

КЫРГЫЗ-ТҮРК “МАНАС”
УНИВЕРСИТЕТИ
KIRGIZISTAN - TÜRKİYE
MANAS ÜNİVERSİTESİ



MANAS Journal of
Social Studies

MANAS Sosyal
Araştırmalar Dergisi

e-ISSN/ISSN 1694-7215



Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi
Bilimsel Yayın Ofisi
Kyrgyz-Turkish Manas University
Scientific Publication Office

MANAS Journal of Social Studies - MJSS **MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi - MSAD**
Uluslararası Hakemli Bilimsel Dergi International, Peer Reviewed Scientific Journal

e-ISSN/ISSN: 1694-7215

Yayın Sıklığı	Publication Frequency
Yılda dört kez (Ocak, Nisan, Temmuz, Ekim)	Four times annually in January, April, July, October
Yayın Türü	Publication Type
Yaygın Süreli	Serial, Quarterly
Yayın Dili	Publication Language
Türkçe, İngilizce, Kırgızca ve Rusça	Turkish, English, Kyrgyz and Russian

SAHİBİ OWNERS

Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi *adına* *on behalf of* Kyrgyz-Turkish Manas University

Rektör / Rector – Prof. Dr. Alpaslan CEYLAN
Rektör Vekili / Pre Rector – Prof.Dr. Almaz İBRAYEV

BAŞ EDİTÖR EDITOR IN CHIEF

Prof. Dr. Kürşad YILMAZ
Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan

YARDIMCI EDİTÖR ASSOCIATE EDITOR

Assist. Prof. Dr. Seyil NAJİMUDİNOVA
Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan

YAYIN KURULU EDITORIAL BOARD

Prof. Dr. Kürşad YILMAZ
Prof. Dr. Mehmet Arif ÖZERBAŞ
Assoc. Prof. Dr. Alpaslan AŞIK
Assist. Prof. Dr. Seyil NAJİMUDİNOVA
Assist. Prof. Dr. Cunus GANİEV

ALAN EDİTÖRLERİ

SECTION EDITORS

Dil Çalışmaları*Language Studies*

Dr. Leyla BABATÜRK

*Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan***Din Bilimleri***Theology*

Prof. Dr. Recai DOĞAN

*Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan***Edebiyat***Letters*

Prof. Dr. Ozan YILMAZ

*Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan***Eğitim***Education*

Prof. Dr. Mehmet Arif ÖZERBAŞ

*Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan***Ekonomi Bilimi, Kamu Ekonomisi***Economics, Public Economics*

Assist. Prof. Dr. Cunus GANİEV

*Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan***Felsefe***Philosophy*

Prof. Dr. Ertan ÖZENSEL

*Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan***Güzel Sanatlar***Fine Arts*

Prof. Dr. Çağatay AKENGİN

*Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan***İşletme, Yönetim ve Organizasyon***Business, Management and Organization*

Assist. Prof. Dr. Seyil NAJİMUDİNOVA

*Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan***Kamu Yönetimi***Public Administration*

Assoc. Prof. Dr. M. Emin ERENDOR

*Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan***Medya ve İletişim***Media and Communication*

Assoc. Prof. Dr. Gökçe YOĞURTÇU

*Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan***Muhasebe ve Finansman, Yönetim Bilgi Sistemleri***Accounting and Finance, Management Information Systems*

Assist. Prof. Dr. Seyil NAJİMUDİNOVA

Assist. Prof. Dr. Azamat MAKSÜDÜNOV

*Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan***Pazarlama***Marketing*

Assist. Prof. Dr. Azamat MAKSÜDÜNOV

*Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan***Psikoloji***Psychology*

Assoc. Prof. Dr. Erkan EFİLTİ

*Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan***Sosyoloji***Sociology*

Prof. Dr. Ertan ÖZENSEL

*Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan***Spor Bilimleri***Sport Sciences*

Assoc. Prof. Dr. Ünal TÜRKÇAPAR

*Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan***Tarih***History*

Assoc. Prof. Dr. Nezahat CEYLAN

Assoc. Prof. Dr. Alpaslan AŞIK

*Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan***Turizm***Tourism*

Assoc. Prof. Dr. Güntekin ŞİMŞEK

*Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan***Uluslararası İlişkiler***International Relations*

Assoc. Prof. Dr. M. Emin ERENDOR

Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan

- Prof. Dr. Abdullah GÜNDOĞDU - Ankara University / Türkiye
Prof. Dr. Abdullah KARAÇAY - Akdeniz University / Türkiye
Prof. Dr. Ahmet Cevat ACAR - Turkish Academy of Sciences / Türkiye
Prof. Dr. Ahmet TAŞAĞIL - Yeditepe University / Türkiye
Prof. Dr. Ali ABISHEV - Kazakh Economics University / Kazakhstan
Prof. Dr. Alisher RASULEV - Institute of Economics / Uzbekistan
Prof. Dr. Anıl YILMAZ - Izmir Katip Celebi University / Türkiye
Prof. Dr. Anvarbek MOKEEV - Kyrgyz-Turkish Manas University / Kyrgyzstan
Prof. Dr. Ayşegül Asuman AKDOĞAN - Kyrgyz-Turkish Manas University / Kyrgyzstan
Prof. Dr. Ercan OKTAY - Karamanoğlu Mehmetbey University / Turkey
Prof. Dr. Cemal SEZER - Sakarya University / Türkiye
Prof. Dr. Celaleddin SERİNKAN - Pamukkale University / Türkiye
Prof. Dr. Ceyhun Vedat UYGUR - Pamukkale University / Türkiye
Prof. Dr. Cusup PİRİMBAYEV - Kyrgyz-Turkish Manas University / Kyrgyzstan
Prof. Dr. Engin YILDIRIM - T.C. Supreme Court / Türkiye
Prof. Dr. Ercan SIRAKAYA - University of South Carolina / USA
Prof. Dr. Erdener KAYNAK - Penn State University / USA
Prof. Dr. Fevzi OKUMUŞ - University of Central Florida / USA
Prof. Dr. Feyzullah EROĞLU - Pamukkale University / Türkiye
Prof. Dr. Goudarz SADEGHI - University of Mohaghegh Ardabili / Iran
Prof. Dr. H. Mustafa PAKSOY - Kilis Yedi Aralık University / Türkiye
Prof. Dr. Hakan TAŞ - Marmara University / Türkiye
Prof. Dr. Hamza ÇAKIR - Erciyes University / Türkiye
Prof. Dr. Hasan GÜL - Ondokuz Mayıs University / Türkiye
Prof. Dr. Hasan VERGİL - İstanbul University / Türkiye
Prof. Dr. K. Makhmad UMAROV - Institute of Economics / Tajikistan
Prof. Dr. Kaisyn KHUBİEV - M. V. Lomonosov Moscow State University / Russia
Prof. Dr. Kubat TABALDİYEV - Kyrgyz-Turkish Manas University / Kyrgyzstan
Prof. Dr. Layli UKUBAYEVA - Kyrgyz-Turkish Manas University / Kyrgyzstan
Prof. Dr. Levent ALTINAY - Oxford Brookes University / UK
Prof. Dr. Mehmet AYDIN - Ondokuz Mayıs University / Türkiye
Prof. Dr. Mehmet BALCILAR - Eastern Mediterranean University / North Cyprus Turkish Republic
Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM - International Balkan University / Türkiye
Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN - Fatih Sultan Mehmet University / Türkiye
Prof. Dr. Meltem ONAY - Dokuz Eylül University / Türkiye
Prof. Dr. Metin BAYRAK - Atatürk University / Türkiye
Prof. Dr. Murat TAŞDAN - Kafkas University / Türkiye
Prof. Dr. Mustafa KÖYLÜ - Ondokuz Mayıs University / Türkiye
Prof. Dr. Mustafa MIYNAT - Celal Bayar University / Türkiye
Prof. Dr. Muzaffer UYSAL - Virginia Polytechnic Institute / USA
Prof. Dr. Nuriddin KAYUMOV - Tajikistan Academy Of Sciences / Tajikistan
Prof. Dr. Orazaly SABDEN - Institute of Economics / Kazakhstan
Prof. Dr. Orhan Kemal TAVUKÇU - Recep Tayyip Erdoğan University / Türkiye
Prof. Dr. Polina ANANCHENKOVA - Academy of Labour and Social Relations / Russia
Prof. Dr. Rahman ALSHANOV - Turan University / Kazakhstan
Prof. Dr. Selahattin SARI - Beykent University / Türkiye
Prof. Dr. Selçuk EMSEN - Atatürk University / Türkiye
Prof. Dr. Shakir ULLAH - Stratford University / USA
Prof. Dr. Tatiana PYSHKINA - Academy of Economic Studies of Moldova / Moldova
Prof. Dr. Tohtar ESİRKEPOV - Turan University / Kazakhstan
Prof. Dr. Tuncay AYAS - Sakarya University / Türkiye
Prof. Dr. Tuncer BÜLBÜL - Trakya University / Türkiye

Prof. Dr. Turar KOYCHUEV - National Academy of Sciences / Kyrgyzstan
Prof. Dr. Elena BONTA - University "Vasile Alecsandri" of Bacau / Romania
Prof. Dr. Yahya ALTINKURT - Muğla Sıtkı Koçman University / Türkiye
Prof. Dr. Yücel ÖKSÜZ - Ondokuz Mayıs University / Türkiye
Prof. Dr. Yüksel EKİNCİ - University of Portsmouth / UK
Doç. Dr. Nezahat CEYLAN - Atatürk University / Türkiye
Doç. Dr. Oktay ÖZGÜL - Atatürk University / Türkiye
Doç. Dr. Yavuz GÜNAŞDI - Atatürk University / Türkiye
Doç. Dr. İbrahim ÜNGÖR - Erzincan Binali Yıldırım University / Türkiye
Doç. Dr. Akın BİNGÖL - Kafkas University / Türkiye
Dr. Bülent NAMAL - Kyrgyz-Turkish Manas University / Kyrgyzstan
Dr. Cıldız ÇİMANOVA - Kyrgyz-Turkish Manas University / Kyrgyzstan

REDAKSİYON

REDACTION

Türkçe

Ayşe ADIGÜZEL, Murat ATAR, Özkan ÇELİK

Turkish

Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan

Kırgızca

Venera TURATBEK KIZI, Toyçubay ÜSÖNALİYEV

Kyrgyz

Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan

İngilizce

Gulnara APSAMATOVA, Aida ASILBEKOVA,
Tolkun MUSAEVA, Aynura AHMADOVA,
Zarina CAYLOBAYEVA.

English

Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan

Rusça

Anara BAYIZBEKOVA

Russian

Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan

TEKNİK DESTEK

TECHNICAL SUPPORT

Kayahan KÜÇÜK, Yusuf GÜNDÜZ

YAZIŞMA ADRESİ

CORRESPONDENCE ADDRESS

Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi
Cengiz Aytmatov Caddesi 56,
720044, Bişkek/Kırgızistan

Kyrgyz-Turkish Manas University
Editor in Chief MANAS Journal of Social Studies
56 Chyngyz Aitmatov Avenue,
720044, Bishkek, Kyrgyzstan

İLETİŞİM

CONTACTS

e-mail: mjssmanas@gmail.com, kursadyilmaz@gmail.com

Tel: +996 (312) 49 27 63 (65, 69, 70, 74, 58)
+996 (312) 54 19 41-47

Fax: +996 (312) 49 27 61, 81-89

WEB SAYFASI

WEB PAGE

<http://journals.manas.edu.kg/mjsr/index.php>
<http://dergipark.gov.tr/mjss>

MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi
Dizinleme

MANAS Journal of Social Studies (MJSS)
is indexed and abstracted in



ULAKBİM TR Dizin



The European Reference Index for the
Humanities and the Social Sciences
(ERIH PLUS)



Türk Eğitim Endeksi



Araştırmax Bilimsel Yayın İndeksi
Open Academic Journals Index



Academic Resource Index



Scientific Indexing Services (SIS)



Central & Eastern European Academic Source
Database



SOBIAD, Sosyal Bilimler Atıf Dizini



CiteFactor Academic Scientific Journals



Academia Edu



Cabell's Directories



Directory of Research Journals Indexing



İdeal Online

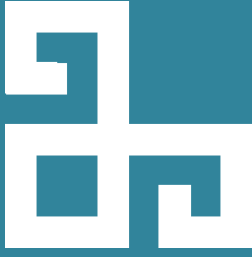


Cosmos IF



Russian Science Citation Index





MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi

MANAS Journal of Social Studies

e-ISSN / ISSN: 1694-7215
<http://journals.manas.edu.kg>

Yıl/Year

Cilt/Volume

Sayı/Issue

2024

13

3

CONTENTS / İÇİNDEKİLER

Araştırma Makalesi / Research Article

Yazar/Author	Başlık / Title	Sayfa/Page
Haldun VURAL	A Brief History of Assessment Approaches in Translation <i>Çeviride Değerlendirme Yaklaşımlarının Kısa Bir Tarihi</i>	780 – 793
Aygün KILIÇ	Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kendi Öğretim Süreçlerinde Kullandığı Yansıtıcı Düşünme Uygulamalarının Araştırılması <i>Investigation of Reflective Practices Used by Science Teachers in Their Teaching Processes</i>	794 – 807
Ayşenur KULOĞLU ve Fatma TUTUŞ	Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeline Genel Bir Bakış <i>An Overview of the Illuminative Program Evaluation Model</i>	808 – 823
Beyhan BAYRAK	Daimici Mortimer Adler'de Demokrasi ve Eğitim <i>Democracy and Education in the Permanentist Mortimer Adler</i>	824 -841
Fatma Cansu ÇELİK ve Remzi Y. KINCAL	Dijital Oyun Temelli Vatandaşlık Eğitimi Uygulamalarının İncelenmesi <i>Investigation of Digital Game Based Citizenship Education Applications</i>	842 – 852
Hüseyin YILMAZ	Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çalgı Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi: Ukulele Örneği <i>Investigation of Pre-School Teacher Candidates' Instrument Working Habits: Ukulele Example</i>	853 – 867
İsmail COŞKUN & Cavide DEMİRCİ	Investigation of Attitudes of Teachers Working in Turkish Ministry of National Education towards Distance Education According to Various Variables <i>Milli Eğitim Bakanlığı'nda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi</i>	868 – 887
Mehmet Taner ÖZŞAHİN ve Taner ATMACA	Öğretmenlerde Mesleki Rekabeti Ortaya Çıkartan Faktörler ve Mesleki Rekabetin Yansımaları <i>The Factors that Reveal Professional Competition of Teachers and Reflections of Professional Competition</i>	888 – 910

Yazar/Author	Başlık / Title	Sayfa/Page
Rahime Meltem ÜNAL ve Necla EKİNCİ	Ortaokul Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalıkları ve Yabancı Dil Öğrenme Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi <i>Examination of the Relationship between Lower Secondary School Students' Metacognitive Awareness and Foreign Language Learning Anxiety</i>	911 – 924
Selçuk ALTUNEL ve Emine KARASU AVCI	Sosyal Bilgiler Dersinde Eğitsel Oyunlar Yoluyla Bazı Kök Değerlerin Kazandırılması: Bir Eylem Araştırması <i>Acquisition of the Some Original Values through Educational Games in Social Studies Course: An Action Research</i>	925 - 939
Şule FIRAT DURDUKOCA	Okul Dışı Öğrenme Üzerine Eğitim Araştırmalarının Bibliyometrik Analizi <i>Bibliometric Analysis of Educational Research on Outdoor Learning</i>	940 – 955
Yücel KAYABAŞI	Öğretmen Adaylarının Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi <i>Examining Teacher Candidates' Perceptions of Out-of-school learning Environments in Terms of Different Variables</i>	956 – 970
Hakan YILMAZ	Altman Z ve Springate S Skor Modelleri ile Finansal Başarısızlık Tahmini: BIST Tekstil, Giyim Eşyası ve Deri Sektörü İşletmeleri Üzerine Uygulama <i>Financial Failure Prediction with Altman Z and Springate S Score Models: An Application on BIST Textile, Apparel and Leather Sector Enterprises</i>	971 – 991
Banu GEBOLOĞLU	Konservatuvar Öğrencilerinin Türk Sanat Müziği Repertuarı Dersine Yönelik Görüşleri <i>The Opinions of the Conservatory Students about the Turkish Art Music Repertoire Course</i>	992 – 1007
Aziz COŞKUN	Siyasal İletişim Faaliyeti Olarak 14/28 Mayıs 2023 Cumhurbaşkanlığı Seçimlerinin Gazete Manşetlerine Yansımaları <i>Reflection of May 14/28, 2023 Presidential Elections on Newspaper Headlines as a Political Communication Activity</i>	1008 – 1021
Bülent ÖZTÜRK	Siyasal İletişim Modeli Olarak Propaganda: Victor Orban <i>Propaganda as a Model of Political Communication: Victor Orban</i>	1022 – 1035
Abdullah Kürşat MERTER, Yavuz Selim BALCIOĞLU, Sedat ÇERİZ ve Gökhan ÖZER	Kurumsal Yönetimin Faaliyet Raporlarının Yayınlanma Zamanı Üzerindeki Etkisi: Borsa İstanbul'da Bir Uygulama <i>The Effect of Corporate Governance on the Timing of Annual Reports: Evidence from Borsa Istanbul</i>	1036 – 1047
Bekbolot TOLOMUSHOV ve Kadir ARDIÇ	Kırgızistan Silahlı Kuvvetlerindeki Subayların Performans Değerlendirmesi: NATO ve KGAÖ Ülkeleri ile Karşılaştırılması <i>Performance Evaluation of Officers in the Kyrgyz Republic Armed Forces: A Comparison with NATO and CSTO Countries</i>	1048 – 1065
Tuğçe ŞİMŞEK	Planlı Davranış Teorisi Kapsamında A/B Kişilik Tipine Göre Siber Güvenlik Farkındalığı: Üniversite Öğrencileri Üzerine Araştırma <i>Cyber Security Awareness According to A/B Personality Type within the Scope of Theory of Planned Behavior: A Study on University Students</i>	1066 – 1074

Yazar/Author	Başlık / Title	Sayfa/Page
Sinan ÖZER, Vedat BAKIR ve İdris ŞAŞMAZ	Depremi Çocuklar Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi: Nitel Bir Araştırma <i>Investigating the Effects of Earthquake on Children: A Qualitative Research</i>	1075 – 1087
Ayşe Feray ÖZBAL, Kerim BALIBEY ve Muhammed Fatih BOZTOPRAK	Yabancı Uyruklu Spor Bilimleri Öğrencilerinin Eğitim Süreçlerindeki Gizli Engel: Mikro Saldırganlık <i>The Hidden Barrier in the The Hidden Barrier in the Educational Processes of Foreign Sports Science Students: Microaggression</i>	1088 – 1097
Coşkun KUMRU	Yeni Arşiv Belgeleri Işığında Kemal Kaya Efendi <i>Kemal Kaya Efendi in The Light of The New Archive Documents</i>	1098 – 1108
Serpil SUNGUR AVCI ve Yılmaz AKGÜNDÜZ	Destinasyona İlişkin Otantiklik Algısının Turistlerin Unutulmaz Turizm Deneyimlerine Etkisi <i>The Effect of the Perception of Authenticity of the Destination on Tourists' Memorable Tourism Experiences</i>	1109 – 1126
Evren KÜÇÜK	“Bir Daha Asla Yalnız Kalma”: Finlandiya-NATO İlişkileri Çerçevesinde Üyelik Krizi ve Türkiye <i>“Never Again Alone”: The Membership Crisis And Türkiye in the Context Of Finland-NATO Relations</i>	1127 – 1140
Kahraman GÜRBÜZ	21. Yüzyılda Orta Doğu’da Yaşanan Gelişmelerin Türkiye-AB İlişkilerine Etkisi Üzerine Bir Bakış <i>A Perspective on the Impact of Developments in the Middle East on Türkiye-EU Relations in 21st Century</i>	1141 – 1157
Derleme Makalesi / Review Article		
İbrahim GÜNDOĞDU	Kırgızistan’daki Sanatoryum ve Kurortlarda Sunulan Hizmetler ve Tedaviler <i>Treatments and Services Offered in Sanatoriums and Kurorts in Kyrgyzstan</i>	1158 – 1169

A Brief History of Assessment Approaches in Translation

Haldun VURAL¹

Abstract

The goal of obtaining translation competency in translation education necessitates awareness of the entire process, from the generation of the source text to the assessment of the target text. Since the variety of the translation action necessitates a multidimensional assessment, this awareness is achieved by integrating the flexible and varied nature of translation with the field-based perspective. Within the context of literary texts and non-literary texts, the concretization of these characteristics in translation education is crucial. Different languages and civilizations can be translated into one another. Target texts are therefore assessed in various contexts, either directly or indirectly. The notion of assessment is, however, extremely broad. This can occasionally result in uncertainty and complication. Translation assessment ideas that are relevant to this diversity and inclusivity are also reflected in the act of translation. This study aims to track the translation of assessment and criticism notions. The multi-layered character of criticism and evaluation concepts is highlighted in this study as it examines terms like review, quality evaluation, criticism, and measurement assessment within the framework of theoretical viewpoints based on text type classifications.

Keywords: translation studies, translation related concepts, quality in translation, analysis of translation, assessing translation

Çeviride Değerlendirme Yaklaşımlarının Kısa Bir Tarihi

Öz

Çeviri eğitiminde çeviri yeterliliğinin kazanılması hedefi, kaynak metnin oluşturulmasından hedef metnin değerlendirilmesine kadar tüm sürecin bilinmesini gerektirmektedir. Çeviri eyleminin çeşitliliği çok boyutlu bir değerlendirmeyi gerektirdiğinden bu farkındalık, çevirinin esnek ve çeşitli doğasının alan odaklı bakış açısıyla bütünlleştirilmesiyle sağlanır. Edebi metinler ve edebi olmayan metinler bağlamında bu özelliklerin çeviri eğitiminde somutlaştırılması büyük önem taşımaktadır. Farklı diller ve medeniyetler birbirine tercüme edilebilir. Hedef metinler bu nedenle doğrudan veya dolaylı olarak çeşitli bağlamlarda değerlendirilir. Ancak değerlendirme kavramı son derece geniştir. Bu bazen belirsizliğe ve karmaşıklığa neden olabilir. Bu çeşitlilik ve kapsayıcılıkla ilgili çeviri değerlendirme fikirleri aynı zamanda çeviri eylemine de yansır. Bu çalışma değerlendirme ve eleştiri kavramlarının tercümesini takip etmeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmada inceleme, kalite değerlendirmesi, eleştiri ve ölçme değerlendirmesi gibi terimler metin türü sınıflandırmalarına dayalı teorik bakış açıları çerçevesinde incelendiği için eleştiri ve değerlendirme kavramlarının çok katmanlı karakteri ön plana çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: çeviribilim, çeviriyle ilgili kavramlar, çeviride kalite, çeviri analizi, çeviriyi değerlendirme


Atıf İçin / Please Cite As:

Vural, H. (2024). A brief history of assessment approaches in translation. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(3), 780-793. doi:10.33206/mjss.1366121

Geliş Tarihi / Received Date: 17.04.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 08.05.2024

¹ Dr. Öğr. Üyesi - Kapadokya Üniversitesi, Beşeri Bilimler Fakültesi, İngilizce Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, haldun.vural@kapadokya.edu.tr,

 ORCID: 0000-0002-4638-4084

Introduction

The principles that define and direct assessment act are numerous and varied because assessment is a human-only behavior that occurs in all spheres of existence. The assessor formulates observations and conclusions using standards based on a person's prior knowledge, the culture to which s/he belongs, or the circumstances of the behavior. These interpretation and assessment valuation standards might not always be made consciously or may not always be apparent. Due to this, ideas like criticism, examination, and interpretation in society are typically restricted to personal opinions. Because of this restriction, it is normal to make an appraisal without needing any background knowledge, and assessments are typically influenced by societal value judgments.

The nature of the assessment notion has a role in this partially. Furthermore, it has an impact on how the concept is treated during translation as a process and discipline. The crossroads of everyday life, popular culture, and science is where assessment concepts reside. Consequently, the range of applications for these notions has grown and is now more ambiguous. Society often assesses and criticizes translators of materials, particularly written and spoken works produced in the media, sports, politics, and literary spheres. It can be difficult to overcome this perspective because issues and misunderstandings that generate in the original material can also be viewed as translation errors. The fact that the assessment has a methodical, knowledge-based, and situation-dependent structure is rendered invisible by this impression, which also has an impact on how the translator is perceived and how the translation process is carried out. The notions that are employed for assessment are shaped by this as well.

The goal of the current study is to trace the development of concepts related to assessment and criticism in the translation field as well as to investigate and clarify the challenges associated with developing translation competency in the context of translation education. For this reason, it is crucial to acknowledge the overall scope of the translation process, from the generation of the source text to the assessment of the target text. Because translations can occur between languages and civilizations, target texts are assessed in a variety of settings, both directly and indirectly. Examining terms like review, quality evaluation, criticism, and measurement assessment, it explores the multifaceted nature of concepts related to criticism and assessment. The research highlights the need for multifaceted assessment because translation dynamism varies widely. Nonetheless, there may occasionally be confusion and complexity due to the assessment concept's wide and comprehensive character. In order to provide a thorough understanding of these concepts within the context of translation education, the study advocates integrating the flexible and varied aspects of translation with a field-based perspective and theoretical viewpoints based on text type classifications.

The assessment's target texts may be from a number of subjects and may have different contexts. Furthermore, this variety of text forms can be viewed as components that make up a whole. Therefore, it would be suitable to explain text type phenomenon.

Literature Review

An overview of translation history

It may be more beneficial to explain text type phenomenon before integrated approach in functional approaches. The phenomenon of text type is the cause of the variation in translation assessments, and this phenomenon is connected to the integrated method in translation studies. The breadth of the translation spectrum is demonstrated by the requirement for knowledge, cultural sensitivity, and communication across a variety of domains of competence including literature, law, economics, medicine, engineering, and technique. It has always been necessary to translate in the historical process of translation since people, institutions, organizations, and nations have wanted to interact with those who are different from themselves. Although the act of translation is extremely inclusive, its relations with and importance for other fields have been recognized recently. Translation may be found in history primarily in literary and religious texts. It also exists in philology and is a common instrument in language instruction. These are also indicators that translation is a scientific area, and it is related to all the above-mentioned fields.

Translating cultural expressions and their assessment

Cultural expressions that can occasionally be challenging to translate can be found in almost all written or oral works. Since cultural expressions typically lack direct translations in any target language, they present a challenge from the perspective of translation, even if they are ingrained in daily life and

language. The fact that each language contains linguistic expressions exclusive to that particular culture is one of the causes of this. Proverbs, slang, colloquial expressions, and cultural terms are difficult to translate since there is no one-to-one correspondence across cultures or languages (Das, 2005). Consequently, there is no one right way to translate culturally specific words and expressions, although it is obvious that their practical meanings should always take precedence over literal translations.

Despite having the same language structures, language utterances might differ due to cultural differences. A culturally specific word such as a proverb should therefore be translated taking into account cultural traditions in addition to its definitions as found in a dictionary (Vural, 2023). The same can be asserted for assessment of culturally specific words or expressions. For instance, after examining the source text of a user manual, it is critical to ensure that the text is appropriate and comprehensible for the intended audience in order for the target culture to be utilized. Dynamics such as the target text's cultural features, the possibility that a particular translator has already translated the author of the source text, the publishing house's policies, the target reader's expectations, and the state of the target culture's literary system all play a role in translation. It could also be necessary to challenge these dynamics when the text is being assessed.

Also, it is important to keep in mind that cultural texts have their own distinct text traditions, therefore when translating texts with a lot of cultural content, the final product may occasionally differ significantly from the source text in terms of form and style. Thus, when assessing cultural text translations, it is critical to determine whether to follow the format, when to provide more context, and when to provide a summary of the content. This inquiry may allow for the assessment of the source text's cultural components within the framework of the target text type and cultural tradition.

The idea of function to approach translation

The role of translation in various sectors has begun as a result of advances in the history of humanity. The pre-paradigm era can be characterized by the conventional concept of translation studies. The idea of equivalency, which emerges during this time under the influence of literature and linguistics, is primarily pursued at the level of words and sentences. Over time, this search falls short of explaining the nature of the act of translation, and the point of view has begun to turn towards the text level. According to their respective duties, Katharina Reiss (2000) classifies the texts generated by the language functions based on the classification of language by the German linguist Karl Bühler. This is where Reiss' use of the idea of function to approach translation might be considered as a turning point. With this classification of informational, expressive, processor, and audio-visual texts, Reiss calls attention to the idea referred to as "text type" (2000: 163–164). Thus, a theoretical framework has been developed to express how translation tactics should be adopted based on the different sorts of texts. Even while Reiss' method still seeks equivalence, this time it is being done at the text level rather than only at the sentence level. The aspect of Reiss' approach that does not align with the sector's and translation's realities may be seen in this scenario. An informational text, for instance, might also have literary characteristics; in this situation, it may not be possible to select a translation technique that works for the full text. In addition, this method will undoubtedly be impacted by the text's purpose and target audience. On the other hand, it is important to consider the time and context in which the information is produced while assessing them. This information is an essential step in terms of functionality throughout the relevant time period. Through her collaboration with Hans Vermeer in the ensuing years, Reiss gives a fresh perspective to the idea of function. She concentrates on the function of the source text (ST); nonetheless, the functions of the source and target texts (TT) are not necessarily the same. Additionally, Reiss (2000) herself mentions circumstances in which ST and TT operation may differ.

Integrative model

On the other side, Mary Snell-Hornby asserts that her model is integrative, and it is based on text types and her perspective on the field. In fact, Snell-Hornby's beginning point is the same kind of material that most translation studies begin with. In conclusion, Snell-Hornby (1988) develops a schema for several text types with hybrid features and proposes that each of these text types is the focus of translation activity with a unique set of characteristics and may be examined on a common platform in translation studies. This method helps to recognize diverse text forms and subgenres as distinct areas of competence. This viewpoint seeks to encompass the field as a "whole" within the context of text types and develops a preliminary model for texts ranging from those that fall under the category of literary translation to those that call for the use of language for special purposes (LSP) in translation (Snell-Hornby, 1988). By

integrating the sociocultural context, Snell-Hornby is able to communicate text type, subgenre, and language uses that are tailored properly. However, one of the criticisms is that Snell-Hornby is unable to put her own theoretical framework into practice. (Cuellar, 2008:114–116; Munday & Blakesley, 2022:120–123).

The aforementioned contribution of this preliminary model is clear; however, it falls short of explaining translation strategies and phenomena from a contemporary perspective since translation is accepted as a sociological phenomenon. To put it another way, a dynamic reality that is anything, but static arises when the process of translating and the texts that are the subject of this action are impacted by global trends and by the developments in the world. This method is utilized by Snell-Hornby in her work, particularly during the early stages of translation studies.

Snell-Hornby's clarification that literary translation and the translation and approaches of other text genres are kept apart from one another in her book *Translation Studies: An Integrated Approach* (1988) is a significant development for that age. She claims that the aforementioned text kinds can be assessed on a common denominator in the schema she designs with various text types showing common attributors. She claims that up until the mid-1980s, translation studies are mostly thought of as a branch of linguistics or literary studies. Her integrated method seeks to bridge this gap and shows translation studies as a separate field of study (Snell-Hornby, 2006).

The parameters of text types and approaches

On the other hand, Christiane Nord goes a step farther with the knowledge inside the parameters of text types and approaches. These details provide a perspective on how the translation market operates in the present. She emphasized that there are more factors that can affect the translation process, such as the type of material, the job description, and the participants in the translation. Additionally, she combines the idea of text subgenre and has tackled it from an inclusive framework with a different variety of texts in the translation field. She emphasizes the fact that each text type and subgenre is examined in light of the unique text traditions that comprise it, and that text analysis and translation methods may vary from one another (Nord, 2005). The Translation Oriented Text Analysis (TOTA) approach opens the door to the integrated analysis of various STs and TTs. For instance, Nord does not suggest a distinct approach for each form of text; instead, her model comprises of adaptable phases. In light of this, the questions used to analyze the in-text context and out-of-text context may vary depending on the text in question as well as its intended audience. In conclusion, Nord's all-encompassing viewpoint gave the translation process a grounded perspective.

Action and the Skopos theories

According to Justa Holz-Mänttär'i's *Translation as Action Theory* (2012), translation can only be accomplished with the help of the players and participants involved. This methodology appears to be centered on non-literary texts because it is formed by terms used in the translation industry, such as job description, partnership, and actor. It can still be used to adapt to various sorts of text, though. In order to be able to cover a variety of subject areas, it is crucial for translators to have the ability to handle both literary and non-literary materials. In other words, this method demonstrates additional factors in the process while also incorporating texts from the industry into the study of translation. Regarding this, it is noteworthy.

The Skopos theory by Hans Vermeer (1996) and Reiss is another method that can be used to analyze texts from many different domains of expertise. The concepts of function, purpose, and TT have become apparent with the consideration of texts from several specific disciplines and job descriptions relating to them. Special field texts and job descriptions are now being examined concurrently. In this approach, it is highlighted that the translation is done within the context of the predetermined objective. The relationship between ST and TT, text type requirements, and the idea of purpose all contribute to a sector-oriented approach in which the application component of translation is more concretely seen. The function in this approach is the actualization of the planned communication. The Skopos theory asserts to be an all-encompassing theory. However, it is primarily intended for sector-specific text types. As a result, it is criticized for not being inclusive. On the other hand, the fact that every translation endeavor, even literary works, has an implicit or explicit purpose that leads the process might be interpreted as confirming the theory's claim to be comprehensive and inclusive.

The translation process extends from the function of the text to the formation of areas of expertise and the functional assessment of each of these areas. On the other hand, this process can demonstrate the transition from the function of language to the function of text and translation, as well as how the phenomenon of text type provides a more comprehensive perspective of the field by diversifying. In this view, the phenomena of text type have been a beginning point. In other words, the inclusivity of functional approaches actually stems from the phenomenon of text type. The function of various text types determines the purpose and expectation of translation. As a result, it is clear that not only the text but also its translation is critical in achieving this goal and expectation. Special texts, which are as essential as literary texts, have also begun to be explored and examined. Thus, a framework for understanding the field of translation has been established. In the field of translation, distinct text types should be assessed within the context of their individual requirements, and translation strategies should be devised and reviewed. This can establish the framework for a more comprehensive perception.

Common themes, strengths, and weaknesses across the different theoretical frameworks

Here it might be appropriate to synthesize common themes, strengths, and weaknesses of various translation theories, including Reiss's function-based approach, Snell-Hornby's integrative model, Nord's inclusive framework, and theories like Translation as Action and Skopos theory.

It is possible to identify three similar themes: functional perspective, holistic approach, and dynamic nature. Here, a functional perspective is shared by Skopos theory, Snell-Hornby's integrative model, and Reiss's function-based approach. They place special emphasis on how the translation will serve the target audience. The integrative model by Snell-Hornby and the inclusive framework by Nord both adopt a holistic approach, considering a range of variables, dimensions and aspects related to the translation process. And finally, Skopos theory and translation as action theory both emphasize adaptation to the purpose and context while acknowledging the dynamic and situational nature of translation.

Functionality, flexibility, and holistic consideration might be described as advantages and strengths shared by these theoretical frameworks. Because Skopos theory and translation as action are adaptable and flexible, different translation procedures can be used depending on the particular communicative purpose. The integrated paradigm by Snell-Hornby and the inclusive framework by Nord are presented as suitable for taking a comprehensive approach to translating linguistic, cultural, and communicative elements. And last, Skopos theory and Reiss's function-based approach are excellent in emphasizing the functional aspects of translation, making sure that the translation accomplishes its intended purpose.

Potential for subjectivity, complexity, and an excessive focus on function are some of the weaknesses and flaws of these theoretical frameworks. It is possible to criticize integrative models such as Nord's and Snell-Hornby's for being too sophisticated, which could make them difficult to use in practice and real-world situations. It is possible to criticize Reiss's function-based approach for occasionally placing too much emphasis on the functional aspects at the expense of other stylistic or linguistic factors and considerations. Establishing standards that are universally applicable can be difficult due to the subjectivity introduced by the dynamic and situational nature of translation as action and Skopos theories.

A number of theories give priority to the functional aspect of translation, emphasizing the extent to which the translation achieves its intended goal. A recurrent central idea in many theories is the holistic consideration of linguistic, cultural, and communicative components. One fundamental criterion is the translation's ability to be adjusted to the target audience, as stressed by Skopos theory and translation as action theory. Target audience needs and expectations are important to take into account. An essential prerequisite is understanding the situational and dynamic nature of translation as well as the particular context and requirements. In summary, while different translation theories may emphasize different topics and philosophies, recurring themes like practicality, functionality, holistic consideration, and purpose-driven adaptation become apparent. Whereas complexity and potential subjectivity are probable weaknesses, flexibility and holistic approaches are strengths.

Critical analysis and evaluation of the merits of different theories

A wide range of translation theories emphasize the functional side heavily, emphasizing how well the translation accomplishes its intended purpose. On the other hand, a critical analysis highlights subtleties in their usefulness. Although translation adaptation to the target audience is appropriately prioritized by Skopos theory and translation as action, there is disagreement about how well both theories satisfy the varying needs of different audiences. Even though it is so important, balancing the various demands of

various readerships can be difficult when emphasizing audience needs and expectations. Unquestionably, one of the recurrent themes is holistic consideration, which includes linguistic, cultural, and communicative components. However, in practical settings where linguistic accuracy and cultural adaptation must be compromised, the implementation of this holistic approach may encounter difficulties. Maintaining equilibrium among these components is an ongoing problem, indicating that the holistic approach, although beneficial, necessitates a careful implementation that acknowledges the complexity of translation practice. According to translation as action theory and Skopos theory, a crucial requirement for translation is its ability to adapt to the target audience. Nonetheless, a critical viewpoint necessitates to think about how these theories resolve the conflict between satisfying the expectations of the audience and maintaining the integrity of the source text. It becomes questionable if these theories can actually be applied in maintaining a fine balance when they go too far in either direction because doing so could jeopardize textual fidelity or cultural nuances.

It is definitely essential to comprehend the situational and dynamic nature of translation in addition to contextual awareness. Application of this understanding in diverse contexts presents a challenge, though. Theories frequently fail to offer specific guidance on how translators can successfully negotiate the complexities of changing situations. This limitation highlights the necessity for a more thorough investigation of the conversion of theoretical ideas into useful procedures. The theories of translation that have been discussed have both advantages and disadvantages. The translation studies are supported by the admirable strengths of practicality, functionality, holistic consideration, and purpose-driven adaptation. However, there are difficulties due to complexity and subjectivity, especially when attempting to balance linguistic and cultural considerations. Holistic approaches and theoretical flexibility are useful, but practical implementation necessitates a sophisticated comprehension of the complex dynamics of translation practice. These critical viewpoints will guide the current investigation into how these ideas withstand the rigorous scrutiny of assessing translated works as the next section moves deeper into the assessment domain.

When moving from the study of translation theories to the crucial area of assessment, it is clear that these theoretical underpinnings establish the framework for assessing the effectiveness of translated materials. Moving on to the "Assessment in translation studies" part, it can be suggested that the functional aspect which is highlighted by a number of theories serves as the cornerstone of assessment. The analysis of assessment principles and methods in the current study will be guided by the recurring themes of holistic consideration, adaptability to the target audience, and awareness of the dynamic character of translation. The practical complexities of assessing translated works are discussed in the next section with the goal of revealing the subtleties that enhance the overall quality and effectiveness of the translation process.

Assessment in translation studies

Assessment approaches vary in translation studies and these approaches should be handled in a theoretical framework. There are theoretical frameworks surrounding the concepts of assessment. Translation is assessed on the basis of discipline, performance, and the ultimate output with an emphasis on integrity. Given that multiple theoretical perspectives represent components of a larger whole within the translation discipline, a holistic perspective may be favored. The field is analyzed as a whole through studies and research conducted at various times. Translation encompasses a wide range of events and phenomena but efforts to incorporate them into a higher idea and model may fail, resulting in a lack of systematic and comprehensive knowledge of the topic. This search can also be considered as part of the translation assessment process. However, embodying this idea and following the theoretical trace of the act of assessment in the field may be necessary. Almost all translation studies make direct or indirect references to translation being a discipline.

Translation is an action as old as humanity's need for communication, hence the emergence of translation as an academic discipline opens up many new research avenues. These brand-new research areas offer starting points and direct researchers. James S. Holmes publishes "The Name and Nature of Translation Studies" in 1972, which introduces one of these approaches to the area of translation studies (Venuti, 2021). Existing disciplines cannot fully explain how translation works. Holmes thus approaches the area of translation studies from three perspectives: theoretical, applied, and descriptive. Additionally, he evaluates partial translation approaches that have been proposed up to that point and deals with translation in the disciplinary dimension with its own dynamics. Holmes provides a very thorough

framework with this approach. Then, Gideon Toury (2012) developed a map, which is known as the Holmes/Toury map. Descriptive Translation Studies, which is goal-oriented, illuminates theoretical research and establishes the foundation for researchers to assess translation. Three categories—product, function, and process—can be used to categorize translation activity. This triangular structure necessitates taking into account all of the components that make up the process of translation as well as how each component fits into the context of its own needs for subject and analytical approach. The theoretical area, referred to as the other main branch of translation studies, links with various scientific disciplines and provides an explanation for the findings of Descriptive Translation Studies (DTS). Therefore, it may be claimed that generic translation theory comprises incomplete theories that are constrained to a particular instrument, field, class, text type, period, and problem (Toury, 2012: 178–181). Different methodologies have been developed and fashioned on the basis of these theoretical frameworks and concurrently with how the act of translation evolves over time.

Translation criticism

Perhaps as a result of such diverse expectations, the idea of assessment has many facets and is challenging to define. Holmes (2012) marks the beginning of translation studies as a discipline in its history. Translation criticism is still a relatively new subject of study, hence there is not much room dedicated to it. According to Holmes, the field's advancements have less of an impact on translation criticism, and the evaluation of translation will continue to be based more on intuition than on objective judgment. But he emphasizes that by establishing a relationship between academics who specialize in translation studies and translation critics, the degree of heuristics can be reduced to a manageable level. However, Holmes' foundation set the stage for changes that both influence and are influenced by the advancements in the historical process. For instance, idea maps are used to represent concepts and keywords found in papers in the Translation Studies Bibliography collection of publications. The terms errors, assessment/evaluation, and quality control are introduced under the heading "translation criticism" during the process of this concept study according to Luc van Doorslaer. That study is significant in this regard since it serves as a physical diagram that also demonstrates the variety of concepts. On the other side, Nicole Martinez Melis and Amparo Hurtado Albir (2001: 272-287) explore three areas of translation review, based on the opinions of Martinez Melis: assessment of printed translations, assessment of professional translators' products, and assessment in translation education. This theory contends that throughout historical development, printed translations have consistently been shaped by literary and sacred materials. Examining specialized texts is a feature of professional assessment, which is more industry focused. It is employed in translation education as a measurement and assessment tool. The addition of sub-sections for the act of translation assessment shows the breadth of the criticism concept meaning. This also proves that the concepts are filled differently. These discrepancies might be understood as the requirement to assess a broad notion under various divisions and sections.

However, the concept's meaning is not adequately explicit. This might have an impact on translation criticism's tendency to be ambiguous and more susceptible to interpretation within a theoretical framework. The method for translation actions might be considered as reflecting how translation is assessed. The pivotal elements in assessment models that emerge within the context of these various approaches are examined in various research (Williams & Chesterman, 2014: 8-9).

Equivalence in translation

According to the degree of equivalence with ST at various levels, TT quality is assessed in equivalence-oriented approaches (Williams & Chesterman, 2014: 151). The beginning point of Eugene Nida's translation assessment, according to House, is reader response. House (2001, 2017), on the other hand, concentrates on Eugene Nida's *Towards a Science of Translating* (1964) work within the scope of equivalence classification. Or, to put it another way, the equivalency depends on how the target audience reacts. House therefore analyses this example in light of a behavioristic view and under response-based approaches that emerge following the era in which subjective assessments predominate. According to her, a more scientific review can be achieved in the assessment phase by viewing individual and motivational approaches from the standpoint of behavior (2001:244).

In equivalence-based techniques, Lauscher describes Reiss's method as a paradigm. According to this paradigm, ST is assessed using the same criteria as TT inside the linguistic and contextual framework of the text. At this moment, Reiss outlines the goal of her book in the prologue to *Translation Criticism - The Potentials & Limitations*, stating that establishing acceptable categories and objective standards for

the assessment of all translation types should be formed. She focuses on how crucial it is to develop impartial standards for assessment based on the specifications of various text kinds. With regard to subjects like ST-TT, theoretical approach, text type, translation procedures, internal context, and external context, Reiss approaches assessment from a broad perspective. According to the type of text, she develops translation techniques. Additionally, she argues that assessments and expectations vary depending on the type of content. Reiss asserts that ST and TT should have similar content and style even if the text types are different. This might mean that the ST is still the primary concern.

The ST and TT functions are described by Reiss as being equivalent in her translation definition. Translations that appeal to many audiences are referred to as transference, and as such, she does not include them in the scope of her model (Reiss, 2000). House is another name Lauscher lists under the heading of equivalency. House claims that translation is a linguistic process that results in the formation of the semantic and pragmatic equivalence of ST in the target language. Equivalence at various levels serves as an assessment criterion for good translation in this context (Reiss, 2000). Last but not least, Lauscher discusses Raymond Van den Broeck, who focuses on the evaluation process within the context of an understanding of equivalence in literary texts and claims that ST functional relations center on the pursuit of their counterpart in TT output.

By using an ST-TT comparison, Raymond Van den Broeck highlights the value of a systematic investigation and shows how the two texts are related. It assesses the text based on where it fits into the system rather than making a value judgment. It is crucial that he refrains from using the "shift of expression concept" to label any difference as a mistake (Van den Broeck, 2014).

Functional paradigms in assessment

In their respective works, Lauscher and House both adopt assessment models based on functional paradigms. This is what House (2001:245) refers to as functionalism, the scopos-dependent approach. The key features of these approaches are that the assessment is done by TT dependent elements rather than the ST and that they are chosen according to the function which changes in agreement with the expectations of the target audience, employer, and job description (Lauscher, 2014: 156–157, House, 2001: 245). Margret Ammann is assessed by Lauscher using this framework, and Lauscher concludes that Ammann restricts her method of assessment to literary texts and that TT and receiver, in line with Skopos Theory, ultimately determine the outcome. The model that D'Hulst attempts to present that serves the same purpose as ST and TT is another model that Lauscher assesses within this framework (2014: 156). House (2001:245), on the other hand, discusses Reiss and Hans Vermeer within the framework of functional methods and claims that the objective of the translation is vital for judging the quality of a translation.

Literature and language-oriented approaches

House (2001:245-246) analyses text-oriented and discourse-oriented techniques under literature-oriented approaches to assess the DTS perspective. She emphasizes that this approach also has gaps in the translation assessment phase, despite her assertion that the translation's role in the target culture and system is crucial. House assesses deconstructivist and postmodernist ideas considering the social and ideological implications of translation approaches. In her argument that there should be a relationship between ST and TT with appropriate terminology, House uses Lawrence Venuti as a model and underlines that translation has the goal of uncovering unequal power relations among these techniques.

Language-oriented strategies are another issue that House addresses. Even though they do not focus specifically on translation assessment, prior research in the subject, according to House, is essential since they broaden the profession's horizons. Language-focused approaches, according to House (2001: 247), study the connection between ST and TT, but they do so through various ways of analysis and assessment. In her explanation of the concept, a functional-operational translation assessment model is founded on these principles. House does not employ sophisticated psychological abstract aspects like buyer intents, sentiments, and beliefs as the foundation for criticism. According to her (2001: 254), the functional operant method, however, begins with the text and establishes its model within the constraints of linguistic description and social assessment. A quality assessment approach developed by House examines ST and TT in both internal and external contexts. Additionally, her attempt to address various textual genres within this model is a crucial step toward a comprehensive viewpoint. House contends that her framework is adaptable to various text kinds and highlights the significance of the sociocultural and

contextual contexts in which the texts are related. This can all be seen as evidence that House's translation action also emphasizes the practice aspect of the field. The traditions, values, ideologies, and historical characteristics of the target language and community, the translation job and task assigned to the translator by the institutions and people in charge of the translation work, the working conditions of the translator, and the knowledge, experience, and ethical stance of the translator and the recipient of the translation are all factors that can be applied to both literary and other special texts in House's model. House (2017: 2-3) contends that these factors have impacts on translation quality. In this regard, it is conceivable to claim that a model produced within an academic framework incorporates assessments of the caliber of the texts in the field.

Descriptive translation methodology and translation criticism

Snell-Hornby concentrates on Toury's description of the translation in her analysis of translation criticism. He criticizes Toury for putting the criticism/assessment stage in the background and claiming that the translation exclusively belongs to the target system. Snell-Hornby believes that in order to fully understand the translation process, including literary translation, the ST author and all other participants must be taken into account. The method used by Snell-Hornby is based on Ammann's model of translation criticism as well as the theory of scenes and frames. Snell-Hornby also uses this approach to analyze non-literary texts (2006: 109–114), whereas Ammann's model focuses on literary texts.

Most translation research employs and interprets Toury's (2012: 53–70) descriptive translation methodology within an all-encompassing framework. This descriptive translation approach can be observed in relation to translation evaluation, particularly in terms of coupled pairs and norms. The inclusion of non-text components in the study and a comprehensive examination of the concept of norm can both be facilitated by this connection. The product is described in light of its context, and these assessments are connected to norms. There are preceding, pre-process, and translational norms that have an impact on the translator, the translation process, and ultimately the translation product. When viewed from this angle, translation is viewed as a procedure, an activity, a result, and a remedy. Since it takes into account several levels of translation studies, this viewpoint can be regarded as inclusive.

All translations accepted by the target culture are reportedly assessed in the description field. When it comes to broadening the parameters of the texts that are reviewed, Toury's this point of view has a crucial place to start. Instead of determining whether there is equivalence, the comparison of translations establishes and specifies the kind and level of equivalency. This assessment shows that, depending on the circumstances, a translation might be appropriate or sufficient. Acceptability indicates a translation that is close to the target pole and competence that is close to the source pole. The position of the translation action within the target system is established, and the translation action is assessed against the backdrop of the target audience. Following that, the ST-TT comparison results are used to determine the differences, and the relationship network between the texts is described. The data gathered from the application are consequently detailed, and these data add to the theoretical framework (Toury, 2012: 7–21).

The aforementioned data demonstrate how translation assessment is primarily addressed in the axis of the quest for equivalence at various levels in theoretical investigations. These approaches, which deal with literary texts or other sorts of texts, take into account an explicit or implicit good value, however the specifics of this criterion may vary from approach to approach. Different expectations, such as loyalty to the ST or the author, may emerge in different approaches based on the job description or goal of the translation act. These models, which comprise this diversity, are underpinned by specific theoretical perspectives.

Theories on translation assessment

Theories have typically included the act of translation throughout the history of translation studies. This inclusion, nevertheless, might not always be evident in actual life. In order to properly assess translation, it must be viewed as a process, an activity, and as a product from an all-inclusive viewpoint. It must also be interpreted in light of social norms and values, taking into account both the source and the target poles. Contrarily, it could be necessary to apply various strategies in order to view translation as a whole and assess the translation field from a variety of perspectives. So even if it concentrates on a particular subject or kind of text, the background information used in the process of assessment should be comprehensive and all-encompassing.

All these point to the goal of addressing the holistic approach's different layers and elements from a theoretical and practical standpoint. This inclusivity may be more difficult by the fact that translation varies depending on the context and job descriptions. This phenomenon needs to be examined separately, as does the viability of such an approach. Nevertheless, even making the effort to view the subject as a whole is significant and this provides a foundation for challenging present theoretical viewpoints.

Text types and translation decisions and expectations

In the focus of text type, the opinions of translation researchers like Reiss, Vermeer, and Holz-Manttari are discussed. These opinions may also be considered when performing an assessment as well. There is a time when translation analysis within the linguistics framework is done from a structuralist viewpoint. After that, functional approaches have become more prevalent. The Skopos hypothesis is one of the significant approaches that can be taken into account in this situation. This theory explores the usefulness of an integrative functional theory of translation and makes the claim to be a general theory. Hans Vermeer presents his theory, which is based on the applied field, in *A Skopos Theory of Translation* (1996), outlining the function of translation. According to Skopos theory, the intention determines whether the translation activity succeeds or fails in reaching its goal. Translation in this case serves as a form of communication, and the text's function is fashioned in accordance with the purpose of the translation work (Vermeer, 1996:7). From this vantage point, it is conceivable that many strategies can be employed within the parameters of the norms established by various process actors, such as the target audience or employer expectations, for the translation activity to be successful. It may be inferred that this approach seeks to take a broad view of the area because there may be numerous layers that have an impact on the goal of the translation process. However, some argue that Skopos theory does not apply to literary writings. For instance, it establishes the essential distinction that various job descriptions require different text types to be approached in particular ways. The themes that are commonly debated in this context include the applicability of the same theoretical approaches to literary and non-literary text types within the scope of assessment and how studies may be conducted for this.

The fact that Toury and Vermeer both regard ST as the source culture and TT as products with actuality in the target culture is crucial. German functional approaches, that Vermeer can be judged on, can be considered as inclusive because they address the field of translation from different perspectives. These approaches, which deal with fields like linguistics, semiotics, hermeneutics, and cultural studies, can be said to interpret translation in a multi-layered and systematic manner and assess the translation action in terms of function, purpose, textual transfer, and mental process dimensions. When seen in terms of the act of assessment, this viewpoint can make it possible to examine the relationship between ST and TT from an inclusive stance, taking into account the demands of translation in various settings.

Understanding the relationship between the translation environment, the translation industry, and translation theories is also made easier by using the functional approaches already described. Regardless of the type of text, target audience expectations and customer demand directly or indirectly influence how the product is generated. In conclusion, translation decisions and expectations are influenced by the objective of the translation. Theoretical perspectives, also known as functional methods, can be observed to be connected to discipline-specific practice when assessing.

Quality assessment and quality control in translation

Numerous research has cast doubt on the dynamics of quality assessment for the sector. These studies all have one thing in common: they aim to improve the quality of the final output. Studies that look at quality assessment as a concept and mechanisms connected to its operation are crucial in this setting. Expressions of purpose, process, product, and actor are commonly encountered in these studies, which are typically handled within the parameters of quality standards (Svoboda & Ľoboda, 2017).

European Commission's Directorate-General for Translation

A quality-control guide for translation is released in 2015 by the European Commission's Directorate-General for Translation. The quality management framework used by this manual defines its objectives as "to be able to take the communicative action intended to meet the identified or deducible needs and expectations of customers or their partners in other EU institutions, end users, or other relevant stakeholders". It is crucial to note that this guide is produced by an institutionalized organization and that it addresses translation in both process and product aspects. The systems, databases, control procedures, and participants in which ST and TT take place are outlined in order to increase transparency

throughout the EU in the translation process. The standards for the production of various text subtypes are, nevertheless, presented in this handbook. When taking into account the control process, the standards, which are indicated in the guide, can be considered as quality assessment criteria. These standards include language, consistency, legal usage, style, and form. On the subject of enhancing DGT quality control, experimental pilot research is carried out in 2016. Additionally, time pressure is established in the quality assessment process from a broad viewpoint, taking into account factors like the translator's role and those of other participants in the translation process, potential repercussions of errors, the context, the content, and cultural competency. On a macro level, the institution has shaped quality control in accordance with the international translation standard ISO 17100, and on a micro level, its own institution and job description criteria.

European Translation Services Standard

It might suggest a connection between the industry's translation procedures, functional approaches, and quality requirements. To control translation processes and generate high-quality output, translation activity can be thought of as a project with its own variables and standards. Standards are being prepared to make it easier for translation companies to attain quality through the execution of these projects by various industry stakeholders. EN 15038 European Translation Services Standard, introduced by the CEN (European Committee for Standardization), is one of these standards and is released in 2006. Then, in 2015, the ISO 17100 Translation Services-Requirements for translation services are released, then in 2017, they are updated.

The quality of the translation services provided by companies that achieve these standards is likely to be improved. In terms of service-focused phrases like translators and inclusion of actors other than translators, customer satisfaction, and the usage of language, key topics related to quality actually come to the fore. The idea of quality assessment applies to technical materials as well because standards are established for translation agencies while literary translation is typically done by publishing houses or independent translators.

Conclusion

In the context of the industry, translation is typically characterized as a service that includes both the translation process and product. Now, it might be assumed that theories and standards both convey the ideal similarly. In conclusion, the best, most appropriate state of a situation under predicted circumstances can be described as its ideal or standard. The standards in this instance are likewise founded on and normed in accordance with ideal circumstances and the requirements established to deliver a high-quality translation service. Criteria like expectation and compliance with the text type, compliance with the ST, suitability for the purpose of the customer, and the use of language appropriate for the situation are seen predominantly and commonly in order to carry out a quality translation process in accordance with the standards and to provide TT. The actors included in the standards provide further evidence of these qualities. In quality assessment procedures, the job descriptions of process actors like reviewers, revisionists, and proofreaders also convey expectations for quality. TT compliance review, final reading, evaluation of project management, revision, ST-TT comparison, and domain expert in target language are all required. These actors should also have translator qualifications and translation experience in the relevant field.

An assumption about quality understanding can be established based on these concepts and job descriptions. While this understanding of quality emphasizes ideas like product-oriented terminology, conformity, consistency, form, and cross-section, it also places an emphasis on ideas like processing customer material throughout the project, customer satisfaction at the end, suitability for purpose, using appropriate terminology, and updating dictionaries (EN 15038 and ISO17100).

The functional view of the goal and standards of the translation act and process that Hans Vermeer and Justa Holz Manttari adopted is rather close to these standards for translation process. The relationship between the notion of integrity, which encompasses various texts and their requirements, and the concept of function, which is the common denominator, may be understood if the concept of integrity is the common denominator. The norm-dependent criteria, such as the uniformity of language in the TT production process, space constraints, and guaranteeing the proper use of the output, will come into focus in the quality assessment if the functions of the special texts are clearer and more precise. Both error and outcome classifications are important throughout the quality assessment process, and if the quality is

deemed insufficient as a consequence, activities like correction and re-translation may be undertaken. On the other hand, literary works present a more challenging set of requirements for assessing quality. These TTs may include several factors because they are more context specific. This scenario is further impacted by the industry's requirement for producing functional texts—texts that cause the occurrence of other documents, events, and situations. Consequently, it can be claimed that the concept of quality has a more technical reference.

A single theoretical viewpoint cannot adequately explain the act of translation since it is too contextual and complex. Depending on the context, setting, and job description, numerous variables can be found throughout the writings. The translation becomes multi-layered as a result. Different expectations can be added to these levels, particularly in literary writings where the innovative aspect of language functions as a defining characteristic. Discussion of assessment principles is necessary on each of these layers.

Given the nature of content and the circumstances surrounding the translation project, there will inevitably be different assessment criteria. However, it is crucial to maintain a grounded viewpoint that recognizes various translation circumstances as constituent elements of a larger whole when viewed from the above perspective. This perspective can be used to justify the variety of theoretical approaches and notions that look at various circumstances with different variables and concepts. However, it is crucial that the theories are developed inside a given consistency and system in order for the concepts to have precise definitions.

Finally, by highlighting the dual character of translation as both a process and a product, this study has illuminated a complex topography of translation within the industry. The goals and standards of translation are tightly aligned, with the standard being the finest possible condition of a situation under anticipated circumstances. These idealized standards function as guidelines for providing outstanding translation services. Key factors, including expectations, text type compliance, source text adherence, suitability for the customer's purpose, and situation-appropriate language use, have been established by the study. Ensuring a professional translation process in compliance with established standards requires these fundamental characteristics. The significance of fulfilling these requirements is further emphasized by the important roles that actors participating in the standards such as reviewers, revisionists, and proofreaders play in quality evaluation processes. The study's interpretation of quality includes forms, customer satisfaction, suitability for purpose, acceptable terminology usage, conformance, consistency, and ongoing dictionary updates. It also includes product-oriented terminology. In order to achieve industrial requirements as defined in EN 15038 and ISO17100, this wide understanding is necessary. The translation process norms are in close alignment with the functional concept of the translation act and process put out by Hans Vermeer and Justa Holz Manttari. The notion of integrity serves as the common denominator in the interaction between the concepts of integrity and function. The study acknowledges that norm-dependent standards are involved in assessing quality and highlights the significance of outcome and error classifications, especially when assessing literary works, which is a more difficult task.

The current study also argues that a single theoretical perspective is insufficient to adequately describe the act of translation, acknowledging the contextual and multifaceted character of translation. Assessment concepts need to be discussed at every level due to the multi-layered nature of translation, which is influenced by various circumstances and expectations. The current study also supports a grounded perspective that justifies different theoretical methods by acknowledging differing translation situations as component parts of a broader whole. Nonetheless, it emphasizes how crucial it is to construct theories inside a coherent framework for accurate concept definitions.

Ethical Declaration

During the writing process of the study “*A Brief History of Assessment Approaches in Translation*” scientific rules, ethical and citation rules were followed. No falsification was made on the collected data and this study was not sent to any other academic publication medium for evaluation.

Declaration of Conflict

There is no potential conflict of interest in the study.

References

- Bolaños Cuellar, S. (2008). *Towards an Integrated Translation Approach. A Dynamic Translation Model (DTM)* (Doctoral dissertation, Staats-und Universitätsbibliothek Hamburg Carl von Ossietzky).
- Das, B. K. (2005). *A handbook of translation studies*. Atlantic Publishers & Dist.
- Gambier, Y., & Van Doorslaer, L. (Eds.). (2010). *Handbook of translation studies* (Vol. 1). John Benjamins Publishing.
- Holmes, J. (2000). The Name and Nature of Translation Studies. *The Translation Studies. Reader*. Ed. by L. Venuti.
- Holz-Mänttari, J. (2012). Translatorisches Handeln, Bewusstwerdung, Evolution und das Universum der Quantenphysik. *Rizku, H.; Schöffner, C.; Schopp, J. sed sensum exprimere de sensu. In memoriam Hans J. Vermeer. Special Issue mTm, 4*, 66-90.
- House, J. (2001). Translation quality assessment: Linguistic description versus social evaluation. *Meta*, 46(2), 243-257.
- House, J. (2017). *Translation: the basics*. Routledge.
- Lauscher, S. (2014). Translation quality assessment: Where can theory and practice meet?. In *Evaluation and Translation* (pp. 149-168). Routledge.
- Martínez Melis, N., & Hurtado Albir, A. (2001). Assessment in translation studies: Research needs. *Meta*, 46(2), 272-287.
- Munday, J., Pinto, S. R., & Blakesley, J. (2022). *Introducing translation studies: Theories and applications*. Routledge.
- Nida, E. A. (1964). *Toward a science of translating: with special reference to principles and procedures involved in Bible translating*. Brill Archive.
- Nord, C. (2005). *Text analysis in translation: Theory, methodology, and didactic application of a model for translation-oriented text analysis* (No. 94). Rodopi.
- Reiss, K. (2000). Type, kind and individuality of text: Decision making in translation. *The translation studies reader*, 160-171.
- Sager, J. C. (2014). Translation Criticism—The Potentials and Limitations: Categories and Criteria for Translation Quality Assessment. In *Evaluation and Translation* (pp. 348-356). Routledge.
- Snell-Hornby, M. (1988). *Translation studies: An integrated approach*. John Benjamins Publishing.
- Snell-Hornby, M. (2006). *The Turns of Translation Studies: New Paradigms or Shifting Viewpoints?* Vol.66, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- Svoboda, T., Biel, L., & Loboda, K. (2017). Quality aspects in institutional translation: Introduction.
- Toury, G. (2012). Descriptive translation studies: And beyond. *Descriptive Translation Studies*, 1-366.
- Van den Broeck, R. (2014). Second thoughts on translation criticism: A model of its analytic function. *The Manipulation of Literature (Routledge Revivals)*, 54-62.
- Venuti, L. (Ed.). (2021). *The translation studies reader*. Routledge.
- Vermeer, H. J. (1996). A skopos theory of translation:(some arguments for and against) against, Heidelberg, Text context.
- Vural H. (2023). Strategii perevoda turetskikh, angliyskikh i frantsuzskikh poslovits o zhivotnykh: sravnitel'nyy analiz [Strategies for translating Turkish, English and French animal proverbs: Comparative study]. *Teoreticheskaya i prikladnaya lingvistika* [Theoretical and Applied Linguistics], 9 (4), 22-34.
- Williams, J., & Chesterman, A. (2014). *The map: a beginner's guide to doing research in translation studies*. Routledge.

GENİŞ ÖZET

Değerlendirme, varlığın her alanında gerçekleşen, insana özgü bir eylemdir ve bu yüzden değerlendirme eylemini tanımlayan ve yönlendiren çeşitli ve farklı ilkeler vardır. Değerlendirici, kişinin ön bilgisine, ait olduğu kültüre veya davranışın bağlamına dayalı standartları kullanarak gözlemler ve çıkarımlar yapar. Bu yorumlar ve değerlendirme standartları her zaman açık veya belli olmayabilir. Toplumda eleştiri, inceleme, yorum gibi kavramlar sıklıkla bu eylemlerde bulunan bireylerin bakış açılarıyla sınırlıdır. Bu sınırlamalar nedeniyle, herhangi bir ön bilgi olmadan değerlendirme yapmak gelenekseldir ve yapılan bu değerlendirmeler sıklıkla toplumsal değer yargılarından etkilenir. Bunun bir sebebi değerlendirme kavramının doğasıdır denebilir. Ayrıca bu, çeviri sürecinde konunun ele alınış biçimini de etkiler. Değerlendirme kavramları sıradan yaşamın, popüler kültürün ve bilimin bağlantı noktasında yer alır. Günümüzde bu fikirlerin olası uygulama yelpazesi genişlemiştir. Özellikle medya, spor, siyaset ve edebiyat sektörlerinde üretilen yazılı ve sözlü eserler toplum tarafından sıklıkla değerlendirilmekte ve eleştirilmektedir. Bu bakış açısını değiştirmek zor olabilir, çünkü kaynak metinde ortaya çıkan sorunlar ve kavram yanlışları da çeviri hataları olarak görülebilmektedir. Bu algı aynı zamanda çevirmene nasıl bakıldığını ve çeviri sürecinin nasıl yürütüldüğünü de etkileyerek değerlendirmenin titiz, bilgiye dayalı ve duruma bağlı yapısını görünmez hale getirebilir. Bu, değerlendirme için kullanılan fikirleri de etkileyebilir. Çeviri sektör bağlamında genellikle hem çeviri sürecini hem de ürünü kapsayan bir hizmet olarak anılır. Artık standartların ve teorilerin ideali benzer şekilde iletildiği varsayılabilir. Sonuç olarak, bir durumun ideali veya standardı, öngörülen koşullar altında en uygun durum olarak düşünülebilir. Kaliteli bir çeviri hizmeti sağlamak için geliştirilen talepler, bu durumda standartların temelini ve normunu oluşturmaktadır. Standartlara uygun ve kaliteli bir çeviri süreci yürütmek ve erek metni üretmek için beklenti ve metin

türüne uygunluk, kaynak metne uygunluk, talebin amacına uygunluk, duruma uygun dil kullanımı gibi kriterlerin dikkate alındığı ağırlıklı olarak ve sıklıkla görülmektedir. Bu kriterlerin ek kanıtı, nitelikleri karşılayan çevirmenler tarafından sağlanır. Kalite değerlendirme prosedürlerinde editörler ve tashihçiler gibi süreç aktörlerinin görev tanımları da kaliteye ilişkin beklentilerle ilgilidir. Erek metin uyumluluk incelemesi, son okuma, proje yönetimi değerlendirmesi, revizyon, kaynak metin-erek metin karşılaştırması ve hedef dilde alan uzmanlığı gibi etmenlerin tümü değerlendirme için gereklidir. Ayrıca bu aktörlerin uygun sektör deneyimine sahip, nitelikli çevirmenler olması da gerekir. Hans Vermeer, çeviri eylemi ve standartları konusunda, çeviri süreci için bu gerekliliklere bir nebze benzeyen işlevsel bir bakış açısı benimsemiştir. Bütünlük düşüncesi ortak payda olarak alınır, pek çok metni ve bunların gerektirdiği özel etmenleri kapsayan bütünlük kavramı ile işlev kavramı arasındaki ilişki anlaşılabilir. Özel metinlerin rolleri daha net ve kesin olursa, kalite açısından erek metin çeviri sürecinde dilin tekdüzeligi, alan sınırlaması, çevirinin doğru kullanımının sağlanması gibi norma bağlı kriterler değerlendirmede ön plana çıkacaktır. Kalite değerlendirme süreci boyunca hataların ve sonuçların sınıflandırılması çok önemlidir. Sonuç olarak kalitenin yetersiz görülmesi durumunda düzeltme, yeniden çeviri gibi işlemler yapılabilir. Öte yandan edebiyat alanındaki çeviriler, kaliteyi yargılamak için daha zor bir dizi standart sunar. Bu erek metinler daha çok bağlama özgü olduğundan birden fazla unsuru içerebilir. Sektörün ek belgelerin, olayların ve durumların oluşturulmasını tetikleyen metinler gibi işlevsel metinler üretme zorunluluğunun bu senaryo üzerinde daha da büyük etkisi var. Sonuç olarak kalite tanımının daha teknik bir içeriğe sahip olduğu ileri sürülebilir. Çeviri eğitiminde çeviri yeterliliğinin kazanılması süreci, kaynak metnin oluşturulmasından hedef metnin değerlendirilmesine kadar bütün sürecin bilinmesini gerektirmektedir. Çeviri eyleminin çeşitliliği çok boyutlu bir değerlendirmeyi gerektirdiğinden bu farkındalık, çevirinin esnek ve çeşitli doğasının alan odaklı bakış açısıyla bütünleştirilmesiyle sağlanır. Edebi ve edebi olmayan metinler bağlamında bu özelliklerin çeviri eğitiminde somutlaştırılması büyük önem taşımaktadır. Farklı diller ve medeniyetler birbirine tercüme edilebilir. Hedef metinler bu nedenle doğrudan veya dolaylı olarak çeşitli bağlamlarda değerlendirilir. Ancak değerlendirme kavramı son derece geniştir ve bu bazen belirsizliğe ve karmaşıklığa neden olabilir. Bu çeşitlilik ve kapsayıcılıkla ilgili çeviri değerlendirme fikirleri aynı zamanda çeviri eylemine de yansır. Mevcut çalışma değerlendirme ve eleştiri kavramlarının tercümesinin izini sürmeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmada inceleme, kalite değerlendirme, eleştiri ve ölçme değerlendirme gibi terimler metin türü sınıflandırmalarına dayalı teorik bakış açıları çerçevesinde incelendiği için eleştiri ve değerlendirme kavramlarının çok katmanlı karakteri ön plana çıkmaktadır.

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kendi Öğretim Süreçlerinde Kullandığı Yansıtıcı Düşünme Uygulamalarının Araştırılması

Aygün KILIÇ¹

Öz

Bu çalışmada fen bilimleri öğretmenlerinin kendi öğretim süreçlerinde kullandığı yansıtıcı düşünme uygulamaları araştırılmıştır. Buna göre, araştırmada öğretmenlerin fen derslerini planlama, uygulama ve gözden geçiren değerlendirme süreçlerinde yansıtıcı düşünme uygulamalarını kullanıp kullanmadığı ve hangi tür yansıtıcı düşünme uygulamalarını kullandığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca çalışmada, öğretmenlerin bu öğretim süreçlerinde yansıtıcı düşünme uygulamalarını neden kullandığını ve hangi durumlar hakkında yansıtıcı düşündüklerini belirlemek de amaçlanmıştır. Araştırmaya, Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ortaokullarda görev yapan 16 fen bilimleri öğretmeni gönüllü olarak katılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim yaklaşımının kullanıldığı bu araştırmada, veri toplama aracı olarak çeşitli sorulardan oluşan bir anket formundan yararlanılmış ve elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırma bulgularına göre, çalışmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin kendi öğretim süreçlerinde uygulama üzerine yansıtma, uygulama sırasında yansıtma ve uygulama için yansıtma olmak üzere üç yansıtıcı düşünme uygulamasını kullandığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin daha çok öğrenci öğrenmeleri, öğretim süreci ve öğrencinin sınıf içindeki tavır ve davranışları üzerinde yoğunlaştığı ve genellikle bu kapsamda değerlendirmeler yaptığı görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin daha çok öğrencilerin etkili-kalıcı fen öğrenmeleri gerçekleştirmesi, etkili bir fen öğretim süreci yürütme, öğrencilerin olumsuz davranışlarını kontrol altında tutma ve bir sonraki dersini planlı bir şekilde yürütme gibi nedenlerden dolayı bu yansıtıcı düşünme uygulamalarını kullandığı belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme uygulamalarının geliştirilmesi çalışmalarına somut deliller sunması açısından birçok yönden literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yansıtıcı düşünme uygulamaları, Uygulama üzerine yansıtma, Uygulama sırasında yansıtma, Uygulama için yansıtma, Fen bilimleri öğretmenleri.

Investigation of Reflective Practices Used by Science Teachers in Their Teaching Processes

Abstract

This study investigated reflective practices used by science teachers in their teaching processes. Accordingly, the study tried to determine whether teachers use reflective practices in the processes of planning, implementing, reviewing, and evaluating science lessons and which types of reflective practices they use. The study also aimed to determine why teachers use reflective practices in these teaching processes and which situations they think reflectively about. Sixteen science teachers working in secondary schools affiliated with the Directorate of National Education participated in the study voluntarily. A questionnaire form containing various questions was used as a data collection tool in this study, which used the phenomenology approach, one of the qualitative research methods, and a content analysis method to analyze the data obtained. According to the study's findings, science teachers who participated in the study used three types of reflective practices in their teaching processes: reflection-on-action, reflection-in-action, and reflection-for-action. It was observed that teachers focused more on students' learning, teaching process, and students' attitudes and behaviors in the classroom and usually made evaluations in this regard. Furthermore, it was determined that teachers mostly used these reflective practices for reasons such as students' effective-permanent science learning, conducting an effective science teaching process, keeping students' negative behaviors under control, and conducting the next lesson in a planned manner. Therefore, it is believed that this study will contribute to the literature in many ways in terms of providing concrete evidence for the development of reflective practices of teachers.

Keywords: Reflective practices, Reflection-on-action, Reflection-in-action, Reflection-for-action, Science teachers.


Atıf İçin / Please Cite As:

Kılıç, A. (2024). Fen Bilimleri öğretmenlerinin kendi öğretim süreçlerinde kullandığı yansıtıcı düşünme uygulamalarının araştırılması. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(3), 794-807. doi:10.33206/mjss.1299951

Geliş Tarihi / Received Date: 20.05.2023

Kabul Tarihi / Accepted Date: 27.01.2024

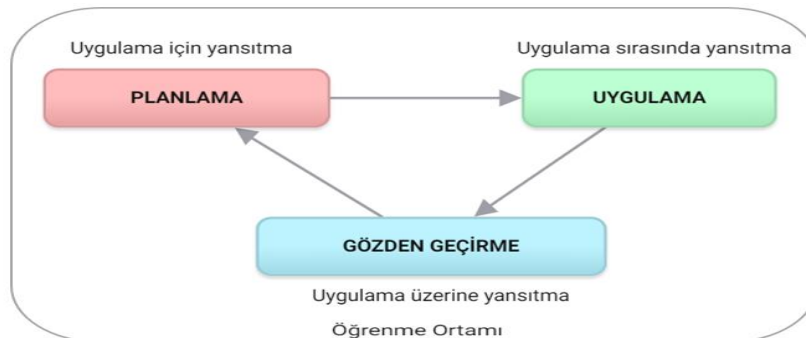
¹ Dr. Öğr. Üyesi – Munzur Üniversitesi, Tunceli Meslek Yüksekokulu, aygunkilic@munzur.edu.tr,

 ORCID: 0000-0002-0417-2665

Giriş

Öğretmenlerin mesleki gelişim seviyeleri ile öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu bilinmektedir. Bir öğretmen mesleki bilgi ve becerileri açısından ne kadar yeterli ise, öğrencilerin öğrenmelerinin kalıcılığı da o kadar artacaktır (Karacaoğlu, 2008). Öğretmenlerin öğretim süreçlerine ilişkin yeterliklerinin istenilen nitelikte olabilmesi belirli etkenlere bağlı olarak değişmektedir. Bu etkenlerden biri yansıtıcı düşünme uygulamalarıdır (Schön, 1983). Literatürdeki birçok çalışmada öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin gelişimini artırmada yansıtıcı düşünme uygulamalarının oldukça büyük bir etkisinin olduğu vurgulanmaktadır (Farrell, 2013; Houde, 2018; Korucu-Kis ve Demir, 2019). Öğretmenlerin doğrudan kendi yaşantıları ve deneyimlerini kendilerine yansıtması yoluyla öğretim amaçlı uygulamalarını geliştirerek daha başarılı olacağı, öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştireceği ve öğrencilerin etkili öğrenmeler gerçekleştirilmesi sağlanacağı da belirtilmektedir (Bawaneh, Moumene ve Aldalalah, 2020; Özcan, 2011). Ayrıca, uluslararası birçok eğitim kurum ve kuruluşu, öğrencilerin öğrenmelerinin gelişmesi ve öğretimin kalitesinin artırılması için öğretmenlerin sistemli bir şekilde sürekli kendi öğretim süreçleri üzerine yansıtıcı düşünceleri ve deneyimlerinden yararlanmalarının önemine dikkat çekmektedir (Akbari, 2007; Rodgers, 2002). Bu bağlamda, öğretmenlik mesleki bilgi ve becerilerinin kazandırılmasında, geliştirilmesinde ve şekillendirilmesinde etkili olduğu düşünülen yansıtıcı düşünme uygulamalarıyla ilgili çalışmaların yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Yansıtıcı düşünme uygulamaları, öğretmen/öğretmen adaylarının kendi deneyimleri üzerinde düşünceleri, öğretim süreci içerisinde yaptıkları etkinlikleri neden ve nasıl gerçekleştirdiklerini sorgulayabilmeleri ve yaşadıkları bu öğrenme-öğretme sürecine ayna tutabilmeleri şeklinde ifade edilebilir (Amobi, 2005; Houde, 2018; Murray, 2010). Yansıtıcı düşünme uygulamaları, uygulama üzerine yansıtma, uygulama sırasında yansıtma ve uygulama için yansıtma olmak üzere üç şekilde tanımlanır (Killion ve Todnem, 1991; Özsoy, 2017; Schön, 1983): (1) Uygulama üzerine yansıtma (eylem sonrası yansıtıcı düşünme), öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları sonrasında kendi öğretim süreçlerine ilişkin derinlemesine düşüncesidir. (2) Uygulama sırasında yansıtma (eylem sırası yansıtıcı düşünme), öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları sırasında kendi öğretim süreçleri hakkında ayaküstü anlık düşüncesidir. (3) Uygulama için yansıtma (ileriye dönük yansıtıcı düşünme) ise öğretmenlerin bir sonraki sınıf içi uygulamaları için kendi öğretim süreçleri hakkında derinlemesine düşüncesidir. Şekil 1’de verildiği gibi, öğrenme ortamı çerçevesinde bir öğretim sürecinin planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilip gözden geçirilmesi açısından bu üç yansıtıcı düşünme uygulamasının bir zincirin halkaları gibi birbirine bağlı fakat birbirinden farklı zaman dilimlerinde veya farklı aşamalarda gerçekleştirilen uygulamalar olduğu görülmektedir. Literatürde de yansıtıcı düşünme uygulamalarının öğretmen/öğretmen adayları tarafından “dersi planlama eylemi sırasında”, “dersin fiili olarak öğretimi sırasında” ve “dersten sonra” yapılmasının teşvik edilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Freese, 1999; Killion ve Todnem, 1991). Yapılan çalışmalarda öğretmen/öğretmen adaylarının mesleki açıdan gelişimleri için sadece öğretim uygulamalarına ilişkin deneyim kazanmalarının yeterli olmadığı, aynı zamanda bu kazandığı deneyimlerine ilişkin yansıtıcı düşüncelerinin de gerekli olduğu belirtilmiştir (Akbari, 2007; Farrell, 2013; Loughran, 2002). Yani, bir öğretmenin sınıf ortamında kullandığı öğretim strateji, yöntem ve tekniklerle birlikte bu öğretim strateji, yöntem ve teknikleri nasıl uyguladığı ve bu konuda başarılı olup olmadığına ilişkin derinlemesine yansıtıcı düşüncesi ile tam olarak mesleki açıdan gelişebileceği ifade edilmiştir. Ayrıca, bu uygulamaların öğretmen/öğretmen adaylarının öğretim süreçleri hakkında nasıl düşündüklerini tanımlamak için kullanıldığı da belirtilmiştir (Loughran, 1995). Bu bağlamda, mevcut çalışmada öğretmenlerin kendi öğretim süreçlerine ilişkin yansıtıcı düşünme uygulamalarının kendi ifadeleri doğrultusunda keşfedilmesinin önemli olduğu görülmektedir.



Şekil 1. Yansıtıcı düşünme uygulamaları döngüsü

Günümüzde, öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleki uygulamalarına ilişkin gelişmelerinin temelini oluşturması açısından, yansıtıcı düşünmeye dayalı uygulamaların gittikçe önem kazanmaya başladığı görülmektedir (Öner, 2010). Bu doğrultuda öğretmen eğitimi literatürü incelendiğinde, bu konuyla ilgili bazı çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların daha çok yansıtıcı düşünme kavramının tanımı, önemi (Freese, 1999; Killion ve Todnem, 1991; Loughran, 2002; Schön, 1983) ve öğretmen/öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin (Duban ve Yanpar Yelken, 2010; Kaf Hasırcı ve Sadık, 2011; Temel, 2017), yansıtıcı düşünme düzeylerinin (Aras, Park ve Park, 2019; Fırat-Durdukoca ve Demir, 2012), yansıtıcı düşünme becerilerinin (Arrastia, Rawls, Brinkerhoff ve Roehrig, 2014) ve yansıtıcı düşünmeye yönelik görüşlerinin (Alp ve Şahin-Taşkın, 2010; 2012) belirlenmesi ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Bazı çalışmalarda da öğretmen/öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile farklı değişkenler (çevre bilinci, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, yansıtıcı öğretim, yansıtma yetenekleri gibi) arasındaki ilişkilerin araştırıldığı görülmüştür (Afshar ve Farahani, 2015; Kozikoğlu ve Gönülal, 2020; Solakumur, 2017; Sümme, 2022; Şener ve Yoldaş, 2020; Taşpınar, 2019). Ayrıca, öğretmen/öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik (Köksal ve Demirel, 2008; Şanal-Erginel, 2006) araştırmaların da yapıldığı tespit edilmiştir. Bu çalışmaların sonuçlarına göre, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin nitelikli öğrencilerin yetiştirilmesi, öğretmenlik mesleki gelişimi ve özellikle sınıf içi öğretim uygulamalarının gelişimi açısından önemli olduğu görülmektedir. Bu araştırmalarda öğretmen/öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin de yansıtıcı düşünme uygulamalarıyla geliştirilebileceği ve araştırılması gerektiği belirtilmiştir. Bu doğrultuda, öğretmen/öğretmen adaylarının öğretimine ilişkin yeterliklerinin sağlanması için öncelikle onların kendi öğretim sürecinin farklı zaman dilimlerinde (planlama, uygulama ve gözden geçirme) kendilerini değerlendirdiği durumların belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, literatürdeki çalışmalar incelendiğinde öğretmen/öğretmen adaylarının kendi öğretim süreçlerini sorgulayıp değerlendirmeleri kapsamında yapılan nitel araştırmaların (Burhan-Horasanlı ve Ortaçtepe, 2016; Özbek, 2014) da çok az olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin kendi öğretim süreçlerinin farklı aşamalarında yansıtıcı düşünüp düşünmediklerinin ve onları yansıtıcı düşünmeye teşvik eden nedenlerin neler olduğunun belirlenmesi açısından mevcut araştırma sonuçlarının literatüre katkı sağlayacağı söylenebilir.

Bu çalışmanın amacı, fen bilimleri öğretmenlerinin kendi öğretim süreçlerinde (dersini planlama, uygulama ve gözden geçirme) yansıtıcı düşünme uygulamalarını kullanıp kullanmadığını ve hangi tür yansıtıcı düşünme uygulamalarını kullandığını tespit etmektir. Ayrıca, fen bilimleri öğretmenlerinin kendi öğretim sürecinin farklı zaman dilimlerinde yansıtıcı düşünme uygulamalarını neden kullandığını ve bu süreçte hangi durumlar hakkında yansıtıcı düşündüklerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda mevcut çalışmanın araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

Fen bilimleri öğretmenleri kendi öğretim süreçlerinde;

1. Yansıtıcı düşünme uygulamalarını kullanıyor mu?
2. Hangi tür yansıtıcı düşünme uygulamalarını kullanıyor?
3. Yansıtıcı düşünme uygulamalarını kullanma nedenleri nelerdir?
4. Hangi durumlar hakkında yansıtıcı düşünme uygulamalarını kullanıyor?

Yöntem

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) yaklaşımı kullanılmıştır. Olgu bilim araştırmalarında bireylerin ya da grupların olgulara ilişkin yaşantıları, deneyimleri ve anlamlarının ayrıntılı bir şekilde ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2022). Olgu bilim araştırmalarında bireyler kendilerinin bile daha önce üzerinde fazla düşünmedikleri yaşantılarını örnekler ve açıklamalarla ortaya koyabilirler (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda mevcut çalışmada, bir olguyu daha iyi tanımamıza ve anlamamıza yardımcı olacak sonuçlar sağlayabildiği için (Yıldırım ve Şimşek, 2013) olgu bilim yaklaşımı kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılının güz döneminde, Türkiye'nin doğu ve güneydoğu bölgelerinde Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ortaokullarda görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinden oluşmaktadır. Yapılan çalışmaya gönüllü olarak 12 kadın ve 4 erkek olmak üzere toplam 16 fen bilimleri öğretmeni katılmıştır. Altı öğretmenin il merkezinde, yedi öğretmenin ilçe merkezinde ve üç öğretmenin de köyde görev yaptığı belirlenmiştir. Fen bilimleri öğretmenlerinin altısının 1-5, sekizinin

6-10 arasında ve ikisinin ise 20 ve üzeri kıdeme sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin eğitim durumları incelendiğinde, tamamının lisans eğitimini eğitim fakültelerinin Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalında tamamladığı, ayrıca ikisinin yüksek lisans yaptığı tespit edilmiştir. Buna göre, çalışma grubunun fen bilimleri öğretmenlerinin cinsiyet, kıdem, görev yaptığı yer ve eğitim durumları açısından karma bir örneklem grubu olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, farklı yaşantı ve deneyime sahip fen bilimleri öğretmenlerinden toplanan verilerin de çeşitliliği açısından bu durumun önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü bu araştırmada, öğretmenlerin kendi öğretim süreçlerinde kullandığı yansıtıcı düşünme uygulamalarına ilişkin görüşleri onların bakış açıları, yaşantı ve deneyimleri çerçevesinde araştırılmaya çalışılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma sürecinde öğretmenlerin sınıf içi öğretim süreçlerinde kullandığı yansıtıcı düşünme uygulamalarına ilişkin görüşlerinin daha kapsamlı bir şekilde araştırılması için, çeşitli sorulardan oluşan bir anket formu kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan bu form, hem öğretmenlerin görüşlerini hem de bu görüşlerinin nedenlerini belirtebilecekleri sorulardan oluşturulmuştur. Fen bilimleri öğretmenlerine yöneltilen sorular, literatürde konuyla ilgili mevcut veri toplama araçları (Alp ve Şahin-Taşkın, 2010; Maviş, 2014; Şanal-Erginel, 2006) göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. Araştırmanın amacı doğrultusunda tasarlanan sorular, genel olarak öğretmenlerin kendi öğretim uygulamaları sırasında, öğretim uygulamaları sonrasında ve ileriye dönük öğretim uygulamalarına ilişkin yansıtıcı düşünüp düşünmedikleri ile ilgilidir. Örneğin; “Fen dersinizi işledikten sonra, kendinizi/dersinizi gözden geçirip değerlendirir misiniz? Evet ise neden? Hayır ise neden? Açıklayınız.”, “Fen dersinizi işlerken ya da ders esnasında, hangi durum/lar hakkında anlık değerlendirmeler yaparsınız?”, “Bir sonraki fen dersinize hazırlanırken hangi durum/lara ilişkin değerlendirmelerde bulunursunuz?”, “Fen dersinizi işledikten sonra, dersinizle ilgili kendinizi/dersinizi ne sıklıkla değerlendirirsiniz?”, “Bir sonraki fen dersinize ilişkin öğretimsel uygulamalarınız hakkında kendiniz/dersiniz ile ilgili değerlendirmelerde bulunur musunuz? Evet ise neden? Hayır ise neden? Açıklayınız.” ve “Fen dersinizi işlerken ya da ders esnasında, dersinizde gerçekleşen bir durum/olay karşısında anlık kendinizi/dersinizi gözden geçirip değerlendirir misiniz? Evet ise neden? Hayır ise neden? Örnek vererek, açıklayınız.” gibi sorulardır. Bu çalışmada kullanılan anket formu, ilgili alanda uzman bir öğretim üyesi tarafından incelenmiş ve ondan alınan öneriler doğrultusunda geliştirilerek düzenlenmiştir. Araştırma sürecinde Google Forms üzerinde oluşturulan bu anket, e-mail ve sosyal medya gibi platformlar aracılığıyla katılımcılara sunulmuş ve veriler online olarak toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırma sonucu elde edilen nitel veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Buna göre, çalışmada elde edilen verilerin kodlanması, temaların bulunması, verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve bulguların yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2013) olmak üzere içerik analizi yöntemi dört aşamada yapılmıştır. Araştırmada, genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama biçimi kullanılmıştır. Bu tür bir kodlama sürecinde, çalışmanın genel kavramsal yapısı doğrultusunda temel temalar önceden araştırmacı tarafından belirlenir ve bu temalar altında yer alabilecek alt temalar ve kodlar araştırma verilerinin incelenmesi sonucu ortaya çıkar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu doğrultuda, çalışmada yansıtıcı düşünme uygulamaları kapsamında temel temalar belirlenmiştir. Sonra, fen bilimleri öğretmenlerinin doldurduğu anketler ayrıntılı bir şekilde incelenerek temel temaların altında yer alacak alt temalar ve kodlar belirlenmiştir. Bu sürecin güvenilirliği için, hem yapılan kodlama işlemi hem de verilerin analizi sürecinde fen eğitimi alanında uzman bir öğretim üyesinden yardım alınmıştır (LeCompte ve Goetz, 1982). Bu öğretim üyesi, araştırmacı tarafından belirlenen temaları, alt temaları ve kodları detaylı bir şekilde incelemiş ve bu konudaki görüşlerini belirtmiştir. Ayrıca, çalışmaya katılan dört fen bilimleri öğretmenin doldurduğu anketleri tekrar analiz ederek değerlendirmiştir. Araştırmacıyla öğretim üyesinin veri analizleri arasındaki uyum, ortalama %86 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin sınıf ortamındaki kendi uygulamaları üzerine yansıtıcı düşünme uygulamasına ilişkin bulgular

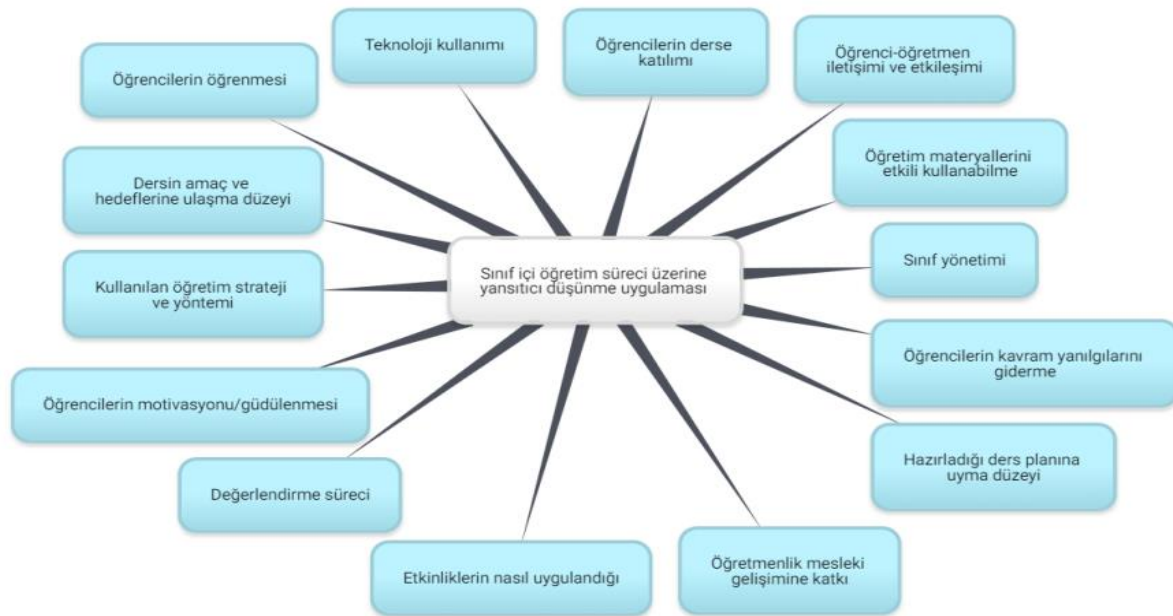
Araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin hepsi fen derslerini işledikten sonra kendi dersini nasıl işlediğine ilişkin yansıtıcı düşündüklerini belirtmişlerdir. Ancak öğretmenlerin 6'sı (%37,5) bu yansıtıcı düşünme uygulamasını arada sırada/bazen kullandığını; 10'u (%62,5) ise her fen dersinden sonra kendi dersleriyle ilgili değerlendirmelerde bulduklarını ifade etmişlerdir.

KILIÇ

Tablo 1. Öğretmenlerin Sınıf İçi Öğretiminden Sonra Yansıtıcı Düşünme Uygulamasını Neden Yaptıklarına İlişkin Bulgular

Nedenler	f
Öğrencilerin etkili ve kalıcı fen öğrenmeleri gerçekleştirip gerçekleştirmediğini belirleme	13
Etkili bir fen öğretim süreci yürütüp yürütmediğini belirleme	11
İşlenen konuyla ilgili bir sonraki dersin planlanma sürecinde yol gösterici/rehber olma	7
Sınıf içi öğretim sürecindeki uygulamalarda hatalı veya eksik yön varsa fark edebilme ve giderme/düzeltilme	6
Öğrencilerin ders sürecindeki durumlarını değerlendirme	6

Tablo 1’de fen bilimleri öğretmenlerinin kendi sınıf içi öğretimleri üzerine neden yansıtıcı düşündüklerine ilişkin bulgular verilmiştir. Buna göre; 6 öğretmen sınıf içi öğretim sürecindeki uygulamalarında hatalı veya eksik yönlerini fark edebilmek, bu hatalı veya eksik olunan ya da başarısız olunan durumlar üzerinde durarak gidermeye/düzeltilmeye çalışmak için yansıtıcı düşündüklerini belirtmişlerdir. 7 öğretmen, kendine bazı sorular sorarak işlediği konuyla ilgili bir sonraki dersinin planlanma sürecinde yol gösterici/rehber olması açısından bir önceki dersine ilişkin yansıtıcı düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu sorular, “konuyla ilgili işlemediğim bir kavram/kazanım kaldı mı?”, “bir sonraki derste ilgili konuyu işlerken daha farklı bir öğretim yöntemini kullanmaya veya daha farklı bir etkinliği uygulamaya gerek var mı?”, “konuyu tam anlamayan öğrenciler olacaktır, bu nedenle konunun daha iyi anlaşılması için ya da pekiştirilmesi ve tekrar edilmesi için daha farklı veya daha fazla etkinlik yapmaya, video izletmeye, daha çok soru çözmeye gerek var mı?” ve “bir sonraki derste konuyla ilgili daha eğlenceli etkinlikler oluşturmam gerekir mi?” gibidir. Fen bilimleri öğretmenlerinin 13’ü de dersten sonra kendilerine “öğrenciler işlenen fen konusuyla ilgili kavram ve kazanımları öğrendi mi?”, “öğrenciler bu konuyla ilgili etkili ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdi mi?”, “öğrenciler bu konuyu kolay bir şekilde öğrendi mi veya kavradı mı?” ve “işlenen fen konusu öğrenciler tarafından iyi bir şekilde anlaşıldı mı ya da konu pekiştirildi mi?” vb. soruları sorarak öğrencilerinin etkili ve kalıcı fen öğrenmeleri gerçekleştirip gerçekleştirmediğini belirlemek için yansıtıcı düşündüklerini belirtmişlerdir. 11 öğretmen, işlenen fen konusuyla ilgili amaç ve hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını, derste yapılan etkinliklerin veya deneylerin amacına ulaşıp ulaşılmadığını, soyut kavramları somutlaştırarak öğrencilere açıklayıp açıklayamadığını veya gösterip gösteremediğini ve ders sürecinde konu ile ilgili verilen bilgileri öğretirken öğrencilerde kavram yanlışlığı oluşturup oluşturmadığını belirlemek için vb. nedenlerle etkili bir fen öğretim süreci yürütüp yürütmediğine ilişkin yansıtıcı düşündüklerini yazmışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 6’sının da öğrencilerin ders sürecindeki durumlarını değerlendirmek için yansıtıcı düşündükleri görülmüştür. Örneğin, bu durumlar “sınıf ortamında öğrencilerin derse aktif katılıp katılmadığı”, “derse ilişkin öğrencilerin olumlu tutum besleyip beslemediği”, “öğrencilerin derse motive olup olmadığı” ve “öğrencilerin dikkatini derse verip vermediği” gibidir.



Şekil 2. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarından sonra kendi öğretim sürecine ilişkin hangi durumlar hakkında yansıtıcı düşündükleriyle ilgili bulgular

Şekil 2'de fen bilimleri öğretmenlerinin derslerini işledikten sonra kendi sınıf içi öğretim sürecine ilişkin hangi durumlar hakkında yansıtıcı düşündükleriyle ilgili bulgular mevcuttur. Buna göre; öğretmenlerin hepsinin öğrencilerin derse katılımı üzerine yansıtıcı düşündükleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin çoğu dersin amaç ve hedeflerine ulaşma düzeyi (n=15) ve öğrencilerin öğrenmesi (n=14) üzerine yansıtıcı düşündüklerini belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak, bazı fen bilimleri öğretmenleri öğrencileriyle kurduğu iletişim ve etkileşim (n=12), derste öğretim materyallerini etkili kullanabilme (n=11), derslerini işlerken teknolojiyi kullanma (n=10), sınıf yönetimi (n=11) ve işlenen konuyla ilgili öğrencilerinin kavram yanlışlarını giderme (n=10) konularında yansıtıcı düşündüklerini açıklamışlardır. Bazı öğretmenlerde derste kullandığı öğretim stratejisi ve yöntemi (n=9), değerlendirme süreci (n=9), öğrencilerin motivasyonu ve güdülenmesi (n=9), sınıf ortamında etkinliklerini nasıl uyguladığı (n=7) ve derste geliştirdiği beceri/ler doğrultusunda öğretmenlik mesleki gelişimine katkı sağlayıp sağlamadığı (n=8) açısından yansıtıcı düşündükleri görülmüştür. Sadece 2 fen bilimleri öğretmeni, hazırladığı ders planına uyma düzeyine ilişkin yansıtıcı düşündüklerini belirtmişlerdir.

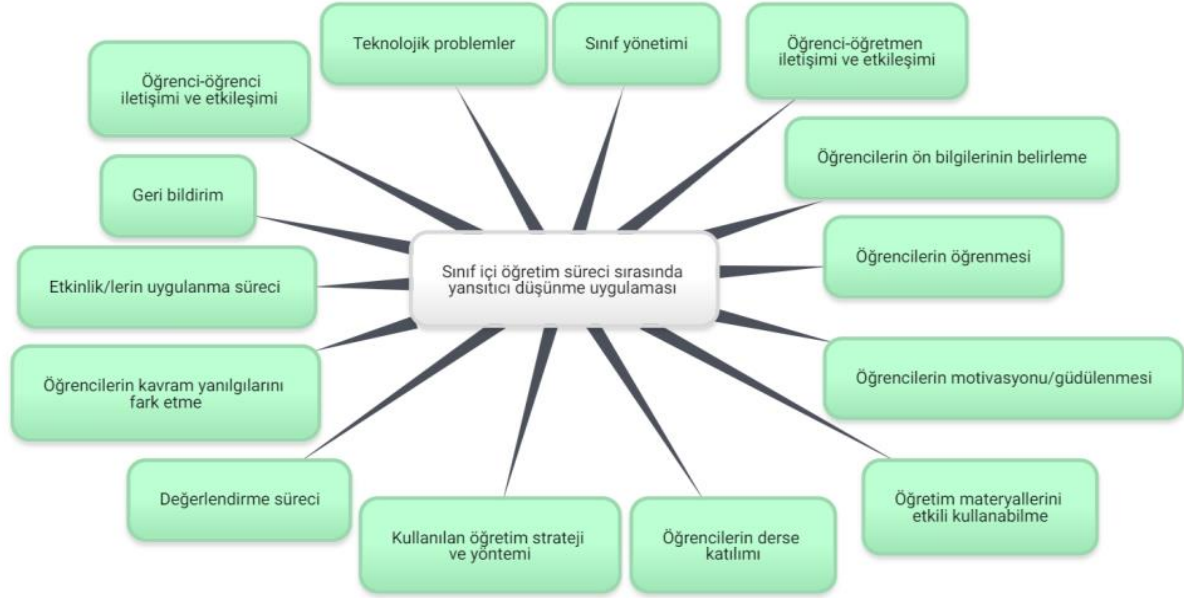
Öğretmenlerin sınıf ortamındaki kendi uygulamaları sırasında yansıtıcı düşünme uygulamasına ilişkin bulgular

Fen bilimleri öğretmenlerinin hepsinin kendi derslerini işlediği anda da yansıtıcı düşündükleri görülmüştür. Fakat öğretmenlerin 8'i (%50) kendi fen derslerini işlerken yaşadığı bazı durum/lar hakkında arada sırada/bazen yansıtıcı düşündüklerini belirtirken, diğer öğretmenler ise her fen dersi sırasında anlık değerlendirmelerde bulduklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Sınıf İçi Öğretimleri Sırasında Yansıtıcı Düşünme Uygulamasını Neden Yaptıklarına İlişkin Bulgular

Nedenler	f
Ders esnasında öğrencilerin olumsuz tavır ve davranışlarını kontrol altında tutabilme/düzeltilme/çözüm üretme	11
Ders esnasında etkili bir fen öğretimi gerçekleştirip gerçekleştirmediğini sorgulama	10
Ders esnasında öğrencilerin etkili fen öğrenmeleri gerçekleştirip gerçekleştirmediğini değerlendirme	6
Ders esnasında öğrencilerin durumlarını değerlendirme ve alternatif çözüm/ler üretme	6
Ders esnasında oluşan olumsuz teknolojik durumlara ilişkin alternatif çözüm/ler üretme	3

Tablo 2'de araştırmaya katılan öğretmenlerin kendi sınıf içi öğretimleri sırasında neden yansıtıcı düşündüklerine ilişkin bulgular sunulmuştur. Buna göre; 11 fen bilimleri öğretmenin ders esnasında öğrencilerinin olumsuz tavır ve davranışlarını kontrol altında tutabilmek veya olumsuz davranışlarını düzeltebilmek ya da bu konuda çözüm/ler üretebilmek için anlık değerlendirmelerde buldukları görülmüştür. 10 fen bilimleri öğretmeni de derslerini işlediği sırada etkili bir fen öğretimi gerçekleştirip gerçekleştirmediğini sorgulamak için yansıtıcı düşündüklerini belirtmişlerdir. Örneğin; bazı öğretmenler ders esnasında fen konusuyla ilgili öğrencilerin kendisine sorduğu soruları o an bir örnek vs. vererek ya da o soruyu cevaplamak için sınıf ortamında somut bir delil göstererek açıklayacağını belirtmiştir. Birkaç öğretmen de ders esnasında yaptığı etkinlikte öğrenciler tarafından konunun anlaşılmadığını hissettiğinde başka bir yöntem ya da örnek üzerinden dersine devam edeceği ya da yapılan etkinlikte öğrencilerin zorlandığını hissedip farklı yöntem ile dersine devam edeceği vb. durumlar hakkında anlık değerlendirmelerde bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin 6'sı derslerini işlerken öğrencilerinin etkili fen öğrenmeleri gerçekleştirip gerçekleştirmediğini değerlendirmek için yansıtıcı düşündüklerini belirtmişlerdir. Örneğin; bu öğretmenler öğrencilerin işlenen konu ile ilgili kavramları ve kazanımları etkili bir şekilde öğrenmediğini fark ettiği anda, konu ile ilgili öğrencilerin ön bilgilerinin eksik olduğunu ya da öğrencilerin eski konulara ilişkin kavramları hatırlamadığını fark ettiği anda ve sınıf ortamında yapılan etkinliklerde öğrencilerin yanlış algıladığını ya da öğrencilerde kavram yanlışlığı oluştuğunu fark ettiği anda yansıtıcı düşündüklerini ifade etmişlerdir. 6 fen bilimleri öğretmeni de sınıf ortamında derslerini işlerken öğrencilerinin derse olan katılımının düştüğünü gözlemlediği ya da öğrencilerinin derse motive olmadığını/güdülenmediğini gözlemlediği anda alternatif çözüm/ler üretmek için vb. öğrencilerin o anki durumlarıyla ilgili yansıtıcı düşündüklerini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan 3 öğretmen de sınıf ortamında dersini işlerken ortaya çıkan olumsuz teknolojik durumlara ilişkin alternatif çözüm/ler üretmek için yansıtıcı düşündüklerini belirtmişlerdir. Örneğin; sınıfta elektrik kesilmesi, akıllı tahtanın ya da projeksiyonun çalışmaması ve deney yaparken kullanılan kimyasal maddelerin patlaması gibi tehlikelerin olması.



Şekil 3. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları sırasında kendi öğretim sürecine ilişkin hangi durumlara dikkat ederek yansıtıcı düşündükleriyle ilgili bulgular

Şekil 3'te öğretmenlerin fen bilimleri derslerini işlerken kendi sınıf içi öğretim sürecine ilişkin hangi durumlara dikkat ederek yansıtıcı düşündükleriyle ilgili bulgular verilmiştir. Buna göre, araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin çoğunun derslerini işlediği sırada öğrencilerinin derse katılımı (n=13), motivasyonu/güdülenmesi (n=12), öğrenmesi (n=11) ve öğrencilerinin kendisiyle olan iletişimi ve etkileşimi (n=11) konularında yansıtıcı düşündükleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenler derslerini işlerken sınıf ortamında yaptıkları etkinlik/lerin uygulanma süreci (n=10), öğrencilerin ön bilgilerini belirleme (n=10), kavram yanlışlarını fark etme (n=10), ders ortamında öğrencilerin kendi aralarında kurduğu iletişim ve etkileşim (n=10) ve sınıf yönetimi (n=10) hakkında anlık değerlendirmelerde buldukları görülmüştür. Bazı öğretmenler fen derslerinde öğretim materyallerini etkili kullanıp kullanmadığına (n=9), öğrencilerinin ders esnasında öğrendiklerini değerlendirme sürecine (n=9) ve derslerini işlediği sırada karşılaştığı teknolojik problemlere (n=5) ilişkin anlık değerlendirmeler yaptığını ifade etmişlerdir. Fen bilimleri öğretmenlerinin bazıları da sınıf içi öğretimleri sırasında kullandığı öğretim strateji ve yöntem/ler (n=6) ve öğrencilere verdiği geri bildirim/ler (n=3) hakkında yansıtıcı düşündüklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin sınıf ortamındaki kendi uygulamaları için yansıtıcı düşünme uygulamasına ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsinin bir sonraki dersini/derslerini nasıl planlayacağı üzerine yansıtıcı düşündükleri görülmüştür. Fakat fen bilimleri öğretmenlerinin 6'sı (%37,5) bu yansıtıcı düşünme uygulamasını arada sırada/bazen kullandığını; 10'u (%62,5) ise her fen dersinden önce işleyeceği dersine/derslerine ilişkin planlamasıyla ilgili değerlendirmelerde bulduklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Bir Sonraki Sınıf İçi Öğretimleri İçin Yansıtıcı Düşünme Uygulamasını Neden Yaptıklarına İlişkin Bulgular

Nedenler	f
Bir sonraki ders sürecini planlı bir şekilde yürütme	12
İşlenen fen konusuyla ilgili, bir önceki ders göz önünde bulundurularak bir sonraki derse planlama	11
Bir sonraki derste öğrencilerin etkili ve kalıcı fen öğrenmeleri gerçekleştirmeleri	7
Bir sonraki ders/lerdeki uygulamaların eksiksiz olması	2

Tablo 3'te öğretmenlerin bir sonraki sınıf içi öğretimleri için neden yansıtıcı düşündüklerine ilişkin bulgular mevcuttur. Buna göre; 12 fen bilimleri öğretmenin bir sonraki ders sürecini planlı bir şekilde yürütmek için yansıtıcı düşündükleri görülmüştür. Örneğin; bu öğretmenler bir sonraki derste işlenecek fen konusuyla ilgili karşılaşılabilecek olası aksiliklere karşı tedbirler almak, ders süresini etkili bir şekilde kullanmak, işlenecek fen konusuyla ilgili kavram ve kazanımların sırası ile kazandırılmasını sağlamak ve öğretim programında belirtilen ders süresi içerisinde ilgili fen konusunu işlemek vb. nedenlere dikkat

ederek bir sonraki dersini planlı bir şekilde yürütebilmek için yansıtıcı düşündüklerini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 11'inin bir fen konusuyla ilgili önceden işlediği dersini göz önünde bulundurarak o konuyla ilgili sonraki ders/lerini planlama sürecinde yansıtıcı düşündükleri tespit edilmiştir. Örneğin; fen öğretmenleri bir önceki ders sürecinde eksik ya da hatalı yürütülen kısımları bir sonraki derste düzeltebilmek için ya da bir önceki derste ilgili konuyu öğrenciler tam anlamamışsa bir sonraki derste daha farklı etkinlikler uygulamayı planlamak için ya da öğrenciler tarafından konu anlaşılıyorsa ilgili konuda daha fazla soru çözümü yapmak için vb. nedenler belirterek bir sonraki dersini/derslerini nasıl planlayacağı üzerine yansıtıcı düşündüklerini ifade etmişlerdir. 7 öğretmenin bir sonraki ders/lerinde öğrencilerin etkili ve kalıcı fen öğrenmeleri gerçekleştirmeleri için bu yansıtıcı düşünme uygulamasını yaptıkları görülmüştür. Örneğin; birkaç öğretmen bir sonraki derslerinde yapacağı etkinliklerini öğrencilerinin işleyeceği fen konusunu anlayabilme düzeyine (zorluğuna veya kolaylığına) göre planlayacağını belirtirken, bazı öğretmenlerde bir sonraki derste işlenecek konunun daha iyi anlaşılması için konu ile ilgili çok soru çezeceği şeklinde dersini planlayacağını ifade etmiştir. 2 öğretmen de bir sonraki sınıf içi öğretim sürecindeki uygulamalarının eksiksiz olması için yansıtıcı düşündüklerini belirtmişlerdir.



Şekil 4. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları için kendi öğretim sürecine ilişkin hangi durumları göz önünde bulundurarak yansıtıcı düşüncükleriyle ilgili bulgular

Şekil 4'te fen bilimleri öğretmenlerinin bir sonraki ders/lerini işlemek için kendi sınıf içi öğretim sürecine ilişkin hangi durumları göz önünde bulundurarak yansıtıcı düşüncükleriyle ilgili bulgular sunulmuştur. Buna göre; öğretmenlerin hepsinin işleyeceği dersindeki öğrencilerin özellikleri hakkında yansıtıcı düşünerek bir sonraki fen ders/lerini planlayacakları tespit edilmiştir. Fen bilimleri öğretmenlerinin çoğu bir sonraki sınıf içi öğretim uygulamaları için işleyeceği fen konusunun öğrenme amaçları/hedefleri ya da kazanımları (n=12) ve öğretmenlik yaptıkları okul/sınıf ortamındaki akıllı tahta, projeksiyon, laboratuvar, kimyasal madde gibi mevcut imkanlar (n=10) hakkında yansıtıcı düşüncüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin bir sonraki öğretim süreçlerini planlarken uygulanan fen öğretim programına (n=9), işleyeceği ders ortamını düzenlemeye (n=9), kullanacağı öğretim stratejisi ve yöntemine (n=8) ve öğrencilerin öğrendiklerini değerlendirme sürecine (n=8) ilişkin yansıtıcı düşüncükleri görülmüştür. Araştırmaya katılan bazı fen bilimleri öğretmenleri de derste kullanacağı öğretim materyallerinin türü ve özellikleri (n=7), yapacağı etkinliklerin nasıl tasarlanıp oluşturulacağı ve sınıf ortamında uygulanacağı (n=7), bazı öğretim teknolojilerinin kullanımı (n=7) ve kullanacağı öğretim materyallerini arama ve bulma (n=6) konularında bir sonraki derse için yansıtıcı düşüncüklerini belirtmişlerdir. Üç öğretmen bir sonraki öğretim süreci için kendi fen öğretmen arkadaşlarından fikir alma ve iki öğretmen öğrencilerinin derse katılımını sağlama konularında yansıtıcı düşüncükleri, bir öğretmen de işleyeceği fen konusuna ilişkin alan bilgileri konusunda kendisiyle ilgili değerlendirmelerde bulunduğu

görülmüştür. Öğretmenlerden biri de bir sonraki ders/lerini işlerken karşılaşılabilecek olumsuz durumlara ilişkin alternatif çözüm/ler planlama konusunda yansıtıcı düşündüğünü ifade etmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, öğretmenlerin kendi öğretim süreçlerinde yansıtıcı düşünme uygulamalarını kullanıp kullanmadığı ve hangi tür yansıtıcı düşünme uygulamalarını kullandığı belirlenmiştir. Buna göre; fen bilimleri öğretmenlerinin çoğu her sınıf içi öğretiminden sonra ve bir sonraki sınıf içi öğretimi için yansıtıcı düşünme uygulamalarını kullandığını, yarısının da her sınıf içi öğretimi sırasında yansıtıcı düşünme uygulamasını kullandığını belirtmiştir. Bu durum, araştırmaya katılan öğretmenlerin kendi öğretim süreçlerindeki eylemlerinin farkında olduğunu göstermektedir (Maviş, 2014). Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin diğer yansıtıcı düşünme uygulamalarına göre uygulama sırasında yansıtma da kendini daha az değerlendirdiği görülmüştür. Bunun sebepleri olarak, öğretmenlerin ders esnasında karşılaştığı durumlara ilişkin ayaküstü anlık düşünüp değerlendirmeler yapmaması, anlık karar vermenin zor olması, o an strese girerek karşılaştığı problemin çözümüne ilişkin yansıtıcı düşünememesi veya probleme ilişkin bulunduğu çözümü uygulayamaması ya da sınıf yönetimini sağlayamayacağı, ders süresinden harcayacağı için o an sorun üzerinde yansıtıcı düşünememesi vb. söylenebilir. Yapılan bazı çalışmaların bulguları da, bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (İnciman-Çelik, 2018; Odabaşı-Çimer ve Paliç, 2012; Özbek, 2014). Başka bir nedeni ise, öğretmenlerin ders esnasındaki anlık düşüncelerini yansıtıcı düşünme olarak algılamadıkları olabilir. Yapılan çalışmaların sonuçlarında da, öğretmen/öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ile ilgili eğitim almadıkları ve bu konuyla ilgili akademik yayınları okuyup takip etmedikleri zaman yansıtıcı düşünme kavramının tam olarak ne anlama geldiğini bilmeyecekleri belirtilmiştir (Alp ve Şahin-Taşkın, 2012).

Bu araştırmada öğretmenlerin kendi dersini planlama, sınıf ortamında uygulama ve gözden geçirip değerlendirme süreçlerinde yansıtıcı düşünme uygulamalarını neden kullandıkları ve hangi durumlar hakkında yansıtıcı düşündükleri de belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre; öğretmenler kendi derslerini işledikten sonra yoğunlukla öğrencilerin etkili ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirip gerçekleştirmediğini ve iyi bir fen öğretim süreci yürütüp yürütmediğini sorgulamak amacıyla yansıtıcı düşündüklerini belirtmişlerdir. Fen bilimleri öğretmenleri sınıf içi uygulamalarından sonra kendi öğretim sürecine ilişkin, en çok öğrencilerin derse katılımı, dersin amaç ve hedeflerine ulaşma düzeyi, öğrencilerin öğrenip öğrenmediği ve öğrenciyle olan iletişimi ve etkileşimi vb. durumlar hakkında; en az ise derste kullanılan etkinliklerin uygulanma düzeyi ve hazırladıkları ders planına uyma düzeyi gibi durumlar hakkında yansıtıcı düşündükleri görülmüştür. Bu bağlamda, öğretmenlerin dersini işledikten sonra “öğretim süreci” ve “öğrenci öğrenmeleri” üzerinde yoğunlaştığı ve genellikle bu kapsamda değerlendirmeler yaptığı tespit edilmiştir. Ancak fen bilimleri öğretmenleri öğrenci odaklı değerlendirmelerde bulunsalar da daha çok kendi öğretim sürecinin kalitesi (sınıf yönetimi, dersin amaç-hedeflerine ulaşma düzeyi, öğretim yöntemi vb.) üzerinde durduğu ve geleneksel öğretmen anlayışı çerçevesinde yansıtıcı düşündükleri belirlenmiştir. Örneğin; öğretmenlerin dersten sonra yaptıkları değerlendirmelerde çoğu öğretmenin “öğretmen-öğrenci iletişimi ve etkileşimine” önem verdiği, “öğrenci-öğrenci iletişimi ve etkileşiminden” bahsetmedikleri görülmüştür (Şekil 2). Bu durum, günümüz öğretim programlarında vurgulanan yapılandırmacılık ya da araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımlarından ziyade hala geleneksel öğrenme yaklaşımının ağırlıklı olduğu ve öğretmenlerin öğretim süreçlerini bu yaklaşım çerçevesinde yürüttükleri şeklinde açıklanabilir. Aynı şekilde, dersten sonra öğretim materyallerini etkili kullanabilmek kadar öğrencilerin etkili-kalıcı öğrenmesi açısından öğretim materyallerinin seçimi ve içeriğine veya öğrencilerin kavram yanlışlarını gidermek kadar onların kavram yanlışlarını ve nedenlerini belirlemeye ya da teknolojiyi kullanmak kadar öğrencilerin kalıcı öğrenmesi açısından dersine etkili bir şekilde teknolojiyi entegre etmeye ilişkin yansıtıcı düşünmenin de önemli ve gerekli olduğu söylenebilir. Sonuç olarak, öğretmenler her ne kadar sınıf içi öğretimlerinden sonra yansıtıcı düşünme uygulamalarını kullansalar da yoğunlukla geleneksel öğretmen anlayışıyla bu süreci yürüttüklerinden dolayı, onların mesleki yeterliklerinin gelişimi açısından bu durumun kısmen engel teşkil edeceği düşünülmektedir. Literatürdeki çalışmalarda da (Özbek, 2014; Şanal-Erginel, 2006) öğretmen/öğretmen adaylarının uygulama üzerine yansıtma yaparken daha çok öğretim strateji ve yöntem, öğretim materyali, sınıf yönetimi gibi kendi öğretim sürecine ilişkin eğitim-öğretim durumları üzerinde durduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu sınıf ortamında kendi derslerini işlerken öğrencilerin olumsuz tavır ve davranışlarını kontrol altında tutabilmek ya da düzeltmek, onlar için çözümler üretmek ve etkili bir fen öğretim süreci gerçekleştirip gerçekleştirmediğini belirlemek vb. nedenler dolayı yansıtıcı düşündüklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler sınıf içi uygulamaları sırasında kendi öğretim sürecine ilişkin,

en çok öğrencilerin derse katılımı, öğrenmesi, motivasyonu/güdülenmesi ve onlarla olan iletişimi ve etkileşimi vb. durumlara dikkat ederek; en az da kullandığı öğretim strateji ve yöntemi, ders esnasında oluşan teknolojik problemlerin çözümü ve öğrencilere verilen geri bildirim vb. durumlara dikkat ederek yansıtıcı düşündükleri görülmüştür. Bu açılardan baktığımızda, öğretmenlerin dersini işlediği anda “öğrencilerin sınıf içindeki tavır ve davranışları” ve “öğretim süreci” üzerinde daha çok durduğu ve genellikle sınıf ortamında herhangi bir sorunla karşılaştıkları anda yansıtıcı düşündükleri belirlenmiştir. Literatürde yansıtıcı düşünme süreci; bir sıkıntının ya da problemin algılanmasıyla başladığı, o problemi çözme süreci ile devam ettiği ve problemin çözülmesiyle sona erdiği şeklinde açıklanır (Alp ve Şahin-Taşkın, 2008; Arslan, 2005). Bu bağlamda, öğretmenler sınıf içinde kendi öğretim süreciyle ya da öğrencilerle ilgili herhangi bir problemle karşılaştıkları zaman yansıtıcı düşündükleri görüldüğünden, mevcut araştırma bulgularının bu kanıyı desteklediği söylenebilir. Ancak araştırmaya katılan öğretmenler, uygulama üzerine yansıtma da olduğu gibi, daha çok geleneksel öğretmenlik anlayışıyla yansıtıcı düşünme uygulamalarını gerçekleştirdiği tespit edilmiştir. Örneğin; öğretmenler bu yansıtıcı düşünme uygulamasını kullanma nedenlerini belirtirken, öğrencilerin öğrenmelerinden çok onların sınıf ortamındaki olumsuz tavır ve davranışları üzerinde yoğunlaşmışlardır (Tablo 2). Aynı şekilde, sınıf içi uygulamaları sırasında öğrenci odaklı konular hakkında durduklarını belirtse de öğretmenin merkezde olduğu eylemlere daha çok dikkat ettikleri ve bu konular üzerinde yansıtıcı düşündükleri belirlenmiştir (Şekil 3). Mesela; öğretmenlerin çoğu öğrencilerin kavram yanlışlarını fark etmelerine ilişkin düşündüklerinden bahsetmiş, fakat hiçbiri sınıf ortamında onların sahip olduğu bu kavram yanlışlarını nasıl gidereceğine ilişkin değerlendirmede ya da çözüm önerilerinde bulunmamıştır. Ayrıca öğretmenlerin çoğu, öğrenci-öğrenci iletişimi ve etkileşim konusunu daha çok öğrencilerin sınıf ortamında birbirlerine karşı tavır ve davranışları açısından, öğrencilerin derse katılımını da onların dersi öğrenmelerinden daha çok sınıf içinde olumsuz davranışlardan uzak durup dersle ilgilenmeleri açısından değerlendirmiştir.

Çalışmada öğretmenlerin çoğunlukla dersini bir plan dahilinde yürütmek ve bir önceki işlediği dersini göz önünde bulundurarak bir sonraki dersini planlamak amacıyla sınıf içi öğretimleri için yansıtıcı düşünme uygulamasını kullandıkları görülmüştür. Öğretmenler bir sonraki sınıf içi uygulamaları için kendi öğretim sürecine ilişkin en çok dersin amaçları/hedefleri ya da öğrenme kazanımları, okul/sınıf ortamındaki mevcut imkanlar ve öğrencilerin özellikleri gibi durumları göz önünde bulundurarak; en az da öğrencilerin derse katılımını sağlama, arkadaşlarından dersiyile ilgili bazı fikirler alma, işleyeceği konuyla ilgili alan bilgileri ve sınıfta karşılaşılabilecek olumsuz durumlara karşı alternatif çözümler planlama vb. durumları göz önünde bulundurarak yansıtıcı düşündükleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda, fen bilimleri öğretmenlerinin bir sonraki dersi için daha çok “öğretim süreci” üzerinde yoğunlaştığı ve genellikle bu derste öğretmenin öğretimsel eylemlerine ilişkin yansıtıcı düşündükleri görülmüştür. Yapılan araştırmalarda da öğretmen/öğretmen adaylarının bir sonraki derslerini planlama sürecinde daha çok nasıl bir öğretim süreci yürüteceğine ilişkin tasarım kararları (program hedefleri, sınıf ortamı, öğretim strateji, yöntem ve teknikleri gibi) üzerinde durduğu tespit edilmiştir (Koç ve Yıldız, 2012; Köksal ve Demirel, 2008; Özbek, 2014). Bu araştırma bulgularına göre fen bilimleri öğretmenlerinin çoğu, diğer yansıtma türlerinde olduğu gibi, daha çok geleneksel öğretim yaklaşımına dayalı olarak uygulama için yansıtıcı kullandığı görülmüştür. Mesela; öğretmenlerin bazıları dersin öğrenme kazanımlarını öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenmesine ilişkin değil de, daha çok kazanımları dersi zamanında/programda verilen ders süresi içerisinde işlemek ya da konularda geri kalmamak için bu yansıtıcı türünü kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca mevcut araştırmada öğretmenler bu yansıtıcı düşünme uygulamasını kullanma nedenlerini belirtirken dersini planlama sürecinde öğrencilerin konuyu öğrenip öğrenmemesi üzerinde durmasına rağmen, bir sonraki sınıf içi öğretimleri için daha çok kendi öğretimine ilişkin durumları göz önünde bulundurarak yansıtıcı düşündükleri görülmüştür (Şekil 4). Bunlara ek olarak, literatürde öğretmen/öğretmen adaylarının özellikle kendi çalışma arkadaşlarıyla öğretim süreçlerine ilişkin karşılıklı fikir-alışverişlerinde bulunmasının önemli olduğu belirtilmektedir (Morris, 2000). Ancak, bu araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin sadece üçünün buna önem verdiği ve bir önceki dersini göz önünde bulundurarak bir sonraki dersi için meslektaşlarından fikirler aldığı tespit edilmiştir.

Bu araştırma sonuçlarına göre, fen bilimleri öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme uygulamalarını çoğunlukla kendi öğretim süreçlerine (planlama, uygulama, gözden geçirme) ilişkin “eleştirel düşünme” ve bu süreçlerdeki istenmeyen olumsuz durumlara ilişkin “problem çözme” boyutlarında kullandıkları sonucuna varılmıştır. Literatürde yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlar bulunmaktadır (Alp ve Şahin-Taşkın, 2012; Maviş, 2014; Tok ve Doğan-Dolapçıoğlu, 2013). Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenlerin kendi öğretim süreçlerinde üç yansıtıcı düşünme uygulamasını kullandıkları belirlenmesine rağmen, bu uygulamaları sürekli ve amaçlı bir şekilde yürütmedikleri tespit edilmiştir. Kısacası, bu araştırmaya katılan

fen bilimleri öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeyi benimsediği, ancak yansıtıcı düşünme uygulamalarını kendi mesleki gelişimine ve öğretimsel uygulamalarına katkı sağlaması açısından kısmen gerçekleştirdiği görülmüştür. Yapılan çalışmalarda da benzer bulgular mevcuttur (Choy ve Oo, 2012; Maviş, 2014). Ancak literatürde, öğretmen/öğretmen adaylarının mesleki bilgi ve becerilerini kendi yansıtıcı düşünme uygulamalarıyla yapılandırmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Schön, 1983). Yapılan çalışmalarda da (Batman ve Saka, 2019; Köksal ve Demirel, 2008; Pedro, 2005; Şanal-Erginel, 2006) yansıtıcı düşünme uygulamalarına ilişkin alınan eğitimlerin, öğretmen/öğretmen adaylarının dersini planlama, uygulama ve gözden geçirip değerlendirme süreçlerinde olumlu katkıları olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda, bu araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerini sağlayabilmeleri ve yansıtıcı düşünme uygulamalarını kendi öğretim sürecinin farklı zaman dilimlerinde (planlama-uygulama-gözden geçirme) daha etkili bir biçimde kullanabilmeleri için, onların bu doğrultuda verilen hizmet içi eğitimlere katılmaları önerilebilir. Bu eğitimlerin içeriği de, hizmet içi öğretmenlerin yaşadığı/karşılaştığı problemlere ilişkin çözüm/ler arayışına katkıda bulunma, bulduğu çözüm/leri uygulayabilmesini sağlama ve özellikle yapılandırmacılık ve araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim süreçlerini ya da öğrencilerin etkili-kalıcı öğrenmelerine katkı sağlayacak öğrenci merkezli öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlamasına ve uygulamasına rehber olma şeklinde olabilir. Bunlara ek olarak, fen bilimleri öğretmenlerinden elde edilen veriler kapsamında gerçekleştirilen bu çalışmanın farklı branşlardaki öğretmen/öğretmen adaylarıyla yapılması ve hizmet içi/öncesi eğitimlerle öğretmen/öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme uygulamalarının nasıl gelişim gösterdiğine yönelik deneysel çalışmaların yürütülmesi önerilebilir.

Etik Beyan

"Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kendi Öğretim Süreçlerinde Kullandığı Yansıtıcı Düşünme Uygulamalarının Araştırılması" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Gerekli olan etik kurul izinleri Munzur Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu'nun 01.11.2022 tarih ve e 2022/06 sayılı toplantısında alınmıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi veya kurumlarla yaşanabilecek herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Kaynakça

- Afshar, H. S. and Farahani, M. (2015). Reflective thinking and reflective teaching among Iranian EFL teachers: Do gender and teaching experience make a difference? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 192, 615-620.
- Akbari, R. (2007). Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education, *System*, 35(2), 192-207.
- Alp, S. ve Şahin-Taşkın, Ç. (2008). Eğitimde yansıtıcı düşüncenin önemi ve yansıtıcı düşüncüyü geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 37(178), 311-320.
- Alp, S. ve Şahin-Taşkın, Ç. (2010). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşüncüyü uygulamaları hakkındaki düşünceleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(188), 99-108.
- Alp, S. ve Şahin-Taşkın, Ç. (2012). Eleştirel düşünme ve problem çözme: Öğretmenlerinin yansıtıcı düşüncüyü uygulamaları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 134-146.
- Amobi, F. A. (2005). Pre-service teachers' reflectivity on the sequence and consequences of teaching actions in a microteaching experience. *Teacher Education Quarterly*, 32(1), 115-128.
- Aras, B., Park, İ. ve Park, F. (2019). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri ve bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 1(2), 119-130.
- Arrastia, M. C., Rawls, E. S., Brinkerhoff, E. H. and Roehrig, A. D. (2014). The nature of elementary preservice teachers' reflection during an early field experience. *Reflective Practice*, 15(4), 427-444.
- Arslan, B. (2005). *Yansıtıcı düşünmenin program geliştirme ve fen bilgisi öğretim programındaki yeri* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Batman, D. ve Saka, A. Z. (2019). Mikro-yansıtıcı öğretim uygulamalarının fizik öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerine etkilerinin belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 627-654.
- Bawaneh, A. K., Moumene, A. B. H. and Aldalalah, O. (2020). Gauging the level of reflective teaching practices among science teachers. *International Journal of Instruction*, 13(1), 695-712.
- Burhan-Horasanlı, E. and Ortaçtepe, D. (2016). Reflective practice-oriented online discussions: A study on EFL teachers' reflection-on, in and for-action. *Teaching and Teacher Education*, 59, 372-382.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2022). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Choy, S. C. and Oo, P. S. (2012). Reflective thinking and teaching practices: A precursor for incorporating critical thinking into the classroom? *International Journal of Instruction*, 5(1), 167-182.
- Duban, N. ve Yanpar Yelken, T. (2010). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yansıtıcı öğretmen özellikleriyle ilgili görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 343-360.
- Farrell, T. S. C. (2013). Reflecting on ESL teacher expertise: A case study. *System*, 41(4), 1070-1082.
- Fırat-Durdukoca, Ş. ve Demir, M. (2012). İlköğretim öğretmenlerin bazı değişkenlere göre yansıtıcı düşünme düzeyleri ve düşüncelerindeki öğretmen niteliklerinin yansıtıcı öğretmen niteliklerine uygunluğu. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 357-374.
- Freese, A. R. (1999). The role of reflection on preservice teachers' development in the context of a professional development school. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 895-909.
- Houde, P. M. A. (2018). *Reflective practice for professional development via a collective accompaniment model: Transforming English as a foreign language teaching with BA-TESOL professionals in Mexico* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Doctoral Dissertations and Theses database. (UMI No. 28248002)
- İnciman-Çelik, T. (2018). Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *I. Uluslararası Mersin Sempozyumu*, Mersin, Türkiye.
- Kaf Hasırcı, Ö. ve Sadık, F. (2011). Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 195-210.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 72-78.
- Killion, J. and Todnem, G. (1991). A process for personal theory building. *Educational Leadership*, 48(6), 14-16.
- Koç, C. ve Yıldız, H. (2012). Öğretmenlik uygulamasının yansıtıcıları: Günlükler. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 223-236.
- Korucu-Kis, S. and Demir, Y. (2019). A review of graduate research on reflective practices in English language teacher education: Implications. *Issues in Educational Research*, 29(4), 1241-1261.
- Kozikoğlu, İ. ve Gönülal, H. (2020). Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1045-1077.
- Köksal, N. ve Demirel, Ö. (2008). Yansıtıcı düşünmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına katkıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 189-203.
- LeCompte, M. D. and Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52, 31-60.
- Loughran, J. J. (1995). Practising what I preach: Modelling reflective practice to student teachers. *Research in Science Education*, 25, 431-451.
- Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33-43.
- Maviş, F. Ö. (2014). *Ortaöğretim öğretmenlerinin yansıtıcı uygulama düzeyleri ile öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Morris, J. B. (2000). *Reflective thinking in early childhood education* (Master's thesis). Faculty of Education Memorial University of Newfoundland.
- Murray, A. (2010). Empowering teachers through professional development. *English Teaching Forum*, 48(1), 2-11.
- Odabaşı-Çimer, S. and Paliç, G. (2012). Teachers' perceptions and practices of reflection. *International Journal of Educational Research and Technology*, 3(1), 52-60.
- Öner, D. (2010). Öğretmenin bilgisi özel bir bilgi midir? Öğretmek için gereken bilgiye kuramsal bir bakış. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 23-32.
- Özbek, G. (2014). *Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerileri: Bir eylem araştırması* (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Özcan, M. (2011). *Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü: Bir reform önerisi* (1. Baskı). Türk Eğitim Derneği (TED) İktisadi İşletmesi. https://www.ted.org.tr/wp-content/uploads/2019/04/Bilgi_Caginda_Ogretmen.pdf
- Özsoy, K. (2017). *EFL teachers' engagement in reflective practice via team teaching for professional development* (Master's thesis). İhsan Doğramacı Bilkent University, Ankara.
- Pedro, J. Y. (2005). Reflection in teacher education: Exploring pre-service teachers' meanings of reflective practice. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspective*, 6(1), 49-66.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842-866.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Solakumur, A. (2017). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile yansıtma yetenekleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Sümme, A. (2022). *Sınıf öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile tüketici çevre bilinci düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Şanal-Erginel, S. (2006). *Developing reflective teachers: A study on perception and improvement of reflection in pre-service teacher education* (Doctoral dissertation). Middle East Technical University (METU), Ankara.
- Şener, A. N. ve Yoldaş, C. (2020). Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ve çevre bilinci arasındaki ilişki. *Uluslararası Afro-Avrasya Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 125-139.
- Taşpınar, B. (2019). *Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmen liderliği davranışları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

- Temel, Ş. (2017). *Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Tok, Ş. and Doğan-Dolapçioğlu, S. (2013). Reflective teaching practices in Turkish primary school teachers. *Teacher Development*, 17(2), 265-287.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Teachers' competencies related to teaching processes vary depending on certain factors. One of these factors is reflective practices (Schön, 1983). Many studies in the literature emphasized that reflective practices have an impact on increasing the development of teachers' professional knowledge and skills (Farrell, 2013; Houde, 2018; Korucu-Kis & Demir, 2019). Therefore, it is believed that it is important to investigate reflective practices that are thought to be effective in the acquisition, development, and shaping of professional knowledge and skills of teaching. Reflective practices can be expressed as pre-service/in-service teachers reflecting on their own experiences, questioning why and how they conduct their activities in the teaching process, and mirroring this learning-teaching process (Amobi, 2005; Houde, 2018; Murray, 2010). Reflective practices are defined in three ways as reflection-on-action, reflection-in-action, and reflection-for-action (Killion & Todnem, 1991; Özsoy, 2017; Schön, 1983): (1) Reflection-on-action is the reflection of teachers on their teaching processes after classroom practices. (2) Reflection-in-action is the momentary reflection of teachers about their teaching processes during their classroom practices. (3) Reflection-for-action is teachers' reflection on their teaching processes for their next classroom practice. It has been determined that there are studies in the literature on the definition and importance of the concept of reflective thinking (Freese, 1999; Killion & Todnem, 1991; Loughran, 2002; Schön, 1983) and the determination of pre-service/in-service teachers' reflective thinking tendencies (Duban & Yanpar Yelken, 2010; Kaf Hasırcı & Sadık, 2011; Temel, 2017), reflective thinking levels (Aras, Park & Park, 2019; Fırat-Durdukoca & Demir, 2012), reflective thinking skills (Arrastia et al., 2014), and views on reflective thinking (Alp & Şahin-Taşkın, 2010; 2012). According to the findings of these studies, teachers' reflective thinking skills are significant in training qualified students, developing classroom teaching practices, and professional development of teachers. Furthermore, they stated in these studies that the reflective thinking skills of pre-service/in-service teachers can be developed through reflective practices and should be investigated. Therefore, it is substantial to determine the situations where pre-service/in-service teachers evaluate themselves at different periods of their teaching process (planning, implementation, and review) to ensure their teaching competencies. While studies are examined, it is found that very few qualitative studies (Burhan-Horasanlı & Ortaçtepe, 2016; Özbek, 2014) are conducted within the scope of pre-service/in-service teachers questioning and evaluating their teaching processes. In this respect, it can be said that the results of the current study will contribute to the literature in determining whether teachers think reflectively at different stages of their teaching process and what the reasons encourage them to think reflectively. This study aims to determine whether science teachers use reflective practices in their teaching processes (planning, implementing, and reviewing their lessons) and what reflective practices they use. Furthermore, it aimed to determine why science teachers use reflective practices at different times of their teaching process and which situations they think reflectively about the process. In this study, the phenomenology approach, one of the qualitative research methods, was used. Sixteen science teachers working in secondary schools affiliated with the Directorate of National Education in the eastern and southeastern regions of Turkey participated in the study voluntarily. A questionnaire form with various questions was used in the research process to investigate teachers' perspectives on reflective practices used in classroom teaching processes more thoroughly. This form was composed of questions in which teachers could express their opinions and the reasons for these opinions. During the research process, this questionnaire, which was prepared on Google Forms, was presented to the participants via platforms such as e-mail and social media, and the data were obtained online. The qualitative data obtained as a result of this research were analyzed using the content analysis method. According to the results of the study, the majority of science teachers used reflective practices after each classroom teaching and for the following classroom teaching, and half of them used reflective practices during each classroom teaching. It shows that the teachers participating in the study were aware of their actions in their teaching processes (Maviş, 2014). Based on the research findings, it was observed that teachers evaluated themselves less in reflection during the practice compared to other reflective practices. The findings of some studies are similar to the results of this study (İnciman-Çelik, 2018; Odabaşı-Çimer & Paliç, 2012; Özbek, 2014). It was determined that teachers mostly used these reflective practices for reasons such as students' effective permanent science learning, conducting an effective science teaching

process, keeping students' negative behaviors under control, and supervising the next lesson in a planned manner. Furthermore, it was observed that teachers focused more on students' learning, teaching process, and students' attitudes and behaviors in the classroom and usually made evaluations in this regard. According to the study's findings, while the teachers who participated in the study used three reflective practices in their teaching processes, these practices were not carried out continuously and purposefully. Briefly, it was observed that the science teachers participating in this study adopted reflective thinking but partially realized reflective practices in terms of contributing to their own professional development and teaching practices. Similar findings are also available in studies conducted in the literature (Choy & Oo, 2012; Maviş, 2014). However, it is emphasized that pre-service/in-service teachers should construct their professional knowledge and skills through their reflective practices (Schön, 1983). Studies (Batman & Saka, 2019; Köksal & Demirel, 2008; Pedro, 2005; şanal-Erginel, 2006) also indicate that trainings on reflective practices have positive contributions to the processes of planning, implementing, reviewing, and evaluating the lessons of pre-service/in-service teachers. In this context, according to the results of this study, it can be suggested that teachers should participate in in-service training to ensure their continuous professional development and to use reflective practices more effectively in different periods of their teaching process (planning-implementation-review).

Aydınlatici Program Değerlendirme Modeline Genel Bir Bakış

Ayşenur KULOęLU¹ ve Fatma TUTUŐ²

Öz

Bu alışmada Türkiye’de henüz tam olarak kullanılmayan ve yeterli kaynakları bulunmayan Aydınlatici Program Değerlendirme Modelinin (APDM) tanıtılması ve eğitime katkıda bulunması amaçlanmıştır. Araştırmaya 10’u yurt içi, 14’ yurt dışı olmak üzere 24 çalışma dahil edilmiş ve gerekli dokümanlar incelenmiştir. Türkiye’de ve yurt dışında APDM ile yapılan araştırmalar doküman analizi sonucunda yıllara, bölgelere/ülkelere, yöntemlerine, desenlerine, değerlendirildikleri ders ya da ğretim programına, veri toplama araçlarına, örneklem grubuna, örnekleme yöntemlerine ve kavramsal çerçevesine göre analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre yurt içinde en çok çalışmanın 2020, yurt dışında ise 2005 yılına ait olduğu görülmüştür. Yurt içinde yapılan çalışmaların çoğu Akdeniz Bölgesi’nde, yurt dışında ise İngiltere’de yapılmıştır. Türkiye’de en çok çalışma karma, yurt dışında ise nitel araştırma yöntemleriyle yapılmıştır. Araştırma desenleri sonuçlarına bakıldığında Türkiye’de en çok çalışmanın eş zamanlı karma desene ait olduğu görülmektedir. Yurt dışında yapılmış çalışmaların 12’sinde desen belirtilmemiştir. Yurt içinde yapılmış çalışmaların beşi İngilizce ğretim programına ait iken, yurt dışında beş çalışma doktora programları ile ilgilidir. Veri toplama araçları incelendiğinde çalışmalardan 11’inin görüşme formlarıyla elde edildiği görülmüştür. Örneklem grubu olarak en çok öğretmenler tercih edilirken örneklemelerin seçiminde genellikle seçkisiz olmayan örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmaların kavramsal erevesi değerlendirildiğinde Türkiye’de altı, yurt dışında yedi çalışmada ğretim ortamı ve ğretim sisteminin aynı anda kullanıldığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Bilimleri, Program Değerlendirme, Program Değerlendirme Modeli, Aydınlatici Program Değerlendirme Modeli, Doküman Analizi

An Overview of the Illuminative Program Evaluation Model

Abstract

This study aimed to introduce the "Illuminative Program Evaluation Model"(IPEM), which is not yet fully used in Turkey and does not have sufficient resources, to contribute to education. The research includes twenty-four studies, ten out of them are domestic and fourteen are international and the necessary documents were analyzed. The studies conducted with IPEM in Turkey and abroad were analyzed according to years, regions/countries, methods, designs, courses or curricula, data collection tools, sample groups, sampling methods, and conceptual framework resulting from document analysis. According to the results, most studies done in Turkey and abroad belong to 2020 and 2005, respectively. Most of the studies conducted in Turkey were conducted in the Mediterranean Region and abroad in the UK. Most studies in Turkey were conducted with mixed research methods, while most studies abroad were conducted with qualitative research methods. While analyzing research designs we found out that most studies in Turkey belong to simultaneous mixed design, and in twelve of the studies conducted abroad, the design was not specified. Five studies conducted in Turkey are related to English language teaching programs, five studies abroad are about doctoral programs. When analyzing data collection tools we found out that 11 of them were obtained through interview forms. While teachers were mostly preferred as the sample group, non-random sampling methods were generally used in the selection of samples. When the conceptual framework of the studies was evaluated, it was seen that six studies in Turkey and seven studies abroad used the teaching environment and teaching system at the same time.

Keywords: Educational Sciences, Curriculum Evaluation, Curriculum Evaluation Model, Illuminative Program Evaluation Model, Document Analysis

Atıf İçin / Please Cite As:

Kuloğlu, A. ve Tutuş, F. (2024). Aydınlatici program değerlendirme modeline genel bir bakış. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(3), 808-823. doi:10.33206/mjss.1352637

Geliş Tarihi / Received Date: 30.08.2023

Kabul Tarihi / Accepted Date: 08.02.2024

¹ Doç. Dr. – Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, adonder@firat.edu.tr,

 ORCID: 0000-0003-0217-8497

² ğretmen – Mill Eğitim Bakanlığı, fakluman@hotmail.com,

 ORCID: 0000-0002-4813-3561

Giriş

Eğitimde dzeneni, srekliğiği, verimliliği, etkililiği ve hedeflere ulaşmayı sağlamak için eğitim programları geliştirilmektedir. Hazırlanan programların amacına ne kadar ulaştığını ne dzenyede etkili olduğunu, eksik ve geliştirilmesi gereken noktaların neler olduğunu belirlemek ve geliştirmek amacıyla programlar değerlendirilmektedir. Bu değerlendirmelerin gerçekleşebilmesi için farklı değerlendirme modelleri kullanılmıştır.

Program değerlendirmenin tarihsel sreci göz önünde bulundurulduğunda, değerlendirmenin farklı durumlarda farklı amaçlar için kullanıldığı görülmüştür. Yapıcıoğlu Kürüm vd.'ne (2016) göre, değerlendirmeler hangi amaçla kullanılırsa kullanılsın hedefi kaliteli bir değerlendirme sreci geliştirmek olmalıdır. nk nitelikli bir eğitime ulaşmanın önemli yollarından biri amacına uygun yapılmış değerlendirmeyele gerçekleşebilir.

Kaliteli ve nitelikli bir eğitimde ihtiyaçların belirlenebilmesi, programın özelliklerinin iyi bir şekilde analiz edilmesine bağlıdır (Yüksel ve Sağlam, 2012). Bu analizlerin gerçekleşebilmesi için hazırlanan programların değerlendirilmesi gerekmektedir. Programların değerlendirilmesi esnasında sadece kazanımlar değil, kullanılan materyallerin, ayrılan bütçenin ve zamanın, hedeflerin, yöntemlerin, kısaca programın tüm ögelerinin değerlendirilmesi söz konusudur (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007). Benzer görüşte olan Oliva'ya (2009) göre program değerlendirmenin ilk ve temel ilkesi, programın hedef ve amaçlarının neler olduğunun, işleyip işlemediğinin, kullanılan yöntem ve tekniklerin uygunluğunun, bir sonraki eğitim kademeleri için uygun olup olmadığının, günlük hayatla ilişkili olup olmadığının ve topluma sağlayacağı yararların belirlenmesidir.

Program değerlendirme sadece öğrencinin sınıftaki başarısının belirlenmesi veya öğrenme öğretme srecinin değerlendirilmesi değil, daha kapsamlı bir anlayıştır (Marsh ve Willis, 2007). nk program değerlendirme, programın uygulanması aşamasında ne kadar etkili olduğuyla ilgili fikir verip sonraki dönemlerde hazırlanacak olan program geliştirme srecine veri sağlar (Fu, 2016). Program değerlendirme ve geliştirme srecinin birbiriyle etkileşim içinde olduğu göz önünde bulundurulursa (Varış, 1996), yapılan etkili program değerlendirmelerin, programın hangi ögesinde aksaklıkların olduğunun belirlenmesi ve gerekli dzenlemelerin yapılması açısından önemli olduğu söylenebilir (Fer, 2011). Dolayısıyla Uşun'un (2012) ifade ettiği gibi eğitimde değerlendirme istenmedik ya da eksik görülen ögelerin belirlenmesi, bunların nedenlerinin ortaya çıkarılması ve programda geliştirilmeye ve yenileşmeye gidilmesi açısından gereklidir. Programlarda gelişme ve yenileşmelerin srekliğiği için de programların dzenli olarak değerlendirilmesi önemlidir (Kurt ve Erdoğan, 2015).

Program değerlendirme çalışmalarına genel olarak bakıldığında, programların değerlendirdikleri noktaların aynı olmaması, farklı değerlendirme modellerinin geliştirilmesine neden olmuştur (Gültekin, 2020). Program değerlendiricilerin, değerlendirme esnasında dikkate aldıkları değerlendirme kuramları ve felsefi temeller, program değerlendirme modellerinin belli yaklaşımlar çevresinde toplanmasını sağlamıştır (Yüksel, 2010). Fitzpatrick vd.'ne (2004) göre bu yaklaşımlar; amaç odaklı, yönetim odaklı, tüketicici odaklı, uzman odaklı ve katılımcı odaklı değerlendirmedir.

Katılımcı odaklı değerlendirme modellerinden biri Malcolm Parlett ve David Hamilton tarafından 1972 yılında geliştirilen APDM'dir. Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli (ADM) sosyal antropoloji paradigmasına dayanmaktadır. Yani değerlendirme esnasında eğitsel ögeleri tek tek değil bir bütün olarak öğrenme ortamında ya da okul bağlamında incelemektedir (Parlett ve Hamilton, 1977). Model, değerlendirme esnasında nicel ve nitel verilerin eş zamanlı kullanılmasına fırsat tanımaktadır. Nicel verilerin kullanılması yönüyle bilimsel, nitel verilerin kullanılmasıyla da insancıl yaklaşımlarla uyumludur (Parlett ve Hamilton, 1972).

Programın ne kadar etkili olduğuyla ilgili değerlendirme yapmaya alışan Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli'nde, eğitsel ürünlerin ölçülmesi ve programın bir bütün olarak incelenip derinlemesine değerlendirme yapılması önemlidir (zdoğru, 2016). Yani Parlett ve Hamilton'un da (1972) ifade ettiği gibi bu model, bir programı bütün bir resim olarak ortaya koyarak eksikleri ve önemli noktalarını açıklamaya çalışır.

