



ADYAMAN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ

Yıl / Year: 14 Sayı / Number: 38 Ağustos / August 2021



ADİYAMAN ÜNİVERSİTESİ / ADİYAMAN UNIVERSITY
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ / JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES
(Uluslararası Hakemli E-Dergi/ Referee International E-Journal)
ISSN: 1308–9196

Sahibi / Owner

Adiyaman Üniversitesi Rektörlüğü

Editör / Editor

Doç. Dr. Bekir KOCADAŞ

Editör Yardımcısı / Assistanst Editor

Doç. Dr. Yusuf Ekrem AKBAŞ

Doç. Dr. Cem Koray OLGUN

Alan Editörleri / Field Editors

Dr. Tuba GÜN ÇINĞI

Dr. Rezzan ALAGÖZ

Yayın Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Fatih DOĞANOĞLU- *Adiyaman Üniversitesi İİBF-İktisat*

Prof. Dr. Himmet HÜLÜR- *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İletişim Fakültesi*

Doç. Dr. Yaşar KAYA - *İnönü Üniversitesi*

Doç. Dr. İbrahim YERLİKAYA - *Adiyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi*

Doç. Dr. Çiğdem SABBAĞ- *Adiyaman Üniversitesi Turizm Fakültesi*

Doç. Dr. Metin KOPAR- *Adiyaman Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi-Tarih*

Doç. Dr. Ümit YETİŞ - *Adiyaman Üniversitesi BESYO*

Doç. Dr. Tayfun SERVİ - *Adiyaman Üniversitesi İİBF-İktisat*

Doç. Dr. Aykut DÜNDAR - *Adiyaman Üniversitesi BESYO*

Doç. Dr. Ali DUMAN - *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi*

Doç. Dr. Mehmet GÜNGÖR - *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi*

Doç. Dr. Recep ÖZMAN - *İnönü Üniversitesi Fen-Edebiyat Fak.-Tarih*

Doç. Dr. Mustafa Kemal ŞAHİN - *Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi- Sanat Tarihi*

Doç. Dr. Burak TELLİ - *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi -Türk Dili ve Edebiyatı*

Dr. Öğr. Üyesi Murat Şakir CEYHAN - *Adıyaman Üniversitesi İİBF- Sosyal Hizmet*

Dr. Öğr. Üyesi Muzaffer Çağlar KURTDAŞ - *Adıyaman Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi -Sosyoloji*

Dr. Öğr. Üyesi Ayça AVCI - *Adıyaman Üniversitesi Devlet Konservatuvarı*

Yazı İşleri /Managing

Arş. Gör. Tuğba GÜCENMEZ

İngilizce Redaksiyon/English Redaction

Dr. Öğr. Üyesi Berivan SALTUK

Adres / Adress

Adıyaman Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü-ADİYAMAN

e-mail

adyusbd@gmail.com

Yıl: 14 Sayı: 38 Yayımlanma Tarihi: 31.08.2021

Danışma Kurulu / Advisory Board

Prof. Dr. Nevin Güngör ERGAN	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Melek KÖSEOĞLU	Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Şuayip ÖZDEMİR	Amasya Üniversitesi
Prof. Dr. Orhan YAZICI	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa TALAS	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Prof. Dr. Nalan AKDOĞAN	Başkent Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ARSLAN	Cumhuriyet Üniversitesi
Prof. Dr. M. Kemalettin ÇONKAR	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Prof. Dr. Süleyman ÇALDAK	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Adnan ŞİŞMAN	İstanbul Gedik Üniversitesi
Prof. Dr. Sevinç ÜRETEN	Başkent Üniversitesi

Yıl: 14 Sayı: 38 Yayınlanma Tarihi: 31.08.2021

ADİYAMAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ AŞAĞIDAKİ
VERİ TABANLARI TARAFINDAN İNDEKSLENMEKTEDİR.
ADİYAMAN UNIVERSITY JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES IS INDEXED IN

**“ASOS (AKADEMİA SOSYAL BİLİMLER), ACADEMICKEYS, AKADEMİK DİZİN,
ARASTIRMAX, DRJI, İSAM, NEWJOUR, OAJI, OCLC WORLD CAT, RESEARCH
BİBLE, TÜRKEĞİTİM İNDEKSİ, EBSCOHOST, INDEX COPERNICUS, TR DİZİN
ULAKBİM”**



YAYIN İLKELERİ / PUBLICATION PRINCIPLES

Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından yayınlanan ADYÜ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ Sosyal Bilimler alanındaki kuramsal ve uygulamalı özgün araştırma, inceleme ve derlemelerin yayınlanacağı uluslararası, hakemli bilimsel elektronik bir dergidir.

- Dergi Nisan, Ağustos ve Aralık aylarında olmak üzere yılda üç defa online olarak yayınlanır.
- Dergide daha önce hiçbir yerde yayınlanmamış çalışmalara yer verilir. Daha önce herhangi bir yerde yayınlandığı belirtilmediği ya da belirlenmediği için yayınlanan çalışmalar ile ilgili telif haklarına ilişkin doğabilecek hukuki sonuçlar tamamen yazar(lar)a aittir.
- Derginin yayın dili Türkçedir. Ancak, dergi her kurumdan ve her ulustan bilim insanlarının çalışmalarına açık olup farklı dillerde yazılmış çalışmalar da Yayın Kurulu'nun onayı alınarak yayınlanabilir.
- Çalışmalar herhangi bir kurum veya kuruluş tarafından desteklenmişse, bu kurum veya kuruluş çalışmada dipnot olarak belirtilmelidir.
- Dergiye gönderilen çalışmalar Yayın Kurulu kararıyla en az iki hakemin değerlendirilmesine sunulur. Yayın Kurulu gerekli gördüğü durumlarda çalışmayı ikiden fazla hakeme inceletebilir. Yayınlanacak çalışma ile ilgili nihai karar hakem çoğunluğunun görüşü de dikkate alınarak Yayın Kurulu tarafından verilir. Dergi, gönderilen yazılarda düzeltme yapmak, yazıları yayımlamak ya da yayımlamamak haklarına sahiptir.
- Yayın Kurulu'nun gerekli görmesi halinde, hakem görüşleri de dikkate alınarak yazar(lar)dan gerekli düzeltme istenebilir. Yazar, hakemin ve kurulun belirttiği düzeltme önerilerini yerine getirmek zorundadır.
- Yazar(lar) hakemlerin olumsuz görüşlerine karşı kanıt göstermek koşuluyla itiraz edebilirler. Bu itiraz Yayın Kurulu'nda incelenir ve gerekli görülürse farklı hakem görüşüne başvurulur.
- Çalışmaların yayınlanabilmesi için yazar(lar), Hakem ve Yayın Kurulu'nun görüş ve önerilerini dikkate almak zorundadırlar.
- Dergide yayınlanması için gönderilen çalışmalar yayınlansın ya da yayınlanmasın iade edilmez.

Yıl: 14 Sayı: 38 Yayınlanma Tarihi: 31.08.2021

- Yayınlanmış yazıların yayın hakları **ADYÜ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ'**ne aittir. Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz. Yazar(lar)a herhangi bir şekilde telif ücreti ödenmez.
- Hakemler, Yayın Kurulu'nun belirleyeceği makul süre içerisinde çalışmayı değerlendirmezler ise Yayın Kurulu ilgili çalışmayı değerlendirmek üzere farklı hakemlere gönderebilir.
- Değerlendirmeye gönderilen çalışmalarda yazar(lar)ın ve hakemlerin isimleri karşılıklı olarak gizli tutulur.
- Dergiye gönderilen çalışmalarda dil bilgisi kurallarına (imla, noktalama, açıklık, anlaşılabilirlik vs.) azami derecede riayet etme mecburiyeti vardır. Bu nedenle oluşabilecek problemler ve eleştirilerden tamamen yazar sorumludur.
- İçindekiler bölümü, alan bazında gruplandırılmakta olup alan isimleri kendi içinde alfabetik olarak verilmektedir. Alan başlıkları altında çalışmalara yer verilirken ise yazarların soyadları esas alınarak yine alfabetik olarak sıralanmaktadır. Birden çok yazarlı çalışmalarda ise ilk yazarın soyadı sıralamada esas alınmaktadır.
- Dergide yayınlanan çalışmaların içeriğinden kaynaklanan yasal sorumluluklar, tamamen yazar(lar)ına aittir.

MAKALE YAZIM KURALLARI / ARTICLE WRITING RULES

Makalelerin aşağıda belirtilen şekilde sunulmasına özen gösterilmelidir:

- Yazı, **Makale Takip Sistemi** aracılığıyla, e-posta adresi ve parolayla girilen kişisel sayfadan gönderildikten sonra, aynı sistemden hakem süreci takip edilebilir. Bu aşamadan sonra, düzeltmelerin yapılması için, bütün hakemlerden raporların gelmesi **beklenmelidir**. Çünkü yazarlar, sisteme **bir kez düzeltme** ekleyebilmektedirler. Bir hakemin istediği düzeltmeyi yapıp yazı sisteme eklendiğinde, sonraki aşamada ikinci bir hakemin de düzeltme istemesi durumunda istenen düzeltmeler yapılamayacaktır.
- **Başlık:** İçerikle uyumlu, onu en iyi ifade eden bir başlık olmalı ve **12 punto** ile koyu harflerle yazılmalıdır.
- **Yazar ad(lar)ı ve adresi:** Yazının başlığının altında yazar adı, unvanı, görev yaptığı kurum ve kendisine ulaşılacak e-posta adresi gibi bilgilere yer **verilmemelidir**. Yazar adları, sistem yöneticisi tarafından görülebildiğinden, bu bilgiler, yazıya editör tarafından eklenecektir. Yazılar sisteme eklenirken, yazara ait herhangi bir bilginin yazıda yer almadığından emin olunmalıdır. Bu husus, makaleyi inceleyecek hakemlere daha rahat hareket imkânı tanınması açısından önemlidir.
- **Özet:** Makalenin başında, konuyu kısa ve öz biçimde ifade eden ve en fazla **200** kelimedenden oluşan Türkçe ve İngilizce özet (Abstract) bulunmalıdır. Özeti altında bir satır boşluk bırakılarak, en az **3**, en çok **5** sözcükten oluşan anahtar kelimeler verilmelidir. Özet metni **9 punto, 1 satır aralığıyla** yazılmalıdır. Özet metinleri sağ ve soldan **1cm.** içten yazılmalıdır.
- **Ana Metin:** A4 boyutunda (29.7x21 cm.) kâğıtlara, MS Word programında, Calibri yazı karakteri ile **10 punto, 1.5 satır aralığıyla** yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında **2.5 cm.** boşluk bırakılmalı ve sayfalar **numaralandırılmamalıdır**.
- Makale metninde paragraf başı **yapılmamalı**, paragraf araları **1 satır (12 nk)** boşluk bırakılarak belirginleştirilmelidir (*Ofis'te Paragraf-Girinti ve Aralıklar- Aralık-Sonra-12 nk*).
- Dipnotta yer alan bütün bilgiler **9 punto, 1 satır aralığıyla** yazılmalıdır.
- **Bölüm Başlıkları:** Makalede, düzenli bir bilgi aktarımı sağlamak üzere ana, ara ve alt başlıklar kullanılabilir ve gerektiği takdirde başlıklar numaralandırılabilir.

Yıl: 14 Sayı: 38 Yayınlanma Tarihi: 31.08.2021

- **Tablolar ve Şekiller:** Tabloların numarası ve başlığı bulunmalıdır. Tablolar metin içinde bulunması gereken yerlerde olmalıdır. Şekiller renkli baskıya uygun hazırlanmalıdır. Şekil numaraları ve adları şeklin hemen altına ortali şekilde yazılmalıdır.
- **Resimler:** Yüksek çözünürlüklü, baskı kalitesinde taranmış halde metin içerisindeki yerlerinde verilmelidir. Resim adlandırmalarında, şekil ve çizelgelerdeki kurallara uyulmalıdır.
- **Alıntı ve Göndermeler:** Dergimize gönderilecek makalelerde aşağıdaki alıntı ve gönderme standartlarına uyulmalıdır. Bu kurallara uymayan çalışmalar, düzeltilmesi için yazarına iade edilecektir. Metin içinde birkaç cümleyi geçen alıntılar, sağdan ve soldan **1 cm.** içte yazılmalıdır.
- Metnin sonunda **KAYNAKÇA** başlığı altında, atıfta bulunulan kaynaklar soyadına göre sıralanmalıdır. Kaynakça için asılı paragraf biçimi uygulanmalıdır (*Ofis'te* Paragraf-Girinti ve Aralıklar-Girinti-Özel-Asılı Paragraf).

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

EĞİTİM BİLİMLERİ / EDUCATIONAL SCIENCES

Aslıhan BARAN- Olgun SADIK

Sınıf Öğretmenlerinin Acil Uzaktan Eğitim Sürecindeki Hazırbulunuşlukları ve Görüşleri

Classroom Teachers' Preparedness and Views About Emergency Remote Education

1-33

Ercan YILMAZ- Abdullah AKTÜRK- Suat ÇAPUK

Dijital Öğretmen Yeterlilik Ölçeği Geliştirme: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Developing Digital Teacher Competency Scale: A Validity and Reliability Study

34-68

Ersin TOPÇU

Türk ve Yunan Ders Kitaplarında Bilim Adamları

Scientists In Turkish and Greek Textbooks

69-103

Feyzullah EZER- Selda AKSÜT

*Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlık Kavramına Yönelik Algılarının
Metaforlar Yoluyla Belirlenmesi*

*Determining The Perceptions of Social Studies Teacher Candidates Regarding the Digital Citizenship
Concept Via Metaphors*

104-143

İsmail YELPAZE

*Ergenlerin Problemlili Sosyal Medya Kullanımlarında Yalnızlığın Yordayıcılığı: Duyguları
Yönetme Becerilerinin Aracılık Rolü*

*The Predictor Role of Loneliness in Adolescents' Problematic Social Media Use: Mediating Role of
Emotion Management*

144-173

Yıl: 14 Sayı: 38 Yayınlanma Tarihi: 31.08.2021

Mete Yusuf USTABULUT

Türkçe Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillерinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Investigation of the Learning Styles of Pre-Service Turkish Language Teachers in Terms of Some Variables

174-195

Nesip DEMİRBILEK- Fulya ATİLA

Üniversite Öğrencilerinin Perspektifinden Sanal Kaytarma Kavramı

University Students 'Perspective to The Cyberloafing Concept

196-222

Okay DEMİR- Arif AKÇA

Eğitimin Politeknikleştirilmesi: Felsefesi ve Uygulamalar

Polytechnicization of Education: Philosophy and Practices

223-244

**SOSYAL, BEŞERİ VE İDARİ BİLİMLER / SOCIAL, HUMAN AND
ADMINISTRATIVE SCIENCES**

Arzu ŞAHİN

Türk Kredi Sigortası Sektörü Hasar-Prim Gelişimi ve Ekonomik Büyüme ile İlişkisi

Turkish Credit Insurance Sector Claim-Premium Development and Its Correlation with Economic Growth

245-275

Aslı Gözde AKIŞ- Nilüfer KORKMAZ YAYLAGÜL

Yaşam Seyri Perspektifi ve Yaşlılık

Life Course Perspective and Aging

276-309

Yıl: 14 Sayı: 38 Yayınlanma Tarihi: 31.08.2021

Bekir GEÇİT

*Rousseau'da Doğa Durumundan Uygar Topluma Geçişin Yol Açtığı Sorunlar:
Eşitsizliğin Kaynağı ve Özgürlük*

*The Problems Which Transition from Nature Situation to Civil Society in Rousseau: The Source of
Inequality and Freedom*

310-336

Esin Hamdi DİNÇER

*Benhabib ve Balibar'ın Eleştirel Yaklaşımları Ekseninde Yabancı'nın "Haklara Sahip Olma
Hakkı"*

Benhabib And Balibar's Approach to The Issue of Foreigner's "Right to Have Rights"

337-373

Fahrettin GEÇEN- Bayram DEDE

Maniyerizm Sanat Anlayışında Eserlerdeki Biçimsel Bozulmalar ve Vurgu

Formal Distortions and Emphasis on Works in The Understanding of Mannerism Art

374-396

Fatma Fehime AYDIN- Cemalettin LEVENT

Göçün Sosyo-Ekonomik Etkileri: Düzey-1 Bölgelerinde Ekonometrik Bir Uygulama

Socio-Economic Impacts of Migration: An Econometric Application in Level-1 Regions

397-427

Gönül CENGİZ- Yusuf AYAZ- Aydın BEDİROĞLU

*Stuart Hall Perspektifinden Temsil ve Öteki Kavramı: "My Name Is Khan" ve "Crash" Filmleri
Bağlamında Değerlendirme*

*Representation and the Other from Stuart Hall's Perspective: An Assessment in the Context of "My
Name Is Khan" And "Crash" Movies*

428-457

Yıl: 14 Sayı: 38 Yayınlanma Tarihi: 31.08.2021

Hakan USLU

İklim Değişikliğinin Tarımsal Faaliyetler Üzerindeki Etkisi: Bahçecilik Sektörü Üzerine Ampirik Bir Çalışma

Impact of Climate Change on Agricultural Activities: An Empirical Approach on Horticultural Sector

458-485

Murat AKKAYA

Hisse Senedi Piyasalarında Oynaklık Yayılımı Analizi: Türkiye Örneği

An Analysis of The Volatility Spread in Stock Market: Case of Turkey

486-514

Mutlu YORULDU

Yusuf Has Hacib'in Kamu Maliyesi Disiplinine Dair Görüşlerinin Mali Sosyoloji Açısından İncelenmesi

Examination Of Yusuf Has Hacib's Views on The Discipline of Public Finance from The Point of View of Fiscal Sociology

515-537

Ömer TURUNÇ- Senem ALTAN

Tükenmişlik ile Etik Dışı Davranış İlişkisinde Yaş ve İş Tecrübesinin Rolü: Sağlık Sektöründe Bir Çalışma

The Role of Age and Job Experience in The Relationship Between Burnout and Unethical Behavior: A Study in Health Sector

538-577

Recep ÖZMAN- Ezgigül DOĞAN

Roma III. Yüzyıl Krizinde İmparator Senatus İlişkileri

The Relationship Between Emperor and Senate in The Third Century Crisis of Rome

578-600

Yıl: 14 Sayı: 38 Yayınlanma Tarihi: 31.08.2021

Sefa Salih AYDEMİR

Universities In Europe Taken as A Model for The Establishment of The Turkish Higher Education System of The Republican Era and Their Historical Developments

Cumhuriyet Dönemi Türk Yükseköğretim Sisteminin Kurulmasında Model Alınan Avrupa'daki Üniversiteler ve Tarihsel Gelişimleri

601-620

Semra TETİK

Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algısının Bireysel Yaratıcılıklarına Etkisi Üzerine Bir Araştırma: Salihli Örneği

A Study on The Effect of Teachers' Perception of Learning Organization on Their Individual Creativity: The Case of Salihli

621-659

Zeliha KURUDUCU

Hannah Cowley's The Belle's Stratagem: The Relationship of Woman to Man and Marriage

Hannah Cowley'in the Belle's Stratagem Oyunu: Kadının Erkek ve Evlilikle İlişkisi

660-675



SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ACIL UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDEKİ HAZIRBULUNUŞLUKLARI VE GÖRÜŞLERİ

Aslıhan BARAN Olgun SADIK***

Öz

Bu araştırmanın amacı COVID-19 pandemisi ile başlayan acil uzaktan eğitim süreci ile ilgili sınıf öğretmenlerinin hazırbulunuşluklarını ve görüşlerini ortaya koymaktır. Nitel araştırma türünün fenomenoloji deseniyle modellenmiş bu çalışmada katılımcılar İstanbul'da bulunan bir özel okulda görev yapmakta olan 15 sınıf öğretmenidir. Çalışmada veri toplama tekniği olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Veriler analiz edilirken tematik analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmada katılımcıların uzaktan eğitim ile ilgili ön bilgilerinin olduğu fakat daha öncesinde deneyimleri olmadığı ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, uzaktan eğitimin pandemi sürecinde eğitim açığını kapattığına vurgu yaparken, ölçme değerlendirme sürecinde büyük eksiklikler olduğu görüşünü ortaya koymuştur. Katılımcılar kullanılan uzaktan eğitim uygulamalarını basit ve işlevsel olarak gördüklerini fakat bunların arasında Zoom aracına dahil olan beyaz tahta uygulamasının işlevsel olmadığı belirtmiştir. Bu süreç bir bütün olarak incelediğinde, yakın gelecekte ortaya çıkması beklenen hibrit eğitim-öğretim sistemlerinde öğretmenlerin başarılı olabilmeleri için teknoloji bilgi ve tecrübesinin yanında uzaktan eğitimde öğretim tasarımı ve pedagojisi üzerine de kendilerini geliştirmeleri önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Acil Uzaktan Eğitim, Çevrim içi Eğitim, Öğretmen Görüşleri, Sınıf Öğretmeni, COVID-19

* Yüksek Lisans Öğrencisi, Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Teknolojileri Bölümü, baran.aslihan@gmail.com, İstanbul/ Türkiye

** Dr. Öğretim Üyesi, İnönü Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, olgun.sadik@inonu.edu.tr, Malatya/ Türkiye

CLASSROOM TEACHERS' PREPAREDNESS AND VIEWS ABOUT EMERGENCY REMOTE EDUCATION

Abstract

The aim of this research is to explore the preparedness and views of elementary school teachers about emergency remote education during the COVID 19 pandemic. This phenomenology research included 15 teachers working at a private school in Turkey. Semi-structured interviews were used as the data collection method. Thematic analysis method was used as the data analysis method. In this research, it was revealed that the participants had preliminary knowledge about distance education but they did not have any previous experience. The participants were satisfied with their online education experience during the pandemic but stressed the difficulty and limitation of evaluation aspect of their experience. Zoom for synchronous classes was easy to use and functional; however, the whiteboard feature was not functional and slow in this process. Overall, considering the potential need for hybrid education systems in the near future, this study suggest teachers develop their technology knowledge and skills and instructional design and pedagogical skills in online education.

Keywords: *Emergency Remote Education, Online Education, Teacher's view, Classroom Teacher, COVID-19 pandemic*

1. GİRİŞ

Uzaktan eğitim öğrenen ve öğreticinin zamandan ve mekândan bağımsız bir şekilde zengin dijital öğretim materyalleri ve iletişim teknolojileriyle birlikte eş zamanlı veya eş zamansız bir şekilde öğretimin gerçekleştirildiği öğretim yöntemidir (Boz, 2019). Diğer bir deyişle senkron (eş zamanlı) veya asenkron (eş zamansız) sistemler aracılığı ile planlı bir şekilde kullanıcıya sunulan, zaman ve mekân gibi sınırları ortadan kaldıran dijital teknolojilerin kullanıldığı öğretim ortamıdır (Altıparmak, Kurt, Kapıdere, 2011). Günümüzde mevcut birçok üniversite uzaktan eğitim sistemini kullanarak ön lisans, lisans, yüksek lisans

eğitimi vermektedir. Bu eğitimlerin kimi hibrit (yüz yüze ve çevrim içi öğretim beraber) olarak öğrenciye sunulurken kimisi ise sadece uzaktan eğitim sistemi ile devam etmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin dijital ortamda ders materyallerine, dijital ders içeriklerine erişimleri bulunmaktadır. Uzaktan eğitim, öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için birbirinden farklı yöntemlerin ve materyallerin dijital araçları ile sunulduğu bir öğretim ortamıdır (Simonson, Zvacek, Smaldino, 2019). Arnold, Cayley ve Griffith (2002) eşzamanlı uzaktan eğitim sistemlerinin öğrenci ve öğretmenleri aynı anda bir araya getirerek öğrenme sürecini zenginleştirdiğini ve aynı zamanda asenkron uygulamaların da olmasının bu sürece büyük esneklikler kattığını belirtmektedirler. Uzaktan eğitimin kişinin öğrenme hızına veya eksikliklerine göre kişiselleştirilebilmesi en önemli özelliklerinden biridir. Örneğin, kişiye özel öğrenme istatistiklerini içerisinde barındıran uzaktan eğitim uygulamaları ile kişiye özel esnek ders planlamaları yapılabilmektedir (Düzakın ve Yalçınkaya, 2008). Uzaktan eğitimi geleneksel eğitimden ayıran birçok özellik bulunmaktadır. Eğitimin sürekliliğini sağlaması, bireye kendi hızında ilerleme imkânı tanınması, zamandan ve mekândan bağımsız olması, materyallere erişimin kolay olması bu ayırıcı özellikler arasına girmektedir (Çoban, 2012). Ayrıca geleneksel eğitimde yaşanılması muhtemel sosyal sorunların birçoğu uzaktan eğitim ile ortadan kalktığı için, bireyler eğitimi yüz yüze almak yerine uzaktan eğitimi tercih edebilmektedir.(Odabaş, 2004).

Alan yazına bakıldığında genel olarak uzaktan eğitimin olumlu özellikleri zaman ve mekân esnekliği sağlaması, ders tekrarına imkân vermesi ve dezavantajlı kişilere fırsat eşitliği sağlaması (Özer ve Kır, 2018), olumsuz yönleri olarak etkileşim zorlukları (Uzoğlu, 2017; Yılmaz ve Aktuğ, 2011; Yılmaz ve Güven, 2015), derse katılımın az olması (Barış ve Çankaya, 2016; Gürer vd., 2016) ve bağlantı sorunları (Aybek, 2017; Barış ve Çankaya, 2016) öne çıkmaktadır. Alan yazın incelendiğinde uzaktan eğitimin hizmet içi eğitimlerde uygulanabilirliği ile

ilgili çalışmalar da mevcuttur. Örneğin, Horzum, Albayrak ve Ayvaz (2012) hizmet içi eğitimlerin uzaktan eğitimle yapılması konusunda öğretmenlerin olumlu bir tutum sergilediklerini ortaya koymuştur.

1.1. Uzaktan Eğitimde Öğretmen Hazırbulunuşluğu

Hazırbulunuşluk bir durumla alakalı ön bilgiye sahip olma veya bir olaya hazır olma durumuyla açıklanabilir. Koloğlu, Kantar ve Doğan (2016)' a göre hazırbulunuşluk sadece bilişsel süreçlerle ilgili olmayıp genel olarak olumlu olumsuz her türlü duruma hazır olmayla ilgilidir. Fer (2011)' in tanımına göre hazırbulunuşluk, bireyin yeni karşılaştığı bir durumda önceden var olan bilgilerini hatırlaması, anlamlandırması ve kontrol edebilmesini kapsamaktadır. Genel olarak hazırbulunuşluk bireyin hem fiziksel hem zihinsel hazır olma durumudur.

Eğitim açısından ele alındığında Harman ve Çelikler (2012) uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ve öğretmenlerin sisteme hazırbulunuşluklarının sürecin başarılı yürütülebilmesi açısından büyük önem taşıdığını dile getirmiştir. Wang ve diğerleri (2009) de hazırbulunuşluğun uzaktan eğitimde kritik bir rol taşıdığını belirtmiştir. Nilsson (2021) ise acil uzaktan süreçinde yaptığı çalışmada öğrencilerin sürece herhangi bir ön bilgileri olmadan uyum sağlamaya çalıştığını ve bunun adaptasyon sürecini zorladığını belirtmiştir. Böyle bir süreç öncesi öğrencilere eğitimler verilmesinin süreci çok daha verimli kılacağını vurgulamıştır. Alan yazındaki hazırbulunuşluk çalışmalarından bir diğerinde ise öğrencilerin hazırbulunuşluklarının olmamasının sebepleri üzerinde durmuştur. Khatsrinova ve meslektaşları (2021) çalışmalarında K-12[†] seviyesindeki öğrencilerin hazır bulunmamalarının en büyük sebeplerinden birini bireysel

[†] K-12: K (kindergarten-okul öncesi) 4-6 yaş grubunu temsil ederken 12 ise 12. sınıfı temsil etmektedir. Anaokuldan 12. Sınıf'a kadar tüm gruplar K-12 olarak isimlendirilmektedir.

çalışmalarını organize edememeleri olarak göstermiştir. Buna göre K-12 seviyesindeki öğrencilerin öz denetimlerinin gelişmemiş olmasından ötürü ortamda bir öğretici olmadan çalışmaya teşvik olamamaktadırlar.

1.2. Uzaktan Eğitimde Öğretmen Görüşleri

Uzaktan eğitim paydaşlarının görüşlerini toplamak sürecin ileride daha etkili sürdürülebilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu süreçte toplanılan her bilgi ortaya çıkan her açık iyileştirme açısından katkı sağlamaktadır. Süğümlü (2021) uzaktan eğitimde öğretmen görüşlerini derlediği çalışmasında uzaktan eğitimin öğretim sürecindeki olumsuz yönlerinin olumlu yönlerinden daha fazla olduğunu, öğrenme ortamının olmamasını, iletişim ve etkileşim eksikliğini uzaktan eğitimin olumsuzlukları olarak değerlendirmiştir. Abduh (2021) çalışmasında öğretmenlerin uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme konusunda olumlu görüşler paylaştıklarını fakat uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme sürecinin zorluklarını ele almıştır. Aynı şekilde Marek, Chew ve Wu (2021) çalışmalarında öğretmen görüşlerini derlemiştir. Buna göre acil uzaktan eğitimin öğretmenlerin iş yükünü çok daha fazla arttırdığını fakat buna rağmen öğrencilerin eğitim açığını kapatması sebebiyle olumlu görüşler paylaştıklarını vurgulamıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin COVID-19 acil uzaktan eğitim sürecinde görüşlerinin alınması birçok açıdan sürecin daha iyi anlaşılması ve gelecekteki çalışmalara veri ve bulgu sağlaması açısından önem taşımaktadır.

1.3. Acil Uzaktan Eğitim

Aralık 2019'da ortaya çıkan ve yaklaşık 4 ay gibi bir sürede birçok ülkeyi etkisi altına alan bir virüs ile tüm dünyada pandemi ilan edilmiştir (Bozkurt, 2020). Beklenmedik COVID-19 salgını, başta eğitim olmak üzere hayatın her alanını etkilemiştir. Hastalığın yayılmasını önlemek için ülkeler K-12 okullarında ve

üniversitelerde eğitim-öğretim faaliyetlerinin uygulama biçimlerinde acil kararlar almak zorunda kalmışlardır. Bu kararlar ile dünyada eğitim yüz yüze iken hemen hemen her kademedede uzaktan eğitime dönüşmüştür (Ciğerci, 2020). Eğitim kurumlarının kapatılması sebebiyle aksayan eğitim faaliyetlerinin devamlılığı için geçici çözümler aranmıştır. Öğrenciler eğitim devamlılığının sağlanması için çevrim içi teknoloji araçları ile bir araya getirilmiştir. Bu süreç literatürde “Acil Uzaktan Eğitim” (AUE) olarak geçmektedir (Sezgin, 2021). Bu süreç planlı olarak yapılan uzaktan eğitim sürecinden çok farklıdır. Acil uzaktan eğitimde amaç sadece acil eğitim ihtiyacını karşılamakten uzaktan eğitim planlı bir şekilde oluşturulmuş sistematik bir eğitim biçimidir (Bozkurt vd., 2020). Hodges ve meslektaşları (2020) ise acil uzaktan eğitimi, planlı uzaktan eğitimden farklı olarak sadece oluşan eğitim ihtiyacını gidermek için kullanılan bir sistem olarak tanımlamıştır. Bu iki kavrama bakıldığında ikisinin de eğitimin sunulmasında dijital araçları temele aldığı ortak özellik olarak açıklanabilir (Toquero, 2021).

Pandemide eğitimin sürekliliğini sağlamak için yapılan acil uzaktan eğitimde özel okullar kendi eylem planını oluştururken Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Bilişim Ağı olan EBA’yı kullanıma sunmuştur. Sayısız kaynak ve ders içeriğini barındıran Eğitim Bilişim Ağı (EBA), öğrencilerin acil uzaktan eğitim sürecinde dijital kaynaklara erişimini kolaylaştırmak amacıyla kullanılan eğitime destek yardımcı öğrenme yönetim sistemidir (Kaçan ve Gelen, 2020).

1.4. Acil Uzaktan Eğitim Çalışmaları

Literatürde acil uzaktan eğitim sürecinde eğitimin durumunu anlatan yeni çalışmalar mevcuttur. Örneğin Atılgan (2021) acil uzaktan eğitim sürecinin öğrencide bilişsel yükü arttırdığını, eğitimin tam olarak tamamlanmadığını ve bu süreçte öğrencilerin öz disiplin sağlama konusunda yetersiz kaldıklarını ortaya çıkarmıştır. Canpolat ve Yıldırım (2021) da çalışmasında öğretmenlerin acil

uzaktan eğitim süreciyle ilgili olumlu ve olumsuz görüşlerini derlemiştir. Bu kapsamda olumlu görüş olarak bu sürecin öğrencilerin kendi hızlarında ilerleyebilme imkânı sağlaması, eğitim ihtiyacını gidermesi gibi temalar ortaya çıkmıştır. Acil uzaktan eğitim sürecinde öğrenci katılımının az, motivasyonlarının ise düşük olması olumsuz görüşler altında değerlendirilmiştir. Toquero (2021) ise acil uzaktan eğitimin var olan eğitim açığını kapatması açısından büyük önem taşıdığını belirtmiştir. Acil uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerin yanı sıra Iglesias ve meslektaşları (2021) çalışmalarında acil uzaktan eğitimde öğrenci performanslarını ele almıştır. Bu çalışmada öğrencilerin akademik başarılarında bir artış gözlemlendiği vurgulanmaktadır. Acil uzaktan eğitim döneminde yapılmış bir diğer çalışma öğrencilerin derslere katılmama sebeplerini ele almıştır. Khlaif, Salha ve Kouraichi (2021) tarafından yapılan bu çalışmada altyapı eksiklikleri, kültürel farklılıklar, dijital eşitsizlik ve dijital mahremiyetlerin öğrenci katılımını büyük ölçüde etkilediğini belirtmiştir. Bu çalışmaya benzer diğer çalışma Ekici ve Ekici (2021) tarafından yapılmıştır. Yine bu çalışmaya göre kişisel bir bilgisayara, çalışma odası ve internet bağlantısına sahip olmanın, bilgi ve iletişim öz yeterliliğinin ve geçmiş e-öğrenme deneyimlerinin öğrencilerin derse katılımlarında büyük önem taşıdığı ortaya çıkmıştır.

1.5. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Pandemi öncesinde, ilköğretim sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarına pek fazla ihtiyaç duyulmamıştır. COVID-19 pandemisi süreci öğrencileri ve öğretmenleri uzaktan eğitim araçları kullanmaya mecbur bırakmıştır. Bu araştırmanın amacı pandemi sürecinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim süreci ile ilgili görüşlerini ortaya koymaktır.

Bu doğrultuda çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1-İlkokul öğretmenlerinin uzaktan eğitim ile ilgili hazırbulunuşlukları nasıldır?

2-İlkokul sınıf öğretmenlerinin COVID-19 pandemisi ile gelişen uzaktan eğitim süreciyle ilgili görüşleri nedir?

Giderek yaygınlaşan uzaktan eğitim sürecinde yapılan her çalışma bu sürecin sağlıklı ilerlemesi ve gelecek uygulamalar için alan yazına yapılmış önemli bir katkıdır. Ayrıca bu çalışma uzaktan eğitimi kullanan veya kullanmayı planlayan ilköğretim kurumlarına da öğretmen ihtiyaçları ile ilgili görüşler ve öneriler sunmayı amaçlamaktadır.

2.YÖNTEM

Bu çalışma pandemi sürecinde 2020 yılının Eylül ayında görev yapmış 15 sınıf öğretmeninden veriler toplanarak gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma bir olay veya olgu ile alakalı kişilerin öznel düşüncelerinin derinlemesine araştırıldığı araştırma yöntemidir (Baltacı, 2017). Bu çalışmanın deseni ise fenomenolojidir. Fenomenolojik araştırmalar kişilerin ve grupların bir kavrama, olaya veya olgulara ait görüşlerinin, deneyimlerinin ortaya konulduğu araştırmalardır (Reiners, 2012). Bu tür çalışmalarda bir veya birden fazla kişinin bir durum, olgu veya olay ile ilgili tecrübelerinin ortak anlamları ortaya konulmaktadır (Denscombe, 2007; akt. Yılmaz ve Şahin,2016). Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri yorumlanmaya çalışıldığı için nitel araştırma türünün fenomenoloji deseni ile tasarlanmıştır.

2.1 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin İstanbul ilinde bulunan bir özel okulda 2019-2020 eğitim öğretim yılında acil uzaktan eğitim döneminde görev yapmış 15 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmada kolay örneklem tekniği kullanılarak özel okuldaki araştırmaya katılmak isteyen (gönüllü) öğretmenlerle çalışma tamamlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları seçilirken öncelikle acil uzaktan eğitim döneminde görev yapmış tüm sınıf öğretmenlerine çalışma içeriği e-postayla gönderilmiş ve olumlu yanıt veren 15 sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Bu katılımcıların hepsinin kadın olması tesadüfi olup çalışmanın bir sınırlılığıdır. Katılımcıların yaş ve kıdem yılı bilgisi Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Katılımcılar	Yaş	Kıdem	Katılımcılar	Yaş	Kıdem
K1	41	16	K9	29	7
K2	27	5	K10	55	35
K3	36	14	K11	41	20
K4	61	40	K12	29	7
K5	27	5	K13	27	5
K6	56	35	K14	41	18
K7	39	16	K15	29	7
K8	56	32			

Toplam 15 katılımcının bulunduğu bu çalışmamızda katılımcılar K1, K2....K15 olarak kodlanmıştır. Katılımcıların yaş aralığı 27-61 yaş arasında, kıdem yılları ise 5-40 yıl arasında değişmektedir.

2.2 Veri Toplama Araçları

İlkokul sınıf öğretmenlerinin COVID-19 pandemisi ile gelişen uzaktan eğitim süreci ile ilgili görüşlerinin toplandığı bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği araştırmacının soracağı soruların önceden hazırlanmış olmasına rağmen görüşmenin akışına göre ve katılımcıların cevaplarına göre takip sorularının da sorulabileceği esnek bir görüşme yöntemidir (Türnüklü,2000). Bu görüşmede kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunda ana ve alt sorularla birlikte toplam 20 soru mevcuttur. Bu sorular hazırlanırken daha önce yapılmış çalışmalar ve alan yazın taraması temel alınmıştır.

Görüşmede veriler önceden hazırlanmış görüşme soruları kullanılarak Zoom uygulaması üzerinden çevrim içi toplanmıştır. Katılımcılar kendilerine uygun saatlerde Zoom uygulamasında toplantıya girerek görüşmeler başlatılmıştır. Görüşmede öncelikle aydınlatılmış onam formu okutularak onayları istenmiştir. Onay verildikten sonra katılımcılardan demografik bilgileri istenmiştir. Yaş, kıdem ve girdikleri düzey bilgileri istendikten sonra görüşme sorularına geçilmiştir. Tüm görüşme süreci kayıt altına alınmıştır. Görüşme soruları ve beraberinde gelişen ek sorular çalışmanın ekler bölümünde yer almaktadır.

2.3 Verilerin Analizi

Bu çalışmada, nitel veri analizi yöntemlerinden tematik analiz yöntemi ile analiz gerçekleştirilmiştir. Tematik analiz yapılan bir çalışmada elde edilen verilerin kodlanıp temalaştırma sonrası eleştirel bir bakış açısı ile kategorize edilmesi ve sentezlenmesi sürecine dayanır (Çalık ve Sözbilir, 2014). Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim ile ilgili hazırbulunuşlukları ve yaşadıkları uzaktan eğitim tecrübeleri ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Verilerin analizi NVivo uygulaması kullanılarak yapılmıştır. Öncelikle tüm katılımcılara ait görüşme

videoları kelime kelime Word belgesine geçirilmiştir. Bu katılımcılara ait görüşme belgeleri NVivo uygulaması üzerine aktarılmıştır. Tek tek her katılımcıya ait görüşme belgeleri anlamlı ve araştırma sorularına bulgu olacak nitelikte analiz edilerek kodlanmıştır. Tüm katılımcıların görüşme belgeleri analiz edildikten sonra ortaya 175 kod çıkmıştır. Bu kodlar belli kategorilere ve daha sonra temalara ayrılmıştır. Daha sonra bu temalar hazırbulunuşluk ve görüşler diye iki başlık altında toplanmıştır.



Şekil 1. Analizde ortaya çıkan temalar

2.4 Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik ve güvenirlik ölçütlerinin kullanılması araştırmaların bilimselliği açısından oldukça önemlidir. Nitel araştırmalarda araştırmaların bilimselliğin sağlanabilmesi için geçerlik ve güvenirlik ile ilgili birtakım aşamalardan geçilir. Araştırmacının buna dikkat etmesi ve tüm aşamaları süreçle birlikte okuyuculara raporlaması gerekmektedir (Başkale, 2016).

Bu kapsamda öncelikle analiz sürecinde uzman görüşü istenilmiştir ve analizde ortaya çıkan temalar tartışılmış ve temaların oluşturulmasında fikir birliğine

varılmıştır. Temaların ortaya çıkmasından sonra katılımcıların da yorumlara geri bildirim vermesi amacıyla üye kontrolü yapılması amacıyla öncelikle araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgular katılımcılara gönderilmiştir. Toplam üç katılımcı çalışmanın bulguları ile alakalı geri bildirim vermiştir. 2 katılımcı çalışmanın bulgularının yerinde olduğu ile alakalı geri bildirim vermiştir. Bir diğer katılımcı ise yine bulguların araştırma sorularına yanıt olacak nitelikte olduğunu iletmiş ayrıca çalışma için birtakım önerilerde bulunmuştur.

3. BULGULAR

3.1- Pandemi sürecinde ilkökul öğretmenlerinin uzaktan eğitim hazırbulunuşlukları

3.1.1 COVID-19 öncesi teknoloji kullanımı

Katılımcıların uzaktan eğitim hazırbulunuşluğunun ortaya konulabilmesi için öncelikle teknoloji okuryazarlıkları incelenmiştir. Katılımcıların genelini pandemi öncesinde de teknolojiyi aktif kullandıkları ve teknoloji kullanımı ile ilgili belirli bir bilgi ve beceri seviyesinde oldukları ortaya çıkmıştır. Örneğin, K1 uzaktan eğitim sürecinden önce de İnternet, akıllı tahta ve diğer teknolojileri aktif olarak kullandığını görüşmede dile getirmiştir: *“Pandemi öncesinde de bilgisayarlarımızı, akıllı tahtayı interneti aktif kullanıyorduk. Bilgisayarlarımız zaten vardı. Tek yapmamız gereken bu süreçte uzaktan eğitim programlarını öğrenmek oldu.”* Bunun yanı sıra kimi öğretmenlerin iş harici teknoloji kullanımında çok aktif olmadıkları ve temel seviyede tecrübeleri olduğu öğrenildi. Örneğin bu konuyla alakalı K11’in görüşleri şöyledir:

“Teknolojiyi öncesinde de kullanıyordum ama bu kadar aktif değildim. Basit office programları kullanıyordum ama COVID-19 öncesi bu süreç bile parça parçaydı. Bazı derslerde ekran

yansıtıyorduk bazılarında belge açıyorduk veya akıllı tahta kullanıyorduk. Ama şimdi kısa sürede aktif ve etkin kullanmalısın. Daha önce hiç böyle kullanmamıştım (K11).”

Yapılan görüşmeler, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun teknolojiyi uzaktan eğitim süreci öncesinde de kurumun planlaması ve imkanları doğrultusunda aktif olarak kullandıklarını göstermektedir.

3.1.2. Katılımcıların COVID-19 öncesi uzaktan eğitim ön bilgisi

Katılımcıların uzaktan eğitimle ilgili ön bilgileri incelendiğinde genel olarak katılımcıların uzaktan eğitim hakkında ön bilgilerinin mevcut olduğu fakat sınırlı düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. 8 katılımcının ön bilgisi olduğu 7 katılımcının ise ön bilgisinin bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Uzaktan eğitim ile ilgili sınırlı ön bilgisi bulunan K12, uzaktan eğitimin sadece yetişkinlerde kullanılan bir yöntem olarak bildiğini dile getirmiştir: *“Öncesinde uzaktan eğitimi sadece yetişkin öğrencilerin kullandığı bir yöntem olarak biliyordum. Salgın süreciyle biz de kullanmaya başladık. Uygulamaya başladıktan sonra tam olarak bilgi edindim. Daha çok üniversitelerde kullanılan yöntem olarak biliyordum.”* Bunun yanı sıra K1 uzaktan eğitim ile ilgili ön bilgisinin televizyonla aldığı açık öğretim dersleri sayesinde olduğunu bildirmiştir: *“Uzaktan eğitimi açık öğretimlerden kaynaklı biliyorum. Televizyondan açık öğretim dersleri alırdık. Eskiden bilgisayar ve internet bu kadar yaygın değilken uzaktan eğitim televizyondan verilirdi. Sadece bilgim televizyondan verilen bir yöntem olarak var.”*

Genel olarak katılımcıların güncel anlamda uzaktan eğitim ile ilgili ön bilgileri olmadığı tespit edilmiştir. Uzaktan eğitim ile ilgili bilgisi bulunan çoğu katılımcının bu bilgileri araştırarak, uzaktan açık öğretim derslerine katılarak veya çevrelerinde uzaktan eğitim kullanan kişilerden görerek sınırlı ön bilgiye sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

3.1.3 COVID-19 öncesi uzaktan eğitim deneyimi

Katılımcıların COVID-19 pandemisi öncesi uzaktan eğitim deneyimleri incelendiğinde 14 katılımcının daha önce hiçbir şekilde uzaktan eğitim yöntemi ile ders yapmadığı bilgisi paylaşılmıştır. Bu katılımcılar arasından sadece K11 takviye ders niteliğinde İnternet konferans aracı ile ders yaptığını dile getirmiştir. *“İnternet bağlantısı yoluyla bir yıl boyunca bir öğrencime takviye ders yaptım. Zoom değildi ama görüntülü aramaydı.”* Katılımcıların pandemi öncesi herhangi bir uzaktan eğitim aracı ilgili deneyimleri sorulduğunda katılımcıların İnternet konferans araçlarını çevrim içi toplantı amacı kullandıkları ortaya çıkmıştır. Katılımcılar Adobe Connect, Skype ve Meet uygulamaları üzerinden eğitimlere katıldığını paylaşmıştır. Örneğin Adobe Connect kullanan K14 kurum bünyesinde verilen bir eğitimde programı deneyimlediğini bildirmiştir. *“Kurumumuzun yaptığı eğitimde Adobe Connect uygulamasını kullandık. Bahçeşehir Üniversitesi’nde kullanılıyormuş. Bir süre deneyimledikten sonra ZOOM uygulamasını daha işlevsel bulduk.”* Bu tecrübenin de sistematik bir sürecin parçası olmadığı göz önüne alındığında katılımcıların aktif olarak uzaktan eğitim ve öğretim tecrübesinin olmadığı ortaya çıkmaktadır.

3.2-Uzaktan eğitimle ilgili genel görüşler

3.2.1 İlk uzaktan eğitim dersi deneyimleri

Katılımcıların ilk tecrübeleri incelendiğinde çoğu katılımcının uygulamaya hâkim olmadıkları için sürecin başında sıkıntı yaşadıkları; İnternet konferans araçlarını uygulamayı kavradıktan sonra sürece daha hâkim oldukları ortaya çıkmıştır. Bu sıkıntılar, ses açma kapatma, paylaşım karalama, öğrencilerin hep bir ağızdan konuşmalarını engelleyememe gibi kullanım sıkıntılarıdır. Bu konuyla alakalı K14 kullandığı uzaktan eğitim uygulamasına hâkim olmadığı için başlarda kaygılarının

olduğunu, uygulamayı kavradıktan sonra sürecin yönetimini eline alabildiğini bildirmiştir:

“Zoom ile ilgili eksik bilgilerimden dolayı kaygılarım vardı. Nasıl ders yapacağımı, nasıl materyal yansıtacağımı bilemiyordum. Ama ilk dersi yaptıktan sonra, o ilk şoku atlattıktan sonra daha hâkim olmaya uyum sağlamaya başladım.”

İlk uzaktan eğitim ders deneyiminin “teknik açıdan facia” olarak tanımlayan K3 uygulamayı kurcalamasına rağmen ders esnasında teknik sıkıntılar yaşadığını belirtmiştir:

“Çok heyecanlandım, hiçbir şey yapamadım o ilk derste. Bir karmaşa oldu açıkçası dersime çalışarak da girmiştım ama her şey çok karmaşık geldi o an. Çocuklar hep bir ağızdan konuştu, mikrofonlarını kapatmayı beceremedim, paylaşımımı karaladılar, paylaşımımı kapatmayı beceremedim. İlk dersim faciaydı. Teknik anlamda faciaydı (K3).”

Katılımcılar arasında sürece hâkim giren teknik hiçbir aksaklık yaşamadan ilk dersini atlatan K12 uygulamayı ders öncesinde çok fazla kurcaladığını böylelikle süreci sıkıntısız atlattığını dile getirmiştir. Örneğin bu konu ile ilgili K12'nin görüşü şu şekildedir:

“İlk dersim gayet güzeldi. Çünkü olabildiğince hakimdim programa. Bu tarz şeyleri önce kendim kurcalamam gerekiyor. Kurcaladıkça neyin nerde olduğunu anladım ve hiç problem yaşamadım. Sadece bağlantı problemleri oluyor. O da her şeyde olabilir. Ama özellikle ders düzeni oluşturma, sınıf hakimiyeti oluşturma gibi konulara çok hakimdim. Dersin düzen içinde işlenebilmesi için bunlar önemli (K12).”

Genel olarak katılımcıların çoğu bu süreçte uygulamaya hâkim olamadıkları ve öncesinde bir uzaktan eğitim deneyimleri olmadığı için teknik birtakım sıkıntılar yaşamıştır. Ama süreç içinde tecrübe edinerek karşılaştıkları zorlukların üstesinden geldikleri görünmektedir.

3.2.2.Kullanılan uzaktan eğitim uygulaması (ZOOM) ile ilgili görüşler

Katılımcıların veri toplama sürecinde kullandıkları ZOOM uygulamasıyla ilgili hem olumlu hem olumsuz görüşleri incelenmiştir. Genel olumlu görüş olarak ihtiyacı karşıladığı, basit, pratik ve işlevsel olduğu düşünülmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde genel olarak ZOOM uygulamasının ihtiyacı karşıladığını belirten K15 şunları dile getirmiştir:

“Şu an ZOOM ‘da bir öğretmenin ihtiyaç duyduğu her şey var. Örneğin çocuklar mikrofonlarını açıp kapatabiliyorlar, ekran paylaştığımda bunu karalayabiliyorlar. Chat üzerinden diledikleri gibi yazabiliyorlar. Bunların hepsinin sınırlanabilmesi, yetkinin bende olması da çok güzel bir özellik. En önemli bir diğer özellik ise ekran kontrolünün öğretilmekte olması (K15).”

Olumsuz görüş olarak katılımcıların çoğunun whiteboard[‡] özelliğini kullanmanın pratik olmadığı bilgisini paylaşmıştır. Örneğin K2 whiteboard’un birtakım zorlukları olduğunu dile getirdi:

“Whiteboard konusu oldukça yoruyor. Örneğin yansıttığım ekranda boş bir tahtamız var, kalem seçebiliyoruz, metin kutusu seçebiliyoruz, bunlar işlevsel ama örneğin bugün işlediğim matematik dersinde, geometrik cisimlerin ayrıtlarını gösterirken kullandığım kalem çok hassastı dolayısıyla sürekli kayıyordu. Düz

[‡] Whiteboard: Zoom uygulaması içerisinde üzerine çizim yapılabilen beyaz tahtadır.

bir çizgi çizip net ifade edebilmem zordu bu anlamda zorlukları var tabii ki (K2)."

Bu bilgilere ek olarak bir uzaktan eğitim aracı nasıl olmalıdır sorusuna genel olarak katılımcılar *"Basit, pratik, kullanışlı olmalı, Türkçe dil desteği olmalı, whiteboard'u işlevsel olmalı, ekran paylaşımı sırasında öğrencilerin tümünü ekranda görmeliyim."* diye cevaplar vererek kullandıkları Zoom uygulamasının olumsuz yönlerine vurgu yapmıştır.

3.2.3 Teknoloji hakimiyetinin uzaktan eğitim sürecine etkisi

Katılımcılara uzaktan eğitim sürecinin etkili yönetilebilmesi üzerinde yaş ve kıdem in incelediğinde genel olarak çoğu katılımcı yaş ve kıdem in önemli olmadığı, teknoloji hakimiyetinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Örneğin K12'nin bu konuyla alakalı görüşü şu şekildedir:

"Yaş ve kıdem yılı ile ilgili değil; biraz teknolojiye hâkim olmakla ilgili bu. Yaş ve kıdem sınıf yönetimini etkileyebilir. Ders içeriğini zenginleştirmek adına biraz daha yaratıcı fikirler çıkabilir. Ders içeriğini etkiler. Ama bu sürecin yönetilmesinde teknolojinin önemli olduğunu düşünüyorum (K12)."

Uzaktan eğitimin etkili yönetilebilmesi üzerinde teknoloji hakimiyetinin değil öğretmenlik becerisinin etkili olduğunu savunan K7 bu süreçte kıdem in önemli rolü olduğunu savunmuştur. *"Tecrübeli bir eğitimci her yerde rahatlıkla ders yapar. Teknolojik beceriden çok öğretmenlik becerisi önemlidir."* K7 ile yakın görüşe sahip K6'da bu süreçte teknoloji becerisinin yanı sıra öğretmenlik becerisinin de çok önemli olduğunu dile getirmiştir. *"Teknolojik beceri uygulamayı kullanmak için önemli ama asıl genel sürecin yönetilebilmesi için öğretmenlik becerisi şart."*

Uzaktan eğitim sürecinin etkili yönetilmesi üzerinde genel yargı teknoloji becerisinin önemli olduğudur. Diğer taraftan teknolojiye hakimiyetin değil, öğretmenlik becerisinin teknoloji becerisinden daha önemli olduğu da görüşmelerde ortaya çıkan önemli bir bulgudur.

3.2.4 Uzaktan eğitimle ilgili genel görüşler

Katılımcıların geneli olumlu görüş olarak bu süreçte bilgi eksikliğini giderdiği ve akademik açıdan öğrencilerin derslerden uzaklaşmadığı görüşünü savunmuştur. Bu konuyla alakalı K14'uzaktan eğitimin sınıf ortamı gibi sıcak olmadığını ama bilgi eksikliğini giderdiğini dile getirmiştir: *“Sınıf ortamı gibi çocukları çok sarmıyor kucaklamıyor ama bilgi eksikliğini törpüleyebiliyor. Sormak istediklerini soruyorlar anında dönüt alıyorlar.”*

Genel olarak olumsuz görüş uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme tam anlamıyla yapılamadığı yönündedir. Örneğin bu konuyla alakalı K12 formatif değerlendirme ve öğrencilerin gelişimini gözlemleyebilme konusunda karşılaştığı zorlukları dile getirmektedir:

“Her öğrencinin dikkatini verme seviyesini çok iyi gözlemleyemiyoruz. Tek kıstasımız ekrana bakıp bakmadığı oluyor. Başka ölçütünüz yok. Sınıf ortamında olsaydık öğrenci başka şeyle ilgileniyor olsa da dinlediğini anlayabiliyoruz. Bir etkinlikle harekete geçirebiliyoruz. Yüz yüze eğitimde konu sonunda etkinlik çalışması yapardım ve hangi öğrencim konuyu daha iyi anlayıp anlamadığını öğrenirdim. Şu an birkaç haftadır işlediğim konular anlaşıldı mı emin değilim. Öğrencileri kendi haline bırakıp neyi öğrendiklerini görmem gerekiyor (K12).”

3.2.5 Uzaktan eğitimde ve yüz yüze eğitimde öğrenci

Katılımcılara öğrencilerin yüz yüze ve çevrim içi ortamdaki performanslarının kıyaslamaları istenildiğinde 11 katılımcının büyük farklılıklar gözlemlediği 3 katılımcının hiçbir fark gözlemleyemediği, bir katılımcının ise sadece orta seviyedeki öğrencilerin performanslarını arttırdığı bilgisi paylaşılmıştır. Örneğin bu konu ile ilgili farklılık gözlemleyen K5'e uzaktan eğitim sürecinin öğrenci davranış ve katılımı üzerine olumsuz etkilerini dile getirmiştir:

“Çok farklılık gördüm. Mesela çok özgüvenli olan öğrencim uzaktan eğitimde hiç katılım göstermemeye başladı tam tersi olan öğrencim katılım gösterdi. Bunda da veli etkili diye düşünüyorum. Çocuk anne babasının yanında daha çok çekinebiliyor. Evde de anne babasının yanında nasıl davranıyorsa uzaktan eğitimde de öyle. Mesela çok kusursuz olarak nitelendirdiğim bir öğrencim masa başında oturup derslere katılmıyor. Mesela oyun oynuyormuş (K5).”

K5 ile benzer görüşü savunan K9'da sınıfında birtakım değişiklikler gözlemlediğini hatta bu değişikliklerin ev ortamı kaynaklı olabileceğini dile getirmiştir:

“Farklı davranışlar yapan hareketli öğrencilerimin bazıları çok daha fazla duruldular. Bu uygulamanın karşısına geçtiklerinde çok daha durgun olduklarını gördüm. Bazılarını ise daha hareketli gördüm. Çok iyi öğrencilerin kopukluklar yaşadığını gözlemledim. Dikkatleri dağılmış oluyor. Akademik olarak sınıfta çok kötü olup bu ortamda daha iyi olduğunu gördüm. Tam tersi de var. Sanırım ev ortamı kaynaklı (K9).”

Öğrencinin yüz yüze performansı ile uzaktan eğitimdeki performansının kıyaslandığı bu bulguda farklılık gözlemlemeyen K15 öğrencilerin sınıf

ortamındaki performansları ile uzaktan eğitimdeki performansları arasında fark gözlemediğini dile getirmiştir: *“Genel olarak yüz yüze eğitimde başarılı çocuk burada da başarılı, başarısız olan burada da başarısız. Öyle büyük bir farklılık gözlemedim.”* Genel olarak bulgular değerlendirildiğinde öğrenci başarısı üzerine öğretmen görüşlerinde farklılıklar gözlemlenmiş ve genel bir yargıya ulaşılamamıştır.

3.2.6 Uzaktan eğitimin K-12 seviyesinde uygulanabilirliği

Uzaktan eğitimin K-12 seviyesinde uygulanabilirliği ile ilgili çoğu katılımcı ortaokul öğrencileri ve sonrası için uygun daha uygun olduğunu dile getirmiştir. Bununla ilgili K15, oto kontrollerinin henüz gelişmemesi sebebiyle uzaktan eğitimin anaokulu ve ilkokula uygun olmadığını dile getirmiştir:

“Uzaktan eğitim anaokulu ve ilkokula çok uygun değil en zor iki grup bunlar. Ortaokul için daha uygun diye düşünüyorum. Oto kontrolleri daha gelişmiş oluyor ve bilgisayar başında uzun süre kontrol edilmeden durabiliyorlar. O yüzden ilkokul ve anaokul için uygun değil, ortaokul ve lise için uygun (K15).”

K15 ile aynı görüşü savunan K8’de uzaktan eğitimin daha büyük gruplarda uygulanmasının uygun olacağını küçük gruplarda dikkat dağıtıcı birçok unsurun bu süreci zorlayacağını ve uzun süre ekran başında bulunmanın sağlığa zarar vereceğini paylaşmıştır:

“Yaşı büyük olan öğrenciler için uygun, küçük olanlar için uygun değil çünkü onlar masa başında ders çalışırken dikkatlerini oyuncak çekiyor. Bir de küçük çocukların uzun süre masa başında zorunlu oturmasını ve bir bilgisayara bakmasını uygun görmüyorum ama büyük yaş grubu için uygulanabilir. Daha çok

lise üniversite için uygun diye düşünüyorum. Ama 5, 6, 7 de katılabilir buna (K8).”

Genel olarak katılımcılar, öz denetimleri gelişen ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olabilecek yaş guruplarının uzaktan eğitim için daha uygun olduklarını ve bunların da 5. sınıftan itibaren üniversiteye kadar her yaştan öğrenci ile etkili bir biçimde yapılabileceğini paylaşmışlardır.

3.2.7 Tercihen uzaktan eğitim

Katılımcılara zorunluluk olmazsa uzaktan eğitimi tercih edip etmeyecekleri sorulduğunda büyük çoğunluğu (13) asla tercih etmeyeceği bilgisini paylaşmıştır. Örneğin bununla alakalı K10'a ait görüş şu şekildedir:

“Çok avantajlı görmüyorum. Mecbur kalmazsam tercih etmem. Duygusal kopukluk yaşıyorum. Öğretmenliğin en kıymetli şeyi öğrencilerle aradaki bağıdır. Bu tamamen engel. Doğal gelmiyor yapay geliyor. Uzaktan eğitim mecbur kalınmadığı sürece tavsiye edebileceğim bir şey değil (K10).”

K13 ise uzaktan eğitimin sürekli değil ama harmanlanmış bir biçimde sunulursa hibrit modelin tercih edebileceğini paylaşmıştır: *“Sürekli değil ama ara sıra koyardım uzaktan eğitimi. Harmanlanmış olarak sunulmasını tercih ederdim.”*

Yine K13 ile aynı görüşü savunan K10 ise harmanlanmış bir şekilde sunulursa tercih edeceğini dile getirmiştir. *“Eğitim ilerde tamamen uzaktan eğitime dönüşebilir. Ama asla desteklemem. Ancak ikisi birlikte olursa tercih ederdim. Mesela bağ kuracak bahçeye çıkacak sosyalleşecek şeyler yapacak aynı zamanda belli birkaç saatini de uzaktan eğitimle tamamlayacak.”* Genel olarak katılımcıların büyük bir çoğunluğu uzaktan eğitimi zorunluluk olmadığı takdirde

tercih etmeyeceklerini dile getirmişlerdir ve ihtiyaca göre kullanılabileceği ile ilgili görüşler oluşmaya başlamıştır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin COVID-19 sürecinde yürüttükleri uzaktan eğitimle ilgili görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu görüşler toplanırken öncelikle katılımcıların hazırbulunuşlukları üzerinde durulmuştur. Katılımcıların pandemi öncesinde de teknolojiyi aktif kullandıkları fakat uzaktan eğitimle ilgili büyük bir çoğunluğunun bilgilerinin ya da tecrübelerinin mevcut olmadığı ortaya çıkmıştır. Kullanılan uzaktan eğitim araçlarına (örneğin Zoom) hâkim olamadıkları için ilk derste teknik sıkıntılar yaşadıkları; programı kavradıktan sonra ise bu sorunların ortadan kalktığı ortaya çıkmıştır. Katılımcıların genelinen pandemi öncesinde teknolojiyi aktif olarak kullanmaları sürecin başında yaşanan endişe ve kaygıya neden olan durumları kolaylıkla atlatmalarına yardımcı olmuştur. Benzeri bulgular pandemi döneminde yapılan diğer çalışmalarda karşımıza çıkmaktadır. Pandemi öncesinde eğitim teknolojilerini aktif kullanan öğretmenlerin acil duruma öğretime geçişte daha rahat bir geçiş yaşadıkları bulunmuştur (Peterson ve meslektaşları, 2020). Fakat teknoloji bilgi ve tecrübesinin tek başına yeterli olmadığı ve uzaktan eğitimde öğretim tasarımı ve pedagojisinin bu süreçte önemli bir ihtiyaç olduğu da önemli bir tavsiyedir (Trust ve Whalen, 2020).

Katılımcıların uzaktan eğitimle ilgili genel görüşleri incelendiğinde olumlu görüş kullanılan teknolojilerin COVID-19 sürecinde eğitimdeki acil ihtiyaçları giderdiği yönündedir. Daha önce yapılan çalışmalarda her ne kadar uzaktan eğitime yönelik genel görüşler olumsuz olsa da pandemi döneminde eğitim öğretimin devamlılığı açısından imkân sağladığı da önemli bir bulgudur (Taldong, 2020). Fakat sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimi zorunluluk olmadığı durumlarda tercih etmeyecekleri ortaya çıkmıştır.

Bulgular öğretmenlerin bu süreçte etkin ölçme değerlendirme yapamadıklarını ve uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme nasıl olmalı konusunda daha çok araştırma yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır (Sintema, 2020). Yüz yüze eğitim ortamında öğrenci ve öğretmen sürekli bir iletişim içerisinde ve öğrencinin durumları sınıf ortamında rahatlıkla gözlemlenebilmektedir. Öğretmen sınıf içerisinde farklı etkinlikler düzenleyerek öğrenci motivasyonunu arttırabilmektedir. Yüz yüze öğrenme ortamlarında her öğrenci ile bireysel ilgilenebilme imkânı vardır. Fakat çevrim içi öğrenme ortamlarında bu durumları yakalayabilmek daha zordur. Çevrim içi ortamda öğrenci ile göz teması sağlanmadığı için öğrencinin anlayıp anlamadığını veya ne kadar anladığını ölçebilmek zordur (Gürer, Tekinarslan ve Yavuzalp, 2016). Araştırmanın bulgularına bakıldığında ders esnasında öğrenci etkileşimin olmaması, dönüt verilememesi, öğrencinin pasif kalması da ölçme ve değerlendirme kapsamında değerlendirilmiştir ve katılımcılar ölçme değerlendirme süreci ile ilgili olumsuz görüşler aktarmıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın sonuçları Gürer ve meslektaşlarının (2016) değindiği çevrim içi eğitimde ölçme değerlendirme yapabilmenin zorluğu bulgusuyla paralelidir.

Çalışma grubu incelendiğinde yaşının büyük, kıdem yılının fazla olmasına rağmen teknolojiyi aktif kullanan ve bu süreçte uygulamaya hâkim olduktan sonra süreci oldukça iyi yöneten katılımcılar mevcuttur. Ağır, Gür ve Okçu'nun (2008) çalışmasında da uzaktan eğitime karşı tutum ile katılımcıların kıdemleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Yine aynı çalışmada öğretmenin yaşının artması ile teknoloji kullanma becerilerinin azaldığı sonucuna varılmıştır. Dolayısı ile bu bulgu alan yazındaki bu çalışmanın bulgusu ile çelişmektedir.

Bu çalışmada uzaktan eğitimin olumlu yönlerine yapılan vurguda ortaya çıkan bulgular Barış ve Çankaya (2016)'nın araştırmasındaki birtakım bulgular ile çelişmektedir. Barış ve Çankaya (2016) araştırmasında çevrim içi derslerde

öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olmasının öz denetimi arttırdığını vurgulamıştır. Ayrıca ders esnasında aktif teknoloji kullanımının öğrenci motivasyonunu olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. Bu çalışmada ise teknolojinin bazı öğrenciler için dikkat dağıtıcı bir unsur olabileceği ve öz denetimi gelişmemiş yaş gruplarında uygulanabilirliğinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

COVID-19 pandemisiyle uygulamaya konulan ve yaygınlaşan uzaktan eğitim sürecinde katılımcılar uzun bir ön hazırlık süreci geçirmeden çevrim içi eğitim sürecine geçmiş ve daha önce hiçbir şekilde kullanmadıkları bir platforma uyum sağlamaya çalışmıştır. Bu şartlar altında öğretmenlere uzaktan eğitim uygulamaları ile ilgili eğitimler verilmesi öğretmenlere bir zemin oluşturacak ve sürecin daha etkili ilerlemesine yardımcı olacaktır. Bu uygulama eğitimi öğrencilere hatta velilere de verilmesi sürecin veli, öğrenci, öğretmen üçgeninin sıkıntısız yürütülmesine yardımcı olacaktır. Bu sürecin daha etkili atlatılmasında kullanılan uygulamanın işlevselliği de büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerimizin kullanılan uygulama ile ilgili görüşleri toplanmış ve aracın olumsuz yönü olarak whiteboard'un işlevsel olmadığı vurgulanmıştır. Bu durumda, böyle bir süreçte kullanılan uygulamanın bu yönde geliştirilmesi etkili olacaktır. Uzaktan eğitimin olumsuz yönlerine bakıldığında büyük çoğunluk ölçme değerlendiriminin eksik olduğu görüşünü savunmuştur. Öğretmenlere uzaktan eğitimde kullanabilecekleri ölçme araçları tanıtılabilir. Ayrıca ölçme değerlendirme uygulamaları uzaktan eğitimin ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Abduh, M. Y. M. (2021). Full-time Online Assessment during COVID-19 Lockdown: EFL Teachers' Perceptions. *Asian EFL Journal Research Article*, 28.
- Ağır, F., Gür, H., & Okçu, A. (2008). Development of the attitude scale toward distance learning: reliability and validity. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 3(2), 128-139.
- Altıparmak, M., Kurt, İ. D., Kapıdere, M. (2011). E-öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri. *XI. Akademik Bilişim Kongresi Tam Bildiri*, (sy. 319-327).
- Arnold, T., Cayley, S. & Griffith, M. (2002). Video conferencing in the classroom: Communications technology across the curriculum, Conventary, UK, <http://www.athena.bham.org.uk/pdfs/VCintheClassroomAll.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Aybek, H. S. Y. (2017). Yetişkin öğrenenlerin kitlesel açık çevrim içi derslere ilişkin görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 188-208
- Atılğan, B. (2021). Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Gözünden Acil Uzaktan Öğretim Sürecinin Değerlendirilmesi. *STED / Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 29(6), 396-406 . DOI: 10.17942/sted.837551
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Barış, M. F. & Çankaya, P. (2016). Akademik personelin uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 399-413.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.

- Boz, A (2019). *Öğretmen adaylarının teknoloji kabullenme ve kullanımı bağlamında uzaktan eğitim algılarının incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124
- Canpolat, U, Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7 (1), 74-109.
- Ciğerci, F. M. (2020). COVID-19 pandemik hastalığı sırasında hizmet öncesi öğretmenlerin uzaktan eğitim yoluyla slowmotion deneyimleri. *International Online Journal of Primary Education*, 9(1), 111-127.
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Çoban, S. (2012). Uzaktan ve teknoloji destekli eğitimin gelişimi. Retrieved from <http://inet-tr.org.tr/inetconf17/bildiri/26.pdf>
- Düzakın, E., & Yalçınkaya, S. (2008). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemi ve Çukurova Üniversitesi öğretim elemanlarının yatkınlıkları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 225-244.
- Ekici, M., ve Ekici, D. I. (2021). Factors Influencing Student Engagement During COVID-19 Emergency Remote Teaching. In *Handbook of Research on Emerging Pedagogies for the Future of Education: Trauma-Informed, Care, and Pandemic Pedagogy* (pp. 127-144). IGI Global.
- Fer, S. (2011). Öğretim tasarımı. Ankara: Anı
- Gürer, M. D., Tekinarslan, E., Yavuzalp, N. (2016). Çevrim içi ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 47-78.

- Harman, G., Çelikler, D. (2012). Eğitimde hazırbulunuşluğun önemi üzerine bir derleme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 147-156.
- Hodges, C. B., Moore, S., Locke, B., Trust, T. ve Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*, 27. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning#fn8> (Erişim tarihi: 25.04.2021)
- Horzum, M. B., Albayrak, E., Ayvaz, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimde uzaktan eğitime yönelik inançları. *Ege Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-72.
- Iglesias, P. S., Hernández, G. A., Chaparro P. J., & Prieto, J. L. (2021). Emergency remote teaching and students' academic performance in higher education during the COVID-19 pandemic: A case study. *Computers in Human Behavior*, 119, 106713.
- Kaçan, A., Gelen, İ. (2020). Türkiye'deki uzaktan eğitim programlarına bir bakış. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(1), 1-21.
- Khlaif, Z. N., Salha, S., & Kouraichi, B. (2021). Emergency remote learning during COVID-19 crisis: Students' engagement. *Education and Information Technologies*, 1-23.
- Khatsrinova, O., Veronika, B., Barabanova, S. V., Rozalina, S., & Khatsrinova, J. (2021). Teacher Readiness for Distance Learning. *Educating Engineers for Future Industrial Revolutions*, 1329, 453.
- Koloğlu, T. F., Kantar, M. ve Doğan, M. (2016). Öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde hazırbulunuşluklarının önemi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 52-70.
- Marek, M. W., Chew, C. S., & Wu, W. C. V. (2021). Teacher experiences in converting classes to distance learning in the COVID-19

- pandemic. *International Journal of Distance Education Technologies (IJDET)*, 19(1), 40-60.
- Nilsson, L. (2021). Distance Education in high schools in Sweden during COVID-19: Analysis of students' perceptions. [01.05.2021 tarihinde <https://www.diva-ortal.org/smash/get/diva2:1523907/FULLTEXT02.pdf> adresinden alınmıştır.]
- Odabaş, H. (2004). İnternet tabanlı uzaktan öğrenim modelinin bilgi hizmetlerine yönelik yüksek öğretim programlarında kullanımı, *Kütüphaneciliğin Destanı Uluslararası Sempozyumu Tam Bildiri*, (1-19).
- Özer, N., Kır, Ş. (2018). Halk eğitim merkezinde görev yapan öğretmenlerin yetişkin eğitiminde uzaktan eğitimin uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 69-86.
- Peterson, L., Scharber, C., Thuesen, A., & Baskin, K. (2020). A rapid response to COVID-19: One district's pivot from technology integration to distance learning. *Information and Learning Sciences*, 121(5), 461-469.
- Reiners, G., M. (2012). Understanding the differences between husserl's (Descriptive) and heidegger's (Interpretive) phenomenological research, *Journal of Nursing & Care*, 1 (119), 1-5.
- Sezgin, S. (2021). Acil uzaktan eğitim sürecinin analizi: Öne çıkan kavramlar, sorunlar ve çıkarılan dersler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 273-296.
- Simonson, M., Zvacek, S. M., & Smaldino, S. (2019). *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education* (7th Edition). IAP.
- Sintema, E. (2020). Effect of COVID-19 on the performance of grade 12 students: Implications for STEM education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7). <https://doi.org/10.29333/EJMSTE/7893>

- Süğümlü, Ü. (2021). A Case Study on Teaching Turkish through Distance Education. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(1), 174-190.
- Talidong, K. J. (2020). Implementation of emergency remote teaching (ERT) among Philippine teachers in Xi'an, China. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 196–201.
- Toquero, C. M. (2021). Emergency remote education experiment amid COVID-19 pandemic. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 162-176.
- Trust, T., & Whalen, J. (2020). Should teachers be trained in Emergency Remote Teaching? Lessons learned from the COVID-19 pandemic. *The Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 189–199.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin kullanılabilir nitel bir araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559.
- Uzoğlu, M (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(16), 335- 351.
- Wang, F., Chen, X., & Fang, W. (2011). Integrating cell phones into a Chinese high school EFL classroom: Students' attitudes, technological readiness, and perceived learning. *Journal of Educational Technology Development and Exchange (JETDE)*, 4(1), 9.
- Yılmaz, O. E., Aktuğ, S. (2011). Uzaktan eğitimde çevrim içi ders veren öğretim elemanlarının, uzaktan eğitimde etkileşim ve iletişim üzerine görüşleri. XIII. Akademik Bilişim Konferansı Tam Bildiri, (sy. 469-480).
- Yılmaz, G., Güven, B. (2015). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(2), 299-322.

Yılmaz, K., Şahin, T. (2016). Eğitim fakültelerindeki araştırma görevlilerinin mesleki deneyimlerinin incelenmesi: araştırma görevlisi olmanın anlamına ilişkin fenomenolojik bir çalışma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 44, 143-168.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Technology has rapidly improved in the early 21st century. Many universities around the world considered including distance education in certain courses, subjects, or a whole program (undergraduate, graduate or even PhD). Yet, it is important to state that distance education can also be used for various purposes in different settings by individuals, companies, governments and institutions. But what is significantly important is to keep the quality of the learning process and interactions between individuals especially when the learners are a large group. These latter address students' satisfaction about learning and its process. On the other hand, many researchers have seen that teachers – who are an important element for education to occur and happen – can have contradictory attitudes toward distance education as they have already built their comfort zone with the face-to-face environment. These contradictions though are defined by other researchers as insecurities for teachers to find themselves in a situation where they have to depend only on technology and feel that they do not have the enough practical experiences in delivering an online lesson. Therefore, many studies pointed the importance of having in-service or/and pre-service trainings, professional development programs for teachers to improve their distance education delivery skills. But what if the whole world could switch to distance education and allow people to learn and exchange knowledge from different backgrounds, cultures and countries? What if those countries who never considered having distance education in K-12 found themselves in a situation where they have no other option but to switch learning to occur online? What about teachers; are they prepared for this change and do they have the enough knowledge and experience delivering online lessons? Did schools take enough precautions to ensure the continuity of education even in a case of emergency?

The emergence of the pandemic outbreak COVID-19 in March 2020 has impacted the educational system all over the world and especially in Turkey. Schools and institutions were forced to switch their educational system to be conducted remotely as an emergent remote distance education. As this change came as a sudden and in a short time period which has showed a variety of challenges and obstacles in the technical and computer support and competences regard, as well as in teachers' unreadiness and inexperience with delivering classes virtually. Turkey has been adapting both hybrid and online classes for high education levels even before the beginning of the COVID-19. However, when it comes to the K-12 context, Turkey had a major gap in considering online / synchronous classes for these levels. Therefore, with the considered pandemic circumstances, K-12 institutions and schools are observing

a “first time experience” in the context of adopting distance education due to governmental decisions for safety and precautions to decrease the spread of the virus. As a result, this research study focuses on investigating and exploring the perceptions and views of elementary teachers with their experience with distance education or, hence, an urgent remote education, for delivering online lessons virtually to young learners presented from the perspective of primary classroom teachers. The research targets the importance of awareness both institutions and teachers should consider when planning a curriculum and/or preparing a lesson plan that would occur inside an online environment. Therefore, taking in consideration the challenges experienced of the participants of this study to ensure improvements in the preparedness area for urgent remote education in Turkey especially for elementary levels and young learners.

Method

This research is based on a qualitative phenomenological study design as it explores and analyzes the views of elementary teachers on distance education while, simultaneously, coping with the pandemic outbreak of COVID-19 and a global health and economic crisis. The focus of this study; yet is for Turkish schools and set in one of the private schools in Istanbul. A purposive sampling is considered to assign 15 female teachers for elementary school in the school for this study. A variety in age, teaching experiences, and background were all taken in consideration while assigning the sample population to be investigated in this paper study. Semi-structured interviews were included as data collection tool to gather information from the participants and understand their views based on their experiences about the current phenomenon. Therefore, a thematic method for analysis was applied to the interviews as they were recorded, transcribed, then coded using Nvivo software program for qualitative data analysis.

Findings (Results)

The findings of this research revealed that the participants - teachers – apparently had previous knowledge about distance education and ways to use it. However, this knowledge was limited to the theoretical part as they did not have any experience before in conducting or delivering online lessons neither one to one nor to a group of students, let alone following an academic curriculum. This latter, thus, created many challenges for teachers in adapting on using computer service systems and a learning management system to deliver a quality lesson for their students. The findings of this paper also revealed that in fact teachers were satisfied with their performance on giving online lessons and their interaction with students inside an online environment

for a first-time experience. Teachers have indeed put efforts to train themselves and learn more how to become technology-friendly to make students feel heard and seen inside and outside their online lessons. Using “Zoom” application to deliver lessons synchronously has been flexible and easy to adapt to; however, based on the participants’ views, this complete reliance on technology is not seen to be completely accepted as there were plenty technical issues that occurred during lessons repeatedly and slowed the learning process since each lesson time is limited between 30 to 35 minutes.

Discussion and Conclusion

Some of these latter issues mentioned are internet connection problems, having the whiteboard feature not working, students being not able to see the screen when shared, students having connection problems themselves, et cetera. Finally, this research study also included pointing out all the limitations faced by the researcher and the areas for implications as to be considered in further future studies.



DİJİTAL ÖĞRETMEN YETERLİLİK ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI


Ercan YILMAZ* Abdullah AKTÜRK ** Suat ÇAPUK ***


Öz

Bu çalışmada dijital öğretmen yeterliliklerini ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Dijital Öğretmen Yeterlilik Ölçeği (DÖYÖ) 20 madde, kaynak geliştirme, iletişim ve iş birliği, güvenlik ve değerlendirme olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Araştırma farklı çalışma gruplarından oluşmakta 776 öğretmeni kapsamaktadır. Ölçeğin yapı geçerliliğine ilişkin bulgular yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile elde edilmiştir. Ölçeğin kararlı ölçümler yapıp yapmadığı test tekrar test yöntemi ile belirlenmiştir. DÖYÖ'nün ölçüt geçerliği ise korelasyon katsayıları hesaplanarak belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliğine yönelik bulguların ortaya konabilmesi için Cronbach Alpha kat sayısı dikkate alınmış ve yapılan analizlere göre ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir. DFA ile elde edilen yüksek uyum indeksleri ölçeğin belirtilen alt boyutlarının dijital öğretmen yeterliliği olarak adlandırılan bir yapının bileşenleri olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Dijital öğretmen, dijital yeterlilik, ölçek geliştirme

*  Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bölümleri Bölümü, ercanyilmaz70@gmail.com, Konya/ Türkiye

**  Uzman, Millî Eğitim Bakanlığı, abdullahakturk2@gmail.com, Konya/ Türkiye

***  Dr. Öğretim Üyesi, Adiyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, scapuk@adiyaman.edu.tr, Adiyaman/ Türkiye

DEVELOPING DIGITAL TEACHER COMPETENCY SCALE: A VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

Abstract

In this study, it is aimed to develop a valid and reliable measurement tool to measure digital teacher competencies. The Digital Teacher Competency Scale (DTCS) consists of 20 items and 4 sub-dimensions: resource development, communication and cooperation, security and evaluation. The study comprises 776 teachers in different samples. Findings regarding the construct validity of the scale were obtained by exploratory and confirmatory factor analyses. Test-retest method was used to determine whether the scale results in consistent measurements. The criterion-related validity of DTCS was determined by calculating the correlation coefficients. In order to reveal the findings regarding the reliability of the scale, the Cronbach Alpha coefficient was taken into account and it was determined that the scale is a valid and reliable according to the analyzes made. High fit indices obtained in the CFA shows that the subdimensions of the scale mentioned above are components of a construct named digital teacher competency.

Keywords: *Digital teacher, digital competency, scale development*

1. GİRİŞ

Eğitim öğretim sürecinin ana aktörlerinden olan öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliliklerinin yanına, bilgi iletişim teknolojilerinin yaygınlaşması ile birlikte dijital yeterliliklerde eklenmiştir. Bilgisayar temelli içeriklerin dünya genelinde okul öğretim programlarında yer alması, okulların ve öğretmenlerin mevcut bilgilerinde de yeni gereksinimler doğurmuştur (Mannila, Norden, Pears, 2018). Endüstri 4,0, yaşam boyu öğrenmeye artan talep, insanların güncel eğitim alma ve anlamlı işler elde etme ihtiyacı, eğitimin artık teknoloji desteği ile kendi kendine organize olma hali gibi durumlar teknolojiyi eğitime destek sağlayan bir unsur haline getirmekte ve dijital öğretmene olan ihtiyacı önemli ölçüde artırmaktadır (Kolenick, 2018; Mitra, 2014; Patterson, 2018).

Öğretmenlerin bilgi iletişim teknolojisinin eğitime entegrasyonu sürecinde sahip olduğu bilgi ve beceriler sabit değildir. Zaman içerisinde gelişim veya gerileme gösterebilir (Hsu, 2010). Öğretmenlerin sahip oldukları teknolojik yeterliliklerine ilişkin inançlarının sınıfta bilgisayar entegrasyonunu yordadığını gösteren çalışmalar (Wozney vd., 2006; Plaza ve Caro, 2016), eğitim felsefesinin ve pedagojik inançların teknoloji ile olan uyumunun teknolojinin entegrasyonunda belirleyici bir faktör (McGrail, 2005) olarak karşımıza çıkması, dijital yeterliliklerin ölçülmesini gerekli kılmaktadır. Buradan hareketle literatür incelendiğinde, dijital yeterliliğe yönelik bazı ölçme araçlarının geliştirildiği görülmektedir.

Bu araçlara bakıldığında, Hsu (2010) tarafından K12 düzeyinde bilgi ve iletişim teknolojisinin öğretmen entegrasyonunu ölçmek için geliştirilen ve ISTE (The International Society for Technology in Education) standartlarını temel alan ölçek, (1) bilgi toplama ve hazırlama; (2) malzeme üretimi ve sorun giderme; (3) iletişim ve paylaşım; (4) planlama, öğretme ve değerlendirme; (5) mesleki gelişim ve kendi kendine çalışma ve (6) etik, sağlık ve güvenlik konuları olmak üzere 6 boyut ve 40 sorudan oluşan 4'lü likert tipi bir ölçektir. Şimşek ve Yazar (2016) tarafından geliştirilen 40 madde ve 5 boyuttan oluşan eğitim teknolojilerine yönelik öz yeterlik ölçeği de ISTE standartlarını temel almaktadır. DigiComp.Edu (2021) tarafından belirtilen standartları temel alan Redecker ve Punie (2016)'nin geliştirdiği ve Toker, Akgün, Cömert ve Edip (2021) tarafından uyarlanan eğitimciler için dijital yeterlikler ölçeği ise 6 boyut 22 maddeden oluşmaktadır. Boyutlardan ve ölçek toplamından elde edilen puanlara göre katılımcılar başlangıç (0-19 puan), kâşif (20-33 puan), bütünleştirici (34-49 puan), uzman (50-65 puan), lider (66-80 puan) ve öncü (80 üstü) olarak kategorilendirilmektedir. Öğretmenler, sorulara verdikleri cevaplara göre maddelerden 0-4 arası puan almaktadır. Lau ve Yuen (2014) tarafından geliştirilen ve Uzun (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan 17 madde ve 3

faktörlü dijital okuryazarlık ölçeği ve He ve Li (2019) tarafından geliştirilen 3 faktör ve 13 maddeden oluşan dijital yeterlilik ölçeğinin üniversite öğrencilerine yönelik hazırlandığı görülmektedir. Aesert, Van Nijlen, Vanderlinde ve Braak (2014) tarafından ilkökul öğrencilerinin arama motorlarını kullanma, dosya kaydetme, e-posta gönderme becerilerine yönelik geliştirdikleri 27 maddeden oluşan ölçeğin özellikle düşük ve ortanca yetenek seviyeleri için güvenilir sonuçlar verdiği belirtilmiştir. Alanyazında yer alan bu ölçeme araçları incelendiğinde, ölçeklerin öğretmenlerin ve öğrencilerin teknolojik yeterlikleri ile teknoloji entegrasyonuna yoğunlaştığı söylenebilir. Oysa dijital eğitim etki alanının hızla genişlemesi, dijital öğretmenler olarak öğretmenlerin de sahip oldukları yeterliliklerinin ölçülmesi gerekliliğini doğurmuştur. Dijital öğretmen yeterlilik ölçek çalışması, günümüzde ortaya çıkan bu ihtiyacı gidermek için yapılmıştır ve dijital öğretmenlerin yeterliliklerini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamaktadır.

1.1. Dijital Öğretmen

Teknolojiyi yaratıcı bir biçimde kullanan eğitimci, insanları heyecan verici, hayal gücünün ötesinde ve ön görülemeyen bir geleceğe hazırlayan öğrenme deneyimleri sunabilir. Böylelikle okullarda 21. Yüzyıl becerilerini geliştiren, teknoloji açısından zengin öğrenciler için fırsat farkları yaratabilir (Trust, 2017). Öğrencileri bu becerilere ve geleceğin ihtiyaç duyacağı iş gücüne hazırlayacak olanlar dijital öğretmenlerdir. Günümüz öğrencilerinin her zaman öğrenmeye açık nesil olma özelliği sergilemeleri nedeniyle öğretmenler, teknoloji okuryazarı olan mevcut ve gelecek nesilleri eğitmeye hazır olmalıdır. Gelecek nesillerin sosyal medya becerilerini, sanal ortamlar, giyilebilir teknoloji veya artırılmış gerçeklik gibi uygulamaları derslere taşınması, öğretmenlerin de dijital teknolojileri kullanarak sanal ortamlarda öğrencileri eğitebilmelerini gerekli kılmaktadır (All, 2019; Campbell ve Cameron, 2016). Bu sanal öğrenme ortamında öğrenciler iş birliği yapabilir, birbirleri ile etkileşim içinde olabilir,

medya öğeleri veya sanal nesnelere oluşturabilir. Öğrencilerin kendi kendine öğrenme sürecinin etkinliği ne kadar artarsa öğrencileri öğrenmelerini amaçlayan sonuçlara yönlendirme zorluğu ve bu süreçte öğrenciye destek sağlama ihtiyacı da artar (Cram vd., 2010). Bu ihtiyaçları giderebilmek için dijital öğretmenlerin yeterliliklerini geliştirmeye ihtiyaçları vardır.

Teknolojinin eğitim amaçlı entegrasyonu ve öğretmenler tarafından kullanılabilmesi gerek kişisel gerekse profesyonel durumlara yönelik, profesyonel dijital yeterlilik olarak adlandırılacak bazı becerilerin sergilenmesini gerekli kılmıştır (Lund vd. 2014). Teknolojinin gelişimi ile birlikte öğretilecek içeriğin de değişmesi, öğretmenlerin izole edilmiş eğitim girişimleri yerine bağımsız ve kendileri için uygun olabilecek yöntemleri keşfetme sürecine yönelmesi, dijital yeterliliği ön plana çıkaran bir başka durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Pears, Dagiene ve Jasute, 2017). Bir takım görevleri gerçekleştirmek için bilgi iletişim teknolojileri ve dijital medyayı kullanırken gerekli olan beceri ve tutumlar (Ferrari, 2013) olarak tanımlanabilecek dijital yeterlilik, gelişen teknoloji ve dijital dünya sebebi ile ortak bir çerçeveye sahip olmamakla birlikte farklı yaklaşımları içeren bir kavramdır. Ally (2019), tarafından dijital öğretmene ait dijital yeterlilikler a) genel yeterlilikler, b) dijital teknoloji kullanımı, c) dijital öğrenme kaynakları geliştirme d) dijital öğrenme kaynaklarının yeniden karıştırılması, e) iletişim, f) öğrenimi kolaylaştırma, g) pedagojik stratejiler, h) değerlendirme, ı) kişisel özellikler olmak üzere 9 ana tema ve 105 yeterlilik alanı çerçevesi ile değerlendirilmiştir. ISTE (2021), eğitimciler için öğrencilerin güçlendirilmiş öğrenciler olmaları amacıyla hazırladığı dijital standartları, öğrenen, lider, vatandaş, iş birliği yapan, tasarımcı, kolaylaştırıcı ve analist olarak 6 ana başlık altında toplamıştır. DigiComp.edu (2021) ise öğretmenlerin sahip olması gereken dijital yeterlilikleri profesyonel katılım, dijital kaynaklar, öğrenme ve öğretme, değerlendirme, öğrenci görüşlerini güçlendirme, öğrencilerin dijital yeterliliğini kolaylaştırma olmak

üzere 6 ana başlıkta ele almıştır. Ortaya konan tüm bu yeterlilikler, öğretmenin eğitim üzerinde etkisini artırmakta, dolayısıyla öğretmenlerden bu yeterlilikleri geliştirmeleri beklenmektedir. Öğrencilerini sahip olduğu dijital yeterlilikleri kullanarak, sanal veya gerçek ortamlarda öğrencinin kendi kendine öğrenme sürecini destekleyen, oluşturduğu tasarımlarla öğrenciyi geleceğe hazırlayabilen öğretmenler, dijital öğretmenler olarak kabul edilebilir. Öğrenme sürecinde, dijital öğretmenlerin rollerini başarılı biçimde sağlamaları sahip oldukları dijital yeterlilikle ilişkilidir. OECD (2019) tarafından yayınlanan, Dijital Dünya’da gelişmeyi konu edinen raporda, belirtilen dijital ortamda öğrenme, eğitimin kendi kendini organize edebileceği, öğrenme analitiği ve yapay zekânın ön plana çıktığı bir gelecekte daha çok etki alanına sahip olacağı belirtilmektedir (Schmidt, 2017; Mitra, 2014; Popenici ve Kerr, 2017).

2. YÖNTEM

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın ölçek geliştirme sürecinde, bir birinden farklı çalışma grupları oluşmuş, bu çalışma grupları rastgele örnekleme metodu ile seçilmiştir. Konya ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda çalışan 33 770 öğretmen araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Tabachnick ve Fidell (2007) faktör analizleri için minimum katılımcı sayısını 150 olarak belirlemiştir. Bu kapsamda araştırmanın ilk çalışma grubu taslak ölçeğin uygulanması için seçilen 32 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın açımlayıcı faktör analizi (AFA) için elde edilen ölçek metni 297 öğretmene uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi için oluşturulan çalışma grubunun %50,2’si erkek, %49,8’i kadın öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin %85,5’i lisans, %14,5’i yüksek lisans ve doktora düzeyi mezuniyete sahiptir. Açımlayıcı faktör analizinin ardından elde edilen ölçek formu, daha sonra doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için 319 öğretmene uygulanmıştır. Çalışma grubunun %48,9’u erkek, %51,1’i kadın öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin %87,1’i lisans, %12,9’u yüksek lisans ve doktora

düzeiy mezuniyete sahiptir. Ölçeğin ölçüt geçerliliğinin test edilmesi için ölçek formu seçilen 95 kişilik çalışma grubuna, ölçeğin kararlı ölçümler yapıp yapmadığının analizi için uygulanan test tekrar test yöntemi için ise ölçek metni 65 öğretmenden oluşan çalışma grubuna uygulanmıştır. Araştırmaya dahil edilen çalışma grupları toplam 776 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin %48.9' u erkek, %51.1' i kadındır. Öğretmenlerin %86,1' i lisans, %13,9' u yüksek lisans ve doktora düzeyi mezuniyete sahiptir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Geliştirilen Dijital Öğretmen Yeterlilik Ölçeği' nin (DÖYÖ) ölçüt geçerliliğini tahmin etmek amacıyla, ölçüt olarak Redecker ve Punie (2016) tarafından geliştirilen ve Toker vd. (2021) tarafından Türkçeye uyarlanan eğitimciler için dijital yeterlik ölçeği kullanılmıştır.

Eğitimciler İçin Dijital Yeterlilik Ölçeği: Eğitimciler için dijital yeterlik ölçeği, meslekte kullanma, dijital kaynaklar, öğrenme ve öğretme, değerlendirme, güçlendirme ve kolaylaştırma olmak üzere 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Toplam 22 maddelik ölçeğin her bir maddesi 0 ile 4 arasında puanlanmakta ve ölçeğin uygulanması sonucunda katılımcılar sırasıyla başlangıç, kâşif, bütünleştirici, uzman, lider ve öncü olarak belirtilmektedir. Ölçekten alınan 0-19 arası puan katılımcının başlangıç düzeyinde olduğunu, 20-33 arası puan katılımcının kâşif düzeyinde olduğunu, 34-49 arası puan katılımcının bütünleştirici düzeyinde olduğunu, 50-65 arası puan katılımcının uzman düzeyinde olduğunu, 66-80 arası puan katılımcının lider düzeyinde olduğunu ve 80 üstü alınan puan katılımcının öncü düzeyinde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .94 olarak belirtilmiştir.

Taslak ölçeğin geliştirilmesi: Araştırmada Dijital Öğretmen Yeterlilik Ölçeğinin taslak formu ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Dijital Öğretmen Yeterlilik Ölçeğinin taslak hali için şu şekilde bir süreç izlenmiştir. Bu süreçler, madde

havuzunun oluşturulması, uzman görüşlerini alma, pilot uygulama, geçerlik ve güvenilirlik belirlenmelidir (Şeker ve Gençdoğan, 2014; Tavşancıl, 2005). DÖYÖ'nün taslak maddelerinin yazımında alanyazın, kuramsal yapı ve yayımlanmış araştırma sonuçlarına başvurulmuştur (Gudmundsdottir, 2018; Hsu, 2010; Caena, ve Redecker, 2019; König vd., 2020; Instefjord, ve Munthe, 2017; Fraile vd., 2018; McGarr ve McDonagh, 2019; All, 2019; Mannila vd., 2018; Artacho vd., 2020).

Dijital Öğretmen Yeterlilik Ölçeği ile ilgili ilk önce alanyazındaki boyutlar dikkate alınarak maddeler yazılmış ve madde havuzu oluşturulmuştur. DÖYÖ'ye son hali verilmeden önce dijital öğretmen, uzaktan eğitim, hibrit eğitim, veri öğrenme kuramları, web araçları vb. alanında çalışmalar yapmış ve bu alanda akademik çalışmaları bulunan uzman kişilerin (bilişim teknolojileri ve öğretimi alanında uzman) görüşlerine başvurulmuştur. Bu uzmanlara gönderilen ölçek üzerinden görüşlerini belirtmeleri istenmiş. Çoğu uzman ile online görüşülerek maddeler üzerinde tartışmalar gerçekleştirilmiştir. İlgili uzman kişiler, taslak ölçekteki maddeleri değerlendirerek öngörülen puanlama sistemini (1=uygun değil, 2=çok düzeltilmesi gerekli, 3= az düzeltilmesi gerekli, 4= çok uygun) kullanarak 1-4 arası puan vermişlerdir. Uzman görüşlerine uyuma ait durum Kendall Uyuşum Katsayısı kestirilmiştir. Uzmanların yaptıkları değerlendirmelere ait veriye dayalı yapılan Kendall's analizi sonucunda uzmanların görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. (Kendall's $W=0,223$, $p>0,05$, ki-kare: 46,151).

Uzman görüşlerine göre öngörülen düzeltmeler ve madde çıkarımları gerçekleştirilmiştir. Taslak ölçek, dört dilbilim uzmanına inceletilmiştir. Bu incelemeler sonunda taslak ölçekteki maddelerde dil, anlatım ve ifade açısından gerekli görülen düzenlemeler yapılmıştır. En sonunda uzman görüşleri ve dil

bilim uzmanları değerlendirmeleri sonucu yapılan düzenleme ile 36 madde olarak hazırlanmış taslak ölçek 32 maddeye indirilmiştir.

DÖYÖ' nün likert tipi cevaplanma durumları, ölçme değerlendirme uzmanları tarafından değerlendirilmiştir. Onların önerileri ile 5 dereceli likert tipinde cevaplandırılmasına, “bana çok uygun (5 puan)”, “bana uygun (4 puan)”, “bana kısmen uygun, kısmen değil (3 puan)”, “bana uygun değil (2 puan)” ve “bana hiç uygun değil (1 puan)” seçeneklerine dayalı bir şekilde oluşturulmasına karar verilmiştir. Yine ölçme değerlendirme uzmanlarıyla Dijital Öğretmen Yeterlilik Ölçeğindeki maddelerin 5-4-3-2-1 şeklinde puanlanması uygun görülmüştür. En sonunda ölçeğin yönerge kısmı oluşturularak taslak ölçek oluşturulmuştur.

DÖYÖ' nün taslak hali 32 öğretmene uygulanarak anlamadıkları maddeleri işaretlemeleri ve maddelerin anlaşılabilirliği ile ilgili değerlendirmeleri istenmiştir. Bu uygulama ile öğretmenlerin önerileri doğrultusunda bazı maddeler imla ve yazım hataları konusunda revize edilmiştir. Taslak ölçeğin en son hali dilbilim uzmanları tarafından dil, anlatım ve ifade açısından incelenmiş ve DÖYÖ' nün taslağı son şekline getirilmiştir.

DÖYÖ' nün ne kadar sürede cevaplandırılacağını belirlemek için, taslak ölçek, 32 öğretmene uygulanmıştır. Bu uygulamalar sonucunda, DÖYÖ' nün ortalamada 5 ila 6 dakikada cevaplandırılabilceği anlaşılmıştır. DÖYÖ' nün uygulanması sürecinde öğretmenlere kişisel bilgi formu ve DÖYÖ' nün nasıl uygulanacağı hakkında bilgiler verilmiş ve öğretmenler tarafından anlaşılmayan hususlar hakkında açıklamalar yapılmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

DÖYÖ' nün taslak formu gerek açılımlayıcı faktör analizi olsun gerek doğrulayıcı faktör aşaması için toplanan verilerde kayıp veriler çıkarılmıştır. Çıkarılan verinin oranı %5'in altında olması ve rastgele dağılım göstermesi durumunda tolere

edilebilmektedir (Acuna ve Rodriguez, 2004). Çıkarılan 12 tane kayıp veri, tolere edilebilecek düzeydedir. Veri toplamada elde edilen veri setine ait normallik varsayımını aykırı değerler etkileyebilmektedir. Bunun için veri setindeki tek yönlü uç değerler, maddelere ilişkin değerlerin z puanlarıyla anlaşılmıştır. Çünkü Tabachnick ve Fidell (2007)'e göre uç değerler z puanlarına bakılarak tespit edilebilir. Veri setindeki maddelerin aldıkları değerlerin Z değeri +3 ile -3 aralığının dışında kalan 8 veri tek değişkenli aykırı değer olarak kabul edilerek çıkarılmıştır. Bu işlemin ardından veri setindeki uç değerler ve çok değişkenli normallik varsayımını karşılaması Mahalanobis uzaklık değerlerine bakılarak 4 veri, aykırı değer olmaları ihtimali ile analizlere alınmamıştır ($p < 0.01$). Ayrıca tek değişkenli değer normallik varsayımı, basıklık ve çarpıklık katsayılarına bakılarak değerlendirilmiştir. Veri setinin, basıklık ve çarpıklık değerleri ile normallik varsayımı olan +1 ve -1 aralığını karşıladığı tespit edilmiştir (Morgan, Leech, Gloeckner ve Barrett, 2004). Bu aşamalar sonucunda, ölçek için elde edilen 297 veri kalmıştır.

DÖYÖ'nün maddelerinin analizi sürecinde; madde analizleri, yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi yapılmadan önce, veri setinin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Barlett testleriyle sınanmıştır. Taslak olarak hazırlanan ölçek maddelerinin ölçekle ilgisini belirlemek için madde-toplam puan korelasyon değerlerine bakılmıştır. DÖYÖ'nün yapı geçerliğini belirlemek amacıyla faktör analizi ile test edilmiştir. DÖYÖ'nün alt boyutlarına ilişkin puanları arasındaki korelasyon katsayıları bulunmuştur. Açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen 4 faktörlü yapı, birinci düzey doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Birinci düzey doğrulayıcı faktör analizine bir gizil değişken eklenerek ikinci düzey faktör modeli test edilmiştir. İkinci düzey faktör modelinin test edilmesi sonucu, ölçeklerin güvenirliliğini belirlemek için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı yöntemi kullanılmıştır. Maddelerin alt grup ve üst

grupta farklılaşp farklılaşmadığı için t değeri, maddelerden alınan puanların ortalaması ve standart sapması hesaplanmıştır. Ölçeğin en son hali ile güvenilirliği kapsamında kararlı ölçümler gerçekleştirilmesini kestirmek amacıyla test tekrar yöntemi sürecinde pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmıştır. DÖYÖ'nün ölçüt geçerliliğini kestirmek amacıyla, ölçüt olarak Toker vd. (2021) tarafından Türkçeye uyarlanan eğitimciler için yeterlilik ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek puanları arasındaki ilişkiyi kestirmek amacıyla pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı korelasyon tekniği kullanılmıştır.

2.4. Araştırmanın Etik Yönü

Yapılan bu çalışma “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyularak ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmeden yürütülmüştür. Çalışma ile ilgili etik kurul onayı belgeler dergi sistemine yüklenmiştir.

3. BULGULAR

Aşağıda DÖYÖ'nün geçerlilik ve güvenilirlik kestirim süreçleri aşamalarıyla açıklanmıştır.

3.1. Madde Analizi

Analizlere taslak halinde olan DÖYÖ'nün maddelerinin Dijital Öğretmen yeterliliği ile ilgisi belirlenmesi amacıyla DÖYÖ'nün madde-toplam puan korelasyonları hesaplanmıştır. Elde edilen korelasyon değerlerinin 0,343 ile 0,729 arasında olduğu anlaşılmıştır. Büyüköztürk (2015), madde-toplam puan korelasyonunun 0.30 üzerindeki maddelerin uygun olduğu ve teste alınabileceğini belirtmiştir. DÖYÖ'nün maddelerinin 0,30 üzerinde çıkması nedeniyle ölçekteki maddeler analize uygun bulunmuştur.

3.2. Yapı Geçerliği

Dijital Öğretmen Yeterlilik Ölçeği (DÖYÖ) Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA):

Psikometrik testlerin yapı geçerliği, faktör analizine uygunluğunun incelenmesi, faktör analizlerinin yapılması, faktörlerin belirlenmesi ve faktörlerin isimlendirilmesi aşamalarıyla gerçekleştirilir (Kalaycı, 2014). DÖYÖ'nün açıklayıcı faktör analizinde bu aşamalar izlenilmiştir.

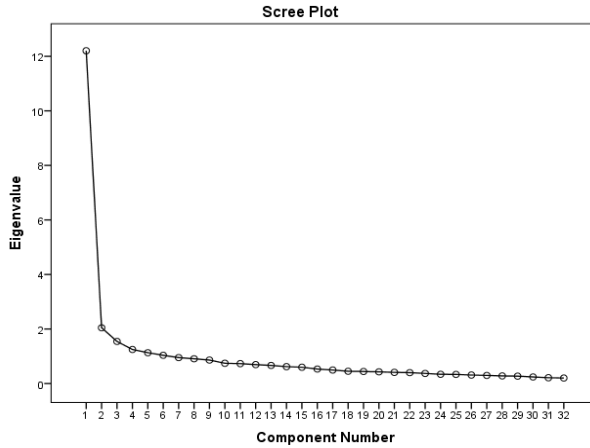
DÖYÖ'nün açıklayıcı faktör analizi için toplanan verilerin faktör analizine uygunluğunun belirlenmesine yönelik olarak Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısına, Bartlett küresellik testi sonucuna ve veri matrisinin köşegen değerlerinin incelenmesine karar verilmiştir. DÖYÖ'nün açıklayıcı faktör analizine yönelik veri setinin KMO katsayısı 0.939 olarak hesaplanmıştır. Bunun yanı sıra, Bartlett testi Ki-kare değeri istatistiksel olarak anlamlı ($\chi^2= 4814,568$; $p<0.01$) olarak hesaplanmıştır. Anti-ımağ matrisindeki köşegen değerlerinin tamamı 0.50'den büyüktür. Elde edilen DÖYÖ verilerinin faktör analizi yapmaya yeterli şartları sağladığı anlaşılmıştır. Çünkü Büyüköztürk (2015)' e göre, KMO katsayısının 0.60 üzerinde olması, Bartlett testi sonuçlarının anlamlı çıkması yeterliyken, Pett, Lackey ve Sullivan (2003)' e göre ise anti-ımağ matrisinin esas köşegen elemanlarının 0.50 değerinden büyük olması maddelerin faktör analizi için uygunluğunun belirtisidir.

Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin dört boyuttan oluşabileceği görülmektedir (McGarr ve McDonagh, 2019). Temel bileşenler analizi fazla sayıdaki değişkeni, daha küçük sayıda bileşen altında toplamayı sağlar (Convary ve Hutcoff, 2003). Bu sebepten dolayı Açıklayıcı Faktör Analizlerinde (AFA) faktör yüklerinin hesaplanması için temel bileşenler analizi (Principal Component) metodu kullanılmıştır. Döndürme tekniği için varimax kullanılmıştır. Döndürme tekniği olarak varimax kullanılmasının sebebi az değişkenle faktör varyanslarının maksimum olacak şekilde döndürme yaparak

basit anlamlı faktörleri ortaya çıkarmasıdır (Tavşancıl, 2005). Varimax döndürme yöntemi ile daha az değişkenle basit bir yapı ortaya çıkarılması ve değişkenlerin bileşenlerin gösterme uygunluğunun artırılması amaçlanmıştır.

Büyüköztürk (2015) göre, açıklayıcı faktör analizlerinde öz değeri 1'den büyük olan faktörler önemli faktörlerdir. Bir maddenin bir faktör altında toplanabilmesi için faktör yükünün en az 0.45 olması uygundur. Bazen bu değer 0.30'a kadar düşürülebilir. Bu nedenlerle öz değerlerinin 1'den büyük olması ve maddelerin bir faktörde yer alabilmesi için faktör yükleri en az 0.40 olarak kabul edilmiştir.

DÖYÖ'nün AFA sonuçları, Yamaç Birikinti Grafiği (Şekil 1) ile incelenmiştir. Yamaç Birikinti Grafiği' ne (Şekil 1) göre, eğimin kaybolduğu kırılma noktasında X eksenini bileşen sayısının dört olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle yeterli faktör sayısı dört kabul edilmiştir.



Şekil 1. Dijital Öğretmen Yeterlilik Ölçeği yamaç birikinti grafiği

Bu çalışmada 1'den büyük öz değerlere sahip faktörler ve kuramsal nedenler dikkate alınarak dört faktörlü bir yapı benimsenmiştir. Yamaç grafiği ile

ortalama çıkan yapı, paralel analiz tekniği ile desteklenmeye çalışmıştır. Paralel analizi ve yamaç-birikinti grafiği ile ortaya çıkan 4 faktör için elde edilen her bir öz değerin, paralel analizle üretilen tesadüfi öz değerlerden yüksek tespit edilmiş ve 4 faktörlü bir yapının doğrulandığı yargısına ulaşılmıştır.

Tablo 1. Çıkarılan Maddelerin Uzman Görüşleri

ÇIKARILAN MADDE	UZMAN GÖRÜŞÜ
18	Uzman 9/4/7: Arama motorlarını kullanmak kaynak kullanımı olarak ele alınamaz.
7	Uzman 2/5/7 Öğretmenlerde çoklu ortam şemasının var olması güçtür.
9	Uzman 6/8: Buradaki amaç net ifade edilmelidir.
13	Uzman 1/3/8: Öğretmenin kişisel imajı çalışmanın amacının dışına çıktığı için madde çıkarılabilir.
15	Uzman 5/6/7: Öğretmenlerin sosyal ağlara üye olmaları doğrudan öğretmenlikle ilişkili bir beceri değildir.
19	Uzman 2/3/9 İfade değerlendirme boyutunda olmalıdır.
32	Uzman 7/10: İfade bir dijital yeterlilik değildir.
29	Uzman 5/8/9: Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek daha uygun bir yeterlik olabilir.
16	Uzman 4/8/9: Dijital içerik hazırlama sürecinde farklı cihazlar kullanabilirim demek daha doğru olur.
17	Uzman 4/5/9: İnternette her bilginin mülkiyet hakkı olmayabilir. Anlam karmaşası yaratabileceği söylenebilir.
30	Uzman 1/9: Öğretmenlerin tamamından kodlama ve programlama yeterliliği beklemek gerçekçi bir sonuç vermeyebilir.
31	Uzman 3/4/9/10: Bu madde öğretmenler için çok gerekli bir yeterlik değil.

DÖYÖ' ye ait 32 maddeden faktör yükü 0.40'ın altında olan ya da birden fazla faktöre yüklenen binişik 12 madde (m18, m7, m9, m13, m15, m19, m32, m29, m16, m17, m30 ve m31) sırasıyla analizden çıkarılmıştır. AFA, her madde çıkarımında tekrar gerçekleştirilmiştir. Bu yedi madde, her aşamada sırasıyla analizden çıkartılırken uzmanlara danışılarak görüşleri alınmıştır (Bkz. Tablo 1). Uzmanların görüşleri ve istatistiki değerlere bakılarak ilgili maddelerin çıkarılması, ölçeğin ölçek kapsamını ölçmede yetersiz kalmayacağı

değerlendirilerek ölçekten çıkarılmıştır. Sırasıyla gerçekleşen bu aşamaların sonunda, son AFA analizine göre, DÖYÖ ile ilgili 4 alt faktör ve açıklanan toplam varyans oranı %53,549 olarak tespit edilmiştir. AFA sonucu elde edilen faktörler ve maddelerin faktör yükleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. DÖYÖ’nün Döndürülmüş Bileşenler Matrisi (varimax)

Maddeler	Bileşenler			
	1	2	3	4
B2.1	,703			
B2.2	,695			
B2.3	,602			
B2.4	,584			
B2.6	,487			
B2.5	,485			
B2.20	,469			
B2.8	,440			
B2.11		,754		
B2.14		,559		
B2.12		,558		
B2.10		,510		
B2.22			,690	
B2.23			,683	
B2.21			,644	
B2.24			,478	
B2.25			,469	
B2.27				,805
B2.26				,684
B2.28				,544

Açıklanan Varyans Toplam: 53,549, Faktör 1: %15,936, Faktör 2: %13,570, Faktör 3: %13,119, Faktör 4: 10,923

Tablo 2 incelendiğinde, DÖYÖ’ye ait açılımlı faktör analizinden elde edilen faktör yüklerinin .440 ile .805 arasında olduğu anlaşılmaktadır. Faktör yüklerinin

0,40'ın üstünde olduğu tespit edilmiştir. Maddelerin faktör yük değerleri incelendiğinde, faktörlere yüklenen maddelerin istenen yapıyı ölçtüğü kabul edilmiştir. Elde edilen faktörler, içerdiği maddelere bakılarak adlandırılmıştır. Bu doğrultuda, 8 maddeden (M1, M2, M3, M4, M6, M5, M20 ve M8) oluşan birinci faktör “Kaynak Geliştirme”, 4 maddeden (M11, M14, M12 ve M10) oluşan ikinci faktör “İletişim ve İş Birliği”, 5 maddeden (M22, M23, M21, M24 ve M25) oluşan üçüncü faktör “Güvenlik”, 3 maddeden (M27, M26 ve M28) oluşan dördüncü faktör “Değerlendirme” olarak nitelendirilmiştir.

Tablo 3. DÖYÖ'nün Faktörleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları

		İletişim İş Birliği	Güvenlik	Değerlendirme
Kaynak Geliştirme	r	,665**	,606**	,649**
İletişim İş Birliği	r		,507**	,562**
Güvenlik	r			,605**

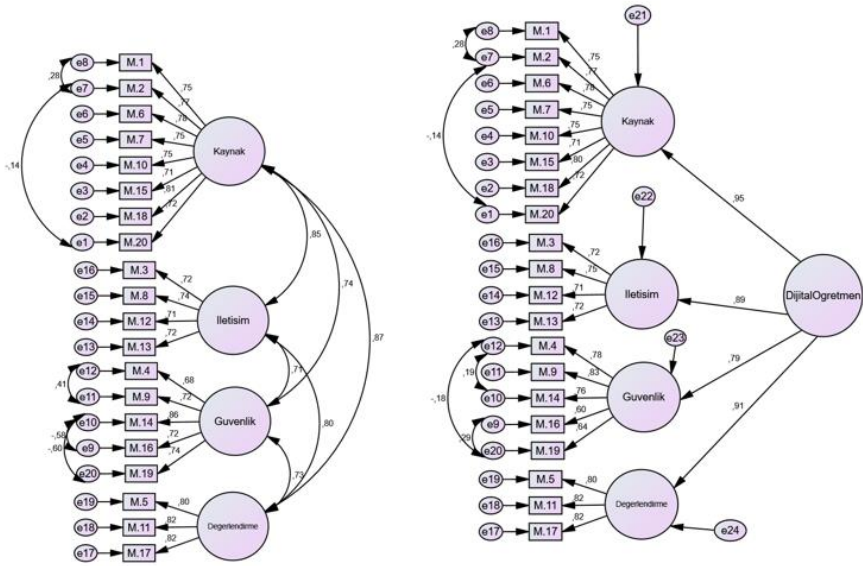
(** : p<.01)

Tablo 3 incelendiğinde, ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyonların .562 ile .665 arasında değiştiği ve .05 düzeyinde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Faktörlere ait maddelerin toplam puanları arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler vardır. Bu sonuca bakarak bu alt boyutlar arasında tutarlılık olduğu varsayılabilir.

Kline (2011)'a göre ölçek geliştirme sürecinde açımlayıcı faktör analizi sonrasında ortaya çıkan modelin, yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile sınanmalıdır. Bu sebepten DÖYÖ' nün AFA sonucunda ortaya çıkan dört faktörlü model DFA ile değerlendirmeye alınmıştır.

Dijital Öğretmen Yeterlilik Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA): DFA ölçek geliştirmek için yapılan çalışmalarında, AFA ile birlikte kullanılmaktadır. DFA eldeki veriler ile teorik yapının uyumluluk düzeyini gösterebilmektedir (Schumacker ve Lomax, 2004). AFA sonucu elde edilen 4 faktörlü 20 madde

içeren DÖYÖ için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. DÖYÖ' nün maddeleri AFA' dan sonra yeniden numaralanmıştır. DÖYÖ' nün revize edilen madde numaralarıyla model oluşturulmuş ve oluşturulan modele ait uyum indeksleri, kabul edilebilir düzeydedir. DÖYÖ' nün geçerlik çalışması için yapılan birinci ve ikinci düzey DFA' dan elde edilen diyagram Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. DÖYÖ'nün DFA sonuçları: Birinci ve İkinci Düzey Standartlaştırılmış Yol Diyagramları

Şekil 2'de DÖYÖ'nün DFA ile ilgili yol diyagramları incelendiğinde, maddelerin standardize yol katsayılarının .680 ile .859 arasında değiştiği görülmektedir. Kline (2005), maddelerin standardize yol katsayılarının .50 ve üzeri yordayıcılığının olması maddenin ilgili değişkeni temsil ettiğini belirtmektedir. Hesaplanan bazı modifikasyon değerlerine bakıldığında (M1-M2, M2-M20, M4-M9, M14-M16, M14-M19) hata kovaryansları arasında korelasyon saptanmıştır. Modeldeki maddelerin ilgili standardize yol katsayıları incelendiğinde

maddelerin yeterli yordayıcılığa sahip olduğu düşünülebilir. Yine bu modele ilişkin uyum indeks değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. DÖYÖ'nün DFA Sonuçlarının Uyum İndeksi Değerleri ve Karşılaştırılması

Model	χ^2/sd	GFI	CFI	IFI	AGFI	NNFI	RMSEA
	347,060/ 159=2,1 83	.927	.966	.966	.904	.939	0,052
Uyum Yorumu *	Mükem mel Uyum	Kabul edilebilir Uyum	Müke mmel Uyum	Mükemm el Uyum	Mükemm el Uyum	Kabul Edilebil ir Uyum	Kabul edilebil ir Uyum

(*: Bayram, 2013; Hu ve Bentler, 1999; Schumacker ve Lomax, 2004)

DÖYÖ'nün DFA sonucunda, 4 faktörlü olarak elde edilen ölçeğin uyum indekslerinin iyi değerler aldığı görülmektedir. Ki kare değerinin serbestlik derecesine oranı, ($\chi^2/sd=2,183$) çıkmıştır. GFI (Goodness of Fit Index), CFI (Comparative Fit Index), IFI (Incremental Fit Index) ve NNFI (Non-Normed Fit Index) uyum indekslerinin 0.95 değerine yakın, RMSEA değerinin 0.05'e yakın olması modelin verilerle kabul edilebilir uyum şartlarını sağladığı varsayılabilir. DÖYÖ için bulunan uyum indeksleri ile model ve ulaşılan verilerin tutarlılık gösterdiğinin kanıtı olarak kabul edilebilir (Bayram, 2013; Hu ve Bentler, 1999; Schumacker ve Lomax, 2004).

Meydan ve Şeşen (2011), doğrulayıcı faktör analizlerinde, çok boyutlu ölçeklerin mutlaka ikinci düzey çok faktörlü modellerinin de test edilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretmenlerin dijital öğretmen yeterlilikleri dört boyutlu yapı olarak değerlendirilmektedir. Bu boyutlar, kaynak geliştirme, iletişim ve iş birliği, güvenlik ve değerlendirmedir. AFA ile ortaya çıkan ve birinci düzeyle doğrulanan dijital öğretmen teorisine ait olarak "kaynak geliştirme", "iletişim ve iş birliği", "güvenlik" ve "değerlendirme" alt boyutlarının alanyazına göre bir üst değişkenle ilişkilendirilmesi gerektiği değerlendirilmiştir. Bu dört boyutun bir

gizil değişkenin bileşenliği, ikinci düzey çok faktörlü modelle test edilmiştir (Bkz. Şekil 2).

DÖYÖ'nün birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen kaynak geliştirme, iletişim ve iş birliği, güvenlik ve değerlendirme boyutlarının üst boyutta kuramsal olarak ileri sürülen dijital öğretmen yeterliliğini temsil ettiğini belirlemek için ikinci düzey doğrulayıcı faktör modeli oluşturulmuştur (Bkz. Şekil 2). DÖYÖ, 4 gizil ve 20 gösterge değişken ile ikinci düzey faktör modeli test edilmiştir. Hesaplanan bazı modifikasyon değerlerine bakıldığında (M1-M2, M2-M20, M4-M14, M4-M19, M16-M19) hata kovaryansları arasında korelasyon saptanmıştır. İkinci düzey faktör modelinin test edilmesi sonucu uyumluluk değerleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. DÖYÖ'nün ikinci düzey DFA sonuçlarının uyum indeksi değerleri ve karşılaştırılması

Model	χ^2/sd	GFI	CFI	IFI	AGFI	NNFI	RMSEA
	380,350/161= 2,362	,923	,961	,960	,901	,933	0,055
Uyum Yorumu*	Mükemmel Uyum	Mükemmel Uyum	Mükemmel Uyum	Mükemmel Uyum	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Mükemmel Uyum

(*: Bayram, 2013; Bentler ve Hu, 1999; Lomax ve Schumacker, 2004)

4 gizil ve 20 gösterge değişken ile test edilen birinci düzey doğrulayıcı yapıya ikinci düzey dijital öğretmen yeterliliği gizil değişkeni eklenerek ikinci düzey faktör modelinin test edilmesi sonucu uyumluluk değerleri [$\chi^2/sd = 380,350/161=2,362$, $p<.000$, $RMSEA=0,055$, $GFI=0,923$, $AGFI= 0,901$, $CFI= 0.961$, $NNFI= 0,933$, $IFI= 0,960$] olarak bulunmuştur. Bu değerlere göre kaynak geliştirme, iletişim ve iş birliği, güvenlik ve değerlendirme boyutlarının dijital öğretmen yeterliliği olarak ifade edilen bir yapının bileşenleri olduğunu göstermiştir. Bunların bir araya gelerek bir üst yapıyı oluşturduğu yapılan

analizler sonucunda ortaya konmuştur. Modelin uyum iyiliği indeksleri oldukça yüksek bulunmuştur.

Birinci düzey ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına bakıldığında, DÖYÖ' nün yapı geçerliği sonuçlarına dayanılarak toplam dijital öğretmen yeterliliğini belirleme ve toplam, kaynak geliştirme, iletişim ve iş birliği, güvenlik ve değerlendirme alt boyutları düzeylerini belirlemede kullanılabilecek bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Tablo 6'da ölçek maddelerinin; madde-toplam puan korelasyon değerleri, faktör yükleri, alt ve üst grup farkı için t değeri, alınan puanların ortalaması ve standart sapması sunulmuştur.

Tablo 6. Dijital Öğretmen Yeterlilik Ölçeğinin Döndürülmüş Bileşenler Matrisi (Varimax)

Ölçek Alt boyutları	AFA faktör yükü	Üst ve alt grup farkı için t değeri	Madde ortalama	Standart sapma	
Kaynak Geliştirme	M.1	,763	36,23**	4,19	,736
	M.2	,765	14,72**	4,14	,739
	M.6	,686	12,05**	4,14	,730
	M.7	,746	14,15**	4,03	,775
	M.10	,589	10,04**	3,96	,759
	M.15	,599	11,09**	3,75	,880
	M.18	,562	11,30**	4,10	,746
	M.20	,496	12,49**	3,99	,816
İletişim ve İş Birliği	M.3	,734	7,75**	3,58	,901
	M.8	,776	7,81**	3,70	,884
	M.12	,583	8,24**	3,89	,867
	M.13	,588	6,46**	3,93	,854
Güvenlik	M.4	,849	5,94**	3,44	,948
	M.9	,770	7,36**	3,84	,876
	M.14	,748	8,15**	3,80	,823
	M.16	,697	5,23**	3,97	,792
	M.19	,746	2,83**	4,24	,716
Değerlendirme	M.5	,604	10,25**	4,10	,768

M.11	,589	8,47**	3,94	,811
M.17	,536	9,67**	3,85	,820

(** : p<.01)

DÖYÖ'nün faktör yüklerinin 0,496 üzerinde olduğu, üst ve alt grup madde puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre, DÖYÖ'nün yüksek ve düşük puan alan katılımcıları ayırt ettiği ifade edilebilir.

Dijital Öğretmen Yeterlilik Ölçeğinin ölçüt bağıntılı geçerliliği: DÖYÖ'nün, eğitimciler için dijital yeterlik ölçeği (Toker vd., 2021) kullanılarak gerçekleştirilen ölçüt geçerliliği çalışmasında, ölçeklerden elde edilen toplam puanlar arasında korelasyon katsayıları hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Dijital Öğretmen Yeterlilik Ölçeğinin Ölçüt Geçerliliği Sonuçları

Dijital Öğretmen yeterliliği	Eğitimciler İçin Dijital Yeterlilik Ölçeği						
	Meslekte kullanılan	Dijital kaynak	Öğrenme ve öğretme	Değerlendirme	Güçlendirme	Kolaylaştırma	Toplam
Kaynak geliştirme	r ,485*	,568*	,629**	,498**	,687**	,554**	,633*
İletişim	r ,450*	,495*	,633**	,447**	,680**	,538**	,596*
Güvenlik	r ,548*	,637*	,574**	,433**	,915**	,538**	,614*
Değerlendirme	r ,606*	,643*	,640**	,546**	,664**	,484**	,660*
Toplam	r ,567*	,643*	,682**	,528**	,817**	,591**	,690*

** p<.05

Dijital öğretmen yeterliliğinin ölçüt geçerliliğini sınamak amacıyla Tokar vd. (2021) tarafından uyarlanan Eğitimciler İçin Dijital Yeterlilik Ölçeği kullanılmıştır. Dijital öğretmen yeterlilik ölçeğinin Kaynak geliştirme, İletişim, Güvenlik ve Değerlendirme alt boyut puanları ile Eğitimciler İçin Dijital Yeterlilik Ölçeği'nin meslekte kullanım, dijital kaynak, öğrenme öğretme, değerlendirme,

güçlendirme ve kolaylaştırma alt boyut puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<.05$). Aynı zamanda iki ölçeğin tam puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<.05$).

Dijital öğretmen yeterlilik ölçeğinin güvenilirliğine ilişkin bulgular: DÖYÖ'nün güvenilirliğine yönelik olarak önce ölçek ile ilgili madde analizi ile madde özellikleri tespit edilmiştir. Maddelerin toplam puanlar ile korelasyonları hesaplanmıştır. DÖYÖ'nün boyut ve alt boyutlarının güvenilirlik çalışması kapsamında ölçeği oluşturan maddelerin iç tutarlığı Cronbach-Alpha Katsayısı yönetimi ile kestirilmiştir. DÖYÖ'nün yakınsaklık geçerliliğinin testi için Fornell ve Larcker (1981) tarafından önerilen yöntem kullanılarak ortalama açıklanan arıans (AVE) ve bileşik güvenilirlik (CR) değerleri hesaplanmıştır. Tüm bu sonuçlar Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. DÖYÖ'nün Güvenirlik ve yakınsak geçerlilik Analizi Değerleri

Ölçek ve alt boyutları	Madde no	Madde-toplam puan korelasyonu	Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı	AVE	CR
Kaynak geliştirme	M.1	,705	.913	.43	.86
	M.2	,702			
	M.6	,730			
	M.7	,681			
	M.10	,703			
	M.15	,662			
	M.18	,777			
	M.20	,686			
İletişim ve iş birliği	M.3	,642	.816	.46	.77
	M.8	,644			
	M.12	,640			
	M.13	,646			
Güvenlik	M.4	,588	.844	.58	.87
	M.9	,644			
	M.14	,655			
	M.16	,582			
	M.19	,626			
Değerlendirme	M.5	,713	.855	.51	.76
	M.11	,722			
	M.17	,719			
Dijital Öğretmen			.947	.46	.94

yeterliliği Ölçeği

Tablo 8 incelendiğinde, DÖYÖ' nün maddelerinin madde-toplam puan korelasyonu 0,582 ile 0,777 arasındadır. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Yapılan güvenirlik analizleri sonuçlarına DÖYÖ'nün faktörleri açısından bakıldığında, DÖYÖ'nün "kaynak geliştirme" alt boyutu için 0,913; "iletişim ve iş birliği" için 0,816, "güvenlik" alt boyutu için 0,804 ve "değerlendirme" alt boyutu için 0,855 bulunmuştur. DÖYÖ' nün iç tutarlılık katsayısı 0,947'dir.

DÖYÖ'nin yakınsaklık geçerliliğinin gerçekleşmesi için değişkenlere ait Ortalama Açıklanan Varyans (AVE) değerlerinin .50'nin üzerinde; Bileşik Güvenirlik (CR) değerlerinin ise .60'ın üzerinde (kabul edilebilir) olması (.70'in üzerinde olması ise önerilen iyi bir değerdir) gerekmektedir (Hair vd., 2014: 619). Ancak Fornel ve Larcker (1981) AVE değeri .50'nin altında olmasına rağmen CR değeri 0,70'in üzerinde ise 0,50'nin altındaki AVE değerlerinin de kabul edilebileceğini belirtmektedir. Bu anlamda Tablo 8'de görüldüğü gibi DÖYÖ'nin ve alt boyutlarına ilişkin AVE değerleri .43 ile .0.58 arasında iken CR değerleri .76 ile .94 arasındadır. AVE değeri .50 altında olan boyutların CR değerinin 0.70 üzerinde olmasından yakınsak geçerliliği açısından sorun oluşturmadığı olarak değerlendirilmiştir. Bu değerlere göre DÖYÖ'nün yakınsak geçerliliğine sahip olduğu düşünülebilir.

Test tekrar test sonuçları: Ölçeğin test-tekrar test yöntemiyle DÖYÖ'nün kararlılığına yönelik güvenirliğini belirlemek amacıyla DÖYÖ, 65 öğretmene dört hafta arayla uygulanmıştır. İki uygulama puanları arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır

Ölçeğin test-tekrar test yöntemiyle güvenirliğini belirlemek amacıyla yapılan analizlerde, DÖYÖ'nün boyutlarının birinci ve ikinci uygulama puanları arasında

yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İki uygulamanın toplam puanlar açısından korelasyonu 0.977'dir ($p < .01$). Bu sonuçlara göre, DÖYÖ'nün güçlü bir şekilde kararlı ölçümler yaptığı düşünülebilir. DÖYÖ'nün güvenirliliğine yönelik yapılan analizler, ölçeğin yeterli düzeyde güvenirliliğe sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, gerçekleştirilen AFA ile ortaya çıkan dört boyutlu bir yapı, DFA ile sınanmış ve uyum değerlerinin kabul edilebilir olduğu tespit edilmiştir. İkinci düzeyde yapılan DFA analizi ile kaynak geliştirme, iletişim ve iş birliği, güvenlik ve değerlendirme boyutlarının, dijital öğretmen yeterliliği üst boyutlarında temsil edildiği bulunmuştur. Ölçeğin ölçüt geçerliliğini sağladığı gözlenmiştir. DÖYÖ'nün güvenirliliğine ilişkin sonuçlarda, iç tutarlılık katsayılarının iyi düzeyde olduğu, kararlı ölçümler yaptığı bulunmuştur. DÖYÖ ile ilgili tüm değerlere bakılarak ölçeğin güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu kabul edilebilir.

Dijital Öğretmen Yeterlilik ölçeğinin puanlaması: Geliştirilen DÖYÖ' nün boyutlarına dair puan değerlendirmeleri Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Dijital Öğretmen Yeterlilik Ölçeğinin Puanlama Tablosu

Dijital Öğretmen Yeterlilik Ölçeği'nin boyut ve alt boyutları	Maddeler	Ölçeğin alt boyut, boyut ve tamamından alınabilecek puan	
		Alınabilecek en düşük puan	Alınabilecek en yüksek Puan
Kaynak Geliştirme	1,2,6,7,10,15,18 ve 20	8	40
İletişim ve İş Birliği	3,8,12 ve 13	4	20
Güvenlik	4,9,14,16 ve 19	5	25
Değerlendirme	5,11 ve 17	3	15
DÖYÖ Toplam Puan	1,2,3,4,5,6,7,8,9,1,11,12,13,14,15,16,17,18,19 ve 20	20	100

DÖYÖ'nün dereceleme toplamları tekniğine göre puanlanması kabul edilmiştir. Dereceleme toplamları tekniğine uygun bir ölçekten alınan puan, genel olarak, ölçekteki maddelere gösterilen tepkilere verilen puanların toplamından oluşur (Tezbaşaran, 1996). DÖYÖ gibi Likert tipi ölçeklerde yanıtlayıcılar, ölçekte yer alan her ifadenin ilgili tutum ögesine katılma derecesini ifade ederler. Dereceleme toplamları tekniği ile ölçekten alınan toplam puanla katılımcının kendisine yönelik yargılarına dayalı olarak katılımcının tutumunun olumlu ya da olumsuz olduğuna ilişkin bilgi elde edilir (Tavşancıl, 2005; Tezbaşaran, 1996). DÖYÖ uygulandığı zaman katılımcı ölçekte bulunan her bir maddeye tepkide bulunur ve maddeyle ilgili tutumunun derecesini belirtir. Bu dereceye karşılık gelen puan, katılımcının o maddeye ait puanıdır. DÖYÖ'nün toplam puanı, boyutları, boyutlara ait alt boyutlarının puanları ilgili maddelerin puanlarının toplanmasıyla elde edilir.

DÖYÖ'nün kaynak geliştirme boyutundan 8 ile 40 aralığında, iletişim ve iş birliği boyutunda 4 ile 20, güvenlik boyutunda 5 ile 25, değerlendirme boyutunda 3 ile 15 puan alınmaktadır. DÖYÖ'den toplam puan 20 ile 100 arasında alınmaktadır. Her bir alt boyutlardan alınan yüksek puan, kişinin ilgili boyuttaki yeterliliğe yüksek düzeyde sahip olduğunu, düşük puan ise ilgili boyuttaki yeterliliğe düşük düzeyde sahip olduğunu göstermektedir. Bu değerlendirme ölçeğin tamamından alınan puan için de geçerlidir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Dijital teknolojileri kullanma becerileri ve bu becerileri eğitim sahasına aktif olarak yansıtmak, günümüzde öğretmenler için bir zorunluluk halini almaktadır. Oluşan bu zorunlu durum geleneksel öğretmen algısında da değişiklikler yaratmakta ve dijital öğretmen yeterliliklerini daha fazla ön plana çıkarmaktadır. Dijital öğretmenlerin sahip oldukları yeterlilikleri öğrenme alanlarına giderek daha fazla yansıması, bu yeterliliklerin belirlenmesi ve ölçülmesini gerekli hale

getirmektedir. Dijital öğretmen yeterlilik ölçeği bu gereklilik üzerine ele alınmış bir çalışmadır.

Çalışma kapsamında elde edilen yola çıkaran dijital öğretmen yeterlilikleri ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Yapılan analizler ile elde edilen 20 madde ve bu maddelerin anlamlarına ilişkin 4 faktörlü yapının sahip olduğu faktörler, kaynak geliştirme, iletişim ve iş birliği, güvenlik ve değerlendirme olarak isimlendirilmiştir. Elde edilen faktörlerin DigiComp.edu (2021) ve Ally (2019) tarafından ortaya konulan dijital yeterliliklerle tutarlılık gösterdiği görülmektedir.

Açımlayıcı faktör analizinin ardından yapılan doğrulayıcı faktör analizi ile maddelerin standardize yol katsayılarının .50 ve üzeri yordayıcılığının olduğu, doğrulayıcı faktör analizi sonucunda 4 faktörlü olarak elde edilen ölçeğin uyum indekslerinin iyi değerler aldığı görülmektedir. Yapılan analizlere göre Ki kare değerinin serbestlik derecesine oranı, GFI, CFI, IFI ve NNFI uyum indekslerinin değeri, RMSEA değeri modelin kabul edilebilir uyum şartlarını sağladığını göstermektedir. Bununla beraber ölçeğin güvenilirliği, Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısına bakılarak belirlenmiştir. Yapılan analizlere göre Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısına bakılarak, ölçeğin kaynak geliştirme, iletişim ve iş birliği alt boyutu, güvenlik alt boyutu, değerlendirme alt boyutunda güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Ayrıca, 20 madde ve 4 faktörden oluşan bu yapının dereceleme toplamları tekniğine göre puanlanması kabul edilmiştir. Böylelikle 8 maddeden oluşan kaynak geliştirme alt boyutundan en az 8 en yüksek 40 puan, 4 maddeden oluşan iletişim ve iş birliği alt boyutundan en az 4 en fazla 20 puan, 5 maddeden oluşan güvenlik alt boyutundan, en az 5 en fazla 25 puan ve 3 maddeden oluşan değerlendirme alt boyutundan en az 3 en fazla 15 puan alınabileceği belirlenmiştir. Dijital öğretmen yeterlilik ölçeğinden en az 20 en fazla ise 100 puan alınabilmektedir.

Sonuç olarak süreklilik barındıran dijital yenileşme, beraberinde dijital yeterliliklerin de geliştirilmesini getirmektedir. Geliştirilen bu ölçeğin dijital öğretmenlerin bu yenileşme süreci içerisinde sahip oldukları yeterlilikleri ölçme ve elde ettiği sonuçlar ile ilgili kurum ve kuruluşlara veri sağlama ve eğitime ilişkin yeni kararlar almada yardımcı olması beklenebilir. Ayrıca ölçek ile yapılan çalışmalar dijital öğretmenlerin mevcut sahip oldukları yeterlilikleri de belirlemede kullanılabilir. Son olarak eğitim sisteminin en önemli ögesi olan öğretmenlerin sahip oldukları dijital öğretmen yeterliliklerinin daha geniş bir bakış açısı ile ele alınabilmesi için dijital öğretmen yeterlilikleri ölçeğinin öğretmenlerden oluşturulan farklı örneklemeler üzerinde kullanılması önerilebilir. Bu amaçla yapılacak farklı uygulamalarda araştırmacıların ölçeği kullanmasında bir mahsur bulunmamaktadır. DÖYÖ'nün geliştirilmesi adına yapılan bu çalışmada elde edilen bulgular dijital yeterliliklerle sınırlıdır. Ayrıca araştırma grubunun sadece öğretmenlerden oluşması ve gözleme dayalı veri toplanmaması araştırmanın diğer sınırlılıklarını oluşturmaktadır.

KAYNAKÇA

- Acuna, E., ve Rodriguez, C. (2004). A meta analysis study of outlier detection methods in classification. *Technical paper, Department of Mathematics, University of Puerto Rico at Mayaguez*, 1-25.
- Aesaert, K., Van Nijlen, D., Vanderlinde, R., ve Van Braak, J. (2014). Direct measures of digital information processing and communication skills in primary education: Using item response theory for the development and validation of an ICT competence scale. *Computers & Education*, 76, 168–181. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.03.013>
- Ally M. (2019) The Digital Teacher in a Mobile and Always-on World. In: Yu S., Niemi H., Mason J. (eds) *Shaping Future Schools with Digital Technology. Perspectives on Rethinking and Reforming Education*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-9439-3_13
- Artacho G., Martínez E, Martin T.S. , Marin J. L., ve Gomez Garcia, G. (2020). Teacher training in lifelong learning—The importance of digital competence in the encouragement of teaching innovation. *Sustainability*, 12(7), 2852.
- Bayram, N. (2013). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş AMOS uygulamaları*. Ezgi Kitabevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Yayınları.
- Caena, F., ve Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu). *European Journal of Education*, 54(3), 356-369.
- Campbell, C., ve Cameron, L. (2016). *Scaffolding learning through the use of virtual worlds*. AU Press.
- Conway, J. M., & Huffcutt, A. I. (2003). A review and evaluation of exploratory factor analysis practices in organizational research. *Organizational Research Methods*, 6, 147- 168.

- Cram, A., Lumkin, K., ve Eade, J. (2010). Using LAMS to structure and support learning activities in virtual worlds. In *5th International LAMS Learning Design Conference*.
- DigiComp.Edu (2021) The Digital Competence Framework 2.0.
<https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework>
- Ferrari, A. (2013). DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Structural equation models with unobservable variables and measurement error: Algebra and statistics.
- Fraile N, M., Peñalva-Vélez, A., ve Mendióroz Lacambra, A. M. (2018). Development of digital competence in secondary education teachers' training. *Education Sciences*, 8(3), 104.
- Gudmundsdottir, G. B., ve Hatlevik, O. E. (2018). Newly qualified teachers' professional digital competence: implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 214-231.
- Hair, J. F., Black, C. W., Babin, J. B. and Anderson, R. E. (2014). *Multivariate Data Analysis* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- He, T., ve Li, S. (2019). A comparative study of digital informal learning: The effects of digital competence and technology expectancy. *British Journal of Educational Technology*, 50(4), 1744–1758.
<https://doi.org/10.1111/bjet.12778>
- Hsu, S. (2010). Developing a scale for teacher integration of information and communication technology in grades 1–9. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(3), 175-189.
- Hu, L. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Instefjord, E. J., ve Munthe, E. (2017). Educating digitally competent teachers: A study of integration of professional digital competence in teacher education. *Teaching and teacher education*, 67, 37-45.

- ISTE (2021) ISTE standards for educators. <https://www.iste.org/standards/for-educators>
- Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri (6.baskı)*. Asil.
- Kline, R. B., (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Press, New York.
- Kolenick, P. (2018). Adult education in the post-secondary context: Sustainability in the 21st century. *Alberta Journal of Educational Research*, 64(2), 208-213.
- König, J., Jäger-Biela, D. J., ve Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608-622.
- Lau, W. W., ve Yuen, A. H. (2014). Developing and validating of a perceived ICT literacy scale for junior secondary school students: Pedagogical and educational contributions. *Computers & Education*, 78, 1-9.
- Mannila, L., Nordén, L. Å., ve Pears, A. (2018). Digital competence, teacher self-efficacy and training needs. In *Proceedings of the 2018 ACM Conference on International Computing Education Research* (pp. 78-85).
- McGarr, O. ve McDonagh, A. (2019) Digital Competence in Teacher Education, Output 1 of the Erasmus+ funded Developing Student Teachers' Digital Competence (DICTE) project. [\(PDF\) Digital Competence in Teacher Education](https://dicte.oslomet.no/(9)).
- McGrail, E. (2005). Teachers, technology, and change: English teachers' perspectives. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(1), 5-24.
- Meydan, C. H. ve Sesen, H. (2011). *Structural equation modeling AMOS applications*. Detay Yayıncılık.
- Mitra, S. (2014). The future of schooling: Children and learning at the edge of chaos. *Prospects*, 44(4), 547-558.

- Mueller, J., Wood, E., Willoughby, T., Ross, C., ve Specht, J. (2008). Identifying discriminating variables between teachers who fully integrate computers and teachers with limited integration. *Computers ve education*, 51(4), 1523-1537.
- OECD (2019). OECD skills outlook 2019: Thriving in a digital world.
- Patterson, M. B. (2018). The forgotten 90%: Adult nonparticipation in education. *Adult Education Quarterly*, 68(1), 41-62.
- Pears, A., Dagiene, V., ve Jasute, E. (2017). Baltic and Nordic K-12 Teacher Perspectives on Computational Thinking and Computing. In *International Conference on Informatics in Schools: Situation, Evolution, and Perspectives* (pp. 141-152). Springer, Cham.
- Plaza, J., ve Caro, C. (2016). La implicación de la familia en la formación ético-cívica de los jóvenes a través de las TIC. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, 34(2), 97-106.
- Popenici, S. A., ve Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1), 1-13.
- Redecker, C., ve Punie, Y. (2016). Digital Competence of Educators.
- Schmidt, V. H. (2017). Disquieting uncertainty. Three glimpses into the future. *European Journal of Futures Research*, 5(1), 1-10.
- Schumacker, R. E. ve Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Psychology Press.
- Simsek, O., ve Yazar, T. (2016). Education Technology Standards Self-Efficacy (ETSSE) Scale: A validity and reliability study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(63).
- Şeker, H. ve Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme. (2. Basım)*. Nobel Yayınevi.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.

- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Nobel Yayıncılık.
- Toker, T., Akgün, E., Cömert, Z., ve Edip S. (2021) Eğitimciler için dijital yeterlilik ölçeği: uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 301-328.
- Trust, T. (2017). Preparing future teachers to redefine learning with technology. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 33(2), 44-45.
- Uzun, A. M. (2019). Psychometric properties of the perceived ICT literacy scale among Turkish university students. *International Online Journal of Education and Teaching*, 6(3), 644–656
- Wozney, L., Venkatesh, V., ve Abrami, P. (2006). Implementing computer technologies: Teachers' perceptions and practices. *Journal of Technology and teacher education*, 14(1), 173-20

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Today, the changing perspective on education and the desire of individuals to receive education with up-to-date content increase the need for digital teaching. Along with this situation, there was a lack of measurement tools for the competencies of digital teaching. The rapid expansion of the domain of digital education has demanded measuring the competencies of teachers as digital teachers. The Digital Teacher Competency Scale (DTCS) development study has been carried out to meet this emerging requirement and aims to develop a valid and reliable measurement tool to measure the competencies of digital teachers.

Method

Within the scope of the research, study groups were selected by random sampling method. These study groups consisted of 32 teachers for the application of the draft scale, 297 for the exploratory factor analysis, 319 for the confirmatory factor analysis, 95 for testing the criterion validity, and 65 for the test-retest method. In order to determine the criterion validity of the Digital Teacher Competency Scale (DTCS), a “Digital Competency Scale for Educators” developed by Redecker and Punie (2017), and translated into Turkish by Toker et al. (2021), was used as a criterion. In order to develop the draft form of the scale, the literature was reviewed, the theoretical structure and published studies were examined. After written forms, the items were discussed online with information technologies and teaching experts, and the opinions of the participants were taken in writing with the sent form. At the end of the interviews and correction on items, a 32-item draft form was created. In the process of analyzing the items of DTCS; item analyzes and exploratory and confirmatory factor analyzes were performed to determine the construct validity. Before the exploratory factor analysis, the suitability of the data set for factor analysis was tested with Kaiser-Meyer Olkin (KMO) and Barlett tests. In order to determine whether the draft scale items were related to the scale, item-total score correlation values were examined. In order to determine the construct validity of DTCS, it was tested with factor analysis. The correlation coefficients between the scores of the sub-dimensions of DTCS were found. The 4-factor structure obtained as a result of exploratory factor analysis was subjected to first level confirmatory factor analysis. The second-order factor model was tested by adding a latent variable to the first-level confirmatory factor analysis. Cronbach's alpha internal consistency coefficient method was used to determine the reliability of the scales as a result of testing the second-order factor model. Since the items did not differ in the lower group and upper

group, the t value, the mean and standard deviation of the scores obtained from the items were calculated. Pearson product-moment correlation coefficient was used during the test-retest method in order to predict stable measurements within the scope of the reliability of the scale with its final version. In order to estimate the criterion validity of DTCS, a "Digital Competency Scale for Educators" by Toker et al. (2021), was used. Pearson product-moment correlation coefficient correlation technique was used to estimate the relationship between these scale scores.

Results and Discussion

It was found that the obtained correlation values were between 0.343 and 0.729. The KMO coefficient of the data set for the exploratory factor analysis of DSQ was calculated as 0.939. In addition, Bartlett test Chi-square value was calculated as statistically significant ($\chi^2= 4814,568$; $p<0.01$). All diagonal values in the anti-image matrix are greater than 0.50. In line with these results, it was accepted that the data collected for DTCS provided the necessary conditions for factor analysis. According to the last EFA analysis, a structure with four sub-factors and a total variance rate of 53.549% was obtained. The factor loads obtained from the exploratory factor analysis of DTCS were found to be between .440 and .805. These four factors were defined as "Resource Development", "Communication and Collaboration", "Security", and "Evaluation". It was found that the correlations between the sub-dimensions of the developed scale ranged between .562 and .665 and had a significant correlation at the .05 level. There were positive and significant relationships between the total scores of the items belonging to the factors. When the path diagrams related to Confirmatory Factor Analysis were examined, it was seen that the standardized path coefficients of the items vary between .680 and .859. The ratio of the Chi-square value to the degree of freedom of the scale, which was obtained as a result of CFA of DTCS with 4 factors, was (42/df=2.183. GFI, CFI, IFI and NNFI fit indexes are close to 0.95 and RMSEA value is close to 0.05), which is acceptable for the model with the data. can be assumed to meet acceptable compliance conditions. By adding the latent variable of digital teacher competency, the second-level factor model was tested and the goodness-of-fit values [$\chi^2/df = 380.350/161=2.362$, $p<.000$, $RMSEA=0.055$, $GFI=0.923$, $AGFI= 0.901$, $CFI= 0.961$, $NNFI= 0.933$, $IFI = 0.960$]. According to these values, resource development, communication and collaboration, security and evaluation dimensions have shown that they are components of a structure called digital teacher competence. It was seen that the item-total score correlation of the items of DTCS varies between 0.582 and 0.777. The reliability analyze results on factors of DTCS were found as; 0.913 for the "resource development", 0.816 for "communication and cooperation", 0.804 for "security" and 0.855 for "evaluation". The internal consistency coefficient of

DTCS is 0.947. In the analyzes carried out to determine the reliability of the scale with the test-retest method, a highly positive and significant relationship was found between the first and second application scores of the dimensions of DTCS. The total score from the DTCS is between 20 and 100.

Conclusion

As a result of the analyzes, it can be said that the developed Digital Teacher Competency Scale is a valid and reliable scale. The scale, which consists of 4 sub-dimensions and 20 items, can be used in studies to measure teachers' digital competencies.

Etik Kurul Onayı

Etik değerlendirmeyi yapan kurul: Necmettin Erbakan Üniversite Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 25.05.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2021/306



TÜRK ve YUNAN DERS KİTAPLARINDA BİLİM ADAMLARI

*Ersin TOPÇU**

Öz

Devletlerin, varlığının manevi temellerini ve milleti arasındaki bağı kuvvetlendirmek amacıyla her daim ihtiyaç duyduğu en büyük güç, geçmişten kalanlar içerisinde en kıymetli miras kabul edilen kültür ve medeniyet olmuştur. İşte bu nedenle devletlerin eğitim programlarında bilim adamları özelinde kendi medeniyet tarihlerine nasıl yer verdikleri son derece önemlidir. Bu araştırmanın amacı da Türkiye ve Yunanistan'da ilkokul, ortaokul ve lisede okutulan, içeriğinde doğrudan ya da dolaylı bir şekilde tarih konuları ihtiva eden Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Tarih ders kitaplarında bilim insanlarına nasıl ve ne kadar yer verildiğini karşılaştırmalı bir şekilde ortaya koymaktır. Nitel yöntemlerden doküman incelemesinin kullanıldığı araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, Türkiye'de okutulan ders kitaplarında adı geçen bilim adamlarından %44,4'ü diğer medeniyet gurubuna mensupken, Yunanistan ders kitaplarında ise adı geçen Türk İslam bilim adamlarının oranı sadece % 1'dir. Sonuç olarak Yunan ders kitaplarında tamamen etkili olan Avrupa merkezci bakış açısı, aynı oranda olmasa da Türk ders kitaplarında da söz konusudur.

Anahtar Kelimeler: *Türkiye, Yunanistan, Tarih Ders Kitapları, Bilim Adamları*



SCIENTISTS in TURKISH and GREEK TEXTBOOKS

Asbtract

The greatest power needed by a state in order to strengthen the spiritual foundations of its existence has always been the culture and civilization. For this reason, how states include their own history of civilization, in terms of scientists, in their educational programs is extremely important. This research aims to compare how and to what extent scientists are included in Life Studies, Social Studies, and History textbooks, taught in elementary, middle and high schools in Greece and Turkey. According to the results obtained from research using the document review of qualitative methods, while 44,4% of the scientist whose names were mentioned in textbooks in Turkey was adherent of the other civilization group, the proportion of the Turk-Islam scholars in Greece textbook was only 1%. As a result, the Eurocentric perspective, which is completely effective in Greek textbooks, is also present in Turkish textbooks, although not at the same rate.

Keywords: Turkey, Greece, History textbooks, Scientists

1. GİRİŞ

Bilim, tarih boyunca insanların hayal güçleriyle orantılı olarak meraklarını giderme ve daha rahat yaşama adına ihtiyaç duyduğu, Bacon'un ifadesiyle "*gücün kaynağı*" olmuştur (Yıldırım, 2004: 15). Yaşamın tamamen doğa ile iç içe ve ona bağlı olduğu dönemlerde, bilhassa Eski Mısır, Yunan, Hint, Çin ve Mezopotamya'da, hayatı kolaylaştırmak, merakları gidermek ve türlü amaçlara ulaşmak adına insanoğlunun doğayı tanımaya ve ondan faydalanmaya çalışması, bilim adına yapılan ilk faaliyetler olmuştur (Topdemir ve Unat, 2011: 2-6). İlk ortaya çıkmasından günümüze kadar farklı medeniyetlerin katkılarıyla üst üste birikerek ilerleyen bilim, geldiği seviyeyi tek başına bir medeniyete borçlu olmasa da her dönem ona sahip olup onun nimetlerinden diğerlerini de bazı bedeller karşılığında faydalandıran kişi, kurum ya da devletler olmuştur. Zekânın tetiklediği merakla başlayıp azim ve sabırla devam eden uzun süreli çalışmaların ürünü olan bilim, yaşayabilmek için her daim kendisine yukarıdaki vasıfların neşet edeceği en uygun ortamı aradığından, hiçbir medeniyette sürekli kalmamış farklı

dönemlerde farklı coğrafyalarda zuhur etmiştir. İbn-i Haldun'un: "*İnsan beyni değirmen taşına benzer. İçine yeni bir şeyler atmazsanız, kendi kendini öğütür*" (akt. Girgin ve Bulat, 2019: 35) sözünün aslında bilim için de geçerli olduğunu söyleyebiliriz. Zira o da kendisini sürekli geliştirmedikçe önce eskimeye başlar ve daha sonra da birileri tarafından uyandırılana kadar kendi kendini tüketecek derin bir uykuya dalar.

Bilimin sahibine sağladığı kudret, tarih boyunca birbirleriyle sürekli güç mücadelesi içerisinde olan ve her anlamda oldukça derin farklılıklara haiz olsa da kabaca Doğu-Batı diye sınıflandırılan iki rakip medeniyet arasında da büyük bir rekabete sebep olmuştur. Zira her dönem bilimin teknolojik çıktılarının kullanıcıları çok olsa da kendisinin belli sahibi/sahipleri olmuş ve bu sahiplik, milletler için gurur ve motivasyon kaynağı olurken, devletler için de diğerlerine karşı üstünlük sebebi olmuştur. Bu sahiplik duygusunun verdiği güç hissi o denli baskındır ki bilim tarihi çalışmalarında dahi nesnelliği büyük oranda ortadan kaldırarak geçmişe, Doğu-Batı ya da Hristiyan-Müslüman gibi pencerelerden kör bir ulusalcılıkla bakılmasına ve bundan dolayı da bir tarafı hak etmediği küçümsemelerle/yok saymalarla mağdur ederken diğer tarafın da hak ettiğinden çok daha fazla övgüye mazhar olmasına sebep olabilmektedir. Bu mağdurların başında ise 8 ila 16. yüzyıllar arasında dünyada bilimin bayraktarlığını yapmış olan İslam medeniyeti gelmektedir. Ünlü bilim tarihçisi E. Wiedemann, bu bilimsel körlüğün sebebini, daha okul kitaplarından başlayarak perçinlenen Arap-İslam kültürüne karşıtlığına bağlamıştır (akt. Sezgin, 2008:16-17). İnsanların yeni bir şey keşfetmekten ziyade var olanı, geçmişten kalanı ele alıp daha da geliştirdiğine inanan Sezgin de benzer bir körlükten bahsederek Müslümanların 800 yıllık döneminin görmezden geldiğini ifade etmektedir (Sezgin, 2008: 23, 41).

İngiltere Prensi Charles'ın (akt. Masood, 2009: 1), *büyük bir yanlış anlama kaynaklı cahilliğe*, Sedillot'un (akt. Danişmend, 1989: 19) ise, *hususî bir kasıta*

bağladığı bu inkâr politikası, aslında Goody'nin (2007: 15), Batı Avrupa'nın 19. yüzyılın başından itibaren, dünya tarihinin kurgulanmasında egemen güç olduğuna ilişkin haklı iddiasının haksız somut yansımasıdır. Goody, *Tarih Hırsızlığı* adlı eserinde gerek zamanın gerekse de mekânın hâlihazırdaki boyutlarının Batı tarafından belirlendiğini ifade etmektedir (Goody, 2007: 29,30). Bununla birlikte "Uzak Doğu, Ortadoğu" gibi coğrafi/siyasi ve "Amerika'nın Keşfi, Rönesans, Karanlık Ortaçağ" gibi tarihsel kavramlar dahi hem tarihin hem de coğrafyanın, Batı penceresinden, onun diliyle nasıl kavramsallaştırıldığının, nasıl sahiplenildiğinin örneklerinden sadece bir kaçıdır.

Burada asıl dikkat edilmesi gereken nokta tam anlamıyla Goody'nin tabiriyle hırsızlığa sebep olabilecek kadar kıymetli bir hazinenin varlığıdır. Bilim tarihi alanında görülen söz konusu bilimsel soysuzlaşmanın, tarihsel ve kültürel bağlamda ciddi gerekçeleri söz konusudur. Bunlardan en önemlisi her milletin kendi bireylerinde, geçmişleriyle övünecekleri, farklı milletlere ve geleceğe bu gurur temelinde yükselen bir özgüvenle bakabilecekleri sağlam bir psikoloji oluşturmaktır. Bu amaç, tüm dünyada tarih derslerinin temel amaçları içerisinde, "Öğrenciye geçmişini, milletini sevdirmek" şeklinde ifade edilir. Bu, bazen gerçeklerle, bazen çarpıtmalarla bazen de külliyen uydurmalarla açık ya da örtük mesajlar aracılığıyla yumuşatılarak yapılabilmektedir. Bilim ve eğitimin birbirini besleyen iki olgu olduğu gerçeği dikkate alındığında, yeni neslin bu gerçekliğin ışığında yetiştirilmesi ve bu süreçte de kendinden olan örnek olay ve kişilerin öncelikli tercihi ile onlardaki özgüvenin artırılması son derece önemlidir. İşte bu nedenle her anlamda geleceğe dönük daha büyük işler yapmak adına ihtiyaç duydukları güçlü bir özgüvene, tarihine ve devlet-millet sevgisine sahip olması istenen bireyin zihnini, devletin ideolojisine göre biçimlendirmek amaçlı kullanılan en güçlü araçlardan ders kitaplarında, kendilerine rol model olacak, dahil olduğu Türk-İslam Medeniyeti'ne mensup bilim insanlarına ve onların yaptıkları ilmi araştırmalara yeterince yer verilerek, MEB'in (URL 1) genel ve özel

amcalarına uygun olarak bu manevi kaynağın etkili bir şekilde kullanılması gerekmektedir.

Bu araştırmada ikinci ülke olarak Yunanistan'ın tercih edilmesinin temel sebebi ise günümüz bilim ve teknolojisinin öncüsü olan Batı medeniyetinin kendisini, bilimin kurucusu olarak kabul ettikleri Eski Yunan'ın her anlamda mirasçısı olarak görmelerindedir. (Bu arada Eski Yunan'ın, bilimsel anlamda aslında hiç de öyle olmadığını düşünenlerin varlığı da bir gerçektir (Krober'dan akt. Turhan, 1951: 97; Russell, 1954: 19; Seignobos (1960: 42). Buna rağmen bu duygusal ilişki o denli güçlüdür ki Yunanlılarda tarih ders kitabına; *“Avrupa'nın (Helenliği) Yunanlılığı”* (E.D.T., s. 154) şeklinde başlık atacak kadar yüksek bir özgüvene hatta üstünlük kompleksine sebep olmaktadır. İşte bu nedenle bilim tarihçiliğinde çoğunlukla başlangıç noktası kabul edilen Antik Yunan'ın varisi Yunanistan'ı Batı medeniyetinin temsilcisi olarak ele alıp, onun ders kitaplarında bilim adamları ile ilgili nasıl bir tasarrufta bulunduğunu tespit etmek son derece önemlidir. Bu aynı zamanda tarih boyunca sürekli rekabet halinde olan iki medeniyetin kadim temsilcilerinin bir açıdan da kendi medeniyet bağlamında geçmişlerine bakışlarının karşılaştırılması olacaktır. İki ülkede de Tarih dersleri/konuları farklı isimlerle de olsa 3. sınıftan itibaren okutulmaktadır (URL 2). Tarih eğitime bu derece önemin verildiği Türkiye ve Yunanistan'da okutulan ders kitaplarının incelendiği bu çalışmanın amacı da odaklanılan bahis hakkında ders kitaplarının varsa eksiklikleri ya da hatalarını tespit edip, söz konusu manevi kaynağın daha etkin kullanılabilmesine katkı sağlamaktır. Araştırmanın temel problemi ise Türkiye ve Yunanistan'da ilkokul, ortaokul ve lisede okutulan, içeriğinde doğrudan ya da dolaylı bir şekilde tarih konuları ihtiva eden Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Tarih ders kitaplarında bilim insanlarına nasıl ve ne kadar yer verildiğidir? Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

İncelenen ders kitaplarında,

1- Bilim insanlarına nasıl ve ne kadar yer verilmektedir?

2- Bilim insanlarının bahsi hususunda Türk ve Yunan ders kitapları arasında fark var mıdır?

2. YÖNTEM

Araştırmada, araştırılacak olgu veya olgular ile ilgili bilgi içeren yazılı malzemelerin derinlemesine ve sistematik bir şekilde incelenerek betimlenmesini amaçlayan ve karşılaştırmalı çalışmalarda da sıklıkla kullanılan nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005; Merriam, 2013: 40; Kırıl, 2020). İncelenen ders kitaplarında çok fazla sayıda bilim adamına yer verildiğinden, çalışmada onların isimleri değil sadece sayı ve nitelikleri karşılaştırılmıştır. Bununla birlikte durum hakkında doküman incelemesiyle elde edilen veriler ışığında durum temaları ortaya konulmuştur (Creswell, 2015). Bu yöntemin tercih edilmesinde, araştırmanın amacına uygun olarak, hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren iki ülkeye ait ders kitaplarının analizinin gerekliliği etkili olmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 187).

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim öğretim yılından itibaren Türkiye'deki 3.-12. sınıflarda okutulan Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Tarih ders kitapları ile Yunanistan'da 2019-2020 eğitim öğretim yılında 3.-12. sınıflarda okutulan Tarih ders kitapları oluşturmaktadır.

Türkiye (11 adet)

İlkokul 3: Hayat Bilgisi ders kitabı (Evren)

İlkokul 4: Sosyal Bilgiler ders kitabı (Tuna)

Ortaokul 5: Sosyal Bilgiler ders kitabı (Ata)

Ortaokul 6: Sosyal Bilgiler ders kitabı (Anadol)

Ortaokul 7: Sosyal Bilgiler ders kitabı (Eko yay)

Ortaokul 8: T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük (MEB) – **(8-T.C.İ.T.A.)**

Lise: 1 (9): Tarih: (Ekoyay)

Lise: 1: (10) Tarih: (Tuna,)

Lise: 1 (11): Tarih: (MEB)

Lise: 1 (12): 1. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi (MEB) – **(Ç.T.D.T.)**

2. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük (MEB) - **(12-T.C.İ.T.A.)**

Yunanistan (16 adet)

İlkokul 3: Mitolojiden Tarihe – **(M.T.)**

İlkokul 4: Antik Çağlarda - **(A.Ç.)**

İlkokul 5: Bizans Yıllarında – **(B.Y.)**

İlkokul 6: Modern ve Çağdaş Dünyanın Tarihi – **(M.Ç.D.T.)**

Ortaokul 1: Eskiçağ Tarihi – **(E.T.)**

Ortaokul 2: 1. Antik Yunanda Yer ve İnsanlar (Antoloji)- **(A.Y.İ.)**

2. Ortaçağ ve Modern Tarih – **(O.M.T.)**

Ortaokul 3: Modern ve Çağdaş Tarih – **(M.Ç.T.)**

Lise: 1: 1. Avrupa Uygarlığı ve Kökleri – **(A.U.K.)**

2. Antik Yunan Tarihçileri – **(A.Y.T.)**

3. Eski Dünya Tarihi – **(E.D.T.)**

Lise 2: 1. Ortaçağ ve Modern Dünya Tarihi 565-1815 - **(O.M.D.T. 565-1815)**

2. Antik Yunan Mektup Tarihi (Seçmeli) – **(A.Y.M.T.)**

Lise 3: 1-1815'ten Günümüze Modern Dünya – **(1815'ten G.M.D.)**

2- Sosyal Bilimler Tarihi – **(S.B.T.)**

3- Modern Yunan Tarihi – **(M.Y.T.)**

Bu kapsamda toplamda 27 adet (11 Türk+ 16 Yunan) ders kitabı incelenmiştir.

2.2. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmadan elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Bu kapsamda öncelikli olarak belirlenmiş temalara göre tüm veriler sınıflandırılmış ve neden sonuç ilişkisi içerisinde doğrudan alıntılarla yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Amaç doğrultusunda oluşturulan kategoriler şunlardır:

- 1- Kitaplarda adı geçen bilim adamlarının sayısı
- 2- Kitaplarda adı geçen bilim adamlarının çalışma alanları
- 3- Kitaplarda adı geçen bilim adamlarının yaşadığı dönem/çağ
- 4- Kitaplarda adı geçen bilim adamlarının mensup oldukları medeniyet.

3. BULGULAR

Bu bölümde, incelenen ders kitaplarında,

1-Bilim insanlarına nasıl ve ne kadar yer verilmektedir?

2-Bilim insanlarının bahsi hususunda Türk ve Yunan ders kitapları arasında fark var mıdır?

alt problemlerine ilişkin elde edilen bulgular, sınıf seviyesine göre karşılaştırmalı bir şekilde aynı tablo içerisinde sunulmuştur. Veriler bu şekilde dağınıklığa mahâl vermeden bir bütün halinde gösterilerek, okuma ve yorumlamanın daha kolay olması amaçlanmıştır.

3. sınıf ders kitaplarından elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1: 3. sınıf ders kitapları

Sınıf		3. sınıf					
Ülke		TÜRKİYE			YUNANİSTAN		
Kitap		<i>Hayat Bilgisi</i>			<i>Mitolojiden Tarihe</i>		
Dönem	Alan	Mensubiyet			Mensubiyet		
		Türk-İslam	Diğer	Toplam	Türk-İslam	Diğer	Toplam
İlkçağ	Fen	-	-	-	-	-	-
	Sosyal	-	-	-	-	7	7

Ortaçağ	Fen	-	-	-		-	-	-
	Sosyal	-	-	-		-	-	-
Yeniçağ	Fen	-	-	-		-	-	-
	Sosyal	-	-	-		-	-	-
Yakınçağ	Fen	3	-	3		-	-	-
	Sosyal	1	-	1		-	15	15
Toplam		4	-	4		-	22	22

Tablo 1 incelendiğinde 3. sınıf Türk ders kitaplarında, tamamı Yakınçağ Türk-İslam medeniyetine mensup 4 bilim adamının (3 fen + 1 sosyal) yer aldığı görülmektedir. Bununla birlikte Yunan ders kitaplarındaki 22 bilim adamının (sosyal) tamamı diğer gruptan olup, 7'si İlkçağ'a, 15'i de Yakınçağ'a mensuptur.

Tablo 2: 4. sınıf ders kitapları

Sınıf		4. Sınıf						
Ülke		TÜRKİYE				YUNANİSTAN		
Kitap		Sosyal Bilgiler				Antik Çağlarda		
Dönem	Alan	Mensubiyet				Mensubiyet		
		Türk-İslam	Diğer	Toplam		Türk-İslam	Diğer	Toplam
İlkçağ	Fen	-	-	-		-	6	6
	Sosyal	-	-	-		-	11	11
Ortaçağ	Fen	-	-	-		-	-	-
	Sosyal	-	-	-		-	-	-
Yeniçağ	Fen	2	2	4		-	-	-
	Sosyal	-	-	-		-	-	-
Yakınçağ	Fen	-	16	16		-	-	-
	Sosyal	-	-	-		-	15	15
Toplam		2	18	20		-	32	32

Tablo 2 incelendiğinde 4. sınıf Türk ders kitaplarında, 2'si Türk İslam, 18'i ise diğer gruba mensup olmak üzere toplam 20 bilim adamının yer aldığı görülmektedir. Yeniçağ Türk-İslam medeniyetine mensup 2 bilim adamı da fen bilimleri alanındadır. Ayrıca aynı kitaplarda yer alan diğer gruptaki 18 bilim adamının da tamamı fen bilimleri alanından olup, 2'si Yeniçağ'a, 16'sı ise Yakınçağ'a mensuptur. Yunan ders kitaplarında yer alan tamamı diğer gruptan olup 32 bilim adamının 17'si İlkçağ'a (6 fen + 11 sosyal), 15'i de Yakınçağ'a (sosyal) mensuptur.

Tablo 3: 5. sınıf ders kitapları

Sınıf		5. Sınıf					
Ülke		TÜRKİYE			YUNANİSTAN		
Kitap		Sosyal Bilgiler			Bizans Yıllarında		
Dönem	Alan	Mensubiyet			Mensubiyet		
		Türk-İslam	Diğer	Toplam	Türk-İslam	Diğer	Toplam
İlkçağ	Fen	-	2	2	-	1	1
	Sosyal	-	2	2	-	9	9
Ortaçağ	Fen	2	-	2	-	7	7
	Sosyal	-	-	-	-	14	14
Yeniçağ	Fen	-	2	2	-	-	-
	Sosyal	-	-	-	-	2	2
Yakınçağ	Fen	5	3	8	-	12	12
	Sosyal	7	-	7	-	1	1
Toplam		14	9	23	-	46	46

Tablo 3 incelendiğinde 5. sınıf Türk ders kitaplarında, 14'ü Türk-İslam, 9'u da diğer gruba mensup olmak üzere toplam 23 bilim adamının yer aldığı görülmektedir. Türk-İslam medeniyetine dahil 14 bilim adamından 2'si Ortaçağ'a (fen), 12'si de Yakınçağ'a (5 fen + 7 sosyal) mensuptur. Aynı kaynaklarda yer alan diğer gruba dahil 9 bilim adamının ise 4'ü İlkçağ'a (2 fen + 2 sosyal), 2'si Yeniçağ'a (fen) ve 3'ü de Yakınçağ'a (fen) mensuptur. Yunan ders kitaplarında ise, tamamı diğer gruptan, İlkçağ'da 10 (1 fen + 9 sosyal), Ortaçağ'da 21 (7 fen + 14 sosyal), Yeniçağ'da 2 (sosyal) ve Yakınçağ'da ise 13 (12 fen + 1 sosyal) olmak üzere toplam 46 bilim adamının yer aldığı görülmektedir.

Tablo 4: 6. sınıf ders kitapları

Sınıf		6. Sınıf					
Ülke		TÜRKİYE			YUNANİSTAN		
Kitap		Sosyal Bilgiler			M.Ç.D.T.		
Dönem	Alan	Mensubiyet			Mensubiyet		
		Türk-İslam	Diğer	Toplam	Türk-İslam	Diğer	Toplam
İlkçağ	Fen	-	-	-	-	-	-
	Sosyal	-	4	4	-	2	2
Ortaçağ	Fen	2	-	2	-	1	1
	Sosyal	5	-	5	-	1	1
Yeniçağ	Fen	-	1	1	-	5	5
	Sosyal	-	1	1	-	25	25
Yakınçağ	Fen	5	-	5	-	1	1
	Sosyal	1	1	2	-	53	53

Toplam		13	7	20		-	88	88
---------------	--	----	---	----	--	---	----	----

Tablo 4 incelendiğinde 6. sınıf Türk ders kitaplarında, 13'ü Türk-İslam, 7'si ise diğer gruba mensup toplam 20 bilim adamının yer aldığı görülmektedir. Türk-İslam medeniyetine dahil 13 bilim adamından 7'si Ortaçağ'a (2 fen + 5 sosyal), 6'sı da Yakınçağ'a (5 fen + 1 sosyal) mensuptur. Aynı kitaplarda yer alan diğer gruptaki 7 bilim adamından 4'ü İlkçağ'a (sosyal), 2'si Yeniçağ'a (1 fen + 1 sosyal) ve 1'i de Yakınçağ'a (sosyal) mensuptur. Yunan ders kitaplarında ise, tamamı diğer gruptan İlkçağ'da 2 (sosyal), Ortaçağ'da 2 (1 fen + 1 sosyal), Yeniçağ'da 30 (5 fen + 25 sosyal) ve Yakınçağ'da da 54 (1 fen + 53 sosyal) olmak üzere toplam 88 bilim adamı yer almaktadır.

Tablo 5: 7. sınıf ders kitapları

Sınıf		7. Sınıf						
Ülke		TÜRKİYE				YUNANİSTAN (Ortaokul 1)		
Kitap		Sosyal Bilgiler				Eskiçağ Tarihi		
		Mensubiyet				Mensubiyet		
Dönem	Alan	Türk-İslam	Diğer	Toplam		Türk-İslam	Diğer	Toplam
İlkçağ	Fen	-	5	5		-	10	10
	Sosyal	-	1	1		-	35	35
Ortaçağ	Fen	7	1	8		-	-	-
	Sosyal	8	-	8		-	1	1
Yeniçağ	Fen	1	8	9		-	-	-
	Sosyal	2	11	13		-	1	1
Yakınçağ	Fen	-	12	12		-	-	-
	Sosyal	22	5	27		-	40	40
Toplam		40	43	83		-	87	87

Tablo 5 incelendiğinde 7. sınıf Türk ders kitaplarında, 40'ı Türk-İslam, 43'ü ise diğer medeniyet grubuna mensup olmak üzere toplam 83 bilim adamının yer aldığı görülmektedir. Türk-İslam medeniyetine dahil 40 bilim adamından 15'i Ortaçağ'a (7 fen + 8 sosyal), 3'ü (1 fen + 2 sosyal) Yeniçağ'a ve 22'si de Yakınçağ'a (sosyal) mensuptur. Aynı kitaplarda yer alan diğer gruptaki 43 bilim adamının 6'sı İlkçağ'a (5 fen + 1 sosyal), 1'i Ortaçağ'a (fen), 19'u Yeniçağ'a (8 fen + 11 sosyal) ve 17'si de Yakınçağ'a (12 fen + 5 sosyal) mensuptur. Bununla birlikte Yunan ders kitaplarında ise, tamamı diğer gruba mensup, İlkçağ'da 45 (10 fen + 35 sosyal),

Ortaçağ'da 1 (sosyal), Yeniçağ'da 1 (sosyal) ve Yakınçağ'da da 40 (sosyal) olmak üzere toplam 87 bilim adamının yer aldığı görülmektedir.

Tablo 6: Türkiye ve Yunanistan 8. sınıf ders kitapları

Sınıf		8. Sınıf						
Ülke		TÜRKİYE			YUNANİSTAN (Ortaokul 2)			
Kitap		8-T.C.İ.T.A.			1-A.Y.Y.İ. (Antoloji) 2-Ortaçağ ve Modern Tarih			
Dönem	Alan	Mensubiyet			Mensubiyet			
		Türk-İslam	Diğer	Toplam	Türk-İslam	Diğer	Toplam	
İlkçağ	Fen	-	-	-	-	7	7	
	Sosyal	-	-	-	-	26	26	
Ortaçağ	Fen	-	-	-	-	-	-	
	Sosyal	-	-	-	-	1	1	
Yeniçağ	Fen	-	-	-	-	-	-	
	Sosyal	-	4	4	-	2	2	
Yakınçağ	Fen	1	1	2	-	-	-	
	Sosyal	57	4	61	-	42	42	
Toplam		58	9	67	-	78	78	

Tablo 6 incelendiğinde 8. sınıf Türk ders kitaplarında, 58'i Türk İslam, 9'u ise diğer gruba mensup olmak üzere toplam 67 bilim adamının yer aldığı görülmektedir. Türk-İslam medeniyetine dahil olan 58 bilim adamının (1 fen + 57 sosyal) tamamı Yakınçağ'a mensuptur. Ayrıca aynı kitaplarda yer alan diğer gruptaki 9 bilim adamından 4'ü Yeniçağ'a, (sosyal) 5'i ise Yakınçağ'a (1 fen + 4 sosyal) mensuptur. Yunan ders kitaplarına baktığımızda, tamamı diğer gruba mensup, İlkçağ'da 33 (7 fen + 26 sosyal), Ortaçağ'da 1 (sosyal), Yeniçağ'da 2 (sosyal) ve Yakınçağ'da da 42 (sosyal) olmak üzere toplam 78 bilim adamının yer aldığı görülmektedir.

7: Türkiye ve Yunanistan 9. sınıf ders kitapları

Sınıf		9. Sınıf						
Ülke		TÜRKİYE			YUNANİSTAN (Ortaokul 3)			
Kitap		Tarih			Modern ve Çağdaş Tarih			
Dönem	Alan	Mensubiyet			Mensubiyet			
		Türk-İslam	Diğer	Toplam	Türk-İslam	Diğer	Toplam	
İlkçağ	Fen	-	5	5	-	-	-	
	Sosyal	-	8	8	-	-	-	
Ortaçağ	Fen	11	-	11	-	-	-	
	Sosyal	45	-	45	-	-	-	

Yeniçağ	Fen	-	1	1	-	2	2
	Sosyal	9	1	10	-	15	15
Yakınçağ	Fen	-	-	-	-	12	12
	Sosyal	8	5	13	-	90	90
Toplam		73	20	93	-	119	119

Tablo 7 incelendiğinde 9. sınıf Türk ders kitaplarında, 73'ü Türk-İslam, 20'si ise diğer gruba mensup olmak üzere toplam 93 bilim adamının yer aldığı görülmektedir. Türk-İslam medeniyetine dahil 73 bilim adamından 56'sı Ortaçağ'a (11 fen + 35 sosyal), 9'u Yeniçağ'a (sosyal), 8'i de Yakınçağ'a (sosyal) mensuptur. Ayrıca aynı kitaplarda yer alan tamamı diğer gruba dahil 20 bilim adamından 13'ü (5 fen + 8 sosyal), İlkçağ'a, 2'si Yeniçağ'a (1 fen + 1 sosyal) ve 5'i de Yakınçağ'a (sosyal) mensuptur. Yunan ders kitaplarına baktığımızda, tamamı diğer gruba mensup İlkçağ'da 17 (2 fen + 15 sosyal) ve Yeniçağ'da da 102 (12 fen + 90 sosyal) olmak üzere toplam 119 bilim adamının yer aldığı görülmektedir.

