakla birlikte, çalışmanın amacına bağlı olarak yalnızca modelin varsayımlarının sağlanması ölçüğünde değerlendirmelerde bulunulmuştur.

Çalışmada ARCH etkisinin tespit edilmesi durumunda, Engle'in (1982) ortaya koyduğu ARCH modeline göre literatürde daha yaygın olarak kullanılan ve daha başarılı sonuçlar verdiği kabul edilen Bollerslev'in (1986) önerdiği GARCH (1,1) modeli kullanılacaktır. Söz konusu modelde ortalama denkleminin açık formu Denklem (1)'de gösterilmiş olmakla birlikte modelin bir bütün olarak görülmesi amacıyla varyans denklemi ile birlikte kapalı formu Denklem (2)'de verilmiştir.

$$G_t = \lambda_1 * G_{t-1} + \sum_{i=2}^6 \lambda_i * gün_{i-1} \quad (2)$$

Haftanın ilk işlem gününün pazartesi olmasına bağlı olarak, $i=2$ olması durumunda gün pazartesi olacaktır. Haftanın günleri ortalama denkleminde Denklem (1)'e benzer şekilde kukla değişken olarak dahil edilmiştir. kukla değişkenler tanımlanırken, işlem günü haftanın hangi gününe denk geliyorsa 1 ile diğer günler için 0 ile kodlanmaktadır.

Ortalama denklemde haftanın günü etkisinin varlığına ilişkin değerlendirmeler Denklem (1)'de ifade edilen açıklamalar ile aynı şekilde olacaktır. Varyans denklemi ise Denklem (3)'te verilmiştir.

$$\varepsilon_t | \Psi_{t-1} \sim N(0, h_t) \quad h_t = \omega + \alpha \varepsilon_{t-1}^2 + \beta h_{t-1}, \quad \omega > 0, \alpha \geq 0, \beta \geq 0 \quad (3)$$

Denklem (3)'te omega (ω) varyans denkleminin sabit terimini, alfa (α) bir önceki dönemde gelen şokların mevcut dönemdeki volatiliteye etkisini, beta (β) ise bir önceki dönemdeki volatilitenin mevcut dönemdeki volatiliteye etkisini göstermektedir. Çalışma kapsamında, tüm katsayıların sıfırdan büyük olması ile α ve β katsayılarının toplamının 1'den küçük olması koşullarının sağlanması modelin uygulanmasındaki temel varsayımlardır.

Haftanın günü etkisine ilişkin değerlendirmelerde bulunurken, aynı zamanda GARCH (1,1) modeli ile gerçekleştirilen modellemeler sonucunda değişen varyans sorununun ortadan kalkıp kalmadığı da incelenecektir.

Haftanın günü etkisinin incelenmesinde çok sayıda akademik çalışma gerçekleştirilmiş olmakla birlikte, Denklem (2)'nin ortalama, Denklem (3)'ün varyans denklemi olarak verildiği eşitlikler yardımıyla gerçekleştirilen analizler Berument ve Kıymaz (2001) ile Kayral'ın (2019) haftanın günü etkisini GARCH modeli ile araştırdıkları modeller baz alınarak oluşturulmuştur.

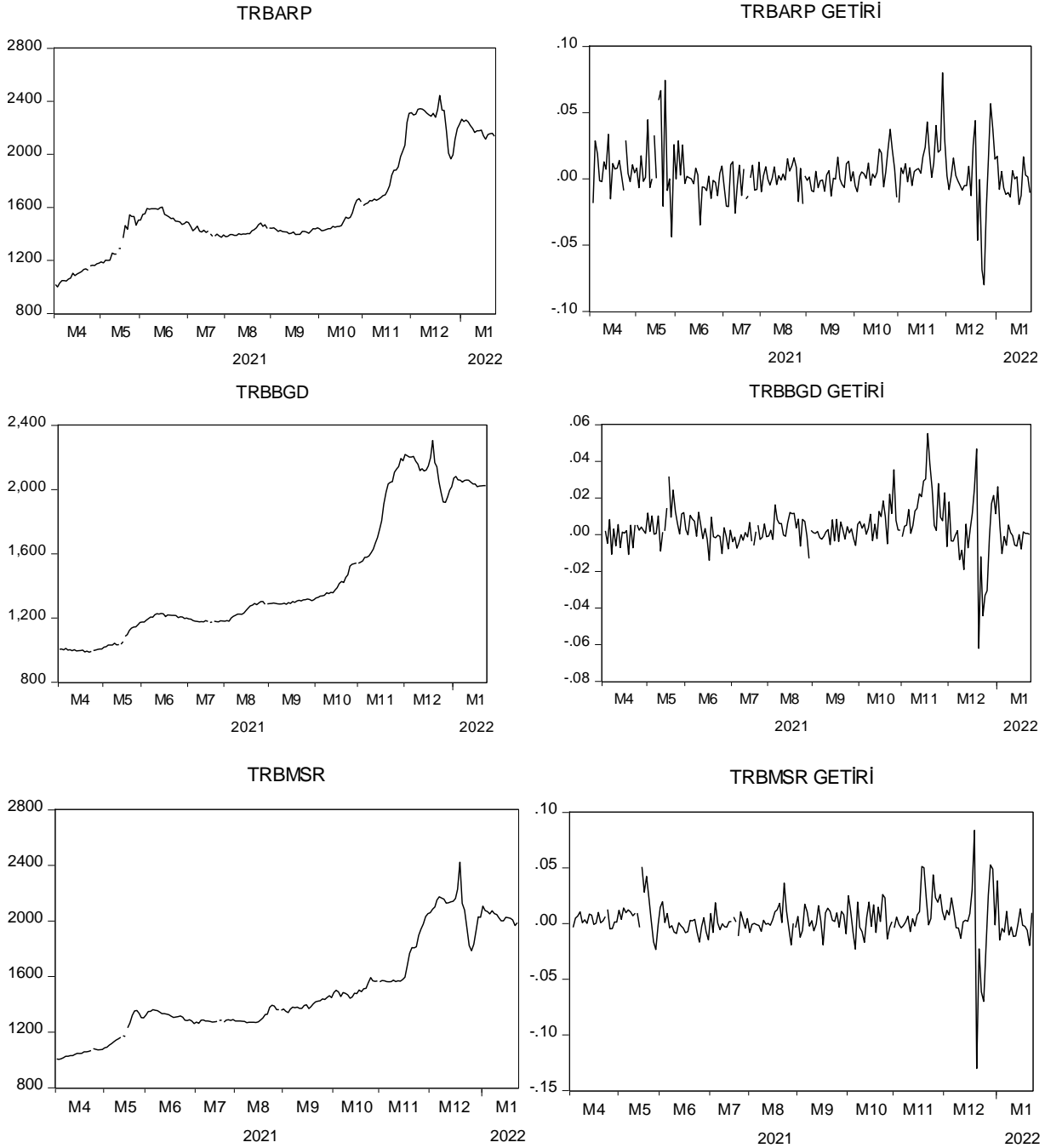
3.4. Veriler

Türkiye Ürün ve İhtisas Borsa A.Ş. kapsamında işlem gören TÜRİB Arpa (TRBARP) endeksi, TÜRİB Buğday (TRBBGD) endeksi ve TÜRİB Mısır (TRBMSR) endeksinde haftanın günü etkisinin incelenmesi amacıyla, endekslerin ilk işlem günü olan 1 Nisan 2021 ile 24 Ocak 2022 arasındaki günlük kapanış fiyatlarından elde edilen getiri serileri kullanılmıştır. Söz konusu veriler Türkiye Ürün ve İhtisas Borsa A.Ş.'nin web sayfasından elde edilmiş, analizler E-views10 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Emtia piyasalarına ilişkin olarak oluşturulan endekslerin kapanış fiyatları kullanılarak Denklem (4)'te yer aldığı şekilde getiriler elde edilmiştir.

$$G_t = \ln \left(\frac{Fiyat_t}{Fiyat_{t-1}} \right) \quad (4)$$

Denklem (4)'te yer alan G_t t gününde endeksin getirisini, $Fiyat_t$ ve $Fiyat_{t-1}$ ise sırasıyla t ve t-1. günlerde incelenen endekslerin kapanış fiyatlarını göstermektedir. Endekslerin kapanış fiyatları ve Denklem (4)'te yer alan eşitlik kullanılarak elde edilen endeks getirileri Grafik 1'de gösterilmiştir.

Grafik 1. Kapanış Fiyatları ve Getiri Serileri (Kaynak: TÜRİB 2022 ve Yazarların Hesaplamaları).

Grafik 1 incelendiğinde 1 Nisan 2021 tarihi itibarıyla işlem görmeye başlayan endekslerin Kasım-Aralık 2021 döneminde Türkiye’de görülen kur şoklarının yaşandığı süreç dışında genel itibarıyla yükselme eğiliminde olduğu tespit edilmiştir. Analiz döneminde şokların yaşandığı dönem haricinde getiri serilerinin istikrarlı ve pozitif değerler aldığı, şokların yaşandığı dönemde ise TÜRİB Mısır (TRBMSR) endeksi başta olmak üzere ciddi bir dalgalanma görüldüğü belirlenmiştir.

Getiri serilerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Tanımlayıcı İstatistikler (Kaynak: Yazarların Hesaplamaları, 2022).

Tanımlayıcı İstatistikler	TRBARP	TRBBGD	TRBMSR
Ortalama	0.0037	0.0035	0.0034
Medyan	0.0020	0.0023	0.0018
Maksimum	0.0801	0.0552	0.0837
Minimum	-0.0799	-0.0612	-0.1302
Std. Sapma	0.0191	0.0124	0.0189
Çarpıklık	0.2992	-0.2064	-1.3386
Basıklık	7.6803	9.5056	17.4076

Tablo 1'e göre analiz döneminde en yüksek ortalama getiri TÜRİB Arpa (TRBARP) endeksinde görülürken, söz konusu endeksi TÜRİB Buğday (TRBBGD) ve TÜRİB Mısır (TRBMSR) endeksleri izlemektedir. Söz konusu dönemde getiriler açısından en yüksek dalgalanmanın ise TÜRİB Mısır (TRBMSR) endeksinde görüldüğü tespit edilmiştir.

4. BULGULAR

Zaman serilerinde önemli varsayımlardan olan durağanlık koşulunun incelenmesinde geleneksel olarak kullanılan genişletilmiş Dickey-Fuller (ADF) ve Philips-Perron (PP) birim kök testlerine ek olarak Elliott-Rothenberg-Stock DF-GLS ve Zivot-Andrews (ZA) tek kırılımlı yapısal birim kök testleri uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Durağanlık Test Sonuçları (Kaynak: Yazarların Hesaplamaları, 2022).

	Testler	TRBARP	TRBBGD	TRBMSR
ADF	Sabitli	-11.2727***	-5.7305***	-11.2847***
	Sabitli ve trendli	-11.2822***	-5.7144***	-11.2638***
PP	Sabitli	-11.2727***	-9.8491***	-11.3523***
	Sabitli ve trendli	-11.2822***	-9.8334***	-11.3314***
DF-GLS	Sabitli	-4.6844***	-5.6967***	-10.6823***
	Sabitli ve trendli	-6.3075***	-5.7344***	-11.0623***
ZA	Sabitli	-8.1434***	-6.4343***	-7.6559***
	Sabitli ve trendli	-8.3574***	-6.3883***	-8.0083***

*** → %1 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 2'de yer alan birim kök testi sonuçlarına göre incelenen üç endeks için de birim kökün bulunduğuna ilişkin (ZA testinde yapısal kırılma ile birlikte) sıfır hipotezi sabitli ve sabitli ve trendli modellerin tümünde reddedilmiştir. Buna göre tüm getiri serileri için durağanlık koşulu sağlanmıştır.

Durağanlık koşulunun incelenmesinin ardından değişen varyans ve otokorelasyon sorunu araştırılmıştır. Bu amaçla, endekslerin getiri serilerinin bağımlı, getirisi serilerinin bir dönem gecikmeli değerleri ile haftanın günlerinin (kukla değişken olarak) bağımsız değişken olarak modele dahil edildiği her bir endeks için sıradan en küçük kareler (SEK) yöntemi ile tahminler gerçekleştirilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. SEK Tahmin, Değişen Varyans ve Otokorelasyon Test Sonuçları (Kaynak: Yazarların Hesaplamaları, 2022).

Parametre	TRBARP	TRBBGD	TRBMSR
$G_{t-1}(\lambda_1)$	0.2245***	0.3937***	0.2367***
Pazartesi (λ_2)	0.0066**	0.0047***	0.0085***
Salı (λ_3)	0.0044	-0.0008	-0.0018
Çarşamba (λ_4)	0.0029	0.0022	0.0035
Perşembe (λ_5)	0.0003	0.0037**	0.0014
Cuma (λ_6)	1.95E-05	0.0006	0.0013
Test İstatistikleri	Değişen Varyans ve Otokorelasyon Testleri		
ARCH-LM (1) - F Değeri	20.8718***	10.8732***	8.2300***
Q (1)	0.1397	2.6710	0.0706

*** → %1 düzeyinde anlamlıdır. ** → %5 düzeyinde anlamlıdır. * → %10 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3'te yer alan sonuçlara göre tüm modellerde getiri serilerinin bir dönem gecikmeli değerleri %1 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş, haftanın günlerine ilişkin katsayıların anlamlılıkları ise endekslere göre farklılık göstermiştir. Haftanın günlerine ilişkin katsayıların değerlendirilerek haftanın günü etkisinin incelenen endeks açısından değerlendirilebilmesi için otokorelasyon ve değişen varyans sorunu bulunmamalıdır.

Endekslere ilişkin modellerde Ljung-Box Q istatistiklerine göre Q(1)'de %1, %5 ve %10 düzeylerinde otokorelasyon sorununun bulunmadığına ilişkin sıfır hipotezi reddedilememiş, söz konusu sorununun bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, incelenen tüm modellerde ARCH etkisinin %1 düzeyinde olduğu, bir başka deyişle sıradan en küçük kareler yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen tahminlerde değişen varyans sorunu bulunduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre, haftanın günü etkisinin çalışma kapsamındaki endeksler açısından incelenebilmesi için GARCH (1,1) modeli kullanılmıştır.

Endekslere ilişkin Denklem (2)'deki ortalama denklemi, Denklem (3)'teki varyans denklemi kullanılarak elde edilen GARCH (1,1) modeli tahmin sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir. Ortalama denklemlerinde, günlere ilişkin katsayılarından bir ya da birden fazlasının istatistiksel olarak %1, %5 ya da %10 düzeyinde anlamlı bulunması durumunda incelenen endekste haftanın günü etkisi bulunduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Varyans denklemlerinde ise GARCH (1,1) modeline ilişkin temel varsayımların sağlanması çalışma kapsamında yeterli olmaktadır.

GARCH (1,1) modeline ilişkin sonuçların verildiği Tablo 4'e göre üç endeks açısından da varyans denklemlerinde yer alan tüm katsayılar sıfırdan büyük, α ve β katsayıları %1, ω katsayıları TÜRB Mısır (TRBMSR) endeksi için %1, diğer endeksler için %5 düzeyinde anlamlıdır. Aynı zamanda, $\alpha + \beta < 1$ koşulu da tüm modellerde sağlanmıştır. Söz konusu varsayımların sağlanmasına ek olarak, GARCH (1,1) modellerine uygulanan ARCH-LM testi sonuçlarına göre değişen varyans sorunu tüm modellerde çözülmüştür. Herhangi bir modelde otokorelasyon sorunu da bulunmamaktadır.

Tablo 4. GARCH (1,1) Modeli Sonuçları (Kaynak: Yazarların Hesaplamaları, 2022).

Ortalama Denklemi			
Parametre	TRBARP	TRBBGD	TRBMSR
$G_{t-1} (\lambda_1)$	0.1879**	0.2467***	0.3763***
Pazartesi (λ_2)	0.0028**	0.0026**	0.0049***
Salı (λ_3)	0.0053**	0.0008	0.0014
Çarşamba (λ_4)	-0.0009	4.83E-05	0.0015
Perşembe (λ_5)	0.0008	0.0037***	-2.21E-05
Cuma (λ_6)	-0.0026	0.0002	0.0019
Varyans Denklemi			
ω	3.61E-05**	1.04E-05**	5.05E-05***
α	0.3908***	0.3944***	0.7623***
β	0.5353***	0.5350***	0.2251***
Test İstatistikleri	Değişen Varyans ve Otokorelasyon Testleri		
ARCH-LM (1) - F Değeri	0.2993	0.5893	0.0045
Q (1)	0.0079	0.0286	0.4014

*** → %1 düzeyinde anlamlıdır. ** → %5 düzeyinde anlamlıdır. * → %10 düzeyinde anlamlıdır.

Modelin uygulanmasına ilişkin tüm ekonometrik varsayımların karşılanmasına bağlı olarak, ortalama denklemlerinde haftanın günü etkisinin değerlendirilmesinin önünde herhangi bir teknik engel kalmadığı değerlendirilmiştir. Buna göre, tüm modellerde getiri serisinin bir dönem gecikmeli değeri %1 veya %5 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Benzer şekilde, tüm endekslerde haftanın en az bir gününde katsayı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

TÜRİB Arpa (TRBARP) endeksinde pazartesi ve salı günlerine ait katsayılar %5, TÜRİB Buğday (TRBBGD) endeksinde pazartesi gününe ait katsayı %5, perşembe gününe ait katsayı %1, TÜRİB Mısır (TRBMSR) endeksinde ise yalnızca pazartesi gününe ait katsayı %1 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Söz konusu günlerde katsayıların pozitif olmasına bağlı olarak yatırımcıların istatistiksel olarak anlamlı bulunan günlerde normal üstü getiri elde edebilecekleri şekilde incelenen tüm endekslerde haftanın günü etkisinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, söz konusu günlerde endeks fiyatlarının oluşumundaki koşullarda büyük şoklar görülmemesi durumunda yatırımcılar normal üstü getiri elde edebilecektir. Bu durum, normal üstü getiri elde etme potansiyelinden yararlanmak isteyen diğer yatırımcıların piyasa etkinliğini artıracak şekilde yatırımlarını söz konusu endekslere yönlendirmeleriyle aşamalı olarak ortadan kalkabilecektir.

5. SONUÇ

2008 Küresel Finans Krizinin ardından küresel ölçekteki ilk şok beklentilerin aksine finans ya da emtia piyasalarından kaynaklanmamış, yaşanan küresel pandemi ile sağlık sektörü üzerinden sisteme entegre çok sayıda gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeyi farklı seviyelerde etkilemiştir. Gelişmiş ülkeler tarafından bile yönetilmesi kolay olmayan bu ölçekteki bir şok çok sayıda ülkenin makroekonomik göstergeleri ile para ve sermaye piyasalarını etkilemiştir. Bu şartlar altında, normal üstü getiri elde etmeyi amaçlayan yatırımcılar gelişmiş ülkelerdeki yatırımlarının bir bölümünü alternatif yatırım araçlarına yönlendirme arayışına girmektedir. Buna göre, özellikle yeni kurulan ve yeterince derinliğe sahip olmayan piyasalar yatırımcılar

açısından riskli olduğu kadar normal üstü getiri elde etme potansiyeli ile bu gibi belirsizlik dönemlerinde daha cazip hale gelmektedir.

Yaşanan pandemi sürecinde birçok gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeye benzer şekilde ülkemizde de gıda sektörüne atfedilen önemin arttığı ve bu kapsamda emtia piyasalarının gelişimi açısından önemli bir adım atılarak sermaye piyasalarında gıda ürünlerine yönelik olarak TÜRİB tarafından 2021 yılının ikinci çeyreğinin başında endeksler oluşturulduğu görülmüştür. Çalışmamız kapsamında, söz konusu endekslerden TÜRİB Arpa (TRBARP), TÜRİB Buğday (TRBBGD) ve TÜRİB Mısır'da (TRBMSR) 01.04.2021 – 24.01.2022 tarihleri arasında haftanın günü etkisinin araştırıldığı bir ampirik çalışma gerçekleştirilmiştir. Böylelikle, henüz yeterli derinliğe erişmemiş söz konusu endekslerde yatırımcılar açısından ilgili anomali kapsamında normal üstü getiri elde etme potansiyelinin varlığı araştırılmıştır.

Çalışma kapsamında incelenen tüm endekslerde haftanın günü etkisinin bulunduğu tespit edilmiştir. TÜRİB Arpa (TRBARP) endeksinde pazartesi ve salı günleri, TÜRİB Buğday (TRBBGD) endeksinde pazartesi ve perşembe günleri, TÜRİB Mısır (TRBMSR) endeksinde ise yalnızca pazartesi gününde normal üstü getiri elde etme potansiyelinin bulunduğu ve bu yönüyle haftanın günü etkisinin görüldüğü ortaya koyulmuştur. Çalışmada elde etmiş olduğumuz sonuçlar değerlendirildiğinde tüm endekslerde özellikle pazartesi gününden kaynaklanan bir anomali bulunması, hafta sonunda borsaların işlem görmemesine bağlı olarak söz konusu günlerdeki gelişmelerin piyasaların pazartesi günü açılmasıyla birlikte fiyatlara yansımaları ile açıklanabilmektedir. Elde edilen bu sonuç, haftanın günü etkisi bulunan farklı endeks ya da yatırım araçlarına ilişkin Cross (1973), French (1980), Kıvılcım vd. (1997), Atakan (2008), Liew vd. (2008), Caporale ve Zakirova (2017), Anjum'un (2020) çalışmaları ile örtüşmektedir. Ayrıca yine farklı endeksler için gerçekleştirilen Muradoğlu ve Oktay (1993) ve Kayral'ın (2019) çalışmalarında TÜRİB Arpa (TRBARP) endeksine benzer şekilde salı günleri, Aktaş ve Kozanoğlu'nun (2007) çalışmasında ise TÜRİB Mısır (TRBMSR) endeksine benzer şekilde perşembe günleri anomali bulunduğu tespit edilmiştir.

Çalışmada anomali tespit edilen günlerde yatırımcıların normal üstü getiri elde etme potansiyellerinin diğer yatırımcılar tarafından görülmesiyle endekslerdeki işlem hacminde artış görülmesi ve piyasanın Coutts ve Sheikh (2002), Güneysu ve Yamak (2011), Mitra ve Khan (2014), Arı ve Yüksel (2017), Güneş'in (2021) çalışmalarındaki bulgulara benzer şekilde daha etkin hale gelmesi beklenmektedir. Bunun sonucunda aşamalı olarak elde edilen normal üstü getirinin ortadan kalkacağı, piyasalardaki gelişmelerin endeks fiyatlarına piyasa etkinliğini bozmayacak şekilde yansıtacağı değerlendirilmiştir. Piyasa etkinliğinin tesis edilme sürecinin hızlandırılması ve yatırımcıların korunması amacıyla, TÜRİB'in 6362 sayılı Sermaye Piyasası Kanunu, 5174 sayılı Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Odalar ve Borsalar Kanunu ile söz konusu kanunlarla ilgili yönetmelik, tebliğ ve yönergelerle ilişkin hükümleri eksiksiz bir şekilde uygulaması tavsiye edilmektedir.

Çalışmaya konu olan endekslere ilişkin benzer bir çalışma gerçekleştirilmemiş olması nedeniyle, bu anlamda doğrudan bir karşılaştırma yapılamamaktadır. Çalışmanın bir diğeri kısıtı ise endekslerin yayınlandığı ilk tarihin 1 Nisan 2021 yılı olması nedeniyle veri setinin benzer çalışmalarla kıyaslandığında göreceli olarak sınırlı olmasıdır. İleri dönemlerde, veri setinin genişlemesi ile söz konusu endekslerin haftanın günü etkisine ek olarak farklı anomaliler açısından da çok sayıda akademik çalışmaya konu olacağı ve yatırımcılar tarafından yakından izleneceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Aktas, H., & Kozanoğlu, M. (2007). Haftanın günleri etkisini İstanbul Menkul Kıymetler Borsası'nda GARCH modeli ile test edilmesi. *Finansal Politik & Ekonomik Yorumlar Dergisi*, 44(514), 37-45.
- Alexakis, P., & Xanthakis, M. (1995). Day of the week effect on the Greek stock market, *Applied Financial Economics*, 5, 43 – 50.
- Anjum, S. (2020). Impact of market anomalies on stock exchange: a comparative study of KSE and PSX. *Future Business Journal*, 6(1), 1-11.
- Atakan, T. (2008). İstanbul Menkul Kıymetler Borsası'nda haftanın günü etkisi ve ocak ayı anomalilerinin ARCH-GARCH modelleri ile test edilmesi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 37(2), 98-110.
- Aydoğan, K., & Booth, G. G. (2003). Calendar anomalies in the Turkish foreign exchange markets. *Applied Financial Economics*, 13(5), 353-360.
- Berument, H., & Kıymaz, H. (2001). The day of the week effect on stock market volatility. *J. Econ. Finan.* 25(2), 181-193.
- Berument, H., Coskun, M. N., & Sahin, A. (2007). Day of the week effect on foreign exchange market volatility: Evidence from Turkey. *Research in International Business and Finance*, 21(1), 87-97.
- Bollerslev, T. (1986). Generalized autoregressive conditional heteroskedasticity. *Journal of Econometrics*, 32, 307-327.
- Brooks, C., & Persaud, G. (2001) Seasonality in Southeast Asian stock markets: some new evidence on day-of-the-week effects. *Applied Economics Letters*, 8, 155 – 158.
- Caporale, G.M., & Plastun, A. (2017). Calendar anomalies in the Ukrainian stock market. *Invest. Manag. Financ. Innov. Int. Res. J.*, 14(1) (2017), 104-114.
- Caporale, G. M., & Zakirova, V. (2017). Calendar anomalies in the Russian stock market. *Russian Journal of Economics*, 3, 101-108.
- Caporale, G.M., & Plastun, A. (2019). The day of the week effect in the cryptocurrency market. *Finance Research Letters*, 31, 258-269.
- Coutts, A., & Sheikh, M.A. (2012). The anomalies that aren't there: the weekend, january and preholiday effects on the all gold index on the Johannesburg Stock Exchange 1987-1997. *Applied Financial Economics*, 12(12), 863-871.
- Cross, F. (1973). The behaviour of stock prices on fridays and mondays. *Financial Analysts Journal*, 29(6), 67-69.
- Décourt, R.F., Chohan, U.W., & Perugini, M.L. (2017). Bitcoin returns and the monday effect. *La Rentabilidad De Bitcoin Y El Efecto Lunes*, 16(2), 4-14.
- Dickey, D. A., & Fuller, W.A. (1981). Likelihood ratio statistics for autoregressive time series with a unit root. *Econometrica*, 49(4), 1057-1072.

- Elliott, G., Rothenberg, T., & Stock, J. H. (1996). Efficient tests for an autoregressive unit root. *Econometrica*, 64, 813-836.
- Engle, R. F. (1979). A general approach to the construction of model diagnostics based upon the lagrange multiplier principle. *The Warwick Economics Research Paper Series 156*, University of Warwick.
- Engle, R. F. (1982). Autoregressive conditional heteroskedasticity with estimates of the variance of United Kingdom inflation. *Econometrica*, 50(4), 987-1007.
- Ergül, N., Dumanoğlu, S., & Akel, V. (2008). İMKB’de günlük anomaliler. *Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 25(2), 601-629.
- Eyüboğlu, K., & Eyüboğlu, S. (2016). BİST sektör ve alt sektör endekslerinde ay içi, ay dönümü ve yıl dönümü anomalilerin araştırılması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 11(2), 143-158.
- Eyüboğlu, K. (2017). *Dünya borsalarında takvimsel anomaliler*. Celepler Matbaacılık Basım Yayın ve Dağıtım.
- Fama, E. F. (1965). The behaviour of stock market prices. *Journal of Business*, 38(1), 34-105.
- Fama, E.F. (1970). Efficient capital markets: a review of theory and empirical work. *The Journal of Finance*, 25(2), 383-417.
- French, K. (1980). Stock returns and the weekend effect. *Journal of Financial Economics*, 8(1), 55-69.
- Güneş, H. (2021). Haftanın günü ve ocak ayı anomalilerinin BIST 100 ile KAT 30 endekslerinde tespiti. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 236-248.
- Güneysu, F., & Yamak, N. (2011). İMKB’de haftanın günü etkisinin kriz dönemleri için araştırılması. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar Dergisi*, 48(560), 33-44.
- Jaffe, J., & Westerfield, R. (1985). The week-end effect in common stock returns: The international evidence. *The Journal of Finance*, 40(2), 433-454.
- Jeban, K., & Chen, S. (2017). Examining anomalies in Islamic equity market of Pakistan. *Journal of Sustainable Finance & Investment*, 7(3), 275-289.
- Kayral, İ. E. (2019). Benelüks ülke borsalarında haftanın günü ve ay dönümü anomalilerinin test edilmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (5), 317-328.
- Kıvılcım, M., Muradoğlu, G. ve Yazıcı, B. (1997). İstanbul Menkul Kıymetler Borsası’nda haftanın günleri etkisi. *İMKB Dergisi*, 1-4, 15-25.
- Kohli, R.K. (2012). Day-of-the-week effect and january effect examined in gold and silver metals. *Insurance Markets and Companies*, 3(2), 21-26.
- Konak, F., & Kendirli, S. (2014). Küresel Finans Kriz sürecinde BİST 100 Endeksi’nde haftanın günleri etkisinin analizi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 19(2), 275-286.
- Liew, V.K., Chia, R.C., Syed, K.W., & Syed, A. W. (2008). Day-of-the-week effects on selected East Asian stock markets. *Economics Bulletin Accessecon*, 7(5), 1-8.

- Mitra, P., & Khan, G. S. (2014). An analysis of day of the week and intraday effects in the Indian Stock Market: evidence from National Stock Exchange. *Journal of Contemporary Issues in Business Research*, 3(3), 115-127.
- Muradoğlu, G., & Oktay, T. (1993). Hisse senedi piyasasında zayıf etkinlik: takvim anomalileri. *Hacettepe Üniversitesi İİBF Dergisi*, 11, 51-62.
- Nath, G., & Dalvi, M. (2004). Day of the week effect and market efficiency-evidence from Indian equity market using high frequency data of National Stock Exchange. *The ICFAI Journal of Applied Finance*, 11(2), 5-25.
- Phillips, P. C., & Perron, P. (1988). Testing for a unit root in time series regression. *Biometrika*, 75(2), 335-346.
- Poshakwale, S. (1996). Evidence on weak form efficiency and day of the week effect in the Indian Stock Market. *Finance India*, 10(3), 605-616.
- Raj, M., & Kumari, D. (2006). Day-of-the-week and other market anomalies in the Indian stock market. *International Journal of Emerging Markets*, 1(3), 235-246.
- Türkiye Ürün İhtisas Borsası (TÜRİB) (2021). <https://www.turib.com.tr>.
- Zivot, E., & Andrews, K. (1992). Further evidence on the great crash, the oil price shock, and the unit root hypothesis. *Journal of Business and Economic Statistics*, 10(3), 251-270.



Araştırmacı Olarak Öğretmenler: Araştırma Yeterlikleri, Engelleri, Algıları ve Araştırmadan Bekledikleri Yararlar

Teachers as Researchers: Their Research Competencies Obstacles Conceptions and Expected Research Benefits

Necla Ekinci^{1*}

C. Ergin Ekinci²

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹ Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Assoc. Prof., Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey
nekinci@mu.edu.tr

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-9953-5862>

² Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Prof., Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey
EEKINCI@mu.edu.tr

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-1474-2481>

Makale geliş tarihi / First received : 22.01.2022

Makale kabul tarihi / Accepted : 30.03.2022

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

1- Araştırmacılar çalışmaya eşit katkıda bulunmuşlardır.

2- Bu çalışma 14-17 Nisan 2021 tarihlerinde düzenlenen IV. Uluslararası Felsefe, Eğitim, Sanat ve Bilim Tarihi Sempozyumu'nda sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

3- Makalemizde etik kurulu izni alınmasını gerektiren bir durum yoktur. (Araştırmanın verileri 2018-2019 Bahar yarıyılında toplanmıştır. Araştırmanın verileri 2020 yılı öncesinde toplanmış olduğundan ULAKBİM 2020 değerlendirme ölçütlerine göre "etik kurul izni gerektiren çalışmalar" kapsamında yer almamaktadır)

4- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 13%

Atf bilgisi / Citation:

Ekinci, N., & Ekinci, C. E. (2022). Araştırmacı olarak öğretmenler: Araştırma yeterlikleri, engelleri, algıları ve araştırmadan bekledikleri yararlar. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 477-498.

ÖZ

Araştırma yeterliği tüm profesyonel meslekler için önemli görülen ortak bir yeterliktir. Uzun zamandır araştırma yeterliği öğretmenlik mesleğinin temel yeterlik alanlarından birisi olarak görülmektedir. Bu çerçevede araştırmacının temel amacı öğretmenlerin araştırma yapma yetkinliklerini, araştırma yapma ve yapılan araştırmalardan yararlanma durumlarını, araştırma engellerini ve anlayışlarını incelemektir. Tarama modelinde desenlenmiş nicel bir araştırma olan çalışmanın örneklemini 214 lise öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçeğin 2018-2019 Bahar yarıyılında örnekleme uygulanmasıyla elde edilmiştir. Araştırmanın temel sonuçları şöyledir: Öğretmenlerin yaklaşık yarısı son üç yıl içinde öğretim süreçlerini, sınıf uygulamalarını geliştirmek, karşılaştıkları sorunları çözmek amacıyla araştırma yapmışlardır. Öğretmenlerin araştırma yapma yetkinlikleri ve engelleri orta düzeydedir. Öğretmenler öğretmenlerin araştırma yapmasını kendileri ve öğrencileri için yüksek düzeyde yararlı bulmaktadırlar. Öğretmenler akademik yayın üretmeye dönük geleneksel araştırmaları daha kesin biçimde araştırma olarak nitelendirirken, okul ve sınıf sorunlarına dönük araştırmaların araştırma olduklarından emin görünmemektedirler. Gerek hizmet öncesinde gerekse hizmet içinde araştırmacı öğretmen yetiştirme ve geliştirmeye yönelik politikaların oluşturulmasında bu sonuçların dikkate alınması katkı sağlayabilir.

Anahtar kelimeler

Araştırmacı öğretmen, öğretmenlerin araştırma yeterlikleri, araştırma engelleri, araştırma anlayışları, araştırmadan beklenen yararlar.

ABSTRACT

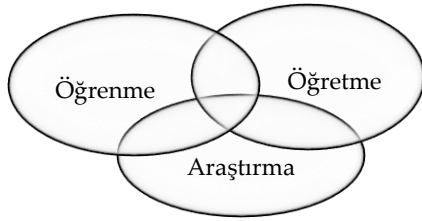
Research competency is a common qualification for all professional occupations. Research competence has been regarded as one of the core qualifications of the teaching profession for a long time. Within this context, the main purpose of the study is to examine teachers' research competencies, their benefits from research, research obstacles and their conceptions of research. The sample of the study, which is a quantitative research designed in survey model, consists of 214 high school teachers. The data of the study was obtained through the administration of the scale developed by the researchers to the sample group in the 2018-2019 Spring semester. The main results of the study are as follows: Nearly half of the teachers have conducted research in the last three years in order to improve their teaching processes, classroom practices and solve the problems they encountered. Teachers' research competencies and obstacles are moderate. Teachers find that teacher research is highly beneficial for themselves and their students. While teachers characterize research done with conventional notions for producing academic publications more precisely as research, they do not seem confident that research on school and classroom problems is research. Considering these results can contribute to the development of policies for educating teachers as researchers during their pre-service and in-service education.

Keywords

Teachers as researchers, teachers' research competencies, research obstacles, research conceptions, benefits from research.

GİRİŞ

Profesyoneller eylemlerini belirli yeterliklere dayalı olarak gerçekleştirmek durumundadırlar. Araştırma yeterliği tüm profesyonel meslekler için önemli görülen ortak bir özelliktir. Profesyonel bir meslek olarak öğretmenliğin de belirli yeterliklere dayalı olarak gerçekleştirmesi bir zorunluluktur. Bu çerçevede, araştırma yeterliğinin öğretmenlik mesleğinin temel yeterlik alanlarından birisi olarak görülmesi gerektiği düşüncesi uzun zamandır uluslararası düzeyde kabul gören bir konudur (Darling-Hammond, 1999; Gore & Morrison, 2000; Kemmis, 2001; Potter, 2001; Rogers, 2002; Selvi, 2010). Öğretmenlerin araştırmacı nitelikleri taşıması onların profesyonelliğinin de önemli bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Öğretmenlerin hem farklı düzeylerde araştırma üreticisi hem de tüketicisi



Şekil 1. Öğrenme, öğretme ve araştırma etkileşimi

olmaları okulların geliştirilmesi ve nitelikli bir öğrenme ve öğretme süreci bakımından önemlidir. Öğrenmenin, öğretme, öğrenme ve araştırma etkinliklerinin etkileşiminin bir sonucu olarak görülmesi gerekir (Crawford & Adler, 1996) (Şekil 1).

Birçok ülke (örneğin, Finlandiya, Hollanda, Singapur) eğitimi geliştirmede araştırmayı odak noktası olarak görmekte ve öğretmeni bir araştırmacı gibi yetiştirmeye çalışmaktadır (von

Ahlefeld, 2017). Böylece sorunların oluştuğu çevrenin bir parçası olarak öğretmenlerin uygulamada karşılaşılan sorunlara daha etkin çözümler geliştirilebilmeleri, kuram ve uygulama arasındaki boşluğun doldurulması amaçlanmaktadır. Ayrıca, eğitim sistemlerini etkileyen günümüzdeki hızlı gelişmelere uyum sağlamak, onlarla baş etmek ve onlardan yararlanmak araştırmaya dayalı bilgi üretmeyi ve kullanmayı bir zorunluluk haline getirmiştir.

Alanyazında öğretmenlerin araştırmacı bir rol üstlenerek süreçte yer almalarının pek çok olumlu yararlarının olduğu ortaya konmuş durumdadır. Araştırmacı öğretmen olmak öğretmenlerin okula ve kendi mesleki uygulamalarına ilişkin farkındalık geliştirebilmelerine, uygulamada karşılaştıkları sorunlara daha etkin çözümler bulabilmelerine olanak sağlar (Fueyo & Koorland, 1997; Kemmis, 2001; Keyes, 1999; Rogers, 2002). Araştırmacılık rolü öğretmenlerin kendilerini kendi çabalarıyla mesleki olarak güçlendirmesi olarak da görülebilir. Çünkü sürekli mesleki gelişim ve etkili öğretim uygulamaları arasında bağ kurmada araştırmacı öğretmenlik önemli rol oynamaktadır (Cross, 1987; Goodlad, 1999). Öğretmenler araştırma yaptıklarında öğrenen öğretmene, sınıfları da öğrenmenin gerçekleştiği yere dönüşmektedir (Keyes, 1999). Öğretmenlerin araştırmacı olması öğrenci performansında iyileşme, veriye dayalı olarak öğretim sürecini gözden geçirme, öğretim uygulamalarını eleştirel gözle değerlendirme, öğretimde yenilikçi yaklaşımları işe koşma, sonuçları daha nesnel olarak çözümlenme ve değerlendirme (Grimmett, 1996; Caro-Bruce & Zeichner, 1998; Torres, 2001; Welch & Chisholm, 1994), sınıf uygulamalarında nelerin daha etkili olduğunu belirleyebilme, öğretim materyallerini daha iyi değerlendirebilme (O'Connor, Greene & Anderson 2006; Ulla, 2017), öğretimin iyileştirilmesi sorumluluğunu üstlenme (Morales, 2016) fırsat ve olanakları sunmaktadır. Ayrıca, okul ve sınıf düzeyinde araştırmalarda yer alan öğretmenlerin öğretime ilişkin özgüvenlerinin, çeşitli akademik

konularda bilgilerinin ve öğretmenlik motivasyonlarının artacağı ileri sürülmektedir (Borg, 2014). Araştırma yapmalarının bir yansıması olarak, öğretmenlerin öğrencilerine ve kendi öğretim beceri, yöntem, teknik, stil ve stratejilerine ilişkin bakış açılarının genişleyeceği ve derinleşeceği ileri sürülmektedir (Borg, 2014; Burns, 2010; Hong & Lawrence, 2011). Araştırmacı öğretmen olmanın değişen öğretim programlarını hayata geçirirken karşılaşılan sorunlara çözüm getirme, program geliştirme çalışmalarına veri kaynağı oluşturma, eğitim sürecinde karşılaşılan sorunları belirleme ve çözümüne dönük birincil elden veri sağlama gibi çeşitli katkılarının olacağı öngörülmektedir (Ekiz, 2003a,b). Araştırmacı öğretmenlik rolünün öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyerek (Cain & Milovic, 2010; Hine, 2013; Mahani, 2012; Stewart, 2013; West, 2011;) öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesine katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu nedenle öğretmenleri araştırmacı olarak geliştirmeye yönelik yapılacak destekleri bir öğretmen geliştirme stratejisi olarak görmek gerekir (Borg, 2014).

Öğretmenlerin çeşitli nedenlerle araştırmacılık rolünü yeterince yerine getirmediğine ilişkin değerlendirmeler söz konusudur. Geleneksel olarak birçok ülkede öğretmen yeterliklerinin öğreticilik rolü kapsamında görülmesi, öğretmenleri ağırlıklı olarak sınıftaki öğreticilik rolüne odaklanmaya yöneltmektedir. Öğretmen yeterlikleriyle ilgili birçok çalışmada da öğretmenlerin öğreticilik rolünün odak noktası yapılmış olduğu görülmektedir (Selvi, 2010). Bu bakış açısının bir sonucu olarak çoğu öğretmen araştırma yapmanın kendi görevleri olmadığını düşünmekte, araştırma yapma gereği duymamakta ve yapılanlara da yeterince ilgi göstermemektedir (Dehghan & Sahragard, 2015). Bu durum öğretmenlerin araştırma yapma ve mesleki etkileri konusunda olumsuz tutuma sahip olmalarına yol açabilmektedir (Borg, 2014).

Öğretmenlerin araştırma yapmayı sürekli mesleki gelişim ve profesyonelleşme için bir etmen olarak görmelerine karşın, bunun öğretimlerini etkilemek zorunda olmadığı düşüncesine sahip olabilmektedirler (Cain & Milovic, 2010). Yapılan bir çalışmada öğretmen adayları araştırma sonuçlarından yararlanmanın öğretmenlerin mesleki gelişimi bakımından yararlı olacağını düşünmelerine karşın, araştırma yapmalarının gerekli olmadığını düşündükleri belirlenmiştir (Küçüköğlü, Taşgın & Çelik, 2013). Başka bir çalışmada ise, öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarının amacının ne olması gerektiği, ne amaçla yapıldığı, kimler tarafından yapılması gerektiği gibi konularda net bir bakış açına sahip olmadıkları görülmüştür (Ekiz & Yiğit, 2012). Böyle bir anlayışa sahip olmak okul ve sınıf temelli araştırmaların yapılması bakımından önemli bir engel oluşturmaktadır. Hâlbuki araştırmacı öğretmenlik rolü ile öğretmenlerin akademik nitelikli, yayın amaçlı ve kapsamlı araştırma yapmalarından çok, okul ve sınıf temelli araştırmalar yapmalarına daha fazla önem atfedilmektedir. Bu durum öğretmen araştırmasının iyi anlaşılmasını gerektirir. Borg (2014) öğretmen araştırmalarını öğretmenler tarafından, kendi çalışma ortamlarında, kendi mesleki gelişimlerini sürdürmek (kendilerini, öğretim uygulamalarını ve öğrencilerini anlamak, öğretme-öğrenme sürecini geliştirmek vb.) amacıyla yaptıkları araştırmalar olarak tanımlamaktadır.

Araştırmacı öğretmen yeterliklerine sahip olma yanında, istenildiğinde bu yeterlikleri işe koşabilmeyi mümkün kılacak araştırma ortam ve olanaklarının olması da önemlidir. Öğretmenlerin araştırmacılık rolünü etkin biçimde oynamalarını engelleyen durumlara bakıldığında ders yükü fazlalığı, zaman sınırlılığı (Banegas, 2018; Potter, 2001), okulda araştırmaya önem atfedilmemesi, okuldaki yönetsel sorumluluklar, deneyim eksikliği (Potter,

2001), yabancı dil yetersizliği, (Morales, 2016; Kutlay, 2013; Potter, 2001), finansal destek yokluğu (Norasmah & Chia, 2016; Yıldırım & diğerleri, 2014) ilk sıralarda yer alan engeller olarak ortaya çıkmaktadır.

Buraya kadar ele alınan engeller öğretmenlerin araştırma yetkinliklerine yeterince sahip olmamalarının dolaylı bir sonucu da olabilir. Araştırma yetkinliği yetersizse bu engellerin kaldırılması da araştırmacı öğretmenlere sahip olmak için yeterli olmayacaktır. Bu nedenle araştırmacı öğretmen olmanın en önde gelen engeli öğretmenlerin araştırma yetkinliklerinin (araştırma yapma, yararlanma becerileri ve araştırma okuryazarlığı, araştırma yönelimi, vb.) yetersizliğidir. Öğretmenlerle yapılan birçok çalışma, öğretmenlerin araştırma yapma ve yapılan araştırmalardan yararlanma eğiliminde olsalar bile, çoğu zaman araştırma yetkinliklerinin sınırlılığının onların araştırmacı öğretmen rolünü oynamalarını engellediğini ortaya koymaktadır. Bu sınırlılık öğretmenlerin sahip oldukları yeterlikleri kendi mesleki gelişimlerine, öğretme ve öğrenme sürecine yansıtamama şeklinde kendini göstermektedir (Büyüköztürk, 1999; Vásquez, 2008). Öğretmenlerin araştırma yetkinliklerinin düzeyi hizmet öncesi öğretmen eğitiminde alınan araştırma eğitimi ile yakından ilişkilidir. Bu eğitimin yalnızca kuramsal düzeyde değil, öğretme ve öğrenme sürecinde doğrudan işe koşulabilecek uygulamalı araştırma yaşantıları geçirmeyi olanaklı kılan bir eğitim olması gerekir (Koichu & Pinto, 2018). Uygulamalı araştırma eğitiminin daha iyi sonuçlar verebileceği farklı çalışmalarla gösterilmiştir. Örneğin, Saka'nın (2009) çalışması hizmet öncesi öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarının alan çalışması projesi yürütmelerinin onların araştırma becerilerinin gelişimine anlamlı düzeyde katkıda bulunduğunu göstermiştir.

Öğretmen eğitimi içinde araştırma eğitimine atfedilen önem ve uygulama biçimi dönemlere ve öğretmen eğitimi programlarına göre farklılık göstermektedir. Türkiye'deki öğretmen eğitimine bu bağlamda bakıldığında, öğretmenlerin araştırma yeterlikleri bazı dönemlerde hem genel öğretmen yeterlikleri arasında yer almış hem de öğretmen yetiştirme programlarında yeterlik oluşturmaya yönelik ders konmuştur. 2006 yılında yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) öğretmen genel yeterlikleri kapsamında öğretmenler için bilimsel araştırma yapmaya istekli olmaları, öğrenme-öğretme sürecini iyileştirmek ve okulun gelişimine katkı sağlamak için eylem araştırmaları yapma, veri analizi yapabilme ve bunun için uygun istatistik tekniğini seçebilme gibi performans göstergeleri konmuştur (MEB 2006). Ancak 2017 yılında yeniden düzenlenen MEB'in öğretmen genel yeterlikleri arasında araştırma yeterliği ayrı bir yeterlik alanı olarak yer almamaktadır (MEB, 2017a). Mevcut öğretmen yeterlikleri dikkate alındığında, öğretmenleri istihdam eden MEB'in araştırmacı öğretmen talebinin olmadığı sonucuna varılabilir. Ancak MEB'in mevcut hizmet içi eğitim programları incelendiğinde öğretmenlerin araştırma becerilerinin geliştirilmesine yönelik pek çok kurs ve seminer olduğu görülmektedir. Araştırmacı Öğretmen Modeli Kursu (30 saat) ve Proje Danışmanlığı Semineri (15 saat) doğrudan öğretmenlerin araştırma yeterliklerini geliştirmeye dönük etkinliklere örnek olarak verilebilir (MEB, 2022) Yine MEB'in öğretmen yeterlikleriyle aynı yıl yayınladığı Öğretmen Strateji Belgesi'nde (2017-2023) (MEB 2017b) öğretmenlerin bilimsel çalışmalara katılmasının sağlanması adaylık sürecinden itibaren öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim faaliyetlerinin niteliğini artırma hedefi kapsamında yer alan bir eylem olarak yer almaktadır. Dolayısıyla mevcut öğretmen yeterlikleri arasında yer almasa bile, bu örnekler MEB'in hem politika hem de uygulama olarak öğretmenlerin araştırma yeterliklerine önem atfettiğini ve bunu hizmet-içi eğitim yoluyla gerçekleştirmeye çalıştığını göstermektedir.

Mevcut öğretmenlerin araştırma yeterliklerinin güncellenmesi ve geliştirilmesi kadar, öğretmenlerin temel araştırma yeterlikleriyle donanmış olarak sisteme girmelerini sağlamak da son derece önemlidir. Temel araştırma yeterliklerinin kazandırılması hizmet öncesi öğretmen eğitimi sağlayan kurumların sorumluluğundadır. Öğretmen eğitimi politikalarını MEB ile işbirliği yaparak belirlemek Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK), bu kapsamda oluşturulan politikaları uygulamaya dönüştürmek eğitim fakültelerinin görevidir. Öğretmen yeterlikleri öğretmen eğitimi programlarının hazırlanmasında bu kurumlar için referans çerçevesi oluşturur. Öğretmen yeterlikleri arasında araştırma yeterliğinin bir yeterlik alanı olarak yer alması dolaylı olarak öğretmen eğitiminden sorumlu kurumlara yönelik bir talep anlamına gelir. Bu çerçevede mevcut öğretmen genel yeterlikleri arasında araştırma yeterliğinin bir yeterlik alanı olarak yer almamış olması bir eksiklik olarak görülebilir. Bununla birlikte, 2018-2019 öğretim yılında Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından uygulamaya konulan mevcut hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında (YÖK, 2018) bu amaca yönelik Eğitimde Araştırma Yöntemleri adlı zorunlu bir dönem süreli ve haftada iki saatlik bir dersin yer almış olması, araştırma yeterliğinin öğretmenler için bir gereklilik olarak görüldüğünün bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Ancak iki saatlik bir ders ile kapsamlı bir araştırma yeterliği geliştirilmesinin zorluğu ortadadır. Ayrıca, öğretmen eğitimi programlarındaki diğer derslerin içeriklerine bakıldığında da araştırma yeterliğinin geliştirilmesine katkıda bulunacak bir anlayış görülmemektedir.

Hizmet öncesi durum yanında, hizmet içindeki öğretmenlerin araştırma yeterliklerine ilişkin durumun bilinmesi bu konuda yapılacak çalışmalar ve politika kararları için veri sağlaması bakımından önemlidir. Ancak, öğretmenlerin araştırma yeterliğinin olup olmadığına, öğretmenlerin eğitim araştırmalarından yararlanma, yapılan araştırmalara katılma, araştırma engellerine ve araştırma algılarına ilişkin az sayıda güncel çalışma bulunmaktadır. Sadıç'ın (2019), Uzunöz & Meydan'ın (2017) Baş'ın, (2017) ve Yıldırım & diğerlerinin (2014) çalışmaları bu kapsamdaki güncel çalışmalara örnek verilebilir. Sadıç'ın (2019) çalışmasında lise öğretmenlerinin araştırma yetkinliklerinin orta düzeyin üzerinde olduğu, araştırmacı olmaya ilişkin tutumlarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Uzunöz ve Meydan'ın (2017) çalışması öğretmenlerin bilimsel araştırma süreç becerileri inançlarının düşük düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Baş'ın (2017) çalışmasında öğretmenlerin çok azının eğitim araştırmalarını izlediği ancak eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarının olumlu yönde yüksek olduğu belirlenmiştir. Yıldırım ve diğerlerinin (2014) çalışması ise öğretmenlerin çok azının (%10) düzenli olarak eğitim araştırmalarını izlediğini, izleyenlerin de araştırmaları anlamakta zorlandıklarını ve mesleki uygulamalarına yeterince yansıtamadıklarını ortaya koymuştur. Güncel diğer çalışmalar ise, daha çok öğretmen adayları ile yapılan ve çoğunlukla araştırma yöntemleri dersleri kapsamında öğretmen adaylarının derse ve/veya araştırmaya yönelik algılarını, beklenti ve tutumlarını belirlemeye yönelik çalışmalardır. Akgün (2012), Karamustafaoglu ve Meşeci (2021), Ayaydın & Kurtuldu (2010), Aşıroğlu (2016) Kurt, İzmirli, Fırat ve İzmirli (2011), Polat (2014) ve Akhan & Demirezen'in (2020) çalışmaları öğretmen adayı öğrencilerle yapılan çalışmalara örnek olarak verilebilir. Öğretmen adayı öğrencilerin araştırma yöntemleri dersine yönelik tutum ve beklentilerinin ve bilimsel araştırmaya yönelik algı ve tutumlarının olumlu olduğu bu çalışmaların ulaştığı ortak sonuçlardır.

Bu çalışmada ise öğretmenlerin araştırma yeterliklerinin, araştırmalara katılma ve yararlanma durumlarının belirlenmesi yanında, öğretmenlerin araştırma engellerinin, araştırmayı nasıl kavramsallaştırdıklarının, okula ve sınıfa dönük araştırmaları nasıl değerlendirdiklerinin

belirlenmesi amaçlanmaktadır. Alanyazında öğretmenlerin araştırma yeterliklerine, araştırmalara katılma ve yararlanma durumlarına ilişkin çalışmalara az da olsa rastlanmakla birlikte, öğretmenlerin araştırmayı nasıl kavramsallaştırdıklarına, okula ve sınıfa dönük araştırmaları nasıl değerlendirdiklerine ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışma bu kapsamda sağladığı bilgiler bakımından önemli görülebilir.

Bu çerçevede çalışmanın temel amacı öğretmenlerin araştırma yapma yetkinliklerini, yapılan araştırmalardan yararlanma durumlarını ve araştırma algılarını belirlemektir. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin araştırma yapma ya da yapılan araştırmalara katılma ve yapılmış araştırmalardan yararlanma durumu nedir?
2. Öğretmenlerin araştırma yetkinlikleri ne düzeydedir?
3. Öğretmenler, öğretmenlerin araştırma yapmasının ya da yapılan araştırmalara katılmasının yararlarını nasıl değerlendirmektedirler?
4. Öğretmenler, öğretmenlerin araştırma yapma engellerini nasıl değerlendirmektedirler?
5. Öğretmenlerin araştırma yetkinlikleri, araştırma yapmanın ya da yapılan araştırmalara katılmanın yararları ve araştırma yapma engellerine ilişkin görüşleri cinsiyet, okul türü, eğitim düzeyi ve hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Öğretmenler araştırmayı nasıl kavramsallaştırmaktadırlar?

YÖNTEM

Bu çalışma tarama modelinde desenlenmiş nicel bir araştırmadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim yılında Muğla ili Mentеше ilçesinde yer alan ortaöğretim okullarında çalışan 512 öğretmen oluşturmaktadır. Bu evreni temsil edecek örneklem büyüklüğü %95 güven düzeyi için 220 olarak hesaplanmıştır. Örneklem seçiminde her okul küme olarak kabul edilmiş ve oransız küme örnekleme tekniği ile seçkisiz olarak belirlenen okullarda görev yapan 226 öğretmene ulaşılmıştır. Eksik ve özensiz doldurulan ölçekler değerlendirme dışı bırakılmış ve kullanılabilir olan 214 ölçekten sağlanan veriler üzerinde analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına ilişkin genelleme ve yorumların bu sınırlılık çerçevesinde değerlendirilmesi gerekir. Örneklem bilgileri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Örneklem bilgileri

		Sayı	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	109	50.9
	Erkek	105	49.1
Eğitim Durumu	Lisans	160	74.8
	Lisansüstü	54	25.2
Okul türü	Anadolu Lisesi (AL)	51	23.8
	Fen Lisesi (FL)	36	16.8
	Sosyal Bilimler Lisesi (SBL)	30	14.0
	Mesleki-Teknik Lise (MTL)	62	29.0
	İmam Hatip Lisesi (İHL)	35	16.4
Kıdem	1-10 yıl	30	14.0
	11-20 yıl	87	40.7
	21 ve üstü yıl	97	45.3

Verilerin Elde Edilmesi

Araştırmanın verileri 2018-2019 Bahar yarıyılında araştırmacılar tarafından geliştirilen üç bölümden oluşan veri toplama aracının örnekleme uygulanmasıyla elde edilmiştir. Veri toplama aracının birinci bölümü kişisel bilgilere ek olarak, öğretmenlerin araştırma yapma ve yapılan araştırmalardan yararlanma durumlarını belirlemeye yönelik üç genel soru, ikinci bölümü öğretmenlerin araştırma yetkinlikleri, araştırmalardan beklenen yararlar ve araştırma engelleri algılarını belirlemeye yönelik *Öğretmenlerin Araştırma Algıları Ölçeği* ve üçüncü bölümü ise öğretmenlerin araştırmayı nasıl kavramsallaştırdıklarını belirlemeye yönelik 10 araştırma örneğinden oluşmaktadır.

Öğretmenlerin Araştırma Algıları Ölçeği. Ölçeğin geliştirilmesinde aşağıdaki süreç izlenmiştir.

Kuramsal yapının belirlenmesi, kapsam geçerliğinin sağlanması ve madde havuzunun oluşturulması ilgili alanyazının (araştırmacı olarak öğretmen araştırmaları) incelemesiyle gerçekleştirilmiştir. Alanyazın incelemesi öğretmenlerin araştırmalara yönelik algısının öğretmenlerin kendi araştırma yeterlikleri, araştırmaya atfedilen yararlar ve öğretmenlerin araştırma yapma engellerine yönelik olabileceğini ortaya koymuştur. Bu yapı dikkate alınarak 46 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçek maddeleri Likert tipi beşli dereceleme ölçeğinde Hiç katılmıyorum (1), Az katılıyorum (2), Orta düzeyde katılıyorum (3), Çok katılıyorum (4) ve Tamamen katılıyorum (5) şeklinde yapılandırılarak taslak ölçek formu oluşturulmuştur. Öğretmenlerin araştırma yapma ve araştırmalardan yararlanma durumlarını belirlemeye yönelik üç soru ve öğretmenlerin araştırmayı nasıl kavramsallaştırdıklarını belirlemeye yönelik 10 araştırma örneği de taslak ölçek formuna eklenerek kapsam, anlam, anlaşılabilirlik ve uygunluk gibi özellikler bakımından değerlendirilmek üzere üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman değerlendirmelerine dayalı olarak beş madde ölçekten çıkarılmış, bazı maddelerde düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca, taslak ölçek formu anlam, anlaşılabilirlik, görünüm ve yanıtlama süresi gibi özellikler bakımından sekiz öğretmenden oluşan bir grup tarafından (yüksek lisans programı öğrencileri) gözden geçirilmiş ve bu süreç sonucunda bazı maddeler ifade yönünden tekrar düzeltilmiştir. Bu aşamadan sonra ölçek uygulanabilir duruma gelmiş ve örnekleme yer alan öğretmenlere uygulanmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliği uygulama verileri üzerinde gerçekleştirilen Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile belirlenmiştir. Analiz öncesinde uygulama verilerine ilişkin z puanları ($z < 3$) hesaplanarak uç değer olmadığı belirlenmiştir. Veri setinin AFA için uygunluğu Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik testi ile değerlendirilmiştir. KMO değeri 0.894 olarak hesaplanmıştır. Bartlett Küresellik Testi sonucu [$\chi^2=6610.39$; $df=703$; $p < 0.05$] dağılımın normal dağılıma yakın olduğunu göstermiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Ayrıca, dağılımın normalliği çarpıklık ve basıklık katsayıları ile sınanmış ve bu katsayıların ± 1 aralığında olduğu ve puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği anlaşılmıştır. Bu sonuçlar veri setinin AFA için yeterli olduğu değerlendirilerek analizler yapılmıştır.

Faktör sayısına karar vermek üzere özdeğerler, varyanslar ve yamaç birikinti grafiği incelenmiştir. Ölçekte özdeğeri 1'in üzerinde olan ve varyansa yaptığı katkı toplamda yaklaşık % 58.34 olan üç faktör belirlenmiştir. Bu faktörlerinin açıkladıkları varyans %25.44 ile %10.06 arasında değerler almıştır. Bu üç faktör *araştırma yetkinlikleri*, *araştırmadan beklenen yararlar* ve *araştırma engelleri* şeklinde adlandırılmıştır. Ölçeğin faktör yükleri .42 ile .83 arasında değişmektedir. Ölçek toplam 41 maddeden (sırasıyla 13, 12 ve 16 maddeden) oluşmuştur. Yetersiz faktör yükü üreten ya da binişiklik gösteren madde bulunmadığından ölçekten madde çıkarılmamıştır. Ölçek maddeleri 1 (hiç katılmıyorum) ile 5 (tamamen katılıyorum) aralığında puanlanmaktadır. Ölçek ayırık yapıda toplam puan alınamayan bir ölçektir. Ölçeklerden alınan puanın yüksekliği ilgili boyuta ilişkin algının yüksekliğini göstermektedir.

Ölçeğin güvenilirliği her bir boyut için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak belirlenmiştir. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları, *araştırma yetkinlikleri* boyutu için .95, *araştırmadan beklenen yararlar* boyutu için .97 ve *araştırma engelleri* boyutu için .80 olarak hesaplanmıştır.

Yukarıda belirtildiği gibi veri toplama aracının üçüncü bölümünde öğretmenlerin araştırmayı nasıl kavramsallaştırdıklarını belirlemeye yönelik 10 araştırma örneğine yer verilmiştir. Araştırma örnekleri Borg'un (2009) çalışmasındaki anlayış temele alınarak araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Söz konusu çalışmada araştırma örnekleri temel olarak iki kategoride ele alınmıştır. Birincisi akademik yayın üretmeye dönük kapsamlı nicel, nitel ve deneysel araştırma örnekleri, ikincisi ise okul ve sınıf düzeyinde öğretmenlerin kendi karşılaştıkları sorunlara dönük, bir akademik yayına dönüştürme amacı olmayan araştırma örnekleridir. Bu örneklerin öğretmenler tarafından araştırma olarak görülüp görülmediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Her bir örnek "Bu bir araştırma değildir", "Bu muhtemelen bir araştırmadır" ve "bu kesinlikle bir araştırmadır" şeklinde yapılandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler bilgisayar ortamına aktarılmadan önce eksik ve özensiz doldurulan 12 ölçek ayıklanmış ve 214 ölçekten sağlanan veriler analize tabi tutulmuştur. Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistikler (sayı ve yüzde, ortalama ve standart sapma), ikili karşılaştırmalarda t-testi, üç ve daha fazla boyutu olan karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Anlamlı çıkan F değerleri için, farkın kaynağını belirlemek için Post Hoc testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Ulaşılan sonuçlar ilgili alanyazına dayalı olarak tartışılmıştır.

BULGULAR

Öğretmenlerin araştırma yapma ve araştırmalardan yararlanma durumu

Araştırmanın birinci alt problemi öğretmenlerin araştırma yapma ya da araştırmaya katılma, yapılan araştırmalardan yararlanma, yapılmış araştırmaları okuma durumlarını belirlemeye yöneliktir. Araştırmaya katılan 214 öğretmenin %48.6'sının (n=104 öğretmen) son üç yıl içinde öğretim süreçlerini, sınıf uygulamalarını (sınıf yönetimi, öğretim yöntemleri vb.) geliştirmek, karşılaştıkları sorunları çözmek ya da bir konuya ilişkin meraklarını gidermek amacıyla araştırma yaptıkları ya da yapılan bir araştırmaya katıldıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin %65.4'ünün (n=140 öğretmen) son üç yıl içinde öğretim süreçlerinde ya da sınıf uygulamalarında (sınıf yönetimi, öğretim yöntemleri vb.) eğitim alanında yapılmış araştırmalardan yararlanarak değişiklik yaptıkları ya da karşılaştıkları sorunları çözmeye girişiminde buldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğretim süreçlerini ve sınıf uygulamalarını (sınıf yönetimi, öğretim yöntemleri vb.) geliştirmek, karşılaştıkları sorunları çözmek ya da bir konuya ilişkin meraklarını gidermek amacıyla eğitimle ilgili yapılmış araştırmaları %5.6'sının (n= 12 öğretmen) hiç okumadığı, %20.1'inin (n= 43) nadiren okuduğu, %57.5'inin (n=123) bazen okuduğu ve %16.8'inin (n= 36) ise sıkça okuduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin araştırma yetkinlikleri

Kendi algılarına göre araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırma yetkinlikleri orta düzeydedir (AO= 2.78, Ss= .67). Öğretmenlerin araştırma yetkinliklerinin düzeyi cinsiyet [$t_{(212)}=2.739$, $p<.05$], eğitim durumu [$t_{(212)}= 2.795$, $p<.05$], okul türü [$F_{(4-209)}= 3.989$; $p<.05$] değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşırken, hizmet süresi (kıdem) değişkenine göre [$F_{(2-211)}= .490$; $p>.05$] anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Erkek öğretmenler (AO= 2.91, Ss= .66) kadın öğretmenlere (AO=2.66, Ss= .66) göre, lisansüstü düzeyde eğitim gören öğretmenler (AO= 3.04, Ss= .83) lisans düzeyinde eğitim gören öğretmenlere (AO= 2.70, Ss= .59) göre, Sosyal Bilimler Lisesinde görevli öğretmenler (AO= 3.14, Ss= .63), Anadolu ve mesleki-teknik liselerde görevli öğretmenlere (sırasıyla AO= 2.65, Ss= .66; AO=2.64, Ss= .56) göre araştırma yeterliklerine daha yüksek düzeyde sahip olduklarını düşünmektedirler. (Tablo 2)

Tablo 2. Öğretmenlerin araştırma yeterlikleri

Araştırma yeterlikleri	AO	Ss
1. Okulda/sınıfta karşılaştığım bir sorunu araştırma sorusu olarak formüle edebilirim	2.71	.78
2. Araştırmanın sınırlılıklarını belirleyebilirim	2.68	.76
3. Araştırma sorusuyla ilgili ulaştığım kaynakları eleştirel biçimde okuyabilirim	2.75	.90
4. İlgili araştırmaları eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilirim	2.94	.92
5. Araştırma problemine uygun araştırma yöntemini belirleyebilirim	2.79	.84
6. Araştırmanın veri kaynaklarını belirleyebilirim	2.79	.80
7. Araştırma sorusuna uygun veri toplama aracı hazırlayabilir ya da hazır araçlardan uygun olanı seçebilirim	2.82	.86
8. Elde ettiğim verileri uygun biçimde düzenleyerek uygun tekniklerle analiz edebilirim	2.68	.86
9. Araştırma bulgularını uygun biçimde sunarak yorumlayabilirim/tartışabilirim	2.79	.84
10. Araştırma bulgularına dayalı sonuçlar çıkarabilirim.	2.86	.85
11. Araştırma bulgularından uygulama ve araştırmaya dönük öneriler oluşturabilirim	2.83	.77
12. Araştırmayı uygun biçimde raporlayabilirim	2.71	.77
13. Uygun biçimde kaynak gösterebilir ve kaynakça oluşturabilirim	2.81	.85
Genel	2.78	.67

Öğretmenlerin araştırmadan bekledikleri yararlar

Araştırmaya katılan öğretmenler *öğretmenlerin araştırma yapması ya da yapılan araştırmalara katılmasının* kendileri ve öğrencileri için yüksek düzeyde yarar sağlayacağı düşüncesine sahiptirler (AO= 3.89, Ss= .76). Öğretmenlerin araştırma yapması ya da yapılan araştırmalara katılmasının sağlayacağı yararlarla ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet [$t_{(212)} = .033, p > .05$], eğitim durumu [$t_{(212)} = .549, p > .05$] ve hizmet süresi (kıdem) [$F_{(2-211)} = 1.788, p > .05$] değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmazken, okul türü [$F_{(4-209)} = 3.534, p < .05$] değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Buna göre, Anadolu ve imam-hatip liselerinde görevli öğretmenler (sırasıyla AO= 4.03, Ss= .80; AO= 4.13, Ss= .55), mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenlere (A= 3.61, Ss= .82) göre öğretmenlerin araştırma yapmasını ya da yapılan araştırmalara katılmasını daha yüksek düzeyde yararlı bulmaktadırlar. (Tablo 3)

Tablo 3. Öğretmenlerin araştırma yapmayı yararlı bulma düzeyleri

Öğretmenlerin araştırma yapması ya da yapılan araştırmalara katılması	AO	Ss
1. öğretme-öğrenme sürecinde kendilerine fayda sağlar	3.89	.85
2. öğretme ve öğrenme sürecinde öğrencilere fayda sağlar	3.90	.84
3. öğrencilerin öğrenmesini olumlu etkiler	3.85	.84
4. öğretmenlerin öğretimini geliştirir	3.92	.85
5. öğretmenlerin mesleki bakışını geliştirir	3.95	.83
6. kendilerini eleştirel olarak görmelerine destek olur	3.89	.91
7. kendilerinin eğitsel uygulamalarını daha sistematik olarak ele almalarını sağlar	3.90	.86
8. öğretmenlerin sınıf ya da okula ilişkin sorunları fark etmelerine destek olur	3.85	.94
9. öğretmenlerin öğretim için yeni bilgiler edinmesine yardım eder	3.95	.89
10. öğretmenleri karşılaştıkları sorunlara çözüm aramaya yöneltir	3.86	.89
11. araştırmayı kendi görevlerinin önemli bir parçası olarak görmelerine destek olur	3.76	.87
12. kendilerini araştırmacı öğretmenler olarak görmelerine katkı getirir	3.86	.87
Genel	3.89	.76

Öğretmenlerin araştırma yapma engelleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırma yapma engelleri *orta* düzeydedir (AO= 2.56, Ss= .54). Öğretmenlerin araştırma yapma ya da araştırmalara katılma engellerine ilişkin görüşleri cinsiyet [$t_{(212)} = .482, p > .05$], eğitim durumu [$t_{(212)} = 1.014, p > .05$] ve okul türü [$F_{(4-209)} = 1.913, p > .05$] değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmazken, hizmet süresi (kıdem) [$F_{(2-211)} = 5.708, p < .05$] değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Buna göre, 21 ve daha fazla yıl hizmet süresine sahip öğretmenler, 11-20 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlere göre araştırma yapma ya da araştırmaya katılma engellerine daha yüksek düzeyde sahiptirler (sırasıyla AO= 2.69, Ss= .54; AO= 2,43 Ss= .53). (Tablo 4)

Tablo 4. Öğretmenlerin araştırma yapma engelleri

Araştırma engelleri	AO	Ss
1. Araştırma yapma konusunda yeterli bilgiye ve beceriye sahip değilim	2.53	1.08
2. Araştırma yapmayı bir zaman kaybı olarak görüyorum	1.77	.90
3. Kendi kişisel hayatım ve derslerimle araştırma yapamayacak kadar çok meşgulüm (Zamanım yok)	2.50	1.15
4. Araştırma yapmam için okul yönetiminden yeterli destek yok	2.38	1.03
5. Araştırma yapmaya yönelik bir ilgim yok	2.20	1.02
6. Araştırma yapmaya yönelik isteğim/motivasyonum yok	2.40	1.14
7. Yabancı dilim yetersiz	2.88	1.30
8. Mesleğim için araştırma yapmanın bir önemi yok	1.94	1.07
9. Araştırma için gerekli kütüphane kaynakları yok	2.31	1.07
10. Araştırma konusunda eğitim olanakları (seminer, kurs, vb.) çok sınırlı	2.71	.97
11. Araştırma yürütmek için okullarda parasal kaynak yok	3.24	1.16
12. Yapılan araştırma etkinlikleri önemsenmiyor	3.01	1.07
13. Ders yüküm çok fazla	2.91	1.09
14. Araştırma yapmayı öğretmen rollerinden birisi olarak görmüyorum (Öğretmenin görevi öğretmektir, araştırma yapmak değil)	2.24	1.11
15. Araştırma yapmak ilerleme/terfi unsuru olarak değerlendirilmiyor	3.00	1.20
16. Araştırma yaparken rehberlik edecek kimse yok	2.90	1.07
Genel	2.56	.54

Öğretmenlerin araştırmayı kavramsallaştırma durumları

Tablo 5'te farklı özellikleri olan araştırma örneklerine (nicel, nitel, deneysel desenli araştırmalar, kapsamlı, ya da okul/sınıf düzeyinde uygulamaya dönük dar kapsamlı araştırmalar, vb.) yer verilmiştir. Bu örneklerin tamamı bir araştırma niteliğindedir ve bu araştırmaların sonunda bir soruna ilişkin bilgi elde edilmesi söz konusudur. Öğretmenlerin bu araştırma örnekleri üzerinden araştırmayı nasıl algıladıkları/kavramsallaştırdıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin %45 ile %60'ı nicel, nitel veya deneysel desenli daha geleneksel akademik yayın üretmeye dönük araştırmaları (2., 4., 5., ve 6. maddeler) *kesinlikle araştırma* olarak nitelendirdikleri görülmektedir. Öğretmenler (%33.7 ile %48.'si) okul ve sınıf düzeyinde kendi karşılaştıkları sorunlara ilişkin olup bir akademik yayına dönüştürme amacı taşımayan araştırmaları (örneğin, 1., 7., 8. ve 10. maddeler) araştırma olarak nitelendirmedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin %30.9 ile %49.1'i bu araştırmaları muhtemelen araştırma olarak nitelendirmektedirler. Başka bir anlatımla, öğretmenler bu araştırmaların araştırma olduğundan emin görünmemektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin araştırma algıları (n= 214)

Araştırma örnekleri	Araştırma değil		Muhtemelen araştırma		Kesinlikle araştırma	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
1. Bir öğretmen sınıfta yaptığı bir etkinliğin iyi işlemediğini fark eder. Dersten sonra bu etkinlik hakkında düşünür ve bazı notlar çıkarır. Bir sonraki dersinde bu etkinliği biraz farklı bir şekilde yapar ve bu sefer etkinlik daha başarılı olur.	87	40.7	86	40.0	41	19.2
2. Bir öğretmen bir dersin öğretimi konusunda yeni bir yaklaşım hakkında biraz okuma yapar ve iki hafta süreyle bu yaklaşımı dersinde kullanmaya karar verir. Bazı derslerini videoya alır ve öğrencilerin yazılı çalışmalarından örnekler toplar. Bu bilgileri daha sonra analiz ederek sonuçları bir toplantıda meslektaşlarına sunar.	31	14.4	83	38.8	100	46.7
3. Bir öğretmen bir yüksek lisans dersi kapsamında aldığı derste matematik öğretimi konusunda çok sayıda kitap ve makale okur, sonra okuduklarındaki temel konuları tartışan 6000 sözcükten oluşan bir yazı yazar.	45	21.1	87	40.7	82	38.3
4. Bir akademisyen 500 öğretmene bilgisayar kullanımı konusunda anket uygular. Ulaşılan verileri analiz etmek için çeşitli istatistikler kullanır. Çalışmayı bir makaleye dönüştürerek akademik bir dergide yayınlamak üzere gönderir.	23	9.8	64	30.9	127	59.3
5. İki öğretmen disiplin konusu ile ilgilenmektedirler. Üç ay boyunca haftada bir kez birbirlerinin derslerini gözlemler ve sınıfı nasıl kontrol ettikleri konusunda not alırlar. Notlarını birlikte tartışır ve Bültenine göndermek üzere kısa bir makale yazarlar.	42	19.7	76	35.5	96	44.9
6. Bir öğretmen sözcük öğretimi ile ilgili iki yöntemden hangisinin daha etkili olduğunu belirlemek için önce iki sınıfta test (sınav) yapar. Sonra dört hafta süreyle sözcük öğretimini her sınıfta farklı bir yöntem kullanarak yapar. Bundan sonra her iki grubu tekrar test eder ve sonuçları ilk test ile karşılaştırır. Derslerinde en iyi işleyen yöntemi kullanmaya karar verir.	41	19.2	68	31.8	105	49.1
7. Bir okul müdürü öğretmenlerle bireysel olarak görüşür ve çalışma koşulları hakkında öğretmenlerin düşüncelerini sorar. Aldığı notlarını Bakanlığa sunacağı bir raporu yazmak için kullanır.	78	36.4	95	44.4	41	19.2
8. Döneminin ortasına doğru bir öğretmen 30 kişilik bir sınıfa geribildirim (dönüt) almak üzere bir form dağıtır. Ertesi gün 10 öğrenci formları doldurarak teslim eder. Öğretmen bunları okur ve dersin geriye kalan kısmında ne yapacağına bu bilgilere dayalı olarak karar verir.	103	48.2	76	35.5	35	16.4
9. Bir öğretim elemanı bir hizmet-içi eğitim kursuna katılan öğretmenlere İngilizce dersinde öğrencileri motive etme yolları konusunda bir yazı yazmalarını ister. Bu yazıları okuduktan sonra eğitimci öğretmenlerin motivasyon konusundaki görüşleri konusunda bir makale yazmaya karar verir. Yazdığı makaleyi mesleki bir dergide yayınlamak üzere hazırlar.	60	28.0	83	38.8	71	33.2
10. İngilizce zümre başkanı öğretmenlerin yeni ders kitabı konusundaki düşüncelerini belirlemek için öğretmenlere doldurmaları bir anket dağıtır, cevaplar üzerinde çalışır ve sonuçları zümre toplantısında sunar.	72	33.7	105	49.1	37	17.3

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın ilk alt problemi öğretmenlerin araştırma yapma ve yapılan araştırmalardan yararlanma durumunu belirlemeye yöneliktir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıya yakını (%48.6) son üç yıl içinde öğretim süreçlerini ve sınıf uygulamalarını geliştirmek, karşılaştıkları sorunları çözmek ya da bir konuya ilişkin meraklarını gidermek amacıyla en az bir araştırma yaptıkları ya da yapılan bir araştırmaya katıldıkları belirlenmiştir. Araştırmaların amacı, türü veya niteliği ne olursa olsun, temel sorumluluğu “Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevleri...” (Milli Eğitim Temel Kanunu - MTK,1973, Md. 43) yapma kapsamında tanımlanan ve MEB’in genel öğretmen yeterlikleri arasında araştırmanın olmadığı öğretmenlerin yarıya yakın kısmının araştırmayla bu şekilde ilişkisinin olması, onların araştırmacı öğretmen olma yolunda önemli bir ilerleme kaydetmiş oldukları şeklinde değerlendirilebilir. Bu durum öğretmenlerin yarısının kendi mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak etkinliklerde bulunduğu anlamını taşımaktadır. Ayrıca, okullarda bu kadar sayıda öğretmenin araştırma ile ilişkisinin olması diğer öğretmenlerin de bu yönde özendirilmesi ve araştırma ikliminin oluşması bakımından önemli görülmesi gereken bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin üçte ikisinin (%65.4) son üç yıl içinde eğitim alanında yapılmış araştırmalardan yararlanarak öğretim süreçlerinde ya da sınıf uygulamalarında değişiklik yaptıkları ya da karşılaştıkları sorunları çözmeye girişiminde buldukları belirlenmiştir. Beycioğlu, Özer & Uğurlu’nun (2010), 300 öğretmen ile yaptığı çalışmada da benzer oran bulunmuştur. Akın & Solmaz’ın (2019) yurt dışında yapılan birçok çalışmaya ilişkin değerlendirmeleri öğretim uygulamalarında ve meslekî karar verme süreçlerinde bilimsel araştırmalardan sıkça yararlanan öğretmenlerin sayısının oldukça az olduğunu yönündedir. Bu çalışma kapsamındaki öğretmenlerin öğretim uygulamalarını geliştirme ya da karşılaştıkları sorunları çözmeye araştırmalardan yararlanıyor olması, hem araştırmayı önemsedikleri hem de araştırma temelli seçimler yaptıkları şeklinde değerlendirilebilir. Öğretmenlerin dörtte birinin (%25.2) lisansüstü düzeyde eğitim görmüş olmasının bu sonuçların oluşmasında etkili olduğu kestirilebilir. Bu öğretmenlerin eğitimleri gereği zorunlu olarak araştırma yaptıkları ve belirli bir düzeyde araştırma yetkinliğine sahip oldukları söylenebilir. Sadıç’ın (2019) çalışması da bu değerlendirmeyi desteklemektedir. Lise öğretmenleriyle yapılan çalışmada, araştırma deneyimine sahip olan öğretmenlerin araştırma yeterlikleri araştırma deneyimi olmayanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Baş’ın (2017) ve Yıldırım & diğerlerinin (2014) araştırmalarında da mezun olunan öğrenim düzeyi ile eğitim araştırmalarını izleme arasında ilişki olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin dörtte üçünün kendi algılarına göre öğretim süreçlerini ve sınıf uygulamalarını geliştirmek, karşılaştıkları sorunları çözmek ya da bir konuya ilişkin meraklarını gidermek amacıyla eğitimle ilgili yapılmış araştırmaları bazen ve üstü sıklıkta okudukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin çok azının (%5.6) eğitimle ilgili yapılmış araştırmaları hiç okumadıkları görülmüştür. Kendi algılarına göre okuma sıklığı yüksek olmasa da öğretmenlerin eğitim araştırmalarıyla ilgili olmalarının önemli bir sonuç olarak değerlendirilmesi gerekir. Bu sonucun tersine öğretmenlerin mesleki gelişimleri sürdürmek amacıyla araştırmaları okumadıkları, yaygın olarak kabul edilen bir durumdur. Öğretmenler çoğu zaman okumama gerekçelerini araştırmaların uygulamadan kopuk olması, anlamlı bulmama, kullanılan dilin

anlaşılmaz olması, fazla akademik ve teknik olması gibi nedenlerle açıklamaktadır (Keyes, 1999).