Değerlendirmenin genel olarak amacı, programın değerine karar vermek için gerekli verileri toplayıp analizini sağlamaktır (Wood, 2001). Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli'nin amacı ise yeni programa geçiş srecini, programın pozitif ve negatif yönlerini ve programın öğrencilerde bıraktığı etkiyi ortaya koymaktır (Uşun, 2012).

Özüdoğru ve Adıgüzel'e (2016) göre APDM'nin amacı herhangi yeni bir programın incelenmesi sürecine öğretmen, öğrenen ve program geliştiricileri dahil ederek programın özel durumlarını, uygulanması esnasında karşılaşılan zorlukları ve katılımcıların üzerinde durulması gerektiğini düşündükleri noktaları aydınlatmalarını sağlamaktır. Bunu yaparken de programda yapılan bir değişikliği değil, programı uygulandığı ortam içerisinde bir bütün olarak incelemeyi amaçlar.

İnceleme esnasında hem nicel hem nitel verilerin birlikte kullanılmasına olanak tanınması amacıyla, programın uygulandığı bireylerin düşüncelerini alıp tarafsız bir biçimde değerlendirilmenin yapılması açısından önemlidir (Berkant vd., 2014). Nitel verilerin toplanması esnasında gözlem, görüşme ve doküman incelemelerinden faydalanılır. Bu aşamada değerlendirme, karar verme durumundan çok bilgi toplamaya ilgilidir (Parlett ve Hamilton, 1972). Nicel verilerin kullanılması esnasında ise anketler ve ölçeklerden faydalanılır. Bu aşamada ise konuların ve programın önemli özelliklerinin aydınlatılması sağlanmaya çalışılır (Adıgüzel ve Özüdoğru, 2014).

Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeli'nin kavramsal çerçevesi "öğretim sistemi" ve "öğretim ortamı" olarak belirlenmektedir (Tyler, 2014 Akt: Palabıyık, 2021). Öğretim sistemi alanında; eğitimin amacı, kullanılan materyaller ve öğretim planları yer almaktadır (Özcan, 2015). Bu bölümde doküman analizi yapılarak programın amaçları ve planları uzman olan değerlendirmeciler tarafından analiz edilir (Damgacı vd., 2015). Bu analizlere bakılarak ölçekler, anketler veya test soruları hazırlanarak nicel değerlendirmenin zemini hazırlanır (ÖzüdoğruAdıgüzel, 2016). Amaç, programın uygulanması sonucu beklenen hedeflere ne kadar ulaşıldığını belirlemektir (Balım, 2020). Öğretim ortamı, programa katılan paydaşların içinde buldukları sınıf, okul, yaşam alanı yani fiziki çevreyi kapsamaktadır (Uşun, 2012). Öğrenme ortamı, öğretmen ve öğrenci özellikleri, okulun fiziki ve sosyoekonomik yapısı gibi değişkenlerden etkilenmekte ve bu doğrultuda şekillenmektedir (Berkant vd., 2016).

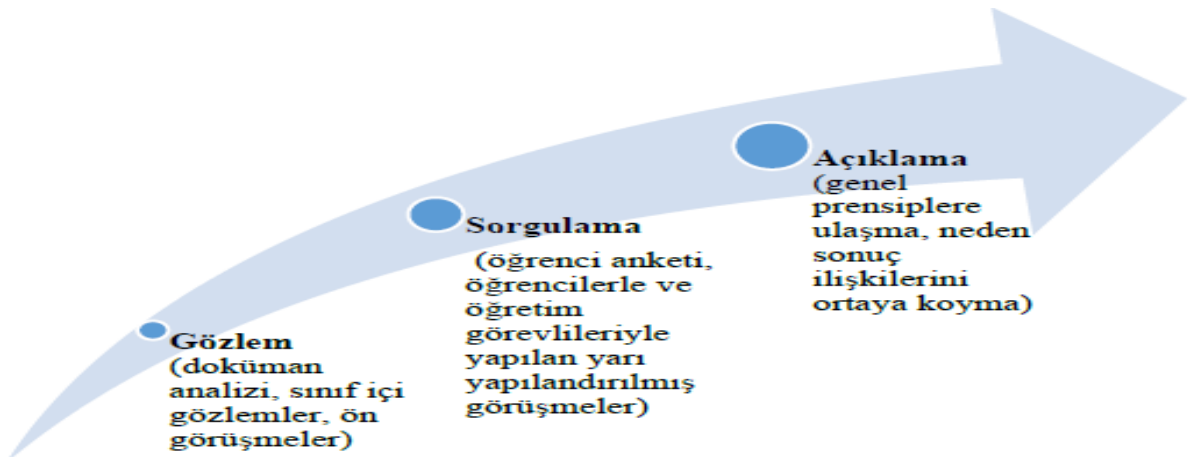
Parlett ve Hamilton'a (1977) göre Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeli, (1) Eğitim programının nasıl işlediği; (2) Eğitim programlarının uygulandığı okullardan nasıl etkilendiği; (3) Programa katılan paydaşların, programın güçlü ve zayıf yönlerini ve nasıl değerlendirdikleri; (4) Öğrencilerin akademik ve diğer gelişimlerinin programdan nasıl etkilendiği sorularına cevap aramaktadır.

Sonuca ulaşmaktan çok programın etkililiğiyle ilgili veri toplamaya çalışan Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeli üç aşamada gerçekleşmektedir (Parlett ve Hamilton, 1977).

1) Gözlem: Araştırmacı araştıracağı konuya hâkim olur. Araştırmacı gözlem ve katılımcılarla görüşmeler yaparak veri toplar. Yaptığı gözlem ve görüşmelere dayanarak programla ilgili belirsiz durumları netleştirmeye çalışır.

2) Sorgulama: İkinci aşamada araştırmacının sorgulaması daha net ve belli bir amaç doğrultusunda gerçekleşir. Soruları daha derin ve sonuca odaklıdır. Görüşme yapılacak kişilerin olayın farkında, net ve tutarlı olması gerekmektedir ve araştırmacı sorularını ve görüşmesini bu şekilde yönlendirmelidir. Bu aşamada derinlemesine bilgi toplamak için ölçek, anket ve testlerden faydalanılır.

3) Açıklama: Bu aşamada ulaşılan bilgiler doğrultusunda açıklamalarda bulunur, alternatif yorumları değerlendirir ve programı destekleyen ilke ve teorileri açıklayarak programın düzenlenmesi yönünde fikir öne sürer.



Şekil 1. Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeli Aşamaları (Gültekin, 2020)

Klasik değerlendirme modellerinden farklı bir yaklaşımla değerlendirme yapmaya alışan Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeli'nin bazı gl ve zayıf noktalarından bahsedilmektedir. Adıgüzel ve zdoğru'ya (2016) ve Parlett ve Hamilton'a (1977) göre nitel verilerin toplanması esnasında katılımcıların görüş bildirmesi sonrası araştırmacının fikirlerinde ve görüşlerinde değişiklik olabilir bu da yanlı bir değerlendirme yapılması sonucuna götürebilir. Nicel verilerin toplanması esnasında ise örneklemenin yetersiz ve örneklem seğiminin uygun olmaması, istatistiksel hataların yapılması veya raporlaştırma esnasında hataların olması eksik noktalar olarak gösterilebilir.

Bir diğer sınırlılık veri çeşitliliğine bağlı olarak hem maddi hem de zamansal kaybın fazla olmasıdır. Gözlem, görüşme ve nicel verilere ulaşmak ve her bir verinin ayrı ayrı analizleri düşünüldüğünde oldukça geniş bir vakte gereksinim olduğu söylenebilir. Ayrıca değerlendirmeyi yapan kişinin hem nitel hem de nicel veri toplamasında ve analizlerinde yetkin biri olması önemlidir (Parlett ve Hamilton, 1977).

Aydınlatıcı Değerlendirme Modelinin sınırlılıklarının yanında olumlu yönlerinden de bahsetmek mümkündür. Adıgüzel ve zdoğru'ya (2016) göre bu model, programı bütün olarak ele alıp derinlemesine bir inceleme yapar. Programın fark edilemeyen ya da kritik noktalarına ulaşılabilir. Programın ortaya çıkış süreci detaylıca incelenir. Bu koşullar göz önünde bulundurulurak Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modelinin genel özellikleri, tanıtılması, program değerlendirmede nasıl kullanıldığı, kullanıldığı çalışmalardaki eksik ve doğru noktalarının belirlenmesi çalışmanın konusunu oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışmada nitel araştırma yöntemleri kapsamında yer alan doküman analizi kullanılmıştır. Nitel araştırma, geleneksel ya da istatistiksel araştırma yöntemleriyle açıklanması zor olan ya da mümkün olmayan durumlarda bir konu hakkında derinlemesine bilgi almaya çalışılan, bireylerin deneyimlerinin doğal ortamlarında gözlenip, analizlerinin yapılıp, raporlaştırıldığı bir yöntemdir (Frankel ve Devers, 2000).

Dokümanlar, araştırmacıların müdahale edemedikleri, önceden hazırlanmış metin ya da resimleri kapsamaktadır. Araştırmalarda veri olarak reklam, kayıt, davetiye, tutanak, kılavuz, not, kitap, günlük, dergi, mektup, harita, izelge, gazete, sanat eseri, radyo ve televizyon, rapor, anket verileri, kamu kaydı, not defteri, fotoğraf gibi doküman eşitleri kullanılır. (Labuschagne, 2003). Doküman analizi, araştırma esnasında verilerin birincil kaynak olarak toplanması, incelenmesi, değerlendirilmesi ve analizinin yapılması olarak ifade edilen bir araştırma yöntemidir. Doküman analizi, yalnız başına bir yöntem olarak kullanıldığı gibi diğer araştırma yöntemlerini tamamlamak ve desteklemek amacıyla da kullanılır (Sak vd., 2021).

Doküman analizi yöntemi ile hazırlanmış bu çalışmada veriler farklı veri tabanlarından faydalanarak ve detaylı bir Şekilde incelenerek toplanmıştır. Veriler, DergiPark, Scholar Google (Google Akademik), YÖK Tez, Core, Eric, e Theses, Proquest, PubMed, ScienceDirect, Web of Science ve Willey Online Library gibi bazı arama ve indeksleme motorları yardımıyla ulaşılan makale ve tezlerden elde edilmiştir.

Çalışmaların Seçiminde Kullanılan ltler

Çalışmaya dahil edilen 24 araştırmanın seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmalar belirlenirken aşağıdaki ölçütler doğrultusunda seçimler yapılmıştır. Bu ltler:

- yurt içinde ve yurt dışında belirli bir örneklem grubu ile yapılmış olmaları,
- verilerin, makale veya tez olarak herhangi bir dergi ve kurumda hakem veya uzman görüşü alınarak yayımlanmış olmaları,
- nitel ve/veya nicel veri sunmuş olmaları
- bir ders ya da ğretim programın APDM'ne göre yapılmaları ölçüt olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Çalışmada, DergiPark, Scholar Google (Google Akademik), YÖK Tez, Core, Eric, e Theses, Proquest, PubMed, ScienceDirect, Web of Science ve Willey Online Library gibi bazı arama ve indeksleme motorları yardımıyla Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeli ile ilgili kaynaklara ulaşmaya çalışılmıştır. Yapılan ilk tarama esnasında 29 dokümana ulaşılmıştır. Ancak bazı verilerin hem tez hem de makale olarak yayımlanması, bazılarının belirlenen ölçütlere uygun olmaması nedeniyle çalışmaya dahil edilmemiştir.

Bir sonraki aşamada ilgili veriler çalışmalardan toplanıp tablolar ve şekiller oluşturulmuştur. Son aşamada ulaşılan 9 doktora, 6 yüksek lisans tezinin ve 9 makalenin (n=24) analizi yapılarak ortaya çıkan durum raporlaştırılmıştır. Çalışmaya dahil edilen yayınların yazar, yıl ve türlerine göre dağılımı Tablo 1 ve 2'de belirtilmiştir.

Tablo 1. Yurt İçinde Yapılmış Akademik Yayınlar

Yazar	Yıl	Çalışmanın Türü
Çalışkan, İ.	2014	Makale
Tekin, M.	2015	Makale
Özudoğru, F.	2016	Doktora Tezi
Bahar, Y.	2020	Yüksek Lisans Tezi
Balım, D.	2020	Yüksek Lisans Tezi
Gültekin, M.	2021	Doktora Tezi
Altın, M., Altın, F.	2021	Makale
Palabıyık, T.	2021	Yüksek Lisans Tezi
Çelikel, F.	2022	Doktora Tezi
Uyar, A.	2022	Doktora Tezi

Tablo 1 incelendiğinde, Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeli ile ilgili yurt içinde yapılmış ve çalışmada ölçüt olarak belirlenmiş kriterlere uygun 2014, 2015 ve 2021 yıllarına ait üç makaleye; 2016, 2020 ve 2022 yıllarına dört doktora tezine ve 2020 ve 2021 yıllarına ait üç yüksek lisans tezin olmak üzere toplam 10 çalışmaya ulaşılmıştır.

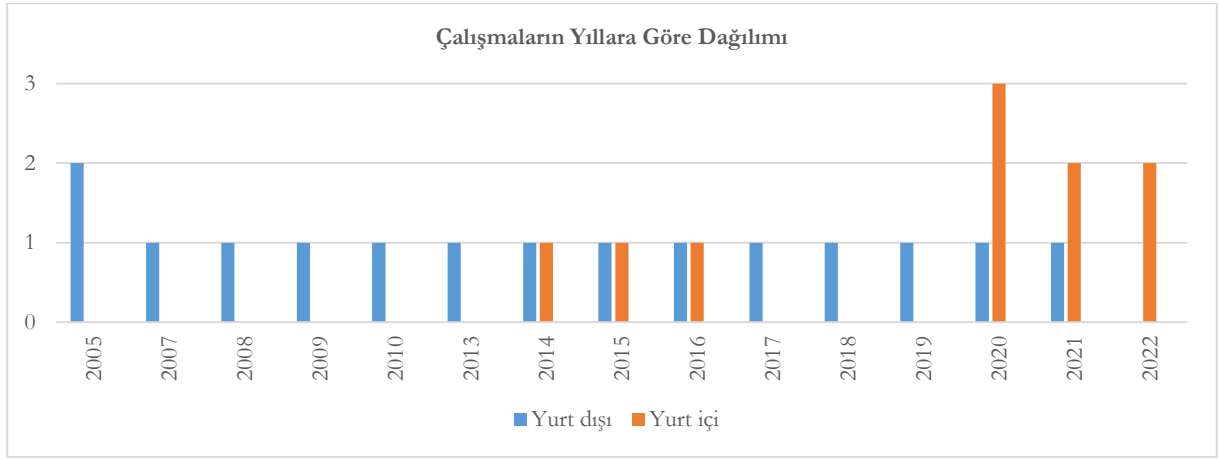
Tablo 2. Yurt Dışında Yapılmış Akademik Yayınlar

Yazar	Yıl	Çalışmanın Türü
Macfarlane, F., Greenhalgh, T., Schofield, T. ve Desombre, T.	2005	Makale
Reilly, R.C.	2007	Doktora Tezi
Ellis, L.	2008	Makale
Harrington, E. D.	2009	Yüksek Lisans Tezi
Brooker, M. R.	2010	Yüksek Lisans Tezi
Crick, P. J.	2013	Doktora Tezi
Chirwa, G. W.	2015	Yüksek Lisans Tezi
Garwood, J.	2016	Doktora Tezi
Topper, A. ve Lancaster, S.	2017	Makale
Yoon, S., Park, M.Y., Memillans, M.	2018	Makale
Carter, J.		Doktora
Cooper, P.	2019	Doktora Tezi
Cooper, P.	2020	Makale
Gunio, M. J.	2021	Makale

Tablo 2'de yurt dışında Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeli ile yapılmış çalışmalar yer almaktadır. Tabloya göre 2005, 2007, 2016, 2017, 2020 ve 2021 yıllarına ait altı makaleye; 2008, 2009 ve 2015 yıllarına ait üç yüksek lisan tezine; 2005, 2010, 2013, 2018 ve 2019 yıllarına ait beş doktora tezi olmak üzere toplam 14 çalışmaya ulaşılmıştır.

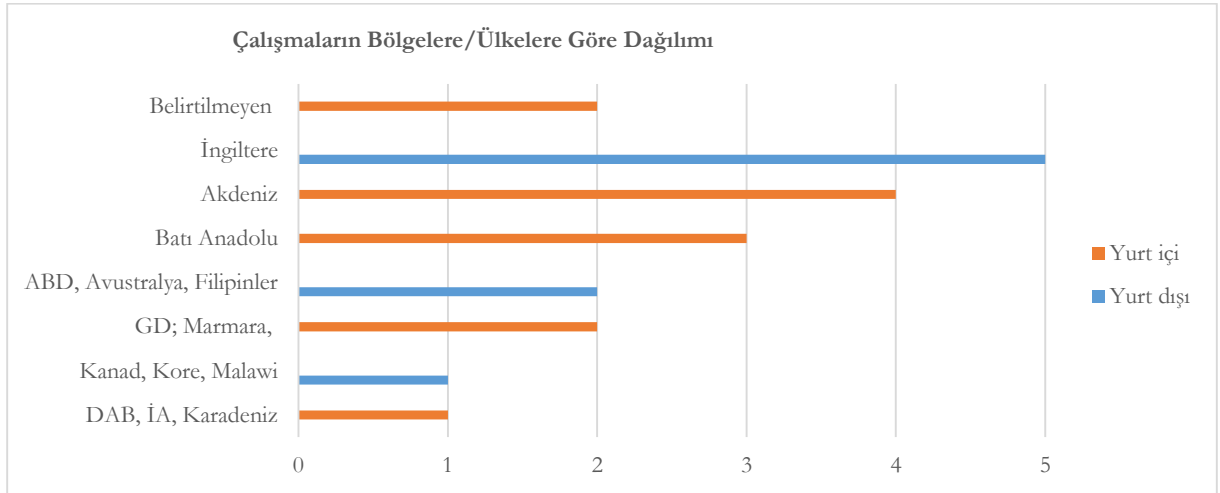
Bulgular

Bu bölümde çalışmaların yıllara, bölgelere/ülkelere, yöntemine, desenlerine, ders ya da öğretim programlarına, veri toplama araçlarına, örneklem gruplarına, örnekleme yöntemlerine ve kavramsal çerçevesine göre dağılımlarına ait bulgular yer almaktadır.



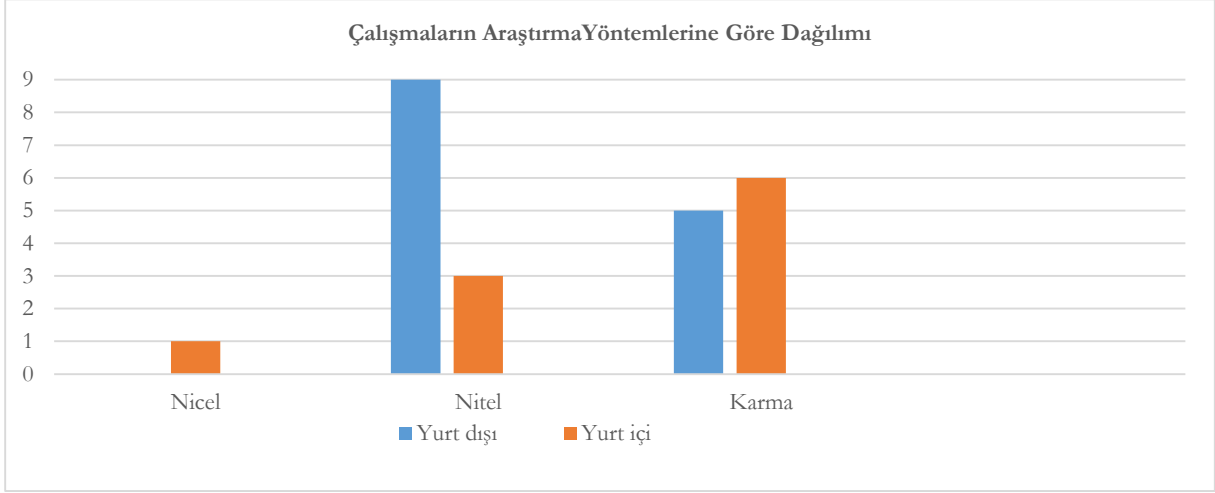
Şekil 2. Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Şekil 2’de ulaşılan çalışmaların yıllara göre dağılımı gösterilmektedir. Bu dağılım incelendiğinde 2007-2013 yılları arasında bir; 2005, 2014, 2015, 2016 ve 2022 yıllarında iki; 2021 yılında üç; 2020 yılında ise dört çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar arasında 2005 yılından 2013 yılına kadar yapılmış tüm çalışmalar yurt dışına ait iken 2014 yılı ve sonrasında Türkiye’de APDM ile yapılmış çalışmalara rastlanmaktadır. 2014, 2015 ve 2016 yıllarına ait çalışmaların biri yurt içinde biri yurt dışında, 2017, 2018, 2019 yıllarına ait çalışmalar yurt dışında yapılmıştır. 2020 ve 2021 yıllarında yurt dışında yapılmış birer çalışmaya rastlanmıştır. 2020 ve sonrasında ait yedi çalışma da yurt içinde yapılmıştır.

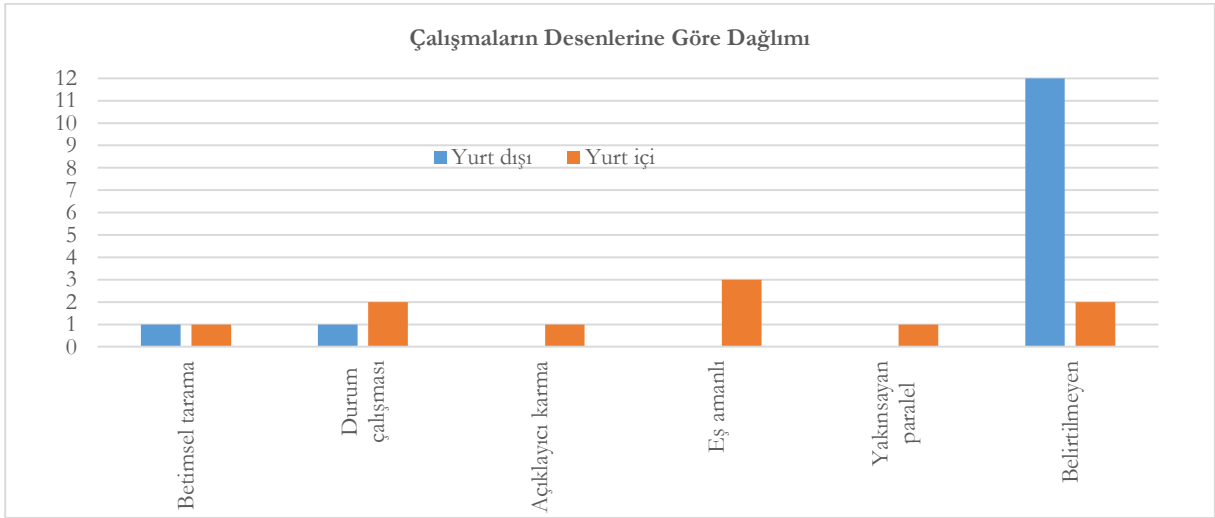


Şekil 3. Çalışmaların Bölgelere/Ülkelere Göre Dağılımı

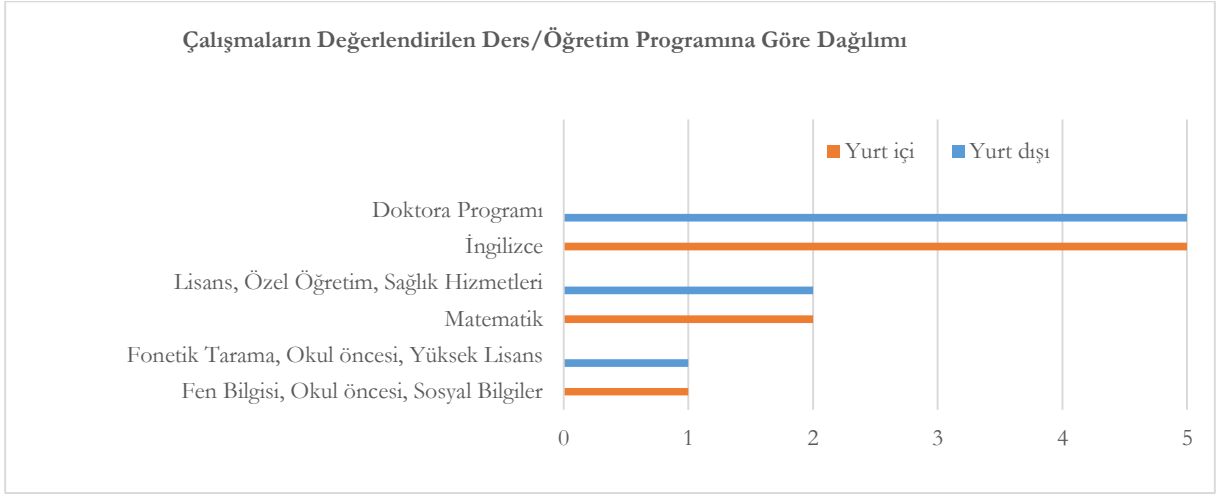
Şekil 3’de çalışmaların bölgelere ve ülkelere göre dağılımı gösterilmektedir. Bu dağılım incelendiğinde Akdeniz Bölgesi’ne ait dört (Bahar, 2020 [Kıbrıs]; Çelikel, 2021 [Mersin]; Özudoğru, 2016 [Antalya ve Isparta]; Uyar, 2022 [Hatay]), Doğu Anadolu Bölgesi’ne ait bir (Özudoğru, 2016 [Malatya ve Van]), Batı Anadolu Bölgesi’ne ait üç (Altın ve Altın, 2021 [Aydın]; Balım, 2020; Özudoğru, 2016 [İzmir, Kütahya ve Uşak]), Güney Doğu Anadolu Bölgesi’ne ait iki (Özudoğru, 2016 [Diyarbakır ve Şanlıurfa]; Palabıyık, 2021 [Kilis]), İç Anadolu Bölgesi’ne ait bir (Özudoğru, 2016 [Ankara ve Eskişehir]), Karadeniz Bölgesi’ne ait bir (Özudoğru, 2016 [Trabzon ve Samsun]), Marmara Bölgesi’ne ait iki (Özudoğru, 2016 [Balıkesir, Bursa]; Tekin, 2015 [Çanakkale]) ve nerede yapıldıklarına ait herhangi bir bilgi olmayan (Çalışkan, 2014; Gültekin, 2020) iki çalışmanın olduğu görülmektedir. Yurt dışında ABD (Garwood, 2015; Topper, 2016), Avustralya (Brooker, 2009; Reilly, 2005) ve Filipinler’de iki (Cahapay, 2020; Gunio, 2021), İngiltere’de beş (Carter, 2018; Cooper, 2018; Crick, 2010; Ellis, 2007; Macfarlane, 2004), Kanada (Harrington, 2008), Kore (Yoon, 2017) ve Malawi’de (Chirwa, 2013) ise birer çalışma yapıldığı görülmektedir.

**Şekil 4.** Çalışmaların Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı

4. şekle göre yurt içinde yapılan çalışmalardan biri nicel (Palabıyık, 2021), üçü nitel (Altın ve Altın, 2021; Bahar, 2020; Çalışkan, 2014), altısı karma araştırma yöntemleri (Balım, 2020; Çelikel, 2022; Gültekin, 2020; Özüdoğru, 2016; Tekin, 2015; Uyar, 2022) kullanılarak hazırlanmıştır. Yurt dışı çalışmalarında ise nicel araştırma yöntemleri kullanılmazken dokuz çalışma nitel (Cahapay, 2020; Carter, 2018; Chirwa, 2013; Cooper, 2018; Ellis, 2007; Garwood, 2015; Harrington, 2008; Macfarlane, 2004; Yoon, 2017), beş çalışma ise karma (Brooker, 2009; Crick, 2010; Gunio, 2021; Reilly, 2005; Topper, 2016) araştırma yöntemleri kullanılarak oluşturulmuştur.

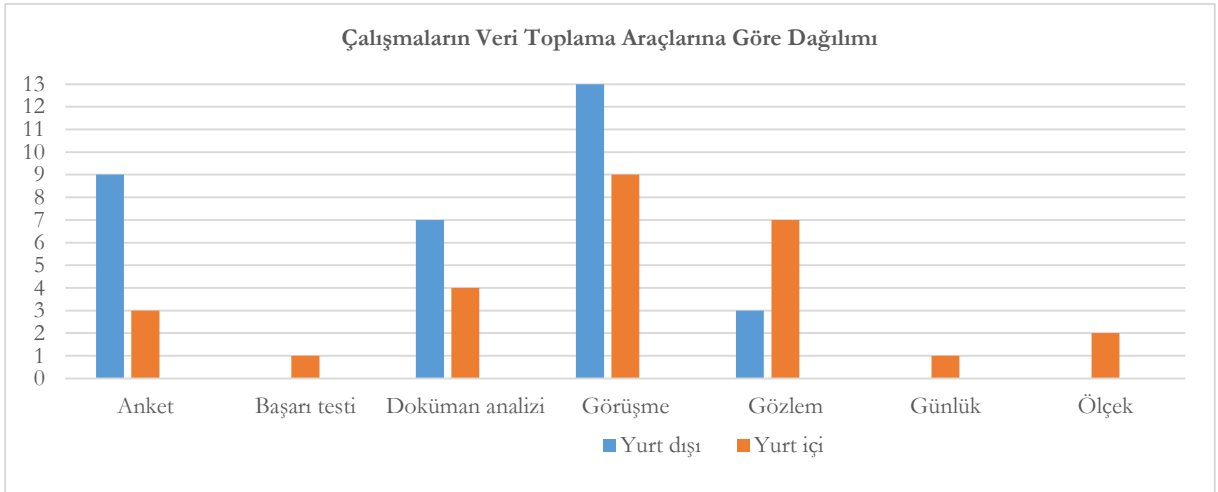
**Şekil 5.** Çalışmaların Desenlerine Göre Dağılımı

Çalışmaların desenlerine göre dağılımına bakıldığında, yurt içinde yapılan çalışmalardan biri nicel araştırma yöntemlerinde kullanılan betimsel tarama (Palabıyık, 2021), ikisi nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan durum çalışması (Altın ve Altın, 2021; Bahar, 2020 [iç içe geçmiş tek durum]) deseni; biri açıklayıcı karma desen (Uyar, 2022), üçü eş zamanlı karma desen (Çelikel, 2022; Gültekin, 2020; Özüdoğru, 2016) biri yakınsayan paralel desen (Balım, 2020) ile modellenmiştir. Yurt içinde yapılan çalışmaların iki tanesinin deseni belirtilmemiştir (Çalışkan, 2014; Tekin, 2015). Yurt dışında yapılan çalışmalardan biri betimsel tarama (Gunio, 2021), biri durum çalışması deseniyle (Harrington, 2008) oluşturulurken 12 çalışmanın (Brooker, 2009; Cahapay, 2020; Carter, 2018; Chirwa, 2013; Cooper, 2018; Crick, 2010; Ellis, 2007; Garwood, 2015; Macfarlane, 2004; Reilly, 2005; Topper, 2016; Yoon, 2021) deseni belirtilmemiştir.



Şekil 6. Çalışmalarının Değerlendirilen Ders/Öğretim Programına Göre Dağılımı

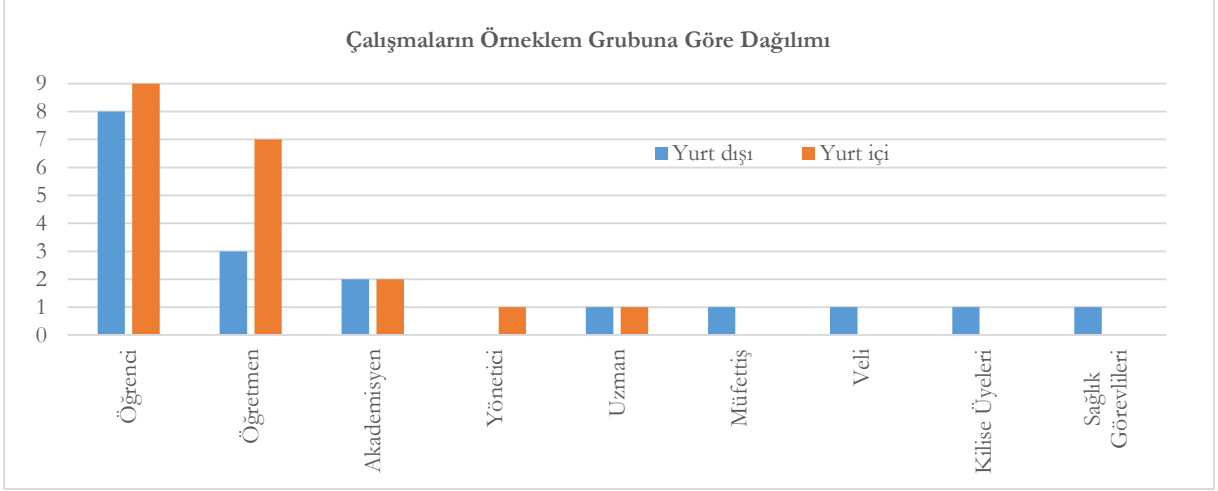
Şekil 6'ya göre yurt içinde yapılan 10 çalışmanın biri Fen Bilgisi (Çalışkan, 2014), beşi İngilizce (Gültekin, 2020 [İngilizce hazırlık sınıfları öğretim programı]; Tekin, 2015-[YDYO İngilizce öğretim programı], ikisi 2. sınıf İngilizce öğretim programı (Özüdoğru, 2016 ve Palabıyık 2021; Balım, 2020 [5. Sınıf İngilizce öğretim programı]), ikisi Matematik (Çelikel, 2022 [ortaokul Matematik]; Uyar, 2020 [10. sınıf Matematik]), biri okul öncesi (Altın ve Altın, 2021) ve biri de 6. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programıyla (Bahar, 2020) ilgilidir. Yurt dışında yapılan çalışmalardan beşi Doktora Programları (Chirwa, 2013 [Dışavurumcu Sanat Dersi]; Reilly, 2005 [Hemşirelik Mesleki Uygulama dersi]; Crick, 2010 [Hemşirelik dersleri]; Brooker, 2009 [Genç Mentörlüğü Programı]; Ellis, 2007 [Sağlık ve Sosyal bakım alanı]), biri Fonetik Tarama Kontrolü (Carter, 2018), ikisi Lisans Programı (Cahapay, 2020 [İlköğretim Bölümü]; Yoon, 2017 [Hemşirelik]), biri Örtük Program (Gunio, 2021), ikisi Özel Eğitim Programı (Cooper, 2018 [özel eğitim öğrencilerinin yıllık izleme süreci]; Garwood, 2015 [özel öğrenme gücünü tanımlama]), ikisi Sağlık Hizmetleri (Ellis, 2007; Macfarlane, 2004), biri yüksek lisans (Topper, 2016 [Eğitim Teknolojileri]) programlarıyla ilgilidir.



Şekil 7. Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

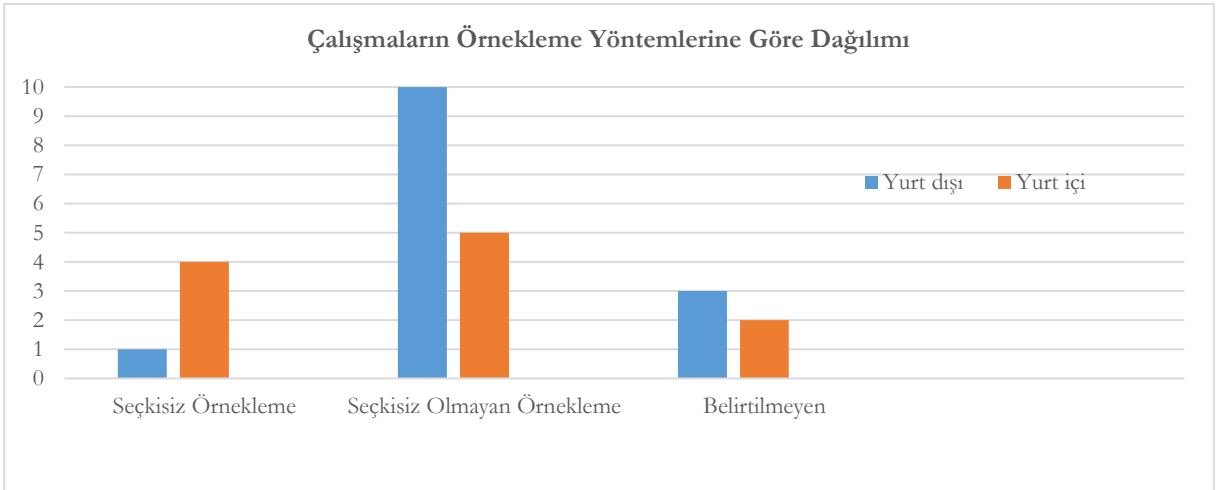
Çalışmanın veri toplama araçlarına göre dağılımı grafiği incelendiğinde yurt içinde yapılan üç çalışmada anket (Çalışkan, 2014; Gültekin, 2020; Tekin, 2015), bir çalışmada başarı testi (Özüdoğru, 2016), dört çalışmada doküman analizi (Altın ve Altın, 2021; Bahar, 2020; Gültekin, 2020; Özüdoğru, 2016), dokuz çalışmada görüşme (Altın ve Altın, 2021; Bahar, 2020; Balım, 2020; Çalışkan, 2014; Çelikel, 2022; Gültekin, 2020; Özüdoğru, 2016; Tekin, 2015; Uyar, 2022), yedi çalışmada gözlem (Altın ve Altın, 2021; Bahar, 2020; Balım, 2020; Çelikel, 2022; Gültekin, 2020; Tekin, 2015; Uyar, 2022), bir çalışmada günlük (Çalışkan, 2014) ve iki çalışmada ölçek (Çelikel, 2022; Özüdoğru, 2016) kullanıldığı görülmüştür. Başarı testi, günlük ve ölçeğin kullanılmadığı yurt dışı çalışmalarının dokuzunda anket (Cahapay, 2020; Carter, 2018; Chirwa, 2013; Crick, 2010; Garwood, 2015; Gunio, 2021; Harrington, 2008; Reilly, 2005; Topper, 2016), yedisinde doküman analizi (Cahapay, 2020; Chirwa, 2013; Cooper, 2018; Crick, 2010; Ellis, 2007;

Reilly, 2005; Topper, 2016), 13'ünde görüşme (Brooker, 2009; Cahapay, 2020; Carter, 2018; Chirwa, 2013; Cooper, 2018; Crick, 2010; Ellis, 2007; Garwood, 2015; Gunio, 2021; Harrington, 2008; Macfarlane, 2004; Reilly, 2005; Yoon, 2015), üçünde gözlem (Brooker, 2009; Chirwa, 2013; Cooper, 2018) kullanılmıştır.



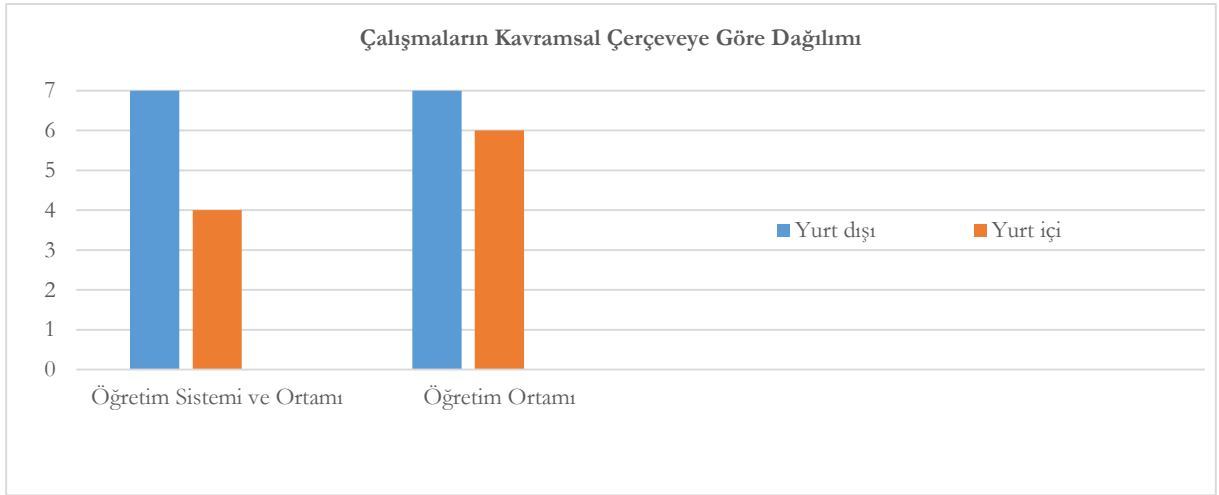
Şekil 8. *Çalışmaların Örneklem Grubuna Göre Dağılımı*

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmaların örneklem grubunun yer aldığı şekil 13 incelendiğinde yurt içinde en fazla örneklem çalışılan örneklem grubunun dokuz çalışmayla öğrencilere (üç çalışma lisans [Çalışkan, 2014; Gültekin, 2020; Tekin, 2015], bir çalışma lise [Uyar, 2022], üç çalışma ortaokul [Bahar, 2020; Balım, 2020; Çelikel, 2022], bir çalışma ilkokul [Özüdoğru, 2016] bir çalışma okul öncesi [Altın ve Altın, 2021] öğrencileri) ait olduğu görülmektedir. Bunun dışında yedi çalışmada öğretmenlerle (Altın ve Altın, 2021; Bahar, 2020; Balım, 2020; Çelikel, 2022; Özüdoğru, 2016; Palabıyık, 2021; Uyar, 2022; iki çalışmada akademisyenlerle (Gültekin, 2020; Tekin, 2015) birer çalışmada yönetici (Balım, 2020) ve uzmanlarla (Gültekin, 2020) çalışmalar yapılmıştır. Yurt dışında ise sekiz çalışmada öğrencilerin [beş lisans öğrencisi (Cahapay, 2020; Crick, 2010; Reilly, 2005; Topper, 2016; Yoon, 2017)], bir ilkokul (Carter, 2018)], bir okul öncesi (Guino, 2021), bir özel eğitim öğrencisi (Cooper, 2018)], üç çalışmada öğretmenlerin (Carter, 2018; Chirwa, 2013; Guino, 2021), iki çalışmada akademisyenlerin (Cahapay, 2020; Ellis, 2007), bir çalışmada uzmanların (Garwood, 2015), bir çalışmada müfettişlerin (Garwood, 2015), bir çalışmada velilerin (Guino, 2021), bir çalışmada kilise üyelerinin (Brooker, 2009) ve bir çalışmada da sağlık görevlilerinin (Macfarlane, 2004) yer aldığı görülmektedir.



Şekil 9. *Çalışmaların Örnekleme Yöntemlerine Göre Dağılımı*

Çalışmaların örnekleme yöntemlerine göre dağılımı 9. şekilde gösterilmiştir. Grafiğe göre yurt içinde yapılan dört çalışma seçkisiz örnekleme yöntemi [biri basit seçkisiz örnekleme (Palabıyık, 2021), üçü tabakalı örnekleme (Çelikel, 2022; Özüdoğru, 2016; Uyar, 2022)], altı çalışma seçkisiz olmayan örnekleme yöntemleri [ikisi uygun örnekleme (Bahar, 2020; Çalışkan, 2014) yöntemiyle; üçü amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt (Uyar, 2022), benzeşik (Balım, 2020) ve maksimum çeşitlilik (Gültekin, 2020) örnekleme yöntemiyle] kullanılarak seçilmiştir. Çalışmaların ikisinde (Altın ve Altın, 2021; Tekin, 2015) kullanılan örnekleme yöntemleri açıklanmamıştır. Yurt dışında yapılan çalışmalardan biri seçkisiz [basit seçkisiz (Cooper, 2018)] örnekleme yöntemiyle, 10'u seçkisiz olmayan [amaçlı örnekleme yöntemlerinden (Brooker, 2009; Cahapay, 2020; Chirwa, 2013; Crick, 2010; Gunio, 2021; Harrington, 2008; Reilly, 2005; Yoon, 2017), uygun örnekleme (Topper, 2016) ve maksimum çeşitlilik örnekleme (Macfarlane, 2004) yöntemiyle] örnekleme yöntemleriyle seçilmiştir. Üç çalışmanın hangi örnekleme yöntemiyle seçildiği belirtilmemiştir (Carter, 2018; Ellis, 2007; Garwood, 2015).



Şekil 10. Çalışmaların Kavramsal Çerçeveye Göre Dağılımı

Şekil 10'da APDM'nin "öğretim sistemi" ve "öğretim ortamı" kavramsal çerçevesini oluşturan dağılım görülmektedir. Yurt içinde yapılan 10 çalışmadan dördünde öğretim sistemi ve öğretim ortamı aynı anda kullanılırken (Altın ve Altın, 2021; Bahar, 2020; Gültekin, 2020; Özüdoğru, 2016), yurt dışında yedi çalışmada (Cahapay, 2020; Chirwa, 2013; Cooper, 2018; Crick, 2010; Ellis, 2007; Gunio, 2021; Topper, 2016) bu durum görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada öğretim programlarını değerlendirmek amacıyla kullanılan program değerlendirme modelleri ile bu modeller arasında Türkiye'de henüz tam olarak kullanılmayan ve yeterli kaynakları bulunmayan "Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeli'nin" tanıtılması ve eğitime katkıda bulunması amaçlanmıştır. Bu genel amaç altında çalışmaların, a) yıllara, b) bölgelere/ülkelere, c) yöntemlerine, d) desenlerine, e) değerlendirildikleri ders ya da öğretim programına, f) veri toplama araçlarına, g) örnekleme grubuna, h) örnekleme yöntemlerine ve i) kavramsal çerçevesine göre analiz edilmesi çalışmanın alt amaçları olarak belirlenmiştir.

Çalışmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde, yurt dışında 2005 yılı ve sonrası APDM ile ilişkili istikrarlı bir şekilde devam eden makale ve tezler olmasına rağmen Türkiye'de bu çalışmalara 2014 yılında başlandığı görülmüştür. Bunun nedeni olarak APDM'nin önceki yıllarda öneminin ve etki alanının anlaşılmamış olması gösterilebilir. Ayrıca 2013 yılından sonra öğretim programlarının revize edilmiş olması, diğer değerlendirme modelleriyle alakalı çok fazla çalışmanın olması, yeni programların az çalışılmış bir modelle değerlendirilmesi uygun görülmüş olabilir. Bu da APDM'nin popüler olmasında etken olabilir. Kurt ve Erdoğan (2015) program değerlendirme alanında yapmış oldukları içerik analizinde, programların yenilenmiş olmasının değerlendirme modelleri üzerindeki etkisiyle ilgili benzer bir görüş belirtmişlerdir.

Çalışmaların bölgelere/ülkelere göre dağılımı incelendiğinde, bu alanda en yoğun çalışmaların Akdeniz ve Batı Anadolu Bölgesi'nde yapıldığını göstermektedir. Yurt dışında ise en fazla çalışma İngiltere'de yapılmıştır. Çalışmaların belli bölgelerde yoğunlaşıp diğer bölgelerde az çalışılmış olmasına neden olarak araştırmacıların kolay ulaşabilecekleri bölgeleri tercih etmiş olmaları gösterilebilir. Ancak çalışmaların belirli bölgelerde yoğunlaşması, APDM ile ilgili yapılan değerlendirmelere yönelik görüşlerin

neler olduğu hakkında genel bir fikir vermeyebilir (Değirmenci ve Doğru, 2017; Kurt ve Erdoğan, 2015; Ulutaş ve Ubuz, 2018).

Çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımlarına bakıldığında, bir nicel, 12 nitel ve 11 karma yöntemin tercih edildiği görülmektedir. Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli'ni diğer modellerden ayıran özelliği değerlendirmeyi bütün bir şekilde tüm paydaşları sürece katarak yapmaya çalışmasıdır. Bunu yaparken de en önemli özelliği olan veri toplamadaki çeşitliliği ön plana çıkararak hem nicel hem nitel verilerin birlikte kullanılmasına olanak tanınması, programın uygulandığı bireylerin düşüncelerini alıp tarafsız bir biçimde değerlendirilmenin yapılması gerekmektedir (Berkant vd., 2014). Yapılan 24 çalışmanın 11'inde kurala uyulup 13'ünün değerlendirmeyi tek yönlü yapması, çalışmaların eksik noktasını göstermektedir. Çünkü Parlett ve Hamilton'un (1972) ifade ettiği gibi nicel yöntemi kullanarak değerlendirmeye bilimsel, nitel yöntemle de insancıl etkinin katılması gerekmektedir.

Yapılan çalışmalarda yönetime tam anlamıyla uyulmadığı görülmektedir. APDM'nin literatürüne tam hakim olunmadan çalışmaların yapılması değerlendirmede eksiklerin oluşmasına neden olabilir. Sorgulama ve gözlem aşamasında veri toplamanın ve verilerin bu model de nasıl kullanılması gerektiğini detaylı bir şekilde ifade eden Palabyık'ın (2021) çalışmasında, nicel yöntemi kullanması APDM'nin kurallarını ihlal etmektedir. Bunun dışında bu değerlendirme programında sadece nitel yöntemin kullanılması da eksik kabul edilmesine rağmen yapılan çalışmaların çoğunda sadece nitel yöntemin etkisi görülmektedir (Altın ve Altın, 2021; Bahar, 2020; Cahapay, 2020; Carter, 2018; Chirwa, 2013; Cooper, 2018; Ellis, 2007; Garwood, 2015; Harrington, 2008; Macfarlane vd., 2004; Yoon, 2017).

Çalışmaların desenlerine göre dağılımlarına bakıldığında 12'sinde desen belirtilmemiş, sadece yöntem açıklanmıştır. Yurt içindeki çalışmaların çoğunda karma yöntem desenleri kullanılmıştır. Bunun nedeni olarak APDM'nin karma yöntem kullanılarak değerlendirme yapması gösterilebilir. Erdoğan vd. (2009) ve Kozikoğlu ve Senemoğlu (2015) yaptıkları çalışmada nitel desenlerin kullanıldığı tezlerin sayısının betimsel ve deneysel desenlere göre düşük olduğunu ifade etmişlerdir ve bunun nedeni olarak da nitel desenlerin hem uygulanmasının hem de veri analizinin daha zaman alıcı ve zahmetli olmasını göstermişlerdir.

Yurt içinde yapılan çalışmalarda en fazla İngilizce öğretim programına yönelik değerlendirmelerin yapıldığı görülmektedir. Programlarda İngilizce dersine yönelik çok fazla değişiklik yapıp hala istenen düzeyde beceri kazandırılmaması buna neden olarak gösterilebilir. Çelik ve Kasap (2019), Günday (2007), Teevno (2011) ve Songbatumis (2017) yaptıkları çalışmalarda İngilizce öğrenmedeki eksiklerin fazla olduğunu ve bu nedenle program değerlendirme üzerine yoğunlaşılması gerektiği görüşündedirler. Daha farklı bir görüş belirten Kurt ve Erdoğan (2015), İngilizce ders saatlerinin ve bu alanda yapılmış çalışmaların fazla olmasının, geniş bir örneklem grubuna sahip olmasının buna neden olduğunu ifade etmişlerdir.

Yurt dışında yapılan çalışmaların çoğunda sağlık alanındaki dersler (Crick, 2010; Ellis, 2007; Macfarlane, 2004; Reilly, 2005; Yoon, 2017), programlar veya sağlık hizmetleri değerlendirilmiştir. Buna neden olarak dünya genelinde sağlık personellerine uygulanan zorbalıkların yaygınlaşması veya dünyayı etkileyen hastalıkların yaygınlaşması gösterilebilir.

Çalışmaların veri toplama araçlarının dağılımına bakıldığında görüşmelerin en çok kullanılan araçlar olduğu bunun dışında Türkiye'de ikinci sırada gözlemlerin kullanıldığı görülmektedir. Karadağ (2009) eğitim bilimleri alanında yapılan tezlerde, ölçek ve görüşme formlarının çok fazla kullanıldığını belirtirken, Saracaloğlu ve Dursun (2010), Ozan ve Köse (2014) ve Gömleksiz vd. (2013) en fazla tercih edilen araçların anket, ölçek, başarı testi olduğunu ifade etmişlerdir. Bu çalışmada nitel araştırmaya ait veri toplama araçlarının çok fazla kullanılmasının nedeni APDM'nin bu araçları kullanarak veri toplanmasını gerektirmesi olabilir.

Çalışmaların veri analizlerine göre dağılımları incelendiğinde yurt içinde en çok kullanılan analiz yöntemlerinin betimsel ve içerik analizinin olduğu; yurt dışındaki çalışmalardan ise içerik analizi ve betimsel yöntemlerinin yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir. Çalışmalarda karma yöntem ve nitel araştırma yöntemlerinin yaygın olarak kullanılması bu analiz yöntemlerinin fazlaca kullanılmasını gerekli kılmış olabilir.

Çalışmaların örneklem gruplarına göre dağılımlarına bakıldığında yurt içinde en yaygın görülen örneklem grubunu, öğrenci ve öğretmenlerin oluşturduğu, yurt dışında yapılan çalışmalarda ise en fazla öğrencilerle çalışıldığı sonucu ortaya çıkmıştır. APDM'de geniş paydaşlara yer verilmesi gerekmektedir. Benzer görüşü savunan Özdemir'e (2009) göre mevcut programların ne kadar başarılı olduğunu

görebilmek için tüm değerlendirme biçimlerinin bir arada kullanılıp öğretmen, öğrenci, veli, uzman, yönetici ve müfettiş gibi paydaşların görüşlerine yer verilmesi önemlidir. Yapılan bu araştırmada da aynı anda birden fazla örnekleme gruplarına yer veren çalışmaların olduğu görülmektedir.

Yapılan çalışmaların bazılarında birden fazla katılımcının olduğu görülmesine rağmen araştırmaların APDM'den beklenen katılımcılara ulaşmadığı ama bazı çalışmalarda yaklaştığı söylenebilir. Örneğin program değerlendirme esnasında programla ilgili doküman analizlerini, materyal ve öğretim planlarının değerlendirilmesini uzmanların yapması, öğretim ortamında ise öğretmen, öğrenci, veli, yönetici, müfettiş gibi paydaşların çalışmaya katılması gerekmektedir. İncelenen çalışmaların bazılarında sadece öğretmen, bazılarında sadece öğrenci, bazılarında sadece akademisyenlerden, bazılarında sadece uzmanlardan, bazılarında ise sadece öğretmen ve öğrencilerden veri toplanması APDM'nin sistemiyle örtüşmemekte ve bu da yapılan araştırmalarda eksiklerin olduğunu göstermektedir.

Çalışmaların örnekleme yöntemlerine göre dağılımlarına bakıldığında en fazla seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Bu örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemleri grubuna giren uygun örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme en fazla tercih edilen örnekleme yöntemlerindedir. Büyüköztürk ve arkadaşları (2018) ile Yıldırım ve Şimşek'in (2011) ifade ettiği gibi bu örnekleme yöntemiyle örnekleme gruplarına kolayca ulaşılabilmesi ve bu örneklemler üzerinden ulaşılacak bilgilerin genele yayılabilmesi çalışmalarda tercih edilmelerine neden olabilir. Çalışmaların bazılarında örnekleme yöntemleri belirlenmemiştir. Değirmenci ve Doğru'ya (2017) göre örnekleme yöntemleri belirtilmeyen çalışmaların bulgularının evrene genellenmesi durumunda problem olabilir.

Çalışmaların "öğretim sistemini ve öğretim ortamını" belirleyen kavramsal çerçevesi incelendiğinde, yapılan çalışmalardan 11'inin amacına uygun olarak yapıldığı görülmektedir. Yani 11 çalışmada hem öğretim sistemini belirleyen doküman analizi, materyallerin ve programların incelenmesi gerçekleştirilmiş hem de öğretim ortamının incelenmesini gerekli kılan gözlem, görüşme, anket gibi okulun fiziki çevresiyle ve öğrencilerle ilgili incelemeler yapılmıştır. Çalışmaların sonuçlarına göre yapılan değerlendirmelerde APDM'den beklenen değerlendirilmenin yapılmasında boşluklar olduğu söylenebilir. Çünkü APDM değerlendirme esnasında hem öğretim sistemini hem de öğretim ortamını dikkate alarak veri toplanmasını öngörmektedir. Yapılan çalışmaların bazılarının sadece nicel, bazılarının ise sadece nitel odaklı olup değerlendirmeyi önceden verileri ve bilgileri toplayarak yapmaması ya da programın uygulandığı ortamı ya da paydaşları göz ardı etmesi çalışmalardaki değerlendirmelerin eksik kalmasına neden olmuştur. Bu eksikleri ortadan kaldırmak amacıyla ADM'nin değerlendirme esnasında beklentilerinin iyi tespit edilip bu doğrultuda ilerleyip verileri bu yönde toplaması gerekmektedir.

Sonuç olarak APDM kullanılarak yurt içinde ve yurt dışında yapılmış 24 çalışma incelendiğinde, çalışmalarda boşlukların olduğu bunun da APDM'nin değerlendirme sistemiyle örtüşmediği görülmektedir. Özellikle karma araştırma yöntemlerini gerekli gören bu değerlendirme modelinde, kuralların ihlal edilip bazı araştırmacılar tarafından sadece nicel veya nitel araştırma yöntemlerinin kullanılmış olması önemli bir eksikliklerdir. Uygulanan yöntemlere bağlı olarak veri toplama araçlarında ve verilerin analizi esnasında da değerlendirmenin bütün olarak yapılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Veri toplama aracı olarak nicel ve nitel verilerin eş zamanlı toplanıp analizlerinin yapılması gerekirken bazı çalışmalarda sadece nicel bazılarında ise sadece nitel veri toplama araçlarının kullanılması bir diğer eksik noktadır.

Çalışmaların örnekleme gruplarında çeşitlilik ve programla ilgisi bulunan tüm paydaşların çalışmaya dahil edilmesi gerekirken birçok çalışmada bu kuralın ihlal edildiği görülmektedir. Bunun yerine bazı çalışmalarda tek örnekleme grubunun tercih edilmesi ya da tüm paydaşların değerlendirmeye katılımının sağlanmaması çalışmalardaki sınırlılıklardan bir diğeridir. Ayrıca APDM'nin kavramsal çerçevesini oluşturan öğretim sistemi ve öğretim ortamına uygun hareket edilmediği de bazı çalışmalarda görülmüştür. Öğretim sistemini oluşturan çalışmaların, dokümanların, önceki yorumların ve programla alakalı verilerin incelenip nicel verilere zemin oluşturulması gerekirken bazı çalışmalarda doküman incelemesinin yapılmadığına rastlanmıştır. Bu da çalışmada öğretim sistemi çerçevesinin ihlal edildiğini göstermektedir.

APDM ile ilgili Türkiye'de çok fazla çalışma olmaması nedeniyle bu alanda yapılan çalışmaların sayısı artırılabilir. Yapılan çalışmaların belli bölgelere yoğunlaşması yerine tüm bölgelerde yapılabilir. APDM ile yapılan çalışmalarda karma yöntemin kullanılmasına dikkat edilebilir. Yapılan çalışmalarda belli ders programlarına yoğunlaşmaktansa farklı derslerin programlarının da değerlendirilmesine dikkat edilmelidir. Özellikle yurt dışında olduğu gibi Türkiye'de de sağlık ve farklı alanlarda çalışmalar yapılabilir. Uygulamaya yönelik ders programlarının değerlendirilmesinde kullanılabilir. Farklı ölçme araçlarına yer verilebilir ve

farklı paydaşlarla çalışılabilir. Öğretim sistemi ve öğretim ortamı çerçevesi ihlal edilmeden çalışmalar yapılabilir. APDM ile ilgili meta analizi ve içerik analizlerinin uygulanacağı çalışmalara yer verilebilir.

Etik Beyan

“Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeline Genel Bir Bakış” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Gerekli olan etik kurul izinleri Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu’nun 24.11.2022 tarih ve 2022/24 sayılı toplantısında alınmıştır.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Makaleyi hazırlayan araştırmacıların her birinin çalışmaya katkı oranı %50 oranında dağılım göstermiştir.

Çatışma Beyanı

Bu araştırma ile ilgili diğer kişi veya kurumlarla yaşanabilecek herhangi bir çıkar çatışması söz konusu değildir.

Kaynakça

- Adıgüzel, O. C. ve Özüdoğru, F. (2014). İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programına yönelik Aydınlatıcı Değerlendirme Modeline dayalı program değerlendirme ölçeği çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 124-136.
- Altın, M. ve Altın, F. (2021). Evaluation of values education in the preschool curriculum during the pandemic through illuminative evaluation model. *Journal of Educational Reflections*, 5(2), 24-32.
- Bahar, Y. (2020). *KKTC’de uygulanan 6. sınıf sosyal bilgiler öğretim programının Parlett ve Hamilton’un Aydınlatıcı Değerlendirme Modeline göre değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Doğu Akdeniz Üniversitesi, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs.
- Balm, D. (2020). *Beşinci sınıf İngilizce ağırlıklı öğretim programının Aydınlatıcı Değerlendirme Modeliyle Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Berkant, H. G., Efendioğlu, A. ve Sürmeli, Z. (2014). Değerler eğitime yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 9(5), 427-440.
- Brooker, M. R. (2009). *Youth mentoring and adult-youth relationships: The importance of context* (Master’s Thesis). Murdoch University, Murdoch.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (25. Baskı). Pegem Akademi.
- Cahapay, M. B. (2020). The responsiveness of bachelor of elementary education curriculum: An illuminative evaluation. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(3), 743-750.
- Carter, J. (2018). *An illuminative evaluation of the phonics screening check: Listening to the voices of children and their teacher* (PhD Thesis). University of the West of England.
- Chirwa, G. W. (2013). *An illuminative evaluation of the standard 7 and 8 expressive arts curriculum in Malawi* (PhD Thesis). University of the Witwatersrand Johannesburg, South Africa.
- Cooper, P. (2019). *An Illuminative Evaluation into how a post-16 setting accesses and uses the voices of learners with EHCPs to inform their annual review* (PhD Thesis). University of Bristol, UK.
- Crick, P. J. (2010). *Exploring student nurses' first assessment experience: An illuminative evaluation* (Unpublished PhD Thesis). University of Sheffield, UK.
- Çalışkan, İ. (2014). Identifying the needs of pre-service classroom teachers about science teaching methodology courses in terms of Parlett’s Illuminative Program Evaluation Model. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 2(2), 138-148.
- Çelik, N. ve Kasap, S. (2019). Türkiye’de uygulanan İngilizce öğretmen yetiştirme programları üzerine karşılaştırmalı bir değerlendirme. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi* 16(1), 1010-1031. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2019.151>
- Çelikel, F. (2022). *Ortaokul matematik dersi öğretim programının matematiksel yetkinlik bağlamında Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeli ile değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Damgacı, F. K., Yeliz, K. ve Günay, R. (2015). David Fetterman’ın Değerlendirme Modeli: Yetkilendirme değerlendirmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 696-710.
- Değirmenci, A. ve Doğru, M. (2017). Türkiye’de sosyobilimsel konularla ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi: bir betimsel analiz çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44), 123-138.
- Ellis, L. (2007). Academics’ perceptions of the professional and clinical doctorate: Findings of a nationale survey. *Journal of Clinical Nursing*, 16, 2272-2279.
- Erdoğan, M., Marcinkowski, T. ve Ok, A. (2009). Content analysis of selected features of K-8 environmental education research studies in Turkey. 1997-2007. *Environmental Education Research*, 15(5), 525-548.
- Fer, S. (2011). *Öğretim tasarımı* (2. Baskı). Anı Yayıncılık.

- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. ve Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation. Alternative approaches and practical guidelines* (3rd Edition). Allyn and Bacon.
- Frankel, R. M., ve Devers, K. J. (2000). Study design in qualitative research. *Education for health: Change in learning and practice*, 13(2), 251-266.
- Fu, Y. (2016, November). A study on curriculum evaluation methods in higher education. *3rd International Conference on Management, Education Technology and Sports Science (METSS 2016)*. Atlantis Press (pp. 576-9). <https://doi.org/10.2991/metss-16.2016.117>
- Garwood, J. (2015). *Identification of specific learning disability in New Jersey: an illuminative evaluation* (Master's Thesis). Rowan University, New Jersey.
- Gömlüksiz, M. N., Kan, A. Ü., ve Bozpolat, E. (2013). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığına ilişkin görüşleri. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 1(18), 71-87.
- Gunio, M. J. (2021). Determining the influences of a hidden curriculum on students' character development using the Illuminative Evaluation Model. *Journal of Curriculum Studies Research*, 3(2), 194-206. <https://doi.org/10.46303/jcsr.2021.11>
- Gültekin, M. (2020). *İngilizce Küresel Ölçütü (İKÖ) kriterleri bağlamında uygulanan İngilizce hazırlık programının Aydınlatıcı Değerlendirme Modeline göre değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Günday, R. (2007). Yabancı dil öğretiminde başarısızlığa neden olan etmenler üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 175, 210-229.
- Harrington, A. D. (2008). *Evaluating community participation in health care decision-making: The case of the Airdrie/North Rocky view health needs Project* (Master's Thesis). Wilfrid Laurier University.
- Karadağ, E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin incelenmesi. *Abi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 75-87.
- Kozikoğlu, İ. ve Senemoğlu, N. (2015). Eğitim programları ve öğretimi alanında yapılan doktora tezlerinin içerik analizi (2009-2014). *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40(182), 29-41.
- Kurt, A. ve Erdoğan, M. (2015). Program değerlendirme araştırmalarının içerik analizi ve eğilimleri; 2004-2013 yılları arası. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 199-224.
- Labuschagne, A. (2003). Qualitative research: Airy fairy or fundamental? *The Qualitative Report*, 8(1).
- Macfarlane, F., Greenhalgh, T., Schofield, T. ve Desombre T. (2004). RCGP quality team development programme: An illuminative evaluation. *ResearchGate* 13(5), 356-362. <https://doi.org/10.1136/qhc.13.5.356>
- Marsh, C., ve Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues* (4th Ed.). Merrill Prentice Hall.
- Oliva, P. F. (2009). *Developing the curriculum*. Allyn and Bacon.
- Özcan, M. (2015). Türkiye'de ve dünyada Arapça öğretimi için müfredat geliştirme çalışmaları ve ilköğretim Arapça dersi müfredatı için bazı öneriler. *International Journal of Sport Culture and Science*, 3(Special Issue 4), 81-94.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarının değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Özüdoğru, F. (2016). *İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının diler için Avrupa ortak başvuru metni doğrultusunda Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli ile değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özüdoğru, F. ve Adıgüzel, O. C. (2016). Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeli. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(Özel Sayı), 25-34. <https://doi.org/10.18037/ausbd.417424>
- Palabıyık, T. (2021). *Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce Öğretim Programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Mardin Artuklu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Mardin.
- Parlett, M., ve Hamilton, D. (1972). "Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovatory programs". Occasional Paper.
- Parlett, M., ve Hamilton, D. (1977). *Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovatory programs*. Parlett, M. ve Dearden, G. (Eds.). Introduction to illuminative evaluation: Studies in higher education (p. 9-29). Pacific Soundings Press.
- Reilly, R. C. (2005). *Nurses' Perceptions of Their Preparation for Beginning Professional Practice: An Evaluative Study* (PhD. Thesis). Southern Queensland University, Queensland.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç. ve Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250. <http://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Saracaloğlu, A. ve Dursun, F. (2010). Türkiye'de eğitim programları ve öğretim alanındaki lisansüstü tezlerin incelenmesi. *1.Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi Tam Metinler Kitabı*, (13-15 Mayıs 2010).
- Songbatumis, A. M. (2017). Challenges in teaching English faced by English teachers at MTsN Taliwang, Indonesia. *Journal of Foreign Language Teaching and Learning*, 2(2), 54-67.
- Stufflebeam, D. L., ve Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models and applications*. Jossey-Bass.
- Teevno, R. A. (2011). Challenges in teaching and learning of English at secondary level class x. *International Journal of Human Resource Studies*, 1(2), 27-35.
- Tekin, M. (2015). Evaluation of a preparatory school program at a public university in Turkey. *The Journal of International Social Research*, 8(36), 718-733.

- Topper, A. ve Lancaster, S. (2016). Online graduate educational technology program: An illuminative evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 51, 108-115.
- Ulutaş, F. ve Ubuz, B. (2008). Matematik eğitiminde araştırmalar ve eğilimler: 2000 ile 2006 yılları arası. *İlköğretim Online*, 7, 614-626.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme süreçler, yaklaşımlar ve modeller*. Anı Yayıncılık.
- Uyar, A. (2022). *10. sınıf matematik dersi öğretim programının aydınlatıcı değerlendirme modeli ile değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme: teori ve teknikler*. Alkim Yayıncılık.
- Wood, B. B. (2001). Stake's countenance model: evaluation an environmental education professional development course. *The Journal of Environmental Education*, 32(2), 18-27.
- Yapıcıoğlu Kürüm, D., Kara Atık, D. ve Sever, D. (2016). Türkiye'de program değerlendirme çalışmalarında eğilimler ve sorunlar: Alan uzmanlarının gözüyle. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(12), 91-113.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6.Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yoon, S., Park, M. Y. ve Mcmillan, M. (2017). An illuminative evaluation: Student experience of flipped learning using online contents. *Journal of Problem-Based Learning*, 4(1), 47-54.
- Yüksel, İ. (2010). Türkiye için program değerlendirme standartları oluşturma çalışması (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yüksel, İ., ve Sağlam, M. (2012). *Curriculum evaluation in education*. Pegem.

EXTENDED ABSTRACT

Evaluation theories and philosophical foundations that program evaluators took into account during evaluation enabled the program evaluation models to be gathered around certain approaches (Yüksel, 2010). According to Fitzpatrick and Friends (2004), these approaches are purpose-oriented, management-oriented, consumer-oriented, expert-oriented, and participant-oriented evaluation. One of the participant-oriented evaluation models is the Illuminative Program Evaluation Model developed by Malcolm Parlett and David Hamilton in 1972. The Illuminative Evaluation Model (IEM) is based on the social anthropology paradigm. In other words, during the evaluation, it researches the educational elements not separately, but in the context of the learning environment or schools. The model allows the simultaneous use of quantitative and qualitative data during evaluation. Using quantitative data is suitable for scientific approaches, and using qualitative data is suitable for humanistic approaches (Parlett & Hamilton, 1972). During the collection of qualitative data, observations, interviews, and document reviews are used. At this stage, evaluation is more concerned with information gathering than decision-making (Parlett & Hamilton, 1972). To get quantitative data the authors used questionnaires. At this stage, it is tried to enlighten the subjects and important features of the program (Adıgüzel & Özudogru, 2014). The IEM tries to collect data about the effectiveness of the program rather than reaching the result, which takes place in three stages (Parlett & Hamilton, 1977). Observation: The researcher has a good grasp of the subject to be researched. The researcher collects data through observation and interviews with the participants. Questioning: In the second stage, the researcher's questioning is more clear and for a specific purpose. At this stage, scales, questionnaires, and tests are used to collect in-depth information. Explanation: At this stage, explanations are made in line with the information obtained, alternative interpretations are evaluated, and ideas are suggested for the organization of the program by explaining the principles and theories that support the program. The study aimed to introduce the IPEM, and for this purpose, we asked the following questions: What is the distribution of studies according to years, regions/countries, research methods, their patterns, course or curriculum evaluated, data collection tools, sample group, sampling methods, and conceptual framework? In this study, document analysis, which is within the scope of qualitative research methods, was used. The purposive sampling method was used in the selection of 24 studies included in the study. In the study, it was tried to reach the resources related to the Illuminative Program Evaluation Model with the help of some search and indexing engines such as DergiPark, Google Scholar, YOK Tez, Core, Eric, e Theses, Proquest, PubMed, ScienceDirect, Web of Science and Willey Online Library. Three articles, three master's and four PhD theses in Turkey, and six articles, three master's theses, and five doctoral theses abroad were reached. According to the results of the research, it was seen that most studies in Turkey belonged to 2020 (n=3) and abroad to the year 2005 (n=2). Most of the domestic studies were conducted in the Mediterranean Region (n=4), and abroad, in England (n=5). Most of the studies were conducted with mixed research methods in Turkey (n=6) and with qualitative research methods abroad (n=9). When the results of the research designs are examined, it is seen that most studies in the country belong to the simultaneous mixed design (n=3). The designs of twelve studies conducted abroad were not clarified. While five of the studies conducted in the country belong to the English curriculum, five studies abroad are related to PhD programs. When the data collection tools were

examined, it became clear that most of the studies were obtained through interview forms in Turkey and abroad. While the teachers were mostly preferred as the sample group, non-random sampling methods were generally used in the selection of the samples. When the conceptual framework of the studies was analyzed, it was seen that the teaching environment and the teaching system were used simultaneously in six studies in Turkey and seven studies abroad. When the distribution of studies according to years is examined, it is seen that although there are articles and theses related to IPEM abroad in 2005 and after, these studies were started in Turkey in 2014. Kurt and Erdoğan (2015) emphasized in the content analysis they conducted in the field of curriculum evaluation that different evaluation models were preferred regarding the effect of the renewal of the programs on the evaluation models. The reason why the studies are focused on regions and less studied in other regions can be shown as the researchers' preference for the regions they can reach easily. However, this may not give a general idea about the opinions on the evaluations of IPEM (Değirmenci & Doğru, 2017; Kurt & Erdoğan, 2015; Ulutaş & Ubuz, 2018). The most essential feature of IPEM is to use both quantitative and qualitative data together by emphasizing the diversity in data collection. One-way evaluation in 13 of 24 studies shows the missing point of the studies. In studies conducted in Turkey, it is clear that most evaluations were made for the English curriculum. The reason for this can be shown as the fact that too many changes have been made in the programs for the English course and still the desired level of skill has not been gained. elik and Kasap (2019), Günday (2007), Teevno (2011), and Songbatumis (2017) think in their studies that there are many deficiencies in learning English and therefore it is necessary to focus on curriculum evaluation. Since there are not many studies on IPEM in Turkey, the number of studies in this field can be increased. As in the studies carried out abroad, studies on IPEM can be carried out in Turkey different fields. It is possible to work with different stakeholders. Studies can be carried out without violating the framework of the teaching system and teaching environment.

Daimici Mortimer Adler'de Demokrasi ve Eğitim

Beyhan BAYRAK¹

Öz

Mortimer Adler, felsefe ve eğitime yönelik yapmış olduğu alışmalardan dolayı yirminci yüzyılın önemli dşnrleri arasında yer almaktadır. Eğitimin, değişmez ve evrensel önemli ilkelere göre şekillendirilmesi gerektiğini vurgulayan Daimici eğitim felsefesinin önemli temsilcilerinden biridir. Daimici anlayış çerçevesinde ilerlemeci eğitime yönelik önemli eleştirileri bulunmaktadır. Nitekim Adler'e göre ilerlemeci anlayış, savunduğu ocuk merkezli eğitim düşüncesi sonucunda eğitimde insanları ocuksulaştırmış hatta bebensileştirmiştir. İlerlemeci eğitimi eleştiren Adler göre eğitim, insanları mümkün oldukça zor yollardan, bilgi ve bilgeliğin peşinde koşarak bir şeyler yapmaya teşvik etmelidir. Böylesi ideal bir eğitim için demokrasi, özgürlük ve zihin kavramlarını temele yerleştirir. Eğitimde ğrenci demokratik teoriyle tanıştırılmalı ayrıca aklın ve evrensel ilkelerin işığında demokrasiyi incelemesi sağlatılmalıdır. Nitekim birey ancak aklın otoritesine teslim olduğunda gerçekten zgr olabilir ve demokrasiyi bulabilir. Demokrasinin kazandırılması noktasında da evrensel ilkelerle uyumlu bir müfredatın varlığı önemlidir. Arzu edilen müfredat çerçevesinde demokratik, değişmez ve evrensel nitelikteki eğitim için üç öğrenme modeli olan telkin etme, keşif yoluyla öğrenme ve işbirlikçi öğrenme birbirini destekler nitelikte yer almalıdır. Böylesi bir öğrenme durumu içinde üç öğretme şekli olan seminer, koçluk ve didaktik ğretim eğitimde kullanılmalıdır. Bu bağlamda mevcut alışma, Adler'in "Demokrasi ve Eğitim" hakkındaki düşüncelerini ve demokratik eğitim için gerekli gördüğü ğleri incelemek ve analiz etmek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada, Adler'in; demokrasi ve eğitimle ilgili görüşleri, ilerlemeci eğitim anlayışına yönelik fikirleri ve eleştirileri, ideal demokratik eğitim için ğretmen, ğrenci ve müfredatın yeri,  ğretme modeli olan seminer, koçluk ve didaktik ğretimin uygulanış şekli ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Felsefesi, Daimicilik, Mortimer Adler, Demokrasi, Eğitim

Democracy and Education in the Permanentist Mortimer Adler

Abstract

Mortimer Adler is one of the essential thinkers of the twentieth century due to his work on philosophy and education. He is one of the representatives of the Perennialist philosophy of education, which emphasizes that education should be shaped according to unchanging and universal principles. Within the framework of the perennial understanding, he has important criticisms against progressive education. According to Adler, the progressive understanding infantilized and even infantilized people in education as a result of the child-centered education idea it advocated. According to Adler, who criticizes progressivist education, education should encourage people to do things by pursuing knowledge and wisdom. For such an ideal education, he places the concepts of democracy, freedom, and the mind at the center. In education, the student should be introduced to democratic theory and made to examine democracy in the light of reason and universal principles. Indeed, only when the individual surrenders to the authority of reason can be free and find democracy. The existence of a curriculum that is compatible with universal principles is essential for the acquisition of democracy. Within the framework of the desired curriculum, the three learning models of indoctrination, discovery learning, and cooperative learning should support each other for democratic, immutable, and universal education. In such a learning situation, the three teaching modes of seminar, coaching, and didactic teaching should be used in education. In this context, the present study was conducted to examine and analyze Adler's thoughts on Democracy, Education, and the elements he considered necessary for democratic education. In the research, Adler's views on democracy and education, his ideas and criticisms of the progressive understanding of education, the place of teacher, student, and curriculum for ideal democratic education, the implementation of the three teaching models of seminar, coaching, and didactic teaching are discussed.

Keywords: Educational Philosophy, Permanentism, Mortimer Adler, Democracy, Education

Atf İçin / Please Cite As:

Bayrak, B. (2024). Daimici Mortimer Adler'de demokrasi ve eğitim. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(3), 824-841. doi:10.33206/mjss.1368395

Geliş Tarihi / Received Date: 29.09.2023

Kabul Tarihi / Accepted Date: 25.02.2024

¹ Dr. Öğr. Üyesi - Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi, beyhanbayrak@duzce.edu.tr

 ORCID: 0000-0001-7428-936X

Giriş

Mortimer Adler (1902-2001), Amerikalı eğitimci, yazar, editör ve filozof olarak tanınır. Columbia Üniversitesi ve Chicago Üniversitesinde dersler verir ve Chicago’da kendi “Felsefi Araştırma Enstitüsü’nü” kurup buranın müdürlüğünü yapar. Adler bu süreçte felsefe, dil, edebiyat, siyaset ve eğitimle ilgili çok sayıda kitap ve makale yayınlar. Aristoteles’in felsefi görüşlerini benimseyen Adler, eğitimde liberal anlayışa önem verir ve bir eğitim reformcusu olarak değerli çalışmalar gerçekleştirir. Daimici eğitim felsefesinin kurucuları arasında yer alır. Eğitimde sorunların olduğunu ve bu sorunların kısa sürede çözülmesi gerektiğini vurgulayarak kendisine benzer düşüncelere sahip öğretmenler ve eğitimcilerden oluşan Paideia Grubu’nun oluşumunu sağlar. Paideia Grubu’nun temel pedagojik fikirlerini ortaya koyabilmek için *The paideia proposal: An educational manifesto* (Paideia önerisi: Bir eğitim manifestosu), *The paideia program: An educational syllabus* (Paideia Programı: Bir Eğitim Müfredatı), *Paideia problems and possibilities* (Paideia sorunları ve olasılıkları) vb. eserler yazar. “Paideia Önerisi”, adlı eseri, Amerika’nın tüm çocukları için bir eğitim reçetesi olarak değerlendirilir (Noddings, 1984: 84).

Adler, Paideia Önerisi eserini “*bugün hayatta olsalardı bizim liderlerimiz olacaklardı*” sözüyle Horace Mann, John Dewey ve Robert Maynard Hutchins’e adadığını belirtir (Adler, 1982: 5). Dewey ve Hutchins, eğitimde demokrasinin iki önemli savunucularındır ve düşünceleriyle Adler’i etkilemişlerdir. Adler’e göre Dewey, eğitimi demokrasiyi ilerletme aracı olarak kullanan önemli ve öncül bir eğitimcidir. Nitekim Dewey, “...demokratik eğitim ideali, genel eğitim düzenimize gittikçe egemen olmalıdır” düşüncesine sahiptir (Dewey, 1996: 109). Adler’ göre, Dewey’in zamanına kadar, okullar müfredatta demokratik olmayan bir sistemi desteklediler ancak Dewey ile birlikte bu anlayış değişir. Dewey eğitim açısından önemli bir ilerleyiş kaydeden ve eğitimde demokrasi kavramını savunan önemli bir eğitim temsilcisidir (Noddings, 2016). Dewey, demokratik bir eğitim için gerekli olan öğeleri *Demokrasi ve Eğitim* adlı eserinde şöyle dile getirir:

“Öyle eğitim kurumları yaratılmalıdır ki bunlar, sözde değil, gerçekten ekonomik durumdaki eğitsizlikleri hafifletebilsinler ve çocukların gelecekteki gelişmeleri için eğit olanağı güvence altına alsınlar. Bu isteğin yerine getirilmesi, yalnız okul kurumlarının yöntemi için çocukları hazır bulundurmak ve gençlerin bunlardan yararlanmaları amacıyla ailelerin yapacakları yardımları değil, aynı zamanda tüm gençleri kendi ekonomik ve toplumsal yaşamlarını yükseltebilecek bir duruma gelinceye kadar eğitimin etkisinde kalabilecekleri biçimde ulusal kültür anlayışında, geleneksel öğretim izlencelerinde ve öğrenme-öğretme yöntemlerinde değişiklik yapmayı gerektirir” (Dewey, 1996: 109).

Adler, Dewey gibi Hutchins’in de Amerikan demokrasisinin en iyi şekilde müfredat, öğretim ve eğitim yoluyla korunabileceğine ve güçlendirilebileceğine inandığını belirtir. Bu bağlamda Hutchins’in, “En iyiler için en iyi eğitim... herkes için en iyi eğitimidir” fikrini savunduğunu belirtir (Adler, 1982: 6). Adler, Dewey ve Hutchins’in demokrasi idealini benimser. Dewey’e göre eğitim, demokrasinin temel karakteri olan özgürlüğü kendi içinde yaşayarak gerçekleştirecek bir araçtır (Dewey, 2023b). Ancak Adler, eğitimde demokrasinin önemli olduğunu vurgulayan Dewey’i desteklese de bir nokta da ondan ayrılır. Her iki düşünür de arzu ettikleri demokratik eğitimin gerçekleşmesi için eğitimde yapılacak olan uygulamalar kısmında birbirlerinden farklı fikirlere sahiptir. İlk olarak Dewey, pragmatist bir felsefi düşünceye sahiptir ve ona göre eğitim bilimsel temalar çerçevesinde araştırma yöntemini ve bu yöntemin uygulamalarını içerecek şekilde oluşturulmalıdır (Dewey, 1996; 2023a; 2023b). Adler ise, Aristotelesçi bir felsefi anlayış çerçevesinde eğitimde bilimin yanında metafizik, epistemolojik ve etik varsayımlarında oluşan uygulamaları da benimser. İkinci olarak Dewey (2023b), çocukların ilgi duydukları konulara yönelmelerini sağlayacak şekilde eğitimin düzenlenmesi gerektiğini vurgularken, Adler, evrensel ve herkes için aynı eğitimin olması gerektiğini vurgular. Bu farklılıklar çerçevesinde Adler’e göre, Dewey’in demokratik eğitim ideali henüz gerçekleştirilmemiştir ve gerçekleştirilmesi de güçtür. Bu çerçevede Adler, kendisinin demokratik eğitim için gerekli olan bilgileri ortaya koyduğunu ve bunların da uygulanabilir nitelikte olduğunu öne sürmektedir.

Adler, ideal bir demokratik eğitim görüşünü oluştururken öncelikli olarak çağındaki eğitim sistemini etkileyen ilerlemeci eğitim anlayışını analiz eder ve eleştirir. Çünkü ilerlemeci anlayış yüzünden okullar gün geçtikçe eğitimden uzaklaşmaktadır. Böylesi bir süreçte, çocuksu ve anaokulu ruhunu taşıyan bir eğitim sistemi okullara egemen olmaya başlamıştır. Gün geçtikçe ilerlemeci model, eğitimi halkı bebensileştirme noktasına getirmiştir (Adler, 1988: 232). Adler, ilerlemecilere yönelik eleştirileriyle birlikte idealindeki demokratik, evrensel ve herkes için eğitimin nasıl olabileceğine dair fikirlerini eserleriyle birlikte ortaya koymaya çalışır. Bu bağlamda mevcut çalışma, daimici eğitim felsefesi düşünürü olan Adler’in “Demokrasi

ve Eğitim” hakkındaki düşüncelerini ve demokratik eğitim için gerekli gördüğü öğeleri incelemek ve analiz etmek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada öncelikli olarak Adler’in gerçek demokratik bir eğitimin gerçekleşmesini engelleyen ilerlemeci eğitim anlayışına yönelik görüşleri ve eleştirileri ele alınacaktır. Daha sonra Adler’in demokrasi ve eğitim ile ilgili görüşleri irdelenecek ve demokratik eğitim ile ilgili fikirleri belirlenecektir. Sonraki süreçte ise demokratik eğitim için öğretmen ve öğrencinin yeri belirlenip, müfredatın yapısı ve uygulanma şekli, eğitimde seminer, koçluk ve didaktik öğretimin yeri üzerine düşünceleri sunulacaktır.

İlerlemecilik Yaklaşımına Yönelik Fikirleri ve Eleştirileri

On sekizinci yüzyıl Aydınlanma dönemiyle birlikte filizlenmeye başlayan ve yirminci yüzyılın baskın bir ideolojisi olan ilerlemecilik, geleneksel eğitimin biçimci, sözelci ve baskıcı yapısına bir tepki olarak Amerikan eğitiminde ortaya çıkar (Gutek, 2014: 322). Eğitimle ilgili fikirlerini yaygınlaştırmak için 1918-1919 yıllarında bir grup ilerlemeci eğitimci bir araya gelir ve İlerici Eğitim Birliğini kurar. Birlik geleneksel öğretimin konu ağırlıklı müfredatına karşı tepki oluşturur ve öğretmenlerle aileleri özel ve küçük deney okullarıyla işbirliğine yönlendirir. Çocuk merkezli bir hareket olan Birliğe göre eğitim, çocuğun doğal gelişimini sağlayıp, yaratıcılığını, dürtülerini ortaya çıkaracak özgür davranışlara olanak sağlamalı; öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına dikkat etmeli; öğrenci başarısını zihinsel, psikolojik, ahlaki ve sosyal gelişimiyle birlikte değerlendirmeli; öğretmenin öğrenme sürecinde teşvik edici ve rehber olma görevini yüklenmesini sağlamalı; keşif yoluyla öğrenmeye önem vererek okulun laboratuvar özelliği taşımasına dikkat etmelidir (Gutek, 2014: 325).

Sosyo-politik bir hareket olan ilerlemeciler, toplumsal, siyasal ve ekonomik problemlere bilimsel yöntemlerle çözümler getirirler ve çevrelerini ve şartlarını mükemmelleştirme yeteneğine sahip bireyler yetiştirmek isterler (Gutek, 2014: 322). Nitekim Adler açısından da, ilerlemeciliğin temel kaynağı bilimdir ve bu yüzden idealist felsefeyi yetersiz olarak görürler. İlerlemecilerde bilim sürekli bir evrim geçirmelidir. Bunun gerçekleşmesi için insanlığın sürekli bir ilerleme kaydetmesi gerekmektedir. Adler, epistemolojik araçlar kullanarak ilerleme düşüncesini çürütmeye çalışır. Bu bağlamda, bilim ve felsefenin yöntemlerine ilişkin farklı bir perspektif ortaya koymaya çalışmaktadır. İlerlemecilerin aksine, bilim ve felsefenin karşıt epistemolojik yöntemlerden ziyade tamamlayıcı olduğuna inanır. Ona göre bilim ve felsefe, gerçekliği anlamının önemli yöntemleridir ve ortak pek çok unsurları paylaşmaktadır. İnsan, bilgiyi duyuşal deneyim yoluyla elde eder. Dolayısıyla bilim ve felsefe bilgisi, duyuşal verilerin yorumunu oluşturur. Her iki durumda da insanlar, duyuşal verileri fikirlere dönüştüren genelleme, soyutlama, yansıtma, analiz ve tümevarım süreçlerini kullanır. Duyu ve akıl, gözlem ve yansıtma, deneyim ve düşünce felsefede olduğu kadar bilimde de ortaktır (Adler, 1988: 72). Bilim ve felsefe yöntemleri arasındaki fark, analiz edilen duyuşal verilerin kalitesinde yatmaktadır. Bilim, tikellerin sürekli değişen dünyasıyla ilgilenir ve bilimin nesnelere sürekli bir değişim halindedir. Felsefe, her zaman aynı olan insan deneyimleriyle ilgilenir ve verileri asla değişmez. Filozofun görevi, değişmeyen duyuşal verilere ilişkin anlayışını iyileştirmek veya başka bir deyişle derinleştirmek için akli kullanmaktır (Adler, 1988: 72). Adler'e göre bilimin ilerici yönü onun doğasında yatmaktadır. İlerlemeciliğin bilimsel temelleri, “*mevcut verilere göre sonuçlarının olumsuzluğunu*” kabul etmektedir. Felsefede böyle bir ilerleme yoktur çünkü sonuçları olumsuz değildir ve ilgili deneyim her zaman aynıdır. “*Bilimin tarihsel hareketi, yukarı doğru düz bir çizgidir. Felsefenin tarihsel hareketi, her dönemde aynı doğruların ve aynı yanlışların yeniden ortaya çıktığı, derinleşen bir sarmaldır*” (Adler, 1988, s: 72).

Adler ilerlemecilere yönelik eleştirilerini, “fayda/yarar açısından bilim ve felsefe” değerlendirmesiyle devam ettirir. Pragmatist anlayışa sahip olan ilerlemeciler, pragmatizmi ve bilimi pratik ve faydalı sanatlar olarak tasvir ederken, idealist felsefenin pratik ve faydalı olmadığını savunurlar. İlerlemeciler için bilim faydalıdır ve insanların doğa üzerindeki etkisini, kontrolünü ve hâkimiyetini kullanmasına izin verir. Adler'e göre bilim, insanın doğanın çalışır durumdaki araçları üzerinde denetim kurmasını sağlayabilir. Ancak bilim, insanlara peşinden gitmeye çalıştıkları amaçlar üzerinde kontrol sağlama konusunda yetersizdir. Bilim hem iyi hem de kötü amaçlar için kullanılabilir; kötüye kullanılmasını önleyen hiçbir iç mekanizması yoktur. Bilim, doğru ve yanlış veya iyi ve kötü ile ilgili sorulara cevap veremez. Bu açıdan bilim, ahlaki ve politik soruları ele almak için yetersizdir. Adler'e göre yalnızca felsefe, ahlaki ve politik soruları yeterince ele alır. Felsefe, insani amaçlar alanı üzerindeki otoritesi nedeniyle sadece pratik bir disiplin değil, aynı zamanda bilimden daha faydalıdır. Felsefenin pratik ya da faydacı yönü, felsefenin bilimden bağımsızlığını sadece teorik konularda değil, pratik konularda da ortaya koymaktadır (Adler, 1988: 73). Adler, felsefe ve bilimi ayrı faaliyet alanları olarak görür. Ne felsefe ne de bilim diğzerinin işini yapamaz. Her ikisi de gerekli epistemolojik araçlardır. Üstelik Adler, bilim faaliyetini felsefenin ahlaki ve politik faaliyetine tabi kılar. Nitekim etik ve ahlak, bilimsel etkinliği yönlendirir ve kısıtlar.

Adler, ilerlemecilik anlayışın temelindeki bilim anlayışını sorguladıktan sonra bu anlayışın okullardaki eğitim uygulamalarına y6nelik fikirlerini ele alır. Adler'e g6re, ilerleme d6şüncesi "ilerlemeci eğitimin kalbinde yatmaktadır" (Adler, 1988: 70). B6ylesi bir ilerleme d6şüncesini b6nyesinde barındıran okullarda verilen eğitim de k6p6kl6 ve yavan bir şekildedir. Bunun olmasının nedenlerinden biri genel olarak Amerikan halkının -6đretmenlerden 6ok ebeveynlerin- 6ocuklarının *acılardan* arınmış olmasını istemesinden kaynaklanmaktadır. 66nk6 ilerlemeci anlayışa ve ebeveynlere g6re 6ocukluk, bir keyif d6nemi ve cinsel d6rt6lere y6nelik bir hoşg6r6 d6nemi olmalıdır. 6ocuk acı verici olan disiplin dayatmalarına veya g6rev zorlamalarına maruz bırakılmamalıdır. 6ocukluk m6mk6n olduğu kadar 6ok oyunla ve m6mk6n olduğu kadar az işle doldurulmalıdır. 6đrenmeyi heyecan verici bir oyun haline getirmek i6in tasarlanmış ayrıntılı planlar aracılığıyla eğitimsel olarak başarılamayan şeylerden, zorunlu olarak vazge6ilmelidir. Adler'e g6re, ilerlemecilerin bu acısız eğitim fikri ancak anaokullarında olabilir. Ancak ilerlemeciler b6ylesi bir eğitim d6şüncesini eğitimin b6t6n basamaklarına hatta 6niversite kurumlarına da yerleştirirler (Adler, 1988: 232). Ona g6re, ilerlemeci anlayışa sahip olan 6eşitli yetişkin eğitimi kurumlarının, geniş kitleye ve eğitim almış bir halka karşı tutumu 6ok yumuşaktır. Nitekim sorun sadece bu geniş halkın aldığı eğitim nedeniyle şımartılmış olması değil; yetişkin yaşamında kendi kişisel eğitimini s6rd6rmeye hazırlıksız olması ve eğitim uğruna acı 6ekmeye isteksiz olmasıdır. Adler bu hususta sert eleştirilerde bulunur:

"Sorun aynı zamanda yetişkin eğitimi kurumlarının, okulların 6ocukları şımarttığından daha fazla bebekleştirmesi ger6eğinde yatmaktadır. Eğitim konusunda b6t6n 6lkeyi anaokuluna 6evirmişlerdir. Hepsi eğlenceli olmalıdır. Yetişkinlerin 6đrenimi m6mk6n olduğu kadar zahmetsiz, acısız, baskıcı y6klerden ve sıkıcı g6revlerden arındırılmalıdır" (Adler, 1988: 232).

Adler, "Eğitimde oynamanın anaokulu ruhu 6niversiterimize yayılıyor... okulların 6ocukları bebekleştirmesi" c6mlerleriyle eğitimde yaşanılan sorunun ciddiyetini ortaya koymaya 6alışmaktadır. Ona g6re, hukuk fak6ltesi ve tıp fak6ltesi gibi b6l6mler dışında kalan 6oğu 6niversite 6đrencisi, zihinsel gerginlik ve s6rekli emek gerektiren, ger6ekten sıkı bir 6alışma isteyen anlayıştan geri kaldılar. Acı ve 6ok 6alışmadan uzak sadece kendilerini kurtaracak şekilde 6đrenmeyi ger6ekleştirdiler. Nitekim ger6ek eğitim acıdan ve 6ok 6alışmadan uzak olmamalıdır. "... ger6ek anlamda eğitici olan tek yetişkin eğitimi aktivite gerektiren, acıdan ve işten ka6ınma iddiasında olmayan ve her z6man herkesin aklına gelmeyecek materyallerle 6alışan tek eğitim t6r6d6r" (Adler, 1988: 233). Adler'e g6re, her t6rl6 hakiki 6đrenmenin i6erdiği temel faaliyet, genel olarak d6ř6nme olarak bilinen entelekt6el faaliyettir. D6ř6nmeden ger6ekleşen herhangi bir 6đrenme zorunlu olarak dışsal ve katkısız olarak adlandırılan pasif olarak edinilen 6đrenmedir. Ancak zihni d6n6řt6ren, ona yeni anlayışlar kazandıran, onu aydınlatan, anlayışı derinleştiren, ruhu y6celten bir 6đrenme, d6ř6nmeden ger6ekleşemez. Biraz bile olsa d6ř6nen herkes bunun acı verici olduğunu bilir. Aslında insanlardan yapılması istenen şey yorucu ve zor bir iştir. İnsanların d6ř6nmesini sağlamak ve d6ř6nme yoluyla 6đrenmenin d6n6ř6m6n6 ger6ekleştirmek i6in her t6rden eğitim kurumu dikkatlice 6alışmalıdır (Adler, 1988: 233). Eğitim kurumlarına d6şen g6revi; "T6m s6reci başından sonuna kadar acısız hale getirmeye 6alışmaktan zıyade, onlara ancak emek vererek ulaşılabilecek başarının hazırlı bir 6d6l olarak vaat etmeliyiz" şeklinde dile getirir (Adler, 1988: 234).

Adler a6ısından eğitim, insanları m6mk6n olduğu kadar zor yoldan, bilgi ve bilgeliğin peşinde koşarak zihinleri hakkında bir şeyler yapmaya teşvik etmelidir. En iyi 6đretmenler; yalnızca teşvik edici olmamalı, eğitici programlar sunmalı; bu programları takip etmeli, dinleyicinin pasif değil aktif olmasını, hatırlamaktan ziyade d6ř6nmesini ve kendi başına ayağa kalkmanın t6m acılarına katlanmasını sağlamalıdır. Ancak ilerlemeci eğitim y6neticileri mevcut yanlış ilkelerine g6re 6alışmaya devam ettikleri s6rece onlardan kesinlikle hi6bir şey beklenmemelidir. Eğitim ile eğlenceyi birbirine karıştırdıkları, acı 6ekmeden 6đrenmenin m6mk6n olduğunu zannettikleri, her şeyi ve herkesi en geniş kitleye ulaşılabilecek en alt d6zeye indirgemeye devam ettikleri s6rece sunulan eğitim programları, bug6nk6 gibi kalacaktır. Bu doğrultuda 6đrenmeye y6nelik her davetin yalnızca acı sonucunda haz vaat edebileceğini ve 6alışma pahasına başarı sunabileceğini kabul etmediğimiz s6rece eğitimde hep sıkıntı olacaktır (Adler, 1988: 233).

G6r6ld6đu gibi Adler yaşadığı d6nemde mevcut olan ilerlemeci eğitim anlayışını eleştirmektedir. Bundan sonraki s6re6te Adler'in nasıl bir eğitim d6ř6ncesine sahip olduğu ve arzuladığı demokrasi-eğitim ilişkisinin hangi y6nde olduğu ele alınacaktır.

Adler'de Demokrasi ve Eğitim İlişkisi

Adler, siyasetin en 6st6n insan faaliyeti olduğuna inanmaktadır. Eğitim ise bu insan faaliyeti olan siyasetin 6nem verdiği alanlarından biridir. Ona g6re, ideal siyasi rejim demokrasidir ve eğitimin amacı demokratik bir devletin gelişmesini desteklemektir. Bu 6er6evede, genel olarak eğitimin ve 6zel olarak okullaşmanın rol6 devlete hizmet etmek olmalıdır (Adler, 1988: 42). Adler'in vurguladığı demokrasi ve

eğitim arasındaki böylesi güçlü bir bağı anlayabilmek için öncelikli olarak demokrasi ve eğitime yönelik görüşüne sonra ise demokrasinin eğitimle ilişkisine bakmak gerekir.

Adler'e göre demokrasi, insanın evrensel ideallerinin devlet idealleriyle özdeş olduğu tek siyasi rejimdir. Demokratik bir devlet insanın kutsal ve değişmez haklarını desteklemelidir. Bu noktada evrensel insan idealleri ile bireysel insan idealleri arasındaki ayrıma dikkat edilmesi gerekir. *İlki* yani evrensel insan idealleri; tüm insanlarda ortaktır, evrenseldir ve mutlaktır. *İkincisi*; öznel ve kendine özgüdür, sadece belirli insanlara atıfta bulunur. Aralarındaki ayrım ise bireysel insan ideallerinin, evrensel ideallerinin aksine demokratik devlet tarafından desteklenmez olmasından kaynaklanmaktadır. Evrensel idealler düşüncesi çerçevesinde demokrasinin “*en çok sayıda insan için en büyük faydayı sağlayan*” bir siyasi rejim olduğunu savunan anlayışları reddeder. Ona göre, demokratik bir devlette evrensel idealler destekleniyorsa, o zaman devletin tüm vatandaşlarının hakları da dolaylı olarak temsil edilmelidir. Böylece, devlet ve yurttaşları arasında bir bütünlük gerçekleşir ve zamanla azınlık ve çoğunluk kavramları geçerliliğini yitirir (Adler, 1988: 43).

Demokratik bir devlette her bireyin siyasi gücü vardır; her vatandaş devletin lideridir; herkes niyetlerini, arzularını ve amaçlarını ifade etmekte ve gerçekleştirmekte özgürdür. Ancak Adler'e göre özgürlük, kişinin seçimlerini ve arzularını gerçekleştirerek liderlik etme yeteneğinden daha fazlasını gerektirir. Özgür olmak, aklın ışığında önderlik etmeyi gerektirir. Adler özgürlük üzerine fikirlerinde özellikle Augustine'in özgürlük anlayışını benimsediğini belirtir. Ona göre, Augustine, kişinin özgür iradesini kullanma eyleminin kendi içinde ne ahlaki ne de ahlaksız olduğunu belirtir. Özgürlük hem iyi hem de kötü amaçlar için kullanılabilir. Bu nedenle, tüm özgür seçimler ahlaki değildir. Sadece akıl ve adalet tarafından yönlendirilenler insanları mutluluğa götürür. Adler, insanın iradesini adalet ve aklın otoritesine tabi kıldığı zaman tamamen mutlu olabileceğini belirtir. İster birey tarafından ister devlet tarafından yönetilsin adalete teslimiyet kişinin mutluluğuna vesile olur (Adler, 1988: 50).

Adler'in vurguladığı demokratik devlette insanın evrensel hakları ve idealleri, devletin idealleridir ancak bu hususta dikkat edilmesi gereken noktalar vardır. Bu fikrin aşırılığı ya kusurlu totalitarizmi ya da sahte liberalizmi doğurur (Adler, 1988: 50). Adler aslında liberalist bir anlayışa sahiptir. Ancak belirttiği gibi çağında sahte liberalistler (ilerlemeciler) ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, liberalizm ve sahte liberalizm arasında ayrım yapar. Liberal anlayış demokrasiyi güçlendirdiği gibi sahte liberal anlayış demokrasiye yönelik zayıflatıcı ve yıkıcı bir savaş açmaktadır. Adler açısından, özgürlük ve demokrasi *Mutlak İlkeler*dir. Sahte liberaller, ise bu mutlak ilkeler fikrini reddeder (Adler, 1988: 45). Daha öncede vurguladığımız gibi sahte liberaller yani pragmatistler-ilericiler metafiziği yok sayıp bilimi ön plana çıkarırlar. Onların metafiziği reddetmesi, mutlak özgürlüğü en yüksek insan ideali olarak yüceltir. Dolayısıyla onlar için demokrasi ideal bir amaç değil, sadece bir seçimdir ve mutlak ilkelerden söz edilemez.

Adler, sahte liberallerin demokrasi ve eğitim ilişkisinde, okullarda demokrasinin telkin yoluyla aktarılmasına inandıklarını belirtir. Çünkü öğrencileri demokrasiye götüren aklın ve evrensel adalet ilkelerinin yokluğunda, sahte liberaller demokrasinin telkinine başvurmak zorundadırlar. Telkin eylemi ise sahte liberallerin ideali olan mutlak özgürlüğü baltalar. Böylece, sahte liberallerin düşüncelerindeki çelişkiyi ortaya çıkarır. Adler'e göre, demokrasinin telkin edilmesiyle demokratik vatandaşlar yetişmez. Telkin etme, öğrencilere demokrasinin teorik bir çerçevesini sağladığı için bir noktada demokrasiyi teşvik edebilir. Demokratik ilkelerin telkin edilmesi süreci, demokratik teorinin iletilmesinde yararlıdır. Ancak demokratik pratiğin geliştirilmesinde yararlı değildir (Adler, 1988: 46).

Adler, eğitimin amacının demokratik ilkeleri aşlamak değil, gerçekten özgür bireyler yaratmak olduğuna inanır. Nitekim özgürlük, kişinin akla ve bir adalet anlayışına sahipken iradesini yerine getirme yeteneğini gerektirir. Eğitimde öğrenci demokratik teoriyle tanıştırılmalıdır ancak onu körü körüne kabul etmesi beklenmemelidir. Çünkü öğrenci, aklın ve evrensel ilkelerin ışığında demokrasiyi incelemelidir. Bu süreçte öğretmenin rolü ise, her öğrencinin demokrasiye yönelik eksik olan kavramlarına meydan okumak ve düşüncelerindeki mantıksal çelişkileri ortaya çıkarmak olmalıdır. Eğitim sürecindeki nihai otorite dışsal (örneğin öğretmen) değil, içseldir yani “*akıl*” olmalıdır. Birey ancak aklın otoritesine teslim olduğunda gerçekten özgür olabilir. *Birey aklın nihai sonuçlarını takip ettiğinde demokrasiyi bulur* (Adler, 1988: 47). Bu doğrultuda, öğrenciler eğitim sürecinde demokratik yaşamı deneyimlerken demokrasi teorisini de öğrenir.

Adler, sahte liberallerin demokrasi noktasındaki çelişkilerini farklı açılardan ortaya koymaya devam eder. Ona göre sahte liberaller, belirlenmiş bir müfredata ve öğretmenin hâkimiyetine inanan eğitimcileri demokratik olmamakla suçlarlar. Ancak gerçek liberaller, öğretmenin hâkimiyetine ve önceden belirlenmiş bir müfredata inananlardan oluşmaktadır. Sahte liberaller, müfredatın ve öğretmenin otoritesiyle birlikte

aklın otoritesini de reddederler. Onlara göre evrensel ilkelerden oluşan bir müfredat geliştirmek imkânsızdır. Adler'e göre ise *evrensel ilkelerle uyumlu bir müfredatın varlığı demokrasiye aykırı değildir*. Müfredat, aklını yeterince kullanabilen öğrencilerin, mutlaka keşfedeceği değişmez ilkeleri öngörmelidir. Öğretmenin otoritesi de nihai otorite olan çocuğın aklını uyandırma yeteneğinden oluşmalıdır (Adler, 1988: 49-50). Adler demokrasi ve eğitim kavramlarına yönelik düşüncesini ve sahte liberallerin bu kavramlar üzerindeki yanılgılarını ortaya koyduktan sonra ciddi bir uyarıda bulunur. Ona göre, etkili ve yeterli bir eğitim sisteminin yokluğunda sahte liberallerin fikirleri eğitimi etkileyecektir. Bu bağlamda gerçek bir liberal eğitime ihtiyaç vardır. Çözüm ise felsefenin, özellikle Aristotelesçi felsefenin okul içinde teşvik edilmesiyle gerçekleşir. Aristoteles felsefesinin; evrensel özgürlük, demokrasi ve adalet ilkelerini yaymaya ve korumaya yardımcı olacağını belirtir (Adler, 1988: 40).

Bu düşünceler çerçevesinde, demokrasi idealini ilerletmede eğitimin rolü ne olmalıdır? sorusuna cevap verilmesi gerektiğini belirtir. *Paideia Programı: Bir Eğitim Müfredatı* adlı eserinde Adler, tatmin edici bir varoluş yaşamak için insanların “*emek, vatandaşlık ve kişisel potansiyellerinin gerçekleştirilmesi*” amaçlarını takip etmesi gerektiği konusunda Dewey ile hemfikir olduğunu ifade eder. Toplumsal bir varlık olan insanlar ekonomik alanda bir role sahip olmalı, demokratik siyasete katılmalı ve kişisel özelemlerini gerçekleştirmelidir (Adler, 1984: 3). Dewey bu açıdan şu ifadeleri kullanır:

“Bir öğretim izlencesi taslağı, derslerin mevcut toplumsal yaşamın gereksinimlerine uygun olması gerektiğini göz önüne almak zorundadır. İçeriğin seçilmesinde izlenecek yol, mensup olduğumuz toplumun yaşamını içerik öyle etkilesin ki onun geleceği geçmişinden daha iyi olsun, olmalıdır. ...demokratik bir toplumun ayakta tutulması, büyük bir oranda okullardaki öğretim izlenencelerinin geniş bir biçimde insancıl görüş açıları sunmasına bağlıdır” (Dewey, 1996: 216).

Ancak Dewey'in “Demokrasi ve Eğitim” adlı eserinde sunduğu demokratik eğitim savunmasından yıllar sonra Adler, *Paideia Önerisi* ve *Paideia Programı* adlı eserlerinde devlet okullarının insan ideallerini gerçekleştirmedeki başarısızlığı konusunda uyarır. Adler'e göre, Amerikan devlet okulları demokratik bir ideali desteklemek yerine bir kast eğitim sistemini desteklemeye başladı. Ayrıcalıklı öğrenci grubu için okul, kişisel ideallerinin gerçekleştirildiği, toplumun geri kalanına göre ise siyasi ve ekonomik avantajlarının güvence altına alındığı bir boş zaman yeri olarak görüldü. İmtiyazlardan yoksun kategoride ise, öğrencilerin kaderi çalışma hayatı, sınırlı siyasi etki ve kişisel tatminsizliktir (Adler, 1984: 3). Adler'e göre, insanları iki farklı siyasi ve sosyal sınıfa ayırarak demokrasiyi baltaladığına inandığı mevcut eğilim, devlet okullarında iki ilkenin uygulanması halinde tersine çevrilebilir. İlk olarak, tüm devlet okulları tüm öğrencilere aynı kalitede eğitim sağlamalıdır. İkincisi, fırsat eşitliği ilkesinin doğru bir şekilde kullanılmaya çalışılmasıdır.

Adler'in demokrasi ve eğitim ilişkisini analiz ettikten sonra demokratik eğitim anlayışına bakmak gerekir. Demokratik eğitim sistemine yönelik fikirlerinde öncelikli olarak karşımıza temel eğitim kavramı çıkar. Onun öncüsü olduğu *Paideia* grubu ülkedeki tüm çocuklar için zorunlu olan on iki yıllık temel eğitimle (K-12) öncelikli olarak ilgilenmektedir. Temel eğitim, zorunlu olan tek kurumsal eğitimidir ve herkes için ortak olan tek eğitimidir. Eğitimde yönlendirilmesi gereken şey insanların ilgi alanlarına, üniversitelere ya da teknik ve profesyonel okullara gidip gitmediklerine bakılmaksızın, temel eğitimin herkes için ne yapması gerektiğine yönelik olmalıdır (Adler, 1983: 1-5).

Adler'e göre, temel eğitimin yüklenmesi gereken bir takım amaçları vardır. Ancak eğitimin birincil amacı insanları ileri düzey eğitime hazırlamak olmamalıdır. Nitekim temel eğitim herkes için yapması gereken işi yaparsa, daha ileri gitmeyi seçenlerin ihtiyaçlarına da tam olarak hizmet etmiş olacaktır. Adler kendi fikrinin aksine ilericilerin herkes için aynı eğitim fikrini benimsediğini vurgular. Bu fikir, ilericilerin temel eğitimin amaçlarının herkes için aynı olması gerektiği şeklindeki temel önermeden çıkar, çünkü herkes için ortak olan şey, insanların bireyler olarak birbirlerinden farklı olma biçimlerinden daha önemlidir. Ortak özellikler: ortak insanlıkları, kişisel haysiyetleri, insan hakları, eğitim sorunları ve toplumumuzun eşit üyeleri olarak hepsinin kaderinde olan gelecekleleridir. Hepsinin kaderi, oy hakkıyla eşit vatandaşlık statüsünden yararlanmaktır ve hepsi yapabildikleri en iyi işi yaparak hayatlarını kazanmayı dört gözle bekleyebilmelidir (Adler, 1983: 5). Bu sayede insanlara atalarından daha sağlıklı ve uzun bir yaşam süreçleri düşüncesine kapılırlar. İnsanlar zihinsel, ahlaki ve ruhsal olarak gelişebilecekleri boş zaman arayışları içerisine girerler. Nitekim herkesin hak ettiği temel eğitim verildiği takdirde, her biri mümkün olduğu kadar çok şey kazanabilir ve ortak rızayla her insana ait olan bir yaşam kalitesinin tadını çıkarabilir. Belirtilen nitelikte bir eğitim için de anayasal demokrasiye ihtiyaç vardır. Anayasal demokrasi, yalnızca siyasi eşitlik ilkesine değil aynı zamanda eğitimde fırsat eşitliği ilkesine de bağlıdır; sadece nicelik olarak

değil, nitelik olarak da eşitlik sözkonusudur. Biri olmadan diğeri demokrasiyi bir yalan ve yanılsama haline getirir (Adler, 1983: 6).

Temel eğitimin demokratik çerçevede herkes için aynı olması gerektiğini vurgulayan Adler, ilericilerin temel eğitimde ve üniversitelerde yarattığı bir tahribata vurgu yapar. İlericilerin ekonomik ve teknolojik olarak gelişmiş bir toplum yaratmak için eğitimi feda ettiğini belirtir. İstihdam için gerekli olan işgücünü yetiştirebilme düşüncesiyle eğitim, bir meslek eğitimi haline dönüştürüldü. Adler ise aksini düşünmektedir. Ona göre, çağımızda dünya çapında yaşanan ekonomik durgunluk nedeniyle ciddi bir işsizlik sorunu söz konusudur. Üretimdeki teknolojik gelişmeler nedeniyle gelecekte daha da ciddi işsizlikle karşı karşıya kalınabilir. Ancak bu sorunu okulların değil, toplumun ve ekonominin çözmesi gerekir. Temel eğitimin ekonomik anlamdaki sorunların çözümüne yönelik katkıda bulunabileceği şey, gençlere üretken işler yapmaları için en genel ve en az özelleşmiş hazırlığı vermek olmalıdır. Bu, değişen çalışma biçimlerine ve koşullarına uyum sağlama sanatını erkenden öğrenmek anlamına gelir. Okul bunu ancak herkesin neredeyse her türlü işi yapmak için ihtiyaç duyduğu temel becerileri geliştirerek yapabilir (Adler, 1983: 7). Adler buradaki düşüncelerini temel eğitimin “üçlü amaçları” ile daha da netleştirir. Temel eğitimin üçlü amaçları veya hedefleri de herkes için aynı olmalıdır. Bunlar: (1) geçimini sağlamaya hazırlık; (2) demokratik bir yapıda yurttaşlık görevlerine hazırlık (3) temel veya ileri düzeyde tüm eğitim tamamlandıktan sonra olgunluk döneminde sürekli öğrenme ve kişisel gelişim için hazırlıktır (Adler, 1983: 8).

Bu hedefler içerisinde özellikle üçüncüsünün önemi üzerine daha fazla durmaktadır. Çünkü genel anlamda, bir insanın eğitiminin okulda gerçekleştiği ve orada tamamlandığı şeklinde yaygın bir varsayım sözkonusudur. Adler her düzeyde eğitim, en yüksek derecede mükemmel olsa bile, okulda geçirilen yıllar boyunca hiç kimsenin eğitilmiş bir insan olamayacağı düşüncesine sahiptir. Bunun nedeni, herkesin olgunlaşmamış olduğu yıllarda eğitimin gerçekleşmesidir.

“Genç olmanın kaçınılmaz olarak beraberinde getirdiği olgunlaşmamışlık, eğitilmiş olmanın önünde aşılabilir bir engel oluşturur. Bir lise diplomasını, bir üniversite veya yüksek lisans derecesini, bir kişinin eğitiminin tamamlandığını belgelemek olarak kabul etmek, tüm süreçle dalga geçmektir. Bu tür belgelere sahip bir gence eğitilmiş insan demek, yuvarlak bir kareden bahsetmek kadar kendi içinde çelişkilidir” (Adler, 1983: 8-9).

Okullaşma, eğitim sürecinin bir aşamasıdır. Temel eğitim ilk ve en önemli aşamadır. Eğitim, her şeyden önce, kişinin yaşamı boyunca devam eden öğrenmeye hazırlık olarak tasarlanmalıdır. Asıl eğitim, okuldaki eğitim veya ek eğitim tamamlandıktan sonra başlar. Asıl eğitim de kendi kendine eğitimidir ve kendi kendine eğitim, onu hazırlayan eğitimin kalitesiyle orantılı olarak iyi veya kötü olarak kendini ortaya koyacaktır. Böylesi bir yükümlülüğü yerine getirmek için, temel eğitimin üç şey yapması gerekir. *Birincisi*, gençlere öğrenme dünyasını tanıtmalı; *ikincisi*, onlara öğrenmenin tüm becerileri verilmeli; ve *üçüncüsü*, okul sona erdikten sonra öğrenmeye kesintisiz devam etmeleri için teşvik ve destek verilmelidir (Adler, 1983: 9). Maddelerde de görüldüğü gibi, temel eğitim, bir kişiyi öğrenilebilecek şeylerle tanıştırmalı, doğal öğrenme yeteneklerini geliştirmeli ve pekiştirmelidir. Doğuştan herkesin doğasında olan bir öğrenme arzusu vardır ve yetersiz bir temel eğitim, bu arzuyu öldürür ayrıca sonsuza dek kendi kendine eğitimi engeller. Ama öğrenmenin ne, nasıl ve neden olduğu verilirse, patolojik olarak geri kalmış olanlar dışında hepsi genel olarak eğitilmiş kişiler olma yoluna koyulur. Bu durum, insani yeteneklerine uygun bir saygı duyan herkesin arzu etmesi gereken bir hedeftir (Adler, 1983: 9).

Adler'e göre, temel eğitimin belirtilen üç amacı, tüm çocuklara sunulduğunda ülkedeki genel refah çeşitli şekillerde artacaktır. *İlk olarak*, siyasi demokrasi kurumları tarafından yönlendirilen bir temel eğitim, halka verilen vaatlerin ve faydaların tam olarak gerçekleşmesinde tek faktör olmasa da vazgeçilmez bir faktörü olacaktır. Nitekim insan haklarının güvence altına alınması yoluyla herkes için özgürlük, eşitlik ve adalet garantisi, nihayetinde zekânın, bilginin, yargının ve anlayışın yayılmasına bağlıdır. Tüm insanlarda potansiyel olan bu nitelikler, uygun eğitimle geliştirilir. *İkincisi*, önerilen temel eğitim reformu, teknolojik olarak gelişmiş ve hızla değişen bir ekonominin refahına katkıda bulunacaktır. *Üçüncüsü*, ulusal güvenlik silahlı kuvvetlerin hazırlanmasını gerektirir. Silahlardaki teknolojik gelişmeler, birinci ve ikinci dünya savaşlarında askerlik hizmeti için gerekli olmayan bir eğitim derecesine sahip - karada, denizde ve havada - birlik gerektirmektedir. Yeni birlikler, silahlar ve teçhizat değiştikçe sonsuza kadar öğrenme ve yeniden öğrenme konusunda yetkin olmalıdır. *Dördüncüsü*, sadece kültürel geleneği korumakla değil, aynı zamanda onu geliştirmek ve ona yeni şeyler eklemekle de ilgilenilmelidir. Bu konuda başarısız olunursa gelecek nesillerdeki eğitilmiş insanların sayısı neredeyse yok olma noktasına gelecektir. Genel kültür elitist bir özellik

değildir; herkesin çoğu zaman bilinçsizce ve her zevk düzeyinde paylaştığı ortak bir mirastır. Son olarak, her bireyin gerçek bir fırsata sahip olma hakkı ve mutluluk arayışı, yüksek kalitede bir eğitim gerektirir. Bu arayışı, kişinin kendisi için iyi bir yaşam yaratma çabası olarak kavrarsak, bu tür Şeylere duyulan arzunun ve onlara ulaşma gücünün iyi bir eğitimin erken rehberliği olmadan uykuda ve gelişmemiş kalacaktır (Adler, 1983).

Genel olarak bakıldığında Adler'in, eğitim ve demokrasi ilişkisine önem verdiği görölmektedir. Onun demokratik eğitim anlayışını tam olarak analiz edebilmek için öğretmenlerin görevlerine, öğrencinin konumuna ve ikisi arasındaki iletişime, müfredat kavramına ve eğitimde kullanılmasını önerdiği seminer, koçluk ve didaktik öğretime bakmak gerekir.

Öğretmen

Adler'in eğitim modelinde öğretmenler önemli bir yere sahiptir ve kenara itilecek Şekilde bir saygısızlığı hak etmemektedir. Öğretmenlerin eğitimdeki yerini belirlerken öncelikli olarak öğretmen-öğrenme ilişkisini ele alır ve eğitimde öğretmenlerin kullandığı üç öğrenme yöntemi üzerinde yoğunlaşır. Bunlardan *ilki*, telkin etme; *ikincisi* keşif yoluyla öğrenme; *üçüncüsü* ise işbirlikli öğrenmedir. Öğrenmede yer alan telkin etme; öğretmenler tarafından öğrencilere tekrar ettirme yoluyla neleri öğrenmeleri gerektiğini ifade eden öğrenme yöntemidir. Telkin etme için Adler şu sözleri dile getirir:

“İnsanlar, telkin etmenin gerçek öğretme olmadığını ve sonuçlarının gerçek öğrenmenin tam tersi olduğunu bilir veya bilmekte zorundadır. Buna rağmen, okullarda gerçekleştirilen eğitimin çoğu telkin etmeden başka bir Şey değildir” (Adler, 1988: 167).

Telkin etmede öğretmenler, sınıflarda eğitim verdikleri kişilerle yüz yüze iletişim halinde olabileceği gibi, yazdığı kitaplar yoluyla da öğrencilere eğitim verebilirler. Yazılanıyla ders veren öğretmen, öğrenmek için eserlerini okuyanlarla tartışmaya giremez ve soru alişverişinde bulunamazlar. Bu nedenle, bildiğini iletme noktasında elinden geleni yapmış olsa da öğretme sanatını icra etme konusunda sınırlı olacaktır. Böylesi bir durum, insanın bildiğini iletme çabasının kendi başına etkili bir öğretim olmadığı, bu tür çabaların nadiren başarılı olduğu gerçeğinden kaynaklanmaktadır. Telkin etmede edinilen bilgi ya öğretmenin bildiği bir Şey ya da kendisinin araştırdığı bir Şey olabilir. Her iki durumda da, öğrencinin zihninde gerçekleştirilen dönüşüm talimat yoluyla öğrenmedir. Öğretmenin yaptığı, öğrencinin fikrini değiştirecek Şekilde kasıtlı olarak hesaplanmalıdır. Birini yalnızca motive etmek ya da yalnızca teşvik etmek de öğrenme için yeterli değildir. Nitekim “*Başarılı öğretim ancak öğrencinin zihni cehalet veya hata durumundan bilgi durumuna geçtiğinde ortaya çıkar*” (Adler, 1988: 167).

Adler eğitimde tek başına telkin etmenin yeterli olmadığı gibi tek başına keşif yoluyla öğrenmenin de yeterli olmadığını sıkça vurgular. Keşif yoluyla öğrenme ilerlemecilik anlayışının merkeze koyduğu bir yöntemdir. Ona göre, ilerlemecilik yaklaşımının savunduğu eğitim modelinde, öğrenilebilecek her Şey öğretmenlerin yardımı olmadan ilk olarak keşif yoluyla öğrenilir. Böylesi bir durum ise eğitimde öğretmenlerin vazgeçilebilir olduğu sonucunu ortaya çıkmıştır. Adler aslından keşfederek öğrenmenin değerinin farkındadır. Zira insanlar kendi başına keşfederek öğrenebilecekleri Şeyleri öğrenmek için eğitime ihtiyaç duyar. Öğrencinin faaliyeti olmadan (pasif özümseme veya ezberleme) gerçek öğrenmenin gerçekleşemeyeceği kabul edildiği gibi tüm öğrenmenin öğrenen açasından bir keşif süreci olduğu da kabul edilmelidir. Burada, keşfederek öğrenme ile talimat vererek öğrenme arasındaki fark ortaya çıkar. Ona göre;

“Eğer ikincisi pasif özümseme veya ezberleme ile tanımlanmayacaksa, o zaman ayırım tüm aktif öğrenmeyi iki türe ayırır: bir yanda yardımsız keşif, öğretmenlerin yardımı olmadan keşif; ve diğer taraftan destekli keşif veya öğretmenler tarafından kasıtlı olarak desteklenen keşif. Her iki durumda da öğrenmenin temel nedeni, keşfetme sürecine katılan öğrencinin etkinliğidir; öğretim gerçekleştiğinde, öğretmen en iyi ihtimalle öğrenci açasından keşif sürecini yönlendiren veya kolaylaştıran araçsal bir nedendir” (Adler, 1988: 167-168).

Adler'e göre, öğretmenin araçsal bir nedenden daha fazlası olduğunu vurgulayanlar, öğrenci öğrenmede pasif olsa bile öğrenmenin gerçekleşmesinde öğretmenin yeterli olabileceğini varsaymaktadırlar. Nitekim öğretmenin araçsal faaliyeti her zaman ikincildir ve vazgeçilebilirdir. Bu durumu daha iyi açıklayabilmek ve öğretmenin rolünü daha net ortaya koyabilmek için Sokrates'in yöntemini örnek göstermektedir. Sokrates'e göre öğretmen, öğrencinin sorgulayıcı zihniyle bilgiyi doğurmasına yardımcı olur ve öğrencinin keşif sürecini kolaylaştırır. Zira beden gibi zihin de kendisi için iyi olana, yani bilgi ve anlayışa ulaşma gücüne sahiptir (Adler, 1988: 168). Bilginin genişlemesi ve (ezberlenmiş gerçeklerden

ziyade) anlayışın gelişmesiyle sonuçlanan öğrenme, esas olarak bir keşif süreci olduğundan, öğretmenin sanatı büyük ölçüde, bir bireyin kendisini bilme ve anlama durumuna yükseltmesine yardımcı olabilecek araçlardan oluşur. Bu durumu şöyle izah eder;

“Kendi haline bırakılan öğrenci, kendine sorular sormadıkça, çözülmesi gereken problemleri algılamadıkça, ikilemler yüzünden kafa karışıklığı yaşamadıkça, kendisini şu veya bu hipotezin sonuçlarını takip etme zorunluluğu altına koymadıkça, gözlemler yapmadıkça ve alternatif hipotezler için kanıtları tartmadıkça fazla ileri gidemez” (Adler, 1988: 169).

Öğrenci gibi öğretmenin de sürekli bir öğrenme süreci içerisinde olması gerekmektedir. Nitekim geleneksel liberal sanatlardaki disiplin, bireyin öğrenmede ustalaşmasını sağlayacak becerileri kazandırır. Bunlar okuma ve yazma, konuşma ve dinleme, gözlemeleme, ölçme ve hesaplama; dilbilgisi, retorik ve mantık sanatları, matematik sanatları ve araştırma sanatlarıdır. Bu sanatlarda belli bir ustalık olmadan, kitapların yardımıyla ya da öğretmenlerin vesayetiyle olsun ya da olmasın hiç kimse çok fazla şey öğrenemez. Öğretmenin kendisi yetenekli bir öğrenci, öğrenme sanatları olan temel sanatların ustası olmadığı sürece öğretmeye çalıştığı kişilerin öğrenme becerilerini kazanmalarına yardımcı olamaz. Hatta üstün öğrenme becerisi de öğrenene keşif sürecinde ihtiyaç duyduğu yardımı sağlayamaz. “*Öğretmen kendisini sempatik bir şekilde kendisinden daha az gelişmiş, hem beceri hem de bilgi ve anlayış açısından daha az gelişmiş bir öğrencinin yerine koymalıdır*” (Adler, 1988: 170). Öğretmen, öğrenci için mevcut zihinsel durumuna ulaşmak için bizzat katıldığı etkinlikleri bir şekilde yeniden canlandırmalı veya simüle etmelidir. Kendi zihnini öğrenme merdiveninde yukarılara taşıyan öğretmen, başka bir bireyin benzer bir süreçte yer almasına yardımcı olacak yollar tasarlamalı ve bunları diğer kişinin zihin durumuna duyarlı bir şekilde ve diğer kişinin ilerleme sağlamak için aşması gereken özel zorlukların bilincinde olarak uygulamalıdır (Adler, 1988: 170).

Talimat verme ve keşif yoluyla öğrenme sürecini ve farkını vurgulayan Adler daha sonraki süreçte “eğitimde talimat verme” ve “eğitimde işbirlikçi öğrenme” arasındaki farkı ortaya koymaya çalışmaktadır. Eğitimde daha çok talimat vermeyi tercih eden, kendilerini öğrencilerindeki öğrenmenin asıl, hatta tek nedeni olarak gören öğretmenlerin, öğretimi işbirlikçi bir sanat olarak anlamadıklarını belirtir. Kendilerini öğrencilerinin zihninde bilgi veya anlayış ürettiklerini düşünürler. Bunu aşabilmeleri için;

“Öğretmenler ancak bir öğrencide meydana gelen öğrenmenin temel sebebinin öğrencinin kendi zihnindeki aktivite olduğunu anladığında işbirlikçi sanatçı rolünü üstlenirler. Öğrencinin zihninin etkinliği tüm öğrenmenin temel nedeni olsa da tek neden değildir. Burada öğretmen ikincil ve işbirlikçi bir neden olarak devreye girer” (Adler, 1988: 171).

Adler, Sokrates’in “sorgulayarak ve tartışarak öğretmek yerine didaktik veya anlatarak öğretimi tercih etmek, işbirlikçi öğretimden bir sapmanın sonucudur” düşüncesine katılmaktadır. Ders verme, tıp pratiğinde ilaç kullanımına benzer bir öğretim şeklidir. Eğer konuşmacı herhangi bir talimat verme girişiminden kaçınırsa zihne hiçbir şiddet uygulanamaz. Ayrıca ders, dinleyici açısından maksimum çabayla izlense bile zihnin alınan şeyi sindirmeye ve özümsemeye başlayabilmesi için ilk önce özümsemesi gereken bir şeye dönüşür. Konuşmacı bu sonuçtan titizlikle kaçınmayı amaçlasa bile ders telkin etmeyle aynı etkiye sahiptir (Adler, 1988: 171). Bununla birlikte derse her zaman didaktik olarak sunulan konularla ilgili bazı tartışmalar eşlik ederse ve öğretmen ve öğrenciler arasında sorgulama yoluyla aktif bir fikir alışveriş olursa didaktik öğretim hafızaya kaydedilecek, akılda tutulacak, sınavlarda aktarılacak ve daha sonra sınavlar bitince büyük ölçüde unutulacak fikirlerin yerine bir dereceye kadar anlaşılabilir gerçek bilgi öğretimi haline gelebilir. Ayrıca didaktik öğretim, öğrenciyi anlatarak öğretmek yerine sorarak-tartışarak öğretmeye dâhil eden, yalnızca not vermek amacıyla yanıtlar elde etmek için sorular sormayan, aynı zamanda yeni araştırma yolları açan sorular soran tamamen işbirlikçi pedagojik bir teknik haline dönüşebilir. Adler bu durumu şöyle dile getirir:

“Öğretime keşif eşlik etmediğinde ve öğretim hiçbir anlama eylemi olmadan hafızada izlenimler bıraktığında o zaman bu gerçek bir öğretim değil sadece telkin etme olur. Gerçek öğretim, telkin etmeden keskin bir şekilde farklı olarak, öğretmenlerin keşifle uğraşan öğrencilerin zihinleri tarafından gerçekleştirilen etkinliklerle işbirliği yaptığı zaman oluşur” (Adler, 1988: 173).

“Öğrencileri test etme veya inceleme şeklimiz ve onlara not verme şeklimiz öğretmenlerin neyi öğreteceğini, nasıl öğreteceğini, öğrencilerin neyi öğreneceğini ve nasıl öğreneceğini belirler. Mevcut yöntemlerimiz gerçek öğretimden çok talimat vermeyi ve gerçek öğrenmeden ziyade

ezberlemeyi gerektiriyor. Öğrencileri test etme ve notlandırma konusundaki mevcut yöntemlerimizi kökten değiştirmedeğimiz sürece, öğretmenlerimizin sadece telkin etmek yerine işbirlikçi sanatçılar olmalarını bekleyemeyiz ve öğrencilerimizin de sadece ezberciler olmak yerine gerçek öğrenenler olmalarını bekleyemeyiz” (Adler, 1988: 175).

Adler, zihin kavramını farklı açılardan ele alır. Yunanca zihin olan “nous” kelimesini, anlayışla özdeşleştirir. Ona göre, anlamadığımız şeyler yalnızca hafıza yoluyla korunur. Sözlü olarak hatırlanan ifadeler asla anlaşılabilir gerçeklerle karıştırılmamalıdır. Bellek, duyu algısının bir yan ürünüdür ve anlamak ise zekâ işidir. Akıl ve hafıza arasındaki bu ayrımla bağlantılı olarak bilgi ve kanaat arasında ayrım da vardır. Bir şeyi bilmek, onun hakkında salt bir görüşe sahip olmak yerine, onu ilgili nedenler ve destekleyici deliller ışığında anlamaktır (Adler, 1988: 173). Adler’e göre son dönemde öğrencilerin, bilgiyi öğretmenlerinin yardımı olsun ya da olmasın kendi zihinlerinin faaliyetleriyle elde edebileceği fikri oluştu. O zaman sahip oldukları fikirlere, özellikle de eğitim sırasında edindikleri fikirlere nasıl sahip oluyorlar? Ona göre, böylesi bir düşüncüyü, işbirlikçi değil de üretken sanatçılar gibi davranan, kendi açılarından herhangi bir düşünme veya keşif eyleminin eşlik etmediği didaktik talimatlarla beyinlerini yıkayan öğretmenlerin çıplak otoritesine dayanarak benimsediler. “Çıplak otorite” tabirini öğretmenlerin, öğrencilerin kendilerine söylediklerini sırf öğretmen oldukları için kabul etmelerini bekledikleri zaman kendilerine gösterdikleri otoriteyi belirtmek için kullanır. Felsefecilerin aksine, gerçek öğretmenlerin başvurması gereken tek otorite, ilgili nedenlerin otoritesi veya öğrenilecek olanı destekleyen kanıtlardır. Böyle bir otoritenin yokluğunda öğretmenler öğrencilerin anlaşılabilir bilgiyi edinmelerine yardımcı olamazlar. Onlara ancak uzun süre hafızalarında tutabilecekleri veya alamayacakları fikirleri aşılabilirler (Adler, 1988: 174). Bu bağlamda, öğretmenlerin çıplak otoritesine ilişkin benimsenen görüşlerin dayanıklılığı çok azdır.

“Öğretmenlerin otoritesi nerede yatıyor?” Adler’e göre, bir otoritenin içsel mülkiyeti ile onun dışsal işaretleri arasında ayrım yapılmalıdır. Öğretilen tüm konularla ilgili olarak, insan doğası gereği çok fazla otoriteye sahiptir. Fikir âleminin aksine bilgi âleminde zihinlerimiz üzerinde otoriteye sahip olan tek şey hakikattir. İrade veya tutkular tarafından hareket ettirilen aklın tasdiki iken, bilgi iradeden bağımsız bir harekettir. Bilmek, tamamen aklın ışığında yargılamaktır. Bu ışıkta gördüğümüz gerçek, yargımızı zorlar. Eğer bir öğretmenin otoritesi söylediği hakikatten başka bir şey değilse, onun otoritesini ancak kendi aklımızın doğal ışığıyla ve hakikat ile yalan arasında bağımsız bir şekilde ayrım yapabildiğimiz ölçüde adil bir şekilde tanıyabiliriz (Adler, 1988: 174-175).

Adler’in eğitimde, öğretmenin yeri ve önemini ele aldıktan sonra onun deyişiyle öğretmenlerin işbirlikçi sanatçılar haline getirilmesi için ihtiyaç olunan özelliklere bakmak gerekir. Ona göre, dört özelliğe ihtiyaç vardır (Adler, 1988: 175):

1. Öğretmenler, öğrencilerin didaktik çabalarıyla edinmeleri beklenen her türlü bilgiye sahip olmalıdır. Öğrencilerinin didaktik performanslarını destekleyebilmek için; soru sorarak, soruları yanıtlayarak, öğrencilerinin gerçek bilgi ve anlayışla birlikte bilgi edinmelerine yardımcı olacak tartışmalara öncülük ederek bildikleri her şeyi yapmalıdırlar.

2. Öğretmenler kendilerinden koçluk yapmaları beklenen entelektüel becerilere sahip olmalı ve koçluk yaptıkları öğrencilerde bu becerilerin alışkanlıklarını nasıl oluşturacaklarını bilmelidirler.

3. Sokratik olarak yürütülen seminerlerde öğrencilerin tartışmalar yoluyla kavramalarını istedikleri fikir ve konulara ilişkin bilgiye ve sağduyuya sahip olmalıdırlar. Seminer düzenleme sanatını, başkalarını gözlemleyerek, başkalarının düzenlediği seminerlere öğrenci olarak katılarak, bu sanatın ustalarının eleştirel incelemesi altında seminerler yaparak kazanmaya çalışmalıdırlar.

4. Okul sadece öğrencilerin öğrendiği yer değil, öğretmenlerin de öğrendiği yer olmalıdır. Öğretmen-öğrenci eşleşmesi söz konudur. Öğretmen-öğrenci, hem öğretmen hem de öğrenci açısından gerçek entelektüel aktiviteyi içeren kişi olmalıdır.

Sonuç olarak bakıldığında Adler, öğrenmenin asıl sorumluluğunun öğrencide olduğuna inanır. Aslında, öğretmenler tamamen önemsiz değildir, ancak öğrenme sürecinde ikincil bir rol üstlenmeleri gerekir. Adler’in belirttiği gibi, “Öğretmenler en iyi ihtimalle yalnızca ikincil bir nedendir, araçsal bir yardımcıdır, sorumlu öğrencilerin zihinsel etkinliklerine yol açarak ve onlara rehberlik ederek sürece yardımcı olur” (Adler, 1984: 5).

Öğrenci ve Öğretmen Arasındaki İlişki: Uysallık ve Yetki

Adler, eğitim sürecinde gerçekleşen öğrenmenin sorumluluğunun ilk olarak öğrencide olduğunu, öğretmenin ise süreçte rehber olduğunu vurgular. Sorumluluk ve rehberlik sürecinde öğrencinin sahip

olması gereken bir davranış özelliği vardır. Bu özellik *uysallıktır*. Uysallıkla birlikte öğretmenlerde *yetki* görevini yerine getirmelidir.

Uysallık, öğrencinin arzu edilen bilgi veya beceriye sahip olmadığını bilen ve onun eksiklerine saygılı olan bir öğretmenin ona yardım edebileceği varsayımından kaynaklanır. Doğal bilgi alanında, öğrenci kendi aklının ışığında kendi kararlarını vermelidir, ancak bunu başarana kadar kendisine öğretmeyi teklif edenlerden alabileceği tüm yardımı almaya çalışmalıdır. Bu nedenle, onu bu tür bir yardımı aramaya ve iyi bir şekilde kullanmaya yöneltmek için uysallık gereklidir. Uysallık, bir öğretmenin eğitimini üstlendiği öğrencinin hemen göremeyeceği bir şeyi gösterdiğinde, öğrencinin yargılamayı askıya almasını ve zihnini titizlikle öğretmenin sözlerine ve niyetlerine bırakmasını önerir. Nitekim sabır ve azimle öğrencinin zihnini eğitime teslim etmeye devam etmesi öğretmenin kendi aktif zekasıyla işbirliği yapmaya devam etmesine izin vermekten başka bir şey değildir (Adler, 1988). Adler'e göre, "Uysallığın uygun nesnelere gösteren dışsal otorite işaretleri olmadığı sürece, öğrenci mevcut öğretim konusunda kendisini doğru şekilde yönlendiremez" (Adler, 1988: 193).

Öğretmenlerin öğrenciler üzerinde yeterli yetkiye sahip olması, eğitim sisteminin akılcıca yönetildiği anlamına gelmektedir. Bu süreçte öğretmenler sadece öğrencilerin değil kendilerinin de sürekli bir öğrenme sürecinde olduğunu içselleştirmelidir. Zira iyi bir öğretmen genellikle eğitim verdiği konunun aktif bir öğrencisi olan kişidir. Bir öğretmen hem kendinden az bilenlerin öğretmeni, hem de konunun uzmanlarının öğrencisidir (Adler, 1988: 194). Böylece otorite ve uysallık onda birleşecektir.

Herkes İçin Ortak Müfredat

Adler açısından müfredat, insanın varoluşunun ideallerine hizmet etmelidir. Bu idealler ise; *sosyo-politik ideal, ekonomik ideal ve kişisel idealdir* (Adler, 1982: 16-17). Bütün bu insani idealler, diğer rejimlere oranla demokratik bir devlette daha iyi yerine getirilir. İdeallerden *ilki*, insanın sosyo-politik doğasını tanımlar. İnsan, tek başına mutlu olamayacak sosyal bir varlık olduğu için doğası gereği diğer insanlarla ilişkilere girmeye mecburdur. İnsanlar akıl ve etik hakikatinin himayesi altında yaşadıklarında istenilen sosyal ilişkileri ortaya çıkarırlar. Adler, yurttaşlık ve siyasal erdemi geniş bir etik alanı altına alır. Etik noktasında *Mutlak Etik* görüşüne sahiptir. Bu bağlamda insanlar, akıl ve ahlak ilkelerinin otoritesi dışında yaşamayı seçtiklerinde mutsuz olacaklardır. Adler'e göre ahlaki ve politik gerçek, insanın özgür bir varlık olduğunu vurgular. İnsan özgürlüğü, özel ve kamusal bir yönü gerektirir. Özgürlüğün özel yönü, insanın, devletin müdahalesi olmaksızın özgür seçimlerini uygulayabileceği özel bir varoluş hakkıdır. Özgürlüğün kamusal yönü, insanın kararlarını, arzularını ve amaçlarını devlet içinde özgürce uygulamak zorunda olduğu gerçeğini gösterir. Adler, insanın özgürlük ideallerinin gerçekleşmesine en iyi izin veren siyasi rejimin demokrasi olduğunu belirtir. Bu nedenle, tatmin edici bir insan varlığı, (1) aklın değişmez etik ilkelerinden çıkardığı yurttaşlık sorumluluklarını üstlenirken aklın ve ahlakın otoritesine boyun eğen; ve (2) özel hayatında özgürce hareket eden ve siyasal liderliği üstlenir. Adler'e göre müfredat, sosyo-politik amaca hizmet etmelidir. Bu nedenle müfredat, öğrencilere sosyo-politik varlığın evrensel ilkelerini aktarmalıdır (Adler, 1982: 16). Ayrıca müfredat, öğrencilere sosyal dünyada bulunan çeşitli sosyo-politik ilkeleri analiz etme ve sentezleme konusunda yardımcı olacak rasyonel beceriler sağlamalıdır.

İkinci olarak, insanın ekonomik ideali, onun fiziksel ve fizyolojik ihtiyaçlarının gerçekleştirilmesi ihtiyacını ifade eder. Başka bir deyişle, insanın geçimini sağlamak için bir fırsata ihtiyacı vardır ve her insan çalışmak zorundadır. Ayrıca Adler, gerekli asgari ekonomik veya finansal olanaklardan yoksun bırakılan bir bireyin siyasi kararlara katılamayacağını belirtir. Çalışma fırsatlarının olmaması, demokratik devletin işleyişini tehlikeye atmaktadır. Dolayısıyla ekonomik ideal, bireysel bir idealden daha fazlasıdır; aynı zamanda politik bir idealdir. *Üçüncü ideal*, kişisel ideal, insan doğasının zihinsel, ahlaki ve ruhsal yönlerinin gelişimine atıfta bulunur (Adler, 1982: 16). Bir insanın, toplumsal statüye sahip olabilmesi için kişiliğinin temel yönlerini ahlaki ve rasyonel olarak geliştirmesi gerekir. Ahlaki ve rasyonel gelişmenin yokluğunda, insanlar ekonomik ve sosyo-politik idealleri gerçekleştiremezler. Ayrıca kişisel ideal, insanın özel hayatını ifade eder. Adler'e göre kamusal ya da toplumsal yaşam, insanın varoluşunu tamamen yutmamalıdır. Bu nedenle, bireyin mahremiyet hakkına, yani kendine ait bir yaşam hakkına sahip olması gerekir. İnsana başka hiç kimse tarafından paylaşılamayan veya anlaşılabilen öznel bir varoluş geliştirme fırsatı sunulmalıdır. Adler'in müfredatı, insan varoluşunun temeli olduğunu iddia ettiği rasyonel ve ahlaki becerileri geliştirdiği için bu kişisel ideale hizmet eder (Adler, 1982: 17).

Adler, müfredat için gerekli olan üç insan ideali çerçevesinde en iyi K-12 eğitimi için de *liberal ve genel* olarak tanımlanan bir müfredat önerir. "Liberal" terimi, özel ve kamusal özgürlük ideallerini ifade eder. Adler'in müfredatı özgürlüğü teşvik etmeyi amaçlıyor. Adler'e göre özgürlük bilgi gerektirir. Bu açıdan

Adler, insanın cahil ve özgür olamayacağı fikrine sahiptir (Adler, 1982: 18). “Genel” terimi ise üç çağrışımı üstlenir: *birincisi*, evrensel (veya mutlak) ilkeleri ifade eder; *ikincisi*, metafizik olmayan disiplinlerin genel ilkelerine atıfta bulunur; *üçüncüsü*, tüm öğrencilerin aynı müfredatı öğrenmesi gerektiği gerçeğine atıfta bulunur (Adler, 1982:18-19). Evrensel bilgi kategorisinde Adler, etik ve politik bilgiyi vurgular. Adler'e göre bu tür bilgiler mutlak ve değişmezdir. Başka bir deyişle, bu bilgi tüm insanlar için aynıdır ve çağlar boyunca geçerliliğini korur. Bu doğrultuda, müfredatın bu yönü değişmeden kalmalıdır. Genel metafizik olmayan bilgi kategorisi, bilimsel bilgiyi içerir. Evrensel bilgi, metafizik olmayan ve sosyo-politik olan ideale hizmet ediyorsa, bilgi esas olarak ekonomik ideale hizmet eder. Metafizik olmayan bilgi değişime tabi olduğundan, onu veren müfredat da değişecektir. Zira Adler'in müfredatı, çoğunlukla metafizik olmayan bilgi dallarının genel ilkelerini içerdiğinden sık sık değişmez; ayrıntılar marjinal bir rol üstlenir.

Adler, müfredatın öğrencilere, genel fikirleri belirli yaşam durumlarına uygulamaları için fırsatlar sağlaması gerektiğini belirtir. Ancak kendi başına, belirli durumları bir amaç olarak öğrenme fikrini de reddeder. Nitekim özel bilgi asla genel bilgiden ayrı olarak sunulmamalıdır. Belirli deneyimler veya durumlar dünyası sürekli bir akış halinde olduğu için bu noktayı tartışır. Zira belirli şeyler hakkındaki bilgiler hızla geçerliliğini yitirir. Adler'e göre, belirli durumlar hakkındaki bilgi pratik değildir. Yalnızca bilginin genel ilkelerini vurgulayan bir müfredat pratiktir. Bu açıdan genel bilginin her özel duruma uygulanabileceğine inanır. Aslında, belirli durumlar sürekli olarak değişir, ancak genel ilkeler her birine uyarlanabilir. İnsanın belirli koşullara uyum sağlamasının kendi doğası tarafından kolaylaştırıldığına inanır. Ayrıca insanların “çeşitli ortamlara ve hızla değişen dış koşullara uyum sağlama becerileri açısından diğer canlılardan daha esnek” olduğunu belirtir. “İnsanlar dünyadaki her iklime ve koşula göre ayarlanabilirler ve değişimin şokuna karşı sürekli olarak ayarlanabilirler” (Adler, 1982: 18). Bu nedenle Adler, “evrensel bilgilere ve bunun belirli durumlara uygulanması gereken yollar hakkında kapsamlı bir anlayışa sahip kişilerin yalnızca belirli bilgilere sahip olan kişilere göre pratik durumlarla başa çıkma konusunda daha yetenekli” olduğuna inanır (Adler, 1982: 19-20).

Üçüncüsü olan genel bir müfredat fikri, müfredatın tüm öğrenciler için aynı olmasını gerektirir. Adler, öğrencileri kaderinde lider olanlar ve takipçi olanlar olarak ayırmaz. Başka bir deyişle, insanların düşünenler ve yapanlar olarak ayrılmasını reddeder. Demokratik bir devlet, tüm insanların hem düşünen hem de yapan olmasını gerektirir. Bu nedenle, tüm öğrenciler aynı müfredatı çalışmalıdır. Özel ihtiyaçları olan öğrencilerde bile öğretim farklılaştırılabilir, ancak müfredat aynı kalmalıdır. Adler'in müfredatı seçmeli dersler veya uzmanlık dersleri de içermez. Bu kuralın tek istisnası, onun yabancı dil öğrenimi konusundaki görüşlerinde bulunabilir. Öğrenci bir yabancı dil öğrenmek zorundadır ve okumak istediği yabancı dili seçme fırsatı verilmelidir (Adler, 1982: 19).