Tablo 8: Türkiye ve Yunanistan 10. sınıf ders kitapları

Sınıf		10. Sınıf						
Ülke		TÜRKİYE			YUNANİSTAN (Genel lise 1)			
Kitap		Tarih			1-Avrupa Uygarlığı ve Kökleri 2-Antik Yunan Tarihçileri 3-Eski Dünya Tarihi			
Dönem	Alan	Mensubiyet			Mensubiyet			
		Türk-İslam	Diğer	Toplam	Türk-İslam	Diğer	Toplam	
İlkçağ	Fen	-	-	-	-	17	17	
	Sosyal	-	-	-	-	52	52	
Ortaçağ	Fen	4	-	4	-	2	2	
	Sosyal	1	1	2	-	14	14	
Yeniçağ	Fen	21	29	50	-	16	16	
	Sosyal	14	15	29	-	35	35	
Yakınçağ	Fen	-	2	2	-	8	8	
	Sosyal	6	-	6	-	97	97	
Toplam		46	47	93	-	241	241	

Tablo 8 incelendiğinde 10. sınıf Türk ders kitaplarında, 46'sı Türk-İslam, 47'si ise diğer gruba mensup olmak üzere toplam 93 bilim adamının yer aldığı görülmektedir. Türk-İslam medeniyetine dahil 46 bilim adamının 5'i Ortaçağ'a (4 fen + 1 sosyal), 35'i Yeniçağ'a (21 fen + 14 sosyal) ve 6'sı da Yakınçağ'a (sosyal)

mensuptur. Ayrıca aynı kitaplarda yer alan tamamı diğer gruba mensup 47 bilim adamından 1'i Ortaçağ'a (sosyal), 44'ü Yeniçağ'a (29 fen + 15 sosyal) ve 2'si de (fen) Yakınçağ'a mensuptur. Bununla birlikte Yunan ders kitaplarında yer alan tamamı diğer gruba dahil toplam 241 bilim adamından 69'u İlkçağ'a (17 fen + 52 sosyal), 16'sı Ortaçağ'a (2 fen + 14 sosyal), 51'i Yeniçağ'a (16 fen + 35 sosyal) ve 105'i de Yakınçağ'a (8 fen + 97 sosyal) mensuptur.

Tablo 9: Türkiye ve Yunanistan 11. sınıf ders kitapları

Sınıf		11. Sınıf					
Ülke		TÜRKİYE			YUNANİSTAN (Genel lise 2)		
Kitap		Tarih			1. O.M.D.T. 565-1815 2. A.Y.M.T.		
Dönem	Alan	Mensubiyet			Mensubiyet		
		Türk-İslam	Diğer	Toplam	Türk-İslam	Diğer	Toplam
İlkçağ	Fen	-	-		-	8	8
	Sosyal	-	-		-	28	28
Ortaçağ	Fen	12	-	12	2	5	7
	Sosyal	2	-	2	5	28	33
Yeniçağ	Fen	11	3	14	-	13	13
	Sosyal	18	-	18	-	28	28
Yakınçağ	Fen	1	-	1	-	5	5
	Sosyal	1	-	1	-	90	90
Toplam		45	3	48	7	205	212

Tablo 9 incelendiğinde 11. sınıf Türk ders kitaplarında, 45'i Türk-İslam, 3'ü ise diğer gruba mensup olmak üzere toplam 48 bilim adamının yer aldığı görülmektedir. Türk-İslam medeniyetine dahil 45 bilim adamından 14'ü Ortaçağ'a (12 fen + 2 sosyal), 29'u Yeniçağ'a (11 fen + 18 sosyal) ve 2'si de Yakınçağ'a (1 fen + 1 sosyal) mensuptur. Ayrıca aynı kitaplarda yer alan tamamı Yeniçağ fen bilimleri alanına mensup diğer gruptan 3 bilim adamı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Yunan ders kitaplarına baktığımızda, 7'si Türk İslam, 205'i ise diğer gruba mensup olmak üzere toplam 212 bilim adamının yer aldığı görülmektedir. Bu bilim adamlarından 36'sı İlkçağ'a (8 fen + 28 sosyal), 40'ı Ortaçağ'a (7 fen + 33 sosyal), 41'i Yeniçağ'a (13 fen + 28 sosyal) ve 95'i de Yakınçağ'a (5 fen + 90 sosyal) mensuptur.

Tablo 10: Türkiye ve Yunanistan 12. sınıf ders kitapları

Sınıf		12. Sınıf					
Ülke		TÜRKİYE			YUNANİSTAN (Genel lise 3)		
Kitap		1- 12-T.C.İ.T.A. 2- Ç.T.D.T.			1-1815'ten G.M.D. 2- Sosyal Bilimler Tarihi 3- Modern Yunan Tarihi		
Dönem	Alan	Mensubiyet			Mensubiyet		
		Türk-İslam	Diğer	Toplam	Türk-İslam	Diğer	Toplam
İlkçağ	Fen	-	-	-	-	5	5
	Sosyal	-	-	-	-	13	13
Ortaçağ	Fen	-	-	-	2	2	4
	Sosyal	1	-	1	1	7	8
Yeniçağ	Fen	-	-	-	-	10	10
	Sosyal	-	3	3	-	24	24
Yakınçağ	Fen	10	13	23	-	65	65
	Sosyal	13	14	27	3	235	235
Toplam		24	30	54	6	361	367

Tablo 10 incelendiğinde 12. sınıf Türk ders kitaplarında, 24'ü Türk-İslam, 30'u ise diğer gruba mensup olmak üzere toplam 54 bilim adamının yer aldığı görülmektedir. Türk-İslam medeniyetine dahil 24 bilim adamından 1'i Ortaçağ'a (sosyal) ve 23'ü de Yakınçağ'a (10 fen + 13 sosyal) mensuptur. Aynı kitaplarda yer alan diğer gruptaki 30 bilim adamının 3'ü Yeniçağ'a (sosyal) ve 27'si de Yakınçağ'a (13 fen + 14 sosyal) mensuptur. Bununla birlikte Yunan ders kitaplarında ise, 6'sı Türk İslam, 361'i ise diğer gruptan olmak üzere toplam 367 bilim adamının yer aldığı görülmektedir. Türk-İslam medeniyetine dahil 6 bilim adamının 3'ü Ortaçağ'a (2 fen + 1 sosyal) ve 3'ü de Yakınçağ'a (sosyal) mensuptur. Aynı kitaplarda yer alan diğer gruptaki 361 bilim adamından, 18'i İlkçağ'a, (5 fen + 13 sosyal), 9'u Ortaçağ'a (2 fen + 7 sosyal), 34'ü (10 fen + 24 sosyal) Yeniçağ'a ve 300'ü de (65 fen + 235 sosyal) Yakınçağ'a mensuptur.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Tarih boyunca tüm devletler, vatandaşlarının kendilerine sadece hukuki değil gönül bağı ile de bağlı olmalarını amacıyla başvurdukları en güvenilir, etkisi kesin ve kalıcı araç, yeni nesli istedikleri ideolojiye sahip bireyler olarak yetiştirebileceklerine inandıkları, Topçu'nun (1997: 27) ifadesiyle, milletin ruhunu

yapan, hangi yönde yürürse milletin ruhunun da onun arkasından gittiği kısacası millet demek olan eğitim olmuştur. Eğitimin bu gücünü kendi ideolojisi doğrultusunda kullanmak isteyen devletler, maddi manevi tüm varlığıyla kendilerini emanet edeceği ve bu nedenle de kendi başlarına bırakılmayacak kadar kıymeti emanetlerinden menkul yeni nesli, küçük yaşlardan itibaren yasa zoruyla ailelerinden kısmen alarak yıllarca şekillendirmeye çalışmaktadır.

Bu süreç boyunca en fazla müdahale edilen, Megill'e (akt., Öztürk, 2007: 17) göre ulusal kimlik oluşumunda gerekli olup, okul dersleri içinde benzersiz bir sorumluluğa sahip olan Tarih dersleri/konuları olmuştur (Brighouse 2003: 157: Heyking, 2004). Tarih bilimi, okullarda ders ya da içerik olarak öğrencilerin önüne sunulduğunda sadece olmuş bitmiş olayların aktarılması olarak değil, bugünkü kimliğin, değerlerin, kültürün kısacası varlığın anlamlandırılmasının yolu ve gelecek için hem bir kılavuz hem de motivasyon kaynağı olarak da değerlendirilmelidir. Zira mevcut her yeni durum, varlığını inşa ederken geçmişten kalanlar üzerinden hareket etmektedir ki bu şekilde ya onu geliştiren/devam ettiren ya da tamamen ortadan kaldıran bir hâl almaktadır. Her iki durumda da geçmişten kalan, mevcut zamanda hareket için başlangıç noktası olmaktadır. Dolayısıyla geçmiş, hiçbir zaman ve şekilde günümüzden bağımsız olmadığı gibi bugünün şekillendirilmesinde de en etkili miras rolündedir. Tarihin yaşanılan anda pratik olarak pek farkına varılmayan lakin derinlere inildikçe kendisini gösteren bu gücü, her daim onu, istediği gibi yorumlayıp yeniden oluşturarak kullanmak isteyen iktidarların hedefi haline getirmiştir. Böylece o, artık bireyin, istenilen kimlik, değer ve kültürde yetişmesi, geçmiş ve geleceğe dair nasıl fikirlere sahip olacağı, ülkesine, milletine, milletlerin de başka millet ya da topluluklara bakış açılarını şekillendirmek hususlarında son derece kullanışlı bir araç haline gelmiştir. Günümüzde demokratik olarak kabul edilen devletlerde dahi bu amaç benzer olup, değişen tek şey geçmişe dair bireyin sahip olması istenilen doğrular, değerler ya da inançlar olmaktadır.

Tarihin toplumlari biçimlendiren bu etkisi, sadece siyasi konularda değil, tek taraflı bakış açısından en fazla etkilenen medeniyet yaklaşımında da kendisini göstermektedir. Devletler bu şekilde bu şekilde spesifik tarihsel olaylara taraftar bulmaktan ziyade tarih ve kültür bağlamında medeniyet ya da daha özeldede devlete taraf bireyler yetiştirmeyi de amaçlamaktadır. Böylelikle devlet, bireylerin tüm tarihe bakarken buldukları yeri baştan sabit kılmak istenmekte ve bakış açılarının da bu minvalde olacağı hesap edilerek, bireyler karşısında geçmişe dair olumsuz olayları ve bu babda mevcut güncel politikalarını tek tek savunmak derdinden kurtulmaktadır. İşte bu çalışma da Türkiye ve Yunanistan gibi tarihten gelen sebeplerle sürekli anlaşmazlıklar yaşamış ve halen yaşayan iki farklı medeniyetin kadim temsilcilerinin, bilim tarihi gibi medeniyet dairesine dahil bir konuya ders kitapları bağlamında yaklaşımlarını değerlendirerek karşılaştırma imkânı sağlamaktadır. Bu spesifik konu çağlar boyunca birbiri üzerine eklenerek günümüzdeki seviyesine ulaşmış bilimsel çalışmaları yapan bilim adamlarına iki ülkenin ders kitaplarında nasıl yer verildiğine ilişkindir.

Bu amaçla yapılan ve 11'i Türk ve 16'sı Yunan olmak üzere toplamda 27 ders kitabının incelendiği çalışmanın; *"İncelenen ders kitaplarında bilim adamlarına nasıl ve ne kadar yer verilmektedir?"* alt problemine ilişkin elde edilen sonuçlar bir hayli ilginçtir. Elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde: Türk ders kitaplarında toplamda 286 (159 Türk-İslam + 127 diğer) farklı bilim adamının adının geçtiği görülmektedir. Bunlar içerisinde Türk-İslam medeniyetine dahil olanlardan 80'i Ortaçağ'a (30 fen + 50 sosyal), 26'sı Yeniçağ'a (13 fen +13 sosyal) ve 53'ü de Yakınçağ'a (12 fen + 41 sosyal) mensuptur. Diğer grupta yer alan 127 bilim adamının ise 17'si İlkçağ'a (7 fen + 10 sosyal), 6'sı Ortaçağ'a (2 fen + 4 sosyal), 44'ü Yeniçağ'a (33 fen + 11 sosyal) ve 60'ı da Yakınçağ'a (42 fen + 18 sosyal) mensuptur. Topçu ve Karatekin'in (2017), 2015-2016 eğitim öğretim yılında okutulan Sosyal Bilgiler ders/çalışma kitaplarını incelediği ortak

çalışmadan elde ettikleri sonuçlarda da iki grup arasında benzer oranlara ulaşmıştır.

Yunan ders kitaplarda ise durum Türk ders kitaplarından her anlamda oldukça farklıdır. Söz konusu kitaplarda 965 farklı bilim adamının ismi geçerken bunlardan sadece ve sadece 13'ünün Türk-İslam medeniyetine mensup olduğu görülmektedir. Bu 13 bilim adamından 9'u Ortaçağ'a (4 fen + 5 sosyal), 1'i Yeniçağ'a (sosyal) ve 3'ü de Yakınçağ'a (sosyal) mensuptur. Diğer medeniyet grubunda yer alan 952 bilim adamının ise 128'i İlkçağ'a (28 fen + 100 sosyal), 79'u Ortaçağ'a (16 fen + 63 sosyal), 82'si Yeniçağ'a (22 fen + 60 sosyal) ve 663'ü de Yakınçağ'a (77 fen + 586 sosyal) mensuptur.

Araştırmanın, *"Bilim insanlarının bahsi hususunda Türk ve Yunan ders kitapları arasında fark var mıdır?"* şeklindeki ikinci alt problemine ilişkin elde edilen sonuçlar ise iki ülkenin konu ile ilgili geçmişe bakış açılarında çok ciddi farklılıklar olduğunu göstermektedir. Elde edilen veriler karşılaştırmalı bir şekilde genel olarak değerlendirildiğinde Türk ders kitaplarındaki toplam 286 bilim adamının %44,4'ünün (127) diğer gruba mensup olmasına rağmen, Yunan ders kitaplarında yer alan toplam 965 bilim adamının sadece %1'inin (13) Türk İslam bilim adamlarına ayrıldığı görülmüştür. Ayrıca çok daha ilginç olanı ise, Türk ders kitaplarında diğer gruptaki bilim adamlarından 4. sınıftan itibaren bahsedilmeye başlarken, Yunan ders kitaplarında ise öğrenciler 11. sınıfa gelene kadar 1 tane dahi Türk-İslam bilim adamı ile karşılaşmamaktadır. Yunanlı öğrenciler 10 yıl boyunca bilim ve medeniyet anlamında Batı etkisindeki eğitimi alarak bu konuda neredeyse bükülmez bir inanca sahip olduktan sonra ancak ve sadece 13 Türk-İslam bilim adamının ismini duymaktadırlar.

İki ülkenin ders kitapları arasındaki bu ciddi farkın temelinde bilimselliğin yattığını söylemek son derece yanlış olur. Devletlerin kendilerini emanet edecekleri nesilleri yetiştirdiği okullarda başta tarih olmak üzere bazı derslerin

müfredatlarını, bir kısmı haklı gerekçelerle kendi menfaatlerini merkeze alacak şekilde biçimlendirdiği gerçeği düşünülürse, bu durumun ulusalcı kaygılardan kaynaklandığı çok net anlaşılmaktadır. Bundan sağlanacak en büyük çıkar ise, dahil olduğu medeniyetin en eski zamanlardan günümüze kadar bilimsel anlamda hep en iyi, en önde ve öncü olduğu, dolayısıyla 21. yüzyılın bilimsel seviyesinin temelinde kendi medeniyetleri olduğu algısına sahip, 3500 yıldan fazla bir süredir sürekli olarak konuşulan/yazılan bir dille (E.Ç.T., s. 129) oluşturulmuş tarihlerinden ve dahil olduğu medeniyetten gurur duyan, geleceğe ve başka milletlere/devletlere karşı, ders kitaplarında: “*Batının Yunanlılığı*” (E.D.T., s. 154) başlığını atabilecek kadar yüksek bir özgüvenle bakabilen, tarih aracılığıyla ruhen tatmin edilmiş bir nesil oluşturmak olacaktır.

Bazı saiklerle birlikte bu beklenti, sadece demokrasinin temeli kabul edilen Yunanistan’ı değil tüm Batı’yı, ders kitaplarının içeriğini belirlerken ya da daha özelde bilim tarihi yazılırken, gerçeği itiraf etmek hususunda son derece kör ve sağır bırakmaktadır. Bu süreçte az da olsa mevcut anlayış ve kabullere ters hatta bilim tarihinde Müslümanları hak ettiği yere oturtan araştırmalar/araştırmacılar olsa da bunlar son derece etkisiz kalmakta ve çalışmalarının sonuçları da ders kitaplarına yansımamaktadır. Sedillot’un hususi bir kasıt aradığı bu durum ile ilgili Danişmend (1989:18): “*Hıristiyanlık taassubiyle ırkî hislerin tesirinden dolayı Garp milletleri İslâm medeniyetinden aldıkları, ilimlerin menşee ve menbaini itirafa asırlarca yanaşmak istememişler ve hattâ o kadarla da iktifa etmiyerek İslâmiyeti mütemadiyen aşığlamışlardır.*” tespitinde bulunmaktadır.

Lakin bu körlüğün, sadece günümüze mahsus olmayıp, Ortaçağ’dan itibaren var olduğu da bir gerçektir. Hunke (2017: 370) Ortaçağ Avrupası’nı: “*4 asır boyunca en koyu karanlıklar içinde ... yaşayan somurtkan Fransa ve ötesindeki Batı, yanı başındaki İspanya’da gelişen ... cennetvari Müslüman medeniyetinden habersiz bir şekilde yaşadı.*” şeklinde tasvir etmektedir. Bu körlüğün temelinde ırkî, dini

hislerin yanı sıra, kendi zayıflıklarını aşikâr edecek ve karşı tarafa (düşman-İslam) özentiyeye sebep olacak bir kıyaslamadan kaçmak gibi ilkel insani duyguların da olduğunu söylemek mümkündür. Bu durum özellikle Batı'nın kitaplarla, filmlerle tüm dünyaya dikte ettiği, medeniyetlere ve bilime dair anlayışımızı tamamen çarpıtan Karanlık Ortaçağ efsanesiyle kendisini somutlaştırmaktadır. Zira buna göre, bilim o dönemde hiç ilerlemeden eski Yunan'ın bıraktığı yerde kalıp Rönesans Avrupası'nı beklemiş ve tüm dünya aynı dönemi aynı şartlarda ve şekilde yaşıyormuş gibi Ortaçağ'ın Karanlığı, dünya milletlerinin ortak tarihi haline getirilmiştir.

Halbuki tarih, skolastik Avrupa ve İslam Dünyası için bambaşka bir gerçeğin varlığını yazar. Zira: *“Cemaatinden birinin hastalığını öğrenen rahip, hastaya giderek ona takdis olunmuş su serpip duada bulunmalıdır. Dini ve dünyevi sıkıntılarında onu kurtarmak için ailesini uzaklaştırıp, günahlarını açıklamalıdır. Bu açıklama yaptırılmadan tedavi bahis mevzuu olamaz.”* kararlı 895 tarihli Nantes Sinodu'nun; Eczanelerin mahiyetinde bir nevi dinsizlik ve küfre varan manalar bulunduğunu ilan ederek: *“Dünyevi ilaçlara ot ve köklere inanmak her şeye kadar Allah'a karşı bir güvensizliği ifade eder...”* diyen kilise öğretmenlerinin, tabii ilimlere ait eserlerin okunmasını günah sayarak papazları azarlayan 1209 Paris Sinodu'nun ve *“Tarikat üyeleri, kafir filozofları tetkik edemezler. Onların serbest sanatını, böylece hesap yapma ve kilise bayram günlerinin hesaplanması gibi elemanter bilgilerini de öğrenemezler.”* kararlı 1228 tarihli Dominiken tarikatının nizamnamesinin (Hunke, 2017: 131,146) var olduğu skolastik Avrupa hakikaten karanlıklar içerisindeydi.

Ortaçağ Avrupası'nda yukarıda bahis mevzu olan içler acısı durum yaşanırken İslam dünyası adeta bambaşka bir çağı yaşıyordu. Takvimler aynı tarihleri gösterirken Durant'ın (2004: 181) ifadesiyle: *“O olmasa Roger Bacon'un adı bile duyulmazdı.”* dediği Optik ilminin kurucusu İbni Heysem, Öklid'in bir cildini 75

dirheme satın alıyordu ki bu para ile o dönemde 6 ay yaşanabilirdi. Aynı şekilde İbnül Cessar, ceylan derilerine yazdığı eserlerinin ağırlığı 12 tonu bulan kütüphanesini, yeni ikametgahına nakledebilmek için 400 deveye ihtiyacı olduğundan Buhara Sultanının sarayına gitme davetini reddetmek zorunda kalmıştı. O dönemde ölen bir alimin evinden bütün ilim dallarına ait çeşitli kitaplarla dolu her biri birkaç insan tarafından güçlükle taşınabilen 600 sandığın dışarı çıkarılması son derece normal olaylardı. 10. asırda Irak'ın Necef gibi küçük bir kentinde 40 bin, 13. yy'da Mağara rasathanesinde ise 400 bin ciltlik kütüphane söz konusuydu (Hunke, 2017: 245, 277). 10. yüzyılda, Sahib İbni Abbas gibi hükümdarların kütüphanesindeki kitapların sayısı, bütün Avrupa kütüphanelerindeki kitap sayısından daha çok iken Batı manastırları, nadiren sahip buldukları birer düzine kitabı zincirlerle muhafazaya çalışmaktaydı. Örneğin 1395'te Paris Üniversitesi Tıp Fakültesi kütüphanesinde mevcut toplam 9 kitaptan biri de Ebubekir Râzî'nin Kitâbü'l-hâvî adlı eseri idi.

Bu dönem boyunca Hıristiyanlığın Müslümanlık üzerindeki etkisi hemen hemen tamamen din ve savaşa dair iken yok farz edilen İslam Medeniyetinin Hıristiyanlığa tesirleri ise yeni ilâçlardan, gıda maddelerine; zırhlardan, artistik motif ve fikirlere; armalardan, ticari-sanayi-denizcilik alanındaki teknik madde ve usullere kadar son derece çeşitli ve geniş olmuştur (Durant, 2004: 88, 107, 259). Hatta öyle ki bu dönemde Ortaçağ'da Batı'nın eğiticileri ve ustalarının Müslümanlar olduğu, bunun sebebinin de sadece Eski Yunanca bilen kimse kalmamış olmasından değil, Aristoteles'in Fizik ve Metafizik'i ya da Ptolemaios'un Almagest'i gibi çok zor kitapları, Farabi'nin, İbn-i Rüşd'ün, İbn'i Sina'nın yardımı olmadan anlayabilecek bir Latin'in bulunmayışından kaynaklanmaktaydı. Kısacası 9. yüzyılda Bizanslıların, Eski Yunancayı çok iyi bilmelerine rağmen onlardan kalmış kitaplardan netice çıkaramadıkları, bunu ancak Müslümanların yapabildiği gerçeğinden ötürüdür ki Rönesans'ın üstatları Yunanlılar değil Müslümanlardır

(Koyre, 2004: 15; Sezgin, 2008: 28; Hunke, 2017: 115). Hunke (2017: 197, 208) bu konu ile ilgili olarak:

“... Eğer dünya bilgi birikimi, Arap-İslam altın çağında korunmamış, geliştirilmemiş ve Arapça lisanı ile aktarılmamış olsaydı, insanlık pek çok bilim, tıp ve kültür alanında bu denli ilerlemeler kat edemezdi... Müslümanlar, Yunan malzemelerini metodik bir şekilde düzenleyip zenginleştirdikten sonra Batıya sundular. Yunan müellifleriyle doğrudan doğruya temas... bir Ali İbni Abbas'ın birleştirici parlak başarısını veya bu malzemeyi yaratıcı bir tarzda işleyerek ona altın daneler ekleyen bir İbni Sina'nın muhteşem diksiyonunu Galen'in gevezelikleriyle değişmek olurdu...” demektedir.

Tüm bunlara rağmen o dönemde, tüm tarihinin her anlamda en parlak dönemini yaşayan ve biliminin tek taşıyıcısı olan İslam medeniyeti, Yunan eserlerini çok az bir katkı sağlayıp sadece çeviri ve nakille Rönesans Avrupası'na ulaştıran etkisiz bir taşıyıcı gibi görülmektedir (Masood, 2009: 2, 8). Halbuki İslam medeniyetinin Antik Yunan'ın bıraktığı bilimsel birikimi değerli analizlerle açıklayıp yorumlayarak ve onun da ötesinde mevcut birikime çok fazla orijinal katkı sunarak günümüz bilimsel seviyesinin yakalanmasındaki rolü inkâr edilemeyecek boyuttadır (Ronan, 2003: 225; Williams & Williams, 2009: 17). Tarihsel sürece çok daha farklı bir açıdan yaklaşan Berl: *“Eğer Müslümanlık Bizans'ta muzaffer olsaydı, bütün Avrupa'ya kıymeti aşikâr bir siyasî sistemle beraber daha dört asır boyunca kâinatın en parlak medeniyeti vaziyetini muhafaza edecek bir kültür sokmuş olacaktı.”* demektedir. Le Bon ise: *“Avrupa, medeniyetini Müslümanlara borçludur...”* demektedir (akt. Danişmend 1989: 24, 72).

Batı'nın bu bilimsel körlüğünün arkasında yatan tarihsel, dini, sosyolojik ve kültürel birçok sebep, akademik yanlışlarında ötesinde bilimsel ahlaksızlıklara da sebep olmuştur. Öyle ki Yunanlı bilim adamları, -ki bu durum onları Müslüman bilim adamlarından ayıran en önemli farklardan birisidir- Mısır, Babil ya da diğer Doğu medeniyetlerinden aldıkları bilgileri kimlerden aldıklarına dair hiçbir zaman kaynak kullanmamışlar ve hatta bu mezihmet! Ortaçağ Avrupalı bilim adamlarının,

Müslümanlardan tercüme ettikleri kitapların üzerine kendi isimlerini yazma boyutuna taşınarak günümüze kadar da devam etmiştir. Müslüman bilim adamlarının insanlığa hediye ettiği icatların neredeyse hiç birisinin patent hakkı Batı'da tanınmadığı gibi, aksine birçoğu günümüzde İngiliz, Fransız veya Alman sayılmaktadır. Örneğin Galen'e ait olduğu zannedilen "Göz"e dair bir kitabın aslında Huneyn bin İshak'a, yine Aristo'ya atfedilen "Taş" a dair bir kitabın da aslında İbn-i Sina'ya ait olduğu ancak 20. yy'da fark edilmiştir (Bernal, 2008: 167; Schram'dan akt. Sezgin, 2008: 24, 81; Hunke, 2017: 197).

Tüm bu gerçeklere rağmen halen ders kitaplarında ve akademik dünyada ağır basan bu konudaki yanlış tarihsel bilgiler seremonisi tüm dünyayı etkisi altına almakta ve her şeyiyle dünyamızı, insanlığı emanet edeceğimiz gençlere bu şekilde öğretilmektedir. Bu amaçla *karanlık* kavramıyla tanımladıkları Ortaçağ'a ilişkin tüm sapkınlık ve geri kalmışlıklarını anlatmaktan çekinmeyen Batı, o dönemde söz konusu durumun tüm dünyada aynı olduğu algısını dimağlara yerleştirerek, genç nesilleri iki medeniyet (İslam-Hristiyan) arasında kıyaslama yapmaktan alıkoyup kendilerine düşman gördükleri ve yeni neslin de öyle görmesini istediği İslam Medeniyetinin etkileyiciliğinden onları uzak tutmaya çalışmaktadır. Zira devletler yetiştirmek istediği nesillerin nasıl bir ideolojiye sahip olacağı mevzuunu tesadüflere bırakmaz. Bazı mesajları açık açık verilirken bazılarını ise örtük bir şekilde vererek amacına en etkili yoldan ulaşmaya çalışır.

İncelediğimiz ders kitaplarında rastladığımız bu tarz dikkat çeken ifade ve görseller, Barış Eğitiminin de aslında sömürgecilerin, sömürdükleri devletlerin nesillerine kendi yaptıkları kötülükleri, yaşattıkları acıları görmemeleri, görseller de bunları önemsememeleri-unutmaları adına suistimal edildiği kanaatini güçlendirmektedir. Bununla birlikte Yunan ders kitaplarında yer alan bazı içerik ve görsellerin halen Batı'nın, Türk ve Türkle birlikte düşündükleri İslam Medeniyetine bakış açılarının nasıl bir olumsuz hava içerdiğini çok net

göstermektedir. “Barış Eğitimi kapsamında 1988 yılında Avrupa Birliği kararları ve UNESCO’nun desteği doğrultusunda Yunanistan’daki güncel tarih kitaplarında olumsuz Türk/Osmanlı imajının eski yıllara oranla neredeyse hiç olmadığı” (Özsüer, 2008) iddia edilse de aslında durum hiç de öyle değildir (Karadeniz ve Kaya, 2015). Bu süreçte başka kültür ve milletleri rencide edici açıktan yazılan ifadelerden arındırılan ders kitaplarının aslında görüldüğü kadar da masum olmadığı, örtük mesajların açık mesajlardan çok daha güçlü olduğu gerçeği doğrultusunda analiz edildiğinde net bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Organlarımızla algıladığımız uyarıların %95’i bilinçaltı düzeyinde işlem gördüğü için aldığımız kararların %95’ini hiç farkına varmadan aldığımız gerçeği, en mantıklı ve akılcı görülen kararlarımızın bile köklerinin derinlerdeki duygu birikimimizin belirleyiciliğinden geçtiğini kısacası karar verme sürecimizin %95’inin bilinçüstü değil bilinçaltı kaynaklı olduğunu göstermektedir (Zaltman 2003’ten akt. Darıcı, 2019; Baysal ve Akalın 2011’den akt. Kanbur, 2020). Zira Yunan ders kitaplarında, bazı Batılı aydınların da kabul etmek zorunda kaldığı hatta Rönesans’a temel olan İslam medeniyetinin 800 yıllık bilimsel gelişme döneminden sadece 13 tane bilim adamının isminin geçmesi, Batının nasıl bir nesil yetiştirmek istediğinin de apaçık kanıtıdır. Tekeli’ye (2000: 8) göre eğitim sürecinde bir bilim alanı olarak değil de ideolojik koşullandırma aracı olarak görülen Tarih ders kitaplarında, ulusal karaktere, egemen politik-ekonomik güç merkezlerine leke düşürebilecek her şey dışta bırakılmaktadır (Loewen’den akt. Parenti, 2004: 33). Bu süreçte Hobsbawm (akt. Vassaf, 2007: 40-43): “*Haşhaş tohumu, nasıl afyon müptelasının hammaddesiyse, milliyetçi, köktenci ideolojilerin oluşmasında da Tarih, aynı işlevi görür. İstediklerini tarihi kaynaklarda bulamazlarsa, uydururlar.*” diyerek Tarih’in çok tehlikeli bir araç olabileceğini açıkça ifade etmiştir.

Batı, kendi kültürünü dünya medeniyetinin beşiği kabul eden, bir şekilde Batı medeniyetinin hayranlığını kazanan -ki bunu da bilimsel bir geçmişe dayandırmak

önemlidir- kendisinden bir kültürü referans kabul etmek kaygısıyla Yunanın bilimsel konumunu abartarak kendisine bir geçmiş oluşturmuştur (Koyre, 2004: 15-18). Yunan ders kitaplarına baktığımızda karşımıza açık ya da gizli bir şekilde çıkan mesajlar son derece dikkat çekmekte ve iddiamızı güçlendirmektedir. Örneğin; Evreni aydınlatan bir neslin torunları olduklarını ifade ederek Yunan milletinin bilimsel anlamda gururunu okşayacak: “*Bizans eğitimi imparatorluğun sınırlarını aştı ve tüm Evrene ışık verdi.*” (A.Y.İ., s. 125) ifadesine yer verilirken aynı dönem Türklerini ise: “*Hunların alışkanlıkları insan biçimine sahip olmalarına rağmen iğrenç olsalar da çok zor bir yaşam sürerler...*” (E.D.T., s. 249) gibi son derece ilkel bir insan topluluğundan bahseder gibi tanımlamaktadır. 8. sınıfta evrene ışık veren bir millet olduğunu öğrenen gence, 10. sınıfa geldiğinde ezeli düşman Türkler için: *insana benzemelerine rağmen...* diyerek adeta onların insan olmadıkları mesajı verilmektedir.

Türkler için insana benzeyen *vahşiler* (O.M.D.T., s.56); Yunanistan’daki Türk hakimiyeti dönemi için *köleleştirme* (A.U.K., s. 120; M.Ç.T., s. 23); Osmanlı Devleti’nin, çıkan ayrılıkçı isyanları bastırmasını *katliam* ifadelerini kullanan; Türk padişahı-İslam halifesini canavara benzeten; kendi bayrakları semada dalgalanırken Türk bayrağını Yunan subayın ayağının dibine seren, Türk subayı’nın başını Yunan komutanın önünde eğen (1815’ten G.M.D); Ayasofya’yı halen kilise olarak hayâl eden görsellerle (B.Y. s. 41) büyüyen Yunanlıların, Türk ve İslam dünyasına nasıl bakacakları da son derece aşikardır. Demiröz (2017) Yunanistan’ın ilköğretim ders kitaplarını incelediği çalışmasında, onlar için *Turkokratia*’nın (Türk egemenliğinde geçen dönem), Yunanlılar ile Türklerin yan yana yaşadığı ortak bir geçmiş olarak değil de adlarını bilinmeyen şedit savaşçılar ve kötü yöneticiler olarak tanımladıkları Türklerle, mazlum Yunanlıların mücadele dönemi olarak anlatılır. Müslüman ile Türkü, Türk ile vahşiyi aynı anlamda kullanan Batı-Yunan bakış açısı, başarıları ile ön plana çıkan Mimar Sinan ve Osmanlı denizci leventlerini ise Yunan kökenli addetmekten çekinmemektedir

(M.Ç.T., s. 135, 141). Bu durum sadece Yunanistan'a özgü değildir. Avrupa kolektif bilincinde Türk, Anadolu'ya yerleşirken Yunan kalıntılarını camiler inşâ etmek için harap etmekten ve yıkmaktan da geri kalmamış cezbedici ve barbar bir Doğulu göçebedir (Bécet, 1995 ve Guillebaud, 1993'ten akt. Tural, 2003). 1453 İstanbul'un fethiyle Doğu Roma İmparatorluğu'nu yıkması, Batı'nın Türklere bakış açısını: Tanrı'nın cezası, zalim, medeniyetsiz, şeytanın hizmetçisi, Deccal'in bedeni, kana susamış, gaddar, vahşi, işgalci, zorla İslamiyet'i yayan, bozguncu, korkutucu, zorba, asimile eden, soykırımcı, adaletsiz gibi sıfatlar etrafında şekillendirmesine neden olmuştur (Stathis, 1995; Kumrular, 2005; Akdemir, 2007; Ayyıldız, 2008; Kıran, 2014; Şahingöz ve Bilalli, 2018; Pamuk ve Pamuk, 2018; Ristic, 2018; Derviş, 2018; Öztaş ve Çapraz, 2018; Hacisalihoğlu, 2018).

Bu bakış açısı günümüzde tüm Batı'da görünürde daha yumuşak kavramlarla, perde arkasında ise (medya, ders kitaplarındaki görseller ve hatta FETÖ, PKK vb. terör örgütlerini desteklemek gibi) büyük düşmanlıklarla devam etmektedir. Bu babda bilhassa tarih eğitimi yeni neslin, devletin belirlediği dost-düşman kavramı doğrultusunda yetiştirilmesi için son derece önemli bir silah olarak kullanılmaktadır. Bu çalışmada incelenen Yunan Milli Eğitim anlayışının, kendilerine düşman olarak gördükleri bir medeniyetin, bilim tarihindeki yaklaşık 800 yıllık egemenliğini yok saydıktan sonra, bilimsel gelişmelerin tarihinde oluşan devasa tarihsel boşluğu son derece yanlış bilgilerle doldurarak İslam Medeniyetini bu sürecin tamamen dışına itme gayreti dikkate şayandır. Aşağıdaki görsel bu amaçla çocukların zihnine yerleştirilmek istenen sonradan uydurulmuş bir hikâyenin somutlaştırılmış yansımalarından sadece bir tanesidir.



Görsel 1: Bizanslılar, Arap Halifesinin önerilerini reddediyor. Arap halifesi, Matematikçi Leo'yu sarayına götürmek istedi. Bu yüzden imparator Theophilos'a büyük miktarda altın gönderdi ve ona kalıcı barış sözü verdi. Ancak Theophilos bunu reddetti: "Ülkemizden kovulup başkalarına bir yıllık vermemiz aptalca olur, bu milletimiz için herkes tarafından onurlandırılır ve takdir edilir." (B.Y., s. 78)

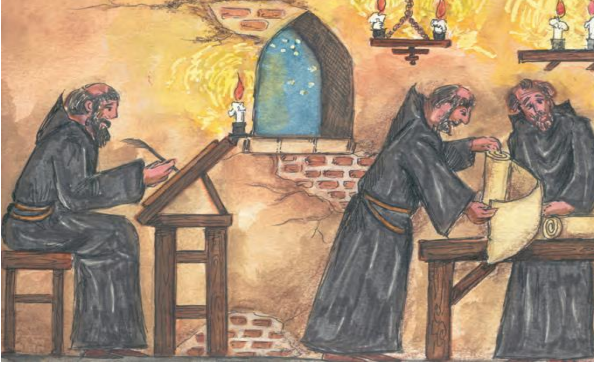
Dimitri Gutas eserinde bu görsel ile ilgili olarak aynen şu ifadeleri kullanmaktadır:

"İmkânsız olmasına rağmen Bizans uzmanları bu peri masalına itimat ederler. Hiç kuşku yok ki Memun gibi birinin, Ege'deki Andros adasında kendi kendine matematik öğrendiği (!) öne sürülen Leo'ya ihtiyacı yoktu. Klasik cebirin kurucusu Harizmi ve başka pek çok parlak bilim adamı onu sarayındaydı. Bu hikâyenin tek değeri, Bizanslıların, Memun'un sarayında yürütülen bilimsel çalışmalarından haberdar olduklarını göstermekten ibarettir." (Gutas, 2003: 172).

Yunan ders kitapları bu uydurma hikâye ile yetinmez ve neredeyse tüm dünyanın eksik de olsa kabul ettiği bir gerçeği yani Antik Yunan eserlerinin çevirilerini yapan Müslüman bilim adamlarını dahi yok farz ederek bu çeviri hareketini dolayısıyla Antik Yunan ile Rönesans arasındaki köprü görevini de Bizanslı rahiplere mal eder. Bu konu ile ilgili olarak:

Athos Dağı'nın, Doğu'nun ve Şehrin manastır merkezlerinde, eğitimli keşiş yazıcı grupları, binlerce Antik Yunan kitabını çürüme ve yıkımdan kopyaladı ve kurtardı. Bugün Platon, Homeros ve Euripides'i orijinallerinden okuyabilirsek, bunu öncelikle 10. yy'da pek çok metni yıkımdan kurtaran seçkin Yunan bilim adamlarına borçluyuz. Antik Yunan yazarlarını incelediler ve eski edebiyattan, felsefeden ve bilimlerden hayatta kalan her şeyi el yazısıyla yazılmış kitaplara ve parşömenlere kaydettiler." (B.Y., s. 77-79).

Bilim tarihindeki koskoca bir boşluğu doldurma gayreti ile uydurulan bu hikâyelerin, ilkokul çocuklarının zihinlerinde kalıcılığını artırmak adına aşağıdaki görselle de desteklenmektedir.



Görsel 2: Bizans rahipleri Antik Çağlar'ı kopyalar (B.Y., s. 79).

Tüm Avrupa'da olduğu gibi Yunan ders kitaplarında da egemen olan Avrupa merkezilik (Eurocentrism) ifadesiyle kazananların yazdığı kaybedenlerin ise söz hakkının olmadığı tarih bilimini, tarihsel olayları gerçeklik bağlamından kopartarak hedeflenen amaç için ihtiyacı karşılayacak bir yazım türüne dönüştürmektedir. Tarihçilerin başrolde olduğu söz konusu bu objektiflik sorunu, doğrudan tarih bilimini de yapısal olarak olumsuz etkilemektedir. Avrupa merkeziliğin etkisiyle yazılan kitaplar, yeni neslin Ortaçağ'a bakış açısını belirlemekte bu durum da onların, tek taraflı dolayısıyla kendi medeniyetlerini diğer medeniyetlerle karşılaştırma yapamadan geçmişin çok büyük bir dilimine karşı yanlı/yanlış kanaat ve yargılara sahip olmalarına sebep olmakta ve İslam Dünyasının bilim dünyasındaki yaklaşık 800 yıllık katkısı, tüm Ortaçağ'la beraber **'karanlık'** ifadesinin karanlığında yok farz edilmektedir.

Her devletin kendi gençlerini, kendi geçmişinden örneklerle yetiştirmek istemesi gayet normaldir. Fakat bu durum bilimsel gerçekliğe zarar verecek boyutta yepyeni bir tarihsel durum oluşturuyorsa, halen Tarih diye bir çalışma alanından bahsedilebilir belki lakin ortada bir bilim dalının olduğunu söylemek artık

imkansızdır. Mevcut haliyle bilhassa Yunan ders kitaplarında görülen durum kısmen böyledir. Koskoca bir medeniyetin yüzlerce yıl boyunca bilime yaptığı devasa katkılar, tarihsel faşizme kayan ulusal kaygılardan ötürü tarihten silinince ortaya çıkan devasa boşluk, bunu yapanları ister istemez o boşluğu doldurmak adına bambaşka hikayeleri oluşturmak zorunda bırakmaktadır ki bu durumda ortaya masa başında oluşturulmuş yepyeni bir tarih çıkmaktadır. Bu anlayış, Yunanca İstoria'dan gelen history kavramının, "story-hikâye" ile aynı kökten gelmesi gerçeği göz önüne getirildiğinde, belki de kurucusu ve isim babası kabul edilen Yunanlıların bu bilime, halen binlerce yıl öncesindeki tarih (history)- story (hikâye) karışımı bakış açısıyla yaklaşmaktan kurtulamadıklarını düşündürmektedir.

Koskoca 800 yılı sadece 13 bilim adamı ve kısa bir paragrafla son derece yüzeysel bir şekilde vererek etkisi son derece zayıf bir medeniyet mahiyetine indirgenmesi, tarihsel faşizmin bir bilim dalını nasıl alt üst ettiğinin de en büyük göstergesidir. Tartışmayı, ünlü medeniyet tarihçisi Will Durant'ın (2004: 263), farklı amaçlarla geçmişe bu tarz yaklaşarak bambaşka bir medeniyet tarihi oluşturmaya çalışanlara ders mahiyetindeki ifadesiyle bitirmekte fayda vardır:

"Böylece, tarihin devamlılığı bir defa daha kendini göstermiş olmaktadır: Depremlere, salgın hastalıklara, kıtlıklara, büyük göçlere ve harp facialarına rağmen, medeniyetin temel gidişi kaybolmamaktadır. Daha genç bir kültür onu benimsemekte, önce taklid yoluyla, sonra yaratarak değerlendirmekte, böylece yeni bir ruh ve yeni bir gençlik ırka hâkim olmaktadır. Nasıl ki insanlar birbirlerine bağlıysa, nesiller bir aile hattından geliyorsa, aynı şekilde, medeniyetler de tarih denen çok daha büyük bir bütünün birimleridir. Bunlar insan hayatının merhaleleridir. Medeniyet, muhtelif halkların, nizamların ve inanışların neticesidir."

Son söz olarak, bilimin tek bir milletin emeğiyle oluşmadığı gerçeğinden hareketle kültür, ırk, din ya da başka kaygılardan sıyrılarak, bilime katkı hususunda emeği geçenlerin hakkını teslim etmek ve bunu ders kitaplarına

yansıtmak, bu anlamda bilim tarihine yapılabilecek en büyük hizmetlerden birisi olacaktır.

KAYNAKÇA

- Akdemir, E. (2007). Avrupa Aynasında Türk Kimliği. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*. (7), 1. 31-148.
- Ayyıldız, S. (2008) Bulgaristan'da Tarih Ders Kitaplarında Osmanlı İmajı, *Toplumsal Tarih*, (76), s.48-55.
- Bernal, J. D. (2008). *Tarihte bilim*. (Cilt 1). Çev., Tonguç Ok. İstanbul: Evrensel Yayınları.
- Brighouse, H. (2003). Should we teach patriotic history? in: *K. McDonough & W. Feinberg (eds), Citizenship and Education in Liberal-Democratic Societies: Teaching For Cosmopolitan Values And Collective Identities*. <http://books.google.com.tr/books?id=PWLndWwaKD8C&pg>. 15
Haziran 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Creswell, J., W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri. Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Mesut Bütün & Selçuk Beşir Demir. (Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Danişmend, İ. H. (1989). *Batı kaynaklarına göre İslâm Medeniyeti*. (9. Baskı). İstanbul: Yağmur Yayınları.
- Darıcı, S. (2019). *Tüketici marka tercihinin eşik altı görsel uyarılar ile manipülasyonu*. (Yayımlanmamış doktora tezi), T.C. İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirözü, D. (2017). Yunan ilkokul edebiyat kitaplarında Türk imajı. *Litera*, 27(2), 65-89. <http://dx.doi.org/10.26557/iulitera.364787>
- Derviş, F. (2018). Kosova lise tarih ders kitaplarında Türkler. Ahmet Şimşek (Ed.). *Dünyada Türk İmajı Tarih Ders Kitaplarındaki Durum*. içinde s. 345-359. Ankara: Pegem Akademi.
- Durant, W. (1950). *The Age of faith*. URL: <https://goo.gl/YLB2uU>. Erişim tarihi: 01.02.2020.

- Girgin, A. ve Bulat, S. (2019). *Düşüncelerden yansımalar*. İstanbul: Salon Yayınları.
- Goody, J. (2007). *Tarih hırsızlığı*. Çev., Gül Çağalı Güven. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Gutas, D. (2003). *Yunanca düşünce Arapça kültür. Bağdat'ta Yunanca-Arapça çeviri hareketi ve erken Abbasi toplumu*. Çev., Lütfü Şimşek. İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Hacısalihoglu, M. (2018). Makedonya Cumhuriyeti lise tarih ders kitaplarında Türk imajı. Ahmet Şimşek (Ed.). *Dünyada Türk İmajı Tarih Ders Kitaplarındaki Durum*. içinde s. 373-389. Ankara: Pegem Akademi.
- Heyking, A. V. (2004). Historical thinking in the elementary years: a review of current research. *Canadian Social Studies*. 39(1). URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1073974.pdf>. Erişim tarihi: 17 Kasım 2020.
- Hunke, s. (2017). *Avrupa'nın üzerine doğan Allah'ın güneşi*. Çev., Servet Sezgin. İstanbul: Prof. Dr. Fuat Sezgin İslam Bilim Tarihi Araştırmaları Vakfı Yayınları.
- Kanbur, B. N. (2020). Görsel medyanın ve subliminal mesajların çocuk sağlığı üzerine etkileri. *GUSABDER*, 10, 94-106.
- Karadeniz, O. ve Kaya, B. (2015). The Phenomen of peace in the social studies curriculum in Turkey and Greece. *Human Rights and Ethics: Concepts, Methodologies, Tools and Applications in*.(308-319). Hershey: IGI Global.
- Koyre, A. (2004). *Bilim tarihi yazıları*. (6. Basım). Çev., Kurtuluş Dinçer. Ankara: Tübitak Yayınları.
- Kıral, B. (2020). Nitel Bir Veri Analizi Yöntemi Olarak Doküman Analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.15, 170-189.
- Kıran, M. (2014). *Yunan Ortaöğretim Tarih Ders Kitaplarında Türk ve Türkiye İmajı Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisan tezi). T.C. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.

- Kumrular, Ö. (2005). *Dünya'da Türk imgesi*. İstanbul: Kitap Yayınevi
- Masood, E. (2009). *Science & İslam. A History*. London: İcon
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*.
Selahattin Turan. (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özsüer, E. (2018). Yunanistan lise tarih kitaplarında Türk imajı. Ahmet Şimşek (Ed.). *Dünyada Türk İmajı Tarih Ders Kitaplarındaki Durum*. içinde s. 529-546. Ankara: Pegem Akademi.
- Öztaş, S. ve Çapraz, H. Ş. Ç. (2018). Macaristan lise tarih ders kitaplarında Türk imajı. Ahmet Şimşek (Ed.). *Dünyada Türk İmajı Tarih Ders Kitaplarındaki Durum*. içinde s. 361-370. Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, Y. (2007). Tarih ve kimlik. *Sakarya Üniversitesi Akademik İncelemeler Dergisi*, 2(1), 1-25.
- Pamuk, İ ve Pamuk, A. (2018). Almanya lise tarih ders kitaplarında Türk imajı. Ahmet Şimşek (Ed.). *Dünyada Türk İmajı Tarih Ders Kitaplarındaki Durum*. içinde s. 1-18. Ankara: Pegem Akademi.
- Parenti, A. (2004). *Gizem olarak Tarih*. Çev., Ali Çakıroğlu. İstanbul: Aykırı Yayınları.
- Ristic, V. (2018). Hırvatistan lise tarih ders kitaplarında Türk imajı. Çev. Sibel Yalı. Ahmet Şimşek (Ed.). *Dünyada Türk İmajı Tarih Ders Kitaplarındaki Durum*. içinde s. 219-231. Ankara: Pegem Akademi.
- Ronan, C. A. (2003). *Bilim tarihi. Dünya kültürlerinde bilimin tarihi ve gelişmesi*. Çev., Ekmeleddin İhsanoğlu ve Feza Günergün. Ankara: Tübitak Yayınları.
- Russell, B. (1954). *The Scientific Outlook*. (Third impression). London: Unwin brothers.
- Seignobos, C. (1960). *Avrupa milletlerinin mukayeseli tarihi*. Çev., Samih Tiryakioğlu. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Sezgin, F. (2008). *Bilim tarihi sohbetleri*. Söyleşi: Sefer Turan. İstanbul: Timaş Yayınları.

- Stathis, P. (1995) Yunan (ve Türk) Tarih Ders Kitaplarında “Ben” ve “Öteki” İmgeleri. *Tarih Eğitimi ve Tarihte “Öteki” Sorunu*, Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Şahingöz, M. ve Bilalli, S. (2018). Balkanlar’da Eğitim Kurumlarında Okutulan Tarih Ders Kitaplarında “Osmanlı-Türk” İmajı, *CTAD*, (14), 28. 163-182.
- Tekeli, İ. (2000). *İlköğretim okulları ve liselerde tarih eğitimi. Tarih öğretiminin yeniden yapılandırılması*. Ü. Özen, H. Hatipoğlu (Der.). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Topçu, E. ve Karatekin, K. (2017). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Bilim Adamları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25, 6, 2127-2152.
- Topçu, N. (1997). *Türkiye’nin maarif davası*. (3. Baskı). Dergâh Yayınları.
- Topdemir, H.G. ve Unat, Y. (2011). *Bilim tarihi*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Turhan, M. (1951). *Kültür değişimleri*. Ankara: Başbakanlık Kültür Müsteşarlığı Kültür Yayınları.
- Tutal, N. (2003). Doğu ve Amerika Arasında Avrupa. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*. Vol.6 No.23, 169-180.
- URL 1: <https://www.kisa.link/OYCB>. Erişim tarihi: 02.06.2021.
- URL 2: <https://www.kisa.link/NP0L>. Erişim tarihi: 17.09.2020.
- Vassaf, G. (2007). *Tarihi yargılıyorum*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- William, H. S. & Williams, E. H. (2009). *A History of science*, (Volume II), The Beginnings of Modern Science. London: Dodo.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2004). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C. (2004). *Bilim felsefesi*. (9. Baskı) İstanbul: Remzi Kitabevi.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Throughout history, science has been a “source of power”, as is indicated by Bacon, for people to satisfy their curiosity and lead a better life in parallel with their imagination. Science which has progressed by accumulating thanks to the contributions of different civilizations from the beginning until today. A product of long-term studies kneaded with intelligence, curiosity, ambition and patience; science has never been continuous in any civilization and has appeared in different geographies in different times because it always seeks the best medium to develop. Although this mobility of science which offers a continuation has possessed differences that have always been in a power struggle with each other throughout history and are profound in every aspect, it has also roughly caused a great competition between the two rival civilizations classified as East-West. This competition may cause people to view the past with a blind fascism through windows such as East-West or Christian-Muslim by substantially removing the objectivity in the history of science studies and thus subject one side to unfair exclusions (e.g. Islamic civilization) and the other side to an exaggerated tribute (e.g. Ancient Greece).

One of the most important justifications for the scientific corruption encountered in the history of science area is to create a solid psychology for the people of every nation through which they can be pride on their past and look to different nations and the future with a self-confidence grounded on this pride. This goal is expressed in a milder way as “Making students like their past and nation” within the scope of the main goals of history lessons in the entire world. Considering the fact that science and education are the two phenomenon feeding one another, it is crucial to raise the new generation in the light of this fact and increase their self-confidence via case study and people’s primary preference in this process. Therefore school books which are one of the strongest tools in moulding the mind of a person who is required to have a strong self-confidence and love for his/her state-nation in every sense according to the state’s ideology, should adequately include scientists who are supposed to be a role model and their scientific research. This can be qualified as the state’s evaluation of moral treasure for students to have the required qualifications in every sense. The purpose of this study which set out on the basis of the aforementioned fact, was to comparatively reveal how and to what extent the Life Sciences, Social Studies and History school books which are taught in elementary schools, secondary schools and high schools in Turkey and Greece and directly or indirectly contain history subjects, give place to scientists. By this way the study aimed to comparatively determine how this moral resource which is definitely essential for

the new generation to find the strength to increase their self-confidence and respect-love for their past and to do greater things for the future, is used in school books.

Method

The study which adopted the qualitative research method, used a document review in line with the purpose and logic of the study. The study group comprised 11 Life Sciences, Social Studies and History school books which have been taught in elementary schools, secondary schools and high schools (grade 3-12) in Turkey since the 2019-2020 academic year and 16 History school books which have been taught in the same levels (grade 3-12) in Greece since the 2019-2020 academic year. The descriptive analysis method was used in the analysis of the data acquired as a result of the study.

Findings

The study which was conducted for this purpose, examined 11 Turkish school books, 16 Greek school books and a total of 27 school books. Evaluating the results obtained in general; the Turkish school books mention a total of 286 different scientists (159 Turkish-Islamic + 127 other). The Greek school books are totally different from the Turkish school books in every sense. While the books in question mention 965 different scientists, only 13 of these scientists are members of the Turkish-Islamic civilization.

Conclusion and Discussion

Considering all this; only 1% (13) of a total of 965 scientists mentioned in the Greek school books are members of the Turkish-Islamic civilization, while 44,4% (127) of a total of 286 scientists mentioned in the Turkish school books are members of other civilization groups. This result is remarkable. As a consequence despite the fact that History has been created with the evidence-based interpretations of today's historians; allowing the states/governments/power groups to create a totally different past serving their private purposes via these interpretations will be the greatest betrayal to the scientificness of History which had not been appreciated as a science for thousands of years and deserved that honor merely in the 19th century, which is still debated.




SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ DİJİTAL VATANDAŞLIK KAVRAMINA YÖNELİK ALGILARININ METAFORLAR YOLUYLA BELİRLENMESİ

Feyzullah EZER * Selda AKSÜT **
Öz

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık kavramına yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmeye çalışıldığı bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar dönemi Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda 1., 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 180 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık kavramına yönelik algılarını metaforlar yoluyla belirlemek amacıyla, "dijital vatandaşlık, a/e benzer; çünkü" ifadesinin yer aldığı bir formdan yararlanılmıştır. Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık kavramına yönelik 132 metafor geliştirdikleri ve geliştirilen bu metaforların 9 kavramsal kategoride yer aldığı belirlenmiştir. Farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık kavramına yönelik algıları ile ilgili metafor çalışmaları yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: *Dijital vatandaşlık, Metafor, Sosyal bilgiler, Öğretmen adayları.*

*  Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, fezer@firat.edu.tr, Elâzığ/ Türkiye

**  Doktora Öğrencisi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, selda.aksut@hotmail.com, Elâzığ/ Türkiye

DETERMINING THE PERCEPTIONS OF SOCIAL STUDIES TEACHER CANDIDATES REGARDING THE DIGITAL CITIZENSHIP CONCEPT VIA METAPHORS

Abstract

This study, in which the perceptions of Social Studies teacher candidates towards the concept of digital citizenship were tried to be determined through metaphors, was carried out with the phenomenological design, one of the qualitative research designs. The sample group of the study consisted of 180 teacher candidates receiving education in years 1, 2, 3 and 4 in Fırat University Faculty of Education Department of Social Studies Education during the spring term of the 2019-2020 academic year. In order to determine the perceptions of Social Studies teacher candidates regarding the digital citizenship concept via metaphors, a form including the statement “digital citizenship is like because”, was used. It was determined that the teacher candidates developed 132 metaphors regarding the digital citizenship concept and these metaphors were involved in 9 conceptual categories. It can be recommended to conduct metaphoric studies on the perceptions of teacher candidates from different departments, regarding the digital citizenship concept.

Keywords: Digital citizenship, Metaphor, Social studies, Preservice teachers.

1. GİRİŞ

Vatandaşlık kavramı son yıllarda birçok ülkede farklı boyutlarıyla tartışılıyor olsa da, aslında bu kavram sadece modern çağa ait bir kavram değildir (Miller, 2002: 231). Anayasal ülkelerde, o ülkede yaşayan insanların devlet tarafından anayasada tanımlanmış haklardan faydalanmaları için o ülkeye vatandaşlık bağı ile bağlı olan kişiler vatandaş olarak ifade edilmektedir (Çubukçu ve Bayzan, 2013: 149). Vatandaşlık kavramı hukuki, siyasi ve duyuşsal anlamları olan geniş kapsamlı bir kavramdır (Öztürk, 2015: 11).

Günümüzde yaşanan teknolojik gelişmelerin hızla artması dünyada bir takım değişim ve dönüşümlerin yaşanmasına sebep olmuştur. Özellikle iletişim araçlarının artması ve çeşitlenmesi, bu değişimi hızlandıran önemli faktörlerdendir (Tan, 2019: 9). Bilgi iletişim teknolojilerindeki yenilikler bilgiye kolay yoldan ulaşabilmeyi ve bilgi aktarımının hızlı bir şekilde gerçekleşmesini sağlamıştır. Bu yenilikler sonucunda bilgisayar, mobil cihazlar ve internet gibi teknolojik araçlar günlük hayatın önemli bir parçası haline gelmiş ve bu teknolojik araçlar bireyler için lüks olmaktan çıkıp zorunluluk haline gelmiştir (Mısırlı, 2013: 3). Bilgisayarlar, cep telefonları, dijital televizyonlar gibi teknolojiler geliştikçe insanların iletişim kurma fırsatları artmaktadır. Özellikle, internet günlük hayatın ayrılmaz bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır (Karaduman, 2011: 7). İnternet; insanların pek çok bilgiye ulaşmasını kolaylaştıran (Moore, 2005: 40), insanların istediği bilgiye istediği yerden ulaşabilmesini sağlayan (Tatlı, 2018: 9), günlük işlerini hızlı ve rahat bir biçimde gerçekleştirilmesine imkân tanıyan (Som Vural, 2016: 11), bilginin geniş kitlelere aktarılmasını sağlayan (Arslan, 2016: 20), bir teknolojidir. Ayrıca internete bağlı dijital teknolojilerde yaşanan gelişmeler ve bu teknolojilerin dünya üzerindeki etkisi toplumsal ilişki ve eylemlere yeni bir boyut kazandırarak dijital teknolojinin sunduğu ticaret, eğitim, sağlık, iletişim vb. iş ve eylemleri gerçek hayattan dijital ortama taşımıştır (Musgrave, 2016: 49-50). Yaşanan bu gelişmelere paralel olarak kullanıcıların internet ağı ile ortak bir platformda buluşmaları, hem ulusal hem de uluslararası boyutta toplumsal, siyasal ve ekonomik faaliyetlere katılmaları, vatandaşlık kavramına yeni bir boyut kazandırmıştır (Reynolds ve Scott, 2016: 18-19). Dijital teknolojinin toplumsal hayata etkileri sonucu farklı bir anlam kazanan vatandaşlık kavramı, dijital ortama taşınmış ve dijital vatandaşlık kavramı ortaya çıkmıştır (Karaduman, 2011: 19; Çubukçu ve Bayzan, 2013: 150; Aydın, 2015: 142; Sakallı, 2015: 55; Öztürk, 2015: 13; Elçi ve Sarı, 2016: 3603; Görmez, 2016: 130; Kuş, Güneş,

Başarmak ve Yakar, 2017: 301; Som Vural ve Kurt, 2018: 63; Tatlı, 2018: 10; Turan ve Karasu Avcı, 2018: 30; Kırık, Bölükbaş ve Cengiz, 2019: 3; Yalçinkaya ve Cibaroğlu, 2019: 1190).

Dijital vatandaş; bilgi ve iletişim kaynaklarını kullanırken eleştirebilen, teknolojiyi kimseye zarar vermeyecek şekilde kullanabilen (Çubukçu ve Bayzan, 2013: 148), internet ortamında başkalarıyla iletişim kurabilen (Soriani, 2018: 101), internetteki yazıları okuma, anlama ve gerekli olan yerlere yönlendirme yetisine sahip olan (Mossberger, Tolbert ve McNeal, 2008: 1), dijital dünya ile ilgili bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilere sahip olan (Işıklı, 2018: 149), teknolojiyi etik, yasal ve güvenli bir şekilde kullanmasını bilen (Sakallı ve Çiftci, 2016: 103), e-devlet uygulamalarını kullanabilen, dijital ortamda üretim yapabilen, dijital ortamda eğitim alabilen, dijital alışveriş yapabilen (Öztürk, 2015: 16), bu davranışları yaparken hak ve sorumluluklarının bilincinde olan (Thomas, 2018: 60), birey olarak tanımlanmıştır. Dijital vatandaşlık ise teknoloji kullanımına ilişkin davranış standartları (Ribble, Bailey ve Ross, 2004: 7), teknolojiyi yakından takip edebilme (Turan ve Karasu Avcı, 2018: 30), çevrim içi ortama etkin katılım (Aslan ve Çakmak, 2018: 78), teknoloji kullanımına yönelik hak ve sorumluluklar tamamında yer alan davranış normları (Çubukçu ve Bayzan, 2013: 148), çevrimiçi ortamda toplumsal ve devletle ilgili olan konulara katılım becerisi (Mossberger vd., 2008: 1), internet ortamında etik kurallar çerçevesinde başına gelebilecek her türlü tehlikenin bilincinde olma (Aydın, 2015: 142), yerel, küresel, çevrimiçi toplum ve vatandaşlık konuları ile bağlantılı (Ohler, 2010: 23), bir kavram olarak ifade edilmektedir. Ribble vd. (2004: 7) dijital vatandaşlığın; dijital iletişim, dijital ticaret, dijital okuryazarlık, dijital erişim, dijital etik, dijital hak ve sorumluluk, dijital güvenlik, dijital hukuk ve dijital sağlık olmak üzere dokuz genel davranış alanı olduğunu belirtmiştir.

Günümüzde yaşanan teknolojik gelişmelerin en çok etkilediği alanların başında eğitim gelmektedir. Çocuklar okulla tanışmadan daha önce dijital dünya ile tanışmaktadır (Kara ve Atasoy, 2019: 139). Bu sebeple dijital teknolojilere bağlı olarak ortaya çıkan sorunların büyüyerek kalıcı hale gelmesi, çocuklara dijital vatandaşlık eğitiminin verilmesini kaçınılmaz hale getirmiştir (Sari, 2019: 80). Dijital vatandaş olarak tanımlanan bireylerin, temel bilgi teknolojilerinin kullanımına ilişkin yeterliliklere sahip olmaları ve teknolojinin kullanımına ilişkin bazı davranış kurallarını benimsemeleri beklenmektedir. Bu yeterlilikler ve davranış kuralları, bireylere planlı bir süreç olan eğitim yoluyla kazandırılmalıdır (Kırık vd., 2019: 12-13). Geleceğin vatandaşları olan öğrencilerin bilgi teknolojilerini doğru ve etik ilkelere uygun şekilde kullanabilmeleri gerekmektedir. Bu doğrultuda vatandaşlığın dijital boyutunu öğrenmeleri açısından ilk ve ortaokullarda verilen dijital vatandaşlık eğitiminin önemli bir yeri olduğu görülmektedir (Turan ve Karasu Avcı, 2018: 30). Toplumlar için çağdaş bireylerin yetiştirilmesi ve dijital vatandaşlık eğitiminin verilmesi nitelikli bir ilköğretim sürecinden geçmektedir (Karaduman ve Öztürk, 2014: 43).

Dijital vatandaşlık eğitiminin özellikle ilköğretim sürecinde etkili bir biçimde gerçekleştirilmesinde yararlanılabilecek önemli derslerden biri sosyal bilgiler dersidir (Öztürk, 2015: 21). Sosyal bilgiler dersinin en kapsamlı amacı etkili vatandaş yetiştirmek olduğu düşünüldüğünde (Safran, 2008: 15; Tonga, 2019: 434), sosyal bilgiler öğretiminde öğrencileri etkili bir vatandaş olarak yetiştirebilmek için bilgi, beceri ve değerlerin öğrencilere kazandırılması gereklidir (Öztürk, 2007: 25). Sosyal bilgiler programının temel yaklaşımı, bireyin bilgiyi üretmesi ve kullanması için gerekli olan beceri, kavram ve değerlerle öğrenciyi donatarak etkin bir Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı yetiştirmektir (Ata, 2015: 35). Çağın ihtiyaçları doğrultusunda tarih, coğrafya, antropoloji, psikoloji, ekonomi gibi sosyal ve beşeri disiplinlerden faydalanarak bireylerin çok yönlü gelişimini amaç edinen sosyal bilgiler dersi, dijital vatandaşlıkla ilgili

yeterliliklerin kazandırılması konusunda önemli bir derstir (Sari, 2019: 91). Bilgi ve iletişim araçlarının, sosyal bilgiler dersinde kullanımı, nitelikli vatandaşların yetiştirilmesinde gerekli olan bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılmasında ve öğrencilerin öğrenme faaliyetlerine güdülenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Heafner, 2004: 49). Öğretmenler öğrencileri dijital vatandaş olarak yetiştirebilmek için dijital teknolojileri ders etkinlikleri çerçevesinde sınıfta aktif olarak kullanmalı ve öğrencilerin bu teknolojileri sadece tanımlarına değil aynı zamanda verimli şekilde kullanmalarına da fırsat tanımalıdır (Sari, 2019: 80). Ayrıca dijital vatandaşlık eğitiminde geleceğin öğretmenleri olan sosyal bilgiler öğretmen adayları da önemli bir rol üstlenmektedir.

Literatür incelendiğinde, dijital vatandaşlık ile ilgili yapılan çalışmaların dijital vatandaşlık düzeyleri, dijital vatandaşlığa dayalı etkinlikler, dijital vatandaşlığın boyutları ve internet kullanımına ilişkin olduğu (Vanfossen, 2001; Berson ve Berson, 2003; Berson ve Balyta, 2004; Ribble vd. 2004; Crowe, 2006; Nebel, Jamison ve Bennett, 2009; Karaduman, 2011; Kocadağ, 2012; Çepni, Oğuz ve Kılcan, 2014; İşman ve Güngören, 2014; Kaya ve Kaya, 2014; Sakallı, 2015; Öztürk, 2015; Elçi ve Sarı, 2016; Görmez, 2016; Peker Ünal, 2017) görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık kavramına yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla belirleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bütün bunlar dikkate alındığında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık kavramına yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi önemli görülmüştür. Araştırma sonuçlarının konu ile ilgili yapılacak olan başka çalışmalara ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık kavramına yönelik algılarını metaforlar yoluyla belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- a. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?
- b. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforların benzetme yönleri nelerdir?
- c. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar, hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırma nitel araştırma desenlerinden, olgubilim deseni ile yürütülmüştür. Olgubilim birkaç bireyin bir olgu veya kavramla ilgili deneyimlerinin ortak anlamını tanımlayan ve derinlemesine anlaşılmasını sağlayan araştırma desendir (Creswell, 2013/2020: 85). Olgubilim deseni farkında olduğumuz fakat ayrıntılı bilgiye sahip olmadığımız olguları araştırmayı amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 69).

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar dönemi Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda 1., 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 101'i kadın, 79'u erkek toplam 180 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubu gönüllülük esası dikkate alınarak, amaçsal örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Amaçsal örnekleme yöntemi bilgi açısından zengin olan durumların seçilerek derinlemesine ve ayrıntılı araştırma yapılmasına olanak tanıyan bir yaklaşımdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013: 90). Kolay ulaşılabilir durum örnekleme araştırmaya hız ve pratik

kazandıran ve araştırmacıya yakın olan durumların seçildiği bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 123).

2.3. Veri Toplama Araçları

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık kavramına yönelik algılarını metaforlar yoluyla belirlemek amacıyla, “dijital vatandaşlık, ya/ye benzer; çünkü” ifadesinin yer aldığı bir formdan yararlanılmıştır.

Metafor, insanların hayatı, olayları ve nesnelere nasıl gördüklerini farklı benzetmeler kullanarak açıklamaya ve anlamaya çalışmaları olarak ifade edilebilir (Cerit, 2008: 694). Metafor kelimesinin Türkçe karşılığı “mecaz” olarak ifade edilmektedir. Metaforların, edebi ve sanatsal bir fonksiyona sahip olmalarının yanı sıra daha çok zihinsel ve düşünsel anlayışımızı ifade eden bir araç oldukları da görülmektedir (Er Tuna ve Mazman Budak, 2013: 613). Metafor, bireylerin yaşam algılarını ortaya koymada (Girmen, 2007: 12), gerçekleri yeniden tanımlamada ve problem durumlarını yeniden kavramsallaştırmada (Goldstein, 2005: 9), önemli bir öge olarak görülmektedir. Öğretim sürecinde metaforların, anlaşılması güç olan kavramların öğrencilerin bilişsel dünyasına yakın olan bilinen kavramlardan anlaşılması güç olan kavramlara ulaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Korkmaz ve Ünsal, 2016: 197). Metaforlar bilim dünyasında çeşitli disiplinler tarafından kullanıldığı gibi eğitim bilimlerinde de sıklıkla kullanılan bir veri toplama aracıdır. Eğitim bilimlerinde metaforlar genelde nitel araştırma paradigması ile oluşturulan bilimsel çalışmalar içerisinde kullanılmaktadır (Kılcan, 2017: 93).

Çalışma grubu ile görüşmeye başlamadan önce araştırma ve form ile ilgili bilgi verilerek görüşmeler yapılmıştır. Bu araştırma için Fırat Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu’ndan (21/05/2020-392826) etik izin alınmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma verileri içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, sözel ve yazılı materyallerin içerdiği mesajı, sınıflandırma, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunma yoluyla sosyal gerçeği araştıran bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001: 22).

Katılımcıların geliştirdikleri metaforların analiz edilmesi sürecinde Saban'ın (2009: 283) kullandığı; kodlama ve ayıklama, örnek metafor imgesi derleme, kategori geliştirme, geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşamaları sırasıyla uygulanmıştır.

Kodlama ve ayıklama aşamasında, katılımcıların geliştirdikleri metaforlar incelenmiş ve geliştirdikleri metaforlar kodlanmıştır. Bu kodlamalar yapılırken herhangi bir metaforun belirtilmediği ya da metafora ilişkin herhangi bir gerekçenin belirtilmediği 4 kâğıt araştırmadan çıkarılmıştır.

Örnek metafor imgesi derleme aşamasında, metafor içermeyen kâğıtlar çıkarıldıktan sonra 132 geçerli metafor belirlenmiştir. Metaforlara ilişkin veriler tekrar incelenerek bu metaforları temsil eden katılımcı görüşlerinden bir örnek metafor ifadesi seçilerek o metaforu en iyi temsil ettiği düşünülen örnek metafor listesi hazırlanmıştır. Bu liste, metaforların belli kategoriler altında toplanmasında bir başvuru kaynağı olarak ve araştırmanın veri analiz sürecini geçerli kılmak amacıyla kullanılmıştır (Saban, 2009: 286). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının belirttiği bu metaforlar içinden seçilen örnek metafor ifadesi katılımcıların kendi sözcükleri korunarak aktarılmıştır. Metaforu kimin geliştirdiğine ilişkin katılımcı görüşleri, tırnak içerisinde italik olarak metafor ifadesinin başında ÖA.1(K/E), (Öğretmen adayı, 1. kişi, Kadın/Erkek) şeklinde kısaltmalardan oluşan ifadelerle belirtilmiştir.

Kategori geliştirme aşamasında, katılımcılar tarafından geliştirilen metaforlar ortak özellikleri açısından incelenmiştir. Geliştirilen her metafor; metaforun konusuna, metaforun kaynağına ve metaforun konusu ile kaynağı arasındaki ilişkiye bakılarak analiz edilmiştir (Saban, 2009: 287). Daha sonra her metafor belli bir tema ile ilişkilendirilerek, 9 kavramsal kategori oluşturulmuştur.

Geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşamasında, geçerliğin sağlanması için araştırma verilerin detaylı bir şekilde rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 270). Bu araştırmada geçerliğini sağlamak amacıyla kavramsal kategorilere nasıl ulaşıldığı ayrıntılı bir şekilde açıklanmış ve metaforları en iyi temsil ettiği düşünülen bir örnek metafor ifadesine bulgular bölümünde yer verilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapan bir öğretim üyesine metafor ve kategori isimlerini ve özelliklerini içeren iki liste verilerek metaforları kategorilerle eşleştirmeleri istenmiştir. Daha sonra uzmanın yaptığı eşleştirmeler ile araştırmacıların yaptığı eşleştirmeler karşılaştırılmıştır. Görüşüne başvurulmuş uzman altı metaforu araştırmacıların eşleştirdiği kategorilerden farklı kategorilerle eşleştirmiştir. Karşılaştırmalar sonucunda uzman ve araştırmacı (kodlayıcılar) arasındaki görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek araştırmacının güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994/2016: 64) formülü "güvenirlik = görüş birliği sayısı / toplam görüş birliği + görüş ayrılığı sayısı" kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırmada güvenilirlik % 91 olarak hesaplanmış ve kodlayıcılar arasındaki uyum % 91 olduğu için istenilen düzeyde güvenilirlik sağlandığı tespit edilmiştir. Saban'a (2009: 288) göre nitel araştırmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun % 90 ve üzeri olduğu durumlarda istenilen düzeyde güvenilirlik sağlanmıştır.

5	Cep telefonu	1	Anında olma	
6	Çip	1	Hızlı ulaşma	
7	Çita	1	Hızlı	
8	Fotokopi makinesi	1	Hızlı olma	
9	Işık hızı	1	Hızlı	
10	Köy	1	Hızlı duyulma	Hızlı şekilde gerçekleşme
11	Kütüphane	1	Hızlıca bilgiye ulaşma	
12	Metro	1	Hızlı	
13	Robot	1	Hızlı	
14	Sosyal ağ	1	Hızlı ulaşma	
15	Telgraf	1	Anında ulaşma	
16	Twitter	1	Hızlı duyulma	
17	Uçak	1	Hızlı ulaşma	
18	Ulaşım ağı	1	Hızlı	
19	Uydu	1	Anında öğrenme	
20	Uzaktan kumanda	1	Hızlı olma	
21	Web sitesi	1	Hızlı şekilde gerçekleşme	
22	Yarış arabası	1	Hızlı	
23	Zaman makinesi	1	Hızlı	

Hızlı şekilde gerçekleşme kategorisini toplamda 23 metafor temsil etmektedir. Bu kategoride yer alan metaforlar; “bilgisayar”, “internet”, “navigasyon”, “sosyal medya”, “twitter”, “metro”, “cep telefonu”, “çip”, “çita”, “fotokopi makinesi”, “ışık hızı”, “köy”, “kütüphane”, “robot”, “sosyal ağ”, “telgraf”, “uçak”, “ulaşım ağı”, “uydu”, “uzaktan kumanda”, “web sitesi”, “yarış arabası” ve “zaman makinesi” olarak sıralanmaktadır. Bu kategoriyi oluşturan bazı metaforlara ve katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Dijital vatandaşlık kavramına ilişkin olarak “navigasyon” metaforunu geliştiren katılımcı **ÖA.7(E)** “*Navigasyon bir yerden başka bir yere gitmek için en uygun yolu bulan ve gidilecek adrese hızlı bir şekilde ulaşmayı sağlayan bir uygulamadır. Dijital vatandaşlıkta bilgiye en kısa yoldan hızlıca ulaşılmıştır. Bu yönüyle navigasyonla benzerlik göstermektedir.*” cümlesiyle benzetme gerekçesini açıklamıştır. Dijital vatandaşlık kavramına ilişkin “bilgisayar” metaforunu üreten katılımcı benzetme yönünü **ÖA.14(K)** “... çünkü bilgisayar ile

nasıl ki her şeyi hızlıca yapabiliyorsak dijital vatandaşlıkta da teknoloji sayesinde her şeyi hızlıca yapabiliyoruz.” şeklinde ifade etmiştir. Dijital vatandaşlık kavramını “kütüphane”ye benzeten katılımcı **ÖA.28(K)** “... çünkü kütüphanede bulunan binlerce kaynak kitap istediğimiz her bilgiye hızlıca ulaşmamızı ve faydalanmamızı sağlar.” cümlesiyle düşüncesini açıklamıştır. “Köy” metaforunu geliştiren katılımcı düşüncesini **ÖA.39(K)** “Köy küçük bir yer olduğu için herhangi bir olayı bütün köy halkı hızlıca duyar ve başkalarına yayar. Dijital vatandaşlık bu yönüyle köye benzer. Dijital vatandaşlıkta da olan her yeni gelişmeden kısa zaman içerisinde herkes haberdar olur.” şeklinde belirterek hızla duyulma yönünü vurgulamıştır. “Uzaktan kumanda” metaforunu kullanan katılımcı düşüncesini **ÖA.46(E)** “... çünkü kanalları oturduğu yerden tek bir tuşla hızlıca değiştirebiliyorsun dijital vatandaşlıkta da işlerini oturduğu yerden hızlıca yapabiliyorsun.” cümlesiyle belirtmiştir. Dijital vatandaşlık kavramına ilişkin “web sitesi” metaforunu geliştiren katılımcı hızlı şekilde gerçekleşme yönüne dikkat çekerek düşüncesini **ÖA.60(K)** “Web sitelerinin kullanıcıları dijital vatandaşlıkta olduğu gibi günlük işlerini hızlı ve çok rahat bir şekilde halletmektedir.” şeklinde belirtmiştir. “İnternet” metaforunu kullanan katılımcı **ÖA.92(E)** “İnternette her iş hızlı bir şekilde yapıldığı gibi dijital vatandaşlıkta da işler hızlı bir şekilde yapılır.” şeklinde düşüncesini açıklamıştır. “Sosyal ağ” benzetmesini yapan katılımcı **ÖA.102(K)** “Sosyal ağ kullanıcıları evde, okulda ya da işyerinde dijital ortam sayesinde öğrenmek istediği her bilgiye hızlı şekilde ulaşma olanağı bulur tıpkı dijital vatandaşlıkta olduğu gibi.” cümlesiyle benzetme gerekçesini ifade etmiştir. “Cep telefonu” metaforunu kullanan katılımcı görüşünü **ÖA.120(E)** “... çünkü tek bir tuşla istediği kişi ile cep telefonu aracılığıyla anında iletişim kurar. Bence bundan dolayı dijital vatandaşlığa benziyor” şeklinde açıklamıştır. “Twitter” metaforunu geliştiren katılımcı düşüncesini **ÖA.131(K)** “... çünkü twitter kullanıcıları da dünyada olup biten olayları büyük bir hızla duyar.” şeklinde ifade ederek hızla duyulma yönüne

dikkat etmiştir. “Sosyal medya” benzetmesini yapan katılımcı **ÖA.154(E)** “*Sosyal medyada olan bir şey saniyeler içinde herkes tarafından duyulur.*” şeklinde benzetme gerekçesini açıklamıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hızlı şekilde gerçekleşme kategorisine ilişkin geliştirdikleri metaforlara bakıldığında dijital vatandaşlığın hızlı ulaşma, anında olma, hızlı duyulma, hızlı şekilde gerçekleşme, hızlıca bilgiye ulaşma ve hızlı bir şekilde yapma yönlerinin vurgulandığı belirlenmiştir.

3.2. Etik Davranma Kategorisi

Etik davranma kategorisi içinde yer alan metaforlar ve bu metaforların benzetme yönleri tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Etik Davranma Kategorisi ve Metaforları

No	Metafor	F	Benzetme Yönü	Kategori
1	Etik kurul	4	Etik kurallara dikkat etme	
2	Radyo ve Televizyon Üst Kurulu	4	Etik ilkelere uyma	
3	Medya kuruluşu	2	Etik kurallara uyma	
4	Muhabir	2	Etik kurallara uyma	
5	Akrabalık ilişkileri	1	Etik kurallara uyma	
6	Banka	1	Etik kurallara dikkat etme	
7	Bilgisayar oyunları	1	Etik davranma	
8	Bilim insanı	1	Etik olma ve davranma	
9	Doktor	1	Etik davranma	
10	Gazeteci	1	Etik davranışlar sergileme	Etik davranma
11	Gözlemci	1	Etik kurallara dikkat etme	
12	İnsan beyni	1	Etik kurallara uygun davranma	
13	Müdür	1	Etik olma	
14	Profesör	1	Etik kurallara dikkat etme	
15	Sanatçı	1	Etik davranma	
16	Sosyal medya	1	Etik kurallara uyma	
17	Sporcu	1	Etik davranışlar sergileme	
18	Şifre	1	Etik olma	
19	Yazar	1	Etik olma	

Etik davranma kategorisini toplamda 19 metafor temsil etmektedir. Bu kategoriye temsil eden metaforlar; “etik kurul”, “radyo ve televizyon üst kurulu”, “medya kuruluşu”, “muhabir”, “akrabalık ilişkileri”, “banka”, “bilgisayar oyunları”, “bilim insanı”, “doktor”, “gazeteci”, “gözlemci”, “insan beyni”, “müdür”, “profesör”, “sanatçı”, “sosyal medya”, “sporcu”, “şifre” ve “yazar” olarak tespit edilmiştir. Bu kategoriye oluşturan bazı metaforlara ve katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Dijital vatandaşlık kavramına ilişkin olarak “radyo ve televizyon üst kurulu” metaforunu geliştiren katılımcı **ÖA.13(E)** “*Radyo ve televizyon üst kurulu yayın kuruluşlarının etik ilkelere uyması konusunda denetleyen üst kuruldur aynı şekilde dijital vatandaşlıkta da etik ilkelere dikkat edilir.*” cümlesiyle benzetme yönünü belirtmiştir. “Profesör” benzetmesini yapan katılımcı metaforun özellikle etik kurallara dikkat etme yönüne vurgu yaparak **ÖA.44(K)** “*Dijital vatandaşların teknolojik ortamda iletişim kurduğunda veya alışveriş yaptığında etik kurallara dikkat etmesi gerekir tıpkı profesörlerin çalışmalarında etik kurallara dikkat etmesi gerektiği gibi.*” düşüncesini açıklamıştır. “Bilim insanı” metaforunu kullanan katılımcı **ÖA.57(K)** “*Teknolojinin gelişmesi ile birlikte resmi işlemlerde, sosyal iletişimde ve eğitim alanında bilgi teknolojilerini etik ve doğru kullanma becerisine sahip kişiler dijital vatandaş olarak ifade ediliyor. Bu doğrultuda dijital vatandaşlığın bilim insanlarına benzediğini düşünüyorum çünkü bilim insanları da çalışmalarında etik olmaya ve davranmaya dikkat eden kişilerdir.*” şeklinde düşüncesini belirtmiştir. Katılımcı dijital vatandaşlığı “sosyal medya”ya benzetirken, düşüncesini ise **ÖA.74(E)** “*Dijital vatandaşlık online davranışlarının etik sonuçlarını bilen vatandaşdır. Bizde sosyal medya kullanırken kimsenin hayatına müdahale etmeden, kendi sınırlarımız içinde etik kuralları aşmadan hareket etmeliyiz bu yüzden birbirine benzediğini düşünüyorum.*” cümlesiyle ifade etmiştir. “Bilgisayar oyunları” metaforunu açıklayan katılımcı **ÖA.103(E)** “*... çünkü bir oyun içerisinde de daha önce hiç görmediğimiz insanlar*

ile iletişim içerisinde oluyoruz ve kurallara uyararak etik davranışlar sergiliyoruz.” ifadesini kullanarak benzetme gerekçesini açıklamıştır. “Sporcu” benzetmesini yapan katılımcı **ÖA.170(E)** “*Sporcu, etik kuralları bilir ve buna uygun davranışlar sergiler, dijital vatandaşlıkta da birey dijital dünyada doğru ve etik davranışları bilir ve buna uygun hareket eder.”* cümlesiyle etik davranışların sergilendiğine dikkat çekmiştir. Öğretmen adayları etik davranma kategorisinde dijital vatandaşların bilgi iletişim teknolojilerini kullanırken, dijital dünyada iletişim kurarken ve işbirliği yaparken güvenli ve sorumlu bir biçimde hareket ettiklerini ve etik davranışlar sergilediklerini vurgulamışlardır.

3.3. Farklı Alanlarda Kullanma Kategorisi

Farklı alanlarda kullanma kategorisi içinde yer alan metaforlar ve bu metaforların benzetme yönleri tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Farklı Alanlarda Kullanma Kategorisi ve Metaforları

No	Metafor	F	Benzetme Yönü	Kategori
1	Sosyal bilgiler dersi	3	Farklı disiplinlerden yararlanma	
2	Ağaç	1	Farklı şekillerde kullanma	
3	Ansiklopedi	1	Farklı alanlarda faydalanma	
4	Ateş	1	Farklı şekillerde faydalanma	
5	Bulmaca	1	Birçok şekilde kullanma	
6	Çırac	1	Farklı işlerde kullanma	
7	Çikolata	1	Farklı şekillerde kullanma	
8	Ders kitabı	1	Birçok konudan faydalanma	
9	İlaç	1	Farklı şekillerde yararlanma	Farklı alanlarda kullanma
10	İnsan	1	Farklı özelliklerini kullanma	
11	İnsan vücudu	1	Farklı organları kullanma	
12	Kobay	1	Farklı amaç için kullanma	
13	Kumaş	1	Farklı şekillerde kullanma	
14	Makine	1	Çeşitli şekillerde yararlanma	
15	Müze	1	Farklı şekillerde kullanma	
16	Petrol	1	Farklı alanlarda kullanma	
17	Sözlük	1	Birçok konuda faydalanma	

18	Toprak	1	Farklı şekillerde kullanma
19	Virüs	1	Farklı şekillerde faydalanma

Farklı alanlarda kullanma kategorisini toplamda 19 metafor temsil etmektedir. Bu kategoride yer alan metaforlar; “sosyal bilgiler dersi”, “ağaç”, “ansiklopedi”, “ateş”, “bulmaca”, “çırak”, “çikolata”, “ders kitabı”, “ilaç”, “insan”, “insan vücudu”, “kobay”, “kumaş”, “makine”, “müze”, “petrol”, “sözlük”, “toprak” ve “virüs” olarak belirlenmiştir. Bu kategoriyi oluşturan bazı metaforlara ve katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Dijital vatandaşlık kavramına ilişkin “insan vücudu” metaforunu geliştiren katılımcı görüşünü **ÖA.42(K)** “*Vücutumuzun farklı organlarını ve bölümlerini kullanırız. Dijital vatandaşlıkta bu yönüyle insan vücuduna benzer. Çünkü teknolojinin hukuk, güvenlik, iletişim ve sağlık gibi farklı boyutlarını, alanlarını kullanırız.*” cümlesiyle açıklamıştır. Dijital vatandaşlığı “ağaç”a benzeten katılımcı **ÖA.81(K)** “*...nasıl ki bir ağacın kökünden, gövdesinden, yaprağından ve meyvesinden farklı şekilde yararlanırız dijital vatandaşlıkta da aynı şekilde dijital ortamdaki birçok şekilde yararlanırız.*” ifadesini kullanmıştır. “Petrol” metaforunu kullanan katılımcı **ÖA.107(E)** “*Dijital vatandaşlık, dijital ticaret, erişim, etik, hukuk, sağlık, iletişim, güvenlik, hak ve sorumluluk ve dijital okuryazarlık olmak üzere dokuz boyutuyla farklı alanlardan faydalanan bir vatandaşlıktır tıpkı farklı alanlarda kullanılan petrol gibi.*” şeklinde açıklama yapmıştır. Dijital vatandaşlığı “sosyal bilgiler dersi” metaforuyla açıklayan katılımcı benzetme gerekçesini **ÖA.129(K)** “*... çünkü coğrafya, tarih, ekonomi, antropoloji ve hukuk gibi disiplinleri kapsayan ve bu disiplinlerden yararlanan bir derstir aynen farklı alanlardan faydalanan dijital vatandaşlık gibi.*” cümlesiyle ifade ederek dijital vatandaşlık kavramının farklı disiplinlerden yararlanma yönüne vurgu yapmıştır. Farklı alanlarda kullanma kategorisinde katılımcı dijital vatandaşlığı “ders kitabı”na benzetirken, görüşünü **ÖA.148(E)** “*... çünkü biz öğrenciler ders kitaplarında yer alan birçok konudan faydalanırız bu açıdan dijital vatandaşlığa*

benzediğini düşünüyorum.” cümlesiyle ifade etmiştir. “İnsan” benzetmesini yapan katılımcı ÖA.162(E) “Dijital okuryazarlık, dijital etik, dijital iletişim ve dijital ticaret gibi farklı davranış alanlarına sahip olan dijital vatandaşlığı aynı şekilde farklı özelliklere sahip olan ve bu özelliklerini kullanan insana benzettim.” şeklinde düşüncesini açıklamıştır. Dijital vatandaşlığı “toprak” metaforu ile özdeşleştiren katılımcı ÖA.172(K) “Dijital vatandaşlık; dijital etik, dijital iletişim, dijital erişim, dijital ticaret ve dijital okuryazarlık gibi farklı alanlarda kullanılır. Bu özelliğinden dolayı farklı şekillerde kullanılan toprağa benzediğini düşünüyorum.” cümlesiyle kavramın farklı şekillerde kullanılma yönüne dikkat çekmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adayları dijital vatandaşlığın dijital hukuk, dijital etik, dijital iletişim, dijital ticaret, dijital güvenlik ve dijital sağlık gibi farklı boyutları olduğunu ve farklı alanlarda kullanıldığını belirtmişlerdir.

3.4. Hak ve Sorumluluklarının Bilincinde Olma Kategorisi

Hak ve sorumluluklarının bilincinde olma kategorisi içinde yer alan metaforlar ve bu metaforların benzetme yönleri tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Hak ve Sorumluluklarının Bilincinde Olma Kategorisi ve Metaforları

No	Metafor	F	Benzetme Yönü	Kategori
1	Öğretmen	3	Sorumlulukların bilincinde olma	
2	Anne	2	Sorumluluk sahibi	
3	Öğrenci	2	Sorumluluk sahibi ve bilinçli olma	
4	Aile	1	Hak ve sorumlulukların farkında olma	
5	Araştırmacı	1	Sorumluluk sahibi ve bilinçli olma	
6	Arı	1	Sorumluluk	Hak ve sorumlulukların bilincinde olma
7	Arkadaş	1	Sorumlulukların bilincinde olma	
8	Bahçıvan	1	Sorumluluk sahibi	
9	Dost	1	Sorumlulukların bilincinde olma	
10	Editör	1	Sorumlulukların farkında olma	
11	Filozof	1	Sorumlulukların farkında olma	
12	İnsan	1	Hak ve sorumlulukların bilincinde olma	
13	Kahraman	1	Sorumlulukların farkında olma	

14	Lider	1	Sorumluluk sahibi
15	Rehber öğretmen	1	Sorumlulukların farkında olma
16	Sevgili	1	Sorumluluklarını bilme
17	Süpermen	1	Sorumlulukların farkında olma

Hak ve sorumluluklarının bilincinde olma kategorisini toplamda 17 metafor temsil etmektedir. Bu kategoriyi temsil eden metaforlar; “öğretmen”, “anne”, “öğrenci”, “aile”, “araştırmacı”, “arı”, “arkadaş”, “bahçıvan”, “dost”, “editör”, “filozof”, “insan”, “kahraman”, “lider”, “rehber öğretmen”, “sevgili” ve “süpermen” olarak tespit edilmiştir. Bu kategoriyi oluşturan bazı metaforlara ve katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Dijital vatandaşlık kavramına ilişkin “öğretmen” metaforunu geliştiren katılımcı **ÖA.2(K)** “*Dijital vatandaş nasıl dijital ortamı doğru kullanabiliyorsa, bu ortamda üretim yapabiliyorsa ve dijital eğitim alabiliyorsa yani haklarının ve sorumluluklarının bilincindeyse, öğretmenlerde sınıfı nasıl idare edeceğini bilen ve sınıfa sorumluluk ve görevlerinin bilincinde olan kişilerdir. Bu yüzden dijital vatandaşlık tıpkı bir öğretmene benzer.*” cümlesiyle öğretmen benzetmesini açıklamıştır. Dijital vatandaşlık kavramını “aile”ye benzeten katılımcı **ÖA.58(K)** “*Dijital ortamda hak ve sorumluluklarını farkında olan dijital vatandaşlar aileye benzer çünkü aile üyeleri de sorumluluklarının farkındadır.*” cümlesiyle hak ve sorumluluklarının farkında olunması yönüne vurgu yapmıştır. “İnsan” metaforunu kullanan katılımcı **ÖA.95(E)** “*İnsanlar normal hayatlarında hak ve sorumluluklarının bilincindedir ona uygun hareket ederler. Dijital vatandaşlıkta dijital ortamda hak ve sorumluluklarının bilincinde olmayı gerektirir bu sebeple benzediklerini düşünüyorum.*” cümlesi ile benzetme gerekçesini açıklamıştır. Dijital vatandaşlık kavramına ilişkin olarak “araştırmacı” benzetmesini yapan katılımcı özellikle sorumluluk sahibi ve bilinçli olma yönüne vurgu yaparak **ÖA.128(E)** “*Dijital vatandaşlık teknolojiyi doğru kullanan ve teknolojiyi kötü amaçlar için kesinlikle kullanmayan sorumlulukların farkında olan vatandaşdır. Bu yönüyle araştırmacıya benzettim çünkü araştırmacıda çalışmalarında*

yapması ve yapmaması gerekenlerin yani sorumlulukların farkındadır.” cümlesiyle görüşünü dile getirmiştir. “Editör” metaforunu geliştiren katılımcı benzetme gerekçesini **ÖA.150(K)** “... çünkü editörde bir araştırmada neleri yapmaları, neleri yapmamaları gerektiğinin ve sorumluluklarının farkındadır.” cümlesiyle ifade etmiştir. Öğretmen adayları dijital vatandaşların e-devlet uygulamalarını kullanabilen, sağlık hizmetlerinden faydalanabilen, alışveriş yapabilen, online eğitim alabilen bireyler olarak dijital ortamda hak ve sorumluluklarının bilincinde olan bireyler olduklarını vurgulamışlardır.

3.5. Bilgi ve Beceriye Sahip Olma Kategorisi

Bilgi ve beceriye sahip olma kategorisi içinde yer alan metaforlar ve bu metaforların benzetme yönleri tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Bilgi ve Beceriye Sahip Olma Kategorisi ve Metaforları

No	Metafor	F	Benzetme Yönü	Kategori
1	Mimar	2	Bilgi ve donanımına sahip olma	
2	Ordinaryüs	2	Bilgi ve beceriye sahip olma	
3	Aslan	1	Beceriye sahip olma	
4	Balıkçı	1	Beceriye sahip olma	
5	Bebek	1	Beceriye sahip olma	
6	Bilgisayar öğretmeni	1	Bilgi ve beceriye sahip olma	
7	Çiftçi	1	Bilgi ve beceriye sahip olma	Bilgi ve beceriye sahip olma
8	Eczacı	1	Bilgili olma	
9	Eleştirmen	1	Bilgi sahibi	
10	Kâşif	1	Bilgi ve beceriye sahip olma	
11	Kedi yavrusu	1	Beceriye sahip olma	
12	Ressam	1	Bilgi ve beceriye sahip olma	
13	Yapay zekâ mühendisi	1	Bilgi ve beceriye sahip olma	

Bilgi ve beceriye sahip olma kategorisini toplamda 13 metafor temsil etmektedir. Bu kategoride yer alan metaforlar; “mimar”, “ordinaryüs”, “aslan”, “balıkçı”, “bebek”, “bilgisayar öğretmeni”, “çiftçi”, “eczacı”, “eleştirmen”, “kâşif”, “kedi yavrusu”, “ressam” ve “yapay zekâ mühendisi” olarak

belirlenmiştir. Bu kategoriyi oluşturan bazı metaforlara ve katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Dijital vatandaşlık kavramına ilişkin olarak “bebek” metaforunu geliştiren katılımcı **ÖA.33(K)** “... çünkü bebekte zamanla bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilere sahip olur aynen dijital vatandaşın teknolojik ortamda işlerini halletmek için sahip olduğu bilgi ve beceriler gibi.” cümlesiyle metaforun benzetme yönüne dikkat çekmiştir. “Bilgisayar öğretmeni” metaforunu üreten katılımcı benzetme gerekçesini **ÖA.78(K)** “Dijital vatandaşlık, dijital teknolojileri etkin biçimde kullanma becerisine ve bilgisine sahip olunmasıdır. Tıpkı teknolojiyle ilgili bilgi ve beceriye sahip olan bilgisayar öğretmenlerin olduğu gibi.” şeklinde ifade ederek metaforun bilgi ve beceriye sahip olunması yönünü vurgulamıştır. Dijital vatandaşlık kavramını “mimar” a benzeten katılımcı **ÖA.98(E)** “Mimarlarda yeni binaları tasarlamak ve eski binaları restore etmek için kendisine gerekli olan bilgi ve donanıma sahiptir.” cümlesiyle düşüncesini aktarmıştır. Dijital vatandaşlığı “ressam” metaforuyla özdeşleştiren katılımcı **ÖA.106(K)** “... çünkü resim yapmak çok fazla dikkat, beceri ve bilgi gerektirir. Hangi tonu nerede ve nasıl kullanılması gerektiğini bilirseniz ortaya anlamlı bir resim çıkar. Dijital ortamdaki vatandaşlık görevimiz de bilgi ve beceri gerektirir.” cümlesiyle dijital vatandaşlığın bilgi ve beceriye sahip olma yönüne dikkat çekmiştir. “Aslan” metaforunu kullanan katılımcı düşüncesini **ÖA.118(E)** “... çünkü aslan hayatta kalabilmek için kendisine gerekli olan bütün beceriye sahiptir aynen dijital vatandaşların teknolojik ortama yönelik sahip oldukları beceriler gibi.” cümlesiyle belirtmiştir. “Yapay zekâ mühendisi” metaforunu kullanan katılımcı benzetme yönünü **ÖA.140(E)** “... çünkü yapay zekâ mühendisleri de işlerini rahat bir şekilde yapabilmek için gerekli olan bütün bilgi ve beceriye sahiptir tıpkı dijital vatandaşların teknolojiyi aktif olarak kullanabilmeleri için sahip olduğu bilgi ve beceriler gibi.” cümlesiyle açıklamıştır. Bilgi ve beceriye sahip olma kategorisinde öğretmen adayları dijital vatandaşlığı,

dijital teknolojileri etkin biçimde kullanma bilgisine ve becerisine sahip olan ve bu beceriyi vatandaşlık sürecinde kullanabilen bireyler olarak ifade etmişlerdir.

3.6. Her Yerden Erişebilme Kategorisi

Her yerden erişebilme kategorisi içinde yer alan metaforlar ve bu metaforların benzetme yönleri tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Her Yerden Erişebilme Kategorisi ve Metaforları

No	Metafor	F	Benzetme Yönü	Kategori
1	Bilgisayar	3	Her yerden erişebilme imkânı	
2	İnternet	3	Her yerden ulaşabilme	
3	Kitle iletişim araçları	2	Her yerden ulaşabilme	
4	Metro ağı	2	Her yerden ulaşabilme	
5	Sosyal medya	2	Her yerden erişebilme imkânı	Her yerden erişebilme
6	Ahtapot	1	Her yerden ulaşabilme	
7	Harita	1	Her yerden ulaşabilme	
8	İletişim ağı	1	Her yerden ulaşabilme	
9	Kargo	1	Her yerden ulaşabilme	
10	Posta	1	Her yerden ulaşabilme	
11	Teknoloji	1	İstediğin yerden erişebilme imkânı	

Her yerden erişebilme kategorisini toplamda 11 metafor temsil etmektedir. Bu kategoriyi temsil eden metaforlar; “bilgisayar”, “internet”, “kitle iletişim araçları”, “metro ağı”, “sosyal medya”, “ahtapot”, “harita”, “iletişim ağı”, “kargo”, “posta” ve “teknoloji” olarak tespit edilmiştir. Bu kategoriyi oluşturan bazı metaforlara ve katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Dijital vatandaşlık kavramına ilişkin “kitle iletişim araçları” metaforunu geliştiren katılımcı **ÖA.22(E)** “*Kitle iletişim araçları herkesin istediği her şeye her mekândan rahat bir şekilde ulaşmasını sağlar tıpkı dijital vatandaşlıkta olduğu gibi.*” cümlesiyle kitle iletişim araçları benzetmesini açıklamıştır. “Bilgisayar” metaforunu kullanan katılımcı **ÖA.56(E)** “... çünkü günlük yaşamımızın

vazgeçilmez bir parçası olan bilgisayarlar istediğimiz yerden her bilgiye erişebilmemize imkan tanıyor bu açıdan benzedikleri kanaatindeyim.” cümlesi ile benzetme yönünü açıklamıştır. “İnternet” benzetmesini yapan katılımcı düşüncesini **ÖA.99(E)** “... çünkü insanlar internet sayesinde bilgiye buldukları çevreden kolay şekilde ulaşabilmektedir.” cümlesiyle açıklamıştır. “Teknoloji” metaforunu geliştiren katılımcı benzetme gerekçesini **ÖA.105(E)** “... nasıl ki teknoloji bulunduğu mekândan kolay bir şekilde istediğin bilgiye erişmene olanak tanıyor aynı şekilde dijital vatandaşlıkta teknolojiyi kullanarak bulunduğu yerden kolayca istediğin bilgiye erişmeni ve oturduğun yerden işlerini halletmeni kolay hale getiriyor.” cümlesiyle ifade etmiştir. Dijital vatandaşlık kavramına ilişkin olarak “sosyal medya” benzetmesini yapan katılımcı özellikle her yerden erişebilmeye imkân sağlaması yönüne vurgu yaparak **ÖA.112(K)** “Sosyal medya sayesinde insanlar dijital vatandaşlıkta olduğu gibi istediği bilgiye istediği alandan ulaşabilme imkânına sahipler onun için benzediklerini düşünüyorum.” cümlesiyle görüşünü belirtmiştir. Her yerden erişebilme kategorisindeki metaforlar incelendiğinde öğretmen adaylarının dijital vatandaşlığı evde, okulda, işyerinde yani buldukları her hangi bir yerden istedikleri bilgiye ulaşmalarına ve istedikleri bir işlemi yapmalarına olanak tanıdığına vurgu yaptıkları görülmektedir.

3.7. Teknolojiyi Yakından Takip Etme Kategorisi

Teknolojiyi yakından takip etme kategorisi içinde yer alan metaforlar ve bu metaforların benzetme yönleri tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Teknolojiyi Yakından Takip Etme Kategorisi ve Metaforları

No	Metafor	F	Benzetme Yönü	Kategori
1	Hacker	2	Teknolojiyi yakından izleme	
2	Polis	2	İzleri takip etme	
3	Web geliştirme uzmanı	2	Teknolojiyi yakından izleme	

4	Akıllı telefon	1	Teknolojiyi takip etme	
5	Dedektif	1	İzleri takip etme	Teknolojiyi yakından takip etme
6	Gölge	1	Yakından takip etme	
7	Kurt	1	İzleri takip etme	
8	Teknolojik aletler	1	Dijital ortamı takip etme	
9	Teleskop	1	Yakından izleme	
10	Vagon	1	Yakından izleme	
11	Yarış atı	1	Yakından izleme	

Teknolojiyi yakından takip etme kategorisini toplamda 11 metafor temsil etmektedir. Bu kategoride yer alan metaforlar; “hacker”, “polis”, “web geliştirme uzmanı”, “akıllı telefon”, “dedektif”, “gölge”, “kurt”, “teknolojik aletler”, “teleskop”, “vagon” ve “yarış atı” olarak sıralanmaktadır. Bu kategoriyi oluşturan bazı metaforlara ve katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Dijital vatandaşlık kavramına ilişkin olarak “teknolojik aletler” metaforunu geliştiren katılımcı **ÖA.45(E)** “*Teknolojinin gelişmesiyle birlikte internetin hızla toplumda yaygınlaşması bireylerin dijital ortamı takip etmeye başlamasını sağladı. Bu sebeple de dijital vatandaşlık teknolojik aletlere benzer.*” cümlesiyle benzetme gerekçesini dijital ortamı takip etme olarak açıklamıştır. “Akıllı telefon” metaforunu oluşturan katılımcı benzetme yönünü **ÖA.64(E)** “*Teknolojiyi yakından takip edebilme anlamına da gelen dijital vatandaşlık kavramı bence teknoloji takip etmeyi sağlayan akıllı telefona benziyor.*” şeklinde ifade etmiştir. “Teleskop” metaforunu kullanan katılımcı düşüncesini **ÖA.87(K)** “*... çünkü teleskopta yıldızları yakından izlememizi sağladığı için dijital vatandaşlığa benzediğini düşünüyorum.*” cümlesiyle belirtmiştir. Dijital vatandaşlık kavramını “dedektif”e benzeten katılımcı **ÖA.111(K)** “*Dijital vatandaşlık, dijital teknolojinin sunmuş olduğu eğitim, iletişim ve sağlık gibi işleri dijital ortamda takip etmeye imkân veriyor. Bu sebeple suçluları bulmak için onların izlerini takip eden dedektife benzetiyorum.*” cümlesiyle düşüncesini açıklamıştır. “Hacker” metaforunu geliştiren katılımcı düşüncesini **ÖA.160(E)** “...

çünkü hackerler de dijital vatandaşların yaptığı gibi teknolojiyi çok yakından takip ediyor.” şeklinde belirterek dijital vatandaşlığın teknolojiyi yakından izleme yönünü vurgulamıştır. Bu kategoride dijital vatandaşlık ticaret, eğitim, sağlık, iletişim gibi iş ve eylemlerin dijital ortamda yapılabilmesi için teknolojinin yakından takip edilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

3.8. Özgürce Kullanabilme Kategorisi

Özgürce kullanabilme kategorisi içinde yer alan metaforlar ve bu metaforların benzetme yönleri tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Özgürce Kullanabilme Kategorisi ve Metaforları

No	Metafor	F	Benzetme Yönü	Kategori
1	Kuş	3	Özgür olma	Özgürce kullanabilme
2	Telefon	2	Özgürlük	
3	Kelebek	2	Özgürce yaşayabilme	
4	Dans	1	Özgür olma	
5	Deniz	1	Özgürce hareket etme	
6	Fotoğraf makinesi	1	Özgürlük	
7	Güvercin	1	Özgür olma	
8	İnternet ağı	1	Özgürlük	
9	Kartal	1	Özgür olma	
10	Maceracı	1	Özgür olma	

Özgürce kullanabilme kategorisini toplamda 10 metafor temsil etmektedir. Bu kategoriyi temsil eden metaforlar; “kuş”, “telefon”, “kelebek”, “dans”, “deniz”, “fotoğraf makinesi”, “güvercin”, “internet ağı”, “kartal” ve “maceracı” olarak tespit edilmiştir. Bu kategoriyi oluşturan bazı metaforlara ve katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Dijital vatandaşlık kavramına ilişkin “telefon” metaforunu geliştiren katılımcı **ÖA.32(E)** “... çünkü telefon insanların istediği kişi ile istediği zaman özgürce konuşmasına yardımcı olur aynen dijital vatandaşın istediği zaman

istediği işini özgürce rahat bir şekilde yapması gibi.” cümlesiyle telefon benzetmesini açıklamıştır. “Kartal” metaforunu kullanan katılımcı **ÖA.77(E)** *“İnsanların dijital ortamda iletişim, ticaret, hukuk ve sağlık gibi farklı alanları özgürce kullanabilmesi bence kartalların gökyüzünde özgürce istediği gibi uçuşmasına benziyor.”* cümlesi ile benzetme gerekçesini açıklamıştır. Dijital vatandaşlık kavramını “kuş” a benzeten katılımcı **ÖA.100(K)** *“Kuşlar gökyüzünde özgürce istediği yere uçar bu açıdan dijital vatandaşlığın insanlara sağladığı rahatlığa ve özgürlüğe benzediğini düşünüyorum.”* cümlesiyle özgür olma yönüne vurgu yapmıştır. “İnternet ağı” metaforunu geliştiren katılımcı benzetme gerekçesini **ÖA.136(E)** *“... çünkü internet ağı ile bütün bilgiler elimizin altında yani öğrenmek istediğimiz her bilgiye özgür bir şekilde erişebiliyoruz.”* cümlesiyle ifade etmiştir.

3.9. Etkin Kullanma Kategorisi

Etkin kullanma kategorisi içinde yer alan metaforlar ve bu metaforların benzetme yönleri tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Etkin Kullanma Kategorisi ve Metaforları

No	Metafor	F	Benzetme Yönü	Kategori
1	Seçmen	3	Etkin katılma	Etkin kullanma
2	Milletvekili	2	Aktif katılma	
3	Avukat	2	Aktif katılma	
4	Meclis	2	Etkin katılma	
5	Asker	1	Etkin kullanma	
6	Futbolcu	1	Etkin kullanma	
7	Siyasetçi	1	Aktif katılma	
8	Üniversite öğrencisi	1	Etkin kullanma	
9	Tabirci	1	Etkin kullanma	

Etkin kullanma kategorisini toplamda 9 metafor temsil etmektedir. Bu kategoride yer alan metaforlar; “seçmen”, “milletvekili”, “avukat”, “meclis”,

“asker”, “futbolcu”, “siyasetçi”, “üniversite öğrencisi” ve “tabirci” olarak belirlenmiştir. Bu kategoriyi oluşturan bazı metaforlara ve katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Dijital vatandaşlık kavramına ilişkin olarak “seçmen” metaforunu geliştiren katılımcı **ÖA.17(E)** *“Dijital vatandaşlıkta birey çevrimiçi ortama etkin katılır, seçimde seçime etkin olarak katılır onun için birbirine benzediğini düşünüyorum.”* cümlesiyle benzetme gerekçesini açıklamıştır. Dijital vatandaşlık kavramını “üniversite öğrencisi”ne benzeten katılımcı **ÖA.84(K)** *“... çünkü üniversite öğrencisi de üniversitenin eğitim, kütüphane ve sağlık gibi farklı hizmetlerini etkili bir şekilde kullanır.”* cümlesiyle düşüncesini ifade etmiştir. “Avukat” metaforunu kullanan katılımcı düşüncesini **ÖA.96(K)** *“... çünkü avukatlarda duruşmalara bizzat atıldığı için teknolojinin aktif olarak kullanıldığı dijital vatandaşlığa benzettim.”* cümlesiyle belirtmiştir. Dijital vatandaşlığı “milletvekili” metaforu ile özdeşleştiren katılımcı **ÖA.133(K)** *“Milletin temsilcisi olan milletvekilleri yönetime aktif bir şekilde katılır ve milleti temsil eder dijital vatandaşlıkta da bireyler teknolojiyi aktif bir şekilde kullanır.”* cümlesiyle kavramın aktif katılma yönüne dikkat çekmiştir. Etkin kullanma kategorisindeki metaforlarının ortak noktalarına bakıldığında öğretmen adaylarının dijital vatandaşlıkta teknolojik ortama etkin katılımın ön plana çıktığını vurguladıkları görülmektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık kavramına ilişkin 132 metafor geliştirdikleri görülmektedir. Geliştirilen bu metaforlar içinde en fazla “bilgisayar”, “internet”, “sosyal medya”, “etik kurul”, “radyo ve televizyon üst kurulu”, “kuş”, “öğretmen”, “seçmen” ve “sosyal bilgiler dersi” metaforları belirtilmiştir.

Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar değerlendirildiğinde “hızlı şekilde gerçekleşme”, “etik davranma”, “farklı alanlarda kullanma”, “hak ve sorumluluklarının bilincinde olma”, “bilgi ve beceriye sahip olma”, “her yerden erişebilme”, “teknolojiyi yakından takip etme”, “özgürce kullanabilme” ve “etkin kullanma” kavramsal kategorileri belirlenmiştir. Geliştirilen kavramsal kategorilere bakıldığı zaman her kategorinin farklı özelliklere sahip olduğu görülmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hızlı şekilde gerçekleşme kategorisine ilişkin geliştirdikleri metaforlar; “bilgisayar”, “internet”, “navigasyon”, “sosyal medya”, “twitter”, “metro”, “cep telefonu”, “çip”, “çita”, “fotokopi makinesi”, “ışık hızı”, “köy”, “kütüphane”, “robot”, “sosyal ağ”, “telgraf”, “uçak”, “ulaşım ağı”, “uydu”, “uzaktan kumanda”, “web sitesi”, “yarış arabası” ve “zaman makinesi” olarak sıralanmaktadır.

Araştırmada etik davranma kategorisine ilişkin geliştirilen metaforlar; “etik kurul”, “radyo ve televizyon üst kurulu”, “medya kuruluşu”, “muhabir”, “akrabalık ilişkileri”, “banka”, “bilgisayar oyunları”, “bilim insanı”, “doktor”, “gazeteci”, “gözlemci”, “insan beyni”, “müdür”, “profesör”, “sanatçı”, “sosyal medya”, “sporcu”, “şifre” ve “yazar” olarak belirlenmiştir. Benzer şekilde Karaduman ve Öztürk (2014) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler dijital vatandaşlığı internetteki kural ve yasalara uyan ve etik davranışlarda bulunan vatandaşlar olarak belirtmişlerdir.

Öğretmen adayları farklı alanlarda kullanma kategorisine ilişkin olarak “sosyal bilgiler dersi”, “ağaç”, “ansiklopedi”, “ateş”, “bulmaca”, “çırak”, “çikolata”, “ders kitabı”, “ilaç”, “insan”, “insan vücudu”, “kobay”, “kumaş”, “makine”, “müze”, “petrol”, “sözlük”, “toprak” ve “virüs” metaforları geliştirilmiştir. Benzer şekilde Karaduman ve Öztürk (2014) tarafından yapılan çalışmada dijital

vatandaşlığa dayalı olarak gerçekleştirilen etkinlikler sonucunda öğrencilerin dijital vatandaşlığı iletişim kuran, gündemi takip eden, araştırma yapan ve alışveriş yapan kişiler olarak belirttikleri görülmüştür. Kaya ve Kaya (2014) tarafından yapılmış olan çalışmada öğretmen adaylarının dijital teknolojiyi iletişim kurma, ödev hazırlama, araştırma yapma, online alışveriş yapma, film izleme ve müzik dinleme ve bankacılık işlemleri gibi farklı alanlarda kullandıkları görülmüştür.

Hak ve sorumluluklarının bilincinde olma kategorisine ilişkin öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforlar; “öğretmen”, “anne”, “öğrenci”, “aile”, “araştırmacı”, “arı”, “arkadaş”, “bahçıvan”, “dost”, “editör”, “filozof”, “insan”, “kahraman”, “lider”, “rehber öğretmen”, “sevgili” ve “süpermen” olarak tespit edilmiştir. Benzer şekilde Karaduman ve Öztürk (2014) tarafından yapılmış olan çalışmada öğrenciler dijital vatandaş olan bireylerin hak ve sorumluluk sahibi olduklarını vurgulamışlardır. Kaya ve Kaya’nın (2014) çalışması sonucunda öğretmen adaylarının dijital vatandaşlığı dijital ortamdaki haklarını öğrenen ve sorumluluklarını bilen bireyler olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Gazî’nin (2016) çalışmasında katılımcıların dijital vatandaşlık bilgisinin geliştiği ve teknoloji farkındalığına sahip oldukları belirlenmiştir. Özer’in (2016) çalışmasında öğretmen adaylarının dijital vatandaşlığı kişisel hak ve sorumluluklar olarak tanımladıkları tespit edilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri değerlendirildiğinde bilgi ve beceriye sahip olma kategorisinde yer alan metaforlar; “mimar”, “ordinaryüs”, “aslan”, “balıkçı”, “bebek”, “bilgisayar öğretmeni”, “çiftçi”, “eczacı”, “eleştirmen”, “kâşif”, “kedi yavrusu”, “ressam” ve “yapay zekâ mühendisi” olarak belirlenmiştir.

Öğretmen adayları her yerden erişebilme kategorisine ilişkin olarak “bilgisayar”, “internet”, “kitle iletişim araçları”, “metro ağı”, “sosyal medya”, “ahtapot”, “harita”, “iletişim ağı”, “kargo”, “posta” ve “teknoloji” metaforlarını geliştirmişlerdir.

Teknolojiyi yakından takip etme kategorisine ilişkin geliştirilen metaforlar; “hacker”, “polis”, “web geliştirme uzmanı”, “akıllı telefon”, “dedektif”, “gölge”, “kurt”, “teknolojik aletler”, “teleskop”, “vagon” ve “yarış atı”dır. Gazi’nin (2016) çalışmasında öğrenci ve öğretmenler dijital vatandaşlığı teknolojiyi takip eden kişiler olarak ifade etmişlerdir.

Özgürce kullanabilme kategorisine ilişkin öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforlar; “kuş”, “telefon”, “kelebek”, “dans”, “deniz”, “fotoğraf makinesi”, “güvercin”, “internet ağı”, “kartal” ve “maceracı” olarak tespit edilmiştir.

Etkin kullanma kategorisine ilişkin öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforlar; “seçmen”, “milletvekili”, “avukat”, “meclis”, “asker”, “futbolcu”, “siyasetçi”, “üniversite öğrencisi” ve “tabirci” olarak belirlenmiştir. Benzer şekilde Karaduman ve Öztürk (2014) tarafından yapılmış olan çalışmada öğrenciler, dijital vatandaşlığı teknolojiyi ve interneti etkin kullanan bireyler olarak tanımlamışlardır. Kaya ve Kaya (2014) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu dijital vatandaşlık kavramını devletle ilgili işleri internet üzerinden yapan birey ve normal hayattaki işleri teknoloji kullanarak çözen birey olarak ifade etmişlerdir. Gazi’nin (2016) çalışmasında öğrenci ve öğretmenlerin dijital kültür ve dijital vatandaşlığı teknolojinin etkin kullanımı olarak ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Görmez (2016) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin dijital vatandaşlık kavramını teknolojik araçları ve interneti etkin kullanan bireyler olarak ifade ettikleri sonucuna varılmıştır.

Araştırma sonuçlarına bağlı olarak şu önerilerde bulunulabilir.

- Farklı üniversitelerde ve bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitimle ilgili farklı olgu ve kavramlara ilişkin algıları metaforlar aracılığı ile belirlenebilir.
- Farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık kavramına yönelik algıları ile ilgili metafor çalışmaları yapılabilir.
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital vatandaşlık kavramına ilişkin algılarını belirlemeye yönelik metafor çalışmaları yapılabilir

KAYNAKÇA

- Arslan, S. (2016). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlık Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Fırat, Dicle, Siirt, Adıyaman Üniversiteleri Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Aslan, S. ve Çakmak, Z. (2018). "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlık Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi." *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1): 72-99.
- Ata, B. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı. *Sosyal Bilgiler Öğretimi, Demokratik Vatandaşlık Eğitimi* (33-47). Ankara: Pegem Akedemi Yayınları.
- Aydın, A. (2015). "Dijital Vatandaşlık." *Türk Kütüphaneciliği*, 29(1): 142-146.
- Berson, I. R. and Berson, M. J. (2003). "Digital Literacy for Effective Citizenship (Advancing Technology)." *Social Education*, 67(3): 164-167.
- Berson, M. J. and Balyta, P. (2004). "Technological Thinking and Practice in the Social Studies: Transcending the Tumultuous Adolescence of Reform." *Journal of Computing in Teacher Education*, 20(4): 141-150.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (15. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cerit, Y. (2008). "Öğretmen Kavramı İle İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri." *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4): 693-712.
- Creswell, J. W. (2020). Beş nitel araştırma yaklaşımı, M. Aydın (Çev.). M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.), *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* içinde (s. 71-112). 2013, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Crowe, A. R. (2006). "Technology, Citizenship, and The Social Studies Classroom: Education for Democracy in a Technological Age." *International Journal of Social Education*, 21(1): 111-121.
- Çepni, O., Oğuz, S. ve Kılcan, B. (2014). "İlköğretim Öğrencilerinin Dijital Vatandaşlığa Yönelik Görüşleri." *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(3): 251-266.
- Çubukçu, A. ve Bayzan, Ş. (2013). "Türkiye’de Dijital Vatandaşlık Algısı ve Bu Algıyı İnternetin Bilinçli, Güvenli ve Etkin Kullanımı İle Artırma Yöntemleri." *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5: 148-174.
- Elçi, A. C. ve Sarı, M. (2016). "Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersinde Dijital Vatandaşlık: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması." *Journal of Human Sciences*, 13(2): 3602-3613.
- Er Tuna, Y. ve Mazman Budak, F. (2013). "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının 'Tarih' Kavramına İlişkin Algılarının Mecazlar/Metaforlar Yardımıyla Analizi." *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(14): 609-642.

- Gazi, Z. A. (2016). "Tüm Eğitim Kademesinin Geleceği İçin Dijital Vatandaşlığın İçselleştirilmesi." *Eğitim ve Bilim*, 41(186): 137-148.
- Girmen, P. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma ve Yazma Sürecinde Metaforlardan Yararlanma Durumları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Goldstein, L. B. (2005). "Becoming a Teacher as a Hero's Journey: Using Metaphor in Preservice Teacher Education." *Teacher Education Quarterly*, 32(1): 7-24.
- Görmez, E. (2016). "Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlık ve Alt Boyutları Hakkındaki Görüşleri (Bir Durum Çalışması)." *Turkish Studies*, 11(21): 125-144.
- Heafner, T. (2004). "Using Technology to Motivate Students to Learn Social Studies." *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 4(1): 42-53.
- Işıklı, Ş. (2018). "Dijital Vatandaşlık: Katılımcı Demokrasi Kuramına Aktüel Bir Katkı." *International Journal of Information, Technology and Philosophy*, (1): 142-161.
- İşman, A. and Güngören, Ö. C. (2014). "Digital citizenship." *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(1): 73-77.
- Kara, T. ve Atasoy, E. (2019). "Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Ders Kitaplarının (2018) Dijital Vatandaşlık Kavramı ve Alt Boyutları Bağlamında İncelenmesi." *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 22(41): 133-153.
- Karaduman, H. (2011). *6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Dijital Vatandaşlığa Dayalı Etkinliklerin Öğrencilerin Dijital Ortamdaki Tutumlarına Etkisi ve Öğrenme Öğretme Sürecine Yansımaları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Karaduman, H. and Öztürk, C. (2014). "Sosyal Bilgiler Dersinde Dijital Vatandaşlığa Dayalı Etkinliklerin Öğrencilerin Dijital Vatandaşlık Tutumlarına Etkisi ve Dijital Vatandaşlık Anlayışlarına Yansımaları." *Journal of Social Studies Education Research*, 5(1): 38-78.
- Kaya, A. ve Kaya, B. (2014). "Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlık Algısı." *International Journal of Human Sciences*, 11 (2): 346-361.
- Kılcan, B. (2017). Eğitim Bilimlerinde Metaforların Veri Toplama Aracı Olarak Kullanılması, Örnek Bir Uygulama. *Metaforlar & Eğitimde Metaforik Çalışmalar İçin Bir Uygulama Rehberi* (93-111). Ankara: Pegem Akademi.
- Kırık, A. M., Bölükbaş, K. ve Cengiz, G.(2019). "Sosyal Medya Bağlamında Dijital Vatandaşlık: TRT İstanbul Radyosu Prodüktörleri Üzerinden Bir Değerlendirme." *Mavi Atlas*, 7(2): 1-27.
- Kocadağ, T. (2012). *Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlık Düzeylerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Korkmaz, F. ve Ünsal, S. (2016). "Okul Öncesi Öğretmenlerin 'Teknoloji' Kavramına İlişkin Metaforik Algılarının İncelemesi." *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35): 194-212.
- Kuş, Z., Güneş, E., Başarmak, U. ve Yakar, H. (2017). "Gençlere Yönelik Dijital Vatandaşlık Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması." *Journal of Computer and Education Research*, 5(10): 298-316.
- Mısırlı, Z. A. (2013). *Ortaokul Öğrencilerinin Eğitim Teknolojisi Standartlarına İlişkin Yeterliklerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016), *Analizde ilk adımlar* (A. Ersoy, Çev.). (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev. Ed.), *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi* içinde (s.50-88). 1994, Ankara: Pegem Akademi.

- Miller, T. (2002). Culturel Citizenship. *Handbook of Citizenship Studies* (231–243). London: Sage.
- Moore, K. R. (2005). Democracy and Cyberspace. *Digital Democracy: Discourse and Decision Making In The Information Age* (39-60). London: Taylor & Francis.
- Mossberger, K., Tolbert, C. J. and McNeal, R. S. (2008). *Digital Citizenship: the Internet, Society, and Participation*. London: The MIT Press.
- Musgrave, M. L. (2016). *Digital Citizenship in Twenty-First-Century Young Adult Literature*. New York: Palgrave Macmillan.
- Nebel, M., Jamison, B. and Bennett, L. (2009). "Students as Digital Citizens on Web 2.0." *Social Studies and the Young Learner*, 21(4): 5-7.
- Ohler, J. B. (2010). *Digital Community, Digital Citizen*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Özer, Ü. (2016, Nisan). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dijital Vatandaşlığa İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. V. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresinde sunulan bildiri, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Öztürk, C. (2007). Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinlerarası Bir Bakış. *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi-Yapılandırmacı Bir Yaklaşım* (21-50). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, M. (2015). *Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Vatandaşlık Düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Peker Ünal, D. (2017). "Bir Öğretim Programındaki Dijital Vatandaşlık Öğeleri ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Dijital Vatandaşlık Öğelerine Sahip Olma Durumları." *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2): 180-195.
- Reynolds, L. and Scott, R. (2016). *Digital Citizens: Countering Extremism Online*. London: Demos.

- Ribble, M. S., Bailey, G. D. and Ross, T. W. (2004). "Digital citizenship: Addressing appropriate technology behavior." *Learning & Leading with Technology*, 32 (1): 7-11.
- Saban, A. (2009). "Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler." *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2): 281-326.
- Safran, M. (2008). *Sosyal Bilgiler Öğretimine Bakış. Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi* (1-19). Ankara: Pegem Akademi.
- Sakallı, H. (2015). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dijital Vatandaşlık Düzeyleri İle Siber Zorbalık Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Sakallı, H. ve Çiftci, S. (2016). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dijital Vatandaşlık Düzeyleri İle Siber Zorbalık Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Adnan Menderes Üniversitesi Örneği." *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6(2): 100-119.
- Sari, İ. (2019). *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Öğretmenlere Uygulanan Seminer ve Öğrencilere Yapılan Etkinliklerin Katkıları Bakımından Dijital Vatandaşlık Olgusu*. Yayınlanmamış doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Som Vural, S. (2016). *Üniversite Öğrencilerinin Bakış Açısıyla Dijital Vatandaşlık Göstergelerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Som Vural, S. ve Kurt, A. A. (2018). "Üniversite Öğrencilerinin Bakış Açısıyla Dijital Vatandaşlık Göstergelerinin İncelenmesi." *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1): 60-80.
- Soriani, A. (2018). "From Media Education to Digital Citizenship: Origins, Perspectives and Policy Implementations in the School Systems Across Europe." *Journal of Theories and Research in Education*, 13(3): 85-113.

- Tan, B. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin İnternet Kullanımına İlişkin Görüşlerinin Dijital Vatandaşlık Kapsamında İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Tatlı, A. (2018). *Öğretmenlerin Dijital Vatandaşlık Düzeylerinin Bilgi Okuryazarlığı İle İnternet ve Bilgisayar Kullanım Özyeterlikleri Bağlamında Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller İçin İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Thomas, S. N. (2018). "Promoting Digital Citizenship in First-Year Students: Framing Information Literacy as a Tool to Help Peers." *College and Undergraduate Libraries*, 25(1): 52-64.
- Tonga, D. (2019). Öz Denetim. *Sosyal Bilgilerde Beceri Eğitimi* (431-444). Ankara: Pegem Akademi.
- Turan, S. ve Karasu Avcı, E. (2018). "2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın Dijital Vatandaşlık Bağlamında İncelenmesi." *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1): 28-38.
- Vanfossen, P. J. (2001). "Degree of Internet/WWW Use and Barriers To Use among Secondary Social Studies Teachers." *International Journal of Instructional Media*, 28(1): 57-74.
- Yalçınkaya, B. ve Cıbaroğlu, M. O. (2019). "Dijital Vatandaşlık Algısının İncelenmesi: Ampirik Bir Değerlendirme." *Business & Management Studies: An International Journal*, 7(4): 1188-1208.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Individuals who are defined as digital citizens are expected to have competences related to the utilization of basic information technologies and adopt some behavioral rules regarding the utilization of technology. These competences and behavioral rules should be brought in individuals via education, which is a planned process (Kırık vd., 2019: 12-13). One of the important lessons to benefit from in realizing the digital citizenship education especially in the primary education process effectively, is the Social Studies lesson (Öztürk, 2015: 21). Considering that the overall purpose of the Social Studies lesson is to raise effective citizens; it is necessary to bring knowledge (Safran, 2008: 15; Tonga, 2019: 434), skills and values in students in the Social Studies teaching for the purpose of raising them as effective citizens (Öztürk, 2007: 25). Thus, it is aimed to determine the perceptions of Social Studies teacher candidates regarding the digital citizenship concept via metaphors.

Method

The study was conducted in accordance with the phenomenological design, which is among qualitative research designs. The sample group of the study consisted of a total of 180 teacher candidates 101 female, 79 male receiving education in years 1, 2, 3 and 4 in Fırat University Faculty of Education Department of Social Studies Education during the spring term of the 2019-2020 academic year. The study group was determined on voluntary basis according to the convenience sampling method, which is among purposeful sampling methods. In order to determine the perceptions of Social Studies teacher candidates regarding the digital citizenship concept via metaphors, a form including the statement “digital citizenship is like because”, was used. The data of the study were analyzed via content analysis.

Findings (Results)

It was determined that the teacher candidates developed 132 metaphors regarding the digital citizenship concept and these metaphors were involved in 9 conceptual categories. The metaphors developed by the Social Studies teacher candidates regarding the category of fast realization were determined to be “computer”, “internet”, “navigation”, “social media”, “twitter”, “metro”, “smart phone”, “chip”, “cheetah”, “copier machine”, “light velocity”, “village”, “library”, “robot”, “social network”, “telegram”, “airplane”, “transportation network”, “satellite”, “remote control”, “web site”, “race car” and “time

machine". In the study, the metaphors developed regarding the category of ethical behavior were determined to be "ethics committee", "radio and television higher council", "media organization", "reporter", "lines of descent", "bank", "computer games", "scientist", "doctor", "journalist", "observer", "human brain", "director", "professor", "artist", "social media", "sportsman", "password", and "writer". The metaphors developed by the teacher candidates regarding the category of utilization in different areas were determined to be "Social Studies lesson", "tree", "encyclopedia", "fire", "crossword", "apprentice", "chocolate", "school book", "medicine", "human", "human body", "guinea pig", "fabric", "machine", "museum", "petroleum", "dictionary", "land", and "virus". The metaphors developed by the teacher candidates regarding the category of consciousness of rights and responsibilities were determined to be "teacher", "mother", "student", "family", "researcher", "bee", "friend", "gardener", "close friend", "editor", "philosopher", "human", "hero", "leader", "school counselor", "dear" and "superman". When evaluating the views of the Social Studies teacher candidates, the metaphors in the category of having knowledge and skills were determined to be "architect", "distinguished professor", "lion", "fisherman", "baby", "computer teacher", "farmer", "pharmacist", "critic", "explorer", "kitten", "painter", and "artificial intelligence engineer". The metaphors developed by the teacher candidates regarding the category of accessing from everywhere were determined to be; "computer", "internet", "mass media", "subway network", "social media", "octopus", "map", "communication network", "cargo", "mail" and "technology". The metaphors developed regarding the category of following the technology closely were determined to be "hacker", "police", "web development expert", "smart phone", "detective", "shade", "wolf", "technological tools", "telescope", "wagon" and "race horse". The metaphors developed by the teacher candidates regarding the category of using freely were determined to be "bird", "telephone", "butterfly", "dance", "sea", "camera", "pigeon", "internet network", "eagle" and "adventurer". The metaphors developed by the teacher candidates regarding the category of using effectively were determined to be "voter", "parliamentarian", "attorney", "parliament", "soldier", "football player", "politician", "university student" and "interpreter".

Conclusion and Discussion

When evaluating the metaphors developed by the Social Studies teacher candidates regarding the category of digital citizenship, the conceptual categories were determined to be "fast realization", "ethical behavior", "utilization in different areas", "consciousness of rights and responsibilities", "having knowledge and skills", "accessing from everywhere", "following the technology closely", "using freely", and "using effectively". It was observed that

the Social Studies teacher candidates developed 132 metaphors regarding the digital citizenship concept. Among these metaphors, the “computer”, “internet”, “social media”, “ethics committee”, “radio and television higher council”, “bird”, “teacher”, “voter” and “Social Studies lesson” metaphors were mostly stated. It can be recommended to conduct metaphoric studies on the perceptions of teacher candidates from different departments ,regarding the digital citizenship concept. It can be recommended to carry out metaphoric studies to determine the perceptions of Social Studies teachers, regarding the digital citizenship concept.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Fırat Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu’ndan (21/05/2020-392826) etik izin alınmıştır.



ERGENLERİN PROBLEMLİ SOSYAL MEDYA KULLANIMLARINDA YALNIZLIĞIN YORDAYICILIĞI: DUYGULARI YÖNETME BECERİLERİNİN ARACILIK ROLÜ

*İsmail YELPAZE**

Öz

Günümüzde sosyal medyanın kullanımı özellikle ergenler için problematik hale gelmiştir. Bu çalışmanın amacı, ergenlerin yalnızlık düzeyi ile problemli sosyal medya kullanımları arasındaki ilişkide duyguları yönetme becerilerinin aracılık rolünü incelemektir. Bu kapsamda beş farklı liseden 75'i kız, 59'u erkek olmak üzere toplam 134 lise öğrencisinden veri toplanmıştır. Araştırma nicel araştırma desenlerinden ilişkisel yordayıcı desene göre yürütülmüştür. Veriler Sosyal Medya Bozukluğu Ölçeği, UCLA Yalnızlık Ölçeği, Duyguları Yönetme Becerileri Ölçeği ve kişisel bilgi formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Duyguları yönetme becerilerinin aracılık etkisinin anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla da Bootstrapping yöntemi kullanılmıştır. Analizler sonunda yalnızlık, duyguları yönetme becerisi için, duyguları yönetme becerisi de problemli sosyal medya kullanımı için anlamlı birer yordayıcı olarak bulunmuştur. Ayrıca yalnızlık ile problemli sosyal medya kullanımı arasındaki ilişkide duyguları yönetme becerisinin tam aracılık rolüne sahip olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak yalnızlık yaşayan ergenlerin duyguları yönetme becerisi azalmakta ve problemli sosyal medya kullanım davranışları artmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yalnızlık, duyguları yönetme, duygu düzenleme, problemli sosyal medya kullanımı, ergenlik



THE PREDICTOR ROLE OF LONELINESS IN ADOLESCENTS' PROBLEMATIC SOCIAL MEDIA USE: MEDIATING ROLE OF EMOTION MANAGEMENT

Abstract

The aim of this study is to examine the mediating role of emotional management skills in the relationship between adolescents' loneliness and problematic social media use. In this context, data were collected from a total of 134 high school students from five different high schools. The research was conducted according to the relational predictive design of the quantitative research designs. Data were collected by Social Media Disorder Scale, UCLA Loneliness Scale, Emotion Management Skills Scale. Structural equation modeling was used in the analysis of the data. Bootstrapping method was used to determine whether the mediating effect of emotion management skills was significant. At the end of analyzes, it was found that emotion management has full mediating role in the relationship between loneliness and problematic social media use. As a result, as the loneliness levels of adolescents increase, their emotion management skills decrease; as the emotion management skills decrease, problematic social media usage behaviors increase.

Keywords: *Loneliness, emotion management, emotion regulation, problematic use of social media, adolescent*

1. GİRİŞ

İnternet teknolojisi günümüz teknolojik gelişimleri arasında şüphesiz en önemlilerinden biridir. İnternet teknolojisi dünyadaki neredeyse tüm insanların yaşamlarında önemli bir yer kaplamaktadır. Nitekim dünya nüfusunun % 59'u, Türkiye nüfusunun ise % 74'ü internet kullanmaktadır (Bayrak, 2020). İnternet çok farklı amaçlarla kullanılıyor olsa da, günümüzde sosyal medyaya erişmek amacıyla kullanımın yaygın olduğu dikkati çekmektedir. Bu bağlamda, dünyada

sosyal medya kullanıcıları en fazla video izleme, müzik dinleme yaparken (Bayrak, 2020), Türkiye’deki internet kullanıcılarının %81,4’ü sosyal medya üzerinden profil oluşturma, mesaj gönderme, fotoğraf vb. içerik paylaşma amacıyla internet kullandıklarını belirtmektedir (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2019). Bu istatistiklere bakıldığında sosyal medya kullanımının oldukça yaygın olduğu görülmektedir. Sosyal medya, kullanıcıların kendi oluşturdukları içerikleri başkaları ile paylaşımlarını sağlayan uygulamalar olarak tanımlanmaktadır (İşlek, 2012).

Sosyal medya, bireylerin birçok amacına hizmet ettiği için yaşamlarında önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü sosyal medya kullanıcıları araştırma yapma (Acun vd., 2017), eğlenme (Lin vd., 2013) ve iletişim kurma (Aydın, 2016) gibi amaçlarla bu platformları kullanmaktadır. Bu amaçların yanı sıra kendi yaşamından paylaşımlar yapmak, başkalarından haberdar olmak ve onların paylaşımlarına yorum yapmak gibi başkaları ile ilişki kurma veya ilişkiyi sürdürme amacıyla da kullanılmaktadır (Yelpaze ve Ceyhan, 2015). Sosyal medya uygulamaları içerisinde ise sosyal ağların daha çok tercih edildiği söylenebilir. Nitekim gençlerin % 95’i bir sosyal ağ hesabına sahipken (Dikme, 2013), % 71’inin de günlük olarak bu ağlarda 1-5 saat aralığında zaman geçirdiği görülmektedir (Armağan, 2013). Problemlili sosyal medya kullanımının yaygınlık düzeyini belirlemek zor olsa da üniversite öğrencileri arasında bu oranların % 2.8 (Olowu ve Seri, 2012) ile % 47 (Jafarkarimi ve Sim, 2016) arasında değiştiği bulunmuştur. Ergenler arasında da sosyal medya kullanımının popüler olduğu, her geçen gün arttığı ve ergenlerin risk grubunda oldukları belirtilmektedir (Kuss ve Griffiths, 2011). Bu nedenle ergenlerin sosyal medya kullanım davranışlarını incelemek önemli görünmektedir.

Ergenlik dönemi çeşitli yönleriyle insan gelişiminde önemli bir dönemdir. Çocukluktan çıkıp, yetişkinliğe geçişte köprü olan bu dönemin en önemli

Ergenlerin Problemlı Sosyal Medya Kullanımlarında Yalnızlığın Yordayıcılığı: Duyguları Yönetme Becerilerinin Aracılık Rolü

kazanımı kimlik gelişimidir. Ergenler sağlıklı kimlik geliştirme konusunda da sıklıkla kaygı yaşarlar (Erikson, 1993). Kimlik gelişimi sürecinde ergenler kendilerine uygun kimlik geliştirmek için arayış içinde olurlar. Bu arayışlar uygun modeller olabileceği gibi sosyal medyadan öğrendikleri üzerinden kimlik denemeleri yapabilirler (Feist ve Feist, 2006). Aynı zamanda kendilerini tanıyabilmek için akranlarıyla bir arada zaman geçirecek onlardan dönüt almaları da önemlidir. Sonuç olarak ergenler gelişim görevleri nedeniyle hem sosyal ilişkileri hem de sosyal medya kullanımları yaşamlarının merkezinde olmaktadır.

Ergenlerin hayatında önemli bir yer tutan sosyal medyanın, yaşamın merkezine bu kadar yerleşmiş olması çeşitli sorunların da ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bunlardan en önemlisi de problemlı sosyal medya kullanımıdır (PSMK). PSMK, güçlü bir motivasyonla sosyal medyayı kullanmak için yönelme ve SMK'na diğer sosyal aktiviteleri, çalışmaları, kişilerarası ilişkileri ve psikolojik sağlığı bozacak kadar çok zaman ve çaba harcamayı ifade etmektedir (Schou Andreassen ve Pallesen, 2014). Problemlı sosyal medya kullanımının depresyon (Wegmann vd., 2015), psikotizm, paranoid düşünceler, fobik anksiyete ve öfke-düşmanlık (Bilgin, 2018) gibi duygulara neden olduğu belirtilmektedir. Ayrıca akademik yaşamı (Lee vd., 2012), kişilerarası ilişkileri (Çalışır, 2015) ve özel hayatı da (Acılar ve Mersin, 2015) olumsuz etkilemektedir. Bu çalışmalar dikkate alındığında problemlı sosyal medya kullanımının önlenmesi gerektiği açıkça ortaya çıkmaktadır. Ancak bunun için öncelikle kişilerin problemlı sosyal medya kullanımlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Örneğin öz kontrol becerisi az olanların (Ekşi vd., 2019), bekar olanların (Andreassen vd., 2014), sosyal kaygısı yüksek olanların (Baltacı, 2019), psikolojik dayanıklılığı düşük olanların, nevroitiklik kişilik özelliğine sahip olanların (Avcu, Sevim ve Ulaş, 2019) ve yalnızlığı daha fazla hissedenlerin (Balcı ve Gölcü, 2013;

Doğan & Tosun, 2016; Wang vd., 2018; Youssef, 2020), problemlı sosyal medya kullanımı gerçekleştirdikleri belirtilmektedir. Ancak yalnızlık hissi ile problemlı sosyal medya kullanımı arasında ilişki olmadığını bulgulayan çalışmaların olduğu da görülmektedir (şafak ve Kahraman, 2019; Takan, 2020). Farklılık gösteren bu sonuçlara ışık tutmak için yalnızlık ile problemlı sosyal medya kullanımı arasındaki ilişkiyi araştıran daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir.

1.1. Yalnızlık

Yalnızlık, insanların sosyal ilişkilerinin sayıca veya kalite yönünden yetersiz olduğunu düşündüğünde olumsuz duygular hissetmesi olarak tanımlanmaktadır (Perlman ve Peplau 1981). İnsanoğlu için diğer insanlarla ilişki kurmak, birlikte yaşamak insan olmanın en temel özelliklerindedir. Bu temel ihtiyaç karşılanmadığında insanlar kendilerini yalnız hissetmektedir (Cacioppo vd., 2015). Yalnızlık yaşamın her döneminde karşılaşılabilecek bir durum olsa da, ergenlik döneminde zirveye çıktığı belirtilmektedir (Qualter vd., 2015). Çünkü bu dönemde ergen bir yandan akran gruplarına dahil olup yakın ilişki kurmaya çalışırken, diğer yandan da bağımsızlığını kazanmaya çalışmaktadır. Bu iki kutup arasında denge sağlamaya çalışan ergen yalnızlıkla karşılaşabilmektedir. Ayrıca akran reddine karşı daha duyarlı oldukları için de ergenlerin yalnızlığı daha şiddetli hissedecekleri belirtilmektedir (Rapee ve Spence, 2004).

Yalnızlık, tıpkı obezite ve bağımlılık gibi yaygın bir halk sağlığı sorunu olarak görülmektedir (Worland, 2015). Nitekim yalnızlık ölüm riskini % 26 oranında artırmaktadır (Holt-Lunstad vd., 2015). Yalnızlığın rahatsız edici etkisinden kurtulmak isteyen bireyler çeşitli yöntemler deneyebilirler. Bunlardan birinin de sosyal medyayı kullanma olabileceği dşnlmektedir. Nitekim kendini yalnız hisseden insanlar bu ilişkideki eksikliği telafi edebilmek için sosyal ağları kullanmayı tercih etmektedirler (Skues vd., 2012). Benzer şekilde insanların ait olma ve kendini gösterme ihtiyacından dolayı da sosyal ağları kullandıkları

Ergenlerin Problemlı Sosyal Medya Kullanımlarında Yalnızlığın Yordayıcılığı: Duyguları Yönetme Becerilerinin Aracılık Rolü belirtilmektedir (Nadkarni ve Hofmann, 2012). Yalnızlık ile sosyal medya kullanımı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara bakıldığında, Neto vd., (2015) iki değişken arasında anlamlı ilişki olmadığını belirtirken, Deters ve Mehl'in (2013) çalışmasında sosyal medyadaki paylaşımların yalnızlığı azalttığı, buna karşın Tobin vd.,'nin (2014) çalışmalarında ise bu durumun aidiyet hissini azalttığı bulunmuştur. Bu araştırmalardan görüleceği üzere, her ne kadar yalnızlık ile sosyal medya kullanımı arasında ilişki olduğu belirtilse de iki değişken arasındaki ilişki konusundaki araştırma bulgularının birbirleriyle örtüşmediği görölmektedir. Bu tutarsızlığın nedenlerinden biri, iki değişken arasındaki ilişkiye başka değişkenlerin aracılık ediyor olması olabilir. Aracılık edebilecek değişkenin hem yalnızlık hem de sosyal medya kullanımı ile ilişkisi olması beklenir. Yalnızlık bir duygu olduğundan, sosyal medya kullanımı da bu duygu durumundan etkilendiği için, duyguları yönetme becerisinin aracı değişken olabileceği akla gelmektedir. Nitekim duyguları yönetme becerisinin hem yalnızlıkla (Eres vd., 2021) hem de problemlı sosyal medya kullanımı ile ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Zsido, 2021).

1.2. Duyguları Yönetme Becerilerinin Aracılık Rolü

Literatürde duyguları yönetme yerine duygu düzenlemenin daha sık kullanıldığı görölmektedir. Oysa duyguları yönetme kavramının hem duygu düzenlemeyi içeren hem de duygusal emek kavramını kapsayan daha kapsamlı bir kavram olduğuna belirtilmektedir (Lee, 2016). Bu çalışmada kullanılacak olan duyguları yönetme kavramı aynı zamanda duygu düzenlemeyi de içermektedir. Erdoğan'ya (2008) göre duyguları yönetme, kişinin duygularını kontrol ederek dürüst ve tutarlı davranması ve değişimlere karşı kendi kendini ayarlayabilmesidir. Bu tanım dikkate alındığında ergenlerin duygularını yönetme becerilerinin onların yalnızlık duygusuyla başa çıkmalarında önemli bir rolünün olabileceği söylenebilir. Nitekim kendini yalnız hissedenler için problemlı sosyal

medya kullanma riski fazla olsa da, kendini yalnız hisseden herkesin sosyal medyaya yönelmesi beklenemez.

Son yıllarda yapılan araştırmalar duyguları yönetme ve düzenlemenin bireyin psikolojik sağlığındaki önemine vurgu yapmaktadır (Çelik ve Kocabıyık, 2014; Özbay vd., 2012). Duyguları yönetebilmenin, kaygıyı (Mennin vd., 2009) ve depresyonu (Mao vd., 2012) azalttığı görölmektedir. Ayrıca duyguları yönetme becerileri ile affedicilik arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (Özteke-Kozan vd., 2017). Duyguları bastırmak yerine sağlıklı şekilde yönetebilenlerin yalnızlık düzeyleri de daha düşük bulunmuştur (O'Day vd., 2019). İlgili araştırma sonuçları dikkate alındığında yalnızlık düzeyi arttıka, duyguları yönetme becerilerinin azalacağı söylenebilir.

Duyguları yönetme becerilerinin aynı zamanda sosyal medya kullanımı ile de ilişkili olduğu görölmektedir. Duygularını sağlıklı şekilde yönetmek yerine onları baskılamak, duygusal uyarılmayı azaltmamaktadır (Niedenthal vd., 2006). Duyguları sağlıklı şekilde yönetmek yerine olumsuz duyguları biriktirmek kişinin yakın ilişki kurma becerisinin bozulmasına, kaçınan ve kaygılı davranışlar geliştirmesine neden olduğundan (Cutuli, 2014) problemlili sosyal medya kullanımını neden olabilir. Ayrıca duyguları yönetme becerilerindeki eksikliğin madde kullanımı ve bağımlılıkla ilişkili olması da (Fucito vd., 2010; Mohajerin vd., 2013) sosyal medya kullanımı için risk olarak değerlendirilebilir. Bu kapsamda işlevsel olmayan duygu yönetiminin bir bağımlılık türü olarak sayılan akıllı telefon bağımlılığı (Rozgonjuk ve Elhai, 2019) ve Facebook bağımlılığı (Hormes vd., 2014) ile pozitif ilişkili olduğu belirtilmektedir. İlgili araştırma bulguları dikkate alındığında, duygu yönetimi becerileri yüksek olanların, problemlili sosyal medyayı kullanım davranışlarının daha az olacağı düşünölmektedir.

Ergenlerin Problemlı Sosyal Medya Kullanımlarında Yalnızlığın Yordayıcılığı: Duyguları Yönetme Becerilerinin Aracılık Rolü

Bu çalışmanın temel amacı, ergenlerin yalnızlık düzeyi ile problemlı sosyal medya kullanımları arasındaki ilişkiye, duyguları yönetme becerilerinin aracılık rolünü incelemektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Ergenlerin yalnızlık düzeyleri, duyguları yönetme becerileri için anlamlı bir yordayıcı mıdır?
2. Ergenlerin duygularını yönetme becerileri, problemlı sosyal medya kullanımları için anlamlı bir yordayıcı mıdır?
3. Ergenlerin yalnızlık düzeyleri, duyguları yönetme becerileri aracılığıyla problemlı sosyal medya kullanımının dolaylı anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Bu alışma çeşitli nedenlerle önem taşımaktadır. Literatürde yalnızlık ile problemlı sosyal medya arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların birbirinden tutarsız bulguları olduğu dikkati çekmektedir. Bu tutarsızlığı gidereceği düşünölen duyguları yönetme becerisi yapıya dahil edilerek bu çalışmanın bulgularıyla problemlı sosyal medya kullanımına ilişkin bütöncöl bir açıklama yapılabileceği düşünölmektedir. Aynı zamanda ergenlerin problemlı sosyal medya kullanımlarını kontrol etmek için sadece yalnızlık duyguları üzerinde çalışmak yerine, duyguları yönetme becerisi kazandırma konusunda da bir çalışma yapıp yapılmaması gerektiğine açıklama getirilebilecektir. Duyguları yönetme becerisi bireylere kazandırılabilir bir özellik olduğundan, sosyal medya kullanımı konusunda çalışan uygulayıcıların elini de güçlendirecektir. Bu yönüyle hem araştırmacılar hem de uygulayıcılar için yeni bulguların sunulabileceği düşünölmektedir.

2. YÖNTEM

Bu araştırma, nicel araştırma desenlerinden ilişkisel yordayıcı desen ile yürütülmüştür. Bu model bir değişken hakkında elde edilen bilgiler ışığında, gelecekteki davranış ve durumlar hakkında tahminde bulunmaya olanak sağlar (Creswell, 2012).

2.1. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, 2019-2020 bahar döneminde beş farklı lisede öğrenim gören öğrencilerden ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. 75'i kız olmak üzere toplam 134 katılımcı araştırmada yer almıştır. Katılımcıların 23'ü dokuzuncu sınıf, 55'i onuncu sınıf, 28'i on birinci sınıf ve 28'i de on ikinci sınıfta öğrenim görmektedir. Katılımcılar haftada ortalama 12.5 saat sosyal medyada zaman geçirmektedirler. Sosyal ağlara üyeliklerine bakıldığında ise 41 öğrencinin Twitter, 28 öğrencinin Facebook ve 107 öğrencinin de Instagram hesabı olduğu görülmektedir.

Etik

Bu çalışmanın, araştırma etiği ilkeleri çerçevesinde yürütüldüğüne ilişkin Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu (REF: 72321963-020-E.15490) izin vermiştir. Ankete ilişkin bilgilendirme belgesi tüm katılımcılara verilmiş ve katılımcıların tanımlayıcı bilgileri (adı, soyadı ve doğum tarihleri, kimlik numaraları ve diğer bilgiler) toplanmamıştır. Ayrıca, çalışmadaki veri araçları sadece gönüllü katılımcılara dağıtılmış ve veri toplama sırasında istedikleri zaman çalışmadan ayrılabilirler katılımcılara bildirilmiştir.

2.2. Veri toplama araçları

Bu çalışmada veri toplamak için geçerlilik ve güvenilirlik çalışması daha önce yapılmış, geçerli ve güvenilir olan Sosyal Medya Bozukluğu Ölçeği, UCLA Yalnızlık

Ergenlerin Problemleri Sosyal Medya Kullanımlarında Yalnızlığın Yordayıcılığı: Duyguları Yönetme Becerilerinin Aracılık Rolü Ölçeği ve Duyguları Yönetme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Katılımcıların demografik bilgilerini almak için de araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda katılımcıların cinsiyeti, haftalık sosyal medyada geçirdikleri süre ve Facebook, Twitter ve Instagram hesapları olup olmadığı sorulmuştur.

Sosyal Medya Bozukluğu Ölçeği

Katılımcıların problemleri sosyal medya kullanım düzeylerini belirlemek için Van den Eijnden vd. (2016) tarafından geliştirilen Sosyal Medya Bozukluğu Ölçeği kullanılmıştır. Tek faktörlü bir yapısı olan ölçek dokuz maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışması Savcı vd. (2018) tarafından yapılmıştır. Orijinal ölçekte, maddeler 2'li (evet-hayır) derecelendirmeli iken, Türk kültürüne uyarlamasında 5'li (1=hiçbir zaman, 5=Her zaman) derecelendirmeye çevrilmiştir. Türk kültüründe ergenler üzerindeki uyarlama çalışmasında doğrulayıcı faktör analizi yapılmış iyi uyum gösterdiği bulunmuş ve iç tutarlılık katsayısı .81 olarak bulunmuştur. Bu çalışma için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .82 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınan puanın artması, sosyal medya kullanımının daha problemleri olduğuna işaret etmektedir.

UCLA Yalnızlık Ölçeği

Katılımcıların yalnızlık düzeylerini belirlemek için Russell vd. (1980) tarafından geliştirilen UCLA yalnızlık ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 10'u düz, 10'u ters kodlanmış 4'lü derecelendirmeli (1=hiç yaşamam, 4=sık sık yaşarım) 20 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlaması Demir (1989) tarafından yapılmış ve güvenilirlik katsayısı .96 olarak bulunmuştur. Benzer ölçek geçerliği ve ayırt edici geçerliklere ilişkin analizler yapılmış ve doğrulanmıştır. Bu çalışmada ise Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .90 olarak

bulunmuştur. Ölçekten alınan puanların artması, yalnızlık düzeyinin arttığını göstermektedir.

Duyguları Yönetme Becerileri Ölçeği

Katılımcıların duygularını yönetme beceri düzeylerini ölçmek için Çeçen (2006) tarafından geliştirilen Duyguları Yönetme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Sekiz olumlu, 20 olumsuz olmak üzere 28 maddeden oluşmaktadır. Maddeler 5'li Likert tipindedir (1= Bana hiç uygun değil, 5= Bana tamamıyla uygun). Altı boyuttan oluşan ölçeğin olumsuz maddeleri ters çevrilerek puanlandıktan sonra toplam puan da alınabilmektedir. Ölçeğin bütününe ilişkin iç tutarlılık katsayısı .83 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada hesaplanan Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınan puanların artması, duyguları yönetme becerilerinin daha sağlıklı olduğu anlamına gelmektedir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler yukarıda tanıtilan ölçme araçları ve kişisel bilgi formundan oluşturulan kitapçığın katılımcılara yüz yüze uygulanması ile toplanmıştır. Araştırmanın etik kurul izin belgesi alındıktan sonra, rastgele seçilen 5 farklı liseden öğretmenlerle iletişime geçilerek uygulama için uygun zaman belirlenmiştir. Formlar ders saatinde sınıfta bulunan ve gönüllü olan öğrencilere uygulanmıştır. Formu doldurmak ortalama 10 dakika sürmüştür.

Veriler analiz edilmeden önce yönergeye uygun doldurulmayan veya çok fazla boş bırakıldığı görülen formlar çalışmaya dahil edilmemiştir. Bilgisayar ortamına aktarılan verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmış ve -/+2 arasında olmasına dikkat edilmiştir (George ve Mallery, 2010). Sonrasında betimsel istatistikler ve değişkenler arası korelasyon değerleri incelenmiştir. Yalnızlığın problemleri sosyal

**Ergenlerin Problemlü Sosyal Medya Kullanımlarında Yalnızlığın Yordayıcılığı:
Duyguları Yönetme Becerilerinin Aracılık Rolü**

medya kullanımı üzerindeki yordayıcılık etkisinde duyguları yönetim becerilerinin aracılık etkisi yapısal eşitlik modellemesi (YEM) ile analiz edilmiştir. Ölçme araçları tek boyutlu olduğu için parselleme yöntemi ile maddeler faktör yüklerine göre gruplandırılarak her bir ölçek için yapay faktörler oluşturulmuştur. Çünkü normal dağılımı ve güvenirliliği artırmak için gözlenen değişken sayısının azaltılması önerilmektedir (Nasser-Abu Alhija ve Wisenbaker, 2006). Bu işlem sonunda üç gizil değişken ve 10 gözlenen değişken ile yapısal eşitlik modellemesi analizleri yapılmıştır. Yapısal eşitlik modelinin kabul edilmesi için uyum iyiliği indeks değerlerinin $\chi^2/df < 5$ (Bollen, 1989), CFI, IFI ve TLI $> .90$ (Hooper vd., 2008) ve RMSEA $< .08$ (Schreiber vd., 2006) ölçütlerini karşılıyor olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca duyguları yönetim becerilerinin aracılık etkisinin anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Hayes'in önerdiği Bootstrapping yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem ile doğrudan ve dolaylı etkilerin anlamlılığı test edilmektedir (MacKinnon, 2008; Preacher ve Hayes, 2008).

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın değişkenlerine ilişkin betimsel istatistikler, değişkenler arası ilişkiler ve araştırmanın hipotezleri doğrultusunda elde edilen bulgular sunulmuştur. İlk olarak değişkenlere ilişkin ortalama, standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerleri ile değişkenler arası korelasyon bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Değişkenlere Ait Betimsel ve İlişkisel İstatistikler

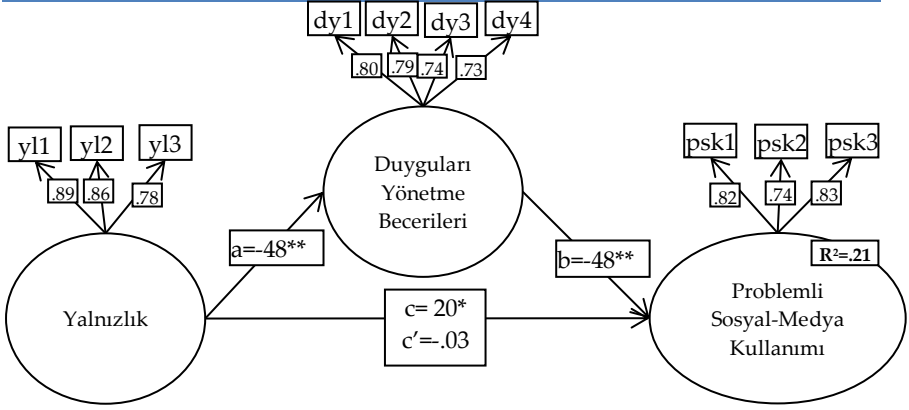
Korelasyon	1	2	3
1.PSK	-		
2.YL	.19*	-	
3.DYB	-.40*	-.41*	-
Betimsel İstatistik			

Ortalama	17.84	46.38	92.42
Ss	7.33	16.43	16.58
Çarpıklık	.896	.676	.243
Basıklık	.498	.527	-.327

* $p \leq .001$, PSK: *Problemlı sosyal medya kullanımı*, YL: *yalnızlık*, DYB: *duyguları yönetme becerileri*

Tablo 1’de görüldüğü üzere, değişkenlere ait basıklık ve çarpıklık değerleri kabul edilebilir sınırlar içindedir. Ayrıca çoklu normallik değeri 2.005 bulunmuş ve 10’un altında olduğu için bu şart da sağlanmıştır. Bu nedenle verilerin normal dağılım gösterdiği, parametrik testleri yapmanın uygun olduğu söylenebilir. Ayrıca yapısal eşitlik modellemesinin ön şartlarından biri de değişkenler birbiri ile ilişkili olmalıdır. Tabloda görüldüğü üzere tüm değişkenler birbiri ile anlamlı ilişkiye sahiptir.

Yalnızlık (bağımsız değişken) ile problemlı sosyal medya kullanımı (bağımlı değişken) arasındaki ilişkiye duyguları yönetme becerisinin (aracı değişken) aracılık edip etmediğini belirlemek için Baron ve Kenny’nin (1986) aracılık analizi prosedürü kullanılmıştır. Buna göre (1) bağımsız değişkenler ile bağımlı değişken anlamlı ilişkiye sahip olmalı; (2) bağımsız değişkenler ile aracı değişkenler anlamlı ilişkiye sahip olmalı; (3) aracı değişkenler ile bağımlı değişkenler anlamlı ilişkiye sahip olmalı, (4) aracı değişken bağımsız değişkenle birlikte modele eklendiğinde bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi azalmalıdır. Analiz sonucunda, bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkinin azalması ve aracı değişkenin de bağımsız değişken üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunması kısmi aracılık, ilişkinin tamamen ortadan kalkması ise tam aracılık ilişkisini belirtmektedir. Aracılık testinde dolaylı etkinin anlamlılığı ise Hayes’in önerdiği bootstrapping işlemi kullanılarak test edilmiştir (Preacher ve Hayes, 2008). İlk olarak yalnızlık ile problemlı sosyal medya kullanımı arasındaki ilişkide duyguları yönetme becerisinin aracılık rolüne ilişkin sonuçlar Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Yalnızlık İle Problemlı Sosyal Medya Kullanımı Arasındaki İlişkıde Duyguları Yönetme Becerilerinin Aracılık Rolüne İlişkin Model

Şekil 1’de görülen modelin bütünsel olarak anlamlılığını incelemek için YEM analizi çerçevesinde uyum indeksleri incelenmiş ve kabul edilebilir değerlere sahip olduğu görölmüştür [$\chi^2/df=1.48$, CFI=.97, IFI= .98, TLI=.97 ve RMSEA=.06]. Modelde göröldüğu üzere aracı değişken olan duyguları yönetme becerisi, bağımlı değişken olan problemlı sosyal medya kullanımını anlamlı şekilde yordamıştır ($\beta=-.48$, $p < .01$). Ayrıca bağımsız değişken olan yalnızlık, aracı değişken olan duyguları yönetme becerilerini anlamlı şekilde yordamıştır ($\beta=-.48$, $p < .01$). Ancak yalnızlık ilk başta problemlı sosyal medya kullanımı üzerinde anlamlı bir yordayıcı iken ($\beta=.20$, $p < .01$), duyguları yönetme becerisi modele eklendiğinde bu yordayıcılık etkisi tamamen kaybolmuştur ($\beta= -.03$, $p > .05$). Bu bulguya göre yalnızlık ile problemlı sosyal medya kullanımı arasındaki ilişkıde duyguları yönetme becerisi tam aracılık rolü oynamıştır. Son olarak yalnızlığın, duyguları yönetme becerisi aracılığıyla problemlı sosyal medya kullanımı üzerindeki dolaylı etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için bootstrapping yöntemi kullanılmıştır.

Bootstrapping analizi sonuçları, yalnızlığın duyguları yönetme becerileri aracılığıyla problemlı sosyal medya kullanımı üzerinde dolaylı bir etkiye sahip

olduğunu ve bu etkinin de anlamlı olduğunu göstermiştir ($\beta=.23$ %95 GA [.11 - .40], $p<.01$). Aracılık modelinin anlamlı olduğu Sobel Testi bulgularıyla da doğrulanmıştır (Sobel $Z= 3.529$, SH: .06, $p<.001$). Model bütün olarak incelendiğinde yalnızlığın duyguları yönetme becerileri aracılığıyla problemlili sosyal medya kullanımını % 21 açıkladığı bulunmuştur. Doğrudan ve dolaylı etkilere yönelik katsayılar ve bu katsayılarla ilişkin güven aralıkları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Modele Ait Doğrudan ve Dolaylı Etkilere İlişkin Değerler

Yol	β	%95 G.A. (5000 bootstraps)		SH	p
		Alt	Üst		
Doğrudan etki					
YL-->DYB	-.48	-.63	-.31	.08	.001
DYB-->PSU	-.48	-.69	-.27	.11	.001
YL-->PSU	-.03	-.28	.20	.11	.865
Dolaylı etki					
YL-->DYB-->PSU	.23	.11	.40	.08	.001

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmanın amacı, ergenlerin yalnızlık düzeyi ile problemlili sosyal medya kullanımı arasındaki ilişkide, duyguları yönetme becerisinin aracılık rolünü incelemektir. Bu amaç doğrultusunda yapılan analizler sonucunda; yalnızlık, duyguları yönetme becerisi için ve duyguları yönetme becerisi de problemlili sosyal medya kullanımı için anlamlı birer yordayıcı olarak bulunmuştur. Ayrıca yalnızlık ile problemlili sosyal medya kullanımı arasındaki ilişkide, duyguları yönetme becerisinin tam aracı olduğu bulunmuştur.

Birinci araştırma sorusuna ilişkin, ergenlerin yalnızlık düzeyi duyguları yönetme becerisi için negatif anlamlı bir yordayıcı olarak bulunmuştur. Literatür incelendiğinde bu bulguyu destekler nitelikte, yalnızlık düzeyi yüksek olanların

Ergenlerin Problemlı Sosyal Medya Kullanımlarında Yalnızlığın Yordayıcılığı: Duyguları Yönetme Becerilerinin Aracılık Rolü

duyguları yönetme becerilerinin düşük olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (O'Day vd., 2019; Yıldız, 2016). Yalnızlık düzeyi yüksek olan kişilerin önemli özelliklerinden biri, olumsuz duygularını yönetebilmek için etkili bir stratejileri olmamasıdır (Margalit, 2010). Yine yalnızlık hissini yaşıyan insanların sosyal becerilerinin zayıf olduğu ve kendilerini yeterince değerli görmedikleri belirtilmektedir (Er, 2020). Kendini ve diğerlerine ilişkin olumsuz değerlendirmeleri olduğundan, bu durumun da onların düşünme stratejilerini etkilemesi kaçınılmazdır. Bu olumsuz kısırdöngü içerisinde duygularını sağlıklı şekilde yönetebilmeleri de beklenemez. Sonuç olarak ergenlerin yalnızlık düzeyi arttığında, duygularını sağlıklı şekilde yönetebilme becerilerinin azalmış olacağı söylenebilir.

Araştırmanın ikinci bulgusu ise, ergenlerin duyguları yönetme becerileri azaldığında, problemlı sosyal medya kullanımları artmaktadır. Literatürde bu bulguyu destekler nitelikte duygu yönetiminin akıllı telefon bağımlılığı (Rozgonjuk ve Elhai, 2019), Facebook bağımlılığı (Hormes vd., 2014) ve problemlı internet kullanımı (Casale vd., 2016) ile pozitif ilişki olduğunu gösteren çalışmalar yer almaktadır. Duyguları yönetme becerisi, duyguları düzenlemeyi ve yeni durumlara uyum sağlama becerisini kapsamaktadır (Denollet vd., 2008; Erdoğan, 2008). Bu becerilerden yoksun olan kişiler olumsuz duygular yaşadıklarında bunu baskılama ve yok sayma, odağı değiştirme ve yüzleşmekten kaçınma gibi sağlıksız yöntemler tercih edebilirler. Bu bakımdan sosyal medya da olumsuz duygulardan kaçış yöntemi olarak işlev görüyor olabilir. Sonuç olarak duygu yönetim becerileri düşük olan ergenlerin, acı veren duygularının etkisini azaltmak için sosyal medyayı problemlı şekilde kullanım davranışlarının artabileceği söylenebilir.

Son olarak ergenlerin yalnızlık düzeylerinin, duyguları yönetme becerileri aracılığı ile problemlı sosyal medya kullanımı üzerinde dolaylı bir etkiye sahip

olduğu bulunmuştur. Literatür incelendiğinde, bu bulguyu doğrudan destekleyen herhangi bir çalışmaya ulaşılamamış olsa da, ergenlerin yalnızlık düzeyi ile sosyal medya kullanım düzeylerinin ilişki olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Türkel, 2018; Yalçın, 2015). Sosyal bir varlık olan insanoğlunun, yalnız kaldığında bu durumdan kurtulmak için çeşitli girişimlerde bulunması beklenir. Çünkü bir gruba ait olma, yardım isteme birlikte çalışma gibi temel ihtiyaçlarını karşılamak için başkalarına gereksinim duymaktadır. Sosyal medya da insanlara, kendi fikirlerini paylaşma, başkaları ile iletişim kurma, çeşitli eğlenceli etkinlikler gerçekleştirebilme, kısaca yalnızlıktan kurtulma imkanı sunmaktadır. Bu yönüyle, sosyal medya, insanların yalnızlığını giderebileceği bir yöntem olarak görülmektedir. Bu bulgu, Caplan'ın (2003) bilişsel davranış modeli ile desteklemektedir. Bu modelde, özellikle stres ve depresyon gibi olumsuz ruh halinin insanları ruh halini düzenlemek amacıyla çevrimiçi platformların düzensiz kullanımına yönlendirdiği belirtilmektedir. Ancak yalnızlık hisseden tüm insanların sosyal medyayı problemlili şekilde kullanımları söz konusu olamaz. Bu çalışmanın bulgusu, yalnızlık hisseden kişiler sağlıklı şekilde duygularını yönetemedikleri için sosyal medyayı kullanımları problemlili bir hal aldığı şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu aynı zamanda Kardefelt-Winther'in (2017) önerdiği ve birçok araştırma tarafından doğrulanan Telafi Edici İnternet Kullanım Teorisi (Compensatory Internet Use Theory-CIUT) ile de desteklenmektedir. Bu teori, aşırı internet kullanımını olumsuz duyguları hafifletmek için kullanılan uyumsuz bir baş etme stratejisi olarak kavramsallaştırmaktadır. Sonuç olarak yalnızlık düzeyi yüksek olan ergenlerin, bu duygularını sağlıklı şekilde yönetemedikleri için problemlili sosyal medya kullanım davranışlarında artmış olacağı düşünülmektedir. Bu sonuçlar dikkate alınarak araştırmacı ve uygulayıcılar için aşağıdaki öneriler sunulabilir.

Yalnızlık, problemlili sosyal medya kullanımı için bir risk faktörü olduğundan ergenlerin yalnızlık duygularını azaltmak için okul psikolojik danışma servisleri

Ergenlerin Problemlı Sosyal Medya Kullanımlarında Yalnızlığın Yordayıcılığı: Duyguları Yönetme Becerilerinin Aracılık Rolü

ailelerle işbirliği içerisinde çalışabilirler. Ayrıca yalnızlık yaşamın her döneminde karşılaşması olası bir durum olduğu için bunlarla sağlıklı başa çıkma yolu olan duyguları yönetme becerileri ergenlere ve daha önceki dönemlerde kazandırılabilir. Bu çalışmada problemlı sosyal medya kullanımını etkileyecek iki önemli faktör belirlenmiş olsa da, açığa çıkarılmayan diğer yönleri belirlemek için sosyal destek, öz saygı gibi yeni faktörlerin aracılık rolü incelenebilir. Ayrıca bu bulgular hipotetik bir neden-sonuç ilişkisini ortaya koymaktadır. Bu ilişkinin deneysel çalışmalarla sınanması daha güvenilir sonuçlar üretmesi açısından yeniden çalışılabilir.

Bu çalışmanın çeşitli güçlü ve sınırlı yönleri bulunmaktadır. En önemli sınırlı yönlerinden biri ergenler olarak ifade edilen grubun lise öğrencilerinden oluşuyor olmasıdır. Bu nedenle sonuçlara ilişkin genelleme yapılırken bu örneklem göz önünde bulundurulmalıdır. Diğer bir sınırlılık, her ne kadar veriler normal dağılım gösterse de örneklem sayısının az olmasıdır. Güçlü yanları ise, üç değişkeni bir arada ele alıp problemlı sosyal medya kullanımına ilişkin bütüncül bir açıklama getiriyor olmasıdır.

KAYNAKÇA

- Acılar, A. ve Mersin, S. (2015). Üniversite öğrencilerinin Facebook kullanımı ile mahremiyet kaygısı arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(54), 103-114.
- Acun, İ., Yücel, C., Belenkuyu, C. ve Keleş, S. (2018). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım amaçlarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23(4), 559-602.
- Amichai-Hamburger, Y. ve Ben-Artzi, E. (2003). Loneliness and internet use. *Computers in Human Behavior*, 19(1), 71-80. doi:10.1016/S0747.5632(02)00014.6

- Andreassen, C. S., Torsheim, T. ve Pallesen, S. (2014). Use of online social network sites for personal purposes at work: Does it impair self-reported performance? *Comprehensive Psychology*, 3, 1-21.
- Armağan, A. (2013). Gençlerin sanal alanı kullanım tercihleri ve kendilerini sunum taktikleri: Bir araştırma. *Journal of International Social Research*, 6(27), 78-92.
- Avcu, A., Ulaş, E. ve Sevim, E. (2019). Sosyal medya bozukluğu ile ilgili yaşam doyumu ve psikolojik dayanıklılıkta arabulucu faktörler olarak kişilik özelliklerinin yol analiz modeli. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying*, 6(2), 17-35.
- Aydin, İ. E. (2016). A study on usage of social media among university students: Anadolu University case. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 35, 373-386.
- Balcı, Ş. ve Gölcü, A. (2013). Facebook addiction among university students in Turkey: Selcuk University example. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(34), 255-278.
- Baltacı, Ö. (2019). The predictive relationships between the social media addiction and social anxiety, loneliness, and happiness. *International Journal of Progressive Education*, 15(4), 73-82.
- Bayrak, H. (2020). 2020 Türkiye internet kullanımı ve sosyal medya istatistikleri. <https://dijilopedi.com/2020-turkiye-internet-kullanimi-ve-sosyal-medya-istatistikleri/> adresinden alınmıştır.
- Bilgin, M. (2018). Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı ve psikolojik bozukluklar arasındaki ilişki. *The Journal of International Scientific Researches*, 3(3), 237-247. doi:10.23834/isrjournal.452045
- Bollen, K. A. (1989). A new incremental fit index for general structural equation models. *Sociological Methods & Research*, 17(3), 303-316.

- Brand, M., Young, K. S., Christian, L., Wöfling, K. ve Potenza, M. N. (2016). Integrating psychological and neurobiological considerations regarding the development and maintenance of specific internet-use disorders: An interaction of person-affect-cognition-execution (I-Pace) Model. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 71, 252-266. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.08.033>.
- Cacioppo, J. T., Cacioppo, S., Cole, S. W., Capitanio, J. P., Goossens, L. ve Boomsma, D. I. (2015). Loneliness across phylogeny and a call for comparative studies and animal models. *Perspectives on Psychological Science*, 10(2), 202-212. doi:10.1177/1745691614564876.
- Caplan S. E. (2003). Preference for Online Social Interaction: A Theory of Problematic Internet Use and Psychosocial Well-Being. *Communication Research*, 30(6), 625-648. doi:10.1177/0093650203257842
- Casale, S., Caplan, S. E., ve Fioravanti, G.(2016). Positive metacognitions about internet use: The mediating role in the relationship between emotional dysregulation and problematic use. *Addictive Behaviors*, 59, 84-88.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson Publications.
- Cutuli, D. (2014). Cognitive reappraisal and expressive suppression strategies role in the emotion regulation: An overview on their modulatory effects and neural correlates. *Frontiers in Systems Neuroscience*, 8(175). <https://doi.org/10.3389/fnsys.2014.00175>.
- Çalışır, G. (2015). Kişilerarası iletişimde kullanılan bir araç olarak sosyal medya: Gümüşhane Üniversitesi iletişim fakültesi öğrencilerine yönelik bir araştırma. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 10, (3), 115-144.