Yukarıda verilen sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, öğretmen araştırmaları teşvik edilerek ve desteklenerek öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerine kendilerinin önemli ölçüde katkıda bulunma potansiyelinin olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi öğretmenlerin araştırma yetkinliklerini belirlemeye yöneliktir. Öğretmenlerin kendi algılarına göre araştırma yetkinlikleri orta düzeydedir. Bu sonuç öğretmenlerin üst düzey araştırmalar yapma ve yapılan araştırmalardan yararlanma bakımından bazı sınırlılıkları olduğunu gösterse de, kısmen araştırma okur-yazarı oldukları ve akademik kapsamlı olmasa bile okul ve sınıf düzeyinde araştırmalar yapabilecek kadar yetkinliğe sahip oldukları şeklinde değerlendirilebilir. Aynı zamanda bu sonuç öğretmenlerin araştırma yetkinliklerinin geliştirilebilir bir aşamada olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Sadıç'ın (2019) bu araştırmayla aynı dönemde yaptığı çalışmada da lise öğretmenlerinin araştırma yetkinliklerinin orta düzeyin üzerinde olduğu belirlenmiştir. Daha eski bazı çalışmalarda ise öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin araştırma yapma yetkinliklerinin düşük düzeyde olduğu gösterilmiştir (Büyüköztürk, 1999; Çepni, & Küçük, 2003). Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde araştırma kapsamındaki öğretmenlerin araştırma yetkinliklerinde dikkate değer bir gelişmenin olduğundan söz edilebilir.

Öğretmenlerin araştırma yetkinliklerinin düzeyi kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermezken, cinsiyet, eğitim durumu, okul türü değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre, lisansüstü düzeyde eğitim gören öğretmenler lisans düzeyinde eğitim gören öğretmenlere göre, Sosyal Bilimler Lisesi öğretmenleri Anadolu ve mesleki-teknik liselerin öğretmenlerine göre araştırma yetkinliklerine daha yüksek düzeyde sahip görünmektedirler. Sadıç'ın (2019) araştırmasında da, bu çalışmada olduğu gibi öğretmenlerin yeterlik düzeyleri kıdem açısından anlamlı bir farklılık oluşturmazken, cinsiyet açısından erkek öğretmenlerin yeterlik düzeyi daha yüksek bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin araştırma yeterliklerinin neden daha yüksek olduğu ya da kadın öğretmenlerin yeterliğinin neden düşük olduğuna ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durumun nedenlerinin araştırılması gerekir. Lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin görmeyenlere göre araştırma yeterliklerinin yüksek olduğu birçok araştırmanın ortak sonucudur (Baş, 2017; Uzunöz, & Meydan, 2017; Yıldırım vd., 2014). Bu sonuç beklenmesi gereken bir sonuçtur, çünkü bir konuda eğitim görülüyorsa o konuda yetkinleşme olması doğal bir sonuçtur. Eğer öğretmenlerin araştırma yetkinlikleri geliştirilmek isteniyorsa, bu sonuç bu konuda politika oluşturuculara ne yapılması gerektiğini göstermesi bakımından önemlidir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi öğretmenlerin araştırmadan beklenen olası yararlarla ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yöneliktir. Araştırmaya katılan öğretmenler *öğretmenlerin araştırma yapması ya da yapılan araştırmalara katılmasının* kendileri ve öğrencileri için çeşitli bakımlardan yüksek düzeyde yarar sağlayacağı algısına sahiptirler. Başka bir deyişle, öğretmenler araştırma yapmanın yararına yüksek düzeyde önem atfetmektedirler ve bu konuda olumlu bir algıya sahip görünmektedirler. Sadıç'ın (2019) lise öğretmenleriyle yaptığı çalışmada öğretmenlerin araştırma yapmanın yararlarına ilişkin tutumlarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin araştırma yapmaları ya da yapılan araştırmalara katılımlarının özendirilmesi ve desteklenmesi yoluyla bu yararların kendi

yaşantılarına dayalı olarak somutlaştırılması okullarda araştırma kültürünün kalıcı olarak oluşmasına katkı sağlayabilir.

Bu araştırmada öğretmenlerin araştırma yapmasının ya da yapılan araştırmalarda yer almasının kendileri ve öğrencileri için sağlayacağı yararlar öğrenme-öğretimi sürecini geliştirme, öğrencilerin öğrenmesinin olumlu etkileme, öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemesi, öğretmenlerin kendilerini eleştirel olarak görmelerini sağlama, eğitsel uygulamaları daha sistematik olarak ele alma, sınıf ve okula ilişkin sorunları fark etme, yeni bilgiler edinme, karşılaşılan sorunlara çözüm aramaya yönelme, kendilerini araştırmacı olarak görme gibi yararlıardan oluşmaktadır. Alanyazında birçok çalışmada da (Burns, 2010; Fueyo & Koorland, 1997; Grimmett, 1996; Hong & Lawrence, 2011; Kemmis, 2001; Keyes, 1999; Morales, 2016; Rogers, 2002; Torres, 2001; Welch & Chisholm, 1994) ifadelendirilmesi farklı olsa bile, öğretmenlerin araştırmacı olmasından beklenen yararların benzer olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin araştırma yapması ya da yapılan araştırmalarda yer almasının sağlayacağı yararlarla ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet, eğitim durumu ve hizmet süresi (kıdem) değişkenleri bakımından anlamı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenler Anadolu ve imam-hatip liselerinde görevli öğretmenler göre öğretmenlerin araştırma yapmasına ya da yapılan araştırmalara katılmasına daha düşük düzeyde önem atfetmektedirler. Bu durumun mesleki teknik liselerde meslek derslerinin çoğunlukla beceri temelli derslerden oluşmasıyla ilişkilendirilebilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi öğretmenlerin araştırma yapma engellerini belirlemeye yöneliktir. Öğretmenler araştırma yapmalarına engel oluşturabilecek bireysel, akademik, yönetsel, parasal vb. bakımlardan araştırma yapmaya engel oluşturabilecek durumları (örneğin, yabancı dil yetersizliği, araştırma becerilerinin sınırlı olması, araştırma ilgisinin eksikliği, kaynak yetersizliği, yönetsel destek eksikliği, iş yükü fazlalığı) orta düzeyde araştırma yapma engeli olarak değerlendirmektedirler. Bu durum öğretmenlerin önemli ölçüde araştırma engeliyle karşı karşıya olduklarını göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin daha fazla araştırma yapması ya da araştırmaya katılması isteniyorsa bu engelleri azaltacak desteklerin sağlanması önemlidir. Örneğin, ders yükünün makul bir düzeye indirilmesi araştırmaya ayrılacak zamanı artırabilir. Alanyazındaki birçok çalışmadaki araştırma engellerinin bu çalışmadaki engellerle benzer olduğu ancak engel olma düzeylerine ilişkin algıların farklı olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda ders yükü fazlalığı, zaman sınırlılığı (Allison & Carey, 2007; Banegas, 2018; Potter, 2001), okulda araştırmaya önem atfedilmemesi, okuldaki yönetsel sorumluluklar, deneyim eksikliği (Potter, 2001), yabancı dil yetersizliği, (Kutlay, 2012; Morales, 2016; Potter, 2001), finansal destek yokluğu (Norasmah & Chia, 2016; Yıldırım & diğerleri, 2014) başlıca engeller olarak görünmektedir.

Öğretmenlerin araştırma engellerine ilişkin görüşleri cinsiyet, okul türü ve eğitim durumu bakımından benzerlik gösterirken, 21 ve daha çok hizmet süresine sahip öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre araştırma engellerinin etkisini daha yüksek düzeyde algıladıkları görülmektedir.

Araştırmanın sonuncu alt problemi çeşitli araştırma örnekleri üzerinden öğretmenlerin ne tür sorunları araştırma konusu olarak gördüklerini, yani araştırmayı nasıl kavramsallaştırdıklarını belirlemeye yöneliktir. Öğretmenlere sunulan araştırma örneklerinin

tamamı herhangi bir soruna ilişkin bilgi üretmeye dönük araştırma örnekleridir. Ancak öğretmenlerin yarıya yakını (%45) nicel, nitel veya deneysel desenli daha geleneksel akademik yayın üretmeye dönük araştırmaları *kesinlikle araştırma* olarak nitelendirdikleri, öğretmenlerin geri kalanı okul ve sınıf düzeyinde kendi karşılaştıkları sorunlara dönük, bir akademik yayına dönüştürme amacı taşımayan araştırmaları araştırma olarak nitelendirmedikleri ya da araştırma olduklarından emin olmadıkları görülmektedir. Hâlbuki öğretmenlerin araştırma olarak görmedikleri ya da araştırma olduğundan emin olmadıkları konular hem onların mesleki gelişimi hem de araştırma sonuçlarının uygulamada daha fazla karşılık bulabileceği konulardan oluşmaktadır. Bu tür araştırmalar daha çok eylem araştırması olarak yürütülebilecek konulardan oluşmaktadır. Dolayısıyla öğretmenler akademik yayın oluşturmaya dönük konuları araştırma olarak kavramsallaştırırken, okula, sınıfa, kendi öğretim süreçlerine dönük konuları araştırma olarak değerlendirmemektedirler. Bu çalışmaya benzer biçimde öğretmenlerle yapılan birçok araştırmanın sonucu da öğretmenlerin araştırmayı önemli ölçüde geleneksel araştırma anlayışı ile özdeşleştirdiklerini ve daha çok nicel araştırma anlayışına yakın durduklarını göstermektedir (Banegas, 2018; Kutluay, 2013).

Öğretmenlerin araştırmayı bu çerçevede kavramsallaştırmalarının arkasında yatan temel neden öğretmenlerin okul ve sınıf temelli araştırma deneyimleriyle nadiren karşılaşmış ya da hiç karşılaşmamış olmaları, karşılaşılan araştırmaların da çoğunlukla akademisyenler tarafından yapılan geniş kapsamlı akademik araştırmalar olması ile açıklanabilir. Örneğin, bu araştırma kapsamındaki öğretmenlerden dördte birinin lisansüstü eğitim yapmış olmaları ikinci durumun pekişmesine katkı sağlamış olabilir. Bu durum öğretmenlerin araştırmayı kendilerini aşan bir kapsam, içerik ve güçlükte olduğu algısına yol açabilir. Bu nedenle bu algının değiştirilmesi için öğretmenlere ya da öğretmen adaylarına yönelik her türlü araştırma eğitiminin okul ve sınıf düzeyinde deneyim sağlayan uygulamalar içerecek biçimde yapılması önemli görünmektedir. Böylece “araştırmayı akademisyen yapar, öğretmen uygular” anlayışının değişmesi mümkün olabilir. Hizmet öncesi ve hizmet içi araştırma eğitimlerinde bu durumların ele alınması ve okul/sınıf temelli eylem araştırmalarının ön plana çıkarılmasının yararlı olacağı değerlendirilmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışma ile öğretmenlerin yaklaşık yarısının öğretim süreçlerini ve sınıf uygulamalarını geliştirmek, karşılaştıkları sorunları çözmek amacıyla araştırmalara katıldıkları, araştırma yapma yetkinliklerinin ve engellerinin orta düzeyde olduğu, araştırma yapmayı kendileri ve öğrencileri için yüksek düzeyde yararlı buldukları, akademik yayın üretmeye dönük geleneksel araştırmaları daha kesin biçimde araştırma olarak nitelendirirken, okul ve sınıf sorunlarına dönük araştırmaların araştırma olduklarından emin olmadıkları belirlenmiştir.

Gerek hizmet öncesinde gerekse hizmet içinde araştırmacı öğretmen yetiştirme ve geliştirmeye yönelik politikaların oluşturulmasında ve uygulanmasında bu sonuçların dikkate alınması katkı sağlayabilir. Özellikle, öğretmenlerin araştırma yetkinliklerini geliştirmeye yönelik etkinliklerde öğretmenler için okul ve sınıf düzeyinde işe koşulabilir uygulamaya dönük etkinliklerle zenginleştirilmiş araştırma deneyimleri oluşturulması önemli görünmektedir. Bu çerçevede hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında yer alan araştırma yöntemleri dersi iki döneme çıkarılarak derse uygulama boyutu eklenebilir. Ayrıca MEB’in bu amaçla düzenlediği hizmet içi eğitim etkinliklerinin de uygulama ağırlıklı olması gerekir. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeye dönük etkinlikler yapması ya da yapılan

etkinliklere katılabilmesi için uzun vadede öğretmenlerin ders yüklerinin azaltılması değerlendirilebilir. Araştırmacı öğretmen talebini daha belirgin hale getirmek için öğretmen seçiminde temel araştırma yeterlikleri aranması önerilebilir. Bu çalışmada ele alınan boyutların her birisinin nitel araştırmalarla derinlemesine incelenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akgün, L. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri dersine ilişkin öğretmen adaylarının algı ve beklentileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(27), 21-30. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/854111>
- Akhan, N. E., & Demirezen, S. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adayları için farklı bir deneyim: Araştırmacı öğretmen modeli. *SDU International Journal of Educational Studies*, 7(1), 1-15. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1054380>
- Allison, D., & Carey, J. (2007). What do university language teachers say about language teaching research? *TESL Canada Journal*, 24(2), 61-81. <https://doi.org/10.18806/tesl.v24i2.139>
- Aşiroğlu, S. (2016). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumları ile bilimsel araştırma dersindeki başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 72-84. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/202137>
- Ayaydin, A., & Kurtuldu, M. K. (2010). Güzel Sanatlar Eğitimi bölümü öğrencilerinin bilimsel araştırma yöntemleri dersine ilişkin tutumları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10)2, 1-8. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/16700>
- Banegas, D. L. (2018). Towards understanding EFL teachers' conceptions of research: Findings from Argentina. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 20(1), 57-72. <https://doi.org/10.15446/profile.v20n1.61881>
- Baş, F. (2017). Matematik öğretmenlerinin eğitim araştırmalarını takip etme durumları ve araştırmalara yönelik tutumları: Türkiye örneği. *Eğitim ve Bilim*, 42, 249-267. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/6533/2556>
- Beycioglu, K., Özer, N., & Uğurlu, C. T. (2010). Teachers' views on educational research. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1088-1093. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.004>
- Borg, S. (2009). English teachers' conceptions of research. *Applied Linguistics*, 30(3), 358-388. <https://doi.org/10.1093/applin/amp007>
- Borg, S. (2014). Teacher research for professional development. In Pickering, G. & Gunashekar, P. (Eds.). *Innovation in English Language Teacher Education*. Selected papers from the fourth International Teacher Educator Conference Hyderabad, India, 23-28.
- Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. Routledge.

- Büyüköztürk, Ş. (1999). İlköğretim okulu öğretmenlerinin araştırma yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18, 257-269. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108568>
- Cain, T., & Milovic, S. (2010). Action research as a tool of professional development of advisers and teachers in Croatia. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 19-30. <https://doi.org/10.1080/02619760903457768>
- Caro-Bruce, C. & Zeichner, K. (1998). *The nature and impact of an action research professional development program in one urban school district*. Final report to Spencer Foundation: Madison Metropolitan School District.
- Crawford, K., & Adler, J. (1996). Teachers as Researchers in Mathematics Education. J. Bishop et al. (eds.), *International Handbook of Mathematics Education*, 1187-1205, Kluwer Academic Publisher. https://doi.org/10.1007/978-94-009-1465-0_37
- Cross, K. P. (1987). The adventures of education reform in wonderland: Implementing educational reform. *Phi Delta Kappan*, 68 (7), 496- 502. <http://www.jstor.org/stable/20403413>
- Çepni, S., & Küçük, M. (2003). Eğitim araştırmalarının fen bilgisi öğretmenlerinin uygulamaları üzerindeki etkilerinin belirlenmesi: Bir örnek olay çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(12), 75-84.
- Darling-Hammond, L. (1999). Educating teachers for the next century: Rethinking practice and policy. In G. Griffin (Ed.). *The education of teachers: 98th NSSE Yearbook, Part 1*. NSSE, 221-256.
- Dehghan, F., & Sahragard, R. (2015). Iranian EFL teachers' views on action research and its application in their classrooms: A case study. *Journal of Teacher Education and Educators*. 4(1), 39-52. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/646415>
- Demirezen, S., & Akhan, N. E. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin "Araştırmacı Öğretmen Modeli" hakkındaki görüşleri. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (8)3, 16-33. <https://doi.org/10.19160/ijer.303643>
- Ekiz, D., & Yiğit, N. (2012). Öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarının amaç ve çeşitleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 3-21. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/115646>
- Ekiz, D. (2003a). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Anı Yayıncılık.
- Ekiz, D. (2003b). Teacher professionalism and curriculum change: Primary school teachers' views of the new science curriculum. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 47-61. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/153216>
- Fueyo, V., & Koorland, M. (1997). Teacher as researcher: A synonym for professionalism. *Journal of Teacher Education*, 45(5), 336-345. <https://doi.org/10.1177/0022487197048005003>
- Goodlad, J. (1999). Educating teachers: Getting it right the first time. In R. Roth (Ed.). *The role of the university in the preparation of teachers*. (pp. 1-12). Falmer.
- Gore, J., & Morrison, K. (2000). The perpetuation of a semi-profession: Challenges in the governance of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 17(1), 31-47. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00014-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00014-2)

- Grimmett, P. P. (1996). The struggles of teacher research in a context of educational reform: Implications for instructional supervision. *Journal of Curriculum and Supervision*, 12(1), 37–65. <https://eric.ed.gov/?id=EJ532302>
- Hine, G. S. C. (2013). The importance of action research in teacher education programs. *Issues in Educational Research*, 23(2), 151-163. <https://www.iier.org.au/iier23/hine.html>
- Hong, C. E., & Lawrence, S. A. (2011). Action research in teacher education: Classroom inquiry, reflection, and data-driven decision-making. *Journal of Inquiry & Action in Education*, 4(2), 1-17. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1134554.pdf>
- Karamustafaoğlu, S., & Meşeci, B. (2021). Eğitim fakültesi öğrencilerinin bilimsel araştırma yöntemleri dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 5(1), 19-38. <https://doi.org/10.35346/aod.917301>
- Kemmis, S. (2001). The 2000 Radford lecture. Educational research and evaluation: Opening communicative space. *The Australian Educational Researcher*, 28(1), 1-30. <https://doi.org/10.1007/BF03219742>
- Keyes, C. (1999). The early childhood teacher's voice in the research community. *The Third Warwick International Early Years Conference: Sharing Research in Early Childhood Education*, Coventry UK, 12th April.
- Koichu, B., & Pinto, A. (2018). Developing education research competencies in mathematics teachers through TRAIL: Teacher-researcher alliance for investigating learning. *Canadian Journal of Science Math and Technology Education*, 18, 68-85. <https://doi.org/10.1007/s42330-018-0006-3>
- Kurt, A. A., İzmirli, Ö.Ş., Fırat, M., & İzmirli, S. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri dersine ilişkin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 19-28. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/55696>
- Kutlay, N. (2013). A survey of English language teachers' views of research. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 188-206. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.055>
- Küçükkoğlu, A., Taşgın, A., & Çelik, N. (2013). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma sürecine ilişkin görüşleri üzerine bir inceleme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173(173), 11-24. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/200440>
- Mahani, S. (2012). Enhancing the quality of teaching and learning through action research. *Journal of College Teaching & Learning - Third Quarter*, 9(3). <https://doi.org/10.19030/tlc.v9i3.7086>
- MEB, (2022). Merkezi ve Mahalli Hizmetiçi Eğitim Faaliyetlerinde Kullanılacak Standart Hizmet İçi Eğitim Programları. <https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/>
- MEB (2006). TEDP: Temel eğitime destek projesi öğretmen eğitimi bileşeni öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel_YETERLYKLERi_onaylanan.pdf

- MEB (2017a). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLE_YY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf
- MEB (2017b). Öğretmen Strateji Belgesi. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/06/20170609-13-1.pdf>
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). Kanun no.: 1739. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Morales, M. P. E. (2016). Participatory action research (PAR) cum action research (AR) in teacher professional development: A literature review. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 2(1), 156-165. <https://doi.org/10.21890/ijres.01395>
- Norasmah, O., & Chia, S. Y. (2016). The challenges of action research implementation in Malaysian schools. *Pertanika Journal of Social Science and Humanities*, 24(1), 43-52. <http://www.pertanika.upm.edu.my/>
- O'Connor, K. A., Greene, H. C., & Anderson, P. J. (2006). Action research: A tool for improving teacher quality and classroom practice. *Ontario Action Researcher*, 9(1).
- Polat, M. (2014). Eğitim fakültesi öğrencilerinin bilimsel araştırmaya yönelik tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 77-90. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/411555>
- Potter, G. (2001). Facilitating critical reflection on practice through collaborative research. *The Australian Educational Researcher*, 28 (3), 117-139. <https://doi.org/10.1007/BF03219763>
- Rogers, C. (2002). Seeing student learning: Teacher change and the role of reflection. *Harvard Educational Review*, 72(2), 230- 253. <https://doi.org/10.17763/haer.72.2.5631743606m15751>
- Sadıç, T. (2019). Lise öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik algıları, eğitim araştırmalarına yönelik tutumları ile araştırma yeterlikleri arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Saka, A. Z. (2009). Öğretmen adaylarının araştırmacı öğretmen yaklaşımı ile yetiştirilmelerinde alan çalışması yürütmelerinin rolü. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 168-182. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/115601>
- Selvi, K. (2010). Teacher competencies. *Cultura. International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 7(1), 167-175. <https://doi.org/10.5840/cultura20107133>
- Stewart, T. (2013). Classroom research and classroom teachers. *FLLT Conference Proceedings. Language Institute Thammasat University*. <http://www.litu.tu.ac.th/journal/FLLTCP/Proceeding/134.pdf>
- Torres, M. (2001). Teacher-researchers entering the world of limited English-proficiency (LEP) students: Three case studies. *Urban Education*, 36, 256-289. <https://doi.org/10.1177/0042085901362006>
- Ulla, M. B. (2017). Teacher training in Myanmar: Teachers' perceptions and implications. *International Journal of Instruction*, 10(2), 103-118. <https://doi.org/10.12973/iji.2017.1027a>

- Uzunöz, A., & Meydan, A. (2017). Coğrafya öğretmenlerinin bilimsel araştırma süreç becerileriyle ilgili inanç düzeyleri. Doğu Karadeniz Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1053-1078. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1487285>
- Vásquez, V. E. L. (2008). Teachers as researchers: Advantages, disadvantages and challenges for teachers intending to engage in research activities. <https://www.academia.edu/719736/>
- von Ahlefeld, H. (2017). *Developing an agenda for research and education in Wales. Global perspectives on education and skills*. OECD. <https://oecdeditoday.com/developing-an-agenda-for-research-and-education-in-wales/>.
- Welch, M., & Chisholm, K. (1994). Action research as a tool for preparing specialists to use strategies ñ interventions in educational partnership. *Teacher Education and Special Education*, 17, 268-279. <https://doi.org/10.1177/088840649401700407>
- West, C. (2011). Action research as a professional development activity. *Arts Education Policy Review*, 112, 89–94. <https://doi.org/10.1080/10632913.2011.546697>
- Yıldırım, A., İlhan, N., Şekerci, A. R., & Sözbilir, M. (2014). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin eğitim araştırmalarını takip etme, anlama ve uygulamalarda kullanma düzeyleri: Erzurum ve Erzincan örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 81-100. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/209942>
- YÖK (2018). Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>.



Geleneksel Çocuk Oyunlarının Kültürlerarası Etkileşimi

Intercultural Interaction of Traditional Children's Games

Fatma Koyuncu¹

Gökçen Gülrü Bulut^{2*}

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Hasan Ali Yücel Ortaokulu, Ankara, Türkiye

Teacher, Ministry of Education, Ankara, Turkey

fatmaceylin2006@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-7798-2725>

² Doktora öğrencisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye

Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Hasan Ali Yücel Ortaokulu, Ankara, Türkiye

Teacher, Ministry of Education, Ankara, Turkey

ggulrubulut@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-2084-7327>

Makale geliş tarihi / First received : 06.02.2022

Makale kabul tarihi / Accepted : 30.03.2022

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

1- Yazarların katkı oranı eşittir.

2- Makalemize değerli görüş ve önerileriyle katkıda bulunan, desteğini esirgemeyen değerli hocamız Doç.Dr.Ekrem Ziya Duman'a, makale yazımında destek veren Dr.Öğr.Üyesi Demet Baran Bulut, Çiğdem Zerrin Delikaya ve Macit Yeşilyurt'a ve araştırmaya katılımcı olarak destek veren öğrencilere ve öğretmenlere teşekkür ederiz.

3- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

4- Makalemizde etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur. Araştırma ülkemiz koordinatörlüğünde Bulgaristan, İtalya, Romanya ve İspanya ülkeleriyle yürütülen Uluslararası Erasmus+ projesi kapsamında gerçekleştirilmiş yaygınlaştırma çalışmasıdır.

5- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *iThenticate*. Similarity Index 24%

Atf bilgisi / Citation:

Koyuncu, F., & Bulut, G.G. (2022). Geleneksel çocuk oyunlarının kültürlerarası etkileşimi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 499-519.

ÖZ

Bu çalışmanın amacı; ülkemiz koordinatörlüğünde Bulgaristan, İtalya, Romanya ve İspanya ülkeleriyle yürütülen Uluslararası Erasmus+ projesi kapsamında ülkeler hareketliliğinde oynanan, tanıtılan geleneksel çocuk oyunlarına yönelik öğrenci ve öğretmen görüşlerini incelemektir. Bu çalışma, proje ortakları olan 25 öğrenci ve 11 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiş bir özel durum çalışmasıdır. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı-öğretmenler tarafından geliştirilen açık uçlu sorulardan oluşan öğretmen ve öğrenci görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmen ve öğrencilerin görüşleri, betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda katılımcıların geleneksel çocuk oyunları ile ilgili görüşleri, farklı kültürlerden gelen ve farklı dilleri konuşan çocukların geleneksel oyunların birleştirici ve evrensellik özelliği ile iletişimlerini sağlayarak ortak paydada buluştuklarını ortaya koymuştur. Bu çalışmayla katılımcı öğrenci ve öğretmen görüşleri doğrultusunda geleneksel çocuk oyunlarının isimleri farklı olsa da oyunun kuralları, hitap ettiği yaş grubu, kullanılan oyun materyali açısından oldukça benzer olduğu görülmüştür. Geleneksel çocuk oyunlarının kültürlerarası etkileşimi sayesinde öğrencilerde kültürel miras ve farklı kültürler hakkında farkındalık oluşturduğu, merak uyandırdığı, eğlenceli ve ilgi çekici olduğu, öğrencilerin sevgi, saygı, işbirliği, yardımlaşma, paylaşma, arkadaşlık kurma, kurallara uyma, takım ruhu, sabırlı olma gibi değerler ile zihinsel, iletişim ve dil, sosyal ve duygusal becerilerini geliştirdiği görülmüş, böylece geleneksel çocuk oyunlarının öğrencilerin gelişimlerine her açıdan olumlu katkılar sağlayabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler

geleneksel, çocuk, oyun, kültür, kültürel miras, kültürlerarası etkileşim

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the views of students and teachers on traditional children's games played and introduced in the mobility of countries within the scope of the International Erasmus+ project carried out with Bulgaria, Italy, Romania and Spain under the coordination of our country. This study is a case study with the participation of 25 students and 11 teachers who are the project partners. In the study, a teacher and student interview form consisting of open-ended questions developed by the researcher-teachers was used as a data collection tool. The views of teachers and students were analyzed by descriptive analysis method. As a result of the research, the opinions of the participants about traditional children's games revealed that children from different cultures and speaking different languages met on a common ground by communicating with the unifying and universality feature of traditional games. In this study, it has been seen that although the names of traditional children's games are different in line with the opinions of the participant students and teachers, they are quite similar in terms of the rules of the game, the age group it addresses, and the game material used. Thanks to the intercultural interaction of traditional children's games, it creates awareness in students about cultural heritage and different cultures, arouses curiosity, is fun and interesting, and students share values such as love, respect, cooperation, cooperation, sharing, friendship, obeying the rules, team spirit, and being patient. It has been concluded that traditional children's games can contribute positively to the development of students in every respect, so that they improve their mental, communication and language, social and emotional skills.

Keywords

traditional, child, game, culture, cultural heritage, intercultural interaction

GİRİŞ

Oyun, insanlığın her döneminde var olan, toplumların ve kültürlerin oluşumunda yeri olan bir kavramdır. Oyunların şekli, özellikleri, oyun malzemeleri, çağdan çağa kültürden kültüre değişse de çocuğun bulunduğu her yerde oyun bulunmaktadır ve oyunun değişmeyen evrensel bir özellik taşıdığı görülmektedir (Erşan, 2006, s. 14). Geçmişten günümüze değin dünyanın her yerinde çocuklar, yetiştikleri toplumun özelliklerini yansıtan oyunlarını oluşturmuşlardır.

Oyun kavramının farklı tanımları mevcuttur:

Oyun, “yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2022). Oyun, kendine özgü kuralları olan, belirli bir yer ve zaman içinde sınırları olabilen, zihinsel ve fiziksel becerilerle duygusal olgunluğa erişmek amacıyla maddi bir beklentisi olmayan, katılımcıları etkisine alan eğlenceli bir aktivitedir (Tamer, 1990, s. 86). Groos’un (1899) tanımında ise oyun, çocukluk sonrası varılan olgunluğa ulaşabilmek için ön denemelerdir (Aktaran: Özdoğan, 2000, s. 101).

Oyun anlam bakımından zengin bir işleve sahiptir. Her oyunun bir anlam silsilesi bulunmaktadır. Bu anlamlar içgüdüden ziyade oyunun yaşama ait işlevleri olduğunu gösterir. Oyun dışarıdan her ne kadar kurmaca gibi gözükse de oyuncuları özgür oldukları bir dünyanın içine çeker. Oyun, sınırları çizilmiş bir mekân ve zamanda gerçekleşir, kurallarla bir düzen içinde ilerler ve alışılmış dünyadan farklı sosyal ilişkiler içinde yeni bir dünya kurgulanır. Bu dünya içerisinde maddi fayda ve çıkar yer almamaktadır (Huizinga, 2006, s.23-28).

Piaget’e göre ise oyun bir uyum sürecidir. Oyun, çocuğa hiç kimsenin öğretemeyeceği konuları, kendi deneyimleriyle öğrenmesi yöntemidir (Aktaran: Yavuzer, 1984, s. 199). Oyun, doğrudan deneyim, çabalamak, araştırmak, keşfetmek, denemek ve problem çözmektir. Bu bağlamda oyun manipülatiftir, araştırmacıdır ve pratiğe dayalıdır. Tüm oyunlar, çocukların kendi dünyalarını ve diğer insanları öğrenmelerine yardımcı olan çeşitli doğrudan deneyimler içermektedir (Bruce, 1994, s. 64). Oyun, bir şeyleri araştırma, öğrenme, keşfetme, kontrol etme, öğrenilenler arasında ilişki kurma ve deneyimleme sürecidir (Ellis, 1973, s. 135). Oyun kavramı, boş vakit geçirme, eğlenme aracı gibi algılsa da, oyun ciddi araştırmalara konu olmuş, tarihsel bakımdan araştırılmış, insan hayatındaki önemine vurgu yapılmıştır. Oyunun toplumsal ve kültürel değerleri incelenmiş ve bireyler için üst düzeyde yararlı bir aktivite olduğu görülmüştür. Hatta belli başlı bazı hastalıkların tedavi sürecinde oyundan yararlanılmasına kadar geniş bir anlamda değerlendirilmiştir (Tüfekçi, 2013, s. 103-108). Buna göre oyunu, belli bir amaca yönelik olabilen veya olmayabilen, kendi içerisinde kuralları olan ama aynı zamanda da kuralsız da olabilen, çocuk açısından bilişsel, fiziksel, duygusal, dil gelişimlerinin kazandırılmasına katkısı bulunan aktif bir öğrenme deneyimi şeklinde tanımlamak mümkündür.

Bu tanımlamalardan hareketle oyunun olumlu katkı sağlayabileceği farklı alanlarının olduğu görülür. Oyun; çocukların zihinsel, sosyal ve bilişsel gelişimlerini destekleyerek iletişim becerilerinin artırılmasını sağlar, grup içerisinde yer alma bilinci oluşturur, dikkat yeteneğinin gelişmesine katkıda bulunur ve problem çözme becerisini geliştirir. Oyunun tedavi edici, geliştirici yönü de bulunmaktadır. Aynı zamanda oyun, yetişkin için çocuğun dünyayı nasıl algıladığını kavrayabilmek adına bir araçtır. Çocuk oyun oynarken kurallara dikkat ederek aslında benmerkezci düşünce biçiminden sıyrılır dolayısıyla da oyunun kuralları gereğince de toplumsal normlara ayak uydurur (Özdoğan, 2000, s.109).

Oyun ve Eğitim

Çocuklarla iletişime geçmek, onları daha yakından tanımak ve dünyalarında yer almak için en etkili yöntemlerden biri oyundur. Oyun, hem doğal bir iletişim ortamı oluşturması hem de kişilerin en samimi duygularının ifade etmeleri açısından önemlidir. Dolayısıyla da çocuğun hayatında önemli bir yeri olan, gelişimini olumlu yönde etkileyen ve kendiliğinden ortaya çıkan oyunlar, çocukların eğitiminde de önemli bir yer tutmaktadır.

Çocuk kendi iç benliğini ve dünyayı oyun sayesinde tanımaktadır. Bu çerçevede sorular yoluyla yeni bilgiler kazanır, kazandığı bilgileri etrafına aktarır. Aynı zamanda oyun sayesinde öğrenme süreci keşfetme yoluyla gerçekleşir. Çocuk etrafındaki birçok olguyu oyun içerisindeki etkileşimle kazanır. Bu açıklamalardan anlaşılacağı üzere oyun içerisinde; mantık yürütme, nesnelere tanıma, dikkatini odaklama, analiz yapma, sentez yapma, belirlemiş olduğu hedefe doğru ilerleme, algılama süreci, sınıflama yapabilme, problem çözmeyi öğrenme gibi zihinsel aktiviteler, nesnelere ilgili boyut, renk, şekil, sıcak, soğuk gibi kavramların öğrenilmesi de gerçekleşmektedir (Özer vd., 2006, s 55). Oyun içerisinde çocuğun zihinsel gelişimi artırılarak değerlendirme, algılama, karar verme gibi becerilerinin kazanılması sağlanmaktadır. Dolayısıyla da çocuğun oyun yoluyla kazanmış olduğu deneyimler ve bilgiler bağlamında ilişkiler kurarak elde ettiği kazanımların, ona daha sonra karşılaşılabileceği sorunların üstesinden gelebilme becerisi kazandıracağı düşünülmektedir.

Oyun, çocuğun fiziksel ve psikolojik bakımdan gelişimi ve aynı zamanda eğitimi için, günlük beslenme, barınma kadar giderilmesi gereken gerekli bir ihtiyaçtır. Çocuk oyun oynarken farkında olmadan birtakım beceriler sergiler, aynı zamanda da çevresiyle sürekli etkileşim içerisinde olarak dünyayı doğru bir şekilde algılamaya çalışır. Sonraki zamanlarda da karşılaşacağı durumlar için kendisini hazır hale getirmeye çalışır (Ulutaş, 2011, s. 237). Oyun çocuk açısından düşünüldüğünde hayatı için farklı boyutları olan bir olgudur. Bir taraftan öğrenmenin içerisinde var olduğu bir aktivite olan oyun sayesinde, öğrenilen bilgiler eğlenceli hale getirilerek tekrar tekrar kullanılması sayesinde bilginin kalıcılığını artırır. Başka bir anlatımla, oyun içerisinde bilinenin dışında yeni kurallar ve kavramlar öğrenilir, dolayısıyla da çocuk oyununa devam etmek için bu kuralları öğrenmek durumunda kalır (Kaya, 2018, s. 75-78). Bu durumda da oyun oynamaya devam edildikçe güdülenme de artacağından öğrenme deneyimi kalıcı hale gelir. Örneğin, yabancı bir dilde kullanılan sayıları öğretmek için seksek oyunu tercih edilebilir, bu sayede de çocuk hem oyun oynayacak hem de öğrenme sürecinin içerisinde girmiş olacaktır.

Piaget oyunu, "Oyun bir uyumdur. Oyun, çocuğa hiç kimsenin öğretemeyeceği konuları çocuğun kendi deneyimleriyle öğrenmesi yöntemidir." şeklinde tanımlamaktadır (Aktaran: Yavuzer, 1984, s. 199). İlgili çalışmalar incelendiğinde oyun, çocukların isteyerek ve bilerek yer aldığı, çoğu zaman da belirli bir amacı olan, bazı oyunların ise içerisinde kurallar barındıran, en etkili öğrenme süreci olarak tanımlanabilir. Oyunlar bir bakıma doğal öğrenme araçlarıdır. Çocuk oyun esnasında kendi dünyası için gerekli olan beceri ve bilgileri kazanır, deneyim elde eder, yardımlaşma duygusu gelişir, dolayısıyla da yaparak ve yaşayarak öğrenme sağlanır (Kaytez ve Durualp, 2014, s. 110-112).

Oyun; çocuğun duygu ve düşüncelerini açığa vurmasını sağlayarak kendini daha gerçekçi, anlayarak ortaya koymasına imkân verdiği gibi; zihinsel, duygusal, fiziksel ve sosyal gelişimine de olumlu katkı sağlamaktadır (Karaömerlioğlu, 2010, s. 4). Çocuk yaşta edinilen davranışların

ve tutumların büyük bir kısmı sonraki yıllarda bireyin alışkanlıklarını, tutumlarını, kişiliğini, değerlerini etkilemektedir (Tanrıverdi, 2012, s. 6-10). Bir başka ifade ile oyun, herhangi bir amaca yönelik olabilen veya olmayan, kuralları olan veya kuralları belirlenmeden oynanan, ancak her ne olursa olsun çocuğun bilerek içerisinde var olduğu, sosyal, duyuşsal, bilişsel, fiziksel gelişiminin temeli olan ve çocuğun kendisi için en etkili öğrenme deneyimidir (Kaya ve Elgün, 2015, 329-342). Bu bağlamda, eğitim süreçlerinde oyunun, çocuğun yaşadığı çevrede, gelişimin her aşamasıyla ilişkili olduğu ve katkısının yadsınamaz boyutta olduğu söylenebilir. Oyun, eğitim aşamalarının bir süreci olarak düşünülebileceği gibi, eğitimin hedeflerine ulaşabilmesi açısından önemli bir argümandır.

Oyun ve eğitim ilişkisi, pek çok eğitimci tarafından vurgulanmış olsa da, oyunun eğitimin önemli bir unsuru haline gelmesinde en büyük pay, Pestalozzi'nin çocuğu temel alan eğitim anlayışından etkilenen Froebel'e aittir (Kansu, 1948, s. 52-56). Çocuğun sahip olduğu becerilerin kazanımına yönelik eğitimde Froebel tarafından "çocuk bahçeleri" kavramı dile getirilmiştir. Bu kavrama göre, çocuk doğumundan itibaren doğayla iç içe bulunmalıdır. Froebel'e göre çocuğun gelişim süreciyle doğanın gelişim süreci birbirinden farklı değildir. Çocuk, öğrenme deneyimini soyut kavramlardan ziyade beş duyu organıyla gerçekleştirir. Bu anlamda da çocuğun okul içerisinde aktif olarak katıldığı oyunlar çocuğa somut öğrenmeler sunarak gelişimine katkıda bulunur (Walsh, Chung & Tufekçi, 2001, s. 103-108).

Oyun ve Kültürlerarası Etkileşim

Geçmişten günümüze dünyamızda var olmuş bütün toplumlar tarih boyunca kimi zaman doğal veya mecburi sebepler nedeniyle gerçekleşen göçler sonucu, kimi zaman da ticaret nedeniyle, ayrıca savaşlar sebebiyle etkileşim halinde olmuşlardır. Bu etkileşimler sonucunda iletişim kanalları oluşturulmuş, toplumlar birbirini tanıma imkânı bulmuş, kültürlerarası etkileşimi artırarak birbirlerinden etkilenmişlerdir. Bu kapsamda çalışmanın konusu olan oyun kavramı açısından da toplumların birbirinden etkilendikleri söylenebilir. Çünkü farklı kültürlerdeki oyunlar incelendiğinde toplumların kültürel yapılarına ait izlerin olduğunu görmek mümkündür.

Oyun, geleneğin hem yaratıcısı hem de taşıyıcısıdır. Aynı doğrultuda da oyunlar iletişimin kültürel yansımasıdır. Oyunun toplumların kültürel yapı içerisinde taşıyıcı rolünün olması nedeniyle zaman içerisinde değişen özelliği de bulunmaktadır. Bu durumda da oyunların süreç içerisinde kültürel mirasın aktarılmasında katkısının olduğu söylenebilir (Özdemir, 2006, s. 453).

Oyunlar; tarihi inanç, dil, alışkanlık ve kültürleri araştırmak amacıyla kaynaklık yapmış, antropologlar oyunlar sayesinde kültürel göçleri ve yayılımları araştırmışlar, kültürel yapılarını sınıflandırarak, medeniyetlerin özelliklerini incelemişlerdir. Oyunların gelişme aşamaları aynı zamanda da değişim süreçleri toplumun kültürel yapılarıyla yakından ilişkilidir. Kültür; bir grup birey ile paylaşılan, aynı zamanda da her bir kişi için farklılık gösteren, nesilden nesile aktarılan değer, inanç, davranış ve tutum olarak tanımlanmaktadır. Bir başka ifadeyle kültür; farklı insan grubunu meydana getiren ortak davranış, anlam ve duyguların kazanılması sonrasında aktarılan bir yansımadır. İnsan sosyokültürel olarak biyolojik bir varlıktır. Dolayısıyla da bireylerin faaliyetleri kültürü etkiler aynı zamanda da kültürden etkilenir, bu sayede de kültürün tarihsel evrimini etkiler. Bu süreçte kültürü etkileyen dinamiklerden biri de oyundur. Kültür hem çocuk oyunlarına etki eder hem de çocuk oyunlarından etkilenir (Özyürek vd., 2021, s. 74-82).

Geleneksel çocuk oyunları, kültürel, coğrafi veya toplumsal özellikler gibi farklılıkları barındırır da aslında çocuklar üzerindeki etkileri ortak sayılabilir. Geleneksel oyunlar toplumlar için uzun sayılabilecek bir geçmişe sahiptir. Dolayısıyla da topluma özgü milli ve manevi değerleri barındırmaktadır. Geleneksel oyun; bireylerarası iletişim temelli, fizikselliğe ve yaratıcılığa dayanan oyunlardır (Yengin, 2012, s.107). Geleneksel oyunlar daha çok fiziksel aktivitenin ön planda olduğu, oyuncuların oyunun kurallarına, alanına, süresine, oyuncu sayısına ve en önemlisi oyun araçlarına müdahale ederek, oyunu özgürce kendilerine göre uyarladıkları oyunlardır. Burada en önemli nokta ise, yaratıcılığın, bireyler arası iletişimin ve oyun kurmanın ön planda olmasıdır. Bu yönleri ile geleneksel oyunlar özellikle çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal ve duyuşsal gelişimlerine önemli katkılar sunmaktadır (Hazar vd. 2017, s. 179-182).

Geleneksel çocuk oyunlarında çocuklar açık havada ya da ev/okul içinde iş birliği içinde oyun oynarlar. Coğrafi ve kültürel olarak farklılık gösterebilir de geleneksel çocuk oyunlarının yapıtaşları aynıdır, toplumun milli ve manevi kültürünü içlerinde barındırırlar. Oyunlarda kullanılan malzemeler çoğunlukla değişmez. Çocuğun birçok gelişim alanı desteklenirken toplumun değerleri de geleneksel oyunlarla öğrenilir ve kuşaklarca aktarılır (Sümbüllü ve Altınışık, 2016, s. 73-79). Çocukların eğitiminde ve sosyalleşmesinde önemli bir yere sahip olan geleneksel çocuk oyunları aynı zamanda kültürel normların ve kuralların öğrenilmesinde de önemli bir yere sahiptir. Geleneksel çocuk oyunlarında her kültürün kendine ait değerleri de bulunmaktadır. Bu kültürel değerler çocuklara geleneksel oyunlar yoluyla da aktarılmaktadır. Geleneksel çocuk oyunları ait olduğu kültürün değerlerini ve normlarını taşımasının yanı sıra aynı zamanda farklı kültürlerin ortak yönlerini de ortaya çıkarmak konusunda önemli bir işleve sahiptir. Bu kültürel ortak noktalar yaşayarak ve uygulayarak öğrenilmesi sonucu daha kalıcı bir davranış ve düşünce değişikliği sağlayabilir. Bu kapsamda toplumsal özelliklere ait kültürel öğeler kuşaktan kuşağa aktarılırken aynı zamanda da bu özelliklerin çocuk oyunlarına etkilerinin de olabileceği beklenilmektedir. Oyunların gelişiminde, oluşumunda çocuklara ait özelliklerden etkilenildiği gibi, aynı zamanda da toplumsal, coğrafi, farklı kültürlerin de etkilerinin olabileceği görülmektedir.

Oyunların gelişimi ve oluşumunda kültürel değerlerin etkisini görebilmek için, oyunların içinde geçen kuralların toplum içinde hangi normlara karşılık geldiğine bakılabilir. Oyunların kuralları herkes için geçerli ve bağlayıcıdır. Kurallar bozulunca oyun biter, oyun kurallarına uygun davranmayan oyun dışına çıkarılır (And, 2012, s.42-45). Bu kurallarla çocukların oyunun değerlerine saygı göstermesi beklenir. Geleneksel oyunlardan biri olan saklambaç oyununda da amaç çocuğun hile yapmasını engellemek ve dürüst davranmasını sağlamaktır. Saklambaç oyununda ebe olan oyuncunun, diğer oyuncuların saklanmalarını izlememesi gerekir, saklanma esnasında gözlerini açıp bakarsa oyunun kurallarını ihlal etmiş olacaktır, dolayısıyla da etik olmayan bir davranış ortaya çıkacaktır. Saklambaç oyununun bir gereği olarak çocuk bu oyunu oynarken dürüst davranmalı, ebe olmanın bir gereği olarak gözünü gerçekten kapatarak oynamalıdır. Bu sayede ebe olan çocuk hem oyun içerisinde eğlenirken hem de dürüst davranışlar sergilemeyi öğrenecektir. Bilindiği gibi toplumda evrensel ahlak kuralları gereği hileli davranışlarda bulunmak kabul görmeyen bir davranış biçimidir. Sonucunda da hile yapan birey toplum tarafından zaman içerisinde dışlanacaktır. Aynı durum aslında oyun içerisinde de gerçekleşir (Sümbüllü ve Altınışık, 2016, s. 73-79). Dolayısıyla çocuk toplumsal değerleri oyun sayesinde öğrenir. Oyun içerisinde çocuk; arkadaşları tarafından kabul görmek, dışlanmamak, oyun oynamaya devam edebilmek adına yalan söylememeye, dürüst davranmaya çaba gösterir. Bu süreç içerisinde çocukta doğru davranma bilinci ve dürüstlük değerleri kazanılırken, aynı

zamanda da hile yapmanın, yalan söylemenin kötü bir davranış olduğu bilinci çocukta yerleşmiş olur. Sonunda da hile yapmaması gerektiğini, yapması durumunda da toplumsal yapı tarafından kabul görmeyeceğini öğrenir. Zaman içerisinde de çocuk doğruluk ve dürüstlük kavramlarını içselleştirir. Bu kapsamda düşünüldüğünde geleneksel oyunlar çocuklar için eğlenirken aynı zamanda da özellikle toplumsal değerlerin özümsemesi açısından önemlidir.

Çocuk arkadaşlarıyla geleneksel oyunları oynamaya başladığında; büyüklerinden herhangi bir ilgi beklemeyeceği için, benmerkezci davranışlardan uzaklaşarak, bireylere bağımlılığını en alt düzeye indirmektedir. Aynı zamanda da çocuk oyun içerisinde paylaşma bilinci, işbirliği, kurallara uyma, sevgi-saygı, yardımlaşma gibi değerleri kazanarak, sosyal becerilerini artırmaktadır. Bu çerçevede değerlendirildiğinde geleneksel oyunların çocuğun hem ruhsal hem de sosyal gelişiminde katkısı olduğu görülmektedir (Çoban ve Nacar, 2006, s. 43-44).

Günümüzde yaşayan tüm kültürler; köken olarak insana ait aynı oyun geleneğinden beslenir. Oyunların sadece eski olması değil toplumlar arasında yayılması da ilgi çekicidir. Aynı oyunun benzer kurallar ve adlarla farklı ülkelerde de ortak şekilde oynandığı görülmektedir. Örneğin Gaziantep ve yöresinde yaygın olarak oynanan "Mangala" oyunu, içinde Mısır, Çin, Sudan ve Brezilya'nın da olduğu pek çok ülkede aynı biçimiyle oynanmaktadır. Kenya ve Kazakistan'da ise yine aynı adla oynanmaya devam ettiği görülmektedir. Körebe oyunları dünyanın her yerinde oynanmaktadır. İsveç'te "kör keçi" anlamına gelen Blind bock, Danimarka'da ise "Blinde-buk" adı verilir. Almanlar bu oyunu "Blinde Kuh" yani "kör inek" diye adlandırırken Güney Almanya'da "kör keçi" anlamına gelen "Blind[er] Bock" adı kullanılmıştır. Oyun kuralları ve gelenekler değişmiş olsa bile, oyun biçimi ve amacının değişmemesi, oyunun kültürler arasında yapmış olduğu yolculuğun ifadesi biçiminde yorumlanabilir (Küçükaydın vd., 2014, s. 589; And, 2012, s.42-45).

Farklı ülkelerde oynanan oyunlara bakıldığında, ülkemizde oynanmakta olan çocuk oyunlarına benzer oyunların diğer ülkelerde de oynandığı tespit edilmiştir. Oyunların farklı ülkelerde farklı isimlerle, ancak hemen hemen aynı veya benzer kurallarla oynandığı düşünüldüğünde aslında çocukların özelliklerine de uygun olduğu söylenebilir. Aynı zamanda kültürel etkileşimler sonucunda oyunların medeniyetler arasında dağılırken bazı farklılıklar göstermesine rağmen ortak noktalarının daha fazla olduğu görülmüştür. Dolayısıyla da oyunların farklı kültürel yapılardan; coğrafi konum ve iklim şartları gibi değişkenlerden etkilendiği söylenebilir.

Oyunlar incelendiğinde toplumun kültürünü, yapısını, tarihini, alışkanlıklarını barındırdığı görülür. Kültürlerin temelinde kültürel kimlik, kültürel hatırlama ve sürekliliği sağlayan bağlayıcı bir yapı bulunmaktadır. Çocuk oyunları da kültürel bir bağlayıcılık rolü üstlenerek toplumda birleştirici bir faktör oluşturmaktadır (Aksoy, 2014, 265-276; Kırıcı Uğurlu, 2014, s. 46). Çocukların oyununda kültür ve gelenekler, ekonomik ve toplumsal koşullar belirleyici rol oynasa da dünyanın her yerinde, her farklı kültürde çocuklar oyun oynamaktadır (Onur ve Güney, 2004, s.107). Dünya üzerinde birbirinden farklı toplumların kültürel düzeydeki benzer yanları dikkate alındığında, oyun olgusunun kültürler, medeniyetler arasında birleştirici veya bağlayıcı etkisinin olduğu söylenebilir (Özyürek vd., 2021, s. 75-77).

Bu çalışmada oyunun kültürlerarası etkileşimi araştırılarak, belirlenen ülkelerdeki geleneksel çocuk oyunları irdelenmiş ve oyunun evrensel bir dil olduğu, benzer yanlarının varlığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Mesafelerin hızla kısaldığı günümüz dünyasında kültürel değerlerin diğer ülkelerle paylaşılması; bu değerlerin, ülkelerin birbirini tanımada ve birbirlerini

anlamasında büyük bir rol oynayacaktır. Bu nedenledir ki bu çalışmanın geleneksel çocuk oyunları aracılığıyla kültürlerin etkileşimi açısından literatüre önemli bir katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma nitel araştırma modellerinden durum çalışması olarak planlanmış ve yürütülmüştür. Durum çalışmaları, bilimsel sorulara yanıt bulmaya yönelik bağımsız bir yaklaşım olarak görülmekte ve bir olgu veya olayın derinlemesine incelendiği bir yöntem olarak tanımlanmaktadır. Bir olayı oluşturan detayları belirlemek, olaya ilişkin açıklamalar geliştirmek ve olayı değerlendirmek için araştırmalarda durum çalışmaları kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd.,2010, s.273-275).

Bu çalışma kapsamında oyunun kültürlerarası etkileşimi derinlemesine araştırılarak, projede yer alan ülkelerdeki geleneksel çocuk oyunları detaylarıyla incelenmiş; oyunların benzerlikleri ve farklılıkları, sağladığı katkılar öğretmen ve öğrenci görüşleriyle ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara İli Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bir devlet ortaokulu koordinatörlüğünde yürütülen Uluslararası AB Erasmus+ projesi kapsamında ortaokul öğretmenleri ve öğrencileri ile proje ortakları Bulgaristan, İspanya, İtalya ve Romanya ülkelerindeki öğretmen ve öğrencileri oluşturmaktadır. Katılımcı her bir öğretmen "Öğrt1, Öğrt2...", her bir öğrenci ise "Ö1, Ö2..." şeklinde kodlanmıştır. Çalışma grubuna ait demografik özellikler aşağıda verilmiştir:

Tablo 1. Çalışma Grubu Katılımcı Öğretmen-Öğrenci Sayısı

Ülkeler	Öğretmenler	f	Öğrenciler	f
Türkiye	Öğrt1-Öğrt2	2	Ö1-Ö2-Ö3-Ö4- Ö5-Ö6-Ö7-Ö8	8
Romanya	Öğrt3-Öğrt4	2	Ö9-Ö10-Ö11-Ö12 Ö13-Ö14-Ö15-Ö16	8
İspanya	Öğrt5-Öğrt6-Öğrt7	3	Ö17-Ö18-Ö19-Ö20	4
Bulgaristan	Öğrt8-Öğrt9-Öğrt10	3	Ö21-Ö22-Ö23-Ö24	4
İtalya	Öğrt11	1	Ö25	1
Toplam		11		25

Tablo 1'de görüldüğü gibi çalışma grubunu beş farklı ülkeden 11 öğretmen ve 25 öğrenci oluşturmaktadır.

Ülkeler hareketliliğinde oynanan geleneksel oyunların hitap ettiği yaş grubunu belirlenmesi amacıyla katılımcı öğrencilerin ülkeleri ve yaş grupları aşağıdaki Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2. Öğrencilerin Yaş Grupları

Yaş Grupları	f	Öğrenciler	Ülkeler
10-14 Yaş	22	Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5-Ö6-Ö7- Ö8-Ö10-Ö13-Ö14-Ö15- Ö16-Ö17-Ö18-Ö19-Ö20- Ö21-Ö22-Ö23-Ö24-Ö25	Türkiye-Romanya-İspanya- Bulgaristan-İtalya
15-18 Yaş	3	Ö9-Ö11-Ö12	Romanya

Tablo 2 incelendiğinde katılımcı öğrencilerin 22'sinin 10-14 yaş grubunda, 3 öğrencinin ise 15-18 yaş grubunda yer aldığı görülmüştür.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler görüşme tekniği ile toplanmıştır. Çünkü görüşme tekniği kişilerin deneyimleri, tutumları, görüşleri, şikâyetleri, duyguları ve inançları hakkında bilgi edinmede oldukça etkilidir (Briggs, 1986; akt. Yıldırım ve Şimşek 2011, s.285). Görüşmeler araştırmacılar tarafından uzman görüşleri alınarak geliştirilen görüşme formu kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma verileri, 4 açık uçlu sorudan oluşan öğretmen görüşme formu ve 1 tanesi öğrencilerin demografik özellikleri ile bilgi sorusu olan 3 tanesi de açık uçlu sorulardan oluşan toplam 4 soruluk öğrenci görüşme formu ile elde edilmiştir.

Yürütülen araştırmada ülkeler hareketliliği sonunda görüşme formu ile oynanan-öğretilen geleneksel çocuk oyunları ile ilgili öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Bu sayede geleneksel çocuk oyunlarının benzerlikleri, farklılıkları, öğrencilerin gelişimlerine katkıları, katılımcılarının deneyimleri, duyguları, geleneksel çocuk oyunların yaşatılması ile ilgili görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma, betimsel yöntem kullanılarak yürütülen bir özel durum çalışmasıdır. Elde edilen verilerin belirtilen temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasıyla betimsel bir analizi yapılmıştır. Elde edilen veriler önce sistematik ve açık bir şekilde betimlenmiş, analiz çerçevesi oluşturulmuştur. Daha sonra veriler tematik yapıya göre işlenmiş, bulgular tanımlanarak yorumlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2005, s.366).

Çalışmanın nitel verileri için görüşme formunda yer alan "Evet", "Kısmen" ve "Hayır" seçenekleri için öğretmen ve öğrencilerden alınan cevaplar tablolar şeklinde sunulmuştur. Bu tablolar her bir soru için ayrı ayrı oluşturulmuş ve verilen cevapların nedenlerini ortaya çıkarmak için katılımcıların cevaplarından alıntılara yer verilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde çalışma kapsamında geleneksel çocuk oyunları ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Bulguların ortaya konması sürecinde, öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini genel olarak yansıtabilecek cümleler belirlenmiş ve belirlenen bu cümlelerden en çok tekrarlanan görüşler örnek olarak çalışmaya dâhil edilmiştir.

Öğretmen görüşlerinin analizi sonucu aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

Görüşme formundaki ilk soruda öğretmenlerden ülkelerindeki geleneksel oyunları ifade etmeleri istenmiştir. Bu soru ile ülkelerdeki benzer geleneksel oyunların tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda en az iki farklı ülkeden öğretmenin belirttiği oyunlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Ülkelerindeki Ortak Geleneksel Oyunlar

Oyunlar	f	Öğretmenler	Ülkeler
Saklambaç	6	Öğrt1-Öğrt2-Öğrt3- Öğrt7-Öğrt8-Öğrt10	Türkiye-Romanya- İspanya-Bulgaristan
Mendil Kapmaca	5	Öğrt1-Öğrt5-Öğrt6 Öğrt7-Öğrt11	Türkiye-İspanya-İtalya
Yakantop	5	Öğrt2-Öğrt3-Öğrt8- Öğrt9-Öğrt10	Türkiye-Romanya- Bulgaristan
İp oyunları	4	Öğrt6-Öğrt9-Öğrt10-Öğrt11	İspanya-Bulgaristan- İtalya
El top oyunları	4	Öğrt5-Öğrt6-Öğrt7-Öğrt8	İspanya-Bulgaristan
Aliler	3	Öğrt1-Öğrt3-Öğrt4	Türkiye-Romanya
Misket	3	Öğrt2-Öğrt7-Öğrt11	Türkiye-İspanya-İtalya
Birdir Bir	2	Öğrt2-Öğrt11	Türkiye-İtalya
Mangala	2	Öğrt1-Öğrt11	Türkiye-İtalya
Yağ Satarım Bal Satarım	2	Öğrt1-Öğrt3	Türkiye-Romanya
Yedi Kule	2	Öğrt1-Öğrt3	Türkiye-Romanya

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin ifade ettikleri geleneksel oyunlardan ortak olanlar toplam 11 oyundur. Saklambaç oyunu 4 ülkede ortak oynanan bir geleneksel oyun olması ile oyunlar arasında ilk sırayı almıştır.

İkinci soruda öğretmenlere oynadıkları geleneksel oyunları beğenme durumları sorulmuştur. Öğretmenlerden 10 tanesi (Öğrt1-Öğrt2-Öğrt3-Öğrt4-Öğrt5-Öğrt7-Öğrt8-Öğrt9-Öğrt10-Öğrt11) beğendiğini belirtirken 1 tanesi (Öğrt6) kısmen beğendiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin en çok beğendiği oyunlar Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenler Tarafından En Çok Beğenilen Geleneksel Oyunlar

Oyunlar	f	Öğretmenler	Ülkeler
Gazoz kapakları oyunu - Carica	4	Öğrt3-Öğrt5-Öğrt6-Öğrt7	Romanya-İspanya

Boogeyman	2	Öğrt1-Öğrt2	Türkiye-Romanya
Cız	2	Öğrt1-Öğrt2	Türkiye-Romanya
Aliler	2	Öğrt1-Öğrt4	Türkiye-Romanya
Jogo da Molha	1	Öğrt2	Türkiye
Mancınık	1	Öğrt9	Bulgaristan
Mangala	1	Öğrt11	İtalya
Mendil Kapmaca	1	Öğrt7	İspanya
Misket	1	Öğrt3	Romanya
Hentbol-Pilota Valencia	1	Öğrt7	İspanya
Tornet	1	Öğrt10	Bulgaristan

Tablo 4'te de görüldüğü gibi en çok beğenilen oyun "Gazoz kapakları oyunu-Carica" olmuştur. Romanya ve İspanya'daki öğretmenlerden üç tanesi en çok bu oyunu beğendiklerini ifade etmişlerdir. Diğer ülkelerdeki öğretmenlerin de beğendiği toplam 12 oyun bulunmaktadır.

Üçüncü soruda öğretmenlere geleneksel oyunların ülkelere göre benzerliklerinin olup olmadığı ve varsa bunların neler olduğu sorulmuştur. Öğretmenlerin 9 tanesi (Öğrt1-Öğrt2- Öğrt4-Öğrt5-Öğrt6-Öğrt8-Öğrt9-Öğrt10-Öğrt11) farklı ülkelerde oynanan geleneksel oyunlar arasında benzerlik olduğunu, 1 öğretmen (Öğrt7) kısmen benzerlik olduğunu ve 1 öğretmen de (Öğrt3) benzerlik olmadığını ifade etmiştir. Benzerlik olduğu belirtilen oyunlar aşağıdaki tablo 5 de verilmiştir.

Tablo 5. Ülkelerdeki Benzer Geleneksel Oyunlar

Benzer Oyunlar
Country Country We Want Soldiers-Aliler
Drop the Towel-Yağ Satarım Bal Satarım
Handkerchief Game-Mendil Kapmaca
İp Oyunları
Topaç Oyunları
Misket Oyunları
Ben Kimim?

Oyunların benzerlikleri aşağıdaki örnek öğretmen görüşleri ile sunulmuştur.

Öğrt8: *Küçük farklılıklar var. İspanya'da oynanan Türkiye'nin oyunu, Bulgaristan'da oynanan masa oyununa benziyor. Oyuncu sayısı ve oyunun kuralları çok benzer. Aynı zemin kullanılıyor.*

Öğrt10: *Oyunların farklı isimleri var ama çoğu ülkede çoğu birbirine benziyor. Aynı malzemeleri kullanıyoruz, oyuncuların yaşı benzer, hepsinin rekabet unsuru ve kolay takip edilebilen kuralları var.*

Ülkeler hareketliliğinde oynanan benzer geleneksel çocuk oyunlarından örnekler sunulmuştur:



Cız (üç taş) -Türkiye

Moara– Romanya



Çember Çevirme- Türkiye

The game of the Wheel – İtalya



Gazoz Kapağı Oyunu -Türkiye

Carica Game-Portekiz



Topaç oyunu- Türkiye

Tuppetto-İtalya

Titirez -Romanya



Misket oyunu-Türkiye

Marbles Game – İtalya

Dördüncü soruda öğretmenlere geleneksel oyunların öğrencilerin gelişimine katkı sağlayıp sağlamadığı sorulmuştur. Öğretmenlerin tamamı geleneksel oyunların öğrencilerinin gelişimine katkı sağladığını ifade etmiştir. Bu gelişimleri psikomotor, dil gelişimi, sosyal gelişim, duygusal gelişim, zihinsel gelişim, fiziksel gelişim, kültürel gelişim açısından değerlendirmeleri istenen öğretmenlerden alınan cevaplar için oluşturulan tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 6. Öğretmenlerin Geleneksel Oyunların Öğrencilerin Gelişimine Katkısına Yönelik Görüşleri

Gelişim Türleri	Öğretmen Görüşleri
Psikomotor	El-göz koordinasyonu gelişimi
	Hareketlerdeki gelişim

	Dans etme becerisindeki gelişim
Dil Gelişimi	İletişim becerisindeki gelişim
	Yabancı dil öğrenme becerisindeki gelişim
	Yeni kelime öğrenmedeki gelişim
Sosyal Gelişim	Arkadaşlık ilişkilerindeki gelişim
	Özgüvenin artması
	Uyumlu davranışların artması
	Takım ruhunun gelişmesi
Duygusal Gelişim	Paylaşma duygusundaki gelişim
	Farklı kültürleri anlama
	Özgürlük ihtiyacını karşılama
	Kişiliklerini ifade etme
	Kazanıp-kaybetmeyi kabullenme
	Aile büyüklerinin yaşadığı oyun deneyimlerini yaşama
Zihinsel gelişim	Strateji geliştirme becerisi
	Oyun görevleri aracılığı ile biçimlendirici öğrenme
	Çalışmaya ilginin artması
	Karar verme becerisi
	Mantıksal düşünme becerisi
	Hayal gücünün artması
Fiziksel gelişim	Kas ve iskelet sistemindeki gelişim
	Antrenman yapma
	İnce ve kaba motor becerilerinin artması
	Hareket hızının artması
Kültürel gelişim	Farklı kültürleri tanıma
	Genel kültürün artması

Farklı kültürlerle karşı olan önyargının ortadan kalkması

Kültürel gelenekleri canlı tutma

Öğretmenler, öğrencilerinin farklı ülkelere ait geleneksel oyunları oynama ve öğrenmelerinin her gelişim türü açısından katkısı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum, geleneksel oyunların öğrencilerin her açıdan gelişimlerini desteklediği görüşünde öğretmenlerin hemfikir olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Geleneksel çocuk oyunlarının çocukların gelişimleri üzerindeki etkisi aşağıdaki örnek öğretmen görüşleri ile ifade edilmiştir:

Öğrt3: Geleneksel oyunlar, genelde toplu oyunlar olduğu için çocuklara sosyalleşme, birbirleriyle etkileşime girme, enerjisini atma, özgürlük ihtiyacını karşılama ve kişiliklerini ifade etme fırsatı verir. Oyun, kendine özgülüğü sayesinde öğrenmeyi hoş ve çekici bir şekilde öğretme işlevlerini ve görevlerini birleştirir ve oyun aynı zamanda çalışmaya ilgiyi arttırır. Oyun, görevleri biçimlendirici öğretim, oyundaki eğitim sürecine katkıda bulunur ve çocuğun ruhuna her düzeyde: örneğin bilişsel, duygusal ve istemli olarak hitap eder. Çocuklara öğretmeyi öğreten oyunda, diyalogu desteklemek için karşılaştırmayı, gözlem yapmayı öğrenirler.

Öğrt5: Psikomotor gelişim: koşu ve hareket

Dil gelişimi: Öğrenciler, sayılar ve diğer konularda diğer öğrencilerle İngilizce konuşarak dillerini geliştiriyorlar.

Sosyal gelişim: öğrenciler diğer öğrencilerle etkileşimde bulunuyor.

Duygusal gelişim: takım çalışması ve kazanıp kaybetmeyi kabullenmeyi öğreniyorlar.

Zihinsel gelişim: oyunun kurallarını ve nasıl oynanacağını düşünmek, zihinsel gelişim sağlıyor.

Fiziksel gelişim: oyunlar koşu ve fiziksel hareketler gerektiriyor.

Kültürel gelişim: Farklı kültürdeki oyunları anlayıp, kendi ülkeleriyle olan benzerlik ve farklılıkları görebiliyorlar.

Öğrt11: Psikomotor gelişim: çocuk, koşmaya, hareket etmeye, dans etmeye ve zıplamaya ihtiyaç duyuyor.

Dil gelişimi: oyunlar aracılığıyla, çocuklar daha saf bir dil kullanıyor, çünkü arkadaşlarıyla bilgi alışverişinde bulunuyor ve sosyalleşiyor.

Duygusal gelişim: oyun duyguları ve empatiyi geliştiriyor. Birbirlerine saygılı olmalarını ve paylaşmayı sağlıyor.

Zihinsel gelişim: oyun, hayal gücünü geliştiriyor

Fiziksel gelişim: dışarıdaki hareket çocuğun fiziksel ve zihinsel gelişimini sağlamaktadır.