İlerlemeci anlayışın savunucularından olan Dewey'e göre, eğitimde değişiklikler yapılmak isteniyorsa öncelikli olarak değiştirilecek ve yenilenecek olan eğitim müfredatı, mesleki anlamda gelişmeyi desteklemeli, sanayi ve ticaret yöntemlerine uyum sağlamalı ve toplumsal ihtiyaçları karşılamalıdır (Dewey, 2023a: 8). Ancak genel bir müfredat anlayışı çerçevesinde Adler, K-12 (temel eğitimin on iki yılı) eğitiminde “belirli bir mesleğe yönelik eğitim” kavramını müfredatından çıkarır. K-12 eğitiminde herhangi bir meslekte eğitim veya uzmanlaşma sunulmamalıdır. Bunun yerine iş başında, yerel kolejlerde, teknik enstitülerde, üniversitelerde veya profesyonel okullarda sunulmalıdır (Adler, 1982: 33). Mesleki olarak Adler'in önerdiği müfredat, öğrencilerin teknolojik olarak gelişmiş bir toplumun taleplerini ve işleyişini anlamalarını ve temel meslekleri tanımalarını sağlayarak geçimlerini sağlamayı amaçlar. Bu doğrultuda müfredatı, ekonomik anlamda değil, hümanist anlamda meslekidir. Adler'e göre, tüm insanlar için ortak olan genel bilgi, belirli bir iş için eğitimden daha pratiktir. Nitekim hızla gelişen teknolojik bir toplumda, öğrencilere okulda edindikleri belirli bilgileri bir çalışma ortamında uygulama fırsatı verildiğinde, belirli bilgilerin geçerliliğini yitireceği için bunu yapamayacaklarının farkındadır. Genel bilgiye sahip olanlar ise genel bilgiyi belirli yeni durumlara uygulama yetenekleri nedeniyle iş gücüne katılabileceklerdir (Adler, 1982: 19). Onun tüm öğrenciler için ülke çapındaki aynılık fikri, kullanılacak materyaller, müfredatın kesin organizasyonu ve geliştirilecek diğer belirli önlemler ve yöntemler açısından herhangi bir ayrıntı aynılığında değil, yalnızca bu önerilen çerçevenin aynılığında yatar. Bu çerçevede, tüm öğrenciler için genel müfredatın gerçekleşmesi ve etkili olabilmesi için on iki yıllık temel eğitim boyunca “üç tür öğrenmenin ve üç tür öğretimin” dahil edilmesini gerektiğini belirtir (Adler, 1983: 15). Bu üç tür öğrenme ve öğretme okullarda zorunlu olarak var olmalıdır. Çünkü var olan okullar öğrencilerin zihinsel gelişimleri ve canlılıkları için gerekli olan öğrenme ve öğretme biçimlerinden yoksundurlar. Üç öğrenme özelliği: (1) üç konu alanında organize bilginin edinilmesi - dil, edebiyat ve güzel sanatlar; matematik ve doğa bilimi; tarih, coğrafya ve sosyal kurumların incelenmesi; (2) öğrenme ve düşünme becerileri olan entelektüel becerilerin geliştirilmesi ve (3)

temel fikir ve değerlerin anlaşılmasının geliştirilmesidir (Adler, 1983: 16). Üç öğrenme özelliği kısaca bilgi, beceri, anlayış kavramını temsil etmektedirler. Bu üç öğrenme tarzından sadece ilkinin konu adlarıyla belirtilen bilgi dallarını içerdiği görülmektedir. Bu üç öğrenme biçiminden *ilki*, bilmek veya ne olduğunu bilmekle sonuçlanır. *İkincisi*, nasıl yapılacağını bilmekle sonuçlanır (çünkü her beceri, sanat veya teknik, bir şeyin nasıl iyi yapılacağını bilmekten oluşur). *Üçüncüsü*, neden ve niçin olduğunu bilmekten oluşur.

Adler, üç öğrenme özelliğinin birinci maddesindeki konu alanını, müfredat çerçevesinde iki ana kategoriye ayırır: *temel veya vazgeçilmez konular ve yardımcı disiplinler*. Temel konuyu üç kategoriye ayırır. *Birinci* kategoride dil (İngilizce ve bir yabancı dil), edebiyat ve güzel sanatlar; *ikincisinde* matematik ve doğa bilimleri; ve *üçüncüsü*, tarih, coğrafya ve sosyal bilimlerdir. El sanatları, beden eğitimi ve iş dünyasına hazırlık dersi yardımcı çalışmaları oluşturmaktadır. Temel konular on iki yılın tamamı boyunca öğretilmelidir. Beden eğitimi de on iki yıl boyunca öğretilmeli ve insan sağlığı ile ilgili konuları da içermelidir. El sanatları on iki yıldan daha az bir süre için öğretilmelidir (Adler, 1982: 33).

Üç öğrenme özelliği sonrası üç öğretim biçimlerinden bahseder. Bunlar: (1) ders kitapları, kılavuzlar, ezberden okumalar, gösteriler, kısa sınavlar ve sınavlarla desteklenen, anlatarak veya ders vererek öğretim olan didaktik; (2) beceri kazanmak için performansları denetleyerek öğretmek olan koçluk; (3) Sokratik veya “doğurtan” öğretim, yani sorarak veya sorgulayarak öğretim (Adler, 1984: 7-9). Sokratik öğretim etkili şekilde, öğrencilerin bir lider tarafından izlenen serbest tartışmalara katıldıkları, tartışılan materyallerin ya kitaplar (ders kitabı olmayan kitaplar) ya da diğer sanat ve düşünce alanlarındaki kaliteli ürünler olduğu seminerlerde yapılır.

Öğrencilerden üç öğrenme modunun hepsine entegre bir şekilde katılmaları istendiğinden, öğretmenlerin üç öğretim modunu da gerçekleştirme becerisi göstermesi gerekir. İlk öğretim biçiminde öğretmenlerden beklenen tek uzmanlık, didaktik olarak özel yeterliliğe ihtiyaç duydukları şu veya bu konudur. Ancak öğretmenlerin de en az öğrencileri kadar entelektüel becerilere sahip olmaları ve aynı zamanda onları geliştirmede öğrencilere koçluk yapma becerisine sahip olmaları gerekir. Yine, öğrencilerden daha az olmamak üzere, temel fikir ve değerlerin tartışılmasında anlayış içinde olmalıdırlar. Bu, bir seminerde canlı ve verimli sonuçlar elde etmek için gerekli olan soru türlerini ve zorlukları formüle edebilmek anlamına gelir. İkinci ve üçüncü öğretim biçimlerinde, öğretmenin yükümlülüğü, ortak entelektüel becerilere daha yüksek derecede ve daha olgun bir şekilde sahip olmaktan ibarettir.

Adler'in vurguladığı üç öğretim biçimi önemlidir. Bu bağlamda bu üç öğretim modunu önem sırasına göre ayrıntılı bir şekilde ele almak gerekir.

Üç Öğretim Yöntemi

Seminer yöntemi: Adler, seminer öğretim yönteminin köklerinin Sokratik öğretimde olduğunu savunur. Ona göre, “Sokrates hiçbir zaman didaktik öğretimi kullanmadı ve doğrudan koçlukta da yararlanmadı. O sadece muhataplarının zihinsel becerilerini uyararak ve şekillendirerek dolaylı olarak koçluk öğretti” (Adler, 1984: 16). Seminer öğretiminin temel amacı demokrasiyi geliştirmektir. Seminer öğretiminin daha spesifik hedefleri arasında Adler, öğrencilerin akıl yürütme becerilerini kullanmalarını teşvik etmekten bahseder. Bu öğretim yöntemi, genel olarak fikirleri ve konuları açıklığa kavuşturmayı ve belirli bir kitap veya sanat eserinin anlamını açıklamayı amaçlar. Ona göre, seminer öğretiminin her iki amacı da özgür ve demokratik bireyler geliştirmenin önkoşullarıdır. Buradaki özgürlük fikri, seminer öğretimi yoluyla teşvik edilen hem muhakeme becerilerini hem de içerik bilgisini gerektirir. Adler için özgür insan, yalnızca kendi aklının hizmetkârıdır. Seminer öğretimi, yalnızca akıl tarafından yönlendirilen bağımsız zihinlerin gelişimini teşvik eder. Seminer öğretimi, kişinin muhakeme yeteneklerinin olgunlaşmasını, bilgisinin gelişmesini, özgürlüğü ve demokrasiyi daha iyi algılamasını sağlar (Adler, 1984: 16). Bu özellikler doğrultusunda seminer öğretim yönteminin insanlarda demokrasiyi teşvik ettiğini belirtir.

Arzu edilen bir seminer yöntemi için yerine getirilmesi gereken bir takım unsurlar vardır. Bu unsurlardan ilki seminer tartışması için gerekli olan bir takım materyallerdir. Adler, bunların “ya kitap ya da diğer insan sanatı ürünleri” olması gerektiğini belirtir. Kitaplar, bilgi katalogları veya olgusal bilginin doğrudan açıklaması olan kitaplar değil, fikirleri sunan veya konulara değinen kitaplar olmalıdır. Adler'e göre ders kitapları seminer tartışmaları için uygun değildir. Aksine, ders kitapları didaktik öğretim için tasarlanmıştır (Adler, 1984: 16). Adler, seminer kitaplarının harika kitaplar yani büyük eserler (klasik eserler) olması gerektiğini belirtir, “büyük kitaplar, ...en temel ve en canlı konuları gündeme getirir... her zaman çağdaştır... çözülmemiş sorunları ele alır... en okunaklı... her zaman popüler olan kitaplardır” (Adler, 1972: 158-161). Bu

kitapların ele aldığı konular tüm insanlık için evrensel, temel ve yaşamsaldır ve her zaman öyle kalacaktır (Adler, 1972: 161).

Seminer için gerekli olan öğretim materyallerini iki geniş kategoriye ayırır: yaratıcı edebiyat (kurgu, drama ve şiir) ve açıklayıcı edebiyat (bilim, felsefe ve tarih). İki tür seminer konusu, seminer tartışmalarını yürütmenin iki farklı yolunu ifade eder. Ancak, her iki seminer öğretim türünde de ortak olan etkinlikler vardır. Seminer öğretiminin her iki türünün de ilk ortak yönü, öğrencilerin kitabın ne dediğini anlamaları gerektiği fikridir. İkinci adım, yazar tarafından öne sürülen argümanların değerlendirilmesinden oluşur. Üçüncüsü, öğrenci edindiği bilgileri yaşamına uygulamanın yollarını bulmaya teşvik edilir (Adler, 1984: 19-20).

Seminer öğretim yönteminin uygulanmasında, temel eğitimin alt düzeyi veya bölümlere ayrılmış sınıfları ile üst düzeyi veya bölümlere ayrılmış sınıfları arasında ayırım yapar. İkinci sınıfa kadar seminer yöntemi her gün yaklaşık yarım saat kullanılmalıdır. Önceden okuma ödevi gerekli değildir; öğretmen sadece, daha sonra öğrencilerle tartışılması gereken bir hikâye anlatmalıdır. Üçüncü veya dördüncü sınıftan itibaren basit okuma ödevleri istenmelidir (Adler, 1984: 20). Adler, görüşmeye katılanların, öğretmen dâhil, hepsinin bir daire şeklinde oturmasını önerir. Öğretmenin sınıfın önünde oturması veya ayakta durmasıyla öğrencilerin sıraların arkasında geleneksel olarak konumlandırılması, seminer öğretim yöntemi için uygun değildir. Öğretmen, tartışmanın kolaylaştırıcısıdır. Öğrenciler öğretmen tarafından fikirlerini ifade etmeleri, argümanlar sunmaları için teşvik edildiğinden ve hatta tartışılan konu hakkında birbirleriyle tartışmalarına izin verildiğinden, tartışma gayri resmi bir karaktere sahiptir. Üst düzeyde, öğrenciler haftada bir veya en fazla iki kez seminer tartışması için bir araya gelmelidir; seminerler doksan dakikadan iki saate kadar sürmelidir. Adler, öğrencilerin seminer konuşmaları için özel olarak tasarlanmış bir odada hareketli sandalyeler üzerindeki içi boş kare bir masa etrafında oturmalarını önerir (Adler, 1984: 21-23).

Koçluk yöntemi: Adler, okul deneyimi içinde koçluğa önemli bir rol verir. Koçluğun, insanlarda temel becerileri kazandırma yönündeki etkisini vurgular. Nitekim Adler'e göre okulların önemli bir amacı entelektüel becerilerin geliştirilmesidir. Bunlar okulda veya başka bir yerde herhangi bir şey öğrenmek için herkesin ihtiyaç duyduğu becerilerdir (Adler, 1982: 26). Beceri eğitimini "eğitimin temeli" olarak görür (Adler, 1984: 39-40). Becerilerin kişinin bireysel doğasını fark etmesi, yeni bir işe girmeye hak kazanması veya kişinin vatandaşlığa katılımı için gerekli olduğunu belirtir (Adler, 1982: 26).

Temel becerilerin gelişmesi için, üç pratik koçluk örneği sunar ve bunları cebir, yazma ve sosyal bilimler olarak üç farklı konuya bağlar. Cebir konusunda bir koçluk seansı sırasında, öğrenciler matematiksel hataları nasıl hesaplayacaklarını, gözlemleyeceklerini, sorunları gidereceklerini ve düzelteceklerini öğrenirler. Daha genel bir ifadeyle, cebir koçluğu, öğrencilerin akıl yürütme, hayal kurma ve kaynakların etkin kullanımı gibi düşünme süreçlerinden yararlanmalarını teşvik eder (Adler, 1984: 35). Yazma koçluğu etkinliği sırasında öğrenciler heceleme, dilbilgisi kurallarını uygulamayı, fikirlerini bir kompozisyonda düzenlemeyi ve kendilerini açık ve öz bir şekilde ifade etmeyi öğrenirler. Bu süreçte, öğrenciler çalışmalarını gözden geçirme ve eleştirel değerlendirme alışkanlıklarını geliştirirler. Özellikle tarih olmak üzere bir sosyal bilimler koçluk oturumunda, öğrenciler kanıt alışkanlıklarını, sıralı mantığı ve kelimelerin net kullanımını öğrenirler (Adler, 1984: 46).

Konusu ne olursa olsun, koçluk "anlatma, sorgulama ve detaylandırma" genel ilkelerini içermelidir. İlk ikisinden öğretmen (koç anlamında), üçüncüsünden ise öğrenci sorumludur. Anlatma, doğrudan talimat vermeyi ifade eder. Doğrudan öğretim doğası gereği olumlu olabilir; örneğin, bir matematik dersinde, öğretmen öğrenciye belirli bir durumda her zaman belirli bir formülü uygulaması gerektiğini söyleyebilir veya öğretmen, öğrencinin hatalarını düzeltmek için doğrudan talimat verebilir. Sorgulama, öğrenciden verdiği kararlarla ilgili açıklama yapmasını istemek anlamına gelir. Sorgulama, öğrenciyi tüm eylemlerinin sorgulayıcısı haline getirme rolüne sahiptir. Böylece sorgulamak, kişinin seçimlerini aklın ışığında değerlendirme alışkanlığını oluşturur. Aştırma, bu becerileri öğretmenin huzurunda gerçekleştirmeyi ve mükemmelleştirmeyi ve ayrıca bu becerileri yalnızca öğrenci tarafından uygulamak için çok fazla zaman harcamayı gerektirir (Adler, 1984: 35).

Koçluğun evrensel ilkeleri listesini, "koçluğun rehberliği için özdeyişler" ile destekler. İlki, öğretmenin, ister entelektüel ister duygusal nitelikte olsun, öğrencinin güçlü ve zayıf yanlarını bilmesi gerekliliğine atıfta bulunur. Öğretmenler, her öğrencinin entelektüel ve duygusal yeteneğinin seviyesini, problem çözme becerilerini ve en sık yaptığı hataları bilmelidir. İkincisi, koçluğun en etkili şekli bire bir ilişkidir. Başka bir deyişle, en etkili koçluk, bireysel eğitimden başka bir şey değildir. Ancak okulun gerçek dünyasında, öğretmenlerin ezici çoğunluğu, yalnızca bire bir koçluk veya uzun süre çalıştırma lüksünü

karşılayamaz. Bu doğrultuda farklı yollara ihtiyaç vardır (Adler, 1984: 40).

Öğretmenler aynı anda tüm sınıfa koçluk yapmak gibi başka bir koçluk yöntemi kullanabilirler. Örneğin, bir yabancı dil dersinde öğrenciler dil alıştırmaları yapabilirler. Tüm sınıf, öğretmen tarafından söylenen bir kelimeyi tekrar edebilir. Ayrıca, belirli bir konuda daha ileri düzeyde olan öğrenciler akranlarına koçluk yapabilirler. Son olarak, bilgisayar kişisel olmayan bir koç olarak işlev görebilir. Bilgisayar, öğrencilerin becerilerinin geliştirilmesinde faydalı olabilecek etkileşimli bir makinedir (Adler, 1984: 42). Koçlukla ilgili üçüncü özdeyiş, etkili koçluktur. Etkili koçluk süreci öğrencinin koçluk almaya istekli olmasını gerektirir. Öğrenci, yeni edindiği becerilerde yeterince ustalaşana kadar mücadele etmeye istekli olmalıdır. Öğrenci öğretmenine geri bildirimde bulunmalıdır. Geri bildirim yokluğunda öğretmen, öğrencinin yeni öğretilen beceride ustalaşıp ustalaşmadığını bilemez. Öğrencilerin farklı hızlarda ve farklı zamanlarda ilerlemeleri, öğretmenlerin belirli bir öğrencinin yetenek düzeyini akranlarının performansına dayalı olarak bilmesini engeller. Bu nedenle, geri bildirim yokluğunda, öğretmen bir sonraki beceriyi öğretmeye mi yoksa mevcut beceriyi mi vurgulamaya devam etmesi gerektiğini bilemez. Koçluğun dördüncü önemli ilkesi aciliyet fikridir. Bu özellikle yazılı eser için geçerlidir. Öğretmenler, kendileriyle öğrenciler arasındaki diyalogun kesintiye uğramamasını sağlamalıdır. Öğrenci çalışmaları eksiksiz bir şekilde notlandırılmalı ve derhal öğrenciye iade edilmelidir. Beşincisi, hatalar açığa çıkarılmalı ama aynı zamanda açıklanmalıdır. Öğrenci, çalışmasının belirli yönlerinin öğretmen tarafından neden hatalı olduğu konusunda bilgilendirilmelidir. Altıncısı, öğrenciye tatbikatın çok önemli olduğu öğretilmelidir. Son olarak, koçluk zaman ve dolaylı olarak küçük bir sınıf gerektirir (Adler, 1984: 47).

Adler için eğitimde seminer ve koçluk önemli bir yere sahiptir. Çünkü ona göre, demokratik bir kişi, aktif, özerk ve bağımsız bir bireydir. Seminer ve koçluk öğretim yöntemleri insanlardaki bu özellikleri gerçekleştirimin araçlarıdır. Demokratik insan, akıl yürütme ile politik eylemi bütünleştiren, yaşam boyu düşünen ve öğrenen ve inisiyatif sahibi olan kişidir.

Didaktik yöntem: Örgün eğitimin başlangıcından bugüne kadar didaktik öğretim en çok kullanılan öğretim yöntemidir ve olmaya devam etmektedir. Adler didaktik öğretimin, koçluk ve seminer öğretimine göre daha fazla suistimale ve kötüye kullanılmaya yatkın olduğunu belirtir. Kötüye kullanıldığı takdirde didaktik öğretimin demokrasiyi baltaladığına inanır. Bununla birlikte Adler, didaktik öğretimin zayıflıklarını açığa çıkarmakla yetinmez aynı zamanda didaktik öğretimi demokrasiyi ilerletmede faydalı bir araç haline getirmek için çözümler sunar.

Didaktik öğretimin rolü ders verme yoluyla organize edilmiş bilgiyi iletmeektir. Adler'e göre didaktik öğretim "dil, edebiyat ve güzel sanatlar; matematik ve doğa bilimleri; tarih, coğrafya ve sosyal bilimler" olarak üç geniş konu alanında işlenir (Adler, 1984: 8). Hafıza, genellikle bu zorlu göreve girişen kişi tarafından kullanılır. Ayrıca koçluk ve seminer öğretimi etkinlikleri sırasında, öğrencinin zihninin etkinliği, fiziksel eylemlerinde ve etkileşimlerinde belirginse didaktik öğretim sırasında, öğrencinin zihninin etkinliği, dışsal veya fiziksel çıkışlar aracılığıyla açığa vurulmaz. Pozitif teşvikler ve negatif pekiştirme sağlayarak öğrenciyi düşünmeye teşvik edebilecek yetkin bir öğretmenin yokluğunda didaktik öğretim, zihnin pasifliğini üreten bir okul deneyimine dönüşebilir. Adler yirminci yüzyılın sonunda, Amerikan okullarının yalnızca didaktik öğretimi vurgulayıp koçluk ve seminer öğretimini ortadan kaldırmakla kalmadığını, aynı zamanda didaktik öğretimi kötüye kullandığını belirtir. Bu nedenle, Adler'e göre eğitimcilerin didaktik öğretimle ilgili temel kaygısı, didaktik öğretimin nasıl aktif öğrenmenin bir nedeni haline getirileceğine yöneliktir. Adler, iki tür didaktik öğretimi kabul eder: yazılı ve sözlü. İlki görsel duyuya hitap ederken, ikincisi işitsel duyuya hitap eder. Ona göre, matbaanın icadından önce sözlü eğitim daha yaygındı ve matbaanın icadından sonra, eğitimciler hem sözlü hem de yazılı öğretim biçimlerini kullandılar. Günümüzde yazılı eğitim, ders kitapları, kılavuzlar ve ders materyalleri tarafından sağlanmaktadır. Sözlü eğitim ise okumada kapsanan şeyin tekrarı olarak, okunan şeyin yorumu olarak ve okunan şeyi tamamlamak için yeni bilgi sağlama aracı olarak kullanılır (Adler, 1984: 48).

Adler, öğrencileri aktif olarak okumaya ve dinlemeye teşvik eder. Okuma, aktif olarak kişinin okurken anladığını sorgulamasını gerektirir. Öğrenci metinleri yakından yorumlamalıdır. Ayrıca öğrenci, okumanın içerdiği tüm olası çağrışımları keşfetmeli başka bir deyişle metni analiz etmelidir. Dinleme, okumada sunulan konuların daha derin bir şekilde anlaşılmasını, daha zengin bir şekilde yorumlanmasını ve daha fazla açıklığa kavuşturulmasını sağlar. Okuma durumunda olduğu gibi, dinleme eylemi kesinlikle gereklidir. Ayrıca analitik ve sentetik beceriler, okumada olduğu kadar dinlemede de yararlıdır. Bazı durumlarda didaktik öğretimin, ilgi uyandırma ve sürdürme olasılığı daha düşük olan uygulamalara başvurduğunu belirtir. Böylesi bir durum daha çok organize bilgidен önce gelmesi gereken bilgi yığınlarıyla ilgilidir. "Bilgi

yıĝınları, coĝrafyadaki adları ve yerleri, tarihteki terimleri ve tarihleri, etimolojiyi ve İngilizce veya başka bir dildeki kelimelerin anlamlarını, bilim ve matematikteki formüllerini ve tablolarını içerir” (Adler, 1984: 50). Öğretmen bilgi yıĝınlarının hâkim olduğu konularda, öğrencilerin ezberleme becerisine başvurmalıdır (Adler, 1984: 50).

Adler’e göre, didaktik bir öğretmenin ana nitelikleri, “öğrencinin okuduğu bilgileri akılda tutmasını kontrol etmek, öğrencilerin okuduklarını anlamalarını sağlamak ve sadece ezberleyerek öğrenmelerini gerçekleştirmemek ve sözlü öğretim yoluyla öğrendiklerini tamamlamak” olmalıdır (Adler, 1984: 51). Öğretmenin üstlendiği tüm bu roller arasında dikkat etmesi gereken hususlar vardır. Öğretmen, öğrencinin aktif dinleme sürecine katılımını teşvik etmelidir. Öğretmen, tüm ders boyunca öğrencinin dikkatini çekmeli ve sürdürmelidir. Dersi içeren sınıf oturumunun formatı, öğrencinin ders boyunca dikkatini ve aktif düşünmesini sağlayabilir. Didaktik öğretim için ayrılan süreyi bölmeyi önerir: ilk yarısı ders vermek için, ikinci yarısı ise sorgulama için kullanılacaktır. Dersin hemen ardından öğrenilenler ile ilgili soru sorma aşaması geleceğinden, öğrenciler derste verilen bilgiler hakkında bilgilendirilecek ve dikkat etmeleri konusunda uyarılacaktır. Ayrıca öğretmenler, herhangi bir zamanda herhangi bir dersin içeriği ile ilgili olarak sözlü veya yazılı sınavlarda soru sorma hakkını saklı tuttıklarını öğrencilere bildirmelidir. Soru-cevap aşamasında çift yönlü bir diyalog süreci olmalıdır. Öğretmenler ve öğrenciler sırayla sorular sormalıdır. Bu diyalog, öğretmenlerin sınıf oturumu sırasında neyin başarıldığını bilmelerini sağlayacaktır. Öğretmen, gelecekteki derslerine rehberlik etmek için bu değerlendirmeyi kullanacaktır (Adler, 1984: 52).

Sonuç

Aydınlatma çağı ve sonrasında meydana gelen endüstri devrimiyle birlikte eğitime verilen önem arttı ve eğitime yönelik farklı bakış açılarına ve tanımlamalara ihtiyaç duyuldu. Böylesi bir süreçte çağın koşullarına uygun ve geleneksel anlayıştan farklı bir eğitim modeli oluşturulmaya çalışıldı. Bu modelde eğitim, bilgi aktarımı veya entelektüel olarak gelişimden öte mesleki gelişim olarak görüldü. Mesleki gelişim için de eğitim, bireylerin demokratik bir ortamda kendi ilgi istek, beceri ve yeteneklerine göre eğitilmesi olarak tanımlandı. Arzu edilen eğitim uygulamaya konulsa da eğitimle ilgili yeni arayışlar ve tartışmalar devam etti. Sürekli olarak eğitim nedir ve nasıl olmalıdır sorusu soruldu ve farklı eğitim düşünceleri ve akımları ortaya çıktı. Bu akımlardan biri olan “Daimici” eğitim felsefesi, eğitime yönelik farklı bakış açılarını ortaya koymaya çalıştı.

Bu bağlamda mevcut çalışma, daimici eğitim felsefesi kurucularından olan Mortimer Adler’in “Demokrasi ve Eğitim” hakkındaki fikirlerini ve demokratik bir eğitimin gerçekleşebilmesi için gerekli gördüğü koşulları incelemek ve analiz etmek amacıyla yapılmıştır. Bu çerçevede Adler’in demokrasi ve eğitimle ilgili fikirleri, eğitime zarar verdiğini düşündüğü ilerlemeci eğitim anlayışına yönelik eleştirileri, ideal demokratik eğitim için öğretmen, öğrenci ve müfredatın yeri, üç öğretim modeli olan seminer, koçluk ve didaktik öğretimin uygulanış şekli ile ilgili fikirleri incelenmiştir. Çalışma sonucunda, Adler’in, ideal bir eğitimin nasıl olmasına yönelik fikirlerin yoğun olarak tartışıldığı bir dönemde, daimici ve demokratik eğitim düşüncesiyle farklı bir perspektif çizmeye çalıştığı görülmektedir. Adler, özellikle çağına egemen olan ve okullarda yer edilen ilerlemeci anlayışı sert bir şekilde eleştirerek gerçekçi ve uygulanabilir bir demokratik eğitim modeli oluşturduğunu belirtir. Kendisi gibi eğitimde sıkıntılarını olduğunu düşünen eğitimcilerle birlik Paideia adlı bir grup kurar. Eğitime yönelik oluşturduğu pedagojik bilgileri de Paideia adlı eserlerinde iletir. Bu eserlerde de görülmektedir ki Adler’in, eğitime yönelik düşüncelerin temelinde demokrasi, özgürlük ve zihin kavramları bulunmaktadır. Nitekim Adler’e göre, demokrasi siyasal rejimler içerisinde en ideal olanıdır ve eğitimin amacı da demokratik bir devletin gelişmesini desteklemek olmalıdır. Demokratik bir devlet anlayışının gelişme için de devlet, tüm çocuklar için temel eğitimi zorunlu tutmalıdır. Temel eğitimdeki müfredat, eğitim ve öğretim; evrensel ve değişmez ilkeleri barındıracak, tüm öğrenciler için geçerli olacak şekilde düzenlenmelidir. Bu doğrultuda birey almış olduğu eğitimle birlikte aklını en iyi şekilde kullanmayı öğrenecek ve aklın nihai sonuçlarıyla birlikte gerçek demokrasiyi keşfedecektir. Doğru bir keşif süreci için de eğitimde otoritenin, öğrencinde ya da öğretmende olması gerektiğine yönelik yapılan tartışmalara karşı otoritenin zihinde olmasını vurgulayarak farklı bir perspektif oluşturur. Sonuç olarak bakıldığında Adler, geleneksel ve modern eğitimi sentezleyip evrensel ve değişmez bir eğitim modeli oluşturmaya çalışan ve bu modelin temelini aklı ve demokratik eğitimi yerleştiren önemli bir eğitim felsefecisidir.

Etik Beyan

“Daimici Mortimer Adler’de Demokrasi ve Eğitim” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayını ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Çatışma Beyanı

Çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması söz konusu değildir.

Kaynakça

- Adler, M. J. (1984). *The Paideia Program: An Educational Syllabus*. New York, NY: Macmillan Publishing Company.
- Adler, M. J. (1972). In Van Doren G. (Ed.), *How to Read a Book : the Classic Guide to Intelligent Reading*, New York, Simon ve Schuster.
- Adler, M. J. (1982). *The Paideia Proposal: An Educational Manifesto*. New York, NY: Macmillan Publishing Company.
- Adler, M. J. (1983). *Paideia Problems and Possibilities: A Consideration of Questions Raised by The Paideia Proposal* NewYork: Macmillan Publishing Company.
- Adler, M. J. (1988). In Van Doren G. (Ed.), *Reforming Education: The Opening of the American Mind*. New York, NY: Macmillan Publishing Company.
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve Eğitim*. İzmir: Ege üniversitesi Basımevi.
- Dewey, J. (2023a). *Okul ve Toplum*. Ankara: Dorlion Yayınları
- Dewey, J. (2023b). *Deneyim ve Eğitim*. Ankara: ODTÜ Geliştirme Vakfı Yayıncılık
- Gutek, G. L. (2014). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*. (N. Kale, Çev.). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Noddings N. (1984). The False Promise of the Paideia: A Critical Review of "The Paideia Proposal" *Journal of Thought*, 19(1), pp. 81-91
- Noddings N. (2016). *Eğitim Felsefesi*. (R. Çelik, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

The current study was conducted to examine and analyze Adler's thoughts on Democracy and Education, a perennial philosopher of education, and the elements he deemed necessary for democratic education. Adler adopts Dewey and Hutchins' ideal of democracy. However, although Adler supports Dewey, who emphasizes that democracy is crucial in education, he differs from him on one point. Both thinkers have different ideas about the practices to be carried out in education to realize the democratic education they desire. Dewey has a pragmatist philosophical thought and education should be created within the framework of scientific themes, including the research method and the applications of this method (Noddings, 2016: 194). Within the framework of an Aristotelian philosophical understanding, Adler adopts practices in education consisting of metaphysical, epistemological, and ethical assumptions as well as science. In addition, while Dewey emphasizes that education should be organized in a way that allows children to focus on the subjects they are interested in, Adler emphasizes that there should be universal and the same education for everyone. Within the framework of these differences, according to Adler, Dewey's ideal of democratic education has not been realized yet and is difficult to. Therefore, Adler claims that he has revealed the information necessary for democratic education and that these are applicable. While creating an ideal view of democratic education, Adler primarily analyzes and criticizes the progressive approach to education that affected the education system of his time. Because of the progressive approach, schools have moved away from education day by day. In this process, a childlike education system with a kindergarten spirit began to dominate schools. This education model has brought the educated public to the point of infantilization (Adler, 1988: 232). For Adler, education should encourage people to do something about their minds in the pursuit of knowledge and wisdom, the hard way whenever possible. The best teachers should not only be encouraging but also offer educational programs; they must follow these programs, ensuring that the listener is active rather than passive, thinking rather than remembering and enduring all the pain of standing up for himself. But as long as progressive educational administrators continue to operate according to their current false principles, absolutely nothing should be expected from them. As long as they confuse education and entertainment, it is possible to learn without pain, and continue to reduce everything and everyone to the lowest level that can be reached by the widest audience, the educational programs offered will remain as they are today. In this regard, there will always be problems in education unless we accept that every invitation to learn can only promise pleasure as a result of pain and offer success at the expense of work (Adler, 1988: 233). Adler states that progressives (fake liberals) believe in the relationship between democracy and education and that democracy is transmitted through indoctrination in schools. Because in the absence of reason and universal principles of justice that lead students to democracy, fake liberals have to resort to the indoctrination of democracy. The act of indoctrination undermines absolute freedom, which is the ideal of false liberals. Thus, he reveals the contradiction in the thoughts of pseudo-liberals. According to Adler, democratic citizens cannot be raised by inculcating democracy. Indoctrination can promote democracy at

some point because it provides students with a theoretical framework of democracy. The process of inculcating democratic principles is crucial in transmitting democratic theory. However, it is not essential in developing democratic practice (Adler, 1988: 46). Adler believes that the purpose of education is not to instill democratic principles but to create real individuals. Indeed, freedom requires the ability to carry out one's will while having reason and a sense of justice. In education, the student should be introduced to democratic theory but should not be expected to accept it blindly, as the student should examine democracy in the light of reason and universal principles. The teacher's role in this process should be to challenge each student's incomplete concepts of democracy and reveal the logical contradictions in their thoughts. The ultimate authority in the educational process should be internal, that is *reason* not external (e.g. the teacher). The individual can only be truly free when he surrenders to the authority of reason. *The individual finds democracy when he follows the ultimate results of reason* (Adler, 1988: 47). In this regard students learn the theory of democracy while experiencing democratic life during the education process. According to Adler, false liberals accuse educators who believe in a determined curriculum and teacher dominance of being undemocratic. However, true liberals are those who believe in teacher dominance and a predetermined curriculum. False liberals reject the authority of reason along with the authority of the curriculum and the teacher. According to them, it is impossible to develop a curriculum consisting of universal principles. According to Adler, the existence of a curriculum compatible with universal principles is not against democracy. The curriculum should foresee immutable principles that students who can use their minds adequately will discover. The authority of teachers should consist of the ability to awaken the child's mind, which is the ultimate authority (Adler, 1988: 49-50). The concept of basic education plays an essential role in Adler's understanding of democratic education. The Pedia group he spearheads is primarily concerned with the twelve years of basic education (K-12) that is mandatory for all children in the country. Basic training is the only institutional training that is compulsory and the only training which is common to all. The focus in education should be on what basic education should do for everyone, regardless of people's interests and whether they attend universities or technical and professional schools (Adler, 1983: 1-5). The triple aims or objectives of basic education should be the same for everyone. These are 1- preparation for earning a living 2- preparation for civic duties in a democratic structure 3-preparation for continuous learning and personal development in maturity after all education at the basic or advanced level is completed (Adler, 1983: 8). Among these goals, he especially emphasizes the importance of the third one. Because, in general, there is a widespread assumption that a person's education takes place and is completed at school. Adler supports the view that no one can become an educated person during the years spent in school, even if education at all levels is excellent to the highest degree. This is because education takes place during the years when everyone is immature. Education should be designed, first and foremost, as preparation for learning that continues throughout one's life. The actual education begins after school education or additional education is completed. Real education is also self-education and it will manifest itself as good or bad in proportion to the quality of the education that prepares it. To fulfill this obligation basic education must do three things. *First*, it should introduce young people to the world of learning; *secondly*, they should be given all the skills of learning; and *thirdly*, they should be encouraged and supported to continue learning uninterruptedly after school ends (Adler, 1983: 9). As a result, according to Adler, democracy is the most ideal among political regimes, and the purpose of education is to support the development of a democratic state. To develop an understanding of a democratic state. It will make basic education compulsory for all children. Curriculum, education, and training in basic education; should be organized in a way that includes universal and immutable principles and is valid for all students. In this direction, the individual will learn to use his mind in the best way with the education he receives and will discover real democracy with the final results of the mind.

Dijital Oyun Temelli Vatandaşlık Eğitimi Uygulamalarının İncelenmesi

Fatma Cansu ÇELİK¹ ve Remzi Y. KINCAL²

Öz

Günümüzde bilişim teknolojilerinin değişimi ile birlikte çocukların oyun kavramı değişmekte ve geleneksel oyunlar yerini dijital oyunlara bırakmaktadır. Dijital oyunlar, oyun bileşenlerinin (ödül, geri bildirim, rozetler, rekabet vs.) bilgisayar ortamına, dijital oyun temelli öğrenme ise dijital oyunların eğitsel amaçlarla öğrenme ortamlarına entegre edilmesini kapsamaktadır. Dijital oyun temelli öğrenme, öğrenme içeriğinin dijital ortama aktarılmasıyla birlikte öğrencilerin bilgiyi öğrenmesini ve uygulamasını kolaylaştırmaktadır. Bu çerçevede araştırmada dijital oyun temelli vatandaşlık eğitimi uygulamalarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu inceleme için nitel araştırma yöntemlerinden dokümantasyon yönteminden yararlanılmaktadır. Vatandaşlık eğitimi geleneksel olarak sunulsa da gelişen dijital teknolojilere paralel olarak farklı dijital ortamlarda oyunlar aracılığıyla da gerçekleştirilmektedir. Vatandaşlık eğitimi uygulamalarında hem bireylerin hak ve özgürlüklerinin bilincinde olup sorumluluklarını yerine getirebilme hem de adalet, hoşgörü ve çeşitliliğe saygı gösterebilme konuları yer almaktadır. Uluslararası bağlamda incelendiğinde dijital oyun temelli öğrenmenin vatandaşlık eğitiminin yanı sıra sağlık, matematik, dil öğretimi, tarih, coğrafya öğretimi, çevre eğitimi gibi farklı alanlarda da uygulandığı görülmektedir. Bu bağlamda, incelenen araştırma sonuçları değerlendirilmekte ve vatandaşlık eğitimi dijital oyun temelli öğrenme bağlamında yurt içi ve yurt dışı uygulama örnekleriyle birlikte ele alınmaktadır. Araştırma bulgularında, bu örnek oyunların dikkat, katılım, motivasyon, öz yeterlik algısı gibi duyuşsal becerileri etkilemekte olduğu, bunun yanı sıra geleneksel öğretime oranla daha verimli sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: dijital oyun, dijital oyun temelli öğrenme, dijital vatandaşlık eğitimi

Investigation of Digital Game Based Citizenship Education Applications

Abstract

Traditional games are being displaced by digital games as a result of the evolution of information technology. Digital game-based learning is the integration of digital games into educational environments for instructional purposes. Digital game-based learning facilitates students' knowledge acquisition and application by transitioning educational content to digital media. The purpose of this investigation is to examine digital game-based citizenship education practices. For this study, one of the qualitative research methodologies, document analysis was used. Citizenship education is traditionally offered, but in tandem with the development of digital technologies, it is also conducted through activities in various digital environments. Citizenship education practices include being aware of one's rights and liberties as well as one's responsibilities, as well as respecting justice, tolerance, and diversity. Digital game-based learning is utilized in numerous disciplines, including health, mathematics, language instruction, history, geography instruction, environmental education, and citizenship education in a global context. In this manner, the analyzed research results were evaluated, and digital game-based learning and citizenship education were discussed in the context of national and international. According to the research findings, these sample games influenced affective skills such as attention, participation, motivation, and perception of self-efficacy and produce more productive results than traditional teaching.

Keywords: Digital game, digital game-based learning, digital citizenship education


Atıf İçin / Please Cite As:

Çelik, F. C. ve Kincal R. Y. (2024). Dijital oyun temelli vatandaşlık eğitimi uygulamalarının incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(3), 842-852. doi:10.33206/mjss.1294414


Geliş Tarihi / Received Date: 09.05.2023

Kabul Tarihi / Accepted Date: 05.09.2023

¹ Yüksek lisans öğrencisi - Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, fcansu@gmail.com,

 ORCID: 0000-0003-0265-6313

² Prof. Dr. - Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, rkincal@comu.edu.tr,

 ORCID: 0000-0002-6258-393X

Giriş

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin değişimi beraberinde birçok kavramın da değiştiğini göstermektedir. Oyun, geçmişten günümüze kadar hemen hemen her toplumda yer edinmiş bir olgudur. Oyun, Ayan ve Memiş (2012) tarafından bireylerin fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimini sağlamak için kullanılan eğitimin bilinçli bir parçası olarak tanımlanmaktadır. Oyunlar toplumsal ve kültürel yapı ile i içe olduğundan tanımları da bu bağlamda değişebilmektedir. Oyun, oynayanın yaşadığı deneyim çerçevesinde renmeyi sağlayabilmektedir. Bu deneyim problem çözme, ilişki kurma, kontrol etme gibi birçok beceriyi de gerektirmektedir (Gülsoy, 2019). Toplumda geleneksel olarak yer edinen oyun, internet ve bilgisayar teknolojilerinin gelişimi ile birlikte yerini yavaş yavaş dijital oyunlara bırakmaktadır. Dijital oyunlar eğlence, ödül kazanma, merak, hayal gücü, rekabet gibi geleneksel oyun bileşenlerinin bilgisayar ortamlarında kullanılan hali olarak tanımlanmaktadır. Bu bileşenlerle birlikte eğitsel hedeflerin kullanıldığı, oyun bileşenlerinden kopmadan kazanımların gerçekleştirilmesi amacıyla tasarlanan oyunlara 'Türkçe' ye ciddi oyunlar olarak geçen "serious game" adı verilmekte ve bu kapsamdaki oyunlar dijital oyun temelli renme olarak ifade edilmektedir.

Dijital oyun temelli renme kavramından ilk olarak Prensky, 2001 yılında söz etmiştir. Prensky, Susam Sokağı rneğinde Malcolm Gladwell'in "ocukların dikkatini çekerseniz onları eğitebilirsiniz" anlayışından yola çıkmıştır. Eğlence ile renme arasındaki bağlantının kurulması dijital oyun temelli renmenin tabanını oluşturmaktadır (Prensky, 2001). Bir başka çalışmada (Wang ve Zheng, 2021) ise dijital ve dijital olmayan oyunları içeren, rencilerin bilgi ve beceri kazanmalarını sağlayan renme ortamları oyun temelli renme olarak nitelendirilmektedir.

Dijital oyunlar; tarih, coğrafya, matematik, yabancı dil gibi birçok disipline ayrıca sağlık, evre eğretimi, afet eğitimi gibi birçok alanda kullanılmaktadır. Dijital oyunlar, bu alanlara eklenen kazanımlarla birlikte son zamanlarda okullarda da sıklıkla denenmektedir. Dijital oyun temelli renmenin problem çözme, eleştirel ve yansıtıcı düşünme gibi 21. yüzyıl becerilerine katkıda bulunması ve dijital medya kullanımının artması ile birlikte, söz konusu uygulamaların eğitim alanında da yaygınlaştığı gözlemlenmektedir. Eğitim alanında kullanımı ile beraber sınırlılıkları olduğu görülse de, renciler üzerindeki etkilerinin daha çok olumlu yönde olduğu ifade edilmekte ve kullanım alanları artış göstermektedir. Çalışma yapılmak istenen konu alanı belirlenerek oyunlar hazırlanmakta, uygulama sonucunda rencilerin bilgi ve beceri düzeyindeki değişimler gözlenmektedir. Bu değişimler genel olarak motivasyon, katılım, ilgi, renci başarısı, dikkat gibi kavramlar çerçevesinde yer almaktadır. Bu incelemeler sonucunda; dijital oyun temelli renmenin rencilerin eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini –gözleme, uygulama, değerlendirme, karar verme vb.-, olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Özellikle dijital oyunlar, bireyleri problem çözme becerileri konusunda geliştirmektedir. Bunun yanı sıra rencilerde öz yeterlik algısı, özerklik duygusu, motivasyon gibi duyuşsal kazanımlar üzerinde de etkisi bulunmaktadır (Wang ve Zheng, 2021). Bu avantajların yanı sıra; oyunun tasarımı, pedagojik altyapısı, teknik yeterlilikler, geri bildirimler, ipuçları, retmen eğitimi gibi parametrelere dikkat edilmemesi durumunda rencilerde bilgi ve beceri değişiminin olmaması, motivasyon ve ilgi eksikliği, katılımın olmaması gibi dezavantajlar da ortaya çıkabilmektedir. Dijital oyun temelli renmenin etkili ve verimli olabilmesi için rencilerin gelişim düzeyleri, yaşları, oyunun verebileceği alt mesajlar, oyunun konuya göre hangi türde -rol oynama, macera, çevrim içi oyunlar, aksiyon oyunları ve eğitici vb.-, olması gerektiği; rencilerin oyun oynama sıklıkları oldukça önemlidir (lker ve Bülbül, 2018). Oyun tasarım ilkeleri ile birlikte eğitim programları kapsamında oyunlar hazırlanmaktadır. Bu oyun alanlarından birisi de vatandaşlık eğitimidir.

Vatandaşlık eğitimine ilişkin içeriğin, genel olarak, bağımsız bir ders kapsamında verilmek yerine, bazı dersler merkezde olmak üzere, farklı dersler kapsamında işlenmesi yaygın bir eğilim olarak ortaya çıkmaktadır. Bu araştırmada vatandaşlık eğitimi; bireylerin adalet, hoşgörü, çeşitliliğe saygı kavramlarına dikkat ederek, temel hak ve özgürlüklerini bilip sorumlu ve demokratik bir vatandaş olabilmeleri olarak ele alınmaktadır. Aynı zamanda evre bilinci, geri dönüşüm, salgın hastalıklar gibi toplumsal konular da vatandaşlık eğitimi içeriğine dâhil edilmektedir.

Vatandaşlık Eğitimi

Vatandaşlık, alan yazında bireylerin temel hak ve özgürlüklerinin bilincinde olmasıyla beraber sorumlu ve demokratik bir vatandaş olarak hareket etmeleri olarak nitelendirilmektedir. Bireylerin toplumsal kavram ve kurullarla ilgili bilgi sahibi olması, bu bilgilerin yanında, konuya ilişkin tutum geliştirmesi ve toplum hayatına katılma becerisine sahip olması gerekmektedir. Günümüz koşullarında bir vatandaş

olabilmek için dört özelliğe sahip olunması gerektiğinden söz edilmektedir. Bunlar; eleştirel okuma, aktif dinleme, eleştirel düşünme ve sorunların tartışılmasıdır (Kıncal, 2012). Bireylerin hem dünyaya hem de buldukları topluma aidiyetleri açısından vatandaşlık eğitimi oldukça önemlidir. Vatandaşlık eğitiminin, bireyleri toplumsal sorunlara hazırlaması ve sivil katılım konusunda etkili olması beklenmektedir. Diğer taraftan öğrencilerin aktif vatandaş olabilmeleri için gerçek yaşama uygun becerilere sahip olmaları ve bu sayede öğrencilerin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi gerektiği dile getirilmektedir (Blevins, LeCompte and Wells, (2014)). Küresel vatandaşlık ile ilgili yapılan araştırmalarda iyi bir vatandaş olarak nitelendirilebilmek için hoşgörülü, sosyal adalet bilincine sahip, farklılıklara saygı gösteren, çevresel sorunlar için endişe duyabilen ve çevreyi korumaya yönelik davranışlar sergileyebilen bireyler olunması gerektiği belirtilmektedir. Bu becerileri kazandırabilmek için ise öğrencilere küçük yaştan itibaren eğitim verilmesi gerektiği ifade edilmektedir.

Küreselleşmenin etkisi ile birlikte ticari, toplumsal, ekonomik, politik durumlar ile eşitsizlik ve kitlesel göç sorunları sebebiyle vatandaşlık eğitimi daha etkili bir biçimde gündeme gelmektedir. Önceki dönemlerde, vatandaşlık eğitimi ülke programlarında zorunlu hale getirilmiş ve bu eğitim öğrencilere geleneksel yöntemler kullanılarak verilmiştir. Son zamanlarda ise dijital oyunların artması ve bu oyunların eğitimde kullanılması ile beraber geleneksel öğretim yerini dijital oyun temelli öğretime bırakmaktadır. Geleneksel vatandaşlık ağırlıklı olarak ulus-devlet ilişkisine dayanmaktadır. Küresel sorunlara duyarlı olup sorumluluk almak ise, küresel vatandaşlık olarak nitelendirilmektedir. Demokrasi, insan hakları, barış eğitimi küresel vatandaşlık eğitiminin kapsamını oluşturmaktadır (Tasneem, 2005). Küresel vatandaşlık, bireyin hem kendi ulusuna hem de diğer toplumların bireylerine karşı sorumluluğunu ön plana çıkarmaktadır (Pathak-Shelat, 2018). Bu bağlamda vatandaşlık eğitimi uygulamalarında sadece hoşgörü, adalet, saygı değil ülkelerin tarihi, coğrafyası, politik durumu, toplumsal yapısı gibi öğretiler de yer almaktadır. Yapılan araştırmalar oyun tasarımına göre değişiklik gösterse de, genel olarak öğrencilerin bir sanal ortamın içerisinde olduğu ve hem tarih hem de coğrafya bilgilerini artırarak ülkelerinin güncel sorunlarına da yön verebilmelerinin amaçlandığı görülmektedir. Bu araştırmaların ulaştıkları sonuçlar ise vatandaşlık eğitiminin nihai amacı olan eleştirebilen, saygı duyan, olaylar karşısında adaletli kararlar verebilen birer birey olmalarını sağlamak olarak ortaya konulabilir. 21. yy. becerilerini de göz önünde bulundurarak özellikle dijital medya kullanımı ile birlikte bireylerin daha fazla etkileşim içinde bulunması sağlıklı bir iletişimin gerekliliğini; farklı bireylerle karşılaşılması ise, bu farklılıklara saygı duyulmasının gerekliliğini, bilgilerin her türlü mecrada paylaşımı özelliği de bilginin doğruluğunun tartışılması amacıyla eleştirel düşünme becerisinin gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Küresel sorunlara uygun çözümler üretebilmek için de eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve aktif vatandaşlık yeterliklerinin geliştirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Tasneem, 2005). Vatandaşlık eğitimi kapsamında kazandırılmak istenen becerilerin; eleştirel düşünme, karar verme, tartışma vs. yapılan çalışmalarda dijital oyun temelli eğitimin çıktıları olduğu görülmektedir. Bu kapsamda, vatandaşlık eğitimi dijital oyunlarla birlikte kullanıldığında, öğrencilerde tartışma ve karar verme becerilerini artırdığı görülmektedir. Dolayısıyla günümüz şartlarında vatandaşlık eğitiminin de bu becerilere yönelik olmasının gerekliliği yaygın olarak kabul edilmektedir.

Eğitim süreci ülkelerce farklılık gösterse de son zamanlarda vatandaşlık eğitimine verilen önem artmakta ve bu eğitim 21. yy. becerileri de dikkate alınarak dijital ortamlarla desteklenmektedir. Vatandaşlık eğitimi de bu bağlamda dijitalleşmekte ve dijital oyunlarla desteklenmektedir (Tapingkae, Panjaburee and Srisawasdi, 2018). Araştırma kapsamında incelenen oyunlarda vatandaşlık eğitiminin program içeriği ile uyumlu olmasına dikkat edildiği görülmektedir. Araştırmalarda bilişsel beceriler dikkate alınarak hazırlanan oyunlardaki görevleri yapabilecek düzeyde olan çocuklara yer verildiği gözlemlenmektedir. Dijital oyun temelli vatandaşlık eğitimine duyulan gereksinim ve bu bağlamda yapılan araştırmaların belirli bir ölçüde sınırlı olması, araştırmanın gerçekleştirilme gerekçesi olarak ön plana çıkmaktadır. Bu kapsamda araştırmanın amacı, vatandaşlık eğitimini konu alan, yurt içi ve yurt dışı vatandaşlık eğitimi sürecinde yararlanılan bazı dijital eğitim uygulamaları temel boyutları itibarıyla incelenmesidir. Bu bağlamda araştırma, aşağıdaki alt amaçlar kapsamında gerçekleştirilmektedir. Bunlar;

1. Oyunlar hangi amaçla geliştirilmektedir?
2. Oyunlar öğrencilere neler kazandırmaktadır?
3. Oyunlarda vatandaşlık eğitimine yönelik hangi kavramlar yer almaktadır?
4. Oyunlar duyuşsal kazanımları etkilemekte midir?

Araştırmanın kapsamı yurt içinde hazırlanan Deprem Eğitim Programı ve Clash of Clans oyunları ve yurt dışında hazırlanan We Are Europe, Quest Atlantis, Statecraft X, Diermocratie, I Civics oyunlarıyla sınırlıdır.

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden dokümantasyon analizi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Dokümantasyon yöntemi, araştırma verilerini içeren çeşitli dokümanların sorgulanması ve verilerin analiz edilerek sonuçlara ulaşılması olarak nitelendirilmektedir (Sak, şahin Sak, Öneren şendil ve Nas, 2021). Doküman analizi yapabilmek için detaylı verilere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu verilere kitaplar, makaleler, dergiler, alan yazında bulunan çalışmalar, resmi kayıtlar vb. hem basılı hem de dijital ortamda yer alan kaynaklardan ulaşılabilmektedir (Kiral, 2020). Bu çalışmada doküman analizinin ilk aşaması olan dokümanlara ulaşmada hem ulusal hem de uluslararası kaynaklardan yararlanılmıştır. Bu incelemeler sonucunda dijital oyun temelli öğrenmenin ulusal ve uluslararası boyutları ve araştırma kapsamında ihtiyaç duyulan makaleler belirlenmiş, detaylı analizler gerçekleştirilmiştir. Dokümanların orijinaliği bağlamında, konuya ilişkin olarak yurt içi ve yurt dışındaki temel araştırmalardan yararlanılmıştır. Dokümanları anlama aşamasında araştırma kapsamına alınması gereken uygulamalar araştırmanın amaç ve alt amaçları da dikkate alınarak belirlenmiştir. Bu kapsamda oyun tasarımı, oyunun hedef ve amaçları, hedef kitleye kazandırılacak bilgi ve becerilerin boyutu, vatandaşlık eğitimini ne kadar kapsadığı ve hangi boyutlarıyla ele aldığı, hangi vatandaşlık kavramlarının neden kullandığına ilişkin gerekçeler esas alınmıştır. Detaylı incelemeler sonucunda yurt içi kapsamında 2 oyun, yurt dışı kapsamında ise 5 oyun olmak üzere toplam 7 oyun araştırmaya dâhil edilmiştir. Verilerin analizi aşamasında; yurt içi uygulamalarda dijital oyun temelli öğrenmenin kullanılacağı kapsamın geliştirilmesi gerektiği düşünölmektedir. Yurt dışı uygulamalarda ise vatandaşlık eğitimi programlarında görölen sınırlılığın, öğretim sürecine dijital oyun temelli öğrenme yöntemi dâhil edilerek giderilmeye çalışıldığı görölmektedir. Bu analizler sonucu oluşan veriler bulgular bölümünde tablo olarak sunulmaktadır. Dijital oyun temelli öğrenme kapsamında olup araştırmaya dâhil edilmeyen oyunlar vatandaşlık eğitimi kapsamına girmedikleri için araştırma kapsamında yer almamaktadır. Diğer taraftan, dijital oyun temelli vatandaşlık eğitimi kapsamında yer alan ancak araştırmanın temel amaı ve alt amaçları kapsamında olmayan oyunlar da çalışmaya dâhil edilmemiştir.

Bulgular

Yurt içi uygulamalarından ilki olan Deprem Eğitim Programı, Sivas ve Tokat illerinde bulunan iki devlet okulunda, 5. sınıf öğrencileriyle yapılmış bir çalışmadır. Öğrencilere Adobe Captivate 7 programı ile deprem konusunu ele alan bir eğitsel oyun yazılımı hazırlanmış, sosyal bilgiler dersi kapsamında sunulmuştur. Çalışmada Solomon dörtlü tekniği kullanılmıştır. Uygulama sürecinde iki deney ve iki kontrol grubu yer almaktadır. Bir diğer yurt içi uygulama ise Clash of Clans oyunudur. Sosyal ve iletişim boyutlarına dikkat çekmekte olan bu oyunda liderler ve oyuncular bulunmakta, liderler süreci yönetmekte oyuncular ise bu sürece yardım etmektedir. Başka bir klanla savaşmakla görevli olan bu oyuncular oyun içinde bulunan mesajlaşma alanıyla iletişim kurmakta, süreci iyi yöneterek de oyun içinde sermaye kazanmakta ve kendi oyun kariyerini geliştirebilmektedir. Oyunun başlangıç evresinde oyunculara verilen haritada “belediye binası, ordu kampı, altın madeni” gibi ortamlar bulunmaktadır. Bu ortamların temel amaı savunmayı sağlayabilmektir. Etkili savunma ortamlarının oluşturulması durumunda, diğer oyuncularla etkileşime girilebileceği anlaşılmaktadır. Böylece ortak stratejiler belirlenebilmekte, süreç içerisinde iletişim ve karar verme becerileri, strateji oluşturulduğu için de yaratıcı düşünme becerileri geliştirilebilmektedir.

Yurt dışı uygulamalarından ilki olan We Are Europe, Avrupa birliği tarafından, literatürde yer alan vatandaşlık eğitiminin temel yeterlikleri dikkate alınarak oluşturulmuş ve hazırlanması planlanan diğer oyunlara da temel olması hedeflenen bir oyundur. Resmi program ile de uyumludur ve aktif bir Avrupa Birliği vatandaşında olması gereken tüm unsurları barındırmaktadır (Bratitsis, Meireles ve Neto, 2017). Dijital oyun temelli öğrenmeye yön veren uygulamalardan biri olan “Europe 2045”e benzemesi ile dikkat çekmektedir. Öğrencilerin, bir Avrupa birliği vatandaşını temsil edebilen özelliklerini geliştirebilmeleri beklenmektedir. Avrupa birliği özellikleri heterojenlik içermektedir. Oyunu oynayan öğrencilerin her biri farklı yeterlik alanlarıyla ön plana çıkıyor olabilirler. Bunlar edebiyat, coğrafya, matematik, fen bilimleri ve entelektüel anlamda okuryazarlık gibi alanları kapsamaktadır. Oyuncular kendilerine sunulan zorluklarla başa çıkabilmelidir, dilerlerse diğer oyuncuları da göreve dâhil edebilirler. Oyuncular oyunda zamanda yolculuk yaparlar ve o dönemin sorunlarıyla ilgilenirler. Böylece Avrupa tarihini ve coğrafyasını da öğrenmiş olurlar. Oyunda zorluk seviyeleri, anahtarlar, görevler, puan toplama gibi oyun bileşenleri

kullanılmıştır. İncelenen diğer oyunlarla temel benzerliği, çocuklara belirli roller ve görevler vererek üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmeye çalışılmasıdır. Oyunun amacı, her bir çocuğa tek bir görev vermek yerine farklı görevler vererek öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirmektir. Aynı zamanda disiplinlerarası bir oyun olması da birçok oyunla benzerlik göstermektedir. Farklılık gösterdiği noktaları ise; Avrupa birliği vatandaşlığı ön planda tutması ve temelde bu konu kapsamındaki bilgi, beceri ve tutumları ele almasıdır.

Bir diğer yurt dışı dijital oyun temelli vatandaşlık eğitimi uygulaması Diermocratie oyunudur. Bu oyun Hollanda'da öğrencilerin buldukları toplumda karşılaşılabilecekleri problemler için tasarlanmıştır. Oyunun içeriği; otoriter rejimli bir çiftlik bağlamında ele alınmaktadır. Öğrencilerin her biri farklı bir tür hayvanı oynamaktadır. Dolayısıyla We Are Europe oyunu gibi, bu da bir rol yapma oyunudur. Özellikle vatandaşlık eğitimi gibi sosyal sorunların ön plana alındığı ve bu sorunlara çözüm bulunmasının istendiği oyunlarda oyun türü olarak rol yapma oyunları kullanılmaktadır. Bu oyunun uygulanması sürecinin sonunda; oyunun ilgi çekici bulunmasına, öğrencilerin aktif katılımını sağlamasına, toplumsal konularda tartışma yapabilmelerine yönelik olumlu sonuçların ortaya çıktığını görülmektedir. Oyunun sadece 60 kişiden oluşması oyun açısından bir sınırlılık olarak belirtilmektedir. Vatandaşlık eğitiminin empati konusunu daha fazla ön planda tutan bu oyunun diğer oyunlardan temel farkı, gelecek odaklı olmasıdır. Oyunlarda genel olarak mevcut toplumsal sorunlar ele alınırken, bazı olası sorunlar da yer almaktadır.

Quest Atlantis ise, Singapur'da 5.sınıf öğrencilerine matematik, İngilizce ve fen eğitimi ile birlikte vatandaşlık eğitiminin verildiği bir dijital oyundur. Bu oyunda, küresel, ulusal ve yerel olmak üzere belirledikleri becerileri kazandırma özellikleri ön plana çıkmaktadır. Bu kazanımlar için; farklılık oluşturabiliriz, sev, yaşa ve büyüt gibi 7 farklı alan belirlenmiştir. Oyun tasarımında öncelikle dikkat edilen nokta öğretmenlerin oyun içerisindeki rolü ve yaklaşımlarıdır. Dijital oyunlarda sadece öğrencinin ön planda olmaması gerektiği belirtilmektedir ve oyunlar gelişim kuramları ile bağlantılı olarak hazırlanmaktadır. Bu oyunda, öğretmenlerin tamamen süreçten kopmaması ve öğrencilere rehberlik yapması söz konusudur. Vygotsky'nin yapı iskelesi dijital oyun temelli öğrenme sürecinde kullanılan bir yaklaşım olarak görülmektedir. Örneğin; matematik öğretimi için hazırlanan Wuzzit Trouble oyunu da, Vygotsky'nin gelişim kuramı içerisindeki yapı iskelesine dayandırılmaktadır (Pope ve Mangram, 2015).

Diğer bir yurtdışı dijital oyun temelli vatandaşlık eğitimi uygulaması olan I Civics, on beş farklı eğitici oyunla birlikte sunulmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde gerçekleştirilen bir araştırma sonucunda, okul eğitimi sürecinde vatandaşlık bilgi ve becerilerinin yeterli düzeyde geliştirilemediği ve belirli bir ölçüde de azalması durumu dikkate alınarak, bu oyun tasarlanmıştır. 250'den fazla çocuğa, farklı kademelerde oyun oynatılmıştır. Oyun, argüman savaşları gibi savunulan düşüncenin ifade edilmesini kolaylaştırmada etkili olmaktadır. Bulgular oyunun vatandaşlık bilgilerini artırdığı yönündedir. Dijital oyunlardan bazıları sadece öğrencilerin bilgi edinmelerini kolaylaştırırken, bazıları edindikleri bilgileri sosyal yaşamlarına aktarmalarını da kolaylaştırmaktadır. I Civics oyunu hem bilgi edinme açısından kolaylık sağlamak hem de bu bilgileri karar verme, yaratıcı düşünme, argümantasyon gibi düşünme becerilerini yansıtmalarını sağlamaktadır.

Statecraft X uygulaması ise, Singapur'da 15 yaşındaki 42 öğrenciden oluşan bir sınıfa sosyal bilgiler dersi kapsamında gerçekleştirilmektedir. Bu oyun uygulaması bağlamında, sadece vatandaşlık ile ilgili bilgilere sahip olmanın yeterli olmadığı, önemli olanın öğrencinin aktif bir vatandaş olmayı öğrenmesi olduğu yaklaşımı ön plana çıkmaktadır. Kişisel bir vatandaşlık anlayışı geliştiren öğrencilerin, gerçek dünya sorunlarına karşı nasıl davranmaları gerektiğini öğrenmeleri ve sorumlu bir şekilde performans göstermeleri beklenmektedir. Oyunun yönetim konusuyla doğrudan ilgili olması sebebiyle sosyal bilgiler eğitimi kapsamında uygulandığı görülmektedir. Quest Atlantis oyununda olduğu gibi öğretmenlerin de aktif olması önemli bir özellik olarak görülmektedir. Öğretmenler bu süreçte oyunun sanal dünyası ile gerçek dünya arasındaki bağlantıları kurmaları ve öğrenciler için süreci kolaylaştırmaları beklenmektedir.

İncelenen oyunlardaki bulgular ana temalar kapsamında tablo halinde aşağıda sunulmaktadır:

Tablo 1. Bulgular

Ana Temalar Oyunlar	Oy unların geliştirilme amaçları	Oyunlarda vatandaşlık eğitimine yönelik olarak yer alan kavramlar	Oyunların duyuşsal kazanımlara olan etkileri
Deprem Eğitim Programı	Doğal afetler konusunu etkileşimli bir şekilde sunma yöntemi ile geleneksel yöntem arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemektir.	Toplumsal yaşama ilişkin bilgi ve beceri kazanma, doğal afetlerle ilgili bilinçli olma, bireyin ve toplumun gereksinimlerine yanıt verebilme konuları yer almaktadır.	Oyunun kazanımları arasında öğrenci başarısını ve dikkat düzeyini geliştirme, ilgi ve ihtiyaç belirlemede kesinlik gibi özellikleri kazandırdığı görülmektedir.
Clash of Clans	Bir klanın kurulması ve diğer oyuncuların da bu klanlara dâhil olmasıdır. Oyuncuların kendi arasında iletişim kurmasıyla da motivasyon sağlanması amaçlanmaktadır.	Değer aktarımı, sosyalleşme ve çocukların buldukları kültüre kabul edilmeleriyle ilgili vatandaşlık kavramları bulunmaktadır.	Bu oyunun, dikkat becerisi başta olmak üzere, bazı duyuşsal becerilerin geliştirilmesine katkıda bulunduğu görülmektedir.
We Are Europe	6-10 yaş aralığındaki çocuklara Avrupa vatandaşlığı eğitiminin verilmesidir.	Hak, yükümlülük, kültürel çeşitlilik ve iletişim kavramları yer almaktadır.	Oyunun kazanımları arasında motivasyon ve hedef belirleme yer almaktadır.
Diermocratic	Öğrencilerin diğer öğrencilerle iletişim kurarak farklı bakış açılarını öğrenebilmesidir.	Empati, çeşitlilik, argümantasyon, demokrasi ve iletişim kavramları yer almaktadır.	Öğrencilerin katılım, hedefe ulaşma ve düşüncelerini ifade edebilme özgürlüğü ve tartışmalara dahil olmanın yanında; motivasyon, öz farkındalık gibi duyuşsal becerilerin de uygulama sürecinde yer aldığı görülmektedir. Vatandaşlık eğitimi kapsamında empati, tartışma ve kişisel alanda farkındalık oluşturma konularının ön plana çıkarıldığı dikkati çekmektedir. Eleştirel düşünme yaklaşımı, daha çok uygulama süreci bağlamında ele alınmaktadır.
Quest Atlantis	Öğrencilere sunulan küresel sorunlara, bireysel ya da takım halinde ve disiplinler arası yaklaşımlarla çözüm bulmalarını sağlayabilmektir.	Haklar ve sorumluluklar, görevler ve yetkiler, uluslararası farkındalık, çeşitlilik kavramları kullanılmaktadır.	Oyunun uygulama süreci, öğrencilerin katılım, içsel motivasyon, dikkat ve farkındalık gibi duyuşsal becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğu görülmektedir.
Icivics	Vatandaşlık bilinci oluşturarak temel vatandaşlık kavramları ile ilgili eğitim vermektir.	Sivil katılım, demokrasi, insan hakları kavramları bulunmaktadır.	Söz konusu oyundaki uygulama süreci, öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarının gelişmesine katkıda bulunduğu dikkati çekmektedir.
Statecraft X	Vatandaşlık kapsamındaki bilgilerin öğretilmesi yanında, öğrencileri bu bilgileri kullanabilen aktif vatandaşlar olarak yetiştirmektedir.	Sivil katılım, yönetim ve sorumluluk kavramları yer almaktadır.	Oyuna katılım ve öğrenmeye odaklanmanın özerklik duygusunun gelişmesine katkı sağladığı görülmektedir. Bu süreçte farklı bakış açıları geliştirme, kanıt temelli çözüm üretme, aktif vatandaş olma gibi kazanımlar yer almaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın konusu olan vatandaşlık eğitimi, eğitim programlarında yer almakta ve genel bir öğretim süreci kapsamında gerçekleştirilmektedir. Dijital gelişimle birlikte vatandaşlık eğitiminin de dijitalleşmeye başladığı görülmektedir. Bireylerin yaşadıkları topluma karşı sorumluluklarını ve haklarını bilmeleri vatandaşlık eğitimi kapsamında yer almaktadır. Bu sorumluluklar ve haklar dijitalleşme süreci ile birlikte değişim göstermektedir. Gerçekleşen değişim sürecine bağlı olarak, vatandaşlık eğitimi de dijital vatandaşlık eğitimi olarak ele alınmaktadır. Örneğin; bireyler toplum içinde söylediklerinden ve yaptıklarından sorumlu olduğu kadar, doğal olarak dijital ortamlarda da söylediklerinden ve yaptıklarından sorumlu hale gelmektedirler. Dolayısıyla bu sorumlulukların öğrencilere bilgi ve beceri olarak kazandırılması gerektiği bilinmektedir. Dijital oyunların eğitimde kullanımının artmasıyla birlikte birçok alana yayıldığı ve vatandaşlık eğitimini de kapsadığı görülmektedir. Bu çalışmada vatandaşlık eğitiminin konu alındığı dijital oyunların geliştirilme amaçları, öğrencilere kazandırdıkları, duyuşsal kazanımları

etkileme durumları ve ele alınan vatandaşlık kavramlarının neler olduğuna ilişkin temalar bağlamında ele alınmaktadır.

Yurt içinde hazırlanan Deprem Eğitim Programı'nda (Doğan ve Hakan, 2017) amaç doğal afetler konusunda bilinç oluşturabilmek ve öğrencilere konuya ilişkin olarak sorumluluk, bilgi ve beceri kazandırabilmektir. Bireyin toplumsal yaşama ilişkin bilinçli olması gerektiğine ilişkin yaklaşım yaygın olarak kabul edilmektedir. Bu yaklaşım, vatandaşlığın temel boyutlarından biri olarak görülmektedir. Bu oyuna benzer olarak yurt dışında hazırlanan Statecraft X (Chee, Mehrotra ve Liu, 2013) oyununda da amaç öğrencilerin vatandaşlık konusunda bilgi ve becerilerini artırmak ve söz konusu becerilerini aktif bir şekilde kullanabilmelerini sağlamaktır. Bir diğer benzer oyun olan Quest Atlantis'te ise amaç öğrencilerin mevcut sorunlara çözüm bulabilmeleridir. Bu oyunda ise temel amaç, bireylere yaşadıkları toplumsal ve doğal sorunlara karşı farkındalık oluşturmak ve bu sorunlara çözüm üretebilmenin bir vatandaşlık görevi olduğunu bilincini kazandırabilmektir.

Icivics (Blevins, LeCompte ve Wells, 2014) ve We Are Europe (Bratitsis, Meireles ve Neto, 2017) oyunlarında da amaç öğrencilerin kişisel hak ve özgürlüklerini öğrenebilmeleridir. We Are Europe oyunu bu amaç açısından çok daha kapsamlıdır. Avrupa Birliği'nde yer alan ülkelerdeki öğrencilerin Avrupa Birliği'ne girmek isteyen ülkelerle ilgili karar verme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Icivics oyununda ise bu daha dar kapsamlıdır, çünkü öncelikle öğrencilerin kendi ülkelerindeki hak ve özgürlüklerini öğrenmeleri beklenmektedir. Bu farklılıkların dışında her iki oyunun da amaç bakımından benzer özellikler gösterdikleri görülmektedir.

Diermocratie ve Clash of Clans uygulamalarının ise iletişim boyutuyla benzerlikler gösterdikleri anlaşılmaktadır. Diermocratie oyununda temel amaç iletişim kurma, farklı bakış açıları geliştirme ve empati kurarak demokrasi becerisini artırmak olarak ifade edilmektedir. Clash of Clans'ta ise amaç çocukların buldukları kültüre kabul edilmeleri, iletişim ve sosyalleşme becerilerini artırmak olarak dile getirilmektedir. Farklılıkları ise Diermocratie oyununda empati yeteneği ile birlikte demokratik çözümler bulabilmek hedeflenirken, Clash of Clans oyununda değer aktarımı ve sosyallik boyutları ön plana çıkmaktadır. Genel olarak araştırma kapsamına giren oyunların geliştirilme amaçları bağlamında daha çok benzer özellikler gösterdikleri anlaşılmaktadır.

Öğrenme sürecinde başarı düzeyinin geliştirilmesi, günümüz öğretim süreçlerinin temel bir sorunu olarak gündeme gelmektedir. Bu bağlamda, dijital oyun temelli eğitim uygulamalarının öğrenci başarısının geliştirilmesine katkıda bulunduğu gözlemlenebilmektedir. Dijital oyun temelli öğrenme katılım, motivasyon, istek, dikkat gibi duyuşsal becerilerin yanı sıra başarı gibi bilişsel becerileri de etkilemektedir. Tüm oyunlar için bunu söylemek zor olsa da, bu bağlamda, dijital oyun temelli vatandaşlık eğitimi uygulamalarının geleneksel eğitime oranla öğrenci başarısının geliştirilmesine önemli ölçüde katkıda bulunduğu ifade edilebilir.

Araştırma kapsamında yer alan dijital vatandaşlık eğitimi uygulamalarının kazandırdığı temel kavramlar bağlamında benzerliklerin söz konusu olduğu dikkati çekmektedir. Deprem eğitim programı, We Are Europe, Quest Atlantis, Icivics ve Statecraft X oyunları insan hakları, sorumluluk, bilinçli olma gibi kavramları kullanmaktadır. Clash of Clans ve Diermocratie oyunlarının iletişim, Diermocratie ve Quest Atlantis oyunlarının farkındalık ve çeşitlilik kavramlarını ortak kullandığı görülmektedir. Son olarak Icivics ve Statecraft X oyunları ise sivil katılım kavramı konusunda benzerlik göstermektedir. Dolayısıyla, ilgili oyunların vatandaşlık eğitimi konusunda benzer kavramlar çerçevesinde hazırlanmış oldukları ifade edilebilir. Dijital oyunlarda kullanılan kavramların oyunların amaçlarıyla uyumlu olarak belirlendiği görülmektedir. Bu kapsamda, benzer amaçlara sahip olan oyunların benzer kavramları kullandığı anlaşılmaktadır.

Günümüz okul eğitimi sürecinde, öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin geliştirilmesinde önemli sınırlıkların söz konusu olduğu bilinmektedir. Nitekim, dijital oyun temelli eğitim uygulamaların, bu bağlamda ortaya çıkan sınırlıkların giderilmesinde önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Dijital oyun temelli vatandaşlık eğitimi uygulamalarında duyuşsal kazanımların farklı boyutları ele alınsa da, oyunlarda genel olarak bu kazanımların etkili olduğu anlaşılmaktadır. Dijital oyun temelli vatandaşlık eğitimi uygulamalarının en fazla dikkat, istek ve motivasyon, hedefe ulaşma, oyunlara katılım gösterme gibi duyuşsal özelliklerin geliştirilmesine katkıda bulunduğu anlaşılmaktadır. Bunlara ek olarak özerklik duyusunun gelişmesi, öz farkındalık becerileri, empati gibi kazanımların gerçekleşmesinde de, söz konusu oyunların önemli bir rol oynadığı gözlemlenmektedir.

Temel boyutlarıyla ele alındığında, dijital oyun temelli vatandaşlık eğitimi uygulama süreçlerinde, vatandaşlık eğitimine ilişkin güncel amaçlara daha kolay ve daha etkili bir biçimde ulaşılabildiği gözlemlenmektedir. Nitekim günümüzde vatandaşlık eğitiminin amaçlarını gerçekleştirmede, dijital oyun temelli vatandaşlık eğitimi uygulamalarının öğrenme süreci ve duyuşsal kazanımların geliştirilmesi boyutlarıyla beklentileri karşıladığı ifade edilebilir. Kullanılan kavramlar, oyunun hazırlandığı bölge, test edileceği kitle vs. oyunun amaçlarıyla paralellik gösterdiği, amaçların yanı sıra oyun tasarımı yapılırken içeriğin belirlenmesi, ara yüzün hazırlanması, oyun içi etkileşimler, kolaylıklar, geri bildirimler, iletişim seçenekleri vb. özelliklerin uygulama sürecinde ön plana çıktığı dikkati çekmektedir. Tüm bu özellikler dikkate alınarak hedef kitleye uygun olarak tasarlanmış bir oyunun beklenen değişimleri gerçekleştirmesi beklenmektedir. Bu araştırma kapsamında incelenen dijital oyun temelli vatandaşlık eğitimi uygulamalarından hareketle, benzer kapsamda hazırlanmış dijital oyun uygulamalarının, kazanımlara uygun olarak tasarlanması ve geniş kitlelere daha uzun süreli olarak uygulanması ve sonuçlarının da bu bağlamda değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Etik Beyan

“Dijital Oyun Temelli Vatandaşlık Eğitimi Uygulamalarının İncelenmesi” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Bu araştırma doküman incelemesine dayalı olarak yapıldığından etik kurul kararı zorunluluğu bulunmamaktadır.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Çalışmanın yazarları alan yazın incelemesi ve makalenin yazımına ortak katkıda bulunmuşlardır. Birinci ve ikinci yazar araştırmanın planlanması, araştırma formatının düzenlenmesi ve araştırmanın son okumasını gerçekleştirmişlerdir.

Çatışma Beyanı

“Dijital Oyun Temelli Vatandaşlık Eğitimi Uygulamalarının İncelenmesi” isimli makalemiz ile ilgili kurum ve kuruluşlar arasında da yazarlar arasında da çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- All, A., Castellar, E. P. N., & Van Looy, J. (2016). Assessing the effectiveness of digital game-based learning: Best practices. *Computers & Education*, 92, 90-103. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.10.007>
- Ayan, S., & Memiş, A. U. (2012). Erken çocukluk döneminde oyun. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 2012; 14 (2): 143-149.
- Bennett, WL, Wells, C. ve Rank, A. (2009). Genç vatandaşlar ve yurttaşlık öğrenimi: Dijital çağda iki yurttaşlık paradigması. *Vatandaşlık çalışmaları*, 13 (2), 105-120. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/653884>
- Blevins, B., LeCompte, K., & Wells, S. (2014). Citizenship education goes digital. *The Journal of Social Studies Research*, 38(1), 33-44. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2013.12.003>
- Blokland, E., Cullinan, C., Mulder, D., Overman, W., Visscher, M., Zaidi, A., ... & Bidarra, R. (2021, December). Exploring multiple perspectives in citizenship education with a serious game. In *International Conference on Interactive Digital Storytelling* (pp. 293-306). Springer, Cham. DOI: 10.1007/978-3-030-92300-6_28
- Bratitsis, T., Meireles, G., & Neto, C. (2017, October). WeAreEurope: An online game for european citizenship education for primary school. In *European Conference on Games Based Learning* (pp. 38-46). Academic Conferences International Limited.
- Brom, C., Šisler, V., & Slavík, R. (2010). Implementing digital game-based learning in schools: augmented learning environment of ‘Europe 2045’. *Multimedia systems*, 16(1), 23-41. <https://doi.org/10.1007/s00530-009-0174-0>
- Chee, Y. S., Mehrotra, S., & Liu, Q. (2013). Effective game based citizenship education in the age of new media. *Electronic Journal of e-Learning*, 11(1), 16-28. <https://www.ejel.org/>
- Çatlı, M. & Keskin, S. (2021). İnsan Haklarının Değişime Açık Konusu: Dijital Vatandaşlık Kavramı Üzerine Bir İnceleme. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ombudsmanakademik/issue/63284/932597>
- De Sousa, F. F. D. M. (2021). A Dialogic Approach to Game-Based Learning-The Role of the Teacher in Students’ Engagement with Ethics and Morality in Citizenship Education Using a Commercial Off-the-Shelf Videogame. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-88990>
- Doğan, E., & Hakan, K. O. Ç. (2017). Sosyal bilgiler dersinde deprem konusunun dijital oyunla öğretiminin akademik başarıya etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017(8), 90-100. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/34591/382010>
- Frau-Meigs, D., O’Neill, B., Soriani, A., & Tomé, V. (2017). Digital citizenship education: Overview and new perspectives. Council of Europe.

- Gomes, S. L., Hermans, L. M., Islam, K. F., Huda, S. N., Hossain, A. T. M., & Thissen, W. A. (2018). Capacity building for water management in peri-urban communities, Bangladesh: A simulation-gaming approach. *Water*, 10(11), 1704. <https://doi.org/10.3390/w10111704>
- Gülsoy, S. (2019). Oyun, Kültür ve Zaman. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (62), 317-337. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/atauniefd/issue/46375/583214>
- Hwang, G. J., Chiu, L. Y., & Chen, C. H. (2015). A contextual game-based learning approach to improving students' inquiry-based learning performance in social studies courses. *Computers & Education*, 81, 13-25. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.09.006>
- Ilgaz, C., & İnci, A. B. A. Y. (2020). Türkiye'de yeni medya ortamı ve dijital oyun olgusu. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 4(1), 1-9. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejnm/issue/51095/666147>
- Ioannou, A. (2021). Mobile game-based learning in the era of "shifting to digital". *Educational Technology Research and Development*, 69(1), 173-175. <https://doi.org/10.1007/s11423-021-09969-4>
- Kıncal, Y. Remzi. (2012). Vatandaşlık Bilgisi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189. <https://dergipark.org.tr/en/pub/susbid/issue/54983/727462>
- Kocher, M., Martin-Niedecken, A. L., Li, Y., Kinzelbach, W., Wang, H., Bauer, R., & Lunin, L. (2019, May). "Save the Water"—A China water management game project. In *Proceedings of the 3rd International GamiFIN Conference (GamiFIN 2019)* (Vol. 2359, pp. 265-276). RWTH Aachen. <https://doi.org/10.3929/ethz-b-000389781>
- Lim, C. P. (2008). Global citizenship education, school curriculum and games: Learning Mathematics, English and Science as a global citizen. *Computers & Education*, 51(3), 1073-1093. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.10.005>
- Magnuszewski, P., Królikowska, K., Koch, A., Pająk, M., Allen, C., Chraibi, V., ... & Zlatar, I. (2018). Exploring the role of relational practices in water governance using a game-based approach. *Water*, 10(3), 346. <https://doi.org/10.3390/w10030346>
- McLaren, B. M., Richey, J. E., Nguyen, H., & Hou, X. (2022). How instructional context can impact learning with educational technology: Lessons from a study with a digital learning game. *Computers & Education*, 178, 104366. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104366>
- Medema, W., Mayer, I., Adamowski, J., Wals, A. E., & Chew, C. (2019). The potential of serious games to solve water problems: Editorial to the special issue on game-based approaches to sustainable water governance. *Water*, 11(12), 2562. <https://doi.org/10.3390/w1122562>
- P. Tapingkae, P. Panjawaree & N. Srisawasdi (2018). "Development of a Digital Citizenship Computer Game with a Contextual Decision-making-Oriented Approach," 2018 International Symposium on Education Technology (ISET), Osaka, Japonya, 2018, s. 230 -234, doi: 10.1109/ISET.2018.00058.
- Papastergiou, M. (2009). Digital game-based learning in high school computer science education: Impact on educational effectiveness and student motivation. *Computers & Education*, 52(1), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.06.004>
- Pathak-Shelat, M. (2018). Social media and youth: Implications for global citizenship education. In *The Palgrave handbook of global citizenship and education* (pp. 539-555). Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/978-1-137-59733-5_34
- Pope, H., & Mangram, C. (2015). Wuzzit trouble: The influence of a digital math game on student number sense. *International Journal of Serious Games*, 2(4). <http://dx.doi.org/10.17083/ijsg.v2i4.88>
- Prensky, M. (2001). The games generations: How learners have changed. *Digital game-based learning*, 1(1), 1-26.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250. <http://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Sayılgan, Ö. B. (2012). Bir siberdrama biçimi olarak dijital oyun: 'Alice harikalar diyarında' örneği. *Folklor/Edebiyat*, 18(72), 113-134. <https://dergipark.org.tr/en/pub/fe/issue/26037/274233>
- So, H. J., & Seo, M. (2018). A systematic literature review of game-based learning and gamification research in Asia: The synthesized findings and research gap. *Routledge international handbook of schools and schooling in Asia*. <http://library.oapen.org/handle/20.500.12657/30192>
- Tang, X., & Taguchi, N. (2021). Digital Game-Based Learning of Formulaic Expressions in Second Language Chinese. *The Modern Language Journal*, 105(3), 740-759. <https://doi.org/10.1111/modl.12725>
- Tasneem Ibrahim Sorumlu yazar (2005) Küresel vatandaşlık eğitimi: Müfredatı kaynaştırmak mı?, Cambridge Journal of Education, 35:2, 177-194, DOI: 10.1080/03057640500146823
- Ülker, Ü., & Bülbül, H. İ. (2018). Dijital oyunların eğitim seviyelerine göre kullanımla durumları. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 11(2), 10-19. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tubav/issue/38182/430197>
- W. Lance Bennett, Chris Wells & Allison Rank (2009) Young citizens and civic learning: two paradigms of citizenship in the digital age, *Citizenship Studies*, 13:2, 105-120. <https://doi.org/10.1080/13621020902731116>
- Wang, M., & Zheng, X. (2021). Using game-based learning to support learning science: a study with middle school students. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 30(2), 167-176. <https://doi.org/10.1007/s40299-020-00523-z>
- Yang, K. H., & Lu, B. C. (2021). Towards the successful game-based learning: Detection and feedback to misconceptions is the key. *Computers & Education*, 160, 104033. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104033>

- Yıldırım, E. Dijital oyun tasarım programlarının eğitimde önemi. *Mesleki Bilimler Dergisi (MBD)*, 5(2).
<https://dergipark.org.tr/en/pub/mbd/issue/34073/377093>
- Yurdam, S. (2018). Alan olarak dijital oyun, çocuk eyleyiciler ve tahakküm: Clash of clans oyunu üzerine bir inceleme. *Intermedia International E-Journal*, 5(8), 66-87.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/intermedia/issue/42597/513423>

EXTENDED ABSTRACT

Changes in information technologies are mirrored in numerous areas. One of these changing areas is education. In recent years, digital game-based learning has become more prevalent in education than traditional methods. Digital game-based education is the use of game elements in digital environments for a specific purpose. The game's components—feedback, motivation, reward, etc. The primary objective of using digital game-based learning is to increase student engagement, knowledge, and abilities. Health, disaster management, mathematics, language skills, history, and geography are just a few of the fields where digital games are utilized. The purpose of this study is to evaluate games pertaining to citizenship education and present the analyzed data. Citizenship education is typically defined as the process of increasing an individual's awareness of their rights and freedoms, empathy and awareness, tolerance, respect for diversity, awareness of justice, and the ability to generate solutions to problems that are or may be encountered in society. Citizenship education is a component of national education programs and is typically taught using conventional methods. The method of teaching citizenship education has begun to alter as a result of the use of digital games in education. Citizenship education has been the subject of games emphasizing empathy, coping with the problems of the country in which they reside, learning about their rights, and receiving information on how to exercise these rights. In this study, the document analysis, which is one of the qualitative research methods, was utilized to examine the plays about citizenship education that were written in Turkey and abroad. Analyzing the data and reporting the results through digital or printed materials containing research data is described as the documentation method. In the study, the Earthquake Education Program, which was created with Adobe Captivate 7 in order to prevent natural disasters in the country, focuses on the communication and socialization of leaders and players, as well as value transfer. The Earthquake Education Program was tested with fifth-grade students in Sivas and Tokat provinces using the Solomon four-group experience technique. A review of Clash of Clans that focuses on the development of 21st century skills such as critical thinking and decision-making. Designed abroad in a manner similar to the Europe 2045 game, with the goal of enabling individuals to understand and implement the necessary conditions for joining the European Union, making it easier for students in European Union member states to learn this process, and recognizing the difficulties associated with time travel in the past. We Are Europe, which focuses on increasing knowledge of history, geography and being able to produce solutions to these problems, was designed for students in the Netherlands in order for them to both find solutions to the problems they face in society and develop empathy, awareness, and concern for other perspectives. Quest Atlantis, which presents different problems in the global context alongside mathematics, science, and English education and asks primary school students to find solutions to these problems individually or in teams using an interdisciplinary approach, was created after the United States determined that the citizenship education taught with traditional methods in the country where the students reside was insufficient. Icivics, which seeks to teach all the rights they have and raise awareness of citizenship, and Statecraft X games, which deal with not only having knowledge and skills about citizenship but also actively employing these knowledge and skills, are two examples of programs that promote citizenship education. Within the scope of the study, there are research questions such as why games are created, which concepts are involved in citizenship education, whether they impact students' affective acquisitions, and what they offer students. Within the scope of these research concerns, the games were investigated and their outcomes compared. Similar games develop content for this purpose by addressing the question "What purpose games are developed for?" (here the purpose is defined as the contribution of games to citizenship education) by addressing the issues of individuals learning about their rights, freedoms, and responsibilities. The Earthquake Education Program, Statecraft X, and Quest Atlantis are similar in that they seek to be aware of and produce solutions for societal issues. The objective of the Icivics and We Are Europe games is to teach students about their personal rights and liberties, whereas the Diermocratic and Clash of Clans game analyses are comparable in terms of communication. Second, a response to the query of which concepts are included in citizenship education was sought. The most frequently used concepts were determined to be responsibility, rights, freedom, consciousness, empathy, awareness, and reverence for diversity. It is widely accepted that games contribute to the improvement of students' attentiveness, motivation, goal-setting,

and decision-making abilities in the context of their affective gains. It is observed that pupil engagement in digital game-based instruction is greater than in traditional instruction. This participation has a positive influence on additional emotional advantages. An increase in participation in an engaging digital game, for instance, can contribute to affective motivation and attention skills, as well as cognitive skills such as facilitating the acquisition of knowledge and skills and enhancing achievement. It has been observed that the affective acquisitions mentioned in the games analyzed for this study have beneficial effects on the students. Additionally, it is observed that self-awareness and self-efficacy skills are affected, albeit to a lesser extent than attention and motivation. To achieve these effects, the game design of digital games must be directly proportional to the goals. Content, interface, in-game interactions, hints, feedback, and communication options are referred to as game design. It has been observed that activities with these qualities also have positive outcomes. Considering the games examined within the scope of the study, it can be seen that the games created in accordance with the research's objectives produced the anticipated changes. In order for digital games to be effective, large audiences should test them over extended periods of time, and the results should be compared. Thus, it is believed that more effective outcomes can be achieved.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çalgı Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi: Ukulele Örneği

Hüseyin YILMAZ¹

Öz

Bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma betimsel tarama ve nedensel karşılaştırma modeli şeklinde tasarlanmıştır. Çalışma grubunu Kafkas Üniversitesi Dede Korkut Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında 2021-2022 eğitim-öğretim döneminde müzik eğitimi alanında “ukulele” çalgı eğitimini alan öğrenciler (n=51) oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak “Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde kişisel bilgilerin analizi için yüzde (%) ve frekans (f) değerlerine bakılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde ikili karşılaştırma değişkenlerde Mann-Whitney U testi, ikiden fazla karşılaştırma değişkenlerde ise Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; okul öncesi öğretmen adaylarının bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarının orta düzeyde olduğu ve çalışmaya değer verme, ilgi ve istek, çalışmaya hazırlık boyutu, zamanı doğru kullanma ve düzenli çalışma alt boyutlarında anlamlı olarak farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Fakat okul öncesi öğretmen adaylarının bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları diğer demografik özelliklere göre anlamlı olarak değişmediği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Müzik, Müzik Eğitimi, Okul Öncesi, Ukulele, Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlığı

Investigation of Pre-School Teacher Candidates' Instrument Working Habits: Ukulele Example

Abstract

In this study, it was aimed to examine the individual instrument study habits of pre-school teacher candidates according to various variables. The research was designed as a descriptive survey and causal comparison model. The study group consisted of students (n=51) who received “ukulele” instrument training in the field of music education in the 2021-2022 academic year in the Department of Preschool Education of the Faculty of Education of Kafkas University. As data collection tools was used “Individual Instrument Study Habits Scale”. In the analysis of the data, the percentage (%) and frequency (f) values were checked for the analysis of personal information. In the analysis of the data, Mann-Whitney U test was used for pairwise comparative variables and Kruskal Wallis H test was used for more than two comparative variables. As a result of the research, it was determined that preservice preschool teachers' individual instrument study habits were at a moderate level and showed significant differences in the sub-dimensions of valuing study, interest and desire, preparation for study, using time correctly and regular study. However, it was concluded that the individual instrument study habits of the pre-school teacher candidates did not change significantly in other demographic characteristics.

Keywords: Music, Music Education, Preschool, Ukulele, Individual Instrument Study Habit


Atıf İçin / Please Cite As:

Yılmaz, H. (2024). Okul öncesi öğretmen adaylarının çalgı çalışma alışkanlıklarının incelenmesi: Ukulele örneği. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(3), 853-867. doi:10.33206/mjss.1319255

Geliş Tarihi / Received Date: 23.06.2023

Kabul Tarihi / Accepted Date: 25.02.2024

¹ Doç. Dr. Öğr. Üyesi - Türkiye Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, arya36zh@gmail.com,

 ORCID: 0000-0001-8481-755X

Giriş

Bir sanat dalı olan müzik, kişinin yaşam şeklini, bakış açısını, kendi yeterliklerini ve becerilerini geliştirir. Düzenli olarak müzik eğitimi alan bireylerin toplum içerisinde kendine güveninin arttığı ifade edilmektedir (Özen, 2004). Müzik eğitimi, bireyin yaşamı boyunca belli bir amaç doğrultusunda planlı bir şekilde müzikal davranışında değişiklik oluşturma sürecidir (Uçan, 1997). Müzik eğitiminde ses, işitme, yaratıcılık ve çalgı çalma gibi boyutlar bulunmaktadır. Müzik eğitiminin boyutlarından biri olan çalgı çalmada, birey kendi yeteneğini eğitimle keşfeder, müzikal bilgilerini zenginleştirir ve kendi müzik kültürünü öğrenir (Özen, 2004). Çalgı çalabilmek, bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinışsel davranışlarının gelişiminde önemli bir yere sahiptir (Konakçı, 2010).

Çalgı eğitimi insanları bir araya getirerek kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmesini ve kendi aralarında bütünleşmesini sağlar (Akgül, 1997). Ebeveynler çalgı çalabilmenin psikomotor becerilerini olumlu yönde geliştirdiğini düşünerek, çocuklarının hobi olarak bir çalgı çalabilmesi için eğilim gösterirler (Konakçı, 2010). Çalgı eğitiminde birey, teknik ve müzikal becerilerini geliştirmenin yanında çalgısını her alanda kullanabilmenin önemli olduğunu farkında olması gerekmektedir. Çalgı çalabilmek bireyin sadece müzikal yönünü geliştirmez aynı zamanda toplumda sosyal yönünü geliştirir ve yaşamını da olumlu etkiler (Çoşkun, 2007). Çalgı eğitimi ülkemizde mesleki, genel ve özel müzik eğitimi ile verilmektedir.

YÖK'ün programında çalgı eğitimi, mesleki müzik eğitimi verilen bütün müzik bölümlerinde verilmektedir. Mesleki müzik eğitiminde verilen çalgı eğitiminde öğretmen adaylarının zorunlu olarak çalgı çalabilmeleri gerekmektedir. Mesleki müzik eğitimi dışında zorunlu olarak müzik eğitimi temel bilimler alanında sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliğinde seçmeli ders değil zorunlu alan dersi olarak verildiği görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenliği lisans programında zorunlu alan dersi olarak 2. sınıfın 4. döneminde alınan erken çocuklukta müzik eğitiminde YÖK tarafından önerilen kazanımlar; “Okul öncesi eğitimde müziğin önemi, müzik ve eğitim ilişkisi, 0-8 yaş çocuğunun müzik gelişimi ve müzikal becerileri, okul öncesi eğitim programındaki hedeflere ulaşmada müziğin kullanımı ve buna uygun repertuar oluşturma, çocuk şarkılarının tanıtımı ve analizi, çocuk şarkılarının seçiminde dikkat edilecek ölçütler, okul öncesi çocuklarına şarkı öğretme teknikleri, okul öncesi eğitim kurumlarında müzik eğitimi ile ilgili eğitim ortamı ve donanımın oluşturulması, müzik etkinlikleriyle bütünleştirilmiş sarmal eğitim modeli (YÖK, 2023).” şeklinde belirtilmiştir. Fakat verilen program içerisinde öğretmen adayının belirtilen kazanımlar dışında çalgı çalabilmesi gibi bir durumdan bahsedilmediği görülmektedir. Bu doğrultuda çocuk şarkıları öğretilirken öğretmenin ve öğretmen adayının; şarkıların teknik ve müzikal boyutlarını bir arada düşünmesi, müzik etkinliklerinde öğretmenin sesine eşlik edebileceği bir eşlik çalgısı çalarak şarkıları öğretebilmesi, şarkı analizinde ritmik yapının çalgı ile çalındığında nasıl oluştuğunun farkında olabilmesi ve seçilen şarkıların ölçütlerinin neler olacağını bilmesi gerekmektedir. Okul öncesi öğretmeni bir eşlik çalgısı çalabildiğinde, çocuk şarkılarında neleri seçebileceğini ve belirtilen ölçütlerle şarkıların nasıl olabileceğini bilir.

Erken çocukluk döneminde çocuklar müzik etkinlikleri ile müzik eşliğinde hareket yeteneği, sesleri keşfetme ve saptama yeteneği, şarkı söyleme yeteneği ve temel müzik aletlerini çalabilme yeteneği gibi davranışlar kazanabilirler (Akbulut, 2017). Bu doğrultuda yukarıda belirtilen aşamalar göz önüne alındığında okul öncesi öğretmenlerinin bir eşlik çalgısını çalabilmeleri gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda MEB (2014, s. 38) okullarda öğrenciler (çocuklar) için; vurmali çalgılar, ezgili vurmali çalgılar ve ezgisiz vurmali çalgıların bulundurulması gerektiğini, öğretmenlerin ise piyano, org, gitar ve melodika gibi eşlik yapılabilecek çalgıları kullanabilmeleri ve bulundurmaları gerektiğini açıklamıştır. Başer (2004), bir müzik aleti kullanılarak şarkı öğretildiğinde öğretmek istenen kavramların kolay olduğunu ve bunun sonucunda da çocuğun bilişsel gelişimin desteklendiğini ifade etmiştir.

Öğretmenin müzik derslerinde eşlik çalgısı çalarak çocuklara şarkı öğretimi yaptığında çocukta duyuşsal, davranışsal ve dilsel gelişim ile sosyalleşme gibi olumlu durumların ortaya çıkabileceği öngörülmektedir. Müzikal aktiviteler, çocukların ritim duyarlılığı kazanmalarını sağlamakta ve ayrıca kendini etkinliklerle ifade edebilen, sosyal uyum sorunu yaşamayan ve kendine güvenen bireyler olabildiği görülmektedir (Aral vd., 2000). Müzik etkinlikleri çocuğun; koordinasyon, güç ve tepki kavramlarının gelişimine katkı sağlamaktadır. Çocuğun müziğe sesiyle eşlik etmesi, uygun dans figürleri yapması çocuğun bilişsel gelişimine desteklemektedir (Ömeroğlu vd., 2003). Bu sebeple öğretmen ve öğretmen adayları kolaylıkla öğrenebilecekleri bir eşlik çalgısı çalabilmeleri gerekmektedir. Kolay taşınabilen ve rahatlıkla çalınabilen bir eşlik çalgısı olan bu çalgı, günümüzde de sosyal medyada popülerliği artan ve herkes

tarafından çalınabilen ukuleledir. Ukulele Hawaiı (Polinezya) dilinde zıplayan pire anlamına gelmektedir. Boyutu 58 cm'dir (konser ukulele). Tel sayısı dört adettir.



Resim 1. Ukulele (<https://www.zubalmuzik.com>).

Okul öncesi öğretmen adaylarının lisans eğitim dönemlerinde YÖK tarafından belirtilen müzik eğitimi dersinde yer alan kazanımlar dışında haftalık 3 saatlik ders kredisi olan müzik eğitimi dersinde ukulele çalmayı öğrenebildikleri görülmüştür.

Okul öncesi müzik eğitiminde ses eğitimi çalışmaları, ses dinleme ve ayırt etme çalışmaları, ritim çalışmaları, yaratıcı drama etkinlikleri, temel müzik eğitimi ve okul öncesinde mevcut repertuvar gibi müziksel becerilerle birlikte çalgı çalabilmek de çok önemlidir. Demirbaş (2022, s. 2) müzik çalışmalarında ses eğitimi dışında yardımcı araç gereçlere ihtiyaç duyulduğunu bu araç gereçlerin belli bir eğitim ile alınması gereken çalgı çalma olduğunu ifade etmiştir. Okul öncesinde öğretmenler müzikal beceriler ile birlikte ders müfredatında yer alan repertuvara da hâkim olabilmelidir. Hangi şarkının çocuğun sesine uygun olduğu analiz edilebilmelidir. Öğretmen, çocuğun ses genişliğine uygun bir repertuvarla birlikte eşlik çalgısı çalarak şarkı öğretebilmelidir. Yapılan etkinliklerde ritim ile şarkıya eşlik yapıldığında (Sığırtmaç, 2005) çocukta ritim gelişir. Ritimle birlikte ince motor gelişiminin oluşması (Dalkıran, 2011; Yıldız, 2019), çocukta koordinasyon uyumu (Uluğbay, 2013) zihin gelişimi ve analiz etme gibi olumlu durumlar gerçekleşebilir. Öğretmenin bir eşlik çalgısı çalarak şarkı söylemesi, söyletmesi ve öğretmesi çocukta çalgı çalma isteği oluşturabilir.



Resim 2. Erken Çocuklukta Müzik Eğitimi Ders Saati (Hüseyin Yılmaz Kişisel Arşivi, 2022)

Okul öncesi öğretmeni müzik etkinliklerinde; ses dinleme, sesleri ayırt etme ve ses üretme, nefes açma, ritim, şarkı söyleme, yaratıcı dans, müzikli dramatizasyon, müzikli öykü çalışmaları ile birlikte müziksel aktivitelerde bir eşlik çalgısı çalarak da etkinliklere rehberlik etmelidir.

Çalgı eğitimi, öğrencinin algı düzeyi, kişisel yeteneği, müziğe ilgisi, hazırlık düzeyi, doğru öğrenme disiplini gibi özelliklerle şekillenir. Bu özellikler göz önünde bulundurularak çalgı eğitimi öğrenilmek

istenen bilgilerin öğrencilere tek tek aktarılması esasına dayanmalıdır (Mete, 2018). Çilden (2003) çalgı eğitim sürecini her öğrenci için iyi planlayıp değerlendirmenin ve sabırla öğrencilere çalgı çalma disiplini kazandırmanın önemli olduğunu, aksi takdirde çalgı öğrenme süreci ve davranışsal çalgı çalmanın bir disiplin olmaktan çıkıp, öğrenciler için büyüyen ve bir yığın soruna dönüşen teknik bir sorun olarak görünmeye başlayabileceğini açıklamıştır. Bu açıklama doğrultusunda anlaşılmaktadır ki bireyde çalgı çalma kazanımında yukarıda bahsedilen benzer olumsuz durumların oluşmaması için çalışma alışkanlığı gerekmektedir. Başarıyı etkileyen önemli faktörlerden biri de çalışma alışkanlığıdır. Albayrak (2020) çalışma alışkanlığında birey kendi çabaları ile neler yaptığının farkında olabileceğini ifade etmiştir.

Çalışma alışkanlığı, öğrencinin kendisini hazır hissetme, çalışmada istekli olma, düzenli bir şekilde belirli imkânlarla çalışma durumudur (Oğuzkan, 1981). Çalışma alışkanlığı, kişinin bireysel olarak çalışmaya hazır olması, akademik başarısında olumlu yönde etkisinin olmasıdır (Hotaman, 2009). Çalışma alışkanlığının bireyde öğrenme ve başarı üzerinde çok fazla etkisi olup aynı zamanda çalgı çalmayı ve bu alanda ilerlemeyi düşünen kişilerde de gelişmiş olmalıdır (Demirbaş, 2022, s. 1). Çalışma alışkanlığında yöntem ve taktikler verimli bir çalışma için önemlidir (Albayrak, 2020). Çalışma alışkanlığında zamanı doğru kullanma ve nitelikli çalışma tercih edilmelidir (Telman, 1998).

Bu çalışmada kullanılan bireysel çalgı çalışma alışkanlığı ölçeğinde; çalışmaya değer verme, ilgi ve istek, çalışmaya hazırlık, zamanı doğru kullanma ve düzenli çalışma alt boyutları yer almaktadır. Bu alt boyutlar sırasıyla incelendiğinde; Çalışmaya değer verme; yaşanan olaylar karşısında öğrencinin derse gösterdiği tutumu, ders çalışma biçimi, istenildiği hedefe doğru bir zamanda ulaşma ve tecrübeleri ile ilişkilidir. Çalışmaya değer verme başlangıçtan ziyade bir sonuçtur (Kement, 2018). Çalışmaya değer vermede, öğrencinin derse karşı tutumu ve ders başarısı ile doğrudan bir ilişkisi bulunmaktadır (Albayrak, 2020). Çalışmaya değer veren öğrencilerin ders çalışma düzeyleri yüksek olur ve öğrenciler zorluklarla daha kolay baş edebilirler (Özmenteş, 2008). İlgi ve istek; öğrencinin öğrenme yaşantısında derse karşı ilgili ve istekli olması, öğrenme sürecinde başarılı olması bireyin yüksek öğrenme düzeyine etkisi olabilmektedir (Sünbül, 2014). Derse karşı ilgi ve isteği olan bireyde başarı kaçınılmazdır. Memiş (2005) ilgi ve istek başarıyı etkileyen önemli bir faktördür. Çalışmaya hazırlık; öğrencinin çalışma öncesi hazır hale gelmesi için belli başlı sorumlulukları yerine getirmesi, çalışmaya düzgün bir şekilde hazırlanması ve yeterli hazırbulunuşluk seviyesinin olması gerekmektedir (Sekman, 2013). Öğrenci, çalışmalarına hazırlık yapmadığında başarı ve performansında yükselme değil düşme meydana gelebilmektedir. Bu sebeple çalışmaya başlanılmadan önce hazırlık yapmak ve plan yapmak önemlidir (Albayrak, 2020). Zamanı doğru kullanma ve düzenli çalışma; Zamanı etkili kullanan birey çalışma sonucunda başarıyı sağlayabilmektedir. Doğru ve düzenli çalışmada odaklanacak hedef önemlidir. Bilinçli bir şekilde zaman doğru kullanıldığında ve düzenli çalışma yapıldığında etkili ve istenilen davranış kazanılmaktadır (Tan, 2005). Zamanı doğru bir şekilde kullanma gerçek bir başarıyı beraberinde getirmektedir. Zamanı doğru bir şekilde nasıl kullanılması gerektiği ise ders içeriği ve planı doğru yapmakla ilişkilidir. Zamanı doğru kullanmada düzenli çalışma etkili bir süreçtir.

Bireysel çalgı çalışma alışkanlığında derse devam etme durumu, günlük çalgı çalışma süresi, çalışma ortamı, kişisel duygu durumu, çalgı çalışma sıklığı, akademik başarı durumu, çalgı çalışma nedeni ve çalgı çalmayı kendi isteği ile tercih etme durumu ile ilişkili olduğu söylenebilir. Eren (2011) çalışma alışkanlığının; iyi bir çalışma ortamı, ödev, kütüphane kullanımı, not alma, zamanı verimli kullanma, öğrencilerin derslere ilgi ve isteği, öğretmen ve aile koşulları, verimli öğrenme ve öğrenci katılımı için önemli olduğunu açıklamıştır. Çoşkun-Şentürk vd. (2018) çalışmasında derse düzenli devam eden öğrencinin akademik başarısında büyük bir etki olduğunu ifade etmiştir.

Çalgı çalışma alışkanlığı, çalgı eğitimi sürecinde öğrencilerin kişisel çalgı çalışma alışkanlıklarında performans düzeylerini doğrudan etkilediği için çok önemlidir. Çalgı çalışma alışkanlığı için öğrenciler düzenli, planlı ve bilinçli bir şekilde öğrenmeli ayrıca aktif ve disiplinli bir şekilde derse katılım sağlamalıdır (Önder, 2009). Çalgı eğitiminde öğrencilere bireysel ve düzenli çalışma alışkanlığı kazandırılmalıdır. Öğrenciler okulda bir çalgı aleti çalmaya yönelik bilişsel kazanımlarını pekiştirmeli ve kendi çalışma ortamlarında bunu bir davranış haline getirmelidirler (Küçükosmanoğlu, Babacan, Babacan ve Yüksel, 2017). Bu amaçla öğrenciler için sadece mesleki müzik eğitiminde bireysel çalgı çalışma alışkanlığı önemli olmamalı, aynı zamanda okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerde de çalgı eğitimi zorunlu hale getirilip bireysel çalgı alışkanlığını bir davranış haline getirilmelidir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ile ilgili hiçbir çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat yapılan literatürde mesleki müzik eğitimi alan öğretmen ve öğretmen adaylarının

çalğı çalışma alışkanlıkları ile ilgili çok fazla çalışma tespit edilmiştir. Bu çalışmalar incelendiğinde; Müzik bölümü ve müzik eğitimi alanında öğrenim gören öğrencilerde farklı çalgılarda bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ile ilgili çalışmalar olduğu görülmüştür (Aka, 2019; Babacan vd., 2017; Çoşkun-Şentürk vd., 2018; Demirbaş, 2022; Gülüm & Parasız, 2017; Kement, 2018; Kurtuldu, 2013; Kolbaşı, 2019; Toy, 2019; Önder, 2009). Yurtdışında da çalgı çalışma alışkanlığı ile ilgili yapılan çalışmaların olduğu belirlenmiştir (Widerman, 2013).

Bu araştırmada, mesleki müzik eğitimi dışında genel müzik eğitimi kapsamında çalgı eğitimi alan okul öncesi öğretmen adaylarının, bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarının; meslek hayatlarında çalgı çalabilmenin mesleğine katkısının olması açısından, eğitim sürecinde öğrenciler ile müzik derslerini verimli yapabilmesinde ve müzikal anlamda gelişimlerini tamamlamaları bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla okul öncesi öğretmen adaylarının lisans döneminde aldıkları müzik eğitiminde çalgı çalabilmeleri teşvik edilmelidir. Çalgı eğitimi sadece mesleki ve genel müzik eğitiminde öğretilmektedir. Diğer çalışmalar ile karşılaştırıldığında sadece mesleki müzik eğitimi alan öğretmen adaylarının bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ile ilgili çalışmalar yapıldığı tespit edilmiştir. Bu kapsamda araştırmadaki amaç, okul öncesi öğretmen adaylarının bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarının demografik değişkenlerine göre farklılık olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırmanın problemi, “Okul öncesi öğretmen adaylarının bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları demografik değişkenlere göre nasıl dağılım göstermektedir” cümlesi şeklinde oluşturulmuştur. Problem durumu kapsamında belirlenen ve aşağıda yer alan alt problem cümlelerine cevap aranmıştır.

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının çalgı çalışma alışkanlığı düzeyi nasıl dağılım göstermektedir?
2. Okul öncesi öğretmen adaylarının çalgı çalışma alışkanlığı cinsiyete, günlük çalışma süresine, çalışma ortamına, mezun olunan lise türüne, duyu durumuna, akademik başarı durumuna, yaşanan yere, çalışma nedenine, kendi isteği ile tercih etme ve çalışma süresine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırmanın deseni, okul öncesi öğretmen adaylarının bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarını çeşitli değişkenlere göre inceleyen genel tarama ve nedensel karşılaştırma modelidir. Okul öncesi öğretmen adaylarının bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarını tespit edilmesi bakımından genel tarama; bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarını ile demografik değişkenler arasındaki ilişki açısından ise nedensel karşılaştırma yaklaşımları temel alınmıştır. Tarama modeli; araştırma konusu olay, birey veya obje, kendi şartlarıyla beraber ve o haliyle açıklanmaya çalışılır. Ortaya çıkanları, herhangi bir biçimde değiştirme ve etkileme amacı güdülmez. Bilinmek istenen bir durum vardır ve mühim olan, onu sağlıklı bir şekilde gözlemleyip belgeleyebilmektir (Karasar, 2016). Nedensel karşılaştırma modeli ise kendiliğinde oluşan bir pozisyon ya da vakanın sebeplerini ve bu sebeplere tesir eden parametrelerin sonuçlarını belirleyen araştırma yaklaşımlarıdır (Büyüköztürk vd., 2008).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu Kafkas Üniversitesi Dede Korkut Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında 2021-2022 eğitim-öğretim döneminde müzik eğitimi başlığı altında “Ukulele” çalgı eğitimi alan öğrenciler (n=51) oluşturmuştur.

Çalgı Eğitimi İçin İşlem Süreci

Öğrencilere ukulele çalmaya ilişkin teknik ve müzikal bilgi eğitimini vermek amacı ile 12 haftalık ders planı programı uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. Çalgı eğitimi sürecinde okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 2. Sınıf öğrencilerine güz dönemi temel müzik eğitimi ve çalgı eğitimi verilmiştir. Ders planının hazırlama aşamasında, her öğrencinin kendine ait ukulele çalgısının olması istenmiştir. Kaynak olarak uygulama öğretmeni tarafından ukulele metodu oluşturulmuştur. Okul öncesi bölümünde öğrenim gören öğrencilere ukulele tarihini, ukulele tutuş tekniğini ve ukulele ile şarkılara eşlik için temel solo ve eşlik şarkıları eğitimi verilmiştir. 12 hafta sonucunda öğrenciler; ukulele tarihini, ukulele tutuş tekniğini, ses üretiminde sağ ve sol el hareket mekaniğini, sağ ve sol elde parmak numaralarını, çalgı üzerindeki notaları ve akorları, majör ve minör tonları bilişsel, duyuşsal ve armonik olarak ayırt etmeyi, nota ve tabulatur (rakam) okumayı, müziğin dinamiklerini (nüanslar), akor, arpej, dizi ve temel ritimleri (2/4, 3/4, 4/4) kavrar. Öğretmen adaylarına Türk ve dünya müzik dağarında (okul şarkılarında) etüt ve

eserler içeren seslendirme repertuarı oluşturularak bireysel ve grup çalışmalarında seslendirme ve eşlik yapma becerisi kazandırılmıştır. Değerlendirme olarak da eğitim sonunda öğrencilere ukulele ile belirli şarkıları, belirli ritimlerle çalıp söyleyebilmeleri için dersin yürütücüsü tarafından sınav yapılmıştır.

Veri Toplama

Veri toplama aracı olarak Küçükosmanoğlu vd. (2016) tarafından geliştirilen “Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçekle öğrencilerin çalgı çalışmaya verdiği değer, ilgi ve istek ile çalgı çalışmaya hazırlık ve çalışırken zamanı doğru ve verimli kullanma düzeyleri ölçülebilmektedir. Bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ölçeği ile çalgı eğitimi alan öğrencilerin çalgı çalışma alışkanlıklarını belirlemek ve bu doğrultuda çözüm önerileri aramak mümkündür (Küçükosmanoğlu vd., 2016, s. 2361).

Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlığı Ölçeği: “Araştırmacılar tarafından geçerlik güvenilirlik çalışması yapılan ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0,925 ve Bartlett Testi değeri 0,00 bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,891; boyutlar bazında güvenilirlik katsayılarına bakıldığında, birinci boyut için Cronbach Alfa güvenilirlik kat sayısı 0,825, İkinci boyut için 0,852, üçüncü boyut için 0,820 ve dördüncü boyut için 0,805 olarak bulunmuştur. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri "Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği"nin öğrencilerin çalışma alışkanlıkları düzeyini ölçmede güvenle kullanılabileceğini ortaya koymuştur. Yapılan faktör analizi sonuçlarına göre 1-7. maddeler birinci boyutu (Çalışmaya Değer Verme), 8-11. maddeler ikinci boyutu (İlgi ve İstek), 12-15. maddeler üçüncü boyutu (Çalışmaya Hazırlık Boyutları) ve 16-18. maddeler ise dördüncü boyutu (Zamanı Doğru Kullanma ve Düzenli Çalışma) oluşturmuştur. 7'si olumsuz 11'i olumlu toplam 18 maddeden oluşan ölçekten alınabilecek en yüksek puan 90, en düşük puan ise 18'dir. Olumsuz maddelerin puanlanmasında, maddelere verilen cevaplar ters çevrilerek hesaplanmaktadır (Küçükosmanoğlu vd., 2016, ss. 2360-2361).”

Veri Analizi

Demografik bilgilerin gözlem sıklığını ve yüzdesel dağılımlarını belirlemek için frekans (f) ve yüzde (%) değerleri istatistik analizi yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinden önce normallik dağılımlarını belirlemek için normallik dağılımlarını belirleyen çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Verilerin normal dağılmadığı tespit edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda ikili karşılaştırmalarda parametrik olmayan Mann-Whitney U testi, ikiden fazla olanlarda ise Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır.

Tablo 1. Ölçeğin Maddeleri İçin Belirlenen Puan Aralıkları

Puan Aralığı	Seçenek	Düzye
1,00-1,80	Hiç katılmıyorum	Çok düşük
1,81-2,60	Çok az katılıyorum	Düşük
2,61-3,40	Kısmen katılıyorum	Orta
3,41-4,20	Büyük ölçüde katılıyorum	Yüksek
4,21-5,00	Tamamen katılıyorum	Çok yüksek

Okul öncesi öğretmen adaylarının çalgı çalışma alışkanlık düzeylerinin yorumlanmasında ölçme aracından alınacak en düşük puan (18) ile en yüksek puan (90) göz önünde bulundurularak aralık değerleri belirlenmiştir. Verilerin aralık değerlerindeki düzeyi ise Demirbaş (2022, ss. 24-25) şu şekilde yorumlamıştır. “18-42 arasında elde edilen puanlar düşük düzeyde çalgı çalışma alışkanlığını ifade ederken 43-67 arası orta düzeyi ifade etmektedir. 68-90 puan aralığında alınan puanlar ise yüksek düzeyde çalgı çalışma alışkanlığına işaret etmektedir. Ölçme aracının alt boyutlarına ilişkin aralık değerlerinde ise; çalışmaya değer verme alt boyutundan en düşük 7, en yüksek 35; ilgi ve istek alt boyutu ile çalışmaya hazırlık alt boyutundan en düşük 4, en yüksek 20; zamanı doğru kullanma ve düzenli çalışma alt boyutundan en düşük 3, en yüksek 15 puan aralığında değerler alınabilir.” Yukarıda bahsi geçen ölçme aracındaki puan düzeyi hesaplanması ilgili çalışma için kullanılmıştır.

Tablo 2. *Aralık Değerleri*

<i>Boyut</i>	<i>Min. Puan</i>	<i>Max. Puan</i>	<i>Aralık Değeri</i>	<i>Düzyey</i>
Çalışmaya Değer Verme	7	35	7-16	Düşük
			17-26	Orta
			27-35	Yüksek
İlgi ve İstek	4	20	4-9	Düşük
			10-15	Orta
			16-20	Yüksek
Çalışmaya Hazırlık Boyutu	4	20	4-9	Düşük
			10-15	Orta
			16-20	Yüksek
Zamanı Doğru Kullanma ve Düzenli Çalışma	3	15	3-7	Düşük
			8-12	Orta
			13-14	Yüksek
Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlığı Toplam	18	90	18-42	Düşük
			43-67	Orta
			68-90	Yüksek

Kaynak: Demirbaş, 2022, s. 25.

Bulgular

Birinci alt problem cümlesinde çalgı eğitimi alan okul öncesi öğretmen adaylarının genel toplam ve alt faktör boyutunda çalgı çalışma alışkanlıkları nasıl dağılım göstermektedir? sorusunun istatistiksel analizi aşağıdaki şekilde verilmiştir.

Tablo 3. *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlığı Ölçeğinin Genel Toplam ve Alt Faktör Boyutlarının Betimsel İstatistik Analiz Sonucu*

<i>Alt Faktör</i>	<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss.</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
Çalışmaya Değer Verme	51	19.11	4.24	9.00	26.00
İlgi ve İstek	51	18.17	1.94	14.00	20.00
Çalışmaya Hazırlık Boyutu	51	10.05	3.49	4.00	16.00
Zamanı Doğru Kullanma ve Düzenli Çalışma	51	10.49	2.18	6.00	15.00
Bireysel Çalgı Alışkanlığı Genel Toplam	51	57.84	6.25	44.00	70.00

Tablo 3'te okul öncesi öğretmen adaylarının bireysel çalgı çalışma alışkanlığı ölçek puanı ortalaması 57.84 olarak tespit edilmiştir. Bu bulgu sonucuna göre çalışmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarının puan aralığı 2.61 ve 3.40 kısmen katılıyorum düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre okul öncesi öğretmen adaylarının bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

İkinci alt problem cümlesinde çalgı eğitimi alan okul öncesi öğretmen adaylarının bireysel çalgı çalışma düzeyleri belirtilen demografik özelliklere göre anlamlı farklılık göstermekte midir? sorusunun istatistiksel analizleri aşağıda yer alan tablolarda verilmiştir.

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Düzeyinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonucu

Ölçek	Cinsiyet	n	S.O.*	S.T.**	U	z	p
Çalışmaya Değer Verme	Kadın	41	25.30	1037.50	176.500	-.679	.49
	Erkek	10	28.85	288.50			
İlgi ve İstek	Kadın	41	25.28	1036.50	175.500	-.720	.47
	Erkek	10	28.95	289.50			
Çalışmaya Hazırlık Boyutu	Kadın	41	25.89	1061.50	200.500	-.108	.91
	Erkek	10	26.45	264.50			
Zamanı Doğru Kullanma ve Düzenli Çalışma	Kadın	41	26.87	1101.50	169.500	-.856	.39
	Erkek	10	22.45	224.50			
Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlığı Toplam	Kadın	41	25.17	1032.00	171.000	-.808	.41
	Erkek	10	29.40	294.00			

S.O.*=Sıra Ortalaması, S.T.**=Sıra Toplamı

Tablo 4'e bakıldığında okul öncesi öğretmen adaylarının bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları düzeyi cinsiyete göre anlamlı çıkmamıştır ($p>.05$). Bu bulgu kadın ve erkek okul öncesi öğretmen adaylarının bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir.

Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çalışma Ortamının Müsaitliğine Göre Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Düzeylerinin Mann-Whitney U Testi Sonucu

Boyut	Değişken	n	S.O.*	S.T.**	U	z	p
Çalışmaya Değer Verme	Evet	37	26.68	907.00	266.00	-.462	.64
	Hayır	17	24.65	419.00			
İlgi ve İstek	Evet	37	25.75	875.50	280.500	-.175	.86
	Hayır	17	26.50	450.50			
Çalışmaya Hazırlık Boyutu	Evet	37	27.32	929.00	244.000	-.907	.36
	Hayır	17	23.35	397.00			
Zamanı Doğru Kullanma ve Düzenli Çalışma	Evet	37	27.38	931.00	242.00	-.954	.34
	Hayır	17	23.24	395.00			
Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlığı Toplam	Evet	37	27.68	941.00	232.00	-1.141	.25
	Hayır	17	22.65	385.00			

S.O.*=Sıra Ortalaması, S.T.**=Sıra Toplamı

Tablo 5'te yapılan analiz sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları düzeyi çalışma ortamına göre anlamlı çıkmamıştır ($p>.05$).

Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının İkamet Ettikleri Yere Göre Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Düzeylerinin Mann-Whitney U Testi Sonucu

Boyut	Değişken	n	S.O.*	S.T.**	U	z	p
Çalışmaya Değer Verme	Ev	10	24.55	245.50	190.500	-.346	.73
	Yurt	41	26.35	1.080.50			
İlgi ve İstek	Ev	10	24.60	246.00	191.000	-.342	.73
	Yurt	41	26.34	1.080.00			
Çalışmaya Hazırlık Boyutu	Ev	10	21.10	211.00	156.000	-1.173	.24
	Yurt	41	27.20	1.115.00			
Zamanı Doğru Kullanma ve Düzenli Çalışma	Ev	10	33.25	332.50	132.500	-1.748	.08
	Yurt	41	24.23	993.50			
Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlığı Toplam	Ev	10	24.60	246.00	191.000	-.333	.73
	Yurt	41	26.34	1.080.00			

S.O.*=Sıra Ortalaması, S.T.**=Sıra Toplamı

Tablo 6'da okul öncesi öğretmen adaylarının bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları düzeyi ikamet ettikleri yere göre anlamlı çıkmamıştır ($p>.05$).

Tablo 7. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çalgı Çalışma Nedenine Göre Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Düzeylerinin Mann-Whitney U Testi Sonucu

Boyut	Değişken	n	S.O.**	S.T.***	U	z	p
Çalışmaya Değer Verme	Ders Geçme	24	23.67	568.00	268.00	-1.062	.28
	Çalgıda İlerleme	27	28.07	758.00			
İlgi ve İstek	Ders Geçme	24	21.02	504.50	204.500	-2.321	.02*
	Çalgıda İlerleme	27	30.43	821.50			
Çalışmaya Hazırlık Boyutu	Ders Geçme	24	25.42	610.00	310.000	-.267	.79
	Çalgıda İlerleme	27	26.52	716.00			
Zamanı Doğru Kullanma ve Düzenli Çalışma	Ders Geçme	24	23.04	553.00	253.000	-1.361	.17
	Çalgıda İlerleme	27	28.63	773.00			
Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlığı Toplam	Ders Geçme	24	21.92	526.00	226.00	-1.853	.06
	Çalgıda İlerleme	27	29.63	800.00			

p<.05* - S.O.**=Sıra Ortalaması, S.T.***=Sıra Toplamı

Tablo 7'ye bakıldığında okul öncesi öğretmen adaylarının bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları düzeyi çalgı çalışma nedenine göre ilgi ve istek alt faktör boyutunda anlamlı çıkmıştır ($p<.05$).

Tablo 8. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çalgı Çalmayı Kendi İsteği İle Tercih Etmeye Göre Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Düzeylerinin Mann-Whitney U Testi Sonucu

Ölçek	Değişken	n	S.O.**	S.T.***	U	z	p*
Çalışmaya Değer Verme	Evet	30	26.13	784.00	311.000	-.077	.93
	Hayır	21	25.81	542.00			
İlgi ve İstek	Evet	30	30.00	900.00	195.000	-2.364	.01
	Hayır	21	20.29	426.00			
Çalışmaya Hazırlık Boyutu	Evet	30	26.50	795.00	300.000	-.290	.77
	Hayır	21	25.29	531.00			
Zamanı Doğru Kullanma ve Düzenli Çalışma	Evet	30	27.23	817.00	278.000	-.720	.47
	Hayır	21	24.24	509.00			
Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlığı Toplam	Evet	30	27.57	827.00	268.000	-.901	.36
	Hayır	21	23.76	499.00			

p<.05*- S.O.**=Sıra Ortalaması, S.T.***=Sıra Toplamı

Tablo 8 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları düzeyinde, adayların çalgı çalmayı kendi isteği ile tercih etmeye göre ilgi ve istek alt faktör dışında anlamlı çıkmamıştır ($p>.05$).

Tablo 9. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mezun Olunan Liseye Göre Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Düzeylerinin Mann-Whitney U Testi Sonucu

Boyut	Değişken	n	S.O.*	S.T.**	U	z	p
Çalışmaya Değer Verme	Anadolu Lisesi	36	26.42	951.00	255.000	-.312	.75
	Fen Lisesi	15	25.00	375.00			
İlgi ve İstek	Anadolu Lisesi	36	26.83	966.00	240.000	-.638	.52
	Fen Lisesi	15	24.00	360.00			
Çalışmaya Hazırlık Boyutu	Anadolu Lisesi	36	25.18	906.50	240.500	-.615	.53
	Fen Lisesi	15	27.97	419.50			
Zamanı Doğru Kullanma ve Düzenli Çalışma	Anadolu Lisesi	36	24.93	897.50	231.500	-.809	.41
	Fen Lisesi	15	28.57	428.50			
Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlığı Toplam	Anadolu Lisesi	36	26.03	937.00	269.000	-.021	.98
	Fen Lisesi	15	25.93	389.00			

S.O.*=Sıra Ortalaması, S.T.=Sıra Toplamı**

Tablo 9'da okul öncesi öğretmen adaylarının bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları düzeylerinde mezun oldukları lise türüne göre anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p>.05$).

Tablo 10. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Düzeyinin Akademik Başarı Notu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonucu

Boyut	Akademik Başarı Notu	n	S.O.*	Sd	χ^2	p
Çalışmaya Değer Verme	AA-BA (100-85)	20	26.00	3	.064	.99
	BB-CB (84-75)	13	25.65			
	CC-DC (74-55)	16	26.53			
	FF (44-0)	2	24.00			
İlgi ve İstek	AA-BA (100-85)	20	26.53	3	1.865	.60
	BB-CB (84-75)	13	27.69			
	CC-DC (74-55)	16	22.78			
	FF (44-0)	2	35.50			
Çalışmaya Hazırlık Boyutu	AA-BA (100-85)	20	26.43	3	1.707	.63
	BB-CB (84-75)	13	23.54			
	CC-DC (74-55)	16	25.97			
	FF (44-0)	2	38.00			
Zamanı Doğru Kullanma ve Düzenli Çalışma	AA-BA (100-85)	20	27.18	3	3.712	.29
	BB-CB (84-75)	13	20.92			
	CC-DC (74-55)	16	26.84			
	FF (44-0)	2	40.50			
Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlığı Toplam	AA-BA (100-85)	20	25.83	3	2.000	.57
	BB-CB (84-75)	13	24.42			
	CC-DC (74-55)	16	25.72			
	FF (44-0)	2	40.25			

S.O.*=Sıra Ortalaması

Tablo 10 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ölçeği ve alt boyut puanlarının akademik başarı notuna göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($\chi^2=2.000$, $sd=3$, $p>.05$).

Tablo 11. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Düzeyinin Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonucu

Boyut	Çalışma Süresi	n	S.O.**	Sd	χ^2	p*
Çalışmaya Değer Verme	30-60 dk	33	28.97	2	7.494	.02
	1-2 Saat	13	24.73			
	2-3 Saat	5	9.70			
İlgi ve İstek	30-60 dk	33	24.33	2	1.255	.52
	1-2 Saat	13	29.27			
	2-3 Saat	5	28.50			
Çalışmaya Hazırlık Boyutu	30-60 dk	33	29.11	2	8.757	.01
	1-2 Saat	13	24.92			
	2-3 Saat	5	8.30			
Zamanı Doğru Kullanma ve Düzenli Çalışma	30-60 dk	33	26.36	2	.088	.95
	1-2 Saat	13	24.96			
	2-3 Saat	5	26.30			
Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlığı Toplam	30-60 dk	33	29.38	2	10.842	.00
	1-2 Saat	13	25.12			
	2-3 Saat	5	6.00			

* $p<.05$ - S.O.**=Sıra Ortalaması,

Tablo 11 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ölçeği ve alt boyut puanlarının çalışma süresi değişkenine göre; çalışmaya değer verme, çalışmaya hazırlık boyutu ve çalgı çalışma alışkanlığı genel toplamında anlamlı farklılık saptanmıştır ($\chi^2=10.842$, $sd=2$, $p<.05$).

Tartışma, Sonuç ve neriler

Bireysel algı çalışma alışkanlığı mesleki mzık eğitiminde önemli olduğu kadar, alan dışı bazı bölümlerde de önemli bir yere sahiptir. Bu bölümlerden olan okul öncesi ğretmenliğinde çalgı çalma ön koşul olarak bir eylem olabilir. Bu eylem için ise değer verme, ilgi ve istek, düzenli çalışma gibi stratejiler vardır. Çalışma alışkanlığı bireysel başarının temelini oluşturur. Okul ncesi ğretmenliği ğrencilerinin cinsiyete, çalışma ortamı ve ikamet ettiği yere, mezun oldukları lise türüne ve öğrencilerin akademik başarisına göre anlamlı farklılık tespit edilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Fakat ğrencilerin çalgı çalışma nedenine göre ilgi ve istek alt boyutunda, çalışma süresi değişkenine göre düzenli çalışma ile ilgi ve istek alt boyutunda anlamlı olduğu grlmştir. İlgili araştırma elde edilen sonuçlar ışığında aşağıda tartışılmıştır.

Okul ncesi ğretmen adaylarının bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları genel toplam puan durumunun orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları alt boyut değerleri incelendiğinde; çalışmaya değer verme, çalışmaya hazırlık boyutu, zamanı doğru kullanma ve düzenli çalışma alt boyutları orta düzeyde, ilgi ve istek boyutu ise yüksek düzeyde olduğu grlmştir. İlgili araştırmalar incelendiğinde Kement (2018), Babacan vd. (2017), oşkun-şentürk vd., (2018), Piji-Küçük ve Kar (2021) bireysel çalgı çalışma alışkanlığı ve alt boyutlarında benzer sonuçlara, Demirbaş (2022) Albayrak ve Bulut (2021) ve Aka (2019), bireysel çalgı çalışma alışkanlığı ve alt boyutlarında ilgili çalışmaya zıt sonuçlar elde etmiştir. Yapılan alışma sonucu ile diğer çalışmalar karşılaştırıldığında farklı sonuçların elde edilmesinin sebebi olarak öğrencilerin öğrenim gördükleri alan ve bireysel farklılıkları olduğu söylenbilir.

Okul ncesi ğretmen adaylarının bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları düzeyleri cinsiyete göre anlamlı çıkmamıştır. Bu sonuca göre kadın ve erkek okul öncesi ğretmen adaylarının bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları düzeylerinin benzer olduğu şeklinde açıklanabilir. Kar (2021) mzık ğretmeni adayları ile ilgili yaptığı araştırmada çalışma ile benzer sonuçlar elde etmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda mesleki mzık eğitimi alan ve almayan ğretmen ve ğretmen adaylarının, bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarında cinsiyet faktörünün önemli olmadığı yönündedir. Bay, Tuğluk & Gençdoğan (2005), Barlık (2020) ve Aka (2019) yaptıkları çalışmada, çalgı çalışma alışkanlığında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık tespit etmemiştir. İlgili alışma ile zıt yönde olan çalışmalarda ise kadın katılımcıların erkeklere göre daha yüksek puanlar aldığı saptanmıştır (Albayrak & Bulut, 2021; oşkun-şentürk vd., 2018; Kolbaşı, 2019; Tümkaya & Bal 2016).

Okul ncesi ğretmen adaylarının bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları düzeyleri çalışma ortamının msaitliğine göre anlamlı çıkmamıştır. Öğrencilerin alışma ortamının ve ikamet edilen yerin çalgı çalışma alışkanlıklarını etkilemediği görülmektedir. Çalgı alışma ortamı uygun olan veya olmayan öğrencilerin bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarında herhangi bir farka sebep olmamıştır. Kement (2018) alışmasında öğrencilerin bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarının çalgıyı çalışma yerine göre farklılaşmaya neden olmadığını açıklamıştır. Okul ncesi ğretmen adaylarının bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları düzeylerinde öğrencilerin ikamet ettikleri yere göre de anlamlı farklılık görülmemiştir. Aka (2019) araştırmasında çalışma yapılacak ortamın samimi olmasının çalışma alışkanlığını etkilediğini açıklamıştır. Fakat Barlık (2020) bireysel çalışma alışkanlığı çalışmasında yaptığı analiz sonucunda, çalışma ortamının alt faktörlerinde anlamlı sonuç elde etmiştir. Bireyin barınma ihtiyacına göre ise anlamlı farklılık tespit etmemiştir.

Okul ncesi ğretmen adaylarının bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları düzeyi çalgı çalışma nedenine göre ilgi ve istek alt faktör boyutunda anlamlı çıkmıştır. Okul ncesi ğretmen adayının çalgı çalışma nedeninin ilk olarak ders geçme ve sonraki nedeninin ise algısında ilerleme olduğu düşünüldüğünde çalgı çalışma alışkanlığının alt boyutu olan ilgi ve isteklerinde artma olduğu söylenbilir. Aka (2019) alışmasında mzık bölümü öğrencilerin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları çalgı çalışma nedenine göre sonucun anlamlı olduğunu belirtmiştir. Okul ncesi ğretmen adaylarının bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları düzeylerinde adayların çalgı çalmayı kendi isteği ile tercih etmeye göre ilgi ve istek alt faktör dışında anlamlı çıkmamıştır. Demirtaş (2022) ğrencilerin çalgı çalışma nedenlerinin dev çalışma durumuna göre aynı olduğu yönündedir. Öğrenciler çalışmalarını düzenli yaptıklarında çalışma puanlarının yüksek çıkabileceği ve çalışma alışkanlıklarının önemli bir etki olacağı yönündedir.

Okul ncesi ğretmen adaylarının bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları düzeyi ile mezun oldukları lise türüne göre anlamlı farklılık saptanmamıştır. Yapılan çalışmada mezun olunan liseye göre anlamlı farklılığın tespit edilmemesi öğrencilerin herhangi bir mzık alanından mezun olmamalarına, daha önceden bir çalgı almamalarına bağlanabilir. Babacan vd. (2017), Demirbaş (2022) Moray (2003) ve Piji-Küçük & Kar (2021) alışmasında mzık bölümünde öğrenim gören öğrencilerin mezun oldukları liseye göre çalgı

çalışma alışkanlıklarında anlamlı farklılık tespit etmemiştir. Öğrencilerin mezun olduğu lise türüne göre çalgı çalışma alışkanlıklarının anlamlı olmamasının nedeni mezun lise türünün çalgı çalışmaya etki etmediği olarak açıklanabilir. Fakat Kement (2018) çalışmasında ilgili çalışma ile zıt yönde bir sonuç elde etmiştir. Bireysel çalgı çalışma alışkanlığında mezun olunan lisenin önemli olduğuna dikkat çekmiştir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ölçeği ve alt boyut puanlarının akademik başarı notuna göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Aksu & Kurtuldu (2015) çalışmasında ilgili çalışmayı desteklediği görülmektedir. Fakat Piji-Küçük ve Kar (2021) müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ilgili çalışma ile zıt yönde sonuç elde etmiştir. Araştırmacının çalışmasında zamanı etkin kullanma ve düzenli çalışma alt faktör boyutu dışında diğer alt boyut ve genel toplam boyutunda, akademik başarı notuna göre bireysel çalgı çalışma düzeyinde anlamlı farklılık tespit etmiştir. Bu bağlamda amacına uygun bir çalışma programının olması akademik başarıyı artırabileceği yönündedir. Öğrenciler çalgı çalışmaya belirli bir zaman ayırmadığında, çalgı çalışmaya istekli olmadığında, performans konusunda bir beklentinin olmamasından dolayı akademik başarılarına olumsuz bir şekilde yansımaktadır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ölçeği ve alt boyut puanlarının çalışma süresi değişkenine göre zamanı doğru kullanma ve düzenli çalışma ile ilgi ve istek alt faktör boyutları dışında anlamlı farklılık saptanmıştır. Demirbaş (2022) çalışmasında her gün çalışanlar ve dersten önce çalışanlar arasında anlamlı farklılık tespit etmesine rağmen çalışma sıklığına göre çalgı çalışma puanına bir etkisinin olmadığını ifade etmiştir. Aka (2019) öğretmen adayının günlük çalgı çalışma süresinin artmasının bireysel çalgı çalışma alışkanlığı yüksek olduğu yönündedir. Kar (2021) çalışmasında çalışma süresi değişkenine göre öğrencilerin bireysel çalgı çalışma alışkanlığı puanlarında anlamlı farklılık tespit etmiştir. Kement (2018) günlük piyano çalışma süresi çok olan öğrencilerin bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarının daha olumlu yönde olduğunu ifade etmiştir. Omaç (2019) özel yetenekli öğrencilerin ders çalışma alışkanlığı ile ders çalışma süresi arasında pozitif yönde anlamlı farklılık olduğunu açıklamıştır. Okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin sadece bir dönem müzik eğitimi kapsamında çalgı eğitimi dersi almalarına rağmen, bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ölçeğinin alt faktör boyutunda zamanı doğru kullanma ve düzenli çalışma ile ilgi ve istekte anlamlı çıkması öğrenim gördükleri alan ile pek ilgili olmadığı söylenebilir. Çalışma süresinin artması çalgıya olan ilgi ve istek olmasına ile doğrudan ilişkilidir. Babacan vd. (2017) ile Kolbaşı (2019) ise yaptıkları çalışmada çalışma süresinin artmasının bireysel çalgı çalışma alışkanlığını artırmadığını açıklamıştır.

Öneriler

Okul öncesi öğretmen adaylarının bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarını çalgı çalmaya teşvik etmek, çalgı çalmanın müzik dersi için önemli olduğunu açıklamak önem arz etmektedir. Çoğu değişkende sonucun anlamlı olarak değişmemesi araştırmalardaki örneklem sayısının düşük olmasında kaynaklı olabilir. Bir dönem olan müzik eğitimi dersinin en az dört dönem olması gerekmektedir. Öğretmen adayının çalgı çalabilmesi meslek yaşamında farkındalık oluşturacaktır. Okul öncesi dönemde çocuklar her şeye oyun odaklı bakmaktadırlar. Bu amaçla oyunlar genelde müzikli drama şeklinde veya müzikli oyun şeklinde oynanmaktadır. Öğretmenlerin çalgı ile birlikte müzikli oyun ve drama uygulaması çocukta çalgı çalmaya yönelik olumlu durum geliştirebilir. Eğer çocuk erken yaşta müzik eğitimine veya çalgı eğitimine başlarsa düşünme kapasitesi, eleştiri yönü, algılama şekli ve sayısal derslere karşı kapasitesinin olumlu sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir. Dolayısıyla okul öncesi ve çocuk gelişimi bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının müzik eğitimi dersi kapsamında çalgı öğretilmesi elzemdir.

Etik Beyan

“Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çalgı Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi: Ukulele Örneği” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Gerekli olan etik kurul izinleri Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Kurulu’nun 07.06.2023 tarih ve 46 sayılı toplantısında alınmıştır.

Çatışma Beyanı

Çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması söz konusu değildir.

Not

Bu alışma, 15-17 Kasım 2022 tarihleri arasında İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sanat ve Tasarım Fakültesi'nin ev sahipliğinde evrimii olarak gerçekleştirilen “Ulusal İzmir Sanat ve Kùltür Kongresi”nde bildiri olarak sunulmuştur.

Kaynakça

- Aka, A. K. (2019). *Mùzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi: Doğu Anadolu örneği* (Yüksek Lisans Tezi) Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Akbulut, E. (2017). *Okul öncesi mùzik eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akgùl, D. (1997). *Anadolu güzel sanatlar liseleri keman eğitimi sürecinin analizi yorumlanması ve öneriler* (Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Aksu C. ve Kurtuldu, M. K. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının ders çalışma yaklaşımlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *The Journal of International Educational Sciences*, 2(4), 200-213.
- Albayrak, C. ve Bulut, D. (2020). Güzel sanatlar lisesi viyolonsel öğrencilerinin bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarının karşılaştırılması, *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, (9)26, 159-179
- Albayrak, C. (2020). *Güzel sanatlar lisesi viyolonsel öğrencilerinin bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarının çalgı performansı öz yeterlik inancına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Aral, N., Kandır, A., Can Yaşar, M. (2000). *Okul öncesi eğitim ve anasınıfı programları*. İstanbul.
- Babacan, E., Yüksel, G, Küçükosmanoğlu, O. & Babacan, M. D. (2017). Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarının incelenmesi (Konya ili örneği). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 464-474.
- Barlık, M. O. (2020). *Mùzik öğretmeni adaylarının çalgı dersine yönelik motivasyonları ve bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları* (Yüksek Lisans Tezi), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Başer, F. A. (2004). Müziğin okul öncesi dönemde ocuk gelişimine katkısı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8), 1–10.
- Bay, E., Tuğluk, M., ve Gençdoğan, B. (2004). Üniversite öğrencilerinin ders çalışma becerilerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 223-234.
- Büyüköztürk, ř., akmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, ř. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Coşkuner, S. (2007). *Türkiye’de Anadolu güzel sanatlar liseleri (yaylı algular) bireysel çalgı eğitimi dersinde piyano eşlikli çalışmalara ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun-Şentürk, G., Kapak, G. ve Kapak-Işıksungur, B. (2018). Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1232-1255.
- Çilden, ř. (2003). Çalgı eğitiminde nitelik sorunları, *Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu Bildirisi* (30-31 Ekim 2003), İnönü Üniversitesi, Malatya, s. 297-302.
- Dalkıran, E. (2011). 5-6 Yaş grubu anaokulu öğrencilerinin ritmik bellek, ritmik algılama ve uygulama becerilerinin ölçülmesi. *E-Journal of New WorldnSciences Academy*, 6(2), 279–289.
- Demirbaş, S. F. (2022). *Mùzik eğitimi ana bilim dallarında çalıştırılan klasik gitar öğrencilerinin çalma çalışmasının sonucunun incelenmesi* (Yüksek lisans tezi) Nięde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Nięde.
- Eren, O. (2011). *İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ile fen ve teknoloji dersi akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Gülüm, O. ve Parasız, G. (2017). Öğrencilerin haftalık keman çalışma alışkanlıklarının incelenmesi. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 31, 1045-1075.
- Hotaman, D. (2009). Bazı kişisel değişkenlerin öğrencilerin bağımsız, bir partnerle ve bir grupla çalışma alışkanlıkları üzerindeki etkisinin araştırılması, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6.
- Kar, H. (2021). *Mùzik öğretmeni adaylarının çalgı çalışma alışkanlıkları ile başarı yönelimleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (31.Basım), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kement, Ö. (2018). *Mùzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı dersine yönelik çalgı çalışma alışkanlıklarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kolbaşı, G. (2019). Müzik öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin bireysel çalgılarına çalışma alışkanlıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 5(9), 27-42. DOI: 10.5578/amrj.67930
- Konakçı, N. (2010). *Eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü mùzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin bireysel çalgı eğitimi dersine yönelik tutumlarının incelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kurtuldu, M. K. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının piyano çalma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 85-95.
- Küçükosmanoğlu, H. O., Babacan, E., Babacan M. D. ve Yüksel, G. (2017). Müzik eğitiminde bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ölçek geliştirme alışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (İpek Yolu Özel Sayısı), 2350-2367.

- MEB. (2014). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Memiş, A. (2005). *Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumlarının incelenmesi* (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Mete, M. (2018). *Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı öz-yeterlilikleri ile çalgı performans düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Moray, E. (2003). *Üniversite müzik öğrencilerinin çalgı çalışma tutum ve alışkanlıklarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Oğuzkan, F. (1981). *Eğitim terimleri sözlüğü* (2.baskı), Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Omaç, E. (2019). *Özel yetenekli öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Ömeroğlu, E., Ersoy, Ö. Şahin, F. T., Kandır, A. (2003). *Müziğin Okul öncesi Eğitimde Kullanılması*. Kök Yayıncılık, 1.Baskı. Ankara
- Önder, C. (2009). *Eğitim fakültesi müzik eğitimi öğretmenliği anabilim dalı klasik gitar öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Özen, N. (2004). Çalgı eğitiminde yararlanılan müzik eğitimi yöntemleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 57-63.
- Özmenteş, S. (2008). Çalgı eğitiminde öz-düzenlemeli öğrenme taktikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 157-175. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd>
- Piji-Küçük, D. ve Kar, H. (2021). Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları. *Kesit Akademi Dergisi*, 7 (28), 402-432.
- Sekman, M. (2013). *Başarı üniversitesi* (35. Baskı), İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Sığırtmaç, A. (2005). Okul öncesi dönemde müzik eğitimi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(9), 30–39.
- Sünbül, A. M. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (6.baskı), Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Tan, H. (2005). *Verimli ders çalışma ve hayata hazırlanma*, İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Telman, N. (1998). *Etkin öğrenme yöntemleri* (2.baskı), Epsilon Yayıncılık.
- Toy, A. (2019). *Güzel sanatlar fakültesi müzik bölümü öğrencilerinin piyano çalışma alışkanlıklarını etkileyen faktörler* (Yüksek Lisans Tezi), Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Tümkaya, Y., ve Bal, L. (2006). Çukurova üniversitesi öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 313-326.
- Uçan, A. (1997). *Müzik eğitimi*. (2. Baskı). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uluğbay, S. (2013). Müzik eğitiminin çocuk zekasına olan etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1025–1034.
- Widerman, M.S. (2013). *Study Habits and Music: How They Affect Attention and Academic Performance*, Master Thesis, George Mason University, USA.
- Yıldız, G. (2019). *Okul öncesi dönemde müzik eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- YÖK. (2023). https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-OgretmenYetistirme-Lisans-Programlari/Okul_Oncesi_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf (10.01.2023 tarihinde alınmıştır.)