- Çeçen, A. R. (2016). Duyguları yönetme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 101-113.
- Çelik, H. ve Kocabıyık, O. O. (2014). Genç yetişkinlerin saldırganlık ifade biçimlerinin cinsiyet ve bilişsel duygu düzenleme tarzları bağlamında incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 139-155.
- Denollet, J., Nyklicek, I., Vingerhoets & A. J. J. M. (2008). Introduction: Emotions, Emotion Regulation, and Health. In A. J. J. M. Vingerhoets, I. Nyklicek, J. Denollet (Eds.), *Emotion Regulation: Conceptual and Clinical Issues* (pp. 3-11). New York: Springer.
- Deters, F. G. ve Mehl, M. R. (2013). Does posting Facebook status updates increase or decrease loneliness? An online social networking experiment. *Social Psychological and Personality Science*, 4(5), 579-586.
- Dikme, G. (2013). *Üniversite Öğrencilerinin İletişimde Ve Günlük Hayatta Sosyal Medya Kullanım Alışkanlıkları: Kadir Has Üniversitesi Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kadir Has Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, U. ve Tosun, N. İ. (2016). Lise öğrencilerinde problemlili akıllı telefon kullanımının sosyal kaygı ve sosyal ağların kullanımına aracılık etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(22), 99-128.
- Ekşi, H., Turgut, T. ve Sevim, E. (2019). The mediating role of general procrastination behaviors in the relationship between self-control and social media addiction in university students. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 6, 717-745.
- ER, M. (2020). *Genç Yetişkinlerde Yalnızlığın Sosyal Kaygı, Sosyal Beceri ve Öz-Duyarlık Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul.

Ergenlerin Problemlı Sosyal Medya Kullanımlarında Yalnızlığın Yordayıcılığı:
Duyguları Yönetme Becerilerinin Aracılık Rolü

- Erdoğdu, Y. M. (2008). Duygusal zeka'nın bazı değişkenler açıısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 62-76.
- Eres, R., Lim, M. H., Lanham, S., Jillard, C., & Bates, G. (2021). Loneliness and emotion regulation: Implications of having social anxiety disorder. *Australian Journal of Psychology*, 1-11.
- Fucito, L. M., Juliano, L. M. ve Toll, B. A. (2010). Cognitive reappraisal and expressive suppression emotion regulation strategies in cigarette smokers. *Nicotine & Tobacco Research*, 12(11), 1156-1161. <https://doi.org/10.1093/ntr/ntq146>.
- George, D. ve Mallery, P.(2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. India: Pearson Education.
- Hooper, D., Coughlan, J. veMullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hormes, J. M., Kearns, B. ve Timko, A. C. (2014). Craving Facebook? Behavioral addiction to online social networking and its association with emotion regulation deficit. *Addiction*, 109(12), 2079-2088.
- İşlek, M. S. (2012). *Sosyal medyanın tüketici davranışlarına etkileri Türkiye'deki sosyal medya kullanıcıları üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Jafarkarimi, H., Sim, Al. T. H., Saadatdoost, R. ve Hee, J. M. (2016). Facebook addiction among Malaysian students. *International Journal of Information and Education Technology*, 6(6), 465-469.
- JHolt-Lunstad, J., Smith, Timothy B., Baker, M., Harris, T. ve Stephenson, D. (2015). Loneliness and social isolation as risk factors for mortality: a meta-analytic review. *Perspectives On Psychological Science*, 10(2), 227-237. doi:10.1177/1745691614568352

- Kardefelt-Winther, D. (2014). A conceptual and methodological critique of internet addiction research: Towards a model of compensatory internet use. *Computers in Human Behavior*, 31, 351-354. doi:10.1016/j.chb.2013.10.059
- Kuss, D. J. ve Griffiths, M. D. (2011). Online social networking and addiction—a review of the psychological literature. *International Journal Of Environmental Research And Public Health*, 8(9), 3528-3552. doi: 10.3390/ijerph8093528 PMID: 22016701
- Lee, Z. W. Y., Cheung, C. M. K. ve Thadani, D. R. (4-7 January, 2012). An investigation into the problematic use of Facebook. *45th Hawaii International Conference on System Sciences* (1768-1776). Maui, HI, USA.
- Lee, M., Pekrun, R., Taxer, J. L., Schutz, P. A., Vogl, E., & Xie, X. (2016). Teachers' emotions and emotion management: Integrating emotion regulation theory with emotional labor research. *Social psychology of education*, 19(4), 843-863.
- Lin, M. F. G., Hoffman, E. S. ve Borengasser, C. (2013). Is social media too social for class? A case study of Twitter use. *TechTrends*, 57(2), 39-45.
- MacKinnon, D. P. (2008). *Multivariate applications series. introduction to statistical mediation analysis*. New York, NY: Taylor and Francis.
- Mao, H. J., Li, H. J., Chiu, H., Chan, W. C. ve Chen, S. L. (2012). Effectiveness of antenatal emotional self-management training program in prevention of postnatal depression in Chinese women. *Perspectives in Psychiatric Care*, 48(4), 218-224. doi: 10.1111/j.1744-6163.2012.00331.x
- Margalit, M. (2010). *Lonely children and adolescents: self-perceptions, social exclusion, and hope*. New York: Springer Science & Business Media,.
- Mennin, D. S., McLaughlin, K. A. ve Flanagan, T. J. (2009). Emotion regulation deficits in generalized anxiety disorder, social anxiety disorder, and

- their co-occurrence. *Journal of anxiety disorders*, 23(7), 866-871. doi: 10.1016/j.janxdis.2009.04.006
- Mohajerin, B., Dolatshahi, B., Shahbaz, A. P. ve Farhoudian, A. (2013). Differences between expressive suppression and cognitive reappraisal in opioids and stimulant dependent patients. *International Journal Of High Risk Behaviors & Addiction*, 2(1), 8-14. <https://doi.org/10.5812/ijhrba.8514>.
- Nadkarni, A. ve Hofmann, S. G. (2012). Why do people use Facebook?. *Personality and Individual Differences*, 52(3), 243-249. doi:10.1016/j.paid.2011.11.007.
- Nasser-Abu Alhija, F. ve Wisenbaker, J. (2006). A Monte Carlo study investigating the impact of item parceling strategies on parameter estimates and their standard errors in CFA. *Structural Equation Modeling*, 13(2), 204-228.
- Neto, R., Golz, N. ve Polega, M. (2015). Social Media Use, Loneliness, and Academic Achievement: A Correlational Study with Urban High School Students. *Journal of Research in Education*, 25(2), 28-37.
- Niedenthal, P. M., Ric, F., & Krauth-Gruber, S. (2006). Regulation of emotions. P. M. Niedenthal, F. Ric, & S. Krauth-Gruber (Eds.), *Psychology Of Emotion: Interpersonal, Experiential, And Cognitive Approaches* (pp. 155–194) içinde. New York: Psychology Press.
- O'Day, E. B., Morrison, A. S., Goldin, P. R., Gross, J. J. ve Heimberg, R. G. (2019). Social anxiety, loneliness, and the moderating role of emotion regulation. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 38(9), 751-773.
- Olowu, A. O. ve Seri, F. O. (2012). A study of social network addiction among youths in Nigeria. *Journal of Social Science and Policy Review*, 4, 62–71.
- Özbay, Y., Palancı, M., Kandemir, M., & Çakır, O. (2012). Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının duygusal düzenleme, mizah, sosyal

- öz-yeterlik ve başa çıkma davranışları ile yordanması. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 10(2), 325-345.
- Özteke-Kozan, H. İ., Kesici, Ş. ve Baloğlu, M. (2017). Affedicilik ve duyguları yönetme becerisi arasındaki çoklu ilişkinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 15(34), 193-215.
- Preacher, K. J. ve Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879-891.
- Qualter, P., Vanhalst, J., Harris, R., Van Roekel, E., Lodder, G., Bangee, M., ve Verhagen, M. (2015). Loneliness across ontogeny. *Perspective on Psychological Science*, 10, 250-264. doi:10.1177/1745691615568999
- Ranta, K., Kaltiala-Heino, R., Fröjd, S. ve Marttunen, M. (2013). Peer victimization and social phobia: A follow-up study among adolescents. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 48(4), 533-544. doi:10.1007/s00127-012-0583-9
- Rozgonjuk, D. ve Elhai, J. D. (2019). Emotion regulation in relation to smartphone use: Process smartphone use mediates the association between expressive suppression and problematic smartphone use. *Current Psychology*, 1-10.
- Savcı, M., Ercengiz, M. ve Aysan, F. (2017). Sosyal medya bozukluğu ölçeği'nin ergenlerde Türkçe uyarlaması. *Arch Neuropsychiatry*, 54(3). doi:10.5152/npa.2017.19285
- Schou Andreassen, C., & Pallesen, S. (2014). Social network site addiction-an overview. *Current pharmaceutical design*, 20(25), 4053-4061.
- Skues, J. L., Williams, B. ve Wise, L. (2012). The effects of personality traits, self-esteem, loneliness, and narcissism on Facebook use among university students. *Computers in Human Behavior*, 28(6), 2414-2419. doi:10.1016/j.chb.2012.07.012

Şafak, B. ve Kahraman, S. (2019). Sosyal medya kullanımının yalnızlık ve narsistik kişilik özelliği belirtileri ile ilgili ilişkinin incelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 54-69.

Takan, R. (2020). *Yalnızlık Ve Çocukluk Çağı Travmalarının Ergenlerde Sosyal Medya Bağımlılığı Üzerinde İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Lefkoşa.

Tobin, S. J., Vanman, E. J., Verreynne, M. ve Saeri, A. K. (2015). Threats to belonging on Facebook: Lurking and ostracism. *Social Influence*, 10(1), 31-42.

Türkel, Z. (2018). *Ergenlerde sosyal medya kullanımı, yalnızlık ve yaşam doyumu arasındaki yordayıcı ilişkiler*. Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Türkiye İstatistik Kurumu [TUİK], (2019). Son Üç Ay İçinde İnternet Kullanan Bireylerin İnterneti Kişisel Kullanma Amaçları. <http://tuik.gov.tr/PreTabloArama.do> adresinden alınmıştır.

van den Eijnden R. J. J. M., Lemmens J. S. ve Valkenburg, P. M. (2016). The Social Media Disorder Scale: Validity and psychometric properties. *Computers in Human Behavior*, 61, 478–487.

Wang, K., Frison, E., Eggermont, S., & Vandenbosch, L. (2018). Active public Facebook use and adolescents' feelings of loneliness: Evidence for a curvilinear relationship. *Journal of Adolescence*, 67, 35-44.

Wegmann, E., Stodt, B. ve Brand, M. (2015). Addictive use of social networking sites can be explained by the interaction of Internet use expectancies, Internet literacy, and psychopathological symptoms. *Journal Of Behavioral Addictions*, 4(3), 155-162. doi: 10.1556/2006.4.2015.021 PMID: 26551905

- Worland, J. (2015). Why loneliness may be the next big public-health issue. Time Magazine. <http://time.com/3747784/loneliness-mortality/> adresinden alınmıştır.
- Yalçın, G. (2015). *Sosyal medyanın yoğun kullanımın ileri ergenlikte yalnızlık ve depresyona etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, M. A. (2016). Multiple mediation of emotion regulation strategies in the relationship between loneliness and positivity in adolescents. *Education & Science, 41*(186).
- Youssef, L., Hallit, R., Kheir, N., Obeid, S., & Hallit, S. (2020). Social media use disorder and loneliness: any association between the two? Results of a cross-sectional study among Lebanese adults. *BMC psychology, 8*, 1-7.
- Zsido, A. N., Arato, N., Lang, A., Labadi, B., Stecina, D., & Bandi, S. A. (2021). The role of maladaptive cognitive emotion regulation strategies and social anxiety in problematic smartphone and social media use. *Personality and Individual Differences, 173*, 110647.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Today, the use of social media has become problematic. This situation seems even more risky for adolescents. As a matter of fact, it is seen that 95% of the adolescents have a social network account and 71% of them spend 1-5 hours on these networks daily. Thus, social media addiction emerges and this addiction negatively affects both physical and psychological health of individuals. For this reason, determining the factors that trigger social media use has become an important issue. When the literature is examined, it is seen that loneliness is a risk factor for problematic social media use. Loneliness is seen as a common public health problem, just like obesity and addiction, because loneliness increases the risk of death by 26%. Individuals who want to get rid of the disturbing effect of loneliness can try various methods. People who feel lonely prefer to use social networks to compensate for this lack of relationship. However, it is seen that there is no explanation why loneliness is a risk factor. This study examines the role of emotion management skill, which is thought to mediate this relationship. Because; it is thought that those with high emotional management skills will cope with the feeling of loneliness in a healthy manner.

Method

The aim of this study is to examine the mediating role of emotion management skills in the relationship between adolescents' level of loneliness and problematic social media use. In this context, data were collected from a total of 134 high school students, 75 girls and 59 boys, from five different high schools. The research was conducted according to the relational predictive design, one of the quantitative research designs. Data were collected by Social Media Disorder Scale, UCLA Loneliness Scale, Emotion Management Skills Scale and personal information form.

Social Media Disorder Scale consists of nine items. In the adaptation study of the scale on adolescents in Turkish culture, the internal consistency coefficient was found to be .81. The Cronbach alpha reliability coefficient for current study was found to be .82. The higher the score on the scale indicates that the use of social media is more problematic.

UCLA loneliness scale consists of 20 items and one dimension. In the adaptation of the scale to Turkish culture, the reliability coefficient was found as .96. In this study, Cronbach alpha reliability coefficient was found as .90. Increasing scores on the scale indicates an increase in loneliness.

The Emotion Management Skills Scale consists of 28 items. The internal consistency coefficient for the whole scale was found to be .83. The Cronbach alpha reliability coefficient calculated in this study was calculated as .81. The higher the scores on the scale, the healthier their emotion management skills.

Structural equation modeling was used in the analysis of the data. Also, Bootstrapping method was used to determine whether the mediating effect of emotion management skills was significant. With this method, the significance of direct and indirect effects is tested.

Findings (Results)

At the end of analyzes, loneliness was found to be significant negative predictors for emotion management skills and positive predictors for problematic social media use. Also emotion management skill is negative predictor for problematic social media use. In addition, it was found that the emotion management skill has a full mediating role in the relationship between loneliness and problematic social media use. In other words, loneliness was found to be an indirect predictor for problematic social media use through the emotion management skill.

Conclusion and Discussion

It was found that as the loneliness level of adolescents increased, their ability to manage emotions decreased. One of the important characteristics of people with high levels of loneliness is that they do not have an effective strategy to manage their negative emotions. In addition, it can be said that people who experience loneliness experience intense feeling of loneliness because their social skills are weak or they do not consider themselves valuable enough. As a result, it can be said that when the loneliness level of adolescents increases, their ability to manage their emotions in a healthy way will decrease.

The second finding of the study is that when adolescents' emotion management skills decrease, problematic social media use increases. The ability to manage emotions includes the ability to regulate emotions and adapt to new situations. When people who lack these skills experience negative emotions, they may prefer unhealthy methods such as suppressing, ignoring or running away. In this respect, social media may also function as a method of avoiding negative emotions.

Finally, it has been found that adolescents' loneliness levels have an indirect effect on problematic social media use through their emotion management skills. As a social being, human beings are expected to make various attempts to

get rid of this situation when they are alone. Because it needs others to meet its basic needs such as belonging to a group, asking for help, working together. Social media also offers people the opportunity to share their own ideas, communicate with others, and perform various fun activities. However, it is not possible for all people who feel lonely to use social media problematically. The finding of this study can be interpreted as the use of social media becomes problematic because people who feel lonely cannot manage their emotions in a healthy way. In this respect, in order to reduce the problematic use of social media by adolescents, they should be given the ability to manage their emotions and their loneliness should be reduced.



TÜRKÇE ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENME STİLLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

*Mete Yusuf USTABULUT**

Öz

Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmen adaylarının öğrenme stillerini bazı değişkenler açısından incelemektir. Bu kapsamda araştırma 105 Türkçe öğretmen adayından oluşmaktadır. Tarama (survey) modelinde yürütülen araştırma verilerinin toplanmasında Grasha-Reichman Öğrenme Stili Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız gruplar için t-testi, bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi, mann whitney u testi ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmen adaylarının işbirlikçi ve rekabetçi öğrenme stili seviyesi yüksek; bağımsız öğrenme stilleri düşük; çekingen, bağımlı ve katılımcı öğrenme stilleri seviyesi orta düzeyde bulgulanmıştır. Ayrıca Türkçe öğretmen adaylarının öğrenme stilleri üzerinde cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenlerinin etkileri saptanmamıştır.

Anahtar Kelimeler: *Öğrenme, öğrenme stili, Türkçe öğretmen adayı.*



INVESTIGATION OF THE LEARNING STYLES OF PRE-SERVICE TURKISH LANGUAGE TEACHERS IN TERMS OF SOME VARIABLES

Abstract

The purpose of this study is to examine the learning styles of Turkish teacher candidates in terms of some variables. In this context, the research comprised of 105 pre-service Turkish language teachers. The Grasha-Reichman Learning Style Scale was used to collect the research data conducted in the survey model. Descriptive statistics, t-test for independent groups, one-way analysis of variance for independent samples, Mann Whitney u test and Kruskal Wallis test were used in the analysis of research data. As a result of the research, the collaborative and competitive learning style level of Turkish teacher candidates is high; independent learning styles are low; the level of avoidant, dependent and participatory learning styles was found to be moderate. In addition, the effects of gender, grade level, mother's education level and father's education level on the learning styles of Turkish teacher candidates were not determined.

Keywords: Learning, learning style, pre-service Turkish language teachers

1. GİRİŞ

Türkiye’de 2004 yılından itibaren benimsenen öğrenci merkezli yaklaşım (yapılandırmacılık) temelde öğretme-öğrenme sürecinde öğrenenin önemine dikkat çekmektedir. Öğrenmede bireysel farklılıklar olduğu gibi öğrenenlerin farklı öğrenme türleri vardır (Elban, 2018). Buna göre sınıf içerisinde her öğrencinin farklı strateji, yöntem ve tekniklere ihtiyaç duyması, öğrenim stilleri kavramının önemini ortaya koyar. Öğrencilerin farklı öğrenim stilleri, onların bilişsel, duyuşsal, sosyal ve dil gelişimi gibi farklı değişkenlerden ötürü farklılaşmaktadır (Gündoğan, 2017: 191).

Öğrenme stili ise bireyin doğuştan getirdiği özelliklerin etkisiyle çevreyle girdiği etkileşim tarzı olarak tanımlanmaktadır (Kösterilioğlu ve Şenrük, 2019: 234). Türk kültüründeki “her yiğidin bir yoğur yiyişi vardır” atasözünden hareketle her

bireyin bir amaca ulaşmada farklı tarz ve yöntemi olduğu özlü bir şekilde anlatılmaktadır (Bingöl, 2021: 71). Alanyazın incelendiğinde öğrenme stili ile yapılan tüm tanımların ortak noktası “tercih etme” ifadesidir. Ortak ifade “tercih etme” ifadesinden hareketle öğrenme stili, bireylerin öğrenmeyi nasıl tercih ettikleri olarak ifade edilebilir (Bingöl, 2021: 72). Bu bağlamda öğretim sürecini düzenlerken öğrencilerin öğrenme stillerini göz önünde bulundurmak ve öğretim stratejileri, yöntemleri ve tekniklerini işe koşarken öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate almak etkili bir öğrenmenin sağlanması açısından önemli katkılar sağlayacaktır (Gündoğan, 2017: 191).

Öte yandan literatürdeki öğrenme stilleri modelleri incelendiğinde, öne çıkan bazı modeller şu şekilde sıralanabilir: Dunn ve Dunn öğrenme stili modeli, Kolb Deneyimsel Öğrenme Modeli, Gregorg Öğrenme Stili Modeli, Honey ve Mumford Öğrenme Stili Modeli, Grasha-Reichman Öğrenme Stili Modeli, Fleming ve Mill Öğrenme Stili Modeli (Arslangilay, 2015: 64-84), Memletics Hızlandırılmış Öğrenme Stilleri (Gökçe, 2014: 180-183), Reinert Öğrenme Stilleri Sınıflaması (Gündoğan, 2017: 191). Anılan öğrenme stilleri modellerinden Grasha-Reichman Öğrenme Stili öğrenme stillerini ve bu öğrenme stiline sahip öğrencilerin genel sınıf tercihlerini şu şekilde belirtmiştir (Grasha, 2002: 128).

Rekabetçi: Bu öğrenme stiline sahip öğrenciler, diğer öğrencilerden daha iyi olmak isterler. Sınıftaki başarılarını önemserler. Bu yüzden rekabetçi öğrenciler, dikkat çekmek ve tanınmak isterler. Rekabetçi öğrenciler, tartışmalarda grup lideri olurlar. Rekabetçi öğrenciler, sınıf aktivitelerinde diğer stillere sahip öğrencilerden daha iyidirler.

İşbirlikçi: İşbirlikçi öğrenme stilinde olan öğrenciler beceri ve düşüncelerini paylaştıkça öğrenebileceklerini düşünen öğrencilerdir. Öğretmen ile iş birliğinde bulunurlar. Bununla birlikte öğrencilerle de çalışmayı severler. Öğrenme ve

öğretme sürecinde derslerde küçük grup tartışması, küçük seminerler ve grup projeleri yapmaktan hoşlanırlar.

Çekingen: Çekingen öğrenme stiline sahip bireyler ders içeriğine ve öğrenme ortamına mesafelidirler. Böylesi tutum ve davranışta olan bireyler, çekingen sınıfta yer almaktadırlar. Bu tip öğrenme stiline sahip öğrenciler sınıfta öğrencilere ve derse katılmazlar. Çekingen öğrenme stiline sahip öğrenciler, sınıfta olup bitenlere karşı ilgisizdir. Sınıftaki aktivitelere kapalıdır. Sınıfta ön plana çıkarılmaktan hoşlanmazlar. Onları derse katmak isteyen istekli öğretmenlerden hoşlanmazlar.

Katılımcı: Sınıf içinde katılımcı tutum ve eylemlere sahip öğrenciler, katılımcı öğrenme stili içinde değerlendirilmektedirler. Katılımcı öğrenme stiline sahip öğrenciler derslere katılmaktan mutlu olurlar. Derslerde yapabilecekleri kadarını yaparlar. Öğretim yöntem ve teknikleri açısından katılımcı öğrenciler, derslerde tartışma ve sınıf okumalarını tercih etmektedirler.

Bağımlı: Bağımlı öğrenme stiline sahip öğrenciler, çok az merak gösterirler. Öyle ki sadece gerekli olanı öğrenen öğrencilerdir. Ne yapılacağı konusunda otorite figürünü, başka bir ifadeyle öğretmen talimatlarını ararlar. Öğretmeni direktif kaynağı olarak görürler. Ödevlerin son tarihlerinin ve ödevlerde ne yapılması gerektiğinin açık olmasını tercih ederler. Ayrıca öğretmen merkezli yaklaşımlar, bağımlı öğrenme stiline sahip öğrencilerin tercih ettiği ve hoşlandığı yaklaşımlardır.

Bağımsız: Kendi kendilerine öğrenmek, bağımsız öğrenme stiline sahip öğrencilerdir. Bu stile sahip öğrenciler, öğrenme becerilerine güvenen öğrencilerdir. Diğer öğrencilerden farklı olarak yalnız çalışmayı tercih ederler. Özgür öğrenmeyi, özgür düşünme fırsatı sağlayan ödevleri, bireysel yapılabilen

projeleri tercih ederler. Dolayısıyla bağımsız öğrenme stilline sahip öğrencilerin öğrenci merkezli ders tasarımlarını benimsediği söylenebilir.

Öte yandan öğrenme stilleri üzerine yapılan araştırmalarda cinsiyet, lise türü, sınıf düzeyi, öğrenim türü, anne ve baba eğitim düzeyi, değişkenlerinin araştırıldığı görülmektedir (Alp, Uzuner ve Sertbaş, 2020; Cevher ve Yıldırım, 2020). Bu bağlamda araştırmada Türkçe öğretmen adaylarının öğrenme stilleri incelenmiştir. Araştırmanın problemleri ise aşağıdaki gibi oluşturulmuştur.

1. Türkçe öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ne düzeydedir?
2. Türkçe öğretmen adaylarının öğrenme stilleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. Türkçe öğretmen adaylarının öğrenme stilleri sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
4. Türkçe öğretmen adaylarının öğrenme stilleri anne eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
5. Türkçe öğretmen adaylarının öğrenme stilleri baba eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, nicel araştırma desenlerinden tarama yöntemine uygun olarak dizayn edilmiştir. Tarama yöntemi, görüşme veya anket yoluyla verilerin toplandığı, grubun genel görüşünü ortaya koymayı amaçlayan yöntem (Fraenkel, vd., 2015: 391) olarak tanımlanmaktadır.

2.2. Çalışma Evreni ve Örneklem

2020-2021 öğretim yılında Bayburt Üniversitesi, Fırat Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencileri, araştırmanın çalışma evrenidir. Araştırmada kolayda örnekleme yöntemiyle 105 Türkçe öğretmen adayına ulaşılmıştır. Araştırmada yer alan öğretmen adaylarının demografik özellikleri tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri

	Alt Gruplar	n	%
Üniversite	Fırat Üniversitesi	25	23,8
	Bayburt Üniversitesi	1	1,0
	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	79	75,2
Cinsiyet	Kız	69	65,7
	Erkek	36	34,3
Sınıf Düzeyi	1.sınıf	37	35,2
	2.sınıf	31	29,5
	3.sınıf	19	18,1
	4.sınıf	18	17,1
Anne Eğitim Düzeyi	Okuma ve yazma bilmiyor	10	9,5
	İlkokul mezunu	63	60,0
	Ortaokul	11	10,5
	Lise mezunu	10	9,5
	Üniversite mezunu	11	10,5
Baba Eğitim Düzeyi	Okuma ve yazma bilmiyor	3	2,9
	İlkokul mezunu	41	39,0
	Ortaokul	15	14,3
	Lise mezunu	20	19,0
	Üniversite mezunu	25	23,8
	Lisansüstü (Yüksek lisans, Doktora) mezunu	1	1,0

Tablo 1’de görüleceği üzere çalışmaya katılanların %23’8’i Fırat Üniversitesi’nde, %1’i Bayburt Üniversitesi’nde ve %79’u Ondokuz Mayıs Üniversitesi’nde öğrenim görmektedir. Çalışmaya katılanların %65,7’si kız, %34,3’ü erkektir. Çalışmaya katılanların %35,2’si birinci sınıfta, %29,5’i ikinci sınıfta, %18,1’i üçüncü sınıfta ve 17,1’i dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir. Katılımcıların annelerinin %9,5’i okuma ve yazma bilmemektedir. Geri kalan, %60,0’i ilkökul

mezunu, %10,5'i ortaokul mezunu, %9,5'i lise mezunu ve %10,5'i üniversite mezunudur. Katılımcıların babalarının %2,9'si okuma ve yazma bilmemektedir. Geri kalan, %39,0'ı ilkokul mezunu, %14,3'ü ortaokul mezunu, %19,0'ı lise mezunu, %23,8'i üniversite mezunu ve %1'i lisansüstü mezunudur.

2.3. Verilerin Toplanması

Türkçe öğretmen adaylarının öğrenme stillerini belirlemek için "Grasha-Reichman Öğrenme Stili Ölçeği" kullanılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin sosyo-demografik niteliklerini saptamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu (KBF) kullanılmıştır. Araştırmanın verileri formu, gönüllülük esasına dayalı olarak uzaktan eğitim ortamında toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Grasha ve Reichman tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlanmış versiyonu kullanılmıştır. Uyarlama çalışması Sarıtaş ve Süral (2010) tarafından yapılmıştır. Ölçek 6 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar bağımsız, bağımlı, katılımcı, çekingen, işbirlikçi ve rekabetçi öğrenme stillerinden oluşmaktadır. Ölçekte, her boyut için 10 madde ve toplamda 60 madde vardır. Ölçeğin tüm ölçek için güvenirlik katsayısı, .802 ve dil geçerliği korelasyonu .62'dir. Grasha-Reichman Öğrenme Stilleri Ölçeği'ne göre her öğrenme stili "düşük", "orta" ve "yüksek" düzey olmak üzere üç düzeydedir. Bu düzeyler, tablo 2'de verilmiştir (Sarıtaş ve Süral, 2010).

Tablo 2. Grasha-Reichman Öğrenme Stilleri Ölçeği Derecelenmesi

Öğrenme Stilleri	Öğrenme Stillerinin Derecesi		
	Düşük	Orta	Yüksek
Bağımsız	1.0-2.7	2.8-3.8	3.9-5.0
Çekingen	1.0-1.8	1.9-3.1	3.2-5.0
İşbirlikçi	1.0-2.7	2.8-3.4	3.5-5.0
Bağımlı	1.0-2.9	3.0-4.0	4.1-5.0
Rekabetçi	1.0-1.7	1.8-2.8	2.9-5.0
Katılımcı	1.0-3.0	3.1-4.1	4.2-5.0

2.4. Verilerin Analizi

Yapılan analizlerde parametrik ve parametrik olmayan analizlerin seçiminde verilerin dağılımının normal olup olmadığını bakılmıştır. Bağımsız öğrenme stili puanlarının çarpık ve basıklık değerleri (-0,472; 2,935), çekingen öğrenme stili puanlarının çarpık ve basıklık değerleri (0,007; 3,631), işbirlikçi öğrenme stili puanlarının çarpıklık ve basıklık değerleri (-0,264; 0,238), bağımlı öğrenme stili puanlarının çarpıklık ve basıklık değerleri (-0,421; 1,418), rekabetçi öğrenme stili puanlarının çarpıklık ve basıklık değerleri (-0,160; -0,399) ve katılımcı öğrenme stili puanlarının çarpıklık ve basıklık değerleri (0, 045; -0,148) kabul edilebilir düzeydedir. Ancak bağımsız, işbirlikçi, bağımlı ve rekabetçi öğrenme stilleri Kolmogorov-Smirnov değerleri $p < .05$ küçük olması nedeniyle yapılan testlerde parametrik olmayan testler tercih edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2019; Seçer, 2015). Diğer taraftan çekingen ve katılımcı öğrenme stilleri Kolmogorov-Smirnov değerleri $p > .05$ büyük olması nedeniyle yapılan analizlerde parametrik testler tercih edilmiştir.

3. BULGULAR

Türkçe öğretmen adaylarının bağımsız, çekingen, işbirlikçi, bağımlı, rekabetçi ve katılımcı öğrenme stilleri düzeyi tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Türkçe Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillерinin İstatistik Sonuçları

Öğrenme Stilleri	N	X	Düzyey
Bağımsız	105	2,52	Düşük
Çekingen	105	2,93	Orta
İşbirlikçi	105	3,63	Yüksek
Bağımlı	105	3,86	Orta
Rekabetçi	105	2,99	Yüksek
Katılımcı	105	3,67	Orta

Tablo 3'te Türkçe öğretmen adaylarının işbirlikçi ve rekabetçi öğrenme stili seviyesi yüksek düzeyde, bağımsız öğrenme stilleri düşük; çekingen, bağımlı ve katılımcı öğrenme stilleri seviyesi orta düzeyde bulgulanmıştır. Cinsiyetin

Türkçe öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını belirten analiz sonuçları tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Türkçe Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Öğrenme stili	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Çekingen	Kız	69	2,35	,56	103		
	Erkek	36	2,31	,58			
Katılımcı	Kız	69	2,07	,52	103		
	Erkek	36	2,11	,57			

Tablo 4'teki bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının çekingen [$t(103)=,362$] ve katılımcı [$t(103)=,347$] öğrenme stiline yönelik ortalamalarında cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 5. Türkçe Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Cinsiyete Göre Farklılığını Gösteren Mann-Whitney U Testi

Öğrenme Stili	Cinsiyet	n	Sıra	Sıra	U	p
			ortalaması	toplamı		
Bağımsız	Kız	69	52,77	3641,00	1226,000	,90
	Erkek	36	53,44	1924,00		
İşbirlikçi	Kız	69	52,45	3619,00	1204,000	,76
	Erkek	36	54,06	1946,00		
Bağımlı	Kız	69	55,34	3818,50	1080,500	,18
	Erkek	36	48,51	1746,50		
Rekabetçi	Kız	69	53,38	3683,00	1216,000	,84
	Erkek	36	52,28	1882,00		

Tablo 5'te görüldüğü üzere öğrencilerin bağımsız, işbirlikçi, bağımlı ve rekabetçi öğrenme stilleri cinsiyete göre farklılaşmamaktadır ($p>0,05$). Öğrencilerin öğrenme stillerinin sınıf düzeyine göre farklılığını gösteren tablo aşağıda sunulmuştur.

Tablo 6. Öğrenme Stillерinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılığını Gösteren Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Bağımsız	1	37	46,38	3	4,904	,18
	2	31	53,85			
	3	19	55,32			
	4	18	62,69			
İşbirlikçi	1	37	52,57	3	2,279	,52
	2	31	48,27			
	3	19	53,18			
	4	18	61,83			
Bağımlı	1	37	52,59	3	1,785	,62
	2	31	48,37			
	3	19	54,55			
	4	18	60,17			
Rekabetçi	1	37	56,59	3	3,044	,39
	2	31	55,26			
	3	19	42,29			
	4	18	53,03			

Tablo 6'ya göre öğrenme stilleri sınıf düzeyine göre manidar düzeyde farklılaşmamaktadır ($p>0,05$). Öğrenme stillerinin sınıf düzeyine göre farklılığını gösteren ANOVA testi sonuçları aşağıdaki tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğrenme Stillерinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılığını Gösteren ANOVA Testi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Çekingen	Gruplararası	,129	3	,043	,098	,96
	Gruplarıçi	44,131		,437		
	Toplam	44,260				
K	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p

Gruplararası	,228	3	,076	,290	,83
Gruplarıçi	26,462		,262		
Toplam	26,690				

Tablo 7’de görüleceği üzere çekingen ve katılımcı öğrenme stilleri öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [F (3-101) = ,098; F (3-101) = 0,290; p >.05]. Öğretmen adaylarının anne eğitim düzeyine göre öğrenme stillerinin farklılığını gösteren analiz Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğrenme Stillerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılığını Gösteren Kruskal Wallis testi sonuçları

	Anne Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Bağımsız	Okuma ve yazma bilmiyor	10	46,10	4	5,362	,25
	İlkokul mezunu	63	57,00			
	Ortaokul mezunu	11	48,91			
	Lise mezunu	10	38,55			
	Üniversite mezunu	11	53,59			
İşbirlikçi	Okuma ve yazma bilmiyor	10	66,60	4	7,019	,14
	İlkokul mezunu	63	53,53			
	Ortaokul mezunu	11	38,55			
	Lise mezunu	10	63,50			
	Üniversite mezunu	11	42,50			
Bağımlı	Okuma ve yazma bilmiyor	10	52,00	4	,943	,92
	İlkokul mezunu	63	54,84			
	Ortaokul mezunu	11	48,64			
	Lise mezunu	10	46,45			
	Üniversite mezunu	11	53,68			
Rekabetçi	Okuma ve yazma bilmiyor	10	69,05	4	8,063	,09
	İlkokul mezunu	63	54,02			
	Ortaokul mezunu	11	43,95			
	Lise mezunu	10	59,90			

Üniversite mezunu	11	35,32
-------------------	----	-------

Tablo 8'e göre öğrenme stilleri anne eğitim düzeyine göre manidar düzeyde farklılaşmamaktadır ($p>0,05$). Öğrenme stillerinin anne eğitim düzeyine göre farklılığını gösteren ANOVA testi sonuçları aşağıdaki tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğrenme Stillерinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılığını Gösteren ANOVA Testi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
	Çekingen	Gruplararası	2,774	4	,693	1,671
Gruplarıçi		41,486		,415		
Toplam		44,260				
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
	Katılımcı	Gruplararası	,899	4	,225	,872
Gruplarıçi		25,791		,258		
Toplam		26,690				

Tablo 9'da görüleceği üzere çekingen ve katılımcı öğrenme stilleri öğretmen adaylarının anne eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [$F(4-100) = 1,671$; $F(4-100) = ,872$; $p > .05$]. Öğretmen adaylarının baba eğitim düzeyine göre öğrenme stillerinin farklılığını gösteren analiz tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Öğrenme Stillерinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılığını Gösteren Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Baba Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
	Bağımsız	Okuma ve yazma bilmiyor	3	59,83	5	5,233
İlkokul mezunu		41	51,29			
Ortaokul mezunu		15	63,27			
Lise mezunu		20	56,40			

İşbirlikçi	Üniversite mezunu	25	47,20	5	4,361	,50
	Lisansüstü (Yüksek lisans, Doktora) mezunu	1	25,50			
	Okuma ve yazma bilmiyor	3	68,50			
	İlkokul mezunu	41	54,67			
	Ortaokul mezunu	15	59,20			
	Lise mezunu	20	41,75			
	Üniversite mezunu	25	53,32			
	Lisansüstü (Yüksek lisans, Doktora) mezunu	1	62,00			
	Okuma ve yazma bilmiyor	3	57,33			
	İlkokul mezunu	41	51,96			
Bağımlı	Ortaokul mezunu	15	54,13	5	,279	,10
	Lise mezunu	20	55,18			
	Üniversite mezunu	25	51,72			
	Lisansüstü (Yüksek lisans, Doktora) mezunu	1	54,00			
	Okuma ve yazma bilmiyor	3	47,83			
	İlkokul mezunu	41	59,93			
	Ortaokul mezunu	15	43,07			
	Lise mezunu	20	50,75			
	Üniversite mezunu	25	48,90			
	Lisansüstü (Yüksek lisans, Doktora) mezunu	1	81,00			

Tablo 10'a göre öğrenme stilleri baba eğitim düzeyine göre manidar düzeyde farklılaşmamaktadır ($p > 0,05$). Öğrenme stillerinin baba eğitim düzeyine göre farklılığını gösteren ANOVA testi sonuçları aşağıdaki tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğrenme Stillерinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılığını Gösteren ANOVA Testi Sonuçları

Çeşitli	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
---------	-------------------	-----------------	----	--------------------	---	---

	Gruplararası	1,620	5	,324	,752	,59
	Gruplarıçi	42,639		,431		
	Toplam	44,260				
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Katılımcı	Gruplararası	1,351	5	,270	1,056	,39
	Gruplarıçi	25,339		,256		
	Toplam	26,690				

Tablo 11’de görüleceği üzere çekingen ve katılımcı öğrenme stilleri öğretmen adaylarının baba eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [F (5-99) = ,752; F (5-99) =1,056; p >.05].

3. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmada Türkçe öğretmen adaylarının işbirlikçi ve rekabetçi öğrenme stili seviyesi yüksek, bağımsız öğrenme stilleri düşük; çekingen, bağımlı ve katılımcı öğrenme stilleri seviyesi orta düzeyde saptanmıştır. Elban (2018) araştırmasında mevcut çalışmaya paralel şekilde tarih öğretmen adaylarının işbirlikçi ve rekabetçi öğrenme stili seviyesi yüksek düzeyde, çekingen, bağımlı ve katılımcı öğrenme stili seviyesi orta düzeyde bulgulamıştır. Küçük bir farklılıkla yalnız bağımsız öğrenme stillerini orta düzeyde belirlemiştir. Dolayısıyla her iki çalışma sonuçları için büyük bir benzerlikten söz edilebilir. Yine Montenegro ve Cascolan’ın (2020) çalışmasında öğrencilerin baskın öğrenme stilleri işbirlikçi ve rekabetçi olarak saptanmıştır. Denilebilir ki bölüm değişkeni öğrenme stillerini etkilemektedir (Sır, vd., 2015; Gürsoy, 2008). Buradaki benzerlik; tarih ve Türkçe öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm itibarıyla sosyal ve beşeri bilimleri olan temasıdır. Ayrıca, öğrenme stilleri üzerinde yapılan çalışmalarda önemli bir değişkeni lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümdür. Yapılan çalışmalar genel olarak öğrenim görülen bölümün öğrenme stilleri üzerinde bir etkisi olmadığı yönündedir. Ancak bazı çalışmalar

sayısal ya da teknik bölümler ile sözel bölümlerde okuyan öğrencilerin öğrenme stilleri arasında bir farklılaşma olduğu belirtilmektedir. Buna göre sayısal ağırlıklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stilleri sözel bölümlerde öğrenim görenlere daha çok aktif ve analitik öğrenme tarzındadır (Cevher ve Yıldırım, 2020).

Cinsiyet değişkeninin Türkçe öğretmen adaylarının öğrenme stilleri üzerinde etkisi olmadığı mevcut araştırmada bulunmuştur. Türkiye’de 2000-2016 yılları arasında yayımlanmış olan akademik çalışmaların yirmi birinde çalışmada cinsiyetin öğrenme stilleri üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Buna karşın 33 çalışmada ise cinsiyet açısından bir ilişki saptanmamıştır (Cevher ve Yıldırım, 2020). Ayrıca cinsiyetin öğrenme stilleri üzerinde etkisinin olduğunu (Sidekli ve Akdoğdu, 2018; Sır, Karataş ve Çeliköz, 2015; Gürsoy, 2008; Sivakumar ve Santhanam, 2020) ve olmadığını gösteren çalışmalar mevcuttur (Alp, vd., 2020; Alemdağ ve Öncü, 2015; Can, 2011; Elban, 2018; Yearwood ve Brathwaite, 2021). Dolayısıyla araştırmada elde edilen bulgunun ilgili literatürde bahsedilen genel eğilime uyduğu söylenebilir.

Araştırmada sınıf düzeyi açısından Türkçe öğretmen adaylarının öğrenme stillerinde bir farklılık gözlenmemiştir. Elde edilen sonuç, ilgili literatürdeki bazı çalışmalar ile paralellik göstermektedir (Alp, vd., 2020; Aksu ve Kurtuldu, 2015). Diğer taraftan mevcut araştırmadaki sonuç, sınıf düzeyinin öğrenme stilleri üzerindeki etkisini ortaya koyan çalışmalarla farklılık göstermektedir (Can, 2011; Sır, Karataş ve Çeliköz, 2015). Dolayısıyla mevcut araştırmadaki bulgu sınıf düzeyi açısından farklı sonuçlar ortaya koyan çalışmalar içinde değerlendirilebilir. Öte yandan sınıf düzeyi arttıkça öğrenciler aktif yaşantıya yönelik öğrenme stillerine yöneldiği de ortaya konulmaktadır (Cevher ve Yıldırım, 2020). Araştırmada Türkçe öğretmen adayları için aktif yaşantıya dönük farklılıkların görülmemesinde çalışmaya katılan grubun gerek ilk sınıflarda

gerekse son sınıflarda aktif öğrenme stillerine sahip olmasıyla açıklanabilir. Nitekim Türkçe öğretmen adaylarının işbirlikçi ve rekabetçi öğrenme stili seviyesi yüksek düzeyde bulunmuştur.

Diğer taraftan araştırma anne ve baba eğitim düzeyinin öğrenme stilleri üzerine bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Alp, vd., (2020) anne eğitim düzeyinin öğrenme stilleri üzerinde etkisini mevcut araştırmadaki gibi bulgulamamıştır. Ancak baba eğitim düzeyi ile öğrenme stilleri üzerinde etki bulgulamıştır. Baba eğitim düzeyindeki görülen farklılığın araştırma grubunun demografik yapısından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü mevcut araştırmada yer alan öğretmen adaylarının baba eğitim düzeylerinin yalnızca % 23,8'i yüksek düzeydedir. Babanın eğitim düzeyinin artması, zaman açısından sınırlılıklar doğurarak çocuk ile güçlü bağlar yaratabilmek açısından sorunlar yaratabilmektedir (Harris ve Morgan, 1991). Bu kapsamda çalışma grubunda baba eğitim düzeyinin yüksek olduğu çalışmalar yapılmasının baba eğitim düzeyi ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkilerin görülmesi açısından ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Aksu, C. ve Kurtuldu, M. K. (2015). "Müzik Öğretmeni Adaylarının Ders Çalışma Yaklaşımlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi". Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(4): 200-213. <http://dx.doi.org/10.16991/INESJOURNAL.102>.
- Alemdağ, C. ve Öncü, E. (2015). "Kolb Öğrenme Stili Modeline Göre Beden Eğitimi Öğretmeni Adayları". Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 1(1): 1-12. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/19124>.
- Alp, A. F., Uzuner, M. E. ve Sertbaş, K. (2020). "Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi", 2(2): 26-43. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1374109>
- Arslangilay, S. (2015). Öğrenme ve öğretim stilleri. S. Güven ve M. A. Özerbaş (Ed.) Öğretim ilke ve yöntemleri. (ss.59-107). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bingöl, S. (2021). Öğrenme ve Öğretim stilleri. S. Güven ve M. A. Özerbaş (Ed.), Öğretim ilke ve yöntemleri içinde (ss.69-122), Ankara: Pegem Akademi.
- Can, Ş. (2011). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri İle Bazı Değişkenler Arasındaki İlişkinin Araştırılması". Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41(41): 70- 82. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87387>
- Cevher, A. Y. ve Yıldırım, S. (2020). "Öğrenme Stilleri Konusunda Yapılmış Akademik Çalışmaların İncelenmesi: Sistematiк Derleme". Hayef: Journal of Education (Online), 17(1): 20-50.

Elban, M. (2018). "Learning Styles As The Predictor Of Academic Success Of The Pre-Service History Teachers". European Journal of Educational Research, 7(3): 659-665.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2015). How to design and evaluate research in education. New York: Mc Graw Hill Education.

Gökçe, F. (2014). Sınıfta öğrenme ve öğretme sürecinin yönetimi. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Grasha, A. F. (2002). Teaching with style: A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles. Alliance Publ..

Gündoğan, A. (2017). Öğrenme Stilleri. M. Köse ve S. Dal, (Ed.), Öğretim İlke Ve Yöntemleri-Etkinlik Ve Ders Planı Örnekleriyle Zenginleştirilmiş içinde (ss.191-237). Ankara: Anı Yayıncılık.

Gürsoy, T. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillерinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Harris, K. M. ve Morgan, S. P. (1991). "Fathers, Sons, And Daughters: Differential Paternal Involvement in Parenting". Journal of Marriage and the Family, 531-544. <https://www.jstor.org/stable/pdf/352730>

Kösterilioğlu, İ. ve Şentrük, Ş. (2019). Öğrenme-Öğretme Sürecinde Bilişsel Yaklaşımlar. S. Çelenk (Ed.). Öğretim İlke ve Yöntemleri içinde (ss.208-238). Ankara: Pegem Akademi.

- Montenegro, M. B. ve Cascolan, H. M. S. (2020). "Learning Styles and Difficulties of College Students in Chemistry". ASEAN Journal of Basic and Higher Education, 1(1): 25-35.
- Sarıtaş, E. ve Süral, S. (2010). "Grasha-Reichman Öğrenme Ve Öğretme Stili Ölçeklerinin Türkçe Uyarlama Çalışması". E-Journal of New World Academy, 5(4): 2162-2177.
- Seçer, İ. (2015). Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci. Ankara: Anı yayınları.
- Sır, N. Ş., Karataş, H. ve Çeliköz, N. (2015). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stili Tercihlerine İlişkin Bir İnceleme. Education Sciences, 10(4): 237-252. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/186045>
- Sidekli, S. ve Akdoğdu, E. (2018). "Öğrenme Stillерinin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Başarılarını Yordama Gücü" . Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(2): 503-517.
- Sivakumar, A. ve Santhanam, K. (2020). "Assessing Learning Styles of B. Ed and M. Ed Students in Colleges of Education". International Journal of Pedagogical Studies (IJPS), 8(1): 56-63.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2019). Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı. Çev., Mustafa Baloğlu. Ankara: Nobel.
- Yearwood, R. R.F. & Brathwaite, R. L. (2021). "A study on the Learning Styles of Law Students at a Caribbean Tertiary Institution". The Law Teacher, 1-14.10.1080/03069400.2021.1876458

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The learning styles of Turkish pre-service teachers were examined in the study. The problems of the research were formed as follows.

1. What is the level of the learning styles of pre-service Turkish language teachers?
2. Do the learning styles of pre-service Turkish language teachers differ by gender?
3. Do the learning styles of pre-service Turkish language teachers differ with regards to the grade level?
4. Do the learning styles of pre-service Turkish language teachers differ with regards to the education level of their mother?
5. Do the learning styles of pre-service Turkish language teachers differ with regards to the education level of their father?

Method

The research has been designed in accordance with the screening method, one of the quantitative research designs. In the study, 105 pre-service Turkish language teachers were reached. The Turkish version of the scale developed by Grasha and Reichman was used as a data collection tool in the study. In the analyzes, it was examined whether the distribution of the data was normal in the selection of parametric and non-parametric analyzes.

Findings (Results)

The cooperative and competitive learning style level of pre-service Turkish language teachers is high, independent learning styles are low; The level of avoidant, dependent and participatory learning styles was found to be moderate. It appears that there are no significant differences by gender in the average of teacher candidates for avoidant and participatory learning style ($p>0.05$).

Teacher candidates' independent, collaborative, dependent and competitive learning styles do not differ according to gender ($p > 0.05$). Learning styles do not differ significantly according to grade level ($p > 0.05$). Avoidant and participatory learning styles do not differ significantly according to the grade levels of teacher candidates ($p > .05$).

Learning styles do not differ significantly with regards to the education level of the mother ($p > 0.05$). Avoidant and participatory learning styles do not significantly differ with regards to the education level of the teacher candidates ($p > .05$). Learning styles do not differ significantly with regards to the education level of the father ($p > 0.05$). Avoidant and participatory learning styles do not significantly differ with regards to teacher candidates' father education level ($p > .05$).

Conclusion and Discussion

In the study, the level of collaborative and competitive learning styles of Turkish teacher candidates is high, independent learning styles are low; the level of avoidant, dependent and participatory learning styles was found to be moderate. In line with the present study, it was found that the collaborative and competitive learning style level of history teacher candidates was high, and the level of shy, dependent and participatory learning style was moderate according to the study of Elban (2018). Only independent learning styles with a small difference were determined at a moderate level. Therefore, a great similarity can be mentioned for the results of both studies. As a matter of fact, the Department variable affects learning styles (Sir, et al., 2015; Gürsoy, 2008). The similarity here is the theme of the history and pre-service Turkish language teachers with the social and humanities as of the department they are studying. In addition, an important variable in the study of learning styles is the department in which students studying at the undergraduate level. Studies have shown that the Department of learning, in general, does not have an effect on learning styles. But some studies indicate that there is a differentiation between the learning styles of students studying in numerical or technical departments and verbal departments. Accordingly, the learning styles of students studying in numerical departments are more active than those studying in verbal departments (Cevher and Yildirim, 2020).

It was found in the present study that the gender variable has no effect on the learning styles of pre-service Turkish language teachers. In twenty-one of the academic studies published in Turkey between 2000-2016, the study found that gender had an effect on learning styles. On the other hand, no relationship was found in terms of gender in 33 studies (Cevher & Yildirim, 2020). Therefore, it can be said that the findings obtained in the research correspond to the general trend mentioned in the relevant literature.

In the study, there was no difference in the learning styles of pre-service Turkish language teachers in terms of class level. The results parallel some studies in the relevant literature (Alp, et al., 2020; Aksu and Kurtuldu, 2015). On the other hand, the result of the present study differs from studies that reveal the effect of classroom level on learning styles (Can, 2011; Sır, Karataş, & Çeliköz, 2015). Therefore, the findings in the current research can be evaluated within studies that show different results in terms of class level. On the other hand, as class level increases, students turn to learning styles for active life (Cevherand Yildirim, 2020). In the study, the differences in active life for pre-service Turkish language teachers can be explained by the fact that the group participating in the study has active learning styles both in the first grade and in the final grades.

On the other hand, the research found that the level of education of parents does not have an effect on learning styles. Alp, et al., (2020) did not find the effect of the education level of mothers on learning styles as in current research. However, an effect was found on father's education level and learning styles. The difference in the education level of the father is thought to be due to the demographic structure of the research group. Because only 23.8% of the father's education level of teacher candidates in the present study is at a high level. Increasing the level of education of the father can create problems in terms of creating a strong bond with the child, creating limitations in terms of time (Harris and Morgan, 1991). In this context, it is thought that conducting studies in which the education level of fathers is high in the study group will contribute to the relevant literature in terms of seeing the relationships between father's education level and learning styles.




ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN PERSPEKTİFİNDEN SANAL KAYTARMA KAVRAMI


Nesip DEMİRBILEK* Fulya ATILA**

Öz

Araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin sanal kaytarma kavramını nasıl kavramsallaştırdıklarını ve algıladıklarını metaforlar aracılığı ile belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen, çalışma grubunun seçilmesinde ise kolay örnekleme (easily accessible) tekniği kullanılmıştır. Araştırmada, Muş Alparslan Üniversitesinde 2020-2021 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 372 öğrenci yer almıştır. Üniversite öğrencilerine metafor cümlesi online olarak gönderilmiştir. Verilerin analizinde “içerik analizi” tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin ürettiği metaforlar ile oluşturulan temalar frekans bakımından; “zarar veren bir şey olarak sanal kaytarma”, “kaçış yolu olarak sanal kaytarma”, “bağımlılık yaratan şey olarak sanal kaytarma”, “eğlenceli ve rahatlatıcı bir şey olarak sanal kaytarma”, “yarar sağlayan bir şey olarak sanal kaytarma”, “faydasız bir şey olarak sanal kaytarma” ve “dikkatli yapılması gereken bir şey olarak sanal kaytarma” olmak üzere 7 tema altında toplandığı tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin sanal kaytarmaya ilişkin algılarının genel olarak olumsuz, zararlarına yönelik farkındalıklarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sanal kaytarma, metafor, üniversite öğrencileri.

*  Dr. Öğretim Üyesi, Bingöl Üniversitesi, Genç Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, ndemirbilek@bingol.edu.tr, Bingöl/Türkiye

**  Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, fulyaozer88@gmail.com, Malatya/Türkiye

UNIVERSITY STUDENTS 'PERSPECTIVE TO THE CYBERLOAFING CONCEPT

Abstract

The aim of the study is to determine how university students conceptualize and perceive the concept of cyberloafing through metaphors. In the study, phenomenological pattern, one of the qualitative research methods, was used, and the easily accessible technique was used in the selection of the study group. 372 students studying at Muş Alparslan University in the 2020-2021 academic year were included in the research. The metaphor sentence was sent online to university students. The "content analysis" technique was used to analyze the data. In the study, the themes created by the metaphors produced by the university students in terms of frequency; "cyberloafing as a harmful thing", "cyberloafing as an escape route", "cyberloafing as an addictive thing", "cyberloafing as a fun and relaxing thing", "cyberloafing as useful thing", "cyberloafing as something useless", "cyberloafing as something to be done with caution"; It has been determined that it is grouped under 7 themes.

Keywords: Cyberloafing, metaphor, university students.

1. GİRİŞ

Tüm dünyayı ve ülkemizi saran COVID-19 pandemisi sebebiyle ülkemizde yükseköğretim kurumlarında 12 Mart 2020'de yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) aldığı karar gereği eğitim tamamen açık ve uzaktan sürdürülmektedir. COVID-19 pandemisinin etkileri bazı zorluklara sebep olmuş, günlük yaşam rutinini kesintiye uğratmış tüm sektörlerde olduğu gibi eğitim sektöründe de etkisini göstermiştir (Özdoğan ve Berkant, 2020). Ayrıca Türkiye'de olduğu gibi diğer birçok ülkede de eğitim sistemine etki ederek eğitimin uygulanma biçiminde bazı mecburi değişikliklere sebep olmuş, yüz yüze eğitimler yerine teknolojik materyaller aracılığıyla uzaktan eğitime geçiş

yapılmıştır (Al Lily, Ismail, Abunasser ve Alqahtani, 2020). Araştırmalar teknolojinin iş ve özel yaşamın ayrılmaz bir parçası olmasıyla beraber sanal kaytarma faaliyetlerinde de artış yaşandığını göstermektedir (Weatherbee, 2010; Özkalp, Aydın ve Tekeli, 2012). Bu sebeple sanal kaytarma davranışları son yıllarda dikkat çekmeye başlamıştır. Dolayısıyla konunun güncel bir problem olması ve alan yazında sanal kaytarmayla ilgili çalışmaların nispeten az yapılmış olması, bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

İnternetin eğitim ortamlarında kullanılmaya başlanması bazı sorunların ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Brubaker, 2006). Akıllı telefon, tablet ve bilgisayar gibi araçlar ile internete erişimin kolaylaşması ve bu araçlara kolay erişilmesi bu sorunu artırmıştır (Akbulut, Dursun, Dönmez ve Şahin, 2016). Öğrencilerin öğrenme görevleri dışında başka şeylerle uğraşmasının farklı nedenleri olabilir. Günümüzde öğrencileri ders sırasında derse odaklanmayıp uzaklaştıran istenmeyen davranışlardan biri siber aylaklıktır. İlk olarak Lim (2002) tarafından öne sürülen çeşitli kaynaklarda sanal kaytarma şeklinde de adlandırılan bu davranışla öğrencilerin başarıları düştüğü gibi sınıf yönetimi de zorlaşmaktadır (Çınar ve Cinisli, 2018).

Sanal kaytarma ulusal ve uluslararası alan yazında çeşitli şekillerde kavramsallaştırılmıştır. Uluslararası literatürde sanal kaytarma; sapkın internet kullanımı (internet deviance), işle ilgili olmayan bilgisayar kullanımı (non-work-related computing), sanal kaytarma (cyberloafing), sanal aylaklık (cyberbludging), sanal tembellik (cyberslacking), internet bağımlılığı (internet dependency), iş yerinde kişisel internet kullanımı (personal web usage at work), online kaytarma (on-lineloafing) gibi farklı şekilde isimlendirilmiştir (Ünal ve Tekdemir, 2015; Blanchard and Henle, 2008; Keser, Kavuk ve Numanoğlu, 2016; Günay, 2017). Ulusal literatürde ise “siber aylaklık”, “sanal aylaklık”, “sanal tembellik” olarak isimlendirilmiştir (Köse, Oral ve Türesin, 2012; Ünal ve

Tekdemir, 2015; Özücü ve Yıldız, 2014; Kaplan ve Çetinkaya, 2014; Yağcı ve Yüceler, 2016; Özdemir ve Taşçı, 2016; Afacan Fındıklı, 2016; Kalaycı, 2010; Kurt, 2011; Yaşar 2013; Günay, 2017).

Siber aylaklığın tanımlandığı çalışmalara bakıldığında, öncelikle işyerindeki bilgisayarlarda yapılan etkinlikler şeklinde açıklandığı görülmüştür. Ancak, Brubaker (2006), iş yerinde karşılaşılan bu durumun bilgi teknolojilerinin kullanımı (EBA, akıllı telefon, tablet, akıllı tahta) ile eğitim ortamlarında da yaşandığını belirtmektedir. Eğitimde, siber aylaklık davranışları, öğrenci öğrenmesinden öğretmen motivasyonuna kadar birçok davranışı olumsuz yönde etkileyebilir ve eğitim kalitesini düşürebilir (Coşkun ve Gökçearslan, 2019).

Genellikle; iş ve ofis saatleri içinde iş dışı alanlarda özel amaçlar doğrultusunda internet kullanımı olan sanal kaytarma (Candan ve İnce, 2016; Yağcı ve Yüceler, 2016; Bağrıaçık Yılmaz, 2017) eğitimde internetin eğitim amacı dışında kullanılması ve bu durumun teknolojinin eğitime başarılı şekilde dâhil edilmesinde bir engel olarak tanımlanmıştır (Yılmaz, Yılmaz, Öztürk, Sezer ve Karademir, 2015). Genellikle eğitim alanında internetin kötüye kullanılması açıklanırken siber aylaklık kavramının daha çok kullanıldığı tespit edilmiştir (Ergün ve Altun, 2012; Kalaycı, 2010; Yaşar, 2013). Fakat alan yazında bu kavramlar çoğu zaman birbirlerinin yerine kullanılmaktadır (Yağcı ve Yüceler, 2016; Çok ve Kutlu, 2018). Ayrıca yaşanan gelişmeler dikkate alındığında internetin bu kadar hayatımızda olmasıyla siber aylaklığın sadece bir işyerinin ya da okulun olanaklarıyla değil, bireylerin kendi kişisel internet erişimiyle de sağlanabileceği aşikârdır (Kaplan ve Öğüt, 2012).

Aydemir, Korkmaz ve Erdoğan'a (2016) göre sanal kaytarma, çalışanlar için bir tehdit unsuru oluşturan ve örgüt çalışanlarını olumsuz yönde etkileyen bir davranıştır. Neticede örgütler maddi zarara uğrayabilir, imajları zedelenebilir, verimliliği düşebilir, örgütsel adalet ve çalışanların ruh sağlığı bozulabilir. Ayrıca

zamanı boşa harcama, işe geç kalma, iş yapmaktan kaçma (Askew vd., 2014) gibi sonuçlarla ağ güvenliğinin azalması, hukuki problemler gibi kişisel ve örgütsel sonuçlara da neden olmaktadır (Vitak, Crouse ve La Rose, 2011). Siber aylaklığın örgüte yararları ve zararları noktasında farklı yaklaşımlar vardır. Kimi araştırmacılar, siber aylaklık sayesinde elde edilen eşsiz öğrenme fırsatlarına vurgu yapmaktayken kimileri örgütler için verimlilik kayıplarına sebep olan zararlı bir olgu olduğunu ileri sürmektedir (Örücü ve Yıldız, 2014). İş yerlerinde olduğu gibi eğitimde de olumlu ve olumsuz sonuçlarının olduğu vurgulanmaktadır. İnce ve Gül (2011) siber aylaklık davranışlarını: Etki ve sonuçları yönünden, ciddi ve önemsiz siber aylaklık; kişiye ya da örgüte zararı yönünden; zarar veren ve vermeyen siber aylaklık; etik bakımından, etik olan ve olmayan siber aylaklık; yasa bakımından, yasal olan ve olmayan siber aylaklık; harcanan zaman bakımından, kısa süreli ve uzun süreli siber aylaklık; yönetim politikaları bakımından, mücadele edilmesi gereken bir nokta olarak gören yönetim anlayışı ve tolerans gösteren yönetim anlayışı, biçiminde sınıflandırmaktadır. Siber aylaklık olumlu ve olumsuz bakış açılarıyla değerlendirilip geliştirilen tutumlar bu bakış açılarından kaynaklanmaktadır. Siber aylaklığı olumsuz olarak görenler iş dışındaki sitelerin engellenmesini düşünürken faydalı olarak görenler önemsiz faaliyetlere imkân tanınmasını savunmaktadır (İşgüzar ve Ayden, 2017).

İnterneti yoğun biçimde kullanan gençlik kategorisinin bir alt kesimi olan üniversite gençliğinin derslerde siber aylaklık davranışlarını etkileyen faktörlerin tespit edilmesi üniversite gençliğinin sorunlu internet kullanım pratiklerinin netleştirilmesi açısından önem taşımaktadır (Yazgan ve Yıldırım, 2020). Akıllı telefon ve internet erişiminin pandemi dolayısıyla artması eğitim ortamlarında karşılaşılan siber aylaklık davranışlarının artmasına sebep olmuştur. Siber aylaklık davranışını ders içerisinde sergilemeyi doğru bulmayan öğrencilerin bile, siber aylaklık davranışı sergiledikleri görülmektedir (Arabacı, 2017). Eğitim

ortamlarında internete erişim imkânlarının artması ve bu erişimin yaygınlaşması hem yeni fırsatlar oluşturmakta hem de çeşitli olumsuzluklara kaynaklık etmektedir. Bununla birlikte eğitim ortamlarında sergilenen siber aylaklık davranışları akademik başarıda düşüşe, öğretimde verimliliğin azalmasına ya da sınıf yönetiminin sarsılmasına yol açabilmektedir (Yazgan ve Yıldırım, 2020). Siber alanda gerçekleştirilen amaç dışı bir faaliyet olarak siber aylaklık, eğitimde motivasyon kaybına ve dikkatin azalmasına yol açabilmektedir (Arabacı, 2017). Siber aylaklık davranışı gösteren öğrencilerden oluşan bir sınıfta öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi, dersin kapsamı önemini yitirmektedir. Böyle bir ortamda dersin planlanan hedeflerine ulaşması zordur (Şenel, Günaydın, Sarıtaş ve Çiğdem 2019). Kalaycı'nın (2010) yaptığı çalışmada üniversite öğrencileri en fazla e-posta kontrolü, sosyal ağ sitelerini ziyaret etme, haber sitelerini girme, tartışma ve sanal toplulukları ziyaret etme, dosya indirme gibi siber aylaklık davranışları yapmaktadırlar. Alan (2019) çalışmasına göre sosyal ağları yoğun olarak kullanan gençler önemli sanal kaytarma davranışları sergilerken, sosyal ağ sitelerinde az zaman harcayan gençler ise önemsiz sanal kaytarma davranışları sergiledikleri değerlendirilmektedir. Şenel vd. (2019) çalışmalarına göre öğrenciler ders sırasında paylaşım ve mesajlaşma davranışlarını daha çok göstermektedirler. Ayrıca siber aylaklığın en büyük nedeni öğrencilerin öğrenmeye isteksiz olmalarıdır.

Ülkemizde siber aylaklık üzerine yapılan çalışmalarda (İnce ve Gül, 2011; Çınar ve Karcioğlu, 2015; Kanten, 2014; Kaplan ve Öğüt, 2012; Kaplan ve Çetinkaya, 2013; Keklik, Kılıç, Yıldız ve Yıldız, 2015; Örucü ve Yıldız, 2014;) genellikle iş yerlerinde ele alındığı göze çarpmaktadır. Siber aylaklıkla ilgili eğitim alanında yapılmış daha az sayıda (Kalaycı, 2010; Ergün ve Altun, 2011; Yaşar, 2013; Alan, 2019) çalışma olduğu dikkat çekmektedir. Bu çalışmaların genişletilmesi gerektiği belirtilmektedir.

Metaforlar, kişilerin bir kavrama ilişkin algılarını tespit etme amacıyla bilimsel araştırmalarda veri toplama aracı olarak kullanılmaktadır. Jensen (2006) kişilerin günlük hayatta çevreleriyle etkileşimlerinde en önemli iki unsurun konuşma ve dil olduğunu, bundan dolayı metaforlar aracılığı ile kişilerin algılarının, anlamalarının ve deneyimlerinin derinlemesine araştırılabileceğine vurgu yapmaktadır. Metaforlar, bireyin tecrübesini anlamamızı sağlayarak bireyin dünyasına ilişkin bilgi sahibi olmamızı ve tanımlamamızı sağlamaktadır. Metaforları bilinen bir bireyin ya da toplumun, bilişsel dünyasını daha somut ve bilindik bir şekilde kavramamızı ve hissetmemizi kolaylaştıracaktır (Lakoff ve Johnson 2015). Metaforun eğitimde kullanılmasını vurgulayan Çelikten (2006), eğitimcilerin metaforlar kullanarak kendi sorumluluk ve rolleri hakkında anlayışlarının derinleşeceğini ve eğitim problemlerine ilişkin çözüme ulaşabileceklerini vurgulamaktadır. Bu sebeple metaforlar, eğitim alanında anlaşılmayan konularda veya bazı kavram, algı ve tutumları anlaşılır ifade etmede ve veri toplamada kullanılmaktadır. Ülkemizde sanal kaytarmaya yönelik yapılan çalışmaların sınırlılığı dikkate alındığında özellikle metafor yöntemi kullanılarak yapılan bu çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı ve daha sonraki araştırmalara yol göstereceği düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin sanal kaytarma kavramını nasıl algıladıklarını ve kavramsallaştırdıklarını metaforlar aracılığı ile tespit etmektir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Üniversite öğrencilerinin sanal kaytarma kavramına ilişkin metaforları nelerdir?
2. Üniversite öğrencilerinin sanal kaytarma kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar, hangi kategoriler ve temalar altında toplanmaktadır?

2. YÖNTEM

Araştırmanın modeli

Çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Bu desen, farkında olunan fakat derinlemesine bir bilgiye sahip olunmayan gerçeklere odaklanır. Başka bir deyişle, kişinin yabancı olmadığı ama bütünüyle kavrayamadığı gerçekleri araştırmayı amaç edinen çalışmalara uygun çalışma ortamı oluşturan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Olgu bilim araştırmaları, kişilerin tecrübelerini yalnızca bir fenomen ile sınırlayarak; ne ve nasıl sorularına odaklanmaktadır (Creswell, 2017). Çepni (2007), bireylerin bir fenomenin belli bir yönünü yorumlamada, anlamada, tecrübe etmede veya kavramsallaştırmada ortaya koyduğu farklı yolları tanımlamanın fenomenolojik araştırmanın amacı olduğunu belirtmiştir. Eğitim çalışmalarında ise bu yaklaşımın amacı, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini anlamaktır. Bu bağlamda bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin sanal kaytarma kavramını nasıl anlamlandırdıklarını ve bu anlamlandırmada ortak, benzer ya da farklı deneyimlerini saptamak için nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu

Çalışma grubunun seçilmesinde olasılığı bilinmeyen örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme (Easily Accessible) tekniği kullanılmıştır. Bu teknik ile katılımcıların belirlenmesinde, bir evrenden evreni temsil edebilecek büyüklükte rastgele örneklem seçilmektedir (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012). Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubunda, Muş Alparslan Üniversitesinde 2020-2021 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 385 öğrenci yer almıştır. Ancak Sanal kaytarma kavramına ilişkin hatalı metafor oluşturan 13 form elenmiş, sonuç olarak 372 kişiden oluşmuştur.

Tablo 1. Üniversite Öğrencilerine Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kadın	199	53,5
	Erkek	173	46,5
Toplam Öğrenci Sayısı		372	100

Verilerin toplanması

Araştırmada Google Forms ortamında form oluşturulmuştur. Form içerisinde katılımcılardan, kişisel bilgilerinin yanında “Sanal kaytarma gibidir/benzemektedir, çünkü” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Ayrıca metaforun ne olduğu ve nasıl kullanıldığına ilişkin hem açıklamalarda bulunmuş hem de örnekler verilmiştir (Kılcan 2017). Hazırlanan formlar online (Whatsapp) olarak gönderilmiş ve aynı şekilde toplanmıştır.

Verilerin analizi

Metaforların analizinde ve çözümlemesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde amaç, verilerin açıklanabilecek temalar ve kategoriler etrafında bir araya getirip, bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek 2016). İçerik analizi; insanların söylediklerini ve yazdıklarını açık direktiflere göre kodlayarak sayısallaştırma süreci olarak açıklanmaktadır (Balci, 2016). Araştırmanın içerik analizinde, alan yazındaki birçok araştırmacı tarafından tercih edilen beş aşamalı değerlendirme süreci kullanılmıştır (Creswell, 2017; Demirbilek, 2020; Demirbilek ve Korkmaz, 2021, Saban, 2008). Bunlar sırasıyla: “1. Adlandırma ve Eleme Aşaması, 2. Tasnif Etme Aşaması, 3. Kategori ve Tema Geliştirme Aşaması, 4. Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması, 5. Nicel Veri Analizi İçin Verilerin Düzenlenmesi Aşamasıdır.”

Adlandırma ve eleme aşamasında, üniversite öğrencileri tarafından oluşturulan metaforların doğru olarak üretilip üretilmediğine bakılmıştır. “Sanal kaytarma”

kavramına ilişkin doğru üretilmeyen metafor verileri elenmiştir (f=13). Çalışma, toplam 372 form ile yürütülmüştür. Değerlendirmeye alınan metaforlara ait tüm veriler için Ö1, Ö2... Ö372 şeklinde kodlama yapılmıştır. Tasnif etme aşamasında oluşturulan tüm metaforlar tek tek okunup gözden geçirilmiş ve sıralanmıştır. Kategori ve tema geliştirme aşamasında metaforlara ilişkin yapılan açıklamalar doğrultusunda bir araya getirilmiş ve farklı kategoriler ve temalar altında toplanmıştır. Verilerin kategorilere ve temalara ayırma işleminde verilmiş olan nedenlere göre hareket edilmiştir. Nedenleri farklı metaforları aynı olan veriler, farklı kategoriler ve temalara alınmıştır. Örneğin “*Sanal kaytarma boşluk gibidir, çünkü içerisinde bulunduğca fayda görmez (Ö92).*” cümlesindeki *boşluk* metaforu *faydasız bir şey olarak sanal kaytarma* temasına alınırken “*Sanal kaytarma boşluk gibidir, çünkü ne kimsenin seni ne senin bedeneni kimseyi görmediğin alandır (Ö26).*” cümlesindeki *boşluk* metaforu ise *kaçış yolu olarak sanal kaytarma* temasına alınmıştır.

Görselleştirmedeki kelimenin boyutu, kelimenin giriş metnindeki görünme sayısı ile orantılıdır. Başka bir ifade ile görseldeki boyutu büyük olan metaforun, frekansı büyük olan metaforlar olarak ayarlanmaktadır (Bletzer, 2015). Ayrıca metaforların sunumunda sanal kaytarma mahiyetinde olan şekil 1’deki görsel kullanılmıştır.

Geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması

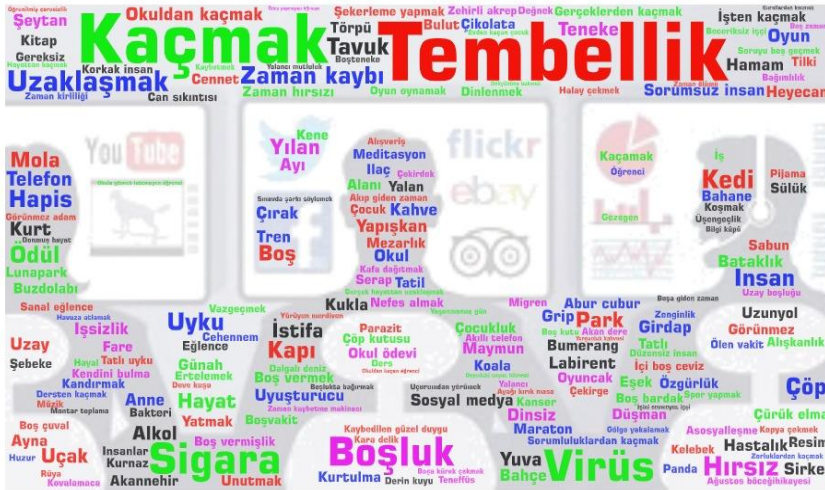
Nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer aldığından dolayı toplanan veriler ayrıntılı olarak rapor edilmiş ve araştırmacıların sonuçlara nasıl ulaştığını açıklanmıştır” (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ayrıca, çalışmada oluşturulan kategorilerin ve temaların altında belirtilen metaforların söz konusu kategoriyi ve temayı temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla araştırmacılar birbirlerinden bağımsız olarak hiçbir metafor dışarda kalmayacak şekilde, kategorilere ve temalara yerleştirmiştir. Sonraki süreçte araştırmacıların

oluşturduğu sınıflandırmalar karşılaştırılmış, görüş birliği ve görüş ayrılığı frekansları belirlenmiştir. Nitel araştırmalarda, araştırmacılar arasındaki değerlendirilmelerin uyum oranı %90 ve üzeri olduğu durumlarda arzu edilen güvenilirlik düzeyi olduğu ifade edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmanın güvenilirliği; Miles ve Huberman'ın (1994) formülü; [Güvenirlik=Görüş Birliği/ (Görüş birliği+ Görüş ayrılığı) *100] kullanılarak hesaplanmış ve kavram için güvenilirlik oranı (339/372*100) =%91 ile sağlanmıştır. Daha sonra elde edilen verilerin frekansları (f) hesaplanmıştır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcıların sanal kaytarma kavramına ilişkin görüşlerine bağlı olarak oluşturulan metaforlar Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Üniversite Öğrencilerinin Sanal Kaytarma Kavramına Yönelik Ürettikleri Metaforlar

Şekil 1’ de üniversite öğrencileri tarafından “sanal kaytarma” kavramına ilişkin toplam 372 geçerli metafor oluşturdukları saptanmıştır. Kavrama yönelik en fazla üretilen metaforlar sırasıyla; *tembellik* ($f=24$), *kaçmak* ($f=20$), *virüs* ($f=8$), *sigara* ($f=8$), *boşluk* ($f=7$), *uzaklaşmak* ($f=7$), *hırsız* ($f=6$), *zaman kaybı* ($f=5$), *uyku* ($f=5$), *okuldan kaçmak* ($f=5$) ve *oyun*($f=5$) kavramlarının olduğu tespit edilmiştir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcıların sanal kaytarma kavramına ilişkin üniversite öğrencilerinin oluşturdukları metaforlar analiz edildiğinde, oluşturulan kavramsal kategorilerin ve geliştirilen temaların frekans ve yüzde dağılımları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Sanal Kaytarma Kavramına İlişkin Kategoriler ve Temalar

Temalar	Kategoriler	Metaforlar	f	%
1.Zarar veren bir şey olarak sanal kaytarma, “Sanal kaytarma günah gibidir. Tatlı gelir ama zararı çok fazladır (Ö190).”	(12): Sorumsuzluk (14): Hastalık (15): Kandırmak (16): Zararlı (24): Tembellik, (48): Zaman kaybı	(1): Kaybedilen güzel duygu, soruyu boş geçmek, çürük elma, akan nehir, gereksiz, labirent, akıp giden zaman, zaman kaybetme makinası, uçurumdan yürümek, mezarlık, tavuk, grip, abur cubur, ayna, zaman kirliliği, boşa giden zaman, sınavda şarkı söylemek, fare, boşa kürek çekmek, uzun yol, yılan, boş vakit, zaman ölümü, ödev yapmayan öğrenci, törpü, gökyüzüne bakmak, kandırmak, kurnaz, ayağı kırık masa, çekirge, boş vermek, boş zaman, ölen vakit, çöp, gölge yakalamak, dalgalı deniz, boş bardak, iş, kaybetmek, okuldan kaçmak, ayı, oyun, sirke, cehennem, alışveriş, akıllı telefon, boş kutu, okuldan kaçan öğrenci, bahane, yaşanmamış gün, spor yapmak, vazgeçmek, üşengeçlik, koala, günah, çocuk; (2): Ağustos böceği hikâyesi, işten kaçmak, kaçmak, sorumluluklardan kaçmak, sorumsuz insan, sosyal medya, boşluk, uyku, yalancı, zaman hırsız, zehirli akrep; (3): Çöp kutusu, hastalık, kandırmak; (4): Grip; (5): Zaman kaybı; (7): Virüs; (23): Tembellik	129	34.6

<p>2.Kaçış yolu olarak sanal kaytarma, “Sanal kaytarma serap gibidir, çünkü insan çöldeki gerçeklikten biraz olsun uzaklaşmak ister (Ö296).”</p>	<p>(1): Ertelemek (1): İşten kaçmak (1): Kandırmak (2): Umursamazlık (9): Oyulanmak, (21): Uzaklaşmak (36): Kaçmak</p>	<p>(1): Okul ödevi, tembellik, asosyalleşme, gerçek hayattan uzaklaşmak, telefon, maymun, yalan, ertelemek, korkak insan, kurtulma, boşluk, dersten kaçmak, okula gitmek istemeyen öğrenci, özgürlük, beceriksiz işçi, maraton, düzensiz insan, dinsiz, hayattan kaçmak, çocuk, boşluk, hırsız, dinlenmek, kitap, uçak, kovalamaca, kukla, depodaki suyun bitmesi, yatmak, kopya çekmek, sorumluluklardan kaçmak, öğrenci, çırak, serap, insanlar, işten kaçmak, nefes almak, panda, işini sevmeyen işçi, (2): Sorumsuz insan; (3):Boş vermişlik, gerçeklerden kaçmak, okuldan kaçmak; (5): Uzaklaşmak (16): Kaçmak</p>	<p>71 19</p>
<p>3.Bağımlılık yaratan bir şey olarak sanal kaytarma, “Sanal kaytarma bataklik gibidir, çünkü içine düşünce çıkması zor olur (Ö46).”</p>	<p>(11): Alışkanlık, (57): Bağımlılık</p>	<p>(1): Buzdolabı, hapis, kurt, bataklik, uyku, şeytan, hamam, boşluk, hayat, abur cubur, girdap, düşman, öğrenilmiş çaresizlik, çocuk, fare, çikolata, uzay boşluğu, kaçamak, yürüyen merdiven, oyun oynamak, halay çekmek, oyuncak, koşmak, migren, çekirdek, derin kuyu, yalan, şebeke, alkol, yuva, sülük, uzay, parazit, eşek, iş, kanser, anne, donmuş hayat, kene, bakteri, virüs, akan dere, karadelik; (2): Bağımlılık, bumerang, ilaç, rüya, (3): Alışkanlık; (4): Uyuşturucu; (8): Sigara</p>	<p>68 18.2</p>
<p>4.Eğlenceli ve rahatlatıcı bir şey olarak sanal kaytarma, “Sanal kaytarma nefes alma gibidir, çünkü hayatın stresini bu şekilde atıyorum (Ö172).”</p>	<p>(3): Stres atmak, (12): Eğlence (42): Rahatlamak</p>	<p>(1): Sanal eğlence, meditasyon, kendini bulma, okul, çocukluk, zorluklardan kaçmak, halay çekmek, nefes almak, huzur, hayal, unutmak, kapı, ödül, heyecan, kurtulma, istifa, lunapark, mola, kahve, cennet, tatlı, sabun, boşluk, çikolata, koala, evden kaçan çocuk, oyun alanı, yorgunluk kahvesi, bulut, okuldan kaçmak, pijama, yalancı mutluluk; (2): Dinlenmek, huzur, müzik, nefes almak, tatil, teneffüs, uyku, uzaklaşmak, kaçmak; (3): Eğlence, oyun, şekerleme yapmak</p>	<p>57 15.3</p>
<p>5.Yarar sağlayan bir şey olarak sanal kaytarma, “Sanal kaytarma bazen bilgi kütü gibidir, çünkü sanal kaytarma sonucunda yeni bilgiler elde edersin (Ö371).”</p>	<p>(1): Anı yaşamak, (1): Vakit geçirmek, (1): İnsan doğası, (1): Bilgi almak, (6): Özgürlük, (8): Faydalı</p>	<p>(1): Kopya çekmek, insan, görünmez, can sıkıntısı, park, hayal, zenginlik, kurallardan kaçmak, ilaç, gezegen, resim, bilgi kütü, kitap; (2): Ders, özgürlük, sosyal medya</p>	<p>18 4.8</p>

<p>6.Faydasız bir şey olarak sanal kaytarma, “Sanal kaytarma boş kutudur, çünkü vakit öldürür ve kazandırdığı pek bir şey yok (Ö6).”</p>	<p>(1): İşlevsiz, (1): Zaman kaybı, (2): İşe yaramaz, (4): Faydasız, (9): Boşluk</p>	<p>(1): Deve kuşu, boş kutu, teneke, uzay boşluğu, işsizlik, boşlukta bağırarak, kedi, boş teneke, boş bardak, boş çuval, kelebek, boş tren, içi boş ceviz, (4): Boşluk</p>	<p>17 4.5</p>
<p>7.Dikkatli yapılması gereken bir şey olarak sanal kaytarma, “Sanal kaytarma mantar toplamaya benzer, çünkü doğru yanlış ayırt edilmezse kendimizi ve etrafımızı zehirleyebiliriz (Ö325).”</p>	<p>(2): Gizli (10): Dengeli</p>	<p>(1): Çikolata, tatlı, günah, kafa dağıtmak, içi boş ceviz, görünmez adam, oyun oynamak, bahçe, mantar toplama, değnek, havuza atlamak</p>	<p>12 3.2</p>

Tablo 2’ de Sanal kaytarma kavramına yönelik metaforların oluşturduğu temalar sunulmuştur. Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin sanal kaytarma davranışına ilişkin metaforların, “zarar veren bir şey olarak sanal kaytarma”, “kaçış yolu olarak sanal kaytarma”, “bağımlılık yaratan şey olarak sanal kaytarma”, “eğlenceli ve rahatlatıcı bir şey olarak sanal kaytarma”, “yarar sağlayan bir şey olarak sanal kaytarma”, “faydasız bir şey olarak sanal kaytarma” ve “dikkatli yapılması gereken bir şey olarak sanal kaytarma” olmak üzere 7 tema altında toplandığı görülmektedir. Bu temaların frekansları incelendiğinde sanal kaytarmanın en fazla zararlılığı boyutuna (%34,6) vurgu yapıldığı görülmektedir. Sanal kaytarmanın zararlılığı boyutundan sonra ise katılımcıların %19’unun sanal kaytarmayı bir kaçış yolu olması bakımından, %18,2’sinin bağımlılık yaratması bakımından, %15,3’ünün eğlenceli ve rahatlatıcı olması bakımından, %4,8’inin yarar sağlaması bakımından, %4,5’inin faydasız olması bakımından, %3,2’sinin dikkatli yapılması bakımından vurguladıkları tespit edilmiştir. Bulgular çerçevesinde katılımcıların genellikle sanal kaytarmaya ilişkin olumsuz algıya sahip oldukları düşünülebilir. Ayrıca daha genel bir çerçeve çizecek olursak öğrencilerin sanal kaytarmanın zararlılığı ya da kaçış yolu olması, bağımlılık yaratması gibi algıları nedeniyle sanal kaytarmanın toplumu olumsuz

etkilediğini; öğrencilerin sanal kaytarmanın rahatlatıcı, eğlenceli, yararlı olmasına ilişkin algıları nedeniyle ise, sanal kaytarmayı önemli ve gerekli olarak algıladıkları düşünülebilir.

3. TARTIŞMA ve SONUÇ

Muş Alparslan Üniversitesi öğrencilerinin sanal kaytarma kavramına ilişkin algılarının tespit edilmeye çalışıldığı bu araştırmada öğrencilerin sanal kaytarma kavramına yönelik 211 farklı metafor oluşturdukları tespit edilmiştir. Bu metaforlar analiz edildiğinde, üniversite öğrencilerinin sanal kaytarma kavramına ilişkin algılarının; *“zarar veren bir şey olarak sanal kaytarma”, “kaçış yolu olarak sanal kaytarma”, “bağımlılık yaratan şey olarak sanal kaytarma”, “eğlenceli ve rahatlatıcı bir şey olarak sanal kaytarma”, “yarar sağlayan bir şey olarak sanal kaytarma”, “faydasız bir şey olarak sanal kaytarma”* ve *“dikkatli yapılması gereken bir şey olarak sanal kaytarma”* olmak üzere 7 tema altında toplandığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin en fazla *“zarar veren bir şey olarak sanal kaytarma”* en az *“dikkatli yapılması gereken bir şey olarak sanal kaytarma”* temasına vurgu yaptıkları tespit edilmiştir. Bu bulgular çerçevesinde çalışmaya katılan öğrencilerin genellikle sanal kaytarmaya ilişkin olumsuz algıya sahip oldukları düşünülebilir.

Çok ve Kutlu'nun (2018) çalışmalarında, üniversite öğrencileri siber aylıklık davranışları yapmanın kısmen kabul edilebilir olduğunu belirtmiş olup internet kullanımı davranışları ile siber aylıklık davranışları arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır. Kibona ve Magaya (2015), internet aktiviteleriyle uğraşma ve aşırı şekilde cep telefonu kullanmanın akademik başarıyı olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Duman (2016), özellikle bilgisayar uygulamalı derslerde siber aylıklığın daha fazla görüldüğünü; internetin sosyal rahatlık, sosyal fayda,

problemlerli internet kullanımı gibi boyutların not ortalamasını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Demir, Rehberlik ve Kutlu (2017), internet bağımlılığıyla akademik başarı arasında negatif, akademik erteleme arasında pozitif ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Yaşar (2013), bilgisayar programları derslerinde twitter, facebook, oyun siteleri ve diğer sanal aylıklık davranışları görüldüğünü ifade etmiştir. Korkmaz'ın (2017) çalışmasında, akademik başarısı orta ve düşük olan öğrencilerin interneti oyun/eğlence ve sosyalleşme amacıyla kullandıkları; akademik başarısı çok iyi ya da iyi olan öğrencilerin ise interneti eğitim amacıyla kullandıkları belirlenmiştir. Yılmaz ve diğerleri (2015), öğrencilerin derste siber aylıklık davranışlarında artış olduğunu, internetin öğrencilerin performanslarında, öğrenme motivasyonlarında engeller oluşturduğunu ayrıca derslerden alıkoyabileceğini vurgulamışlardır. King (2007) yaptığı çalışmada, öğretim elemanları derslerde öğrencilerin siber aylıklık yaptıklarını belirtmişlerdir. Ergün ve Altun'un (2012) çalışmalarında, siber aylıklık öğrenci gözüyle değerlendirilmiş üniversite öğrencileri öğretmen gözüyle baktıklarında, siber aylıklık yapıldığında ders anlatmaya yönelik motivasyonlarının düşeceğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler arkadaşlarının veya kendilerinin internette farklı şeylerle uğraştıklarını, sanal kaytarma yaptıklarını kabul etmişlerdir. Öğrencilerin siber aylıklık davranışlarının motivasyon düşüklüğü, dersten sıkılma, öğrencilerin dersin faydalı olduğuna inanmamaları ve internet ortamındaki paylaşımları merak etme nedenleriyle oluştuğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Yaşar (2013), öğrencilerin en çok mesajlaşma ve sosyal ağlarla ilgili etkinlikler ile sanal kaytarma yaptıkları sonucunu bulmuştur. Şenel vd., (2019) araştırmalarında öğrencilerin en fazla yaptıkları siber aylıklık davranışının paylaşım boyutundaki etkinliklerle ilgili olduğunu sonucunu bulmuşlardır.

Kurt'un (2011) çalışmasında öğrencilerin müzik indirme, e-posta kullanma, gazetelere bakma, sosyal ağ sitelerini ziyaret etme ve video izleme davranışları göze çarpan sanal kaytarma davranışlarıdır. Çınar ve Cinisli'nin (2018) araştırmaları da daha önceki benzer sonuçları desteklemekle birlikte sınıf içerisinde siber aylıklık açısından üniversite öğrencilerinin ilk sırada mesaj atmayı, ikinci sırada spor içerikli web sayfalarını taramayı ve üçüncü sırada ise dersle ilgisi olmayan başka bir kişi ya da kişilerle telefonla konuşmayı tercih ettiklerini göstermektedir. Seçkin ve Kerse (2017), üniversite öğrencilerinin ders çalışma saatlerinde sanal kaytarma davranışlarında buldukları sonucuna ulaşmışlardır. Varol ve Yıldırım'ın (2018) yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre sınıf ortamında eğitimcilerin iletişim stilleri ve öğretme tarzları üniversite öğrencilerinin derslerde sergiledikleri siber aylıklık davranışının ön belirleyicisi olabilmektedir. Gülnar ve Ünsal, (2020) çalışmalarında üniversite öğrencilerinin, derslerde akıllı telefonda bazı uygulamalar üzerinden anlık mesajlaşarak siber aylıklık davranışı sergilediği tespit edilmiştir. Gezgin, Kamalı Arslantaş ve Şumuer, (2018) çalışmalarında sosyal medyada hesabı çok olan ya da derslerde hesaplarını sık sık kontrol eden öğrencilerin sanal kaytarmalarının diğer öğrencilere nazaran yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Derslere internetin doğru bir şekilde entegre edilmemesi sanal aylıklık davranışlarına sebep olmakta bu da öğrencilerin derse olan ilgi ve motivasyonun farklı yerlere kaymasına, performanslarının azalmasına yol açmaktadır (Kurt 2011; Kalaycı, 2010; Yaşar 2013; Çok ve Kutlu, 2018). Öğrencilerin dikkat ve motivasyon düzeylerinin düşmesi siber aylıklığın yapıma sıklığını artırabilir. Bağrıaçık Yılmaz (2017), dikkat dağınıklığı, sıkılma, odaklanma sorunu, ara verme ihtiyacı, isteksizlik gibi faktörlerin sanal kaytarmasının nedenleri olduğunu tespit etmiştir. Bazı öğrenciler de sanal kaytarmaya ihtiyaç duyduklarını bunun bir kafa dağıtma, dinlenme aracı olarak görüldüğünü belirtmişlerdir. Öğrencilerin akıllarına bir şey takıldığında ya da dersten sıkıldıklarında interneti kurtarıcı

olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca en çok Facebook'ta gezinmek ve mesajlaşmak ile siber aylaklık yapıldığını belirtmişlerdir.

Bu çalışmada sanal kaytarmanın daha çok olumsuz yönleri tespit edilmiştir. Fakat alan yazında internette gezinmenin çalışanlarda olumlu duygular uyandırdığı (Lim ve Chen, 2012), sanal kaytarmanın örgütsel öğrenme kapasitesini yükselttiği (Keklik vd., 2015) gibi olumlu etkileri de vurgulanmaktadır. Okulda, iş yerinde ya da kendi kendine çalışırken yasaklardan çok kişinin kendisinin bu sanal kaytarma davranışlarından kaçınmasını, kendini kontrol etmesini sağlamak gerekmektedir. Eğitimcilerin de derste motivasyonu ve ilgiyi artırıcı çalışmalar yapması önerilmektedir. Sonuçta bu araştırmada üniversite öğrencilerinin sanal kaytarmaya ilişkin algılarının genel olarak olumsuz, zararlarına yönelik farkındalıklarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Özellikle tüm dünyayı saran Pandemi sürecinde olduğumuzdan eğitimde uzaktan öğretimden yararlanan bu süreçte özellikle sanal kaytarmanın olumsuz etkilerinden bireylerin ve toplumların korunmasını sağlamak için; olumlu etkilerini de dikkatli bir şekilde sürece uyarlamak için bireylerin sanal kaytarmaya ilişkin algılarının ve farkındalıklarının belirlenmesine ilişkin çalışmaların yapılarak, sürecin takip edilmesi gerektiği düşünülebilir. Sanal kaytarma davranışlarının öğrencilere olumlu veya olumsuz etkilerinin ne olduğu araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbulut, Y., Dursun, Ö. Ö., Dönmez, O. & Şahin, Y. L. (2016). In search of a measure to investigate cyberloafing in educational settings. *Computers in Human Behavior*, 55, 616-625.
- Alan, H. (2019). Sosyal ağ kullanımı yoğunluğu ve sanal kaytarma davranışları: Üniversite öğrencileri üzerine bir inceleme. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 112-129.
- Al Lily, A. E., Ismail, A. F., Abunasser, F. M. & Alqahtani, R. H. A. (2020). Distance education as a response to pandemics: Coronavirus and Arab culture. *Technology in Society*, 63, 101317.
- Arabacı, İ. B. (2017). Investigation faculty of education students' cyberloafing behaviors in terms of various variables. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 16(1), 72-82.
- Askew, K., Buckner, J. E., Taing, M. U., Ilie, A., Bauer, J. A. & Coovert, M. D. (2014). Explaining cyberloafing: The role of the theory of planned behavior. *Computers in Human Behavior*, 36, 510-519.
- Aydemir, S., Korkmaz, O. & Erdoğan, E. (2016). İş yaşamında sanal kaytarma: Kamu ve özel hastane çalışanları üzerinde bir araştırma. *Sosyal Bilimler Metinleri*, 48-52.
- Bağrıaçık Yılmaz, A. (2017). Lisansüstü öğrencilerinin siber aylaklık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Karma bir çalışma. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 113–134.
- Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Blanchard, A. L. & Henle, C. A. (2008). Correlates of Different Forms of Cyberloafing: The role of norms and external locus of control. *Computers in Human Behavior*, 24(3): 1067-1084.

- Bletzer, K. V. (2015). Visualizing the qualitative: Making sense of written comments from an evaluative satisfaction survey. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 12, 12.
- Brubaker, A. T. (2006). *Faculty perceptions of the impact of student laptop use in a wireless Internet environment on the classroom learning environment and teaching information and library science*. Unpublished master thesis, University of North Carolina, Chapel Hill.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Candan, H. & İnce, M. (2016). Siber kaytarma ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik emniyet çalışanları üzerine bir araştırma. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(1), 229-235.
- Coskun, T. K. & Gökçearslan, S. (2019). Examination of Cyberloafing Studies in Education: A Content Analysis. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 11(1), 94-103.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni nitel nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S. B. Demir, Çev. Ed.). 3. Baskı, Eğiten Kitap.
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 269-283.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Celepler Matbaacılık.
- Çınar, O. ve Cinisli, Z. (2018). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin siber aylıklık davranışları. *Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 39-48.
- Çınar, O. & Karcioğlu, F. (2015). The relationship between cyber loafing and organizational citizenship behavior: A survey study in Erzurum/Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 207, 444-453.

- Çok, R. & Kutlu, M. (2018). Üniversite öğrencilerin ders esnasında ders dışı internet kullanım davranışları ile akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 4(1), 1-21.
- Demir, A. G. Y., Rehberlik, F. Ü. E. F., & Kutlu, M. (2017). İnternet bağımlılığı, akademik erteleme ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 61, 91-105.
- Demirbilek, N. (2020). Üniversite son sınıf öğrencilerinin perspektifinden akademisyen kavramı. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(Eğitim Bilimleri Özel sayısı), 1-1.
- Demirbilek, N., & Korkmaz, C. (2021). Study concept as a metaphor from the lenses of university students. *African Educational Research Journal*, 9(1), 227-236. Doi: 10.30918/AERJ.91.21.028
- Duman, S. (2016). *Ergenlerin problemleri internet kullanımı ile akademik başarı ve ertelemeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ergün, E. & Altun, A. (2012). Öğrenci gözüyle siber aylıklık ve nedenleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama Dergisi*, 2(1), 36-53.
- Fındıklı, M. A. (2016). Relationship between cyberloafing and work performance: Comparison of health and textile industry workers. *International Journal of Social Inquiry*, 9 (1), 33-62.
- Fraenkel, A., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. (8. edition). Mc. Graw Hill.
- Gezgin, D. M., Arslantaş, T. K. & Şumuer, E. (2018). Meslek lisesi öğrencilerinin siber aylıklık düzeyinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(2), 408-424.

- Gülner, M. & Ünsal, H. (2020). Üniversite öğrencilerinin akıllı telefon siber aylaklık durumları hakkında bir çalışma. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 3(2), 92-100.
- Günay, M. (2017). Sanal Kaytarma (Cyberloafing). *21. Yüzyılda Örgütsel Davranış* (257-277). İstanbul: Beta Yayınları.
- İnce, M. & Gül, H. (2011). The relation of cyber slacking behaviors with various organizational outputs: Example of Karamanoğlu Mehmetbey University. *European Journal of Scientific Research*, 52(4), 507-527.
- İşgüzar, S. & Ayden, C. (2017). Siber aylaklık üzerine değerlendirmeler: Toplu Bir Bakış. Conference: *4th International Regional Development Conference (IRDC'2017)*, 21-23 September 2017, Tunceli/TURKEY
- Jensen, F. N. (2006). Metaphors as a bridge to understanding educational and social contexts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 1-17.
- Kalaycı, E. (2010). *Üniversite öğrencilerinin sanal kaytarma davranışları ile öz düzenleme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kanten, P. (2014). İşyeri nezaketsizliğinin sosyal kaytarma davranışı ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisinde duygusal tükenmenin aracılık rolü. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(1), 11-26.
- Kaplan, M. & Öğüt, A. (2012). Algılanan örgütsel adalet ile sanal kaytarma arasındaki ilişkinin analizi: Hastane çalışanları örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 13(1), 1-13.
- Kaplan, M. & Çetinkaya, A. Ş. (2014). Sanal kaytarma ve demografik özellikler açısından farklılıklar: otel işletmelerinde bir araştırma. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 26-34.

- Keklik, B., Kılıç, R., Yıldız, H. & Yıldız, B. (2015). Sanal kaytarma davranışlarının örgütsel öğrenme kapasitesi üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Business and Economics Research Journal*, 6(3), 129-144.
- Keser, H., Kavuk, M. & Numanoglu, G. 2016. The relationship between Cyber-Loafing and internet addiction. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 11, 1 (Mar. 2016), 37-42.
- Kılcan, B. (2017). *Metafor ve eğitimde metaforik çalışmalar için bir uygulama rehberi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kibona, L. & Mgaya, G. (2015). Smartphones' effects on academic performance of higher learning students. *Journal of Multidisciplinary Engineering Science and Technology (JMEST)*, 2(4), 777-784.
- King, B. J. (2007). *Employee use of the Internet and acceptable use policies in the academic workplace: Controlling abuse while creating culture*. Unpublished master thesis, East Tennessee State University
- Korkmaz, N. (2017). *Lise öğrencilerinin internet kullanımının başarı, yalnızlık ve depresyon düzeyleri ile ilişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Köse, S., Oral, L. & TÜresin, H. (2012). İş yaşamında sosyal kolaylaştırma kavramı ve sanal kaytarma ile ilişkisi: araştırma görevlileri üzerinde bir araştırma. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 4(1), 287-295.
- Kurt, M. (2011). Siber aylıklık davranışlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Fırat University 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium*, September 22-24, Elâzığ.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2015). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil*. (G. H. Demir, Çev.). İthaki.
- Lim, V. G. K. (2002). The IT way of loafing on the job: cyberloafing, neutralizing and organizational justice. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 675-694.

- Lim, V. K. & Chen, D. J. (2012). Cyberloafing at the workplace: gain or drain on work? *Behavior & Information Technology*, 31(4), 343-353.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. Sage Publication.
- Örücü, E. ve Yıldız, H. (2014). İşyerinde kişisel internet ve teknoloji kullanımı: Sanal kaytarma. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 14(1), 99-114.
- Özdemir, B. & Taşçı, D. (2016). Sanal kaytarma türü sapkın davranışın örgütsel yapı ile olan ilişkisi bir kamu kuruluşu örneği. *Örgütsel Davranış Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 1-14.
- Özdoğan, A. & Berkant, H. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1),13-43.
- Özkalp, E., Aydın, U., & Tekeli, S. (2012). Sapkın örgütsel davranışlar ve çalışma yaşamında yeni bir olgu: Sanal kaytarma (cyberloafing) ve iş ilişkilerine etkileri. *Çimento İşveren Dergisi*, 26(2), 18-33.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research and evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage Publications.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(3), 459-496.
- Schram, Thomas H. (2003). *Conceptualizing qualitative inquiry*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Seçkin, Z. & Kerse, G. (2017). Üniversite öğrencilerinin sanal kaytarma davranışları ve bu davranışların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Ampirik bir araştırma. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 89-110.
- Şenel, S, Günaydın, S, Sarıtaş, M. & Çiğdem, H. (2019). Üniversite öğrencilerinin siber aylıklık seviyelerini yordayan faktörler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 95-105.

- Ünal, Ö. F. & Tekdemir, S. (2015). Sanal kaytarma: Bir kamu kurumunda ampirik bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 95-118.
- Varol, F. & Yıldırım, E. (2018). An examination of cyberloafing behaviors in classrooms from students' perspectives. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 9(1), 26-46.
- Vitak, J., Crouse, J. & La Rose, R. (2011). Personal internet use at work: Understanding cyberslacking. *Computers in Human Behavior*, 27, 1751-1759.
- Weatherbee, T. G. (2010). Counterproductive use of technology at work: Information and communications technologies and cyberdeviancy. *Human Resource Management Review*, 20, 35-44.
- Yağcı, M. & Yüceler, A. (2016), Kavramsal boyutlarıyla sanal kaytarma. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(2) 531-540.
- Yaşar, S. (2013). *Üniversite öğrencilerinin denetim odağı ve bilgisayar laboratuvarına yönelik tutumlarının siber aylaklık davranışlarına etkisi (The effects of students locus of control and attitudes towards computer laboratory on their cyberloafing behavior)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yazgan, Ç. Ü. & Yıldırım, A. F. (2020). Üniversite gençliğinde internet bağımlılığı ve derslerde siber aylaklık davranışları. *Gençlik Araştırmaları Dergisi (Dijital Dünyada Gençlik Özel Sayısı)*, 8, 5-29.
- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 10. Baskı, Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, F. G. K., Yılmaz, R., Öztürk, H. T., Sezer, B. & Karademir, T. (2015). Cyberloafing as a barrier to the successful integration of information

and communication technologies into teaching and learning environments. *Computers in Human Behavior*, 45, 290-298.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Face-to-face education was suspended on March 12, 2020, in higher education institutions in our country because of the COVID-19 pandemic that surrounded the entire world and our country. Under the decision of the Council of Higher Education (YÖK), education is completely open and remote. The effects of the COVID-19 pandemic caused some difficulties, interrupting the routine of daily life, and showed its effect in the education sector and in all sectors (Özdoğan & Berkant, 2020). Also, in many other countries and in Turkey as implementing the training by affecting the education system caused some mandatory changes, rather than training to face through technological materials have transitioned to distance learning (Al Lily, Ismail, Abunass and Alqaht Thani, 2020). Studies show that technology is an integral part of business and private life, as well as an increase in cyberloafing (Weatherbee, 2010; Özkalp, Aydın, & Tekeli, 2012). For this reason, cyberloafing behaviors have attracted attention in recent years. Therefore, the aim of this study is that the subject is a current problem and that there are relatively few studies on cyberloafing in the literature.

Method

The aim of the study is to determine how university students conceptualize and perceive the concept of cyberloafing through metaphors. In the study, phenomenological pattern, one of the qualitative research methods, was used, and the easily accessible technique was used in the selection of the study group. This pattern focuses on realities that are aware but lack in-depth knowledge. It is an approach that creates a suitable working environment for studies that aim to investigate the facts that the person is not foreign to but cannot fully grasp (Yıldırım & Şimşek, 2016). The easily accessible sampling technique, one of the sampling methods with unknown probability, was used to determine the study group. With this technique, in determining the participants, a random sample of a size that can represent the universe is chosen (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012). 372 students studying at Muş Alparslan University in the 2020-2021 academic year were included in the research. The metaphor sentence was sent online to university students. The "content analysis" technique was used to analyze the data. The purpose of

content analysis is to gather the data around themes and concepts that can be explained and to interpret them by organizing them in a way that the reader can understand (Yıldırım & Şimşek 2016).

Findings (Results)

It was determined that university students created 211 different metaphors for the concept of cyberloafing. It has been determined that they have formed 372 valid metaphors regarding the concept of "cyberloafing" by university students. The most produced metaphors for concept are, respectively; laziness (f = 24), running away (f = 20), virus (f = 8), smoking (f = 8), space (f = 7), walking away (f = 7), thief (f = 6), time loss (f = 5), sleep (f = 5), escape from school (f = 5) and play (f = 5). In the study, the themes created by the metaphors produced by the university students in terms of frequency; *"cyberloafing as a harmful thing"*, *"cyberloafing as an escape route"*, *"cyberloafing as an addictive thing"*, *"cyberloafing as a fun and relaxing thing"*, *"cyberloafing as a useful thing"*, *"cyberloafing as something useless"*, *"cyberloafing as something to be done with caution"*; It has been determined that it is grouped under 7 themes. In addition, in the study, university students produced the most *"laziness"* metaphor. In this study, more negative aspects of cyberloafing were determined.

Conclusion and Discussion

In the literature, positive effects such as surfing the internet arouses positive emotions in employees (Lim & Chen, 2012) and cyberloafing increases organizational learning capacity (Keklik et al., 2015). It is necessary to ensure that the person avoids these cyber loafing behaviors and controls himself rather than the prohibitions at school, at work, or while working on his own. We recommend the instructors do activities that increase motivation and interest in the course. As a result, in this study, it was determined that university students' perceptions of cyber loafing were negative, and their awareness of its harms was high. To protect individuals and societies from the negative effects of cyberloafing, especially in this process where distance education is used in education since we are in the pandemic process that covers the entire world; To adapt the positive effects to the process carefully, we can think that the process should be followed by conducting studies to determine the perceptions and awareness of individuals regarding cyberloafing. The positive or negative effects of cyberloafing on students can be investigated.



EĞİTİMİN POLİTEKNİKLEŞTİRİLMESİ: FELSEFESİ VE UYGULAMALAR

Okay DEMİR* **Arif AKÇA****

Öz

Her zaman okullar ve toplumlar üzerinde etkili olan felsefe, özünde, bir arayış olup gelişim, değişim ve dönüşüm süreçleri için vazgeçilmezdir. Felsefenin bir alt dalı olan eğitim felsefesi ise eğitsel amaçlar söz konusu olduğunda devreye girmektedir. Dünyanın birçok yerinde eğitsel sorunlara çözüm aramak için, eğitim felsefesinde yer alan farklı yaklaşımlardan yararlanıldığı görülmektedir. Bu araştırmanın konusu da, bu eğitsel sorunlara, diyalektik materyalizmin penceresinden çözüm arayan politeknik eğitim ve uygulamalarıdır. Araştırmada tarihsel araştırma yöntemi kullanılmış ve veriler, doküman incelemesi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu araştırmada politeknik eğitim, öncelikle, kavramsal olarak ele alınmıştır. Sonrasında politeknik eğitim, içerdiği eğitim felsefesi açısından incelenmiş ve son olarak da uygulamaya yön veren düşünürlerin görüşleri ışığında, Sovyet Rusya özelinde, eğitim uygulamalarına yer verilmiştir. Politeknik eğitim anlayışına açıklık getirmek amacıyla yazılmış bu çalışmada, her ne kadar ülkemizde tamamıyla uygulanması mümkün görünmese de eğitim uygulamalarında, politeknik eğitimin felsefesinden ilham alınarak birtakım düzenlemelerin yapılabileceği umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim felsefesi, politeknik eğitim, iş okulu.



* Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, okay4425@gmail.com, Malatya/Türkiye



** Millî Eğitim Bakanlığı, arif.akca@meb.gov.tr, Malatya/Türkiye

POLYTECHNICIZATION OF EDUCATION: PHILOSOPHY AND PRACTICES

Abstract

Philosophy, which has always affected schools and societies, is essentially a search and indispensable element of development, change, and transformation processes. Education philosophy, a sub-branch of philosophy, steps in when there are educational purposes in a process. It is seen that different approaches in the philosophy of education are used to find solutions to educational problems in many parts of the world. The topic of this research is polytechnic education and practices which seek solutions to the educational problems through the frame of dialectical materialism. The historical research method is used in this research and the obtained data are analyzed with the document analysis method. Firstly, polytechnic education is conceptually analyzed in the scope of the research. Polytechnic education is then analyzed in terms of the education philosophy it involves; finally, education practices in Soviet Russia are analyzed under the light of the thinkers that shaped the practices. It is known that although the aim is to clarify polytechnic education philosophy, it doesn't seem possible to completely apply the method in Turkish education.

Keywords: Education philosophy, polytechnic education, work school.

1. GİRİŞ

Kelime anlamı olarak “bilgi ve bilgelik sevgisi, arayışı” anlamına gelen felsefenin önemi, insanın ve evrenin varoluş nedenini sorgulamada ortaya çıkmaktadır. Felsefe sadece sorgulamayla yetinmemekte, aynı zamanda gelecekle de bağlantılı sorular sorarak sistemlere ve bilime katkı da sunmaktadır (Tekin ve diğerleri, 2014; Üstüner, 2002). Eğitimin de kendi dinamikleri olan bir sistem bütünü olduğu gerçeği göz önüne alınırsa felsefeden etkilenmemesi düşünülemez. Bu yüzden felsefi konular her zaman okullar ve toplumların eğitime bakışında etkili olmuştur. Toplumların ve onların sahip olduğu okulların hızlı bir değişim ve dönüşüm sürecinden geçtiği düşünülürse, “durumu yeniden değerlendirme” sürecini harekete geçirmede eğitim felsefesinin gerekliliği

ortaya çıkacaktır (Ornstein & Hunkins, 2014). Eğitim felsefesi, eğitimin amaçlarını şekillendiren, bu nedenle eğitim programlarına ve eğitim uygulamalarına yön veren bir disiplin veya sistemli fikir ve kavramlar bütünüdür. Eğitim felsefesi, eğitimle ilgili olan tüm unsurları dikkate alarak eğitime bir bütün olarak anlam vermeye çalışır. Eğitim felsefesi eğitim uygulamalarını sürekli eleştireci bir yaklaşımla değerlendirmek, uygulamaların dayandığı teorik temelleri incelemek ve eğitim uygulamaları için ülke gerçekleri ve ihtiyaçları, toplumun, kültürün ve insanın niteliği ile tutarlı eğitim teorileri ortaya koymak durumundadır (Fidan ve Erden, 1987; akt. Tuncel, 2014). Genel itibariyle eğitim felsefesinin işlevleri şu şekilde sıralanabilir (Akpınar, 2011; Demirel, 2004; Sönmez, 2011):

- Eğitim hedeflerinin seçiminde, hedeflerin topluma ve bireye uygunluk derecesinin tayin edilmesini ve hedefler arasındaki tutarlığın kontrol edilmesini sağlar.
- Eğitim bilimleri ve eğitimle ilgili diğer bilimlerin bulgularını bütünleştirerek eğitim uygulamalarına çok yönlülüğü ve geniş açıdan bakmayı getirir.
- Eğitimde geçmiş-bugün-gelecek arasında anlamlı bağ kurulmasını sağlar.
- Eğitim faaliyetlerinin dayandığı kuramsal temelleri inceler ve eleştirir.
- Bilimsel bilgiler ve uygulama sonuçlarını birleştirerek ülkenin toplumsal, ekonomik yapısı ve değerleri ile tutarlı teoriler geliştirir.
- Eğitimi ve öğretmenlere, eğitimi bütün yönleriyle görmelerinde yardımcı olur.

Eğitim felsefesinin, standartlar dizisi veya nihai hedef-davranışlara karar vermede eleme aracı olarak kullanılabilmesi için, açıkça ifade edilmiş olması gerekir (Tyler, 2014). Hangi felsefe temel alınır, o felsefenin ileri sürdüğü ölçütlere uygun hedefler, davranışlar, içerik ve sınama durumları geliştirilebilir ve böylece temel alınan felsefeye göre belirlenmiş hedeflere ters düşmeyecek yeni hedefler eklenir. Bu noktada eğitim ile ekonomik, politik ve toplumsal sistemlerin dayandığı felsefenin de aynı olması gerekir; zira eğitim sistemi, ekonomik, politik ve toplumsal hedefleri her bireye aşlamak, toplumu ve kişiyi bu hedefleri gerçekleştirecek nitelikte yetiştirmek üzere düzenlenir (Kaygısız, 1997). Bu doğrultuda Birinci Dünya Savaşı'nın sonunda Sovyetler Birliği'nde ve İkinci Dünya Savaşı'nın sonunda da Doğu Avrupa ülkelerinde, sosyalist toplum düzenine geçilmesiyle "teorik bir formasyon" içeriğinden ibaret olan geleneksel eğitim ideali, yerini "bilimsel-teknik formasyon" idealine bırakmıştır. Eğitim ve öğretim sistemlerinin "bilimsel-teknik devrim" in gereklerine cevap verebilmesi için eğitim ve öğretimin politeknikleştirilmesi çabası söz konusu olmuştur (Aytaç, 1971).

Politeknik terimi, pedagoji alanında ilk defa Fransız İhtilali'nde Paris'te kurulan "*Ecole polytechnique*" için kullanılmış olup bugünkü anlamıyla K. Marx tarafından "öğretimin maddi üretim ile birleştirilmesi" şeklinde formüle edilmiştir. Bu düşünceye göre insanlar, daha gençlik devrinden itibaren hem zihni hem de bedeni bir çabaya tabi tutulmalı; yani öğretim ile üretim hayatındaki pratik çalışma birbiriyle birleştirilmelidir (Aytaç, 1971; Demirtaş, 2002). Gerçekten de sosyalist eğitimin ana ilkelerinden biri olan politeknik eğitimde varılmak istenen nokta, okullarda verilen dersler ile üretim alanlarındaki uygulamalı çalışmaların bir sentezidir (Demirtaş, 2002).

Türkiye özelinde alanyazın incelendiğinde, politeknik eğitim ve uygulamalarını içeren oldukça sınırlı sayıda çalışma vardır. Politeknik eğitimin felsefesi ve

uygulamalarını içeren bu araştırma, Sovyet Rusya özelinde, politeknik eğitim uygulamalarına yön vermiş düşünürlerin doğrudan deneyimleri ve görüşleri ışığında yapılandırılmıştır. Politeknik eğitimin, üretimi odak noktasına alması ve üretim için eğitim anlayışı ile sadece sosyalist ülkelerde değil; kapitalist ve gelişmekte olan ülkelerde de örnek uygulamalara kaynaklık ettiği görülmektedir (Erkılıç, 2013). Toplumun ihtiyaç duyduğu üretici bireylerin yetiştirilmesi ve onların her yönden geliştirilmesi anlayışı günümüzde hala geçerliğini korumaktayken (Aslan ve Topçu, 2010), bu anlayışın bir yansıması olan politeknik eğitimin felsefesinin anlaşılması ve özellikle üretim temelli eğitimsel uygulamalar için yol gösterici olması önemli görülmektedir.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada, tarihsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Tarihsel araştırma yöntemi, “geçmişte meydana gelmiş ve davranış göstermiş olay, olgu, nesne ve subjelerin araştırılmasında ya da belirlenmiş bir problemin geçmişle ve bazen de günümüzle ilişkisi yönünden incelenmesinde yararlanılan bir yaklaşımdır” (Ekiz, 2003). Veri toplama yöntemi olarak da doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Verilerin toplanmasında özellikle birincil kaynaklara ulaşılmaya çalışılmış, bu doğrultuda düşünürlerin ulaşılabilen eserleri temin edilmiştir. Doğrudan insanlardan veri toplanmadığı için bu araştırma, “Etik Kurul Onayı” gerektirmemektedir.

Politeknik Eğitimin Felsefesi

Özellikle sosyalist ülkelerde uygulama alanı bulan politeknik eğitim, materyalist felsefenin eğitim alanına yansımaları olarak düşünülebilir. Materyalist felsefenin eğitime bakışının temelinde eğitimin sınıfsal ve maddi özünün bulunduğu görüşü vardır ve materyalist eğitim de doğrudan materyalist bilgi kuramını temel alır (Sönmez, 2013). Materyalist felsefenin önemli isimlerinden Marx ve Engels'e göre kapitalist üretim tarzında işçi sadece bir işi yaparak uzmanlaşmakta ve üretim gittikçe fabrikalaşmaktadır. Bu düzende işçi, belirli bilgi ve becerilere ihtiyaç duymaktadır. Diğer yetenekler ise baskı altına alınıp köreltilmektedir. Böylece insan gerek bedensel gerekse zihinsel olarak tek yönlü geliştirilmektedir. Yani kapitalist sistemde insanın her yönüyle gelişmesi mümkün olmamaktadır. Bunun için sosyalist ekonomi düzenine geçilmelidir. Bu düzende insan, çok yönlü bir eğitimden geçirilerek teori ile pratiği birleştirebilecek ve aynı zamanda çalışan-çalışmayan ikiliği de ortadan kalkacaktır. Bu yüzden Marx'a göre, eğitim denince zihinsel, bedensel ve politeknik eğitim anlaşılmalıdır (Arslanoğlu, 2018).

Politeknik eğitimin felsefesine göre, öğretim programının amacı, insanları çok yönlü yetiştirerek doğaya egemen kılmak ve üretici güçlerin gelişimini sağlamak olmalı ve bazı temel ilkeleri içermelidir. Bu ilkeler: "Uygulama ve kuram arasındaki bütünlük sağlanmalı, okul bir endüstri kurumu gibi üretim merkezi olmalı, kolektif bilincin oluşturulması için birlikte çalışma ve üretimde bulunma etkinliklerine yer verilmeli, kişilik eğitimi önemsenmeli, çocuklara diyalektik akıl yürütme öğretilmeli, ideolojik eğitim ile birlikte beden ve sanat eğitimi yapılmalı" şeklinde sıralanabilir (Sönmez, 2014). Bu ilkelerle birlikte ayrıca politeknik eğitimde, ölçme ve değerlendirmede, öğrencinin diyalektik akıl yürütmeyi kullanıp kullanmadığına, üretime katkısına, kolektif çalışma gücü ve topluma katkısına da bakılmalıdır (Sönmez, 2014). Bu akımın bilgiye ulaşma

yolu, diyalektiğin yasaları ve genel teknikler yardımıyla bir ileri sürece taşınan tez, antitez ve sentez olup bu yol bir süreç olarak sonsuzdur. Politeknik yaklaşımda doğru bilgi, doğanın ve beynin etkileşmesiyle oluşur ve bilgi, pratik ve teorinin iç içe işlemleriyle daha tutarlı olur ve teori ve pratik arasındaki etkileşim sonsuzdur (Toprakçı, 1995). Politeknik eğitimde, uygulama ve kuram birlikte kullanılmalı ve üretimin yapıldığı her yer (fabrika, atölye, çiftlik vb.) bir okul olarak görülmelidir. Öğrenci, eğitim ortamında yeteneklerini geliştirmekle birlikte, ekonomik değeri olan bir iş üretmeli; deney, gözlem, araştırma, inceleme, gezi gibi etkinliklerin yanında yaparak-yaşayarak öğrenme anlayışına da hâkim olmalıdır (Mala, 2011).

Gerçekliğe ve pratiğe yönelen politeknik eğitim hakkında, sosyalist ülkelerin deneyimleri de göz önüne alınarak şunlar söylenebilir (Szaniawski, 1980: 192-193):

- Politeknik eğitim, matematik-doğa bilimleri ile genel eğitim veren çeşitli branşların tekniğin öğeleri ile olan sistematik birleşim süreci ve bu sürecin ürünüdür.
- Politeknik eğitim, teknolojinin öğelerinin, makine bilgisinin temellerinin, elektroteknik ve tarım tekniğinin öğelerinin vb. ve bunlara uygun olarak da okul gençliğinin zihinsel düzeyi ve bedensel yeteneği ile ilişki içinde üstesinden gelme süreci ve bu sürecin sonucudur.
- Politeknik eğitim, üretim çalışması sürecinde basit makine ve araç-gereçlerle uğraşmak için okul gençliğinin pratik yetenek kazandığı bir süreçtir.
- Politeknik eğitim, psikolojik, genel eğitim genel öğretim bilgisine ilişkin ve eğitsel açıdan gözden geçirilmiş, düzenlenmiş üretimsel uğraşlar dizisidir.

Böylece politeknik eğitim, okulun bugüne kadar aktardığı genel kültür sorunlarını pratikle, günlük yaşamın kültürüyle, teknik ve tarımla birleştirme olanağı sağlamaktadır (Szaniawski, 1980). Dolayısıyla politeknik eğitimde insan, her üretici eylemden bir şeyler öğrenerek bütün olarak yetişir ve bu da kolektif ölçüde niteliğin artmasına yol açar (İnal, 2010).

Esasında, eğitim hizmetlerinin sunumunda insanın kendine, yaşadığı topluma ve emeğine yabancılaşması önlenmeli ve insan bir bütün olarak ele alınıp yorumlanmalıdır. Böylece, insan ve toplum ihtiyaçlarını karşılamayı hedefleyen eğitim hizmeti aslında, yaparak-yaşayarak öğrenme ve yabancılaşmayı ortadan kaldıran politeknik eğitim anlayışının önemine vurgu yapmaktadır (Uçkaç, 2019). Bununla birlikte, politeknik eğitim anlayışı, sadece üretim ve çalışmayla sınırlı olmayıp bireylerin mutluluğunu ve yaşamdan haz almasını da önemsemektedir. Politeknik eğitim felsefesinde okullarda oluşturulan eğitim ortamlarında bireyler haz alıp mutlu olacağı süreçlere dâhil edilmeli anlayışı savunulduğundan politeknik felsefenin eğitime en önemli katkısı; bilimsel düşünme süreçlerine katılan bireyler üretken ve mutlu olduğunda toplum da mutlu olacaktır, anlayışıdır (Karacaoğlu, 2014).

Sovyet Rusya Deneyimi ve İş Okulları

Bolşevik devriminden sonra (1917) Sovyet Rusya'da, eğitimde yeniden bir yapılanmaya girilmiş ve 1917-1931 yılları arasında yoğun bir devrimci eğitim uygulanarak, eski ilkeler kaldırılmış ve sosyalist teori uygulanmıştır. Karl Marx'ın John Bellers, Charles Fourier ve Robert Owen'in fikirlerine dayanarak önerdiği politeknik eğitim anlayışı, 1919'daki 8. Parti Kongresinde "komünist eğitim ilkeleri" adı altında kabul edilmiştir (Ergün, 2009). Sovyet Rusya'da sosyalist üretimin gelişimiyle üretim süreci ve eğitim arasındaki çelişki ortadan kaldırılmış ve politeknik eğitim vasıtasıyla bilgi toplumsallaştırılmıştır (Candan ve Işık, 2019). Sovyet Rusya deneyiminde politeknik eğitim anlayışıyla eğitimin

merkezine emekçi insan profili konulmuş (Krupskaya, 2013) ve bireyin üretim içinde, çok yönlü olarak yetişmesi öncelenmiştir. Politeknik okulun planlaştırılmasında Sovyet Reform pedagoglarının önemli bir yeri vardır ve bu pedagoğlardan Blonski, Krupskaya ve Makarenko en çok bilinenlerdir (Aytaç, 1971).

Blonski, K.Marx'ın Kapital'inden aldığı, *“Belli bir yaşın üzerindeki tüm çocuklar için üretici işi ders ve jimnastikle birleştirecek, yalnız toplumsal üretimi artıracak bir yöntem olarak değil, aynı zamanda her bakımdan gelişmiş bir insan üretmek için biricik yöntem olarak geleceğin okulunun özü, fabrika sisteminden çıkmaktadır”* şeklindeki alıntıyı *“iş okulu”* kitabının ana görüşü yapmıştır. Bu anlayıştan hareket ederek Blonski, okul ve endüstriyel üretimin organik bağlılığını temellendirmiş ve sosyalist genel eğitimin amaç ve içeriğini belirlemeyle birlikte politeknik bir eğitim anlayışı geliştirmiştir. Onun düşüncelerinde, öğrencilerin yalnız maddi üretimdeki işleri değil, aynı zamanda zihinsel işleri, tüm derslerde yöntem olarak iş, aktivite ve bağımsızlığın desteklenmesi vardır (Blonski, 1990).

Blonski, *“İş okulu”* isimli eserinde, iş okulu düşüncesine getirilen farklı yorumlamaları eleştirmekte, Kerschensteiner'ın el işine dayanan iş okulunu ve halkçı iş eğitimi eğilimlerini tamamen reddetmektedir. Ona göre politeknik öğretim ve genel eğitim bütün olarak alınmalı, okullarda bilginin hareket noktası pratik çalışmalar ve üretim olmalıdır. Eğitimin nihai amacı ise, çocuğu modern endüstri kültürüne egemen kılmaktır (Blonski, 1990).

Bu noktadan hareketle Blonski, çocukların yaşlarını ve gelişim özelliklerini de göz önüne alarak yapabilecekleri karakteristik faaliyet türlerini planlamıştır. Ona göre, okul öncesi dönemde çocuk oyunlarından hareket etmeli, bu ilk çocukluk döneminde (3-7 yaş) çocuğun özgür uğraşları desteklenmelidir. Bu dönemde taklit yoluyla öğrenmeye yatkın olan çocukların, toplumdaki yetişkinlerin

çalışmalarını, hareket ve faaliyetleri ile makine ve mekanizmaların hareketlerini gözlemlenmeleri desteklenmelidir. Saatlerce bir sobacının çalışmasını seyreden, bir inşaat işçisi ya da başka birisini gözlemleyen, kendisini bir makinanın çalışmasına kaptıran ve oradan ayrılmayan, iç mekanizmasına bakmak için oyuncuğunu bozan, çeşitli aletler, mekanizmalar ve faaliyetler yapan çocuklar herkesçe bilindiğine göre, bu zengin materyallerden sonuna kadar yararlanılmalıdır. Tüm bunlar çocuğun yapıcı taklidinin konusu yapılmalı, çocuğun yaratıcılığı, iş ve teknikle desteklenmelidir (Blonski, 1990).

8-13 yaşlarındaki çocukları içine alan *1. devre iş okulunun* amacı, öğrencilere tarım, doğa ve toplumbilim, teknik ve endüstri alanlarında temel öğretim vermektir. Yaz ve kış aylarına ayrılan plana göre Blonski, çocukların tarım çalışmalarına, ev işlerine (mutfak işleri, düzenleme ve temizlik işleri, hasta bakımı vb. gibi sosyal çalışma) katılmalarını beklemekte, daha sonra tarım makinalarını tanımayı, endüstri işletmelerine gezileri, çeşitli zanaatları gözden geçirmeyi ve temel aletlerle pratik olarak uğraşmayı bir zaruret olarak görmektedir. Burada dersler, iş eğitime ve üretici işe uydurulmakta, geleneksel derslerden vazgeçilmektedir (Blonski, 1990).

14-18 yaşlarındaki çocukları içine alan *2. devre iş okulunda* ise temel amaç, işletmelerdeki faaliyetler ile gençlik evindeki uğraşların ve serbest zaman faaliyetlerinin kaynaştırılmasıdır. Blonski'ye göre, gençleri toplumsal işletmelerde sadece çalıştırmak pedagojik değildir. Gençlerin bedensel, zihinsel ve duygusal gelişimlerini desteklemek için gençlik çağına uygun bir biçimde onları spor, edebiyat ve sanatsal etkinliklerle de tanıştırmak gerekmektedir. Atölye dışında; ancak iş atölyesiyle de organik bağlılık içinde olan bu kuruluşlara "gençlik evi" denebilir. Burada gençler serbest zamanlarını iki şekilde geçirirler: Üretici için en iyi şekilde anlaşılmasına yarayan bilimsel çalışmalar ve sanat etkinlikleri ile spor ve sanatsal ilgi gruplarının yaptığı etkinlikler. Burada

gençlerin herhangi bir spor ya da sanat dalında, en az yarım yıl kalmak koşuluyla gruplar arasındaki geçişlerine izin verilmektedir (Blonski, 1990).

Gençlerin, spor ve sanatsal etkinlikler arasındaki geçişleri fabrikadaki çalışma hayatında da aynı şekilde organize edilmektedir. Gençler yılda iki kez başka bir atölyeye geçmekte, iş alanlarını değiştirmektedir. Bu şekilde gençler bir yandan çeşitli üretim alanlarını tanımakta, diğer yandan belirli bir meslekte uzmanlaşma olanağı elde etmektedir. Örneğin gençler, bir yandan tekstil endüstrisinden metalürji ve kimya endüstrisine, buradan da inşaata ve (yazın) tarım endüstrisine geçmekte, diğer yandan da ağaç işlemeciliğinde uzmanlaşmaktadırlar. Gençler günün yarısında fabrikada, atölyelerde çalışmakta; geri kalan kısmında ise bilimsel çalışmalar ile sanat-spor etkinliklerine vakit ayırmaktadır (Blonski, 1990).

Blonski'ye göre çocuklar ve gençler torna tezgahlarında, makinalarda, okul atölyelerinde, fabrikalarda ve işliklerde coşkuyla çalışmışlar, emekçi ve bilimsel olarak yetiştirilmiş bilinçli yurttaşlar olarak yetişmiştir. Yani başlangıçta ütopya olarak görülen değişim, politeknik eğitimle gerçeğe dönüşmüştür (Blonski, 1990). Blonski'ye göre bu politeknik eğitim, hem tabiata hem de topluma yön verecek insanları yetiştirmiş ve üretici işten hareket etmek suretiyle, “yeni bir toplumun” yaratılmasına katkıda bulunmuştur (Aytaç, 1971).

Sovyet Reform pedagojisinde yer alan diğer önemli bir isim de N.K. Krupskaya'dır. Lenin'in hayat arkadaşı olan Krupskaya, aynı zamanda bir pedagoğ olup Sovyet Rusya'da politeknik okul reformlarının gerçekleştirilmesinde önemli roller üstlenmiştir (Aytaç, 1971). Krupskaya (1994)'ya göre, okulların endüstriye meyilli olması bir zorunluluk olmakla birlikte burada dar bir bakış açısı olmamalı, genel eğitim okulları ve kursları politeknik eğitimle adeta çevrilmelidir. Gençler, ancak bu sayede, çalıştığı fabrikanın karşılaştığı ekonomik görevleri daha iyi anlayabileceklerdir. Okulların

politeknikleştirilmesinin gerekleri kitlelere daha iyi anlatılmalı, politeknik okullarda çocukların bilgi edinme, çalışma ve okuma gereksinimlerine karşı bilinçli bir tavır sergileyecekleri anlaşılmalıdır (Krupskaya, 1994). Krupskaya, müreffeh bir ülke için politeknik eğitimin bir zorunluluk olduğunu vurgulamakla birlikte mesleki eğitim ve politeknik eğitimin birbirine karıştırılmamasının gereğine vurgu yapmaktadır. Ona göre politeknik eğitimde çok daha fazlası vardır. Bu durumu ve politeknik eğitimin uygulanma biçimini bir örnekle şöyle açıklamaktadır:

Okul, gençlere elle veya makine ile eğirme veya dokumayı öğretmeyecek; ancak bir imalathanede çalışırken bilmeleri gereken birçok şeyi öğretecektir. İlk olarak öğrenciye, tekstil endüstrisinin dünya ve ülkemiz ekonomisindeki oynadığı rol tanıtılacaktır. Bu, ona tekstil endüstrimizin nasıl geliştiğini gösterecektir. Tekstil merkezlerimizin nerelerde olduğunu öğrenecektir vb. Sonra imalatta hangi hammaddenin kullanıldığını öğrenecektir. Öğrenciye hammaddelerin özellikleri ve yetiştirilişinin ve depolanmasının geliştirilmiş yöntemleri tanıtılacaktır. O, üretimin çeşitli dalları ve gerekli uzmanlıklarla üretimi ve onun atölyelerinin bilgisini alacaktır. Makinaların nasıl kurulduğunu, bu makinaların planlarının nasıl çizildiğini, tekstil üretiminin nasıl geliştiğini ve hangi geliştirmelerin etkili olabileceğini öğrenecektir. Özel atölyelerde değişik türde tezgahlar görecektir, onların nasıl kullanılacağını öğrenecektir. Ve bu ona yeni makinaların eski makinalardan farkını, yeni makinaların eski makinalardan daha iyi olduğunu gösterecektir. Onların bakımını ve herhangi birini çalıştırmayı öğrenecektir. En sonunda herhangi bir makinanın çeşitli yöntemlerle nasıl çalıştırıldığını okuyacaktır. Ayrıca okul, öğrencilerin üretim üzerine ilgilerini ve

üretimin mümkün olan en yüksek düzeye yükseltilmesi isteğini artıracaktır. Diğer yandan fabrika yetiştirme okulu öğrenciye, fabrika ve işyerlerinde emeğin örgütlenmesini tanıtacak ve bu yüzden nereden olursa olsun öğrenciler, bireysel ve kolektif emekle karşılaşacaktır. Okul ona, zorunlu ve sağlıklı çalışma koşullarını yaratmayı öğretecek, emeğin korunmasının ve herhangi bir işletmede özellikle tekstil üretiminde endüstriyel güvenliğin temellerini tanıtacaktır. Son olarak, fabrika yetiştirme okulu onlara, yurttaki ve dünyadaki sendika hareketinin tarihini öğretecek ve işçilerin, özellikle tekstil işçilerinin, dünya çapında yürüttükleri savaşımı anlatacaktır. Bütün bunlar öğrenciye, yarın gereksizliği ispatlanabilecek dar bir meslek vermiyor, tersine geniş politeknik eğitim; fabrikaya deneyimsiz bir yardımcı ve engelleyici bir işçi olarak değil, olgun ve usta bir işçi olması için gereken çalışma alışkanlığını veriyor (Krupskaya, 1994:227-228).

Krupskaya'nın gerçekleştirmeye çalıştığı politeknik okul, Blonski'nin "endüstriyel iş okulu" na çok yakın durmaktadır. Sonuç itibarıyla Krupskaya, öğretimin üretim işi ile birleştirilmesini bir zorunluluk olarak görmekte ve bu sayede çocukların işe ve çalışan insanlara karşı sevgi duymalarının mümkün olacağını düşünmektedir (Aytaç, 1971).

Sovyet Reform pedagojisinde yer alan diğer önemli bir isim A.S. Makarenko'dur. Makarenko, Marksizmin ilkelerinden hareket ederek geliştirdiği, "Kolektif eğitim" görüşü ile, modern Sovyet eğitiminin kurucularındandır. Rusya'nın eğitim şartlarına uyup uymadığı araştırılmaksızın Avrupa okul reformu planlarının, yani burjuva eğitim ilkelerinin olduğu gibi aktarılmasına karşı çıkıp kendisi tarafından kurulup yönetilen "iş kolektiflerinde" eğitim ile üretici işi dâhiyane bir senteze ulaştırmıştır (Aytaç, 1971).

Makarenko 1919 yılında müdür olarak atandığı bir ilkokuldaki eğitim sorunlarını gözlemlemiş ve 1922 yılında eğitim bilimlerindeki temel sorunları şu şekilde açıklamıştır (Makarenko, 2008:19):

1-Eğitbilimsel alanda bilimsel bir araştırma yöntemi yaratılmalıdır. Çocuk, eğitbilimsel araştırmaların amacını oluşturmamalı, bilimsel eğitbilim araştırmalarının amacı olgu (fenomen) olmalıdır.

2- Tamamen organik olan çocuk kolektifine en büyük ilgiyi göstermeli, bunun için en başta öğretmenlerin psikolojisi değiştirilmelidir.

3- İyi bir okulun her şeyden önce, sınıfta uygulanan iyi yöntemlere değil, bilimsel bir temelde örgütlenmiş etkiler sistemine ihtiyacı vardır.

4-Psikoloji, eğitim biliminin temeli olmak yerine, eğitbilimsel yasaların gerçekleşmesi sürecinde bu bilimi devam ettirmelidir.

5-Rusya'daki iş okulunu tamamen yeniden düzenlemek gerekmektedir. Rus okulunun temelindeki iş, zor bir emek biçimi almamalı, herkesin çıkarı için bir kaygı taşınmalıdır. Okul ancak, bir işletme gibi düzenlenerek sosyalist yapılabilir.

Yukarıdaki görüşleri doğrultusunda Makarenko, her okulun, kolektifin, ortak amaçları olması gerektiğini düşünmekte ve üretim etrafında birleşmeyi savunmaktadır. Aslında ona göre geleceğin okulları “üretim okulları”dır (Makarenko, 2008).

3. TARTIŞMA ve SONUÇ

Başta Sovyetler Birliği ve diğer sosyalist ülkeler olmak üzere, birçok ülkede verimli sonuçlara ulaşan politeknik eğitim, günümüzde hala önemini korumaktadır. Kuramsal bilgi edinimini öncüleyen geleneksel eğitim anlayışına karşıt olarak politeknik eğitimde bireyden, insan için yararlı ve kullanışlı olanı üretirken iş araçlarını da kullanabilme yetisini geliştirmesi beklenmekte, bireyin doğayı tahrip etmeden, insanlığın yararına doğa üzerinde egemenlik kurması amaçlanmaktadır. Bununla birlikte kuram ya da uygulamaya tek taraflı bir ağırlık verme yerine kuram ve uygulamanın iç içe geçtiği bir eğitim düzeni oluşturulmakta ve eğitim uygulamaları üretimi hedefleyerek ilerlemektedir. Bu şekilde bireyin pek çok üretim alanını tanıyarak yetişmesi ve çok yönlü gelişmesi beklenmektedir. Böylelikle eğitim ve yaşam arasında gerçeğe dayalı bir ilişki kurulduğu söylenebilir.

Ülkemiz özelinde düşünüldüğünde politeknik eğitimin, eğitim sistemimiz içinde uygulanabilirliği tartışmalıdır. Geçmişte kısmen köy enstitüleri program ve uygulamaları ile günümüzde de önemini koruyan mesleki ve teknik eğitim, politeknik eğitimle kıyaslanabilir. Ancak politeknik uygulamaların temelinde “üretim için eğitim” anlayışının olması ve böylece “sosyalist ideoloji” nin güçlendirilmeye çalışılmasının önemli bir fark olarak belirdiği görülmektedir. Yani mesleki ve teknik eğitim uygulamaları ile köy enstitülerinde yer alan “iş içinde üretim” politeknik eğitimle benzerlik gösterse de temelde ulaşılmak istenen ideolojinin farklılığı görülmelidir.

Politeknik eğitimde genel itibarıyla komünlere ayrılan çocuk ve gençlerin fabrikalarda, atölyelerde, işliklerde vs. -üretimin olduğu her yer de- “endüstriyel iş” sürecine aktif olarak katılması beklenmekte ve bu doğrultuda “sınıfsız toplum ideali” hedeflenmektedir. Bu sebeple eğitim süreci ve “yeni bir toplum” ideali düşünüldüğünde politeknik eğitimin ülkemizde tamamiyle uygulanması

mümkün görünmemektedir. Halbuki eğitim uygulamalarında, politeknik eğitimin felsefesinden yararlanmak düşünülebilir ve bu doğrultuda birtakım düzenlemeler yapılabilir. Öncelikle öğretmen yetiştirme sistemi yeniden ele alınabilir ve teknik bakımdan da donanımlı öğretmenlerin yetiştirilmesi düşünülebilir. Bu şekilde yetiştirilen öğretmenlerin rehberliğinde öğrenciler, gerçek hayat problemlerinden yola çıkarak hayatta karşılığı bulunan gerçek işlerde/etkinliklerde aktif olarak çalıştırılabilir ve bu doğrultuda öğrencilerin üretim sürecinde çalışarak elde ettikleri ürünleri satmalarına fırsat verilebilir. Böylelikle birey, hayatın temelinde yer alan ekonomik faaliyetlerle erken yaşlarda tanışabilir, dolayısıyla okul ve yaşam arasındaki yakınlaşma önemli bir düzeyde gerçekleştirilebilir. Ayrıca bireyi ön plana çıkaran eğitim programları yerine, politeknik eğitim için önemli kavramlar olan “toplumculuk ve iş bölümü” nün işlendiği eğitim programları oluşturulabilir.

KAYNAKÇA

- Akpınar, B. (2011). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: Data Yayıncılık.
- Akyüz, Y. (2001). *Başlangıçtan günümüze Türk Eğitim Tarihi*. (8. Baskı) İstanbul: Alfa Yayınları.
- Aslan, B. ve Topçu, İ. (2010). Politeknik eğitimin ortaya çıkışı ve uygulamaları. *E-İnternational Journal of Educational Research*, 1(2), 17-34.
- Aytaç, K. (1971). *Politeknik eğitim reformları (teori ve uygulamalar)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Baltacıoğlu, I.H. (1938). *Toplu Tedris*. İstanbul: Sebat Basımevi.
- Blonski, P.P. (1990). *İş okulu eğitim sorunlarının çözüm yöntemi olarak Marksizm*. (1. Baskı). (Çev. T.Yılmaz), İstanbul: Sorun Yayınları.
- Bolat, Y. (2017). *Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin mevcut durumu ve farklı ülkelerle karşılaştırılması*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Candan, H. ve Işık, M. (2019). İdeolojik devletin siyasal toplumsallaşma aracı olarak okulun işlevi: Kavramsal bir analiz. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(3), 567-585.
- Demirel, Ö. (2004). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirtaş, H. (2002). Eğitim üzerine. E.Toprakçı (Ed.) *Eğitimde alternatif paradigmlar* (321-365). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Ergün, M. (2009). Rus eğitiminde batılılaşma çabaları ve reformlar. *Journal of Theoretical Educational Science*, 2 (1) , 31-56.
- Erkılıç, T. A. (2013). Eğitim felsefeleri açısından köy enstitüleri. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 1-19.
- İnal, K. (2010). Politeknik eğitimin tarihi ve temelleri. [https://elestiripedagoji.blogspot.com / 2010 / 11 / politeknik –egitimin –tarihi -ve-temelleri.html](https://elestiripedagoji.blogspot.com/2010/11/politeknik-egitimin-tarihi-ve-temelleri.html) adresinden 02/12/2020 tarihinde alınmıştır.

- Karacaoğlu, Ö. (2014). Eğitimi ve eğitimde program geliştirmeyi etkileyen gelişmelere genel bir bakış. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (5) , 91-109.
- Kaygısız, İ. (1997). Eğitim felsefesi ve Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri. *Eğitim ve Yaşam*, 8, 5–15.
- Krupskaya, N.K. (1994). *Eğitim Üzerine*. (4. Baskı)(Çev. H.Akyol). İstanbul: Yorum Yayınları.
- Krupskaya, N. K. (2013). *Lenin ve halk eğitimi*. (Çev. Özgür Metin Demirel), İstanbul: Evrensel Basım Yayıncılık. https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=xSACAwwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=politeknik+e%C4%9Fitim&ots=C-s5yC12P_1&sig=YM_30S7_qMFZ3_QppTn_hYxat_Nalp0&redir_esc=y#v=onepage&q=politeknik%20e%C4%9Fitim&f=false adresinden 24.03.2021 tarihinde indirilmiştir.
- Makarenko, A.S. (2008). *Makarenko eğitimbilimsel görüşleri, yaşamöyküsü, anı ve notları*. (Çev. Ş.Ünsaldı). İstanbul: Sorun Yayınları.
- Mala, N. (2011). *Cumhuriyetten günümüze ilköğretim programlarının faydacı ve ilerlemeci ekole uygunluğu bakımından değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Malatya.
- Ornstein, A.C. & Hunkins, F.P. (2014). Eğitim programı temeller, ilkeler ve sorunlar. A. Arı (Çev. Ed.) *Programın felsefi temelleri* (43-84) (Çev. S.Demiral). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Sönmez, V. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2014). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, İ. ve Fındık, T. (2008). Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim: Mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12 (3), 65-86.

- Tekin, U., Sözen, D., Murat, M., Odabaşı, B., Şimşek, E. ve Özen, D. (2014). *Eğitimde program geliştirme*. Konya: Çizgi Yayınları.
- Toprakçı, E. (1995). *Eğitim Bilimi'nde teori ve pratik uyumsuzluğu sorunsalına farklı bir bakış*. Hacettepe Üniversitesi II. Eğitim Bilimleri Kongresi (6-8 Eylül 1995), Ankara.
- Tuncel, İ. (2014). Eğitimde program geliştirme. (3. Baskı). H. Şeker (Ed.). *Program geliştirmenin kuramsal temelleri* (19-70). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Türker, H.İ. (2004). Bilgisayar destekli grafik tasarımı dersinin gerekliliği. *Int.Educational Technology Symposium, Sakarya, Vol.I, 151-153*.
- Tyler, R.W. (2014). *Eğitim programlarının ve öğretimin temel ilkeleri*. (Çev. M.Emir Rüzgar ve B.Aslan). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Uçkaç, A . (2019). Neoliberalizm ve küreselleşmenin eğitim üzerindeki etkisi. *Mülkiye Dergisi, 43 (4) , 785-809*.
- Üstüner, M. (2002). Eğitim üzerine. E.Toprakçı (Ed.) *Eğitimin felsefi temelleri* (91-118). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Yörük, S., Dikici, A. ve Uysal, A. (2002). Bilgi toplumu ve Türkiye’de mesleki eğitim. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12 (2), 299-312*.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Philosophical topics have always affected societies and schools. Societies and the schools that shape them have recently been undergoing a phase of change and transformation; it thus seems important to analyze and thoroughly understand the educational philosophy to start the movement of “re-evaluation” in education (Ornstein&Hunkins, 2014). Education philosophy, which shapes the goals of education and directs education programs and practices, is a whole set of disciplines, systematic ideas, and concepts. Education philosophy takes all of the elements of education into consideration and attempts to give meaning to education/interpret it as a whole. Education philosophy, as it forms the basis of education systems, should be evaluated from a critical perspective, analyzed in terms of the theories on which it is established, and be combined with sustainable education theories that serve the necessities of societies; culture of societies, and human qualifications should also be taken into consideration throughout this process (Fidan and Erden, 1987; cit. Tuncel, 2014).

Education philosophy should be thoroughly analyzed and understood to be able to use it as the line of standards and an elimination instrument in terms of final target behaviors (Tyler, 2014). Based on this understanding, the traditional education ideal, merely based on a “theoretical formation” was replaced with the idea of “scientific-technique” in the Soviet Union at the end of the First World War and in Eastern European countries at the end of the Second World War. The socialist understanding at the end of these wars was effective in changing education techniques.

Using polytechnic understanding in education systems became important as it was necessary to meet the necessities of a “scientific-technical revolution” (Aytaç, 1971). Polytechnic education, which firstly emerged at the end of the 19th and the beginning of the 20th century, gave priority and importance to the professional development of the individual besides his/her physical, mental, and artistic improvement. This approach can be perceived as a similar understanding which is necessary for modern education. It is still necessary to adopt an education philosophy that prioritizes improving the capacities of individuals while on the other hand educating them in line with the requirements of societies (Aslan and Topçu, 2010). When the Turkish literature is analyzed in this respect, it is seen that there is almost no study on the topic of polytechnic education and its practices (except for a few studies). This research

study, involving polytechnic education and its practices, is constructed under the light of the direct experiences and ideas of important thinkers who were pioneers in polytechnic education practices.

Method

The historical research method is used in this research study. This research method is based on researching the past phenomenon of states, objects, and subjects that existed, or analyzing the relationship of a given problem with the past or present (Ekiz, 2003). The document analysis method is used in this study to collect data. This analysis method is based on analyzing the written materials that involve information about a target phenomena/phenomenon (Yıldırım and Şimşek, 2011).

The purpose of the data collection process is firstly to reach primary sources; the works of pioneer thinkers in the education field are collected for this purpose. As it was impossible to collect data from individuals in this research study, it doesn't require "Ethics Committee Approval".

Findings, Conclusion and Discussion

According to the philosophy of polytechnic education, the goal of an education program should be to train individuals with a multi-dimensional perspective, ensure they dominate nature, develop productive powers; there should be some specific basic principles in education programs. These principals are: "There should be coherence between theory and application, schools should be the centers of production just like industrial institutions, co-working, cooperation, and production understandings should be ensured to create a collective consciousness, personality development should be prioritized, dialectic reasoning should be taught, physical and art education should be parts of the program besides ideological education". Besides these important principals, some specific points should be taken into consideration in polytechnic education; students' use of dialectical reasoning, their participation in production, their role in the collective working force and society are some of the significant points to be considered in an education program based on polytechnic understanding (Sönmez, 2013).

Polytechnic education, successfully used in the Soviet Union and other socialist countries, is still important in today's world of education. At this point, it is important to note that the polytechnic education used in socialist countries was a reflection of dialectic materialism; however, the polytechnic schools in capitalist countries have a different type of understanding, it is thus important to separate these two understandings from each other. Polytechnic educations

in capitalist countries generally base their education process on application studies in environments that are similar to the business world; they focus on activities of occupational training. On the other hand, while profit-based production is important in capitalism, multi-dimensional improvement of individuals is supported along with the production process in the real polytechnic education practices (Aslan and Topçu, 2010; MOE, 2007; cit. Sönmez, 2011).

In the first reform period when the polytechnic education system was practiced (1918), Soviet Russia was a completely underdeveloped country. The movement of “becoming polytechnic” was started during Lenin’s period to meet all the educational and social demands of the country. Although there were some disruptions in the movement after 1923, the importance of polytechnic education became a significant issue again after 1952, which was in parallel with the development of the Soviet Union as an industrial country; this understanding in education continued with the school reforms in the following years (Aytaç, 1971).

It can be said that the practice of “Village Institutes” in Turkey was based on an understanding similar to polytechnic education. However, there was a highly significant point that separated this understanding from polytechnic education; the aim in these institutes was to train individuals for a single purpose: Becoming a teacher (Aslan and Topçu, 2010). Although it seems impossible to apply the understanding of polytechnic education in Turkey, educators might benefit from the philosophy of polytechnic education and some arrangements might be made in the education system.



TÜRK KREDİ SİGORTASI SEKTÖRÜ HASAR-PRİM GELİŞİMİ VE EKONOMİK BÜYÜME İLE İLİŞKİSİ

Arzu ŞAHİN*

Öz

Ticari alacaklara güvence veren sigorta türü olan kredi sigortasının ticaret ve iktisadi büyümeye olan katkısı uluslararası ve ulusal yazında güncelliğini koruyan bir alandır. Bu çalışmada, Türkiye’de 2001-2018 döneminde kredi sigortasının prim geliri ve hasar ödemelerinin gelişimi ve ekonomik büyüme göstergeleri ile ilişkileri korelasyon analizi ile incelenmiştir. Ekonomik büyümeyi; milli gelir ve ihracat büyüme oranları ile çek, senet ve banka kredisi şeklindeki borçların geri ödenmeme düzeyi temsil etmiştir. İncelenen dönemde küresel sektörel gelişmelere paralel olarak, Türkiye resmi ve özel kredi sigortası piyasasında prim gelirleri azalmış ve hasar ödemeleri artmıştır. Korelasyon analizi sonuçlarına göre; milli gelir ve ihracat artışı, kredi sigortası prim geliri büyümesi ile pozitif ve kredi sigortası hasar/prim oranı ile negatif ilişkilidir. Ayrıca prim gelirleri değişimi ile geri ödenmeme oranları negatif korelasyona sahiptir. Bu sonuçlar, kredi sigortası prim gelirlerinin artışının ve hasar oranları azalışının ekonomik genişleme dönemleri ile bağlantılı olduğuna işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kredi Sigortası Pazarı, Ticari Kredi Sigortası, Hasar/Prim Oranı, Korelasyon Analizi

Jel Kodu: G22, G32, O16



TURKISH CREDIT INSURANCE SECTOR CLAIM- PREMIUM DEVELOPMENT AND ITS CORRELATION WITH ECONOMIC GROWTH

Abstract

The contribution of credit insurance, which is the type of insurance that guarantees commercial receivables, to trade and economic growth, is an area that remains current in international and national literature. In this study, the development of credit insurance premium income and claim payments and their relationships with the economic growth indicators are investigated with correlation analysis over the period of the 2001-2018 in Turkey. National income and export growth rates and the non-repayment level of debts in the form of checks, bills and bank loans represent economic growth. In the analysis period, as consistent with the global sectoral developments, premium income decreased and claim payments increased in the Turkey's official and private credit insurance market. According to the results of the correlation analysis, growth in national income and export correlate positively with the premium growth but negatively with claim/premium ratio. Furthermore, changes in premiums have negative correlations with non-repayment rates. These results signal that increase of premium incomes and decrease of claim payments of credit insurance policies have connections with economic expansion periods.

Keywords: *Credit Insurance Market, Trade Credit Insurance, Claim/Premium Ratio, Correlation Analysis*

Jel Codes: *G22, G32, O16*

1. GİRİŞ

Kredili satışlar güçlü bir rekabet aracı olsa da işletmeleri yönetilmesi gereken önemli risklerden biri olan kredi riski ile karşı karşıya bırakmaktadır (Kong vd., 2016: 363). Ticari kredi sigortası satın alan şirketler, nakit akışlarını ve kârlarını geri ödenmeme riskine karşı koruyabildiği gibi, güvenli bir şekilde pazarlarını

geniştirebilme ve daha iyi koşullarda borçlanabilme olanağı elde edebilmektedir (Liv vd., 2016: 408). Vadesinde tahsil edilemeyen ticari alacaklara güvence veren kredi sigortasının bilinirliğinin artması ve her ölçekte işletmenin alacaklarına teminat sağlaması, Türkiye’de özellikle küçük ölçekli işletmelerin likidite sorunlarını hafifletmek açısından önemlidir (Türkiye Sigorta Birliği [TSB], 2017: 16; TSB, 2018: 50).

Kredi sigortası, satıcının karşı taraf ödeme yetersizliği riskini sigorta şirketlerine devretmesi yönü ile bir ticari riskten korunma veya ticari riski transfer etme aracıdır. Uygun finansal ortamlarda alacak sigortası teminatı ile kullanılan nakit krediler bu sigorta türünü bir ticaret finansman aracı haline getirmektedir. Sigorta şirketleri alacakları güvence altına almak yanında çeşitli ülke, sektör ve firmalar hakkında faaliyetleri gereği sahip oldukları bilgileri hizmet verdikleri şirketlerle paylaşarak işletmelerin risklerini yönetmelerine yardımcı olabilmekte ve dolaylı olarak kendi risklerini de düşürebilmektedir. Bu yönleri ile kredi sigortasının yurtiçi-yurtdışı ticareti ve ekonomik büyümeyi teşvik ettiği uluslararası yazında 1960’lı yıllardan itibaren teyit edilmektedir.

2019 yılı Eylül ayı “Atradius Ödeme Davranışları Barometresi (Payment Practices Barometer, Turkey)”¹ raporuna göre, Türkiye’de şirketler arasında (business to business, [B2B]) gerçekleşen satışların %50,2’si vadeli olup bu oran Doğu Avrupa’da ortalama %67,2’dir. Türkiye’de vadeli satışlarda ortalama ödeme vadesi 59 gün, tahsilat gecikme süresi 29 gün ve ortalama tahsilat süresi 88 gündür. Doğu Avrupa’da ortalama ödeme süresi 37 gün ve tahsilat süresi 48 gündür. Türkiye’de B2B faturaların %41,5’i vadesi geçmiş ve %2,7’si tahsil

¹ Atradius sigorta şirketinin yıllık düzenlediği “Ödeme Davranışları Barometresi” adlı anketin 2019 yılı örneğini Türkiye dahil yedi Doğu Avrupa ülkesinde yurtiçi ve yurtdışı pazarlarda faaliyet gösteren şirketlerle yapılan 1.516 görüşme oluşturmuştur (Atradius, 2019: 3-7, www.atradius.com.tr).

edilemeyerek zarar yazılmış nitelikte olup zarar oranı Doğu Avrupa ortalamasının (%1,6) üzerindedir (Atradius, 2019: 3-7).

Vadeli satışlarda tahsilat süresi ve gecikme oranı nispeten yüksek olan Türkiye’de (Atradius, 2019: 3-7) kredi sigortası kullanımının ekonomiye katkısı son yıllarda yapılan az sayıda çalışmaya konu olmuştur. Türkiye verileri kullanılarak yapılan çalışmalar (Eke, 2013; Çetiner vd. 2018; Köksal, 2018; Çetiner vd. 2019) genellikle, resmi ve/veya özel sektör kredi sigortası prim ve/veya teminatının (sigortalanan alacak veya sevkiyat) ihracat ve/veya milli gelir ile ilişkisine odaklanan çalışmalardır. Bu çalışmada; Türkiye İhracat Kredi Bankası Anonim Şirketi (Türk Eximbank)² ve Türkiye Sigorta Birliği (TSB) kuruluşlarının kredi sigortası prim, hasar/prim oranı ve sektöre özgü diğer bazı verilerin 2001-2018 dönemi (bazı veriler için başlangıç yılı 2001 yılından sonra olmak üzere) gelişimi incelenmiştir (Bkz. Bölüm 3.2). Ayrıca uygulama kısmında, Türkiye’de kredi sigortası prim ve hasar gelişiminin ekonomik büyüme ile ilişkisi 18 yıllık dönem için (2001-2018) araştırılmıştır. Resmi (Türk Eximbank) ve özel (TSB) kuruluşlarca yazılan kredi sigortası poliçelerin yıllık prim ve hasar/prim oranı gelişiminin milli gelir, ihracat ve geri ödenmeme oranları ile ilişkisi korelasyon analizi ile incelenmiştir. Bu çalışmanın Türkiye verileri ile yapılan diğer çalışmalardan ayrılan yönü; kredi sigortası hasar (tazminat, tazmin)³ gelişiminin dikkate alınması ve ekonomik göstergelere karşılıksız çek, protestolu senet ve takipteki banka kredileri oranlarının eklenmesidir.

² Türk Eximbank, dış ticaret ile uğraşan firmalara kredi, sigorta ve garanti desteği vererek ülke ihracatının artmasına katkı sağlamakta ve, ihracat sigorta hizmetini kullanan firmalar daha cazip oranlarda kredi kullanabilmektedir (Çırak, 2018: 13-14).

³ Hasar/prim oranı, ticari alacakların tahsil edilememe riskinin bir göstergesi olarak ekonomik koşullarla direkt bağlantılıdır (TSB, 2018: 50)

2. LİTERATÜR ÖZETİ

Bu bölümde, kredi sigortası kullanımının ekonomik değişkenlerle ilişkisini konu alan yabancı ülke verileri ve Türkiye verileri kullanılarak yapılan akademik çalışma özetlerine yer verilmiştir.

2.1. Uluslararası Yazın

Uluslararası yazında öncül iki çalışma (Greene, 1965; Coughlin & Cartwright, 1987) ve başka bir çalışmanın ana konusu olan iki çalışma (Egger & Url, 2006; Moser vd., 2008) dışında güncel makalelere yer verilmiştir. Bu bölümde incelenen çalışmalar ortak özelliklerine göre beş grup halinde sunulmuş olup ilk grubu 1965 ve 1987 tarihli iki öncül çalışma oluşturmuştur. İncelenen diğer çalışmalar genellikle, ihracat kredi sigortasının ekonomik etkilerini ilgili resmi veya özel sigorta kuruluşu veya bu kuruluşların üye olduğu birlik (Berne Union) verileri ile belirli bir ülke, ülke grubu bazında veya global ölçekte araştıran çalışmalardır. Bu niteliklere uyan çalışmalar kapsam ve tarihe göre üç gruba ayrılarak ikinci, üçüncü ve dördüncü grup literatür özeti şeklinde sunulmuştur. Farklı noktalara veya örnekleme odaklanan çalışmalar ise beşinci literatür özeti kategorisi olarak bu bölümün son paragrafında verilmiştir.

Greene (1965), Amerika Birleşik devletleri (ABD) sigorta sektöründe 1962 yılında özel girişimlerle de uygulanmaya başlayan ihracat kredi sigortasının dünya ticaretine katkısını ve karşılaştığı engelleri teorik olarak incelemiştir. Ayrıca 100 ihracat firmasına uygulanan anket sonuçlarına göre; ihracat kredi sigortasının uluslararası satış fırsatları doğurması, kredi riskini düşürmesi ve rekabetçi kredi koşulları yaratması gibi olumlu yönlerine karşılık, maliyet ve sıkı poliçe koşulları gibi sınırlılıkları bulunduğu çıkarımlarını yapmıştır. Coughlin ve Cartwright (1987), ABD resmi ihracat teşvik programlarının eyaletler arasında farklılıklar göstererek ihracatı desteklediğini ortaya koymuştur.

Belirli bir ülkenin resmi ihracat sigorta programının ülke ihracatına etkisini ilgili kurum verileri ile inceleyen ve Lorié'nin (2019) çalışmasına da konu olan üç çalışma ile Lorié (2019), uluslararası yazının ikinci grubu olarak sunulmuştur. Egger ve Url (2006), 1996-2002 yıllarında Avusturya ihracat teşvik kurumunun ihracatı artırdığını ortaya çıkarmış ve ihracat yapılan bölgelerin riskine göre bölgesel değerlendirmeler yapmıştır. Moser vd., (2008), 1992-2003 yıllarında Almanya kamu ihracat kredi garantisinin ihracat hacmini artırdığı ve politik riskin ihracat için önemli bir risk olduğu sonucuna varmıştır. Felbermayr ve Yalcin (2013), 2000-2009 yıllarında Alman devlet destekli ihracat sigortasının sektörel ihracatı artırdığı, artışın belirli sektör ve lokasyonlarda yoğunlaştığı, en büyük etkinin 2008 yılında gerçekleştiği ve ihracat yapılan ülkenin finansal kurumlarının kalitesinin de etkinin gücüne katkı sağladığı sonucuna varmıştır. Lorié (2019), pozitif ticaret çarpanı elde eden üç çalışmayı (Egger & Url, 2006; Felbermayr & Yalcin, 2013; Moser vd., 2008) değerlendirerek resmi kredi sigortasının uluslararası ticareti teşvik ettiğini ancak bu sonucun daha kapsamlı ve fazla çalışma ile desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Belirli bir veya birkaç ülkeye odaklanan güncel diğer çalışmalar ise literatür özetinin üçüncü kısmını oluşturmaktadır. Hayakawa vd., (2014), 1962-2009 yıllarında Güney Kore ve Japonya'da kamu destekli ihracat kredi sigortasının, ihracatı teşvik ettiğini ve bu etkinin özellikle düşük gelirli ticaret ortaklarında daha güçlü olduğunu bulmuştur. Brunner (2015), 2005-2012 yıllarında resmi ihracat kredi ve sigorta pazarının Afrika ve Asya bölgesi (özellikle az gelişmiş Asya ekonomileri) ihracat gelişimine ve çeşitlendirmesine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Abgaryan ve Rosenthal (2017), Ermenistan'ın ihracat çeşitlendirmesi, büyümesi ve sürdürülebilir kalkınmasında kredi sigortasının rolünü değerlendirmiştir. Van den Berg vd., (2019), 2010-2014 yıllarında Hollanda kamu ihracat kredi sigortasının ekonomik değişkenlere (işgücü, katma değer ve gayri safi yurtiçi hasıla) olumlu etkisi olduğunu göstermiştir.

Uluslararası literatür özetinin dördüncü grubunu, örnekleme veya sonuçları bir veya birkaç ülkeden daha kapsayıcı olan çalışmalar oluşturmuştur. Aubion ve Engemann (2014), 2005-2011 döneminde 91 ülkenin sigortalanan ihracatının (kısa vadeli ihracat kredi sigorta verisi) ilgili ülke ticaretine (ithalatına) güçlü ve istikrarlı bir etkisi olduğunu ortaya çıkarmıştır. Van der Veer (2015), dünya çapında üç büyük özel sigorta kuruluşundan birinin 1992-2006 yılları verilerini kullanarak yaptığı çalışmasında, özel sektör ihracat sigortasının ihracatı artırıcı etkisi olduğu yönünde bulgular elde etmiştir. Blackmon (2016) çalışmasında, 2008 global krizinde düşen uluslararası ticaret hacmi ve özel sektör ihracat kredi sigortasının ekonomik zararını azaltmak ve ticareti canlandırmak için İktisadi İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD) ülkelerinin hemen hepsinin resmi kaynaklı kısa vadeli ihracat kredi sigorta teminatlarını artırıcı uygulamalara gittiği değerlendirmesini yapmıştır. 22 yüksek gelirli ülkenin 2005-2016 dönemi verileri ile Köksal ve Genç (2019), kamu ihracat teşvik kuruluşlarının uyguladığı ihracat sigorta programlarının ülkelerin ihracat değerlerine olumlu etkisinin bulunduğu ve orta-uzun vadeli sigorta etkisinin daha güçlü olduğu sonucuna varmıştır.

Uluslararası literatür incelemesi bölümünün beşinci grubu, model geliştiren (Rienstra-Munnicha & Turvey, 2013), firma düzeyinde veri kullanan (Badinger & Url, 2013) ve kredi sigortası hasarlarının etkisine odaklanan (Van der Veer, 2019) üç makaleyi içermektedir. Rienstra-Munnicha ve Turvey (2013), geliştirdiği iki ülkeli ticaret modeli ile devlet destekli ihracat kredi programlarının ihracatı ve ithalatçı ülkelerin net refahını artırdığını, ancak sabit ihracat teşvikinin net refahı düşürdüğünü savunmuştur. Badinger ve Url (2013), 178 Avusturya firmasının 2008 yılı verisi ile kamu ihracat kredi garantisinin firma ihracatında %80 ila %100 arasında artışa yol açtığı ve ihracat kredi garantisinin; büyük, riski yüksek, Araştırma-Geliştirme ihtiyacı yoğun ve çokuluslu olmayan yerel firmalar tarafından daha fazla kullanılma eğiliminde olduğu sonucuna

varmıştır. Van der Veer (2019), global ölçekte en büyük özel sigorta şirketlerinden birinin 1992-2006 yılları verileri ile hasarların, kredi sigortası tutarını ve primini nasıl etkilediğini analiz etmiştir. Araştırmaya göre, 122 ithalatçı (Türkiye'nin de yer aldığı) ve 23 ihracatçı ülkenin çift-taraflı verisinin analizi sonucunda; hasar oranının iki katına çıkması, iki ülke arasında sigortalanan ihracatta %11'lik azalışa ve primde %4'lük bir artışa yol açmıştır.

2.2. Türkiye Verileri ile Yapılan Çalışmalar

Eke (2013), 2002-2012 yılları arasında Türkiye'de kredi sigortası primleri ile gayri safi yurtiçi hasıla (GSYH) yıllık serileri arasındaki nedensellik ilişkisine dayalı olarak, kredi sigortasının ekonomik büyümeyi desteklediği sonucuna varmıştır. Çalışmada, özel sektör sigorta kuruluşlarının yurtiçi ve ihracat kredi sigortası primleri ile Türk Eximbank kısa vadeli ihracat kredi sigortası primleri toplamının GSYH'ya oranlarına göre kredi sigortası pazarının 2002-2012 yılları arasında büyüdüğü ve 2008 yılında ani bir artış gösterdiği belirtilmiştir. Yazar, bu gelişmelerde yurtiçi pazara hizmet veren özel sektör kredi sigortası kuruluşlarının 2002 yılından itibaren özellikle 2006 yılından sonra gelişme göstermesinin ve 2008 krizinin etkili olduğunu ifade etmiştir. Polat ve Yeşilyaprak (2017) ise 212 ülkenin 2000-2015 dönemi analizi sonucunda, ihracat teşvik uygulaması kapsamında Türk Eximbank ihracat kredi sigortası ile Türk ihracatının artacağı sonucuna varmıştır.

Çetiner vd. (2018), Türk kamu ve özel sektör kısa vadeli kredi sigortası primleri ile büyüme arasında nedensellik ilişkisini 2002-2017 dönemi için incelemiştir. Yazarlar, GSYH büyümesi ile özel sektör prim gelişimi arasında çift yönlü nedensellik ve özel-kamu prim toplamından GSYH'ye doğru tek yönlü nedensellik bulmuş, toplam prim ilişkisinde özel sektörün etkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Çetiner ve Eke (2018), kredili satışların firma büyümesine etkisi, sigortalanan vadeli alacakların ihracata etkisi ve ihracatın ekonomik

büyümeye etkisi alt başlıkları altında yaptığı literatür incelemesi sonucunda, kredi sigortasının ekonomiyi olumlu etkilediği çıkarımını yapmıştır.

Köksal (2018), 2005-2016 dönemi ihracat, GSYH ile ihracat kredi sigortası rakamları arasında Malezya ve Tayland ekonomileri için eş bütünleşme ilişkisi belirlemiştir. Ayrıca Tayland'ın ihracat sigortası ile ihracat değeri arasında çift yönlü ve GSYH'dan ihracat sigortasına doğru tek yönlü nedensellik ilişkisi elde etmiştir. Çalışmada, Türkiye ve Endonezya ekonomileri için herhangi bir ilişki bulunmamıştır. Çetiner vd. (2019) ise Türkiye'de kamu ve özel sektör kuruluşlarınca 1999-2017 yılları arasında sigortalanan kısa vadeli ihracat alacaklarının, ihracat ve GSYH büyümesini açıkladığı sonucuna varmıştır.

3. KREDİ SİGORTASI PAZARI PRİM VE HASAR GELİŞİMİ

Bu bölümde ilgili kuruluşların istatistikleri ve raporlarından derlenen bilgiler ile global ölçekte ihracat kredi sigortası pazarı prim ve hasar gelişimi ve Türkiye kredi sigortası pazarı prim ve hasar gelişimi incelenmiştir.

3.1. Global Ölçekte Kredi Sigortası Pazarı Prim ve Hasar Gelişimi

Dünya çapında ihracat kredi sigortası pazarı prim ve hasar düzeyinin 2005-2016 yılları gelişiminde, Berne Union verilerine göre sektörü değerlendiren Dünya Ticaret Örgütü'nün (International Chamber of Commerce, [ICC]) 2017 yılı "Rethinking Trade & Finance" raporuna başvurulmuştur. Konu ICC (2017) raporunda Berne Union genel sekreteri tarafından yapılan değerlendirmelere göre, Berne Union 85 üyesi ile 2016 yılında sınır ötesi dünya ticaretinin %11'ini desteklemiştir. Gerek özel gerek kamu kredi sigortası sağlayıcı kuruluşlar açısından sağlıklı durumda olan ihracat kredi ve yatırım sigortası pazarı, 2009 global kredi krizinin ardından kontrol altında tutulan hasarlar ile karlılığını artırmıştır. Bu olumlu gelişmeye rağmen sektör prim düşüşü, hasar artışı ve

birtakım yasal risklere (artan ticaret engelleri ve sıkılaşılan banka düzenlemeleri) maruz kalmaktadır. Özel kredi sigorta sağlayıcıları arasındaki güçlü rekabet nedeniyle düşük olan primler, 2011-2015 yılları arasında düşmeye devam etmiş, ancak 2016 yılında bir miktar artmıştır. Son yıllarda hemen hemen bütün mal fiyatlarında görülen nispeten düşük fiyatlar, bu malları ihraç eden ülkeler başta olmak üzere dünya genelinde kredi sigortası hasarlarının artmasına yol açmıştır. Kredi sigortası hasarları 2009 yılından sonra kontrol altında tutulsa da düşük mal fiyatları nedeni ile son yıllarda ve özellikle 2015 ve 2016 yıllarında önemli ölçüde artmıştır. Bu gelişmeler neticesinde 2016 yılına kadar ortalama %30 olan hasar/prim oranı, 2016 yılında 2008-2009 kriz yıllarından sonraki en yüksek seviye olan %42'ye çıkmıştır. 2009 yılından sonra yaşanan iyileşmelere rağmen, bir yandan özel sektör rekabeti sonucunda primlerin düşük kalması, diğer yandan mal fiyatlarının düşük seviyesini koruması halinde hasar miktarlarının artmaya devam etmesi, ihracat kredi sigortası kuruluşları açısından finansal olarak sürdürülebilir bir durum değildir (ICC, 2017: 148-154, www.iccwbo.org).

2017-2018 yılları gelişimi için Uluslararası Kredi Sigortası ve Kefalet Birliği (International Credit Insurance & Surety Association, [ICISA])'nin üye kuruluşlarını kapsayan grafiklerinden (www.icisa.org) faydalanılmıştır. ICISA grafiklere göre; 2016 yılından sonra, 2017 ve 2018 yıllarında, sektörün prim geliri artma buna karşılık hasar oranı düşme eğilimindedir (www.icisa.org).

3.2. Türkiye Kredi Sigortası Pazarı Prim ve Hasar Gelişimi

Bu bölümde, Türkiye'de devlet destekli ve özel sermayeli kredi sigortası pazarının prim, hasar ve diğer bazı özelliklerinin gelişimi 2001-2018 dönemi için incelenmiştir.

3.2.1. Türk Eximbank Kredi Sigortası Verileri

2001 yılından itibaren raporlanan Türk Eximbank yıllık faaliyet raporlarından elde edilen; kredi sigortası sevkiyat (teminat), tazminat (hasar, tazmin), prim tutarları ve bu veriler kullanılarak hesaplanan hasar/prim, hasar/sevkiyat ve prim/sevkiyat oranları gelişimi Tablo 1’de yer almaktadır. Tablo 1’in son üç sütunu, Türk Eximbank kısa vadeli ihracat kredi sigortası kapsamında sigortalanan sevkiyatın, ülke gruplarına göre dağılımı sıralamasında ilk üç sırayı alan ülke grupları gelişimini göstermektedir.

Tablo 1. Eximbank Kredi Sigortası Verileri

	Kredi Hasar-Prim			Sevkiyat Payı %		Ülke Dağılımı %		
	EXP	EXPΔ	EXHP	EXHS	EXPS	AB	ODKA	DAÜ
2001	11,0		20,0	0,08	0,39	62	11	7
2002	10,5	-4,5	25,7	0,10	0,39	60	10	10
2003	11,6	10,5	27,6	0,10	0,38	60	10	11
2004	14,3	23,3	24,5	0,10	0,40	63	12	9
2005	18,5	29,4	35,7	0,16	0,44	60	13	11
2006	19,0	2,7	35,3	0,16	0,45	60	13	12
2007	21,4	12,6	17,3	0,08	0,46	60	15	12
2008	17,7	-17,3	36,7	0,13	0,35	58	15	11
2009	14,6	-17,5	69,2	0,22	0,32	59	16	10
2010	18,5	26,7	75,1	0,28	0,37	60	17	5
2011	20,5	10,8	35,1	0,13	0,36	61	14	5
2012	22,9	11,9	33,6	0,11	0,33	56	16	5
2013	26,3	14,7	43,3	0,14	0,31	57	16	6
2014	34,9	32,7	77,7	0,25	0,32	55	14	6
2015	34,4	-1,5	41,0	0,14	0,34	58	16	6
2016	37,1	7,8	36,7	0,12	0,34	57	16	6
2017	45,8	23,4	35,0	0,11	0,30	50	15	6
2018	53,8	17,5	40,9	0,13	0,32	49	14	21
Ort.	24,0	10,8	39,5	0,14	0,36	58	14	9
St.S.	12,4	14,8	17,5	0,06	0,05	4	2	4

Kaynak: Eximbank faaliyet raporları (www.eximbank.gov.tr).

Not. EXP, milyon ABD dolar, diğer değişkenler yüzdelik ifadelerdir. Hasar/prim oranı: yıllık tazminat tutarının yıllık prim tutarına bölümüdür. Hasar/sevkiyat oranı: tazminat tutarının sevkiyata bölümüdür. Prim/sevkiyat oranı: prim meblağının sigortalanan sevkiyat tutarına oranıdır. Kredi hasar-prim değişkenleri ve sevkiyat payı ana başlığı altında bulunan ilk 5 değişkende yer alan sevkiyat, prim ve tazminatlar; Eximbank 2001-2018 yılları faaliyet raporlarından temin edilen kısa, orta-uzun vadeli yurtiçi ve yurtdışı kredi sigortalarının toplamına aittir. Ülke dağılımı, Eximbank kısa vadeli ihracat kredi sigortası sevkiyatlarının dağılımıdır. EXP: Eximbank kredi sigortası primi. EXPΔ:

Eximbank kredi sigortası primi yıllık büyümesi. EXHP: Eximbank kredi sigortası yıllık hasar tutarının prim tutarına oranı. EXHS: Eximbank kredi sigortası priminin ilgili sevkiyat tutarına oranı. EXPS: Eximbank kredi sigortası hasarının sevkiyat meblağına oranı. AB: Avrupa Birliği Ülkeleri Payı. ODKA: Orta Doğu/Kuzey Afrika Ülkeleri Payı. DAÜ: Diğer Avrupa Ülkeleri payı. Ort.: Ortalama. St.s.: Standart Sapma.