Son soruda öğretmenlere geleneksel oyunların yaşatılması ve unutulmaması için ne gibi önerileri olduğu sorulmuştur. Öğretmenler, bu durum için; geleneksel oyunların videolarının sosyal ağlarda paylaşılması, okullarda bu oyunlara yönelik yarışmaların yapılması, derslerde bu oyunlara yer verilmesi, beden eğitimi dersi müfredatına bu oyunların eklenmesi, milli bayramlarda bu oyunları içeren etkinliklerin planlanması, aile büyüklerinin (büyükanne, büyükbaba) torunları ile çocukluklarında oynadıkları oyunları paylaşmasını sağlama, okullara

bu aile büyüklerinin davet edilmesi ve gençlerle bir arada olmalarını sağlama, ders metinlerinin geleneksel oyunların tarihçesini içermesi ve bu oyunların düzenli olarak okullarda oynatılması gibi öneriler getirmişlerdir. Öğretmenlerin önerileri, örnek öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Öğrt 6: *Dürüst olmak gerekirse düşünmemiz gereken şeyler var:*

Zaman: Öğrencilerimize zevk alacakları, yaşayacakları, deneyimleyecekleri ve öğrenecekleri zaman ayırmak çok önemli.

Büyükanne, Büyükbaba: Onlar, geleneksel oyunları öğrenmede çocuklara yardımcı olabilirler. Eskiden eğlenmek için bu oyunları kullandıklarından, bizlerin de zihinlerini tazeleyecek olanlar büyüklerimizdir. Onları okula davet etmek, harika bir fikir gibi görünüyor.

Öğrt 7: *Derslerde, özellikle Beden Eğitimi derslerinde geleneksel oyunların kullanılmasını öneriyorum. Ayrıca oyun alanlarının boş yerlerinde bu oyunlar oynatılabilir ve hatta ders metinleri geleneksel oyunların tarihçelerini içermelidir.*

Öğrt11: *Düzenli olarak çocuklara oyunlar oynatılmalı ve unutulması önlenmelidir. Hepsinin ötesinde çocuklar, oyunlarla teknoloji bağımlılığından uzaklaştırılabilir ve sosyal ilişkiler kurabilirler.*

Öğrenci görüş formundan elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir:

İlk soruda öğrencilere oynadıkları geleneksel oyunları beğenme durumları sorulmuştur. Öğrencilerin hepsi "Evet" cevabını vererek beğendiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin en çok beğendiği oyunlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğrenciler Tarafından En Çok Beğenilen Geleneksel Oyunlar

Oyunlar	f	Öğrenciler	Ülkeler
Pilota Valencia (Hentbol)	6	Ö6-Ö10-Ö18-Ö19 Ö24	Ö20- Türkiye-Romanya İspanya-Bulgaristan
Country country we want soilders - Aliler Aliler Çingene Aliler	6	Ö2-Ö4-Ö5-Ö8-Ö13-Ö15	Türkiye-Romanya
Boogeyman	4	Ö1-Ö2-Ö4-Ö8	Türkiye
Jogo da Molha	3	Ö5-Ö6-Ö8	Türkiye
Tornet	3	Ö3-Ö6-Ö8	Türkiye
Plaka Oyunu	3	Ö1-Ö4-Ö8	Türkiye
Mangala	2	Ö3-Ö7	Türkiye
Misket(Marbels)	2	Ö6-Ö12	Türkiye-Romanya
Çember çevirmece	2	Ö1-Ö4	Türkiye
Topaç (Tuppetto)	2	Ö1-Ö16	Türkiye-Romanya

Pif Paf	2	Ö14-Ö16	Romanya
Sicilian Bingo	2	Ö2-Ö4	Türkiye
İp oyunu (ıl ripiglino)	1	Ö11	Romanya
Mendil Kapmaca	1	Ö8	Türkiye
Carica (Gazoz kapakları)	1	Ö2	Türkiye
Basketbol	1	Ö17	İspanya
Sandalye Kapmaca	1	Ö25	İtalya
Yedi Kule	1	Ö4	Türkiye

Tablo 7’de de görüldüğü gibi en çok beğenilen oyunlar “Country country we want soilders (Aliler Aliler Çingene Aliler)” ve “Pilota Valencia (el top oyunu-hentbol)” olmuştur.

Oyunların beğenilme nedenini ise eğlenceli, heyecanlı, merak uyandırıcı, çekişmeli, rekabetçi, takım oyunları oluşu ve oynanması kolay olarak belirtmişlerdir. Romanya’ da 1 öğrenci (Ö9) ve Bulgaristan’daki öğrencilerden 3 tanesi(Ö21-Ö22-Ö23) oyunların her birinin özel bir yönü olduğunu, ilgi çekici ve diğer ülkelerle oynamanın çok keyifli olduğunu belirterek bütün oyunları beğendiklerini ifade etmişlerdir. Diğer ülkelerdeki öğrencilerin de beğendiği toplam 18 oyun bulunmaktadır.

Bütün oyunları beğendiğini ifade eden öğrencilerin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Ö9: *Oynadığım tüm oyunları sevdim. Her birinin özel bir yönü vardı ve ortaklarımızla oynamaktan keyif aldım. Birlikte oyun oynamak arkadaş edinip sosyalleşmek için gerçekten iyi bir yol.*

Ö21: *Tüm oyunları gerçekten beğendim çünkü benim için oldukça ilgi çekiciydi ve proje ortaklarımızla onları oynamaktan gerçekten keyif aldım.*

Ö22: *Her oyunu sevdim çünkü çok ilginçlerdi, iyi sunumlardı, eğlenceli ve merak uyandırıcıydılar.*

Ö23: *Tüm oyunları gerçekten beğendim çünkü benim için oldukça ilgi çekiciydi ve proje ortaklarımızla onları oynamaktan gerçekten keyif aldım.*

Öğrenci görüş formu ikinci sorusunda öğrencilere geleneksel oyunların ülkelere göre benzerliklerinin olup olmadığı ve varsa bunların neler olduğu sorulmuştur. Öğrencilerin 18 tanesi (Ö1-Ö2- Ö3-Ö4-Ö5-Ö7-Ö8-Ö9-Ö10-Ö11-Ö12-Ö15-Ö16-Ö21-Ö22-Ö23-Ö24-Ö25) farklı ülkelerde oynanan geleneksel oyunlar arasında benzerlik olduğunu, 3 öğrenci (Ö14-Ö17-Ö18) kısmen benzerlik olduğunu ve 4 öğrenci de (Ö6-Ö13-Ö19-Ö20) benzerlik olmadığını ifade etmiştir. Benzerlik olduğu belirtilen oyunlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 8. Ülkelerdeki Benzer Geleneksel Oyunlar

Benzer Oyunlar	
Yağ Satarım Bal Satarım -Drop the Towel	Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5-Ö8

Mendil Kapmaca - Handkerchief Game	Ö1-Ö3-Ö4-Ö5-Ö8-Ö18
Topaç Oyunları	Ö1-Ö3-Ö4-Ö8-Ö15-Ö16
Misket Oyunları	Ö1-Ö4-Ö8
Çember Çevirme	Ö4-Ö8-Ö16
Cız -Moara	Ö9-Ö22
Sandalye kapmaca	Ö25
Hentbol -Pilota Valensiyana	Ö10
Mancınık	Ö8
Ben Kimim?	Ö17
Aliler- Country Country We Want Soldiers	Ö8

Tablo 8’de, ülkelerin geleneksel oyunlarının hitap ettiği yaş grubu, oyun kuralları ve oyunda kullanılan materyaller açısından aynı oldukları görülmüştür. Sadece oyunlarda isim farklılıkları, birkaç kural farklılıkları bazen de oynanan malzemenin farklı olduğu yani oyunların oldukça benzer özelliklere sahip olduğu aşağıdaki örnek öğrenci görüşleri ile ifade edilmiştir:

Ö2: İsimler farklı *drop the towel* ve yağ satarım bal satarım

Ö7: Sadece isimleri farklı yaş grupları oyun kuralları kullanılan materyaller aynı.

Ö9: Öncelikle her bir ülkenin oyun eşsizdi, fakat bazılarında benzerlikler vardı. Örneğin taşlarla oynanan Türk oyununa (cız) benzer harika bir oyunumuz var. Ve Romanya’da ‘moara’ deniyor. Aynı kurallara dayanıyor, sadece oyun zemini daha farklı görünüyor.

Ö10: Pilota Valensiyana, takım arkadaşlarımızla oynadığımız futbol ve tenis birleşimi bir oyundu. Geri kalan oyunlarsa arkadaşlarımızla oynadığımız oyunlardandı sadece bazı kuralları farklıydı.

Ö15: Tuppetto (topaç) oyunu Romanya’daki “Titirez” diye isimlendirilen oyuna benziyordu. Çünkü hem çocuklar hem yetişkinler içindi, fakat her oyunda kurallar biraz farklıydı.

Ö16: Topaç oyunu Romanya’daki yoyo oyununa benziyordu. Benzerlikleri, her yaş grubuna hitap etmesi, başka materyale ihtiyaç duyulmaması ve iki oyunda da tek kuralın yoyonun dönmesi. Tek fark yoyo plastik, topaç ahşap. Diğer Romanya oyununa benzer bir oyunsa çember çevirme. Benzerlikleri ikisinin de her yaşa hitap etmesi ve iki oyunun da bir küçük çemberle ve çemberi tutmak için bir parça metale veya oduna ihtiyaç duyulması. İki oyunda da kurallar benziyor. Rakibinden daha uzun süre çemberini düşürmeden çevirmek gerekiyor.

Üçüncü soruda öğrencilere geleneksel oyunların öğrencilerin gelişimine katkı sağlayıp sağlamadığı sorulmuştur. Öğrencilerin 17 tanesi “evet” cevabını vererek geleneksel oyunların “sabırlı olma” (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6 , Ö7,Ö8,Ö15) “başkalarına saygı gösterme” (Ö3,Ö4,Ö11,Ö16,Ö23,Ö24) , “empati” (Ö3) “paylaşma” (Ö3, Ö7, Ö16,Ö23) , “sorumluluk” (Ö4,Ö11,Ö23) , “sıra bekleme” (Ö5,Ö6) , “hayal gücü” (Ö7) “genel kültür” (Ö7,Ö8) , “sosyal

ilişkiler-sosyalleşme” (Ö7,Ö9,Ö16), “kültürler arası bilgi alışverişi” (Ö9), “arkadaşlık” (Ö9,Ö11,Ö12,Ö16), “farklı kültürleri tanıma, yenilikçi olma” (Ö9) “İletişim kurma” (Ö12) “dikkat geliştirme” (Ö13, Ö15) “iyi bir takım oyuncusu olma” (Ö24) yönlerinden gelişimlerine olumlu katkı sağladıklarını ifade etmişlerdir.

8 öğrenci ise (Ö10, Ö14, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22) “kısmen” katkısı olduğunu belirtmiş neden göstermemiştir.

Bu soruda öğrencilerin vermiş cevaplara örnek olarak aşağıda öğrenci görüşleri sunulmuştur:

Ö9: *Bence proje ortaklarımızla oynadığımız oyunlar, gelişimim için çok önemli. Sosyalleşmeye ve geleneksel aktivitelerle ilgili bilgi alışverişi yapmama yardımcı oluyor. Bu sayede tüm dünyadan arkadaşlarım oldu. Ayrıca yeni kültürlere açık olmamı sağladı ve bende daha fazla öğrenme isteği uyandırdı.*

Ö11: *Bence bu yaşta karakter gelişimi bizim için çok önemli. Bu tür oyunlarla kaybetsek bile birbirimize saygı duymayı, arkadaş edinmeyi, alışık olmadığımız bir dil kullanarak sosyalleşmeyi, sorumluluk almayı, hedeflediklerimizi başarmayı, bazen kaybedebileceğimiz gerçeğini ama her zaman devam etmemiz gerektiğini öğreniyoruz.*

Ö24: *Evet, oyunlar bize rakiplerimize saygı duymayı, diğer öğrencileri tanımayı, iyi bir takım oyuncusu olmayı öğretiyor.*

Ö25: *Oyun, sizin her şeyi unutmanızı sağlıyor, eğlendiriyor, oyun oynarken daha çok çocuk oluyorum ve kaygısız hissediyorum.*

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada ülkemiz koordinatörlüğünde yürütülen Uluslararası AB Erasmus+ projesi kapsamında Bulgaristan, İtalya, Romanya ve İspanya ülkeleriyle ülkeler hareketliliğinde oynanan, tanıtılan geleneksel çocuk oyunlarına yönelik öğrenci ve öğretmen görüşlerine başvurulmuş, elde edilen bulgular ışığında değerlendirmeler yapılarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğretmenlerin “Ülkenizde oynanan geleneksel çocuk oyunları hangileridir?” sorusuna ilişkin verdikleri cevapları değerlendirildiğinde saklambaç, mendil kapmaca, yakantop, ip oyunları, el top oyunları, aliler aliler çingene aliler, misket, birdirbir, mangala, yağ satarım bal satarım ve yedi kule oyunu olmak üzere 11 oyunun ortak olduğu bulgulanmıştır. Geleneksel çocuk oyunlarının ülkelere göre farklı isimler aldıkları, oynama şekli ve oyun kuralları açısından ufak değişiklikler görülse de amacının aynı olduğu öğretmen görüşleri ile ortaya konmuştur. Bu bulgular, Küçükaydın ve arkadaşlarının (2014) “oyunların kuralları ve gelenekleri değişse de şekli ve amacının değişmemesi, oyunun kültürler arası yolculuğunun bir ifadesidir” şeklindeki görüşünü desteklemektedir.

Bu çalışmanın diğer bir dikkat çekici sonucu da hem öğretmen hem öğrenci görüşleriyle ortaya konan geleneksel çocuk oyunlarının çocukların gelişimlerine sağladığı olumlu katkılardır. Öğretmenler öğrencilerinde psikomotor, dil-iletişim, sosyal, duygusal, zihinsel, fiziksel ve kültürel gelişim alanları açısından önemli ilerlemeler gözlemlediklerini ifade ederken, öğrenciler de geleneksel çocuk oyunlarının gelişimlerine olan katkılarını farklı kültürleri tanıma, birbirine saygılı olma, sabırlı olma, arkadaşlık kurma, sosyalleşme ve dikkat geliştirmede yaşadıkları önemli değişimler olarak dile getirmişlerdir. Bu bulgular Çoban ve Nacar (2006) ve

Kaya ve Elgün (2015)' ün çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu bağlamda, geleneksel çocuk oyunlarının çocukların tüm gelişim alanlarındaki yadsınamaz katkısı düşünüldüğünde oyunun eğitim sürecinde etkin rol oynayacak bir alternatif öğrenme yaklaşımı olarak geliştirilmesi önerilmektedir.

Öğrenci ve öğretmen görüşlerinde ifade edilen oyunların isim farklılığı dışında oynanışı, içeriği ve amaçlarındaki benzerlik dikkat çekicidir. Bu da kültürel aktarımla geçmişten günümüze taşınan geleneksel çocuk oyunlarının farklı kültürlerde benzerliklerinin görülmesi kültürel etkileşimin bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu benzerlikler bize kültürel değerlerin bir kültüre ait olmasının yanı sıra evrensel değerlerle de ortak yönlerinin olduğunu göstermektedir. Sümbüllü ve Altınışık (2016) çalışmalarında da görüldüğü üzere oynanan çocuk oyunları coğrafi ve kültürel olarak farklılık gösterebilir de yapıtaşları aynıdır. Bu da "oyunlar, toplumun milli ve manevi kültürünü içlerinde barındırırlar" düşüncesini desteklemektedir.

Araştırmanın bir diğer önemli sonucu da geleneksel oyunların çocukların kültürel değerleri öğrenmeleri ve sosyalleşmelerindeki etkisidir. Katılımcı öğretmenlerin oyunların yaşatılması ve geliştirilmesi konusunda verdiği cevaplar yapılması gerekenler konusunda yol gösterici olacaktır. Oyunun eğitime entegre edilerek, Beden Eğitimi derslerinde sınıf ortamında oynanması öğrencilerin kültürel değerleri oyun aracılığıyla öğrenmelerine imkân verecektir. Böylece çocukların eğlenirken öğrenmeleri ve beraberinde motor gelişimlerini desteklemeleri kolaylaşacaktır. Türkçe ve Sosyal bilgiler derslerinde bu oyunların tarihçesi ve oyunların özelliklerine yer verilmesi oyunların kalıcılığını sağlayacaktır. Okul ortamında yarışmalar düzenlenmesi, rekabet duygularının gelişmesine, oyunların yaşatılmasına ve geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Aile büyüklerinin de bu süreçte aktif olarak yer almaları kuşaklararası iletişimi güçlendirerek geleneksel çocuk oyunlarının işlevsel olarak yaşatılmasında ve unutulmamasında önemli rol oynayacağı düşünülmekte ve önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- And, M. (2012). *Oyun ve bügü*. Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Aksoy, H. (2014). Çocuk oyunlarının işlevleri: Sarıkeçili yörük çocuk oyunları. *Milli Folklor*, 13(101), 265-276.
- Bruce, T. (1994). Çocukların yaşamında oyunun rolü. Altınöglü, D. İlkiz (Çev.). *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 18(92), 64- 68.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 7. Baskı. Pegem Yayınları.
- Çoban, B., & Nacar, E. (2006). *İlköğretim 2. kademe eğitsel oyunlar*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Ellis, M. J. (1973). *Why people play?* Prentice-Hall Inc.

- Ergün, M. (1980). Oyun ve oyuncak üzerine-1. *Milli Eğitim Dergisi*, 1(1), 102-119.
- Erşan, Ş. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş grubundaki çocukların oyun ve çalışma(iş) ile ilgili algılarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hazar, Z., Demir, G., & Dalkıran H. (2017). Ortaokul öğrencilerinin geleneksel oyun ve dijital oyun algılarının incelenmesi: karşılaştırmalı metafor çalışması. *Spormetre*, 15(4), 179-190.
- Huizinga, J. (2006). *Homo Ludens oyununun toplumsal işlevi üzerine bir deneme*. Mehmet Ali Kılıçbay (Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Kabadayı, A. (2005). Cumhuriyet devrinde Konya'da oynanan çocuk oyunlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, www.insanbilimleri.com/ojs/index.php/Uib/Article/download/107/106
- Kansu, N.A. (1948). *Pedagoji tarihi*. Milli Eğitim Basımevi.
- Kaya, S., & Elgün, A. (2015). Eğitsel oyunlar ile desteklenmiş fen öğretiminin ilkökul öğrencilerinin akademik başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 329- 342.
- Kaya, İ.G. (2018). Oyun, gelişim ve tarihsel olarak oyunun eğitimdeki yeri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (Uead)*, 2(1), 66-78.
- Kaytez, N., & Durualp, E. (2014). Türkiye'de okul öncesinde oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 110-122.
- Karaömerlioğlu, L. (2010). *Okul öncesi eğitimde doğaçlama*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Adana.
- Küçükaydın, M.A., Arslan, R., & Uluçınar, Ş. (2014). Çok kültürlülüğün medya, edebiyat, oyun ve müze yansımaları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(34), 583-593.
- Kırcı Uğurlu, E. (2014). Kültürel bellek aktarıcısı olarak ninni. *Milli Folklor*, 13(102), 43-52.
- Onur, B., & Güney, N. (2004). *Türkiye'de çocuk oyunları: Araştırmalar*. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Özdemir, N. (2006). *Türk çocuk oyunları I-II*. Akçağ Yayınları.
- Özdoğan, B. (2000). *Çocuk ve oyun*. Anı Yayıncılık.
- Özer, A., Gürkan, A., & Ramazanoğlu, M. (2006). Oyunun çocuk gelişimi üzerine etkileri. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 54-57.
- Özhan, M. (2005). Çocuk folkloru. *Kebikeç Dergisi*, 19(1), 225-243.
- Özyürek, A., Dakak, S., & Yurt, N. (2021). Altı kıtada oynanan çocuk oyunları ve Türkiye'de oynanan oyunlarla benzerliği. *Unika Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(2), 72-85.
- Shaidi, M. (2012). Culture within play and within culture. *International Journal Of Current Research*, 4(10), 282- 286
- Sümbüllü, Y., & Z. Altınışık, M. E. (2016). Geleneksel çocuk oyunlarının değerler eğitimi açısından önemi. *Erzurum Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 73-85.
- Tamer, K. (1990). *Beden eğitimi ve oyun öğretimi*. Bekir Özer (Ed.). Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Tanrıverdi, Ö. (2012). *Yaratıcı drama ile verilen eğitimin okul öncesi öğrencilerin çevre farkındalığına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- TDK (Türk Dil Kurumu Sözlüğü) (2022). <https://sozluk.gov.tr/>
- Tüfekçi, I. (2013). *Sanatta oyun nesnelere*. Yüksek Lisans Sanat Eseri Çalışma Raporu, Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Ankara.
- Ulutaş, A. (2011). Okul öncesi dönemde drama ve oyunun önemi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(6), 233-242.
- Walsh, D.J., Chung, S., & Tufekci, A. (2001). Friedrich Wilhelm Froebel, 1782-1852. J. A. Palmer, L. Bresler, & D.E. Cooper, (Eds.). *Fifty major thinkers on education: From confucius to Dewey* içinde. (pp. 103-108). Routledge.
- Yavuzer, H. (1984). *Çocuk psikolojisi*. Altın Kitaplar Yayınevi.
- Yengin, D. (2012). *Dijital Oyunlarda şiddet*. Beta Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.



Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumlarına Okul Yöneticisi Seçme ve Görevlendirme Model Önerisi

Selecting and Assigning School Administrators to Secondary Education Institutions Affiliated to the Ministry of National Education: A Model Proposal

Dr. Mustafa Demirer^{1*}

Mehmet Duran Ergezen²

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹Dr., Okul Müdürü , Necip Fazıl Kısakürek Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Türkiye
Dr., School Principal, Necip Fazil Kısakurek VET school, Türkiye
mktdemirer@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-8801-7007>

² Okul Müdürü, Güngören Tuncay Azaphan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Türkiye
School Principal, Gungoren Tuncay Azaphan VET School, country,
mdergezen@yahoo.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-8524-0059>

Makale geliş tarihi / First received: 02.11.2021

Makale kabul tarihi / Accepted : 02.04.2022

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

1- Yazarların katkı oranı eşittir.

2- Araştırmanın Etik Kurul İzni, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı 29.04.2021 tarih 2021/71 karar sayısı ile, ölçek uygulama onayı ise İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğünden 17.04.2021 tarih 44-24342457 sayısı ile alınmıştır.

4- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

5- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by Turnitin. Similarity Index 14%

Atf bilgisi / Citation:

Demirer, M., & Ergezen M., D. (2022). Millî Eğitim Bakanlığı ortaöğretim kurumlarına okul yöneticisi seçme ve görevlendirme model önerisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 520-538

ÖZ

Araştırma, 5 Şubat 2021 tarihinde resmî gazetede yayınlanarak yürürlüğe giren Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına yönetici seçme ve görevlendirme yönetmeliği ile ilgili okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerinin betimlenmesi amaçlamıştır. Araştırma ile Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaöğretim kurumlarına (ortaokul, lise) yönetici seçme ve görevlendirme yöntemiyle ilgili mevcut durum tespit edilip, veriler doğrultusunda bir model önerisi sunulmuştur. Nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama ve anket uygulaması modelinde tasarlanan araştırmada, random usulüyle seçilen 351 katılımcı araştırma örneğine alınmıştır. Araştırmanın verileri İstanbul ili Bahçelievler, Esenler, Güngören ve Şişli’de bulunan ortaöğretim kurumları eğitim yöneticisi, okul yöneticisi ve öğretmenlerinden elde edilmiştir. Çalışma katılımcıların cinsiyetlerinin yöneticilik yapma tutumu, becerisi ve yetkinlik düzeyleri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Kadın katılımcıların yönetici olmak için bireylerin daha üst düzey beceri ve yetkilere sahip olması gerektiğini düşünmektedir. Mesleki kıdem düzeylerine göre yöneticilik yapma tutumu, yönetici atama kriteri, yönetici becerileri ve yetkinlik düzeylerinin farklılık gösterdiği saptanmıştır. Araştırma mesleki kıdem artmasının yöneticilik yapma isteğini azalttığını ortaya koymuştur. Çalışma katılımcıların yöneticilik yapma tutumları arttığında, yönetici beceri ve yeterlilik kriterlerinin de artış göstereceğini ortaya koymuştur. Araştırma ile yönetici adaylarının iletişim becerilerinin ölçüleceği mülakat sınavlarının gerekli olduğu ve niteliğinin artırılması gerektiği sonucuna varılmıştır. Çalışma sonuçlarından hareketle politika belirleyiciler için uygulamaya dönük bir model önerisi sunulmuştur.

Anahtar kelimeler

Okul Müdürü Seçme, Okul Müdür Yardımcısı Seçme, Okul Yöneticisi Seçme Sınavı

ABSTRACT

The research aims to describe the regulation of selecting and assigning managers/ principals to educational institutions affiliated to the Ministry of National Education, which was published in the Official Paper on February 5th 2021. With the research, the current situation regarding the method of selecting and assigning managers/principals to secondary education institutions (secondary school, high school) affiliated to the Ministry of National Education will be determined and a model proposal will be presented in accordance with the data. In the study, which was designed in the descriptive survey and survey model, which is one of the quantitative research methods, 351 participants selected by random method were included in the research sample. The data of the research were obtained from the education managers, school principals and teachers of secondary education institutions in Bahçelievler, Esenler, Gungoren and Sisli in Istanbul. In the study, it was determined that the gender of the participants had an effect on the attitude of being a manager/principal and on managerial abilities and competence levels. Female participants think that individuals should have higher level skills and to be principals. It has been determined that the attitude of being a manager, the criteria for assigning a manager, managerial abilities and competence levels differ according to professional seniority levels. The research revealed that the increase in professional seniority reduces the enthusiasm to be a manager. The study revealed that when participants' attitudes towards being a manager/principal increase, their managerial abilities and competence criteria will also increase. With the research, it was concluded that the interview exams that will measure the communication skills of the manager candidates are necessary and the quality should be increased. Based on the results of the study, an application-oriented model proposal was presented for policy makers.

Keywords

School Principal Selection, School Vice Principal Selection, School Pricipal Selection Exam

GİRİŞ

Okul yöneticiliği son derece kritik bir görev olmasına rağmen, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) eğitim kurumları yönetici seçme ve görevlendirme yönetmeliğini hemen hemen her yıl değiştirmektedir. Türkiye’de okul yöneticileriyle ilgili atama ve görevlendirme yöntemleri düşünüldüğünde yerleşik bir sistemin olmadığı görülmektedir. MEB (1998), Yönetici Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği yöneticilik sınavını kazanan adayların eğitim yönetimi alanıyla ilgili eğitime alınmaları koşulunu getirmiştir. Sonraki yıllarda yayınlanan yeni yönetmelikle bu koşul kaldırılmıştır. MEB (2014), Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği’nde ise daha önceki yönetmeliklerin birçoğunda var olan yazılı sınav şartı kaldırılmıştır. Bu durum çeşitli tartışmaları da beraberinde getirmiştir. MEB (2015), Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği’yle kaldırılan yazılı sınav şartı tekrar getirilmiştir. Buna ek olarak MEB (2021), Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği’yle, yöneticilik sınavlarını kazanan adayların bakanlık tarafından düzenlenecek eğitim yönetimi sertifika programını başarıyla tamamlama koşulu getirilmiştir.

Okul yöneticileri öğretmenlikten yönetim görevine geçerken yeterince yöneticilik eğitimi alamamaktadır. Genellikle okul yöneticileri yöneticilik görevine başladıktan sonra, bireysel olarak veya sınırlı sayıda düzenlenen ve özel programları kapsayan hizmet içi eğitimlerle yöneticilik görevini yürütmektedir. Oysa okul yöneticiliği öğretmenin eğitim ve öğretim becerilerinin yanında farklı becerilerinin de olmasını zorunlu kılmaktadır. Okul yöneticilerinin yalnızca zaman içerisinde kazanacakları tecrübe ile okul yönetimini yürütmeleri beklenmemelidir (Arabacı vd., 2015). “Okulun, toplumsal görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmesi için iyi yönetilmesi önemlidir. Bunun için okul yöneticilerinin çağdaş bilgi, birikim ve beceriye sahip olmaları gerekir. Okulların çağdaş anlayışla yönetilmesinde okul müdürlerine büyük sorumluluk düşmektedir.” (Memduhoğlu, 2007, s. 87)

Dünyadaki alan yazına bakıldığında, Avrupa Birliği’ne üye ülkelerde okul yöneticisi olma şartları da ülkeden ülkeye değişmektedir. Belçika (Almanca konuşan ve Flaman Toplulukları), Letonya, Hollanda, İsveç ve Norveç’te, okul yöneticisi olmak için öğretmen olmak gerekmemektedir. Ancak Estonya ve Litvanya’da üç, İtalya ve Yunanistan’da beş yıl öğretmenlik deneyimi aranmaktadır. Ayrıca birliğe üye ülkelerin çoğu okul yöneticisi olacak adaylar için belli eğitim programları sunmaktadır. Ancak bu eğitimlerin süresi, içeriği ve eğitim sağlayıcıları ülkeden ülkeye değişmektedir. Bulgaristan, Güney Kıbrıs, Litvanya, Macaristan, Hollanda ve Norveç gibi bazı ülkelerde okul yöneticisi olmak için belli eğitim programlarını başarıyla tamamlamak gerekmemektedir (Avrupa Komisyonu, 2013).

Yapılan araştırmalarda (Işık, 2003; Okçu, 2011), okul yöneticiliğinin bir meslek olarak gelişebilmesi için okul müdürleri ve müdür yardımcılarının yetiştirilmesinin büyük öneme sahip olduğu belirtilmiştir. Yapılan çalışmalarda MEB üst düzey eğitim yöneticileri ve okul yöneticileri açısından görülen en önemli sorunları: yabancı dil becerilerine sahip olmama, uluslararası yayınlanan makaleleri makale vb. bilimsel alan yazın inceleme, okuma ve anlama becerisine sahip olmama olarak belirtilmiştir (Onural, 2005; Demirel, M., Dak, G., 2019). Okul yöneticisinin okul ve eğitim yönetimi kavramlarını iyi bilmesi gerekir. Bu da ancak okul yöneticisinin bu alanla ilgili akademik eğitim alması ile mümkündür. Böylece okul yöneticisi problemleri yaşayarak öğrenme yerine bilimsel olarak çözme yaklaşımını benimseyecektir (Bursalıoğlu, 2019). Türkiye’de ve yurt dışında yapılan diğer araştırmaların sonucunda, çalışma ortamının ve müdürlerinin liderlik davranışlarının öğretmen, veli ve okulun diğer

personellerinin motivasyonunu önemli ölçüde etkilediği yargısına ulaşılmıştır (Kocabaş ve Karaköse, 2005).

Ata (2015) tarafından yapılan bir araştırmada, “Öğretmen okul yöneticisi olmak istemekte ama bu konuda bir değerlendirme ya da işleme tabii tutulmak istememektedir. Mevcut yöneticiler de kendileri için böyle bir değerlendirmeye gerek görmemektedir. Okul müdürlerinden sınavla atananların etkili liderlik düzeylerinin yüksek çıkması sınavın önemini ortaya koymaktadır. Uygulanan sınavın içeriği ve uygulama şekli güncellenmeli ve daha seçici hale getirilmelidir.” Okul yöneticilerinin öğretmenlerle ilgili dile getirdiği sorunlardan biri de öğretmenlerin göreve başladıktan sonra öğretim becerilerini geliştirmeye istekli olmamasıdır. Bu durum okul yöneticileri içinde geçerlidir. Bunu ortadan kaldırmanın yolu belirli aralıklarla tekrarlanan ve görevde yükselmeyi esas alan yöneticilik sınavlarıdır.

Yapılan araştırmalara göre eğitimcilerin çoğu merkezi sınava dayalı okul yöneticisi seçme ve görevlendirmesini desteklemektedir. Ancak sınav tek başına yeterli değildir. Okul yöneticilerinden beklentilerin artmış olması, okul müdürlerinin seçim ve eğitim sürecini daha önemli hale getirmektedir. Türkiye’de sık değişen yönetici atama uygulamaları nedeniyle okullarda kurumsallaşma sağlanamamakta, yönetici statü ve rolleri azalmaktadır (Aktepe, 2014; Derinbay&Yavuz 2016). Okul yöneticilerinin hak ederek göreve gelebileceği değerlendirmeler için yazılı sınava ek olarak mülakat sınavları da yapılmalıdır. Mülakat sınavları okul yöneticilerinin başarı ve performansını belirleyebilecek, kurum standartlarını yükseltecek kriterler belirlenerek adil ve objektif nitelikte olmalıdır. Ancak bu şekilde seçilen okul yöneticileri daha saygın ve deneyimli meslektaşlarınca kabul edilen bir konumda olur (Konan vd., 2017).

Okul yöneticilerinin seçim esasları içinde, yönetici adaylarının sahip olması gereken özellikler: iletişim gücü, öğrenci merkezli yaklaşım ve öğretim programlarında uzmandır. Yapılan yönetici seçme mülakat sınavlarında, en iyi adayın seçilememesi araştırmacıların buldukları şaşırtan bir sonuçtur. Bunun önemli bir nedeni seçicilerin nitelikli adayların niteliklerini çeşitli nedenlerle göz ardı etmeleridir (Palmer, 2016). Okul yöneticisi seçim sürecinde yer alan mülakat komisyonunun, önyargıdan kaçınıp objektif değerlendirme yapabilmesi önemlidir. Bunun için komisyonun uygun kişilerden oluşturulması ve konuyla ilgili eğitimden geçirilmeleri gereklidir. Ayrıca mülakat sınavları tüm adaylar için aynı zorluk derecesinde hazırlanmış olmalıdır. Mülakat sınavları herkesin güveneceği biçimde adil olmalı ve uygulanmalıdır (Palmer, & Mullooly, 2015). Kwan (2010) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, Hong Kong’daki okullarda okul yöneticisi seçimi için dört esasın kullanıldığını belirtmiştir. Bu esaslar; genel yönetim becerileri, iletişim ve sunum becerileri, deneyim ve güven, dini mensubiyet ve dış bağlantılar (referanslar) olarak sıralanmıştır.

Yapılan başka bir araştırmaya göre (Berk vd., 2015) okul yöneticisi olmak için üniversitelerin lisans derecesine sahip olma şartı, Türkiye’de olduğu gibi dünya perspektifinde de seçme kriterleri olarak yer almaktadır. Ancak yüksek lisans ve doktora dereceli okul yöneticisi adaylarına daha fazla fırsat tanınmalıdır. Ayrıca okul yöneticisi seçim ve görevlendirmesi mülakat sınavını da içermelidir. Ancak mülakat komisyonu sadece MEB’in üyelerinden değil, aynı zamanda üniversiteler, sendikalar ve eğitimle ilgili diğer kurumların üyelerini de içermelidir. MEB öğretmenlerin niteliklerini yükseltmek için uzun yıllardan beri yurt dışına yüksek lisans ve doktora yapmaya öğrenci göndermektedir. Bu öğrenciler ülkeye döndükten sonra özellikle üniversiteler başta olmak üzere birçok kurumda çalışmaktadır. Yurt dışından

donanımlı bir şekilde dönen doktora ve yüksek lisanslı öğrencilerin tek çalışmadıkları kurum ise MEB'dir (Özdemir, 2014).

MEB'e bağlı eğitim kurumlarına yönetici seçme işlemi, Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği esaslarına uygun olarak il milli eğitim müdürlükleri tarafından yapılmaktadır (MEB, 2019). En son yapılan Milli Eğitim Şurası'nda eğitim yöneticiliğinin ilk basamağı olan müdür yardımcılığı görevlendirmelerinde okul müdürünün takdir önceliğinin esas alınması benimsenmiştir (MEB Şura Kararları, 2014).

MEB özel proje ve program uygulayan ortaöğretim kurumlarına farklı esaslara dayalı olarak yönetici atamaktadır. MEB (2016) Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği'ne göre bu kurumlarda okul yöneticisi olmak için; MEB insan kaynakları genel müdürlüğünün teklifi, protokol imzalanan sanayi kuruluşunun uygun görüşü ve bakanlık onayı ile müdür ve müdür yardımcısı görevlendirilmektedir. Ayrıca bu okullarda görev alacak öğretmenler de yukarıda belirtilen silsileyi takiple görev almaktadır.

MEB, sürekli değişen sınav sistemleri, karar verilemeyen sınıf geçme sistemleri, disiplinsiz okullar ve yetersiz öğretmenler ile birlikte anılmaktadır. Bu durumu düzeltmek için vizyoner yöneticileri göreve getirse de söz konusu sistemsizliği çözüme ideali içinde olan yöneticilerin kuram ve uygulama arasındaki farklılıkları kavrayamaması nedeniyle okulu geliştirme çabaları olumsuz sonuçlanmaktadır (Baltacı, & Coşkun, 2019).

Yapılan bu çalışma ile MEB'e bağlı ortaöğretim kurumlarında okul yöneticisi seçme ve görevlendirilmesinde kullanılmak amacıyla yeni bir model sunulacaktır. Araştırma okul yöneticisi seçimi ve görevlendirmesinin daha iyi planlanması ve etkin şekilde organize edilmesi için öğretmenlerin, müdür yardımcılarının, okul müdürleri ve ilçe milli eğitim şube müdürlerinin okul yöneticiliğine karşı tutumlarının belirlenmesi açısından oldukça önemlidir.

Okul yöneticilerinin niteliklerinin nasıl olmasıyla ilgili yeterince araştırma bulunmaktadır. Ancak alan yazında okul yöneticilerinin seçimi ve atanmasına yönelik az sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu araştırmanın, okul yöneticisi seçme ve görevlendirmesi alan yazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada öğretmen, okul müdürü, okul müdür yardımcısı ve ortaöğretimden sorumlu ilçe milli eğitim şube müdürlerinin doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1-Katılımcıların ortaöğretim kurumlarına okul yöneticisi seçme ve görevlendirme algıları nasıldır?

2-Katılımcıların ortaöğretim kurumlarına okul yöneticisi seçme ve görevlendirme algıları;

- Cinsiyete göre
- Mesleki kıdeme
- Görev türüne göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi konuları bu bölümde incelenmiştir. Araştırmanın etik kurul onayı, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Rektörlüğü Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan 29.04.2021 tarih 2021/71 sayılı onay ile alınmıştır. Araştırmanın ölçek uygulama onayı, İstanbul İl Milli Eğitim

Müdürlüğünden 17.04.2021 tarih 44-24342457 sayı ile alınmıştır. Araştırma izin onayları ekler bölümünde yer almaktadır.

Araştırma Deseni

Araştırma, betimsel tarama şeklinde yapılmış olup mevcut durumun ortaya konulmasına çalışılmıştır. Betimsel taramalar geniş gruplarda yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili görüşlerinin, tutumlarının algılandığı, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı araştırma türüdür. Betimsel tarama çalışmaları, örneklemden evrene genelleme yapmak amacıyla, veri toplamada yapılandırılmış mülakatları ve ölçekleri kullanan boylamsal çalışmaları içerir. Bu tarama araştırmaları belirli bir zamanda aynı deneyime sahip olan grupların algı ve davranışlarını incelemektir. Tarama modelleri, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Creswell, 2016; Fowler, 2013; Karasar, 2020).

Evren ve Örneklem

Araştırma örneklemini, İstanbul ilinde Bahçelievler, Esenler, Güngören ve Şişli’de bulunan ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen, okul müdürü, okul müdür yardımcısı ve ortaöğretimden sorumlu ilçe milli eğitim şube müdürlerinden oluşmaktadır. Bu ilçelerde görev yapan eğitim yöneticileri, okul yöneticileri ve öğretmenler arasından, random (rastgele) usulüyle seçilen 351 katılımcı araştırma örnekleminde alınmıştır. Rastgele seçim yöntemi, evreni temsil eden bir örneklem seçilerek evrene genellemeler yapmaya imkân verir (Fowler, 2013).

Araştırmanın evreni ise İstanbul genelinde MEB’e bağlı ortaöğretim kurumlarında (Lise ve Dengi Okullar) çalışan öğretmen, okul müdürü, okul müdür yardımcısı ve ilçe milli eğitim şube müdürleridir. Tablo 1’de araştırma örnekleminde yer alan katılımcıların demografik nitelikleri incelenebilir.

Tablo 1. Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular

Değişkenler	Alt Kategoriler	N	%
Cinsiyet	Erkek	220	62,6
	Kadın	151	37,4
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	66	18,8
	6-10 yıl	79	22,5
	11-15 yıl	47	13,4
	16 yıl üzeri	159	45,3
Görev	Şube Müdürü, Öğretmen, Müdür ve Müdür Yrd.	197	56,1
		154	43,9
Toplam		351	100,0

Tablo 1’de demografik özelliklere ilişkin bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan katılımcıların % 62,6’sı (N=220) erkek ve % 37,4’ü (N=151) kadın olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların mesleki kıdem düzeylerinin % 18,8 ile 1-5 yıl arasında, % 22,5’nin 6-10 yıl arasında, %13,4’nün 11-15 yıl arasında, % 45,3’nün ise 16 yıl ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan katılımcıların % 56,1’i öğretmen, % 43,9’u okul ve şube müdürüdür.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, 28 maddeden oluşan ve araştırmacı tarafından geliştirilen bir ölçek yoluyla toplanmıştır. Ölçek dijital olarak; elektronik posta ve mesaj ile katılımcılara dağıtılmıştır. Araştırmada hazırlanan ölçek, literatür taraması ile elde edilen bilgiler ve benzer araştırmalar ışığında hazırlanmıştır. İlk süreçte ölçekte yer alan toplam 35 madde için uzman görüşüne başvurulmuş ve bu kapsamda ölçme-değerlendirme ve alan uzmanlarından ölçek maddelerine ilişkin görüşler alınmıştır. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda ölçekte gerekli düzeltmeler (veri güvenilirliği ve tamlığı yönünden) yapıldıktan sonra ölçeğin anlaşılabilirliğinin test edilmesi amacıyla 60 kişilik bir grup üzerinde anlaşılabilirlik çalışması yapılmıştır. Bu kapsamda ölçeği cevaplandıran şube müdürü, okul müdürü, müdür yardımcıları ve öğretmenlerin ölçek maddeleri hakkındaki yorumları ve ölçme aracında yer verilen maddelerin anlaşılabilirlik düzeylerine ilişkin görüşleri alınmıştır. Ön uygulama çalışması tamamlandıktan sonra pilot uygulamaya geçilmiştir. Bu kapsamda yaklaşık 150 kişilik bir grup üzerinde ölçeğin yapı geçerliliği test edilmiştir. Yapı geçerliliğinin test edilmesi amacıyla ölçeğe açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin yapılan pilot çalışma sonrasında güvenilirlik düzeyinin oldukça yüksek düzeylerde olduğu görülmüştür. Güvenilirlik analizinin ardından yapı geçerliliğinin test edilmesi amacı ölçeğe faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi sonucunda, ölçeğin üç alt boyutlu bir yapıda olabileceği tespit edilmiştir. Verilerin faktör analizi yapmaya uygun olup olmadığının belirlenmesi için (KMO) değeri incelenmiş ve bu değer 0,74 olduğu görülmüştür. Ayrıca faktör yapılarının anlamlılığının test edildiği Bartlett testi sonucuna göre (Barlett's $X^2=1325,21$, $p=0,01$, $p<0,05$) elde edilen boyutlar yapısal olarak anlamlıdır.

Pilot uygulama yapılan 150 kişilik gruptan elde edilen sonuçlarından hareketle 28 maddelik taslak ölçekten faktör yük değeri ,35'den düşük olan 4 madde ile madde toplam korelasyonu ,20'den daha küçük olan 5 madde çıkarılmıştır. Ön uygulama verilerinden hareketle faktör analizi sonucunda belirlenen 19 maddenin üç faktöre dağıldığı ve ölçeğin tüm maddeleri için eigen değeri 1'in üstünde olan üç faktörlü yapının toplam varyansın %74'ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Söz konusu faktörler "Yöneticilik Yapma Tutumu, Yönetici Atama Kriterleri, Yönetici Beceri ve Yetkinlikleri" olarak adlandırılmıştır. Ölçekte yer alan boyutlar ve açıklanan varyans oranları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Ölçekte Yer Alan Boyutlar ve Varyans Oranları

İfadeler	Boyut	A.Varyans Oranları	X	s.s.
16-Okul yöneticiliği yapmayı asla düşünmüyorum*	Yöneticilik Yapma Tutumu	19%	2,99	1,50
17-Okul yöneticiliği yapmak oldukça zordur.			4,01	1,23
18-Ekonomik olarak geliştirilse bile asla yöneticilik yapmam			3,00	1,44
19-Okul müdürlüğü yapmayı her zaman hedeflerim			3,32	1,41
14-Okul müdürleri merkezi olarak Bakanlık tarafından atanmalıdır	Yönetici Atama Kriterleri	23%	3,50	1,41
15-Okul müdürleri Valiler tarafından atanmalıdır			2,49	1,36
22-Okul yöneticilerinin seçiminde velilerin rolü olmalıdır			2,52	1,42

23-Okul yöneticisi atamada ilçe milli eğitim müdürlüğünün rolü olmalıdır	3,08	1,39	
24-Öğrencilerinin tamamı kız olan eğitim kurullarında eğitim yöneticileri kadınlar arasından belirlenmelidir	3,53	1,44	
25-Eğitim yöneticiliği öğretmenlik dışında bir meslek olarak kabul edilmelidir.	3,59	1,53	
27-Özel Program ve proje/protokol uygulayan okullarda okul yöneticisi ve öğretmen yer değişiklikleri MEB yönetici, öğretmen görevlendirme ve yer değiştirme sistemi dışında farklı bir sistemle yapılmalıdır.	3,37	1,44	
28-Özel Program ve proje /protokol uygulayan okulların okul yöneticileri sınavsız olarak MEB tarafından merkezi sistemle atanmalıdır	3,06	1,51	
1-Eğitim yöneticisi adil olmalıdır.	4,95	0,23	
2-Eğitim yöneticisinin iletişim becerileri iyi olmalıdır.	4,92	0,28	
3-Okul müdürleri belli aralıklarla rotasyona tabii tutulmalıdır.	4,04	1,13	
4-Okul müdürlerinin Eğitim Yönetimi alanında en az yüksek lisans derecesi olmalıdır.	3,65	1,35	
5-Okul yöneticisi görevlendirilirken okulun türüne uygun branşı olan adaylara ek puan verilmelidir.	4,16	1,17	
6-Yönetici adaylarının ulusal/uluslararası dergilerde yayınlamış akademik makaleleri bulunanlara ek puan verilmelidir.	3,81	1,30	
7-Okul yöneticisi adaylarının en az iki yıl öğretmenlik deneyimi olmalıdır.	26%	4,66	0,72
8-Okul müdürü olarak atanmak için en az 2 yıl öğretmenlik 3 yıl müdür yardımcılığı deneyimi olmalıdır.	4,60	0,76	
9-Okullar büyüklükleri-ne göre farklı gruplara ayrılmalı, okul müdürlerinin öncelikle küçük okullarda göreve başlayıp deneyim kazanmaları sağlanmalıdır.	4,18	1,10	
10-Okul yöneticileri merkezi sınavla yazılı, yerel sınavla sözlü notlarına göre değerlendirilip atanmalıdır.	3,57	1,40	
11-Sözlü sınav komisyonların-da üniversitelerden akademisyenler yer almalıdır.	3,56	1,37	

**Yönetici
Becerileri ve
Yetkinlikleri**

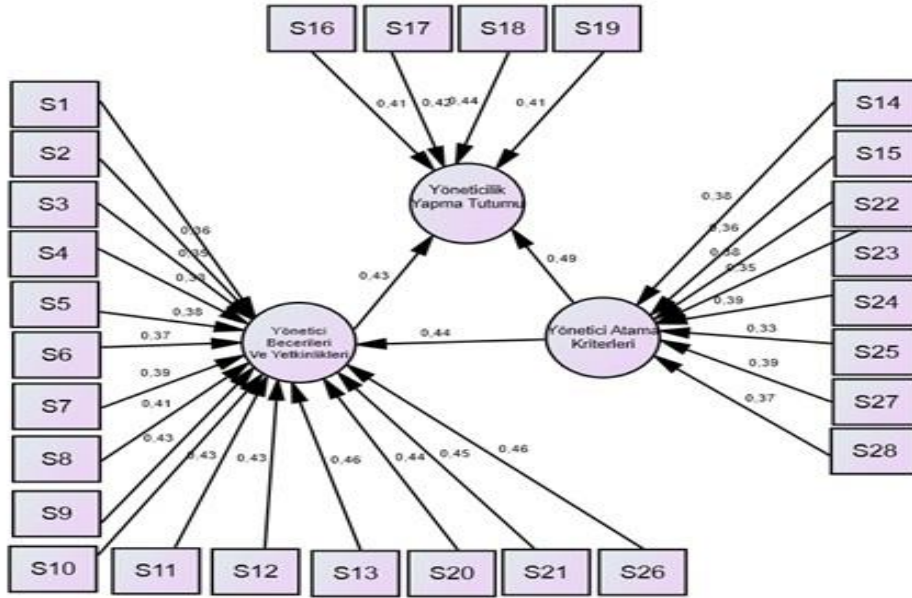
12-Okul yöneticilerinin seçiminde öğretmenlerin de rolü olmalıdır.	3,69	1,38
13-Eğitim yöneticileri MEB tarafından verilecek eğitim yönetimi sertifikası sahibi olmalıdır.	3,78	1,31
20-Okul yöneticilerinin liderlik becerileri gelişmiş olmalıdır	4,76	0,56
25-Okul yöneticisi değerlendirilmesinde yabancı dil bilenlere ek puan verilmelidir	3,46	1,47

Tablo 2 incelendiğinde faktör analiziyle elde edilen üç boyut, toplam varyansın yaklaşık %68'ni oluşturmaktadır. Açıklanan varyansın bu tip çalışmalarda %60 ve üzerinde olması beklenir. Boyutlar incelendiğinde, zaman yönetici becerileri ve yetkinlikleri boyutunun açıklanan varyans yüzdesi %26, iç tutarlılığı ise 0,81 olarak tespit edilmiştir. Yönetici atama kriteri boyutunda açıklanan varyans yüzdesi %23, iç tutarlılık 0,80'dır. Yöneticilik yapma tutumu değerlendirilmesi boyutunda açıklanan varyans yüzdesi %19, iç tutarlılığı ise 0,79'dur.

Ölçekte tespit edilen üç faktörlü yapıya göre uygulanan doğrulayıcı faktör analizi çalışmasında maddelerin ölçek katkısının %95 güven düzeyinde olduğu görülmüştür ($p < 0.05$). Ölçek; yöneticilik yapma tutumu, yönetici atama kriteri, yönetici becerileri ve yetkinlikleri alt boyutlarından oluşmuştur. Çalışmadaki uyum parametreleri incelendiğinde $\chi^2(2,52)$, AGFI(0,88), GFI(0,93), CFI(0,94), IFI(0,93), RMSEA(0,09), SRMR(0,06), PNFI(0,83) ve PGFI(0,61) kabul edilebilir düzeyde uyumun olduğu görülmektedir.

Uyum indekslerinin kuramsal model ile gerçek veriler arasındaki uyumu değerlendirildiğinde, birbirlerine göre güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır. Modelin uyumunun ortaya konulması için birçok uyum indeksi değerinin kullanılması önerilmektedir. Bunlardan en sık kullanılanları: Ki-Kare Uyum Testi (Chi-Square Goodness), İyi Uyum İndeksi (GFI), Düzeltilmiş İyi Uyum İndeksi (AGFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), Normalleştirilmiş Uyum İndeksi (NFI), Ortalama Hataların Karekökü (RMR veya RMS) ve Yaklaşık Hataların (RMSEA) Ortalama Karekökü 'dür (Büyüköztürk, 2020). Görüldüğü gibi model uyum indekslerinin tamamı kabul edilebilir düzeydedir. Şekil 1'de AFA sonucunda oluşan ve DFA ile sınanan model yer almaktadır.

Şekil 1. Ortaöğretim Kurumları Okul Yöneticisi Seçme ve Görevlendirme Ölçeği Path Diyagramı



Sonuçlara göre; Yöneticilik Yapma Tutumu 16-17-18-19, Yönetici Atama Kriteri 14-15-22-23-24-25-27-28, Yönetici Becerileri ve Yetkinlikleri 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-20-21-26 nolu ifadelerden oluştuğu görülmüştür. Path diyagramında da görüldüğü üzere AFA sonucunda literatür taraması dikkate alınarak elde edilen üç faktörlü yapının DFA sonucunda doğrulandığı, diğer bir deyişle ölçeğin iyi bir uyum düzeyine sahip ve incelenen konuyu ölçebilecek geçerlik ve güvenilirlikte olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmada faktör yükleri ve alt faktörlerin toplanabilirliği Tukey toplanabilirlik testi ile değerlendirilmiştir. Çok sayıda çoklu karşılaştırma testi bulunmaktadır. Çoklu karşılaştırma testleri arasındaki temel fark ele aldıkları hata oranlarından kaynaklanmaktadır (Bülbül, 2000). Tukey toplanabilirlik testine göre, ölçeğin toplanarak ölçek toplam puanı elde edilmesi için uygun olduğu sonucuna varılmıştır ($p=0,17$, $p>0,05$).

Araştırmada katılımcıların ölçek maddelerine verdikleri tepki düzeylerinin eşit olup olmadığı Hotelling T^2 istatistik testi ile değerlendirilmiştir. Bu teste göre, ölçeğin Hotelling T^2 testi sonucunun anlamlı olduğu saptanmıştır ($T^2=2358,32$, $p = 0,01$). Bu sonuçla ölçekte tepki yanlılığı olmadığı ifade edilebilir.

Araştırmada araştırmacı tarafında geliştirilen ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla her bir alt boyut için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları hesaplanmış ve sırasıyla her bir alt boyut için 0,79, 0,80 ve 0,81 olarak bulunmuştur. Ölçeğin genel güvenilirlik düzeyi ise 0,86 olarak bulunmuştur. Ölçekten elde edilen alfa katsayıları dikkate alındığında güvenilirlik katsayısının yüksek olduğu sonucuna varılabilir. Bu bulgulara göre, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlara göre, çalışmada ölçeğin uygulamaya devam edilmesine karar verilmiştir. Ölçek dijital uygulamaları yoluyla hazırlanmış; elektronik posta ve mesaj ile katılımcılara dağıtılmıştır. Ölçek toplam 355 kişiye uygulanmıştır. 4 ölçek formu araştırma kapsamına belirsiz cevap ve boş bırakma nedenleriyle değerlendirmeye alınmamıştır. Sonuç olarak 351 katılımcının görüşleri araştırmaya dahil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS for Windows 22.0 paket programı ile yapılmıştır. DFA analizleri ise IBM SPSS Amos programı yardımı ile gerçekleştirilmiştir. Uygulanan likert tipi ölçek beşli değerlendirme şeklinde hazırlanmıştır. Ölçek olumludan olumsuz doğru seçeneklere ayrılarak analiz için uygun hale getirilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeğin her bir alt boyutunun cinsiyet ve görev düzeylerine göre incelenmesinde ise bağımsız örneklem t testi analizi yapılmıştır. Mesleki kıdeme göre incelenmesinde, varyans analiz testi uygulanmıştır. Çalışma grubunun normal dağılım gösterip göstermediği (skewness ve kurtosis değerleri) incelenmiştir. Yapılan normal dağılım analizleri skewness (çarpıklık)= -,576; kurtosis (basıklık)= ,843 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değerler -1 ile +1 arasında olduğu için çalışma grubunun normal dağılım gösterdiği bulunmuştur.

Ölçek puanlarının güvenilirliğinin ölçülmesinde Cronbach Alpha analizi uygulanmıştır. Ayrıca çalışmada yapısal geçerliliğinin incelenmesinde Faktör analizi yapılmıştır, uyum parametreleri, açıklanan varyans oranları, KMO düzeyi ve Barlet's testi sonuçları verilmiştir. Ölçeklerin boyut ve alt boyutları arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde korelasyon analizi kullanılmıştır. Boyutların cinsiyet ve görev düzeylerine göre incelenmesinde bağımsız örneklem t testi analizi ve kıdem yılına göre incelenmesinde varyans analiz testi uygulanmıştır. Varyans analiz testinden sonra farkı yaratan grubun belirlenmesinde Sidak ikili karşılaştırma testi yapılmıştır. Sidak testi Bonferroni testinin modifiye edilmiş halidir (Conagin ve Barbin, 2006). Bonferroni testine göre güven aralığı daha dar ve daha güçlü olduğundan tercih edilmiştir. Test çoklu karşılaştırmalarda kritik değer olarak t tablo değerini kullanır. Çalışmada 0,05'den küçük p değerleri istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde katılımcıların ortaöğretim kurumlarına okul yöneticisi seçme ve görevlendirme algılarına ilişkin betimsel analiz sonuçlarına; bu görüşlerin araştırmanın bağımsız değişkenleri olan cinsiyet, mesleki kıdem ve katılımcıların yürüttüğü mevcut görevine göre farklılaşma durumuna yer verilmiştir. Katılımcıların okul yöneticiliği algılarına ilişkin betimsel bulgular Tablo 3'de incelenebilir.

Tablo 3. Okul Yöneticisi Seçme ve Görevlendirmeye İlişkin Betimsel Analiz Bulguları

	n	X	s.s.	Minimum	Maximum
Yöneticilik Yapma Tutumu	351	3,33	0,85	1,00	5,00
Yönetici Atama Kriteri	351	3,24	0,82	1,44	5,00
Yönetici Becerileri ve Yetkinlikleri	351	4,11	0,50	2,19	4,94

n: Katılımcı sayısı; X: aritmetik ortalama; ss: standart sapma

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların yöneticilik yapma tutum düzeyleri $3,33 \pm 0,85$, yönetici atama kriteri düzeyleri $3,24 \pm 0,82$, yönetici becerileri ve yetkinlikleri düzeylerinin $4,11 \pm 0,50$ olduğu saptanmıştır. Katılımcıların cinsiyetlerinin yöneticilik yapma tutumu, yöneticilik becerileri ve yetkinlik düzeyleri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,05$).

Katılımcıların cinsiyet, mesleki kıdem ve görev türlerine göre okul yöneticiliği algılarına ilişkin bulgular Tablo 4’de yer almaktadır.

Tablo 4. Katılımcıların Cinsiyet, Mesleki Kıdem ve Görev Türlerine Göre Okul Yöneticiliğine İlişkin Algıları

Katılımcıların Özellikleri		Yöneticilik Yapma Tutumu		Yönetici Atama Kriteri		Yönetici Becerileri ve Yetkinlikleri	
		X±s.s.	p	X±s.s.	p	X±s.s.	p
Cinsiyet	Erkek	3,27±0,83	0,01*	3,24±0,82	0,84	4,01±0,51	0,03*
	Kadın	3,44±0,87		3,23±0,83		4,28±0,49	
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	3,65±0,82	0,01*	3,49±0,92	0,01*	4,29±0,45	0,01*
	6-10 yıl	3,24±0,83		3,00±0,81		4,13±0,56	
	11-15 yıl	3,18±0,88		3,16±0,76		4,05±0,38	
	16 yıl üzeri	3,29±0,84		3,28±0,78		4,04±0,52	
Görev	Öğretmen	3,47±0,82	0,01*	3,18±0,84	0,36	4,23±0,47	0,01*
	Şube-okul müdürü	3,15±0,85		3,28±0,8		3,96±0,51	

*0,05 düzeyinde anlamlı farklılık

Tablo 4 incelendiğinde kadın öğretmenlerin yöneticilik yapma tutumlarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde kadın katılımcıların yöneticilik beceri ve yetkinlik düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Kadın katılımcılar yönetici olmak için bireylerin daha üst düzey beceri ve yetkinliğe sahip olması gerektiğini düşünmektedir. Yönetici Atama Kriteri düzeylerinin ise cinsiyete göre farklı seviyelerde olmadığı tespit edilmiştir (p=0,84).

Tablo 4 incelendiğinde mesleki kıdemleriyle yöneticilik yapma tutumu, yönetici atama kriteri, yönetici becerileri ve yetkinlik düzeylerinin farklı seviyelerde olduğu görülmüştür. Bir ile beş yıl arası kıdeme sahip olan katılımcıların, altı yıl ve üzerinde kıdeme sahip olan öğretmenlere göre yöneticilik tutumlarının farklı seviyelerde olduğunu ortaya koymuştur (p=0,01). Kıdem düzeyi düşük olan öğretmenlerin yöneticilik yapma tutumları, yönetici atama kriterleri ve yönetici olmak için gerekli becerileri daha kıdemli öğretmenlere göre yüksek düzeyde algıladığı ifade edilebilir. Bununla birlikte katılımcıların görevlerinin yöneticilik yapma tutumu, yöneticilik becerileri ve yetkinlik düzeyleri üzerinde etkili olduğu ve öğretmenlerin yöneticilik yapma tutumları, yönetici atama kriterleri ve yönetici olmak için gerekli becerilerinin şube-okul müdürlerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirilmesi ve atanmasına ilişkin yönetmelikler sürekli değiştirilmektedir. Sık yapılan bu değişiklikler sebebiyle okul yöneticisi yetiştirilmesi ve atanmasına yönelik eğitim yöneticileri tarafından kabul görmüş bir yapı bulunmamaktadır. Bu çalışma alan yazında bu boşluğu doldurmak için hazırlanmıştır. Bu çalışma okul yöneticilerinin seçim ve görevlendirilmesinde kullanılmak üzere yeni bir model oluşturmak amacıyla yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda önerilen model

ekte sunulmuştur. Öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından kabul görmeyen eğitim, yönetim ve görevlendirme sistemi değişikliklerinin başarıya ulaşması mümkün değildir (Kagan, & Cohen, 2017; Kepes, 2018). Çalışmada katılımcıların cinsiyetlerinin yöneticilik yapma tutumu, yöneticilik becerileri ve yetkinlik düzeyleri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin, yöneticilik yapma tutumları erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir. Benzer şekilde kadın katılımcıların yöneticilik beceri ve yetkinlik düzeylerinin daha yüksek olduğu, kadın katılımcıların yönetici olmak için yönetici adaylarının daha üst düzey beceri ve yetkinliklere sahip olması gerektiğini düşündükleri ifade edilmiştir. Yönetici atama kriter düzeylerinin ise cinsiyete göre farklı seviyelerde olmadığı tespit edilmiştir. Bu tespite rağmen okullarda yöneticilik yapmanın kadınlar açısından özendirilmesi gerektiği ile ilgili bulgular dikkat çekmektedir. “Öğretmenliğin yarım gün çalışma saatinden dolayı kadınlar bu mesleğe daha çok yönelmekte, tam gün çalışmayı gerektiren yöneticilikten uzaklaşmaktadırlar. Bu durumu düzeltmek için kadınların çocuklarını güven içinde bırakabilecekleri kreşlerin ve anaokulu sayılarının artırılarak her bölgede yaygınlaştırılması sağlanmalıdır” (Köroğlu, 2006, s.102).

Araştırma; yöneticilik yapma isteği, yönetici atama kriterleri, yönetici becerileri ve yetkinlik düzeylerinin mesleki kıdem düzeyine göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Mesleki olarak kıdemi düşük öğretmenlerin yöneticilik yapma isteği kıdemi yüksek olan öğretmenlere göre daha fazladır. Araştırma mesleki kıdemi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin yöneticilik yapma tutumunun en düşük olan öğretmenler olduğunu ortaya koymaktadır. Mesleki kıdemi düşük öğretmenler, yönetici seçme kriterleri ve yöneticilik becerilerinin daha yüksek olması gerektiğini düşünmekte aynı zamanda kendilerini bu şartlara göre hazırlamaktadır. Araştırmada “Yönetici adaylarından akademik makalesi olanlara ek puan verilmelidir.” ve “Okul müdürlerinin eğitim yönetimi alanında yüksek lisansı olmalıdır” görüşüne katılım bu sonucu doğrulamaktadır. Karaca, Özcan ve Karaca'nın 2023 Vizyonu bağlamında eğitim kurumlarına yönetici seçme sınavının değerlendirdiği araştırmasında lisansüstü eğitimin yönetici atamada ek puan olarak değil de atama kriteri olarak sayılması gerektiği vurgulanmaktadır. Ek olarak eğitim yöneticilerinin göreve atanmadan önce lisans üstü eğitim yapmalarının zorunlu olması gerektiği yapılan araştırmalarla da desteklenmektedir (Altın, & Vatanartıran, 2014; Gezer, 2021; Öz, 2019; Peçe, & Taşdemir, 2021, Recepoğlu, & Kılınç, 2014).

Araştırmada, katılımcıların yönetici atama kriterleriyle yönetici becerileri ve yetkinlikleri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. “Eğitim yöneticisinin iletişim becerisi iyi olmalıdır.” ve “Eğitim yöneticisinin liderlik becerileri gelişmiş olmalıdır.” görüşlerine katılım bu ilişkiyi doğrulamaktadır. Araştırmayla yönetici adaylarının iletişim becerilerinin ölçüleceği, mülakat sınavlarının gerekli olduğu ve niteliğinin artırılması sonucuna varılmıştır.

Okul yöneticisi yetiştirme programları bir an evvel uygulamaya konulmalıdır. Uygulamalar böyle olduğunda kurumsallaşma, standartlaşma ve bilimsellik hedefleri gerçekleşecektir. (Şişman, 2019). Nitelikli okul yöneticilerinin alanlarıyla ilgili, uluslararası çalışmaları takip edebilecek yabancı dil seviyesine sahip olmaları oldukça önemlidir.

Sonuç olarak, bu araştırmayla Ortaöğretim Kurumlarına Okul Yöneticisi Seçme ve Görevlendirmesine ilişkin katılımcıların düşük düzeyde bir algılarının olduğu belirlenmiştir. Yönetici seçme ve görevlendirme yönetmeliğinin hemen hemen her yıl değişmesi ve oturmuş bir yapının bulunmaması öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin düşük düzeyde algısına neden

olmaktadır. Bu durum öğretmenlerin benimsemedikleri bir yönetici seçme ve görevlendirme biçiminin, uygulamada zorluklara neden olacağı anlamına gelmektedir. Yönetici seçme ve görevlendirme biçimi MEB'den ilgili bürokratlar, öğretmenler, kamu ve özel eğitim kurumu temsilcilerinin katılımıyla, ihtiyaçlara dayalı olarak yeniden ele alınarak geliştirilmelidir (Özmen, 2002). Okul yöneticileri seçimi belirlenen objektif kriterlere göre değerlendirilip liyakate dayalı olarak yapılmalıdır (Victoria State Government, 2018).

Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulardan hareketle politika belirleyiciler için uygulamaya dönük öneriler aşağıdaki gibi sıralanabilir.

- Okul yöneticisi seçme ve görevlendirme yönetmeliği, okul yöneticilerinin işlerine daha motive olmalarını kolaylaştırıcı şekilde yeniden düzenlenmelidir.
- Okul yöneticileri iletişim gücü yüksek adaylar arasından seçilmeli ve seçilen yönetici, kurumun amaçları doğrultusunda başarıya ulaşması için iyi bir kurum içi iletişim ağı oluşturmalıdır.
- Kadın öğretmenleri yönetici olmaya özendirici önlemler alınmalıdır.
- MEB'e bağlı tüm eğitim kurumları aynı yönetici seçme ve görevlendirme yönetmeliğiyle görevlendirilmelidir.
- Yönetici seçme ve görevlendirilmesinde yazılı ve mülakat sınavları yapılmalıdır.
- Yönetici seçme ve görevlendirme yönetmeliği liyakati ön plana çıkaracak şekilde düzenlenmelidir.
- Mülakat sınav komisyonlarında üniversitelerin ilgili alanlarından akademisyenler yer almalıdır.
- Mesleki kıdemi düşük olan öğretmenler yöneticilik yapmaya teşvik edilebilir.
- Okul yöneticiliği bir meslek olarak kabul edilmelidir ve okul yöneticilerinin üzerindeki eğitimle ilgili olmayan görevler yerel yönetimlerin sorumluluğuna bırakılabilir.
- Okul yöneticilerinin sosyal ve ekonomik durumları iyileştirilip, yönetici olmak cazip hale getirilebilir.
- Doktora ve yüksek lisanslı eğitim yöneticilerinin MEB'de çalışmasını özendirici önlemler alınabilir.
- Okul yöneticilerini yüksek lisans ve doktora yapmaya teşvik edici önlemler alınmalı ve doktora yapmış okul yöneticisi sayısı arttırılabilir.
- Araştırma temel eğitim kurumlarını da kapsayacak şekilde sınıf öğretmenlerine, yöneticilere, uzmanlara, velilere ve öğrencilere de uygulanarak daha kapsamlı hale getirilebilir.

Araştırma sonucu elde edilen bulgular ve araştırmacının mesleki deneyimi ile elde ettiği tecrübeye dayalı olarak önerilen Yönetici Seçme ve Görevlendirme Modeli Şekil 2'da verilmiştir. Sunulan model önerisine göre okul yöneticiliği seçme ve görevlendirme işlemi iki aşamadan oluşmalıdır. Birinci aşamada yönetici adayının teorik bilgisi ölçmek için olarak yazılı sınav kullanılmalıdır. İkinci aşamada ise yönetici adayı konunun uzmanı

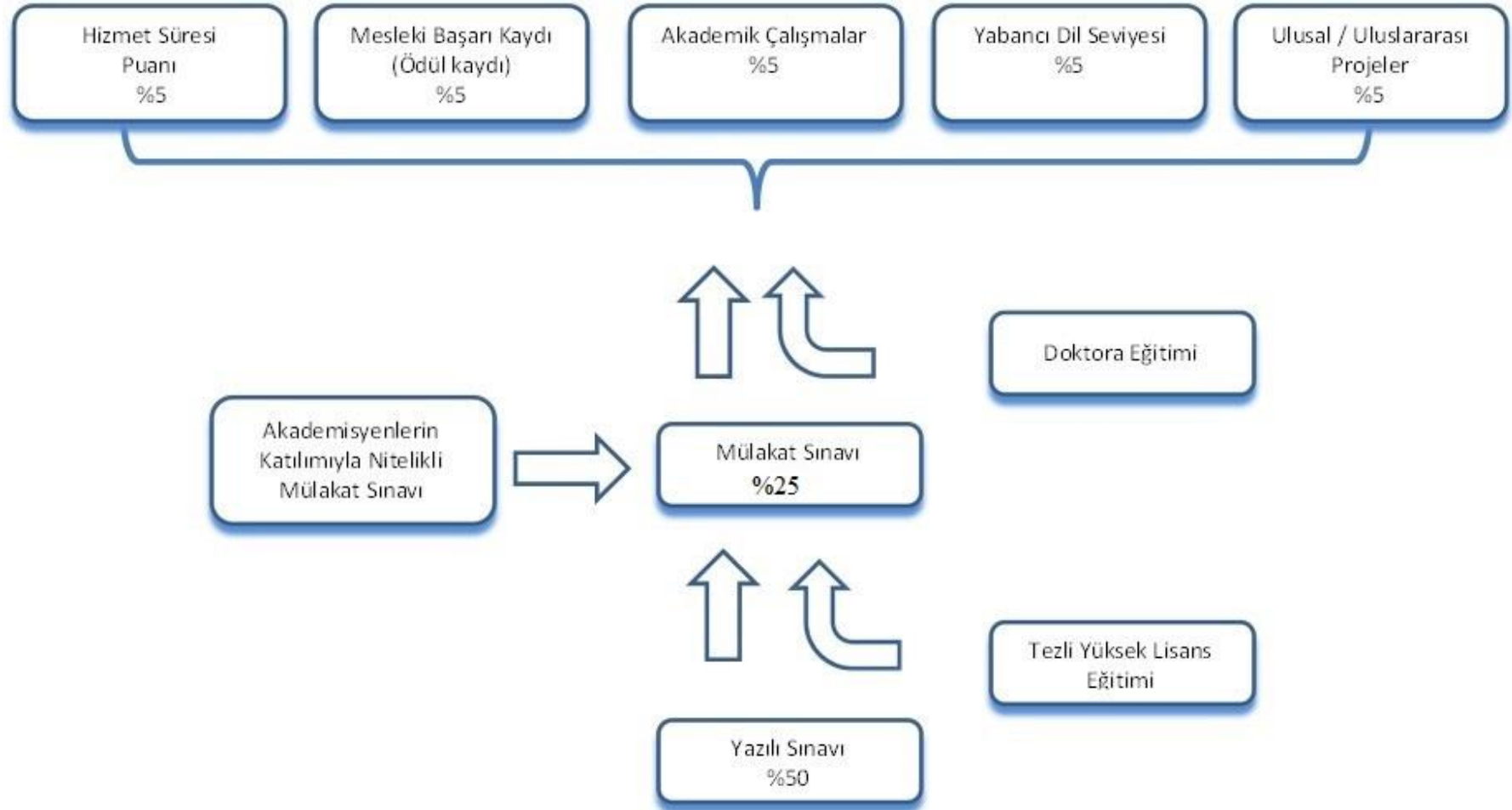
akademisyen ve eğitim yöneticileri tarafından iletişim, girişimcilik, problem çözme becerileri yönüyle mülakat sınavına alınmalıdır.

- **Yazılı Sınav:** Yazılı sınavın MEB yönetici seçme ve görevlendirme sisteminde ağırlığı %50 olmalıdır. Bu sınavdan 60 ve aşağı not alanlar MEB okul yöneticisi seçme ve görevlendirme sınavından başarısız sayılmalıdır. Modelde görüldüğü gibi tezli yüksek lisans eğitimini tamamlayanlar MEB okul yöneticisi seçme ve görevlendirme yazılı sınavından muaf tutulmalıdır.
- **Mülakat Sınavı:** Mülakat sınavının modeldeki ağırlığı %25 olmalıdır. Doktora eğitimini tamamlayanlar yazılı ve mülakat sınavlarından muaf tutulmalıdır.

Diğer Belgeler:

- **Hizmet Süresi:** MEB yönetici seçme ve görevlendirmeye başvuran adayın MEB'de kadrolu olarak geçirdiği hizmet süresi başvuruda değerlendirilmelidir. Hizmet süresinin MEB yönetici seçme ve görevlendirme sisteminde ağırlığı %5 olmalıdır.
- **Mesleki Başarı Kaydı:** MEB yönetici seçme ve görevlendirmeye başvuran adayın mesleki başarı kaydının MEB yönetici seçme ve görevlendirme sisteminde ağırlığı %5 olmalıdır. (Adayın 657 devlet memurları kanununa göre aldığı başarı, üstün başarı ve ödül belgelerine puan verilmelidir.)
- **Akademik Çalışmalar:** MEB yönetici seçme ve görevlendirmeye başvuran adayın hakemli akademik dergilerde yayınlanan makaleleri başvuruda değerlendirilmelidir. Akademik çalışmaların MEB yönetici seçme ve görevlendirme sisteminde ağırlığı %5 olmalıdır (En çok iki makale).
- **Yabancı Dil:** Yönetici adayının bildiği yabancı dil ek puan ile değerlendirilmelidir. Yabancı dil bilmenin MEB yönetici seçme ve görevlendirme sisteminde ağırlığı %5 olmalıdır. (ÖSYM'nin yaptığı YDS sınavında adayın A Seviyesi 5, B Seviyesi 4, C Seviyesi 3, D Seviyesi 2, E seviyesi 1 puan olarak değerlendirilmelidir).
- **Ulusal/Uluslararası Projeler:** MEB yönetici seçme ve görevlendirmeye başvuran adayın araştırmacı, yürütücü ve danışman olarak yer aldığı projeler değerlendirilmelidir. Projelerde görev almanın MEB yönetici seçme ve görevlendirme sisteminde ağırlığı %5 olmalıdır (En fazla 1 ulusal,1 uluslararası proje).