EXTENDED ABSTRACT

Music, which is a branch of art, develops a person's lifestyle, perspective, own competencies and skills. It is known that the self-confidence of the individual who regularly receives music education increases in society (Özen, 2004). Music education has dimensions such as sound, hearing, creativity and instrument playing. In playing an instrument, which is one of the dimensions of music education, the individual discovers his talent through education, enriches his musical knowledge and learns music culture (Özen, 2004). Instrument training brings people together to express their feelings and thoughts and to integrate them among themselves (Akgül, 1997). Instrument education is given in vocational, general and special music education. In the program of Higher Education Institution, instrument education is taught in all music departments where vocational music education is given. In the instrument education given in vocational music education, teacher candidates are required to be able to play an instrument. Apart from professional music education, music education is seen as a compulsory field course, not an elective course in primary school teaching and pre-school teaching in the field of basic sciences. The achievements recommended by Higher Education Institution in early childhood music education, which is taken in the 4th semester of the 2nd grade as a compulsory field course in the preschool teaching undergraduate program; “The importance of music in preschool education, the relationship between music and education, the musical development and musical skills of 0-8 year old children, the use of music in reaching the goals in the preschool education program and creating a repertoire suitable for it, the introduction and analysis of children's songs, the criteria to be considered in the selection of children's songs, Techniques of teaching songs to pre-school children, creation of educational environment and equipment related to music education in pre-school education institutions, spiral education model integrated with music activities (HEİ, [Higher Education Institution], 2023).” specified as. However, in the

given program, it is seen that there is no mention of an acquisition such as the pre-service teacher being able to play an instrument other than the specified acquisitions. The most important factor for the preschool teacher to play an accompaniment instrument is to know the selection of children's songs and how the songs can be with the specified criteria. In early childhood, children with music activities; Accompanied by music, they can acquire behaviors such as the ability to move, the ability to discover and detect sounds, the ability to sing, and the ability to play basic musical instruments (Akbulut, 2017). In this direction, considering the stages mentioned above, it is thought that preschool teachers should be able to play an accompaniment instrument. In the formation of this thought; It can be shown that children can accompany the teacher rhythmically with orf instruments, discover the sound and sing. It is predicted that when the teacher teaches songs to children by playing the accompaniment instrument in music lessons, positive situations such as emotional, behavioral and linguistic development and socialization may occur in the child. For this reason, teachers and teacher candidates should be able to play an accompaniment instrument that they can easily learn. This instrument, which is an easy-to-carry and easy-to-play accompaniment instrument, is the ukulele that is popular in social media and can be played by everyone. In pre-school music education, it is very important to be able to play an instrument other than musical skills. Demirbaş (2022, p. 2) stated that in music studies, auxiliary tools other than voice training are needed, and that these tools are instruments that must be purchased with a certain training. Instrument education is shaped by features such as the student's level of perception, personal ability, interest in music, level of preparation, and correct learning discipline. One of the important factors affecting success is working habits. Study habit is the state of the student to feel ready, to be willing to study, to work regularly with certain opportunities (Oğuzkan, 1981). In the individual instrument playing habit scale; valuing work, interest and desire, preparation for work, using time correctly and regular working sub-dimensions. No studies were found on the individual instrument study habits of pre-school teacher candidates. The aim of this study is to reveal whether there is a difference in the individual instrument study habits of pre-school teacher candidates according to their demographic variables. The problem statement of the research was formed as "How does the individual instrument study habits of pre-school teacher candidates distribute according to demographic variables". The design of the study is the general screening and causal comparison model, which examines the individual instrument habits of preschool teacher candidates according to various variables. The study group consisted of students (n=51) who received "ukulele" instrument training under the title of music education in the 2021-2022 academic year in the Department of Preschool Education of the Faculty of Education of Kafkas University. "Personal Information Form" created by the researcher as data collection tool and Küçükosmanoğlu et al. (2016) "Individual Instrument Study Habits Scale" was used. As a result of the analysis, the non-parametric Mann-Whitney U test was used in pairwise comparisons, and the Kruskal-Wallis H test was used in cases with more than two. As a result of the research; It was determined that the arithmetic average of the individual instrument study habits of the pre-school teacher candidates was at a moderate level. In the sub-dimension factor of interest and desire of the students, it was determined that choosing the instrument themselves and the reason for studying the instrument differed significantly. In addition, it was determined that the individual instrument study habits levels of the students differed significantly according to the study duration in the sub-dimension score of preparing for the study and valuing the study, and the general total of individual playing habits in the scale. However, it was concluded that the individual instrument study habits of pre-school teacher candidates did not change significantly according to gender, working environment, type of high school graduated, personal mood, frequency of instrument practice, academic success, and place of residence.

Investigation of Attitudes of Teachers Working in Turkish Ministry of National Education towards Distance Education According to Various Variables

İsmail COŐKUN¹ & Cavide DEMİRÇİ²

Abstract

This research was carried out in order to examine the level of teachers' attitudes towards distance education and to investigate the attitudes of these teachers according to some variables. This study was carried out using the descriptive survey model, which is one of the quantitative research methods. The universe of the research consisted of teachers working in public schools in Eskişehir in the 2020-2021 academic year. In this study, in which stratified sampling type was used, 921 teachers working in kindergarten, primary school, secondary school and high school serving under the Ministry of National Education were reached. According to the results of the research, it has been determined that most of the teachers have positive attitudes towards distance education. According to the results obtained, it was concluded that female teachers' attitudes towards distance education were more positive than male teachers. According to the branch variable; in this study, in which there was a statistically significant difference, it was concluded that the attitudes of General Culture Teachers towards distance education were more positive than those of Vocational Courses teachers. Teachers' attitudes towards distance education differ according to the variables of Faculty of Education, Faculty of Arts and Sciences, Faculty of Technical Education, Faculty of Health Sciences. In the study, it was concluded that the attitudes of teachers working in Primary and Secondary schools towards distance education have a more positive attitude than teachers working in High schools. According to the results of the research, there was no significant difference between the teachers' attitudes towards distance education according to the degree of education (associate degree, undergraduate, postgraduate, doctorate) and seniority.

Keywords: Distance education, Teacher Education, Online in Service Courses, Attitude

Milli Eğitim Bakanlığında Grev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Öz

Bu araştırma öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerini incelemek ve bu öğretmenlerin tutumlarını bazı değişkenlere göre incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel tarama modeli kullanılarak gerçekteşirilmifitir. Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Eskişehir'deki devlet okullarında grev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Tabakalı örnekleme türünün kullanıldığı bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lisede grev yapan 921 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin büyük çoğunluğunun uzaktan eğitime yönelik olumlu tutuma sahip olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre kadın öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının erkek öğretmenlere göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Branş değişkenine göre; istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunduğu bu araştırmada Genel Kültür Öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının Meslek Dersleri öğretmenlerine göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Teknik Eğitim Fakültesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi değişkenlerine göre farklılık göstermektedir. Araştırmada İlk ve Ortaokullarda grev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının Liselerde grev yapan öğretmenlere göre daha olumlu tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında öğrenim gördükleri derece (önlisans, lisans, yüksek lisans, doktora) ve kıdeme göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan Eğitim, Öğretmen Eğitimi, Çevrim İçi Hizmet İçi Eğitim Kursları, Tutum

Atıf İ için / Please Cite As:

Coşkun, I. & Demirci (2024). Investigation of attitudes of teachers working in Turkish Ministry of National Education towards distance education according to various variables. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(3), 868-887. doi:10.33206/mjss.1372680


Geliş Tarihi / Received Date: 10.10.2023

Kabul Tarihi / Accepted Date: 23.02.2024

¹ Dr.- Türkiye- Milli Eğitim Bakanlığı- icoskun26@gmail.com,

 ORCID: 0000-0003-3962-6118

² Prof. Dr. – Türkiye- Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, cdemirci@ogu.edu.tr,

 ORCID: 0000-0003-4789-4286

Introduction

In our age, formal education is insufficient to meet the educational needs of individuals. In this case, distance education emerges as a complement to formal education as an alternative. Especially, students' repeating the subjects they cannot understand at school, accessing additional resources, benefiting from different options of information tools such as printed texts, TV broadcasts and other audio-visual tools reveals the necessity of distance education (Tirnovalı, 2012, p. 15). In this context; the students enable autonomous learning by making their own personal learning plan by benefitting different people and different sources and improving their self-direction capacity (Moore & Kearsley, 1996, p. 205).

The most important requirement of distance education is that it makes educational activities possible for individuals who cannot benefit from formal education due to some reasons such as cultural, religious, political, war, immigration and etc. (Weimin, 1999, p. 11). On the other hand, distance education gives the chance individuals who leave any level of formal education due to various reasons the to continue their education. In order to solve this situation, countries support the infrastructure of distance education and provide teaching materials to their citizens free of charge (Tirnovalı, 2012, p. 16).

Today, it is possible to reach thousands of people at the same time, to meet simultaneously, to carry out teaching activities and to interact with individuals with high-tech informatics and electronic tools in distance education (Balaban, 2012, p. 27-28). For this reason, virtual classrooms are created, web services are expanded, and open education high schools and faculties are established. In this case, the education expenditures of the countries decrease and the educational goals are achieved with more affordable costs (İşman, 2011, p. 8).

On the other hand, in-service training of the teachers is vital. In order to bring the educational quality of the countries to certain standards, there is a need for some training of professional teachers who carry out education and training activities. To meet these needs, lifelong training of teachers has become necessary. For this reason, the governments have turned to open and distance in-service training as an alternative way, since traditional approaches cannot meet all demands for the profession (UNESCO, 2002, p. 8). Since 2013, the Ministry of National Education has started to include in-service training courses and seminars to be given through distance education in the "Professional Development Training Plan of Teachers" published at the beginning of each year. In 2020, with the holiday of schools during the Covid 19 Pandemic process, the in-service training seminars and courses given to teachers via distance education increased.

Adults have to give importance to their personal and professional development in order to meet their individual needs throughout life. For this reason, individuals attend in various certificate programs throughout their lives and participate in various courses and educational programs to keep their professional knowledge up to date (Gökkaya, 2014, p. 73). These trainings are generally provided by non-formal education institutions. However, recently, these activities for various occupational groups are also carried out through distance education through various institutions. Thus, these in-service training activities, which are carried out with modern methods, are cost-effective for both employers and individuals. On the other hand, conveniences are provided for individuals in terms of time and space (Duman, 1992, p. 287). In this period when technological developments take place in all areas of business and education life, distance education method is effectively used in in-service training of teachers through various platforms. In this context, teachers' attitudes towards distance education have a great importance in the efficiency of in-service training to be conducted by the Ministry of National Education. Thus, first of all, teachers' attitudes towards distance education should be determined in order that it can effectively and efficiently implement in-service trainings through distance education provided by the Ministry of National Education. For this reason, this research is thought to be important because it will contribute to the field in determining the attitudes of teachers towards distance education in this period when the distance education provided by the Ministry of National Education became widespread. In addition, it is important to investigate teacher attitudes towards distance education in terms of demographic variables. Because, determining how the distance education attitudes of teachers differ in terms of various variables can contribute expert and guide future research conducted in the education field. In this context, the aim of this study is to determine the attitudes of teachers towards distance education and to compare their existing attitudes in terms of different variables. The sub-problems determined in this direction are as follows:

1. What are the teachers' attitudes towards distance education?
2. Do teachers' distance education attitudes differ according to some demographic variables?
 - 2.1. Do teachers' attitudes towards distance education show a significant difference according to the gender variable?
 - 2.2. Do teachers' attitudes towards distance education show a significant difference according to the branch variable of teachers?
 - 2.3. Do teachers' attitudes towards distance education show a significant difference according to the variable of seniority?
 - 2.4. Do teachers' attitudes towards distance education show a significant difference according to the graduated higher education institution variable?
 - 2.5. Do teachers' attitudes towards distance education show a significant difference according to the degree of education graduated?
 - 2.6. Do teachers' attitudes towards distance education show a significant difference according to the variable of the school type they work in?

Method

Research Design

In this study, which was carried out to determine the attitudes of teachers towards distance education, it was carried out using a descriptive survey design based on the general survey model, which is one of the quantitative research methods. Quantitative approach means that the targeted questions can be answered systematically by enabling the development of useful information. This model, which is most preferred in Social Sciences, is the quantitative research model that describes the beliefs, opinions, characteristics of individuals, their past or present behaviors (Punch, 2014, p. 229). The attitudes of the teachers participating in the research towards distance education were described as they were without any intervention. Therefore, this study was determined as a survey model

Universe and Sample

The universe of this study consists of teachers working in kindergartens, primary schools, secondary schools and high schools affiliated to the Ministry of National Education in Eskişehir. Stratified sampling was used in the selection of the sample. It is a situation that should be considered in cases where there are subunits and groups in a universe with borders. Stratified sampling is a type of sampling used to increase the representative power of the sample and to obtain accurate data (Yıldırım & Şimşek, 2011, p. 105). The sample of this research consisted of 921 teachers who worked in public schools in the center and other districts of Eskişehir, affiliated to the Ministry of National Education, and participated in in-service training courses through distance education between 2017 and 2021. The distribution of the teachers participating in the research are given in Table 1.

Table 1. Demographic Characteristics of the Teachers Participating in the Research

Demographic Characteristics		Frequency	Percent
Gender	Male	357	38,8
	Female	564	61,2
Seniority year	1-5	73	7,9
	6-14	324	35,2
	15-20	205	22,3
	21 and above	319	34,6
Graduated higher education institution,	Faculty of Education	593	64,4
	Faculty of Arts and Sciences	196	21,3
	Faculty of Technical Education	45	4,9
	Faculty of Health Sciences	20	2,2
	Other Faculties	67	7,2
Graduated education degree	Associate degree	14	1,5
	Licence	738	80,1
	Degree	157	17
	Doctorate	12	1,3
The school type they work	Kindergarten	22	2,4
	Primary school	245	26,6
	Secondary school	255	27,7
	High school	399	43,3
Branch	Class Teacher	192	20,8
	English	89	9,7
	Turkish Language and Literature	64	6,9
	Maths	52	5,6
	Turkish	47	5,1
	Religious Culture and Moral Knowledge	39	4,2
	Pre-school Teacher	34	3,7
	Guidance	30	3,3
	Elementary Mathematics	29	3,1
	Science	26	2,8
	Social studies	25	2,7
	History	25	2,7
	Physical education	22	2,4
	Vocational Courses	20	2,2
	German	18	2,0
	Geography	18	2,0
	Patient and Elderly Services	18	2,0
	Chemistry/Chemical Technology	18	2,0
	Machine	18	2,0
	Special Education Teacher	17	1,8
	Physical	15	1,6
	Visual arts	15	1,6
	Biology	14	1,5
	Information technologies	13	1,4
	Metal Technology	11	1,2
	Music	9	1,0
	Electrical-electronics	8	,9
	Technology and Design	8	,9
	Child Development and Education	6	,7
	Philosophy	5	,5
	French	3	,3
	Clothing Production Technology	3	,3
Imam Hatip High School Vocational Courses	3	,3	
Motor Vehicles Technology	3	,3	
Arabic	2	,2	
Furniture and Interior Design	2	,2	
Total	921	100	

Data Collection Tools

In this study, Online Learning Attitude Scale, one of the quantitative data collection tools, was used in accordance with the research model. In the study, the "Online Learning Attitude Scale" developed by Usta, Uysal, and Okur (2016) was used to determine teachers' attitudes towards distance education. The validity and reliability study of the scale was conducted by Usta et al. (2016). This developed Online Learning Attitude Scale consists of four factors and 20 items. Scale factors are titled as "general acceptance", "individual awareness", "usability (time-labor cost)" and "implementation effectiveness (effective participation)". Usta et al. (2016, p. 2219) conducted a validity and reliability study for this scale. In the confirmatory Factor Analysis for this scale they developed, the KMO value was 0.928 and the Barlett test ($\chi^2=1952.953$; $p < 0.000$) was found to be significant. The eigenvalues of the analyzed items were gathered under 4 factors above 1.00. The variance rate of the four factors in the scale is 63,821%. The factor load values of the items vary between -0.43 and 0.81 (Usta et al, 2016 p. 2219). The factor loading value is a coefficient that explains the relationship of the items with the factors.

A pilot study was conducted to determine the validity and reliability of the Online Learning Attitude Scale and to identify the problems to be experienced in the application. As a result of the confirmatory factor analysis, the ratio of the chi-square value to the degrees of freedom was found to be ($\chi^2/df=1.94$) and it was seen that the model was compatible. Other goodness-of-fit values obtained as a result of the confirmatory factor analysis of the Online Learning Attitude Scale also show that the available data confirm the modelled factor structure [RMSEA=.07, SRMR=.07, CFI=.89, TLI=.87]. Chi-square fit test (χ^2/df) in Confirmatory Factor Analysis should be less than 3.0, Root Mean Square Errors of Approximate (RMSEA) value should not exceed 0.08; Root Mean Errors (SRMR) index should show values below 0.08 and Comparative Fit Index (CFI) should be above 0.85 or 0.95. Normized Compliance Index (NFI), also known as TLI, threshold values such as TLI 0.80, as well as threshold values such as TLI 0.95 are found in the literature (Büyüköztürk, 2014; Elderyoğlu, 2017, pp. 80-81; Erdoğan, 2019, p. 33, 37).

The analyzes were made for the reliability study of the Online Learning Attitude Scale by using the data obtained from the pilot study. The Cronbach Alpha formula, one of the reliability methods, was used to determine the reliability of the Online Learning Attitude Scale. The internal consistency coefficients (Cronbach alpha) of the sub-dimensions of the scale were found to be 0.741 for the "General Acceptance" factor, 0.791 for the "Individual Awareness" factor, 0.789 for the "Usability" factor, and 0.662 for the "Application Effectiveness" factor. The internal consistency coefficient of the whole scale was calculated as 0.883. These results are similar to Usta et al (2016). According to these results, it can be concluded that the Attitude Scale towards Online Learning is reliable. Accordingly, this scale can be used to determine individuals' attitudes towards online learning. The fact that a reliability coefficient of 0.70 or higher for a test is considered to be sufficient for the reliability of the test scores (Büyüköztürk, 2014, p. 183). The fact that the alpha value (α) is greater than 0.90 indicates that the reliability of that scale is at a very high level and that it can be used safely in the formation of scientific judgments with high validity and reliability about the phenomenon (Akyüz, 2018, p. 2).

Data Collection and Analysis

The research was applied to the teachers and administrators working in public schools within the borders of Eskişehir Province in the Central Anatolia region in the 2nd term of the 2020-2021 academic year. The research was applied to 921 teachers and administrators working in kindergarten, primary school, secondary school and high school. Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) analysis program was used to analyze the datum. The skewness coefficient was calculated to find out whether the distribution of the data obtained in the study was normal. It was found that the skewness and kurtosis coefficients of the groups were between -1.5 and +1.5 and the points in the Q-Q graph were close to the 45-degree line. Since this value for the scales is between -1.5 and +1.5, it was found to be normally distributed. Levene's homogeneity test was applied to determine whether parametric and non-parametric tests would be used in the analysis of the data, and according to the results of this test, independent sample t-test for the first sub-problem of the second main problem, one-way analysis of variance (ANOVA) for the third, fourth, fifth and sixth sub-problems, and Kruskal Wallis test and Post Hoc (LSD) test for the second sub-problem of the second main problem were used.

Findings

Findings Related to the First Problem of the Study

Findings on the evaluation of the "general acceptance" sub-dimension of teachers' attitudes towards distance education

Table 2. *The Evaluation of the "General Acceptance" Sub-dimension of Teachers' Attitudes Towards Distance Education (n=921)*

Expressions	I strongly disagree		I do not agree		I am undecided		I agree		I strongly Agree		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1. I think I got enough feedback from the trainer in online learning.	37	4	189	20,5	231	25,1	394	42,8	70	7,6	921	100
2. The lack of face-to-face interaction in online learning disturbs me	227	24,6	372	40,6	134	14,5	145	15,7	43	4,7	921	100
3. Online learning should be expanded.	48	5,2	155	16,8	246	26,7	335	36,4	137	14,9	921	100
4. Most teachers prefer online learning to face-to-face learning	197	21,4	267	29	178	19,3	178	19,3	101	11	921	100
5. Online environments facilitate the solution of many educational problems through rich learning activities.	62	6,7	207	22,5	243	26,4	322	35	87	9,4	921	100
6. Online learning increases access to education and training.	72	7,8	195	21,2	184	20	342	37,1	128	13,9	921	100
7. I find online learning more economical.	76	8,3	168	18,2	129	14	361	39,2	187	20,3	921	100

When Table 2 is examined, half of the teachers (50.4%) thought that they would receive sufficient feedback from the trainer in online learning, while a significant portion (24.5%) did not express a positive opinion on first judgment. However, the number of teachers (231 teachers) who are undecided about this judgment is also significant. When Table 2 is examined, "24.6% of the teachers (227 teachers) strongly disagree with second statement, 40.4% (372 teachers) disagree, 14.5% (134 teachers) are undecided, 15.7%" 145 teachers (145 teachers) agreed, 4.7% (43 teachers) strongly agree. Accordingly, the vast majority of teachers expressed a negative opinion about this judgment. According to these datum, it is thought that the absence of face-to-face interaction in online learning in online courses does not disturb the teachers. When looked in to the results of the 3rd judgment of the General Acceptance sub-dimension, a significant portion of the teachers (51.3%) expressed their opinion in favor of disseminating online learning while a significant portion of the teachers (22%) expressed their opinion not to expand online learning, However, the number of teachers who are undecided on this judgment is at a remarkable rate (26.7%).

According to these datum of he 4th judgment, most of the teachers (50.4%) do not prefer online learning to face-to-face education, while a significant portion prefer online learning to face-to-face education. When the results are examined about the 5th judgment, the majority of teachers (44.4%) think that online environments facilitate the solution of many educational problems through rich learning activities. A significant number of teachers (29.2%) expressed a negative opinion about this judgment. On the other hand, those who are undecided about this judgment constitute a significant portion (26.4%) of the teachers. For the 6th judgment, a significant portion of them approached this judgment negatively (28%) while the majority of teachers (51%) expressed a positive opinion about this judgment, A significant number of teachers were undecided about whether online learning increases access to education and training. For the 7th judgment of the General Acceptance sub-dimension, the majority of teachers (59.3%) found online learning more economical, while a significant portion of them stated that online learning was not economical.

Findings on the evaluation of the " Individual Awareness " sub-dimension of teachers' attitudes towards distance education

Table 3. Findings Regarding the Evaluation of the Self-awareness Sub-dimension of Teachers' Attitudes Towards Distance Education (n=921)

Expressions	I strongly disagree		I do not agree		I am undecided		I agree		I strongly Agree		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	F	N	F
1. If I had the opportunity, I would take other courses and seminars online.	82	8,9	177	19,2	167	18,1	325	35,3	170	18,5	921	100
2. I prefer online learning environment to face-to-face learning environment.	213	23,1	278	30,2	162	17,6	167	18,1	101	11	921	100
3. I feel comfortable in the online learning environment.	72	7,8	183	19,9	152	16,5	386	41,9	128	13,9	921	100
4. I can learn better in an online learning environment.	121	13,1	270	29,3	239	26	208	22,6	83	9	921	100
5. Taking online classes makes me feel privileged.	136	14,8	326	35,4	214	23,2	176	19,1	69	7,5	921	100
6. I prefer to learn online as I don't want to carry notebooks and books.	177	19,2	315	34,2	152	16,5	199	21,6	78	8,5	921	100

When Table 3 is examined, According to these findings, the majority of teachers (53.8%) stated that they could take other courses and seminars online if they were given the opportunity, while a significant portion (28.1%) did not prefer to take other courses and seminars online. Very few of the participants (18.1%) expressed a negative opinion on this judgment. According to the data for 2nd judgment, the majority of teachers (53.3%) preferred face-to-face learning environment, while a significant portion (29.1%) preferred online learning environment. A very few of the participants expressed undecided opinions about preferring face-to-face and online learning environments. For the 3rd judgment, a significant portion (27.7%) stated that they did not feel comfortable in the online environment while the majority of the teachers (55.8%) stated that they felt comfortable in the online environment.

According to the results of the 4th judgment, there is a differentiation in the answers given to the statement "I can learn better in the online learning environment". Accordingly, the majority of teachers (42.4%) think that they cannot learn better online, while a significant portion (31.6%) think that they can learn better online. On the other hand, a significant portion (26%) reported that they were undecided in this judgment. For the 5th judgment, there is variation in the responses of the participants to this judgment. According to these findings, the majority of teachers (50.2%) stated that taking online courses does not make them feel privileged. A significant portion of the participants (26.6%) responded positively to this judgment, while those who were undecided about this judgment (23.2%) also had a significant proportion. When Table 3 is examined, , the majority of teachers (53.4%) expressed a negative opinion on the statement " I prefer to learn online as I don't want to carry notebooks and books.", while a significant portion (30.1%) expressed a positive opinion.

Findings on the evaluation of the "Usability (time-labor cost)" sub-dimension of teachers' attitudes towards distance education

Table 4. Findings Regarding the Evaluation of the "Usability (time-labor cost)" Sub-dimension of Teachers' Attitudes Towards Distance Education (n=921)

Expressions	I strongly disagree		I do not agree		I am undecided		I agree		I strongly Agree		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1. I can make up for missed lessons with online learning	30	3,3	104	11,3	117	12,7	493	53,5	177	19,2	921	100
2. Online learning enables efficient use of time	53	5,8	132	14,3	192	20,8	407	44,2	137	14,9	921	100
3. The online learning course makes it easy for me to follow constantly.	67	7,3	192	20,8	183	19,9	353	38,3	126	13,7	921	100

When we examined the 1st judgment of the Usability (time-labor cost) sub-dimension, the vast majority of teachers (72.7%) think that they can make up for the missed lessons on their own with online learning. Very few of the teachers were undecided on this judgment and very few (14.6%) were in a negative opinion. For the 2nd judgment, the majority of teachers (59.1%) expressed the opinion that

online learning provides efficient use of time, while very few (20.1%) did not agree with this opinion. Those who are undecided about this judgment constitute a very small portion (20.8%) of the teachers. According to the results of the 3rd judgment, the majority of the teachers (52) thought that “online learning makes it easier to follow the course continuously, while a significant portion (28%) expressed a negative opinion on this judgment. Very few of the teachers (19.9%) were undecided on this judgment.

Findings on the evaluation of the “Implementation effectiveness (effective participation)” sub-dimension of teachers' attitudes towards distance education

Table 5. Findings Regarding the Evaluation of the “Implementation Effectiveness” Sub-dimension of Teachers' Attitudes Towards Distance Education (n=921)

Expressions	I strongly disagree		I do not agree		I am undecided		I agree		I strongly Agree		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. I am aware that I need to come to class more prepared in online environments.	58	6,3	137	14,9	149	16,2	399	43,3	178	19,3	921	100
2. I can communicate with my friends more easily online environment.	92	10	252	27,4	196	21,3	281	30,5	100	10,9	921	100
3. Online lessons encourage active participation of students.	51	5,5	128	13,9	123	13,4	378	4,1	241	26,2	921	100
4. I think educators should come to class more prepared in online environments.	27	2,9	88	9,6	103	11,2	399	43,3	304	33	921	100

According to the research findings, the majority of teachers (62.6%) think that they should come to the lesson more prepared in online environments, while a significant portion (21.2%) think that they do not need to come to the lesson more prepared in online environments. It is seen that the rate of teachers who are undecided about this judgment is very low (16.2%). For the 2nd judgment of the Implementation effectiveness (effective participation) sub there is variation in expressing opinion on this judgment. Accordingly, the vast majority of teachers (41.4%) thought that they could communicate more easily with their friends in online environments, while a significant number (37.4%) expressed a negative opinion on this judgment. A significant portion (21.3%) stated that they were undecided on this judgment. According to these findings, about the 3rd judgment of the, the majority of teachers (67.2%) think that online courses require the active participation of teachers, while a very few (19.4%) think that online courses do not require active participation of teachers. Finally, according to the research findings, the majority of teachers (76.3%) think that educators should come to the lesson more prepared in online environments.

Evaluation of teachers' attitudes towards distance education according to various variables

Evaluation of teachers' attitudes towards distance education according to the gender variable

Table 6. Unrelated Sample T-Test Results of of Teachers' Levels of Online Learning Attitudes Regarding the Gender Variable

Dimension	Gender	n	\bar{x}	S	sd	t	p
1. General acceptance	Female	564	3,1155	,75279	919	1,188	,235
	Male	357	3,0544	,77222			
2. Individual awareness	Female	564	2,9944	,97654	919	2,833	,005
	Male	357	2,8072	,97772			
3. Usability	Female	564	3,6005	,89775	919	3,77	,000
	Male	357	3,3632	,97968			
4. Implementation effectiveness	Female	564	3,5838	,80184	919	1,36	,172
	Male	357	3,5077	,85590			
Online Attitude Scale overall scores	Female	564	3,2456	,72400	919	2,56	,011
	Male	357	3,1172	,76576			

According to the independent sample t-test, there was no statistical difference in “General Acceptance” and “Application Effectiveness” sub-dimensions according to gender ($p > ,05$). However, there is a statistically significant difference between the sub-dimensions of “Individual Awareness” and “Usability” and the overall total of the scale ($p < ,05$). There is a significant difference in favor of female teachers in the sub-dimension of “Individual Awareness” ($X = 2.99$), and in favor of female teachers in the sub-dimension of “Usability” ($X = 3.60$). According to the analysis, it is seen that the average of female teachers' attitudes towards distance education is ($X = 3.24$) and the average of male teachers' attitudes towards distance education is ($X = 3.11$) in the overall scale total. Considering the analyzes,

teachers' online learning attitudes differ statistically according to the gender variable [$t(919) = 2.56, p = .011 < .05$]. The numerical difference is in favor of female teachers.

Evaluation of teachers' attitudes towards distance education according to the teaching branch

Table 7. *Kruskal Wallis-H Test Results of the Teachers' Online Learning Attitude Levels Regarding the Branch Variable*

Teaching Branch		N	SO	sd	x ²	p	Fark (LSD)
Online Learning Attitude Scale	Class Teacher	192	491,31	34	73,57	,00	Physical Education < Arabic
	German	18	436,94				
	Arabic	2	794,75				Geography < Arabic
	Physical education	22	441,36				Religious Culture and Moral
	Information Technologies	13	470,31				Knowledge < Arabic
	Biology	14	394,21				Science < Arabic
	Geography	18	462,31				Physics < Arabic
	Child Development and Education	6	262,42				Visual arts < Arabic
	Religious Culture and Moral Knowledge	39	422,17				Sick Elderly
	Electric-Electronic Tech./Electrical	8	395,19				Services < Arabic
	Philosophy	5	317,10				English < Arabic
	Science	26	495,52				Math < Arabic
	Physical	15	342,97				
	French	3	311,67				
	French	3	311,67				Metal technology < Arabic
	Clothing Production Teknology	3	590,83				Preschool < Arabic
	Visual arts	15	359,40				History < Arabic
	Patient and Elderly Services	18	413,86				Literature < Arabic
	I.H.L. Vocational Courses	3	429,00				Machine < Arabic
	Elementary Mathematics	29	564,88				Turkish < Clothing Production
	English	89	460,39				Technology
	Chemistry/Chemical Technology	18	453,11				Machine < Elementary Mathematics
	Maths	52	477,75				Metal Technology < Special education
	Metal Technology	11	215,23				History < Special Education-
	Furniture and Interior Design	2	386,50				
	Motor Vehicles Technology	3	594,67				
	Music	9	406,33				
	Pre-school teaching	34	477,57				
	Special education	17	645,65				
	Guidance	30	391,02				
	Social studies	25	516,46				
	History	25	317,16				
	Technology and design	8	360,75				
	Turkish language and literature	64	484,92				
	Turkish	47	385,11				
	Machine	18	250,47				
	Total	901					

Considering Table 7, as a result of the Kruskal Wallis – H Test, according to the Branch variable of the teachers; It was concluded that there was a statistically significant difference in terms of the total dimensions of the online learning attitude scale ($x^2=73.57; p<.05$).

Evaluation of teachers' attitudes towards distance education according to the Seniority year

Table 8. ANOVA Results of Teachers' Online Learning Attitude Levels Regarding the Year of Seniority Variable

Sub-Dimension	Year of Seniority	N	X̄	Ss	F	p	Difference (LSD)
1. General acceptance	1-5	73	3,13	,70563	1,290	0,28	
	6-14	324	3,12	,75800			
	15-20	205	3,14	,80942			
	21 and above	319	3,03	,74145			
	Total	921	3,09	,76054			
2. Individual awareness	1-5	73	2,96	,90423	,815	0,49	
	6-14	324	2,97	,99582			
	15-20	205	2,92	,99196			
	21 and above	319	2,85	,97550			
	Total	921	2,92	,98072			
3. Usability	1-5	73	3,68	,71241	3,330	0,02	21 and above<1-5 year 21 and above <6-14 year
	6-14	324	3,59	,94796			
	15-20	205	3,48	1,00291			
	21 and above	319	3,39	,91637			
	Total	921	3,50	,93700			
4. Implementation effectiveness	1-5	73	3,62	,81556	4,00	0,01	15-20<6-14 year 21 and above < 6-14 year
	6-14	324	3,66	,80379			
	15-20	205	3,51	,80574			
	21 and above	319	3,44	,84479			
	Total	921	3,55	,82359			
Online Scale Total Scale Score	1-5	73	3,26	,66695	2,160	0,91	
	6-14	324	3,25	,73818			
	15-20	205	3,20	,78320			
	21 and above	319	3,11	,73273			
	Total	921	3,19	,74269			

According to the results in Table 8, There was not statistically significant difference ($p > .05$) in the “general acceptance” ($F=1,290$), “individual awareness” ($F=,815$) sub-dimensions and “general online learning attitude” ($F=2.16$) distributions as a result of the analysis studies according to the variable of seniority of the teachers. According to this result, teachers' online learning attitude levels do not change significantly according to “general acceptance”, “individual awareness” and “general online learning scale” distributions. However, significant differences emerged in the dimensions of “Usability” ($F=3.33$) and “Implementation effectiveness” ($F=4.00$). ($p < .05$).

Evaluation of teachers' attitudes towards distance education according to the graduated higher education institution

Table 9. ANOVA Results of Teachers' Online Learning Attitude Levels Regarding the Graduated Higher Education Institution

Sub-Dimension		N	X̄	Ss	F	p	The Difference (LSD)
1. General acceptance	Faculty of Education	593	3,1335	,76230	2,33	0,05	The faculty of Health Sciences<Faculty of Education
	Faculty of Arts and Sciences	196	3,0641	,74326			
	Faculty of Technical Education	45	2,9365	,76299			
	Faculty of Health Sciences	20	2,7214	,62438			
	Other Faculties	67	3,0192	,79807			
	Total	921	3,0918	,76054			
2. Individual awareness	Faculty of Education	593	3,0037	,99908	4,08	0,03	The Faculty of Arts and Sciences <Faculty of Education, The Faculty of Technical Education <Faculty of Education, The Faculty of Health Sciences<Faculty of Education
	Faculty of Arts and Sciences	196	2,8427	,94706			
	Faculty of Technical Education	45	2,5519	,89951			
	Faculty of Health Sciences	20	2,5333	,67017			
	Other Faculties	67	2,7935	,94908			
	Total	921	2,9218	,98072			
3. Usability	Faculty of Education	593	3,5627	,92221	,807	0,13	
	Faculty of Arts and Sciences	196	3,4626	,91910			
	Faculty of Technical Education	45	3,3037	1,07737			
	Faculty of Health Sciences	20	3,3000	,74063			
	Other Faculties	67	3,3632	1,04242			
	Total	921	3,5085	,93700			
4. Implementation effectiveness	Faculty of Education	593	3,5995	,78575	2,01	0,09	
	Faculty of Arts and Sciences	196	3,5077	,83662			
	Faculty of Technical Education	45	3,3611	1,03840			
	Faculty of Health Sciences	20	3,2375	,84478			
	Other Faculties	67	3,5149	,91792			
	Total	921	3,5543	,82359			
Online Scale Total Score	Faculty of Education	593	3,2521	,73920	3,552	0,01	Faculty of Technical Education< Faculty of Education, Faculty of Health Sciences < Faculty of Education
	Faculty of Arts and Sciences	196	3,1462	,72711			
	Faculty of Technical Education	45	2,9611	,79228			
	Faculty of Health Sciences	20	2,8550	,51168			
	Other Faculties	67	3,1022	,78376			
	Total	921	3,1958	,74269			

When the results in Table 9 are examined, There wasn't statistically significant difference for the distribution of Usability (F=0.81), Application Effectiveness (F=2.01) sub-dimensions as a result of the analysis studies performed according to the variable of the higher education institution graduate (p). > .05). However, There were significant differences in terms of General Online Learning Attitude (F=3.55) and General Acceptance (F=2.33) and Individual Awareness (F=4.08) sub-dimensions. (p<.05).

Evaluation of teachers' attitudes towards distance education according to the graduated education degree education institution

Tablo 10. ANOVA Results of Teachers' Online Learning Attitude Levels regarding the Graduated Education Degree

Sub-Dimensions	The graduated education degree	N	X	Ss	F	p
1.General acceptance	Associate degree	14	2,7347	,86054	1,91	0,13
	Licence	738	3,0790	,75733		
	Master	157	3,1692	,74754		
	Doctorate	12	3,2857	,92180		
	Total	921	3,0918	,76054		
2. Individual awareness	Associate degree	14	2,5952	,88847	1,45	0,23
	Licence	738	2,9013	,97512		
	Master	157	3,0329	1,01159		
	Doctorate	12	3,2857	,92180		
	Total	921	2,9218	,98072		
3. Usability	Associate degree	14	3,1190	,88295	2,224	0,08
	Lice	738	3,4869	,93392		
	Master	157	3,6178	,95989		
	Doctorate	12	3,8611	,68841		
	Total	921	3,5085	,93700		
4.Implementation effectiveness	Associate degree	14	3,2857	,88174	,80762	0,49
	Licence	738	3,5495	,82937		
	Master	157	3,5860	,81193		
	Doctorate	12	3,7500	,47673		
	Total	921	3,5543	,82359		
Online Scale Total Scale Score	Associate degree	14	2,8607	,76590	2,05216	0,11
	Licence	738	3,1810	,74048		
	Master	157	3,2790	,74788		
	Doctorate	12	3,4125	,68062		
	Total	921	3,1958	,74269		

When we considered the results of the analysis studies carried out according to the variable of the teachers' the graduated education degree ($p > ,05$), there was not statistically significant difference for the distributions "general acceptance" ($F=1.91$), "Individual awareness" ($F=1.45$), "Usability" ($F=2.224$), "Implementation Effectiveness" ($F=.81$) sub-dimensions and "General Attitudes towards Online Learning" ($F=2.05$).

Evaluation of teachers' attitudes towards distance education according to The school type the teacher work

Tablo 11. ANOVA Results of Teachers' Online Learning Attitude Levels Regarding the School Type Which the Teacher Work

Sub-Dimensions	School Type	N	X	Ss	F	p	Fark (LSD)
1.General acceptance	Kindergarten	22	3,0455	,75127	2,89	0,03	High School< Primary
	Primary	245	3,1837	,74971			
	Secondary	255	3,1311	,79637			
	High School	399	3,0129	,73852			
	Total	921	3,0918	,76054			
2.Individual awareness	Kindergarten	22	2,6364	1,00084	11,21	0,00	Kindergarten< Primary Secondary<Primary High School<Primary High School< Secondary
	Primary	245	3,1796	1,04266			
	Secondary	255	2,9758	,98588			
	High School	399	2,7448	,89719			
	Total	921	2,9218	,98072			
3. Usability	Kindergarten	22	3,5758	,69146	6,015	0,00	High School< Primary High School < Secondary
	Primary	245	3,5646	,93603			
	Secondary	255	3,6706	,91812			
	High School	399	3,3668	,94340			
	Total	921	3,5085	,93700			

...Tablo 11.

Sub-Dimensions	School Type	N	X	Ss	F	p	Fark (LSD)
4.Implementation effectiveness	Kindergarten	22	3,4318	,90034	6,623	0,00	High School<Primary High School < Secondary
	Primary Secondary	245	3,6520	,77954			
	School	255	3,6755	,78044			
	High School	399	3,4236	,85477			
	Total	921	3,5543	,82359			
Online Scale Total Scale Score	Kindergarten	22	3,0795	,69121	8,07	0,00	High School< Primary High School < Secondary
	Primary	245	3,3333	,75401			
	Secondary	255	3,2743	,75050			
	High School	399	3,0677	,71346			
	Total	921	3,1958	,74269			

As a result of the analysis studies carried out according to the school type variable in which the teachers work, statistically significant difference was found for General Acceptance (F=2.89), Individual awareness (F=11.21), Usability (F=6.015), Implementation effectiveness (F=6.623) sub-dimensions and general online learning attitudes (F=8.07). (p< .05). In the total dimension of online learning attitude scale, it was concluded in favor of primary and secondary school students compared to high school teachers.

Discussion, Conclusion and Suggestions

Conclusion, discussion on the evaluation of teachers' attitudes towards distance education

According to the results of the research, it has been determined that the majority of teachers have positive attitudes towards distance education. When the literature was examined, it was determined that many studies carried out supported this result. In a study which was conducted by Ağır (2007, p. 54) to determine the attitudes of primary school teachers working in public and private schools towards distance education and their views on distance education technologies, it was revealed that teachers' attitude levels towards distance education were positive. Çalimfidan (2007, p. 84) revealed that teachers generally had positive opinions about the applicability and participation of the program in his study to determine the opinions of class and branch teachers about the "Computer Training of Teachers with Distance In-Service Training Method" program. The results obtained in these studies coincide with the result that teachers' attitudes towards distance education are positive. Kokoc et al. (2011, p. 80), Tok and Dos (2010, p. 334), Ergin (2010, p. 51-52), Erdogan et al. (2017, p. 536), Kocayığıt and Uşun (2020, p. 296) concluded that the teachers participating in the research have a positive attitude about distance education practices as a result of their work. The results of these studies also support the results of our study.

On the other hand, the result of the research conducted by Tekin and Özaydınlık (2019, p. 30) has similar results with the result of this study, in terms of that the teacher have positive attitudes of teachers towards distance education. In this experimental study conducted by Tekin and Özaydınlık (2019, p. 30), it was concluded that the "In-Service Computer Training Program Provided by Distance Education Method" positively affected teachers' attitudes towards computers and their perceptions of computer self-efficacy. In addition, at the end of this research, it was suggested that the Distance Education Method be used together with the in-service training of teachers. Because in-service trainings given by web-based distance education method are important in terms of being faster, more useful, cheaper and appealing to wider audiences than face-to-face in-service training. For this reason, distance education method can be used as an alternative method in in-service training of teachers and administrators.

When the literature is examined, there are also studies that do not coincide with the results of this research. Ateş and Altun (2008, p. 135) revealed that the attitudes of computer teacher candidates towards distance education are close to the undecided level. Ülkü (2018, p. 76), which conducted in his research to determine the attitudes of teachers working in primary schools towards distance education, revealed that there was no statistically significant difference in the attitudes of teachers towards distance education, except for educational status. From this point of view, it was seen that the attitudes of teachers working in primary school towards distance education were not positive. When the researches are examined, it is seen that the opinions of the teachers working in the Ministry of National Education about distance education are generally positive, although there are studies showing that teachers' attitudes towards distance education are negative. According to the results of this research, it can be stated that the teachers working

in the Ministry of National Education are willing to receive in-service training through distance education, where educational technologies are effectively used. Kokoc et al. (2011, pp. 80-81) concluded that teachers have a positive view of receiving in-service training through distance education as teachers find efficient technological infrastructure, efficient use of resources, easier communication, including disabled people in the system, flexibility of time and space as positive features of online in-service training activities. Because the teachers experienced problems such as not doing the activities at a time suitable for them in the face-to-face in-service trainings, seeing the courses as vacations, using them outside the course purpose, and accommodation. Thus, the teachers thought that effective use of their resources could be encouraged by online in-service training activities. It is thought that this may be due to the fact that distance education has more advantages than face-to-face education. The preferability of distance education and increasing the motivation of teachers are seen as an important advantage of time and place flexibility of distance education. On the other hand, enriching distance education with visuals, videos and animations motivates teachers and increases the effective learning of trainees. In addition, it is seen that supporting online courses with printed materials positively affects teachers' attitudes towards distance education (Taşlıbeyaz, et al. 2014; p. 154).

Conclusion, discussion on the evaluation of teachers' attitudes towards distance education according to variables

According to the results obtained, teachers' online learning attitudes differed statistically according to the gender variable. In the study, it was concluded that female teachers' attitudes towards distance education were more positive than male teachers. When the literature is examined, there are studies that support the results of our research. Tekin and Aydınlık (2019, p.29) revealed that female teachers developed a more positive attitude towards distance education than male teachers and their self-efficacy levels improved more. Özen and Baran (2020, p. 633) revealed in their study that female teachers expressed a more positive view of distance education than male teachers. . However, Ağır (2007, p. 56), Özdem (2007, p. 64), Ergin (2010, p. 52), Özavcı (2015, p. 84) Yavuz (2016, p. 68), Fidan (2016) , p. 542 and Ülkü (2018, p. 78) did not reveal a significant difference between the scores of attitudes towards distance education according to the gender variable. According to the results of the research conducted by Tok and Dos (2010, p. 334); although the opinions of the teachers about the online in-service training course did not differ significantly in terms of gender, it was determined that the teachers had a positive attitude towards the online in-service training course. It was concluded that the teachers wanted to receive their in-service training online from now on. According to these results, it can be said that the attitudes of male and female teachers towards distance education are close to each other, and there is no difference in the attitudes of female and male teachers.

When the results of the research were examined, it was concluded that there was a statistically significant difference in terms of the total dimensions of the online learning attitude scale according to the branch variable. It has been concluded that Arabic teachers have a more positive attitude towards distance education than Physical Education, Geography, Religion, Science, Physics, Visual Arts, Patient and Elderly Services, English, Mathematics, Metal Technology, Preschool, History, Literature, Machinery Branches. According to the results of the analysis, it was seen that Clothing Production teachers had a more positive attitude towards distance education than Turkish teachers. It was also seen that Elementary Mathematics teachers had more positive attitude towards distance education than Machine teachers. Moreover, it was determined Special Education teachers were more positive towards distance education than Metal Technologies and History teachers. When we look at the results of the research, in general, it can be said that General Culture teachers' attitudes towards distance education are more positive than Vocational Course teachers according to the branch variable.

When the literature is examined, it is seen that there are studies showing that there is a statistically significant difference in the attitudes of teachers towards distance education in terms of the branch variable. It has been determined that the result of the research conducted by Ağır (2007, p. 56) on the attitudes of primary school teachers working in private and public schools towards distance education is in line with the current research. According to the findings obtained in this study, it was concluded that there is a significant difference between the status of being a classroom or branch teacher and the attitude towards distance education. According to the results of the research obtained by Fidan (2016, p. 543), it was concluded that the epistemological belief levels of the students differed significantly according to the departments they studied. It has been determined that the students of the Sociology and Turkish Language and Literature department have higher attitudes towards distance education than the students in

the Computer Programming department and those who take common courses with these students. This result has similarities with the result that General Culture course teachers have a more positive view of distance education than teachers of Vocational courses that require practice.

It was determined that there was no statistically significant difference according to the seniority variable regarding the total online learning attitude scale of the teachers participating in the research. It was concluded that teachers with more than 21 professional seniority towards distance education had a more positive attitude than teachers with 6-14 years of professional seniority. And also, teachers with 15-20 years of professional seniority have a more positive attitude than teachers with 6-14 years of professional seniority. When the literature is examined, there are results that are in line with the results we obtained. Kocayığıt and Uşun (2020, p. 294) investigated whether teachers' attitudes towards distance education differ in terms of the advantages and disadvantages of distance education according to their professional seniority. In this study, it was concluded that teachers' attitudes did not differ in the general total of the scale and in the dimension of the advantages of distance education. But, it was found there was a significant difference in the attitudes of the teachers in the dimension of the disadvantages of distance education. In the light of these data, when the average scores of the attitude scores according to the professional seniority are examined, it is concluded that the teachers with the highest professional seniority have a more positive perspective on distance education than the teachers with the least professional seniority. In addition to, Baek et al. (2017, p. 162) conducted a study examining teachers' attitudes towards mobile learning in Korea. In this study, where there is a significant difference between seniority, it has been revealed that teachers with more than 15 years of teaching experience have a more positive attitude towards mobile learning. Therefore, teachers with more experience had a positive attitude towards mobile learning than teachers with less experience. The result of this research we conducted coincides with the result obtained from these two studies. In this context, although the attitudes towards distance education do not change according to seniority, teachers with more teaching experience have more positive attitudes towards distance education than less experienced teachers within the scope of sub-dimensions.

According to the results of the research, teachers' attitudes towards distance education show a statistically significant difference according to the graduated higher education institution variable. Teachers' attitudes towards distance education differ according to the variables of Faculty of Education, Faculty of Arts and Sciences, Faculty of Technical Education, Faculty of Health Sciences. It has been observed that teachers who graduated from education faculties have a more positive attitude towards distance education than those who graduated from the Faculty of Health Sciences and Technical Education. In general, it was seen that teachers who graduated from education faculties have a more positive attitude towards distance education than those who graduated from the faculty of Arts and Sciences, the faculty of Health Sciences and the Faculty of Technical Education. The reason why the attitudes of teachers who graduated from education faculties towards distance education are more positive than those who graduated from other faculties may be due to the fact that they attend general culture courses and it is easy to transfer theoretical knowledge with distance education tools. Another reason for this may be that the teachers who graduated from the Faculty of Arts and Sciences, Faculties of Health Sciences and the Faculty of Technical Education have problems in teaching vocational courses through distance education. Because they can think that practical courses will be beneficial with face-to-face education. When appropriate Software programs and tools are used, giving theoretical courses through distance education increases success. On the other hand, giving practical courses with distance education may result in failure and the attitudes of participants towards distance education may be negative (Yaman, 2009, p. 10).

According to the results of the research, there was no significant difference between the teachers' attitudes towards distance education according to the graduated education degree (associate degree, undergraduate, master degree, doctorate) variable. However, the views of master degree and doctorate graduates towards distance education are more positive than those of undergraduate and associate degree graduates. When the literature is examined, it has been seen that there are studies that overlap with the results of our research. Begimbetova (2015, p. 75) and Kocayığıt and Uşun (2020, p. 294), in their research, concluded that teachers' attitudes towards distance education do not differ according to their educational status (associate degree, undergraduate, doctorate). Ağır (2007, p. 63) has obtained findings that support the current research results. In his research, he determined that there is no statistically significant difference between the level of attitude towards distance education and the educational status of primary school teachers working in private and public schools. However, Ağır (2007, p. 63) found that

teachers with a master's degree had higher attitude scores towards distance education than teachers with associate and undergraduate degrees. These findings show that master degree teachers have a more positive attitude towards distance education. According to the results of the research, it can be said that attitudes of master degree teachers towards distance education are higher than those with undergraduate and associate degree graduates although teachers have positive attitudes towards distance education. In this context, it can be concluded that as the education level of the teachers increases, their interest and positive attitudes towards educational technologies increase, the teachers understand the place and importance of technology in daily life. And it can be suggested that distance education is a part of their professional life, and the willingness of teachers to participate in in-service training increases thanks to distance education. Because an expert teacher is an individual who can use technology effectively, share information, prepare course content and materials, and apply various teaching methods (Barış & ankaya, 2016, p. 409). In addition, Alabaş et al. (2012, p. 100) stated that one of the reasons why teachers prefer master education is to ensure their personal development. The studies on personal development can be listed as self-development in the field, producing solutions to educational problems, scientific curiosity, competence in education programs, and following innovations.

As a result of the analysis made according to the variable of school type where the teachers work, there was statistically significant difference was in terms of teachers' attitudes towards distance education. In the study, it was concluded that the attitudes of teachers working in primary and secondary schools towards distance education have a more positive attitude than teachers working in high schools. There are very few studies investigating the attitudes of teachers towards distance education according to the variable of school type they work in. Baek et al. (2017, p. 161), in their study examining the attitudes of secondary and primary school teachers towards mobile learning, concluded that secondary school teachers have more positive attitudes towards mobile learning applications than primary school teachers. Secondary school teachers thought that mobile learning was more effective in conducting learning and teaching activities. On the other hand, Yahşi and Kırkı (2020, p. 3837) found that teachers' attitudes towards distance education did not show a significant difference in terms of the type of school (primary school, secondary school, high school) variable, which contradicted the results of the current research. zen and Baran (2020, p. 633) concluded that there is no significant difference between teachers' attitudes towards distance education in terms of the type of school (primary school, secondary school, high school) variable. However, it has been stated that the desire of teachers working in primary schools to receive distance education is higher than their colleagues working in other institutions.

According to the research findings, the attitudes of teachers working in primary school towards distance education are more positive than teachers working in secondary and high schools. It can be said that this situation may be due to the belief of primary school teachers that in-service training courses given by distance education are more efficient. If the educational technologies employed in distance education are well structured, it can be more beneficial than face-to-face education. Because distance education is an educational process that brings learning to the fore; It is an educational method in which a learning facilitator, usually separated from the student by spatial or mental distance, collects, blends and presents information by accepting the learners' responsibility for learning. It is also a learning environment where effective learning takes place (Biao, 2012, p. 6). In addition, distance education allows the courses offered as an alternative to face-to-face education to meet the expected needs in a shorter time. Because, thanks to distance education, it becomes very easy to reach the courses at the desired time and place (Tekin and Aydınlık, 2019; p. 24).

Suggestions

The following recommendations were made based on the results of the research:

Although the attitudes of the teachers working in the Ministry of National Education towards distance education are positive, the number of teachers who gave undecided opinions on some of the scale items is remarkable. For this reason, distance trainings to be given to teachers can be arranged in such a way that the trainers will give feedback to the teachers during the lesson. Distance learning environments can be created where teachers can communicate more easily with both the trainer and their friends. Online courses for teachers through distance education should be expanded. Online environments can be supported with richer learning activities in trainings given through distance education. Since teachers' attitudes towards distance education, which has become widespread today, are

related to keeping up with technological developments, seminars can be given to all teachers to be informed about current technological developments.

In this study, teachers working in schools were taken as a sample. Similar studies can be carried out by sampling university lecturers and pre-service teachers with undergraduate education in order to determine the distance education infrastructure and needs of universities. This research was carried out by sampling all teachers working in kindergarten, primary school, secondary school and high school, a study can be conducted by taking a sample from each level separately.

Ethical Declaration

During the writing process of the study titled " *Investigation Of Attitudes Of Teachers Working In Turkish Ministry Of National Education Towards Distance Education According To Various Variables* ", scientific rules, ethics and citation rules were followed; There was no tampering with the data collected and this study was not sent to any other academic publication environment for evaluation. The necessary ethics committee permissions were obtained at the meeting of Eskişehir Osmangazi University Social and Human Sciences Research and Publication Ethics Committee dated 24.12.2020 and numbered 2020-24.

Declaration of Researchers' Contribution Rate

Since this study was prepared from a doctoral thesis, the 1st author is the thesis writer and the 2nd author is the thesis advisor.

Conflict Declaration

There is no potential conflict of interest in the study.

Note

This article was produced from the doctoral thesis titled " *Suggestions for Evaluation and Development of In-service Training Programs Given by the Ministry of National Education Through Distance Education* ".

References

- Ağır, F. (2007). *Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Akyüz, H. (2018). Yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizi: Uygulamalı bir çalışma. *Bitlis Eren Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 7(2), 186-198. <https://doi.org/10.17798/bitlisfen.414490>.
- Alabaş, R., Kamer, S. T. ve Polat, Ü. (2012). Master's degree education in the career development of teachers: reasons of preference and the problems that they face throughout the process. *E-International Journal of Educational Research*, 3(4), 89-107. Retrieved from <http://www.e-ijer.com/tr/download/article-file/89771> (05.2021).
- Ateş, A. ve Altun, E. (2008). Bilgisayar öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 28(3). Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/6746/90705> (21.01.2020).
- Baek, Y., Zhang, H., & Yun, S. (2017). Teachers' Attitudes toward Mobile Learning in Korea. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(1), 155163. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1124925.pdf> (05.02.2020).
- Balaban, E. (2012). Dünyada ve Türkiye'de uzaktan eğitim ve bir proje önerisi. *İstanbul: Işık Üniversitesi*, 20. Retrieved from https://www.erdalbalaban.com/wpcontent/uploads/2012/12/UE_UzaktanE%C4%9Fitim_EB.pdf (05.01.2021).
- Barış, M., F., ve Çankaya, P. (2016). Opinions of academic staff about distance education. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 399-413. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v13i1.3378>.
- Begimbetova, K. (2015). *Uzaktan eğitimde öğretim elemanı ve öğrencilerin memnuniyet düzeyi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Biao, I. (2012). Open and distance learning: Achievements and challenges in a developing subeducational sector in Africa. In P.B. Mnyinda (Ed.), *Distance Education* (pp. 27-62). <https://doi.org/10.5772/48080>
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. İstatistik, Araştırma Deseni. SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Pegem Akademi.
- Duman, A. (1992). Yetişkin Eğitimi Açısından Türkiye'deki Uzaktan Eğitim. *Educational Sciences*, 25(1), 285-293. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000639.
- Erdoğan, S., Genç Kumtepe, E., Ören, M., Alan, Ü , Parpuçcu, N , Erbil Kaya, Ö , Yıldırım, A ve Ülkü, Ü. (2017). Uzaktan okul öncesi öğretmen destek programı: öğrenme merkezleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44), 516-542. <https://doi.org/10.21764/maueufd>.

- Ergin, C. (2010). *İlköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime bakış açıları: Van ili örneği* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van*.
- Fidan, M. (2016). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ve epistemolojik inançları. *Hacettepe University Journal of Education*, 1(1), 1300-5340. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2016016666>.
- Gökkaya, Z. (2014). Yetişkin eğitiminde yeni bir yaklaşım: oyunlaştırma. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 71-84. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/93187> (06.02.2020)
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Pegem Akademi.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Pegem A Yayınları.
- Kocayığıt, A., ve Salih, U. (2020). Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları (Burdur İli Örneği). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 285-299. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.662503>
- Moore, M. G., & Kearsley G. (1996). *Distance education, systems view*. The USA:Wadsworth Publishing Company.
- Özavcı, E. (2015). *Milli Eğitim Bakanlığı e-hizmet içi eğitim uygulamalarında öğretmen görüşlerine göre karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Özdem, C. (2007). *Uzaktan hizmet içi eğitim sistemiyle bilgisayar eğitimi uygulamasının değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özen, E. ve Baran, H. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi: Eskişehir örneği. *Anadolu Üniversitesi. International Open & Distance Learning Conference*. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/338478807> (05.02.2021).
- Punch, K. F., & Oancea, A. (2014). *Introduction to research methods in education*. Sage Publications.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics* (Fourth Edition). Boston: Ally And Bacon.
- Taşlıbeyaz, E, Karaman, S, Göktaş, Y. (2014). Öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 139-160. <https://doi.org/10.12984/eed.19099>.
- Tekin, O ve Özyadınlık, K. (2019). Uzaktan eğitim yöntemi kullanılan hizmet içi eğitim programının öğretmenlerin bilgisayar öz yeterlik algıları ve bilgisayara yönelik tutumlarına Etkisi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 19-35. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/810145> (05.01.2020).
- Tırnovalı, A. (2012). *Uzaktan eğitimde internet tabanlı eğitim programlarının temel boyutlarına yönelik öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşleri ve öneriler* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Tok, H. ve Dos, B. (2010). Investigating the opinions of primary and high school teachers regarding online in-service education. *European Journal of Educational Studies*, 2(3), 331-338. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/adresinden05.02.2021> tarihinde erişildi.
- UNESCO. (2002). *Teacher education guidelines: Using open and distance learning*. Teacher Education. UNESCO. www.unesco.org/new/publications/full-list adresinden 07.11.2020 tarihinde erişildi.
- Usta, İ., Uysal, Ö. ve Okur, M. R. (2016). Çevrimiçi öğrenme tutum ölçeği: geliştirilmesi, geçerliği ve güvenilirliği. *Journal of International Social Research*, 9(43). Retrieved from <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/cevrimiciogrenme-tutum-olcegi-toad.pdf> (02.04.2020)
- Ülkü, S. (2018). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Weimin, Y. (1999). *Planning and management of open and distance learning*. Asian Development Bank The Commonwealth of Learning.
- Yahşi, Ö. ve Kırkıç, K. A. (2020). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies - Education*, 15(5), 3827-3847. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies>.
- Yaman, M. (2009). Perceptions of students on the application of distance education in Physical Education lessons. *Online Submission*, 8(1). Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED503904.pdf> (02.05.2020).
- Yaşhoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/download/articlefile/369427> (05.02.2022)
- Yavuz, C. (2015). *Uzaktan ve yüz yüze hizmet içi eğitimin öğrenenlerin başarısı ve öğrenmenin kalıcılığı açısından karşılaştırılması* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.

TÜRKÇE GENİŞ ÖZET

Günümüz toplumların gelişimini etkileyen önemli faktörlerden biri eğitimidir. Bu nedenle bir taraftan ülkeler ilk, orta ve yüksek öğretimdeki öğrencilerine eğitim faaliyetlerini en iyi şekilde vermek zorundadır. Diğer taraftan ise herhangi bir okul seviyesinde eğitime devam edemeyen bireylere ve işbaşında olan personele çeşitli yollarla eğitim imkanı vermenin çaresine bakmak zorundadır (İşman, 2011. s. 5-6). Bir ülkenin tüm vatandaşlarına yüz yüze eğitimle ulaşmak çok pahalıya mal olduğundan onlara ulaşmak için alternatif yollara başvurmak zorundadır. Çağımızda bu ihtiyacı karşılayacak en önemli yöntem uzaktan eğitimidir. Yetişkinler, hayat boyu bireysel ihtiyaçlarını karşılamak için kendi bireysel ve mesleki gelişimlerine önem vermek zorundadır. Bu sebeple, bireyler hayatları boyunca çeşitli sertifika

programlarına katılmak, mesleki bilgilerini güncel tutmak için çeşitli kurs ve eğitsel programlara katılmaktadırlar (Gökkaya, 2014, s. 73). Bu eğitimler genelde yaygın eğitim kurumları ile karşılanmaktadır. Ancak, son zamanlarda çeşitli meslek gruplarına yönelik bu faaliyetler uzaktan eğitim yoluyla da gerçekleştirilmektedir. Böylece, çağdaş yöntemlerle yapılan bu hizmet içi eğitim faaliyetleri hem işveren için hem de bireyler için ucuza mal olmaktadır. Öte yandan bireyler için zaman ve mekan açısından kolaylıklar sağlanmaktadır (Duman, 1992, s. 287). Teknolojik gelişmelerin, iş ve eğitim yaşamının her alanında yer aldığı bu dönemde, uzaktan eğitim yöntemi çeşitli platformlar aracılığıyla öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerde etkin bir biçimde kullanılmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin uzaktan eğitime olan tutumları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılacak hizmet içi eğitimlerin verimli olmasında büyük öneme sahiptir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan uzaktan eğitim yoluyla yapılan hizmet içi eğitimlerin etkili ve verimli bir şekilde uygulanabilmesi için öncelikle öğretmenlerin uzaktan eğitime olan tutumlarının belirlenmesi gerekmektedir. Bu sebeple bu araştırma, Milli Eğitim Bakanlığının uzaktan eğitim yoluyla verdiği eğitimlerin yaygınlaştığı bu dönemde, öğretmenlerin uzaktan eğitime olan tutumlarının belirlenmesi adına katkı sağlayacak olması nedeniyle önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, uzaktan eğitime ilişkin öğretmen tutumlarının demografik değişkenler açısından araştırılması önemlidir. Çünkü değişkenler açısından farklı okul kademelerindeki öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumlarının ne şekilde farklılık gösterdiğinin belirlenmesiyle araştırma eğitim alanı ile uzmanlarına katkı sunabilir ve rehberlik edebilir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutum düzeylerini tespit etmek ve var olan tutumlarını farklı değişkenler açısından karşılaştırmaktır. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerini belirlemek için gerçekleştirilen bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeline dayalı Betimsel tarama deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın evrenini Eskişehir ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu okullarda görev yapan öğretmenlerin sayısı 10955 tir. Örneklem seçiminde tabakalı örnekleme yoluna gidilmiştir. Bu çalışmada araştırma modeline uygun olarak amacıyla nicel veri toplama araçlarından Çevrimiçi Öğrenme Tutum Ölçeği, kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarını belirlemek amacıyla Usta, Uysal ve Okur (2016)'nın geliştirdikleri “Çevrimiçi Öğrenme Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Çevrimiçi Öğrenme Tutum Ölçeği, İç Anadolu bölgesinde bulunan Eskişehir İl sınırları içinde bulunan devlet okullarında çalışan öğretmenlere ve yöneticilere uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek ve anketler anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise türlerinde çalışan öğretmenlere ulaştırılmasına dikkat edilmiştir. Verilerin analizinde Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) analiz programı kullanılmıştır. Öğrencilerin ölçek ve anketlere vermiş oldukları cevaplardan elde edilen veriler analiz yapılırken betimsel analizlerden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin büyük çoğunluğunun uzaktan eğitime olan tutumlarının olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bu olumlu sonucun uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime göre bazı avantajlarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Uzaktan eğitimin tercih edilebilirliği ve motivasyonu artırması uzaktan eğitimin zaman ve yer esnekliğinin önemli bir avantajı olarak görülmektedir. Diğer yandan uzaktan eğitimde görseller, videolar ve animasyonlar ile zenginleştirilmesi öğretmenlerin motivasyonunu artırmakta, öğrencilerin etkili öğrenmelerini sağlamaktadır. Buna ilaveten, çevrimiçi kursların basılı materyallerle desteklenmesi öğretmenleri uzaktan eğitime olan tutumlarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Taşlıbeyaz, vd. 2014; s. 154). Araştırmaya katılan öğretmenlerin çevrimiçi öğrenme tutum ölçeğinin toplam ve alt boyutlarına ilişkin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin çevrimiçi öğrenme tutumları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşma görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çevrimiçi öğrenme tutum ölçeğinin toplam boyutlarına ilişkin Branş değişkenine göre yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin Branş değişkenine göre; çevrimiçi öğrenme tutum ölçeğinin toplam boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak, araştırma sonuçlarına baktığımızda Branş değişkenine göre Genel Kültür öğretmenlerinin uzaktan eğitime olan tutumları Meslek Dersleri öğretmenlerine göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Bu sonuçların yanında öğretmenlerin uzaktan eğitime olan tutumları Eğitim Fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Teknik Eğitim Fakültesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi değişkenlerine göre farklılaşmaktadır. Eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı, Sağlık Bilimleri ve Teknik Eğitim Fakültesinden mezun olanlara göre daha olumlu bir tutuma sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin görev yaptığı okul türü değişkenine göre yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitime olan tutumları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırmada, ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime olan tutumlarının lisede görev yapan öğretmenlere göre daha olumlu bir tutum içinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan, yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin kıdem değişkenine göre; çevrimiçi öğrenme tutum ölçeğinin toplam boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı

belirlenmiştir. Yine, araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının mezun olunan öğrenim derecesi (n lisans, lisans, yüksek lisans, doktora) değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerde Mesleki Rekabeti Ortaya Çıkartan Faktörler ve Mesleki Rekabetin Yansımaları

Mehmet Taner ÖZŞAHİN¹ ve Taner ATMACA²

Öz

Bu araştırmada, öğretmenlerin mesleki rekabetlerine etki eden faktörlerin incelenmesi ve mesleki rekabetin yansımalarının ortaya çıkartılması amaçlanmıştır. Araştırma, nitel metodoloji geleneği içerisinde yapılandırılmıştır ve fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu "Maksimum Çeşitlilik ve Ölçüt Örnekleme"ne uygun olarak belirlenen, 2022-2023 eğitim öğretim yılı içerisinde Düzce'de resmi ve özel eğitim kurumlarında çalışan 16 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Analizlerde MAXQDA programından yararlanılmıştır. Araştırmanın bulguları, rekabetin en yoğun yaşandığı branş olarak ilk sırada sınıf öğretmenliğini ikinci sırada okul öncesi öğretmenliğini göstermektedir. Rekabeti ortaya çıkaran faktörler; kişilik özellikleri, takdir görme ihtiyacı, veli profili, okul ortamı, sosyal medya paylaşımları, öğrenciden kaynaklı faktörler, mesleki özellikler, etiketlenme korkusu, mesleki doyum elde etme ve veli baskısı olarak görülmektedir. Mesleki rekabetin öğretmenlerin mesleki pratiklerine olumlu yansıması, olumsuz yansımasına göre daha seyrek şekildedir. Velilere olumlu anlamda; değişim ve yenilik ile özveri şeklinde, olumsuz anlamda; öğretmenin işine karışma, kıskançlık ve huzursuzluk ile çocukları karşılaştırma şeklinde yansımaktadır. Rekabet, öğrencilere, olumlu anlamda; akademik başarıyı artırma ve motivasyon sağlama şeklinde; olumsuz anlamda üstün performans beklentisi, hayal kırıklığı ve yarışçı davranışlar şeklinde etki etmektedir. Öğretmenler arasındaki ilişkilere, olumlu anlamda paylaşımı artırma şeklinde, olumsuz anlamda; meslektaşlar arası ilişkilerin bozulması, birbirini küçümseme, etkinlikleri saklama ve birbirlerini taklit etme şeklinde yansımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki rekabet, Rekabetçi tutum, Eğitim örgütleri

The Factors that Reveal Professional Competition of Teachers and Reflections of Professional Competition

Abstract

This research aims to analyze the factors influencing teachers' professional competition and uncover the reflections of professional competition. The study is structured within the qualitative methodology tradition and utilizes a phenomenological design. The research sample consists of 16 teachers working in public and private educational institutions in Düzce during the 2022-2023 academic year, selected according to the "Maximum Diversity and Criterion Sampling" method. Data were collected using a semi-structured interview form and analyzed through content analysis. The MAXQDA program was used for analysis. The study indicates that primary school teaching ranks first, and preschool teaching ranks second as the discipline with the highest intensity of competition. The factors contributing to competition include personality traits, the need for recognition, parental profiles, the school environment, social media sharing, student-related factors, professional characteristics, fear of labeling, achieving professional satisfaction, and parental pressure. The positive impact of professional competition on teachers' professional practices is less frequent equaled to its negative impact. Concerning parents, competition is reflected positively through change, innovation, and dedication, while negatively it manifests as interference in teachers' work, jealousy, and comparing children. In terms of students, competition has a positive impact by increasing academic achievement and motivation, while negatively it leads to high-performance expectations, disappointment, and competitive behavior. Competition influences relationships among teachers by fostering positive sharing between them, but it has negative implications such as deteriorating collegial relationships, belittlement among colleagues, hiding activities, and imitating each other's activities.

Keywords: Professional competition, Competitive attitude, Educational organizations


Atıf İçin / Please Cite As:

Özşahin, M. T. ve Atmaca, T. (2024). Öğretmenlerde mesleki rekabeti ortaya çıkartan faktörler ve mesleki rekabetin yansımaları. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(3), 888-910. doi:10.33206/mjss.1329431

Geliş Tarihi / Received Date: 17.04.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 08.05.2024

¹ Öğretmen, MEB, ozsahintaner@gmail.com,

 ORCID: 0009-0000-1290-7644

² Doç. Dr. – Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi, taneratmaca@duzce.edu.tr,

 ORCID: 0000-0001-9157-3100

Giriş

Rekabetin, ulusal ve uluslararası araştırmalar ve yayınlarda farklı birçok tanımı mevcuttur. Güney (2004), rekabeti en genel haliyle ele alarak, en az iki birey ya da grubun ortak amaçlara aynı anda ulaşmaya çalışmaları olarak tanımlamıştır. Hays ve Bendersky (2015) rekabeti; belirli bir düzen ve ast st ilişkilerinin olduğu yapıdaki hırslı bireylerin, st basamaklara doğru çıkmaya çalışırken diğer bireylerle yaşadığı durum olarak tanımlamıştır. En güncel tanımlardan birisini de Gümüş ve Kanbur (2021) yapmıştır ve rekabeti, aynı ortamda bulunan canlılar arasında kendini gösteren rakiplerine karşı üstünlük kazanmaya çalışma süreci olarak betimlemişlerdir.

Rekabet, diğer tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütleri içerisinde de kendini giderek daha fazla hissettirmeye başlamış bir olgudur (Belfield ve Levin, 2002). Değişen eğitim sistemi ve yapısı, neoliberal ekonomi politikalarının etkisiyle daha fazla özelleşen ve kamusal bir hizmet olmanın dışında rekabet odaklı bir yapıya brnmştir (Teng vd., 2021). Okullarda rekabet, özellikle okul türleri arasındaki başarı farklılığından ve sınava dayalı eğitim sisteminin ortaya çıkardığı yapısal dönüşümden kaynaklı olarak kendini daha fazla göstermekte ve gerek okullar arasında gerekse öğretmenler arasında rekabet, eğitimin güncel bir olgusuna dnşmştir. Özellikle zel okulların içerisinde bulunduğu durum okullar arasındaki rekabeti daha da görünür hale getirmektedir. Bunun yanında kimi devlet okullarında öğretmenler arasında görülen rekabetçi davranışlar öğretmenlerin mesleki davranışlarının da giderek değişmesine yol açmaktadır. Rekabet günümüz örgütleri içerisinde kaçınılmaz bir olgu olmakla beraber rekabetin hangi amaçla ve nasıl ele alındığı da oldukça önemli bir konudur (Jabbar vd., 2022). Eğitim rgtleri içerisinde rekabet, niteliğin artırılması adına önemli ve yapıcı sonuçlar ortaya çıkartabileceği gibi kontrolsüz ya da aşırı rekabet çeşitli yıkıcı sonuçlar da ortaya çıkartabilmektedir. Rekabetin, daha iyi işleri ortaya çıkartabilmek adına meslektaşlar arasında dayanışma ve iş birliği içerisinde yürütüldüğünde okullarda kaliteli çalışmaların ortaya çıkartılmasına yardımcı olduğu ileri sürülebilir. Ancak dayanışma ve iş birliği olmadan, daha bencil düşüncelerle sergilenen rekabetçi davranışlar ise pedagojik açıdan olumlu sonuçlar üretememektedir (Johnson ve Johnson, 1982; Skon vd., 1981).

Rekabet, Köknel'e (1995) göre bireyin doğasındaki mevcut özellikleri sebebiyle ilkokulda arkadaşları ile girdiği süreci sonucunda öğrendiği doğal bir olgudur. Akbayırlı ve Aydın da (2000) bu durumu destekleyen ifadeler kullanarak rekabetin insanın ziyle alakalı olduğunu belirtmektedir. İnsanın özünde başarılı olmak isteği vardır. Dinamik bir yapısı olan birey toplumda başarılı ve saygın olmak için emek sarf eder. Kendi varlığını başkalarına benimsetmek ister. Aynı zamanda hem toplumun parçası olma hem de bireyselliğini koruma eğilimleri arasında gel-git yaşamaktadır. İşte bu durum bireyi rekabet etmeye iten en önemli ve ana özelliklerden biridir (Akbayırlı ve Aydın, 2000). Yenidünya'ya (2005) göre ise rekabet okul ve sonraki iş hayatında kişinin karşısına her zaman çıkabilen bir tavır olarak benimsenmelidir. Bireyler okulla tanıştukları yıldan itibaren birbirleri ile rekabet içerisine girmektedirler. Okul sürecinde okumayı öğrenme ile başlayan bu rekabet ileride sınavlarda kıyaslama, daha iyi okul kazanma, daha iyi bir meslek sahibi olma sekinde devam etmektedir.

Yaygın kapitalist sistemle birlikte eğitime ve bilgiye yüklenen anlam farklılaşmıştır. Yerleşik sosyal ve küresel düzen içerisinde birbirleriyle rekabet edemeyen okullar ve kurumlar önemini kaybetmeye başlamıştır. Bilgi artık sistem içerisinde aşırı rekabet ile yok olmama mücadelesi veren örgütlerin kullandığı bir kavram olmuştur. Bilginin anlam değiştirmesi; öğrencileri rekabete, pasifliğe ve bireyselliğe sürüklemiş ve sınava odaklanabilen bireylere dnştrmştir (Eroğlu, 2005). Eğitim süreçleri de neoliberal anlayıştan etkilenmiş ve özel okulları saygınlaştırmıştır. Aynı zamanda ğrenci, ğretmen, yönetici ve velilerin de görev, sorumluluklarını değiştirmiştir. Devletin sağladığı, herkesin eşit olarak aldığı eğitim yerine kişisel yararların ön planda tutulduğu, işletme olgularına dayanan bir eğitim yerini almıştır (Aksoy vd., 2017). Rekabetçiliğin eğitimde birçok yansımaları olmaktadır. Çocuklar ilkokulda okuma-yazma öğrenmeleriyle beraber rekabete başlamakta sonrasında not çabaları ile lise ve ardından niversiteye giriş hedefleri ile devam etmektedir. stnlğn ve başardığını kanıtlamak isteyen birey sürekli çabalamakta ve toplumda saygı görebilmek için yaşışmaktadır (Köknel, 1995). Eğitim sisteminde rekabet Cretsinger'e (2003) göre endişe meydana getirmektedir. nk kk yaşlardan itibaren rekabet içerisinde olan öğrenciler, derslerinde başarılı olabilmeleri için içsel ve dışsal birçok baskıya maruz kalmaktadırlar. Baskıları bazen yaşıtları, aileleri ve öğretmenleri bazen de içsel beklentileri sebebiyle kendisi yapabilmektedir. Sheridan ve Williams'ın (2011) 5-18 yaşlarındaki çocuklar, gençler ve öğretmenleri ile yaptığı bir araştırmada; ocuk ve gençler rekabeti eğitim hayatlarındaki olağan bir unsur olarak görürken öğretmenler ise rekabeti öğretime zarar veren bir durum olarak belirtmişlerdir. Ayrıca rekabetin öğrenme teşviğinde etkili olduğu ve eğer ğretim aşamalarında dengeli olarak kullanılır ise fayda da sağlayacağı araştırma sonuçları arasındadır.

Türkiye’de köklü değişimlerin görüldüğü 1980’li yıllarda globalleşmenin getirdiği politikalar eğitim sisteminin hedeflerini ve görevlerini değiştirmiştir (Okçabol, 2007). Bu süreçte rekabet, eğitim sistemini etkileyen öğelerden biri haline gelmiştir. Eğitim sistemindeki veliler, öğrenciler ve öğretmenler dahil herkes birbiriyle rekabet etmeye başlamıştır (Keskin, 2012). Rekabetçilik açıklamasında bulunan iyi ve önde olmak, başarmak Türkiye’de de haliyle önemsenen kavramlardandır. Türkiye’deki eğitim politikaları da bu kavramların önemini arttırmaktadır. Türkiye’de eğitim örgütlerinde rastlanan rekabetçi davranışların neden ve sonuçlarının daha iyi tespit edilebilmesi için şüphesiz daha fazla sayıda akademik çalışma yapılmalıdır (Akbayırlı ve Aydın, 2000). Okullarda yapılan merkezi sınavların dahi, öğretmenler arası rekabeti arttırdığı Çetin ve Ünsal’ın (2019) yaptığı çalışmada elde ettiği bulgular arasındadır. Ayrıca Kırkağaç ve Bayrak’ın (2019) yapmış oldukları çalışmada öğretmen performans değerlendirme sisteminin bir grup öğretmenlerde samimiyetsizlik ve rekabete yol açtığı, ilişkilere zarar verdiğini saptamışlardır. Rekabet ile ilgili çalışmalar (Hilk, 2013; Kolawole, 2008; Ladd ve Fiske, 2003; Skon vd., 1981; Zhao, 2015) çoğunlukla öğrencilerin rekabet ve işbirlikçi ortamlardaki tercih durumlarına ve süreçlerin sonundaki çıktılara odaklanmaktadır. Bu çalışmalarda öğrencilerin, işbirlikçi durumlarda rekabetçi durumlara göre daha sosyal, akademik başarıları yüksek, ruh sağlığı olumlu; bilgi düzeyi ile problem çözme becerileri ve benlik saygıları yüksek, benlik saygısı pozitif bireyler olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin kişisel farklılıkları ve karakteristik özellikleri okuldaki ve mesleklerindeki motivasyonlarını etkilemekte ve mesleğe ilişkin tutumlarını şekillendirebilmektedir. Çalışma isteği olarak da açıklanabilen motivasyon, çok boyutlu bir psikolojik kavramdır. Kişisel ve çevresel birçok psikolojik, sosyal unsurlar öğretmen motivasyonunu etkileyebilmektedir. Okul ortamında öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörler; okullardaki rekabetçi ortam, öğretmenden sınava ya da sadece belli başlı diğer hedeflere yönelik davranmasını isteme, okuldaki gruplaşmalar, dedikodular, öğretmenler arası yardımlaşma ve iş birliğinin olmaması şeklinde sıralanmaktadır (Altan ve Özmusul, 2022). Zembat (2012) yaptığı çalışmada öğretmen görüşlerini incelemiş ve öğretmenlerin birbirleri ile bilgi paylaşımı yapılmamasının aralarındaki rekabetten dolayı olduğunu belirtmiştir.

Rekabetin, öğretmenlerin iş birliği yapmasını engellediği bulgusuna da ulaşmıştır. Daha önce birbirini tanıyan ve benzerlik taşıyan kişi ve grupların birbirleriyle girdiği rekabetin seviyesi çok büyük olarak görülmektedir (Kilduff vd., 2010). Kişilerin birbirleri ile rekabet etme nedenleri; para, terfi, statü ve ün olarak görülmektedir. Bir kurumda rekabet bireysel olabileceği gibi rekabetçi havadan dolayı sistemsel de olabilmektedir. Benzer konumda görev yapan kişilerin davranış biçimleri, karşıdaki kişinin bulunduğu konuma göre değişmektedir. Düşük ve orta statülerde çalışan bireylerin davranışları benzer özellikler taşıırken üst statüdeki bireylerde davranışlar farklılaşmaktadır. Üst konumda çalışan bireyler, rekabetçi tutuma sahip iş arkadaşlarıyla çalışmayı istemeyip iş birliği içerisinde bulunan arkadaşlarıyla çalışmayı istemektedirler. Diğer konumlardaki çalışanlarda durumun bu şekilde olmadığına rastlanılmaktadır (Schrock vd., 2014). Ayrıca yüksek statüye sahip kişiler, rekabetçi tutuma sahip çalışma arkadaşlarından ziyade iş birliği davranışlarına sahip arkadaşlarından feyz almayı istemektedirler iken alt ve orta konumdaki görevliler bu etkileşime sahip değildirler (Spataro vd., 2014).

Bir öğretmenin mesleğine karşı sahip olduğu inanç ve tutumu, öğrencilerinin deneyimlerini, öğretim faaliyetlerini, toplumdaki yerlerini belirlemede çok önemli bir etkidir (Yılmaz vd., 2011). Öğretmenlerin, öğrencilerine yönelik rekabetçi tutuma sahip olmaları, öğrencilerini not veya farklı kıstaslarla birbirleri ile yarıştırmaları, öğrencilerinin sosyal ve akademik hayatlarında önemli etkiler bırakmaktadır (Kahveci, 2021). Bu etki yapılan araştırmaların birçoğunda olumsuz bir etki olarak görülmektedir (Lam ve Seaton, 2016). Ateş ve diğerleri de (2019) aynı şekilde yaptığı araştırmalarında rekabetçi tutuma sahip öğretmenlerin genellikle öğretmen otoritesine dayalı ve geleneksel yöntemle görevini yerine getirdiği ve bunun olumsuz etkileri olduğunu belirtmektedirler.

Okullarda yapılan merkezi sınavlar sonucundaki başarılar, sınıflar ve dersler arasında karşılaştırılmaktadır. Kıyaslanan sonuçların öğretmen başarıları ile ilişkilendirilmesi, merkezden uzak okullar da dahi öğretmenler arasında rekabet oluşmasına, yarışma ve rekabet ortamı hazırlanmasına, iş birliğinin azalmasına ve ilişkilerin zayıflamasına sebep olmaktadır (Buyruk, 2014). Öğrenciler yapılan merkezi sınavlardan başarısız olduklarında, öğretmenlerin etkililiği hemen tartışılmaya ve sorgulanmaya başlanmaktadır. Ardından öğretmenler de kendilerinin etkili olup olmadığını düşünerek endişe geliştirmektedir. Bu yüzden merkezi sınavların öğretmenler arasında rekabete yol açtığı görülmektedir (Fitzgerald, 2015).

Öğretmenler arasındaki mesleki rekabet, eğitim alanında rekabetçi tutumların ve bu tutumları etkileyen faktörlerin incelenmesini kapsayan bir konudur. Bu bağlamda, meslektaşlar arasında rekabetin hem olumlu hem de olumsuz etkileri olduğu görülmektedir. Öncelikle, mesleki rekabetin olumlu etkileri göz önüne alınmalıdır. Rekabet, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini teşvik edebilir ve daha iyi bir öğretim pratiği için çaba göstermelerini sağlayabilir. Yüksek performansı hedefleme ve başarıyı artırma motivasyonu, öğretmenler arasındaki rekabet, mesleki yenilikleri ve en iyi uygulamaları paylaşımlarını teşvik edebilir. Rekabetçi tutumlar, öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirmeleri ve mesleki becerilerini ilerletmeleri için bir itici güç olabilir. Ancak, mesleki rekabetin olumsuz etkileri de göz ardı edilmemelidir. Rekabet, iş birliği ve dayanışma kültürünün zayıflamasına yol açabilir ve meslektaşlar arasında güvensizlik ve bölünmeye neden olabilir.

Rekabetçi tutumlar, öğretmenler arasında stres ve kaygıyı artırabilir, iş doyumunu ve çalışma ortamı kalitesi üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olabilir. Ayrıca, rekabetçi bir ortamda, bilgi ve kaynakların paylaşımı azalabilir ve öğretmenler arasında farklılık ve çatışmalar ortaya çıkabilir. Öğretmenler arası mesleki rekabeti etkileyen faktörlerin anlaşılması, bu alanda yapılacak politika ve uygulamaların geliştirilmesi açısından önemlidir. Öğretmenlerin rekabetçi tutumlarını etkileyen faktörler arasında öğretim kurumu koşulları, yönetsel politikalar, kariyer fırsatları, performans değerlendirme sistemleri ve mesleki destek mekanizmaları gibi unsurlar yer alabilir. Bu faktörlerin etkisi, öğretmenlerin rekabetçi tutumlarını nasıl şekillendirdiğini anlamak için dikkatlice incelenmelidir. Yapılan araştırmalarda öğrenciler, okul türleri, diğer (sağlık, finans, spor vb.) sektörlerdeki örgütler arasındaki rekabetin düzeyi, etkileyen faktörler ve farklı değişkenlerle arasındaki ilişkinin incelendiği görülmüştür (Koroğlu, 2008; Malkoç ve Erginsoy, 2008; Üresin, 2012; Yenidünya, 2005). Ancak öğretmenlerin mesleki rekabetlerini, rekabetçi tutumlarını, bunlara etki eden faktörleri, rekabetin yansımalarını, gerekliliğini araştıran bir çalışmaya literatürde rastlanmamıştır.

Eğitimde, daha da özelinde öğretmenler arasında rekabetin ne gibi sonuçlar ortaya çıkardığını görmek pratikteki uygulayıcıların mesleki tutumlarını belirlemede fayda sağlayacak çıktılar üretebilir. Bundan dolayı, literatürdeki diğer çalışmalara ek olarak bu çalışmanın bazı eksiklikleri gidereceği tahmin edilmektedir. Bu araştırmanın genel amacı, öğretmenler arasında mesleki rekabete etki eden faktörleri ve bunların öğretmenlere, öğrencilere ve okula yansımalarını incelemektir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Öğretmenlerin mesleki rekabetlerine etki eden faktörler nelerdir?
- Mesleki rekabetin okula ve öğretmenler arasındaki ilişkiye, sınıf içindeki pratiklere yansımaları nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğretmenler arasındaki mesleki rekabetin nasıl deneyimlendiği ve bu deneyimin nasıl anlamlandırıldığını, öğretmenler için mesleki rekabetin ne anlam ifade ettiğini ortaya çıkartabilmek için bu araştırmada nitel metodoloji geleneği içerisinde yer alan fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Fenomenoloji deseni, olguyu deneyimleyenlerin deneyimlenen yükledikleri anlamları ve özünü açığa çıkarmayı amaçlamaktadır (Merriam, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemi çeşitlerinden “Maksimum Çeşitlilik ve Ölçüt Örnekleme”ne uygun olarak belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemesinin amacı, küçük bir örneklem oluşturmak ve örneklemin incelediği soruya taraf olma olasılığı yüksek bireylerin çeşitliliğini en fazla yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılı içerisinde Düzce Millî Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı resmi ve özel eğitim kurumlarında farklı kademe ve branşlarda görev yapan 16 öğretmen oluşturmaktadır. Bu bağlamda farklı okul türlerinde ve kademelerinde görevli, farklı mesleki deneyim süresine sahip, farklı sosyoekonomik bölgelerde çalışan, farklı cinsiyetlerden araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Demografik Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Kadem (Yıl)	Çalışılan Kademe	Lise Türü	Okul Türü	Branş	Çalışılan Okuldaki Öğretmen Sayısı	Çalışılan Okuldaki Öğrenci Sayısı	Okulun Velilerinin Sosyoekonomik Düzeyi	Sınıf Öğretmenlerinin Okuttuğu Sınıf Düzeyi
Ö1	Kadın	30	7	İlkokul	-	Devlet	Sınıf Öğ.	5	1-100	Orta	2. Sınıf
Ö2	Erkek	34	10	Ortaokul	-	Devlet	İngilizce	18	101-250	Orta	-
Ö3	Kadın	35	10	Ortaokul	-	Özel	Fen Bilgisi	26	251-500	Yüksek	-
Ö4	Kadın	29	6	Okul Öncesi	-	Devlet	Okul Öncesi	27	101-250	Düşük	-
Ö5	Erkek	33	10	İlkokul	-	Devlet	Sınıf Öğr.	6	1-100	Düşük	4. Sınıf
Ö6	Kadın	35	12	İlkokul	-	Devlet	Sınıf Öğr.	7	1-100	Düşük	1. Sınıf
Ö7	Kadın	37	14	Okul Öncesi	-	Özel	Okul Öncesi	10	101-250	Yüksek	-
Ö8	Kadın	33	11	İlkokul	-	Devlet	Sınıf Öğr.	12	101-250	Düşük	1. Sınıf
Ö9	Erkek	38	7	Ortaokul	-	Devlet	Din Kültürü	13	101-250	Düşük	-
Ö10	Kadın	34	11	İlkokul	-	Devlet	Sınıf Öğr.	57	751-1000	Orta	2. Sınıf
Ö11	Kadın	30	6	Lise	Fen	Devlet	Matematik	26	251-500	Orta	-
Ö12	Kadın	32	10	Lise	Meslek	Devlet	Edebiyat	130	1001+	Düşük	-
Ö13	Kadın	34	12	Lise	Anadolu	Özel	Matematik	25	251-500	Yüksek	-
Ö14	Kadın	39	8	Ortaokul	-	Devlet	Sosyal Bilgiler	14	1-100	Yüksek	-
Ö15	Erkek	36	13	İlkokul	-	Devlet	Sınıf Öğr.	6	1-100	Düşük	3. Sınıf
Ö16	Erkek	35	12	İlkokul	-	Devlet	Sınıf Öğr.	8	101-250	Düşük	4. Sınıf

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Mesleki rekabet olgusuna yönelik öncelikle literatürde mevcut olan çalışmalar incelenmiş ve literatür destekli pilot görüşme formu hazırlanmış, eğitim yönetimi alanında uzman bir öğretim üyesinden geri bildirim alınmıştır. Öncelikle bir öğretmenle pilot görüşme yapılmış ve elde edilen sonuca bağlı olarak diğer öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Geri bildirim neticesinde bazı sorularda revizyona gidilmiştir. Görüşme formunda toplam 11 soru bulunmaktadır. Sorular hazırlanırken, Patton'un (2018) önerisi ile yanıt verecek katılımcılara herhangi bir yönlendirme yapmayacak şekilde olmasına ve aynı anda birden fazla soruya yer verilmemesine dikkat edilmiştir. Bazı örnek sorular şöyledir:

- Sizce öğretmenler arasında mesleki rekabet var mı? Varsa hangi branşlarda bunu daha çok görüyorsunuz?
- (Sonda soru) Öğretmenler neden mesleki rekabet içindeler? Öğretmenleri mesleki rekabete yönlendiren faktörler nelerdir?
- En çok gözlemlediğiniz mesleki rekabetçi davranışlar nelerdir?
- Mesleki rekabet size, meslektaşlar arası ilişkiye, öğrencilere ve okula nasıl yansımaktadır?

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, 2022-2023 eğitim öğretim yılı Güz döneminde Düzce il merkezinde görev yapan öğretmenlerden elde edilmiştir. Araştırmada veri edinmek için görüşme formunun uygulanabilmesi için Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü aracılığı ile Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan (20/10/2022 tarih ve 2022/422 sayı) araştırma etik izni alınmıştır. Ayrıca veri toplamak amacıyla da Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden resmi izin alınmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu doğrultusunda öğretmenlerden ses ve yazı kaydı alınarak yaklaşık 20 dakika süren görüşmeler yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Bu araştırmada verileri kategorize etmek, kodlamak ve görselleştirmek için MAXQDA Plus 2022 nitel veri analiz programından yararlanılmıştır.

İnanırcılık ve Aktarılabirlik

İnanırcılık, nitel araştırmanın bir güvenilirlik kriteridir ve araştırma sonuçlarının doğruluğunu ve güvenilirliğini değerlendirir. Bir araştırmanın inanırcı olması, araştırmanın gerçekçi, tutarlı ve güvenilir bir şekilde yapıldığını gösterir. İnanırcılık, araştırmada kullanılan veri toplama yöntemlerinin ve analiz sürecinin güvenilirliğini, araştırmacının etkilerini ve önyargılarını en aza indirmeyi, katılımcıların görüşlerini doğru bir şekilde temsil etmeyi sağlamayı içerir (Merriam, 2013). Araştırmanın inanırcı olması,

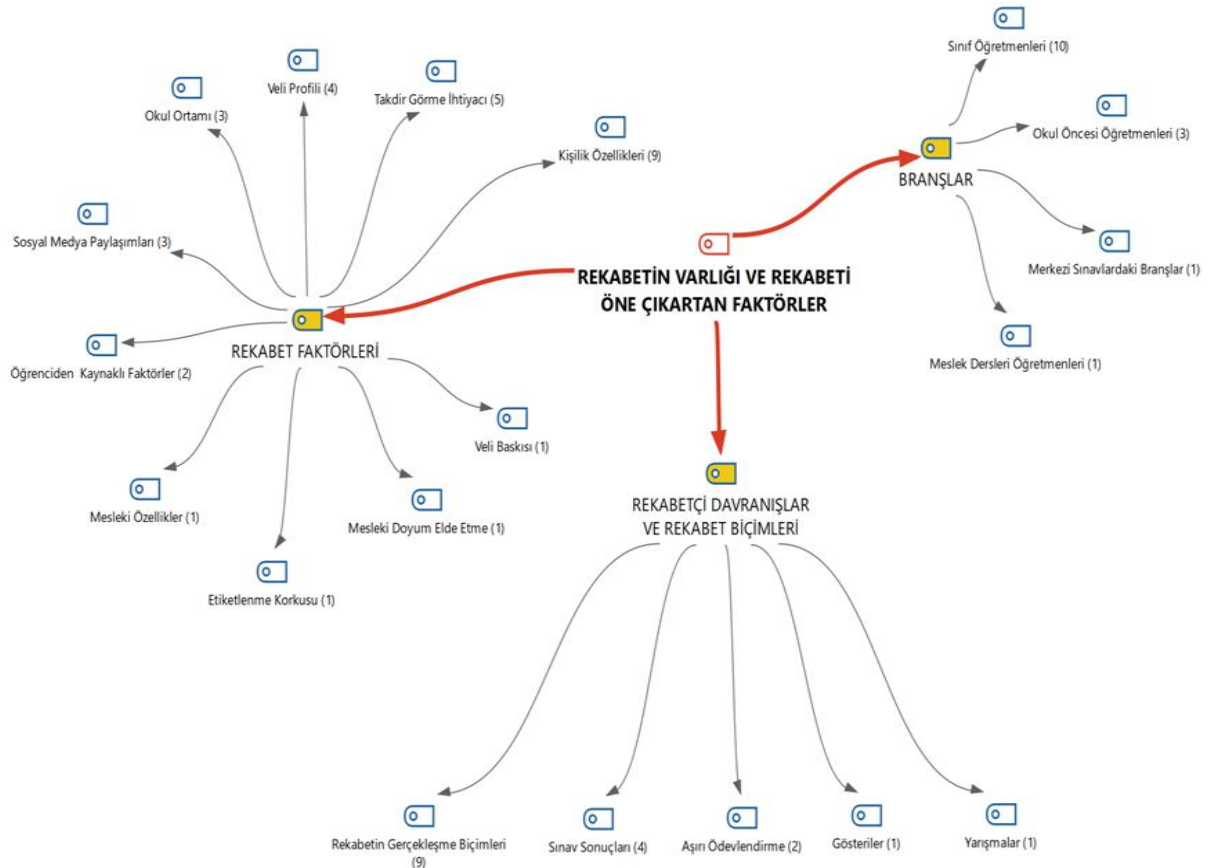
diğer araştırmacılar ve okuyucular tarafından da kabul edilebilirliği artırır. Bu doğrultuda, veri toplama sürecinde katılımcılarla güven temelli bir ilişki kurulmuş ve araştırmanın amaçları ve yöntemleri hakkında açık ve net bilgiler sağlanmıştır. Araştırmanın etkilerini ve önyargıları en aza indirmek için araştırmacının özne etkileri ve önyargılarından kaçınılmış ve katılımcıların görüşlerini tarafsız bir şekilde yansıtılmaya çalışılmıştır. Aktarılabirlik ise nitel araştırmanın bir geçerlilik kriteridir ve araştırma sonuçlarının başka durumlara, bağımlara veya katılımcılara genellenme kabiriyetini ifade eder (Merriam, 2013). Aktarılabirlik, araştırma bulgularının ve sonuçlarının başka benzer durumlarda da geçerli olup olmadığını anlamaya yöneliktir. Araştırmanın hedef kitlesi olan öğretmenlerin dışında, benzer durumda olan diğer öğretmenler ve eğitim paydaşları da bu çalışmadan yararlanabilecektir. Bu nedenle, örneklem seçimi sürecinde dikkatli olunmuş ve öğretmenlerin çeşitli özelliklere sahip olmaları sağlanmıştır. Ayrıca, araştırma süreci ve bulgularının detaylı bir şekilde raporlanması, başka çalışmalarda kullanılabilirliği artırmaktadır.

Bulgular

Araştırmanın nitel verileri toplam on altı katılımcı öğretmen, yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuş ve toplam iki tema belirlenmiştir. Bu temalar sırasıyla “Rekabetin Varlığı ve Rekabeti Öne Çıkartan Faktörler”, Rekabetin Yansımaları” şeklindedir.

Tema 1: Rekabetin Varlığı ve Rekabeti Öne Çıkartan Faktörler

İlk tema olarak Rekabetin Varlığı ve Rekabeti Öne Çıkartan Faktörler belirlenmiştir. Bu temanın altında üç alt tema vardır: Rekabetçi Branşlar, Rekabet Faktörleri ve Rekabetçi Davranışlar ve Biçimleri. İlk alt temanın altında dört kod yer almaktadır. Bu kodlar, sıklık sırasına göre sınıf öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri, merkezi sınavlardaki branşlar ve meslek dersleri öğretmenleri şeklindedir. İkinci alt temanın altında rekabet faktörleri yer almaktadır ve sıklık durumuna göre kişilik özellikleri, takdir görme ihtiyacı, veli profili, okul ortamı, sosyal medya paylaşımları, öğrenciden kaynaklı faktörler, mesleki özellikler, etiketlenme korkusu, mesleki doyum elde etme ve veli baskısı kodları mevcuttur. Üçüncü alt tema rekabetçi davranışlar ve rekabet biçimleridir. Bu alt temanın altında sıklık sırasına göre rekabetin gerçekleşme biçimleri, sınav sonuçları, aşırı ödevlendirme, gösteriler ve yarışmalar kodları mevcuttur. Ana tema, alt temalar ve kodlara ait “Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli” Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Rekabetin Varlığı ve Rekabeti Öne Çıkartan Faktörler Temasına Ait Alt Tema ve Kodlar**Branşlar**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre bazı branşlarda rekabetin daha yoğun olduğu görülmektedir. Bu branşlar arasında sınıf öğretmenliği ilk sırada ifade edilmiştir. Sınıf öğretmenleri arasında yaşanan rekabet kullanılan materyaller, okuma-yazma öğretimi süreçleri, çeşitli sosyal etkinlikler olarak ortaya çıkmakta ve ağırlıklı olarak sosyoekonomik olarak orta ve üstü insanların tercih ettikleri okullarda kendini fazlasıyla göstermektedir. Bu bağlamda bazı katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Öğretmenler arasında mesleki rekabet olduğunu düşünüyorum. Sınıf öğretmenleri arasında daha çok olduğunu düşünüyorum. (Ö1)

Mesleki rekabet daha çok sınıf öğretmenliği arasında var çünkü görev ve sorumlulukları yönünden ve beklenti yönünden ortak özellikleri aynı. (Ö5)

Rekabet vardır. Sınıf öğretmenliğinde rekabeti daha çok görüyorum. (Ö15)

Sınıf öğretmenleri arasında bazı okullarda yer alan “öğretmen seçme” gibi uygulamalar zaman zaman “popüler öğretmen” kavramını ortaya çıkarmaktadır ve bu tür gelişmeler mesleki rekabeti artırabilmektedir. Benzer bir durum okul öncesi öğretmenleri arasında da yer almaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen çeşitli etkinlikler zamanla mesleki dayanışmadan çok veli memnuniyetini ve takdirini çekebilen öğretmen beklentisine dönüşmekte ve bu durum rekabet halini alabilmektedir. Aşağıda bu yönde bazı görüşlere yer verilmiştir:

Bence vardır daha çok okul öncesi ve sınıf öğretmenleri arasında var. (Ö10)

Okul öncesi branşında rekabet daha fazla bence. (Ö4)

Rekabetin kendini şüphesiz ki en çok gösterdiği branşlar arasında özellikle merkezi sınavlarda ağırlığı olan branşlar gelmektedir. Türkiye’de bazı branşların merkezi sınavlardaki ağırlıkları o derse ve dersin içeriklerine daha fazla önem atfedilmesine yol açmaktadır ve bu derslerin öğretmenleri arasında kendi branşlarındaki başarının sembolik değeri artmaktadır. Merkezi sınavlar Türkiye’de oldukça eleyici ve neredeyse öğrencinin kaderini belirleyici konumdadır ve bu durum rekabet düzenini beslemektedir. Bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Öğrencilerin liseye giriş sınavlarında sorumlu oldukları ana branşlar (özellikle sayısal) rekabetin en çok hissedildiği alanlar bence. (Ö2)

Evet var. Matematik ve Edebiyat branşlarında. (Ö13)

Evet var. Matematik, fizik. (Ö11)

Rekabet Faktörleri

Öğretmenler arasında rekabeti ortaya çıkartan ve sürdüren pek çok faktör söz konusudur. Bu faktörlerin bir kısmı öğretmenlerin kendisi ile bir kısmı okul ortamı ve kültürüyle, bir kısmı da veli ve öğrencilerle ilgilidir. Bunların dışında da faktörlerden söz etmek mümkündür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, rekabetin gerisinde öğretmenlerin kişilik özelliklerine işaret etmiştir. Kimi öğretmenlerin yarışmacı ve hırslı kişilik-karakter özelliklerinin rekabeti beslediği düşünülmektedir. Bu yönde bazı görüşlere aşağıda değinilmiştir:

Rekabeti kimi zaman açık, kimi zaman gizli olarak yapıyorlar. Bunu da öğretmenlerin kişilik özelliklerine yoruyorum (Ö1)

Rekabet duygusu onların kişiliğini yansıtıyor olabilir (Ö1)

Öğretmenlerin kendi kişilik özelliklerinden dolayı olduğunu düşünüyorum. (Ö14)

Kişilik özellikleri, insanların doğuştan getirdiği ya da sonradan edindiği birtakım özellikleri ifade etmektedir ve kimi öğretmenlerin bu özellikleri mesleğe bakış açıları ve buldukları ortamdaki şartlarla birleşince daha rekabetçi tutum ve davranış içerisinde olabilmektedirler. Araştırmaya katılan bazı öğretmenlere göre ise kimi öğretmenlerin rekabetçi davranışlarının gerisinde takdir edilme ve beğenilme arzusu yatmaktadır. Bu bağlamda bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Karşıdaki insan kişilik özelliklerine göre farklılık gösterebilir bu durum elbette ancak genelde rekabetçi davranışlar paylaşımı etkileşimi kapatarak daha iyi öğretmen desinler diye yapılan davranışlar oluyor. (Ö4)

İnsan doğası gereği bir kere hep en iyiyi en önde olmak ister. Velilerin gözünde tercih edilen, müdür tarafından takdir edilen zümre bazında önder olmak ister. (Ö15)

Zümreler birbirinin kayusunu kazıyorlar. Sınıfta yaptığı etkinlikleri yaymak yerine gizlemeyi tercih ediyorlar. Daba çok fotokopi verme gereği duyuyorlar. Bazı öğretmenler daha çok sosyal etkinliklerle uğraşarak müdür tarafından takdir edilmek için bu yöne ağırlık veriyorlar. (Ö15)

Rekabet, öğretmenlerin özelliklerinden ve pedagojik pratiklerinden kaynaklandığı gibi veli profilinden de kaynaklanabilmektedir. Veli beklentisinin özellikle sınav başarısı üzerine yoğunlaştığı ve akademik çalışmaların gözde olduğu günümüz eğitim sistemini dikkate aldığımızda kimi velilerin öğretmenlerden rekabeti gizli ya da açık talep ettiği görülmektedir. Bu yönde bir görüşe aşağıda yer verilmiştir:

Özel okullarda özellikle okul ve veli profili, müdürün zorlaması gibi nedenler rekabete etki ediyor. (Ö7)

Velilerin özellikle özel okullarda ve gözde devlet okullarında “yarışmacı” kültürü besleyen beklenti ve talepleri kimi öğretmenler arasında rekabetçi davranışların artmasına yol açmıştır. Bununla beraber okul ortamı ve kültürü de rekabeti besleyen ve ortaya çıkartan faktörler içerisinde sıralanmaktadır. Paylaşımçı ve dayanışmacı okul kültürü yerine rekabeti ve yarış destekleyen okul iklimi ve kültürünün bir sonucu olarak yoğun rekabetçi mesleki davranışlara öğretmenler arasında rastlanabilmektedir. Bunun yanında son zamanlarda özellikle sosyal medya kültürünün etkisiyle etkileşim ve beğeni alabilmek ve sosyal medya takipçilerine yönelik içerikler üretebilmek adına da rekabetin ortaya çıktığı vurgulanmaktadır. Örneğin bazı katılımcılar şu sözleri ifade etmektedir:

Daha çok velilere ve sosyal medyada beğeni toplayacak şekilde etkinlikleri envirmiş şekilde birbirilerini aralarında okul içinde yapılan rekabet dışında bu rekabetin artık sosyal medyaya taşındığını düşünüyorum (Ö4)

Rekabet sosyal etkinlikler, verilen ödevler, sosyal medya gibi etmenler de açık açık sergileniyor. MEB ve İl Mem'ler buna teşvik ediyor. (Ö5)

Fotoğraflayıp sosyal medyada paylaşmak da bir rekabet örneği. (Ö3)

Özel okullarda özellikle okul ve veli profili, müdürün zorlaması gibi nedenler rekabete etki ediyor. (Ö7)

Kimi öğretmenler kendi istekleri ile sosyal medya için içerik üreterek paylaşım yaparken kimi okullarda ise okul idareleri ya da daha üst eğitim yöneticileri tarafından paylaşımların istendiği görülmektedir. Bu durum daha fazla etkileşim, daha fazla beğeni ve paylaşım yapabilmek konusunda öğretmenler arasındaki rekabeti artırabilmektedir. Öğretmenler arasında rekabeti çoğaltan ya da ortaya çıkartan nedenlerden birisi de öğrencilerin özellikleri olabilmektedir.

Özellikle sınavla öğrenci alan okullarda başarı beklentisinin fazlalığı ya da sosyoekonomik olarak seçkin grupların olduğu sınıflarda ve okullarda mesleki rekabet kendini daha fazla gösterebilmektedir. Bununla birlikte “mesleki yeterlikler” gibi kimi mesleki özelliklerin de etkisi söz konusu olabilmektedir. Katılımcı kimi öğretmenlere göre ise mesleki rekabet bazı öğretmenlere mesleki doyum sağlamaktadır ve bundan dolayı rekabet ortaya çıkabilmektedir. Örneğin bir görüşe aşağıda yer verilmiştir:

Bence öğretmenler rekabetle kendilerini ön plana çıkararak mesleki doyuma ulaştığını düşünebilir. (Ö1)

Kimi öğretmenlere göre ise velilerin baskısı mesleki rekabeti ortaya çıkarmaktadır. Bu konuda bir öğretmenin görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Velilerin öğretmen seçimi, anasınıflarında öğrencinin sınıfının kolayca değişebilmesi ister istemez daha çok rekabet etmesine neden olur. Veliler tarafından tercih edilen öğretmen olmasını zorunlu hale getirmektedir. Veli baskısı rekabeti artırıyor. (Ö15)

Rekabetçi Davranışlar ve Rekabet Biçimleri

Öğretmenler arasında mesleki rekabetin ortaya çıkması çeşitli biçimlerde olabilmektedir. Bu rekabet biçimleri zaman zaman sınav notları için akademik çalışmalar biçiminde, kimi zaman sosyal etkinlikler şeklinde ve kimi zaman da projeler türünde ortaya çıkabilmektedir. Bu tür davranışlar zaman zaman gizli zaman zaman da açık şekilde yapılmaktadır. Rekabetçi davranış biçimleri daha fazla sınav, daha fazla ödev, daha fazla çalışma gibi “performans” odaklı çalışmalarını nicelik olarak artırmış görünmektedir. Bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Öğretmenler genellikle okuldaki etkinlikler ve çevre tarafından görülebilecek etkinliklerde rekabet halindedir. Tabii öğrenci seçimi gibi yerlerde de rekabet içinde oluyolar. En iyi öğrenci ve veliyi seçmek istiyorlar ki sınıfı başarılı olsun ve kendini gösterebilsin. (Ö16)

Etkinlik paylaşmama, yapar mısın/ mıyız gibi sorulan şeylere yok yapmayacağım diyerek daha sonra yapma en ufak hatalarımızı gidip idareye “iyi öğretmen” sıfatı altında görülme de göstermek vs. Bu rekabeti genelde gizli yapıyorlar. Arkadaş görünerek yapacaklarımızı öğrenip kendileri ya daha önce yapıyor ya da daha dikkat çekici bir etkinlik tasarlayarak sizi sabote ediyor. Herkesle rekabet ediyorlar. Daha çok kendinden üstün gördükleriyle. (Ö7)

Başarı konusunda rekabet halindedir. İlkokulda yapılan denemelerde ilk onda şubesinde ne kadar öğrenci girmiş, sınıfı ne kadar ön plana çıkmış buna dikkat ederler. Ben de rekabetçi bir öğretmenim. Büyük okulda olsam diğer bütün zümrelerle rekabet ederim. Sistem bunu gerektiriyor. (Ö15)

Öğretmenlerin yukarıda alıntılanan rekabet biçimleri, öğrencinin genel iyi oluş halini ve bütüncül gelişimini desteklemek yerine daha çok “skorlar” üzerine yoğunlaşmış görünmektedir. Bazı özel okullarda ise denenen yeni model ya da uygulamalar da rekabet biçimleri arasında yerini almaktadır. Sınav skorları özellikle rekabetin en çok hissedildiği alanlardan birisidir ve bu yönde bazı görüşler aşağıda paylaşılmıştır.

Deneme sınavlarındaki öğrenci netleri üzerinden rekabetçi davranışlar gözlemlenebilir (Ö2)

Sınıfları ve deneme sonuçlarını karşılaştırıyorlar. Veli ilişkilerini kıyaslıyorlar. Açık açık yapıyor (Ö14)

Kimi öğretmenler ise rekabeti sürdürmek için öğrencilere daha fazla ödev ve araştırma vererek tempoyu sürdürmek istemektedir. Bu durum biraz da veli beklentileri ile paralel değerlendirilmelidir. Kimi veli grupları “çok ödev veren” öğretmeni “iyi öğretmen” olarak değerlendirdiği için bu beklentiyi sürdüren öğretmen davranışları rekabet haline gelebilmektedir. Aşağıda bazı görüşlere yer verilmiştir:

Bende başarılı olsun öğrencilerim diye daha çok araştırma yapıyorum. Ödev ağırlıklı ders işliyorum. (Ö12)

Rekabet genelde öğrencileri aşırı ödevlendirme şeklinde ortaya çıkabiliyor. (Ö2)

Tema 2: Rekabetin Yansımaları

Öğretmenler arasında yaşanan mesleki rekabetçi davranışları çeşitli etkileri ve yansımaları söz konusu olmaktadır. Rekabetin türü, yeri ve yoğunluğuna bağlı olarak bu yansımalar farklılık gösterebilmektedir. Elde edilen verilerin analizinden sonra bu tema altında beş alt tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar sırasıyla “Mesleki Pratiklere Yansıması”, “Okula Yansıması”, “Velilere Yansıması”, “Öğrencilere Yansıması” ve “Öğretmenler Arası İlişkiye Yansıması” şeklindedir. Mesleki Pratiklere Yansıması alt temasında olumlu-olumsuz yansıması söz konusudur. Olumsuz yansıma içinde yorgunluk, iyi oluş halini bozma, tahammülsüzlük, mutsuzluk varken olumlu yansımada performansı artırma çabası ve daha fazla etkinlik vardır.

Okula Yansıması alt temasında okul kültürünü olumsuz etkileme ve daha fazla etkinlik yapma kodları mevcuttur. Öğretmenler arası ilişkiye yansımasında paylaşımı artırma (olumlu), meslektaşlar arası ilişkilerin bozulması, küçümsenme, etkinlikleri saklama ve taklit etkinlikler kodları çıkmıştır. Öğrencilere yansımasında akademik başarıyı artırma ve motivasyon sağlama (olumlu), yarışçı davranışlar, hayal kırıklığı, üstün performans beklentisi (olumsuz) kodları söz konusudur. Velilere yansıması alt temasında değişim ve yenilik ile özveri (olumlu), öğretmenin işine karışma, kıskançlık ve huzursuzluk, çocukları karşılaştırma kodları söz konusudur. Şekil 2’de ikinci temaya ait hiyerarşik kod alt modeli verilmiştir.



Şekil 2. Rekabetin Yansımaları Temasına Ait Alt Tema ve Kodlar

Mesleki Pratiklere Yansımaları

Mesleki rekabet, öğretmenlerin çeşitli şekillerde mesleki pratiklerine doğrudan ve dolaylı olarak yansımalarına yol açabilmektedir. Mesleğin daha iyi standartlara kavuşması anlamında rekabetin çeşitli olumlu yansımaları olabildiği gibi mesleği çekilmez hale getiren, iş doyumunu ve bağlılığı azaltan, mutsuzluğu artıran ya da öğretmenlerin iyi oluş hallerine zarar veren hale gelebilmektedir.

Olumlu Yansımaları

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre mesleki rekabetin öğretmenlerin mesleki pratiklerine olumlu yansımaları, olumsuz yansımalarına göre daha seyrek gerçekleşmektedir. Bu durum, rekabet kültürünün daha çok yıkıcı formatta ortaya çıkmasından kaynaklanıyor olabilir. Olumlu yansıyan rekabet, öğretmenlerin daha fazla paylaşımcı olmasına ya da daha yeni, pratik, işlevsel etkinlikler tasarlamalarına olanak sağlayabilmektedir. Bu minvalde bir görüşe aşağıda değinilmiştir:

Rekabet halinde tabi daha çok etkinlik yapmaya çalışıyoruz ben rekabet edici bir kişi olmasam da ister istemez ortamdaki rekabet bizleri de etkiliyor. Performansımızı arttırmaya çalışıyoruz. (Ö16)

Rekabet kesinlikle öğretmenlerin performansını artırıyor. Öğretmenlerin kendilerini güncelleştirmesini sağlıyor. (Ö5)

Akademik olarak ileride olan sınıflarda öğretmen daha çok araştırmaya farklı etkinlikleri deneyimleyebiliyor. Yani öğrenmeyi sürekli hale getiriyor. (Ö15)

Dayanışma ve paylaşım odaklı rekabet, öğretmenlerin mesleki pratiklerini nitelikli hale getirebilmektedir. Meslektaş öğrenmesi yapıcı rekabet ile daha fazla ortaya çıkabilir ve bu durum okulun gelişmesine ve güçlenmesine katkı sunabilir.

Olumsuz Yansıması

Mesleki rekabet, öğretmenlerin mesleki pratiklerine olumsuz biçimde yansımakta ve performansı zaman zaman düşürebilmektedir. Yapıcı olmayan rekabet, öğretmenlerin duygularını ve hırslarını yönetmelerini engelleyebilmekte ve bu durum zamanla öğretmenlerin psikolojik, duygusal ve mesleki anlamda zayıflamalarına yol açabilmektedir. Bazı görüşlere aşağıda değinilmiştir:

Rekabet benim ve diğer öğretmenlerin performansını olumsuz etkiliyor. Çünkü sınıfların karşılaştırılmasından ziyade öğretmenlerin karşılaştırılması devreye girince öğretmenlerin o ortamda bulunmaktan tutun da o atmosferde durmaya bile tahammülü kalmayabiliyor. Bu da verimi düşürüyor. (Ö1)

Örneğin, yukarıdaki ifadeler öğretmenlerin yapıcı olmayan rekabetin neticesinde birbirlerine ya da mesleklerine olan tahammül düzeyini düşürdüğünü dile getirmektedir. Benzer şekilde, rekabetin dozunun ayarlanmaması öğretmenin sürekli iş düşünen bireye dönüşmesine neden olmakta ve bu durum onların zihinsel yorgunluk içinde olmasına yol açabilmektedir. Hem fiziksel yorgunluk hem de iyi oluş haline yani duygu durumuna yansıyan etkiler meslekle olan bağlarını etkileyebilmektedir. Bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Performansın en üst düzeyde oluyor ancak öğretmenin kendine ayıracağı veya dinleneceği vakit kalmıyor. (Ö7)

Yorucu oluyor ve rekabet halinde olmak kendimi iyi hissettirmiyor ancak çocuklara faydalı olduğunu düşündüğüm etkinliklerde daha iyisini bulmaya ve yapmaya gayret edirim rekabet edilecekse çocuk yararını daha çok gözettiğim bence. (Ö4)

Öğretmenlerin mesleki pratiklerine olumsuz yansıyan rekabet, genelde yapıcı olmayan rekabet türü olarak nitelenebilir. Bu türden rekabet zihinsel, duygusal ve bedensel anlamda olumsuz etkiler meydana getirmektedir. Bu türden yansımalar zamanla öğretmenlerin mesleki anlamda tükenmelerine yol açabilmekte ve hem zihinsel hem de fiziksel yorgunluklarını artırabilmektedir.

Okula Yansıması

Öğretmenler arasındaki mesleki rekabet okul iklimi ve kültürüne de yansımaktadır. Rekabetin yapıcı olması ve dayanışma içermesi okul kültürünü besleyen bir faktör olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerin rekabeti birlikte daha iyiyi ve nitelikli olanı elde etme anlayışı içerisinde gerçekleştirilmesi okula olumlu yansımaktadır. Ayrıca etkinliklerin sayısının artması daha nitelikli olanı ortaya çıkarma konusunda öğretmen yaratıcılığını da destekleyebilmektedir. Örneğin bir katılımcının ifadeleri aşağıdadır:

Rekabet içerisinde olduğumuzda daha fazla etkinlik yapıyoruz. (Ö5)

Bununla birlikte rekabetin yıkıcı olması, okul kültürüne ve iklimine, çalışma barışı ve huzuruna zarar verecek boyuta gelebilmektedir. Bu durum rekabet içerisinde olmayan öğretmenleri bile olumsuz etkileyebilmektedir. Okul kültürünün zayıflaması ve iş birliği-paylaşım anlayışının ortadan kalkması okulun yapısal olarak da kendini farklı bir yerde konumlandırmasına yol açabilmektedir.

Velilere Yansıması

Mesleki rekabetin öğretmenler ve öğrencilere olduğu kadar velilere de çeşitli şekillerde yansımaları olmaktadır. Öğretmenler arası mesleki rekabetin velilere yansıması iki alt başlık içinde ortaya çıkmıştır.

Olumlu Yansıması

Velilerin kendi çocukları için eğitimde daha fazla sorumluluk almaya başlaması, çocuklarının eğitimde daha iyi bir seviyeye gelmesi için daha fazla çaba göstermesi öğretmenler arası mesleki rekabetin veliler tarafına yansıması ile ortaya çıkabilmektedir.

Olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum. Sürekli değişim, yenilik ve araştırma gerektiriyor. (Ö3)

Veliler de rekabete girip çocuklarına karşı daha özverili oluyorlar. (Ö10)

Özellikle sosyoekonomik olarak belirli bir seviyenin üzerinde olan velilerde öğretmenler arasındaki mesleki rekabetin eyleme dönüşmüş halini daha fazla görmek mümkündür. Bu türden veliler kendi kültürel ve sosyal sermayeleri ile orantılı olarak çocuklarının akademik yaşantılarında daha başarılı olmaları için farklı stratejiler geliştirebilmektedirler.

Olumsuz Yansımaları

Elde edilen verilerin bir kısmında ise öğretmenler arasında yaşanan velilerin veliler arasında da yaşandığı ve çeşitli olumsuz yansımalarının olduğu görülmektedir. Rekabetin yoğunlaşması ve beklentilerin artması zaman zaman çocuklar üzerindeki baskıyı artırabilmekte, çocuklar arasındaki karşılaştırmaları çoğaltmakta ve skorlar üzerinden bir eğitim anlayışına dönüşebilmektedir. Bu durum, sosyal, duygusal ve psikolojik olarak olumsuz sonuçlar ortaya çıkartabilmektedir. Örnek bazı ifadelere aşağıda yer verilmiştir:

Rekabetin velilere de olumsuz yansıdığı düşünüyorum. Çünkü veli kendi sınıflarının farklı olduğunun bilincine varamadığından hem sınıfları hem de çocuklarını kıyaslamaya gidiyor. (Ö1)

Rekabet halinde veli de rekabet içine giriyor ve sürekli sınıfları kıyaslamaya, öğrencileri kıyaslamaya çalışıyorlar. (Ö16)

Veliler, genel olarak öğrencileri birbiri ile kıyasladığı için rekabeti öğretmen olarak görmüyor bile. Ama iyi öğretmen seçimini neye göre yapıyorlar dersiniz bu öğretmenin rekabetçi olmasından değil bireysel başarısından kaynaklıdır diye düşünüyorum. (Ö6)

Yarışmacı kültürün veliler arasında yaygınlık kazanması ve çocuklarını sürekli karşılaştırmaları çocukların akranlarını “rakip” olarak kodlamalarına yol açabilmekte ve birlikte, dayanışma-paylaşma içinde öğrenme kültürünü ortadan kaldırebilmektedir. Hatta kimi zaman velilerin öğretmenlerin işlerine karışacak ve onlara kendi işlerini öğretecek düzeyde davranış gösterdikleri de söz konusu olmaktadır. Örneğin bu konuda bir öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

Veliler her zaman öğrencisinin başarılı olmasını ister. Bu yüzden öğretmenlerden olur olmaz şeyler de isteyebilirler. Dersleri nasıl anlatması gerektiğine kadar bu isteklerini ileri taşıyabilir. (Ö15)

Mesleki rekabetin artması ve öğretmenlerin velilerden beklentilerinin “skorlar” üzerinde yoğunlaşması bu türden bir sonucu ortaya çıkartabilmektedir. Yarışmacı kültür, derinlemesine öğrenmenin keyfiyetine varmadan öğrencilerin salt skorlar etrafında değerlendirilmesine yol açabilmektedir. Bununla birlikte kıskançlık gibi bazı olumsuz duyguların daha fazla ortaya çıkmasına da neden olabilmektedir. Bu durum zamanla veliler arasındaki ilişki ve iletişimi de etkilemektedir. Ayrıca, bu türden yoğun bir rekabet, velilerin okul dışında da çocukları için “skorlarını” yükseltebilecekleri takviye çalışmalar arayışlarına zemin oluşturmakta ve çocukların hayatlarının büyük ölçüde bu yarış içerisinde geçmesine neden olmaktadır.

Öğrencilere Yansımaları

Öğretmenler arasındaki mesleki rekabetin en çok ve doğrudan etkilediği kesim şüphesiz ki öğrenciler olmaktadır. Bu etki olumlu ve olumsuz olmak üzere iki ana alt başlık etrafında toplanmaktadır.

Olumlu Yansımaları

Mesleki rekabeti öğretmenler daha iyi materyal üretebilme, daha farklı ve yaratıcı öğretim teknik ve stratejilerini ortaya çıkarma konusunda ele aldıklarında ve kullandıklarında bu durum öğrencilerin öğrenme biçimlerini de olumlu olarak değiştirebilmektedir. Zümreler arası dayanışma ve iş birliğinin artması, öğretmenlerin rekabeti daha çok kendi mesleki gelişim seyri içinde kendiyile gerçekleştirmesi öğrencilerin yaşantılarına olumlu yansiyabilmektedir. Akademik yaşantılarda niteliğin artması, daha fazla katılımcı davranış sergilemeleri mümkün olabilmektedir. Bazı örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir:

Rekabet her zaman öğrencilere yarar bence öğrencilerin olayları daha fazla deneyimlenmesini sağlıyor. Daha fazla etkinliğe katılıyorlar ve olayları somutlaştırıyorlar. (Ö5)

Öğrencilere olumlu yansır. Ama rekabet akademik anlamda (test mantığı denemelerde başarı için olacaksa) öğrencileri bayar. Bunun akademik olarak düşük olduğu sınıflarda her başarı artışı öğrencilerin özgüvenlerini artırır. (Ö15)

Olumsuz Yansımaları

Öğretmenler arasında yaşanan mesleki rekabetin öğrenciler üzerinde olumsuz yansımaları da söz konusu olabilmektedir. Özellikle yarışçı kültürün yaygınlaşması ve yapıcı olmayan rekabetin öğretmenler arasında yaygınlaşması bazı olumsuz sonuçlar üretebilmektedir. Öğrencilerin kendi akranlarını kıskanması, dayanışma ve birlikte öğrenmenin ortadan kalkması bunlardan bazılarıdır.

Sınıflar arasında çekişme olabiliyor bu da öğrenciler arasında olması gereken davranışlar yerine olumsuz davranışlar oluşmasına neden olabiliyor. (Ö16)

Aslında her sınıf bir nevi kendi öğretmenini yansıtıyor. Mesela rekabetçi bir sınıfın öğrencisi yenilgiyi kolay kolay kabul etmiyor ve bu durum onun kişilik özelliğine yansıyor. (Ö1)

Kimi öğretmenlerin görüşlerine göre ise rekabet bazı sınıflarda dezavantaj, bazı sınıflarda avantaj üretmektedir. Bu durum, öğrenci profili ile bağlantılı olarak ifade edilmektedir:

Rekabetin sınıfa etkisi öğrenci profiline göre değişkenlik gösterebilir. İleri düzeyde bir sınıf için avantajken, düşük düzeyde öğrenciler için dezavantaj olabilir. (Ö6)

Öğrencilerin “üstün başarı” beklentisi sonucu rekabete bağlı olarak baskı altında kalması da olumsuz yansımalar arasında değerlendirilebilir. Bir çocuğun potansiyelini kendi doğal seyri içerisinde açığa çıkarması yerine baskıcı ve yarışçı tutumla ortaya çıkarmaya çalışmak duygusal, psikolojik ve sosyal gelişimini de olumsuz etkileyebilmektedir. Örnek bazı katılımcı görüşlerine aşağıda değinilmiştir:

Olumsuz yansıyor. Çocuklar akademik anlamda baskı altında oluyorlar. (Ö14)

Öğretmenler Arası İlişkiye Yansımaları

Elde edilen veriler, okullardaki mesleki rekabetin öğretmenler arasındaki ilişkiye olumlu ve olumsuz şekilde yansıdığını göstermektedir. Kod sıklığına bakıldığında olumsuz yansımalarının olumlu yansımalarından fazla olduğu göze çarpmaktadır. Olumsuz yansımalar içerisinde kod sıklığına göre meslektaşlar arası ilişkilerin bozulması, meslektaşların birbirini küçümsemesi, etkinlikleri saklama ve birbirini taklit eden etkinliklerin olduğu görülmektedir. Olumlu yansımada ise paylaşımı artırması kod olarak ortaya çıkmıştır.

Olumlu Yansımaları

Bazı okullarda ise mesleki rekabet bir dayanışma ortam ve kültürü içerisinde gerçekleşmektedir. Yapıcı rekabeti destekleyen okul kültürü ve liderlik var ise meslektaşlar arasındaki rekabet daha iyiyi, ortak doğruyu ve öğrencilerin üstün yararını gözetmeyi desteklemektedir. Bu türden bir rekabet öğretmenlerin kendilerini dinç ve canlı tutmalarına yardımcı olabilmektedir. Örneğin bir öğretmenin görüşü aşağıda verilmiştir:

Genelde ilişkiyi bozacak gibi görünmüyor. Bir etkinlik güzelse o etkinliği zümresiyle paylaşabiliyor aynı zamanda. Bunu genel olarak kalabalık ortamlarda görüyorum. Yardımlaşma gizli olarak değil açık olarak yapılıyor. (Ö3)

Paylaşım kültürü meslektaşlar arası ilişkinin güçlenmesini sağlamakta ve birbirlerinden öğrenmeyi ortaya çıkarmaktadır. Bu türden bir kültür öğretmenlerin meslektaşlarını rakip olmaktan çok kendisinden iyi şeyler öğreneceği kişi olarak görmesini de ortaya çıkarabilmektedir.

Olumsuz Yansımaları

Okul, öğretmenlerin birlikte en fazla zaman geçirdiği yerlerden birisidir ve buradaki ilişkilerin iş birliği, paylaşım ve dayanışma üzerine kurulması beklenmektedir. Öğretmenler arasındaki diyalog ve güç birliği okulun daha fazla gelişmesine ve eğitsel amaçların daha çok şekilde ortaya çıkmasına yardımcı olmaktadır. Mesleki rekabetin dozunda olmaması ve yıkıcı boyutunun artması öğretmenler arasındaki ilişkiyi ve iletişimi bozabilmektedir. Rekabetin kimi okullarda ileri boyutta olması, mesleki hırsın artması ilişkileri olması gereken normal çizgisinden uzaklaştırmaktadır. Bazı görüşler şöyledir:

Okulumuzda öğretmen ilişkilerini herhangi bir gruplaşma olmadan sevgi ve saygı çerçevesinde yürütüyoruz. Bu durum rekabetçi öğretmen tutumlarının birbirini olumlu anlamda etkilemesini sağlıyor. Aksi halde öğretmenlerin birbirini takım arkadaşı olarak göremeyeceğini düşünüyorum. (Ö2)

Rekabetin iki yönü var. Çok aşırı sosyal ortama ve sınıf iklimine zarar veriyor. Bunun yanında öğretmeni strese sokabiliyor. (Ö15)

Öğretmenler arasındaki sosyal ilişkinin bozulması, çalışma ortamının gergin ve huzursuz olmasına yol açabilmektedir. İlişkilerin soğuk kalması, kıskançlığın artması ve öğretmenler arasındaki hukukun zayıflaması mesleki doyumunu da olumsuz etkileyebilmektedir. Hatta kimi öğretmenlerin görüşlerine göre rekabet öğretmenlerin birbirlerini küçümsemesine bile yol açabilmektedir. Örneğin bir öğretmenin görüşü şöyledir:

Rekabetçi öğretmenler genelde takdir edilse de özveriyle çalışmalarını küçümsemeye başka sebeplere bağlanabiliyor. (Ö2)

Bu türden sosyal ilişkileri bozucu taraflıyla mesleki rekabetin öğretmenlere katkı sunmadığı bir hakikattir. Rekabeti, meslektaşını ezmek ya da onun önüne geçmek olarak gören öğretmenlerin bu tutum ve davranışı ilişkilere zarar vermektedir. Meslektaşlar arası dayanışma ve paylaşım yerini ayrışma ve kopmaya terk edebilmektedir. Öğretmenlerin birbirlerinin güçlü yönlerinden yararlanmak yerine birbirlerini rakip olarak görmesi kendilerine ve çevrelerine olumsuz yansıyabilmektedir. Bazı öğretmenler ise etkinliklerini meslektaşlarından gizlemeye bile çalışmaktadır ya da taklit etkinlikler ortaya çıkabilmektedir. Örneğin bu yönde ifade edilen iki görüş şu şekildedir:

Okuldaki öğretmenler arasındaki bu rekabet ortamı, öğretmenler arasındaki ilişkiyi olumsuz etkiliyor. Öğretmenler yapacakları etkinlikleri diğer öğretmen arkadaşlarından saklayabiliyor (Ö16)

Öğretmen arkadaşının yapmak istediğı etkinliğı yapmak isteyebiliyorlar (Ö16)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre rekabetin en yoğun yaşandığı branş olarak ilk sırada sınıf öğretmenliğı belirtilmiştir. Sınıf öğretmenleri arasında yaşanan rekabet öğretimde kullanılan materyaller, okuma-yazma öğretim süreçleri ve uygulanan çeşitli sosyal etkinlikler olarak ortaya çıkmakta ve ağırlıklı olarak sosyoekonomik seviyesi orta ve yüksek insanların tercih ettikleri okullarda kendini fazlasıyla göstermektedir. Bunun muhtemel sebebi; ağırlıklı olarak bu okullardaki velilerin istekleri ve görüşleri ile şekillenen sınıflar, öğretmenler arasındaki kıyaslamalar ile oluşan rekabet algısı olabilir. Aynı zamanda sınıf öğretmenlerinin uzun süre birbirleri ile çalışmaları, Türkiye'deki öğretmen sayısı içerisinde yüzde olarak en büyük yüzdeye sahip olmaları, Türk eğitim sisteminin ilk zorunlu eğitim basamağında çalışmaları nedeniyle de rekabet yoğunluğunda öne çıkmış olduğı tahmin edilmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenleri arasında bazı okullarda yer alan öğretmen seçme gibi uygulamalar zaman zaman popüler öğretmen kavramını ortaya çıkarmaktadır ve bu tür gelişmeler mesleki rekabeti artırabilmektedir. Benzer bir durumun okul öncesi öğretmenleri arasında da yer aldığı görüşler doğrultusunda saptanmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen çeşitli etkinlikler zamanla mesleki dayanışmadan çok veli memnuniyetini ve takdirini çekebilen öğretmen beklentisine dönüşmekte ve bu durum rekabet halini alabilmektedir. Küçük ve Koç'un (2004) yaptığı araştırmaya göre, çoğunlukla 0-12 yaş arasındaki çocuklar rekabetin anlamını kavrayamamakta ve rekabet durumunda ne yapmaları gerektiğı bilgi ve kabiliyetlerine hâkim değillerdir. Bu bağlamdan yola çıkarak okul öncesi ve sınıf öğretmenliğı branşlarında ortaya çıkan rekabet iklimini çoğunlukla öğrencilerin değil de öğretmenler, idareciler ya da eğitim sistemi tarafından dışarıdan ise veliler tarafından desteklendiğı ileri sürülebilir. Ayrıca sosyal medya incelendiğinde en çok paylaşım yapan ve en çok takipçiyeye sahip sayfaların okul öncesi sayfaları olduğı görülmektedir.

Rekabetin kendini şüphesiz ki en çok gösterdiği branşlar arasında özellikle merkezi sınavlarda ağırlığı olan branşlar gelmektedir. Türkiye'de bazı branşların merkezi sınavlardaki ağırlıkları o derse ve derin içeriklerine daha fazla önem atfedilmesine yol açmaktadır ve bu derslerin öğretmenleri arasında kendi branşlarındaki başarının sembolik değeri artmaktadır. Merkezi sınavlar Türkiye'de oldukça eleyici ve neredeyse öğrencinin kaderini belirleyici konumdadır ve bu durum rekabet düzenini beslemektedir. Kahveci ve Sever'e (2018) göre eğitim sistemi, okul ve ulusal sınavlar yoluyla rekabeti ve sonuca dayalı sonuçları yoğun bir şekilde vurgulamaktadır.

Öğretmenler arasında rekabeti ortaya çıkartan ve sürdüren pek çok faktör söz konusudur. Araştırmada ortaya çıkan bu faktörleri öğretmenlerin katılım düzeyine göre sıralandığında; kişilik özellikleri, takdir görme ihtiyacı, veli profili, okul ortamı, sosyal medya paylaşımları, öğrenciden kaynaklı faktörler, mesleki özellikler-etiketlenme korkusu-mesleki doyum elde etme-veli baskısı şeklinde ortaya çıkmaktadır. Bu faktörlerin bir kısmı öğretmenlerin kendisi ile bir kısmı okul ortamı ve kültürüyle, bir kısmı da veli ve öğrencilerle ilgilidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, rekabetin gerisinde öğretmenlerin kişilik özelliklerine işaret etmiştir. Kimi öğretmenlerin yarışmacı ve hırslı kişilik-karakter özelliklerinin rekabeti beslediğı düşünülmektedir. Krishnan vd. (2002) ile Schrock (2014) yaptıkları araştırmalarda bu bulguları destekler nitelikte; rekabetçi tutumların gösterilme şeklinin bireyin kişilik özelliklerinden büyük ölçüde etkilendiğı vurgulanmaktadır. Rekabetçi bir mizaca sahip olan kişilerin, diğerlerinden daha iyi performans gösterme arzusuyla hareket eden kıskançlık ve ağırlıklılık sergileme eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir. Açar-Eskici (2018) de çalışmasında bu tip kişilerin bu olumsuz tutumları sürdürerek örgütsel rekabet gücünü etkileyebileceğini ortaya koymaktadır.

Kimi öğretmenlerin rekabetçi davranışlarının gerisinde takdir edilme ve beğenilme arzusu yatmaktadır. Sosyal karşılaştırma teorisinin (Festinger, 1954) kilit bir yönü olan öz karşılaştırma fenomeni,

bu dinamikte kritik bir rol oynar. Garcı vd. (2013) yaptıkları araştırmalarında rekabetin aynı şekilde kıyaslama yapmanın bir çıktısı olarak meydana geldiğini belirtmektedir. Bireyler kendilerini çeşitli faktörlere göre karşılaştırırlar ve rekabet yoluyla performans farklarını azaltmaya çalışırlar (Garcia vd., 2013). Açar-Eskici de (2018) araştırmasının bulgularında, bireyin kendisini diğer bireylerle kıyaslamasının rekabetin bir gereği, rekabet sürecinin ürünü olduğunu, kişilerin kendilerine performans anlamında yakın gördükleri kişiler ve de yöneticilerin başarılı buldukları kişilerle kıyaslayabildiklerini belirtmiştir. Bu bağlamda ortaya çıkan ilgili ifadeler, bu araştırmanın rekabetin takdir görme ve mesleki doyum elde etme kodlarının ortaya çıkması sonucunu destekler niteliktedir. Açar-Eskici'ye (2018) göre zorlu rekabetçi ortamlarda kişisel hedeflere ulaşmak yeterli değildir. Bireyler ayrıca diğerlerinden daha iyi performans göstermeli ve bu da rekabetçi etkileşimlere yol amalıdır. Ekonomik kazançlar, kişisel kazançların önemli bir alt temasıdır. Çünkü gerekli ücret elde edilemediğinde bir tatmin ve motivasyon eksikliği oluşabilmektedir (Herzberg, 1968). Maaş, ikramiye ve fazla ödemeler gibi ekonomik teşvikler rekabeti teşvik etmektedir (Kilduff, Elfenbein ve Staw, 2010), onları önemli bir rekabet unsuru haline getirmektedir (Schrock vd., 2014). Araştırma, bireylerin daha büyük ekonomik kazançlar elde etmek için kıyasıya rekabet ederek satış hedeflerini karşılamak ve açmak için çabaladıklarını doğrulamaktadır (Açar-Eskici, 2018).

Rekabet, öğretmenlerin özelliklerinden ve pedagojik pratiklerinden kaynaklandığı gibi veli profilinden de kaynaklanabilmektedir. Veli beklentisinin özellikle sınav başarısı üzerine yoğunlaştığı ve akademik çalışmaların gözde olduğu günümüz eğitim sistemini dikkate aldığımızda kimi velilerin öğretmenlerden rekabeti gizli ya da açık talep ettiği görülmektedir. Velilerin özellikle özel okullarda ve gözde devlet okullarında yarışmacı kültürü besleyen beklenti ve talepleri kimi öğretmenler arasında rekabetçi davranışların artmasına yol açmıştır. Araştırmada kimi öğretmenlere göre ise mesleki rekabeti velilerin baskısı ortaya çıkarmaktadır. Bunda velilerin çocuklarıyla özel olarak ilgilenilmesini istemesi ve öğretmenlerden birçok beklentilerinin bulunmasının etkisinden söz edilebilir. Kaya'nın (2022) araştırması, çatışmaların genellikle ebeveynlerin karşılanmayan beklentilerinden kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, Hobjila'nın (2014) ebeveynlerin eğitim faaliyetlerinin ötesinde bakım hizmetleri beklediklerini ve çocukları için özel ilgi istediklerini ortaya koyan çalışmasıyla ve Zembat'ın (2012) araştırmasında öğretmenlerin genellikle bakıcı olarak algılandığı bulgusuyla birbirini destekler niteliktedir.

Bununla beraber okul ortamı ve kültürü de rekabeti besleyen ve ortaya çıkartan faktörler içerisinde sıralanmaktadır. Paylaşımcı ve dayanışmacı okul kültürü yerine rekabeti ve yarıştı destekleyen okul iklimi ve kültürünün bir sonucu olarak yoğun rekabetçi mesleki davranışlara öğretmenler arasında rastlanabilmektedir. Bu tarz rekabeti destekleyen okulların çoğunlukla özel okullar olduğu düşünülse de sosyokültürel seviye olarak orta ve üst düzey ailelerin çocuklarının gittiği büyük, merkezi devlet okullarında da çeşitli faktörler etkisi ile rekabet oldukça sık görülen bir tutum olmaktadır. Özellikle sınavla öğrenci alan okullarda başarı beklentisinin fazlalığı ya da sosyoekonomik olarak seçkin grupların olduğu sınıflarda ve okullarda mesleki rekabet kendini daha fazla gösterebilmektedir. Bununla birlikte mesleki yeterlikler gibi kimi mesleki özelliklerin de etkisi söz konusu olabilmektedir. Kimi öğretmenlere göre ise mesleki rekabet bazı öğretmenlere mesleki doyum sağlamaktadır ve bundan dolayı rekabet ortaya çıkabilmektedir. Hays ve Bendersky'in (2015) bulguları da bu yöndedir ve kariyer anlamında yüksek hedefleri olan ve mesleklerinde basamakları hızla çıkılmak isteyen bireylerin rekabete eğilimli olduklarını söylemektedirler. Kahveci ve Sever'e (2018) göre, bireyler mesleki ilerleme için rekabet etmenin yanı sıra tüketim tercihleriyle de kendilerini ayırt etmeye, farklı pozisyonları işgal ederek bir benzersizlik duygusu elde etmeye çalışmaktadırlar. Mevcut tüketim ve anında tatmin kültürü, insanların güzellik, tanınma ve hayranlık duyma özelemlerini pekiştirmektedir (Giddens, 2014).

Araştırmada öğretmenler arasında mesleki rekabetin farklı biçimlerde ortaya çıktığı görülmektedir. Bu rekabet biçimleri zaman zaman sınav notları için akademik çalışmalar biçiminde, kimi zaman sosyal etkinlikler şeklinde ve kimi zaman da projeler türünde ortaya çıkabilmektedir. Bu tür davranışlar zaman zaman gizli zaman zaman da açık şekilde yapılmaktadır. Rekabetçi davranış biçimleri daha fazla sınav, daha fazla ödev, daha fazla çalışma gibi performans odaklı çalışmaları nicelik olarak artırmış görünmektedir. Kahveci ve Sever'in (2018) araştırmasına göre öğrencilerin farklı konu ve durumlarda birbirleriyle rekabet ettikleri belirtilmektedir. Öğrencilerin hangi konularda rekabet ettikleri okul tiplerine ve buldukları bölgenin sosyo-kültürel seviyesine göre farklılaşmaktadır. Öğrenciler kendi hedeflerine ulaşabilmek için birbirlerini gözlemlenmekte ve kıyaslama yaparak rekabete girmek istemektedirler. Geliştirdikleri bu tutum iş birliğini azaltmakta ve aralarında olumsuz duygu, davranışlar geliştirebilmektedir. Anadolu ve Fen liselerinde ders başarısı bakımından rekabetin oldukça fazla olduğu öğretmen görüşlerince belirtilmiştir. Bu sonuç da nicel ve nitel bulgularımız ile uyulmaktadır. Navaro'ya (2011) göre bireylerin birbirlerini

kıyaslamaları rekabetin ana k r kleyicisidir. Ayrıca Festinger (1954) ve Garcia (2013) araştırmalarında da rekabetin, kişilerin birbirleri ile aralarındaki farkı azaltmaya çalışmaları ile ortaya çıktığı belirtilmiştir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre rekabet biçimleri, öğrencinin genel iyi oluş halini ve bütüncül gelişimini desteklemeyen yapıcı rekabet yerine daha çok “skorlar” üzerine yoğunlaşan yıkıcı rekabet şeklinde olduğu görülmektedir. Bazı  zel okullarda ise denenen yeni model ya da uygulamalar da rekabet biçimleri arasında yerini almaktadır. Sınav skorları özellikle rekabetin en çok hissedildiği alanlardan birisi olarak görülmektedir. Açar-Eskici (2018) araştırmasında ise bu bulguyla çelişen; gruplar arasındaki rekabetin, rekabet içerisindeki bireylerin daha fazla iş birliği ve dayanışma içerisinde oldukları, grubun faydasını kendi faydasından daha önemli görür hale geldiklerini belirten bulgulara sahiptir. Kimi  ğretmenler ise rekabeti sürdürmek için öğrencilere daha fazla  dev ve araştırma vererek tempoyu sürdürmek istemektedir. Bu durum biraz da veli beklentileri ile paralel değerlendirilmelidir. Kimi veli grupları çok  dev veren  ğretmeni “iyi  ğretmen”,  dev vermeyen öğretmenleri ise sınıf içerisindeki teknik, yöntem ve faaliyetlerini görmeksizin “ilgilenmeyen, çalışmayan  ğretmen” olarak değerlendirebildiği için bu beklentiyi sürdüren  ğretmen davranışları birbirleri arasında rekabet haline gelebilmektedir. Bu araştırmada gösteri ve yarışmalar,  ğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin rekabet ettiği alanların bir diğeri olarak gösterilmektedir.

Öğretmenler arasında yaşanan mesleki rekabetçi davranışların çeşitli etkileri ve yansımaları söz konusu olmaktadır. Rekabetin türü, yeri ve yoğunluğuna bağlı olarak bu yansımalar farklılık gösterebilmektedir. Elde edilen verilerin analizinden sonra bu tema altında; mesleki pratiklere yansımaları, okula yansımaları, velilere yansımaları, öğrencilere yansımaları ve öğretmenler arası ilişkiye yansımaları olmak üzere beş alt tema yer almaktadır. Mesleki rekabet, öğretmenlerin çeşitli şekillerde mesleki pratiklerine doğrudan ve dolaylı olarak yansımalarına yol açabilmektedir. Mesleğin daha iyi standartlara kavuşması anlamında rekabetin çeşitli olumlu yansımaları olabildiği gibi mesleği çekilmez hale getiren, iş doyumunu ve bağlılığı azaltan, mutsuzluğu artıran ya da öğretmenlerin iyi oluş hallerine zarar veren hale gelebilmektedir.

Katılımcı  ğretmenlerin görüşlerine göre mesleki rekabetin öğretmenlerin mesleki pratiklerine olumlu yansımaları, olumsuz yansımalarına göre daha seyrek gerçekleşmektedir. Bu durum, rekabet kültürünün daha çok yıkıcı formatta ortaya çıkmasından kaynaklanıyor olabilir. Olumlu yansıyan rekabet, öğretmenlerin daha fazla paylaşımcı olmasına ya da daha yeni, pratik, işlevsel etkinlikler tasarlamalarına olanak sağlayabilmektedir. Dayanışma ve paylaşım odaklı rekabet, öğretmenlerin mesleki pratiklerini nitelikli hale getirebilmektedir. Araştırmada  ğretmen görüşlerine göre rekabetin, mesleki pratiklere performansı arttırma ve daha fazla etkinlik yapma konularında olumlu yansıdığı görülmektedir. Meslektaş  ğrenmesi yapıcı rekabet ile daha fazla ortaya çıkabilir ve bu durum okulun gelişmesine ve güçlenmesine katkı sunabilir.

Açar-Eskici'nin (2018) araştırmasında, rekabetçi bir atmosferin geniş kapsamlı avantajlarını vurgulanmakta, rekabetin bireyler için ekonomik, psikolojik ve profesyonel faydaları teşvik etmekle kalmayıp aynı zamanda çalışan performansını da arttırdığı ve örgütsel performans sonuçlarını yükselttiği belirtilmektedir. Bir diğer araştırma da ortak bir hedef için rekabet eden grupların üretkenliklerini ve kazanma konusundaki güvenlerini arttırdığını göstermektedir (Mulvey ve Ribbens, 1999).

Mesleki rekabet, öğretmenlerin mesleki pratiklerine olumsuz biçimde yansımakta ve performansı zaman zaman düşürebilmektedir. Yapıcı olmayan rekabet, öğretmenlerin duygularını ve hırslarını yönetmelerini engelleyebilmekte ve bu durum zamanla öğretmenlerin psikolojik, duygusal ve mesleki anlamda zayıflamalarına yol açabilmektedir. Açar-Eskici (2018) araştırmasında, rekabetin motivasyon ve performans üzerindeki etkilerinin bireyler arası ilişkilere ve rekabetin yoğunluğuna bağlı olduğunu ortaya koymuştur. Rekabetçi bir ortamın başlangıçta üretkenliği artırabileceği doğru olsa da bu durum zamanla sürdürülemez hale gelebilir ve fiilen verimsizliğe ve çalışan devrine yol açabilir. Dweck (2000) ve Weiner (1986) araştırmalarında rekabet içeren durumlarda kaybeden grupların sosyal karşılaştırmalardan geçerek, kayıplarını kişisel bir başarısızlık olarak içselleştirip hayal kırıklığına, mutsuzluğa ve güven kaybına yol açabildiğini belirtmişlerdir. Özsoy'un (2009) aktardığına göre Dewey de (1995) rekabete dayalı eğitimin olumsuzluklarından; rekabette geride kalanlarda güven sarsılması olduğu, aşağlık kompleksi oluşturduğu aynı zamanda rekabette başarılı olanların da diğerlerini geebilmeleriyle övünmeyi arttırdıkları şekliyle bahsetmiştir.