Eximbank kredi sigortası ürünü sevkiyat başı prim gelirinin (EXPS) 18 yıllık ortalaması %0,36 olup 2008 yılından sonra bu oran düşmüştür. Sigortalanan alacaklardan tazmin edilen tutarın üretilen prim gelirin oranı olan hasar/prim oranının (EXHP) 2001-2018 yılları ortalaması %39,5'dir. 2001-2007 dönemi ortalaması %27 olan hasar/prim oranının 2008 yılından itibaren artmaya başlaması ile 2008-2018 ortalaması %48'dir. Hasar/prim oranının genel ortalamasının üzerine çıktığı yıllar; 2009, 2010, 2013, 2014, 2015 ve 2018 yılları olup en yüksek olduğu yıllar ise sırası ile 2014, 2010 ve 2009'dur. Hasar/sevkiyat (EXHS) oranı da hasar/prim oranına benzer gelişme göstermiş ve en yüksek seviyelerini yine 2014, 2010 ve 2009 yıllarında yaşamıştır.

Türk Eximbank kısa vadeli ihracat sigortası kapsamında güvence altına alınan toplam ihracatın ülke gruplarına dağılımında en yüksek payı Avrupa Birliği ülkelerinin aldığı, ikinci sırada Orta Doğu ve Kuzey Afrika ülke grubu geldiği ve diğer Avrupa ülkelerinin de üçüncü sırada bulunduğu görülmektedir. 18 yıllık ortalamalara göre ilk üç ülke grubu ihracat sigortasının, toplam sigortadan aldığı paylar toplamı %81'dir. Ülke gruplarının sıralaması değişmemiş, ancak Avrupa Birliği'nin ve Diğer Avrupa Ülkelerinin payında azalma, Orta Doğu/Kuzey Afrika grubu payında ise artış yaşanmıştır. Avrupa Birliği Ülkelerinin pay azalışı 2012 yılından itibaren belirginleşmiş ve diğer Avrupa Ülkelerinde kritik yıl 2010 yılı olmuştur. Orta Doğu/Kuzey Afrika grubuna yapılan ihracattan doğan alacakların sigortalama oranının, 2007 yılı itibari ile artmaya başladığı görülmüştür. Eximbank faaliyet raporlarının ülke gruplandırmasında yıllar içinde değişiklik yapılması sebebi ile tüm gruplar dikkate alınmamıştır. Diğer Avrupa Ülkelerinde 2018 yılında görülen ani artışta, ülke gruplandırması değişiminin etkisi olabileceği düşünülmüştür.

Genel olarak, Eximbank kredi sigortası ürününde 2008 yılından itibaren sevkiyat başına düşen prim geliri azalmış ve hasar/prim oranı ve oynaklığı artmıştır. Bu gelişmenin, sektörün dünya genelinde gösterdiği değişimle paralel olduğu söylenebilir. Ayrıca sigortalanan ihracat alacaklarında Avrupa Birliği Ülkelerinin payının azalması da bu değişimde etkili olabilir.

3.2.2. Özel Sermayeli Sigorta Şirketleri Kredi Sigortası Verileri

TSB, özel sigorta sektörüne ait prim ve adet istatistiklerini sigorta branşı ve sigorta şirketi bazında raporlamaktadır. Tablo 2, TSB istatistikleri (resmi istatistikler ve gelir tablosu) ve yayınları (faaliyet raporları) aracılığı ile ulaşılabilen en eski tarihli kredi sigortası ve tüm sigorta sektörü (hayat dışı sigorta dallarının tamamı) yıl sonu prim ve teknik kâr bilgileri ile 2011 yılından itibaren kredi sigortası prim üretiminde en yüksek paya sahip ilk 3 şirket verilerini içermektedir.

TSB'nin ulaşılabilen ilk faaliyet raporu olan 2002 yılı faaliyet raporunda 1998 yılında kredi sigortası prim üretimi olmadığı ve 1999-2002 yıllarında bir şirketin (2002 yılında bu şirket Garanti) kredi sigortası branşında faaliyette bulunduğu belirtilmiştir (TSB, 2002, www.tsb.org.tr). TSB istatistikleri, 2000 yılından itibaren teknik gelir tablosu yayınlamasına rağmen kâr/zarar oranı (Tablo 2, KTK ve STK verileri) 2005 yılından itibaren raporlanmaktadır. Sadece 2006-2013 dönemi teknik gelir tablolarında hasar/prim oranı bulunmakta olduğundan 2001-2005 dönemi ve 2014 sonrası hasar/prim oranları (Tablo 2, ÖZHP ve SHP verileri) faaliyet raporlarından temin edilmiştir.

Tablo 2'nin ilgili değişkenlerinin 2011-2018 yılları ortalamalarına göre; özel sigorta şirketlerinin hayat dışı sigortacılık alanının hasar/prim oranı (SHP verisi) ortalaması %69,2 ve bu ortalamadan sapma düzeyi 5'dir. Buna karşılık özel sigorta şirketlerinin kredi sigortası ürününde ödenen tazminatların prim

üretimlerine oranı (ÖZHP verisi), gerek ortalama (%84,4 ortalama) gerek yıllara göre değişkenlik (61,9 standart sapma) olarak sigorta sektöründen yüksektir. Kredi sigortası hasar/prim oranının en yüksek olduğu yıllar 2001, 2002, 2008, 2009, 2015 ve 2016 yılları olup hasar oranının en düşük olduğu yıllar 2003, 2010 ve 2017 yıllarıdır. Kredi sigortası hasar/prim oranının toplam sigorta sektörü ile birlikte hareket etme eğiliminde olduğu (korelasyon 0,45) söylenebilir.

Tablo 2. Özel Sigorta Kuruluşları Kredi Sigortası Verileri

	Kredi Hasar-Prim			Sektör Karşılaştırma			Şirket Payı		
	ÖZP	ÖZPA	ÖZHP	SHP	KTK	STK	CO	EU	AT
2000	0,1								
2001	0,2	97,9	207,2	78,0					
2002	0,3	10,2	117,4	61,6					
2003	0,8	204,4	25,8	66,1					
2004	2,0	144,0	56,4	63,9					
2005	3,3	66,9	43,6	67,6	3,9	2,2			
2006	5,8	73,7	41,9	69,3	3,7	0,2			
2007	12,8	120,7	57,2	67,5	-9,4	2,4			
2008	31,5	145,4	172,0	72,5	-37,6	4,0			
2009	17,9	-43,1	105,0	75,3	-6,9	1,0			
2010	21,3	18,6	-16,1	67,0	18,7	0,0			
2011	30,5	43,6	41,3	65,7	-8,1	0,4	46,3	22,9	15,7
2012	41,1	34,7	66,7	70,9	-14,0	-3,3	43,3	33,8	12,4
2013	55,9	36,0	75,7	63,9	-18,0	4,2	45,9	33,2	11,2
2014	63,4	13,4	94,7	64,6	-18,5	7,0	42,7	36,9	11,9
2015	68,0	7,3	198,7	74,4	-88,3	-2,4	38,4	33,7	17,0
2016	56,8	-16,5	133,2	67,6	-55,6	8,0	37,8	31,3	21,3
2017	47,8	-15,8	16,4	71,4	7,2	8,6	36,2	31,5	24,9
2018	51,5	7,7	82,1	78,9	-31,0	11,4	38,4	33,5	21,3
Ort.	26,9	52,7	84,4	69,2	-18,1	3,1	41,1	32,1	17,0
St.S.	24,5	66,5	61,9	5,0	27,9	4,3	3,9	4,1	5,1

Kaynak: TSB İstatistikleri ve faaliyet raporları (www.tsb.org.tr).

Not. ÖZP, milyon dolar, diğer değerler oranların yüzdelik karşılığıdır. Kredi sigortası, özel sermayeli sigorta şirketlerinin yurtiçi ve ihracat kredi sigortasının toplamını ifade etmektedir. Sektör, hayat dışı sigorta dallarının tamamını kapsamaktadır. Teknik kar, teknik karın teknik gelire oranıdır. Şirket payı, kredi sigortası primlerin özel sigorta şirketlerine dağılım oranıdır. Şirket payı verisine TSB, istatistikler, prim üretim sıralama başlıklı istatistik ile erişilmiştir. Hasar/prim oranı, hasar ödemelerinin prim gelirlerine oranıdır. ÖZP: Kredi sigortası primleridir. ÖZPA: Kredi sigorta primlerinin yıllık büyümesidir. ÖZHP: Kredi sigortası hasar/prim oranıdır. SHP: Hayat dışı sigorta sektörü hasar/prim oranıdır. KTK: Kredi sigortası teknik karlılık oranıdır. STK: Hayat dışı sigorta teknik karlılığıdır. CO: Coface Sigorta AŞ. , EU: Euler Hermes Sigorta AŞ. , AT: Atradius Credit Insurance N.V. Ort.: Ortalama. St.s.: Standart Sapma.

Tablo 2 sektör karşılaştırma ana başlığında, sektör ile kıyaslanan diğer faktör teknik kârlılıklardır. 2005-2019 yılları ortalamalarına göre sektörün teknik kârlılığı %3,1 ve kârlılığın değişkenliği 4,3'tür. Kredi sigortası ürününün teknik zarara katlandığı (-%18,1 kâr ortalaması) ve getiri riskinin sektörden yüksek olduğu (27,9 standart sapma) görülmektedir. Özel sigorta şirketleri kredi sigortası ürününden beş yıl (2005, 2006, 2010, 2017 ve 2019) dışında her yıl teknik zarara katlanmıştır. 2015 yılı -%88,3 zarar oranı ile en yüksek zarara maruz kalınan yıl olmuş ve 2016, 2008 ve 2018 yıllarında da nispeten zarar oranı yüksek gerçekleşmiştir. En yüksek kârlar ise 2010 ve 2017 yıllarında elde edilmiştir. 2017 yılı, hayat dışı sigorta sektöründe de teknik kârlılıkların arttığı bir yıldır, ancak diğer dönemlerde kredi sigortası karlılığı ile tüm sigorta sektörü kârlılığı birlikte hareket etme eğiliminde değildir (-0,04 korelasyon).

Tablo 2'nin son 3 sütununda yer alan şirket payı verisine göre; 2011 yılından itibaren kredi sigortası primlerinin ortalama olarak %90'ı üç kuruluşa (Coface, Euler Hermes, Atradius) aittir ve ilk üç şirket sıralaması incelenen dönemlerde değişmemiştir. 2015-2017 yıllarında Atradius payının artması, ilk iki sırada bulunan Coface ve Euler Hermes'in sektör payını düşürmüştür.

Tablo 2'nin ilk üç değişkeninin 2001-2018 yılları gelimine göre, 2008 yılından sonra kredi sigortası yıllık prim büyüme hızı (ÖZPA) önemli düzeyde azalmıştır. Hasar/prim oranı ortalamasında 2008 yılından sonra bir miktar azalma olmuş ancak bu oran 2015 ve 2016 yıllarında tekrar artmıştır. Tazminat oranlarının en yüksek olduğu yıllar; 2001, 2015, 2008, 2016 ve 2002 yıllarıdır. Kredi sigortasında ödenen tazminatların ekonomik sıkıntılı dönemler dışında azalması, özel sektör sigorta şirketlerinin riski daha düşük alacakları sigortaladığının göstergesi olabilir. Sektörün portföy ve risk yönetim politikası değişiminde ise sektöre hakim global ölçekli sigorta şirketlerinin etkisi olduğu düşünülebilir.

Ayrıca Türkiye özel sektör kredi sigortası pazarı prim ve hasar gelişiminin sektörün global hareketleri ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

4. ANALİZ VE BULGULAR

Uluslararası yazın, kredi sigortasının ticareti ve ekonomik büyümeyi teşvik ettiği yönünde hemfikirdir. Van der Veer (2019), global ölçekli (Türkiye'nin de yer aldığı) ve kapsamlı çalışmasında hasar oranında artışın ihracatı düşürücü etkisi olduğu sonucuna varmıştır. Kredisi satışlarda vadelerin, gecikme ve geri ödenmeme oranlarının nispeten yüksek olduğu Türkiye'de (Atradius, 2019: 3-7) gelişmekte olan kredi sigortası pazarının ekonomiye katkısı konusunda yeterli çalışmanın yapılmadığı görülmüştür. Son yıllarda yapılan az sayıda çalışma kredi sigortası prim veya teminatının ihracat ve milli gelire katkısını araştırmış ancak hasar oranının ve piyasanın geri ödeme gücünün bazı göstergelerinin analizlere dahil edilmediği fark edilmiştir.

Bu çalışmada kredi sigortası prim geliri artışının ve hasar ödemeleri azalışının ekonomik aktiviteye olumlu katkısının olacağı hipotezine dayalı olarak Türkiye'de 2001-2018 yıllarında ticari alacak sigortası prim geliri ve hasar ödemeleri ile ekonomik büyüme göstergeleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu kapsamda Türkiye resmi ve özel kredi sigortası prim tutarı büyümesi ve hasar/prim oranı gelişiminin milli gelir, ihracat ve geri ödenmeme oranları ile ilişkisi korelasyon analizi yöntemi ile araştırılmıştır. Bu bölümde öncelikle analizde kullanılan değişkenlere ilişkin bilgi verilmiş ve ardından analiz sonuçları değerlendirilmiştir.

4.1. Kredi Sigortası Prim ve Hasar Verileri

Türkiye kamu ve özel sermayeli kredi sigortası sağlayıcılarının kredi sigortası prim ve hasar gelişimi bir önceki bölümde (Bölüm 3.2) detaylı olarak

incelenmiştir. Bölüm 3.2’de yer alan Tablo 1 ve Tablo 2’de sunulan resmi ve özel kredi sigortası prim, prim büyüme ve hasar/prim oranı verileri ile Bölüm 4.2’de incelenen ekonomik büyüme göstergeleri korelasyon analizi değişkenleri olarak Tablo 4 ile özetlenmiştir.

4.2. Ekonomik Büyüme Göstergeleri

Ekonomik büyüme göstergeleri olarak literatürde yaygın olarak kullanılan GSYH ve ihracat yıllık büyüme oranları kullanılmıştır. Ayrıca ilk iki gösterge kadar yaygın kullanımı olmasa da çek, senet ve kredi şeklindeki borçların ödenmeme düzeyinin milli gelire nispetini gösteren üç değişken de ekonomik göstergelere dahil edilmiştir. Aksoy (2016) çalışmasında, karşılıksız çek tutarındaki artışların ekonomin borç ödeme sıkıntılarına ve daralma dönemlerine işaret eden bir gösterge olduğu sonucuna varmıştır ve Tablo 3’te görüldüğü gibi Türkiye’de vadeli ödeme aracı olarak kullanılan çeklerin GSYH’ya oranı ortalama %26’dır.

Yıllık GSYH ve ihracat rakamlarına, TÜİK ulusal hesaplar ve dış ticaret verileri ile (www.tuik.gov.tr) ulaşılmıştır. Türkiye Bankalar Birliği (TBB), Risk Merkezi İstatistik Raporlarından “Bankalara İbrahim Edilen ve Karşılıksız İşlemi Yapılan Çek Bilgileri”⁴ ve “Protesto Edilen Senetler” raporları (www.riskmerkezi.org.tr) ile karşılıksız çek ve protestolu senet tutarları temin edilmiştir. Bankacılık Düzenleme ve Denetleme Kurumu (BDDK) aylık bülten verileri ile, toplam krediler ve takipteki krediler verisi elde edilmiştir (www.bddk.org.tr). Bu verilerin GSYH içindeki payları (ve karşılıksız çeklerin toplam çek tutarı içinde payı), her veri için elde edilebilen en eski tarihten başlayarak Tablo 3’te sunulmuştur.

⁴ TBB Risk Merkezi istatistik raporlarında “Karşılıksız Çek Bilgileri (TCMB tarafından 2000-2008 yılları arasında yayınlanmış bilgiler)” verisi 2000-2008 yıllarına ait karşılıksız çek ve karşılıksız kaldıktan sonra ödenen çek adedini içermektedir. Tablo 3, tutara göre hazırladığı için adet bazında karşılıksız çek verisi dikkate alınamamış ve karşılıksız çekler için veri başlangıç yılı 2009 olmuştur.

Tablo 3. Ekonomik Büyüme Göstergeleri

%	Makro Veriler		Geri Ödenmeme Oranları			Çek Kullanım	
	GSYHΔ	İHRΔ	KÇEK	PSEN	TKRE	TÇ	KÇEKTÇ
2001	-6,0	12,8					
2002	6,4	15,1					
2003	5,6	31,0					
2004	9,6	33,7			1,10		
2005	9,0	16,3			1,16		
2006	7,1	16,4			1,08		
2007	5,0	25,4			1,17		
2008	0,8	23,1			1,41		
2009	-4,7	-22,6	2,30		2,19	28,4	8,11
2010	8,5	11,5	1,15		1,72	22,6	5,08
2011	11,1	18,5	0,83	0,35	1,36	24,3	3,40
2012	4,8	13,0	1,33	0,44	1,49	25,0	5,33
2013	8,5	-0,4	1,00	0,41	1,64	26,5	3,77
2014	5,2	3,8	0,97	0,40	1,78	29,4	3,31
2015	6,1	-8,7	1,17	0,43	2,03	28,8	4,05
2016	3,2	-0,9	1,05	0,47	2,23	27,2	3,87
2017	7,5	10,1	0,55	0,41	2,05	25,2	2,18
2018	2,8	7,0	0,79	0,50	2,59	25,2	3,13
Ort.	5,03	11,39	1,11	0,43	1,67	26,27	4,22
St.S.	4,56	13,86	0,23	0,05	0,47	2,19	1,64

Kaynak: TÜİK (www.tuik.gov.tr), TBB Risk Merkezi (www.riskmerkezi.org.tr), BDDK (www.bddk.org.tr).

Not. Tüm veriler yüzdesel ifadelerdir. GSYHΔ: Milli gelir yıllık büyüme. İHRΔ: İhracat yıllık büyüme. KÇEK: Karşılıksız çek tutarının GSYH'ya oranıdır. PSENET: Protestolu senet toplamının GSYH'ya oranıdır. TKRE: Takipteki kredi tutarının GSYH'dan aldığı paydır. TÇ: Toplam çek kullanımının GSYH'ya oranıdır. KÇEKTÇ: Toplam çek içinde karşılıksız kalan çek tutarının payıdır. Ort.: Ortalama. St.s.: Standart Sapma.

Tablo 3'te geri ödenmeme ana başlığı altında listelenen üç sütun; karşılıksız çek, protestolu senet ve takipteki kredilerin milli gelire (GSYH) oranını vermektedir. Karşılıksız çeklerin milli gelire oranı (KÇEK), 2009-2018 yıllarında ortalama 1,11 iken, en yüksek olduğu yıllar 2009, 2012 ve 2015 yıllarıdır. KÇEK, 2017 yılında en düşük seviyesine varmış ve 2018 yılında tekrar artmıştır. 2011'den itibaren verisi olan protestolu senetlerin milli hasılaya oranı (PSEN), en yüksek değerini 2018 yılında almış olup 2016 ve 2012 yıllar değerleri de nispeten yüksektir. Bankacılık sektöründe verilen kredilerden takibe düşen kredilerin milli gelire oranı (TKRE),

karşılıksız çek oranı ile benzer bir gelişme göstermiştir. 2004 yılından itibaren verisi bulunan takipteki krediler oranında 2007 yılında başlayan artış devam ederek 2009 yılında en yüksek noktasına varmıştır. 2009-2011 arasında düşen takipteki krediler oranı, 2011 sonrasında 2017 yılı dışında her yıl artış göstermiş ve 2018 yılında incelenen dönemin en yüksek seviyesine ulaşmıştır.

Tablo 3'ün çek kullanım başlıklı son bölümünde bulunan iki sütun, toplam çek kullanımının milli gelire oranını (TÇ) ve karşılıksız çeklerin toplam ibraz edilen çekler içindeki payını (KÇEKTÇ) içermektedir. Türkiye ticaretinde vadeli ödeme aracı olarak çek kullanımının milli gelire oranının 10 yıllık ortalaması %26,3 iken kullanılan çeklerin karşılıksız kalma oranı ortalama olarak %4,2'dir.

4.3. Korelasyon Analizi Sonuçları

Korelasyon analizinde resmi destekli (Tablo 1'in kredi hasar-prim başlıklı ilk üç değişkeni) ve özel sermayeli kredi sigortası sektörünün (Tablo 2'nin kredi hasar-prim başlıklı ilk üç değişkeni) prim, prim büyüme ve hasar/prim oranı değişkenleri kullanılmıştır. Prim büyüme ve hasar/prim oranı ile ilişkisine bakılan göstergeler, Tablo 3'ün geri ödenmeme oranları (karşılıksız çek, protestolu senet, takipteki krediler) ve makro verileridir (GSYH ve ihracat büyüme). Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3'ün korelasyon analizinde kullanılan ilgili verilerini tek tabloda göstermek amacı ile Tablo 4 oluşturulmuştur.

Tablo 4'te yer alan değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarını içeren Tablo 5'in ilk 3 korelasyon ilişkisi, kamu ve özel sektör kredi sigortası prim ve hasar değişkenlerinin birlikte hareket etme durumunu göstermektedir. Eximbank ve TSB'nin kredi sigortasından elde ettiği prim geliri tutarları %80 düzeyinde birlikte hareket ederken, prim büyüme oranları ve hasar/prim oranları arasında önemli düzeyde bir korelasyon ilişkisi bulunmamaktadır.

Tablo 4. Korelasyon Analizinde Kullanılan Değişkenler

	EXP	EXPΔ	EXHP	ÖZP	ÖZPΔ	ÖZHP	GSYHΔ	İHRΔ	KÇEK	PSEN	TKRE
	Mil.Ş	%	%	Mil.Ş	%	%	%	%	%	%	%
2000				0,1							
2001	11,0		20,0	0,2	97,9	207,2	-6,0	12,8			
2002	10,5	-4,5	25,7	0,3	10,2	117,4	6,4	15,1			
2003	11,6	10,5	27,6	0,8	204,4	25,8	5,6	31,0			
2004	14,3	23,3	24,5	2,0	144,0	56,4	9,6	33,7			1,1
2005	18,5	29,4	35,7	3,3	66,9	43,6	9,0	16,3			1,2
2006	19,0	2,7	35,3	5,8	73,7	41,9	7,1	16,4			1,1
2007	21,4	12,6	17,3	12,8	120,7	57,2	5,0	25,4			1,2
2008	17,7	-17,3	36,7	31,5	145,4	172,0	0,8	23,1			1,4
2009	14,6	-17,5	69,2	17,9	-43,1	105,0	-4,7	-22,6	2,3		2,2
2010	18,5	26,7	75,1	21,3	18,6	-16,1	8,5	11,5	1,1		1,7
2011	20,5	10,8	35,1	30,5	43,6	41,3	11,1	18,5	0,8	0,35	1,4
2012	22,9	11,9	33,6	41,1	34,7	66,7	4,8	13,0	1,3	0,44	1,5
2013	26,3	14,7	43,3	55,9	36,0	75,7	8,5	-0,4	1,0	0,41	1,6
2014	34,9	32,7	77,7	63,4	13,4	94,7	5,2	3,8	1,0	0,40	1,8
2015	34,4	-1,5	41,0	68,0	7,3	198,7	6,1	-8,7	1,2	0,43	2,0
2016	37,1	7,8	36,7	56,8	-16,5	133,2	3,2	-0,9	1,1	0,47	2,2
2017	45,8	23,4	35,0	47,8	-15,8	16,4	7,5	10,1	0,5	0,41	2,1
2018	53,8	17,5	40,9	51,5	7,7	82,1	2,8	7,0	0,8	0,50	2,6
Ort.	24,0	10,8	39,5	28,4	52,7	84,4	5,0	11,4	1,1	0,4	1,7

Kaynak: Eximbank (www.eximbank.gov.tr), TSB (www.tsb.org.tr), TBB Risk Merkezi (www.riskmerkezi.org.tr), BDDK (www.bddk.org.tr), TÜİK (www.tuik.gov.tr).

Not. EXP: Eximbank Prim. EXPΔ: Eximbank Prim Büyüme. EXHP: Eximbank Hasar/Prim. ÖZP: Özel Sigorta Prim. ÖZPΔ: Özel Sigorta Prim Büyüme. ÖZHP: Özel Sigorta Hasar/Prim. GSYHΔ: GSYH büyüme. İHRΔ: İhracat büyüme. KÇEK: Karşılıksız Çek/GSYH. PSENET: Protestolu Senet/GSYH. TKRE: Takipteki Kredi/GSYH. Ort.: Ortalama.

Tablo 5'te satır 4 ile satır 23 arasında bulunan korelasyon katsayıları, kredi sigortası prim büyüme ve hasar/prim oranlarının makro değişkenlerle birlikte değişimlerinin yönünü ve gücünü, kamu ve özel sermayeli şirketler için ayrı ayrı göstermektedir. Hesaplanan 20 korelasyon ilişkisi arasından 6'sı (4., 6., 10., 13., 15., 19. katsayılar) %1, %5 veya %10 düzeyinde istatistiki olarak anlamlıdır. İstatistiki açıdan önemli olan korelasyon katsayılarına göre; Eximbank prim büyüme oranı, Türkiye GSYH'sı ile pozitif, karşılıksız çek oranı ile negatif ilişkilidir. Eximbank hasar/prim oranı, ihracat büyümesi ile negatif yönde

korelasyon ilişkisine sahiptir. Özel sigorta şirketlerinin kredi sigortası prim gelirindeki büyüme, ihracat artışı ile önemli düzeyde pozitif ilişkili iken takipteki kredi oranları ile negatif ilişkilidir. Özel sigorta sektörü hasar ödemelerinin primlere göre artışı ise GSYH büyümesi ile ters yönde ilişkiye sahiptir.

Tablo 5. Prim Büyüme ve Hasar/Prim Oranı ile Makro Göstergelerin Korelasyon İlişkisi

	1.Değişken	2. Değişken	Korr.
1	EXP Eximbank Prim	ÖZP Özel Sigorta Prim	0,80***
2	EXPΔ Eximbank Prim Büyüme	ÖZPΔ Özel Sigorta Prim Büyüme	0,01
3	EXHP Eximbank Hasar/Prim	ÖZHP Özel Sigorta Hasar/Prim	-0,16
4	EXPΔ Eximbank Prim Büyüme	GSYHΔ Milli Gelir Büyüme	0,64***
5	EXPΔ Eximbank Prim Büyüme	İHRΔ İhracat Büyüme	0,28
6	EXPΔ Eximbank Prim Büyüme	KÇEK Karşılıksız Çek/GSYH	-0,75**
7	EXPΔ Eximbank Prim Büyüme	PSEN Protestolu Senet/GSYH	-0,16
8	EXPΔ Eximbank Prim Büyüme	TKRE Takipteki Kredi/GSYH	-0,12
9	ÖZPΔ Özel Sigorta Prim Büyüme	GSYHΔ Milli Gelir Büyüme	0,07
10	ÖZPΔ Özel Sigorta Prim Büyüme	İHRΔ İhracat Büyüme	0,82***
11	ÖZPΔ Özel Sigorta Prim Büyüme	KÇEK Karşılıksız Çek/GSYH	-0,46
12	ÖZPΔ Özel Sigorta Prim Büyüme	PSEN Protestolu Senet/GSYH	-0,47
13	ÖZPΔ Özel Sigorta Prim Büyüme	TKRE Takipteki Kredi/GSYH	-0,79***
14	EXHP Eximbank Hasar/Prim	GSYHΔ Milli Gelir Büyüme	-0,05
15	EXHP Eximbank Hasar/Prim	İHRΔ İhracat Büyüme	-0,59**
16	EXHP Eximbank Hasar/Prim	KÇEK Karşılıksız Çek/GSYH	0,44
17	EXHP Eximbank Hasar/Prim	PSEN Protestolu Senet/GSYH	-0,15
18	EXHP Eximbank Hasar/Prim	TKRE Takipteki Kredi/GSYH	0,41
19	ÖZHP Özel Sigorta Hasar/Prim	GSYHΔ Milli Gelir Büyüme	-0,64***
20	ÖZHP Özel Sigorta Hasar/Prim	İHRΔ İhracat Büyüme	-0,35
21	ÖZHP Özel Sigorta Hasar/Prim	KÇEK Karşılıksız Çek/GSYH	0,28
22	ÖZHP Özel Sigorta Hasar/Prim	PSEN Protestolu Senet/GSYH	0,36
23	ÖZHP Özel Sigorta Hasar/Prim	TKRE Takipteki Kredi/GSYH	0,31
24	KÇEK Karşılıksız Çek/GSYH	GSYHΔ Milli Gelir Büyüme	-0,77***
25	PSEN Protestolu Senet/GSYH	GSYHΔ Milli Gelir Büyüme	-0,90***
26	TKRE Takipteki Krediler/GSYH	GSYHΔ Milli Gelir Büyüme	-0,51*

Not. Korelasyon, değişkenlerin elde edilebilen dönem sayısı kadar verisi arasındaki birlikte değişiminin ölçüsüdür. Korr.: Korelasyon katsayısı. ***, %1 düzeyinde ** %5 düzeyinde, *, %10 seviyesinde istatistiki önemi ifade etmektedir.

Karşılıksız çek, protestolu senet ve takipteki krediler oranlarının milli gelir artışı ile korelasyon ilişkisini gösteren Tablo 5'in son 3 satır katsayılarına göre; her üç geri ödenme oranının milli gelir ile güçlü negatif ilişkisi bulunmaktadır. Aksoy (2016)'un karşılıksız çek ve GSYH ilişki için yaptığı çıkarıma benzer şekilde,

piyasada çek, senet ve banka kredisi ödemelerinde yaşanan aksaklıkların milli gelir düşüşleri (ekonomik daralma) ile bağlantılı olduğu söylenebilir. Aksoy (2016), karşılıksız çek adet ve tutarlarının; protestolu senet ve tahsili gecikmiş firma alacakları ile pozitif (2007 ile 2015 arasında) ve GSYİH değişim oranı ile negatif (2008 ila 2015 tarihleri arasında) ilişkili olduğunu grafiklerle ve bazı ilişkiler için modellerle ortaya koymuştur.

Elde edilen bulgular, milli gelir ve ihracat artışı ile geri ödenmeme oranlarındaki azalışın, kredi sigortası prim artışı ile pozitif, kredi sigortası hasar artışı ile negatif bir ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir. Genel olarak sonuçlar, ekonomik büyüme ile kredi sigortası prim ve hasar gelişiminin ilişkili olduğunu ifade eder niteliktedir.

5. SONUÇ

Riskten koruma, finansman kaynağı olma ve ticareti kolaylaştıran diğer fonksiyonları ile kredi sigortasının ticaret ve iktisadi büyümeye olan katkısı, uluslararası ve ulusal yazında incelenen ve incelenmeye devam eden bir alandır. Türkiye’de yapılan sınırlı sayıda çalışmanın daha çok kredi sigorta poliçeleri prim ve güvence altına alınan alacak gelişimi üzerinde durduğu ve sektörün hasar durumunun analizlere pek dahil edilmediği fark edilmiştir.

Bu çalışmada, ticari alacaklara güvence veren sigorta türü olan kredi sigortasının Türkiye’de prim geliri ve hasar ödemelerinin 2001-2018 yılları gelişimi değerlendirilmiş ve ekonomik büyüme değişkenleri ile olan ilişkileri korelasyon analizi ile incelenmiştir. Eximbank ve TSB kuruluşlarından sağlanan kredi sigortası verilerinin gelişimi ve korelasyon ilişkilerinin değerlendirilmesi neticesinde varılan sonuçlar aşağıda özetlenmiştir.

Eximbank kredi sigortasının 2008 yılından itibaren sevkiyat başına düşen prim geliri azalmış buna karşılık hasar/prim oranı ve volatilitesi artmıştır. Eximbank ihracat kredi sigortasında Avrupa Birliği Ülkelerinin payı azalarak Orta Doğu/Kuzey Afrika Ülkelerin payı artmıştır. Özel sigorta şirketlerinin kredi sigortası ürününün tazminat oranı, hayat dışı sigorta sektöründen daha yüksek ve değişken, karlılığı ise daha düşük ve risklidir. 2008 yılından sonra özel sektör kredi sigortası prim büyüme hızı yavaşlarken, hasar oranı bir süre düşmüş ve 2015-2016 yıllarında tekrar yükselmiştir. 2011 yılından itibaren Türkiye özel kredi sigortası sektörüne üç kuruluş (Coface, Euler Hermes, Atradius) hakimdir. Gerek kamu ve gerek özel sektör ticari alacak sigortası hasar ödemeleri, ekonomik sıkıntılı dönemlerde artış göstermiştir. Genel olarak, Türk kredi sigortası piyasasında prim ve hasar oranı gelişimi sektörün global gelişimi ile paralellik göstermiştir.

Korelasyon analizi sonuçlarına göre; incelenen dönemde Türk Eximbank kredi sigortasından elde edilen prim gelirleri büyümesi, milli gelir büyümesi ile aynı yönde, fakat karşılıksız çek düzeyi ile ters yönde hareket etmiştir. Eximbank'ın prim gelirine oranla hasar ödemeleri, ihracat büyümesi ile ters yönlü bir ilişkiye sahip olmuştur. Özel sermayeli sigorta şirketlerinin kredi sigortası prim geliri değişimi, ihracat ile aynı yönde ancak banka kredisi takip düzeyi ile ters yönde hareket etmiştir. Özel sigorta sektörünün hasar/prim oranı milli gelir ile negatif ilişkiye sahiptir.

Kredi sigortası prim ve hasar verilerinin makro değerlerle olan ilişkisine ilave edilen korelasyon ilişkilerine göre; karşılıksız çek, protesto edilen senet ve takibe düşen banka kredisi oranları artışı, milli gelir daralması ile bağlantılı olmuştur. Ayrıca analiz döneminde kamu ve özel sigorta sektörünün kredi sigortası prim gelirleri paralel hareket etmiştir.

Sonuç olarak analiz döneminde milli gelir ve ihracat artışı, kredi sigortası prim geliri büyümesi ile pozitif ve kredi sigortası hasar/prim oranı ile negatif etkileşim içinde olmuştur. Prim gelirleri değişimi ile geri ödenmeme oranları ise negatif korelasyona sahip olmuştur. Bu sonuçlar kredi sigortası prim gelirleri artışının ve hasar oranları azalışının ekonomik genişleme dönemleri ile bağlantılı olduğuna işaret etmektedir.

Kamu ve özel sermayeli tüm kredi sigortası pazarı prim ve hasar gelişiminin literatürde mevcut olan ve bu çalışmaya eklenen ekonomik göstergelerle ilişkilendirilmesi çalışmanın analizinin veri sayısını sınırlandırmıştır. Eximbank verilerinin yıllık temin edilebiliyor olması ve bazı geri ödenmeme oranlarına belli bir yıldan sonra ulaşılabilir olması analizin gözlem sayısını düşürmüştür. Özel sigorta sektörüne odaklanacak araştırmacıların daha fazla gözlem sayısı ile farklı analiz yöntemlerini kullanarak bu çalışmanın kapsamını genişletmesinin faydalı olacağı düşünülmüştür.

KAYNAKÇA

- Abgaryan, V. & Rosenthal, S. (2017). Supporting Exports: Challenges and Opportunities for Credit Insurance in Armenia. *Global Policy*, 8(3), 397-401.
- Auboin, M. & Engemann, M. (2014). Testing the Trade Credit and Trade Link: Evidence From Data on Export Credit Insurance. *Review of World Economics*, 150 (4), 715-743.
- Aksoy, Ö.C. (2016). *Türkiye’de Çek Takası ve Çek Takası Verileri Işığında Çek Kullanımının İncelenmesi*. Uzmanlık Yeterlilik Tezi, TCMB Ödeme Sistemleri Genel Müdürlüğü, Haziran, Ankara.
- Atradius (2019). *Ödeme Davranışları Barometresi. Eylül 2019*. Amsterdam, Atradius N.V., <https://atradius.com.tr/reports/publicationspayment-practices-barometer-turkey-2019.html>. Erişim Tarihi: 5 Mart 2020
- Badinger, H. & Url, T. (2013). Export Credit Guarantees and Export Performance: Evidence from Austrian Firm-level Data. *The World Economy*, 36(9), 1115-1130.
- Blackmon, P. (2016). OECD Export Credit Agencies: Supplementing Short-Term Export Credit Insurance during the 2008 Financial Crisis. *International Trade Journal*, 30(4), 295–318.
- Brunner, H.P. (2015). *Testing the Link between Accessible Export Finance and Insurance, and Regional Trade Growth in Africa and Asia: A Role for Regional Export Credit and Investment Guarantee Agency (ECIGA)*. Asian Development Bank Economics Working Paper Series, No. 433.
- Coughlin, C. & Cartwright, P. (1987). An Examination of State Foreign Export Promotion and Manufacturing Exports [Abstract]. *Journal of Regional Science*, 27(3), 439-449.
- Çetiner, M. & Eke, S. (2018). İhracat Artışının ve Ekonomik Büyümenin Sağlanmasına Yönelik Olarak İhracatta Tedarikçi Kredi Riskinin

- Sigortalanması. *Journal of Economics Finance and Accounting*, 5 (4), 359-372. DOI: 10.17261/Pressacademia.2018.1003
- Çetiner, M., Eke, S., & Kutlu Gündoğdu, F. (2018), Kredili Satışlarda Kredi Riskinin Transferi Kredi Sigortasının Ekonomik Büyümeye Etkisinin İrdelenmesi Türkiye Örneği. *Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (FESA)*, 3(4), 776-792. DOI: 10.29106/fesa.488310
- Çetiner, M., Eke, S., & Peker, A.E. (2019). İhracat Kredi Sigortası, İhracat Artışı ve İktisadi Büyümeye Etkisi: Türkiye Örneği. *Journal of Life Economics*, 6 (4), 379-400. DOI: 10.15637/jlecon.6.023
- Çırak, S. (2018). *Türk Eximbank Uygulamalarında Risk Yönetimi*. T.C. İstanbul Üniversitesi Dış Ticaret Enstitüsü Tartışma Metinleri. WPS NO/183/2018-05, 1-14.
- Egger, P. & Url, T. (2006). Public Export Credit Guarantees and Foreign Trade Structure: Evidence from Austria. *The World Economy*, 29(4), 399-418.
- Eke, S. (2013). Ticari Alacak Riskleri Yönetiminde Kredi Sigortaları ve Ekonomik Büyümeye Etkisinin İncelenmesi, Nedensellik Analizi. *Finansal Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi*, 5(9), 113-137.
- Felbermayr, G. J. & Yalcin, E. (2013). Export Credit Guarantees and Export Performance: An Empirical Analysis for Germany. *The World Economy*, 36(8), 967-999.
- Greene, M. R. (1965). Export Credit Insurance--Its Role in Expanding World Trade. *Journal of Risk & Insurance*, 32(2), 177-192.
- Hayakawa, K., Lee, H.H. & Park, D. (2014). Do Export Promotion Agencies Increase Exports? *The Developing Economies*, 52(3), 241-261.
- ICC (2017). *2017 Rethinking Trade & Finance*. Paris, International Chamber of Commerce., <https://iccwbo.org/content/uploads/sites/3/2017/06/2017-rethinking-trade-finance.pdf>; Erişim Tarihi: 3 Mart 2020.

- Kong, J., Zhou, Y., Lai, H., Zhang, F., & Zhou, Z. (2016). Analysis of Credit Sale Risk of Emerging Market Product. *Procedia Computer Science*, 91, 362-371.
- Köksal, C. (2018). Export Credit Insurances in Developing Countries: The Case of Turkey and IMT Countries. *International Journal of Commerce and Finance*, 4(1), 107-120.
- Köksal, C. & Genç, E. G. (2019). İhracat Kredi Sigortalarının İhracat Değeri Üzerindeki Etkisi: Gelişmiş Ülkeler Üzerine Bir Panel Veri Analizi. *Maliye ve Finans Yazıları*, (111), 155-170.
- Li, Y., Zhen, X., & Cai, X. (2016). Trade Credit Insurance, Capital Constraint and The Behaviour of Manufacturers and Banks. *Annals of Operations Research*, 240(2), 395-414.
- Lorié, J. (2019). Public Credit Insurance Benefits International Trade- But How Much? *Journal of Risk Management in Financial Institutions*, 12(3), 232-240.
- Moser, C., Nestmann, T., & Wedow, M. (2008). Political Risk and Export Promotion: Evidence from Germany. *The World Economy*, 31(6), 781-803.
- Polat, A. & Yeşilyaprak, M. (2017). Export Credit Insurance and Export Performance: An Empirical Gravity Analysis for Turkey. *International Journal of Economics and Finance*, 9(8), 12-24.
- Rienstra-Munnicha, P. & Turvey, C. (2013). An Analysis of Welfare Effects of Export Credit Insurance and Guarantees on The Exporting and Importing Countries. *International Journal of Business and Economics Perspectives*, 8 (2), 1-21.
- TSB (2002). *2002 Faaliyet Raporu*. İstanbul, Türkiye Sigorta Birliği. <https://www.tsb.org.tr/Document/Yayinlar/2002%20Y%C4%B1%C4%B1%20Faaliyet%20Raporu.pdf>; Erişim Tarihi: 16.12.2019

- TSB (2017). *2017 Sektör Raporu*. İstanbul, Türkiye Sigorta Birliği.
<https://www.tsb.org.tr/Document/Yayinlar/2017%20Y%C4%B1%C4%B1%20Sekt%C3%B6r%20Raporu%20T%C3%BCrk%C3%A7e.pdf>, Erişim Tarihi: 5 Mart 2020.
- TSB (2018). *2018 Sektör Raporu*. İstanbul, Türkiye Sigorta Birliği.
<https://www.tsb.org.tr/Document/Yayinlar/2018%20Y%C4%B1%C4%B1%20Sekt%C3%B6r%20Raporu%20T%C3%BCrk%C3%A7e.pdf>, Erişim Tarihi: 5 Mart 2020.
- Van der Veer, K. J. M. (2015). The Private Export Credit Insurance Effect on Trade. *Journal of Risk and Insurance*, 82(3), 601-624.
- Van der Veer, K. J. M. (2019). Loss Shocks in Export Credit Insurance Markets: Evidence From a Global Insurance Group. *Journal of Risk & Insurance*, 86(1), 73–102. <https://doi.org/10.1111/jori.12197>
- Van den Berg, M., Van Beveren, I., Lemmers, O., Span, T. & Walker, A.N. (2019). Public Export Credit Insurance in the Netherlands: An Input-Output Approach. *The World Economy*, 42(9), 2774-2789.

İnternet Kaynakları

<https://www.eximbank.gov.tr>

<https://www.tsb.org.tr>

<https://atradius.com.tr>

<https://iccwbo.org>

<https://www.icisa.org/icisa>

<http://www.tuik.gov.tr>

www.riskmerkezi.org.tr

www.bddk.org.tr

<https://www.icisa.org/industries/#trade-credit-insurance-statistics-tab>; Erişim

Tarihi: 5 Mart 2020

EXTENDED ABSTRACT

Although credit sale is strong competitive tool, they cause businesses face credit risk that is one of the most important risks to manage (Kong et al., 2016: 363). By purchasing credit insurance, companies can protect their cash flows and profits against the default risk, as well as obtain the opportunity to securely expand their markets and borrow under better conditions (Li et al., 2016: 408). With functions such as reducing (or eliminating) non-collection risk of commercial receivables, financing trade and helping risk management, it has been confirmed, in the international literature since the 1960s, that credit insurance encourages domestic and international trade and economic growth.

In Turkey with relatively high payment periods and payment delays in B2B credit sales (Atradius, 2019: 3-7), the contribution of the credit insurance usage to the economy has been subject to a few research in the last years. Studies using data from Turkey generally focused on the relationship between public and private sector credit insurance premiums, amounts of guarantees and the national income or export. In this study, the development of credit insurance premium and claim levels and some other sector-specific data obtained from Export Credit Bank of Turkey (Turk Eximbank) and Insurance Association of Turkey (TSB) are examined over the period of the 2001-2018 (some variables begins after 2001). In the empirical analysis of the study, it is investigated whether credit insurance premium incomes and claim payments in Turkey are related to the economic growth between the 2001 and 2018. The relationships between the premium and claim development of the credit insurance policies written by the official (Turk Eximbank) and the private (TSB) credit insurance providers in Turkey with the national income, export and non-repayment rates are analysed by correlation analysis. The aspects of this study that differ from other studies with Turkish data are taking the claims into consideration and adding the returned checks, protested bills and non-performing bank loans to the economic indicators.

In the world credit insurance market, premiums which were low due to strong competition between private credit insurance providers, continued to fall between 2011 and 2015 but increased slightly in 2016. Although credit insurance claim payments were kept under control after 2009, they have increased significantly in recent years (especially in 2015 and 2016) due to low commodity prices (ICC, 2017: 148-154, www.lccwbo.org). In the 2017 and 2018, the sector's premium income tended to increase while claims paid tended to decrease (www.icisa.org).

In the Turkey credit insurance market, Turk Eximbank credit insurance premium per shipment decreased since 2008, whereas the claim/premium ratio and its volatility increased. The share of the European Union Countries in the Eximbank export credit insurance decreased and the share of the Middle East/North Africa Countries increased.

The claims rate of private sector's credit insurance product was higher and more volatile than the total private non-life insurance sector's. Besides, profitability of the credit insurance sub-sector was lower and riskier than the whole insurance sector's. After 2008, while the private sector credit insurance premium growth rate slowed down, the claims/premium rate decreased for a while and increased again in 2015-2016. After 2011 in Turkey, three organizations (Coface, Euler Hermes, Atradius) dominated the private credit insurance sector. Claims payments of both official and private commercial receivable insurance increased in times of economic downturns. In general, it can be said that the premiums and claims in the Turkish credit insurance market moved parallel to the developments in the global sector.

In the empirical analysis, it is investigated whether credit insurance premiums and claims in Turkey are correlated significantly with the economic growth during the period between 2001 and 2018. The annual economic growth indicators entered in the correlation analysis are; GDP growth, export growth and non-repayment rates (returned checks, protested bills and non-performing bank loans). All variables used in the correlation analysis are shown in the Table 4 and, correlation coefficients are presented in the Table 5.

According to the results of the correlation analysis, premium growth of the Turk Eximbank credit insurance move together with the national income growth but move in the opposite way with returned checks. Claim/premium ratio of Eximbank has negative correlation with export change. Credit insurance premium income of the private sector correlates positively with the export growth but, correlates negatively with the rate of non-performing bank loans. Claim/premium ratio of TSB has negative correlation relationship with GDP growth.

Additional correlation coefficients provide evidence that increases in returned checks, protested bills and bad loans have connections with national income decreases. Furthermore, premium incomes of official and non-official credit insurance providers are correlated significantly.

Finally, during the analysis period of 18 years (2001 and 2018), growth in national income and export have positive relationship with the premium growth

but negative connections with claims level. Furthermore, changes in premiums move in the opposite direction with non-repayment rates. These results signal those rising premium incomes and reducing claim payments, of credit insurance policies have connections with economic expansion periods.




YAŞAM SEYRİ PERSPEKTİFİ VE YAŞLILIK

Aslı Gözde AKIŞ* Nilüfer KORKMAZ YAYLAGÜL**

Öz

Toplumsal yaşlanma, modern çağda karşılaşılan en önemli olgulardan birisidir. Yaşlanma, insanın biyolojik ömrünü temel almasıyla devam eden bir süreci anlatmaktadır. Yaşam seyri perspektifi, insan yaşamını kesitsel ve çizgisel değil çok yönlü, çok boyutlu ve devam eden bir süreç olarak ele alan bir yaklaşım olarak yaşlılık araştırmalarında kendisine önemli bir yer bulmaktadır. Bu araştırmada Türkçe literatürde çok az çalışma bulunan ancak Batılı literatürde yaygın olarak kullanılan yaşam seyri perspektifinin temel kavramlarının, prensiplerinin ve yaşlılık araştırmalarındaki yerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda klasik literatür incelemesi yöntemi ile bu konudaki temel eserler ve araştırma örnekleri incelenmiş, araştırma soruları çerçevesinde analiz edilmiştir. Buna göre yaşam seyri perspektifi, yaşam boyu gelişim, öznellik, zamanlama, bağlantılı yaşamlar, zaman-mekan olmak üzere beş temel prensibe ve kohortlar, geçişler, yörüngeler ve dönüm noktaları kavramlarından oluşan kavramsal çerçeveye dayanmaktadır. Yaşam seyri araştırmalarında boylamsal araştırma modelleri ve veri toplama tekniklerinin yanı sıra biyografik, kesitsel araştırma modelleri ve retrospektif teknikler de kullanılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yaşlılık, Yaşlılık Sosyolojisi, Gerontoloji, Yaşam Seyri.

*  Dr., Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı, e-mail: asligzd@hotmail.com

**  Doç.Dr., Akdeniz Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Gerontoloji Bölümü, e-mail: niluferyaylagul@akdeniz.edu.tr

LIFE COURSE PERSPECTIVE and AGING

Abstract

Aging is one of the most important phenomenon of modern time. Aging is based on biologic life and it is described as a continuous period. Life course perspective has an important role in old age research and discusses human life not as not cross-sectional and linear, instead as a multidirectional, multidimensional and continuous process. Life course perspective is used widely in western literature, but less in Turkish literature. This research aims to reveal the main concept, principle and the place of life course perspective in the old age researches. The essential work and research has been examined and analyzed according to research questions using classical literature review. Accordingly, life course perspective is based on conceptional frames consisting of 5 main principles; lifelong development, subjectivity, timing, related lives and time-place and of concepts such cohorts, transitions, orbits and milestones. Longitudinal research models and data collection techniques are used besides biographic, cross-sectional research methods and retrospective techniques in life course researches.

Keywords: *Aging, Sociology of Aging, Gerontology, Life Course.*

1. GİRİŞ

Küresel olarak, 65 yaş ve üstü nüfus, diğer tüm yaş gruplarından daha hızlı bir artış göstermektedir. Dünyada 2019 yılında 65 yaş ve üstü 703 milyon insanın olduğu bilinmektedir. Yaşlı nüfusun dünya nüfusu içerisindeki oranı ise %9'dur ve bu sayı artma eğilimi göstermektedir. 65 yaş üstü nüfusun artması ile birlikte yaşlıların hayatta kalma sürelerinde de artış görülmektedir. Küresel düzeyde, 2015-2020 yılları arasında 65 yaşında olan bir kişinin, ortalama olarak 17 yıl daha yaşaması beklenmektedir. Buna ilaveten kadınlar erkeklere nazaran yaklaşık beş yıl daha fazla yaşamaktadır (United Nations, 2019). Yaşlı nüfusun artışı ve artan ömür uzunluğu yaşlılığın yapısını ve anlamını değiştirmiştir.

Birleşmiş Milletler (2019) nüfusun yaşlanmasının, işgücü ve finansal piyasalar, konut, ulaşım ve sosyal koruma gibi mal ve hizmetlere yönelik talepler, aile yapıları ve kuşaklararası ilişkiler de dahil olmak üzere toplumsal yaşamın hemen her alanında sonuçları olan yirmi birinci yüzyılın en önemli toplumsal dönüşümlerinden biri olduğunu vurgulamaktadır. Gerontoloji bilimi yaşlanma sürecini ve nüfusun yaşlanmasıyla meydana gelen dönüşümler ve bu dönüşümlerin toplumsal etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Sosyal gerontoloji, sosyoloji, psikoloji, demografi, pedagoji, tıp ve sosyal politika disiplinlerinin teorilerini kullanır ve bu teoriler bağlamında yaşlılık teorileri geliştirerek yaşlılığı ele alır. Bu bağlamda yaşlanmanın sosyal boyutlarının incelenmesi üç temel düzeyde gerçekleştirilebilir. Öncelikle sosyal gerontoloji yaşa bağlı değişikliklerin bireylerin yaşam seyri boyunca bireyleri nasıl etkilediğini ve bireylerin deneyimlerini inceler. İkinci düzey olarak yaşlanmayı tanımlayan ve yaşlıların toplum içindeki konumunu belirleyen sosyal bağlamı ele alır ve üçüncü düzeyde yaşlanmanın toplumsal sonuçlarını inceler (Victor, 1994). İnsan ömrünün yaşlılık evresi, doğası gereği insan ömrünün çocukluk, gençlik, yetişkinlik gibi diğer gelişimsel aşamalarının devamıdır. Dolayısıyla insan ömrünün bütün evrelerini ve bu evreleri çevreleyen bireysel ve toplumsal koşulları bir arada ele alan bir yaklaşım, yukarıda sözü edilen her üç düzeydeki yaşlılık araştırmaları için önemli bir araç sunar. İnsan ömrünü bireysel ve sosyal koşullar ve gelişimsel süreçler çerçevesinde ele alan yaşam seyri perspektifi bu noktada yaşlanma ve yaşlılık ile ilgili çalışmalara kılavuzluk etmekte yaşlılık sosyolojisine ve sosyal gerontolojiye yaşlılığa özgü olmasa da yaşlılığı değerlendirebilecek önemli bir kaynak sunmaktadır.

Yaşam seyri perspektifi, yaşam seyri ile ilgili ilk değerlendirmeyi yapan Leonard Cain'in 1964 yılında yaptığı çalışmadan günümüze kadar yaklaşık 65 yıl boyunca özellikle Avrupa ve Amerika'da yaşlılık çalışmalarında yaygın olarak kullanılmıştır. Son dönemde ise bu perspektif Türkiye'de yaşlılık konusunda

çalışan araştırmacıların da dikkatini çekmiştir. Türkiye’de yaşam seyri perspektifine dayanan çalışmaların sıklıkla sosyoloji disiplini içerisinde geliştiği görülmektedir. Mottram Alıçlı (2003), 30’ar anne- kız ile gerçekleştirdiği derinlemesine görüşmelerde yaşam seyri boyunca yaşanan ilişki değişimlerini ele almış ve yaşamın farklı evrelerinde anne-kız ilişkilerinin bazı değişikliklere uğradığı; bu değişikliklerin kızın evlenmesi, kızın anne olması, annenin yaşlanması ve sağlığının bozulması ve annenin dul kalması gibi yaşam geçişlerinde gerçekleştiğini belirtmiştir. Con (2013), “Kardeşler Arası Ebeveyn Bakımı Müzakeresi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, yetişkin çocuklar tarafından verilen ebeveyn bakımı düzenlemelerini ele almış, ebeveyn bakımı düzenlemesinin hem yapısal hem de etkileşimsel dinamikleri içeren karmaşık bir süreci içerdiğini ve ayrıca yaşam seyri içerisinde değişime açık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sever (2018), “Yaşlılıkta Bir Yaşam Aranjmanı Olarak Tek Başına Yaşamak: Gaziantep’te Yaşlanmak” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, tek başına yaşayan yaşlı bireylerin yaşam seyri boyunca sahip oldukları avantaj ve dezavantajların yanı sıra sosyal, kültürel, ekonomik ve beden sermayelerinin yaşam deneyimlerini nasıl etkilediğini araştırmıştır. Çelik Açıcı (2019), “Kırsal Alanda Yaşlılık: Sorunlar, Beklentiler ve Çözüm Önerileri” adlı yüksek lisans tez çalışmasında kırsal alanda yaşayan yaşlı bireylerin günlük yaşamları, başkalarıyla olan ilişkileri, bakım ile ilgili görüşleri araştırmış; yaşlıların yaşam süreçleri yaşam seyri, yaşam evreleri ve yaşam süresi kavramlarıyla ilişkilendirmiştir. Çalışmada mekânsal koşulların yaşlıların yaşam seyrini nasıl biçimlendirdiği üzerinde durulmuştur. Akış (2020)’in “Yaşlısına Bakım Veren Yaşlılar: Antalya Örneği” adlı doktora çalışması da yaşlı bakıcıların bakım deneyimlerinin yaşam seyri yaklaşımıyla analiz edilmesini içermektedir. Çalışmada 24 yaşlı bakıcıyla yapılan görüşmelerin analizinde yaşlıların bakım yörüngeleri; bakım kararı, bakım kariyeri, bakım deneyimi ve bakımdan sonra temaları çerçevesinde yaşlı bakıcıların bakım öncesi ve sonrasına ait yaşam süreçleri ve değişimleri -bir yıllık

bir arayla iki zaman aralığında- ele alınmıştır. Yaşam seyri perspektifiyle ele alınan tez çalışmalarının yaşlılıkta yoksulluk, yalnızlık ve bakım konusunda olduğu görülmektedir. Aynı zamanda yaşam seyri perspektifiyle yapılan çalışmalarda göze çarpan, araştırmaların boylamsal olmadığı, retrospektif yönelimle biyografik çalışmalar olduğudur.

Yapılan literatür taramasında bu çalışmaların dışında yaşlılık ile ilgili az sayıda çalışmada da yaşam seyri perspektifine değinildiği görülmüştür (Görgün-Baran, 2020a, s. 54-60; Şentürk, 2018, s. 159-160). Buna karşılık Türkçe literatürde yaşam seyri perspektifini içerik ve kavramsal olarak ele alıp yaşlılık alanında çalışanlara yol gösterecek bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada yaşam seyri perspektifinin özellikleri ve kavramsal çerçevesinin ve yaşlılık çalışmalarında bu perspektifin nasıl ele alındığının ortaya konması amaçlanmaktadır. Bu öncü çalışmada sistematik bir incelemeden ziyade konuyu etraflıca açıklamaya olanak sağlayacak, bu alandaki öncü çalışmalardan yararlanılması ve perspektifin yapılan ampirik araştırmalar örneğinde incelenmesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda bu literatür incelemesi, incelenen alanda temel eserler üzerinden konuyu analiz eden geleneksel literatür incelemesi yöntemi ile ele alınmıştır (Karaçam, 2013). Çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır: Yaşam seyri perspektifinin içeriği ve kavramsal çerçevesi nasıldır? Yaşam seyri yaklaşımının yaşlılık literatüründe tarihsel gelişimi nasıldır? Yaşam seyri yaklaşımı yaşlılık araştırmalarında nasıl ele alınmaktadır?

Çalışmaya yaşam seyri perspektifine genel bir bakış içeren bir bölüm ile başlanmış sonrasında yaşam seyri perspektifinin ortaya çıkışından günümüze kadar olan kısa bir tarihçesi yer almıştır. Bir sonraki bölümde yaşam seyri perspektifinin temel kavramları ve prensipleri açıklanmış ve yaşlılık çalışmalarında yaşam seyri perspektifinin nasıl yer aldığı ele alınarak yaşam seyri perspektifinin bu alana katkıları ve sınırlılıkları tartışılmıştır.

2. Yaşam Seyri Perspektifine Genel Bir Bakış

Bir kavram olarak yaşam seyri, bireylerin yaşamlarını düzenleyen ve yönlendiren toplumsal olarak yapılandırılmış olay ve rol dizilerini ifade eder (Elder, 1998). Bireylerin ve ailelerin bir rol veya statüden diğerine hareketi veya rollerin bir arada yaşanması farklı tarihsel koşullar altında meydana gelen geçişlerle şekillenir (Hareven, 2019). Yaşam seyrinde meydana gelen bu geçişler ve rollerin belirli bir sırada ilerlemesi beklenmez, daha çok insanın yaşam seyrinde deneyimlerinin toplamıdır. Ancak bireylerin deneyimleri, ekonomik, sosyal, kültürel, tarihsel koşullarla bireysel tercihlerin etkileşimi sonucunda gerçekleşir. Aynı zamanda bu deneyimler aile, okul, iş gibi yakın sosyal ilişkilerin gerçekleştiği daha dar kurumsal yapılar aracılığıyla da şekillenir. Dolayısıyla yaşam seyri perspektifinin temel odağı, yaşamların birbiriyle bağlantılı olarak yaşandığı, bireylerin yaşam seyrinde nesnel toplumsal koşulların etkisi olduğu ve bununla birlikte bireylerin kendi biyografilerinin de aktif rol oynadıklarıdır.

Yaşam seyri perspektifinin diğer odağını ise yaşa bağlı olarak değişen deneyimler oluşturur. Yaşam, doğumdan ölüme kadar geçen süreyi ifade eder ve yaşam seyri bireysel gelişme ve yaşlanmanın yaşam boyu devam eden bir süreç olduğunu vurgular (Elder vd., 2003). Bu anlamda yaş, kronolojik olmasının yanında sosyal yaşamın organize edilmesinde, sosyal rollerin ve kurumsal düzenlemelerin yapılandırılmasında kullanılan ayırıcı bir araçtır. Örneğin okula başlama, ehliyet alma, oy verme, emekli olma gibi yaşam olayları yaşla ilgili yasal düzenlemeleri içerir.

Yaşlılığın kronolojik olarak başlangıç yaşı günümüzde 65 yaş olarak kabul edilmektedir (WHO, 2001). Ancak yaşam, genetik koşulların yanı sıra çevresel faktörlerin de etkisindedir. Bu nedenle tarihsel ve toplumsal koşullar “ortalama yaşam beklentisi” üzerinde etkilidir. Dünyada 18. yüzyılda ortalama yaşam beklentisi 28 yıl iken, 20. yüzyılın ortasında 46 yıla (Roser vd., 2020), günümüzde

ise 73 yıla çıkmıştır (WHO, 2021). Yaşam beklentisi aynı zaman diliminde toplumsal koşullara göre de farklılaşmaktadır. Bugün Japonya’da doğan bir bireyin 84 yaşına kadar yaşaması beklenirken, Türkiye’de 78 yaşına kadar yaşaması beklenmektedir (WHO, 2021). Bu göstergeler yaşamın uzayan süresini verir ancak başka bir anlamı daha vardır; yaşam sürelerinin uzaması sosyal rollerde ve statülerde geçirilen zamanı ve yaşlılığın anlamını değiştirmiştir. Uzayan insan ömrü ile birlikte yaş alan bireylerin toplumdaki rolleri ve ilişkileri, dolayısıyla toplumun organizasyonu ve yapısı değişmektedir. Bu değişimler yaşam seyri perspektifinin bir diğer odağı olan *tarihsel zaman* ve *yere* işaret eder.

Toplumlardaki yaşlanma olgusunun yanı sıra ekonomik dalgalanmalar, savaşlar, doğal afetler gibi bireylerin yaşamını etkileyen önemli olaylar yaşam seyri araştırmacılarının dikkatini çekmektedir. Ayrıca zaman içinde bireyi çevreleyen çalışma, eğitim koşullarının, aile rollerinin, toplumda cinsiyet ve cinsellikle ilgili normların değişimi gibi sosyal değişimler, yaşam seyri çalışmalarını, insan yaşamının tamamının incelenmesi gerektiğine yöneltmiştir. Önceki yaşam olaylarının ve geçişlerinin sonraki yaşamda nasıl bir etkiye sahip olacağı böylece yaşam seyri perspektifinin temel ilgisi olmuştur.

Yaşam seyri perspektifi insan yaşamının incelenmesinde sosyal, ekonomik, politik yapılar, yaş yapıları ve kurumsal yapılar gibi makro düzey ile kişilik, sosyalleşme ve biyografik eylem gibi mikro düzeyi birlikte ele alır (Heinz vd., 2009; Komp ve Johansson, 2016). Bu iki geniş yönelimi genel olarak biyografik ve kurumsal olarak adlandırmak mümkündür (Silverstein ve Giarrusso, 2011). Biyografik yaşam seyri (biographical life course), sosyal gerontolojide ve yaşlılık sosyolojisinde yaşlıların ya da yaşlanmakta olan kişilerin bireysel yaşamlarının incelenmesini içerir. Bu alanda yapılan çalışmalar bireylerin erken yaşam deneyimlerinin sonraki yaşam sonuçları üzerindeki etkisi üzerinde durur

(Dannefer, 2011). Kurumsal yaşam seyri (institutional life course), toplumsal yapı ve kültürü hesaba katarak insan yaşamının sosyal politikalar ve uygulamalar yoluyla sosyal kurumlarla ve sosyal yapıyla olan ilişkisini ele alır (Kohli, 2007). Biyografik ve kurumsal yaşam seyri bir arada ele alındığında yaşam seyri perspektifi genel olarak sosyal ve tarihsel faktörlerin kişisel biyografi ile nasıl kesiştiğini ortaya çıkarmayı amaçlar. Buna karşılık yaşlanma ve yaşlılığa ilişkin çalışmalarda yaşam seyri perspektifinin hangi düzeyde ve nasıl ele alınacağı araştırmancın konusuna göre belirlenebilir. Ancak genel olarak yaşlılık çalışmalarında yaşam seyri perspektifi sosyal ilişkiler ve diğer toplumsal koşulların insanların yaşam seyri boyunca yaşlanma deneyimlerini nasıl şekillendirdiğini anlamayı sağlar.

Yaşam seyri araştırmaları kesitsel ve boylamsal çalışmalarla gerçekleştirilmektedir. 20. yüzyılın başlarında yaşlanmanın bireysel sonuçları farklı yaşlardaki kişilerin bir noktada karşılaştırılmasına, yani kesitsel verilere dayanmıştır. Ancak 20. yüzyılın ortalarına gelindiğinde yaşlanma çalışmalarında yaş ve kohort etkilerine olan farkındalık artmış, araştırmalar insan yaşlanması üzerine ve kişilerin yaşa göre değişen değerler, tutum, kişilik gibi farklılıklarının karşılaştırmasını içermiştir. 20. yüzyılın üçüncü çeyreğinde ise yaşlılık çalışmalarında yaş, dönem ve kohort etkileri incelenmiştir. Bu dönemde başlatılan boylamsal çalışmalar yaşam seyri çalışmalarının yaygınlaşmasına katkıda bulunmuştur. Boylamsal verilerin artan kullanılabilirliği ve aynı zamanda geriye dönük yaşam öykülerinin edinme yöntemleri, yaşam seyri araştırmaları için gerekli veri altyapısını oluşturmuştur.

Gerek kesitsel gerekse boylamsal verilerin analizinde çok çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. George (2009, s. 186) yaşam seyri çalışmalarında artık standart hale gelen yörünge analizine yönelik bir dizi teknik tanım ve yörünge, önemli teorik ve ampirik katkılar sunduğunu ancak bunların ölçülmesi ve analiz edilmesi

için büyük bir özenin gerekli olduğunu belirtir. Doherty, Laub ve Sampson (2009), gelişimsel yollardaki değişkenliği modelleyebilen istatistiksel yöntemlerin, son yıllarda yaşam seyri araştırmalarında daha yaygın hale geldiğini belirtir. Bunların içinde *hiyerarşik modelleme* ve *gizli büyüme eğrisi analizinin*, boylamsal çalışmalarda değişimi tanımlamak ve tahmin etmek için geleneksel olarak kullanılan iki tür yöntem olduğunu söyler ve zaman içindeki gelişimsel yolları tahmin eden yöntemlere *grup temelli yörünge yöntemini* de dahil eder.

Sosyal yaşamın çok yönlü yapısı yaşam seyri araştırmaları için zorlayıcıdır çünkü bir olaya veya duruma ilişkin birçok değişkenin hesaba katılmasını gerektirir. Yaşam seyrinde gerçekleşen geçişler, önemli olaylar, dönüm noktaları gibi yaşam yörüngelerine ait kritik evreler veya anlar geçmiş yaşamın koşulları ve gelecek ile ilgili beklentileri içerir. Bu nedenle Piccarret ve Studerbc (2019), yaşam seyri araştırmalarında yörüngelerin incelenmesi için bütünsel bir bakış açısına sahip olmanın önemli olduğunu belirtirler ve çeşitli araştırma ve analiz biçimleri önerirler. Bunlar arasında dizi analizi (sequence analysis), olay geçmişi analizi (event history analysis) gibi analiz yöntemleriyle yörüngelerin açıklanabileceğini ancak bu yöntemlerin de analiz sürecinde bir takım sınırlamalar getireceğini belirtirler. Benzer şekilde Mikolai ve Amos (2020) da yaşam seyri araştırmalarında belirli olayların veya geçişlerin zamanlaması ve/veya oluşumuna odaklanan *olay temelli* ve *dizi analizi* gibi yaklaşımlara dikkat çekerek bireysel yaşam süreçlerini incelemede boylamsal verileri kullanan bu analitik yaklaşımları açıklarlar.

2.1. Yaşam Seyri Perspektifinin Tarihsel Gelişimi

Yaşam seyrinin kavramını kullanan bilinen ilk akademik eser Leonard Cain'in (1964) "Yaşam Seyri ve Sosyal Yapı" (Life Course and Social Structure) başlıklı makalesidir. Cain'nin çalışması bireylerin ve sosyal yapının bir özelliği olarak

yaşa odaklanmış ve yaş statüleri bağlamında yaşam seyrini tanımlamayı, ayırmayı ve sistematize etmeyi amaçlamıştır (Cain, 1964'den akt. Marshall ve Mualler, 2003). Cain'in yaklaşımı, yaşa bağlı statülerin ve rollerin farklılaşması, yaş tabakalaşması, benzer yaştaki kişilerin yaş durumlarına göre sıralanması gibi konuları içermesiyle yaşam seyri perspektifine katkı sağlamıştır. Neugarten (1968)'in yaş normları ve yaş dereceli roller üzerine çalışması, bireylerin üstlendiği sosyal roller ve bunları bir araya getirdiklerinde yaşamlarında meydana gelen değişimleri ele almıştır. Bu değişimler gelişim, yaşlanma ve kohortları incelemek için kullanılmıştır. Aynı zamanda Neugarten'in yaşlılık dönemini kronolojik olarak genç yaşlı ve yaşlı-yaşlı diye iki bölüme ayırması, yaşlılığın kendi içindeki değişimlerinin de anlaşılmasına olanak vermiştir. Öte yandan Mathilda Riley (1972) de, yaşlanmanın doğumla başlayıp ölümlle biten ve yaşam boyu devam eden bir süreç olduğunu vurgulamıştır. Yaşlanmanın biyolojik, psikolojik ve sosyal olmak üzere üç süreçten oluştuğunu ve bu üç sürecin hepsinin yaşam boyunca birbirleriyle sistematik olarak etkileşim içinde olduğunu söyler. Ona göre bir kişinin (ya da aynı anda doğan kişilerin *kohortunun*) yaşam tarzı sosyal ve çevresel değişimlerden (ya da tarihten) etkilenir. Ortaya çıkan yeni yaşlanma kalıpları sosyal değişime neden olabilir. Yani, toplumsal değişim sadece bireysel yaşamların gidişatını şekillendirmekle kalmaz aynı kohorttaki birçok insan benzer şekilde etkilendiğinde, kolektif yaşamlardaki değişimin de sosyal değişimi yaratabileceğini belirtir. Riley yaş yapıları ve toplumsal yapı arasındaki etkileşimi vurgulaması sebebiyle yaşam seyri perspektifine katkı sağlamıştır.

Yaşam seyrinin çerçeve bir yaklaşım olarak kavramsallaştırılması ise özellikle Glen Elder'in katkısıyla gerçekleşmiştir. Elder (1974), Büyük Buhranın Çocukları (Children of the Great Depression: Social Change in Life Experience) adlı çalışmasında, 1929-1939 Büyük Buhranı sırasında çocuk olan (1920-1921 doğumlu çocuklar) ve II. Dünya Savaşı'nın başlangıcında olgunlaşan kız ve erkek

ocuklarının dayanıklılık ve başa çıkma stratejilerini inceleyerek kohortların önceki yaşam deneyimleri ve koşulları ile hâlihazırdaki davranış ve stratejileri arasında ilişki kurmuştur. Elder, çalışmasında özellikle büyük buhranın ailelerin refahı üzerindeki etkisinin sonraki kuşaklarda sınıfsal konum, sosyal bağlar ve sosyal davranışlarla nasıl ilişkili olduğunu göstermektedir. Elder'ın bu çalışması ve yaşam seyri üzerine görüşleri, yaşam seyri hakkında yapılan sonraki bilimsel çalışmaların nn açmış ve kavramsal zeminini oluşturmuştur.

1960 ve 1970'li yıllar yaşam seyri perspektifinin oluşumunda önemli bir dönem olmuştur. Boylamsal çalışmalardan elde edilen veriler, yaşamların tarihsel bağlamda incelenmesine olanak vermiştir. Yaşam seyri üzerine yapılan çalışmalar özellikle Avrupa ve Kuzey Amerika'daki öncü boylamsal çalışmaların çocukluk dönemine ait verilerinin yetişkinlik ve yaşlılık dönemlerine de yayılması sayesinde hız kazanmıştır. Ayrıca yaşam seyri çalışmalarına kişiisel biyografi ve yaşam öyküleri verilerinin eklenmesi bireysel yaşam seyirlerinin yapısal koşullar ve kısıtlamalar dahilinde nasıl Őekillendiėini anlamaya yardımcı olmuş ve yaşam seyri yaklaşımı mikro ve makro düzeyde bütünleşik bir çalışma alanı haline getirmiştir (Elder, 1998). 1980'lerde ise yaşam seyri çalışmaları ekonomik koşullarla ve özellikle refah devleti koşullarının sonuçlarıyla ilişkilendirilmiştir. 1980'lerin ortalarından 1990'lara kadar yaşam seyri çalışmaları sınırlı tarihsel dönemler ve toplumlar üzerine yapılmıştır (Mayer, 2009).

Genel olarak yirminci yüzyılın sonunda, sosyoloji ve sosyal bilimler için yaşam seyri, ömür çalışmaları, yaşam boyu gelişme ve yaşlanmanın incelenmesi için genel bir teorik ere ve haline gelmiştir (Elder, 2007). Boylamsal çalışmaların yaygınlaşması insan yaşamının tüm yaşam dönemlerinin incelenme fırsatı verirken aynı zamanda geçmiş yaşam olaylarının sonraki yaşam dönemlerine ilişkin sonuçları hakkında sosyal, ekonomik, sağlık ve politika gibi alanlarda yapılan çalışmalar yaşam seyri perspektifinin gelişimini desteklemiştir. Yaşam

seyri perspektifi sosyoloji, psikoloji, biyoloji, kriminoloji, demografi, epidemiyoloji, coğrafya ve tarih gibi konuların hepsinin bir çatı altında toplandığı çerçeve bir yaklaşım olarak bilimsel alanda bugünkü yerini almıştır (Bynner, 2016).

2.2. Yaşam Seyri Perspektifinde Temel Kavramlar

Yaşam seyri perspektifi, yaşlılık araştırmalarında uzun zamandır kullanılmaktadır. Epistemolojik varsayımları, temel olarak yaşam seyri sosyolojisi ve yaşam boyu gelişim psikolojisi tarafından geliştirilmiştir. Yaşam seyri perspektifinin kavramlarından ikisi *kohort* ve *kuşaktır*. Türkçede kohort ve kuşak terimleri sıklıkla birbirinin yerine kullanılır (Lindberg, 2013, s. 117). Ancak İngilizce kullanımında kohort “cohort” (Talaş ve Çakmak, 2013) kuşak ise “generation” (Oğlak ve Canatan, 2017, s. 265) ile karşılık bulur ve ikisi farklı anlamlar taşır. Bu iki kavram arasında nüanslar olduğu için diğer çalışmalar da (Aydın, 2020; Oğlak ve Canatan, 2017; Talaş ve Çakmak, 2013) dikkate alınarak “generation” kuşak olarak Türkçeye çevrilirken “cohort” kelimesini kohort yazımıyla Türkçeleştirmek uygundur. Kohortun kullanımı Ryder’ın (1965) çalışmasında ortaya çıkar. Ryder’a göre, bir kohort, aynı olayı aynı zaman aralığında yaşayan bireylerin toplamıdır ve her kohortun kendine özgü oluşum ve tarihsel koşullarını yansıtan kendine özgü bir kompozisyonu ve karakteri vardır. Kohortların yapıları ve özellikleri toplumlar arasında da farklılık gösterir. Sanayileşmemiş ülkelerin çoğunda doğurganlık oranları yüksek, yaşam beklentisi düşük ve nüfusun çoğunluğu gençtir. Batılı sanayileşmiş ülkelerde ise düşük doğurganlık ve uzun ömür, yaşlı nüfusun artışı sağlamıştır ve toplumsal yaşlanma olgusu gündeme gelmiştir. Bu değişimlerle birlikte bireylerin yaşam aşamaları yeniden tanımlanmıştır. *Yaşam aşaması*, çocukluk, ergenlik veya yaşlılık gibi yaşa göre oluşmuş durum ve/veya rol aşamalarıdır. Yaşam seyri perspektifi, her bireyin yaşam seyri boyunca roller ve durumlarda bir dizi *geçiş*

yaşadığını belirtir. Geçişler genellikle doğum, evlilik, boşanma, ölüm gibi yaşam evrelerindeki değişikliği içerir (Hutchison, 2005). *Yörüngeler* bir kişinin hayatında gerçekleşen uzun vadeli istikrar ve değişimleri içerir ve genellikle birden fazla geçiş ile oluşur. Yörüngeler düz bir çizgi olarak anlaşılmamalıdır. Çoğunlukla farklı yönlerde ilerler ve süreklilikleri vardır (Levy ve ThePavieTeam, 2005). Bireyler ve aileler yaşamlarını birden fazla alanda geçirdiği için yaşamları çoklu, kesişen yörüngelerden oluşur. Örnek olarak aile yaşamı yörüngeleri, eğitim yörüngeleri, iş yörüngeleri ve sağlık yörüngeleri verilebilir. *Dönüm noktası*, yaşam seyri kalıcı bir kayma ya da değişime yol açan özel yaşam olaylarıdır. Dönüm noktalarının etkisi genellikle gerçekleştiği zaman hissedilmez, zaman geçtikçe belirginleşir ve önemi anlaşılır. Bir ülkeden başka bir ülkeye göç etmek, bireylerin yaşamlarında kalıcı etki bırakan değişimlere örnek olarak verilebilir. Yaşam seyri perspektifinde bu özel kavramlar, araştırmaya teorik ve yöntemsel araçlar sunmaktadırlar. Bu kavramlara ilişkin özellikler ve örnek çalışmalar Tablo 1.'de özetlenmiştir.

Tablo 1. Yaşam Seyri Perspektifinin Temel Kavramları

Kavramlar	Tanımlar	Örnekler	Araştırma Örneği
<i>Kohortlar (Cohorts)</i>	<i>Aynı tarihsel zamanda ve aynı kültürde doğmuş, aynı yaşta, belirli bir toplum içinde belirli toplumsal değişimler yaşayan bir grup insan</i>	<i>Baby Boom kohortu</i>	<i>Wildman vd., (2018)</i>
<i>Yörüngeler (Trajectories)</i>	<i>Çok sayıda geçiş içeren, nispeten istikrarlı, uzun vadeli süreçler ve yaşam kalıpları</i>	<i>Aile yaşamı yörüngeleri, sağlık yörüngeleri, iş yörüngeleri</i>	<i>Carpentier vd., (2010)</i>
<i>Geçişler (Transitions)</i>	<i>Sosyal rol veya sorumluluklardaki değişimler</i>	<i>Evlenme, emekli olma, büyük ebeveyn olma</i>	<i>Wanka (2019)</i>
<i>Dönüm Noktaları (Turning Points)</i>	<i>Yörüngelerde kalıcı değişim yaratan ve etkisi uzun süren önemli değişim anları</i>	<i>Sağlık ile ilgili geçişler: bakıcı olma</i>	<i>Van Regenmortel vd. (2019)</i>

2.2. Yaşam Seyri Perspektifinde Temel Prensipler

Yaşam seyri perspektifi, Elder ve arkadaşlarının katkılarıyla beş temel prensip üzerine kuruludur (Elder vd., 2003). Bunlardan ilki insanın gelişimi ve yaşlanmanın yaşam boyu devam eden bir süreç olmasıdır. İnsan yaşamı bir bütün olarak ele alınarak anlaşılmalıdır çünkü bireylerin geçmiş yaşam deneyimleri ve gelecek beklentileri mevcut durumlarını belirlemektedir.

İkinci prensip, bireysel yaşamların şekillenmesinde insan-öznenin etkisinin gözetilmesidir. Bireyler kendi yaşam seyirlerini, tarih ve sosyal koşulların olanakları ve kısıtlamaları dahilinde yaptıkları seçimler ve eylemlerle inşa ederler (Settersten, 2003). Bireyler seçim yapar veya ödün verirler. Bireylerin seçimlerinin, gelecekteki yaşam yörüngeleri için önemli sonuçları olabilir (Bernardi vd., 2018).

Üçüncü prensip zamanlamadır. İnsanların davranışları, yaptıkları seçimler ve yaşamlarında meydana gelen önemli olaylar ve geçişler, gerçekleştikleri zamana göre onların yaşamlarını farklı şekilde biçimlendirirler. Örneğin erken yaşta anne olmak, eğitim ve iş gibi fırsatların kaçırılması veya ertelenmesiyle ileriki yaşam döneminin ekonomik güvence altına alınması açısından problem yaratabilirken, geç yaşta anne olmak çocukların bakımında fiziksel yetersizlik ya da annenin çocuklarının gelecekte yetişkinlik dönemini yakalayamama endişesi yaşamasına neden olabilir.

Dördüncü prensip, zaman ve mekânın etkileşimidir. Bireylerin yaşam seyri, yaşamları boyunca yaşadıkları yerin ve zamanın koşullarına göre biçimlenir. Örneğin savaş, ekonomik durgunluklar, salgınlar, toplumsal değişimler insanların algılarını ve seçimlerini şekillendirebilir ve insan gelişiminin seyrini değiştirebilir. 1929 yılında yaşanan ve etkisi on yıl kadar süren Büyük Buhran, Batılı gelişmiş ülkelerin ekonomik açıdan oldukça sıkıntı yaşadıkları bir olay olmuş, yoksulluk ve işsizlikle sonuçlanmıştır. Ancak aynı tarihsel olay veya değişim, farklı bölgeler

veya ülkeler arasında da içerik ve anlam bakımından farklılık gösterebilir. Yukarıdaki örnekte olduğu gibi Büyük Buhran özellikle sanayileşmiş ülkeleri etkilemiştir ancak henüz sanayileşmemiş bir ülke olan Türkiye’de etkisi daha az hissedilmiştir. Öte yandan oldukça güncel bir örnek, tüm dünyanın yaşadığı Korona salgınıdır. Yaşlıların salgın nedeniyle en fazla ölüm riski altında olmaları, çeşitli kısıtlamalar nedeniyle kuşaklar arası ilişkilerini sürdürmekte zorlamakta, hareketliliği kısıtlanan ve yaşçılık söylemlerinin merkezinde kalan konuları, onları öncekinden çok farklı bir yaşlılık dönemi geçirmelerine neden olmuştur (Sepulveda-Loyola vd., 2020; Korkmaz-Yaylagül, 2020). Diğer taraftan böylesine bir salgın, sadece yaşlıların değil dünya toplumunun tüm üyelerini ilgilendiren ve yaşamlarında köklü değişimler yaratan bir süreci ortaya çıkarmıştır. Bu sürecin yarattığı/yaratacağı sonuçlar, yaşam seyri perspektifi içerisinde önemli bir araştırma gündemi yaratmıştır (Settersten vd., 2020).

Beşinci prensip, bağlantılı yaşamlardır. Yaşamlar sadece kültürel, kurumsal, sosyal, psikolojik koşullar içinde bireysel eylemden oluşmaz aynı zamanda diğer insanlarla karşılıklı ilişki ve etkileşimlerle gelişir ve değişir. Bu prensip, ilişkilerin bir bireyin davranışını nasıl desteklediğine ve kontrol ettiğine dikkat çeker. Örneğin aile, hem destek hem de kontrolün ana kaynağı olarak görülür (Hutchison, 2013). Bir aile üyesinin ölümü gibi bir olay aile ilişkilerini etkileyebilir, çünkü bu olay stres ve kırılganlığa neden olabilirken tam tersine dayanışmayı ve ailenin direncini de teşvik edebilir. Yaşam seyri perspektifinin bu beş prensibi ve bu prensipleri temel alan araştırma örnekleri Tablo 2.’de görülebilir.

Tablo 2. Yaşam Seyri Perspektifinin Temel Prensipleri

Temel Prensipler	Tanımlar	Örnekler	Araştırma Örneği
Yaşam Boyu Gelişim (Life-Span Development)	Gelişim ve yaşlanma yaşam boyu devam eden süreçlerdir	Yetişkin yaşamı boyunca sahip olunan kronik hastalıklar yaşlılık döneminde kötü fiziksel ve zihinsel sağlığı ortaya çıkarabilir	Ferraro ve Kelley-Moore (2003)
Öznelik (Agency)	Bireyler kendi yaşam seyirlerini, tarih ve toplumsal koşulların olanakları ve kısıtlamaları dahilinde, yaptıkları seçimler ve eylemlerle inşa ederler	Bireylerin yaşama dair seçimleri ve davranışları biyografik yaşam seyrini etkiler	Fabre (2017)
Zamanlama (Timing)	Gelişim ve yaşam geçişleri, olaylar ve davranışların sonuçları, bir kişinin hayatındaki zamanlamasına göre değişir.	Erken emeklilik nedeniyle düşük emekli maaşı, bakım verme nedeniyle işgücünden ayrılma, boş yuva.	Evandrou ve Glaser (2004)
Bağlantılı Yaşamlar (Linked Lives)	Yaşamlar birbirine bağlı olarak yaşanır ve toplumsal ve tarihsel koşullar bu paylaşılan ilişkiler ağı aracılığıyla ifade edilir.	Aile üyeleri ve kuşaklar birbirine bağlı yaşamlar geçirirler.	Fast vd. (2020)
Zaman ve Mekân (Time and Place)	Bireylerin yaşam seyri, yaşamları boyunca tarihsel zaman ve yere bağlıdır ve yaşam seyri tarihsel zaman ve yer tarafından şekillenir.	Siyasi gelişmeler, teknolojik yenilikler, salgınlar, hastalıklar gibi durumların yaşamı biçimlendirmesi	Settersten vd. (2020)

Yaşam seyri perspektifindeki bu prensipler insan yaşamının araştırılmasında sadece yaşa özgü değil yaşamların birbirine bağlı olması ve rollerin değişimi gibi zaman, bağlam ve süreci ön plana çıkarmakta ve tarih ve sosyal bağlamın araştırmaya dahil edilmesine olanak sağlamaktadır (Elder vd., 2003). Böylece

yaşam seyri perspektifi yaşlılık ve yaşlanma alanındaki araştırmalarda özgün bir teorik ve epistemolojik araç sunmaktadır.

2.4. Yaşlılık Araştırmalarında Yaşam Seyri Perspektifi

Yaşlanma ve yaşam seyri birbiriyle oldukça bağlantılıdır. Yaşlılık, yaşın sosyal ve bireysel deneyiminden biçimlenir ve yeni anlamlar kazanır. Bu nedenle de tarihsel zaman ve yaşanılan yere, toplumdaki topluma, hatta kişiden kişiye değişim gösterir. Yaşam seyri perspektifi bu noktada yaşlılığı ele alırken yaşın zaman içerisinde gösterdiği değişimi hesaba katmakta, bireyler ve toplum açısından yaşlılığın nasıl algılandığını ve yaşamların nasıl organize edildiğini göstermeye çalışmaktadır (Dannefer ve Settersten, 2010). Eğitime başlama, evlenme, çocuk sahibi olma, emekli olma, büyük ebeveyn olma gibi beklenen yaşam seyri aşamaları -geçmişten günümüze- zamanla daha ileri yaşlara taşınmıştır. Buna karşılık bireylerde bu aşamalara geçiş de farklılık göstermektedir. Bazı bireyler 60'lı yaşlarında büyükanne/baba olurken bazıları 40'lı yaşlarında olabilmektedir. Benzer şekilde bazı insanlar tüm yaşamları boyunca eğitim almaya devam edebilmektedir. Bugün üniversiteden yeni mezun olan 70'li yaşlarında birilerini görmek hiç de şaşırtıcı olmamaktadır. Emekli olma da benzer şekilde gerçekleşmektedir. Yaşlı nüfusun hızlı bir şekilde büyümesi ve yaşam süresinin artması emeklilik sistemlerini zorlamış ve emeklilik yaşı daha ileri bir zamana çekilmiştir. Ancak önceki dönemlerde erken yaşta emekli olan bireyler de bulunmaktadır. Türkiye'de 1980'li yıllarda 45 yaşında emekli olmak mümkün iken bugün emekli olmak için 58-60 yaşına ulaşmayı beklemek gerekir ayrıca emeklilik yaşı kademeli olarak yükseltilecektir.

Yaşlılık sosyolojisinde ve sosyal gerontolojide yapılan araştırmaların hedefi yaşlılık ve yaşlanma deneyimini bireysel ve toplumsal açıdan incelemektir. Yaşlılık döneminde yaşanan sosyal ilişkiler, yapısal eşitsizlikler, yaşlıların sosyal katılımı, yaşlıların bireysel ihtiyaçlarının korunması vb. konularda yapılan birçok

çalışma, yaşlılığı neyin, neden, nasıl ve ne yönde etkilediğini anlamak ve çözüm üretmek ister. Yaşam seyri perspektifi yaşlanmanın bireysel ve toplumsal koşullarını birlikte ele alan mikro (birey), mezo (kurum) ve makro (yapı) düzeyde bütüncül bir yaklaşım sunar.

Öncelikle yaşam seyri perspektifi bireyin yaşlılık aşaması ile daha önce geçirdiği aşamalar arasında bağlantı kurulmasını sağlar. Bu retrospektif bakış, yaşlılıkta ortaya çıkan yaşam fırsatlarının ve yaşamsal sınırlamaların altında yatan nedenleri belirlemeyi mümkün kılmaktadır. Örneğin Hansson ve arkadaşları (2018), emekliliğe geçiş özelliklerinin (çalışmaya devam etme, kademeli emeklilik, emekli olma) ve bireysel farklılıkların (öz saygı, özerklik, sosyal destek, fiziksel sağlık, bilişsel yetenek ve ekonomik varlıklar) yaşam memnuniyetindeki değişikliklerle ilişkili olduğunu ancak etkilerinin birbirine göre değiştiğini ortaya koymuşlardır.

Yaşlılığın ne zaman başladığı ve hangi değişkenlere bağlı olduğu önemlidir. Yaşam seyri perspektifi bu konuda bilgi edinmeyi kolaylaştırır. Yaşlanma algıları gibi gelişimsel geçişlerin zamanlaması, bireylerin kendi yaşam aşamasının neresinde olduğuna bağlı olarak değişebilir. Chopik ve arkadaşları (2018) Amerika'da Michigan Üniversitesi'nde gerçekleştirdikleri yaşları 10 ile 89 arasında değişen 502.548 internet katılımcısından oluşan bir örnekleme, yaşın algılanmasına ve gelişimsel geçişlerde yaş farklılıklarına dair bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın sonucunda yaşlıların daha yaşlı yaşlanma algıları (örneğin, daha yaşlı olmayı seçme, daha yaşlı hissetme, daha yaşlı olarak algılanma) olduğu ortaya çıkmıştır. Buna karşılık katılımcıların yaşamayı umdukları yaş, 40 yaşından sonra hızlı bir şekilde artış göstermektedir. Türkiye'de yapılan bir çalışmada Türkbeyler ve arkadaşları (2018) da katılımcıların yaşlılığın ortalama 60 yaşında başladığını ifade ettiklerini ve

katılımcıların yaşlarının artmasıyla birlikte yaşlılık için belirttikleri yaşın artış gösterdiğini ortaya koymuşlardır.

Yaşam seyri araştırmaları, yaşlıların yaşamında daha erken evrelerindeki ve yaşlılıktaki mevcut yapısal koşulların ve bireysel özelliklerin ne derece önemli olduğunu açıklamaya olanak tanır (Seedsman ve Korkmaz-Yaylagul, 2018; Korkmaz-Yaylagul ve Seedsman, 2012). Bu doğrultuda kadın ve erkekler açısından yoksulluk, sınıfsal koşullar, iş piyasası vb. eşiitsizliklerin ileri yaşamdaki etkileri bağlamında yaşlılık ve eşiitsizlik çalışmalarına araçlar sağlar. Bu alanda sıklıkla başvurulan Dale Dannefer' in (2003) *Kümülatif Avantaj/Dezavantaj ve Yaşam Seyri* (Cumulative Advantage/Disadvantage and The Life Course: Cross-Fertilizing Age and Social Science Theory) başlıklı makalesidir. Bu makaleye atıfla yaşam seyri perspektifinin bireysel ve nüfus yaşlanmasına ilişkin sorulara kümülatif avantajın/dezavantajın uygulanması için gerekli bir temel oluşturduğu tartışılmaktadır. Bu konuda Bracke ve arkadaşlarının (2020) 29 Avrupa ülkesinde gerçekleştirdikleri çalışmada, kadınlar ve erkekler arasında cinsiyete dayalı eşiitsizliklerin yaşam seyri boyunca nasıl geliştiği ve bu kümülatif eşiitsizliklerin depresyon düzeyi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın ne çıkan bulgularına göre kadınlar ve erkekler arasındaki sosyal eşiitsizliğin ruh sağlığı üzerinde yıkıcı sonuçları olduğu, kadınların daha az fırsata sahip olduğu ve genel olarak daha az kaynağı kontrol ettiği görülen ülkelerde yaşayan kadınların daha yoğun ve daha sık depresyon belirtileri gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Yaşlılar arasında belirgin olan bu durum, yaşlı kadınlar arasında daha da fazla görülmektedir. Grgn-Baran (2020b, s.77-78) da Türkiye'de yaşlanmanın kadınsallaşması ve yaşlılık döneminde yaşanan dezavantajların yapısal bir değerlendirmesini ele aldığı çalışmasında, ileri yaşlı kadınların yoksul ve gelir açısından en kırılgan kesim olduklarını belirtmiştir. Yaşamının erken dönemlerinde eğitim ve meslek yaşamına sınırlı katılım sağlayan kadınların, yaşlılık döneminde sağlığa erişim, gelir güvenliği, sosyal güvenlik gibi konularda

dezavantajlara sahip olabileceği, böylelikle yaşlı kadınların yaşam kalitelerinin de düşük olabileceği üzerinde durmaktadır.

Toplumsal cinsiyet yaşlanma konusunda da önemli bir değişkendir. Yaşlılık çalışmalarında *cinsiyetlendirilmiş yaşam seyri (gendered life course)* (Moen, 2011) yaşlılığa ilişkin birçok konuda cinsiyet bileşenini göz önünde bulunduran bir yaklaşımdır. Örneğin Moen ve arkadaşları (2014), aile ilişkilerini cinsiyetlendirilmiş yaşam seyri içerisinde değerlendirdikleri çalışmalarında aile yaşamı, iş ve emekliliğe dair yaşam geçişlerinin kadın ve erkekler açısından yaşlılık döneminde farklı sonuçları olabileceğini ortaya koymuşlardır. Bireylerin sadece aile içindeki konumlarıyla değil aynı zamanda diğer aile üyeleri ile birlikte ele alındığı zaman aile ilişkilerinin bireysel yaşam seyri üzerindeki etkilerinin ortaya konabileceğini belirtmektedirler. Moen ve arkadaşlarına göre tarihsel, kültürel ve kurumsal yapılar bireyler için bir sınırlama, belirsizlik ve risk zemini ortaya çıkarmaktadır. Yaşamın erken dönemlerinde yaşanan kısıtlamalar, özellikle cinsiyetler açısından daha sonraki yetişkin yıllarında sıklıkla cinsiyet, ırk/etnisite ve sınıf eşitsizliklerini ortaya çıkarmaktadır (Moen, vd., 2014: 457).

Yaşam seyri perspektifi farklı kuşakların bir arada gözlenmesini sağlarken aynı zamanda kuşaklararası ilişkilerin de sürdürülmesinde kurumsal ve yasal düzenlemeleri de ortaya çıkarmaktadır. Zhanga ve arkadaşları (2020), Çin ve Batı Avrupa'da yaşayan büyükanne ve büyükbabaların rol geçişlerinin zamanlaması, yaşam olayları ve deneyimlerine ilişkin farklı şekilde gerçekleşen yaşam seyirlerine karşılaştırmalı bir bakış açısı geliştirmişlerdir. Çin ve Batı Avrupa'nın büyük ebeveynlik deneyimleri öncelikle büyükanne veya büyükbaba olma zamanlamasında farklılaşmaktadır. Çin'de büyük ebeveynliğe geçiş daha erken yaşanmaktadır. Çinlilerin %80'i 55 yaşına geldiklerinde büyük ebeveyn olurken Batı Avrupalılar ancak 70'li ve 80'li yaşlarında bu oranı yakalamaktadır. Büyük ebeveynliğe daha erken girişler bu rolde geçirilen süreyi uzatsa da Çinlilerin

büyük ebeveynlik deneyimi erken evlilik ve erken çocuk sahibi olma ile Batı Avrupalıların ise daha uzun yaşam sürmeleri ile bağlantılıdır.

Kadın istihdamının artması ve erkeklerin ev içi işlere daha fazla katılımı, eğitimin yaygınlaşması, değişen toplumsal normlar aile yaşamı ve aile formlarını değiştirmiştir. Bu değişimleri, tek ebeveynli aileleri, evlilik dışı çocuk sahibi olmayı, boşanmaların artışı, üvey aileleri, evlilik ve çocuk doğurma yaşının yükselmesi gibi durumlarda görmek mümkündür. Ancak bu durumlar homojen bir değişimden ziyade cinsiyet, sosyal sınıf, etnisite, göçmenlik, emeklilik gibi özelliklere göre oldukça farklılık göstermektedir. Aile yapılarında artan çeşitlilik ve yaşam biçimleri aile üyelerinin birbirleri ile olan ilişkilerini ve bireysel yaşam seyirlerini -çocukluk döneminden yaşlılık dönemine kadar- önemli ölçüde etkileyen kümülatif bir etki yaratmıştır. Birbiriyle bağlantılı bu değişimler yaşam seyri araştırmalarında temel konuları oluşturmaktadır (Bengtson ve Allen, 2009; Bengtson ve Martin, 2001).

Yaşam seyri perspektifi sosyal politikalar için de yararlıdır, çünkü yaşlılığın toplumsal görüntüsü bireylerin ihtiyaç ve beklentilerini yansıtır (McDaniel ve Bernard, 2011). Sosyal politika bireysel ve toplumsal faydaya yönelik olduğundan vatandaşların tüm yaşam süreçleri boyunca refahını gözetmekte ve çeşitli risklere karşı önlem almayı amaçlamaktadır. Her ülkenin farklı refah özellikleri sosyal ve ekonomi politikalarına yön verir. Bu yönelim ise her neslin ekonomik ve toplumsal kaynaklardan ne şekilde faydalanacağını ve kaynaklara nasıl katkı sağlayacağını ortaya çıkarır. Çoğu sosyal politika sisteminde yaşlılar ve çocuklar, refah devleti yardımlarının ve hizmetlerinin başlıca alıcılarıdır ve risk gruplarıdır. Yaşlılar sağlık ve emeklilik hizmetlerine, çocuklar ise sağlık ve eğitim hizmetlerine daha fazla ihtiyaç duyarlar. Yaşam seyri perspektifi sosyal politika bağlamında aile kurma, çocuk yetiştirme ve yaşlılıkta yaşanan gelir kaybı gibi yaşamla ilgili sosyal risklerle ilgilenir (Birnbaum vd., 2017). Yaşlılık çalışmalarında

genellikle sosyal politikaların bireysel yaşam seyirleri üzerindeki etkileri ele alınmaktadır. Ancak bazı araştırmalarda hem makro yapılar hem de mikro etkileşimler birbirini etkileyen ve şekillendiren süreçler olarak ele alınır. Örneğin Möhring (2016), Avrupa'da Sağlık, Yaşlanma ve Emeklilik Araştırması'nın (SHARELIFE) üçüncü fazından 14 Avrupa ülkesinden elde ettiği yaşam öyküsü verileri ile bir *yaşam seyri rejimi tipolojisi* geliştirmiştir. Bu yaşam seyri rejimi tipolojisinin, yaygın olarak uygulanan refah devleti tipolojileriyle kısmen tutarlı olduğu görülmüştür. Bu yaşam seyri rejimi tipolojisinin, incelenen ülkelerdeki uzun vadeli ekonomik ve siyasi gelişmelerden oldukça etkilenmiş olduğu ortaya çıkmıştır.

Görüldüğü üzere yaşam seyri perspektifi yaşlılık çalışmaları için çeşitli kolaylıklar ve olanaklar sağlamaktadır. Buna karşılık pratikte birtakım zorlukları da bulunmaktadır. Bu tür araştırmalarda kullanılacak veri setleri için uzun süreli ve tekrarlanan gözlemler gerekmesi nedeniyle araştırmaların ekonomik açıdan maliyetli olması araştırma yapmayı zorlaştırmaktadır. Bu nedenle yaşam seyri araştırmaları büyük bir organizasyonel çabaya ihtiyaç duyar ve araştırmalarının sürdürülmesi için büyük bir bütçe gerektirebilmektedir. Ancak yaşam seyri perspektifinde boylamsal verilerin yanı sıra biyografik yaşam seyri araştırmaları da retrospektif verilerin kullanılmasıyla bireylerin sosyal bağlam içerisinde değerlendirilmesine olanak sağlar.

Yaşam seyri araştırmaları ile ilgili tarihsel toplumsal değişimlerden kaynaklı sınırlılıklar da göz önünde bulundurulmalıdır. Hızlı toplumsal değişimlerin yaşandığı günümüz toplumlarında uzun süreli yaşam seyri araştırmalarının verileri süreç içerisinde güncelliğini yitirebilir ve önemi azalabilir. Diğer yandan yaşlılarla yapılan geriye dönük çalışmalarda, kişilerin kendi yaş ilerlemelerinden dolayı sahip olabileceği bilişsel düşüşler, anıları hatırlama konusunda sınırlılık yaratabilir.

3. TARTIşMA ve SONUÇ

20. yüzyıldan bu yana tıbbi alanda yaşanan gelişmeler, teknolojinin etkin kullanımı, modern yaşam koşulları, ekonomik gelişmeler, yaşam süresinin uzamasını sağlamıştır. Ölüm ve doğum oranlarının azalmasıyla da dünya çapında yaşlı nüfus artmaya başlamıştır. Yaşlı nüfusun artışı sosyal bilim ve diğer bilim alanlarında yaşlılık ile ilgili araştırma alanlarını çeşitlendirmiş, yeni bakış açılarını ortaya çıkarmıştır. Yaşam seyri perspektifi de birçok disiplinin ilgisini çeken ve katkı sunduğu ancak özellikle yaşlılık çalışmalarında yaygınlaşan araştırma yönelimlerinden biridir. Yaşam seyri araştırmaları, bireysel yaşamların ve toplumsal yapıların etkileşimini mikro, mezo ve makro düzeyi birlikte göz önünde bulundurarak ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda yaşlılık araştırmalarında boylamsal çalışmalar ve biyografik yaşam öyküleri yaşam seyri perspektifinin gelişimini destekleyen önemli araştırma alanları olmuştur.

Sosyal gerontolojide ve sosyolojide yaşam seyri perspektifi yaşlılığın ve yaşlanmanın btncl bir perspektifle incelenmesine olanak sağlar. Yaşam seyri perspektifi, yaşlanmayı yaşanılan yer ve zamana bağlı olarak bireysel tercihler ve toplumsal koşullar tarafından biçimlenen ve yaşam boyu devam eden bir süreç olarak ele alır ve bu yönüyle yaşlılık araştırmalarında özgün bir perspektif olanağı sunmaktadır. Bununla birlikte mikro ve makro süreçlerin yanı sıra bireyin yaşamının çevresindeki yaşamlarla etkileşimini de göz önünde bulundurarak özgün bir bakış açısı ortaya çıkarır. Bireylerin yaşam seyrinin kendi ile beraber başkalarının da yaşam koşullarından, davranışlarından ve başkalarıyla olan ilişkilerinden etkilendiğini belirtir. Bu perspektife göre yaşamlar birbirine özellikle kişinin ailesine ve erken çocukluk döneminde mevcut olan aile ilişkilerinin veya koşullarının durumuna bağlıdır. Ailesel etkiler, genetik ve doğum öncesi deneyimler yoluyla da aktarılabilir. Aynı zamanda bireysel eylemin yapısal kısıtlamalarla sınırlandırıldığı ve yapısal glerin

temelde bireylerin benliklerini oluşturduğu fikri ile bağlantılı olarak öznenin eylemliliği üzerinde de durmaktadır (Bourdieu, 2006; Giddens, 2020). Tüm bu yönleri ile yaşam seyri perspektifi insan ömrünü temel alan yaşlılık alanında çok farklı alanlarda veri toplamaya ve onları analiz etmeye olanak sağlamaktadır.

Türkiye’de yaşam seyri perspektifiyle ilişkili olarak yapılan çalışmalar çok yaygın değildir. Aynı zamanda Türkiye’de yayımlanan çalışmalarda “life course” terimi için farklı Türkçeleştirmeler yapılmıştır. Genellikle “life course” terimi Türkçe karşılığını “yaşam seyri” (Çelik Açıcı, 2019; Akış, 2020; Yılmaz, 2020; Osunluk, 2004; Ayrancı Sucaklı, 2020; Görgün-Baran, 2020a, 2020b) “yaşam döngüsü ve yaşam kursu” (Kocabıyık, 2019; Con, 2013), “yaşam boyu gelişim ve yaşam süreci” (Şentürk, 2018, s. 159) şeklinde bulmaktadır. Çalışmaların çoğunda life course, yaşam seyri şeklinde kullanılmakta olduğundan, seyir kelimesinin gidiş, ilerleyiş anlamı olması ve kavramsal olarak da terimi nitelendiğinden Türkçede “life course” teriminin “yaşam seyri” olarak çevrilmesinin daha uygun olacağı düşünülmektedir. Ayrıca Türkiye’de yaşam seyri perspektifinin biyografik çalışmalardan kapsamlı boylamsal verileri elde etmeyi sağlayan uzun dönem araştırmalara kadar daha da yaygınlaşmasına ihtiyaç vardır.

KAYNAKÇA

- Akış, A. G. (2020). *Yaşlısına Bakım Veren Yaşlılar: Antalya Örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Sosyoloji Ana Bilim Dalı, Antalya.
- Aydın, A. E. (2020). Kuşak Çalışmalarındaki Tartışmalı Konulara İlişkin Bir Değerlendirme. *Yorum-Yönetim-Yöntem Uluslararası Yönetim-Ekonomi ve Felsefe Dergisi*, 8 (1), 17-34.
- Ayrancı Sucaklı, İ. (2020). Life Course Theory (Yaşam Seyri Teorisi) ve Serebral Palsi. 2. *Ulusal Riskli Bebek Kongresi*. Bolu.
- Bengtson, V. L., & Allen, K. R. (2009). The Life Course Perspective Applied to Families Over Time. In P. Boss, W. J. Doherty, R. LaRossa, W. R. Schumm, & S. K. Steinmetz (Eds.), *Sourcebook of Family Theories and Methods A Contextual Approach* (pp. 469-499). New York: Springer.
- Bengtson, V. L., & Martin, P. (2001). Families and intergenerational relationships in aging societies: comparing the United States with German-speaking countries. *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie* (34), 207–217.
- Bernardi, L., Huinink, J., & Settersten, R. (2018). The Life Course Cube: A Tool for Studying Lives. *Advances in Life Course Research*. 41, 1-13.
- Birnbaum, S., Ferrarini, T., Nelson, K., & Palme, J. (2017). *The Generational Welfare Contract*. Northampton, MA: Edward Elgar Publishing.
- Bourdieu, P. (2006). *Pratik Nedenler: Eylem Kuramı Üzerine* (2. b.). (H. U. Tanrıöver, Çev.) İstanbul: Hil Yayın.
- Bracke, P., Delaruelle, K., Dereuddre, R., & Van de Velde, S. (2020). Depression In Women And Men, Cumulative Disadvantage And Gender Inequality In 29 European Countries. *Social Science & Medicine*, 272, 1-10.
- Bynner, J. (2016). Institutionalization of Life Course: Volume II. In M. J. Shanahan, J. T. Mortimer, & M. K. Johnson (Eds.), *Handbook of the Life Course* (s. 27-58). New York: Springer International Publishing.

- Cain, L. (1964). Life Course and Social Structure. In R. E. Faris (Eds.), *Handbook of Modern Sociology* (p. 272–309). Chicago: Rand McNally.
- Chopik, W. J., Bremner, R. H., Johnson, D. J., & Giasson, H. L. (2018). Age Differences in Age Perceptions and Developmental Transitions. *Front. Psychol*, 9 (67), 1-10.
- Clausen, J. A. (1972). The Life Course of Individuals. In M. W. Riley, M. E. Johnson, & A. Foner (Eds.), *Aging and society: Vol. III. Sociology of Age Stratification* (s. 454–574). New York: Russell Sage Foundation.
- Con, G. (2013). *Negotiating Parent Care among Siblings*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyoloji Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Çelik Açıcı, G. (2019). *Kırsal Alanda Yaşlılık: Sorunlar, Beklentiler ve Çözüm Önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Sosyoloji Ana Bilim Dalı, Antalya.
- Dannefer, D. (2011). Age, the Life Course, and the Sociological Imagination: Prospects for Theory. In R. H. Binstock, & L. K. George (Eds.), *Handbook of Aging and the Social Sciences* (7.ed., p. 3-16). London: Elsevier Inc.
- Dannefer, D. (2003). Cumulative Advantage/Disadvantage and the Life Course: Cross-Fertilizing Age and Social Science Theory. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 58 (6), 327-337.
- Dannefer, D., & Settersten, R. A. (2010). The Study of the Life Course: Implications for Social Gerontology. In D. Dannefer, & C. Phillipson (Eds.), *The SAGE Handbook of Social Gerontology* (s. 3-19). London: SAGE Publications.
- Doherty, E. E., Laub, J. H., & Sampson, R. J. (2009). Group-Based Trajectories in Life Course Criminology. In G. H. Elder, & J. Z. Giele (Eds.), *The Craft of Life Course Research* (s. 187-210). New York: The Guilford Press.

- Elder, G. H. (1974). *Children of the Great Depression*. Chicago: University of Chicago Press.
- Elder, G. H. (1998). The Life Course and Human Development. In R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol: 1. Theoretical Models Of Human Development* (s. 939–991). New York: John Wiley & Sons.
- Elder, G. H., Johnson, M. K., & Crosnoe, R. (2003). The Emergence and Development of Life Course Theory. In J. T. Mortimer, & M. J. Shanahan (Eds.), *Handbook of the Life Course* (s. 3-19). New York: Kluwer Academic Publishers.
- Fast, J., Keating, N., Eales, J., Kim, C., & Lee, Y. (2020). Trajectories of Family Care over the Life Course: Evidence from Canada. *Ageing and Society*, 1-18.
- George, L. K. (2009). Conceptualizing and Measuring Trajectories. In G. H. Elder, & J. Z. Giele (Eds.), *The Craft of Life Course Research* (s. 163-186). New York: The Guilford Press.
- Giddens, A. (2020). *Toplumun İnşası - Yapılaşma Teorisinin Ana Hatları* (1.b.). (Ü. Tatlıcan, Çev.) Bursa: Sentez Yayıncılık.
- Görgün-Baran, A. (2020). Yaşlanmanın Kadınlaşması ve Yaşlı Kadınlara Karşı Şiddet. S. Taşdemir-Afşar, & Ö. S. Özataeş-Gelmez (Der.), *Dalgaları Aşmak, Toplumsal Cinsiyet Temelli Şiddetle Mücadelede Uğraklar* içinde (s. 51-87). Ankara: Nika Yayınları.
- Görgün Baran, A. (2020). Türkiye’de Yaşlanmanın Kadınlaşması ve Yaşanan Dezavantajlar. F. Arık, & L. Taş (Der.), *Dezavantajlılar ve Dezavantajlılık Sosyolojisi* içinde (s.51-83). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Hansson, I., Buratti, S., Thorvaldsson, V., Johansson, B., & Berg, A. I. (2018). Changes in Life Satisfaction in the Retirement Transition: Interaction Effects of Transition Type and Individual Resources. *Work, Aging and Retirement*, 4 (4), 352–366.

- Hareven, T. K. (2019). The Life Course and Aging in Historical Perspective. In K. W. Back (Eds.), *Life Course: Integrative Theories and Exemplary Populations* (2. b.). New York: Routledge.
- Heinz, W. R., Huinink, J., & Weymann, A. (2009). *The Life Course Reader - Individuals and Societies across Time*. Frankfurt: University of Chicago Press.
- Hutchison, E. D. (2013). A Life Course Perspective. In E. D. Hutchison (Eds.), *Essentials of Human Behavior: Integrating Person, Environment, and the Life Course* (s. 373). SAGE Publications.
- Hutchison, E. D. (2005). The Life Course Perspective: A Promising Approach for Bridging the Micro and Macro Worlds for Social Workers. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 143-152.
- Karaçam, Z. (2013). Sistematik Derleme Metodolojisi: Sistematik Derleme Hazırlamak İçin Bir Rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6 (1), 26-33.
- Keating, N., Eale, J., Funk, L., Fast, J., & Min, J. (2019). Life Course Trajectories of Family Care. *International Journal of Care and Caring*, 3 (2), 147-163.
- Kocabıyık, S. (2019). *Lgbt Bireylerin Yaşlılık Dönemlerine İlişkin Beklentileri*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Kadın Çalışmaları ve Toplumsal Cinsiyet Ana Bilim Dalı, Antalya.
- Kohli, M. (2007). The Institutionalization of the Life Course: Looking Back to Look Ahead. *Research in Human Development*, 4 (3), 253-271.
- Komp, K., & Johansson, S. (2016). Population Ageing In a Life Course Perspective: Developing a Conceptual Framework. *Ageing & Society*, 36, 1937-1960.
- Korkmaz-Yaylagül, N. (2020). Pandemi ve Yaş Ayrımcılığı. *Yaşlanma ve Toplum* (6), 5-8.

- Korkmaz-Yaylagul, N., & Seedsman, T. (2012). Ageing: The Common Denominator?. *Journal of Population Ageing*, 5(4), 257-279.
- Levy, R., & ThePavieTeam. (2005). Why Look at Life Courses in an Interdisciplinary Perspective? In R. Levy, P. Ghisletta, J.-M. L. Goff, D. Spini, & E. Widmer (Eds.), *Towards an Interdisciplinary Perspective on the Life Course: Advances in Life Course Research* (s. 3–32). Amsterdam: Elsevier Ltd.
- Lindberg, N. (2013). Psikoloji ve Tarih Disiplinlerinin Bakış Açısından İnsan. F.ok, & C.Karadeniz (Der) *ocuklar, Gençler ve Mze Eğitimi* içinde (s. 105-138). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Marshall, V. W., & Mualler, M. M. (2003). Theoretical Roots of the Life Course Perspective. In W. R. Heinz, & V. W. Marshall (Eds.), *Social Dynamics of the Life Course: Transitions, Institutions, and Interrelations*. New York: Aldine de Gruyter.
- Mayer, U. (2009). New Directions in Life Course Research. *Annual Review of Sociology* (35), 413-433.
- McDaniel, S., & Bernard, P. (2011). Life Course as a Policy Lens: Challenges and Opportunities. *Canadian Public Policy*, 37 (1), 1-13.
- Mikolai, J., & Amos, M. (2020). Studying Individuals across The Life course: A Review Of Longitudinal Methods. In J. Falkingham, M. Evandrou, & A. Vlachantoni (Eds.), *Handbook on Demographic Change and the Life course* (s. 40-55). Cheltenham Glos: Edward Elgar Publishing.
- Moen, P. (2011). The Gendered Life Course. In R. H. Binstock, & L. K. George (Eds.), *Handbook of aging and the social sciences* (s. 179–196). Academic Press.
- Moen, P., Lam, J., & Jackson, M. N. (2014). Aging Families and the Gendered Life Course. In J. Treas, J. Scott, & M. Richards (Eds.), *The Wiley Blackwell*

- Companion to the Sociology of Families* (s. 444-463). John Wiley & Sons, Ltd.
- Mottram Alıçlı, S. (2003). *Yaşlanan Anne- Yetişkin Kız Evlat İlişkisi Dayanışma, Çatışma, İkircikli Duygular, Tipoloji ve Zaman İçindeki Değişimler*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Psikoloji Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Möhring, K. (2016). Life Course Regimes in Europe: Individual Employment Histories in Comparative and Historical Perspective. *Journal of European Social Policy*, 26 (2), 124–139.
- Neugarten, B. L. (1968). *Middle Age and Aging*. In B. L. Neugarten (Eds.), Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Oğlak, S., & Canatan, A. (2017). Kuşaklar, Kuşaklararası İlişkiler, Kuşak Politikası. K. E. Lüscher (Ed.) içinde, *Generationen, Generationenbeziehungen, Generationenpolitik. Ein mehrsprachiges Kompendium* (s. 261-280). Universität Konstanz.
- Osunluk, H. (2004). Yaşam Seyri Teorisi (Life Course Theory) ve Özürlüler. *Özveri Dergisi*, 1 (1), 1-10.
- Piccarret, R., & Studerbc, M. (2019). Holistic analysis of the life course: Methodological challenges and new perspectives. *Advances in Life Course Research* (41), 1-11
- Raudenbush, S. W. (2001). Comparing Personal Trajectories and Drawing Causal Inferences from Longitudinal Data. *Annual Review of Psychology* (52), 501-525.
- Riley, M. W., Johnson, M., & Foner, A. (1972). *Aging and Society, vol. III*. New York: Russell Sage.
- Roser, M., Ortiz-Ospina, E., & Ritchie, H. (2020). *Life Expectancy*. OurWorldInData.org. <https://ourworldindata.org/life-expectancy> adresinden alınmıştır.

- Seedsman, T. & Korkmaz-Yaylagul, N. (2018). A Call to Arms for the Aged Care Sector: A Spotlight on Systematic Abuse and Neglect of Older Disabled Persons. *OBM Geriatrics*, 2(4):1-24. doi: <http://dx.doi.org/10.21926/obm.geriatr.1804022>
- Sepulveda-Loyola, W., Rodríguez-Sánchez, I., Perez-Rodriguez, P., Ganz, F., Torralba, R., Oliveira, D. V., et al. (2020). Impact of Social Isolation Due To COVID-19 on Health in Older People: Mental and Physical Effects and Recommendations. *The journal of nutrition, health & aging*, 1-10.
- Settersten, R. A. (2003). Propositions and Controversies in Life-Course Scholarship. In R. A. Jr. Settersten (Eds.), *Invitation To The Life Course: Towards New Understandings Of Later Life* (s. 15–45). New York: Baywood Publishing Company.
- Settersten, R. A., Bernardi, L., Härkönen, J., Antonucci, T. C., Dykstra, P. A., Heckhausen, J., et al. (2020). Understanding the Effects of Covid-19 through a Life Course Lens. *Advances in Life Course Research*, (45) 1-11.
- Sever, H. (2018). *Yaşlılıkta Bir Yaşam Aranjmanı Olarak Tek Başına Yaşamak: Gaziantep'te Yaşlanmak*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyoloji Anabilim Dalı, Gaziantep.
- Silverstein, M., & Giarrusso, R. (2011). Aging Individuals, Families, and Societies: Micro–Meso–Macro Linkages in the Life Course. In R. A. Settersten, & J. L. Angel (Eds.), *Handbook of Sociology of Aging* (s. 35-49). London: Springer Science+Business Media.
- Şentürk, Ü. (2018). *Yaşlılık Sosyolojisi: Yaşlılığının Toplumsal Yörüngeleri*. Bursa: Dora Yayıncılık.
- Talaş, E. ve Çakmak, F. (2013). Türkiye’de Kadınların İşgücüne Katılımlarının Kohort Analizi. *Ekonometri ve İstatistik*, 18, 18-34.

- Türkbeyler, İ. H., Öztürk, Z. A., Kalem, A., & Abiyev, A. (2018). Gelişen ve Yaşlanan Toplumumuzda Yaşlılık Algısı. *Nobel Medicus*, 14 (2), 17-21.
- United Nations. (2019). *World Population Prospects 2019 Highlights*. New York: Department of Economic and Social Affairs.
- Victor, C. R. (1994). *Old Age in Modern Society: A Textbook Of Social Gerontology*. Springer Science+Business Media Dordrecht .
- WHO. (2021). *Life Expectancy At Birth (years)*. Ocak 6, 2021 tarihinde World HealthOrganization:[https://www.who.int/data/gho/data/indicators/indicator-details/GHO/life-expectancy-at-birth-\(years\)](https://www.who.int/data/gho/data/indicators/indicator-details/GHO/life-expectancy-at-birth-(years)) adresinden alındı.
- WHO. (2001). *Men, Ageing and Health: Achieving Health across the Life Span* (No. WHO/NMH/NPH/01.2). World Health Organization.
- Zhanga, J., Emery, T., & Dykstra, P. (2020). Grandparenthood in China and Western Europe: An analysis of CHARLS and SHARE. *Advances in Life Course Research* (45), 1-10.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The longer life expectancy and the higher number of older individuals have changed the structure and meaning of old age significantly and increased the academic interest in aging research. Aging research involves the change of the older population and the age structure and the effects on social and individual lives. Aging and its results (health-care needs, low income, gender issues, etc.) are researched in social sciences under several contexts (health care needs, poverty, isolation, quality of life, etc.). Methodological and theoretical approaches of research differ according to the aim of the researcher. One of the methods is the life course perspective. Life course perspective supports aging research by offering methodological and theoretical material enabling a multidimensional evaluation of aging in sociology and gerontology. This includes sociology and developmental psychology research besides research of other disciplines such as demography, history, biology, and economy.

Life course is defined as roles and actions of social structures developed in the relation to historical time and age. Life course is based on human experiences

and those experiences change according to individual and cohort features. Life course perspective uses cohort, generation, trajectory, transition, and turning point concepts and creates a framework of individual and social human life. It emphasizes human development and aging as a lifelong process. Accordingly, events in human life occur related to the place and time of the event, to interrelations, and to individual choices, indicating principles of life course perspective.

This research aims to reveal how life course perspective is dealt with in sociology and gerontology research. A general evaluation of the life course perspective, a short history of the perspective, and the improvements until recently has been submitted. The relation of the perspective with aging research has been evaluated using research examples. At last, the contribution and limitations of the life course perspective in aging research have been revealed.

Method

This research is a comprehensive review of the life course perspective. The evaluation of the perspective under the shade of empirical research with a detailed description of life course perspective has been aimed instead of a systematic analysis. In a traditional literature search, an analysis of the subject using the essential work has been used (Karaçam, 2013). These questions were tried to answer: What are the content and the theoretical framework of life course perspective? How is the historical development of life course perspective in aging literature? How is life course analysis in aging research discussed?

Findings (Results)

Life course perspective tries to understand the underlying variables of the start and changes of aging. The perspective argues that the life process is affected by past life exposures and experiences. Therefore, it can provide a future prediction of human life. Besides, the life course tries to understand the effects of individual and social conditions on human life.

It can explain the future life conditions by discussing cumulative advantages/disadvantages of old age in the context of gender, age, economic status, race, and social inequalities. Besides, the life course perspective enables the explanation of different life conditions of different gender in areas such as family, work, and retirement using a gender-based view. Strength of the life course perspective is its ability to affect social politics. It enables to predict

future groups under risk and to determine social risk and provides early intervention. Life course perspective becomes the widespread cause of those effects. On the other hand, the life course perspective has disadvantages as longitudinal studies comprising qualitative and quantitative research are time-consuming, costly, require more effort.

No research of the content and conceptual evaluation of life course perspective has been encountered which could guide the researcher of aging. Besides, the research on life course perspective in Turkey is limited to dissertations and mainly under the field of sociology. Poverty, isolation, and care in old age were studied. Studies were limited to retrospective observations and no longitudinal study has been revealed in Turkey focusing on life course perspective.

Conclusion and Discussion

The increase at the old age population has diversified the research fields of aging in social science, resulting in new perspectives. Life course perspective has aroused interest in several disciplines and became widespread in aging research. Life course perspective research reveals the interaction of individual and social lives from taking the micro and macro levels into consideration. Longitudinal research and biographic life stories are among important research fields supporting aging research.

Aging research using a life course perspective is new and not common in Turkey. A reason could be that the life course perspective is not well known in Turkey. This research could be a useful source for the use of the life course perspective in aging research in the Turkish language.



ROUSSEAU'DA DOĞA DURUMUNDAN UYGAR TOPLUMA GEÇİŞİN YOL AÇTIĞI SORUNLAR: EŞİTSİZLİĞİN KAYNAĞI VE ÖZGÜRLÜK

*Bekir GEÇİT**

Öz

Bu çalışmanın konusu, Rousseau'da doğa durumundan uygar topluma geçişin yol açtığı sorunlardır. Çalışmanın amacı ise Rousseau'nun doğa durumunda ve uygar toplumda eşitlik ve özgürlük bakımından insanı nasıl bir konumda gördüğünü ve uygar topluma geçişin ne tür sorunlara yol açtığını değerlendirmektir. Çünkü insanların içinde yaşadıkları tarihsel dönemler değişse de genel olarak maruz kaldıkları sorunlar değişmemiştir. Bu bağlamda Rousseau'nun eşitsizlik ve özgürlük sorunsalına ilişkin tanı ve çözüm önerileri güncelliğini korumaktadır. Rousseau'ya göre doğa durumunda tek düşünceleri hayatlarını korumak olan insanlar eşit ve özgürdüler. İnsan kendini geliştirebilme kabiliyetine sahip bir varlıktır. İyi yaşama arzusu insanların birlikte hareket etme bilincine varmasını ve anlaşarak uygar topluma geçişlerini sağlamıştır. Uygur topluma geçişle birlikte insanlar sahip oldukları yeteneklerini sergilemek ve saygı görmek istemişlerdir. Bu da insanlar arasında ayrımcılığa ve kendini üstün görme gibi ahlaki bozulmalara yol açmıştır. Özellikle, uygar topluma geçişle birlikte mülk edinmenin sağladığı avantajlar, insanlar arasında eşitsizliklere yol açmış ve bazı insanları diğerlerine bağımlı hale getirmiştir.

Anahtar kelimeler: *doğa durumu, uygar toplum, insan doğası, eşitsizliğin kaynağı, özgürlük*



THE PROBLEMS WHICH TRANSITION FROM NATURE SITUATION TO CIVIL SOCIETY IN ROUSSEAU: THE SOURCE OF INEQUALITY AND FREEDOM

Abstract

The subject of this study is the problems caused by the transition from the state of nature to civilized society in Rousseau. The purpose of the study is how Rousseau sees the human being in terms of equality and freedom in the state of nature and civilized society and assessing what kind of problems the transition to civilized society has caused. Because although the historical periods in which people lived have changed, the problems they are exposed to in general have not changed. In this context, Rousseau's diagnosis and solution suggestions regarding the problem of inequality and freedom continue to be up to date. According to Rousseau, in the state of nature, people whose only thought is to protect their lives are equal and free. Human beings are a creature capable of self-improvement. The desire to live well made people gain the consciousness of acting together and their transition to civilized society by agreement. With the transition to civilized society, people wanted to showcase their talents and be respected. as self-righteousness. In particular, the advantages of property acquisition with the transition to civilized society have led to inequalities among people and made some people dependent on others.

Keywords: nature situation, civilized society, human nature, source of inequality, freedom,

1.GİRİŞ

Thomas Hobbes, John Locke ve Jean Jacques Rousseau doğa durumunu inceleyerek uygar topluma geçişi açıklayan filozoflar arasında yer alır. Bu filozoflar uygar toplumun ortaya çıkışını toplum sözleşmesine dayandırmışlardır (Arslan, 2017: 185-188). Aslında, toplum sözleşmesi teorisyenlerinin uygar topluma geçişi ya da devletin kuruluşunu doğa durumundan hareketle açıklamaya çalışmış olmalarının amacı, devletin temelinde ne olduğunun açığa

çıkarılması değil, devletin neye dayanması gerektiğini ortaya koymak istemeleridir. Bu bağlamda, bu filozoflar benimsedikleri siyasal değerlere göre toplum modelleri ortaya koymaya çalışmışlardır. Dolayısıyla, serdettikleri görüşleri, devletin nasıl ortaya çıktığından ziyade toplumsal düzen, kişi hakları, otoritenin kaynağı ve birey devlet ilişkisi açısından daha çok önem arz eder (Kapani, 2019: 46-47).

Hobbes, doğa durumunda insanların eşit olduklarına inanır. Ona göre insanlar fiziksel ve zihinsel olarak birbirlerinden farklı güç ve yeteneklerde olsalar bile, bu, onlar arasında ciddi bir fark oluşturmaz. Zira insan var olan eksikliklerini diğer bazı yeteneklerini daha fazla kullanarak telafi edebilen bir varlıktır. Dolayısıyla, doğa durumundaki bu eşitlik durumu güvensizlik ortamının oluşmasına neden olur. Hobbes'a göre herkes kendi menfaatlerinin ve isteklerinin peşinden koştuğundan, aynı anda aynı şeyleri elde etme arayışı haksız rekabete yol açar (Hobbes, 2010: 100). Üstelik, bazı insanlar hak ettiklerinden daha fazlasına sahip olma isteğinde olurlar. Bu da insanların birbirlerine karşı güç kullanmalarına ve sonu gelmez bir savaşa girmelerine sebebiyet verir. İşte, Hobbes, böyle bir durumun, yani sürekli bir savaş halinin yaşandığı ve kimsenin güvenlikte olmadığı doğa durumunun sürdürülebilir bir yanı bulunmadığından, insanların bundan kurtulmak ve daha güvenli bir ortam oluşturmak istediklerini düşünür (Martinich, 2013: 167). O, "kılıcın zoru olmadıkça" insanların barış içinde yaşayabileceklerine inanmaz. Dolayısıyla, herkesin itaat edeceği bir egemen güce, yani devlete ihtiyaç vardır (Hobbes, 2010: 133).

Doğa durumunu inceleyerek uygar topluma geçişi açıklayan diğer bir filozof, yukarıda ifade ettiğimiz gibi, Locke'dur. Locke (2002) "Uygar Toplum Üzerine İkinci İnceleme" adlı eserinde, doğa durumunu, Hobbes'un tasvir ettiği gibi sürekli bir savaş hali olarak görmez. Ona göre doğa durumu, insanların

başkasına bağımlı olmadığı, tabiat kanunlarının herkes için bağlayıcı olduğu ve doğanın nimetlerinden herkesin eşit şekilde yararlanabildiği bir özgürlük durumudur. Ancak, bu özgürlük, başıboşluk ve bir denetimsizlik gibi anlaşılmamalıdır. Doğa durumunda tüm insanlar tabiat kanunu gereği birbirlerine karşı sorumludurlar. Tabiat kanunu ihlal edilecek olursa, bu, tüm topluma karşı işlenmiş bir suç olarak görülür. Dolayısıyla, böyle bir suç vuku bulduğunda, bağımsız yetkili bir yargıç olmadığı için, bir grup insan birlikte hareket ederek suçluyu cezalandırabilirler. Bu da bir kimsenin kendi davasında hem davacı hem de davasının yargıcı olması anlamına gelir ki, böyle bir durum adalete uygun değildir. Çünkü insanlar tarafgirlik, intikam duygusu ve kötü huy gibi vasıflarından dolayı hakkaniyete uygun bir karar vermeyebilirler. İşte, Locke'a göre insanlar, ortak çıkarları gereği, böyle bir eksikliği gidermek ve herkesin can, mal ve özgürlük gibi mülkiyet haklarını korumak amacıyla aralarında bir sözleşme yaparak uygar toplumu geçerler. Ancak bu, insanların doğa durumunda sahip oldukları haklarının sona ermesi anlamına gelmez. Zira, ona göre toplum sözleşmesiyle sadece uygar toplum denilen siyasi bir yapı oluşturulmuştur. Dolayısıyla, insanların kendi aralarında yapabilecekleri diğer sözleşmeler ve "verebilecekleri sözler" yine de doğa durumunda olduğu gibidir. Aslında, Locke'un en büyük kaygısı mülkiyetin korunmasıdır. Ona göre insanların bir devletin üyesi olmalarının ve bir yönetimin idaresine girmelerinin temel amacı, doğa durumunda mülkiyetin korunması gibi bir eksikliği gidermektir (Locke, 2002: 22-99).

Daha önce ifade ettiğimiz gibi, Rousseau'da doğa durumunu inceleyerek uygar topluma geçişi açıklayan bir filozoftur. Ancak Hobbes ve Locke'dan farklı olarak Rousseau, doğa durumundan uygar topluma geçişin bazı olumsuz sonuçlar doğurduğuna inanır. Ona göre uygar topluma geçiş ve buna bağlı olarak gerçekleşen insan gelişimi onu kendi doğasından uzaklaştırarak, insanlar arasında eşitsizliğin ortaya çıkmasına ve bazı insanların özgürlüklerini

kaybederek başkalarına bağımlı hale gelmelerine yol açmıştır. Diğer bir ifadeyle, Rousseau'ya göre insanlar uygar toplumda yeryüzünü parselleyerek mülk edinmeleriyle birlikte, kötülüğün tohumlarını da aynı topraklara ekmıştır. Bu çalışmanın konusu, Rousseau'da doğa durumundan uygar topluma geçişin yol açtığı sorunlardır. Çalışmanın amacı ise Rousseau'nun doğa durumunda ve uygar toplumda eşitlik ve özgürlük bakımından insanı nasıl bir konumda gördüğünü ve uygar topluma geçişin ne tür sorunlara yol açtığını değerlendirmektir. Çünkü insanların içinde yaşadıkları tarihsel dönemler değişse de genel olarak maruz kaldıkları sorunlar değişmemiştir. Bu bağlamda Rousseau'nun eşitsizlik ve özgürlük sorunsalına ilişkin tanı ve çözüm önerileri güncelliğini korumaktadır.

2. DOĞA DURUMU

Rousseau, “İnsanlar Arasındaki Eşitsizliğin Kaynağı” adlı eserinde, Delphi'deki Apollon tapınağının alınlığında yazılı olan “kendini bil!” (Gökberk, 1980: 48) özdeyişine atıfta bulunarak, kendini tanımanın felsefenin “en ilginç” ve “çetin” sorunlarından biri olduğunu ifade eder. Bu konuda o, şunları söyler: “ insanlar kendilerini tanımaya başlamazsa, insanlar arasındaki eşitsizliğin kaynağı nasıl bilinebilir?” (Rousseau, 2010a: 79). Bu demektir ki, Rousseau'nun insanlar arasındaki eşitsizliğin kaynağı ve özgürlük sorununa ilişkin düşünceleri değerlendirilirken, öncelikli olarak, onun insanı nasıl gördüğüne ve insanın gelişimine ilişkin görüşlerine bakmak gerekir. O halde Rousseau'ya göre, doğa durumundaki insan gelişmişlik bakımında nasıl bir konumda bulunuyordu? O, nasıl bir yapıya sahipti?

Aslında, Rousseau'nun amacı insanın gelişimine nelerin etkide bulunduğunu ve bu gelişmelerin nasıl gerçekleştiğini ortaya çıkarmaktır (Rousseau, 2010a: 88). Ona göre doğa durumunda yeryüzünde dağınık halde “vahşi” bir hayat sürdüren insanlar, doğayla ve diğer canlılarla mücadele etmek için kendi bedenleri dışında hiçbir şeye ihtiyaç duymuyorlardı. Ve yine ona göre, “vahşi insan”ın bedensel

güç ve yetenekleri, uygar toplumdaki insanın bedensel güç ve yeteneklerine göre daha çok gelişmiş durumdaydı. Ama uygar insanlar alet ve makine kullanmasını bildiklerinden dolayı, vahşi insanlara göre mücadele etmede daha üstün bir duruma ulaşmışlardır (Rousseau, 2010a: 95). Rousseau'ya göre tek düşünceleri hayatlarını korumak ve sürdürmek olan vahşi insanlar, hayvanlar arasında düzensiz şekilde hayatlarını sürdürmüşlerdir. İnsan, fiziki güç olarak bazı hayvanlardan daha zayıf bir canlı olmasına rağmen, onlardan korkmamasının nedeni, hayvanlarla mücadele etme ve etmeme hususunda seçim yapabilmesi ve hayvanlara göre mücadele etmede daha mahir olduğunun farkında olmasıdır (Rousseau, 2010a: 96). Hâsılı, Rousseau, vahşi insanı doğada kendi başına yaşayan, “az düşünen”, uykucu, “aylak” ve “avare” biri olarak görür. Ayrıca, seyyahların anlatımlarından hareketle vahşi insanın “görme, işitme ve koku” duyumlarının sosyal insana göre daha çok gelişmiş olduğunu da varsayar (Rousseau, 2010a: 101).

Rousseau, toplumdaki eşitsizliklerin ve farklı hayat tarzlarının, insanların farklı hırs ve tutkulara sahip olmalarından ileri geldiğini düşünür. Ona göre, çalışma, beslenme, uyku ve diğer alışkanlıklarımızdan kaynaklanan sorunlarımız, bizim kendi hatalarımızın ürünleridir. Eğer insanlar kalabalıklardan uzak ve doğayla uyumlu “sade” bir hayat biçimini sürdürselerdi, toplumsal hayatta karşılaştıkları hastalıklara ve sıkıntılara maruz kalmayacaklardı. Öyle ki, ona göre vahşi bir hayat sürdüren insanların yaşamları boyunca karşılaştıkları hastalıklar, sadece çeşitli yaralanmalar ve yaşlılıktan ibarettir. Hastalık daha çok sosyal hayatla birlikte artmış ve çeşitlilik kazanmıştır. Dolayısıyla, vahşi insanların yaralanma ve yaşlanma dışında hiçbir korkuları yoktur. Rousseau'ya göre bu, onların uygar toplumdaki insanlardan üstün bir yanındır (Rousseau, 2010a: 98-99). Ve yine, Rousseau, nasıl ki hayvanlar evcilleştirilmeden önce, evcil durumlarından daha boylu poslu, daha güçlü, daha gayretkeş ve daha cesurlarsa, bu durumun insanlar için de geçerli olduğunu düşünür. Ona göre, hayvanları evcilleştirmek

onları yozlaştırdığı gibi, sosyal insan da doğada sahip olduğu cesaretini ve atılganlığını yitirerek “zayıf” ve “korkak” hale gelmiştir. Rousseau göre toplum hayatının insana sağladığı kolaylıklar ve rahatlıklar, insanı “hissedilir ölçüde soysuzlaştıran” nedenler arasında yer alır (Rousseau, 2010a: 100).

Rousseau, insanın fiziksel yanının, tüm canlılarda olduğu gibi, tam anlamıyla bir makine gibi işlediğini düşünür. Ona göre duyuşallık insan ve hayvanlarda ortak olan bir şeydir. Ancak, insan sadece bedensel yönüyle var olan bir varlık değildir. O, diğer canlılardan farklı olarak, içgüdüleriyle değil istenciyle ve özgür seçimleriyle hareket edebilen bir varlıktır. Daha doğrusu, insan tercihlerinde ve eylemlerinde özgür olan bir varlıktır. Bu, insanı bedensel yönden ortak olduğu diğer tüm canlılardan ayıran ve onlardan üstün kılan bir şeydir. Buradan anlaşılacağı gibi, Rousseau’ya göre insanı hayvanlardan ayıran şey, onun anlayış sahibi olması değil, onun özgür bir varlık olmasıdır. Ve yine, Rousseau, insanın tinsel yönüne ait olan isteme ve özgür olma bilinci dışında, onu hayvanlardan tamamen farklı kılan bir başka şeyin de “yetkinleşmek” ve “olgunlaşmak” yetisine sahip olması olduğunu düşünür. Ancak, Rousseau’ya göre yetkinleşmek ve olgunlaşmak kabiliyeti, insanın kendini doğadan ayırmasını ve üstün bir varlık kılmasını sağladığı gibi, insanlığın maruz kaldığı tüm musibetlere de kaynaklık etmiştir. Diğer bir deyişle, insani hataların, rezaletin, zorbalığın ve erdemsizliğin temel nedeni bu yetilerdir (Rousseau, 2010a: 102-104).

Rousseau, tutkularımızın çalışmasıyla aklımızın yetkinleştiğini ve olgunlaştığını düşünür. Ona göre insanın bilme isteğini ve düşünme kabiliyetini harekete geçiren şey, korkuları ve doğadan yararlanabilme arayışıdır. Daha doğrusu, Rousseau, bir yandan ihtiyaçlarımızın tutkularımıza kaynaklık ettiğini, diğer yandan ise bilgilerimizin tutkularımızın gelişmesini sağladığını düşünür. Çünkü, ona göre haklarında sahip olduğumuz düşünce sayesinde ya da doğamız gereği nesnelere korkar ya da onları arzularız. Dolayısıyla, hiçbir bilgiye sahip

olmayan vahşi insanın gereksinimleri beslenme, karşı cins ve uyku gibi fiziksel ihtiyaçlarla sınırlıdır. Onun yaşadığı korkuları ise, sadece acı çekmek ve aç kalmaktır. İnsanın kendini geliştirmesi ve ilk durumundan uzaklaşması ise, onun ölümün dehşetini bilmesini sağlamıştır. Rousseau'ya göre böyle bir bilme, insanın ilk kazanımlarından biridir (Rousseau, 2010a: 105).

Doğa durumunda, vahşi bir hayat süren insanın diğer insanlara ihtiyaç duyması, Rousseau'ya göre bir maymunun diğer maymunlara ihtiyaç duymasından daha fazlası değildir. Çünkü, vahşi bir hayat süren insanlar arasında bir gereksinme olsa bile, bu durumda, ihtiyaç sahibine diğerinin hizmet etmesinin nedeni ne olabilir ki, ya da hizmet etmesini gerektirecek bir neden olsa bile, aralarında bu konuda nasıl bir anlaşma sağlanabilir ki? Bu nedenle, ona göre vahşi insanın diğerlerinin yardımına ihtiyacının olabileceği türden iddiaların, dayanaklardan yoksun ve açıklığa kavuşturulmaya muhtaç iddialardır. Zira, Rousseau'ya göre doğa durumunda vahşi bir hayat süren özgür insan, kendi kendine yetinen ve hayatından memnun olan biridir. O, doğada varlığını sürdürebilmek için ihtiyaç duyduğu her şeye "içgüdüsel olarak" sahiptir. Ve yine, Rousseau, doğa durumunda, insanlar doğal bir hayat sürdürdükleri için, herhangi bir sosyal ilişkiye sahip olmadıklarını ve varlıklarını devam ettirmek dışında hiçbir yükümlülüklerinin bulunmadığını varsayar. Dolayısıyla, ona göre vahşi insanın iyi ya da kötü olmasından ya da bir ahlakının oluşundan da söz edilemez (Rousseau, 2010a: 115-119).

Düşünsel yetenekleri yeterince gelişmeyen vahşi insan, Rousseau'ya göre duygularını mantığının önüne koyan ve "insanlık duygusuna" teslim olan biridir. İnsanların müşfik olmaları ve birbirlerine şefkatle yaklaşmaları, doğaları gereği sahip oldukları bu insanlık duygusudur. Güçlü birinin hiçbir menfaati olmadan zayıfların, düşkünlerin ve çocukların yardımına koşmasının nedeni, merhamet denilen bu duyguya sahip olmasındandır. Çünkü "merhamet, doğal bir

duygudur.” Doğa durumunda “kanunların, törelerin, erdemin yerini, tatlı ve yumuşak sesine herkesin boyun eğmesi üstünlüğüne de sahip olarak bu duygu alır” (Rousseau, 2010a: 123). Bu demektir ki, insanın doğası gereği bencil olduğunu iddia ederek, onu daima güç ve kişisel çıkarları peşinde koşan bir varlık olarak tasvir eden (Hobbes, 2014: 22-24) Hobbes’un aksine Rousseau, insanın doğası gereği iyiliğe meyilli bir varlık olduğu inancındadır. Ona göre insan kötülükten hoşlanmayan bir varlıktır. İnsanın kendi türüne yönelik merhamet duygusuna sahip olması, onun iyiliğe karşı istekli olmasını ve kötülüklerden uzak kalmasını sağlamıştır. Bundan ötürü, doğa durumunda, insanlar kendilerini güvende hissettikleri sürece birbirlerine zarar vermemişlerdir.

Tüm bu anlatımlarımızdan anlaşılabilceği üzere, doğada kendi başına, evsiz barksız, sosyal ilişkilerden yoksun bir hayat süren vahşi insanın bilgileri ve duyguları da kendi hayat tarzı gibi sınırlıdır. Bu insanlar yaşamlarını sürdürebilmek için zorunlu ihtiyaçlarını gidermekle yetinirlerdi ve başkalarıyla savaşmak gibi bir dertleri yoktu. Hiçbir icatta bulunmazlar ve rastlantı sonucu geliştirdikleri bir sanat olsa da bu, kendileriyle birlikte yok olup giderdi. Ayrıca, hiç kimse bir başkasına ihtiyaç duymadığı için kendi kendilerine yetinirlerdi. Aralarında karşılıklı bir bağımlılık bulunmadığı için de kimsenin buyurmak ya da itaat etmek gibi derdi yoktu (Rousseau, 2010a: 127-129). Demek ki, doğa durumunda yaşayan insan, diğer bir ifadeyle vahşi insan, özgür yaşamaya alışkın biridir. Bu noktada Rousseau, şunları söyler: vahşi insan “uygar insanın hiç mırıldamadan taşıdığı boyunduruğa başını eğmez, alışmaz ve en fırtınalı özgürlüğü sakın bir kulluğa yeğ sayar” (Rousseau, 2010a: 158). O halde, Rousseau’ya göre insanların köleliğe karşı doğal tepkilerini anlamak için, kendi özgürlüğünden vazgeçerek kul olmuş insanların davranışlarına değil, özgür insanların zorbalıklara karşı verdikleri doğal tepkilere bakmak gerekir (Rousseau, 2010a: 158-159).

3. UYGAR TOPLUM

Hobbes, devletin kurulmasıyla birlikte mülkiyetin ortaya çıktığını söyler (Hobbes, 2014: 98). Locke ise insanların bir devletin üyesi olmalarının başlıca amacının mülkiyetlerini korumak olduğuna inanır (Locke, 2002: 99). Bu noktada Rousseau “bir toprak parçasının etrafını çitle çevirip ‘bu bana aittir!’ diyebilen, buna inanacak kadar saf insanlar bulabilen ilk insan[ı], uygar toplumun gerçek kurucusu” olarak görür (Rousseau, 2010a: 133). Ancak burada mülk denildiğinde söz konusu olan şey, sadece mülk sahibi olmak değildir. Mülk edinmenin yanı sıra, bir hayat tarzının sona ermiş olması ve yerini yeni bir hayat tarzının almış olması anlaşılmalıdır. Çünkü geçmişte avcılıkla ve toplayıcılıkla geçinimini sağlayan insanlar, artık yerleştiği toprakları ekip biçerek geçinmeye başlamışlardır. Bunun anlamı yeryüzünün sınırları belirlenmiş bir bölgesini kendine yurt edinen ve bunu komşularına kabul ettiren insanların, yeni bir hayat tarzına, yani uygar topluma geçmiş olmalarıdır. Peki, doğa durumundan uygar topluma geçiş insanlar açısından ne tür sorunlara yol açmıştır? Doğadaki özgür insan uygar toplumda sahip olduğu özgürlüğünü koruyabilmiş midir?

Rousseau, yeryüzünün insanlar tarafından parsellenmesini ve meyvelerin tüm insanların ortak mülkü olduğunun unutulmasını, insanoğlunun başına gelen tüm felaketlerin ve kötülüklerin nedeni olarak görür. Oysa, başlangıçta insanlar “avcı ya da çobandı.” Kimsenin bir karış toprağı olmadığı gibi, mülkiyet de sadece hayvan sürülerinden ibaretti (Rousseau, 2018b: 37). Ancak Rousseau, “öyle görünüyor ki o zaman işler, o güne kadar oldukları gibi sürüp gidemeyecekleri noktaya artık gelmişlerdi. Çünkü bu mülkiyet fikri, insan aklından birdenbire teşekkül etmedi” (Rousseau, 2010a: 133) diyerek, istenilmeyen durumların ortaya çıkmasına sebep olan mülk edinmenin ve uygar topluma geçişin, bir zorunluluk sonucu gerçekleştiğini vurgulamak ister. Yani, insanoğlu, artık doğa durumundaki hayat tarzı sürecinin sonuna gelmiştir ve uygar topluma geçiş

kaçınılmazdır. Rousseau'nun cephesinden bakıldığında, bunun birtakım olumlu ve olumsuz sonuçları söz konusudur.

Rousseau'ya göre insanın kendi varlığını hissetmesiyle birlikte en fazla dikkat ettiği şey kendini korumak olmuştur. İnsanın varlığını sürdürmek ve bunun için gerekli olan güvenlik tedbirlerini almak istemesi, onu daha hassas bir varlık olmaya ve çevresiyle çeşitli ilişkiler geliştirmeye sevk etmiştir. İnsandaki bu duyarlık bir yandan onun mücadeleye etme gücünü artırırken, diğer yandan da onun zihinsel gelişimini tetikleyerek düşünme kabiliyetini geliştirmiştir. İnsanın gelişmeye müsait istidatları, onu doğadaki diğer canlılardan ayırmış, onlardan üstün kılmış ve karşısına çıkan zorlukları ve engelleri aşmasını kolaylaştırmıştır. İnsanlar, eylemlerinin yegane dürtüsünün "iyi yaşama" arzusu olduğunu tecrübe etmeleriyle de karşılıklı olarak anlaşmak ve birlikte hareket etmek gerektiği bilincine varmışlardır. Böylece toplumsal gelişme hız kazanmış ve aklın giderek aydınlanmasıyla birlikte, insanlar daha becerikli ve üretken olmaya başlamışlardır. Tüm bu gelişmeler sonucunda insanlar aile kurarak birlikte yaşamaya ve barınmak için kulübeler yapmaya başlamışlardır. Rousseau'ya göre bu, "bir çeşit mülkiyeti benimseten ilk devrim dönemi" olmuştur. Bu dönem aynı zamanda insanların ilk defa birbirleriyle çekişmeye ve didişmeye başladıkları bir dönemdir (Rousseau, 2010a: 134-138).

İnsanların doğa durumundan uygar topluma geçişleri, kendi aralarında anlaşarak bir sözleşme yapmaları ve topluluk halinde yaşamaya başlamalarıyla gerçekleşmiştir (Kapani, 2019: 81). Rousseau'ya göre toplum sözleşmesiyle, "her birimiz malını mülkünü, kendisini, yaşamını ve tüm gücünü ortaklaşa genel iradenin yüce yönetimine bırakır, toplulukta her üyeyi bütünün ayrılmaz parçası olarak kabul ederiz." (Rousseau, 2018d: 685). Ne var ki, uygar toplumda her yurttaş bütünün bir parçası olsa da, insanların bir arada yaşamaları, onlarda beğeni duygusunun da açığa çıkmasını sağlamıştır. İnsanlar, kendi üstün

yeteneklerini göstermek, becerilerini sergilemek ve böylece diğer insanlar tarafından beğenilmek ve saygı görmek istemişlerdir. Burada Rousseau, bu gelişmeleri, eşitsizliğin ve kötülüğün habercisi olarak görür. Ona göre, bozgunculuğun bu ilk tohumlarının filizlenmesiyle birlikte toplumdaki insanlar arasında ayrımcılık ortaya çıkmış ve bu durum kendini üstün görme ya da başkasını küçümseme gibi ahlaki bozulmaları beraberinde getirmiştir. Öyle ki, toplumda hor görülen ve küçümsenen insanlar, kendilerine yapılan bu tür saygısızlıklara karşı nefret ve hınç duygularını taşımaya başlamışlardır. Böylece insanlar arasında düşmanlık, zalimlik ve intikam duyguları ortaya çıkmıştır (Rousseau, 2010a: 141).

Rousseau, daha önce de ifade ettiğimiz gibi, insanın doğası gereği merhametli olduğuna inanır. Doğa durumunda kendine kötülük yapıldığında bile insanın kötülük yapmaktan sakınması ve sevecen olması, onun doğal olarak müşfik olmasındandır. O halde, bu doğal duygu bozulmadığı ve korunduğu sürece kişiyi haksızlık etmekten uzak tutabilir. Eğer durum böyle ise, peki bu doğal duyguyu bozan ne olmuştur? Bu noktada Rousseau, insanın doğallığının bozulmasını sağlayan en temel nedenin, mülkiyet olduğunu düşünür. O, Locke'un "mülkiyetin hiç olmadığı yerde haksızlık da olmayacaktır" (Rousseau, 2010a: 142) sözünü hatırlatarak, mülkiyetin insanı doğal halinden uzaklaştırdığını ve toplumda çatışmalara neden olduğunu ifade eder. Daha açık bir ifadeyle, Rousseau, "özel mülkiyeti her türlü kötülüğün kaynağı ve insan ırkının onun tasvir etmek istediği tüm sefaletlerin nedeni" olarak görür (Durgun, 2012: 107). Zira mülkiyet esas olarak "zengin ve yoksul arasında bir [...] [bağımlılık] ilişkisi" yaratır (Timuçin, 2012: 79).

Rousseau'ya göre toplumsal ilişkiler, insanların doğal yapıları gereği sahip oldukları niteliklerinden daha farklı niteliklere sahip olmalarını gerekli kılmıştır (Rousseau, 2010a: 142). Yani, bundan böyle insanlar sahip oldukları

yeteneklerini sadece kendi varlıklarını sürdürebilmek için değil, toplumdaki diğer insanların yararı için de kullanmışlardır. Daha da önemlisi, mülkiyetin ortaya çıkması, zorunlu çalışma hayatının doğmasını ve insanların kendine yeterli miktardan daha fazlasına sahip olmasının avantajlarını anlamasını sağlamıştır. Böylece, insanlar arasındaki eşitlik bozulmuş ve yerini eşitsizliğe bırakmıştır. Rousseau, “büyük devrim” olarak adlandırdığı bu gelişmede, “maden sanayi” ile “tarım[in]” etkili olduğuna inanır. O, bu gelişmeyi şu sözlerle açıklar: “insanı uygarlaştıran, insan türünü yitiren, şaire göre altın ve gümüştür fakat filozofa göre demir ve buğdaydır” (Rousseau, 2010a: 144). Rousseau’ya göre insanlar, demir madeninin işlenmesiyle ve tarımın artmasıyla üzerinde yaşadıkları toprakları bölüşerek mülk edinmişlerdir. Mülkiyetin kabul edilmesiyle de “ilk hukuk kuralları” ortaya çıkmıştır. Daha doğrusu, bu ilk kurallar, herkesin kendi emeğiyle ürettiklerini ve mülk edindiklerini güvence altına almasını sağlayarak, insanların kendi aralarında karşılıklı olarak birbirlerinin mülkiyetlerini tanımlarıyla gerçekleşen bir hukuk sistemi oluşturmuştur (Rousseau, 2010a: 146).

Rousseau, insanların farklı yeteneklere sahip olmasının, yani bazılarının diğerlerinden daha hünerli ve zeki olmasının, doğa üzerinde hâkimiyet kurma ve üretme konusunda bir eşitsizlik yarattığını ifade eder. Ona göre, doğal eşitsizlik, diğer bir ifadeyle, doğanın bazılarını sağladığı avantajlar ve dezavantajlar, toplumsal düzenin sağladığı “değiş-tokuş” gibi imkânlar aracılığıyla daha da gelişerek derinleşmiştir. Bu, aynı zamanda eşitsizliğin insanlar üzerindeki etkisini ve tahribatını kalıcı hale getirmiştir. İnsanlar, toplumsal konumunu yükseltmek, başkalarına hükmetmek ve zenginleşmek için birbirleriyle sürekli yarışmak zorunda kalmışlardır. Üstelik tutku, hırs ve kıskançlık gibi kötü eğilimlerin harekete geçmesiyle de insanlar arasında hasmâne duygular tezahür etmiştir. Böylece, geçmişte “özgür ve bağımsız olan insan”, toplumdaki yeri ne olursa olsun, bağımlı hale gelmiş ve köleleşmiştir. Rousseau’ya göre “bu kötülükler,

mülkiyetin ilk etkileri ve sonuçları, doğmakta olan eşitsizliğin ayrılmaz maiyet olayıdır” (Rousseau, 2010a: 147-149). Diğer bir ifadeyle açıklamak gerekirse, mülkiyetle birlikte “zayıf” ve “gevşek” olan kimseler yoksul düştükleri için zenginlere bağımlı hale gelmişlerdir. Zenginler ise, sahip olduklarıyla yetinmeyerek daha fazla insanı boyunduruk altına almaya ve köleleştirmeye çalışmışlardır. Çünkü, Rousseau'ya göre zenginler, “insan etini bir defa tadınca başka bütün yiyecekleri hırçınlıkla geri çeviren, sadece insan yutmak isteyen aç kurtlar[dan]” farksızdırlar (Rousseau, 2010a: 150). Peki öyleyse insan, kendi felaketini kendi icat eden bir varlık olarak mı anlaşılmalıdır? Dahası, toplumun böyle bir durumdan kurtarılması ve iyi bir hayat için bir düzen oluşturulması mümkün değil midir?

Aslında, Rousseau'nun amacı tüm yurttaşların eşit ve mutlu olduğu yaşanabilir bir toplum oluşturmaktır (Qvortrup, 2003: 68). Strauss, Rousseau'nun insanlar için yaşanabilir iyi bir hayatı, ancak “insanlığın doğa durumuna mümkün merteye yakın olduğu bir düzenin kurulmasıyla” mümkün gördüğünü söyler (Strauss, 2011: 321). Heywood ise Rousseau'nun iyi bir düzeni, ancak yurttaşların özel menfaatlerine karşılık, toplumun genel menfaatini amaçlayan genel iradeye dayalı bir yönetim biçiminin oluşturulmasıyla mümkün gördüğünü ifade eder (Heywood, 2018: 298). Nitekim, Rousseau'ya göre ancak böyle bir yönetim biçimi toplumsal özgürlüğü sağlayabilir. Çünkü Rousseau için toplumsal özgürlük, yurttaşların kendi yasalarını yapmaları (Akarsu, 1998: 147) ve genel iradenin hakim kılınması anlamına gelir. O halde, toplumsal özgürlüğün sağlandığı bir düzende, yani yasaların sağladığı imkanlarla yurttaşlar yasal sınırlar içinde birbirlerinin özgürlüklerine sınırlamalar getirmeksizin hareket ettiklerinde, Rousseau'ya göre insanların hem özgür hem de iyi bir hayata sahip olmaları mümkün gözükmektedir.

4. EŞİTSİZLİĞİN KAYNAĞI VE ÖZGÜRLÜK

İnsan doğası ya da özü tüm insanların doğuştan sahip oldukları değişmez özelliklere işaret eder (Heywood, 2015: 47). Sözelimi, sofistlerden Antiphon, insanların eşit yaratıldığını, barbarlar ile Hellenliler arasında bir ayrım olmadığını belirtir (Kranz, 1994: 200). İnsan hakları doktrinine göre de insanlar doğuştan eşit hak ve özgürlüklere sahiptirler ve hiç kimse bu haklardan yoksun bırakılamaz (Vergara, 2006: 134-135). Gerçekten de insan haklarının temelini oluşturan şey, insanın eşitlik ve özgürlük gibi temel “varoluşsal-ahlaki” değerlere sahip bir varlık olmasıdır (Erdoğan, 2006: 222). O halde, “her siyasi topluluğun amacı insanın doğal ve zaman aşımına uğramaz haklarının korunması” olmalıdır (Paine, 1998: 123). Hak, “açık bir kurala uygun olan”, yani “meşru” olan şeydir (Bolay, 2013: 160). Hakları, doğal haklar ve hukuki ya da sivil haklar olmak üzere iki türe ayırmak mümkündür. Hukuki haklar, devletin hukuk sistemi yoluyla kendi yurttaşlarına tanıdığı imkân ve özgürlüklerdir. Dolayısıyla, bu haklar yurttaşlık düşüncesine dayanır. Yurttaşlık, “insanları yasa önünde eşit” haklara sahip bireyler olarak gören bir doktrindir (Kymlicka, 1998: 266). Bu bağlamda “iyi düzenlenmiş bir devlet yönetiminde”, gerekçesi ne olursa olsun, hiçbir yurttaş yasalardan muaf tutulamaz (Rousseau, 2005: 18). Çünkü, her hükümetin ve yasaların amacı topluluk halinde yaşayan insanların birliğini ve dirliğini sağlamaktır (Rousseau, 2018c: 8). Doğal haklar ise, insan doğasına, yani insanın rasyonel bir varlık oluşu düşüncesine dayanır. Bu nedenle, doğal haklar, her türlü siyasal ve sosyal düzenden bağımsız haklar olarak kabul edilir. Nasıl ki, “yaşama hakkı” herkes için temel bir hak ise, doğal haklar da tüm insanlar için geçerli olan devredilemez, sınırlandırılmaz ve vazgeçilmez haklar olarak görülür (Cevizci, 2012: 204-205). Peki, böyle bir kabule rağmen ne olmuştaki insanlar arasında eşitsizlikler oluşmuş ve haksızlıklar ortaya çıkmıştır? Diğer bir ifadeyle, insanlar arasındaki kötülüklerin kaynağı nedir?

Bu noktada Rousseau, beşeri gelişmenin insanı “ilkel” durumundan uzaklaştırdığını ve bunun da onu anlamamızda en önemli bilgilere ulaşmamızı

zorlaştırdığına inanır. Zira “insan sürekli değişmiş ve ilerlemiştir” (Erdem, 2012: 21). Ona göre insanlar, değişime uğramadan önce, yani ilk durumlarında, eşittirler. Ancak, aralarında bazılarının mükemmelleşmesi ya da bozulması, diğer bir ifadeyle, doğalarından olmayan “iyi” ya da “kötü” vasıflar edinmeleri aralarındaki eşitliğin bozulmasını sağlamıştır. İşte, Rousseau'ya göre insanlar arasındaki eşitsizliğin ilk kaynağı, insan doğasındaki bu değişimlerdir. Dolayısıyla, insanı tanımak ve insanlar arasındaki eşitsizliğin nedenlerini açığa çıkarmak istiyorsak, incelememiz gereken ilk yer, insan doğasındaki ya da özündeki bu değişimlerdir (Rousseau, 2010a: 80).

Rousseau, insanlar arasında iki tür eşitsizlik olduğunu düşünür. Birincisi, doğal, ya da fiziksel eşitsizliktir. Bu, insanların “yaş”, “zekâ”, “sağlık”, bedensel güç ve ruhsal niteliklerden ileri gelen bir eşitsizliktir. İkincisi ise, “manevi” ya da “politik” eşitsizliktir. Bu da insanların uzlaşması sonucu ortaya çıkan ve kimisinin başkalarının aleyhine olacak şekilde çeşitli ayrıcalıklar elde ettiği eşitsizliktir (Rousseau, 2010a: 87). Ona göre insanlar içinde yaşadıkları toplumlarda edindikleri alışkanlıklarıyla ve tercih ettikleri hayat tarzlarıyla birbirlerinden farklılaşırlar. İnsanların yetiştirilme tarzları ve aldıkları eğitim, onların bedensel ve zihinsel gelişimlerini şekillendirerek farklı zihniyetlere sahip olmalarını sağlar. Üstelik, insanlar arasında ortaya çıkan zihniyet farklılıkları, yalnızca eğitilmiş bir zihin ile eğitilmemiş bir zihin arasındaki ayrımla sınırlı kalmaz. Bunun yanı sıra, eğitilmiş zihinler arasında da birtakım farklılıklar kültür oranında giderek derinleşir. Çünkü doğuştan sahip olunan kabiliyet farklılığı, yani üstün zekâlılar ile diğerleri arasındaki ayrım, eğitim ile eşitlenmek yerine, giderek derinleşir. Bu demektir ki, uygar toplumun barınma, korunma, beslenme gibi çeşitli hayat koşullarını, doğa durumunun hayat koşullarıyla karşılaştırdığımızda, “insan türündeki doğal eşitsizliğin, kurumların yarattığı eşitsizlik tarafından” ne denli derinleştirildiğini görmek de mümkün hale gelir (Rousseau, 2010a: 128). Rousseau, köleliğin insanların birbirlerine bağımlı hale gelmesiyle ya da karşılıklı

ihtiyaçların onları birleştirmesiyle ortaya çıktığına inanır. Çünkü ona göre “bir insanı daha önce başka bir insandan vazgeçemeyecek bir duruma getirmedikçe kul edip köleleştirmek olanaksızdır” (Rousseau, 2010a: 129).

Doğa durumunda insanlar, hiç kimseye ihtiyaç duymadan, kendine yetecek şekilde bağımsız ve hür bir hayat sürdürüyorlardı. Hiç kimse başkasına köle olacak kadar düşkün ve efendi olacak kadar yetkin bir güce sahip değidi. Ancak, Rousseau’ya göre insanlar, özgürlüklerini teminat altına almak ve güvende olmak amacıyla, kendi aralarında bir anlaşma yaparak, ne tür tehlikeler içerdiğini bilemedikleri “üstün bir iktidar” için güçlerini birleştirmişlerdir. İşte bu gelişme, dezavantajlıların aleyhine ve avantajlı olanların lehine yeni imkânlar doğuran, “doğal özgürlüğü” tamamen ortadan kaldıran ve mülkiyet aracılığıyla eşitsizliği yasal hale getiren devlet kurumunu ortaya çıkarmıştır (Rousseau, 2010a: 152-153). Böylece, yani devletin kurulmasıyla birlikte, mülk edinmek de yasal hale gelmiştir. Mülkiyet hakkının yasal hale gelmesini, Rousseau, eşitsizliğin ilk aşaması olarak görür. Ona göre toplumda üst düzeydeki görevlerin kurumsallaşması ise, eşitsizliğin ikinci aşamasını oluşturur. Eşitsizliğin üçüncü ve son aşaması da meşru ve yasal olan siyasal gücün ortadan kalktığı ve otoritenin kendi isteğine göre hareket ettiği aşamadır. Birinci aşamada, zenginlik ve fakirlik; ikinci aşamada, güçlülük ve zayıflık; üçüncü aşamada ise, efendi ve kölelik toplumda yasal hale getirilmiştir (Rousseau, 2010a: 166). Bu demektir ki, eşitsizliğin kaynağında “zenginlik, soyluluk, mevki, kişisel güç ve değer” bulunur. Ancak, tüm bu eşitsizlikleri, zenginlik eşitsizliğine indirgemek mümkündür. Çünkü zenginlik diğer eşitsizliklerin kaynağını belli bir bedel karşılığında satın almaya hizmet edebilecek bir kaynak durumundadır (Rousseau, 2010a: 168). Peki bu durumda, insana ilişkin tüm bu gelişmelerin onun doğal olarak sahip olduğu özgürlüğüne ne gibi etkileri olmuştur?

Rousseau, özgürlüğü, “insan yeteneklerinin en soylusu” olarak görür. İnsan doğasına aykırı olarak birinin özgürlüğünden vazgeçmesi, ona göre insanın insanlığından vazgeçmesi ve hayvanlar düzeyine inmesi kadar kötü bir tercihtir (Rousseau, 2010a: 160). O, Pufendorf'un “insan kendi malını anlaşıma ve sözleşmelerle başkasına aktardığı gibi özgürlükten de başka birinin yararına vazgeçebilir” düşüncesini eleştirerek reddeder ve özgürlüğün insan için vazgeçilmez olduğunu vurgular. Ona göre satılmış bir mal, artık başkasınıdır ve bize tamamen yabancıdır; nasıl kullanıldığı bizi ilgilendirmez. Oysa başkasının özgürlüğümüzü kötülüklerine alet etmesi ve bizi suça zorlaması, asla kabul edilebilir değildir. Hayat ve özgürlük doğanın bize verdiği en büyük nimetleridir. Bunlardan biri zarar gördüğünde diğeri olumsuz şekilde etkilenir. Dolayısıyla, bu iki müstesna nimetten vazgeçmek ya da başkasının kullanımına bırakmak, Rousseau açısından akla ziyan bir şeydir (Rousseau, 2010a: 161-162).

Rousseau, siyasi ayrımların topluma nüfuz etmesiyle birlikte, halk ile yöneticiler arasındaki eşitsizliğin, halkın kendi aralarında da değişik biçimlerde tezahür etmeye başladığını düşünür. Öyle ki, bağımsızlık isteminden daha çok hükmetmek tutkusuyla hareket etmeye başlayan halkın, kendi boyunduruklarından kurtulmak yerine, başkalarını hükmü altına alma arayışına girmelerine neden olmuştur. Bu, aynı zamanda, halkın hükmetme tutkusunu içinde taşıdığı sürece boyunduruk altında kalmalarına ve prangalarını taşımayı kabullenmelerine neden olmuştur. Oysa, başkalarına boyun eğdirmek gibi bir amacı olmayan birine, hiç kimse kolay kolay boyun eğdiremez. Çünkü, özgürlüğü kendine ilke edinen bir insanı, en hünerli politikacılar bile kullaştıracak kadar basiretli değildirlere. Ancak, unutmamak gerekir ki, insanların sahip olduğu iyi ve kötü şeylerin kaynağında üstünlük ve itibar gibi tutkular bulunur. Dolayısıyla, insanlar sıvrilmek ve ayrıcalıklı bir konumda bulunmak isterler. Öyle ki, Rousseau'ya göre halkın büyük çoğunluğu yoksulluk ve sefalet içinde hayatlarını sürdürürken, az sayıda iktidar sahibi ve varlıklı kişilerin büyük servet sahibi

olmalarından duydukları mutluluğun nedeni, sahip oldukları nimetlerin değeri değil, halkın büyük kesiminin bu nimetlerden yoksun kalmış olmalarıdır (Rousseau, 2010a: 167-169).

Rousseau, toplum koşullarının insanı ruhsal bakımdan da etkilediğini ve farklılaştırdığını düşünür. Bu nedenledir ki, o, doğa durumundaki insan ile uygar insanın ruhsal bakımdan farklı yapıda olduklarına inanır. Ona göre kendi başına sakin bir hayat sürdüren vahşi insanın tutkuları ve hırsları yoktur. Onun istediği tek şey huzurlu ve özgür olmaktır. Uygar insan ise, sürekli bir hareketlilik içindedir. Doymak bilmez, tatmin olmaz bir tutku ve hırsa sahiptir. Asla sahip olduklarıyla yetinmez, her daim daha iyisine sahip olmak için çaba sarf eder. Yaşamak için çalışmaz, çalışmak için yaşar. Deyim yerindeyse, “ölümsüzlüğe ulaşmak için hayattan vazgeçer.” Ve daha da önemlisi, kendi gibi yaşamak yerine, başkasının onun görmek istediği gibi yaşamaya çalışır (Rousseau, 2010a: 173-174).

Nitekim, Rousseau, “Toplum Sözleşmesi” eserinde şöyle der: “insan özgür doğar, oysa her yerde zincire vurulmuştur.” Buna karşın, ona göre reşit bir insan kendi hakkında karar vermede tek yetkili kişidir. Öyle ki, onun kendi varlığını koruması, özgürlüğünü sürdürmesi ve kendine gerekli özeni göstermesi en önemli görevidir. Bu demektir ki, belli bir hakka dayalı olarak özgürlüğünden yoksun bırakılan insanların, yine aynı hakka dayalı olarak özgürlüklerini elde etmelerinde bir sakınca yoktur. Çünkü, ya o kimsenin özgürlük için verdiği mücadele haklı bir mücadeledir ya da o kimse haksız bir şekilde özgürlüğünden yoksun bırakılmıştır. Zira, insanın tek efendisi, insanın yine kendisidir (Rousseau, 2010b: 4-5). Dolayısıyla, Rousseau’ya göre hiç kimse bir zorlamaya maruz kalmaksızın gönüllü olarak özgürlüğünden vazgeçmez. Bu, insan aklına ve doğasına aykırı bir şeydir. Daha da önemlisi, insanın özgürlüğünden vazgeçmesi, insani vasıflarından, insan olarak sahip olduğu haklarından ve kendine karşı

sorumluluklarından vazgeçmesi anlamına gelir (Rousseau, 2010b:4-9). Bu da hiçbir insanın hiçbir zaman yapmayacağı bir şeydir. Ayrıca, Rousseau için özgürlüğün önemi, sadece bireysel özgürlükler ile sınırlı değildir, özgürlük aynı zamanda uluslar için de hayati bir öneme sahiptir. Ona göre, devletlerin bağımsız olmalarının en önemli güvencelerinden birisi, kendine yetecek kadar mali kaynaklara sahip olmasıdır. Ama, yine de Rousseau'ya göre bir ülke için "halktan gelen güç, finansın gücünden daha gerçektir ve daha etkilidir." (Rousseau, 2008: 31-32). Dolayısıyla Rousseau için özgürlük hem insanı hem de toplumu mükemmelleştirir. Oysa, "zayıflık ve tutsaklık", yalnızca kötü insanlar yaratır (Rousseau, 2018a: 107). O halde, insanın gerek bireysel olarak doğa durumunda, gerekse hem bireysel hem de ulus olarak uygar toplumda asla özgürlüğünden vazgeçmemesi esastır. Nitekim Rousseau, bir ulus için özgürlüğün ne denli önemli olduğunu şu şekilde ifade eder: "Ey özgür uluslar! Şu özdeyişi aklınızdan çıkarmayın: Özgürlük elde edilebilir ama, kaybedildi mi, bir daha ele geçmez artık" (Rousseau, 2010b: 42).

5. SONUÇ

Rousseau, insanlar arasındaki eşitsizliğin kaynağını doğru teşhis edebilmek için, onun nasıl bir varlık olduğundan hareket eder. Ona göre, insanın iyi ve kötü vasıflar edinmiş olması, onu gerçek doğasından uzaklaştırmış ve tanınmasını zorlaştırmıştır. Rousseau'nun cephesinden bakıldığında, insanı tanımak ve insanlar arasındaki eşitsizliğin kaynağını ortaya çıkarmak için, insan doğasındaki bu değişimleri doğru bir şekilde incelemek ve anlamak gerekir. Çünkü ona göre insanı tanımak, onun karşılaştığı sorunları doğru anlamının ve bu sorunlara çözüm üretebilmesinin en temel anahtarıdır. Ayrıca, Rousseau, insanın yetkinleşmek ve olgunlaşmak kabiliyetlerini de onu doğadan ayıran ve üstün bir varlık kılan nitelikler arasında görür. Ancak Rousseau açısından, bu nitelikler insanı üstün bir varlık kıldığı gibi, onun maruz kaldığı temel sorunlara da

kaynaklık etmektedir. Özetle, yetkinleşmek ve olgunlaşmak, bir yandan insanın gelişimini sağlarken, diğer yandan insanı erdemli bir yaşantıdan uzaklaştırmakta ve gayri insani arayışlara sevk etmektedir.

Rousseau, doğa durumundaki insanın temel ihtiyaçlar dışında hiçbir şeye gereksinim duymamasının, onun çevresiyle uyumlu bir hayat sürdürmesini sağladığını düşünür. Zira, Rousseau'ya göre doğa durumunda insan, hiç kimseye ihtiyaç duymayan ve kendi kendine yetinen özgür biridir. Ayrıca, onun bir ahlaki da yoktur. Dolayısıyla, doğadaki insan, iyi ya da kötü biri olarak nitelendirilemez. O doğası gereği iyilik sever ve müşfik biridir. Onun tek amacı özgür yaşamaya alışkın biri olarak zorunlu ihtiyaçlarını gidermek ve yaşantısını sürdürmektir. Kısaca, doğa durumunda insan kendisiyle ve çevresiyle barışık biridir. Peki, bu barışık ve müşfik olma hali Rousseau'ya göre bilinçli bir seçim midir? Burada Rousseau, merhametin doğal bir duygu olduğuna inanır. Bu demektir ki, doğa durumunda insanın "insanlık duygusuna" teslim olması, barış sever ve müşfik olması bir tercih değil, verili bir şeydir. Doğa durumunda her şey yolunda olsa bile Rousseau, vahşi bir hayatın sürdürülebilir olmadığına inanır. Dolayısıyla, uygar topluma geçiş zorunlu olduğu gibi, uygar toplumla birlikte insanın karşılaşacağı muhtemel kötülükler de kaçınılmazdır. Rousseau'ya göre insanın en çok önemseydiği şey, kendi güvenliğini sağlamaktır. Bu, insanın çevresiyle ilişki kurmasını ve düşünsel kabiliyetini geliştirmesini sağlamıştır. Ayrıca, iyi yaşama arzusu insanları işbirliğine itmiştir. Böylece insani gelişim hız kazanmış, aile hayatı başlamış ve beraberinde bir rekabet ve didişme dönemine girilmiştir. Artık insanlar diğerleri tarafından beğenilen ve saygı duyulan kişiler olarak görülmek istemektedirler. Rousseau, bu durumu, insanlar arasındaki eşitsizliklerin ve kötülüklerin habercisi olarak görür.

Bu noktada Rousseau, uygar toplumun temelini oluşturan şeyin, mülkiyet olduğuna inanır. Mülkiyet, insanın yerleşik hayata geçmesini ve yeni bir hayat

tarzını benimsemesini sağlamıştır. Bu, aynı zamanda insanların başına gelen her türlü kötülüğe kaynaklık etmiştir. Keza mülkiyet sahibi olmakla insan, kendi doğallığından uzaklaşmış ve diğerlerinden farklı biri olarak toplumda yer edinmeye başlamıştır. Özellikle, diğerlerinden fazla mülk sahibi olma ve bunun sağladığı avantajlar, insanlar arasında eşitsizliğin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Burada Rousseau, insanların sahip oldukları doğal yetenekleri gereği aralarında bulunan doğal eşitsizliklerin, toplumun insanlara sağladığı avantajlar aracılığıyla daha da geliştiğini ve insanlar arasındaki eşitsizliğin giderek derinleşmesine neden olduğunu düşünür. Bu durum, kimisini daha zengin kimisini de yoksul duruma düşürmüştür. Üstelik hırs, tutku ve kıskançlık gibi kötü eğilimlerin etkisiyle de insanlar birbirlerini hasım olarak görmeye başlamışlardır. Daha da önemlisi, giderek toplumda güç sahibi olan zenginler yoksul olanları kendilerine bağımlı hale getirerek onları özgürlüklerinden alıkoymuşlardır. Diğer bir ifadeyle, mülkiyetin ortaya çıkmasıyla birlikte, insanlar arasında var olan doğa ya da fiziki eşitsizliğe, politik eşitsizlik eklenmiştir.