Şekil 2. Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Okul Yöneticisi Seçme Model Önerisi



KAYNAKÇA

- Aktepe, V. (2014). Okul yöneticisi seçme ve yetiştirme uygulamalarına yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri. *Turkish Studies*. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6207>
- Altın, F., & Vatanartıran, S. (2014). Türkiyede okul yöneticisi yetiştirme, atama ve sürekli geliştirme model önerisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 17-35.
- Arabacı, İ. B., Şanlı, Ö., & Altun, M. (2015). Okul yöneticilerinin yetiştirilme ve atama yöntemlerine ilişkin sendika temsilcilerinin, maarif müfettişlerinin ve okul yöneticilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *M.K.U Journal of Graduate School of Social Sciences*, 12(31), 166-186.
- Ata, E. (2015). *Okul yöneticilerinin öz yeterlik inançları ile etkili okul liderliği arasındaki ilişki*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Avrupa Komisyonu, E. (2013). *Avrupa'da öğretmenler ve okul liderlerine ilişkin temel veriler*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2797/55797>
- Baltacı, A., & Coşkun, M. K. (2019). 2023 Eğitim vizyon belgesine ilişkin öğretmen algısı. *HAYEF: Journal of Education*, 16(2), 130-155. <https://doi.org/10.5152/hayef.2019.19013>
- Berk, Ş., Topcan, T., & Özdemir, S. (2015). Evaluation of selection criteria of schools principal in Turkey: a qualitative study in order to define appropriateness of selection criteria of school principal from the point of view of participants. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 176-184.
- Bursalıoğlu, Z. (2019). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (20. bs.). Pegem Akademi yayınları.
- Bülbül, S. E., (2000). Çoklu karşılaştırma testleri ve bir örnek uygulama. *Öneri Dergisi*, 3(14), 95-100
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem Akademi Yayınları.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni; nitel; nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Eğiten kitap yayınları.
- Conagin, A., & Barbin D. (2006). Bonferroni's and Sidak's modified tests. *Sci. Agric. (Piracicaba, Braz.)* 63(1) 70-77
- Demirer, M., & Dak, G. (2019). Üst düzey yöneticiler, okul yöneticileri ve öğretmenlerin Erasmus+ projelerine. *Journal of Social Sciences*, 5, 255-233. <https://doi.org/10.21733/ibad.627950>
- Derinbay, G. D., & Yavuz, M. (2016). Okul müdürlerinin seçimi ve yetiştirilmesine yönelik bir model önerisi. *Pamukkale University Journal of Education*, 40(40), 220-233. <https://doi.org/10.9779/PUJE748>
- Fowler, F. J. (2013). *Survey research methods*. SAGE.
- Gezer, Y. (2021). Okul müdürlerinin yöneticilikte profesyonelleşmeye ilişkin görüşleri. *Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 60-73.

- Işık, H. (2003). Okul müdürlerinin yetiştirilmesinde yeni bir model önerisi. *Hacettepe University Journal of Education*, 24, 206-211.
- Kagan, S. L., & Cohen, N. E. (2017). *Reinventing early care and education: a vision for a quality system*. Texas Publons.
- Karaca, İ., Özcan, M. & Karaca, N. (2021). Eğitim kurumlarına yönetici seçme ve görevlendirme yönetmeliğinin 2023 eğitim vizyonu bağlamında incelenmesi. *Alanyazın Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi*, 2(1), 26-32.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. (23. bs.). Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kepes, G. (2018). *Education of vision*. SAGE.
- Kocabaş, İ., & Karaköse, T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi (Özel ve devlet okulu örneği). *The Journal of Turkish Educational Sciences*, 3(1), 79-93.
- Konan, N., Bozanoğlu, B., & Çetin, R. B. (2017). Okul müdürü görevlendirmeye ilişkin müdür görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 8(3), 323-349. <https://doi.org/10.17569/tojqi.331788>
- Köroglu, F. (2006). *Okul yönetiminde cinsiyet etkeni ve kadın öğretmenlerin okul yöneticiliği talepleri*. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Kwan, P. (2010). Assessing candidates for the post of principal of a school. *Procedia Social and Behavioral*, 9(2010), 1855-1859. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.413>
- MEB. (1998, 23 Eylül). Eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değişiklerine ilişkin yönetmelik. (23472). <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23472.pdf>.
- MEB. (2014, 10 Aralık). 19. MEB Şura kararları. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/10095332_19.
- MEB. (2014, 10 Haziran). Eğitim kurumları görevlendirilmesine ilişkin yönetmelik. (29026). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/06/20140610-7.htm>
- MEB. (2015, 06 Ekim). Eğitim kurumları yöneticilerinin görevlendirilmelerine dair yönetmelik. (29494). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/10/20151006-2.htm>
- MEB. (2016, 01 Eylül). Özel program ve proje uygulayan eğitim kurumları yönetmeliği. (29818). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/09/20160901-32.htm>
- MEB. (2021, 05 Şubat). Bağlı eğitim kurumlarına yönetici seçme ve görevlendirme yönetmeliği. (31386). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=38297&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Memduhoğlu, H. B. (2007). Türk eğitim sisteminde okulların yönetimi ve okul yöneticilerinin yetiştirilmesi sorunsalı. *Journal of Education and Social Sciences*, 176, 86-97.
- Okçu, V. (2011). Türkiye’de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanmasına ilişkin mevcut durum, beklentiler ve öneriler. *Electronic Journal of Social Sciences*, 10(37), 244-266.
- Onural, H. (2005). Üst düzey yöneticilerin eğitim yönetimi alanındaki yeterlik sorunu ve nedenleri. *Journal of Education Management In Theory And Practice*, 11(41), 69-85.

- Öz, H. (2019). Veri temelli okul yöneticisi seçme, yetiştirme ve görevlendirme modeli. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 2(2), 311-334.
- Özdemir, S. (2014). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Pegem Akademi Yayınları.
- Özmen, F. (2002) *Etkili okul yöneticiliği: Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupa Birliği devletlerindeki uygulamalarından örnekler*. 21.Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu. Ankara
- Palmer, B., & Mullooly, J. (2015). Principal selection and school district hiring cultures: fair or foul? *Journal of Education & Social Policy*, 2(2), 26-37.
- Palmer, B. (2016). Principal selection: A national study of selection criteria and procedures. *AASA Journal of Scholarship and Practice*, 13(3), 6-22.
- Peçe, İ., & Taşdemir, F. (2021). İdarecilerin yönetim kadrolarını tercih etme sebepleri ve yönetici seçimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1), 123-135.
- Recepoğlu, E., & Kılınç, A. Ç. (2014). Türkiye’de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, mevcut sorunlar ve çözüm önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 9(2),1817-1845.
- Şişman, M. (2019). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. (11 bs.). Pegem Akademi Yayınları.
- Victoria State, G. (2018). *Principal selection guide*. <https://www.education.vic.gov.au>



Yetişkinlerde Şefkat Korkusu ve Psikolojik Esneklik *Fear of Compassion and Psychological Flexibility Among Adults*

Orkide Bakalım¹

Faika Şanal Karahan^{2*}

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹Doç. Dr., İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye
Assoc. Prof. Dr., Izmir Democracy University, Turkey
orkide.bakalim@idu.edu.tr
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-1726-0514>

²Dr. Öğr. Üyesi, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Assist. Prof. Dr., Usak University, Turkey,
faika.karahan@usak.edu.tr
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-3526-8483>

Makale geliş tarihi / First received : 26.12.2021

Makale kabul tarihi / Accepted : 11.04.2022

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

- 1- Araştırmacıların makalenin yazım sürecinde ortak bir çalışma yürütmüştür. Makale katkı oranı eşittir, makalenin dergiye sunumu, takip edilmesi ve sonlandırılması sürecine de iki yazar aynı katkıyı sağlamıştır.
2. Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.
- 3- Makalemizde etik kurulu izni İzmir Demokrasi Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından çalışmanın amacı, yöntemi, veri kaynakları ve veri toplama araçları açısından değerlendirilmiş olup, Kurulun 05/03/2021 tarih ve 2021/03-01 nolu toplantısında alınan 18 nolu kararıyla etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiştir.
- 4- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

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

Atıf bilgisi / Citation:

Bakalım, O., & Şanal Karahan, F. (2022). Yetişkinlerde şefkat korkusu ve psikolojik esneklik. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 539-559.

ÖZ

Şefkat korkusu kişinin kendisine ve diğerlerine şefkat göstermeye karşı direncidir. Bu direnç, başkalarına şefkat gösterme, başkalarından gelen şefkate karşılık verme, kendimize şefkat gösterme korkusu olarak üç boyutta kendini gösterebilir. Bununla birlikte psikolojik esnekliğe sahip olan bireyler bu korkuyu daha az hissedebilir. Yetişkinlerde şefkat korkusu ve psikolojik esnekliği inceleyen bu çalışmada yetişkin bireylerde psikolojik esneklik alt boyutlarının (değerler ve değerler doğrultusunda davranma, anda olma, kabul, bağlamsal benlik, ayrışma) şefkat korkusunun alt boyutları olan başkalarına şefkat gösterme korkusu, başkalarından gelen şefkate karşılık verme korkusu ve kendimize anlayış ve şefkat gösterme korkusunun anlamlı yordayıcıları olup olmadığı ve şefkat korkusu puanlarının cinsiyet ve ilişki durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Veriler için Kişisel Bilgi Formu, Şefkat Korkusu Ölçeği ve Psikolojik Esneklik Ölçeği kullanılmıştır. Analizler psikolojik esnekliğin şefkat korkusunun anlamlı yordayıcısı olduğunu, erkeklerin şefkat korkusunun kadınlara oranla daha yüksek düzeyde olduğunu ve evli bireylerde başkalarından gelen şefkate karşılık verme korkusunun bekar bireylere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir.

Anahtar kelimeler

Şefkat Korkusu, Psikolojik Esneklik, Kabul ve Kararlılık Terapisi, Yetişkinler

ABSTRACT

Fear of compassion is one's resistance to showing compassion for oneself and others. This resistance can manifest itself in three dimensions as the fear of showing compassion for others, reciprocating compassion from others, and showing compassion for ourselves. However, individuals with psychological flexibility may feel this fear less. In this study examining fear of compassion and psychological flexibility among adults, whether the subdimensions of psychological flexibility (values and committed action, present moment awareness, acceptance, self as context and defusion) were significant predictors of the subdimensions of fear of compassion (fear of compassion for others, fear of compassion from other, and fear of self-compassion) has been examined and it was investigated whether fear of compassion scores differed significantly according to gender and relationship status. Personal Information Form, Fears of Compassion Scales and Psychological Flexibility Scale were used to collect data. Analyzes showed that psychological flexibility was a significant predictor of fear of compassion, men's fear of compassion was higher than women's, and the fear of responding to compassion from others was significantly higher in married individuals than in single individuals.

Keywords

Fear of Compassion, Psychological Flexibility, Acceptance and Commitment Therapy, Adults

GİRİŞ

Şefkat bir başkasının acısına tanık olmakla ortaya çıkan ve daha sonra ona yardım etme arzusunu motive eden duygu olarak tanımlanabilir (Goetz vd., 2010). Şefkat çeşitli kültürlerde acıma ile bağdaştırılsa da şefkat kelimesi acımadan çok acı çekmeyi önleme ile ilgilidir. Örneğin, eğer bir bebek bakım verenleri tarafından beslenmezse ya da ona bakılmazsa acı çeker ve ölür. Dolayısıyla şefkat, acı çekmeyi önlemeye dönük olarak ihtiyaçları değerlendirmeyi ve karşılamayı içermelidir (Gilbert, 2017). Şefkat kavramı acıya dikkat ve farkındalık, acıyı duyma ve acının nedenlerini anlama, acıyı hafifletme niyetiyle acıyı duymaya açık olma güdüsünü barındırmaktadır (Tirch vd., 2014). Çalışmalar şefkat geliştirmenin artan olumlu etki ve yaşam kalitesi, yani sosyal, fiziksel ve duygusal iyilik ile ilişkili olduğunu gösterirken şefkatin üç farklı şekilde ortaya çıkabileceğini öne sürmektedir: Bizler başkalarından şefkat alabilir, başkalarına ve/veya kendimize de şefkat gösterebiliriz (Neff, 2003; Neff vd., 2007; Gilbert 2009; Gilbert, 2015; Goetz vd., 2010; Gilbert vd., 2011; Dias vd., 2020). Bununla birlikte bazı bireyler şefkati deneyimleme ve şefkatli davranmaya karşı direnç gösterebilmektedir. Aslında bu direncin şefkate karşı oluşan korkudan kaynaklanabileceği öne sürülmüştür (Gilbert vd., 2011).

Şefkat Korkusu

Korkular, insanlar bir şey yapmak istediklerinde, ancak bunun sonuçlarından korktuklarında, kendilerini yetersiz hissettiklerinde veya bunu hak etmediklerini hissettiklerinde ortaya çıkar (Gilbert vd., 2011). Bu durum insanların şefkati çok külfetli gördüğünde, örneğin daha kötü durumda olan birine yardım etmek gibi, ortaya çıkar (Gilbert & Mascaro, 2017). Gilbert (2010), Buna bağlı olarak bazı insanların kendilerine ve başkalarına şefkat göstermede ve almada eksiklikleri olduğunu ve şefkate korku, endişe, reddedilme ve kaçınma ile yanıt verme eğiliminde olduklarını belirlemiştir (Gilbert, & Mascaro, 2017). Bu tepkiler “şefkat korkusu” olarak tanımlanmaktadır ve insanlar şefkatle karşı karşıya kaldıklarında ortaya çıkabilecek korku ya da kaçınma gibi olumsuz tepkileri ifade etmektedir (Gilbert 2010). Başka deyişle şefkat korkusu, kişinin kendine ve diğerlerine şefkat göstermeye karşı sergilediği dirençtir (Çevik & Tanhan, 2020). Bu korkunun temeli ilk öğrenme yaşantılarımız ve bağlanma öykülerimizle atılmaktadır. Örneğin çok gülersem çok ağlarım inancının oluşması ya da bir çocuğun çok neşeli olduğu bir zamanda annesinin öfkeli veya üzgün bir tavrı ile karşılaşması bu korkuyu doğurabilir (Gilbert vd., 2011). Buna ilaveten Miron vd. (2016), çocukluğunda fiziksel ve/veya cinsel istismara uğrayan bireylerin şefkat korkusu düzeylerinin diğerlerine göre yüksek olabileceğini belirtmiştir. Ampirik ve klinik kanıtlar, travmatik anılar ve ailesinde güvensizlik duygusu yaşayan bireylerin güvensiz bağlanmaya sahip olma olasılığının daha yüksek olduğunu ve diğerlerinden kaçma ve reddetme eğiliminde olduğunu ve bir güvenlik davranışı biçimi olarak direnç veya korku gösterme olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermiştir (Joeng vd., 2017; Boykin, 2018).

Şefkat korkusu yaş, deneyim ve kişilikle ilgili olabilir (Gilbert vd., 2010). Erdoğan (2021) tarafından üniversite öğrencileriyle yapılan araştırmada erkeklerin şefkat korkusunun kadınlara oranla daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Bazı araştırma bulguları ise kadınların şefkat korkusunun erkelere oranla daha yüksek olduğunu göstermiştir (Harris, 2017; Kurtoğlu & Başgöl, 2021). Buna karşın Meriç (2020) tarafından yapılan araştırmada şefkat korkusunun cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Sonuç olarak çeşitli nedenler ve koşullara bağlı olarak gelişebilen şefkat korkusu yetişkinlikte kendini başkalarına şefkat gösterme,

başkalarından gelen şefkate karşılık verme, kendimize şefkat ve anlayış gösterme olarak üç boyutta kendini gösterebilir (Miron vd., 2016).

Başkalarına şefkat gösterme korkusu (BŞGK); başkaları için hissettiğimiz ve ifade ettiğimiz şefkati içeren, diğer insanların düşünce ve hislerine karşı duyarlılığımızla bağlantılı olarak ortaya çıkan şefkat korkusudur (Xavier vd., 2015). Kaçınan bağlanan bireyler yardım istemeyi zayıflık olarak görebilir ve sıkıntı içinde olan diğer bireylerden rahatsız olma ve onlardan kaçma eğilimi gösterebilirler (Gilbert vd., 2011). Bu durum diğerlerine şefkatli davranmaya direnç göstermelerine neden olabilir. Oysaki ego odaklı bir kimliğin (tanınmak ve utanmaktan kaçınmak) aksine, öz-şefkatli bir kimlik geliştirmek (başkalarına yardımcı olmak istemek), daha iyi ve daha destekleyici sosyal ilişkiler, bağlılık ve iyilik hali ile ilişkilidir (Crocker & Canevello, 2008).

Başkalarından gelen şefkate karşılık verme korkusu (BGŞKVK); başkalarından aldığımız ve deneyimlediğimiz ve onlara yanıt verdiğimiz şefkati içeren ve bu şefkate karşılık vermeye direnç olarak ortaya çıkan şefkat korkusu türüdür (Xavier vd., 2015). Bazı bireyler için başkalarından şefkat görmek zorlayıcı olabilmektedir. Yoğun öz eleştiri yapan bireyler başkalarının şefkatinden korkabilirler çünkü bu şefkati kabul etmek aynı zamanda kendilerine karşı daha şefkatli hissetmelerine neden olabilir (Joeng & Turner, 2015). Araştırmalar güvensiz bağlanma stiline sahip bireylerin bakım, nezaket ve şefkat duygularından korkmaya daha yatkın olduklarını göstermektedir (Gilbert vd., 2011; Matos vd., 2017; Coelho vd., 2019).

Kendimize şefkat ve anlayış gösterme korkusu (KŞVAGK); kendine anlayış ve şefkat korkusu diğer adıyla öz-şefkat korkusu, öz-şefkatin yokluğundan farklıdır ve kişinin kendine karşı şefkat göstermenin aktif direncini tanımlar (Kelly vd., 2013). Bu durumda kendine nazik ve şefkatli davranmak kişi tarafından yumuşaklık, rahatna düşkünlük ya da hak edilmeyen bir tavır olarak algılanabilmekte ve kişi özeleştirisini bırakırsa, kendisinin tembel, sevilmeyen ve hoş gitmeyen biri olacağından korkar (Gilbert, 2009). Bu tutum, öz-şefkat geliştirme veya öz-şefkati deneyimleme korkusuna işaret eder. Öz-şefkat korkusu, Kabul ve Kararlılık Terapisi'nin (KKT) nihai terapötik hedefi olan psikolojik esneklikle ilişkili görünmektedir (Hayes vd., 2006).

Psikolojik Esneklik

KKT büyük ölçüde pozitif psikoloji, bağlamsal perspektif, spiritüellik, sosyal adalet ve çok kültürlülüğe odaklanan üçüncü dalga yaklaşımlarındandır (Tanhan, 2019). Bu yaklaşımdan doğan psikolojik esneklik kavramı, bireyin tüm deneyimlerine anda olma farkındalığı ile, dikkatli bir şekilde, açık ve yargısız olarak yaklaşması ve değerleri doğrultusunda farkında olarak eylemde bulunma becerisi olarak tanımlanır (Hayes vd., 2006). Başka bir deyişle psikolojik esneklik, kişisel değerlere ve durumsal bağlamlara dayalı olarak kişinin davranış repertuarını seçerken ve geliştirirken, hoş olmayan düşünce, duygu ve duyumlara aldırılmadan içinde bulunulan an ile temas halinde kalma yeteneğidir (Hayes vd., 1999). Diğer yandan psikolojik esneklik, düşüncelerimizi ve duygularımızı kabul etmek ve genellikle yaşantısal kaçınma ve istenmeyen içsel olayları kontrol etmenin bir yolu ile bağlantılı kısa vadeli dürtüler, düşünceler ve duygular yerine uzun vadeli değerler üzerinde hareket etmek anlamına gelir (Hulbert-Williams vd., 2015; Rostampour Brenjestanaki vd., 2020). Psikolojik esnekliğin boyutları olan süreçler etkileşimli bir biçimde çalışır ve KKT psikolojik iyi oluş modelinin temel unsurlarını oluşturur (Neff & Tirsch, 2013). Bu temel unsurlardan bazıları bazıları değerler

doğrultusunda davranma, içinde bulunulan anla temas halinde olma, kabul, bağlamsal benlik ve ayrışma olarak tanımlanır (Francis vd., 2016).

Değerler ve değerler doğrultusunda davranma (DVDDD); Değerler, hedefler gibi varıldığında biten yollar değildir; sonu olmayan, ölene kadar bizimle kalan, hedeflerin ardında bulduğumuz şeyler, bizim kim olduğumuzu ve kim olmak istediğimizi tanımlayan yol haritasıdır (Yavuz, 2015; Bilgen, 2021). Değerler, kendimizin belirlediği, eylemi gerçekleştirmemizi sağlayan bize has kılavuzlardır. KKT kapsamında da psikolojik esnekliğin bileşenlerinden biri olan değerler bireylerin eylemlerde bulunmaları için önemli bir unsurdur (Aydın & Aydın, 2017).

İçinde bulunulan an ile temas halinde olma (AO), bireylerin yalnızca geçmiş deneyimler üzerine derin düşünmeyi ve gelecekle ilgili endişeli beklentiye yansıtan “ya olursa” bağlamlarından ziyade mevcut durum ile temas halindeyken tepkide bulunmalarına yardımcı olur (Bond vd., 2006). Bireyler esnek, akıcı ve gönüllü olarak an’da kaldıklarında, şu anda meydana gelen her şeye daha iyi uyum gösterebilirler (Zhang vd., 2018).

Kabul (K), Psikolojik olayların otomatik uyaran işlevleriyle, bu işlevleri değiştirmeden (örneğin, değiştirme, küçültme, kaçınma) temas kurmayı içerir (Bond vd., 2006). Düşünceler, duygular, anılar gibi kişiye özgü deneyimleri ve doğrudan kontrol edilemeyen duyuları ve dış olayları kabul etmektir (Strosahl vd., 2004). Kabul, hoşla gitmeyen kişiye özgü yaşantılardan kaçınmaktan çok onlara yaklaşmak demektir (Hayes vd., 1999). KKT perspektifinden psikopatoloji muhtemelen yaşantısal kaçınmanın sonucudur (Hayes vd., 1999). Diğer yandan kabul, özel deneyimleri değiştirmek için bireysel girişimleri kolaylaştıran bir süreçtir. Örneğin, bir birey, olumsuz bir geçmiş deneyim hakkında düşünmekten kaçınmaya çalışabilir ve bu tür sosyal, duygusal ve davranışsal geri çekilmenin maruz kaldığı kişisel sonuçlara rağmen, bu tür düşünceleri ortaya çıkaran bağlamlardan kaçınabilir. Kabul bunun tersidir (Hayes vd., 1999; McHugh, 2011). KKT’de kabul (ve ayrışma) kendi içinde bir son değildir. Aksine kabul, değerlere dayalı eylemi artırmanın bir yöntemi olarak desteklenir (Hayes vd., 2006).

Bağlamsal Benlik (BB); bağlam olarak kendilik perspektifi, kişiyi dış koşullardan ve intrapsişik deneyimden ayırır. Bağlam olarak benlik, duyguların, düşüncelerin ve duyguların basitçe benlik sürecinin bir parçası olduğunu kabul eder ve değişen duygusal veya bilişsel deneyimlerden bağımsız olarak durumlar arasında sabit kalan benliği tanımlaya gerek duymaz (Santiago & Gall, 2016). Sevilen biriyim ya da iyiyim gibi olumlu benlik kavramlarını benimsemek kendine güveni, iyilik halini ve eylemliliği beslerken, ben kaybeden biriyim gibi anlatımlara bağlı kalmak ise acıya yol açabilir ve kişiyi etkili bir şekilde eyleme geçmekten alıkoymalıdır (Diener, 2006). Bu bakış açısına göre birey, düşüncelerden ve duygulardan oluşmaz, bunun aksine birey bu düşüncelerin ve duyguların ortaya çıktığı bir bağlam ya da zemindir (Bilgen, 2021).

Ayrışma (A); psikolojik iyi oluş ile ilişkili olan bilişsel ayrışma, bireyin yaşamında ilerlemesine bir fayda sağlamayacak düşüncelere bağlanmayıp kendisini bu düşüncelerin dilsel anlamlarından arındırmasıdır (Nalbant & Yavuz, 2019). Buna ilaveten bireyin stres verici ve istenmeyen yaşantı ya da deneyimlere mesafe koyarak bu deneyimleri gözlemleyebilmesidir (Yektaş, 2020). Dünyaya bakış açımız düşüncelerimiz tarafından yapılandırılmıştır ancak düşüncelerimizin bu bakış açımızı nasıl etkilediğinin farkında değilizdir. Bilişsel ayrışma, içsel deneyimlerin tam anlamıyla alındığı ve kişinin eylemleri üzerinde büyük miktarda güce sahip olduğu bilişsel birleşmenin tersidir. Bilişsel ayrışma ve bilişsel birleşmenin ikisi de yararlıdır; sadece bunların farklı durumlarda esnek bir şekilde uygulanmaları gerekir. Örneğin, bir kişi

vergi veya bakkal alışverişi yaparken, iş daha hızlı ve doğrulukla tamamlandığı için birleşme faydalı olabilir. Oysa kişi, "Ben değersizim" düşüncesine sahipse, bunu sadece kelime ve sesler olarak deneyimlemesi ve bu düşüncenin eylemlerini etkilemesine izin vermemeyi seçmesi daha faydalı olabilir (Twhig, 2012). Yani, Bilişsel ayrışma, uyaran işlevinin dönüşümüne yol açan ve duygusal acıyla ilişkilendirilebilen orijinal ilişkisel çerçeveleri veya koşulları zayıflatmak için kullanılır. KKT bağlamında, bilişsel ayrışmanın kabulü kolaylaştırdığı düşünülmektedir (Masuda vd., 2009).

Şefkat Korkusu ve Psikolojik Esneklik İlişkisi

Hayes (2008)'e göre KKT'nin psikoterapötik değişim modelinde yer alan süreçlerde şefkatin köklerini bulabiliriz. Hayes (2008), KKT psikolojik iyi oluş modelinde bulunan tek değer şefkat olabileceğini öne sürmüştür (Neff & Tirsch, 2013). Buna göre kendimize öz nezaketle yaklaşmak bir nevi bakış açımızı ve dikkatimizi daha geniş ve iyi bir benlik duygusuna esnek bir şekilde kaydırma becerisidir (Hayes, 2008, Neff & Tirsch, 2013). Önceden yapılmış olan bazı araştırmalar öz-şefkat ve psikolojik esneklik arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermiştir (Pyszkowska & Rönnlund, 2021; Wetterneck vd., 2013)

Birey esnek bir şekilde hareket edemezse, öz-şefkat korkusu, acıyı yatıştırabilecek şefkat dolu yaklaşımları engelleyerek patolojiye karşı savunmasızlığı artırabilir. Acı çekme durumlarında, öz-şefkat, şimdiki an farkındalığı ile birlikte, bireyin çevreyle temas kurmasına ve değerler üzerinde hareket etmeye devam etmesine yardımcı olabilen, değerlerle tutarlı bir davranış olarak işlev görebilir. Bunun aksine, öz-şefkat korkusu, anlamlı yaşamdan uzaklaşmayı artırabilir ve acıyı şiddetlendirebilir ve bireyi ihtiyacı olan psikolojik esneklikten uzaklaştırabilir. Bu nedenle, öz-şefkat korkusu ile psikolojik katılığın birlikteliği bireydeki stres düzeyini artırabilir (Miron vd., 2015).

Şefkat korkusu olan bireyler kendilerine karşı şefkatli değildirler ve esnek düşünceden yoksundurlar (Miron vd., 2015). Nitekim, Obsesif-Kompulsif Bozukluk tanısı almış bireylerle ilgili yakın zamanda yapılan çalışmada yüksek düzeyde öz-şefkate sahip bireylerin daha az çekingen ve psikolojik olarak daha esnek olduğunu gösteren bulgular elde edilmiştir (Wetterneck vd., 2013). Lisans öğrencileriyle yapılan bir diğer çalışmada yüksek düzeyde psikolojik katılık ve öz-şefkat korkusu, Travma Sonrası Stres Bozukluğu belirtilerinin şiddet düzeyini artırdığına dair bulgulara ulaşılmıştır (Miron vd., 2015). Boykin vd.'nin (2018) bir çalışmasında çocuklukta kötü muameleden kurtulan kadınların tedavisinin önündeki engeller olarak öz-şefkat korkusunu ve psikolojik katılığı ele almanın önemli olduğu vurgulanmıştır. Bu yapılar arasındaki ilişkileri inceleyen bir başka çalışmada da 144 üniversite öğrencisinden (110 kadın ve 34 erkek, 17-60 yaş arası) toplanan veriler doğrultusunda, öz-şefkat, farkındalıklı kabul, ayrışma ve duygusal iyi oluş değişkenlerinin psikolojik esneklik süreçleriyle önemli ölçüde ilişkili olduğunu bulunmuştur (Marshall & Brockman, 2016). Bu bulgular, KKT ve şefkat temelli yaklaşımlar dahil olmak üzere üçüncü dalga terapi modellerinde yer alan psikolojik esneklik, öz-şefkat ve duygusal iyi oluş arasındaki ilişkiyi desteklemektedir (Marshall & Brockman, 2016). Bir başka örneklem grubu olarak genç sporcuları ele alan bir çalışmada da öz-şefkat ve psikolojik esnekliğin psikolojik iyi oluşu yordayabileceği sonucuna ulaşılmıştır (Holmström & Jansson, 2016).

Araştırmanın Amacı

Türkçe alan yazına bakıldığında şefkat korkusunun ve psikolojik esnekliğin birlikte incelendiği herhangi bir araştırma ya da derlemeye rastlanmamıştır. Diğer yandan literatürde şefkat korkusunun cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği konusunda çelişkili bulgular vardır ve şefkat korkusunun ilişki durumuna göre incelendiği bir araştırma bulgusuna da rastlanmamıştır. Son yüzyılda, yetişkinliğe geçişte, 18 yaş ve üstü bireylerin rollerinde değişimler olmaktadır (Atak, & Çok, 2010). Evlenmek, ebeveyn olmak, eğitim hayatını tamamlamak, kendi evinde yaşamak gibi yetişkinliğe geçiş belirleyici unsurları ya da değişiklikler 18 yaş ve üstü bireylerin gelişimlerinin doğasını da haliyle değiştirmektedir (Atak, & Çok, 2010). Alan yazına bakıldığında 18 yaş içine alan dönem beliren yetişkinlik dönemi olarak geçtiğinden (Arnett, 2007), bu çalışmada da katılımcıların yaş aralığı geniş tutulmuştur. Ayrıca şefkat korkusu ve psikolojik esnekliğin geçmiş yaşantılara bağlı olarak sıklıkla yetişkinlik dönemlerinde daha net kendini gösterdiği ifade edilebilir. Bu ihtiyaç ve gözlemlerden yola çıkarak gerçekleştirilen bu araştırmanın amacı yetişkinlerde şefkat korkusu ve psikolojik esneklik arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Diğer yandan şefkat korkusunun cinsiyet ve ilişki durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi bu araştırmanın diğer amaçlarıdır. Buna bağlı olarak gerçekleştirilen araştırma kapsamında ayrıca aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Yetişkinlerde şefkat korkusu (başkalarına şefkat gösterme korkusu, başkalarından gelen şefkate karşılık gösterme korkusu, kendimize anlayış ve şefkat gösterme korkusu) ve psikolojik esneklik (değerler ve değerler doğrultusunda davranma, anda olma, kabul, bağlamsal benlik, ayrışma) arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
2. Psikolojik esnekliğin alt boyutları olan değerler ve değerler doğrultusunda davranma, anda olma, kabul, bağlamsal benlik ve ayrışma başkalarına şefkat gösterme korkusunun anlamlı yordayıcısı mıdır?
3. Psikolojik esnekliğin alt boyutları olan değerler ve değerler doğrultusunda davranma, anda olma, kabul, bağlamsal benlik ve ayrışma başkalarından gelen şefkate karşılık verme korkusunun anlamlı yordayıcısı mıdır?
4. Psikolojik esnekliğin alt boyutları olan değerler ve değerler doğrultusunda davranma, anda olma, kabul, bağlamsal benlik ve ayrışma kendimize anlayış ve şefkat gösterme korkusunun anlamlı yordayıcısı mıdır?
5. Yetişkinlerde şefkat korkusu puanları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
6. Yetişkinlerde şefkat korkusu ilişki durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Katılımcılar

Bu çalışmaya Türkiye’den 324 yetişkin birey katılmıştır. Katılımcılara ulaşmak amacıyla kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Katılımcıların % 59.6’sı (n=193) kadın % 40.4’ü (n=131) erkektir. Yaşları 18-70 arasındadır (ort.=36.35, ss = 11.86). Eğitim düzeyleri ise sırasıyla ilköğretim (N= 5), ortaöğretim (n=17), lisans (n=206) ve lisansüstüdür (n= 196). İlişki durumuna bakıldığında % 39.8’i (n= 130) bekar ve % 59.9’u (n= 194) evlidir. Bunların % 8.3’ü (n=27) düşük, % 79.6’sı orta (n=258) ve % 12’si (n= 75) yüksek sosyo-ekonomik düzeydedir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Araştırma grubunun tanıtılması amacıyla katılımcılara sorulan cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, ilişki durumu ve sosyo-ekonomik düzey gibi demografik özelliklerin bulunduğu araştırmacılar tarafından düzenlenmiş formdur.

Şefkat Korkusu Ölçeği

Gilbert, McEwan, Matos ve Ravis (2011) tarafından geliştirilen ölçek, Nefes ve Deniz (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması 681 kişi ile gerçekleştirilmiştir. 35 maddeden oluşan ölçek üç alt boyuta sahiptir. Bunlar sırasıyla başkalarına şefkat gösterme korkusu, başkalarından gelen şefkate karşılık verme korkusu ve kendine şefkat ve anlayış gösterme korkusudur. Yüksek puanlar ilgili alt boyutla ilgili şefkat korkusunun yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin uyarlama çalışmasında Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı toplam puan için .92; başkalarına şefkat göstermek alt boyutu için .83; başkalarından gelen şefkate karşılık vermek alt boyutu için .83; kendine şefkat ve anlayış göstermek alt boyutu için .93 bulunmuştur. Yapılan madde analizi ölçeğin düzeltilmiş madde-test korelasyonlarının .35 ile .80 arasında olduğunu göstermiştir. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı toplam puan için .95; başkalarına şefkat gösterme korkusu alt boyutu için .87; başkalarından gelen şefkate karşılık verme korkusu alt boyutu için .88; kendine şefkat ve anlayış gösterme korkusu alt boyutu için .95 bulunmuştur.

Psikolojik Esneklik Ölçeği

Francis, Dawson ve Golijani-Moghaddam (2016) tarafından geliştirilen ölçek Karakuş ve Akbay (2020) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması 310 kişi ile gerçekleştirilmiştir. 28 maddeden oluşan ölçek beş alt boyuta sahiptir. Bunlar sırasıyla değerler ve değerler doğrultusunda davranma, anda olma, kabul, bağlamsal benlik ve ayrışma olarak belirlenmiştir. Ölçeğin uyarlama çalışmasında, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı toplam puan için .79; değerler ve değerler doğrultusunda davranma alt boyutu için .84; anda olma alt boyutu için .60; kabul alt boyutu için .72; bağlamsal benlik alt boyutu için .73 ve ayrışma alt boyutu için .59 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı toplam puan için .85; değerler ve değerler doğrultusunda davranma alt boyutu için .92; anda olma alt boyutu için .86; kabul alt boyutu için .76; bağlamsal benlik alt boyutu için .71 ve ayrışma alt boyutu için .52 olarak bulunmuştur.

İşlem

Araştırmaya başlamadan önce İzmir Demokrasi Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan gerekli izin (05/03/2021 tarih 2021/3-01 nolu toplantı 18 nolu kararıyla) alınmıştır. Alınan izin doğrultusunda, bir çevrimiçi anket oluşturularak bu form ilgili online platforma eklenmiştir. Anket formunu içeren bağlantı sosyal medya platformları aracılığıyla katılımcılara gönderilmiştir. Katılımcılar öncelikle Gönüllü Katılım Formu'na yönlendirilmiş ve kabul ediyorum seçeneğini işaretleyenler veri toplama araçlarına ulaşabilmişlerdir. Gönüllü Katılım Formunda gizlilik, gönüllülük, çalışmadan istedikleri zaman ayrılacakları ve araştırmacıların iletişim bilgileri yer almıştır. Anketin tamamlanması ortalama 25 dakika sürmüştür.

Veri Analizi

Analizlere başlamadan önce katılımcıların veri toplama araçlarından aldıkları puanların normal dağılıma uygunluğunu belirlemek için Kolmogrov-Smirnov testi (K-S) kullanılmıştır. Bu teste göre bazı alt ölçeklerde veriler normal dağılım göstermese de Kline (2011)'e göre çarpıklık değerlerinin ± 3.00 'ten, basıklık değerlerinin ise ± 10 'dan küçük olması normal dağılım göstergesidir. Buna göre çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş, bu değerlerin dağılımının da normalden aşırı sapma göstermediği belirlenmiştir (Tablo 1). Son olarak değişkenler arası korelasyonların çok yüksek olmaması da dikkate alınarak araştırmanın verileri parametrik analizlerden aşamalı regresyon analizi ve t-testi kullanılarak bulgulara ulaşılmıştır. Tüm verilerin analizinde SPSS 22.0 programı kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu çalışmada şefkat korkusunun alt boyutları olan başkalarına şefkat gösterme korkusu, başkalarından gelen şefkate karşılık verme korkusu ve kendimize şefkat ve anlayış gösterme korkusu bağımlı değişken ve psikolojik esneklik değişkeninin alt boyutları olan değerler ve değerler doğrultusunda davranış, anda olma, kabul, bağlamsal benlik ve ayrışma bağımsız değişkenler olarak incelenmiştir. Değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Değişkenler ve Betimsel İstatistikler

Bağımlı Değişkenler	n	\bar{X}	ss	Min	Max	Çarpıklık	Basıklık
BŞGK	324	16.05	7.1	0	32	-.052	-.449
BGŞKVK	324	16.21	9.2	0	48	.550	.064
KŞVAGK	324	15.98	13.9	0	60	.972	.464
Bağımsız Değişkenler							
DVDDD	324	53.99	10.7	10	70	-.1076	1.886
AO	324	22.49	8.9	7	47	.187	-.877
K	324	20.69	6.5	5	35	-.292	-.239
BB	324	12.80	3.7	3	21	-.053	.006
A	324	12.52	3.5	3	21	-.032	-.131

NOT: BŞGK= Başkalarına şefkat gösterme korkusu; BGŞKVK= Başkalarından gelen şefkate karşılık verme korkusu; KŞVAGK= Kendimize şefkat ve anlayış gösterme korkusu; DVDDD= Değerler ve değerler doğrultusunda davranış; AO= Anda olma; K= Kabul; BB=Baglamsal benlik; A= Ayrışma

Araştırmada kullanılan değişkenler arasındaki ilişkilerin yönü ve gücünü ortaya koymak amacıyla yapılan korelasyon analizi bulguları Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
BŞGK	-									
BGŞKVK	.58**	-								
KŞVAGK	.42**	.73**	-							

DVDDD	-.051	-.15**	-.31**	-					
AO	-.38**	-.53**	-.53**	.20**	-				
K	-.39**	-.39**	-.28**	.15**	.47**	-			
BB	-.027	-.060	-.052	.44	.082	.033	-		
A	-.029	-.10	-.088	.41**	.053	.11*	.44**	-	
ŞKT	.70**	.90**	.91**	-.23**	-.57**	-.39**	-.01	-.092	-
PET	-.27**	-.31**	-.16**	.65**	.51**	.65**	.55**	.54**	-.27**

*p<.05;**p<.01

NOT: BŞGK= Başkalarına şefkat gösterme korkusu; BGŞKVK= Başkalarından gelen şefkate karşılık verme korkusu; KŞVAGK= Kendimize şefkat ve anlayış göstermek korkusu DVDDD= Değerler ve değerler doğrultusunda davranma; AO= Anda olma; K= Kabul; BB=Bağlamsal benlik; A= Ayrışma; ŞKT= Şefkat korkusu toplam; PET=Psikolojik esneklik toplam.

Tablo 2’de görüldüğü gibi şefkat korkusu ve psikolojik esneklik puanları arasında negatif ve anlamlı ilişki vardır. Alt boyutlara bakıldığında anda olma boyutu ile başkalarından gelen şefkate karşılık verme korkusu ($r = .53 < .001$) ve yine anda olma ile kendimize şefkat ve anlayış göstermek korkusu arasında ($r = .53 < .001$) en yüksek düzeyde ilişkiler olduğu görülmektedir.

Başkalarına şefkat göstermek, başkalarından gelen şefkate karşılık vermek ve kendimize şefkat ve anlayış göstermenin psikolojik esneklik değişkeninin alt boyutları olan değerler ve değerler doğrultusunda davranış, anda olma, kabul, bağlamsal benlik ve ayrışma tarafından ne derece yordandığını ortaya koyan Aşamalı regresyon analizi sonuçları Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 3. Başkalarına Şefkat Gösterme Korkusu

Yordayıcı	B	SH	β	T
<i>Blok1</i>				
Sabit	7.187	1.220		5.890
K	-.428	.056	.391	7.618***
R= .39, R ² =.15 F=58026				
<i>Blok 2</i>				
Sabit	5.325	1.255		4.243
K	-.295	.062	.269	4.750***
AO	-.206	.046	.256	4.513***
R=.45, R ² =.20 F=20367				

*** p< 0.001

Tablo 3'te görüldüğü gibi şefkat korkusunun başkalarına şefkat gösterme korkusu alt boyutu için aşamalı çoklu regresyon analizi iki aşamada tamamlanmıştır. Analizin ilk aşamasında başkalarına şefkat göstermenin en iyi yordayıcısı psikolojik esneklik değişkeninin alt boyutu olan kabul olarak bulunmuş ve bu değişkenin % 15 ile varyansı en fazla açıkladığı görülmüştür ($R=.39$, $R^2=.15$ $F=58026$). Bu analizde ikinci aşamada varyansa % 5'lik katkı sağlayan anda olma değişkeni dahil olmuş ve açıklanan varyans % 20 olmuştur ($R=.45$, $R^2=.20$ $F=20367$). Değerler ve değerler doğrultusunda davranış, bağlamsal benlik ve ayrışma analize dahil olmayarak anlamlı yordayıcılar olarak bulunmamıştır.

Tablo 4. *Başkalarından Gelen Şefkate Karşılık Verme Korkusu*

Yordayıcı	B	SH	β	T
<i>Blok 1</i>				
Sabit	3.915	1.185		3.305
AO	-.547	.049	-.528	-11.166***
R= .53, R ² =.28 F=124.686				
<i>Blok 2</i>				
Sabit	.721	1.511		.477
AO	-.460	.055	-.445	-8.390***
K	-.249	.075	-.176	-3.325***
R=.55, R ² =.30 F=11.054				

*** p< 0.001

Tablo 4'te görüldüğü gibi şefkat korkusunun başkalarından gelen şefkate karşılık verme korkusu alt boyutu için aşamalı çoklu regresyon analizi iki aşamada tamamlanmıştır. Analizin ilk aşamasında başkalarından gelen şefkate karşılık vermenin en iyi yordayıcısı psikolojik esneklik değişkeninin alt boyutu olan anda olma olarak bulunmuş ve bu değişkenin % 28 ile varyansı en fazla açıkladığı görülmüştür ($R=.53$, $R^2=.28$ $F=124.686$). Bu analizde ikinci aşamada varyansa % 2'lik katkı sağlayan kabul değişkeni dahil olmuş ve açıklanan varyans % 30 olmuştur ($R=.55$, $R^2=.30$ $F=11.054$). Değerler ve değerler doğrultusunda davranış, bağlamsal benlik ve ayrışma analize dahil olmayarak anlamlı yordayıcılar olarak bulunmamıştır.

Tablo 5. *Kendimize Şefkat ve Anlayış Gösterme Korkusu*

Yordayıcı	B	SH	β	T
<i>Blok 1</i>				
Sabit	-2.654	1.785		1.487
AO	-.829	.074	-.530	-11.229***
R= .53, R ² =.28 F=126.092				
<i>Blok 2</i>				
Sabit	13.867	3.994		3.472
AO	-.760	.073	-.487	-10.396***
DVDDD	-.278	.060	-.215	-4.591***
R=.57, R ² =.32 F=21.074				
<i>Blok 3</i>				
Sabit	11.407	3.975		2.870

AO	-.720	.073	-.461	-9.913***
DVDDD	-.381	.066	-.295	-5.803***
Ayrışma	-.714	.194	-.183	-3.678***
R=.59, R ² =.35 F=13.525				
<i>Blok 4</i>				
Sabit	10.533	3.972		2.652
AO	-.623	.085	-.399	-7.361***
DVDDD	-.421	.068	-.326	-6.213***
A	-.724	.193	-.186	-3.750***
K	.248	.113	-.116	-2.187***
R=.60, R ² =.36 F=4.782				

*** p<0.001

Tablo 5'te görüldüğü gibi şefkat korkusunun kendimize şefkat ve anlayış gösterme korkusu alt boyutu için aşamalı çoklu regresyon analizi dört aşamada tamamlanmıştır. Analizin ilk aşamasında kendimize şefkat ve anlayış göstermenin en iyi yordayıcısı psikolojik esneklik değişkeninin alt boyutu olan anda olma olarak bulunmuş ve bu değişkenin % 28 ile varyansı en fazla açıkladığı görülmüştür (R= .53, R²=.28 F=126.092). Bu analizde ikinci aşamada varyansa % 4'lük katkı sağlayan değerler ve değerler doğrultusunda davranma değişkeni dahil olmuş ve açıklanan varyans % 32 olmuştur (R=.57, R²=.32 F=21.074). Üçüncü aşamada ise varyansa ayrışma değişkeni dahil olmuş ve varyansa % 3'lük bir katkı getirmiştir (R=.59, R²=.35 F=13.525). Dördüncü aşamada ise varyansa % 1 lik katkı getiren kabul değişkeni analize dahil olmuştur (R=.60, R²=.36 F=4.782). Bağlamsal benlik modele dahil olmayarak anlamlı yordayıcı olarak bulunmamıştır.

Regresyon analizi bulgularının ardından şefkat korkusu puanlarının cinsiyet ve ilişki durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını gösteren diğer bulgular sırasıyla Tablo 6 ve Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 6. Şefkat Korkusu Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	Grup	N	Ortalama	Ss	t	Sd	P
BŞGK	Kadın	193	15.31	8.99	-2.2	321	.024*
	Erkek	131	17.13	9.07			
BĞŞKVK	Kadın	193	14.61	7.01	-3.8	321	.000*
	Erkek	131	18.57	7.26			
KŞVAGK	Kadın	193	13.64	14.10	-3.7	321	.000*
	Erkek	131	19.42	12.92			

*p<.05

NOT: BŞGK= Başkalarına şefkat gösterme korkusu; BĞŞKVK= Başkalarından gelen şefkate karşılık verme korkusu; KŞVAG= Kendimize şefkat ve anlayış gösterme korkusu

Tablo 6'da cinsiyete göre şefkat korkusu alt boyutlarının puan ortalamaları ve standart sapmaları yer almaktadır. t-test bulguları tüm alt boyutlarda (Baskalarına göre şefkat göstermek, başkalarından gelen şefkate karşılık vermek ve kendimize şefkat ve anlayış göstermek) cinsiyete

göre anlamlı bir fark olduğu ve erkeklerin tüm boyutlarda şefkat korkusunun kadınlara oranla yüksek olduğunu göstermiştir.

Tablo 7. Şefkat Korkusu Puanlarının İlişki Durumuna Göre Karşılaştırılması

	Grup	N	Ortalama	Ss	t	Sd	P
BŞGK	Bekar	129	15.73	6.81	-.63	322	.523
	Evli	194	16.25	7.40			
BGŞKK	Bekar	129	14.37	7.86	-2.8	322	.004*
	Evli	194	17.32	9.75			
KŞVAGK	Bekar	129	14.69	12.31	-1.2	322	.195
	Evli	194	16.65	14.67			

*p<.05

NOT: BŞGK= Başkalarına şefkat gösterme korkusu; BGŞKK= Başkalarından gelen şefkate karşılık verme korkusu; KŞVAGK= Kendimize şefkat ve anlayış gösterme korkusu

Tablo 7'de ilişki durumuna göre şefkat korkusu alt boyutlarının puan ortalamaları ve standart sapmaları yer almaktadır. t-test bulguları başkalarından gelen şefkate karşılık vermek alt boyutunda ilişki durumuna göre anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Evli bireylerin başkalarından gelen şefkate karşılık verme korkusunun bekar bireylere göre daha yüksek olduğunu göstermiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmanın amacı yetişkin bireylerde şefkat korkusu ve psikolojik esneklik arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın ilk bulguları şefkat korkusu ve psikolojik esneklik arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde Miron vd., (2016) tarafından yapılan çalışmada katılımcıların kendilerine duydukları şefkat korkusu ve psikolojik esneklik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve psikolojik esnekliğin kendine şefkat korkusu ve travma sonrası stres belirtileri arasında aracı rol oynadığı bulunmuştur. Yine Miron vd. (2015) tarafından yapılan araştırma da ise şefkat korkusu ve psikolojik esneklik kavramının zıddı olan psikolojik katılık arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Stres ve korku karşısında insanın gösterdiği en temel savunma tepkilerinden biri donup kalmaktır (Demirsu, 2018). Bu durumda olan bir organizmanın psikolojik anlamda da esneklik göstermesi beklenemez. Oysa ki psikolojik esneklik eylemde bulunmayı içerir (Bilgen, 2021). Şefkat korkusu ve psikolojik esnekliğin alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise şefkat korkusu ve psikolojik esnekliğin alt boyutu olan anda olma arasında diğer alt boyutlara göre daha yüksek bir ilişki olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle yetişkin bireylerde şefkat korkusu arttıkça anda olma düzeyi azalmaktadır. Şimdiki anda olabilme becerisi, dikkati bir başkasının acısına aynı zamanda kendi tepkilerine ilişkin anlık sosyal ve duygusal ipuçlarına yönlendirerek şefkatli fark etmeyi geliştirir (Atkins, & Parker, 2012). Oysa ki korku bu farkındalığa ket vurabilir ve kişinin içinde bulunduğu ana odaklanmasına engel olabilir.

Bu çalışmada şefkat korkusu ve psikolojik esneklik arasındaki ilişkileri daha kapsamlı incelemek amacıyla şefkat korkusunun her bir alt boyutunun psikolojik esnekliğin alt boyutları

tarafından ne derece yordandığı incelenmiştir. Buna göre şefkat korkusunun birinci alt boyutu olan başkalarına şefkat gösterme korkusunun en güçlü yordayıcısı psikolojik esnekliğin alt boyutlarından olan kabul olarak belirlenmiştir. Yetişkin bireylerde başkalarına şefkat gösterme korkusu arttıkça kabul düzeyi azalmaktadır. Kabul, öz-şefkat kuramının merkezinde yer alır ki aslında, kendine şefkatle davranmak, kısmen, kişinin eksikliklerine karşı kabul edici bir duruş sergilemesini gerektirir (Zhang vd., 2020). Daha spesifik olarak, kabul bir eksiği veya kusuru olduğunu kabul etmek veya başarısızlık gibi olumsuz bir olay meydana geldiğinde onu kendinin bir parçası olarak kucaklamaktır (Neff, 2003). Dolayısıyla kendini kabul eden yetişkin birey diğerlerini de olduğu gibi kabul edebilir ve onlara şefkat göstermekten korkmayabilir. Başkalarına şefkat gösterme korkusunun ikinci sıradaki anlamlı yordayıcısı anda olma olarak bulunmuştur. Bilinçli farkındalık durumunda olan başka bir deyişle anda kalmayı başaran birey çevresindekileri tarafsız olarak değerlendirebilir (Grijalva, 2018). Buna karşın, şefkat göstermekten korkan bir birey karşıdaki kişiyi tehdit olarak algılayabilir ve yakınlık kurmaya direnç gösterebilir. Bu direnç kabul etmeyi de zorlaştırabilir. Diğer yandan psikolojik esnekliğin alt boyutları olan değerler ve değerler doğrultusunda davranış, bağlamsal benlik ve ayrışma başkalarına şefkat göstermenin anlamlı yordayıcıları olarak bulunmamış ve modele dahil olmamışlardır. Araştırma Covid-19 pandemi döneminde gerçekleştirilmiştir. Bu dönemde bireylerin değerlerini ve ilişkilere yaklaşım tarzını yeniden yapılandırmalarına veya bu konularda belirsizlik yaşamalarına neden olmuş olabileceği düşünülmektedir. Bağlamsal benlik ve ayrışma kişinin kendisini yeri geldiğinde dış koşullardan ayırabilmesi ve kendini aşağı çeken düşüncelere yapışmamasını gerektiren üst düzey düşünme becerileridir. Bu becerilerin farkına varmak ve bunları doğru zamanda kullanmak için düzenli olarak farkındalık egzersizleriyle zihni eğitmek gerekmektedir (Kabat-Zinn, 2003). Bireylerin bu konudaki yaklaşımı ve farkındalık düzeyleri araştırma bulgularına yansımış olabilir.

Şefkat korkusunun ikinci alt boyutu olan başkalarından gelen şefkate karşılık verme korkusunun en güçlü yordayıcısı olan anda olma olarak bulunmuştur. Yetişkin bireylerde başkalarından gelen şefkate karşılık verme korkusu düzeyleri arttıkça anda olma düzeyleri düşmektedir. Alan yazında burada şimdiye dikkatli şekilde odaklanarak içinde bulunulan anı fark etmek bilinçli farkındalık (mindfulness) kavramı ile tanımlanır (Hollis-Walker & Colosimo, 2011). Bazı araştırmalar şefkat ve bilinçli farkındalık arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu göstermiştir (Hollis-Walker, & Colosimo, 2011; Ko vd., 2018; Yip vd., 2017). Anda kalarak düşüncelerden ve duygulardan uzaklaşma (defüzyon), benlik ve başkaları ile ilgili olumsuz değerlendirici yargılara karşı otomatik tepkiselliği azaltarak şefkatli değerlendirmeleri artırır.. Başkalarından gelen şefkate karşılık verme korkusunun ikinci anlamlı yordayıcısı psikolojik esnekliğin alt boyutu olan kabul olarak belirlenmiştir. Başka bir deyişle yetişkin bireylerde başkalarından gelen şefkate karşılık verme korkusu arttıkça kabul düzeyleri azalmaktadır. Zang vd., (2020) tarafından yapılan bir araştırma, bireylerde öz-şefkat ve kendi kusurlarını kabul etme düzeyinin artmasıyla diğerler insanları da kabul etme düzeyinde artış olduğunu ortaya koymuştur. Buna ilaveten hoş olmayan düşünceleri ve duyguları kabul etmek, kişisel sıkıntı olasılığını azaltır, bu da bir başkası için şefkatli duygular (empatik endişe) için kaynak sağlar. Değerlerin onaylanması, bir başkasının acısına tepki olarak savunmayı azaltan kendini olumlama ve kendini aşma süreçleri aracılığıyla şefkatli eylemi geliştirir (Atkins ve Parker, 2012) Ayrıca, bu araştırmada psikolojik esnekliğin alt boyutları olan değerler ve değerler doğrultusunda davranış, bağlamsal benlik ve ayrışma başkalarından gelen şefkate karşılık verme korkusunun anlamlı yordayıcıları olarak bulunmamış ve modele dahil olmamışlardır.

Şefkat korkusunun üçüncü alt boyutu olan kendimize şefkat ve anlayış gösterme korkusunun en güçlü yordayıcısı psikolojik esnekliğin alt boyutu olan anda olma olarak bulunmuştur. Yetişkin bireylerde kendine şefkat ve anlayış gösterme korku düzeyi arttıkça anda olma düzeyi azalmaktadır. Öz-şefkat ve anda olma arasında pozitif yönde ilişki olduğunu gösteren araştırma bulgularının var olduğu bilinmektedir (Baer vd., 2012; Hollis-Walker & Colosimo, 2011); nitekim kendine şefkat gösterme olarak tanımlanan öz-şefkatin boyutlarından bir tanesi bilinçli farkındalıktır (Tirch, 2010). Kendimize şefkat ve anlayış gösterme korkusunun ikinci anlamlı yordayıcısı psikolojik esnekliğin değerler ve değerler doğrultusunda davranma boyutu olarak bulunmuştur. Yetişkin bireylerde kendine yönelik şefkat korkusu arttıkça değerler doğrultusunda davranma düzeyi azalmaktadır. Keller ve Huppert (2021)'e göre öz-şefkat insanları daha mutlu olmaya ve daha iyi davranmaya yatkın hale getirir. Öz-şefkatli kişi kendini doğru anlar, değerlerini fark eder ve bu değerler doğrultusunda davranır. Wetterneck vd., (2013) tarafından obsesif kompulsif bozukluğu olan bireylerle yapılan araştırmada öz-şefkat ve değerler arasında pozitif ve anlamlı ilişki olduğu ortaya konmuştur. Kendimize şefkat ve anlayış gösterme korkusunun üçüncü anlamlı yordayıcısı psikolojik esnekliğin ayrışma boyutudur. Ayrışma; bireyin stres verici ve istenmeyen yaşantı ya da deneyimlere mesafe koyarak bu deneyimleri gözlemleyebilmesi olarak tanımlanır (Yektaş, 2020). Oysaki korku yaşayan bir zihnin bu deneyimlerle arasına mesafe koyması zordur. Aksine korku bu tip düşünce ve deneyimlerle birleşmenin sonucu ortaya çıkar. Araştırmanın bu bulgusuna benzer olarak Uzbaş-Uğur (2021) tarafından yapılan araştırmada öz-şefkat ve stresle başa çıkmanın alt boyutu olan aşırı özdeşleşme arasında negatif ve anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Kendimize şefkat ve anlayış gösterme korkusunun dördüncü ve en son anlamlı yordayıcısı psikolojik esnekliğin kabul boyutu olduğu belirlenmiştir. Kabul, hoşla gitmeyen durumları, düşünceleri, duyguları, yaşantıları da bastırmak, engellemek, görmezden gelmek ve onlarla yaşamak zorunda hissetmek yerine bütün bizi biz yapan bu unsurlara gönüllü ve farkında olarak alan açmakla ilgilidir. Buna bağlı olarak kendimize kabul boyutunun kendimize şefkat gösterme korkusunun anlamlı yordayıcısı olduğu bulgusu şaşırtıcı değildir. Yapılan bazı araştırmalar öz-şefkat ve kabul arasında anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir (Zhang vd., 2020). Diğer yandan, psikolojik esnekliğin alt boyutu olan bağlamsal benlik kendimize şefkat gösterme korkusunun anlamlı yordayıcı olarak bulunmayarak modele dahil olmamıştır.

Şefkat korkusunun cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular incelendiğinde şefkat korkusunun tüm alt boyutlarında (Başkalarına şefkat gösterme korkusu, başkalarından gelen şefkate karşılık verme korkusu, kendimize şefkat ve anlayış gösterme korkusu) erkeklerin kadınlara oranla daha yüksek düzeyde şefkat korkusuna sahip olduğu ortaya konmuştur. Benzer şekilde, bu bulgu Erdoğan (2021) tarafından yapılan araştırmanın bulgusu ile tutarlıdır. Buna karşın, Harris (2017) ve Kurtoğlu ve Başgül (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulguları kadınların şefkat korkusu düzeyinin erkeklere oranla daha yüksek olduğunu göstermiştir. Diğer yandan, Meriç (2020) tarafından, okul öncesine devam eden çocukların ebeveynleriyle yapılan araştırmada kadın ve erkeklerin şefkat düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kadınların erkeklere göre başkaları için daha fazla empatik ilgi ve şefkat gösterme eğiliminde oldukları bilinmektedir (Sprecher ve Ferr, 2005; Yarnell vd., 2019). Özellikle ataerkil toplumlarda erkek güçlü olmalıdır, erkekler ağlamaz gibi yaklaşımlar erkekler tarafından zayıflık olarak algılanıp onların şefkat gösterme konusunda temkinli olmalarına hatta şefkat göstermekten korku duymalarına neden olmuş ve bu araştırmanın bulgularına yansımış olabilir.

Şefkat korkusunun ilişki durumuna göre farklılık gösterip göstermediği bulguları incelendiğinde başkalarından gelen şefkate karşılık verme korkusu boyutunda evli bireylerin bekarlardan anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmiştir. Başka bir deyişle evli bireylerin başkalarından gelen şefkate karşılık verme korkuları bekar bireylere oranla daha yüksektir. Bu bulguyu destekleyen ve desteklemeyen bir araştırma bulgusuna rastlanmamıştır. İlişkide olan yetişkinler birlikte oldukları kişinin varlığına güven duyup dışarıdan gelecek olan şefkate karşı kapalı ve güvensiz hissediyor olabilirler. Araştırmanın bu bulgusunu daha kapsamlı yorumlayabilmek için yeni araştırma sonuçlarına ihtiyaç vardır.

SINIRLILIKLAR

Yetişkinlerde şefkat korkusu ve psikolojik esnekliği ele alan bu araştırmanın önemli bulguları olmakla birlikte bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bu araştırmanın ilişkisel tarama modeline sahip olması nedeniyle bulgular neden sonuç ilişkisi sunmamaktadır. Buna ilaveten bu araştırma sonuçları değişkenlerin zaman içerisindeki değişimini ortaya koymamaktadır. Diğer yandan bu çalışmada elverişli örneklem yoluyla sınırlı sayıda katılımcıya ulaşılmıştır. Bu yüzden bulgular sadece benzer örneklemelere genellenebilir.

ÖNERİLER

Gelecekte şefkat korkusu ve psikolojik esneklik konularını ele alan çalışmalarda farklı örneklem yöntemlerinden yararlanılabilir ve daha geniş örneklemelere ulaşılabilir. Konuyla ilgili farklı yaş gruplarında ve coğrafi bölgelerde karşılaştırmalı araştırmalar gerçekleştirilebilir. Araştırmada erkeklerin şefkat korkusunun kadınlara oranla daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmış olsa da alan yazında bu konuyla ilgili çelişkili sonuçlar vardır. Cinsiyet değişkeninin ele alındığı yeni araştırmalar bu konu hakkında daha net bilgi edinilmesini sağlayabilir. Diğer yandan boylamsal tasarım kullanılarak şefkat korkusu ve psikolojik esnekliğin zaman içerisindeki değişimini incelenebilir. Buna ilaveten, değişkenler arası neden sonuç ilişkilerini ortaya koymak adına deneysel ve/veya karma desen modellerden yararlanılabilir. Şefkat korkusunun azaltmaya veya psikolojik esnekliğin artırılmasına yönelik etkililiği kanıtlanmış olan psiko-eğitim programlarının geliştirilmesi alanda çalışan uygulayıcıların müdahalelerine katkıda bulunabilir.

Bu araştırmanın önemli bir bulgusu psikolojik esnekliğin alt boyutu olan bağlamsal benliğin şefkat korkusunun hiçbir alt boyutunun anlamlı yordayıcısı olarak bulunmamasıdır. Bu bulguyu doğru olarak yorumlayabilmek için şefkat korkusu ve bağlamsal benlik ilişkisini inceleyen yeni araştırmalar yapılması önerilmektedir.

Son olarak bu çalışmada şefkat korkusunun birinci alt boyutu olan başkalarına şefkat gösterme korkusu psikolojik esnekliğin alt boyutları (Değerler ve değerler doğrultusunda davranma; anda olma; kabul; bağlamsal benlik; ayrışma) tarafından % 20; ikinci alt boyutu olan başkalarından gelen şefkate karşılık verme korkusu % 30 ve üçüncü alt boyut olan kendimize şefkat ve anlayış gösterme korkusu % 32 oranında açıklanmaktadır. Açıklanmayan varyanslar şefkat korkusunun farklı yordayıcıları olduğunu göstermektedir. Bu nedenle gelecekte araştırmacılar şefkat korkusunu açıklayabilecek farklı değişkenleri araştırmalarına dahil edebilirler. Buna ilaveten şefkat korkusu ve psikolojik esneklik değişkenlerinin dahil edildiği hipotez modellerin incelendiği yapısal eşitlik model çalışmalarının yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Arnett, J. J. (2007). Emerging adulthood: What is it, and what is it good for? *Child Development Perspectives*, 1(2), 68-73. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2007.00016>
- Atak, H., & Çok, F. (2010). İnsan yaşamında yeni bir dönem: Beliren yetişkinlik. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(1), 39-50.
- Atkins, P. W., & Parker, S. K. (2012). Understanding individual compassion in organizations: The role of appraisals and psychological flexibility. *Academy of Management Review*, 37(4), 524-546. <https://doi.org/10.5465/amr.2010.0490>
- Aydın, Y., & Aydın, G. (2017). Değer verme ölçeği (DVÖ)'ni Türk kültürüne uyarlama çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 64-77.
- Baer, R. A., Lykins, E. L., & Peters, J. R. (2012). Mindfulness and self-compassion as predictors of psychological wellbeing in long-term meditators and matched nonmeditators. *The Journal of Positive Psychology*, 7(3), 230-238. <https://doi.org/10.1080/17439760.2012.674548>
- Bilgen, İ. (2021). *Terapide psikolojik esneklik: Kabul ve Adanmışlık Terapisi*. Epsilon Yayınevi.
- Bond, F. W., Hayes, S. C., & Barnes-Homes, D. (2006). Psychological flexibility, ACT and organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior Management*, 26, 25-54. https://doi.org/10.1300/J075v26n01_02
- Boykin, D. M., Himmerich, S. J., Pinciotti, C. M., Miller, L. M., Miron, L. R., & Orcutt, H. K. (2018). Barriers to self-compassion for female survivors of childhood maltreatment: The roles of fear of self-compassion and psychological inflexibility. *Child Abuse & Neglect*, 76, 216-224. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.11.003>
- Coelho, H. L., Trindade, I. A., Mendes, A. L., & Ferreira, C. (2019). The mediating role of shame and fear of compassion on the relationship between major life events and depressive symptoms. *Current Psychology*, 40, 4553-4562, <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00396-6>
- Crocker, J., & Canevello, A. (2008). Creating and undermining social support in communal relationships: the role of compassionate and self-image goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95, 555-575.
- Çevik, Ö., & Tanhan, F. (2020). Fear of compassion: description, causes and prevention. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 12(3), 342-351.
- Demirsu, Ö. (2018). *Üniversite öğrencilerinde algılanan ebeveyn tutumları ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkide psikolojik dayanıklılığın ve kaygı duyarlılığının aracı rolleri*. Yüksek lisans tezi, Işık Üniversitesi, İstanbul.
- Dias, B.S., Ferreira, C. & Trindade, I.A. (2020). Influence of fears of compassion on body image shame and disordered eating. *Eating and Weight Disorders-Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*, 25, 99-106. <https://doi.org/10.1007/s40519-018-0523-0>
- Diener, E. (2006). Guidelines for national indicators of subjective well-being and ill being. *Journal of Happiness Studies*, 7, 397-404.

- Erdoğan, G. (2021). *Şefkat korkusu ile depresyon, anksiyete ve stres arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Francis, A. W., Dawson, D. L., & Golijani-Moghaddam, N. (2016). The development and validation of the comprehensive assessment of acceptance and commitment therapy processes (CompACT). *Journal of Contextual Behavioral Science*, 5(3), 134-145. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2016.05.003>
- Gilbert, P. (2009). Introducing compassion-focused therapy. *Advances in Psychiatric Treatment*, 15(3), 199-208. <https://doi.org/10.1192/apt.bp.107.005264>
- Gilbert, P. (2010). *Compassion focused therapy: Distinctive features*. Routledge. <https://doi.org/10.1521/ijct.2010.3.2.95>.
- Gilbert, P., McEwan, K., Matos, M., & Rivis, A. (2011). Fears of compassion: development of three self-report measures. *Psychology and Psychotherapy Theory, Research and Practice*, 84(3), 239-255. <https://doi.org/10.1348/147608310X526511>
- Gilbert P (2015) An evolutionary approach to emotion in mental health with a focus on affiliative emotions. *Emotion Review*, 7(3), 230-237. <https://doi.org/10.1177/1754073915576552>
- Gilbert, P., & Mascaro, J. S. (2017). Compassion: fears, blocks, and resistances: an evolutionary investigation. In E. M. Seppälä, E. Simon-Thomas, S. L. Brown, M. C. Worline, L. Cameron, & J. R. Doty (Eds.). *The Oxford handbook of compassion science*. (pp. 399-420). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190464684.013.29>.
- Goetz, J. L., Keltner, D., & Simon-Thomas, E. (2010). Compassion: an evolutionary analysis and empirical review. *Psychological Bulletin*, 136(3), 351-374.
- Grijalva, R.A. (2018). *The effects of mindfulness meditations on objectivity in implicit associations and perceptions of animacy*. Yüksek lisans tezi, California State University, California.
- Harris, D. (2017). *The relationship between fear of compassion, attitudes towards emotional expression and subjective well-being among a community adult sample*. Doktora tezi, University of Essex, Colchester.
- Hayes, S. C. (2008). *The roots of compassion*. Chicago: Keynote address presented at the fourth acceptance and commitment therapy Summer Institute. Chicago, IL. <http://www.globalpres.com/mediasite/Viewer/?peid=017fe6ef4b1544279d8cf27adbe92a51>.
- Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: Model processes and outcomes. *Behavior Research and Therapy*, 44, 1-25. <http://dx.doi.org/10.1016/j.brat.2005.06.006>
- Hayes, S. C., Strosahl, K., & Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and Commitment Therapy: An experiential approach to behavior change*. Guilford Press.
- Hollis-Walker, L., & Colosimo, K. (2011). Mindfulness, self-compassion, and happiness in non-meditators: A theoretical and empirical examination. *Personality and Individual Differences*, 50(2), 222-227. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.09.033>

- Holmström, S., & Jansson, J. (2016). Psychological flexibility, self-compassion and well-being among youth elite athletes. *The 14th Annual World Conference of the Association for Contextual Behavioral Science*, 16-19 June, Seattle, Washington.
- Hulbert-Williams, N. J., Storey, L., & Wilson, K. G. (2015). Psychological interventions for patients with cancer: psychological flexibility and the potential utility of Acceptance and Commitment therapy. *European Journal of Cancer Care*, 24(1), 15-27. <https://doi.org/10.1111/ecc.12223>
- Joeng, J. R., & Turner, S. L. (2015). Mediators between self-criticism and depression: fear of compassion, self-compassion, and importance to others. *Journal of Counseling Psychology*. Advance online publication, 1-12 <https://dx.doi.org/10.1037/cou0000071>.
- Joeng, J. R., Turner, S. L., Kim, E. Y., Choi, S. A., Lee, Y. J., & Kim, J. K. (2017). Insecure attachment and emotional distress: fear of self-compassion and self-compassion as mediators. *Personality and Individual Differences*, 112, 6–11. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.02.048>.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. *Clinical psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>
- Karakuş, S., & Akbay, S. E. (2020). Psikolojik esneklik ölçeği: uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 32-43. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.665406>
- Keller, S., & Huppert, F. A. (2021). The virtue of self-compassion. *Ethical Theory and Moral Practice*, 24, 446-458. <https://doi.org/10.1007/s10677-021-10171-x>
- Kelly, A. C., Carter, J. C., Zuroff, D. C., & Borairi, S. (2013). Self-compassion and fear of self-compassion interact to predict response to eating disorders treatment: A preliminary investigation. *Psychotherapy Research*, 23, 252–264. <https://doi.org/10.1080/10503307.2012.717310>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. The Guildford Press.
- Ko, C. M., Grace, F., Chavez, G. N., Grimley, S. J., Dalrymple, E. R., & Olson, L. E. (2018). Effect of seminar on compassion on student self-compassion, mindfulness and well-being: A randomized controlled trial. *Journal of American College Health*, 66(7), 537-545. <https://doi.org/10.1080/07448481.2018.1431913>
- Kurtoğlu, M., & Başgül, Ş. S. (2021). Koruyucu faktör olarak öz-şefkat üzerine bir derleme çalışması. *Journal of Cognitive-Behavioral Psychotherapy and Research*, 10(1), 56-65.
- Marshall, E. J., & Brockman, R. N. (2016). The relationships between psychological flexibility, self-compassion, and emotional well-being. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 30(1), 60–72. <https://doi.org/10.1891/0889-8391.30.1.60>
- Masuda, A., Hayes, S. C., Twohig, M. P., Drossel, C., Lillis, J., & Washio, Y. (2009). A parametric study of cognitive defusion and the believability and discomfort of negative self-relevant thoughts. *Behavior Modification*, 33(2), 250-262.

- Matos, M., Duarte, J., & Pinto-Gouveia, J. (2017). The origins of fears of compassion: Shame and lack of safeness memories, fears of compassion and psychopathology. *The Journal of Psychology*, 151(8), 804-819, <https://doi.org/10.1080/00223980.2017.1393380>
- McHugh, L. (2011). A new approach in psychotherapy: ACT (acceptance and commitment therapy). *The World Journal of Biological Psychiatry*, 12(sup1), 76-79.
- Meriç, F. (2020). *Şefkat korkusu, öz-anlayış ve psikolojik dayanıklılık: Okul öncesi eğitime devam eden çocukların ebeveynleri üzerine bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, Biruni Üniversitesi, İstanbul.
- Miron, L. R., Sherrill, A. M., & Orcutt, H. K. (2015). Fear of self-compassion and psychological inflexibility interact to predict PTSD symptom severity. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 4(1), 37-41. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2014.10.003>
- Miron, L., Miron, L., Seligowski, A., Boykin, D., & Orcutt, H. (2016). The potential indirect effect of childhood abuse on posttrauma pathology through self-compassion and fear of self-compassion. *Mindfulness*, 7, 596-605. <https://doi.org/10.1007/s12671-016-0493-0>
- Nalbant, A., & Yavuz, K. F. (2019). Dil kozasından çıkış: Bilişsel ayrışma. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 8(1)58-62, <https://doi.org/10.5455/JCBPR.33709>
- Necef, I., & Deniz M. E. (2018, Nisan). Şefkat korkusu ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. III. INES Education and Social Science Congress, Antalya.
- Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2, 223-250.
- Neff, K.D., Kirkpatrick, K.L., & Rude, S.S (2007) Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of Research in Personality*, 41(1), 139-154. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.03.004>
- Neff, K., & Tirsch, D. (2013). *Self-compassion and ACT*. In T. B. Kashdan & J. Ciarrochi (Eds.). *Mindfulness, acceptance, and positive psychology: the seven foundations of well-being*. Context Press/New Harbinger Publications.
- Pyszkowska, A., & Rönnlund, M. (2021). Psychological flexibility and self-compassion as predictors of well-being: Mediating role of a balanced time perspective. *Frontiers in Psychology*, 12, 2110. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.671746>
- Rostampour Brenjestanaki, M., Abbasi, G., & Mirzaian, B. (2020). Effectiveness of compassion-focused therapy on psychological flexibility recovery and self-criticism decrease in mothers with mentally retarded children. *Biannual Journal of Applied Counseling*, 10(2), 1-18. <https://doi.org/10.22055/JAC.2020.33836.1749>
- Santiago, P. N., & Gall, T. L. (2016). Acceptance and commitment therapy as a spiritually integrated psychotherapy. *Counseling and Values*, 61(2), 239-254. <https://doi.org/10.1002/cvj.12040>
- Sprecher, S., & Fehr, B. (2005). Compassionate love for close others and humanity. *Journal of Social and Personal Relationships*, 22(5), 629-651. <https://doi.org/10.1177/0265407505056439>
- Strosahl, K. D., Hayes, S. C., Wilson, K. G., & Gifford, E. V. (2004). An ACT primer. In *A practical guide to acceptance and commitment therapy*. (pp. 31-58). Springer.