Öğretmenler arasındaki mesleki rekabet okul iklimi ve kültürüne de yansımaktadır. Rekabetin yapıcı olması ve dayanışma içermesi okul kültürünü besleyen bir faktör olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerin

rekabeti birlikte daha iyiyi ve nitelikli olanı elde etme anlayışı içerisinde gerçekleştirmesi okula olumlu yansımaktadır. Ayrıca etkinliklerin sayısının artması daha nitelikli olanı ortaya çıkarma konusunda öğretmen yaratıcılığını da destekleyebilmektedir. Bununla birlikte rekabetin yıkıcı olması, okul kültürüne ve iklimine, çalışma barışı ve huzuruna zarar verecek boyuta gelebilmektedir. Bu durum rekabet içerisinde olmayan öğretmenleri bile olumsuz etkileyebilmektedir. Okul kültürünün zayıflaması ve iş birliği-paylaşım anlayışının ortadan kalkması okulun yapısal olarak da kendini farklı bir yerde konumlandırmasına yol açabilmektedir. Mead ve Maner (2012) araştırmasında gruplar arası rekabetin grubun başarısına olumlu katkıları olduğunu belirtmektedir.

Aynı yaklaşımla Deutsch (1949), Johnson ve Jonhson (1982), Beersma vd. (2003) araştırmalarında da grup içerisindeki iş birliği ile diğer gruplarla arasında olan rekabetin grup başarısını arttırdığı belirtilmektedir. Tüm bu bulgular doğrultusunda genelleme yapmak istersek öğretmenler arasındaki iş birliği içerisindeki yapıcı rekabetin aynı zamanda diğer grup denilebilecek diğer okullardaki öğretmenlerle girilen rekabetin okul başarısını arttırdığı söylenebilir. Aynı zamanda bu bulgular araştırmamızdaki rekabetin okul kültürünü olumsuz etkileme bulgumuzla ters düştüğü ve bunun sebebinin de araştırmamızda katılımcı öğretmenlerin rekabeti yıkıcı rekabet olarak algılamaları, bu araştırmalardaki rekabetin yapıcı rekabet olmasından kaynaklandığını söyleyebiliriz.

Araştırmada rekabetin okula katkısı olarak daha fazla etkinlik yapılması bulgular arasındadır. Özel okulların genellikle, sendikalar, veliler görüşlerine göre daha fazla etkinlik yapan, daha başarılı okullar olarak görüldüğü düşünüldüğünde nicel bulgulardaki özel okulların rekabet seviyesi anlamında az da olsa daha yüksek çıkması ve dışlama alt boyunda bariz yüksek çıkması bulguları ile birbirlerini destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Akın vd. (2007) araştırmalarında ailelerin ders başarısı bakımından özel okulları devlet okullarına göre daha başarılı bulduklarını saptamışlardır. Mesleki rekabetin öğretmenler ve öğrencilere olduğu kadar velilere de çeşitli şekillerde yansımaları olduğu görülmektedir. Öğretmenler arası mesleki rekabetin velilere yansımaları olumlu anlamda; değişim ve yenilik ile özveri şeklinde görülürken olumsuz anlamda; öğretmenin işine karışma, kıskançlık ve huzursuzluk ile çocukları karşılaştırma şeklinde görülmektedir.

Velilerin kendi çocukları için eğitimde daha fazla sorumluluk almaya başlaması, çocuklarının eğitimde daha iyi bir seviyeye gelmesi için daha fazla çaba göstermesi öğretmenler arası mesleki rekabetin veliler tarafına yansımaları ile ortaya çıkabilmektedir. Özellikle sosyoekonomik olarak belirli bir seviyenin üzerinde olan veliler ile öğretmenler arasındaki mesleki rekabetin eyleme dönüşmüş halini daha fazla görmek mümkündür. Bu türden veliler kendi kültürel ve sosyal sermayeleri ile orantılı olarak çocuklarının akademik yaşantılarında daha başarılı olmaları için farklı stratejiler geliştirebilmektedirler.

Araştırmada öğretmen görüşlerine göre velilere rekabet; değişim ve yenilik ile özveri konularında yansımaktadır. Bunda rekabetçi tutuma sahip velilerin öğretmenin düzenlediği aile katılım etkinliklerine, çocuğun öğrenmesine ve başarısına daha fazla katılmak istemelerinin önemli payı olduğunu söyleyebiliriz. Rekabet ikliminin hâkim olduğu okullarda veliler, yeri geldiğinde kendi işlerinden feragat ederek; çocuklarının hedeflerini gerçekleştirmeleri, diğerlerinden daha başarılı olarak onları ve diğer rakiplerini geçmeleri için öğretmen ile daha sık iletişimde bulunarak, farklı yöntem ve çalışmalar deneyerek çalışmaktadırlar. Aynı zamanda bu şekilde öğretmene de kendisini geliştirme, yeni şeyler deneme fırsatı tanımaktadırlar. Bu durumda rekabetin hem velilere katkısı olduğunu hem de rekabetçi velilerin eğitim-öğretime, çocuğunun başarısına katkısı olduğu söylenebilir. Araştırmada elde edilen verilerin bir kısmında ise öğretmenler arasında yaşanan rekabetin veliler arasında da yaşandığı ve çeşitli olumsuz yansımalarının olduğu görülmektedir. Rekabetin yoğunlaşması ve beklentilerin artması zaman zaman çocuklar üzerindeki baskıyı artırabilmekte, çocuklar arasındaki karşılaştırmaları çoğaltmakta ve skorlar üzerinden bir eğitim anlayışına dönüşebilmektedir. Bu durum, sosyal, duygusal ve psikolojik olarak olumsuz sonuçlar ortaya çıkartabilmektedir.

Yarışmacı kültürün veliler arasında yaygınlık kazanması ve çocuklarını sürekli karşılaştırmaları çocukların akranlarını rakip olarak kodlamalarına yol açabilmekte ve birlikte, dayanışma-paylaşım içinde öğrenme kültürünü ortadan kaldırmaktadır. Hatta kimi zaman velilerin öğretmenlerin işlerine karışacak ve onlara kendi işlerini öğretecek düzeyde davranış gösterdikleri de söz konusu olmaktadır. Mesleki rekabetin artması ve öğretmenlerin velilerden beklentilerinin skorlar üzerinde yoğunlaşması bu türden bir sonucu ortaya çıkartabilmektedir. Yarışmacı kültür, derinlemesine öğrenmenin keyfiyetine varmadan öğrencilerin salt skorlar etrafında değerlendirilmesine yol açabilmektedir. Bununla birlikte kıskançlık gibi bazı olumsuz duyguların daha fazla ortaya çıkmasına da neden olabilmektedir. Bu durum zamanla veliler arasındaki ilişki ve iletişimi de etkilemektedir. Ayrıca, bu türden yoğun bir rekabet, velilerin okul dışında da

çocukları için skorlarını yükseltebilecekleri takviye çalışmalar arayışlarına zemin oluşturmakta ve çocukların hayatlarının büyük ölçüde bu yarış içerisinde geçmesine neden olmaktadır.

Zembat (2012) tarafından yapılan bir çalışmada, velilerle yaşanan çatışmaların genellikle velilerin öğretmen işlerine müdahale etmesinden ve öğretmenlere karşı genel bir güvensizlikten kaynaklandığı belirtmiştir. Bu bulgular araştırmamızdaki öğretmen görüşlerine göre velilerin öğretmenin işine karışma bulgusunu destekler niteliktedir. Başarı anlamında çizgiyi yakalamak isteyen veli çocuğunu ekstra kurs, özel ders aldırarak istemekte ya da sosyal anlamda etkinliklere dahil olmaya çalışmakta bu durum da sosyoekonomik seviyesi iyi olmayan velileri zor duruma sokmaktadır. Ayrıca artan rekabet yakın çevrelerde ikame eden veliler arasındaki eski samimiyet ve iş birliğini yok etmekte, aralarında huzursuzluk yaşanmaktadır.

Öğretmenler arasındaki mesleki rekabetin en çok ve doğrudan etkilediği kesim şüphesiz ki öğrenciler olmaktadır. Bu etki olumlu anlamda; akademik başarıyı arttırma ve motivasyon sağlama konularında, olumsuz anlamda ise üstün performans beklentisi, hayal kırıklığı ve yarışçı davranışlar konularında görülmektedir. Mesleki rekabeti öğretmenler daha iyi materyal üretebilme, daha farklı ve yaratıcı öğretim teknik ve stratejilerini ortaya çıkarma konusunda ele aldıklarında ve kullandıklarında bu durum öğrencilerin öğrenme biçimlerini de olumlu olarak değiştirebilmektedir. Ökmen ve diğerleri (2019) yaptıkları araştırmalarında öğretmenlerin, öğrencilerin ilgisini çekme ve ilgilerini sürdürmede bir yol olarak rekabetçi öğrenmeyi tercih edebildiklerini belirtmiştir. Bununla birlikte bu yaklaşımın gerçek değeri, öğrenme için faydalarında değil, öğretmenlere sağladığı kolaylıkta yatmakta olduğunu söylemiştir.

Kohn (1992) 90 yılı kapsayan 875'in üzerinde çalışma, rekabetçi öğrenmenin çocuklar için daha iyi eğitim sonuçları sağlamadığını gördüğünü, Johnson ve Johnson (1982) işbirlikli öğrenmenin üst düzey akıl yürütmeyi, yenilikçi düşünmeyi ve bilginin yeni bağlamlara transferini teşvik ettiğini, işbirlikli öğrenmenin, rekabetçi muadilinden daha etkili ve olumlu bir yaklaşım olduğunu, Nelson ve Dawson (2017) öğrencilerin rekabet sürecinde öğrendikleri bilgilerin, onların bu süreçte yaşadıkları olumsuzlukların telafisi olamayacağını belirtmişlerdir.

Öğretmenler arasında yaşanan mesleki rekabetin öğrenciler üzerinde olumsuz yansımaları da söz konusu olabilmektedir. Özellikle yarışçı kültürün yaygınlaşması ve yapıcı olmayan rekabetin öğretmenler arasında yaygınlaşması bazı olumsuz sonuçlar üretebilmektedir. Öğrencilerin kendi akranlarını kıskanması, dayanışma ve birlikte öğrenmenin ortadan kalkması bunlardan bazılarıdır. Cropper'ın (1998) araştırması, rekabetçi eğitimde öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmek yerine ödül ve zafere odaklandıklarını belirtmektedir. Kohn (1992) rekabetin, mekanik görevlerin hızını artırabilirken, işin kalitesi düşürebildiğini, Nelson ve Dawson (2017) ise araştırmaların rekabetçi ortamlarda kaygı, stres, depresyon, reddedilme korkusu, aşırı rekabetçi tutumlar ve çocuklar arasında sürekli onaylanma ihtiyacı gibi olumsuz duyguların köruklendiğini belirtmektedir. Ayrıca literatürdeki Lam ve Seaton'ın (2016) araştırmasındaki öğrencilerin gruplar arası rekabetinin aralarındaki ilişkileri negatif etkilemesi ve olumsuz duygu, davranışlar geliştirmesi, Çamlıyer'in (1997) araştırmasındaki öğrencilerin birbirleriyle daima rekabete girdirilme üzerlerinde olumsuz (kin, kıskançlık, öfke vb.) duyguları arttırmakta ve kaybeden taraftaki öğrencilerin sonrasında bıkararak yeniden rekabete girmek istememelerine neden olabilmesi, Ural'ın (2016) araştırmasındaki eğitim sistemindeki her öğenin (aile, öğrenci, idareci, öğretmen) yer aldığı yarışçı rekabet ortamının iş birliğini, yardımlaşmayı azalttığı görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen nitel veriler doğrultusunda okullardaki mesleki rekabetin öğretmenler arasındaki ilişkilere olumlu anlamda; aralarındaki paylaşımı arttırma şeklinde, olumsuz anlamda ise; meslektaşlar arası ilişkilerin bozulması, meslektaşların birbirini küçümsemesi, etkinlikleri saklama ve etkinliklerde birbirlerini taklit etme şekillerinde yansıdığı görülmektedir. Görüş düzeylerine bakıldığında olumsuz yansımalarının olumlu yansımalarından fazla olduğu anlaşılmaktadır. Eğitim sistemi içerisinde bazı okullarda mesleki rekabet bir dayanışma ortam ve kültürü içerisinde gerçekteşmektedir. Yapıcı rekabeti destekleyen okul kültürü ve liderlik var ise meslektaşlar arasındaki rekabet daha iyiyi, ortak doğruyu ve öğrencilerin üstün yararını gözetmeyi desteklemektedir. Bu türden bir rekabet öğretmenlerin kendilerini dinç ve canlı tutmalarına yardımcı olabilmektedir. Paylaşım kültürü meslektaşlar arası ilişkinin güçlenmesini sağlamakta ve birbirlerinden öğrenmeyi ortaya çıkarmaktadır. Bu türden bir kültür öğretmenlerin meslektaşlarını rakip olmaktan çok kendisinden iyi şeyler öğreneceği kişi olarak görmesini de ortaya çıkarabilmektedir.

Öğretmenler arasındaki sosyal ilişkinin bozulması, çalışma ortamını gergin ve huzursuz olmasına yol açabilmektedir. İlişkilerin soğuk kalması, kıskançlığın artması ve öğretmenler arasındaki hukukun

zayıflaması mesleki doyumunu da olumsuz etkileyebilmektedir. Hatta kimi öğretmenlerin görüşlerine göre rekabet öğretmenlerin birbirlerini küçümsemesine bile yol açabilmektedir. Bu türden sosyal ilişkileri bozucu tarafıyla mesleki rekabetin öğretmenlere katkı sunmadığı bir hakikattir. Rekabeti, meslektaşını ezmek ya da onun önüne geçmek olarak gören öğretmenlerin bu tutum ve davranışı ilişkilere zarar vermektedir. Meslektaşlar arası dayanışma ve paylaşım yerini ayrışma ve kopmaya terk edebilmektedir. Öğretmenlerin birbirlerinin güçlü yönlerinden yararlanmak yerine birbirlerini rakip olarak görmesi kendilerine ve çevrelerine olumsuz yansiyabilmektedir. Bazı öğretmenler ise etkinliklerini meslektaşlarından gizlemeye bile çalışmaktadır ya da taklit etkinlikler ortaya çıkabilmektedir.

Zembat (2012) yaptığı araştırmasında öğretmen görüşlerini incelemiş ve öğretmenlerin birbirleri ile bilgi paylaşımı yapılmamasının aralarındaki rekabetten dolayı olduğunu belirtmiştir. Rekabetin, öğretmenlerin iş birliği yapmasını engellediği bulgusuna da ulaşmıştır. Araştırmacının bu bulgusu bizim bulgularımızı destekler niteliktedir. Horney (1998) araştırmasında, yıkıcı eğilimleri olan rekabetçiliğin, başarısızlık korkusu ve diğerlerinden düşmanca tutumlar nedeniyle kaygıya ve rekabetten kaçınmaya yol açabildiğini belirtmiştir. Açar-Eskici de (2018) araştırmasında, rekabetçi organizasyonlar içerisinde rekabetten kaçınmaya çalışan bireylerin, işten çıkarılma gibi olumsuz sonuçlarla karşı karşıya kalabildiğini ve kaçınmayı kabul edilemez olarak görülebildiğini belirtmiştir. Bu bulgular da bulgumuzu doğrudan desteklemese de çıkarılacak sonuçların benzerliğinden dolayı paralellik taşımaktadır.

Sonuç itibarıyla rekabetin en yoğun yaşandığı branş olarak sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliğini göstermektedir. Rekabeti ortaya çıkaran faktörler kişilik özellikleri, takdir görme ihtiyacı, veli profili, okul ortamı, sosyal medya paylaşımları, öğrenciden kaynaklı faktörler, mesleki özellikler, etiketlenme korkusu, mesleki doyum elde etme ve veli baskısı olarak belirlenmiştir. Mesleki rekabetin öğretmenlerin mesleki pratiklerine olumlu yansımaları, olumsuz yansımalarına göre daha seyrek şekilde, velilere yansımaları olumlu anlamda değişim ve yenilik ile özveri şeklinde görülmektedir. Ancak olumsuz anlamda öğretmenin işine karışma, kıskançlık ve huzursuzluk ile çocukları karşılaştırma şeklinde kendini göstermektedir.

Öğrencilere yansımaları olumlu anlamda akademik başarıyı artırma ve motivasyon sağlama şeklinde görülmektedir. Ancak olumsuz anlamda üstün performans beklentisi, hayal kırıklığı ve yarışçı davranışlar şeklinde ortaya çıkmaktadır. Rekabetin öğretmenler arasındaki ilişkilere yansımaları, olumlu anlamda aralarındaki paylaşımı artırma şeklinde görülmektedir. Ancak olumsuz anlamda meslektaşlar arası ilişkilerin bozulması, meslektaşların birbirini küçümsemesi, etkinlikleri saklama ve etkinliklerde birbirlerini taklit etme şeklinde yansıtıldığı belirlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre aşağıda bazı öneriler sunulmuştur:

Meslektaşlar arası iş birliği teşvik edilmelidir. Okul yöneticileri, meslektaşlar arasında iş birliği ve paylaşımı teşvik etmek için gerekli ortamı sağlamalıdır. Bu, öğretmenlerin birbirlerine destek olmalarını ve birbirlerinden öğrenmelerini kolaylaştıracak ve mesleki rekabetin olumsuz etkilerini azaltacaktır.

Öğretmenlere mesleki gelişim fırsatları sunulmalıdır. Okul yöneticileri, öğretmenlere mesleki gelişim fırsatları sunarak, öğretmenlerin mesleki becerilerini ve bilgilerini arttırmalarına yardımcı olabilir. Bu da öğretmenlerin kendilerine olan güvenlerini arttırarak mesleki rekabet algısını azaltabilir.

Öğretmenler arasında iş bölümü yapılmalıdır. Okul yöneticileri, öğretmenler arasında iş bölümü yaparak, her öğretmenin kendi alanında uzmanlaşmasını sağlamalıdır.

İş birliği ve paylaşım kültürü oluşturulmalıdır. Okul yöneticileri, meslektaşlar arasındaki iş birliğini arttırmak ve paylaşım kültürünü geliştirmek için çalışmalar yapabilirler. Örneğin, eğitim konularında düzenli olarak atölye çalışmaları veya seminerler düzenleyerek meslektaşlar arasında bilgi paylaşımı sağlanabilir.

Öğretmenler, öğrenciler arasındaki dayanışmayı teşvik etmelidir. Öğretmenler, sınıflarında dayanışma ve iş birliği kültürünü oluşturmak için farklı etkinlikler düzenleyebilirler. Örneğin, öğrenciler arasında grup çalışmaları yapılabilir, takım oyunları oynanabilir ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımı uygulanabilir.

Rekabetin olumlu yönleri vurgulanmalıdır. Rekabetin, öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı ve motivasyon sağladığı bilinmektedir. Bu nedenle, öğretmenler, öğrencilere rekabetin olumlu yönlerini vurgulayarak onları teşvik edebilirler. Ancak, öğretmenler, öğrencileri birbirleriyle karşılaştırmadan ve üstün performans beklentisi yaratmadan bu yaklaşımı benimsemelidirler.

Sonraki araştırmalar öğretmenler arasındaki rekabet algısını etkileyen faktörleri daha detaylı bir şekilde ele alabilir. Özellikle, öğretmenlerin algıladığı rekabet faktörleri arasında yer alan kişilik özellikleri, takdir

görme ihtiyacı ve etiketlenme korkusu gibi faktörlerin öğretmenlerin rekabet algısı üzerindeki etkileri daha ayrıntılı bir şekilde araştırılabilir. Rekabetin öğretmenlerin mesleki pratikleri üzerindeki etkisi daha ayrıntılı bir şekilde ele alınabilir. Özellikle, mesleki rekabetin öğretmenlerin iş birliği yapma eğilimlerini, mesleki paylaşım ve dayanışma davranışlarını nasıl etkilediği konuları üzerinde daha fazla durulabilir. Öğretmenlerin rekabet algısının öğrencilere yansımaları ve öğrencilerin bu duruma nasıl tepki verdikleri daha ayrıntılı bir şekilde incelenebilir. Bu bağlamda, öğrencilerin rekabeti nasıl algıladıkları, bu algının öğrenme sürecine olan etkileri ve öğrencilerin rekabeti nasıl deneyimledikleri konuları üzerinde durulabilir. Ayrıca, öğrencilerin rekabeti olumlu veya olumsuz yönde etkileyen faktörler de araştırılabilir.

Etik Beyan

“Öğretmenlerde Mesleki Rekabeti Ortaya Çıkartan Faktörler ve Mesleki Rekabetin Yansımaları” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Gerekli olan etik kurul izinleri Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu’nun 20/10/2022 tarih ve 2022/422 sayılı toplantısında alınmıştır.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

İlk Yazar: Literatür taraması, verilerin toplanması ve transkripsiyonu (%50). İkinci Yazar: Literatür taraması, verilerin analizi, yorumlanması, tartışma ve sonuç (%50)

Çatışma Beyanı

Yazarlar arasında herhangi bir çatışma bulunmamaktadır.

Not

İlk yazarın 2023’te tamamladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Kaynakça

- Açar-Eskici, A. (2018). *Örgütlerde bireyler arası rekabetin dinamikleri* (Doktora Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya, Türkiye.
- Akbayırılı, Y. ve Aydın, B. (2000). Bir ölçek geliştirme çalışması: Rekabetçi tutum ölçeği (RTÖ): Geliştirilmesi, güvenilirliği ve geçerliliği. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 9-24.
- Akın, F., Şimşek, O. ve Erdem, F. (2007). *Türkiye’de eğitim sorunu, toplumsal aktörlere göre eğitim sorunlarına bakış*. Ankara: Türk Eğitim Sen Yayınları.
- Aksoy, N., Deniz, E.E. ve Algan, B. (2017). *Kamu okullarındaki piyasalaşma*. N. S. Baykal, A. Ural ve Z. Alica (Ed.), Eleştirel eğitim seçkisi içinde (ss. 9-31). Ankara: Pegem.
- Altan, M. Z. ve Özmuşul, M. (2022). Geleceğin Türkiye’sinde öğretmen refahı: Öğretmenlik meslek kanununun kayıp parçası. *Abmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 24-42.
- Ateş, S., Çetinkaya-Özdemir, E. ve Taneri, A. (2019). İstenmeyen öğretmen davranışlarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 37-56.
- Beersma, B., Hollenbeck, J. R., Humphrey, S. E., Moon, H., Conlon, D. E. ve Ilgen, D.R. (2003). Cooperation, competition, and team performance: Toward a contingency approach. *Academy of Management Journal*, 46, 572-590.
- Belfield, C. R. ve Levin, H. M. (2002). The effects of competition between schools on educational outcomes: A review for the United States. *Review of Educational Research*, 72(2), 279-341.
- Buyruk, H. (2014). Öğretmen performansının göstergesi olarak merkezi sınavlar ve eğitimde performans değerlendirme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 28-42.
- Çamlıyer, H. (1997). *Çocuk hareket eğitimi ve oyun*. Manisa: Can Ofset.
- Çetin, A. ve Ünsal, S. (2019). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 304-323.
- Cretsingher, M. A. (2003). Academic competitiveness among graduate students. <http://www2.uwstout.edu/content/lib/thesis/2003/2003cretsingerm.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Cropper, C. (1998). Is competition an effective classroom tool for the gifted student? *Gifted Child Today Magazine*, 21(3), 28-31.
- Deutsch, M. (1949). An experimental study of the effects of cooperation and competition upon group processes. *Human Relations*, 2(3), 199-231.
- Dewey, J. (1995). *Eğitimde ahlak ilkeleri* (Çev. F. Oğuzkan). Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Dweck, C. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development* (Essays in Social Psychology). Philadelphia: Psychology Press.
- Eroğlu, O. (2005). Neoliberal politikaların eğitime etkileri. 80.251.40.59/education.ankara.edu.tr/aksoy/reform/reform/guz0506/eroglu.doc sayfasından erişilmiştir.

- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
- Fitzgerald, L. (2015). *Consequences of high-stake testing*. Rochester, NY: St. John Fisher College, Fisher Digital Publications.
- Garcia, S. M., Tor, A. ve Schiff, T. M. (2013). The psychology of competition: a social comparison perspective. *Perspectives on Psychological Science*, 8, 634-650.
- Giddens, A. (2014). *Modernite ve bireysel kimlik*. İstanbul: Say.
- Gümüş, D. ve Kanbur, A. (2021). Çalışanların rekabetçi tutumu: Benlik saygısı ve kontrol odağının açıklayıcı rolü. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(2), 673-700.
- Güney, S. (2004). *Açıklamalı yönetim-organizasyon ve örgütsel davranış terimler sözlüğü*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Hays, N. A. ve Bendersky, C. (2015). Not all inequality is created equal: effects of status versus power hierarchies on competition for upward mobility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 108(6), 867-882.
- Herzberg, F. (1968). One more time: how do you motivate employees. *Harvard Business Review*, 46, 53-62.
- Hilk, C. L. (2013). *Effects of cooperative, competitive and individualistic learning structures on college student achievement and peer relationships: A series of meta-analyses* (Doctoral Dissertation). University of Minnesota, USA.
- Jabbar, H., Fong, C. J., Germain, E., Li, D., Sanchez, J., Sun, W.-L. ve Devall, M. (2022). The competitive effects of school choice on student achievement: a systematic review. *Educational Policy*, 36(2), 247-281
- Johnson D.W. ve Johnson, R.T. (1982). Effects of cooperative, competitive and individualistic learning experiences on cross-ethnic interaction and friendships. *The Journal of Social Psychology*, 118(1), 47-58.
- Kahveci, H. (2021). Öğretmenlerin rekabetçi tutumlarının eğitim felsefesi inançları tarafından yordanma düzeyinin belirlenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50(2), 1069-1099.
- Kaya, K. (2022). *Okul öncesi eğitimde öğretmen veli çatışma durumlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Bozok Üniversitesi, Yozgat.
- Keskin, D. (2012). *Bitmeyen sınavlar, yaşanmayan hayaller: Eğitimde paradigma değişimi*. Ankara: Dipnot Yayınları
- Kırkağaç, Ş. ve Bayrak, C. (2019). TEOG sınavının öğretmenler üzerinde yarattığı performans algısının incelenmesi: Kütahya örneği. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 761-786.
- Kilduff, G.J., Elfenbein, H. A. ve Staw, B.M. (2010). The psychology of rivalry: a relationally dependent analysis of competition. *Academy of Management Journal*, 53(5), 943-969.
- Kohn, A. (1992). *No contest: The case against competition*. Boston New York: Houghton Mifflin.
- Kolawole, E.B. (2008). Effects of competitive and cooperative learning strategies on academic performance of Nigerian students in mathematics. *Educational Research and Reviews*, 3(1), 33-37.
- Köknel, Ö. (1995). *Kayıktan mutluluğa kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köroğlu, A. (2008). *Lise öğrencilerinin mükemmeliyetçilik özellikleri ile rekabetçi tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Krishnan, B. C., Netemeyer, N. G. ve Boles, J.S. (2002). Self-efficacy, competitiveness, and effort as antecedents of salesperson performance. *The Journal of Personal Selling and Sales Management*, 22(4), 285-295.
- Küçük, V. ve Koç, H. (2004). Psiko-sosyal gelişim süreci içerisinde insan ve spor ilişkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 131-141.
- Ladd, H. F. ve Fiske, E.B. (2003). Does competition improve teaching and learning? Evidence from New Zeland. *Educational Evolution and Policy Analysis*, 25(1), 97-112.
- Lam, V. L. ve Seaton, J. (2016). Ingroup/outgroup attitudes and group evaluations: The role of competition in British classroom settings. *Child Development Research*, 1-10.
- Malkoç, A. ve Erginsoy, D. (2008). Rekabetçi tutum, bilişsel çarpıtımlar ve çok boyutlu kıskançlık. *Türk Psikiyatri Diziini*, 28, 1-14.
- Mead, N. ve Maner, J. (2012). When me versus you becomes us versus them: how intergroup competition shapes ingroup psychology. *Social and Personality Psychology Compass*, 6(8), 566-574.
- Merriam, N. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayınları.
- Mulvey, P. W. ve Ribbens, B. A. (1999). The effects of intergroup competition and assigned group goals on group efficacy and group effectiveness. *Small Group Research*, 30, 651-677.
- Navaro, L. (2011). *Haset ve rekabet*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Nelson, R. ve Dawson, P. (2017). Competition, education and assessment: Connecting history with recent scholarship. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(2), 304-315.
- Okçabol, R. (2007). *Küreselleşme ve eğitim* (E. Oğuz ve A. Yakar, Editör). Küreselleşme ve eğitim (ss.141-163) içinde. Ankara: Dipnot.
- Ökmen, B., Şahin, Ş., Boyacı, Z. ve Kılıç, A. (2019). Rekabete dayalı eğitim anlayışı bağlamında bilgi yarışmalarına bakış. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(3), 253-266.
- Özsoy, S. (2009). Türk modernleşmesi, demokrasi ve eğitim: Dewey perspektifinden bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(4), 1895-1931.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Ed. Bütün, M. ve Demir, S.B.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Schrock, W. A., Hughes, D. E., Fu, F.Q., Richards, K. A. ve Jones, E. (2014). Better Together: trait competitiveness and competitive psychological climate as antecedents of salesperson organizational commitment and sales performance. *Marketing Letters*, 27(2), 1-10.

- Sheridan, S. ve Williams, P. (2011). Developing individual goals, shared goals, and the goals of others: Dimensions of constructive competition in learning contexts, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(2), 145-164.
- Skon, L., Johnson, D. W. ve Johnson, R.T. (1981). Cooperative peer interaction versus individual competition and individualistic efforts: Effects on the acquisition of cognitive reasoning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 73(1), 83-92.
- Spataro, S. E., Pettit, N. C., Sauer, S. J. ve Lount Jr., R. B. (2014). Interactions among same-status peers: Effects of behavioral style and status level. *Small Group Research*, 45(3), 314-336.
- Teng, S. S., Abu Bakar, M. ve Layne, H (2020) Education reforms within neoliberal paradigms: A comparative look at the Singaporean and Finnish education systems. *Asia Pacific Journal of Education*, 40(4), 458-471.
- Ural, A. (2016). Yarışmacı eğitim anlayışının etkileri üzerine bir çözümleme. *Eleştirel Pedagoji*, 43, 19-24.
- Üresin, B. (2012). *Beden eğitimi derslerinde uygulanan bireysel rekabetçi ve işbirlikçi hedef yönelimlerinin ilköğretim 2. kademesinde okuyan öğrencilerin beden eğitimi derslerine yönelik tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Yenidünya, A. (2005). *Lise öğrencilerinde rekabetçi tutum, benlik saygısı ve akademik başarı ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K., Altınkurt, Y. ve Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 335-350.
- Zembat, R. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticisi, meslektaşları ve aileler bağlamında algıladıkları çatışma durumlarının incelenmesi. *Eğitim Bilim*, 37(163), 203-215.
- Zhao, X. (2015). *Competition and compassion in Chinese secondary education*. New York: Palgrave Macmillan.

EXTENDED ABSTRACT

Inter-teacher professional competition is a topic that examines the competitive attitudes among teachers and the factors influencing these attitudes. In this context, the researchers observed both positive and negative effects of competition among colleagues. Firstly, the positive effects of professionalism during the competition should be taken into the consideration. Competition can encourage teachers to enhance their professional development and strive for better teaching practices. With the motivation to aim for high performance and increase achievement, competition among teachers can promote the sharing of innovative practices and best approaches in the profession. Competitive attitudes can serve as a driving force for teachers to improve continuously themselves and advance their professional skills. However, the negative effects of professional competition should not be disregarded. Competition can lead to a weakening of collaboration and solidarity culture among colleagues and cause distrust and division. Competitive attitudes can increase stress and anxiety among teachers, negatively impacting job satisfaction and the quality of the work environment. Additionally, in a competitive environment, the sharing of knowledge and resources may decrease, and differences and conflicts among teachers may arise. Understanding the factors that influence inter-teacher professional competition is important for the development of policies and practices in this field. Factors that may influence teachers' competitive attitudes may include institutional conditions, administrative policies, career opportunities, performance evaluation systems, and professional support mechanisms within educational institutions. The impact of these factors should be carefully examined to understand how they shape teachers' competitive attitudes. Existing research has examined the level of competition between students, types of schools, and the relationship between competition levels among organizations in other sectors such as healthcare, finance, and sports, along with the factors influencing competition and various variables (Koroğlu, 2008; Malkoç and Erginsoy, 2008; Üresin, 2012; Yenidünya, 2005). However, no study has been found in the literature investigating teachers' professional competition, competitive attitudes, the factors influencing them, and the reflections of competition. Understanding the consequences of competition among teachers, particularly in the educational system, can generate valuable insights for practitioners in determining their professional attitudes. Therefore, it is expected that this study will address some gaps in the literature, in addition to complementing other existing studies. In this research, a qualitative methodology tradition, specifically the phenomenology design, was chosen to uncover how inter-teacher professional competition is experienced and interpreted, and what professional competition means for teachers. The study group was determined through purposive sampling using the "Maximum Variation and Criterion Sampling" approach. The study group consists of 16 teachers working in different levels and disciplines in official and private educational institutions affiliated with the Düzce Provincial Directorate of National Education during the 2022-2023 academic year. Data for the study were collected using a semi-structured interview form that included a total 11 questions. The authors used content analysis to collect data. The study's findings indicate that the teaching profession is most intensely competitive in elementary education, followed by preschool education. The factors contributing to competition are personality traits, the need for recognition, parent profiles, school environment, social media posts, student-related factors,

professional characteristics, fear of labeling, achieving professional satisfaction, and parental pressure. The positive impact of professional competition on teachers' professional practices is less frequent than its negative impact. As for its influence on parents, professional competition is seen positively as a means of change, innovation, and dedication. Negatively, it manifests as interference in teachers' work, jealousy, discomfort, and comparing children. Regarding its impact on students, competition is shown to have positive effects as improving academic achievement and motivation. However, negative consequences include high-performance expectations, disappointment, and competitive behavior. Competition affects the relationships between teachers positively by increasing sharing among them, but negatively by deteriorating collegial relationships, fostering a sense of belittlement, hiding activities, and imitating each other's practices. The competition is most intense in the teaching branches of elementary and preschool education. The factors that contribute to competition have been identified as personality traits, the need for recognition, parent profiles, school environment, social media posts, student-related factors, professional characteristics, fear of labeling, achieving professional satisfaction, and parental pressure. The positive impact of professional competition on teachers' professional practices is observed and compared to its negative impact. As for its influence on parents, professional competition is seen positively as a means of change, innovation, and dedication. However, negatively, it manifests as interference in teachers' work, jealousy, and discomfort, comparing children. Regarding its impact on students, competition has positive effects like improving academic achievement and motivation. Nevertheless, negative consequences include high-performance expectations, disappointment, and competitive behavior. The reflection of competition on teacher relationships is seen positively. However, negatively, it leads to deteriorating collegial relationships, a sense of belittlement among colleagues, hiding activities, and imitating each other's practices.

Ortaokul Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalıkları ve Yabancı Dil Öğrenme Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Rahime Meltem ÜNAL¹ ve Necla EKİNCİ²

Öz

Bu araştırmanın amacı ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin bilişüstü farkındalıkları ve yabancı dil öğrenme kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin bilişüstü farkındalıkları ve yabancı dil öğrenme kaygıları cinsiyet, okul statüsü (devlet/özel), anne ve babanın öğrenim durumu değişkenlerine göre ele alınmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline uygun tasarlanmıştır. Araştırma 2020-2021 eğitim yılında Aydın ilinin Kuşadası ilçesindeki ortaokullarda öğrenim gören 538 sekizinci sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri 'Bilişüstü Farkındalık Ölçeği' ve 'Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği'nin uygulanmasıyla elde edilmiştir. Araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde betimsel istatistikler, ikili ve çoklu karşılaştırma istatistikleri ve çoklu regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin bilişüstü farkındalıklarının yüksek düzeyde, yabancı dil öğrenme kaygılarının orta düzeyde olduğunu; ortaya koymuştur. Araştırmada öğrencilerin biliş bilgisi farkındalığının yabancı dil öğrenme kaygısının yordayıcılarından birisi olduğu belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Bilişüstü farkındalık, yabancı dil öğrenme kaygısı, ortaokul öğrencileri

Examination of the Relationship between Lower Secondary School Students' Metacognitive Awareness and Foreign Language Learning Anxiety

Abstract

The purpose of the research is to examine the relationship between middle school eighth-grade students' metacognitive awareness and foreign language learning anxiety. In addition, middle school students' metacognitive awareness and foreign language learning anxiety were examined according to the variables of gender, school status (public/private), and mother's and father's educational status. The research was designed by the relational survey model, one of the quantitative research methods. The research was conducted with the participation of 538 eighth-grade students studying in secondary schools in Kuşadası district of Aydın province in the 2020-2021 academic year. The data of the study were obtained by applying the 'Metacognitive Awareness Scale' and 'Foreign Language Learning Anxiety Scale'. Descriptive statistics, pairwise and multiple comparison statistics, and multiple regression analysis techniques were used to analyze the data. The results of the study revealed that students' metacognitive awareness was at a high level and their foreign language learning anxiety was at a medium level. In the study, it was determined that students' metacognitive awareness was one of the predictors of foreign language learning anxiety.

Keywords: Metacognitive awareness, foreign language learning anxiety, lower secondary school students


Atf İçin / Please Cite As:

Ünal, R. M. ve Ekinci, N. (2024). Ortaokul öğrencilerinin bilişüstü farkındalıkları ve yabancı dil öğrenme kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(3), 911-924. doi:10.33206/mjss.1432372


Geliş Tarihi / Received Date: 06.02.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 29.02.2024

¹ Yüksek lisans - MEB - unalmeltem88@gmail.com,

 ORCID: 0000-0002-5424-2430

² Doç. Dr. - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, nekinci@mu.edu.tr,

 ORCID: 0000-0001-9953-5862

Giriş

Günümüzde küreselleşmenin her alandaki etkilerinin bir sonucu olarak, dünyadaki gelişmeleri daha iyi okuyan, yorumlayabilen, değişimlere ayak uydurabilen ve ihtiyaçlara daha hızlı cevap verebilen bireyler yetiştirmenin önemi her geçen gün artmaktadır. Teknolojinin gelişmesiyle bireylerin talepleri ve sahip olması gereken özellikler yeni bir boyut kazanmıştır. Bu gelişmelerin sonucu olarak toplumlararası etkileşim yoğunlaşarak artmaktadır. McLuhan'ın (1964) ifadesiyle 'küresel bir köy' haline dönüştüğü öne sürülen dünyada bireylerin kendilerini farklı dillerde uluslararası düzeyde yetkin bir şekilde ifade edebilmeleri giderek daha çok önem kazanmaktadır. Yabancı dil bilmek uluslararası alanda söz sahibi olmanın önemli bir ölçütü olmanın yanında, eğitim politikalarını da etkilemesi kaçınılmazdır (Ateş ve Aytekin, 2020). Günümüzde İngilizcenin yabancı dil olarak öğrenilmesi çağımızın bir gerekliliği haline gelmiştir (Tosuncuoğlu, 2018). W3Techs'e (2024) göre dijital ortamda kullanılan en popüler içerik dilinin %51,2 ile İngilizce olduğu görülmektedir. Bu durum İngilizce öğrenmeye yönelik dünya çapında büyük bir talebin oluşmasının nedenini de göstermektedir. Bu durumun bir sonucu olarak İngilizce öğretimi hem okullarda zorunlu bir derse hem de okul dışında büyük bir sektöre dönüşmüştür. İngilizcenin öğretimi konusunda Türk eğitim sisteminde de benzer gelişmeler olmuştur. İngilizce öğretimi temel eğitimden başlayarak yükseköğretim dahil tüm eğitim kademelerinde sürdürülen önemli bir öğretim faaliyetine dönüşmüştür.

EF Education First (2023) tarafından yıllık yayımlanan İngilizce Yeterlik İndeksine (English Proficiency Index-EF EPI) göre Türkiye 66. sırayla "çok düşük" yeterlilik bandında yer almaktadır. Alanyazında da ülkemizde önemli miktarda zaman, emek ve maliyet pahasına yapılan yabancı dil öğretiminin öğrenenleri hedeflenen yabancı dil yetkinlik düzeylerine ulaştıramadığı yaygın biçimde dile getirilmektedir. Yabancı dil edinimi için gerekli koşulların yetersizliği ve yabancı dil edinim sürecini etkileyen olumsuzlukların varlığı (Gök-Çatal, Şahin ve Çelik, 2018), Türkiye'nin kendine özgü dil öğretim programının olmaması, yurtdışındaki programların öğrencilerin özellikleri dikkate alınmadan birebir uygulanması (Suna ve Durmuşçelebi, 2013), öğrencilerin nasıl çalışması gerektiğini bilmemesi (Özer ve Korkmaz, 2016) gibi sorunlar bu durumun nedenleri arasında gösterilmektedir.

Bireysel farklılıklar yabancı dil öğrenmeyi etkileyen temel etmenlerden birisi olarak görülmektedir (Ay, 2014; Dörnyei, 2009, Yalçın-Arslan ve Kılıç, 2016). Bu nedenle yabancı dil öğretim programlarının geliştirilmesinde bireysel farklılıkların dikkate alınmasının temel bir gereklilik olduğu ileri sürülmektedir (Çelebi, 2006; Demirel, 1990). Yabancı dil öğrenmede bireysel farklılıklar büyük ölçüde duyuşsal ve bilişsel alanla ilişkili görülmektedir (Doğan, 2016). Dil öğrenme sürecinde duyuşsal etkenlerin başında yer alan yabancı dil öğrenme kaygısının dil öğrenmeyi önemli ölçüde etkilediği ileri sürülmektedir (Gardner, 1985; Hortwitz, Horwitz ve Cope, 1986). Dolayısıyla yabancı dil öğrenme kaygısı dil öğrenme sürecini etkileyen temel etmenlerden birisi olarak öne çıkmaktadır. Yabancı dil öğrenme kaygısı, dil öğrenme içeriğiyle bağlantılı olarak, özellikle konuşma ve dinleme üzere öğrenmeyi etkileyen gergin ve endişeli olma durumu olarak tanımlanmaktadır (MacIntyre ve Gardner, 1994). Hortwitz, Hortwitz ve Cope (1986) yabancı dil kaygısının matematik ve fen bilimleri gibi derslerde yaşanan kaygıdan farklılaştığını ve yabancı dil kaygısının iletişim endişesi, sınav kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusu olarak üç ana bileşenden oluştuğunu ileri sürmüşlerdir. Ancak yabancı dil öğrenme kaygısının daha karmaşık bir yapıya sahip olabileceği öngörüldüğünden yalnızca bu üç bileşene dayalı olarak değerlendirmenin yetersiz kalacağını belirtmişlerdir. MacIntyre ve Gardner (1989) ise öğrencilerin öğrenim sürecinin başında kaygı duymadıklarını ancak kaygının süreçte ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. Krashen (1985) yabancı dil öğrenirken yüksek kaygı düzeyinin bireylerin yabancı dil öğrenmesine ve sonrasında da başarılı bir dil edinim sürecinin gerçekleştirilmesine engel olduğunu belirtmektedir (Baş, 2013, s. 52). Bu durum dil edinim sürecinin aksamasına ve öğrenen için sıkıntılı bir süreç haline dönüşmesine neden olmaktadır. Alanyazındaki konuyla ilgili çalışmalar artan yabancı dil kaygısının dil edinim sürecini olumsuz yönde etkileyeceği yönündedir (Batumlu ve Erden, 2007; Çelik ve Kaban, 2022; Grenchal, 2016; Gökcan ve Çobanoğlu-Aktan, 2018; Horwitz, 2001; Öner ve Gedikoğlu, 2007; Özcanlı ve Kozikoğlu, 2023; Tuncer ve Temur, 2017).

Dil öğrenme sürecinde başarıyı etkileyen bir diğer önemli etmen ise bilişüstü farkındalıktır. Bilişüstü farkındalık, öğrenenin kendi bilişsel özelliklerinin farkında olması ve nasıl kullanacağını bilmesi durumudur. Diğer bir ifadeyle, bireyin kendisi hakkında farkındalığı olarak tanımlanan bilişüstü farkındalık, kişinin düşünmeyi düşünmesi, bildiğinin ve bilmediğinin farkında olması ve düşüncesini değişik açılardan görebilmesi olarak ifade edilebilir (Namlu, 2004). Bilişüstü farkındalık akademik başarının güçlü bir yordayıcısı olduğundan (Kruger ve Dunning, 1999; Öz, 2014; Parlan, 2024; Young ve Fry, 2008), bilişüstü

farkındalığı yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olacağı öngörülebilir. Dolayısıyla öğrenenin bilişüstü farkındalığının öğrenme sürecinde önemli rol oynadığını öngörülmektedir.

Bilişüstü farkındalığın bileşenlerine ilişkin farklı sınıflandırmalar bulunmaktadır. Bilişüstü bilgisi ve bilişin düzenlemesi bilişüstü farkındalığın en çok kabul gören bileşenlerdir. Wenden'a (1998) göre bilişüstü bilgisi dil öğrenme sürecinde nasıl öğrenileceğine yönelik öğrenen inanışlarını içerir. Bilişüstü bilgisi kişi, görev ve strateji bilgisi olarak üç boyutta ele alınmaktadır. Kişi bilgisi bireyin öğrenmesine destek veya engel olabilen öğrenin edindiği kendine yönelik genel bilgilerdir. Görev bilgisi, bireyin görevin amacına yönelik bilgisidir. Strateji bilgisi ise edinilen bilgileri yönetme, yönlendirme ve düzenlemede kullanılan bilgidir. Öğrenmenin ve bireyin öğrenme sürecine yönelik farkındalığının kişi, görev ve strateji bilgisinin etkileşimi sonucunda oluşması söz konusudur. Bilişüstü stratejilerin bu bağlamda kullanımı dil öğrenim sürecinde öğrencilerin karşılaşılabileceği engellerin üstesinden gelmelerine yardımcı olabilmektedir (Goh, 2002). Akkaş-Baysal ve Ocak (2020) dil öğrenme ortamlarında dil öğrenme stratejilerinin kullanma farkındalığının artırılmasıyla öğrenme sürecinin etkili, verimli, hızlı ve kalıcı olabileceğini vurgulamaktadır. Djalilova (2023) öğrencilerin bilişüstü stratejilerinin geliştirilmesiyle daha yetkin ve başarılı bir dil edinim sürecinin yaratılabileceğini belirtmektedir. Alanyazında bu görüşü destekleyen çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Alkan ve Bayri, 2020; Çalgıcı ve Ogan-Bekiroğlu, 2021; Evran ve Yurdabakan, 2013; Güreffe, 2015; Goh ve Hu, 2014; Mäkipää, Kallio ve Hotulainen, 2021; Sarwer ve Govil, 2017; Sevgi ve Çağlıköse, 2020; Tavakoli, Shahraki ve Rezazadeh, 2012; Zhang ve Wu, 2009).

Yukarıda yapılan açıklama ve tartışmalar çerçevesinde bilişüstü farkındalığın yabancı dil öğrenmeyi etkileyebileceği öngörülmektedir. Bilişüstü farkındalık düzeyine göre öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısının artması ya da azalması söz konusu olabilir. Bu iki değişken arasındaki ilişkinin ortaokul öğrencileri bağlamında incelenmesi daha etkili yabancı dil öğrenme için bazı çıkarımlarda bulunmayı mümkün kılabilir. Bu iki değişkenin birbiriyle olan ilişkisini ortaya koyarak bireysel farklılıklara hangi yönde cevap verilmesi ve öğrencilerin birey olarak kendini tanıması, gerçekleştirilmesi, başarılı olmasına ve psikolojik iyi oluşuna katkı sağlaması açısından önemli olacağı değerlendirilmiştir. Buraya kadar yapılan açıklamalar çerçevesinde araştırmanın amacı ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin bilişüstü farkındalıkları ile yabancı dil öğrenme kaygı düzeylerini belirlemek ve aralarındaki ilişkiyi ortaya koymak şeklinde belirlenmiştir. Bu genel amaç çerçevesinde şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin bilişüstü farkındalık ve yabancı dil öğrenme kaygı düzeyleri nasıldır?
2. Öğrencilerin bilişüstü farkındalık ve yabancı dil öğrenme kaygı düzeyleri öğrencilerin cinsiyetine, öğrenim gördükleri okulun statüsüne (devlet okulu/özel okul) ve anne ve babalarının eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeyleri, yabancı dil öğrenme kaygı düzeylerini yordamakta mıdır?

Yöntem

Bu araştırma nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modeli 'iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli' (Karasar, 2018) olarak tanımlanmaktadır. Ortaokul öğrencilerinin bilişüstü farkındalığı ve yabancı dil öğrenme kaygısının betimlemesi yapıp çeşitli değişkenler açısından nasıl bir ilişki olduğunu incelemek amaçlandığından bu araştırma modeli tercih edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırma ortaokul sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın yapıldığı dönemde COVID 19 salgını nedeniyle yalnızca sekizinci sınıf öğrencilerinin yüz yüze eğitim yapıyor olmaları ve bu öğrencilere ulaşmanın mümkün olması, son sınıf öğrencilerinin kendi öğrenme süreçlerini değerlendirebilecek yeterli deneyime sahip oldukları öngörüsü, araştırmacının ortaokul İngilizce öğretmeni olarak çalışıyor olması araştırmanın sekizinci sınıf üzerinde yürütülmesinde belirleyici olmuştur. Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim yılında Aydın ili Kuşadası ilçesindeki ortaokullarda öğrenim gören 1246 ortaokul sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Evreni temsil edecek örneklem büyüklüğü %95 güven düzeyi ile 294 olarak hesaplanmıştır. Ancak uygulamada eksik ve özensiz doldurulabilme olasılığına karşı daha çok öğrenciye ulaşılması amaçlanarak 554 öğrenciye uygulanmıştır. Uygun biçimde doldurulmayan 16 veri toplama aracı değerlendirme dışı bırakılmıştır. Uygulamanın sonucunda 538 öğrenciye ait veriler değerlendirmeye alınmıştır. Örneklem seçiminde her bir okul küme olarak kabul

edilerek oransız küme örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmadaki örneklemin %79.7'si (429) devlet okulu, %20.3'ü (109) özel okulda öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin %48.7'si kız, %51.3'ü erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 'Bilişüstü Yeti Envanteri' ve 'Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği'nin örnekleme 2020-2021 bahar yarıyılında uygulanmasıyla elde edilmiştir. Veri toplama araçlarını geliştiren ve uyarlayan araştırmacılardan kullanım izinleri alınmıştır. *Bilişüstü Yeti Envanteri*: Envanter Sperling, Howard, Miller ve Murphy (2002) tarafından 6-9. sınıf öğrencileri için geliştirilmiş olup, Aydın ve Ubuz (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Uyarlama çalışmasında ölçeğin geçerliğinin belirlenmesi amacıyla açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi farklı sınıf düzeylerinde ortaokul öğrencilerinden, doğrulayıcı faktör analizi ise onuncu sınıf öğrencilerinden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle ölçeğin sekizinci sınıf öğrencilerinin bilişüstü farkındalıklarını ölçmeye uygun olduğu değerlendirilmiştir. Ölçek bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olmak üzere toplam iki alt boyut ve beşli likert tipinde (5- her zaman, 4- sık sık, 3- bazen, 2-nadiren, 1- hiçbir zaman) yapılandırılmış 17 maddeden oluşmaktadır. Bilişin bilgisi boyutu sekiz, bilişin düzenlenmesi boyutu ise dokuz maddeden oluşmaktadır. Ölçekten toplam puan alınabilmektedir. Aşağıda her iki alt boyuta ilişkin örnek maddelere yer verilmiştir.

Çalışmamı bitirdiğimde kendime 'Öğrenmek istediğim şeyi öğrendim mi?' diye sorarım (Bilişin bilgisi).

Bir işe başlamadan önce neyi tamamlamam gerektiğine karar veririm (Bilişin bilgisi).

Gerektiğinde, öğrenmek için kendimi motive edebilirim (Bilişin düzenlenmesi).

Zihinsel açıdan güçlü olduğum noktaları, zayıf olan noktalarımı telafi etmede kullanırım (Bilişin düzenlenmesi).

Envanterin uyarlama çalışmasında ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve katsayı birinci boyut için .75, ikinci boyutu .79 olarak bulunmuştur (Aydın ve Ubuz, 2010). Bu çalışmanın verileri üzerinden envanterin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı yeniden hesaplanmış ve birinci boyut için .95, ikinci boyut için .94 olarak bulunmuştur.

Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği: Ölçek Baş (2013) tarafından öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerliğinin belirlenmesinde kullanılan veriler 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden elde edilmiştir. Bu nedenle ölçeğin sekizinci sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygı düzeylerinin ölçmeye uygun olduğu değerlendirilmiştir. Ölçek kişilik, iletişim ve değerlendirme olmak üzere üç alt boyuttan ve beşli likert tipinde (5- kesinlikle katılıyorum, 4- katılıyorum, 3- kararsızım, 2- katılmıyorum, 1- kesinlikle katılmıyorum) yapılandırılmış 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci alt boyutu dokuz, ikinci alt boyutu on, üçüncü alt boyutu ise sekiz maddeden oluşmaktadır. Ölçekten toplam puan alınabilmektedir. Aşağıda ölçeğin her bir alt boyutuna ilişkin örnek maddelere yer verilmiştir.

Okulda, daha fazla yabancı dil dersinin olması beni rahatsız ederdi (Kişilik).

Yabancı dil dersinde konuşurken kendime fazla güvenirim (Kişilik).

Yabancı dil dersinde herhangi bir konu hakkında konuşmam gerektiğinde kendimden emin olamam (İletişim).

Diğer öğrencilerin yanında yabancı dilde konuşurken rahatsız olmam (İletişim).

Yabancı dil dersindeki sınavlarda kendimden emin ve rahatımdır (Değerlendirme).

Yabancı dil dersinin sınavlarına iyi hazırlansam bile, yine de kaygı duyarım (Değerlendirme).

Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanarak belirlenmiş ve katsayılar birinci boyut için .89, ikinci boyut .88 ve üçüncü boyut .83 olarak hesaplanmıştır (Baş, 2013). Bu çalışmanın verileri üzerinden ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı yeniden hesaplanarak ölçeğin güvenilirliği gözden geçirilmiş ve Cronbach Alpha değeri birinci alt boyut için .94, ikinci alt boyut için .90 ve üçüncü alt boyut için .94 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi öncesinde veri toplama araçları incelenerek uygun şekilde doldurulmayan beş veri toplama aracı veri setinden çıkarılmıştır. Ayrıca, analizlere başlamadan önce veri temizliği yapılmış ve verilerin normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Veriler üzerinden z puanları ($z < 3$) hesaplanarak tek yönlü uç değerler incelenmiş ve ayırık veriler temizlenmiştir. Bu kapsamda 11 veri toplama aracından elde edilen veriler veri setinden çıkarılmıştır. İstatistiksel işlemler 538 veri toplama aracından elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. İstatistiksel işlemler öncesinde normallik testi yapılarak çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerlerine bakılmıştır. Tüm değişkenlerde çarpıklık değerinin -1.216 ile .526 arasında, basıklık değerine ise -1.274 ile .894 arasında değiştiği gözlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri -1.5 ile +1.5 olduğunda normal dağılım olduğu kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu sonuçlara dayalı olarak parametrik testlerin yapılabileceğine karar verilmiştir.

Araştırmanın ilk sorusuna ilişkin verilerinin analizinde betimsel istatistikler (aritmetik ortalama ve standart sapma), ikili karşılaştırmalarda t-testi, üç ve daha fazla boyutu olan karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Anlamlı çıkan F değerleri için farkın kaynağını belirlemek için Post-Hoc testlerinden Tukey testinden yararlanılmıştır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Araştırmanın üçüncü sorusu olan bilişüstü farkındalık ve yabancı dil öğrenme kaygısı arasındaki ilişkiyi belirlemek için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Analiz öncesi değişkenler arasında çoklu bağlantı olup olmadığı incelenmiş ve varyans artış faktörü (VIF) analizi ve standardize edilmiş regresyon katsayılarından (β) yararlanılmıştır. VIF değerinin 10'dan büyük olması (Myers, 1990) ya da β değerinin 2'den büyük olması çoklu bağlantı sorununa işaret etmektedir (Çokluk, 2010). VIF değeri en yüksek 1.874, β ise en yüksek -.476 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler çoklu bağlantı sorunu olmadığını göstermiştir.

Bulgular

Bu alt bölümde araştırma sorularına göre araştırmanın bulgularına yer verilmiştir.

Araştırmanın ilk sorusunun bir boyutu ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeylerini belirlemeye yöneliktir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeylerinin yüksek düzeyde ($\bar{x} = 3.65$; $S = .55$) olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeyine alt boyutlar bazında bakıldığında, bilişin bilgisi alt boyutu yüksek düzeydeyken ($\bar{x} = 3.95$; $S = 0.52$), bilişin düzenlenmesi alt boyutunun orta düzeyde ($\bar{x} = 3.35$; $S = 0.66$) olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeyleri cinsiyete göre karşılaştırıldığında hem genel olarak [$t_{(536-2)} = 4.855$, $p < .05$] hem de bilişin bilgisi [$t_{(536-2)} = 4.346$, $p < .05$] ve bilişin düzenlenmesi [$t_{(536-2)} = 4.534$, $p < .05$] alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Kız öğrencilerin bilişüstü farkındalıkları hem genel hem de alt boyutlar bakımından erkek öğrencilere göre daha yüksektir [(Genel $\bar{x}_{kız} = 3.76$; $\bar{x}_{erkek} = 3.54$), (Bilişin bilgisi $\bar{x}_{kız} = 4.05$; $\bar{x}_{erkek} = 3.86$), (Bilişin düzenlenmesi $\bar{x}_{kız} = 3.48$; $\bar{x}_{erkek} = 3.22$)].

Devlet veya özel okul öğrencisi olma durumuna göre öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeyleri hem genel [$t_{(536-2)} = 1.768$, $p > .05$] hem de bilişin bilgisi alt boyutunda [$t_{(536-2)} = 0.842$, $p > .05$] anlamlı farklılık göstermemektedir. Bilişin düzenlenmesi alt boyutunda [$t_{(536-2)} = 2.220$, $p < .05$] ise anlamlı farklılık göstermektedir. Bilişin düzenlenmesi alt boyutunda devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{x}_{devlet} = 3.38$; $\bar{x}_{özel} = 3.22$) lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin bilişüstü farkındalıklarının anne ve babanın öğrenim durumuna göre hem genel olarak [Anne $F_{(4-533)} = 0.542$, $p > .05$; Baba $F_{(3-534)} = 0.828$, $p > .05$] hem de bilişin bilgisi ([Anne $F_{(4-533)} = 1.474$, $p > .05$; Baba $F_{(3-534)} = 1.902$, $p > .05$]) ve bilişin düzenlenmesi ([Anne $F_{(4-533)} = 0.687$, $p > .05$; Baba $F_{(3-534)} = 1.253$, $p > .05$]) alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Araştırmanın ilk sorusunun diğer boyutu öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygı düzeylerini belirlemeye yöneliktir. Öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısının orta düzeyde ($\bar{x} = 2.92$; $S = 0.69$) olduğu belirlenmiştir. Yabancı dil öğrenme kaygısının kişilik ($\bar{x} = 2.88$; $S = 0.64$), iletişim ($\bar{x} = 2.87$; $S = 0.84$) ve değerlendirme ($\bar{x} = 3.00$; $S = 0.86$) alt boyutları için de orta düzeyde olduğu hesaplanmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygı düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından hem genel olarak ($t_{(536-2)} = 2.239$, $p < .05$) hem de iletişim ($t_{(536-2)} = 2.809$, $p < .05$) ve değerlendirme ($t_{(536-2)} = 3.582$, $p < .05$) alt boyutları bakımından anlamlı farklılık gösterirken, kişilik [$t_{(536-2)} = 1.178$, $p > .05$] alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Kız öğrencilerin yabancı dil kaygısının hem genel anlamda

($\bar{x}_{kız}=2.99$; $\bar{x}_{erkek}=2.85$)] hem de iletişim ($\bar{x}_{kız}=2.99$; $\bar{x}_{erkek}=2.85$) ve değerlendirme ($\bar{x}_{kız}=3.13$; $\bar{x}_{erkek}=2.87$) alt boyutlarında erkek öğrencilere göre daha yüksek düzey olduğu ortaya çıkmıştır.

Devlet veya özel okul öğrencisi olma durumuna göre öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygı düzeyleri hem genel anlamda ($t_{(536-2)} = 4.027$, $p < .05$) hem de iletişim ($t_{(536-2)} = 4.012$, $p < .05$) ve değerlendirme ($t_{(536-2)} = 4.676$, $p < .05$) alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği, kişilik ($t_{(536-2)} = 1.535$, $p > .05$) alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygı düzeyleri hem genel olarak ($\bar{x}_{devlet}=2.98$; $\bar{x}_{özel}=2.68$) hem de iletişim ($\bar{x}_{devlet}=2.95$; $\bar{x}_{özel}=2.59$) ve değerlendirme ($\bar{x}_{devlet}=3.08$; $\bar{x}_{özel}=2.66$) alt boyutlarında özel okul öğrencilerine göre daha yüksektir.

Ortaokul öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygıları anne ve babanın öğrenim durumuna göre hem genel olarak hem de alt boyutlar bakımından anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir [Anne (Kişilik $F_{(4-533)} = 5.154$, $p < .05$), (İletişim $F_{(4-533)} = 7.795$, $p < .05$), (Değerlendirme $F_{(4-533)} = 8.687$, $p < .05$), (Genel $F_{(4-533)} = 9.275$, $p < .05$); [Baba (Kişilik $F_{(3-534)} = 6.088$, $p > .05$), (İletişim $F_{(3-534)} = 12.609$, $p < .05$), (Değerlendirme $F_{(3-534)} = 15.059$, $p < .05$), (Genel $F_{(3-534)} = 14.283$, $p < .05$)]. Anne ve babanın öğrenim durumu lise ve yükseköğretim düzeyinde olan öğrencilerin kaygı düzeylerinin diğer gruplara göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü sorusu öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeylerinin, yabancı dil öğrenme kaygı düzeylerini yordayıp yordamadığını belirlemeye yöneliktir. Aşağıda bilişüstü farkındalığın yabancı dil öğrenme kaygısını yordama durumunu gösteren bulgulara yer verilmiştir. Öğrencilerin bilişüstü farkındalığının yabancı dil öğrenme kaygısını yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Bilişüstü Farkındalığının Genel Yabancı Dil Öğrenme Kaygısını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Standart Hata	B	t	p	İkili (r)	Kısmi (r)
Yabancı dil öğrenme kaygısı	Sabit	4.9182	.220	-	19.192	.00	-	-
	Biliş Bilgisi	-.401	.076	-.303	-5.302	.00	-.25	-.22
	Bilişin Düzenlenmesi	.082	.060	.078	1.370	.17	-.13	-.06
R= .26		R ² = .07		F ₍₂₋₅₃₅₎ = 18.801, p= .00				

Tablo bilişüstü farkındalığın yabancı dil öğrenme kaygısının yordayıcılarından birisi olduğunu göstermektedir (R= .26, R²= .07, $p < .01$). Bilişüstü farkındalık yabancı dil öğrenme kaygısının %7’sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısı üzerinde bilişin bilgisi önemli görünmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları ele alındığında bilişüstü farkındalığın bilişin bilgisi boyutunun yabancı dil öğrenme kaygısının yordayıcılarından birisi olduğu görülürken, bilişin düzenlenmesi boyutunun yabancı dil öğrenme kaygısı üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı görülmektedir. İkili korelasyona bakıldığında bilişin bilgisi ile yabancı dil öğrenme kaygısı arasında negatif yönlü orta düzeye yakın bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = -.25$). Diğer değişken kontrol edildiğinde bu ilişkinin daha düşük düzeyde ($r = -.22$) olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin bilişüstü farkındalıkları ile yabancı dil öğrenme kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu temel amaç çerçevesinde öğrencilerin bilişüstü farkındalık ile yabancı dil öğrenme kaygı düzeyleri belirlenerek bazı değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği ortaya konmuş ve öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeylerinin yabancı dil öğrenme kaygı düzeylerinin bir yordayıcısı olup olmadığı ele alınmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin algılarına göre bilişüstü farkındalık düzeylerinin yüksek olması uygun öğrenme ortamları oluşturulması durumunda kendi öğrenmelerinin düzenlenmesi bakımından bir potansiyel olarak değerlendirilebilir. Bilişüstü farkındalığı yüksek olan öğrencilerin kendi performanslarını artıracak şekilde planlama, sıralama, izleme ve uygulamalar yapabilecekleri (Schraw ve Dennison, 1994) söylenebilir. Alanyazında bu sonucu destekler nitelikte çalışmalar olduğu görülmektedir (Ağpak, 2019; Alkan ve Bayri, 2020; Çalgıcı ve Ogan-Bekiroğlu, 2021; Eke, 2019; Kırbaç ve Kaya, 2019; Oğuz ve Kutluer-Kalender, 2018; Yelgeç ve Dağyar, 2020).

Ortaokul öğrencilerinin bilişüstü farkındalığı alt boyutlara göre ele alındığında *bilişin bilgisine* yönelik farkındalıklarının yüksek düzeyde ve *bilişin düzenlenmesine* yönelik farkındalıklarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin bilişin düzenlenmesine ilişkin farkındalık düzeyleri bilişin bilgisine göre görece daha düşük olduğu yönündedir. Bir başka anlatımla, öğrencilerin yansıtımlı bilişüstü bilgiye (tanımsal, yöntemsel ve durumsal) yüksek düzeyde sahipken, kendi öğrenmelerini kontrol etmelerini mümkün kılacak planlama, bilgi yönetim stratejileri, kendini izleme ve hataları ayıklama stratejileri ve düzenlemeyi (Brown, 1987; Flavell, 1987; Jacobs ve Paris, 1987) içeren becerilere yeterince yüksek düzeyde sahip olmadıkları söylenebilir. Bu durum öğrencilerin öğrenme süreçlerinde ne yapmaları gerektiği konusunda daha belirgin bir bakış açısına sahipken, bildiklerini nasıl uygulayacakları ve kendi öğrenmelerini nasıl kontrol edecekleri konusunda aynı netliğe sahip olmadıkları biçiminde değerlendirilebilir. Bu durumun nedeni, Brown'ın da (1987) belirttiği gibi, bilişin düzenlenmesinde bireyin kullandığı stratejilerin duruma ve göreve göre farklılık gösterebilmesiyle ilişkili olabilir.

Kız öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeylerinin erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonucun öğrencilerin öğrenmeyi ele alış biçimleriyle ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Nitekim Niemivirta (1997) yedinci sınıf öğrencileriyle yaptığı bir çalışmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüzeysel öğrenme stratejilerini kullandıklarını ve bu durumun öğrencilerin bilişüstü farkındalıklarıyla ilişkili olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde Çağdaş (2023) on birinci sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre yüzeysel öğrenme yönelimlerinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu durum öğrencilerin bilişüstü farkındalıklarıyla ilişkilendirilmiştir. Alanyazında bu sonucu destekleyen çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Evrans ve Yurdabakan, 2013; Güreffe, 2015; Koç ve Karabağ, 2013; Oğuz ve Kutluer-Kalender 2018; Öztürk ve Kurtuluş, 2017; Sarwer ve Govil, 2017; Şerifoğlu, 2019). Öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından benzer olduğunu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Ağpak, 2019; Alkan ve Bayrı, 2020; Kırbac ve Kaya, 2019; Sajna-Jaleel, 2016; Yenice, Hiğde ve Özden, 2017).

Öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeylerinin öğrenim görülen okulun devlet ya da özel okul olma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği araştırmanın bir başka sonucudur. Ancak öğrencilerin bilişüstü farkındalığına alt boyutlar bazında bakıldığında, devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerin bilişin düzenlenmesi boyutuna yönelik farkındalıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumda devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerin bilişin bilgisini planlama, izleme ve değerlendirmede daha yetkin biçimde işe koştukları söylenebilir. Evrans ve Yurdabakan'ın (2013) çalışmasında da bilişüstü farkındalığın okulun statüsüne göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Diğer bir taraftan Sarwer ve Govil (2017) ise özel okulda öğrenim gören öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Alanyazında bilişüstü farkındalığı okul statüsü açısından ele alan sınırlı sayıda ve birbiriyle tutarlılık göstermeyen çalışmalar söz konusudur. Bu durum bilişüstü farkındalığın okul statüsünden daha çok niteliği ile ilgili olabileceğini düşündürmektedir. Diğer bir ifadeyle okulların eğitim uygulamalarının bilişüstü farkındalık üzerinde farklı düzeyde etkili olabileceği söylenebilir.

Öğrencilerin bilişüstü farkındalıklarının anne ve babanın eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuca benzer şekilde Atay (2014), Benli-Özdemir ve Arık (2018), Güreffe (2015) ve Sevgi ve Orman (2020) tarafından yürütülen çalışmalarda da ulaşılmıştır. Sevgi ve Çağlıköse (2020) ve Şerifoğlu'nun (2019) çalışmalarında ise anne ve babanın öğrenim düzeyinin artmasının ortaokul öğrencilerinin bilişüstü farkındalıklarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Anne ve babanın eğitim durumu öğrencilerin sosyo-ekonomik statülerini etkileyen durum olduğu göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Alanyazında anne ve babanın eğitim düzeyinin çocukların eğitsel özelliklerini (okula karşı tutum, akademik başarı, motivasyon vb.) etkilediğine dair birçok çalışma söz konusudur (Aydın, Sarier ve Uysal, 2012; Çiftçi ve Çağlar, 2014; Kılınçarslan, 2008). Bu kapsamda anne ve babanın eğitim durumunun çocukların bilişüstü farkındalığını etkilemesi beklenir, fakat bu durum araştırmanın sonucuyla örtüşmemektedir. Bunun sebebinin ise eğitim düzeyi yüksek olan ailelerin eğitime daha çok önem verseler bile, aynı eğitim anlayışına sahip olmaları, sınav odaklı eğitim sisteminin olması ve çoğu öğrencinin aileleri tarafından aynı amaç (daha iyi olduğu düşünülen okula yerleşme) doğrultusunda yönlendirilmeleri olabileceği düşünülmektedir. Bu durumda anne ve babanın bilişüstü farkındalık düzeyine etkisini anlamak için anne ve babanın eğitim sürecine dahil olma biçiminin (ev ödevlerine desteği, okul ziyareti vb.) incelenmesinin yararlı olabileceği söylenebilir.

Araştırmanın birinci sorusunun diğer bir boyutu öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygı düzeylerinin belirlenmesine yöneliktir. Araştırma öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygı düzeylerinin orta düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Yabancı dil öğrenme kaygısı alt boyutlar (kişilik, iletişim ve değerlendirme)

bazında ele alındığında her üç boyutta da yabancı dil öğrenme kaygının benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygı düzeyleri çok yüksek olmamakla birlikte, öğrenmeyi önemli ölçüde olumsuz etkileyebilecek düzeyde olduğu söylenebilir. Bu sonucun farklı kademelerde öğrenim gören öğrenci gruplarıyla yapılan çalışmaların (Al-Khasawneh, 2016; Ay, 2020; Budak, 2020; Çermik, 2015; Deniz ve Ilıcalı-Koca, 2018; Karabıyık ve Özkan, 2017; Liu ve Zhang, 2013; Oruç, 2020; Özer ve Yetkin, 2022; Özsarı, 2019; Şener, 2018; Ulucan-Kurt, 2021) sonuçlarıyla tutarlılık gösterdiği görülmektedir.

Öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygı düzeyleri genel olarak orta düzeyde olmakla birlikte, kız öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak ilgili çalışmalar incelendiğinde yabancı dil öğrenme kaygısına yönelik farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Alanyazında ortaokul (Tuncel ve diğerleri, 2020; Özsarı, 2019), lise (Çetintaş, 2020; Ünal, 2016) ve yükseköğretim (Arnaiz ve Guillén, 2012; Demirdaş ve Bozdoğan, 2013; Deniz ve Ilıcalı-Koca, 2018; Ergün, 2011; Şener, 2015) düzeyinde yapılan çalışmaların araştırmanın sonucuyla tutarlı olduğu belirlenmiştir. Aida (1994), Batumlu ve Erden (2007), Çubukçu (2008), Karabıyık ve Özkan (2017), Öner ve Gedikoğlu'nun (2007) çalışmalarında ise cinsiyet ve yabancı dil öğrenme kaygısı arasında anlamlı ilişki bulunmazken, Awan, Azher, Anwar ve Naz (2010), Campbell ve Shaw (1994), Cui (2011), Elaldı (2016), Nyikos (2008) ve Zambak'ın (2016) çalışmalarında ise erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek düzeyde yabancı dil öğrenme kaygısı yaşadıkları belirlenmiştir. Bu çalışmalarda farklı sonuçların elde edilmiş olması çalışma gruplarının farklı kültürel veya toplumsal özelliklere sahip olmasıyla ilişkili olabileceği söylenebilir.

Araştırmanın önemli sonuçlarından birisi de devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerin özel okulda öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek düzeyde yabancı dil öğrenme kaygısı yaşamalarıdır. Bu sonuç Özsarı (2019) ile Keshavarz ve Güneylî'nin (2021) yapmış oldukları çalışmalarla tutarlılık göstermektedir. Özel okullar yabancı dil ağırlıklı programlara sahip olmaları nedeniyle öğrencilere daha uzun süre yabancı dilde etkileşimde bulunma fırsatı sağlamaktadır. Böylece öğrencilerde yabancı dil öğrenmenin mümkün ve kolay öğrenilebileceği algısı gelişebilir. Bu durum özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin kaygı düzeyinin azalmasına etki edebilir. Ayrıca, özel okul öğrencilerinin kaygı düzeylerinin düşüklüğü özel okul öğrencilerinin ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarının kısmen daha iyi olması, yabancı dilin özel okullarda öğrenilebileceği algısının yerleşmiş olması, özel okullarda sahip olunan materyal çeşitliliği, sınıf mevcutlarının daha az olması gibi nedenlerden kaynaklanabilir.

Anne ve babanın eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin daha az yabancı dil öğrenme kaygısı yaşadıkları araştırmanın bir başka sonucudur. Araştırmanın bu sonucu birçok araştırmanın sonucuyla tutarlılık göstermektedir (Baş ve Özcan, 2018; Keshavarz ve Güneylî, 2021; Pan ve Akay, 2015; Uzun, 2014; Ünal, 2016). Kohl, Lengua ve McMahon (2000) yapmış oldukları çalışmada düşük eğitim düzeyine sahip anne ve babaların çocuklarının derslere daha az katılım gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Aynı zamanda daha yüksek eğitime sahip olan ebeveynlerin çocuklarının eğitimine destek olmasının önemli olduğu vurgulanmıştır. Bununla birlikte, daha düşük eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin yaşama ve eğitime ilişkin edindikleri deneyimlerin sonucu olarak çocuklarına yardımcı olabilecek yetkinliklere sahip olmadıkları ve okulun işleyişine müdahale etmemeleri gerektiği gibi düşüncelere sahip olabildiklerini belirtmektedirler. Bu bağlamda öğrenim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin öğrencilerin karşılaşılabilecekleri problemlerin daha rahat üstesinden gelmelerine yardımcı olacakları ve kaygıyı daha iyi kontrol edebilmelerini sağlayabilecekleri söylenebilir.

Gathercole, Kennedy ve Thomas (2014) ebeveynlerin eğitim düzeyi özellikle dilbilim ve bilişsel yetenekleri açısından çocukların akademik başarısını etkileyen önemli faktörlerden birisi olduğunu vurgulamışlardır. Awan, Azher, Anwar ve Naz (2010) ise yüksek eğitim düzeyine sahip olan ebeveynlerin eğitime ilgilerinin de yüksek olduğunun gözlemlendiğini, çocukları evde İngilizceyi öğrenirken destek olabildiklerini ve dolayısıyla çocukların yabancı dil öğrenirken daha az kaygılı olduklarını belirtmektedirler. Diğer bir taraftan düşük öğrenim düzeyine sahip olan ebeveynlerin ev ortamında yabancı dil öğrenimine düşük ilgi gösterdikleri için çocuklarının daha kaygılı olduklarını belirlenmiştir. Ancak, okulların nitelik düzeyi yükseldikçe ve okullar arasındaki olanak ve nitelik farkı azaldıkça ebeveynlerin özelliklerinden kaynaklanan farklılıkların azalacağı öngörülebilir.

Araştırmanın son alt problemi öğrencilerinin bilişüstü farkındalıkları ile yabancı dil öğrenme kaygıları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yöneliktir. Bilişüstü farkındalığın bilişin bilgisi alt boyutunun yabancı dil öğrenme kaygısının yordayıcılarından birisi olduğu görülürken, bilişin düzenlenmesi alt boyutunun yabancı

dil öğrenme kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin bilişin bilgisi boyutundaki farkındalıkları ile yabancı dil öğrenme kaygıları arasında orta düzeye yakın negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Yelgeç ve Dağyar'ın (2020) ortaokul öğrencileriyle yaptıkları çalışmada da öğrencilerin bilişüstü farkındalıkları ile yabancı dil öğrenme kaygıları arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Doğan (2016) ise üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmasında öğrencilerin bilişüstü farkındalıkları arttıkça yabancı dil öğrenme kaygılarının azaldığını göstermiştir. Bu sonuçlar öğrencilerin nasıl öğrendiğine ve nasıl düşündüğüne ilişkin bilgilerinin, bir başka deyişle öğrencilerin kendi öğrenmesine yönelik bilgisinin (Wenden, 1998) onların yabancı dil öğrenme kaygılarını azaltmada etkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar bilişüstü farkındalığın yüksek olması durumunda bu etkinin daha da yüksek olacağını göstermektedir. Ancak bu çalışmada öğrencilerin bilişüstü farkındalığın özellikle bilişin düzenlenmesi alt boyutuna yönelik farkındalığın yüksek olmaması bilişüstü farkındalığın yabancı dil öğrenme kaygısı üzerindeki etkisini azalttığı şeklinde değerlendirilebilir. Bilişüstü farkındalığın yabancı dil öğrenme kaygısı üzerindeki etkisini daha belirgin biçimde ortaya koymak için bilişüstü farkındalığı düşük ve yüksek gruplar üzerinde çalışma yapılması gerekir.

Araştırmanın temel sonuçları şöyle özetlenebilir: Öğrencilerin bilişüstü farkındalık bakımından bilişin bilgisi boyutundaki farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğu, bilişin düzenlenmesi boyutundaki farkındalıklarının orta düzeyde olduğu, öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygı düzeylerinin orta düzeyde de olsa öğrenmeyi olumsuz etkileyecek kadar yüksek olduğu, bilişüstü farkındalığın bilişin bilgisi alt boyutunun yabancı dil öğrenme kaygısının yordayıcılarından birisi olduğu belirlenmiştir.

Araştırma bulgularına göre genel olarak öğrencilerin bilişsel farkındalığı yüksek düzeyde olmakla birlikte, alt boyutlar bazında bakıldığında bilişin bilgisi alt boyutunun yüksek, bilişin düzenlenmesi boyutunun orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla bilişsel farkındalığın daha işlevsel olarak işe koşulabilmesi için öğrencilerin bilişin düzenlenmesi bakımından farkındalıklarının artırılması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu sonuca dayalı olarak okullarda öğrenme ve öğretme süreçlerinin öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını alacak biçimde tasarlanması ve uygulanması yoluyla bilişüstü bilgilerinin bilişüstü düzenleme becerilerine dönüştürülmesi yönünde çaba gösterilmesi önerilebilir. Böylece öğrenmenin niteliği artarken, yabancı dil öğrenme kaygılarının azalması beklenebilir. Bilişüstü farkındalığın yabancı dil öğrenme kaygısı üzerindeki etkisini daha belirgin biçimde ortaya koymak için bilişüstü farkındalığı düşük ve yüksek gruplar üzerinde karşılaştırmalı çalışmalar yapılması önerilebilir. Öğrencilerin bilişsel farkındalık düzeyleri yabancı dil öğrenme kaygısının bir kısmını açıklamakla birlikte, kaygının ortaya çıkmasında başka değişkenlerin de etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle yabancı dil öğrenme kaygısının başka değişkenlerle ilişkisinin araştırılması gerekir.

Etik Beyan

“Ortaokul Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalıkları İle Yabancı Dil Öğrenme Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Gerekli olan etik kurul izinleri Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 05.01.2021 tarih ve 200294 sayılı kararıyla alınmıştır.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Yazarların makalenin hazırlanma sürecindeki katkı oranları eşittir.

Çatışma Beyanı

Çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması söz konusu değildir.

Not

Bu makale “Ortaokul Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalıkları ile Yabancı Dil Öğrenme Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Kaynakça

Ağpak, Y. E. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri, matematiksel üstbilgi farkındalık düzeyleri ve arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 565943) [Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *Modern Language Journal*, 78, 55-168.
- Akkaş-Baysal, E. ve Ocağ, G. (2020). Covid-19 salgını sonrasında okul kavramındaki paradigma değişimine ve okulların yeniden açılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 676-705. <https://doi.org/10.37217/tebd.787504>
- Alkan, İ. ve Bayrı N. (2020). Ortaokul öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı algıları ile üstbiliş farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 801-812. <https://doi.org/10.17679/inuefd.637693>
- Al-Khasawneh, F. M. (2016). Investigating foreign language learning anxiety: A case of Saudi undergraduate EFL learners. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(1), 137-148.
- Arnaiz, P., & Guillén, F. (2012). Foreign language anxiety in a Spanish University setting: Interpersonal differences. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 5-26.
- Atay, A. D. (2014). Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin ve üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi (Tez No. 372569) [Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ateş, E. ve Aytakin, H. (2020). Küreselleşen dünyada çokkültürlük ve yabancı dil eğitimi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(26), 4563-4579. <https://doi.org/10.26466/opus.651385>
- Awan, R-un-N., N., Azher, M., Anwar, M. N., & Naz, A. (2010). An investigation of foreign language classroom anxiety and its relationship with students' achievement. *Journal of College Teaching & Learning*, 7(11), 33-40. <https://doi.org/10.19030/tlc.v7i11.249>
- Ay, D. (2020). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin yabancı dil dersinde özzerlik alguları ve yabancı dil kaygıları arasındaki ilişki (Tez No. 686128) [Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ay, S. (2014). Yabancı dil öğretiminde bireysel farklılıklar kavramına genel bir bakış. *Dil Dergisi*, 164, 5-18.
- Aydın, A., Sarier, Y. ve Uysal, Ş. (2012). Sosyoekonomik ve sosyokültürel değişkenler açısından PISA matematik sonuçlarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 20-30.
- Aydın, U. ve Ubuz, B. (2010). Bilişüstü yetiler envanteri'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlilik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 30-45.
- Baş, G. (2013). Yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(2), 49-68.
- Baş, G., & Özcan, M. (2018). Foreign language learning anxiety: A comparison between high school and university students. *Journal of Human Sciences*, 15(3), 1584-1596. <https://doi.org/10.14687/jhs.v15i3.4441>
- Batumlu, D. ve Erden, M. (2007). Yıldız Teknik Yabancı Diller Yüksek Okulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile İngilizce başarıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 24-38.
- Benli-Özdemir, E. ve Arık, S. (2018). Çocukların üstbilişsel farkındalıkları ile sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 3(1), 1-22.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116). Lawrence Erlbaum Associates.
- Budak, T. (2020). *The relationship between emotional intelligence, foreign language anxiety and demotivational factors in foreign language learning on preparatory students in Turkey* (Tez No. 636165) [Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Campbell, C. M., & Shaw, V. M. (1994). Language anxiety and gender differences in adult second language learners: Exploring the relationship. In C. A. Klee (Ed.), *Faces in a crowd: The individual learner in multisection courses* (pp. 215-244). Heinle & Heinle Publishers. <https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/server/api/core/bitstreams/01903d5c-c700-48b7-8935-3c43461c455a/content>
- Cui, J. (2011). Research on high school students' English learning anxiety. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(4), 875-880. <https://doi.org/10.4304/jltr.2.4.875-880>
- Çağdaş, N. Z. (2023). *Lise öğrencilerinin matematik öğrenme yaklaşımları ve matematik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Tez No. 820525) [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çalgıcı, G. ve Ogan-Bekiroğlu, F. (2021). Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 182-194. <https://doi.org/10.21666/muefd.784249>
- Çelebi, D. M. (2006). Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 285-307. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/219375>
- Çelik, N. ve Kaban, B. (2022). Yabancı dil öğretiminde kaygı üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 7(2), 151-182.
- Çermik, E. (2015). *The role of foreign language anxiety in English lessons of 8th grade students* (Tez No. 391617) [Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çetintaş, R. (2020). *Lise öğrencilerin İngilizceye yönelik özzerlik inançlarının ve yabancı dil öğrenme kaygılarının incelenmesi: Bir Anadolu lisesi örneği* (Tez No. 635339) [Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Çiftçi, C. ve Çağlar, Ç. (2014). Ailelerin sosyo-ekonomik özelliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi: Fakirlik kader midir?. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 155-175. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v11i2.2914>
- Çokluk, Ö. (2010). Logistic regression: Concept and application. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(3), 1357-1407. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ919857.pdf>
- Çubukçu, F. (2008). A study on the correlation between self efficiency and foreign language learning anxiety. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(1), 148-158.
- Demirdaş, O., & Bozdoğan, D. (2013). Foreign language anxiety and performance of language learners in preparatory classes. *Turkish Journal of Education*, 2(3), 4-13. <https://doi.org/10.19128/turje.181060>
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretimi: İlkeler, yöntemler, teknikler*. USEM Yayınları.
- Deniz, L. ve Ilıcalı-Koca, F. U. (2018). Yabancı dil kaygısı: Marmara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıfı öğrencileri üzerinde bir inceleme. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(1), 292-304. <https://doi.org/10.18298/ijlet.2452>
- Djalilova, Z. (2023). Language learning strategies and their implication for teaching English. *Central Asian Journal of Education and Innovation*, 2(11), 18-22. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10074222>
- Doğan, Y. (2016). *Hazırlık sınıfı öğrencilerinin bilişüstü farkındalıkları, öz-yeterlik algıları, yabancı dile yönelik kaygıları, tutumları ve akademik başarılarının incelenmesi* (Tez No. 423419) [Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Dörnyei, Z. (2009). Individual differences: Interplay of learner characteristics and learning environment. In N. C. Ellis ve D. Larsen-Freeman (Eds.), *Language as a complex adaptive system* (ss. 230-248). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00542.x>
- EF Education First. (2023). The world's largest ranking of countries and regions by English skills. <https://www.ef.com.tr/epi/> 26.02.2024.
- Eke, Z. N. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin matematik odaklı risk alma davranışlarının, üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve matematik başarısı ile ilişkisinin incelenmesi* (Tez No. 575714) [Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Elaldi, Ş. (2016). Foreign language anxiety of students studying English Language and Literature: A sample from Turkey. *Educational Research and Reviews*, 11(6), 219-22. <https://doi.org/10.5897/ERR2015.2507>
- Ergün, E. (2011). *An investigation into the relationship between emotional intelligence skills and foreign language anxiety of students at a private university* (Tez No. 300724) [Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Evrar, S. ve Yurdabakan, İ. (2013). İlköğretim 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 213-220.
- Flavell, J. H. (1987). "Speculations About the Nature and Development of Metacognition", In F. Weinert and R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding*, 21-29. Lawrence Erlbaum: Hillsdale, NJ.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Gathercole, V. C. M., Kennedy, I., & Thomas, E. M. (2016). Socioeconomic level and bilinguals' performance on language and cognitive measures. *Bilingualism: Language and Cognition*, 19(5), 1057-1078. <https://doi.org/10.1017/S1366728915000504>
- Gerencheal, B. (2016). Gender differences in foreign language anxiety at an Ethiopian University: Mizan-Tepi University third year English major students in focus. *African Journal of Education and Practice*, 1(1), 1-16. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED582461.pdf>
- Goh, C. C. M., & Hu, G. (2014). Exploring the relationship between metacognitive awareness and listening performance with questionnaire data. *Language Awareness*, 23(3), 255-274. <https://doi.org/10.1080/09658416.2013.769558>
- Goh, S. C. (2002). Managing effective knowledge transfer: An integrative framework and some practice implications. *Journal of Knowledge Management*, 6(1), 23-30. <https://doi.org/10.1108/13673270210417664>
- Gökcan, M., & Çobanoğlu-Aktan, D. (2019). Development of exposure to English scale and investigation of exposure effect to achievement. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 6(1), 109-124. <https://doi.org/10.21449/ijate.527887>
- Gök-Çatal, Ö., Şahin, H. ve Çelik F. (2018). 6, 7 ve 8. sınıflarda İngilizce öğrenme sürecindeki karşılaşılan sorunların incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 123-136. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.361675>
- Gürefe, N. (2015). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 237-246. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/562755>
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21(1), 112-126.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.2307/327317>
- Jacobs, J. E., & Paris, S. G. (1987). "Children's Metacognition About Reading: Issues In Definition, Measurement, and Instruction", *Educational Psychologist*, 22, 255-278.
- Karabıyık, C., & Özkan, N. (2017). Foreign language anxiety: A study Ufuk University Preparatory School. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(2), 667-680.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayıncılık.

- Keshavarz, M. H., & Güneyli, S. (2021). The effect of gender, parents' education, and school type on EFL learners' anxiety. *Eurasian Journal of Educational Research*, 9(3), 263-278. <https://doi.org/10.14689/ejer.2021.93.12>
- Kılınçarslan, S. (2008). *Ebeveynin sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyinin ilköğretim öğrencilerinin okul başarılarına etkileri ve bir uygulama* (Tez No. 227937) [Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kırbaç, M. ve Kaya, F. (2019). Ortaokul öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeyleri ile akademik motivasyonları (güdülenmeleri) arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 474-490. <https://doi.org/10.17679/inuefd.542028>
- Koç, C. ve Karabağ, S. (2013). İlköğretim ikinci kademe (6-8. sınıf) öğrencilerinin bilişüstü yetileri ile başarı yönelimlerinin incelenmesi. *Education Sciences*, 8(2), 308-322. <https://doi.org/10.12739/NWSA.2013.8.2.1C0589>
- Kohl, G. O., Lengua L. J., & McMahon R. J. (2000). Parent involvement in school: Conceptualising multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*, 38(6), 501-523. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00050-9](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00050-9)
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121-1134. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1121>
- Liu, M., & Zhang, X. (2013). An investigation of Chinese university students' foreign language anxiety and English learning motivation. *English Linguistics Research*, 2(1), 1-13. <https://doi.org/10.5430/elr.v2n1p1>
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of induced anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283-305.
- MacIntyre, P.D., & Gardner, R. (1989). Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39, 251-275. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1989.tb00423.x>
- Mäkipää, T., Kallio, K., & Hotulainen, R. (2021). Finnish general upper secondary students' metacognitive awareness in foreign language learning. *Reflective Practice*, 22(4), 446-458. <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1913720>
- McLuhan, M. (1964). *Understanding media: the extensions of man*. Mentor.
- Myers, R. (1990). *Classical and modern regression with applications*. MA: Duxbury.
- Namlu, A. G. (2004). Bilişötesi öğrenme stratejileri ölçme aracının geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 123-136.
- Niemivirta, M. (1997, March 24-28). *Gender differences in motivational-cognitive patterns of self-regulated learning* [Paper presentation]. The Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED410478.pdf>
- Nyikos, M. (2008). Gender and good language learners. In C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp.73-82). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511497667.008>
- Oğuz, A. ve Kutlu-Kalender, M. D. (2018). Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 170-186. <https://doi.org/10.17244/eku.319267>
- Oruç, E. (2020). *İngilizce başarı programında yabancı dil kaygısının İngilizce başarısına etkisinde öğrenci katılımının rolü* (Tez No. 617208) [Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Öner, G. ve Gedikoğlu, T. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 67-78.
- Öz, H. (2014). The relationship between metacognitive awareness and academic achievement among English as a foreign language teachers. In J. Huang & A. C. Fernandes (Eds.), *Non-native language teaching and learning: Putting the puzzle together* (pp. 139-167). New York, NY: Untested Ideas Research Center.
- Özcanlı, N. ve Kozikoğlu, İ. (2023). Öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygısı. *Sıirt Eğitim Dergisi*, 3(1), 1-22. <https://doi.org/10.58667/sedder.1274744>
- Özer, B. ve Korkmaz, C. (2016). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar. *EKEV Akademi Dergisi*, (67), 59-84.
- Özer, Z., & Yetkin, R. (2022). Exploring the link between foreign language anxiety and attitudes towards English among Turkish high school EFL learners. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 7(2), 37-47. <https://doi.org/10.32865/fire202172272>
- Özsarı, T. (2019). *A comparative study on public and private secondary school, students' foreign language anxiety: Students' and teachers' perceptions* (Tez No. 555151) [Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk, B. ve Kurtuluş, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyi ile matematik öz yeterlik algısının matematik başarısına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31),762-778. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.1840>
- Pan, V. L. ve Akay, C. (2015). Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil dersine yönelik tutumlarının ve sınıf kaygılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 79-97.
- Parlan, P. (2024). Perspective Chapter: Metacognitive meaning strategy. <https://doi.org/10.577/intechopen.113919>
- Sajna-Jaleel, P. P. (2016). A study on the metacognitive awareness of secondary school students. *Universal Journal of Educational Research*, 4(1), 165 - 172.
- Sarwer, G., & Govil, P. (2017). Metacognitive awareness as a predicting variable of achievement in English among secondary school students. *International Refereed Research Journal*, 8(4), 58-66. <https://doi.org/10.18843/rwjasc/v8i4/07>

- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- Sevgi, S. ve ağlıköse, M. (2020). Altıncı sınıf öğrencilerinin üstbiliş becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(1), 139-157. <http://doi.org/10.30703/cije.546885>
- Sevgi, S., & Orman, F. (2020). An investigation, bas ed on some variables, into the attitudes of middle school students towards mathematics and metacognitive skills. *İlköğretim Online-Elementary Online*, 19(1), 183-197. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.649375>
- Suna, Y. ve Durmuşçelebi M. (2013). Türkiye’de yabancı dil öğrenme-öğretme problemine ilişkin yapılan çalışmaların derlemesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 31-48.
- Şener, S. (2015). Foreign language learning anxiety and achievement: A case study of the students studying at Çanakkale Onsekiz Mart University. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 875-890.
- Şener, S. (2018). Öğretmen adaylarının yabancı dil derslerinde İngilizce konuşma kaygıları ile ilgili algıları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 178-194.
- Şerifoğlu, B. (2019). Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile öz-yeterlik algı düzeyleri arasındaki ilişki (Bahelienler ilçesi örneği) (Tez No. 560430) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon.
- Tavakoli, M., Shahraki, S., & Rezazadeh, M. (2012). The relationship between metacognitive awareness and efl listening performance: focusing on IELTS higher and lower scorers. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 2(2), 24-37. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/209057>
- Tosuncuoğlu, İ. (2018). English language teaching as lingua franca. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 6, 326-331. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2160981>
- Tuncel, F., Yapıcı, A., Akman, P., Eli, A. C., Demiroğları, B., & Kutlu, M. O. (2020). Foreign language anxiety of adolescent students. *African Educational Research Journal*, 8(2), 165-169. <https://doi.org/10.30918/AERJ.8S2.20.044>
- Tuncer, M. ve Temur, M. (2017). Yabancı dil hazırlık eğitimi alan öğrencilerin yabancı dile yönelik kaygı ve başarıları arasındaki ilişkiler. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 905-912.
- Ulucan-Kurt, T. (2021). Ortaokul öğrencilerinin yabancı dil öğrenimine yönelik kaygı, öz-yeterlik ve başarı durumlarının incelenmesi (Tez No. 660574) [Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Uzun, K. (2014). *The age factor in foreign language acquisition: A comparison of the anxiety levels of high school and university students* (Tez No. 370409) [Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ünal, F. (2016). *Lise öğrencilerinin yabancı öğrenme kaygısı ile yabancı dil öğreniminde motivasyon tutumlarının incelenmesi (İstanbul-Kadıköy ilçesi örneği)* (Tez No. 453025) [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- W3Techs. (2024). Usage statistics of PHP for websites. <https://w3techs.com/>. 25.02.2024.
- Wenden. A. L. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19(4), 515-537. <https://doi.org/10.1093/applin/19.4.515>
- Yalçın-Arslan, F. ve Kılıç, M. (2016). *İkinci dil öğreniminde bireysel farklılıklar*. E. Yücel, H. Yılmaz ve M.S. Öztürk (Yay. haz.). Yabancı dil öğretimine genel bir bakış içinde. (s. 88-96). Konya: izgi Kitabevi. https://www.researchgate.net/profile/Mehmet-Kilic-5/publication/312947243_Ikinci_Dil_Ogreniminde_Bireysel_Farkliliklar/links/588aea0a45851522128002c8/Ikinci-Dil-Ogreniminde-Bireysel-Farkliliklar.pdf
- Yelgeç, N., & Dağyar, M. (2020). A structural equation modelling of middle school students’ metacognitive awareness, self-efficacy beliefs and foreign language learning anxiety. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), 127-148. <https://doi.org/10.33200/ijcer.657172>
- Yenice, N., Hiğde, E. ve Özden, B. (2017). Ortaokul öğrencilerinin üstbiliş farkındalıklarının ve bilim doğasına yönelik görüşlerinin cinsiyet ve akademik başarılarına göre incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 1-18.
- Young, A., & Fry, J. D. (2008). Metacognitive awareness and academic achievement in college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(2), 1-10.
- Zambak, A. (2016). *Factors affecting foreign language speaking anxiety levels of 8th grade students at public school secondary schools* (Tez No. 429754) [Yüksek Lisans Tezi, ağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Zhang, L. J., & Wu, A. (2009). Chinese senior high school EFL students’ metacognitive awareness and reading-strategy use. *Reading in a Foreign Language*, 21(1), 37-59. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ838388.pdf>

EXTENDED ABSTRACT

Today, due to the rapid developments in communication technologies, the interaction between societies is increasing. Within this framework, individuals' desires and the characteristics they are required to have are constantly being reshaped. This transformation makes the need to be able to communicate effectively in an internationally accepted language even more important. In reaction to these developments, learning and teaching English, which is accepted internationally as a foreign language, has become a global necessity. In this context, teaching English in the Turkish Education system has become an important teaching issue at all levels of education. Although a significant amount of time, effort, and resources are

devoted to foreign language teaching, it is thought that the targeted results have not been achieved yet. The language teaching process does not take individual differences into account and is seen as one of the main factors impeding the targeted results (Dörnyei, 2009). It is stated that developing foreign language teaching curricula by taking account of individual differences is a necessity (Çelebi, 2006; Demirel, 1990). Individual differences in learning a foreign language are largely related to affective and cognitive domains (Doğan, 2016). In this context, foreign language learning anxiety stands out as one of the main affective factors affecting the language learning process. Foreign language learning anxiety is defined as a state of being nervous and anxious in connection with the language learning content that affects learning, especially speaking and listening (MacIntyre ve Gardner, 1994). Using a high level of anxiety prevents individuals from having a successful language acquisition process, and this situation causes the language process to be disrupted and turns into an oppression for the learner. Metacognitive awareness is claimed to be another important factor affecting success in the language learning process. Metacognitive awareness is someone's thinking about being aware of what one knows and does not know, and being able to see one's thoughts from different perspectives (Namlu, 2004). In this context, having metacognitive awareness may help students overcome the obstacles they may encounter in the language learning process. Depending on the level of metacognitive awareness, students' foreign language learning anxiety may change. Examining the relationship between metacognitive awareness and foreign language learning anxiety in the context of lower-secondary school students may make it possible to make inferences about effective language learning. Besides revealing the relationship between these two variables, it is thought that it will be important to contribute to students' self-knowledge, self-realization, success, and psychological well-being as individuals. This research aims to determine 8th-grade students' metacognitive awareness and foreign language learning anxiety levels and to reveal the relationship between them. For this purpose, the following questions were sought: (1) What are the students' metacognitive awareness and foreign language learning anxiety levels? (2) Do students' metacognitive awareness and foreign language learning anxiety levels differ significantly by the students' gender, school type (state school/private school), and the educational level of their parents? (3) Do students' metacognitive awareness levels predict their foreign language learning anxiety levels? The study was designed by the correlational survey, which is one of the quantitative methods. The study was carried out with the participation of 538 lower secondary school students in Kuşadası district of Aydın province, in the 2020-2021 education year. 48.7% of the students were female and 51.3% of them were male. 79.7% of the students were in state schools and 20.3% were in private schools. The data were obtained through the administration of "The Metacognitive Awareness Scale" and "Foreign Language Learning Anxiety Scale". In data analysis, descriptive statistics, comparative statistics, and multiple regression analysis were employed. The results regarding the metacognitive awareness of the students revealed that (1) the metacognitive awareness of the students was at a high level, (2) the metacognitive awareness of female students was significantly higher than male students, and (3) school-type and parents' education are not significant variables of students' metacognitive awareness. The results regarding the students' foreign language learning anxiety revealed that (1) the student's foreign language learning anxiety was at a moderate level, (2) the foreign language learning anxiety of female students was significantly higher than that of male students, (3) The higher the educational level of students' parents is, the fewer students' anxiety about learning a foreign language. It was also specified that cognitive knowledge, the sub-dimension of metacognitive awareness, was one of the predictors of foreign language learning anxiety, while the regulation of cognition, the sub-dimension of metacognitive awareness, did not have a significant effect on foreign language learning anxiety. Based on these results, we can say that student's knowledge of their learning is effective in reducing their foreign language learning anxiety. To understand the effect of metacognitive awareness on foreign language learning anxiety, studies can be conducted with groups with low and high metacognitive awareness. As well as students' metacognitive awareness levels explain some of foreign language learning anxiety, it is understood that other variables are also effective in the emergence of anxiety.

Sosyal Bilgiler Dersinde Eğıtsel Oyunlar Yoluyla Bazı Kk Değerlerin Kazandırılması: Bir Eylem Araştırması

Selçuk ALTUNEL¹ ve Emine KARASU AVCI²

z

Öğretmenler, ğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerine çeşitli yöntem ve teknikleri kullanarak değerleri aktarmaya çalışırlar. Bu yöntem ve tekniklerden birisi de eğıtsel oyunlardır. Araştırmada, sosyal bilgiler dersinde eğıtsel oyunlar yoluyla öğrencilere öz denetim, dostluk, adalet ve sevgi kök değerlerin kazandırılması hedeflenmiştir. Araştırmanın alışma grubunu, 2020-2021 eğitim-ğretim yılı güz yarıyılında bir devlet ortaokulunun 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma nitel araştırma modellerinden eylem araştırmasıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler; n ve son algı metinleri, gözlem, video kayıtları, ğrenci günlükleri, ğretmen günlükleri ve odak grup görüşmeleri ile toplanmıştır. Elde edilen veriler, içerik analiziyle çözümlenmiştir. Çalışmada eğıtsel oyun etkinlikleri sonrasında 7. sınıf ğrencilerinin öz denetim değerleri hariç dostluk, adalet ve sevgi değerlerini tanıdıkları ve bu değerleri tanımlayabildikleri görülmektedir. Gerçekleştirilen eğıtsel oyun etkinlikleri ile öğrencilerin değerleri daha iyi kavradıkları ve değerlerle ilişkin algılarının geliştiği söylenebilir. Buradan hareketle benzeri çalışmaların farklı dersler ve sınıf düzeylerinde yapılması nerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Kk Değerler, Değerler Eğıtimi

Acquisition of the Some Original Values through Educational Games in Social Studies Course: An Action Research

Abstract

Teachers try to convey values to their students by using various methods and techniques in the learning-teaching process. One of these methods and techniques is educational games. In the research, it was aimed to provide students with the root values of self-control, friendship, justice and love through educational games in the social studies course. The study group of the research consists of 7th grade students of a public secondary school in the fall semester of the 2020-2021 academic year. The research was carried out with action research, one of the qualitative research models. Data were collected through pre- and post-perception texts, observations, video recordings, student diaries, teacher diaries, and focus group interviews, and analyzed using content analysis. In the research, it is seen that after the educational game activities, 7th grade students recognize the values of friendship, justice and love, except for the value of self-control, and can define these values. It can be said that with the educational game activities carried out, the students comprehend the values better and their perceptions about the values are improved. From this point of view, it can be suggested that similar studies be carried out at different courses and grade levels.

Keywords: Social Sciences, Original Values, Educational Games


Atıf İçin / Please Cite As:

Altunel, S. ve Karasu Avcı, E. (2024). Sosyal bilgiler dersinde eğıtsel oyunlar yoluyla bazı kök değerlerin kazandırılması: Bir eylem araştırması. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(3), 925-939. doi:10.33206/mjss.1241977

Geliş Tarihi / Received Date: 25.01.2023

Kabul Tarihi / Accepted Date: 26.01.2024

¹ Bilim Uzmanı - Milli Eğitim Bakanlığı, selcukaltunel57@gmail.com,

 ORCID: 0000-0002-8536-5492

² Doç. Dr. - Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, eavci@kastamonu.edu.tr,

 ORCID: 0000-0002-3135-2557

Giriş

Eğitim kavramı, kültürlenme ya da kültürel değerlerin bireylere aktarılması sürecidir (Sönmez, 2019, s. 5). Eğitim yoluyla bireylerin içinde yaşadıkları toplumun niteliklerine uygun davranışlar geliştirmeleri hedeflenir. Eğitim, bireylere bilgi ve beceri kazandırarak toplumsal sürekliliği sağlayacak değerlerin üretilmesini sağlar. Aynı zamanda eğitim bu değerlerin korunup kaybolmasını da engelleyerek eski ve yeni değerler arasında bir köprü görevi de üstlenir (Akdağ ve Taşkaya, 2018, s. 219).

Küreselleşen dünyada toplumlar artık sürekli bir gelişim ve değişim içerisindedirler. Toplumlarda meydana gelen bu değişim ve gelişim her zaman pozitif etkiler göstermemekte, bazen de toplumsal yapılara zarar verebilmektedir. Bir toplumun niteliklerini oluşturan ve toplumun kendisi tarafından ortaya koyulan değerler sosyal yapının ayakta kalmasını sağlamaktadır. Toplumların sosyo-kültürel özelliklerinin ve geleneklerinin sürdürülmesinde ve bu özelliklerin yeni kuşaklar tarafından anlaşılıp davranışa dönüştürülmesinde değerlerin çok önemli olduğu görülmektedir. Bu anlamda toplum tarafından beğenilen, önemli görülen, benimsenen ya da bireyi doğru olana yönelten, onaylanan davranış şekillerinin bireylere aktarılması toplumlar için bir ihtiyaç olarak görülmektedir.

Değer kavramı, bir toplumun çoğunluğu tarafından doğru olduğuna inanılan nitelikli davranış şekilleri olarak tanımlanabilir. Aynı zamanda değer, bireyler tarafından kabul edilen ve onları ortak hedefler doğrultusunda bir araya getiren ölçütler bütünüdür (Fichter, 2016, s. 177). Toplumsal normların korunması, toplumsal sürekliliğin sağlanması ve bireylerin sosyallik kazanmalarında yeni kuşaklara aktarılacak değerlerin önemli bir rolü bulunmaktadır. Bireylerin toplumsallaşması, toplumun kendisi tarafından oluşturulmuş olan değerler bütününe bireyler tarafından benimsemesi süreci olarak düşünülebilir. Bu anlamda değerler, bir bakıma toplumların bireylerine ve yeni nesillere sunduğu yaptırımlar olarak düşünülebilir. Birtakım yaptırımlardan meydana gelen değerler ortamı, birey dünyaya geldiği andan itibaren vardır. Bu değerler en başta aile olmak üzere, okul ve çeşitli toplumsal kurumlar ile bireylere kazandırılır (Özkan, 2010, s. 1127).

Değerlerin aktarılmasında ve devamlılığının sağlanmasında eğitim-öğretim kurumları önemli görevler üstlenmektedir. Eğitim kurumlarının genel amaçları arasında adalet, temizlik, düzenli olma ve vatanseverlik gibi bazı değerler bulunmaktadır (Akbaş, 2008, s. 39). Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulmuş öğretim programları aracılığıyla değerler eğitimi verilmektedir. Bu kapsamda özellikle ilköğretim düzeyinde din kültürü ve ahlak bilgisi, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde değerler eğitiminin bir ayrıcalık kazandığı da görülmektedir (Aydın, 2010, s. 19).

Sosyal bilgiler dersi; bir toplumun üyesi halinde bulunan bireylerin içinde bulunduğu topluma faydalı, hak ve sorumluluklarının farkında iyi ve etkili vatandaş yetiştirmeyi hedefleyen bir eğitim alanıdır (Karasu Avcı, 2016, s. 37). Bu dersin temel amacı, karşılaştığı problemlere yönelik çözümler üretebilen ve benimsediği değerlere göre uygun kararlar alabilen vatandaşların yetiştirmesini sağlamaktır. İyi bir vatandaş olarak yetişmiş, tarihsel, kültürel ve toplumsal geleneklerini sürdürebilen ve toplumsal değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek sosyal bilgiler dersinin ulaşmayı hedeflediği başlıca amaçlardır (Baydar, 2009, s. 15). Sosyal bilgiler; içinde yaşadığımız döneme ait gerekli olan temel bilgilere, değerlere ve becerilere sahip, haklarının ve sorumluluklarının bilincinde etkili vatandaşların yetiştirilmesini hedefler (Kaymakçı, 2009). Bir başka deyişle sosyal bilgiler; demokrasiyi içselleştirmiş, güçlü bir karaktere sahip iyi vatandaşlar yetiştirmeyi gaye edinir (Moffatt, 1957, s. 20). Temelinde ulusal ve evrensel değerlerle donatılmış vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan sosyal bilgiler dersinin değerler eğitimi için önemli bir yeri vardır (Kan, 2010, s. 142). Sosyal bilgiler dersi, farklı sosyal bilim disiplinlerinden beslendiği için ilköğretim düzeyindeki öğrencilere toplumsal değerleri aktaran ve topluma faydalı bireyler yetiştirmeyi hedefleyen bir eğitim alanıdır (Gömleksiz ve Cüro, 2011, s. 102). Tarih, coğrafya, vatandaşlık bilgisi gibi çeşitli disiplinleri içinde barındıran sosyal bilgiler, değerler eğitiminde en uygun derslerden bir tanesi olarak görülmektedir (Keskin, 2010, s. 72). Sosyal bilgiler dersinin iyi ve etkili vatandaş yetiştirme hedefi değerleri iyi benimsemiş bireylerin varlığı ile mümkün olacaktır. Bu bağlamda bu dersin hedeflerini gerçekleştirebilmesinin aynı zamanda iyi bir değerler eğitimi ile mümkün olduğu anlaşılmaktadır.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçlarında değerlere ilişkin "SBDÖP ile öğrencilerin; millî, manevî değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri amaçlanır." (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018, s.7) ibaresine yer verilmektedir. Bu dersin öğretim programında da derse özgü on sekiz değer yer almaktadır (Özkan, 2010, s. 1128). Bununla birlikte ülkemizde zorunlu eğitim kapsamında değerlendirilen eğitim kademelerinde (ilkokul-ortaokul) yer alan derslerin öğretim programlarında "kök değerler" adı altında on değere yer verilmektedir. Bu değerler

“Adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik” (MEB, 2018, s. 4) olarak sıralanmaktadır. Öğrenme ve öğretme süreci içerisinde bu değerlerin öğrencilere kazandırılması hedeflenmektedir (MEB, 2018). Öğrencilere değerlerin aktarımı bazı yöntem ve tekniklerle sağlanabilir. Eğitsel oyun bu tekniklerden birisidir.

Eğitsel oyun tekniği, birçok dersin öğretiminde kullanılmaktadır. Sosyal bilgiler dersi de bu derslerden bir tanesidir. Eğitsel oyun, öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesi ve tekrar edilmesini sağlayan teknik olarak tanımlanabilir (Demirel, 1993, s. 56). Eğitsel oyunlar öğrencilerin derse olan motivasyonlarının arttırılmasında ve zihinsel becerilerinin harekete geçirilmesinde de önemli bir yer tutar (Karadeniz & Er, 2021). Bu teknik ilköğretim düzeyindeki çocuklar için oldukça önemlidir. Bu çalışmada, sosyal bilgiler dersinde eğitsel oyunlar kullanılarak “kök değerlerin” aktarılması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda eğitsel oyun, değerler eğitimi ve sosyal bilgiler kavramları ile ilgili olarak alan yazın çalışmaları taranarak bir literatür incelemesi yapılmıştır. Buna göre literatürde bazı çalışmalara (Çengel 2019; Pırnaz, 2020; Tabak ve Yaylak, 2020) rastlanmaktadır. Sosyal bilgiler derslerinde her bir öğrenme alanına ilişkin birçok eğitsel oyun tasarlanabileceğini belirten Faiz (2021)’in çalışmasında da 5. sınıf ders kazanımlarına yönelik 7 öğrenme alanını kapsayan 25 eğitsel oyun 9 değeri kapsayacak şekilde geliştirilmiştir. Ancak sosyal bilgiler derslerinde kök değerlerin aktarımına ilişkin eğitsel oyunlardan faydalandığına yönelik herhangi bir akademik çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu kapsamda bu çalışmada “Sosyal bilgiler dersinde kök değerlerin kazandırılmasında eğitsel oyunların rolü nedir?” sorusu bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada, nitel araştırma yönteminden faydalanılmıştır. Nitel araştırma; görüşme, gözlem gibi çeşitli veri toplama yolları kullanılarak verilerin elde edildiği araştırmalardır (Yıldırım, 1999, s. 10). Araştırmada nitel araştırma modellerinden birisi olan eylem araştırması kullanılmıştır. Eylem araştırmaları; araştırmacı öğretmenin bizzat araştırmacı olarak sürecin içinde yer aldığı araştırma türüdür. Eylem araştırmalarında araştırmacı, öğretim sürecini planlı ve sistematik olarak gözlemleyen ve süreci yürüten konumdadır (Johnson, 2019, s. 26). Araştırmacı öğretmen, mesleki hayatında karşılaştığı problemleri çözebilmek ya da mesleki yeterliliğini geliştirebilmek amacıyla eylem araştırması yapabilir. Öğretmenin içinde bizzat bulunduğu ortamlarda araştırma yapması ve başarılı olabile ihtimali, ortamla yakından ilgisi bulunmayan araştırmacılara kıyasla daha yüksektir (Büyüköztürk vd., 2016, s. 267).

Evren - Örneklem

Bu çalışmada araştırma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı Kastamonu ili Araç ilçesinde bir devlet ortaokulunda 7. sınıfa devam eden 10 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 3’ü erkek, 7’si kızdır. Çalışmada, kolay ulaşılabilir örneklem çeşitlerinden biri olan uygun örnekleme türünden faydalanılmıştır. Uygun örnekleme türü, araştırmacının hedeflediği amaca en uygun ve kolay ulaşabileceği örneklem türü olarak tanımlanabilir (Creswell, 2014). Bu çalışmada, araştırmacı öğretmen kendi okulundaki öğrenci grubunu seçtiği için uygun örneklemeden yararlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veriler elde edilmeden önce, araştırma kapsamında ele alınan ortaokulun bağlı bulunduğu İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ile Kastamonu Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu’ndan ilgili izinler alınmıştır. Ardından araştırmacı öğretmen tarafından çalışma grubunu meydana getiren öğrencilerle ilgili eylem planları paylaşılmıştır. Çalışma esnasında alınacak olan video ve fotoğraflar için araştırmaya başlamadan önce çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin velilerinden veli izin belgesi alınmıştır.

Araştırma kapsamında, SBDÖP’deki “Birey ve Toplum, Kültür ve Miras, İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanlarında yer alan ilgili kazanımlarla kök değerler eşleştirilmiştir. Daha sonra bu kök değerler ile ilgili eğitsel oyunlar planlanmıştır. Araştırma süreci boyunca gerçekleştirilecek olan eğitsel oyun etkinliklerine yönelik eylem planları, öğrenciler ve veliler ile de paylaşılmıştır.

Eylem araştırmaları, veri toplama araçlarının çeşitlilik gösterdiği ve uygulama esnasında çeşitli yolların denenerek verilere ulaşıldığı nitel araştırma modelidir (Johnson, 2019, s. 106). Bu çalışmada ön/son algı belirleme metinleri, öğrenci ürünleri, video kayıtları, odak grup görüşmeleri, öğrenci günlükleri, öğretmen günlükleri ve saha notlarında veri toplama aracı olarak yararlanılmıştır. Çalışmada kullanılan veri toplama araçlarını, araştırmacı öğretmen bizzat kendisi hazırlamıştır. Veri toplama araçlarının geliştirilmesi

esnasında, 1 ölçme değerlendirme uzmanı ve 3 sosyal bilgiler eğitimi alan uzmanının görüşlerinden yararlanılmıştır. Uzman görüşlerine göre veri toplama araçları son şeklini almıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi; metinlerin düzenlenerek sınıflandırıldığı ve karşılaştırma yapılarak sonuçlara ulaşıldığı analiz tekniğidir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Eylem araştırmasında verilerin toplanma süreci ve analizleri eş zamanlı/paralel olarak gerçekleştirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 313). Çalışma süreci boyunca araştırmacı öğretmen tarafından elde edilen ön/son algı belirleme metinleri, öğrenci ürünleri, video kayıtları, öğrenci görüşleri öğrenci günlükleri, öğretmen günlükleri ve saha notları içerik analiziyle çözümlenmiştir. Öğrenciler EÖ1-EÖ2-KÖ3-KÖ4-KÖ5-KÖ6-EÖ7-KÖ8-KÖ9-KÖ10 şeklinde kodlanmıştır. İlk önce elde edilen veriler birkaç defa okunarak benzerlikler ve farklılıklar tespit edilmiştir. Verilerin incelemesi yapıldıktan sonra kodlama işlemine geçilmiştir. Kodlanan veriler içerdikleri anlam doğrultusunda temalara ayrılmıştır. Daha sonra ortaya çıkan bu temaların tanımlaması yapılmıştır.

Geçerlik ve güvenilirlik, akademik çalışmaların inandırıcılığı için iki önemli ölçüt olarak kabul edilir. Geçerlik, verilerin analiz süreçlerinin ayrıntılı olarak ortaya konulmuş olması ve bu verilerin herkes tarafından anlaşılabilir şekilde sunulmasıdır. Güvenirlik, benzer yöntemlerle veya bir başka araştırmacı tarafından benzer sonuçların elde edilmesi olarak açıklanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 313). Bu araştırmada geçerlik; araştırmacı öğretmenin araştırma süreci boyunca objektif tutum sergilemesi, araştırmaya yönelik bütün ayrıntıların detaylı bir şekilde paylaşılması ve verilerin herkesin anlayabileceği şekilde sunulması ile sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca çalışmada öğrencilerin görüşlerine doğrudan yer veriliyor olması da bu çalışmanın geçerliğini desteklemektedir. Çalışmada güvenilirlik ise ön/son algı belirleme metinleri, odak grup görüşmeleri, öğrenci ürün ve etkinlikleri, kayıt defteri, saha notları, öğrenci günlükleri, araştırmacı günlüğü ve video kayıtları gibi farklı veri toplama araçlarını kullanarak sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmacı öğretmenin çeşitli veri toplama araçları ile elde etmiş olduğu bu verileri, bir başka araştırmacı da inceleyip değerlendirmiştir. Üzerinde anlaşmaya varılamayan konularla ilgili araştırmacılar bir araya gelip ilgili konulara yönelik ortak bir kanaat oluşturmuşlardır. Bu durum literatürde analizci üçgenlemesi olarak bilinir. Analizci üçgenlemesi, aynı verilerin bir ya da birden fazla araştırmacı tarafından bağımsızca analiz edilmesi ve elde edilen sonuçların karşılaştırılması durumudur (Patton, 2014).

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde bulgular yer almaktadır. Araştırmacı öğretmenin hazırladığı “Küçük Çoban” başlıklı okuma parçasında öz denetim, dostluk, adalet ve sevgi kök değerleri konu edinilmiştir. Bu okuma parçası ile öğrencilerin ön/son algılarını belirlemesi amaçlanmıştır. Okuma parçası ile ilgili sorulara aşağıda yer verilmektedir:

Küçük Çoban

Alper okulların kapanmasını dört gözle bekliyordu. Derslerinde başarılı bir öğrenci olan Alper karnesini alır almaz hemen köylerine dedesinin yanına gitmek istiyordu. Okulların yaz tatiline girmesiyle birlikte Alper köyün yolunu tuttu. Çok sevdiği dedesine ve en iyi arkadaşı Emre'ye kavuşacağı için heyecan içindeydi. Yazları Emre ile bir araya gelerek dedelerinin ve köyün büyük bir bölümünün koyunlarına çobanlık yapmak en sevdikleri işti. Alper köye varır varmaz dedesi ve babaannesinin elini öpüp Emre ile buluşmak için köy meydanına koştu. Köy meydanında buluşan iki eski ve iyi arkadaş tüm yıl boyunca neler yaptıklarını hızlıca birbirlerine anlattılar. Bir birini çok seven bu iki arkadaş köylünün de güvenini kazanmış işlerini ciddiyetle yapan küçük çobanlardı. İkili tüm yaz tatili boyunca çok iyi vakit geçirir aynı zamanda okul masraflarını karşılayacak kadar para da kazanırlardı.

Her zaman yaptıkları gibi sabahın erken saatlerinde buluşan iki arkadaş sürüleri ile yola koyuldular. Önde koyunlar arkada onlar dağlara doğru ilerledikleri sırada başka bir sürüden sorumlu olan çoban Ahmet yanlarına geldi. Ahmet de yaz boyunca çobanlık yapar ancak işini pek ciddiye almadığı için köylünün pek güvenmediği bir çobandı. O gün hep birlikte sürülerini otlattılar, akşam geri dönüş yolunda sürüden eksilen koyunların olduğunu fark ettiler. Gün boyunca Ahmet'in de onlara katılmasıyla sohbet etmişler sürüleriyle pek ilgilenmemişlerdi. Ancak Emre bu durumun Ahmet yüzünden başlarına geldiğini düşünerek Ahmet'e:

-Senin yüzünden koyunları kaybettik. Geldin bizim dikkatimizi dağıttın, diyerek Ahmet'i suçladı.

Ahmet bunun doğru olmadığı onlarında severek sohbet ettiklerini söyleyerek;

-Konuşurken iyiydi ama Şimdi koyunlar kaybolunca kōtō olduē öyle mi dedi.

Alper de haksız olduēunu dōřünse de arkadaşının kırılabilceēi endişesiyle o da Ahmet'i suçlayan Şeyler söyleyen Emre'nin tarafında yer almayı tercih etti.

Emre ve Alper geri dōnerek kaybettikleri koyunları aramaya başladılar ve kısa süre içinde koyunları bulup sōriye dābil ettiler. Nibayetine hava kararırken kōye dōndüler ve koyunları aēıllarına yerleştirdiler. Sabah tekrar buluşmak üzere ayrılan arkadaşlar akşamları da boş durmuyor dede ve babaannelerine ev işlerinde yardımcı oldukları gibi kōyōn diēer yaşlılarının da yardımına koşuyorlardı. Alper her akşam yatmadan gōn iēerisindeki davranışlarını gōzden geēirip doēru ve yanlışlarını tartar ondan sonra uykuya dalaradı. Bugōn yaşadıkları olayda Emre'nin tarafını tutarak Ahmet'e haksızlık yaptığı dōřünmesi aklına takıldı ve bu duruma üzüliş pişman oldu. Sabah erkenden Ahmet'ten özjūr dilemeleri gerektiēini dōřünerek uykuya daldı.

Öz denetim kōk deēerine ilişkin elde edilen bulgular

Dersin bařlangıē aşamasında araştırmacı öēretmen, öz denetim kōk deēerini konu edinen "Küçük Çoban" başlıklı okuma parçasını öērencilere okutarak ilgili soruları cevaplamalarını istemiştir.

Tablo 1. Öz Denetim Kōk Deēerine Yōnelik Öērencilerin Ön Algıları

Kategoriler	Frekans	Yūzde
Denetlemek/kontrol etmek	3	40
Duygu ve davranışlarını dōzenleyebilme	3	30
Eēilimleri kısıtlama	3	30
Sihir	1	10
Toplam	10	100

Öērencilerin öz denetim deēerine ilişkin ön algıları "Öz denetim nedir?" sorusuna verdikleri cevaplardan anlaşılmaktadır. Tablo 1 incelendiēinde öērencilerin gōrūřlerinin başlıca iki kategoride yoēunlařtığı gōrōlür. Bu kategoriler sırasıyla "denetlemek/kontrol etmek (f=3, %30)", "duygu ve davranışlarını dōzenleyebilme (f=3, %30)" ile "eēilimleri kısıtlama (f=3, %30)" Őeklinindedir. Öērencilerin diēer cevapları da incelendiēinde soruya "denetleme, dōzenleme, sınırlama, kontrol etme" gibi farklı cevaplar belirtmeleri öz denetim deēerinin tanımına ilişkin akıl yūrüttüklerini ortaya çıkarmaktadır. Ancak yapılan tanımlardan öērencilerin çoēunluēunun öz denetim deēerini tam olarak tanımlayamadığı anlaşılmaktadır.

Araştırmada öz denetim deēerine ilişkin öērencilerin ön algıları belirlendikten sonra SBDÖP de 7.sınıf düzeyinde "İletişimi etkileyen tutum ve davranışları analiz ederek kendi tutum ve davranışlarını sorgular." (MEB, 2018, s.22) kazanımıyla ilişkilendirilerek kazandırılması istenen kōk deēere ilişkin 3 ders saati boyunca eēitsel oyunlar yoluyla etkinlikler gerēekleřtirilmiřtir. Eēitsel oyun tekniēi ile ilgili kazanımın ve kōk deēerin öērencilere aktarılması hedeflenmiştir.

Dersin işlenişi esnasında öz denetim kavramının bir kōk deēer olduēu ve bu deēer ile davranışlarımıza yön verebileceēimiz aēıklanmıřtır. Amaçlarımıza ulaşmak için sabırlı olmanın ve öz denetimli olmanın gerekliliēi vurgulanmıştır. Sosyal çevremiz ile iletişim kurmada davranışlarımızı kontrol edebilmenin önemine deēinilmiřtir. Ders süresince öērenciler öz denetim deēeri ile ilgili "Kendini Kontrol Et, Hikāyeni Anlat, Rolünü Anlat ve Sende Fikrini Sōyle" eēitsel oyunlarını oynamışlardır. Gerēekleřtirilen eēitsel oyun etkinlikleri sonunda öērencilerin öz denetim deēerine yōnelik son algılarına ařaēıda yer verilmektedir:

Tablo 2. Öz Denetim Kōk Deēerine Yōnelik Öērencilerin Son Algıları

Kategoriler	Frekans	Yūzde
Kendini kontrol etmek	5	50
Hedeflere ulaşmak için davranışlarını kontrol edebilme	3	30
Kendini denetleme	2	20
Toplam	10	100

Tablo 2 incelendiēinde bir dizi eēitsel oyun etkinliēinin ardından öz denetim kōk deēerine yōnelik öērencilerin cevaplarının "kendini kontrol etmek (f=5, %50)", "hedeflere ulaşmada davranışları kontrol edebilme (f=3, %30)" ve "kendini kontrol edebilme (f=2, %20)" kategorileri Şeklinde Őekillendiēi gōrōlmektedir. Buna gōre gerēekleřtirilen eēitsel oyun etkinlikleri sonucunda öz denetim deēerinin daha fazla öērenci tarafından doēru olarak algılandığı anlaşılmaktadır. Öērencilere eēitsel oyun etkinlikleri sonrasında Şu sorular sorulmuştur:

“Tutum ve davranışlarınızda öz denetime dikkat ediyor musunuz?”

EÖ1 “Bazen dikkat ediyorum.”

KÖ4 “Evet, denetimli ve tutarlı hareket ediyorum.”

Öğrencilerin cevapları eğitsel oyun öncesi ve sonrası olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin eğitsel oyun etkinliği öncesinde “evet” şeklinde kısa yanıtlar verdikleri; eğitsel oyun etkinliği sonrasında ise öz denetim kök değerine ilişkin daha uygun ifadelerle cevaplar verdikleri görülmektedir. Buna göre eğitsel oyun etkinlikleri ile öğrencilerin öz denetim değerini “davranışları/eylemleri kontrol altına alma ve bu yönde davranışlar sergileme” şeklinde kavradıkları anlaşılmaktadır.

Uygulama sürecinden sonra öğrencilerin uygulama sürecine ait görüşlerini elde etmek amacıyla gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri esnasında EÖ1, EÖ2, KÖ3, KÖ4, EÖ7 ve KÖ9 kodlu öğrenciler “Öğrendiğiniz değerler içerisinde günlük hayatınızda kullanmadığınız veya anlamını bilmediğiniz değer var mı?” sorusuna “öz denetim” kök değeri yanıtını vermişlerdir. Etkinlikler sonrasında odak grup görüşmeleri sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde eğitsel oyun etkinliklerini gerçekleştirilmeden önce öğrencilerin öz denetim kök değerini tam anlamıyla bilemedikleri ya da doğru ifadelerle açıklayamadıkları ancak gerçekleştirilen eğitsel oyun etkinliklerinin ardından öz denetim kök değerini daha doğru tanımlayabildikleri görülmektedir.

3.2. Dostluk kök değerine ilişkin elde edilen bulgular

Öğrencilerin “Dostluk nedir?” sorusuna vermiş olduğu cevaplar Şekil 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3. Dostluk Kök Değerine Yönelik Öğrencilerin Ön Algıları

Kategoriler	Frekans	Yüzde
En yakın arkadaşlık	2	22,2
Hiç bitmeyen arkadaşlık	2	22,2
İyi arkadaşlık	2	22,2
Güvenilir sırdaş	1	11,1
Arkadaşlık	1	11,1
Düşünce ve zevklerin uyumu	1	11,1
Toplam	10	100

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin araştırmanın bu sorusuna yönelik cevaplarının 6 kategoride toplandığı görülmektedir. Öğrenciler dostluk kök değerini daha çok “en yakın arkadaşlık (f=2, %22,2)”, “hiç bitmeyen arkadaşlık (f=2, %22,2)” ve “iyi arkadaşlık (f=2, %22,2)” olarak algılamaktadırlar.

Okuma parçasının soruları arasında yer alan “Dostların hangi özelliklere sahip olması gerekir?” sorusunu öğrencilerden bazıları aşağıdaki gibi yanıtlamışlardır:

EÖ2 “İyi davranan, cimrilik yapmayan, dürüst.”

KÖ8 “Dostun adaletli olması gerekir.”

EÖ1 kodlu öğrenci, dostların sadakatli olması gerektiğini vurgulayarak dostluğu arkadaşlıktan ayıran önemli bir özelliği vurgulamaktadır. KÖ8 kodlu öğrenci ise dostluk değerini adalet değeri ile ilişkilendirerek açıklamıştır.

Araştırmada dostluk değeri SBDÖP kapsamında 7.sınıf düzeyinde “Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır.” (MEB, 2018, s.23) kazanımı ile ilişkilendirilmiştir. Dersin işleniş sırasında araştırmacı öğretmen göçün önemi ve bizleri etkileyen sonuçlarından bahsederken dostluk değerini de vurgulamıştır. Ardından öğrencilere “Aranızda doğup büyüdüğü yerden ayrılmayı aramızda katılan var mı?” sorusunu yöneltmiştir:

KÖ3 “Ben bu sınıfa geçen yıl katıldım. Babamın işi nedeniyle oradan ayrıldım ve çok üzülüm. Orada arkadaşlarımı, dostlarımı bırakıp gelmek zorunda kaldım.”

KÖ3, doğup büyüdüğü mekândan ayrılmasının onda meydana getirdiği üzüntüden bahsetmektedir.

Eğitsel oyun etkinlikleri öncesinde dostluk kök değeri ile eşleşen KÖ9 “Rolünü Anlat” eğitsel oyunu ile arkadaşlarına video kayıt aracılığıyla şu bilgilendirmeyi yapmıştır:

“Arkadaşlar, ben sevinçte ve üzüntüde hep yan yana olan arkadaşlar olarak bilirim. Ben samimiyeti temsil ederim, sırdaşımdır, kıskançlık yoktur bende, arkadaşta da öteyimidir.”

KÖ9, dostluk kök değerini “sırdaş olma, sevinç ve üzüntüde beraber olma, iyi arkadaş olma” şeklinde tanımlamaktadır.

Araştırmacı öğretmenin tasarladığı “Karagöz ve Hacivat” ile “Dudak Okuma” eğitsel oyunları ile dostluk değerini kazandırmaya yönelik etkinlikler gerçekteştirilmiştir. Eğitsel oyunlar sonrasında veri kaybını önlemek amacıyla “Aklımda Kalanlar” şeklinde düzenlenen öğrenci günlükleri öğrencilere doldurtulmuştur. Günlükte öğrencilere “Sizce derste yapılan oyun ve etkinliklerin amacı nedir?” sorusu sorulmuştur.

EÖ7 “Dostluğun ne kadar değerli olduğunu anladım.”

EÖ7 eğitsel oyun etkinlikleriyle dostluk kök değerinin önemini anladığını belirtmektedir. Bu durum, gerçekteştirilen eğitsel oyun etkinliklerinin dostluk değerinin anlaşılmasındaki rolünü ortaya koymaktadır.

Araştırmacı günlüğünde öğrencilere sorulan bir diğer soru ise “Yapılan etkinlik ve oyunlarla ilgili düşünceleriniz nedir?” şeklinde dir. Bu soruyu, öğrencilerin tamamı “eğlendirici ve eğitici” şeklinde cevaplamışlardır. Bu durum, araştırmacı öğretmen tarafından tasarlanan bir dizi eğitsel oyun etkinliklerinin öğrenciler için eğlenceli bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturması durumu ile açıklanabilir.

Eğitsel oyun etkinlikleri sonrasında öğrencilerin algılarında meydana gelen değişim ve farklılaşmayı anlamak amacıyla “Küçük Çoban” başlıklı okuma parçası öğrencilere tekrar okutularak ilgili soruları yanıtlamaları istenmiştir.

“Dostluk nedir?” sorusuna yönelik öğrencilerin cevapları şekil 4’te gösterilmektedir.

Tablo 4. Dostluk Kök Değerine Yönelik Öğrencilerin Son Algıları

Kategoriler	Frekans	Yüzde
Sonsuza kadar süren arkadaşlık	5	50
İyi/kötü günde yanında olma	3	30
Arkadaştan daha iyisi	2	20
Toplam	10	100

Tablo 4’e göre öğrenciler dostluk değerini çoğunlukla “sonsuz kadar süren arkadaşlık (f=5, %50)” olarak belirtmişlerdir. Bununla birlikte “iyi/kötü günde yanında olma (f=3, %30)” ve “arkadaştan daha iyisi (f=2, %20)” şeklinde de dostluk değerine anlam yüklemişlerdir.

Öğrencilerin dostluk değerine ilişkin ön algı ve son algı bulguları incelendiğinde ön algı bulgularında yakın arkadaşlığı vurgularken son algı bulgularında dostluğu uzun süren arkadaşlık olarak ifade etmişlerdir.

Eğitsel oyun etkinlikleri sonrasında öğrencilerin algılarındaki değişim ve farklılığı ortaya çıkartmak amacıyla eğitsel oyun etkinlikleri öncesinde sorulan “Dostların hangi özelliğe sahip olması gerekir?” sorusu öğrencilere tekrar yöneltilmiştir:

KÖ3 “Sevinç ve üzüntüyü anlayan”

K6 “Sır saklayan, güvenilir, iyiliksever olmalı.”

Öğrencilerin ön algı bulgularında dostların özellikleri ifade edilirken “sevgi, dayanışma ve anlayış” kavramlarına değinmeyen öğrenciler son algı bulgularında cevaplarında bu kavramlara yer vermişlerdir. Öğrenciler dostların özelliklerini belirtirken ön algı bulgularında daha çok güvenilir olmaya; son algı bulgularında ise saygılı olmaya yoğunlaşmışlardır. Bu durum eğitsel oyunlar yoluyla gerçekteştirilen etkinliklerin amaca ulaştığının bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

Eğitsel oyun etkinlikleri sonrasında öğrencilere odak grup görüşmeleri sırasında “Bir öncelik sıralaması yapsanız hangi değerin sizin için daha önemli olduğunu söylersiniz?” şeklinde bir soru yöneltilmiştir.

EÖ1 kodlu öğrenci “Dostluk değeri benim için daha önemlidir. Çünkü dostlar her zaman yanımızda olurlar. Hayatın güzelliklerini ve zorluklarını onlarla paylaşırız.”

3.3. Adalet kök değerine ilişkin elde edilen bulgular

Öğrencilerin adalet değerine ilişkin ön algılarını ortaya çıkartmak amacıyla öğrenciler “Adalet nedir?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin cevaplarına Tablo 5’te yer verilmektedir:

Tablo 5. Adalet Kök Değerine Yönelik Öğrencilerin Ön Algıları

Kategoriler	Frekans	Yüzde
Eşitlik	5	55
Cumhuriyet	1	11
Doğruluk	1	11
Saygı	1	11
Haksızlık yapmama	1	11
Toplam	10	100

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin adalet değerini en fazla "eşitlik (f=5, %55,5)" kategorisi ile ilişkilendirdiği görülmektedir. Ayrıca öğrenciler adalet değerini "cumhuriyet (f=1, %11,1)", "doğruluk (f=1, %11,1)", "saygı (f=1, %11,1)" ve "haksızlık yapmama (f=1, %11,1)" olarak da ifade etmektedirler. Buna göre öğrenciler adalet değeri ile eşitlik kavramını daha çok ilişkilendirmektedirler.

Okuma parçasının ardından öğrencilere sorulan sorulardan birisi de "Alper ve Emre, arkadaşları Ahmet'e adaletli davranmışlar mıdır?" şeklindedir. Bu soruya öğrenciler aşağıdaki şekilde cevap vermişlerdir:

EÖ2 ve EÖ7 kodlu öğrenciler "Evet adaletli davranmışlardır."

EÖ1, KÖ3, KÖ4, KÖ5, KÖ6, KÖ8, KÖ9 ve KÖ10 kodlu öğrenciler ise "Hayır, adaletli davranmamışlardır." şeklinde yanıtlamışlardır.

Bu durum, okuma parçasında bahsedilen bir olayın öğrenciler tarafından doğru algılandığını ve adaletsiz tutumların dikkat çektiğini ortaya koymaktadır.

Adalet kök değeri SBDÖP'nda 7.sınıf düzeyinde "Avrupa'daki gelişmelerle bağlantılı olarak Osmanlı Devleti'ni değişime zorlayan süreçleri kavrar. (Coğrafi keşifler, Rönesans, Aydınlanma Çağı, Reform, Fransız İhtilali, Sanayi İnkılabı, sömürgecilik ve bunların neden olduğu karmaşa ile insan hakları ihlallerine değinilir.)" (MEB, 2018, s.23) kazanımıyla ilişkilendirilmiştir. Derste etkinlikler eğitsel oyun tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Dersin işleniş sırasında adalet kök değeri "Hak ve hukuka uygunluk; hak ve hukuku gözetme ve yerine getirme; eşitlik, doğrudur." şeklinde tanımlanmıştır. Herkesin kanunlar önünde eşit haklara sahip olduğu belirtilmiştir. Ders sonunda öğrencilere "Günlük hayatınızda adaletli davranıyor musunuz? Davranıyorsanız nasıl bir örnek verebilirsiniz?" sorusu sorulmuştur. Araştırmacı günlüklerinde öğrencilerin cevapları şu şekilde yer almaktadır.

KÖ4 "Evet, adaletli davranıyorum. Mesela anne ve babamı eşit şekilde severim."

KÖ "Evet davranıyorum. Arkadaşlarım arasında hiç ayırım yapmam."

KÖ4, aile bireyleri arasında adaletli olduğunu; KÖ10 ise arkadaşlarına karşı adaletli olduğunu belirtmektedir.

Uygulama öncesinde adalet kök değeri ile eşleşen K6'nın "Rolünü" Anlat" eğitsel oyunu ile arkadaşları için hazırladığı bilgilendirme videosu şu şekildedir:

KÖ6 "Arkadaşlar adalet denilince ilk aklı gelen eşitlik. Adaletin olduğu yerde hukuk kuralları geçerlidir. İnsanlar kanun önünde eşit haklara sahiptir. Adalet çok önemlidir. Çünkü adaletin olmadığı yerde hiçbir şey olmaz."

K6, adalet kök değerini arkadaşlarına kanun önünde tüm vatandaşların eşit haklara sahip olması olarak anlatmaktadır.

Ders sürecinde "Adalet Konulu Bulmaca" öğrencilere çözdürülmüştür. Bulmacada "yasa, hukuk, demokrasi, hak, vicdan erdem vb." gibi kavramlara yer verilmiştir. Etkinliğin sonunda bulmacayı tamamlayabilen öğrenciler anahtar kelimeler yoluyla "Adalet mülkün temelidir." özdeyişine ulaşmaktadırlar. İkinci derste ise öğrencilere "Adaletli mi?" eğitsel oyunu oynatılmıştır. "Adaletli mi?" eğitsel oyununda araştırmacı öğretmen sınıftaki tüm öğrencileri daire şeklinde etrafında toplamıştır. Öğrenciler kendi aralarından seçtiği bir öğrenci, diğer arkadaşlarının eline şeker ya da çikolata bırakır. Şeker ve çikolata dağıtımının ardından öğretmen dağıtımın adaletli yapıp yapılmadığını, az ya da çok şeker alanlara ve hiç şeker alamayanlara ne hissettiklerini sorar. Dağıtım yapan öğrenciye de neye göre dağıtım yaptığı sorulur. Bu eğitsel oyun etkinliği ile öğrencilere adaletli olmanın ön şartının hakkaniyetli bir şekilde davranmak olduğu mesajı verilir. Buna göre bu eğitsel oyunla ilgili öğrenci görüşlerine aşağıda yer verilmektedir:

EÖ2 “Erkek arkadaşlarıma fazla, kız arkadaşlarıma ise daha az şeker verdim.”

EÖ2 şekerleri dağıtırken cinsiyet ayrımı yaptığını belirtmektedir. Bu durum öğrencinin davranışı gerçekleştirirken hemcinslerine öncelik verdiğini göstermektedir.

Diğer öğrencilere ise EÖ2'nin şeker dağıtım konusundaki davranışının adaletli bulup bulmadıkları sorusu sorulmuştur:

EÖ1 “Diğer arkadaşlarımdan daha fazla şekerim var ve adaletli bir dağıtım olmadı.”

KÖ5 “Dağıtım sırasında kendi arkadaşlarına çok şeker verdi. Bize ise birer tane şeker verdi.”

Öğrenciler EÖ2'nin adaletli bir dağıtım yapmadığı konusunda hemfikirdirler.

Öğrencilerden alınan cevaplar sonrasında araştırmacı öğretmen, adaletli olmanın önemi ve gerekliliğinden bahsetmiştir.

Öğrencilerin adalet değerinin farkına vardıkları gerçekleştirilen eğitsel oyun etkinlikleri sonrasında tespit edilmiştir. Eğitsel oyun etkinlikleri sonrasında öğrencilerin doldurdıkları “Aklımda Kalanlar” günlüğünde öğrencilerin eğitsel oyunları eğlenceli buldukları ve adalet değerini iyi kavradıkları anlaşılmaktadır. Öğrenci günlüklerinde öğrencilere “Yapılan etkinliklerin faydalı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?” sorusu da sorulmuştur. Öğrencilerin cevapları aşağıda yer almaktadır:

EÖ1 “Evet adalet değerini öğrendik, bulmaca çözmek hoşuma gitti.”

EÖ7 “Evet. Oyunlar eğlenceli oldu. Derste sıkılmadık.”

Öğrencilerin gerçekleştirilen eğitsel oyun etkinlikleri sonrasında adalet değerine yönelik son algılarını tespit etmek amacıyla tekrar “Küçük Çoban” adlı okuma parçası okutulmuştur.

Öğrencilerin ikinci kez “Adalet nedir?” sorusuna ilişkin verdikleri cevaplar Şekil 6'da yer almaktadır:

Tablo 6. Adalet Kök Değerine Yönelik Öğrencilerin Son Algıları

Kategoriler	Frekans	Yüzde
Hak ve hukuka uygun davranmak	6	60
Herkese eşit davranmak/ayrım yapmamak	2	20
Tarafsızlık, doğruluk ve yalan söylememek	2	20
Toplam	10	100

Tablo 6'ya göre öğrenciler en fazla "hak ve hukuka uygun davranmak (f=6, %60)" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu kategoriyi herkese "eşit davranmak ve ayrım yapmamak (f=2, %20)" ve "tarafsızlık, doğruluk ve yalan söylememek (f=2, %20)" kategorileri izlemektedir. Eğitsel oyun etkinlikleri öncesinde öğrenci cevaplarında “hak ve hukuka uygun davranmak” tanımlaması bulunmazken son algı bulgularında ise öğrencilerin daha çok bu tanım üzerinde görüşlerinin yoğunlaştığı görülmektedir.

Eğitsel oyun etkinlikleri sonrasında gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde öğrencilere “Günlük yaşantınızda hangi değer daha ön plana çıktığını düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir.

EÖ2 “Adalet değeri, adaletsizce bir davranış olursa hemen itiraz ediyorum. Özellikle oyunlarda adaletsiz davranan arkadaşlarıma uyarıyorum.”

EÖ2 günlük hayatında adaletli olmaya özen gösterdiğini belirtmektedir.

3.4. Sevgi kök değerine ilişkin elde edilen bulgular

Öğrencilerin sevgi değerine ilişkin ön algılarını ortaya çıkarmak amacıyla “Küçük Çoban” adlı okuma parçası okutulmuş öğrencilerden ilgili soruları yanıtlamaları istenmiştir.

Tablo 7. Sevgi Kök Değerine Yönelik Öğrencilerin Ön Algıları

Kategoriler	Frekans	Yüzde
Kalpten/içten gelen duygu	3	30
Bir şeye duyulan ilgi	2	20
Bağlılık	2	20
Karşımızdakine duyduğumuz saygı	2	20
İnsanlara karşı duygularımız	1	10
Toplam	10	100

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin sevgi kök değerini en fazla "kalpten (içten) gelen duygu (f=3, %30)" olarak tanımladıkları görülmektedir. Bu kategoriyi, "bir şeye duyulan ilgi (f=2, %20)", "bağlılık (f=2, %20)" ve "karşımızdakine duyduğumuz saygı (f=2, %20)" kategorileri takip etmektedir. Buna göre öğrencilerin sevgi değerini "duygu, ilgi ve bağlılık" olarak ifade ettikleri ancak sevgi değerini tanımlamada güçlük çektikleri görülmektedir.

“Kimlere veya neye karşı sevgi duyarız?” sorusunu öğrenciler aşağıdaki şekilde cevaplamışlardır:

EÖ1 “İnsanlara ve hayvanlara.”

KÖ3 “Ailemize, arkadaşlarımıza, öğretmenimize, küçük büyük herkese sevgi duyarız.”

Öğrencilerin verdikleri cevaplardan sevgi değerini farklı kişi ve varlıklar ile ilişkilendirdikleri anlaşılmaktadır.

Araştırmada sevgi değeri, SBDÖP’nda 7. sınıf düzeyinde “Medyanın, sosyal değişim ve etkileşimdeki rolünü tartışır.” (MEB, 2018, s.23) kazanımıyla ilişkilendirilmiştir. Dersin işleniş sırasında sevgi kök değeri “İnsanı bir başkasına ya da bir şeye karşı yakın ilgi ve bağlılık göstermeye yönelten duygular bütünüdür.” şeklinde tanımlanmıştır. Sevgi değerinin hayatın her alanında önemli olduğu ifade edildikten sonra öğrencilere “Sevginizi nasıl ifade ediyorsunuz?” sorusu sorulmuştur:

EÖ7 “Aileme sevgimi onlara sarılarak ifade ediyorum.”

KÖ9 “Kardeşime iyi davranıyorum. Onunla oyunlar oynayıp eğleniyoruz.”

Öğrencilerin cevaplarından sevgilerini çeşitli davranışlar sergileyerek gösterdikleri anlaşılmaktadır.

Eğitsel oyun etkinlikleri başında sevgi değeri ile eşleşen KÖ5 arkadaşlarına “Rolünü Anlat” oyunu ile sevgi değeri hakkında video kaydı yoluyla şu bilgilendirmeyi yapmıştır:

KÖ5 “Merhaba ben bir bağlılık duygusuyum. Ailemize, arkadaşlarımıza, hayvanlara, doğaya hatta bir eşyaya bile sevgi duyabilirsiniz. Benim olduğum yerde mutluluk vardır, huzur vardır. Ben önemli bir değerim, saygıyla yakın arkadaşım.”

Ders sonunda öğrencilerle “Sevgi Topu” oyunu oynanmıştır. Sevgi Topu eğitsel oyununda öğretmen, öğrencilerin ellerine kırmızı renkli bir top vererek “Ailemi seviyorum çünkü..... . Vatani mi seviyorum çünkü..... . Arkadaşlarımı seviyorum çünkü..... .” gibi cümleler kurdurarak sevgi kavramının kaynağını sorgulamalarını istemiştir. Araştırmacı öğretmen günlüklerinde öğrencilerin cevapları incelendiğinde şu şekilde cevaplar vererek cümleleri tamamladıkları görülmektedir:

KÖ5 “Atatürk’ü seviyorum çünkü o bize bu vatani bıraktı.”

KÖ10 “Hayvanları seviyorum çünkü onlar bizim dostlarımızdır.”

Araştırmacı öğretmen daha sonra öğrencilerden Atatürk sevgisini ifade eden bir pano oluşturmalarını istemiştir. Öğrenciler, araştırmacı öğretmen tarafından verilen malzemelerden bir Atatürk köşesi oluşturmuşlardır. Araştırmacı öğretmen, günlüğünde Atatürk köşesi oluşturma eğitsel oyun etkinliği ile ilgili şu notu almıştır:

“Köşenin oluşturulması ve materyallerin hazırlanması sırasında kız öğrencilerin daha aktif oldukları ve sorumluluklarını yerine getirmede daha istekli oldukları görüldü. Kesme yapıştırma ve panoya görsellerin yerleştirilmesinde kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla daha titiz davranmışlardır. Öğrenciler sevgi değerini kalp şeklindeki görsel materyalle ifade ettiler.”