Oysa, Rousseau, insanın isteme ve özgür olma bilincine sahip olmasını, onun üstün bir varlık olmasını sağlayan temel nitelikler arasında görür. Ayrıca Rousseau'ya göre özgürlük, asil bir yetenektir. İnsan olmanın en değerli vasfıdır. Özgürlükten yoksun bir hayat, hayvani bir hayat kadar değersizleşen bir hayattır. Bu nedenle, hiç kimse bir zorlama olmaksızın, kendi rızasıyla özgürlüğünden asla vazgeçmez. Özgürlüğünü korumak, insanın en temel görevidir. Bu, aynı zamanda kişinin kendine olan saygısının ifadesidir de. Buradan hareketle Rousseau, doğa durumundan uygar topluma geçişle birlikte insanın kaybetmiş olduğu tüm üstün değerlerin, yeniden kazanılmasını sağlayacak ve bunları teminat altına alacak bir toplumsal düzenin kurulmasından yanadır. Onun amacı, doğa durumuna yeniden dönmek değil, doğa durumunda insanın sahip olduğu değerlerin korunduğu bir toplumsal düzenin oluşturulmasıdır.

Uygar toplumun insanlara sunduğu çeşitli imkânlar ve fırsatlar, insanın doğa durumunda henüz karşılaşmadığı tuzak ve riskleri de beraberinde getirmiştir. Doğa durumunun sıradanlığı ve basitliği gibi, sorunları da sıradan ve basittir. Oysa uygar toplumun karmaşık yapısı insanların karşısına karmaşık ve kendilerine yabancı yeni sorunlar çıkarabilmektir. Bu da akla hemen şu soruyu getirmektedir: Peki, insanların uygar topluma geçerek yeteneklerini geliştirmeleri, imkanlarını artırmaları, kendilerine ve çevresindeki insanlara daha iyi olanaklar sağlamak için bir çaba içine girmeleri kötü müdür? Elbette ki, akla gelen ilk cevap kötü olmadığıdır. Ama konuya Rousseau'nun cephesinden bakıldığında, uygar topluma geçişle birlikte, insanlar arasındaki fiziksel eşitsizlik yerini politik eşitsizliğe bırakarak, insanların özgürlüklerinin de ellerinden alınmasına yol açmıştır.

KAYNAKÇA

- Akarsu, B. (1998). *Felsefe terimleri sözlüğü*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Arslan, A. (2017). *Felsefeye giriş*. Ankara: BB101 Yayınları.
- Bolay, S. H. (2013). *Felsefi doktrinler ve terimle sözlüğü*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. LTD. ŞTİ.
- Cevizci, A. (2011). *Felsefe tarihi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Durğun, S. (2012). "Jean-Jacques Rousseau'da amour propre kavramı." *Özne*, 17: 103-112.
- Erdem, H. Haluk (2012). "Jean-Jacques Rousseau'da kültür ve toplum eleştirisi." *Özne*, 17: 15-28.
- Erdoğan, M. (2006). *Aydınlanma modernlik ve liberalizm*. Ankara: Orion Yayınevi.
- Gökberk, M. (1980). *Felsefe tarihi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Heywood, A. (2015). *Siyasetin temel kavramları*. Çev., Hayrettin Özler. Ankara: Liberte Yayınları.

- Heywood, A. (2018). *Siyaset teorisine giriş*. Çev., Hızır Murat Köse. İstanbul: Küre Yayınları.
- Hobbes, T. (2010). *Leviathan*. Çev., Semih Lim. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Hobbes, T. (2014). *Elementa philosophica de cive*. Çev., Cihan Deniz Zarakolu. İstanbul: Belge Yayınları.
- Kapani, M. (2019). *Politika bilimine giriş*. Ankara: Serbest Kitaplar.
- Kranz, W. (1994). *Antik felsefe*. Çev., Suad Y. Baydur. İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Kymlicka, W. (1998). *Çokkültürlü yurttaşlık*. Çev., Abdullah Yılmaz. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Locke, J. (2002). *Sivil toplumda devlet – uygar yönetim üzerine ikinci inceleme*. Çev., Serdar Taşçı ve Hale Akman. İstanbul: Metropol Yayınları.
- Martinich, A.P. (2013). *Hobbes*. Çev., Akın Terzi. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Paine, T. (1998). *İnsan hakları*. Çev: Mehmet Osman Dostel), İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Qvortrup, M. (2003). *The political philosophy of Jean-Jacques Rousseau*. Manchester: Manchester University Press.
- Rousseau, J.J. (2005). *Ekonomi politik*. (Çev., İsmet Birkan. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Rousseau, J.J. (2008). *Anayasa projeleri*. Çev., İsmail Yerguz. İstanbul: Say Yayınları.
- Rousseau, J.J. (2010a). *İnsanlar arasındaki eşitsizliğin kaynağı*. Çev., R. Nuri İleri. İstanbul: Say Yayınları.
- Rousseau, J.J. (2010b). *Toplum sözleşmesi*. Çev., Vedat Günyol. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Rousseau, J.J. (2018a). *Bir yalnız gezerin düşleri*. Çev., Ester Yanarocak. İstanbul: Mikyas Basım Yayın. Mat. San. Ve Tic. Ltd. Şti.

- Rousseau, J.J (2018b). *Dillerin kökeni üstüne deneme*. Çev., Ömer Albayrak. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Rousseau, J.J (2018c). *Bilimler ve sanatlar üstüne söylev*. Çev., Sabahattin Eyüboğlu. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Rousseau, J.J (2018d). *Emile ya da eğitim üzerine*. Çev., Yaşar Avunç. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Strauss, L. (2011). *Doğal hak ve tarih*. Çev., Murat Erşen ve Petek Onur. İstanbul: Say Yayınları.
- Timuçin, A. (2012). "Rousseau'da toplum sorunları." *Özne*, 17: 77-83.
- Vergara, F. (2006). *Liberalizmin felsefi temelleri*. Çev., Bülent Arıbaş. İstanbul: İletişim Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Rousseau is a philosopher who explains the transition to civilized society by studying the state of nature. He believes that the transition from the state of nature to civilized society has some negative consequences. According to him, the transition to a civilized society and the human development that took place accordingly, distanced him from his nature, led to the emergence of inequality between people and some people to lose their freedom and become dependent on others. In other words, according to Rousseau, as people acquired property by dividing the earth in civilized society, they planted the seeds of evil on the same land.

Rousseau says that in the state of nature, people who lead a wild life scattered on the earth need nothing but their own bodies to fight nature and other living things. According to him, wild people whose only thoughts were to protect and maintain their lives continued their lives irregularly among animals. Inequalities and different lifestyles in society have resulted from people's different ambitions and passions. Therefore, according to him, our problems arising from our working, eating, sleeping and other habits are the products of our own mistakes. If people lived a simple lifestyle away from crowds and in harmony with nature, they would not be exposed to the diseases and troubles they encountered in social life. So much so that, according to him, the diseases faced by people who lead a wild life throughout their lives consist only of various

injuries and old age. The disease has increased and diversified with more social life.

Method

How the transition from the state of nature to civilized society happened and what kind of problems it caused is an important philosophical problem. The subject of this study is the problems caused by the transition from the state of nature to civilized society in Rousseau. The purpose of the study is how Rousseau sees the human being in terms of equality and freedom in the state of nature and civilized society and assessing what kind of problems the transition to civilized society has caused. Because although the historical periods in which people lived have changed, the problems they are exposed to in general have not changed. In this context, Rousseau's diagnosis and solution suggestions regarding the problem of inequality and freedom continue to be up to date. The method to be used in the study is to examine Rousseau's works and to evaluate his thoughts on the subject with a critical point of view.

Findings (Results)

According to Rousseau, man is a being that does not like evil. The fact that man has a sense of compassion has made him willing for good and stay away from evil. So, in the state of nature, people did not hurt each other as long as they felt safe. Because people were content with meeting their essential needs in order to survive, and they did not have to worry about fighting others. However, the parceling of the earth by people and forgetting that fruits are the common property of all people has led human beings to disasters and evil. However, according to Rousseau, human beings could not remain in a permanent state of nature. Man had come to the end of such a lifestyle and transition to civilized society was inevitable. Of course, this would have some positive and negative consequences.

Rousseau thinks that man's abilities that are suitable for development distinguish him from other living creatures in nature and overcome the difficulties and obstacles he encounters by making him superior. In addition, people have come to the realization that mutual understanding and acting together is required by experiencing that the only impulse of their actions is the desire to live well. Thus, social development gained speed and with the enlightenment of the mind, people started to be more resourceful and productive. Even though every citizen is a part of the whole in civilized society, the coexistence of people has enabled them to develop a sense of appreciation. People wanted to show their superior talents, showcase their skills, and thus be

liked and respected by other people. Rousseau sees these developments as harbingers of inequality and evil. According to him, with the germination of these first seeds of corruption, discrimination has emerged among the people in society, and this has brought about moral degradation such as self-superiority or belittling others.

Rousseau states that people create an inequality in terms of dominating and producing nature because they have different abilities, that is, some are more ingenious and intelligent than others. According to him, natural inequality, in other words, the advantages and disadvantages provided to some by nature, have been further developed and deepened through opportunities such as exchange provided by the social order. This also made the impact and damage of inequality on people permanent. In the state of nature, humans have lived an independent and free life in a self-sufficient way, without needing anyone. Hence, no one has ever been devoted enough to be a slave to someone else, and strong enough to be a master. Besides, life and freedom are the greatest blessings that nature has given us. When one of them is damaged, the other is adversely affected. Rousseau considers the ability of man to become competent and mature among the qualities that distinguish him from nature and make him a superior being. However, according to Rousseau, these qualities not only make man a superior being, but also source the fundamental problems he is exposed to. In other words, while being competent and maturing provides human development on the one hand, it also drives people away from a virtuous life and leads them to inhuman pursuits.

This causes the following questions to come to mind: Is it a negative development for humanity for people to improve themselves and acquire property? Can't the desire to own property and be wealthy be thought of as positive tendencies that increase human productivity? Could the legalization of property not be seen as an incentive for more capable citizens to transform their talents into productivity and contribute to the development of society?



BENHABİB VE BALIBAR’IN ELEŞTİREL YAKLAŞIMLARI EKSENİNDE YABANCININ “HAKLARA SAHİP OLMA HAKKI”

*Esin Hamdi DİNÇER**

Öz

Göç, toplumsal değişimin önemli sonuçlarından birisidir. Göçmenler ise söz konusu değişim sürecinin birincil muhataplarıdır. Hareket halindeki bu nüfus hedef ülkede yerleşik nüfusun aksine vatandaşlık haklarından yararlanamaları nedeniyle kırılgan unsurlar olarak öne çıkar. Hannah Arendt, göçmenlerin bu konumunu emperyalizm çağı olarak adlandırdığı dönemin sonunda gözlemlemiş, “haklara sahip olma hakkı” bağlamında göçmenliğin kırılganlığının sebep ve sonuçlarını yorumlamıştır. Göçmenlerin, devletlerin uyrukları olmaması nedeniyle kırılgan yaşamın nesneleri haline geldiklerini, “haklara sahip olma hakkı”nın devletlerin kamu politikalarının merkezinde olması gerektiğini öne sürmüştür. Arendt’in tezine kozmopolitan yurttaşlık bağlamında sorgulayıcı biçimde yaklaşan Seyla Benhabib, göçmenlik deneyiminin hak ve özgürlükler açısından küreselleşmeyi dikkate alarak yeniden yorumlanması gerektiğinin altını çizerek karşılık verir. Yine Arendt’in tezine karşı çıkmayan Étienne Balibar ise konuyu eşitlik bağlamında değerlendirmenin önemine odaklanır ve Arendt’in kavram setlerinin eşitliği merkeze alarak tartışmaya açmaya izin verdiğini savunur. Makalede Arendt’in “haklara sahip olma hakkı” kavramı merkeze alınarak sözü edilen diğer iki yazarın tartışmaya yaptığı katkı ele alınmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Haklara sahip olma hakkı, Arendt, Benhabib, Balibar, Kozmopolitanizm



BENHABIB AND BALIBAR’S APPROACH TO THE ISSUE OF FOREIGNER’S “RIGHT TO HAVE RIGHTS”

Abstract

The population mobility stands out as fragile elements due to their inability to benefit from citizenship rights, unlike the population residing in the target country. Arendt observed this position of immigrants at the end of what she called the era of imperialism, interpreting the causes and consequences of the fragility of immigration in the context of the "right to have rights". Benhabib, who approached Arendt's thesis in a questioning manner in the context of cosmopolitan citizenship, underlines that the immigration experience should be reinterpreted in the context of rights and freedoms, considering globalization. Again, Balibar, who does not oppose Arendt's thesis in principle, focuses on the importance of evaluating the issue on the plane of equality and claims that Arendt's sets of concepts allow discussion by centering equality. The article focuses on the discussions of the two authors, focusing on Arendt's concept of the "right to have rights".

Keywords: “Right to have rights”, Arendt, Benhabib, Balibar, Cosmopolitanism

1. GİRİŞ

Antik Atina ve Roma’dan günümüze göçmenler kamusal alanın paylaşımına ilişkin tartışmalarda sınırları zorlayan bir insanlık durumu olarak karşımıza çıkarlar. Atina *polisinde* kadın ve kölelerle birlikte kamusal alanın dışında kalmaya zorlanan *metoikoslar*, Roma cumhuriyet ve imparatorluk döneminde hem savaş ganimeti hem de isyanların öznesi olan köleler-*plebler* siyasal olanın kıyılarından içeri doğru hareket konusundaki talepleriyle öne çıkmışlardır. On dokuzuncu yüzyılın sonundan itibaren doğum-ülke-soy esasına göre egemenlik

Benhabib ve Balibar'ın Eleştirel Yaklaşımları Ekseninde Yabancı'nın "Haklara Sahip Olma Hakkı" anlayışını yerleşik hale getiren ulus-devletler hukuk-devletinin bir gereği olarak yurttaşlık kategorisini sivil, sosyal ve siyasal haklar temelinde zaman içinde tanımlamışlardır. Diğer yandan göçmenleri ise bu kez mülteci, sığınmacı, geçici korunan statüleri altında söz konusu hak sisteminin dışında bırakarak Atina ve Roma'ya benzer koşulun yeniden üretimine katkıda bulunmuşlardır. Böylelikle yapısal nitelikleriyle göçmenler modern dönemde de öncesinde olduğu gibi kimin, ne zaman öldürülebilir olacağına karar veren egemenlerin "tehlikeli ötekiler" (Rumelili ve Karadağ, 2017: 82) olarak adlandırdıkları iktidar araçları olmaktan kurtulamamışlardır.

Göçmenler bu haliyle sadece toplumsal alanın değil aynı zamanda siyasal alanın da kıyılarına itilerek haklarını bilmeyen ve/veya kullanamayan birer yabancı konumuna ulaşmaktadır. Simmel'den (2016) Bauman'a (2018) kadar pek çok yazar da ulus-devletlerin öne çıktığı bu döneme odaklanırken, "yabancı nedir" sorusunu hukuk devletlerinde yapılan söz konusu ayırım temelinde tartışmaya açmışlardır (Ekinci vd., 2018: 147-153). Göçmen genel adıyla öne çıkan gruplar (mülteciler, sığınmacılar, geçici korunanlar) "asimile olma" ile "entegre olma" (bütünleşme) arasında salınan ikileleriyle sosyo-kültürel ve siyasal deneyimleri bakımından pek çok araştırmanın konusu haline getirilmişlerdir (Castles ve Miller, 2008: 353).

Bu çalışma ise, özgürlükçü-cumhuriyetçi siyaset teorisi aksı içinde kalan düşünürlerden birisi olan Hannah Arendt'in* yabancı olma halini ele alırken kullandığı "haklara sahip olma hakkı" maksimini hangi felsefi ve tarihsel dayanaklarla anladığı sorusuna odaklanmaktadır. Çalışma ayrıca Arendt'in kuramsal ve tarihsel çerçevesini odağına alan Seyla Benhabib'in kozmopolitan siyaset anlayışını ve Étienne Balibar'ın eşitlikçi siyaset talebiyle şekillenen

* Arendt'in özgürlükçü-cumhuriyetçi çizgideki düşüncüyü savunduğunu iddia eden çalışma için bkz. (Dinçer, 2018)

eleştirel yaklaşımını gündeme taşımaktadır. Söz konusu düşünürlerin “haklara sahip olma hakkı”nı günümüz göçmenlik pratikleri açısından yeniden, nasıl yorumlanabileceğine ilişkin görüşlerini tartışmaya açmaktadır.

Bu çerçevede makalenin ilk kısmında Arendt’in politik üyeliğin ve özne olmanın önemli bir ilkesi olarak sunduğu “haklara sahip olma hakkı” ile tikellik, düşünömsellik, yargılama gibi felsefi kategoriler ve ulus, ulusçuluk, emperyalizm gibi tarihsel-politik kategoriler arasında kurduğu gerilimli ilişki ele alınmaktadır. Çalışmanın ikinci kısmında Arendt’in yabancılığa ilişkin görüşleri bu kez Benhabib ve Balibar’ın kurumsalcılık, kozmopolitanizm ve eşitlikçi toplumsal hareket bağlamında yaptıkları yorumlarla ve eleştirilerle derinleştirilmektedir. Bu kısımda Arendt’in kuramındaki eksiklik, yeterlilik ve farklılık iddialarının temelleri bu iki yazar aracılığıyla tartışmaya açılmaktadır.

2. YABANCININ “HAKLARA SAHİP OLMA HAKKI”

Hannah Arendt “Ulus” (*La Nation*) (2014) isimli makalesinde tarihçilerin ulus, halk ve ırk kavramlarını kullanmalarındaki keyfilikten, ulusçuluk, vatanseverlik ve emperyalizm kavramlarını birbirinin eşdeğeri gibi kullanmalarındaki rahatlıktan yakınır. Okurun konforlu yolculuğunu amaç edinen bu eğilimlere yönelik eleştirisini Joseph Thomas Delos’un iki ciltlik eserini merkeze alarak ortaya koyar. Delos’un şahsında bu yazarların modern uygarlık terimine yaklaşımının derinlikli bir eleştiriye tâbi tutulması gerektiğini iddia eder (Arendt, 2014: 299). Bu amaçla Arendt, modern dünya olarak adlandırdığı politik hattın üç veçhesini belirginleştirerek işe başlar. Birincisi; modern dünya bugün evrensel uygarlık iddiasından kendini tikel bir form olarak ulusal biçiminde sunması nedeniyle uzaklaşmıştır. Böylelikle devletin uymakla yükümlü olması beklenen evrensel değerleri dışlaması, zamanımızın politik gerçekliği olan ulusların, sürekli ve bütünsel olarak ulusçulukla eşdeğer bir kavram haline getirilmesine neden olmuştur. İkinci olarak ona göre bugünkü devletler rejimi,

devlet iktidarının kökeni ve yasallığı sorununu feodalizmden ulus-devlet anlayışına tahvil etmesi nedeniyle çözmeden bırakmıştır. Dolayısıyla her ne kadar ekonomik sistem değişmiş olsa da feodalizmin siyasal/hukuksal ve ahlaki değerleri ulusçulukla tanımlanan siyasal rejimlerin üzerinde hala bir yük olmaya devam etmektedir. Üçüncü sorun ise bu kez kitlelerin hak ve özgürlüklerine ilişkindir. Arendt'e göre uygarlıkların yeni bir olgu olarak toplumsal örgütlenme biçimlerini ve bu nedenle ortaya çıkan kitleler arasındaki ilişkiyi düşünömsel temelde yeniden değerlendirmesi kayda değer bir zorunluluktur. Söz konusu düşünömsellik koşulunun bugün dikkate alınamıyor oluşunun nedeni, birey ve grupların ilişkiel düzlemdeki çıkarlarını kamusal alana özgürce taşınmalarını engelleyen ulus-devletçi siyaset tarzıdır (Arendt, 2014: 299-300). Söz konusu eleştirilerden hareketle Arendt, siyaset/hukuk ve toplum kavrayışıyla ulus-devletlerin, göçmenleri/yabancıları siyasetin dışına iten yapısal özelliklerin baş aktörü haline geldiğini öne sürmektedir.

Tekrarlamak gerekirse Arendt açısından ulusun ve ulusçuluğun özdeş kavramlar biçimindeki sunumu ile devletin ulus ve ulusçulukla kurduğu yapısal/doğal birlik netameli bir konudur. Ona göre dizge bu şekilde oluşturulduğunda hem ulus ve ırk hem de ulusçuluk ve ırkçılık birbirinden ayrılması mümkün olmayan bir içeriğe sahip olmaktadır. Buna bir de yurttaşlığın ulusla özdeş anlamda kullanılmasıyla yapılan devlet tanımı (yurttaşlar topluluğu) eklendiğinde ulusçu-ırkçı bir devlet anlayışı bütünüyle doğallaştırılmış şekilde karşımıza çıkmaktadır. Arendt'e göre, bu şekilde tartışmada kullanılan kavramlar öylesine iç içe geçmektedir ki ulusçuluğun bir sonucu olarak ortaya çıkan emperyalizmin ve yine ulusçu düşüncenin tarihsel olarak devletle ilişkilenerken egemenlik sahasını genişletmesine zemin hazırlayan liberal bireyci anlayışın köklerini ve etkilerini araştırmak imkânsız hale gelmektedir. Hal böyle olunca kendisinin (Arendt'in) yaşamını hasrettiği, "devletin total bir tahakküme esaretinin nedenlerinin araştırılması" konusu da araştırılabilir olmaktan çıkmaktadır. Arendt'e göre

neden ve sonuçların karıştırılmaması adına yapılması gerekense; ulus tarafından zapt edilen devletin on dokuzuncu yüzyılda öne çıkan liberal bireycilikle ve onun yayılmacı ve genişlemeci eğilimini besleyen emperyalizmle ilişkisini açıklamaktır. Bu gerekliliğin nedenini Arendt şöyle açıklar;

“Devletin [kuruluş aşamasında] bireyler üzerinde, atomize bir toplum üzerinde egemenlik kurduğu düşünülüyordu; devlet bu atomizasyonu kurmak için vardı. Oysa modern devlet güçlü bir devletti; bu devlet, merkezileşmeye yönelik giderek artan bir eğilim gösterdiği için politik yaşamı tümüyle tekeline aldı. Merkezi bir devlet ile atomize (bireyselleştirilmiş, liberal) bir toplum arasındaki uyumsuzluğu giderecek olan şey [ise] ulusal hissiyatın katılmış çimentosudur; bunun da ulusal devletin bireyleri arasındaki işler/canlı biricik bağlantı olduğu ispatlanmıştır. Ulusun egemenliği bireyin egemenliği model alınarak nasıl şekillendirildiyse, devletin ulusal devlet olarak egemenliği de aynı şekilde hem bireyin hem ulusun temsilcisi oldu ve (totaliter biçimler altında) bunlar üzerinde tekel kurdu” (Arendt, 2014: 302).

Arendt açısından ulusun değil ulus egemenliğinin deklarasyonu, “ulusçuluğun, devletin bütün yasalarıyla yasal kurumlarının ulusun refahı için kullanılacak birer araç olarak yorumlandığı totaliter biçimlere evrilmesi”ne yol açmıştır. Devlet bu haliyle bir “iktidar girişimcisi” olduğu, saldırganlık ve yayılmacılık eğilimi taşıdığı ölçüde insan ve yurttaş haklarının birbirine karıştığı emperyalizm döneminde çeşitli grupların insan hakları dışında değerlendirilebildiği dönemin kurucu ögesi haline gelmiştir.

Arendt'e göre devletin ulus egemenliği tarafından zaptını sağlayan koşulun teorik kökleri Hegel felsefesinde aranmalıdır. Arendt, Hegel'in devlet ve tarih teorisinde, ulusal egemenlik ve devletin birlikte vücut bulmasını "ahlaki evrenselin bir kolektif içinde bireyselleşmesi" şeklinde özetler. "Araçlarla amaçların özdeşleşmesi"ne neden olan bu kolektif idea, insanı da bir kavram olarak içine alıp devletin şahsına eklenen ulus fikrinin kurucu unsuru haline gelir. Böylelikle birey de bir hareket olarak organize edilebilir olduğu için evrenselin bizatihi kendisi olan kamusal yaşamın dip akıntısında ihmal edilebilir bir niceliğe dönüşür. Ulusçuluk ise bu insan grubunu kendi merkezinde tanımlaması nedeniyle faşizmle özdeşleşir. Sonuç olarak ulus-devlet totaliter devlete dönüşür, daha doğrusu kendini totaliter olarak kişileştirir. Ulus nezdinde bu kişileşme Arendt'e göre yeni devlet formasyonunun alametifarikası olarak değerlendirilmelidir. Hâlbuki yine onun için, ulus, insanın içine doğduğu ortamı, insanın doğuştan ait olduğu kapalı toplumu temsil eder. Devlet ise hangi milliyetten olursa olsun yalnızca yurttaşları tanır ve onun yasal düzeni kendi toprakları içinde yaşayan herkese açık olmalıdır (Arendt, 2014: 302-303). Bu anlamıyla devlet, ulusun şahsında şekillenen bir organizasyon haline gelerek ulusun barış ve refahını temin ettiğine "inanılan" kapalı yasal bir kuruma dönüşmektedir. Sonuç olarak yabancılığın yeniden ve yeniden üretimini ve devletin sahip olduğu potansiyelin yıkımını sağlayan ulusçuluk, ulus fikrinin tam tersi istikamette hareket ederek, devletin ulus tarafından zaptını sağlayan düşünsel iklimin adı haline gelir.

Arendt'in söz konusu iklimin müsebbipleri olarak işaret ettiği liberal bireycilik ve emperyalizm tartışmasına yönelmeden önce, bahsedip geçtiğimiz Hegel'in "araçlarla amaçların özdeşleşmesi"ne neden olan felsefesine ilişkin tezini ayrıntılandırmak yerinde olacaktır. *Zihnin Yaşamı*'nda (2018) Hegel için açtığı başlıkta Arendt, filozofun geçmişten ziyade geleceğe bakan tarih felsefecisi olduğunun ve geçmiş ile gelecek arasındaki çatışmayı "düşünen (zihin) ego" ve

“isteyen (irade eden) ego” arasındaki çatışma olarak kimsenin Hegel’den daha iyi betimlemediğinin altını çizer. Ancak ona göre bu yorum tam da geçmiş ile gelecek arasında kalan “şimdi”nin terkedilmesi nedeniyle ortaya çıkan çatışma bağlamında yanlıştır ve yeniden dikkate alınıp tartışılmaya muhtaçtır (Arendt, 2018: 287).

Arendt açısından, Hegel felsefesinde zihin ve zaman çatışmayı ele almak açısından iki önemli başlık olarak karşımıza çıkar. Hegel’e göre zihin, üzerinde düşünmenin katıksız gücü vasıtasıyla, bütün görünüşleri olmasa da içlerinde anlamlı her ne varsa hepsini kendinde özümseme çabası içindedir. Böylelikle özümseme tarihin ve söylemsel düşüncenin bir parçası haline gelirken özümseme tarihin dışı olarak kenara atılırlar. Geçmiş, düşünme halindeki hatırlayan benin (hatırlama eğilimi çerçevesinde) geriye doğru yönelttiği bakışıyla yeniden toparlanır, “içselleştirilir” ve bu içselleştirme yoluyla zihin ile Dünya’nın uzlaştırması sağlanır. Hegel’in tarih felsefesi anlamında düşünce dünyasına yaptığı önemli katkı da budur Arendt’e göre. Ancak yine ona göre, Hegel’de “zaman” (zihnin yerine) öne çıktığında geçmişin önceliği tamamıyla yitip gitmektedir. Her şeyden önce, Hegel için zaman “insanların akışını düşünmeksizin devinim olarak deneyimledikleri *insan zamanıdır*.”[†] Bu durumda “zihnin dikkati esas olarak geleceğe, yani bize doğru gelmekte olan Zaman’a doğru çevrilir.” Öngörülen gelecek, zihnin “süreğen şimdisi”ni onu öngörülen “artık olmayan”a dönüştürerek yadsır. “Bu bağlamda zihnin baskın boyutu geçmişe göre öncelik kazanan gelecek” haline gelir. Geleceğin önem kazandığı bu koşulda bitmiş ve tamamına ermiş Varlık, bu itibarla geçmişe aittir. “Olağan zaman sınırlamasının -geçmiş-şimdi-gelecek- bu şekilde tersyüz edilmesinin nedeni [ise] insanın şimdisini inkâr etmesi” yönündeki eğilimdir. Arendt, Hegel’in zihni (ya da tarihi) yadsımasının ardında yatanın düşünme değil irade

[†] Vurgular yazara ait.

olduğunu ve isteyen (irade eden) egodan düşünen (zihin) egoya doğru ilerleyen [hiyerarşik] bir zaman sıralaması olduğunu belirler. Çünkü isteyen ego, tasarımlarını oluştururken gerçekten de gelecekte yaşar. "Şimdi, geleceğe karşı koyamaz; çünkü bugünü izleyen bir yarın kaçınılmaz olandır." Eğer bu durumda geleceğe, irade egemen olamaz ise daha önce olanların basit tekrarından başka bir deneyim mümkün olmayacaktır. "Bugün, özü itibarıyla sadece zihnin müdahalesinin tehdidi altındadır. Çünkü zihin onu yadsır ve irade sayesinde namevcut olan henüz-olmayan'ı çağırarak, şimdiyi zihinsel olarak fesheder ya da daha doğrusu şimdiyi özü var-olmamak olan geçici bir zaman aralığı olarak görür" (Arendt, 2018: 288-290).

Arendt'e göre, Hegel geçmiş ile gelecek ya da zihin ile irade arasındaki bu gerilimin yarattığı huzursuzluğun tekiller arasında süreklileşmesi nedeniyle Varlık ile oluş arasındaki mücadelenin uzlaştırılmasını (ya da genel iradenin kabul ettiği tarihsel bir başlangıç noktası arayışını) elzem görür. Bu noktada ona göre geleceğe güvenle yol alacağımız bir nirengi noktası arayışı esas olur. Bu şekliyle ilerlemenin gelecekte geçmişe uzanan diyalektik kavrayışında kaybolan şimdinin/şu anın bir başlangıç noktası ile sabitlenmesi zorunlu hale gelir. Hegel düşüncesinde bu nokta, iradenin devredildiği ve tekillerin tarihsel/maddi huzursuzluğunun çözümlendiği Fransız Devrimi "olay"dır. Arendt, Hegel'in Fransız Devrimi'ne bakışını onun cümleleriyle şöyle anlatır:

"Bu şanlı bir zihinsel aydınlanıştı. Bütün düşünen varlıklar, bu devrimin coşkusunu paylaştı. (...) İlahi ile dünyevi arasındaki uzlaşma ilk defa tamamlanmışçasına, tüm dünya heyecanla titredi. Bu olayın ortaya koyduğu <şey>, insanlığın yeni haysiyetine karşılık gelmektedir; bir şeyin nasıl olması gerektiğine dair düşünceleri kamuya açıklamak, her şeyi daima olduğu gibi kabul eden ukala

<ve> uyuşmuş insanların ataletlerinin yok olup gitmesine neden olacaktır” (Arendt, 2018: 295).

Aktarılan cümleler ilahi ve dünyevi arasındaki uzlaşının şüphesiz varlık ile oluş arasında süregelen mücadelenin kamusal alanda/ siyaset sahnesinde; yani “beşerî meseleler arasında” olduğunun kabulü anlamına gelir ve Hegel’in bütün sistemi bu merkezde inşa edilir. Arendt’e göre “dünya tarihinin nihai neticesi” olarak kavranabilecek bu eşsiz “olay”la (Fransız Devrimi) beşerî meseleler İradi ego ile Zihinsel egonun çatışmasıyla şekillenen anlam dünyası anlamdan yoksun olmayacaktır. “Artık gerçekten de dünyanın tarihsel akışındaki her an bir *olacağına vardı* olarak düşünülebilir ve felsefeye *bu planı* başlangıcından *saklı kaynağı* ya da *zamanın rahmindeki (...)* *cenin halindeki* ilkeden başlayarak *fenomenal mevcut var oluşuna* kadar uzanan hikâyeyi *idrak etme* görevi tevdi edebilir.” Böylelikle Hegel açısından ruhani ve iradi krallığın özdeşleştiği koşul (eşsiz olay) gelecek için mücadele eden iradi egonun meşruiyet kaynağı olarak zihnin temel prensibi olur ve özgürlük iradenin (ulusla eşdeğer şekilde kullanılacak olan ulusçuluk fikriyle) imlediği özgürlüğe gizlenir. Felsefenin görevi “düşünme ile isteyen <yani irade eden> ego arasındaki çatışmayı uzlaştırmak, iradenin bakış açısına ait zaman spekülasyonları ile onun geleceğe odaklanışını, Düşünme ve onun süregelen bir şimdi bakış açısıyla birleştirmek”tir. Hegel felsefesi tam da bu noktada Arendt’e göre Fransız devriminin yarattığı uzlaşma imkanının teorisini kurmaya yönelmiş felsefe olarak tanımlanır (Arendt, 2018: 294-296)[‡].

Arendt, söz konusu açıklamalardan itibaren dikkatimizi Hegel felsefesindeki iki temel soruna çekerek, onun teşebbüsünün başarılı olmaktan neden çok uzak olduğunu açıklar. Birincisi Hegel’in sistem anlayışı geleceğe atfettiği öncelik ile çatışır. İkincisi ise insanoğlu dünya üzerinde var olduğu sürece zamanın sonunun

[‡] İtalik ve parantez içindeki kısımlar metnin aslındaki şekliyle korunmuştur.

gelmemesi gerekirken, Hegelci anlamıyla felsefe zamanın sadece düşünen egonun etkinliği esnasında askıya alınmasını değil, gerçek zamanın donup kalmasını gerektirir (Arendt, 2018: 297). Dahası Arendt'e göre Hegel'deki *Dünya Tini* düşünen ve iradi egonun dışarıda bırakıldığı bir uzlaştırma zemini haline gelir. "İnsanlık türünün bütün bireysel mensuplarının ardında saklanan şey", "insanlık" ya da "dünya tini" olarak kişilik kazanır ve bu andan itibaren her şeyin başlangıç noktası haline gelir. "Mutlak" bir uzlaşma zeminidir bu. "Dahası, bu hipotezin akla yatkınlığı tamamıyla insan iradelerinin çokluğu üzerinde egemen ve onları aklın ihtiyacından, yani psikolojik olarak konuşursak çok insani bir arzu olan, olması gerektiği gibi olan bir dünyada yaşama arzusundan kaynaklanan *anlamlılığa* yönlendiren <tek> bir Dünya Zihni'nin varlığı varsayımına dayanır" kalır (Arendt, 2018: 298-299). Artık bu andan itibaren irade etme iradesinin kaynağını insan iradesi olarak görmek yerine istememe iradesinin belirlediğini söylemek.

Bu bağlamda yeniden Arendt'in "Ulus" makalesine dönersek Dünya Tini'nin başlangıç noktası olarak mutlaklaştırılan koşulun anlamını kavramak kolaylaşır. "Bağımsız kendilik" ya da Fransız devriminin ortaya çıkardığına inanılan İdea, reddetme/tanıma ile ikame edilir. Kendi'nin gerçekleştirimi bu tarihsel başlangıç noktasının hareketine bağlanır. Ancak unutulmaması gereken nokta "Arendt'in gözünde mutlak başlangıç iddiası ile toplumsal sorunu çözme girişimi bir araya geldiğinde devrimin özgürlükle ilişkisi de kalmaz; şiddet ve ardından gelen istikrarsız süreç, kurucu eylemin kurumsallaşmasına da olanak sağlamaz." Fransız Devrimi toplumsal sorunu çözmeye yeltenen her devrimin "terör"e varacağına da ispatı haline gelir (Türk, 2016: 102-103).

Böyle bir durumda yabancı gibi sosyolojik ya da öteki gibi felsefi kategorilerle konumlandırılan birey bu zaman anlayışıyla bağlantı kuramamış/ kuramayan/ kuramayacak olan anlamına gelir. Arendt, bu noktadan itibaren oluşan siyasal

iktidarları “totalitarizme yol açan bütün modern politika teorilerinin mutlak bir ilkenin tarihsel bir hareket biçiminde gerçekliğe daldırılması” olarak tanımlar. “Araçlarla amaçların özdeşleşmesi”ni “modern hareketlerin çok karakteristik özelliği” olarak tanımlayan Arendt’e göre teorik manada Hegel’in bu görüşlerine yaslanan “totalitarizmin karakteristik özelliği insanı sadece gruba soğurması değil aynı zamanda onu [ulusa ve onun başlangıcı esas alan bilincine ait] oluş’a teslim etmesidir” (Arendt, 2014: 303).

Ulus, devlet aracılığıyla, insan iradesinin sonuçlarını imleyen bir işaretten insanı tanımlayan bir amaç haline getirir. Bu anlamıyla egemenliğin kişiselleştiği bir unsur olarak ulus, devleti tanımlayan ve ayrılmayan bir unsur haline gelir. Jürgen Habermas’ın ifade ettiği biçimiyle bu şekilde devletten ulusa gitmek yerine ulustan devlete yol aldığımız süreç kendini gösterir (Habermas, 2019). Arendt ise tersine devleti “ulusla özdeş olmanın çok uzağında, insanın insan olarak, yurttaş olarak ve bir ulusal varlık olarak haklarını güvence altına alan hukukun en üst koruyucusu” olarak değerlendirir. Açıkça devletin, kamusal alanın ya da siyasal olanın inşasında ne denli önemli olduğunu açıklamaya gayret eder. Ona göre ulus, insanı zamana, tarihe ve evrensel oluşa bağımlılığı içinde sunduğu için onun hakları tam da kaynağındaki görecelikten etkilenir; ancak bir ulusal kimliğe sahip olmak insan olmanın bir aracı değil, insan olmanın bir türüdür. Bu nedenle devlet yasal kuruluşları çerçevesinde korunan milliyetlerin sayısından etkilenmez, etkilenmemelidir (Arendt, 2014: 303).

Arendt, Hegel’in tikellerin (irade eden öznelerin) iradelerini pasif hale getiren ve siyaseti bu anlamıyla statik bir hale sokan felsefesinin alternatifini Kant’ın deontolojik ahlak felsefesinde bulur. Ona göre, *Kant’ın Siyaset Felsefesi Üzerine Dersler* (2019) isimli çalışmasında “Düşünme’ye ‘Son Not’” başlıklı metninde

yazdığı şu cümleler Kant'ın, Hegel felsefesinin dışarıda bıraktığı tikelleri içermeye çabasını göstermesi açısından değerlidir:

"Zaman kurguları açısından bakıldığında, bunlar [isteme ve yargılama] ya henüz olmadıklarından ya da artık olamayacaklarından ötürü namevcut olan şeylerle ilgili meselelerdir. Fakat bütün deneyimlerde görünmezleri konu alan ve daima genelleştirme eğiliminde olan düşünme etkinliğinin tam aksine, bunlar daima tikellerle ilgilidir ve bu açıdan görünümeler dünyasına çok daha yakındırlar" (Arendt, 2019: 37).

Düşünme ve isteme arasındaki gerilimi uzlaştırmak amacıyla Hegel'in önümüze koyduğu tarih perspektifini Arendt, insan soyunun ilerlemesi diye bir şeyin olduğu varsayımına dayandığı için sorunlu bulur. Ona göre bu varsayım kabul edildiğinde Hegel'in iki seçenekli deneyim alanındaki "dünya tarihi dünya mahkemesidir" şeklindeki varsayımı kabul edilmiş olur. Bu durumda yabancı, hareket ettiği evrende, deneyimiyle oluşun konusu haline gelemez ve seçilen tarihsel anlatı içinde (dünya tarihi anlatısı) doğal bir dışlama konusu haline gelir. Bu nedenle Kant'ın insan zihninin otonomisini oldukları veya oluşa geldikleri biçimiyle bağımsızlık merkezinde savunması Hegel'e karşı sunulan önemli bir argüman olarak değerlendirilmelidir.

Düşünme ve isteme ya da irade arasındaki uzlaşma aracı, Arendt'in estetik alanına ait bir kavram olan "beğeni"yi siyaset felsefesine taşımasıyla şekillenen "yargı gücü"dür. Pratik ve ahlaki meselelerde "vicdan" olarak karşımıza çıkan bu kavramın özelliği Tanrı'nın ya da aklın kutsal sesi olarak size ne yapmanız ne yapmamanız ve nelerden pişmanlık duymanız gerektiğini söylemesidir. Vicdan, geçerliliği salt insani yasa ve kuralların tümünün üzerinde ve ötesinde olan bir otoriteyi işaret eder. Bu nedenle tikellerle ilgili olan yargılama, düşünen egodan

farklı olarak (tarihsel) genellikler arasında dolaşmaktan ya da bir diğer ifadeyle inzivadan çıkıp tikel görünümler dünyasına dönerek (zihnin tikellerle baş edebilmesi için) akıl'a başvurur, başvurmalıdır⁵ (Arendt, 2019: 38-40; Coşkun, 2020: 18-19). Kant'ın insan zihninin bağımsızlığını ya da aydınlanmayı tanımladığı şekliyle "düşünebilme cesareti göster"ebildiği bu an yargı gücünün ya da vicdanın etkin şekilde ön plana çıktığı andır.

Arendt, son döneminde Kant'ın (Hegel gibi) erken döneminin aksine ilgisini Amerikan ve Fransız Devrimi'nin etkisiyle anayasal ve kurumsal meselelere yönelttiğini belirtir. Özellikle Fransız Devrimi ile birlikte münhasıran tikele, tarihe ve toplumsallaşabilirliğe yönelik ilgisinin tamamen ortadan kalkmamış olsa da azaldığını, halkın devlet biçiminde nasıl örgütleneceği, devletin nasıl teşkilatlanacağı, siyasal toplumun nasıl kurulacağı ve bunlarla ilgili hukuk sorunlarına odaklandığını, bu bağlamda cumhuriyetçilik yani anayasal hükümet kavramlarına yöneldiğini belirler. Arendt'e göre, Kant'ın "Ebedi Barış Üzerine Felsefi Deneme"deki ziyaret hakkı, konukseverlik ve geçici ikamet hakkı tanımlarını, "Ahlak Metafizikini Temellendirme", "Aydınlanma Nedir" ve "Fakültelerin Çatışması"ndaki hukuk ve anayasa tartışmalarını ve konu hakkındaki olumlu vurgularını bu bağlamda okumak gerekir (Arendt, 2019: 54-55). Bu metinlerde dikkate alınması gereken nokta vicdan veya yargı gücüne atıfla öne çıkarılan insanlık durumu ile devletin örgütlenmesi arasında kurulmaya çalışılan ilişkidir. Arendt'e göre, Kant, Hegel'in ulusal birlik fikrinin yerine, ahlaki evrensel kabul eden devlet fikrini öne çıkarmaktadır. Arendt'in

⁵ Arendt, Adolf Eichmann'ın Yahudi'leri toplama kampında ölüme göndermesinin gerekçesini açıklarken Kant'ın görev tanımına (kategorik buyruk) yanlış referans vererek Führer'e sonsuz sadakat kavrayışını temellendirmesi karşısındaki şaşkınlığını gizlemez. Arendt şu yorumu yapar: "İlk bakışta tam bir rezaletti; üstelik bu duruma akıl erdirmek neredeyse imkansızdı; zira Kant'ın ahlak felsefesi muhakeme (yargılama) yetisiyle yakından ilişkilidir ve bu yeti de körü körüne itaati imkânsız kılar." Arendt'e göre, Eichmann'ın yasaya bağlılığını, Führer'in yasalarıyla ilişkilendirdiği ve o andan itibaren yargılamanın en önemli vechesi olan doğru ve yanlışın ayırt edilebilme imkanının ortadan kalkmıştır (Arendt, 2012: 143-144).

kendisinin de benimsediği bu bakış çerçevesinde devrimlerden sonra evrensel maksimlere dayanan yasallık "kendisine istisna tanıyan kişi"ye; yani egemene de bu anlayışı gizlice dayatmaktadır.

Hegel'in Fransız Devrimi'ni, geçmişle gelecek arasındaki başlangıç ve sonu eşzamanlı şekilde içinde barındıran bir olay olarak resmettiğinden söz etmiştik. Kant'a göre ise bu olayda asıl ilgi çekici olan insanlığın (kendileri oyuna katılmasalar da ilgiyle izledikleri devrime "temaşaya dayalı hoşlanma ve etkin olmayan haz" ile katılan seyircilerin) "şimdi"deki durumudur. "İnsanlar"ın Fransız Devrimi'ne ilgisinin kaynağı yarattığı kamusal özgürlük imkanıdır. Bu eşsiz olay insanların iletişim kurma ihtiyacını, sadece düşünme değil ifade özgürlüğü bağlamında da tanımladığı ve bu sayede kendi hakkında başkalarıyla düşünme imkânı verdiği için önemlidir. Seyircilerin eyleme katılmasalar da ilgiyle izledikleri Fransız Devrimi o güne dek kendileri hakkında düşünmelerini engelleyen egemen(liğ)in parçalandığı ve çoğullukların görünür hale geldiği bir ânı temsil etmektedir. Arendt'in, yabancılik koşulunun ölümüne imkân sağladığı için Kant'la birlikte sahiplendiği "özdüşünümsellik" halinin bir imkân olarak şekillendiği bir andır Fransız Devrimi (Arendt, 2019: 61-63). Ona göre Fransız devriminin "İnsanlar" için yarattığı fırsatı yine Kant'ın bir kavram olarak "İnsanlar"ı nasıl tasvir ettiğine bakarak anlayabiliriz: "Yeryüzüyle sınırlı, toplumlarda yaşayan, ortak duyu ve *sensus communis*'e, yani bir topluluk duyusuna sahip varlıklar; otonom değiller, düşünmek için bile birbirlerinin yoldaşlığına ihtiyaçları var (kalem özgürlüğü) (Arendt, 2019: 70-71)".

Parantez içine alınan kalem özgürlüğünü, Arendt'in bizzat *Yargı Gücünün Eleştirisi*'nin Kant tarafından yazılma gerekçesi olarak kavradığını belirtelim. Zira ona göre Kant'ın, "Aydınlanma Nedir? Sorusuna Yanıt" da açıkça belirttiği "aklı her yönüyle ve her bakımdan çekinmeden *kitlenin önünde açık olarak kullanma özgürlüğü*" onun siyaset felsefesinin omurgasıdır (Kant, 1984: 215).

Aydınlanma çağında akıl kendini tecrit etmekle değil, bilakis diğerleriyle bir araya gelmek için yaratılan bir aracı işaret eder. Bu durumda düşünme geçmişe dair özümsevenlerle bir kolektifin parçası olmak için yürütülen bir faaliyet değil; tersine bir topluluğun parçalarının eşit ve özgürce iletişim kurması ve insanı insan olmak bakımından ilgilendiren tüm meselelerde düşüncesini açıkça söylemesine olanak sağlayan faaliyet olarak kavranmalıdır. Sonuç olarak düşünme kesinlikle münzevi bir iş ya da tek başına gerçekleştirilen bir iş değildir. Hatta tek başına gerçekleşen bir düşünme faaliyeti başkalarına iletilme ve sınanma fırsatı bulamadığı için bir yeti olarak kaybolup gitmeye mahkumdur (Arendt, 2019: 89-92).

Bu çalışmanın hedefi doğrultusunda yabancıya ya da yabancılık hallerinin kavranma biçimleri arasındaki farkı temellendirme imkânı bulduğumuz kısım tam da burasıdır. Ulus fikrinin bir kolektif olarak herkesi tanımlayan bir sabit olarak görülmesi ile ulus kategorisindeki herkesin özgürce birbiri ile iletişim kurabilmesi arasındaki fark ilkinde yabancılığın bir norm olarak kabul edilmeyişken, ikincisinde farklı düşüncelerin “İnsanlar”ın kendilerini tanımlayabilmesini sağlayan bir araç olarak kabul edilmesidir. Çalışmanın başında belirtilen ulus, ulusçuluk, halk ve ırk gibi kategorilerin birbirine karışmasını engelleyen en önemli dayanak Arendt’e göre ikinci seçenektan yana tavrı koymaktan geçer.

Yedinci dersinde Kant’ın düşüncesinde neden insan değil de insanların var olduğunu açıklarken Arendt şöyle diyor: “iletişim kurmak ve zihninden geçenleri söylemek doğal bir yönelimdir.” Aydınlanmanın düşünebilme cesareti gösteren bireyin eleştirel düşünme sürecinin bir parçası olması kişinin sahip olduğu görüşe nasıl ulaştığını söyleyebilmesinden geçer. Doğal süreç aslında onun siyasal bir varlık olmasından kaynaklanıyorsa siyaset de tam anlamıyla sahip olduğu görüş hakkındaki düşüncelerini aktarmaktır. Yabancıya varlığı bu

anlamıyla hem siyaseti hem de insanlığı yaşamın dışına iten bir koşuldur. Tekrar edersek "eleştirel düşünüş, sadece başkalarından edindiğimiz öğreti ve kavramlara, miras aldığımız gelenek ve önyargılara uygulanmakla kalmaz, eleştirel düşünme sanatı tam da eleştirel ölçütlerin kendimize uygulanmasıyla öğrenilir. Ve bu uygulama, kamuya açıklık olmaksızın, diğer insanların düşündükleriyle temastan doğan sınama olmaksızın da öğrenilmez (Arendt, 2019: 90-93).

Konunun yabancı ile ilişkisi Arendt'in yukarıdaki alıntıda bulunan "diğer insanlar"ı "zihnin genişlemesi" bağlamında okumasıyla şekillenir. Eleştirel düşünme, zihnin genişlemesine olanak sağlayan diğer herkestir: Hegel'in "yabancı" haline getirdiği tüm İnsanlar. Kant'ın "Sürekli (Ebedi) Barış Üzerine Felsefi Deneme"sinde (1984) başkalarının bakış açılarına yolculuk olanağı veren "ziyaret hakkı"nı bu bağlamda değerlendirmek gerekir. Ziyaret hakkı bir ülkedeki insanların zihniyet genişlemesini mümkün kılacak şekilde başka bir ülkedeki "İnsanlar"la karşılaşabilme hakkı olarak düşünülmektedir. Bu öneri bir dünya vatandaşlığı önerisi olarak değil ama kamusal alanı kendini tanıma fırsatı verecek şekilde diğer "İnsanlar"a açma şeklinde kavranmaktadır (Arendt, 2019: 108). Yabancıyı, evrensel iletişime olanak sağlayan Fransız Devrimi'nin seyircileri ile ikame etmek ve bu anlamda Hegel'in zor ve şiddet içeren otorite kavrayışı yerine barış içinde birbirine yönelen insanların kurduğu düşünümsel siyasal otoriteyi tesis etmek Arendt'in siyaset felsefesinin özünü teşkil eder**.

** Arendt'in liberal ve muhafazakâr yazarların organik devlet tahayyülüyle ortaya koydukları otorite eleştirisine katılmadığını, otoritenin bu yazarların ele aldığı şekliyle devletin totaliter doğasını ya da gelenekten kopuşunu ifade edecek şekilde düşüncelerinin bir sonucu olarak ortaya çıktığını ve insanların elde ettiği hakları muğlak bir zemine taşıyacağını iddia ettiği makalesi için bkz. (Arendt, 2010).

Geldiğimiz noktada Hannah Arendt'in, topluluk duyusuna sahip varlıklar kategorisine dahil edilmeyen, bu nedenle siyasal olanı kurma konusunda insanlara yapabileceği katkıdan azade kılınan ve sonuç olarak yabancı olarak adlandırılan varlığın pratik düzeyde ortaya çıkış dinamiklerini ele aldığı emperyalizm (ve onunla doğrudan ilişkili olan liberal bireycilik ve ırkçılık) analizine dönülebilir.

Arendt "haklara sahip olma hakkı" kavramını *Emperyalizm* (2014-a) kitabının "Ulus-Devletin Yıkılışı ve İnsan Haklarının Sonu" başlıklı son bölümünde kullanır. Kitabı boyunca yayımlacı ve genişlemeci eğilimleriyle emperyalizmin (1884-1914 arasındaki otuz yılda) ulus-devlet rejimiyle, burjuvazinin siyasal dünya görüşüyle, ırkçılıkla, bürokrasiyle ve siyasal partilerle olan ilişkilerini ele alır. Ona göre emperyalizm bize öyle bir iklimi kabul ettirmiştir ki insan hakları artık insandan koparılmış ve tamamen tek bir etnik kimlik üzerine inşa edilen ulus-devlet rejiminin teklifine ya da ulusuna feda edilmiştir. Söz konusu feda eyleminin nesnesi ise göçmenlerdir. Öyle ki; Arendt için, teorik kökleri Hegel felsefesine dayanan yabancılaşma rejimi, pratik olarak göçmenlerin istisna koşulunu ortaya çıkaran emperyalizm ile kurulmuştur. Söz konusu yorumun kaynağı Arendt'in sıkça alıntılanan şu cümleleridir:

"Birinci Dünya Savaşı, Avrupa uluslar topluluğunu tamir edilmez biçimde parçaladı (...) Tedirgin bir barışın hâkim olduğu bin dokuz yüz yirmili yıllarda başlayan ve yayılan iç savaşlar bütün öncekilerden daha kanlı ve vahşi olmakla kalmadı, din savaşlarındaki daha mutlu seleflerinden farklı olarak, hiçbir yere kabul edilmeyen ve hiçbir yerde asimile olmayan göçmen gruplar yarattı. Anayurtlarından ayrıldıklarında artık yurtsuzdular; devletlerini bıraktıklarında devletsizdiler; insan haklarından

yoksun bırakıldıklarında artık haksızdılar, yeryüzünün posasıydılar"

(Arendt, 2014-a: 255-256).

Arendt'e göre, otuz yılın sonunda özellikle bin dokuz yüz yirmili yıllar, Avrupa siyasetinde yabancılara yönelen şiddet politikalarının yerleşik hale geldiği yıllardır. Emperyalizm döneminin etkin nefret dili, bu yıllarda devlet işlerinde merkezi bir rol oynamaya başlar. Dönemi Arendt, "hiçbir şey kimsenin mevcut durumun sorumluluğunu üstlenmediği, belirli bir hedef gözetmeden herkese ve her şeye karşı beslenen bulanık ve yaygın bir nefret" hali olarak betimler (Arendt, 2014-a:257). Ona göre söz konusu eğilim öylesine yaygınlık kazanmıştı ki sonuçta sadece azınlıklarla çoğunluklar değil, azınlıklar arası bir düşmanlık dahi sıradan bir koşul haline gelmiştir. Ancak ufak milliyetçi didişmeler olarak görülen bu yaygın nefret hali çok uluslu iki devletin (Rusya ve Avusturya-Macaristan) tasfiyesiyle boyut değiştirmiş ve bu iki ülkenin sınırları içinde daha önce karşılaşmayan mazlum grupların (göçmenlerin) ortaya çıkmasına neden olmuştur. Liberal demokrasilerde inşi çıkışlı da olsa bir mücadelenin parçası olarak görülen mülkiyet, çalışma, emeklilik gibi devredilmez nitelikli haklar (insan hakları) mazlum grupların muhatap alınmadığı yeni rejimde yeni haliyle şekillenmiştir. Devletsiz olmaları nedeniyle hak talebinde bulunma imkanları ellerinden alınmış olan bu azınlıklar buldukları yeni rejimin istisnaları olarak karşımıza çıkmaktadır. Söz konusu yabancılık halini Arendt, "tâbi oldukları devletlerin himmetine muhtaç vaziyette yaşamak" şeklinde tanımlar (Arendt, 2014-a: 258).

Arendt, bir devletin yurttaşı olmanın getirdiği farklılıkların o muazzam eşitlenmesinden yoksun olmakla, insan eseri bir dünyada yer almalarına izin verilmeyen insanların, tıpkı hayvanların belli bir hayvan türünün üyesi olmaları gibi ancak insan ırkının üyesi olma durumlarını birbirine denk görür. Bu nedenle insan olmayı bir devletin üyesi olmak, müşterek dünyanın içinde düşüncelerini

ifade etmek, üzerinde eylemde bulunmaktan mahrum edilmemiş olmak, kendini mutlak olarak eşsiz bireyselliğinden başka bir şeyi temsil etmeyen insan figürünün dışına çıkarak farklılık koşulunu gerçekleştirmek biçiminde tanımlar (Arendt, 2014-a: 312). Ulus-devlet sistemlerinin görünürdeki istikrarlı halinin gerçek yüzünü göstermesine neden olan mülteci, göçmen ya da yabancı olarak isimlendirilen varlıklar olarak İnsan kategorisinin dışındaki bir grubu betimlemektedir artık.

Daha önce de belirlediğimiz üzere Arendt, insanın eşitleriyle birlikte müşterek bir dünyada eylemesi, değiştirebilmesi ve kurabilmesi ile ancak salt verilmişliğin oluşturduğu karanlık arka planın aşılabileceğini iddia eder. Ona göre etnik türdeşlik üzerinde duran günümüz ulus-devlet siyasal hukuksal rejimleri müştereklerin eşitliği ilkesinin yerine nefret, güvensizlik ve ayırım duygusunu yerleştirerek her zaman var olan farklılıkları ortadan kaldırmayı ummaktadır.

Bu bağlamda Arendt için mülteci, göçmen ya da yabancı, örgütlenme özgürlüğünü kullan(a)mayan, farklılığı, farklılık gerçeğini deneyimle(ye)meyen bir varlık ya da salt “birey olarak bireylik” gerçeğini simgeleyen ürkütücü bir kategoridir. Bu haliyle ona göre “salt insan” olarak karşımıza çıkan bu varoluş biçimi, bütün değiştirme ve eylemde bulunma potansiyelini terk etmiştir. Salt kadın, salt “zenci”, salt göçmen gibi örnekleri bu bakışa eklediğimizde karşımıza çıkan, insan türüne ait bir hayvandan başka hiçbir şey değildir. Kamu yaşamında “yabancı” olarak isimlendirilen insan türü, “kendi için” eşitlendiği noktada sadece yabancı olan değil insanlık da taşlaşacak, kamusal yaşam artık statik bir görüntüye sahip olacaktır (Arendt, 2014-a: 308-314). Öyleyse son olarak tekrar edersek yalın farklılıklara geri dönmek, müşterek dünyanın dışında yaşamaya zorlanmak veya yabancılaşma, Arendt açısından aynı anlama gelen olgular olarak değerlendirilmelidir. Ulusla özdeşleşmiş devletin dışarıda bıraktığı bu insan figürünün modern dönemin emperyalizm aşaması sonrasındaki adı olan

"yabancı"nın antitezi, "haklara sahip olma hakkı"nı elde etmiş ve devletsizlik halinden muaf olan yurttaştır. İnsanlar'a özdüşünümselliğin hâkim olduğu siyasetin değerini gösteren de tersine insan haklarının üstünü özenle örten emperyalizm pratiğiyle totalitarizmin inşa edilmesine neden olan da "yabancı"dır. Arendt'e göre Hegel ile Kant arasında yapılacak tercih ya da yabancılaşma rejimi ile "haklara sahip olma hakkı" olan insanların yaşadığı rejim arasında yapılacak tercihi bu bağlamda düşünmek gerekir.

3. DEVLETSİZLEŞEN YABANCIDAN TOPLUMSAL ÖZNEYE

Şeyla Benhabib de Arendt gibi "ulusa bağlanmış devlet figürü"nü hem günümüz "liberal demokrasilerinin normatif bağlılıklarının içsel çelişkisi"nin hem de "belirsizlik" koşulunun gerekçesi olarak gösterir ve söz konusu gerilimli hattı "söylem etiği" bağlamında tartışmaya açar. Bununla birlikte Benhabib, devleti ulustan ayırırken güçsüzleştirmeyen; aksine gücünü kaybetmesinden yakınan ve temel nedenlerini açıklamaya girişen Arendt'ten farklı olarak kozmopolitan demokratik bir sistem önerisinde bulunur.

Benhabib düşüncesinde kozmopolitan demokrasi, liberal devlet-hukuk sisteminin doğa, tarih ve "söylem etiği"ni yok sayan demokrasi-dışı ikliminin alternatifi olarak sunulur. Arendt'in yukarıda açtığımız görüşlerine benzer olarak, Benhabib de liberal hukuk anlayışına uyumlu şekilde yönetilen ulus-devletlerin her birimizi, "halklar" olarak adlandırdığını ve bu nedenle insanlığın düşünümsellik boyutunu görmezden gelerek demokratik çoğulculuk fikri yerine ulusal güvenlik merkezli siyasal söylemi tercih ettiğini iddia eder. Ona göre de liberal siyasal söylemin tikel ahlaki niteliği ulus-devletin çoğunlukçu yasası nedeniyle ortak kamusal tartışmalarını dışlayarak göçmen, mülteci ve dolayısıyla yabancıların yeni hak taleplerini ulus devletin kavramsal sınırlarının kıyasına (iç veya dış sınırlar) iter (Benhabib, 2014: 139). Sonuç olarak yasalar

karşısında, gündeme gelen insani farklılıklar (sosyal, sivil, siyasal alanda yasalar çerçevesinde içlenerek dışlanmaları nedeniyle) istisna, istisnalar ise tehdit haline gelmiş olur.^{††} Benhabib'e göre söylem etiği doğalcılıktan ve mülkiyetin paradigmatik kullanımından koparak "demokratik yinelemeler" merkezinde bir eleştiri imkânı sunar (Benhabib, 2014: 141). Ulus-devletin hak ve özgürlük konusundaki kavrayışına alternatif olarak doğal hakları Thomas Hobbes ve John Locke'un bireyi merkeze alarak mülkiyet haklarına indirgeyen, liberal hukukun yaşam ve özgürlük haklarını satılmaz mülkler şeklinde kavrayan, sonuç olarak da bireyi ancak bu haliyle hak sahibi bir kişi olarak tasvir eden eğilimini reddetmesi nedeniyle söylem etiği önemsenmelidir.

Bu haliyle Benhabib, söylem etiği ile Hannah Arendt'in "haklara sahip olma hakkı" kategorisi arasında siyasal olanı tanımlama gücü bakımından bir bağlantı kurar. Ona göre Arendt'in bu kategorisini kritik hale getiren hak ilkesinin metafiziksel yöntem yerine; tüm insanları kapsayan evrensel bir yasayla insanın birbirini ikna etme süreçlerine kaymasına olanak sağlamasıdır. Aksi durumda ona göre bir kişiyi, paylaşması için yeterli bir sebep sunulmamış bir amaca hizmet etmeye zorluyor iseniz, sizin görüp onun görmediği bir nedene bile dayansa bu kişiye salt bir araç muamelesi yapmaktasınız demektir. Diğer bir ifadeyle herhangi bir karar alım sürecinde öncüllerin (bizim tartışmamız açısından yabancı) görünür olmadığı durumda "geçerli nedenler", "mantıksal söylem" (Benhabib, 2014: 142) gibi ifadelerle siyasal meşruiyet iddiasında bulunmak, insanların ikna süreçlerine katılımının engellenerek metafiziksel bir söylem alanının içinde araç olarak değerlendirildikleri anlamına gelir.

^{††} İstisnai durumun modern siyaset rejiminde, Yunan ve Roma dönemi politika felsefesinde olduğu gibi siyasal alanın merkezine yerleştirildiğini iddia eden Agamben'in *Homo Sacer* kavramsallaştırması bu bağlamda son derece açıklayıcı bir temel kural (Agamben, 2008). Kavramın özellikle Türkiye'de yaşayan Suriyeliler açısından analizi için bkz. (Dinçer, 2019)

Tekrar edersek Benhabib'e göre, Arendt'in haklara sahip olmayı hak olarak tanımlama girişimi, metafiziksel tartışmayı metafizik sonrası alana taşıma girişimi olarak değerlendirilmelidir. Burada birinci olarak kullanılan "hak sahipliği" ile ikinci "hak" arasındaki ilişkinin önemi Arendt'in bir eylem alanı olarak konuşma ve ikna sürecini ikinci hak kategorisi aracılığıyla siyasal alana taşıma girişiminden kaynaklanır. Söz konusu bakıştan hareketle Benhabib'in "insan hakları ya da temel haklar senin bireysel özerkliği ortaya koymayı olanaklı kılabilen ve ahlaki destek verebilen normlardır" (Benhabib, 2014: 143) şeklindeki önermesi tüm normların söylemsel olarak gerekçelendirilebilir olduğunu/ olması gerektiğini iddia etmesi bakımından önemlidir.

Bununla birlikte Benhabib'in ulusal ya da ahlaki hiçbir normun yabancı'nın (ya da felsefi düzlemde ötekinin) "eşitlikçi karşılıklılık" talebini yok edemeyeceğine ilişkin önermesi Arendt'in görüşleriyle çatıştığı alanı görmek açısından önemlidir. Benhabib'e göre sosyal, sivil ya da siyasal boyutlarıyla her insan hakkı ona göre iletişim özgürlüğü temelinde "birini ya da diğerini görmezden gelerek ya da benimseyerek değil, evrensel olanı somut bağlamlar içinde yeniden konumlandırarak ya da yineleyerek" birbirine bağlandığı kabulüne yaslanmalıdır (Benhabib, 2014: 144). Diğer bir ifadeyle yabancı'nın "demokratik yinelemeler" aracılığıyla içerilme çabası teorik mülahazalarda Arendt'in yaklaşımının Benhabib tarafından eleştiri konusu yapıldığı noktadır. Benhabib, bir yandan, eleştirel liberal-kozmopolitan ahlaki tutumuyla Arendt'in insan hakları mefhumuna ilişkin diyalektik bakışını, devletin ulusla eşlenen haklar bütünü şeklindeki tanımlamasını ve buradan hareketle yabancılık rejimi olarak değerlendirdiği totalitarizm eleştirisini sahiplenir. Diğer yandan ise Arendt'in,

yabancıyı devletsizleştirme özelinde tanımlayan cumhuriyetçi-anayasacı eğilimini yetersiz bulur^{**}.

Benhabib'e göre Arendt, vatandaşlıktan çıkarma pratiğini ve uyruksuzluk durumunu neredeyse tüm hakları yitirmekle eşdeğer görmekte; bu haliyle yabancılara yeni topluluklar (kastedilen topluluk, haklar rejiminin odağı olarak devlet) kurmaktan başka çözüm bırakmamaktadır. Kendisi ise kozmopolitan demokratik anlayışın (örneğin Avrupa Birliği sınırları içindeki bireyin mülkiyet sahipliğiyle hak sahipliğini eşleyen anlayışının) söylem etiğini dikkate alarak sivil, sosyal ve siyasal alanda tanımlanan haklarla liberal değerleri yeniden yorumlanabileceğinin ve haklara sahip olma hakkının sadece uyrukluğa kabulle ilişkili yorumlanmayabileceğinin altını çizer (Benhabib, 2014: 156-177). Bu bağlamda ona göre, Arendt'in devletsizleştirme pratiğine ilişkin öne sürdüğü negatif diyalektik kavrayışı sahiplenen (haklar rejiminin dışında kalanların uyruğa alınma yoluyla içerilme talebini) her yeni yönetim biçimi, vatandaşlar/

^{**} Benhabib, *Modernizm, Evrensellik ve Birey* (1999) isimli eserinde kamusal uzam modellerinden üçünü öne çıkarır. İlki Arendt'in tartışmacı görüşüyle öne çıkan kamusal uzam modelidir ve "cumhuriyetçi erdem" ya da "yurttaşlık erdemi" geleneğine yaslanır. İkincisi liberal gelenek ve özellikle Kant tarafından tanımlanan adil ve istikrarlı kamu düzeninin yasalı kamusal uzam modelidir. Topluların demokratik-sosyalist yeniden yapılandırmasını ifade eden bir diğer kamusal uzam modeli ise Jürgen Habermas'ın eserlerinde üstü kapalı olarak sunulan "söylemsel kamusal uzam modeli"dir. Benhabib, üç model içindeki Arendtçi kamusal uzam modelinin de dahil olduğu ilk ikisini ileri kapitalist ülkelerdeki bugün popülist ya da otoriter ve yarı-otoriter olarak tanımlanan "Sovyet tipi" topluları tanımlamadaki kısıtlılığı nedeniyle eleştirir. Ona göre meşruluğa ilişkin görüşleriyle Habermas'ın modeli bu iki modelin önüne çıkar. Arendt'in anti-modernist bir çizgide olduğu yönündeki eleştirileri haksız bulmayan Benhabib, Arendt'in toplumsal yükselişle hane halkının karanlık dünyasında kalmış ekonomik süreçlerin bağımsızlık kazanarak kamusal alanı işgal etmesinden duyduğu rahatsızlığı öne çıkardığını vurgular. Bu haliyle Arendt için, politik devlet ile hane halkının karşı karşıya geldiği durum, insanların kendi çıkarlarının peşinde koştuğu ve bu nedenle politik birliğe ya da *res publica*'ya ilgilerini kaybettikleri (dolayısıyla kamusal uzamın muğlak bir hal aldığı) yeni "İnsanlık Durumu"nu işaret eder. Benhabib ise Arendt'in söz konusu kamusal uzamın "durum" tahlilini statik karakterli bulur. Ona göre kamusal uzamdaki "durum" hiç de onun tasvir ettiği kadar hareketsiz değildir. "Haklara sahip olma hakkı" devletsizleşmiş bireyin toplumsal alana sıkışmışlığının bir sonucu değil aksine toplumsal alanda geliştirdiği söylemlerin toplamı olarak değerlendirilmelidir (Benhabib, 1999: 122-123).

vatandaş olmayan ya da içerideki/ dışarıdaki arasındaki ikiliği vatandaş olma çabası bağlamında yeniden üretmekten başka bir öneri sunmaz (Benhabib, 2014: 145). Sonuç olarak Benhabib açısından Arendt haklara sahibi olma hakkını, sınırlı bir şekilde bir ülkenin uyruğuna tabi olma hakkı olarak ele alması ile ve hakların tikel ilişkisel boyutunu evrensel manada dışlaması nedeniyle yeniden değerlendirilmeye muhtaç şekilde ortada bırakmaktadır.

Bireyin uyruk haline geldiği ya da yurttaş haklarına kavuştuğu andan itibaren "doğal olarak" insan hakları rejiminin de bir parçası olma olanağına sahip olacağı yönündeki Arendtçi argüman Benhabib açısından devletsizleştirme sonucunda ortaya çıkan insanlık durumunu siyasal olandan dışlamak ve onu siyasal olanın yabancı haline getirmek şeklinde yorumlanır. Benhabib liberal demokratik bir rejimin kamusal uzamını (yasalcı kamusal uzam) Kant'ın "Sürekli (Ebedi) Barış üzerine Felsefi Bir Deneme" isimli siyasal metninde ileri sürdüğü "kozmpolitan hak" ilkesinden hareketle⁵⁵ iç ve dışta olmak üzere göç etmeyi (sadece siyasal nedenlerle değil ekonomik nedenlerle de) bir hak olarak tanımlayarak geliştirir. İnsan haklarını tek başına üyeliğe ilişkin değil sivil ve politik hakları içerecek şekilde evrensel düzeyde genişletmeyi ve göçmenlerin üyeliğin koşulları hakkında şeffaf şekilde bilgi alma hakkını savunmayı önerir (Benhabib, 2014: 146-153).

Bu biçimiyle Arendt'in yabancılığın sınırlarını devletler sistemine (yerel düzeyde) kabul edilme olarak tanımlayan bakış açısı, Benhabib tarafından söylem etiği bağlamında bireysel düzeyde savunulan hakların evrenselleştirilmesi şeklinde yeniden yorumlanmış olur. Arendt'in cumhuriyetçi içerme/dışlama

⁵⁵ Kant (1984), makalesinde ebedi barışın nihai üç maddesini cumhuriyetçi yönetim, federatif bir devletler sistemi ve kozmpolitan (evrensel bir hukuk) hak olarak tanımlamaktadır. Maddeler içinde üçüncü ilke Benhabib tarafından özellikle uygulama açısından tartışmaya açık şekilde bırakıldığı gerekçesiyle eleştirilmektedir (Benhabib, 2014, s. 35-59)

kavrayışından hareketle yabancı, devletin emperyal politikaların odağında insan haklarının sona erdiği dönemin edilgin/devletsiz unsurları şeklindeki tanımı, Benhabib tarafından liberal demokratik değerlerin kozmopolitan yorumuyla, hareket özgürlüğüne, ifade özgürlüğüne ve bilgi edinme hakkına sahip olmayanlar şeklinde kavranarak toplumsal hareket bağlamına yerleşir. Bu haliyle Benhabib, Kant'ın kavramsallaştırdıktan sonra tartışmadan bıraktığı ve Arendt'in uyrukluğa geçme hakkına indirgediği "kozmpolitan hak" kategorisini, yabancı, kendisini içirme çabasına destek sağlayacak şekilde evrensel değerler temelinde yeniden yorumlamış olur. Benhabib, kozmopolitan-liberal değerler konusundaki eleştirel yaklaşımıyla Arendt'in haklara sahip olma hakkı kategorisini siyasal öznenin toplumsal özneye yeğ tutulduğu bir düşünme sisteminin parçası olduğu gerekçesiyle eleştirir. Liberal hukuk devletini siyasal antropolojik/ hümanist bir çizgide eleştirel bakış açısıyla ele alan Benhabib'e göre küreselleşme ile emperyalizmin zorunlu birlikteliği olumsal bir yaklaşımdır. Ulus üstü hukuksal mekanizmalar ise ona göre yabancıyı haklara sahip olma hakkını kullanma hakkından mahrum bırakan merkezileşmiş ulus-devletleri, söylem etiğine dayanan "kozmpolitan hak"larla tahtından edebilecek güce sahiptir (Benhabib, 2014: 215-219).

Arendt'in yabancı ve devlet(sizlik) arasında kurduğu ilişkiyi kozmopolitan liberal değerlere yaslanan söylem etiği aracılığıyla eleştiren Benhabib'in görüşlerine karşılık, Étienne Balibar konuyu Arendt'in devrim olgusuna odaklanarak ele alır. Balibar "Arendt Teoremi" olarak kavramsallaştırdığı analizini "haklara sahip olma hakkı"nın eşitlik/eşitsizlik temelli yorumuyla genişleterek değerlendirir.

Balibar'a göre bugünün siyasetinde göçmenlikle birlikte yabancı, sadece devletsizlik bağlamında ulus devlet üyesi olmayanları kapsayan bir kategori olmaktan çıkmıştır. "Hakiki milli olmayanlar" gibi ya da "faal yurttaşlığa elverişsiz

Benhabib ve Balibar'ın Eleştirel Yaklaşımları Ekseninde Yabancı'nın "Haklara Sahip Olma Hakkı" olduğuna hükmedilenler" de artık yabancı olarak dışlanmaktadır. Bu haliyle Balibar, insanlığın tümünün göçün ve yabancılık halinin potansiyel ötekisi haline getirildiğini öne sürer (Bayrı, 2017). Balibar, böylelikle Benhabib'den farklı olarak, Arendt'in devlete yaslanan yorumundaki eksikliklere odaklanmaz. Onun yerine bakışını Arendt'in özgürlükçü cumhuriyetçi duruşunu şekillendiren kurucu öğeye, 1789'da beliren hukuk devleti figürünün gelişimine çevirir. Arendt'in özgürlükçü cumhuriyetçi yöntemi, "onun için çok temel; hatta esas mesele olan insan hakları politikası temellendirmesi, daha doğrusu temelsizliği veya temellendirilmemişliği" (Balibar, 2016:220) ile anlaşılabilir.

Balibar, Arendt'i, bir yandan insan haklarını hukukun kuruluşunun temeli olarak gören klasik kuramın ve onun siyasal pratiğinin en radikal eleştirmeni diğer yandan da insan haklarının zaman aşımına uğramazlığının, aşınmazlığının savunusunu yapan bir teorisyen olarak paradoksal bir insan hakları savunucusu şeklinde tanımlar ve şöyle sorar: "Hem temel insan haklarının olduğu fikrini kuramsal olarak reddedip hem de demokrasi inşasının merkezine uzlaşmaz bir insan hakları politikası nasıl yerleştirilebilir?" (Balibar, 2016: 220).

Balibar'a göre Arendt'in çelişkili yaklaşımının nedeni modernliğin liberal bireyci anlayışla "temel insan hakları"nın mülkiyet haklarına indirgeyerek "doğallaştırması" ve dünyanın da bu değerlere yasalanarak bütünüyle "toplumsallaştırılması"dır. Bu haliyle "temel insan hakları", yurttışı doğal hukuk kuramcılarının mülkiyet merkezli haklar sistemi ile eşitsizlik karşısında suskun kılmakta ve üretim ve emek merkezli yabancı(laşma) rejiminin nesnesi haline getirmektedir. Balibar, Arendt'in devrim perspektifinin, tam da bu şekliyle savunulan modernliğin "temel insan hakları" anlayışına karşı demokrasi imkanını savunma şeklinde anlaşılması gerektiğinin altını çizer. Devrim öyleyse Arendt düşüncesinde yabancılığın yeniden üretimi haline gelen "temel insan hakları" perspektifinin eleştirisi için kullanılan bir metafordur. Balibar, Arendt'in *Devrim*

Üzerine'de, devrim sürecinin tüm öznelerini kamusal ya da özel alandaki eylemleriyle "temel insan hakları"nın söz konusu paradoksal koşuluna itaatsizlik eden varlıklar olarak resmettiğinin altını çizer (Balibar, 2016: 222-224).

Bu bakış açısına göre Arendt düşüncesinde "devrimler bir özden doğmaz ve meşruiyetlerini *a priori* evrensel nitelikten almaz, aksine evrensel tarih içine yerleştirir", bu nedenle de "insan haklarının pratik ve tarihsel niteliklerini bir araya getiren bu kipin temelsizliğine felsefi açıdan ters düşen bir şey yoktur." Arendt'in devrim savunusu, bir yandan liberal "temel insan hakları" ile çatışırken; diğer yandan insan hakları ile şekillenen devlet figürünün çerçevesini çizer. Öte yandan, Arendt'in pozitif hukukun kaynağını kuruma bağlamakla yetinmediğini, insanın insan olarak inşasını da kurumda gördüğünü ve yurttaş itaatsizliği denen modernliğe özgü biçimiyle insan hakları siyasetini ve ayaklanmayı hakların kurucu karşılıklılığının mihenk taşı yaptığını ileri sürer. Balibar, Arendt'in diyalektik bir kurumsalcı analize yaslandığını ve "kollektif eylemin kendi karşıtıyla bu bileşiminin siyasalın kendisi" olduğunun altını çizer. Haklara sahip olma hakkı ile ulus-devletin çatışmasının nedenini eşit özgürlük (*isonomia*) fikrinin terkedilmesine bağlayan Balibar, kendisinin "Arendt Teoremi" olarak adlandırdığı yaklaşımıyla Arendt'in tam da bu noktaya odaklandığını iddia eder. Ona göre, Arendt insanı yabancı haline getiren koşulu birey ve yurttaş arasındaki gerilimden kaynaklı ele alırken modernliğin özellikle "temel insan hakları" konusunda ulus-devletin hakları mülkiyete indirgeyen ve doğal haklarla yurttaşın itaatsizlik hakkını elinden alan içeriğiyle özdeş hale geldiği eleştirisini yapar (Balibar, 2016: 224-225).

Bu bağlamda Balibar'a göre Arendt, liberal devlet kuramında merhaleler halinde gelişen negatif ve pozitif hukuk devletinin eleştirisini devrim metaforuna yaslanarak sunar. Haklara sahip olma hakkı, hem devletin birey üzerindeki tahakkümünü engellemeye çalışan negatif hakların hem de devleti sosyal ve

ekonomik hakların koruyucusu konumunda gören pozitif hakların yeniden yorumu olarak anlaşılmalıdır. Arendt'in, düşünebilme ve düşündüklerini ifade edebilme imkanına sahip olmayan bireylerin (yabancı ya da henüz yabancı değil) özgür iradelerini tüm nesilleri de kapsayacak şekilde kullanabilmelerine olanak sağlayan bir maksim olarak savunduğu haklara sahip olma hakkı, Balibar tarafından kurumsalcı-devletçi (Benhabib'in savunduğu biçimiyle) olduğu gerekçesiyle dışlanmaz. Tersine Arendt'i liberal değerleri toplumsal hareketi dışlayan bir anayasal rejimin odağına yerleştirerek eşitsizlik/eşitlik bağlamında ele aldığı için sahiplenir. Balibar, haklar rejiminin çelişkili yapısına karşı Arendt'in negatif ve pozitif hakları birleştirerek aldığı yeni konumu (özgürlükçü-cumhuriyetçi) ise şöyle tarif eder:

"Arendt teoremi" adını verdiğim negatif tezi pozitif teze bu şekilde bir araya getirmek yasal (ya da yasalıcı) hukuk anlayışını sorgulamayı sağlar: Negatif tez, tarihsel bir cemaat biçimine bürünen siyasal bir kurum bünyesinde "hakkı olma hakkı" imkanı ile tam anlamıyla insani olan *ilişkinin* inşası arasında "gıyaben" özdeşlik kurar; pozitif tez ise, itaatsizlik ya da ayaklanma ilkesini itaatin tam merkezine, siyasalın varoluş koşuluna dahil eder (dolayısıyla kapalılık ve ondan ayrılmaz olan tamlık fikrini açıklık ve eksiklik fikrine çevirir). "Egemenin" *yasa yasadır* diyen totolojisine karşı çıkar; bu aynı zamanda yasanın kendine özgü "şiddetsizliği" (Arendt'in bu kavrama verdiği çok özel anlamıyla) ile totolojik olandan siyasala inmiş "totolojik önermelerin şiddetini" sınırlamasıdır (Balibar, 2016: 238).

Balibar'ın kamusal alanı siyasal haklar/ sosyal haklar ikiliğine indirgeyerek tercihe zorlayan, aynı zamanda yapılacak tercih sonucunda haklar rejiminin dışında kalanı sabitlemeye yarayan yasacılığını reddeden Arendt tasvirini

önümüze koyduğu açık. Ayrıca bu şekliyle belirginleştirilen “haklara sahip olma hakkı”nı Benhabib’in yaptığı şekliyle kozmopolitan liberal değerler sistemi ile yeniden yorumlamayı da reddettiği görülmekte. Bunun yerine, Arendt’in tarihsiz ve itaat merkezli yeniden üretim merkezi olarak analiz ettiği totaliter devleti reddeden özgürlükçü cumhuriyetçi perspektifini sahiplenir^{***}. İçinde bulunduğumuz siyaset biçiminin devrimlerdeki “başkaldırı” ögesini yok sayması nedeniyle, deneyimlerine yabancı bir insanlık durumunu olağanlaştırdığını savunur. Balibar’a göre “kurucu iktidar”ın yasacı anlayışının temel eleştirisini sunan Arendt’in görüşleri toplumun her unsurunun yabancı haline gelmesine neden olan bu siyaset biçimini reddetmek için önemli bir zemin sunar bize.

Arendt’in üç ciltten oluşan *Totalitarizmin Kaynakları* adlı kitabını özgürlükçü cumhuriyetlerin yok edilme sürecinin güncel bir analizi olarak okumak ve bu anlamda hukuk devletinin liberal ve sosyalist rejimlerde hangi yöntemlerle insan haklarını alaşağı ettiğini takip etmek için bir el kitabı olarak değerlendirmek mümkündür. Balibar da Arendt ile uyumlu şekilde totaliter devlet biçiminin varlığını ulus-devletin doğuşuyla ilişkilendirmeyi tercih etmez. Bunun yerine Fransız Devrimi ile gündeme gelen İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi’ndeki insan ve yurttaşı baskıya direniş, eşitlik, eşitler arası özgürlük, herkese açık kamusal alan gibi özgürlükçü-eşitlikçi önermelerin görmezden gelinmesiyle ortaya çıkan anti-siyaset anlayışının reddedilmesine odaklanmayı tercih eder (Balibar, 1998: 86-90). Bu bağlamda “negatif evrensellik” kavramını öne süren Balibar (Arendt’i görüşlerini esas alarak) totaliter devletin şekillenmesinde mücadele ve toplumsal çatışma ile şekillenen insan hakları siyasetinin dışlanma koşullarının analizini yapar. Balibar’a göre İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi

^{***} Balibar’a göre Arendt’in demokratik ya da cumhuriyetçi devletinde belirleyici rol oynayan öge demokrasinin “isyancı” ögesidir. Ona göre “böyle bir devlet tanımı gereği yukarıdan atfedilmiş statü ve haklardan (ya da yalnızca bunlardan) oluşmaz; doğrudan *demos*’un katılımını gerektirir (Balibar, 2007) Balibar’ın söz konusu yorumunu destekleyen önemli makalesi için bkz. (Arendt, 1997).

"bir yurttaşlığın ya da özgürlüğün ve eşitliğin kurumsal, kamusal yazılımını her biri kendi tarzında tekrarlayan hak taleplerinin 'siyasallaştırılmasının' tanımlanmamış alanını açmaktadır: bu tanımsız açık alana, hem bağımlıların ya da ücretlilerin hak talepleri, hem de kadınların ya da kölelerinki, daha sonra da sömürgelerdekilerin hak talepleri dahil olur" (Balibar, 1998: 93). Balibar'a göre totaliter devlet Arendt'in siyasal-dışı olarak betimlediği mutlak belirsizlik ve sürekli gerilim koşullarını reddeden liberal değerler sisteminin bugünkü sonucudur sadece.

4. SONUÇ

19. Yüzyıl, ticaretin serbestleşme sürecinin İngiltere'de başladığı ve ardından hemen tüm gelişmiş ülkeleri kapsayarak yayıldığı bir dönem olarak karşımıza çıkar. Bu dönemde sömürgeleştirilmiş ülkelerin yanında henüz bu ticari ağ içine dahil olmamış ülkeler de ticaretin serbestleşme eğiliminden etkilenir. Yüzyılın ikinci yarısıyla birlikte Arendt'in emperyalizm dönemi olarak adlandırdığı dönemde (1884-1914) iktisadi entegrasyon ya da bugünkü yaygın ismiyle küreselleşme yerleşik hale gelir (Özel, 2018: 214). Birinci küreselleşme dönemi olarak da yorumlanabilecek bu dönemde devletlerin piyasalar üzerindeki etkisi en aza inmiş ve piyasaların ortaya çıkardığı sorunlarla yüzleşmek için insanlığın önce büyük bir dünya savaşını, ardından da 1929'da yaşanan küresel bir finans krizini deneyimlemesi gerekmiştir. 1990'lardan itibaren yaşanan ikinci küreselleşme sürecini şekillendiren iki olgudan birincisi bilgi teknolojilerindeki dönüşüm, ikincisi ise Doğu ve Güney Asya ile Doğu Avrupa'daki açılan ekonomileridir. Birbirleri ile de yakından ilişkili olan bu iki olgu 19. Yüzyıl'ın ardından hem bir yandan devletlerin etkisini yitirmesine ve ulusal sınırların kademeli ortadan kalkışına hem de bununla ilişkili olarak dünya çapında pek çok dinamiğin kendine özgü nitelikleriyle yaşamın her alanına küresel ağlar ve sınırlar ötesine taşan mübadeleler aracılığıyla genişlemesine neden olmuştur.

Arendt'in özellikle İkinci Dünya Savaşı öncesindeki göçmenlerin durumlarının analizini ele almak üzere ürettiği bir kavram olan "haklara sahip olma hakkı"nı türetme nedenini yaşanan ilk küreselleşme deneyiminin ortaya çıkardığı sonuçlar bağlamında yapılan değerlendirmeler olarak okumak gerekir. "Haklara sahip olma hakkı"ndan mahrum kalan insanların eş zamanlı olarak siyaset yapma olanağından da mahrum kaldığını iddia eden Arendt, özellikle ulus ve devletin birbirinden ayrılmaz şekilde kullanılmasıyla ortaya çıkan dışlama koşulları üzerinde durur. Arendt'in yaklaşımında altını çizdiği nokta kişilerin devletsiz kaldığı koşulda, insan hakları rejiminin de dışında kaldıkları gerçeğidir. Bu bağlamda göçmenler ona göre devletsizlik halini en açık şekliyle pratik eden insan grubudur. Bu insanların içerilme konusundaki mücadelelerinin önündeki en büyük engel ise ulusla tanımlanması nedeniyle düşünömsellik niteliğini kaybetmiş olan devlet rejimleridir. Devletler bu haliyle yaşadıkları topluma ve o toplumdaki yurttaşların sahip olduğu haklara yabancı varlıkların gardiyanıdır.

Arendt'in yürüttüğü bu tartışmaya katkı veren önemli bir düşünür Seyla Benhabib'dir. Benhabib'in tartışmaya katkısı liberal kozmopolitan değerler bağlamında şekillenir. Ona göre Arendt'in haklara sahip olma hakkını devletsizlik bağlamında ele alması, göçmenlerin hak mücadelesini devlet tartışmasına indirgemek şeklinde kavranmalıdır. Benhabib'e göre bugün açık şekilde ortada olan, küreselleşmenin ulus-devletlerle olgunlaşan sınırları her bakımdan iğdiş etmiş olmasıdır. Bu nedenle ona göre küreselleşmenin ekonomik liberalleşme bağlamında öne çıkardığı tartışmaları siyasal alana taşıyarak "kozmpolitan hak" kavramını konuya bağlamak son derece önemlidir. Yabancı olma halini küresel hareket hakkı düzleminde değerlendirerek küresel haklar rejimini tartışmaya açmak en doğru tutum olacaktır Benhabib açısından. Ona göre bugün bedenlerin sınırlar ötesindeki çıplak yaşamlarını sürdürürken devlet ve yurttaş bağlamında ele alınan sivil, sosyal ve siyasal hakların ulus-üstü hukuk mekanizmalarıyla ele alınması elzemdir. Tam da bu nedenle, Arendt'in haklara

sahip olma hakkı maksiminin, her ne kadar işlevselliğini sürdürse de bugün küresel siyasal alana taşınması gerekir. Bu şekilde küresel karşılaşmalar, demokratik yinelemelerle hem haklara sahip olma hakkının kullanılmasına hem de hakların sürekli tartışılmasına olanak sağlayacaktır.

Balibar ise konuyu devlet ve sınırları arasındaki gerilime odaklanarak ele almak yerine eşitlik merkezli bir tartışmanın merkezine yerleştirerek değerlendirir. Ona göre bugün hepimiz haklara sahip olma hakkından mahrum kalma potansiyelimizle yaşamımızı sürdürmekteyiz. Balibar için eşit-özgürlüğün merkeze alındığı ve ulusların ortaya çıkmasına neden olan Fransız Devrimi'nin öne sürdüğü İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi her haliyle siyasal sistemlerden dışlanmış durumdadır. Bu nedenle Balibar'a göre sorun devletlerin uluslara entegre biçimde kavranmasının çok ötesine geçmiş bir durumdadır bugün. Öte yandan Arendt'in öne sürdüğü kavram özellikle devrimci doğası nedeniyle bize yeni olanaklar sunmaktadır Balibar'a göre. Yabancı olma halini yaşayan herkesin eşit şekilde siyasal sitemden haklarını talep etme hakkına sahip olduğu temel tezine yaslanan Balibar, özellikle küresel dağıtım adaletinin eşit-özgürlük temelli kavranmasının yabancıların iş yaşamındaki her toplumsal kademedeki yaşanan olumsuzlukların önüne geçme olanağını bize sunacağını iddia eder.

Sonuç olarak; Arendt'in iddia ettiği gibi insan/yurttaş ikiliği temelinde devletlerin koruma altına aldığı hakları, insan hareketliliğinin görünür özneleri olan yabancılar için ulusal aidiyetlere koşullu olmaktan çıkarmak ve Benhabib'in altını çizdiği şekliyle "haklara sahip olma hakkı" maksimini kozmopolitan yurttaşlık bağlamına yerleştirerek siyasal/hukuksal sistemlerin yaratacağı olumsuzlukları bertaraf etmeye çabalamak bugün dikkate değer bir hedef olacaktır. Ancak Arendt ve Benhabib'in önümüze koyduğu bu hedefe ulaşabilmek için sınırları aşan hareketliliği esnasında yabancı olarak damgalanan

toplumsal öznenin sorunlarının üstesinden gelme konusunda Balibar'ın önemle altını çizdiği eşit-özgürlük tartışmasını "haklara sahip olma hakkı" ile birlikte değerlendirmek gerekir.

KAYNAKÇA

- Agamben, G. (2008). *Kutsal İnsan*. Çev. İsmail Türkmen. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Arendt, H. (1997). "Sivil İtaatsizlik." Kamu Vicdanına Çağrı Sivil İtaatsizlik. (Der.) Yakup Coşar. İstanbul: Ayrıntı Yayınları. 76-115
- Arendt, H. (2010). Otorite Nedir. *Geçmişle Gelecek Arasında* Çev. Bahadır Sina Şener. İstanbul: İletişim Yayınları. 127-194
- Arendt, H. (2012). *Kötülüğün Sıradanlığı Adolf Eichmann Kudüs'te*. Çev. Özge Çelik. İstanbul: Metis Yayınları.
- Arendt, H. (2014). *Ulus. Formasyon, Sürgün, Totalitarizm*. Ankara: Dipnot Yayınları, 127-194
- Arendt, H. (2014-a). *Emperyalizm/ Totalitarizmin Kaynakları 2*. Çev. Bahadır Sina Şener. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Arendt, H. (2018). *Zihnin Yaşamı*. Çev. İsmail İlgar. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Arendt, H. (2019). *Kant'ın Siyaset Felsefesi Üzerine Dersler*. Çev. İsmail İlgar. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Balibar, É. (1998). "İnsan Hakları ve Yurttaş Hakları Eşitlik ve Özgürlüğün Modern Diyalektiği." *Dersimiz Yurttaşlık*. İstanbul. 81-108.
- Balibar, É. (2007). *Biz, Avrupa Halkı/ Ulusaşırı Yurttaşlık Üzerine Düşünceler*. Çev. Kutlu Tunca. İzmir: ARA-lık Yayınları.
- Balibar, É. (2016). *Eşitlik Özgürlük*. Çev. Oylum Bülbül. İstanbul: Metis Yayınları.
- Bauman, Z. (2018). *Kapımızdaki Yanacılar*. Çev. Emre Barca İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Benhabib ve Balibar'ın Eleştirel Yaklaşımları Ekseninde Yabancı'nın "Haklara Sahip Olma Hakkı"

Bayrı, H. (2017, 02 12). *Étienne Balibar: "Evrensel bir araya toplamaz, böler"*.

19.12.2020 tarihinde <https://www.medyascope.tv:>

<https://medyascope.tv/2017/02/12/etienne-balibar-evrensel-bir-araya-toplamaz-boler/> adresinden alındı

Benhabib, S. (1999). *Modernizm, Evrensellik ve Birey*. Çev. Mehmet Küçük. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Benhabib, S. (2014). *Ötekilerin Hakları Yabancılar, Yerliler, Vatandaşlar*. Çev. Berna Akkoyal. İstanbul: İletişim Yayınları.

Castles, S., ve Miller, M. J. (2008). *Göçler Çağı: Modern Dünyada Uluslararası Göç Hareketi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Coşkun, B. (2020). Aktörler ve Seyirciler: Hannah Arendt'ten Sonra Yargılamanın Anlamı." *ETHOS: Felsefe ve Toplumsal Bilimlerde Diyaloglar*, 13(1), 1-30.

Dinçer, E. H. (2018). *Şiddetin Tahakkümü Karşısında Konuşmanın İktidarı- Hannah Arendt Düşüncesinde Siyasal Olan*. İstanbul: Doruk Yayınları.

Dinçer, E. H. (2019). "Agamben'in Siyasal Kuramı ve Türkiye'deki Suriyelilerin Hukuksal Statüleri." *Göç Dergisi*, 6(2), 213-228.

Ekinci, Y., Hülür, B. A., ve Deniz, Ç. A. (2018). "Yabancılık ve Marjinallik Bağlamında Suriyeli Sığınmacılar: Antep Kilis Örneği." *Beklenmeyen Misafirler: Suriyeli Sığınmacılar Penceresinden Türkiye Toplumunun Geleceği*. (Der.) Birhan Kartal ve Ural Manço. London: Transnational Press. s. 81-108.

Habermas, J. (2019). *"Öteki" Olmak "Öteki"yle Yaşamak*. Çev. İlknu Aka. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Kant, I. (1984). "Aydınlanma Nedir? Sorusuna Yanıt" *Immanuel Kant/ Seçilmiş Yazılar*. Çev. Nejat Bozkurt. İstanbul: Remzi Kitabevi. 213-221.

Kant, I. (1984). Sürekli (Ebedi) Barış Üzerine Felsefi Bir Deneme. N. Bozkurt içinde, *Seçme Yazılar* İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Özel, I. (2018). "Karşılaştırmalı Ekonomi Politik" S. Sayarı, & H. D. Bilgin içinde, *Karşılaştırmalı Siyaset Temel Konular ve Yaklaşımlar*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Rumelili, B. ve Karadağ, S. (2017). "Göç ve Güvenlik: Eleştirel Yaklaşımlar." *Toplum ve Bilim*, 69-92.
- Simmel, G. (2016). "Yabancı." *Yabancı: Bir ilişki biçimi olarak Ötekilik* Der. Levent Ünsaldı. Ankara: Heretik Yayınları. "27-34.
- Türk, D. (2016). "Eşitlik, Özgürlük, Otorite: Arendt ve Rancière'i Karşılıklı Düşünmek." *Mülkiye Dergisi*, 40 (3), 87-114.

EXTENDED ABSTRACT

Migration is one of the important results of social change. Immigrants are among the primary interlocutors of this process of change. This mobile population stands out as a vulnerable element as they cannot benefit from citizenship rights, unlike the population residing in the target country.

Hannah Arendt observed this position of immigrants at the end of what she called the era of imperialism. This period, which covers the period between 1884-1914, can also be named the first globalization period. After this period, the impact of the states on the markets was minimized, and in order to face the problems caused by the markets, humanity first had to experience a great world war and then a global financial crisis in 1929. Arendt had interpreted the causes and consequences of the vulnerability of immigration in the context of the "right to have rights" for the period. She had argued that immigrants became the objects of fragile life because they are not the nationals of states and that the "right to have rights" should be at the center of states' public policies. Arendt claims that people who are deprived of the "right to have rights" are also deprived of the opportunity to engage in politics at the same time, and especially emphasizes the conditions of exclusion arising from the inseparable use of the nation and the state. The point that Arendt underlines in his approach is the fact that in the condition that people are stateless, they are also outside the human rights regime. In this context, immigrants are the group of people who, according to her, practice the state of statelessness most clearly. The biggest obstacle to the struggle of these people for inclusion in the state regimes that have lost their reflexivity due to their identification with the nation. In this state, the states are the guards of the entities that are foreign to the society they live in and the rights of the citizens in that society.

Seyla Benhabib, who approached Arendt's thesis in a questioning manner in the context of cosmopolitan citizenship, responds by emphasizing that the immigration experience should be reinterpreted in the context of rights and freedoms, considering globalization. According to Benhabib, what is evident today is that globalization has castrated the boundaries that have matured with nation-states in all respects. For this reason, it is extremely important to bring the debates brought forward by globalization in the context of economic liberalization to the political sphere and link the concept of "cosmopolitan right" to the issue. From Benhabib's point of view, it would be the best attitude to open the global rights regime to a discussion by evaluating the state of being alien in the global right to act. According to her, it is essential to deal with civil, social, and political rights in the context of state and citizen with supranational legal mechanisms while continuing their naked lives beyond the borders of bodies.

Étienne Balibar, who does not oppose Arendt's thesis, focuses on the importance of evaluating the issue in the context of equality and claims that Arendt's sets of concepts allow discussion by focusing on equality. According to him, we all live today with the potential to be deprived of the right to have rights. Balibar underlines that the Universal Declaration of Human Rights put forward by the French Revolution, in which equality/freedom is centered and which led to the emergence of nations, is excluded from political systems in all cases. Therefore, according to Balibar, the problem goes beyond the understanding of states in an integrated manner with nations today. Balibar, leaning on the basic thesis that everyone who experiences the state of being a foreigner has the right to claim their rights from the political system equally, claims that especially the understanding of global distributive justice on the basis of equal freedom will allow us to prevent the negativities experienced at every social level in the business life of foreigners.

In this framework, in the first part of the article, the tense relationship Arendt established between the "right to have rights" presented as an important principle of political membership and being a subject, and philosophical categories such as particularity, reflexivity, judgment, historical-political categories such as nation, nationalism, imperialism are discussed. In the second part, Arendt's views on alienation are expanded upon this time with Benhabib and Balibar's comments and criticisms in the context of institutionalism, cosmopolitanism and egalitarian social movement. In this section, the bases of the deficiency, competence, difference claims in Arendt's theory are discussed through these two authors.



MANİYERİZM SANAT ANLAYIŞINDA ESERLERDEKİ BİÇİMSEL BOZULMALAR VE VURGU

Fahrettin GEÇEN* Bayram DEDE**

Öz

Maniyerizm 1520 – 1580 (1600) yılları arasında Floransa ve Roma’da eş zamanlı olarak görülmeye başlamış olan bir sanat akımıdır. Araştırmanın temel amacı Maniyerizm sanat anlayışında resimlerde biçimsel açıdan özellikle figür imgelerinde görülen abartılar sonucu meydana gelen oran-
orantı problemlerinin, perspektif ile meydana gelen figür ve mekan problemlerinin nedenlerini ortaya çıkartıp eserlerde oluşan deformasyonun nedenini ve maniyerizmde vurgunun önemini ortaya çıkarmaktır. Nitel araştırma yöntemiyle yapılan araştırma da verilere ulaşmak için literatür taraması yapılmıştır. Araştırmada yer alan resimlerin analizi için betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada toplamda beş resim analiz edilmiştir. Örneklemeye alınan resimlerde oran-
orantı, perspektif ve vurgu özellikle ele alınıp irdelenmiştir.

Sonuç olarak Maniyerist ressamlar bazı eserlerinde tema açısından önem taşıyan vurgunun gerektiği alanlara izleyicinin dikkatini çekmek amacıyla; o alanları abartmışlar ve/veya küçültmüşler yâda ışığı kullanarak dikkati o alana çekmiş ve mesajlarını bu yolla iletmeye çalışmışlardır. Bu dönem sanatçıları resim yâda heykelin natüralist ve ideal tavırlarının dışına çıkıp kuralları bozup izleyiciyi vurguladıkları alana yönlendirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Maniyerizm, Rönesans, Vurgu, Oran-Orantı, Perspektif

* Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi, Resim Bölümü, fahrettin.gecen@inonu.edu.tr, Malatya/Türkiye

** Doç. Dr., Adiyaman Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Resim Bölümü, bayramdede@hotmail.com, Adiyaman/Türkiye

FORMAL DISTORTIONS AND EMPHASIS ON WORKS IN THE UNDERSTANDING OF MANNERISM ART

Abstract

Manierism is an art movement that began to be seen simultaneously in Florence and Rome between 1520 Dec 1580 (1600). The main aim of the research is to identify the causes of Ratio-Proportion problems that occur as a result of exaggerations seen in formal images, especially in Figure images in paintings in the understanding of Manierism, figure and space problems that occur with perspective, and to reveal the cause of deformation that occurs in works and the importance of emphasis in manierism. Research conducted by qualitative research method was also conducted in order to reach the data. Descriptive analysis method was used for the analysis of the pictures in the research. A total of five images were analyzed in the study. Proportion-proportion, perspective and emphasis were especially discussed and examined in the sampling pictures.

As a result, Manierist painters have exaggerated and/or reduced these areas in order to draw the viewer's attention to the areas where emphasis is needed, which are important in terms of the theme in some of their works, or they have drawn attention to this area by using light and tried to convey their messages in this way.

Key words: *Mannerism, Renaissance, Emphasis, Proportion-Proportion, Perspective*

1. GİRİŞ

Rönesans yeniliklerin ve bilginin hâkim olduğu bir süreci kapsamaktadır. Bilimsel perspektifin keşfi anatomi bilgisinin oluşumu, güzel ve değerli olarak görülen mimari yapılar bu dönemin hedeflenen üç unsuru olarak söylenebilir. Kısacası Rönesans dönemi eserleri bilginin ışığında mükemmeliyeti amaçlamıştır diyebiliriz (Gombrich, 2015:341). Maniyerizm Rönesans'tan sonra ortaya çıkan gerek biçim gerekse içerik açısından önemli yenilikler getiren bir sanat anlayışıdır. Maniyerizm üzerine çok şey ifade edilmesine karşın bu anlayışın asıl getirdiği farklılık Rönesans'tan beri gelen anatomi, oran-orantı, perspektif ile

konumlandırılan mekân problemini açığa vurmasıdır. Anatomideki ustalık sanatçıları artistik bir aşamaya taşımıştır. Figürlerdeki devinimlerin mükemmelleşmesi yanında kasların aşırı abartılması sanatçıların sabırlı gözlemleri ile gerçekleşmiş, bedeni parçalara bölerek incelemiş, onu mekân içinde konumlandırmıştır.

Maniyerist ressamlar eserlerinde yaptıkları deformeleri akademik bilgi yoksunluğundan değil kendi amaçladıkları vurgulama gereksiniminden yapmaktaydılar. Bu görüşü Ziss'in şu sözleriyle açıklayabiliriz; "...sanatın özü. Kendi bütünlüğü içinde sanat, sadece gerçeğin yansıması olarak değil, bir yaratı, insanların manevi ve pratik etkinliklerinin özel bir kipi (mode) olarak kendini gösterir" (2011:17). Sanat eserini oluşturan sanatçı, önemli gördüğü, ilgilendiği durum veya olayı gerçek olayı veya durumu doğrudan değil onun kendince canlı ruhunu yansıtmak amacıyla yeniden biçimlendirir (Ziss,2011). Kısacası sanatçı olanı olduğu gibi değil kendi biçimiyle ve düşüncesiyle eseri oluşturmaktadır.

Maniyerist ressamlar, saf bir ışıkla görüntüsü üzerine inşa ettikleri çalışmaları ile tumturaklı, göz alıcı bir etki bırakmışlardır. Sanatçılar kendilerini her zaman özgür hissedecekleri hacimsel biçimlerin yanında ufka dikey ve yatay olarak uzanan çizgilerle kompozisyonlarda bir derinlik oluşturma yoluna gitmişlerdir. Planlanmış ince bir zekâ ürünü olan çalışmalarla maniyerist sanatçılar Rönesans sanatına birebir bağlı kalmamış sanatı körükleyici bir çaba ile Barok sanatının gelişinin de habercisi olmuştur. Sanatçılar, renksel duyuların yoğunlaştığı kompozisyonlarla farklı bir atmosfer yaratmış, henüz keşfedilmemiş yeni biçimlerin denenmesini sağlamış ve bu cesur tavırdan başarılı olmuşlardır. Maniyerizm Rönesans ile barok sanatı arasında bir köprü olmuş, Barok sanatına bıraktığı coşku ve yenilik arzusunu kamçılıyarak yeni bir sanat anlayışının doğmasına neden olmuştur. Bu yüzden maniyerizm sanat anlayışı sanatta hatırı

sayılır bir etki yaratmıştır. Hatta biçimsel deformeler modern resim sanatındaki bazı akımlara öncülükte etmiş de diyebiliriz. Maniyerizm sanat anlayışında özellikle ölçülülük, cesaret, abartı, özgünlük, ışık-gölge ve hareketlilik gibi kavramlar kendini belli eder. Bu sebeplerden ötürü maniyerizmi sanatta bir dönüm noktası olarak görebiliriz.

2. MANİYERİZM SANAT ANLAYIŞI

Maniyerizm (Üslupçuluk) 1520 – 1580 (1600) yılları arasında Roma ve Floransa’da merkezi Avrupa’yı bölen Protestan Reformu, binlerce kişinin ölümüne sebep olan veba ve 1527 Roma yağmalanması gibi sorunların olduğu sırada Floransa ve Roma’da eş zamanlı olarak görülmeye başlamış olan sanat akımıdır (Sürsal, 2011: 15; Akat, (2019)). İtalya merkezli Maniyerizm sanat anlayışı 17. yy.’da Barok döneminin başlangıcına kadar devam etmiştir. Bu sanat anlayışında, üslupta incelik, gerçek dışı, fantezi ve çelişkinin içinde olduğu, gösterişe uygun ifade formlarının yer aldığı, kimi zaman yapmacık ve acayip görünüşleriyle eserlerde kendini göstermektedir (Sürsal, 2011: 15).

Palladio ya da Tintoretto ile bağlantılı kullanılan "Maniyerist" terimi birçok anlam kazanmıştır. Kelime, 16. yy’da sosyal davranış kuralları ve sanatlarla ilgili yazılarda sıkça geçen İtalyanca maniera kelimesinden türemektedir. Terim Vassari’nin 1550’de florensa kentinde bir sanat tarihi yazısında “üslup anlamında yazdığı “manirea” kelimesinden vücut bulmuştur. Dar anlamda sadece üslup değil; davranış rahatlığı, akıcılık, virtüözlük, incelik gibi anlamlara da gelmektedir (Fleming J. ve Honour H., 2016:497; Sürsal, 2011: 15).

Maniyerizm, rönesans sanatına karşı yeni bir üslubu getirerek bir alternatif oluşturmuştur. Maniyerizm bir sanat döneminin adı da olmuştur. Maniyerist sanatçılar, Rönesans sanatının perspektif, oran-orantı, modle gibi sanatsal ölçütlere yeni bir yaklaşım getirmiş, bu ölçütleri esnekleştirmiştir. Maniyerizmin kısa olan ömrü yarım kalmış bir düş gibi gelip geçmiştir ama tüm bunlara

rağmen barok sanatına ilham vermiş ve barok sanatını derinden etkilemiştir. Maniyerist eserlere genel olarak bakıldığında: rönesansın kompozisyonlardaki sıkı düzen anlayışının yerine daha serbest bir kompozisyon anlayışının geldiği anlaşılmaktadır. Bu yenilikler sayesinde Maniyerizm kendini kısıtlayan tüm engelleri ortadan kaldırarak kendi biçim felsefesini gerçekleştirmiştir. Maniyerist sanatçı tutkulu, tinsel varlığının bilincine varmış bir bilinç sanatı geliştirmiştir. Rönesansta izine pek fazla rastlanmayan bireysel tercihlerin ve artistik anlayışların Maniyerizm de yeşerdiğine tanık olunmaktadır. Sanattaki bu kıpırdama sanatçılar tarafından daha ileriye taşınmış, Sanatçılar bu sayede kendilerini kısıtlayan rönesansın dikte ettirmeye çalıştığı kurallarından ve zincirinden kurtulmuştur (Sürsal, 2011: 8-15).

16. yy'da Yüksek Rönesans sanatçılarından klasik sanatçılar olan Bramante, Michalengelo, Raffaello, Correggio, Potormo tarzlarıyla eksiksiz, karmaşık, özgün ve abartılı bir üslupta çalışmışlardır. Michelangelo'nun eser örneklerine baktığımızda vurguyu ortaya çıkarmak için sanatçının, Davut heykelindeki kolu aşırı uzatması, Sistine Mahşer resmindeki mekânın netsiz vermesi, İsa'yı 'S' şeklinde vermesi, Pieta'da dairesel hareketler oluşturması yoluna gitmesi örnekleri görülmektedir (Eroğlu, 2014:394). Simgesel tavırlar birçok dönemde görülen ve uygulanan yollardır. Resimlerde uygulanan abartılar, belirsizlikler yada hareketsetel tavırlar vurgu yoluyla bir düşünce yada duygunun ifade biçimini almaktadır. İşte maniyerist sanatçıların yaptığıda bu olmuştur. Rönesansın idealinin tam karşısı olarak kendini sorgulayan safsata çelişki, yapmacık gibi şeylere karşı duran bir ifade biçimi olmuştur. Rönesansa karşıt bu ifade biçimi kendini abartıyla, belirsizlikle ve eserlerde biçimsel bazı tavırlarla vurgu olarak ortaya koymuş ve barok dönemine hazırlık evresi haline gelmiştir.

“Maniyerizm döneminde, resimlerde bilinçli meydana getirilen deformasyon oluşumlarının yanı sıra; mekan belirsizliği ve derinliği, doğayı dikkate almama, figürde "S" hareketinin uzatılarak vurgulanması, denge ve simetrisinin bozulması;

yerini, dengesizlik ve asimetriye bırakmasıyla birlikte renkler anlamlı bir şekilde öne çıkmıştır. Maniyerist resimlerde beklenmedik yerlerden gelen ışık etkilerinden yararlanılmıştır” (Kurtuluş, 2002: 62).

Maniyerist ressamlar mekânı oluştururken Rönesans’taki yan yana hizalama yerine bölümlene tekniğini kullanmışlardır. Böylece maniyerist ressamların resim görsellerinde daha fazla alan, mekân oluşmuştur. Mekânlarda oluşan bir problem ise iki boyutlu resim ve mekan arasında oluşan zıt anlayıştı. Bu zıtlıkta ani mekânsal değişimler, zemin değişimi, mimari yapıların deformasyonları ve mekân ile uyumsuzluğu yer almıştı (Sürsal, 2011:15-35).

“Deformasyonun içerik ile ilgili boyutu, sanatçının ‘ruhani’ olanı, kendi içselliklerinden, düşleminden yola çıkarak betimleme çabasında ortaya çıkmaktadır. Bu yolla sanatçı doğanın somut betimlenmesinden uzaklaşmakta ve kendi imgeleminde yaratmış olduğu nesne ve figürleri betimlemeye yönelmektedir” (Kurtuluş, 2002: 62).

3. YÖNTEM

Nitel araştırma yöntemiyle yapılan araştırma da verilere ulaşmak için kitaplara, makalelere, tezlere ve internet dokümanlarına bakılıp Tarama Yöntemi kullanılarak literatür taraması yapılmıştır. Araştırmada yer alan resimlerin analizi için betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmada maniyerist sanat anlayışında yer alan sanat eserleri genel olarak irdelenmiş aralarında farklı sanatçılar ve akımın genel özelliklerini yansıtabilecek beş resim seçilip analiz edilmiştir. Seçilen resim örnekleri Maniyerizm sanat anlayışını yansıtan tüm çeşitliliği içeren resimler arasından seçilmiştir. Ayrıca örnekleme alınan resimlerde oran-orantı, perspektif ve vurgu özellikle ele alınıp irdelenmiştir. Araştırmanın evrenini Maniyerizm dönemi ve o dönemde yapılan resim çalışma

örneklerini oluştururken sınırlılığını ise bu döneme ait çeşitli tekniksel özelliklere sahip beş Maniyerist resim örneklemini oluşturmaktadır.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. MANİYERİZM SANAT ANLAYIŞI RESİM ÖRNEKLERİNİN ANALİZLERİ

4.1.1. Pontormo'nun "Çarmıhtan İndirme" adlı eserinin analizi



Görsel 1: Pontormo, Çarmıhtan İndirme, 1528, Ağaç Ü.Y.B, 313x192 cm, Floransa Capponi Şapeli S. Felicita

Maniyerist sanatçılardan biri olan Jacopo Da Pontormo resimlerinde, çevre çizgilerini yani kontörleri kullanan ve aydınlık etkisi yaratan bir sanatçıdır. Pontormo özellikle bu üslupsal duruşundan Michelangelo'yu örnek almış ve eserlerinde silüetleri vurgulamayı sevmiş bir sanatçı olmuştur. Sanatçı değişken bir psikolojiye sahip bir yapısı olmuştur. Sanatçı bazı zamanlarda Dürer'in baskı

resimlerinden etkilenmiş, eserlerinde hafif ve soğuk ton renk çeşitlerini kullanmıştır. Sanatçının “Çarmıhtan İndirme” eseri en önemli eserlerinden biridir. Bu eserde yapısalcı bir anlayış benimsemiş dairesel bir hareket ve kompozisyon kullanmıştır. Natüralist renk anlayışının gözlenmediği bu eserde soyut resim renk anlayışına bir yönelim vardır. Bu eserde de Rönesans karşıtı bir duruş gözlenmektedir (Eroğlu, 2014: 396).

Hız. İsa'nın Çarmıhtan İndirilişi'nin canlandırıldığı bu resimde 11 adet figür yer almaktadır. Resimde açık bir mekân kullanılmıştır. Fakat figürlerin dizilim hali üst üste yığılmaları yer ve gökyüzü arasındaki ilişkiyi zayıflatmıştır. Eserde mekân tam anlamıyla kendini gösteremeyip düşsel bir alana dönüşmüştür. Sanatçının eserinde yer alan figürlerin başlarının daire formu şeklini almış olması baskın olarak görülmektedir. Ayrıca figür ve nesnelere kontur çizgiler kullanıldığı anlaşılmaktadır. Baskın kontur çizgilerinin yanında aydınlık bir renk anlayışı da kullanılmıştır. Sanatçı yüzlerin renklerini açık yaparak belirginleştirmiştir. Kullanılan renklere baktığımızda natüralist bir renk anlayışı değil soyut bir yaklaşım sergilenmiştir. Çalışmada figürlerin üst üste konulmuş gibi kompozite edilmeleri perspektif algısını ciddi anlamda zayıflatmıştır.

Resme ayrıntılı baktığımızda ise tüm figürlerin hareket halinde olduğu ve ışık ile yoğun bir aydınlanma olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca resimde yer alan figürlerin anatomik formlarında natüralist anlayıştan uzak abartıların olduğu görülmekte ve eserde başların vücutla oranına bakıldığında ise küçük kalıp abartıldığı görülmektedir. Bu durum ise Rönesans resim anlayışını Maniyerizm resim anlayışından ayırtmaktadır.

Tema açısından baktığımızda birçok dönemde olduğu gibi dini temalı konu işlendiği, yapısal açıdan baktığımızda abartılı oran-orantıların, kontur çizgilerinin mevcut olduğu, renklerin soyutlaştırıldığı, mekânın kaybolmaya başladığı,

perspektifin olmadığı bu yönleriyle de Rönesans resim sanatının natüralist ve ideal etkisinden ayrıştığı görülmektedir (Sürsal, 2011:20-21).

Genel tavrısal açıdan bakıldığında Maniyerizm sanat anlayışını yaratıcı bir tavır olarak görebiliriz. Psikanalitik yaratıcı kuramına göre; yaratıcı bir tavırda “..geçici olarak mantıksal, rasyonel düşünmenin kaldırılması gereklidir. Çünkü bunlar düşünmeyi sınırlandırır ve yeni çözümlerin formüle edilmesini engellerler (Sungur, 1997: 35). Bu kuramsal çizgiden hareketle; Maniyerist sanatçılar Rönesans’ın mantığa dayalı kuralı dışına çıkmış yaratıcı bir tavır sergilemişlerdir diyebiliriz.

4.1.2. Michelangelo Bounarroti’nin “Mahşer” adlı eserinin analizi



Görsel 2: Michelangelo Bounarroti, Mahşer, Fresk, 1475-1564, Sistine Şapeli

Michelangelo, Rönesans’ın en önemli mimari süslemesi sayılan Sistine Şapeli’nin tavan fresklerini de yapmış ve sanat dünyasına önemli bir miras bırakmıştır. 1508’de başladığı bu anıtsal kompozisyon sanatçının en yorucu çalışması olmuş,

birkaç kez yarım bırakılma tehlikesiyle karşı karşıya kalmıştır. Resim yapmaya hiç de uygun olmayan bir yerde, Michelangelo büyük bir üslup denemesine girişmiştir. Rönesans'ın kendi içine kapalı, çizgisel resim üslubu yerine, sanatçı burada değişik bir anlayışla çalışmıştır. Hareketli formlar, güçlü gölge-ışık oyunları ve kusursuz bir anatomi çalışması, resmin temel özellikleridir (Melick, 2015: 298-299; Turani, 1992: 369-388)

Rönesans resim anlayışı, Michelangelo'nun yaptığı bazı fresklerle son bulmuş, yerini maniyerist sanat anlayışına bırakmıştır. Michelangelo'nun Sistine Şapeli'nin yan duvarına yaptığı Mahşer adlı eser büyük bir kompozisyona sahip olup Maniyerizm'in başlangıcı olarak görülebilmektedir. O dönemin özellikleri göz önünde bulundurularak irdelenmesi gereken bu eser yapısal olarak rönesans resim özelliklerinin naturalist yapısının aksine uçuşan figürler, abartılar, perspektif problemleriyle maniyerist resmini oluşturmuştur.

Michelangelo anatomi, ölçü, renk, modle konusunda inanılmaz bir yeteneğe sahipken kendi tercihini Rönesans sanat anlayışından taviz vererek gerçekleştirmiştir. Rönesans'ın bir çocuğu olan Michelangelo, Rönesans'ın ideallerinden kendini soyutlamıştı. Sanatçı kendisini içgüdüünün akışına kaptırmak ve yaşamın gizini çözmek amacıyla çalışmalarında alışıldığı dışına çıkarak kendine özgü bir üslup oluşturmuştur. Michelangelo soylu bir sanat ortaya koymuş, dehasını ve yeteneğini büyük bir enerjiyle ifade etmiştir. Bu yüzden sanatçı maniyerist sanat anlayışına önemli bir katkıda bulunmuştur.

Çok sayıda figürün etüt edildiği bu eserde yatay kompozisyon kullanılmıştır. Erkek figürlerin çıplak etüt edilmesi, bayanların ise kıyafetli resmedilmesi dikkat çeken unsurlardan biridir. Dini tasvirli olan eserde merkez noktada Hz. İsa ve Hz. Meryem bulunmaktadır. Eserde İsa ve Meryem imgelerinin dışında yer alan diğer figürlerin genelini bakışı ve vücut hareket eğilimleri merkez noktada yer alan Hz. İsa ve Hz. Meryem'e yönelmektedir. Figürler kabartılmış heykel

görünümünde ve anatomik açıdan abartılı etüt edilmişlerdir. Bu açıdan eser Rönesans resim anlayışında yer alan ideal anatomik değerlerle uyuşmamaktadır. Figürlerin son derece hareketli tasvir edilmeleri olayın canlılığını arttırmaktadır. Mekâna baktığımızda arkada mavi bir fon yer almakta ve figürler gökyüzünde bir boşluk içerisinde serpiştirilmiş gibi görünmektedir. Bazı figürler bulut üzerinde bir zemine oturtulmuştur. Hz. İsa ve Hz. Meryem'in arkasında yer alan mistik bir sarı hale ile de ana figürler, mekân içerisinde baskın ve kutsal bir görünüme kavuşturulmuştur. Eserde perspektif, mekân açısından görülmez iken figürlerin arkaya doğru küçülmeleriyle azda olsa algılanmaktadır. Figürlerde ciddi anlamda ışık-gölge kullanılmıştır. Işık-gölgenin kullanılmasının nedeninin ise abartılı vücut imgelerinde abartının belirginliğini arttırmak ve heykelimsi bir görüntü vermek çabası olarak düşünülmektedir. Bu eserde vurgunun özellikle abartılı vücutlar ve ışık gölge ile heykelimsi vücutlar elde etme olduğu söylenebilir. Bu tavırla Rönesans'ın naturalist ve ideal yaklaşımına karşı bir duruş sergilenmiştir.

4.1.3. Rosso Fiorentino'nun "Biriktirme" adlı eserinin analizi



Görsel 3: Rosso Fiorentino, Biriktirme, Fresk, 1521; Pinacoteca Comunale, Volterra, İtalya SCALA, Sanat Kaynağı, New York

Rönesans ressamlarından olan Rosso Fiorentino, Rönesans klasikliğinden ayrılarak dini kompozisyonlarla duygusal açıdan tedirgin eden etkileyici eserler üreterek maniyerist eserler vermiştir (Britannica, (2016). Biriktirme de bu eserler içerisinde yer almaktadır.

Rönesans resim anlayışındaki idealin yerine bu eserde inançsal bir duygu yoğunluğu vardır. Çarmıhtan Hz. İsa'nın indirilişinin tema edildiği bu resimde çok sayıda figür yer almaktadır. Esere bakıldığında figürlerin tamamı hareket halindedir. Çarmıhtan Hz. İsa'yı indiren figürlerin normal halktan insanlar olarak imgelendiği ve figürlerin telaşlı oldukları, aşağıda yer alan kadın figürlerin ise kederli oldukları görülmektedir. Eserde dikkati çeken bir unsurda kırmızı, sarı gibi sıcak renklerin kullanılmasına rağmen resmin mat bir etki taşımasıdır. Resimde fonda mavi ile gökyüzü verilmiş olsa dahi mekân çok fazla anlaşılır durumda değildir. Figürlerin genelde çok uzun ve bazı figürlerin bacaklarının uzun çizilmiş olması dikkati çekmektedir. Tepe noktasına çıkmaya çalışan yaratıcılık sanatsal özgürlüğe yönelmiş ve tinsel yönünü de ihmal etmemiştir. Sanatçı zihinlerde oluşturduğu düşü, tanrısal olanı yansıtmakta kullanmıştır. Maniyerizm kendi sanat felsefesinin dayandığı kriterleri daha da esneterek kendi zihninin özgürce sığramasına olanak tanımıştır. Rönesans kaskatı kesilmiş sanat anlayışı ve ilkeleriyle hareket etmiştir. Rönesans'ın her şeyin dengeyle kurulacağı yanılgısını sanatçı Maniyerist bir ruhla aşmış oluyordu. Maniyerizm hem biçim hem de içerikte büyük bir değişimi gerçekleştirmiştir. Dışa vurumculuğun ilk temellerini atarak figürlere bir derinlik kazandırmış, henüz erginlik çağına ulaşamamış bir sanata geniş bir bakış açısı sağlamıştı.

4.1.4. Parmigianino'nun "Uzun Boylu Meryem" adlı eserinin analizi



Görsel 4: Parmigianino, Uzun Boylu Meryem, 1536, Ağaç Ü. Y. B, 216x132 cm, Floransa Uffizi

Parmigianino'nun bu eserinde genel olarak göze çarpan, figürlerde yer alan oran-orantılarındaki uyumsuzluktur. Resme baktığımızda en belirgin orantsızlık, resmede adını verilmesine neden olan Hz. Meryem'in boynunun olduğundan çok uzun çizilmiş olmasıdır. Hz. Meryem'de dikkat çeken diğer oran-orantı uyumsuzluğu olan uzuvlarını şöyle sıralayabiliriz; vücudunun uzatılmış olması, başının vücuda oranla küçük olması, bacaklarının uzun olması, ayak parmaklarının küçük olması, göğsüne değirdiği elin parmaklarının ince olması ve sanki kemiklerinin yok gibi görünmesi, kalçasının çok geniş olmasıdır. İsa figürüne baktığımızda ise başından aşağı doğru bir uzama ve genişleme

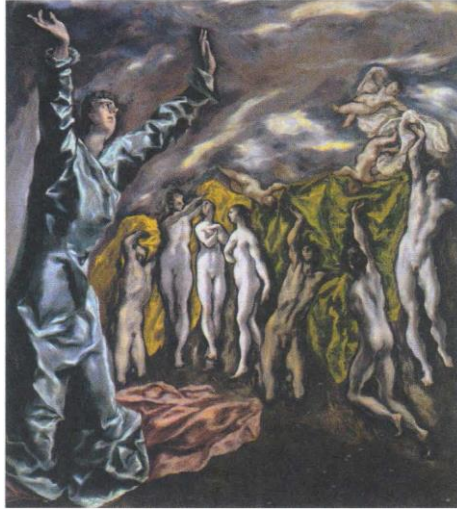
görülmektedir. Kolunun ise omuzundan değil de boynundan çıkıyor gibi görünmesi, kollarının çok kısa, bacaklarının ise kısa olması olarak ifade edilebilir (Farthing, 2013). Resmin sol kesiminde yer alan elinde vazo tutan melek figürünün gövdesi ile bacaklarının birleştirilmiş gibi görünmesi ve kalçasının yok gibi algılanması, bacağına çok uzun çizilmesi oran-orantı uyumsuzluğu oluşturmaktadır. Diğer bir orantı problemi ise Hz. Meryem'in sağ altında yer alan ihtiyar görünümü figürün çok uzakta olması gerekirken yakında ve çok küçük çizilmesidir. Resimde, yüksek Rönesans'ta ulaşılmış Natüralist gerçekçiliğinin, idealinin dışında bir oranlama görüntüsü vardır. Aynı şekilde resimde yüksek bir ışıklandırma görülmektedir. Mekân olgusunda ise iç-dış algısı birleştirilmeye çalışılmıştır.

Dini temalı bu resimde merkezde yer alan Meryem figürünün merkez görünümü Hz. İsa'nın aşağı doğru kaymasıyla bozulmuş gibidir. Sanatçı Hz. Meryem'in elini göğsüne doğru götürmesi ve Hz. İsa'ya bakmasıyla konuyu ve mesajı vermeye çalışmıştır. Sanatçı resimde önemli yerlere dikkati çekmek için istediği alanları abartarak ya da küçülterek, ışık etkisini kullanarak vurgulayarak amaçladığı mesajı iletmeye çalışmıştır. Maniyerist sanatçılar düşünsel ifadelerini biçimsel akademik kısıtlamalara zorunlu kılmadan ifade yolunu aramışlardır.

Maniyerist sanat anlayışı Rönesans'tan sonra bireysel bir üsluba apansız bir geçiş yapmıştır. Kökleşmeye çalışan Rönesans üslubu beklenmedik bir yenilikle sarsılmıştır. Rönesans tarafından kovulmuş olan kışkırtıcılık Maniyerizm tarafından benimsenmiştir (İpşiroğlu N. ve M. İpşiroğlu, 2009: 113-115). Fokur fokur kaynayan yaratıcılık isteği Maniyerist sanatçılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Bireysel araştırmaların yaratıcı enerjisini açığa vuran ve dolaysız yaratımın ilk adı olan Maniyerizm Rönesans'ın toprağında yoğrulmuş ama sanatçı kendi isteğinin doğrultusunda oluşturmaya çalışmıştır. Maniyerizm ile birlikte sanatın artık öznel alanlara bir seyahati başladığı söylenebilir. Maniyerist çalışmalarda görüntülerin şaşırtıcı etkisi alışıldık olmayan biçimler

kendini hemen belli eder. Dizginsiz bir imgelemi geliştiren Maniyerizm, devingen biçimlerle içselleştirilmiş, duygusallığın sözcülüğünü üstlenmiştir. Tinsellikle duygusallığın birlikteliğini gerçekleştiren Maniyerizm bunu da figürlerindeki deformasyonlarla gerçekleştirmiştir. Maniyerist sanatçılar kendi özgür iradeleriyle sanata yön vermiş önemli bir bakış açısı gerçekleştirmiştir.

4.1.5. El Greco'nun "Beşinci Mührün Açılışı" adlı eserinin analizi



Görsel 5: El Greco, Beşinci Mührün Açılışı, 1610, Ağaç Ü. Y. B, 2,25x1,99 m, Metropolitan Museum of Art. New York.

Greco resimlerinde birçok üslup kullanmış ve Rönesans'a karşı dini konuları baskın şekilde tekrar dile getirmiştir. Eserlerindeki tavır kendi karakteristik üslubunu oluşturmakta ve diğer sanatçılardan onu ayırmaktadır. Sanatçı "Beşinci Mührün Açılışı" adlı eserinde dini bir tema işlemektedir. Resmin ön kısmında kollarını göğe açmış bir peygamber imgesi, arka planda ise dirilen ve öç almak isteyen din şehitleri yer almaktadır. Resimde peygamber ve din

şehitlerinin ayaklanması tema edilmiştir (İpşiroğlu N. ve M. İpşiroğlu, 2009: 113-115).

Esere oran-orantı açısından baktığımızda tüm figürlerin çok uzun ve zayıf çizildiği, önde yer alan peygamber imgesinin arkadaki imgelere oranla çok büyük olduğu, başların vücuda oranla küçük, kalçaların vücuda oranla büyük, bacakların ise çok uzun olduğu görülmektedir. Sanatçının resimde kullandığı vurgulardan bir tanesi oran-orantı vurgusudur. Peygamberi diğer figürlere oranla büyük yapması onu vurgulamaktadır.

Hareket açısından esere baktığımızda bütün figürlerin hareket halinde olduğu ve bir haykırışı ifade eden görüntüyü sergiledikleri anlaşılmaktadır. Eserde vurgulardan bir tanesi de figürlerde ve mekânda yer alan hareketli eğimler ile olayın anlatılmasıdır. Renk açısından değişik bir üslupsal tavır içerisine giren sanatçı soluk ve soğuk bir etki ile resmi boyamış ve izleyiciye ürperti verecek bir his edindirmiştir. Renklerde sıcak renkler olan kırmızı, mavi ve sarı renklerini kullanarak bu etkiyi vermesi dikkate değerdir.

Sanatçı alaca karanlıkta geçen olayın yer aldığı mekânın uzamını belirsiz etüt etmiştir. Figürler ve nesnelere mekânı sınırlamıştır.

SONUÇ

Maniyerizm sanatçıları; eserlerinde abartılara ve belirsizliklere giderek amaçladıkları düşünce ya da duruma vurgu yapmışlardır. Maniyerist ressamın eserlerinde örneğin, Hz. Meryem'in boynunun uzatılması, yâda Davut heykelinin kolunun uzatılması gibi formsal değişimlere giderek vurgulanmak istenen mesajı biçimsel olarak abartarak iletim aracı haline getirmişlerdir (Farthing, 2013; Sürsal, 2011: 20). Bu anlamda bakıldığında sanatçıların bilgisel algılarına dayanarak oluşturdukları kavramsal ifade formları göze çarpmaktadır. Parsıl'a göre "algı bir olayın yâda nesnenin varlığını duyu organları ile yalın bir biçimde bilinç alanına alma durumudur" (2012: 13). Yine Parsıl psikoloji ve bilişsel

bilimlerde algının duyuşal bilgi alanının hissedilmesi, yorumlanması ve seçilmesi, düzenlenmesi gibi durumlarla karşı karşıya kaldığını söylemektedir (2012: 13-15). Yani maniyerist ressamın yaptıkları biçimsel bozulmaları algıladıkları bilgisel kavrama göre oluşturmakta ve bu durumu vurgu haline dönüştürmektedirler.

Bu dönem sanatçıları havada uçuşan figürleri yâda üst üste yığılmış figürleri imgeleyerek mekândan kurtarmış ya da birden fazla mekan içerisine koymuşlardır. Sanatçıların eserlerinde gerçek bir alan yerine izleyiciye düşsel bir alan ile temadaki ruhi ifadeyi algılatmaya çalışmışlardır. Mekânın arka plana atılmasıyla sanatçıların eserlerinde figürü ön plana çıkartıp vurgulamışlardır (Kurtuluş, 2002: 62; Sürsal, 2011:15-35). Maniyerist tavrda sanatçıların, ideal yâda gerçeğin dışına taşmışlardır. Resim yâda heykelin natüralist ve ideal tavrılarının dışına çıkıp kuralları bozup (renk, biçim, oran-orantı, mekân gibi) izleyiciyi vurguladıkları alana yönlendirmişlerdir.

Bazı sanatçıların sadece biçimsel değil aynı zamanda renk kullanımı açısından da Naturalist değil soyut renk anlayışı kullanarak da Rönesans resim anlayışına karşı bir duruş göstermişlerdir. Bunun en iyi örneklerinden biride sanatçı Pontormo'nun eserleri gösterilebilir.

Bu dönem resimlerinde figürlerin uçuşur yâda üst üste dizilimleri, perspektif etkisini ya yok etmekte yâda ciddi anlamda zayıflatmaktadır. Maniyerizm resim anlayışında kontur çizgilerin bariz bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Rönesans'ta ideal olan ve renkle verilen çizgiler Maniyerizm ile gelen kontürlerle formları naturalistlikten uzaklaştırmaktadır. Maniyerist resimlere bakıldığında çoğunlukla figürler hareket halinde betimlendiği anlaşılmaktadır. Maniyerist resimlerde genel olarak görülen bir etki Rönesans'taki sıcak renk kullanımının yerine bazı resimlerinde mat renklerin tercih edilmiş olmasıdır. Mat renklerin

kullanımı da Rönesans etkisine tepki açısından bir vurgu içermektedir (Sürsal, 2011)

Rönesans'ta figürlerin üçgen dizilimi ile sağlanan kompozisyon anlayışı yerine bazı eserlerde maniyerist sanatçılar resmin farklı alanlarına figürleri serpiştirerek kompozisyon anlayışında değişikliğe gitmişlerdir. Böylece Rönesans'taki figürlerin kompoze şekline de maniyerist anlayış taşıyan sanatçılar bir tepki oluşturmuşlardır.

Maniyerist sanat anlayışını benimseyen sanatçılar eserlerinde vurguyu ön plana çıkarmak yada eserde tema ve önemi belirtmek amacıyla belirli bölge yada alanlarda abartma, küçültme, ışıklandırma yoluyla vermek istedikleri mesajı iletmişlerdir (Farthing, 2013). Böylece sanatçılar, Rönesans'taki natüralist ve ideal üslupsal tavır yerine daha cesurca farklı bir anlatım formuyla bir sanat anlayışı geliştirmişlerdir.

Maniyerizm resim sanatında kullanılan vurgular Barok döneminde kullanılan abartılı formlar için bir temel teşkil etmiştir. Maniyerizm sanatın tinsel ve hayal gücünü harekete geçiren ve bireysel isteklerin sanata yansıdığı bir dönem olmuştur. Maniyerizm biçim ve mekân döngüsünü gerçekleştirerek zihinsel taşkınlığı daha iyi kanalize ederek büyük bir atılımı gerçekleştirmiştir. Maniyerist kompozisyonlarda insan uzuvlarının uzatılması ve abartılması bir yaratıcılık ya da yeni bir arzu olarak görülebilir. Sanatçının yeni bir keşfe yöneldiği Maniyerist çalışmalara bakıldığında, Rönesans dönemi eserleriyle karşılaştırıldığında aralarındaki büyük farklılıklar hemen göze çarpmaktadır. Rönesans ideallerinden tedirgin edici sapma olarak görülen Maniyerizm, sanatta yeni bir başlangıç yapmıştır.

Maniyerist ressamalar rönesans resim kurallarını olduğu gibi kabul edip taklit etmediklerinden yaratıcı bir tutum içine girmişlerdir. Yaratıcı tutum olmayan bir şeyi hayal edebilme, bir şeyi herkesten farklı yollarla yapabilme, yeni fikirler

ortaya koyabilme olarak görülmektedir (Parsıl, 2012: 22). Tam olarak Maniyerist ressamlar, akademi bilgisinin dışına çıkarak deformasyonlarla farklı biçimsel anlatımlara gidip vurgulamak istediği alanları oluşturmuşlardır.

KAYNAKÇA

- Akat, B. (2019). *Maniyerizm (Üslupçuluk) Sanat Akımı ve Sanatçıları*. TarihliSanat. <https://www.tarihliSanat.com/maniyerizm-sanat-akimi-sanatcilari/>
- Britannica, (2016, Apr. 26). *Mannerism*. Encyclopaedia Britannica. <https://www.britannica.com/art/Mannerism>.
- Eroğlu, Ö. (2014). *Sanatın Tarihi "Başlangıcından Günümüze"*, İstanbul: Tekhne Yayınları.
- Farthing S. (2013). *Sanatın Tüm Öyküsü*, çev. Firdevs Candil Çulcu, İstanbul: Hayalperest Yayınevi.
- Fleming J. ve Honour H. (2016). *Dünya Sanat Tarihi*, çev. Hakan Abacı, İstanbul: Alfa Yayınları.
- Gombrich, E. H. (2015). *Sanatın Öyküsü*, çev. Erol Erduran ve Ömer Erduran, İstanbul: Remzi Kitabevi
- Güvendi, U. (2006). Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri Anasanat Atölye Resim Dersi Kapsamında Soyutlama Yöntemlerinden Biçimbozumun Kullanımı. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi, Samsun.
- İpşiroğlu N. ve M. İpşiroğlu (2009). *Oluşum Süreci İçinde "Sanatın Tarihi"*, İstanbul: Hayalbaz Kitap.
- Kurtuluş, C. (2002). Rönesans Dönemi Mitolojik Konulu Resimlerde Figür. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Parsıl, Ü. (2012). *Görsel Algılama*, İstanbul: An Kitap Yayınları.
- Parsıl, Ü. (2012). *Sanatta Yaratıcılık*, İstanbul: An Kitap Yayınları.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*, İstanbul: Evrim Yayınları.
- Sürsal, E. (2011). El Greco ve Francis Bacon'ın "Varlık ve Zaman" Bağlamında Deformasyon İlkesine Yönelik Bir Anoloji. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Işık Üniversitesi, İstanbul.
- Turani, A. (1999). *Dünya Sanat Tarihi*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Ziss, A. (2011). Estetik, çev. Yakup Şahan, İstanbul: Hayalperest Yayınevi.

Görsel Kaynakçalar

Görsel 1: Britannica, (2016, Apr. 26). *Mannerism*. Encyclopaedia Britannica. <https://www.britannica.com/art/Mannerism>.

Görsel 2: Akat, B. (2019). *Maniyerizm (Üslupçuluk) Sanat Akımı ve Sanatçıları*. TarihliSanat. <https://www.tarihliSanat.com/maniyerizm-sanat-akimi-sanatcilari/>

Görsel 3: Melick T., (Ed), (2015), *Tarih Boyunca Sanat*, (1.Baskı), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları

Görsel 4 Fleming J. ve Honour H. (2016). *Dünya Sanat Tarihi*, çev. Hakan Abacı, İstanbul: Alfa Yayınları.

Görsel 5: İpşiroğlu N. ve M. İpşiroğlu (2009). *Oluşum Süreci İçinde "Sanatın Tarihi"*, İstanbul: Hayalbaz Kitap.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Mannerism was an art movement that began to be seen simultaneously in Florence and Rome between 1520 and 1580 (1600). Mannerism has also been the name of an art era. Mannerist artists introduced a new approach to the artistic criteria of Renaissance art such as perspective, proportion-proportion, modle, and flexed these criteria. The short life of mannerism has come and gone like an unfinished dream, but despite all this it has inspired Baroque art and profoundly influenced Baroque art. When Mannerist works were taken up, they opposed the strict order understanding of the Renaissance and introduced a new sense of composition. Through these innovations, mannerism has realized its own philosophy of form by eliminating all obstacles that restrict itself. The Mannerist artist has developed an art of consciousness that is passionate and conscious of its spiritual existence. In the Renaissance, it is witnessed that individual preferences and artistic understandings, which are not observed much, also flourish in mannerism. This wiggle in art will be carried further by artists. Artists would thus be free from the rules and chains of the Renaissance, which restricted themselves, trying to dictate.

After the Renaissance, Mannerist art had made an abrupt transition to an individual style. Trying to take root, the Renaissance style was shaken by an unexpected innovation. The instigation that had been banished by the Renaissance was embraced by mannerism. The burning desire for creativity was realized by Mannerist artists. Mannerism, which exposes the creative energy of individual research and is the first name of direct creation, was kneaded in the Land of the Renaissance, but the artist sought to create it according to his own will. With mannerism, it can be said that art now begins a journey into subjective areas. The surprising effect of images in Mannerist studies is immediately apparent in unusual forms. Mannerism developed an unbridled image, internalized with dynamic forms, assumed the lexicography of sentimentality. Mannerism, which combines sensuality with sensuality, has also achieved this with the deformations in its figures. Mannerist artists realized an important point of view that guided art of their own free will.

The aim of the research is to uncover the causes of the proportion-proportion problems that occur as a result of exaggerations seen in figures and the figure and space problems that occur with perspective and to reveal the importance of emphasis in this art understanding.

Method

In order to reach the data, a literature review was carried out by looking at books, articles, theses and internet documents. The descriptive analysis method was used for the analysis of the pictures in the research. A total of five images were analysed in the study. The selected examples of paintings were selected from among the paintings that contain all the diversity that reflects the art understanding of Mannerism. In addition, ratio-proportion, perspective and emphasis were examined in particular. 5 Mannerist painting samples with various technical characteristics of this period constitute the limitation of the universe of the research in the period of mannerism and the examples of painting studies made at that time.

Conclusion

Artists of mannerism have used the element of emphasis on exaggerations and ambiguities in their works. As the miniature artist Matrakçı Nasuh used the Rose image as a sign of authority, love, and trust in the Sultan's paintings, the artists of Mannerism also included Hazrat Mahdi (as). Examples such as the extension of the neck of Mary, or the extension of the arm of the statue of David, have exaggerated the message to be emphasized in a formal way and made it a means of transmission.

Artists of this period saved figures flying in the air or figures stacked on top of each other by imagining the space. They presented an imaginary space to the viewer and opened up his spiritual space and dragged it into the event in the work. With the place thrown into the background, artists emphasized the figure in the works. In Mannerist attitudes, artists have moved beyond ideal or reality. They went outside the naturalist and ideal attitudes of painting or sculpture, breaking the rules (colour, form, ratio-ratio, space, etc.) and directed the viewer to the area they emphasized.

Some artists have taken a stance against Renaissance painting by using not only formal but also naturalistic, but also abstract, understanding of colour. One of the best examples of this can be shown the works of the artist Pontormo.

In the paintings of this period, the high or superimposed sequences of the figures either destroy or seriously weaken the influence of perspective. In the understanding of mannerism painting, contour lines are clearly used. The lines that were ideal in the Renaissance and given in colour remove forms from naturalism with contours that come with mannerism. Looking at Mannerist paintings, it is often understood that the figures are depicted in motion. A

general effect of Mannerist paintings is that some paintings prefer matte colours instead of the use of warm colours in the Renaissance. The use of matte colours also includes an emphasis in terms of response to the Renaissance effect.

Instead of triangular arrangement of figures in the Renaissance, some paintings have a composition in the form of figures pushed aside. Thus, there was also a reaction to the compositional Mannerist painters have tried to convey their intended message by exaggerating or shrinking the areas they want to draw attention to the places that should be most important in some of their works, by using the light effect to draw attention there. As in some of Michelangelo's works, the emphasis is particularly on ways to achieve exaggerated bodies and sculptural bodies with light and shadow, and in this way the themes and figures are emphasized. With this attitude, a stance was displayed against the naturalist and ideal approach of the Renaissance. The accents used in the art of mannerism painting served as a basis for the extravagant forms used in the Baroque period.




GÖÇÜN SOSYO-EKONOMİK ETKİLERİ: DÜZEY-1 BÖLGELERİNDE EKONOMETRİK BİR UYGULAMA


Fatma Fehime AYDIN* Cemalettin LEVENT**

Öz

Dünya tarihinde göç hareketleri insanlık tarihi kadar eskidir. Göç, sosyal bir hareket olmasının yanı sıra, ekonomik hayattan kültüre kadar yaşamın tüm yönlerini etkileyen temel değişim unsurlarından biri haline gelmiştir. Göç kavramı, ülke ekonomileri ve toplumların sosyal yapıları üzerinde etkili bir unsur olmasından dolayı büyük bir önem arz etmektedir. Bu bağlamda göç, ikamet edilen bir yerleşim bölgesinden bir başka yerleşim bölgesine taşınmaktır. Çalışmanın amacı, düzey-1 bölgelerinde göçün sosyo-ekonomik etkilerini araştırmaktır. Bu bağlamda göç kavramı ve göçe neden olan faktörler incelenmiş olup göç çeşitleri ve göçün etkileri araştırılmıştır. Çalışmada göçün sosyo-ekonomik etkileri TÜİK'den alınan veriler yardımıyla düzey-1 bölgeleri arasında farklılıklar dikkate alınarak panel veri yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu testlerden elde edilen sonuçlara göre yoksulluk, işsizlik ve eğitim düzeyi ile göç miktarı arasında uzun dönemde pozitif bir ilişki vardır. Buna göre yoksulluk ve işsizlik azaltılabilirse ve bölgeler arası ücret farklılıkları ortadan kaldırılabilirse göç miktarının da azalacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Göç, Sosyo-Ekonomik Etki, Kalkınma, Panel Data

*  Dr. Öğr. Üyesi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İktisat Bölümü. fatmafehimeaydin@yyu.edu.tr, Van

**  Doktora Öğrencisi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Bölümü. cemalettin_65_@hotmail.com, Van

SOCIO-ECONOMIC IMPACTS OF MIGRATION: AN ECONOMETRIC APPLICATION IN LEVEL-1 REGIONS

Abstract

Migration movements are as old as human history in world history. In addition to being a social movement, migration has become one of the fundamental factors of change affecting all aspects of life, from economic life to culture. The concept of migration has a great importance as it is an effective factor on the country's economies and social structures of societies. In this context, migration is moving from a residential area to another. The main aim of the study is to research the socio-economic effects of migration in Level-1 regions. For this purpose, the concept of migration and the factors causing migration were examined, and the types and effects of migration were investigated. In the study, the socio-economic effects of migration were examined by panel data analysis with the help of data obtained from TURKSTAT, taking into account the differences between level-1 regions. According to the results obtained from these tests, there is a positive relationship between poverty, unemployment, education level and the amount of migration in the long term. Accordingly, if poverty and unemployment can be reduced and if wage differences between regions can be eliminated, the amount of immigration will decrease.

Keywords: Migration, Socio-Economic Impact, Development, Panel Data

1. GİRİŞ

İnsan ve topluma dair birçok şeyi etkileme gücüne sahip olan göç olgusu, her zaman için farklı yönleriyle ele alınması gereken bir olgu olarak kabul edilebilir. Göç olgusu, insanlığın başlangıcından itibaren dünyanın her yerinde görülebilen bir durumdur. Göç olgusu eğer ülke sınırları içinde gerçekleşiyorsa iç, diğer ülkelere doğru gerçekleşiyorsa dış göç olarak ifade edilmektedir.

Siyasi, ekonomik, sosyo-kültürel, güvenlik vb. nedenler insanların yaşadıkları mekânları toplu halde terk etmelerine yol açmıştır. Tarihsel süreçte dünya ülkelerinin gündeminden düşmeyen ve gündemden çıkartılamayan bir mesele haline gelen göç, son 20 yılda da dünya ülkelerinin önde gelen gündemlerinden olmuştur.

Çağdaş küresel ekonominin önemli bir sorunu haline gelen göç, gelişmiş ve azgelişmiş ülkelerde çok tartışılan bir konudur. Ülke içerisine göç alan ve ülkeden dışarıya göç veren ülkelerin göç akışlarının sosyo-ekonomik açıdan etkilerine ilişkin görüşler farklılık göstermektedir. Örneğin; gelişmiş ekonomilerde göç olgusu işgücü piyasalarındaki boşlukları doldurmanın çok ihtiyaç duyulan bir yolu olarak memnuniyetle karşılanırken azgelişmiş ekonomilerde bunun yerel işgücü üzerinde olası olumsuz etkisinin olabileceği görüşleri hâkimdir. Göçün ekonomik büyümeye, yoksulluğun azaltılmasına ve refaha potansiyel katkısı hem gelişmiş hem de azgelişmiş ülkelerde giderek daha fazla olmaktadır.

Çalışmada Türkiye’de Düzey-1 bölgelerinde 2008- 2018 dönemi için göçü etkilediği tahmin edilen sosyo-ekonomik faktörlerin etkilerinin panel veri analizi ile incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla ilk olarak, göç kavramı ile ilgili tanımlamalar ve göç üzerinde etkileri olan sosyo-ekonomik unsurlar açıklanmaktadır. Çalışmada daha sonra, konu ile ilgili Türkiye’de ve dünyada yapılan çalışmalara yer verilmektedir. Literatüre göre göç üzerinde etkili olan faktörlerin başında gelir düzeyi, eğitim düzeyi, yoksulluk, istihdam oranı ve nüfus artışı gibi değişkenler gelmektedir. Çalışmanın son bölümünde ise çalışmada kullanılan değişkenlere ve yöntemine değinilmekte ve son olarak da çalışmadan elde edilen sonuçlar yorumlanmaktadır.

2. GÖÇ KAVRAMI VE SOSYO-EKONOMİK ETKİLERİ

Literatürde göçle ilgili birçok tanım söz konusudur. Bu tanımlardan birincisine göre göç, bireylerin yaşamlarının kalanının tamamını veya bir bölümünü geçirmeyi düşünerek, komple ya da geçici bir süreliğine başka yere yerleşmeleri durumudur (Çatalbaş ve Yazar: 2015: 101). Öte yandan göç kavramı, ikiye ayrılır: iç ve dış göç. İç göç, işgücünün yurt içindeki hareketi iken; dış göç, işgücünün uluslararası dolaşımı anlamına gelmektedir. Buradan hareketle iç göç kırsaldan-kırsala, kırsaldan-kentsele, kentselden-kentsele ve kentselden-kırsala şeklinde oluşurken dış göç çoğu zaman, geri kalmış ülkelerden gelişmiş ülkelere doğru olarak gerçekleşmektedir (Çelik, 2006: 149). Çalışmanın bu bölümünde göç üzerinde etkili olan sosyo-ekonomik unsurlara yer verilmiştir.

2.1. Yoksulluk

Dünya tarihinin daima karşı karşıya kaldığı üretim zorluğu şeklinde oluşan yoksulluk, bütün toplumların önünde duran en önemli problem olup dünyanın her yerinde hemen hemen her ülke yoksullukla baş etmek zorundadır. Dolayısıyla global bir problem olarak kabul edilen yoksulluk, hemen hemen tüm ülkelerin yakından ilgilendiği bir mesele haline gelmiştir (Levent ve Arvas 2019: 173). Bu bağlamda yoksulluk ikiye ayrılmaktadır: Mutlak ve göreceli yoksulluk.

Mutlak yoksulluk bireylerin, hane halklarının ve sosyal grupların beslenme, barınma gibi temel fizyolojik gereksinmelerini giderebilecekleri minimum gelir ve harcama seviyesinin altında kalmaları şeklinde ifade edilmektedir. Göreceli yoksulluk ise hem biyolojik ihtiyaçları hem de toplumsal ihtiyaçları baz almaktadır. Genel anlamıyla yoksulluk, bireyin, ailenin veya grupların temel ekonomik ihtiyaçlarını karşılayabilmek için yaşadıkları yerdeki ortalama ömür seviyesinin alt limitinde bir gelir ve harcama düzeyine sahip olması olarak ifade edilmektedir (Güneş, 2009: 451).

Kırsal kesimdeki yoksulluktan kurtulmanın tek yolunun kente göç etmek olduğunu düşünen bireyler niteliksiz işgücü grubunda olduğu için kendini kent yoksulluğunun içinde bulurlar. Kent içerisinde yaşayan kentli yoksul nüfusun büyük bir bölümünü kente yeni göç edip kentte yaşıyor olmasına rağmen kentlerin sağladığı hak ve fırsatlardan faydalanamayan bireyler oluşturur. Bu bağlamda, göç alan kentlerdeki kentsel yoksulluk sadece şehrin kıyılarında, banliyölerinde veya gecekondu mahallelerinde değil aynı zamanda şehrin merkezinde de görülen bir durumdur (Kaya, 2011: 221). Bu bağlamda günümüz dünyasında yoksulluğun en yaygın şekilde görüldüğü yerler kentlerdir. Özellikle nüfus artışı ve akabinde oluşan istihdam kaygıları nedeniyle, kırsal kesimlerden kentsel kesimlere göç edilmesi, kentlerde var olan yoksulluğun daha fazla artmasına neden olmaktadır. Kentlerde, yaşanan hızlı göçü istihdam edecek ve göçmenlere iyi bir hayat standardı sunabilecek şartlar söz konusu olmadığından kentler, yoksulluğun merkezi haline gelmişlerdir. Dolayısıyla bilhassa aşırı göçler, gayri resmi çalışma tarzları, sosyal dışlanma, kentsel mekânlardaki dönüşümler ve kentlere yönelik uygulamalar gibi faktörler daha yoğun kentsel yoksulluğa yol açmaktadır (Tümtaş ve Ergun, 2014: 5).

2.2. İşsizlik

İşsizlik genel anlamda, bireylerin piyasada belirlenen ücret seviyesinde çalışma isteği ve gücünde olmasına rağmen iş aradıkları halde iş bulamamaları durumu olarak ifade edilmektedir (Akkaya, 2017: 4). Bu bağlamda, iktisadi aktivitelerin coğrafi dağılımının dengesiz olması, yapısal değişimler, teknolojik gelişmeler, kamunun verdiği hizmetlerdeki dengesiz dağılım gibi nedenlerin iç göçlere yol açacağı düşünülmektedir. Bundan hareketle işsizlik de göçlere neden olabilmektedir (Özer ve Topal, 2017: 55).

İşsizlik sorunuyla karşılaşan bireyler istihdam imkânının yüksek, sosyoekonomik fırsatların daha fazla olduğu bölgelere doğru göç etmek zorunda kalırlar. Göçü

gerçekleştiren bireylerin bu eyleminin göç ettikleri bölgelerde işsizliği ne yönde değiştirdiği konusunda farklı görüşler vardır. Araştırmacıların bir kısmı göçün, göç alan bölgedeki işsizlik seviyesini yükselttiğini savunurken, diğer kısmı da göçün işsizlik seviyesini etkilemediğini ifade ederler (Çelik ve Arslan, 2018: 68).

2.3. Eğitim

Göç olgusu, toplumsal yapıyı oluşturan diğer sosyal unsurlar gibi eğitim üzerinde de etkilidir. Bu etkilerin daha çok görüldüğü yerler de okullardır. Bu bağlamda okulların işlevselliği çevreye katkıları ile doğru orantılıdır. Başka ülkelere göç eden insanlar, göç etmenin okula ve eğitime iyi bir alternatif olduğunu düşünmektedirler (Kaysılı 2014: 271). Eğitim düzeyi yüksek olan bireyler buldukları koşulların zorluğundan kaçıp daha iyi istihdam koşullarının olduğu yerlere göç edebileceği gibi eğitim için şartların daha iyi olduğu yerlere de göç edebilir. Bu bağlamda göçün eğitim üzerindeki etkisi muhtemeldir.

2.4. Kişi Başına Gelir

Kentlerde sanayi ve hizmetler gibi tarım dışı istihdam olanaklarının yoğun olması, kentsel ve kırsal alanlarda gelir seviyesindeki farklılıklar ve bunlara ilaveten kentlerdeki eğitim, sağlık ve kültürel olanakların gelişmiş olması kentleri cazip hale getirmektedir (Kırdar ve Saracoğlu, 2012:3). Bu bağlamda göçün önemli nedenlerinden biri kişilerin iş, gelir ve bununla birlikte daha iyi bir yaşam arzusudur. Öte yandan modern dünyada göç hareketlerinin en önde gelen nedenleri iktisadi şartlardır (Aksoy, 2012: 294).

2.5. Nüfus Artış Hızı

Nüfus artışı göçlere bağlı olarak değişkenlik gösterebilmektedir. Göçlerin oluşmasını sağlayan sebeplerden biri de, dünya geneline bakıldığında az gelişmiş ülkelerde, ülke çapında düşünüldüğünde ise geri kalmış bölgelerde ve kırsal

kesimlerde hızlı nüfus artışlarının olmasıdır (Başel, 2007: 525). Özellikle kırsal kesimdeki yüksek nüfus artış hızı, işgücü arzının ve gizli işsizliğin artmasına, toprağın daha çok bölünmesine ve bunun sonucunda da azalan verimlere yol açarak üretimin azalmasına sonuçta da bireylerin kırsal kesimden kentsel kesime göç etmesine neden olmaktadır (Kocaman, 2008: 1).

3. LİTERATÜR ÇALIŞMASI

Göç konusunda yazılmış birçok teorik ve uygulamalı çalışma vardır. Bu çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde, göçü etkileyen başlıca faktörlerin eğitimsizlik, işsizlik, yoksulluk ve istihdam oranı gibi faktörler olduğu sonucuna varılmaktadır. Bu çalışmalardan biri Lee tarafından 2005 yılında yapılmıştır. Bu çalışmanın amacı; 16 varlıklı OECD ülkesinde uluslararası göçü dengesiz panel veri kullanarak, küreselleşme ve sanayileşmenin çeşitli yönlerinin sendikalaşma eğilimleri üzerinde etkilerini test etmektir. Çalışmada mesleki yapıların ve işgücünün etnik bileşiminin dönüştürülmesinde iki yapısal faktörün rolü vurgulanmaktadır (sanayileşme ve sınırlar ötesi uluslararası işgücü hareketliliği). Çalışmada uygulanan panel veri analiz sonuçlarına göre; endüstrileşmenin yüksek derecede sendikalı üretim sektöründeki istihdamı daraltarak sendika yoğunluğunda önemli düşüşler yaratmasına karşın, uluslararası göç düşük vasıflı yerli ve göçmen işçiler arasındaki rekabet ve heterojenliği arttırarak sendikalaşmayı olumsuz etkilemektedir.

Pazarlıoğlu tarafından 2007 yılında İzmir’de yapılan çalışmanın amacı; Türkiye’nin temel ekonomik ve sosyal sorunlarından biri olan iç göç üzerinde etkili olan unsurları araştırmaktır. Çalışmada etkili olan unsurlar; bivariate probit model ile analiz edilmiştir. Analizlerden elde edilen sonuçlara göre; İzmir’e iç göçte, kişilerin geldikleri yerleşim yerine göre iç göç üzerindeki etkilerin farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Ivan tarafından 2007 yılında İtalya'da yapılan çalışmanın amacı; bölgeler arasındaki brüt göç akışları üzerinde ve 1996-2002 dönemine ait veriler ile panel veri analizi kullanılarak temel ekonomik belirleyicilerin rolünü araştırmaktır. Analiz, gönderici bölgedeki aynı açıklayıcı değişkenin oynadığı rol (itme faktörü) ve hedef bölgede (çekme faktörü) değişkenlerin hedeflerini analiz etmektedir. Kişi başına GSYİH, hem itici bir faktör olarak hem de çekici bir faktör olarak hareket ettiğinde güçlü bir etki gösteren ana ekonomik belirleyici olarak ortaya çıkmaktadır. Aksine, işsizlik oranı tahminlerinin etkisi gönderen bölgede hedef bölgeden çok daha güçlüdür.

Gürbüz ve Karabulut tarafından 2008 yılında yapılan çalışmanın amacı, regresyon, korelasyon, hiyerarşik kümeleme gibi analizler yardımıyla kırsal göç üzerinde etkili olan sosyo-ekonomik unsurları incelemektir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, kırsal göç, sosyo-ekonomik faktörlerden önemli derecede etkilenirken, ölçülmesi mümkün olmayan bazı unsurlardan, şehirlerin cazibeli karakteristiklerinden ve iletici faktörlerden de az da olsa etkilenmektedir.

Faustino ve Leitao tarafından 2008 yılında Portekiz'de yapılan çalışmanın amacı; on beş Avrupalı ortağı (EU15) dikkate alarak göç ve Portekiz ikili ticareti arasındaki ilişkiyi test etmektir. Çalışmada statik ve dinamik bir panel veri analizi kullanarak elde edilen sonuçlara göre, göçmen stokunun Portekiz ihracat, ithalat ve ikili sanayi içi ticaret üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, göçün tüm ticaret türlerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

Karemera, Oguledo ve Davis tarafından 2010 yılında yapılan çalışmanın amacı; siyasi, ekonomik ve demografik faktörlerin Kuzey Amerika'ya göç akışlarının büyüklüğü ve bileşimi üzerindeki etkisini incelemektir. Çalışmada değiştirilmiş yerçekimi modeli, göçmenlik düzenlemelerini ve menşe ve varış ülkelerine özgü özellikleri içerecek şekilde belirlenmekte ve ayarlanmaktadır. Modelin ampirik testi için, çalışma süresi 1976-1986 arasındadır ve 70 ülke, Kanada ve ABD'ye

toplam 1540 göç akışı gözlem kapsamındadır. Çalışmanın sonuçları, başlangıç ülkelerinin nüfusunun ve hedef ülkelerin gelirlerinin Kuzey Amerika'ya göçün iki önemli belirleyicisi olduğunu ortaya koymaktadır. Asya ve Latin Amerika'nın yüksek nüfuslu bölgeleri göçmenlerin büyük bir bölümünü sağlamıştır.

Balderas ve Greenwood tarafından 2010 yılında yapılan çalışmanın amacı; Avrupa'daki Arjantin, Brezilya ve ABD'ye göç etmenin belirleyicilerini tahmin etmek ve karşılaştırmaktır. Çalışmada 1870–1910 dönemi için yıllık veriler kullanılarak panel veri analizi uygulanmıştır. Çalışmanın sonuçlarında; genel olarak göç, düşük ücretli kaynak ülkelerden, varış noktasında doğmuş büyük göçmen stoklarına sahip ülkelerden ve hedefe nispeten yakın zamanda göç etmiş ülkelerden gerçekleşmiştir. Bazı belirleyiciler üç ülke için önemli ölçüde farklılık göstermektedir.

Karagöz tarafından 2011 yılında yapılan çalışmanın amacı; Türkiye'den başka ülkelere göç edilmesinin Türkiye ile göç edilen ülkeler arasındaki ticaret hacmi üzerinde etkisinin olup olmadığını, etkisi varsa bu etkinin yönünün araştırılmasıdır. Bundan hareketle 2000-2005 dönemi panel verilerine dayalı genişletilmiş çekim modeli kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda; ele alınan değişkenler arasında pozitif ve güçlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Buzdağlı ve Kızıltan tarafından 2011 yılında yapılan çalışmanın amacı; Türkiye'den diğer ülkelere göç edilmesinin, Türkiye'nin göç edilen ülkelere ihracat yapması üzerinde etkisinin olup olmadığını, etkisi varsa etkinin ne yönde olduğunu tespit edilmesidir. Bundan hareketle 2009 yılı baz alınarak, 500'den fazla Türk vatandaşının göç ettiği ülkeler ve Türkiye'den diğer ülkelere gerçekleştirilen tüketim mali ihracat verilerinden faydalanılarak yatay kesit analizi kullanılmıştır. Çalışmanın analiz bulgularına göre; Türkiye'den diğer ülkelere göç edenlerin sayısındaki artışın, göç edilen ülkelere yapılan tüketim mali ihracatını artırdığı belirlenmiştir.

Panzaru tarafından 2013 yılında Orta ve Doğu Avrupa'da yapılan çalışmanın amacı; 2000-2010 yılları arasında Orta ve Doğu Avrupa'daki göç üzerindeki etkileri değerlendirmek için ekonomik ve ekonomik olmayan iki belirleyiciyi analiz etmektir. Çalışmada ekonomik faktörler kategorisinde, iş indeksi ve işgücü piyasası ve ekonomik olmayan faktörler kategorisine, yargı bağımsızlığı endeksi ile yasal sistem endeksinin bütünlüğü dâhil edilmiştir. Panel veri yönteminin kullanıldığı analiz sonuçları; bu faktörlerin göç üzerinde sınırlı etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Çatalbaş ve Yarar tarafından 2015 yılında yapılan çalışmada; Türkiye için 2008-2012 yıllarını kapsayan dönemde iç göçü nelerin belirlediğinin saptanması amaçlanmıştır. Çalışmada panel veri yöntemi ile ekonometrik model kurularak sonuçlar analiz edilmiştir. Çalışmada yapılan analiz sonuçlarına göre, bölgenin refah düzeyinin yüksek olmasının bölgenin dışardan göç almasına sebep olduğu; fiyatların yüksekliği, istihdam sıkıntısı ve terör sorununun ise bölgenin dışarıya göç vermesine neden olduğu görülmüştür.

Bir diğer çalışma Dücan tarafından 2016 yılında yapılmıştır. Bu çalışmada amaç; terör, üretim seviyesi, eğitim seviyesi ve istihdam düzeyinin Türkiye'deki bölgeler arası göç üzerindeki etkilerini araştırmaktır. Çalışmada TÜİK istatistiki bölge sınıflandırması çalışmasından yararlanılarak oluşturulan 21 bölgeye panel veri yöntemi uygulanmıştır. Beck-Katz tarafından geliştirilen panel düzeltilmiş standart hataların kullanıldığı modelden elde edilen bulgulara göre ortaokul seviyesindeki okullaşma oranında artış olmasının göç olgusunu arttırdığı, istihdamdaki artışın göç olgusunu azalttığı sonucuna varılmıştır.

Albayrak ve Abdioğlu tarafından 2017 yılında Türkiye üzerine yapılan çalışmanın amacı; iller arası göçe yol açan kültürel, demografik ve sosyo-ekonomik faktörleri tespit etmektir. Bundan hareketle 2015 yılı için Türkiye'de iller arası göçe yol açan temel unsurlar regresyon analizi uygulanarak incelenmiştir. Elde

edilen analiz bulgularına göre; demografik ve sosyo-ekonomik unsurlar, iller arası göçe yol açan temel unsurlardır.

İsaoğlu tarafından 2019 yılında Van ilinde yapılan çalışmanın amacı; mültecilerin Van'daki yerel işverenlere ve işgücü piyasasına bakışlarını araştırmaktır. Çalışmada farklı uyruklardan 555 kişiye yüz yüze görüşme yoluyla anket yapılmıştır. Çalışmada Memnuniyet, Uyum, Sağlık ve Gelir olmak üzere dört faktör oluşturulmuş ve demografik değişkenler ile aralarındaki korelasyon irdelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre; yabancı işgücünün uyruğu, yaşı, medeni durumu, eğitimi ve cinsiyeti gibi demografik değişkenlerin ölçeğin alt faktörlerine göre istatistiki olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Ondes ve Kizilgol tarafından 2020 yılında yapılan bir çalışmada Türkiye'deki iç göçün itme ve çekme faktörlerinin etkisi incelenmiştir. İBBS Düzey 1'in 12 alt bölgesinde 2008-2017 dönemi için çeşitli değişkenlerin iç göç üzerindeki etkileri bölgeler arası mekansal ilişki dikkate alınarak mekansal panel veri modelleri ile ele alınmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, Türkiye'de göç ve göç alanında mekansal ilişkiler bulunmaktadır. Diğer bir deyişle, komşu bölgenin göç yapısının, ilgili bölgenin göç hareketleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Öztürk ve Altınöz tarafından 2020 yılında G7 ülkeleri üzerine 2000-2017 dönemi için yapılan bir çalışmada ise göçmen nüfusun göç kararını etkileyen faktörler, Panel ARDL analiz metodu kullanılarak temel makroekonomik göstergeler bakımından ele alınmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre; uzun dönemde kişi başına düşen GSYİH ile globalleşme olgusu G7 ülkelerine yönelik göçün artmasına neden olurken, enflasyon oranının yükselmesi ise göçmen sayısında azalışa neden olmaktadır. İşsizlik oranı ile göç olgusu arasında ise uzun dönemde istatistiksel olarak anlamlı bir etki görülmemiştir.

Çetiner ve Günay tarafından 2021 yılında Türkiye üzerine yapılan bir çalışmada göç olgusunun sosyo-kültürel etkileri ele alınmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar; uluslararası göçün yaratacağı düşünülen olumsuz etkilerin hem göç alan ülkenin vatandaşları hem de göçmen ve mülteciler açısından azaltılabilmesi için çeşitli sosyal politika uygulamaları ile uyum sürecinin hızlandırılması gerektiği yönündedir. Çalışmaya göre, göçmen ve mülteciler aynı zamanda hem göç ettikleri toplumdan etkilenmekte hem de yerleştikleri ülkeler üzerinde sosyo-kültürel açıdan pek çok değişikliğe neden olmaktadır.

Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde göç olgusuna neden olan çeşitli unsurların göç üzerindeki etkilerinin farklı uygulama yöntemleri kullanılarak analiz edildiği görülmüştür. Bu çalışmada da bu unsurlardan en çok etkisi olduğu düşünülen faktörler olan işsizlik, eğitim, nüfus artış hızı ve gelir değişkenlerinin göç olgusu üzerindeki etkisi panel veri analizi yöntemiyle ele alınmaktadır.

4. VERİ SETİ, MODEL VE YÖNTEM

Göçün sosyo-ekonomik etkilerini ortaya koymak amacıyla bu bölümde veri seti, model ve yöntem ele alınmıştır.

4.1. Veri Seti

Çalışmada TÜİK alt bölge sınıflandırmasına göre oluşturulan Düzey-1 bölgelerinin 2008-2018 yıllarına ait verileriyle panel veri analizi uygulanmıştır. Düzey-1 bölgeleri Kuzeydoğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu, İstanbul, Doğu Marmara, Batı Marmara, Ege, Batı Anadolu, Orta Anadolu, Akdeniz, Doğu Karadeniz ve Batı Karadeniz olmak üzere 12 bölgeden oluşmaktadır. Çalışmada kullanılan bağımlı değişken göç değişkeni; bağımsız değişkenler ise işsizlik, eğitim, nüfus artış hızı ve gelir değişkenleridir. Bununla birlikte çalışmada kullanılan değişkenlerden eğitim değişkeni ile ilgili veriler

fakülte ve yüksekokul mezun grubundan seçilmiştir. Değişkenlerin listesi, tanımları ve alındıkları kaynaklar tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1: Değişkenler, Tanımları ve Verilerin Alındığı Kaynaklar

Değişkenlerin Adı	Değişkenlerin Tanımı	Kaynak
Göç	Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemine Göre Düzey-1 Bölgelerinin Net Göç Hızı (%)	TÜİK
Yoksulluk	Eşdeğer Hanehalkı Kullanılabilir Kişi Başına Düşen Gelire Göre Yoksul Sayıları ve Yoksulluk Oranları (%)	TÜİK
Eğitim	Eğitim Seviyesine Göre Nüfus (15 yaş ve üzeri) Oranı (%) Toplam (Eğitim Düzeyi: Yüksekokul veya Fakülte)	TÜİK
İşsizlik	Yaş Gurubuna Göre İşsizlik Oranı (15 yaş ve üzeri), Toplam (%)	TÜİK
Nüfus Artış Hızı	Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemine Göre İl ve İlçe Merkezleri İle Belde ve Köylerin Nüfusu ve Nüfus Artış Hızı (binde)	TÜİK

4.2. Model ve Yöntem

Çalışmada panel veri analizi uygulanmıştır. Zaman boyutuna ait yatay kesit verilerinden yararlanılarak değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesine panel veri analizi denir (Çalışkan, 2009: 124). Panel verilere; “Hildreth (1950), Grunfeld ve Griliches (1960), Zellner (1962), Balestra ve Nerlove (1966), Swamy (1970)”in yaptıkları araştırmalarda ilk defa yer verilmiştir. Ancak 1990’lı yıllarda panel veriler uygulamalı araştırmalarda yer almıştır (Öztürk, 2019, 20). Bu yöntemin uygulanmasının temel nedeni; panel veri analizinde yatay kesit serileri ile zaman serilerinin bir araya getirilmesiyle, kesit ile zaman boyutunu kapsayan veri setleri oluşturulması ve panel veri analizinin, zaman serisi veya yatay kesit verisi ile kıyaslandığında birtakım avantajları kapsamıdır (Figankaplan, 2017: 78). Bu avantajlar; daha çok sayıda veri elde edilmesi, daha yüksek gözlem sayısına ulaşılması, serbestlik derecesinin yükselmesi, birimler arası heterojenliğin dikkate alınması ve zaman ile birim etkilerinin bir arada ele

alınmasının sağlamasıdır. Bu ve benzer avantajlar sağlaması nedeniyle, analiz yöntemi olarak panel veri analizi kullanılmasına karar verilmiştir (Yaman, Korkmaz ve Açıkgöz, 2017: 192).

Panel veri analizi, zaman boyutunu içeren kesit verileri veya çok sayıdaki kesite ait zaman serileri olarak gösterilebilir (Levent ve Arvas, 2019: 186). Panel veri modeli aşağıdaki gibi gösterilebilir:

$$Y_{it} = \alpha + \beta_{1it} X_{1it} + \dots + \beta_{kit} X_{kit} + e_{it}$$

$$i = 1, 2, \dots, N \quad t = 1, 2, \dots, T$$

Yukarıdaki formülde Y bağımlı, X'ler bağımsız değişkenler, α sabit terim, β 'lar bağımsız değişkenlerin katsayıları ve e ise hata terimi olarak ifade edilebilir.

Türkiye'de Düzey-1 bölgelerinde göç olgusuna etki eden unsurların incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada kullanılan ekonometrik model ise aşağıdaki gibi ifade edilebilir:

$$Göç_{it} = \alpha + \beta_1 Yoksulluk_{it} + \beta_2 Eğitim_{it} + \beta_3 İşsizlik_{it} + \beta_4 Nüfus_{it} + e_{it}$$

Modelde göç bağımsız değişken; yoksulluk, eğitim, işsizlik ve nüfus ise bağımsız değişkenlerdir.

5. UYGULAMA VE BULGULAR

Çalışmada verilerin durağanlığının sınanması için kullanılacak birim kök testinin hangi birim kök testi kuşağı olacağına belirlenmesi amacıyla öncelikle yatay kesit bağımlılık testi uygulanmıştır. Yapılan teste göre ikinci kuşak birim kök testinin kullanılmasının uygun olacağı anlaşılmıştır. Birim kök testi uygulanarak serilerin durağan olup olmadığı incelenmiş, sonrasında ise durağan olmayan seriler durağanlaştırılarak eş bütünleşme testi uygulanarak ele alınan değişkenler arasında eş bütünleşme ilişkisinin varlığı incelenmiştir.

5.1. Yatay Kesit Bağımlılık Testi

Panel veri analizi yapılırken, hangi birim kök testinin uygulanması gerektiğine karar verilirken yatay kesit bağımlılık testinden yararlanılır. Yatay kesit bağımlılık testinden elde edilen sonuçlar tablo 2’de görüldüğü gibidir.

Tablo 2: Yatay Kesit Bağımlılık Testi Sonuçları

Test	İstatistik	P-Değeri
LM	31.81	0.000
LM adj*	93.61	0.000
LM CD*	81.56	0.000

Yatay kesit bağımlılık testinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde, bütün P değerlerinin kritik değer olan 0.05’ten küçük olduğu görülmektedir. Bu testte kullanılan hipotezler aşağıdaki gibidir:

H_0 : Birinci kuşak birim kök testi uygundur.