- Tanhan, A. (2019). Acceptance and commitment therapy with ecological systems theory: Addressing Muslim mental health issues and wellbeing. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*, 3(2), 197-219. <https://doi.org/10.47602/jpsp.v3i2.172>
- Tirch, D. D. (2010). Mindfulness as a context for the cultivation of compassion. *International Journal of Cognitive Therapy*, 3(2), 113-123. <https://doi.org/10.1521/ijct.2010.3.2.113>
- Tirch, D., Schoendorff, B., & Silberstein, L. R. (2014). *The ACT practitioner's guide to the science of compassion: Tools for fostering psychological flexibility*. New Harbinger Publications.
- Twohig, M. P. (2012). Acceptance and commitment therapy: Introduction. *Cognitive and Behavioral Practice*, 19(4), 499-507.
- Uzbaş Uğur, E. (2021). *Üniversite öğrencilerinde bağlanma stilleri, öz şefkat, stresle başa çıkma tarzları ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkiler*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Wetterneck, C. T., Lee, E. B., Smith, A. H., & Hart, J. M. (2013). Courage, self-compassion, and values in obsessive-compulsive disorder. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 2(3-4), 68-73. <https://doi.org/10.1002/cpp.2451>
- Xavier, A., Cunha, M., & Pinto Gouveia, J. (2015). Deliberate self-harm in adolescence: The impact of childhood experiences, negative affect and fears of compassion. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 20(1), 41-49.
- Yarnell, L. M., Neff, K. D., Davidson, O. A., & Mullarkey, M. (2019). Gender differences in self-compassion: Examining the role of gender role orientation. *Mindfulness*, 10(6), 1136-1152. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-1066-1>
- Yavuz, K. F. (2015). Kabul ve kararlılık terapisi (ACT): Genel bir bakış. *Türkiye Klinikleri Journal of Psychiatry Special Topics*, 8(2), 21-27.
- Yektaş, Ç. (2020). *Çocuk ve ergen psikiyatrisi: güncel yaklaşımlar ve temel kavramlar içinde kabul ve kararlılık terapisi (ACT)*. Akademisyen Yayınevi.
- Yip, S. Y., Mak, W. W., Chio, F. H., & Law, R. W. (2017). The mediating role of self-compassion between mindfulness and compassion fatigue among therapists in Hong Kong. *Mindfulness*, 8(2), 460-470. <https://doi.org/10.1007/s12671-016-0618-5>
- Zhang, J. W., Chen, S., & Tomova Shakur, T. K. (2020). From me to you: self-compassion predicts acceptance of own and others' imperfections. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 46(2), 228-242. <https://doi.org/10.1177/0146167219853846>
- Zhang, C. Q., Leeming, E., Smith, P., Chung, P. K., Hagger, M. S., & Hayes, S. C. (2018). Acceptance and commitment therapy for health behavior change: a contextually-driven approach. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02350>



Supervision of Group Counseling Practicum with Multiple Supervision Models: Opinions of Master Students

Grupla Psikolojik Danışma Uygulamaları Pratiğinde Farklı Süpervizyon Modelleri: Yüksek Lisans Öğrencilerinin Görüşleri

Hacer Yıldırım Kurtuluş^{1*}

Tuba Kalay Usta²

Gülgün Uzun³

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹ Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Dr., Ministry of Education, Turkey

haceryildirim91@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-0880-1318>

² Dr. Öğr. Üyesi, Biruni Üniversitesi, Türkiye

Assist. Prof. Dr., Biruni University, Turkey

tuuba.kalay@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-3628-8432>

³ Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Dr., Ministry of Education, Turkey

gulgun_gcn@hotmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-2421-7725>

Makale geliş tarihi / First received : 02.12.2021

Makale kabul tarihi / Accepted : 13.04.2022

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

- 1- Makale katkı oranı eşittir ancak makalenin dergiye sunumu, takip edilmesi ve sonlandırılması sürecini birinci yazar yapmıştır.
- 2- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.
- 3- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.
- 4- Araştırmamızın verileri 2020 yılından önce toplanmıştır. Bu yüzden etik kurul izni alınamamıştır.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 08%

Atıf bilgisi / Citation:

Yıldırım Kurtuluş, H., Kalay Usta, T., & Uzun, G. (2022). Supervision of group counseling practicum with multiple supervision models: Opinions of master students. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 560-585.

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, grupla psikolojik danışmada farklı süpervizyon modellerine ilişkin olarak yüksek lisans öğrencilerinin görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla, bu araştırmada, bireysel, akran grup ve üçlü süpervizyon formatlarından oluşan, dersin süpervizörü ile beraber akran süpervizörlerinin de eşlik ettiği süpervizyon modelinde psikolojik danışmanların süreçteki duygu ve düşünceleri üzerinde durulmuştur. Çalışmaya İstanbul'da bir devlet üniversitesinde, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında okuyan beş yüksek lisans öğrencisi katılmıştır. İçerik analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre, psikolojik danışmanlar, süpervizörün deneyimli olmasının avantajları ile akran süpervizörlerinin kolay ulaşılabilir olmaları, rahat ve samimi ilişki kurabilmeleri ve destekleyici konularının sağladığı kolaylıkları avantaj olarak görmekteyiz. Akranların yeterli deneyime sahip olmaması ise bir dezavantaj olarak görülmektedir. Psikolojik danışmanlar, ideal süpervizyon ortamı için süpervizörün destekleyici tutumunun ve hızlı geribildirim vermesinin önemli olduğunu düşünmektedirler. Araştırmanın bulgularına göre, grup lideri yetiştirmede psikolojik danışmanlara verilen süpervizyonda, bireysel süpervizyonun yanında akran grup süpervizyonu ve üçlü süpervizyon formatlarının entegre edildiği bu modelin sürece olumlu etkilerinin olduğunu görülmüştür. Bu bulgulardan yola çıkılarak, grupla psikolojik danışmada lider yetiştirmeye yönelik programlara, bu çalışmada ele alınan süpervizyon modelinin önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler

Süpervizyon, Akran Süpervizyonu, Üçlü Süpervizyon, Grup Lideri Eğitimi, Grupla Psikolojik Danışma Uygulaması

ABSTRACT

This study aims to examine the opinions and remarks of the master students on multiple supervision models of group counseling. For this purpose, in this study, the feelings and thoughts of psychological counselors in the process were examined in the supervision model, which consists of individual, peer group and triadic supervision formats, accompanied by the supervisor of the course and the peer supervisors. Five counselors, who are master students in Psychological Counseling and Guidance department of a state university in Istanbul attended to this study. Results of the content analysis yielded that counselors had positive emotions, such as excitement, happiness, and trust related to peer, group and triadic supervision in group counseling at the beginning of the process and positive thoughts and emotions about working with peer supervisor. The counselors considered experienced supervisors, easily accessible peer supervisors, and supportive functions, friendly and sincere attitudes of peer supervisors as advantages. Counselors seem to be greatly satisfied with supervisor and peer supervisors, positive about working again with the same supervisors in triadic and peer supervision future experience. However, counselors regarded inexperienced peers as a disadvantage. On the other hand, there were counselors who think that the characteristics of the supervisor and peer supervisors, such as their age, gender, appearance, have a positive effect on the process, as well as those who think that this has no effect. The needs and suggestions of the psychological counselors regarding the process are related to the content and the duration. For the ideal supervision environment, psychological counselors think that the supportive attitudes and rapid feedback of the supervisor are important. According to the findings of the study, it is found that this model, in which peer group and triadic supervision formats are integrated with individual supervision, has positive effects on the supervision process in group leader training. Based on these implications, it is thought that the supervision models discussed in this study will make an important contribution to the programs for training leaders in group counseling.

Keywords

Supervision, Peer Supervision, Triadic Supervision, Counselor Education, Group Counseling Supervision

INTRODUCTION

Group counseling is a professional help aiming to improve the interpersonal relationships of each participant by examining the emotions, values, and attitudes of individuals (Voltan-Acar, 2012). Focus of group process is to improve coping skills in interpersonal relationships rather than internal dynamics of individuals (Adler, & Brett, 2014). Group is defined as a societal micro cosmos consisting of several therapeutic components in which individuals experience interpersonal adjustment problems, cooperation, acceptance, and approval by others, hope, universality, sharing knowledge, interpersonal learning, commitment (Yalom, 2002). Everyone in the group has his/her own dynamic, in addition the group dynamic itself (Corey et al., 2016).

Certain levels of education and competencies are needed to conduct group counseling. Group counseling requires unique techniques and a different set of skills to monitor the group dynamics. The training standards of counselors who will work with groups have been determined by the Association for Specialists in Group Work (ASGW, 2000). Basic level competencies, which are developed related to the standards specified by Council for Accreditation of Counseling and Related Programs (CACREP, 2009) should be gained at the beginner level in all of the counselor training programs. In the counselor education at least one course covering knowledge about group types, process, dynamics and group leadership training should be included. These standards recommend experts who will carry out group work to allocate one-fourth of the expertise experience period and all of their hours spent in the internship process under supervision for leadership and co-leadership (The American Group Psychotherapy Association, ASGW, 2000). ASGW (2003) recommends a minimum of 300 hours of group therapy experience and 75 hours of group therapy supervision to become a group leader. In addition, according to the standards set by CACREP (2016) to increase the quality of group work in graduate counselor training programs, at least one-fourth of the 40-hour practice experiences of the students are suggested with supervision. In Turkey, it is needed to receive a Master of Science education consisting of both theoretical and practical courses related to counseling and attending group counseling as a member which is led by different leaders are essential prerequisites in order to be a competent group leader (Voltan-Acar, 2012).

When the supervision specific to group counseling is mentioned, it is more prominent in the literature to develop the leadership skills of the group leader. ASGW (2000) emphasizes that the best way to gain competence in group work is to observe a group counseling and lead the group under supervision. Furthermore, it is recommended to participate in individual and group counseling or psychoeducational group or a supervisor group to improve those necessary skills to become a group leader (Corey, 2012; Yalom, 2002). Similarly, in the CACREP (2016) standards, it is stated that students in graduate education should directly experience at least 10 hours of group life during a course period. Besides, in addition to effective counseling skills, it is necessary to have certain personality traits such as courage, openness, trust in group process, resilience, creativity, and self-awareness, in order to manage the process adequately (Corey et al., 2016; Yalom, 2002). Receiving professional supervision during counseling training plays a key role in order to acquire the aforementioned skills.

According to the commonly used definition, an intervention provided by a senior member of a profession to junior member of the same profession has been called as supervision (Bernard, & Goodyear, 2004). Clinical supervision has been defined as the formal fulfillment of relationship-based training and practice that manage, support, develop and evaluate the work of colleagues

(Milne, & Watkins, 2014). Supervision is a process in which a novice counselor is observed and directed by a professional (supervisor) through monitoring, guidance, and evaluation, and gaining experience through the experiential and instructive environment from a relational perspective, and transforming the previously learned theoretical information into practice (Gladding, 2012; Özyürek, 2009; Yılmaz, & Voltan-Acar, 2015). Supervision aims to help counselors to understand themselves and their clients better and to realize and overcome their own barriers which may prevent them from gaining professional competence (Bordin, 1994; Voltan-Acar, 2012).

Supervision is conducted in different formats. In the literature, individual, triadic, and group supervision models come into prominence to meet the needs of counselors. According to CACREP (2016) standards, individual supervision is defined as a didactic and guiding relationship established between an expert in the counseling profession and a counselor candidate, while triadic supervision is an instructive and guiding relationship consisting of a counseling professional and two counselor candidates. Group supervision, on the other hand, is an instructive and guiding relationship established by one professional in the counseling major and more than two counselor candidates. During the counseling practice, counselors/ counselor candidates meet with the supervisor at least once a week. In individual and triadic supervision, a professional can support up to 6 counselor candidates at the same time, while a professional in group supervision can meet with 12 counselors at the same time. There are different reasons behind the supervision preference. Individual supervision enables more privacy and provides more time per counselor/candidate while the group supervision provides the opportunity to train more counselors/candidates for the cases with limited number of supervisors (Barletta, 2007). It is also possible for a supervisor to conduct a group supervision up to 12 supervisees (Borders & Brown, 2006). Triadic supervision, on the other hand, provides the opportunity to both gain the experience of individual supervision and monitor the supervision process of another peer, while providing the opportunity to benefit from a different experience and observe the supervisor's way of giving feedback to a supervisee and supervision skills (Stinchfield et al., 2007). These formats are used for both individual counseling and group counseling trainings.

A widely used format in recent years is the peer supervision method. In peer supervision method, counselors with similar levels of experience and knowledge come together and supervise each other (Campbell, 2000). In peer supervision, counselors are able to observe themselves from the outside and to assess their pros and cons and the different points of view. They may also notice what they could not perceive previously, and they might even become aware of the issues which are unnoticed by the supervisors (Aladağ et al., 2011). Peer supervision sometimes may not be useful. The group goal may not be accomplished if peers display an over-supportive behavior and give excessive advice (Borders, 2012). However, receiving peer support in a group environment decreases performance anxiety and facilitates interaction (Siviş-Çetinkaya, & Kararmak, 2012). Granello et al. (2008) proposed a kind of peer supervision model for supervision training. In this model, psychological counseling students at the doctoral level provide supervision to master level students under the supervision of the lecturers and supervisors.

In the triadic supervision model, the role of peers is commenting about the session and giving feedback under the supervision of a professional and experienced supervisor. In recent years, a considerable amount of research was conducted on the superiorities and limitations of the triadic

supervision over the individual, group, and peer supervision models. Lawson et al. (2010) suggested that peer feedback provides indirect learning opportunities as well as various perspectives, and it is sometimes more accessible and understandable than the supervisor's feedback. On the other hand, the study conducted by Borders et al. (2012) indicated that the feedback from peers who have different counseling skills, personality traits, and developmental level had a negative impact on the peer feedback and remained ineffective. Besides, the peer feedback could turn out to be destructive criticism when it is inadequately given or when the peers have a sense of jealousy (Lawson et al., 2009; Stinchfield et al., 2010). As a type of peer feedback, the triadic supervision might prevent the disadvantages of peer feedback using an external evaluation by an experienced supervisor. The researchers, who embrace the more structured supervision approaches, emphasize the importance of a supervisor who is able to perform significant roles such as facilitating the participation of all members, introducing multiple perspectives into the group, instructing the constructive feedback as a model, avoiding judgmental feedback, and reducing resistance to the feedback (Borders, 2012).

Studies on the triadic supervision model contributed to the development of triadic model by discussing its advantages and disadvantages, while also proposing new suggestions and opinions. For instance; Lawson et al. (2010) used the triadic supervision model and tested this model, where doctoral students give feedback to master students under the supervision of a faculty member, and come together as a group every week. In the study, students and supervisors suggested that getting feedback from a second peer facilitates their situation in many ways and is a very effective method in terms of including elements of both group and individual supervision. According to Lawson et al. (2010) the supervisors should support the peers in giving more honest and constructive feedback and also train students about methods of conducting an effective supervision. Students should be encouraged to assess and guide their peers based on the counseling skills of peers, case formulation and self-awareness during the supervision (Borders, & Brown, 2006). Furthermore, the peers should also be encouraged to open themselves in order to receive group support effectively during the feedback process, and it should be ensured that the peers leverage from the group feedback for being aware of processes that are related to peer such as transference and countertransference (Avent et al., 2015).

While talking about supervision formats in the literature, it is seen that supervision for individual counseling is focused on, supervision methods are rarely mentioned in studies related to group counseling. DeLucia-Waack and Fauth (2004) listed different supervision models for group leadership as: individual supervision, dyadic supervision, triadic supervision, and group supervision for group leaders and co-leaders. For group leaders, the individual supervision model focuses on the leader's personal responses in the group leader's case conceptualization, counseling skill development, and interventions within the group. In the dual supervision model, based on the master-apprentice relationship, a more experienced group leader co-leads the less experienced group leader in the group experience and supervises the inexperienced leader. Thus, she directly witnesses intra-group dynamics, the leader's counseling and leadership skills, and the transfer of dynamics for the group. In the triadic supervision model, a supervisor supports the group leader and co-leader who lead the same group. In this process, two leaders in the same group have the opportunity to notice the blind spots that cannot be seen by each other and to evaluate the group dynamics both from the eyes of each other and from the eyes of the supervisor. Since the relationship between the leader and the co-leader will also have an effect on the group, the transfer of a supervisor working with two leaders at the

same time reveals transference, group dynamics and challenging relationships. Finally, in the group supervision model, while a supervisor supervises a large number of group leaders at the same time, each leader also has the opportunity to experience and understand the dynamics of his or her group within a group experience. Each leader's experience is instructive for other leaders.

It is observed that the competencies and qualifications of supervisors are important, considering the critical tasks of professionals performing as supervisors in the training of counselor candidates. Counseling experience is vital in the training of counselors. Vidlak (2002) emphasized the importance of the supervision experience before graduation for the supervisors in order to acquire a comprehensive knowledge of skills and methods. From this point of view, it is crucial to focus on the training of supervisors. Granello et al. (2008) proposed a peer supervision model for supervision training. In this model, PhD students in counseling supervise the master students under the supervision of a lecturer and equivalent supervisors. Lawson et al. (2010) used and tested a similar model. Under the supervision of a professor, PhD students gave feedback to master students in weekly meetings. In this study, students and supervisors suggested that receiving feedback from another peer facilitated their own processes in many aspects and it was an extremely effective method as it contains both elements of the group and individual supervisions. Werstlein and Borders (1997) emphasized the importance of using group influence in supervision. In this study, a PhD-level psychological counselor met once a week with 4 master-level psychological counselors and conducted group supervision. The psychological counselor at the doctoral level with experience in the field is also supervised by the faculty member during the process of supervision. In another study, each of 6 psychological counseling doctoral students formed a group of students who received a master's degree in the same field and took part in these groups as co-leaders every week. At the same time, all doctoral students receive group supervision support from the faculty members (Christensen & Kline, 2000). In these studies, it is seen that different supervision formats are tested in accordance with supervisor training standards. In the present study, a similar model is embraced for group counseling.

In Turkey, various empirical studies conducted on supervision in the training of counselors (Aladdin, 2014, Aladag, et al., 2011; Aladag, & Kemer, 2016; Amanvermez et al., 2020; Atik, & Yıldırım, 2017; Bakalım et al., 2018; Kemer, & Aladağ, 2013; Meydan, 2019; Özyürek, 2009, 2010; Pamukçu, & Kağnıcı, 2017; Zeren, & Yılmaz, 2011; Tanhan, 2018; Waste, 2017; Waste et al., 2016) and review studies (Atik et al., 2014; Daşçı, & Yalçın, 2018; Esen-Çoban, 2005; Koçyiğit-Özyiğit & İşleyen, 2016, Meydan, & Kağnıcı, 2018; Meydan, & Koçyiğit-Özyiğit, 2016; Siviş-Çetinkaya, & Karairmak, 2012; Yılmaz, 2015). On the other hand, the number of studies on supervision specifically for group counseling is sparse. Reviewing some of these studies, it was underlined the importance of supervision in group counseling training, supervisor-counselor relationship, supervision methods, supervisor training, and ethical issues, the effectiveness of the supervisor's attitudes, the need to new solutions and models to provide effective supervision (due to the increasing number of students per professors in psychological counseling) and developing group leadership models provide counseling candidates the competence to conduct group counseling.

In the international literature, there are researches on group leadership training and group counseling supervision (Bernard, 1999; Bernard, & Goodyear, 2014; Christensen, & Kline, 2000;

DeLucia-Waack, 1999; DeLucia-Waack, 2001; Granello, & Underfer-Babalis, 2004; Granello et al., 2008; Newman, & Lovell, 1993; Ohrt et al., 2014; Rønnestad, et al., 2019; Stockton, & Toth, 1996; Werstlein, & Borders, 1997; Yalom, 1995). In these researches, there are some different models which emphasized the importance of using group, peer influence and real group experience and practice as co-leadership. In recent years, studies related to group counseling in abroad, group, triadic and peer supervision formats or the integrated form of these formats are preferred rather than classical individual supervision for group leadership training. On the other hand, in some studies, especially for the graduate level counseling programs, doctorate level students learn to give supervision by experience and getting part in the triadic and peer group supervision models. Thus, they are preparing to become supervisors. Also, while getting supervision counselor candidates get the chance to receive supervision from different people.

Counselors trained at master's level are expected to practice in the group counseling course via experiencing an interaction-oriented group process within the course. According to the previous studies, group counseling process and supervision generally examined in terms of opinions of counseling students experiencing group influence or peer support formats for supervision. However, studies generally focused on efficacy of the supervision formats separately and many of them evaluate these formats in the concept of individual counseling course. Unlike previous studies aiming to evaluate group counseling supervision, in this study, supervision model of group counseling, a combination of individual, peer group and triadic supervision formats, were used. It is aimed to examine the views of counselors who are graduate level students conduct group counseling about individual, peer group and triadic supervision experience in the group counseling practice course. Accordingly, this study investigates the question: "What are the views of the experiences of counselors who conduct group counseling, and take the supervision of combination of individual, peer group and triadic supervision?".

On the other hand, the research is important in that it is aimed at providing master level counselors with the skills of conducting group counseling by getting supervision not only individually, but also, in peer groups and triadic models. Experiencing these models, counselor candidates had the chance to get different feedbacks from different perspectives. This study is important in that psychological counselor candidates experience various supervision formats together and reveal their views on this subject. For the indirect effect of the study, doctorate level counselors had the chance to have first experiences of being a supervisor. Because, a study showed that the students in Turkish universities could not receive individual or group supervision for a sufficient amount of time and on a regular basis, and most of the academicians conducting group supervision were inexperienced, students were supervised in large groups consisting of minimum 10-15 person per academician (Özyürek, 2009). For this purpose, in this study, a supervision model for group counseling training was developed by the integration of individual, peer group and triadic supervision formats and doctorate level students and master's level students came together for the experience of these formats in group counseling course. While studies do show that the most beneficial methods for learning group skills include activities like participating in groups, leading groups, watching videos of group sessions, and receiving supervision and feedback on group leadership (Ohrt et al., 2014; Walsh et al., 2017).

METHOD

Research Model

In this study, one group pre-test post-test model, one of the experimental research designs, was used (Karasar, 2012). In addition, in the research, the views of postgraduate students before and after supervision in the group counseling process were examined with the phenomenological approach, one of the qualitative research methods (Büyüköztürk et al., 2013).

The phenomenological approach emphasizes the common experiences of a group of individuals, and the theory-building work goes beyond description to reveal a theoretical explanation of a process or action (Creswell, 2020). In this study, the phenomenological approach was preferred because of its applicability, trying to understand and conveying human experiences, focusing on the perceptions and perspectives of the participants about a phenomenon, how they made sense of this phenomenon, how they experienced the phenomenon (Brown et al., 2006). The main point intended to be explored in depth was the opinions of master students on the peer, group and triadic supervision.

In the research process, phenomenological approach steps were taken into consideration. These stages are; identifying the research problem, writing the problem and the purpose statement, designing the research, establishing the conceptual framework, identifying the participants, data creation process and data analysis (Tekindal, & Uğuz, 2020)

Participants of the Study

In phenomenology research design, participants are expected to have experiences on the research topic (Heppner et al., 2013). The study was carried out with Psychological Counseling and Guidance graduate students at a state university in Istanbul and 3 doctoral students who will be their peer supervisors. All of the five participants who received postgraduate education were women enrolled in the Group Counseling Practice course. Psychological counselors who will act as peer supervisors were doctoral students of the relevant university and all three were women. Peer supervisors are also the conductors of this research. However, there is a faculty member who supervises both peer supervisors and counselors.

Data Collection Instruments

The data of the study were collected by two separate questionnaires consisting of open-ended questions developed by researchers. The items of the questionnaires were prepared from the items in the question pool prepared by three counselors and an academician in this field. The questionnaires created to collect data, were sent to three experts in the field of supervision, independent of the research, for their suggestions. Then, the questionnaires were finalized with corrections in line with expert opinions. The first prepared form was sent to the counselors before starting the supervision and the peer supervision; the second form was sent after the processes were completed. The first questionnaire was comprised of questions, such as "How did you feel when you selected this course and learned your responsibilities?", "What do you think about the idea of getting support from different people (supervisors and peer supervisors)?" The second questionnaire was also comprised of questions, such as "What kind of experience was participating in the supervision by lecturer and the peer supervision by doctorate students in group counseling?", "What would you like to change if you were to participate in the supervision with lecturer and the peer supervision in group counseling again?"

What would you suggest?", "How was your motivation to participate in the supervision and peer supervision processes in group counseling? What influenced your motivation?", "What were the problems you handled without the need for a supervisor/supervision during the group counseling process?", "What do you think are the advantages that separate peer supervision from supervision in group counseling?", "In your opinion, what are the disadvantages that distinguish peer supervision from supervision by lecturer in group counseling practice?". In order to determine the effectiveness of supervision in the research, different questions were asked before and after supervision. While pre-supervision questions generally focus on information and expectations about the process; The questions asked after the supervision focused on the effectiveness of the process.

Study Procedure

Informing participants

Before starting the study, counselors were informed about the study and the objectives were explained in detail. Rules and rights, such as they may participate in the study on a voluntary basis or they can quit or withdraw their data at any stage if they wish, were stated in the written and verbal form.

Group counseling course

During the supervision process, a peer supervisor was assigned to each counselor. Due to the small number of peer supervisors, two peer supervisors supervised two people at the same time. Each psychological counselor is expected to carry out the entire counseling process with a group. Counselors were asked to write a transcription for group counseling practices during the supervision process and send this transcription to peer supervisors. After peer supervisors give feedback to the counselors on document, they send the edited form of transcription to both the counselors and their supervisor who is the lecturer of the course. The supervisor, who is the lecturer of the course, gave feedback to both the counselor and the peer supervisor through this transcription. Thus, it is ensured that counselors receive feedback on the supervision process, while peer supervisors receive feedback on their supervisory experience.

Group counseling sessions

Prior to the start of group counseling, counselors selected the members of their groups. Counselors considered a number of criteria during the decision process. Some of these criteria were listed as the high motivation to join the group, not having the people with close relation or relatives in the same group, the members of the group should be selected from a similar socio-economic level or a similar age group, ensuring the diversity in the group, not having any psychiatric diagnosis, and not using any medication for any mental health disorder (Carroll & Wiggins, 2008; Corey et al., 2016; DeLucia-Waack, 2006; VoltanAcar, 2012; Yalom, 2002). Each participant provided group counseling at least 10 sessions under supervision and peer supervision.

Supervisor and peer supervisors

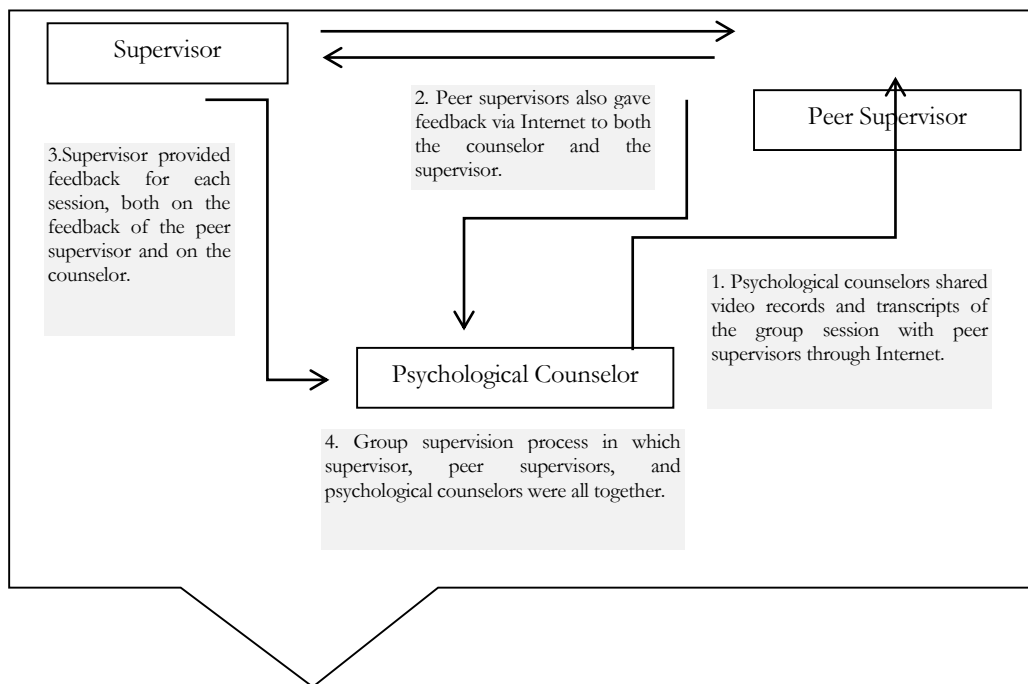
In this study, MSc students are referred to as counselors while PhD students are referred to as peer supervisors and supervisor is referred to as the lecturer of the course. Three peer supervisors were PhD students in Psychological Counseling and Guidance and all of them were female. Moreover, peer supervisors completed theoretical and applied courses on group

counseling, and they had the experience of being a group leader and also group member under the supervision. Each counselor provided group counseling for at least 10 sessions under supervision of the peer supervisor and the supervisor.

Supervision by the lecturer and peer supervisor

Before starting the group counseling, counselors and the peer supervisors met. The counselors were informed about the training and experiences of the peer supervisors. Supervision and peer supervision were processed in three forms: peer supervision, triadic supervision, and group supervision. These three nested processes are described in Figure 1.

Figure 1. *Supervision and Peer Supervision*



In this study, face-to-face or online peer supervision was conducted between the counselor and the peer supervisor. In the peer supervision, first, counselors shared video records and transcripts of the group session with peer supervisors through Internet. Peer supervisors also gave feedback via Internet. Counselors also could reach to peer supervisors by e-mail or telephone, if necessary. At this stage, the peer supervisors also sent the feedback on the weekly supervision process to the lecturer of the course. The aim here is to give feedback to both the supervision process of the counselor and the supervisory role of the peer supervisor by the supervisor. Supervisor provided feedback for each session, both on the feedback of the peer supervisor and on the counselor. Peer supervisor and counselor had both access to feedback. Figure 1 shows the group supervision process in which supervisor, peer supervisors, and counselors were all together. They met once a week during class hours evaluated the counseling videos of group counseling applications and provided feedback to each other.

Data Collection Procedure

Forms for data collection were sent to counselors via e-mail. The first form was shared after counselors met the peer supervisors. The last form was sent immediately after the last session of group supervision ended. The filled forms were requested to be collected by a counselor in the

group. This counselor delivered the data which were collected using the nicknames to the researchers at the end of the process.

Data Analysis

In this study, data collected as written documents were analyzed by using thematic analysis method. Sentences and phrases were selected as the unit of analysis.

Expert evaluation, defining the role of the researchers in detail, and participant confirmation (Hunt, 2011; Johnson, 1997; Merriam, 1995; Yıldırım, & Şimşek, 2008) were used in order to ensure the validity and reliability of the study. The questionnaire developed for data collection, was shared with three independent field experts who had studies on supervision. The questionnaire was revised based on the feedback provided by the experts. Moreover, two authors of this study independently carried out the analysis, and then the third researcher reviewed the codes and categories. After the completion of review process, the categories were clarified. One researcher of this study was both lecturer and the supervisor. This could be considered as an important limitation, although it also facilitated the planning and implementation of the research.

In order to eliminate this limitation, this research was conducted only in collaboration with voluntary participants and the information of the participants remained anonymous, and the information of the participants was not shared by the researchers until the end of the period. Data were collected by one of the participants and delivered to the researchers. The researchers involved in the study took part in the role of peer supervisor throughout the supervision process. Although being graded between peer supervisors and counselors was not an obstacle, researchers were blinded during the data collection process like supervisors. In order to ensure objectivity, data were collected by a counselor. Another method to increase the validity and reliability of this study was obtaining the confirmation of the participant. At the end of the research, the findings were shared with all participants and they were asked to confirm their responses by following their nicknames.

FINDINGS

In this part of the research, the findings related to the five themes will be presented in order. These themes are; thoughts and emotions of counselors before the supervision experiences, supervision experience of counselors, the effects of demographic characteristics of the supervisor and peer supervisor on supervision process, needs and suggestions of the counselors related to the process. These themes of the research were determined using thematic analysis. After the themes were determined, the categories and codes were placed in these themes.

Thoughts and Emotions of Counselors before the Supervision Experiences

In order to understand the thoughts and emotions of counselors about their opinions towards this process, these questions were asked: "How did you feel and what you thought when you first selected this course, learned your responsibilities, and met your peer supervisor?" and "What do you think about carrying out supervision with two different supervisors?" Results were evaluated together since the answers to these questions are closely related. Results of the analysis are given in Table 1.

Table 1. *The Findings of the Themes in Relation to Thoughts and Emotions of Counselors before the Supervision Experiences*

Categories and Codes	Counselor
<i>Emotions on process</i>	
Positive emotions such as excitement, happiness, and trust	PC1, PC2, PC4
Having a nice experience and hope of professionalization	PC1, PC2, PC3
Fear to carry the responsibilities	PC3, PC5
<i>Thoughts on process</i>	
Expectations for comprehensive evaluation	PC3, PC4, PC5
<i>Emotions on peer supervisor</i>	
Being sincere and close	PC2, PC3, PC4, PC5
<i>Thoughts on peer supervisor</i>	
Advantage of working with a similar group	PC2, PC3, PC4, PC5
Possibility of establishing easy communication	PC3, PC4, PC5
A peer eager to help	PD1, PC5
Possibility of the effectiveness of progressive approach	PC2
Peer supervisor also benefit	PC2

As can be seen in Table 1, all thoughts and emotions of counselors prior to the experience of supervision and peer supervision were positive. A couple of examples of statements on this issue are as follows: "I was happy to conduct the group counseling and I was very excited. (PC4)". "I have too many responsibilities but my emotions about being inexperienced can be better understood by my peer supervisor, and that makes me quite happy. (PC1)". A comprehensive assessment of the counselors is vital in this process: "I think that it will be more objective to see different perspectives and I can get a more comprehensive evaluation. (PC4)". Apart from these positive emotions, PC3 and PC5 also stated that they have had negative emotions like worry: "I will get nice experiences in the end. I am going to be more professional in practice, I hope this. But I feel a little bit frightened as I will have too many responsibilities. (PC3)."

Some statements of the counselors about the peer supervisors are as follows: "I felt very close to my peer supervisor. It was good to know that I would get feedback from her/him first. The progressive structure of the process made me think that the feedback would be more effective. I also thought that my peer supervisor could benefit from this experience. That sounds very good to me. (PC2)". "It made me feel relieved that he/she had a similar experience before and tended to help. I realized that I could ask any questions about the process without hesitation (PC5)".

Supervision Experience of Counselors

In order to understand the thoughts and emotions of counselors about their experiences of the process, these questions were asked: "What kind of experience was it for you to participate in supervision and peer supervision in group counseling?" and "How do you evaluate the process when you consider the process itself, sharing of the tasks, roles?" Moreover, in order to analyze their satisfaction about the process, this question was asked: "Would you like to get help from your current supervisor/peers in the future?" The responses of counselors were examined, and the results are given in Table 2 and Table 3.

Table 2. *The Findings of the Themes in Relation to Supervision Experiences of Counselors*

Categories and Codes	Counselor
<i>Supervision and Peer Supervision</i>	
Supporting and reassuring environment	PC1, PC2, PC3, PC4, PC5
Existence of different opinions	PC2, PC3
<i>Evaluation of The Supervisor Role</i>	
The last person who gives feedback	PC2, PC5
Giving experience	PC3, PC5
<i>Evaluation of The Peer Supervisors Role</i>	
Easily accessible	PC1, PC2, PC3, PC5
Establishing a friendly communication	PC2, PC3, PC5
Being supportive	PC1, PC3, PC4
Lack of experience	PC1, PC2, PC4, PC5

As can be seen in Table 2, the thoughts of the counselors about supervision and peer supervision in group counseling were classified into three sub-themes. These sub-themes were related to process of supervision and peer supervision, the role of the supervisor, and the role of peer supervisors. The following results were obtained by examining the responses given under the sub-themes: All counselors stated that supervision and peer supervision provided a supportive and reassuring environment. For instance, "Supervision is a must for inexperienced counselors. This application provided me with a clearer road map, made me feel stronger and more confident (PC2).", "It made me feel safe. Being evaluated professionally helped me to realize and correct my mistakes (PC3)." Two counselors (PC2, PC3) considered the different opinions in supervision and peer supervision as a significant advantage. PC3 stated that "Different opinions enabled me to gain different perspectives." while PC2 stated that: "My motivation was good because I needed this feedback a lot to be able to conduct the sessions better. The perspective of my peer supervisor also contributed to my sessions. Thanks to this application, a session was accompanied by three different voices."

The second sub-theme is related to the role of the supervisor in this process. Two counselors (PC2, PC5) emphasized the role of the supervisor as the final feedback source during the supervision process. For instance, PC2 stated this issue as follows: *"The final solution and feedback were provided by supervisor (PC2)."* Two of the counselors (PC3, PC5) mentioned the effect of supervisor on guiding as well as the effect of the experience of supervisor: *"My supervisor played a guiding role in pointing out what is right and, what is wrong as well as presenting alternatives, especially after the sessions. It affected my motivation in a positive manner as my supervisor had a lot of experience in group counseling and his/her explanations were constituted based on the case studies and he/she was also helpful and understanding (PC3)."*

In the third sub-theme, counselors emphasized the role of their peers in group counseling. Four counselors (PC1, PC2, PC3, PC5) considered that the peer supervision was superior to supervision in terms of the supervisor accessibility. For instance, *"Peer supervision had a big advantage since I could easily express my worries and concerns before and after the sessions. He/she provided feedback on the reports that I sent after the sessions, I shared my concerns about the sessions, and we had discussions (PC5)."* Establishing close and friendly communication with peer supervisors was regarded as beneficial by three counselors (PC2, PC3, PC5). For example, a counselor made the following statement: *"This application was a bit more sincere and spontaneous, and evaluation anxiety was low since it was conducted by a person who could understand my feelings, concerns, and thoughts (PC2)".*

Four counselors (PC1, PC2, PC4, PC5) considered the limited experience of peer counselors as a disadvantage of peer supervision. *"Although useful, it would have been a bit shallow if it had only remained as peer supervision. In some cases a very high-level perspective is required. This is related to experience (PD1).", "In any case, the experience of the peer supervisor was not sufficient, so she did not have any relevant idea (PD5)."*

This question was asked to counselors: *"In the future, would you like to get help from your current supervisor/peers?"* The aim of this question was to evaluate the satisfaction level. The sub-themes consisting of the responses of the counselors are given in Table 3.

Table 3. *The Findings of the Themes in Relation to Willingness to Receive Supervision/ Peer Supervision in the Future*

Categories and Codes	Counselor
Willingness to receive supervision	PC1, PC2, PC3, PC5
Willingness to receive peer supervision	PC1, PC2, PC3, PC4, PC5

As can be seen in Table 3, all counselors indicated that they would like to receive help from peer supervisors and all other counselors, except for PC4, would like to receive help from their supervisors.

The Effects of Demographic Characteristics of the Supervisor and Peer Supervisor on Supervision Process

Counselors were asked whether the characteristics of the supervisors such as age, gender, and appearance affected them in the process. The sub-themes consisting of the responses of the counselors to this question are given in Table 4.

Table 4. *The Findings of the Themes in Relation to The Effect of Characteristic of Supervisor and Peer Supervisor, such as Age, Gender on Supervision Process*

Categories and Codes	Counselor
<i>Supervisor</i>	
Positive	PC1, PC2, PC5
No Effect	PC3, PC4
<i>Peer Supervisor</i>	
Positive	PC1, PC2, PC4, PC5
No Effect	PC3

As can be seen in Table 4, counselors PC1, PC2, and PC5 indicated that they were affected positively by the age, gender, and appearance of the supervisor, whereas PC3 and PC4 did not report the effect of any specific characteristics. Furthermore, counselors -PC1, PC2, PC4, PC5- indicated that they were positively affected by the age, gender, and appearance of the peer supervisor, whereas PC3 did not state the aforementioned factors.

Needs and Suggestions of the Counselors Related to the Process

In order to understand the needs and suggestions of the counselors related to the group counseling, following questions were asked: “*What did you need during the group counseling course and supervision process? What would you like to change if you were to participate in the supervision and peer supervision in group counseling again? What would your suggestions be, considering the ideal supervision session?*” The needs and suggestions of counselors related to the supervision and peer supervision were classified into three sub-themes. These were the recommendations regarding the content and allocated time for counselors, and opinions on ideal supervision environment. The results are given in Table 5.

Table 5. *The Findings of the Themes in Relation to Needs and Suggestions of Counselors Related to the Process*

Categories and Codes	Counselor
<i>The needs and suggestions related to the content</i>	
Suggesting different solution methods	PC1
Guidance	PC4
Making the suggestions concrete	PC5
<i>The needs and suggestions related to the process</i>	

Increasing the number of sessions	PC2, PC5
Time allocation for individual supervision/peer supervision	PC2
Viewing the video-recordings of sessions in the lecture	PC2
Observation of the sessions in the counseling room equipped one-way mirror	PC2

The remarks on ideal supervision environment

Supportive behaviors of supervisor	PC1, PC2, PC3, PC4, PC5
Receiving rapid feedback	PC2, PC4

As can be seen in Table 5, three counselors (PC1, PC4, PC5) expressed their needs and suggestions about the content. Some opinions on this issue are as follows: *"I wanted to learn different solution methods. I would expect the same if I participated in the supervision and peer supervision in group counseling application in the future (PC1)", "I need to see my mistakes and what I could accomplish, as well as I need to be guided to points that I have been stuck. (PC4)".* PC5 stated his/her need for concrete suggestions as follows: *"I think the process of peer supervision was sufficiently efficient. Perhaps I would like to receive more concrete suggestions from my supervisor and peer supervisor (PC5)."*

Regarding the needs and recommendations related to the process, a counselor expressed the followings: *"Examples of the sessions may be viewed more frequently in the lecture, and both supervisor and peer supervisors may comment on it. For each counselor, I would prefer to allocate definite days and time slots (e.g. 15 minutes), and to conduct group supervision on the planned day and time. I would like supervisor to observe the group (sessions) behind the one-way mirror and provide feedback as well. It would be great to have face-to-face meetings with my peer supervisor on certain days and hours like I had with my supervisor. I would like my peer supervisor to give feedback by observing the group behind one-way mirror. (PC2) "*

Considering the opinions on the ideal supervision environment, it is noteworthy that all of psychological supervisors emphasized the importance of supportive behaviors of the supervisor. Some responses were as follows: *"It should be an environment consisting of supervisors who is able to accept, support, and improve, moreover, who tends to help and have a good sense of communication. (PC1)", "Supervisor should be the one who has an empathy skill, who is an expert in the field, who accepts people as they are, who provides constructive criticism, and who can bring different perspectives (PC2)".* Another point is related to providing rapid feedback; *"I think of the ideal environment in which the sessions are sent to supervisors rapidly and they provide written feedback as soon as possible, and it would be also ideal that group or individual meetings are held in order to have discussions over the sessions. (PC2)" , "The ideal environment is where supervisors evaluate students by providing rapid feedback and at the same time they (supervisors) allow students to share their thoughts and emotions (PC4)."*

DISCUSSION

In this study, it is aimed to examine the views of counselors who conduct group counseling about individual, peer group and triadic supervision. As a result of this study, it was found that counselors had positive emotions, such as excitement, happiness, and trust related to individual, peer group and triadic supervision in group counseling at the beginning of the process. Counselors had also positive thoughts and emotions about working with peer supervisor. This positive approach may have enabled counselors to start the process with high motivation.

In our study, counselors considered supervision and peer supervision as a supportive and reassuring environment in group counseling. In addition, counselors consider the opportunity to have constant communication with their peer supervisors as an important factor that positively affects the process. In the light of these findings, it can be said that the positive attitudes, behaviors and feedbacks of the supervisors enable the counselors to have more control over the group counseling process. Similar to these findings, the counselor candidates in aid groups consisting of one supervisor and two counselor candidates they felt more comfortable, they were positively affected by their relationships with peers, in addition, this process provided them with detailed feedback based on different opinions and they focused better (Atik et al., 2016; Lawson et al., 2009). Counselors stated that having an experienced supervisor was an important advantage. Moreover, counselors also indicated that being able to easily access to peer supervisors, establishing a comfortable and friendly relationship with them and feeling supported made the procedure convenient. In similar studies, it was found that counselors found supervisor attitudes and behaviors, i.e. acceptance, guidance, being informative and supportive, effective (Aladağ, 2014; Aladağ et al., 2008; Büyükgöze-Kavas, 2011; Christensen & Kline, 2000; 2001; Linton, 2003; Rubel & Okech, 2006).

Counselors in this study reported that peer supervision was advantageous in group counseling. During the group counseling process, the counselors did not feel alone. They were able to ask their questions about the subjects they had difficulty with to the peer supervisor. They evaluated the events from different perspectives and decided together. Because of all these factors, it is possible to say that the counselors consider working with peer supervision as an advantage. Similarly, previous studies emphasized that peer feedback provided different perspectives and indirect learning opportunities, as a result, it could be highly beneficial to counselors (Campbell, 2000; Lawson et al., 2010). Corey and colleagues (2010) also emphasized the importance of peer supervision which provides a supportive environment and normalizes the experiences, while providing new perspectives on conceptualization and ethical issues. In similar studies, counselor candidates stated that they benefited from peer supervision and receiving feedback from their peers improved them. They also underlined that they felt understood by peers when they received sincere and constructive feedback (Aladağ et al., 2011; Aladağ & Kemer, 2016a; Atik et al., 2015; Christensen & Kline, 2001; Linton, 2003; Zeren & Yılmaz, 2011).

Another finding of our study was that counselors regarded the limited experience of peer supervisors (Peer supervisors in this study successfully completed the Advanced Group Psychological Counseling course during their Doctoral Education) as a disadvantage. Psychological counselors may experience performance anxiety during the counseling process. However, psychological counselors have difficulties in determining the boundaries of relationship, relating the client's problems and conceptualizing. There is a need for the

support, supervision and guidance of well-equipped peer supervisors in the field (Erkan-Atik et al., 2014). In the literature, it is emphasized that peers can give more destructive feedback and negatively affect the feedback process when they do not have a certain proficiency or have limited experience (Borders et al., 2012; Lawson et al., 2009; Stinchfield et al., 2010).

According to another finding of this study, there are counselors who think that the characteristics of the supervisor and peer supervisors, such as their age, gender, appearance, have a positive effect on the process, as well as those who think that this has no effect. This result emphasizes the importance of the quality of the relationship between the counselor and the peer supervisor. In other words, counselors emphasize the importance of mastery and effective intervention in the counseling process. In the related literature, studies examining the effects of gender on supervision point to different results. While some studies reveal that gender affects the supervision relationship (Granello, 2003; Long et al., 1996; Worthington & Stern, 1985), some studies provide the opposite direction (Behling et al., 1988; Muse-Burke et al., 2001). Gatmon et al. (2001) emphasized that people of the same sex as their supervisor provide more satisfaction than the supervision process. Atik (2017) found that when only two sides are men, supervision is perceived as sufficient.

The needs and recommendations of counselors about the process were related to content and duration. According to the results, counselors needed to learn different ways of solutions and to receive more concrete explanations of suggestions during the supervision and peer supervision in group counseling. This result is consistent with the results of a study conducted by Aladağ and Kemer (2016b). Some studies also suggested using different methods and techniques in giving feedback in order to maximize the efficiency of psychological counseling. These methods and techniques could be listed as follows: providing concrete examples, giving information, discussion by providing options, asking questions for exploration, increasing awareness, referring counselor to the information sources, approval (Aladağ et al., 2008; Aladağ et al., 2011; Denizli et al., 2009; Heckman-Stone, 2004).

According to another result of this study, the counselors indicated that increasing the number of sessions, viewing the video records of the session in the lecture, providing the individual supervision, allocating time for each counselor and observing the sessions behind the one-way mirror would make the process more efficient. Based on this result, it is possible to say that the diversity of supervision methods increases the efficiency of the group counseling process. Aladağ and Kemer (2016b) also stated that the participation of counselors in at least a couple of planned individual supervision sessions during the term would increase the effectiveness of supervision, however it is not possible to provide individual supervision to each counselor candidates every week considering the high number of candidates per supervisor. Moreover, the observation of sessions in the room equipped with one-way mirror is preferred if counselor candidates are not competent to conduct sessions with actual clients and this is not ethically appropriate; or if it is difficult to control counselor candidates when they conduct sessions with actual clients in different places.

According to the results of this study, counselors indicated that receiving rapid feedback in a supportive manner from the supervisor was crucial for the ideal supervision environment. Similar to this result, in the literature, the ideal behaviors of supervisors were listed as empathy, compassionate approach, providing an atmosphere in which counselor candidates can have positive experiences, and the ability to work compatible with the counselor candidate (Bernard

& Goodyear, 2014; Borders & Brown, 2006; Ladany et al., 1999). Sue et al. (1998) emphasized that supervisors should be sensitive to cultural differences, have a high level of self-awareness, and have knowledge and skills related to counseling. Aladağ and Kemer (2016a) stated that each counselor candidate should receive an equal level of supervision in the ideal supervision environment. Aladağ and Kemer (2016a) also underlined that confidentiality of voice and video recordings of the sessions as well as session transcriptions and reports should be provided and protected in the ideal supervision environment.

CONCLUSION, IMPLICATIONS AND LIMITATIONS

In conclusion, this study showed that counselors had positive emotions, such as excitement, happiness, and trust at the beginning of the process regarding supervision and peer supervision in psychological group counseling, and that they had positive thoughts and emotions about working with peer supervisor. Counselors emphasized that the process had a supportive and reassuring environment, the advantages of the experienced supervisor, and receiving the final feedback from supervisor and that the easily accessible peer supervisors who were able to establish a friendly relationship and their supportive function facilitated the process. At this point, it can be said that triadic model of supervision for group counseling is effective for the counselor candidates. Counselors were highly satisfied with supervisors and peer supervisors and counselors stated that they would be willing to work with the same supervisors and peer supervisors in the future; however, they stated that the lack of experience of the peer supervisors was a disadvantage. According to another result, some of the counselors highlighted the importance of the characteristics of the supervisor and peer supervisors. According to some counselors, age, gender, and appearance might have a positive effect on the process, whereas other counselors stated that the characteristics had no effect. The needs and recommendations of counselors about the process were related to content and duration, and psychological supervisors also stated that receiving rapid feedback with a supportive attitude from the supervisors was vital for the ideal supervision environment.

Recommendations

Considering the results of this research study, counselors were satisfied to encounter a supportive and reassuring environment in this process. Similarly, they emphasized the advantages of an experienced supervisor and easily accessible peer supervisors who were able to establish a comfortable and sincere relationship. When the above-mentioned findings are evaluated, it may be suggested to apply the peer supervision model used in this study in lessons or training programs that aim to train group leaders (counselors) who can manage the counseling process with the group

According to the results of this study, counselors needed to learn different solutions as well as to receive more concrete suggestions. As a solution to this need, it could be recommended for counselors that to take more theoretical courses on this topic and that to receive supervision for longer periods in addition to the concrete recommendations from the supervisors. Likewise, counselors stated that they need more knowledge on theoretical and practical issues by suggesting increasing the number of sessions, viewing more video recordings of the sessions in the lectures, to provide individual supervision, to allocate a certain amount of time for each counselor, and to observe the sessions behind a one-way mirror.

In this study, qualitative data were collected from the MSc students in Psychological Counseling and Guidance Department of a state university. Different results by reaching the students from different universities and counselors, or by applying different supervision and peer supervision models should be evaluated. In this study, qualitative data were obtained through written questions and responses. However, data may be collected in individual and group interviews. It could be suggested to conduct research using such data collection methods for future studies.

In the literature, it is observed that studies on supervision and peer supervision in group counseling are limited. As a result, it may be recommended to conduct further research on this topic by using different approaches.

Limitations

There were only 5 female participants in this study. Psychological counselors are MSc students. Group counseling was done only in one university. Qualitative data were filled by counselors online.

REFERENCES

- Adler, A., & Brett, C. (2014). *Understanding human nature: The psychology of personality*. Oneworld Publications.
- Aladağ, M. (2014). Psikolojik danışman eğitiminin farklı düzeylerinde bireyle psikolojik danışma uygulaması süpervizyonunda kritik olaylar [Critical incidents in individual counseling practicum supervision across different levels of counselor education]. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(2), 428-475. <https://doi.org/10.12984/eed.82217>
- Aladağ, M., Bektaş, Y., Denizli, S., Kocabaş, E., & Yaka, B. (2008). *Supervision of group counseling practice course: Evaluations of Turkish undergraduate counseling students*. Paper presented at the Fourth International Interdisciplinary Conference on Clinical Supervision, Buffalo, New York. <https://doi.org/10.12684/eed.822176>
- Aladağ M., Bektaş, D. Y., Cihangir-Çankaya, Z., Özeke-Kocabaş, E. ve Yaka, B. (2011). Psikolojik danışman eğitiminde grupla çalışma yeterliliğinin kazandırılması: Ege Üniversitesi Örneği [Developing group work competence in counselor education: Case of Ege University]. *Ege Eğitim Dergisi*, (12), 2, 22-43.
- Aladağ, M., & Kemer, G. (2016a). Clinical supervision: An emerging counseling specialty in Turkey. *The Clinical Supervisor*, 35(2), 175-191. <https://doi.org/10.1080/07325223.2010.518511>
- Aladağ, M., & Kemer, G. (2016b). Aladağ, M., & Kemer, G. (2016). *Psikolojik danışman eğitiminde bireyle psikolojik danışma uygulamasının ve süpervizyonunun incelenmesi*. Ege Üniversitesi, Bilimsel Araştırma Projeleri Müdürlüğü.
- Amanvermez, Y., Zeren, S. G., Erus, S. M., & Genc, A. B. (2020). Supervision and peer supervision in online setting: experiences of psychological counselors. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(86), 249-268. <https://doi.org/10.14689/ejer.2020.86.12>

- Atik, Z., Arıcı, F., & Ergene, T. (2014). Süpervizyon modelleri ve modellere ilişkin değerlendirmeler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(42), 305-317. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.607215>
- Atik, G., Çelik, E. G., Tatal, N., & Güç, E. (2015). Psikolojik danışman adaylarının akran grup süpervizyonu sürecindeki metafor kullanımına ilişkin görüşleri. *13. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sunulmuş sözlü bildiri*, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Atik, G., Çelik, E. G., Güç, E., & Tatal, N. (2016). Psikolojik danışman adaylarının yapılandırılmış akran grup süpervizyonu sürecindeki metafor kullanımına ilişkin görüşleri [Opinions of counseling students about the use of metaphor in the structured peer group supervision process]. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(17), 597-619. <https://doi.org/10.12984/eguefd.280759>
- Atik, G., Daşcı, E., Güç, E., Aşçıoğlu Önal, A., & Gülçin Çelik, E. (2016, Aralık). Grup, üçlü ve bireysel süpervizyona ilişkin süpervizyon alan adayların görüşleri. *VI. Ulusal PDR Uygulamaları Kongresi'nde sözlü bildiri*, Gaziantep, Türkiye.
- Atik, Z. (2017). *Psikolojik danışman adaylarının bireyle psikolojik danışma uygulaması ve süpervizyonuna ilişkin değerlendirmeleri*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atik, Z. E., & Yıldırım, İ. (2017). Süpervizyonda değerlendirme süreci envanteri Türkçe formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması [Validity and reliability of Turkish form of the evaluation process within supervision inventory]. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 146-173. <https://doi.org/10.12984/eguefd.328380>
- Avent, J. R., Wahesh, E., Purgason, L. L., Borders, L. D., & Mobley, A. K. (2015). A content analysis of peer feedback in triadic supervision. *Counselor Education and Supervision*, 54(1), 68-80. <http://dx.doi.org/10.1002/j.1556-6978.2015.00071.x>
- Bakalım, O., Şanal-Karahan, F., & Şensoy, G. (2018). Grup süpervizyonunun psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyeterlik düzeylerine etkisi [The effect of group supervision on the psychological counseling self-efficacy levels of psychological counseling candidates]. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 9(4), 412-428. <https://doi.org/10.17569/tojqi.439769>
- Barletta, J. (2007). Clinical supervision. N. Pelling, R. Bowers ve P. Armstrong (Eds.). *The practice of counselling*. (Ch., 6, pp. 118-135). Thomson.
- Bernard, H. S. (1999). Introduction to special issue on group supervision of group psychotherapy]. *International Journal of Group Psychotherapy*, 49, 153-157. <https://doi.org/10.1080/00207284.1999.11491578>
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2014). *Fundamentals of clinical supervision*. (5th ed.). Upper Saddle River, Merrill.
- Borders, L. D., & Brown, L. L. (2006). *The new handbook of counseling supervision*. Lawrence Erlbaum.
- Borders, L. D., Welfare, L., Greason, P., Paladino, D., Mobley, K., Villalba, J. A., & Wester, K. L. (2012). Triadic and individual and group? Supervisors' and supervisees' perceptions of

- each modality. *Counselor Education and Supervision*, 51(4), 281-295. <https://doi.org/10.1002/ceas.12086>
- Borders, L. D. (2012). Dyadic, triadic, and group models of peer supervision/consultation: What are their components, and is the reevidence of their effectiveness? *Clinical Psychologist*, 16(2), 59-71. <https://doi.org/10.1111/j.1742-9552.2012.00046.x>
- Borders, L. D., Wester, K. L., Granello, D. H., Chang, C. Y., Hays, D. G., Pepperell, J., & Spurgeon, S. L. (2012). Association for Counselor Education and Supervision guidelines for research mentorship: *Development and implementation*. *Counselor Education and Supervision*, 51(3), 162-175. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2012.00012.x>
- Bordin, E. S. (1994). Theory and research on the therapeutic working alliance: New directions. *The working alliance: Theory, research, and practice*, 173, 13-37.
- Büyükgöze-Kavas, A. (2011). Bireysel ve grupla psikolojik danışma uygulamalarına yönelik bir değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 433-441. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.8c.4s.3m>
- CACREP (2016). *The Council for Accreditation of Counseling and Related Programs*. <http://www.cacrep.org/wp-content/uploads/2017/08/2016-Standards-with-citations.pdf>
- Campbell, J. M. (2000). *Becoming an effective supervisor: a workbook for counselor and psychotherapist*. Routledge.
- Carroll, M. R., & Wiggins, J. D. (2008). *Grupla psikolojik danışmanın öğeleri kavramlar, ilkeler ve uygulamalar*. (Çev. Ed. S. Doğan). Pegem Akademi.
- Corey, M. S. & Corey, G. (2006). *Groups: Process and practice*. Monterey.
- Corey, M. S., Corey, G., & Corey, C. (2016). *Psikolojik danışmada gruplar: Süreç ve uygulamalar* (F. Aysan, S. Balcı Çelik ve A. Uz Baş, Çev.). Nobel Yayıncılık.
- Corey, G., Haynes, R., Moulton, P., & Muratori, M. (2010). *Clinical supervision in the helping professions (2 nd Ed.)*. American Counseling Association.
- Christensen, T. M., & Kline, W. B. (2000). A qualitative investigation of the process of group supervision with group counselors. *The Journal for Specialists in Group Work*, 25(4), 376 – 393. <https://doi.org/10.1080/01933920008411681>
- Christensen, T. M., & Kline, W. B. (2001). The qualitative exploration of process-sensitive peer group supervision. *The Journal for Specialists in Group Work*, 26(1), 81-99. <https://doi.org/10.1080/01933920108413779>
- Daşcı, E., & Yalçın, İ. (2018). Grupla psikolojik danışma ve grup liderlerine yönelik süpervizyon modelleri üzerine bir inceleme [A review on supervision models for group counseling and group leaders]. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(49), 19-43. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2018.2822>
- DeLucia-Waack, J. L. (1999). What makes an effective group leader? *Journal for Specialists in Group Work*, 24, 131-132. <https://doi.org/10.17860/512495>
- DeLucia-Waack, J. L. (2001). Mentoring future group workers. *Journal for Specialists in Group Work*, 26, 107-110. <https://dx.doi.org/10.2158/9781452204291>

- DeLucia-Waack, J. L. (2006). *Leading psychoeducational groups for children and adolescents*. Sage Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781452204291>
- DeLucia-Waack, J. L., & Fauth, J. (2004). Effective supervision of group leaders. *Handbook of group counseling and psychotherapy*, 136-150. <https://doi.org/10.4135/9781544308555.n12>
- Denizli, S., Aladağ, M., Bektaş, D. Y., Cihangir-Çankaya, Z., & Özeke-Kocabaş, E. (2009). Psikolojik danışman eğitiminde bireyle psikolojik danışma uygulaması ve süpervizyonu: Ege Üniversitesi Örneği. *Annual National Conference of Guidance and Counseling*, Adana, Turkey. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.3.1958>
- Erkan-Atik, Z., Arıcı, F. & Ergene, T. (2014). Süpervizyon modelleri ve modellere ilişkin değerlendirmeler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(42), 305-317. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.607215>
- Esen-Çoban, A. (2005). Psikolojik danışmanlar için meslektaş dayanışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 167-175. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17392/181780>
- Gladding, S. T. (2013). *Psikolojik danışma. Kapsamlı bir meslek*. (N. Voltan-Acar, Çev.). Nobel Yayın Dağıtım
- Granello, D. H. (2003). Influence strategies in the supervisory dyad: An investigation into the effects of gender and age. *Counselor Education & Supervision*, 42, 189-202. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2003.tb01811.x>
- Granello, D. H., & Underfer-Babalis, J. (2004). Supervision of group work: A model to increase supervisee cognitive complexity. *The Journal for Specialists in Group Work*, 29(2), 159-173. <https://doi.org/10.1080/01933920490439310>
- Granello, D. H., Kindsvatter, A., Granello, P. F., Underfer-Babalis, J., & Moorhead, H. J. H. (2008). Multiple perspectives in supervision: Using a peer consultation model to enhance supervisor development. *Counselor Education and Supervision*, 48(1), 32-47. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2008.tb00060.x>
- Heckman-Stone, C. (2004). Trainee preferences for feedback and evaluation in clinical supervision. *The Clinical Supervisor*, 22(1), 21-33. https://doi.org/10.1300/J001v22n01_03
- Heppner, P. P., Wampold, B. E. & Kivlighan, D. M. (2008). *Research design in counseling*. (3 ed.). Belmont, ThomsonBrooks/Cole.
- Hunt, B. (2011). Publishing qualitative research in counseling journals. *Journal of Counseling & Development*, 89(3), 296-300. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2011.tb00092.x>
- Jhonson, R.B. (1997). Examining the validity structure of qualitative research. *Education*, 118(2), 282-292. <https://www.researchgate.net/publication/246126534>
- Kemer, G. & Aladağ, M. (2013). *Türkiye’de psikolojik danışman eğitiminde bireyle psikolojik danışma uygulaması ve süpervizyonu: Ulusal bir tarama çalışması*. 2013 Dünya Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, İstanbul.
- Koçyiğit-Özyiğit, M., & İşleyen, F. (2016). Psikolojik danışmada süpervizör eğitimi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1813-1831. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/28550/304598>

- Ladany, N., Ellis, M. V. & Friedlander, M. L. (1999). The supervisory working alliance, trainee self-efficacy, and satisfaction. *Journal of Counseling and Development*, 77, 447-455. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1999.tb02472.x>
- Lawson, G., Hein, S. F., & Getz, H. (2009). A model for using triadic supervision in counsellor preparation programs. *Counselor Education and Supervision*, 48(4), 257-270. <https://doi.org/10.1080/07325223.2012.670077>
- Lawson, G., Hein, S. F., & Stuart, C. L. (2009). A qualitative investigation of supervisees' experiences of triadic supervision. *Journal of Counseling & Development*, 87(4), 449-457. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2009.tb00129.x>
- Lawson, G., Hein, S. F., & Stuart, C. L. (2010). Supervisors' experiences of the contributions of the second supervisee in triadic supervision: A qualitative investigation. *The Journal for Specialists in Group Work*, 35(1), 69-91. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2015.00071.x>
- Linton, J. (2003). A preliminary qualitative investigation of group processes in group supervision: Perspectives of master's level practicum students. *Journal for Specialists in Group Work*, 28(3), 215-226. <https://doi.org/10.1037/1931-3918.2.1.18>
- Lüleci, B. (2015). *Beceriye dayalı grupla psikolojik danışma eğitiminin grupla psikolojik danışma becerilerine etkisi: Ege Üniversitesi örneği*. Doktora tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Merriam, S. (1995). What Can You Tell From An N of 1?: Issues of validity and reliability in qualitative research. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 4, 50-60. <https://ethnographyworkshop.files.wordpress.com/2014/11>
- Meydan, B. (2015). Bireyle psikolojik danışma uygulamasında mikro beceri süpervizyon modelinin etkililiğinin incelenmesi [Examining the effectiveness of microcounseling supervision model in individual counseling practice]. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(43). <https://doi.org/10.12984/eed.16849>
- Meydan, B. (2019). Facilitative and hindering factors regarding the supervisory relationship based on supervisors' and undergraduate supervisees' opinions. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, (1), 171. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2019.007>
- Meydan, B., & Kağnıcı, D. Y. (2018). Çokkültürlü Süpervizyon İlişkisinin Kurulması [Establishing multicultural supervisory relationship]. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(51), 2-28. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1999.tb00567>
- Meydan, B., & Koçyiğit-Özyiğit, M. (2016). Süpervizyon ilişkisi: Psikolojik danışma süpervizyonunda kritik bir öge [Supervision relationship: A critical element of counseling supervision]. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 225-257. <https://doi.org/10.1007/s10447-018-9337-z>
- Muse-Burke, J. L., Ladany, N., & Deck, M. D. (2001). The supervisor relationship. In L. J. Bradley & N. Ladany (Eds.), *Counselor supervision: Principles, process, and practice*. (3rd ed., pp. 28-62). Brunner-Routledge.

- Newman, J. A., & Lovell, M. (1993). A description of a supervisory group for group counselors. *Counselor Education and Supervision*, 33(1), 22-31. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1993.tb00265.x>
- Ohr, J. H., Ener, E., Porter, J., & Young, T. L. (2014). Group leader reflections on their training and experience: Implications for group counselor educators and supervisors. *The Journal for Specialists in Group Work*, 39(2), 95-124. <https://doi.org/10.1080/01933922.2014.883004>
- Özyürek, R. (2009). Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları ve öğrencilere sağlanan süpervizyon olanakları: Ulusal bir tarama çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 32(4), 54-63. <https://doi.org/10.17066/pdrd.44114>
- Özyürek, R. (2010). Psikolojik danışma ve rehberlik lisans programı öğrencilerinin yaptıkları okul psikolojik danışmanlığıyla ilgili uygulamaların saptaması [Identification of the application of school counseling practices carried out by students in counseling and guidance undergraduate program]. *Eğitim ve Bilim*, 35(156). <https://doi.org/10.16986/HUJE.201905611>
- Pamukçu, B., & Kağnıcı, D. Y. (2017). Beceriye Dayalı Grupla Psikolojik Danışma Eğitimi'nin grupla psikolojik danışma becerilerine etkisinin incelenmesi [The examination of the skilled group counselor training model's effect on group counseling skills]. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 448-465. <https://doi.org/10.17755/esosder.304685>
- Rønnestad, M. H., Orlinsky, D. E., Schröder, T. A., Skovholt, T. M., & Willutzki, U. (2019). The professional development of counsellors and psychotherapists: Implications of empirical studies for supervision, training and practice. *Counselling and Psychotherapy Research*, 19(3), 214-230. <https://doi.org/10.1002/capr.12198>
- Rubel, D., & Okech, J. E. A. (2006). The supervision of group work model: Adapting the discrimination model for supervision of group workers. *The Journal for Specialists in Group Work*, 31(2), 113- 134. <https://doi.org/10.1080/01933920500493597>
- Siviş-Çetinkaya, R.S. & Kararmak, Ö. (2012). Psikolojik danışman eğitiminde süpervizyon [Supervision in counselor education]. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* 4(37), 107-121. <http://dx.doi.org/10.17984/adyuebd.592894>
- Stinchfield, T. A., Hill, N. R., & Kleist, D. M. (2007). The reflective model of triadic supervision: Defining an emerging modality. *Counselor Education & Supervision*, 46, 172-183 <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2007.tb00023.x>
- Stinchfield, T. A., Hill, N. R., & Kleist, D. M. (2010). Counselor trainees' experiences in triadic supervision: A qualitative exploration of transcendent themes. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 32(4), 225-239. <https://doi.org/10.1007/s10447-010-9099-8>
- Stockton, R., & Toth, P. L. (1996). Teaching group counselors: Recommendations for maximizing pre-service instruction. *Journal for Specialists in Group Work*, 21, 274-282. <https://doi.org/10.1080/01933929608412259>
- Sue, D. W., Carter, R. T., Casas, J. M., Fouad, N. A., Ivey, A. E., Jensen, M., LaFromboise, T., Manese, J. E., Ponterotto, J. G., & Vazquez Nuttall, E. (1998). *Multicultural counseling competencies: Individual and organizational development*. Sage.

- Tanhan, A. (2018). Beginning counselors' supervision in counseling and challenges and supports they experience: Based on developmental models. *Adiyaman University Journal of Educational Sciences*, 8(1), 49-71. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.336222>
- Vidlak, N. W. (2002). *Identifying important factors in supervisor development: An examination of supervisor experience, training, and attributes*. Doctoral thesis, The Graduate College at the University of Nebraska, Lincoln, Nebraska.
- Voltan-Acar, N. (2012). *Grupla psikolojik danışma: ilke ve teknikleri*. Nobel Yayın.
- Watkins Jr, C. E., & Milne, D. L. (Eds.). (2014). *The Wiley international handbook of clinical supervision*. John Wiley & Sons.
- Werstlein, P. O., & Borders, L. D. (1997). Group process variables ingroup supervision. *Journal for Specialists in Group Work*, 22, 120-136. <https://doi.org/10.1080/01933929708414374>
- Yalom, I. D. (1995). *The theory and practice of group psychotherapy* (4th Ed.). New York: Basic Books.
- Yalom, I. D. (2002). *Grup psikoterapisinin teori ve pratiği*. (A. Tangör & Ö. Karaçam, Çev.). Kabalıcı.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, Y. (2015). *Etkili süpervizyon uygulamaları ve süpervizyon etiği*. Paper presented at the XIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Mersin, Türkiye.
- Yılmaz, O., & Voltan-Acar, N. (2015). Psikolojik danışman eğitiminde süpervizyonun önemi ve grupla psikolojik danışmadaki rolü [The importance of supervision in psychological counselor training and its role in group counseling]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15(1), 342-356. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2015.15.1-5000128610>
- Zeren, Ş.G., & Yılmaz, S. (2011, Ekim). *Bireyle psikolojik danışma uygulaması dersini alan öğrencilerin süpervizyona bakış açıları: Yeditepe Üniversitesi örneği*. XI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Ege Üniversitesi, Selçuk, İzmir.



Süveyş ve Panama Kanalı Çerçevesinde Kanal İstanbul'un Lojistik Potansiyelinin SWOT Analizi ile Değerlendirilmesi

Evaluation of The Logistics Potential of The Kanal Istanbul In The Framework of The Suez And Panama Canal With SWOT Analysis

Muhammed Turğut^{1*}

Çağatay Konbul²

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹ Arş. Gör., Tarsus Üniversitesi, Türkiye

Res. Asst., Tarsus University, Turkey

muhammedturgut@tarsus.edu.tr

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-0868-7041>

² Öğr. Gör., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkiye,

Lec., Zonguldak Bülent Ecevit University, Turkey,

Cagatay_konbul@hotmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-5277-7653>

Makale geliş tarihi / First received : 09.03.2022

Makale kabul tarihi / Accepted : 25.04.2022

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

1- Araştırmacıların katkı oranı eşittir.

2- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

3- Makalemizdeki veriler kamuya açık olduğu için etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur.

4- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 19%

Atıf bilgisi / Citation:

Turğut, M., & Konbul, Ç. (2022). Süveyş ve Panama Kanalı çerçevesinde Kanal İstanbul'un lojistik potansiyelinin SWOT analizi ile değerlendirilmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 586-604.

ÖZ

Uluslararası ticaret, ülkeler açısından büyüme ve gelişmenin gerçekleşmesinde en önemli faktörlerden biridir. Küresel ticaretin kesintisiz gerçekleşmesinde ve başarıya ulaşmasında lojistik faaliyetler belirleyici olmaktadır. Lojistik faaliyetler içinde ise taşımacılık faaliyeti önemli bir yer tutmaktadır. Uluslararası ticarete önemli bir yere sahip olan taşımacılık faaliyetinin %85' i denizyolu ile gerçekleşmektedir. Ülkelerinin birbirine bağlanmasında ve ticari faaliyetlerde büyük orana sahip olan denizyolunun en önemli güzergâhları yapay ve doğal su yolları olarak nitelendirilen kanallar ve boğazlardır. Yapay su kanalları genel olarak mesafeden, zamandan ve lojistik maliyetlerden tasarruf etme amacıyla insan eliyle inşa edilmiş yollardır. Bu amaç doğrultusunda inşa edilen yapay su kanalları dünya ticaretine önemli katkı sağlamaktadır. Yapay su kanalları nakliye maliyetlerini düşürmede, tedarik sürelerini kısaltma ve enerji verimliliği sağlama açısından birçok avantaj oluşturmaktadır. Ayrıca yapay su kanalları sınırları içerisinde bulunan ülkelere ciddi gelir sağlamaktadır. Deniz taşımacılığını etkili kullanan ve konumu itibarıyla jeopolitik öneme sahip olan ülkeler küresel ticarete söz sahibi olmaktadır. Türkiye bu açıdan sahip olduğu denizler, boğazlar ve limanlar sayesinde avantajlı bir durumdadır. Çalışmanın amacı Kanal İstanbul'un lojistik açıdan sağlayacağı avantaj ve dezavantajları ortaya koymaktır. Bu çalışmada küresel ticarete büyük bir yere sahip olan iki yapay su kanalı Süveyş ve Panama kanalı veriler ışığında incelenmiştir. Bu verilerin yanında mevcut İstanbul Boğazı istatistikleri de ele alınarak Kanal İstanbul'un lojistik potansiyeli değerlendirilmiştir.