Eğitsel oyun etkinlikleri sonrasında öğrencilerin algılarındaki değişimleri ortaya koymak amacıyla “Küçük Çoban” adlı okuma parçası öğrencilere tekrar okutulmuştur.

“Sevgi nedir?” sorusuna yönelik öğrencilerin cevapları Tablo 8’de yer almaktadır:

Tablo 8. Sevgi Kök Değerine Yönelik  ğrencilerin Son Algıları

Kategoriler	Frekans	Yüzde
İnsanlara veya başka Şeylere duyulan ilgi	3	30
Bir kimseye verdiğimiz değer	3	30
Güzel bir duygu	2	20
İçsel bir duygu	1	10
Sevme duygusu	1	10
Toplam	10	100

Gerçekleştirilen eğitsel oyun etkinlikleri sonrasında öğrencilerin sevgi değerine ilişkin algılarında farklılıklar olduğu gözlemlenmektedir. Öğrencilerin sevgi değerini daha çok "insanlara veya başka Şeylere duyulan ilgi (f=3, %30)", "bir kimseye verdiğimiz değer (f=3, %30)" ve "güzel bir duygu (f=2, %20)" olarak tanımlamaktadırlar.

Öğrencilerin  n ve son algı bulguları karşılaştırıldığında sevgiyi bir kimseye verilen ya da gösterilen değer olarak tanımladıkları görülmektedir. Bu durum gerçekleştirilen bir dizi eğitsel oyun etkinlikleri ile ilişkilendirilebilir.

Uygulama süreci sonrasında yapılan odak grup görüşmelerinde  ğrencilere "Bir  ncelik sıralaması yapsan hangi değerin senin için daha önemli olduğunu söylersin?" sorusuna     ğrenci sevgi değeri olarak cevap vermiştir.

K 9 "Sevgi daha önemli bence. Sevgi olmazsa anlaşma ve saygı da olmaz."

Elde edilen bu veriler ışığında öğrencilerin sevgi değerini tanıdıkları ve günlük hayatlarında bu değeri sıklıkla kullandıkları söylenbilir.

Tartışma, Sonuç ve  neriler

Bu çalışmada öz denetim kök değerini öğrenciler eğitsel oyun etkinlikleri öncesinde çoğunlukla "duygu ve davranışları düzenlemek" Şeklinde tanımlarken eğitsel oyun etkinlikleri sonrasında kendini ve davranışlarını kontrol etmek olarak ifade etmişlerdir. Buna göre eğitsel oyun etkinlikleri sonrasında öğrencilerin cevaplarının farklılaştığı ortaya çıkmaktadır. Kara (2020)'nin çalışmasında, öğrencilerin öz denetim değerine yönelik ifadelerinin sınırlı olduğu tespit edilmiştir.  elik (2021)'in çalışmasında, öğrencilerin öz denetim değerini ifade etme ve açıklama konusunda sorun yaşadıkları bulgusu elde edilmiştir. Bu göre araştırmalardan elde edilen bulgular ile bu araştırmanın bulguları arasında benzerlik olduğu görülmektedir. Genel olarak öğrencilerin bu değeri ifade etme ve tanımlamada güçlük yaşamalarının nedeni; öz denetim değerinin gündelik hayatta fazla bilinmemesi durumu ile açıklanabilir.

Çalışmada dostluk kök değerini öğrenciler eğitsel oyun etkinlikleri öncesinde çoğunlukla "en yakın arkadaşlık, hiç bitmeyecek arkadaşlık ve iyi arkadaşlık" olarak tanımlamışlardır. Eğitsel oyun etkinlikleri sonrasında ise öğrenciler dostluk değerini "sonsuz kadar süren arkadaşlık ve iyi ve kötü gününde yanında olan ve arkadaştan daha iyisi" Şeklinde ifade etmişlerdir.  elik (2008)  alışmasında dostluğu; iyi ve kötü günde birbirinin yanında bulunan ve aralarında çıkar ilişkisi olmayan insanlar arasındaki iletişim olarak açıklamaktadır. Duran ve Bitir (2021)  alışmasında, ilkokul  ğrencilerinin dostluk değerini iyi arkadaş olmak, her Şeye k smemek ve paylaşmayı bilmek olarak tespit etmişlerdir. Buna göre bu durumun bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ile benzerlik gösterdiği söylenbilir.

Çalışmada adalet kök değerini eğitsel oyun etkinlikleri öncesinde öğrenciler daha çok "eşitlik" olarak ifade etmişlerdir. Gerçekleştirilen eğitsel oyunların ardından öğrenciler adalet kök değerini eşitlikle birlikte "hak, hukuk kavramları ve insanların arasında ayırım yapmamak" Şeklinde tanımlamışlardır. İnel, Urhan ve  nal (2018)  alışmalarında, adalet değeri ile ilgili öğrencilerin "terazi, eşitlik, kural, insan hakları" gibi metaforlarla tanımladıkları gözlenmektedir. Bu araştırmanın sonucunun bu çalışmayı desteklediği söylenbilir. Çalışmanın son algı bulgularında ise öğrenciler adalet değerini "insanlar arasında ayırım yapmamak" olarak tanımlamışlardır. Bu durum eğitsel oyun etkinliklerinin öğrencilerin tanımlamalarında değişikliğe sebep olduğunu göstermektedir. Bitir (2019)  alışmasında eğitsel oyun tekniği kullanılarak gerçekleştirilen  ğretim sürecinin değerlerin aktarımında, bilgilerin kalıcılığının sağlanması ve öğrencilerin derse ilişkin olumlu tutumlar geliştirmelerinde önemli katkılar sağladığını tespit etmiştir. Bu çalışmada da, gerçekleştirilen eğitsel oyunların adalet kök değerini kazandırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir. Buna göre literatürdeki bu çalışmanın sonucunun bu araştırmanın sonucunu destekler nitelikte olduğu söylenbilir.

Çalışmada sevgi kök değerini eğitsel oyun etkinlikleri öncesinde öğrenciler çoğunlukla “kalpten/içten gelen duygu, bir şeye karşı duyulan ilgi ve bağlılık” şeklinde tanımlamışlardır. Gerçekleştirilen bir dizi eğitsel oyun sonunda ise öğrenciler bu değeri “insanlara/başka şeylere hissedilen duygu, bir kişiye verilen değer ve güzel bir duygu” olarak ifade etmektedirler. Öğrenciler sevgi kök değerini daha çok bir duygu şeklinde açıklamaktadırlar. Uygulama öncesi ve uygulama sonrasında, öğrencilerin sevgi kök değerini tanımlayabildikleri ve bu kök değere sahip oldukları görülmektedir. Çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sevgi değerini daha fazla önemseydiği tespit edilmiştir. Bu araştırmanın sonucuna benzer bir sonuç Kılıç (2019)’ın çalışmasında da tespit edilmiştir. Çalışmada kız ve erkek öğrencilerin sevgi değerine yönelik ahlaki davranış düzeyleri arasında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Buna göre çalışmanın sonucunun bu araştırmadan elde edilen sonucu destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada eğitsel oyunlar yoluyla kök değerlerin kazandırılması hedeflenmiştir. Genel olarak sosyal bilgiler derslerinde kök değerlerin aktarılmasında/kazandırılmasında eğitsel oyunlardan yararlanmanın olumlu bir etkisi olduğu görülmektedir. Literatürde de bazı akademik çalışmalarda eğitsel oyunlar ile öğretimin gerçekleştirilmesine yönelik bazı bulgular elde edilmiştir. Biter (2019) çalışmasında, eğitsel oyunlarla yoğunlaştırılmış öğretimin, öğrencilerin değerleri kazanmasında olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gündüz, Aktepe, Uzunoglu ve Gündüz (2017) çalışmasında öğrencilerin eğitsel oyun etkinlikleri yoluyla adalet, mutluluk, saygı, hoşgörü, nezaket, sorumluluk, yardımseverlik, ait olma, sabır, duyarlılık, cesaret ve iyilik değerlerini kazandıklarını tespit etmişlerdir. Altınbulak, Emir ve Avcı (2006)’nın çalışmasında, sosyal bilgiler derslerinde eğitsel oyun tekniğinden yararlanılmasının bilgilerin kalıcılığına etkisi olduğu görülmektedir. Koka (2018)’nin çalışmasında, sosyal bilgiler derslerinde bilgisayar destekli eğitsel oyun etkinliklerinin, öğrencilerin akademik başarıları ile bilgilerinin kalıcılığının sağlanmasında etkili olduğu tespit edilmiştir. Karabacak (1996)’ın çalışmasında, dersin işleniş sırasında eğitsel oyunlardan yararlanan gruptaki öğrencilerin toplam erişileri, bilgi düzeyi erişileri ile kavrama düzeyi erişileri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Özbal (2010) çalışmasında, eğitsel oyunlar kullanılarak gerçekleştirilen öğretimin geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu bulgusunu elde etmiştir. Karamustafaoglu ve Kaya (2013) çalışmasında, gerçekleştirilen eğitsel oyun etkinliklerinin konuların anlaşılmasında ve yeni bilgilerin öğrenilmesinde etkili olduğunu belirtmektedirler. Kaya ve Elgün (2014)’ün çalışmasında, eğitsel oyunlar yoluyla gerçekleştirilen öğrenme-öğretme faaliyetlerinin akademik başarıyı artırdığı üzerinde durulmaktadır. Can (2017 ve Koç (2017)’ün çalışmasında, eğitsel oyunların dersi sıkıcılıktan kurtardığı ve öğrencinin derse olan ilgisini artırdığı özellikleri vurgulanmaktadır. Literatürdeki bu çalışmalarda eğitsel oyunların öğrenme sürecini olumlu etkilediği yönünde bulgular elde edildiği görülmektedir. Bu yönüyle eğitsel oyunların bilgi, beceri-davranış ve değer kazandırmada önemli bir teknik olduğu söylenebilir. Nitekim bu çalışmada kök değerlerin kazandırılmasında etkili olması da bu görüşü desteklemektedir.

Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Eğitsel oyunlar yoluyla kök değerlerin kazandırılması/öğretimi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Türkçe gibi çeşitli derslerde de gerçekleştirilebilir.
- Bu çalışmada 7. sınıf düzeyinde kök değerlerin öğretimi gerçekleştirilmiştir. Benzeri çalışmalar diğer sınıflar düzeyinde de gerçekleştirilebilir.
- Bu çalışmada sadece kök değerler ele alınmıştır. SBDÖP’nda yer alan derse özgü değerler üzerinde de benzer bir çalışma yapılabilir.

Etik Beyan

“*Sosyal Bilgiler Dersinde Eğitsel Oyunlar Yoluyla Bazı Kök Değerlerin Kazandırılması: Bir Eylem Araştırması*” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Gerekli olan etik kurul izinleri Kastamonu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu’nun 25.03.2021 tarih ve 1 sayılı toplantısında alınmıştır.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmaya birinci yazarın katkı oranı %50, ikinci yazarın katkı oranı %50 şeklinde paylaşılmıştır.

Çatışma Beyanı

Bu çalışmada yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Not

Bu alışma, birinci yazarın yüksek lisans tez çalışmasının bir bölümünden üretilmiştir.

Kaynakça

- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(19), 9-10.
- Akdağ , H. & Taşkaya, M. (2018). Vatandaşlık ve insan hakları eğitiminin sosyal bilgiler üretimindeki yeri. İçinde R.Turan, & K. Ulusoy (Eds.), *Sosyal bilgilerin temelleri* (5.baskı, ss.219-241). Pegem Akademi.
- Altınbulak, D., Emir, S. ve Avcı, C. (2006). Sosyal bilgiler üretiminde eğitsel oyunların erişiye etkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 35-51.
- Aydın, M. Z. (2010). Okulda değerler eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi*, 6(12), 16-19.
- Baydar, P. (2009). *İlkretim beşinci sınıf sosyal bilgiler programında belirlenen değerlerin kazanım düzeyleri ve bu süreçte yaşanılan sorunların değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). ukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Biter, M. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde eğitsel oyunlar ile değerler eğitimi: bir eylem araştırması* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Büyüköztürk, ř., Kılıç akmak, E., Akgün, . E., Karadeniz, ř. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Can, S. (2017). *Fen bilimleri dersi maddenin değişimi ünitesinde eğitsel oyunların kullanılmasının 5.sınıf rencilerinin akademik başarı ve derse karşı tutumuna etkisi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Roudledge Falmer.
- Creswell, J. W. (2014). Nitel, Nicel Ve Karma Yöntem Yaklaşımları. ev., Selçuk Beşir Demir, Ankara: Eğiten Kitap.
- elik, G. (2008). *Dostluk ve eğitimi* (Yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- elik, ř. (2021). *Ortaokul rencilerinin kök değerler hakkındaki metaforik algıları* (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Çengel, S. (2019). *Kök değerlere ilişkin sosyal bilgiler retmen adaylarının algıları: Nitel bir araştırma* (Yüksek lisans tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, . (1993). *Genel retim yöntemleri*. Ankara: Usem Yayınları.
- Duran, E. ve Bitir , T. (2020). İlkokul retmenleri, rencileri ve velilerinin değer algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 1-19.
- Faiz, M. (2021). 5.sınıf sosyal bilgiler üretiminde eğitsel oyun kullanımı. İçinde O. Karadeniz & H. Er. (Eds.) *Eğitsel oyunlarla sosyal bilgiler üretimi* (ss.100-151). Pegem Akademi
- Fichter, J. H. (2016). *Sosyoloji nedir?* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gömleksiz, M. N. ve Cro, E. (2011). Sosyal bilgiler dersi üretim programında yer alan değerlere ilişkin renci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 95-134.
- Gündüz, M., Aktepe, V., Uzunoğlu, H. ve Gündüz, D. D. (2017). Okul ncesi dönemdeki çocuklara eğitsel oyunlar yoluyla kazandırılan değerler. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 62-70.
- İnel, Y., Urhan, E. ve nal, A. İ. (2018). Ortaokul rencilerinin adalet kavramına ilişkin metaforik algıları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 379-402.
- Johnson, A. P. (2019). *Eylem araştırması el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kan, . (2010). A.B.D ve Türkiye’de sosyal bilgilerin tarihsel gelişimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 663-672.
- Kara, E. (2020). *Birleştirilmiş ve mstakl sınıflarda renim gören ilkokul rencilerinin kök değerlere yönelik algılarının karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Karabacak, N. (1996). *Sosyal bilgiler dersinde eğitsel oyunların rencilerin erişi düzeyine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karadeniz, O. ve Er, H. (2021). *Eğitsel oyunlarla sosyal bilgiler retimi*. Pegem Akademi.
- Karamustafaoglu, O. ve Kaya, M. (2013). Eğitsel oyunlarla "yansımalar ve aynalar" konusunun retimi: Yansımali koşu rneği. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, 3(2), 41-49.
- Karasu Avcı, E. (2016). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminde coğrafya disiplininin rolü. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 1(1), 36-58.
- Kaya, S. ve Elgün, A. (2014). Eğitsel oyunlarla desteklenmiş fen üretiminin ilkokulu rencilerinin akademik başarsına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 329-342.
- Kaymakcı, S. (2009). Yeni sosyal bilgiler programı neler getirdi? *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(5), 1536-1537.
- Keskin, Y. (2010). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin yeri ve nemi. *Eğitime Bakış Dergisi*, 6(18), 68-72.
- Kılıç, A. (2019). *İlkokul dördüncü sınıf rencilerinin sevgi değerine yönelik algıları* (Yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Koç, M. C. (2017). *İlkokul ağındaki çocukların temel motor beceri gelişiminde eğitsel oyunların etkisi* (Doktora tezi). Dumlupınar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Koka, V. (2018). *Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan bilgisayar destekli eğitsel oyunların rencilerin ders başarsına olan etkisi* (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- MEB, (2018). *Sosyal bilgiler dersi üretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Moffatt, M. (1957). *Sosyal bilgiler retimi*. İstanbul: Maarif Basımevi.

- Nur, G. Y. (2019). *madde ve ısı ünitesinin öğretiminde eğitsel oyunları kullanmanın öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisi ve sürece yönelik öğrenci görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özbal, B. (2010). *İlköğretim okullarındaki yabancı dil öğretiminde eğitsel oyunların yeri ve önemi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Pırnaz, E. (2020). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitimine ve sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kök değerlere yönelik görüşleri (Kahramanmaraş ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Sönmez, V. (2019). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tabak, S. ve Yaylak, E. (2020). Sosyal bilgiler ders kitaplarında kök değerlerin yeri. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 5(8), 1-51.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 23(112), 7-17.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Every society has some values that are unique and mirror of the society. The adoption of these values by the individual is of great importance in terms of both the socialization of the individual and the protection of social identity. Family, school and social environment are effective in transferring values to individuals. However, schools where education is organized in a planned manner and teachers who are the implementers of the process have a special place in the acquisition of values. Teachers try to give students values in various ways in schools. Values can be transferred to children through educational games. Educational game can be defined as a technique that provides reinforcement of learned information and repetition in a more comfortable environment. (Demirel, 1993, s. 56). This technique, which is effective in repetition, reinforcement and behavior of the learned information, is very important for children at primary school level. In this study, it is aimed to gain "root values" through educational games in social studies course. In this direction, a literature research was conducted by scanning the literature on the concepts of social studies course, values education and educational game. When the literature is examined, some studies on root values are encountered. (Çengel 2019; Pırnaz, 2020; Tabak ve Yaylak, 2020) However, no study has been found regarding the use of educational games for gaining root values in social studies course. In line with the data obtained in this context, "What is the role of educational games in gaining root values in social studies course?" Finding an answer to this question emerges as the main problem of the study. This research was carried out with secondary school 7th grade students in the fall semester of the 2020-2021 academic year. Action research, which is one of the qualitative research methods, was used in this study. Qualitative research can be defined as research in which qualitative data collection tools such as observation and interview are used in the natural environment. The researcher has a participatory role in qualitative research. (Yıldırım, 1999, s. 10). On the other hand, action research, is a type of research in which teachers are recruited as researchers. Action research is the planned and systematic observation of teaching activities and teaching situation by the researcher. (Johnson, 2019, s. 26). The data were obtained through observation, video recordings, teacher diaries, student diaries, focus group interviews, pre- and post-perception texts. The obtained data were analyzed using content analysis. The validity of the research was tried to be ensured by sharing all the details about the research with the objective attitude of the researcher teacher and revealing the data that can be understood by everyone. Reliability in research; It has been tried to use different types of data such as pre- and post-perception texts, student products and activities, student opinions, field notes, logbook and student diaries and video recordings. In the research, while students define the value of self-control as "regulating emotions and behaviors" before the application, they express it as "controlling oneself and behavior" at the end of the application process. In the study, students associated the value of friendship with the concepts of "closest friendship", "never-ending friendship" and "good friendship" before the application. As a result of a series of educational game activities, they expressed it as "friendship that lasts forever" and "better than a friend who is with you in good and bad days". In the research, students associated the value of justice with the concept of "equality" more before the application. As a result of a series of educational game activities, they expressed it as "right", "law" and "not discriminating between people" as well as equality. In the study, the students expressed the value of love as "heartfelt emotion, interest and commitment to something" before the application. As a result of a series of educational game activities, the students' love value is "the feeling for people and other things, the value we give to someone, a good feeling." appear to be defined. Students express the value of love as an intense emotion. In this study, educational games were used in the transfer of values. In general, it has been understood that educational games have a positive effect on the acquisition of root values in the social studies course during the application process

In various studies in the literature, it is seen that various results related to teaching with educational games have been obtained. In his study, Biter (2019) examined the effect of educational games on the acquisition of values in the social studies course, and concluded that intensive teaching with educational games contributes to students' gaining values, developing positive attitudes and behaviors, and creating positive attitudes towards the course. Gündüz, Aktepe and Uzunoglu (2017) found in their research that students gain values such as respect, kindness, happiness, helpfulness, tolerance, responsibility, patience, belonging, sensitivity, courage, justice and goodness thanks to the educational games they play. In the study of Altınbulak, Emir and Avcı (2006), it was determined that the use of educational games in the social studies course had a positive effect on the permanence of knowledge. In his study, Koka (2018) examined the effect of computer-assisted educational games in social studies courses on course success and determined that educational games were effective in students' academic success and in making the knowledge permanent. In these studies in the literature, findings have been obtained that educational games have a positive effect on the learning process. In this respect, it can be said that these studies support the results of this research. Based on the results of the research, the following recommendations were made.

- Teaching values by using educational games can also be done in courses such as Turkish, Religious Culture and Moral Knowledge.
- In this research, teaching of values was carried out with 7th grade students on root values. A similar study can be conducted at other primary and secondary school grade levels.
- This research was carried out on root values. A similar study can be conducted on the values in the SBDÖP.

Okul Dışı Öğrenme Üzerine Eğitim Araştırmalarının Bibliyometrik Analizi

şule FIRAT DURDUKOCA¹

Öz

Okul çağındaki öğrenciler günlük yaşamlarının yaklaşık üçte ikisini formal eğitim dışında geçirmektedirler. 21. yüzyılda değişen bilgi paradigmasına bağlı olarak öğrenenlerin öğrenme ortamları, öğretim programlarının faaliyet alanları formal eğitimin ötesine çıkmakta; öğrencilerin okul dışındaki deneyimleri, bilgi edinme süreçleri, tutumları, inançları ve bu değişkenlerin davranışları üzerindeki etkileri okuldaki öğrenme süreçleri kadar önemsenmekte ve eğitim araştırmalarına konu olmaktadır. Bu araştırmada Web of Science (WoS) veri tabanında eğitim araştırmaları kategorisinde yer alan okul dışı öğrenme konusunda yayınlanmış makalelerin bibliyometrik değerlendirmesi yapılarak bu alandaki eğilimlerin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmada bibliyometrik analiz yöntemi kullanılmış, veriler 14.04.2023 tarihinde WoS veri tabanından alınmıştır. Veri tabanında okul dışı öğrenme konusunda 1267 adet çalışmaya ulaşılmış, Eğitim/Eğitim Araştırmaları kategorisindeki 812 makaleye ait veri, araştırmanın veri setini oluşturmuştur. Araştırma sonucunda; okul dışı öğrenme konusu ilk makalenin 1971 yılında, en fazla sayıda makalenin ise 2018 yılında yayınlandığı, 2006 yılından itibaren yayınlanan makalelere yapılan atıfların sayısında ciddi artışlar olduğu belirlenmiştir. En fazla sayıda atıf alan makale Computers & Education dergisinde yayınlanmıştır. Konu alanıyla ilgili literatüre katkı sağlayan 54 farklı ülkeden 1434 yazara ulaşılmıştır. İncelenen makalelerde 377 ortak anahtar kelime olduğu, sıklıkla ortak atıf alan yazarların birbirlerine yakın yayın sayılarıyla konu alanı ile ilgili literatüre en fazla katkı sağlayan yazarlar olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Dışı Öğrenme, Okul Dışı Eğitim, Bibliyometri, Web of Science

Bibliometric Analysis of Educational Research on Outdoor Learning

Abstract

School-age students spend approximately two-thirds of their daily lives outside of formal education. Depending on the changing information paradigm in the 21st century, students' outdoor experiences, their processes of acquiring information, their attitudes, beliefs and the effects of these variables on their behavior are considered as important as their learning processes at school and are the subject of educational research. In this research, it is aimed to reveal the trends by examining the articles published on outdoor learning in the educational research category in the Web of Science database. The bibliometric analysis method was used in the research, 812 articles were included in the analysis. It has been determined that the first article was published in 1971, the highest number of articles was published in 2018, there has been a significant increase in the number of citations to articles published since 2006. The article with the highest number of citations was published in Computers & Education. 1434 authors from 54 different countries who contributed to the literature on outdoor learning were reached. There were 377 common keywords in the articles, and the authors who were frequently cited together were the authors who contribute the most to the literature with similar publication numbers.

Keywords: Outdoor Learning, Outdoor Education, Bibliometri, Web of Science

Atıf İçin / Please Cite As:

Fırat Durdukoca, ř. (2024). Okul dışı öğrenme üzerine eğitim araştırmalarının bibliyometrik analizi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(3), 940-955. doi:10.33206/mjss.1288622

Geliş Tarihi / Received Date: 27.04.2023

Kabul Tarihi / Accepted Date: 26.01.2024

¹Doç. Dr. – Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, drsulefirat@gmail.com,

 ORCID: 0000-0001-8864-3243

Giriş

İçinde bulunduğumuz yüzyılda bilginin ve teknolojinin üretiminde ve paylaşılmasında yaşanan hızlı ilerlemeler, bilgi paradigmasında ciddi değişimlere yol açmıştır. Bilgiyi üreten ve etkin bir şekilde kullanan bireyler çağın ihtiyacı haline gelmiş, bu ihtiyaca binaen eğitim sistemlerinde de köklü değişiklikler yaşanmaya başlanmıştır. Dünya genelinde 1970’li yıllarda etkisini yitirmeye başlayan öğretmen ve konu merkezli öğrenme yaklaşımları, yerini öğrenci merkezli yaklaşımlara bırakmıştır. Bu yaklaşımlardan biri de öğrenenlerin birincil veri kaynaklarını kullanarak öznel bilgiler edinmelerini amaçlayan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıdır.

Öğrenme kuramları içerisinde pozitivist geleneğe karşıtlığı ile varlık gösteren yapılandırmacılık (Alvesson, 2009) bilginin; öğrenenlerin gerçek yaşam deneyimleri yoluyla bizzat kendisi tarafından oluşturulduğunu ya da tekrar keşfedildiğini (Brooks ve Books, 1993, s.6; Perkins, 1999, s.8), bağlama bağlı olması nedeniyle gerçek ve uygun bağlamlarda öğrenmenin gerçekleştiğini savunmaktadır (Cunningham, Duffy ve Knuth, 1993). Dolayısıyla yapılandırmacı öğrenme ortamları okul duvarlarının ötesine geçmekte, bu kurama dayalı olarak geliştirilen öğretim programlarının faaliyet alanları da okul dışı eğitimi ve öğrenme ortamlarını kapsayacak şekilde genişletilmektedir.

Okul dışı eğitim literatürde; duvarların ötesinde eğitim, informal eğitim, non-formal eğitim, çevre eğitimi, okul dışı fen eğitimi, ders dışı öğrenme, sınıf dışı öğrenme, yaşam boyu öğrenme, macera eğitimi, mekân dışı eğitim gibi farklı kavramlarla adlandırılmaktadır (Baybars, 2017, s.219; Dierking, Falk, Rennie, Anderson ve Ellenbogen, 2003, s.109; Harvey, 2012, s.12; Kutlu-Abu, 2019, s.146; Widodo ve Nusantara, 2020, s.69). Henüz üzerinde tam bir anlam ve tanım birliği sağlanamamış olsa da okul dışı eğitimin; öğrenenleri doğayı ve toplumu adım adım keşfetmeye yönlendirdiği, hem gerçek hem de farklı şekillerde düzenlenmiş ortamlarda öğrenmelerini sağlayarak formal, informal ve non-formal eğitim arasındaki tutarlılığı sağladığı, öğrenenlerin mekânlarla olan ilişkilerini derinleştirdiği bilinmektedir (Bilek, Rusek ve Milanović, 2022, s.3). Örgün eğitime ek ve yardımcı olarak işlev gören okul dışı eğitim “öğretim programlarına bağlı olarak gerçekleşen öğrenmeleri kolaylaştırmak ve zenginleştirmek için okul dışı mekânların kullanımı” (Donaldson ve Goering, 1970, s.2); “örgün eğitim süresince öğretim programlarına bağlı olarak okul binaları dışındaki her türlü kurum veya ortamı kapsayan eğitim” (Salmi, 1993, s.8) şeklinde tanımlanmaktadır. Okul dışı eğitimin amacı; öğrenenlerin yaş, ilgi, istek ve ihtiyaçlarına göre kişisel gelişimlerini öğretim programlarındaki kazanımlara uygun olarak okul dışında desteklemektir (Binbaşıoğlu, 2000, s.10-11). Higgins ve Loynes (1997, s.6) okul dışı öğrenmenin çevre eğitimi, okul dışı etkinlik, kişisel ve sosyal gelişimin birleşiminden oluştuğunu belirtmektedir.

Eshach (2007, s.174) okul dışı öğrenme ortamlarını, okul sınırları dışındaki yaşam alanlarından sanal ortamlara kadar pek çok alanı kapsadığını ifade etmektedir. Bu kapsamda; müzeler, hayvanat bahçeleri, sanayi kuruluşları, milli parklar, bilim merkezleri, tarihi ve kültürel mekânlar, ören yerleri, teknoparklar, akvaryumlar, doğa eğitimleri, sokaklar, ev ortamları, sanal ortamlar, e-öğrenme ortamları vb. okul dışı öğrenme ortamları olarak örneklendirilmektedir (Eshach, 2007, s.174; Fidan, 2012; Laçın-Şimşek, 2011; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019, s.4; Türkmen, 2010, s.52; Yıldırım, 2018, s.392). Yıldırım’a (2018) göre okul dışı öğrenme ortamları; öğrencilerin aktif rol aldıkları, yaparak yaşayarak öğrendikleri, ders konularını gerçek yaşam durumlarında deneyimlemelerine olanak sağlayan ortamlardır. Laçın-Şimşek (2011) ise örgün eğitimi destekleyecek her türlü öğrenme ortamının okul dışı öğrenmenin uygulama alanını oluşturduğunu ifade etmektedir. Yapılan araştırmalar bu ortamlarda yürütülen faaliyetlerin; öğrencilerin derslerde edindikleri teorik bilgileri deneyimlemelerine, günlük yaşamla ilişkilendirmelerine, bu bilgilerin yaşamdaki yeri konusunda fikir edinmelerine olanak tanıdığını, derse olan motivasyonu ve ilgiyi arttırdığını (Çebi ve Arslan, 2019, s.7-22; Çiçek ve Saraç, 2017, s.510; Ertuş, Şen ve Parmaksızoğlu, 2011, s.196), gözlem yapma ve araştırma-inceleme becerilerini geliştirdiğini (Bakioğlu, Karamustafaoğlu, Karamustafaoğlu ve Yapıcı, 2018, s.45-49), çevre bilinci oluşturduğunu (Armağan, 2015, s.125; Can, 2019, s.78), eğlenerek öğrenmeyi sağladığını (Smith, Steel ve Gidlow, 2010, s.136; Sontay, Tutar ve Karamustafaoğlu, 2016, s.20; Sözer ve Oral, 2016, s.278), iletişimi, sosyal becerileri geliştirdiğini (Smith, Steel ve Gidlow, 2010, s.136), işbirlikli çalışma becerilerini geliştirdiğini (Katz vd., 2011, s.1169), öğrenme ve akılda tutma becerilerini arttırdığını (Randler, Kummer ve Wilhelm, 2012, s.384), mesleki kimlik gelişimini olumlu yönde etkilediğini (Katz vd., 2011, s.1169), akademik başarıyı arttırdığını (Avcı ve Gümüş, 2020, s.171) göstermektedir. Rickinson vd (2004), okul dışı öğrenmenin dikkatli bir şekilde planlanması, yürütülmesi ve sınıf öğretimi ile bütünleştirilmesi ihtiyacını vurgulamaktadır. Benzer şekilde Behrendt ve Franklin (2014, s.236) okul dışı öğrenmenin basit bir şekilde gerçekleşmeyeceğini, öğretmenlerin öğrenenlerin öğrenme deneyimlerini en üst düzeye çıkarmaları için bu tür etkinliklerin

organizasyonu, planlaması ve öğrenciye yansımaları konularında deneyim sahibi olması gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Okul dışı öğrenmenin özellikle fen ve coğrafya disiplinlerinde sınıf içi öğrenmeleri desteklemek amacıyla kullanılmaya başlanmasının ardından günden güne gelişen literatür, farklı pek çok disiplinde çeşitli öğrenme fırsatları sağlayabileceğini ve öğrenenlerin bütünsel gelişimini destekleyebileceğini göstermektedir (Harris, 2018, s.223). Okul dışı öğrenmenin eğitim ve öğretime etkisi üzerine çeşitli disiplin alanlarında çalışmalar yapılmıştır. Örneğin; Akyüz (2021) çalışmasında Türkçe öğreniminde okul dışı öğrenme ortamı olarak çocuk kütüphanesinde tasarlanmış ve uygulaması yapılmış bir eğitim durumu örneği sunmuştur. Çağlayan (2020) çalışmasında görsel sanatlar eğitiminde kullanılmak üzere Safranbolu'da yararlanılacak okul dışı öğrenme ortamlarını irdelemiştir. Güngör (2022, s.175) çalışmasında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin bu dersin öğretme-öğrenme sürecinde okul dışı öğrenme ortamlarından yararlandıklarını tespit etmiştir. Özerin (2019) okul dışı müzik eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin okul içi müzik eğitimlerine olan katkısını değerlendirmiştir. Laird, Grootenboer ve Larkin (2021) okul dışı matematik eğitiminin 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerin derse katılımlarına etkisini incelemiştir. Koyle (2019) oyun destekli okul dışı matematik öğretiminin ilköğretim öğrencilerinin sayı algılarına ve sayma deneyimlerine olan katkılarını incelemiştir.

Okul dışı öğrenme konusunda yapılan çalışmalar “çeşitli derslerle ilişki” boyutuyla sınırlı kalmamış; öğretmenlerin/öğretmen adaylarının (Anderson, Bethan ve Mayer-Smith, 2006; Arabacı ve Akgül, 2020; Batman, 2020; Çiçek ve Saraç, 2017; Demir ve Çetin, 2022; Henriksson, 2018; Kır, Kalfaoğlu ve Aksu, 2021; Kubat, 2018), öğrencilerin (Bakioğlu ve Karamustafaoğlu, 2020; Demirel ve Özcan, 2020; Sontay vd, 2016) okul dışı eğitime ve öğrenmeye yönelik görüş ve tutumları, okul dışı eğitimin öğrenmeye etkisi (Küçük ve Yıldırım, 2020; Bakioğlu vd. 2018), okullara etkisi (Tal, 2012), okul dışı öğrenme ortamları (Bamberger ve Tal, 2008; Falk ve Dierking, 2000; Rennie ve McClafferty, 1995) konularında da çok sayıda araştırma yapılmıştır. Son yıllarda okul dışı öğrenme kapsamında eğitim alanında artan yayın sayısı, bu çalışmaların eğilimlerinin belirlenerek mevcut literatürün ortaya konulmasını, literatürde yer alan boşlukların tespitinin yapılmasını, gelecekte okul dışı öğrenme konusunda yapılacak araştırmalar için araştırmacılara içgörü kazandırılmasını, bir nevi okul dışı öğrenme konusunun öznel yargılardan bağımsız olarak tematik gelişiminin haritalandırılmasını bir ihtiyaç haline getirmiştir. Literatürde bu kapsamdaki araştırmalar “bibliyometrik analiz” olarak adlandırılmaktadır (Donthu, Kumar, Mukherjee, Pandey ve Lim, 2021, s.187). Bibliyometrik analiz, araştırma alanlarındaki mevcut literatürü ortaya koyan kullanışlı birer araç olup bilimsel yayınlardaki kalıpları ve dinamikleri tanımlamak için araştırmacılara nicel ve görsel içerikler sunar (Wang, Lai, Zuo, Chen ve Du, 2016, s.97). Bu çalışmada da araştırmacılar tarafından uluslararası düzeyde yaygın olarak kullanılan Web of Science (WoS) veri tabanında kayıtlı okul dışı öğrenme konusunda yayınlanan yayınlara yönelik bibliyometrik bir değerlendirme yapılarak bu alandaki eğilimin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilecek bulguların gelecekte okul dışı öğrenme konusunda çalışacak araştırmacıların konuyla ilgili genel bir bakış elde etmelerine ve araştırmaları için yeni fikirler üretmelerine katkı sağlayacağı umulmaktadır. Bu kapsamda çalışmada şu alt problemlere yanıtlar aranmaktadır: Okul dışı öğrenme konusunda;

1. Yayınlanan makalelerin yıllara göre sayısal dağılımları nasıldır?
2. Yayınlanan makalelerin yıllara göre atıf dağılımları nasıldır?
3. En çok atıf alan makaleler hangileridir?
4. Alana en fazla katkı sağlayan yazarlar ve yayın sayıları nedir?
5. En fazla sayıda makalenin yayınlandığı dergiler hangileridir?
6. En fazla sayıda makalenin yayınlandığı ülkeler hangileridir?
7. Yayınlanan makalelerin ortak anahtar kelime ağı nasıldır?
8. Yayınlanan makalelerin ortak atıf alan yazar ağı nasıldır?

Yöntem

Araştırma bibliyometrik analiz yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Bibliyometrik analiz; akademik yayın türlerindeki yazarlar, kurumlar, ülkeler, kullanılan anahtar sözcükler, eserlerin dili, eserlerin yayınlandığı yerler, eserlere yapılan atıflar gibi bibliyografik göstergeleri çözümlenmeyi sağlayan sistematik bir yöntemdir (Karagöz ve Ardıç, 2019, s.422). Al (2008, s.19) bibliyometrik araştırmalarla herhangi bir konu alanıyla ilgili en verimli araştırmacılar ve aralarındaki etkileşimin belirlenebileceğini, çeşitli konularda ülkeler, kurumlar, ekoller arasında karşılaştırmalar yapılabileceğini ifade etmektedir. Bu

bağlamda bu araştırmada okul dışı öğrenme ile ilgili eğitim alanında yayınlanan yayınların bibliyometrik parametreler açısından incelenip mevcut durumun ortaya konulması amacıyla bu yöntem tercih edilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri WoS bilimsel veri tabanı kullanılarak elde edilmiştir. Günümüzde Google Scholar, WoS, Scopus gibi bilimsel çalışmaların indekslendiği çok sayıda veri tabanı mevcuttur. Bu veri tabanları arasında Google Scholar en geniş kapsamlı olanı olmasına rağmen yazarların çalışmalarını bizzat kendilerinin sisteme tanımlamasına olanak tanınması ve birçok farklı alanda tarama yapılması hatalı veya eksik bilgiler içermesine yol açabilmektedir (Kahraman, 2022, s.511). Ancak WoS veri tabanının çok sayıda disipline yönelik geniş kapsamlı kayıtlar içermesi, bu veri kayıtları üzerinde derinlemesine analizler yürütülmesine olanak tanınması, farklı veri tabanlarından da çeşitli veriler içermesi (Li, Rollins ve Yan, 2018, s.1; Yeşiltaş ve Şeker, 2021) nedeniyle bu araştırmanın verilerinin toplanmasında kullanımı tercih edilen veri tabanı olmuştur.

Veriler 14.04.2023 tarihinde WoS veri tabanının internet sitesinden konu (topic) seçeneği kullanılarak “outdoor learning”, “out door learning”, “out of school learning”, “out-of-school learning” anahtar kelimeleri ile arama yapılmış ve toplam 1267 adet çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalar arasında; Eğitim/Eğitim Araştırmaları kategorisinde yer alan, yazım dili İngilizce (n=808) ve Türkçe (n=4) olan, ESCI, SSCI, BKCI-SSH, SCI-Expanded, A&HCI, BKCI-S, CPCI-S ve CPCI-SSH indekslerinde taranan 812 makale, araştırmanın veri setini oluşturmuştur. Araştırmada yayın türü olarak makalelerin seçilme nedeni, bu yayın türünün bilim insanlarının akademik etkinliğini ve bilimsel üretkenliğini belirlemede nesnel göstergeler sunması (Karagöz ve Şeref, 2019, s.795) ve araştırma konusu ile ilgili veri tabanında fazla sayıda veri kaydına ulaşılmasıdır. Veri setinde zaman kısıtlaması olarak veri tabanında ulaşılabilen en eski tarih olan 1971 ile 2023 tarihleri kabul edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı doğrultusunda toplanan verilerin analizinde Cobo, López-Herrera, Herrera-Viedma ve Herrera (2012) tarafından geliştirilen, 8 aşamalı Bilimsel Harita Analizi İş Akışı izlenmiştir İş akışında yer alan basamaklar şöyle sıralanmaktadır: 1. Veri tabanlarından veri elde etme, 2. Verilerin ön işleme tabii tutulması, 3. Veriden ağ çıkarma, 4. Verilerden anlamlı sonuçlar elde etmek için verileri normalleştirme, 5. Haritalama, 6. Analiz, 7. Görselleřtirme, 8. Yorumlama. Bu doğrultuda bu araştırmada veri analizi sürecinde takip edilen iş akışı ise Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmanın Veri Analizi Süreci

İş Akışı	Yapılan İşlemler
Veri tabanından veri elde etme	Araştırmada veri tabanı olarak WoS bilimsel veri tabanı kullanılmıştır.
Verilerin ön işleme tabii tutulması	Veri tabanının "Konu(Topic)" seçeneği kullanılarak yapılan aramalar sonucunda okul dışı öğrenme konusunda 1267 adet çalışmaya ulaşılmıştır.
Veriden ağ çıkarma	Elde edilen 1267 adet çalışma içerisinde; 1971 ile 2023 yılları arasında Eğitim/Eğitim Araştırmaları kategorisinde yayınlanmış, yazım dili İngilizce ve Türkçe olan 812 makale bibliyometrik değişkenler (yayın yılları, yıllara göre atf dağılımları, atf sayıları, sıklıkla yayımlandıkları dergiler, yazarları ve yazarların okul dışı öğrenme konusundaki yayın sayıları) açısından incelenerek kategorize edilmiştir.
Normalleştirme	Bir önceki aşamada oluşturulan kategoriler kapsamında belirlenen veriler, Microsoft Exell programı yardımıyla araştırmanın alt problemlerine göre betimsel olarak analiz edilmiş, frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır.
Haritalama	Bibliyometrik haritaların oluşturulması sürecinde yazılım araçlarından biri olarak kullanılan VoSviewer, bu araştırmada haritalama sürecinde kullanılmıştır.
Analiz	Okul dışı öğrenme ile ilgili bibliyometrik verilerin ortak anahtar kelime ağları ve ortak atf alan yazarları VoSviewer yazılım aracı yardımıyla analiz edilmiştir. Anahtar kelimelerin makalelerde en az 2 kez belirtilmiş olması ölçütü uygulanmıştır.
Görselleştirme	VoSviewer programı yardımıyla oluşturulan haritalar araştırmanın raporlama sürecine dâhil edilmiştir.
Yorumlama	Araştırmanın “Bulgular” başliğı altında; “normalleştirme” aşamasında oluşturulan betimsel analiz sonuçları tablolar ve grafikler halinde sunulmuş, “haritalama” aşamasında oluşturulan haritalar sunulmuş ve tüm veriler bütünlük içerisinde yorumlanmıştır.

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmanın veri analizi sürecinin iki aşamada gerçekleştiği görülmektedir. İlk aşamada veriler Microsoft Exell programı yardımıyla araştırmanın alt problemlerine göre betimsel analiz olarak analiz edilmiş, tablolar ve grafikler halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. İkinci aşamada ise VoSviewer programından faydalanılarak bibliyometrik verilerin haritalandırılması gerçekleştirilmiştir.

Bibliyometrik çalışmalarda dikkat edilen noktalardan biri olan bibliyometrik haritaların oluşturulması sürecinde yazılım araçlarından biri olarak kullanılan VoSviewer, sahip olduğu ortak analiz modu ile bibliyometrik haritaların tüm detaylarıyla incelenmesine olanak sağlayan bir görüntüleyici sunmaktadır. VOSviewer, bibliyometrik çalışmalarda örneğin ortak atf verilerine dayalı olarak yazarların veya dergilerin haritalarını oluşturmak, eş-oluşum verilerine dayalı olarak anahtar kelime haritaları oluşturmak için kullanılabilir (Van Eck ve Waltman, 2010). Bu doğrultuda ilgili programdan yararlanılarak okul dışı öğrenme ile ilgili makalelerin ortak anahtar kelime ağları ve ortak atf alan yazarları görselleştirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

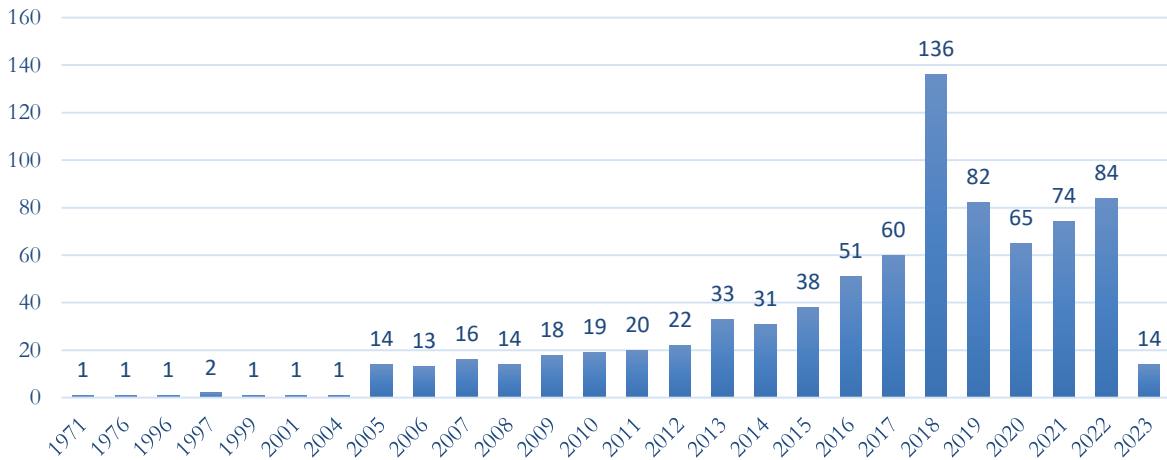
Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla çeşitli önlemler alınmıştır. Geçerliği sağlamak için veri setinin oluşturulması sürecinde okul dışı öğrenme konusunda çalışan iki eğitim bilimleri alan uzmanının görüşüne başvurulmuş, veri tabanında tarama yapmak için ölçütler takımı belirlenmiştir. Oluşturulan ölçütler takımının içeriği araştırmanın “veri toplama araçları” başlığında açıkça belirtilmiştir. Ayrıca veri toplama ve analizi süreci hakkında ayrıntılı bilgiler sunulmuştur.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için veri analizi sürecinde kullanılan kavramsal çerçeve hakkında ayrıntılı bilgiler sunulmuş, veri toplama ve analiz yöntemleriyle ilgili bilgiler ayrıntılandırılmıştır. Ayrıca araştırmadan elde edilen sonuçlar araştırma bulguları ile ilişkilendirilmiş, metin ile tablolar, grafikler ve haritalar karşılaştırılarak veri analizi sürecinin nesnellliğini sağlamaya özen gösterilmiştir. Son olarak araştırmadan elde edilen bulgular uzman görüşüne sunulmuş, araştırma sonuçlarının verilerle uyumu karşılaştırılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen veri analizi sonuçları tablolar, grafikler ve şekiller halinde sırasıyla sunulmuştur.

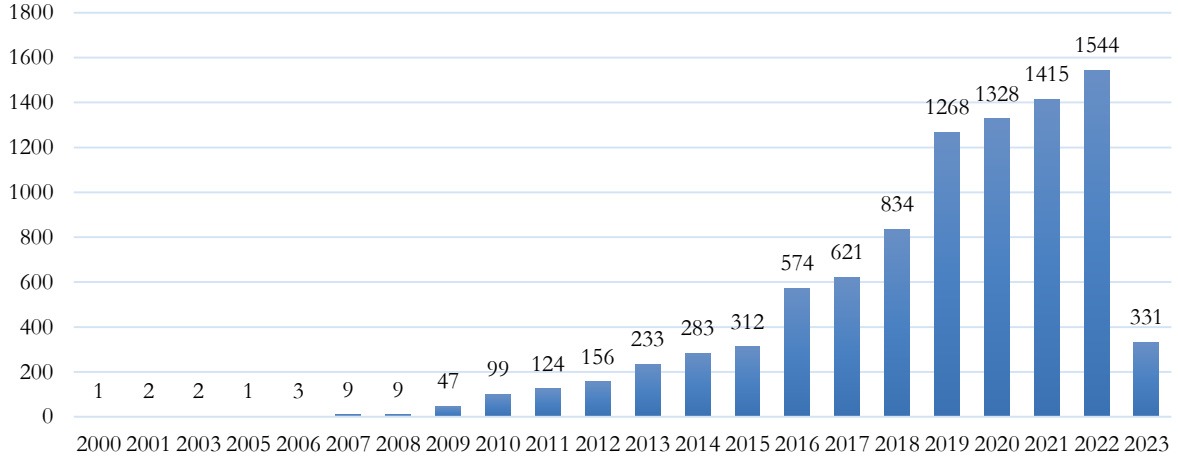
Aşağıda sunulan Grafik 1’de okul dışı öğrenme ile ilgili Eğitim/Eğitim Araştırmaları kategorisinde yer alan makalelerin yıllara göre sayısal dağılımları yer almaktadır.



Grafik 1. Makalelerin Yıllara Göre Sayısal Dağılımı

Grafik 1 incelendiğinde okul dışı öğrenme ile ilgili Eğitim/Eğitim Araştırmaları kategorisinde; ilk makalenin 1971 yılında, en fazla sayıda makalenin ise 2018 yılında (n=136) yayımlandığı görülmektedir. Yayın sıklığı açısından 2018 yılından sonra sırasıyla 2019 (n=82) ve 2022 (n=84) yıllarında okul dışı öğrenme konusunda Web of Science veri tabanında yayınlanan makalelerin sayısının fazlalığı göze çarpmaktadır.

Grafik 2’de okul dışı öğrenme konusunda Eğitim/Eğitim Araştırmaları kategorisinde yer alan makalelerin yıllara göre atf dağılımları sunulmuştur.



Şekil 2. Makalelerin Yıllara Göre Atıf Dağılımları

Grafik 2'ye göre WoS veri tabanında Eğitim/Eğitim Araştırmaları kategorisinde okul dışı öğrenme konusunda yayınlanan makalelere toplam 9196 atıf yapılmıştır. Atıf sayılarının yıllara göre sayısal dağılımları incelendiğinde; en fazla sayıda atıfın 2022 (n=1544) yılında yapıldığı, bunu sırasıyla 2021 (n=1415) ve 2020 (n=1328) yıllarının takip ettiği tespit edilmiştir. 2006 yılından itibaren okul dışı öğrenme konusunda yayınlanan makalelere yapılan atıfların sayısında ciddi artışlar olduğu görölmektedir.

Eğitim/Eğitim Araştırmaları kategorisinde okul dışı öğrenme konusunda 812 makale incelenmiş, araştırmacılar tarafından en sık atıf yapılan ilk 10 makale Tablo 2' de sunulmuştur.

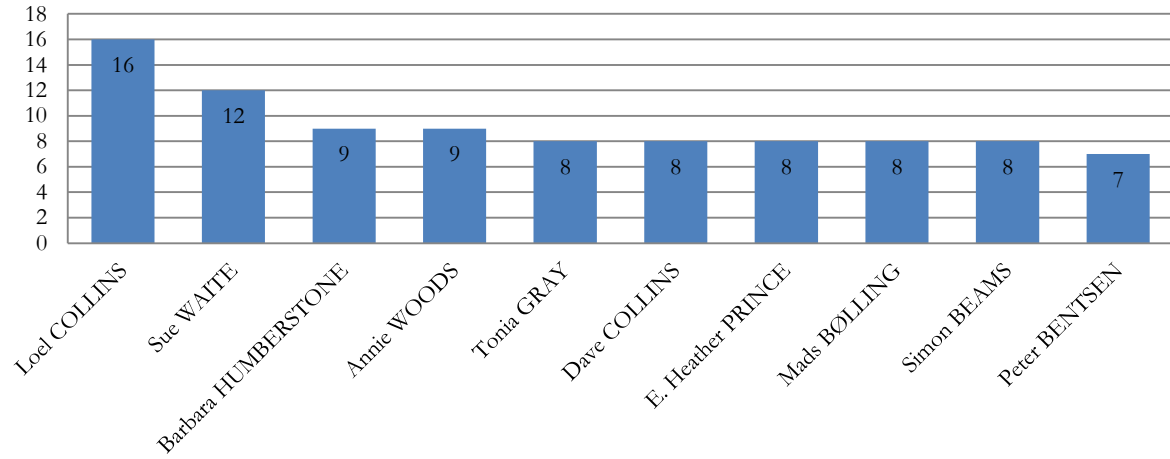
Tablo 2. Okul Dışı Öğrenme Konusunda En Sık Atıf Alan Makaleler

Yıl	Makale başlığı	Yazarlar	Dergi Adı	Toplam Atıf Sayısı	Yıllık Atıf Ort.
2016	The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis	Sung, YT; Chang, KE; Liu, TC	Computers & Education	603	75.38
2015	A mobile gamification learning system for improving the learning motivation and achievements	Su,CH; Cheng, CH	Journal of Computer Assisted Learning	239	26.56
2006	Towards a more authentic science curriculum: The contribution of out-of-school learning	Braund, M; Reiss, M.	International Journal of Science Education	205	11.39
2011	Self-regulated out-of-class language learning with technology	Lai, C; Gu, MY	Computer Assisted Language Learning	151	11.62
2010	Effectiveness of a mobile plant learning system in a science curriculum in Taiwanese elementary education	Huang, YM; Lin, YT; Cheng, SC	Computers & Education	140	10
2011	The study on integrating WebQuest with mobile learning for environmental education	Chang, CS; Chen, TS; Hsu, WH	Computers & Education	100	7.69
2009	Outdoor natural science learning with an RFID-supported immersive ubiquitous learning environment	Liu, TY; Tan, TH; Chu, YL	Educational Technology & Society	97	6.47
2007	Learning in a personal context: Levels of choice in a free choice learning environment in science and natural history museums	Bamberger, Y; Tal,T	Science Education	97	5.71
2005	Green school grounds as sites for outdoor learning: Barriers and opportunities	Dyment, JE	International Research in Geographical and Environmental Education	96	5.05
2010	System thinking skills at the elementary school level	Assaraf, OBZ; Orion, N	Journal of Research in Science Teaching	92	6.57

Tablo 2 incelendiğinde, WoS veri tabanında Eğitim/Eğitim Araştırmaları kategorisinde okul dışı öğrenme konusunda en sık atıf alan makalenin Sung, Chang ve Liu (2016) tarafından Computers &

Education dergisinde yayınlanan “*The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis*” başlıklı makale olduğu görülmektedir. Makaleye toplam 603 atıf yapılmış olup yıllık atıf ortalaması ise 75.38’dir. Bu makaleyi Su ve Cheng (2015) tarafından yürütülen, Journal of Computer Assisted Learning dergisinde yayınlanan, toplam atıf sayısı 239 olup yıllık ortalama 26.56 atıf alan “*A mobile gamification learning system for improving the learning motivation and achievements*” adlı makale takip etmektedir. En çok atıf alan üçüncü makale ise Braund ve Reiss (2006) tarafından yürütülen, International Journal of Science Education dergisinde yayınlanan “*Towards a more authentic science curriculum: The contribution of out-of-school learning*” başlıklı makale olup bu makalenin yıllık atıf ortalaması ise 11.39’dur.

Eğitim/Eğitim Araştırmaları kategorisinde okul dışı öğrenme konusunda yayınlanan makalelerin yazarları incelenmiş, bu kapsamda çalışan 1434 yazara ulaşılmıştır. Bu yazarlar içinde alanyazına en fazla yayın yaparak katkı sağlayan ilk 10 yazar Grafik 3’de sunulmuştur.



Grafik 3. Literatüre En Fazla Katkı Sağlayan Yazarlar ve Yayın Sayıları

Grafik 3 bize okul dışı öğrenme konusunda literatüre en çok katkı sağlayan yazarın 16 makale ile Loel COLLINS olduğunu göstermektedir. Bu yazarı sırasıyla; 12 makale ile Sue WAITE ve 9 makaleyle Barbara HUMBERSTONE izlemektedir.

WoS veri tabanında Eğitim/Eğitim Araştırmaları kategorisinde okul dışı öğrenme konusunda makale yayınlayan 177 dergiye ulaşılmaktadır. Bu dergilerden alanda etkili olduğu düşünülen ilk 10’u Tablo 3’de sunulmuştur.

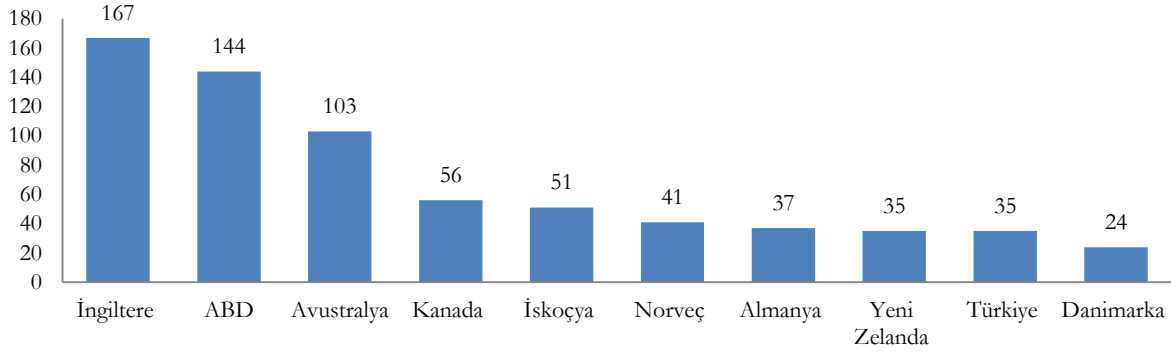
Tablo 3. Okul Dışı Öğrenme Konusunda En Fazla Makale Yayınlayan Dergiler

Sıra no	Dergiler	Yayın sayısı
1.	Journal of Adventure Education and Outdoor Learning	369
2.	Education 3-13	33
3.	Journal of Outdoor and Environmental Education	10
4.	Journal of Environmental Education	8
5.	Early Child Development and Care	7
6.	Journal of Research In Science Teaching	7
7.	Research in Science Education	7
8.	Science Education	7
9.	Interactive Learning Environments	6
10.	Research In Science&Technological Education	6

Tablo 3’e göre okul dışı öğrenme konusunda en fazla makalenin yayınlayan ilk üç dergi sırasıyla; “Journal of Adventure Education and Outdoor Learning” (369 makale), “Education 3-13” (33 makale) ve “Journal of Outdoor and Environmental Education” (10 makale) olmuştur. “Journal of Adventure Education and Outdoor Learning” adlı derginin diğer dergilere kıyasla konu alanıyla ilgili oldukça fazla sayıda makale yayınlamış olması göze çarpmaktadır.

WoS veri tabanında Eğitim/Eğitim Araştırmaları kategorisinde okul dışı öğrenme ile ilgili makalelerin yayınlandıkları ülkeler incelenmiş, bu kapsamda 54 ülkede makalelerin yayınlandığı tespit edilmiştir. Grafik

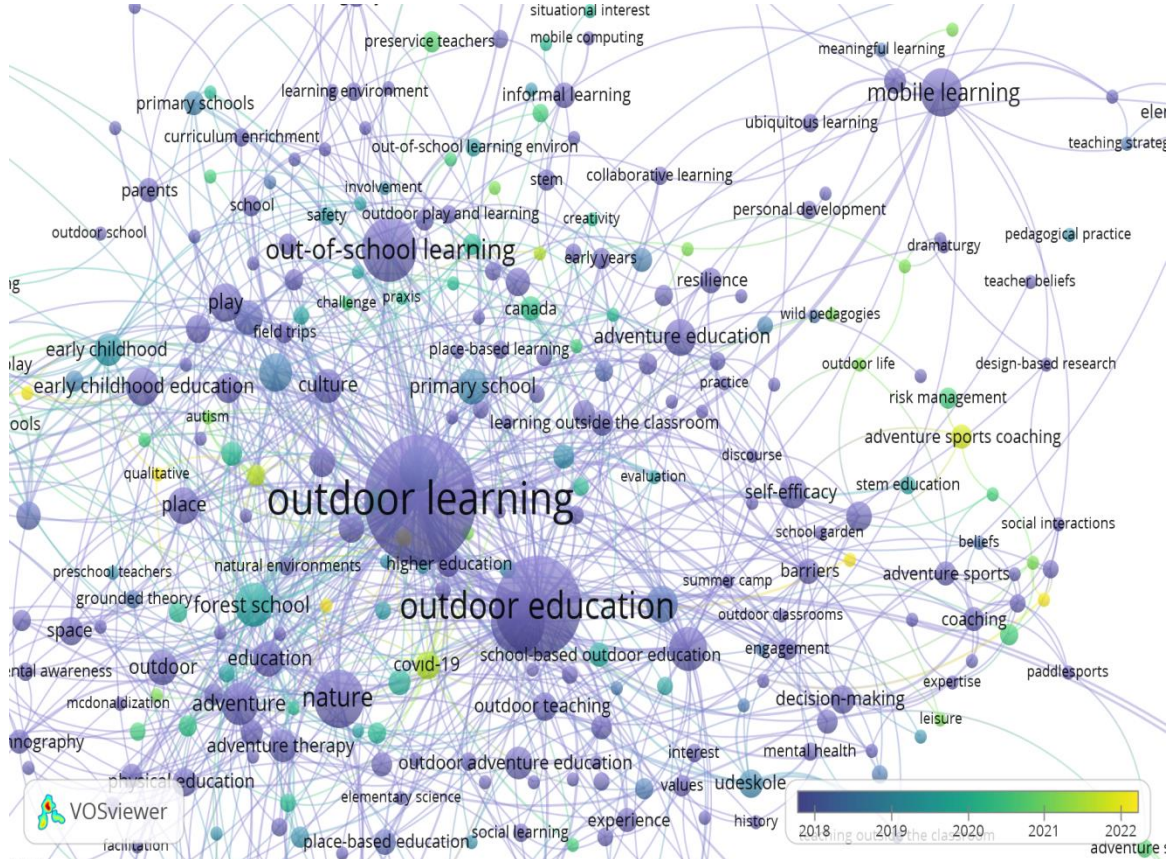
4’de bu ülkeler içerisinde yayın sayısı en fazla olan ilk 10 ülke ve yayın sayılarına yönelik frekans değerleri sunulmuştur.



Grafik 4. En Fazla Sayıda Makalenin Yayınlandığı Ülkeler

Grafik 4 incelendiğinde okul dışı öğrenme konusunda en fazla sayıda makalenin İngiltere’de yayınlandığı (167 makale), Türkiye’nin 35 yayın ile yeni Zelanda ile birlikte 8.sırada yer aldığı görülmektedir.

VoSviewer programı yardımıyla okul dışı öğrenme konusunda Eğitim/Eğitim Araştırmaları kategorisinde yer alan makalelerin ortak anahtar kelime ağı incelenmiş, toplam 1807 tane farklı anahtar kelimeye ulaşılmıştır. Anahtar kelimelerin makalelerde en az 2 kez belirtilmiş olması şeklinde yapılan sınırlandırma sonucunda 377 ortak kelimenin ortaya çıktığı görülmüştür. Şekil 1, analiz sonucunda elde edilen ortak anahtar kelimeleri ve kelime ağlarını göstermektedir.

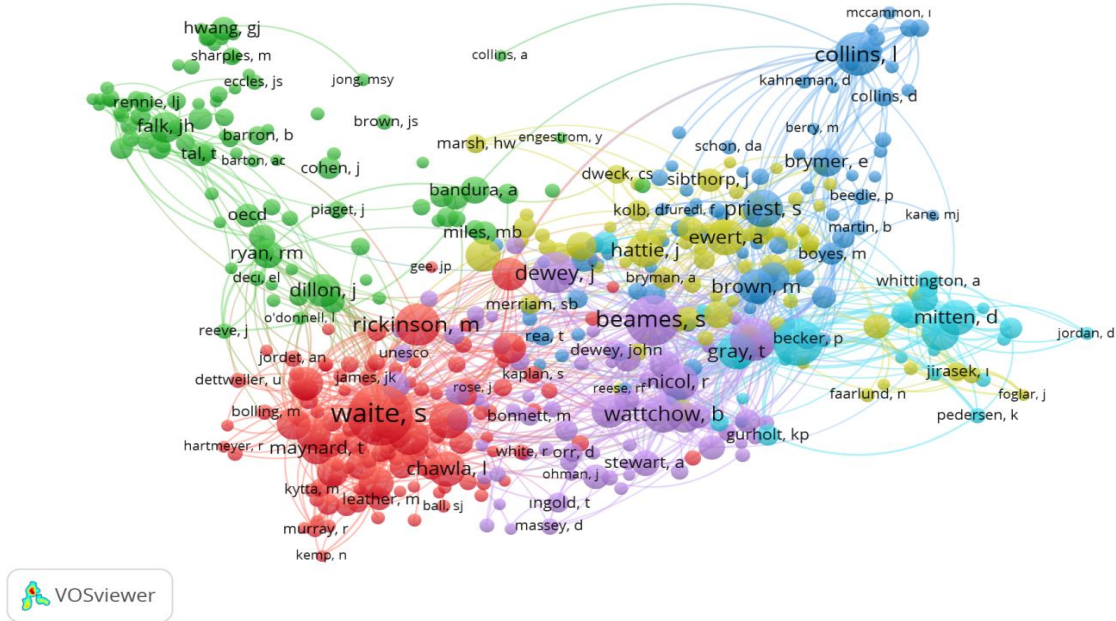


Şekil 1. Ortak Anahtar Kelime Ağı

Şekil 1’e göre okul dışı öğrenme konusunda yayınlanan makalelerde en yoğun ağ gücüne sahip anahtar kelimenin “outdoor learning” olduğu tespit edilmiştir. Makalelerde sıklıkla kullanılan anahtar kelimelerin; okul dışı eğitim (outdoor education) (87 defa), okul dışı öğrenme (out-of-school learning) (34 defa), doğa (nature) (29 defa), mobil öğrenme (mobile learning) (20 defa) olduğu tespit edilmiştir. Öne çıkan diğer

anahtar kelimelerin ise; orman okulları (forest school) (17 defa), öğretmen eğitimi (teacher education) (18 defa), deneysel öğrenme (experiential learning) (17 defa), macera (adventure) (16 defa), açık hava oyunları (outdoor play) (13 defa), erken çocukluk eğitimi (early childhood education) (13 defa) olduğu belirlenmiştir. Anahtar kelimelere ilişkin renklendirmeler değerlendirildiğinde –koyu mavi renkten sarı renge geçiş anahtar kelimelerin geçmişten günümüze makalelerde yer alma durumlarını göstermektedir- anahtar kelimeler ağının çoğunlukla koyu mavi renkte yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulgu makalelerin yıllara göre sayısal dağılımları ile ilişkilendirilebilir. Araştırma konusu kapsamında en fazla sayıda yayının 2018-2019 yılları arasında yapılmış olması dolayısıyla anahtar kelimeler ağında koyu mavi rengin baskın olduğu görülmektedir. Ancak 2020-2022 yıllarına ilişkin renklendirmeler değerlendirildiğinde, açık yeşil ve sarı renklerle belirtilen kavramların; okulöncesi eğitim (kindergarden), ortaokul (middle school), sosyal ve duygusal öğrenme (social ve emotional learning), ilk öğretmen eğitimi (initial teacher education), pandemi (pandemic), bireyselleştirme (individualization), okul tabanlı okul dışı eğitim (school-based outdoor education), üstbilgi (metacognition), dijital teknoloji (digital technology), mobil araçlar (mobile devices), konfor alanı (comfort zone), kapsayıcı eğitim (inclusion), otizm (autism) olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu okul dışı öğrenmenin güncel çalışma alanlarını göstermesi açısından önem taşımaktadır.

Okul dışı öğrenme ilgili yayınlanan makalelerde ortak atıf alan yazarların tespiti için VOSviewer aracılığı ile yapılan analizde, 812 makalede 1475 yazar tespit edilmiş, bu yazarlarda birlikte en az 2 atıf alma şeklinde gruplandırıldığında elde edilen 23 kümede toplanan 570 yazar araştırmanın veri setini oluşturmuştur. Okul dışı öğrenme ile ilgili makalelerde ortak atıf alan yazar ağı Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Ortak Atıf Alan Yazar Ağı

Şekil 2 incelendiğinde ortak atıf alan yazar ağlarının yoğun olarak kırmızı, yeşil, eflatun, mavi renklerinde kümelendiği görülmektedir. Renk kümeleri içerisinde yer alan büyük daireler en çok atıf alan yazarları göstermekte; bu durumda kırmızı renkli ağ kümesinde en çok atıf alan yazar Sue WAITE, mavi renkli ağ kümesinde Loel COLLINS, eflatun ağ kümesinde Simon BEAMS, yeşil ağ kümesinde Justin DILLON'dur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

WoS veri tabanında okul dışı öğrenme konusunda yayınlanmış olan eğitim araştırmalarının bibliyometrik analiz yöntemiyle incelenmesini temele alan bu araştırmanın sonucunda 812 makaleye ulaşılmıştır. Makalelerin sayısında 1971 yılından günümüze kadar ciddi oranda artış olduğu belirlenmiş, en fazla sayıda makalenin 2018 yılında yayınlandığı tespit edilmiştir. Ancak bu tarihten itibaren konu alanıyla ilgili yayınlanan makalelerin sayısının düzenli bir artış göstermediği, 2022 yılında konunun tekrar literatürde cazibesini korumaya çalıştığı söylenebilir. Bu durumun olası nedeni, içinde bulunduğumuz 21. yüzyıl bilgi

ve teknoloji çağında toplumların bireylerden beklentilerinin farklılaşmasına bağlı olarak eğitim politikalarında gözlenen değişimler olabilir. Şöyle ki son yıllarda test odaklı eğitim modelinin öğrenenlerin fiziksel, sosyal, kişisel gelişimlerini desteklemediğini, öğrenme etkinliği aralığını azalttığını ifade eden araştırma sayılarında artış gözlenmesi, eğitim alanında yapılan çalışmaların öğrencilerin yaşam doyumları ve refahı üzerine odaklanması dolayısıyla uluslararası alanda okul dışı öğrenme konusuna ilginin artmasına yol açmıştır (Mann vd., 2022, s.2). Ayrıca okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin çok yönlü gelişimlerine olan olumlu etkisini inceleyen araştırma sonuçları (Gill, 2014; Holland, Powell, Thomsen ve Monz, 2018; Tillmann, Tobin, Avison ve Gilliland, 2018) eğitimde yenilikçi uygulamalara imkân tanınmasına yol açmaktadır. United Nations Children's Fund [UNICEF] (2020) tarafından yayınlanan varlıklı ülkelerdeki çocukların refahını etkileyen faktörlere ilişkin araştırma raporunda, “iyi” düzeyde bir zihinsel refahın yaşam kalitesinin temel bir yönü olarak listelenmesi ve bu refahın artmasında çocukların sınıf ortamından çok doğada daha fazla vakit geçirmelerinin etkili olduğunun vurgulanması, 2020 yılından sonra okul dışı öğrenme ortamları konusunda uluslararası düzeyde güçlü bir yankılanmaya yol açmış olabilir.

Araştırmanın sonucunda WoS veri tabanında okul dışı öğrenme konusunda yayınlanan makalelere toplam 9196 atıf yapıldığı, atıfların yıllara göre sayısal dağılımları incelendiğinde; en fazla sayıda atfın 2022 yılında yapıldığı tespit edilmiştir. 2008 yılından günümüze kadar her yıl atıf sayılarında artan bir ivme göze çarpmaktadır. Bu sonucu konu alanıyla ilgili yayın sayısındaki artış ile ilişkilendirmek olasıdır. Demir ve Bozdoğan (2021, s.327) okul dışı öğrenme ortamlarından hayvanat bahçesi ve akvaryum konusunda yayınlanan çalışmaların bibliyometrik analizini inceledikleri araştırmalarında, bu araştırma sonucuna benzer şekilde, konu alanıyla ilgili atıflarda 2010 yılından itibaren kümülatif bir artış olduğunu, bu artışın yayın sayısındaki artış ile ilişkili olabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca bu araştırmada en çok atıf alan makaleler de incelenmiştir. Bir çalışmanın aldığı atıf sayısı, ilgili çalışmanın kalitesinin mutlak göstergesi olmamakla birlikte etkisinin ve/veya görünürlüğünün bir ölçüsüdür (Lv vd, 2011, s.407) Araştırma sonucunda okul dışı öğrenme konusunda en fazla sayıda atıf alan makalenin Sung, Chang ve Liu tarafından 2016 yılında kaleme alındığı, Computers & Education dergisinde yayınlanan “*The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis*” adlı makale olduğu belirlenmiştir. Makalenin içeriği incelendiğinde; yazalar mobil cihazların hem sınıf içi hem de sınıf dışında öğrenmede büyük potansiyele sahip bir öğrenme aracı haline geldiği, mobil entegreli eğitimin öğretme-öğrenme üzerindeki etkileri konusunda 1993-2013 yılları arasında yayınlanan çalışmaların bir meta analizini ve araştırma sentezini gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir (Sung, Chang ve Liu, 2016, s.252). Bu araştırmanın fazla sayıda atıf almasının olası sebebi; araştırmaya konu olan mobil cihazların öğrenme üzerindeki etkisinin incelenmesinde hem sınıf içi he de hayvanat bahçesi, kampüs bahçeleri, müze, laboratuvar ortamı, iş yerleri gibi informal ve non-formal okul dışı öğrenme ortamlarını uygulama sahası olarak alması olabilir. Araştırmanın sonucunda mobil cihazların informal okul dışı öğrenme ortamlarında kullanımının non-formal ortamlarda kullanımına göre öğrenme üzerinde daha büyük etkiye yol açtığına tespiti, okul dışı öğrenme ortamları ve ortamlarda kullanılan öğrenme araçları konusundaki araştırmalarda bu çalışmanın atıf almasına yol açmış olabilir. En fazla sayıda atıf alan bir diğer makale ise Su ve Cheng tarafından 2015 yılında Journal of Computer Assisted Learning adlı dergide yayınlanan “*A mobile gamification learning system for improving the learning motivation and achievements*” başlıklı makaledir. Yazarlar bu çalışmada Mobil Oyunlaştırılmış Öğrenim Sistemi'ne [MGLS-Mobile Gamification Learning System] dayalı bir dizi oyunlaştırılmış öğrenme etkinliğini ilkökul fen bilimleri dersi öğretim programına entegre edip uygulayarak öğrenci motivasyonunu artırmayı ve öğrenme etkinliklerine daha aktif katılmalarını sağlamayı hedeflemişlerdir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin akıllı telefon ve işlevlerini kullanarak yürüttükleri okul dışı öğrenme etkinliklerine daha fazla değer verdikleri, mobil ve oyunlaştırma teknolojilerini alan gezilerine dahil etmenin geleneksel öğretime göre öğrencilerin öğrenme performansını ve motivasyonunu daha fazla arttırdığı tespit edilmiştir (Su ve Cheng, 2015, s.268). Bu araştırmanın konu alanıyla ilgili yürütülen çalışmalarda fazla atıf almasının olası nedeni, okul dışı öğrenme ortamlarının akademik başarıya ve öğrenme motivasyonlarına etkisini incelemiş olması, kısaca doğrudan okul dışı öğrenme ortamlarının öğrenmeye etkisini araştırmayı hedeflemiş olması, okul dışı öğrenme ortamında kullanılabilecek öğrenme araçları konusunda eğitim paydaşlarına fikir anlamında yol açmış olması olabilir. Okul dışı öğrenme ortamları konusunda yıllık ortalama atıf sayısının en fazla olduğu üçüncü makale ise 2006 yılında Braund ve Reiss tarafından yürütülen International Journal of Science Education dergisinde yayınlanan “*Towards a more authentic science curriculum: The contribution of out-of-school learning*” adlı makaledir. Laboratuvara dayalı fen öğretiminin okul dışı fen öğretimi ile tamamlanması gerektiğini iddiasında bulunan yazarlar, fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamlarının daha fazla kullanımının daha motive edici okul içi fen öğretimi ile sonuçlanacağı hipotezinden hareketle okul dışı öğrenme ortamlarından (alan gezileri) ve

bilgi teknolojileri yoluyla erişilebilir olan sanal ortamlardan (bilim merkezleri, bilim müzeleri, botanik bahçeleri, hayvanat bahçeleri vb) yararlanılarak gerçekleştirilecek bir fen öğretimi modeli tasarlamışlardır (Braund ve Reiss, 2006, s.1373). Bu araştırmanın fazla sayıda atfı almasının önemli nedenlerinden biri fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamlarını çalışma konusu olarak seçilmiş olması olabilir. Saraç (2017, s.67) çalışmasında okul dışı öğrenme ortamları alanında yapılmış araştırmaların en fazla fen bilimleri alanında olduğunu tespit etmiştir. Araştırmanın bu alt boyutundan elde edilen sonuçlar bütün olarak değerlendirildiğinde atfı yapılan bu çalışmaların ilgili alan yazına yön veren yayınlar oldukları, gelecekte bu konuda çalışmalar yürütecek olan araştırmacıların başvurabilecekleri kaynaklar oldukları söylenebilir. Karagöz ve Şeref'in(2019, s.796) belirttiği gibi çalışma alanına yön veren makaleler alanın referans metinlerini oluşturmakta, bu metinler bilimsel köprü işlevi görmektedir. Dolayısıyla bu metinlerin taranmasıyla üretilen yeni yayınlar alana önemli katkılar sağlayacaktır.

Bu araştırma kapsamında okul dışı öğrenme konusunda yayınlanan makalelerin yazarları incelenmiş, 1434 yazara ulaşılmıştır. Bu yazarlar içinde alanyazında en fazla yayın yapan ilk üç yazarın Loel COLLINS, Sue WAITE ve Barbara HUMBERSTONE olduğu tespit edilmiştir. Yazarların araştırma alanları incelendiğinde; Loel COLLINS tarafından yürütülen çalışmaların araştırma alanını daha çok spor bilimlerinin oluşturduğu ve makalelerin sıklıkla Journal of Adventure Education and Outdoor Learning dergisinde yayınlandığı tespit edilmiştir. Sue WAITE tarafından yürütülen çalışmaların ise araştırma alanının deneysel öğrenme, yaratıcı düşünme, motivasyon, orman okulları, çevre eğitimi, okul dışı öğrenmenin amaçları, uygulamaları ve sınırlıkları, okul dışı öğrenme ortamları üzerine kültürel perspektif, öğretim programlarıyla bağlantılı okul dışı öğrenme etkinlikleri olduğu belirlenmiştir. Barbara HUMBERSTONE'nun ise çalışma alanlarının Loel COLLINS ile benzer şekilde çoğunlukla spor bilimleri oluşturduğunu, ancak spor ve doğa eğitimi sosyolojisi üzerine çalışmalar yaptığı, okul dışı öğrenme pedagojisi, okul dışı öğrenmenin etnografik yapısı, okul dışı öğrenme ve zihinsel refah, okul dışı öğrenme ve cinsiyet, non-formal eğitim, macera eğitimi, yaşam boyu öğrenme konularında çalışmalar yaptığı tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar değerlendirildiğinde farklı uzmanlık alanlarına sahip yazarların okul dışı öğrenme konusunda yayınladıkları akademik çalışmaların konu alanının bilimsel açıdan şekillenmesine, çeşitlenmesine ve dolayısıyla ilerlemesine ne derece katkı sağladığını göstermek açısından önem taşımaktadır.

Bu araştırmada okul dışı öğrenme konusunda WoS veri tabanında en fazla yayın yapan 177 dergiye ulaşılmış, bu dergilerden ilk üçünün "Journal of Adventure Education And Outdoor Learning", "Education 3-13" ve "Journal of Outdoor and Environmental Education" olduğunu tespit edilmiştir. Bu dergilerdeki yayın sayısının fazla olması beklenen bir sonuçtur. Çünkü özellikle yayın sayısı fazla olan birinci ve üçüncü dergi doğrudan okul dışı öğrenme konusuna vurgu yapmakta, bu kapsamdaki araştırmaların ve bilimsel çalışmaların yayınlanması ve yayılması için adeta merkezi bir referans noktası olma özelliği taşımaktadırlar. Education 3-13 adlı dergi ise uluslararası alanda 3-13 yaş arası çocuklarla ilgili araştırmaları yayınlamayı amaçlamakta, özellikle ilköğretime vurgu yaparak bu öğretim kademesini temel alan makalelerin yayınlanmasına öncelik vermektedir. Derginin bu özelliği araştırmacıların okul dışı öğrenme konusunda yürüttükleri çalışmalarını yayınlamaları için tercih nedeni olabilir. Nitekim Saraç (2017, s.71) çalışmasında okul dışı öğrenme ortamları alanında yapılan çalışmaların en fazla ortaokul öğrencileri üzerinde yürütüldüğünü tespit etmiştir. Konu alanına katkısıyla bu makalede adına yer verilen Humberstone, Stan ile birlikte 2011 yılında Education 3-13 dergisinde yayınladıkları makalelerinde, ilköğretim çağındaki çocukların öğrenme süreçlerinde okul dışı öğrenme ortamlarının önemini kanıtlayan biz dizi makalenin olduğunu, okul dışı öğrenme konusunda literatürde pek çok çalışmanın ilköğretim kademesiyle ilgili olduğunu, çalışmaların bu kademede bir öğrenme alanı olarak okul dışı öğrenme ortamlarının üstünlüğünü göklere çıkardıklarını belirtmektedirler (Humberstone ve Stan, 2011, s.529). Elbette araştırmacıların bu dergileri makalelerini yayınlamak için tercih etmelerinin tek nedeni dergilerin amaç ve kapsamı değildir. Burada dergilerin etki faktörü, yayın dilleri de önemli bir etken olabilir. Nitekim bu araştırmada okul dışı öğrenme konusunda yayınlanan makalelerin yayınladıkları 54 ülke içerisinde yayın sıklığı fazla olan ilk 4 ülkenin resmi dilinin İngilizce olduğu, konu alanıyla ilgili tespit edilen makalelerin de çoğunlukla yazım dilinin İngilizce olduğu tespit edilmiştir.

Bu araştırmanın sonucunda eğitim araştırmaları içerisinde, okul dışı öğrenme konusunda en fazla makale yayınlanan ülkenin İngiltere olduğu tespit edilmiştir. İngiltere'nin ardından sırasıyla ABD, Avustralya, Kanada, İskoçya, Norveç, Almanya, Yeni Zelanda ve Türkiye okul dışı öğrenme konusunda makale yayın türü kapsamında yayın sıklığı fazla olan ülkeler arasında yer almaktadır. İngiltere, ABD ve Kanada'da ilgili konu kapsamında diğer ülkelere kıyasla daha fazla yayın yapılmasının nedeni okul dışı

öğrenmenin tarihi ile ilgili olabilir. Okul dışı eğitim örgün eğitim kapsamında harici eğitim (outward) uygulamaları olarak ilk defa İngiltere’de hayata geçtiği bilinmektedir. İlk okul dışı eğitim Kurt Hahn tarafından II. Dünya Savaşı sonrasında denizcilerin, endüstriyel hayata adapte olmaları için düzenlenmesiyle başlamıştır. ABD’nin Colorado’da eyaletinde 1961 yılında açılan harici okul ile bu eğitim Kuzey Amerika’ya taşınmış, ABD’de ilk defa örgün olarak Brooks kardeşler tarafından kurulan Broadoaks Okulları’nda uygulanmıştır. Brooks kardeşlerin doğanın bir laboratuvar olarak derslerde kullanılması fikri Kaliforniya Eyalet Okul Programı içine yerleştirilmiş, böylelikle 1912 yılında ilk defa okul dışı eğitim, ilköğretim programının içinde yer almıştır. Kanada’da ise okul dışı eğitim çeşitli merkezler tarafından (Vancouver Adası’nda bulunan Strathcona Parkı gibi) doğa dostu bireyler yetiştirmek hedefiyle sportif amaçlı kullanılmaya başlanmıştır (Okur-Berberoğlu ve Uygun, 2013, s.35). Bu bilgiler bir nevi okul dışı eğitim ve öğrenmenin yukarıda ifade edildiği şekilde spor bilimleri alanına nasıl girdiğini de kanıtlar niteliktedir. Ancak gün geçtikçe uluslararası alanda okul dışı öğrenme konusuna ilgi artmakta ve farklı alanlara entegre olma durumu yaygınlaşmaktadır. Bu yorumun kanıtı ise bu araştırmada okul dışı öğrenme konusunda yayınlanan makalelerin ortak anahtar kelime analizi sonuçlarıdır. Araştırmanın sonucunda okul dışı öğrenme konusunda yayınlanan makalelerde birbirinden farklı toplam 1807 tane anahtar kelime saptanmış, bu anahtar kelimelerden makalelerde en az ikisinin birlikte bulunması koşuluyla 377 ortak anahtar kelimeye ulaşılmıştır. Bu kelimelerden “outdoor learning” kelimesinin en yoğun ağ gücüne sahip kelime olduğu tespit edilmiştir. Bu bilgi konu alanıyla ilgili yeni çalışmalar yapacak olan araştırmacılar için önem arz etmektedir. Ayrıca yıl bazında değerlendirildiğinde; 2018-2020 yıllarında sıklıkla “okul dışı öğrenme” anahtar kelimesi ile okul dışı eğitim, doğa, çevre eğitimi, mobil öğrenme, orman okulları, öğretmen eğitimi, deneyimsel öğrenme, macera, açık hava oyunları, erken çocukluk eğitimi anahtar kelimelerin ilişkilendirildiği belirlenmiştir. Ancak özellikle 2020-2022 yıllarındaki ilişkilendirmelerin; okulöncesi eğitim, ortaokul, sosyal ve duygusal öğrenme, ilk öğretmen eğitimi, pandemi, bireyselleştirme, okul tabanlı okul dışı eğitim, üstbiliş, dijital teknoloji, mobil araçlar, konfor alanı, kapsayıcı eğitim, otizim olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu okul dışı eğitim ile teknolojinin entegrasyonunu temele alan çalışmaların yaygınlığını koruduğunu göstermektedir. Bu yorum okul dışı öğrenme konusunda yayınlanan makalelerin sıklıkla yayımlandığı dergilerden birinin “Research in Science & Technological Education” dergisi olduğu, en fazla sayıda atıf alan ilk iki çalışmanın mobil araçlar ve mobil oyunlarla ilgili olduğu bulgularını destekler niteliktedir. Son yıllarda ölkemizde de mobil öğrenme ile okul dışı öğrenmeyi ilişkilendiren benzer çalışmalar yürütölmeye başlanmıştır (Turan-Günteppe, Durukan ve Dönmez-Usta, 2021). Ayrıca araştırmadan elde edilen bu sonuç, okul dışı öğrenme konusunda ilköğretimin yanı sıra okulöncesi ve orta öğretim kademelerine yönelik de çalışmaların yaygınlaşmaya başladığını ve özel eğitim ile okul dışı öğrenmenin ilişkilendirildiğini göstermektedir.

Araştırmanın sonucunda okul dışı öğrenme konusunda ortak atıf alan yazarların Sue WAITE, Loel COLLINS, Simon BEAMS ve Justin DILLON olduğu tespit edilmiştir. Yazarlardan Sue WAITE, Loel COLLINS, Simon BEAMS bu araştırmanın konu alanına en fazla katkı sağlayan yazarlar olarak tespit edilmiştir. Justin DILLON’un çalışma alanı incelendiğinde; okul dışı öğrenme, çevre eğitimi, öğretim programları, fen bilimleri ve teknoloji eğitimi konularında yoğunlaştığı görölmektedir. Ortak atıf ağına sahip yazarları en çok atıf alan makalelerde görmesek de yazarlar arasındaki bağ açısından en kuvvetli yazarlar olduğunu söyleyebiliriz.

Bu araştırma WoS veri tabanında Eğitim/Eğitim Araştırmaları kategorisi kapsamında taranan, İngilizce ve Türkçe olarak kaleme alınan, makale yayın türündeki araştırmalarla sınırlıdır. Gelecekte yapılacak olan çalışmalarında okul dışı öğrenme ile ilgili aynı veri tabanında taranan kitap bölümü, kitap, inceleme yazısı gibi farklı yayın türlerine yönelik bibliyometrik analizler yürütölebilir, farklı veri tabanlarında benzer çalışmalar yapılabilir. Araştırma kapsamına dahil edilen makalelere 14.04.2023 tarihinde ulaşılmış olduğundan bu tarihten sonra veri tabanına eklenen makaleler analiz sonuçlarını değiştirebilmektedir. Dolayısıyla farklı zamanlarda çalışma tekrarlanabilir, yeni yürütölecek çalışmalarda parametreler çeşitlendirilip okul dışı öğrenme konusunda makalelerin yayımlandığı ölkelerin ortak yazarlık işbirliklerine, makalelerin yazarlarının görev yaptıkları kurumlar arası ortak yazarlık işbirliklerine yönelik incelemeler geçrekeştirilebilir. Bu araştırmada okul dışı öğrenme konusunda yayınlanan makalelerin araştırma yöntemi kısmı, araştırma problemlerine dâhil edilmemiştir. Gelecekte yapılacak olan benzer çalışmalarda okul dışı öğrenme konusunda yayınlanan çalışmaların yöntem bölümleri de araştırma kapsamına alınarak incelemeler genişletilebilir. Okul dışı öğrenme üzerine yürütölen bu çalışmanın, ilgili konu kapsamındaki eğilimleri ve araştırmaların yönlerini göstermesi açısından gelecekte benzer konu üzerinde çalışmalar yürütecek olan araştırmalara yol gösterici nitelikte olması, bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda yararlanılacak kaynaklardan biri olması umulmaktadır.

Etik Beyan

“Okul Dışı Öğrenme Üzerine Eğitim Araştırmalarının Bibliyometrik Analizi” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Bu araştırma doküman incelemesine dayalı olarak yapıldığından etik kurul kararı zorunluluğu bulunmamaktadır.

Çatışma Beyanı

Çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması söz konusu değildir.

Kaynakça

- Akyüz, E. (2021). Extra scholastic applications in teaching Turkish: An Example of educational attainment. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 9(1), 33-41. doi: 10.29228/ijlet.50043
- Al, U. (2008). *Türkiye'nin bilimsel yayın politikası: atf dizinlerine dayalı bibliyometrik bir yaklaşım* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Alvesson, M. (2009). (Post-)Positivism, social constructionism, critical realism: Three reference points in the philosophy of science. In M. Alvesson & K. Sköldbberg (Eds.), *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research* (pp 15-52). London: SAGE Publications.
- Anderson, D., Bethan, L. ve Mayer-Smith, J. (2006). Investigating the impact of practicum experience in an aquarium on pre-service teachers. *Teaching Education*, 17, 341–353.
- Arabacı, S. ve Akgül, G. D. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik fen bilgisi öğretmenlerinin görüşleri. *International Journal of Scholars in Education*, 3(2), 276-291. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ueader/issue/59308/735367>
- Armağan, B. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları: Bir eylem araştırması* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Avcı, G. ve Gümüş, N. (2020). The Effect of outdoor education on the achievement and recall levels of primary school students in social studies course. *Review of International Geographical Education (RIGEO)*, 10(1), Special Issue, 171-206. doi: 10.33403/rigeo.638453
- Bakioğlu, B. ve Karamustafaoğlu, O. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarının öğretim sürecinde kullanımına yönelik öğrenci görüşleri. *Informal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 80-94. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jrinen/issue/56091/680495>
- Bakioğlu, B., Karamustafaoğlu, O., Karamustafaoğlu, S. ve Yapıcı, Ş. (2018). The effects of out-of school learning settings science activities on 5th graders' academic achievement. *European Journal of Educational Research*, 7(3), 451-464. doi: 10.12973/eu-jer.7.3.451
- Bamberger, Y. ve Tal, T. (2008). The Long term effect of a class visit to a science center. *Visitors Studies*, 11, 198–212.
- Batman, D. (2020). Fizik öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Informal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 59-79. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jrinen/issue/56091/649957>
- Baybars, M. G. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenme hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Researcher*, 5(2), 218-229.
- Behrendt, M. ve Franklin, T. (2014). A Review of research on school field trips and their value in education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 9(3), 235-245.
- Bilek, M., Rusek, M. ve Milanović, V. (2022). Okul dışı öğrenme nedir? İçinde İ. A. Şen (Edt), *Öğretmen yetiştirme programları için okul dışı öğrenme modülleri* (ss 3-10). Ankara: Sonçağ Yayıncılık.
- Binbaşoğlu, C. (2000). *Okulda ders dışı etkinlikler*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayını.
- Braund, M. ve Reiss, M. (2006). Towards a more authentic science curriculum: The contribution of out-of-school learning. *International Journal of Science Education*, 28(12), 1373-1388.
- Brooks, G. ve Books M.G. (1993). *The Case for constructivist classrooms*. Virginia: ASCD Alexandria.
- Can, N. S. (2019). *Geri dönüşüm ve çevreye etkileri konusunda okul dışı öğrenme ortamları etkinliklerinin ilkökul öğrencilerinde farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Cobo, M. J., López-Herrera, A. G., Herrera-Viedma, E. ve Herrera, F. (2012). SciMAT: A new science mapping analysis software tool. *Journal of the American Society for information Science and Technology*, 63(8), 1609-1630.
- Cunningham, D., Duffy, T. M. ve Knuth, R. (1993) Textbook of the future. In C. McKnight, A. Dillon & J. Richardson (Eds.), *Hypertext: A psychological perspective* (pp. 19-49). England: Ellis Horwood.
- Çağlayan, E. (2020). Görsel sanatlar eğitiminde okul dışı öğrenme ortamları: Safranbolu örneği. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(5), 3802-3834. doi: 10.15869/itobiad.790602
- Çebi, H. ve Arslan, M. (2019). Okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin fen bilimleri dersine karşı ilgi ve tutumlarına etkisi. *YILDIZ Journal of Educational Research*, 4(2), 1-35. doi: 10.51280/yjer.2019.007
- Çiçek, Ö. ve Saraç, E. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarındaki yaşantıları ile ilgili görüşleri. *Abi Evran Üniversitesi Krşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 504-522.

- Demir, A. ve Bozdoğan, A. E. (2021). Okul dışı öğretim ortamlarından hayvanat bahçesi ve akvaryum konusunda yayımlanan eğitim araştırmalarına yönelik bibliyometrik bir analiz. *Gazı Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 313-333. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gebd/issue/65986/962881>
- Demir, E. ve Çetin, F. (2022). Öğretmenlerin okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik tutumları. Gazi Üniversitesi *Gazı Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1443-1461. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/72357/1053412>
- Demirel, R. ve Özcan, H. (2020). Ortaokul öğrencileri ile bir okul dışı öğrenme ortamına alan gezisi: Tropikal kelebek bahçesi örneği. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 120-144. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jrinen/issue/58397/710991>
- Dierking, L. D., Falk, J. H., Rennie, L., Anderson, D. ve Ellenbogen, K. (2003). Policy statement of the “informal science education” ad hoc committee. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(2), 108-111.
- Donaldson, G. W. ve Goering, O. H. (1970). *Outdoor education: A Synthesis*. Retrieved form: <https://eric.ed.gov/?id=ED037286>
- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N. ve Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 133(20), 285-296.
- Ertaş, H., şen, A. İ. ve Parmaksızoğlu, A. (2011). Okul dışı bilimsel etkinliklerin 9. sınıf öğrencilerinin enerji konusunu günlük hayatla ilişkilendirme düzeyine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(2), 178-198. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/balikesirnef/issue/3373/46558>
- Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16(2), 171-190. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10956-006-9027-1>
- Falk, J. H. ve Dierking, L. D. (2000). *Learning from museums: Visitor experiences and the making of meaning*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Fidan, N. (2012) *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gill T. (2014).The benefits of children’s engagement with nature: A systematic literature review. *Child Youth And Environments*, 24(2), 10-34. doi: 10.7721/chilyoutenvi.24.2.0010
- Güngör, A. (2022). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin sınıf dışı öğrenme ortamları konusundaki görüşleri. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 27(2), 175-197.
- Harris, F. (2018). Outdoor learning spaces: The case of forest school. *Area*, 50(2), 222-231.
- Harvey, D. (2012). What is outdoor learning? *Horizons*, 57, 12-15.
- Henriksson, A. C. (2018). Primary School Teachers' Perceptions of Out of School Learning within Science Education. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*, 6(2), 9-26. doi: 10.31129/LUMAT.6.2.313
- Higgins, P. ve Loynes, C. (1997). On the nature of outdoor education. In P. Higgins, C. Loynes, & N. Crowther, (Eds.), *A guide for outdoor educators in Scotland* (pp. 6-9). Penrith: Scottish Natural Heritage.
- Holland, W. H., Powell, R. B., Thomsen, J. M. ve Monz, C. A. (2018). A systematic review of the psychological, social, and educational outcomes associated with participation in wildland recreational activities. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership*, 10(3), 197-225. doi: 10.18666/JOREL-2018-V10-I3-8382
- Humberstone, B. ve Stan, I. (2012). Outdoor learning: Pupils’ experiences and teachers’ interaction in one outdoor residential centre. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 39(5), 529-540.
- Kahraman, M. (2022). Web of Science veri tabanına göre Türkiye’de kent çalışmalarları. *Planlama*, 32(3),510-518. doi: 10.14744/planlama.2022.91328
- Karagöz, B. ve Ardıç, İ. K. (2019). Ana Dili Eğitimi Dergisinde yayımlanan makalelerin bibliyometrik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 419-435. doi: 10.16916/aded.482628
- Karagöz, B. ve şeref, İ. (2019). Okuma alanındaki araştırmaların bibliyometrik özellikler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 781-799. doi: 10.16916/aded.581630
- Katz, P., McGinnis, R., Hestness, E., Riedinger, K., Marbach, G., Dai, A. ve Pease, R. (2011). Professional identity development of teacher candidates participating in an informal science education internship: A focus on drawings as evidence. *International Journal of Science Education*, 33(9), 1169-1197.
- Kır, H., Kalfaoğlu, M. ve Aksu, H. H. (2021). Matematik öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımına yönelik görüşleri. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 8(1), 59-76. doi: 10.17278/ijesim.839925
- Koyle, K. (2019). *Outdoor play-based number sense and numeration experiences for primary levelled students*. Retrieved from: <https://core.ac.uk/download/pdf/201859833.pdf>
- Kubat, U. (2018). Okul dışı öğrenme ortamları hakkında fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 111-135. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mauefd/issue/39596/429575>
- Kutlu-Abu, N. (2019). Üstün yetenekli çocuklara yönelik okul dışı öğretim uygulamaları hakkında öğretmen algıları. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 144-165.
- Küçük, A. ve Yıldırım, N. (2020). The effect of out-of-school learning activities on 5th grade students’ science, technology, society and environment views. *Turkish Journal of Teacher Education*, 9(1), 37-63.
- Laçın-şimşek, C. (Edt.) (2011). *Okul dışı öğrenme ortamları ve fen eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Laird, A., Grootenboer, P. ve Larkin, K. (2021). Engagement and Outdoor Learning in Mathematics. In Y. H. Leong, B. Kaur, B. H. Choy, J. B. W. Yeo & S. L. Chin (Eds.), *Excellence in Mathematics Education: Foundations and Pathways (Proceedings of the 43 rd annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia)* (pp. 265-272). Singapore: MERGA.
- Li, K., Rollins, J. ve Yan, E. (2018) Web of Science use in published research and review papers 1997– 2017: A selective, dynamic, cross-domain, content-based analysis. *Scientometrics*, 115(1), 1-20.
- Lv, P.H., Wang, G. F., Wan, Y., Liu, J., Liu, Q. ve Ma, F. C. (2011). Bibliometric trend analysis on global graphene research. *Scientometrics*, 88(2), 399-419.
- Mann, J., Gray, T., Truong, S., Brymer, E., Passy, R., Ho, S., Sahlberg, P., ... Cowper, R. (2022) Getting out of the classroom and into nature: A Systematic review of nature-specific outdoor learning on school children's learning and development. *Frontiers in Public Health*, 10, 1-12. Erişim adresi: <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.877058>
- MEB (2019). *Okul dışı öğrenme ortamları kılavuzu*. Erişim adresi: https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/118732/mod_resource/content/0/13.hafta%20%28mebkilavuz%29.pdf
- Okur-Berberoğlu, E. ve Uygun, S. (2013). Sınıf dışı eğitimin dünyadaki ve Türkiye'deki gelişiminin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(9), 32-42.
- Özerin, F. (2009). *Canlı bir eğitim konserinin ilköğretim öğrencilerinin okul müzik eğitimine katkısının değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Perkins, D.N. (1999). The Many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57(3), 6-11.
- Randler, C., Kummer, B. ve Wilhelm, C. (2012). Adolescent learning in the zoo: Embedding a non-formal learning environment to teach formal aspects of vertebrate biology. *Journal of Science Education and Technology*, 21(3), 384-391.
- Rennie, L. J. ve McClafferty, T. P. (1995). Using visits to interactive science and technology centers, museums, aquaria, and zoos to promote learning in science. *Journal of Science Teacher Education*, 6, 175–185.
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D. ve Benefield, P. (2004). *A Review of research on outdoor learning National Foundation for Educational Research*. London: Shrewsbury and King's College.
- Salmi, H. S. (1993). *Science centre education: Motivation and learning in informal education*. (Doctoral Dissertation). University of Helsinki Department of Teacher Education, Helsinki.
- Saraç, H. (2017). Türkiye'de okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan araştırmalar: İçerik analizi çalışması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 60-81.
- Smith, E. F., Steel, G. ve Gidlow, B. (2010). The temporary community: Student experiences of school-based outdoor education programs. *Journal of Experiential Education*, 33(2), 136-150.
- Sontay, G., Tutar, M. ve Karamustafaoğlu, O. (2016). Okul dışı öğrenme ortamları ile fen öğretimi hakkında öğrenci görüşleri: Planetaryum gezisi. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 1-24.
- Sözer, Y. ve Oral, B. (2016). Supplementary active outdoor learning process for classroom learning: A meta-synthesis study. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 7(22), 278- 310.
- Su, C. H. ve Cheng, C. H. (2015). A mobile gamification learning system for improving the learning motivation and achievements. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(3), 268-286.
- Sung, Y. T., Chang, K. E. ve Liu, T. C. (2016). The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis. *Computers & Education*, 94, 252-275.
- Tal, T. (2012). Out-of-school: Learning experiences, teaching and students' learning. *Second International Handbook of Science Education*, 1109-1122. doi: 10.1007/978-1-4020-9041-7_73
- Tillmann, S., Tobin, D., Avison, W. ve Gilliland, J. (2018). Mental health benefits of interactions with nature in children and teenagers: A systematic review. *J Epidemiol Community Health*, 72(10), 958-966. doi: 10.1136/jech-2018-210436
- Turan-Günteppe, E., Durukan, G.Ü. ve Dönmez-Usta, N. (2021, Ekim). Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme faaliyetleri kapsamında mobil öğrenmeyi benimseme durumlarının incelenmesi: Actionbound örneği. 14.Uluslararası Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumunda sunulan sözlü bildiri, Rize.
- Türkmen, H. (2010). İnformal (sınıf-dışı) fen bilgisi eğitimine tarihsel bakış ve eğitimimize entegrasyonu. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39), 46-59.
- UNICEF (2020). *Innocenti report card no 16. Worlds of influence: Understanding what shapes child well-being in rich countries*. Retrieved from: <https://www.unicef.org/reports/worlds-influence-what-shapes-child-well-being-rich-countries-2020>
- Van Eck, N. ve Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523-538.
- Wang, Y., Lai, N., Zuo, J., Chen, G. ve Du, H. (2016). Characteristics and trends of research on waste-to-energy incineration: A Bibliometric analysis, 1999–2015. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 66, 95–104.
- Widodo, W. ve Nusantara, W. (2020). Analysis of non-formal education (NFE) needs in schools. *Journal of Nonformal Education*, 6(1), 69-76.
- Yeşiltaş, E. ve Şeker, G. (2021). Sosyal medya ile ilgili yapılan eğitim araştırmalarının bibliyometrik analizi. *Journal of World of Turks*, 13(2), 169-189. doi: 10.46291/ZfWT/130209
- Yıldırım, H. I. (2018). The effect of science fairs on the 6th grade students' problem solving skills. *Trakya Journal of Education*, 8(2), 390-409. Erişim adresi: <https://doi.org/10.24315/trkefd.364050>

EXTENDED ABSTRACT

In the century we live in, serious changes in the information paradigm have increased the need for educating individuals who produce and use information effectively, and in order to meet this need, radical changes have begun in education systems. Subject and teacher-centered learning approaches in education have been replaced by student-centered learning approaches. One of the student-centered learning approaches is the constructivist learning approach, which aims to provide learners with subjective information by using primary data sources. In constructivist theory, learners create or rediscover knowledge through real-life experiences. In addition, since knowledge is context dependent, learning takes place in real and appropriate contexts. Therefore, constructivist learning environments go beyond the school walls, and the fields of activity of the curricula developed based on this theory are expanded to include outdoor education and learning environments. In the literature, outdoor education is named with different concepts such as informal education, education beyond the walls, non-formal education, environmental education, outdoor science education, extracurricular learning, out-of-class learning, lifelong learning, adventure education, and outdoor education. In general, outdoor education can be defined as a type of education that enables the use of out-of-school spaces to facilitate and enrich the learnings that takes place in line with curriculum. Learning environments in which learners perform their learning in outdoor education cover many areas from living spaces outside the school boundaries to virtual environments. Various environments such as museums, zoos, industrial establishments, national parks, science centers, historical and cultural places, ruins, technoparks, aquariums, nature education, streets, home environments, virtual environments, e-learning environments are exemplified as outdoor learning environments. In the literature, it is seen that studies on outdoor learning frequently focus on the following subjects: Views and attitudes of teachers, prospective teachers and students towards outdoor education and learning, the effect of outdoor education on learning, outdoor learning environments. The increasing number of publications in the field of education on the subject of outdoor learning in recent years has made it a necessity to determine the trends of these studies, to reveal the existing literature, to identify the gaps in the literature, and to map the subject of outdoor learning independently of subjective judgments. For this reason, in this study, it is aimed to reveal the trends in this field by making a bibliometric analysis of the articles published on outdoor learning in the category of educational research in the Web of Science (WoS) database. Bibliometric analysis is a systematic method that provides analysis of bibliographic indicators in academic publication types such as authors, institutions, countries, keywords used, language of works, places where academic studies are published, and citations to these studies. The bibliometric analysis method was used in the research, and the data were taken from the Web of Science database on 14.04.2023. 1267 studies on outdoor learning were found in the database, and the data belonging to 812 articles in the Education/Educational Research category, whose publication languages were Turkish and English, formed the data set of the study. A two-stage process was followed for the analysis of the data. In the first stage, the data were analyzed as descriptive analysis according to the sub-problems of the research with the help of Microsoft Excel program, presented and interpreted in the form of tables and graphics. In the second stage, bibliometric data was mapped using the VoSviewer program, and the common keyword networks of the articles related to outdoor learning and the co-cited authors were visualized. As a result of the research; it has been determined that the first article on outdoor learning was published in 1971 and the highest number of articles was published in 2018. In terms of publication frequency, it was determined that the number of articles published in the Web of Science database on out-of-school learning in 2019 (n=82) and 2022 (n=84) after 2018 was higher than in other years. A total of 9196 citations were made to the articles published on outdoor learning in the Education/Educational Researches category in the WoS database, and when the numerical distribution of the number of citations over the years was examined; it was determined that the highest number of citations were made in 2022 (n=1544). It is also among the research findings that there has been a significant increase in the number of citations to articles published on outdoor learning since 2006. The most cited article on outdoor learning was published in *Computers & Education*. In addition, articles on outdoor learning have been published on 54 different countries, with the highest number of articles published in England. In the Education/Educational Research category, the authors of the articles published on outdoor learning were examined, and it was found that there were a total of 1434 authors. In the articles examined, 377 common keywords were found and it was determined that the keyword "outdoor learning" was the word with the highest network power. It has been determined that the authors who were frequently cited together were the authors who contributed the most to the literature with similar publication numbers. Common keywords used in articles on outdoor learning published in the WoS database between 2020-2022 are as follows: kindergarden, middle school, social and emotional learning, initial teacher education, pandemic, individualization, school-based outdoor education, metacognition, digital technology, mobile It has been seen that there are devices, comfort zone, inclusion, autism. This result obtained from the research is important in terms of showing the current study areas of outdoor learning.

Öğretmen Adaylarının Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Yücel KAYABAŞI¹

Öz

Öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine destek olmanın en kolay yollarından biriside, öğrenme deneyimlerini okul dışına taşımaktır. Sınıfta öğrenilen bilgi ve beceriyi sınıf dışına taşımak, öğrencilere okulda öğrendikleri kuramsal bilgilerin gerçek hayattaki uygulamalarını göstererek, öğrencinin öğrenme yaşantılarını geliştirmesine yardımcı olacaktır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından (cinsiyet, sınıf düzeyi, okudukları bölümler v.s.) incelenmesidir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemi, mevcut durum olduğu şekliyle betimlenmek istendiğinden tarama modeli tercih edilmiştir. Eğitim fakültesinin dokuz bölümünde öğrenim gören 599' u kadın, 277'si erkek olmak üzere toplam 877 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular arasında; öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarına baktığımızda araştırmaya katılanların büyük bir çoğunluğunun tamamen katılıyorum ve çoğunlukla katılıyorum seçeneğini işaretledikleri görülmektedir. Yine elde edilen bir başka bulgu ise öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları dersine ilişkin algıları sınıf düzeylerine göre bakıldığında hem toplam puanlarda hem de alt faktörler bağlamında dördüncü sınıflar yine lehine anlamlı bir farklılığın olduğu elde edilen sonuçlardan anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretim ortamları, Okul Dışı Öğrenme, İnfomal Öğrenme, Non-formal Öğrenme, Algı

Examining Teacher Candidates' Perceptions of Out-of-school learning Environments in Terms of Different Variables

Abstract

One of the easiest ways to support students to improve themselves is to take their learning experiences out of school. Taking the knowledge and skills learnt in the classroom out of the classroom will help students to improve their learning experiences by showing the real-life applications of the theoretical knowledge they learnt in school. In this context, the aim of the research is to examine the perceptions of pre-service teachers about out-of-school learning environments in terms of different variables (gender, grade level, departments they study, etc.). The survey design, one of the quantitative research methods, was used in the study. Since the quantitative research method is intended to describe the current situation as it is, the survey model was preferred. A total of 877 pre-service teachers, 599 of whom are female and 277 of whom are male, studying in nine departments of the Faculty of Education. Among the findings obtained from the research, when we look at the perceptions of pre-service teachers about out-of-school learning environments, it is seen that the majority of the participants in the research have marked the option of completely agree and mostly agree. Another finding is that when the perceptions of pre-service teachers about the out-of-school learning environments course are examined according to the grade levels, it is understood from the results obtained that there is a significant difference in favour of the fourth grades in terms of both total scores and sub-factors.

Keywords: Instructional environments, Out-of-school learning, Informal Learning, Non-formal Learning, Perception


Atıf İçin / Please Cite As:

Kayabaşı, Y. (2024). Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(3), 956-970. doi:10.33206/mjss.1436397

Geliş Tarihi / Received Date: 13.02.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 05.04.2024

¹ Dr. Öğretim Üyesi – Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, yucelk@gazi.edu.tr,

 ORCID:0000-0002-9251-4054

Giriş

Öğretim sürecine ilişkin çağdaş yaklaşımlar, öğrencilerin kendi öğrenme sürecinde sorumluluk alabilen, gerektiğinde kendi kendine almış olduğu kararlar doğrultusunda bağımsız hareket edebilen, eleştirel bir yaklaşımla düşünebilen, araştıran ve problemlere yaklaşımında bilimsel yöntemi kullanabilen bireyler olarak yetiştirilmelidir. Bu temel amaç doğrultusunda okullarda örgün eğitim içerisinde kazandırılmaya çalışılan formal öğrenme yaşantılarının yanında okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekteşirilen informal deneyimlerin işe koşulmasının da önemli katkılar getirebileceği ifade edilmektedir (şen, 2019). Okul dışı öğrenme yaşantıları, öğrencilerin öğrenme ortamlarında takım çalışması, liderlik, sosyal beceriler kazanma ve uzlaşma gibi daha geniş bir yelpazedeki bazı becerileri kullanmaya teşvik edebileceğinden, sıradan öğretim yöntemleriyle ortaya çıkan öğrenme yaşantılarından oldukça farklıdır. Bu tür okul dışı uygulamalar öğrencilere, onları okulun ötesindeki yaşamda başarıya hazırlayacak gerçekte dünyadan bir öğrenme deneyimi sunmaktadır.

Geleneksel sınıfta öğretim, öğrencileri eğitmek için tekrara ve ezberlemeye odaklanır ve yeni bilgileri paylaşmak ve iyi bir dinleyici olarak öğrenen öğrencilere öğretmek için faydalı olmasının yanında ancak öğrencileri, sınıf dışında öğrenmenin yapabileceği eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme, problem çözmeye ve karar verme becerilerini geliştirmeye yeteri kadar teşvik etmez. Okul dışında öğrenme, yalnızca zor kavramların daha iyi anlaşılmasını sağlamakla kalmaz, aynı zamanda birçok alanda öğrenme için bir bağlam da oluşturabilir. Altun ve Kasalak (2019) öğretmenlerin öğrenme için coşku yaratmasına, gerçekte dünya bağlamı sağlamasına ve öğrencileri bir dizi STEM (Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) alanlarında kariyer edinmesine de yardımcı olabilir. Okul dışında öğrenme ortamlarında bulunan öğrenciler, akademik benlik saygınlığı artarak eğitim ortamlarıyla daha fazla ilgilendirirler. Yapılan araştırmalar, sınıf dışında öğretimin başarıyı artırmaya, sınıf davranışını iyileştirmeye ve sınıf ortamına getirilmesi zor olanlar da dahil olmak üzere öğrencilerin katılımını artırmaya yardımcı olabileceğini göstermektedir. Jarvis ve Pell (2005), Luehmann (2009), Dohn (2011), Glowinski ve Bayrhuber (2011) araştırmalarında okul dışındaki öğrenmelerin, standartları yükseltmeye ve öğrencilerin kişisel, sosyal ve duygusal gelişimini iyileştirmeye önemli ölçüde katkıda bulunduğunu ortaya koydu.

Bu çerçevede düzenlenen teknik geziler yoluyla öğrenme-öğretme süreçlerine dahil edilen okul dışı öğrenme ortamlarının, formal öğrenme ortamlarına göre daha eğlenceli, esnek, doğal olması okul içinde yürütülmesi mümkün olmayan çeşitli öğretim etkinliklerini yapma konusundaki zenginliği ve sonuç olarak her yaştan bireye doğrudan yaşantılar yoluyla öğrenme imkânı sunması, önemli bir avantaj olarak görülmektedir. Jarvis ve Pell (2005); Gibson ve Chase (2002); Dairianathan ve Subramaniam (2011); Priemer (2014); Schwan ve diğerleri (2014) bu tür öğrenme ortamları okullarda bazen göz ardı edilen motivasyon, ilgi, merak, öğrenme hevesi ve isteklilik gibi duyuşsal özelliklerin kazandırılmasındaki önemi birçok araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır.

Okul dışı öğrenme ortamları, öğrencilerin okulda öğrendiklerini pekiştirmelerine yardımcı olmak için tasarlanmıştır. Bu ortamlar müzeler, bilim merkezleri, planetaryumlar, hayvanat bahçeleri, milli parklar, botanik bahçeleri, akvaryumlar, hastaneler, AFAD, bilim kafeler, gözlem evleri, sanat merkezleri, doğal tarihi ve kültürel ortamlar, enerji santralleri, ziyarete açık endüstriyel kuruluşlar, sivil toplum kuruluşları, üniversiteler ve teknoparklar gibi yerleri kapsar. Bu ortamlarda öğrencilerin deneyim kazanmaları ve öğrendiklerini uygulamaları amaçlanır. Bu tür okul dışı öğrenme ortamları öğrencilerin, gerçekte hayatla iç içe yaşadığı, zengin bir uyarıcı ortamında deneyimler kazanmasına imkân sunan öğrenme alanlarıdır. Bu nedenle, bu tür ortamlar öğrencilere heyecanlandırır, onlarını dikkatini çeken ve motivasyonlarını artıran ortamlardır. Ayrıca okul dışı öğrenme ortamları yaparak-yaşayarak öğrenmede önemli bir rol oynamaktadır (Luehmann, 2009; Meisner vd., 2007; Hausamann, 2012; Thomas, 2010). Sınıf ortamına getiremeyeceğimiz öğretim materyallerini yerinde görme, deneme fırsatı yakalanmış olur. Aynı zamanda disiplinler arası bir yaklaşım, okul dışı öğrenmenin önemli bir özelliğidir.

Okul dışı öğrenme ortamlarının öğrenci açısından birçok faydalarından söz edilebilir. Özellikle öğrencilerin öğrenmelerini güçlendirir ve öğrenilen teorik bilginin gerçekte hayatla ilgili olduğunu göstermesinin yanında sınıf ortamına getirilmeyecek öğretim materyallerini yerinde görme, deneme ve uygulama fırsatı yakalamış olurlar. Bu ortamlar öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayarak öğrencilerin öğrenme sürecine daha fazla dahil olmalarını sağlar. Ayrıca, okul dışı öğrenme faaliyetleri sırasında öğrencilerin sosyal becerileri de geliştirilebilir. Örneğin, öğrencilerin birlikte çalışarak bir proje geliştirmeleri veya bir etkinliği organize etmeleri gibi faaliyetler öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesine katkı sağlar. Okul dışı öğrenme ortamları ayrıca öğrencilerin ilgi alanlarına göre tasarlanabilir ve bu sayede

öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik bilgi ve beceri kazanmaları sağlanmış olabilir (Soylu ve Karamustafaoğlu 2021).

Eğitim fakültelerinde okul dışı öğrenme ortamları dersinin verilmesinin gerekçeleri arasında öğretmen adaylarının öğrencilerin ilgi alanlarını ve ihtiyaçlarını anlamalarını sağlamak, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmek ve öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlamak yer alabilir. Ayrıca, okul dışı öğrenme faaliyetleri sırasında öğretmen adaylarına rehberlik eden yetişkinler de bulunabilir. Bu yetişkinler öğretmen adaylarına rehberlik ederek onların öğrenme sürecine katkıda bulunabilirler.

Genel olarak okul dışı öğrenme faaliyetleri üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde okul dışı öğrenme faaliyetlerinin öğrencilere sağladığı faydalar arasında; öğrenmeyi kolaylaştırması, kalıcı öğrenmeyi sağlaması, anlamlı öğrenmeyi sağlaması, bilgiyi nesnesiyle eşleştirmesi, somut öğrenme yaşantıları oluşturması, sosyal becerileri geliştirmesi, okulun sıkıcı/monoton ortamını okul dışına/öğrenme yeri sınırlarının dışına çıkarması ve yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağlamasıdır (Ballantyne ve Packer, 2009; Becker vd., 2017; Dettweiler vd., 2017; Füz 2018; Guisasola vd., 2005; Harlen, 2007; Izgi-Onbasili, 2020; Knapp, 2000; Metin Göksu ve Somen, 2018; Nadelson ve Jordan, 2012; Rodríguez-Naveiras ve Borges, 2015; Slade vd., 2013; Stavrova ve Urhahne, 2010; James ve Williams, 2017).

Okul dışı öğrenmelerin yukarıda ifade edilen eğitsel faydalarının yanında bireylerin günlük yaşamlarında suç işleminin oranını azaltabilir. Öğrencilerin olumlu sosyal bir kimlik kazanmalarını sağlarken akademik başarılarını da yükseltmektedir. Okul dışı öğrenmeyi içeren eğitsel programlarla öğrencilerin şehir yaşamının gerektirdiği yaşam ve çevreye uyum becerilerini geliştirerek şehir stresiyle başa çıkabilme yeteneklerine sahip olabilirler. Ayrıca okul dışı öğrenme, okul-çevre, öğrenci-toplum ve aile-okul ilişkilerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır (Carter Andrews, 2012; Fenzel ve Richardson, 2018; Williams ve Bryan, 2013).

Elbette okul dışı öğrenme ortamları dersi, öğretmen adaylarının öğrencilerin ilgi alanlarını ve ihtiyaçlarını anlamalarını sağlamak için önemlidir. Bu ders sayesinde öğretmen adayları, öğrencilerin ilgi alanlarına göre okul dışı öğrenme faaliyetleri düzenleyebilirler. Ayrıca, okul dışı öğrenme faaliyetleri sırasında öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olunabilir. Örneğin, öğrencilerin birlikte çalışarak bir proje geliştirmeleri veya bir etkinliği organize etmeleri gibi faaliyetler öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirebilir. Ayrıca, okul dışı öğrenme faaliyetleri sırasında öğretmen adaylarına rehberlik eden yetişkinler de bulunabilir. Bu yetişkinler öğretmen adaylarına rehberlik ederek onların öğrenme sürecine katkıda bulunabilirler.

Okul dışı öğrenme ortamları öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayarak öğrencilerin öğrenme sürecine daha fazla dahil olmalarını sağlar. Ayrıca, okul dışı öğrenme faaliyetleri sırasında öğrencilerin sosyal becerileri geliştirilebilir. Okul dışı öğrenme ortamları ayrıca öğrencilerin ilgi alanlarına göre tasarlanabilir ve bu sayede öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik bilgi ve beceri kazanmaları sağlanabilir. Bu nedenle, okul dışı öğrenme ortamları öğrenciler için oldukça faydalıdır. Okul dışı öğrenme ortamlarında en çok çalışma yapılan disiplinler arasında fen bilimleri, sosyal bilimler ve sanat yer almaktadır. Okul dışı öğrenme etkinlikleri arasında müze gezileri, doğa yürüyüşleri, tiyatro oyunları ve sanat atölyeleri gibi etkinlikler yer almaktadır (Wünschmann vd., 2016). Okul dışı öğrenme ortamlarında en etkili yöntemler arasında öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak etkinlikler düzenlemek ve öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik etkinlikler tasarlamak yer almaktadır.

Okul dışı öğrenme ortamlarında en etkili yöntemler arasında öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak etkinlikler düzenlemek ve öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik etkinlikler tasarlamak yer almaktadır. Ayrıca, okul dışı öğrenme ortamlarında öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirecek etkinlikler de oldukça etkilidir. Örneğin, bir grup öğrenci ile birlikte doğa yürüyüşü yapmak, öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmasını ve iş birliği yapmasını sağlayabilir. Okul dışı öğrenme ortamlarında disiplinler arasında farklılıklar olmakla birlikte, genellikle fen bilimleri, sosyal bilimler ve sanat disiplinlerinde daha fazla çalışma yapılmaktadır. Ancak, okul dışı öğrenme etkinlikleri arasında diğer disiplinlere de yer verilmektedir (Sever ve Koçoğlu 2015). Kısacası bugün birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de okul dışı öğrenme ortamlarına ilgi her geçen gün artarak büyümekte, bu konuda çeşitli uygulamalar gerçekleştirilmektedir. Geleneksel olarak yapılan okul mekanları içinde yapılan dersleri tamamlayıcı olarak görülen mekânın dışına çıkılması ve sınıf içi derslere önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir gerek okul içi gerekse de okul dışı öğrenme biçimleri olsun her iki tür öğrenme farklı öğrenme alanları üzerindeki etkilerini etkin olarak araştıran ve onlar hakkında farklı bakış açılarını değerlendiren yayınlar dünyadaki birçok eğitimci tarafından dikkate alınmıştır.

Araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağdaki alt problemlere cevaplar aranmıştır.

1-Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları dersine ilişkin algıları nelerdir?

2-Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösteriyor mu?

3- Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları dersine ilişkin algıları; bilgi, planlama, uygulama ve değerlendirme alt boyutları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösteriyor mu?

4- Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları dersine ilişkin algıları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösteriyor mu?

5- Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları dersine ilişkin algıları; bilgi, planlama, uygulama ve değerlendirme alt boyutları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösteriyor mu?

6- Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları dersine ilişkin algıları okudukları sözel, sayısal, sanat, yabancı dil ve diğer alanlara (beden eğitimi vb.) göre anlamlı bir farklılık gösteriyor mu?

7- Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarının bilgi, planlama, uygulama ve değerlendirme alt boyutları okudukları sözel, sayısal, sanat, yabancı dil ve diğer alanlara (beden eğitimi vb.) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Öğretmen Adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından incelendiği bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemi, mevcut durum olduğu şekliyle betimlenmek istendiğinden tarama modeli tercih edilmiştir. Tarama modeli; diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem üzerinde çalışan, bir duruma ya da konuya ilişkin katılımcıların fikir, beceri, tutum gibi özelliklerini ortaya çıkarmayı hedefleyen araştırma modelidir (Büyüköztürk vd., 2020). Betimsel araştırma yöntemleri, ilgilenilen ve araştırılmak istenen problemin mevcut var olan durumunu ortaya koymaya yöneliktir. Bu yöntemlerin en temel özelliği, mevcut hâlihazır durumu kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi çalışmaktır. Betimsel araştırma, çalışılan konunun mevcut durumuna ilişkin hipotezler test etmek için veya sorulara cevap bulmak için veriler toplamayı gerektirir. Betimleyici araştırmalar, ilgi duyulan konu ya da etkinliklerin bir betimlemesini, tasvirini elde etmeyi amaçlayan araştırmalardır. Bu araştırma tipinde çalışılan olgu ya da örneklem hakkında elde edilen veriler betimlenerek temel özellikleri tasvir edilir(Karasar 2016).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sınıf öğretmenliği, Müzik öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Özel Eğitim Öğretmenliği, Fizik öğretmenliği, Kimya öğretmenliği, Araçça öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği ve Matematik öğretmenliğinde öğrenim gören 599' u kadın, 277'si erkek olmak üzere toplam 877 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Verilerin Toplaması ve Analizi

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı; iki alt bölümden oluşmaktadır. Ölçme aracının birinci bölümü öğrencilere genel bilgilerden (Cinsiyetleri, Okudukları Bölüm ve Sınıf Düzeylerinden), ikinci bölümde sınıf öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik algılarını tespit etmek amacıyla ise 29 maddeden oluşan "Okul Dışı Öğrenme Düzenleme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme aracı Bolat ve Köroğlu (2020) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 4 alt boyuttan oluşmaktadır. "Bilgi" alt boyutuna ait Crobbach Alpha değerleri 0,86 (1-8. maddeler), "Planlama" alt boyutuna ait Crobbach Alpha değerleri 0,81 (9-16. Maddeler), "Uygulama" alt boyutuna ait Crobbach Alpha değerleri 0,73 (17-22. Maddeler) ve "Değerlendirme" alt boyutuna ait Crobbach Alpha değerleri 0,77 (23-29. Maddeler) ve ölçeğin genel toplamına ait Cronbach Alpha değeri de 0,87 olarak hesaplanmıştır. Ölçek likert tip derecelendirme ölçeği olup seçenekler, (5) Tamamen katılıyorum, (4) Çok katılıyorum, (3) Orta düzeyde katılıyorum, (2) Az katılıyorum, (1) Hiç katılmıyorum şeklinde sınıflandırılmıştır.

Çalışmaya katılan 469'u kadın, 408' erkek olmak üzere toplam 877 öğretmen adayı için ölçekten elde edilen puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo1'de sunulmuştur.

Tablo 1 Öğretmen Adaylarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyutlar	N	Ortalama	Ss	En düşük	En yüksek	Çarpıklık	Basıklık
Bilgi	877	27,35	6,08	8	40	-,194	-,124
Planlama	877	25,99	7,05	8	40	-,104	-,483
Uygulama	877	21,34	5,40	6	30	-,264	-,330
Değerlendirme	877	24,42	6,08	7	35	-,277	-,316
Toplam	877	99,09	22,34	29	145	-,219	-,209

Tablo 1 değerleri incelendiğinde, öğretmen adaylarının bilgi alt boyutundan 27,35; planlama alt boyutundan 25,99; uygulama alt boyutundan 21,34; değerlendirme alt boyutundan 24,42 ve ölçeğin tamamından 99,09 ortalama puan aldıkları görülmektedir.

Tablo incelendiğinde ölçek ve alt boyutların Kolmogorow Simirnov z değerinin ($z > p$) olduğundan normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Ölçeğin tüm alt boyutlarında “Çarpıklık (Skewness)” değerleri -,104 ile -,277 ve Basıklık (Kurtosis) değerleri de -,124 ile -483 aralığında değişiklik göstermektedir. Ölçeğin toplam puanlarında ise “Çarpıklık (Skewness)” değeri -,219, Basıklık (Kurtosis) değeri ise -,209 olarak bulunmuştur. Araştırmalarda -2 ile +2 arasındaki değerlerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (George ve Mallery, 2010; Şencan, 2002). Bundan dolayı verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiş ve bu sebeple analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Manidarlık düzeyi sınavında $\alpha = .05$ değeri göz önünde bulundurulmuştur. Çarpıklık ve basıklık değerleri, tüm alt boyutlar ve ölçeğe ilişkin toplam puanların normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi gibi kategorik olarak ikili değişkenlerin birbirleriyle karşılaştırılmasında “Bağımsız Örneklem t” testi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının yaş, kıdem gibi ikiden fazla kategorik değişkenlerin karşılaştırılmasında ise “tek yönlü varyans analizi (One way Anova)” analizi yapılmıştır ve ortaya çıkan farkın hangi iki grup gruplar arasında anlamlı olduğunu belirlemek için Post Hoc testlerinden Tukey HSD testi kullanılmıştır.

Bulgular

Birinci Alt Problem: Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları nelerdir? Bu alt probleme ilişkin bulgular tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algıları

Maddeler	(1) Hiç Kayılmıyorum	(2) Az katılıyorum	(3) Orta düzeyde katılıyorum	(4) Tamamen katılıyorum	(5) Çoğunlukla katılıyorum	(\bar{X}) Aritmetik Ortalama	(Ss) Standart Sapma
M1	20	130	392	180	155	3,364	1,009
M2	15	119	405	183	155	3,392	0,983
M3	21	82	320	224	230	3,638	1,042
M4	23	83	280	248	243	3,689	1,056
M5	32	202	363	151	129	3,163	1,054
M6	15	80	233	273	276	3,815	1,032
M7	17	69	239	270	282	3,833	1,027
M8	198	279	265	73	62	2,455	1,136
M9	86	187	320	145	139	3,073	1,183
M10	30	109	304	215	219	3,551	1,096
M11	54	178	329	160	156	3,212	1,140
M12	35	141	335	192	174	3,375	1,092
M13	28	85	311	226	227	3,614	1,068
M14	28	128	345	198	178	3,421	1,065
M15	48	173	351	156	149	3,310	1,109
M16	168	277	295	74	63	2,529	1,110
M17	29	94	315	225	214	3,571	1,070
M18	29	101	332	213	202	3,522	1,067
M19	23	90	296	244	224	3,634	1,052
M20	27	102	325	213	210	3,543	1,070
M21	22	95	348	220	192	3,530	1,027

Tablo 2. Devam

Maddeler	(1) Hiç Kayılmıyorum	(2) Az katılıyorum	(3) Orta düzeyde katılıyorum	(4) Tamamen katılıyorum	(5) Çoğunlukla katılıyorum	(\bar{X}) Aritmetik Ortalama	(Ss) Standart Sapma
M22	26	94	343	214	200	3,533	1,048
M23	38	131	344	196	168	3,370	1,084
M24	27	134	337	211	168	3,409	1,056
M25	23	126	317	225	186	3,484	1,058
M26	27	109	334	224	183	3,486	1,049
M27	18	100	277	246	236	3,663	1,055
M28	26	103	317	222	209	3,553	1,066
M29	26	117	349	208	177	3,448	1,047
TOPLAM	39	128	321	201	186	3,420	1,067

Tablo 2’de öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları incelendiğinde; en az önemli gördükleri görüşler “Okul dışı öğrenme ile ilgili gerekli yasal mevzuat hakkında bilgi sahibiyim” (\bar{X} =2,455) ve “Okul dışı öğrenme ile ilgili gerekli yasal mevzuatı planlayabilirim” (\bar{X} =2,529) iken, en çok önemli gördükleri algıları ise “Okul dışı öğrenme ortamlarının sosyal beceri öğretimindeki önemini bilirim” (\bar{X} =3,815) ve “Okul dışı öğrenmenin gerekliliği hakkında bilgi sahibiyim” (\bar{X} =3,833) olarak ifade etmişlerdir.

Genel olarak bakıldığında öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamına ilişkin algılarının aritmetik ortalamalarının dağılımları yukarıda verilen aritmetik ortalamalar arasında değiştiği görülmektedir. Ortalamalardan da anlaşılacağı üzere öğretmen adaylarının algılarının “çoğunlukla katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

İkinci Alt Problem: Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösteriyor mu? Bu alt probleme ilişkin bulgular tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Okul Dışı Öğrenme Ortamı Ölçeği Toplam Puanlarının Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları

	Bölüm	n	\bar{X}	SS	sd	t	P
Toplam	Kadın	469	98,38	22,34	875	-1,007	,314
	Erkek	408	99,91	22,34			
	Toplam	877	99,09	22,34			

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [t (875) =-1,007, p> .05]. Buna göre erkek öğrencilerin aritmetik ortalamaları (\bar{X} =98,38), kadın öğrencilerin aritmetik ortalamaları da (\bar{X} = 98,38) olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre aritmetik ortalamalar arasındaki farkın oldukça düşük olması öğretmen adayları algılarının birbirine benzer olduğunu göstermektedir.

Üçüncü Alt Problem: Okul Dışı Öğrenme Ortamları ölçeğinin bilgi, planlama, uygulama ve değerlendirme alt boyutları, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösteriyor mu? Bu alt probleme ilişkin bulgular tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Okul Dışı Öğrenme Ortamı Ölçeği Alt Boyutları Bilgi, Planlama, Uygulama ve Değerlendirme Puanlarının Öğretmen Adaylarının Cinsiyetine Göre t Testi Sonuçları

	Bölüm	n	\bar{X}	SS	sd	t	P
Bilgi	Kadın	469	27,15	5,94	875	-1,039	0,299
	Erkek	408	27,58	6,23			
	Toplam	877	27,35	6,08			
Planlama	Kadın	469	25,69	7,12	875	-1,361	,174
	Erkek	408	26,34	6,96			
	Toplam	877	25,99	7,05			
Uygulama	Kadın	469	21,21	5,4	875	-,742	,458
	Erkek	408	21,48	5,41			
	Toplam	877	21,34	5,40			
Değerlendirme	Kadın	469	24,33	6,17	875	-,425	,671
	Erkek	408	24,51	5,98			
	Toplam	877	24,42	6,08			

Tablo 4'te elde edilen sonuçlara göre toplam puanlarda olduğu gibi ölçeğin tüm alt boyutlarında $[(t_{bilgi}(875)=1,039, p>.05)]$, $[(t_{planlama}(875)=1,361, p>.05)]$, $[(t_{uygulama}(875)=0,742, p>.05)]$, $[(t_{değerlendirme}(875)=-0,425, p>.05)]$ aritmetik ortalamalardan elde edilen puanlar öğretmen adaylarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

Dördüncü Alt Problem: Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları dersine ilişkin algıları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösteriyor mu? Bu alt probleme ilişkin bulgular tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Okul Dışı Öğrenme Ortamları Ölçeği Toplam Puanlarının Öğretmen Adaylarının Okudukları Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

	Sınıf	n	\bar{X}	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Toplam	1	77	96,03	23,49						
	2	415	97,3	21,32	Gruplar arası	19832,09	3	6610,7	13,828	,000
	3	200	95,59	22,61	Gruplar içi	417355,43	873	478,07		
	4	185	108,19	21,56	Toplam	437187,52	876			
	Toplam	877	99,09	22,34						

Tablo 5 değerleri incelendiğinde, Okul Dışı Öğrenme Ortamları ölçeği toplam puanlarının öğretmen adaylarının okudukları sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir $[F(3,873) = 13.828; p>.05]$. Bu farklılık aritmetik ortalamalardan da görüldüğü üzere dördüncü sınıf ile; birinci, ikinci ve üçüncü sınıflar arasında dördüncü sınıf lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

Beşinci Alt Problem: Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları dersine ilişkin algıları; bilgi, planlama, uygulama ve değerlendirme alt boyutları sınıflara göre anlamlı bir farklılık gösteriyor mu? Bu alt probleme ilişkin bulgular tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Okul Dışı Öğrenme Ortamı Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Puanlarının Öğretmen Adaylarının Okudukları Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

	Sınıf	n	\bar{X}	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Bilgi	1	77	26,64	6,08						
	2	415	26,67	5,85	Gruplar arası	1570,74	3	523,58	14,851	,000
	3	200	26,65	6,03	Gruplar içi	30777,39	873	35,26	4.Sınıfla-1.,2. ve 3. Sınıflar Arası	
	4	185	29,94	5,96	Toplam	32348,13	876			
	Toplam	877	27,35	6,08						
Planlama	1	77	25,17	7,84						
	2	415	25,54	6,75	Gruplar arası	1679,09	3	559,7	11,670	,000
	3	200	24,81	6,98	Gruplar içi	41870,79	873	47,96	4.Sınıfla-1.,2. ve 3. Sınıflar Arası	
	4	185	28,61	6,85	Toplam	43549,89	876			
	Toplam	877	25,99	7,05						
Uygulama	1	77	20,75	5,86						
	2	415	20,87	5,23	Gruplar arası	948	3	316	11,203	,000
	3	200	20,68	5,62	Gruplar içi	24625,44	873	28,21	4.Sınıfla-1.,2. ve 3. Sınıflar Arası	
	4	185	23,34	4,88	Toplam	25573,44	876			
	Toplam	877	21,34	5,4						
Değerlendirme	1	77	23,47	6,32						
	2	415	24,21	5,97	Gruplar arası	929,36	3	309,79	8,604	,000
	3	200	23,46	6,21	Gruplar içi	31431,73	873	36,00	4.Sınıfla-1.,2. ve 3. Sınıflar Arası	
	4	185	26,3	5,68	Toplam	32361,09	876			
	Toplam	877	24,42	6,08						

*Sadece bilgi alt boyutunda varyansların homojenliği varsayımı sağlanmıştır. Bu nedenle diğer alt boyutlar ve toplam puanda Welch istatistiği rapor edilmiştir.

Tablo 6 değerleri incelendiğinde, Okul Dışı Öğrenme Ortamı Ölçeği bilgi, planlama, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarından ve ölçeğin tamamından elde edilen puanların öğretmen adaylarının okudukları sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görölmektedir [F (3,873) = 14.851, 11.670, 11.203 ve 8.604; p>0,05]. Tüm alt boyutlarda bu farklılık aritmetik ortalamalardan da anlaşılacağı üzere dördüncü sınıf ile; birinci, ikinci ve üçüncü sınıflar arasında dördüncü sınıf lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görölmektedir.

Altıncı Alt Problem: Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları dersine ilişkin algıları okudukları sözel, sayısal, sanat, yabancı dil ve diğer alanlara göre anlamlı bir farklılık gösteriyor mu? Bu alt probleme ilişkin bulgular tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Okul Dışı Öğrenme Ortamı Ölçeği Toplam Puanlarının Öğretmen Adaylarının Okudukları Bölüme Göre ANOVA Sonuçları

	Bölüm	n	\bar{X}	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Toplam	Sözel	368	99,33	22,7						
	Sayısal	132	97,52	21,5	Gruplar arası	55,41	4	465,82	,93	,463
	Sanat	124	98,97	19,65	Gruplar içi	32292,72	872	499,23		
	Dil	100	96,67	26,62	Toplam	32348,13	876			
	Diğer Alanlar	153	101,56	21,19						
	Toplam	877	99,09	22,34						

*Sadece bilgi alt boyutunda varyansların homojenliği varsayımı sağlanmıştır. Bu nedenle diğer alt boyutlar ve toplam puanda Welch istatistiği rapor edilmiştir.

Tablo 7 değerleri incelendiğinde, Okul Dışı Öğrenme Ortamı Ölçeği toplam puanlarının öğretmen adaylarının okudukları sayısal, sözel, dil ve diğer alanlara göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir [$F(4,872) = 0,463; p > 0,05$].

Yedinci Alt Probleme: Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarının bilgi, planlama, uygulama ve değerlendirme alt boyutları okudukları sözel, sayısal, sanat, yabancı dil ve diğer alanlara (beden eğitimi vb.) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Bu alt probleme ilişkin bulgular tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Okul Dışı Öğrenme Ortamı Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Öğretmen Adaylarının Okudukları Bölüme Göre ANOVA Sonuçları

	Bölüm	n	\bar{X}	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Bilgi	Sözel	368	27,52	6,09						
	Sayısal	132	27,20	5,69	Gruplar arası	55,41	4	13,85	,374	,827
	Sanat	124	27,04	5,57	Gruplar içi	32292,72	872	37,03		
	Dil	100	26,91	6,33	Toplam	32348,13	876			
	Diğer Alanlar	153	20,61	6,61						
	Toplam	877	27,35	6,08						
Planlama	Sözel	368	25,88	7,08						
	Sayısal	132	26,02	6,63	Gruplar arası	64,88	4	16,22	,325	,864
	Sanat	124	26,41	5,98	Gruplar içi	43485,02	872	49,87		
	Dil	100	25,45	8,17	Toplam	43549,89	876			
	Diğer Alanlar	153	26,24	7,40						
	Toplam	877	25,99	7,05						
Uygulama	Sözel	368	21,33	5,30						
	Sayısal	132	20,90	5,29	Gruplar arası	55,41	4	54,27	1,87	,142
	Sanat	124	21,34	5,01	Gruplar içi	32292,72	872	29,08		
	Dil	100	20,52	6,36	Toplam	32348,13	876			
	Diğer Alanlar	153	22,24	5,30						
	Toplam	877	21,34	5,40						
Değerlendirme	Sözel	368	24,59	6,28						
	Sayısal	132	23,40	5,89	Gruplar arası	55,41	4	90,93	2,48	,016
	Sanat	124	24,18	5,91	Gruplar içi	32292,72	872	36,7	Diğer Al.-Sözel Diğer Al.-Sayısal Diğer Al.-Sanat	
	Dil	100	23,79	7,37	Toplam	32348,13	876			
	Diğer Alanlar	153	25,47	4,67						
	Toplam	877	24,42	6,08						

*Sadece bilgi alt boyutunda varyansların homojenliği varsayımı sağlanmıştır. Bu nedenle diğer alt boyutlar ve toplam puanda Welch istatistiği rapor edilmiştir.

Tablo 8 değerleri incelendiğinde, Okul Dışı Öğrenme Ortamı Ölçeği bilgi, planlama ve uygulama alt boyutlarından elde edilen puanların öğretmen adaylarının okudukları sayısal, sözel, dil ve diğer alanlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir [$F(4,872) = 0,374, 0,325, 0,1,87$ ve $0,93; p > 0,05$]. Ancak değerlendirme alt boyutundan elde edilen puanlar bölüme göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [$F(4,872) = 2,48; p < 0,05$]. Bu farklılık ortalamalara bakıldığında diğer

alanlarla lehine sözel, sayısal ve sanat alanlarında okuyanlar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu anlaşılmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarına baktığımızda araştırmaya katılanların büyük bir çoğunluğunun tamamen katılıyorum ve çoğunlukla katılıyorum seçeneğini işaretledikleri görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmen adayları okul dışı öğrenme ortamlarının önemli olduğunu öğrenmenin sadece sınıfta gerçekleştirmeyeceğini, okulda öğrenilenlerin aynı zamanda okul dışı bir takım öğrenme yaşantılarıyla da pekiştirilebileceğini ifade etmişlerdir. Bu konuda yapılan araştırmalara bakıldığında; Sözer ve Oral (2016) ve Yıldırım, N.T. ve Efendioğlu, A. (2023) öğretmenler üzerine yaptıkları araştırmalarında elde ettikleri sonuçlara göre okul dışı öğrenme ortamlarını sık kullanan ve bu alanları kullanmada başarılı olan öğretmenlerin öğretim sürecinde öğrenmeyi sağlamada daha başarılı oldukları ifade etmişlerdir. Bozdoğan (2012), Karadoğan(2016), Çiçek ve Saraç (2018) çalışmalarında öğretmen adaylarının Okul dışı öğrenme ortamları kapsamında bilim merkezleri, teknoparklar ve müzeler gibi diğer okul dışı öğrenme ortamlarında birlikte hareket etme ve iş bölümü yapma, gözlem ve inceleme yeterliklerini geliştirdiği ve çevre bilimi derslerinde de başarılı olmalarına katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrenciler okul dışı uygulamalar sonrasında daha önceden bilmedikleri yeni konuları öğrendiklerini, önceki öğrenmelerini yapılandırarak daha iyi öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde de sınıf dışı eğitim uygulamalarının görerek, dokunup hissederek, öğrenme ortamda bulunarak, yaparak yaşayarak bir takım öğrenme deneyimleri edindiklerini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarının cinsiyetlerine göre baktığımızda hem toplam puanlar bazında hem de alt faktörler (bilgi, planlama, uygulama ve değerlendirme) bazında anlamlı bir farklılığın olmadığı görüldü. Yani öğretmen adaylarının cinsiyeti ne olursa olsun okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin benzer görüşler sergiledikleri anlaşılmaktadır. Aynı şekilde Ustabulut (2021) ve Kızılhan (2022)'nin bu konuda yaptığı araştırmada da öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği ve yapılan araştırma ile benzer sonuçlar göstermesi araştırma sonuçlarıyla örtüştüğünü ortaya koymaktadır.

Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları dersine ilişkin algıları sınıf düzeylerine göre bakıldığında hem toplam puanlarda hem de alt faktörler bağlamında dördüncü sınıflar yine lehine anlamlı bir farklılığın olduğu elde edilen sonuçlardan anlaşılmaktadır. Bu da öğretmen adaylarının son sınıfta böyle bir dersin okutulması gereğine inandıklarını göstermektedir. Okul dışı öğrenme ortamları dersi, öğretmen yetiştiren tüm eğitim fakültelerinde seçmeli değil zorunlu bir ders olarak okutulması gerekiyor. Çünkü öğretmen adayları mesleğe başlamadan önce okul dışı öğrenme ortamları hakkında bilgi sahibi olmaları, mesleğe başladıklarında bu konuda belli bir bilince sahip olmalarını sağlayarak, farklı öğrenme ortamlarına yönelik plan yapmalarını kolaylaştıracaktır. Başar (2022) yaptığı çalışmada okul dışında yürütülen etkinlikler öğrencilerin sınıf dışındaki öğrenme ortamlarına karşı farkındalığını artırırken, eleştirel düşünme becerilerini de geliştirdiklerini ifade etmiştir.

Okul dışı öğrenme ortamlarına katılan öğretmen adayları, bu ortamlara gidilerek yürütülen derslerin; onlara bilmedikleri bilgileri kazandırdıklarını, konuları bu ortamlarda çok iyi öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Anderson ve Pisticelli, (2002), Falk ve Dierking (1997), Türkmen (2010), yaptıkları çalışmalarda okul dışı öğrenme ortamlarında bulunan öğretmen adayları öğrendikleri bilgileri uzun bir zaman geçtikten sonra bile hatırladıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda yapılan çalışmalar, okul dışı öğrenme ortamlarının, öğrencilerin gelecekteki seçecekleri meslek seçimi ve kariyer bilinci oluşturmada önemli katkısı olduğunu ortaya koymuştur. (Bozdoğan, 2007; Jarvis ve Pell, 2002). Aynı zamanda öğrenciler daha önce bilmedikleri meslek türlerini daha yakından görme ve tanıma imkânına sahip olurlar. Bu şekilde okul dışı öğrenme ortamlarında öğrenciler bir yandan kendi öğrenme yaşantılarını kazanırken, diğer yandan da rehber kişilerin mesleklerini yakından tanıma olanağı elde etmiş ve bu mesleklerin gerçekten kendilerine uygun bir meslek olup olmadığını anlama fırsatı yakalarlar.

Bilgi, planlama ve uygulama alt boyutlarda okudukları bölümlere göre anlamlı bir farklılık görülmezken, değerlendirme alt boyutunda diğer alanlar lehine sözel, sayısal ve sanat alanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Durdukoca (2023) çalışmasında öğretmen adaylarının tespit edilen eğitim ihtiyaçlarının sağlanabilmesi için henüz eğitim-öğretim süreçleri devam ederken okul dışı öğrenme faaliyetleri yürütmeye yönelik uygulamalı eğitimlere yer verilmesi, karşılaşılabilecek problemler karşısında öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini geliştirerek örnek olaylar oluşturulması önerilmektedir.

Bugün öğrenme ortamları okulun dışında birçok yeni ortamı da içermektedir okulun bahçesinden, mahalledeki oyun parkına müzelerden hastane mekanlarına bilim merkezlerinden botanik bahçelerine kadar her yer okul dışı öğrenme ortamı olarak kullanılabilir. Okul dışı öğrenme ortamları okulda gerçekleştirilen formal eğitimi tamamlayıcı, zenginleştirici olarak katkı sağlayan öğretim merkezleridir. Okul dışı öğrenme içerik olarak Öğretim programını temel almasından dolayı okulda bağımsız değildir (Ainsworth ve Eaton, 2010). Söz konusu içerik sınıf içi eğitimde de olduğu gibi belirli bir yöntem çerçevesinde gerçekleştirirler. Öğretim programlarındaki Hedef davranışlar ya da kazanımlar temel alındığında derslerin işlenmesinin diğer bir forma olarak ifade edebiliriz.

Çalışmadan varılan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur;

- Okul dışı öğrenme ortamları dersi eğitim fakültelerinde seçmeli değil zorunlu dersler arasına alınarak tüm öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları konusunda belli bir bilgi ve beceriye sahip olmaları sağlanabilir.
- Okul dışı öğrenme ortamları dersinin YÖK'ün kur tanıma uygun yapılması ve öğretmen adaylarının bilinmesi gereken tüm okul dışı öğrenme ortamları konusunda bilinçlendirilmelidir.
- İncelenen araştırmalarda, genellikle okul dışı öğrenme uygulamalarının genellikle ortaokul düzeyinde gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu nedenle okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin araştırmalar eğitimin her kademesinde yapılarak gerçekleştirilebilir.
- Okul dışı öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesinde yasal prosedürlerin çok uzun zaman aldığı ortaya çıkarılmıştır. Bu konuda yetkili kurumların çalışmalarda kolaylıklar sağlanması yönünde protokoller imzalanmalıdır.
- Okul dışı öğrenme ortamları dersine yönelik okul dışı uygulamalara ağırlık verilerek öğrencilerde farkındalık oluşturulmalıdır.
- Öğretmen adaylarının mevcut okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik gezi-gözlem planlamaları yapılması konusunda hem üniversite hem de kurumsal bazda destekler sağlanmalıdır.
- Okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları ve veri analiz yöntem ve teknikleri sadece nicel değil, diğer yöntemlerle çeşitlendirilebilir.