H_1 : İkinci kuşak birim kök testi uygundur.

Tabloya göre $p < 0.05$ olduğundan H_0 reddedilir H_1 kabul edilir ve ikinci kuşak birim kök testinin uygun olduğuna karar verilir.

5.2. Panel Birim Kök Testi

Serilerin durağanlığının test edilmesi amacıyla ikinci kuşak birim kök testlerinden biri olan CIPS testi uygulanmıştır. CIPS testi tablo değerleri, kritik değerlerden mutlak değer olarak büyükse seride birim kök olduğu yönündeki temel hipotez reddedilir ve seride birim kök olmadığı yönündeki alternatif hipotez kabul edilir (Pesaran, 2007: 265-312). Çalışmada öncelikle serilerin düzeyde durağan olup olmadığı incelenmiş ardından düzeyde durağan olmadığı tespit edilen serilerin birinci farkları alınmış ve böylece seriler durağan hale getirilmiştir. Sonuçlar tablo 3’teki gibidir:

Tablo 3: Yoksulluk Değişkeninin Düzeyde Birim Kök Testi Sonucu

CIPS* tablo değeri -2.37			
	%10	%5	%0
Kritik değerler	-2.83	-3.15	-2.63

Tablo 3 incelendiğinde, CIPS testi tablo değerleri kritik değerlerden mutlak değer içerisinde küçük olduğundan, yoksulluk verilerinin düzeyde durağan olmadığı söylenebilir. Bundan dolayı yoksulluk verilerinin durağan hale getirilmesi amacıyla birinci farkları alınmış ve böylece yoksulluk verileri durağanlaştırılmıştır. Durağanlaştırılmış yoksulluk verileri tablo 4'te görüldüğü gibidir.

Tablo 4: Yoksulluk Değişkeninin Birinci Farkı Alındığında Birim Kök Testi Sonucu

CIPS* tablo değeri -2.91			
	%10	%5	%0
Kritik değerler	-2.36	-2.71	-2.83

H_0 : Seri durağan değildir

H_1 : Seri durağandır

Yoksulluk için tablo incelendiğinde, CIPS* tablo değeri mutlak değer olarak kritik değerlere göre daha büyüktür. Bundan dolayı H_0 reddedilip serinin durağan olduğu şeklindeki hipotez kabul edilir.

Tablo 5: Göç Değişkeninin Düzeyde Birim Kök Testi Sonucu

CIPS* tablo değeri -2.60			
	%10	%5	%0
Kritik değerler	-2.79	-2.92	-2.85

Tablo 5 incelendiğinde, CIPS tablo değeri kritik değerlere göre mutlak değer içerisinde daha küçük olduğundan, göç verilerinin de düzeyde durağan olmadığı söylenebilir. Bundan dolayı göç verilerinin durağanlaştırılması amacıyla birinci

farkları alınmış ve böylece veriler durağanlaştırılmıştır. Durağanlaştırılmış göç verileri Tablo 6'da görüldüğü gibidir.

Tablo 6: Göç Değişkeninin Birinci Farkı Alındığında Birim Kök Testi Sonucu

CIPS* tablo değeri -3.01			
	%10	%5	%0
Kritik değerler	-2.48	-2.96	-2.98

H_0 : Seri durağan değildir

H_1 : Seri durağandır

Göç için tablo incelendiğinde, CIPS* tablo değerinin mutlak değer olarak kritik değerlere göre daha büyük olduğu gözlemlenmektedir. Bundan dolayı H_0 reddedilip serinin durağan olduğu şeklindeki hipotez kabul edilir.

Tablo 7: İşsizlik Değişkeninin Düzeyde Birim Kök Testi Sonucu

CIPS* tablo değeri -2.64			
	%10	%5	%0
Kritik değerler	-2.91	-2.83	-2.79

Tablo 7 incelendiğinde, CIPS tablo değeri kritik değerlere göre mutlak değer içerisinde daha küçük olduğundan işsizlik verilerinin de düzeyde durağan olmadığı söylenebilir. Bundan dolayı işsizlik verilerinin durağanlaştırılması amacıyla birinci farkları alınmış ve böylece veriler durağanlaştırılmıştır. Durağanlaştırılmış işsizlik verileri Tablo 8'de görüldüğü gibidir.

Tablo 8: İşsizlik Değişkeninin Birinci Farkı Alındığında Birim Kök Testi Sonucu

CIPS* tablo değeri -3.30			
	%10	%5	%0
Kritik değerler	-3.14	-3.29	-2.98

H_0 : Seri durağan değildir

H_1 : Seri durağandır

İşsizlik için tablo analizi yapıldığında, CIPS* tablo değerinin mutlak değer olarak kritik değerlere göre daha büyük olduğu gözlemlenmektedir. Bundan dolayı H_0 reddedilip serinin durağan olduğu şeklindeki hipotez kabul edilir.

Tablo 9: Eğitim Değişkeninin Düzeyde Birim Kök Testi Sonucu

CIPS* tablo değeri -2.63			
	%10	%5	%0
Kritik değerler	-2.88	-2.74	-2.93

Tablo 9 incelendiğinde, CIPS tablo değeri kritik değerlere göre mutlak değer içerisinde daha küçük olduğundan eğitim verilerinin de düzeyde durağan olmadığı söylenebilir. Bundan dolayı eğitim verilerinin durağanlaştırılması amacıyla birinci farkları alınmış ve böylece veriler durağanlaştırılmıştır. Durağanlaştırılmış eğitim verileri Tablo 10'da görüldüğü gibidir.

Tablo 10: Eğitim Değişkeninin Birinci Farkı Alındığında Birim Kök Testi Sonucu

CIPS* tablo değeri -3.71			
	%10	%5	%0
Kritik değerler	-3.41	-3.61	-3.01

H_0 : Seri durağan değildir

H_1 : Seri durağandır

Eğitim için tablo incelendiğinde, CIPS* tablo değerinin mutlak değer olarak kritik değerlere göre daha büyük olduğu gözlemlenmektedir. Bundan dolayı H_0 reddedilip serinin durağan olduğu şeklindeki hipotez kabul edilir.

Tablo 11: Nüfus Değişkeninin Düzeyde Birim Kök Testi Sonucu

CIPS* tablo değeri -2.64			
	%10	%5	%0
Kritik değerler	-2.98	-2.92	-2.81

Tablo 11 incelendiğinde, CIPS tablo değeri kritik değerlere göre mutlak değer içerisinde daha küçük olduğundan nüfus verilerinin de düzeyde durağan olmadığı söylenebilir. Bundan dolayı nüfus verilerinin durağanlaştırılması amacıyla birinci farkları alınmış ve böylece veriler durağanlaştırılmıştır. Durağanlaştırılmış nüfus verileri Tablo 12’de görüldüğü gibidir.

Tablo 12: Nüfus Değişkeninin Birinci Farkı Alındığında Birim Kök Testi Sonucu

CIPS* tablo değeri -3.63			
	%10	%5	%0
Kritik değerler	-3.08	-3.36	-2.91

H_0 : Seri durağan değildir

H_1 : Seri durağandır

Nüfus için tablo incelendiğinde, CIPS* tablo değerinin mutlak değer olarak kritik değerlere göre daha büyük olduğu gözlemlenmektedir. Bundan dolayı H_0 reddedilip serinin durağan olduğu şeklindeki hipotez kabul edilir.

Düzeyde durağan olmayan serilerin birinci farkları alınarak durağanlaştırılmasının ardından Westerlund panel eş bütünleşme testi uygulanmıştır.

5.3. Westerlund (2007) Panel Eşbütünleşme Testi

Westerlund (2007) panel eşbütünleşme testi iki ya da daha çok sayıdaki değişkenler arasında eş bütünleşme olup olmadığının test edilmesi amacıyla hata düzeltme modeline dayanan bir eş bütünleşme analizidir. Bu analiz Banerjee, Dolado ve Mestre tarafından 1998 yılında zaman serileri için geliştirilen eş bütünleşme testinin panel veriye göre güncellenmiş şeklidir. Bu analizde serilerin aynı seviyede durağan oldukları varsayımı yapılmaktadır. Çalışmada kullanılan serilerin tamamı birinci dereceden durağan olduğundan bu

varsayım gerçekleşmiş olmaktadır. Eş bütünleşme testine ait sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

Tablo 13: Göç →Yoksulluk Westerlund Eş Bütünleşme Testi Sonucu

İstatistik	Değer	Z değer	P değer	Robust P değer
Gt	-3.490	-12.309	0.000	0.010
Ga	-16.010	-10.423	0.000	0.030
Pt	-16.309	-9.053	0.000	0.000
Pa	-10.617	-9.087	0.000	0.020

H_0 : Seriler arasında eş bütünleşme yoktur

H_1 : Seriler arasında eş bütünleşme vardır.

Tüm P olasılık değerlerinin kritik değer olan 0.05'ten küçük olmaları nedeniyle H_0 reddedilir ve göç ile yoksulluk arasında eş bütünleşme olduğu şeklindeki hipotez kabul edilir.

Tablo 14: Göç →İşsizlik Westerlund Eş Bütünleşme Testi Sonucu

İstatistik	Değer	Z değer	P değer	Robust P değer
Gt	-3.823	-11.403	0.001	0.001
Ga	-15.459	-11.003	0.001	0.024
Pt	-15.417	-9.807	0.001	0.001
Pa	-11.306	-9.953	0.001	0.034

H_0 : Seriler arasında eş bütünleşme yoktur

H_1 : Seriler arasında eş bütünleşme vardır.

Tüm P olasılık değerlerinin kritik değer olan 0.05'ten küçük olmaları nedeniyle H_0 reddedilir ve göç ile işsizlik arasında eş bütünleşme olduğu şeklindeki hipotez kabul edilir.

Tablo 15: Göç →Eğitim Westerlund Eş Bütünleşme Testi Sonucu

İstatistik	Değer	Z değeri	P değeri	Robust P değeri
Gt	-3.846	-12.717	0.004	0.000
Ga	-16.731	-10.184	0.003	0.001
Pt	-16.293	-9.480	0.008	0.006
Pa	-10.083	-9.731	0.001	0.001

H_0 : Seriler arasında eş bütünleşme yoktur

H_1 : Seriler arasında eş bütünleşme vardır.

Tüm P olasılık değerlerinin kritik değer olan 0.05'ten küçük olmaları nedeniyle H_0 reddedilir ve göç ile eğitim arasında eş bütünleşme olduğu şeklindeki hipotez kabul edilir.

Tablo 16: Göç →Nüfus Westerlund Eş Bütünleşme Testi Sonucu

İstatistik	Değer	Z değeri	P değeri	Robust P değeri
Gt	-3.791	-11.304	0.087	0.070
Ga	-15.018	-9.408	0.091	0.080
Pt	-15.313	-9.843	0.058	0.057
Pa	-11.019	-9.137	0.064	0.062

H_0 : Seriler arasında eş bütünleşme yoktur

H_1 : Seriler arasında eş bütünleşme vardır.

Tüm P olasılık değerlerinin kritik değer olan 0.05'ten büyük olmaları nedeniyle H_0 kabul edilirken göç ile nüfus arasında eş bütünleşme olduğu şeklindeki hipotez reddedilir.

Panel eş bütünleşme analizinden elde edilen sonuçlara göre seriler arasında uzun dönemli bir ilişki vardır. Uzun dönem eş bütünleşme katsayılarını tahmin etmek ve aralarındaki ilişkinin hangi yönde olduğunu tespit etmek amacıyla

Peseran (2015) testi yapılmıştır. Bu testten elde edilen sonuçlar aşağıda görüldüğü gibidir.

Tablo 17: Yoksulluk →Göç Peseran Testi Sonucu

Göç	Katsayı	Standart Hata	Z Değeri	P< Z	[%95 Aralığı]	Güven
Yoksulluk	0.900143	0.603	1.18	0.207	-1.604	4.893

Tablo 17 incelendiğinde yoksulluk ile göç değişkenleri arasında uzun dönemli bir ilişkinin olduğu ve bu ilişkinin pozitif yönde olduğu anlaşılmaktadır ($P<|Z|$). Yoksullukta ortaya çıkacak bir birimlik bir artış göçte 0.90'lık bir artışa neden olacaktır.

Tablo 18: İşsizlik →Göç Peseran Testi Sonucu

Göç	Katsayı	Standart Hata	Z Değeri	P< Z	[%95 Aralığı]	Güven
İşsizlik	1.805023	1.672	1.13	0.303	-1.713	4.896

Tablo 18 incelendiğinde işsizlik ile göç değişkenleri arasında uzun dönemli bir ilişkinin olduğu ve bu ilişkinin pozitif yönde olduğu anlaşılmaktadır ($P<|Z|$). İşsizlikte ortaya çıkacak bir birimlik bir artış göçte 1.80'lik bir artışa neden olacaktır.

Tablo 19: Eğitim →Göç Peseran Testi Sonucu

Göç	Katsayı	Standart Hata	Z Değeri	P> Z	[%95 Aralığı]	Güven
Eğitim	0.003146	0.613	2.18	1.340	-1.673	3.909

Tablo 19 incelendiğinde eğitim ile göç değişkenleri arasında uzun dönemli bir ilişkinin olduğu ve bu ilişkinin pozitif yönde olduğu anlaşılmaktadır ($P<|Z|$). Eğitimde ortaya çıkacak bir birimlik bir artış göçte 0.003'lük bir artışa neden olacaktır.

Tablo 20: Nüfus →Göç Peseran Testi Sonucu

Göç	Katsayı	Standart Hata	Z Değeri	P> Z	[%95 Aralığı]	Güven
Nüfus	0.000401	1.903	3.60	0.506	-1.731	4.398

Tablo 20 incelendiğinde nüfus ile göç değişkenleri arasında uzun dönemli bir ilişki olmadığı anlaşılmaktadır ($P > |Z|$). Bundan dolayı uzun dönemli ilişkinin yorumlanmasına gerek görülmemiştir.

6. TARTIŞMA ve SONUÇ

Çağdaş küresel ekonominin önemli sorunlarından biri haline gelen göç olgusu, gelişmiş ve gelişmekte olan toplumlarda birçok şeyi etkileme potansiyeline sahip olduğu gerekçesiyle özellikle 2000'li yıllardan itibaren dünya ülkelerinin gündemine oturmuştur. Buna bağlı olarak da literatürde göç olgusunu ele alan çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan bir kısmı, göç olgusunu etkileyen faktörleri ele alırken, diğer kısmı ise göç olgusunun yarattığı olumlu ve olumsuz etkileri ele almaktadır. Bu çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde, göçü etkileyen temel unsurlar nüfus, gelir düzeyi, işsizlik, eğitim, refah düzeyi, fiyatlar genel düzeyi, terör, komşu ülkelerin göç yapısı ve globalleşme olarak sıralanabilir. Göçün yarattığı etkiler ise temelde iki başlık altında ele alınabilir. Bunlardan bir tanesi, ülke vatandaşları ile göçmen işçiler arasında ortaya çıkan rekabetten dolayı sendikalaşma üzerinde yarattığı olumsuz etkilerdir. İkinci etki ise, ticaret türleri üzerinde yarattığı etkidir. Göçün hem dış ticaret hem de iç ticaret üzerinde genel olarak olumlu yönde etki yarattığı görülmüştür. Göç olgusu yarattığı etki nedeniyle bazı ülkeler tarafından olumlu karşılanırken bazı ülkeler tarafından ise olumsuz karşılanmaktadır.

Göçün ekonomik büyüme, yoksulluk ve refah üzerindeki potansiyel etkileri tüm dünyada giderek artan bir seyir izlemektedir. Bu çalışmada 2008-2018 dönemi

için; göç, yoksulluk, eğitim, işsizlik ve nüfus artış hızı değişkenleri kullanılarak panel veri analizi yapılmış ve Türkiye'deki düzey-1 bölgelerinde göçün sosyo-ekonomik etkileri incelenmiştir.

Çalışmada öncelikle analizde hangi birim kök testinin kullanılacağına karar vermek için yatay kesit bağımlılık testi yapılmıştır. Bu testten elde edilen sonuca göre çalışmada II. Kuşak birim kök testlerinden CIPS testinin uygulanmasına karar verilmiştir. Her bir değişken için ayrı ayrı CIPS testi yapıldığında değişkenlerin hiçbirinin düzeyde durağan olmadığı görülmüş ve birinci farkları alınarak durağan hale getirilmişlerdir. Çalışmada ikinci aşamada Westerlund panel eş bütünleşme testi uygulanmıştır. Panel eş bütünleşme testi ile göç ve diğer değişkenler arasında bir eş bütünleşme ilişkisi olup olmadığı incelenmiştir. Bu testlerin sonuçlarına göre de göç ile yoksulluk arasında, göç ile işsizlik arasında ve göç ile eğitim arasında bir eş bütünleşme ilişkisi varken, göç ile nüfus artış hızı arasında bir eş bütünleşme ilişkisi çıkmamıştır. Üçüncü aşamada uzun dönem eş bütünleşme katsayılarının tahmin edilmesi amacıyla Peseran (2015) testi uygulanmıştır. Bu testlerden elde edilen sonuçlara göre yoksulluk, işsizlik ve eğitim düzeyindeki artış ile göç miktarı arasında uzun dönemde pozitif bir ilişki vardır.

Yoksulluk, temel ihtiyaçların tamamının karşılanmasının mümkün olmadığı bir durumu ifade etmektedir. Yoksulluk söz konusu olduğunda temel ihtiyaçların karşılanabilmesi için başvurulabilecek çözüm yollarından biri göç etmektir. Bu çalışmada da elde edilen sonuçlara göre yoksulluktaki bir artış göç miktarını artırmaktadır. İşsizlik de yoksulluk etkeninde olduğu gibi insanların ekonomik açıdan sıkıntı çekmelerine yol açmaktadır. Yaşadıkları bölgede işsiz kalmaları durumunda insanlar iş bulabilmek için başka bölgelere hatta başka ülkelere göç edebilmektedirler. Bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre de işsizliğin göç miktarını artırdığı görülmektedir. Eğitim düzeyi yükseldikçe de bölgeler arası ya

da ülkeler arası işgücü göçü söz konusu olmaktadır. Eğitim düzeyinin yükselmesi sonucu nitelikli emek statüsüne geçen işgücü, daha yüksek ücret alabileceği ya da daha rahat koşullarda çalışabileceği bölgelere göç etmektedir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre de eğitim düzeyinin göç miktarını artırdığı görülmüştür. Tüm bu çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre, yoksulluk ve işsizlik azaltılabilirse ve bölgeler arası ücret farklılıkları ortadan kaldırılabilirse göç miktarı da azalacaktır.

KAYNAKÇA

- Akkaya, T.(2017). Türkiye’de İşsizlik Olgusu Bağlamında İş Beğenmeme Nedenleri İstanbul İli Örneği (Uzmanlık Tezi), T.C. Çalışma Ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü.
- Aksoy, Z.(2012). Uluslararası Göç ve Kültürlerarası İletişim, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5(20), 294
- Albayrak, N., Abdioğlu,Z.(2017). Türkiye’de İç Göçü Etkileyen Faktörlerin Analizi, Social Science Studies, 5(10), s. 293-309
- Balderas, J.U., Greenwood, M.J.(2010). From Europe to the Americas: a comparative panel-data analysis of migration to Argentina, Brazil, and the United States, 1870–1910, Journal of Population Economics, 1301–1318
- Başel, H.(2007). Türkiye’de Nüfus Hareketlerinin ve İç Göçün Nedenleri, Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi, Sayı 53, 525
- Buzdağlı, Ö., Kızıltan, A.(2011). Göç-Ticaret İlişkisi: Türkiye’nin Tüketim Mali İhracatı Üzerine Bir Uygulama, Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 25(3).
- Büyükyılmaz, Y.(2017). Kırsal Göçün Nedenleri Ve Sosyo - Ekonomik Etkileri: İstanbul, Küçükçekmece Örneği, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul

- C. Faustino, H., Carlos Leitão, N.(2008). Immigration and Trade in Portugal: A Static and Dynamic Panel Data Analysis, School of Economics and Management, ISSN 0874-4548.
- Çalışkan, Z.(2009). OECD Ülkelerinde Sağlık Harcamaları: Panel Veri Analizi, Erciyes Üniversitesi İİBF Dergisi, Sayı-34, 124
- Çatalbaş, G.K, Yarar, Ö.(2015). Türkiye'deki Bölgeler Arası İç Göçü Etkileyen Faktörlerin Panel Veri Analizi İle Belirlenmesi, Alphanumeric Journal, 3(1)
- Çelik, F.(2006). İç Göçlerin İtici Ve Çekici Güçler İç Göçlerin İtici Ve Çekici Güçler Yaklaşımı İle Analizi, Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Sayı: 27, Temmuz-Aralık 2006, ss. 149-170
- Çelik, R., Arslan, I.(2018). Göç ve İşsizlik Arasındaki İlişki: Ampirik Bir Uygulama, Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi, 65-75.
- Çetiner, S., Günay, E. (2021). Uluslararası Göçün Sosyo-Kültürel Etkilerinin Değerlendirilmesi: Türkiye Örneği, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , 18 (47) , 1-21.
- Dücan, M.(2016). Türkiye’de İç Göçün Sosyo-Ekonomik Nedenlerinin Bölgesel Analizi, Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergis, 12(2), 3.
- Figankaplan, T.(2017). Ekonomik Büyüme ve Kurumsal Kalite İlişkisi: Bir Panel Veri Analizi, BDDK Bankacılık ve Finansal Piyasalar, 11(1), 78
- Güneş, F.(2009). Kentsel Yoksulluk/Dışlanma (Mı), Göç Ve İstihdam: Eskişehir’de Belediyeden Yardım Alan Haneler, SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 9(18), 451
- Gürbüz, M., Karabulut, M.(2008). Kırsal Göçler İle Sosyo-Ekonomik Özellikler Arasındaki İlişkilerin Analizi, Türk Coğrafya Dergisi, Sayı 50, s. 37-60, İstanbul
- Ivan, Etzo.(2007). Determinants of interregional migration in Italy:A panel data analysis, University of Cagliari,

- İsaoğlu, A.(2019). Mülteci Hareketleri Ve İş Gücü Piyasası İlişkisi: Van İli Örneği, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Van
- Karagöz, K.(2011). Göç - Ticaret İlişkisi: Panel Çekim Modeli, Sosyo-Ekonomi Özel Sayı, 15(15)
- Karemera, D., Victor Iwuagwu, O., Bobby, D.(2010). A gravity model analysis of international migration to North America, Applied Economics, 32(13)
- Karpat Çatalbaş, G., Yazar, Ö.(2015). Türkiye'deki Bölgeler Arası İç Göçü Etkileyen Faktörlerin Panel Veri Analizi İle Belirlenmesi, alphanumeric journal, 3(1), 101
- Kaya, F.(2011). Ağrı Kent Profili nde Sosyo-Ekonomik Boyutlarıyla Kentsel Yoksulluk, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 2011 15 (2): 219-242
- Kaysılı, A.(2014). Emirdağ'da Göç Olgusu ve Eğitim İlişkisi, Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences, Year: 2014, 47(2), 267-286
- Kırdar, M.G., Saracoğlu, D.Ş.(2012). İç Göç, Bölgesel Yakınsama Sorunu ve Ekonomik Büyüme: Türkiye Örneği, Türkiye Ekonomi Kurumu, Tartışma Metni 2012/75
- Kocaman, T.(2008).Türkiye'de İç Göçler ve Göç Edenlerin Nitelikleri (1965-2000), DPT Sosyal Sektörler Koordinasyon Genel Müdürlüğü, S.1
- Lee, C.S.(2005). International Migration, Deindustrialization and Union Decline in 16 Affluent OECD Countries, 1962–1997, Oxford Academic Social Forces, 84(1),
- Levent, C., Arvas, M.A.(2019). Sosyo-Ekonomik Faktörlerin Bölgesel Yoksulluğa Etkisi: Düzey-1 Bölgeleri Üzerine Panel Veri Analizi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, The Journal of Social Sciences Institute, ISSN: 1302-6879, 174

- Ondes, H., Kizilgol, O. A. (2020). Türkiye'de İç Göçü Etkileyen Faktörler: Mekânsal Panel Veri Analizi, *Business and Economics Research Journal*, 11(2), 353-369.
- Özer, U., Topal, M.H.(2017). Genç İşsizliği, Suç, Göç, İntihar Ve Boşanma Düzeyleri İle İlişkili Midir? Türkiye'den Ampirik Bir Kanıt, *Kırklareli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* (ISSN: 2146-3417, 6(5).
- Öztürk, Y.(2019). OECD Ülkelerinde İş Gücü Verimliliğini Etkileyen Faktörlerin Panel Veri Modelleri İle Analizi, *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi*.
- Öztürk, S., Altınöz, B. (2020). Uluslararası Göç Hareketlerinin Küreselleşme Bağlamında Temel Makroekonomik Göstergeler İle İlişkisi: G7 Ülkeleri İçin Panel Veri Analizi, *Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (2), 86-93.
- Panzaru, C.(2013). The Determinants of International Migration. A Panel Data Analysis, *Journal of Politics and Law*, 6(1)
- Pazarlıoğlu, V.(2007). İzmir Örneğinde İç Göçün Ekonometrik Analizi, *Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F Yönetim Ve Ekonomi*, 14(1), Manisa
- Tümtaş, M.S., Ergun, C.(2014). Göç ve Yoksulluk Kısacında Yıkılan Bir Kent: Van, *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, 5(2), 5
- Yaman, S., Korkmaz, T., Açıkgöz, E.(2017). Pay Getirilerine Etki Eden Finansal Oranların Panel Veri Analiz Yöntemi İle Tespiti: Bist Gıda Firmaları Üzerine Bir Uygulama, *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(4), 192.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The phenomenon of immigration, which has the power to affect many things about people and society, can be regarded as a phenomenon that should always be handled from different aspects. The phenomenon of migration is a situation that can be seen all over the world since the beginning of humanity. Political, economic, socio-cultural, security, etc. reasons have caused people to leave their living spaces collectively. Migration, which has historically been an issue that has not fallen from the agenda of the world countries and cannot be removed from the agenda, has been one of the leading agendas of the world countries in the last 20 years.

Opinions on the socio-economic effects of migration flows of countries that receive and emigrate from the country differ. For example; In developed economies, the phenomenon of immigration is welcomed as a much needed way to fill the gaps in labor markets, while in underdeveloped economies there is a prevailing opinion that it may have a potential negative impact on the local labor force. The potential contribution of migration to economic growth, poverty reduction and prosperity is increasing in both developed and underdeveloped countries.

Method

Panel data analysis was applied in the study. The main reason for the application of this method; in panel data analysis, by combining cross-section series and time series, data sets covering cross-section and time dimension are created and panel data analysis includes some advantages compared to time series or cross-section data. These advantages; obtaining more data, reaching higher number of observations, increasing degree of freedom, taking into account heterogeneity between units and handling time and unit effects together. Because of this and similar advantages, it was decided to use panel data analysis as an analysis method.

In the study, firstly, cross section dependency test was applied to determine which unit root test generation will be the unit root test to be used to test the stationarity of the data. According to the test, it was understood that it would be appropriate to use the second generation unit root test. The unit root test was used to examine whether the series were stationary or not, and then the non-stationary series were stabilized and the Westerlund panel cointegration test was applied to examine the existence of a cointegration relationship between the variables.

Westerlund panel cointegration test is a cointegration analysis based on error correction model in order to test whether there is cointegration between two or more variables. According to the results obtained from the panel cointegration analysis, there is a long-term relationship between the series. Lastly Peseran test was conducted to estimate the long-term cointegration coefficients and to determine the direction of the relationship between them.

Findings (Results)

In the study, firstly, cross section dependency test was conducted to decide which unit root test to use in the analysis. According to the result obtained from this test, II. It was decided to apply CIPS test, one of the generation unit root tests. When CIPS tests were performed separately for each variable, it was seen that none of the variables were stationary at the level and they were made stationary by taking their first differences. In the second stage of the study, Westerlund panel cointegration test was applied. The panel cointegration test was used to examine whether there is a cointegration relationship between migration and other variables. According to the results of these tests, there is a cointegration relationship between migration and poverty, between migration and unemployment and between migration and education, while there is no cointegration relationship between migration and population growth rate. In the third stage, Peseran test was applied to estimate the long-term cointegration coefficients. According to the results obtained from these tests, there is a positive relationship between poverty, unemployment, increase in education level and the amount of migration in the long run.

Conclusion and Discussion

The phenomenon of immigration, which has become one of the important problems of the contemporary global economy, has been on the agenda of the world countries, especially since the 2000s, because it has the potential to affect many things in developed and developing societies. While the phenomenon of immigration is welcomed by some countries due to its impact, it is viewed negatively by some countries. The potential effects of migration on economic growth, poverty and welfare are increasing all over the world.

In this study, for the period 2008-2018; Panel data analysis was conducted using variables of migration, poverty, education, unemployment and population growth rate and the socio-economic impact of immigration in the level-1 regions in Turkey were examined.

Poverty refers to a situation where it is not possible to meet all basic needs. In case of poverty, one of the solutions that can be applied to meet basic needs is

to migrate. According to the results obtained in this study, an increase in poverty increases the amount of migration. Unemployment also causes people to suffer economically, as is the case with poverty. If they are unemployed in the region they live in, people can migrate to other regions or even to other countries in order to find a job. According to the results obtained in this study, it is seen that unemployment increases the amount of migration. As the level of education increases, labor migration occurs between regions or between countries. As a result of the increase in the education level, the workforce that has the status of qualified labor migrates to regions where they can get higher wages or work under more comfortable conditions. According to the results obtained in this study, it was seen that education level increased the amount of migration. According to the results obtained from all these studies, if poverty and unemployment can be reduced and if the wage differences between regions can be eliminated, the amount of migration will decrease.



STUART HALL PERSPEKTİFİNDEN TEMSİL VE ÖTEKİ KAVRAMI: “MY NAME IS KHAN” VE “CRASH” FİLMLERİ BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRME


Gönül CENGİZ* Yusuf AYAZ Aydın BEDİROĞLU*****


Öz

Sinemanın etkileyici gücü sayesinde toplumlar, kültürel bağlamda dönüşüm yaşamış, medya üzerinden iktidarların yarattığı temsilleri ve ötekileri gündelik hayatın içerisine dahil ederek kültürel kod haline getirmişlerdir. Çalışmada, Stuart Hall’ın güçlü olanın hegemonyasına karşı çıkan kültürel çalışmaları kapsamındaki temsil ve öteki kavramıyla reddettiği algının, sinema filmlerinde nasıl ifade edildiği örneklerle aktarılmıştır. Temsil ve öteki kavramları, çalışmanın örneklemeleri olarak seçilen My Name Is Khan ve Crash filmleri bağlamında değerlendirilmiş, ABD’nin yarattığı temsil ve öteki algısı analiz edilmiştir. Crash filmiyle ABD’nin, ten rengi, cinsiyet, kültür, inanç ve ekonomik sınıf gibi çoklu bir öteki algısı yarattığı gözlemlenmiştir. Toplum içerisinde “öteki” yaratarak elit kesimin iktidarını garanti altına aldığı sonucuna varılmıştır. My Name Is Khan filmiyle de 11 Eylül sonrasında yaratılan “her Müslüman potansiyel bir teröristtir” algısını oluşturanlara ve savunanlara karşı gerçek bir Müslüman kimliği temsilinin yapıldığı sonucuna varılmıştır. Çalışmanın örneklemeleri bağlamında kuramsal çerçeveyi oluşturan temsil ve öteki kavramları, nitel araştırma yöntemlerinden metin analizi yöntemi ile çözümlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Stuart Hall, Temsil, Öteki, My Name Is Khan, Crash

*  Dr.Öğr.Üyesi, Gaziantep Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Radyo, Televizyon ve Sinema Bölümü, gonulcengiz88@gmail.com

**  Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sanat ve Tasarım Anasanat Dalı, Yüksek Lisans Öğrencisi, ycan120912@gmail.com

***  Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sanat ve Tasarım Anasanat Dalı, Yüksek Lisans Öğrencisi, aydinbdr@hotmail.com

REPRESENTATION AND THE OTHER FROM STUART HALL'S PERSPECTIVE: AN ASSESSMENT IN THE CONTEXT OF “MY NAME IS KHAN” AND “CRASH” MOVIES

Abstract

With the impressive power of cinema, societies have undergone a transformation in their cultural context and have transformed the representations created by the rulers through the media and the others into their daily life and transformed them into a cultural code. The perception that Stuart Hall rejects with his concept of representation and the other within his cultural work, which opposes the hegemony of the powerful, is expressed through examples of how it is expressed in movies. With the concept of representation and the other, through the films My Name Is Khan and Crash, the perception of representation and the other created by the United States has been explained and criticized in detail. It has been observed that with the film Crash, the United States creates a multiple perception of the other, such as skin color, gender, culture, faith, and economic class. It has been concluded that it guarantees the power of the elite by creating another classification within society. “Every Muslim is a potential terrorist” the film My Name Is Khan was created after September 11. It has been concluded that the representation of a true Muslim identity is made against those who create and defend their perception.

In the context of the samples of the study, the concepts of representation and other, which form the theoretical framework, are analyzed by text analysis method, one of the qualitative research methods.

Keywords: Stuart Hall, Representation, Other, My Name Is Khan, Crash

1. GİRİŞ

Stuart Hall’un, 1950’lerde başlayan entelektüel macerası boyunca çok farklı alanlarda ve farklı disiplinlerde eserler vermiştir. Hall’un hem ilgi alanlarında hem de kuramsal çerçevesinde, döneminin önemli tartışmalarıyla paralel bir şekilde, muhtelif kaymalar, dönüşümler saptamak mümkün olmuştur (Özçetin,

2010, s.158). Stuart Hall, renk ve cinsiyet ayrımcılığı ile başa çıkmak için yapmış olduğu çalışmalara temsil ve öteki kavramları üzerinde yoğunlaşarak devam etmiştir.

Temsil, kültürel inşanın değerlendirilmesi açısından önemli kavramlar arasında yer almaktadır. Stuart Hall (2005: 105), temsili dil ve kültür arasındaki ilişkiyi diğer önemli kuramcılarının yorumlarına da değinerek ayrıntılı bir biçimde tartışmaktadır. Kirel'e (2010: 364-365) göre, Hall, kültürle ilgili çalışmalarda temsilin yeni ve önemli bir alan olduğunu hatırlatarak kavramın en geniş anlamıyla kullanılan tanımını hatırlatarak başlar. Temsil, dili kullanarak anlamlı bir şey söylemek ya da diğer insanlara dünyayı anlamlı bir biçimde sunmaktır.

Stuart Hall'un üzerinde çalıştığı öteki kavramı ise daha çok ırksal kökenlere dayalı kültürel çalışmaları kapsamaktadır. Öteki, başta toplum bilim, insanbilim ve ruh çözümleme alanları olmak üzere değişik kültür çalışmalarında, belli bir kişi ya da belli bir grup kimliği karşısında farklılık gösteren ya da alt insan olarak tanımlanan kişiler öbeğidir (Hall, 1996).

Temsil ve öteki kavramı sinemanın da ana temalarını oluşturmaktadır. Erdem'e (2013: 344) göre, temsil ve ötekinin yaratma süreci insanlık tarihi kadar eskidir, günümüzde ise bu sürece katkıda bulunan en temel unsurlardan biri medyadır. Medya, kısaca doğrudan ötekileştirme işlevini üstlenmiştir. Bir medya aracı olarak sinema da ötekileştirmenin çeşitli boyutlarını yansıtmaktadır. Çünkü sinema bir sanat dalı olduğu gibi, aynı zamanda da bir kitle iletişim aracıdır ve bu işlevi sayesinde insanların davranışlarını, düşüncelerini, tutumlarını yönlendirmede, kamuoyu oluşturmada etkin bir rol üstlenmektedir.

2. YÖNTEM VE AMAÇ

Çalışmanın amacı; Stuart Hall’un kültürel çalışmalar kapsamında çalıştığı temsil ve öteki kavramlarını sinemadan örneklem olarak seçilen *My name is Khan* ve *Crash* filmleri bağlamında analizini yaparak kültürel alanın karmaşık yapılanışını anlamaktır. Ayrıca temsil ve öteki kavramları tanımlanarak, sinemada bu kavramların nasıl yer aldığı değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Stuart Hall’un görüşleri bakımından temsil ve öteki kavramlarının değerlendirilmesi ve hem toplumsal hayatta hem de sinemada nasıl ele alındığının belirtilmesi bu çalışma açısından önemlidir.

Çalışma kapsamında ilk olarak Stuart Hall’un çalışmaları hakkında bilgi verilmiş, daha sonraki bölümde temsil ve öteki kavramları açıklanarak, bu iki kavram detaylı anlatılmıştır. Diğer bölümde ise temsil ve öteki kavramının sinemada nasıl ele alındığı örnek filmler verilerek anlatılmıştır. Son bölümde *Crash* ve *Benim Adım Khan* filmleri temsil ve öteki kavramı bağlamında değerlendirilmiştir.

Çalışmada elde edilen bilgiler literatür taraması yöntemi ile oluşturulmuş ve kavramlar bağlamında seçilen örnekler filmsel metin analizi yöntemi ile çözümlenmiştir.

Stuart Hall Perspektifinden Kültürel Çalışmalar

Stuart Hall, hegemonya ve kültürel çalışmalar alanında çağımızın iktidarının yapısal dinamiklerini çözümlemiş, bu iktidarı var eden etkenlere ve iktidarın, gücünü gösterdiği toplumlara dair yerinde tespitlerde bulunmuştur. Hall’ın bu çalışmalara yönelmesinde; Jamaikalı bir orta sınıf Afrika göçmeni ve ailesinin soyunda çok fazla etnik kökenin olması neden olmuştur denilebilir. Oğuz (2014:

127), Hall'ın ölümünden sonra emeğine övgü maksadıyla yazdığı makalede bu durumu şöyle ifade etmektedir:

Hall, akademik ilgisini, kendi etnisitesine, kimliğine, kültürel aidiyetlerine, cinsiyetine ilişkin sorgulamalarından üreten bir kuramcı. Kendi ifadesiyle kültür çalışmalarına yönelik artan ilgisinin temelinde Jamaika kültürüyle ilişkisinin ne olduğunu ve Jamaika kültürünün ne olduğunu anlama çabası yatar.

Çok katmanlı bir kültürde doğan Hall, tüm hayatını kültürlerin kendi arasındaki ayrımı ve ayrımın nedenselliğini incelemeye adanmıştır; nitekim elli yıla yakın bir zaman diliminde kültür çalışmaları alanında eserler üretmiştir.

Hall, ırklara, ten renklerine, cinsiyetlere dair kültürel çalışmalar çerçevesinde geçtiğimiz yüz yılın analizini yapmış ve bu çalışmalar neticesinde sömürgecilğe ve öteki kılına karşı nasıl direniş gösterilmesi gerektiğinin tespitini yapmıştır. Böylelikle hegemonyanın kendi kültürümüze dair baskısını bastırarak bireyin, milletin ve kültürün bu şekilde varlığını koruyacağını teorileştirmiştir. Hall'ın kültür çalışmalarının maksadının daha iyi anlaşılması amacıyla Özdoğran'ın (2020: 473) şu sözlerine dikkat çekmek gerekir:

Hall, daha en başta, temsil, özne ve kimlik kavramlarını sabitleyici ve dışlayıcı bir yaklaşımla totalleştiren, kendi görme biçimlerini ve anlamlandırma rejimlerini normlaştıran/normalize eden, kurduğu bu kültürel tahakküm üzerinden diğer görme ve temsil biçimlerine temellük ederek onları kolinize eden ve bu anlamıyla kendi ürettiği ancak evrensel ve nesnel olduğunu varsaydığı normlar dışında konumlanan alternatifleri itibarsızlaştıran Batı merkezli kolonyalist paradigmayı reddeder.

Edward Said’in (2008) oryantalizm kavramıyla, güçlü olan Batı’nın, zayıf olan Doğu’yu kendi çıkarları doğrultusunda yeniden yaratmasına karşı çıkmıştır. Hall (2006: 165), akranı ve meslektaşısı Said gibi iktidar bağlamında toplumların benliklerini incelemiş, Said’den farklı olarak konuya ırk, ten rengi ve cinsiyet üzerinden yaklaşım göstermiştir. Hall’in bu doğrultuda en çok bilinen ve çalışılan kuramları arasında; Artikülasyon, Kodlama / kod çözme, iletişim modeli, Alım teorisi yer almaktadır.

Hall’in, kurucularından birisi olduğu Kültür Çalışmaları Merkezi’nde gerçekleştirdiği çalışmalarıyla; ırksal ayrımcılığa, tensel ayrımcılığa ve cinsiyet ayrımcılığına, güçlü olanın temsil ettiklerine ve öteki kıldıklarına, iletişim alanındaki göstergelerle algı yönetimine karşı duruş sergilemiştir. Hall, bu çalışmalarıyla kalmayarak bir akademisyenin nasıl olması gerektiği hususunda da çalışmalar yapmıştır. Hall, anlamaya çalıştığı bağlamsallıktan kopuk bir akademisyen konumunu reddeder (Oğuz, 2014: 135) ve böylece onun yirminci yüz yılın en etkili aydınları arasında olduğunu söyleyebiliriz.

Temsil kavramı

Stuart Hall’un ırk ve cinsiyet ayrımcılığı başta olmak üzere yaptığı kültürel çalışmalarda temsilin önemini vurgulayarak bu kavramı detaylı bir biçimde tartışmıştır.

Stuart Hall, ilk basımı 1997 yılında gerçekleştirilen Representation-Cultural Representations and Signifying Practices adlı bir kitap derler. Kitapta yer alan yazara ait "Representation, Meaning and Language" (2002) adlı bölümde; temsili, dil ve kültür arasındaki ilişkiyi diğer önemli kuramcılarının yorumlarına da değinerek ayrıntılı bir biçimde tartışır. Hall, kültürle ilgili çalışmalarda temsilin 364 yeni ve önemli bir alan olduğunu hatırlatarak kavramın en geniş anlamıyla kullanılan tanımını hatırlatarak başlar (Kirel, 2010: 364-365).

Stuart Hall (2017), temsilin, anlamın üretildiği ve bir kültüre ait bireyler arasında paylaşıldığı sürecin temsil için önemli bir yeri olduğunu belirtmektedir. Yine Hall'a göre dilin kullanımını, işaretlerin ve imgelerin şeyleri temsil etmesini ya da yerine kullanılmasını içerdiğini ekler (Kirel, 2010: 365).

Hall (2002: 235), başka bir çalışmasında farklılıklara dikkat çekerek bu durumun hep bir sorun olduğunu vurgular, aynı zamanda farklı olanın öteki kılındığı bir dünyada bu sorunun çözümlerine odaklanır. Halbuki farklılık anlamın temelini oluşturur; farklılık olmadan anlam var olamaz. Hall burada bir kavramın karşıtı ile kıyaslanabileceğini vurgulamaktadır. Örneğin; siyahı tam zıt anlamı olan "beyaz" ile karşılaştırabilir. Anlamı taşıyan, siyah ve beyaz arasındaki farklılıktır.

Hall, Derrida'nın karşıtlık yorumundan da faydalanmıştır. "Derrida'ya göre az sayıda nötr ikili karşıtlık (neutral binary oppositions) vardır. İkiliğin bir kutbu genellikle baskın taraftır, diğerini de uygulamalar alanı içerisinde etkisi altına alır. İkili karşıtlıklar arasında mutlaka bir güç ilişkisi vardır (Kirel, 2010: 366)".

Daha açıklayıcı olabilmek için şu şekilde örnek verilebilir beyaz/siyah, erkekler/kadınlar, erkeksilik/kadınsılık, yüksek sınıf/ daha alt sınıf, İngiliz / yabancı arasındaki karşıtlık, farklılık tartışmanın ana kaynağını oluşturmaktadır.

Temsil kavramı ile ilgili çalışmalarında son olarak psikanaliz çalışmalarından yararlanan Hall, farklılığın cinsel kimlik açısından gerekli olduğuna değinmektedir. Bu noktada Freud'un yorumuna başvuracak olursak:

Freud' a göre, gelişimin belli döneminde erkekler, Oidipus mitine göre, anneye karşı bilinçli olmayan bir erotik çekim hissederler ve babalarını 'doyum' a ulaşmalarının engeli olarak görürler. Kadınlar penisleri olmadıklarını anladıkları zaman, annenin kastrasyonla cezalandırıldığını düşünürler ve bu bilinçaltı arzusunda ısrar ederlerse kendilerinin de cezalandırılacaklarını sanırlar. Korkuyla, özdeşliklerini eski 'rakip'leri olan Babaya çevirirler. Baba, böylece maskülen kimlikle ilgili bir özdeşliğin başlangıcını üstlenir. Kız

çocuk karşıt bir biçimde babayla özdeşlik kurar (Freud’dan aktaran
Kirel, 2010: 367).

Öteki kavramı

Öteki sözcüğü, bilinenden, sözü edilenden ayrı, öbür, diğer anlamına gelir. Tanımlanmış ve meşruiyet kazanmış olan, içinde bulunduğu dairenin dışında kalanları, “öteki” olarak adlandırır (TDK, 2005).

Akpınar’ın (2017: 331) da belirttiği gibi insanlar ve topluluklar kendilerini tanımlayabilmek için kendisinden olmayan başka insan ve topluluklara gereksinim duyar. Kültür oluşturmanın temelinde de kimlik oluşturmak yatar. Bir toplumun “biz” kimliğini oluşturabilmesi, “bize benzemeyen”in belirlenmesi ile mümkün olur. Kendisi ile kendisinden olmayan arasındaki ayırt edici özellikler ve sınırlar belirlenerek kimliğe ulaşılabilir. Böyle durumlarda toplum kendinden olmayanı öteki olarak tanımlar ve kendisinden farklı değerde konumlandırır.

Öteki kavramı karşıtlıklardan ortaya çıkmıştır. İnsanlar, çevrelerinde olanları karşıtlıklarla algılamaktadırlar. Karşıtlık yaratımında üretilen en temel söylemlerden biri de “ben” ve “o” karşıtlığıdır. Karşılaştırma sonunda ortaya çıkan ise öncelikle “öteki”dir. “Öteki” ait olunmayan, horlanan, korunulması gereken, aşağılanan ve asla olunmak istenmeyen bir olgudur (Erdem, vd., 2013: 344).

Demir’e (2008: 4) göre, öteki, başta toplum bilim, insanbilim ve ruh çözümleme alanları olmak üzere değişik kültür çalışmalarında, belli bir kişi ya da belli bir grup kimliği karşısında farklılık gösteren ya da alt insan olarak tanımlanan kişiler öbeğidir. Bu anlamda, kadının ötekisi erkek, Doğunun ötekisi Batı, konuşmanın ötekisi yazıdır.

Bununla birlikte öteki olgusu toplum içinde değersiz olarak kabul edilen birçok kavramı tanımlamak için de kullanılmaktadır. Başka bir deyişle toplum içindeki bir kişiyi, bir grubu, bir kitleyi itibarsızlaştırıp değersizleştirmek için öteki kavramına vurgu yapılmaktadır. Aslan (2018: 66), toplumda başta kadın olmak üzere, göçmen, Roman, Ermeni, Kürt, eşcinsel, işçi, gayrimüslim, vb. etnik gruplara mensup olanların öteki olarak tanımlandığının altını çizmektedir.

Stuart Hall, öteki kavramı ile ilgili yapmış olduğu kültürel çalışmalarda kavramının oluşumunun ırkla ilgili olduğunu ileri sürmüştür. Bu noktada Hall'a göre, Batı'nın siyah insanlarla karşılaştığı ve bunun ırksal farklılığı işaret etmeye temellendirilerek popüler temsillerinin giderek çığ gibi büyümesine neden olan üç ana dönem vardır:

Birinci karşılaşılan dönem, 16. yüzyılda Avrupalı tüccarlar ile Batı Afrikalı krallar arasındaki ilişkidir ki bu üç yüzyıllık köle ticaretinin kaynağını oluşturmuştur. İkinci dönem, Avrupalı'nın Afrika'yı sömürgeleştirmesi ve kolonyal bölgenin, pazarların ve 'yüksek emperyalizm' döneminde hammaddelerin kontrol gücüne dayanan Avrupalı güçlerin tırmanışına denk gelir. Üçüncü karşılaşma dönemi ise, il. Dünya Savaşı sonrası '3. Dünya'dan Avrupa'ya ve Kuzey Amerika'ya göçler dönemidir (Kirel, 2010: 368).

Stuart Hall, tarihsel süreç boyunca yaşanan bu üç dönemi talihsiz karşılaşma olarak nitelendirmiştir. Bunlara ek olarak Hall, öteki kavramı bağlamında ırkla ilgili çalışmalarında kültür ve doğa ayırımına değinerek ırksal ayırmda bir önyargının olduğuna dikkat çeker. Hall'a göre beyazlar arasında 'Kültür', 'Doğa'nın karşıtıdır. Siyahlar arasında 'Kültür', 'Doğa'yla aynı şeye denk gelir. Oysa Beyazlar 'Kültür'ü, 'Doğa'nın hakkından gelmek, yenmek ve boyun eğdirmek için geliştirmişlerdir. Siyahlar için 'Kültür' ve 'Doğa' birbirinin yerine geçebilir (Akt. Kirel, 2010: 371). Bu noktada beyazın her zaman siyahtan üstün

görünmesinin onun geçmişinden, kültürel yapısından olduğunu ileri sürülürken, siyahın da altta olmasının sebebinin onun doğası gereği köklerinde olduğunu belirtilmektedir.

Sinemada Tema Olarak Temsil ve Öteki

Sinema, ortaya çıkışından hemen sonra hareketi tekrar tekrar izleyebilme ve izleyicisine var olmadığı bir mekânı temaşa edebilmesine olanak sağlaması gibi özellikleriyle kitleler üzerinde hayranlık yaratmıştır. Bu nedenle sinema, ortaya çıkışından hemen sonra tüm dünyaya yayılmış ve kısa süre içerisinde bir endüstri halini almıştır. Birinci dünya savaşı sırasında bazı ülkeler sinemanın kitleleri etkileme gücünden yararlanmak ve halkın savaşa destek vermesi amacıyla ordularının ve savaş tatbikatlarının görüntüye alınmasını sağlamıştır.

Sinemanın bir propaganda aracı olarak kullanılması Birinci Dünya Savaşıyla başlamış, İkinci Dünya Savaşında ve sonrasında da devam etmiştir. Sinemayı, propaganda aracı olarak etkili şekilde kullanan ülkelerin başında, Almanya, İngiltere, ABD, Fransa, SSCB gelmektedir (İnceoğlu, 2015: 78).

Savaş sonrasındaki yıllarda ise sinemaya ciddi yatırım yapabilecek tek ülke olan ABD, tüm dünyaya film satarak hem ciddi bir maddi kazanç sağlamış hem de filmlerindeki göstergelerle dünyanın geri kalanı üzerinde algı yönetimi gerçekleştirmiştir. Bir başka deyişle ikinci dünya savaşı sonrasındaki sinema, kültür turizmine dönüşmüştür. *“Ama sinemanın ‘iyi bir eğlence aracı’ olması çok sayıdaki insanı bu alana çekmektedir. Bu ise bilinçsiz bir sinema izleyicisinin doğmasına neden olmaktadır. Soru soran izleyicinin yerini belli bir film programı standardı içine sıkışmış bir yığın almaktadır (Rotha, 1996: 19)”*.

Nitekim Hollywood tarafından sinemanın eğlence aracı olarak yansıtılması, birçok sorunla meşgul olan ülkelerde sıkışmış halkın nefes alması için film ithal edilmesini sağlıyordu. Birçok sinema kuramcısına göre sinema, bu süreç

sonucunda halkların sinemayı eğlence aracı olarak görmesi ve film kültürünün eğlence amaçlı yerleşmesi gerçekleşmiş ve sinemanın sanatsal bir üretim olmaktan uzaklaşmasının ya da ekseriyetle eğlence maksatlı bir üretime dönüşmesinin önüne geçilememiştir.

Yirminci yüz yılda dünya siyasetinde ve ekonomisinde mutlak söz sahibi olan ABD ve Amerikan Sineması, kitleleri sinema aracılığıyla yönlendirmiş ve kendi kültürünün ticaretini yapmıştır. Bu konuda çok fazla örnek verilebilir ancak ABD'nin dünya siyasetine dair önemli hususlarda kendini meşru kılma çabası içerisinde bulunduğu filmlerden örnekler vermenin, temsil ve öteki bağlamında Hollywood sinemasının anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır.

Western filmleri, ABD'nin, işgal ettiği kıtayı ve kıtanın asıl halkı olan Kızılderililere karşı yaptığı zulümlerin üstünü örterek tüm dünyaya yerlileri vahşi, kendisinin ise medeni bir toplum olduğuna inandırmıştır. Bu durumu nasıl gerçekleştirdiğini anlayabilmek için Dilan Tüysüz'ün (2017: 268) western filmlerindeki temsil edileni ve öteki kılınanı ifade edişine dikkat etmek gerekmektedir:

Filmin kötü karakterini banka, tren, posta arabası soyguncuları, haydut çeteleri, Meksikalılar veya Kızılderililer oluşturmaktadır. Ancak kimlikleri ya da eylemleri farklı olsa da westernlerdeki kötü karakterlerin ortak özelliği, yasaya ve ahlâk kurallarına aykırı davranmaları, dolayısıyla toplumun güvenliği ve huzuru için tehdit oluşturmalarıdır. Topluluk ise, çaresiz kasaba halkı ya da sayıca daha az bir grup insan olması fark etmeksizin, Vahşi Batı'da medeni bir hayat kurmaya çalışan Amerikan Öncülerini temsil etmektedir.

Bu bağlamda beyazperdeye aktarılan ve tüm dünyada izlenen filmlerle Meksikalılar medeniyete karşı çıkan bir alt toplum, Kızılderililer vahşi bir barbar toplum, Amerika’ya gelip kendilerinin olmayan toprakları işgal eden Avrupalılar ise evrensel kurallara bağlı medeni insanlar olarak ifade edilmiştir. *Sergio Leone*’nin yönettiği *İyi, kötü ve Çirkin* adlı western filminin “1.200.000 dolar olan bütçesinin 25.100.000 dolar (*İmdb, 2007*)” gibi neredeyse yirmi beş katı hasılat elde etmesi, Amerikan işgali ve zulmünü çok sayıda insanın da izlediği anlamını taşır.

Hollywood sinemasının yine bir başka seri filmleriyle günah çıkartarak kendi zulmünü meşru kıldığı film projesi *Rocky* ve *Rambo* serisidir. Yıldız oyuncu yöntemiyle Sylvester Stallone, bu filmlerin tüm serilerinde başrol olarak görülmektedir. Ancak Stallone’nin yüzü, oynadığı iki karakterin isimleriyle birleşerek tüm dünyada Rocky ve Rambo olarak anılmaya başlamıştır. Bugün hala dünya çapında hatırı sayılır bir kitlenin gönlünde albenisi olan bu seri filmlerle Amerika Birleşik Devletleri, kendisini meşru olarak temsil ederken, sömürge olarak kullandığı insanları ve toplumlari öteki kılmıştır.

Kirel (2012), Kültürel Çalışmalar ve Sinema adlı kitabında, Avrupalı Beyaz ve Hristiyan insanın Hollywood sineması ile Dünya Sinemasına hakimiyet kurduğunu ve bu hakimiyetle temsil edileni ve öteki kılınanı Hollywood yapımı birkaç filmde örnek vererek açıklamaktadır. İlk örnek: Walt Disney yapımı olan *Prenses ve Kurbağa* (2009) animasyon filmidir. Filmin, bilinen kurbağa prens mitinden farklı olan ilk olgusu: prensesin siyahi olmasıdır. Prenses kurbağayı öptüğünde kurbağa prens dönüşmez, prenses kurbağaya dönüşür. Gösterge çözümleme de bu durumun gerekçesi olarak prensesin siyahi olması kaçınılmaz bir düşüncedir. Masal bir dizi güncel uyarlamalarla devam eder. Filmde siyahi prensesin annesinin elit sınıfın terzi olması, prensesin yemek sektöründe büyüyerek zengin olup caz müzik dinlemek istemesi gibi sahnelerle Amerikan

algısıyla öteki kılınan siyahi insanın beyaz insanın yaşantısına özenerek kendi benliğini yitirmesi amaçlanmaktadır. Kirel, bu duruma şöyle açıklık getirmektedir:

Bu masal kendi uyuşmaları ve temsil politikaları gereğince bir yandan alışılabilir Öteki formüllerine benzemeyen anlatı özelliklerine sahipmiş gibi görünse de öte yandan Disney animasyonlarının gündemi takip eden ve egemen iktidarın dümen suyuna giden bir üretim mantığında hareket edildiğini kanıtlar niteliktedir (Kirel, 2012: 382).

Sinemada, Stuart Hall'ın iktidarın hegemonyasına ve kültür çalışmalarından hareketle, ırksal ayrımcılığa, tensel ayrımcılığa ve cinsiyet ayrımcılığına dair filmler yapan sanatçılar da bulunmaktadır. Bu sanatçılar; Hall'ın teorilerine ve çalışmalarına paralellik gösterecek şekilde ırksal, tensel ve cinsiyet eşitliğine evrensel mesajlar verecek şekilde filmler üretmişlerdir. Bu filmlere dair birçok filmde örnekler verilebilir ancak çalışmanın amacına doğrudan hizmet edecek kadının ve erkeğin, siyah ve beyaz insanın eşit haklara sahip olduğu ve kültürel gerçekliğin ifade edildiği mesajlara sahip filmlerden örnek verilmesi daha yerinde olacaktır.

İlk örnek Amerikan menşeli biri olarak var olması maksadıyla Hollywood sınırları içerisinde bağımsız sayabileceğimiz yönetmenlerden olan Quentin Tarantino'nun *Django* adlı filmidir.

Amerikan iç savaşının hemen öncesinde geçen film, Amerika'daki ten rengi ayrımcılığına ve elit sömürüye karşı çıkmaktadır. Django, beyaz efendiler gibi giyinebilir ve ata binebilir. Bu beyazlar ve siyahiler için alışılmadık bir durum olduğu için uzun süre yadırganıp anlaşılmaya çalışılır. O dönem Amerika'sında siyahi bir insanın Beyaz Efendileri gibi giyinebilmesi ve ata binebilmesi söz

konusu bile değildir. Nitekim sahnenin devamında evin sahibi ve siyahi köle tüccarının duruma itiraz ettiği görülmektedir. Ancak Doktor, “*Adı Django ve Özgür bir adamdır.*” şeklinde cevap verir. Köle tüccarı ise, “*Zencilerin ata binmesi yasaktır. Bu zenci, benim Zencilerimin yanında ata binemez.*” gibi bir cevapla ısrarcı olmaya devam eder. Ancak Doktor, köle tüccarının ağzına göre konuşarak kadın kölelerinden satın almaya geldiklerini söyler ve konuyu kapatır (Tarantino, 2012)”. Bu sahneyle film, siyahi insanın beyaz insanla eşit haklara sahip olduğunu temsil etmektedir.

Filmin bir başka temsili ise Calvin karakteri üzerinden yapılmaktadır. Film; Uzun yıllar western filmleriyle açık düzlüklerde çiftlik işleten elit Amerikalı temsiline karşı, gerçekçi bir eleştiri ve temsil sunmaktadır. Calvin karakteri babadan zengin, kölelerini çalıştırarak servetini katlayan, siyah insanı kendi içinde sınıflara ayırmış, eski kovboyları kâhya olarak işe alan bir elit Amerikalıdır. Filmde tüm bunlar sahnelerle işlenmiş ve o yıllardaki gerçek Amerikalıların temsilini yapmıştır. Stuart Hall’ın temsil ve öteki kavramları doğrultusunda ten ayırımına ve iktidarın hegemonyasına karşı çıkarak (Hollywood stüdyolarında Amerikalı bir yönetmen tarafından) ten renginde eşitliğini savunmuş ve güçlü olanın hegemonyasına karşı direniş mesajı vermiştir.

İran sinemasından Jafar Panahi’nin yazıp yönettiği Offside filmi, İran’da kadınların stadyumlarda futbol maçı seyretmesinin yasak olmasını ve kadınların stadyumlara girmek için çeşitli yöntemler geliştirmesini konu almaktadır. Lakin buradaki futbol maçı seyretme olgusunu, niteliksiz bir düşünce ile olduğu gibi kadınların futbol maçı seyretme çabası olarak algılamamak gerekmektedir. Kadınların futbol maçını stadyumlardan seyretmek istemesi, imgesel bir anlamda kadınların İran rejimi tarafında elinden alınan erkeklerle eşit haklarına yeniden sahip olmak istemesi olarak görülmelidir. Bu filmle, Stuart Hall’ın hegemonya ve kültürel çalışmalar bağlamında cinsiyet ayrımcılığına karşı çıkışı

sinemada kendisini göstererek güç ile kadının haklarını gasp eden rejim ötekileştirilmiş, kadın ve erkeğin eşit haklara sahip olduğu fikri temsil edilmiştir.

Türk Sinemasında önemli bir isim olan Lütfi Ömer Akad'ın 1950'li yıllarda, başlayan, kırsal alanlardan büyük kentlere göçen insanların şehir hayatındaki gerçekliklerini anlattığı "Göç" üçlemesidir (Gelin, Düğün, Diyet). Büyük hayallerle kente göç eden insanların kent içerisindeki var oluş mücadelesini, kentli olamayışlarını ve artık köylü kalamayacak olmalarını ülkenin o dönemki insanların hayatlarıyla paralellik gösteren gerçeklikle sinemaya taşımıştır. Bu üçleme filmler; toplumun gerçekliğini ve güçlü olanın hegemonyasına dikkat çekmesi hasebiyle, Stuart Hall'ın hegemonya ve kültürel çalışmalarına paralellik göstererek sinemada Hall'ın teorilerinin temsili olarak gösterilebilir.

Stuart Hall'ın, hegemonyanın kimlik yozlaştırma mücadelesine karşı çıktığı görüşlerine denk düşen iki filmden örnek vermek çalışmanın seyri açısından doğru olacaktır. Yugoslavya sınırlarında doğan, birçok etnik kökenin bulunduğu bir çevrede büyüyen, ailesinin etnik kimliklere merakından etkilenen, Kusturica; önce müziğe başlar daha sonrada Çingene kültürü içerisinde kendisine bir yer bulur. Onlardan birisi olduğu çingenelerin hayatına dair yaptığı filmlerle, özellikle de *Çingeneler Zamanı 1988* adlı filmiyle, çingene kültürünü sinemada temsil eder.

Cezayir ve Fransa sınırlarında yaşamış bir çingene ailesinin çocuğu olan Tony Gatlif ise tüm sinema kariyerinde çingene toplumunun, günahıyla sevabıyla temsilini yapmıştır. Tony Gatlif'in filmlerinde çingene toplumunun; müzik ile ilişkisine, tabiat ile kurduğu bağına, ölüm ve yaşama karşı tavırlarına, maddi sermaye ile ayakta duran dünyayı nasıl algıladıklarına, çingene gençlerin modern dünya içerisindeki arzularına, çingene kuşakları arasındaki çatışmalara, kan ve namus davalarına içeriden birisi olduğu için en başarılı şekilde değinmiştir. Böylece bir toplumun; kimliğini, kültürünü, benliğini temsil ederek Stuart Hall'ın

hegemonya karşısında kimliğin korunması fikrinin, sinemadaki temsili olarak görülmektedir.

Temsil ve Öteki Bağlamında “My Name Is Khan” film analizi

Filmin, baş kahramanı olan Khan, otuzlu yaşlarında Hindistan kökenli Müslümandır. Aspergen hastalığına sahip olduğu için sosyal kodları algılamasında ve hafıza yapısında farklılıkları bulunmaktadır. Film, en güçlü olanın temsil ve öteki algısını eleştiren bir hikâyeye sahiptir. Eleştirinin yapıcı olması gerektiği için eleştiri eyleminin belgelere dayanması ve eleştirilen şeye munasip düşen bir üsluba sahip olması gerekmektedir. Filmde ise en güçlü olanın temsil ve öteki algısına yapılan eleştiri, Khan karakterinin hastalığından kaynaklı var olan farklılığı, dürüstlüğü ve mizah unsurları ile ifade edilmektedir.

Khan, güzellik ürünleri satarken tanıştığı Hindu Mandila ile evlenir. Mandila'nın oğlu Samir ile ve Mandila ile mutlu bir yuvası vardır. Amerikalı Beyaz ve Hristiyan ailelerle dostlukları oluşur. Khan, kardeşi ile dargın olsa da yengesi ile iyi ilişkilere sahiptir. Her şey güzel giderken 11 Eylül saldırısı sonucunda Amerika'da yaratılan 'her Müslüman potansiyel bir teröristtir.' algısı sonucunda Müslümanlar ötekileştirilmiş, aşağılanmış ve darp edilmiştir. Khan ailesi de bu algı oyunundan zarar görmüştür. Kahn çifti her şeye rağmen birlikte olarak sevgi sayesinde her şeyi aşabileceklerini düşünürken oğulları Samir, Müslüman olmasa bile Üvey babası olan Khan'ın Müslüman soyadına sahip olduğu için Amerikalı faşist gençler tarafından öldürülür. Mandila, oğlunun kaybını Khan'ın Müslüman oluşuna bağlar ve terörist olmadığını tüm Amerika'ya ve başkanına söylemeden birlikte olamayacaklarını ifade eder. Kahn'ın ailesine kavuşmak için çıktığı yolculukta yaşadıkları, filmin temsil ve öteki algısına yönelik yapıcı eylemlerde bulunmasını sağlar.

Filmde temsil edilen ve öteki kılınan ifadesinde hassas davranmak gerekmektedir. Çünkü film, savında iki hususa dikkat çekmiştir: “*Hep iyi şeyler yapan iyi insanlar ve kötü şeyler yapan insanlar vardır.*” ve “*İnsanlar sadece sevgiyle birlikte yaşayabilir. (Johar, 2010)*” bu iki önerme üzerine kurulan bir hikâyede, temsil edilen ve öteki kılınan şerh düşülerek ifade edilmelidir.

Filmin temsil ettiği ilk kitleyi, iyi insan, kötü insan ve sevgi kavramlarıyla hareket edip İslamiyet'i hoşgörü dini kılan esaslara göre itikadını oluşturmuş Müslümanlar olarak tanımlanabilir. Sevgi Mesajı doğrultusunda farklılıkları ayırıştırıcı değil birleştirici güç, zenginlik olarak gören tüm insanlığın temsil edildiği de ikinci kitle olarak söylenebilir. Filmin öteki kıldığı ilk kitleyi yaratılan algı doğrultusunda her Müslümanı potansiyel terörist olarak gören Amerikalılar olarak söylenebilir. Bu durum aynı algıya kapılan tüm dünya insanı için de geçerli olan bir söylevidir. Kin ve nefret duyarak kendi “Müslümanlıklarını” yaratıp intikam peşindeki “Müslümanlar” görünenler ise filmin öteki kıldığı ikinci kitledir.

Filmin öteki kıldığı Müslümanlar

Film, Müslümanlığın terör ile asla yan yana gelemeyeceğini, Müslümanlığın sevgi ve hoşgörü dini olduğunu, art niyetlere sahip insanların her yerde olduğu gibi Müslümanlığın içerisinde de olabileceği ve bu insanların kötü niyetli eylemlerinin tüm Müslümanların sorumlu tutulmamasını iki şekilde ifade etmiştir.

- Filmin Öteki kıldığı Müslümanlar
- Filmin Teslim Ettiği Müslümanlık ve Müslümanlar

Filmde bu anlamda, her iki söyleme de rastlanmaktadır. Birçok sahnede ifade edilmiş ve bir üst mesaj olan “İnsanlar sadece sevgiyle birlikte yaşayabilir” filmin

temelini oluşturmaktadır. Filmin öteki olarak işaret ettiği ya da filmin sevgi temasına uymadığı için öteki kılınan Müslümanların neden öteki kılındığına bakmak gerekmektedir. Filmde; Müslümanlığa ters düşen kin beslemek, nefret etmek, ayırıştırarak öteki kılmak, itikadi değiştirerek rant elde etmek ve yalan konuşmak gibi birçok erdemsiz davranışlarda bulunan Müslümanlar, İslamiyet’in hoşgörüsü emrine uymadıkları için ve her Müslüman potansiyel bir teröristtir algısına doğrudan delil oldukları için ötekileştirilmiştir.

Başlığın anlaşılması açısından, filmin öteki kıldığı Müslüman görünümlülere dair sahnelerden örnekler vermek gerekirse; Cami sahnesiyle başlanabilir. Baş kahramanımız Khan, camide bir grup Müslüman ile karşılaşır ve onların bir çeşit terör eylemi içerisinde olduğunu fark eder. Onlara yanlış düşündüklerini söylemeye kalksa da başlarındaki Faysal Fajır adlı karakterin baskısıyla karşılaşır. Khan, elindeki taşları Faysal Fajır’a şeytan diyerek fırlatır ve Faysal’ı yetkililere ihbar eder.

Khan, İslamiyet’in hoşgörüsü emrine uymayan Müslüman görünümlülere karşı çıkarak, onları ötekileştirmiş ve hoşgörüsü esasına göre bir Müslüman profili temsil etmiştir. Sahnenin sonunda ise Faysal Fajır’ın güvenlik güçleri tarafından etkisiz hale getirilmesinde, Khan karakterinin sevgi mesajı doğrultusunda birçok insanın hayatını kurtarmak zorunda olması vardır. Bu iki amaç doğrultusunda, filmin açılış sahnesindeki Hindistan iç savaşı yıllarında Müslümanların ve Hinduların şiddet mesajı ötekileştirilmiştir. Kahn karakterinin, Hindu Mandila ile evlenmek istemesi, erkek kardeşi tarafından karşı çıkmış ama yengesi Khan’ın destekleyerek onun yanında olmuştur. Bu sahnelerde Khan’ın erkek kardeşi öteki insan olarak gözükürken yengesi, yüksek eğitim almış, insana sevgi ve saygı bağlamında yaklaşan ideal bir Müslüman kadın olarak temsil edilmiştir.

Filmde temsil edilen Müslümanlar ve Müslümanlık

Filmde, Müslümanlığı temsil ederken İslamiyet'in temel akait emirlerine başvurulmuştur. Yani İslam'ın beş, imanın altı şartıyla beraber evrensel erdemlere dikkat çekilerek ideal bir Müslüman profili tanımlanmıştır. Bu Müslüman kimliği sahip karakterler üzerinden Müslümanlık ve Müslüman birey temsiline bulunulmuştur.

Bu bağlamda en güçlü temsil Khan karakteri olarak gözükmektedir. Khan karakteri; asla yalan söylemeyen, ne olursa olsun hırsızlık yapmayan bir insandır. Dininin farzlarından olan zekât ibadetini 11 Eylül terör saldırısında hayatı kaybeden itfaiyecilerin ailelerine verir. Tutar konusunda hassas davranır. Amerikalı zenginlerin, Hristiyan Afrikalılar için yardım toplantısına Müslüman olduğu için alınmayan Khan, cebindeki parayı Hristiyan olmayan Afrikalılar için bağışlar. İslamiyet'i yozlaştıran öteki kılınan Müslümanlara, 'şeytan' diyerek taş atar. Her koşulda İbadetinden geri durmaz, yardıma muhtaç olan herkese inancının gereği olduğu için yardım eder. Böylece Khan karakteri ile İslamiyet'in, Müslümanın güzel ahlaka sahip olması için emrettiği ibadet ve davranışların sonucu olarak İslamiyet'in emrettiği Müslüman kimlik temsil edilmiştir. 11 Eylül terör saldırısı sonrasında medyadaki her Müslüman potansiyel bir teröristtir söylemiyle yaratılan sahte algının karşısında duran Khan, İslam'ın emrettiği Müslüman kimliğiyle en başta kendi çevresinde daha sonra da Amerika toplumunda bu algıyı yıkmıştır. Filmin bu sahnelerindeki iletiden anlayacağımız gibi biz Müslümanların; İslam'ın emrettiği Müslüman kimliğine sahip olduğumuz sürece üzerimize atılan hiçbir terör çamurunun, üzerimize yapışmayacağı ifade edilmiştir. Film her Müslümana, İslam'ın emrettiği Müslüman kimliğine sahip olmasını ve bu kimlikten asla ödün vermemesini dininin bir emri olduğunu hatırlatmaktadır.

Filmde Amerikan hükümetinin ve halkının, Müslümanları öteki kılışı

11 Eylül'deki terör saldırısından sonra Amerika'daki Müslümanlara yönelik Fiziksel ve ruhsal baskı propagandası yapılmıştır. Medyada düzenli olarak Müslümanların terörist olduğu ve sadece cihat emeliyle hareket ettikleri algısı yaratılmıştır. Bu algı doğrultusunda Amerika'daki Müslümanların hayatları kökünden değişmiştir. Zaten fazlasıyla öteki kılınan grupların var olduğu bir toplum olan Amerika'da, her türlü görsel alanda, Müslümanlara yönelik kin ve nefret söyleviyle Müslüman öteki kılınmıştır. Filmde çeşitli sahnelerle bu algı anlatılmaktadır. Müslümanların gösterildiği gibi olmadığı ve insanların sevgiyle hayatı algılaması gerektiği savunularak bu algıyı oluşturanlar ve savunanlar film evreninde karşı tepkiyle öteki kılınmıştır.

Devlet kurumlarında, medya sektöründe, halktan insanların özelinde ve zaten öteki kılınan Siyahi ve Hindu vatandaşlarca Müslümanların öteki kılınışı eleştirilmiştir. Bu insanlar ve kurumlar, hayatı sevgi yerine nefretle algıladığı için film evreninde öteki kılınmışlardır. Filmde Müslümanların öteki kılınışını açık bir şekilde ifade edildiği sahnelerden örnekler vermek faydalı olacaktır. Khan karakterinin Müslüman bir soy adı taşıması, onun bir Müslüman olduğunun hemen anlaşılmasını sağlamaktadır. Müslüman olduğu için ötekileştirildiği sahnelerden bazılarını sıralamak gerekirse; otelede Hindu'ya bir yer ayarlanabileceği ama Müslümana bir yerin olmadığı ifade edildiği sahne, polislerin sırf Müslüman olduğu için Khan'a işkence ettiği sahne, okullarda çocuklara Müslümanların tehlikeli olduğunun öğretildiği sahne, başörtülü kadınların örtüsünün çıkarıldığı sahne, Müslümanların dükkanlarının yağmalandığı sahne başlıca söylenebilir.

Sevgi ve nefret temelinde “insan” temsili

Filmin ikinci savı olan “İnsanın Sevgi ile başarmayacağı şey yoktur.” Mesajı doğrultusunda film, İnsanların kendi içinde örgütlenmesine, ayrışmalarına ve nefret beslemesine karşı çıkmıştır. Khan Karakterinin eylemlerinin altındaki

İslamiyet'in emrettiği ideal Müslüman bireyi ile beraber annesinin ona öğrettiği iyi ve kötü insan kavramı filmin bir diğer önemli savıdır.

Mandila, oğlunun ölümüyle sevgiyi terk edip nefretle hayatı algılamaya başlamış, Khan'ı suçlayarak ondan ayrılmıştır. Kahn'ın sevgisi Mandila'nın nefretini yenerek çifti tekrar bir araya getirmiştir. Avrupa kökenli, beyaz ve Hristiyan Amerikalı aile dostlarının zihnindeki, "her Müslüman potansiyel bir Teröristtir" algısını sevgiyle yıkmış olan Khan, nefretle insanın hiçbir şey kazanamayacağını ve yapıcı olmaktan uzak sürekli yıkıcı bir kimliğe sahip olacağını ispatlamıştır.

Khan, dininin ve insan olmanın gerektirdiği eylemleri yaparak Mandila karakterine umut olmuş, Kötü insanın zarar vermesini engellemek amacıyla yetkililere haber vererek insan kavramına dikkat çekmiş, Hindu bir kadın olan Mandila ile evlenme sebebiyle kendisine küsen kardeşi pişman olmuş, her zaman öteki kılınan Siyah Amerikan vatandaşlarıyla yardımlaşması ülke çapında duyarlılığa dönüşmüş ve böylece Khan karakteri sevgi ile başarılmayacak şey yoktur savını ispatlamıştır.

"Crash" film analizi

Filmi temsil ve öteki kavramı bağlamında değerlendirmeden önce filmin konusundan bahsedecek olursak; Los Angeles şehrinde birbirinden haberdar olmadan yaşayan sıradan basit insanların otuz altı saatte başlarından geçen olaylar anlatılmaktadır. İnsanların hayatları bir araya gelirken neler yaptıkları, nasıl yaşadıkları üzerine kesitler sunulmaktadır. Hayatından sıkılmış ev kadını, birbirine aşık iki polis dedektifi, babası hasta olan ırkçı bir polis memuru, Afrika-Amerikalı bir yönetmen ve karısı, Meksikalı aile babası bir çilingir, iki araba hırsız, İranlı bir aile, Orta yaşlı Koreli bir çift ve çaylak bir polis bu birbirinden farklı hayatları nasıl bir araya getirildiği anlatılmaktadır.

Filmde, çok kültürlü bir ülke olan Amerika’da toplum için de yaşanan ayrımcılık ve ötekileştirme çok net bir biçimde izleyiciye aktarılmaktadır. *Crash* bir şekilde ırkçılıkla tanımlanan beyazların, siyahların, Latinlerin, Korelilerin, İranlıların, polislerin ve suçluların, zenginlerin ve fakirlerin, güçlü ve güçsüzlerin iç içe geçmiş hikâyelerini anlatmaktadır. Çoğu insanın diğer grupların üyelerine karşı önyargı ve kızgınlık hissettiğini varsayarak bu duyguların sonuçlarını izleyiciye aktarmaktadır. Film bu aktarımı birçok kimlik, birçok temsil ve böylelikle birçok öteki üzerinden yapmaktadır.

Stuart Hall’un temsil ve öteki kavramından yola çıkarak, filmde yer alan en temel ötekileştirmenin ırk üzerinden yapıldığını görülmektedir. İlk olarak siyah-beyaz karşıtlığı filmi en temel noktalarından biridir. İnsan toplumlarının gösterdikleri farklılık kendinden olmayan toplumu aşağı görme davranışını getirmektedir. Bunu filmde şu şekilde görürüz; filmde beyazlara göre siyahlar kötü, başarısız, yetenezsiz, güvenilmez olarak görülmektedirler. Siyahlara göre ise böyle olmalarının sebebi beyazlarının onların böyle olmasını istedikleri için böyle olduklarının altını çizmektedir. Örnek vermek gerekirse filmin ilk sahnelerinde iki siyahının kendi aralarında konuştuğu sahnede, restoranda garson kızın onlara iyi davranmamasının sebebini onların siyah olduklarına bağlar.

Bu noktada siyah-beyaz arasındaki ayrımı Stuart Hall’un temsil ve öteki kavramına bakacak olursak kültür ve doğa arasındaki ilişkiyle benzer bir biçimde okuyabiliriz. Beyazın her zaman siyahtan üstün görünmesinin onun geçmişinden, kültürel yapısından olduğunu ileri sürülürken, siyahın da altta olmasının sebebini onun doğası gereği köklerinde olduğunu filmde birçok sahnede görürüz. Siyahlar sürekli filmdeki beyazlar tarafından kötü, hırsız, sorunlu, toplumdan aşağı kişiler olarak değerlendirilmektedir. Öyle ki siyah bir karakter toplum tarafından kötü nitelendirileceğini düşündüğü için otobüse

binmek istemez. Çünkü bulunduğu bölge lüks bir semttir, eğer o bölgede bulunuyorsa oraya hırsızlık için gelmiştir düşüncesi olacaktır. Filmden başka bir örnek vermek gerekirse beyaz bir yapımcı, siyah bir TV yönetmenine siyah bir karakterin "kulağa yeterince siyah gelmediğini" söylemektedir. Özetle siyahı siyah gibi istemektedir.

Filme siyah-beyaz arasındaki ötekileşmeyi bir evli çift ve polis arasında yaşanan sorunda da görürüz. Terrence Howard'ın canlandığı siyah bir yönetmen olan Cameron karakteri, kendisini beyazların dünyasında kabul ettirmiş birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak Cameron kendisini beyazlara kabul ettirirken, kendi kimliğinden taviz vermiştir. Kendisi bir siyahtır, fakat beyazların dünyasında bir siyah gibi davranmaz. Beyaz gibi davranır, onlar gibi yürür, konuşur, giyinir. İlk başlarda toplumdaki statüsünü yitirmemek için başına gelenlere itiraz bile etmez. Çünkü eğer itiraz ederse, siyah olduğu için toplum tarafından dışlanacağını, statüsünü yitireceğini düşünür. Bu noktada yolları polis memuru Ryan (Matt Dillon) ile kesişir.

Ryan, babasının hastalığından ötürü zor günler geçiren bir polis memurudur. Ryan'ın babası geçmişte siyahlarla iş yapmış iflas etmiştir. Şimdi hastadır ve tedavi olabilmesi için maddi durumu müsaade etmemektedir. Ryan babasının durumundan siyahları suçlamaktadır. Bu da onun siyahlara karşı ırkçı davranışlarda bulunmasına neden olur. Bir ihbar üzerine durdukları araçta Cameron ve karısına denk gelir. Cameron'un karısı daha açık tenli bir siyahtır ama Ryan onun beyaz olduğu düşünür ve beyaz bir kadınla siyah bir adamın beraber olmasını kaldıramaz. Bu sebeple onlara zarar vermek için Cameron'un karısını yani Christine'yi (Thandie Newton) taciz eder. Olayın büyümemesi için Cameron, Ryan'dan özür diler. Çünkü olay büyürse siyah oldukları için büyük sıkıntılar yaşayacağını bilmektedir.

Filmdeki tek ötekileştirme siyah-beyaz arasında değildir. Irk ve inanç üzerinden de filmde bir temsil vardır. Filmde yer alan İranlı bir aile, çevredeki insanlar tarafından Arap olarak tanımlanırlar ve sürekli saldırıya uğrarlar. Çünkü o insanlara göre Araplar potansiyel bir teröristtir. Bu durum 11 Eylül 2001 saldırıları sonucu Hollywood filmlerinde sık görülen bir durumdur. Filmlerde Müslümanları potansiyel bir terörist olarak nitelendirirler. Bunu filmde şu şekilde görürüz; İranlı baba silah alımı sırasında iş yeri sahibiyle tartışma yaşar. İş yeri sahibi ona sakin Ladin diyerek, aslında onu terörist olarak gördüğünü izleyiciye açık eder.

Filmde birçok kimlik, birçok temsil vardır. Kimlikler bireyi tanımlayarak, sınıflandırır. Onu benzersiz kılarak diğerlerinden ayrı bir yerde durmasını sağlar ve kendisini toplumda daha üst konumda görmesine imkan verir. Örneğin filmin açılış sahnesinde kaza sonrası iki kadın tartışırken birbirlerine kendi ırkları aslında kimlikleri üzerinden saldırıya geçmektedir. Birbirlerini Latin ya da Asyalı oldukları için suçlarken aslında kendilerinden olmayını aşağıda gördüklerini göstermektedir. Yine başka bir örnek vermek gerekirse Sandra Bullock canlandığı Jane zengin bir ev hanımıdır. Jane, sadece Meksikalı diye bir çilingiri çete üyesi olarak düşünür ve eve başka bir çilingir gelmesini ister. Oysa adam normal bir aile babasıdır. Fakat etnik kökeni nedeniyle çete üyesi damgası yemiştir.

Film geniş bir kültürel yapıya sahip olan Amerika’daki ötekileştirmeyi toplumdaki insanların ön yargılarına değinerek net bir biçimde ortaya koymaktadır. Örneğin üniversite öğrencileri gibi giyinen ve hareket eden, ancak bize bir sürprizi olan iki siyah genç adamın aslında otomobil hırsız olması, önyargıların hayatımıza nasıl etki ettiğini çarpıcı bir şekilde anlatmaktadır.

Filmi temsil ve öteki kavramı bağlamında özetlemek gerekirse, toplumda hâkim olan kimlikler dışında yer alan tüm kimlikler için bir ayrımcılık olduğunu ifade

edilmektedir. Sonuç olarak film siyahı kötü, beyazı iyi, kendinden olmayını aşağıda görme, farklı milletten ve inançtan insanları ötekileştirme, maddi statüsü düşük profilde olan kişileri hor görme gibi durumları seyirciye açık bir dille aktarmıştır.

3. SONUÇ

Temsil ve ötekinin tarihi, insanlık tarihi ile eşittir, denilebilir. İnsan tarihi boyunca sürekli “bir şeyi” sahiplenerek temsil ederken başka “bir şeyi” de öteki kılmıştır. Farklılıklar içinde kendini öteki olarak bulan insan, tarih boyunca temsili ve ötekiyi güncelleyerek bir kültür kodu oluşturmuştur. Sanat, bu kültürel kodun oluşmasında önemli bir araç olmuştur.

Bu noktada temsil ve ötekinin en etkili kullanıldığı alanda sinema olmuştur. Sinema, dildeki temsili ve ötekini yer yer eleştiren; yer yer destekleyen bir medya unsuru misyonu üstlenmiştir. Çünkü sinemanın ortaya çıktığı ilk günden beri toplumlar üzerindeki etkileyici gücü, iktidarlar tarafından toplumları manipüle etmek amacıyla kullanılmıştır. Bu süreç sonucunda toplumlar; kültürel bağlamda dönüşüm yaşamış ve medya üzerinden iktidarların yarattığı temsilleri ve ötekileri, gündelik hayatın içerisine dahil ederek toplum yaşamında insanlar arasında bir peşin hüküm oluşmuştur. Bu doğrultuda toplumda birçok kimlik, birçok temsil ve dolayısıyla birçok ötekiden bahsetmek mümkündür.

Çalışmada Stuart Hall’ın güçlü olanın hegemonyasına karşı çıkan kültürel çalışmaları kapsamındaki temsil ve öteki kavramıyla reddettiği algının, sinema filmlerinde nasıl ifade edildiği örneklerle ifade edilmiştir. Temsil ve öteki kavramıyla, Crash ve My Name Is Khan filmleri üzerinden, ABD’nin yarattığı temsil ve öteki algısı ayrıntılı şekilde izah edilmiş ve eleştirilmiştir.

My Name Is Khan filminde özellikle 11 Eylül sonrasında ortaya çıkan Müslümanlara karşı yaratılan algıya vurgu yapılmıştır. “Her Müslümanın potansiyel bir teröristtir” algısına karşın gerçek bir Müslüman temsilinin ortaya konulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Crash filmiyle ise ırk, inanç, sosyal statü, ekonomik güç gibi kavramlar üzerinde oluşturulan kimlikler filmde derinlemesine incelenmiştir. Bunun sonucunda çok uluslu, geniş bir kültürel yapıya sahip olan Amerikan toplumundaki ötekileştirmeye vurgu yapılmıştır.

KAYNAKÇA

- Aslan, M. (2018). Türk Sinemasında Öteki Karakter Üçüncü Sayfa Filminde Ötekililik. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(2), 65-76.
- Demir, M. (2008). Sinemada Öteki. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü.
- İmdb. (2007, Temmuz 26). İyi Kötü ve Çirkin 1966. 01 10, 2021 tarihinde İmdb.com: <https://www.imdb.com/title/tt0060196/> adresinden alındı
- İnceoğlu, Ç. (2015). Politik Bir Silah: Birinci Dünya Savaşında İngiltere, Almanya, Fransa, ABD. Karadeniz Teknik Üniversitesi İletişim Araştırmaları Dergisi, 70-84.
- Hall, S. (1996). “The problem of ideology: Marxism without guarantees.” Stuart Hall: Critical Dialogues in Cultural Studies. Morley and Chen (der.) içinde. Londra: Routledge. 25-47.
- Hall, S. (2002). “The Spectacle Of The Others”. Representation-Cultural Representations and Signifying Practies. (ed.by S.Hall), USA: Sage Publications, 225-290.

- Hall, S. (2005). "Introduction to Media Studies at the Centre." Culture, Media, Language. S. Hall vd. (der.) içinde. Londra: Routledge. 104-110
- Hall, S. (2017). Temsil Kültürel Temsiller ve Anlamlandırma Uygulamaları, İdil DüNDAR(çev.), Pinhan Yayıncılık
- Johar, K. (Yöneten). (2010). My Name İs Khan [Sinema Filmi].
- Kirel, S. (2010). Kültürel Çalışmalar ve Sinema. (A. Sivas, Dü.) İstanbul: Kırmızı Kedi.
- Erdem, N. & Şener, Koçabaş, N. (2013). Bir Öteki Yaratmak: Yüzüklerin Efendisi Üçlemesinde Öteki Yaratımı. II. International Conference on Communication, Media, Technology and Design, (s. 344-349). Famagusta.
- Oğuz, H, Ş. (2014). Stuart Hall (Tarihten Geçenler). Moment Dergi, 125-136.
- Özçetin, B. (2010, Haziran). İdeoloji, İletişim, Kültür: Bir Stuart Hall Değerlendirilmesi. Akdeniz İletişim(13), 140-159.
- Özdoyran, G. (2020, Temmuz). Stuart Hall, Totem-Nesnesiz Kimlikler ve Hayali/İmgesel Temsiller. Trt Akademi, 6(10), 470-489.
- Rotha, P. (1996). , Sinema Tarihi - Ülke Sinemaları, (Birinci Baskı b.). (İ. Şener, Çev.) İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Said, E. (2008). "Şarkıyatçılık-Batı'nın Şark Anlayışları". (çev.Berna Ülner). İstanbul: Metis Yayınları.4.basım.
- Soner, A. & Büşra, B. (2017). Orhan Pamuk Romanlarında "Öteki". Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi, 5(11), 330-344.
- Tarantino, Q. (Yöneten). (2012). Django [Sinema Filmi].
- TDK. (2005). Ocak 10, 2021 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/>: <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı
- Tüysüz, D. (2017). Amerikan Uygarlığı Kuruluş Mitinin İnşası Bağlamında Western Filmlerinde Ceza ve Adalet Anlayışı. Erciyer İletişim Dergisi, 266-280.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In the first part of this work, evaluation of My Name Is Khan and Crash films in the context of representation and the other concept from the perspective of Stuart Hall, Stuart Hall's cultural work is mentioned. In the second chapter, the concept of representation and the other is explained in detail and the importance of these two concepts in cinema is emphasized and examples from many films are given in the context of the concepts. Django, Offside, The Migration Trilogy, The Time of the Gypsies, Gudja Dilo in order to see the functionality of the concept of representation and the other in the productions of these films are briefly mentioned in the context of cultural studies. In the third part, My Name Is Khan and Crash films, which constitute samples of the study, were examined within the scope of representation and other concept. As a result of film reviews, it is seen that the concepts of representation and other based on cultural studies have an important influence on the construction of identity in cinema.

It is aimed to help us understand the complex structure of the cultural space by analyzing the cultural work done by Stuart Hall, as well as to determine how these concepts take place in cinema by defining representation and other concepts. It has been seen that power has established a guiding power over the masses by using cinema. Examples of films in which racial, sensual, sexual equality, universal messages and cultural realism are expressed are given in line with the aim of the study. As mentioned in the sample films, the masses directly reflect what is represented and what is made in the Motion Pictures. Because cinema is an art branch, but it is also a mass media tool, and thanks to this function, it plays an active role in directing people's behavior, thoughts, attitudes and forming public opinion.

Representation and other concepts that constitute the theoretical framework in the context of examples of the study were analyzed by text analysis from qualitative research methods. Before the concept of representation and the other in the film My Name Is Khan, it was seen that the theme of Love was the strongest structural element of the narrative. For this reason, it was argued that with the theme of love in the film, Man can achieve human virtues. In order to understand the theme of love and create an element of conflict in the narrative, the theme of hate has been another structural element of the film. Along with the theme of hate, one representation and the other appear in the film. The Film represented “many things” in the context of love, the universal theme, and made something else different. Others in the film are those who meet life with

the theme of hate. The ones represented in the film are those who meet life with the theme of love. In the context of the theme of love and hate, the film made the ideal religious person representation through the phenomenon of religion and faith.

When we look at the Crash film, the most basic othering in the film is done through race. The contrast between black and white is one of the main points of the film. At this point, the contrast between black and white appears to be similar to the relationship between culture and nature that Stuart Hall mentions in his work. In the film, there is criticism of the idea that blacks are bad because they are black, and whites are good because they are white. In the film, there is no representation in the context of race alone. Faith and status are also other representations in the film. In light of the information obtained as a result of research, the film is clearly demonstrated by addressing the prejudices of people in the Society of othering in America, which has a wide cultural structure. In summary, it is stated that there is discrimination for other identities, except for all identities that dominate in society.

As a result, man has, for the first time in his history, gone to the act of representing and making another in discourse. Humanity has continued the concept of representation and the other through the use of image, which is the form of discourse in different areas throughout the process. As a result, this concept of representation and the other, which became a cultural code, caused a decomposition in society. This dissociation has been illuminated by cultural studies such as Stuart Hall, with sensitivity and resolution presented.

In the films examined within the scope of the study, many representations and others find answers in everyday life, becoming the most fundamental cause of boundaries and distinctions in society. It is seen as evidence that power directs the masses by influencing them, and it is concluded that representation in cinema and the other are shaped according to the wishes of power. This is seen in the film Crash: the discrimination that prevails in a very large cultural American society becomes more pronounced over time. This discrimination, which is featured in many films, makes the boundaries between the public even sharper. Crash film has taken critical approaches to this situation with a realistic narrative.

Conclusion

In the film My Name Is Khan, it is realistically explained how the representation and the other, which started mainly with the media, turned into the discourse and attitude of the people. American governments' efforts to portray a Muslim as a terrorist have also harshly affected discrimination among the public. As a

result of this situation, there have been conflicts and violent incidents in the community. The Film approaches what happened with the theme of hate and love and makes those who resort to violence and create violence with the theme of hate other. He represented people acting on the theme of love with identities such as the ideal Muslim, the ideal American, and the ideal human being.



İKLİM DEĞİŞİKLİĞİNİN TARIMSAL FAALİYETLER ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: BAHÇECİLİK SEKTÖRÜ ÜZERİNE AMPİRİK BİR ÇALIŞMA

*Hakan USLU**

Öz

İklim değişikliği nedeniyle sıcaklıklardaki hızlı artış ve yağışlardaki mevsimsel dengesizlikler tüm dünyada birçok sektörü etkilediği gibi Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu bölgesi için büyük öneme haiz bahçe bitkileri üretimini de etkilemiştir. Bu çalışmanın amacı bölge ekonomisinin can damarı olan tarım sektörü içinde son yıllarda hızla artan bahçe bitkileri üretiminin iklim değişikliğinden nasıl etkilendiğini ampirik yöntemlerle analiz etmektir. Spesifik olarak, çalışma bölgede yer alan 9 ili ve 1995-2019 yıllarını kapsayan panel veri seti kullanarak bahçe bitkileri üretim alanı ve miktarının ortalama sıcaklık ve yağış miktarı değişiminden nasıl etkilendiğini ekonometrik modeller ile tahmin etmektedir. Çalışma bulguları bahçecilik için kullanılan üretim alanlarının ortalama sıcaklık ve yağışlardaki değişimlerden olumlu etkilendiğini ancak üretim miktarının yağışlardaki mevsimsel değişimlerden olumsuz etkilendiğini göstermiştir. Sektörün büyüklüğü ve bölge için önemi göz önünde bulundurulduğunda ampirik olarak yapılan bu çalışmanın alanında ilk olması hem ilgili literatüre önemli bir katkıda bulunacak hem de politika yapıcıların bu sektöre yönelik atacağı adımlarda yol gösterici olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Bahçecilik, Tarım, İklim Değişikliği, Güneydoğu Anadolu, Türkiye.



IMPACT OF CLIMATE CHANGE ON AGRICULTURAL ACTIVITIES: AN EMPIRICAL APPROACH ON HORTICULTURAL SECTOR

Abstract

Rapid increases in temperature and seasonal imbalances in precipitation due to climate change have great impacts on horticultural sector in Turkey's Southeast Anatolia region. Using econometric models and a panel dataset covering the time period between 1995 and 2019 and 9 provinces located in the region, the main objective of the current study is to analyze empirically how climate change affects horticultural activities. The results show that the areas used for horticultural activities have positive relations with the increase in average temperatures and the amount of precipitation; however, increase in precipitation negatively affects horticultural production in the study region. Considering the size of the sector and its importance for the region, the current study, which is conducted empirically and is the first in its field, will make a significant contribution to the relevant literature and will guide the steps to be taken by policy makers for the horticultural sector.

Keywords: Horticulture, Agriculture, Climate Change, Southeast Anatolia, Turkey.

1. GİRİŞ

Coğrafyanın insanların, bölgelerin ve ülkelerin gelişim süreçleri ile ilişkisi yadsınamaz bir gerçektir. Tarıma elverişli iklim ve coğrafi koşullara sahip ülkelerin ve bölgelerin kalkınma süreçlerini de tarım sektörü ve bu sektördeki değişimler önemli ölçüde yönlendirmektedir. Tarım sektörü 2019 yılında yaklaşık 3,5 trilyon dolarlık katma değer üretirken başta ABD, Çin, Hindistan, Brezilya ve Endonezya olmak üzere ülkelerin ekonomilerine yön veren bir sektör konumuna sahiptir*.

* <https://data.worldbank.org/indicator/NV.AGR.TOTL.CD>

Tarım sektörü Türkiye’de de önemli bir potansiyele sahip olup nüfusun istihdamına katkı sağlamak ve beslenmeleri için gerekli zorunlu gıda ürünlerini üretmek, ülke ihracatı ve ulusal gelire katkıda bulunmak ve özellikle tekstil sektörü gibi birçok imalat sektörüne ara malları sağlamak gibi çeşitli açılardan ülke ekonomisini olumlu bir şekilde etkilemektedir. 2019 yılında ülkede yaklaşık 49 milyar dolar (dünya tarım üretiminin yaklaşık %1,5’luk kısmı) değerinde tarımsal üretim gerçekleşmiştir[†]. Aynı yıl tarım sektörü yaklaşık 277 milyar Türk lirası değerinde üretim yaparak ülke gayri safi yurtiçi hasılasında yüzde 6,4’lük pay ile beşinci en büyük sektör olmuştur[‡]. Ülke dış ticaretine de önemli katkılarda bulunan tarım sektörü, Türkiye İhracatçılar Meclisi (TİM) verilerine göre 2020 yılında 24 milyar doların üzerinde ihracat rakamı ile ülkede imalat sanayi sektöründen sonra en çok ihracat yapan sektör olmuştur[§].

Türkiye ekonomisi üzerinde son derece öneme haiz olan tarım sektöründe meydana gelen değişimlerin ekonomik, sosyal ve çevresel açılardan analiz edilmesi, gerekli politikaların uygulanarak ülkenin geleceğine yön verme açısından önem arz etmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada son yıllarda tarım arazilerinin kullanımında meydana gelen değişimler ülkenin tarımsal üretiminde büyük bir paya sahip olan Güneydoğu Anadolu bölgesi özelinde incelenmiştir. Spesifik olarak, bahsi geçen bölgede tarım arazilerinin kullanımında meydana gelen tarla bitkileri üretiminden bahçe bitkileri üretimine geçişin iklim değişikliğinden nasıl etkilendiği istatistiksel veriler ve çeşitli analizler kullanılarak açıklanmıştır.

Güneydoğu Anadolu bölgesi Türkiye’nin tarım deposu olarak değerlendirilebilecek ve tarımın ekonomide ana aktör olduğu bir bölgedir. 2019

[†] <https://data.worldbank.org/indicator/NV.AGR.TOTL.CD?locations=TR>

[‡] <https://tuikweb.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist>

[§] <https://tim.org.tr/files/downloads/rakamlar/2020/12/2020-12-yillik-ihracat-rakamlari.xlsx>

yılı TÜİK verilerine göre, bölge toplam alanının %51'i tarımsal faaliyetler için kullanılmakta ve tarımsal alan kullanımı bakımından Türkiye'de İç Anadolu bölgesinden sonra ikinci sırada yer almaktadır. Yaklaşık 3 milyon hektarlık ekilidikili tarımsal alan miktarıyla ülkedeki toplam tarımsal alanların %13'üne sahiptir. Tarım, istihdam açısından da bölgede önem arz etmekte ve her dört kişiden biri tarım sektöründe istihdam edilmektedir. Üretim miktarı açısından değerlendirildiğinde ise, bölge 9,1 milyon ton tarımsal ürün üreterek ülke toplam tarımsal üretiminin %8'ini karşılamakta ve bu üretim sonucunda 19 milyar TL değerinde tarımsal ürün ortaya çıkarmaktadır. TİM verilerine göre 2020 yılında Türkiye'deki toplam 24,3 milyar dolarlık tarımsal ihracatının %14,5'lik kısmı da bölgede üretilen tarımsal ürünlerden gerçekleşmektedir (3,53 milyar dolar)**. Bölge tarımının ülke tarımsal Gayri Safi Yurtiçi Hasılasına (GSYH) katkısına bakıldığında, 2019 yılında bölgede tarımsal GSYH 26,6 milyar TL olarak gerçekleşmiştir (ülke toplam tarımsal GSYH'sinin %9,6'sı)††.

Ekonomilerin tarım sektörüne bağlı olduğu birçok bölge ve ülkede görüldüğü gibi Güneydoğu Anadolu bölgesi de ülkenin ekonomik ve sosyal açılardan en geri kalmış bölgelerinden birisidir. TÜİK verilerine göre, 2018 yılında bölge 23.000 TL'lik kişi başına düşen gelir miktarı ile 45.000 TL'lik ülke ortalamasının çok gerisinde kalmıştır. Bölgenin geri kalmışlığı ve kalkınmanın bölgede tarım sektörüne bağlı olduğu gerçeğini gören devlet son yıllarda ekonomik ve sosyal hayatı ülkenin geri kalan bölgelerinin seviyesine çıkarmak için çok çeşitli tarımsal desteklemeler ve teşviklerde bulunmuştur. Tarım ve Orman Bakanlığı verilerine göre, Güneydoğu Anadolu bölgesi diğer tüm bölgeler arasında 2004 yılından beri

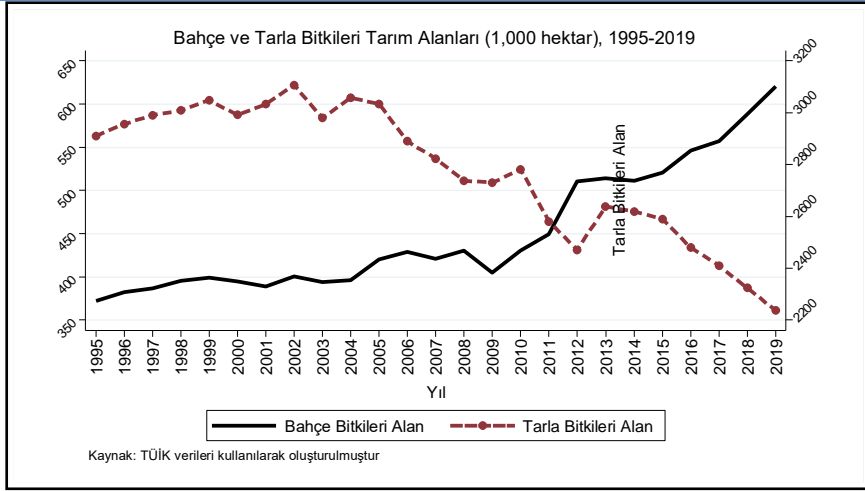
** <https://tim.org.tr/files/downloads/rakamlar/2020/12/2020-12-iller-bazinda-sektor-rakamlari.xlsx>

†† <https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=ulusal-hesaplar-113&dil=1> (Bölgesel gayri safi yurtiçi hasıla, iktisadi faaliyet kollarına (A10) göre, cari fiyatlarla)

en çok tarımsal destekleme alan bölge olmuştur. 2002-2018 yılları arasında bölgeye verilen toplam tarımsal desteklemeler yaklaşık 8 kat artarak 270 milyon TL'den 2,3 milyar TL'ye çıkmıştır. Sadece 2018 yılında bölge, ülke genelinde verilen toplam tarımsal desteklemelerin %20'sini almıştır**.

İklim değişikliği ve bahsedilen teşvikler sonucunda, son yıllarda Güneydoğu Anadolu bölgesi tarım sektöründe önemli değişimler gözlemlenmektedir. Bu değişimlerin en önemlilerinden biri de bölgede tarla bitkileri tarımından bahçe bitkileri tarımına doğru bir geçiş söz konusudur. Şekil 1'de görüldüğü üzere, 1995 yılından bu yana tarla bitkileri tarımı 2,9 milyon hektardan 2,2 milyon hektara gerilerken, bahçe bitkileri tarımı 370 bin hektardan 620 bin hektara artmıştır. Özellikle son 10 yıllık periyoda bakıldığında bahçe bitkileri tarımı lehine meydana gelen bu değişim çok daha net görülmektedir. Bu değişimin nedenleri içerisinde bölge ikliminin bahçe tarımına uygun olması ve son yıllarda tamamlanan sulama ve baraj projeleri gösterilebilir. Bunların yanı sıra, devletin bölgede bahçe bitkileri tarımına vermiş olduğu teşviklerin de söz konusu geçiş üzerinde önemli etkisi bulunmaktadır. Bu teşvikler içerisinde sertifikalı meyve fidanı kullanım desteği, bahçe tesis kurulum ve makine desteği, geleneksel zeytin bahçelerinin rehabilitasyonu desteği, toprak analizi, aşılama, üretilen ürünleri koruma amaçlı devlet destekli tarımsal ürün sigortası, faizsiz kredi ve hibe desteği gibi teşvikler gösterilebilir.

** 2018 yılında bölge çeşitli tarımsal desteklemeler içinde ülke genelinde verilen 3,4 milyar TL'lik fark ödemesi desteğinin yaklaşık 1,5 milyar TL'sini, 3,2 milyar TL'lik alan bazlı desteklemelerin 382 milyon TL'sini ve 3,2 milyar TL'lik hayvancılık desteklemelerinin 213 milyon TL'sini almıştır. Son 20 yılda bölgeye yapılan bu desteklemeler içinde alan bazlı desteklemeler yaklaşık 2 kat, fark ödemesi desteklemeleri 28 kat ve hayvancılık desteklemeleri yaklaşık 437 kat artmıştır (Kaynak: <https://www.tarimorman.gov.tr/Konular/Tarimsal-Destekler> Erişim Tarihi: 10.09.2020)



Şekil 1. Güneydoğu Anadolu Bölgesi Bahçe ve Tarla Bitkileri Tarım Alanları (1995-2019 TÜİK verileri)^{§§}

İklim değişimi nedeniyle ortalama sıcaklıkların artması ve yağış miktarında meydana gelen mevsimsel değişimler ve bunlara ek olarak yukarıda bahsedilen desteklemeler ve verilen teşvikler sonucu tarımsal yapıda meydana gelen bu değişimin iyi analiz edilmesi bölge kalkınması için büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla, bu çalışmanın ana amacı Güneydoğu Anadolu bölgesinde 1995 ve 2019 yılları arasında iklim değişikliğinin (yağış, sıcaklık) bahçe bitkileri üretim alanı ve miktarı üzerindeki etkisini analiz etmektir.

Çalışmanın takip eden bölümünde bahçe bitkileri tarımı ve iklim arasındaki ilişkileri inceleyen literatür taraması özetlenmiştir. Bir sonraki bölümde ise bahçecilik ve iklim arasındaki ilişki ekonometrik modeller yardımıyla analiz

^{§§} Tarla bitkileri tarım alanlarını işlenen alanlar, nadas alanları, sebze alanları, yem bitkileri alanları ve süs bitkileri alanları oluşturmaktadır. Bahçe bitkileri tarım alanlarını çok yıllık odunsu bitkiler; meyve (ceviz, badem, antep fıstığı), içecek (nar, elma vs.), baharat bitkileri alanları, bağ alanları ve zeytinlikler oluşturmaktadır.

edilmiştir. Çalışmanın dördüncü bölümünde tahmin sonuçları verilmiş olup, beşinci bölüm ise sonuç, tartışma ve politika önerilerini içermektedir.

2. LİTERATÜR

Tarım, iklim değişikliğine neden olan fosil yakıt tüketimi ve endüstriyel üretim süreçleri sonucunda ortaya çıkan sera gazları salınımına en az katkıda bulunan sektörlerden biridir. Dünya Kaynak Enstitüsünün iklim izleme programı verilerine göre 2016 yılında global olarak yaklaşık elli milyar ton CO₂ eşdeğeri sera gazı salınımı gerçekleşmiştir. Sektörel bazda bakıldığında bu salınımın yaklaşık %30'u sanayi sektöründen, %34'ü taşımacılık sektörü ve binalardaki enerji tüketiminden ve %18'i ise tarım sektöründen kaynaklanmaktadır (Ritchie and Roser, 2020). Fakat, birleşmiş milletlerin çevre programına göre tarım sektöründeki bu salınımın çoğunluğu bitkisel üretim kaynaklı değil hayvansal üretim kaynaklıdır (UNEP, 2020). TÜİK enerji verilerine göre, Türkiye'de ise sera gazı salınımı son 10 yılda %35 artarak 2018 yılında 520 milyon ton CO₂ eşdeğeri sera gazı salınımı meydana gelmiş ve bu salınımın %71'i enerji tüketimi ve %13'ü endüstriyel üretim süreçleri kaynaklı iken, tarım sektörü kaynaklı sera gazı salınımı ise %12 (65 milyon ton) olarak gerçekleşmiştir. Tarım sektörü içerisinde değerlendirilen bahçe bitkileri tarımı ise diğer sektörlerle kıyasla daha iyi bir karbon emilimi sağlayarak iklim değişikliğinin olumsuz sonuçlarına karşı koymada çok daha büyük bir öneme sahiptir.

Tarımsal üretimin çevresel etkileri son yıllarda birçok araştırmaya konu olmuştur. Fakat bu çalışmaların birçoğu tarla bitkileri tarımına yoğunlaşırken bahçe bitkileri tarımının çevresel etkileri araştırmalarda geri planda kalmıştır. Her ne kadar bahçecilik için kullanılan tarım alanları tarla bitkilerine ayrılan toplam arazi alanlarından küçük olsa da bahçecilikte alanın yoğun kullanılmasıyla birlikte, birim alandan elde edilen mahsulün korunması için yoğun gübre ve böcek ilacı kullanımı ve su ve enerji girdileri nedeniyle önemli çevresel etki potansiyeli vardır

(Lewis et al., 2006; Wainwright et al., 2014). Yapılan çalışmaların bulgularına göre, bahçe bitkileri üretiminin çevre ve iklim üzerindeki etkileri, çevresel değişimlerin bahçecilik üzerindeki etkisiyle döngüsel bir etkileşim içindedir (Wainwright et al., 2014).

İlgili literatürde yapılan çalışmalar, bahçe bitkileri tarımını üretim yapılan yerel çevre ve iklimle birçok açıdan ilişkilendirmişlerdir. Örneğin, üretim yapılan yerdeki doğal kaynakların yoğun olarak kullanılması ve bu kullanımın kaynaklar üzerinde meydana getirebileceği olumsuz etkiler (Lillywhite, 2014). Diğer tarımsal sektörlere kıyasla, bahçe bitkileri tarımının daha küçük bir arazi alanını kapsamasına rağmen üretim yoğunluğu nedeniyle çevresel etkisi nispeten daha büyük olabilir. Bir başka açıdan bakıldığında, bahçe bitkileri üretimi için tüketilen enerji, üretimde kullanılan gübre ve pestisitler yerel çevreye olumsuz etkilerde bulunabilir. Yoğun arazi, su ve ilaç kullanımı özellikle yüzey sularında kirlenme meydana getirebileceği için su kaynaklarına erişim ve bu kaynakların yönetimi açısından da çevreye etkileri bulunmaktadır. Bahçeciliğin bir diğer etkisi ise bölgenin görsel ve kültürel altyapısında meydana getireceği değişimdir (Adeyela et al., 2016). Bunlara ek olarak, üretilen mahsul için kullanılan enerji, nakliye ve depolama işlemleri ve inorganik girdiler ise bahçe bitkileri üretiminin çevresel etkilerine örnek olarak gösterilebilir (Wainwright et al., 2014).

Pienkowski ve Beaufoy (2002) Akdeniz ülkelerinde zeytin bahçelerinin genel bir analizini yaptıkları çalışmalarında zeytin bahçelerinin çevre ve iklim üzerindeki etkilerini de incelemişlerdir. Buna göre, çalışma sonuçları zeytin bahçelerinin toprak erozyonunu önlemede etkin bir yol olduğunu gösterirken, bu bahçelerin doğal habitat üzerinde olumsuz etkiler meydana getirebileceğini de ifade etmektedir. Benzer şekilde, Banias vd. (2017)'nin zeytin bahçeleri ve zeytinyağı üretiminin çevresel etkileri üzerine yaptığı kapsamlı çalışmasında zeytin bahçeleri özelinde bahçe bitkileri üretiminin genel olarak çevresel etkilerini çok yönlü

olarak ele almıştır. Buna göre, bahçe bitkileri üretim sürecinde kullanılan gübre ve ilaç gibi kimyasalların toprak ve yeraltı/yerüstü sularında kirlenmeye yol açacağını göstermiştir. Ayrıca, üretimde kullanılan mazot ve elektrik gibi enerji girdilerinin ise atmosferdeki sera gazı salınımlarını artıracığını ifade etmiştir. Bunlara ek olarak, bahsi geçen çalışmada sulamada ve ürün sürecinde kullanılan aşırı su tüketimine de değinilmiş ve 1 litre zeytinyağı üretimi için yaklaşık olarak 3900 litre su tüketildiği hesaplanmıştır. Son olarak, çalışma bahçe bitkileri ürünlerinin paketlenme, nakliye, depolama ve üretim sonucu ortaya çıkan atık ürünler ve atık sular gibi birçok açıdan da çevreyle ilişkisini analiz etmiştir.

Bahçecilik sektörünün çevre ile ilişkisi üzerine yapılan bu çalışmalar bütün bu pozitif ve negatif etkilerin yerel düzeyde olduğu ve bahçecilik sektörünün global iklim değişikliği ve ısınma üzerine etkisinin diğer sektörlerle kıyasla çok daha küçük olduğu sonucuna varmışlardır.

Literatürde var olan diğer çalışmalar ise iklim değişikliği ve küresel ısınma gibi çevresel etmenlerin bahçe bitkileri üzerindeki etkilerini araştırmışlardır (Luedeling et al., 2011; Pope et al., 2015). Örneğin, Bisbis vd. (2018) iklim değişikliği ile atmosferde artan CO₂ gazının ağaç yapraklarında bulunan gözeneklerdeki iletkenliği azaltarak daha az su kaybına, dolayısıyla su kullanım verimliliğine neden olduğunu fakat, uzun süre karbon emilimine maruz kalan bitkilerin yükselen antioksidan nedeniyle ürün kalitesinin düşeceğini ortaya çıkarmıştır. Wiebe (1972) ise global ısınma nedeniyle meydana gelen yüksek sıcaklıkların çiçeklenmeden meyveye kadar bitki gelişimini hızlandıracağını fakat ürünlerin genellikle istenmeyen bazı özelliklere sahip olabileceğini göstermiştir. Benzer şekilde, Wurr vd. (1996) çalışmasında iklim değişikliğiyle birlikte mevsimlerde meydana gelen sıcaklık artışlarının ve yağış dağılımlarında meydana gelen dengesizliklerin bazı bahçe bitkilerinin kış uykusuna geçmesini engelleyeceği için verimliliklerini de olumsuz bir şekilde etkileyebileceğini

göstermiştir. Bu çalışmaları destekleyen bulgulara sahip bir başka çalışma ise Mir ve Kottaiveeran (2018)'in iklim değişikliğinin ceviz bahçeleri ve üretim miktarları üzerine etkisini incelediği çalışmasıdır. Buna göre, zamansız yağışlar, dolu, aşırı soğuklar ya da sıcaklar gibi çevresel etmenlerin ceviz bahçelerinin sayısı ve üretim miktarı üzerinde olumsuz etkiler meydana getirdiğini göstermiştir.

Ülkemizde yapılan bilimsel çalışmalar ise daha çok tarım sektörünün iklim ve çevre ile ilişkisini incelerken, iklimsel değişimlerin bahçe bitkileri üzerindeki potansiyel etkileri analizlere konu olmamıştır. Örneğin, Başoğlu ve Telatar (2013) iklim değişikliğinin tarım sektörü üzerindeki etkisini ekonometrik yöntemlerle analiz ettiği çalışmasında sıcaklıkların tarımsal üretimi olumsuz etkilediğini fakat yağışlardaki artışın üretim miktarını artırdığını ortaya çıkarmıştır. Küpe (2012)'nin iklim değişikliğinin üzüm bağı üretimi üzerine etkilerini incelediği çalışmasında iklimsel değişimlerin ülkemizdeki bağ/üzüm üretimini olumsuz etkileyeceği öngörülmüştür. Benzer çalışmalar Macaristan (Szenteleki et al., 2012) ve Avustralya (Webb et al., 2007) için yapılmış olup Küpe (2012)'nin çalışmasını destekleyen bulgular elde edilmiştir. Bayraç ve Doğan (2016) ise 1980-2013 döneminde Türkiye'de tarımsal GSYİH ve tarım veriminin atmosferdeki CO₂ salınımı, sıcaklık ve yağış gibi iklim ve çevresel değişimlerden nasıl etkilendiğini araştırmışlardır. Çalışmanın bulgularına göre, tarımdaki verim artışı ve yağış miktarı tarımsal GSYİH'ı olumlu etkilerken, karbon salınımı ve sıcaklıklardaki dengesizlikler ise tarımsal aktiviteler üzerinde olumsuz etkiler oluşturmaktadır. Gökkür ve Şahin (2020) ise iklim değişikliği nedeniyle mevsimsel sıcaklık değişimlerinin meyve bahçeleri üzerindeki etkisini analiz etmiş ve erken çiçeklenme, geç don gibi sebeplerden dolayı ürünlerin kalitesinde düşüş ve erken hasat gibi problemlerin meydana geldiğini ortaya çıkarmıştır. Benzer bir çalışma Şahin vd. (2015) tarafından yapılmış olup meyvecilik faaliyetlerinin ülkemizde iklim değişikliğinden nasıl etkilendiğini araştırmışlardır. Buna göre, ülke genelinde meyvecilik faaliyetlerinin giderek artan şekilde iklim değişikliğinden olumsuz

etkilendiği ve bu değişikliğe uygun meyve türlerinin geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Son olarak, Uslu (2020) Güneydoğu Anadolu bölgesinde artan bahçe bitkileri üretiminin bölge gelir seviyesini nasıl etkilediğini araştırmış ve bahçecilik sektörünün bölgede tarımsal gelir üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermiştir.

İlgili literatürde yapılan yukarıda özet olarak verilmiş yerel ve uluslararası çalışmalar daha çok tarımsal faaliyetlerin global ısınma ve çevresel değişimlerden nasıl etkilendiğini araştırmış, bahçecilik tarımının sıcaklık ve yağış gibi bölgesel iklim üzerinde meydana getirebileceği potansiyel değişimler ise göz ardı etmiştir. Halbuki, bahçe bitkileri tarımının sahip olduğu yeşil alan miktarı ve bahçe bitkileri üretiminde diğer sektörlere göre daha az enerji kullanımı bahçe bitkilerinin üretiminin yapıldığı alanların çevresine olumlu etkiler yapması muhtemeldir. Bu çalışmada, güneydoğu Anadolu bölgesinde son yıllarda hızla artan bahçe bitkileri tarımının bölge ikliminde (ortalama sıcaklık ve yağış miktarı) meydana gelen değişimler ile ilişkisi ampirik olarak incelenmiştir. Yapılan çalışma bu alanda ilk olma özelliği dolayısıyla ilgili literatüre önemli katkıda bulunacaktır. Bahçecilik tarımının bölge ikliminden nasıl etkilendiğinin iyi analiz edilmesi bölgenin ekonomisi ve kalkınmasında atılacak adımlara yol göstermesi açısından da son derece öneme sahiptir.

3. YÖNTEM

3.1. Model ve Veri seti

Güneydoğu Anadolu bölgesinde bahçe bitkileri tarımına geçişin bölge iklimi ile ilişkisini incelemek için kullanılan yıllık panel veri seti 1995-2019 yılları arasında ve bölgede yer alan 9 ili (Adıyaman, Batman, Diyarbakır, Gaziantep, Kilis, Mardin, Siirt, Şanlıurfa ve Şırnak) kapsamaktadır. Böylece, analizlerde kullanılacak panel veri seti örneklem sayısı 225 olarak belirlenmiştir. Analizlerde kullanılan bağımlı

değişken bahçe bitkileri tarımındaki değişimdir ve bu değişimi ölçmek için bölge illerindeki bahçe bitkileri alan ve üretim miktarları kullanılmıştır. Bahçe bitkilerine yönelik alan ve üretim miktarları TÜİK veri tabanından ve TÜİK kütüphanesinde yer alan yıllık tarımsal raporlardan elde edilmiştir. Analizlerdeki anahtar bağımsız değişken olan iklim değişikliğini ölçmek için bölge ortalama sıcaklık ve yağış miktarlarındaki değişim kullanılmıştır. Çalışmada yer alan illere yönelik aylık sıcaklık ve yağış verileri Meteoroloji Genel Müdürlüğü veri tabanından alınmıştır. Yapılan ekonometrik tahmin analizleri yıllık düzeyde olduğu için aylık sıcaklık ve yağış verileri bölge iklimi ve bahçe bitkilerinin yetiştirme ve gelişme evreleri de dikkate alınarak Mayıs-Ekim dönemi ortalaması olarak analizlerde kullanılmıştır. Son olarak, modellerde kontrol değişkeni olarak yer alan bölgenin ekonomik gelişmişliğinin bir göstergesi olan kişi başına düşen gelir miktarı TÜİK veri tabanından elde edilmiştir. Bölgede faaliyet gösteren çiftçilerin bahçeciliğe geçişinde tarla bitkileri üretim alanı ve miktarında önemli olduğu göz önünde bulundurularak tarla bitkileri üretim alanı ve miktarı da analizlerde kontrol değişkeni olarak yer almıştır. Tarla bitkileri üretim alanı ve miktarı için gerekli veri TÜİK veri tabanında mevcuttur. Veri setinde bazı yıllar ve iller için eksik olan değişkenlere ait gözlemler iç değerleme (interpolation) metodu ile tamamlanmıştır. Çalışmada yer alan tüm analizler STATA 16.0 istatistik paket programı yardımıyla yapılmış ve analizlerde kullanılan bütün değişkenlerin doğal logaritmaları modellerde yer almıştır.

Güneydoğu Anadolu bölgesinde sıcaklık ve yağış miktarlarındaki değişimin bahçe bitkileri tarımı üzerindeki etkisini analiz etmek için Hausman test sonuçları doğrultusunda aşağıdaki Dinamik Sabit Etkiler Modelleri tahmin edilmiştir;

$$BAl_{i,t} = \beta_0 + \beta_1 BAl_{i,t-1} + \beta_2 Sıcaklık_{i,t} + \beta_3 Gelir_{i,t} + \beta_4 TAl_{i,t} + \alpha_i + \varepsilon_{i,t} \quad (1)$$

$$BALan_{i,t} = \beta_0 + \beta_1 BALan_{i,t-1} + \beta_2 Yağış_{i,t} + \beta_3 Gelir_{i,t} + \beta_4 TAlan_{i,t} + \alpha_i + \varepsilon_{i,t} \quad (2)$$

Eşitlik (1) ve (2)'de bağımlı değişken olarak yer alan $BALan_{i,t}$ ve bağımsız değişken olarak yer alan $BALan_{i,t-1}$ 'inci ilde sırasıyla t ve $t-1$ yıllarında bahçe bitkileri üretim alanlarındaki hektar olarak miktarı sembolize etmektedir. Sıcaklık ve yağış miktarı gibi iklimsel değişikliklerin üreticilerin yeni üretim alanları (bahçeler) kurmasına ya da var olan alanların aşırı sıcaklık dolayısıyla azalmasına (yeni kurulan bahçelerdeki genç fidanların kuruması gibi) neden olabilir. Bu nedenle, modellerde yer alan üretim alanı ($BALan_{i,t}$) bahçecilikteki değişimin önemli bir göstergesidir ve iklim değişikliğinin bahçecilik üzerine etkisini ölçmek için kullanılacak bir göstergedir. Eşitlik (1)'deki $Sıcaklık_{i,t}$ i ili ve t yılındaki mayıs-ekim dönemi arasındaki ortalama sıcaklıkları (santigrat derece, C^0), eşitlik (2)'deki $Yağış_{i,t}$ ise aynı dönem için yağış miktarlarını ($kg\ m^{-2}$) göstermektedir. Eşitliklerdeki $Gelir_{i,t}$ kişi başına düşen gelir miktarlarını i ili ve t yılı için ifade etmektedir. $TAlan_{i,t}$ değişkeni ise i ili ve t yılı için tarla bitkileri alan miktarındaki hektar bazında değişimi sembolize etmektedir. Tarla bitkileri alan miktarındaki değişimin modellerde yer almasının nedeni azalan tarla bitkileri alanının bahçe bitkileri için kullanılma ihtimalinin yüksek olması, dolayısıyla bağımlı değişken üzerinde önemli bir etkisinin olacağıdır düşünülmesidir. Eşitliklerde yer alan β_0 modellerin sabit terimini, β_1, β_2 ve β_3 değişkenlere ait esneklik tahmin katsayılarını, α_i illere ait (yer şekilleri gibi) zamanla değişmeyen ve gözlemlenemeyen sabit etki değişkenlerini ve $\varepsilon_{i,t}$ ise dirençli hata terimlerini sembolize etmektedir.

Yukarıda detayları verilen eşitliklerde yer alan $BALan_{i,t}$ bağımsız değişkeni aşağıdaki eşitlik (3) ve (4)'te verilen modellerde yerini $BÜretim_{i,t}$ değişkenine bırakarak tekrar tahmin edilmiştir;

$$B\ddot{U}retim_{i,t} = \beta_0 + \beta_1 B\ddot{U}retim_{i,t-1} + \beta_2 Sıcaklık_{i,t} + \beta_3 Gelir_{i,t} + \beta_4 T\ddot{U}retim_{i,t} + \alpha_i + \varepsilon_{i,t} \quad (3)$$

$$B\ddot{U}retim_{i,t} = \beta_0 + \beta_1 B\ddot{U}retim_{i,t-1} + \beta_2 Yağış_{i,t} + \beta_3 Gelir_{i,t} + \beta_4 T\ddot{U}retim_{i,t} + \alpha_i + \varepsilon_{i,t} \quad (4)$$

Eşitliklerde yer alan $B\ddot{U}retim_{i,t}$ değişkeni bahçe bitkileri üretim miktarındaki değişimi (ton) i 'nci il ve t 'inci yıl için sembolize etmektedir. Yukarıdaki model (1) ve (2)'deki $Alan$ değişkeninin Model (3) ve (4)'te $B\ddot{U}retim$ ile değiştirilmesinin nedeni iklim değişikliğinin bahçecilik için kullanılan alan üzerindeki etkisi ile bu alandan elde edilen üretim miktarı üzerindeki etkisinin farklı olabileceğinin düşünülmesidir. Diğer bir deyişle, ortalama sıcaklıklardaki artış bahçecilik alan miktarını azaltırken, bu alandan elde edilen üretim miktarını artırabilir. Benzer şekilde, yağış miktarındaki artışlar bitkilerin büyümesini kolaylaştıracağı için bahçecilik için kullanılan alan miktarını olumlu etkilerken, yağışlarda meydana gelen mevsimsel değişimler üretim miktarında azalışa neden olabilir (aşırı ve zamansız yağışlar dolayısıyla ürün kalitesinde ve miktarında azalış meydana gelmesi). Bu nedenle, iklimin bahçecilik üzerindeki etkilerini çok yönlü analiz edebilmek için model (1) ve (2) aynı zamanda üretim miktarlarını da göz önünde bulundurarak Model (3) ve (4) 'te belirtildiği şekilde tahmin edilmiştir. Eşitliklerde yer alan $T\ddot{U}retim_{i,t}$ değişkeni ise i ili ve t yılı için tarımsal üretim miktarını (ton bazında) sembolize etmektedir.

3.2. Tanımlayıcı İstatistikler ve İkili Analizler

Çizelge 1 analizlerde kullanılan değişkenlere ait tanımlayıcı istatistikleri göstermektedir. Çizelge 2 ise regresyon modellerinde kullanılan değişkenlerin ikili korelasyonlarını göstermektedir. Çizelge 2'de verilen korelasyon analizi sonuçlarına göre regresyon modellerinde bağımlı değişken olan bahçe bitkileri üretim alanı ve miktarı anahtar bağımsız değişkenlerimiz sıcaklık ve yağış

miktarları ile pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki içerisinde. Sadece bahçe bitkileri üretim miktarının yağış miktarı ile negatif ilişkili olmasına rağmen bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir. Ek olarak, tablo sonuçları tarla bitkileri alan ve üretim miktarlarının ortalama sıcaklık ile pozitif ilişkili fakat yağış miktarı ile istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki içerisinde olmadığını göstermektedir.

Tablo 1. Tanımlayıcı İstatistikler

Değişkenler:	N (Gözlem Sayısı)	Ortalama	Std.Sapma	Minimum	Maksimum
BAlan (hektar)	225	10.130	1.417	4.663	12.270
BÜretim (ton)	225	9.704	2.141	1.386	13.354
TAlan (hektar)	225	12.177	0.945	10.735	13.959
TÜretim (ton)	225	12.962	1.079	10.212	15.039
Ort. Yağış (kg m ⁻²)	225	1.882	0.248	0.080	2.343
Ort. Sıcaklık (°C)	225	3.231	0.045	3.127	3.355
K.B. Gelir (\$)	207	8,005	1,530	3,363	11,249

Tablo 2. Korelasyon Analizi

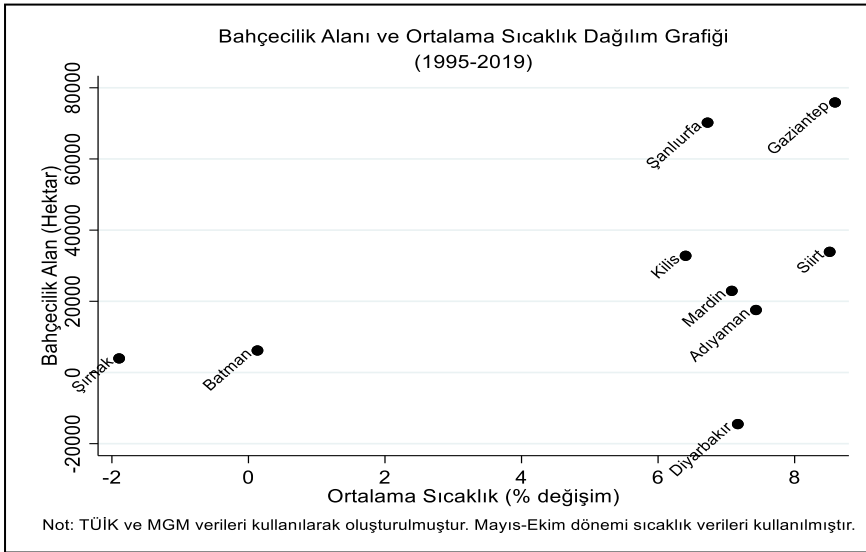
	BAlan	BÜretim	TAlan	TÜretim	Ort. Yağış	Ort.Sıcaklık	KB.Gelir
BAlan	1.000						
BÜretim	0.207**	1.000					
TAlan	0.395**	0.866**	1.000				
TÜretim	0.437**	0.780**	0.892**	1.000			
Ort. Yağış	0.218**	-0.121	-0.051	0.068	1.000		
Ort.Sıcaklık	0.283**	0.325**	0.394**	0.357**	-0.080	1.000	
KB.Gelir	0.224**	0.181**	0.167*	0.419**	0.106	0.162*	1.000

Not: ** ve * sırasıyla değişkenler arasındaki korelasyonun %1 ve %5 düzeylerinde istatistiksel anlamlılığını göstermektedir.

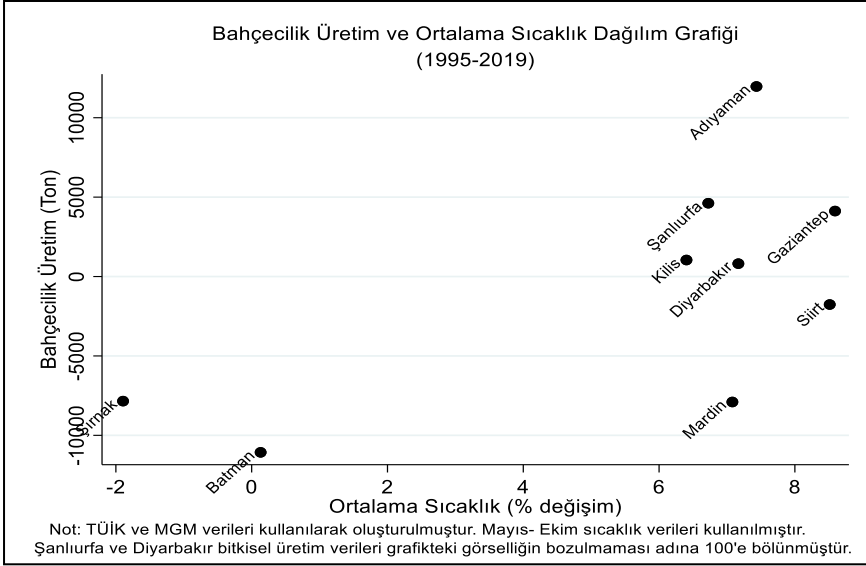
Şekil 2 Güneydoğu Anadolu bölgesinde analizlerde kullanılan bağımlı değişken olan bahçecilik alan miktarındaki 1995-2019 yılları arası değişim ile anahtar bağımsız değişken olan ortalama sıcaklıklardaki 1995-2019 yılları arası yüzde

İklim Değişikliğinin Tarımsal Faaliyetler Üzerindeki Etkisi: Bahçecilik Sektörü Üzerine Ampirik Bir Çalışma

değişim arasındaki ikili ilişkiyi analiz (bivariate analysis) eden dağılım grafiğini göstermektedir. Buna göre, genel olarak çalışma dönemi boyunca bölge illerinin hem ortalama sıcaklıklarında hem de bahçe bitkileri alanlarında artış görülmüştür. Gaziantep, 1995-2019 yılları arasında hem sıcaklıklarda hem de bahçe bitkileri üretim alanında bölgede en çok artışa sahip olan il olmuştur. Diyarbakır'da ortalama sıcaklıklar bu dönem içerisinde artarken bahçe bitkileri alan miktarı azalmış, Şırnak'ta ortalama sıcaklıklar ciddi oranda düşerken bahçe bitkileri alanlarında çok az bir artış gözlemlenmiştir. Batman ilinde ise sıcaklıklarda ve üretim alanlarında ciddi bir değişim gözlemlenmemiştir.



Şekil 2. Bahçe Bitkileri Alan ve Ortalama Sıcaklık Dağılım Grafiği (1995-2019, TÜİK ve MGM)



Şekil 3. Bahçe Bitkileri Üretim Miktarı ve Ortalama Sıcaklık Dağılım Grafiği (1995-2019, TÜİK ve MGM)

Benzer şekilde, Şekil 3 ise bahçecilik üretim miktarlarındaki ve ortalama sıcaklıklardaki 1995-2019 yılları arası değişimi ikili olarak analiz eden dağılım grafiğini göstermektedir. Şekle göre, Şanlıurfa ve Gaziantep bölge illeri içerisinde hem ortalama sıcaklıklardaki yüzde artış hem de bahçe bitkileri üretim miktarındaki artış açısından ilk sırada yer almaktadır (Gaziantep ve Şanlıurfa illerinin üretim miktarları diğer illere oranla çok yüksek olduğu için grafikteki görselliği bozmamak adına bu iki ilin üretim miktarları 100'e bölünerek dağılım grafiğine eklenmiştir). Şırnak, Batman, Mardin ve Siirt illerinde bahçe bitkileri üretimi azalırken, sadece Şırnak ilinde ortalama sıcaklıklar da azalmıştır. Geri kalan bütün illerde hem sıcaklıklarda hem de bahçe bitkileri üretiminde önemli artışlar gözlemlenmiştir. Bahçe bitkileri üretim alanı ve miktarı ile yağış miktarı arasındaki ilişkileri gösteren dağılım grafikleri ve Güneydoğu Anadolu bölgesinde bahçecilik, ortalama sıcaklık ve yağış miktarındaki değişim grafikleri çalışmanın sonundaki ekler kısmında gösterilmektedir.

4. BULGULAR

Tablo 3’de 1995’ten 2019’a kadar Güneydoğu Anadolu bölgesindeki 9 il için dinamik sabit etkiler modeli tahmin sonuçları rapor edilmektedir. Tablo 3’te yer alan Panel A yukarıda detaylandırılan Model (1) ve (2) için ortalama sıcaklık ve yağış miktarlarının bahçe bitkileri alanı üzerindeki etkisinin tahmin sonuçlarını göstermektedir. Panel A’da yer alan kolon (1) ve (4), Model (1) ve (2) için tahmin sonuçlarını vermektedir. Aynı zamanda, Model (1) kontrol değişkenleri olmadan -sadece ortalama sıcaklıkların alan üzerindeki doğrudan etkisi- tahmin edilmiş ve Tablo 3’ün ilk kolonunda sonuçlar raporlanmıştır. Benzer şekilde, Model (2) ise kontrol değişkenleri eklenmeden -yağış miktarlarının alan üzerindeki doğrudan etkisi- tahmin edilip Tablo 3’ün üçüncü kolunda sonuçlar rapor edilmiştir. Tablo 3’te yer alan Panel B’de ise Model (3) ve (4) için sıcaklık ve yağış miktarlarındaki değişimlerin bahçe bitkileri üretim miktarı üzerindeki etkisinin tahmin sonuçları Panel A’da izlenen yol takip edilerek raporlanmıştır.

Tablo 3. Sabit Etkiler Modeli Regresyon Analiz Sonuçları

Değişkenler:	Panel A:				Panel B:			
	Bağımlı Değişken: BAlan				Bağımlı Değişken: BÜretim			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Ort. Sıcaklık	2.639**	-0.239			4.860**	6,874***		
	(1.064)	(0.724)			(2.345)	(2.100)		
Yağış			0.519***	0.321***			-0.704***	-0.423*
			(0.112)	(0.082)			(0.254)	(0.266)
TAlan		0.066		0.129				0.469
		(0.153)		(0.144)				(0.448)
BAlan(-1)		0.778***		0.733***				
		(0.049)		(0.048)				
TÜretim					-0.325**			-0.201
					(0.156)			(0.170)
BÜretim(-1)					0.509***			0.509***
					(0.058)			(0.059)
Gelir		0.029***		0.033***	-0.031			-0.018
		(0.010)		(0.009)	(0.030)			(0.030)
Sabit	1.603	2.019	9.153***	0.308	-6.002	-12.996***	11.031***	8.306***
	(3.439)	(3.416)	(0.213)	(1.961)	(7.578)	(6.948)	(0.482)	(2.173)

Gözlem Sayısı	225	216	225	216	225	216	225	216
İl Sayısı	9	9	9	9	9	9	9	9

Not: Parantez içindeki sayılar dirençli standart hata terimlerini göstermektedir. * katsayılarıdaki istatistiksel anlamlılık derecelerini gösteren p değerlerini sembolize etmektedir. *** $p<0.01$, ** $p<0.05$, * $p<0.1$.

Tablo 3'ün birinci kolonunda ortalama sıcaklıkların bahçe bitkileri alan miktarı üzerine doğrudan etkisi tahmin edilmiş olup bu iki değişken arasındaki korelasyon katsayısı 2.639 olarak bulunmuştur. Buna göre, ortalama sıcaklıklardaki %1'lik artış alan miktarındaki yaklaşık %2,7'lik bir artışla ilişkilidir. İkinci kolon da ise modele kontrol değişkenleri eklenmiştir. Buna göre, ortalama sıcaklıkların alan miktarındaki değişim üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi gözlemlenmemiştir. Tablo 3'ün 3. ve 4. kolonlarında yağış miktarının bahçe bitkileri alanları üzerindeki etkisi raporlanmıştır. Buna göre, her iki tahminde de yağış miktarının alan üzerinde pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğu gözlemlenmiştir. Spesifik olarak, yağış miktarındaki %1'lik artış alan miktarını %0,5 olarak doğrudan artırırken, modele kontrol değişkenleri eklendiğinde bu etki %0,3'e düşmektedir. Elde edilen sonuçlar, literatürde ve uygulamada bilinen yağış miktarının yeni kurulan ve var olan bahçelerdeki bitkileri olumlu etkileyeceği gerçeğini desteklemektedir.

Tablo 3'te yer alan kolon (5)-(8) ortalama sıcaklık ve yağış miktarlarının bahçe bitkileri üretim miktarı üzerindeki etkisinin tahmin sonuçlarını göstermektedir. Tahmin sonuçlarına genel olarak bakıldığında, ortalama sıcaklıklardaki artışın bahçe bitkileri üretim miktarını pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde etkilediği görülürken, yağış miktarındaki artışın üretim miktarlarını negatif ve istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde etkilediği görülmektedir. Spesifik olarak, tahmin sonuçları ortalama sıcaklıklardaki %1'lik artışın üretimde %4,8 (kolon5) ve %6,8'lik (kolon 6) bir artışla ilişkili olduğunu göstermektedir. Tahmin sonuçlarına göre, yağış miktarındaki %1'lik artışın ise üretimde yaklaşık %0,7 (kolon7) ve %0,4'lük (kolon 8) bir azalışla istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu

söylenbilir. Elde edilen sonuçlar, ilgili literatürde tespit edilen sıcaklıkların üretim miktarını olumlu bir şekilde etkileyeceği ve zamansız ve aşırı yağışın ise ürün miktarını düşüreceği görüşünü desteklemektedir.

5. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışma iklim değişikliğinin Güneydoğu Anadolu bölgesinin ekonomisinde önemli bir yer tutan bahçecilik sektörü üzerindeki etkisini incelemektedir. Spesifik olarak, çalışma bölgede son yıllarda hızla artan bahçe bitkileri üretim alanları ve üretim miktarlarının iklim değişikliği ve global ısınma sonucu değişen ortalama sıcaklık ve yağış miktarlarından nasıl etkilendiğini analiz etmektedir. Çalışmada kullanılan panel veri seti 1995 ve 2019 yılları arasındaki dönemi ve bölgede yer alan 9 ili kapsamaktadır. Bu panel veri seti kullanılarak çeşitli ekonometrik tahmin modelleri yardımıyla iklim değişikliğinin bölgede bahçeciliği nasıl etkilediği tüm yönleriyle analiz edilmeye çalışılmıştır. Literatürde iklim değişikliğinin genel olarak ülkedeki tarım sektörünü nasıl etkilediği analiz edilirken, bölgesel düzeyde ve bahçecilik sektörü üzerinde yeterince durulmamış olması çalışmanın bu spesifik alandaki literatüre önemli katkıları olacağı düşünülmektedir.

Yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular, iklim değişikliği sonucu bölgede artan ortalama sıcaklıkların hem bahçe bitkileri üretim alanıyla hem de üretim miktarıyla pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki içerisinde olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, ilgili literatürdeki bölgenin sıcak iklimine uygun olarak dikilen bitkilerin gelişmesi ve verimi üzerinde artan sıcaklıkların olumlu etkisi olacağı sonucunu desteklemektedir. Çalışmanın diğer bulguları yağış miktarının beklendiği üzere bölgedeki bahçe bitkileri alanlarını olumlu etkilediğini fakat üretim miktarında düşüslere neden olduğunu göstermiştir. Bu sonuç ise ilgili literatürün ileri sürdüğü zamansız ve aşırı yağışların bitkilerin çiçeklenme

döneminden gelişim ve hasat dönemlerine kadar tüm süreçlerini olumsuz etkileyeceği tespitini desteklemektedir.

Ekonomik ve sosyal olarak kalkınması büyük oranla tarım sektörüne bağlı olan Güneydoğu Anadolu bölgesinde son yıllarda hızla artan bahçecilik sektöründeki değişimler bölge kalkınması açısından önemlidir. Yapılan önceki çalışmaların bahçecilik sektörünün bölge ekonomisini olumlu etkilediği bulgularını göz önünde bulundurarak, politika yapımcılar bu sektörde meydana gelen değişimleri yakından takip etmek ve gerekli politikaları uygulamak zorundadırlar. Bu bağlamda, iklim değişikliği özelinde bölge iklimine uygun ve aşırı ve zamansız yağışlara karşı dirençli/uyumlu sertifikalı fidanların ve tohumların üretilip çiftçinin bilinçlendirilmesi önem arz etmektedir. Bölgenin sıcak ve kurak iklim yapısı göz önünde bulundurularak buna uygun meyve bahçelerinin bölgede kurulmasına yönelik teşvikler aynı zamanda bölge iklimi üzerinde de değişikliklere neden olacaktır. Bu açıdan bakıldığında bölgede bahçeciliğin teşvik edilerek ağaç sayısının artırılması iklim değişikliğine karşı alınabilecek potansiyel önlemlerden olarak değerlendirilebilir. İklim değişikliğinin bir nedeni olan global ısınmanın azaltılması için yenilenebilir enerji kullanımının teşvik edilerek tarımsal üretimde daha az sera gazı salınımının hedeflenmesi gerekmektedir. Ayrıca, bölgede faaliyet gösteren çiftçiler için gübre ve ilaçlamaya yönelik bilinçli tarımsal uygulamaların ve eğitimlerin yaygınlaşması alınacak bir başka çevresel önlem olarak değerlendirilebilir. Son olarak, bölgede uygulanan aşırı ve bilinçsiz tarımsal sulama sonucu toprakların verimsizleşmesini önlemek adına daha etkin sulama uygulamalarının hayata geçirilmesi bölge tarımı için önem arz etmektedir.

Gelecek çalışmaların bahçecilik sektörünün iklim, göç ve tarımsal istihdam gibi bölgenin sosyo-ekonomik yapısında meydana getirebileceği değişimleri analiz etmesi bu sektörün bölge kalkınmasındaki etkisini ve önemini göstermesi açısından dikkate değer çalışmalar olacaktır.

KAYNAKÇA

- Adeyela, O. I., Oluwarotimi, A. A., & Emmanuel, A. O. (2016). "The Significant Role of Horticulture In Environmental Aesthetics and Management." *International Journal of Horticulture*, 6(17): 1-15.
- Banias, G., Achillas, C., Vlachokostas, C., Moussiopoulos, N., & Stefanou, M. (2017). "Environmental impacts in the life cycle of olive oil: a literature review." *Journal of the Science of Food and Agriculture*, 97(6): 1686-1697.
- Başoğlu, A., & Telatar, O. M. (2013). "İklim değişikliğinin etkileri: tarım sektörü üzerine ekonometrik bir uygulama." *KTU sosyal bilimler dergisi*, 6: 7-25.
- Bayraç, H. N., & Doğan, E. (2016). "Türkiye'de iklim değişikliğinin tarım sektörü üzerine etkileri." *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 11(1): 23-48.
- Bisbis, M. B., Gruda, N., & Blanke, M. (2018). "Potential impacts of climate change on vegetable production and product quality—A review." *Journal of Cleaner Production*, 170(1): 1602-1620.
- Gökkür, S. & Şahin, M. (2020). "İklim Değişikliğinin Meyve Ağaçlarında Soğuk Zararı Üzerine Etkileri." *Meyve Bilimi*, 7(1): 10-16.
- Küpe, M. (2012). "Küresel İklim Değişikliğinin Bağcılık Üzerindeki Etkileri." *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 43(2): 191-196.
- Lewis, K., Tzilivakis, J., Warner, D., & Green, A. (2006). "Horticulture and the Environment in the Southern Region" *Final Report for Environment Agency, Southern Region*.
- Lillywhite, R. (2014). "Horticulture and the environment." In *Horticulture: Plants for People and Places, Volume 2*. Dordrecht: Springer. 603-617.
- Luedeling, E., Girvetz, E. H., Semenov, M. A., & Brown, P. H. (2011). "Climate change affects winter chill for temperate fruit and nut trees." *PLoS one*, 6(5): e20155.

- Mir, Z. A., & Kottaiveeran, K. (2018). "Impact of climate changes with special reference to walnut production in Jammu and Kashmir." *International journal of social science and economic research*, 3(2): 608-617.
- UNEP, (2020). United Nations Environment Programme. Emissions Gap Report 2020. Nairobi.
- Uslu, H. (2020). "Impact of Changes in Agricultural Structure on Regional Development: Empirical Evidence from the Southeastern Anatolia Region of Turkey." In *Current Debates in Social Sciences*, Volume 1. Istanbul: Hiperyayın. 271-289.
- Pienkowski, M., & Beaufoy, G. (2002). "The environmental impact of olive oil production in the European Union: practical options for improving the environmental impact." In *European Forum on Nature Conservation and Pastoralism*.
- Pope, K. S., Dose, V., Da Silva, D., Brown, P. H., & DeJong, T. M. (2015). "Nut crop yield records show that budbreak-based chilling requirements may not reflect yield decline chill thresholds." *International journal of biometeorology*, 59(6): 707-715.
- Ritchie, H., & Roser, M. (2020). "CO₂ and greenhouse gas emissions." *Our world in data*.
- Szenteleki, K., Ladányi, M., Gaál, M., Zanathy, G., & Bisztray, G. (2012). "Climatic risk factors of Central Hungarian grape growing regions." *Applied ecology and environmental research*, 10(1): 87-105.
- Şahin, M., Topal, E., Özsoy, N., & Altunoğlu, E. (2015). "İklim Değişikliğinin Meyvecilik ve Arıcılık Üzerine Etkileri." *Anadolu Doğa Bilimleri Dergisi*, 6(2): 147-154.
- Wainwright, H., Jordan, C., & Day, H. (2014). "Environmental impact of production horticulture." In *Horticulture: Plants for People and Places*, Volume 1. Dordrecht : Springer. 503-522.

Webb, L. B., Whetton, P. H., & Barlow, E. W. R. (2007). "Modelled impact of future climate change on the phenology of winegrapes in Australia." *Australian Journal of Grape and Wine Research*, 13(3): 165-175.

Wiebe, H. J. (1972). "Effect of temperature and light on growth and development of cauliflower. The optimal vernalization temperature and exposure time." *Garten bouwissens chaft*, 37: 293-303.

Wurr, D. C. E., Fellows, J. R., & Phelps, K. (1996). "Investigating trends in vegetable crop response to increasing temperature associated with climate change." *Scientia Horticulturae*, 66(3-4): 255-263.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Rapid increases in temperature and seasonal imbalances in precipitation due to climate change have a great impact on horticultural sector in Turkey's Southeast Anatolia region as well as many other sectors all over the world. Southeast Anatolia region can be considered as Turkey's agricultural warehouse and a region where agriculture is the main actor in the region's economy. However, as seen in many regions and countries where economies are dependent on the agricultural sector, the Southeast Anatolia region is one of the most underdeveloped regions of the country in economic and social terms. Therefore, in recent years, the governments have provided a wide range of agricultural supports and incentives to bring economic and social life to the level of the rest of the country. As a result of climate change and the aforementioned incentives and supports, significant changes have been observed in the agricultural sector of the region. One of the most important of these changes is the transition from field crop farming to horticultural crop farming in the region. It is of great importance for the development of the region to analyze the changes in agricultural structure due to agricultural incentives and seasonal changes (temperature and rainfall) caused by the global climate change. Therefore, the main objective of the current study is to analyze empirically how climate change affects horticultural activities which show an upward trend in the study region's agricultural sector in recent years.

Method

Using econometric models and a panel dataset covering the time period between 1995 and 2019 and 9 provinces located in the region, the study estimates how horticultural production and areas are affected from the changes in average temperature and the amount of precipitation. The dependent variable used in the analyzes is the changes in horticultural activities, and to measure these changes, horticultural areas and amounts of production in the provinces of the region were used. The data for horticultural areas and production amounts were obtained from the database of TURKSTAT and from the annual agricultural reports available in the TURKSTAT library. In order to control climate change in the region, changes in average temperature and precipitation amounts were used. Monthly temperature and precipitation data was obtained from the database of the Turkish State Meteorological Service. Considering that the field crops production area and amount are important in the transition of the farmers to horticulture, the production area and amount of field crops were also included as control variables in the analyzes. Finally, income per capita is included in the models as a control variable for an indicator of the economic development of the study region.

Findings (Results)

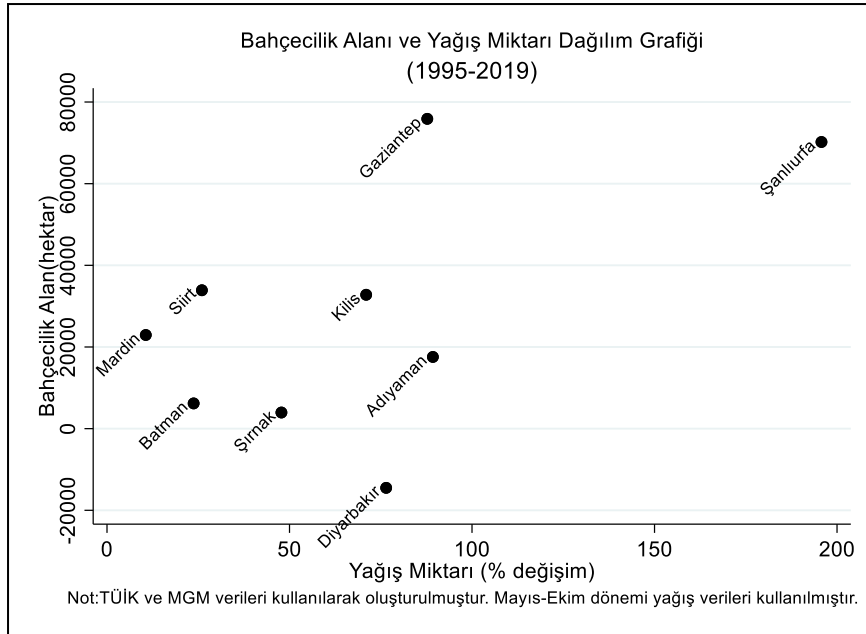
The results show that the areas used for horticultural activities have positive relations with the increase in average temperatures and the amount of precipitation; however, increase in precipitation negatively affects horticultural production in the study region. Specifically, the results indicate that 1% increase in average temperatures is associated with an increase of approximately 2.7% in the horticultural areas. Accordingly, a statistically significant effect of the changes in average temperatures on the changes in the horticultural areas was observed. In addition, it has been observed that the amount of precipitation has a positive and statistically significant effect on the horticultural areas in the region. Based on the results, it can also be claimed that the increase in average temperatures positively and significantly affects the horticultural production amount, while the increase in the amount of precipitation negatively and significantly affects the amount of horticultural production in the region.

Conclusion and Discussion

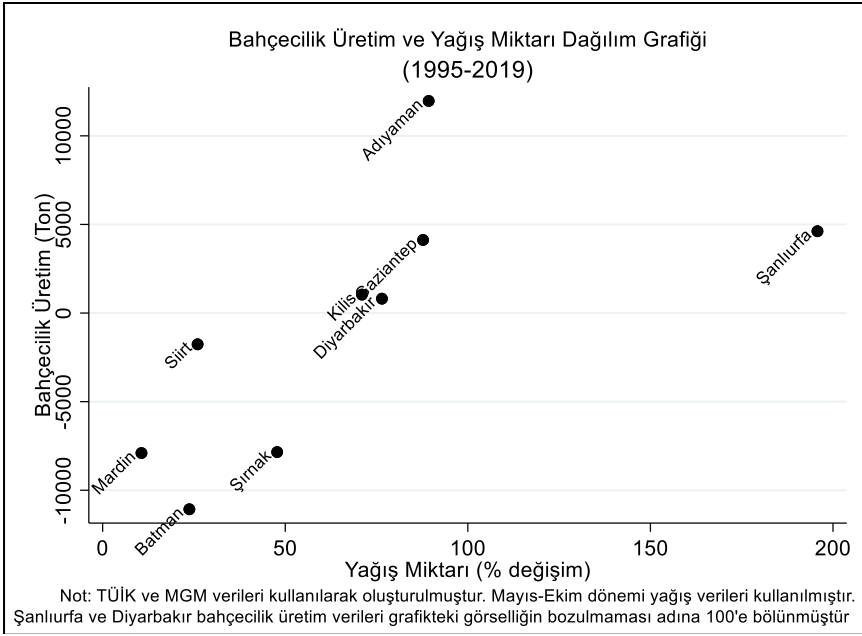
The findings obtained from the econometric analyses demonstrate that the average temperatures that have increased in the region as a result of global climate change are in a positive and statistically significant relationship with both the horticultural production area and the production amount. This particular result is consistent with the relevant literature suggesting increasing

temperatures will have a positive effect on the growth and yield of plants planted in accordance with the warm climate of the region. Another result obtained from the analyses suggests that the amount of rainfall positively affected the horticultural areas in the region, but caused a decrease in the production amount. This particular result also supports the related literature which suggests untimely and excessive rainfalls will adversely affect all processes of plants from flowering to development and harvest periods. Considering the size of the sector and its importance for the region, the current study, which is conducted empirically and is the first in its field, will make a significant contribution to the relevant literature and will guide the steps to be taken by policy makers for the horticultural sector.

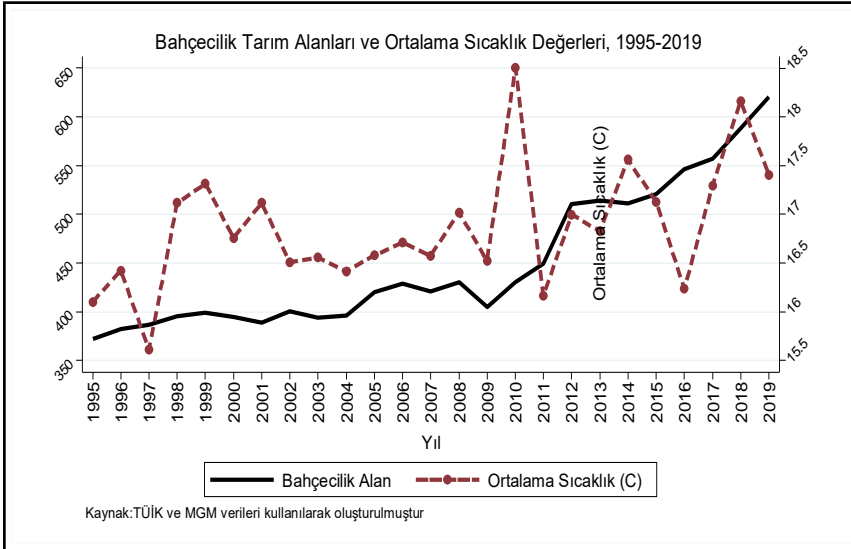
EKLER



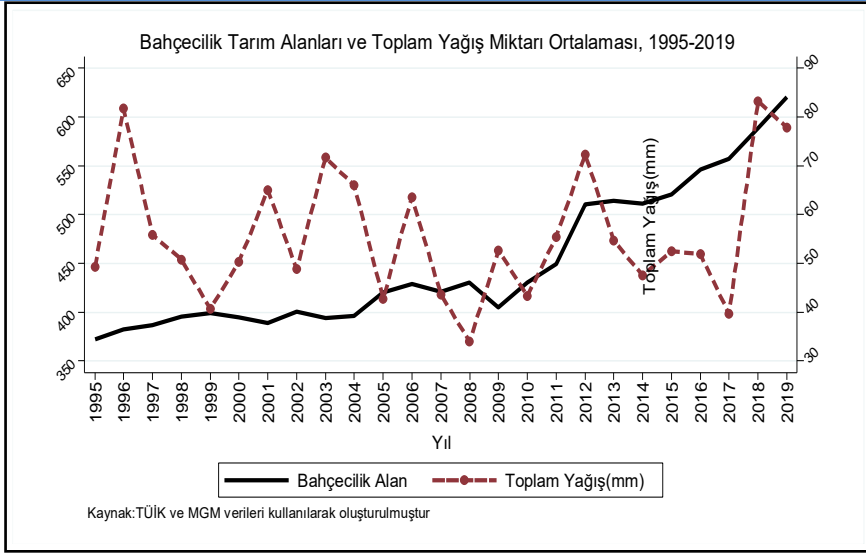
Şekil Ek-1. Bahçe Bitkileri Alanı ve Yağış Miktarı Dağılım Grafiği



Şekil Ek-2. Bahçe Bitkileri Üretimi ve Yağış Miktarı Dağılım Grafiği



Şekil Ek-3. Bahçe Bitkileri Alan ve Ortalama Sıcaklık Değerleri



Şekil Ek-4. Bahçe Bitkileri Alanları ve Yağış Miktarları



HİSSE SENEDİ PİYASALARINDA OYNAKLIK YAYILIMI ANALİZİ: TÜRKİYE ÖRNEĞİ

Murat AKKAYA*

Öz

Bu makalede Borsa İstanbul ve Türkiye için oynaklık yayılımı sonuçları verilmektedir. Oynaklık öngörülemez, belirsizlik ve risk ile ilişkilidir. Finansta ise oynaklık genellikle hisse senedi fiyatı gibi bir finansal değişkenin zaman içinde yukarı veya aşağı hareket etme oranı olarak tanımlanmaktadır. Oynaklık yayılımı da bir finansal piyasada oluşan şokun diğer piyasalardaki oynaklığı etkilemesi veya farklı finansal piyasalar arasındaki risk geçişkenliği olayıdır. Bu çalışmanın amacı, Ocak 2008 - Nisan 2020 döneminde günlük hisse senedi verilerini kullanarak asimetrik etkileri dikkate alan EGARCH modelleri kapsamında gelişmiş ve gelişmekte olan piyasalardan Borsa İstanbul'a doğru oluşan oynaklık yayılımını analiz etmektir. Çalışma sonucunda asimetrik etki parametresinin (θ) % 1 düzeyinde negatif ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Bu durum asimetrik etkinin, yani kaldıraç etkisinin Borsa İstanbul'da geçerli olduğunu göstermektedir. Oynaklık Dow Jones Borsa'sından Borsa İstanbul'a doğru yayılmaktadır. Ayrıca USD/TRLKuru ve TLLIBOR değişkenleri Borsa İstanbul'un oynaklığı üzerinde etkilidir. Bu sonuçlar yatırımcı davranışı ve kararında oynaklığın etkisini açıkça ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Oynaklık, Bulaşma, Hisse Senedi Piyasası, E-Garch.



AN ANALYSIS OF THE VOLATILITY SPREAD IN STOCK MARKET: CASE OF TURKEY

Abstract

This article provides results on the volatility spread for Borsa İstanbul and Turkey. Volatility contains unpredictability, uncertainty, and also risk. Volatility in finance generally refers to the rate of a financial variable such as stock price moving up or down over time. Volatility spreading is a shock in a financial market that increases volatility in other markets or is the risk spread between different financial markets. This study aims to analyze volatility spreads from developed and emerging markets to Borsa İstanbul within the scope of EGARCH models, which take into account the asymmetric effects using daily stock returns for the period of January 2008 - April 2020. The asymmetric effect parameter (θ) appears to be negative and significantly significant at 1%. This indicates that the asymmetric effect, ie the leverage effect, is valid for Borsa İstanbul. Volatility spreads from Dow Jones Stock Exchange to Istanbul Stock Exchange. In addition, the USD / TRL exchange rate and TLLIBOR variables have an impact on the volatility of Borsa İstanbul. These results clearly reveal the effect of volatility on investor behavior and decision.

Keywords: Volatility, Contagion, Stock Market, E-Garch.

1. GİRİŞ

Oynaklık veya volatilité, bir eğilim etrafındaki değışkenliği veya dağılımı ölçmektedir. Bu durum hisse senedi, vadeli işlem sözleşmesi veya başka bir piyasadaki fiyat hareketi derecesinin ölçüsüdür. Ayrıca oynaklık analiz etmeyi ve uygulamayı zorlaştıran birçok inceliğe sahiptir. Oynaklık yukarı veya aşağı doğru ani sıçramalar, değışim veya değışkenlik anlamına gelmektedir. Finansta oynaklık ise genellikle hisse senedi fiyatı gibi bir finansal değışkenin zaman içinde yukarı veya aşağı yönlü hareket etme oranını ifade etmektedir. Ayrıca bir varlık getirilerinin ortalamalarından sapması olarak da tanımlanmaktadır.

Hisse senedi piyasalarındaki oynaklıklar yatırımcılar, düzenleyici ve finansal kurumlar için bir endişe kaynağı haline gelmektedir. Özellikle 2008 yılında ortaya çıkan küresel krizden sonra piyasalarda yaşanan hisse senedi oynaklığı, tüketici güvenini ve tüketici harcamalarını azaltması yoluyla ekonomik ve finansal performansı engellemektedir. Black ve Scholes tarafından 1973'te yayınlanan opsiyon fiyatlandırma formülü finansal ekonomi ve finans için önemli bir adımdır. Bu formül ile opsiyon fiyatlama teorisi her türlü türev menkul kıymetlerin tasarlanması, fiyatlandırılması ve korunmasına yönelik standart bir araç haline gelmiştir. Etkin bir pazarda opsiyon fiyatı için Black ve Scholes formülü altı girdiye ihtiyaç duymaktadır. Bu girdiler cari hisse senedi fiyatı, satış fiyatı, sona erme süresi, risksiz faiz oranı, temettüler ve oynaklık olarak ifade edilmektedir. Bunlardan ilk üçü en baştan bilinir. Son üçü ise tahmin edilmelidir. Bu belirsiz üç parametrenin en önemlisi volatilite, yani oynaklıktır.

Oynaklık öngörülemezlik, belirsizlik ve risk ile ilişkilidir. Genellikle piyasalarda riskle eş anlamlı görülmektedir; çünkü yüksek oynaklık menkul kıymetlerin adil bir şekilde fiyatlandırılmadığı, sermaye piyasasının olması gerektiği gibi işlemediği ve piyasa etkinliğinin bozulmasının bir belirtisi olarak düşünülmektedir. Değişimli olarak kullanılsalar da oynaklık ve risk terimleri eş anlamlı değildir. Oynaklık genellikle beklenen bir değer, fiyat veya modelden sapmayı tanımlamak için kullanılmaktadır. Fiyatların teorik varlık fiyatlandırma modeli değerlerinden sapması ve işlem gören fiyatların örnek ortalamalarından değişkenliği en iyi örneklerdir. Piyasa fiyatlarındaki oynaklık riskten kaçınan yatırımcılar üzerinde önemli derecede olumsuz etkilere sahip olabilmektedir. Böylece risk yerine de kullanılabilir. Çünkü sermaye piyasasındaki yatırımcıların korunması etkin piyasa kavramı ile yakından ilgilidir. Etkin bir portföy yönetimi gerçekleştirmek için getiri, oynaklık ve aralarındaki etkileşimleri dikkate alınmalıdır. Fakat Coronavirus (COVID-19) gibi beklenmedik olaylar finansal varlıkların fiyatlarında

ani değişikliklere, diğer bir deyişle varlık fiyatlarında önemli ve yüksek oynaklığa neden olabilmektedir.

Oynaklık yayılımı ise, bir finansal piyasada oluşan şokun diğer piyasaların oynaklığını arttırmasıdır veya farklı finansal piyasalar arasındaki risk geçişkenliği olayıdır. Oynaklığın yayılımı uluslararası finansal piyasalarda yer alan yatırımcıların belirlediği fiyatların bilgi akışkanlığından etkilenmesi ile ortaya çıkmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri Merkez Bankası (FED) 2013 yılında tahvil alımlarını kademeli olarak azaltmaya başlayacağını açıklamış ve gelişmekte olan ülke ekonomilerine yabancı yatırım fonlarının girişleri azalmaya başlamıştır. Ayrıca FED Aralık 2016'da faiz oranlarını artırmaya başlayarak faiz oranını 19.12.2018 tarihinde % 2,25 - 2,50'e yükseltmiştir. Bu durum gelişmekte olan ülkelerin finansal piyasalarındaki oynaklığı arttırmıştır. Çin Halk Cumhuriyeti'nde Aralık 2019 sonunda başlayan yeni COVID-19 salgını da hisse senedi ve döviz piyasalarındaki oynaklığı artırmış ve piyasalar için önemli bir risk yaratmıştır.

Bu çalışma gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin finansal piyasalarındaki oynaklığın Borsa İstanbul üzerindeki etkisini incelemektedir. Çalışmanın amacı gelişmiş ülkelerden Amerika Birleşik Devletleri (ABD), Fransa, Almanya, Japonya ile gelişmekte olan ülkelerden Çin Halk Cumhuriyeti, Hindistan, Endonezya'nın Borsa İstanbul üzerindeki oynaklık yayılımını EGARCH modeli ile analiz etmektir.

2. MOTİVASYON VE LİTERATÜR

Uluslararası finansal piyasalarda son 20 - 25 yılda yaşanan dalgalanmalar ve türev ürünlerin riskten korunma veya spekülatif gelir amaçlı yoğun kullanımı sonucu olarak finansal piyasaların yönünün tahmin edilmesine yönelik büyük bir ilgi duyulmaktadır. Bu nedenle finansal piyasalardaki oynaklığı modellemek için birçok çalışma yapılmaktadır. Oynaklığın bir piyasadan başka bir piyasaya yayılma mekanizmasının belirlenmesi karar verme sürecinin başındaki yatırımcılara yol

göstermektedir. Ayrıca bu kapsamda politika yapıcılara piyasalar arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi ve politika oluşturma konusunda önemli bilgiler sunmaktadır.

Oynaklık, bir serinin belirli bir ortalamadan sapma ritmine göre genişliğinin bir ölçüsüdür. Oynaklık kümesi olarak bilinen finansal zaman serilerindeki değişiklikler önemli göstergelerdir, seride riskinin ortaya çıkmasıyla birlikte oynaklık yapısı bilgisi yatırımcıların kararlarında önemli bir girdi olarak kullanılabilir (Gujarati, 2011). Finansal zaman serilerindeki oynaklığı modellemek için basıklık (curtosis), volatilité kümelenmesi ve ilk olarak Black (1976) tarafından ortaya konan kaldıraç etkisi gibi özelliklerin belirlenmesi gerekmektedir. Çünkü finansal zaman serilerinin hata varyansları sabit değildir, genellikle heteroskedastiktir. Dolayısıyla, sabit varyans varsayımına dayanan geleneksel zaman serisi analiz modelleri yetersiz kalmaktadır. Engle (1982) finansal varlıkların dinamik yapısını dikkate alarak zaman içinde değişkenliği tahmin etmek için Otoregresif Koşullu Değişen Varyans - Autoregressive Conditional Heteroskedasticity (ARCH) modelini geliştirmiştir. ARCH modeli üzerindeki çeşitli kısıtlamaların varlığı ve negatif parametre tahminleri gibi dezavantajlar sorunu Bollerslev (1986) tarafından geliştirilen modelle ortadan kaldırılmış ve ARCH modeli Genelleştirilmiş Otoregresif Koşullu Değişen Varyans (Generalized Autoregressive Conditional Heteroskedasticity - GARCH) modeline dönüştürülmüştür.

Hisse senedi piyasalarında yaşanan oynaklık yayılımı finans yazınında büyük bir yer tutmaktadır. Ancak beklenen getiri ile oynaklık arasındaki ilişki üzerine yapılan çalışmalarda çelişkili sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışmaların çoğu gelişmiş ülke pazarlarını, özellikle de Amerika Birleşik Devletleri (ABD) borsalarını incelemiş ve genellikle doğrusal zaman serisi modelleri yerine ARCH ve GARCH modellerini kullanmıştır. İlk çalışmalar pozitif ve anlamlı ilişki bulmuştur (French vd. 1987; Eun

ve Shim, 1989). Oynaklık ABD borsalarından Japonya ve İngiltere borsalarına ve İngiltere'den ise Japonya'ya yayılmaktadır (Hamao vd. 1990). Sheng ve Tu (2000) ABD borsa endekslerinin kriz döneminde Asya ülkeleri üzerinde baskın bir etkiye sahip olduğunu vurgulamaktadır. Ancak Baillie ve DeGennaro (1990), Shin (2005) ve Theodossiou ve Lee (1995) olumlu, ancak önemsiz bir etki gözlemlemektedir.

Oynaklık modelleri olarak adlandırılan ARCH modelleri finans yazınında Engle (1982) tarafından zaman serisinde değişen varyans sorununun ortaya çıkmasıyla birlikte kullanılmaya başlanmıştır. Diğer çalışmalar da finansal piyasalarda yayılmış asimetrik oynaklık üzerinedir ve bu çalışmalarda genellikle GARCH modelleri tercih edilmektedir. GARCH modeli ile yapılan çalışmada hisse senedi piyasalarındaki oynaklık ABD, Hong-Kong, Japonya ve İngiltere borsalarından Singapur borsasına doğru yayılmaktadır (Bala ve Premaratne. 2004). Engle vd. (2012) 1995 - 2006 dönemi için sekiz Doğu Asya pazarındaki günlük oynaklığı Çarpım Hatası Model (Multiplication Error Model) ile araştırmıştır. Eylül 2001'de yaşanan terörist saldırısının etkisi çok azdır ve Asya krizi ise oynaklığın yayılmasının asıl nedeni olmuştur. Ayrıca GARCH ve DCC GARCH modeline göre; CAC40 - Fransız Borsa Endeksi, DAX - Alman Borsa Endeksi, FTSE100 - İngiltere Borsa Endeksi ve S&P 500 Endeksinde 05.01.2004 - 01.01.2009 döneminde oynaklık yayılımı ve yayılımın etkileri mevcuttur (Xiao ve Dhesi, 2010).

Joshi (2011) 02.02.2007 - 29.02.2010 verilerini kullanarak GARCH-BEKK modeliyle Asya borsasındaki getiri ve oynaklığı incelemiştir. İki taraflı getiri, şok ve volatilitenin borsaların çoğuna yayıldığı ve oynaklık yayılımlarının çapraz volatilité yayılımlarından daha fazla olduğu görülmüştür. Gelişmekte olan 6 ülkenin (Brezilya, Rusya, Meksika, Hindistan, Çin, Güney Afrika) borsalarında kötü haberlerin fiyatların oynaklığı üzerinde daha fazla etkisi bulunmaktadır ve hisse senedi getirilerindeki olumsuz şoklar oynaklığın orantısız bir şekilde artmasına neden olmaktadır (Tripathy ve Garg, 2013). ABD ve İslam ülkeleri borsalarında

(Türkiye, Endonezya, Pakistan, Katar, Malezya) Ocak 2008 - Ocak 2013 döneminde zayıf bir ilişki mevcuttur (Majdoub ve Mansour, 2014). Ancak 01.01.2007 - 31.12.2013 döneminde ABD piyasa haberleri Brezilya ve Çin dışındaki BRICS (Brezilya, Rusya, Hindistan, Çin ve Güney Afrika) piyasalarını önemli ölçüde etkilemektedir (Kishor ve Singh, 2014). Li ve Giles (2015) ise ABD borsalarından Japonya ve diğer Asya ülkelerinin borsalarına doğru tek yönlü bir dalgalanma gözlemiştir. 1994 - 2016 döneminde hisse senedi getirisi ile gelişmekte olan piyasalar arasındaki ilişkiler gelişmiş piyasalar arasındaki ilişkilerden daha düşüktür ve finansal krizler sırasında artış eğilimindedir (Bala ve Takimoto, 2017).

Borsa İstanbul endekslerinde oynaklık yayılımının belirlenmesi ve oynaklık modellerinin analizi 2001 krizinden sonra yaygınlaşmıştır. Yapılan çalışmalara göre Borsa İstanbul 100 Endeks oynaklığında ARCH etkisi bulunmaktadır (Doğanay, 2003; Akgün ve Sayyan, 2007; Sevüktekin ve Nargeleçekenler, 2006; Atakan, 2009). 2008 Küresel Kriz'den sonra GARCH modelleri ile oynaklığın Borsa İstanbul üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalar önemli ölçüde artmıştır (Çağıl ve Okur, 2010; Yorulmaz ve Ekici, 2010; Güriş ve Saçıldı, 2011; Demir ve Çene, 2012; Evlimoğlu ve Çondur, 2012; Çukur vd. 2012; Kutlar ve Torun, 2013; Er ve Fidan, 2013; Samırkaş ve Düzakın, 2013; Demirhan, 2013; Demirgil ve Gök, 2014; Karabacak vd. 2014; Gürsoy ve Balaban, 2014; Gökbulut ve Pekkaya, 2014; Eryılmaz, 2015, McMillan vd. 2016; Kirkulak ve Ezzat, 2017).

GARCH modellerine ek olarak, EGARCH modeli şokların asimetrisini dikkate alarak oynaklığı tahmin edebilmektedir. Baykut ve Kula, (2018) 2007 - 2016 döneminde BİST - 50 endeksini ARCH, GARCH ve asimetrik modellerden PARCH, EGARCH ve TGARCH ile analiz etmiştir. EGARCH modelinin katsayıları anlamsız çıkmış ve oynaklık yayılımını en iyi GARCH(2,1) modeli açıklamıştır. Duran ve Şahin (2006) ise 2000:07 – 2004: 04 döneminde İMKB alt endeksleri arasındaki oynaklık

yayılımını EGARCH modeli ile incelemişler ve bu endeksler arasında anlamlı bir oynaklık yayılımı mevcut olduğunu belirlenmiştir. Ayrıca Akar (2008) Borsa İstanbul (BİST) endekslerdeki oynaklığı EGARCH modeli ile incelemiştir. BİST - 50 endeksi en çok, BİST - 100 endeksi ise en az oynak endeks olarak bulunmuştur. Yıldız (2016) ise 05 Ocak 2000 ile 9 Aralık 2015 arasındaki günlük verilerle Borsa İstanbul'da koşullu varyans modellerinin geçerliliğini test etmiştir. Borsa getirilerinin piyasaya gelen olumsuz veya kötü haberlerden daha fazla etkilendiği ve endekslerde oynaklık yayılımı olduğu görülmüştür.