Anahtar kelimeler

Kanal İstanbul, Lojistik, Süveyş Kanalı, Panama Kanalı

ABSTRACT

International trade is one of the most important factors in the realization of growth and development in terms of countries. Logistics activities are decisive in the uninterrupted realization and success of global trade. Transportation activities have an important place in logistics activities. 85% of the transportation activity, which has an important place in international trade, is carried out by sea. The most important routes of the seaway, which has a great share in the connection of countries and trade activities, are the canals and straits, which are described as artificial and natural waterways. Artificial water canals are generally man-made roads with the aim of saving distance, time and logistical costs. Artificial water canals built for this purpose make a significant contribution to world trade. Artificial water canals provide many advantages in terms of reducing transportation costs, shortening supply times and providing energy efficiency. In addition, artificial water channels provide serious income to the countries within their borders. Countries that use maritime transportation effectively and have geopolitical importance due to their location have a say in global trade. In this respect, Turkey is in an advantageous position thanks to its seas, straits and ports. The aim of the study is to reveal the advantages and disadvantages of Kanal İstanbul in terms of logistics. In this study, two artificial water channels, Suez and Panama canals, which have a great place in global trade, were examined in the light of data. In addition to these data, the logistics potential of Kanal İstanbul has been evaluated by considering the current Istanbul Bosphorus statistics.

Keywords

Kanal İstanbul, Logistics, Suez Canal, Panama Canal

GİRİŞ

Küreselleşme ve sanayileşme ile birlikte ülkelerin ve işletmelerin uluslararası ticaret yapma, pazarlarını ve paylarını arttırma isteği artarak devam etmektedir. Bu isteğin gerçekleşmesindeki en önemli unsur ise ürünlerin ve hizmetlerin tüketicilere ulaştırılmasıdır. Bu noktada taşımacılık kavramı karşımıza çıkmaktadır. Özellikle uluslararası ticaretteki taşımacılık yapısına bakıldığında yüzde 85 seviyelerinde denizyolu taşımacılığı ile gerçekleştirildiği görülmektedir (TÜİK, 2021).

Denizyolu taşımacılığında ise boğazlar ve kanallar ticaretin etkili ve verimli gerçekleşebilmesi açısından önem arz etmektedir. Önemli geçiş güzergâhları olan boğazlar, doğal yollarla oluşan su kanallarıdır. Fakat kanallar ise insanlar tarafından ulaşımın daha kolay bir şekilde gerçekleşebilmesi için inşa edilmiş yapay su hatlarıdır. Kanallar 19.yy. sonlarında inşa edilmeye başlanmışlardır. Ülkeler uluslararası ticarete deniz ticaretini kolaylaştırmak amacıyla Süveyş Kanalı'nı daha sonra Panama Kanalı'nı inşa edip, kullanmaya başlamışlardır.

Süveyş Kanalı ve Panama Kanalı uluslararası ticarete kritik öneme sahiptir. Süveyş Kanalı ile birlikte gemiler Ümit Burnu'nu dolaşmadan geçiş yapabilme imkânına sahip olmuşlardır. Bu kanal Asya-Pasifik ve Kuzey Amerika-Avrupa arasında önemli oranda yol kısaltmaktadır. Bu kanalın açılış amacı; denizyolunda mesafeyi düşürmek, süreden ve maliyetten tasarruf etmektir. Panama kanalı ile de Güney Amerika'da yer alan Horn Burnu'nu dolaşmadan Amerika, Asya ve Avrupa arasında mesafeyi düşürmek hedeflenmiştir. Bu kanal ile birlikte ortalama 7300 deniz mili (13.519 km) mesafe kısaltılmıştır. Bu kanallara bakıldığında uluslararası ticarete sağladıkları avantajlarla birlikte içerisinde buldukları ülkelere de ekonomik anlamda ciddi katkılar sağlamaktadırlar (Çınar, 2018, s. 1). Türkiye deniz taşımacılığı noktasında coğrafi olarak avantajlı bir bölgede konumlanmaktadır. Sahip olduğu boğazlarla ve Karadeniz ile Akdeniz arasındaki tek bağlantı noktası olması sebebiyle stratejik olarak da oldukça büyük öneme sahiptir. Petrol ve doğalgaz rezervlerine sahip bölgelere de yakın olması ve bunların taşınma esnasında Türkiye'deki boğazları kullanması bu bölgenin uluslararası ticaretteki önemini ortaya koymaktadır. (Çınar, 2018, s.2).

Türk boğazları uluslararası taşımacılıkta Türkiye'yi ilgilendirdiği kadar komşu ülkeleri de ilgilendirmektedir. Özellikle Karadeniz'e kıyısı olan ülkelerin giriş ve çıkışlarının Türkiye'deki boğazlardan gerçekleştirmeleri açısından da önemlidir. Asya ve Avrupa'yı birbirine bağlayan bu bölgenin önemi gün geçtikçe artarak, daha kritik bir hale gelmektedir. Bu sebeplerden dolayı İstanbul Boğazı'na yapılması planlanan yapay su yolu olan Kanal İstanbul, Türk Boğazlarının jeopolitik önemini artıracığı varsayılmaktadır. (Kiriş, 2020, s. 61). İstanbul Boğazı'nı rahatlatması ve alternatif olabilmesi amacıyla gerçekleştirilmesi planlanan kanal bilimsel olarak birçok farklı disiplinin inceleme alanına girmektedir. Hayata geçmesi planlanan Kanal İstanbul Projesi'nin uluslararası ticaret ve lojistik açısından da incelenmesi büyük öneme sahiptir. Bu kapsamda çalışmamızın amacı Kanal İstanbul projesinin lojistik açısından oluşturacağı avantaj ve dezavantajlarının belirlenmesi oluşturmaktadır.

Çalışmamızda dünya ticaretinin en önemli iki yapay kanalı olan Süveyş ve Panama kanalı verileri incelenmiştir. Tüm veriler ortaya konulduktan sonra İstanbul Boğazı verileri ele alınmıştır. İstanbul Boğazı verileri, yapılması planlanan Kanal İstanbul için bir ön

değerlendirme niteliği oluşturmaktadır. Bu aşamalardan sonra Kanal İstanbul'un lojistik potansiyeli analiz edilerek incelenmiştir.

LİTERATÜR İNCELEMESİ

Kanal İstanbul, henüz yapım aşamasında bir proje olduğu için yapılan incelemeler sonucunda literatürün kısıtlı olduğu gözlemlenmiştir. Bu proje birden çok alanı içerisine aldığı için farklı disiplinlerden çalışmalar literatürde incelenmiştir. Bu alanda yapılan çalışmaların hukuk ve mühendislik alanında yoğunlaştığı söylenebilir. Hukuk alanında yapılan çalışmalara bakıldığında Kanal İstanbul'un Türkiye'nin tabii olduğu uluslararası anlaşmalara karşı doğabilecek hukuki yükümlülüklerin ele alındığı görülmektedir. Öğüt (2014), çalışmasında uluslararası hukukun farklı kurumlarından yararlanarak hukuki boyutunu ele almıştır. Akkaya (2015), Türkiye'nin projenin Karadeniz kıyısındaki ülkelerle olan ekonomik ve politik ilişkilerine yansıtacağı özel durumların Montrö Sözleşmesi de kapsamında bütün boyutlarıyla ele almıştır. Ece (2011), çalışmasında trafiği azaltmak ve emniyeti sağlamak amacıyla düşünülen Kanal İstanbul projesini, Montrö Sözleşmesi kapsamında değerlendirmiştir. Yılmaz (2020), Kanal İstanbul için uygulanabilecek hukuki statüleri; Süveyş, Panama ve Türk Boğazlarında uygulanan hukuki prosedürler ile birlikte karşılaştırmalı olarak inceleyerek, hukuki olarak bir takım önerilerde bulunmuştur. Zenginkuzucu ve Çintan (2019), Montrö Boğazlar Sözleşmesi'nin statüsünü Kanal İstanbul Projesi bağlamında değerlendirmişlerdir. Kanal İstanbul'un Montrö sözleşmesine göre geçişle ilgili olan 1-2-9-10-19-20 ve 21. ve 23. maddeler detaylandırılarak sözleşmeye aykırılık oluşturmayacağı belirlenmiştir. Çalışkan (2018), Kanal İstanbul'u uluslararası yatırım hukuku kapsamında ele almıştır.

Diğer disiplinler açısından yapılan çalışmalarda ise Saydam (2015), Kanal İstanbul'un Karadeniz'e olan etkilerini; iklimsel, tektonik, oşinografik vb. birkaç noktada ele almıştır. Akman (2016), Kanal İstanbul'u Delft3D yazılımı ile hidrolik modellemesini yaparak, muhtemel değişiklikleri ve oluşacak durumu incelemiştir. Şahin (2017), Kanal İstanbul'un uluslararası ticarete etkilerini değerlendirmiştir. Süveyş ve Panama kanallarını dikkate alarak değerlendirdiği Kanal İstanbul projesinde SWOT analizi yaparak 3 önemli sonuca ulaşmıştır. Bu sonuçlar ise, Kanal İstanbul ile birlikte gelirlerin artacağı, projenin mesafeyi kısaltmadığına ve Montrö Boğazlar Sözleşmesinden kaynaklı anlaşmazlıklar olarak öne çıkmıştır. Durak (2020), İstanbul boğazına alternatif olarak düşünülen proje olan Kanal İstanbul'un gemi geçişleri için gerekliliğini, bir simülasyon modeli oluşturarak analiz gerçekleştirmiştir. Arena simülasyon programı aracılığıyla gerçekleştirilen bu analizle gemi trafik yoğunluğu simüle edilerek, yorumlanmıştır. Özdemir vd. (2017), çalışmalarında İstanbul Boğazı'ndan geçen deniz araçlarının bölge hava kalitesine etkisinin belirlenmesi ve Kanal İstanbul projesinden sonra hava kalitesinde oluşacak değişim ortaya konulmuştur.

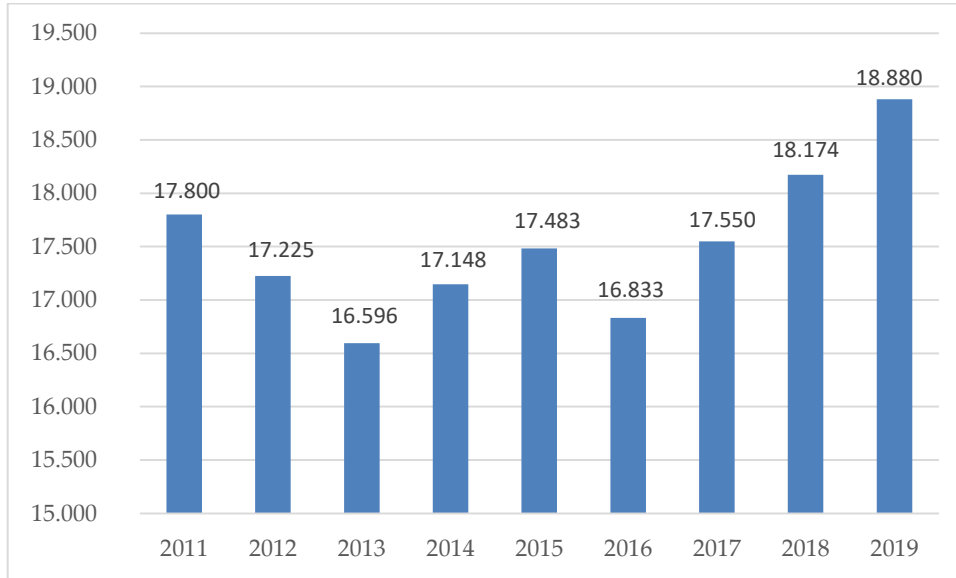
SÜVEYŞ KANALI

Süveyş kanalının inşaatına 1854 yılında başlanmış, kanal inşaatı ise 1869 yılında tamamlanarak kanal kullanıma açılmıştır. Sina Yarımadası'nın batısında bulunan bu Kanal, 193,3 kilometre uzunluğunda ve en dar noktası 313 metre genişliğindedir. Bu Kanal, Afrika çevresinde dolaşmayı ortadan kaldırarak Asya ile Avrupa arasında mesafe avantajı yaratarak deniz taşımacılığı yapılmasını sağlamaktadır. Sağladığı avantaj neticesinde dünyanın en önemli su yolları arasında yer almaktadır. Dünyanın en yoğun kullanılan nakliye yollarından biridir.

Gemilerin ödediği geçiş ücretleri Mısır hükümeti için önemli bir gelir kaynağı oluşturmaktadır (Süveyş Kanal Resmi İnternet Sitesi, 2021).

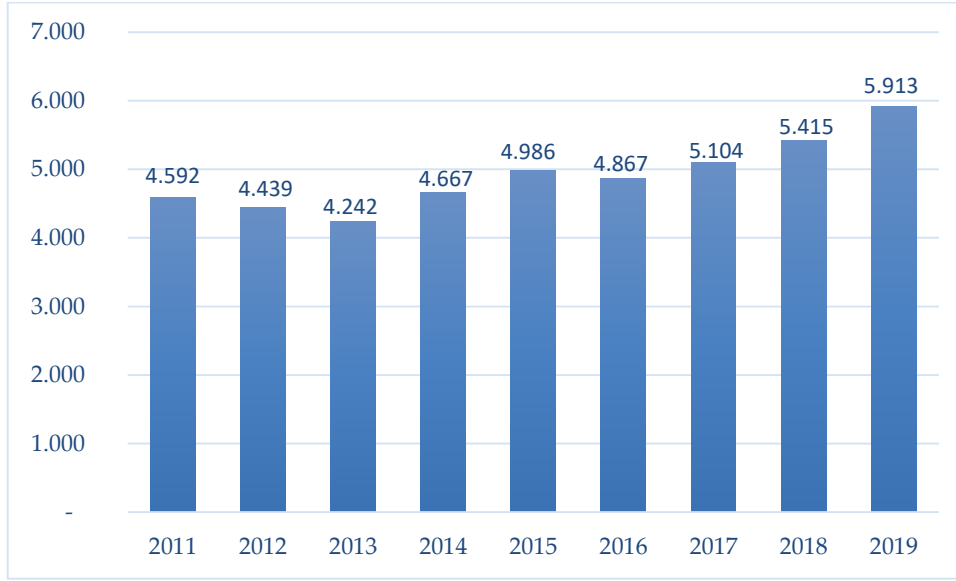
Süveyş Kanalının açılması sonrası ülkelerin düşük maliyet ile üretimlerini gerçekleştirmek için Çin ve çevresindeki bölgeleri tercih etmeleri deniz ticaretinde bu kanalın önemi daha çok artmıştır. Bu bölgelerde üretilen ürünlerin Süveyş Kanalı sayesinde Avrupa ve Kuzey Amerika sahillerine ulaşacak olması kanalı hayati bir güzergâh haline getirmiştir. Süveyş Kanalı aynı zamanda dünya petrol rezervlerinin %47,3'üne doğalgaz rezervlerinin % 42,8'ine sahip Ortadoğu bölgesinin geçiş noktasında yer almaktadır. Ayrıca 2009 yılı istatistiklerine göre dünya deniz ticaretinin % 8'ide bu kanal üzerinden gerçekleşmektedir. Kanal 2015 yılında genişletme çalışmaları yapılarak çift yönlü geliş gidişe açılmıştır. Böylece Ümit Burnu'nu dolaşmadan daha rahat bir şekilde Süveyş Kanalı geçilerek yapılan uluslararası ticaret, ülkelere zaman ve maliyet açısından büyük bir kazanç sağlamaya devam etmektedir (Şahin, 2017, s. 41).

Grafik 1. Süveyş Kanalı Yıllara Göre Geçiş Yapan Gemi Sayısı (Kaynak: <https://www.suezcanal.gov.eg>)



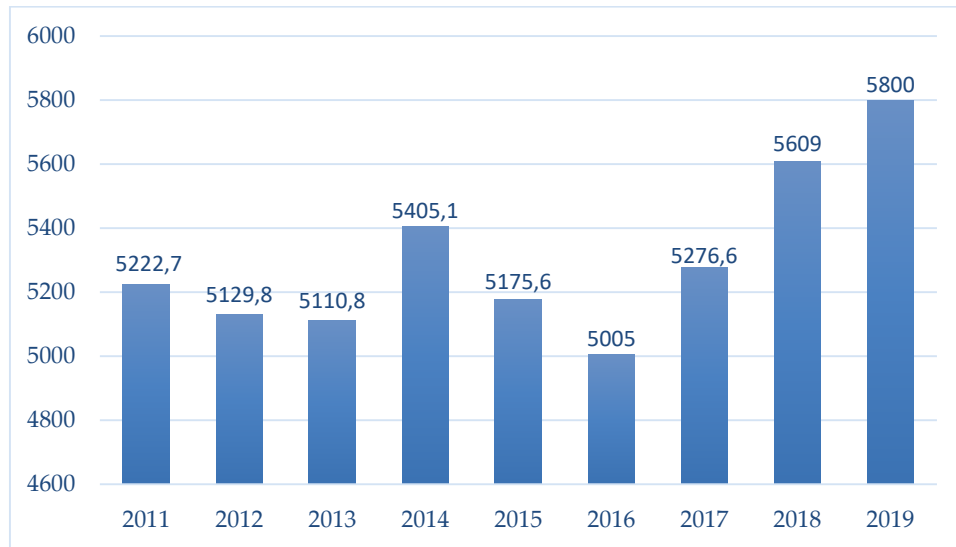
Grafik 1' göre kanaldan geçiş yapan gemi sayıları yıllara göre 2011 yılından 2013 yılına kadar 17800'den 16596'ya gerilemiştir. Daha sonra 2015'e kadar 17483'e kadar yükselmiştir. 2016 yılında tekrar keskin bir düşüş ile 16633'e gerilemiş ve daha sonraki yıllarda düzenli olarak belirgin bir artış gösterdiği görülmektedir. 2011-2019 yılları karşılaştırıldığında kanaldan geçiş yapan gemi sayısında %5,7'lik bir artış olduğu görülmektedir. Bazı yıllarda küresel krizlerden ve olaylardan kaynaklı düşüşler görülse de genel anlamda gemi sayısı artış göstermektedir.

Grafik 2. Süveyş Kanalı Yıllara Göre Kanaldan Geçiş Yapan Tehlikeli Madde Taşıyan Gemi Sayısı (Kaynak: <https://www.suezcanal.gov.eg>)



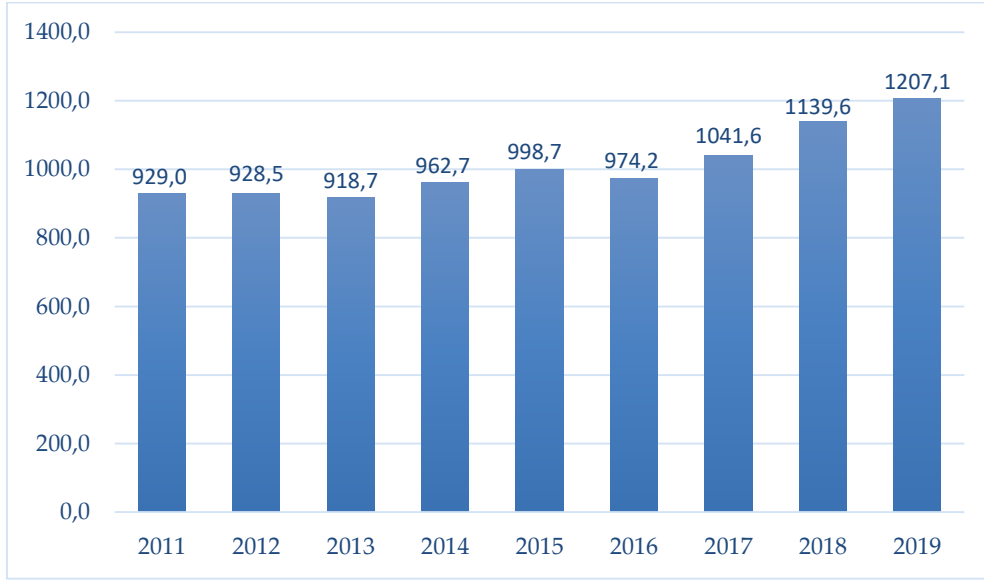
Grafik 2'ye göre kanaldan geçiş yapan tehlikeli madde taşıyan gemi sayıları yıllara göre 2011 yılından 2013 yılına kadar 4592'den 4242'ye gerilemiş, bundan sonraki yıllarda ise düzenli olarak bir artış gösterdiği görülmektedir. 2011-2019 yıllarına baktığımızda ise kanaldan geçiş yapan tehlikeli madde taşıyan gemilerin sayısında %22,3'lük bir artış olduğu görülmektedir. Grafik 1 ile benzer bir durum Grafik 2'de de görülmektedir. Fakat özellikle Grafik 1'deki 2013 ve 2016 yıllarındaki azalış miktarı Grafik 2'de daha az görülmektedir.

Grafik 3. Süveyş Kanalı Yıllara Göre Toplam Gelir (Milyon USD) (Kaynak: <https://www.suezcanal.gov.eg>)



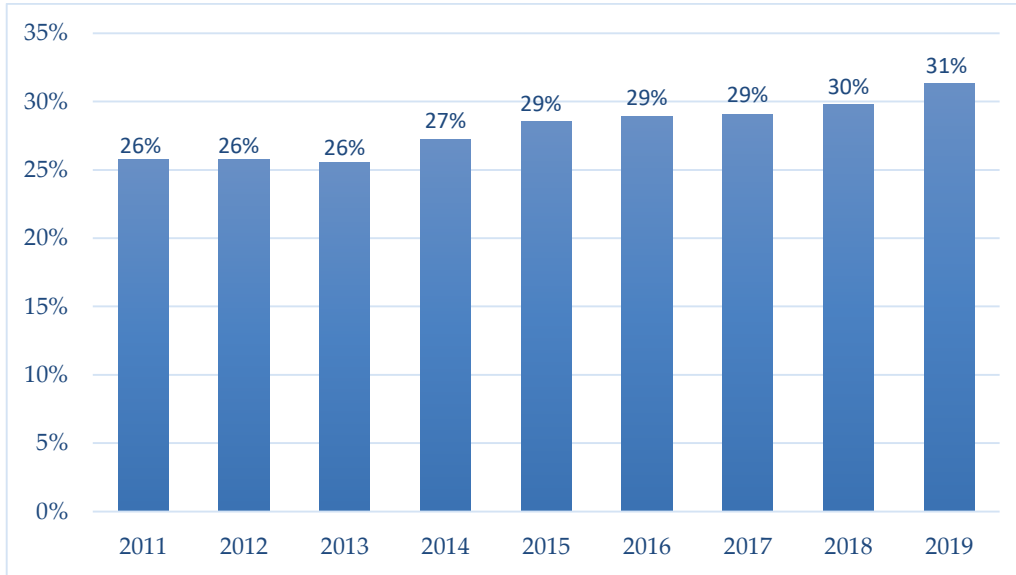
Grafik 3'e göre kanalın geliri 2011-2016 yılları arasında 2014 yılı hariç her yıl düşüş göstermiştir. Ancak 2016 yılından sonra her yıl düzenli olarak artış gösterdiği görülmektedir. 2016-2019 yılları karşılaştırıldığında kanal gelirlerinde %13,7 lik bir artış görülmektedir. Süveyş kanalı gelirlerinin geçen gemi sayısı ile doğru orantılı olarak değişiklik gösterdiği görülmektedir.

Grafik 4. Süveyş Kanalı Yıllara Göre Taşınan Yük Miktarı (Milyon Ton) (Kaynak: <https://www.suezcanal.gov.eg>)



Grafik 4'e göre kanal üzerinden taşınan yük miktarı 2011 yılında 929 Milyon Ton iken 2019 yılında 1 Milyar 207 Milyon Ton'a ulaşarak %23'lük bir artış gösterdiği görülmektedir. Taşınan yük miktarı düzenli olarak artış eğilimindedir.

Grafik 5. Tehlikeli Madde Gemilerinin Toplam Geçiş Yapan Gemi Sayısı İçerisindeki Oranı (Kaynak: <https://www.suezcanal.gov.eg>)



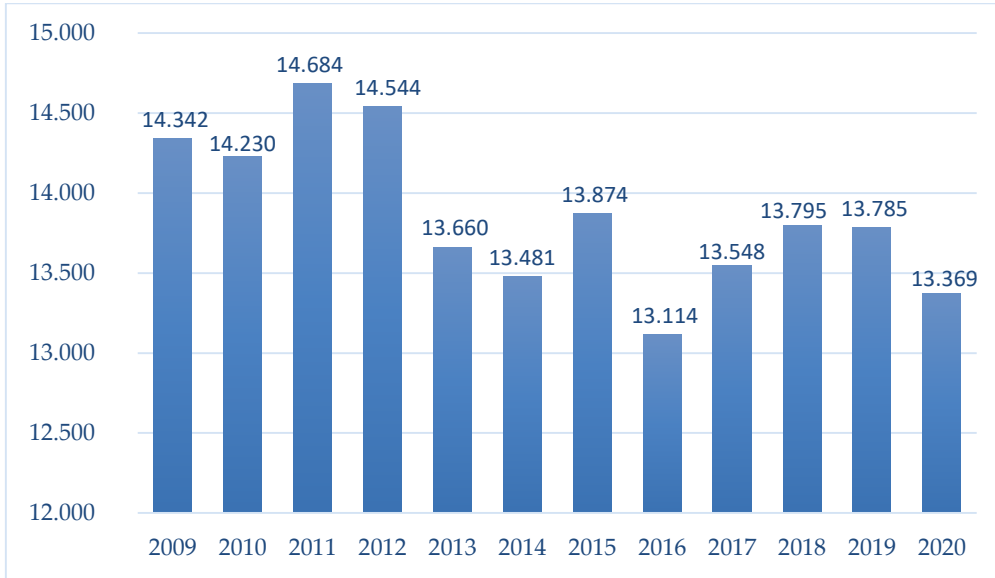
Grafik 5'e göre kanaldan geçiş yapan gemilerin içerisinde tehlikeli madde taşıyan gemilerin oranı 2011 yılında %26 iken her yıl anlamlı bir şekilde artış göstererek 2019 yılında %31'e ulaşmıştır. Bu rakama göre kanaldan geçen neredeyse her 3 gemiden 1'inin tehlikeli madde taşıdığını söylemek mümkündür. Tehlikeli madde taşınmasının toplam yük içerisindeki payının her geçen yıl düzenli olarak arttığı çok net görülmektedir.

PANAMA KANALI

Panama Kanalı, Orta Amerika'da bulunmakta ve Büyük Okyanus ile Atlas Okyanusu'nu birleştirmektedir. 1914 yılında hizmete açılan kanalın açılması fikri 16. yüzyıla dayanmaktadır. Panama kanalı açılırken siyasi olarak krizler yaşanmıştır. Panama Kanalı'nın açıldığı bölge esasında Kolombiya Devleti'ne ait olmasına rağmen Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere aralarında anlaşarak kanal çalışmalarını İngiltere'ye devretmiştir. Kolombiya ise kanalın açılması işini Süveyş Kanalı'nı açan şirkete verme taraftarı olmuştur. Kolombiya kanal çalışmalarında Amerika Birleşik Devletleri'ni istememiştir. Amerika Birleşik Devletleri'nin kanal inşaatını üstlenmesi kabul edilmemiştir. Bu hadiselerden sonra Kolombiya'da ayaklanmalar ve iç karışıklık meydana gelmiştir. Bu ayaklanma sonucunda çok kısa bir süre içerisinde Panama Devleti kurulmuştur. Amerika Birleşik Devletleri yeni kurulan bu Panama Devletini çok kısa bir süre içerisinde resmi olarak tanımıştır. Bunun devamında ise Amerika Birleşik Devletleri ile Panama Devleti arasında kanalın inşası hususunda anlaşma sağlanmıştır. 1914 yılında kanalın inşası tamamlanmıştır. (Çınar, 2018, s.45)

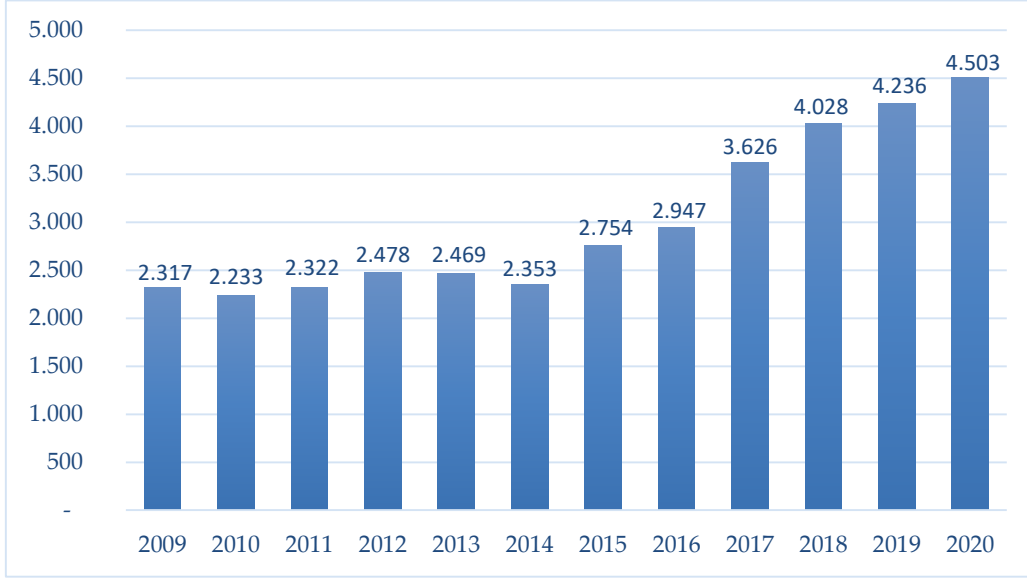
Panama Kanalı, gemilere 7300 mil mesafe avantajı sağlamasıyla, taşıma maliyetlerini ciddi oranda azaltan dünya üzerindeki önemli yapay su kanallarından birisidir (Şahin, 2017, s. 44). Panama Kanalı, Orta Amerika'nın en güney ülkesi olan Panama topraklarında yer alır. Atlas Okyanusu ile Büyük Okyanus'u birbirine bağlayan su kanalıdır. 1881 yılında başlanan Panama kanalı inşası 1914 yılında hizmete açılmıştır. Panama Kanalı, Atlantik ve Pasifik Okyanusları arasında yaklaşık 80 kilometre uzunluğundadır (pancanal.com, 2021).

Grafik 6. Panama Kanalı Yıllara Göre Geçiş Yapan Gemi Sayısı (Kaynak: <https://pancanal.com>)



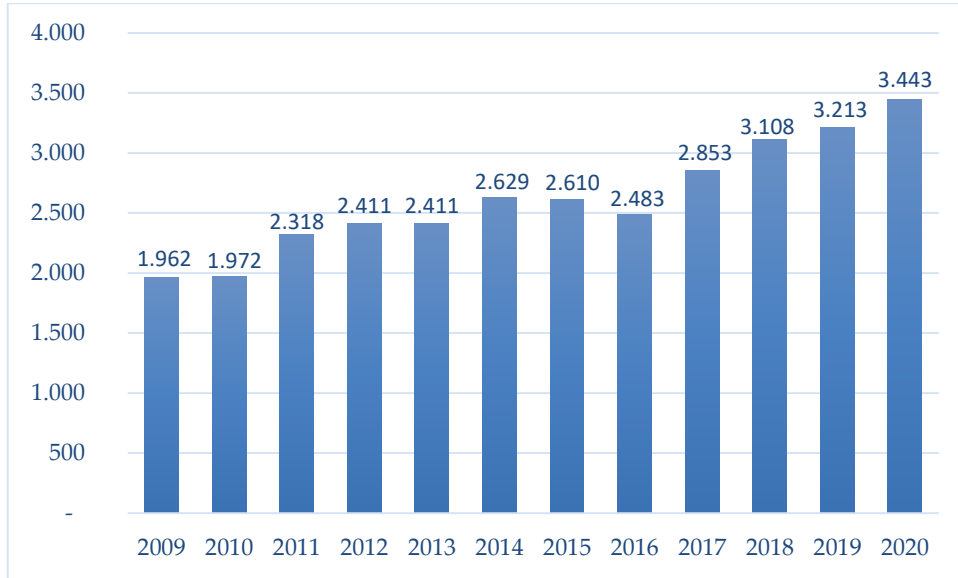
Grafik 6'da ise kanaldan geçiş yapan gemi sayısının 2011 yılında 14342 iken 2020 yılında 13369'a gerilediği ve %6,7'lik bir düşüş olduğu görülmüştür. Panama kanalındaki durum Süveyş kanalına göre biraz daha farklılık göstermektedir. Geçen gemi sayısının bazı dönemler keskin olmakla birlikte her geçen yıl azaldığı görülmektedir.

Grafik 7: Panama Kanalı Yıllara Göre Kanaldan Geçiş Yapan Tehlikeli Madde Taşıyan Gemi Sayısı (Kaynak: <https://pancanal.com>)



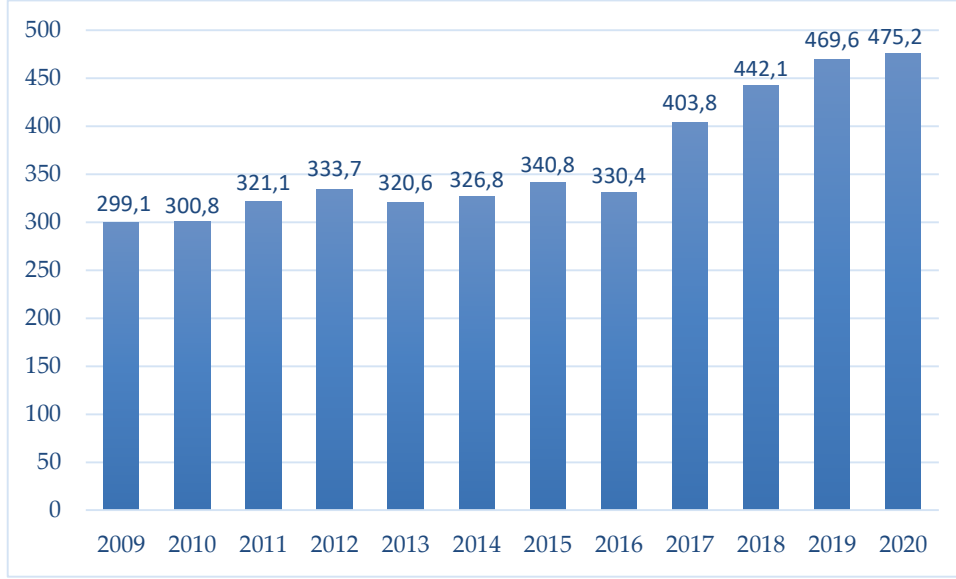
Grafik 7'ye göre kanaldan geçiş yapan tehlikeli madde taşıyan gemi sayısı 2009 yılında 2317 iken 2020 yılında 4503 olarak gerçekleşmiş ve %48,5'luk bir artış yaşandığı görülmüştür. Buradaki veri Grafik 6'nın aksine her geçen yıl artış göstermiştir. Bu durum bize toplam geçiş yapan gemi azalsa bile tehlikeli madde taşımacılığı gerçekleştiren gemilerin düzenli olarak arttığını göstermektedir.

Grafik 8. Panama Kanalı Yıllara Göre Toplam Gelir (Milyon USD) (Kaynak: <https://pancanal.com>)



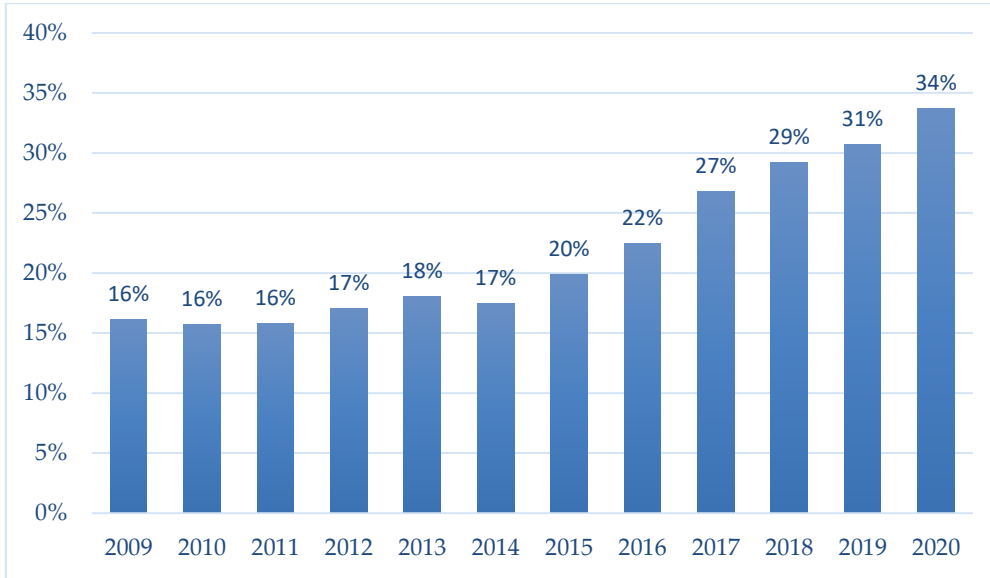
Grafik 8'deki verilere göre gelirler toplamı 2009 yılında 1,9 Milyar USD iken 2020 yılında 3,4 Milyar USD olarak gerçekleşmiş ve %43'lük bir artış görülmüştür. Gemi sayılarının azalmasına rağmen gelirlerin artık gösterdiği görülmektedir. Bu durumda kanallarda gemi sayılarından daha büyük önem arz etmektedir.

Grafik 9. Panama Kanalı Yıllara Göre Taşınan Yük Miktarı (Milyon Ton) (Kaynak: <https://pancanal.com>)



Grafik 9'daki verilere göre kanal üzerinden taşınan yük miktarı 2009 yılında 299,1 Milyon Ton iken 2020 yılında 475,2 Milyon Ton olarak gerçekleşmiş ve %37'lik bir artış gösterdiği görülmektedir. Gemi geçişleri azalırken taşınan yük miktarı artış göstermiştir. Grafik 9 gemilerin her geçen yıl büyüdüğünü gösteren net bir gösterge olmuştur.

Grafik 10. Tehlikeli Madde Gemilerinin Toplam Geçiş Yapan Gemi Sayısı İçerisindeki Oranı (Kaynak: <https://pancanal.com>)



Grafik 10'daki verilere göre kanaldan geçiş yapan gemilerin içerisinde tehlikeli madde taşıyan gemilerin oranı 2009 yılında %16 iken neredeyse her yıl anlamlı bir şekilde artış göstererek 2020 yılında %34'e ulaşmıştır. Bu rakama göre kanaldan geçen neredeyse her 3 gemiden 1'inin tehlikeli madde taşıdığını söylemek mümkündür. Bu kanalda tehlikeli madde taşıma oranı ciddi

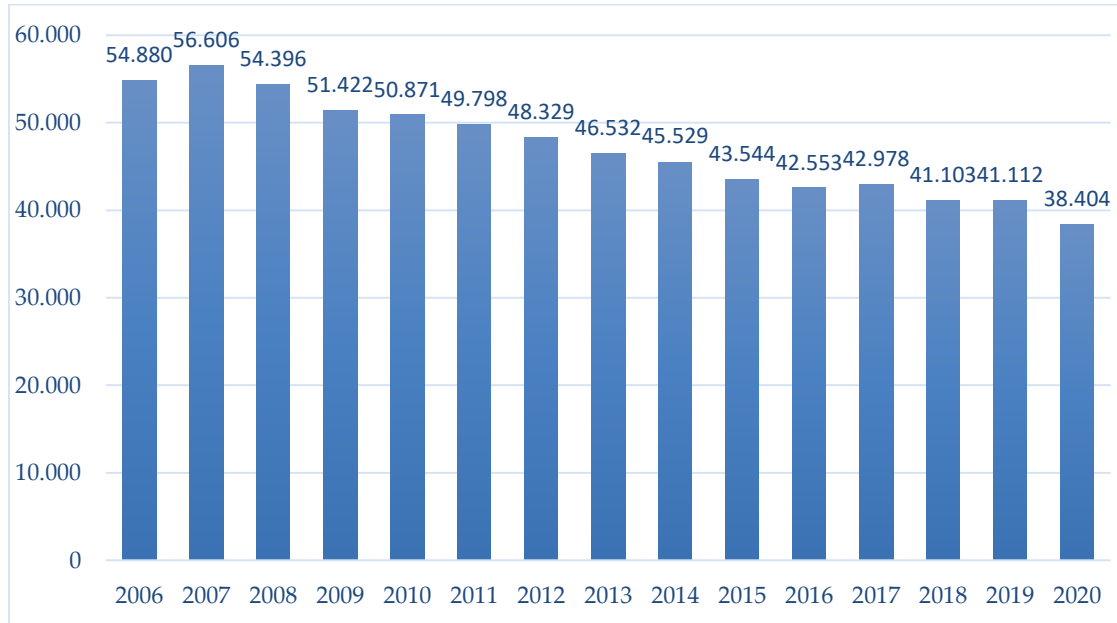
oranlara ulaşmıştır. Bu oran Panama Kanalının özellikle petrol, gaz vb. Enerji ürünlerinde dünya için önemli bir koridor olduğunu göstermektedir.

İSTANBUL BOĞAZI VE KANAL İSTANBUL PROJESİ

Karadeniz'i Akdeniz'e bağlayan tek geçiş olmasından dolayı İstanbul Boğazı, uluslararası geçişlerde büyük öneme sahiptir. Kanal İstanbul Projesi ise İstanbul Boğazı'na alternatif olarak yapılması planlanan yapay bir suyoludur. Projenin amacı, İstanbul Boğazı'ndaki yoğun gemi geçişlerini hafifleterek bölgeyi daha güvenli bir hale getirmek, deniz kazalarını azaltmak, geçişlerden elde edilen geliri artırmak ve deniz ticaretine pozitif anlamda katkı sağlamaktadır. (Kiriş, 2020, s. 97).

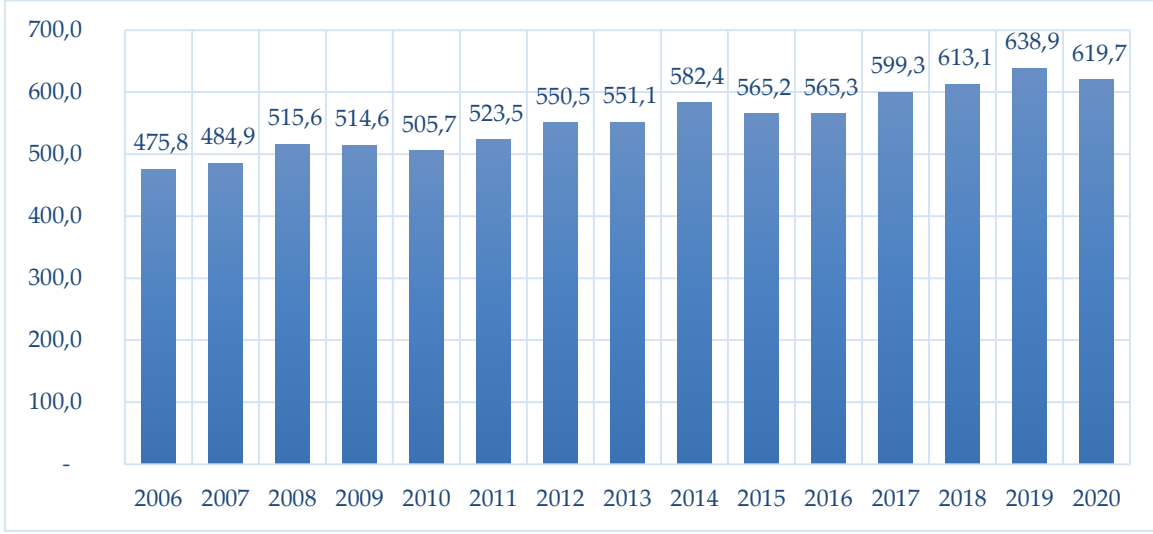
Kanal İstanbul, İstanbul'un Avrupa yakasında Karadeniz'den Marmara Denizi'ne uzanması planlanan bir su yolu projesidir. 2011 yılında duyurulan Kanal İstanbul Projesi ile ilgili ana amaç, İstanbul boğazına alternatif oluşturarak mevcut gemi trafiğini azaltmaktır. İstanbul Boğazı'nın yanı sıra oluşturulacak bir kanal ile Karadeniz'den Marmara Denizi'ne geçişinin hızlı ve emniyetli olarak sağlanması gerçekleştirilecektir. İstanbul Boğazı'ndaki yoğun gemi geçişlerinden oluşan ciddi sorunların çözülmesi ve İstanbul Boğazının tehlikeli madde taşıyan gemilere kapatılması planlanmaktadır.

Grafik 11. İstanbul Boğazı Yıllara Göre Geçiş Yapan Gemi Sayısı (Kaynak: denizcilikistatistikleri.uab.gov.tr)



Grafik 11 incelediğinde yıllara göre geçiş yapan gemi sayısının her geçen yıl azaldığı görülmektedir. Verinin başlangıç yılı olan 2006 yılında 54.880 olan gemi adedi son yıllarda ortalama 41 bin seviyelerine kadar gerilemiştir. Süveyş ve Panama kanalıyla doğru orantılı bir azalış İstanbul Boğazı'nda da görülmektedir.

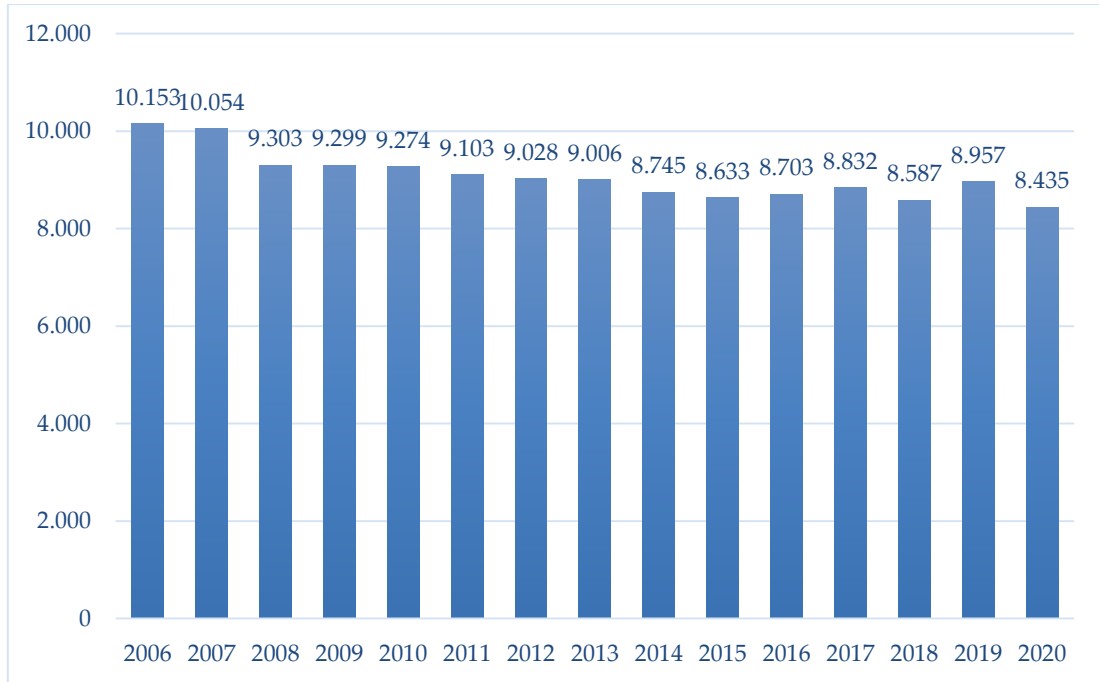
Grafik 12. İstanbul Boğazından Yıllara Göre Taşınan Yük Miktarı (Milyon Ton) (Kaynak: denizcilikistatistikleri.uab.gov.tr)



Grafik 12 incelediğinde yıllara göre boğazdan geçen yük miktarı artış göstermektedir. Grafikteki verinin başlangıç yılı olan 2006 yılında 475 milyon ton seviyelerinde olan taşınan yük 2019 yılında 638 milyon seviyesine kadar yükselmiştir. Boğazdan geçen gemi sayısında düşüş görülse de boğazdan geçen yük miktarı artış göstermektedir. Süveyş ve Panama kanalındaki benzer tablo yük miktarında da geçerli olmaktadır. Taşınan yük miktarı burada da gemi sayısının azalmasına rağmen artışı düzenli olarak devam etmektedir. 2020 yılı bir azalış görülsede burada pandeminin ciddi bir etkisi bulunmaktadır.

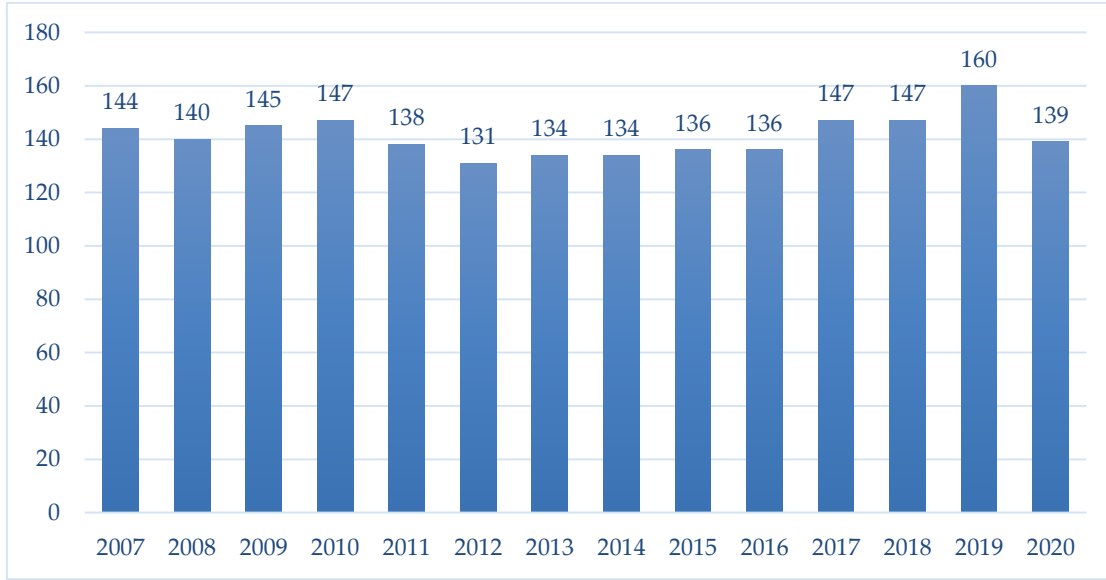
597

Grafik 13. İstanbul Boğazı Yıllara Göre Kanaldan Geçiş Yapan Tehlikeli Madde Taşıyan Gemi Sayısı (Kaynak: kiyemniyeti.gov.tr)



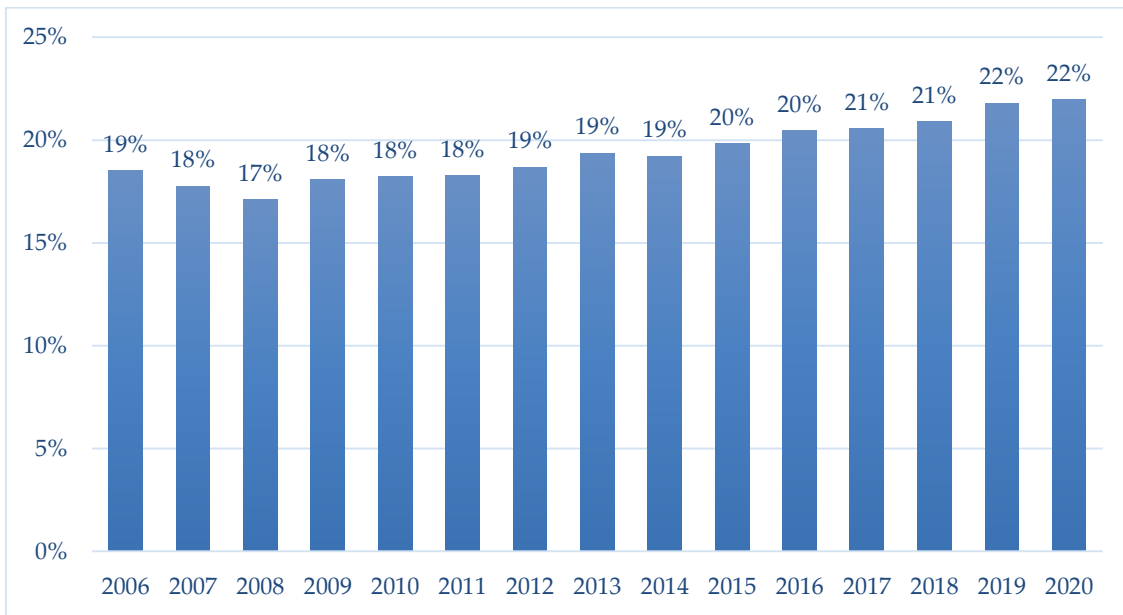
Grafik 13 incelediğinde yıllara göre geçiş yapan tehlikeli madde taşıyan gemi sayısı 2006 yılında 10.153 adet iken 2019 yılında bu sayının 8.957 adete kadar gerilediği görülmektedir. Tehlikeli madde taşıyan gemilerde azalmış görünsede gemilerin miktar olarak taşıdıkları kapasite daha önemlidir.

Grafik 14. Yıllara Göre İstanbul Boğazından Taşınan Tehlikeli Yük Miktarı (Milyon Ton) (Kaynak: kiyemniyeti.gov.tr)



Grafik 14 incelediğinde İstanbul Boğazından geçen tehlikeli yük miktarı 2006 yılında 144 milyon ton iken 2019 yılında 160 milyon tona yükselmiştir. Tehlikeli madde taşıyan gemi sayısı azalsa da taşınan yük miktarı artış göstermektedir. Pandemi dönemi hariç burada da artış her geçen yıl düzenli olarak devam etmekte görülmektedir.

Grafik 15. Yıllara Göre İstanbul Boğazı'ndan Geçiş Yapan Tehlikeli Madde Gemilerinin Toplam Gemiler İçerisindeki Oranı (Kaynak: kiyemniyeti.gov.tr)



Grafik 15'teki istatistiklere göre boğazdan geçiş yapan gemilerin içerisinde tehlikeli madde taşıyan gemilerin oranı 2006 yılında %19 iken neredeyse her yıl anlamlı bir şekilde artış göstererek 2020 yılında %22'ye ulaşmıştır. İstanbul Boğazının'da enerji vb. kaynaklı tehlikeli yük taşımacılığında önemli bir koridor olduğu görülmektedir. İstanbul Boğazı'ndan geçiş yapan tehlikeli madde gemilerinin toplam gemiler içerisindeki payı yüksek oranlardadır.

SÜVEYŞ VE PANAMA KANALI ÇERÇEVESİNDE KANAL İSTANBUL'UN LOJİSTİK AÇISINDAN ELE ALINMASI

Bu çalışmada Süveyş Kanalı, Panama Kanalı ve Kanal İstanbul ile ilgili bilgi verilmesi hedeflendiğinden dolayı ilk olarak bu kanallar anlatılmıştır. Kanal İstanbul ile ilgili yapılan çalışmalara kapsamlı bir literatür taraması yapılmıştır. Bu kapsamda yayınlanmış olan kitap, resmi veriler, makale, sektör raporları gibi kaynaklara ulaşılmış ve değerlendirilmiştir. Daha sonra tüm bu veriler ışığında Kanal İstanbulunun lojistik potansiyelini ele alabilmek için SWOT analizi tekniğine başvurulmuştur. Bu bağlamda SWOT analizi yapabilmek için Süveyş, Panama ve İstanbul Boğazı verilerden yararlanılmıştır. SWOT analizi; Strengths (Güçlü Yönler), Weaknesses (Zayıf Yönler), Opportunities (Fırsatlar) ve Threats (Tehditler)'in ortaya konulması açısından önemli bir yöntemdir. (Turgut vd., 2020, s.285).

Dünya ticaretinin büyük çoğunluğu denizyolu taşımacılığı ile gerçekleşmektedir. Bu taşımacılık faaliyetlerinin gerçekleşmesinde kullanılan denizyolu güzergâhlarının önemli bir bölümü de kanallar vasıtası ile sağlanmaktadır. Bu kanallardan bazıları doğal olarak ortaya çıkmış kanallar iken bazıları ise sonradan inşa edilen yapay su kanallarıdır. Yapay su kanalları genel olarak mesafeden ve zamandan tasarruf etme ve lojistik maliyetleri düşürmek amacıyla inşa edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda inşa edilen yapay su kanalları dünya ticaretine önemli katkı sağlamaktadır. Gerek nakliye maliyetlerini düşürmek gerek tedarik sürelerini kısaltmak gerekse enerji verimliliği sağlamak açısından büyük önem arz etmektedir. Panama ve Süveyş kanalları bu yapay kanallar arasında en aktif kullanılanlardır. Bu kanalların ortak özelliği mesafeyi kısaltması iken Kanal İstanbul ise mesafe kısaltma odaklı değil, geçiş öncesi bekleme sürelerinin kısaltılması ve tehlikeli madde taşıyan gemilerin güvenli boğaz geçişi odaklı bir su yolu projesidir.

Denizyolu taşımacılığı genel olarak büyük birim ve yüksek hacimli yüklerin taşınmasının tercih edildiği bir taşıma modudur. Büyük birimlerin tek bir seferde taşınabilmesi sebebi ile de maliyet açısından en ekonomik taşıma türlerinin başında gelmektedir. Özellikle uzun mesafelerde tercih edilen denizyolu taşımacılığı teslimat sürelerinin uzun olması açısından tedarik zincirinde gecikmelere, aksamalara sebebiyet verebilir. Bugünün ticari rekabet koşullarında ise teslimat sürelerinin önemi oldukça artmıştır. Bu yapay kanallar da denizyolu taşımacılığında tedarik sürelerinin azaltılmasında etkin bir rol oynamaktadır. Yapay kanallar tedarik zincirine olumlu katkılarının yanı sıra kanalı işleten devlet veya kurumlara çok ciddi miktarlarda gelir sağlayıp hizmet ihracatına önemli etki yapmaktadır. İncelenen yapay kanallara bakıldığında Süveyş Kanalı 2019 yılında 5,8 Milyar \$ gelir elde ederken, Panama Kanalı 2020 yılında 3,4 Milyar \$ gelir elde etmiştir. Türkiye ise sınırlarında bulunan mevcut boğaz geçişlerinden uluslararası anlaşmalardan dolayı 2020 yılında yaklaşık olarak 150 Milyon \$ gelir elde etmiştir (Kıyı Emniyeti Faaliyet Raporu, 2020).

Mevcut durumda gemiler İstanbul Boğazı'nı uluslararası sözleşmeler gereği cüzi ücretler ile kullanma hakkına sahiptirler. "1982 yılında Boğazlardan uğraksız geçiş yapan gemilerden alınan geçiş ücretleri Altın Frank'ın olması gereken değeri üzerine oturtulmuş ve 10 kat artırılmış, fakat gösterilen tepkiler nedeni ile uygulama geri çekilerek gemi geçişlerinden alınan ücretlerde %75,2 oranında indirimle gidilmiştir. Bu indirim ile, Türkiye Cumhuriyeti'nin Altın Frank kurunun sabitlenmesi ile 30 yılda kaybı 10 milyar doları aşmıştır." (Yaycı, 2013, s.162).

2016 yılında boğazlardan geçen gemilerin, ortalama 15 saatlik boğazlarda bekleme süresinin olduğu belirlenmiştir. Kanal İstanbul ile beklemeden kaynaklı oluşacak maliyetlerden bölge ülkelerine yaratacağı ek ticari değer, OECD çalışmasında % 4 ve yıllık 1,6 milyar USD'dir (Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığı ÇED Raporu, 2020, s. 264). Bu noktada Kanal İstanbul'un bekleme sürelerinden kaynaklı oluşan maliyetlere sağlayacağı pozitif katkılar stratejik önemini vurgulamaktadır.

Ülkemizde yer alan İstanbul ve Çanakkale Boğazlarının yanına üçüncü bir geçiş güzergahı olarak yapılması düşünülen Kanal İstanbul, yeni bir uluslararası su yolu oluşturacağından günde ortalama 100-120 arasında geminin geçiş yapacağı tahmin edilmektedir. Dünya'da ki diğer yapay kanallarla kıyaslandığında Panama Kanalından günde 40, Süveyş Kanalından 54 geminin geçtiği görülmektedir. Hedeflenen rakamlar gerçekleştirildiği takdirde diğer yapay kanallardan en az 2 kat fazla geçiş gerçekleşecektir. Bu gemi sayılarına ek olarak ülke ekonomilerine kattığı ekonomik kazançta bakıldığında ise yıllık ortalama Panama Kanalı için 3 milyar dolar, Süveyş Kanalı için 5 milyar dolar olduğu bilinmektedir. (Şahin, 2020, s.84).

Süveyş, Panama kanalları ve İstanbul Boğazı'ndan geçiş yapan gemilerin sayılarına bakıldığında, Süveyş kanalından geçiş yapan gemilerin sayısının yıllar içerisinde arttığı, Panama Kanalı ve İstanbul Boğazı'ndan geçiş yapan gemilerin sayısı ise yıllar içerisinde azaldığı görülmektedir. Bu durumun sebebi ise dünya ticaretinde kullanılan gemi boyutlarının büyümesi eğilimidir. Bu sebeple sadece geçiş yapan gemilerin sayılarına bakılarak yorum yapılması tek başına yeterli ve anlamlı olmayacaktır. Geçiş yapan gemi sayılarındaki tablonun aksine, bu kanallardan taşınan toplam yük miktarının ele alınması daha anlamlı olacaktır. Çünkü kanal geçişlerinde uygulanan geçiş ücretleri gemi sayısına göre değil, taşınan yük miktarlarına ve taşınan yük cinslerine bağlı olarak tarifelenmektedir. Geçiş yapan gemilerin azalması dünya ticaretinde denizyolunun azaldığı anlamına gelmemektedir. Bu istatistik gemilerin tonajlarının büyüdüğünü net olarak göstermektedir (Ece, 2006).

Panama, Süveyş Kanalları ve İstanbul Boğazı üzerinden taşınan yük miktarlarının hepsinde anlamlı bir artış gözlemlenmektedir. Bu artış aynı zamanda Panama ve Süveyş Kanallarından elde edilen gelirlere de yansımış ve yıllar içerisinde bu iki kanalın da gelirlerini anlamlı ölçüde artırdığı gözlemlenmiştir. Bu iki kanalın gelirlerini artırmasına karşın İstanbul Boğazı'ndan elde edilen gelirler ise yok denecek kadar azdır. Süveyş, Panama Kanalları ve İstanbul Boğazı'ndan toplam geçiş yapan gemilerin içerisinde tehlikeli madde taşıyan gemilerin payının her yıl arttığı görülmektedir. Dünya ticareti içerisinde tehlikeli yüklerin oranının artması, kanal geçişlerindeki risk faktörleri açısından büyük önem arz etmektedir.

Süveyş ve Panama kanalları gelirleri ile Türkiye'nin boğaz geçiş gelirleri karşılaştırıldığında diğer iki kanala göre Türkiye'nin gelirlerinin yok denecek kadar az olduğu görülmektedir. Bu durum da ülke ekonomisi açısından oldukça önemli bir gelirden mahrum kalındığını

göstermektedir. Kanal İstanbul'un faaliyete başlaması ile Türkiye de bu gelirlerini ciddi ölçüde artırmayı hedeflemektedir ancak bu hedefin gerçekleşebilmesi için bir takım dezavantajlı durumlar da bulunmaktadır. Bu durum Kanal İstanbul'un zayıf yönlerini oluşturmaktadır:

- Yapılması planlanan kanal projesinin diğer kanallara (Panama ve Süveyş) göre mesafe konusunda bir avantaj sağlamaması.
- Mevcuttaki boğaz geçişlerinin uluslararası anlaşmalar ile sabitlenerek cüzi bir ücret karşılığı olması.
- Yapılması planlanan kanala olan talebin hangi düzeyde olacağını belirlenmesindeki zorluklar.

Bu dezavantajlara sahip olmasına rağmen bu olumsuzlukları ortadan kaldıracak, avantaja çevrilebilecek bir takım önemli hususlar da bulunmaktadır. Bu hususlar ise Kanal İstanbul'un güçlü yönlerini ortaya koymaktadır:

- Boğazdan geçiş yapan gemilerin ortalama bekleme süreleri yaklaşık 15 saati bulmaktadır. Kanal İstanbul projesi ile bu sürenin azalacağı öngörülmektedir.
- Tanker gibi tehlikeli yük taşıyan gemilerde bekleme süreleri ortalama 35 saati bulmaktadır. Beklemenin oluşturduğu maliyetin yanında tehlikeli maddeninde oluşturabileceği riskin açılacak olan kanal ile minimuma ineceği öngörülmektedir.
- Türkiye'nin geçişlerden elde edeceği gelirin mevcut boğaza göre büyük oranda artabilecek olmasının (kanalistanbul.gov.tr, 2020) Türkiye ekonomisine yansımalarının pozitif yönde olacağı varsayılmaktadır.
- Boğazlardan geçiş yapan gemi sayılarının azalmasına karşın taşınan yük miktarı ve tehlikeli madde taşıyan gemiler açısından daha büyük tonajlı olmaları tehlikeyi artırmaktadır. Mevcut boğazın bu yükü ve riski kaldırmada zorlanacak olması ama açılacak olan kanal ile bu riskin azaltacağı öngörülmektedir.
- Boğazlardaki yük gemileri harici oluşan şehir içi ulaşım vb. trafiğin kaza riskini artırmaktadır. Kanal projesiyle boğazdaki trafik azaltılacak ve riskler minimize edilecektir.

Kanal İstanbul Projesi ile beklenen fırsatlar ise şunlardır:

- Türkiye'nin lojistik merkez olabilmesi.
- Dünya ticaretinde stratejik önemini arttırması.
- Jeopolitik ve jeoekonomik fayda sağlaması.
- Lojistik faaliyetlerin kent merkezinden taşınması.

Kanal İstanbul Projesinin lojistik açısından sağladığı tehdit ve zayıf yönleri ise şunlardır:

- Ciddi maliyet oluşturduğu takdirde boğazdan geçen gemilerin bu güzergahı tercih etmemesi durumu olarak ön plana çıkmaktadır.
- Mesafe avantajı sağlamaması.
- Montrö Boğazlar Sözleşmesi kaynaklı uyuşmazlıklar ve anlaşmazlıklar oluşabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Kanalların dünya ticaretinde ciddi oranda rol oynadığı görülmektedir. Mesafeleri kısaltması, alternatif rotalar oluşturması, maliyet avantajı sağlaması gibi birtakım olumlu etkileri ticarete görülmektedir. Dünya ticaretine birçok katkısı bulunan kanalların içerisinde bulunduğu ülkelere de sağlamış olduğu katkılar oldukça fazladır. Dünya'daki yapay kanal örnekleri içerisinde buldukları ülkelerin stratejik olarak öneminin artmasına sebep olmaktadır. Türkiye gibi oldukça stratejik öneme sahip bir ülkenin de yapılacak olan kanal projesi ile öneminin daha çok artması beklenmektedir. Kanal İstanbul projesiyle birlikte ülkenin ticaret ve lojistik merkezi haline gelmesi hedeflenmektedir.

Çalışmamızda ele almış olduğumuz yapay kanallardan Süveyş ve Panama kanalı dünya ticaretinde en fazla kullanılan geçiş güzergâhlarının başında gelmektedir. Bu yapay kanallar uluslararası lojistiğin vazgeçilmezleri arasındadır. Bu noktada Türkiye'de yapılması planlanan Kanal İstanbul'un lojistik sektörü açısından birtakım avantaj ve dezavantajları içerisinde bulundurmaktadır. Kanal İstanbul'un en önemlisi avantajı Türkiye açısından önemli oranda gelir getirecek bir proje olmasıdır. Mevcut boğazlarından elde ettiği gelirin uluslararası anlaşmalardan dolayı çok düşük kaldığı görülmektedir. Dünya'daki diğer geçiş koridorlarına oranla gelirin çok düşük olması ülke ekonomisine ciddi kayıplar yaşatmaktadır. Kanal İstanbul projesi ile geçiş ücretlerinden elde edilecek gelir arttırılarak ülke ekonomisine kazandırılması hedeflenmektedir.

Son yıllarda boğazlardan ve kanallardan geçiş yapan gemi sayılarının düşmesi Kanal İstanbul projesi için dezavantajlı bir durum olarak gözükmektedir. İstanbul boğazındaki mevcut gemi trafiği ve karmaşıklık düşünüldüğünde gemi geçişleri esnasında oluşabilecek kaza riski oldukça fazladır. Ek olarak bu karmaşıklıktan ve yoğunluktan dolayı geçiş için bekleyen gemilerin oluşturdukları sıralar ve bekleme süreleri de ek maliyetler oluşturmaktadır. Bu projeye birlikte bu durumun önüne geçileceği düşünülmektedir. Diğer iki kanala kıyasla en önemli dezavantajının mesafe konusu olduğu görülmüştür. Diğer iki yapay kanal çok ciddi oranda denizyolu taşımacılığında mesafe azaltırken Kanal İstanbul'un denizyolu taşımacılığına mesafe konusunda bir avantaj oluşturmadığı görülmektedir.

Literatürde özellikle çok tartışılan Montrö Boğazlar sözleşmesi ile ilgili hukuki araştırmaların yer tuttuğu görülmektedir. Kanal İstanbul ile ilgili yapılan çalışmalarda özellikle projenin mühendislik boyutuyla ilgili çalışmalar ve sempozyumlar dikkat çekmiştir. Fakat bu projenin özellikle sosyal bilimlere ne tür katkılar sunacağı literatürde çok fazla yer almamaktadır. Özellikle boğazdan geçiş yapan gemilerin Kanal İstanbul'u neden tercih edecekleri veya tercih etmesini sağlayacak politikaların neler olacağıyla ilgili çalışma bulunmamakta ve böyle bir çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Çalışmamız sosyal bilimlerde yapılacak olan Kanal İstanbul çalışmalarının teşvikinin sağlanması ve artışı için önem arz etmektedir.

Kanal İstanbul projesi birçok bilim dalını ilgilendiren oldukça büyük bir projedir. Kanal İstanbul'un çevresel, sosyal, ticari hayata etkisinin geniş kapsamlı ele alınması gereklidir. Böyle büyük bir projenin uluslararası anlaşmalara, uluslararası ticarete ve uluslararası lojistiğe etkisi detaylı olarak ele alınmalıdır. Finansal durumu, maliyeti, finansman modeli analiz edilip,

tartışılmalıdır. İnşaat sürecinde doğal yapıya, İstanbul'un ekolojisine olacak olumlu ve olumsuz etkileri ortaya konulmalıdır. Simülasyon aracılığıyla geçiş planlamalarının belirlenmesi gereklidir.

KAYNAKÇA

- Akkaya, M. A. (2015). "Kanal İstanbul" projesi karadeniz kıyısındaki devletlerle olan ilişkilerimize etkisi ve Montrö Sözleşmesi. *Odü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(12), 242-262. <https://dergipark.org.tr/en/pub/odusobiad/issue/27574/290170>
- Akman, M. A. (2016). *Kanal İstanbul'un hidrolik modellemesi*. Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çalışkan, Y. (2018). Uluslararası Yatırım Hukuku bağlamında Kanal İstanbul Projesi. *Uluslararası Hukuk Perspektifinden Kanal İstanbul Sempozyumu*, 6 Mart 2018. İstanbul.
- Çınar, M. (2018). *Yapay su yollarının uluslararası hukuk bakımından incelenmesi ve Kanal İstanbul projesi*. Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Durak, M. (2020). *Kanal İstanbul projesinin gemi trafiği açısından simülasyon yöntemi ile gerekliliğinin analizi*. Yüksek lisans tezi, Yalova Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yalova.
- Ece, J. N. (2006). *İstanbul Boğazı'ndaki deniz kazaları*. <https://www.denizhaber.com/istanbul-bogazindaki-deniz-kazalari-makale,100095.html>
- Ece, J. N. (2011). Kanal İstanbul ve Montrö Sözleşmesi. *Middle Eastern Analysis/Ortadoğu Analiz*, 3(29).
- Kanal İstanbul Projesi Resmi Sitesi (2020, Temmuz 1). *Kanal İstanbul gemi geçiş potansiyeli*. <https://www.kanalistanbul.gov.tr/tr/hersey/gemilerin-kanal-istanbuldan-gecis-potansiyeli>
- Kiriş, T. (2020). *Kanal İstanbul Projesi'nin bölgesel deniz taşımacılığına etkisinin SWOT analizi ile incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Öğüt, S. (2014). Kanal İstanbul Projesi'nin uluslararası hukuk açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Hukuk ve Politika*, (38), 119-153. <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=64068>
- Özdemir, E., Tuygun, G. T., & Elbir, T. (2017). Kanal İstanbul Projesi sonrası deniz yolu trafiğinin kent atmosferinde neden olacağı hava kalitesinin belirlenmesi. *VII. Ulusal Hava Kirliliği Ve Kontrolü Sempozyumu*, 1-3 Kasım 2017. Antalya
- Panama Kanalı Resmi İnternet Sitesi. (2020, Aralık 21). *Yıllık kanal raporları*. <https://www.pancanal.com/eng/acp/asi-es-el-canal.html>
- Saydam, C. (2015). Kanal İstanbul'un Karadeniz'e olası etkileri. *Kent Akademisi*, 8(22), 44-52.
- Süveyş Kanalı Resmi İnternet Sitesi, (2021, Mart 15). *Süveyş kanalı tarihçesi*. <https://www.suezcanal.gov.eg/English/About/SuezCanal/Pages/CanalHistory.aspx>

- Şahin, A. (2017). *Kanal İstanbul projesi ve uluslararası ticarete etkisi*. İstanbul Gedik Üniversitesi, Yüksek lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, A. Y. (2020). *İstanbul'daki mega projeler açısından lojistik köyler: İstanbul ili yer önerisi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- T.C Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığı (2021, Eylül). *Gemi geçişleri*. Kıyı Emniyeti Genel Müdürlüğü. <https://denizcilikistatistikleri.uab.gov.tr/turk-bogazlari-gemi-gecis-istatistikleri>
- T.C Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığı (2021, Ocak). *2020 yılı sektör raporu*. Kıyı Emniyeti Genel Müdürlüğü. <https://www.kiyiemniyeti.gov.tr/raporlar>
- T.C. Ulaştırma Ve Altyapı Bakanlığı (2020, Kasım). *2020 nihai çed raporu*. Kanal İstanbul Projesi Altyapı Yatırımları Genel Müdürlüğü. <https://www.kanalistanbul.gov.tr/2020kanalistanbulnihaicedrapor>
- Turğut, M., Şahin, Z., & Şahin, A. Y. (2020). Zonguldak'ın lojistik potansiyeli ve mevcut durum analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, 2020 Special Issue*, 269-289.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2021). www.tuik.gov.tr.
- Yaycı, C. (2013). Montrö Sözleşmesi hükümleri çerçevesinde altın frank uygulamasına ilişkin tartışmaların değerlendirilmesi. *Bilge Strateji Dergisi*, 5(8), 149-167. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/43473>
- Yılmaz, H. K. E. (2020). Uluslararası hukuk perspektifinden kanallara kazandırılacak hukuki statüler: Kanal İstanbul örneği. *Dicle Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 25(42), 95-132. <https://dergipark.org.tr/en/pub/duhfd/issue/56117/771824>
- Zenginkuzucu, D. M., & Çintan, A. (2019). Montrö Boğazlar Sözleşmesi'nin statüsünün güncel gelişmeler ve Kanal İstanbul Projesi bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Hukuk ve Sosyal Bilim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 67-79. <https://dergipark.org.tr/en/pub/uhusbad/issue/51750/631407>



Yükseköğretim Kurumlarında Gerçekleştirilen Buluşlar

Inventions Made in Higher Education Institutions

Sema Aydın^{1*}

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Asst. Prof. Dr., Yıldız Technical University, Turkey

aydinsema@yahoo.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-1233-5508>

Makale geliş tarihi / First received : 21.03.2022

Makale kabul tarihi / Accepted : 02.06.2022

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadır:

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

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 21%

Atf bilgisi / Citation:

Aydın, S. (2022). Yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilen buluşlar. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 605-639.