Etik Beyan

“Öğretmen Adaylarının Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Gerekli olan etik kurul izinleri Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 05.09.2023 tarih ve 15 sayılı toplantısında alınmıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırma ile ilgili diğer kişi veya kurumlarla yaşanabilecek çıkar çatışmaları bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Anderson, D. ve Piscitelli, B. (2002). Parental recollections of childhood museum visits. *Museum National*, 10(4), 26–27.
- Ainsworth, H. L. ve Eaton, S. E. (2010). *Formal, non formal and informal learning in the sciences*. Calgary, AB: Onate Press.
- Altun, A. ve Kasalak, İ. (2018). Blok temelli programlamaya ilişkin öz-yeterlik algısı ölçeği geliştirme çalışması: Scratch örneği. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 209-225.
- Ata, B. (2015). Okul dışı sosyal bilimler öğretiminde müzeler (Ed. A. Şimşek ve S. Kaymakçı). *Okul dışı sosyal bilimler öğretimi* İçinde (s. 171-186). Ankara: Pegem Akademi.
- Avcı, G. ve Gümüş, N. (2019) Sınıf dışı eğitim etkinliklerine yönelik öğrenci görüşleri. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(3), 351-377.
- Aydın-Gunbatar, S. (2018). Designing a process to prevent apple's browning: A STEM activity. *Journal of Inquiry Based Activities*, 8(2), 99-110
- Baker, C., Wuest, J. ve Stern, P. N. (1992). Method slurring: the grounded theory/ phenomenology example. *Journal of Advanced Nursing*, 17, 1355-1360
- Bakioğlu, B. ve Karamustafaoğlu, O. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarının öğretim sürecinde kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 80-94.

- Ballantyne, R. ve Packer, J. (2009). Introducing a fifth pedagogy: Experience-based strategies for facilitating learning in natural environments. *Environmental Education Research*, 15(2), 243-262. <https://doi.org/10.1080/13504620802711282>
- Başar, İ. (2022) Yabancı dil olarak İngilizce sınıflarında okul dışı öğrenme etkinlikleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(134), 233-238.
- Becker, C., Lauterbach, G., Spengler, S., Dettweiler, U. ve Mess, F. (2017). Effects of regular classes in outdoor education settings: A systematic review on students' learning, social and health dimensions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(5), 485. <https://doi:10.3390/ijerph14050485>
- Bolat, Y. ve Köroğlu, M. (2020). Out-of-school learning and scale of regulating out-of-school learning: Validity and reliability study. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 5(13), 1630-1663.
- Bosak, V. S. (1991). *Science iz. Scholastic*. U.S.A.
- Bozdoğan, A. E. ve Kavcı, A. (2016). Sınıf dışı öğretim etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki akademik başarılarına etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 13-30
- Bozdoğan, A. E. (2015). Okul dışı çevrelere eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz- yeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitim bilim Dergisi*, 9(1), 111-129.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Carter Andrews, D. J. (2012). Black achievers' experiences with racial spotlighting and ignoring in a predominately white high school. *Teachers College Record*, 114(2012), 1-46.
- Cross, R. (1996). *Teaching Primary Science*, Longman Ltd. Australia.
- Çiçek, Ö. ve Saraç, E. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarındaki yaşantıları ile ilgili görüşleri. 18(3), 504 -522.
- Dairianathan A., Subramaniam R., (2011). Learning about inheritance in an out-of-school setting. *International Journal of Science Education*, 33(8), 1079-1108.
- Dettweiler, U., Lauterbach, G., Becker, C. ve Simon, P. (2017). A Bayesian mixed-methods analysis of basic psychological needs satisfaction through outdoor learning and its influence on motivational behavior in science class. *Frontiers in Psychology*, 8(2235), 1-20. <https://doi:10.3389/fpsyg.2017.02235>
- Dohn, B. (2013). Upper secondary students' situational interest: a case study of the role of a zoo visit in a biology class. *International Journal of Science Education*, 35(16), 2732-2751
- Durdukoca, Ş. F. (2023) Okul dışı öğrenme ortamları ve faaliyetlerine yönelik temel eğitim öğretmen adaylarının algıları ve yeterlik algıları. *Ekev Akademi Dergisi*, Sayı 93.
- Ed Humberstone, B. ve Stan, I. (2011). Outdoor learning: primary pupils' experiences and teachers' interaction in outdoor learning. *Education 3-13*, 39 (5), 529-540.
- Eshach, H. (2006). *Science literacy in primary schools and pre-schools* (C.1). Dordrecht, Hollanda: Springer.
- Falk, J. H. ve Dierking, L. D. (1997). School fieldtrips: assessing their long-term impact. *Curator*, 40(3), 211-218.
- Fenzel, L. M. ve Richardson, K. D. (2018). Use of out-of-school time with urban young adolescents: A critical component of successful nativity miguel schools. *Educational Planning*, 25(2), 25-32
- Füz, N. (2018). Out-of-school learning in hungarian primary education: practice and barriers. *Journal of Experiential Education*, 41(3), 277-294. <https://doi.org/10.1177/1053825918758342>
- Gibson, H. L. ve Chase, C. (2002). Longitudinal impact of an inquiry-based science program on middle school students' attitudes toward science. *Science education*, 86(5), 693-705
- Glowinski, I. ve Bayrhuber, H. (2011). Student labs on a university campus as a type of out-of-school learning environment: Assessing the potential to promote students' interest in science. *International Journal of Environmental & Science Education*, 6(4), 371-392
- Göksu M. M. ve Somen, T. (2018). Opinions of social studies prospective teachers on out-of-school learning. *European Journal of Educational Research*, 7(4), 745-752. <https://doi:10.12973/eu-jer.7.4.745>
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri felsefe-yöntem-analiz*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Guisasola, J., Morentin, M. ve Zuza, K. (2005). School visits to science museums and learning sciences: A complex relationship. *Physics Education*, 40(6), 544-549. <https://doi.org/10.1088/0031-9120/40/6/00>
- Harlen, W. (2007). *Assessment of learning*. London: Sage.
- James, J. K. ve Williams, T. (2017). School-based experiential outdoor education: A neglected necessity. *Journal of Experiential Education*, 40(1), 58-71. <https://doi:10.1177/1053825916676190>
- Jarvis, T. ve Pell, A. (2002). The effect of the Challenger experience on elementary children's attitudes to science. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(10), 979-1000
- Izgi-Onbasili, U. (2020). Investigation of the effects of out-of-school learning environments on the attitudes and opinions of prospective classroom teachers about renewable energy sources. *Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH)*, 6(1), 35-52. <https://doi:10.21891/jeseh.670049>
- Karadoğan, S. (2016). Eğitimde sınıf-okul dışı öğrenme uygulamaları ve yaşanan sorunlar. R. Aksu, (Ed.). *Türkiye'de eğitim sorunlarına yönelik akademik değerlendirmeler-I* içinde, (s.47-84). Ankara: Maya Akademi.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar teknikler ilkeler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavak, N., Tufan, Y. ve Demirelli, H. (2006). Fen-teknoloji okuryazarlığı ve informal fen eğitimi: gazetelerin potansiyel rolü. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 17-28.

- Kızıllan, H.Ş. (2022). Okul Yöneticileri Ve Öğretmenlerin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşleri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Tezsiz Yüksek Lisans Programı Denizli
- Knapp, D. (2000). Memorable experiences of a science field trip. *School Science and Mathematics*, 100(2), 65-72. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2000.tb17238.x>
- Köseoğlu, F. ve Kanlı, U. (2019). *Okul duvarlarının ötesine öğrenme yolculuğu*. Ankara: Nobel yayıncılık.
- Kubat, U. (2018). Okul dışı öğrenme ortamları hakkında fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 111-135.
- Laçın Şimşek, C. (2011). Okul Dışı Öğrenme Ortamları ve Fen Eğitimi. C. Laçın Şimşek (Editör), *Fen öğretiminde Okul dışı öğrenme ortamları* (1.Baskı), s. 1-23. Ankara: Pegem Akademi.
- Linderman Matthies, P. ve Knecht, S. (2011). Swiss elementary school teachers attitudes toward forest education. *The Journal of Environmental Education*, 42(3), 152-167
- Luehmann, A. L. (2009). Students' perspectives of a science enrichment programme: Out-of- school inquiry access. *International Journal of Science Education*, 31(13), 1831- 1855.
- Meisner, R., Lehn, D., Heath, C., Burch, A., Gammon, B. ve Reisman, M. (2007). Exhibiting performance: Coparticipation in science centres and museums. *International Journal of Science Education*, 29(12), 1531-1555.
- Melber, L. H. ve Abraham, L. M. (1999). Beyond the classroom: Linking with informal education. *Science Activities*, 36(1), 3-4.
- Nadelson, L. S. ve Jordan, R. J. (2012). Students' attitudes toward a recall of outside day: An environmental science field trip. *The Journal of Research*, 105, 220- 231.
- Ramey-Gassert, L., Walberg, H. J. I. ve Walberg, H. J. (1994). Reexamining connections: museums as science learning environments. *Science Education*, 78(4), 345-363.
- Rodríguez-Naveiras, E. ve Borges, A. (2015). Assessment of the teaching behavior of the instructors of an out-of-school program. *Journal of Curriculum and Teaching*, 4(1),145-155. <http://dx.doi.org/10.5430/jct.v4n1p145>
- Salmi, H. S. (1993). Science centre education: Motivation and learning in informal education. Master Thesis, University of Helsinki, Finland. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED363613.pdf> adresinden erişildi.
- Saraç, H. (2017). Türkiye'de okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan araştırmalar: İçerik analizi çalışması, 3(2), 60- 81
- Sarıoğlu, A. B. ve Küçüközer, H. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerinin araştırılması. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 1-15.
- Slade, M. S., Lowery, C. ve Bland, K. (2013). Evaluating the impact of forest schools: A collaboration between a university and a primary school. *Support for Learning*, 28(2), 66-72. <http://doi:10.1111/1467-9604.12020>
- Sever, R., Koçoğlu, E. (Ed.) (2015). *Sosyal bilgiler eğitiminde mekânsal öğrenme ortamları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sözer, Y. ve Oral B. (2016). Sınıf içi öğrenmeleri destekleyen okul dışı aktif öğrenme süreci: Bir meta sentez çalışması. *Uluslar Arası Journal of Eurasia Sosyal Bilimler*, 7(22), 278-310
- Stavrova, O. ve Urhahne, D. (2010). Modification of a school programme in the deutsches museum to enhance students' attitudes and understanding. *International Journal of Science Education*, 32(17), 2291-2310. <https://doi.org/10.1080/09500690903471583>
- Schwan, S., Grajal, A. ve Lewalter, D. (2014) Understanding and engagement in places of science experience: Science museums, science centers, zoos, and aquariums. *Educational Psychologist*, 49(2), 70-85. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.917588>
- Şen, A. İ. (2019). Okul dışı öğrenme nedir? (Ed. A.İ. Şen). *Okul dışı öğrenme ortamları içinde* (s. 2-18). Ankara: Pegem Akademi.
- Tatar, N. ve Bağrıyanık, E. K. (2012). Opinions of science and technology teachers about outdoor education. *Elementary Education Online*, 11(4),883-889
- Thomas, G. (2010) Facilitator, teacher, or leader? Managing conflicting roles in outdoor education. *Journal of Experiential Education*, 32(3), 239-254. <http://doi.org/10.1177/10538259090320030>
- Turan, İ. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde sanal müze ve turlar. A. Şimşek ve S. Kaymakçı, (Ed.), *Okul dışı Sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s.189-203). Ankara: Pegem Akademi
- Türkmen, H. (2010). İnformal (sınıf-dışı) fen bilgisi eğitimine tarihsel bakış ve eğitimimize entegrasyonu. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39), 46-59.
- Ustabulut, M. Y. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenme ile ilgili görüşleri. *Mavi Atlas*, 9(1), 232-249
- Yıldırım, N. T. ve Efendioğlu, A. (2023) Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile okul dışı öğrenme ortamlarına gezi düzenlemeye yönelik kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 1-26
- Williams, J. M. ve Bryan, J. (2013). Overcoming adversity: High-achieving African American youth's perspectives on educational resilience. *Journal of Counseling and Development*, 91, 291-300. <http://doi:10.1002/j.1556-6676.2013.00097.x>
- Wünschmann, S., Wüst-Ackermann, P., Randler, C., Vollmer, C. ve Itzek-Greulich, H. (2017). Learning achievement and motivation in an out-of-school setting—Visiting amphibians and reptiles in a zoo is more effective than a lesson at school. *Research in Science Education*, 47(3), 497-518

EXTENDED ABSTRACT

Out-of-school learning experiences are quite different from the learning experiences that occur through ordinary teaching methods, as they can encourage students to use a wider range of skills in learning environments, such as teamwork, leadership, social skills and compromise. Such out-of-school practices offer students a real-world learning experience that prepares them for success in life beyond school. Out-of-school learning environments, which are included in the learning-teaching processes through technical trips organised in this framework, are seen as an important advantage because they are more fun, flexible, natural than formal learning environments, rich in making various teaching activities that cannot be carried out in school, and as a result, they offer individuals of all ages the opportunity to learn through direct experiences. The reasons for offering out-of-school learning environments course in faculties of education may include enabling pre-service teachers to understand students' interests and needs, developing students' social skills and ensuring students' active participation in the learning process. In addition, there may be adults who guide pre-service teachers during out-of-school learning activities. These adults can contribute to the learning process of pre-service teachers by guiding them. Among the most effective methods in out-of-school learning environments are organising activities that will ensure active participation of students and designing activities for students' interests. In addition, activities that will develop students' social skills in out-of-school learning environments are also very effective. For example, taking a nature walk with a group of students can enable students to communicate and cooperate with each other. The aim of the study is to examine pre-service teachers' perceptions of out-of-school learning environments in terms of different variables. In line with this purpose, answers to the following sub-problems were sought. 1. What are the perceptions of pre-service teachers about the out-of-school learning environments course? 2. Do pre-service teachers' perceptions of out-of-school learning environments show a significant difference according to gender? 3. Do pre-service teachers' perceptions of out-of-school learning environments course; knowledge, planning, implementation and evaluation sub-dimensions show a significant difference according to gender? 4. Do pre-service teachers' perceptions of the out-of-school learning environments course show a significant difference according to their grade levels? 5. Do pre-service teachers' perceptions of out-of-school learning environments course; knowledge, planning, implementation and evaluation sub-dimensions show a significant difference according to their grade levels? 6. Do pre-service teachers' perceptions of out-of-school learning environments course show a significant difference according to the verbal, numerical, art, foreign language and other fields (physical education, etc.) they study? 7. Do the knowledge, planning, implementation and evaluation sub-dimensions of pre-service teachers' perceptions of out-of-school learning environments show a significant difference according to the verbal, numerical, art, foreign language and other fields (physical education, etc.) they study? In this study, in which pre-service teachers' perceptions of out-of-school learning environments were analysed in terms of different variables, survey design, one of the quantitative research methods, was used. Since the quantitative research method is intended to describe the current situation as it is, the survey model was preferred. The survey model is a research model that works on a larger sample compared to other researches and aims to reveal the characteristics such as ideas, skills, attitudes of the participants regarding a situation or subject. In descriptive studies, the opinions and experiences of the participants are analysed in detail (Baker, Wuest, & Stern, 1992). The study group of the research consisted of 877 pre-service teachers (599 female and 277 male) studying at Gazi University Gazi Faculty of Education, Department of Classroom Teaching, Department of Music Teaching, Department of Preschool Teaching, Department of Special Education Teaching, Department of Physics Teaching, Department of Chemistry Teaching, Department of Arabic Language Teaching, Department of English Language Teaching and Department of Mathematics Teaching. In the research, "Out-of-School Learning Organisation Scale" consisting of 29 items was used. The measurement tool used in the research was developed by Bolat and K roğlu (2020). The scale consists of 4 sub-dimensions. Crobbach Alpha values of the "Knowledge" sub-dimension were 0.86 (items 1-8), Crobbach Alpha values of the "Planning" sub-dimension were 0.81 (items 9-16), Crobbach Alpha values of the "Implementation" sub-dimension were 0.73 (items 17-22), Crobbach Alpha values of the "Evaluation" sub-dimension were 0.77 (items 23-29) and Cronbach Alpha value of the overall scale was 0.87. In all sub-dimensions of the scale, "Skewness" values vary between -.104 and -.277 and Kurtosis values vary between -.124 and -.483. In the total scores of the scale, "Skewness" value was found to be -.219 and Kurtosis value was found to be -.209. In researches, values between -2 and +2 are accepted to show normal distribution (George & Mallery, 2010; Şencan, 2002). According to the results obtained from the research; when we look at the perceptions of pre-service teachers about out-of-school learning environments, it is seen that the majority of the participants

in the research have marked the option of completely agree and mostly agree. According to these results, pre-service teachers stated that out-of-school learning environments are important, that learning cannot only take place in the classroom, and that what is learnt at school can also be reinforced with some out-of-school learning experiences. When we looked at the perceptions of the pre-service teachers participating in the research about out-of-school learning environments according to their gender, it was seen that there was no significant difference both on the basis of total scores and sub-factors (knowledge, planning, implementation and evaluation). Again, when the perceptions of pre-service teachers about the out-of-school learning environments course are examined according to the grade levels, it is understood from the results obtained that there is a significant difference in favour of the fourth grades both in total scores and in the context of sub-factors. Another result of the research is that there is no significant difference between the perceptions of pre-service teachers about out-of-school learning environments both in total scores and in the sub-dimensions of knowledge, planning, implementation and evaluation according to the departments of verbal, numerical, art, foreign language and other fields (physical education, etc)..

Altman Z ve Springate S Skor Modelleri ile Finansal Başarırsızlık Tahmini: BIST Tekstil, Giyim Eşyası ve Deri Sektörü İşletmeleri Üzerine Uygulama

Hakan YILMAZ¹

Öz

Çalışmada BIST Tekstil, Giyim Eşyası ve Deri Sektöründe faaliyet gösteren 26 işletmenin 2020-2023 yılları finansal başarırsızlıkları, Altman Z ve Springate S Skor modelleri ile tahmin edilmiştir. Literatürde finansal başarırsızlıkla ilgili birçok çalışma bulunmaktadır. Ancak spesifik olarak bahsedilen sektör açısından çalışmalar nadir sayıdadır. Bahsedilen durum sebebiyle ve Türkiye ekonomisi için önemli görülmesi nedeniyle sektör, çalışma konusu olarak seçilmiştir. Yüksek tahmin başarısı ve sektör üzerinde iki modelin birlikte kullanımına rastlanmaması sebebiyle modeller, analiz yöntemi olarak belirlenmiştir. Çalışma sonucunda, Altman modeline göre 2022 yılında 2 işletme finansal başarırsızlık yönünden belirsiz bulunmuş, diğer işletmelerin tüm yıllarda başarısız olduğu belirlenmiştir. Springate modeline göre 2020 yılında 6, 2021 yılında 7, 2022 yılında 13 ve 2023 yılında 7 işletme başarılı bulunmuş, diğer işletmelerin tüm yıllarda başarısız olduğu anlaşılmıştır. Sonuçlar doğrultusunda işletmelerin birçoğunun başarısız olduğu ve gelecekte likidite sorunu, aşırı borçlanma ve finansal sıkıntı yaşayacağı öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Finansal Başarırsızlık, Tekstil Sektörü, Altman Z Skor, Springate S Skor, BIST

Financial Failure Prediction with Altman Z and Springate S Score Models: An Application on BIST Textile, Apparel and Leather Sector Enterprises

Abstract

In the study, the financial failures of 26 enterprises operating in the BIST Textile, Apparel and Leather Sector for the years 2020-2023 are estimated with Altman Z and Springate S Score models. There are many studies on financial failure in the literature. However, studies in terms of the sector specifically mentioned are rare. Due to the aforementioned situation and its importance for the Turkish economy, the sector was chosen as the subject of the study. The models were chosen as the analysis method due to their high prediction success and the fact that the two models were not used together in the sector. As a result of the study, according to the Altman model, 2 enterprises were found to be uncertain in terms of financial failure in 2022, while the other enterprises failed in all years. According to the Springate model, 6 enterprises in 2020, 7 enterprises in 2021, 13 enterprises in 2022 and 7 enterprises in 2023 were found to be successful, while the other enterprises failed in all years. In line with the results, it is predicted that most of the enterprises have failed and will experience liquidity problems, excessive borrowing and financial distress in the future.

Keywords: Financial Failure, Textile Industry, Altman Z Score, Springate S Score, BIST


Atf İçin / Please Cite As:

Yılmaz, H. (2024). Altman Z ve Springate S Skor Modelleri ile finansal başarırsızlık tahmini: BIST tekstil, giyim eşyası ve deri sektörü işletmeleri üzerine uygulama. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(3), 971-991. doi:10.33206/mjss.1405395

Geliş Tarihi / Received Date: 15.12.2023

Kabul Tarihi / Accepted Date: 25.02.2024

¹ Dr. Öğr. Üyesi – Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, hyilmaz@agri.edu.tr,

 ORCID: 0000-0003-0373-9057

Giriş

İşletmeler mal ve hizmetlerin üretiminden, nihai tüketicilere ulaştırılmasına kadar olan süreçte aktif rol oynayan ve ekonomiler için oldukça önemi bulunan kuruluşlardır. Bilindiği üzere işletmeler varlıklarını devam ettirme, işletme değerini maksimize etme, kar sağlama ve ortaklara kazanç oluşturma gibi amaçlar üzerine kurulmaktadır. Bahsedilenler nedeniyle işletmelerin kuruluş amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için finansal yönden başarı göstermeleri gerekmektedir. Finansal açıdan başarı sağlanması ve bunun sürdürülebilir bir duruma getirilmesi amacıyla işletmeler, çeşitli stratejiler geliştirmeli, performans değerlendirmeleri yapmalı ve elde ettikleri sonuçlara yönelik önlemler almalıdır. Bahsi geçen uygulamalar sonucunda işletmeler, finansal başarısızlık durumunu elimine ederek, işletme amaçlarını gerçekleştirebileceklerdir. Bu doğrultuda işletmeler üretimin kesintiye uğraması, kısa ve uzun vadeli yükümlülüklerin yerine getirilmemesi ve iflas gibi durumlarla baş etmek durumunda kalmayacaklardır (Medetoğlu ve Tutar, 2023, s. 308).

İşletmelerin başarılı ya da başarısız olmalarında önemli bir etkisi olan teknolojik gelişme hızı, ekonomilerin ve finansal yapıların süratli bir biçimde gelişmesine ve büyümesine zemin hazırlamıştır. Buna ilaveten küreselleşmenin de etkisiyle fiziki sınırların aşıldığı günümüzde, yurt dışı yatırımların ve uluslararası faaliyetleri bulunan işletmelerin oldukça fazlaştığı görülmektedir. Böylesi bir ortamda yatırım imkanlarının ve kar oranlarının artış gösterdiği yadsınamaz bir gerçektir. Ancak finansal anlamda kar oranı arttıkça, risk düzeyi de artış göstermektedir. Bu doğrultuda yatırımcılar karlarını artırmak isterken, risklerini de en aza indirecek, optimum yatırım düzeyini yakalayabilmelidir (Kaya, 2015, s. 4; Çelik ve Dursun, 2021, s. 21).

Teknolojik gelişmelerde yaşanan hızlı değişim ve dönüşüm, işletmeler üzerinde de önemli etkiler meydana getirmektedir. Bahsedilen gelişmeler sonucunda dünya çapında ve ülkeler bazında ortaya çıkan ekonomik belirsizlikler ve zorlu rekabet koşulları, işletmelerin hayatta kalabilmelerini oldukça zorlaştırmıştır. Böylesi bir finansal ortamda işletmeler, sürekli olarak finansal başarı durumlarını gözden geçirmek durumundadır. Bu sayede işletmeler, finansal yönden risk düzeylerini önceden görerek, geleceğe yönelik doğru kararlar alabilecek ve finansal başarılarını artırma imkânı bulacaktır (Sarıay, 2023, s. 81).

Hedeflenen başarıya ulaşılabilmesi için başarısızlığın doğru bir şekilde anlaşılabilmesi ve yönetilebilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda başarısızlık, işletmelerin kuruluş esnasında belirledikleri amaçlarına ya da sonraki süreçlerde belirledikleri stratejik hedeflerine ulaşamamaları durumudur (Çavuş ve Başar, 2020, s. 294). Finansal başarısızlık ise bir işletmenin finansal yapısı, karlılığı, likidite durumu ve sahip olduğu varlıklarına göre ödeyebileceğinden daha büyük bir borç yükünün altına girmesi durumunu ifade etmektedir. İşletme faaliyetlerinin oluşturduğu nakit akışlarındaki yetersizlik ile meydana gelen gelir kayıpları işletmelerin, finansal sorunlarla karşı karşıya kalmasına, likidite yapısının bozulmasına ve borç ödeme gücünün düşmesine yol açmaktadır (Lin et al., 2008, p. 542). Likidite yeteneğinin kaybedilmesi sonucunda ise işletmeler, kısa vadeli borç ödeme gücünü yitirmekte ve finansal başarısızlığa sürüklenmektedir (Öktem ve Karabınar, 2022, s. 833). Başarısızlık konusunda bir diğer kavram ise ekonomik başarısızlıktır. Ekonomik başarısızlık, sermaye maliyeti dikkate alınarak, işletmelerin gerçekleştirdikleri faaliyetler neticesinde ortaya çıkan yatırım karlılığı olarak açıklanabilmektedir. Ekonomik olarak başarılı kategorisinde değerlendirilen işletmeler, finansal yükümlülüklerini yerine getiremediği bir noktada, finansal anlamda başarısız olarak nitelendirilmektedir. Diğer bir ifadeyle varlıkları borçlarından fazla olan işletmeler ekonomik yönden başarılı kabul edilse de borçlarını ödeyemediği durumlarda finansal açıdan başarısız kabul edilmektedir (Akdeniz ve Güven, 2023, s. 729).

Daha önce de ifade edildiği üzere finansal başarısızlık sonucunda işletmeler, iflas etme durumuyla karşılaşabilmektedir. Ancak gelişmekte olan ülkeler baz alındığında, bahsedilen ekonomilerde iflasını bildiren işletme sayısı çok sayıda olmaması nedeniyle, finansal başarısızlık tanımlamasında farklılaşmalar olduğu anlaşılmaktadır. Buna karşın gelişmiş ülke ekonomilerinde, finansal başarısızlığın, iflas durumuyla eş değer kabul edildiği ifade edilmektedir. Bahsedilen iki durumdan hareketle finansal başarısızlık, borç ödeme güçlüğü ile iflas durumu arasındaki tüm durumları içermektedir. Bu doğrultuda bilinmelidir ki finansal başarısızlık bir süreç olarak kabul edilirse, bu sürecin son aşaması iflas etme durumudur (Aktaş vd., 2003, s. 2; Bağcı ve Sağlam, 2020, s. 153).

Günümüz ekonomik perspektifi göz önüne alındığında, geçtiğimiz yıllarda dünya çapında yaşanan COVID-19 sağlık krizi, savaşlar, doğal afetler ve bu krizlerin yol açtığı finansal krizler, ülke ekonomilerini negatif yönde etkilemiş olup, finansal başarısızlık yaşayan işletme sayısında ciddi miktarda artış yaşanmasına yol açmıştır. Başarısızlık yaşanan işletmelerin birçoğunun köklü işletmeler olmadığı ve kriz

durumlarına hazırlıklı durumda bulunmadıkları belirtilmektedir (Akıncı, 2002, s. 124). Finansal kriz ortamlarında şletmelerin finansal yapıları normalin üstünde bir hızla bozulmakta ve şletmenin tamamında bir çöküş yaşanmaktadır. Finansal kriz yaşanan ülkelerde tüm şletmeler iflas etmemektedir. Ancak çok sayıda şletmenin iflasa sürüklendiği anlaşılmaktadır. Bu sebeple finansal başarısızlık olgusu, iflasın bir ön belirtisi olarak kabul edilmiş ve bu noktada önem kazanmıştır. Bu doğrultuda şletmeler ve yatırımcılar, iflas durumuyla karşılaşmamak amacıyla, şletme başarısızlığına ve finansal başarısızlığa sebep olan etmenleri doğru bir biçimde değerlendirmelidir (Öztürk ve Yılmaz, 2021, s. 851). şletmelerin başarısız olmalarına neden olan etmenlerden bazıları şöyledir (Okka, 2015, s. 122);

- şletmelerin yetenek seviyesi düşük kişilerce yönetilmesi
- şletmelerin satış miktarlarında ortaya çıkan azalmalar
- Faaliyet giderlerinin en yüksek seviyelere çıkması
- şletmelerin alacaklarının ve stoklarının olması gerekenin üzerinde gerçekleşmesi
- şletmelerin finansal kaldıraç derecesinin normalin üzerinde yüksek olması
- Kar marjlarının düşük olması
- şletme bütçesinde yönetim ve pazarlama giderlerine ayrılan payın fazla olması
- Likidite düzeyinin azalması ve borç ödeme gücünün düşmesi
- Sermaye maliyetlerinde yaşanan yükselmeler
- Ülke ekonomilerinde görülen bozukluklar
- Enflasyon oranındaki artış
- Doğal afetlerin meydana gelmesi vb.

şletmelerin finansal yönden başarısız olmalarına neden olan etmenlerden bazıları ise şunlardır (Kılıçarslan ve Sucu, 2022, s. 256);

- İflas durumunun yaşanması
- şletme sermayesinin % 50'sinin yitirilmesi
- şletmenin sahip olduğu varlıklarda en az % 10 oranında kayıp yaşanması
- Üç yıl peş peşe zarar durumuna düşülmesi
- Kısa ve uzun vadeli yükümlülüklerin karşılanamaması
- Üretim şletmelerinde imalatın kesintiye uğraması
- şletmenin borç miktarının, sahip olunan varlıklarından yüksek tutarlara ulaşması vb.

şletmeler, finansal başarısızlığa sebep olan etmenleri dikkate almaları gerekliliğinin yanı sıra, finansal başarısızlığı tahmin etmeye yönelik çeşitli değerlendirmeler de yapmak durumundadır. Bahsedilen değerlendirmeler, finansal başarısızlık tahmin çalışmaları olarak literatürde yer almaktadır. Bu tür çalışmaların ilki Beaver (1966) tarafından gerçekleştirilmiştir. Beaver çalışmasında, finansal oranları kullanarak tek değişkeni bulunan bir diskriminant analizi uygulamıştır. Bu sayede 10 yıllık bir dönemi kapsayan 158 şletme finansal başarısızlık yönünden değerlendirilmiştir. Beaver'ın çalışması, finansal başarısızlık üzerine oluşturulan modellerin temeli kabul edilmektedir (Sayın, 2022, s. 137; Beaver, 1966). Beaver'ın çalışmasının akabinde finansal başarısızlık üzerine birçok model oluşturulmuştur. Oluşturulan bu modeller zaman içerisinde güncellenerek daha doğru tahminler yapılmaya çalışılmıştır. Literatür de bulunan finansal başarısızlık üzerine kullanılan genel kabul görmüş modeller; Beaver Modeli, Weibel Modeli, Springate Modeli, Ohlson Modeli, Zmijewski Modeli, Fulmer Modeli, Kanada Modeli ve Altman Modelleridir (Güneş ve Akyüz, 2022, s. 242).

Bu çalışmada Altman Z Skor Modeli ve Springate S Skor Modelinin kullanımı tercih edilmiştir. 1968 yılında Altman tarafından geliştirilen Altman Z Skor modeli, finansal başarısızlığın tahmin edilmesinde kullanılan diğer modellerin öncüsü olarak kabul edilmektedir (Beyaz vd., 2022, s. 485). Model, oran analizinin çoklu diskriminant analizi temelinde uygulanması esasına dayanan bir iflas riski belirleme modelidir. Altman modeli, finansal başarısızlık tahmin çalışmalarında başarıyla uygulanmıştır (Öztürk ve

Yılmaz, 2021, s. 853). Çalışmada kullanılan bir diğer model ise Springate S Skor modelidir. Springate modeli ise Altman modeline alternatif olarak geliştirilen ve yine finansal başarısızlık modelleri arasında başarılı sonuçlar alınan bir modeldir (Bağcı ve Sağlam, 2020, s.156). Türkiye’de literatürde, belirtilen modellere ilave modeller kullanılarak tekstil, giyim eşyası ve deri sektörü üzerine az sayıda çalışma yapıldığı belirlenmiştir. Yalnızca Altman Z Skor ve Springate S Skor modelleri kullanılarak, sektör üzerine yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Belirtilen nedenler doğrultusunda, çalışmada bahsi geçen modellerin kullanılması uygun görülmüştür. Çalışmada kullanılan modeller, araştırmanın yöntemi kapsamında detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Çalışma tekstil, giyim eşyası ve deri sektöründe faaliyet gösteren işletmeler üzerinedir. Tekstil, giyim eşyası ve deri sektörü, ülkemiz ekonomisinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Ancak sektörde faaliyet gösteren işletmelerin genelinin finansal yönden tatmin edici bir durumda olmadığı bilinmektedir. Sektör finansal yapısının zayıf bir durumda olmasının nedenlerinin başında, ülkede görülen ekonomik dalgalanmalardan çok fazla etkilenmesi gelmektedir. Ülkemizde yapılan tekstil, giyim eşyası ve deri sektörü finansal başarısızlık çalışmaları incelendiğinde, bahsedilen sektör üzerine çok sayıda çalışma yapılmadığı görülmektedir. Bunun sebebi araştırıldığında, sektör işletmelerinin finansal olarak başarılı bir durumda olmadığı, tahmin yapılmadan da anlaşılabilir bir durumda olması öne çıkmaktadır. Fakat sektörün zayıf bir finansal yapıya sahip olmasının sebeplerinin belirlenmesi açısından, finansal başarısızlık tahminlemesi yapılmasının önem ihtiva ettiği görülmektedir (Fidan, 2021, s. 1946). Ülkemizde tekstil ve hazır giyim sektörü, özellikle 1970’li yıllardan başlayarak gelişmeye ve büyümeye başlamıştır. Günümüze gelindiğinde tek tip modellerden ziyade kişilerin istek ve zevklerine uygun olarak tasarım yapılabilen ve modeller üretilebilen gelişmiş bir sanayi sektörü konumunu almıştır. Sektör, ülkemizin ekonomik olarak küresel piyasalarda yer almasında ve söz sahibi olmasında başlıca sanayi kollarından birisi haline gelmiştir. Bu durumun başlıca göstergeleri sektörde bulunan çalışan sayısı ve sektöre ait ihracat düzeyidir. Ülkemiz istihdamında önemli bir yer edinen tekstil ve hazır giyim sektöründeki çalışan sayısı, 2022 yılı ağustos ayı itibarıyla 1.243.000 civarındadır. Sektör çalışan sayısı bir önceki yıla göre % 8,2 oranında artış göstermiştir. (Tapan, 2023, s. 54). Yıllara göre; Türkiye tekstil, hazır giyim ve deri sektörü ihracat sayıları ise aşağıdaki tabloda gösterilmiştir;

Tablo 1. Türkiye Tekstil, Giyim Eşyası ve Deri Sektörü İhracat Değerleri

Yıl	Tutar (milyar \$)
2012	25,5
2013	27,6
2014	29,4
2015	26,3
2016	26,2
2017	26,6
2018	29,5
2019	29,5
2020	28,7
2021	36,3

Kaynak: 11. Kalkınma Planı, 2018, s. 7, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı Sektör Raporları, (2018, s. 10-2019, s. 11-2020, s. 11-2021, s. 10)

Tabloda belirtilen ihracat rakamları doğrultusunda sektörün, Türkiye özelinde oldukça önemli bir konumda olduğu görülmektedir.

İmalat sektörünün bir alt sektörü olarak faaliyet gösteren tekstil, hazır giyim ve deri sektörü, 1980’ler sonrasında uluslararası pazarda Türkiye’nin önemli bir üretici ve tedarikçi sektörü konumuna gelmiştir. Fakat son yıllarda Uzakdoğu ülkeleri tarafından dünya piyasalarına sürülen düşük fiyatlı ürünler, sektörü zorlu bir rekabet ortamına sokmuştur. Ayrıca dolar kurundaki yükselişler sonucu, yurt dışından ithal edilen hammadde ve imalatta kullanılan enerji fiyatlarındaki aşırı artış, sektörün varlığını korumasını ve sürdürülebilirliğini ciddi manada tehdit etmektedir. Sektörde yaşanan bu olumsuzluklar ve sıkıntılar, sektörde faaliyet gösteren işletmelerin finansal başarı ya da başarısızlık durumlarının, ciddi bir olumsuzlukla karşılaşmadan tahmin edilmesinin ve sorunlara yönelik önlemler alınmasının ne kadar önemli olduğunu gözler önüne sermiştir (Çöllü vd., 2020, s. 227).

Bahsedilenler doğrultusunda çalışmanın amacı, BIST tekstil, giyim eşyası ve deri sektöründe işlem gören işletmelerin finansal başarısızlık durumlarının tahmin edilmesidir. Bu amaç üzerine sektörde faaliyet gösteren tüm işletmelerin (26 işletmenin), pandemi başlangıcından günümüze kadar olan sürenin değerlendirilmesi açısından 2020-2023 yıllarına ait finansal başarısızlıkları, Altman Z Skor ve Springate S

Skor modelleriyle hesaplanarak, değerlendirilmiştir. Belirtilen yöntem ve modellere göre gerekli analizler yapılarak, elde edilen sonuçlar yorumlarla desteklenmiştir.

Bu çalışmanın literatüre olan katkısı  yönlüdür. Birincisi, Türkiye’de tekstil, giyim eşyası ve deri sektörü üzerine az sayıda çalışma yapıldığı belirlenmiştir. Bu yönüyle sektör üzerine yapılan çalışma sayısına katkı sağlanacaktır. Ayrıca yapılan çalışmaların, Altman ve Springate de dahil birçok finansal başarsızlık modelinin birlikte kullanılarak gerçekleştirildiği grlmştir. Bu çalışmada uygulanan Altman Z Skor ve Springate S Skor modelleri kullanılarak, sektör üzerine yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmada Altman Z Skor ve Springate S Skor modellerinin birlikte kullanılması, çalışmanın literatüre olan ikinci katkısı olacaktır. Özellikle pandemi dönemini de içerisine alan 2020-2023 yıllarının değerlendirilmesi, çalışmanın özgün yanını oluşturmakta ve kullanılan modeller sonucu elde edilen sonuçlar doğrultusunda, literatüre olan üçüncü katkı sağlanacaktır. Ayrıca finansal başarsızlık ölçümünde iki temel modelin esas alınması sonucu, finansal başarsızlık tahminlemede daha güçlü ve tutarlı sonuçlar elde edileceğine inanılmaktadır.

Çalışma dört bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, giriş kısmı bulunmaktadır. Bu kısımda çalışmanın konusu üzerine teorik açıklamalarda bulunulmuştur. İkinci bölümde, literatür taramasına yer verilmiştir. nc bölümde, çalışmanın amacı ve kapsamı belirtilmiş, yöntemlere ilişkin bilgilendirmeler yapılmış, analiz uygulaması ve elde edilen bulgularla ilgili gerekli yorumlamalar yapılmıştır. Dördüncü bölümde ise sonuçlar ve öneriler kısmına değinilmiştir.

Literatür Taraması

Çalışmanın bu kısmında finansal başarsızlık üzerine uluslararası ve ulusal literatürde bulunan çalışmalara yer verilmiştir. Literatür taraması kapsamında; tekstil, giyim eşyası ve deri sektörü üzerine yapılmış finansal başarsızlık çalışmaları ile Altman Z Skor ve Springate S Skor modelleri kullanılarak gerçekleştirilen finansal başarsızlık çalışmaları hakkında bilgiler verilmiştir.

Tablo 2. *Tekstil, Giyim Eşyası ve Deri Sektörü İşletmeleri, Altman Z Skor ve Springate S Skor Modelleri Finansal Başarsızlık lm alışmaları Literatür Taraması*

<i>Yazar/Yazarlar</i>	<i>Analiz Sektörü ve Dönemi</i>	<i>Yöntem</i>	<i>Sonuç</i>
Akkaya vd., (2009)	Tekstil, kimya petrol ve plastik sektörleri/1998-2007	Yapay Sinir Ağları Modeli	Model ile başarılı işletmelerin %82’si doğru tahminlenmiştir.
Terzi, (2011)	Gıda sektörü/2009-2010	Altman Z Skor Modeli	Finansal başarıda aktif karlılık ve borç-zkaynak oranlarının etkin olduğu belirtilmiştir.
Selimoğlu ve Orhan, (2015)	Dokuma, giyim eşyası ve deri sektörü/2013	Altman Z Skor Modeli	14 işletmenin finansal yönden başarısız, 11 işletmenin başarılı olduğu belirlenmiştir
Toraman ve Karaca, (2016)	Kimya sektörü/2010-2013	Altman Z Skor Modeli ve Lojistik Regresyon Analizi	Net alışma sermayesi, stoklar ve toplam borçların finansal başarı üzerinde önemli oldukları açıklanmıştır.
Aksoy ve Göker, (2018)	Bankacılık sektörü/2012-2016	Altman Z Skor ve Bankometer Modelleri	Model sonuçlarının tutarlı olduğu ifade edilmiştir.
Karadeniz ve Öcek, (2018)	Türkiye’deki ve Avrupa’daki borsalarda işlem gören konaklama işletmeleri/2012-2016	Altman Z ve Altman Z’ Skor, Ohlson, Springate ve Fulmer ve CA-Skor Modelleri	Değerlendirilen yıllar için, en fazla başarsızlık riski bulunan işletmelerin Fulmer ve Springate modellerinden elde edildiği belirtilmiştir
Milasinovic et al., (2019)	Belgrad Menkul Kıymetler Borsasında işlem gören otel işletmeleri/2014-2018	Altman Z Skor Modeli	Yıllar bazında işletmelerin finansal başarı ya da başarsızlık durumları açıklanmıştır
Gülençer ve Hazar, (2020)	BIST’te faaliyet gösteren 4 ilaç firması/2016-2020/6	Altman Z Skor Modeli ve TOPSIS Yöntemi	İşletmelerin tamamının finansal olarak başarılı olduğu ifade edilmiştir
ll vd., (2020)	Dokuma, giyim eşyası ve deri sektörü/2016-2018	Altman Z Skor Modeli, CHAID, Exh-CHAID, CART ve QUEST algoritmaları	En doğru tahminleme metodunun CART olduğu belirtilmiştir
Bağcı ve Sağlam, (2020)	BIST’te işlem gören sağlık ve spor şirketleri/2014-2018	Altman, Springate ve Fulmer Modelleri	Sağlık işletmelerinin başarılı, spor işletmelerinin başarısız olduğu gösterilmiştir
Çavuş ve Başar, (2020)	İmalat sektörü/2018	İkili Lojistik Regresyon ve Altman Z Skor Modelleri	Finansal başarsızlığın tahmininde, nakit akış oranlarının etkili olduğu belirtilmiştir

Tablo 2. Devamı

Yazar/Yazarlar	Analiz Sektörü ve Dönemi	Yöntem	Sonuç
Rakshit and Paul, (2020)	Hindistan'da bulunan 30 tekstil işletmesi/2010-2019	Altman Z Skor Modeli Çoklu Regresyon Analizi	Finansal başarısızlığın kazanç yönetimi ile ilişkili olduğu açıklanmıştır
Akyüz, (2020)	Taş ve toprağa dayalı sektör/2014-2018	Altman Z Skor, Springate ve Fulmer Modelleri	Finansal olarak riskli olan işletmeler belirlenip, çözüm önerileri belirtilmiştir
Çelik ve Dursun, (2021)	Tekstil, giyim eşyası ve deri sektörü/2017-2019	Altman Z Skor Modeli	İşletmelerin gelecekte iflas riski taşıdığı anlaşılmıştır
Fidan, (2021)	Tekstil, giyim eşyası ve deri sektörü/2017-2019	Altman Z Skor Modeli	2 işletme dışındaki tüm işletmelerin yüksek risk taşıdığı ifade edilmiştir
Özparlak, (2021)	BIST'te işlem gören 264 işletme/2020	Altman Z Skor, Beneish ve Yapay Sinir Ağları Modelleri	Finansal başarılı ya da başarısız olan işletmelerin bilgi manipülasyonu yapmış oldukları belirtilmiştir
Lestari et al., (2021)	Hindistan borsasında işlem gören turizm, otelcilik ve restoran işletmeleri/2015-2019	Altman, Springate, Zmijewski ve Grover Modelleri	Springate modelinin finansal başarısızlığı belirlemede daha üstün olduğu açıklanmıştır
Güçlü, (2021)	Katılım 50 Endeksi/2016-2020	Altman Z', Altman Z'' ve Springate Modelleri	1 işletme dışında tüm işletmelerin başarılı olduğu görülmüştür
Yaman ve Korkmaz, (2021)	Metal eşya sektörü/2004:6-2019:12	Altman, Springate, Ohlson, Taffler ve Zmijewski	Çalışma sermayesinin finansal başarısızlık üzerinde etkili olduğu anlaşılmıştır
Yıldız ve Gürkan, (2022)	Turizm sektörü/2011-2020	Altman Z, Altman Z', Altman Z'', Springate ve Fulmer Modelleri	Kullanılan modellerin farklı başarısızlık sonuçları verdiği belirlenmiştir.
Tekin ve Gör, (2022)	Bankacılık sektörü/2010-2019	Altman Z ve Springate S Skor Modelleri	Altman modelinin bankacılık sektörü için kullanımının elverişli olmadığı, Springate'ye göre başarısızlık sonucuna ulaşıldığı belirtilmiştir.
Daffa et al., (2022)	Eğlence ve film sektörü/2018-2021	Altman, Springate, Ohlson, Foster, Zmijewski ve Grover Modelleri	Başarısızlık tahmin sonuçlarının, hisse senedi getirileri üzerindeki etkisinin olmadığı açıklanmıştır
Aker ve Karavardar, (2022)	Türkiye'de bulunan 328 KOBİ/2015-2018	Altman Z, Springate S Skor ve Yapay Sinir Ağı Modelleri	Yapay sinir ağı modelinin diğerlerine göre daha başarılı olduğu ifade edilmiştir
Korkmaz ve Karan, (2022)	Teknoloji sektörü/2018-2020	Lojistik Regresyon Analizi	Finansal oranların, başarısızlığın tahminindeki etkisi açıklanmıştır.
Sayın, (2022)	İmalat sektörü/2015-2020	Altman Z ve Springate S Skor Modelleri	Sermaye yapısı kararlarının finansal başarısızlık üzerindeki etkileri belirtilmiştir
Kılıçarslan ve Sucu, (2022)	BIST 100 Endeksinde bulunan 18 işletme/2001-2019	Altman Z Skor Modeli ve Lojistik Regresyon Analizi	Finansal oranların, finansal başarısızlığa olan etkileri gösterilmiştir
Usmansyah and Pudjiastuty, (2023)	Tekstil ve tekstil ürünleri sektörü/2017-2021	Altman, Springate, Fulmer, Zmijewski ve Grover Modelleri	Yıllara göre işletmelerin finansal başarı durumları açıklanmıştır
Öcek vd., (2023)	Seyahat acentesi ve tur operatörleri faaliyetleri sektörü/2018-2020	Altman Z, Altman Z', Fulmer, Springate ve Ohlson Modeller	Covid-19 döneminde finansal başarısızlığın arttığı ifade edilmiştir
Adana ve Özbirecikli, (2023)	Gıda ve perakende sektörleri ile turizm sektörü/2020	Altman Z'' Skor Modeli	Covid-19 döneminde, finansal tabloların ve bağımsız denetim raporlarının gerçeği yansıttığı belirtilmiştir
Sarıay, (2023)	Toptan ticaret sektörü/2017-2021	Altman Z'', Springate, Taffler, fulmer ve Zmijewski Modelleri ile korelasyon ve regresyon analizi.	Tüm modellere ve yıllara göre iki işletmenin finansal olarak başarılı olduğu tespit edilmiştir
Medetoğlu ve Tutar, (2023)	Tekstil, giyim eşyası ve deri sektörü/2017-2021	Springate S ve Fulmer H Skor Modelleri	Sektörün finansal riskinin yüksek olduğu ve kırılganlığın fazla olduğu tespit edilmiştir.
Akdeniz ve Güven, (2023)	Çimento sektörü/2017-2021	Altman Z ve Springate S Skor Modelleri	Sektördeki finansal başarısızlık riskinin düşük olduğu açıklanmıştır
Çolak, (2023)	Toptan ve perakende ticaret sektörü/2017-2021	Lojistik Regresyon Analizi	Analizin finansal başarısızlık tahmininde kullanılabileceği belirtilmiştir

Tekstil, giyim eşyası ve deri sektöru üzerine yapılan finansal başarısızlık çalışmaları ile Altman Z Skor ve Springate S Skor Modelleri kullanılarak gerçekleştirilen finansal başarısızlık tahmin alışmaları Tablo 2'de sunulmuştur. Daha önce de bahsedildiği üzere Türkiye'de tekstil, giyim eşyası ve deri sektöru özelinde gerçekleştirilen finansal başarısızlık çalışmalarında, Altman Z Skor ve Springate S Skor Modelleri diğer finansal başarısızlık modelleriyle birlikte kullanılmıştır. Ancak spesifik olarak Altman Z Skor ve Springate S Skor Modellerinin kullanıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada literatürde bulunan diğer çalışmalardan farklı olarak, yalnızca bahsedilen iki model kullanılmıştır. Bu doğrultuda farklı modeller kullanılarak sektör üzerine gerçekleştirilen bazı çalışmalar; öllü vd. (2020), Fidan (2021), elik ve Dursun (2021) ve Medetoğlu ve Tutar (2023) gibidir. Bahsedilen alışmalarda; Altman Z Skor Modeli, CHAID, Exh-CHAID, CART ve QUEST algoritmaları, Springate S ve Fulmer H Skor Modelleri kullanılarak finansal başarısızlık tahmini yapılmıştır.

Bu çalışmalardan; öllü vd. (2020), çalışmalarında BIST tekstil, giyim eşyası ve deri sektöründe faaliyet gösteren 20 işletmenin, 2016-2018 yılları itibariyle Altman Z Skor Modeli aracılığıyla finansal başarısızlık durumunu incelemiştir. Ayrıca çeşitli karar ağacı algoritmalarıyla işletmeleri finansal başarısızlık açısından en fazla etkileyen faktörlerin hangileri olduğunu belirlemeye çalışmıştır. Bu çalışmada ise öllü vd.'nin kullandığı başarısızlık modeline ilaveten Springate S Skor Modeli de çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışma yılı olarak 2020-2023 yılları seçilmiş olup, işletmelerin en güncel başarısızlık durumlarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Türkiye'de belirtilen sektör üzerine gerçekleştirilen bir diğer çalışma ise Fidan (2021) tarafından yapılmıştır. Çalışma da BIST tekstil, giyim eşyası ve deri sektöründe faaliyet gösteren 22 işletmenin, 2017-2019 yılları arasındaki finansal başarı durumlarını, Atman Z Skor Modeli kullanarak değerlendirmiştir. Bu çalışmada ise başarısızlık tahmini için Altman Z ve Sringate S Skor modeli kullanılarak, başarısızlık ölçümünün güçlendirilmesi amaçlanmıştır. Bunlara ilaveten çalışmada 4 yıllık bir süreç değerlendirilmiş olup, Fidan'ın çalışmasından daha fazla çalışma yılı incelemeye alınmıştır. BIST tekstil, giyim eşyası ve deri sektöründe gerçekleştirilen bir diğer çalışma ise elik ve Dursun (2021) tarafından uygulanmıştır. Yazarlar alışmalarında Atman Z Skor Modelini kullanarak, 2017-2019 yıllarına ait 23 işletmenin finansal başarısızlık tahminini değerlendirmiştir. Bu çalışmada bahsedilen çalışmaya göre daha fazla başarısızlık modeli ve daha uzun çalışma dönemi kullanılarak, çalışmanın başarısızlık tahmin kabiliyetinin artırılması amaçlanmıştır. Araştırma yapılan sektör üzerinde uygulanan diğer bir çalışma ise Medetoğlu ve Tutar (2023) tarafından literatüre kazandırılmıştır. Çalışmada Springate S ve Fulmer H Skor Modelleri kullanılarak, 2017-2021 yıllarına ait finansal başarısızlık ölçümü yapılmıştır. Daha önce bahsedildiği üzere bu çalışmada Altman Z ve Springate S Skor Modelleri kullanılmıştır. Özellikle modellerde yer alan değişkenlerin ve değişken sayılarının birbirlerine yakın olması nedeniyle bu modellerin kullanımı tercih edilmiştir.

Çalışmanın zenginleştirilmesi amaçıyla birçok modeli bir arada kullanmak yerine, daha tutarlı ve doğru sonuç alınması üzerinde durularak model seçimi yapılmıştır. Bahsedilen sektör üzerine finansal başarısızlık çalışmalarının az sayıda olduğu görölmüş ve çalışmanın bu anlamda literatüre katkıda bulunacağı düşünölmüştür. Geçmiş alışmalarda Altman ve Springate modellerinin spesifik olarak kullanıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanılmaması nedeniyle çalışmanın yöntem yönüyle literatüre katkı sağlayacağı belirlenmiştir. Yine bu çalışmada, güncel durumun ortaya konulabilmesi ve COVID-19 pandemisinin finansal başarıya etki edip etmediğini de görebilmek amaçıyla son 4 yıl çalışma dönemi olarak seçilmiştir. 2020-2023 yıllarının değerlendirilmesi, çalışmanın özgün yanını oluşturmaktadır. Diğer taraftan bu çalışma, yıllar itibariyle tekstil, giyim eşyası ve deri sektöru üzerindeki pandemi etkilerini de finansal başarısızlık açısından ortaya koymaktadır.

Yöntem

Yöntem kısmında çalışmanın amaı ve kapsamı, verilerin elde edilmesi ve değişkenlerin belirlenmesi, araştırmanın yöntemi ile analiz ve bulgular başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırmanın Amaı ve Kapsamı

Çalışmanın amaı, BIST tekstil, giyim eşyası ve deri sektöründe işlem gören işletmelerin finansal başarısızlık durumlarının tahmin edilmesidir. Bu amaç üzerine sektörde faaliyet gösteren 26 işletmenin, 2020-2023 yıllarına ait finansal başarısızlıkları, Altman Z Skor ve Springate S Skor modelleriyle hesaplanarak, değerlendirilmiştir. Çalışmada değerlendirilen işletmelerin borsa kodları ve isimleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. BIST Tekstil, Giyim Eşyası ve Deri Sektörü İşletmeleri Borsa Kodları ve Unvanları

Borsa Kodu	Şirketler
ATEKS	AKIN TEKSTİL A.Ş.
ARSAN	ARSAN TEKSTİL TİCARET VE SANAYİ A.Ş.
BLCYT	BİLİCİ YATIRIM SANAYİ VE TİCARET A.Ş.
BRKO	BİRKO BİRLEŞİK KOYUNLULULAR MENSUCAT TİCARET VE SANAYİ A.Ş.
BRMEN	BİRLİK MENSUCAT TİCARET VE SANAYİ İŞLETMESİ A.Ş.
BOSSA	BOSSA TİCARET VE SANAYİ İŞLETMELERİ T.A.Ş.
DAGI	DAGI GİYİM SANAYİ VE TİCARET A.Ş.
DERİM	DERİMOD KONFEKSİYON AYAKKABI DERİ SANAYİ VE TİCARET A.Ş.
DESA	DESA DERİ SANAYİ VE TİCARET A.Ş.
DİRİT	DİRİTEKS DİRİLİŞ TEKSTİL SANAYİ VE TİCARET A.Ş.
ENSRI	ENSARI DERİ GIDA SANAYİ VE TİCARET A.Ş.
HATEK	HATEKS HATAY TEKSTİL İŞLETMELERİ A.Ş.
ISSEN	İŞBİR SENTETİK DOKUMA SANAYİ A.Ş.
KRTEK	KARSU TEKSTİL SANAYİ VE TİCARET A.Ş.
KORDS	KORDSA TEKNİK TEKSTİL A.Ş.
LUKSK	LÜKS KADİFE TİCARET VE SANAYİ A.Ş.
MEGAP	MEGA POLİETİLEN KÖPÜK SANAYİ VE TİCARET A.Ş.
MNDRS	MENDERES TEKSTİL SANAYİ VE TİCARET A.Ş.
RODRG	RODRİGO TEKSTİL SANAYİ VE TİCARET A.Ş.
ROYAL	ROYAL HALI İPLİK TEKSTİL MOBİLYA SANAYİ VE TİCARET A.Ş.
RUBNS	RUBENİS TEKSTİL SANAYİ TİCARET A.Ş.
SKTAS	SÖKTAŞ TEKSTİL SANAYİ VE TİCARET A.Ş.
SNPAM	SÖNMEZ PAMUKLU SANAYİ A.Ş.
SUNTK	SUN TEKSTİL SANAYİ VE TİCARET A.Ş.
YATAS	YATAŞ YATAK VE YORGAN SANAYİ TİCARET A.Ş.
YUNSA	YÜNSA YÜNLÜ SANAYİ VE TİCARET A.Ş.

Kaynak: Kamu Aydınlatma Platformu-KAP, (2023), Erişim adresi: <https://www.kap.org.tr/tr/Sektorler>

Araştırma Verilerinin Elde Edilmesi ve Değişkenlerin Belirlenmesi

Araştırma verileri, BIST tekstil, giyim eşyası ve deri sektöründe işlem gören 26 işletmeden elde edilmiştir. Çalışmada kullanılan değişkenler, işletmelerin 2020-2023 yılları arası finansal tablolarından yararlanılarak oluşturulan finansal oranlardır. Bahsedilen değişkenler, çalışma analiz uygulamasında kullanılan Altman Z Skor ve Springate S Skor modellerinde bulunan değişkenlerdir. Çalışmada kullanılan değişkenler, Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Analiz Çalışmasında Kullanılan Değişkenler

Değişken Kodu	Değişkenler
D1	Çalışma (İşletme) Sermayesi / Toplam Varlıklar
D2	Dağıtılmamış Karlar / Toplam Varlıklar
D3	Faiz ve Vergi Öncesi Kar / Toplam Varlıklar
D4	Öz Sermaye/ Toplam Yükümlülükler
D5	Satışlar (Hasılat) / Toplam Varlıklar
D6	Vergi Öncesi Kar (VÖK)/Kısa Vadeli Yabancı Kaynaklar

Araştırmanın Yöntemi

İşletmelerde finansal başarısızlığın önceden tahmin edilmesi amacıyla yapılan çalışmalar, işletmelerin finansal tablolarında yer alan finansal oranlar kullanılarak gerçekleştirilmektedir. Finansal başarısızlık üzerine literatürde bulunan çalışmalar incelendiğinde, finansal başarısızlığın önceden tahmin edilebileceği görülmektedir (Yıldız ve Gürkan, 2022, s. 238). Finansal başarısızlık ölçümü ve tahmini amaçlanarak gerçekleştirilen çalışmalarda, çeşitli ölçüm modelleri kullanılmaktadır. Bu modeller aracılığıyla finansal başarısızlık ölçülebilmekte ve işletmeler için bir öngörü oluşturulabilmektedir. Çalışmalarda kullanılan modeller incelendiğinde; Altman Z Skor, Fulmer H Skor, Beaver, Zmijewski J Skor ve Springate S Skor gibi modellerin yaygın olarak kullanıldığı anlaşılmaktadır. Bahsi geçen modeller, belirli bir kriter meydana getirerek, başarısızlığı ölçme amacını taşımaktadır (Medetoğlu ve Tutar, 2023, s. 309). Bahsi geçen modeller ile işletmeler, finansal sıkıntı yaşayıp yaşamadıklarını ve gelecek dönemler de iflas durumuyla karşılaşıp karşılaşmayacaklarını anlayabilmektedir. Finansal başarısızlığın tahmin edilmesinde çok sayıda model olmasına rağmen, tahmin başarılarının fazla olması ve basit olarak uygulanabilmeleri yönüyle Altman Z Skor ve Springate S Skor modelleri kullanıcılar tarafından daha fazla tercih edilmektedir. Altman Z Skor, ilk defa çok değişkenli analiz metodunun uygulandığı ve aynı olmayan iki işletmenin en başarılı biçimde ayırt edilebildiği diskriminant fonksiyonunun geliştirildiği modeldir. Bu doğrultuda model, başarılı

ve başarısız işletmelerin ayırt edilebildiği en gcl doğrusal oran kombinasyonudur. Springate S Skor modeli ise Altman modelinden ilham alınarak geliştirilen, çok değişkenli diskriminant metodunu kullanan ve tahmin başarısı yüksek olan diğer bir tahminleme modelidir (rgn, 2023, s. 215).

Çalışmada BIST tekstil, giyim eşyası ve deri sektöründe işlem gören işletmelerin finansal başarısızlıklarını tahmin edebilmek amacıyla Altman Z Skor ve Springate S Skor modelleri kullanılmıştır. Bahsedilen modeller, Microsoft Excel programı kullanılarak uygulanmıştır.

Türkiye’de yapılan çalışmalarda, belirtilen modellere ilave modeller kullanılarak tekstil, giyim eşyası ve deri sektörü üzerine az sayıda çalışma yapıldığı belirlenmiştir. Sadece Altman Z Skor ve Springate S Skor modellerinin kullanıldığı, sektör üzerine yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Belirtilen nedenler doğrultusunda, çalışmada bahsi geçen modellerin kullanılması uygun görülmüştür.

Altman Z Skor Modeli

Hata tahmini üzerine kurulan modeller, ilk olarak W. H. Beaver tarafından geliştirilmiştir. Yazar 1966 yılında gerçekleştirdiği bu çalışmada, işletme başarısızlığını tek değişkenli bir diskriminant modeli geliştirerek tahmin etmiştir. Tahminleme modelleri arasında nc kabul edilen bu model ile 79 adet başarılı ve başarısız işletmenin mali oranları birebir karşılaştırılmak suretiyle, tek değişkenli bir analiz metodu uygulanmıştır. Ayrıca çalışmada çift örneklem ve uzatılmış örneklem yaklaşımı uygulanmıştır. Bu yaklaşım gelecek çalışmalar için bir öngörü oluşturmuştur. Bahsedilen modelin başlıca eksikliği ise tek değişkenli bir model olması ve sadece bir finansal oran kullanımına uygun olmasıdır (Tekin ve Gür, 2022, s. 385).

Beaver modeli örnek alınarak geliştirilen Altman Z Skor modeli, 1968 yılında Edward Altman tarafından, işletmelerdeki iflas durumunu önceden tahmin edebilmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Yazar daha önce oluşturulan modellerden farklı olarak, Z Skor modelini literatüre kazandırmıştır. Altman tarafından gerçekleştirilen çalışmada, 33 başarılı ve başarısız imalat işletmesi üzerine, 19 yıllık veriler ile tesadüfi örneklem yöntemi ve 5 finansal oran kullanılarak, finansal başarısızlık tahmini gerçekleştirilmiştir. Modelin başarısızlık tahmininde % 94 başarı düzeyine sahip olduğu ifade edilmiştir (Karadeniz ve Öcek, 2020, s. 398). Altman, başarısızlık ölümünde tek değişkenli uygulamaların yetersiz olacağını belirtmiştir. Bu durumun kanıtı olarak Altman, işletmelerin yabancı kaynaklarındaki artışın karlılığı dşregeğini, bunun da iflas etme düzeyini artıracacağını ifade etmiştir. Buna ilaveten gerçekleştirilen ölümün likidite oranları kullanılarak yapılması durumunda, bahsedilen oranların yüksek elde edilmesi sonucu, iflas etme düzeyinin düşük kabul edilmesi gerektiğini belirtmiştir. İşte bu noktada, yapılan ölümün hatalı olacağını ifade etmiştir (Altman, 1968, s. 90; elik ve Dursun, 2021, s. 25). Altman modeli, altı muhasebe ve bir piyasa temelinde oluşturulmuş yedi temel üzerine kurulmuştur. Bahsedilen yedi temel, model içerisinde beş finansal oran içerisinde temsil edilmiştir. Bu beş oran, işletmeler üzerinde birçok kredi yapısı düzeyinde anlamlandırılabilir. Bu durum sonucunda da model, araştırmacılar tarafından oldukça ilgi görmüş ve uygulamaya tabi tutulmuştur (Fidan, 2021, s. 1952; Kulalı, 2016, s. 286). 1968 yılında literatüre giren ilk Altman Z Skor modeli, halka açık imalat işletmeleri için geliştirilmiştir. Sonraki süreçte model, halka açık olmayan imalat işletmeleri için Altman Z’ Skor modeli ve imalat dışında kalan işletmeler için Altman Z’’ Skor modeli olarak revize edilmiştir (Gülençer ve Hazar, 2020, s. 8). Halka açık imalat işletmeleri için geliştirilen Altman Z Skor modeli Eşitlik 1’de gösterilmiştir (Yıldız ve Gürkan, 2022, s. 239).

$$Z = 1,2X1 + 1,4X2 + 3,3X3 + 0,6X4 + 0,999X5 \quad (1)$$

X1 = alışma (işletme) Sermayesi / Toplam Varlıklar

X2 = Dağıtılmamış Karlar / Toplam Varlıklar

X3 = Faiz ve Vergi ncesi Kar / Toplam Varlıklar

X4 = z Sermaye / Toplam Yükümlülükler

X5 = Satışlar (Hasılat) / Toplam Varlıklar

Hesaplanan Altman Z Skor modeline göre; $Z < 1,8$ olduğunda finansal başarısızlık (iflas riski) yüksek (sıkıntılı bölge), $1,8 < Z < 2,99$ olduğunda finansal başarısızlık (iflas riski) belirsiz (belirsiz bölge) ve $Z > 2,99$ olduğunda finansal başarısızlık (iflas riski) düşük (güvenli bölge) olarak değerlendirilmektedir (Elmas, 2016, s. 274).

Altman tarafından geliştirilen ve halka açık olmayan imalat işletmeleri için nerilen Altman Z’ Skor modeli Eşitlik 2’de gösterilmiştir.

$$Z' = 0,717X1 + 0,847X2 + 3,107X3 + 0,420X4 + 0,998X5 \quad (2)$$

X1 = Çalışma (İşletme) Sermayesi / Toplam Varlıklar

X2 = Dağıtılmamış Karlar / Toplam Varlıklar

X3 = Faiz ve Vergi Öncesi Kar / Toplam Varlıklar

X4 = Öz Kaynakların Defter Değeri / Toplam Yükümlülükler

X5 = Satışlar (Hasılat) / Toplam Varlıklar

Hesaplanan Altman Z' Skor modeline göre; $Z' < 1,23$ olduğunda finansal başarısızlık (iflas riski) yüksek (sıkıntılı bölge), $1,23 < Z' < 2,9$ olduğunda finansal başarısızlık (iflas riski) belirsiz (belirsiz bölge) ve $Z' > 2,9$ olduğunda finansal başarısızlık (iflas riski) düşük (güvenli bölge) olarak değerlendirilmektedir.

Altman tarafından geliştirilen, imalatçı olmayan işletmeler için önerilen Altman Z" Skor modeli Eşitlik 3'teki gibidir.

$$Z'' = 6,56X1 + 3,26X2 + 6,72X3 + 1,05X4 \quad (3)$$

X1 = Çalışma (İşletme) Sermayesi / Toplam Varlıklar

X2 = Dağıtılmamış Karlar / Toplam Varlıklar

X3 = Faiz ve Vergi Öncesi Kar / Toplam Varlıklar

X4 = Öz Sermaye / Toplam Yükümlülükler

Hesaplanan Altman Z" Skor modeline göre; $Z'' < 1,1$ olduğunda finansal başarısızlık (iflas riski) yüksek (sıkıntılı bölge), $1,1 < Z'' < 2,6$ olduğunda finansal başarısızlık (iflas riski) belirsiz (belirsiz bölge) ve $Z'' > 2,6$ olduğunda finansal başarısızlık (iflas riski) düşük (güvenli bölge) olarak değerlendirilmektedir (Yazan ve Çulha, 2022, s. 39).

Bu çalışma BIST tekstil, giyim eşyası ve deri sektöründe işlem gören işletmeler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bahsedilen sektör, halka açık imalat işletmelerinden oluştuğu için çalışmada, Altman Z Skoru modeli kullanılmıştır.

Springate S Skor Modeli

Altman Z Skor modeline alternatif olarak geliştirilen Springate S Skor modeli, Springate tarafından işletmelerin finansal başarısızlık durumlarını ya da iflas etme risklerini önceden belirleyebilmek amacıyla literatüre kazandırılmıştır. Model, Kanada'da bulunan 40 işletme üzerinde, diskriminant analizi kullanılarak geliştirilmiştir. Uygulanan çalışma kapsamında modelin finansal başarısızlığı ölçmede başarılı olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca model üzerinde, finansal başarısızlık kriterleri de oluşturulmuştur (Medetoğlu ve Tutar, 2023, s. 309; Springate, 1978).

Model, geliştirme aşaması tamamlandıktan sonra farklı birçok çalışma da uygulanmıştır. Bu çalışmalardan birisi, Botheras tarafından 1979 yılında yapılan çalışmadır. Yazar çalışmasında Springate modelini aktif büyüklüğü 2,5 milyon \$' dan daha fazla 50 işletme üzerinde uygulamıştır. Çalışma sonucunda modelin doğruluk ve başarı oranının % 83,3 olduğu ifade edilmiştir. Yine model 1980 yılında Sands isimli yazar tarafından uygulanmıştır. Çalışmada, aktif büyüklüğü 63,4 milyon \$'dan fazla olan 24 işletmenin Springate modeli kullanılarak başarısızlık tahminlemesi yapılmıştır. Çalışma neticesinde modelin % 83,3 başarı derecesine sahip olduğu belirtilmiştir (Aydın vd., 2015, s. 480).

Springate tarafından geliştirilen, Springate S Skor modeli Eşitlik 4'te gösterilmiştir (Sarıay, 2023, s. 82).

$$S = 1,03X1 + 3,07X2 + 0,66X3 + 0,4X4 \quad (4)$$

X1 = Çalışma (İşletme) Sermayesi / Toplam Varlıklar

X2 = Faiz ve Vergi Öncesi Kar / Toplam Varlıklar

X3 = Vergi Öncesi Kar (VÖK)/Kısa Vadeli Yabancı Kaynaklar

X4 = Satışlar (Hasılat) / Toplam Varlıklar

Hesaplanan Springate S Skor modeline göre; $S < 0,862$ olduğunda finansal başarısızlık (iflas riski) yüksek (sıkıntılı bölge) ve $S > 0,862$ olduğunda finansal başarısızlık (iflas riski) düşük (güvenli bölge) olarak değerlendirilmektedir (Beyaz vd., 2022, s. 484).

Bulgular

Çalışmanın bu kısmında Altman Z Skor ve Springate S Skor modelleri kullanılarak gerçekleştirilen analiz ve bulgulara yer verilmiştir. Çalışma analizi için seçili işletmelerin finansal tablo verilerinden yararlanılmıştır. Çalışma yapıldığı tarih itibariyle; 2020, 2021 ve 2022 yılı verileri 12 aylık elde edilerek, analize tabi tutulmuştur. Ancak 2023 yılı için 12 aylık finansal tabloların açıklanmaması nedeniyle, 6 aylık veriler üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Ayrıca ROYAL işletmesi, 2023 yılı finansal tablolarını açıklanamaması sebebiyle, bahsedilen işletmenin 2023 yılı için Z ve S Skor değerleri hesaplanamamıştır.

Altman Z Skor Modeli Kullanılarak Hesaplanan Değerler

Tekstil, Giyim Eşyası ve Deri sektöründe faaliyet gösteren 26 işletmenin Altman Z Skor değerleri, 2020-2023 yılları itibariyle hesaplanmıştır. Hesaplanan Altman Z Skor modeline göre; $Z < 1,8$ olduğunda finansal başarısızlık (iflas riski) yüksek (sıkıntılı bölge), $1,8 < Z < 2,99$ olduğunda finansal başarısızlık (iflas riski) belirsiz (belirsiz bölge) ve $Z > 2,99$ olduğunda finansal başarısızlık (iflas riski) düşük (güvenli bölge) olarak değerlendirilmektedir. Tekstil, Giyim Eşyası ve Deri sektöründe faaliyet gösteren 26 işletmenin Z Skor değerleri, 2020-2023 yılları itibariyle hesaplanmıştır. Hesaplanan Z Skor değerleri ve Z Skor Bölgeleri, Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. *Tekstil, Giyim Eşyası ve Deri Sektörü İşletmelerinin 2020-2023 Yılları İçin Z Skorları ve Z Skor Bölgeleri*

İşletmeler	2020		2021		2022		2023	
	Z	BÖLGE	Z	BÖLGE	Z	BÖLGE	Z	BÖLGE
ATEKS	0,40	Sıkıntılı	0,36	Sıkıntılı	0,44	Sıkıntılı	0,29	Sıkıntılı
ARSAN	0,41	Sıkıntılı	0,48	Sıkıntılı	0,62	Sıkıntılı	0,09	Sıkıntılı
BLCYT	0,38	Sıkıntılı	0,38	Sıkıntılı	0,43	Sıkıntılı	0,12	Sıkıntılı
BRKO	0,18	Sıkıntılı	0,38	Sıkıntılı	0,16	Sıkıntılı	0,04	Sıkıntılı
BRMEN	0,43	Sıkıntılı	0,45	Sıkıntılı	0,15	Sıkıntılı	0,15	Sıkıntılı
BOSSA	0,70	Sıkıntılı	0,74	Sıkıntılı	0,66	Sıkıntılı	0,35	Sıkıntılı
DAGI	0,36	Sıkıntılı	0,52	Sıkıntılı	0,65	Sıkıntılı	0,36	Sıkıntılı
DERIM	0,78	Sıkıntılı	1,05	Sıkıntılı	1,99	Belirsiz	1,04	Sıkıntılı
DESA	0,66	Sıkıntılı	0,69	Sıkıntılı	1,08	Sıkıntılı	0,54	Sıkıntılı
DIRIT	0,06	Sıkıntılı	0,31	Sıkıntılı	1,85	Belirsiz	0,01	Sıkıntılı
ENSRI	0,34	Sıkıntılı	0,34	Sıkıntılı	0,43	Sıkıntılı	0,37	Sıkıntılı
HATEK	0,52	Sıkıntılı	0,49	Sıkıntılı	0,57	Sıkıntılı	0,22	Sıkıntılı
ISSEN	0,72	Sıkıntılı	0,75	Sıkıntılı	0,74	Sıkıntılı	0,34	Sıkıntılı
KRTEK	0,60	Sıkıntılı	0,72	Sıkıntılı	0,98	Sıkıntılı	0,50	Sıkıntılı
KORDS	0,60	Sıkıntılı	0,57	Sıkıntılı	0,79	Sıkıntılı	0,33	Sıkıntılı
LUKSK	0,46	Sıkıntılı	0,35	Sıkıntılı	0,40	Sıkıntılı	0,20	Sıkıntılı
MEGAP	1,66	Sıkıntılı	0,91	Sıkıntılı	0,98	Sıkıntılı	0,44	Sıkıntılı
MNDRS	0,68	Sıkıntılı	0,58	Sıkıntılı	0,55	Sıkıntılı	0,25	Sıkıntılı
RODRG	0,53	Sıkıntılı	0,56	Sıkıntılı	0,62	Sıkıntılı	0,28	Sıkıntılı
ROYAL	0,39	Sıkıntılı	0,46	Sıkıntılı	0,42	Sıkıntılı	-	-
RUBNS	0,56	Sıkıntılı	0,53	Sıkıntılı	0,50	Sıkıntılı	0,19	Sıkıntılı
SKTAS	0,31	Sıkıntılı	0,29	Sıkıntılı	0,38	Sıkıntılı	0,24	Sıkıntılı
SNPAM	0,36	Sıkıntılı	0,60	Sıkıntılı	0,68	Sıkıntılı	0,35	Sıkıntılı
SUNTK	1,30	Sıkıntılı	1,23	Sıkıntılı	1,49	Sıkıntılı	0,65	Sıkıntılı
YATAS	1,24	Sıkıntılı	1,31	Sıkıntılı	1,58	Sıkıntılı	0,81	Sıkıntılı
YUNSA	0,92	Sıkıntılı	0,88	Sıkıntılı	1,39	Sıkıntılı	0,36	Sıkıntılı
ORTALAMA	0,60		0,61		0,79		0,33	

Tabloda grldği göre 2022 yılında iki işletme belirsiz bulunmuştur. Bu işletmeler dışında tüm dönemlerde sektör işletmelerinin finansal başarısızlık yönünden sıkıntılı oldukları tespit edilmiştir.

Altman Z Skor modeli sonuçlarına göre 2020 yılı sektör işletmelerinin tamamının finansal başarısızlık riskinin yüksek olduğu ya da sıkıntılı bölgede bulunduğu grlmştir. Aynı yıl Z Skor sonuçlarına göre; sektör işletmeleri içerisinde en yüksek Z Skoruna sahip işletmenin MEGAP ve en düşük Z Skoruna sahip işletmenin DIRIT olduğu belirlenmiştir. Başarısızlık tahmini yapılan sektör işletmelerinin Z skor değerlerinin ortalaması hesaplanarak, bu değer sektör ortalaması olarak belirlenmiştir. Bahsedilenler doğrultusunda sektör işletmelerinin 2020 yılı Z skor ortalamaları 0,60 olarak hesaplanmıştır. Değerlendirilen işletmelerin 2020 yılı Z skorları sektör ortalaması ile karşılaştırıldığında; BOSSA, DERIM, DESA, ISSEN, KRTEK, KORDS, MEGAP, MNDRS, SUNTK, YATAS ve YUNSA işletmelerinin

sektör ortalamasının üzerinde bir Z Skor değerine sahip olduğu görülmüştür. Diğer işletmelerin ise sektör ortalamasının altında kaldığı anlaşılmıştır. 2020 yılı finansal başarısızlık hesaplamasında kullanılan oranlar incelendiğinde; en düşük değere sahip olan ve Z Skor değerlerini en çok olumsuz etkileyen oranın, Dağıtılmamış Karlar/Toplam Varlıklar olduğu belirlenmiştir. Aynı yıl içerisinde en yüksek değere sahip olan oran ise Satışlar (Hasılat)/Toplam Varlıklar olduğu anlaşılmıştır.

2021 yılı Altman Z Skor modeli sonuçlarına göre sektör işletmelerinin tamamının finansal başarısızlık riskinin yüksek olduğu ya da sıkıntılı bölgede bulunduğu belirlenmiştir. 2021 yılı Z Skor sonuçlarına göre; sektör işletmeleri içerisinde en yüksek Z Skoruna sahip işletmenin SUNTK ve en düşük Z Skoruna sahip işletmenin SKTAS olduğu görülmüştür. Başarısızlık tahmini yapılan sektör işletmelerinin Z skor değerlerinin ortalaması hesaplanarak, bu değer sektör ortalaması olarak belirlenmiştir. Bahsedilenler doğrultusunda sektör işletmelerinin 2021 yılı Z skor ortalamaları 0,61 olarak hesaplanmıştır. Değerlendirilen işletmelerin 2021 yılı Z skorları, sektör ortalaması ile kıyaslandığında; BOSSA, DERİM, DESA, ISSEN, KRTEK, MEGAP, SUNTK, YATAS ve YUNSA işletmelerinin sektör ortalamasının üzerinde bir Z Skor değerine sahip olduğu görülmüştür. Diğer işletmelerin ise sektör ortalamasının altında kaldığı anlaşılmıştır. 2021 yılı finansal başarısızlık hesaplamasında kullanılan oranlar incelendiğinde; en düşük değere sahip olan ve Z Skor değerlerini en fazla olumsuz etkileyen oranın, Çalışma Sermayesi/Toplam Varlıklar olduğu, en yüksek değere sahip olan oran ise Satışlar (Hasılat)/Toplam Varlıklar olduğu belirlenmiştir.

Altman Z Skor modeli sonuçları doğrultusunda 2022 yılı sektör işletmelerinden DERİM ve DİRİT işletmelerinin finansal başarısızlık riskinin belirsiz olduğu görülmüştür. Diğer işletmelerin tamamının finansal başarısızlık riskinin yüksek olduğu ya da sıkıntılı bölgede bulunduğu belirlenmiştir. Aynı yıl Z Skor sonuçlarına göre; sektör işletmeleri içerisinde en yüksek Z Skoruna sahip işletmenin DERİM ve en düşük Z Skoruna sahip işletmenin BRMEN olduğu belirlenmiştir. Başarısızlık tahmini yapılan sektör işletmelerinin Z skor değerlerinin ortalaması hesaplanarak, bu değer sektör ortalaması olarak belirlenmiştir. Bahsedilenler doğrultusunda sektör işletmelerinin 2022 yılı Z skor ortalamaları 0,79 olarak hesaplanmıştır. Değerlendirilen işletmelerin 2022 yılı Z skorları sektör ortalaması ile karşılaştırıldığında; DERİM, DESA, DİRİT, KRTEK, KORDS, MEGAP, SUNTK, YATAS ve YUNSA işletmelerinin sektör ortalamasının üzerinde bir Z Skor değerine sahip olduğu görülmüştür. Diğer işletmelerin ise sektör ortalamasının altında kaldığı anlaşılmıştır. 2022 yılı finansal başarısızlık hesaplamasında kullanılan oranlar incelendiğinde; en düşük değere sahip olan ve Z Skor değerlerini en çok olumsuz etkileyen oranın, Dağıtılmamış Karlar/Toplam Varlıklar olduğu belirlenmiştir. Aynı yıl içerisinde en yüksek değere sahip olan oran ise Satışlar (Hasılat)/Toplam Varlıklar olduğu anlaşılmıştır.

2023 yılı Altman Z Skor modeli sonuçlarına göre sektör işletmelerinin tamamının finansal başarısızlık riskinin yüksek olduğu ya da sıkıntılı bölgede bulunduğu belirlenmiştir. 2023 yılı Z Skor sonuçlarına göre; sektör işletmeleri içerisinde en yüksek Z Skoruna sahip işletmenin DERİM ve en düşük Z Skoruna sahip işletmenin DİRİT olduğu görülmüştür. Başarısızlık tahmini yapılan sektör işletmelerinin Z skor değerlerinin ortalaması hesaplanarak, bu değer sektör ortalaması olarak belirlenmiştir. Bahsedilenler doğrultusunda sektör işletmelerinin 2023 yılı Z skor ortalamaları 0,33 olarak hesaplanmıştır. Değerlendirilen işletmelerin 2023 yılı Z skorları, sektör ortalaması ile kıyaslandığında; BOSSA, DAGI, DERİM, DESA, ENSRI, ISSEN, KRTEK, KORDS, MEGAP, SNPAM, SUNTK, YATAS ve YUNSA işletmelerinin sektör ortalamasının üzerinde bir Z Skor değerine sahip olduğu görülmüştür. Diğer işletmelerin ise sektör ortalamasının altında kaldığı anlaşılmıştır. 2023 yılı finansal başarısızlık hesaplamasında kullanılan oranlar incelendiğinde; en düşük değere sahip olan ve Z Skor değerlerini en fazla olumsuz etkileyen oranın, Dağıtılmamış Karlar/Toplam Varlıklar olduğu, en yüksek değere sahip olan oran ise Öz Sermaye/Toplam Yükümlülükler olduğu belirlenmiştir.

Springate S Skor Modeli Kullanılarak Hesaplanan Değerler

Tekstil, Giyim Eşyası ve Deri sektöründe faaliyet gösteren 26 işletmenin Springate S Skor değerleri, 2020-2023 yılları itibariyle hesaplanmıştır. Hesaplanan Springate S Skor modeline göre; $S < 0,862$ olduğunda finansal başarısızlık (iflas riski) yüksek (sıkıntılı bölge) ve $S > 0,862$ olduğunda finansal başarısızlık (iflas riski) düşük (güvenli bölge) olarak değerlendirilmektedir. Tekstil, Giyim Eşyası ve Deri sektöründe faaliyet gösteren 26 işletmenin S Skor değerleri, 2020-2023 yılları itibariyle hesaplanmıştır. Hesaplanan S Skor değerleri ve S Skor Bölgeleri, Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. *Tekstil, Giyim Eşyası ve Deri Sektörü İşletmelerinin 2020-2023 Yılları İçin S Skorları ve S Skor Bölgeleri*

İşletmeler	2020		2021		2022		2023	
	S	BÖLGE	S	BÖLGE	S	BÖLGE	S	BÖLGE
ATEKS	0,43	Sıkıntılı	0,61	Sıkıntılı	0,56	Sıkıntılı	-0,14	Sıkıntılı
ARSAN	1,00	Güvenli	1,42	Güvenli	1,73	Güvenli	1,12	Güvenli
BLCYT	1,24	Güvenli	2,57	Güvenli	4,40	Güvenli	3,01	Güvenli
BRKO	-0,04	Sıkıntılı	0,28	Sıkıntılı	0,04	Sıkıntılı	-0,25	Sıkıntılı
BRMEN	-8,68	Sıkıntılı	-3,90	Sıkıntılı	-1,65	Sıkıntılı	0,14	Sıkıntılı
BOSSA	0,54	Sıkıntılı	1,09	Güvenli	1,18	Güvenli	0,62	Sıkıntılı
DAGI	0,30	Sıkıntılı	0,20	Sıkıntılı	0,39	Sıkıntılı	0,14	Sıkıntılı
DERIM	0,56	Sıkıntılı	0,65	Sıkıntılı	1,42	Güvenli	0,92	Güvenli
DESA	0,56	Sıkıntılı	0,84	Sıkıntılı	1,90	Güvenli	1,34	Güvenli
DIRIT	-0,96	Sıkıntılı	0,24	Sıkıntılı	0,14	Sıkıntılı	-1,15	Sıkıntılı
ENSRI	0,34	Sıkıntılı	0,50	Sıkıntılı	0,70	Sıkıntılı	0,17	Sıkıntılı
HATEK	0,41	Sıkıntılı	0,34	Sıkıntılı	0,62	Sıkıntılı	0,17	Sıkıntılı
ISSEN	0,90	Güvenli	1,08	Güvenli	1,29	Güvenli	0,63	Sıkıntılı
KRTEK	0,51	Sıkıntılı	0,86	Sıkıntılı	1,34	Güvenli	0,78	Sıkıntılı
KORDS	0,37	Sıkıntılı	0,55	Sıkıntılı	0,75	Sıkıntılı	0,34	Sıkıntılı
LUKSK	0,55	Sıkıntılı	0,81	Sıkıntılı	1,21	Güvenli	0,18	Sıkıntılı
MEGAP	1,22	Güvenli	0,70	Sıkıntılı	0,78	Sıkıntılı	0,50	Sıkıntılı
MNDRS	0,16	Sıkıntılı	-0,19	Sıkıntılı	0,81	Sıkıntılı	0,08	Sıkıntılı
RODRG	0,20	Sıkıntılı	0,29	Sıkıntılı	0,47	Sıkıntılı	0,25	Sıkıntılı
ROYAL	0,55	Sıkıntılı	-0,78	Sıkıntılı	0,47	Sıkıntılı	-	-
RUBNS	0,41	Sıkıntılı	0,73	Sıkıntılı	0,92	Güvenli	0,45	Sıkıntılı
SKTAS	-0,30	Sıkıntılı	-0,07	Sıkıntılı	-0,28	Sıkıntılı	-0,51	Sıkıntılı
SNPAM	0,41	Sıkıntılı	2,27	Güvenli	2,34	Güvenli	1,25	Güvenli
SUNTK	1,04	Güvenli	1,21	Güvenli	1,95	Güvenli	1,02	Güvenli
YATAS	1,23	Güvenli	1,22	Güvenli	1,32	Güvenli	0,76	Sıkıntılı
YUNSA	0,76	Sıkıntılı	0,69	Sıkıntılı	2,54	Güvenli	1,03	Güvenli
ORTALAMA	0,14		0,55		1,05		0,49	

Tabloda belirtildiği üzere 2020 yılında 6 işletme, 2021 yılında 7 işletme, 2022 yılında 13 işletme ve 2023 yılında 7 işletme güvenli bölgede bulunmuştur. Tüm yıllarda geriye kalan diğer işletmelerin sıkıntılı bölgede olduğu tespit edilmiştir. Tablo verileri doğrultusunda; ARSAN, BLCYT, SUNTK ve YATAS işletmelerinin tüm yıllarda finansal yönden başarılı olduğu belirlenmiştir.

Springate S Skor modeli sonuçlarına göre 2020 yılı sektör işletmelerinden ARSAN, BLCYT, ISSEN, MEGAP, SUNTK ve YATAS işletmelerinin finansal başarısızlık riskinin düşük olduğu ve güvenli bölgede buldukları, diğer işletmelerin ise sıkıntılı bölgede bulunduğu görülmüştür. Aynı yıl S Skor sonuçlarına göre; sektör işletmeleri içerisinde en yüksek S Skoruna sahip işletmenin BLCYT ve en düşük S Skoruna sahip işletmenin BRMEN olduğu belirlenmiştir. Başarısızlık tahmini yapılan sektör işletmelerinin S Skor değerlerinin ortalaması hesaplanarak, bu değer sektör ortalaması olarak belirlenmiştir. Bahsedilenler doğrultusunda sektör işletmelerinin 2020 yılı S skor ortalamaları 0,14 olarak hesaplanmıştır. Değerlendirilen işletmelerin 2020 yılı S skorları sektör ortalaması ile karşılaştırıldığında; ATEKS, ARSAN, BLCYT, BOSSA, DAGI, DERIM, DESA, ENSRI, HATEK, ISSEN, KRTEK, KORDS, LUKSK, MEGAP, MNDRS, RODRG, ROYAL, RUBNS, SNPAM, SUNTK, YATAS ve YUNSA işletmelerinin sektör ortalamasının üzerinde bir S Skor değerine sahip olduğu görülmüştür. Diğer işletmelerin ise sektör ortalamasının altında kaldığı anlaşılmıştır. 2020 yılı finansal başarısızlık hesaplamasında kullanılan oranlar incelendiğinde; en düşük değere sahip olan ve S Skor değerlerini en çok olumsuz etkileyen oranın, Vergi Öncesi Kar (VÖK)/Kısa Vadeli Yabancı Kaynaklar olduğu belirlenmiştir. Aynı yıl içerisinde en yüksek değere sahip olan oranın ise Satışlar (Hasılat)/Toplam Varlıklar olduğu anlaşılmıştır.

2021 yılı Springate S Skor modeli sonuçları doğrultusunda sektör işletmelerinden ARSAN, BLCYT, BOSSA, ISSEN, SNPAM, SUNTK ve YATAS işletmelerinin finansal başarısızlık riskinin düşük olduğu ve güvenli bölgede buldukları, diğer işletmelerin ise sıkıntılı bölgede bulunduğu belirlenmiştir. 2021 yılı S Skor sonuçlarına göre; sektör işletmeleri içerisinde en yüksek S Skoruna sahip işletmenin BLCYT ve en düşük S Skoruna sahip işletmenin BRMEN olduğu görülmüştür. Başarısızlık tahmini yapılan sektör işletmelerinin S Skor değerlerinin ortalaması hesaplanarak, bu değer sektör ortalaması olarak belirlenmiştir. Bahsedilenler doğrultusunda sektör işletmelerinin 2021 yılı S skor ortalamaları 0,55 olarak hesaplanmıştır. Değerlendirilen işletmelerin 2021 yılı S Skorları, sektör ortalaması ile kıyaslandığında; ATEKS, ARSAN, BLCYT, BOSSA, DERIM, DESA, ISSEN, KRTEK, KORDS, LUKSK, MEGAP, RUBNS, SNPAM, SUNTK, YATAS ve YUNSA işletmelerinin sektör ortalamasının üzerinde bir S Skor değerine sahip olduğu görülmüştür. Diğer işletmelerin ise sektör ortalamasının altında kaldığı anlaşılmıştır. 2021 yılı

finansal başarısızlık hesaplamasında kullanılan oranlar incelendiğinde; en düşük değere sahip olan ve S Skor değerlerini en fazla olumsuz etkileyen oranın, Çalışma Sermayesi/Toplam Varlıklar olduğu, en yüksek değere sahip olan oranın ise Satışlar (Hasılat)/Toplam Varlıklar olduğu belirlenmiştir.

Springate S Skor modeli sonuçlarına göre 2022 yılı sektör işletmelerinden ARSAN, BLCYT, BOSSA, DERIM, DESA, ISSEN, KRTEK, LUKSK, RUBNS, SNPAM, SUNTK, YATAS ve YUNSA işletmelerinin finansal başarısızlık riskinin düşük olduğu ve güvenli bölgede buldukları, diğer işletmelerin ise sıkıntılı bölgede bulunduğu görülmüştür. Aynı yıl S Skor sonuçlarına göre; sektör işletmeleri içerisinde en yüksek S Skoruna sahip işletmenin BLCYT ve en düşük S Skoruna sahip işletmenin BRMEN olduğu belirlenmiştir. Başarısızlık tahmini yapılan sektör işletmelerinin S Skor değerlerinin ortalaması hesaplanarak, bu değer sektör ortalaması olarak belirlenmiştir. Bahsedilenler doğrultusunda sektör işletmelerinin 2022 yılı S skor ortalamaları 1,05 olarak hesaplanmıştır. Değerlendirilen işletmelerin 2022 yılı S skorları sektör ortalaması ile karşılaştırıldığında; ARSAN, BLCYT, BOSSA, DERIM, DESA, ISSEN, KRTEK, LUKSK, SNPAM, SUNTK, YATAS ve YUNSA işletmelerinin sektör ortalamasının üzerinde bir S Skor değerine sahip olduğu görülmüştür. Diğer işletmelerin ise sektör ortalamasının altında kaldığı anlaşılmıştır. 2022 yılı finansal başarısızlık hesaplamasında kullanılan oranlar incelendiğinde; en düşük değere sahip olan ve S Skor değerlerini en çok olumsuz etkileyen oranın, Faiz ve Vergi Öncesi Kar/Toplam Varlıklar olduğu belirlenmiştir. Aynı yıl içerisinde en yüksek değere sahip olan oran ise Satışlar (Hasılat)/Toplam Varlıklar olduğu anlaşılmıştır.

2023 yılı Springate S Skor modeli sonuçlarına göre sektör işletmelerinden ARSAN, BLCYT, DERIM, DESA, SNPAM, SUNTK ve YUNSA işletmelerinin finansal başarısızlık riskinin düşük olduğu ve güvenli bölgede buldukları, diğer işletmelerin ise sıkıntılı bölgede bulunduğu belirlenmiştir. 2023 yılı S Skor sonuçlarına göre; sektör işletmeleri içerisinde en yüksek S Skoruna sahip işletmenin BLCYT ve en düşük S Skoruna sahip işletmenin DIRIT olduğu görülmüştür. Başarısızlık tahmini yapılan sektör işletmelerinin S Skor değerlerinin ortalaması hesaplanarak, bu değer sektör ortalaması olarak belirlenmiştir. Bahsedilenler doğrultusunda sektör işletmelerinin 2023 yılı S skor ortalamaları 0,49 olarak hesaplanmıştır. Değerlendirilen işletmelerin 2023 yılı S Skorları, sektör ortalaması ile kıyaslandığında; ARSAN, BLCYT, BOSSA, DERIM, DESA, ISSEN, KRTEK, MEGAP, SNPAM, SUNTK, YATAS ve YUNSA işletmelerinin sektör ortalamasının üzerinde bir S Skor değerine sahip olduğu görülmüştür. Diğer işletmelerin ise sektör ortalamasının altında kaldığı anlaşılmıştır. 2023 yılı finansal başarısızlık hesaplamasında kullanılan oranlar incelendiğinde; en düşük değere sahip olan ve S Skor değerlerini en fazla olumsuz etkileyen oranın Faiz ve Vergi Öncesi Kar/Toplam Varlıklar olduğu, en yüksek değere sahip olan oranın ise Satışlar (Hasılat)/Toplam Varlıklar olduğu belirlenmiştir.

Altman Z Skor ve Springate S Skor modelleri finansal başarısızlık tahmin sonuçları karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Tekstil, Giyim Eşyası ve Deri Sektörü İşletmelerinin 2020-2023 Yılları İçin Z Skor ve S Skor Finansal Başarısızlık Tahmin Bölgeleri

İşletmeler	2020		2021		2022		2023	
	Z	S	Z	S	Z	S	Z	S
ATEKS	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı
ARSAN	Sıkıntılı	Güvenli	Sıkıntılı	Güvenli	Sıkıntılı	Güvenli	Sıkıntılı	Güvenli
BLCYT	Sıkıntılı	Güvenli	Sıkıntılı	Güvenli	Sıkıntılı	Güvenli	Sıkıntılı	Güvenli
BRKO	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı
BRMEN	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı
BOSSA	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Güvenli	Sıkıntılı	Güvenli	Sıkıntılı	Sıkıntılı
DAGI	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı
DERIM	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Belirsiz	Güvenli	Sıkıntılı	Güvenli
DESA	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Güvenli	Sıkıntılı	Güvenli
DIRIT	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Belirsiz	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı
ENSRI	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı
HATEK	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı
ISSEN	Sıkıntılı	Güvenli	Sıkıntılı	Güvenli	Sıkıntılı	Güvenli	Sıkıntılı	Sıkıntılı
KRTEK	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Güvenli	Sıkıntılı	Sıkıntılı
KORDS	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı
LUKSK	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Güvenli	Sıkıntılı	Sıkıntılı
MEGAP	Sıkıntılı	Güvenli	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı
MNDRS	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı
RODRG	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı
ROYAL	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	-	-

Tablo 7. Devamı

İşletmeler	2020		2021		2022		2023	
	Z	S	Z	S	Z	S	Z	S
RUBNS	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Güvenli	Sıkıntılı	Sıkıntılı
SKTAS	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı
SNPAM	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Güvenli	Sıkıntılı	Güvenli	Sıkıntılı	Güvenli
SUNTK	Sıkıntılı	Güvenli	Sıkıntılı	Güvenli	Sıkıntılı	Güvenli	Sıkıntılı	Güvenli
YATAS	Sıkıntılı	Güvenli	Sıkıntılı	Güvenli	Sıkıntılı	Güvenli	Sıkıntılı	Sıkıntılı
YUNSA	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Sıkıntılı	Güvenli	Sıkıntılı	Güvenli

Tabloda belirtildiği üzere Altman Z Skor modeline göre, 2022 yılında iki işletme belirsiz bulunmuştur. Bu işletmeler dışında tüm dönemlerde sektör işletmelerinin finansal başarısızlık yönünden sıkıntılı oldukları tespit edilmiştir. Bir diğer yöntem olan Springate S Skor modeline göre, 2020 yılında 6 işletme, 2021 yılında 7 işletme, 2022 yılında 13 işletme ve 2023 yılında 7 işletme güvenli bölgede bulunmuştur. Tüm yıllarda geriye kalan diğer işletmelerin sıkıntılı bölgede olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmada Altman Z Skor ve Springate S Skor modelleriyle elde edilen sonuçlar; Fidan (2021) ve Medetoğlu ve Tutar (2023) isimli yazarların çalışmalarıyla karşılaştırılmıştır. Fidan (2021) çalışmasında tekstil, giyim eşyası ve deri sektörü işletmeleri üzerine 2017-2019 yıllarına ait finansal verilerle, Altman Z Skor modelini kullanarak, finansal başarısızlık tahmini gerçekleştirmiştir. Çalışma sonuçlarına göre; 2017 yılında SNPAM ve YATAS işletmeleri belirsiz bölgede, diğer işletmeler sıkıntılı bölgede bulunmuştur. 2018 yılında DERAS işletmesi güvenli bölgede, BLCYT, DESA, HATEK, KRTEK ve YATAS işletmeleri belirsiz bölgede ve diğer işletmeler sıkıntılı bölgede elde edilmiştir. 2019 yılında ise BLCYT, DERIM, DERAS, YATAS ve YUNSA işletmelerinin belirsiz, diğer işletmelerin sıkıntılı bölgede olduğu ifade edilmiştir. Gerçekleştirilen çalışmada ise 2020-2023 yılları değerlendirmeye alınmıştır. Farklı yıllar, aynı işletmeler ve aynı finansal oranlar kullanılarak gerçekleştirilen çalışmaların her ikisinde de sıkıntılı bölgede bulunan işletmelerin oldukça fazla olduğu, belirsiz bölgede bulunan DERIM işletmesinin aynı olduğu ve güvenli bölgedeki işletmelerin sadece bir adet olduğu gözlenmiş ve bu yönleriyle çalışmaların benzerlik gösterdiği anlaşılmıştır. Medetoğlu ve Tutar (2023), çalışmalarında tekstil, giyim eşyası ve deri sektörü işletmeleri üzerine 2017-2021 yıllarına ait finansal verilerle, Springate S Skor ve Fulmer H Skor modellerini kullanarak, finansal başarısızlık tahmini yapmışlardır. Bu çalışmadan elde edilen Springate S Skor sonuçları ile gerçekleştirilen çalışmadaki Springate S Skor modeli sonuçları karşılaştırılmıştır. 2020 ve 2021 yılları iki çalışmada da ortak olduğu için bahsedilen yıllar özelinde karşılaştırma yapılmıştır. Medetoğlu ve Tutar'ın elde ettikleri Springate S Skor sonuçlarına göre; 2020 yılında BLCYT, BRMEN, DIRIT, MEGAP ve YATAS işletmeleri ile 2021 yılında BLCYT, BRKO, BRMEN, KRTEK, LUKSK, SNPAM ve YATAS işletmeleri güvenli bölgede bulunmuştur. Gerçekleştirilen bu çalışmada 2020 yılında ARSAN, BLCYT, ISSEN, MEGAP, SUNTK ve YATAS işletmeleri güvenli bölgede elde edilmiştir. 2021 yılında ise ARSAN, BLCYT, BOSSA, ISSEN, SNPAM, SUNTK ve YATAS işletmeleri güvenli bölgede bulunmuştur. Her iki çalışmada da 2020 yılı için BLCYT, MEGAP ve YATAS işletmeleri güvenli bölgede bulunmuştur. Yine her iki çalışmada 2021 yılı için BLCYT, SNPAM ve YATAS işletmelerinin güvenli bölgede olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle çalışmaların benzer oldukları görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Dünyanın küreselleşmesi ve bunun bir sonucu olarak fiziki sınırların önemini kaybetmesi, ülkeleri ve ülke ekonomilerini birçok yönden etkilemiştir. Ekonomik faaliyetlerin yürütüldüğu finansal piyasalar ve bu piyasalarda işlem yapan başta işletmeler ve yatırımcılar olmak üzere tüm taraflar, küreselleşmenin olumlu ve olumsuz sonuçlarından etkilenmek durumunda kalmıştır. Özellikle yatırımcılar küreselleşme sayesinde, faaliyet gösterdikleri ülke ile sınırlı kalmayıp, tüm ülkelere yatırım yapabilme imkanına sahip olmuşlardır. Fakat bu imkanlar kendi içerisinde birtakım riskleri de barındırmaktadır. Yatırımcılar bahsedilen bu riskli yapı içerisinde tasarruflarını ya da sermayelerini doğru sektörlere yatırmalı, yanlış yatırımlar sonucu ellerinde bulunan finansmanı kaybetmemelidir. Bu sebeple yatırımcılar, oldukça dikkatli ve özenli davranmalıdır. Yatırımcılar tarafından yatırım kararı verilirken güçlü bir finansal yapıya sahip olan, işletme değeri ve kar getirisi yüksek olan firmalar tercih edilmelidir. Finansal açıdan başarılı olmayan ya da başarısız olma yolunda ilerleyen işletmelerde yatırımları değerlendirmek, yatırımcılar için olumsuz sonuçlar doğuracaktır. Bahsedilenler doğrultusunda finansal başarısızlığın ölçülmesi ve önceden tahmin edilmesi, oldukça önemli bir durumdur. Yatırımcılar tarafından, yatırım yapılmadan önce finansal başarısızlığın tahmin edilerek yatırım işleminin gerçekleştirilmesi, yatırım riskini büyük ölçüde azaltacak ve başarılı yatırımlar yapılmasına olanak sağlayacaktır (Çelik ve Dursun, 2021, s. 29).

Bahsedildiği üzere başarılı yatırımlar, başarılı işletmeler temelinde gerçekleşmektedir. İşletmeler açısından başarı ekonomik, teknik ve finansal olarak farklı başlıklar halinde sınıflandırılabilir. Çalışma özelinde üzerinde durulan finansal başarı, işletmelerin finansal anlamda devamlılığı sağlanabilmiş bir yapı tesis edebilmesi ve işletme faaliyetlerinin sorunsuz bir biçimde yürütülebilmesi anlamını taşımaktadır. Güçlü ve sürdürülebilir bir finansal yapı ise yatırım, kâr payı ödemeleri ve stratejik finansal kararlarda devamlılık arz eden bir sistemin meydana getirilmesi ile mümkün olmaktadır. İşletme varlık ve kaynaklarının etkin bir şekilde kullanılması, doğru alacak politikası izlenmesi, işletme finansmanın uygun yatırımlara yönlendirilmesi ve optimum stok bulundurulması gibi durumlarda sergilenen başarı, finansal başarı gösterilmesinde oldukça önemlidir. Bahsi geçen konularda olumsuz bir durum yaşanması, finansal başarısızlığın ortaya çıkmasına sebebiyet vermektedir. Finansal başarısızlık sonucunda ise işletmeler, istenmeyen bir durum olan iflas ile karşı karşıya kalmaktadır. Finansal başarısızlığın yaşanmaması amacıyla işletmeler, sürekli olarak finansal başarısızlık tahminlemesi yapmak durumundadır. Finansal başarısızlık tahmini ile işletmeler, finansal başarısızlık riskini minimize edecek olup, geleceğe dönük doğru ve stratejik kararlar alabilecektir (Medetoğlu ve Tutar, 2023, s. 316).

Dünya ekonomilerinde olduğu gibi ülkemizde de tekstil sektörü, ekonomik kalkınmanın temel yapı taşları arasındadır. Geçmişten bugüne ülkemizde, sanayi yatırımlarının büyük bir bölümü tekstil sektörüne yapılmış olup, istihdam ve dış ticaret konularında ülkemiz ekonomisi açısından oldukça önemli bir yere sahiptir. Buradan hareketle Türkiye ekonomisinin bugünü ve geleceği açısından tekstil sektörü ve işletmelerinin finansal yönden başarılı olması hayati bir önem taşımaktadır. Bu doğrultuda sektörde faaliyet gösteren işletmeler için süreklilik arz eden finansal başarısızlık tahminleri yapılması ve elde edilen sonuçlara göre doğru kararların alınması, sektör ve ülke ekonomisi açısından çok önemli bir durumdur (Çüllü vd., 2020, s. 240).

Bahsedilenler doğrultusunda çalışmada BIST Tekstil, Giyim Eşyası ve Deri Sektöründe işlem gören işletmelerin finansal başarısızlık durumlarının tahmin edilmesi amacıyla, 2020-2023 finansal tablo verilerinden elde edilen seçili finansal oranlar, Altman Z Skor ve Springate S Skor modelleriyle hesaplanarak, değerlendirilmiştir.

Türkiye’de finansal başarısızlık üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, tekstil, giyim eşyası ve deri sektörü üzerine az sayıda çalışma yapıldığı belirlenmiştir. Yapılan çalışmaların, Altman ve Springate de dahil birçok finansal başarısızlık modelinin birlikte kullanılarak gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu çalışmada uygulanan Altman Z Skor ve Springate S Skor modelleri kullanılarak, sektör üzerine yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmada Altman Z Skor ve Springate S Skor modellerinin birlikte kullanılması ve özellikle pandemi dönemini de içerisine alan 2020-2023 yıllarının değerlendirilmesi, çalışmanın özgün yanını oluşturmakta ve kullanılan modeller sonucu elde edilen sonuçlar doğrultusunda, literatüre katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Ayrıca finansal başarısızlık ölçümünde iki temel modelin esas alınması sonucu, finansal başarısızlık tahminlemesinde daha güçlü ve tutarlı sonuçlar elde edileceğine inanılmaktadır.

Çalışma uygulamasında kullanılan finansal başarısızlık modelleri sonucunda, işletmelere ait Z ve S Skorlar elde edilmiştir. Bunlardan ilki olan ve Altman modeline göre hesaplanan Z Skor değerleri, Tablo 5’te belirtilmiştir. Altman Z Skor sonuçlarına göre 2022 yılında iki işletme belirsiz bulunmuştur. Bu işletmeler dışında tüm dönemlerde sektör işletmelerinin finansal başarısızlık yönünden sıkıntılı oldukları tespit edilmiştir. Çalışmada kullanılan bir diğer finansal başarısızlık modeli ise Springate S Skor modelidir. Tablo 6’da gösterilen S Skor sonuçlarına göre, 2020 yılında 6 işletme, 2021 yılında 7 işletme, 2022 yılında 13 işletme ve 2023 yılında 7 işletme güvenli bölgede bulunmuştur. Tüm yıllarda geriye kalan diğer işletmelerin sıkıntılı bölgede olduğu tespit edilmiştir. Springate S Skor modeline göre; ARSAN, BLCYT, SUNTK ve YATAS işletmelerinin değerlendirilen yılların tamamında, finansal yönden başarılı olduğu belirlenmiştir.

Tablo 7’den de anlaşılacağı üzere her iki modelden elde edilen finansal başarısızlık sonuçları farklılık göstermektedir. Altman Z Skor modeline göre işletmelerin neredeyse tamamı finansal yönden sıkıntılı bulunmuştur. Springate S Skor modelinde ise çok sayıda işletmenin finansal başarısızlık açısından güvenli bölgede olduğu görülmüştür. Bahsedilen farklılığın temel sebebi modellerin farklı olmasıdır. Buna ilaveten modellerde kullanılan değişkenlerde de farklılık bulunmaktadır. Ayrıca modellerden elde edilen Skor değerlerine göre başarısızlık bölgelerinin tahmini için kullanılan güven aralıkları da farklılık göstermektedir. Altman Z Skor modelinin güven aralıkları, Springate S Skor modeline göre daha yüksek değerler

içermektedir. Bu nedenle, Springate modeline göre güvenli bölgede bulunan bir işletme, Altman modeline göre riskli bölgede değerlendirilmektedir.

Gerçekleştirilen çalışma, COVID-19 pandemi yıllarına rastladığı için çalışma sonuçları pandemi özelinde de değerlendirilmiştir. Bilindiği üzere 2020 yılının başlarında tüm dünya da görülen ve ülkemizi de yoğun bir biçimde etkileyen COVID-19 pandemisi yaşanmıştır. Pandemi, dünya ülkelerinin ekonomilerini olumsuz yönde etkilemiş, ekonomik ve finansal piyasalarda faaliyette bulunan tüm sektörler ve işletmeler, pandeminin yok edici etkisini sınamıştır. Tablo 7’de görüldüğü üzere, Springate S Skor modeli ile yapılan tahmin sonucu elde edilen S Skor değerleri pandeminin, tekstil giyim eşyası ve deri sektörü üzerindeki etkisini gözler önüne sermektedir. Tablodan hareketle pandeminin yaşandığı 2020 yılında, 26 sektör işletmesinden 20 işletme, finansal yönden başarısız olarak belirlenmiş ve iflas riski ile karşı karşıya kalmıştır. Pandeminin etkilerinin azaldığı ve normalleşmenin başladığı 2021 yılına gelindiğinde, finansal açıdan başarısız işletme sayısı 19’a gerilemiştir. Pandeminin etkilerinin büyük bir bölümünün ortadan kalktığı 2022 yılında ise finansal başarısızlık yaşayan işletme sayısı 13’e düşmüştür. İçerisinde bulunduğumuz 2023 yılı sonuçları incelendiğinde, finansal yönden başarısız bulunan işletme sayısı yükselerek 19’a çıkmıştır. Bahsedilen yükselişte; dünyada yaşanan siyasal ve ekonomik krizler ile Türkiye özelinde 6 Şubat’ta meydana gelen Kahramanmaraş merkezli ve 50.000’in üzerinde insanın yaşamını yitirdiğı deprem felaketinin etkili olduğı düşünölmektedir.

Pandemi etkisi, Altman Z Skor modeline göre incelendiğinde; Altman Z Skor modeli ile elde edilen sonuçlar doğrultusunda işletmelerin, genel olarak sıkıntılı bölgede olduğı görölmektedir. Tablo 5’te gösterilen sektör ortalamaları incelendiğinde, Altman Z Skor modeline göre sektör ortalamaları; 2020 yılında 0,60, 2021 yılında 0,61, 2022 yılında 0,79 ve 2023 yılında 0,33 olarak hesaplanmıştır. Sektör ortalamalarından anlaşıldığı üzere pandeminin ortaya çıktığı 2020 yılında en düşük sektör ortalaması kaydedilmiştir. Pandeminin etkilerinin azaldığı 2021 ve 2022 yıllarında, sektör ortalamasında artış gözlenmiştir. 2023 yılına gelindiğinde ise dünyada görülen krizler ve ülkemizde yaşanan deprem nedeniyle sektör ortalamasında düşüş görölmüştür. Tablo 6’da sunulan Springate S Skor modelinden elde edilen sektör ortalamaları incelendiğinde ise, Springate S Skor modeline göre sektör ortalamaları; 2020 yılında 0,14, 2021 yılında 0,55, 2022 yılında 1,05 ve 2023 yılında 0,49 olarak hesaplanmıştır. Sektör ortalamalarından anlaşıldığı üzere pandeminin ortaya çıktığı 2020 yılında en düşük sektör ortalaması görölmüştür. Pandeminin etkilerinin azalarak, düzelmelerin ve iyileşmelerin yaşandığı 2021 ve 2022 yıllarında, sektör ortalamasında artış gözlenmiştir. 2023 yılında ise daha önce belirtildiğı üzere uluslararası krizler, savaşlar ve Kahramanmaraş depreminin etkisiyle, sektör ortalamasında düşüş yaşanmıştır. Çalışmada uygulanan Altman Z ve Springate S Skor modelleri sonucunda ulaşılan sektör ortalamalarına göre COVID-19 pandemisinin etkileri, yıllar itibariyle belirlenmiştir. Her iki model için sektör ortalamaları pandemi özelinde aynı yıllarda benzer sonuçlar vermiştir. Buradan hareketle modellerin anlamlı ve birbirleriyle tutarlı olduğı kanısına varılmıştır.

Çalışma sonucunda elde edilen bulguların, tekstil, giyim eşyası ve deri sektöründe faaliyette bulunan işletmelere, yöneticilere ve sektör işletmelerine yatırımda bulunmak isteyen yatırımcılara katkı sağlayacağı düşünölmektedir. 2020-2023 yılları finansal başarısızlık hesaplamasında kullanılan oranlar incelendiğinde, Altman Z ve Springate S Skor modelleri sonucunda elde edilen finansal başarısızlık skorlarının düşük çıkmasında ve işletmelerin finansal açıdan başarısız olmalarında en fazla etkisi olan oranların; Dağıtılmamış Karlar/Toplam Varlıklar, Çalışma Sermayesi/Toplam Varlıklar, Vergi Öncesi Kar (VÖK)/Kısa Vadeli Yabancı Kaynaklar ve Faiz ve Vergi Öncesi Kar/Toplam Varlıklar olduğı tespit edilmiştir. Finansal başarısızlık ölçümü yapılan tekstil, giyim eşyası ve deri sektörü işletmelerinin, finansal başarısızlık düzeylerini artırabilmeleri amacıyla, bahsedilen oranlar üzerinde yoğunlaşmaları ve bu oranları daha yüksek seviyelere taşımaları önerilmektedir. Çalışmanın, finansal başarısızlık üzerine gelecekte yapılacak çalışmalara referans olacağına inanılmaktadır. BIST tekstil, giyim eşyası ve deri sektörü işletmeleri üzerine çalışma yapmayı düşünen araştırmacıların, farklı yıllar ve farklı finansal başarısızlık modelleri kullanılarak tahminleme çalışmaları yapmaları önerilmektedir. Yine farklı sektörler üzerinde, çalışmada kullanılan finansal başarısızlık modelleri kullanılarak, ölçüm yapılabileceğı önerilmektedir. Bu çalışma göstermiştir ki tekstil, giyim eşyası ve deri sektörü işletmelerinin finansal başarı düzeyleri iyi bir seviyede değildir. Bu doğrultuda işletme yöneticilerinin, finansal başarıyı artıracı önlemler ve kararlar almaları önerilmektedir. Ayrıca politika yapıcıların da sektöre daha fazla önem göstermeleri, çeşitli teşvik programları sunmaları ve finansal başarıyı artıracak politikalarla sektörü desteklemeleri gerektiğı önerilmektedir.

Etik Beyan

“Altman Z ve Springate S Skor Modelleri ile Finansal Başarısızlık Tahmini: BİST Tekstil, Giyim Eşyası ve Deri Sektörü İşletmeleri Üzerine Uygulama” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Çatışma Beyanı

Çalışmanın herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile çıkar çatışması yoktur.

Kaynakça

- Adana, B. A. ve Özbirecikli, M. (2023). Covid-19 salgınının etkilerine yönelik 2020 yılı dipnot açıklamaları ile finansal performans arasındaki uyumun değerlendirilmesi: Gıda ve perakende ile turizm sektörlerindeki halka açık şirketler üzerine mukayeseli bir inceleme. *Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi*, 25, ÖS425-ÖS446. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/mbdd/issue/76396/1213043>
- Akdeniz, F. ve Güven, B. (2023). Altman Z ve Springate S skor modelleri ile finansal başarısızlık tahmini: Çimento sektörü üzerine Borsa İstanbul'da bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 14(2), 728-738. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/gumus/issue/77936/1269369>
- Aker, Y. ve Karavardar, A. (2022). Türkiye'deki kobilerin finansal başarılı ve başarısız olma durumlarının Altman, Springate ve yapay sinir ağları modeli ile tahmin edilebilirliği. *Mali Çözüm Dergisi*, 32(169), 151-169. Erişim adresi: <https://ismmmo.org.tr/Yayinlar/Mali-Cozum-Dergisi/sayi-169/--2941>
- Akıncı, A. (2002). Küçük ve orta boy işletmelerin başarı ve başarısızlık nedenleri üzerine bir araştırma. *Öneri Dergisi*, 5(17), 121-125. doi: <https://doi.org/10.14783/maruoneri.683432>
- Akkaya, G. C., Demireli, E. ve Yakut, Ü. H. (2009). İşletmelerde finansal başarısızlık tahminlemesi: Yapay sinir ağları modeli ile İMKB üzerine bir uygulama. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 187-216. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ogusbd/issue/10996/131592>
- Aksoy, E. E. A. ve Göker, İ. E. K. (2018). Bankacılık sektöründe finansal risklerin Z-skor ve Bankometer metodları ile tespiti, BİST'te işlem gören ticari bankalar üzerine bir araştırma. *Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi*, 20(2), 418-438. doi: 10.31460/mbdd.377424
- Aktaş, R., Doğanay, M. M. ve Yıldız, B. (2003). Mali başarısızlığın öngörülmesi: İstatistiksel yöntemler ve yapay sinir ağı karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 58(4), 1-24. doi: https://doi.org/10.1501/SBFder_0000001691
- Akyüz, F. (2020). Taş ve toprağa dayalı sektörde faaliyet gösteren şirketlerin finansal başarısızlık risklerinin tahmin edilmesi. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(1), 40-51. doi: <https://doi.org/10.25287/ohuibf.652278>
- Altman, E. I. (1968). Financial ratios, discriminant analysis and the prediction of corporate bankruptcy. *The Journal of Finance*, 23(4), 589-609. doi: <https://doi.org/10.2307/2978933>
- Aydın, N., Başar, M. ve Coşkun, M. (2015). *Finansal yönetim*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Bağcı, H. ve Sağlam, Ş. (2020). Sağlık ve spor kuruluşlarında finansal başarısızlık tahmini: Altman, Springate ve Fulmer modeli uygulaması. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 23(1), 149-164. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/hacettepesid/issue/53213/706489>
- Beaver, W. H. (1966). Financial ratios as predictors of failure. *Journal of Accounting Research*, 4, 71-111. doi: <https://doi.org/10.2307/2490171>
- Beyaz, F. S., Öcek, C. ve Karadeniz, E. (2022). Konaklama ve yiyecek-içecek işletmelerinde finansal başarısızlık riski ve covid-19 salgınının etkisi. *Turizm Akademik Dergisi*, 9(2), 477-494. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/touraj/issue/73968/1071670>
- Çavuş, G. ve Başar, A. B. (2020). Finansal başarısızlık durumunun öngörülmesinde nakit akış bilgilerinin rolü. *Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi*, 22, 292-318. doi: <https://doi.org/10.31460/mbdd.647542>
- Çelik, M. ve Dursun, G. D. (2021). Z skor modeli ile finansal risk tahmini ve Bist 100 tekstil, giyim eşyası ve deri imalat sanayi sektöründe faaliyet gösteren firmalar üzerine bir uygulama. *İktisadi İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi*, 6(14), 19-31. doi: <https://doi.org/10.25204/iktisad.786034>
- Çolak, Z. (2023). Lojistik regresyon modeli ile finansal başarısızlık tahmini: Borsa İstanbul'da bir uygulama. *Uluslararası Ekonomi, İşletme ve Politika Dergisi*, 7(1), 184-202. doi: <https://doi.org/10.29216/ueip.1178850>
- Çöllü, D. A., Akgün, L. ve Eydurhan, E. (2020). Karar ağacı algoritmalarıyla finansal başarısızlık tahmini: Dokuma, giyim eşyası ve deri sektörü uygulaması. *Uluslararası Ekonomi ve Yenilik Dergisi*, 6(2), 225-246. doi: <https://doi.org/10.20979/ueyd.698738>
- Daffa, K., Iradianty, A. ve Adiningtyas, H. (2022). Analysis of the effect of bankruptcy predictions with models Altman, Springate, Ohlson, Foster, Zmijewski and Grover on the return of shares in entertainment and film companies listed on the indonesia stock exchange in 2018-2021. *Proceedings of 5th International Conference of Economic, Business and Government Challenges*. 1-1, August 2022, 9-15.
- Elmas, B. (2016). *Finansal tablolar analizi* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.

- Fidan, M. E. (2021). Bist'te işlem gören tekstil, giyim eşyası ve deri sektörü işletmelerinin Altman-Z skor yöntemi ile finansal başarsızlık tahmini. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 13(3), 1945-1969. doi: <https://doi.org/10.20491/isarder.2021.1239>
- Gcl, F. (2021). İslami hisse senedi piyasalarında finansal sıkıntı riskinin Altman-Z ve Springate modelleri ile incelenmesi: Katılım 50 endeksi rneği. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(4), 3667-3684. doi: <https://doi.org/10.15869/itobiad.1002058>
- Gülençer, S. ve Hazar, A. (2020). Borsa İstanbul'da faaliyet gösteren ilaç şirketlerinin Altman Z skor ve Topsıs yöntemleri ile değerlendirilmesi. *Ekonomi ve Finansal Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 83-105. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/jefr/issue/65940/1029393>
- Güneş, R. ve Akyüz, F. (2022). Halka arz edilen işletmelerin halka arz edilme sürecindeki başarı durumlarının Altman Z skoruyla analizi: Borsa İstanbul'da yer alan işletmeler üzerinde bir araştırma. *Sileyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 27(2), 237-256. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/sduibfd/issue/69757/1068586>
- Kalkınma Bakanlığı. (2018). *On Birinci Kalkınma Planı*. Erişim adresi: <https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/>, 06.10.2023.
- Kamu Aydınlatma Platformu (KAP). (2022). Erişim adresi: <https://www.kap.org.tr/tr/Sektorler>, 13.10.2023.
- Karadeniz, E. ve Öcek, C. (2018). Konaklama işletmelerinde finansal başarsızlık riskinin lm: Türkiye ve Avrupa karşılaştırması. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar Dergisi*, 645, 9-60. Erişim adresi: <http://www.ekonomikyorumlar.com.tr/sayi/645>
- Kaya, F. (2015). *Finansal yönetim* (1. Baskı). İstanbul: Beta Yayınevi.
- Kılıçarslan, A. ve Sucu, M. . (2022). Lojistik regresyon yöntemi ile firmaların başarılı ve başarsız olma durumlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi: Bist 100 endeksinde bir uygulama. *Sileyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 43, 252-274. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/sbe/issue/72400/946785>
- Korkmaz, P. ve Karan, O. (2022). Borsa İstanbul'da faaliyet gösteren teknoloji şirketlerinde lojistik regresyon modeli ile finansal başarsızlık tahminlemesi. *Aurum Mühendislik Sistemleri ve Mimarlık Dergisi*, 6(2), 207-224. doi: <https://doi.org/10.53600/ajesa.1146849>
- Kulalı, İ. (2016). Altman Z-skor modelinin Bist şirketlerinin finansal başarsızlık riskinin tahmin edilmesinde uygulanması. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 12(27), 283-291. doi: <https://doi.org/10.17130/10.17130/ijmeb.2016.12.27.1076>
- Lestari, R. M. E., Situmorang, M. ve Pratama, M. I. P. (2021, March 7-11). *Financial distress analysis using Altman (Z-Score), Springate (S-Score), Zmijewski (X-Score) and Grover (G-Score) models in the tourism, hospitality and restaurant subsectors listed on the Indonesia stock exchange period 2015-2019*. *Proceedings of the 11th Annual International Conference on Industrial Engineering and Operations Management*, Singapore.
- Lin, B., Lee, Z. H. ve Gibbs, L. G. (2008). Operational restructuring: Reviving an ailing business. *Management Decision*, 46(4), 539-552. doi: <https://doi.org/10.1108/00251740810865049>
- Medetoğlu, B. ve Tutar, S. (2023). Springate S ve Fulmer H skor modelleri ile finansal başarsızlık tespiti: Borsa İstanbul tekstil, giyim eşyası ve deri sektörü üzerine bir uygulama. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 24(1), 307-319. doi: <https://doi.org/10.31671/doujournal.1186265>
- Milasinovic, M., Knezevic, S. ve Mitrovic, A. (2019). Bankruptcy forecasting of hotel companies in the Republic of Serbia using Altman's Z-score model. *Hotel and Tourism Management*, 7(2), 87-95. doi: <https://doi.org/10.5937/menhottur1902087M>
- Okka, O. (2015). *İşletme finansmanı* (6. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Öcek, C., Beyazgül, M. ve Karadeniz, E. (2023). Seyahat acentesi ve tur operatörleri faaliyetleri sektöründe covid-19 salgınının finansal performans ve finansal başarsızlık riskine etkisi. *Alanya Akademik Bakış Dergisi*, 7(1), 169-186. doi: <https://doi.org/10.29023/alanyaakademik.1083594>
- Öktem, B. ve Karabınar, S. (2022). SASB raporu yayınlanan şirketlerin finansal başarsızlıkları ile sürdürülebilirlik raporları arasındaki ilişkinin analizi. *İstanbul İktisat Dergisi*, 72(2), 823-845. doi: <https://doi.org/10.26650/ISTJECON2021-1051041>
- Örgün, G. S. (2023). Yönetim kurulu cinsiyet çeşitliliğinin finansal başarsızlığa etkisi: Borsa İstanbul imalat sektöründe bir uygulama. *Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi*, 25 (MODAVICA zel Sayısı), 207-226. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/mbdd/issue/76396/1212491>
- Özparlak, G. (2021). Finansal tablo manipülasyonlarının tespitinde yapay sinir ağlarının kullanılması. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 60, 331-357. doi: <https://doi.org/10.18070/erciyesuibd.961463>
- Öztürk, S. ve Yılmaz, C. (2021). Finansal sıkıntı tahmin modellerinden Altman Z skorunun Borsa İstanbul gelişen işletmeler pazarında test edilmesi. *Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(4), 849-859. doi: <https://doi.org/10.29106/fesa.1012094>
- Rakshit, D. ve Paul, A. (2020). Earnings management and financial distress: An analysis of Indian textile companies. *NMIMS Journal of Economics and Public Policy*, 5(3), 40-53. Erişim adresi: <https://epp-journal.nmims.edu/2020/08/earnings-management-and-financial-distress-an-analysis-of-indian-textile-companies/>
- Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı. (2019, 2020, 2021). *Tekstil, Hazır Giyim ve Deri rnleri Sektörleri Raporu*. Erişim adresi: <https://www.sanayi.gov.tr/plan-program-raporlar-ve-yayinlar/sector-raporlari>, 06.10.2023.

- Sarıay, M. A. İ. (2023). İşletmelerin finansal sağlamlığının belirlenmesinde finansal oranlarla oluşturulan çok değişkenli modellerin karşılaştırılması: Bist'te işlem gören toptan ticaret sektöründe bir uygulama. *Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Dergisi*, 16(1), 77-98. doi: <https://doi.org/10.29067/muvu.1202858>
- Sayın, H. C. (2022). Sermaye yapısı kararları ve finansal başarısızlık ilişkisi: Bist imalat sektörü firmaları üzerine ampirik bir inceleme. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 134-161. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/diclesosbed/issue/73179/1166753>
- Selimoğlu, S. ve Orhan, A. (2015). Finansal başarısızlığın oran analizi ve diskriminant analizi kullanılarak ölçülmesi: Bist'de işlem gören dokuma, giyim eşyası ve deri işletmeleri üzerine bir araştırma. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 66, 21-40. doi: <https://doi.org/10.25095/mufad.396529>
- Springate, G. L. V. (1978). *Predicting the possibility of failure in a Canadian firm: A discriminant analysis* (Unpublished Master's Thesis). Simon Fraser University, Canada.
- Tapan, İ. (2023). Tekstil sektöründe istihdam: Esenler atışalanı (İstanbul) örneği. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 13(1), 52-83. doi: <https://doi.org/10.55024/buyasambid.1253182>
- Tekin, B. ve Gör, Y. (2022). Finansal başarısızlık tahmin modelleri ve bankacılık sektörü mali tabloları üzerinden bir uygulama: Altman ve Springate modelleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 40, 373-404. doi: <https://doi.org/10.14520/adyusbd.992296>
- Terzi, S. (2011). Finansal rasyolar yardımıyla finansal başarısızlık tahmini: Gıda sektöründe ampirik bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi*, 15(1), 1-18. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/cuibfd/issue/4147/54448>
- Toraman, C. ve Karaca, C. (2016). Kimya endüstrisinde faaliyet gösteren firmalar üzerinde mali başarısızlık tahmini: Borsa İstanbul'da bir uygulama. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (70), 111-128. doi: <https://doi.org/10.25095/mufad.396683>
- Usmansyah, U. ve Pudjiastuty, P. (2023). To recognize indication of financial distress and or bankruptcy of five textile company for five years period using five financial distress models. *Return Study of Management, Economic and Business*, 2(1), 24-33. doi: <https://doi.org/10.57096/return.v2i1.35>
- Yaman, S. ve Korkmaz, T. (2021). Finansal başarısızlık modellerinin çalışma sermayesi yatırım ve finansman politikaları doğrultusunda incelenmesi: Bist'te karşılaştırmalı bir uygulama. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 20(2), 591-610. doi: <https://doi.org/10.21547/jss.857946>
- Yazan, Ö. ve Çulha, O. O. (2022). Konkordato kararı öncesi ve sonrasında işletmelerin iflas risklerinin incelenmesi: Altman Z-skoru ile bir karşılaştırma. *Düşünce Dünyasında Türkiz*, 13(63), 29-49. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/turkiz/issue/74243/1204335>
- Yıldız, Ş ve Gürkan, S. (2022). Finansal başarısızlık tahmin modellerinin karşılaştırılması: Borsa İstanbul turizm şirketlerinde bir araştırma. *Ekonomi, İşletme ve Yönetim Dergisi*, 6(2), 235-262. doi: <https://doi.org/10.7596/jebm.31122022.005>

EXTENDED ABSTRACT

Financial failure is a situation in which an enterprise falls under a greater debt burden than it can pay according to its financial structure, profitability, liquidity status and assets. The inadequacy in cash flows generated by business activities and the resulting revenue losses cause businesses to face financial problems, deterioration of the liquidity structure and decrease in solvency (Lin et al., 2008: 542). The phenomenon of financial failure has been accepted as a preliminary symptom of bankruptcy and has gained importance at this point. Accordingly, businesses and investors should correctly evaluate the factors that cause financial failure in order to avoid bankruptcy (Öztürk & Yılmaz, 2021: 851). Textile, clothing and leather sector has a very important place in the economy of our country. However, it is known that the enterprises operating in the sector are generally not in a financially satisfactory situation. One of the main reasons for the weak financial structure of the sector is that it is very much affected by the economic fluctuations in the country. When the financial failure studies of the textile, clothing and leather sector in our country are examined, it is seen that there are not many studies on the mentioned sector. The aim of the study is to predict the financial failure of the enterprises traded in the BIST textile, apparel and leather sector. For this purpose, the financial failures of 26 enterprises operating in the sector for the years 2020-2023 were calculated and evaluated by Altman Z Score and Springate S Score models. Necessary analyzes were made according to the specified methods and models, and the results obtained were supported by comments. Financial statement data of selected enterprises were utilized for the study analysis. As of the date of the study; data for 2020, 2021 and 2022 were obtained for 12 months and subjected to analysis. However, since the 12-month financial statements for 2023 were not disclosed, an evaluation was made based on 6-month data. In addition, since ROYAL did not disclose its financial statements for 2023, the Z and S Score values of the said enterprise for 2023 could not be calculated. In line with the analysis studies; according to the results of the Altman Z Score model, it was observed that all of the sector enterprises in 2020 had a high risk of financial failure or were in the distressed region. According to the Z Score results of the same year, it was determined that the enterprise with the highest Z

Score among the sector enterprises was MEGAP and the enterprise with the lowest Z Score was DIRIT. According to the 2021 Altman Z Score model results, it was determined that all of the sector enterprises have a high risk of financial failure or are in the distressed region. According to the 2021 Z Score results, SUNTK has the highest Z Score and SKTAS has the lowest Z Score among the sector enterprises. According to the results of the Altman Z Score model, it is seen that the risk of financial failure of DERIM and DIRIT enterprises among the sector enterprises in 2022 is uncertain. It was determined that all other enterprises have a high risk of financial failure or are located in the distressed region. According to the Z Score results of the same year, it was determined that DERIM was the enterprise with the highest Z Score and BRMEN was the enterprise with the lowest Z Score among the enterprises in the sector. According to the 2023 Altman Z Score model results, it has been determined that all of the sector enterprises have a high risk of financial failure or are in the distressed region. According to the 2023 Z Score results, DERIM has the highest Z Score and DIRIT has the lowest Z Score among the sector enterprises. According to the results of the Springate Score model, which is another analysis method; it was observed that ARSAN, BLCYT, ISSEN, MEGAP, SUNTK and YATAS enterprises, which are among the sector enterprises in 2020, have a low risk of financial failure and are in the safe zone, while the other enterprises are in the distressed zone. According to the S Score results of the same year, it was determined that BLCYT had the highest S Score and BRMEN had the lowest S Score among the sector enterprises. According to the 2021 Springate S Score model results, it was determined that ARSAN, BLCYT, BOSSA, ISSEN, SNPAM, SUNTK and YATAS enterprises have a low risk of financial failure and are in the safe zone, while other enterprises are in the distressed zone. According to 2021 S Score results, BLCYT has the highest S Score and BRMEN has the lowest S Score among the sector enterprises. According to the results of the Springate S Score model, ARSAN, BLCYT, BOSSA, DERIM, DESA, ISSEN, KRTEK, LUKSK, RUBNS, SNPAM, SUNTK, YATAS and YUNSA, which are among the sector businesses in 2022, have a low risk of financial failure and are in the safe zone, while other businesses are in troubled areas. has been observed in the region. According to the S Score results of the same year, it was determined that BLCYT had the highest S Score and BRMEN had the lowest S Score among the sector enterprises. According to the 2023 Springate S Score model results, ARSAN, BLCYT, DERIM, DESA, SNPAM, SUNTK and YUNSA enterprises have low risk of financial failure and are in the safe zone, while other enterprises are in the distressed zone. According to the 2023 S Score results, BLCYT has the highest S Score and DIRIT has the lowest S Score among the sector enterprises. It is thought that the findings of the study will contribute to the enterprises operating in the textile, apparel and leather sector, managers and investors who want to invest in the sector enterprises. It is recommended that researchers who intend to conduct studies on BIST textile, apparel and leather sector enterprises should conduct forecasting studies using different years and different financial failure models.

Konservatuvar Öğrencilerinin Türk Sanat Müziği Repertuarı Dersine Yönelik Görüşleri

Banu GEBOLOĞLU¹

Öz

Konservatuvar öğrencilerinin Türk Sanat Müziği Repertuarı (TSMR) dersine ilişkin görüşleri doğrultusunda, Türk müziği eğitimi alanında derinlemesine bir anlayış geliştirmeye ve öğretim sürecini iyileştirmeye yönelik katkı sağlamayı amaçlayan bu araştırma, nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Araştırma, Karadeniz bölgesinde yer alan ve Türk müziği eğitimi veren Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Devlet Konservatuvarının ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiş ve veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, konservatuvar öğrencileri TSMR dersinin meslek hayatlarına en çok bilgiyi kullanma anlamında katkı sağlayacağını, dersin işlenişinde kullanılan öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinden en çok gösteri tekniğinin kullanıldığını ve derste kullanılan ölçme aracının dersin hedef davranışlarını içerdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin büyük çoğunluğu bu derste en çok teknik anlamda zorlandıklarını, teknik çalışma ve derse çalışma vakti ayırma ile bu zorlukların üstesinden gelebileceklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler TSMR dersinin etkili olabilmesi için ise, ders öncesi hazırlık yapmanın, derste çalgı ile eşlik etmenin ve öğretimin bireyselleştirilmesinin önemli ve gerekli olduğunu belirtmişlerdir. TSMR dersinde, öğrencilerin yaşadıkları zorlukların çözümüne yönelik uygulamalara ağırlık verilmesi ve ders süresince dersin yürütücüsü tarafından öğrencilerin yaşadığı kaygıyı azaltmaya ve ortadan kaldırmaya yönelik yöntemlerin geliştirilmesi, araştırmanın önerileri arasında yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türk Müziği, Konservatuvar, Müzik Eğitimi, Türk Sanat Müziği Repertuarı Dersi, Konservatuvar Öğrencisi

The Opinions of the Conservatory Students about the Turkish Art Music Repertoire Course

Abstract

This research, which aims to contribute to developing an in-depth understanding of Turkish music education and improving teaching processes in accordance with the views of conservatory students on the Turkish art music repertoire course, has been designed as a qualitative research. The research was conducted with second, third- and fourth-year students of Tokat Gaziosmanpaşa University State Conservatory, which is located in the Black Sea region and provides Turkish music education. The data of the research were obtained using the semi-structured interview technique and the data were analyzed through content analysis. As a result of the research, conservatory students stated that TSMR course would contribute to their professional lives in terms of using information the most, that the demonstration technique was used the most among the teaching strategies, methods and techniques used in the course, and that the measurement tool used in the course included the target behaviors of the course. In addition, the majority of the students stated that they had the most technical difficulties in this course mostly, and that they could overcome these difficulties by spending time on technical studies and studying for the course. Students stated that for TSMR course to be effective, it is important and necessary to prepare before the lesson, accompany the lesson with an instrument, and individualize the teaching. In TSMR course, focusing on practices aimed at solving the difficulties experienced by students and developing methods to reduce and eliminate the anxiety experienced by students by the course instructor during the course are among the recommendations of the research.

Keywords: Turkish Music, Conservatory, Music Education, Turkish Classical Music Repertoire Lesson, Conservatory Student

Atf İçin / Please Cite As:


Geboloğlu, B. (2024). Konservatuvar öğrencilerinin Türk Sanat Müziği Repertuarı Dersine yönelik görüşleri.

Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 13(3), 992-1007. doi:10.33206/mjss.1441540

Geliş Tarihi / Received Date: 22.02.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 13.03.2024

¹ Doç. Dr. -Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Devlet Konservatuvarı, banu.gebologlu@gop.edu.tr,

 ORCID: 0000-0002-0589-3050

Giriş

Binlerce yıllık zengin tarih, göçler, fetihler ve kültürel etkileşimlerin bir ürünü olan Türk müziği, Anadolu'dan Orta Asya'ya kadar yayılmış büyük bir coğrafyada yaşayan insanların hislerini, öğrendiklerini ve hayatlarını yansıtan bir aynadır. Türk müziği, Türk topluluklarının savaş, barış, düğün, ölüm gibi anlarda vazgeçemediği, Türk kültürü içinde yer alan önemli bir hazinedir (Sayan, 2003). Türk müziği ana başlığı altında yer alan Türk sanat müziği, zengin tarihi ve derin kültür kökleri ile Türk müziğinin önemli bir bileşimini oluşturur. Türk sanat müziği zengin makamları, derin duygusal anlatımı ve kendine has tını icrâsıyla kültürel mozaiğin önemli bir parçasını oluşturur. Tekrar ve hafıza aktarımını temel alan bu müzikte, hafıza aktarımı yoluyla gerek aynı dönem gerekse farklı kuşaklar arasında Türk müziği geleneğinin kuşaktan kuşağa iletilmesi ve bu yolla ortak bir müzik kültürünün oluşması sağlanmışır (Güray, 2011). Türk müziğinde icrâ notadan daha önemli olmuş, icrâ geleneğinde nota sadece eserleri hatırlatmak amacıyla kullanılmışır (Yahya Kaçar, 2012). Nota sadece bir taslak iken, icrâcı bu taslağı temel almakta ve taslağın dışına çıkmamak koşulu ile icrâya kendi yorumunu katabilmektedir.

Gelecek nesillere geleneksel bilgi ve aktarımın yapıldığı, belirli bir alanda ustalaşmayı hedefleyen usta-çırak ilişkisinde usta, genellikle uzun ömürlü bir beceriyi geliştirmiş ve deneyimi kazanmış bir kişiyi temsil eder. Çırak ise, bu beceriyi öğrenmek ve ustasından bilgi ve deneyim edinmek isteyen kişiyi ifade eder. Bu ilişki, ustaların çıraklara rehberlik ettiği, bilgi ve becerilerini aktardığı, deneyimlerini paylaştığı bir öğrenme sürecini içerir. Türk müziğinde bu öğrenme süreci, usta-çırak ilişkisi ve meşk yöntemi ile sağlanmışır. Alanyazında meşk yöntemi ile ilgili birçok tanıma ve görüşe rastlamak mümkündür. Bir tanıma göre meşk, beceri geliştirmeyi hedefleyen ve ustadan çırağa hafıza, yani ezber vasıtasıyla aktarım yapan bir metottur (Güray, 2011). “Meşk, nota yazımını tamamen dışlayan bir öğretim sistemiydi” (Behar, 1987, s. 69). Hat sanatında olduğu gibi müzik eğitiminde de kullanılan meşk yönteminde, notanın hafızayı körelttiği, üslubu yok ettiği düşüncesi vardır. Bu nedenle, öğretim kesinlikle notasız yapılmalı, güfte mutlaka ezberletilmeli ve eser usûl vurdurularak öğretilmelidir (Tanrıkorur, 2016). Geçmişte öğreticiyle öğrenici arasında bire bir ilişki gerektiren bir eğitim yöntemi olarak bilinen meşk, en iyi öğrenme yolu olarak tanımlanmışır (Tura, 2017). Bekir Sıdı Sezgün'e göre, temelde öğrencinin öğreticiyi taklit etmesi ile gerçekteleşen meşk, Türk müziğinde en güzel ve etkili öğrenme yoludur ve aslında bir nefis terbiyesidir (Gedik, 2005). Meşk yöntemi, Osmanlı/Türk müzik geleneğinde dört yüzyıl kadar devam etmiş ve bir müzik öğretim yöntemi olmanın yanında, aynı zamanda çalgısal ve sözel eserler repertuarının da asırlarca nesilden nesile aktarımını sağlamışır. Bu yöntem ses ve çalgı öğretimini ve icrâ üslûplarını şekillendirmekle kalmamış, repertuarın da kuşaktan kuşağa aktarımını ve zamanla da yinelenmesini sağlamışır (Behar, 1992). Tüm bu düşünce ve uygulamaların yanı sıra Fanton'a (1987) göre, notasızlık Türk müziğinin ilerlemesine büyük bir engeldir ve nota kullanımı bu müziği öğrenmek isteyen yabancılara çok yararlı olacaktır.

Hafıza esasına dayanan meşkte hafıza unsuru, özellikle Türk müziği icrâcılarının güvendiği bir unsurdur, fakat bir eseri hafızaya almak için uzun süreler esere hâkim ustalar ile meşk etmek gerekir. Nota kullanmadan tamamen meşk yöntemi ile eserleri öğrenmeye çalışmak, aslında icrâcının öğrenmesini zorlaştıran da bir durumdur. Bu nedenle tarihi süreç içerisinde, Türk müziği eserlerinin doğru bir biçimde gelecek kuşaklara aktarımı ve öğretim kolaylaştırılması için nota kullanımına geçmek bir zorunluluk olmuştur. Meşkten vazgeçmeyerek ve aynı zamanda nota kullanımıyla birlikte oluşturulacak öğretim, daha sağlıklı ve yararlı olacağı görüşü ile Türk müziği eğitim sistemi son şeklini almışır.

Meşkin yapıldığı yerler; Mehterhane, Mevlevihane, Enderun, musiki esnafı loncaları ve özel meşkhâneler olarak sayılabilir ve bu kurumların amacı, müziğin tanınıp sevilmesini, yaygınlaşmasını sağlamaktır (Tanrıkorur, 2016). Osmanlı Devleti'nde müzik eğitimi amaçlı olarak kullanılan bu kurumların zaman içerisinde lağvedilmesinin ardından, 1916 yılında Türk ve Batı müziği eğitimlerinin verildiği Darülelhan kurulmuştur. Darülelhan, Osmanlı İmparatorluğu'nun ve Türkiye'nin ilk resmi konservatuvarıdır (Behar, 2008). Konservatuvarlar müzik eğitimi almak isteyen adayları, bu alanda profesyonel bireylere dönüştürmek için birer hazırlık platformu olarak hizmet ederler. Ancak, bu platformun sağlam temeller üzerine oturması, öğrencilerin bu müziği teknik ve teorik açıdan bilmelerine, dinlemelerine, özümsemelerine ve özgün yorumlama biçimlerine sahip olmalarına bağlıdır. Türk müziği eğitiminin verildiği ilk devlet konservatuvarı ise 1976 yılında İstanbul'da kurulmuş, 1982 yılında ise İstanbul Teknik Üniversitesine bağlanarak ilk Türk Müziği Devlet Konservatuvarı olarak eğitimine başlamışır (Halıcı, 1986). Bu konservatuvarın müfredatında yer alan diğer dersler gibi repertuar dersleri de ders ismi ve içeriği ile daha sonra kurulacak olan konservatuvarların müfredatına örnek olmuştur.

Türk müziği eğitimi veren devlet konservatuvarlarında, repertuar derslerinin önemli bir yeri vardır. Türk halk müziği ve Türk sanat müziği repertuarı (TSMR) dersi olarak ayrılan, bazen üslup ve repertuar gibi farklı isimlerle adlandırılan bu derslerde işleyiş, hemen hemen birbiriyle aynıdır. TSMR dersi, geçmişten gelen bir müzik kültürünü ve geleneğini, tarihini ve tavrını yeni nesillere aktararak, bu yolla onların kendi müzikal kimliklerini de oluşturmalarına yardımcı olmaktadır. TSMR dersi, öğrencilerin yalnızca eser öğrenmelerini değil, aynı zamanda onların Türk müziğinin estetik, duygusal ve tarihsel derinliğini anlamalarına olanak tanır. Delice'ye (2008) göre, Türk müziği repertuarının derinliklerinde bulunan zengin detaylar ve karmaşık incelikleri anlamak ve icra etmek için, sadece nota bilgisi ve solfej kabiliyetine sahip olmak yeterli değildir. Aynı zamanda bu müziğin köklerini oluşturan tarihsel atmosfer ve kültürel bağlamı da kavramak gerekir. Makam ve usûl bilgisi, eserlerin güftekarı ve bestecisi ile ilgili bilgiler, güftenin anlam bakımından incelenmesi, eserlerin formları ve form özellikleri, sahne adabı, icracı tavırlarının incelenip değerlendirilmesi, icrâ tavrının nasıl oluşturulacağı, güfte telaffuzundaki incelikler gibi konuları da içeriğinde barındıran bu dersin, konservatuvar eğitiminde çok yönlü ve önemli bir ders olduğu aşıkardır. Böylesine geniş başlıklar ve öğretiler içeren bu dersi alan öğrencilerin bakış açısıyla dersin işleyişinin değerlendirilmesi; öğretim içeriğinin, öğretim yöntemlerinin oluşturulması ya da geliştirilmesi açısından büyük bir öneme sahiptir. Bu anlamda her bireyin farklı bakış açılarının bulunması, dersin zenginleşmesine ve derinleşmesine katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, konservatuvar öğrencilerinin TSMR dersine yönelik gözlemlerini, görüşlerini incelemek, öğrencilerin TSMR dersi ile ilgili beklentileri ve karşılaştıkları sorunları tespit etmek ve dersin etkili bir şekilde nasıl tasarlanabileceği konusunda yeni perspektifler sunmaktır. Öğrencilerin beklentileri ve öngörülerini doğrultusunda, Türk sanat müziği geleneğini gelecek nesillere aktarmak adına nasıl daha etkili bir eğitim süreci oluşturabileceği araştırmanın bir diğer amacını oluşturmaktadır. Bu kapsamda araştırmadan elde edilen sonuçların, TSMR dersini yürüten eğitimcilere ve dersin işleyiş sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bilgiler ışığında araştırmanın problem cümlesi, "Konservatuvar öğrencilerinin TSMR dersine yönelik görüşleri nelerdir?" şeklindedir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Öğrenci görüşlerine göre TSMR dersinin, öğrencilerin meslek hayatına sağladığı katkılar nelerdir?
- 2- Öğrencilerin TSMR dersinin işlenişinde kullanılan öğretim strateji, yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3- Öğrencilerin TSMR dersine ilişkin ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 4- Öğrencilerin TSMR dersi ile ilgili yaşadığı zorluklar nelerdir?
- 5- Öğrencilerin TSMR dersi ile ilgili yaşanan zorluklara yönelik çözüm önerileri nelerdir?
- 6- Öğrenci görüşlerine göre TSMR dersi öğretimının, etkili olması için öneriler nelerdir?