Gelişmekte olan piyasalarda yaşanan şokların ardından borsa getirilerinde kalıcı sapmalar meydana gelmektedir. Negatif şoklar, pozitif şoklara kıyasla oynaklığı arttırmakta ve ayrıca piyasalar arasındaki oynaklık yayılma mekanizması da asimetrik olmaktadır (Bayramoğlu ve Abasız, 2017). Değirmenci ve Abdioğlu (2017) ise Ocak 2006 ile Haziran 2015 arasında EGARCH modeli ile ABD, Kanada, Çin Halk Cumhuriyeti, Japonya, Güney Kore, Almanya, İngiltere, İsviçre ve Yunanistan ile kırılmalı pazarlar (Brezilya, Hindistan, Endonezya, Güney Afrika, Türkiye, Macaristan, Polonya ve Şili) arasındaki dalgalanmayı analiz etmiştir. ABD, Asya ve Avrupa borsaları ve Endonezya hariç kırılmalı sekizlilerin borsalarında kaldıraç etkisi bulunmaktadır. Ayrıca gelişmiş ülkelerin borsalarından kırılmalı sekizlilerin borsalarına doğru oynaklık yayılımı meydana gelmektedir. 2013 - 2017 döneminde Endonezya, Meksika, Nijerya, Filipinler ve Türkiye borsalarının bilgi ve piyasa etkinliği açısından diğerlerine göre hiçbir avantajı bulunmamaktadır. Getirilerin yayılmasına benzer bir şekilde bilgi şokları ülkeler arasında asimetrik olarak yayılmaktadır (Çelik vd. 2018). Türkiye ve İngiltere borsaları diğer piyasalardan gelen oynaklık yayılımına maruz kalmamaktadır, ancak 2011 - 2016 döneminde Almanya, Çin ve Rusya'da yayılım görülmektedir (Dedi ve Yavaş, 2016).

3. VERİ VE YÖNTEM

3.1. Veri ve Değişkenler

Bu çalışma Ocak 2008 - Nisan 2020 dönemi günlük hisse senedi endeksleri kapanış değerlerini kullanarak gelişmiş ülkelerden Amerika Birleşik Devletleri (ABD), Fransa, Almanya, Japonya ve gelişmekte olan piyasalardan Çin Halk Cumhuriyeti, Brezilya, Hindistan, Endonezya ile Türkiye hisse senedi piyasası arasındaki oynaklık yayılımını analiz etmektedir. Ayrıca oynaklığın önemli ölçüde yaşandığı ve Borsa İstanbul üzerinde etkili olduğu düşünülen Şikago Opsiyon Borsası Oynaklık Endeksi (Volatility Index – VIX), ABD Doları Alış Kuru, Türk Lirası faiz oranı yansıtan gösterge olarak TLLIBOR ve Türkiye 5 yıllık tahvillerinin Kredi Temerrüt Swap (Credit Default Swap – CDS) primi değişkenleri çalışmaya eklenmiştir. Çalışmada 3.108 adet gözlem bulunmaktadır. Model değişkenleri ve kısaltmaları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Değişkenler

Kısaltma	Değişken
BIST100	Borsa İstanbul 100 Endeksi - Türkiye
DOW JONES	Dow Jones Sanayi Endeksi - ABD
SP500	S&P 500 Endeksi - ABD
NIKKEI 225	Tokyo Menkul Kıymetler Borsası - Japonya
DAX	Frankfurt Menkul Kıymetler Borsası - Almanya
CAC40	Paris Menkul Kıymetler Borsası - Fransa
INDIA	NIFTY 50 - Hindistan Menkul Kıymetler Borsası
SHANGAI	Şangay Kompozit Menkul Kıymetler Borsası – Çin H.C.
INDO	Jakarta Menkul Kıymetler Borsası - Endonezya
BOVESPA	Brezilya Menkul Kıymetler Borsası
VIX	Şikago Opsiyon Borsası Oynaklık Endeksi
USD/TRL	ABD Doları Alış Kuru
TLLIBOR	Türk Lirası Referans Faiz Oranı
CDS	Türkiye 5 Yıl tahvillerinin Kredi Temerrüt Swap Primi

Gelişmiş ülkelerin borsalarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Gelişmiş Ülke Borsalarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

	SP 500	DOW	DAX	CAC40	NIKKEI225
Ortalama	2479.52	16611.52	8970.97	4333.27	15225.96
Medyan	1846.11	16179.37	9250.10	4318.60	15157.20
Maksimum	29551.42	29551.42	13789.00	6111.24	24270.62
Minimum	676.53	6547.05	3666.41	2519.29	7054.980
Std. Sapma.	4018.68	5690.21	2678.42	795.98	5012.80
Çarpıklık	5.69	0.47	0.01	0.07	0.11
Basıklık	34.88	2.13	1.68	2.07	1.62
Jarque-Bera	148476.70	209.92	225.82	113.71	254.29
Toplam	7706373	51628591	27881790	13467812	47322296
Gözlem Sayısı	3108	3108	3108	3108	3108

DOW endeksi en yüksek, CAC40 ise en düşük standart sapmaya sahiptir. Tüm ülkelerin hisse senedi serilerinin çarpıklık katsayıları pozitifdir, yani serilerin dağılımı sağa çarpıktır. Jarque-Bera istatistikleri serinin normal olarak dağılmadığını göstermektedir.

Gelişmekte olan ülkelerin borsalarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3. Gelişmekte Olan Ülke Borsalarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

	BIST100	BOVESPA	INDIA	INDO
Ortalama	73487.05	64066.48	7258.12	4401.87
Medyan	75476.30	60760.50	6324.78	4584.84
Maksimum	123556.10	119528.00	12362.30	6689.28
Minimum	21228.30	29435.00	2524.20	1111.36
Std. Sapma.	22558.89	16755.52	2494.26	1407.22
Çarpıklık	- 0,16	1.16	0.32	- 0,49
Basıklık	2.53	4.17	2.01	2.34
Jarque-Bera	42.58	868.80	177.98	179.49
Gözlem Sayısı	3108	3108	3108	3108

Borsa İstanbul, Türkiye en yüksek standart sapmaya ve Jakarta Menkul Kıymetler Borsası, Endonezya en düşük standart sapmaya sahiptir. Borsa İstanbul ve Jakarta Menkul Kıymetler Borsası sola çarpık iken Bovespa ve Hindistan Menkul

Kıymetler Borsası sağa çarpıktır. BOVESPA hariç tüm ülkelerin hisse senedi serilerinin basıklık katsayıları 3'ten fazladır, yani leptokurtiktir. Jarque-Bera istatistikleri serinin normal olarak dağılmadığını göstermektedir.

VIX, USD/TRL, TLLIBOR ve CDS verilerine ait tanımlayıcı istatistikler Tablo 4'te bulunmaktadır.

Tablo 4. VIX, USD/TRL, TLLIBOR ve CDS Verilerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler

	VIX	USD_TL	TLLIBOR	CDS
Mean	250.6159	10.92879	19.79036	279.9495
Median	234.9765	10.40000	16.62500	215.1795
Maximum	824.6110	25.00000	82.69000	698.8100
Minimum	110.9460	2.017500	9.140000	114.4100
Std. Dev.	94.75070	4.751667	10.07875	147.9971
Skewness	1.448213	1.207429	2.465312	111.8810
Kurtosis	5.795881	4.047657	10.69711	305.9868
Jarque-Bera	2098.707	897.3213	10820.57	648.8638

3.2. Yöntem

Bu alışmada EGARCH modeli tercih edilmiştir. Klasik doğrusal regresyon modellerinin varsayımlarından bir tanesi, tahmini yapılan modellerin hata teriminin varyansının zaman içinde sabit olduğudur. Ancak zaman serisi verilerini kullanan ekonometrik modellerin tahmininde hata teriminin varyansının sabit olmadığı görülmektedir. Bundan dolayı, geleneksel zaman serisi modellerinde sabit varyans varsayımı terk edilmiştir. Engle (1982) tarafından ekonometri literatürüne tanıtılan Otoregresif Koşullu Değişen Varyans (ARCH) modeli ile bir dizinin koşullu ortalamasını ve varyansını aynı anda modellemek mümkündür.

Genelleştirilmiş ARCH (GARCH) modeli ise ARCH modelinin pratik zorluklarının üstesinden gelmek için Bollerslev (1986) tarafından geliştirilmiştir. GARCH

modelinin ARCH modelinden farkı, i , koşullu varyans gecikmelerinin de koşullu varyans denkleminde dâhil edilebilmesidir. Dolayısıyla koşullu varyans modeli, otoregresif ve hareketli ortalamaların özelliklerini bir arada taşımaktadır. Simetrik ARCH ve GARCH modellerinde pozitif ve negatif şokların varyans üzerindeki etkisinin aynı olduğu varsayılmaktadır. Ancak genel olarak finansal piyasalarında kötü haberleri temsil eden olumsuz şokların oynaklığı iyi haberleri temsil eden pozitif şoklardan daha fazla etkilediği görülmektedir. Bu nedenle, Nelson (1991) tarafından üstel GARCH modeli olarak ifade edilen EGARCH modeli simetrik modeller tarafından ihmal edilen zayıflıkların giderilmesi gerektiği noktasından geliştirilmiştir. İlk kez Black (1976) tarafından tanıtılan bu modelin farkı; piyasaya gelen olumsuz haberlerin oynaklığı olumlu haberlerden daha fazla etkilemesi temelinde yapılandırılmış bir kaldıraç etkisinin varlığıdır. Bu modelin GARCH modeline göre birçok avantajı bulunmaktadır. Önce $[\log(\sigma_t^2)]$ modellendiği için, parametreler negatif olsa bile, $[(\sigma_t^2)]$ pozitif olacaktır. Bu nedenle model parametrelerine yapay olarak negatif olmayan kısıtlamalar getirmeye gerek yoktur. İkincisi de EGARCH formülü altında asimetrilere izin verilmektedir. Orijinal formülde Nelson (1991) hatalar için Genelleştirilmiş Hata Dağılımı - Generalized Error Distribution (GED) yapısını kullanmaktadır. GED, birçok seri için kullanılabilir çok büyük bir dağıtım ailesidir. Ancak neredeyse tüm EGARCH uygulamaları hesaplama kolaylığı ve sezgisel yorumlama nedeniyle GED kullanmak yerine koşullu normal hatalar kullanır (Brooks, 2008). EGARCH modeli geliştirilerek literatürde çok değişkenli EGARCH modelleri ortaya çıkmıştır. EGARCH modeli aşağıdaki gibi gösterilmiştir:

$$\log(\sigma_t^2) = \omega + \sum_{k=1}^q \beta_k g(Z_{t-k}) + \sum_{k=1}^p \alpha_k \log \sigma_{t-k}^2$$

Asimetrinin hisse senedi getirilerinde yaygın bir kaldıraç etkisi yaratması ve GARCH modelinin parametreler üzerinde negatif kısıtlamalara sahip olması

nedeniyle Nelson (1991) tarafından geliştirilen EGARCH yöntemi daha anlamlı sonuçlar vermektedir. Hisse senedi getirileri için EGARCH modeli aşağıda gösterilmiştir:

$$R_t = \alpha_0 + \sum_{i=1}^r \alpha_i R_{t-i} + \mu_t \quad \mu_t / \Omega_{t-1} \sim N(0, h_t) \quad (1)$$

$$\log(h_t) = \exp[\alpha_0 + \sum_{i=1}^q a_i g(Z_{t-i}) + \sum_{i=1}^p b_i \log(h_{t-i})] \quad (2)$$

$$g(Z_t) = \theta z_t + [|z_t| - E|z_t|] \quad (3)$$

1 ve 2 nolu denklemlerdeki, R_t hisse senedi getirilerini; μ_t , stokastik hata terimini; Ω_{t-1} , t-1 dönemindeki bilgi setini; h_t , koşullu varyansı ve z_t standartlaştırılmış hata terimini ($\mu_t/\sqrt{h_t}$) göstermektedir. h_t 'nin normal olarak dağıtıldığı varsayılmaktadır.

Denklem (1) koşullu ortalama denklemi ve (2) nolu denklem de koşullu varyans denklemini göstermektedir. EGARCH modelinde varyans kendi gecikmesine ve standart hata teriminin şartına bağlıdır. Denklem (2) 'de gösterilen $\sum_{i=1}^p b_i$ ise oynaklık yapışkanlığını ölçmektedir.

(3) nolu denklemin ikinci kısmı ARCH etkisini, θ parametresi ise asimetric ARCH etkisini göstermektedir. $\theta = 0$ ise bir pozitif şok benzer büyüklükteki negatif şokla aynı etkiye sahiptir. Başka bir deyişle, ARCH etkisi simetriktir. $0 > \theta > -1$ ise negatif bir şok volatilitiyi pozitif bir şoktan daha fazla artırmaktadır, yani kötü haber iyi haberden fazla etkilemektedir. İstatistiksel olarak anlamlı ve negatif θ kaldıraç etkisinin varlığını göstermektedir. Ülkelerin hisse senedi getiri serilerinin EGARCH modeli seçiminde p ve q gecikmeleri için tahmin edilen modellerin Ljung-Box istatistikleri dikkate alınmaktadır.

3.3. Ampirik Bulgular

Bu çalışmada Kanas'ın (1998) önerdiği yöntem tercih edilmiştir. Kanas, 01.01.1984 - 12.07.1993 döneminde ABD, Almanya, Fransa ve Japonya borsalarından gelişen piyasa borsalarına yayılan oynaklığın tespitinde EGARCH modeli kullanmıştır. Londra - Paris ve Paris - Frankfurt borsaları arasında karşılıklı bir ilişki bulunmaktadır. Londra'dan Frankfurt'a tek yönlü yayılma meydana gelmektedir. Bu yaklaşıma göre, gelişmiş piyasaların koşullu ortalama - varyans denkleminin en son hata kareleri, gelişmekte olan piyasaların koşullu ortalama - varyans denklemlerine dışsal bir değişken olarak ilave edilmektedir. Katsayı işaretlerine ve anlamlılığına bakılarak oynaklığın olup olmadığına karar verilmektedir.

Dow Jones'dan Borsa İstanbul'a yayılan oynaklık EGARCH (1,1) modeli aşağıdaki denklemde (4) gösterilmektedir:

$$\log(h_{BIST100,t}) = \alpha_0 + \theta_1 \left(\frac{\mu_{t-i}}{\sqrt{h_{BIST100,t-1}}} \right) + \alpha_1 \left| \frac{\mu_{t-i}}{\sqrt{h_{BIST100-1}}} \right| + \beta_1 \log(h_{BIST100-1}) + \varphi_1 \log(U_{DOW,t})$$

Denklem (4)'de α_1 ARCH etkisini göstermektedir. θ_1 , asimetrik ARCH etkisini ve β_1 oynaklık yapışkanlığını temsil etmektedir, $U_{DOW,t}$ ise Dow Jones için oluşturulan EGARCH modelinden türetilen hata terimlerinin kareleri anlamına gelmektedir. Φ_t katsayısının istatistiksel olarak anlamlılığı oynaklık yayılımı anlamına gelmektedir. ϕ_t katsayısı istatistiksel olarak anlamlıysa, oynaklık Amerika Birleşik Devletleri'nden Türkiye'ye doğru yayılmaktadır.

Şangay Kompozit ve S&P 500 dışındaki tüm borsalar arasında yüksek korelasyon bulunmaktadır ve beklendiği gibi pozitifdir (Tablo 5).

Tablo 5. Korelasyon Tablosu

BIST10	BOVESP	SHANGA							
0	A	CAC40	DAX	INDIA	INDO	NIKKEI	I	SP500	DOW

BIST100	1	0.6082	0.7993	0.9156	0.9158	0.9494	0.8076	0.1718	0.3923	0.9073
BOVESPA	0.6082	1	0.6206	0.5239	0.6914	0.5435	0.5536	0.1812	0.4414	0.7072
CAC40	0.7993	0.6206	1	0.9099	0.8937	0.7699	0.9246	0.4910	0.3365	0.8869
DAX	0.9156	0.5239	0.9099	1	0.9427	0.9461	0.9188	0.9349	0.3059	0.3323
INDIA	0.9158	0.6914	0.8937	0.9427	1	0.9132	0.9147	0.2970	0.3869	0.9729
INDO	0.9493	0.5435	0.7699	0.9461	0.9132	1	0.7976	0.1337	0.2620	0.9081
NIKKEI	0.8075	0.5536	0.9246	0.9188	0.9147	0.7976	1	0.4008	0.3503	0.9265
SHANGAI	0.1718	0.1812	0.4910	0.9349	0.2970	0.1337	0.4008	1	0.0586	0.2136
SP500	0.3923	0.4414	0.3365	0.3059	0.3869	0.2620	0.3503	0.0586	1	0.4277
DOW	0.9073	0.7072	0.8869	0.3323	0.9729	0.9081	0.9265	0.2136	0.4277	1

Augmented Dickey Fuller birim kök analiz sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. ADF Test Sonuçları

	t-Statistic	Prob.*	1. Diff.	Prob.*		t-Statistic	Prob.*	1. Diff.	Prob.*
BIST100	-1,205496	0.6743	-2945833	0.0000	SHANGAI	-4043100	0.0012	-2502041	0.0000
DOW JONES	-0.621017	0.8636	-1705044	0.0000	INDONESIA	-1367053	0.5999	-5231025	0.0001
SP 500	-10472171	0.7382	-5775788	0.0001	BOVESPA	-1666819	0.4481	-2004786	0.0000
NIKKEI 225	-10284381	0.7452	-5716508	0.0001	CDS	1992170	0.9999	-1130123	0.0000
DAX	-11983821	0.6774	-5489324	0.0001	USD/TRL	-1691220	0.4357	-1725371	0.0000
CAC40	-20366871	0.2711	-5621374	0.0001	TLLIBOR	-4766068	0.0001	-3200440	0.0000
INDIA	-0.862377	0.8004	-2330561	0.0000	VIX	-2298602	0.1725	-2036196	0.0000

Tablo 6 tüm serilerin % 1 anlamlılık düzeyinde birim kök taşıdığını göstermektedir, yani seriler durağan değildir ve 1. farkta durağan hale gelmektedirler. Serilerde gerekli dönüşümler yapılmış ve sonrasında her seri için uygun ARIMA modeli tahmin edilmiştir. En uygun ARMA modelleri Tablo 7'de sunulmaktadır.

Tablo 7. ARMA Test Sonuçları

	MODEL	AIC Value
BIST100	2	0
		-5,4172

BOVESPA	4	0	-5,1689
INDIA	4	0	-5,6717
INDO	4	0	-5,8679
SHANGAI	3	0	-5,4569
NIKKEI	2	0	13,5984
CAC40	2	0	-5,3167
DAX	4	0	-5,6513
SP500	0	0	-3,5191
DOW	3	0	-5,9099

Değişen varyans ve ARCH etkisi tüm ülkeler için geçerlidir ve test sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. ARCH LM Test Sonuçları

	F-statistic	Prob.
BIST100	504912,8	0,0000
BOVESPA	363014,8	0,0000
INDIA	574535,7	0,0000
INDO	1126815	0,0000
SHANGAI	201903,6	0,0000
NIKKEI	296459,5	0,0000
CAC40	160950,7	0,0000
DAX	183279,6	0,0000
SP500	144604,8	0,0000
DOW	477280,9	0,0000

ARCH grafikleri EK 1'de sunulmaktadır. Borsa İstanbul, NIFTY 50 - Hindistan, Jakarta, Fransa, Alman ve Tokyo Menkul Kıymetler Borsasındaki değişiklikler simetriktir. Dow Jones Sanayi Ortalama Endeksi ile S&P 500 Endeksi - ABD ve Brezilya Menkul Kıymetler Borsası farklı olsa da, bu borsaların 2020 yılındaki oynaklıkları tamamen aynıdır. Şangay Kompozit Borsası – Çin H.C. tamamen farklı davranmaktadır. Tüm borsalar 2020 yılına yükselerek başlamış ve Coronavirus'un

Dünya Sağlık Örgütü tarafından bir salgın olduğu ilan edildikten sonra çok hızlı bir şekilde düşmüştür. İlginçtir ki, virüs ve salgın Aralık 2019'da Çin'de başlamasına rağmen, Şangay Menkul Kıymetler Borsası'nın oynaklığı sabit kalmaktadır. Korelasyon tablosunda da gösterildiği gibi, Şangay Menkul Kıymetler Borsası ve S&P 500 Endeksi tamamen farklı davranmaktadır.

Borsaların EGARCH modeli tahmin sonuçları Tablo 9'da verilmiştir. Koşullu varyans modeli EGARCH (1,1) olarak belirlenmiştir.

Tablo 9. EGARCH Model Sonuçları

Değişkenler	Katsayılar	Std. Hata	z-istatistik	Olasılık
DBIST100 (-1)	0,024894	0,017951	1,386717	0,1655
DBOVESPA	0,026982	0,015453	1,746059	0,0808
DCAC40	-0,108079	0,284859	-0,379412	0,7044
DCDS	41,65704	478,1536	0,087121	0,9306
DDAX	0,070379	0,143101	0,491808	0,6229
DDOW	1,527785	0,141713	10,78087	0
DINDIA	0,828671	0,177649	4,664663	0
DINDO	2,038964	0,32726	6,230411	0
DNIKKEI	0,102093	0,079101	1,290676	0,1968
DSHANGAI	0,504125	0,321133	1,569833	0,1165
DSP500	0,058286	0,016966	3,435383	0,0006
DTLLIBOR	-26,14452	12,77683	-2,046245	0,0407
DUSDTRL	-90,28163	38,23606	-2,361164	0,0182
DVIX	-2,137091	1,6108	-1,326726	0,1846
C	16,44828	16,241	1,012763	0,3112
Varyans Denklemi				
C(16) = ϕ	0,361785	0,072327	5,002068	0
C(17)	0,168943	0,014676	11,51163	0
C(18) = θ	-0,060414	0,008325	-7,256725	0
C(19)	0,964396	0,005535	174,2355	0

Asimetrik etki parametresinin (θ), % 1 düzeyinde negatif ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görünmektedir. Bu durum asimetrik etkinin, yani kaldıraç etkisinin Borsa İstanbul'da geçerli olduğunu göstermektedir. Asimetrik etki, kötü haberlerin hisse senedi oynaklığını iyi haberlerden daha fazla artırdığını göstermektedir. Ayrıca oynaklık yapışkanlık parametresi sifıra çok yakındır. EGARCH için Ljung-Box (LB) standart hata terimleri ve kareler istatistikleri hata terimlerinde otokorelasyon bulunmadığını ve ARCH etkisinin sırasıyla hata terimlerinde kalmadığını göstermektedir. Ayrıca ϕ katsayısı istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır, yani oynaklık Dow Jones Sanayi Borsasından Borsa İstanbul'a doğru yayılmaktadır. İlginç bir şekilde Avrupa, Çin, Brezilya ve Tokyo borsalarından kaynaklanan bir oynaklık yayılımı olmamasına rağmen, Hindistan ve Endonezya Borsasından Borsa İstanbul'a doğru bir oynaklık yayılımı bulunmaktadır.

Modele eklenen VIX, USD/TRL, TLLIBOR ve CDS değişkenlerinden sadece USD/TRL alış kuru ve TLLIBOR değişkenleri Borsa İstanbul'un oynaklığı üzerinde etkilidir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu makale oynaklığın yayılması üzerine ampirik bir çalışma sunmaktadır. 1990'larda teknoloji ve iletişim alanında yaşanan hızlı gelişmeler finansal piyasaların entegrasyonuna önemli bir ivme kazandırmıştır. Böylece pazarlar arasındaki etkileşimin yönü ve büyüklüğü her geçen gün artmaktadır. Bu durum da piyasalarda artan risk faktörleri nedeniyle yatırımcıların risk ve getiri algılarında farklılaşmaya yol açmaktadır. Literatürde oynaklık olarak da tanımlanan risk finansal varlıkların fiyatlarında dalgalanmalara neden olmaktadır. Finansal piyasalarda yaşanan oynaklık ve belirsizlikler özellikle hisse senedi getirilerini de etkilemektedir. Piyasadan gelen olumsuz haberlerin, olumlu haberlere göre daha büyük bir etkisi olması çarpan etkisini, yani kaldıraç etkisini yaratmakta ve yatırımcılar için riskleri arttırmaktadır. ABD'de ortaya çıkan ve

2008'de küreselleşen finansal krizden sonra piyasalarda belirgin bir dalgalanma seviyesi olduğu dikkat çekicidir. Ayrıca Aralık 2019'da Çin Halk Cumhuriyeti'nde ortaya çıkan ve tüm dünyayı etkileyen COVID-19 salgını borsalardan petrol fiyatlarına, faiz oranlarından altın fiyatlarına kadar tüm piyasaları tersine çevirmiştir. EK 1'deki ARCH grafikleri de tüm pazarlarda büyük bir dalgalanmanın yaşandığını göstermektedir. Türkiye dâhil bütün ülkeler COVID-19 önleyici günlük yaşamla ilgili tedbirleri sürdürmektedir. Yaşanan salgın sonucunda ABD ve Avrupa yıllık büyüme beklentilerini aşağı yönlü revize etmiştir. Faiz oranlarının uzun süre düşük ve negatif kalacağı aşıkardır. Düşük faiz ve bol likidite bu sefer çözüm olmayacaktır. Yeni çözümler ve yeni modeller düşünmenin zamanı gelmiştir.

Asimetrik etki parametresi (θ), % 1 düzeyinde negatif ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu durum asimetrik etkinin, yani kaldıraç etkisinin Borsa İstanbul'da geçerli olduğunu göstermektedir. Oynaklık Dow Jones Borsasından Borsa İstanbul'a doğru yayılmaktadır. İlginç bir şekilde Avrupa, Çin, Brezilya ve Tokyo borsalarından kaynaklanan oynaklık yayılımı olmamasına rağmen, Hindistan ve Endonezya Borsasından Borsa İstanbul'a doğru bir oynaklık yayılımının olduğu görülmüştür. Çalışma bulguları literatür ile uyumludur (Yıldız, 2016; Bayramoğlu ve Abasız, 2017; Çelik vd. 2018). Ayrıca, USD/TRL alış kuru ve TLLIBOR değişkenleri Borsa İstanbul'un oynaklığı üzerinde etkilidir. Borsa İstanbul ile ABD Dolar kuru ve faiz oranı arasında doğrudan ilişkisi olduğu yapılan önceki çalışmalarda da bulunmuştur. Borsa İstanbul'da işlem yapanların önemli bir kısmını yabancılar oluşturmaktadır. 2020 Mayıs ayı itibariyle yabancı yatırımcıların payı % 52 olmuştur. Kurun ve faizin artması veya bu iki piyasada yüksek oynaklıklar yaşanması yatırımcı güvenini ve tüketici harcamalarını düşürmektedir. Ayrıca Türkiye gibi dolarizasyonun yüksek olduğu ülkelerde kurdaki oynaklık makroekonomik temelleri bozmaktadır. Kur artışından kaynaklanan maliyet enflasyonu faizleri yükseltmektedir ve kırılganlık yaratmaktadır. Bu itibarla Borsa İstanbul'da hisse senedi yatırımı bulunan

yatırımcıların Dow Jones Sanayi Endeksi, ABD Dolar/TRL kuru ve faiz oranlarını takip etmesinde fayda bulunmaktadır.

Gelecekteki çalışmalarda yükselen piyasaların tümü veya birkaçı için oynaklığın belirlenmesi ve/veya Coronavirüs (COVID-19) salgını öncesinde ve salgın döneminde olmak üzere oynaklık yayılımı ve finansal bulaşmanın gözlemlenmesi yararlı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Akar, C. (2008). Hisse senedi getirilerinde volatilité ve otokorelasyon ilişkisi: EAR-GARCH modeli. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 23, 134-142.
- Akgün, I. ve Sayyan, H. (2007). İMKB-30 hisse senedi getirilerinde volatilitenin kısa ve uzun hafızalı asimetrik koşullu değişen varyans modelleri ile öngörüsü. *Iktisat İşletme ve Finans*, 22 (250), 127-141.
- Atakan, T. (2009). İstanbul Menkul Kıymetler Borsasında değişkenliğin (volatilitenin) ARCH-GARCH yöntemleri ile modellenmesi. *Yönetim Dergisi*, 62, 48-61.
- Baillie, R. T. ve DeGennaro, R. P. (1990). Stock returns and volatility. *Journal of financial and Quantitative Analysis*, 25(2), 203-214.
- Bala, D. A. ve Takimoto, T. (2017). Stock markets volatility spillovers during financial crises: A DCC-MGARCH with skewed-t density approach. *Borsa İstanbul Review*, 17(1), 25-48.
- Bala, L. ve Premaratne, G. (2004). *Volatility spillover and co-movement: some new evidence from Singapore*. In Midwest Econometrics Group (MEG) Fall Meetings North Western University Evanston.
- Baykut, E. ve Kula, V. (2018). Borsa İstanbul pay endekslerinin volatilité yapısı: BİST-50 örneği (2007-2016 yılları). *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 279-303.

- Bayramoglu, M. F. ve Abasiz, T. (2017). Gelismekte Olan Piyasa Endeksleri Arasinda Volatilite Yayilim Etkisinin Analizi/Analysis of Volatility Spreading Effect Between Developing Market Indices. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (74).
- Black, F. (1976). Studies of stock market volatility changes. *Proceedings of the American Statistical Association Business and Economic Statistics Section*.
- Black, F., & Scholes, M. (1973). The pricing of options and corporate liabilities. *Journal of political economy*, 81(3), 637-654.
- Bollerslev, T. (1986). Generalized autoregressive conditional heteroskedasticity. *Journal of econometrics*, 31(3), 307-327.
- Brooks, C. (2008). *Introductory econometrics for finance*. Cambridge university press.
- Çağıl, G., ve Okur, M. (2010). 2008 Küresel Krizinin İmkb Hisse Senedi Piyasasi Üzerindeki Etkilerinin Garch Modelleri İle Analizi. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 28(1), 573-585.
- Çelik, İ., Özdemir, A., ve Gülbahar, S. D. (2018). Gelişmekte Olan Ülkelerde Getiri ve Volatilite Yayılımı: NIMPT Ülkelerinde VAR-EGARCH Uygulaması. *Finans Politik ve Ekonomik Yorumlar*, 55(636), 9-24.
- Çukur, S., Gümrah, Ü., ve Üstün Gümrah, M. (2012). İstanbul Menkul Kıymetler Borsasında Hisse Senedi Getirileri Ve İşlem Hacmi İlişkisi. *Academic Review of Economics ve Administrative Sciences*, 5(1).
- Dedi, L. ve Yavaş, B. F. (2016). Return and volatility spillovers in equity markets: An investigation using various GARCH methodologies. *Cogent Economics ve Finance*, 4(1), 1266788.
- Değirmenci, N. ve Abdioğlu, Z. (2017), Finansal piyasalar arasındaki oynaklık yayılımı. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (54), 107-125.
- Demir, İ., ve Çene, E. (2012). İMKB 100 endeksindeki kaldıraç etkisinin ARCH modelleriyle iki alt dönemde incelenmesi/Investigating leverage effect

- on Turkish stock market with ARCH models within two sub-groups. *Istanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 41(2), 214.
- Demirgil, H., ve Gök, İ. Y. (2014). Türkiye Ve Başlıca AB Pay Piyasaları Arasında Asimetrik Volatilite Yayılımı. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 12(23), 315-340.
- Demirhan, D. (2013). Stock market reaction to national sporting success: case of Borsa Istanbul. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 4(3).
- Doğanay, M. M. (2003). İMKB DİBS Fiyat Endekslerinin Volatilite ve Kovaryanslarının Öngörülmesi. *İMKB Dergisi*, 27, 17-37.
- Duran, S. ve Şahin, A. (2006). İMKB Hizmetler, Mali, Sınai ve Teknoloji Endeksleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13, 1,57-70.
- Engle, R. F. (1982). Autoregressive conditional heteroscedasticity with estimates of the variance of United Kingdom inflation. *Econometrica: Journal of the Econometric Society*, 987-1007.
- Engle, R. F., Lilien, D. M. ve Robins, R. P. (1987). Estimating time varying risk premia in the term structure: The ARCH-M model. *Econometrica: journal of the Econometric Society*, 391-407.
- Engle, R. F., Gallo, G. M., ve Velucchi, M. (2012). Volatility spillovers in East Asian financial markets: a MEM-based approach. *Review of Economics and Statistics*, 94(1), 222-223.
- Er, Ş. ve Fidan, N. (2013). Modeling Istanbul Stock Exchange-100 Daily Stock Returns: A Nonparametric GARCH Approach. *Journal of Business, Economics ve Finance*, 2 (1), 36-50.
- Eryılmaz, F. (2015). Modelling Stock Market Volatility: The Case Of BIST-100. *Annals of Constantin Brancusi University of Targu-Jiu. Economy Series*, (5).

- Evlimoğlu, U. ve ondur, F. (2012). İMKB ile Bazı Gelişmiş ve Gelişmekte Olan Ülke Borsaları Arasındaki Karşılıklı Bağlantıların Küresel Kriz Öncesi ve Sonrası Dönem İçin İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 31(1): 31-58.
- Eun, C. S., ve Shim, S. (1989). International transmission of stock market movements. *Journal of financial and quantitative Analysis*, 24(2), 241-256.
- French, K. R., Schwert, G. W., ve Stambaugh, R. F. (1987). Expected stock returns and volatility. *Journal of financial Economics*, 19(1), 3.
- Gökbulut, R. ve Pekkaya, M. (2014). Estimating and Forecasting Volatility of Financial Markets Using Asymmetric GARCH Models: An Application on Turkish Financial Markets. *International Journal of Economics and Finance*, 6 (4), 23-33. <http://dx.doi.org/10.5539/ijef.v6n4p23>
- Gujarati, D. (2011). *Econometrics by Example*. Palgrave Macmillan.
- Güriş, S. ve Saçıldı, İ. S. (2011). İstanbul Menkul Kıymetler Borsası'nda Hisse Senedi Getiri Volatilitésinin Klasik Ve Bayesyen Garch Modelleri İle Analizi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 153-171.
- Gürsoy, M. ve Balaban, M. (2014). Hisse Senedi Getirilerindeki Volatilitenin Tahminlenmesinde Destek Vektör Makinelerine Dayalı Garch Modellerinin Kullanımı. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(8), 167-186.
- Hamao, Y., Masulis, R. W. ve Ng, V. (1990). Correlations in price changes and volatility across international stock markets. *The review of financial studies*, 3(2), 281-307.
- Joshi, P. (2011). Return and volatility spillovers among Asian stock markets. *Sage Open*, 1(1), 1-8.
- Kanas, A. (1998). Volatility spillovers across equity markets: European evidence. *Applied financial economics*, 8(3), 245-256.

- Karabacak, M., Meçik, O., ve Genç, E. (2014). Koşullu Değişen Varyans Modelleri ile BİST 100 Endeks Getirisi ve Altın Getiri Serisi Volatilitésinin Tahmini. *Journal of Alanya Faculty of Business/Alanya Isletme Fakóltesi Dergisi*, 6(1), 79-90.
- Kirkulak Uludag, B., ve Ezzat, H. (2017). Volatility Spillover Effect in MENA Stock Markets: Evidence from Pre-and Post-Egyptian Revolution. *Journal of Yasar University*, 12(45), 32-47.
- Kishor, N., ve Singh, R. P. (2014). Stock return volatility effect: Study of BRICS. *Transnational Corporations Review*, 6(4), 406-418.
- Kutlar, A. ve Torun, P. (2013). İMKB 100 Endeksi Günlük Getirileri İçin Uygun Genelleştirilmiş Farklı Varyans Modelinin Seçimi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakóltesi Dergisi*, (42), 1-24.
- Li, Y., ve Giles, D. E. (2015). Modelling volatility spillover effects between developed stock markets and Asian emerging stock markets. *International Journal of Finance ve Economics*, 20(2), 155-177.
- Majdoub, J., ve Mansour, W. (2014). Islamic equity market integration and volatility spillover between emerging and US stock markets. *The North American Journal of Economics and Finance*, 29, 452-470.
- McMillan, D. G., Berke, B., ve Bajo-Rubio, O. (2016). The Behaviour of Asset Return and Volatility Spillovers in Turkey: A Tale of Two Crises. *Available at SSRN 2832803*.
- Nelson D. (1991). Conditional Heteroskedasticity in Asset Returns: A New Approach. *Econometrica*, 59(2), 347 – 370.
- Samırkaş, M. C. ve Düzakın, H. (2013). İstanbul Menkul Kıymetler Borsasının Avrasya Borsaları ile Entegrasyonu. *Akademik Bakış Dergisi*, 35(25): 1-19.

- Sevüktekin, M., ve Nargeleçekenler, M. (2006). İstanbul Menkul Kıymetler Borsasında Getiri Volatilitésinin Modellenmesi Ve Önráporlanması. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 61(4), 243-265.
- Sheng, H. C. ve Tu, A. H. (2000). A study of cointegration and variance decomposition among national equity indices before and during the period of the Asian financial crisis. *Journal of Multinational Financial Management*, 10(3-4), 345-365.
- Shin, J. (2005). Stock returns and volatility in emerging stock markets. *International Journal of Business and economics*, 4(1), 31.
- Theodossiou, P. ve Lee, U, (1995). Relationship between Volatility and Expected Returns across International Stock Markets. *Journal of Business Finance and Accounting*, 22(2), 289-300.
- Tripathy, N., ve Garg, A. (2013). Forecasting stock market volatility: Evidence from six emerging markets. *Journal of International Business and Economy*, 14(2), 69-93.
- Xiao, L., ve Dhesi, G. (2010). Volatility spillover and time-varying conditional correlation between the European and US stock markets. *Global Economy and Finance Journal*, 3(2), 148-164.
- Yıldız, B. (2016). Oynaklık Tahmininde Simetrik ve Asimetrik GARCH Modellerinin Kullanılması: Seçilmiş BİST Alt Sektör Endeksleri Üzerine Bir Uygulama. *Journal of Accounting ve Finance*, 72.
- Yorulmaz, Ö. ve Ekinci, O. (2010). İMKB'nin Latin Amerika Borsalarıyla İlişkisi Üzerine Çok Değişkenli GARCH Modellemesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (1), 25-32.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Volatility in stock markets becomes a concern for investors, regulators and financial institutions. Especially after the global crisis emerged in 2008, stock return volatility prevents economic and financial performance by reducing consumer confidence and consumer spending. Volatility is associated with unpredictability, uncertainty, and risk. It is generally seen as synonymous with risk in the markets; because high volatility is considered as a sign of unfaired priced securities, capital market not functioning properly, and deterioration of market efficiency.

Volatility measures variability or distribution around a trend. It is a measure of a degree of price movement in a stock, futures contract or other market. In addition, volatility makes it difficult to analyze and apply. Volatility means sudden jumps up or down, change or variability. Volatility in finance generally refers to the rate of a financial variable such as stock price moving up or down over time. It is also defined as the deviation of an asset from its averages.

The volatility spread is also that the shock in one financial market increases the volatility of other markets or is the risk pass-through between different financial markets. The spread of volatility occurs when the prices determined by investors in the international financial markets are affected by the fluidity of information.

Method

This study analyzes the volatility spread between United States (USA), France, Germany, Japan from developed countries and China, India, Turkey, Indonesia from emerging stock markets using January 2008 - April 2020 period daily stock returns. In addition, Chicago Board Options Exchange Volatility Index (VIX), US Dollar Buying Rate, the Turkish lira interest rate (TLLIBOR) and Turkey 5-year bond's Credit Default Swaps (CDS) rate are added to the model. There are 3,108 observations in the study.

In symmetrical ARCH and GARCH models, it is assumed that the effect of positive and negative shocks on variance is the same. However, negative shocks, which represent bad news in financial markets in general, affect volatility more than positive shocks representing good news. Thus, EGARCH model expressed as exponential GARCH model by Nelson (1991), has been developed from the point that weaknesses neglected by symmetrical models should be eliminated.

In this study, the methodology proposed by Kanas (1998) is preferred. The statistical significance of the ϕ_t coefficient means volatility spread. ϕ_t coefficient is statistically significant, volatility spreads from the United States to Turkey.

Findings (Results)

There is a high correlation between all exchanges except Shanghai Composite and S&P 500 Stock Exchange and it is positive as expected. At 1% significance level, all series have unit roots, so the series are not stationary and become stationary at the first difference. The necessary transformations are made in the series and then the appropriate ARIMA model is estimated for each series.

According to the ARCH graphics in Appendix 1; Borsa İstanbul, NIFTY 50 - The Stock Exchange in India, Jakarta, France, German and Tokyo Stock Exchange are symmetrical. Although the Dow Jones Industrial Average Index and the S & P 500 Index - the US and Brazilian Stock Exchange are different, the volatility of all stock markets' in 2020 is exactly the same. Shanghai Composite Exchange – China, behaves completely different. All exchanges started by rising to 2020 and dropped very quickly after Coronavirus was declared an epidemic by the World Health Organization. Interestingly, although the virus and epidemic started in China in December 2019, the volatility of the Shanghai Stock Exchange remains stable. As shown in the correlation table, the Shanghai Stock Exchange and the S&P 500 Index behave completely differently.

The asymmetric effect parameter (θ) appears to be negative and statistically significant at the 1% level. This shows that the asymmetric effect, that is the leverage effect, is valid in Borsa İstanbul. The asymmetrical effect shows that bad news increases stock return volatility more than good news. Also, the volatility stickness parameter is very close to zero. Ljung-Box (LB) standard error terms and squares statistics for EGARCH show that there are no autocorrelations in the error terms and the ARCH effect does not remain in the error terms, respectively. In addition, volatility spreads from Dow Jones Exchange to Borsa İstanbul. Interestingly. Although the volatility from the European, Chinese, Brazilian and Tokyo stock exchanges has no relationship, there is a volatility spread from the Indian and Indonesian Stock Exchange towards Borsa İstanbul. Only the USD / TRY and TLLIBOR variables affect the volatility of Borsa İstanbul.

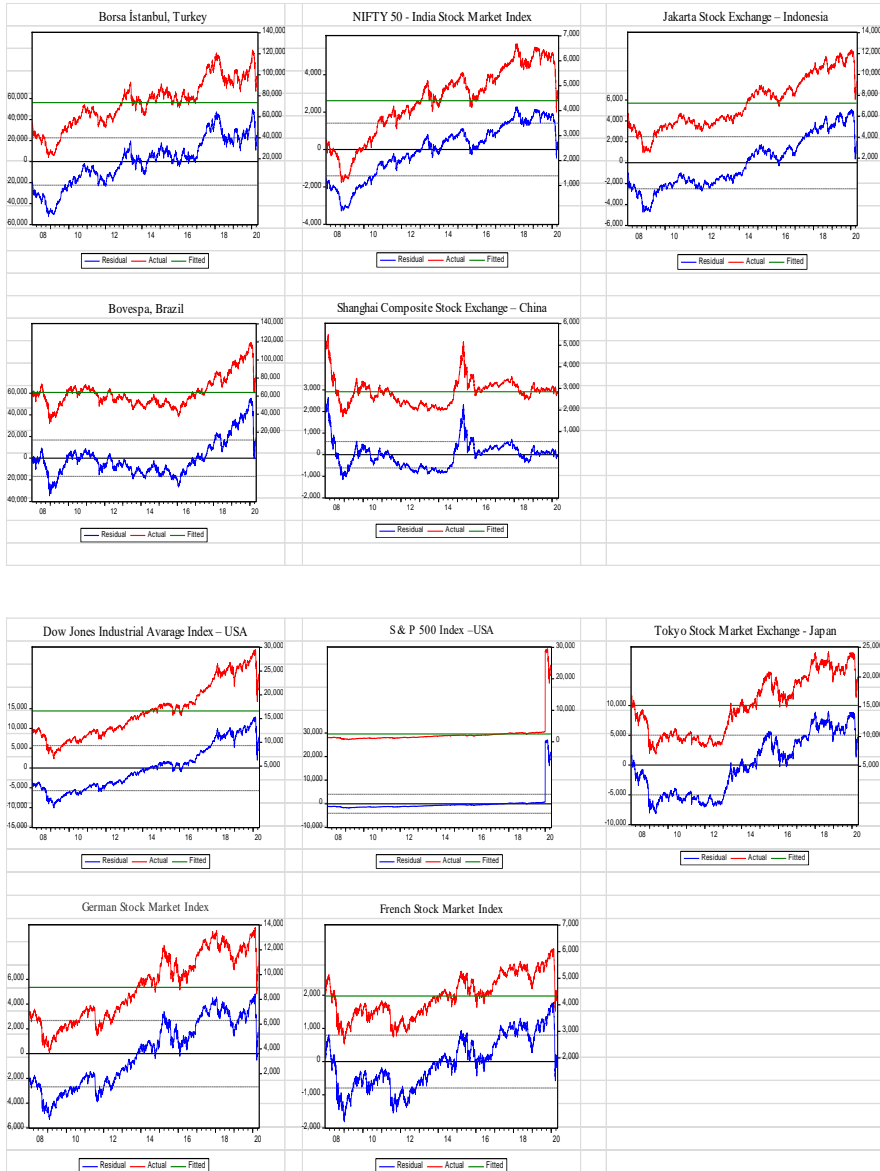
Conclusion and Discussion

This article presents an empirical study on the volatility spread in Borsa İstanbul and Turkey. Previous studies show that Borsa İstanbul returns have a direct relationship with the US Dollar rate and interest rate. Non-resident investors have a significant portion of the trade in Borsa İstanbul. As of May 2020, the share

of foreign investors is 52%. Increasing exchange rates and interest rates or high volatility in these two markets reduce investor confidence and consumer spending. Moreover, in countries like Turkey where high dollarization takes place, volatility in exchange rates and interest rates distort macroeconomic fundamentals. Cost inflation arising from the increase in exchange rates increases the interests and creates fragility. In this respect, it is beneficial for investors who have stock investments in Borsa Istanbul to follow Dow Jones Industrial Index, US Dollar rate and interest rates.

For future studies, it will be useful to identify volatility for all or some of the emerging markets and / or to monitor volatility spread and financial contamination, prior to and during the epidemic of Coronavirus (COVID-19).

EK 1. ARCH LM Test Grafikleri





YUSUF HAS HACİB'İN KAMU MALİYESİ DİSİPLİNİNE DAİR GÖRÜŞLERİNİN MALİ SOSYOLOJİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Mutlu YORULDU*

Öz

Türk edebiyatı, tarihi ve sosyolojisi açısından kült eserlerden kabul edilen, Türk-İslâm mütefekkeri Yusuf Has Hacib tarafından yazımı yaklaşık 1070 yılında tamamlanan Kutadgu Bilig mesnevi ve siyasetname özellikleri taşımaktadır. Devlet yöneticisi konumunda bulunan hakanın devlet yönetiminde uyması gereken ilke ve esasları ögütleyerek ideal devlet ve toplum tasviri yapmaktadır. Devletin kamu maliyesi disiplini içinde toplumsal huzur ve mutluluğun sağlanmasında zaruri görülen kamu harcamaları belirtilmekte ve bunların finansmanı için topluma maddi bir yük yüklenilmemesi savunulmaktadır. Vergi toplum için bir yüküdür, vergi yoksullardan alınmamalı, orta hallilerden zenginlere doğru artan düzeyde ve adaletli bir vergilendirme anlayışı benimsenmelidir. Mali sosyoloji açısından zaruri görülen harcamaların olması gerektiği gibi yapılmaması ve vergi yükünün adil dağıtılmaması sonucunda çalışan kesim mutsuz olacak ve üretimini azaltabilecektir. Bu çalışmanın amacı, Yusuf Has Hacib'in kamu maliyesine ve mali sosyolojiye ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi olan betimsel modelleme ile dokümantasyon analiz tekniği kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yusuf Has Hacib, Kutadgu Bilig, Kamu Maliyesi, Mali Sosyoloji.



EXAMINATION OF YUSUF HAS HACIB'S VIEWS ON THE DISCIPLINE OF PUBLIC FINANCE FROM THE POINT OF VIEW OF FISCAL SOCIOLOGY

Abstract

It has the characteristics of Kutadgu Bilig mesnevi and political treatise, whose writing was completed in about 1070 by the Turkish-Islamic thinker Yusuf Has Hacib, which are considered cult works in terms of Turkish literature, history and sociology. Hakan, who is in the position of a state administrator, makes an ideal classification of the state and society by advising the principles and fundamentals that must be followed in the state administration. In the discipline of Public Finance of the state, public expenditures that are considered necessary for ensuring social peace and happiness are stated and it is argued that no material burden should be placed on society for their financing. Tax is a burden for society, tax should not be taken from the poor, an increasing level and fair sense of taxation should be adopted from the middle-class to the rich. As a result of the fact that the expenditures that are considered necessary from the point of view of fiscal sociology are not done as they should be, and the tax burden is not distributed fairly, the working segment will be unhappy and can reduce its production. The aim of this study is to present Yusuf Has Hacib's views on public finance and fiscal sociology. In the study, descriptive modeling and documentation analysis technique, which is a qualitative research method, were used.

Keywords: *Yusuf Has Hacib, Kutadgu Bilig, Public Finance, Fiscal Sociology.*

1. GİRİŞ

Türk tarihine ve edebiyatına bakıldığında ilk yazılı eser kabul edilen ve Göktürk devleti döneminde yazılan Orhun Kitabelerinden başlayarak günümüze kadar pek çok eser yazılmıştır. Söz konusu eserlerden Türk örf ve adetlerinden, töre anlayışına, gelenek göreneklerine, toplumun yaşam biçiminden, devletin kuruluş şekli ve yönetim felsefesine kadar oldukça geniş bir alana yayılan bilgilere ulaşmak ve edinmek mümkündür. Yusuf Has Hacib'in Kutadgu Bilig'i, Kâşgarlı Mahmud'un Dîvânu Lugâti't-Türk'ü, Edip Ahmet Yükneki'nin Atabetül-Hakayık'ı

ve Hoca Ahmed Yesevi'nin Divan-ı Hikmet'i bu eserlerin başlıcaları olarak kabul edilmektedir.

Türk tarihi ve edebiyatı literatüründe alanında öncü eser niteliği bulunmakla birlikte sosyolojik tarafı da olan, mesnevi ve siyasetname özelliklerini muhteviyatında barındıran Balasagun doğumlu mütefekkir Yusuf Has Hacib'in kaleme aldığı Kutadgu Bilig kült bir eserdir. Eserde ideal devlet yönetimi ve ideal toplum yaşamı tasviri yapılmaktadır. Karahanlı devleti hakanı Buğra Han'a hitaben yazılan ve tamamlandıktan sonra hakanın huzurunda okunan eserde devlet adamının ve devlet yönetiminin özellikleri ve fonksiyonlarından bahsedilmektedir. Devlete gerçekleştirilmek üzere tanzim edilen fonksiyonların büyük kısmı doğrudan devlet hazinesini ilgilendirmekte ve dolayısıyla kamu maliyesi alanının kapsamını belirlemektedir. Fonksiyonları yerine getirilebilmesi için hazineden kamu harcaması yapılması tavsiye edilmek ve bunun finansman kaynağı olarak da topluma yük yüklenilmesinden kaçınılması gerektiği belirtilmektedir. Kamu maliyesi uygulamalarının toplum nezdinde mali sosyolojik tutum ve davranışlara neden olduğu ise muhakkaktır. Bu çalışmanın amacı, Yusuf Has Hacib'in kamu maliyesine ve mali sosyolojiye ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır.

Çalışmada nitel araştırma yöntemi olan betimsel modelleme ile dokümantasyon analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel modelleme, herhangi bir durum, olay ve problemi detaylı biçimde saptamak, incelemek ve yorumlamak için kullanılan, nitel bir araştırma yöntemidir. Bu yöntem kullanılırken, sıklıkla tarama ve dokümantasyon teknikleri ile veriler toplanılmaktadır. Bu çalışmanın araştırma konusunun tarihi dayanakları bulunduğundan, dokümantasyon analiz tekniği tercih edilmiştir. Dokümantasyon analiz tekniği, bir konu, olay ve problemle ilgili yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel analiz tekniğidir.

2. YUSUF HAS HACİP VE KUTADGU BİLİĞ

Yusuf Has Hacib, Türk devlet teşkilatı bünyesinde önemli vazifeler almış ve vefatına kadar bu çalışmalarını sürdürmüştür. Türk-İslâm tarihi açısından önemli kült eserlerden biri olan ve devletin yönetim tarzına ve devlet yöneticilerine ilişkin öğütler niteliğinde görüşlerini paylaştığı “Kutadgu Bilig” adlı ölümsüz eseri, Türk literatürüne kazandırmıştır.

2.1. Yusuf Has Hacib Kimdir?

Yusuf Has Hacib, bugünkü Kırgızistan sınırları içinde kalan ve Karahanlılar zamanında sayılı medeniyet merkezlerinden olan “Balasagun”da 1019 yılı civarında dünyaya gelmiştir. Kendisinin Balasagun şehrinden olduğunu Kutadgu Bilig adlı eserindeki bir beyitte şu şekilde ifade etmiştir; *“bu kitabı yazan Balasagun şehrinden takva sahibi bir zattır”*. Soylu bir aileye mensup olan Yusuf Has Hacib, sahip olduğu bilgisi, erdemi ve takvası ile toplum içinde en üst saygınlığa kavuşmuştur (Çağbayır, 2019: 15). Bu nitelikleriyle Karahanlı devleti döneminde önemli görevler üstlenmiş ve “münevver ve mütefekkir şahsiyet” sıfatına haiz olmuştur.

Cihad anlayışı ile Türk Devleti’nin “Cihan Devleti” olacağını eserinde dile getiren Yusuf Has Hacib, bu görüşü ile Osmanlı Devleti döneminde benimsenen “devlet-i ebed müddet” şiarının temelini oluşturmuştur. Fikri düşüncelerinde, kendisinden yaklaşık bir asır evvel yaşamış ve vatandaş olan Türk filozofu Farabi’nin felsefi ve içtimai görüşlerinden etkilenmiştir. Farabi’nin eserlerini okumuş ve benimsemiştir (Arat, 1991: 21).

Yusuf Has Hacib Türk Dünyası’nı temsil kabiliyeti açısından kuvvetli ve kıymetli eseri olan Kutadgu Bilig’in yazımına doğduğu şehir olan Balasagun’da başlamış ve nihai şeklini ise Çin’in Sincan Uygur Özerk Bölgesi’nde kalan Kaşgar’da

vererek 1070 yılında eserini tamamlamıştır. Eserin yazım sürecinin on sekiz ay sürdüğünü ise şu beyitle belirtmiştir; *“tükel on sekiz ayda aydım bu söz, üdürdüm adırdım söz evdip tire”*. Yine eserindeki bir başka beyitte *“teğürdi mana elgin yaşım, kugu kıldı kuzgun tüsi teg başım”* ifadesini kullanmış olduğundan Kutadgu Bilig'i ellili yaşlarında yazdığı anlaşılmaktadır (Doğan, 2002a: 132).

Yusuf Has Hacib, eserini tamamladıktan sonra Karahanlılar'ın hakanı Tavgaç Kara Buğra Han'ın huzuruna çıkarak, eserini okumuştur. Buğra Han, Yusuf Has Hacib'in eserini beğenerek, en yüksek ikinci devlet memurluğu kabul edilen “Has Haciblik” görev ve rütbesini kendisine takdim etmiştir. Hacib; gerek hükümdarla vezir ve diğer devlet görevlileri arasında gerekse hükümdar ile toplum arasında iletişimi ve görüşmeleri sağlayan kişidir. Dolayısıyla devlet yönetimiyle halk arasında bir köprü vazifesi görmektedir.

2.2. Genel Olarak Kutadgu Bilig

Kutadgu Bilig, Türk-İslâm edebiyatının ilk büyük eseri olarak tanımlanmaktadır. Yazılan üç farklı nüshasının karşılaştırılmalı incelenmesi sonucunda, eserin 6645 beyitten meydana geldiği tespitine varılmıştır. Eserin Türkçe yazılması, o dönemde edebiyat dilinin Türkçe olduğunun bir göstergesi kabul edilmektedir (Ercilasun, 2004: 293). Kutadgu Bilig, kelime anlamı olarak “mesut olma bilgisi” anlamı taşımaktadır. Kut kelimesi ise iki farklı anlamda kullanılabilir. Bunlardan ilki; Tanrı tarafından verilen iktidar olma gücü ve yetkisi, diğer ise; mutluluk, saadet, devlet ve ikbal anlamlarıdır. Kutadgu Bilig'de yer sürekli yer verilen kut kelimesinin her iki anlamda da kullanıldığı eserin içeriğinden anlaşılabilir.

Devlet yönetimine ve devletin yöneticilerinin yapmaları gereken vazifelere hatta toplumun davranış kalıplarına ilişkin öğüt niteliğinde bilgiler yer almaktadır.

Eserin bu yönüyle bir mesnevi özelliği taşıdığı belirtilebilir. Kitap muhteviyatı itibariyle akılla yoğrulmuş ve aklın süzgecinden geçmiş bilginin yol gösterici olduğu vurgusunu yapmaktadır. Yusuf Has Hacib eserdeki bir beyitinde; “kitabın adını Kutadgu Bilig koydum. Okuyana kutlu olsun ve ona yol göstereyim” ifadelerini kullanmıştır. Aynı zamanda eserde devlet yöneticileri ve toplum için sunulan tavsiyelere uyulmasının, hem bu dünyada hem de ahirette kendilerini mutluluğa götüreceği yorumunu yapmıştır. Bu kapsamda eser, sosyoloji ve siyaset kurumlarıyla yakından ilgilidir.

2.3. Kutadgu Bilig’te Devletin Fonksiyonları

Kutadgu Bilig’de Yusuf Has Hacib, ideal toplumsal yaşam düzeninin esaslarını ortaya koymaktadır. Türk devletinin hukuk ve ahlak prensipleri doğrultusunda sosyal hayatı esas alan ve kişilerin hak ve özgürlüklerini koruyarak toplumun müreffeh biçimde yaşamını idame ettirebilmesi için gerekli yönetim anlayışına sahip olması gerektiğini vurgular (Çağbayır, 2019: 45). Devletin yönetimini gerçekleştiren hakanda aranan özellikleri, eserinden yola çıkarak şu şekilde toparlamak mümkündür:

- Akıllı, bilgili ve zeki olması,
- Cömert olması,
- Tokgözlü olması,
- Utanma duygusuna sahip olması,
- Alçak gönüllü olması,
- Yumuşak huylu olması,

- Adil olması,
- Uygunsuz iş ve davranışlardan uzak durması,
- Acele etmemeli ve sabırlı olmalı,
- Nefsine hâkim olmalı,
- Tedbirli ve uyanık olmalı,
- Siyaset sahibi olmalı,
- Açık sözlü ve tutarlı davranışlı olmalı,
- Cesur olmalı,
- Doğruluk ve dürüstlük timsali olmalı,
- Zina, fesat ve içkiden uzak durmalı,
- İnatçı olmamalı,
- Yüzü güzel, yakışıklı ve orta boylu olmalı,
- Tanınmış biri olmalı,
- Soylu olmalı.

Yukarıda sayılan özelliklerin tümünü üzerinde taşıyan kişi ancak Tanrı'dan kut yani hükümlerlik yetkisini alabilecektir. Diğer bir ifadeyle ancak bu özellikleri taşıyan birinin hakan olarak devleti ideal yönetim anlayışı içinde idare edebilme kabiliyeti olabilecektir (Sarıkaya, 2014: 19).

Hakana verilen “kut” kaynağını tanrıdan almakla birlikte, hakanın kişiliği kutsal sayılmamaktadır. Hakan’ın Kutadgu Bilig’de ifade edilen ve kıstasları belirlenen ideal yönetim anlayışını sergileyerek, ideal toplum düzenini sağlaması gerekir. Hakan’ın devlet ve milletin birlik ve beraberliğini muhafaza altına alma, halkın refahını temin etme ve topluma adaletle muamelede bulunma fonksiyonları bulunmaktadır (Özdemir, 2014: 2235). Devletin fonksiyonlarını aşağıdaki ilke ve esaslar çerçevesinde özetlemek mümkündür:

- Töreü uygulamak ve töre dışına çıkmamak
- Töreü düzenlemek ve adaleti temin etmek
- Devleti ve milletin birliğin düzenini ve birliğini sağlamak
- Devletin ve milletin istiklaline ve istikbaline sahip çıkmak
- Asayiş ve düzeni sağlamak
- Toplumü eğitmek
- Yoksulluğu kaldırmak
- Toplumü zengin kılmak
- Devlet ve millet için çalışmak
- Nüfusu ve toprakları genişletmek
- Çalışanların hakkını gözetmek ve ödemek
- Ordunun hizmete mahsus ve özel ihtiyaçlarını karşılamak.

Kutadgu Bilig'de devletin yönetim anlayışının nasıl olması gerektiğine ilişkin verilen cevap dört sacayağı üzerine oturtulmaktadır. Demokratik, laik, sosyal ve hukuk devleti anlayışlarının hükümdar tarafından benimsenmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Hukukun üstünlüğü prensibinin hükümdar ve himayesinde çalışan görevliler dâhil herkes için geçerli olduğu, toplum düzenini sağlayan kuralların adaleti sağlayacağı, adil düzen ve herkesin hak ettiği alın terinin verildiği bir düzende toplumun refahının artacağını ve dolayısıyla toplumun zenginleşmesiyle birlikte devletin de zenginleşeceği ifade edilmiştir. Hukukun üstünlüğü ilkesinin benimsenmiş olmasının bir sonucu da hükümdarın ve himayesinde çalışan görevlilerin keyfilik, rüşvet, adam kayırma gibi yanlış uygulamalara gitmelerinin engellenmesi olarak görülmektedir. Hukuk ve adalet prensipleri açısından haksızlığa uğrayanların iyi oluşturulan kanunlarla hakkının geri verilmesi ve suçluların da iyi oluşturulmuş kanunlarla hak ettikleri cezaları almaları sağlanmalıdır. Ve özellikle kanunlar uygulanırken haksızlığa uğrayanların hakkını arama özgürlüğüne önem verilmelidir. Hükümdarın topluma eşit ve adil davranmasının çok önemli olduğunu, halkı baskı altına almaya çalışan totaliter bir yönetim anlayışından hükümdarın kaçınması gerektiğini söylemektedir. Hükümdarın himayesinde çalışan görevlilere hak ettiğini zamanında vermesinin kamu görevlerinin etkinliğinin artmasını sağlamakla birlikte bu kesimin rüşvet ve yolsuzluk gibi tebaanın aleyhine olabilecek uygulamalarının da önüne geçeceğini savunmuştur. Liyakata da ayrı bir parantez açılmaktadır. Hükümdar emrinde çalışan ve halka hizmet sunanların ehil kişiler olmasına dikkat edilmelidir böylelikle toplumsal düzen kurulmuş olacaktır. Adil yönetim toplumsal düzeni sağlayacak, toplumsal düzenin kurulması da halkın refahını ve dolayısıyla devletin ve devlet hazinesinin zenginliğini sağlamış olacaktır. Hükümdar halka karşı yönetimde bir güneş gibi olmalıdır yani herkese herhangi bir ayırım gözetmeksizin eşit ve adil davranmalıdır. Herhangi bir sınıfın üstünlüğüne dayalı bir yönetim ve bürokrasi

anlayışı benimsenmemeli çoğulcu bir yaklaşım sergilenmelidir. Diğer bir ifadeyle devlet kademelerinde liyakat sahibi olan herkes herhangi bir ayırım olmaksızın görev alabilmelidir. Askerlerin hükümdar tarafından maddi açıdan ve diğer koşulları itibariyle memnun edilmesinin hem iç huzurun ve düzenin sağlanması ve korunması açısından hem de sınırlar dışında zaferlerin kazanılması açısından önemli olduğu vurgulanmıştır. Aksi halde hükümdarın hem toplumsal düzeni sağlaması hem de tahtında kalması zorlaşabilecektir (Doğan, 2002b: 84). Devletin ve hükümdarın sosyal devlet anlayışı içinde çalışanlara hak ettiğini vermesi ve yoksullara, yetimlere ve dullara gerek parasal gerekse de aynı yardımların yapılarak durumlarını ve refahlarını iyileştirmesi mecburiyetinde olduğu ifade edilmektedir. Aynı zamanda hükümdarın toplumun ihtiyaçları doğrultusunda oluşturulan iyi kanunlara uymasının esas olduğu, laiklik anlayışı gereği devlet yönetimine din işlerinin karıştırılmaması gerektiği ve esasın liyakat olduğu belirtilmiştir.

Kutadgu Bilig’de de ifade edilen eski Türk devletlerinin bir geleneği kabul edilen “Daire-i adliye” anlayışını kabullenerek önemli bir kurum olarak sürdürmektedir. Daire-i adliye *“Devleti denetlemek için büyük bir ordu gerekir. Orduyu beslemek için çok mal ve servete ihtiyaç vardır. Bu serveti elde etmek için halk zengin olmalıdır. Halkın zengin olması için de yasalar adil olmalıdır. Bunlardan biri ihmal edilirse devlet yıkılır”* ilkelerine uygun bir devlet yönetim anlayışını yansıtmaktaydı. Kısacası Kutadgu Bilig’de yer alan hükümdarın askeri ve orduyu cömert davranarak memnun etmesi gerektiği, her anlamda memnun edilen yani ihtiyaçları karşılanan ordunun gerek içeride toplumsal düzen ve huzurun sağlanmasında gerekse de dışarıda askeri zaferlerin kazanılmasında etkili olacağı düşüncesine dayanmaktadır (Armağan, 2011: 141). Kutadgu Bilig’de adalet-toplumsal düzen-refah ilişkisi bu anlamda burada da kurulmuştur. Topluma adil davranılması toplum düzenini sağlayacak, onları daha fazla üretmeye teşvik edecek ve dolayısıyla daha fazla vergi vererek devletin güçlenmesi sağlanacaktır.

3. YUSUF HAS HACİB'İN KAMU MALİYESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Yusuf Has Hacib Kutadgu Bilig'de, yukarıda ifade edildiği gibi çeşitli fonksiyonlar yüklemiştir. İyi bir yönetici ideal bir devlet ve toplum düzenini kurmalıdır. Bunu gerçekleştirebilmek için de kendisine yüklenen görevleri layığıyla yerine getirmelidir. Devlete ve yöneten hakana yüklenen söz konusu fonksiyonların yerine getirilebilmesi için devlet hazinesinin kullanılması şarttır. Dolayısıyla Kutadgu Bilig'in kamu harcaması ve vergiler başta olmak üzere kamu finansman kaynaklarını kapsayan kamu maliyesine ilişkin yaklaşımı önem kazanmaktadır.

3.1. Kamu Harcamalarına İlişkin Görüşleri

Yusuf Has Hacib eserinde devletin ve devlet yönetiminde bulunan hakanın toplumun huzur ve mutluluğu için gerçekleştirilmesi gereken birtakım sorumluluklarından bahseder. Kendisi devletin en önemli fonksiyonu olarak töreyi düzenlemek, uygulamak ve töre dışına çıkmamak olarak belirtmektedir. Töre kelimesinden kasıt kanun koyma vafıdır. Devlet yöneticileri *"iyi kanun"* hazırlamak, kanunları hazırlarken toplumsal tabaka ve sınıf ayrımı yapmamak ve herkesin eşit biçimde hakkını gözetmek durumundadır. Aynı şekilde kanunların uygulanmasında da herhangi bir ayırım yapılmamalı ve toplumsal eşitlik dikkate alınmalıdır. Hacib eserindeki bir beyitte *"eğer devamlı ve ebedi beylik istiyorsan, adaletten ayrılma ve halk üzerinden zulmü kaldır"* ifadesini kullanmaktadır. Dolayısıyla toplumsal adaletin sağlanması ve toplumunda devletin adil olduğu kanaatine ulaşabilmesi için devlet yönetiminin kanunlara sadık kalmalarının ve keyfi uygulamalara başvuramalarının gerekliliğini vurgulamaktadır (Tunçel, 2019: 115). Sonuç olarak törenin oluşturulması ve töreden ayrılmayarak toplumsal adaletin sağlanabilmesi için hakanın cömert olması ve devlet hazinesinden harcama yapması istenilmektedir.

Yusuf Has Hacib başka bir beyitinde *“ey ülke beyi, memleketin korunmasını istersen memleketin her tarafında ihtiyat tedbirleri al”* şeklinde öğütte bulunmaktadır. Bu kapsama devletin toplumsal düzeni ve asayışı yani güvenliği sağlama fonksiyonu dile getirilmektedir (Çağbayır, 2019: 46). Toplumsal birlik ve beraberliğin sağlanarak kamu düzeninin sağlanabilmesi için güvenlik fonksiyonunun devlet tarafından en iyi şekilde gerçekleştirilmesi gerekliliği belirtilmektedir. Bu fonksiyonunun olması gerektiği gibi yerine getirilmesinde Yusuf Has Hacib topluma da töreye uyma ve törenin dışına çıkmama sorumluluğu yüklemektedir. Devletin topraklar genelinde düzeni ve asayışı sağlayabilmesi amacıyla alınacak güvenlik tedbirleri için hazineden harcamada bulunması gerekmektedir.

Kutadgu Bilig’de devlete yüklenen bir diğer fonksiyon ise halk eğitimin sağlanmasıdır. Bir beyitte *“oğlan veya kıza erdem ve bilgi öğretmeli ki onlar iyi ve güzel yetişsinler”* ifadesine yer verilmekte ve devletin, toplumun ve özellikle çocukların eğitiminde aktif rol oynaması gerektiğine değinilmektedir. Eğitimle ilgili bir başka beyitte ise *“ey hakin kağan, onların hakkını ve yiyecek, içeceklerini kesme, dara düşmesinler, gönül huzuru ile öğretsinler”* öğütünde bulunularak, eğiticiler olan bilge ve bilginlere karşı hakanın sorumluluğu ifade edilmektedir. Dolayısıyla devlet yöneticisi hakana, halkın eğitimi için hem bilginlere yönelik yapılacak harcamaların hem de eğitimle ilgili yer ve ekipmanların devlet hazinesinden karşılanması talimatı vermektedir (Kaya, 2017: 10).

Eserde yer alan bir diğer kamu harcaması alanı ise hakanın, açığı doyurma, çıplağı giydirme olarak belirtilen yoksulluğu ortadan kaldırma görevidir. Yusuf Has Hacib eserinde *“helal dünya malı kazan, kendine sarf et. Açları doyur ve çıplakları giydire, halktan yoksul adını kaldır”* yönünde telkinde bulunmaktadır. Toplumsal yoksulluğun kaldırılması gelir dağılımının adil olması ve devlet hazinesinden sosyal yardımların çoğaltılarak yapılmasına işaret etmektedir.

Bunların yapılabilmesi için de devlet hazinesinden kamu harcamasının yapılması mecburiyeti doğmaktadır (Can vd., 2012: 80). Toplumdaki dulların, yetimlerin ve öküzlere her türlü ihtiyaçlarının devlet hazinesinden karşılanması yoksulluğu ortadan kaldırmak için önemli bir adım olarak görülmektedir.

Bir diğer devlet fonksiyonu ise toplumun zenginleşmesine hakan tarafından devlet hazinesinden sağlanacak katkıdır. Toplumun zenginliği için hem doğru kanunların konulması hem de devlet hazinesinden hakanın toplum için maksimum harcamalarda bulunarak toplumun ihtiyaçlarını karşılaması gerekmektedir (Gulnisa ve Kafkasyalı, 2016: 35). Bu kapsamda eserde *“halk zenginleşti ve memleket düzene girdi. Halkın zengin olması için doğru kanunlar konulmalıdır”* ve *“yoksulu korursan o orta halli olur, orta halli kendisini toplarsa zengin olur ve ülke zenginle dolar”* ifadelerine yer verilmektedir.

Bir diğer kamu harcaması kalemi olarak, eserde çalışanların hakkının tam ve zamanında ödenmesine vurgu yapılmaktadır. *“Hizmet eden kimse bir şey umarak yaşar. Çalışan umudunu keserse durmaz, gider”* denilmek suretiyle çalışanlara devlet hazinesinden yapılan ödemelerin onların ihtiyaçlarını gidermeleri ve çalışma motivasyonlarının artmasına yardımcı olacağı aksi uygulamaların çalışmaktan cayma durumuna sebebiyet verebileceği belirtilmiştir.

Eser, hakan tarafından devlet hazinesinden yapılacak kamu harcamalarının en önemlilerinden biri olarak savunma harcamalarını görmektedir. Ordunun ihtiyacını karşılayarak, askerin giyim ve diğer donanımlarını temin etmenin hem hakanın refahı hem de ülkenin olmazsa olmaz olduğunu vurgulanmaktadır (Bağdatlı, 2007: 116). Bununla ilgili bir beyitte *“ülkeyi düzene koymak için çok asker ve ordu gerekir. Askeri beslemek için de çok mal ve servete ihtiyaç vardır”* denilmektedir.

3.2. Vergilendirmeye İlişkin Görüşleri

Yusuf Has Hacib'in müellifi olduğu Kutadgu Bilig adlı eserde "sosyal devlet anlayışını" benimsemiş olduğu söylenebilir. Dolayısıyla devletin vergi politikalarına yönelik olarak toplum üzerinde vergi yükünün adil ve dengeli dağıtılması yönünde telkinlerde bulunmaktadır. Vergilendirmeye ilişkin bakış açısıyla Adam Smith'in öncülüğünü yaptığı klasik liberal iktisat anlayışına yakın olduğu belirtilebilir (Temel, 2020: 103).

Devlet fonksiyonlarının hakan tarafından yerine getirilmesi için asıl finansman kaynağı olarak toprakların genişletilmesi sonucu elde edilen altın ve gümüş ganimetleri oluşturmaktadır. Kutadgu Bilig'deki bir beyitte "Ülkeye katılan kent, devlet çoğaldı. Hakanın hazinesi altın gümüş doldu" denilmek suretiyle buna vurgu yapılmaktadır. Ve hakan toplum için toplumun ihtiyaçları için cömertçe buradan harcama yapmalıdır (Tunçel, 2019: 110).

Eserde, devlet hakanının vergilendirmede hangi ölçütlere göre ve ne şekilde davranmasına ilişkin birtakım öğütlerde bulunduğu gözlemlenmektedir. Esasen toplumun vergiye tabi olması ve devletin toplumdaki vergi istemesini makul görmemektedir (Yavuz, 2007: 150). Bir beyitte, hakana hitaben "kendi çıkarını düşünme, halkın yararını düşün. Halka yük yükleme, kendi yükünü kendin taşı" sözü söylenmektedir. Bu sözle Yusuf Has Hacib'in devletin toplumdaki vergi isteyerek onlara yük yüklememesi gerektiği tavsiye edilmektedir.

Bir başka beyitte ise "zenginlerin yükünü orta hallilere yükleme, yoksa bu orta halliler bozulur ve büsbütün sarsılır. Orta hallilerin yükünü de yoksullara yükleme, yoksa yoksul açlıktan ölür ve kökü kurur" söyleminde bulunmaktadır. Burada Hacib'in verginin mali bir yük olarak özellikle zenginlere ve sonrasında

orta hallilere yüklenebileceği, yoksulların ise vergilendirme dışında tutulması yönünde bir görüşünün olduğu belirtilebilir (Demirel, 2014: 58).

4. YUSUF HAS HACİB'İN KAMU MALİYESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN MALİ SOSYOLOJİ TEMELİNDE İNCELENMESİ

Mali sosyoloji kavramı, mali olayların toplumdaki kişiler ve toplumun geneli üzerinde oluşturduğu etki ile ortaya çıkan tutum ve davranışların tümünü kapsamaktadır. Devletin başta vergiler olmak üzere, kamu harcamaları, kamu bütçesi ve kamu borçlanması kullanarak neden olduğu mali olayların toplumdaki kişileri ve kişilerin kendi aralarındaki etkileşimi ne türlü ve ne ölçüde etkilediğinin saptanması, maliye disiplininin bir alt dalını oluşturan mali sosyolojinin inceleme alanını oluşturmaktadır. Mali sosyoloji, birtakım mali olayları, sosyolojik yöntemleri kullanarak, toplumsal dinamiklere göre bir bütünlük içinde açıklamaya çalışmaktadır (Kurtkan, 1968: 12-13).

Devletlerin harcamalar, vergiler ve borçlanma gibi mali araçları kullanarak ekonomide neden oldukları mali olaylara toplumun verdiği tepkiler mali sosyolojisi kapsamında değerlendirilmektedir. Mali sosyoloji kavramı, mali olayların toplumdaki kişiler ve toplumun geneli üzerinde oluşturduğu etki ile ortaya çıkan tutum ve davranışların tümünü kapsamaktadır. Devletin başta vergiler olmak üzere, kamu harcamaları, kamu bütçesi ve kamu borçlanması kullanarak neden olduğu mali olayların toplumdaki kişileri ve kişilerin kendi aralarındaki etkileşimi ne türlü ve ne ölçüde etkilediğinin saptanması, maliye disiplininin bir alt dalını oluşturan mali sosyolojinin inceleme alanını oluşturmaktadır. Vergiler, harcamaların ve diğer mali araçların siyasal, kültürel ve tarihsel faktörler gibi ekonomik olmayan faktörlerden nasıl etkilendiği ve bunları nasıl etkilediği hususunda analiz yapan normatif yaklaşım olduğu belirtilebilir (Sert, 2011: 6). Mali sosyoloji disiplini, mali politikaları ve onların

etkilerini biçimlendiren karmaşık toplumsal etkileşimlerini, tarihsel ve kurumsal bir yaklaşımla incelediğinden bu yönüyle benzer diğer disiplinlerden ayrılmaktadır (Campbell, 1993: 164).

Yusuf Has Hacib'in Kutadgu Bilig adlı eserinde yer verdiği devlete ve devlet yöneticilerine öğütlerin belirli bir kısmı mali sosyoloji disipliniyle ilgilidir. Eserde, devlet ve devleti yöneten hakan tarafından çeşitli kamusal fonksiyonları yerine getirebilmek için olabildiğince kamu harcamasında bulunulması gerektiği vurgulanmaktadır. Gerçekleştirilen bu harcamalar neticesinde çalışan ve üreten kesimin, çalışmaya ve üretmeye daha fazla motive olacağını ve daha fazla çalışmayla daha fazla üretim gerçekleştirilerek hem birey bazında hem de toplum ve ülke olarak topyekün refah artışı yaşanacağını dile getirmektedir.

Ordunun ihtiyaçlarının hakan tarafından fazlasıyla karşılanması askerlerin, onların ailelerinin toplumun ve hakanın mutluluğuna katkı sağlayacaktır. Devlet ve devlet yöneticisi hakan ve toplum kendini güvenli, huzurlu ve mutlu hissedecektir. Ordunun ihtiyaçları için hakanın cimri davranarak harcamaları kısması ülkenin istilaya uğrama ve askerlerin ayaklanma ile hakanı tahtından etme riskini ortaya çıkarabilecektir. Askerin maddi ihtiyaçlarının karşılanması, toplumdaki asayiş ve düzenin tesisi ile toplumsal birlik ve beraberliğin sağlanmasına katkı sunacaktır.

Aynı zamanda yoksullara yönelik sosyal harcamaların arttırılmasıyla gelir dağılımında adalet duygusu pekiştirilerek toplumun devlete ve ülkeye aidiyet duygusu artacaktır. Devletin hazineden yoksullara daha fazla harcamada bulunması adil ve dengeli gelir dağılımın temin edilmesine yol açar. Yoksulların refahının artması sosyal refahın da artması anlamına gelir. Mali sosyolojik etki olarak, hakanın adaletli yönetimi gelir dağılımını ifade edildiği gibi gerçekleştirmesi toplumun refahını ve mutluluğunu arttıracak toplumsal üretim

artacak ve ülke zenginleşecektir. Hakan da bu zenginleşmeden üzerine düşen paya kavuşacaktır.

Diğer taraftan devletin toplumdaki vergi alması veya istemesi ilk etapta halkın refah ve mutluluğunu zedeleyebileceğinden uygun görülmemektedir. Devlet toprakların genişletilmesiyle elde ettiği ganimetler olan altın ve gümüşü kullanarak askerlerin, memurların ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamalıdır. Devletin vergi almasının zorunluluk olması durumunda bu verginin başta zenginler olmak üzere orta hallilerden belirli esaslar çerçevesinde adilane ve dengeli alınabileceği vurgulanır. Vergi kişilerin gelirlerinde bir yük oluşturur ve geliri bu yük ile azalan kişinin refah ve mutluluğunda azalış söz konusu olabilir. Dul, yetim ve öksüz gibi yoksul olan ve açlık yaşayan kişilere ise hiçbir biçimde yük getirilmemelidir. Dolayısıyla bu kesime vergilendirme açısından vergi muafiyeti tanınmalı ve vergi yükü yüklenmemelidir. Yusuf Has Hacib'in Kutadgu Bilig adlı eseri genel olarak değerlendirildiğinde vergilendirmenin adil ve dengeli olarak yapılabilmesi için artan oranlı veya miktarlı olması yani ödeme gücüne dayandırılması gerekir. Netice itibarıyla zenginlerden, orta hallilere göre daha fazla yük yüklenmelidir. Vergilendirmede bu ilke ve esaslara uyulmadığı takdirde toplumda refah ve mutluluk kaybı olur, huzur kaçır ve düzen bozulur. Toplum genelinde ve kişiler arasında huzursuzluk ve yönetime itaatsizlik ortaya çıkabilir. Çalışanların çalışma ve üretme motivasyonları azalabilir ve kesilebilir. Vergilendirme adil olduğunda huzur ve mutluluk artacak, çalışma ve üretim artacak, toplum ve ülke zenginleşecek ve toplum zenginleştiğinde devlet de daha fazla vergi geliri elde edebilecektir.

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Kutadgu Bilig'de Yusuf Has Hacib tarafından hakana devlet yönetimi ve toplum düzeni için belirli tavsiyeler vermektedir. Hakan tarafından bu tavsiyelere

uyulması hem toplum düzenini ve huzur ve refahını sağlayacak hem de hakanın iktidarını güçlendirerek sürekliliğini temin edecektir. Yusuf Has Hacib tarafından devlete bu amaçlarla yüklenen fonksiyonların olması gerektiği gibi yerine getirilmesi elzemdir. Bu fonksiyonları yerine getirilebilmesi için ise kamu maliyesine iş düşmektedir. Devlet hazinesinden kamu harcaması yapılarak toplumun adalet ve güvenlik ihtiyaçları başta olmak üzere diğer ihtiyaçları karşılanabilecektir. Toplumdaki dul, yetim ve öksüzler gibi yoksul kesimler gözetilerek bunlara dönük sosyal harcamaların arttırılması ve bu kesimin refah düzeyinin yükseltilmesi gerekmektedir. Bu kesim zenginleştikçe ülke de zenginleşecektir.

Devletin toplumsal ihtiyaçları hazineden kamu harcaması yapmak suretiyle karşılaması önerilmekte fakat bu harcamaların finansmanı olarak devleti yöneten hakan tarafından topluma bir yük yüklenmemesi gerekliliği vurgulanmaktadır. Devlete yüklenen fonksiyonların finansmanı için toprakların genişletilmesi neticesinde sahip olunan altın ve gümüş ganimetlerin kullanılması gerekmektedir. Devletin toplumdaki vergi almayı planlıyorsa yoksul kesimden kesinlikle almamalı, orta hallilerden zenginlere doğru artan oranlı veya miktarlı bir vergi yapısı sürdürülmelidir. Yine bu yapı ile topluma dağıtılan vergi yükünün de adil ve dengeli olması gerekmektedir. Yusuf Has Hacib'in yoksul kesime vergi ve benzeri yük yüklenmemesi tavsiyesi ile monetarist iktisadi yaklaşımın öncüsü kabul edilen Milton Friedman'ın önerdiği "negatif gelir vergisi" uygulamasına atıf yaptığı görülmektedir. Bu kesimden vergi alınmamalı hatta daha fazla hizmet sunumu ile bu kesimin refah artışı sağlanmalıdır.

Mali sosyoloji açısından bir değerlendirme yapıldığında, topluma kamusal hizmet sunulması ve sosyal yardımların çoğaltılması için devlet hazinesinden cömertçe yapılan harcamaların toplumun, ülkenin ve nihayetinde hakanın huzurunu ve mutluluğunu arttıracaktır. Çalışan ve üreten kesimin daha fazla

Yusuf Has Hacib'in Kamu Maliyesi Disiplinine Dair Görüşlerinin Mali Sosyoloji Açısından İncelenmesi

üretmesine yol açacaktır. Bu destekler nitelikte toplumda az ve adil ve dengeli vergi alınması da toplumun huzur ve mutluluğunu arttıracak çalışan ve üreten kesimin çalışma motivasyonunu perçinleyecektir. Daha fazla çalışmanın ve üretmenin neticesinde ülke zenginleşecek ve dolayısıyla devlet hazinesinin vergi tahsilatı düzeyi de artabilecektir.

Sonuç olarak Yusuf Has Hacib'in kamu maliyesine ve kamu harcamaları ve vergiler gibi kamu mali araçlarının neden olduğu mali olayların toplum üzerindeki etkilerine değindiği ifade edilebilir. Aynı zamanda bunların mali sosyolojik etkilerine ilişkin tavsiyeleri ve düşüncelerine bakıldığında, mali sosyolojiye ilişkin tanımlamaların İbn-i Haldun'un Mukaddime adlı eserinden önce Kutadgu Bilig'de yer aldığı belirtilebilir.

KAYNAKÇA

- Arat, R. R. (1991). *Kutadgu Bilig -1- Metin*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Armağan, A. (2011). "Klasik Dönemde Osmanlılarda Devlet Yönetim Anlayışına Dair Bazı Düşünceler". *Akademik Bakış Dergisi*. 5(9):141.
- Aydoğdu, R. vd. (2017). "Akademik Araştırmalarda Araştırma Yöntemleri ile Örneklem İlişkisi: Doğrulayıcı Doküman Analizi Örneği". *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. 30:559-565.
- Bağdatlı, Ö. (2007). *Kutadgu Bilig'de Devlet ve Adalet İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Campbell, J.L. (1993). "The State and Fiscal Sociology". *Annual Review of Sociology*, 19,163-185.
- Can, A. V. vd. (2012). "Kutadgu Bilig'de Muhasebe, Ticari Hayat ve Etik İle İlgili Beyitler ve Güncel Yorumu". *Muhasebe ve Finans Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 2: 80.

- Demirel, D. (2014). Kutadgu Bilig’de Devlet Yönetimi. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 6 (1): 58.
- Doğan, N. (2002a). Kutadgu Bilig’in Devlet Felsefesi I. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(12): 132.
- Doğan, N. (2002b). Kutadgu Bilig’in Devlet Felsefesi II. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13: 84.
- Ercilasun, A. B. (2004). *Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi*. Ankara: Akçay Yayınları.
- Hacib, Y. H. (2019). *Kutadgu Bilig*. Çev. Muzaffer Tunçel. Ankara: Gençlik ve Spor Bakanlığı Yayınları.
- Hacib, Y. H. (2019). *Kutadgu Bilig*. Çev. Yaşar Çağbayır. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Jamal, G. ve Kafkasyalı, M. S. (2016). *Kutadgu Bilig Araştırmaları Tarihi*. Ankara: Karınca Creative Ajans.
- Kaya, U. (2017). “Kutadgu Bilig ve Yusuf Has Hacib’in Eğitimle İlgili Görüşleri”. *Düzce Fakültesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1: 10.
- Kurtkan, A. (1968). *Metodolojik Bir Deneme Olarak Mali Sosyoloji*. İstanbul: Fakülteler Matbaası, İstanbul Üniversitesi Yayınları No: 1312, İktisat Fakültesi No: 221.
- Özdemir, G. (2014). *Weberyan Anlamında Türklerde Otorite ve Meşruiyet İlişkileri*. Niğde: 1. Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Sempozyumu Bildiriler Kitabı.
- Sarıkaya, M. Z. (2014). Kutadgu Bilig’e Göre Beyin Özellikleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 30: 19.
- Sert, M. (2011). Maliye’ye Alternatif Bir Yaklaşım Olarak Mali Sosyoloji: Öncüler. *Ekonomik Yaklaşım Dergisi*, 22 (81): 6.
- Temel, R. (2020). “Kutadgu Bilig’in Türk Maliye Tarihi Açısından Önemi”. *Maliye Çalışmaları Dergisi*, 63: 103.

Yavuz, K. (2007). "Yusuf Has Hacib ve Kutadgu Bilig". *İstanbul Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 37 (7): 150.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Looking at Turkish history and literature, many works have been written to this day, starting with the Orkhon inscriptions, which were considered the first written work and were written during the Gokturk state. From these works, it is possible to access and obtain information that spans a wide area, from Turkish manners and customs, understanding of Customs, traditions, the way of life of society, the way of establishment of the state and the philosophy of management. Yusuf Has Hacib's Kutadgu Bilig, Kaşgarlı Mahmud's Divanu Lügati't-Türk, Edip Ahmet Yukneki's Atabetü'l-Hakayık and Hoca Ahmed Yesevi's Divan-ı Hikmet are considered the main works.

Kutadgu Bilig is a cult work written by thinker Yusuf Has Hacib born in Balasagun, who has a leading work in his field in the literature of Turkish history and literature, but also has a sociological side, contains mesnevi and political characteristics in its content. Ideal state administration and ideal community life are portrayed in the work. In the work written addressed to Bugra Han, the Hakan of the karakhanid state, and read in the presence of the Hakan after its completion, the features and functions of the statesman and state administration are mentioned. Most of the functions issued to the state are directly related to the state treasury and therefore determine the scope of the public finance area. In order to meet its functions, it is recommended that public expenditure be made from the Treasury and that this should be avoided by placing a burden on society as a source of funding.

Method

It is certain that public finance practices cause financial sociological attitudes and behaviors in society. The aim of this study is to present Yusuf Has Hacib's views on public finance and financial sociology. In the study, descriptive modeling and documentation analysis technique, which is a qualitative research method, were used.

Findings (Results)

Meeting the needs of the army more than by the Khan will contribute to the happiness of the soldiers, their families, society and the Khan. The state and the state administrator hakan and society will feel safe, peaceful and happy. For the needs of the army, the Khan will be stingy and reduce spending, which can lead to the risk that the country will be invaded, and the soldiers will overthrow the Khan with an uprising. Meeting the material needs of the soldier will contribute to ensuring social unity and togetherness with the establishment of public safety and order.

At the same time, increasing social spending for the poor will strengthen the sense of fairness in income distribution and increase the sense of belonging of society to the state and country. The fact that the state spends more on the poor from the Treasury leads to ensuring a fair and balanced distribution of income. An increase in the welfare of the poor means an increase in social welfare as well. As a financial sociological effect, just management of the Khan to realize the distribution of income as expressed will increase the well-being and happiness of society, social production will increase, and the country will become rich. Khan will also get his share of this enrichment.

On the other hand, it is not considered appropriate for the state to receive or ask for taxes from society, as it can damage the welfare and happiness of the people in the first place. The state must meet the needs of soldiers, officers and society by using gold and silver, which are the spoils obtained by expanding the territory. It is emphasized that if it is necessary for the state to receive taxes, this tax can be received fairly and balanced within the framework of certain principles, especially from the rich and middle-class people. Tax creates a burden on people's income, and there may be a decrease in the well-being and happiness of a person whose income decreases with this burden. And those who are poor and experiencing hunger, such as widows, parentless and orphans, should not be burdened in any way. Therefore, this segment should be granted tax exemption in terms of taxation and should not be burdened with tax burden. In general, when Yusuf Has Hacib's work Kutadgu Bilig is evaluated, for taxation to be done fairly and balanced, it must be based on increasing rates or amounts, that is, solvency. As a result, more burdens should be borne from the rich than middle class. If these principles and principles are not followed in taxation, there will be a loss of prosperity and happiness in society, peace will escape, and order will be broken. Unrest and disobedience to management can occur throughout society and among people. Employees' motivation to work and produce can be reduced and reduced. When taxation is fair, peace and happiness will increase, work and production will increase, society and the

country will get richer, and as society gets richer, the state will also be able to generate more tax revenue.

Conclusion and Discussion

In terms of financial sociology, generous expenditures from the state treasury for the provision of public services to society and the reproduction of social benefits will increase the peace and happiness of society, the country and, ultimately, the Khan. It will lead to more production of the working and producing segment. A small and fair and balanced tax in this supportive society will also increase the peace and happiness of society, riveting the motivation of the working and producing segment to work. As a result of further work and production, the country will become rich, and therefore the level of tax collection of the state treasury may also increase.

As a result, it can be stated that Yusuf Has Hacib touched on public finances and the impact of financial events caused by public financial instruments such as public expenditures and taxes on society. At the same time, looking at their advice and thoughts on their financial sociological impact, it can be noted that definitions of financial sociology were included in Kutadgu Bilig before Ibn Haldun's work "Mukaddime".



TÜKENMİŞLİK İLE ETİK DIŞI DAVRANIŞ İLİŞKİSİNDE YAŞ VE İŞ TECRÜBESİNİN ROLÜ: SAĞLIK SEKTÖRÜNDE BİR ÇALIŞMA


Ömer TURUNÇ*
Senem ALTAN**

Öz

Bu çalışmada; tükenmişlik ve etik olmayan davranış ile yaş ve iş tecrübesi arasındaki ilişkilerin ortaya konulması amaçlanmıştır. Antalya/Türkiye’de 398 özel sağlık çalışanından toplanan verilerin analizi neticesinde, tükenmişlik düzeyinin etik olmayan davranışlar üzerinde pozitif ve anlamlı etkisinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, yaş ve iş tecrübesinin etik olmayan davranışları ve tükenmişlik üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Son olarak tükenmişlik ile etik dışı davranış arasındaki ilişkide yaş ve iş tecrübesinin düzenleyici rolü olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Tükenmişlik, etik dışı davranış, yaş, iş tecrübesi, sağlık sektörü

*  Prof. Dr., Antalya Bilim Üniversitesi, İşletme Bölümü. Antalya, omer.turunc@antalya.edu.tr

**  Dr. Öğr. Üyesi., Doğu Üniversitesi, Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü., İstanbul, saltan@dogus.edu.tr

THE ROLE OF AGE AND JOB EXPERIENCE IN THE RELATIONSHIP BETWEEN BURNOUT AND UNETHICAL BEHAVIOR: A STUDY IN HEALTH SECTOR

Abstract

In this study; the goal is to reveal the relationships between burnout and unethical behavior and age and job experience. As a result of the analysis of data collected from 398 private health care workers in Antalya/Turkey; it was determined that burnout level had a positive and significant effect on unethical behavior. In addition, it was determined that age and job experience had no significant effect on unethical behavior and burnout. Finally, it is determined that age and job experience have not a moderating effect in the relationship between burnout and unethical behavior.

Keywords: *Burnout, unethical behavior, age, job experience, health sector*

1. GİRİŞ

Günümüzün yoğunlaşan rekabet koşullarının örgütler ve çalışanlar üzerindeki artan baskısıyla tükenmişlik, önemli bir sorun haline dönüşmüştür. Tükenmişlik sendromu, bireylerin işleriyle kurdukları ilişkiler ve bu ilişkilerin kötüye gitmesiyle birlikte oluşan sorunlarla ilgilidir (Erkutlu, 2017). İş yaşantısında kişilerarası ilişkiler nedeniyle ortaya çıkan ve uzun süre devam eden bir tür mesleki stres olarak da değerlendirilebilir (Schaufeli ve Enzmann, 1998). Tükenmişlik konusunda yapılan tanımlamalar farklı noktalara odaklansa da (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001) birçok çalışmada tükenmişliğin “bireysel düzeyde ortaya çıkan içsel bir psikolojik deneyim” olduğu değerlendirilmektedir (Erkutlu, 2017; Taşğın, 2004).

Tükenmiş bireyler, hayatın anlamsızlaştığını ve kendisi için anlamlı olan şeylerin can sıkıcı hale geldiğini düşünerek eleştirel, kızgın, önerilere kapalı ve itici davranışlara yönlenebilir (Freudenberger ve Richelson, 1981). Buna ek olarak tükenmişlik yaşayan bireyde sinizme varan olumsuz tutum, karamsar kişilik özellikleri görülebilmektedir (Freudenberger, 1975). Bu kişilik özellikleri, iş gören davranışlarında olumsuz etkilere neden olabilmektedir. Bunlar; performans düşüşleri, etik dışı davranışlara yöneliş, moral ve motivasyon düşüşleri, çatışmaların yaygınlaşması, şikayet, devamsızlık ve devir oranlarında artış olarak belirtilmektedir (Andersson ve Bateman, 1997; Wanous vd., 2000). Tükenmişlik sendromu yaşayan bireylerde görülebilen; işten ayrılma niyeti, iş devamsızlığı, iş yerinde bulunmasına rağmen işte katkı yaratmama/işten kaytarma gibi olumsuz tutum ve davranışlar örgütlerin verimliliğini ve etkinliğini düşürmektedir (Rocca ve Konstanski, 2001).

Etik dışı davranışlar, günümüz örgütlerinin küresel rekabet düzleminde varlıklarını devam ettirebilmelerinde etkili olan konulardan biridir (Büte, 2011; Çetin v.d., 2015). Teknolojideki gelişmelerin örgüt faaliyetlerine yansısıyla pek çok etik dışı uygulamaların gündeme gelmesine zemin hazırlamış ve etik konusuna olan vurguyu artırmıştır (Cullen vd., 1989). Etik dışı davranışlar, örgüt içerisinde farklı sebeplerle ortaya çıkan çatışmalar ve davranışsal sorunları ifade etmektedir (Özdevecioğlu ve Aksoy, 2005). Literatür incelendiğinde, etik dışı davranışların nedenleri arasında, örgüt içinde yaşanan hayal kırıklıklarından, değişimler vb. gibi etkilerden kaynaklı stres, baskı gibi psikolojik temelli olanların sayılabileceği görülmektedir (Gül, 2006). Bunun yanı sıra yoğun iş yaşantısı, karşılaşılan aşırı talepler, iş yükü ve birçok örgütsel faktör nedeniyle yaşanan tükenmişlik sendromuyla karakterize edilen stres düzeyindeki artışın da, örgüt içerisinde etik dışı davranışlara zemin hazırladığı söylenebilir.

Günümüzün iş yaşamının önemli konularından tükenmişlik kavramının kapsamlı etkileri nedeniyle etik dışı davranış arasında bir ilişkinin olması beklenmektedir. Bu kapsamda çalışmanın amacı; tükenmişlik sendromu ile etik dışı davranış arasındaki ilişkileri incelemek, bu ilişkideki yaş ve iş tecrübesinin düzenleyici rolünü araştırmaktır. Bu doğrultuda çalışmada ilk aşamada tükenmişlik ve etik dışı davranış konuları kapsamlı bir literatür araştırması ile incelenmektedir. İkinci aşamada ise sağlık sektöründen yapılan nicel bir araştırma ile değişkenler arasındaki ilişkilerin detaylı olarak ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın alan yazına bazı katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Literatürdeki çalışmalarda tükenmişlik olgusunun birçok olguyla olan ilişkisinin araştırılmış olmasına rağmen, tükenmişlik sendromunun etik dışı davranışlara yol açabileceğini ortaya koyan bir çalışmaya rastlanmamış olmaması araştırmanın önemini artırmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, çalışmada tükenmişliğin örgüt ortamındaki etik dışı davranışa sebebiyet vereceğinin öngörülmesinin alan yazına katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Bununda yanında araştırma ile kurum içi çıktıları etkileyen değişkenlerin belirlenmesi açısından bazı önemli bulgulara ulaşılabileceği söylenebilir. Örneğin tükenmişliğe bağlı olarak bozulma potansiyeli olan etik dışı davranışların, başta verimlilik ve etkinlik olmak üzere kurum için çıktıları etkilemesi beklenirken, iş tatmini, kurumsal bağlılık, iş yaşamında mutluluk gibi önemli bireysel çıktıları da etkilemesi beklenebilir. Bu konuda yapılan bir çalışmada da örgüt yaşamının kalitesini, çalışanların motivasyonunu, performansını, bağlılığını ve tatminini olumsuz yönde etkileyerek örgüt içinde çatışma ortamına sebebiyet verdiğini, örgüt kültürünü zafiyete uğrattığı ve verimliliği düşürdüğü belirtilmektedir (Özdevecioğlu ve Aksoy, 2005).

Kurum içinde etik dışı davranışların sadece bireysel düzeyde değil, kurum içindeki örgüt iklimi açısından da bazı olumsuz sonuçları olabilir. Kurum içi iletişimsizlik, güven kaybı, kutuplaşmalar, takım arkadaşlığının bozulması bu sonuçlardan bazılarıdır. Bireysel anlamda etik dışı davranışların bu ilişkileri etkileyebileceği düşünüldüğünde tükenmişlikle etik dışı davranış ilişkisinin açıklanmasının alana katkılar sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Araştırmanın diğer bir katkısının da kurumsal etik anlayışı açısından olacağı düşünülmektedir. Etik ve sosyal sorumluluk konularına 80'li yıllardan sonraki ilginin artışı kurumların bakış açısını da değiştirmiştir. Özellikle etik dışı davranışların kurum dışındaki imajı, müşteri, tedarikçiler gibi sosyal paydaşlarla olan ilişkileri de etkileme potansiyelinin bulunması, kurum içinde etik dışı davranışları ve nedenlerinin araştırılmasını daha önemli hale getirmektedir.

2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Tükenmişlik

Artan rekabet koşulları ve sürekli gelişen teknolojiyle değişen çalışma şartlarının iş insanları üzerindeki olumsuz etkisinin giderek artması, iş yaşamı için önemli bir sorun haline gelmiştir (Maslach ve Jackson 1981, Cordes ve Dougherty 1993). Bu olumsuzluklar tükenmişlik sendromunu tartışılması gereken evrensel bir olgu haline getirmektedir (Lou ve Chen, 2016; Bakker ve Costa, 2014; Aloe vd., 2014). Tükenmişlik sendromu ilk kez Freudenberger (1974) tarafından literatüre kazandırılmış olup bir nevi bireyin iç kaynaklarında meydana gelen tükenme durumu şeklinde ifade edilmektedir (Freudenberger, 1974). Maslach ise tükenmişliği "iş gereği sürekli insanlarla iletişim halinde olan ve yoğun bir şekilde insanların taleplerine maruz kalan kişilerde görülen fiziksel bitkinlik, sürekli yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk gibi duyguların yaşanmasının, yapılan işe, hayata ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumlarını yansımasıyla oluşan bir

sendrom” olarak ifade etmektedir (Maslach ve Jackson, 1981). Maslach tarafından oluşturulan “Maslach Tükenmişlik Envanteri” ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı olmak üzere üç boyutta ölçülmektedir (Maslach ve Jackson, 1981).

Tükenmişliğin en önemli belirleyicisi olan duygusal tükenme, bireyin işi sebebiyle duygusal anlamda kendini aşırı yüklenmiş, tükenmiş hissetmesidir (Jackson vd., 1986). Duyarsızlaşma, kişinin çevresindeki insanlarla olan ilişkisinde, bu kişilerin birer birey olduklarını göz ardı ederek, duygudan yoksun tutum ve tavırlar sergilemesidir (Izgar, 2003).

Tükenmişliğin içerdiği üç ana semptom: duygusal tükenme (birinin işi tarafından duygusal olarak bunalmış hissetme), duyarsızlaşma (işte diğerlerinden ayrılma veya kayıtsızlık olarak tanımlanan sinizm veya ayrılma olarak da bilinir) ve kişisel başarıda azalma (aynı zamanda kişinin çabalarını ve başarılarını, profesyonel yeterliliğini olumsuz olarak değerlendirme eğilimi) olarak ifade edilmektedir (Leon vd., 2015; Maslach, 1982; Maslach ve Jackson, 1981). Kişisel başarı eksikliği, “sorunun başarı ile üstesinden gelememe ve kendini yetersiz görme olarak” tanımlanır (Maslach ve Zimbardo, 1982).

Tükenmişliğin içsel bir psikolojik durum olduğu (Hock, 1988) ve iş yerindeki kronik stres faktörlerinden kaynaklanan bir sentez olduğu (Lou ve Chen, 2016) söylenebilir. İş yerinde çalışanlar tarafından geliştirilen olumsuz tutum ve algılardan biri olan tükenmişlik, özellikle insanlarla yüz yüze ilişki gerektiren meslek gruplarında daha belirgin/yoğun biçimde gözlemlenen ve çalışma yaşamındaki etkileşimlere karşı geliştirilmiş olan psikolojik ve fiziksel bir tepki olduğu belirtilmektedir (Maslach ve Jackson, 1981; Spector, 2008; Dolgun, 2015; Zaman ve Alakus, 2015).

Çoğunlukla insanlarla yüz yüze ilişkilerin olduğu hemşirelik, öğretmenlik, sosyal hizmet uzmanlığı gibi mesleklerin olduğu hizmet sektöründe görülmektedir (Baron ve West, 2007). Ayrıca doktorluk, psikologluk ve çocuk bakıcılığı gibi insanlarla yüz yüze iletişimin fazla olduğu alanlarda tükenmişlik riskinin fazla olduğu bilinmektedir (Karadağ vd., 2002; Barutçu ve Serinkan, 2008).

Daha yaygın olarak sağlık, eğitim gibi yalnızca kişilere hizmet sunan sektörlerde görülen tükenmişliğin doğurduğu düşük performans, devamsızlık ve iş bırakma gibi sonuçlar alan yazındaki ilgili çalışmalarda desteklenmektedir (Lazaro, Shin ve Robinson, 1984; Maslach ve Schaufeli, 1993). Son dönemde yapılan çalışmalardan; örgütsel adalet ile tükenmişlik arasındaki negatif eğilimli ilişkinin kuvvetli olduğu, olumlu adalet algısının tükenmişlik duygusuna ilişkin eğilimleri engelleyeceği ifade edilmektedir (Karakuş, 2019; Eroğluer ve Erselcan 2017). Sağlık çalışanlarına yönelik yapılan diğer bir çalışmada ise tükenmişlik, örgütsel adalet ilişkilendirilmiş, aralarındaki ilişkinin negatif yönde olduğu sonucuna varılmıştır (Karakuş, 2019; Korkmaz ve Bozkurt 2018).

Tükenmişliği açıklamada kullanılan yaklaşımlar kişilerarası, kişisel ve örgütsel olarak ifade edebilir. (Schaufeli, Maslach ve Marek, 1993). Öte yandan tükenmişlik kavramı Perlman ve Hartman (1982) tarafından alt boyutları ile tanımlanmıştır.

Tükenmişlik sürecinin üç aşamasının başlangıcında, aşırı kronik çalışma taleplerinin bireylerin duygusal kaynaklarını tüketmesiyle duygusal tükenme baş gösterir. Bu durumla başa çıkma stratejisi olarak çevresindeki insanlarla ilişkilerini sınırlandırıp kendisine psikolojik olarak uzaklaşması sonucunda bireyde oluşan duyarsızlaşma, bireye empoze edilen iş talepleri arasında duygusal bir tampon sağlar. Sonrasında birey mevcut tutumlarıyla önceki iyimser tutumları arasındaki tutarsızlığı fark ederek topluma ve çalıştığı kuruma

katkıları konusunda kendisini yetersiz görmeye başlar. Bireyin yaşadığı yetersizlik duygusu, kişisel başarısını sorgulamasına neden olur (Maslach ve Zimbardo, 1982; Cordes ve Dougherty, 1993; Maslach vd., 2001).

Tükenmişliğe ait fiziksel ve psikolojik belirtilerin iş yaşamına yansımalarıyla bu durum, bireysel bir problem olmanın yanı sıra örgütsel bir problem şekline dönüşebilmektedir. Bu aşamada görülecek örgütsel belirtiler; işe geç gitme veya hiç gitmeme, işyeri kurallarını önemsememe veya çiğneme, üstlerine karşı agresif davranışlar sergileme, iş arkadaşlarıyla çatışma yaşama, performans ve hizmet kalitesinde düşüş, rol çatışması yaşama, sorumluluktan kaçma, işlerini sürekli olarak erteleme, örgütsel değişime karşı direnç gösterme, örgütsel bağlılık ve iş tatmininin ortadan kalkması olarak ifade edilebilir (Freudenberger ve Richelson, 1981; Perlman ve Hartman, 1982; Leiter ve Maslach, 1988; Dolgun, 2015).

2.2. Etik Dışı Davranışlar

Rekabetin küresel boyuta ulaştığı günümüz çalışma hayatında örgütlerin iç ve dış çevrelerine karşı etik davranışları da önem kazanan bir konu olarak sürekli gündemde olduğu görülmektedir. Herhangi bir örgütte görülen etiğe aykırı davranışlar ve eylemler, iletişim teknolojilerindeki gelişmeler sayesinde dünyanın her yerinden kolayca duyulabilmesine neden olduğundan, iş yaşamında etik standartlara bağlılığın önemini daha da arttırmaktadır (Cullen vd., 1989; Çiftçi, 2015). Etik, insana dair bir davranış ahlaki açıdan iyi bir davranış kalıbı içine koyan niteliksel durumu araştırırken ahlak, iyilik, gereklilik, görev gibi argümanları kullanmaktadır (Pieper, 2012).

Örgüt içerisinde çeşitli şekillerde meydana gelen etik dışı davranışlar çatışma, saldırganlık veya davranışsal sorunlar gibi konularla ilişkilendirilmektedir (Gül, 2006). Lewis (1985) ise etik olmayan davranışları çeşitli olaylar ve durumlar

karşısında baş etmek için belirlenmiş olan ahlaki kurallara, standartlara ve kodlara uygun olmayan davranışlar olduğunu söylemektedir. Jones (1991) etik dışı davranışları, illegal veya ahlaki açıdan toplum tarafından kabul edilmeyen davranışlar olduğunu belirtmektedir. Lefkowitz (2006) ise etik dışı davranışları, toplum içerisindeki sosyal davranış kurallarının bozulmasına sebep olan kişilerarası davranışlar olarak tanımlamaktadır.

Etik dışı davranışlar, başkaları üzerinde zararlı etkileri olan ve yasa dışı veya gayriahlaki olarak kabul edilen davranışları kapsamaktadır (Gino, 2015). Etik dışı davranışların sebebi ve hangi düzeyde çıktığından bağımsız olarak, öncelikle örgütsel yaşam üzerinde olumsuz etkileri olduğu ifade edilmektedir. Bunlar örgütsel yaşam kalitesinin bozulması, çalışanların motivasyonunda ve performanstaki azalışlar, bağlılığın azalması ve iş tatminindeki düşüşler olarak belirtilmektedir (Gül, 2006; Özdevecioğlu ve Aksoy, 2005). Etik davranışı oluşturan standartlar, doğru veya yanlış cevaplarının her zaman belirgin bir biçimde mevcut olmadığı gri bir bölgede yer almaktadır. Bu nedenle araştırmacıların bireylerin etik ve etik olmayan davranışlarına ilişkin kavramsallaştırmalarda farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda etik dışı davranışlar, başkaları üzerinde zararlı etkileri olan ve yasa dışı veya gayriahlaki olarak kabul edilen davranışları kapsamaktadır (Gino, 2015).

Konu ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalarda bireylerin etik dışı davranış sergilemelerine etki eden faktörlerden bireysel faktörler olarak bireysel değer sistemleri, kontrol odağı, Makyavelizm, bilişsel ahlaki gelişim, ulusal kültür ve demografik faktörler gibi faktörlerin ele alındığı görülmektedir. Örgütsel/durumsal faktörler olarak ise örgüt kültürü, etik liderlik, etik iklim, çalışma koşulları ve ödüllendirme sistemleri, iş arkadaşlarının etkisi üzerinde durulmaktadır. Bu faktörlerin bilinmesi, etik dışı davranışların açığa çıkartılması

ve engellenmesi açısından önem taşıyan konular olduğu bilinmektedir (Longenecker vd., 2006).

Etik dışı davranışlar ile ilgili yapılan bir çalışmada devlet hastanelerinde bir uygulama olarak etik dışı davranışlar ve rasyonelleştirilmesi irdelenmiştir (Gül, 2006). Sağlık sektöründe yapılan diğer bir çalışmada ise Türkiye'deki kamu sağlık kurum veya kuruluşlarında gerçekleşen etik dışı davranışlar, faaliyetler, tutum ve uygulamalar konu edilmektedir (Bilgin ve Küçükhazar, 2018). Sağlıkta Etik Dışı Davranışın Fark edilmesi ve Etik Kurullar isimli başka bir çalışmada da sağlık sektöründe etik dışı davranışların fark edilmesine yönelik mekanizma araştırılmıştır (Sayım, 2015). Yakın zamanda yapılan çalışmalardan; Turunç ve Altay'ın (2020) sağlık sektörü çalışanları üzerinde yaptığı araştırmada, dönüşümcü liderlik ve tükenmişlik arasındaki ilişkide etik dışı davranışların rolü incelenmiştir. Bu çalışmada etik dışı davranışların; tükenmişliği pozitif yönde etkilediği, dönüştürücü liderlik ile tükenmişlik arasındaki ilişkide kısmi aracı etki gösterdiği bulgularına ulaşılmıştır.

Etik dışı davranışların açığa çıkartılması ve engellenmesi sürecinde önemli olan diğer bir konu da etik dışı davranış türlerinin belirlenmesidir. Özellikle bu davranışların bildirim aşamasında iş gören bildirim yapmadan önce söz konusu davranışın etik dışı bir davranış olup olmadığından ve bu davranışın olası etki ve sonuçlarının ne derece kritik olduğundan emin olmak isteyecektir. Zira örgüt içi etik dışı davranışlar oldukça geniş bir yelpazede yer almaktadır (Behram, 2015: 80). Yönetimde etik olarak uygun görülmeyen davranışlar; Kayırma (Seyyar, 2002), Rüşvet (Seyyar, 2002), Yıldırma-Korkutma (Yetim ve Şahin, 2008), Bencilik (Pehlivan Aydın, 2002), Şiddet-Baskı-Saldırganlık (Rhodes vd., 2010; Kirel, 2008), Bedensel ve Cinsel Taciz (Arslan, 2005), Görev ve Yetkinin Kötüye Kullanımı (Zapf ve Einarsen, 2002: 251; Toker ve Gökçe, 2008: 42-44), Dedikodu

(Pehlivan Aydın, 2002: 60-69) şeklinde sınıflandırılmaktadır (Tiyek ve Peker, 2015).

2.3. Tükenmişlik ile Etik dışı Davranış Arasındaki İlişkiler

Tükenmişliğe gerek bireysel, gerek örgütsel ve gerekse çevresel olmak üzere bir çok faktör etki etmektedir (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001) Örneğin günümüzün hızlı iş yaşam koşulları ile birlikte evrimleşen bilişim sistemlerinin hızla gelişmesi sonucunda operasyonel yeteneklerin azalması, kişilerarası ilişkilerin zayıflaması, düşük maaş, yaşam maliyetlerindeki artış, sosyal statülerin azalması, prosedürlerde ve kurumsal yapılanmaya ilişkin düzenlemelere sıklıkla ihtiyaç duyulması, etik dışı davranışlara ve etik bozulmalara sebep olmaktadır (Parlangeli vd., 2017). Bununla birlikte çalışmada bireysel faktör olarak bireylerin yaşadığı tükenmişlik düzeyi, yaş ve iş tecrübesi değişkenleri inceleme altına alınmaktadır.

Alanyazında tükenmişlik ile etik örgüt iklimi ile ilgili yapılan çalışmalardan, Ulrich vd. (2007) işyerinde yaşanan etik sıkıntılarının kişinin duygusal, fiziksel ve psikolojik boyutlara varabilen stres yaşamasına sebep olduğunu ve bu sorunların çözülmediği durumlarda yaşanan hayal kırıklığı ve bitkinliğin de tükenmişliğe zemin hazırladığını ifade etmişlerdir. Ayrıca uygun etik iklimine sahip olmayan ortamlarda çalışanlar, kendilerini kurumun bir parçası olarak hissetmemelerinden dolayı işe odaklanmadıkları ve buna bağlı olarak işten ayrılma niyetleri artabileceği, öte yandan iyi düzenlenmiş bir işletme etik ikliminin de tükenmişliği ve dolayısıyla ayrılma niyetini azaltabileceği belirtilmektedir (Yang vd., 2014).

Hizmet sektörü çalışanları üzerinde yürütülen bir araştırmada, etik örgüt iklimi ile tükenmişlik arasında negatif ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu ve bu olumsuzluğun çalışanların hizmet kalitesine yansımaları riskini arttırdığı ileri

sürülmüştür (Tütüncü ve Savran, 2007). Yine yapılan bir çalışmada, tükenmişlik yaşayan örgüt üyelerinin etik değerlerinde farklılığın yaratacağı uyumsuzluk, işin yürütülme şekli ile çalışanların ters düşmesi anlamına geleceği ve bu durum sonucunda yaşanan sorunların tükenmişliğe zemin hazırlayabileceği ifade edilmektedir. Herkesin farklı ahlak anlayışı ve değerlere sahip olmasının getirdiği uyumsuzluk ve beraberinde gelen olumsuzluklar sonucunda yaşanan duyarsızlaşma, çalışanların işe olan ilgisini azaltabileceği ve sonucunda kişisel başarı düzeyinde düşüslere neden olabileceği belirtilmektedir (Tütüncü ve Savran, 2007).

Çetin ve arkadaşları (2015) tarafından yapılan bir araştırmada ise, etik iklim ile tükenmişlik arasında negatif ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bu sonuç, etik iklime yönelik olumsuz algıların tükenmişliği artırdığına ilişkin sonuçlara ulaşan diğer araştırmalarla paralellik göstermektedir (Ulrich vd., 2007, Mulki vd., 2008, Kammeyer-Mueller vd., 2012). Olumlu etik iklimde çalışanların tükenmişlik düzeylerinin azaldığı, ancak görel olarak olumsuz iklimden etkilenmedikleri ve bu durumun olası nedeninin etik iklimin tükenmişlik üzerindeki etkilerinin uzun vadede ortaya çıkması olabileceği belirtilmektedir (Çetin vd., 2015).

Diğer bir araştırmada ise Altın vd. (2017), perakende sektöründe teknoloji, giyim, gıda ve inşaat alanında çalışan satış personelinin, örgütsel bağlılık, iş tatmini, mesleki etik algıları ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki dolaylı ve doğrudan ilişkiler incelemiştir. Araştırma sonucunda satış görevlilerinin tükenmişlik düzeyleri, satış görevlilerinin mesleki etik algılarının örgütsel bağlılık düzeylerini etkilemede etkili oldukları sonucuna varılmıştır.

Mirkovic ve Bianchi (2019)'nin bir araştırmasında ise Makyavelizm ve tükenmişlik arasındaki ilişkiler incelenmiş, Makyavelizm ve tükenmişlik arasında pozitif; genel sağlık durumu, iş doyum ve yaşam doyum ile arasında ise

negatif ilişkiler bulunmuştur. Duyarsızlaşma, Makyavelizm ile en güçlü korelasyon gösteren tükenmişlik boyutu olmuştur.

Elçi ve arkadaşları (2015)'nin finans sektöründe, etik iklimin örgütsel adalet ve tükenmişlik üzerindeki aracılık etkisini araştırdıkları çalışmalarında, örgütsel adaletin tükenmişliğin hem duygusal tükenme hem de duyarsızlaşma boyutlarını olumsuz etkilediğini, etik iklimin örgütsel adalet ve tükenmişlik davranışı üzerinde kısmi aracılık etkisi gösterdiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca çalışmada örgütsel adaletin, çalışanlar üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ve etik iklim yoluyla tükenmişliği azaltacağı belirtilmektedir.

Huhtala ve arkadaşları (2015) etik örgüt kültürü, tükenmişlik ve adanmışlık arasındaki ilişkileri irdeleyen çalışmasında ise çalışanların etik örgüt kültürü algılarının, tükenmişlik ile negatif, adanmışlık ile pozitif ilişki içinde olduğunu vurgulayarak çalışanın örgüt kültürünü ne kadar etik algılsa tükenmişliğin o kadar azalıp adanmışlığın o kadar artacağını ifade etmişlerdir. Yoon-Jung ve Bo-Young (2016) tarafından yapılan bir araştırmada ise çalışanların adanmışlık düzeylerinin azalmasının etik dışı davranışları arttırdığı duygusal tükenme düzeylerinin artmasının da etik iklimi olumsuz etkilediği bulunmuştur.

Parlangeli ve arkadaşları (2017) tarafından akademik personel üzerinde bir araştırma yapılmıştır. Tükenmişlik düzeylerinin yüksek olmasının beklendiği bu örneklem üzerinde stres ile etik olmayan davranışların algılanması arasındaki ilişkilere bakılmıştır. İtalya'daki Siena Üniversitesi'nin dört bölümündeki 70 akademisyen üzerinde yapılan çalışmanın sonuçları, strese neden olan örgütsel faktörler ve stres koşulları ile etik dışı davranışlar arasındaki ilişkiyi vurgulamaktadır.

Alan yazında yapılan araştırmalarda, etik dışı davranışların ve tükenmişliğin örgüt içerisinde bireysel ve örgütsel birçok probleme yol açtığı, bu nedenle

işyerinde etik olmanın etik dışı davranışlardan kaynaklanan gerilimi azalttığı ve tükenmişliğin neden olduğu faktörleri yatıştırdığı anlaşılmaktadır (Harrison et al., 2017).

Bu kapsamda oluşturulan hipotezler şöyledir:

Hipotez 1a: duygusal tükenme etik dışı davranışları pozitif ve anlamlı olarak etkiler.

Hipotez 1b: duyarsızlaşma etik dışı davranışları pozitif ve anlamlı olarak etkiler.

Hipotez 1c: kişisel başarı etik dışı davranışları negatif ve anlamlı olarak etkiler.

2.4. Tükenmişlik ile Yaş ve İş Tecrübesi Arasındaki İlişkiler

Tükenmişlik ile ilgili yapılan çalışmalarda, üzerinde en çok çalışılan demografik faktörler arasında yaş gelmektedir. Genç çalışanların, yaşça büyük olan çalışanlardan daha fazla tükenmişlik yaşadığı belirtilmektedir (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001: 409). Bu kapsamda yapılan birçok araştırmada yaş, iş tecrübesi ve mesleki kıdemliliğin tükenmişlik düzeyini azalttığı bulunmuştur (Maslach ve Jackson, 1981; Randall ve Scott, 1988; Ergin, 1992; Lee ve Ashforth, 1993). Öte yandan iş yaşamına başlangıç yapan bireylerin tükenmişlik düzeylerinin yüksek olmasının birçok nedeni olduğu söylenebilir. Bunlar; bireylerin kısa sürede büyük başarılar kazanacaklarına ilişkin beklentileri ve bu beklentilerine ulaşamama sonucundaki hayal kırıklığı, iş heyecanlarının azalması, yeni işe bağlı olarak yaşanan rol belirsizlikleri ve çatışmaları ile mesleki ve örgütsel bağlılığın olgunlaşmaması olarak ifade edilmektedir (Randall ve Scott, 1988).

Tükenmişliğin alt boyutlarına ilişkin yapılan araştırmalarda, genç çalışanlarda duyarsızlaşmanın arttığı, tecrübeli çalışanlarda ise kişisel başarının daha yüksek

olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda tecrübeli çalışanların deneyimlerinin etkisi ile sabırlı, olgun ve dengeli olmaları nedeniyle genç çalışanlara göre tükenmişliğe karşı daha dirençli oldukları söylenebilir.

Yapılan bazı araştırmalarda da yaş ilerledikçe, duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşmanın azaldığı görülmüştür. Birdir ve Tepeci (2003) ile Altay ve Akgül (2010), yaş ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler tespit etmişlerdir. Barutçu ve Serinkan (2008) ise çalışanların iş tecrübesinin artışı ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın azaldığını bulmuşlardır. Demir (1999) tarafından sağlık sektöründe yapılan bir araştırmada ise, mesleki deneyimin artışı ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşmayla baş etmenin daha kolaylaştığı, dolayısıyla çalışanların tükenme düzeylerinin azaldığı saptanmıştır.

Ardıç ve Polatçı (2008) yaptıkları çalışmada literatürdeki araştırmaların çoğunun da (Maslach ve Jackson, 1981; Lee ve Ashforth, 1993) desteklediği gibi çalışma süresinin tükenmişlik üzerinde azaltıcı etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, çalışanların kariyerlerinin ilk yıllarında en düşük başarı seviyesine, ilerleyen artan bilgi ve deneyimlerinin daha fazla olması nedeniyle yüksek kişisel başarı seviyesine sahip olduğunu göstermektedir (Ardıç ve Polatçı, 2008).

Bu kapsamda oluşturulan hipotezler şöyledir:

Hipotez 2: Yaş, etik dışı davranışları negatif ve anlamlı olarak etkiler.

Hipotez 3: İş tecrübesi, etik dışı davranışları negatif ve anlamlı olarak etkiler.

Hipotez 4: Tükenmişliğin etik dışı davranışlar üzerine etkisinde, yaşın düzenleyici rolü vardır

Hipotez 4a: Duygusal tükenmenin etik dışı davranışlar üzerindeki etkisinde, yaşın düzenleyici rolü vardır.

Hipotez 4b: Duyarsızlaşmanın etik dışı davranışlar üzerindeki etkisinde, yaşın düzenleyici rolü vardır.

Hipotez 4c: Kişisel başarının etik dışı davranışlar üzerindeki etkisinde, yaşın düzenleyici rolü vardır.

Hipotez 5: Tükenmişliğin, etik dışı davranışlar üzerine etkisinde, iş tecrübesinin düzenleyici rolü vardır

Hipotez 5a: Duygusal tükenmenin etik dışı davranışlar üzerindeki etkisinde, iş tecrübesinin düzenleyici rolü vardır.

Hipotez 5b: Duyarsızlaşmanın, etik dışı davranışlar üzerindeki etkisinde, iş tecrübesinin düzenleyici rolü vardır.

Hipotez 5c: Kişisel başarının, etik dışı davranışlar üzerindeki etkisinde iş tecrübesinin düzenleyici rolü vardır.

2. YÖNTEM

Sağlık sektöründe algılanan tükenmişliğin etik dışı davranışlara etkisini ve bu ilişkide yaş ve iş tecrübesinin rolünün tespit edilmesini amaçlayan bu çalışmada Antalya'da faaliyet gösteren özel hastanelerde görev yapan 398 sağlık çalışanından toplanan veriler kapsamında oluşturulan araştırma modeline ilişkin analizler yapılmıştır. Araştırmaya ilişkin etik kurul onayı 30.06.2020 tarih ve 42435178-050.03.04/ 4041 sayı numarası ile Doğuş Üniversitesi'nden alınmıştır. Amos ile yapılan DFA ardından Baron ve Kenny (1986) tarafından önerilen

Toplanan veri sayısı olan 398 Sekaran'a (1992) göre 10 Milyondan fazla bir evreni temsil etmektedir.

Örnekleme incelendiğinde; araştırmaya katılanların %68' kadın ve %72 si evlidir. Katılımcıların %51,6 sı lise ve üstü eğitim seviyesinde olup çalışanların %39,6 Doktor %31,6 sı hemşire %20,9 u yrd. sağlık personeli %4 ü idari personel %2,2 si lab-görüntüleme ve %1,8 si diğer hizmetlerde çalışmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 33 (25 ve altı 84, 26-35 yaş 144, 36-45 yaş 140 ve 45 yaş ve üstü 40) ve çalışma süresi ortalaması 9 yıldır.

3.2. Araştırmanın Ölçekleri

Sağlık sektöründe algılanan tükenmişliğin etik dışı davranışlara etkisini ve bu ilişkide yaş ve iş tecrübesinin düzenleyici etkisinin belirlenmesine yönelik olan bu çalışmada kullanılan ölçeklere ilişkin bilgiler aşağıda verilmektedir.

Tükenmişlik ölçeği: Tükenmişlik düzeyini tespit etmek için Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen ve 3 boyuttan oluşan 22 maddelik Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır. Ergin (1993) tarafından güvenilirlik katsayıları duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutları için sırasıyla .83, .65 ve .72 olarak belirlenmiştir. Ölçek için yapılan KFA sonucunda ölçeğin orijinaline uygun olarak 3 boyutta toplanmadığı ve anlamlandırılmaz şekilde 6 boyutta toplandığı gözlenmiştir. Bu nedenle ölçeğin tek boyutta değerlendirilmesi yapılmış ve faktör yükü .50 ve altında olan 10 madde (T4,T5,T7,T9,T12,T14,T15,T17,T18,T19) analizden çıkarılmıştır (Tablo 1). Bu maddeler her 3 boyuttan da gelmektedir. Bu uygulama DFA tarafından da doğrulanmıştır. Nitekim II. düzey analizlerde uyum iyiliği değerleri beklenen düzeyde çıkmamasına karşın I. Düzey analiz bulguları beklenen uyum iyiliği değerlerini karşılamıştır. Bu çalışmada tek boyutta geçerlemesi yapılan ölçeğin toplam Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .87 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 1. Tükenmişlik Ölçeği KFA Bulguları

Maddeler	Faktör Yükleri
T3	,798
T8	,779
T1	,734
T16	,733
T2	,721
T10	,685
T6	,654
T13	,618
T11	,567
T20	,560
T22	,533
T14	,522
T15	.352
T5	.327
T7	-.290
T12	-,275
T18	.272
T19	.241
T17	.182
T9	-.109
T4	.085
T21	.064

Etik dışı davranış ölçeği: Çalışanların etik olmayan davranış algılarını saptamak amacıyla Ferrell ve Skinner (1988)'in geliştirdiği, Fraedrich (1993)'in adapte ettiği ve Baker ve arkadaşlarının (2006) kullandığı 6 soruluk ölçek kullanılmıştır. Türkçe'ye Turunç ve arkadaşları (2013) tarafından uyarlanan ölçeğin güvenilirlik

katsayısı 0.80 olarak tespit edilmiştir. KFA bulguları Tablo 2 de görülen ölçeğin KMO .71 ve Barlett testi anlamlı olup açıklanan varyans .51 dir. Bir madde (E1) düşük faktör yükü nedeniyle analizden çıkarılmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucu ölçeğin uyum değerlerini düşüren ve regresyon ağırlığı düşük olan 1 maddenin çıkartılmasına karar verilmiştir. Tek faktörlü modelin kullanıldığı analizde; uyum iyiliği ölçüm değerleri Tablo 3'da sunulmuştur. Ölçeğin güvenilirlik katsayısının ise 0.78 olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2. Etik Dışı Davranış Ölçeği KFA Bulguları

Maddeler	Faktör Yükleri
E4	0,879
E3	0,845
E5	0,753
E2	0,628
E1	0,189

Ölçeklerin KFA ve DFA analizleri sonucunda tükenmişlik ölçeğinin tek boyutlu olduğu görülmüştür. Bu kapsamda yapısıyla tasarlanan yeni araştırma modeli Şekil 2'de yeniden modellenmiş ve hipotezler revize edilmiştir. Yeni model kapsamında oluşturulan tükenmişliğin alt boyutlarına ilişkin hipotezler araştırma dışı bırakılmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki hipotezler araştırmada test edilmiştir.

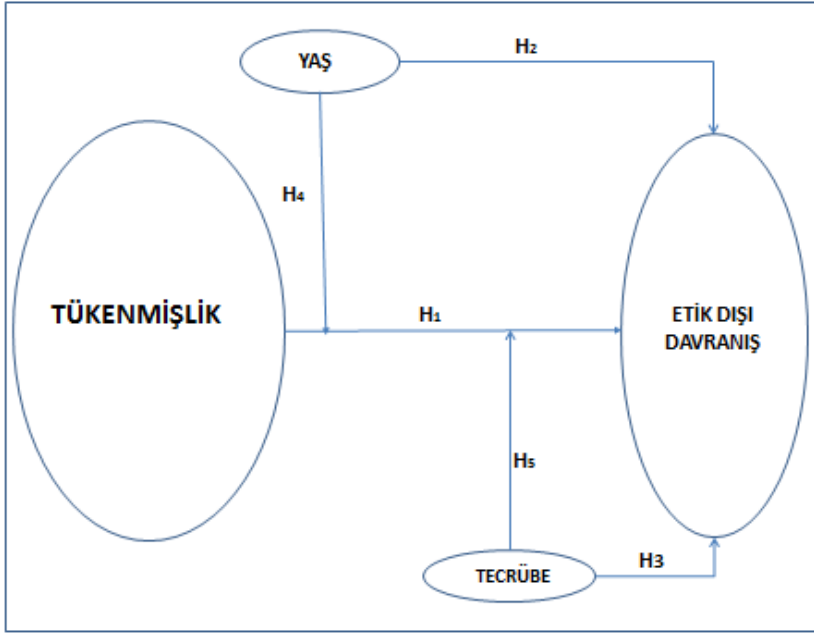
Hipotez 1: Tükenmişlik etik dışı davranışları pozitif ve anlamlı olarak etkiler.

Hipotez 2: Yaş etik dışı davranışları negatif ve anlamlı olarak etkiler.

Hipotez 3: İş tecrübesi etik dışı davranışları negatif ve anlamlı olarak etkiler.

Hipotez 4: Tükenmişliğin etik dışı davranışlar üzerine etkisinde, yaşın düzenleyici rolü vardır.

Hipotez 5: Tükenmişliğin etik dışı davranışlar üzerine etkisinde, iş tecrübesinin düzenleyici rolü vardır.



Şekil 2. Düzenlenmiş Araştırma Modeli

3.3. Bulgular

Çalışmada ilk önce ölçekler için DFA yapılmıştır. Analiz bulguları Tablo 3'de sunulmaktadır.

Tablo 3. DFA bulguları- Ölçeklerin Uyum İyiliği Değerleri

Değişkenler	χ^2	df	CMIN /DF ≤5	GFI ≥.85	AGFI ≥.80	CFI ≥.90	NFI ≥.90	TLI ≥.90	RMSEA ≤.08
1.Tükenmişlik	159	38	4,1	0,94	0,88	0,94	0,93	0,94	0,06
2.Etik dışı davranış	286	121	2,36	0,89	0,84	0,91	0,92	0,92	0,08

Sürdürülen analizler sonucunda belirlenen ortalamalar, standart sapmalar ve korelasyon değerleri Tablo 4’de verilmektedir.

Tablo 4 ‘de de görüldüğü gibi araştırmaya kapsamındaki değişkenler arasında bazı anlamlı ilişkiler mevcuttur. Bu nedenle araştırma değişkenleri arasında ilişkiler olabileceği değerlendirilmiş ve ileri analizlere geçilmiştir.

Tablo 4: Ortalama, S. S. ve Korelasyon Değerleri

Değişkenler	Ort.	S. Sapma	1	2	3
1.Etik D. Dav.	2,16	0,87			
2.Yaş	33,23	8,70	-.02		
3.İş Tecrübesi	9,21	7,65	.18**	.76***	
4.Tükenmişlik	2,54	0,78	.48***	.14*	.30***

* p≤.05, ** p≤.01, *** p≤.001

Tükenmişliğin (TUK) çalışanların etik dışı davranışa (ED) etkisini ve bu etkileşimde yaş ve iş tecrübesinin düzenleyici etkisini tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada, hipotezleri test etmek için hiyerarşik regresyon analizleri uygulanmıştır.

Tablo 5’de görülen analiz bulgularına göre TUK ile ED ilişkisinin pozitif ve anlamlı olduğu ($\beta = .48$ p≤.001) görülmüştür. Bu bulgu sonucunda H1 desteklenmiştir. Yürütülen analizler kapsamında yaşın etik dışı davranış üzerine anlamlı etkisinin olmadığı belirlenmiştir ($\beta = -.09$; p>.05). H2 desteklenmemiştir.

Son safhada H4’ü test etmek üzere yapılan analiz bulguları Tablo 5’de sunulmuş olup elde edilen bulgular yaşın, TUK-ED arasındaki ilişkide düzenleyici rolü olmadığını göstermiştir ($\beta = .08$; p>.05). Bu kapsamda H4 desteklenmemiştir.

Tablo 5. TUK-ED İlişkisinde Yaş'ın Düzenleyici Etkisine Yönelik Sonuçları

Değişkenler	Etik Dışı Davranış		
	1.Aşama β (H1)	2.Aşama β (H2)	3.Aşama β (H4)
TUK	.48***	.49***	.48**
YAŞ		-.09	-.08
TUK x YAŞ			.08
R^2	.23	.24	.24
Düz. R^2	.22	.23	.23
F	67,5***	35,4***	24,2***

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

Hipotez 3 ve 5'i test etmek için uygulanan regresyon analizinde Tükenmişlik (TUK) bağımsız değişken, etik dışı davranış (ED) bağımlı değişken ve iş tecrübesi de moderatör- düzenleyici değişken olarak modele dâhil edilmiştir (Tablo 6).

Tablo 4'deki analiz bulgularına göre iş tecrübesinin etik dışı davranış üzerine anlamlı etkisinin olmadığı görülmüştür ($\beta = .03$; $p > .05$). Hipotez 3 desteklenmemiştir.

Sürdürülen analizlerin 3. adımında elde edilen bulgulara göre iş tecrübesinin TUK-ED arasındaki ilişkide düzenleyici etkisinin olmadığı görülmüştür ($\beta = .03$; $p > .05$). Bu kapsamda H5 desteklenmemiştir.

Tablo 6. TUK-ED İlişkisinde Çalışma Süresinin Düzenleyici Etkisine Yönelik Sonuçları

Değişkenler	Etik Dışı Davranış		
	1.Aşama <i>β(H1)</i>	2.Aşama <i>β(H3)</i>	3.Aşama <i>β(H5)</i>
TUK	.48**	.47***	.46***
SURE		.03	.02
TUKx SURE			.03
<i>R</i> ²	.23	.23	.24
Düz. <i>R</i> ²	.22	.23	.23
<i>F</i>	67,5***	33,8***	23,3***

** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

Değişkenler arasındaki yordayıcı etkiler ile düzenleyici etkileri ortaya çıkarmak üzere uygulanan hiyerarşik regresyon analiz bulguları tükenmişliğin etik davranışı artırıcı bir etkisinin olduğunu ancak bu etkinin çalışanların yaşı ve tecrübesinden etkilenmediğini ortaya koymuştur. Elde edilen sonuç şekil 2 de sunulmuştur.

3. TARTIŞMA ve SONUÇ

Çalışmada tükenmişlik ve etik dışı davranış arasındaki ilişkilerle bu ilişkideki yaş ve iş tecrübesinin düzenleyici rolü sağlık sektöründe yapılan bir araştırma incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda tükenmişlik düzeyi ile etik dışı davranış arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yaş ve iş tecrübesinin bu ilişkide herhangi bir düzenleyici rolünün olmadığı görülmüştür. Ayrıca yaş ve iş tecrübesinin doğrudan bir etkisi de tespit edilememiştir.

Literatürde çoğunlukla etik iklimin tükenmişlik üzerindeki etkilerinin incelendiği, örgüt içerisinde etik dışı davranışların çalışanlarda tükenmişlik yarattığı belirtilmektedir. Mevcut araştırma ise bunun aksine örgüt içinde etik dışı davranışlar ile tükenmişlik arasındaki ilişkinin ters yönlü de olabileceği iddiası ile yapılmıştır. Tükenmişlik yaşayan çalışanların birçok olumsuzluk yaşamalarının yanında diğer bir olumsuzluk olan etik dışı davranışlara yönelebile potansiyellerinin olmasıdır. Nitekim araştırma sonuçları da bu hipotezi desteklemektedir. Örgüt çalışanlarının tükenmişlik düzeylerindeki artışın etik dışı davranışlarının artmasına neden olabileceği görülmektedir. Bu sonucun, etik dışı davranışların nedenlerinden birinin tükenmişlik olduğuna ilişkin literatüre bir katkı sağladığı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarının, bu alanda yapılan çalışmalar ile uyumlu olduğu gözlemlenmiştir (Parlangeli vd., 2017; Çetin vd.; Elçin vd., 2015). Bunun yanında Harrison vd. (2017) tarafından yapılan çalışmada da etik davranışların kurum içi gerilimi azalttığını ve tükenmişliği yatıştırdığı belirtilmektedir. Son 40 yıldır etik davranışların, sadece kurum dışı değil kurum içindeki ilişkilerde de belirleyici faktör olarak kabul görmesi, olumlu örgüt ikliminin öncüllerin birisi haline getirdiği görülmektedir. Araştırma sonucunda elde bulgular ve yapılmış mevcut çalışmalar değerlendirildiğinde, kurum içinde tükenmişliği etkileyen faktörlerden birisinin de etik dışı davranışlara olduğu anlaşılmıştır. Dolayısıyla etik dışı davranışların azaltılmasında, tükenmişliğin üzerinde dikkatli durulması gereken bir kavram olduğu ve çalışanların moral ve motivasyonu yanında etik dışı davranışlarına olan etkilerinin göz ardı edilmemesi gerektiği söylenebilir.

Araştırma sonuçları ilgili diğer bir sonuçta yaş ile ilişkilidir. Çalışanların yaşı etik dışı davranış düzeyini anlamlı bir şekilde etkilemediği tespit edilmiştir. Bunun yanında yaşın düzenleyici rolü de belirlenememiştir. Literatürde yaş ile tükenmişlik arasında ters yönlü ilişkiler tespit edilmiştir (Randall ve Scott, 1988;

Maslach ve Jackson, 1981; Lee ve Ashforth, 1993). Bu sonuçlar yaşın tükenmişliğin bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Yaş arttıkça çalışanların bilgisi ve öz güveni artmakta, duyguların kontrolünde ve yönetiminde daha başarılı olabilmektedir. Dolayısıyla tükenmişliğin de azalması beklenmektedir. Bununla birlikte sağlık sektöründeki yüksek stresin ve iş temposunun yüksek olması, örgüt ikliminin dolayısıyla etik dışı davranışların daha belirleyici bir faktör olarak öne çıkmasına neden olduğu düşünülmektedir.

Diğer bir değişken olan iş tecrübesinin de etik dışı davranış üzerinde dolaylı ve doğrudan herhangi etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. İş tecrübesi yüksek çalışanlarda bilgi ve uzmanlığa bağlı olarak özgüven ve işe olan bağlılık yüksek iken, problemlerin etkili çözülmesinde daha başarılı oldukları, kişisel başarı düzeyi ve iş tatmininin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanında örgüte bağlılık, örgütsel özdeşleşme vb. faktörler de yüksek iş tecrübesi ile ilişkilendirilmektedir. Dolayısıyla tükenmişlik ve buna bağlı olarak etik dışı davranışların iş tecrübesi yüksek çalışanlarda daha az olması beklenmekteydi. Nitekim yapılan bazı araştırmalar da iş tecrübesi arttıkça tükenmişliğin azaldığını, dolayısıyla etik davranışları azaltıcı bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır (Maslach ve Jackson, 1981; Lee ve Ashforth, 1993). Araştırmada bir ilişki bulunmamasının ise çeşitli sebepleri olabilir. Daha öncede vurgulandığı gibi örgüt içinde iş tecrübesi ve yaş ile tükenmişlik arasında ilişkiler bulunmaktadır, fakat sağlık sektörünün kendine has dinamikleri bu ilişkileri farklılaştırmış olabilir. Örneğin yoğun ve stresli iş temposunun, uzun çalışma saatlerinin veya hastalarla olan ilişkilerin yaş ve iş tecrübesinden bağımsız olarak çalışanlar üzerinde etkili olacağı söylenebilir. Bu nedenle sektörün dinamiklerinden kaynaklanan nedenler, tükenmişlik ve dolayısıyla etik davranışlar ortaya çıkışında daha etkili bir faktör olabilir.

Tükenmişlik kavramının duyarsızlaşma boyutu, örgüt içi sinik davranışlarla benzer özellikler göstermektedir. Sinik davranışların özellikle sağlık sektöründe daha fazla görüldüğü (Özgener vd, 2008), sağlık sektöründe çalışanların tükenmişlik düzeyiyle sinik tutumları arasındaki pozitif ilişki bulunduğu tespit edilmiştir (Yeşilçimen, 2015). Bu bağlamda sinizme ilişkin sağlık sektöründe yapılan araştırmalarda da yaş ve iş tecrübesi değişkenlerine ilişkin farklı sonuçlar gözlemlenmiştir. Nitekim yapılan bazı araştırmalarda sinizmin yaş ve iş tecrübesi ile anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir (Kalağan ve Güzeller, 2010). Bunun yanında Tayfun ve Çatır'ın (2014) sağlık sektöründe yaptığı bir araştırmada kıdem ile sinizm arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bağlamıyla örgüt içerisinde sinik tutum ile yaş arasında farklı sonuçlar çıkması; her yaş dönemindeki kişilerin ve iş tecrübesine sahip olan çalışanların negatif davranışlar gösterebilecek olması, etik dışı davranışların yaş ve iş tecrübesinden bağımsız olduğuna ilişkin görüşü desteklemektedir.

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulguların, gelecek araştırmalar için katkılar sağlayacağı söylenebilir. Etik dışı davranışların engellenmesinde sadece kurumsal düzeydeki ilkeler bağlamında değil, davranışsal ve buna bağlı olarak yönetsel çabalara da ihtiyaç bulunmaktadır. Uygun örgüt ikliminin varlığı, etkili iletişim, iş tatmini gibi birçok faktörün tükenmişlikle ilişkisi olduğu düşünüldüğünde, etik dışı davranışların azaltılmasında yöneticilik ve liderlik faaliyetlerinin önemli olduğu ifade edilebilir. Bunun yanında özellikle uygulamaların her yaş grubu ve iş tecrübesine yönelik olması gerekliliği de araştırma sonuçlarından çıkan bir sonuç olduğu düşünülmektedir. Genç-yaşlı, tecrübeli-tecrübesiz her çalışmada izlenen tükenmişliğin etik dışı davranışları artırdığına ilişkin sonuçlar da bu görüşü desteklemektedir.

Çalışmanın bazı kısıtları bulunmaktadır. Bu kısıtlardan biri çalışmanın Antalya ilinde bulunan özel hastanelerde görev yapan sağlık çalışanları üzerinde uygulanmış olmasıdır. Farklı örneklerde, örneğin farklı illerde ve kamu hastanelerinde ileri araştırmalarla sonuçlar desteklenmelidir. Bunun yanında kolayda örnekleme yöntemi kullanılması diğer bir kısıttır. Bu nedenle gelecek çalışmalarda özellikle yaş, iş tecrübesine ve çalışma pozisyonu gibi faktörler için tabakalı ve kota örnekleme yöntemi seçilebilir. Araştırmanın kesitsel olması başka bir ifadeyle boylamsal olmaması diğer bir kısıtı oluşturmaktadır.

KAYNAKÇA

- Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom Management Self-Efficacy and Burnout: A Multivariate Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 26, 101-126. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-013-9244-0>
- Altın, Ş., Kurtoğlu, R., & Kartal C. (2017)., Analysis of the Relationship between Job Satisfaction, Burnout, Occupational Ethics Perceptions and Organizational Commitment of Salespersons in the Retail Sector by Structural Equation Model, *International Journal of Advance Research in Computer Science and Management Studies*, 5(3).
- Andersson, L. M., & Bateman, T. S. (1997). Cynicism in the Workplace: Some Causes and Effects. *The Journal of Organizational Behavior*, 18, 449-470.
- Ardıç, K., & Polatçı, S. (2009). Tükenmişlik Sendromu ve Madalyonun Öbür Yüzü: İşle Bütünleşme, *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 32, 21-46.
- Ardıç, K., & Polatçı, S. (2008). Tükenmişlik Sendromu Akademisyenler Üzerinde Bir Uygulama (GOÜ Örneği), *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10 (2): 69-96.

- Aslan, D., Kiper, N., Karağaoğlu, E., Topal, F., Gündük, M., & Cengiz, Ö. S. (2005). *Türkiye’de Tabip Odalarına Kayıtlı Olan Bir Grup Hekimde Tükenmişlik Sendromu ve Etkileyen Faktörler*, Türkiye Tabip Odaları Birliği Yayınları, Ankara.
- Ayaz, M. F. (2016). Çeşitli Değişkenler Açısından Öğretim Elemanlarının Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi, *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 7 (22): 360-377.
- Baker, A. B., & Costa, P. L. (2014). Chronic job burnout and daily functioning: A theoretical analysis. *Burnout Research*, 1(3): 112-119.
- Baker, T. L., Hunt, T.G., & Andrews, M. C. (2006). Promoting ethical behavior and organizational citizenship behaviors: The influence of corporate ethical values, *Journal of Business Research*, 59: 849–857,
- Baron D.N., West E. (2007). The Emotional Costs of Caring Incurred by Men and Women in the British Labour Market, *Social Science & Medicine* 65: 2160-2171.
- Barutçu, E., & Serinkan, C. (2008). Günümüzün En Önemli Sorunlarından Biri Olarak Tükenmişlik Sendromu ve Denizli’de Yapılan Bir Araştırma, *Ege Akademik Bakış*, 8(2): 541-561.
- Behram, N. K. (2015). *Örgütsel Politika ve Etik Olmayan Davranış Bildirimi*. İstanbul: Beta.
- Bilgin, R., & Küçükazar, M. (2018). Türkiye’de Kamu Sağlık Kuruluşlarında Yaşanan Etik Dışı Davranışlar ve Uygulamaların Genel Görünümü, *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13).
- Büte, M. (2011). Algılanan Örgüt İkliminin Etik Olmayan Davranışlar Üzerindeki Etkilerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(2).

- Campana, K. L., & Hammoud, S. (2014). Incivility form Patients and Their Families: Can Organizational Justice Protect Nurses from Burnout?, *Journal of Nursing Management*, in press.
- Cevizci, A., (2002). *Etiğe Giriş*, Paradigma Yayınları, İstanbul.
- Cordes, C. L., & Dougherty, T. W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *The Academy of Management Review*, 18(4): 621-656.
- Cullen, J.B., Victor, B., & Stephens, C. (1989). An ethical weather report: Assessing the organization's ethical climate. *Organizational Dynamics*, 18 (2), 50-62.
- Çetin, A., Güleç, R., & Kayasandık, A. E. (2015). Etik İklim Algısının Çalışanların İşten Ayrılma Niyetine Etkisi: Tükenmişliğin Aracı Değişken Rolü, *Electronic Journal of Vocational Colleges*.
- Çetin, F., Şeşen, H., & Basım, N. (2013). Örgütsel Psikolojik Sermayenin Tükenmişlik Sürecine Etkileri: Kamu Sektöründe Bir Araştırma, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt/Vol.: 13(3): 95-108.
- Çiftci, B. (2015). "Örgütsel Etik", *Örgüt Sosyolojisi* (2. Baskı), Ed. (2. Baskı), Ed. Memet Zencirkıran, Dora Yay., Bursa, 169-202.
- Daft, R. (2008). *New Era of Management*, Second Edition, USA: Thomson South-Western.
- Demir, A. (1999). Hemşirelerin Tükenmişlik (Burnout) Düzeyleri ve Tükenmişliği Etkileyen Bazı Faktörlerin İncelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi, Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 6(1-2).
- Dolgun, U. (2015). "Tükenmişlik Sendromu". N. Derya ERGUN ÖZLER (Editör). *Örgütsel Davranışta Güncel Konular*. Bursa, Ekin Basın Yayın Dağıtım, 287-308.
- Elçi, M., Erdilek Karabay, M., & Akyüz, B. (2015). Investigating the Mediating Effect of Ethical Climate on Organizational Justice and Burnout: A Study

- on Financial Sector, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 207: 587-597.
- Engel, J. F., Blackwell, R.D., & Miniard, P.W. (1995). *Consumer Behavior*, USA, The Dryden Press, 914.
- Ensari, H., & Tuzcuoğlu, S. (1995). Marmara Üniversitesi'ne bağlı Fakültelerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretim Elemanlarının Meslekten Yılgınlıklarında Kişilik Özelliklerinin Rolü, *Öneri Dergisi*, 2(11): 51-63.
- Ergin, C. (1995). Akademisyenlerde Tükenmişlik ve Çeşitli Stres Kaynaklarının İncelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 12 (1-2): 37-50.
- Ergin, C. (1995). Akademisyenlerde Tükenmişlik ve Çeşitli Stres Kaynaklarının İncelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 12(1-2): 37-50.
- Erkutlu, H. V. (2017). *Negatif Örgütsel Davranış*, Akademisyen Kitabevi, Ankara, 53-88.
- Eroğluer, K., & Erselcan, R.C. (2017). Çalışanların Örgütsel Adalet Algısı ve Tükenmişlik Düzeylerinin Çalışan Sessizliği Üzerindeki Etkisi, *Business and Economics Research Journal*. 8(2): 325-348.
- Freudenberger, H. J. (1975). The Staff Burnout Syndrome in Alternative institutions. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 12(1): 73-82.
- Freudenberger, H. J., & Richelson, G. (1981). *Burn-out: How to beat the high cost of success*. New York: Bantam Books Doubleday & Company, Inc.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burnout, *Journal of Social Issues*, 30: 159-165.
- Gino, F. (2015). Understanding Ordinary Unethical Behavior: Why People Who Value Morality Act Immorally. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 3: 107-111.

- Gül, H. (2006). Etik Dışı Davranışlar ve Ussallaştırılması: Devlet Hastanelerinde Bir Uygulama, *Selçuk Üniversitesi Karaman İ.İ.B.F. Dergisi*, 10(9): 65-79.
- Gündüz, B., Erkan, Z., & Gökçakan, N. (2007). Polislerde Tükenmişlik ve Görülen Psikolojik Belirtiler, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2): 283-298.
- Harrison, K. L., Dzung, E., Ritchie, C. S., Shanafelt, T. D., Kamal, A. H., Bull, J. H., ..., & Swetz, K. M. (2017). Addressing palliative care clinician burnout in organizations: a workforce necessity, an ethical imperative. *Journal of Pain and Symptom Management*, 53(6): 1091-1096.
- Hock, Roger R., (1998), Professional Burnout Among Public School Teachers, *Public Personnel*.
- Huhtala, M, Tolvanen, A. Mauno, S., & Feldt, T. (2015). The Associations between Ethical Organizational Culture, Burnout, and Engagement: A Multilevel Study, *J Bus Psychol*, 30: 399-414.
- Huhtala, M., Feldt, T., Lamsa, A., Mauno, S. & Kinnunen, U. (2011). Does the Ethical Culture of Organisations Promote Managers' Occupational Well-Being? Investigating Indirect Links via Ethical Strain, *Journal of Business Ethics*, 101: 231-247.
- Izgar, H. (2001). *Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Izgar, H. (2003). *Çalışanlarda Stres ve Tükenmişlik*, *Endüstri ve Örgüt Psikolojisi*, Konya: Eğitim Kitabevi, 159-172.
- Jackson, S. E., Schwab, R.L., & Schuler, R. S. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon, *Journal of Applied Psychology*, 71(4): 630-640.
- Jones, T. M. (1991). Ethical Decision Making By Individuals in Organizations: An Issue-Contingent Model, *Academy of Management Review*, 16(2): 366-395.

- Kalağan, G., & Güzeller, C.E. (2010). Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeylerinin İncelenmesi. *Pamukkale Dergisi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27: 83-97.
- Kandemir, Ü. A. (2012). Etiğin Kurumsallaşmasının İş Tatminine Örgütsel Adaletle Olan Etkisi, *Yönetim Dergisi*, 23: 34-56.
- Karadağ, F., Karagöz, N., Erdoğan, O., & Salapgir P. (2002). "Pamukkale Üniversitesi Hastanesinde Çalışan Hemşirelerde İş doyumunu", XI Anadolu Psikiyatri Günleri.
- Karakuş, S. (2019). *Tükenmişlik ve Yetenek Yönetiminin Çalışan Performansı Üzerine Etkisi: Sağlık Sektöründe Bir Uygulama*. Doktora Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Korkmaz, H. G., & Bozkurt, S. (2018). Örgütsel Adalet ile Tükenmişlik Arasındaki İlişkinin Demografik Değişkenler Bağlamında İncelenmesi ve Hastane Çalışanlarına Yönelik Bir Araştırma, *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 20: 233-252.
- Lazaro, C., Shin, M., & Robinson, P. E. (1984). Burnout, Job Performance and Job Withdrawal Behaviors. *Journal of Health and Human Resources Administration*, 7(2): 213-234.
- Lee, R. T., & B. E. Ashford (1993). A Further Examination of Managerial Burnout: Toward an Integrated Model. *Journal of Organizational Behavior*, 14: 3-20.
- Lefkowitz, J., (2006). The Constancy of Ethics Admits the Changing World of Work, *Human Resource Management Review*, 16: 245-268.
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behaviour*, 9: 297-308.
- Leon, M. R., Halbesleben, J. R. B., & Paustian-Underdahl, S. C. (2015). A dialectical perspective on burnout and engagement. *Burnout Research*, 2: 87-96.

- Lewis, P, V. (1985). Defining 'Business Ethics': Like Nailing Jello to a Wall, *Journal of Business Ethics*, 4: 377-383.
- Longenecker, Justin G., Moore, Carlos W., Petty, William, Palich, Leslie E., & McKinney, Joseph A., (2006). Ethical Attitudes in Small Businesses and Large Corporations: Theory and Empirical Findings from a Tracking Study Spanning Three Decades, *Journal of Small Business Management*, 44(2): 167-183.
- Lou, Y., & Chen, L. (2016). A Study of the English Teachers' Burnout in a Local Comprehensive University in China. *Scientific Research Publishing*.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. New Jersey: Prentice Hall.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout, *Journal of Occupational Behavior*, 2: 99-113.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual* (2nd Ed.), Paulo Alto, Ca: Consulting Psychologist Press.
- Maslach, C., & P. G. Zimbardo; (1982): *Burnout-The Cost of Caring*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.
- Maslach, C., & Schaufeli, W.B. (1993). "Historical and Conceptual Development of Burnout". W.B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek (Ed.) *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research* içinde (1-16) Washington: Taylor & Francis.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., & Leiter, M. (2001). Job burnout, *Annual Review of Psychology*, 52: 397-422.
- Mirkovic, D. & Bianchi, R. (2019). An exploratory study of the link between Machiavellianism and burnout, *Personality and Individual Differences*, 148: 27-31.
- Özdevecioğlu, M., & Aksoy, M. S., (2005). Organizasyonlarda Sabotaj: Türleri, Amaçları, Hedefleri ve Yönetimi, *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(1): 95-109.

- Özgener, Ş., Öğüt, A., & Kaplan, M. (2008). "İş gören-İşveren İlişkilerinde yeni bir paradigma: Örgütsel Sinizm" içinde M. Özdevecioğlu & H. Karadal (Eds), *Örgütsel Davranışta Seçme Konular: Organizasyonların Karanlık Yönleri ve Verimlilik Azaltıcı Davranışlar* (53-72). Ankara İlke Yayınevi.
- Parlangeli, O., Palmitesta, P., Bracci, M., Caratozzolo, M. C., Liston, P. M., & Marchigiani, E. (2017). "Stress and Perceptions of Unethical Behaviours In Academia", Department of Social, Political and Cognitive Sciences, University of Siena (ITALY) Centre for Innovative Human Systems, School of Psychology, Trinity College Dublin, The University of Dublin (IRELAND) Proceedings of ICERI2017 Conference 16th-18th, Seville, Spain.
- Perlman, B., & Hartman, E. A. (1982). Burnout: Summary and future research, *Human Relations*, 35(4): 283–305.
- Pieper, A. (2012). *Etiğe Giriş* (Çev. Veysel Atayman & Gönül Sezer). Ayrıntı Yayınları 2. Baskı, İstanbul.
- Polatcı, S., Ardıç, K., & Türkan, G. (2014). Bağlılık Boyutlarının Tükenmişlik Boyutları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi, *Yönetim ve Ekonomi*, 21(2): 281-292.
- Rajper, Z. A., Ghumro, I. A., & Mangi, R. A. (2019). Linking person job fit to employee job performance amid employees of services sector: The role of burnout as mediator, *Journal of Social and Administrative Sciences*, JSAS, 6(4): 188-199.
- Randall, M., & W.A. Scott; (1988), Burnout, Job Satisfaciton and Job Performance, *Australian Psychologist*, 23(3): 335-347.
- Rocca, A. D., & Konstanski, M. (2001). "Burnout and Job satisfaction amongst Victorian Secondary School Teachers: A comparative look at contract and permanent employment". Paper presented at the Atea Conference.

- Sayım, F. (2015). Sağlıkta Etik Dışı Davranışın Fark Edilmesi ve Etik Kurullar, *Akademik Arge Dergisi- Sosyal Bilimler*, 15(1).
- Schaufeli, W. B., Maslach, C., & Marek. T. (1993). *The Future of Burnout./Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research.*, 253-259. Washington DC: Taylor&Francis.
- Schaufeli, W., & Enzmann, D. (1998). "The burnout companion to study and practice: A critical analysis", T.Cox ve A. Griffiths (Series Ed.) *Issues in occupational health*, Philadelphia. PA: Taylor&Francis Inc.
- Schminke, M., A. Arnaud & M. Kuenzi (2007). The Power of Ethical Work Climates, *Organisational Dynamics*, 36: 171–186.
- Spector, Paul E. (2008). *Industrial and Organizational Psychology*, 5th ed., John Wiley & Sons
- Taşğın, Ö. (2004). *Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü Merkez ve Taşra Örgütü Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin İş Doyum Düzeylerine Etkisi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Konya.
- Tayfun, A., & Çatır, O. (2014). Hemşirelerin Örgütsel Sinizm Düzeylerinin İncelenmesi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6(1): 347-365.
- Tiyek, R., & Peker, K. (2015). Örgütsel Etik Davranışlar: Bir Araştırma. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1): 113-136.
- Turunç, Ö., & Altay, M. (2020). The Role of Unethical Behavior in the Relationship between Transformational Leadership and Burnout, *Pacific Business Review*, 13(5).
- Tümkaya, S. (1996), *Öğretmenlerdeki Tükenmişlik, Görülen Psikolojik Belirtiler ve Başa Çıkma Davranışları*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Tütüncü, Ö., & Savran, G., (2007). *Etik iklim ve tükenmişlik sendromunun kalite yönetim sistemi üzerine etkileri: Bir laboratuvar uygulaması.* Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 9 (4): 177-218.

- Ulrich, C., O'Donnell P., Taylor, C., Farrar A., Danis M., & Grady C., (2007). Ethical climate, ethics stress, and the job satisfaction of nurses and social workers in the united states. *Social Science & Medicine*. 65: 1708–1719.
- Wanous, J. P., Reichers, A., & Austin, J. (1994). "Organizational Cynicism: An Initial Study", Paper Presented at the Academy of Management Annual Conference.
- Yang, F.H., Tsai, Y.S., & Tsai, K.C. (2014). The influences of ethical climate on turnover intention: The mediating role of emotional exhaustion, *The International Journal of Organizational Innovation*, 6 (4): 72-89.
- Yeşilçimen, K. C. (2015). *Hemşirelikte Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Güven İlişkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yoon-Jung, B., & Bo-Young, K. (2016). The Effects of Job Attitudes and Ethical Climate on Unethical Behavior: Moderating Effect of Job Burnout, *Journal of Ethics*, 107.
- Zaman, T., & Alakus, K. (2015). Analysis of the Invariance and Generalizability of Multiple Linear Regression Model Results Obtained from Maslach Burnout Scale through Jackknife Method. *Open Journal of Statistics*, 5: 645-651.
- Zehir, Cemal., Elçi, M., & Savi, F., (2003). "Ethical Climate's Relationship To Job Satisfaction, Organizational Commitment, and Turnover Intention", 1st International Business and Professional Ethics Congress of Turkey, Hacettepe, Ankara.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In today's conditions, where competition affects organizations and employees, burnout has become more and more important. Burnout, which can be expressed as a kind of occupational stress experienced by the employee in business life, can cause other problems in the organization as a syndrome that threatens work performance. Negative attitudes and behaviors such as intention to leave the job, absenteeism, not contributing or loafing despite being present at the workplace, which can be seen in individuals with burnout, can trigger unethical behaviors. The fact that burnout is more common in the health sector than in other occupational groups and the increasing importance of corporate ethics and values in recent years brings this problem to the point where it needs to be carefully examined. The reflection of the increasing technological developments in the global competition level to the activities of the organization and its effect on the employees have paved the way for many unethical practices to come to the fore.

In this study, the relationship between burnout and unethical behavior was examined. It is aimed to reveal whether age and work experience play a role in this relationship. In this context, it is anticipated that examining the relationship between burnout and unethical behavior, which is of great importance for organizations and employees, may contribute to the field.

Method

The research conducted in the health sector was carried out within the scope of data collected from 398 health workers working in private hospitals operating in Antalya. The sample of the study was formed from the participants selected by convenience sampling method. 425 data were collected from face-to-face and online questionnaires sent to a total of 500 people selected by easy sampling from 5255 people working in these health institutions, and it was concluded that 398 of them were suitable for analysis.

Of the scales used in the study; To determine the level of burnout, Maslach Burnout Inventory consisting of 22 items consisting of 3 dimensions and developed by Maslach and Jackson (1981), was developed by Ferrell and Skinner (1988) to detect unethical behavior perceptions of employees and adapted by Fraedrich (1993), A 6-item scale used by Baker et al. (2006) was used. Hierarchical regression analyzes were applied to test the hypotheses created within the scope of the model.

Findings (Results)

In the study, it was concluded that the relationship between burnout and unethical behavior was positive and significant. No significant effect of age on unethical behavior was found. Similarly, work experience did not have a significant effect on unethical behavior. It has been determined that age and work experience do not have a moderator role in the relationship between burnout and unethical behavior. It was concluded that the age and experience of the employees were not significantly affected by the level of unethical behavior.

Conclusion and Discussion

In the study, the relationship between burnout and unethical behavior in the health sector and the moderator role of age and work experience in this relationship were examined. As a result of the analysis, the existence of a positive and significant relationship between the level of burnout and unethical behavior was confirmed in the health sector, where burnout syndrome is most common. In the research, it has been determined that the negativities experienced by individuals who experience burnout may cause them to lead to unethical behaviors from time to time. In this context, it is concluded that the increase in the level of burnout of employees may be one of the antecedents of unethical behaviors in the workplace. In the literature, while the effects of ethical climate in the working environment are examined, it is emphasized that unethical behaviors in the organization increase burnout and similarly, ethical behaviors within the organization can form the basis of a positive organizational climate by calming burnout.

From the results of the research; The fact that the moderator role of the age variable in the relationship between burnout and unethical behavior could not be determined is thought to be due to sectoral origin. Because in the literature, it has been determined that there is an inverse relationship between age and burnout. As a result of age being a predictor of burnout; As the age increases, it is thought that it may be related to the expectation of the result that the emotional control and experience of the employees increases and therefore the burnout decreases. It is thought that age may not have a regulatory effect on this relationship due to the human focus and intensely stressful conditions of the health sector.

As another result of the research, it has been determined that work experience does not have any indirect or direct effect on unethical behavior. In the literature, it is seen that the level of burnout and therefore unethical behaviors decrease in relation to factors such as self-confidence, satisfaction, as well as organizational commitment and identification, which increase due to specialization in employees with high work experience. The reason why no relationship was found between work experience and burnout in the study.



ROMA III. YÜZYIL KRİZİNDE İMPARATOR SENATUS İLİŞKİLERİ

Recep ÖZMAN *
Ezgiğül DOĞAN**
Öz

III. yüzyıl krizi, Roma İmparatorluğu'nun her alanında hissedilen bir çöküş sürecini başlatmıştır. Bu çöküş sürecinden devletin meşruiyet kaynağı olan *senatus* da etkilenmiştir. *Senatusun* onayına başvurulmadan İmparatorluğun farklı bölgelerinde eş zamanlı olarak her askeri birlik kendi komutanını imparator ilan etmiştir. İmparatorlar *senatus* onayını almak yerine ordunun desteğini sağlamaya çalışmışlardır. 235 yılında askerlerinin desteğiyle iktidara gelen Maximinus Thrax'ın egemenliği *senatus* ve imparator arasındaki olumlu ilişkiyi koparan ilk aşamadır. Gallienus döneminde ise *senatusun* askeri ve idari yetkilerinin azaltılması sembolik bir kurum olarak kalmasına yol açmıştır. Askeri anaşinin neden olduğu istikrarsızlık 275 yılında *senatusun* imparator seçiminde yeniden bir otorite olması gerektiğini göstermiştir. Yapılan yeni imparator seçimiyle kısa bir süreliğine *senatus* egemenliği kurulmuştur. Ancak *senatusun* meşrulaştırdığı imparator da askeri darbe ile iktidardan indirilmiştir. Bu çalışmanın amacı kriz boyunca sürekli gücünü arttıran imparator ile *senatus* arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

Anahtar Kelimeler: Roma İmparatorluğu, Üçüncü Yüzyıl Krizi, *Senatus*, İmparator

*  Doç. Dr., İnönü Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü
Mail: recep.ozman@inonu.edu.tr

**  Doktora Öğrencisi, İnönü Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü
Mail: ezgidogan_2009@hotmail.com

THE RELATIONSHIP BETWEEN EMPEROR AND SENATE IN THE THIRD CENTURY CRISIS OF ROME

Abstract

The 3rd century crisis started a process of collapse that was felt in all areas of Roman Empire. The Senate, the source of legitimacy of the state, was also affected by this collapse process. Simultaneously, each military unit, without seeking the Approval of Senate, declared its commander as emperor in different regions of the Empire. The emperors tried to get the support of the army instead of getting the approval of the Senate. The rule of Maximianus Thrax, who came to power with the support of his soldiers in 235, was the first stage that broke the positive relationship between the senate and the emperor. During the Gallienus' rule, the reduction of the military and administrative powers of senate caused it to remain a symbolic institution. The instability caused by military anarchy showed that in 275, the senate should again be an authority on the election of emperor. With the election of the new emperor, senate sovereignty was established for a short time. However this emperor which legitimized by the senate was also removed from power by a military coup. The aim of this study is to reveal the relationship between the emperor who constantly increased his power throughout the crisis and the senate.

Keywords: Roman Empire, 3rd century crisis, Senate, Emperor

Roma krallık döneminden beri varlığı bilinen *senatus*, devlet yönetimindeki gerçek gücüne ve etkiye Cumhuriyet Dönemi'nde kavuşmuştur. Bu dönemde *senatus*, halk meclisleri tarafından seçilen magistratları onaylamak, çıkarılacak kanunları onaylamak, savaş kararı almak, devlet malı ve kamu harcamalarında söz sahibi olmak gibi yetkilere sahip Cumhuriyetin en önemli kurumudur. İmparatorluk dönemiyle güç imparatorun kendisinde toplansa da *senatusun* varlığı ve etkisi de devam etmiştir. Roma imparatorluk tarihinde II. yüzyıl sonlarına kadar, imparatorlar senatör unvanına sahip kişiler arasından seçilmesine rağmen bu yüzyılın sonlarına doğru *equites* sınıfından yükselen kişiler de imparator adayları arasına girmeye başlamıştır (Mennen, 2011: 22). Pertinax (193) ve Pescennius Niger (193-194), *equites* kariyerine sahip senatör

unvanını alan imparatorlardandır. 217 yılında ise Severus hanedanı döneminde, *equites* üyesi olan ve *praetor praefectus* konumunda bulunan Marcus Opellius Macrinus (217-218) askerleri tarafından *augustus* ilan edilmiştir (Eutropius, VIII.21 (12); Mennen, 2011: 22).

*Senatus*la bir bağlantısı bulunmayan Macrinus'un iktidarı Severus hanedanı içinde bir ara dönem oluştururken 235 yılında Maximinus Thrax'ın bizzat askeri birlikleriyle Severus Alexander'a karşı gerçekleştirdiği darbe Roma İmparatorluğu'nda yeni bir dönemi başlatmıştır (Tsirkin, 2010: 134). Zira bu darbeye Roma ordusu, Cumhuriyet döneminin sonundaki iç savaşlardan sonraki dönemde ilk kez aktif bir güç olarak öne çıkmıştır. Sulla'nın M.Ö. 88 yılında gerçekleştirdiği askeri müdahalesi* Cumhuriyet döneminin çöküşünü başlatırken Maximinus'un darbesi ise İmparatorluk devrinde bir kriz dönemini başlatmıştır (İplikçioğlu, 2007: 88; Tsirkin, 2010: 146). Maximinus Thrax, askeri komuta yeteneği sayesinde Ren bölgesinde yeni askerler toplayarak eğitime alan *praefectus tironibus* konumuna yükselen bir askeri (Scriptores Historiae Augustae, *Duo Maximini*, V.5-6, VI.7). Senatör unvanına sahip olmayan ve askeri sınıf mensubu Maximinus Thrax'ın iktidara yükselişinin ardından resmi imparatorluk yetkisini almak için Roma'ya gitmemesi o zamana kadar yeni imparatorun meşruiyetini onaylayan *senatus* kurumu ve ordu arasındaki dengede bir istikrarsızlık süreci başlatmıştır (*Epitome De Caesaribus*, XXV.1; Sextus Aurelius Victor, XXV; Eutropius, IX.1; Herodianus, VII.3.1; Paulus Orosius, VII.19.1; Jerome, *Chronicon*, 236d).

Maximinus, Trakyalı sıradan bir ailenin mensubu olması, soylulardan nefret etmesi ve senatör olmaması nedeniyle *senatusun* onayını alma çabasına girişmemiştir (Herodianus, VII.1.2-3; SHA, *Duo Maximini*, VIII.6; Aurelius

* Sulla, M.Ö. 88'de *consul* iken *Senatus*, Pontos kralı VI. Mithradates'e karşı savaşmak üzere kendisine komutanlık yetkisini vermiştir. Ancak komutanlığın kendisinden alınması ve Marius'a verilmesi haberini duyması üzerine Roma üzerine askeri saldırı başlatmıştır. Sonuçta kararı yeniden kendi lehine çevirmiş ve bir *dictator* olarak seçilmesini sağlamıştır. İplikçioğlu, 2007: 88; Atlan, 2014: 145-146; Tekin, 2014: 210-212.

Victor, XXV; Eutropius, IX.1). Konumunu korumak amacıyla olan *Senatus* ise Maximinus'un saltanatına iki ay sonra resmi onay vermiştir (Ensslin, 1939a: 72; Akşit, 1970: 96; Cascio, 2008: 156). Ancak *Senatusun* onayına rağmen Maximinus, hüküm sürdüğü üç yıl boyunca imparatorluğun başkenti Roma'ya hiç gitmemiştir (Rogers, 1988: 1513). Maximinus'un otoritesinin temelini ordu oluşturmuş ve orduyu daimi olarak memnun etme çabasıyla dolaylı olarak *senatus* ve halk tarafından bir *tyrannus* (Tiran) olarak adlandırılmıştır (Herodianus, VII.3.3, VII.5.5, VIII.5.8; Ioannes Zonaras, XII.16). Maximinus'un askeri monarşiyi temsil eden yönetimi 238 yılında senatörlerin önderliğinde sivil bir isyanın patlak vermesine sebep olmuştur. İsyanda sivillerin öne çıkmasına rağmen amaç *senatusun* devlet üzerindeki kontrolünü sağlamaktır (Sickle, 1939: 163). Maximinus'un iktidarına karşı ilk olarak 238 yılında Afrika'da bir isyan çıkmış ve neticede I. Gordianus 19 Mart 238'de *augustus* ilan edilmiştir. Gordianus'un *augustusluğu* *senatus* tarafından da onaylanmış ve oğlu Gordianus'a eş *augustus* unvanı verilmiştir (Epitome. XXVI.1; Aurelius Victor, XXVI; Herodianus, VII.5.1-8, VII.6.3; SHA, *Duo Maximini*, XIV.1-5; Eutropius, IX.2; Zonaras, XII.16; Ensslin, 1939a: 76-77). *Senatus* ayrıca, senatörlerden ve *equites* sınıfından oluşan elçileri tüm eyalet valilerine göndererek Gordianus'u desteklemelerini ve *senatusa* sadık kalmalarını istemiştir (Herodianus, VII.7.5; SHA, *Duo Maximini*, XV.1-8). Maximinus'u ise *damnatio memoriae*'ya (Hatıranın lanetlenmesi) çarptırması ve halk tarafından tasvirlerinin kırılmasını sağlamıştır (SHA, *Duo Maximini*, XV.9; Zonaras, XII.16). Fakat kısa süre sonra II. Gordianus'un Kartaca'da öldürüldüğü I. Gordianus'un ise intihar ettiği bilgisi *senatusa* ulaşmıştır (Herodianus, VII.9.4-5; SHA, *Duo Maximini*, VII.1.7, XIX.4; Zonaras, XII.16). *Senatus* bu durum karşısında yirmi *consulün* bulunduğu *vigintiviri*'yi (Yirmiler Kurulu) kurarak Capitolium'daki Iuppiter tapınağında toplanmış ve kurulun iki saygın senatörü olan Balbinus ile Maximus Pupienus'u eş *augustuslar* olarak seçmiştir (Herodianus, VII.10.2-5; SHA, *Duo Maximini*, XX.6; Aurelius Victor, XXVI; Eutropius, IX.2; Zosimus, I.14.2; Zonaras, XII.16; Ensslin, 1939a: 77-78). *Vigintiviri*'nin kurulması *senatusun* ve

senatörlerin imparatorluk hükümetindeki rolünü yeniden savunmaya yönelik bir girişimdir (Cascio, 2008: 157). Yeni *augustus*lar Maximus Pupienus ve Balbinus'un *senatus* ile yakın ilişkisi nümismatik kanıtlar üzerinde yer alan *patres senatus* (Senatusun babaları) lejantı ile görülmektedir (Resim 1). Ancak askeri bir geçmişe sahip olan Maximus Pupienus'un *augustus* seçilmesi halk arasında huzursuzluk yaratmış ve bu sebeple her iki imparator öldürülmekle tehdit edilmiştir. Böylece ordunun imparatoru Maximinus Thrax ile *senatus* arasındaki mücadele, *Senatus* ve halk arasında ayrı bir çekişmeye dönüşmüştür. Halkı sakinleştirmek isteyen *senatus* I. Gordianus'un torunu III. Gordianus'a *caesar* unvanını vermiştir. Böylece Maximinus Thrax'a karşı bir uzlaşma ile *senatus* ve halk üç imparatoru desteklemiştir (Herodianus, VII.10.5-9; SHA, *Duo Maximini*, XX.6; Eutropius, IX.2). Gelinek noktada, 238 yılının ortalarında iki ay boyunca *senatus*, II. Triumvirlik'in kuruluşundan bu yana ilk defa önemli bir güce sahip olmuştur (Sickle, 1939: 163). Bu esnada, Sirmium'da bulunan Maximinus Thrax, *senatus*'un almış olduğu kararları duyunca öfkeden çıldırması ve kendisine olan nefretin bitmeyeceğini anlamıştır. Birliklerini toplayarak *adlocutio* (Askeri hitap) gerçekleştirmiş ve senatörlerin servetlerini askerlere vaat ederek *senatus* ve Roma halkına karşı ilerlemelerini emretmiştir (Herodianus, VII.8.3-9, VII.12.8; SHA, *Duo Maximini*, XVII.1-7, XVIII.1, XX.7). Fakat Maximinus Thrax'ın birlikleri kapılarını kapatmış olan Aquileia'da durdurulmuştur. Maximinus'un askerlerinin de taraf değiştirmesiyle imparatorun çadırına girerek oğlunu ve imparatoru öldürmüşlerdir (Epitome. XXV.2; Herodianus, VIII.8.5-8; SHA, *Duo Maximini*, XXIII; Eutropius, IX.1; Zonaras, XII.16). Maximus Pupienus, öldürülen Maximinus Thrax ve oğlunun kafalarını sergilenmesi için Roma'ya göndermiştir. Halk ve *senatus* tarafından bu olay sevinçle karşılanmıştır (Herodianus, VIII.6.7-8; SHA, *Duo Maximini*, XXVI.3-4). *Senatus*, konumunun önemini vurgulamak ve bir *tyrannus*dan kurtulmuş olmalarını kutlamak için bir şükran kararı metni yayımlamıştır. *Historiae Augustae*'da sözü edilen kararda, *senatus* ölümle tehdit eden kim olursa olsun tanrıların lütfuyla hak ettiği biçimde öldürüleceği vurgulanmaktadır (SHA, *Duo*

Maximini, XXVI.3-4). *Senatus*, halk ve askerler arasında yaşanan çekişme kısa bir an için askeri monarşiye karşı *senatus* hükümetinin kurulmasıyla sonuçlanmıştır (Faulkner, 2017: 276). Fakat iç savaş bitmemiş ve kısa sürede yeniden patlak vermiştir. Maximinus Thrax'a karşı yapılan savaşta birçok German askerinin Pupienus'un yanında yer alması ve zaferden sonra Pupienus ile birlikte Roma'ya gitmeleri şüphe uyandırmıştır (Herodianus, VIII.6.6; Mullen, 1948: 77). Her iki *augustus* arasında da anlaşmazlık yaşanmıştır (Zonaras, XII.17). Capitolinus festivali sırasında (Temmuz 238) Maximus Pupienus ve Balbinus *praetor*lar tarafından saraydan çıkarılarak karargahlarına sürüklenmiş ve öldürülmüşlerdir (Aurelius Victor, XXVII; Eutropius, IX.2; Zonaras, XII.17; Mullen, 1948: 77). *Caesar* unvanına sahip olan III. Gordianus'u ele geçiren *praetor*lar aynı tarihte O'nu *augustus* ilan ettiklerini halka duyurmuşlardır (Epitome. XXVII.1; Aurelius Victor, XXVII; Zonaras, XII.18; Sickle, 1939: 163).