ÖZ

Sınai Mülkiyet Kanunu ile yükseköğretim kurumlarında mevcut buluş potansiyelinin ortaya çıkarılması ve ekonomiye kazandırılması için bilimsel araştırma ve çalışmalar sonucu ortaya çıkan buluşlar üzerinde yükseköğretim kurumuna hak sahipliği talebinde bulunma imkanı verilmiştir. Buluş potansiyeli en yüksek kurumlardan biri olan yükseköğretim kurumlarında hak sahipliği konusunun çözümü, buluş sahibi ve yükseköğretim kurumu açısından önemlidir. Mevcut buluşların patent sürecine dahil edilmesi ve ticarileştirilmesi ile ülke ekonomisi ve toplum yarar sağlar. Patent hakkının korunması, ülke içinde ekonomik büyümeyi beraberinde getirerek, teknoloji üretimi ile transferine uygun zemin hazırlar. Yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilen buluş üzerinde hak sahipliğinin belirlenmesi, başvuru ve bildirim yükümlülüğü, hak sahipliği kararına itiraz, hakkın devri ve buluştan elde edilecek gelirin paylaşımı Sınai Mülkiyet Kanunu ve Çalışan Buluşlarına, Yükseköğretim Kurumlarında Gerçekleştirilen Buluşlara ve Kamu Destekli Projelerde Ortaya Çıkan Buluşlara Dair Yönetmelik çerçevesinde incelenecektir. Yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilen buluşlar üzerinde, yükseköğretim kurumunun ne zaman hak sahipliği talebinde bulunabileceği, buluşun hangi koşullarda serbest sayılacağı önem taşımaktadır. Sınai Mülkiyet Kanunu m. 121/9'da; "öğretim elemanları ile stajyerlerin ve öğrencilerin diğer kamu kurumları veya özel kuruluşlarla belirli bir sözleşme kapsamında yapmış oldukları çalışmalar sonucunda ortaya çıkan buluşlar üzerindeki hak sahipliğinin belirlenmesinde, diğer kanunlardaki hükümler saklı kalmak kaydıyla sözleşme hükümleri"nin esas alınacağı belirtilmektedir. Dolayısıyla, yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilen buluşlarda sözü edilen sözleşme hükümlerinin hak sahipliğini nasıl etkileyeceği de irdelenecektir.

Anahtar kelimeler

Buluş, patent, sınai haklar, patent hakkı, çalışan buluşları

ABSTRACT

To reveal the potential of invention and bring them into the economy, through the Industrial Property Law, the higher education institution has been granted the opportunity to claim ownership over the inventions resulted from scientific research and studies. Resolving ownership in tertiary education institutions, which is one of the most potentially inventive, is important for both the inventor and the higher education institution. The country's economy and society can benefit from the commercialization and inclusion of existing inventions in the patent process. Preserving patent rights can bring economic growth within the country and provide a basis for the production and transfer of technology. The determination of ownership over inventions in higher education institutions, application and notification liability, objection to ownership decision, transfer of rights and sharing of income obtained from the invention will be analyzed within the framework of Industrial Property Law, and regulations on Employee Inventions, Inventions in Higher Education Institutions, and Inventions Emerged from Public Projects. It is important when the higher education institution can claim right ownership over the inventions made in higher education institutions and under which conditions the invention will be considered to be free. In Article 121/9 of the Industrial Property Law; It is stated that "without prejudice to the provisions of other laws, the provisions of the contract shall be taken as the basis in determining the right ownership of the inventions that are the result of the work of the instructors, interns and students with other public institutions or private institutions under a certain contract". Therefore, how the contract provisions mentioned in the inventions made in higher education institutions affect the entitlement will also be examined.

Keywords

3-5 anahtar kelime yazılmalıdır. Aralarına virgül konmalıdır

GİRİŞ

Buluş yapmak; yaratıcı bir çalışma, teknik alt yapı, ekipman ve maddi kaynak gerektiren uzun, zahmetli ve maliyetli bir süreçtir. Yükseköğretim kurumlarında bilimsel araştırma ve çalışmalar sonucunda buluş gerçekleştirilmesi mümkündür. Ancak, yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanlarının bilimsel araştırma ve yayın yapma konusunda sahip oldukları özgürlük çerçevesinde daha çok yaptıkları çalışmaların sonuçlarını yayınlama arzusunda oldukları, buluşun ticarileştirilmesi fikrinden uzak oldukları, patent sürecinin ekonomik yükünü üzerine almak istemedikleri bilinen gerçeklerdir (Uzunallı, 2015, s. 174). Patent alma sürecinin maliyetli oluşu, zaman ve emek gerektirmesi nedeniyle yükseköğretim kurumlarında buluş gerçekleşse bile patentleştirilemediği görülmektedir (Uzunallı, 2015, s. 174).

Etkin bir patent sistemi, yaratıcı yetenekleri buluş yapmaya teşvik eder ve elde edilen buluşların sanayiye uygulanması suretiyle de ekonomik kalkınmayı hızlandırır. 10 Ocak 2017 tarihli Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren Sınai Mülkiyet Kanunu’nun (SMK) 121. maddesi ile; yükseköğretim kurumlarındaki bilimsel çalışma ve araştırma neticesinde bir buluş ortaya çıktığında buluşçu, buluşu (patent başvurusu varsa başvurusu) yazılı şekilde gecikmeksizin yükseköğretim kurumuna bildirmekle yükümlüdür. İlgili düzenleme çerçevesinde yükseköğretim kurumlarına buluş üzerinde hak sahibi olma imkanı tanınmıştır. Sınai Mülkiyet Kanununun 191. maddesi ile yürürlükten kaldırılan 551 sayılı Patent Haklarının Korunması Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ("KHK") m. 41’de; üniversiteye bağlı fakülte ve yüksekokullarda bilimsel çalışmalar gerçekleştiren öğretim elemanlarının buluşları serbest buluş niteliğinde kabul edilmekte, buluşların ekonomik açıdan değerlendirilmesi, patent alıp almama konusu öğretim elemanlarının kararına bırakılmaktaydı (Ayrıntılı bilgi için bkz. Özden Merhaci, 2015, s. 419). Ancak, buluşu patente dönüştürme sürecinin uzun sürmesi, maliyetli olması, patentlerin ticarileştirilmesindeki güçlükler ve üniversite mensuplarının buluşlarını patente dönüştürememeleri nedeniyle Sınai Mülkiyet Kanunu ile farklı bir düzenleme yapılması ihtiyacı hissedilmiştir.

Sınai Mülkiyet Kanununun m. 121’de yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilen buluşlar için, “özel kanun hükümleri ve bu madde kapsamındaki düzenlemeler saklı kalmak kaydıyla çalışanların buluşlarına ilişkin hükümler”in uygulanacağı belirtilmektedir. Dolayısıyla sistematik olarak öncelikle SMK m. 121 hükümleri ve bu hükümlere ilişkin usul ve esasların düzenlendiği Çalışan Buluşlarına, Yükseköğretim Kurumlarında Gerçekleştirilen Buluşlara ve Kamu Destekli Projelerde Ortaya Çıkan Buluşlara Dair Yönetmelik hükümleri incelenecektir. Çalışan buluşları, Sınai Mülkiyet Kanunu m. 113 ile 120 arasında düzenlenmiştir. Ancak, yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilen buluşlar hakkında çalışan buluşlarına ilişkin Sınai Mülkiyet Kanunu m. 115, 116, 118 ve 119/4 hükümlerinin uygulanmayacağı belirtilmiştir. Dolayısıyla, çalışan buluşlarına ilişkin düzenlemelerin yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilen buluşlara hangi durumlarda uygulanacağı ya da uygulanamayacağı değerlendirilecektir.

I. KONUYA İLİŞKİN YASAL MEVZUAT

A. Anayasa

Hukukumuzda patent, fikri mülkiyet hukuku kapsamında düzenlenen bir konudur. Fikri mülkiyet; ekonomik değer taşıyan, insan zekasının ve yaratıcılığının sonucu ortaya çıkan, fikri düşünce ve ürünleri kapsayan bir konudur. Fikri mülkiyet; telif hakları olarak da bilinen, fikir

ve sanat eserleri üzerindeki haklar ya da “fikri haklar” ile marka, patent, faydalı model, tasarım gibi diğer fikri ürünleri düzenleyen “sınai haklar” olarak iki dala ayrılmaktadır.

Fikri mülkiyet haklarının; bilimsel, edebi, sınai ve sanatsal alanlara yönelik yaratıcı faaliyetlerden kaynaklanan haklar olarak tanımlanması olanaklıdır. Bilindiği gibi mülkiyet, kanunlarda öngörülen sınırlamalar çerçevesinde, hak sahibine mal üzerinde tasarruf etme, kullanma, malın semerelerinden yararlanma ve herkese karşı korunma talep etme yetkisi veren mutlak bir haktır. Mülkiyet taşınır mülkiyeti, taşınmaz mülkiyeti ve fikri mülkiyet olmak üzere üç türden oluşmaktadır. Fikri mülkiyete konu haklar; maddi varlığa sahip olmamak, cisimleştiği eşyadan ayrı olmak ve süreyle sınırlı olmak şeklindeki unsurlarıyla maddi mülkiyet haklarından ayrılmaktadır. Fikri ürünler, soyut bir niteliğe sahip olup, maddi bir varlığa sahip değildirler. Bu nedenle fikri ürünlerin eşya olarak kabul edilmeleri mümkün değildir (Ayrıntılı bilgi için bkz. II. Buluş Kavramı ve Hukuki Niteliği).

Geçmiş yıllarda, Anayasa Mahkemesi tarafından verilen iptal kararları da (13.05.2015 tarih ve 2015/49 E., 2015/46 K., 03.01.2008 tarih ve 2005/15 E., 2008/2 K.) sınai mülkiyet alanındaki düzenlemelerin tamamının bir kanunla düzenlenmesi gereğini ortaya çıkarmıştır. 551 sayılı KHK ile 556 sayılı KHK’nun bazı maddelerinin Anayasa Mahkemesi tarafından gayri maddi mallar kapsamında bulunan fikri ve sınai mülkiyet haklarının, Anayasanın ikinci kısmının “kişinin hakları ve ödevleri” başlıklı ikinci bölümünün 35. maddesinde yer alan mülkiyet haklarından olduğu, Anayasa’nın 91/1 hükmüne göre sıkıyönetim ve olağanüstü haller saklı kalmak üzere, Anayasanın birinci ve ikinci bölümünde yer alan temel haklar, kişi hakları ve ödevleri ve dördüncü bölümünde yer alan siyasi haklar ve ödevlerin KHK ile düzenlenemeyeceği gerekçesiyle iptal kararları verilmektedir (Ayrıca bkz. Ayoğlu, 2008, s. 23 vd). Bu sebeple, sınai haklara ilişkin düzenlemeler KHK yerine kanunla gerçekleştirilmiştir. Tüm bu ihtiyaçlar doğrultusunda kabul edilen Sınai Mülkiyet Kanunu ile patent hukuku alanında da yeni düzenlemeler yapılmıştır.

B. Sınai Mülkiyet Kanunu (SMK)

Sınai Mülkiyet Kanunu’nun gerekçesinde belirtildiği gibi; sınai haklar ve bu hakların korunması ülkelerin gelişmişlik göstergeleri arasında sayılmaktadır. Sınai haklar, sahibine fikri çabalarının sonucu olarak verilen bir teşvik ve ödüllendirme aracı olarak görülmektedir. Yaratıcılığın ve yeniliğin teşvik edilmesi yoluyla, toplumun da bu çalışmalardan fayda sağlaması amaçlanmaktadır. Sınai Mülkiyet Kanunu ile uluslararası anlaşmalara uyum amaçlanmış ve uluslararası anlaşmalar çerçevesinde özellikle marka, coğrafi işaret, tasarım, patent ve faydalı model hakkının da içinde yer aldığı sınai haklar alanında çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Özellikle, patent ve faydalı model verilme süreçlerinin basitleştirilmesi ve hızlandırılması amaçlanmış, hak sahipleri ile firmalar arasında hukuki uyuşmazlıklara neden olan incelemesiz patent sistemi kaldırılmış, verilen patentlere tescil sonrası itiraz edilebilmesi, faydalı model başvurularına araştırma raporu düzenlenmesi, üniversitelerdeki mevcut buluş potansiyelinin ortaya çıkarılması ve ekonomiye kazandırılması amacıyla üniversite mensuplarının hak sahipliğinin yükseköğretim kurumlarına verilmesi yönünde düzenlemelere gidilmiştir (Suluk, 2018 s. 98)

C. Sınai Mülkiyet Kanununun Uygulanmasına Dair Yönetmelik

Sınai Mülkiyet Kanunu’nun kabul edilmesinin hemen ardından, 24 Nisan 2017 tarih ve 30047 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan Sınai Mülkiyet Kanunu’nun Uygulanmasına Dair

Yönetmelik yürürlüğe girmiştir. Marka, coğrafi işaret, tasarım, patent, faydalı model ve geleneksel ürün adlarının korunması ile bu haklara ilişkin diğer işlemlerde uygulanacak usul ve esasların düzenlendiği bu Yönetmelik 140 maddeden ve beş kitaptan oluşmaktadır. İlk kitap marka, ikinci kitap coğrafi işaret ve geleneksel ürün adları, üçüncü kitap tasarım, dördüncü kitap patent ve faydalı model, beşinci kitap ortak hükümlere ayrılmıştır. Yönetmelik hükümleri Türk Patent ve Marka Kurumu tarafından yürütülmektedir. Sınai Mülkiyet Kanununun kabulü ile Türk Patent Enstitüsü'nün adı Türk Patent ve Marka Kurumu olarak değiştirilerek uzman kadro sayısı artırılmıştır.

Patent ve faydalı modele ilişkin hükümler yönetmeliğin 71 ve 123. maddeleri arasında düzenlenmiştir. Patent ve faydalı modelin düzenlendiği hükümler beş kısma ayrılmıştır. Birinci kısımda patent başvurusu, patentin verilmesi ve itiraz süreci, ikinci kısımda patent sürecine ilişkin işlemler, üçüncü kısımda lisans işlemleri, dördüncü kısımda çiftçi istisnası, beşinci kısımda ise faydalı model konuları düzenlenmiştir. Patent başvurusu için gerekli belgeler, başvurunun tamamlanması, başvuru formunda yer alması gereken ifadeler, başvuru formunun fiziksel özellikleri, buluşu yapanın başvuruda belirtilmesi, patent verme işlemleri, itirazlar, yıllık ücretler, bölünmüş başvuru, rüçhan hakkı, ek patent gibi konularda ilgili yönetmelik hükümleri incelenmelidir.

D. Çalışan Buluşlarına, Yükseköğretim Kurumlarında Gerçekleştirilen Buluşlara ve Kamu Destekli Projelerde Ortaya Çıkan Buluşlara Dair Yönetmelik (ÇBY)

29.09.2017 tarih ve 30915 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren Yönetmelik çalışan buluşlarına yönelik bedel tarifelerini ve taraflar arasında uyumsuzluk ortaya çıkması halinde izlenecek tahkim usulünü, kamu kurum ve kuruluşları tarafından desteklenen projelerde ve yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilen buluşlara yönelik usul ve esasları düzenlemektedir. Yönetmelik hükümleri sadece buluşlar için değil faydalı model için de uygulanacaktır (ÇBY m. 41). Sözü edilen Yönetmelik, özel ve kamu kesiminde çalışanlar, kamu kurum ve kuruluşlarında çalışanlar (özel hükümler saklı kalmak kaydıyla) kamu iktisadi teşebbüsleri ile bağlı ortaklıklarında ve iştiraklerinde çalışanların buluşlarını, yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilen buluşları ve kamu destekli projelerde ortaya çıkan buluşları kapsamaktadır (m. 2).

ÇBY m 4/b, Sınai Mülkiyet Kanunu m. 2/d'ye paralel olarak çalışan tanımını; "özel hukuk sözleşmesi veya benzeri bir hukuk ilişkisi gereğince başkasının hizmetinde olan ve bu hizmet ilişkisini işverenin gösterdiği belli bir işle ilgili olarak kişisel bir bağımlılık içinde ona karşı yerine getirmekle yükümlü olan kişiler ile kamu görevlileri" olarak açıklamıştır. ÇBY, 5. ve 28. maddeleri arasında çalışan buluşları düzenlenmiştir. Çalışma ilişkisini doğuran özel hukuk sözleşmesi hemen akla iş sözleşmelerini getirmektedir. Nitekim, İş Kanunu m. 2 uyarınca; "bir iş sözleşmesine dayanarak çalışan gerçek kişilere" işçi denir. Ancak, yönetmelikte işçi kavramının kullanılmadığı ve sadece iş sözleşmeleri kapsamındaki çalışmalardan söz edilmediği açıktır. Bilakis, çalışan kavramı kullanılarak, özel hukuk sözleşmesi veya benzeri bir hukuki ilişkiden söz edilmiştir. O halde, çalışan kavramı, işçiyi içine alan ancak onu aşan bir kavramdır. İş Kanunu m. 8 uyarınca iş sözleşmesi, iki taraflı bir hukuki ilişkidir ve bu ilişki kapsamında işçi bağımlı olarak iş görmeyi, işveren de karşılığında ücret ödemeyi üstlenir. İş sözleşmesi uyarınca, işverene bağımlı olarak iş görme ve karşılığında ücret alma unsurları işçi tanımı için zorunludur. O halde, iş sözleşmesine dayanmayan, iş görme karşılığı ücret alınmayan hukuki ilişkilerde çalışan kişi işçi olarak nitelendirilemez, ancak patent mevzuatı

kapsamında çalışan olarak kabul edilebilir. Örneğin, iş sözleşmesi dışında vekalet sözleşmesi uyarınca çalışan yönetim kurulu üyesi, işçi olarak nitelendirilemez, ancak çalışan olarak kabul edilebilir. Stajyerler de yine işçi olarak kabul edilemeyecek, ancak çalışan olarak değerlendirilebilecektir. Hatta, SMK ve ÇBY kamu görevlilerini de çalışan kavramına dahil etmiştir (Balcioğlu, 2019, s. 2163). Benzer bir terminoloji, 6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu'nda da bulunmaktadır. Kanunun 2. maddesine göre; "bu kanun; kamu ve özel sektöre ait bütün işlere ve işyerlerine, bu işyerlerinin işverenleri ile işveren vekillerine, çırak ve stajyerler de dâhil olmak üzere tüm çalışanlarına" faaliyet konularına bakılmaksızın uygulanır. 6331 sayılı Kanunun 3. maddesinde çalışan ise şu şekilde tanımlanmaktadır; "Kendi özel kanunlarındaki statülerine bakılmaksızın kamu veya özel işyerlerinde istihdam edilen gerçek kişi". Bu düzenlemelerden anlaşılmaktadır ki; işçi, stajyer, çırak, memur, sözleşmeli personel vb. kavramların üstünde ve bunların hepsini içine alan bir "çalışan" kavramı son yıllarda mevzuatımıza yerleşmektedir.

Yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilen buluşlara ilişkin hükümler, Yönetmeliğin 28 ve 35. maddeleri arasında düzenlenmiş ve buluşun kapsamı, buluş ve başvuru bildirimini yükümlülüğü, yükseköğretim kurumunun hak sahipliği talebi ve başvuru yükümlülüğü, yükseköğretim kurumunun hak sahipliği kararına itiraz, hakkın devri ve gelir paylaşımı konuları hükme bağlanmıştır. Kamu destekli projeler kapsamında ortaya çıkan buluşlar ise yönetmeliğin 36 ve 40. maddeleri arasında düzenlenmiştir.

BULUŞ KAVRAMI VE HUKUKİ NİTELİĞİ

A. Genel Olarak

Buluş kavramı kelime anlamı olarak; ilk defa bir şey yaratma, icat etme ya da bilinen bilgilerden yararlanarak daha önce bilinmeyen yeni bir bulguya ulaşma veya yöntem geliştirme olarak tanımlanmaktadır (www.tdk.gov.tr). Eski dilde buluş kavramı yerine icat ya da ihtira kavramlarının kullanıldığı görülmektedir. Nitekim buluş, ilk kez 1879 tarihli Mülga İhtira Beratları Kanununda "ihtira" sözcüğü ile yasal mevzuatımıza girmiştir. Ancak, buluş kavramı tanımlanmamış, sadece berat ya da patent verilecek buluşların nitelikleri sayılmıştır. Uzun yıllar yürürlükte kalan, ancak 6789 sayılı Sınai Mülkiyet Kanununun kabulü ile yürürlükten kalkan 551 sayılı Patent Haklarının Korunması Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'de de tıpkı bugün Sınai Mülkiyet Kanununda olduğu gibi, buluş kavramının tanımını görememekteyiz. Sınai Mülkiyet Kanunu m. 82 ile 551 sayılı Patent KHK düzenlemesine benzer şekilde teknolojinin her alanındaki buluşlara yeni olması, buluş basamağı içermesi ve sanayiye uygulanabilir olması şartıyla patent verileceği belirtilmektedir. Görüldüğü gibi, bu yasal düzenlemelerde sadece patentlenebilir buluşun nitelikleri sayılmaktadır. Bunun nedeni, buluşun bir tanımının yapılmak suretiyle önünün tıkanmaması ya da sınırlandırılmaması düşüncesi olabilir (Karahan vd., 2013, s. 183; Saraç, 2015, s. 216).

Öğretide Hirsch; patent hukuku alanında daha önce pek çok kez denenmesine rağmen, buluşun herkesçe kabul gören bir tanımın yapılamadığını, böyle bir tanımın yapılmasının doğru da olmayacağını belirtmiştir. Hirsch, bunun yerine hangi tür buluşlara patent verileceğinin belirtilmesi gerektiğini savunarak buluşun, genel olarak sanayide, ziraatte ve ticarete yararlanması mümkün ve yeni olan her netice, eser ve usul olduğunu belirtmiştir (Hirsch, 1948, s. 79).

Tekinalp buluşu, “bir sorunu çözen kural, formül, teori genel anlamda öğreti” olarak açıklamıştır. Tekinalp, “bir beşeri gereksinim olarak ortaya çıkan soruna, teknik alana giren, uygulanabilir bir öğreti ile çözüm getiren, fikri bir ürün” olarak bu kavramı tanımlamakta ve edebiyat, sanat ve ekonomi gibi teknik alan dışına ait çözümlerin buluş sayılmayacağını belirtmektedir (Tekinalp, 2012, s. 494). Buluşun “teknik bir ilerleme getiren ve bir netice halinde somutlaşmış fikir” (Ayiter, 1968, s. 30-31) ya da “teknik bir eylemle ilgili kural” (Ortan, 1987, s. 46) olduğu yönünde benzer görüşler bulunmaktadır. Buluş kavramı, öğretide Noyan tarafından “bilinmeyen, farkında olunmayan bir şeyi, bir usulü veya ürünü ortaya çıkarmak” olarak ifade edilmiştir (Noyan, 2011, s. 205).

B. Hukuki Niteliği

Buluş, sahibinin fikri çabası ve yaratıcılığının sonucu olarak ortaya çıktığı için fikri bir hakır. Fikri ürünler doktrinde genel olarak “gayri maddi mallar” olarak da adlandırılmaktadır. Fikri hakların, mal veya eşya olduğu izlenimini vermesi sebebiyle gayri maddi mal ifadesinin kullanılması yanıltıcı olmaktadır (Özdemir, 2004, s. 572). Zira, fikri hakkın konusunu teşkil eden fikri ürünler, Medeni Kanundaki maddi mallardan farklı olarak insan zekasının ürünü olup maddi bir varlığa sahip değildir; diğer bir deyişle soyuttur. Türk hukukunda, sadece maddi şeyler eşya olabildiklerinden, fikri ürünler “eşya” değildir, bu sebeple fikri ürünler mülkiyetin ve zilyetliğin konusu olamaz. Dolayısıyla, bu ürünler üzerindeki haklar da aynı hak olamayacaktır. Buluşlar genellikle eşya üzerinde somut hale gelir, ama bu durum da fikri ürünün kendisinin soyut olma özelliğine engel olmaz (Canbolat, 2007, s. 50. Gayri maddi mal olma özelliğine ilişkin ayrıca bkz. AYM, 13.05.2015 tarih ve 2015/49 E., 2015/46 K.; Tiyek, & Topal, 2021, s. 243; Topçu, 2015, s. 12, dn. 30). Nitekim, bir beste, resim ya da teknik bir problemi çözen buluş fikrinin maddi bir varlığı yoktur. Ancak, sahibinin yaratıcılığı, emeği, çabası veya çalışması neticesinde ortaya çıkan bu fikri ürün, dış aleme çizgi, şekil, renk, kompozisyon ve özgün bir tasarım olarak yansır. Buluş fikri de, dış dünyaya somutlaşarak yansır. Ancak, fikri ürünün örneğin bir eşya üzerinde somutlaşması, onun soyut olma özelliğini değiştirmemektedir (Tekinalp, 2012, s. 6). Örneğin, itfaiyeciler için tasarlanmış yanmayan kumaştan giysi üretiminde; fikri ürün, ısıya dayanıklı hale gelmeyi sağlayan kimyasal formül iken, kumaşın kendisi fikri ürünün sonucu ya da fikri ürünün eşya üzerinde somutlaşmış halidir. Belki, aynı formül ile ısıya dayanıklı boya da üretilebilecektir. Fikri ürün ya da buluş, aynı kaldığı halde bu kez dış dünyaya yansıyan şey boya olabilecektir. O halde, buluşun somutlaştığı eşyayı korumak, sahibinin fikri ürününü korumaya yetmeyecektir. Fikri ürün ya da buluş üzerinde sahibinin, eşyanın cismani varlığını korumaktan öte bir takım hakları vardır ve olmalıdır. Nitekim, hukukumuzda maddi varlığa sahip olan, üzerinde hakimiyet kurulmaya elverişli, iktisadi değeri bulunan mallar eşya olarak adlandırılmakta ve eşya hukukunun konusunu oluşturmaktayken, fikri haklar ise fikri mülkiyet hukukunun konusunu oluşturur. Örneğin, buluş fikrinin somutlaştığı eşya, eşya hukuku ilkelerine uygun bir biçimde satın alındığında, fikri ürün satın alınmış olmaz. Buluşun bir eşya olmaması nedeniyle buluş üzerindeki haklar aynı hak değildir (Patent hakkının mülkiyet hakkından farklı olduğu hususunda bkz. Topçu, 2015, s. 13; patent hakkının maddi mülkiyet haklarından süreli olması nedeniyle ayrıldığı hususunda ayrıca bkz. Güneş, 2019, s. 2767-2768). Buluş üzerinde sahibinin maddi olmayan nitelikte fikri bir hakkı bulunmaktadır. Bu hak, mutlak nitelikte bir hakır. (Ayiter, 1968, s. 2; Topçu, 2015, s. 12). Hukukumuzda mutlak haklar, sahibine geniş yetkiler veren haklardır. Bu haklar sahibi tarafından herkese karşı ileri sürülebilir ve herkes bu haklara saygı göstermek zorundadır. Hak sahibi ise, bu hakkından dilediği gibi yararlanabilir. Öğretide; buluş üzerindeki

hakkın, buluşun tamamlanmasıyla birlikte kendiliğinden, başka herhangi bir işleme gerek olmaksızın, buluş sahibinin kişiliğinde doğduğu kabul edilmektedir (Tekinalp, 2012, s. 14). Nitekim buluş, patentten önce gerçekleştirilen ve sahibinin korunmasını gerektiren fikri bir emek, ürün ya da sonuçtur. Fikri ürün üzerinde henüz patent tescilinin yapılmamış olması, sahibinin buluş üzerinde hak sahibi olduğu gerçeğini değiştirecek nitelikte değildir. Patent, buluş sahibinin fikri nitelikteki ve yaratıcı düşüncesinin, belli bir zaman dilimi içerisinde bir belge ile koruma altına alındığını gösterir. O halde patent, buluş için kurucu bir unsur değildir. Patent alınmadan önce de buluş vardır ve buluş üzerinde buluş sahibinin tüm fikri ürünlerde olduğu gibi, şahsa sıkı surette bağlı bir şahsiyet hakkı bulunmaktadır (Kaya, 1997, s. 174). Buluş üzerindeki hak, gayri maddi niteliktedir, bu nedenle sahibine aynı nitelikte bir hak sağlamaz, ancak mutlak nitelikte bir hak sağlar.

Patent isteme hakkı, hukukumuzda buluş sahibi ve haleflerine tanınmış bir haktır ve patent isteme hakkının gasbı halinde bu kişilerin çeşitli hakları bulunmaktadır. Patent isteme hakkı, kanunen buluş yapanın dışında kişilere bırakılabılırsa de (örneğin çalışan buluşlarında işverene, yükseköğretim kurumlarında gerçekleşen buluşlarda yükseköğretim kurumuna) buluşu yapanın adının belirtilmesi zorunluluğu vardır. Bu zorunluluk, şahsiyet haklarının devir ve ferağının yapılamayacağı ilkesine uygundur. Görüldüğü gibi, patent henüz alınmamış bile olsa buluş sahibinin buluşu kullanmak, patent başvurusu yapmak, buluş ve patent hakkını başkasına devretmek, patent isteme ya da patent haklarının gasbını defetmek gibi hakları bulunmaktadır (Ayrıntılı bilgi için bkz. Erkan, 2018, s. 14-21; Polater, 2015, s. 395-428; Güneş, 2017, s. 92-95). Ancak, buluş üzerindeki hakkına tecavüz halinde sahip olunacak hukuki koruma buluşun patent almasından sonra sahip olacağı korumadan sınırlıdır. Patent alınmamış bile olsa buluş sahibi, üçüncü kişilerin müdahalelerini genel hükümlerden yararlanarak koruyabilecektir (Kaya, 1997, s. 174). Yargıtay, Türkiye’de tescili olmayan buluş ve küçük buluşların korunmasının haksız rekabet hükümlerine göre korunmasının mümkün olabileceğine karar vermiştir (Yargıtay 11. H.D., 04.03.2008 T., 2006/11131 E., 2008/2607 K. sayılı kararı için bkz. Aksakal & Aydın & Öztürk & Yıldırım, 2009, s. 117-136; Sarı, 2019, s. 302).

Patent tescili olmayan buluşlar TTK m. 54 vd. çerçevesinde haksız rekabet hükümlerine göre korunabilir. Patent tescili bulunmayan sınai ürünlerin haksız rekabet ilkeleri çerçevesinde korunmasının temel dayanağı “emeğin korunması” ilkesidir. Tescilsiz sınai ürünlerin haksız rekabet hükümleriyle korunması -ticari sınırların korunması bir yana bırakılırsa- iltibasın varlığına bağlı ve bununla sınırlı olmalıdır. Bir kimsenin başkasının emeğinden ve çabasından haksız yere yararlanmasının engellenmesi olarak ifade edilen emek ilkesinden hareketle sınai mülkiyet korumasına alternatif bir haksız rekabet koruması, sınai haklardaki tescil sistemini işlevsiz bırakabilecektir (Suluk, 2012, s. 173).

Buluş sahibi buluşu patente dönüştürmek yerine buluşla ilgili bilgileri gizli de tutmak isteyebilir. Eğer buluşa ilişkin teknik bilgiler gizli tutulmak isteniyorsa, bu bilgiler ticari sır niteliğinde değerlendirilebilir (Ayrıntılı bilgi için Bilge, 2005, s. 5). Patent, buluşun kamuya açıklanması karşılığında buluş hakkı sahibine SMK hükümleri uyarınca yirmi yıl süreyle tekel hakkı sağlarken; buluşun patente dönüştürülmemesinde bilginin ticari sır olarak gizli kalması menfaati de olabilir. TTK m. 55/f. 1-d bendine göre “*üretim ve iş sırlarını hukuka aykırı olarak ifşa etmek; özellikle, gizlice ve izinsiz olarak ele geçirilen veya başkaca hukuka aykırı bir şekilde öğrenilen bilgileri ve üretenin iş sırlarını değerlendirmek veya başkalarına bildirmek*”, haksız rekabet teşkil eden bir fiil olarak düzenlenmiştir. TTK m. 55/f. 1-b (3) hükmü ise “*üretim ve iş sırlarını ifşa etmeye ya*

da ele geçirmeye yöneltme” eylemini konu alır. Bu hüküm ile *“işçileri, vekilleri veya diğer yardımcı kişileri, işverenlerinin veya müvekkillerinin üretim ve iş sırlarını ifşa etmeye veya ele geçirmeye yöneltmek”*, haksız rekabet teşkil eden fiillerden sayılmıştır (Suluk, Karasu, & Nal, 2018, s. 439; Nomer, 2016, s. 331; Sayın, 2017, s. 39). Ticari sırların ele geçirilmesi veya ifşa edilmesi durumunda ekonomik çıkarları zarar gören ya da zarar görme tehlikesiyle karşılaşan kişilerin başvurabileceği hukuki yollar TTK m. 56/f. 1 hükmünde düzenlenmektedir.

Yargıtay’ın tescilsiz sınai ürünlerin korunmasına ilişkin katı ve istikrarlı bir şekilde olmasa bile belirlemiş olduğu bir takım kriterler vardır. Öncelikle, Yargıtay tescilsiz bir sınai ürünün korunmasında yenilik/özgünlük/orjinallik ölçütünü esas almaktadır. İkinci olarak, tescilsiz sınai ürünlerin haksız rekabet kuralları çerçevesinde korunmaya sahip olabilmesi için ürünler arasındaki benzerlik teknik bir zorunluluktan kaynaklanmamalıdır. Üçüncü olarak, sınai ürünlerin korunabilmesi açısından *“üstün hak sahipliği”* ölçütü aranmaktadır. Yargıtay yeni tarihli bir kararında *“piyasada ilk kez üretim yapan kişinin üstün hakkı bulunduğundan söz edilemeyeceğini”*, haksız rekabetin varlığından söz etmek için haksız rekabetin şartlarının oluşmasının gerektiğini belirtmektedir (Yargıtay 11. HD, T. 25.02.2019, E. 2017/4648, K. 2019/1511 www.corpus.com.tr Erişim Tarihi: 27.04.2022). Bir kimsenin tanıtım işaretleri veya sınai ürünler nedeniyle karıştırılma tehlikesine dayalı olarak haksız rekabet olduğu iddiasını taşıyabilmesi için, onun söz konusu işaretleri veya ürünleri diğer taraftan daha öncelikli ve haklı kullanımının mevcut olması gerekmektedir. Yargıtay’ın karıştırılma tehlikesine dair kararlarında çok büyük farklılıklar bulunmakta olup, tescilsiz sınai ürünlerinin taklidini haksız rekabet sayan kararları olduğu gibi tam aksini belirten kararları da bulunmaktadır (Suluk, 2012, s. 166-168; Kara, 2020, s.68). Yargıtay 11. HD, 20.3.2018 T, 2016/7972 E. 2018/2136 sayılı kararında *“... tescilli sınai hak konusu olmayan bir ürünü Türkiye’de ilk defa kullanan kişi büyük emek ve para harcayarak tanıtırsa, aynı ürün bir başkası tarafından **sırf bu emek ve tanınmışlıktan istifadeye yönelik olarak ve iltibasa sebebiyet verecek şekilde kullanıldığı** takdirde bu davranışın ticari dürüstlük kuralıyla bağdaşmayan bir davranış ve haksız rekabet oluşturacağına kabulüne karar vermiştir”* (www.corpus.com.tr Erişim Tarihi: 27.04.2022).

II. PATENT VERİLEBİLİRLİK ŞARTLARI

A. Genel Olarak

Hukukumuzda her buluş patentlenebilir nitelikte değildir ya da başka bir deyişle her buluş patent korumasından yararlanamaz. *“Teknolojinin her alanındaki buluşlara; yeni olması, buluş basamağı içermesi ve sanayiye uygulanabilir olması şartıyla patent verilebilir”* (SMK m. 82). Aynı zamanda, ilgili buluşa, patent verilmesi kanunla yasaklanmış olmamalıdır (SMK m. 82/3). Buluşların patentle korunabilmesi için SMK m. 82 ve m. 83’deki koşulları yerine getirmesi gerekmektedir. Bu koşullar, olumlu ve olumsuz koşullar olarak sıralanabilir. Usulüne uygun bir şekilde yapılan patent başvurusunun tüm olumlu koşulları gerçekleştirilmesi ve olumsuz koşulları içermemesi halinde patent verilebilir (Sarı, 2019, s.306)

B. Olumlu Koşullar

Buluşun patentlenebilir olması için, öncelikle yeni olması gereklidir. Patent başvurusunun yapıldığı tarihten önce, hiçbir yerde yazılı ya da sözlü açıklama, tanıtım ya da kullanım olmaması gereklidir. Bu sebeple, patent başvurusu yapılmadan önce, yenilik araştırması yapılarak, söz konusu buluşun yeni olup olmadığı araştırılmalıdır. SMK m. 83/2’deki *“dünyanın herhangi bir yerinde”* ifadesi nedeniyle Türk Hukuku’nda mutlak yenilik ilkesi kabul edilmiştir

(Sarı, 2019, s. 307). Sınai Mülkiyet Kanunu kapsamında “teknğin bilinen durumuna dahil olmayan” buluşların yeni olduğu kabul edilir. Teknğin bilinen durumu, patent başvurusu yapıldığı tarihten önceki bir tarihte, dünyanın herhangi bir yerinde, o buluş konusunda, toplum tarafından erişilebilir biçimde yazılı veya sözlü tanıtım yoluyla ortaya konulmuş veya kullanım ya da başkaca yollarla açıklanmış olan tüm bilgileri kapsamaktadır (Tekinalp, 2012, s. 503). Mevcut patentler, daha önce yapılmış patent veya faydalı model başvuruları, kitap, dergi, makale, bildiri, katalog, broşür gibi belgelerde yer almış, sözlü tanıtım ve sunumu yapılmış olan bilgiler açıklanmış bilgi olarak kabul edilir. Burada bilginin ne kadar kişiye yayıldığı, kaç kişi tarafından okunduğu ya da dinlendiğinin önemi olmaksızın, bu bilgiye erişilebilir olması kanımızca yeterlidir. Patent başvurusunun yapıldığı tarihten önce, sadece patent başvurusunun yapıldığı ülkede değil, dünyanın herhangi bir yerinde daha önce açıklanan bilgiler, buluş sahibinin o bilgiye ulaşmış olmadığına bakılmaksızın yenilik kriterini ortadan kaldırmış olacaktır. Coğrafi bakımdan bir sınırlama olmaksızın yeni olmayan buluş başvurusu reddedilir (Güneş, 2021, s. 770).

“Yenilik” kriteri ile objektif nitelikte bir özellik aranmaktadır. Burada sadece buluş sahibi için yeni olan sübjektif durumlardan söz edilmeyip, teknğin bilinen durumu açısından yeni olmaktan, yani objektif nitelikteki yenilikten söz edilmektedir. Yenilik, kamu açısından geçerli bir yeniliktir. Buluşun ilgili olduğu teknik alanda, evrensel ölçekte bir yenilik araştırması yapılarak, daha önce yazılı ya da sözlü olarak açıklanmış tüm bilgilerle karşılaştırılarak, teknğin daha önce bilinen durumlarına dahil olup olmadığı incelenmelidir. Daha önce bilinen ve açıklanmış olan bilgiler, patent başvurusunun hareket noktasını oluşturmaktadır. Bilinen teknğe dahil olmayan bilgilerin ise yeni olduğu kabul edilir. (SMK m. 83). Yükseköğretim kurumlarında yapılan bilimsel araştırma ve çalışmalar sonucunda buluş gerçekleştirildiğinde patent başvurusu yapılacaksa bilimsel araştırma sonuçlarının gizli tutulmasında yarar bulunmaktadır. Kamuya açıklanmış bilgi, buluşu yeni olmaktan çıkaracağı için ya da araştırma sonuçlarından yararlanarak başkasının daha önce patent başvurusunda bulunmasına neden olabileceği için yükseköğretim kurumlarında yapılan çalışmaların sonuçlarının, makale, bildiri gibi yazılı ya da sözlü olarak başvurudan önce açıklanması patent alamama sonucunu doğurabilecek nitelikte olabilir.

“İlgili olduğu teknik alandaki uzmana göre aşikar olmayan” buluşlar ise buluş basamağı içerir (SMK m. 83/f. 4). Buluş basamağı, buluşun teknğin bilinen durumuna ne kattığı, fikrin aşikâr olup olmadığı hususlarında değerlendirme yapmayı gerektirir (Suluk, 2018, s. 244). Teknikte uzman kişi, en yakın önceki teknikte açıklanan bilgileri kullanarak aynı sonuca ulaşabiliyorsa sonraki teknik buluş olarak değerlendirilemez. Öyleyse buluşun, teknğin bilinen durumlarından aşikar bir şekilde çıkarılamayacak yenilikte olması gerekmektedir. Buluş basamağının olup olmadığının değerlendirilmesinde yenilik incelemesinden farklı olarak teknğin bilinen durumuna, sadece başvuru tarihinden önce yayınlanmış bilgiler dahildir (Yusufoğlu, 2014, s. 266; Tekinalp, & Çamoğlu, 2017, s. 137). Yenilik ve buluş basamağı iki ayrı kriterdir, bir buluşa patent verilebilmesi için önce yenilik kriteri açısından incelenir daha sonra buluş basamağının mevcut olup olmadığı değerlendirilir. Bu konuda Yargıtay 11. HD. 24.04.209 T., 2018/302 E., 2019/3175 sayılı kararında; “Farazi teknik kişiler”; “patente konu ilgili alandaki gelişmeleri okuyan ve takip eden, teknğin bilinen en yakın durumundan hareketle, gerektiğinde basit ve rutin deneylerle patente konu teknik sonuca ulaşıp ulaşılamayacağını değerlendirebilecek düzeyde ve dikkat seviyesi yüksek olan ortalama uzman kişilerdir. Bu kişi ilgili alandaki sıradan bir kişi olmadığı gibi, o alanın en iyisi olması da gerekmez. İlgili alanda teknğinde uzman kişi bazen tek kişi olabileceği gibi,

patente konu buluşun karmaşıklığına ve birden fazla alana hitap etmesine bağlı olarak yerine göre birden fazla kişinin bir araya geldiği topluluk da olabilecektir. Patent konusu buluşun, ilgili alandaki teknik uzmanın bilgisine göre, her hangi bir inceleme, araştırma ve çaba sarf etmeden kolaylıkla bilinebilir ve düşünülebilir bir sonuç olması halinde, zaten aşikar olan bir sonuç nedeniyle tekniğin bilinen durumunun aşıldığından, yani buluş basamağına ulaşıldığından da söz edilemez. Buluş basamağına ulaşıldığından söz edilebilmesi için başvuru tarihinde tekniğin bilinen ve ulaşılan son durumu itibariyle, tekniğinde uzman kişinin genel bilgisine göre böyle bir sonuca basit ve kolaylıkla ulaşamaması, diğer bir anlatımla uzman kişinin genel ve mevcut bilgisine nazaran sürpriz bir sonuç ortaya çıkarılmış olması gerekir. Patent hükümsüzlük davalarında, görüşüne başvurulmuş alanında uzman bilirkişilerin başvuruya konu buluşun aşikar olup olmadığını değerlendirirken, farazi uzman teknik kişinin başvuru tarihinde olması gereken bilgi düzeyini dikkate alarak değerlendirme yapmaları ve görüşlerinin gerekçelerini objektif bir şekilde ortaya koymaları gerekir” (www.corpus.com.tr Erişim Tarihi: 207.04.2022).

Sanayiye uygulanabilirlik ise buluşun, sanayinin herhangi bir dalında üretilebilir veya kullanılabilir nitelikte olması demektir (SMK m. 83/f. 6). Burada buluşun teorik değil pratik amaçla üretilebilir ve kullanılabilir olması yeterli olup ayrıca ekonomik veya verimli olma kriterleri aranmamaktadır (Polater, 2019, s. 38). Sanayi kavramı, tarım ve el sanatları, av, finans ve hizmet sektörünü de içerir şekilde, kazanç sağlayan tüm aktiviteler olarak geniş yorumlanmaktadır (Karaaslan, 2020, s. 703). Sanayinin herhangi bir dalında üretilebilir ve kullanılabilir nitelikte olan buluşların “sanayiye uygulanabilir olduğu” kabul edilir. Sanayiye uygulanabilirlik şartının gerçekleşmesi için buluşun mutlaka seri bir şekilde üretilmesi gerekli olmayıp elle üretiminin yapılabilmesi yeterlidir (Polater, 2019, s. 39). Sözü edilen niteliklere uygun buluşlara patent verilebilir (SMK m. 82).

C. Olumsuz Koşullar

Patent verilebilirlik bakımından olumlu koşulların yanı sıra buluşun Sınai Mülkiyet Kanununda belirtilen olumsuz koşulları içermemesi gerekir. Aksi halde buluşa patent hakkı tanınmayacaktır. Sınai Mülkiyet Kanununda buluş niteliğinde olmayan konu ve faaliyetler sayılmıştır. Bunun yanı sıra buluş niteliğinde olan ancak patent verilemeyecek buluşlar da sayılmıştır.

SMK m. 82/2’de buluş niteliğinde sayılmayan konu ve faaliyetler; *keşifler, bilimsel teoriler ve matematiksel yöntemler, zihni faaliyetler, iş faaliyetleri veya oyunlara ilişkin plan, kural ve yöntemler, bilgisayar programları, estetik niteliği bulunan mahsuller, edebiyat ve sanat eserleri ile bilim eserleri ve bilginin sunumu* olarak sayılmıştır. Patent başvurusu veya patentin belirtilen konu veya faaliyetlerle ilgili olması hâlinde, sadece bu konu veya faaliyetlerin kendisi patentlenebilirliğin dışında kalır. Ancak şartları varsa faydalı model, know how, tasarım, marka ya da eser korumasından yararlanabilir (Sarı, 2019, s. 310).

SMK m. 82/3’de ise buluş niteliğinde olmasına rağmen patentlenemeyecek konu ve faaliyetler ayrıca hükme bağlanmıştır. Patent verilmesi kanunda yasaklanmış olan buluşlar: *“Kamu düzenine veya genel ahlaka aykırı olan buluşlar; mikrobiyolojik işlemler veya bu işlemler sonucu elde edilen ürünler hariç olmak üzere, bitki çeşitleri veya hayvan ırkları ile bitki veya hayvan üretimine yönelik esas olarak biyolojik işlemler; insan veya hayvan vücuduna uygulanacak teşhis yöntemleri ile cerrahi yöntemler dahil tüm tedavi yöntemleri; oluşumunun ve gelişiminin çeşitli aşamalarında insan bedeni ve bir gen dizisi veya kısmi gen dizisi de dahil olmak üzere insan bedeninin öğelerinden birinin sadece keşfi; İnsan klonlama işlemleri, insan eşey hattının genetik kimliğini değiştirme işlemleri, insan embriyosunun*

sınai ya da ticari amaçlarla kullanılması, insan ya da hayvanlara önemli bir tıbbi fayda sağlamaksızın hayvanlara acı çektirebilecek genetik kimlik değiştirme işlemleri ve bu işlemler sonucu elde edilen hayvanlar.” şeklinde sayılmaktadır (SMK m. 82/3). Dolayısıyla, yükseköğretim kurumlarında patent başvurusu yapılmadan önce, bu hükümlerin de dikkate alınması gerekmektedir (Yusufoğlu, 2014, s. 132).

III. BULUŞUN YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARINDA GERÇEKLEŞTİRİLMESİ

Sınai Mülkiyet Kanunu m. 121'in uygulanabilmesi için öncelikle buluşun, yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilmesi gereklidir. Bu nedenle, aşağıda yükseköğretim kurumları ile ilgili bazı açıklamalar yapılacaktır.

A. Yükseköğretim Kurumları Kavramı

Anayasamızın 130. maddesine göre; “çağdaş eğitim-öğretim esaslarına dayanan bir düzen içinde milletin ve ülkenin ihtiyaçlarına uygun insan gücü yetiştirmek amacı ile; ortaöğretime dayalı çeşitli düzeylerde eğitim-öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapmak, ülkeye ve insanlığa hizmet etmek üzere çeşitli birimlerden oluşan kamu tüzelkişiliğine ve bilimsel özerkliğe sahip üniversiteler, devlet tarafından kanunla kurulur. Kanunda gösterilen usul ve esaslara göre, kazanç amacına yönelik olmamak şartı ile vakıflar tarafından, Devletin gözetim ve denetimine tabi yükseköğretim kurumları kurulabilir. Kanun, üniversitelerin ülke sathına dengeli bir biçimde yayılmasını gözetir”. Anayasamızın 130. maddesinde yükseköğretim kurumlarının, devlet tarafından ya da devletin gözetim ve denetimine tabi olmak üzere kazanç amacı güdülmemesi şartıyla vakıflar tarafından kurulabileceği ifade edilmiştir. O halde, Anayasamıza göre yükseköğretim kurumları ifadesinden devlet ya da vakıf yükseköğretim kurumları anlaşılmaktadır. “Vakıflar tarafından kurulan yükseköğretim kurumları, mali ve idari konuları dışındaki akademik çalışmaları, öğretim elemanlarının sağlanması ve güvenlik yönlerinden, Devlet eliyle kurulan yükseköğretim kurumları için Anayasada belirtilen hükümlere tabidir” (Anayasa m. 130/f.10).

Sınai Mülkiyet Kanunu, yükseköğretim kurumları ile nelerin anlaşılması gerektiği konusunda, 2547 sayılı Kanunun m. 3/f.1-c bendine atıf yapmıştır. 2547 sayılı Kanunun m. 3/f.1-c'de; “yükseköğretim kurumları; üniversite ile yüksek teknoloji enstitüleri ve bunların bünyesinde yer alan fakülteler, enstitüler, yüksekokullar, konservatuvarlar, araştırma ve uygulama merkezleri ile bir üniversite veya yüksek teknoloji enstitüsüne bağlı meslek yüksekokulları ile bir üniversite veya yüksek teknoloji enstitüsüne bağlı olmaksızın ve kazanç amacına yönelik olmamak şartı ile vakıflar tarafından kurulan meslek yüksekokulları” olarak sayılmıştır. 669 sayılı KHK'nın kabulü hakkında 6756 sayılı Kanunun m. 5 hükmü ile Milli Savunma Bakanlığı bünyesinde kurulan Milli Savunma Üniversitesi ile yine aynı Kanunun 112. maddesi ile İçişleri Bakanlığına bağlı olarak kurulan Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi'nde gerçekleştirilen bilimsel çalışmalar ve araştırmalarda da, SMK m. 121 uygulanabilecektir. İlgili bentte, sadece kazanç amacına yönelik olmamak şartıyla, vakıflar tarafından kurulan meslek yüksekokulları sayılıyormuş izlenimi yanıltıcı olmamalıdır. Vakıflar tarafından kurulan vakıf üniversiteleri ile vakıf yüksek teknoloji enstitüleri de bu kapsamda düşünülmelidir. Dolayısıyla devlet, vakıf, Milli Savunma Bakanlığı ve İçişleri Bakanlığına bağlı tüm yükseköğretim kurumlarında (üniversiteler, fakülteler, enstitüler, yüksekokullar, konservatuvarlar, meslek yüksekokulları, yüksek teknoloji enstitüleri, araştırma ve uygulama merkezlerinde) yapılan bilimsel çalışmalar ve araştırmalar Sınai Mülkiyet Kanunu kapsamında değerlendirilebilecektir. Bu kurumların

dışında kalan kurumlar, bilimsel araştırma ve faaliyetlerde bulunsalar dahi, yükseköğretim kurumu olarak değerlendirilmeyecek ve bu kurumlarda gerçekleştirilen buluşlar bakımından SMK m. 121 hükmü uygulama alanı bulamayacaktır. Bu kurumlarda gerçekleştirilen buluşlara ilişkin olarak, varsa özel mevzuat hükümleri ya da SMK'nın çalışan buluşlarına ilişkin genel hükümleri uygulama alanı bulacaktır (Polater, 2019, s. 48).

1. Devlet Yükseköğretim Kurumları

Anayasanın 130. maddesine göre; devlet tarafından kamu tüzel kişiliğine ve bilimsel özerkliğe sahip yükseköğretim kurumları kurulabilir. Devlete bağlı üniversite ile yüksek teknoloji enstitüleri ve bunların bünyesinde yer alan fakülteler, enstitüler, yüksekokullar, konservatuvarlar, araştırma ve uygulama merkezleri ile bir üniversite veya yüksek teknoloji enstitüsüne bağlı meslek yüksekokulları ile bir üniversite veya yüksek teknoloji enstitüsüne bağlı olmaksızın kurulan meslek yüksekokullarında yapılan bilimsel çalışmalar ve araştırmalar sonucunda gerçekleştirilen buluşlar hakkında Sınai Mülkiyet Kanunu m. 121 uygulanabilecektir.

Yükseköğretim Kanunu m. 3'de yüksek teknoloji enstitüsü, üniversite, fakülte, enstitü, yüksekokul, konservatuvar, meslek yüksekokulu ve uygulama/araştırma merkezlerinin tanımı yapılmıştır. Buna göre; "yüksek teknoloji enstitüsü, özellikle teknoloji alanlarında yüksek düzeyde araştırma, eğitim-öğretim, üretim, yayın ve danışmanlık yapan, kamu tüzel kişiliğine ve bilimsel özerkliğe sahip bir yükseköğretim kurumudur". "Üniversite; bilimsel özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip yüksek düzeyde eğitim-öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapan; fakülte, enstitü, yüksekokul ve benzeri kuruluş ve birimlerden oluşan bir yükseköğretim kurumu" olarak ifade edilmiştir. "Fakülte; yüksek düzeyde eğitim-öğretim, bilimsel araştırma ve yayın yapan; kendisine birimler bağlanabilen bir yükseköğretim kurumu"dur. "Enstitü; üniversitelerde ve fakültelerde birden fazla benzer ve ilgili bilim dallarında lisansüstü, eğitim-öğretim, bilimsel araştırma ve uygulama yapan bir yükseköğretim kurumu"dur. "Yüksekokul; belirli bir mesleğe yönelik eğitim öğretime ağırlık veren bir yükseköğretim kurumu"dur. "Konservatuvar; müzik ve sahne sanatlarında sanatçı yetiştiren bir yükseköğretim kurumu"dur. "Meslek Yüksekokulu; belirli mesleklere yönelik nitelikli insan gücü yetiştirmeyi amaçlayan, yılda iki veya üç dönem olmak üzere iki yıllık eğitim-öğretim sürdüren, ön lisans derecesi veren bir yükseköğretim kurumu"dur. "Uygulama ve Araştırma Merkezi; yükseköğretim kurumlarında eğitim öğretimin desteklenmesi amacıyla çeşitli alanların uygulama ihtiyacı ve bazı meslek dallarının hazırlık ve destek faaliyetleri için eğitim-öğretim, uygulama ve araştırmaların sürdürüldüğü bir yükseköğretim kurumu"dur.

Yükseköğretim kurumlarının temel amaçları ise Yükseköğretim Kanunu m. 4'de düzenlenmiştir. Bu temel amaçlar içinde ise, aynı maddenin "c" fıkrasında; "yüksek düzeyde bilimsel çalışma ve araştırma yapmak, bilgi ve teknoloji üretmek, bilim verilerini yaymak, ulusal alanda gelişme ve kalkınmaya destek olmak, yurt içi ve yurt dışı kurumlarla işbirliği yapmak suretiyle bilim dünyasının seçkin bir üyesi haline gelmek, evrensel ve çağdaş gelişmeye katkıda bulunmak" sayılmıştır.

2. Vakıf Yükseköğretim Kurumları

Sınai Mülkiyet Kanunu m. 121'de yükseköğretim kurumları ifadesinin kullanılmış olması, devlet ya da vakıf ayrımı yapılmaksızın tüm yükseköğretim kurumlarını kapsayan bir madde olduğunu göstermektedir (Saraç, 2004, s. 276). Nitekim, Anayasamızın 130. maddesinde

yükseköğretim kurumlarının, devlet tarafından ya da devletin gözetim ve denetimine tabi olmak üzere kazanç amacı güdülmemesi şartıyla vakıflar tarafından kurulabileceği ifade edilmiştir. O halde, anayasamıza göre yükseköğretim kurumları ifadesiyle devlet ya da vakıf ayrımı yapılmaksızın tüm yükseköğretim kurumları kastedilmektedir. Sınai Mülkiyet Kanunu'nun 2547 sayılı Kanununun m.3/f.1-c bendine yaptığı atıfta; "üniversite ile yüksek teknoloji enstitüleri ve bunların bünyesinde yer alan fakülteler, enstitüler, yüksekokullar, konservatuvarlar, araştırma ve uygulama merkezleri ile bir üniversite veya yüksek teknoloji enstitüsüne bağlı meslek yüksekokulları ile bir üniversite veya yüksek teknoloji enstitüsüne bağlı olmaksızın ve kazanç amacına yönelik olmamak şartı ile vakıflar tarafından kurulan meslek yüksekokulları" amaçlanmaktadır. Madde hükmü, vakıflar tarafından kazanç amacına yönelik olmamak şartıyla, sadece meslek yüksekokulları kurulabileceği ve SMK m. 121 hükmünün, sadece vakıf meslek yüksekokullarında uygulanabileceği izlenimini uyandırmaktadır. Oysa, Vakıf Yükseköğretim Kurumları Yönetmeliği m. 4 uyarınca; vakıf yükseköğretim kurumları, "vakıflar tarafından kurulmuş bulunan üniversite ile yüksek teknoloji enstitüsü ve bunların bünyesinde yer alan fakülteler, enstitüler, yüksekokullar, meslek yüksekokulu, konservatuvarlar, araştırma uygulama merkezleri ile bir üniversite veya yüksek teknoloji enstitüsüne bağlı olmayan meslek yüksekokul"larından oluşur.

Vakıf yükseköğretim kurumları, kazanç sağlamak amacına yönelik olmamak şartıyla, Medeni Kanun hükümleri uyarınca kurulmuş, amaç ve faaliyetleri arasında yükseköğretim kurumları kurmaya ilişkin hükümler bulunan vakıflar tarafından kurulmaktadır. Vakıf yükseköğretim kurumları, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun Ek 6. maddesi gereğince, kendilerini kuran özel hukuk tüzel kişisinden (kurucu vakıftan) ayrı ve bağımsız tüzel kişilerdir. Anayasanın 130. maddesinin son fıkrasına göre, "*Vakıflar tarafından kurulan yükseköğretim kurumları, mali ve idari konuları dışındaki akademik çalışmaları, öğretim elemanlarının sağlanması ve güvenlik yönlerinden, Devlet eliyle kurulan yükseköğretim kurumları için Anayasada belirtilen hükümlere tabidir*". Vakıf yükseköğretim kurumlarının mali ve idari konularda devlet yükseköğretim kurumlarından farklı olduğu belirtilse de, en önemli fark mali konularda görülür (Sever, 2016, s. 1175-1216). Vakıf yükseköğretim kurumlarının kendi malvarlığı ve bütçesi vardır. Ancak idari teşkilat, öğretim elemanlarının nitelikleri ve atanma koşulları, eğitim-öğretim esasları, süreleri, öğrencilik hakları gibi konularda devlet yükseköğretim kurumlarına çok benzer. 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ek madde 8'e göre; "Vakıfça kurulacak yükseköğretim kurumlarındaki akademik organlar, devlet yükseköğretim kurumlarındaki akademik organlar gibi düzenlenir ve onların görevlerini yerine getirir. Öğretim elemanlarının nitelikleri Devlet yükseköğretim kurumlarındaki öğretim elemanlarının niteliklerinin aynıdır. Devlet yükseköğretim kurumlarında çalışmaları yasaklanmış veya disiplin yoluyla bu kurumlardan çıkarılmış kişiler, vakıf yükseköğretim kurumlarında görev alamazlar". 2547 sayılı Kanun ek madde 9'a göre de; "Vakıf yükseköğretim kurumlarının eğitim öğretim esasları, öğretim süreleri ve öğrenci hakları ile ilgili hususlar bu Kanun hükümlerine tabidir".

3. Diğer Yükseköğretim Kurumları

a. Bakanlık Bağlantılı Yükseköğretim Kurumları

669 sayılı KHK'nın kabulü hakkında 6756 sayılı Kanunun m. 5 hükmü ile Milli Savunma Bakanlığı bünyesinde kurulan Milli Savunma Üniversitesi ile yine aynı Kanunun 112. maddesi ile İçişleri Bakanlığına bağlı olarak kurulan Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi'nde gerçekleştirilen bilimsel çalışmalar ve araştırmalarda da SMK m. 121 uygulanabilecektir.

Milli Savunma Üniversitesi, 31 Temmuz 2016 tarihinde Milli Savunma Bakanlığı'na bağlı olarak kurulan yükseköğretim kurumudur. Bakanlık bağlantılı olduğu için devlet yükseköğretim kurumları kategorisinde görmek mümkündür. Kara, Hava, Deniz Harp Okulları, Meslek Yüksekokulları ve enstitülerden oluşan bu kurumlarda gerçekleştirilen buluşlarda Sınai Mülkiyet Kanunu m. 121 hükümleri uygulanabilecektir. Nitekim, 6756 sayılı Kanununun m. 8 ve 8/A hükmünde Milli Savunma Üniversitesinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının özlük hakları ve disiplin işlemlerinde 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ve 2914 sayılı Yükseköğretim Personel Kanunu'na atıf yapılmaktadır. Yine, aynı tarihte yayımlanan 669 sayılı KHK ile İçişleri Bakanlığı'na bağlı olarak kurulan Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi de bakanlık bağlantılı devlet yükseköğretim kurumları arasındadır. Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisine bağlı fakülte, meslek yüksekokulları, enstitü, araştırma ve eğitim merkezlerinde gerçekleştirilen buluşlar hakkında da, Sınai Mülkiyet Kanunu hükümleri uygulanabilecektir. Nitekim, 6756 sayılı Kanununun 112. maddesinde, akademide istihdam edilen öğretim elemanlarının özlük hakları konusunda 2547 sayılı Kanun ve 2914 sayılı Kanun hükümlerinin uygulanacağı belirtilmektedir.

Emniyet Teşkilatına Bağlı Yükseköğretim Kurumları

Polis Akademisi, emniyet teşkilatına bağlı bir yükseköğretim kurumudur. Anayasanın 132. maddesine göre; "Türk Silahlı Kuvvetleri ve emniyet teşkilatına bağlı yükseköğretim kurumları özel kanunlarının hükümlerine tabidir". Bu bağlamda, polis akademileri için uygulanmakta olan 4562 sayılı Polis Yükseköğretim Kanunu mevcuttur. Polis Akademileri özel hükümlere tabi yükseköğretim kurumlarıdır. Emniyet Teşkilatına bağlı olan polis akademileri bünyesindeki enstitülerde, eğitim merkezlerinde, meslek yüksekokullarında gerçekleştirilecek buluşlarda Sınai Mülkiyet Kanunu hükümlerinin uygulanması kanımızca mümkündür. Bu hususta Sınai Mülkiyet Kanunu'nda bir ayırım yapılmaksızın yükseköğretim kurumları ifadesinin kullanılmış olması bunu destekler niteliktedir. Ayrıca, 4562 sayılı Polis Yükseköğretim Kanunu'nun m. 2/k bendinde yükseköğretim kurumu şu şekilde tanımlanmaktadır; "üniversiteler, yüksek teknoloji enstitüleri, Polis Akademisi, harp okulları ve bunların bünyesinde yer alan fakülteler, enstitüler, yüksekokullar, konservatuvarlar, meslek yüksekokulları ile uygulama ve araştırma merkezleri". Özellikle araştırma laboratuvarına sahip olan ve bilimsel araştırma ve yayın faaliyetlerinin yürütüldüğü birimlerde (Adli Bilimler Enstitüsü gibi), bilimsel çalışmalar ve araştırmalar neticesinde buluş gerçekleştirilmesi mümkündür.

B. Buluşun Yükseköğretim Kurumu Bünyesindeki Kişiler Tarafından Gerçekleştirilmesi

1. Buluş Sahibi Kavramı

Sınai Mülkiyet Kanunu m. 121'de yükseköğretim kurumlarında yapılan bilimsel çalışmalar ve araştırmalardan söz edilmiş, mülga 551 sayılı Patent KHK'sında olduğu gibi üniversite mensupları ifadesinden vazgeçilmiştir. Yükseköğretim kurumlarında bilimsel araştırmalar ve çalışmalar sonucunda gerçekleştirilen buluş kavramı, kimin tarafından yapıldığının önemi olmaksızın yükseköğretim kurumu bünyesinde yapılan buluşları esas almıştır (Suluk, 2020, s. 302-303; Özden Merhacı, 2015, s. 425; Abacıoğlu Viskuşenko, & Karaca, 2021, s. 8). Buluşun gerçekleştirilmesine katkıda bulunan, yükseköğretim kurumu çatısı altında bulunan, bilimsel

çalışma ve araştırmalar yapan ya da yükseköğretim kaynaklarını kullanan kişileri içine alan bir kapsamda ele alınmıştır.

Sınai Mülkiyet Kanunu'nda buluşçu kavramının bir tanımının yapılmadığı ancak çeşitli hükümlerinde buluşu yapan kişi ifadesinin geçtiği görülmektedir (SMK m. 90/5, m. 93/1). Buluş, fikri bir ürün ya da yaratıcı bir faaliyetin sonucudur. Buluşa konu olan icat etmek faaliyeti, insana özgü bir faaliyettir ve ancak gerçek kişiler buluş yapabilir. SMK'nun 106/4,106/5, 109,110 ve 111. maddelerinde de kişi ifadesi geçmektedir, söz konusu hükümler incelendiğinde patent sahibinin gerçek ya da tüzel kişiler olabileceği anlaşılmaktadır (Bozkurt Yüksel, 2018, s. 602). Buluşun sahibi kural olarak buluşu gerçekleştiren gerçek kişi ya da kişilerdir. Tüzel kişiler buluş sahibi olamaz ancak buluş sahibinin hukuki halefi olurlar. Tüzel kişi buluş sahibinden kanunen ya da bir hukuki işlemle patent isteme hakkını kazanabilir (Tekinalp, 1997, s. 130). Buluş üzerindeki hakkın gerçek buluş sahibine ait olduğu SMK hükümlerinden anlaşılmaktadır. SMK m. 109 uyarınca; patent isteme hakkı -ilke olarak- buluşu yapana veya onun haleflerine aittir ancak bu hakkın başkalarına devri mümkündür. "Gerçek buluş sahipliği" ilkesi gereği; buluş önce buluşu gerçekleştiren kişinin şahsında doğar. Ancak fikri hukukta hakim olan gerçek hak sahipliği ilkesi, çalışan buluşları alanında daha farklı bir görünüm arz etmektedir (Suluk/Karasu/Nal, 2018, s. 252). Nitekim yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilen buluşlarda kanunen yükseköğretim kurumunun buluşu devralma hakkı bulunmaktadır. Yükseköğretim kurumu hak sahipliği talebinde bulunduğu, patent başvurusu yapmak, patent almak, patenti ekonomik olarak değerlendirmek, patent ihlallerine karşı dava açmak haklarına sahip olacağı gibi buluş sahibine belli bir bedel ödemekle de yükümlü hale gelir.

Şayet buluş birden çok kişi tarafından birlikte gerçekleştirilirse patent isteme hakkı, taraflar başka türlü kararlaştırmamışsa bunların tamamına ait olacaktır. Bir buluşun birden fazla kişi tarafından işbirliği ve ortak çaba sonucunda gerçekleştirilmesi durumunda, birlikte buluş sahipliği söz konusu olur ve bu kişiler buluş üzerindeki haklara ortaklaşa/birlikte sahip olurlar (Tekinalp, 2012, s. 557). Bir buluşun gerçekleşmesinde birlikte çalışan birden fazla kişinin fikri çalışma ve katkıları rol oynamışsa aralarındaki hukuki ilişkiye elbirliği mülkiyetine ilişkin hükümler uygulanır (Koçak, 2019, s. 493). Ancak aynı buluş, birbirinden bağımsız olarak birden çok kişi tarafından gerçekleştirildiği takdirde patent isteme hakkı, önceki tarihli başvurunun yayımlanmış olması şartıyla daha önce başvuru yapana ait olur. Patent almak için ilk başvuran kişi, aksi ispat edilinceye kadar, patent isteme hakkının sahibi olarak kabul edilecektir.

Yükseköğretim kurumlarında birlikte buluş sahipliği konusu aşağıda ayrıca (Bkz. VI) incelenecektir.

2. Yükseköğretim Kurumlarında Buluş Sahibi Olabilecekler

a. Öğretim Elemanları

Yükseköğretim kurumlarında bilimsel araştırma ve çalışmalar öncelikle öğretim elemanları tarafından gerçekleştirilebilir. Öğretim elemanları, 2547 sayılı Kanunun 3/1 bendinde tanımlanmıştır. Buna göre; öğretim elemanları, öğretim üyeleri (profesör, doçent ve doktor öğretim üyeleri), öğretim görevlileri ve araştırma görevlilerinden oluşur. Yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanları tarafından yapılan bilimsel çalışmalar ve araştırmalar madde kapsamında değerlendirilebilecektir.

Devlet yükseköğretim kurumlarında çalışan öğretim elemanları, özlük hakları ve hukuki statüleri yönünden önce 2914 sayılı Yüksek Öğretim Personel Kanunu ve burada hüküm bulunmayan hallerde ise 657 sayılı Devlet Memurları Kanununa tabidirler (Yükseköğretim Personel Kanunu, m. 20). Profesör ve doçentler daimi kadroda, diğer öğretim elemanları ise geçici kadroda istihdam edilmektedirler. Ancak her iki durumda da taraflar arasında, pazarlığa kapalı bir kamusal ilişki kurulmaktadır.

Vakıf yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanlarının hukuki statüsü, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ve Vakıf Yükseköğretim Kurumları Yönetmeliği çerçevesinde değerlendirilmektedir. Vakıf yükseköğretim kurumlarında istihdam edilen öğretim elemanlarında aranan nitelikler, disiplin hükümleri, görev, yetki ve yükümlülükler devlet yükseköğretim kurumlarındaki öğretim elemanları ile aynıdır. Vakıf yükseköğretim kurumlarındaki öğretim elemanlarının seçimi, değerlendirilmesi, seçilenlerin; uygun görülen akademik unvanlarla görevlendirilmeleri ve yükseltilmeleri konusunda vakıf yükseköğretim kurumlarının organları yetkilidir. Vakıf yükseköğretim kurumlarında görev alan öğretim elemanları, çalışma esasları yönünden devlet yükseköğretim kurumları için öngörülen hükümlere tabi olup, bu personele aylık bakımından 4857 sayılı İş Kanunu hükümleri uygulanır (Vakıf Yükseköğretim Kurumları Yönetmeliği, m. 23). Kanımızca, vakıf yükseköğretim kurumlarında çalışan öğretim elemanlarının bilimsel araştırma ve çalışmalarının ürünleri olan buluşlar ile ilgili hususlarda sözleşme kapsamında düzenleme yapmaları mümkündür. Ancak, böyle bir sözleşme bulunmadığı takdirde Sınai Mülkiyet Kanunu m. 121 hükümleri uygulanabilecektir.

b. Öğrenciler ve Stajyerlerin Durumu

Yükseköğretim kurumlarında stajyerlerin ya da öğrencilerin de bu madde kapsamına girip girmediği düşünülebilir. Kanımızca, maddenin amacı değerlendirildiğinde; yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilen bilimsel araştırmalar ve çalışmalar sonucunda bir buluş gerçekleştirilmişse, kimin tarafından gerçekleştirildiğinin önemi olmaksızın hüküm kapsamında olduğu söylenebilir. Nitekim, SMK m. 121/1’de kimin tarafından gerçekleştirildiği belirtilmeksizin yükseköğretim kurumlarında gerçekleşen buluşlara çalışan buluşlarına ilişkin hükümlerin uygulanacağı ifade edilmiştir. Yine, m. 121/9’da; “öğretim elemanları ile stajyerlerin ve öğrencilerin *diğer kamu kurumları veya özel kuruluşlarla* belirli bir sözleşme kapsamında yapmış oldukları çalışmalar sonucunda ortaya çıkan buluşlar üzerindeki hak sahipliğinin belirlenmesinde, diğer kanunlardaki hükümler saklı kalmak kaydıyla sözleşme hükümleri”nin esas alınacağı belirtilmiştir. Nitekim, yükseköğretim kurumlarında kayıtlı bulunan öğrencilerin aynı zamanda başka bir kamu ya da özel kuruluş bünyesinde geçici ya da sürekli olarak çalışma ya da hizmet görmesi mümkündür. SMK m. 121’in uygulanabilmesi için öncelikle yükseköğretim kurumlarında yapılan bilimsel çalışma ve araştırmalar neticesinde bir buluşun gerçekleşmesi gereklidir. Öğretim elemanları gibi yükseköğretim kurumlarına kayıtlı öğrenciler ya da stajyerler başka bir kamu ya da özel kuruluş bünyesinde belli bir sözleşme kapsamında çalışma yapmışlarsa, hak sahipliğinin belirlenmesinde bu sözleşme hükümlerinin dikkate alınması gereklidir. Bir yükseköğretim kurumunda öğrenci olan bir kişi aynı zamanda başka kamu ya da özel kuruluşta çalışan ya da stajyer olabilir. Sınai Mülkiyet Kanununda (m. 3) “çalışan; özel hukuk sözleşmesi veya benzeri bir hukuki ilişki gereğince, başkasının hizmetinde olan ve bu hizmet ilişkisini işverenin gösterdiği belli bir işle ilgili olarak kişisel bir bağımlılık içinde ona karşı yerine getirmekle yükümlü olan kişiler ile kamu görevlilerini” ifade eden bir

kavram olarak kullanılmıştır. SMK m. 113’de öğrenciler ve ücretsiz olarak belirli bir süreye bağlı olmaksızın hizmet gören stajyerler hakkında çalışanlara ilişkin hükümlerin uygulanacağı belirtilmektedir. Çalışanın, bir işletme veya kamu idaresinde yükümlü olduğu faaliyeti gereği gerçekleştirdiği ya da büyük ölçüde işletme veya kamu idaresinin deneyim ve çalışmalarına dayanarak, iş ilişkisi sırasında yaptığı buluş ise SMK m. 113 kapsamında hizmet buluşu olarak kabul edilmiştir.

O halde, yükseköğretim kurumlarında bulunan öğretim elemanları, öğrenci ya da stajyerlerin diğer kamu kurumları ya da özel kuruluşlarla sözleşme kapsamında yapmış oldukları çalışmalar dışında olmak üzere, bizzat yükseköğretim kurumlarında yaptıkları bilimsel araştırmalar ve çalışmalar için SMK m. 121 uygulanabilecektir. Şayet öğretim elemanları, öğrenciler ya da stajyerlerin diğer kamu kurumları ya da özel kuruluşlarla belirli bir sözleşme kapsamında yaptıkları çalışmalar sonucu ortaya bir buluş çıkmışsa hak sahipliğinin belirlenmesi, bedel tespiti ve ödenmesi bakımından öncelikle sözleşme hükümleri dikkate alınacaktır (Abacıoğlu Viskuşenko, & Karaca, 2021, s. 10). Ancak buluş, böyle bir sözleşme kapsamında yapılan bir çalışma neticesinde değil de, yükseköğretim kurumlarında yapılan çalışmalar neticesinde ortaya çıkmışsa, SMK m. 121 uygulanacaktır. O halde, yükseköğretim kurumlarında yapılan bilimsel çalışma ve araştırmalara katılan yükseköğretim kurumuna kayıtlı bulunan tüm ön lisans, lisans, lisansüstü öğrencileri yanında değişim programları öğrencileri ile stajyerler de yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirdikleri buluşlar yönünden SMK m. 121 hükümlerine tabi olacaklardır.

c. Diğer Kişiler

ÇBY m. 28/2 hükümleri uyarınca; 2547 sayılı Kanunun 3. maddesinin birinci fıkrasının (I) bendinde tanımlanan öğretim elemanları ile stajyerlerin ve öğrencilerin dışında kalan yükseköğretim kurumu çalışanları (teknik personel, işçi, memur vs.) tarafından gerçekleştirilen buluşlar için çalışanların buluşlarına ilişkin hükümlerin uygulanacağı belirtilmektedir (Abacıoğlu Viskuşenko, & Karaca, 2021, s. 8-9; Polater, 2019, s. 53). SMK m.121/1’de yükseköğretim kurumlarında bilimsel araştırma ve çalışmalar sonucunda ortaya çıkan buluşların kimin tarafından gerçekleştiği ayrımı yapılmadığı halde ÇBY m. 28/2 ile öğretim elemanları, öğrenciler ve stajyerler dışında kalan kişiler bu kapsamdan çıkarılmaktadır. Yükseköğretim kurumlarında örneğin bir teknik personelin bilimsel bir çalışma, araştırma ya da projeye dahil olarak buluş gerçekleştirmesi olasıdır. Bu durumda kanımızca SMK m. 121/1 hükümleri uygulanmalıdır. Kanımızca bu durumda ÇBY m. 28/2 hükümleri, SMK m. 121/1’e aykırılık teşkil edecektir (Çakır Çelebi, 2021, s. 1910).

IV. BULUŞUN BİLİMSEL ÇALIŞMALAR VE ARAŞTIRMALAR NETİCESİNDE GERÇEKLEŞTİRİLMESİ

SMK m. 121 hükmünün uygulanabilmesi için; buluşun, bilimsel çalışmalar ve araştırmalar neticesinde gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Polater, 2019, s. 57; Suluk, 2020, s. 304; Abacıoğlu Viskuşenko, & Karaca, 2021, s. 9). Bilimsel araştırma ve yayın yapmak öğretim elemanlarının görev ve yetkileri arasındadır. SMK m. 121 ile yükseköğretim kurumunda bilimsel çalışma ve araştırma faaliyetleri sonucunda gerçekleştirilen buluşlar üzerinde yükseköğretim kurumuna hak sahibi olma olanağı verilmiş ve ÇBY m. 28/1 hükmünde, bu kapsama hangi buluşların gireceği de belirtilmiştir. Yükseköğretim kurumu nezdinde yürütülmeyen bilimsel çalışma ya

da araştırma neticesinde gerçekleştirilen buluşlar hakkında SMK m. 121 hükümleri uygulanmayacaktır (Suluk, 2020, s. 306-307; Abacıoğlu Viskuşenko, & Karaca, 2021, 9).

Yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilen buluşlarda; buluşu yapanın, buluşun gerçekleşmesinde yükseköğretim kurumunda edindiği deneyim ve çalışmaları rol oynamışsa, yükseköğretim kurumunun araç ve gereçleri kullanılarak buluş gerçekleşmişse, ÇBY m. 28 uyarınca buluşun yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirildiği kabul edilebilecektir. Belirtilen durumlardan birinde veya her ikisinde gerçekleştirilen buluşlar, yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilen buluş olarak değerlendirilecektir. Yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilmesine rağmen, SMK m. 121/1 hükmü ve Yönetmelik m. 28/1 kapsamına girmeyen buluşlar ise serbest buluş olarak kabul edilmelidir (Abacıoğlu Viskuşenko, & Karaca, 2021, s. 10).

Kanımızca, buna ilave olarak SMK m. 113 hükmünde belirtildiği gibi şayet buluşu yapanın, yükseköğretim kurumunda yükümlü olduğu faaliyeti gereği ya da yükümlü olduğu faaliyet sırasında gerçekleştirdiği buluşlar da bu kapsamda değerlendirilebilecektir. Yükseköğretim kurumu bu nitelikteki buluşlar hakkında hak sahipliği talebinde bulunabilecektir. Bu buluşların dışında kalan buluşlar, serbest buluş olarak kabul edilecektir.

A. Buluşun Yükseköğretim Kurumunda Edinilen Deneyim ve Çalışmalara Dayanılarak Gerçekleştirilmesi

ÇBY m. 28'de; buluşu yapanın yükseköğretim kurumunda edindiği deneyim ve çalışmalara dayanarak gerçekleştirilen buluşların bu kapsamda değerlendirilmesi gerektiği belirtmiştir. Yükseköğretim kurumlarında yapılan bilimsel çalışmalar ve araştırmalar çoğunlukla öğretim elemanının serbest araştırma faaliyeti çerçevesinde yürütülür. Buluş gerçekleştirilirken yükseköğretim kurumunun, malzeme, laboratuvar, vb. maddi imkanları kullanılmadığı gibi yükseköğretim kurumundan elde edilen kurumsal bilgi birikimi de buluşun gerçekleşmesinde rol oynamamış ise, buluşun serbest buluş olduğu itirazı ileri sürülebilir. Buluşun, yükseköğretim kurumundaki araştırma-geliştirme faaliyetlerinden elde edilen bilgi, deneyim ve birikimle gerçekleştirilmesi halinde böyle bir itirazın yapılması zor görülmektedir. Buluşun gerçekleşmesinde yükseköğretim kurumunda çalışan öğretim elemanlarının bilgi ve tecrübelerinden yararlanmışsa, bu durumun yükseköğretim kurumunun tecrübe bilgisi olarak değerlendirilip değerlendirilemeyeceği her somut olayda incelenmelidir. Öğretim elemanının bilimsel, akademik yeterliliği ise kendisine ait kabul edilmelidir (Uzunallı, 2015, s. 177).

B. Buluşun Yükseköğretim Kurumunun Araç ve Gereçleri Kullanılarak Gerçekleştirilmesi

SMK m. 121 ve ÇBY m. 28'e göre; buluşun gerçekleşmesinde yükseköğretim kurumunun araç ve gereçlerinin kullanılması halinde, buluşun yükseköğretim kurumuna bildirilmesi ve yükseköğretim kurumunun hak talebi düzenlenmiştir. Bilindiği gibi buluş, buluşu yapanın kişisel çaba ve yaratıcılığının ötesinde araç, gereç, teknik destek, deneyim ürünleri ile uzman kadroların katkıları sonucunda gerçekleştirilir (Yıldız, 2002, s. 253). Yükseköğretim kurumu tarafından sağlanan nakdi destek, sarf malzemesi, ekipman, laboratuvar ve insan kaynakları da dahil olmak üzere her türlü fon, tesis ve kaynaklar kullanılarak buluş gerçekleştirilmişse yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilen buluş olarak kabul edilir. Buluşun gerçekleştirilmesinde yükseköğretim kurumunun araç ve gereçleri kullanılmamışsa, buluşunun yararlanmasına tahsis edilmiş laboratuvar, yardımcı personel, araştırma ve destek

fonları ya da ayrıca alınan bir ücret vs. yoksa buluşun serbest buluş olduğu yönünde itiraz yapılabilir (Keskin, 2003, s. 209).

C. Buluşun Yükümlü Olunan Faaliyet Gereği ya da Yükümlü Olunan Faaliyet Sırasında Gerçekleştirilmesi

SMK m. 121'de yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilen buluşlar için özel kanun hükümleri ve bu madde kapsamındaki düzenlemeler saklı kalmak kaydıyla çalışanların buluşlarına ilişkin hükümlerin uygulanacağı belirtilmektedir. Çalışan buluşları, Sınai Mülkiyet Kanunu m. 113 ile 120 arasında düzenlenmiştir. Çalışan buluşlarına ilişkin 113. madde hükmü gereğince; çalışanın bir işletme veya kamu idaresinde yükümlü olduğu faaliyet gereği gerçekleştirdiği ya da büyük ölçüde işletme veya kamu idaresinin deneyim ve çalışmalarına dayanarak iş ilişkisi sırasında yaptığı buluşu hizmet buluşu olarak, bunun dışında kalan buluşları serbest buluş olarak kabul etmektedir. Çalışanlar tarafından gerçekleştirilen buluş üzerinde işverenin tam veya kısmi hak talebinde bulunması mümkündür. Dikkat edilirse, çalışan buluşlarının düzenlendiği hükümlerde çalışanın, yükümlü olduğu faaliyet gereği gerçekleştirdiği, gerçekleştirilmesinde işyerindeki deneyim ve çalışmalarının rol oynadığı ya da iş ilişkisinin devamı sırasında gerçekleştirdiği buluşlar, hizmet buluşu olarak kabul edilmiştir (Ayrıntılı bilgi için bkz. Küçükali, 2019, s. 759-774). Çalışan buluşlarına ilişkin Sınai Mülkiyet Kanunu m. 113 düzenlemesi, yükseköğretim kurumlarında da uygulanabilecek niteliktedir. Zira yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilen buluşlar hakkında Sınai Mülkiyet Kanunu m. 115, 116, 118 ve 119/4 hükümlerinin uygulanmayacağı belirtilmiştir (SMK m. 121/5). O halde, çalışan buluşlarının düzenlendiği m. 113 ve 120 hükümleri yukarıda sayılanlar dışında olduğu için yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilen buluşlara da uygulanabilecektir.

Buluşun yükseköğretim kurumunda gerçekleştirilen bir buluş olarak değerlendirilebilmesi için yükseköğretim kurumu elemanı tarafından göreve başlamasından sona erinceye kadar geçen süreçte gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Göreve başlamasından önce ya da görev süresinin bitiminden sonra gerçekleştirilen buluşlar için ilke olarak buluşun serbest buluş olduğu itirazı yapılabilir. Kanımızca görev süresinden önce başlamış olmakla birlikte, yükseköğretim kurumunun sağladığı araç ve gereçlerle, yükseköğretim kurumunda edinilen deneyim ve tecrübe ile görev sırasında tamamlanmış buluşların da kuruma bildirilmesi gerekmektedir. Bu nitelikteki buluşlar üzerinde yükseköğretim kurumu hak sahipliği talebinde bulunabilecektir. Yükseköğretim kurumunda başlayan bilimsel araştırmalar ve çalışmalar neticesinde gerçekleştirilen buluş faaliyeti, yükseköğretim kurumundan ayrıldıktan sonra tamamlanırsa bu hususta nasıl bir yol izlenmesi gerektiği tartışılmalıdır. Kanımızca böyle bir durumda da buluşu gerçekleştiren kişi yükseköğretim kurumundan ayrılmasına rağmen şayet ayrıldığı yükseköğretim kurumunun imkanlarını kullanarak buluşu gerçekleştirmişse ayrıldığı kuruma buluş bildirimini yapmalıdır.

Buluş, yükseköğretim kurumu bünyesinde yükümlü olduğu faaliyet gereği gerçekleştirilmemişse serbest buluş olarak kabul edilmelidir. Örneğin, yükseköğretim kurumundaki çalışma ve uzmanlık alanının dışındaki buluşlar için bu açıkça söylenebilecektir. Ancak, bilimsel çalışma ve uzmanlık alanı doğrultusunda yapılan buluşlarda acaba buluşun yükümlü olunan faaliyet gereği gerçekleştirilmediği ve serbest buluş olduğu itirazı yapılabilecek midir? Buradaki tartışma konusu, yükseköğretim kurumu elemanlarının, yükseköğretim kurumunda yürüttüğü temel bilimsel çalışma ve araştırma faaliyetlerini, yükümlü olduğu faaliyet olarak değerlendirip değerlendiremeyeceğimiz noktasında

toplanmaktadır. Bilindiği gibi bilimsel araştırmalar ve yayınlar yapmak üniversite öğretim elemanlarının görevleri arasındadır (2547 sayılı Kanun m. 22). Ancak yapılan bilimsel çalışmalar ve araştırmalar neticesinde bir buluş faaliyetinde bulunmak yükümlülükleri arasında değildir. Ayrıca yaptıkları buluşların, salt görev yaptığı yükseköğretim kurumunda edindikleri birikimlerin sonucunda olduğunu söylemek de mümkün değildir (Battal, 2002, s. 7). Sınai Mülkiyet Kanunu ile öğretim elemanlarının belirli bir projede yer alıp almaması ayrımı yapılmaksızın bilimsel araştırma faaliyeti sonucu gerçekleştirilen buluşlar üzerinde yükseköğretim kurumuna hak sahibi olma olanağı verilmiştir. Bunun en temel sebebi daha önce belirttiğimiz gibi üniversite mensuplarının gerçekleştirdikleri buluşları patentleştiremedikleri olduğu düşünülürse, yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilen tüm buluşlardan kurumun bilgilendirilmesi ve böylece kurumun hem kaynak temin etmesi hem de buluşların patentleştirilerek ticarileşmesi sağlanabilecektir. Bunun için yükseköğretim kurumlarının bilimsel çalışma ve araştırmalar için uygun ortamı sağlaması da gereklidir. Buluşun, yükseköğretim kurumundaki faaliyetin gereği olarak başka bir anlatımla görev gereği yürütülen faaliyetin doğrudan veya dolayısıyla sonucu olarak gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Uzunallı, 2015, s. 176). Özellikle yükseköğretim kurumunun sağladığı olanaklarla kullanılan laboratuvar, uygulama araştırma merkezleri, ar-ge birimlerinde ya da yükseköğretim kurumu tarafından desteklenen bilimsel araştırma projeleri kapsamında yürütülen çalışmalar neticesinde gerçekleştirilen buluşların görev gereği yürütülen faaliyetin sonucu olduğu söylenebilir.

V. YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARINDA GERÇEKLEŞTİRİLEN BULUŞLARDA BULUŞÇUNUN BİLDİRİM YÜKÜMLÜLÜĞÜ

Yükseköğretim kurumlarında yapılan bilimsel çalışmalar ve araştırmalar neticesinde buluş gerçekleştirildiğinde, buluşu yapan yazılı olarak ve gecikmeksizin yükseköğretim kurumuna bildirim yapmakla yükümlüdür. Yükseköğretim kurumlarında yapılan bilimsel çalışma ve araştırmalar neticesinde gerçekleşen tüm buluşların yükseköğretim kurumuna bildirilmesi zorunludur. Böylece yükseköğretim kurumu, buluşu değerlendirme ya da hak talep etme olanağına kavuşur. Yükseköğretim kurumunda gerçekleştirilen buluşun serbest buluş mu, yoksa yükseköğretim kurumunun hak talebinde bulunabileceği nitelikte bir buluş mu olduğuna buluşu yapan kendisi karar veremez. Dolayısıyla hizmet buluşu ve serbest buluş ayrımı yapılmaksızın yükseköğretim kurumunda gerçekleştirilen tüm buluşlar bakımından bildirim yükümlülüğü söz konusudur (Polater, 2019, s. 76; Sözüer, 2020, s. 44; Abacıoğlu Viskuşenko, & Karaca, 2021, s. 11).

Buluş bildirimini olarak adlandırabileceğimiz bildirim süresine ilişkin mevzuatta açık bir süre öngörülmemiş ve bu bildirim gecikmeksizin yapılmasının emredilmiş olduğu görülmektedir (Sözüer, 2020, s. 42; Abacıoğlu Viskuşenko, & Karaca, 2021, s. 11). Buluş, genellikle teknik bir problemin çözümü ya da AR-GE çalışmaları sırasında bu teknik problem ile ilgili ya da tamamen ayrı bir alanda ortaya çıkabilir. Buluşun tam olarak ortaya çıktığı anın kesin olarak saptanmasının güç olması nedeniyle, hak kayıplarının yaşanmaması için buluş bildirimini gecikmeksizin yapılması gerekmektedir. Bildirim yükümlülüğüne rağmen, hiç bildirimde bulunulmaması halinde kanımızca yükseköğretim kurumu hak sahipliği talebinde bulunabilecektir (Tekinalp, 2012, s. 562).

Yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilen buluşlar için bildirim yapılmamış ancak patent başvurusu yapılmışsa bu başvurunun yapıldığı da bildirilmelidir (SMK m. 121). ÇBY m. 30'a

göre yükseköğretim kurumuna bildirim yapılmaksızın patent başvurusu yapılmışsa; patent başvurusu yapıldığı tarihten itibaren bir ay içinde buluşu yapanın yükseköğretim kurumuna patent başvurusu yapıldığını bildirmesi gereklidir. Patent başvurusuna ait tüm bilgi ve belgelerle birlikte başvuru bildiriminin yapılması zorunludur.

Bildirim yükümlülüğüne ilişkin ayrıntılar, ÇBY m. 29'da düzenlenmiştir. Buna göre; yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilen buluşlar, yükseköğretim kurumu tarafından belirlenen ilgili birime, böyle bir birim henüz belirlenmediyse rektörlüğe yapılır. Yükseköğretim kurumu tarafından Buluş Bildirim Formları hazırlanması, buluş bildiriminin hangi aşamada ve nasıl yapılacağı net bir şekilde belirlenmesi ve yükseköğretim kurumu çalışanlarının bu konuda bilgilendirilmesi önem taşımaktadır. İlgili birim buluşun gizliliğine ilişkin her türlü önlemi almakla yükümlüdür. Kanımızca ilgili birim, ihmal derecesinde bile olsa kusuru ile gizlilik yükümlülüğünü ihlal ederse, buluş yapan uğradığı zararın giderilmesini talep edebilecektir.

Buluş bildiriminde bulunan, buluşun konusunu, teknik problem ve bu problemin çözümünü, buluşun nasıl gerçekleştirildiğini, buluşun daha iyi açıklanması bakımından gerekli diğer bilgi ve belgeleri, buluşun serbest buluş niteliğinin olup olmadığını, şayet serbest buluş olduğu iddia ediliyorsa gerekçelerini sunmalıdır. Buluş, birden çok kişi tarafından gerçekleştirilmişse bildirim birlikte yapılabilir. Bildirimde, buluşu yapanların adları ve buluş üzerindeki katkı payları da belirtilmelidir. Aksi takdirde katkı paylarının eşit olduğu kabul edilecektir (ÇBY m. 29).

Buluşun farklı yükseköğretim kurumundaki kişiler tarafından gerçekleştirilmiş olması halinde, buluşu yapanların buluş bildirimini kendi yükseköğretim kurumlarına ayrı ayrı yapmaları gerekmektedir (ÇBY m. 29/4). Buluşun farklı üniversitelere mensup kişiler tarafından ortaklaşa yürütülen bilimsel araştırma faaliyetleri sırasında gerçekleştirilmesi halinde buluşu yapanlar kendi yükseköğretim kurumlarına buluş bildirimini yapmak zorundadır (ÇBY m. 29/5). Bu durumda, her bir yükseköğretim kurumu kendi süreçleri kapsamında hak sahipliğini karara bağlayabilecektir. Kurumlar arası ihtilafların önlenmesi bakımından buluşu yapan kişinin, başka kurumlara da bildirimde bulunulduğu hususunu ayrıca bildirmesi önemlidir (Suluk, 2020, s. 323; Abacıoğlu Viskuşenko, & Karaca, 2021, s. 12).

Buluşun farklı yükseköğretim kurumundaki kişiler tarafından birlikte gerçekleştirilmiş olması halinde söz konusu yükseköğretim kurumları buluşun ortak sahibi olacaktır ve ÇBY m. 31/4 hükmü gereğince birlikte patent başvurusunda bulunacaklardır. Hak sahipliği paylaşımı ise ilgili yükseköğretim kurumları arasında yapılacak sözleşme ile belirlenecektir. Her bir yükseköğretim kurumu hak talep ederse, kendi mensubunun buluşa yaptığı katkı oranında hak sahibi olabilecektir. Başvuru süreçlerinin yürütülmesi, tescil ve ticarileştirme masraflarının nasıl karşılanacağı konusunda yükseköğretim kurumları arasında sözleşme düzenlenmesi ve ardından başvuru süreçlerinin başlatılması gerekmektedir. Yükseköğretim kurumlarının her ikisi de hak sahipliği talep etmezse; buluş, serbest buluş olarak değerlendirilir ve bu durumda buluş üzerindeki tasarruf yetkisi buluş sahiplerine ait olur. Patent başvurusu yapılması ya da yapılmaması, başvuru yapılacaksa masrafların nasıl karşılanacağı, buluş sahipleri arasında belirlenir. Yükseköğretim kurumlarından biri hak talep eder, ancak diğeri hak talep etmezse başvuru süreçleri hak talep eden yükseköğretim kurumu ile buluşu kendi yükseköğretim kurumu tarafından serbest bırakılan serbest buluş sahibi tarafından yürütülmelidir. Bu durumda, serbest buluş sahibi ile hak talep eden yükseköğretim kurumu başvuru süreçlerini

yürütmelidir. Serbest buluş sahibinin haklarını, hak talep eden üniversiteye devretmesi de mümkündür (Türk Patent ve Marka Kurumu, Üniversite Buluşları Kılavuzu, 2020, s. 5).

Buluşu yapan kişiler, kendi yükseköğretim kurumları dışında farklı yükseköğretim kurumlarının imkânlarını da kullanarak buluş gerçekleştirmiş olmaları halinde, buluş bildirimini kendi yükseköğretim kurumlarına ve imkânlarından yararlanan diğer yükseköğretim kurumlarına ayrı ayrı yapmalıdırlar (ÇBY m. 29/5). Buluş sahibi, teknik problemi ve çözümünü tam olarak açıklayabildiği anda mensubu olduğu kuruma buluşu bildirmelidir. Şayet, mensubu olduğu yükseköğretim kurumu dışında başka bir kurumun imkanları kullanılarak buluş gerçekleştirilmişse, bu kurumun da bilgilendirilmesi gerekmektedir. Buluş Bildirim Formlarına buluşa katkısı olan kişi ya da kurumlara ilişkin bilgilerin yazılması başvuru süreçlerini hızlandıracaktır (Türk Patent ve Marka Kurumu, Üniversite Buluşları Kılavuzu, 2020, s. 6).

Sınai Mülkiyet Kanunu m. 121/9'da; öğretim elemanları ile stajyerlerin ve öğrencilerin *diğer kamu kurumları veya özel kuruluşlarla* belirli bir sözleşme kapsamında yapmış oldukları çalışmalar sonucunda ortaya çıkan buluşlar üzerindeki hak sahipliğinin belirlenmesinde, diğer kanunlardaki hükümler saklı kalmak kaydıyla sözleşme hükümlerinin esas alınacağı belirtilmiştir. SMK m. 121/9 ile öğretim elemanları, stajyer ve öğrencilere yükseköğretim kurumundan bağımsız olarak kamu ve özel kurumlarla iş ve proje yapmak imkanı getirildiği bu durumda yükseköğretim kurumunun SMK m. 121 hükümleri çerçevesinde hak sahipliği talebinde bulunamayacağı, hak sahipliği talebinin sözleşmeye göre belirleneceği ifade edilmektedir (Esendal, 2020, s. 245; Özkan, 2019, s. 149). Kanımızca bu durumda hak sahipliği konusu sözleşme kapsamında belirlenebilecektir. Ancak, buluşun ortaya çıkmasında yükseköğretim kurumu bünyesinde yürütülen bilimsel çalışmalar veya araştırmalar sonucunda ortaya çıkan, tamamlanmış veya devam etmekte olan çalışmaların ve/veya yükseköğretim kurumuna ait alt yapı imkânlarının kullanılması durumunda, "yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilen buluş" sayılmakta olup, bu kapsamda buluşun yükseköğretim kurumuna bildirilmesi gerekmektedir. Bildirim neticesinde yükseköğretim kurumu buluşa katkısı oranında hak sahipliği talep edebilir (Türk Patent ve Marka Kurumu, Üniversite Buluşları Kılavuzu, 2020, s. 9). Aksi halde yükseköğretim kurumunun her türlü altyapısını ve imkânını kullanılarak ve izinsiz ya da bildirimsiz olarak üçüncü kişilerle belirli bir sözleşme çerçevesinde bilimsel çalışmalar yürütebilir ki bu durum SMK m. 121 düzenlemesi ile bağdaşmaz (Yaşar, 2019, s. 1).

Proje sırasında ve/veya sonunda sınai mülkiyete konu bir çıktı elde edilmesi ile ilgili olarak proje sözleşmesinde; buluşun, yükseköğretim kurumu ve kamu ya da özel kuruluşunun ortak mülkiyetine tabi olacağı kararlaştırılabileceği gibi bunlardan sadece birine ait olacağı da kararlaştırılmış olabilir. Proje sözleşmesinde yapılan düzenleme esas alınarak buluş üzerinde hak sahibi olan taraf ya da taraflara bildirim yapılması gerekmektedir (Türk Patent ve Marka Kurumu, Üniversite Buluşları Kılavuzu, 2020, s. 5).

Belirli bir sözleşme kapsamında yürütülen çalışmalar sırasında öğretim elemanları, stajyer ya da öğrencilere ödenen ücretler, henüz daha ortaya çıkmamış buluş üzerinde hak sahipliği devir bedeli olarak nitelendirilemez (Tutkun Berk, 2017, s. 1).

Yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilen buluşlara ilişkin olarak çalışan buluşlarına ilişkin uygulanamaz nitelikte hükümler dışındaki hükümler uygulanabilecektir. SMK m. 121/1

hükmünde özel kanun hükümleri saklı tutulmuş ve SMK m. 121/5 hükmünde ise yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilen buluşlar hakkında SMK m. 115, m. 116, m. 118 ve m. 119/4 hükümlerinin uygulanmayacağı belirtilmiştir. Dolayısıyla anılan hükümler ve özel kanun hükümleri, bu kurala istisna teşkil etmektedir. Bildirim sistemine ilişkin bunların dışında kalan sair hükümler, yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilen buluşlar bakımından da uygulama alanı bulmaktadır (Abacıoğlu Viskuşenko, & Karaca, 2021, s. 11). O halde; Sınai Mülkiyet Kanunu m. 114 burada da uygulanabilir. Yükseköğretim kurumu, kanunda öngörülen şekilde bildirimde bulunabilmesi için gereken yardımı göstermek zorundadır.

Buluş yapan, serbest buluş niteliği kazanmadığı sürece buluşu ve buluş için yapılan hazırlık çalışmaları dahil tüm bilgi ve belgeleri gizli tutmakla yükümlüdür. Anayasa m. 130/4 hükmü uyarınca üniversiteler ile öğretim üyeleri ve yardımcılarını serbestçe her türlü bilimsel araştırma ve yayında bulunabilirler. Bu özgürlük, Devletin varlığı, bağımsızlığı, milletin ve ülkenin bütünlüğü ve bölünmezliği aleyhinde olmamak üzere üniversite öğretim elemanlarının her konuda bilimsel araştırma yapabileceği, yaptığı bilimsel araştırmalarının sonuçlarını yayınlatabileceği veya yayınlamama konusunda da özgür olduğunu ifade eden bir kavramdır. Görüldüğü gibi anayasal olarak güvence altına alınan yayın özgürlüğü hakkı, SMK m. 121/1 de düzenlenen buluşu gizli tutma yükümlülüğüne ilişkin hükümlerle sınırlandırılmıştır (Polater, 2019, s. 91). Yükseköğretim kurumunda yapılan bilimsel çalışmalar ve araştırmalar neticesinde yapılan buluşun gizli tutulması yükümlülüğü, araştırma faaliyeti sonucu gerçekleştirilen buluşun sonuçlarının yayınlanamamasına neden olacaktır. Aksi halde, buluşun yenilik özelliği ortadan kalkarak patent alınamaması sonucunu doğurabilecektir. Yükseköğretim kurumu kendisine yapılan bildirim üzerine dört ay içinde hak sahipliği kararı verebilecektir. Kanımızca, başvuru ya da patent bildirimini yapılırken öğretim elemanı, buluşun sonuçlarını yayımlama isteğini bildirirse, yükseköğretim kurumu gecikmeden hak sahipliği kararını vermelidir.

Yükseköğretim kurumunun ilgili birimi, buluş bildirimini kaydeder ve bildirim kendisine ulaştığı tarihi, bildirimde bulunan kişi veya kişilere gecikmeksizin ve yazılı olarak bildirir (ÇBY m. 29/6). Buluş bildiriminin eksik yapılması halinde yükseköğretim kurumu, bildirim kendisine ulaştığı tarihten itibaren iki ay içinde eksikliklerin giderilmesini talep edebilir (ÇBY m. 29/7). Bildirim eksik ya da yanlış bilgiler içermesi halinde yükseköğretim kurumu belirtilen sürede düzeltme istemelidir. Kanımızca iki aylık süre, hak düşürücü niteliktedir. Yükseköğretim kurumu bu süre içinde düzeltme talebinde bulunmazsa, buluş bildirimini usulüne uygun yapılmış sayılır (ÇBY m. 29/7). Yükseköğretim kurumu düzeltme talebinde bulunmuşsa; buluşu yapan, bildirimde belirtilen eksiklikleri, bildirim kendisine ulaştığı tarihten itibaren bir ay içinde gidermelidir. Aksi takdirde, buluş bildirimini usulüne uygun olarak yapılmamış sayılır ve buluş bildirimini yeniden yapılması gerekir (ÇBY m. 29/8). Buluş bildirimindeki eksikliklerin zamanında tamamlanması durumunda yükseköğretim kurumunun hak sahipliğine ilişkin dört aylık karar verme süresi buluş bildirimini ilk yapıldığı tarih itibarıyla başlamaktadır.

Buluşu yapan, bildirim yükümlülüğünü yerine getirmemesi ya da gecikerek yerine getirmesi nedeniyle yükseköğretim kurumu aleyhine doğan zararlardan sorumludur (ÇBY m. 29/9). Buluşu yapan, gecikmeksizin bildirim yapma yükümlülüğünü usulüne uygun yerine getirmediğinde, süresi içerisinde bildirim yapılmayarak yayın yapılması durumunda da gizlilik yükümlülüğünü ihlal etmiş olacaktır. Buluş sahipleri tarafından yükseköğretim kurumuna bildirim patent başvurusu halinde; yükseköğretim kurumu patent başvurusu veya patent

sahibine karşı SMK'nin 110 ve 111. maddeleri kapsamında hak sahipliği ve gasp davası açarak, Yönetmeliğin 29/9 maddesi gereğince de aleyhine doğan zararların tazminini talep edebilir (Türk Patent ve Marka Kurumu, Üniversite Buluşları Kılavuzu, 2020, s. 6; Abacıoğlu Viskuşenko, & Karaca, 2021, s. 13).

VI. YÜKSEKÖĞRETİM KURUMUNUN HAK TALEP ETME YETKİSİ

Sınai Mülkiyet Kanunu ile yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilen buluşlar üzerinde yükseköğretim kurumlarına hak sahipliği talep etme imkanı getirilmiştir. Oysa, mülga 551 sayılı KHK ile üniversite mensuplarının buluşları, istisnaen proje kapsamında görevlendirmeler dışında tamamen serbest buluş olarak kabul edilerek herhangi bir bildirim yükümlülüğü de öngörülmemişti. Üniversite mensupları, buluşlarını değerlendirmek konusunda tamamen serbest bırakılmış, buluşun kamuya açıklanıp açıklanmaması, patent başvurusu yapıp yapmamak, belli bir süre ya da tamamen gizli tutup tutmamak konusunda serbestti. Sınai Mülkiyet Kanunu ile yükseköğretim kurumlarındaki mevcut buluş potansiyelinin ortaya çıkarılması ve ekonomiye kazandırılması amacıyla yeni düzenlemeler getirilmiştir. Böylece hem yükseköğretim kurumuna kaynak temin edilerek bilimsel çalışmalar ve araştırmalar desteklenebilecek hem de buluşların ticarileştirilmesinin önü açılarak ekonomiye kazandırılacaktır (Güneş, 2010, s. 21).

Yükseköğretim kurumu, bilimsel çalışmalar ya da araştırmalar sonucu gerçekleştirilen buluşlar ile ilgili kendisine yapılan buluş ya da başvuru bildirimine üzerine hak sahipliği talep edebilir. Görüldüğü üzere, buluşun sahibi kural olarak buluşu gerçekleştiren kişidir. "Gerçek buluş sahipliği" ilkesi gereği; buluş önce buluşu gerçekleştiren kişinin şahsında doğar. Ancak yükseköğretim kurumunun buluşu devralma hakkı bulunmaktadır. Yükseköğretim kurumu hak sahipliği kararını, buluş ya da başvuru bildirimine kendisine ulaştığı tarihten itibaren dört ay içinde yazılı olarak bildirmelidir. Bu süre hak düşürücü niteliktedir. Yükseköğretim kurumu hak sahipliği talebinde bulunmadığı takdirde buluş, serbest buluş olarak kabul edilir (ÇBY m. 31). Yükseköğretim kurumu, dört aylık süre içinde tam hak talebinde bulunabileceği gibi buluşu serbest bıraktığını da açıklayabilir (Uzunallı, 2015, s. 178), belirtilen süre içinde hak sahipliği talebinde bulunmadığı takdirde ise buluş serbest buluş olarak kabul edilir (Abacıoğlu Viskuşenko, & Karaca, 2021, s. 14).

Yükseköğretim kurumunun kısmi hak talep etme hakkı olup olmadığı konusu incelenmelidir. Şayet, kısmi hak talebi mümkün olursa, buluş serbest buluşa dönüşmekle birlikte, yükseköğretim kurumu da buluşu kullanma hakkına sahip olabilecektir. Yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilen buluşlar hakkında uygulanamayacak hükümler arasında çalışan buluşlarına ilişkin olarak işverenin tam veya kısmi hak talep edebileceğini hükme bağlayan Sınai Mülkiyet Kanunu m. 115'de yer almaktadır. O halde, yükseköğretim kurumunun bildirim talebi üzerine kısmi hak talebinde bulunması mümkün görülmemektedir. Yani, kendisine yapılan bildirim üzerine sadece tam hak sahipliği talebinde bulunabilecektir. Sınai Mülkiyet Kanunu m. 121/6 düzenlemesi incelendiğinde; yükseköğretim kurumunun başvurudan veya patent hakkından vazgeçmek istemesi veya buluşun, patent başvurusu yapıldıktan sonra serbest buluş niteliği kazanması halinde yükseköğretim kurumunun, teklifi kabul etmesi durumunda buluşu yapana haklarını devredebileceği hükme bağlanmıştır. Maddenin devamında yükseköğretim kurumunun, başvuru veya patent hakkını buluşu yapana devretmesi durumunda inhisari nitelikte olmayan kullanım hakkını uygun bir bedel karşılığında saklı tutabileceği belirtilmiştir. Görüldüğü üzere yükseköğretim kurumu

başvurudan veya patent hakkından vazgeçmek istediğinde buluşu yapana haklarını devrederse kısmi hak talebinde bulunabilecektir. Yükseköğretim kurumunun inhisari nitelikte olmayan kullanım hakkı, basit lisansa benzer. Yükseköğretim kurumu, buluşu sadece yükseköğretim kurumunda kullanabilir. Bunun dışında kullanma yetkisini başkalarına devredemez ve alt lisanslar vermek suretiyle bunu çoğaltamaz (Canbolat, 2007, s. 229). Buluşu yapanın teklifi kabul etmemesi durumunda patent başvurusu veya patent üzerindeki tasarruf yetkisi yükseköğretim kurumuna ait olur.

Yükseköğretim kurumu hak sahipliği talebinde bulunduğu koruma için patent başvurusu yapmak, patent almak, patenti ekonomik olarak değerlendirmek, patent ihlallerine karşı dava açmak haklarına sahip olacağı gibi, buluş sahibine belli bir bedel ödemekle de yükümlü hale gelir. Yükseköğretim kurumlarının buluş üzerinde hak sahipliği konusundaki değerlendirmelerinde, buluşun patentlenebilir nitelikte olup olmadığı konusundaki kanaatlerini oluşturmaları önemlidir. Aksi takdirde, patentlenemeyecek bir buluş için başvuru yapılması söz konusu olabilir. Bu nedenle yükseköğretim kurumları, bildiri yapılan buluşlar için, patentlenemeyeceği gerekçesi ile hak sahipliği talep etmeyebilir. Hak sahipliğinin talep edilmemesi durumunda buluş serbest buluş niteliği kazanır.

Yükseköğretim kurumu ve sanayi işbirliği projeleri sonucunda ortaya çıkan buluşlarda hak sahipliği konusu sözleşme hükümlerine göre belirlenmektedir (SMK m. 121/9). Ancak, sözleşmede hak sahipliği konusu düzenlenmemiş ise; buluşun ortaya çıkmasında kullanılan altyapı, bilgi ve birikim sanayi kuruluşunun önceki çalışmaları sonucunda elde edilmiş ve yükseköğretim kurumunun kaynağı kullanılmamış ise hak sahipliği sanayi kuruluşuna ait olacaktır. Buluşun ortaya çıkmasında yükseköğretim kurumu bünyesinde yürütülen bilimsel çalışmalar veya araştırmalar sonucunda ortaya çıkan, tamamlanmış veya devam etmekte olan çalışmaların ve/veya yükseköğretim kurumuna ait alt yapı imkânlarının kullanılması durumunda, "yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilen buluş" sayılmakta olup, bu kapsamda buluşun yükseköğretim kurumuna bildirilmesi gerekmektedir. Bildirim neticesinde yükseköğretim kurumu buluşa katkısı oranında hak sahipliği talep edebilir (Türk Patent ve Marka Kurumu, Üniversite Buluşları Kılavuzu, 2020, s. 9).

VII. YÜKSEKÖĞRETİM KURUMUNUN HAK SAHİPLİĞİ KARARINA İTİRAZ

Buluşu yapan, yükseköğretim kurumunun hak sahipliğine ilişkin kararına karşı, kararın bildirim tarihinden itibaren iki ay içinde, buluşun serbest buluş olduğunu ileri sürerek ilgili belgelerle birlikte yükseköğretim kurumu tarafından belirlenen birime itiraz edebilir (ÇBY m. 33). Kanımızca belirtilen süre içinde itiraz edilmezse, yükseköğretim kurumu buluşu elde etmek hakkına sahiptir. İtiraz için ilgili birim belirlenmediyse itirazın rektörlüğe sunulması gerekir. İtirazları inceleyecek birimin; buluşa ilişkin hak sahipliği kararı veren birimden farklı ve hiyerarşik olarak daha üst konumda olan karar verici bir birim, örneğin üniversite yönetim kurulu ya da üniversite senatosu gibi bir birim olmasına özen gösterilmelidir (Abacıoğlu Viskuşenko, & Karaca, 2021, s. 15). İlgili birim, itiraz tarihinden itibaren iki ay içinde itiraza ilişkin kararını vermelidir. Aksi takdirde buluş, serbest buluş niteliği kazanır. İlgili birimin kararı gerekçeleriyle birlikte geciktirmeksizin buluşu yapana bildirilir (ÇBY m. 33/2). İtiraz üzerine buluş, serbest buluş niteliği kazanırsa; karar tarihinden itibaren buluş üzerindeki tüm haklar buluşu yapana geçer. Buluşu yapan başvurunun kendi başvurusu olarak kabul edilmesini Türk Patent ve Marka Kurumuna bildirir. Kurum, başvuru sahibi değişikliğini sicile

kaydeder. Yükseköğretim kurumu, patent başvurusuna ilişkin bilgi/belgeleri buluşu yapana verir (ÇBY m. 33/3).

Daha önce de belirttiğimiz gibi buluş ya da başvuru bildirimini yapılmaması, yükseköğretim kurumunun tam hak talep etme olanağını ihlal etmektedir ve yükseköğretim kurumu uğradığı zararın tazminini talep edebilir. Bilimsel çalışmalar ya da araştırmalar neticesinde buluş gerçekleştirildiğinde bildirim yapılmalı, yükseköğretim kurumu hak sahipliği kararı alırsa varsa itirazlar sunulmalıdır.

SMK m. 121/1 hükmünde, çalışan buluşlarına yapılan atıf nedeniyle buluşu yapanın, yükseköğretim kurumunun serbest buluş kararı veya hak sahipliği kararı sonrası patent başvurusu yapılana dek buluşu gizli tutma yükümlülüğü mevcuttur. Dolayısıyla, buluşun akademik yayın, konferans sunumu vb. yollarla açıklanmasından önce serbest buluş kararı ya da hak sahipliği kararının verilmesi beklenmelidir (Abacıoğlu Viskuşenko, Karaca, 2021, s. 15-16)

VIII. YÜKSEKÖĞRETİM KURUMUNUN BAŞVURU YÜKÜMLÜLÜĞÜ

Buluş yapanın buluş bildirimini üzerine yükseköğretim kurumu; hak sahipliği talebinde bulunmuşsa, hak sahipliği talebine ilişkin karar tarihinden itibaren dört ay içinde, buluşu yapan ile yükseköğretim kurumunun anlaşmaları halinde karar tarihinden itibaren en geç altı ay içinde patent başvurusunda bulunmak zorundadır. SMK m. 116 hükmünde olduğu gibi, yükseköğretim kurumunun başvuru yapmaktan kaçınma imkânı bulunmamaktadır. Zira, SMK m. 121/5 hükmüne göre; yükseköğretim kurumunda gerçekleşen buluşlar hakkında SMK m. 116 hükmü uygulanamayacaktır. (Polater, 2019, s. 79; Abacıoğlu Viskuşenko, & Karaca, 2021, s. 16). Aksi takdirde buluş, serbest buluş niteliği kazanır. Yükseköğretim kurumu hak sahipliği talebine ilişkin kararını patent başvurusuyla birlikte Türk Patent ve Marka Kurumuna sunar (ÇBY m. 32/1).

Buluş yapan tarafından patent başvurusu yapılmış ve yükseköğretim kurumu hak sahipliği talebinde bulunmuşsa, yükseköğretim kurumu patent başvurusunun kendi başvurusu olarak kabul edilmesini ve işlem görmesini, hak sahipliği talebine ilişkin kararı da ekleyerek Türk Patent ve Marka Kurumuna bildirir. Aksi takdirde, buluşun serbest buluş olduğu kabul edilir (ÇBY m. 32/2).

Türk Patent ve Marka Kurumu, yükseköğretim kurumunun hak sahipliğine ilişkin kararının kendisine bildirim tarihi itibarıyla başvuru sahibi değişikliğini sicile kaydeder. Buluşu yapan, hak sahipliği yükseköğretim kurumuna geçen buluşla ilgili yapılan patent başvurusuna ilişkin tüm bilgi ve belgeleri ve buluşa ilişkin patent alınması ve devamındaki süreçlerde ihtiyaç duyulan bilgi ve belgeleri yükseköğretim kurumuna verir (ÇBY m. 32/3).

Buluşun farklı yükseköğretim kurumundaki kişiler tarafından ya da farklı yükseköğretim kurumlarının imkanları kullanılarak gerçekleştirilmesi halinde patent başvurusu yükseköğretim kurumları tarafından birlikte yapılır. Hak sahipliği paylaşımı, ilgili yükseköğretim kurumları arasında yapılacak sözleşme ile belirlenir (ÇBY m. 32/4). Fakat yükseköğretim kurumları hak sahipliği kararlarını eş zamanlı olarak veremeyebileceği için yükseköğretim kurumları arasında imzalanacak bir protokol veya sözleşme ile hak sahipliği kararını ilk alan yükseköğretim kurumunun başvuru yapması, diğer yükseköğretim kurumu/kurumlarının hak sahipliği kararı alması sonrası, belirlenen oranlarda hak sahipliği

devri yapılması uygulanabilecektir (Türk Patent Kurumu, Üniversite Buluşları Kılavuzu: 2020, s. 9-10).

Yükseköğretim kurumu hak sahipliği talebinde bulunmuşsa, söz konusu buluşun yabancı bir ülkede de korunması için başvuru yapılabilir ancak bu bir zorunluluk değildir. Bilindiği gibi patent hakkı yalnızca tescil edildiği ülkede geçerlidir (Yusufoğlu, 2014, s. 85). Yükseköğretim kurumunun başvuru yükümlülüğü yalnızca ulusal başvurular ile sınırlı tutulmuştur (Polater, 2019, s. 80; Abacıoğlu Viskuşenko, & Karaca, 2021, s. 16). Koruma/tescil talep edilen ülke, buluşun patentlenebilir olup olmadığını kendi kurallarına göre belirleyecektir (Saraç, 2003, s. 40). Yükseköğretim kurumu, buluşu yapanın talebi üzerine patent almak istemediği yabancı ülkeler için buluşu serbest bırakmak ve bu ülkelerde buluşu yapana patent almak için talepte bulunma imkânını sağlamakla yükümlüdür. Buluşun serbest bırakılması, rüçhan hakkı süresinin geçirilmemesi açısından makul bir süre içinde yapılır (ÇBY m. 32/5).

IX. HAKKIN DEVRİ

Yükseköğretim kurumu, başvurudan veya patent hakkından vazgeçmek isterse, Türk Patent ve Marka Kurumu nezdinde vazgeçme talebinde bulunmadan önce, başvuru veya patent hakkını devralmasına ilişkin teklifini buluşu yapana bildirir. Buluşu yapan, bu konuda kendisine yapılan bildirim tarihinden itibaren bir ay içinde cevap vermezse veya teklifi kabul etmezse patent başvurusu veya patent üzerindeki tasarruf yetkisi yükseköğretim kurumuna ait olur ve yükseköğretim kurumu patent başvurusu veya patent hakkından vazgeçebilir. Buluşu yapanın teklifi kabul etmesi durumunda haklar buluşu yapana bedelsiz olarak devredilir. Buluşu yapan başvurunun veya patentin kendi adına kaydedilmesi talebini Türk Patent ve Marka Kurumuna bildirir. Bu durumda yükseköğretim kurumu, hak sahipliği değişikliğine konu buluşla ilgili patent alınması ve korunması için gerekli olan bilgi ve belgeleri buluşu yapana verir (ÇBY m. 34/1).

Buluş, patent başvurusu yapıldıktan sonra serbest buluş niteliği kazanırsa başvuru veya patent üzerindeki haklar buluşu yapana bedelsiz olarak devredilir. Buluşu yapan başvurunun veya patentin kendi adına kaydedilmesini Türk Patent ve Marka Kurumuna bildirir. Kurum, bildirim tarihi itibarıyla başvuru veya hak sahibi değişikliğini sicile kaydeder. Yükseköğretim kurumu, serbest buluş niteliği kazanan buluşla ilgili patent alınması ve korunması için gerekli olan bilgi ve belgeleri buluşu yapana verir.

X. BULUŞTAN ELDE EDİLEN GELİRİN PAYLAŞIMI

Kanun koyucu yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilen buluşlardan elde edilen gelir bakımından, yükseköğretim kurumu ve buluşu yapan arasında gelirin paylaşılması sistemini benimsemiştir. ÇBY m. 35/1 hükmüne göre; buluştan elde edilen gelir; buluşun kullanımından, lisans verilmesinden, devredilmesinden veya diğer yollarla ticarileştirilmesinden, elde edilen gelirlerin tamamıdır. Buluştan elde edilen gelirin yükseköğretim kurumu ve buluşu yapan arasındaki paylaşımı, buluşu yapana gelirin en az üçte biri verilecek şekilde belirlenir (ÇBY m. 35/1). Bu orandan az olmamak kaydıyla yükseköğretim kurumlarının iç yönergeleri ile farklı bir oran belirlenmesi de mümkündür. Her ne kadar SMK ve ÇBY, gelirin paylaşılması esnasında ticarileştirme sonucunda elde edilen kazancın brüt veya net gelir üzerinden hesaplanmasına ilişkin bir düzenleme öngörmemiş olsa da, SMK'nun ilgili madde gerekçesinde "buluşun ekonomik olarak değerlendirilmesi sonucunda elde edilen gelirin brüt miktarının en az üçte birinin buluş sahibine aktarılması, kalan kısmının ise üniversiteye gelir olarak kaydedilmesi

öngörülmüştür” şeklinde düzenlenmiştir. Bu kapsamda, gelirin paylaşımı esnasında brüt gelirin dikkate alınması yerinde olacaktır (Türk Patent ve Marka Kurumu, Üniversite Buluşları Kılavuzu, 2020, s. 13). O halde gelirin tespit edilmesinde giderlerin düşülmeyeceği sonucuna varılmaktadır.

Bedel ve ödeme şekli, yükseköğretim kurumunda gerçekleştirilen buluşa ilişkin yükseköğretim kurumunun hak sahipliği talebinde bulunmasını takiben, yükseköğretim kurumu ile buluşu yapan arasında imzalanan sözleşme veya benzeri bir hukuk ilişkisi hükümlerince belirlenir. Buluşu yapanın birden fazla olması durumunda, buluşu yapana verilen miktarın paylaşımı buluş üzerindeki katkı payları oranında gerçekleştirilir (ÇBY m. 35/2).

Yükseköğretim kurumunda gerçekleştirilen buluşlarda, Yükseköğretim kurumunun buluştan yararlanmaya başladığı tarihten itibaren iki ay içinde tarafların bedelin miktarı veya ödeme şekli üzerinde anlaşamamaları halinde uyuşmazlık mahkeme yoluyla çözümlenir (ÇBY m. 35/3). Gelir paylaşımına ilişkin sözleşme ile yapılacak belirlemenin hak sahipliği talebinden sonra yapılması gerekmektedir. Buluş sahibinin korunmasına yönelik bir kural olduğu için kanımızca buluş yapılmadan ya da hak sahipliği talep edilmeden önce, gelir paylaşımına ilişkin belirlemeler geçerli değildir (Abacıoğlu Viskuşenko, & Karaca, 2021, s. 21).

SMK m. 121/8'e paralel olarak ÇBY m. 35/4 ile buluştan elde edilen gelirin, yükseköğretim kurumu hissesinin ilgili yükseköğretim kurumu bütçesine öz gelir olarak kaydedileceği ve başta bilimsel araştırmalar olmak üzere yükseköğretim kurumunun ihtiyaçlarının karşılanması için kullanılacağı düzenlenmiştir. Buluştan elde edilen gelirden yükseköğretim kurumuna kalan miktarın öncelikle, araştırma geliştirme ve buluşların başvuru, tescil ve ticarileştirilmesi faaliyetlerine ilişkin yapılan harcamaların finansmanı için kullanılması esastır (ÇBY m. 35/4). Söz konusu düzenleme, yükseköğretim kurumlarının buluşu ticarileştirme ya da buluştan elde edilecek gelirin kullanılması ile ilgili noktalarda ortaya çıkabilecek sorunları giderecek niteliktedir. Özellikle devlet yükseköğretim kurumlarında hakların devredilmesi ya da kiralanması gibi hususlar Devlet İhale Kanunu hükümlerine tabidir. Devlet İhale Kanunu m. 1'e göre; genel bütçeye dahil dairelerle katma bütçeli idarelerin, özel idare ve belediyelerin alım, satım, hizmet, yapım, kira, trampa, mülkiyetin gayri ayni hak tesisi ve taşıma işleri bu Kanunda yazılı hükümlere göre yürütülür. İlgili yasal düzenleme maddi varlığa sahip mülkiyet haklarının alım, satım, kira vs. hususlarını düzenlemekte olduğu için gayri maddi mülkiyet hakları kapsamında olan sınai mülkiyet haklarında uygulanması zor olmaktadır (Odman Boztosun, 2019, s. 155). Teknoloji geliştirme bölgesi olan yükseköğretim kurumları “yönetici şirket” ortağı olarak gelir elde etme imkanına sahip olabilirken, özellikle teknoloji geliştirme bölgesi olmayan yükseköğretim kurumları için böyle bir imkan da bulunmamaktadır. Teknoloji geliştirme bölgesi olmayan ve/veya bu bölge içinde yer almayan yükseköğretim kurumları için Sınai Mülkiyet Kanunu ile getirilen bu düzenleme çözüm olacak niteliktedir.

Vakıf yükseköğretim kurumlarının ise öğretim faaliyetleri dışında bir faaliyet ile gelir etmeleri yasaklanmıştır (Vakıf Yükseköğretim Kurumları Yönetmeliği m. 28). Vakıf yükseköğretim kurumlarının şirket kurması ve bu şirket üzerinden buluşu ticarileştirmesi bir seçenek olarak düşünülebilir. Ancak, buluştan gelir elde etmek amacıyla ticaret şirketi kurulmasının, vakıf yükseköğretim kurumlarının öğretim faaliyeti dışında gelir elde etmesini yasaklayan hükme aykırılığı ortadan kaldırdığı söylenemez. Söz konusu hukuki risk dışında vakıf yükseköğretim kurumunun kurduğu ya da ortağı olduğu şirket üzerinden yapılan devir ya da lisans gibi ticarileştirme faaliyetlerinin, ticarileştirme faaliyeti olarak sayılmama riski de bulunmaktadır

(Berk, 2017, s. 1). Buluştan elde edilen gelirin yükseköğretim kurumu bütçesine öz gelir olarak kaydedilebileceğine ilişkin kanun hükmü bu sorunu ortadan kaldıracak niteliktedir. Dolayısıyla vakıfların öğretim faaliyetleri dışında gelir elde etmelerini yasaklayan yönetmelik hükmüne rağmen buluştan elde edilecek gelir bakımından konuyu düzenleyen üst norm olması nedeniyle uygulanma önceliği bulunan Sınai Mülkiyet Kanunu m. 121/8 hükmü sebebiyle vakıfların buluştan gelir elde etmeleri yasak değildir.

Aksi sözleşmede belirtilmemişse buluştan elde edilen gelir, her mali yılın sonunda hesaplanarak buluşu yapanın payına düşen miktar, buluşu yapana verilir. Yükseköğretim kurumu, buluştan elde edilen geliri mali yılın bitiminden itibaren bir ay içinde Kuruma bildirir (ÇBY m. 35/5).

Yükseköğretim kurumu, kusuru nedeniyle başvuru işlemlerinin veya patent hakkının sona ermesine sebep olursa buluşu yapanın uğradığı zararı tazmin etmekle yükümlüdür. Buluşu yapan, başvuru işlemlerinin veya patent hakkının sürdürülebilmesi için yükseköğretim kurumunun ihtiyaç duyduğu bilgileri sağlamakla yükümlüdür (ÇBY m. 35/6).

SONUÇ

Sınai Mülkiyet Kanunu'nun kabulüyle yükseköğretim kurumlarında bilimsel çalışma ve araştırmalar sonunda gerçekleştirilen buluşlar için bildirim yükümlülüğü getirilmiş ve yükseköğretim kurumuna hak talep etme olanağı verilmiştir. Sınai Mülkiyet Kanunu hükümlerinin uygulanabilmesi için öncelikle buluşun, yükseköğretim kurumlarında ve yükseköğretim kurumu bünyesindeki kişiler tarafından gerçekleştirilmesi gereklidir. Dolayısıyla devlet, vakıf, Milli Savunma Bakanlığı ve İçişleri Bakanlığına bağlı tüm yükseköğretim kurumlarında (üniversiteler, fakülteler, enstitüler, yüksekokullar, konservatuvarlar, meslek yüksekokulları, yüksek teknoloji enstitüleri, araştırma ve uygulama merkezlerinde) yapılan bilimsel çalışmalar ve araştırmalar Sınai Mülkiyet Kanunu kapsamında değerlendirilebilecektir. SMK m. 121/1 hükümlerinde kimin tarafından yapıldığının önemi olmaksızın yükseköğretim kurumu bünyesinde yapılan buluşları esas almıştır. Oysa ÇBY m.28/2 ile öğretim elemanları, öğrenciler ve stajyerler dışında kalan kişiler bu kapsamdan çıkarılmaktadır. Bu sebeple, ÇBY m. 28/2 hükümleri, SMK m.121/1'e aykırılık teşkil edecektir.

Yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilen buluşlarda; buluşu yapanın, buluşun gerçekleşmesinde yükseköğretim kurumunda edindiği deneyim ve çalışmalarını rol oynamışsa, yükseköğretim kurumunun araç ve gereçleri kullanılarak buluş gerçekleşmişse, buluşun yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirildiği kabul edilebilecektir. Çalışan buluşlarına ilişkin Sınai Mülkiyet Kanunu m. 113 düzenlemesi, yükseköğretim kurumlarında da uygulanabilecek niteliktedir. O halde SMK m. 113 gereğince buluşu yapanın, yükseköğretim kurumunda yükümlü olduğu faaliyeti gereği ya da yükümlü olduğu faaliyet sırasında gerçekleştirdiği buluşlar da bu kapsamda değerlendirilebilecektir. Özellikle yükseköğretim kurumunun sağladığı olanaklarla kullanılan laboratuvar, uygulama araştırma merkezleri, ar-ge birimlerinde ya da yükseköğretim kurumu tarafından desteklenen bilimsel araştırma projeleri kapsamında yürütülen çalışmalar neticesinde gerçekleştirilen buluşların görev gereği yürütülen faaliyetin sonucu olduğu söylenebilir.

Buluşun yükseköğretim kurumunda gerçekleştirilen bir buluş olarak değerlendirilebilmesi için yükseköğretim kurumu elemanı tarafından göreve başlamasından sona erinceye kadar geçen süreçte gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Buluş faaliyeti, yükseköğretim kurumundan ayrıldıktan sonra tamamlanırsa buluşu gerçekleştiren kişi yükseköğretim kurumundan

ayrılmasına rağmen şayet ayrıldığı yükseköğretim kurumunun imkanlarını kullanarak buluşu gerçekleştirmişse ayrıldığı kuruma buluş bildirimini yapmalıdır.

Yükseköğretim kurumunda gerçekleştirilen buluşun serbest buluş mu, yoksa yükseköğretim kurumunun hak talebinde bulunabileceği nitelikte bir buluş mu olduğuna buluşu yapan kendisi karar veremez. Dolayısıyla yükseköğretim kurumunda gerçekleştirilen tüm buluşlar bakımından bildirim yükümlülüğü söz konusudur. Hak kayıplarının yaşanmaması için buluş bildiriminin gecikmeksizin yapılması gerekmektedir. Bildirim yükümlülüğüne rağmen, hiç bildirimde bulunulmaması halinde yükseköğretim kurumu hak sahipliği talebinde bulunabilecektir. Yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilen buluşlar için bildirim yapılmamış ancak patent başvurusu yapılmışsa bu başvurunun yapıldığı da bildirilmelidir.

Buluşun farklı yükseköğretim kurumundaki kişiler tarafından gerçekleştirilmiş olması halinde, buluşu yapanların buluş bildirimini kendi yükseköğretim kurumlarına ayrı ayrı yapmaları gerekmektedir. Buluşun farklı yükseköğretim kurumundaki kişiler tarafından birlikte gerçekleştirilmiş olması halinde söz konusu yükseköğretim kurumları buluşun ortak sahibi olacaktır ve birlikte patent başvurusunda bulunacaklardır. Hak sahipliği paylaşımı ise ilgili yükseköğretim kurumları arasında yapılacak sözleşme ile belirlenecektir. Her bir yükseköğretim kurumu hak talep ederse, kendi mensubunun buluşa yaptığı katkı oranında hak sahibi olabilecektir. Yükseköğretim kurumlarının her ikisi de hak sahipliği talep etmezse; buluş, serbest buluş olarak değerlendirilir ve bu durumda buluş üzerindeki tasarruf yetkisi buluş sahiplerine ait olur. Yükseköğretim kurumlarından biri hak talep eder, ancak diğeri hak talep etmezse serbest buluş sahibi ile hak talep eden yükseköğretim kurumu başvuru süreçlerini yürütmelidir.

Öğretim elemanları ile stajyerlerin ve öğrencilerin diğer kamu kurumları veya özel kuruluşlarla belirli bir sözleşme kapsamında yapmış oldukları çalışmalar sonucunda ortaya çıkan buluşlar üzerindeki hak sahipliğinin belirlenmesinde sözleşme hükümleri esas alınacaktır. Bu sebeple üniversite ve sanayi işbirliği projeleri sonucunda ortaya çıkan buluşlarda sözleşme gereği hak sahibi olacağı kararlaştırılan tarafa bildirim yapılmalıdır. Mensubu olduğu yükseköğretim kurumu dışında başka bir kurumun imkanları kullanılarak buluş gerçekleştirilmişse, bu kurumun da bilgilendirilmesi gerekmektedir.

SMK m. 121/9 ile öğretim elemanları, stajyer ve öğrencilere yükseköğretim kurumundan bağımsız olarak kamu ve özel kurumlarla iş ve proje yapmak imkanı getirildiği bu durumda yükseköğretim kurumunun SMK m. 121 hükümleri çerçevesinde hak sahipliği talebinde bulunamayacağı, hak sahipliği talebinin sözleşmeye göre belirleneceği ifade edilmektedir. Ancak, buluşun ortaya çıkmasında yükseköğretim kurumu bünyesinde yürütülen bilimsel çalışmalar veya araştırmalar sonucunda ortaya çıkan, tamamlanmış veya devam etmekte olan çalışmaların ve/veya yükseköğretim kurumuna ait alt yapı imkânlarının kullanılması durumunda, "yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilen buluş" sayılmakta olup, bu kapsamda buluşun yükseköğretim kurumuna bildirilmesi gerekmektedir. Bildirim neticesinde yükseköğretim kurumu buluşa katkısı oranında hak sahipliği talep edebilir. Aksi halde yükseköğretim kurumunun her türlü altyapısını ve imkânını kullanılarak ve izinsiz ya da bildirimsiz olarak üçüncü kişilerle belirli bir sözleşme çerçevesinde bilimsel çalışmalar yürütebilir ki bu durum SMK m. 121 düzenlemesi ile bağdaşmaz.

Yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilen buluşlar hakkında uygulanamayacak hükümler arasında çalışan buluşlarına ilişkin olarak işverenin tam veya kısmi hak talep edebileceğini hükme bağlayan Sınai Mülkiyet Kanunu m. 115'de yer almaktadır. Ancak Sınai Mülkiyet Kanunu m. 121/6 düzenlemesi incelendiğinde; yükseköğretim kurumunun başvurudan veya patent hakkından vazgeçmek istemesi veya buluşun, patent başvurusu yapıldıktan sonra serbest buluş niteliği kazanması halinde yükseköğretim kurumunun, teklifi kabul etmesi durumunda buluşu yapana haklarını devredebileceği hükme bağlanmıştır. Maddenin devamında yükseköğretim kurumunun, başvuru veya patent hakkını buluşu yapana devretmesi durumunda inhisari nitelikte olmayan kullanım hakkını uygun bir bedel karşılığında saklı tutabileceği belirtilmiştir. Görüldüğü üzere yükseköğretim kurumu başvurudan veya patent hakkından vazgeçmek istediğinde buluşu yapana haklarını devrederse kısmi hak talebinde bulunabilecektir.

Buluşu yapan, bildirim yükümlülüğünü yerine getirmez ya da gecikerek yerine getirirse yükseköğretim kurumu aleyhine doğan zararlardan sorumludur. Buluşu yapan, geciktirmeksizin bildirim yapma yükümlülüğünü usulüne uygun yerine getirmeyebileceği gibi, süresi içerisinde bildirim yapmaksızın yayın yaparak gizlilik yükümlülüğünü de ihlal edebilir. Buluş sahipleri tarafından yükseköğretim kurumuna bildirilmeksizin patent başvurusu yapılması halinde yükseköğretim kurumu hak sahipliği ve gasp davası açarak aleyhine doğan zararların tazminini talep edebilir.

Yükseköğretim kurumu hak sahipliği talebinde bulunmadığı takdirde buluş, serbest buluş olarak kabul edilir. Yükseköğretim kurumu, tam hak talebinde bulunabileceği gibi buluşu serbest bıraktığını da açıklayabilir, kanunda belirtilen süre içinde hak sahipliği talebinde bulunmadığı takdirde ise buluş serbest buluş olarak kabul edilir. Yükseköğretim kurumu hak sahipliği talebinde bulunduğu anda, koruma için patent başvurusu yapmak, patent almak, patenti ekonomik olarak değerlendirmek, patent ihlallerine karşı dava açmak haklarına sahip olacağı gibi buluş sahibine belli bir bedel ödemekle de yükümlü hale gelir. Yükseköğretim kurumlarının buluş üzerinde hak sahipliği konusundaki değerlendirmelerinde, buluşun patentlenebilir nitelikte olup olmadığı konusundaki kanaatlerini oluşturmaları önemlidir. Aksi takdirde, patentlenemeyecek bir buluş için başvuru yapılması söz konusu olabilir. Yükseköğretim kurumu, kusuru nedeniyle başvuru işlemlerinin veya patent hakkının sona ermesine sebep olursa buluşu yapanın uğradığı zararı tazmin etmekle yükümlüdür.

KAYNAKÇA

- Abacıoğlu Viskuşenko, M., & Karaca, O.U. (2021). Yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilen buluşların ve tasarımların sınai mülkiyet kanunu kapsamında hukuki rejimi. *Fikri Mülkiyet ve Rekabet Hukuku Dergisi*, 23, 1-29.
- Aksakal, A., Aydın, B., Öztürk, Ö., & Yıldırım, E. (2009). Yüksek yargı kararları. *FMR Dergisi*, 9(2), 117-136.
- Ayiter, N. (1968). *İhtira hukuku*. Ankara Üniversitesi hukuk fakültesi yayını.

- Ayoğlu, T. (2008). Anayasa mahkemesi'nin 556 sayılı markaların korunması hakkında kanun hükmünde kararname'nin 9 ve 61. maddelerinin iptaline ilişkin 3.1.2008 tarihli kararı üzerine düşünceler. *Fikri Mülkiyet ve Rekabet Hukuku Dergisi*, 4, 23-38.
- Balcıoğlu, G.A. (2019). Çalışan buluşlarında hak sahipliğinin belirlenmesi ve buna bağlı taraf hak ve yükümlülükleri. *Banka ve Finans Hukuku Dergisi*, 8(32), Ali Necip Ortan'a Armağan, 2153-2230.
- Battal, A. (2002). Patent mevzuatı yönünden üniversite mensubu kavramı ve vakıf üniversitelerinde çalışanların buluşları. *Ünal Tekinalp'e Armağan*. 1-9.
- Berk, G.T. (2017). Üniversitelerin sınai mülkiyetten doğrudan gelir elde etmesi sorunu ve sınai mülkiyet kanunu m. 121. maddesi 8. fıkrası 2. cümlesi ile gelen çözüm. <https://www.iprgezgini.org>
- Bozkurt Yüksel, A.E. (2018). Yapay zekanın buluşlarının patentlenmesi. *Uyuşmazlık Mahkemesi Dergisi*, (11), 585-622.
- Canbolat, T. (2007), *İşçi buluşları*. Beta.
- Çakır Çelebi, F.B. (2021). Yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilen buluşların kapsamı. *Terazi Hukuk Dergisi*, 16(182), 1908-1917.
- Erkan, V.U. (2018). 6769 sayılı sınai mülkiyet kanunu'na göre patent hakkına tecavüz edilmesi durumunda itibar kaybı tazminatı. *Terazi Hukuk Dergisi*, 13(144), 14-21.
- Esendal, N. (2020). Yükseköğretim elemanları tarafından gerçekleştirilen buluşlar üzerindeki hak sahipliği ve üniversite sanayi işbirliği kapsamında yaşanan sorunlara çözüm önerileri. *Fikri Mülkiyet Hukuku Yıllığı*, 10, 235-275.
- Güneş, İ. (2010). Türk patent uygulamasında işçi (hizmet) buluşları, serbest buluş kavramı ve karşılaştırmalı hukuk. 13-23. [http:// www.ankarabarusu.org.tr/siteler/ankarabarusu/frmmakale/2010-2/2.pdf](http://www.ankarabarusu.org.tr/siteler/ankarabarusu/frmmakale/2010-2/2.pdf)
- Güneş, İ. (2017). Patente tecavüz davalarında izlenen yöntem. *Terazi Hukuk Dergisi*, 12(129), 92-95.
- Güneş, İ. (2019). Patentın sağladığı hak faraziyesinin geçersizliği. *Banka ve Finans Hukuku Dergisi*, 8(32), 2767-2805.
- Güneş, İ. (2021). Patent ve faydalı model bakımından sınai mülkiyet kanunu'nun yeniliği. *Terazi Hukuk Dergisi*, 16(176), 769-774.
- Hirsch, E.E. (1948) *Fikri ve sınai haklar*. Ar basımevi.
- Kara, E. (2020). *Sınai mülkiyet haklarının haksız rekabet hükümleri çerçevesinde korunması*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Karaslan, P. (2020). Buluşlara ilişkin bir fikri mülkiyet stratejisi olarak "stratejik yayım (defensive publishing)". *Hacettepe HFD*, 10(2), 698-729.
- Karahan, S., Suluk, C., Saraç, T., & Nal, T. (2013). *Fikri mülkiyet hukukunun esasları*. Seçkin.
- Kaya, A. (1997). Türk hukukunda patentten doğan haklar. *İHFM*, LV(4), 173-200.
- Keskinci, D. (2003). Hizmet buluşları. *Prof. Dr. Ergun Önen'e Armağan*, 205-216.

<https://hukuk.marmara.edu.tr/yayinlar/fakulte-dergisi/dergi-arsivi/hukuk-arastirmalari-dergisi-had/profdreergun-onene-armagan>

- Küçükali, C. (2019). Karşılaştırmalı hukuk ve türk hukukunda çalışan buluşları ve patentlenmesi. *Terazi Hukuk Dergisi*, 14(152), 759-774.
- Koçak, H. (2019). Türk patent hukuku açısından çalışan buluşlarında hak sahipliği ve çalışanın bedel hakkı. *Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi*, 9(2), 488-532.
- Nomer Ertan F. (2016). *Haksız rekabet hukuku*. On iki levha.
- Noyan, E. (2011). *Patent hukuku*. Adalet.
- Odman Boztosun, A. (2019). Akademik teknoloji transferine uygun bir mevzuat iklimi tasarımı. *Çalışma İlişkilerinde Fikri Mülkiyet Hakları Uluslararası Sempozyumu*, 151-159.
- Ortan, A.N. (1987). *İşçi buluşları hukuku*. Dokuz Eylül Üniversitesi yayınları.
- Oktay Özdemir, S. (2004). Fikri nitelikteki snai değerler üzerindeki haklar ile bunlara ilişkin verilen lisansın hukuki niteliği. *Prof. Dr. Ergun Özsunay'a Armağan*, 571-598. Vedat kitapçılık.
- Özden Merhacı, S. (2015). Amerika Birleşik Devletleri bayh-dole yasası ve Türk hukukunda öğretim elemanlarının buluşlarına ilişkin bir değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 64(2), 405-434.
- Özkan, S. (2019). Yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilen buluşlar. *Çalışma İlişkilerinde Fikri Mülkiyet Hakları Uluslararası Sempozyumu*, 147-150.
- Polater, S. (2019). Patent hakkının birden fazla kişi tarafından ihlali ve açılacak davalar. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, 28(119), 395-428.
- Polater, S. (2019). *Fikri ve snai mülkiyet hakları ve hak sahipliği*. Adalet.
- Saraç, T. (2003). *Patentten doğan hakka tecavüz ve hakkın korunması*. Seçkin.
- Saraç, T. (2004). Çalışanlar tarafından gerçekleştirilen buluşlarda patent kime verilecektir? *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 9(1), 257-278.
- Saraç, T. (2015). *Fikri mülkiyet hukukunun esasları*. Seçkin.
- Sarı, O. (2019). Türk Patent Kurumu nezdinde patent edinme sürecinin hukuki değerlendirmesi. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, (144), 299-354.
- Sayın, H. B. (2017). Haksız rekabet hukuku açısından üretim ve iş sırrının hukuka aykırı olarak ifşası. *Terazi Hukuk Dergisi*, 12(136), 36-43.
- Sever, Ç. (2016). Bir kamu kurumu olarak vakıf üniversiteleri ve bu üniversitelerde çalışan akademisyenlerin hukuki statüsü. *Legal Hukuk Dergisi*, 14(159), 1175-1216.
- Sözüer, Z. G. (2020). *6769 sayılı snai mülkiyet kanunu uyarınca çalışan buluşları*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Suluk, C. (2012). Karşılaştırmalı hukuk ışığında türk hukukunda tescilsiz snai ürünlerin haksız rekabet hükümleri ile korunması. Sempozyum: 6102 sayılı yeni türk ticaret kanunu'nu beklerken 10-11-12 mayıs 2012. *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*, 18(2), 157-174.

- Suluk, C. (2018). 6769 sayılı sınai mülkiyet kanunu'nun getirdiği yenilikler. *Ticaret ve Fikri Mülkiyet Hukuku Dergisi*, 4(1), 91-109.
- Suluk, C. (2020). *Çalışan buluşları hukuku*. Seçkin.
- Suluk, C., Karasu, R. & Nal, T. (2018). *Fikri mülkiyet hukuku*. Seçkin.
- Tekinalp, Ü. (1997). Yeni patent hukukunda buluş sahibi ilkesi ve gasp davalarına ilişkin sorunlar. *İHFM, LV(4)*, 129-136.
- Tekinalp, Ü. (2012). *Fikri mülkiyet hukuku*. Vedat.
- Tekinalp, Ü., & Çamoğlu E. (2017). *Sınai mülkiyet kanunu*. Vedat.
- Tiyek, F.S., & Topal, Ö. (2021). Son değişiklikler çerçevesinde patent hakkının haczi. *NEÜHFD*, 4(1), 243-275.
- Topçu, D. (2020). *Patent lisans sözleşmeleri*. Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tutkun Berk, G. (2017). Üniversite sanayi işbirliği projelerinde buluşun hak sahipliğinin belirlenmesi sorunu. <https://iprgezgini.org/2017/01/30/universite-sanayi-isbirligi-projelerinde-bulusun-hak-sahipliginin-belirlenmesi-sorunu/>
- Uzunallı, S. (2015). Üniversite öğretim elemanlarının buluşları üzerinde patent hakkı. *Ticaret ve Fikri Mülkiyet Hukuku Dergisi*, 1(1), 171-184.
- Yaşar, İ. (2019). Yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilen buluşların hak sahipliği ve istisnası. <https://fikrimulkiyet.com/yuksekogretim-kurumlarinda-gerceklestirilen-buluslarin-hak-sahipligi-ve-istisnasi>.
- Yıldız, Ş. (2002). 551 sayılı patent haklarının korunması hakkında kanun hükmünde kararname hükümlerine göre üniversite mensuplarının buluşları. *AÜEHFD*, VI(1-4), 247-254.
- Yusufoğlu, F. (2014), *Patent verilebilirlik şartları*. Vedat.
- Yükseköğretim Kurumlarında Gerçekleştirilen Buluşlar Uygulama Kılavuzu* (2020). <https://www.turkpatent.gov.tr/TURKPATENT/resources/temp/31C9519C-F2D1-4150-9D36-BC78F0B2FA6E.pdf>