III. Gordianus'un *senatus* tarafından *augustus* olarak onaylanması ve halk tarafından kabul görmesi Roma'da hanedan bağının hala önemini koruduğunu göstermektedir. Ancak III. Gordianus'un da 244 yılında I. Philippus'un kışkırtmasıyla patlak veren isyan sonucu askerler tarafından öldürülmesi ve dönemin koşulları, devam eden bir hanedan verasetinin ortaya çıkmasına izin vermemiştir (Epitome. XXVII.2; Alföldi, 1939: 195; Sickle, 1939: 164). Dolayısıyla, 238 yılında *senatus* ve ordu arasında yaşanan çekişmeden sonra bile askerler tarafından iktidara getirilen imparatorlar geleneksel olarak resmi onay için *senatusa* başvurmaya devam etmişlerdir (Sickle, 1939: 163; Faulkner, 2017: 276). Ordu tarafından 244 yılında *equites* üyesi olan I. Philippus'un (244-249) iktidara yükselmesinde *senatusun* geleneksel rolü göze çarpmaktadır. Philippus, *senatusa* III. Gordianus'un hastalıktan öldüğünü bildirmiş, O'nu tanırlaştırmış ve Roma'ya giderek meşruiyeti için *senatusun* onayını istemiştir (Zosimus, I.19.1-2; Ensslin, 1939a: 87-88; Sickle, 1939: 163-164). Ancak Philippus'un en yüksek mevkilere yakınlarını görevlendirmesi ve vergilerin ağırlığı imparatorluğun doğusunda ve batısında isyanlara neden olmuştur. Bu karışıklık esnasında

Philippus, *senatusun* desteğini istemiş ve güvenlerini sarstığı takdirde tahttan feragat edeceğini belirtmiştir. Fakat *senatus*, Philippus'un bu isteğini yanıtsız bırakmıştır (Zosimus, I.21.1; Zonaras, XII.19; Ensslin, 1939a: 93). Roma'da kent *praefectusu* ve senatör olan Traianus Decius (249-251), Philippus'a destek vermiş ancak bu destek 249 yılında Verona'da Philippus'un devrilmesiyle sonuçlanmıştır (Orosius, VII.20.1; Jerome, 251b; Zosimus, I.21.2-3; Zonaras, XII.19). Philippus'un Decius'un karşısındaki yenilgisi imparatorların *senatus* tarafından değil ordu tarafından belirlendiğinin ve bir imparatorun Roma'dan başka bir yerde de çıkabileceğinin kanıtı olmuştur (Ensslin, 1939a: 95; Brauer, 1975: 17). *Senatus*, bir senatör olan Decius'u Verona'da Philippus'a karşı giriştiği savaş esnasında *hostis publicus* (Halk düşmanı) ilan etmesine rağmen, Decius'un iktidarını kesinleştirmesiyle onun egemenliğine razı olmuştur (Alföldi, 1939: 195; Brauer, 1975: 19). *Senatusun* Decius'u *hostis publicus* olarak duyurması ve sonradan egemenliğine razı olması, halefleri Gallus (251-253) ve Aemilianus (253) dönemlerinde de görülmektedir (Aurelius Victor, XXXI; Alföldi, 1939: 166). Aemilianus imparator ilan edilmesiyle birlikte *senatusa*, Trakya'yı barbarlardan kurtaracağını, Sasanilere karşı sefer yapacağını ve zaferlerinden sonra *senatusun* generali olarak hareket edeceğini bildirmiştir. Fakat söylediklerinin hiçbirini yapmamıştır (Zonaras, XII.22).

Valerianus (253-260) ve Gallienus'un (253-268) ortak yönetimlerine kadar devam eden bu süreç imparatorun gücünün sürekli olarak sağlamaştırılması ve *senatusun* konumunu koruması arasında uzlaşmaya varmaya yönelik bitmek bilmeyen çekişmelerle devam etmiştir (Tsirkin, 2010: 146). Valerianus 253 yılında askerleri tarafından *augustus* ilan edilince Roma'da *senatus* oğlu Gallienus'a *caesar* unvanını vermiştir (Aurelius Victor, XXXII; Eutropius, IX.7(6); Orosius, VII.22.1; Jerome, 255a; Jones vd., 1971: 383). Bu durum *senatusun* iktidar üzerindeki geleneksel rolünün hala aktif olduğunu ve yeni bir imparatorluk hanedanının oluşturulmasında umutlu olduğunu göstermektedir (Brauer, 1975: 68; Cascio, 2008: 158). Valerianus, kısa sürede oğlu Gallienus'u eş *augustus* ilan ederek iktidarına ortak etmiştir (Zosimus, I.30.1; Zonaras,

XII.23; Tekin, 2014: 276-277). Gallienus'un oğlu Cornelius Saloninus Valerianus'u[†] da *caesar* ilan etmiştir. Saloninus Valerianus yaklaşık iki yıl sonra danışmanı Silvanus'un ve henüz lejyon komutanı olan Postumus'un (260-268) iş birliğiyle *augustus* konumuna yükseltilmiştir. Ancak 260 yılında Postumus başlattığı isyanda Saloninus'u öldürmüştür (Bunson, 2002: 486).

Senatusun güç kaybındaki dönüm noktası, babasından sonra iktidarın tek sahibi olan Gallienus'un senatörleri askerlik hizmetinden alıkoyan reformu olmuştur (Aurelius Victor, XXXIII; Brauer, 1975: 140; Tsirkin, 2010: 146). Gallienus, iktidar üzerindeki esas büyük gücün ordu olduğu düşüncesiyle *senatusun* aslında yıkıcı bir kurum olduğunu ve günün birinde kendisine karşı ayaklanma cesareti göstereceğinden korkmuştur (Aurelius Victor, XXXIV; Syvänne, 2019: 98; Gibbon, t.y.: 280). Gallienus döneminde imparatorluğun Batı bölümünün siyasi ve askeri bütünlüğünü kaybetmesine yol açan birçok *gasp* girişimi yaşanmıştır. Söz konusu *gasp* girişimleri nedeniyle antik kaynaklarda bu dönem “*Tyranni Triginta*” (Otuz Tiran) dönemi olarak isimlendirilmiştir.[‡] Senatörlerin isyancılarla herhangi bir bağının olup olmadığı bilinmemektedir. Fakat isyan edenlerin eyalet *praefectus*ları olduğu ve muhtemelen senatör unvanına sahip oldukları değerlendirildiğinde Gallienus'un *senatusa* dair korkusu açıklanabilmektedir (Sickle, 1939: 165). Ayrıca *senatusun* Roma kentinin Germanlara karşı savunulması için askerlerden ve halktan oluşan yeni bir ordu kurarak kenti başarıyla savunması Gallienus'ta korku yaratmış olabilir (Zosimus, I.37.2). Bu nedenle Gallienus, *senatusun* lejyonlar ve silahlı eyaletler üzerindeki

[†] Gallienus'un oğlunun ismi ve hakkındaki bilgiler sınırlı kalmaktadır. Fakat söz konusu kişinin genel olarak P. Licinius Cornelius Saloninus Valerianus isimli oğlu olduğu kabul edilmektedir. Bunson, 2002: 486; Tekin, 2014: 279. Saloninus Valerianus'a ait “IMP SALON VALERIANVS AVG” lejantını taşıyan nümismatik kanıtlar için bkz. <http://numismatics.org/ocrc/id/ric.5.sals.1> 30.05.2021.

[‡] *Gasp* girişiminde bulunanların isimleri *Historiae Augustae*'de mevcuttur: Cyriades, Postumus, Postumus Iunior, Lollianus, Victorinus, Victorinus Iunior, Marius, Ingenuus, Regalianus, Aureolus, Macrianus, Macrianus Iunior, Quietus, Odaenathus, Herodes, Maeonius, Ballista, Valens, Valens Superior, Piso, Aemilianus, Saturninus, Tetricus Senior, Tetricus Iunior, Trebellianus, Herennianus, Timolaus, Celsus, Zenobia, Victoria, Titus ve Censorinus. SHA, *Tyranni Triginta*, I-XXXIII.

hakimiyetini bir bildiri yayınlarak sindirmeye çalışmıştır (Aurelius Victor, XXXVII). Senatörlerin ayrıcalığı olan *legatus legionis*[§] ve *tribunus laticlavii*^{**} görevlerini kaldırmıştır. *Legatus legionis* görevi *equites* subaylarına *praefectus legionis* unvanıyla verilmiştir. Bu şekilde askeri saflardan yükselen sıradan bir asker lejyon komutanı olabilme hakkı elde etmiştir (Aurelius Victor, XXXIII; Ensslin, 1939b: 377-378; Akşit, 1970: 154; Syvänne, 2019: 98). Pek çok eyalet valiliği senatörlerden alınmış ve *equites* subaylarına bırakılmıştır (Faulkner, 2017: 282). Gallienus, kendisi için şüpheli gördüğü senatörleri şiddetle cezalandırmıştır. Fakat bir yandan da bazı suçlarda yumuşaklık göstererek adaletli ve merhametli bir profil çizmeye çalışmıştır (Ammianus Marcellinus, XXI.16.9-10).

Senatörlerin lejyon komutanlığından uzaklaştırılması, ellerindeki eyalet valiliği sayısının azalması ve egemenlik haklarına müdahale Gallienus'u aktif ve hırslı senatörler arasında tüm zamanların en nefret edilen imparatoru yapmıştır (Syvänne, 2019: 99). Gallienus'un söz konusu reformlarıyla özellikle *equites* üyeleri tarafından yönetilen eyaletlerde sivil ve askeri otorite tek kişinin elinde toplanırken, hala senatörler tarafından yönetilen imparatorluk eyaletlerinde zorunlu olarak bir kuvvetler ayrılığı oluşmuştur (Ensslin, 1939b: 378). Gallienus döneminde *Senatus* ile uzlaşma politikasından kopuşun başka bir kanıtı, *Patres*lerin otoritesinin sembolü olan "*senatus consulto*" lejantının bronz sikkelerin üzerinden kaldırılması olmuştur ki bu durum *senatus*un egemenlik haklarının ağır ihlali anlamına gelmektedir (Alföldi, 1939: 183-184). Böylece 235 yılından itibaren devam eden imparator ve *senatus* arasındaki uzlaşmaya varma girişimleri Gallienus döneminde başarısızlıkla sonuçlanmıştır. *Senatus* artık bir devlet organı olmaktan çıkmış ve sadece imparatorluk içerisinde sembolik bir kurum olarak kalmıştır (Drinkwater, 2008: 64; Tsirkin, 2010: 147).

[§] *Legatus legionis*; Askeri *tribunus* olarak görev yapmış ve sivil görevlerde tecrübe kazanmış bir senatörün üstlendiği lejyon komutanlığıdır. Southern, 2006: 331.

^{**} *Tribunus laticlavii*; Geniş şeritli tribün. Senatör sınıfına mensup fakat henüz senatör unvanını almamış olan genç bir adamın ilk önemli askeri görevidir. Southern, 2006: 331.

Ancak *Senatusun* iktidar üzerindeki yetkisi Gallienus'tan sonraki süreçte de fiili olarak devam etmiş görünmektedir. Gallienus 268 yılında kendisinden sonraki imparatorlar Claudius ve Aurelianus'un da içinde bulunduğu bir grup asker tarafından Mediolanum'da öldürülmüştür. Roma'da Gallienus'un ölümünü öğrenen *senatus*, oğlu Marinianus'u ve kardeşi Valerianus'u idam etmiştir (Zonaras, XII.26; Alföldi, 1939: 190; Rogers, 1988: 1514). *Senatus* böyle bir tutuma rağmen imparatorluk yetkisini Gallienus'a borçlu olan Claudius'un iradesine karşı Gallienus'u tanrılaştırmıştır. Bu yönüyle *Senatus*, *principatus* döneminden beri süregelen tanrılaştırma geleneğini devam ettirmiş ve ölen imparatorların *senatusun* onayı olmadan tanrılaştırılmayacağını göstermeye çalışmıştır (Epitome. XXXIV.2; Ensslin, 1939b: 372).

Gallienus'tan sonra Claudius Gothicus (268-270) askerleri tarafından *augustus* ilan edilmiş ve *senatus* tarafından onaylanmıştır. Claudius, Gallienus'un *senatustan* aldığı ayrıcalıkların hiçbirini geri vermemiştir. Fakat *senatusun* iktidar yetkisini verme hakkını kabul etmiştir (SHA, *Gallieni Duo*, XV.3, *Divus Claudius*, II.6, XVIII.3; Eutropius, IX.11(8); Orosius, VII.23.1; Zonaras, XII.26; Sickle, 2010: 166). Claudius dönemi sikkeleri üzerinde yer alan "*Genius senatus*" (*Senatusun* koruyucu ruhu) lejantının imparator unvanı olarak görülmesi Claudius ile *senatus* arasında olumlu ilişkilerin yaşandığını göstermektedir (Resim 2; Alföldi, 1939: 191). Claudius, *senatus* tarafından sevilen bir şahsiyet olması nedeniyle yaşamını yitirmesinden sonra tanrılaştırılmıştır. Claudius'un onuruna Curia'ya altın bir kalkan ve Capitolium'a altın bir heykeli konmuştur (SHA, *Divus Claudius*, III.5, XVIII.3-4; Epitome. XXXIV.4; Eutropius, IX.11(8); Orosius, VII.23.1; Jerome, 269k).

Claudius'un halefi olarak kardeşi Quintillus'un (270) kendi askerleri tarafından ve *senatusun* onayı ile *augustus* ilan edilmesi imparator ile *senatus* arasındaki yakın bağı ortaya koymaktadır. Aynı dönemde Claudius zamanında süvari birliği komutanı olarak görevlendirilmiş olan Aurelianus da (270-275) kendi askerleri tarafından Sirmium'da *augustus* ilan edilmiştir (Eutropius, IX.12; Jerome, 271b;

Zosimus, I.47.1; Zonaras, XII.26; Jones vd., 1971: 130; Watson, 1999: 161). Fakat Quintillus'un kısa süre de ölmesiyle *senatusun* artık iktidar için istikrar sağlayamayacağı ortaya çıkmıştır (Alföldi, 1939: 193). Gallienus zamanında Gallia İmparatorluğu ve Palmyra Krallığı gibi Roma'dan bağımsız ortaya çıkan hükümetlere son veren ve yeniden toprak bütünlüğünü sağlayan Aurelianus devri askeri anarşi döneminin önemli dönüm noktalarından biridir (Aurelius Victor, XXXV; Jerome, 273d, 273e; Orosius, VII.23.3-5; Synkellos, 2002: 551). Aurelianus, Quintillus'un ölümünden sonra Ravenna'da *senatus* heyeti ile görüşmüş ve *senatusun* onayını almıştır (Watson, 1999: 161). Fakat Gallienus'un uzlaşma karşıtı politikasını sürdürmüş görünmektedir. 271 yılında Roma'da patlak veren *monetarii* (darphane işçileri) isyanında senatörler de isyana karışmakla suçlanmış ve pek çoğu cezalandırılmıştır (SHA, *Divus Aurelianus*, XXXVIII.2; Aurelius Victor, XXXV; Eutropius, IX.14; Zosimus, I.49.2; Suski, 2002: 280). Senatörler arasında Quintillus'u destekleyenlerin de olduğu ve isyanın Aurelianus'u tahttan indirmeyi amaçladığı belirtilmektedir. Muhtemelen bu isyan sonrasında daha önce Gallienus'un "*senatus consulto*" lejantını kaldırdığı bronz sikkelerin çıkarım hakkını *senatustan* almıştır. Roma darphanesini ve *senatusa* ait darphaneleri kapatmıştır (Saunders, 1991: 432; Watson, 1999: 131, 161; Faulkner, 2017: 283). Bu durum Askeri Anarşi döneminde *senatusun* ayrıcalığına vurulan son ve önemli bir darbe olmuştur (Rostovtzeff, 1926: 408). Aurelianus, senatörlere uyguladığı baskının yanı sıra saflarından yükseldiği ordunun hırslı hareketlerini, eyaletlerdeki zorbalıklarını cezasız bırakmamış ve katı bir yönetim uygulamıştır (Aurelius Victor, XXXV). Tuna bölgesindeki askerler arasında yaygın olan ve esasen bir Doğu kültü olan *Sol Invictus*'u (Yenilmez Güneş) Roma'nın devlet kültü haline getirmiştir. Seleflerinin aksine ordu ve *senatus* yerine doğrudan tanrısal iradeye başvurarak iktidarını güvence altına alma girişimi gösteren ilk imparator olmuştur (Sickle, 1939: 167; Tsirkin, 2010: 147-148). Selefleri Gallienus ve Claudius Gothicus

ölümlerinden sonra tanrılaştırılırken Aurelianus henüz hayatta iken *senatus* tarafından tanrılaştırılmıştır (Saunders, 1991: 336; Watson, 1999: 187-188).^{††}

Aurelianus'un 275 yılında ordunun suikastıyla öldürülmesi askeri anarşi döneminde yeni bir dönüm noktası olarak görünmektedir (Jerome, 276c; Orosius, VII.23.6; Zosimus, I.62.1-3). 235 yılından itibaren sürekli gasp girişimlerinin ve askeri darbelerin yaşandığı imparatorlukta 275 yılında bir *interregnum*^{‡‡} süreci yaşanmıştır. Dönemin kaynakları bu *interregnum* sürecinin altı veya yedi ay sürdüğünü belirtmektedir (Epitome. XXXV.10; SHA, *Tacitus*, II.2-6). Fakat nümismatik ve papirolojik kanıtlarla bu sürenin en fazla sekiz veya on haftayla sınırlı kaldığı anlaşılmıştır (Watson, 1999: 110; White, 2015: 153; Parker, 1939: 212). *Interregnum* süreci boyunca imparatorluğun hiçbir bölgesinde ayaklanmalar ve gasp girişimleri yaşanmamış, *senatus*, askerler ve halk arasında barış hakim olmuştur (SHA, *Tacitus*, II.2-6). Bu sessiz dönem, Roma'nın efsanevi kurucusu Romulus'un ölümünden sonra on iki ay boyunca Roma tahtının boş kaldığı dönemle karşılaştırılmaktadır. Söz konusu dönemde Roma yönetimi tam anlamıyla boş kalmamış geçici *consuller* görevlendirilmiştir (SHA, *Tacitus*, I.1-2). Fakat Aurelianus'un ölümünden sonraki kısa bir *interregnum* zamanında böyle bir durum yaşanmamış, muhtemelen askerler ve *senatus* arasında yeniden oluşan bir uyumun etkisiyle imparatorluk ayakta tutulmuştur (Gibbon, t.y.: 340). Fakat nümismatik kanıtlar hala şüphesini korumakla birlikte Aurelianus'un karısı Severina'nın sikkelerinin bolluğu ve üzerlerinde görülen "*Concordiae Militum*" (Askerlerin uyumu) lejantı nedeniyle *interregnum* sürecinde imparatorluğu onun idare etmiş olabileceği

^{††} Aurelianus'un yaşamı boyunca tanrısal kabul edildiğini doğrulayan nümismatik kanıtlar için bkz. https://www.wildwinds.com/coins/ric/aurelian/RIC_0305.jpg 30.05.2021

^{‡‡} *Interregnum*; Roma Krallık döneminde kralın ölümünden sonra yeni kral seçilinceye kadar geçen süreye, Cumhuriyet döneminde ise bir *consul* veya yüksek *magistratusun* bulunmadığı döneme verilen isimdir. Bu koşullar altında devletin yönetim yetkisini kullanması için *senatus* tarafından beş günlük süreyle *magistratus* unvanına sahip *interrexler* atanmıştır. Glare, 1968: 948; Atlan, 2014: 299.

düşünülmektedir (Resim 3; Alföldi, 1939: 310; Saunders, 1991: 277-280; Watson, 1999:115-116).

Interregnum boyunca iktidarda etkisini güçlü kılmaya çalışan ordu bir imparator ilan etmek yerine *senatus*tan bir imparator seçmelerini istemek üzere Roma'ya elçiler göndermiştir. Fakat *senatus*, askerlerin sorumluluğu olduğunu ve kendi seçtikleri imparatorun onlar tarafından kabul edilmeyeceğini belirterek reddetmiştir. Fakat ordu *senatus*a önerisini tekrarlamıştır (Aurelius Victor, XXXV.12; SHA, *Tacitus*, II.2-6). Ordunun böyle bir tutumda bulunmasının nedeni Aurelianus'un suikastı ile ilişkilendirilmek istememeleri ve Mısır'da Aurelianus'a sadakatle bağlı olan Probus'un varlığından rahatsızlık duymalarıdır (Parker, 1939: 212). Nihayetinde *senatus*, yetmiş beş yaşındaki senatör Tacitus'u (275-276) *augustus* ilan ederek eskiden olduğu gibi imparator belirleme hakkını 25 Eylül 275'te kullanmıştır (SHA, *Tacitus*, III.1; Zonaras, XII.28; Alföldi, 1939: 310-311; Sickle, 1939: 168). Gallienus döneminde *senatus*un elinden alınmış olan ordu komutanlığı, devlet üzerindeki otoritesi, savaş ve barış durumlarına karar verme gibi bazı haklar tartışmalı olmakla birlikte Tacitus döneminde *senatus*a tekrar verilmiştir (SHA, *Tacitus*, XII.1-2, XVIII.5-6, XIX.5; Arnheim, 1972: 34). Tacitus döneminde çıkarılan sikkeler üzerinde "*senatus consulto*" lejantını ifade eden SC işaretinin yeniden yer alması, Tacitus'un en azından bu ayrıcalığı *senatus*a tekrar verdiği anlaşılmaktadır (Resim 4; Jones, 1939: 367).

*Senatus*un yeniden iktidarda söz sahibi olması imparatorluk için ümit verici olmamış, bir yıl içinde (276) Tacitus Tyana'da askerler tarafından öldürülmüştür. Tacitus'un kardeşi ve *praetor praefectus* Florianus (276), *senatus* onayı olmadan kendi askerleri tarafından *augustus* ilan edilirken Doğu'daki askerler Probus'u (276-282) *augustus* ilan etmişlerdir. Fakat Florianus, kısa bir süre sonra Tarsos'ta kendi askerleri tarafından öldürülmüştür (Epitome. XXXVI.1; Eutropius, IX.16(10); Aurelius Victor, XXXVI, XXXVII; SHA, *Tacitus*, XIV.4, *Probus*, X.2-7; Jerome, 277e; Orosius, VII.24.1; Zosimus, I.63.2, I.64.1-4;

Zonaras, XII.28-29). Probus, imparatorluk yetkisi için *senatusun* onayını almaya özen göstermiş ve kısa süreliğine Roma'ya gitmiştir. *Senatusa proconsulleri* atama yetkisi, yargıda temyiz hakkı ve en önemlisi de çıkan yasaları onaylama hakkı vermiştir. Ancak sevilen bir imparator olmasına rağmen Probus'un sonu da selefleri gibi olmuş ve askerleri tarafından öldürülmüştür (Epitome. XXXVII.3-4; Aurelius Victor, XXXVII; SHA, *Probus*, XIII.1-7; Eutropius, IX.17(10); Orosius, VII.24.3; Jerome, 283e; Zonaras, XII.29).

Aurelianus'un ölümünden sonra son bir canlanma girişiminde bulunan *senatusun* sadece sembolik olarak varlığını sürdürdüğü ve esas gücün orduda olduğu Carus (282-283) döneminde kesinleşmiştir. Carus, *augustus* ilan edildiğini *senatusa* bildirmiştir. Fakat bu daha çok gücünün kaynağının ordu olduğunu belirten bir bildiri olmuştur. Carus böylece *senatus* tarafından tanınmayan Roma'nın ilk imparatoru olmuştur. Fakat Carus'un askeri sınıfa dayanan gücü ve yetkisi *senatusu* devlet işlevinden uzaklaştırmıştır (Aurelius Victor, XXXVII; Alföldi, 1939: 321; Brauer, 1975: 257; Tsirkin, 2010: 148; Mennen, 2011: 45). Oğulları Carinus ve Numerianus'a *caesar* unvanını vermiştir. Ancak 283 yılında Sasanilere karşı sefere çıkmadan önce imparatorluğun batı yarısıyla ilgilenmek üzere oğlu Carinus'u eş *augustus* ilan etmiştir. Carinus'un da *senatus* ile ilişkileri olumsuz devam etmiş, senatörlerin servetini kendisine dost edindiği Roma kentinin ayakta kalmaya vereceğini ifade eden mektuplar göndermiştir (Epitome. XXXVIII.2; Aurelius Victor, XXXVIII; SHA, *Carus et Carinus et Numerianus*, III.1, VII.1, XVI.6; Eutropius, IX.18 (12); Orosius, VII.24.4; Synkellos, 2002: 553-554; Zonaras, XII.30).

Sonuç olarak, Roma krallık döneminden itibaren devlet yönetiminde otoriteye sahip *senatusun* siyasi bir kurum olarak önemi, daha çok devletin geçiş dönemlerinde göz ardı edilmiştir. Cumhuriyet döneminde Sulla'nın siyasi ve askeri çıkarlarını gözeterek *senatusa* karşı harekete geçmesi kurumu ilk sarsan girişim olurken, I. Triumvirlik'in kuruluşu *senatusun* egemenliğine önemli bir darbe vurmuştur. Principatus döneminde ise imparatorluk makamına senatör

unvanına sahip birinin *senatusun* onayıyla seçilmesi geleneği Maximinus Thrax'ın askeri darbesiyle son bulmuştur. Bu tarihten itibaren sıradan bir aileye ve askeri kariyere sahip kişiler Roma tahtında hak sahibi olmuştur. Maximinus Thrax'ın askeri yönetimine karşı bir mücadele veren *senatus*, kesin bir zafer elde edemeyince daha geri planda kalmıştır. Özellikle Gallienus döneminde *senatusun* elinden askeri ve siyasi yetkilerin alınması *senatusun* siyasi bir kurum olarak önemini kaybetmesine neden olmuştur. Aurelianus ise seleflerinin kaderini paylaşmamak maksadıyla *senatus* ve orduyu göz ardı ederek egemenliğini tanrısal bir bağla güçlendirmeye çalışmıştır. Fakat ordunun artan etkisi karşısında başarı sağlayamamıştır. Devam eden süreçte yaşanan askeri krizler ve siyasi koşulların zorluğu her bölgedeki askerlerin kendi imparatorlarını ilan etmelerine ve seçilen imparatorların ise Roma'dan uzak kalmalarına neden olmuştur. Bu durum Florianus ve Probus örneğinde olduğu gibi askerlerin birbirleriyle savaşmaya hazır olmaları ve her birinin kendi komutanını iktidara getirmesi gibi bir krize de yol açmıştır. Askerler arasındaki iç savaşın önlenmesi için zaman zaman *senatusun* desteğine ihtiyaç duyulmuştur. Fakat ordunun kontrolü temel bir sorun olmuş ve *senatusun* yetkisi sembolik olmaktan öteye geçmemiştir.

Senatusun asker imparatorlar karşısında otoritesini yitirmesinin nedeni sadece askerlerinin desteğiyle iktidara gelen imparatora bağlanmamalıdır. Otoritelerini temsil eden yetkilerin ellerinden alınması karşısında yetersiz kalan senatörleri de göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Bu durumda 235 yılında başlayan imparator ile *senatus* arasındaki çekişmenin elli yıl sonra ordunun zaferiyle sonuçlandığını söylemek mümkündür.

Yaklaşık elli yıl süren ve elliden fazla imparatora tanık olan kriz dönemi 284 yılında Diocletianus'un iktidara gelmesiyle son bulmuştur. Fakat Diocletianus da seleflerine benzer bir şekilde Carinus'a askeri darbe yaparak iktidara gelen bir asker imparatorudur. Ancak seleflerinden ayrıldığı nokta yerel bir generalin askerlerin desteğini sağlayarak darbe girişiminde bulunma ihtimaline karşı

kendisine güvendiği ortak yöneticiler seçmesi olmuştur. *Tetrarchia* (Dörtlü yönetim) sistemini kurmasıyla yirmi yıl boyunca krizin izlerini silmeye çalışmış ve imparatorlukta istikrarı sağlamıştır. İktidarda kaldığı yirmi yıl boyunca Roma'yı nadiren ziyaret etmiş ve hatta Roma'ya eş bir kent durumuna getirmek istediği Nicomedia'yı kendisine başkent olarak seçmiştir.

KAYNAKÇA

- Ammianus Marcellinus. (Eng. Transl. John C. Rolfe). Cambridge Massachusetts 1935.
- Epitome De Caesaribus. A Booklet About The Style Of Life And The Manners Of The Imperatores. (Eng. Transl. Thomas M. Banchich). Canisius College Translated Texts 1. Canisius College 2018.
- Eutropius. *Kısa Roma Tarihi*. (Çev., Çiğdem Menzilioğlu). İstanbul 2017.
- Herodianus. (Eng. Transl. C.R. Whittaker). Cambridge Massachusetts 1970.
- Jerome. *Chronicle*. (Eng. Transl. Roger Pearse). UK 2005.
- Paulus Orosius. Seven Books of History Against the Pagans. (Eng. Transl. Andrew T. Fear). Translated Texts for Historians 54. Liverpool University Press 2010.
- Scriptores Historiae Augstuae. (Eng. Transl. David Magie). Loeb Classical Library 1932.
- Sextus Aurelius Victor. *Liber De Caesaribus*. (Eng. Transl. H. W. Bird) Liverpool University Press 1994.
- Synkellos. *The Chronography of George Synkellos*. (Eng. Transl. W. Adler & P. Tuffin) Oxford University Press 2002.
- Zonaras, *The History Of Zonaras-From Alexander Severus to The Death Of Theodosius The Great*. (Eng. Transl. Thomas M. Banchich & Eugene N. Lane). Taylor & Francis Group 2009.
- Zosimus, *New History*. (Eng. Transl. Ronald T. Ridley). Australian Association for Byzantine Studies Department of Greek. University of Sydney 2006.

MODERN KAYNAKLAR

- Akşit, O. (1970). *Roma İmparatorluk Tarihi (M.S. 193-395)*. Cilt II. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Alfoldi, A. (1939). "The Crisis of The Empire (A.D. 249-270)." *The Cambridge Ancient History-The Imperial Crisis and Recovery A.D. 193-324*. Vol. XII. (Ed. S.A. Cook-F.E. Adcock-M.P. Charlesworth-N.H. Baynes). Cambridge: Cambridge at The University Press. 165-351.
- Arnheim, M.T.V. (1972). *The Senatorial Aristocracy in The Later Roman Empire*. Oxford: Clarendon Press.
- Atlan, S. (2014). *Roma Tarihi'nin Ana Hatları*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Brauer, G. C. (1975). *The Age of The Soldier Emperors: Imperial Rome A.D. 244-284*, Park Ridge-New Jersey: Noyes Classical Studies. Noyes Press.
- Bunson, M. (2002). *Encyclopedia of The Roman Empire*. New York: Facts on File, Inc.
- Cascio, E.L. (2008). "The Government and Administration of The Empire in The Central Decades of The Third Century." *The Cambridge Ancient History-The Crisis of Empire A.D. 193-337*. Second Edition. Vol. XII. (Ed. A.K. Bowman-P. Garnsey-A. Cameron). Cambridge: Cambridge University Press. 156-170.
- Ensslin, W. (1939a). "Senate and The Army." *The Cambridge Ancient History-The Imperial Crisis and Recovery A.D. 193-324*. Vol. XII. (Ed. S.A. Cook-F.E. Adcock-M.P. Charlesworth-N.H. Baynes). Cambridge: Cambridge at The University Press. 57-95.
- Ensslin, W. (1939b). "The End of The Principate." *The Cambridge Ancient History-The Imperial Crisis and Recovery A.D. 193-324*. Vol. XII. (Ed. S.A. Cook-F.E. Adcock-M.P. Charlesworth-N.H. Baynes). Cambridge: Cambridge at The University Press. 352-382.
- Faulkner, N. (2017). *Roma: Kartalların İmparatorluğu*. Çev., Çağdaş Sümer. İstanbul: Yordam Kitap.

- Gibbon, E. (t.y.). *Roma İmparatorluğu'nun Gerileyiş ve Çöküş Tarihi*. Cilt I. Çev., Asım Baltacıgil. Tuba Matbaacılık.
- Glare, P.G.W. (1968). *Oxford Latin Dictionary*. Oxford: At The Clarendon Press.
- İplikçioglu, B. (2007). *Hellen ve Roma Tarihinin Anahatları*. İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları.
- Jones, A.H.M., Martindale, J.R. and Morris, J. (1971). *The Prosopography of The Later Roman Empire: A.D. 260-395*. Vol. I. Cambridge: Cambridge At The University Press.
- Mennen, I. (2011). *Power and Status in the Roman Empire, AD 193–284*, Leiden and Boston: Brill.
- Mullens, H.G. (1948). "The Revolt of The Civilians A.D. 237-8". *Greece & Rome*, 17 (50): 65-77.
- Parker, H.M.D. (1939). *A History of The Roman World From A.D. 138 to 337*. New York: The Macmillan Company.
- Rogers, G.M. (1988). "The Crisis of the Third Century AD." *Belleten*, 52: 1509-1526.
- Rostovtzeff, M. (1926). *The Social and Economic History of The Roman Empire*, At The Clarendon Press.
- Saunders, R.T. (1991). *A Biography of The Emperor Aurelian (A.D. 270-275)*. Doctoral Dissertation, University Cincinnati.
- Sickle, C.E.V. (1939). "Changing Bases of The Roman Imperial Power in The Third Century A.D." *L'Antiquite Classique*, 8 (1): 153-170.
- Southern, P. (2006). *The Roman Army: A Social and Institutional History*. Santa Barbara- California: ABC Clío.
- Suski, R. (2002). "Aurelian and The Senate: A Few Remarks Upon Emperor Aurelian`s Policy of Political Nominations." *Studies Presented to Benedetto Bravo and Ewa Wipszycka by Their Disciples*, The Journal of Juristic Papyrology supplement 1, Warszawa. 279-291.

- Syv anne, I. (2019). *The Reign of Emperor Gallienus: The Apogee of Roman Cavalry*. UK: Pen & Sword Military.
- Tekin, O. (2014). *Eski Yunan ve Roma Tarihine Giriş*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Tsirkin, J.B. (2010). "Once Again About 'Military Anarchy'." *Gerión*, 28 (1): 141-156.
- Watson, A. (1999). *Aurelian and The Third Century*. London and New York: Routledge.
- White, J.F. (2015). *The Emperor Aurelian: Restorer of The World*. Pen and Sword. 6 Şubat 2021 tarihinde EBSCOhost veritabanından alınmıştır.

Ekler

Resim 1) Ön yüzünde “IMP CAES M CLOD PVPIENVS AVG”, arka yüzünde “PATRES SENATVS” lejantının yer aldığı Maximus Pupienus’a ait sikke için bkz. <https://www.wildwinds.com/coins/sear5/s8521.html> (Erişim Tarihi: 18.05.2021)



Resim 2) Ön yüzünde “IMP CLAVDIVS AVG”, arka yüzünde “GENIVS AVG” lejantının yer aldığı Claudius Gothicus dönemi sikkesi için bkz. https://www.wildwinds.com/coins/ric/clauidius_II/RIC_0046.jpg (Erişim Tarihi: 30.05.2021)



Resim 3) Ön yüzünde “SEVERINA AVGV”, arka yüzünde “CONCORDIAE MILITIVM” lejantının yer aldığı Severina dönemi sikkesi için bkz.

http://www.wildwinds.com/coins/ric/severina/RIC_0004.jpg (Erişim Tarihi: 30.05.2021)



Resim 4) Tacitus döneminde çıkarılan ve arka yüzünde “ROMAE AETERNAE” lejantının yer aldığı Roma figürünün hemen altında *senatus consulto* lejantını temsil eden SC işaretli sikke örneği için bkz.

https://www.wildwinds.com/coins/ric/tacitus/RIC_0209.jpg (Erişim Tarihi: 30.05.2021).

EXTENDED ABSTRACT

Since the Kingdom period, the senate has been an important organ of the Roman state. The divine will and the approval of the senate ensured the legitimacy of the king. With the Republican period, the senate strengthened its position by representing the state authority. However, towards the end of the period, the establishment of the First Triumvirate was an important transition period that dealt a blow to the powers of the senate. With the beginning of the imperial period, power and authority were concentrated in the emperor and the powers of the senators, whose number was reduced, were limited. Despite the limitations, candidates with the title of senator who took the throne of Rome continued to receive the legitimacy of their from the senate. However, towards the end of the second century, peoples who rising from the equestrian class and holding the title of senator began to appear on the Roman throne.

In the 3rd century, Maximinus Thrax, who was not a senator and rose from the military ranks for the first time on the throne of Rome in 235, has dominated. Maximinus, who based his power on the army, did not go to Rome to get the approval of the senate. The senate, who wanted to maintain his power against the army, reluctantly approved Maximinus' empire. However, the military rule of Maximinus led to popular revolts supported by the senate. The first rebellion broke out in Africa in 238. Gordianus I and his son Gordianus II were proclaimed emperor and they received the approval of the senate. With the death of the two emperors in a short time, the senate established the *vigintiviri* (Council of Twenties) composed of senators in Rome. Balbinus and Maximus Pupienus were elected emperors from this council. Gordianus III was also proclaimed Caesar. Hearing the senate's decisions, Maximinus Thrax persuaded his army to advance against the senate. However, Maximinus Thrax was killed by his own soldiers in his tent with his son in Aquileia. The deaths of senate emperors were also led to military rebellions. Until this stage, the senate's efforts to control its power and authority over the government have failed. However, it is important that Philippus I came to power with the support of the army and took care to get the approval of the senate. The fact that he asked for the support of the senate to fight the rebellions against him and remained unresponsive also indicates an opposite situation. As a matter of fact, the overthrow of Philippus was at the hands of Decius, a senator. Although the Senate showed its reaction by declaring Decius an enemy of the people, he also consented to his power. While the emperor consolidated his power until the reign of Valerianus and his son Gallienus, the senate continued to strive to maintain his powers. The rule of Gallienus was an important period in the power struggle between the senate and the emperor. Gallienus, made regulations limiting senate's power and authority. In a statement he published, he restricted the military service of members of the senate and their civil powers such as the provincial

governorship. The command of the legion which was taken from the senators, was transferred to the cavalry officers. Since this period, the senate's status as a state institution has been limited to being symbolic. Although Gallienus took away the senate's powers, he was deified by the senate. With this authority, the Senate tried to show that the emperors who died could not be deified without the approval of the senate. Claudius Gothicus accepted the senate's right to delegate power. For a short time, relations between the emperor and the senate continued positively.

Aurelianus, who came to power in 270, was one of the emperors who received the approval of the senate. But he applied to the divine will to consolidate his power against the senate and the army. With this attempt, he maintained an anti-compromise policy with the senate. He punished many senators whom he saw connected with the riots that took place during his reign and took the financial powers of the senate. However, with the overthrow of Aurelianus by a coup, an Interregnum period began. There has been a quiet period in the empire, where there have been military anarchy reached its peak. The soldiers, who thought that the senate's authority over power was necessary, left the choice of emperor to the senate. However, the senate acted timidly in the face of the army, and did not volunteer in the election of the emperor. In the end, Senator Tacitus was proclaimed emperor by the senate. Some of the rights that Aurelianus had taken from the senate were transferred to the senate again. However, with the murder of Tacitus by the soldiers, the short-term domination of the senate ended in failure. Probus, who came to power with the support of his soldiers in 276, took care to obtain the approval of the senate. It gave the Senate the power to appoint proconsuls, the right of appeal to the judiciary, and the legislative right. Although the Senate obtained these rights, it continued to lose power and authority. The rule of Emperor Carus was the period that finalized the end of the power of the senate and its withdrawal from the emperor. Basing his dominance on the army, Carus was content to only declare his sovereignty to the senate symbolically.

At the end of the century, the Senate has become a symbolic institution without power and authority. The reason why the Senate lost this degree of authority was not only because the military emperors increased their power. The inadequacy of the senators, who are trying to protect their wealth in crisis conditions, can also be seen as a reason. The crisis period of Rome, which started in 235 and witnessed about fifty emperors, ended with the soldier emperor Diocletian, who came to power in 284.



**UNIVERSITIES IN EUROPE TAKEN AS A MODEL FOR THE
ESTABLISHMENT OF THE TURKISH HIGHER EDUCATION SYSTEM
OF THE REPUBLICAN ERA AND THEIR HISTORICAL
DEVELOPMENTS**

SEFA SALİH AYDEMİR*

Abstract

From the Seljuk Empire and until the Turkish Republic, the Turkish higher education system was based on the madrasa tradition. In the late period of the Ottoman Empire, along with madrasa, which was the classic educational institution, besides military schools giving education in western style, opening civil educational institutions, similar to the university in Europe, started. The first schools opened were in the French model first, similar to the country and its cultural institutions, which the state sympathized with in the foreign policy, and the universities opened in the late periods until the end of the Second World War were tried to be built similar to the German Higher Education system. After the war, on the other hand, university institutions according to the Anglo-Saxon model started to be opened, too. While the institution of the university that developed in time through different models of different countries form with the historical processes and cultural texture of the country it is in, this institution was created by taking the models of the western state that is effective on Turkey as an example within the westernization activities rather than our sociological internal structure. In this study, the higher education systems in Europe that are taken as examples while creating our modern Turkish higher education system and their developments in history will be discussed.

Keywords: Europe, University, Republic of Turkey, Higher Education.



CUMHURİYET DÖNEMİ TÜRK YÜKSEKÖĞRETİM SİSTEMİNİN KURULMASINDA MODEL ALINAN AVRUPA'DAKİ ÜNİVERSİTELER VE TARİHSEL GELİŞİMLERİ

Öz

Türk yükseköğretim sistemi Selçuklu Devleti'nden itibaren Türkiye Cumhuriyeti'ne gelene kadar medrese geleneğine dayanmaktaydı. Osmanlı Devleti'nin son döneminde klasik eğitim kurumu olan medreselerle beraber, batılı tarzda eğitim veren askeri okulların yanında, Avrupa'daki üniversiteye benzer sivil eğitim kurumları açma faaliyetleri başlar. Açılan ilk okullar, devletin dış politikada sempati duyduğu ülke ve onun kültürel müesseselerine benzer bir şekilde ilk önce Fransız modeli olup, son dönemlerden itibaren İkinci dünya Savaşının sonuna kadar geçen süre içinde açılan üniversiteler Alman Yükseköğretim sistemine benzer şekilde kurgulanmaya çalışılır. Savaş sonrası ise Anglo-Sakson modeline göre de üniversite kurumları açılmaya başlanır. Değişik ülkelerin farklı modelleri üzerinden zaman içerisinde gelişen üniversite kurumu, bulunulan ülkenin tarihsel süreçleri ve kültürel dokusu ile şekillenirken, Türkiye'de bu kurum kendi sosyolojik iç yapımızdan ziyade batılılaşma faaliyetleri içerisinde, Türkiye üzerinde etkin olan batılı devletin modelleri örnek alınarak oluşturulmuştur. Bu çalışmada modern Türk yükseköğretim sistemimizi oluştururken örnek alınan Avrupadaki yükseköğretim sistemleri ve onların tarih içerisindeki gelişimleri ele alınacaktır.

Anahtar Kelimeler: Avrupa, Üniversite, Türkiye Cumhuriyeti, Yükseköğretim.

1. INTRODUCTION

According to Meydan Larousse (1985), the concept of university, which comes from the Latin word *Universitas*, means the community of individuals that come together in line with independent and common interests and also to ensure safety against the church and regional power partners (Öztunalı, 2009; Erol, 2005; Goff, 2005). Taken in its broad meaning, universities form only one section of the activity area called higher education (Gürüz, 2003; Timur, 2000). From

Universities in Europe Taken as A Model for The Establishment of The Turkish Higher Education System of The Republican Era and Their Historical Developments

Summerrians's invention of writing, many ancient civilizations have created an area of higher education in a way (Timur, 2000). However, when universities are approached in today's meaning, the description of *a more or less autonomous institution consisting of teachers and students that came together to ensure the teaching of certain disciplines* comes up (Charle & Verger, 2005).

University institutions, which serve the development of a country in social and economic areas, bring up eminent cadres by giving education in high-level education, conduct studies in technological and scientific areas, and offer the results of the studies done for the benefit of the society. The development of a country is directly related to its production it carries through with knowledge and labor (Serin, 1979).

In today's world, the concept of the university is taken over by the concept of multiversity. The fact that the university moves away from containing the diffusiveness of social life within itself as a whole has caused the settlement of the concept of multiversity as a step taken towards the production of the knowledge that adapts to postmodern periods, providing the new needs of advanced capitalism, postmodern society, and academician groups (Charle & Verger, 2005).

1.1. The Formation of the Universities in Europe

The concept of the university first came up in the society in Western Europe after the XIth century and the first university institutions rose in the XIIth century (Gümüş, 2010; Erol, 2005) in Italy, France, and England (Goff, 2005; Erol, 2005). This institution, which is also one of the most important elements of cultural domination (Timur, 2000), expanded through all Europe first and then to other

continents especially in the XIXth and XXth centuries after going through various phases.

1.2. University in First and Middle Ages

The first signs of higher education came up with Academia's that contain literary and scientific researches within itself ever since the first ages (Mansel, 1984; Hakan, 1982). The first examples go back to Plato's Academia (400, b.c.), Lyceum (387, b.c.) of Plato's student Aristotle, higher education institutions of the Roman period, and even the Museum of Alexandria which was in the status of a research center and which contained a significant library within itself (Erdem, 2006; Gürüz, 2003; Mansel, 1984; Timur, 2000).

Among these institutions, *Mouseidon*, which had the status of a museum in Alexandria, had an important place (Atılğan, 2005; Timur, 2000). This institution, consisting of a dean and members who devoted their lives to scientific research and received a salary from the state, also had the characteristic of a kind of religious community worshipping Mousas (Thiasos) (Mansel, 1984). However, neither Musaion nor Akademia was a university in the modern-day sense (Timur, 2000), but an *institute* that only engaged in scientific research (Ülken, 1970; Mansel, 1984; Timur, 2000). In time, the library, which was constituted to help the scientists working here in their studies and which initially contained a few hundred thousand papyrus scrolls, became the richest library of its time (Alar, 2001; Ortaylı, 2006; Mansel, 1984). Apart from this, a zoo that contained some rare foreign animals, an observatory, and an anatomy institution was constituted in Alexandria (Mansel, 1984).

In the IInd century B.C, when Evergetes the king of Egypt displaced the scientists out of Alexandria and later after the Alexandria library was burned down during the invasion of the Roman Empire in 48 B.C., Alexandria started to lose its charm

Universities in Europe Taken as A Model for The Establishment of The Turkish Higher Education System of The Republican Era and Their Historical Developments

and the scientists there migrated to Bergama, which is the capital city of Attalos. With the invention of parchment, although books were sent to several places in some periods, they ensured this city become a big science center and gain a rich library beside the king's court (Alar, 2001; Mansel, 1984). Upon the passing of Bergama to the Romans, the center of scientific research shifted first to Rhodes and then to Rome and remained in this city for a long time (Üreten, 2006; Mansel, 1984). The first examples of today's faculties were the continuation of Roman law schools, which were considered as a kind of higher education institution (Goff, 2005), and they emerged with the evolution of Stadium Generale schools which were directly subordinate to the diocese¹ (Meydan Larousse, 1985).

Universities of Bologna (1080), 2 Paris (1160), and Oxford (1167) which came up at the beginning of the XIIth century in the Middle Age and completed their formation around the same time were the first universities to be established (Janin, 2008; Pedersen, 1997; Aytaç, 2009, Gürüz, 2003). These universities, which were quite developed for their time in terms of their institutional, social, and intellectual structures, are considered as the heir of a long historical background today (Charle & Verger, 2005).³

¹ The cathedral, the monastery schools, or the centers in the church where lessons were given in a particular area before the emergence of universities in the Middle Ages was called *Studium Generale*. Universities opened in the Middle Ages continued to be called *Studium Generale* for a long time, and this word was replaced by the word "Universitas" by evolving over time (Rukancı & Anameriç, 2004; Gürüz, 2003).

² The University of Bologna, which accepts its year of establishment as 1088, celebrated its 900th anniversary in 1988 with a big ceremony (Rüegg, 1992; Gürüz, 2003).

³ The Universities of Montpellier, Padua, Orleans, and Cambridge, which were established at the same time as Bologna, Paris, and Oxford, institutionalization processes of which were exactly between 1200-1215, are the seven oldest universities that are still active. (Gürüz, 2003)

One of the common characteristics of universities in this period was their organization.⁴ Teachers and/or students that came together to establish a formal university used to elect representatives by giving themselves statuses of various levels, and organize in order to both help each other, protect themselves against the public or local authorities, and bring an autonomous structure to the education activity (Charle & Verger, 2005; Erol, 2005; Goff, 2005).

Another common feature of these universities is that they consciously emerged from the influence of the regional diocese. These universities were under the auspices of the Papacy and the King, who wanted to provide a counterweight to the local churches and they declared that they had the capacity of being able to accept students from the whole Christian sphere, and rose to the status of an international authority in time (Charle & Verger, 2005; Ülken, 1970; Goff, 2005).

Around 1300 there were only twelve or thirteen universities in Europe giving education (Charle & Verger, 2005). During this period, the emergence of the first universities in the Germanic world and Central Europe is an important, remarkable phenomenon. Some of these universities that were established in Prag in 1347, Krakow in 1364, Vienna in 1365, Pecs in 1367, Heidelberg in 1386, St. Andrews in 1413, Louvain in 1425, Basel in 1459, Uppsala and Copenhagen in 1478 had difficulty in leaping forward due to being underdeveloped compared to Western Europe countries (Goff, 2005; Charle & Verger, 2005; Gürüz, 2003). The increase in the number of universities came to 28 in the year 1378, to 31, in 1400, and by the year 1500, the number of universities in Europe increased up to 63

⁴ Bologna and Paris Universities are different from each other in terms of organization models; other universities were organized according to these models. In the Bologna model, the university was a guild system where the lecturers were excluded and the union of students was formed. In the models Paris and, following that, Oxford, it was the guild organization formed by the professors coming together. (Ülgen, 2010; Erol, 2005; Rukancı & Anameriç, 2004; Timur, 2000).

Universities in Europe Taken as A Model for The Establishment of The Turkish Higher Education System of The Republican Era and Their Historical Developments

(Öztunalı, 2009; Gürüz, 2003). The great religious division (1378–1417), which divided Europe into two opposing domains, precipitated the rise of states and national churches. The universities in France, Spain, and Germany benefited the most from these developments (Charle & Verger, 2005).

Another feature of this period is that the political powers were interested in the university. They dominated over universities with various pressures such as political control, restriction of freedoms and privileges, and interference in teacher appointments and student registrations. Old universities like Paris resist losing their old autonomies. However, financial difficulties, the incompetence of the university administration, the appeal of government service, and political activity suppress this resistance (Timur, 2000; Charle & Verger, 2005).

One of the main plus values brought by the universities of this period is that the first steps to give importance to scientific development and research, albeit obligatory, are taken. Apart from that, another positive situation was that with the diversification of disciplines (poetry, ethics, chemistry, geography, history, natural history, meteorology, botany, economics, physics) in universities, reconciliation was brought to the agenda, too (Burke, 2001).

Besides religious and political concerns, even more important than those, the increasing financial requirements of universities were the factors that made these institutions dependent on local powers (Gürüz, 2003). Especially in the last periods of the Middle Age, financial subjects gained great significance in terms of the development of the universities. Universities providing their financial income from internal (registration and graduation fee, exemptions, collecting money from the students, disciplinary penalties) and external (religious donations, salaries coming from the king, duke, or local authorities, gifts and legacies, donations, etc.) sources ran out of these sources quickly with the development of universities and the increase of investments (buildings, libraries, houses, etc.), and spendings such as teacher salaries, administration costs, officer salaries,

cases, religious and academic ceremonies, and the maintenance of the buildings(Geuna, 1996;Timur, 2000).

The increasing financial requirements of universities, combined with the political and religious changes that emerged in the late Middle Ages, made universities dependent on foreign powers and unsettled their supranational structure (Timur, 2000; Ülken, 1970). This dependence on local powers led universities to assume a more local character. Student organizations had started to lose their importance and autonomy; along with local authorities, the rector, senate, dean, faculty board started to represent the power within the university (Geuna, 1996; Gürüz, 2003; Timur, 2000).⁵

The first signs of these changes were seen in curriculum conservatism. This conservatism had led to the development of alternative institutions to the university at the end of the XVth century and in the XXlst century.⁶ Institutions like these played a central role in the development of knowledge. Apart from this, non-university institutions, providing vocational training in engineering or state administration, emerged (Charle & Verger, 2005). Although there was an increase in the number of universities due to the sectarian war in Europe towards the end of the XVIIIth century, the development of vocational training outside the university led to great decreases in the number of students. Except for the

⁵ The social and legal privileges students and teachers gained at universities throughout the Middle Ages can be summarized as follows: 1) There is a right to be judged only before the school administrator, the oldest lecturer, or the bishop in any civil action against students. 2) They provide convenience for the provision of places where especially students from abroad can stay. 3) Full subsistence of students is provided by local powers such as municipality and church. 4) The safety of property and life of students, lecturers, and their relatives are ensured. 5) Rental and lending processes are organized for the convenient supply of textbooks. 6) Financial resources are provided for the research. 7) They have the right to strike because of adversity experienced. 8) Universities have the right to organize their own curriculum and various criteria. (Rukanıcı & Anameriç, 2004).

⁶ In the year 1606, Galileo started working in the non-university research institution named *Accademia dei Lincei*, the first Academy of Sciences in today's meaning, arguing that it was not possible to work comfortably in universities for a variety of reasons. (Gürüz, 2003)

Universities in Europe Taken as A Model for The Establishment of The Turkish Higher Education System of The Republican Era and Their Historical Developments

Netherlands, Scotland, and some German universities, all universities became self-directed institutions and all universities in France were closed with the 7 Le Chapelier Law. From the end of the XVIIIth century, a complete crisis situation arose in universities.⁸

1.3. The Industrial Revolution and Universities in Modern Age

Although universities showed regional and intentional differences, modern universities of today started to shape in the XIXth century.⁹ Universities, slowly getting out of the domination of the clergy since the XVIIth century, became

⁷ *Le Chapelier Law (1791)*: After the French Revolution in 1789, universities, which were considered as an aristocratic extension of the old regime under the influence of the church, were closed, along with various professional guilds. Instead of re-opening the universities that were closed in 1806, Napoleon Bonaparte (1769-1821), who proclaimed his emperorship in 1804, established a system of Academies, which values vocational education, by bringing a model of hierarchic structuring instead of autonomy. (Gürüz, 2003; Timur, 2000).

⁸ The general characteristics of pre-crisis European universities between the centuries XV and XVII are as follows: 1) As the influence of the church diminished over time, the humanist and rational approach began to gain importance instead of scholastic thought. 2) As a result of the increasing influence of the king and local authorities on universities, the course curriculum began to change in line with these pressures. 3) The lectern system began to settle, student unions started to lose their power and efficiency over time, and the authority passed to the rector and in-university institutions. 4) Non-university academies started to gain increasing importance in scientific activities, scientific studies gained importance in job assignments such as teaching. 5) Non-university higher education institutions that focus on vocational education started developing, the importance of vocational competence certificates instead of diplomas increased. 6) Universities began to rapidly expand outside of continental Europe as well due to various reasons such as sectarian wars. (Öztunalı, 2009).

⁹ The basic elements of the new understanding in universities of the XIXth century are stated under the following headings: 1) Academic research is the most fundamental activity of the university. 2) Values are carried by prioritizing thought and attitude formation; knowledge and skills are tried to be developed by modernizing elements of classical thought. 3) Information obtained from the research findings is passed to the university students. 4) Knowledge and findings obtained at the university are aimed to be provided to the community service (Oosterlinck, 2002).

institutions where the children of noble and wealthy families benefited from in time (Özturanlı, 2009; Gürüz, 2003; Timur, 2000).

In addition to the strengthening of the nation-states and local principalities in the XIXth century, universities took an extremely important step by opening up to all segments of society due to the competitive environment brought by the sectarian war (Charle & Verger, 2005).¹⁰

After this date, everyone that had talent was eligible to benefit from the university. In England, in the second quarter of the XIXth century, under the leadership of J. Bentham, one of the pioneers of pragmatism, University College London opened its doors to all segments of society (Reed, 2004; Rüegg, 2004; Semmel, 1961; Feingold, 2006; Charle & Verger, 2005). These steps have been of great importance in shaping the modern university model. Since universities like Oxford and Cambridge were late to these implementations their scientific and intellectual levels fell behind (Charle & Verger, 2005).

German universities are among the ones that were affected the most by the events of the revolution. It is usually stated that the university reform actualized by Wilhelm von Humboldt in Germany and the German idealism played a great role in the formation of the modern university. This model set an example for some countries like America (Ana Britanica, 2005). The German university model has the characteristic of revolution even only by including the research activities to the university structure as the main mission (Meray, 1971; Antalyalı, 2008).

¹⁰ As a result of the rivalry between Protestants and Catholics, although a total of 137 universities were established between 1500 and 1800 A.D., nearly 50 of them either closed down or had to merge with another university over time. (Öztunalı, 2009).

Universities in Europe Taken as A Model for The Establishment of The Turkish Higher Education System of The Republican Era and Their Historical Developments

Based on the philosophical principles of German idealism, Humboldt's university model integrates the following different elements (Özturanlı, 2009; Gürüz, 2003):

- *Science and education*: The knowledge produced by the university is a value in itself, without being divided into sections and without a designed purpose.
- *Freedom in education and research, the oneness of science, commitment to the necessity of research*: According to Humboldt, the obligation of the university is not only to protect the knowledge and pass it to the students but also to produce knowledge without any purpose. The owner of the university is the nation; the state is only responsible for providing the necessary conditions for scientific studies.

In general terms, the first half of the XIXth century contains examples of breaking away from the old university heritage. As a result of the missionary and colonialism activities, European universities expanded to the whole world (From the Pacific to Urals, India, and the continent of America) (Timur, 2000; Gürüz, 2003). Although the classic German model was effective to a large extent, the French-style 11centralized statist models and English-style¹² college model maintains their importance, too. With the spread of research or vocational education, university education also gained new functions. Around the middle of the XXth century, higher education became an important institution for societies

¹¹ Compared to other European education systems, the French education system in the first half of the XIXth century was extremely unique since it was reconstructed, starting from zero. Whereas in other countries, medieval or old regime features remained, despite partial reforms. (Charle & Verger, 2005).

¹² In this period and until the Second World War, one of the main originalities of English higher education was that it gradually established institutions in the colonies and dominions that made up the world's largest empire at the level of those of the metropolis. For example, while there were no Western-style universities in India in 1800, 17 universities were established in 1939. Besides, colleges established in America form the basis of today's famous universities as well. (Charle & Verger, 2005; Timur, 2000)

in contact with Europe. In this period, universities were in the status of being the field of social, scientific, and even political innovations since they play a significant role in the formation of future cadres. This situation was received with suspicion by all authoritarian or dictatorship regimes wanting to shape international activities and social hierarchies unambivalently. On the other hand, looking at the subject in global terms, it is seen that most of the significant transitions of XXth century societies

were shaped in this atmosphere (Charle & Verger, 2005). After the Second World War, even the most traditional societies had to restructure their university structures completely (Antalyalı, 2007).

Table1Percentage of Schooling Rates in Higher Education in Some Western Countries; (ages 20-24) (Charle & Verger, 2005);

Countries	1840	1870	1880	1890	1900	1910	1920	1930	1971	1985/86
England		0.4	0.6	0.7	0.8	1.3	1.6	1.9	16.7	22.3
Germany		0.6	0.6	0.6	1.0	1.2	1.9	2.6	14.7	29.4
Austria	0.9	0.7	1.0	0.9	1.1	3.8				28
Belgium	0.5	0.7	1.0	1.0	0.9	1.3			17.6	32.2
Scotland		1.4	1.9	1.8	1.4	1.9				
Spain		0.9	1.0			1.2			9.8	30.2
Finland	0.3	0.4	0.4	1.1	1.2	1.2				35
France		0.5	0.6	0.9	1.2	1.7	2.0	2.9	19.4	30
Italy		0.5	0.5	0.8	1.0	1.1			19.1	26.1
Norway		0.7	0.5	1.0	0.7	0.8				28
The	0.6	0.4	0.5	0.7	0.7	1.1			20.9	31.4
Portugal		0.2	0.2	0.3	0.3	0.2			10	11.3

Universities in Europe Taken as A Model for The Establishment of The Turkish
Higher Education System of The Republican Era and Their Historical
Developments

Russia	0.1	0.1	0.2	0.8	4.3	31		
Sweden	0.5	0.6	0.9	0.7	0.9			36.9
Switzerland		0.7	0.9	1.4	2.2			23
USA	2.3	3.4	3.5	5.0	5.6	9.0	11.	49.3 64.4

Another problem that universities across world have had to solve has been the difficult process of linking higher education and research. The differentiation between these two activities started before the Second World War. During and after the First and Second World Wars the purpose of scientific research and the functions of the universities started to differ greatly. In this period, scientists started to prioritize research that would contribute to the military power of the country in their studies. New vehicles for military air transport and communication, space studies, the production and development of nuclear or chemical weapons of mass destruction began to come to the fore more (As cited in: Antalyalı, 2007; Timur, 2000; Gürüz, 2003).¹³ In addition, after the Second World War, universities began to service the state and market economy more. In this period, which was called the cold war period, the effort to serve the nation-state was seen as the main duty of universities (As cited in Antalyalı, 2007).

¹³ During the Cold War, military research activities became the most important priority of the American government; while appropriation allocated to universities from the budget for this purpose was around 1 billion dollars in 1950, this figure increased up to 21 billion dollars in 1996 (Gürüz, 2003).

Table2 From the Church-Oriented University to the Mass-Educational University, Stages the University Has Gone Through Structurally (Tekeli, 2003);

	Church-Based University	Nation-State University (Humboldt University)	Information Society University (Multiversite)
Function	Teaching only	Teaching, research, and cultural transformation	Division in teaching, research, service to society
Students	A small number	Elite education	Mass education
Organization	Student or faculty members guild	Academician community	A complex of organizations where the distinction between the inside and outside of the university fades
Administration	Collegial administration model	Collegial administration model. The rector is elected for a short time.	Entrepreneurial management under the leadership of the rector, partly collegial, partly in a total quality manner
Financing	Students to a large extent	State	Student-state-market
Language	Latin	National Language	English
Diploma validity	In the whole Christian world	Within the nation-state	International, life-long learning regardless of diploma
Specialization	No areas of specialization	Specialized lectern or institute	Research professor group

Curriculum	A curriculum that is compromised on, and valid everywhere	Not oriented towards a different profession in each university	Modular programs for consumer trends
Audit	The papacy has the right to audit.	Only the expenses are audited.	External accreditation, versatile evaluation of the lecturers

2. CONCLUSION

While only education was carried out in the church-oriented university, in nation-university, research and community service functions of teaching came to the fore as well. Multiversity, on the other hand, has become an institution in which education has become massive and gained an international quality, and with the help of capitalism, it has become an institution oriented towards consumer trends.

Public and private actors, especially researchers, have tended to autonomize research institutions as science and tech, military and economic practices have become an important purpose of contemporary societies. Despite the big changes they have gone through since the XIIIth century, universities are regarded as the exit way of the international adventure which is constantly threatened by social forces (Charle & Verger, 2005).

REFERENCES

- Alar, A. (2001). Kütüphaneciliğin tarihçesi ve ilk kütüphaneler. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*. 0(16): 295-308.
- Ana Britannica. (2005). Cilt XXI, Ana Yayıncılık Aş.
- Antalyalı, Ö. L. (2007). Tarihsel süreç içerisinde üniversite misyonlarının oluşumu. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 0(6): 25–40.
- Antalyalı, Ö. L. (2008). *Türkiye üniversitelerinin örgütsel etkinlik alanları: öğretim üyeleri üzerinde bir araştırma*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Atılğan, M. (2005). Başlangıçtan 19. yüzyıla tıp kütüphaneleri. *Oluşum Türk Kütüphaneciler Derneği Edirne Şubesi Yayın Organı*. 0(51): 91-119.
- Aytaç, K. (2009). *Avrupa eğitim tarihi*. Doğu Batı Yayınları.
- Burke, P. (2001). *Bilginin toplumsal tarihi*. M.Tunçay (Çev.). Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Charle, C. & Verger, J. (2005). *Üniversitelerin Tarihi*. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Erdem, A. R. (2006). Dünyadaki yükseköğretimin değişimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 0(15): 299-314.
- Erol, B. (2005). “Orta çağ Avrupası ve Üniversiteler”. *Doğu Batı Dergisi*. 8(33): 81-97.
- Feingold, M. (2006). *History of university*. (Volume XXI/1). Oxford University Pres.
- Geuna, A. (1996). *European universities: an interpretive history*. University of Limburg.
- Goff, J. L. (2005). “Orta çağda Batı Avrupa”. *Doğu Batı Dergisi*. 8(33): 39-68.
- Gümüş, T. T. (2010). ortaçağ'dan erken modern döneme batı Avrupa'da eğitim tarihi: yeni yaklaşımlar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(1): 25-40.
- Gürüz, K. (2003). *Dünyada ve Türkiye'de Yükseköğretim, Tarihçe ve Bugünkü Sevk ve İdare Sistemleri*. Ankara: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi Yayınları.

Universities in Europe Taken as A Model for The Establishment of The Turkish
Higher Education System of The Republican Era and Their Historical
Developments

- Hakan, A. (1982). Dünyada ve Türkiyede akademilerin tarihçesi ve bugünkü durumu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 15(2): 221-238.
- Janin, H. (2008). *The university in medieval life*. Mc Farland Company Inc.
- Mansel, A. M. (1984). *Ege ve Yunan Tarihi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu (TTK) Basımevi.
- Meydan Larousse, (1985). (Cilt 12). Meydan Yayınevi.
- Ortaylı, İ. (2006). İskenderiye kütüphanesi. *Türk Kütüphaneciliği*. 20(1): 85-88
- Oosterlinck, A. (2002). *Knowledge management in post-secondary education: universities*. OECD Working Paper. <https://www.oecd.org/innovation/research/2074921.pdf> (11.04.2020).
- Pedersen, O. (1997). *The first universities*. Cambridge University Pres.
- Reed, D. (2004). Universities and the promotion of corporate responsibility: reinterpreting the liberal arts tradition. *Journal of Academic Ethics*. 2(1): 3-41.
- Rukancı, F. & Anameriç, H. (2004). Orta çağda ilk üniversiteler: studium generale. *Felsefe Dünyası*. 39(1): 170-186.
- Rüegg, W. (Ed.). (1992). *A history of the university in Europe*. (Volume I). Cambridge University Pres.
- Rüegg, W. (Ed.). (2004). *A history of the university in Europe*. (Volume III). Cambridge University Pres.
- Semmel, S. (1961). The philosophic radicals and colonialism. *The Journey of Economic History*. 21(4): 513-525.
- Serin, N. (1979). *Eğitim Ekonomisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Tekeli, İ. (2003). *Eğitim üzerine düşünmek*. TÜBA.
- Timur, T. (2000). *Toplumsal Değişme ve Üniversiteler*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Ülken, H. Z. (1970). "Batı Üniversitelerinin Gelişimi, Laiklik ve Fikir Hürlüğü İçin Savaşı". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 3(1): 1-34.
- Üreten, H. (2008). Antikçağ Anadolu'sunda bir kültür merkezi pergamon- kraliyet-kütüphanesi. *Türk Kütüphaneciliği*. 22(4): 435-450.

Öztunalı, Ö. (2009). *Üniversiteler Tarihi ve Vakıf Üniversiteleri*. (2. Baskı). İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Giriş

Eğitim öğretim kurumları arasında en yüksek düzeyde eğitim veren ve bilimsel araştırmaların yapıldığı üniversiteler, gelişmişlik seviyesini yükseltmek isteyen bir ülke için hayati öneme sahiptir. Dünya üzerindeki ülkelerin yerel kültürel yapıları nedeniyle farklı gelişim özellikleri kazanan ve birbirinden ayrı şekilde kurumsallaşan yükseköğretim müesseseleri, son yıllarda vizyon ve misyon açısından biraz daha evrensel benzer özellikler taşımaya başlar. Asırlar boyu farklı veya benzer ad, misyon veya örgütleniş biçimleriyle varoluş mücadelesi veren yükseköğretim kurumlarının önemi zaman içerisinde tarihteki çeşitli Türk-İslam devletlerince de benimsenmişti. Ülkenin nitelikli eleman ihtiyacını karşılamak için birçok farklı yerde ve sayıda medreseler açılır. Ancak yıllar içerisinde öncü vizyoner niteliğini kaybetmeye başlayan medrese kurumları devletlerin ihtiyaçlarına cevap verememeye başladılar. Özellikle Osmanlı Devleti'nin son dönemleri ve Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk dönemlerinden itibaren Avrupa'da yükseköğretim alanında faaliyet gösteren üniversite kurumları model alınmaya başlanır. Ancak, Avrupa'daki üniversite kurumu da tek tipte olmayıp, buldukları ülkelerin kültürel özellikleri itibarıyla çok farklı yapılanmada ve değişik anlayış ile çok uzun zaman dilimleri içinde gelişmişlerdir.

Metot

Bu araştırmanın amacı, Selçuklu Devleti döneminden itibaren Türk-İslam devletlerinin yükseköğretim kurumu olan medreselerin zaman içerisinde işlevini kaybetmesi üzerine Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinden itibaren kurulmaya başlayan ve Türkiye Cumhuriyeti döneminin ilk yıllarından itibaren yaygınlaşmasına büyük önem verilen Avrupa'daki üniversite modellerinin farklı gelişim çizgilerini ve Türkiye'ye yansımalarını ortaya koymaktır. Bunun için gerekli literatür taraması yapılmış olup, belgeler toplanmış, ilgili araştırmalar elde edilmeye çalışılmış, çeşitli veri tabanlarında yayınlanan makaleler ve ana kaynaklar incelenmiş olup, ayrıca elektronik ortamda yer alan akademik metinlerden de yararlanılmıştır.

Bulgular

Gelişmiş veya gelişmekte olan ülkeler; ekonomik, sosyal ve kültürel gelişmişlik seviyesine katkıda bulunması için çeşitli yükseköğretim kurumları açarak,

buralardan niteliksel ve niceliksel yetkin kadrolar yetiştirerek, ülkelerinin bilimsel ve teknolojik alanlarda ileri seviyeye yükseltmeye çalışarak kendi toplumlarının hizmetine sunarlar. İlk çağlardan itibaren çeşitli toplumlarda devlete ve milletlerine hizmet etmesi amacıyla fikri ve ilmi araştırmaların merkezinde yer alan yükseköğretim kurumları açılmaya başlanmıştır. Yükseköğretim kurumları arasında en seçkin yere sahip olan üniversiteler Avrupa’da 12. Yüzyıldan itibaren kurulmaya başlanır. İlk nüve olarak adlandırabileceğimiz bu dönemde açılmaya başlayan üniversitelerin ortak özelliklerinden birisi de örgütlenme biçimleriydi. Seçkin hocaların bir araya gelmesi ve etrafında da öğrencilerin toplanmaya başlamasıyla kendi aralarında hiyerarşik bir düzen kurarak kendilerine çeşitli dereceler vererek ve seçtikleri temsilciler aracılığıyla hem grup içi etkileşimi sağlamak hem de eğitim öğretim faaliyetlerinde bir özerkliğe kavuşarak yerel yöneticilerden veya halktan gelebilecek baskılara karşı koyabilmek için örgütlenirlerdi. Bu ilk üniversiteler İslam dünyasındaki yükseköğretim kurumlarına benzer şekilde sadece en üst dini kurumlarının etkisi altında olmasıydı. Yerel yönetim veya kiliselerin etkisi altına girmemeleri için direkt krallık veya Papalık himayesi altında kurulan bu ilk üniversiteler, İslam dünyasındaki önde gelen medreselerin tüm Müslüman halka uyguladığı şekilde, Hristiyan dünyasının farklı etnik bölgelerinden de Hristiyan öğrenci kabul etmeleri sonucu uluslararası bir statü kazanmışlardı. Bu dönem içerisinde faaliyete başlayan üniversitelerin getirdiği en önemli artı değerlerin başında skolastik düşüncenin dışında bilimsel gelişim ve araştırmaya değer verilmesinin ilk somut adımlarının atılması ile beraber, tabiat ve fen bilimlerine yönelik araştırmaların hızlı bir şekilde artması, bu alanlara yönelik disiplinlerin çoğalması ve beraberinde akademik uzmanlaşmanın başlamasıdır. Bu dönemlerde İslam dünyası içerisinde yer alıp, fen ve tabiat ilimlerinde önde gelen yükseköğretim kurumları arasında olan bazı önemli medreselerde ise zaman içerisinde tersine bir süreç başlamış, bilimsel ve akademik araştırmalar gittikçe azalmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Cumhuriyet Dönemi Türk Yükseköğretim sisteminin merkezinde yer alan üniversite kurumunun model alındığı Avrupa’daki üniversiteler bölgesel, yönetsel ve kültürel bazı farklılıklar göstermekle beraber 19. Yüzyılda günümüzdeki modern hallerine kavuşmaya başlamışlardır. Bu dönemde dini otoritelerin gözetimi ve baskısı altından kurtulan üniversiteler önceleri zengin veya soylu ailelerin çocuklarının yararlandığı üst düzey eğitim merkezleri iken zamanla günümüzde toplumun tüm kesimlerinin katılabildiği kurumlara dönüştü. Türkiye’de de Osmanlı Devleti döneminde ilk kuruldukları anda toplumun sadece az bir kesiminin kayıt yaptırabildiği üniversiteler, cumhuriyet döneminde yapılan reformlar sayesinde halk tabanına yayılması sağlandı. Avrupa’daki üniversitenin

gelişim modeline benzer şekilde hem Osmanlı Devleti hem de Türkiye Cumhuriyeti dönemlerinde hayata geçirilmeye çalışılan üniversite modeli geleneksel mirastan kopuş gayretini ifade eder. Avrupa'da kilise baskısından uzaklaştıkça bilimsel faaliyetleri artan, bu sayede de ülkelerinin teknolojik ve ekonomik kalkınmalarına büyük oranda destek veren üniversite modelini gören, önce ülkeyi işgalden kurtaran ve sonra da Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasına ön ayak olan kurucu kadro, aynı şekilde üniversite kurumunun dini otoriteden uzak akademik ve bilimsel araştırmaların lokomotifi olacak bir kurum modeli olarak ülkemizde de yaygınlaşmasını öngörmüşlerdir. Bu sayede geleceğin yeni devlet kadrolarının oluşumunda önemli bir rol oynaması, ülkenin sosyal kültürel ve hatta siyasal alanlarındaki batıcı düşüncelerin gelişiminde merkez üs olması planlanmıştır. Farklı ülkelerde farklı şekilde uygulanmakta olan üniversite modelleri arasında ilk tercih edilen ise Fransız kurumlarıdır. Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde ve Cumhuriyetin ilk yıllarında kurulmaya başlanan fakülte ve üniversite örgütlenme şekli ile ders müfredatlarında Fransız modeli örnek alınır. İkinci Dünya Savaşı öncesi Türkiye'ye kaçarak gelen birçok Alman bilim adamlarının üniversitelerde istihdam edilmeleri ve onların katkıları ile hızlı bir şekilde bilimsel faaliyetler artmaya başlar. İkinci Dünya Savaşı sonrası dünya ile paralel bir şekilde Türkiye'de de Anglosakson etkisi ağır basmaya başlar. Bu dönemden sonra üniversiteler daha çok devletler ve piyasa ekonomisine hizmet etmeye başlar. Ulus devlete hizmet etme gayreti, üniversite kurumunun asli görevi olarak ortaya çıkar.



ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENEN ÖRGÜT ALGISININ BİREYSEL YARATICILIKLARINA ETKİSİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA: SALİHLİ ÖRNEĞİ*


Semra TETİK**

Öz

Gelişmiş ülkeler düzeyine ulaşabilmenin yolu eğitim kalitesinden geçmektedir. Bu bağlamda eğitimde kaliteyi arttırmanın en etkili aracı olan ‘öğrenen örgütler’ ve ‘bireysel yaratıcılık’ kritik bir konu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu noktadan hareketle yapılan araştırmanın amacı, Manisa’nın Salihli ilçesindeki devlet liselerinde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, öğrenen örgüt ile bireysel yaratıcılık arasında anlamlı ilişki olup olmadığını ve öğrenen örgütlerin bireysel yaratıcılık üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda geliştirilen araştırma hipotezleri, korelasyon analizi ve regresyon analizi aracılığı ile test edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğrenen örgüt ve boyutları ile bireysel yaratıcılık arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiler olduğu ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algısının bireysel yaratıcılıkları üzerinde olumlu etkisinin olduğu ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Örgüt, Öğrenen Örgüt, Bireysel Yaratıcılık, Öğretmen

* Bu çalışma, Manisa Celal Bayar Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından 2020-004 nolu proje kapsamında desteklenmiştir.

**  Doç. Dr., Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Salihli Meslek Yüksekokulu, semratetik@hotmail.com

A STUDY ON THE EFFECT OF TEACHERS' PERCEPTION OF LEARNING ORGANIZATION ON THEIR INDIVIDUAL CREATIVITY: THE CASE OF SALİHLİ

Abstract

The way to reach the level of developed countries passes through the quality of education. In this context, 'learning organizations' and 'individual creativity', which are the most effective means of increasing the quality of education, emerge as a critical issue. From this point of view, the aim of the research is to examine whether there is a significant relationship between the learning organization and individual creativity and the effect of learning organizations on individual creativity, according to the perceptions of teachers working in public high schools in Salihli, Manisa. Research hypotheses developed for this purpose were tested through correlation analysis and regression analysis. According to the research findings, it has been revealed that there are significant and positive relationships between the learning organization and its dimensions and individual creativity, and that teachers' learning organization perception has a positive effect on their individual creativity.

Keywords: *Organization, Learning Organizations, Individual Creativity, Teacher*

1. GİRİŞ

Yaşadığımız yüzyılda örgütler sürekli bir değişim ve yoğun rekabet sürecine girmiştir. Bu süreçte izlenebilecek en etkili strateji ise, bir örgütün aynı işi rakiplere göre daha iyi ve farklı yaparak etkin ve verimli olmasıdır. Bir işi diğer örgütlere göre daha iyi ve farklı yapabilmesinin temelinde bireysel yaratıcılık vardır. Sürekli öğrenmeyi bir yaşam felsefesi haline getiren öğrenen örgütler, çalışanların bireysel yaratıcılık becerilerini geliştirerek geleceğin başarılı örgütleri arasında yer alabilecektir. Toplumun dinamik bir çevrede yaşamını sürdüren

eğitim örgütlerinden beklentileri giderek değişmektedir. Eğitim örgütlerinin bu beklentilere etkili bir şekilde tepki verebilmesi, çevre koşullarındaki değişime adapte olması, sahip olduğu kaynakları doğru kullanması ve geliştirmesi büyük önem taşımaktadır. Eğitim örgütlerinin bütün bunları hayata geçirebilmelerinin yolu öğrenen örgüte dönüşmelerinden geçmektedir. Dinamik çevre koşullarında eğitim örgütlerinden beklenen mevcut durumda ve gelecekte, örgütün sağlığını ve etkililiğini sürdürerek daha etkili bir duruma gelebilmesi için öğretmenlerin yaratıcılık becerilerini geliştirmelerini destekleyecek koşulların oluşturulmasıdır.

Bu araştırmanın amacı, öğrenen örgütler ile bireysel yaratıcılık arasındaki ilişkiyi ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algısının bireysel yaratıcılıklarına etkisini incelemektir. Literatürde öğrenen örgüt ve bireysel yaratıcılık arasındaki ilişkiyi inceleyen sadece iki çalışmaya (Tan, Şener ve Buharalı, 2020; Mihri, Shahabi ve Asadipour, 2019) rastlanmış olması nedeniyle bu konuda çalışma yapılması gerekliliği hissedilmiştir. Dolayısıyla bu çalışmanın literatüre ve gelecekteki araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca eğitim örgütlerinin stratejik ve yapısal kararlarına katkı sağlaması beklenmektedir.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Öğrenen Örgüt Kavramı ve Kapsamı

Öğrenme, “bireyin çevresi ile etkileşimi sonucunda oluşan kalıcı davranış değişimi” olarak ifade edilebilir (Altınışık, 2001: 391). Bir başka tanıma göre öğrenme, bilgi ve deneyimler sonucunda bireyin çevresiyle etkileşerek davranışında meydana gelen kalıcı değişimdir (Can, Aşan ve Aydın, 2006: 141). Bu bağlamda öğrenme, bireyin olayları sadece kendi sezgisel zekasıyla anlaması, yorumlaması olmayıp çevresindeki insanlarla etkileşimini de içerir (Çelebi ve Aydıntan, 2020: 2963).

Öğrenen örgüt kavramı ilk kez 1990 yılında Peter Senge'nin "Beşinci Disiplin" adlı eserinde kullanılmıştır. Senge (1996: 11) öğrenen örgütü "insanların gerçekten arzu ettikleri sonuçları elde etmek için kapasitelerini sürekli olarak geliştirdikleri; yeni, sınırları zorlayan düşünce şekillerinin ortaya atıldığı; insanların sürekli bir biçimde beraber öğrendikleri örgütler" olarak tanımlamakta ve bu örgütlerin, kişisel ustalık, düşünen modeller, paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme ve sistem düşüncesi olmak üzere beş temel disipline sahip olmaları gerektiğini belirtmektedir (Basım, Şeşen ve Meydan, 2009: 32).

Bowles (1993) öğrenen örgüt kavramını, "kurumların veya kuruluşların inşası, bilgi ve etkinliklerin düzenlenmesi ve aynı zamanda çalışanların etkinliklerinin artırılması için bireysel becerilerin ve iş yapabilme kabiliyetlerinin iyileştirilmesi" şeklinde ifade etmiştir (Turan, Karadağ ve Bektaş, 2011: 629). Garvin (1993) öğrenen örgütü, "bilginin yaratılması, elde edilmesi ve transferi ile yeni bilgi ve anlayışın oluşturulması için davranış değiştirme becerisine sahip örgüt" olarak tanımlamıştır (Öneren, 2008: 165). Kısaca öğrenen örgüt, hataların farkına varılarak düzeltilmesi suretiyle çalışan yeteneklerini ve davranışlarını geliştiren, açık iletişim ortamını oluşturarak bilgiyi paylaşan ve yaşam boyu kendini geliştiren örgüttür (Çelebi ve Aydın, 2020: 2963).

Örgütler, esasında bir gelişim sürecinin sonucunda öğrenen örgütler haline dönüşmektedir (Koçel, 2005: 439). Bu kapsamda McGill ve Slocum (1993: 67) öğrenen örgüt gelişimini dört aşamada incelemişlerdir. Bunlar; bilen örgütler, anlayan örgütler, düşünen örgütler ve öğrenen örgütlerdir.

Bilen Örgütler: Klasik yönetim anlayışıyla örtüşen bilen örgütlerde insan pasif bir unsur olarak görülmektedir. Dolayısıyla çalışanların hiçbir şeyi sorgulamamaları, sadece emirleri yerine getirip itaat etmeleri beklenir

(Yenihayat ve Ay, 2020: 877). Bilen örgütler, çevre koşullarının durgun ve dengeli olduğu durumlarda başarılı olabilirler (McGill ve Slocum, 1993: 68).

Anlayan Örgütler: Anlayan örgütler bilen örgüttekinden farklı olarak tek bir “en iyi” olmasından ziyade, içinde bulunulan koşullara, kişisel anlayış ve değer yargılarına bağlı olarak değişik “iyi”lerin olabileceği üzerinde durur (Akat, Budak, ve Budak, 2002: 156). Anlayan örgütlerde en değerli ve önemli unsur insandır (Yücel, 2007: 25).

Düşünen Örgütler: Düşünen örgütlerin başat özelliği yönetim tekniklerinin, işletmenin problemleri noktalarını düzeltici araçlar olarak görülmesidir. Düşünen örgüt, örgütsel faaliyetlerin herhangi bir noktasında bir problem ortaya çıktığında, problemi teşhis eden, yeni çözüm yolları bulan ve muhtemel problemleri de bugünden görerek gerekli önlemleri alan örgüttür (Kılıç ve Aytekin, 2010: 156). Bu bağlamda, problemin teşhis edilerek bertaraf edilmesi ile ilgilenen düşünen örgütler problemin kaynağı ile ilgilenmemektedir (Yenihayat ve Ay, 2020: 877).

Öğrenen Örgütler: Öğrenen örgüt, sürekli olarak yaşadığı olaylardan ders çıkaran, bunları aynı zamanda çevreye uyum sağlamada kullanan, çalışanlarını geliştirici bir sistem yaratarak değişen, gelişen ve kendini yenileyen dinamik bir örgüttür (Koçel, 2005: 437). Dolayısıyla öğrenen örgüt, öğrenme konusunda bilginin önemini farkında olan, geçmiş deneyimlerden ders çıkarıp kendisini güncellemeye odaklanan bir örgüt biçimidir (Başak, 2019: 35).

Eğitim kurumları, öğrenen örgütlerdir. Öğrenen eğitim örgütleri, yeni bilgilere ulaşmaya çalışan, yaşam boyu öğrenmeyi bir yaşam felsefesi haline getiren öğretmen ve yönetim kadrosunun eseridir. Öğrenen okulların temel özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Fındıkçı, 1996: 15):

- Vizyon sahibidir, hedeflenen öğrenmeyi açık bir şekilde tanımlar.
- Değişim kültürüne sahiptir.
- Çalışanlarını geliştirmeye isteklidir ve onları destekler.
- Toplumsal değişim sürecinde gerekli hizmeti doğru şekilde gerçekleştirir.
- Örgüt yapısını değişime uyarlar ve değişik gruplarla iş birliğine önem verir.
- Sunduğu eğitim hizmetinden geri bildirim olarak kendini sürekli iyileştirmeye çalışır.

Watkins ve Marsick (1993) öğrenen örgüte ilişkin yedi alt boyutu olduğunu söylemektedir. Söz konusu boyutlar şu şekilde sıralanabilir (Toylan ve Göktepe, 2010: 63):

Sürekli öğrenme: Öğrenme, yapılan işin merkezindedir. Kişiler çalışırken öğrenirler ve fırsatlar sürekli öğrenme yoluyla sağlanır ve büyüme gerçekleşir.

Diyalog ve araştırma: Örgütün kültürü soru sormayı, geri bildirimi, deney yapmayı destekler niteliktedir. Kişiler nedenleri araştırma, görüşlerini belirtme ve diğer çalışanlarla iletişim kurma konusunda kendilerini güvende hissederler.

Takım halinde öğrenme: Örgütte takım halinde öğrenme teşvik edilerek işbirliği kültürü oluşturulur ve öğrenme örgütün bütününde gerçekleştirilir. Takımı oluşturan kişilerin farklılıkları avantaj haline getirilir.

Paylaşımca sistemler: Örgütte paylaşılan bir vizyon oluşturulur. Öğrenmeyi paylaşabilmek için teknolojik sistemler oluşturulur, işe entegre edilir, erişim sağlanır ve korunur.

Güçlendirilmiş çalışanlar: Kişilerin öğrenme isteklerini motive etmeye yönelik sorumluluklarının artırılması ve karar süreçlerine katılımlarının sağlanması gerekir.

Sistemler arası bağlantı: Örgütü bir bütün olarak görmeyi içerir. Kişilerin yaptıkları işin bütün örgüt üzerindeki etkisini görmelerine yardım edilir. Kişiler çevrelerini gözleyerek öğrendiklerini paylaşırlar ve öğrendiklerini örgütün bilgisi haline getirirler.

Destekleyici liderlik: Liderler öğrenme konusunda rol modeli olurlar, öğrenmeyi destekleyecek ortamı oluştururlar ve işe ilişkin stratejileri belirlemede öğrenmeyi kullanırlar.

Bu çalışmada, öğrenen örgüt algı ölçeği, literatürde yaygınlıkla kabul gören bu yedi boyut kapsamında değerlendirilmiştir.

2.2. Eğitim Kurumlarının Öğrenen Örgütlere Dönüşmesi İçin Neler Yapılabilir?

Öğrenen bir eğitim örgütü, çeşitli bilgi, deneyim ve yeteneklerden yararlanarak güçlü olmak için işbirliği temelinde ilişkiler oluşturur. Bilginin elde edilmesi, enformasyonun uygulamaya aktarılması ve kurumsal hafızanın oluşturulması organizasyonel öğrenme ile ilintili faaliyetlerdir. Öğrenme, her zaman bilinçli bir şekilde gerçekleşmeyebilir ve öğrenen öğretmen her zaman daha etkili davranışlarda bulunmayabilir. Öğrenme, davranışları da gözlemlenebilir biçimde değiştirmeyebilir. Davranışçı bir bakış açısından irdelendiğinde bir oluşum, enformasyonu işleyerek ve bilgiyi yaratarak ve kullanarak, şayet potansiyel davranış kapsamının sınırlarını değiştiriyorsa öğrenmeyi sağlıyordur (Barutçugil, 2002: 150). Dolayısıyla öğrenme, eğitim sürecinde bir keşiftir (Altınışık, 2002: 391). Öğrenen eğitim örgütleri, öğretmenlerin elde etmeyi istedikleri sonuçları oluşturabilmek için potansiyellerini devamlı olarak genişlettikleri, yeni düşünce kalıplarının oluşumunun teşvik edildiği, birlikte çalışarak sonuca ulaşmanın özendirildiği ve öğretmenlerin devamlı birlikte nasıl daha iyi öğreneceklerini öğrendiği eğitim örgütleridir (Barutçugil, 2002: 150).

Eğitim örgütleri, kendi içlerindeki ve dışlarındaki farklı kaynaklardan bilgiye ulaşırlar. Bilgi, mevcut ve gelecekteki görevler ve operasyonlarda kullanmak için gereksinim duyulan bir güçtür. Öğrenen örgütün temeli olan bilginin yaratılması/elde edilmesi ve kontrolü şu beş faaliyet ile ilgilidir (Barutçugil, 2002: 151):

- Mevcut operasyonlarla ilgili sorunları çözmeye.
- Okul içindeki bilginin fonksiyonlar, projeler ve programlar boyunca bütünleştirilmesi.
- Gelecek için yeni teknolojiler geliştirilmesi.
- Yenilikçi yapılar, politikalar, yöntemler, prosedürler ve karar alma mekanizmalarını “deneyerek” oluşturma.
- Dış çevrenin gözlenmesi ve okul dışından enformasyon akışının sağlanması ve okulla bütünleştirilmesi.

Liseleri öğrenen örgütlere dönüştürecek ve bireysel yaratıcılığa katkı sağlayacak bazı durumlar ve etkinlikler şu şekilde sıralanabilir (Gürkan, 2007: 127):

- Esnek, katılımcı ve sorumlulukların paylaşıldığı bir yapılanma modeli,
- Paylaşılan bir vizyona sahip olmak,
- Etkin işleyen bir iletişim ortamının sağlanması,
- Bireysel yaratıcılığı, verimliliği, gelişmeyi ve risk üstlenmeyi özendiren bir örgüt kültürü oluşturulması,
- Gerekli doküman, teknoloji ve kaynağın elde edilmesi ve öğrenmeyi hızlandırıcı organizasyon ve faaliyetlerin yapılması.

Eğitim örgütlerinin kendilerini geliştirerek sürekli öğrenmeleri öğretmen, yönetici, okul personeli, okul aile birliği ve öğrencilerden oluşan eğitim örgütünün sistemli bir bütün olmasını zorunlu kılmaktadır (Balci, 1988; Zengin ve Gündüz, 2018: 63). Bu bağlamda, eğitim örgütlerinin “öğrenen örgütler”

olmaları gerekmektedir. Çalık (2003)'a göre, "öğrenmenin örgütün tümüne yayıldığı örgütsel öğrenme sayesinde okullar öğrencilerin aktif bir biçimde öğrenme etkinliğine katıldığı, öğrenmenin bir görev değil doğal bir etkinlik olduğu öğrenen eğitim örgütlerine dönüşebilir" (Zengin ve Gündüz, 2018: 64). Öğrenen okul haline dönüşebilmenin yolu okullarda bilgi akışında süreklilik sağlanması, takım çalışmalarına önem verilmesi, çalışanların potansiyellerine uygun bilgiye ulaşma istekliliği ve amaçlar doğrultusunda iyi motive edilmesinden geçmektedir (Yalçın ve Yıldız, 2020: 1769). Dolayısıyla, eğitim örgütlerinin öğrenen örgüt haline gelebilmeleri için; sistematik sorun çözme, yeni yöntemler deneme, geçmişteki deneyimlerden öğrenmek, başkalarının deneyimlerinden ve en iyi uygulamalarından öğrenmek, bilginin tüm okula aktarılması (Garvin, 1999: 56) ve öğretmenlerin bireysel yaratıcılık yeteneklerine sahip olmaları gerekmektedir.

2.3. Bireysel Yaratıcılık

Dünya çapında rekabet, bilgi ve iletişim teknolojilerinin ulaştığı düzey, yaratıcılığın önemini arttırmıştır. En yalın ifadeyle yaratıcılık, her alanda yeni, yararlı ve anlaşılabilir fikirlerin ortaya konulması olarak tanımlanabilir (Çavuş ve Akgemici, 2008: 233). Günümüzde örgütlerin yaratıcılığa önem vermelerinin nedeni insanlar için farklılıklar ve değer yaratmaktır (Karcıoğlu ve Kaygın, 2013: 101). Örgütlerde yeniliğin ve gelişmenin temel anahtarı çalışanların yaratıcılıklarıdır (Çekmecelioğlu, 2006: 295). Örgütlerin varlığını sürdürmesi, fark yaratarak rekabette öncü olmaları çalışanların bireysel yaratıcılık yeteneğine sahip olmalarına bağlıdır. Bireysel yaratıcılık sayesinde işe ilişkin yaratıcı fikirlerin üretilmesi, geliştirilmesi, farklılaştırılması ve bir yenilik yaratılması sağlanabilir (Kanbur ve Özyer, 2016: 265).

Bireysel yaratıcılık, bir insanın sahip olduğu bilgi ve deneyimlerden yola çıkarak farklı bakış açısıyla farklı sonuçlar ortaya koyabilme yeteneği, kimsenin düşünmediği özgün bir şeyin düşünülmesi, yeni fikirlerin üretilmesi olarak tanımlanabilir (Uğurlu ve Ceylan, 2014: 98). Bireysel yaratıcılık, “örgütün sürdürülebilir rekabet avantajı elde etmesi, örgütsel performansın artması, iş mükemmelliği için var olandan farklı yöntemler, prosesler, teknikler, fikirler ya da teknolojiler geliştirmesi” olarak tanımlanabilir (Ussahawanitchakit ve Sriboonlue, 2011; Akan, 2019: 40). Benzer şekilde bireysel yaratıcılık bireylerin sahip oldukları bilginin, öz motivasyonun ve sosyal etkenlerin bir sonucu olarak da ifade edilebilir (Borghini, 2005: 20; Tür, 2019: 42). Öğrenme için gerekli olan becerilerden en çok bilineni, ancak geliştirilmesi en zor olanı yaratıcılıktır (Arıkan, 2001:480).

Bireysel yaratıcılık yeteneğine sahip kişilerin özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Barker, 2001: 41; Akdeğirmen, 2015: 34):

Kişisel estetiğe sahiptir: Birey dengesizlik ve belirsizliğe karşı tolerans göstererek karmaşık işleri basit hale getirir. Bilgiler arasındaki bağlantıları ve belirsizlikleri tespit etmeye çalışır.

Zihinsel hareketliliğe sahiptir: Bu bağlamda birey, belirli bir olaya, duruma farklı açılardan yaklaşarak değişik durumları daha önce denenmemiş bir yöntemle açıklar. Sıralı varsayımları birbirinden ayırarak değerlendirir. Kelime oyunlarından hoşlanır.

Problem çözme becerisine sahiptir: Bu bağlamda birey, araştırma yapmaktan zevk alır ve cevabı bilinmeyen soruları araştırır. Zor problemlerin üstesinden gelmeyi sever. Önlenemez bir merakı ve bilgi açlığı çeker.

İşsel motivasyona sahiptir: İşsel motivasyon, bireyin yüksek bir istekle işini yapmasıdır. İşsel motivasyonu yüksek olan bireyler dış motivasyon etkilerine ihtiyaç duymaz ve denetlenmekten hoşlanmaz. İşine farklı bir şeyler yaratmak için odaklanır.

Risk üstlenmeye isteklidir: Risk üstlenmek, bireyin işiyle ilgili karşılaşılabileceği bazı tehlikeleri öngörmesi ve bunlara katlanmayı göze almasıdır. Yaratıcı birey başarısız olduğunda bunu kabullenir ve bir adım sonraki çözümü bulmaya çalışır. Tehlikeden korkmaz, belirsizlik ortamında bilinmeyenleri arar, kapasitesini zorlamaktan hoşlanır.

İşini objektif olarak değerlendirir: Bu kapsamda birey, işine ilişkin eleştirilere açıktır ve bu eleştirilerden yararlanmaya çalışır. Yaptığı iş konusunda diğer kişilerden fikir alır. Aldığı geri bildirimleri sonraki çalışmalarında kullanır.

Günümüzde bu özelliklere sahip olan yaratıcı bireyler, örgütlerin en değerli insan kaynağını oluşturmaktadırlar. Bu açıdan bakıldığında örgütlerin yüksek bir performansla çalışmaları, verimliliği ve kaliteyi sağlayarak başarılı olmaları yaratıcı özelliği olan bireyleri örgüte çekmek ve elinde tutmak için çabalamaları gerekmektedir. Diğer taraftan, yaratıcı insan kaynağının yaratıcılık yeteneklerini ortaya koyabilmeleri için gerekli koşulları ve ortamı oluşturmaları da bir zorunluluktur.

2.4. Öğrenen Örgütler ve Bireysel Yaratıcılık İlişkisi

Bu bölümde öğrenen örgütler ile bireysel yaratıcılık arasındaki ilişkiler ve bu konuda daha önceden yapılmış çalışmalar incelenecektir. Literatür incelendiğinde, öğrenen örgütler ile bireysel yaratıcılık arasındaki ilişkinin incelendiği çok az sayıda çalışmaya rastlanmıştır.

Tan ve arkadaşlarının (2020) Karabük ilindeki hizmet sektöründe (kafe ve restoran) çalışanların bireysel yaratıcılık algıları ile öğrenen organizasyon disiplinleri (kişisel ustalık, zihni modeller, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenme) arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada, bireysel yaratıcılık ile öğrenen organizasyon ve öğrenen organizasyon disiplinleri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu sonucuna ulaşmışlardır.

Mihri ve arkadaşları (2019) tarafından İran'daki eğitim hastaneleri özelinde öğrenen örgüt ve yaratıcılık ilişkisini tespit etmek amacıyla 237 kişi üzerinde yapılan araştırma sonucunda, öğrenen örgüt ile yaratıcılık arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Adıyaman (2019) tarafından öğrenen örgüt ve örgütsel yaratıcılık ilişkisini incelemek amacıyla 501 ilkokul öğretmeni üzerinde yapılan araştırma sonucunda, öğretmenlerin algısına göre öğrenen örgüt ve örgütsel yaratıcılık arasında olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Bu çalışmada ise anket yöntemine dayalı olarak, Manisa İli'nin Salihli İlçesi'nde eğitim faaliyet göstermekte olan devlete bağlı liseler örneklem grubu esas alınmak suretiyle öğrenen örgüt ile bireysel yaratıcılık arasındaki ilişkinin ve öğrenen örgütlerin bireysel yaratıcılık üzerindeki etkisinin ölçülmesi hedef alınmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenen örgütlerin bireysel yaratıcılık üzerinde olumlu etkisinin bulunduğu görülmüştür.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada anket yöntemi uygulanmıştır. Bu kapsamda "Öğrenen Örgüt Algı Ölçeği" ve "Bireysel Yaratıcılık Ölçeği" kullanılarak veriler 26 Ekim 2020–30

Kasım 2020 tarihleri arasında toplanmıştır. Bu araştırma, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında ilişki tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın bağımsız değişkeni öğretmenlerin öğrenen örgütlere ilişkin algıları, bağımlı değişkeni ise öğretmenlerin bireysel yaratıcılığa ilişkin algılarıdır. Bu çalışmada, öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları ile bireysel yaratıcılıkları arasındaki ilişki düzeyi ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının bireysel yaratıcılıkları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu kapsamda, MEB'e (Milli Eğitim Bakanlığı) bağlı devlet liselerinde uygulama yapmak amacıyla Salihli İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni alınmıştır. Anket uygulaması yapılmadan önce okul yöneticileriyle görüşülerek araştırmanın amacı açıklanmış ve uygulamanın nasıl yapılacağı belirlenmiştir. Katılımcıların anket uygulamasına gönüllü olarak katılmaları sağlanmıştır. Bu bağlamda katılımcılardan sözlü ya da yazılı izin alma prosedürü izlenmiştir. Söz konusu prosedür doğrultusunda öncelikle üniversitenin Etik Kuruluna başvuru yapılarak kullanılacak anketin katılımcılar için gizlilik niteliği taşıyan bilgiler içermediği ve rahatsız edici ifadelerin bulunmadığı hususunda komisyondan olumlu rapor alınmıştır.

3.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacı doğrultusunda, Salihli ilçesindeki devlet liselerinde anket tekniği uygulanarak veriler toplanmıştır. Bu kapsamda, araştırmada kullanılan anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Öğretmenlere; cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, medeni durum, mesleki çalışma süresi, okuldaki çalışma süresi ve branş olmak üzere toplam yedi soru sorulmuştur. İkinci bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenen örgüt algısını belirlemek amacıyla Watkins ve Marsick (1997) tarafından geliştirilen, Basım vd. (2009) tarafından yerli literatüre kazandırılan, geçerlilik ve güvenilirlik analizi yapılan "Öğrenen Örgüt Algı Ölçeği" izin alınarak kullanılmıştır. Ölçek,

ankete katılanların sürekli öğrenme, diyalog ve araştırma, takım halinde öğrenme, paylaşımcı sistemler, güçlendirilmiş çalışanlar, sistemler arası bağlantı, destekleyici liderlik boyutlarında öğrenen örgüt algısını belirleyen, 43 maddeden oluşan bir ölçektir. Üçüncü bölümde ise, araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel yaratıcılık düzeylerini belirlemek amacıyla Balay (2010) tarafından geliştirilen "Bireysel Yaratıcılık Ölçeği" izin alınarak kullanılmıştır. Ölçek, 12 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçekler, "Kesinlikle katılmıyorum (1)", "Katılmıyorum (2)", "Kararsızım (3)", " Katılıyorum (4)", "Kesinlikle Katılıyorum (5)" şeklinde cevaplandırılan ve puanlanan 5'li Likert tipi ölçeklerdir.

3.3. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Salihli ilçe merkezindeki MEB'e bağlı devlet liselerinde (anket uygulamasını kabul eden 8 lise) görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Evrenden örneklem alma yoluna gidilmeyip, evrenin tümüne (433 öğretmen) ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırma sürecinde dağıtılan 433 anketten 307'si geriye dönmüştür. Dolayısıyla anketlerin geriye dönüş oranı %71'dir. Bu sayı belli evrenler için kabul edilebilir örneklem büyüklüklerine uygunluk göstermektedir. Buna göre evren büyüklüğü 400-450 kişi ise örneklem büyüklüğü 196-212 kişi yeterlidir (Sekaran, 1992: 253; Altunışık vd., 2005: 127). Geriye dönen anketlerden değerlendirme dışı bırakılan bulunmamaktadır. Araştırmada örnekleme hatası %5 ve güven düzeyi %95 olarak kabul edilmiştir.

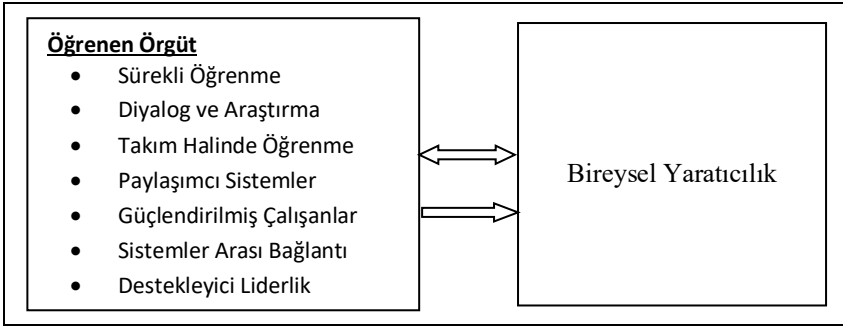
3.4. Araştırmanın Varsayımları ve Sınırlılıkları

- Araştırma, evreni temsil eden yeterli örneklem büyüklüğüne sahip olduğu varsayılmaktadır.
- Araştırmada kullanılan anketlerin proje konusunun amacına uygun olduğu varsayılmaktadır.

- Bireysel yaratıcılığı etkileyen öğrenen örgüt algısı konusunda ilgili çok sınırlı sayıda çalışma yapılması nedeniyle, bu çalışmanın gelecekteki araştırmacılara katkı sağlayacağı varsayılmaktadır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin anketteki soruları içtenlikle yanıtladıkları varsayılmaktadır.
- Araştırma Salihli ilçesindeki devlet liseleri ile ve 2019-2020 eğitim öğretim dönemindeki verilerle sınırlıdır.
- Araştırmanın sınırlılıklarından birisi de zamanın kısıtlı olmasıdır.

3.5. Araştırma Modeli ve Hipotezler

Araştırmanın modeli Şekil 1'deki gibi oluşturulmuştur.



Şekil 1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki hipotezler ve alt hipotezler oluşturulmuştur.

H1: Öğrenen örgüt algısı ile bireysel yaratıcılık arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H1a: Öğrenen örgütün sürekli öğrenme boyutu ile bireysel yaratıcılık arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H1b: Öğrenen örgütün diyalog ve araştırma boyutu ile bireysel yaratıcılık arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H1c: Öğrenen örgütün takım halinde öğrenme boyutu ile bireysel yaratıcılık arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H1d: Öğrenen örgütün paylaşımcı sistemler boyutu ile bireysel yaratıcılık arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H1e: Öğrenen örgütün güçlendirilmiş çalışanlar boyutu ile bireysel yaratıcılık arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H1f: Öğrenen örgütün sistemler arası bağlantı boyutu ile bireysel yaratıcılık arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H1g: Öğrenen örgütün destekleyici liderlik boyutu ile bireysel yaratıcılık arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H2: Öğrenen örgüt algısı bireysel yaratıcılık üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir.

H2a: Öğrenen örgütün sürekli öğrenme boyutu, bireysel yaratıcılık üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir.

H2b: Öğrenen örgütün diyalog ve araştırma boyutu, bireysel yaratıcılık üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir.

H2c: Öğrenen örgütün takım halinde öğrenme boyutu, bireysel yaratıcılık üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir.

H2d: Öğrenen örgütün paylaşımcı sistemler boyutu, bireysel yaratıcılık üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir.

H2e: Öğrenen örgütün güçlendirilmiş çalışanlar boyutu, bireysel yaratıcılık üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir.

H2f: Öğrenen örgütün sistemler arası bağlantı boyutu, bireysel yaratıcılık üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir.

H2g: Öğrenen örgütün destekleyici liderlik boyutu, bireysel yaratıcılık üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Ölçeklerin güvenilirlik düzeyini tespit etmek için Cronbach's Alpha testi yapılmıştır. Tanımlayıcı istatistikler kapsamında frekans ve yüzde, aritmetik

ortalama, standart sapma analizi yapılmıştır. Hipotezlerin test edilmesinde ilk olarak değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi için korelasyon analizi ve regresyon analizi uygulanmıştır.

3.7. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Güvenilirlik Analizi

Bu araştırmada güvenilirliği ölçmek için Cronbach's Alpha analizi yapılmıştır. Cronbach's Alpha değerinin en az $\alpha=70$ ve üstü bir değer olması gerektiği konusunda görüş birliği vardır (Seçer, 2017). Araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin tespit edilen Cronbach's Alpha katsayıları Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Ölçekler	İfade Sayısı	(α)
Öğrenen Örgüt	43	,988
Sürekli Öğrenme Boyutu	6	,902
Diyalog ve Araştırma Boyutu	6	,928
Takım Halinde Öğrenme Boyutu	6	,945
Paylaşımçı Sistemler Boyutu	6	,945
Güçlendirilmiş Çalışanlar Boyutu	6	,955
Sistemler Arası Bağlantı Boyutu	6	,967
Destekleyici Liderlik	6	,975
Bireysel Yaratıcılık	12	,971

Tablo 1'e göre, güvenilirlik analizinden elde edilen sonuçlara göre, 43 ifadeden oluşan öğrenen örgüt ölçeğinin α değeri ,988 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin boyutlarına ilişkin güvenilirlik değerleri; sürekli öğrenme boyutunun α değeri ,902; duyarlılık ve araştırma boyutunun α değeri ,928; takım halinde öğrenme boyutunun α değeri ,945; paylaşımçı sistemler boyutunun α değeri ,955; güçlendirilmiş çalışanlar boyutunun α değeri ,955; sistemler arası bağlantı boyutunun α değeri ,967; destekleyici liderlik boyutunun α değeri ,975 olarak tespit edilmiştir. Daha sonra 12 önermeden oluşan bireysel yaratıcılık ölçeğinin

α değeri ,971 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre, araştırmada kullanılan öğrenen örgüt ve bireysel yaratıcılık ölçeklerinin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

4. BULGULAR

4.1. Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla yapılan frekans analizi ile elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Değişkenler	Seçenekler	Frekans	Yüzde (%)	
Cinsiyet	Kadın	138	45,0	
	Erkek	169	55,0	
Yaş	21-30 yaş	5	1,6	
	31-40 yaş	56	18,2	
	41-50 yaş	176	57,3	
	51 yaş ve üstü	70	22,8	
Eğitim Durumu	Lisans	276	89,9	
	Yüksek Lisans	31	10,1	
Medeni Durum	Evli	271	88,3	
	Bekar	36	11,7	
Meslekteki Çalışma Süresi	1-5 yıl	1	,3	
	6-10 yıl	16	5,2	
	11-15 yıl	44	14,3	
	16 yıl ve üstü	246	80,1	
Buldukları Çalışma Süresi	Okuldaki	1-5 yıl	82	26,7
		6-10 yıl	92	30,0
		11-15 yıl	68	22,1
		16 yıl ve üstü	65	21,2
Branş	Kültür Dersleri	248	80,8	
	Mesleki Dersler	59	19,2	

Tablo 2’de görüldüğü üzere katılımcıların cinsiyet değişkenine göre dağılımına bakıldığında, %45’i kadınlardan, %55’i ise erkeklerden oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların yaş değişkenine göre dağılımına bakıldığında, katılımcıların

%57,3'ünün 41-50 yaş arası, %22,8'inin 51 ve üstü yaşta, %18,2'sinin 31-40 yaş arası ve %1,6'sinin 21-30 yaş arasında olduğu görülmektedir. Katılımcıların eğitim değişkenine göre dağılımına bakıldığında, 89,9'unun lisans, %10,1'inin ise yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcıların medeni durum değişkenine göre dağılıma bakıldığında, %88,3'ünün evli, %11,7'sinin ise bekar olduğu görülmektedir. Katılımcıların meslekteki çalışma süresi değişkenine göre dağılıma bakıldığında, katılımcıların %3'ünün 1-5 yıl aralığında, %5,2'sinin 6-10 yıl aralığında, %14,3'ünün 11-15 yıl aralığında ve %80,1'nin 16 yıl ve üstü çalışma süresine sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların buldukları okuldaki çalışma süresi değişkenine göre dağılıma bakıldığında, katılımcıların %26,7'sinin 1-5 yıl aralığında, %30'unun 6-10 yıl aralığında, %22,1'inin 11-15 yıl aralığında ve %21,2'sinin 16 yıl ve daha fazla yıldır buldukları okulda çalıştıkları görülmektedir. Katılımcıların branş değişkenine göre dağılıma bakıldığında, %80,8'inin kültür dersleri, %19,2'sinin ise meslek dersleri alanında olduğu görülmektedir.

4.2. Ölçeklere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları ve bireysel yaratıcılık düzeylerine ilişkin tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Ölçeklere Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Boyutlar	N	\bar{X}	SS
Sürekli Öğrenme	307	3,55	,783
Diyalog ve Araştırma	307	3,66	,808
Takım Halinde Öğrenme	307	3,53	,863
Paylaşımçı Sitemler	307	3,66	,872
Güçlendirilmiş Çalışanlar	307	3,68	,899
Sistemler Arası Bağlantı	307	3,68	,917
Destekleyici Liderlik	307	3,76	,927
Genel Öğrenen Örgüt	307	3,65	,794
Bireysel Yaratıcılık	307	3,86	,870

Tablo 3'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin genel öğrenen örgüt algılarının aritmetik ortalaması 3,65 olarak tespit edilmiştir. Öğrenen örgüt boyutları kapsamında değerlendirildiğinde; sürekli öğrenme boyutunun aritmetik ortalaması 3,55, diyalog ve araştırma boyutunun aritmetik ortalaması 3,66, takım halinde çalışma boyutunun aritmetik ortalaması 3,53, paylaşımçı istemler boyutunun aritmetik ortalaması 3,66, güçlendirilmiş çalışanlar boyutunun aritmetik ortalaması 3,68, sistemler arası bağlantı boyutunun aritmetik ortalaması 3,68, destekleyici liderlik boyutunun aritmetik ortalaması 3,76 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre, en yüksek aritmetik ortalamaya sahip boyut destekleyici liderlik (3,76), en düşük ortalamaya sahip boyut ise takım halinde çalışma boyutu (3,53) olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel yaratıcılıklarının aritmetik ortalaması 3,86 olarak tespit edilmiştir.

4.3. Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular

Öğrenen örgüt ve boyutları ile bireysel yaratıcılık arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrenen Örgüt ve Boyutları ile Bireysel Yaratıcılık Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Boyutlar	Bireysel Yaratıcılık (r)
Sürekli Öğrenme	,481**
Diyalog ve Araştırma	,442**
Takım Halinde Öğrenme	,435**
Paylaşımçı Sistemler	,464**
Güçlendirilmiş Çalışanlar	,509**
Sistemler Arası Bağlantı	,507**
Destekleyici Liderlik	,525**
Genel Öğrenen Örgüt	,525**

** . Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır. (2 yönlü)

Tablo 4'te görüldüğü gibi, genel öğrenen örgüt ile bireysel yaratıcılık arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0,525$; $p=0,000<0,05$). Buna göre, öğrenen örgüt düzeyi arttıkça bireysel yaratıcılık artmaktadır. Bu bulguya göre **H1** hipotezi kabul edilmiştir.

Öğrenen örgütün sürekli öğrenme boyutu ile bireysel yaratıcılık arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0,481$; $p=0,000<0,05$). Buna göre, sürekli öğrenme arttıkça bireysel yaratıcılık artmaktadır. Bu bulguya göre **H1a** hipotezi kabul edilmiştir.

Öğrenen örgütün diyalog ve araştırma boyutu ile bireysel yaratıcılık arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0,442$; $p=0,000<0,05$). Buna göre, diyalog ve araştırma arttıkça bireysel yaratıcılık artmaktadır. Bu bulguya göre **H1b** hipotezi kabul edilmiştir.

Öğrenen örgütün takım halinde öğrenme boyutu ile bireysel yaratıcılık arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0,435$; $p=0,000<0,05$). Buna göre,

takım halinde öğrenme arttıkça bireysel yaratıcılık artmaktadır. Bu bulguya göre **H1c** hipotezi kabul edilmiştir.

Öğrenen örgütün paylaşımcı sistemler boyutu ile bireysel yaratıcılık arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=464$; $p=0,000<0.05$). Buna göre, paylaşımcı sistemler arttıkça bireysel yaratıcılık artmaktadır. Bu bulguya göre **H1d** hipotezi kabul edilmiştir.

Öğrenen örgütün güçlendirilmiş çalışanlar boyutu ile bireysel yaratıcılık arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=509$; $p=0,000<0.05$). Buna göre, güçlendirilmiş çalışanlar arttıkça bireysel yaratıcılık artmaktadır. Bu bulguya göre **H1e** hipotezi kabul edilmiştir.

Öğrenen örgütün sistemler arası bağlantı boyutu ile bireysel yaratıcılık arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=507$; $p=0,000<0.05$). Buna göre, sistemler arası bağlantı arttıkça bireysel yaratıcılık artmaktadır. Bu bulguya göre **H1f** hipotezi kabul edilmiştir.

Öğrenen örgütün destekleyici liderlik boyutu ile bireysel yaratıcılık arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=525$; $p=0,000<0.05$). Buna göre, destekleyici liderlik arttıkça bireysel yaratıcılık artmaktadır. Bu bulguya göre **H1g** hipotezi kabul edilmiştir.

4.4. Regresyon Analizine İlişkin Bulgular

Öğrenen örgüt algılamalarının bireysel yaratıcılık üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla basit regresyon analizi uygulanmıştır (Tablo 5).

Tablo 5. Regresyon Analizi Sonuçları

Model 1 Bağımsız Değişken	Standartlaşmamış		Standartlaşmış	t	p
	Katsayılar		Katsayılar		
	B	Std. Hata	Beta		
(Sabit)	1,768	,199		8,876	,000
Öğrenen Örgüt Genel	,575	,053	,525	10,766	,000
p (Model)			,000		
F			115,912		
R			,525		
R²			,275		
Bağımlı Değişken: Bireysel Yaratıcılık					

Tablo 5'teki regresyon analizi sonucu değerlendirildiğinde modelin anlamlı olduğu söylenebilir. ($R^2 = ,275$; $F(1,235) = 115,912$; $p < 0,01$). Bu sonuçlara göre öğrenen örgüt algısı bireysel yaratıcılıktaki toplam varyansın %27,5'ünü açıkladığı söylenebilir. Analiz sonucuna göre, öğrenen örgütün ($\beta = 0,525$; $p < 0,01$) bireysel yaratıcılığı pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Bu bulguya göre H2 (öğrenen örgütler, bireysel yaratıcılık üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir) kabul edilmiştir.

Öğrenen örgüt boyutlarının bireysel yaratıcılık üzerindeki etkisini incelemek amacıyla çoklu regresyon analizi uygulanmıştır (Tablo 6).

Tablo 6. Öğrenen Örgüt Boyutları-Bireysel Yaratıcılık Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	Standartlaşmamış Katsayılar		Standartlaşmış Katsayılar	t	p
	B	Std. Hata	Beta		
(Sabit)	1,663	,204		8,163	,000
Sürekli Öğrenme	,389	,103	,350	3,793	,000
Diyalog ve Araştırma	-,007	,105	-,007	-,068	,946
Takım Halinde Öğrenme	-,200	,117	-,198	-1,713	,088
Paylaşımçı Sistemler	-,395	,149	-,396	-2,656	,008
Güçlendirilmiş Çalışanlar	,198	,138	,204	1,431	,153
Sistemler Arası Bağlantı	,119	,147	,125	,808	,420
Destekleyici Liderlik	,487	,138	,519	3,518	,001
p (Model)			,000		
F			21,621		
R			,580		
R²			,336		
Durbin-Watson			1,966		
Bağımlı Değişken: Bireysel Yaratıcılık					

Tablo 6 incelendiğinde öğrenen örgüt boyutları bağımsız değişkenleri (sürekli öğrenme, diyalog ve araştırma, takım halinde çalışma, paylaşımçı sistemler, güçlendirilmiş çalışanlar, sistemler arası bağlantı ve destekleyici liderlik) oluştururken, bağımlı değişken olarak da bireysel yaratıcılığın modele alındığı görülmektedir. Durbin-Watson katsayısı (1,966) bağımsız değişkenler ile hata terimleri arasında sorunlu bir ilişkinin olmadığını göstermektedir. Diğer taraftan öğrenen örgüt boyutları ile bireysel yaratıcılık orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermekte (R: ,580, R²: ,336, p: ,000) ve öğrenen örgüt boyutları, bireysel yaratıcılıktaki toplam varyansın %34'ünü açıklamaktadır. Regresyon katsayılarına (β) göre, öğrenen örgüt boyutlarının, bireysel yaratıcılık üzerindeki görece önem sırası; destekleyici liderlik ($\beta=0,519$), paylaşımçı sistemler ($\beta=-0,396$), sürekli öğrenme ($\beta=0,350$), güçlendirilmiş çalışanlar ($\beta=0,204$), takım

halinde çalışma ($\beta=-0,198$), sistemler arası bağlantı ($\beta=0,125$) ve diyalog ve araştırma ($\beta=-0,007$) şeklindedir.

Öğrenen örgüt boyutlarının, bireysel yaratıcılık üzerindeki etkisine bakıldığında; Sürekli öğrenme, paylaşımcı sistemler ve destekleyici liderliğin, bireysel yaratıcılığı olumlu etkilediği görülmektedir. Bu sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır ($p: ,000; ,008; ,001$). Sürekli öğrenme %35'lik, paylaşımcı sistemler %39,6'lık ve destekleyici liderlik %51,9'luk oranlarda bireysel yaratıcılığı etkilemektedir. Hipotezler göz önüne alındığında H2a,d,g (öğrenen örgütün a) sürekli öğrenme, d) paylaşımcı sistemler ve g) destekleyici liderlik boyutları, bireysel yaratıcılık üzerinde olumlu etkiye sahiptir) kabul edilmiştir. H2b,c,e,f (öğrenen örgütün b) diyalog ve araştırma, c) takım halinde öğrenme, e) güçlendirilmiş çalışanlar ve f) sistemler arası bağlantı boyutları, bireysel yaratıcılık üzerinde olumlu etkiye sahiptir) reddedilmiştir.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bilgi çağının yaşandığı günümüzde, özellikle eğitim örgütlerinin başarılı olması, özgüveni yüksek, güçlü bir rekabet potansiyeline sahip dünya insanı bireyler yetiştirebilmeleri için öncelikle bilgiyi amaca uygun olarak en hızlı biçimde kullanma zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Eğitim örgütlerinin yaşanan baş döndürücü hızdaki değişime uyum sağlamaları, eğitim kalitesini iyileştirmeleri ve yüksek bir performans sergilemeleri kaçınılmazdır. Bu bağlamda eğitim örgütlerinin varlıklarını başarılı bir şekilde sürdürebilmeleri ve değişim temposuna uyum sağlayabilmelerinin yolu öğrenen örgüt haline gelmelerinden geçmektedir. Teknolojik gelişmeler ve her alanda gerçekleşen yeniliklerden etkilenen eğitim örgütlerinden sadece bilginin aktarılması değil, yetiştirdiği bireylere yaşam boyu öğrenmenin önemini benimseten, bilgiye ulaşmanın yollarını öğreten, yaratıcı bireyler yetiştiren örgütler olması beklenmektedir.

Hızlı değişimin getirdiği yenilikler hemen her mesleği etkilediği gibi öğretmenlik mesleğini de etkilediğinden dolayı öğretmenlerin süreklı kendilerini yenilemeleri, problemlere yaratıcı çözümler üretebilmeleri, değişimin gerektirdiği yeni koşullara uyum sağlama becerilerini geliştirmeleri büyük önem taşımaktadır. Bütün bunlar da öğretmenlerin yaratıcılık yeteneklerinin yüksek olmasını gerektirmektedir. Bu çerçevede eğitim örgütlerinin öğrenen örgüt haline gelmesi öğretmenlerin yaratıcılık potansiyellerinin ortaya çıkmasına, yaratıcılık becerilerinin gelişmesine uygun bir ortam oluşturacağı düşünölmektedir. Bu noktadan hareketle bu çalışmada eğitim örgütleri özelinde öğrenen örgüt algısı ile bireysel yaratıcılık arasındaki ilişki düzeyi ve öğrenen örgütlerin bireysel yaratıcılık üzerinde olumlu etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Bu doğrultuda Manisa ilinin Salihli ilçesinde bulunan devlet liselerinde görev yapan 307 öğretmenden alınan verilerle gerçekleştirilen bu çalışmada önemli bulgulara ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında ulaşılan bulgular aşağıda değerlendirilmiştir.

Araştırma kapsamında uygulanan anketin verileri esas alınarak gerçekleştirilen korelasyon ve regresyon analizleri sonucunda, araştırmaya ilişkin ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibi ifade edilebilir.

Öğrenen örgüt algısı ve boyutları (süreklı öğrenme, diyalog ve araştırma, takım halinde öğrenme, paylaşımcı sistemler, güçlendirilmiş çalışanlar, sistemler arası bağlantı, destekleyici liderlik) ile bireysel yaratıcılık arasında olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin öğrenen örgüt algısı arttıkça bireysel yaratıcılık düzeylerinin artacağı ifade edilebilir. Literatürde bu sonucu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır.

Öğretmenlerin bireysel yaratıcılık kapasitelerinin geliştirilmesi, eğitim örgütlerinin süreklı öğrenme, diyalog ve araştırma, takım halinde öğrenme, paylaşımcı sistemler, güçlendirilmiş çalışanlar, sistemler arası bağlantı,

destekleyici liderlik boyutlarını içeren öğrenen örgüt haline dönüşmelerini gerektirmektedir. Bu anlamda çalışmada öğrenen örgüt algısının bireysel yaratıcılık üzerindeki etkisini incelemek için oluşturulan temel hipotez, öğrenen örgüt algısının bireysel yaratıcılık üzerinde olumlu etkisi olduğu yönündedir. Yapılan testlerde hipotez kanıtlanmış ve istatistiksel analizler öğrenen örgüt algısının bireysel yaratıcılık üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Literatürde bu sonucu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Adıyaman, 2019; Mihri vd., 2019; 2017; Tan vd., 2020).

Araştırmanın ilerleyen aşamalarında öğrenen örgüt boyutlarının bireysel yaratıcılık üzerine etkisi incelenmiştir. Öğrenen örgüt boyutları; sürekli öğrenme, diyalog ve araştırma, takım halinde öğrenme, paylaşımcı sistemler, güçlendirilmiş çalışanlar, sistemler arası bağlantı, destekleyici liderliktir.

Öğrenen örgüt boyutları arasında bireysel yaratıcılık üzerinde en önemli etkiye destekleyici liderlik boyutunun olduğu tespit edilmiştir. Bunu da paylaşımcı sistemler ve sürekli öğrenme boyutları izlemektedir. Bununla birlikte diğer boyutlar olan diyalog ve araştırma, takım halinde çalışma, güçlendirilmiş çalışanlar ve sistemler arası bağlantının bireysel yaratıcılık üzerinde anlamlı bir etkisi tespit edilememiştir. Bireysel yaratıcılığa olumlu yönde en büyük etkiyi destekleyici liderlik boyutunun yaptığı ortaya konulmuştur. Literatürde benzer sonuçların elde edildiği çalışmalar (Ürü, 2009; Tan vd., 2020) bulunmaktadır.

Öğrenen örgütün destekleyici liderlik boyutundaki özellikleri şu şekilde; liderler çalışanların fikirlerini çekinmeden ifade etmeleri ve risk almaya teşvik ederek örgüt içinde iletişim ve işbirliği kültürünü geliştirirler, olumlu stresi yaratıcılık ve enerji kaynağı olarak görürler ve devamlı bir şekilde çevreyle etkileşim içinde bulunurlar. Dolayısıyla okul yöneticilerinin destekleyici liderlik anlayışıyla yönetsel fonksiyonları yerine getirmeleri, öğretmenlerin bireysel yaratıcılık

yeteneklerini geliştirerek okulun öğrenen örgüt düzeyine ulaşmasında önemli bir katkı sağladıkları söylenebilir.

Ayrıca sürekli öğrenme boyutunun da bireysel yaratıcılık üzerindeki olumlu etkisi, eğitim örgütlerinin yaşam boyu öğrenme felsefesini benimsediklerini göstermektedir. Öğrenme bireysel ve örgütsel başarının temelidir. Eğitim örgütleri ve bu örgütleri oluşturan öğretmenler, değişen koşullara adapte olma yeteneğini öğrenme aracılığıyla geliştirirler. Öğrenen örgüt, sürekli öğrenmeye açıktır ve değişime hızlı tepki verme kabiliyeti yüksektir. Öğrenen örgüt, çalışanların yeni bilgiyi üretmesi, bu bilgiyi paylaşarak örgütün bilgisi haline dönüştürmesi yoluyla sorunların çözümünde yararlanılması temeline dayanmaktadır. Eğitim örgütlerinin eğitimde kaliteyi yakalayabilmesi, rekabet gücünü sağlayabilmesi ve stratejik amaçlarına ulaşabilmesi için her alanda yaşanan değişime ayak uydurmaları gerekmektedir. Bu bağlamda eğitim örgütlerinin, geleceğin başarılı öğrenen örgütleri haline dönüşebilmeleri için yaşam boyu öğrenmeye açık olmaları ve böylece sürekli öğrenme yeteneklerini geliştirmeleri önem kazanmaktadır.

Paylaşımçı sistemler boyutunun bireysel yaratıcılık üzerinde olumlu yönde etkisi olması örgütte bilginin paylaşılmasını ve herkesin bilgi sahibi olmasını sağlayan etkili bir örgütsel iletişim sisteminin işlemesiyle ilgili olduğu düşünülebilir. Bilgi sahibi ve bilginin paylaşıldığı eğitim örgütleri kaliteyi arttıracak yenilikleri hayata geçirmede tereddüt etmezler. Eğitim kalitesini yükselterek rekabette üstünlük sağlamak için tüm öğretmenlerin, öğrencilerin ve yöneticilerin bilgi çemberi içinde olmaları gerekmektedir.

Öğrenen örgütün göstergelerinden birisi de diyalog ve araştırma boyutudur. Bu kapsamda çalışanlar birbirlerine dürüst ve açık dönemde bulunur, karşılıklı dinler, karşılıklı saygı ve güven ortamını sağlayarak neden sorusunu açıkça sorabilirler. Öğretmenlerin diyalog ve araştırmaya teşvik edilmesi

durumunda eğitim örgütünün riske girerek yeni fikirleri uygulama olasılığı yükselebilir. Özellikle örgütte çalışanların diyalog ve araştırma yeteneklerinin geliştirilmesi bireysel yaratıcılık açısından önemlidir. Bu açıdan diyalog ve araştırma boyutunun bireysel yaratıcılık üzerinde etkisinin olmaması üzerinde düşünülmelidir.

Öğrenen örgütlerde liderler, çalışanların yaratıcılığını teşvik ederek, onların yeniliği ve değişimi gerçekleştirmeye yönelik takım halinde çalışmaya teşvik ederler. Eğer öğretmenler bireysel yaratıcılık becerilerini birleştirerek bir sinerji yaratabilirlerse eğitim örgütünün yeni fikirleri deneme, risk alma ve yeniliği teşvik etme olasılığı yükselebilir. Özellikle örgütte takım halinde çalışma kültürünün oluşturulması bireysel yaratıcılık açısından önemlidir. Bu açıdan takım halinde çalışma boyutunun bireysel yaratıcılık üzerinde etkisinin olmaması şaşırtıcı olarak görülebilir. Başak (2019)'a göre, takım halinde öğrenme, öğretmenlerin harekete geçtiği, takım içinde geri bildirim sağlanabildiği, uyum sağlamaya ya da iyileştirmeye yönelik gerekli olan değişimin hayata geçirildiği bir süreçtir. Bu da bireysel öğrenmenin eksiksiz bir şekilde başarılmasını gerektirmektedir. Dolayısıyla takım halinde öğrenme boyutunun bireysel yaratıcılık üzerinde olumlu etkisinin bulunmaması, öğretmenlerin bireysel öğrenmeyi tam olarak başaramamalarından kaynaklanmış olabilir. Bu açıdan okul yönetiminin bireysel öğrenmelerini desteklemelidir.

Öğrenen örgütlerde liderler, çalışanları güçlendirerek, onların yeniliği ve değişimi gerçekleştirmeye yönelik bireysel yaratıcılık potansiyellerini örgüte aktarmaya teşvik ederler. Öğretmenlerin güçlendirilerek inisiyatif kullanmaya cesaretlendirilmesi durumunda eğitim örgütünün riske girerek yeni fikirleri uygulama olasılığı yükselebilir. Özellikle örgütte çalışanların güçlendirilmesi, yani yetki ve sorumluluk verilmesi, amaca ulaşmak için yeteneklerini kullanmaya teşvik edilmesi bireysel yaratıcılık kapasitelerinin artırılması açısından

önemlidir. Bu açıdan güçlendirilmiş çalışanlar boyutunun bireysel yaratıcılık üzerinde etkisinin olmaması düşündürücüdür. Bu durumun, öğretmenlerin, yöneticiler tarafından belirlenen ve denetlenen görevlerin veriliyor olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Öğrenen örgütün göstergelerinden bir diğeri de sistemler arası bağlantı boyutudur. Sistem, birbiriyle ilişkili alt sistemlerden oluşan bir bütündür. Dolayısıyla sistemler arası bağlantı, olaylar ve olaylar arasındaki ilişkileri bir bütün olarak görebilme yeteneğini içermektedir. Örgütte çalışanların işi ile ailesi arasında denge kurma, karar verme süreçlerine katılımını sağlama, ortak gereksinimler doğrultusunda farklı organizasyonlarla birlikte çalışma ve problem çözmede tüm örgütün desteğini sağlayabilme yeteneklerinin geliştirilmesi bireysel yaratıcılık açısından önemlidir. Bu açıdan sistemler arası bağlantı boyutunun bireysel yaratıcılık üzerinde etkisinin olmamasının şaşırtıcı olduğu söylenebilir. Bu durum, öğretmenlerin, sistemin birbiriyle ilişkili parçalarının nasıl bir etkileşim içinde olduklarına dair algılarının yetersizliğinden kaynaklanmış olabilir.

Bu araştırma sonucunda öğrenen örgüt algısının bireysel yaratıcılık üzerindeki olumlu ve anlamlı etkisi eğitim örgütleri açısından önemli bir noktayı öne çıkarmaktadır. Eğitim örgütleri öğrenen örgüt haline dönüşebilirse bireysel yaratıcılığı arttıracak bir ortam oluşturulabilir, böylece değişime uyum sağlama kabiliyetlerini ve eğitim kalitesini arttırarak rekabette üstünlük sağlayarak geleceğin başarılı örgütleri arasında yer alabilirler. Bu bağlamda araştırma sonuçlarının umut verici olduğu söylenebilir. Eğitimin kalitesini yükseltmede kuşkusuz en başarılı olacak olanlar, sürekli öğrenen, daima takım halinde çalışan, diyalog ve araştırma yönü güçlü, paylaşılan sistemler içinde destekleyici liderlerin çalışanların güçlendirdiği, sistemler arasında sağlıklı ve sağlam

bağlantıların kurulduğu ve böylece öğretmenlerin bireysel yaratıcılık yeteneklerini geliştirecek koşulları oluşturabilen eğitim örgütleri olacaktır.

Araştırma kapsamında öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Bir ülkenin gelişmiş ülkeler arasına girebilmesi ve bu alanda yükselbilmesi eğitim sisteminin kalitesiyle doğru orantılıdır. Bu bakımdan eğitim örgütlerinin öğrenen örgüt anlayışını benimseyerek kendilerini yenilemeleri ve hızla değişen dünyanın yeni koşullarına uyum sağlamaları gerekmektedir.
- Öğrenen örgütler ve bireysel yaratıcılık konusu kamu ya da özel tüm eğitim örgütleri için önem taşımaktadır. Dolayısıyla tüm eğitim örgütlerinde öğrenen örgüt ve bireysel yaratıcılığa ilişkin farkındalık yaratmaya yönelik seminerler verilebilir.
- Öğrenen örgüt haline gelen ve bireysel yaratıcılık yeteneği yüksek öğretmenlerin olduğu okullarda öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirme olasılığı daha yüksektir. Bu bağlamda ilköğretim okulu öğretmenlerine büyük görev düşmektedir. Bu konuda farkındalık yaratmak amacıyla ilköğretim okulu öğretmenlerine yönelik proje çalışması yapılabilir.
- Salihli ilçesinde eğitim hizmeti sunan liseler üzerinde gerçekleştirilmiş olan bu alan araştırmasının, daha genellenebilir sonuçların ortaya konulabilmesi açısından örneklem genişletilebilir.
- Bu çalışmada bireysel yaratıcılık öğrenen örgüt algısı açısından irdelenmiştir. Bu konuda araştırma yapmayı düşünen araştırmacılar, bireysel yaratıcılık yeteneğinin geliştirilmesinde etkili olan başka faktörler açısından konuyu inceleyebilir.

KAYNAKÇA

- Adıyaman, C. (2019). *Öğrenen Örgüt Olma Düzeyi ile Örgütsel Yaratıcılık Arasındaki İlişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Akat, İ., Budak, G., & Budak, G. (2002). *İşletme yönetimi*. İzmir: Barış Yayınları.
- Akan, M. (2019). *Yeni girişimlerde (startup) ve kurumsal şirketlerde dönüşümcü liderliğin bireysel yaratıcılık üzerine etkisinde içedönüklüğün/dışadönüklüğün düzenleyici rolü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akdeğirmen, E. (2015). *Sosyal medya kullanımının inovasyon, bireysel yaratıcılık ve çalışan performansına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altınışik, S. (2001). Öğrenme. S. Güney (Ed.), *Yönetim ve organizasyon* içinde (s.391-410). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Altınışik R., Coşkun R., Bayraktaroğlu S., & Yıldırım E. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Arıkan, S. (2001). Öğrenen örgütlerde liderliğin rolü ve önemi. S. Güney (Ed.), *Yönetim ve organizasyon* içinde (s.471-485). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Balay, R. (2010). Öğretim elemanlarının örgütsel yaratıcılık algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(43), 41-78.
- Balcı, A. (1988). Etkili okul. *Eğitim ve Bilim*, 12(70), 21-20.
- Barker, A. (2001) *Yeniciliğin Simyası*. İstanbul: Kariyer Yayınları.
- Barutçugil, İ. (2002). *Bilgi yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Basım, N., Şeşen, H., & Meydan, C. H. (2009). Öğrenen örgüt algısının örgüt içi girişimciliğe etkisi: Kamuda bir araştırma. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 64(3), 27-44.

- Başak, S. M. (2019). *Bilişim işletmelerinin öğrenen örgütlere dönüşmesinde büyük verinin etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Borghini, S. (2005). Organizational creativity: Breaking equilibrium and order to innovate. *Journal of Knowledge Management*, 9(4), 19-33.
- Bowles, M. L. (1993). The gods and goddesses: Personifying social life in the age of organization. *Organization Studies*, 14, 395-418.
- Can, H., Aşan, Ö., & Aydın, E. M. (2006). *Örgütsel davranış*. İstanbul: Arıkan Yayıncılık.
- Çalık, T. (2003). Öğrenen örgütler olarak eğitim kurumları. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8), 115-130.
- Çavuş, M. F., & Akgemici, T. (2008). İşletmelerde personel güçlendirmenin örgütsel yaratıcılık ve yenilikçiliğe etkisi: imalat sanayiinde bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 229-244.
- Çekmecelioğlu, H. G. (2006). Örgüt iklimi, duygusal bağlılık ve yaratıcılık arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi: Bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(2), 295-310.
- Çelebi, M., & Aydın, B. (2020). Enerji sektöründe şebeke işletim sistemi yatırımları çerçevesinde bilgi yönetimi ve öğrenen örgüt ilişkisi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 2960-2972.
- Fındıkcı, İ. (1996). Öğreten okuldan öğrenen okula. *Yeni Türkiye Dergisi*, 3(7), Eğitim Özel Sayısı, 140-143.
- Garvin, D. A. (1993). Building a Learning Organization. *Harvard Business Review*, July-August, 75-85.
- Garvin, D. A. (1999). Öğrenen bir örgüt yaratmak. içinde: Bilgi Yönetimi, (Çev: Gündüz Bulut), İstanbul: Mess Yayınları.

- Gürkan, G. Ç. (2007). Öğrenen Örgütler: Yüksek Öğrenim Kurumlarının Öğrenen Örgüt Olması. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 118-130.
- Kanbur, E., & Özyer, K. (2016). Çalışanların bireysel yaratıcılık düzeylerinin iç girişimcilik performansına etkisi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 264-275.
- Karcioğlu, F., & Kaygın, E. (2013). Dönüştürücü liderlik anlayışının yaratıcılığa ve yeniliğe etkisi. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4(5), 99-111.
- Kılıç, R., & Aytekin, G. Ç. (2010). Üniversitede çalışan personelin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin algılarının belirlenmesine yönelik bir araştırma: Balıkesir Üniversitesi örneği. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 151-168.
- Koçel, T. (2005). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- McGill, M.E., & Slocum, J.W.Jr. (1993). Unlearning the organization. *Organizational Dynamics*, 22(2), 67-78.
- Mihri, F., Shahabi, N., & Asadipour, E. (2019). Relationship between learning organization. *International Transaction Journal of Engineering, Management, & Applied Sciences & Technologies*, 10(10), 1-6.
- Öneren, M. (2008). İşletmelerde öğrenen örgütler yaklaşımı. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 163-178.
- Seçer, İ. (2017). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. (3. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sekaran, U. (1992). *Research Methods for Business*. Canada: John Wiley & Sons, Inc.
- Senge, P.M. (1996). *Beşinci Disiplin*. 3. Baskı, (Çev: A. İldeniz, A. Doğukan), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

- Tan, F. Z., Şener, M., & Buharalı, D. (2020). Bireysel yaratıcılık ve öğrenen organizasyon disiplinleri arasındaki ilişki. *Ekonomi, İşletme ve Yönetim Dergisi*, 4(1), 87-109.
- Toylan, N. V., & Göktepe, E. A. (2010). Öğrenen organizasyon olarak üniversiteler: Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde durum analizi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(1), 61-68.
- Turan, S., Karadağ, E., & Bektaş, F. (2011). Üniversite yapısı içerisinde öğrenen örgüt ve örgütsel bağlılık ilişkisi üzerine bir araştırma. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 17(4), 627-638.
- Tür, E. (2019). *Otel çalışanlarının çalışma yaşamı kalitesinin bireysel yaratıcılık performansına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Uğurlu, C. T., & Ceylan, N. (2014). Öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve etik liderlik algılarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 96-112.
- Ussahawanitchakit, P., & Sriboonlue, P. (2011). Transformational leadership, strategic flexibility, learning capability, continuous improvement, and firm performance: Evidence from Thailand. *International Journal of Business Strategy*, 11(1), 162-172.
- Ürü, F. O. (2009). *Örgütsel öğrenmenin çalışan yaratıcılığına etkisi (İSO 500'de yer alan demir-çelik, otomotiv ve tekstil sektörlerindeki işletmelerde bir araştırma)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1993). *Sculpting the learning organization*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Watkins, K.E., & Marsick, V.J. (1997). *Dimensions of the learning organization questionnaire*. Warwick, RI: Partners for the Learning Organization.

- Yalçın, Z. M., & Yıldız, K. (2020). Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürü ve öğrenen örgüt algıları. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6(33), 1767-1786.
- Yenihayat, C. U., & Ay, F. A. (2020). 112 Acil sağlık hizmetleri çalışanlarının öğrenen örgüt kültürüne ilişkin algıları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(70), 374-886.
- Yücel, İ. (2007). *Öğrenen örgütler ve örgüt kültürü-bir uygulama*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Zengin, T., & Gündüz, H. B. (2018). Ortaokul öğretmenlerine göre öğrenen örgüt algısı. *YILDIZ Journal of Educational Research*, 3(1), 62-76.

Etik Kurul İzni: Bu çalışma için Manisa Celal Bayar Üniversitesi Etik Kurulundan 12.12.2019 tarihli ve 2019/08 numaralı kararı ile araştırma izni alınmıştır.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In the century we live in, organizations have entered a process of constant change and intense competition. The most effective strategy that can be followed in this process is that an organization is effective and efficient by doing the same job better and differently than its competitors. Individual creativity is the basis of being able to do a job better and differently than other organizations. Learning organizations that make continuous learning a philosophy of life will be among the successful organizations of the future by improving the individual creativity skills of their employees. The expectations of the society from educational organizations that live in a dynamic environment are gradually changing. The purpose of this research is to examine the relationship between learning organizations and individual creativity and the effect of teachers' perception of learning organization on their individual creativity. Since only two studies (Tan, Şener, & Buharalı, 2020; Mihri, Shahabi, & Asadipour, 2019) examining the relationship between learning organization and individual creativity were found in the literature, it was felt that a study should be conducted on this subject. Therefore, it is thought that this study will contribute to the literature and future research. It is also expected to contribute to the strategic and structural decisions of educational organizations.

Method

Questionnaire method was used in the research. The universe of the research consists of teachers in public high schools affiliated to the Ministry of National Education in Salihli district center in the 2019-2020 academic year. It was tried to reach the whole universe (433 teachers). 307 of the 433 questionnaires distributed during the research process returned. Therefore, the return rate of the surveys is 71%. In this context, data were collected between October 26, 2020 and November 30, 2020 using the "Learning Organizations Scale" and the "Individual Creativity Scale". This research is a descriptive research in relational scanning model between dependent and independent variables. The independent variable of the study is teachers' perceptions of learning organizations, and the dependent variable is teachers' perceptions of individual

creativity. Sampling error in the study was accepted as 5% and the confidence level as 95%.

Findings, Discussion and Results

As a result of the correlation and regression analysis performed on the basis of the data of the survey applied within the scope of the research, the results obtained regarding the research can be expressed as follows.

A positive and significant relationship was found between learning organization perception and dimensions (continuous learning, dialogue and research, team learning, sharing systems, empowered employees, inter-systems connection, supportive leadership) and individual creativity. In this context, it can be stated that as the perception of teachers' learning organization increases, their level of individual creativity will increase.

Developing teachers' individual creativity capacities requires educational organizations to transform into a learning organization that includes the dimensions of continuous learning, dialogue and research, team learning, sharing systems, empowered employees, inter-systems connection, and supportive leadership. In this sense, the basic hypothesis created to examine the effect of learning organization perception on individual creativity is that the perception of learning organization has a positive effect on individual creativity. The hypothesis was proven in the tests and statistical analysis showed that the perception of the learning organization has a positive effect on individual creativity.

As a result of this research, the positive and significant effect of learning organization perception on individual creativity highlights an important point for educational organizations. If educational organizations can turn into learning organizations, an environment that will increase individual initiation can be created, so they can take their place among the successful organizations of the future by gaining competitive advantage by increasing their ability to adapt to change and the quality of education. In this context, it can be said that the results of the research are promising. The ones that will undoubtedly be the most successful in raising the quality of education will be educational organizations that are constantly learning, always working as a team, have strong dialogue and research aspects, supportive leaders within shared systems, empowering employees, establishing healthy and solid connections

between systems, and thus creating conditions that can develop teachers' individual creativity abilities.

The results show us that the teachers participating in the research are aware that learning organizations and individual creativity are an important issue in adapting to the new conditions required by the changing world and gaining competitive advantage.

The sample can be expanded in order to present more generalizable results of this field study conducted on high schools in Salihli district. In this study, individual creativity was examined in terms of the perception of learning organization. Researchers who are considering doing research on this subject can examine the subject in terms of other factors that are effective in the development of individual creativity.



HANNAH COWLEY'S *THE BELLE'S STRATAGEM*: THE RELATIONSHIP OF WOMAN TO MAN AND MARRIAGE

Zeliha KURUDUCU*

Abstract

Hannah Cowley's play *The Belle's Stratagem* appeared on stage in 1819. The play focuses on the political standpoint of a young attractive English woman, Letitia Hardy. She imagines an arranged marriage with a man from her childhood. The story is structured around the events that happen between Letitia and her future partner, Doricourt. Doricourt is a young, handsome, and wealthy man who loves traveling and having much fun. Upon meeting with Letitia, Doricourt is not interested in her even she is a beautiful and rich woman. However, Letitia does not give up and plans to make Doricourt fall in love with her. With her intelligent, courageous, independent nature, Letitia is a very distinctive character when a woman does not discover such virtues. Thus, this study explores Cowley's play as an example of feminist writing in the era. Hannah Cowley is regarded as an early feminist writer who contributes to the rise of women's liberation and right in a male-dominated society. Therefore, this paper analyzes the woman and its early history and their relations to patriarchy, male domain, and marriage institution.

Keywords: Feminism, Patriarchy, Identity, Gender, Power



HANNAH COWLEY'İN *THE BELLE'S STRATAGEM* OYUNU: KADININ ERKEK VE EVLİLİKLE İLİŞKİSİ

Öz

Hannah Cowley'in *The Belle's Stratagem* oyunu 1819'da sahnelenmiştir. Oyun genç ve çekici bir İngiliz kadın Letitia Hardy'nin politik duruşuna odaklanır. Letitia çocukluğundan beri bir adamla görücü usulü bir evlilik hayal etmektedir. Hikâye, Letitia ile gelecekteki partneri Doricourt arasında gelişen olaylar etrafında şekillenir. Doricourt, seyahat etmeyi ve eğlenmeyi seven genç, yakışıklı ve zengin bir adamdır. Doricourt Letitia ile karşılaştığında, güzel ve zengin bir kadın olmasına rağmen onunla ilgilenmez. Ancak Letitia pes etmez ve Doricourt'u kendisine aşık etmeyi planlar. Zeki, cesur ve bağımsız doğasıyla Letitia, bir kadının bu tür erdemleri çoğunlukla keşfedemediği bir dönemde oldukça farklı bir karakterdir. Bu nedenle, bu çalışma Cowley'in oyununu çağının feminist bir metin örneği olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Hannah Cowley, erkek egemen bir toplumda kadın özgürlüğünün ve hakkının yükselişine katkıda bulunan erken dönem feminist bir yazar olarak kabul edilmektedir. Bu yüzden, bu çalışma kadını ve onun erken tarihini ve bunların ataerkillik, erkek alanı ve evlilik kurumu ile ilişkilerini analiz etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Feminizm, Ataerkillik, Kimlik, Cinsiyet, Güç

1. INTRODUCTION

This paper aims to explore Cowley's play *The Belle's Stratagem* (1819) as an example of feminist writing. The study begins with the historical background and the experiences of women in a male-dominated society. The greatest concern here is the structure of patriarchy and its influence on both men and women economically, politically, and socially. Besides, under the shade of feminist discourse, the woman's condition and its liberation history are briefly discussed. The most well-known feminist critics' perspectives are given by giving some references from their works. Here, Monique Wittig, Susan Bordo,

Mary Wollstonecraft, and Simon de Beauvoir are articulated with some of their specific claims and concerns on gender, woman issue, feminism, and their relation to man, patriarchy, and marriage institution. And finally, Cowley's play *The Belle's Stratagem* (1819) is analyzed in detail with the application of the feminist discourse and their relation to man, patriarchy, and marriage institution that spearhead the history of man and woman so far.

2. HISTORICAL BACKGROUND

The issue of gender discrimination is as old as human history. However, its theorization in the academy is not as old as it is. After some socio-political changes in human history, such as the French and Industrial Revolution, two World Wars, improvements in technology and science, the traditional forms and understandings are started to be questioned. The domain of some institutions such as patriarchy has shattered accordingly. Thus, gender and mainly femininity come into a discussion topic in political, social, and academic arenas, under the umbrella of gender and feminist theories and movements.

Accordingly, some critics started to write and discuss the issue using traditional and new coming discourses to find "a voice for the woman" worldwide, not only in Europe. For example, Monique Witting gives many studies about the issue. She points out that "categories of man and woman are political categories and not natural givens. It puts [women] in a position of fighting" (Witting, 2003, p.7) for the defense of woman and its reinforcement. Likewise, for other feminist critics, Witting focuses on the place of women in society. She (2003) criticizes the fact that women are considered inferior to men because of their so-called insufficient wisdom and thinking ability. She (2003) points out how their sensitive, emotional, and childlike expressions always make them need manpower and ration within times. They are regarded as domestic 'brutes' who are knocked in the kitchen just dealing with domestic works like cooking,

chopping, cleaning, etc. This construction of femininity requires that women should learn to cook and feed others. They are responsible for household and childcaring even if all these works are regarded as unnecessary or easy to do. Most of the time, they are not given any respect by the opposite sexes who do not have to tackle their world. They are in a world of the kitchen and a bedroom where they are sexual objects suitable for the men's desires and wishes. They are regarded as knowledge of relevant partners of men. Even young women are told that they should respond pleurably to men's sexual needs. They should blindly obey their masters and learn to live under the protection of their fathers, husbands, etc. They have always been desired by men and much more to be a good wife for them.

Contrary to women's place in a dominant male society, men have been the central figures who have significant powers to domain women and be almost rational in the outside world by using their mind and intellect. It is believed that men are always acting in philosophical manners, unlike behaving in sensitive and emotional ways to know the truth. They are physically and rationally so strong and powerful that they are regarded as much more solid and reliable beings than women. They embody society's masculine values, such as self-controlling, ration, determination, authority, power, etc. Both the human body and identity as a man and woman are trained, shaped, and controlled by the male patriarchal community and flawlessly performed in the marriage institution.

Like Witting, Adrienne Rich focuses on the woman issue in her studies, too. In her essay *"Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence,"* Rich (1980) gives Kathleen Gough's list of male dominion society's essential characteristics. She (1980) points out the men's use of women as bride price, arranged marriage, and women as entertainment objects like call girls, geishas, etc. Similarly, she

(1980) criticizes how they command their labor and control their product. There has been a great inequality between men and women in paid employment in the outside world. Women are constantly being paid less. They are working under demanding working conditions while women are already working inside the unpaid occupation of childcaring and households like cooking, cleaning, etc. Primarily, men do not permit women's creativeness in the male-centered social and cultural arena. For example, women who are regarded as lacking rational minds and far more hysteric natures are rejected from the literary world. They are even deprived of getting an education. There are so many other examples that show how male power has been held since the early ages of history. Women face cultural and economic oppression, which leads to gender inequality and a physical violation that enables manpower and authority. Thus, they are assumed as physically weak and defenseless without male figures. They consider themselves inferior and invisible beings who are forced to be at home before or after getting married. First, they are the properties of their fathers. Then they become their husbands'. From their earlier life, they are taught to be passive, silent, and obedient so that they become lack of coping with the real-life issues and complete their individuality (identity). Therefore, women in history "lived lives in which they were legal without status, politically voiceless and domestically subordinated" (Johns, 2010, p.175).

In this sense, recognizable feminist vision aims to maintain 'consciousness rising' and create social changes in the male-centered community. All feminist scholars are underlining the 'false consciousness created and used by men for their favors without regarding women's rights and desires. 'The myth of woman,' women are inferior, or lack than men are the general assumptions among society. Men have held the violation of power and women's oppression with the help of such an imagined understanding. Simon De Beauvoir asserts this fact as:

[the] representation of the world, like the world itself, is the work of men; they describe it from their own point of view, which they confuse with the absolute truth (Beauvoir, 1949, p. 143).

Accordingly, Cowley's comedy *The Belle's Stratagem* (1819) portrays the world's mythic representation with its men and women many years before her counterparts' writings on the issue. Cowley is brilliant in making fun of this imaginary and fictitious truth, ironically with a fictional text. In the final scene, her characters wear masks. Metaphorically, by doing so, she manages to give her ultimate message:

how the "true" self is nothing more than a provisional category; the mask neither covers an "authentic" identity nor reveals the "opposite" of the truth since the categories of a "true" and "false" identity collapse into one another (Wallace, 2002, p.415).

Cowley's masked and authentic women characters provide a movement or freedom from any identity and any fixed names used to fulfill the patriarchy and its requirements (Wallace, 2002, p.415). However, Cowley celebrates literature's power, enabling her freedom to make another truth opposing the traditional one.

3. THE BELLE'S STRATAGEM

The Belle's Stratagem is a five act and sixteen-scene comedy. There are many male and female characters in the play. The main characters are Letitia Hardy, Doricourt, Mrs. Racket, Mr. Hardy, Sir George Touchwood, and Lady Frances Touchwood. The story is structured around the events that happen between Letitia and her future partner, Doricourt. Doricourt is a young, handsome, and wealthy man who loves traveling and having much fun. Upon meeting with

Letitia, Doricourt is not interested in her even she is a beautiful and rich woman. However, Letitia never gives up and plans to make Doricourt fall in love with her. With her intelligent, courageous, independent nature, Letitia is a very distinctive character when such virtues are not primarily discovered in the woman.

Letitia Hardy Cowley's most authentic character. Differently, she has a personality who is eager to be free and independent. She is someone who looks for passion and desire when she gets married to someone. Even the match was made by the parents, Letitia wants to "make [Doricourt] [her] partner- not for life, but through the foft mazes of a minuet" (Cowley, 1819, 4.1.p.53). However, Mrs. Racket advises her with "the good old maxim – "Marry firft, and love will follow?" (Cowley, 1819,4.1. p.53).

Like Letitia, Doricourt has an independent soul, and he looks for passion, love, and desire from the woman she will his future partner. After their first meeting, Doricourt seems that he is not interested in her much:

Sav. Has the event answered? Did your heart leap, or sink, when you beheld your Mistress?

Doric. Faith, neither one nor t'other; she's a fine girl, as far as mere flesh and blood goes. —But—

Sav. But what?

Doric. Why she's *only* a fine girl; complexion, shape, and features; nothing more.

Sav. Is not that enough?

Doric. No! she should have spirit! fire! *l'air enjoué!* that something, that nothing, which everybody feels, and which nobody can describe, in the resistless charmers of Italy and France. (Cowley, 1819, 1.3.p.9).

Savilla is so surprised that he feels lucky for not having the same experiences with Doricourt. He “thanks to the parsimony of [his] father, that kept [him] from travel! [he would not have lost [his] relish for true, unaffected English beauty, to have been quarrell'd for by all the Belles of Versailles and Florence” (Cowley, 1819, 1.3.p.9).

On the other side, according to Doricourt, Letitia Hardy is not an ideal “lady” comparing to the one in his image- indeed, the idea is structured around the patriarchal ideology. However, Letitia is so strong and intelligent that she does not act submissively and leave her fate to others' expectations. Yet Letitia uses her intelligence and puts her plan into practice. She hides with a mask and starts behaving like a “lady,” which captures Doricourt’s taste and interest. Susan Bordo (1993) describes the eighteen-century ideal lady as such:

The nineteenth-century “lady” was idealized in terms of delicacy and dreaminess, sexual passivity, and a charmingly labile and capricious emotionality. Such notions are reformalized in the 1950s and early 1960s, which was a period of a reassertion of domesticity and dependency as the feminine ideal (Bordo, 1993, p. 2367).

In the masquerade scene, Doricourt is highly influenced by Letitia without having any idea about whether the lady behind the mask is Letitia herself. He starts behaving her as his “Angel” and his “charming Bride”:

Dor. I am yet in a state of intoxication—I cannot help an|swer you. —Speak on, sweet Angel!

Let. You see I *can* be anything; chuse then my cha|racter—your Taste shall fix it. Shall I be an *English Wife*? —or, breaking from the bonds of Nature and Education, step forth to the world in all the captivating glare of Foreign Manners?

Dor. You shall be nothing but yourself—nothing can be captivating that you are not. I will not wrong your penetration by pretending that you won my heart at the first interview, but you have now my whole soul—your person, your face, your mind, I would not exchange for those of any other Woman breathing. — (Cowley, 1819, 5.5.p.81).

Letitia becomes successful in her plan and makes Doricourt falls in love with her and wishes to get married. Letitia interestingly manages to get married regarding her desires and expectations, not the others.

Juxtaposed against Letitia's and Doricourt's vision on marriage are Sir George Touchwood and Lady Frances Touchwood's marriage. They are newly married couples. Lady Frances is an exquisite, beautiful lady. However, her character is very different from Letitia Hardy. She is not as courageous as her. She is very dependent on her husband. She defines herself with her marriage and her presence with her husband. Sir George Touchwood is a narrow-minded man who is very jealous and conservative. He sticks his wife in his male dominion world. He only enables her an "Angelic liberty" as Wollstonecraft describes it within these lines: "Liberty is the mother virtue, and if women are, by their constitution, slaves, and not allowed to breathe the sharp, invigorating air of freedom, they must ever languish like exotics, and be reckoned beautiful flaws in nature" (Wollstonecraft,2001, p. 415). However, as he is a man, he has always been wandering in his world with having power and possessing all moral

virtues, and being there as the master of his woman, Lady Frances Touchwood.

In his world:

Women are told from their infancy and taught by the example of their mothers, justly termed cunning, the softness of temper, outward obedience, and scrupulous attention to a puerile kind of property, will obtain for them the protection of man; and should they be beautiful, everything else is needless, for at least, twenty years of their lives (Wollstonecraft, 2001, p.416).

Thus, he criticizes the women who do not share the same taste and ideas as him, and he calls them "Fine Ladies." According to him, a "Fine Lady":

is seen everywhere but in her own house. She sleeps at home, but she lives all over the town. In her mind, every sentiment gives place to the Lust of Conquest and the vanity of being particular. The feelings of a Wife, and Mother, are lost in the whirl of dissipation. If she continues virtuous, 'tis by chance—and if she preserves her Husband from ruin; 'tis by her dexterity at the Card-Table! (Cowley, 1819, 1.1, p. 25).

For Sir George Touchwood, as a "Fine Lady" is outside the house, -in the men's world, she fails to play her predetermined roles of being a good wife and an ideal mother. For centuries, they have been taught to please men by their beauty, charming, and sexual identity. They were locked in the kitchen and practice the minor virtues so that they blindly admit the cultural, political, and intellectual power of men. Under the roof of such an illusion, women have lived alongside men with a narrow mind, lack education, and inexperienced. In their world, women are only regarded as submissive beings. Sir George Touchwood wants his wife to play the old, traditional roles of her ancestors. He does not let

her get out of her cage and perform regarding her authentic sense and identity. As being so, Mrs. Racket criticizes him in the conversation below:

Mrs. Rack. Is there not something odd in his cha|racter?

Vill. Nothing, but that he is passionately fond of his wife; —and so petulant is his love, that he open'd the cage of a favorite Bullfinch, and sent it to catch Butterflies because she rewarded its song with her kisses.

Mrs. Rack. Intolerable monster! Such a brute de|serves—. (Cowley, 1819, 1.4.p.12).

Mrs. Racket is a free and independent woman who has her taste, elegance, and identity. Unlike Lady Frances Touchwood, Mrs. Racket is an example of a “Fine Lady.” Thus, he disliked her. According to him, Mrs. Racket influences his Angelic wife and makes her misbehaved. He sees Mrs. Racket as a risk for their marriage. As a feminist critic Wollstonecraft’s depicts the dynamics behind the marriage of Sir George Touchwood and Lady Frances Touchwood in the play with these lines:

If they are really capable of acting rational creatures, let them not treated like slaves, or, like the brutes who are dependent on the reason of man, when they associate with him; but cultivate their minds, give them the salutary, sublime curb of principle. Teach them, in common with man to submit to necessity instead of giving, to render them more pleasing, a sex to morals (Wollstonecraft, 2001, p.415).

Cowley focuses explicitly on the marriage institution indicating the old dynamics behind it. In many respects, there is a strong influence of patriarchy and its

predetermined roles and expectations. Indeed, they are always there to be performed with a deep inner acceptance. In specific points, it is seen that the characters behave accordingly. However, especially Cowley's women characters behave and act courageously in mocking traditional formulations. The women characters also employ an unconventional way of thinking on marriage institutions. Cowley thinks of marriage as the standard and desirable goal for women. The characters all have a desire to get married. However, Letitia Hardy does not demand a wedding like the Touchwoods. She wants to get married with love, lust, passion, and trust, not because of the traditional expectations and conventional ways. Letitia and Doricourt both "decide on [they are] actions with freedom of a censor" (Cowley,1819,1.1. p.8). As much as her male character Doricourt, Cowley glorifies [her woman] who [is] independent and resourceful, intelligent, and well educated without becoming pedantic and utterly undeterred by the authority that men attempt to impose on them (Gagen, 1990, p.107).

4. CONCLUSION

Cowley, different from other women playwrights in her period, gives her message with a lot of fun and humor rather than using aggressive language, making an argument, harsh criticism, or blaming someone/something. Under the shade of witty language and authentic characters, she gives her standpoint on women much earlier than the evoke of feminism as a social and political movement in history. She is knowledgeable and successful in foreseeing the events that will come forth in the following years. Thus, she is seen as one of the primary women intellectual who is delivering her political message on stage in a humorous way. Indeed, Cowley herself is the one who struggles with the male domain in society and in literary canon as being a woman playwright, too. Creatively, she provides the audience to look at the issue and to think about it

through the eyes of her fictional women characters, who are highly authentic, intelligent, and courageous. Her play, in her period, gained great success. Besides, she influenced her following counterparts a lot. To sum, the feminist literary canon owes her much.

REFERENCES

- Bordo, S. (1993). *"From Unbearable Weight: Feminism, Western Culture, and the Body,"* New York: New York Times Book Review.
- Butler, J. (1999). *Gender Trouble*. London and New York: Routledge.
- Cowley, H. (1819). *The belle's stratagem, a comedy; by Mrs. Cowley. With prefatory remarks. the only edition existing is faithfully marked with the stage business and stage directions, as it is performed at the theatres royal. By w. oxberry, comedian*. London: W. Simpkin and R. Marshall. Clement Chapple [66 Pall Mall]
- De Beauvoir, S. (1949, 1952). *The Second Sex*. New York, NY: Random House.
- Gagen, J. (1990). *"The Weaker Sex: Hannah Cowley's Treatment of Men in Her Comedies of Courtship and Marriage,"* in the University of Mississippi Studies in English, Vol. VIII, pp. 107–16.
- Johns, A. (2010). *Feminism and Utopianism*. London: Cambridge University.
- Rich, A. C. (1980). *"Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence,"* Journal of Women's History, Volume 15, Number 3, Autumn 2003, pp. 11-48.
- Wallace, E.K. (2002) *"Theatricality and Cosmopolitanism in Hannah Cowley's The Belle's Stratagem,"* in Comparative Drama, Vol. 35, No. 3–4, Fall-Winter, pp. 415–31.

Wollstonecraft, M. (2001). "A Vindication of the Rights of Woman." Cain, William, et al. The Northern Anthology of Theory and Criticism, United States of America.

Witting, M. (2003). One is not born a woman. In C. McCann (Ed.), *Feminist Theory Reader: Local and Global Perspectives* (pp. 249-260). New York: Routledge.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Hannah Cowley 18.yy. İngiliz kadın yazar ve şairlerinin öncü isimlerinden biridir. Aynı zamanda oyunculuk ve yönetmenlik de yapmıştır. Kişisel yaşantısı hem kadın hem de kadın yazar olarak başarılar ve güçlüklerle doludur. Hemen her alanda olduğu gibi sanat ve edebiyat alanında da erkek egemenliğinin su götürmez bir gerçek olduğu düşünüldüğünde; bir kadın olarak bilim ve sanat dünyasında kendine yer edinmeye çalışmak Cowley için oldukça zor olmuştur. Toplumsal olanın duvarlarına çarpmadan yol almak bugün olduğu gibi o günlerde de güçlüklerle doluydu, özellikle de kadınlar için.

Kişinin kendini yaşam içinde var etme serüveninde kuşkusuz önkoşul toplum içinde toplum ile var olabilmektir. Zira insan türü ancak toplum olabildiği sürece güvenilir ve sağlıklı sürdürülebilir bir yaşamı inşa edebilir. Buna insan türünün aynı zamanda "politik" bir "özne" olduğu gerçeği de eklenildiğinde, insanın toplum içinde kendini konumlandığı nokta ile toplumun bireyi konumlandığı nokta çoğu zaman çatışır ve bu çatışma kaçınılmazdır. Bu insanın en keskin ikileminin çatışmasıdır: kendi başına özgür olma istenci ile toplum içinde "biz" olma arzu ve gerekliliği. Bu noktadan bakıldığında Cowley'in özne serüvenini toplum içindeki yaşantılardan ayırmak mümkün değildir. Yaşamı resmeden misyonu ile sanat, bu noktada Cowley için bir araç işlevi görür. Cowley'in çalışmalarına yansıtırsa tam olarak budur: yaşadığı yüzyıldaki özne ve toplumsal deneyimlerin bir resmi. Özne dünyasıyla çatışan toplumsal dünya onun eserlerinde en temel çıkış noktası olarak belirir. Cowley var olmaya çalışmanın ne kadar da güç, keskin sınırlarla belirlenmiş (cinsiyet ve sosyo ekonomik kategoriler gibi), meşakkatli bir yol olduğunu fısıldar karakterlerinin kulağına. Bunu yaparken de kullandığı dil ve üslup çağdaşlarının aksine çok daha ironik, sarkastik ve stratejiktir.

İnsanın bu temel çatışmasının içini dolduran pek çok unsur ve dinamik olsa da genelde Cowley'in eserlerinde dikkat çektiği konular şöyle sıralanabilir: toplumsal kimlik çatışması, kadın ve erkek olarak var olmanın dinamikleri,

ataerkil yapının yaşantıdaki yeri ve üstlendiği roller, toplum olmanın en önemli bileşeni olarak aile, aile kurma ve aile olmanın kadın ve erkek üzerinde nasıl öznel ve toplumsal pratikler haline geldiği gibi.

Cowley'in bu çalışmada incelenen oyunu, *The Belle's Stratagem* bu dinamiklerin hemen hepsinden kesitler sunmayı başarır okuruna ve izleyicisine. Oyun 1780 yılında Londra'da sahnelenmiştir. Oyunun ismi konusunda Cowley'in İrlandalı oyun yazarı George Farquhar'ın *The Beaux Stratagem* (1707) oyunundan esinlendiği görülmektedir.

Cowley'in bu oyunu durum komedisinin en iyi örneklerinden biri olarak kabul edilir. Kalabalık bir oyuncu kadrosu vardır. Cowley oyunda yukarıda bahsedilen temel çatışma ve dinamiklerini merkeze alarak şu konuları işler: cinsiyet, kadınlık ve erkeklik, ataerkil yapı ve bir iktidar pratiği olarak kavramsallaştırılabilen evlilik kurumu ve toplumun bu kurum çatısı altında kadın ve erkekte beklenenleri. Oyunda ilk göze çarpan Cowley'in ana karakterinin bir erkek değil aksine bir kadın olmasıdır. Erkeğin ve erkek olmanın hemen her yerde olduğu gibi yazı(m) dünyasında da kendisini merkeze konumlandığı düşünülüründe – zira eserlerindeki erkek kahramanları da merkeze aldıkları görülür- Cowley'in bu çıkışı oldukça istisna ve fakat dikkate değer bir hamledir. Özellikle de içinde yaşadığı çağ göz önünde bulundurulduğunda (18. yy.). Cowley kalemini bir güç olarak kullanmaktan hiç çekinmez. Fakat çok keskin olmaktan da sakınır.

Eserlerindeki karakterlerinin büyük çoğunluğu kadındır; oldukça güçlü, ne yaptığını bilen ve kendi var oluşlarını otantik bir yaşantı olarak deneyimleyebilen; toplum ve erkek karşısında (ataerkil) nasıl konum almaları gerektiği konusunda da yetkin ve zeki kadınlar.

Bu çalışmada incelenen oyunun ana kadın karakteri Letitia karşımıza tam da bu özellikleri kendi bünyesinde taşıyan bir kadın olarak çıkar. Etrafı ataerkil pratiklerle donatılmış olsa da Letitia kendisini bir birey ve kadın olarak var etme serüveninde sık rastlananın aksine (Lady Frances Touchwood örneğinde olduğu gibi) zor bir savaş verir. Kendisine düzen içinde çizilmiş ve sınırları belirlenmiş bir kader sunulsa da -daha beşikte bebekken gelecekte kiminle evleneceği üzerine verilen karar o bunu kabul etmez ve direnir. Oysa Cowley'in bir diğer kadın karakteri Lady Frances Touchwood ne Letitia kadar güçlüdür ne de onun kadar bilinçlidir. Ataerkil dinamiklerin belirlediği ve kadından beklediği her şeyin içinde sıkışan genç, güzel, evli ama mutsuz bir kadındır Touchwood. Cowley Letitia ve Doricourt'un evlenme serüveninin yanına Touchwood çiftini koyarak başarılı bir çatışma oluşturur. Bu sayede ataerkil düzeni, bu düzen içindeki pratikleri ve bir iktidar pratiği olarak evlilik kurumunu bir dizi olay etrafında tartışır. Kadınlık ve

erkeklik gibi olguları keskin bir eleştiri dili yerine daha ironik bir üslup ile tartışmayı tercih eder. Kadın olmayı ve kadın olarak var olmayı tamamen erkekler dünyasından ayırıp bir ayrıştırma yoluna gitmenin aksine daha dengeli bir orta yolda onları buluşturur. Oyunun sonunda ataerkil düzenin sacayaklarından biri olarak evliliği ve evlilik kurumunu tamamen dışlamak yerine bu sınırlar içinde kalarak kadına ve kadın olarak var olmaya biraz daha özgür bir alan açma yolunu seçer.

Bu bağlamda, Cowley kendisinden sonra gelecek kadın yazarlara hem öncülük eder hem de onlara kadın hak ve özgürlük yolunda ilham olur. Yaşam şekli ve çalışmalarıyla kadının ve kadınlığın politik bir pratik olarak 19.yy. da başlattığı feminist hareket için ilham kaynağı işlevi görür. Diyebiliriz ki Cowley içinde yaşadığı yüzyılda ataerkil yapının dinamiklerini ve pratik yaşamdaki tezahürlerini deneyimleyen bir kadın yazar olarak bu oyununda kadın karakterleri üzerinden bir temsil oluşturmayı başarır. Genel temsile uyan karakterler yerine- toplumsal normlar arasında sıkışmış, ataerkil düzen içinde kendilerine sunulan yeri kabullenmiş ve yağmalanmış, erkek için bir nesneden öteye geçemeyen silik ve sinik kadınlar kadın olarak özgürleşmeye çabalar Cowley'in kadınları. Ve tüm bunları deneyimlerken büyük söylemlerde, eylemlerde ya da ruhsal yıkımlarda bulunmazlar. Aksine Cowley'in dili ve karakterleri şiddet dilinden bir hayli uzaktır. Zekice ve ustaca. 18.yy. da yaşamış bu kadınlar ve anlatılar ne özeldir ne de zamansal.

Öte yandan, Cowley'de yaşamı ve çalışmalarıyla her ne kadar öznel görünse de bireyselin toplumsalla, yerelin evrenselle bulunduğu bir serüvendir: zaman ve mekanla sınırlı kalmayan, dil, din, ırk, dönem fark etmeksizin. Cowley'in eserlerinin hala ilgi görmesinin temelinde yatan da eserlerinin ve resmettiği karakterlerinin evrensele dokunabilmiş olmasıdır.