Yöntem

Konservatuvar öğrencilerinin TSMR dersine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada, nitel araştırma deseni ve görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırma, sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön planda tutan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Merriam'a (2015) göre, temel nitel araştırmaları yöneten araştırmacılar için, insanların yaşamlarını nasıl değerlendirdikleri, dünyalarını nasıl kurdukları ve deneyimlerini nasıl anladıkları esastır. (Çev. Koçak vd., 2015).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Karadeniz bölgesinde bulunan Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Devlet Konservatuvarında, 2021-2022 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde öğrenim gören ikinci üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılması, bu örnekleme yöntemindeki temel anlayışı oluşturur. Bu ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından da oluşturulabilir, daha önce hazırlanmış bir ölçüt listesi de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). TSMR dersini alma, derse devamlılık ve araştırmaya gönüllü olarak katılma ölçütü olarak belirlenmiştir. Araştırma, bu ölçütleri karşılayan 11'i kadın, 3'ü erkek,

toplam 14 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılan 14 öğrenci Ö1, Ö2, Ö3,...Ö14 şeklinde kodlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerine ulaşmak için araştırımcı tarafından görüşme soruları hazırlanmış ve görüşme tekniği olarak da yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yalçınoğlu'na (2014) göre, görüşme tekniğinin en önemli özelliği, fark edilmeyen şeyler ile ilgili bilgi edinme ve fark edilenler hakkında ise farklı bakış açıları ile açıklamalar yapma fırsatı tanımlar. Görüşme soruları, literatür taraması yapıldıktan sonra belirlenmiş ve araştırımcı tarafından bir görüşme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan görüşme formu hem alanında uzman hem de nitel araştırmalar konusunda deneyimli iki müzik eğitimcisinin kontrolüne sunulmuş ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra forma son hali verilmiştir. Son şekli verilen formda altı açık uçlu soru yer almaktadır.

Verilerin Toplanması

Görüşmelerin yapılması aşamasında, araştırmanın yapıldığı üniversitede TSMR dersini almakta olan öğrencilere araştırma hakkında bilgi verilmiş, gönüllü olarak araştırmaya katılmak isteyen öğrencilerin isimleri belirlenmiş, uygun oldukları gün ve saatte görüşmelerin yapılması kararlaştırılmıştır. Görüşmeler yapılmadan önce gönüllü öğrencilerden biri ile soruların kolay anlaşılabilirliğini, amaca uygunluğunu ve kullanılabilirliğini test etmek için pilot çalışma yapılmıştır. Araştırmanın verileri 26.06.2022 ile 28.06.2022 tarihleri arasında öğrencilerin uygun oldukları zaman dilimlerinde toplanmıştır. Araştırımcı tarafından öğrencilerle yapılan görüşmeler, öncelikle öğrencilerin onayı alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmek üzere yüz yüze gerçekleştirilmiş ve her bir görüşme yaklaşık olarak 30 dakika sürmüştür. Görüşmeler, ders saatleri dışında ve öğrencilerin doğal eğitim ortamlarında olacak şekilde, dersin yapıldığı sessiz bir sınıfta, gerçekleştirilmiştir. Her görüşme öncesinde, araştırımcı tarafından görüşme yapılacak öğrenciye araştırmanın amacı ve görüşmenin nasıl yapılacağı hakkında açıklamalar yapılmıştır. Görüşmeler sonrasında, her öğrenciye kontrol etmeleri için ses kayıtları dinletilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Doğrudan olmayan yollarla çalışmaya imkân tanıyan içerik analizi, teknik olarak insan davranışlarını ve doğasını belirleme amacı taşır. (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2020). İçerik analizinde temelde amaç, belirli kavramlar ve temalar dahilinde benzer verileri birleştirmek ve bunları anlaşılır bir şekilde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İçerik analizinde, sadece verileri kodlamak ve kodlara göre sınıflandırmalar oluşturmak yeterli değildir. Kodların belirli kategoriler altında toplanması ve bu şekilde temaların da bulunması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Verilerin analizi aşamasında, öncelikle araştırımcı tarafından tamamlanan görüşmelerden elde edilen ses kayıtları dinlenmiş ve görüşme verileri hiçbir değişiklik yapılmadan olduğu gibi transkript edilmiştir. Verilerin doğru bir şekilde kaydedildiğini kontrol etmek amacıyla, kayıtlar tekrar dinlenmiş ve verilerin doğru şekilde aktarıldığı görülmüştür. Veri kaybının yaşanmasını önlemek amacıyla yapılan bu kontrol aşamaları sonucunda herhangi bir veri kaybı olmadığı görülmüştür. Transkript edilen tüm görüşmeler incelenerek her soru maddesine ait kodlar oluşturulmuştur. Belirlenen kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar, Türk müziği alanından iki, eğitim bilimleri alanından bir uzmanın görüşleri doğrultusunda tekrar düzenlenmiştir. "Araştırılan olgu veya olay hakkında bütüncül bir resim oluşturulabilmesi için, araştırımcının elde ettiği verileri ve ulaştığı sonuçları teyit etmesine yardımcı olacak bazı ek yöntemler (çeşitleme, katılımcı teyidi, meslektaş teyidi, vb.) kullanması gerekir" (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 269).

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak için araştırımcı tarafından bazı önlemler alınmıştır. Araştırmanın iç geçerliğini yani inandırıcılığını artırmak için araştırımcı tarafından hazırlanan görüşme formu için üç öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Görüşme soruları, amacına uygunluğu ve anlaşılabilirliği gibi hususlar açısından uzman görüşleri neticesinde tekrar düzenlenerek nihai halini almıştır. Yine araştırmanın iç geçerliğini artırmak için, öğrencilerle yapılan görüşmeler esnasında öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar araştırımcı tarafından öğrencilere tekrar okunarak sık sık teyit edilmiştir. Araştırmanın dış geçerliliği, yani elde edilen sonuçların benzer gruplara ya da ortamlara aktarılabilirliğini artırmak için ise; araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi ve bulguların nasıl planlandığı ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Araştırmanın iç güvenilirliğini artırmak için, kayıt cihazı ile kayıt

altına alınan görüşmeler sonucunda öğrencilerden elde edilen veriler, hiçbir yorum yapılmadan doğrudan alıntı yapılarak bulgular kısmında verilmiştir. Yine iç güvenilirliği artırmak için, oluşturulan kod ve temalar, alanında uzman üç öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuş ve böylece uzmanlar ve araştırmacı arasında fikir birliğine varılarak tutarlık sağlanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, konservatuvar öğrencilerinin TSMR dersine yönelik görüşlerinin alınması neticesinde ulaşılan verilerin çözümlenmesi ile elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırma bulguları kod, kategori, temalar ve alt temalar olarak belirtilmiştir. Araştırmanın bulgularını desteklemek amacıyla da öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlardan doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular

TSMR dersinin meslek hayatına katkısı temasına ilişkin oluşturulan kodlar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. TSMR Dersinin Öğrencilerin Meslek Hayatına Sağladığı Katkılar

Tema	Kod	Öğrenciler
TSMR Dersinin Meslek Hayatına Katkısı	Akademik kariyer	Ö1, Ö6
	Sahne deneyimi	Ö3, Ö7, Ö9, Ö10, Ö13, Ö14
	İcrâ becerisi	Ö1, Ö13
	Bilgiyi kullanma imkânı	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13
	Öğretmenlik tecrübesi	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö11, Ö12, Ö14
	Maddi manevi katkı	Ö5
	Kültürün devamlılığı	Ö5

Tablo 1’de TSMR dersinin meslek hayatına katkısı teması için oluşturulan kodlar: bilgiyi kullanma imkânı (12), öğretmenlik tecrübesi (8), sahne deneyimi (6), akademik kariyer (2), icrâ becerisi (2), maddi manevi katkı (1) ve kültürün devamlılığı (1) şeklindedir. Bu kodlar, öğrenci yanıtlarından örneklerle aşağıda belirtilmiştir.

Bilgiyi kullanma imkânı kodunda yer alan öğrenci sayısı, diğerlerine göre daha fazladır. Örneğin öğrencilerden Ö1 “Koro kurmak istersem derste öğrendiğim eserleri kullanabilirim...”, Ö10 “...Şu an yaptığım işte genel olarak güncel popüler müzikle ilgili çalışmalar yapıyorum ama ileride piyasada bununla ilgili bir işe gittiğim zaman, repertuar kitabından beğendiğim şarkılar var ve bunları sanat müziği ile ilgili dosyama koyuyorum. İleride sanat müziği ile ilgili bir iş olursa bunların bana bir şey katacağını düşünüyorum”, Ö12 “Şarkıları nasıl söylemem gerektiği, nerede nasıl nağme yapmam gerektiği, sesimi nasıl kullanmam gerektiği hakkında güzel şeyler öğreniyoruz aslında. İleride sesimi kullanabilirim, nasıl daha kolay şarkı söyleyebilirim? Bana işte bu öğrendiklerim kolaylık sağlıyor. Sesini doğru kullanarak birine nasıl şarkı söyletmeyi öğretebilirim? Bunda da etki sağlıyor” şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlik tecrübesi kodu için, örneğin öğrencilerden Ö4 “...Ben öğretmen olduğumda koro düzenlediğimde nefes yerlerine dikkat edilmesini sağladım. İnsanlarında algıları değişir, biz buna böyle yapıyorduk demek ki böyle yapmalıymışız derler. İki öğretmen muhabbet ettiğinde ya da bir şarkı sözü olduğunda ne yapılacağını biliyorum...”, Ö11 “...Müzik öğretmeni olursam öğrencilere batı müziği değil de Türk müziği güzel parçalar, daha güzel ezgiler daha derse motive edici, tatmin edici, onların da beğeneceği eserler okurken daha güzel olur. Daha iyi nota okuyabilme, her Türk müziği eserini daha rahat okuyabilme gibi...” ve Ö14 “İleride bir öğretmen olduğum zaman, bana bir eser var söyleyebilir misin dedikleri zaman onun nüansları olsun telaffuzu olsun usulleri olsun öğrenciye öğreteceksem bütün anlamıyla bu ders bana çok şey katıyor. Sahnede olsun öğrenciye öğretmede olsun daha iyi yapacağımı düşünüyorum. Bu öğrendiklerimi bildiğim için daha kolay öğretebileceğimi düşünüyorum. Bir eseri deşifre ederken onu okumada bana yardımcı olacağını düşünüyorum. Mesela öğrenci bana bir eser getirdi ben o eseri hiç görmedim ama deşifrem iyi olduğu zaman ben onu öğrencimle beraber meşk ederek çalmak istiyorum. Onları yapabileceğime inanıyorum” şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Sahne deneyimi kodu için, örneğin öğrencilerden Ö3 “Derste öğrencilerin ses durumuna göre farklı farklı tonlardan icrâ etmeye çalışıyoruz, farklı tonlardan icrâ edebileceğimizi görüyoruz. Bir eseri farklı tonlardan nasıl icrâ edebileceğimizi öğreniyoruz. Bunu müzisyenlik yaparken de kullanıyorum...”, Ö10 “...Şu an yaptığım işte genel olarak güncel popüler müzikle ilgili çalışmalar yapıyorum ama ileride piyasada

bununla ilgili bir işe gittiğim zaman, repertuvar kitabından beğendiğim şarkılar var ve bunları ve sanat müziği ile ilgili dosyama koyuyorum. İlerde sanat müziği ile ilgili bir iş olursa bunların bana bir şey katacağını düşünüyorum...” ve Ö13 “...Derste öğrendiğim şeyleri piyasadaki şarkılarda da kullanabilirim. Sesler konusunda daha iyi bastığımı düşünüyorum. Ses konusunda daha kontrollüyüm...” şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Akademik kariyer kodu için, örneğin öğrencilerden Ö1 “...Akademisyen olursam repertuvar dersine girerim...” ve Ö6 “Bana göre etkili bir ders aslında çünkü ileride akademik kariyer düşünüyorum. Böyle bir plan için de kendim söyleyemesem bile, icrâ edecek kişiler arasında arkada keman çalan kişi olacağım için repertuvar da gelişmiş olmak istiyorum...” şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

İcra becerisi kodu için, örneğin öğrencilerden Ö1 “...Yorum becerisi kazandıracadığını düşünüyorum bu dersin” ve Ö13 “Meslek hayatı deyince aklıma benim söyleme becerim geliyor. Derste öğrendiğim şeyleri piyasadaki şarkılarda da kullanabilirim. Sesler konusunda daha iyi bastığımı düşünüyorum. Ses konusunda daha kontrollüyüm...” şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Maddi manevi katkı kodu için, örneğin öğrencilerden Ö5 “...Maddi manevi kazanç sağlar. şan eğitimi açısından repertuvar eğitimi açısından özel ders vesaire, bu konularda maddi manevi birçok açıdan çok büyük katkılar sağlayabilir” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

Kültürün devamlılığı kodu için, örneğin öğrencilerden Ö5 “...Sesin kullanımı ve işte mesela siz güfte incelemesi yapıyorsunuz bunlar konusunda genel kültür açısından da çevremize yansıtabiliriz. Sonuçta geleceğimiz çocuklar, biz çocukları ne kadar geliştirsek bu eserlerde repertuvar açısından düşündüğüm zaman geleceğimize daha da çok yansiyacak. Kültürün devamlılığı sağlanacak...” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular

TSMR dersinin işlenişinde kullanılan öğretim strateji, yöntem ve teknikleri temasına ilişkin oluşturulan kodlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. TSMR Dersinin İşlenişinde Kullanılan Öğretim Strateji, Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Görüşler

Tema	Kod	Öğrenciler
TSMR Dersinin İşlenişinde Kullanılan Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri	Soru cevap tekniği	Ö1, Ö4, Ö5, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14
	Gösterip yaptırma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö11, Ö13, Ö14
	Gösteri	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14
	Gözlem	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14
	Anlatım	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö13, Ö14
	Tekrar	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11
	Problem çözme	Ö11

Tablo 2’de TSMR dersinin işlenişinde kullanılan öğretim strateji, yöntem ve teknikleri teması için oluşturulan kodlar: gösteri (13), gözlem (11), anlatım (9), gösterip yaptırma (8), soru cevap (7), tekrar (7) ve problem çözme (1) şeklinde dir. Bu kodlar, öğrenci yanıtlarından örneklerle aşağıda belirtilmiştir.

Gösteri kodunda yer alan öğrenci sayısı, diğerlerine göre daha fazladır. Örneğin öğrencilerden Ö2 “...Önce çalıyor hoca daha sonra hoca icrâ ediyor ...”, Ö3 “...Keman ile sürekli eşlik ediliyor ders boyunca...”, Ö7 “...Bir eser geçerken önce hoca çalıyor ve hangi tonun bize uygun olduğu belirlenip o tondan çalıyla eşlik ediliyor...” şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Gözlem kodu için, örneğin öğrencilerden Ö13 “...En son kayıtlardan dinletiliyor...”, Ö9 “Evet kullanılıyor. Önce eseri inceliyoruz, ondan sonra bilgisayardan dinliyoruz...”, Ö7 “... Derste geçtiğimiz

eserler farklı icrâcılardan dinletiliyor. Bildiğimiz icrâcılar da oluyor, daha önce görmediğimiz dinlemediğimiz icrâcılar da oluyor” şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Anlatım kodu için, örneğin Ö14 “...Mesela telaffuzu şöyle olacak böyle olacak deniliyor. Nüanslar olsun, burada sesinizi forteden piyanoya düşürün gibi şeyler kullanıyoruz...”, Ö5 “...Güftede bilmediğimiz kelimeleri hoca söylüyor. Nerede nefes almamız gerektiği gösteriliyor... Eserin bestecisi hakkında bilgiler veriliyor”, Ö6 “...Teorik olarak da bilgiler aktarılıyor. Diksiyon olsun, üslup olsun prozodi olsun. Bunlara dikkat etmemiz için her dersin sonunda bilgi aktarılıyor” şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Gösterip yaptırma kodu için, örneğin öğrencilerden Ö3 “...Gösterip yaptırma kesinlikle var, hatta fazla fazla var...”, Ö4 “... Hoca yapıyor sonra öğrencilerden istiyor. Hatta bazı yerlerde hep birlikte okuyoruz mesela kimimizi susturuyor kimimize tek sadece okutturuyor...” ve Ö14 “...Gösterip yaptırma uygulanıyor. Mesela telaffuzu şöyle olacak böyle olacak deniliyor. Nüanslar olsun, burada sesinizi forteden piyanoya düşürün gibi şeyler kullanıyoruz...” şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir.

Soru cevap kodu için, örneğin öğrencilerden Ö4 “...Eserin bestecisine ait formuna ait sorular soruluyor. Diyafram üzerine yönelik ses açma ile ilgili sorular da soruluyor”, Ö5 “...Eserdeki kelimeler, besteci hakkında bilginiz var mı diye soruluyor”, Ö14 “...Derste anlaşılamayan bir şey olduğunda hocaya soruyorum zaten. Hoca örneklerle şurayı şöyle burayı böyle yapacaksınız diye gösteriyor” şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Tekrar kodu için, örneğin öğrencilerden Ö1 “...Anlamadığımız yerleri soruyoruz ve hoca tekrar ediyor, sonra biz tekrar ediyoruz...”, Ö4 “...Bir yeri yapamadığımızda o ölçüyü 15 ya da 20 kez tekrar ettiğimiz oluyor”, Ö8 “...Yapamadığımız yerleri tekrarlama, 10 kere, 50 kere. Bu bir ölçüyse, 50 defa tekrarlama vs. gibi...”, Ö11 “...Mesela biri fa diyezi natürel basıyor, hoca kemanla onu uyarıp tekrar ettirip düzeltiyor...” şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Problem çözme kodu için, örneğin öğrencilerden Ö11 “...problem çözme tekniği kullanılıyor. Mesela biri fa diyezi natürel basıyor, hoca kemanla onu uyarıp tekrar ettirip düzeltiyor...” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

TSMR dersine yönelik ölçme ve değerlendirme yöntemleri temasına ilişkin oluşturulan kodlar Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. TSMR Dersine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Görüşler

<i>Tema</i>	<i>Kod</i>	<i>Öğrenciler</i>
TSMR Dersine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri	Ölçme aracının dersin hedef davranışlarını içermesi	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14
	Ölçme değerlendirme güvenilirliği	Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14
	Ders içi performans	Ö5, Ö10
	Derse yönelik tutum	Ö10

Tablo 3’te TSMR dersine yönelik ölçme ve değerlendirme yöntemleri temasına ilişkin oluşturulan kodlar: ölçme aracının dersin hedef davranışlarını içermesi (13), ölçme değerlendirme güvenilirliği (9), ders içi performans (2) ve derse yönelik tutum (1) şeklindedir. Bu kodlar, öğrenci yanıtlarından örneklerle aşağıda belirtilmiştir.

Ölçme aracının dersin hedef davranışlarını içermesi kodunda yer alan öğrenci sayısı, diğerlerine göre daha fazladır. Örneğin öğrencilerden Ö7 “...Sınavda derste öğrendiklerimiz soruluyor...”, Ö14 “...Mesela bir eserin telaffuzu usûlü sınavda soruluyor. Derste geçmediğimiz bir şey de sorulmuyor...”, Ö1 “...usûlü puanı budur, telaffuz puanı budur diye sınavdan önce söyleniyor” şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Ölçme değerlendirme güvenilirliği kodu için, örneğin öğrencilerden Ö5 “...Sınavda neyi veriyorsak not konusunda, hakkımız ne ise o veriliyor. Heyecanımız vs. mazur görülüyor. Hoca yatıştırılmaya çalışıyor çünkü bazen çok heyecanlanabiliyoruz o yüzden de tam olarak derste öğrendiklerimizi yansıtamayabiliyoruz ama bu göz önünde bulundurularak hakkaniyetli bir şekilde değerlendiriliyor...”, Ö7 “...Kesinlikle adaletli ve sağlıklı bir şekilde değerlendiriliyor...”, Ö10 “... Kişiye göre hareket ediliyor. Ahmet veya Veli’ye göre hareket ediliyor...” şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Ders içi performans kodu için, örneğin öğrencilerden 5 “...bazen çok heyecanlanabiliyoruz o yüzden de tam olarak derste öğrendiklerimizi yansıtamayabiliyoruz ama bu göz önünde bulundurularak hakkaniyetli bir Şekilde değerlendiriliyor. Böyle olması daha sağlıklı geliyor bana, sadece o an ne yaptysak o değil tabi ki” ve 10 “...öğrencinin ders durumuna bakılıyor...” Şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Derse yönelik tutum kodu için, örneğin öğrencilerden 10 “...derste ki tutumuna bakılıyor...” Şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

TSMR dersi ile ilgili yaşanan zorluklar ana teması, ğrenci kaynaklı ve ğretmen kaynaklı Şeklinde alt temalara ayrılmıştır. Bu alt temalara yönelik kodlar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. TSMR Dersi ile İlgili Yaşanan Zorluklar

Tema	Alt Tema	Kod	ğrenciler
TSMR Dersi ile İlgili Yaşanan Zorluklar	ğrenci kaynaklı	Motivasyon düşüklüğü	1, 5, 7
		çalışmadan derse katılım	1, 2, 13
		Teknik zorlanma	3, 6, 8, 9, 11, 13, 14
	ğretmen kaynaklı	zgven eksikliği	6, 9, 12
		Performans kaygısı	4, 6, 8, 9, 13
		öğrencinin durumunu ve tepkilerini fark edememe	5

Tablo 4’te TSMR dersi ile ilgili yaşanan zorluklar teması, ğrenci kaynaklı ve ğretmen kaynaklı Şeklinde alt temalara ayrılmıştır. Öğrenci kaynaklı alt tema için oluşturulan kodlar: teknik zorlanma (7), performans kaygısı (5), motivasyon düşüklüğü (3), çalışmadan derse katılım (3), ve zgven eksikliği (3) Őeklinindedir. Bu kodlar, ğrenci yanıtlarından rneklelerle aşağıda belirtilmiştir.

Öğrenci kaynaklı alt teması altında yer alan ve ğrenci sayısı diğerlerine göre daha fazla olan teknik zorlanma kodu için, örneğin öğrencilerden 3 “...Sadece ses aralığım mesela belli bir aralıktaki... bazı çok geniş aralıktaki eserlerin pestlerinde ya da tizlerinde zorlanıyorum”, 13 “...bir eserde ses atlamalarında zorlanmıştım...” ve 14 “...Kafa sesini hiç kullanamıyorum o yüzden tizlere çıkma hep gırtlaga vererek yoruyorum. Mesela nefesim hiç yetmiyor gibi oluyor uzun notalarda” Şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Performans kaygısı kodu için örneğin öğrencilerden 8 “...Baskıları, sesleri doğru verebilir miyim? Bu beni endişelendiriyor. Daha zor makamlarda daha çok endişeleniyorum. Her geçeceğimiz eserin nasıl olacağını merak ediyorum ve okurken bile acaba Őuraya çıkabilecek miyim diye kaygılanıyorum. Kaygı bozukluğu çok oluyor bende...”, 9 “...çünkü bazı arkadaşlarımız çok güzel eserleri seslendirebiliyorlar ama ben biraz geride kalıyorum. Biraz özgüvenden kaynaklanıyor. Kaygılarım var diyebilirim ve 13 “...Eserleri toplu okuduğumuzda okuyabiliyorum ama tek tek okuduğumuzda sıra bana geldiğinde tedirgin oluyorum okuyabildiğimi de okuyamıyorum” Şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Çalışmadan derse katılım kodu için, örneğin öğrencilerden 1 “...Bazen eserlere çalışarak gelmezsem zorlanıyorum”, 2 “Ben aynı zamanda çalışan bir insanım ve bu yüzden derse hazır gelmediğim zaman kesinlikle algım açık olmuyor ve derste verilenleri tam olarak algılayamıyorum. Bu benim için engelleyici bir Şey...” ve 13 “...Belki çok çalışsaydım yapabilirdim...” Şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Motivasyon düşüklüğü kodu için, örneğin öğrencilerden 1 “Bazen motivasyon dşklğm oluyor okulda yorulduğum için...”, 5 “Genel anlamda engelleyici bir unsur yok ama Şahsi olarak söylersem motivasyon düşüklüğü baya etkiliyor...” ve 7 “Derslere genelde uykusuz geldiğim için motivasyon düşüklüğü yaşıyorum okul dışında uğraştığım işlerle alakalı...” Şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Özgüven eksikliği kodu için, örneğin öğrencilerden 6 “...zgven eksikliğim var. Heyecandan sesim titriyor...” ve 9 “...Benim yeteneğim bazen çok fazla yetmiyor çünkü bazı arkadaşlarımız çok güzel eserleri seslendirebiliyorlar ama ben biraz geride kalıyorum. Biraz özgüvenden kaynaklanıyor...” Şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğretmen kaynaklı alt teması altında yer alan kod ise, öğrencinin durumunu ve tepkilerini fark edememe (1) Şeklinde belirlenmiştir. Bu kod, ğrenci yanıtlarından rneklelerle aşağıda belirtilmiştir.

Bu kod için, örneğin öğrencilerden Ö5 "...Diyelim ki o hafta ben çok çalışmış oluyorum ama birkaç kişi çalışmıyor ve hoca da çalışmadığımızı düşünüyor. Ben ama düşünüyorum "ama ben çalıştım" Bazen tek tek okutmadığınız için bu bir eksiklik olarak görülebilir..." şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Araştırmanın Beşinci Sorusuna İlişkin Bulgular

TSMR dersi ile ilgili yaşanan zorluklara yönelik çözüm önerileri ana teması, öğrenci açısından, öğretmen açısından ve ders açısından şeklinde alt temalara ayrılmıştır. Bu alt temalara yönelik kodlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. TSMR Dersi ile İlgili Yaşanan Zorluklara Yönelik Çözüm Önerileri

Tema	Alt Tema	Kod	Öğrenciler
TSMR Dersi ile İlgili Yaşanan Zorluklara Yönelik Çözüm Önerileri	Öğrenci açısından	Uyku düzenini sağlama	Ö1, Ö7
		Derse çalışma vakti ayırma	Ö2, Ö4, Ö10
		Taklit	Ö4, Ö9
		Öğretmenle iletişim	Ö9
		Türk müziğine ilişkin olumlu tutum	Ö11, Ö13
		Performans kaygısıyla başa çıkma	Ö4, Ö12
		Teknik çalışma	Ö3, Ö4, Ö8, Ö9, Ö13
		Öz farkındalık	Ö3
TSMR Dersi ile İlgili Yaşanan Zorluklara Yönelik Çözüm Önerileri	Ders açısından	Ders süresi arttırma	Ö5
		Ders süresi azaltma	Ö7
TSMR Dersi ile İlgili Yaşanan Zorluklara Yönelik Çözüm Önerileri	Öğretmen açısından	Öğretimin bireyselleştirilmesi	Ö5, Ö6

Tablo 5'te TSMR dersi ile ilgili yaşanan zorluklara yönelik çözüm önerileri teması öğrenci, öğretmen ve ders açısından şeklinde alt temalara ayrılmıştır. Öğrenci açısından alt temasına ilişkin oluşturulan kodlar: teknik çalışma (5), derse çalışma vakti ayırma (3), uyku düzenini sağlama (2), taklit (2), Türk müziğine ilişkin olumlu tutum (2), performans kaygısıyla başa çıkma (2), öğretmenle iletişim (1) ve öz farkındalık (1) şeklindedir. Bu kodlar, öğrenci yanıtlarından örneklerle aşağıda belirtilmiştir.

Öğrenci açısından alt temasına ilişkin teknik çalışma kodu için öğrenci sayısı, diğerlerine göre daha fazladır. Bu kod için, örneğin öğrencilerden Ö3 "...Sonuçta ses çalıştıkça kullandıkça pestleri ya da tizleri genişleyen bir yapıya sahip. Bunun için, öğrencinin de kendini bilip, benim düzeyim pestim tizim ne kadar oktavda aralıkta diyerek ona göre çalışması lazım... Biraz öğrenciyle alakalı, kendini bilip tanıyarak üstesinden geleceği bir şey aslında. Kafa sesi nasıl kullanılacağı öğretiliyor derste ama buna 5 dakika bakarak bir yere kadar geliştiririm. Oturup da bunun üzerinde yarım saat bir saat çalışsak her gün, illaki bu sıkıntılar yaşanmaz. Yine öğrenciyle alakalı, benimle alakalı yani. Üzerinde daha fazla düşünülmesi gerektiğini düşünüyorum. Üstüne düşmem gerekiyor", Ö8 "Makamı iyice ezberlemem lazım, seslerini iyice oturtmam lazım ki doğru solfej yapıp doğru eser çıkartabileyim. Sonra geçeceğimiz eseri solfej yapmaya çalışmalıyım enstrümanımla beraber..." ve Ö13 "...Aynı şekilde oturup solfej de çalışabilirim... çalabilirim, çaldığımı ezberleyebilirim..." şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Derse çalışma vakti ayırma kodu için, örneğin öğrencilerden Ö2 "...ne kadar zaman ayırabilirsem tabi ki o kadar iyi olacak... Çalışmaya her zaman vakit vs. bulamıyorum", Ö4 "Mesela o gün o esere 5 kere bakıyorsam 100 kere bakmam gerekiyor demek ki..." ve Ö10 "Sonuçta derse iyi çalıştığım zaman yapabiliyorum" şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Uyku düzenini sağlama kodu için, örneğin öğrencilerden Ö1 "Uyku saatlerim bazen değişiyor, bununla alakalı olduğunu düşünüyorum. Gece geç yattığım zaman sabah erken kalkıyorum, okulda yoruluyorum. Bununla ilgili olduğunu düşünüyorum. Uyku düzenime dikkat edersem motivasyon düşüklüğüm olmaz" ve Ö7 "...Biraz daha uyku düzenime dikkat edebilirim..." şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Taklit kodu için, örneğin öğrencilerden Ö4 “...Daha da çok dinlemeye başlayınca eseri, o şekilde biraz daha oturdu” ve Ö9 “Öncelikle çok dinlemek, eseri fazlasıyla dinlemeyi sonrasında eserle birlikte eşlik etmeyi öneriyorum. Sürekli dinlememiz lazım kulağımıza otursun diye...” şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Türk müziğine ilişkin olumlu tutum kodu için, örneğin öğrencilerden Ö11 “Konservatuvara gidecek bir öğrencinin, Türk müziğine biraz aşına olması lazım. Türk müziğini az da olsa bilmesi lazım. Kulağına yakın bir müzik tarzı olması lazım...” ve Ö13 “Kendimce çok fazla makamsal ezgi, sanat müziği, dinlemiyorum... Dinleyip çalabilirim...” şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Performans kaygısıyla başa çıkma kodu için, örneğin öğrencilerden Ö12 “Aslında kendimde de aşmam gereken şeyler var ama bilemiyorum ... Aslında kendim aşabilirim bu durumu. Olay kendimde bitiyor, bu tür şeyleri çok takmamam gerekiyor” ve Ö4 “...Heyecan durumum varsa o an, onu aşmam gerekiyor ve biraz kendimle yüzleşmem gerekiyor. ... Böyle olunca da kendime daha çok özgüvenim geldi ve hata oranım daha da azaldı ... şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenle iletişim kodu için, örneğin öğrencilerden Ö9 “...Önyargılardan kurtulmak, bunun için hocaya sürekli iletişim halinde olmayı öneririm...” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Öz farkındalık kodu için, örneğin öğrencilerden Ö3 “...Sonuçta ses çalıştıkça kullandıkça pestleri ya da tizleri genişleyen bir yapıya sahip. Bunun için öğrencinin de kendini bilip, benim düzeyim pestim tizim ne kadar oktavda aralıkta diyerek ona göre çalışması lazım. Zaten derste fazlasıyla çalıştırıyoruz bunu. Biraz öğrenciyle alakalı, kendini bilip tanıyarak üstesinden geleceği bir şey aslında. Kafa sesi nasıl kullanılacağı öğretiliyor derste ama buna 5 dakika bakarak bir yere kadar geliştirim. Oturup da bunun üzerinde yarım saat bir saat çalışsak her gün, illaki bu sıkıntılar yaşanmaz...” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Ders açısından alt temasına ait kodlar, ders süresi arttırma (1) ve ders süresi azaltma (1) şeklindedir. Bu kodlar, öğrenci yanıtlarından örneklerle aşağıda belirtilmiştir.

Ders süresini arttırma kodu için, örneğin öğrencilerden Ö5 “Bence, repertuvar dersi için bu ders saati çok az...” şeklinde; ders süresini azaltma kodu için ise, örneğin öğrencilerden Ö7 “Ders saatleri daha az olabilir...” şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Öğretmen açısından alt temasına ilişkin kod, öğretimin bireyselleştirilmesi (2) şeklindedir. Bu kod, öğrenci yanıtlarından örneklerle aşağıda belirtilmiştir.

Öğretimin bireyselleştirilmesi kodu için, örneğin öğrencilerden Ö5 “...Eserin tamamı herkese tek tek okutturabilir. Özellikle, derse daha çok ilgisi olan öğrencilere okutturulabilir” ve Ö6 “Bence eğitmenin kişiye özel değerlendirmesi daha mantıklı olabilir çünkü hepimiz aynı seviyede değiliz. Başlangıç olarak arkadaşlarımla aynı seviyede başlamadığım için dezavantaj oldu ama bilen için avantaj oldu...” şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Araştırmanın Altıncı Sorusuna İlişkin Bulgular

TSMR dersi öğretiminin etkili olabilmesi için öneriler ana teması, performansa yönelik çalışmalar, öğretmenin yapması gerekenler ve öğrencinin yapması gerekenler şeklinde alt temalara ayrılmıştır. Bu alt temalara yönelik kodlar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. TSMR Dersi Öğretiminin Etkili Olması İçin Öneriler

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>	<i>Kod</i>	<i>Öğrenciler</i>
TSMR Dersi Öğretimin Etkili Olması İçin Öneriler	Performansa yönelik çalışmalar	Etkinlik	Ö1
	Öğretmenin yapması gerekenler	Ödev verme	Ö2
		Teknik hazırlık	Ö4, Ö5, Ö8
		Öğretimin bireyselleştirilmesi	Ö2, Ö5, Ö6, Ö9,
		Öğrenci ihtiyacının tespitiyle hazırlanmış materyallerin repertuvara kazandırılması	Ö10
	Öğrencinin yapması gerekenler	Derste çalgı ile eşlik	Ö1, Ö5, Ö7, Ö12, Ö13
		Ders öncesi hazırlık	Ö2, Ö3, Ö7, Ö12, Ö13
		Eser dinleme	Ö11
		Psikolojik olarak hazır olma	Ö3

Tablo 6'da TSMR dersi öğretiminin etkili olması için öneriler ana teması, performansa yönelik çalışmalar, öğretmenin yapması gerekenler ve öğrencinin yapması gerekenler şeklinde alt temalara ayrılmıştır. Performansa yönelik çalışmalar alt temasına ilişkin kod: etkinlik (1) şeklindedir. Bu kod, öğrenci yanıtlarından örneklerle aşağıda belirtilmiştir.

Bu kod için, örneğin öğrencilerden Ö1 “Konser düzenleyebiliriz. Dönem sonunda sınav yerine ya da sınav ayrı konser ayrı olabilir. Herkes daha önem verir, en azından ben daha fazla önem veririm derse...” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Öğretmenin yapması gerekenler alt temasına ilişkin oluşturulan kodlar: öğretimin bireyselleştirilmesi (4), teknik hazırlık (3), ödev verme (1) ve öğrenci ihtiyacının tespitiyle hazırlanmış materyallerin repertuvara kazandırılması (1) şeklindedir. Bu kodlar, öğrenci yanıtlarından örneklerle aşağıda belirtilmiştir.

Öğretimin bireyselleştirilmesi kodu için, örneğin öğrencilerden Ö2 “...Şöyle işte yapamadığımız yerlerde ya da benim çalışmamamdan, kulağımı doldurarak gelmediğimden makamla ilgili çok bilgi sahibi olmadan derse bakmadan gelmemden dolayı bizim takıldığımız yerlerde, sen orayı işaretlerle, sen orayı yapamadın bir sonraki derste işaretlerle çalışıp gel gibi herkesin sen nereyi yapamıyordun bir sonraki derste işte şurasında takılmıştın hadi bakalım orayı gibi şeyler yapılabilir...”, Ö5 “...Bence daha bireysel yaklaşılabilir öğrencilere. Ya da daha fazla isteyen öğrenciye bireysel yaklaşılabilir. Sonuçta herkesin bu derse bakışı aynı değil ama ben çok önemsiyorum ...” ve Ö6 “...Çok zorlayıcı eserler var, kimine kolay kimine zor gelebiliyor. Bizim seviyemize göre eserler seçilmeli” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Teknik hazırlık kodu için, örneğin öğrencilerden Ö8 “Bence önce zor usulleri boş vuralım diye düşünüyorum kendim zorlandığım için”, Ö4 “...Sadece hiç deşifre yapılmadan bir esere bakılabilir mi acaba öğrencileri denemek açısından. Belki bizim deşifremizi geliştirir” ve Ö5 “...Dersin başında ses egzersizleri yapılabilir...” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Ödev verme kodu için, örneğin öğrencilerden Ö2 “...bizim takıldığımız yerlerde, sen orayı işaretlerle, sen orayı yapamadın bir sonraki derste işaretlerle çalışıp gel gibi herkesin sen nereyi yapamıyordun bir sonraki derste işte şurasında takılmıştın hadi bakalım orayı gibi şeyler yapılabilir... şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Öğrenci ihtiyacının tespitiyle hazırlanmış materyallerin repertuvara kazandırılması kodu için, örneğin öğrencilerden Ö10 “Repertuar kitabı öğrencilerle beraber hep beraber oluşturulabilir” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Öğrencinin yapması gerekenler alt temasına ait kodlar, derste çalgı ile eşlik (5), ders öncesi hazırlık (5), eser dinleme (1), ve psikolojik olarak hazır olma (1) şeklindedir. Bu kodlar, öğrenci yanıtlarından örneklerle aşağıda belirtilmiştir.

Derste çalgı ile eşlik ve derse hazırlanarak gelme kodu için öğrenci sayısı, diğerlerine göre daha fazladır Derste çalgı ile eşlik kodu için, örneğin öğrencilerden Ö1 “...Derste çalgılarımızla eşlik edebiliriz ama herkesin seviyesi yeterli olur mu bilmiyorum” Ö5 “Derste hep beraber enstrümanımızla katkıda bulunabiliriz. Bunun için bizim de emek vermemiz gerekiyor...” ve Ö7 “Daha farklı enstrümanlar kullanılabilir. Derse giren öğrenciler çalgılarıyla eşlik edebilir ama bunu yapabileceğimizi sanmıyorum çünkü herkes yeteri kadar çalışmıyor genel olarak...” şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Derse öncesi hazırlık kodu için, örneğin öğrencilerden Ö2 “Şöyle, kendi açımdan geri dönüş alınsa daha mı iyi olur acaba? Şöyle işte yapamadığımız yerlerde ya da benim çalışmamamdan, kulağımı doldurarak gelmediğimden makamla ilgili çok bilgi sahibi olmadan derse bakmadan gelmemden dolayı...”, Ö3 “...Herkesin oturup, ya o eserleri anlık deşifre edecek düzeyde ya da o düzeyde değilse de dersten önce hazırlayıp en azından bir şekilde icrâ edecek düzeyde olması lazım...” ve Ö7 “...Öğrenciler derse gelmeden önce derste geçilecek eserin üstünden geçebilir, derste daha akıcı ve hızlı bir şekilde ilerlemek için” şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Eser dinleme kodu için, örneğin öğrencilerden Ö11 “...Daha etkili olması için kulaklığın kulağımızdan çıkması lazım, daha fazla eser dinlememiz lazım. Bu bizimle alakalı. Alfabe okur gibi nota okusak da hocanın istediği gibi zaten okuyamayız. Bunun için çok dinlememiz gerekiyor...” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Psikolojik olarak hazır olma kodu için, örneğin öğrencilerden Ö3 “...Biraz öğrencinin de psikolojik olarak hazır olması lazım. Bu derse ben önceden böyle katılım sağlamıyordum psikolojimle alakalı ama şimdi katılım sağlıyorum” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Tartışma, Sonuç ve neriler

Yapılan literatür taraması sonucunda, Kardeş (2013) ve Öztüfekçi (2022) tarafından yapılmış olan iki araştırmanın, bu araştırmanın konusu ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Aşağıda, bu araştırma ve diğer araştırma bulgularının benzer ve farklı yönleri tespit edilip tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur. Araştırmanın ilk sorusuna yönelik olarak ğrenciler, TSMR dersinin meslek hayatlarına sırasıyla, bilgiyi kullanma imkânı (12), öğretmenlik tecrübesi (8), sahne becerisi (6), akademik kariyer (2), icrâ becerisi (2), maddi manevi katkı (1) ve kültürün devamlılığı (1) gibi konularda katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Öğrencilerin tamamına yakını, bu dersin özellikle bilgiyi kullanma anlamında meslek hayatlarına önemli katkılar sağlayacağını belirtmiştir. Sonuç olarak, ğrencilerin TSMR dersinde edindikleri bilgi, beceri ve tecrübeleri, meslek hayatlarında gerekli olması durumunda kullanabilecekleri söylenilebilir. ztfeki (2022), çalışmasında buna benzer sonuçlar elde etmiştir. Bu sonuca göre; bestecilik, nazariyat (tür, biçim, form bilgisi, makam, usl, vb.), akademisyenlik, öğretmenlik vb., icrâ becerisi (korolar sahne sanatçılığı vb.) ve Türk müziğinin konu olduğu her alanda görev alacak sanatçı adaylarının repertuvar hacmi ve bilgisi, mesleki başarılarını doğru orantılı olarak etkilemektedir.

ne çıkan bir diğer sonuca göre, ğrenciler TSMR dersinin işlenişinde kullanılan ğretim strateji, yöntem ve tekniklerini sırasıyla; gösteri (13), gözlem (11), anlatım (9), gösterip yaptırma (8), soru cevap (7), tekrar (7) ve problem zme (1) şeklinde belirtmişlerdir. Bu sonuca göre bu derste birçok strateji, yöntem ve tekniğin kullanıldığı söylenilebilir. Öğrencilerin tamamına yakını, gösteri (derste alığ ile eşlik) tekniğinin önemli ve eserleri öğrenmede, doğru entonasyonun sağlanması etkili bir teknik olduğunu belirtmişlerdir. Bu bilgilere dayanarak kullanılan bu tekniğin, dersin işlenişinde kullanılış ve etkili olduğu, ayrıca dersin verimliliğini arttırdığı söylenilebilir. Öğrenci yanıtlarına göre gözlem (farklı icrâcılardan dinleme), anlatım ve gösterip yaptırma, yine dersin işlenişinde kullanılan önemli ğretim strateji, yöntem ve tekniklerindedir. Gözlem tekniğinin uygulanması ile öğrenciler farklı tavırda icrâcıları tanımakta ve yine farklı icrâ tavırlarını keşfedebilmektedir. Öğrencilerin bu dersle birlikte, kendilerine has icrâ tavırları oluşturmaları önem taşımaktadır. Bu da eserleri farklı icrâcılardan tekrar tekrar dinleyerek ve taklit yolu ile kazanılabilir. Dersin yürütücüsünün kendi sesi ile eseri icrâ etmesi ile gösterip yaptırma tekniğinin kullanımı, icrâ becerisi ve tavrının oluşması açısından önemlidir. Yine ğrencilerin büyük bir kısmı anlatım tekniğinin derste kullanıldığından bahsetmiştir. Bu durum, bu derste sadece uygulamanın olmadığını, aynı zamanda msiki edebiyatı, şiir zmlmeleri ve diksiyon gibi konuların da anlatıldığını göstermektedir. Kardeş (2013) araştırmasında, bu araştırmanın sonuçlarına benzer sonuçlar elde etmiştir. Bu sonuca göre, eserleri doğru akort ile çalışma, eserlerin çok defa tekrar edilerek nüanslarının uygulanması slp ve repertuvar eğitiminde dikkat edilmesi gereken unsurlardandır. Yine Kardeş (2013)' in çalışmasında, slp ve repertuvar eğitimi sürecinde alığ, ses arşivi gibi materyallerden yararlanıldığı gözlemlenmiştir. Benzer sonuçlar, Öztüfekçi (2022) tarafından yapılan araştırmada da elde edilmiştir. Buna göre, dersin işleyişinde tekrara dayalı yöntem benimsetilmelidir. Ayrıca hafızaya alınan her eserin, öğrencinin usl, nazariyat, geçki, slp, tavır, vb. becerilerine katkı sağladığı ve dersin, öğrencileri musiki edebiyatı, form çeşitliliği gibi konularda bilinlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin bir diğer soruya verdikleri yanıtla göre, TSMR dersine yönelik lme ve değerlendirme yöntemleri sırasıyla; lme aracının dersin hedef davranışlarını içermesi (13), lme değerlendirme güvenirliği (9), ders içi performans (2) ve derse yönelik tutum (1) şeklinde dir. Bu sonuca göre, öğrencilerin tamamına yakını TSMR dersine yönelik lme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin lme aracının dersin hedef davranışlarını içerdiğini belirtmiştir. Bir lme aracı, lceği dersin ğretim programında yer alan hedef davranışları içermelidir. Öğrencilerin neredeyse tamamı, lme aracının dersin hedef davranışlarını içerdiğini düşünmektedir. Öğrenciler bunun yanında, lme değerlendirme güvenirliğinin de yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Onların bu sonuca varmalarındaki sebeplerden biri, ders içi performanslarının dersin yürütücüsü tarafından göz ardı edilmeyişi olabilir. Araştırmadan elde edilen verilere göre, TSMR dersine yönelik lme ve değerlendirme yöntemlerinin güvenilir ve dersin hedef davranışlarını içerdiği söylenilebilir.

Araştırmanın dördüncü sorusuna yönelik olarak, TSMR dersi ile ilgili yaşanan zorluklar teması, ğrenci kaynaklı ve ğretmen kaynaklı alt temalara ayrılmıştır. Öğrenci kaynaklı alt tema için oluşturulan kodlar sırasıyla, teknik zorlanma (7), performans kaygısı (5), motivasyon düşüklüğü (3), çalışmadan derse katılım (3), ve zgven eksikliği (3), ğretmen kaynaklı alt teması altında yer alan kod ise, öğrencinin durumunu ve tepkilerini fark edememe (1) şeklinde dir. Öğrencilerin yaklaşık yarısının, TSMR dersinde teknik açıdan zorlandığı ve bir bölümünün de performans kaygısı yaşadığı görülmektedir. Bu bulgulara göre, öğrencilerin özellikle çalışmadan derse katılımlarının ve motivasyon düşüklüklerinin teknik anlamda

zorluk yaşamalarına sebep olduğu, bunun da performans kaygısına ve özgüven eksikliğine sebep olduğu düşünülebilir. Öğretmen kaynaklı alt teması altında yer alan öğrencinin durumunu ve tepkilerini fark edememe koduna yönelik olarak benzer bir sonuç Kardeş (2013)'in çalışmasında da mevcuttur. Bu sonuca göre, üslup ve repertuar eğitimi dersi, toplu olarak icrâ edildiği için üslup ve tavır çalışmaları grup düzeyinde kalmakta ve bireysel sorunlara eğilmek yeterince mümkün olamamaktadır.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre; öğrencilerin TSMR dersi ile ilgili yaşanan zorluklara yönelik çözüm önerileri sırasıyla, teknik çalışma (5), derse çalışma vakti ayırma (3), uyku düzenini sağlama (2), taklit (2), Türk müziğine ilişkin olumlu tutum (2), performans kaygısıyla başa çıkma (2), öğretimin bireyselleştirilmesi (2) öğretmenle iletişim (1) öz farkındalık (1) ders süresi arttırma (1) ve ders süresi azaltma (1) şeklindedir. Bu bulgulara göre öğrenciler, özellikle teknik çalışma yapmak ve derse çalışma vakti ayırmak gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuç, bu konuyla ilgili yapılan bir diğer araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Örneğin Kardeş (2013) çalışmasında, üslup ve repertuar eğitiminde usûl vurarak eser okumanın ve sürekli tekrar çalışması yapmanın gerekliliğinden bahsetmiştir. Öğrencilerin bir diğer zorluğa yönelik çözüm önerisi, uyku düzenini sağlama olmuştur. Sağlıklı bir ses ve icrâ için, uyku oldukça önem taşımaktadır. Bu nedenle öğrencilerin, özellikle dinlenmiş bir şekilde TSMR dersine katılmaları gerekmektedir. Bir diğer öneri olan taklit, Türk müziğinin vazgeçilmez unsuru olarak aynı zamanda, öğrenmeyi de kolaylaştıran bir öğedir. Bu nedenle, TSMR dersi için taklit unsurunun, öğrenciler tarafından hem ders içi hem de ders dışında kullanılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Türk müziğine ilişkin olumlu tutum, öz farkındalık, derse çalışma vakti ayırma, teknik çalışma ve öğretmenle iletişim gibi unsurların performans kaygısı ile ilişkili olduğu ve bu unsurların sağlanamaması durumunun, performans kaygısının ortaya çıkabileceği düşünülebilir. Ayrıca Türk müziğine ilişkin olumlu tutum geliştirmenin, Türk müziğini bilmek ve aşına olmak ile alakalı olduğu düşünülürse, özellikle nazariyat ve usûl anlamında kendilerini geliştirmelerinin ve TSMR dersine düzenli olarak katılım sağlamalarının öğrencilerin lehine olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın son sorusuna yönelik olarak TSMR dersi öğretiminin etkili olması için öğrencinin yapması gerekenler; derste çalgı ile eşlik (5), ders öncesi hazırlık (5), eser dinleme (1), ve psikolojik olarak hazır olma (1) şeklindedir. Öğretmenin yapması gerekenler; öğretimin bireyselleştirilmesi (4), teknik hazırlık (3), ödev verme (1) ve öğrenci ihtiyacının tespitiyle hazırlanmış materyallerin repertuvara kazandırılması (1) şeklindedir. Performansa yönelik çalışmalar ise etkinlik (1) şeklindedir. Öğrencilerin yaklaşık yarısı dersin etkili olabilmesi için derste çalgı ile eşlik edilmesi ve ders öncesi hazırlık yapılması gerektiği görüşünü bildirmişlerdir ki bu iki kodda aslında birbiri ile ilişkilidir. Öğrencinin ders öncesinde, eseri dinlemesi ve çalgısıyla çalışması önemli bir ders hazırlığıdır. Bu hazırlığı yapan öğrenci, derste öğrenilecek esere de ders esnasında çalgısıyla eşlik edebilir. Derste öğrencilerin çalgıları ile eşlik ederek eseri öğrenmelerinin, hem onları psikolojik olarak hazırlayıp motive edeceği hem de onlara öğrenme ve kalıcılık açısından fayda sağlayacağı, bu sayede dersin etkililiğini arttıracığı düşünülmektedir. Derste öğrenciye ödev verme, öğrencinin öğrenme alışkanlığı ve sorumluluk bilinci kazanmasına ve edindiği bilgileri pekiştirmesine yardımcı olacaktır. Bu nedenle derste ödev vermenin, dersin etkili olmasında önemli bir unsur olduğu düşünülmektedir. Bulgulara göre öğrencilerin öğretmenlerden beklentileri, öğrencilerin bireysel durumlarını, beklentilerini ve ihtiyaçlarını dikkate alarak dersin yürütülmesi şeklindedir. Bu durum, her öğrencinin farklı seviyelerde, farklı alt yapılarla ve dolayısı ile farklı öğrenme hızlarına sahip olduğunu gösterir. Bu nedenle dersin yürütücüsünün dersin hedef davranışlarına ulaşmak için, ders planını öğrenci seviyeleri ve eğitim programının hedeflerine yönelik olarak planlaması gerekmektedir. Ayrıca, dersin bir çıktısı olarak konser vb. etkinliklerin düzenlenmesinin, öğrencilerin derse yönelik ilgi, sevgi ve motivasyonunu arttıracığı ve öğretim sürecini daha etkili hale getireceği sonucuna varılabilir.

Sonuç olarak, öğrencilerin dersin içeriği, yöntemleri ve ölçme-değerlendirme süreçleri üzerine yaptıkları değerlendirmeler, dersin etkililiğini arttırmak için önemli ipuçları sunmakta ve dersin işleyişinde öğrenci merkezli yaklaşımların önemli olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonuçlarından yola çıkarak, aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

TSMR dersinde, öğrencilerin yaşadıkları zorlukların çözümüne yönelik uygulamalara ağırlık verilmelidir. Bu uygulamalar aşağıda belirtilmiştir:

Örneğin öğrencilerin dersteki durumunun ve tepkilerinin fark edilememesi sorununa yönelik; öğrencilerin her birinin performansı bireysel olarak değerlendirilebilir ve bu sayede her öğrencinin çalışma düzeyi ve hazırlığı daha objektif bir şekilde gözlemlenebilir. Öğrencilerin derse daha aktif bir şekilde katılımını teşvik etmek için öğrencilere ders içinde daha fazla eser seslendirme fırsatı verilebilir. Böylece,

öğrencilerin derse hazır olup olmadığı daha hızlı bir şekilde anlaşılabilir. Öğrencilere düzenli olarak geri bildirimlerde bulunmak, onların çalışmalarını ve performanslarını daha iyi anlamalarını sağlayarak hangi alanlarda gelişim gösterebileceklerini ve nerede daha fazla çaba sarf etmeleri gerektiğini anlamaları konusunda onlara yardımcı olabilir. Öğretmenler, öğrencilerin farklı öğrenme stillerini ve ihtiyaçlarını dikkate alarak ders planlarını oluşturmalarıdır. Bu, öğrencilerin daha fazla motive olmalarını ve derse daha hazırlıklı bir şekilde katılmalarını sağlayabilir.

Öğrencilerin ders ile ilgili yaşadığı teknik zorlanmalara yönelik; ses ve nefes egzersizleri gibi çalışmalar yapılabilir ve ses sağlığı ile ilgili bilgiler verilebilir.

Yine öğrencilerin ders ile ilgili yaşadığı özgüven eksikliği, stres ve performans kaygısı gibi sorunlara yönelik; öğrenim gördükleri okullarda bireysel psikolojik destek ve danışmanlık hizmeti verilebilir. Bir uzman eşliğinde yapılan görüşmeler, öğrencinin kaygılarını anlamasına ve bunlarla başa çıkma stratejileri geliştirmesine yardımcı olabilir. Öğrencilere sürekli olarak olumlu geri bildirimler verilerek, başarıları vurgulanabilir. Bu sayede, öğrencilerin kendilerine olan güvenleri artırılarak daha az endişe duymaları sağlanabilir. Öğrencilerin birbirlerine destek olabilecekleri grup çalışmaları düzenlenebilir. Bu durum, öğrencilerin birbirlerine güvenmelerini sağlayarak derste eserleri daha rahat bir şekilde seslendirmelerine yardımcı olabilir. Öğrencilerin zorlu eserlerle kademeli olarak karşılaşmaları sağlanabilir. Bu sayede, öğrencilerin kendilerine olan güvenleri artabilir ve daha zor eserleri daha başarılı bir şekilde seslendirebileceklerine olan inançları güçlenebilir. Nefes alma ve rahatlama tekniklerinin öğretilmesi, öğrencilerin stres ve kaygıyla başa çıkmalarına yardımcı olabilir.

Öğrencilerin derste yaşadığı zaman yönetimi ve ders hazırlığı zorluklarına yönelik olarak; derse daha iyi hazırlanmaları için zaman yönetimi ve planlama becerileri konusunda rehberlik edilebilir. Öğrencilere her ders sonunda, bir sonraki ders ile ilgili bilgilendirme yapılarak, onların derse hazır bulunmuşluğu sağlanabilir.

Öğrencilerin repertuar derslerinde yaşadığı motivasyon düşüklüğüne yönelik, ders öncesinde motivasyonlarını artıracak aktiviteler yapmaları için teşvik edilebilir. Müzik dinleme, kısa bir yürüyüş yapma veya derse başlamadan önce kısa bir meditasyon gibi aktiviteler, öğrencilerin zihinsel ve duygusal olarak hazırlanmalarına yardımcı olabilir. Öğrencilerin derslere daha iyi hazırlanmaları ve motivasyonlarını korumaları için uygun bir uyku düzeni oluşturmaları teşvik edilebilir. Yeterli uyku almak, öğrencilerin derslerde daha odaklı olmalarını sağlar ve motivasyonlarını artırır. Grup çalışmaları, öğrencilerin birbirlerine destek olmalarını sağlar ve motivasyonlarını artırır. Her öğrencinin farklı motivasyon stratejileri olabilir. Öğrencilere kendi motivasyonlarını artırmak için neyin işe yaradığını keşfetmeleri ve bu stratejileri uygulamaları konusunda destek verilebilir. Öğretmenler, öğrencilerin motivasyon düzeylerini gözlemleyerek ve onların bireysel ihtiyaçlarını dikkate alarak dersleri düzenleyebilirler. Örneğin, daha interaktif ve ilgi çekici ders materyalleri kullanarak veya öğrencilere daha fazla sorumluluk vererek motivasyonlarını artırabilirler.

Bu araştırma nicel yöntem ile farklı ve daha büyük gruplarla da çalışılabilir. Böylece öğrencilerin TSMR dersine ilişkin görüşleri farklı açılardan incelenip değerlendirilebilir. Ayrıca yapılan araştırmalar sonucunda, TSMR dersine yönelik öğrenci ve öğretmen görüşlerini araştıran çalışmaların oldukça az sayıda olduğu görülmüştür. Bu dersin öneminin ve işleyişinin tespit edilerek tüm konservatuvarlarda sistemli, etkili ve verimli bir şekilde yürütülebilmesi için daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

TSMR dersi geniş bir alanı içine alan bir ders olduğu için, dersin yürütücüleri mûsikî edebiyatı, şiir çözümlemeleri, telaffuz, usûl, üslup ve tavır gibi konularda kendilerini geliştirmelidir.

Etik Beyan

“Konservatuvar Öğrencilerinin Türk Sanat Müziği Repertuarı Dersine Yönelik Görüşleri” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Gerekli olan etik kurul izinleri Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 17.06.2022 tarih ve 159575 sayılı toplantısında alınmıştır

Çatışma Beyanı

Araştırma ile ilgili diğer kişi veya kurumlarla yaşanabilecek herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Kaynakça

- Behar, C. (1987). *Klasik Türk Musikisi Üzerine Denemeler* (1. Baskı). İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Behar, C. (1992). *Zaman, Mekân, Müzik-Klasik Türk Musikisinde Eğitim (Meşk), İcra ve Aktarım*. İstanbul: Afa Yayıncılık.
- Behar, C. (2008). *Musikiden Müziğe Osmanlı/Türk Müziği: Gelenek ve Modernlik* (2. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020), *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (29. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Delice, S. (2008). Türk Müzik İcra ve Bir İlkellik Örneği Olarak Meral Uğurlu. *Musikşinas*, (10), 307-316.
- Fanton, C. (1987). *18.Yüzyılda Türk Müziği* (1. Baskı). İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Gedik, G. (2005). Bekir Sıdkı Sezgin, Dinî Müzik ve Meşk Usûlü. *Musikşinas*, (7), 100-104.
- Glesne, C. (2014). Kelimelerin Uçmasını Sağlamak: Görüşme Yoluyla Anlamak. (Çev: P. Yalçınoğlu). *Nitel Araştırmaya Giriş* (Çev. Edt: A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu) (ss. 139-191). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güray, C. (2011). *Bin Yıllın Mirası*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Halıcı, F. (1986). *Türk Musikisinin Dünü Bugünü Yarını*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Kardeş, T. (2013). *Mesleki müzik eğitimi veren devlet konservatuvarlarındaki klâsik Türk müziği üslûp ve repertuar eğitiminin içerik ve yöntem bakımından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Merriam, S. B. (2015). Nitel Araştırma Türleri. (Çev: F. Koçak Canbaz ve M. Öz). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama için Bir Rehber [Qualitative Research A Guide to Design and Implementation]* (Çev. Edt: S. Turan) (ss. 21-29). İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık.
- Öztüfekçi, Y. M. (2022). Türk Müziği Konservatuvarlarında Okutulan Repertuar Dersinin Edindirdiği Mesleki Kazanımlara İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Turkish Studies*, 17(6), 1603-1615. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.64057>
- Sayan, E. (2003). *Müziğimizde Dair* (1. Baskı). Ankara: ODTÜ Geliştirme Vakfı Yayıncılık ve İletişim.
- Tanrıkorur, C. (2016). *Osmanlı Dönemi Türk Musikisi* (4. Baskı). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Tura, Y. (2017). *Türk Musikisinin Mes'eleleri* (3. Baskı). İstanbul: İz Yayıncılık.
- Yahya Kaçar, G. (2012). *Türk Musikisi Üzerine Görüşler (Analiz ve Yorumlar)* (2. Baskı). Ankara: Maya Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Turkish music, a product of millennia-long rich history shaped by migrations, conquests, and cultural interactions, serves as a mirror reflecting the emotions, experiences, and lives of people across a vast geography. Turkish art music, with its deep cultural roots and rich historical background, constitutes a significant component of Turkish music. Its rich modes and distinctive tonal execution form a crucial part of the cultural mosaic. The mentor-apprentice relationship employed in its transmission defines the learning process of Turkish music. Memory, a pivotal element in transmission, establishes the foundation of the rehearsal method; however, the integration of notation has facilitated the accurate transfer of compositions to future generations. Therefore, the Turkish music education system has evolved by maintaining the tradition of rehearsal while incorporating musical notation. Following the closure of the Mehterhane, a significant music education institution of the Ottoman Empire, Turkish and Western music education continued at Darülelhan, known as the first conservatory. Conservatories play a vital role in transforming individuals aspiring for music education into professionals. Repertoire courses are essential in imparting music culture, history, and aesthetic understanding to students. The Turkish Folk Music and Turkish Art Music Repertoire Course provides an opportunity for students to comprehend the depth of Turkish music beyond just learning compositions. Covering various forms, lyrics, composers, and stage etiquette, this course proves to be versatile and essential. With these features, TSMR course contributes to broadening students' perspectives and enriching the course. The research aims to examine conservatory students' views on TSMR course, offer new perspectives for effective course design, identify students' expectations and challenges, and understand the role of TSMR course in transmitting the Turkish music tradition and enhancing students' musical abilities. In the research, answers were sought to questions such as what contributions TSMR course (Technical Vocational High School) makes to students' professional lives, what are the opinions of students regarding the teaching strategies, methods, and techniques used in TSMR course, what are the views of students on the measurement and evaluation methods used in TSMR course, what challenges students face in TSMR course, what are the solutions proposed by students for the challenges related to TSMR course, or what can be done to make TSMR course lectures effective. The study utilizes a fundamental qualitative research design and semi-structured interviews. Qualitative research, which is fundamentally based on theory building, is an approach that prioritizes the investigation and understanding of social phenomena within their respective contexts (Yıldırım and Şimşek, 2018).

According to Koçak Canbaz and Öz (2015), for researchers conducting basic qualitative research, it is essential to explore how individuals assess their lives, construct their worlds, and comprehend their experiences (Merriam, 2015). The study group comprises 2nd, 3rd, and 4th-year students studying at Tokat Gaziosmanpaşa University State Conservatory. The most significant feature of the semi-structured interview technique, used as a data collection tool, is its ability to gather information about unnoticed aspects and provide opportunities for explanations from various perspectives regarding the observed phenomena (Yalçınkaya, 2014). The interviews were recorded using a voice recorder. Content analysis, used for data analysis, enables working through indirect ways and technically aims to determine human behaviors and nature (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2020). During the data analysis stage, the audio recordings of the interviews conducted by the researcher were listened to and transcribed. Later, the transcripts of the interviews were coded, categorized, and rearranged based on expert opinions. In the research, expert opinions have enhanced the internal validity of the study. To ensure external validity, the research stages were explained in detail. In order to increase internal reliability, codes were validated based on expert opinions. The obtained data were presented with direct quotations, ensuring internal reliability. Overall, students' responses indicate that repertoire lessons are not only about acquiring musical knowledge but also hold great significance for professional development, teaching skills, stage experience, academic career, performance skills, financial and spiritual gains, and the continuity of culture. Methods such as demonstration, observation, narration, show and practice, question and answer, repetition, and problem-solving positively contribute to students' musical development, understanding, and application skills. Indeed, various studies conducted by Kardeş (2013) and Öztüfekçi (2022) also reach the same conclusion. The overall opinions of students regarding the assessment and evaluation methods used in TSMR course, the content of assessment tools, evaluation reliability, in-class performance and findings revealed when focusing on key elements such as attitudes toward the course suggest a positive perception that assessment processes are conducted fairly, reliably, and in a manner that accurately reflects students' real performance. Responses to a question about difficulties encountered in TSMR course reveal that challenges arise from technical skills, motivation, performance anxiety, and self-confidence. Individual effort, careful evaluation by teachers, and strategies to enhance student motivation are suggested to overcome these challenges. Student-proposed solutions, including technical practice, class duration, sleep routine, imitation, attitude toward Turkish music, performance anxiety, communication with teachers, and self-awareness, can contribute to their musical development. These recommendations may enhance the effectiveness of the Repertoire Course, fostering individualized learning and more effective communication in music education. Additionally, student opinions indicate that adjustments in areas such as individualization, technical preparation, and assignment delivery in TSMR course instruction could enhance student satisfaction and make the learning process more effective. Teachers adopting a student-centered instructional approach by paying attention to these suggestions may contribute to achieving more successful outcomes in music education.

Siyasal İletişim Faaliyeti Olarak 14/28 Mayıs 2023 Cumhurbaşkanlığı Seçimlerinin Gazete Manşetlerine Yansıması

Aziz COŞKUN¹

Öz

Bu çalışmada, siyasal iletişim bağlamında seçimlerin gazete manşetlerine nasıl yansıdığı araştırılmıştır. Çalışmanın önemi, Türkiye siyasi tarihinde ilk olan iki turlu seçimin gazete manşetlerine nasıl yansıdığını ele alan ilk çalışmalardan olmasıdır. Türkiye siyasi tarihinde seçimler, halk tarafından sürekli önemsenmiştir. 14/28 Mayıs Cumhurbaşkanlığı seçimlerinde oy kullanan seçmenlerin katılım oranı da bunu kanıtlar niteliktedir. Dolayısıyla 14/18 Mayıs Cumhurbaşkanlığı seçimlerinin kitle iletişim araçlarının en önemlilerinden olan gazetelerin manşetlerine yansıması da önem arz etmektedir. Bu yüzden farklı yayın politikalarına sahip olduğu düşünülen Cumhuriyet, BirGün, Sözcü; Yeni Şafak, Hürriyet ve Sabah gazetelerinin seçimlerden sonraki ilk günü olan 15 ve 29 Mayıs tarihli manşetleri incelenmiştir. Gazete manşetlerinde yer alan ifadelerin analiz edilmesinde sosyal ve kültürel araştırmalar içinde yazılı ve sözlü metinler kullanılarak oluşturulan anlam ürünleri ile ilgilenen Van Dijk'ın söylem analizi yöntemi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda; Yeni Şafak, Hürriyet ve Sabah gazetelerinin Cumhuriyet lehine yönelik manşetler attıkları tespit edilmiştir. Buna karşın Cumhuriyet, BirGün ve Sözcü gazetelerinin ise Millet İttifakının lehine manşetler kullandıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: İletişim, Siyaset, Gazete, Manşet, Seçim

Reflection of May 14/28, 2023 Presidential Elections on Newspaper Headlines as a Political Communication Activity

Abstract

This study investigates how elections are reflected in newspaper headlines as a political communication activity. The importance of the study is that it is one of the first studies to examine how the two-round elections, a first in Turkish political history, were reflected in newspaper headlines. In Turkey's political history, elections have always been important to the public. The May 14/28th presidential elections were marked by voter turnout. Therefore, the reflection of the May 14/28 presidential elections on the headlines of newspapers, which are among the most important mass media tools, is also important. Therefore, the headlines of Cumhuriyet, BirGün, Sözcü, Yeni Şafak, Hürriyet and Sabah, which are considered to have different editorial policies, on May 15 and 29, the first day after the elections, were analyzed. Van Dijk's discourse analysis method, which deals with the meaning products created by using written and spoken texts in social and cultural research, was used to analyze the expressions in newspaper headlines. As a result of the analysis, it was determined that Yeni Şafak, Hürriyet and Sabah newspapers published headlines in favor of the People's Alliance. On the other hand, Cumhuriyet, BirGün and Sözcü newspapers used headlines in favor of the opposition, that is, the Millet Alliance.

Keywords: Communication, Politics, Newspaper, Headline, Election

Atf İçin / Please Cite As:

Coşkun, A. (2024). Siyasal iletişim faaliyeti olarak 14/28 Mayıs 2023 cumhurbaşkanlığı seçimlerinin gazete manşetlerine yansıması. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(3), 1008-1021. doi:10.33206/mjss.1343337

Geliş Tarihi / Received Date: 15.08.2023

Kabul Tarihi / Accepted Date: 20.06.2024

¹ Dr. Öğr. Üyesi - Bitlis Eren Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, azizcosknn@hotmail.com,

 ORCID: 0000-0002-8486-8266

Giriş

Medya, demokratik toplumlarda yasama, yürütme ve yargıdan sonra dördüncü güç olarak kabul edilmenin ötesinde toplumların çevrelerinde olup bitenlerden haberdar olmaları gibi önemli bir görevi de stelenir. Yazılı olarak ortaya çıktığında kısıtlı bir çevreyi etkileyen medya faaliyetleri, sonrasında teknolojik gelişmelerle paralellik göstererek daha fazla insan üzerinde etki yaratmayı başarmıştır. Medya, seçim faaliyetlerinde bir yandan seçmen kitlelerini bilgilendirirken diğer yandan oy verme reflekslerini de yönlendirebilmektedir. Kamuoyu araştırmalarınca da bu tür çalışmalar ve etkinlikler, desteklenmekle birlikte seçimler halkın ülke yönetiminde söz sahibi olmasını sağlamaktadır. Bu nedenle siyasal aktörler iletişim kanallarına hâkim olmak gayesiyle kitlelerin düşüncelerini yönlendirmek ve kamuoyunun bilişsel süreçlerini etkilemek için medya ya da diğer adıyla kitle iletişim araçlarına büyük önem vermektedirler (ifti ve Ergin, 2019, s. 340). Kitle iletişim araçlarının en önemlilerinden biri olan gazete, bu bağlamda halkın çevresinde yaşanan olaylar ve gelişmeler ile ilgili haber almasına ve verdiği haberlere yönelik gündem oluşturulmasında büyük role sahiptir. Gazeteler, görevini yerine getirirken vitrini sayılan maņsetleri, okuyucu kitlesinin dikkatini çekebilmek ve daha fazla okunabilmek amacıyla kullanabilmektedirler. Bahsi edilen amaçlara ulaşmak için gazete maņsetleri, yazı dilinden çok farklı bir dil yapısı ile fiilsiz, sözdizimsel olarak eksiltili yapılarla kurgulanabilmektedirler (Yağbasan ve Demir, 2008, s. 115).

Bu araştırmanın amacı, Türkiye siyasi tarihinde bir ilk olan iki turlu 14 ve 28 Mayıs 2023 tarihlerinde gerçekleştirilen Cumhurbaşkanlığı seçimlerinin kitle iletişim araçlarının en önemlilerinden olan gazete maņsetlerine nasıl yansadığını incelemektir. Bu yüzden farklı yayın politikalarına sahip olduğu dşnlen Cumhuriyet, BirGün, Sözcü; Yeni şafak, Hürriyet ve Sabah gazetelerinin seçimlerin ertesi günü yayınlanan 15 ve 29 Mayıs tarihli maņsetleri incelenmiştir. Bu bağlamda geniş kitlelere hitap edilmesi, kendine has okuyucu kitlesine sahip olması ve toplumsal yaşamda vuku bulan olayları ayrıntılı bir Şekilde ele alması açısından ne çıkan gazetelerin maņsetleri, Van Dijk'ın söylem zmlemesi yöntemi ile incelenmiştir. Dijk'ın formüle ettiği haber söylem analizi; metnin içeriği, retoriki, semantiği ve anlatısını ele alır. Haberlerin çözümlenmesinde metnin sözcüksel boyutu incelemeye konu yapılır. Böylece belirli sözcüklerin tercih edilmesi ile yazarın niyeti ve ideolojisi ortaya konmaya çalışılır (Devran, 2010, ss. 64-66). Yapılan analizler sonucunda; Yeni şafak, Hürriyet ve Sabah gazetelerinin Cumhuriyet, BirGün ve Sözcü gazetelerinin ise Millet İttifakının lehine maņsetler kullandığı tespit edilmiştir.

Siyasal İletişim Kavramı

İletişim, toplumsal yaşamın merkezinde konumlanan ve adeta yaşamsal bir kaynak rolü üstlenen bir süreçtir. Günümüzde iletişimin giderek artan önemi, bunun açık bir göstergesidir. Bireyler arasında duygu, düşünce ve bilginin aktarımını sağlayan iletişim, toplumsal ilişkilerin temelini oluşturur. Bu süreç, kişilerin birbirlerini anlamasını, fikir alışverişinde bulunmalarını ve iş birliği yapmalarına olanak sağlayarak toplumsal gelişmelere katkıda bulunmaktadır. İletişim, benzer Şekilde kültürel değerlerin, bilginin ve normların nesiller arası taşınmasını, toplumların süreklilik arz etmesini sağlar. Dolayısıyla iletişim, toplumsal yaşamın vazgeçilmez bir unsuru olarak kabul edilir ve her geçen gün daha da önem kazanmaktadır (Gz, 2012, ss. 121-124). Siyasal iletişim ise iletişim Őemsiyesinin bir bileşeni olarak dikkat çeker ve siyaset bilimciler, politika yapıcılar, gazeteciler ve hatta sokaktaki insanlar tarafından da sıklıkla kullanılan bir kavramdır. Siyasal iletişimin popülerliği hem siyaset hem de iletişimle yakından ilişki kurmasından kaynaklanır. Buna karşın anlamının pek bilinmemesi ve anlaşılmamasından dolayı tanımlanması çok zor olan bir kavramdır (Tokgöz, 2010, s. 518). Siyasal iletişim, bir siyasal görüş ya da organın, etkinlikte bulunduğu siyasal sistem içerisinde kamuoyu desteğini sağlamak, politikalarını ve ideolojik hedeflerini açıklamak ve seçmenlerin görüşlerini anlamak amacıyla sürekli bir iletişim sürecinin srdrldği faaliyetlerdir. Bu süreç, reklam, propaganda ve halkla ilişkiler teknikleri gibi araçlar kullanarak gerçekleştirilebilir (Uslu, 1996, s. 790). Siyasal iletişim, ağdaş siyasal alanın vazgeçilmez bir sürecidir ve temel olarak siyasi aktörlerin karakteristik, politik söylemlerinin karşı karşıya gelmesine imkân verir. Kitlelerin ilişkilerine dayanan bir yapıda olan siyasal iletişim, kesintisiz bir süreç özelliği gösterir ve siyaset içerisinde yer alan sorunlarla sürekli beslenir (Aydemir, 2013, ss. 8-9).

Siyasal iletişimin siyaset ile ilişkisi siyasetin; egemenlik kurmak, yönetmek, iktidar olmak gibi amaçlarından kaynaklanmaktadır. Hedef kitle, siyasal iletişim konusunda dikkat edilmesi gereken bir konudur. Çünkü siyasal iletişimin amacı hedef kitleyi ikna etmektir. Hedef kitlenin ikna edilmesinde kullanılan ideolojik jargon siyasi aktör ya da onun çevresi tarafından belirlenir. İdeolojik jargon belirlendikten sonra hedef kitleye çeşitli Őekillerle ulaştırılır (Kılıçarslan, 2008, s. 10). İkiisi arasındaki bu etkileşimler, siyasal iletişimi belirleyen gç ve iktidar ilişkilerinin bir tezahürüdür. Siyasal iletişim olgusunu

oluşturan bu güç ve iktidar ilişkileri, asker/savunma, din/tanrılar, para/ticaret gibi güç ayakları üzerine oturtulmaktadır (Tokgöz, 2008, s. 19). Bu yönüyle ele alındığında siyasal iletişim, yöneticiler ve yönetilenler arasında bir iletişim biçimi olarak değerlendirilebilir. Çünkü siyasal iletişim, geliştirilecek ve uygulanacak olan siyasaların onayının yöneticilere verilmesinde başat rol oynamaktadır. Karar verici olan yönetilenler, var olan alternatifleri değerlendirmede bilgiye gereksinim duyarlar. Sözü edilen bilgiler, seçim dönemi öncesinden başlayarak seçim dönemi sonuna kadar uzanan uzun bir iletişim zincirini oluşturur. Kitleleri ikna üzerine kurulu bu düzen, öncelikle propaganda olarak nitelendirilirken kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması ve uygulama alanlarının çeşitlenmesine müteakip siyasal reklamcılığa dönüşmüştür. Siyasal iletişim bu noktada bir ikna stratejisi olarak hem propagandanın tarihsel deneyiminden faydalanmakta hem de reklamın tüketiciler nezdinde elde ettiği başarıları ve yöntemleri kullanmaktadır (Sandıkçıoğlu, 2012, s. 6).

Siyaset ve Medya İlişkisi

Siyaset, sözcük olarak günlük yaşamdaki sık kullanımına bağlı olarak herkes için açık anlamlar taşımaktadır. Siyaset, neredeyse doğal yaşamımızın bir parçası olarak beslenme, giyinme, çalışma, sevmeye, savaşma vb. apaçık kullanılan sözcükler gibi yalın bir kavramdır (Eroğul, 2014, s. 17). Siyaset, at eğitimi anlamına gelen Arapça kökenli bir sözcüktür. Politika kavramı aynı anlamı muhteva etmekle birlikte Yunan kökenlidir. Yunancada politika, Polis kent devletlerine verilen bir isimdir ve devlete ait işler manasına gelmektedir (Kıslalı, 1987, s. 3). Siyaset en geniş manada bireysel hayatları düzenleyen genel kuralları belirlemek, korumak ve değiştirmek niyetiyle yapılan faaliyetlerin tümüdür. Siyaset kavramı çatışma ve iş birliği olgularıyla yakın ilişki içindedir. Bu yüzden karşıt düşüncelerin, isteklerin, ihtiyaçların ve çıkarların varlığı insanların topyekûn tabii oldukları kuralları kapsar. Diğer yandan topluluklar bu kuralların toplumsal yaşamda sürdürülmesi için birlikte çalışmak yani Hannah Arendt'in (2012, s. 102-103) deyişiyle "el birliği" yapmak zorundadırlar. İşte tüm bu nedenlerden dolayı siyasetin en temel özelliği rakip bile olsalar insan görüşlerinin ya da rekabet halindeki çıkarların uzlaştırıldığı bir alan olmasıdır (Heywood, 2014, s. 22). Herhangi bir toplumda siyasal sistemin varlığını devam ettirebilmesi için inançların, kuralların, eğilimlerin ve davranışların topluluklar tarafından benimsenmesi gereklidir. Siyasal sistem konusunda oluşan algı birliği, siyasal yaşama yön veren değerlerdir. Ancak siyaset, toplumlar için bir uzlaşma mekanizması olmaktan ziyade, güç ve iktidar mücadelesiyle şekillenen bir süreçtir ve yaşam alanında gelişimini sürdürmektedir. Nitekim toplum da kendi çevresindeki doğal koşullara uymak durumundadır. Bu uyumun ortaya çıkmasında teknolojik düzeyin sağladığı olanaklar da vardır. Toplumun ekonomik yapısının belirlenmesinde temel etken olan bu durum siyasal gelişmelerin dönüşümünde de başat rol alır (Erzen, 2009, s. 195). Siyasetten bahsedildiğinde değinilmesi gereken bir diğer kavram medyadır. Çünkü medya ve siyaset birbirinden ayrı düşünülmesi zor olan iki kavramdır. Medya ve siyaset ilişkisi tarihsel manada iki kavramın süreç içindeki değişimi ile başlamıştır. Demokrasinin temsili demokrasiye dönüşmesi ve yüz yüze iletişimin medya iletişimi ile yer değiştirmesi iki kavram arasındaki ilişkinin dönüşüm hikâyesidir (Yaşın, 2013, s. 3).

Toplumsal yaşamda etkili olmak isteyen siyasal güçlerin büyük önem verdiği bir konu olarak medya, siyasal güçlerin büyük kitlelere ulaşabilmesi, yandaş/partizan bulabilmesi ya da sempatican kazanabilmesi için kısa süreli yetiye sahiptir. Bu yüzden medyanın faaliyet alanını sadece bilgi aktarımı ile sınırlamak yanlıştır. Medya sağladığı bilgi aktarımının yanında bilginin niteliğini, boyutunu istediği gibi organize ederek kamuoyunu belirli yönler yönlendirebilme gücüne de sahiptir. Böylece kitle iletişim araçlarının toplum nezdindeki gücünü yönlendirme, baskı grupları açısından önemli bir savunma ya da gerektiğinde saldırı aracı olma gibi işlevleri de vardır (Doğan ve Ünal, 2019, s. 357). Medya ve siyaset arasındaki kurulu düzen "al gülüm, ver gülüm" ilişkisi ile açıklanabilir. Bu ilişki özellikle iktidardaki ya da muhalefetteki siyasi aktörler ile medya arasındaki ilişkilerde daha görünürdür. Çünkü iktidar ve muhalefet elitleri, politik gücü elinde bulundurduklarından en azından potansiyel olarak medya üzerinde büyük baskı oluşturma ve medyayı kontrol altında tutmada büyük güce sahiptir. Siyasal aktörler, medya üzerindeki bu kontrol güçlerini zaman zaman farklı şekillerde kullanabilmektedirler. Hatta siyasi aktörler, gizlilik ya da ulusal güvenlik gibi gerekçelerle medyanın haber alma ve bilgi toplama özgürlüklerine sınırlamalar da getirebilmektedirler (Arslan, 2004, ss. 3-4). Siyaset ve medya arasındaki ilişkide son zamanlarda sosyal medya da önemli bir iletişim aracı olarak dikkat çekmektedir. Siyasal iletişim konusunda sosyal medya başat bir rol üstlenerek geleneksel iletişim araçlarında yer bulmakta zorlanan kesimlerin hedef kitlelerini yakalamasında, bilgilendirmesinde, etkilemesinde ve yönlendirmede etkin roller üstlenmektedir. Siyasal partiler de çeşitli teknik araçları kullanarak toplumları, bireyleri belli görüşler etrafında toplanmaya sevk etmektedir (Silsüpür, 2016, s. 727).

Gazetecilikte Manşet Kavramı

En temel görevi kamuoyuna haber ve bilgi aktarmak olan kitle iletişim araçları, yarattığı katma değer açısından değerlendirildiğinde demokrasiye hizmet etmek, kimlik ve aidiyet oluşumuna ve toplumsallaşmaya katkı sağlamak gibi sorumluluklar taşımaktadır. Dolayısıyla kitle iletişim araçlarının halkın siyasi karar alma sürecinde en başta gelen, en belirleyici temel unsurlardan olduğunu belirtmek gerekir (Koçer, 2022 s. 70). Kitle iletişim araçlarının toplumu etkileme gücünün farkında olan siyasi aktörler, tarihin her döneminde iktidara gelmek ya da iktidarını sürdürmek amacıyla iletişim kanallarını denetim altında tutmaya çalışmışlardır. Tüm kitle iletişim araçları gibi gazeteler de ortaya çıktığı ilk günden beri iktidar odaklarının bahsi edilen kontrol çabalarından kurtulamamıştır. Bu sebeple kitle iletişim araçları, iktidarlar tarafından öz izin ve sansür gibi mekanizmalara başvurularak denetim altında tutulmaya çalışılmıştır (Uzun, 2014, s. 130). Oysa dünya üzerinde farklı Şekil ve türlerde meydana olan olaylar, gazete, radyo, televizyon vb. kitle iletişim araçları tarafından kitlelere duyurulmaktadır. Bu haberler içinde toplumu belki de en çok meraklandırın ve meşgul edenlerse siyasi haberlerdir. Çünkü siyasi seçimler ve sonuçları, insanların ve ülkelerinin geleceğinin belirlenmesinde önemli olaylardır. Bu bakımdan büyük haber değerine sahiptirler ve gazetelerin manşetlerinde ve ana sayfalarında yer alarak kitlelerin her daim ilgisini çekmeyi başarmaktadırlar. Seçim tahminleri, sosyal yardım etkinlikleri, siyasi parti iletişim kampanyaları, kamuoyu yoklamaları, parti lideri açıklamaları veya seçimden birkaç ay önce mitingler ve sonrasında yapılan konuşmalar da gazeteler için önemli haber niteliği taşıyan diğer unsurlardır (Nalnkaya, 2022, s. 1733). Kitle iletişim araçları içerisinde çok önemli bir yer tutan gazetenin en büyük görevi haber vermektir. Haber ise dünyada meydana gelen olaylar, kişiler ya da Şeyler hakkında en güncel bilgiler olarak tanımlanabilir. Haber verme işlevi gerçekten de gazeteciliğin en önemli ve temel işlevidir. Çünkü haberler, kamusal ilişkiler üzerinde hüküm verme yönünden de büyük işlevlere sahiptir. Buna karşın gazeteciliğin haber verme işlevi, gazetecilik mesleğini icra edenler kadar, toplumdaki diğer kişilerce de sıklıkla eleştirisi konusudur. Gazetecilik, her ne kadar görünüş itibariyle çekici gelse de yapılan eleştiriler bu oyunu bozmakta ve iş tatsız boyutlara da ulaşabilmektedir (Tokgöz, 1981, s. 9). Bu yüzden gazeteciler, haberleri yaparken gerçeklik ilkesine dikkat etmeye daha fazla gayret gösterirler. Gazeteci, muhabir olay ya da olguya ilişkin yakalayabileceği bilgilerle haberi başka bir boyuta taşıyabilmektedir. Haberci, gerçeği büsbütün yakalayıp yansıtabilen değil; gerçeğin yerini tutan, yani onu temsil eden haber metni üreticisidir. Haber ise hangi Şartlar altında üretilirse üretilsin olup biten olayların öncelikle bir neden-sonuç mantığına yerleştirilmesi gerçekliğidir. Çünkü gerçek tutarlıdır ve neden-sonuç ilişkisine dayanmaktadır (Dursun, 2005, s. 72). Medyada gerçeklik olgusu en fazla tartışılan konulardan biridir. Çünkü toplumlar ya da bireyler gerçeği elde etmek amacıyla kitle iletişim araçlarında gördükleri ile kendi yaşamlarında elde ettikleri deneyimleri sürekli kıyaslarlar. Oysa kitle iletişim teknolojilerindeki gelişmeler bir yandan toplumsal hayatı kolaylaştırırken diğer yandan gerçek kavramının elde edilmesini de zorlaştırmaktadır. Zira medya bilgiyi depolayan ve aktaran araçlar olmanın ötesinde bilginin retildeği, yansıtıldığı, abartıldığı ya da çarpıtıldığı bir araç olduğu unutulmamalıdır (Türk, 2014, s. 19). Bu aşamadan sonra toplum ya da birey, medyanın sunduğu gerçeklikle kendi içsel durumu arasında bir yabancılaşma durumu yaşayabilir. Çünkü insanlar gerçekleri algılama, kendi geçerliliklerini oluşturma ve değerlendirme sürecinde genellikle kendi deneyimleriyle ilişkilendirir ve bu süreçte bilgiyi içselleştirir. Ancak bilginin dışsallaştırıldığı durumlarda bu süreçteki içselleştirme daha zor olabilmektedir (Yurdigül, 2011, s. 16). Egemen ideoloji içinde olayların bir anlam içeriğinde kavuşmasını sağlayan bu durum, yeni bir gerçeklik inşa etmektedir. Bu süreç, kimi zaman sunuş biçimi, yansızlık ve nesnellik ile maskelenerek Şeylerin egemen ideoloji içinde yeni anlamlar kazanmasını sağlamaktadır. Böylelikle bir yandan kodlama/şifreleme ve zme aşamalarının ideolojik altyapısı inşa edilmiş olmaktadır (Yağlı, 2007, s. 363).

Gazetecilikte kamuoyu üzerinde büyük etkiler yaratacağı dşnlen toplumsal, ekonomik ve siyasi açıdan çok büyük öneme sahip gerçek olaylar manşette, büyük puntolarla ve okuyucunun ilgisini çekecek Şekilde verilmektedir (Uğur, 2019, s. 150). Manşet, gazetenin ilk sayfasının st kısmında yer alan ve diğer başlıklarda kullanılan orana kıyasla daha büyük puntolarla yazılan haber başlıklarıdır. Manşet gazete için çok önemlidir, çünkü gazetenin bulunduğu rafta ya da ekranda kitleler tarafından dikkat çeken ilk kısım burasıdır. Manşetin büyük puntolarla yazılmasının nedeni, okuyucuların dikkatini olabildiğinde kısa sürede çekmesidir (Vatandaş, 2021, s. 1066). Tanımdan anlaşıldığı üzere gazete manşetleri, gazete metinlerinde büyük puntolu harflerden yazılan metindir. Bunun temel nedeni manşetin gazetede ilk dikkat çeken öğe olmasıdır. Bu yüzden manşet atan gazetecilerin ayrı bir birikime sahip olması gerekir. Manşet, haber metinlerinde genel olarak sütün sayısına bakılarak değerlendirmektedir. Gazeteler lkemizde genelde sekiz sütün olarak planlanmaktadır. Haber başlığının manşette yer alması için manşet ltne uyması gereklidir.

Manşet ölçütü, yedi, altı, beş, dört sütuna kadar inebilmektedir. Haber başlığı dört sütunun altına düşerse artık manşet haber olmaktan çıkmaktadır (Yağbasan ve Demir, 2008, ss. 116-117).

Yöntem

Araştırmada amaç, 14 ve 28 Mayıs Cumhurbaşkanlığı seçimlerinin gazete manşetlerine nasıl yansıdığını tespit etmektir. Araştırma, farklı yayın politikalarına sahip Cumhuriyet, BirGün, Sözcü, Yeni Şafak, Hürriyet ve Sabah gazeteleri sınırlandırılmıştır. Gazete manşetlerinde yer alan ifadelerin analiz edilmesinde Van Dijk'in söylem çözümlemesi yöntemi kullanılmıştır. Söylem, dilsel ya da dilbilimsel etkinliklerin dışında kalan bütün özelliklerin oluşturduğu anlamlandırma ve sınıflandırma dizgisidir. Dile dayalı söyleyışlerin tamamında yer alan düz ve yan anlamlar farklı anlamlara açık olmayan bir yapı oluştururlar. Söylem analizi de yazılan söylemlerin karmaşık yapısı içerisinde dilbilgisel özellikler göz önünde bulundurularak niteliksel ve kurumsal biçimlerde çözümlenmesidir (Aziz, 2020, s. 135). Söylem analizi, bir metnin anlaşılması için kesin sonuçlar elde etmeye odaklanmaktan ziyade söz konusu metnin ortaya çıkış koşullarını anlamaya yardımcı olur. Bu noktada metnin içeriğinin doğruluğu ya da yanlışlığı üzerinde değil, mesajlarına odaklanmak ve daha geniş yelpazede kültürel ve sosyal bağlamları ele almayı amaçlar. Bu yüzden söylem analizi sonucunda ortaya çıkan şey, metin hakkındaki yorumdur ve dolayısıyla konunun daha geniş bir açıdan anlaşılmasına yardımcı olur (Özer, 2007, s. 42). Van Dijk'in söylem çözümlemesi, haber metninin içeriği, retorığı, semantiği ve anlatısına odaklanmaktadır. Yöntem makro ve mikro yapının çözümlenmesi mantığına dayanır. Mikro yapıda; metnin sesleri, sözcükleri, cümle yapısı ve anlamları ele alınır. Makro yapıda ise metnin şematik teması, tematik yapısı ve konusu bütün boyutları ile incelenir. Tematik yapıda, metindeki sebep sonuç ilişkisi, metnin en başındaki konusu kadar detaylandırılır. Şematik yapıda, metni oluşturan sözcüklerin ve cümlelerin yani söylemin anlamı üzerinde durulur. Makro düzeyde metnin paragrafları birer cümle ile ifade edilir. Ardından bu cümleler birkaç cümleye indirgenerek ne ifade etmek istediği ortaya konulur (Devran, 2010, ss. 66-67). Çalışmada eleştirel söylem çözümlemesinin tercih edilmesinin sebebi, yöntemle metinlerin sadece teknik yönlerinin değil, aynı zamanda sosyal, kültürel ve toplumsal kodlarının dikkate alınarak derinlemesine incelenme olanağı sunmasıdır. Buna karşın çalışmada metinlerin dilbilimsel ve yapısal özellikleri çalışmanın temel amacı uygun olmadığından yöntem sentaktik çözümleme veya yerel bağdaşıklık açısından sınırlandırılmıştır.

Evren - Örneklem

Araştırmanın evreni, 14 ve 28 Mayıs Cumhurbaşkanlığı seçimleri öncesi ülke genelinde günlük yayın yapan ulusal gazetelerin haber manşetleridir. Örneklem olarak Cumhuriyet, BirGün, Sözcü ile Yeni Şafak, Hürriyet ve Sabah gazeteleri seçilmiştir. Bu gazetelerin manşetlerine www.gazeteoku.com adresinden erişilmiştir. Gazetelerin seçilmesindeki ana faktör, gazetelerin farklı yayın politikalarına sahip oldukları düşüncesidir. Farklı hedef kitlelere yönelik yayın yapan gazetelerin ilk sayfalarında yer alan manşet haberleri, iki türlü seçimin sonraki günleri olan 15 ve 29 Mayıs tarihlerinde incelenmiştir.

Bulgular

Türkiye, 14 Mayıs 2023 tarihinde 13. Cumhurbaşkanlığı ve 28. Dönem milletvekiliği seçimleri için sandık başına gitmiştir. Cumhurbaşkanlığı seçimleri için seçim pusulasındaki sıraya göre; Recep Tayyip Erdoğan, Muharrem İnce, Kemal Kılıçdaroğlu ve Sinan Oğan'ın yarışacağı açıklanmıştır. Fakat Muharrem İnce, 11 Mayıs 2023 tarihinde seçimlerden çekilmiştir. Dolayısıyla seçimlerin ilk turunda üç aday yarışmıştır. 14 Mayıs 2023 tarihli seçimlerin ilk turunda Cumhuriyet İttifakı adayı Recep Tayyip Erdoğan toplamda 27 milyon 133 bin 837 kişiden yüzde 49,52 oy aldı. Millet İttifakı adayı Kemal Kılıçdaroğlu toplamda 24 milyon 594 bin 932 kişiden yüzde 44,88 oy aldı. Memleket Partisi adayı Muharrem İnce toplamda 236 bin 97 kişiden yüzde 0,43 oy aldı. Ata İttifakı adayı Sinan Oğan toplamda 2 milyon 831 bin 208 kişiden yüzde 5,17 oy aldı. Ancak adaylardan hiçbiri aldığı oylarla 50+1 şartını sağlayamadığı için Cumhurbaşkanlığı seçimleri 2. tura kalmıştır. Bu sonuçlardan sonra Sinan Oğan'ın ikinci tura kalan seçimlere katılma şansı kalmamıştır. 28. Dönem milletvekili seçimleri ise bu tarihte tamamlanmıştır. Cumhurbaşkanlığı seçimlerinin ikinci turu 28 Mayıs 2023 tarihinde ilk turda en yüksek oyu alan iki aday Recep Tayyip Erdoğan ve Kemal Kılıçdaroğlu arasında geçmiştir. Yüksek Seçim Kurulu (YSK) tarafından açıklanan sonuçlara göre; Recep Tayyip Erdoğan 27 milyon 513 bin 587 kişiden yüzde 52,14, Kemal Kılıçdaroğlu ise 25 milyon 260 bin 109 kişiden yüzde 47,86 oy almıştır. Bu sonuçlardan sonra Türkiye Cumhuriyeti'nin 13. Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan olmuştur. Araştırmanın bulguları kısmında her iki seçimin sonuçlarının örneklem olarak belirlenen gazete manşetlerine nasıl yansıdığı ele alınarak analiz edilmiştir.



Resim 1. 15.05.2023 Tarihli Hürriyet Gazetesi



Resim 2. 29.05.2023 Tarihli Hürriyet Gazetesi

Hürriyet gazetesi, Cumhurbaşkanlığı seçimlerinin ilk turundan sonra 15 Mayıs 2023 tarihinde “Bir Günde Bitmedi” manşetini kullanmıştır. Manşet, birinci turda adaylardan hiçbirinin %50’yi geçemediklerine ve seçimlerin ikinci tura kaldığına vurgu yapmaktadır. Gazetenin seçimlerden önceki manşetleri ve genel yayın politikası dikkate alındığında ilgili manşetin iktidarın ilk turda seçimi kazanacağı yönündeki beklentisinin gerçekleşmediği, ancak ikinci turda iktidar lehine sonuçlanacağı umudunun sürdüğü görülmektedir. Gazete, “Meclis Cumhuriyet” ifadesini ise sürmanşetten vermiştir. “Cumhuriyet” ifadesi Cumhuriyet İttifakına yönelik bir göndermedir. Bu ifadeden Cumhurbaşkanlığı ile gerçekleştirilen 28. Milletvekili seçimlerinde Cumhuriyet İttifakının 600 milletvekilliğinin çoğunluğunu elde ettiğinin altı çizilmiştir. Mecliste milletvekili çoğunluğunu elde etmek, Cumhurbaşkanı ile meclis arasındaki uyumlu çalışma için büyük öneme sahiptir. Dolayısıyla Cumhuriyet İttifakı adayı Recep Tayyip Erdoğan’ın ikinci turda seçimleri kazanmasının Türkiye için daha önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Hürriyet gazetesi, Cumhurbaşkanlığı seçimlerinin ikinci turundan sonra 29 Mayıs 2023 tarihinde “Zafer Yine Erdoğan’ın” manşetini kullanmıştır. Manşet, Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan’ın şu ana kadar girdiği tüm seçimleri kazandığı vurgusu ile atılmıştır. Bilindiği üzere Cumhurbaşkanı Erdoğan, 2002 yılından beri girdiği tüm seçimleri kazanmıştır. Erdoğan’ın kazandığı bu seçim, Türkiye siyasi tarihinde de bir ilk olmuştur. İlk kez iki tur şeklinde gerçekleştirilen Cumhurbaşkanlığı seçimlerinin ilk kazananı Recep Tayyip Erdoğan olmuştur. Gazete manşetin altında bu durumu, “Cumhurbaşkanı Tayyip Erdoğan, Türkiye’nin ilk kez tecrübe ettiği ikinci tur seçiminden zaferle çıkarak üçüncü kez cumhurbaşkanı seçildi. Erdoğan geçerli oyların yüzde 52,14’ünü alarak rakibi Kemal Kılıçdaroğlu’na 4 puan fark attı” şeklinde belirtmiştir.



Resim 3. 15.05.2023 Tarihli Sözcü Gazetesi



Resim 4. 29.05.2023 Tarihli Sözcü Gazetesi

Analizi yapılan ikinci gazete Sözcü gazetesidir. Gazete Cumhurbaşkanlığı seçimlerinin ilk turundan sonra 15 Mayıs 2023 tarihinde “Yine Aynı Film” şeklinde bir manşet kullanmıştır. Bu ifade ile seçimlerde Anadolu Ajansı'nın seçim sonuçlarını geç vererek manipülasyon yaptığı belirtilmiştir. Manşetin hemen altında küçük puntolarla “Türkiye'nin kaderine AKP'lilerin, CHP'nin güçlü olduğu sandıklarda sayımı durdurmak için sürekli olarak itiraz etmesi, yurt dışı oyların sayımında manipülasyon iddiaları ve devletin Anadolu Ajansı'nın verileri geç girilmesi damga vurdu...” ifadelerine yer verilmiştir. Bu cümlelerden ve gazetenin yayın politikasından hareketle seçim sonuçlarının gazetenin beklentisi dışında sonuçlandığı ifade edilebilir. Bu manşet ile daha önceki seçimlere de vurgu yapılmaktadır. Bilindiği üzere daha önceki seçimlerde de Anadolu Ajansı'nın seçim sonuçlarını geciktirdiği ya da muhalefet aleyhine verdiği gibi tartışmalar yapılmıştır. Manşette de seçimin sonucu bu tartışma çerçevesinde şekillendirilmiş, daha önceki seçimlerde yapıldığı iddia edilen manipülasyonun bu seçimde de devam ettiği yönünde bir eleştiri yapılmıştır.

Sözcü gazetesi, Cumhurbaşkanlığı seçimlerinin ikinci turundan sonra 29 Mayıs 2023 tarihinde “Bu Yola Devam!” şeklinde bir manşet kullanmıştır. Gazete, bu manşet ile ülkede ekonomik kriz yaşandığını savunmakta ve beklenen değişimin gerçekleşmediğini vurgulamaktadır. Manşetin alt metninde ise; “AKP'nin 21 yıldır yönettiği Türkiye'de yaşanan sorunlar yumağı, değişim getirmede. Toplumun yarıya yakını “hayır” dedi ama yetmedi. Bu iktidar 5 yıl daha başımızda” şeklindeki ifadelerle yer verilmiştir. Bu ifadelerden anlaşıldığı üzere gazete, AK Parti'nin yönetim şeklinden hoşnut değildir ve yaşanan sorunların yönetim değişikliğine neden olacağı beklentisi içindedir. Ancak beklenen değişimin yaşanmaması gazete tarafından eleştiri konusu edilmiştir.



Resim 5. 15.05.2023 Tarihli Sabah Gazetesi



Resim 6. 29.05.2023 Tarihli Sabah Gazetesi

Ele alınan bir başka gazete olan Sabah gazetesi, Cumhurbaşkanlığı seçimlerinin ilk turundan sonra 15 Mayıs 2023 tarihinde “Milli İradeden Erdoğan’a Güven” şeklinde bir manşet kullanmıştır. Gazete bu manşetle ilk olarak seçmenlerin iradesini ön plana çıkarmıştır. İkinci olarak Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan’a seçmenler tarafından güven duyulduğu vurgulanmıştır. Manşetin devamında küçük puntolarla, “Ne Batı’nın kirli oyunları ne PKK/HDP’nin iç savaş tehditleri ne de algı operasyonları tutmadı. Milli irade sandıkta bütün tuzakları yerle bir etti.” ifadeleri kullanılmıştır. Bu ifadelerden gazetenin seçmenlerin iradesini önemseydiğini, demokrasinin sağlanmasında seçmen iradesinin başat öneme sahip olduğuna dikkat çektiğini söyleyebiliriz. Gazete aynı ifadelerle ülkemiz hakkında hem dış hem de iç güçlerin art niyetli planları olduğunu dile getirerek bu planların milli iradenin Erdoğan’a verdiği destekle bertaraf edildiğinin altını çizmiştir.

Sabah gazetesi, Cumhurbaşkanlığı seçimlerinin ikinci turundan sonra 29 Mayıs 2023 tarihinde “Halkın Adamı Kazandı” şeklinde bir manşet kullanmıştır. Bu manşet Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan’ı halkın adamı olarak nitelendirirken aynı zamanda 21 yıllık başarılarına da gönderme içermektedir. Seçimlerin kazanılmasında Erdoğan’ın halk tarafından sevilmesinin büyük önemi vardır. Manşetin hemen altında, “Yeni bir demokrasi daha yazan Türkiye, Erdoğan’ı rekor bir oyla zafere taşıdı. Milli irade Doğu’dan Batı’ya Güney’den Kuzey’e ülkenin her köşesine büyük eserler kazandıran Erdoğan’la “devam” dedi” şeklinde ifadeler kullanılmıştır. Bu ifadeler de halkın tercihine vurgu yapmaktadır. Ülkenin her yerinden Erdoğan’a büyük bir destek geldiği ifade edilerek; Erdoğan’ın şimdiye kadar ülkeye önemli hizmetler ve eserler kazandırdığı ön plana çıkarılmıştır. Dolayısıyla seçmenin tercihinin isabetli bir karar olduğu ve milli irade ile Cumhurbaşkanlığı seçimlerinin büyük zaferle sonuçlandığı dile getirilmiştir.



Resim 7. 15.05.2023 Tarihli BirGün Gazetesi



Resim 8. 29.05.2023 Tarihli BirGün Gazetesi

Çalışmanın örneklemelerinden biri olan BirGün gazetesi, Cumhurbaşkanlığı seçimlerinin ilk turundan sonra 15 Mayıs 2023 tarihinde “Salladık, yıkacağız” şeklinde bir manşet kullanmıştır. Gazete “salladık” ifadesiyle metafor kullanmıştır. Metafor, “bilinmeyen bir şeyi açıklayan ya da daha kolay bir biçimde anlaşılmasını sağlayan görüntü, nesne veya sözcüktür.” (Devran, 2010, s. 44). Metaforik anlatım tarzına dayanan bir söylem, ideolojik yapılar ortaya çıkarır. İdeolojik söylem geliştiren kişi, var olan gerçekliği görmekte güçlüklerle karşılaşır. Çünkü ideoloji, metafor kullanımının sunduğu zengin ve idealize edici anlamlarla gerçeği yeniden şekillendirmeye çalışır. Bu ilişki biçimi, metaforun sunduğu ideal anlamla gerçekliği aşmaya ve biçimlendirmeye çalıştığı somut bağı belirginleştirir (Ryan ve Kellner, 2010, s. 40).

BirGün gazetesindeki bu manşet, seçimlerin ikinci tura kaldığına işaret etmektedir. Manşetten gazetenin iktidar yanlısı bir yayın politikası benimsemediği açık bir şekilde anlaşılmaktadır. Bu yayın politikası ile şekillenen manşette gazete, “salladık” ifadesi ile 14 Mayıs seçimlerinde AK Parti’nin 21 yıllık iktidarının artık sarsıldığına vurgu yapmıştır. “Yıkacağız” tabiriyle de seçmenin son sözü 28 Mayıs’ta söyleyeceği ve AK Parti iktidarına tercihleri ile son vereceklerine dair bir değerlendirmede bulunulmuştur. Böylece muhalif kesimde olan seçmenlerin birliğinin ve bütünlüğünün sağlanması gerektiğini, topyekûn bir mücadele ile saflar sıkı tutularak 28 Mayıs 2023 günü gerçekleştirilecek ikinci turda seçimlerin kazanılacağına yönelik inanç diri tutulmaya çalışılmıştır. “Devlet olanaklarını arkasına alarak her türlü manipülasyonu yapan Tayyip Erdoğan bu sefer atı alıp Üsküdar’ı geçemedi. Cumhurbaşkanlığı seçimi ikinci tura kaldı. Türkiye iki hafta sonra bir kez daha sandık başına gidecek” cümleleri ile seçimlerin ikinci turda kazanılacağına yönelik umut diri tutulmaktadır. Zira “atı alan Üsküdar’ı geçti” deyimini, işin işten geçtiği ve yapılması gerekenlerin zamanında yapılmadığı için artık yapılmasının bir anlam ifade etmediği manasına gelmektedir. Seçimin birinci turundan sonra ilgili gazetenin bu deyimini kullanmasının bir diğer nedeni ise Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan’ın 2017 yılındaki anayasa değişikliği teklifinin kabul edilmesinden sonra bu ifadeyi kullanmış olmasıdır.

BirGün gazetesi, Cumhurbaşkanlığı seçimlerinin ikinci turundan sonra 29 Mayıs 2023 tarihinde “Pirus zaferi” şeklinde bir manşet kullanmıştır. “Pirus zaferi”, benzetmesi Cumhurbaşkanlığı seçimlerinden sonra ilk defa Zafer Partisi Genel Başkanı Ümit Özdağ tarafından kullanılmıştır. Gazete de Özdağ’ın bu ifadelerini manşetten vermiştir. “Pirus zaferi”, yıkıcı büyüklükte kayıplar pahasına kazanılan büyük bir zaferin, yaşanan zararın yanında anlamsız kaldığını ifade etmek için kullanılan deyimsel bir ifadedir. Gazete “Pirus zaferi” ifadesini manşette vererek Erdoğan’ın zaferinin getirden çok götürüsünün olacağına dikkat çekmek istemiştir. Bu ifade ile bugün zafer gibi algılanan seçim sonuçlarının uzun vadede Türkiye için büyük kayıplar getireceği düşüncesi dile getirilmiştir. Manşet altında verilen “Hiçbir yasa, kural tanımadı. Kasayı boşalttı, borcu ikiye katladı. Krizi içinden çıkılmaz hale getirdi. İktidar parasız,

programsız, itibarsız bir devlet aygıtı ile kendi boynunu aşan sorunlarla baş başa kaldı” cümleleri ile de bu düşünce desteklenmiştir.



Resim 9. 15.05.2023 Tarihli Yeni Şafak Gazetesi



Resim 10. 29.05.2023 Tarihli Yeni Şafak Gazetesi

İncelenen bir diğer gazete Yeni Şafak gazetesidir. Gazete, Cumhurbaşkanlığı seçimlerinin ilk turundan sonra 15 Mayıs 2023 tarihinde “Cumhur Kazandı” şeklinde bir manşet atmıştır. Gazete bu manşet ile daha çok milletvekili seçimlerinin sonuçlarını ve Cumhur İttifakının elde ettiği başarıyı dile getirmeye çalışmıştır. Cumhur İttifakı, 14 Mayıs milletvekili seçimlerinde %49,74 oran ile 600 milletvekilinin 323’ünü kazanmış, gazete de bu sonucu tarihi bir zafer olarak değerlendirmiştir. İttifaklarda yer alan partilerin oy oranları ve kazandıkları milletvekili sayılarına tek tek yer veren gazete “Cumhur Kazandı” ifadesiyle seçimin kazananının Cumhur İttifakı olduğuna dikkat çekmiştir. Haberin detaylarında Millet İttifakının 214 milletvekili kazandığı, buna karşın seçime ilk defa giren Cumhur İttifakı ortaklarından Yeniden Refah Partisi’nin önemli bir başarı göstererek %2,81 oy aldığının altı çizilmiştir. Gazete Cumhurbaşkanlığı seçimlerine dair değerlendirmeyi ise sürmanşetten vererek Cumhurbaşkanı Erdoğan’ın özellikle Anadolu’dan güçlü bir destek gördüğünü ve Erdoğan’ın rakibi Kemal Kılıçdaroğlu karşısında açık ara önde olduğunu ifade etmiştir.

Yeni Şafak gazetesi, Cumhurbaşkanlığı seçimlerinin ikinci turundan sonra 29 Mayıs 2023 tarihinde “Erdoğan’ın Zaferi” şeklinde bir manşet kullanmıştır. “Erdoğan’ın Zaferi” manşeti ile 85 milyon Türkiye Cumhuriyeti Devleti vatandaşının kaderi bir tutulmuştur. Nitekim 85 milyon kazandı şekline bir ifade kullanılmıştır. Manşete göre, Kılıçdaroğlu seçimi kazanmış olsaydı 85 milyon vatandaş kaybetmiş olacaktı. Ayrıca manşetin altında yer verilen “Türkiye’de yeni dönemin kapılarını açacak Yüzyılın Seçim’inde zafer Cumhurbaşkanı Erdoğan’ın oldu. Erdoğan, %52,16 ile millettten 5 yıl daha yetki alırken Batılı ülkeler, FETÖ ve PKK’nın desteğiyle seçimlere giren Kılıçdaroğlu %47,84’te kaldı. Büyük zafer tüm Türkiye ve mazlum coğrafyalarda coşkuyla karşılandı” şeklindeki ifadelerle bu seçim “yüzyılın seçimi” olarak nitelendirilmiştir. Erdoğan’ın seçimi kazanmasının Türkiye’ye yeni kapılar açacağına dair değerlendirmelerde bulunulurken bu zaferin tüm Türkiye ve mazlum coğrafyalarda büyük sevinçle karşılandığı dile getirilmiştir. Diğer cumhurbaşkanı adayı Kılıçdaroğlu ise çeşitli terör örgütleri ile ilişkilendirilmiştir.



Resim 11. 15.05.2023 Tarihli Cumhuriyet Gazetesi



Resim 12. 29.05.2023 Tarihli Cumhuriyet Gazetesi

Analiz edilen son gazete olan Cumhuriyet gazetesi, Cumhurbaşkanlığı seçimlerinin ilk turundan sonra 15 Mayıs 2023 tarihinde “Erdoğan Kaybetti” şeklinde bir manşet kullanmıştır. Gazete tarafından tarihi olarak ifade edilen seçimlerde Erdoğan’ın en yüksek oy alan aday olmasına rağmen kazanamadığı öne çıkarılmıştır. Aynı durum Yeni Şafak, Sabah ve Hürriyet gazetelerinde meclis çoğunluğunu Cumhur İttifakı’nın kazandığı üzerinden verilmiştir. Erdoğan’ın seçimleri kaybettiği vurgusu gazetenin alt manşetinde; “AKP, oy kaybını gizlemek için “itiraz taktiğini” uyguladı. Kılıçdaroğlu’nun yüksek oy aldığı sandıklara itiraz edildi. Erdoğan balkonda “Kazandım” diyemedi” şeklinde ifadelerle de desteklenmiştir.

Cumhuriyet gazetesi, Cumhurbaşkanlığı seçimlerinin ikinci turundan sonra 29 Mayıs 2023 tarihinde “Kaybederek Kazandı” şeklinde bir manşet kullanmıştır. Manşet, Erdoğan’ın önceki seçimlerde daha yüksek oy aldığına, bu seçimlerde ise oyunu düşürmesine karşı kazandığını vurgulamaktadır. Erdoğan’ın zaferi alt manşette adil olmayan yarış şeklinde ifade edilmiştir. Bu manşette; “ANAYASAYI çığneyerek 3. kez aday olan Erdoğan, seçim süreci boyunca devlet olanaklarını kullandı, Erdoğan’ın oy oranı büyükşehirlerde geride kaldı. Yurttaş yine oylarını korumak için sandıkların başında nöbet tuttu” ifadelerine yer verilmiştir. Bu ifadeler, Erdoğan’ın aday olmasının yasal olmadığını, seçim sürecinin eşit şartlar altında yürütülmediğini vurgulamak amacıyla kullanılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Siyasi partiler ve aktörlerin temel görevi, seçim dönemlerinde demokratik yöntemlerle seçmenlerin desteğini alarak ülke yönetimini kazanmaktır. Demokratik toplumlarda yönetenler ile yönetilenler arasında köprü görevi üstlenen kitle iletişim araçları, bu hususta büyük öneme sahiptir. Kitle iletişim araçları hem yöneticileri denetleme hem de yönetim hakkındaki bilgilerin kitlelere duyurulmasında başat rol almaktadır. Siyaset yapıcılar ve medya arasında oluşan bu bağımlılık ilişkisi, tüm siyasal sistemlerde siyasal iletişimin en temel noktasında durmaktadır. Siyasal sistemlerin değişmez parçası olarak seçimler, siyasi partiler için önemli ve hatta birincil alanlardan biridir. Bu hususta siyasal iletişim çalışmaları, gün geçtikçe önem kazanmaktadır (Tanyıldızı ve Karatepe, 2011, s. 71). Gazete manşetleri de siyasal iletişim faaliyetlerinin kitlelere duyurulmasında önem arz ederler. Gazeteler, eğitime, denetleme, kamuoyu oluşturma gibi işlevleri için uygun zemini ve imkânı sunmaktadır. Bu güçle, bireyleri ve hatta toplumu etkisi altında alarak toplumsal denge ve istikrarın sağlanmasında etkin bir rol üstlenirler. Bireylerde ya da kitlelerde gerçekleşmesi istenen tutum ve davranış değişiklikleri, gazete manşetleri yoluyla sağlanabilmektedir (Vatandaş, 2021, s. 1077). Bu açıdan 14 ve 28 Mayıs 2023 Cumhurbaşkanlığı seçimlerinin gazete manşetlerine yansımaları analiz etmek önemlidir. Araştırma konusu olan manşetlerden hareket edilerek birtakım sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Gazetelerin tamamı seçimlerin ertesi günü, 15 ve 29 Mayıs 2023 Cumhurbaşkanlığı ve milletvekilliği seçimlerine yer vermiştir.
2. Gazetelerin seçim sonuçlarını manşetlerine yansıtması kitle iletişim araçlarının toplumsal konulara verdiği önemi göstermesi açısından önemlidir.
3. Tüm gazeteler yayın politikalarına uygun olarak yanlı ve taraflı manşetler kullanmışlardır.
4. Kullanılan manşetlerin tamamı sade ve anlaşılır bir dil ile kurgulanmıştır.
5. 15 Mayıs tarihli Cumhuriyet gazetesinin siyah zemin üstüne “Erdoğan Kaybetti” manşetini atması dikkat çekicidir. Bu manşet ve renk seçimi Erdoğan için kötü günlerin başladığı algısını yaratmaktadır. Siyah zemin üzerindeki yazılar daha belirgin ve dikkat çekici olduğu için bu seçimin yapıldığı düşünülebilir.
6. Cumhuriyet gazetesinin 15 Mayıs tarihli nüshası hariç diğer gazetelerin tamamı zemin rengi olarak daha çok mavi tonları tercih etmişlerdir.
7. Sözcü, Cumhuriyet, BirGün gazeteleri, seçimlerin birinci tur sonuçlarından memnun olmamalarına rağmen seçmene umut aşlamaya yönelik söylemler tercih etmişlerdir.
8. Yeni şafak, Hürriyet ve Sabah gazeteleri, seçmen algısını milletvekili seçim sonuçlarına odaklayarak ilk tur seçimlerini destekleyici manşetler atmışlardır.
9. Yeni şafak, Hürriyet ve Sabah gazeteleri kullandıkları manşetler ile Erdoğan ve halk arasındaki gönül bağına vurgu yapmışlardır. “Meclis Cumhur’un”, “Milli İradeden Erdoğan’a Güven”, “Cumhur Kazandı” manşetleri buna örnektir.
10. Sözcü, Cumhuriyet, BirGün gazetelerinin kullandıkları manşetler, seçim sonuçlarının hayal kırıklığına neden olduğunu göstermektedir. “Erdoğan Kaybetti”, “Pirus Zaferi”, “Bu Yola Devam” manşetleri buna örnektir.

Sonuç olarak yöneticiler ve yönetilenler arasında köprü görevi gören ve gerektiğinde yöneticileri eleştirmesi gereken gazeteler, seçim gibi hassas bir konuda taraf olmuşlardır. Bu haliyle gazetelerin, halka doğru bilgi verdiği, toplumdaki yalan, yanlış, çarpıtma gibi haberlere engel olduğu söylenemez. Ezcümle, gazeteler ya da gazeteciler etik kurallara göre hareket etmeyi ve toplumsal fayda konusunu göz önünde bulundurarak sadece haber vermeyi dikkate almalıdırlar.

Etik Beyan

“Siyasal İletişim Faaliyeti Olarak 14/28 Mayıs 2023 Cumhurbaşkanlığı Seçimlerinin Gazete Manşetlerine Yansımaları” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Araştırma makalesinde veriler açık kaynaktan sağlandığı için etik kurul izni gerekmemektedir.

Çatışma Beyanı

Çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar atışması söz konusu değerildir.

Kaynakça

- Arendt, H. (2012). *İnsanlık durumu*. (ev. B. Sina şener) İstanbul: İletişim.
- Arslan, A. (2004). Medya-politika ilişkisi üzerine sosyolojik bir değerlendirme. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(2), 1-8.
- Aydemir, E. (2013). *Siyasal iletişimi yeniden okumak-seçim kampanyalarında postmodern bir yaklaşım*. İstanbul: Üçdal Neşriyat.
- Aziz, A. (2020). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çiftçi, D., & Ergin, S. (2019). Medya profesyoneli olarak gazetecilerin gözünden siyasal iletişim ve siyasal reklam alanının okunması. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 339-357.
- Devran, Y. (2010). *Haber, söylem, ideoloji*. İstanbul: Başlık Yayın Grubu.
- Doğan, ř., & Ünalın, D. (2019). Siyasal iletişim bağlamında medya ve siyaset ilişkisinin haberin söylemine yansımaları: 22 Temmuz 2007 genel seçim haberleri örneği. İçinde S. Sönmez, E. Özoban, D. Balkan, & H. Karakuş (Ed.), *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler-1 Alanında Yeni Ufuklar* (ss. 355-373). Ankara: Gece Kitaplığı.
- Dursun, . (2005). Haber ve habercilik/gazetecilik üzerine düşünmek. İçinde S. Alankuş (Ed.), *Gazetecilik ve Habercilik* (ss. 69-91). İstanbul: IPS İletişim Vakfı Yayınları.
- Eroğul, C. (2014). Siyaset. İçinde G. Atılđan & E. A. Aytekin (Ed.), *Siyaset Bilimi Kavramlar, İdeolojiler, Disiplinler Arası İlişkiler* (ss. 17-29). İstanbul: Yordam Kitap.
- Erzen, M. Ü. (2009). Duygusal zekâ yetisinin siyasal aktörlerin performanslarına etkisi. İçinde A. Özkan (Ed.), *Siyasetin İletişimi* (ss. 193-209). İstanbul: Tasam Yayınları.
- Güz, N. (2012). İletişim süreci ve temel öğeler. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (7), 121-142.

- Heywood, A. (2014). *Siyaset* (B. Kalkan, Ed.). Ankara: Adres Yayınları.
- Kılıçarslan, E. Ç. (2008). *Siyasal iletişim-ideoloji ve medya ilişkisi-*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Kışlalı, A. T. (1987). *Siyaset bilimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basın-Yayın Yüksekokulu Yayınları.
- Koçer, D. N. (2022). Yerel basın-siyaset ilişkisi ekseninde hakikat gazetesinin (1949-1955) yerel siyasetteki rolü. *Kastamonu İletişim Araştırmaları Dergisi*, (9), 68-89.
- Nalçinkaya, Ö. (2022). Gazetelerin siyasi partilere yaklaşımı: Sözcü gazetesi üzerine bir inceleme. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 8(63), 1732-1751
- Özer, S. (2007). Söylem çözümlemesi ve rivayetlerin anlaşılmasına yönelik katkıları. *İslami Araştırmalar Dergisi*, 20(1), 39-57.
- Ryan, M. & Kellner, D. (2010). *Politik kamera-çağdaş Hollywood sinemasının ideolojisi ve politikası-* (Çev. E. Özsayar). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Sandıkçioğlu, B. (2012). Tarihsel gelişimi içinde siyasal iletişim. İçinde F. Uztuğ & Y. Özgün (Ed.), *Siyasal İletişim* (1. Baskı, ss. 2-30). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.
- Silsüpür, Ö. (2016). Siyasal iletişim aracı olarak Twitter'ın kullanımı: 07 Haziran 2015 genel seçimi üzerine bir çalışma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 4(2), 725-747.
- Tanyıldızı, N. İ., & Karatepe, S. (2011). Siyasi partilerin gazetelerde yer alan kamuoyunu bilgilendirme çalışmalarının halkla ilişkiler açısından incelenmesi: 29 Mart 2009 yerel seçimleri. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, 2(1), 56-73.
- Tokgöz, O. (1981). *Temel gazetecilik*. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- Tokgöz, O. (2008). *Siyasal iletişimi anlamak*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Tokgöz, O. (2010). *Seçimler, siyasal reklamlar ve siyasal iletişim*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Türk, M. S. (2014). Medyanın gerçeklik inşası ve gerçeklik algısı. *Düşünce Dünyasında Türkçe Siyaset ve Kültür Dergisi*, 5(28), 9-33.
- Uğur, E. (2019). Ulusal gazete manşetlerinin tipografik tasarım teknikleri açısından yorumlanması. *İğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (20), 147-168.
- Uslu, Z. K. (1996). Siyasal iletişim ve 24 Aralık 1995 genel seçimleri. *Yeni Türkiye*, 96(11), 790-802.
- Uzun, R. (2014). Medya-siyaset ilişkileri: Türkiye'de savunucu gazetecilik olgusunun incelenmesi. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, (39), 129-147.
- Vatandaş, S. (2021). Gazete haberlerinde korku sunumunun göstergebilimsel çözümlemesi (covid-19 örneğinde). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(78), 1060-1079.
- Yağbasan, M., & Demir, Ü. (2008). Basın dili ve gazete manşetlerinin dilbilimsel analizi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 3(1), 114-127. Yağlı, S. (2007). Haber ve ideoloji ilişkisi: haber metinlerinde gerçekliğin sunumu. *Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Yeni Düşünceler Hakemli E-Dergisi*, 2, 337-353.
- Yaşın, C. (2013). Medya ve siyaset. İçinde Ö. Özer (Ed.), *Medya Siyaset Kültür* (ss. 2-34). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.
- Yurdigül, Y. (2011). Kurgusal gerçeklik bağlamında haber ve gerçeklik ilişkisi. *Atatürk İletişim Dergisi*, 1, 13-24.

EXTENDED ABSTRACT

In today's world, communication is a subject that needs to be emphasized in every aspect of life and can be briefly defined as the mutual exchange of ideas between the source and the receiver. Political communication stands out as a component of the communication umbrella and is a concept frequently used by political scientists, policy makers, journalists and even people on the street. The popularity of political communication stems from its close association with both politics and communication. However, it is a very difficult concept to define because its meaning is not well known and understood (Tokgöz, 2010, p. 518). In the broadest sense, politics is all the activities carried out with the intention of determining, protecting and changing the general rules that regulate individual lives. As a concept, politics is closely related to the phenomena of conflict and cooperation. Therefore, the existence of opposing thoughts, desires, needs and interests covers the rules to which people are collectively subject (Heywood, 2014, p. 22). Another concept that should be mentioned when talking about politics is the media. This is because media and politics are two concepts that are difficult to separate from each other. The relationship between media and politics has historically started with the change of these two concepts in the process (Yaşın, 2013, p. 3). The aim of the study is to determine how the presidential elections of May 14 and 28 were reflected in newspaper headlines. Van Dijk's discourse analysis method was used to analyze the expressions in the newspaper headlines. Discourse is a string of signification and categorization formed by all features outside of linguistic or linguistic activities. The plain and connotative meanings in all language-based discourse form an ambiguous structure with different meanings (Aziz, 2020, p. 135). Van Dijk's discourse analysis focuses on the content, rhetoric, semantics and narrative of the news text. The method is based on the logic of analyzing the macro and micro structure. In the micro structure, the sounds, words, sentence structure and meanings of the text are analyzed. In the macro structure, the theme, thematic structure and subject of the text are analyzed in all its dimensions. In the thematic structure, the cause and effect relationship in the text and the subject of the text are detailed. At

the macro level, the paragraphs of the text are expressed in one sentence. Then these sentences are reduced to a few sentences and what they want to express is revealed. At the micro level, the sound, word, sentence structure and meaning of the text are analyzed with the style of discourse (Devran, 2010, pp. 66-67). The population of the research is the news headlines of national newspapers published daily across the country before the presidential elections on May 14 and 28. Cumhuriyet, BirGün, Sözcü, Yeni Şafak, Hürriyet and Sabah newspapers were selected as the sample. The headlines of these newspapers were accessed from www.gazeteoku.com. The main factor in the selection of newspapers is the idea that newspapers have different editorial policies. The headlines on the front pages of the newspapers, which publish for different target audiences, were analyzed on May 15 and 29, the days after the two-round elections. Based on the headlines that are the subject of the research, a number of results were obtained. These results can be listed as follows: 1-All of the newspapers covered the presidential and parliamentary elections on 15 and 29 May 2023, the day after the elections. 2- The fact that newspapers reflected the election results in their headlines is important in terms of showing the importance given by mass media to social issues. 3- All newspapers used biased and biased headlines in accordance with their editorial policies. 4- All of the headlines used were constructed with a simple and understandable language. 5- It is noteworthy that Cumhuriyet dated 15 May used the headline "Erdoğan Lost" on a black background. This headline and colour choice creates the perception that bad days have begun for Erdoğan. It can be thought that this choice was made because the writings on a black background are more prominent and striking. 6- With the exception of Cumhuriyet dated 15 May, all other newspapers preferred mostly blue tones as the background colour. 7- Sözcü, Cumhuriyet and BirGün newspapers, although they were not satisfied with the results of the first round of the elections, preferred discourses aimed at instilling hope in voters. 8- Yeni Şafak, Hürriyet and Sabah newspapers focused voter perception on the results of the parliamentary elections and published headlines supporting the first round elections. 9- Yeni Şafak, Hürriyet and Sabah newspapers emphasised the bond between Erdoğan and the public with their headlines. "Parliament belongs to the People", "Trust in Erdoğan from the National Will", "The People Won" are examples of such headlines. 10- The headlines used by Sözcü, Cumhuriyet and BirGün newspapers show that the election results caused disappointment. The headlines "Erdoğan Lost", "Pyrrhic Victory", "Continuing on This Path" are examples of this. In conclusion, newspapers, which serve as a bridge between the rulers and the ruled and should criticize the rulers when necessary, took sides in a sensitive issue such as the elections. In this way, newspapers provided accurate information to the public and prevented news such as lies, falsehoods and distortions in the society.

Siyasal İletişim Modeli Olarak Propaganda: Victor Orban

Bülent ÖZTÜRK¹

Özet

Demokrat ancak liberal olmayan sağıcı popülist bir lider olarak kendisini tanımlayan Macaristan Başbakanı Victor Orban'ın, siyasal iletişiminde model olarak propagandayı kullandığı ve giderek otoriterleşen bir lider imajı çizdiği dikkat çekmektedir. Bu propaganda, mülteci karşıtı duygular ve Hıristiyan değerlerinin korunmasının gerektiği fikriyle pekiştirilmektedir. Orbán, milliyetçi ve vatansever bir lider çizgisinde yasalar ve siyasal propaganda yoluyla, yurtdışında ve yurtdışında kullandığı siyasal iletişim modeli sağ propaganda ile dünya siyasetindeki kilit isimlerinden biri haline gelmiştir. Bu bağlamda, AB üyesi olmasına rağmen, Macaristan çıkarlarını savunmakta tereddüt etmemekte ve gücünü başkalarıyla paylaşmayı reddetmektedir. Bu araştırmada Macaristan Başbakanı Victor Orban'ın siyasal iletişim modeli olarak kullandığı propaganda yöntemlerini incelemek amaçlanmıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniğı ile yürütülmüştür. Akademik araştırmada doküman incelemesi olarak adlandırılan süreç kapsamında araştırma konusu ile ilgili daha önce yayınlanan eserlerin araştırılması, bulunması, incelenmesi, okunması, tasnif edilmesi, özetlenmesi ve sentez edilmesi gibi çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda Orban'ın siyasal iletişim modeli olan propagandanın Macaristan'ın iç ve dış saldırılar altında olduğu Macar halkına yabancılara ve göçmenlere yönelik korku aşılamaı hedeflediğı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Siyaset, Siyasal iletişim, Propaganda, Victor Orban

Propaganda as a Model of Political Communication: Victor Orban

Abstract

It is noteworthy that Hungarian Prime Minister Victor Orban, who defines himself as a democratic but non-liberal right-wing populist leader, uses propaganda as a model in his political communication and portrays the image of an increasingly authoritarian leader. This propaganda is reinforced by anti-refugee sentiments and the idea that Christian values must be protected. Orbán has become one of the key figures in world politics with the right-wing propaganda model of political communication he uses at home and abroad, through laws and political propaganda in the line of a nationalist and patriotic leader. In this context, despite being a member of the EU, Hungary does not hesitate to defend its interests and refuses to share its power with others. This research examines the propaganda methods used by Hungarian Prime Minister Victor Orban as a political communication model. The study was conducted using the document review technique, one of the qualitative research methods. Within the scope of the process called document review in academic research, studies such as researching, finding, examining, reading, classifying, summarizing, and synthesizing previously published works on the subject of research have been carried out. As a result of the study, it is seen that Orban's political communication model, propaganda, aims to instill fear of foreigners and immigrants in the Hungarian people, where Hungary is under internal and external attacks.

Keywords: Politics, Political Communication, Propaganda, Victor Orban

Atf İçin / Please Cite As:

Öztürk, B. (2024). Siyasal iletişim modeli olarak propaganda: Victor Orban. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(3), 1022-1035. doi:10.33206/mjss.1468470

Geliş Tarihi / Received Date: 15.04.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 09.05.2024

¹ Dr. - Kafkas Üniversitesi, İİB Fakültesi, bulent-ozturk@hbu.edu.tr,

 ORCID: 0000-0001-5989-4721

Giriş

Günümüzde propaganda, siyasi partiler, hükümetler, şirketler, medya kuruluşları ve diğer çeşitli gruplar tarafından kullanılmaktadır. Propaganda, halkın düşüncelerini ve davranışlarını etkilemeyi amaçlayan, genellikle manipülatif ve yanıltıcı bilgiler içeren bir iletişim biçimidir. Bu nedenle, propaganda genellikle negatif bir şekilde algılanmaktadır (Acar, 2023, s.9).

Propaganda, hedef kitleyi etkilemek için çeşitli teknikleri kullanır. Bu teknikler arasında duygusal manipölasyon, korku ve tehdit unsurlarını kullanma, genelleme yapma gibi yöntemler bulunmaktadır. Propaganda genellikle gerçeği çarpıtarak veya yanıltıcı bilgiler vererek hedef kitleyi etki altına almaya çalışır (Durmuş, 2023, s.48).

Bu çalışma, propaganda kavramını derinlemesine incelerken, propagandanın siyasi iletişim üzerindeki etkilerini ve sonuçlarını tartışmaktadır. Ayrıca, propaganda ile doğru bilgi ve gerçekler arasındaki farkları vurgulayarak, toplumun bu tür manipülatif iletişim biçimlerine karşı nasıl bilinçli olabileceği konusunda bilgi vermektedir.

Propaganda güçlü bir iletişim aracı olmasına rağmen, doğru bilgiye dayanmayan ve manipülatif amaçlar taşıyan bir iletişim biçimi olarak da öne çıkmaktadır. Dolayısıyla, propaganda iletişiminin eleştirel bir perspektiften incelenmesi ve toplumun bilinçlenmesi gerekmektedir. Bu çalışma, propaganda ile mücadelede toplumun bilinçli bir şekilde hareket etmesine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır (Akarcalı, 2003, s.10).

Konsept bugün pratik açıdan geçerli olsa da kökenleri, Avrupa kilisesinin birliğinin bozulduğu ve Roma Katolik Kilisesi'nin kontrolü kaybettiği Orta Çağ'daki Reformasyon'a kadar uzanıyor. Protestanlığa ve karşı reformasyona yapılan mücadele boyunca, Roma Katolik Kilisesi kendisini Katolik olmayanlara karşı savunmak zorunda bulmuştur. Papa XIII. Gregory, Katolik inancını yamak ve kilise işlerini düzenlemek amacıyla 1622'de Katolik Kilisesi bünyesinde savaşsız bir genişleme politikası uygulamak üzere bir denetim komitesi kurmuştur. Papa XV. Gregory, reformasyon tarafından yayılan protestan inancının artık savaşla durdurulamayacağı sonucuna varmış ve alternatif, sürdürülebilir, savaşsız bir döneme ulaşmak için bir ikna yöntemi olarak Kilise'ye güvenmiştir (Jowett ve O'Donnell, 2012, s.69).

"Sacra Congregatio Christiana Nomini Propaganda" veya daha yaygın olarak bilinen ismiyle "Sacra Congregatio de Propaganda Fide" kurumunu kurarak yenedünya'da Katolikliği yayacak, protestan hareketine karşı çıkacak, eski dünya inançlarını güçlendirecek ve kendini özdeşleştirecek bir kurum oluşturmuştur. Ayrıca 1627'de Papa VIII. Urban ayrıca kiliseye bağlı kolejler açarak propaganda sürecinin kurumsallaşmasını ve sürdürülebilirliğini sağlamıştır. "Propaganda" kelimesi çok geçmeden doktrini yaymak amacıyla kurulan her türlü örgütü ifade etmek için kullanılmaya başlanmıştır (Welch, 2019, s.17)

17. yüzyıldan 20. yüzyıla kadar propagandadan nispeten nadiren söz edilmiştir. 20. yüzyılın propaganda kavramı açısından bir diğer önemli yönü ise propagandaya ilişkin ilk bilimsel çalışmanın bu dönemde başlamış olmasıdır. Napolyon Savaşları'nın sona ermesinden 1914 yılındaki Birinci Dünya Savaşı'nın patlak vermesine kadar Batı Avrupa nispeten barışçıl kalmıştır. Sonuç olarak, devlet propagandası çağrılarının az sayıda örneği vardır. İktidar mücadelesinde propaganda, iktidarı korumak ve sürdürmek isteyenlerin kullandığı bir araçtır. Savaş, propaganda ve kitle iletişim araçlarının 19. yüzyılın sonlarından bu yana uzun ve karmaşık bir ilişkisi bulunmaktadır (Öymen, 2014, s.112).

Soğuk Savaş sonrasında hem otoriter hem de demokratik rejimlere sahip ülkelerin sayısının arttığı görülmektedir. Hibrit rejimler olarak adlandırılan ülkelerin kendilerine has özellikleri vardır. Hibrit rejime örnek olarak rekabetçi otoriter sistemlerde demokrasinin bazı normları asgari düzeyde uygulanmaktadır. Seçimler bu ortamda ve adaletsiz yapılmaktadır. Medya hükümet tarafından kontrol edilmekte ve yargı yapısının yerini hükümete yakın kişiler almaktadır. Siyasal iletişim modeli olarak propaganda önceliği almaktadır. Bunun en iyi uygulayan rejimlerin en önemli örneklerinden biri Macaristan'daki Viktor Orbán hükümetidir. Kurucularından olduğu Fidesz hareketinin 2010 yılında yükselişi ülkede yeni bir dönemin başlangıcı olmuştur (Bayramođlu, 2023, s.81).

Geçmiş Birinci Dünya Savaşı'na kadar uzanan kitaplar, iletişim teknolojisindeki gelişmelerden büyük ölçüde etkilenmiştir. Bu değişimin önemli sonuçları bulunmaktadır. Savaş propagandasının kullanımı 2400 yıl önce Sun Tzu'nun Savaş Sanatı adlı eserine kadar uzanmakla birlikte, sistematik ve bilimsel kullanımına ilk kez Birinci Dünya Savaşı sırasında tanık olunmuştur. 1914'ten 1918'e kadar propaganda, modern savaşın tanınmış ve organize bir aracı haline gelmiştir. Birinci Dünya Savaşı bize çok önemli bir ders

vermiştir. Hükümet politikalarını şekillendirmede kamuoyunun önemi artık göz ardı edilemez. Önceki çatışmaların aksine, bu özel savaş, yalnızca profesyonel orduların değil, tüm ulusların aktif olarak savaşa dahil olduğu "topyekün savaş" olarak nitelendirilmiştir. Bu benzeri görülmemiş düzeydeki halk katılımı, devletin askeri, ekonomik ve psikolojik de dahil olmak üzere tüm mevcut kaynaklarının seferber edilmesiyle ön saflardaki askerlerle ülke içindeki sivililer arasındaki uçurumun önemli ölçüde azalmasına olanak sağlamıştır (Welch, 2019, s.18).

Sivililerin çatışmaya katılımını gerektiren bir çatışmada morali korumanın öneminin bilincinde olarak propaganda, kamuoyunu kontrol etmenin temel aracı olarak ortaya çıkmış ve ulusal cephaneliğin hayati bir bileşeni haline gelmiştir. Dünya, dünya savaşları sırasında propagandanın yadsınamaz gücüne ve önemine, özellikle de düşmanın moralini zayıflatma becerisine tanık olmuştur. Ayrıca propagandanın savaşan ulusun saflarını güçlendirmede etkili olduğu kanıtlanmıştır. Savaşın devam edebilmesi için tüm milletin onayı gerekmektedir. Bu onay olmadan öncelikle ikna sürecinin başlatılması gerekmekte çünkü ülke içinde beklenmeyen bir tepki savaşın başlamasına engel teşkil edebilmektedir. Propaganda kavramı en basit haliyle kitlelerin istenilen yönde harekete geçirilmesini içermektedir (Jowett ve O'donnell, 2014, s.1)

Propaganda faaliyetlerinin Birinci Dünya Savaşı sırasında önem kazandığı, İkinci Dünya Savaşı sırasında daha organize hale geldiği, Soğuk Savaş döneminde ise profesyonel boyuta ulaştığı literatürde yaygın olarak kabul edilmektedir. Propagandanın çatışma zamanlarında güçlü bir silah olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Bu dönemlerde kitlelerin rızasını alabilmek için savaşın gerekliliğine ikna edilmeye çalışılmıştır. Liderlerin yaptığı konuşmalar özellikle geniş kitleleri bu konuda motive etme açısından ayrı bir önem taşımaktadır. Propaganda, bireylerin motivasyonunu artırmaya ve düşmanın moralini zayıflatmaya hizmet ettiğinden, savaş zamanlarında çok önemli bir rol oynamaktadır (Tarhan, 2010, s.26).

Orbán, popülist ve siyasal iletişimde propagandayı kullanan bir liderde olması gereken hemen hemen tüm nitelikleri bünyesinde barındırmakta ve Macaristan'daki iktidarı sırasında yaptığı değişikliklerle hükümetini siyasal iletişimde propaganda kullanım ustası haline getirmektedir. Propagandayı siyasal iletişim aracı olarak en güzel şekilde kullanan ancak düşmanlık besleyen ülkelerde demokrasisi baltalanan bir ülke olarak lanse edilmeye çalışılmakta, Avrupa Birliği içinde ilerici, melez bir hükümet gibi görünmektedir. Bu durum Macaristan'ı eşsiz bir ülke kılmaktadır (Bricker, 2017, s.169).

Propagandayı siyasal iletişimde kullanmasına dair sistem değişikliği uygulaması Avrupa Birliği'nin de dikkatini çekmiştir. Bu nedenle Avrupa Birliği ile Orbán hükümeti arasında gerginlikler yaşanmaktadır. Bu çalışma propagandayı siyasal iletişim aracı olarak kullanmanın ne anlama geldiğini ele almaktadır. Fidesz hareketinin ve Orbán'ın Macaristan'ı siyasal iletişimi propaganda kullanımı açısından nasıl değiştirdiği ve yeni hükümetin Avrupa Birliği ile ne tür gerilimlere yol açtığı ortaya konulmuştur (Agh, 2018, s.39).

İletişim Kavramı

İletişim kavramının tarihi insanlık tarihinin en eski dönemlerine kadar uzanmaktadır. İletişimin varlığı insanlarla başlamıştır. İletişim insanların olduğu her yerde gerçekleşir ancak iletişim yöntem ve teknikleri zamanla değişmiştir. İnsanı doğadaki diğer canlılardan ayıran en temel özellik iletişim yeteneğidir (Işık, 2012, s.9).

Duyguların, düşüncelerin, içsel düşüncelerin dışa yansımaya ve ifade edilmesi iletişimdir. İletişimin olmayışı ve sağlıklı kurulamayan bir düzenin varlığı da sosyalleşme faaliyetlerini sınırlamaktadır. Genel olarak günlük yaşamın temeli olan iletişim, insan için her yönüyle önemlidir (Ergün, 2012, s.5).

İletişim oldukça yaygın bir kavram olup, geçmişten günümüze pek çok tanım yapılmıştır. Doğadaki tüm canlılar arasında iletişim mevcuttur. Ancak insanoğlunun iletişimi tarih boyunca gelişmiş ve dil sayesinde diğer canlılardan ayrılmıştır. Duygu ve düşünceleri aktarmak için kullanılmış, gelişiminin ve bugünkü formunun temelini oluşturmuştur. İnsanlar gruplar halinde yaşamak için doğarlar ve sosyal hayatın her aşamasında hayatta kalabilmek için iletişime ihtiyaç duyarlar (Gönenç, 2007, s.88).

Genel boyuttan bakıldığında iletişim çeşitli türlere ayrılabilir. Bu türleri şu şekilde sınıflandırabiliriz (Dökmen, 2018, s.87);

Bireysel iletişim: İnsanlar arasındaki karşılıklı diyalogdur. İki kişi arasında iletişim amacıyla kurulan iletişim şeklidir.

Kitlesel iletişim: İnsanların kitle iletişim araçlarını kullanarak kurduğu iletişim biçimleridir. Bu araçlar aracılığıyla bilgi aktarırlar.

Siyasal iletişim: Siyasi liderlerin ve sosyal yöneticilerin halkla ve kendi aralarında karşılıklı diyalog yoluyla iletişim kurma şeklidir (Avcı, 2015, s. 179).

Sosyal hayata ilişkin iletişim: Eğitim, ticaret, sağlık, ekonomi, şehir hayatı, siyaset vb. gibi evre alanlarda insanlar tarafından kurulan ve insanların günlük yaşamını kaçınılmaz olarak etkileyen bir iletişim biçimidir. İletişimin en çok kullanıldığı ve yayıldığı alan sosyal yaşamdır (Sansi ve Nalbant, 2020, s.31).

İşitsel ve görsel temelli iletişim: İletişimde insanlar arasında bilgi, duygu ve düşüncelerin aktarımında ağırlıklı olarak işitsel ve görsel kullanılır. Daha rahat iletişim ve kolay aktarım için görme ve işitmeyi kullanmak onemlidir. Ses ve görüntü açısından en yaygın iletişim araçları televizyon ve radyodur. Fotoğraflar aynı zamanda görsel iletişim için de onemli bir araçtır. Sesle sağlanan iletişimde gün içinde duyulan tüm sesler örnek alınabilir (Süslü, 2020, s.12).

Yazılı ve işaret diliyle iletişim: Yazılı iletişimin ağırlıklı olduğu bu iletişim türünün başında çoğunlukla gazeteler geliyor. Ancak kitap, dergi ve broşürler yazılı iletişim araçlarıdır. Ayrıca rehber tabela ve tabelalar, poster ve reklam panoları vb. bulunmaktadır. Araç rneği olarak kullanılabilir. Konuşma bozukluğu olan kişilerin kullandığı jest ve mimiklere yönelik kurulan iletişim biçimleri de jسته dayalı iletişim yöntemleri kapsamına girmektedir (Erdönmez, 2019, s.82).

Elektronik iletişim: Teknolojinin gelişmesiyle birlikte iletişim her yerdedir ve dünyanın her alanına nüfuz etmektedir. Bilgisayarlar, telefonlar, tabletler ve televizyonlar hayatımızın büyük bir bölümünü işgal etmektedir. Günümüzde halen gelişmeye devam eden bu teknolojik iletişim araçları devasa bir ölçeğe sahiptir. Bu anlamda elektronik iletişim araçları oldukça onemli bir konumdadır. (Gönenç, 2007, s.89).

İletişimi insan faaliyetini tamamlayan bir unsur olarak tanımlamakta yanlış bir şey yoktur. İnsanların ve insanla ilgili faaliyetlerin olduğu her yerde iletişim kaçınılmazdır. İletişim insanlar arasındaki ilişkilerde onemli bir unsurdur. Bu nedenle iletişim birçok faktörün önünde yer alır. İletişim, insanlar arasında bilgi paylaşımı ve aktarımı için vazgeçilmez bir unsurdur. İletişim aynı zamanda sosyal bir olgudur. Anlamaya çalışırken ekonomik, siyasi, toplumsal ve tarihsel süreçler bağlamında incelemek gerekir. Yani iletişimde kullanılan mesajların iki kişi arasındaki eylem, düşünce ve bilgi aktarımında oldukça karmaşık yapıya sahip kültürel bir süreç olduğunu ifade etmiştir. (McQuail, 1983: Akt. Bektaş, 2007, s.100).

İletişim, bireyler arasında bilgi alışverişinden daha fazlasıdır. İletişim araçları sembolik formların nasıl algılandığı ve etkileşimlerin nasıl sağlandığı açısından onemlidir. Zamanın ve meknın dönüşümünde onemli bir rol oynar. (Özçetin, 2018, s.12).

Siyaset Kavramı

Geçmişten günümüze siyasi olgular toplumsal yaşamın her alanını etkilemiştir. Bedevi toplumunda at ve develerin yetiştirilmesi ve yetiştirilmesi için bu kavram kullanılır. Hayvanları eğiten ve yetiştiren kişilere şey denir. Ayrıca siyaset kavramı, insanları yetiştirme, eğitme ve yönetme işlevleriyle birlikte gelişmeye başlamış ve insanlar üzerinde çeşitli etkiler yaratmıştır. Yani siyaset, insanları yönetme sanatı haline geldi. (Dursun, 2016, s.29).

Siyaset birçok bakış açısı ve yorumu barındıran bir konudur. Özellikle siyaset bilimciler, siyasetin inceliklerini kavramak için üç temel yaklaşımdan yararlanırlar. Birincisi, siyaset toplumun ustalıklı yönetilmesi olarak görülür. Bu perspektif, farklı çıkar gruplarını uzlaştırmanın ve maddi kaynakların adil bir şekilde dağıtılmasının onemini vurgulamaktadır. İkinci olarak siyaset, toplum içinde g mücadelesine giren ve çatışmalarla dolu bir ortam yaratan bireylerin gözünden inceleniyor. Son olarak, nc yaklaşım ise g mücadelesinin toplumdaki siyasi aktörler tarafından paylaşılan bir deneyim olduğunu öne sürmektedir. (Demir, 2018, s.82).

Siyaset, toplumsal yapıları belirlenmiş kurallarla kurup düzenlemekle kalmayıp, aynı zamanda bu kuralları denetleyen ve gerektiğinde uyarlayan bir mekanizma işlevi de görmektedir. Kural oluşturma süreci, siyasi aktörler tarafından büyük lde etkileniyor ve siyasetin iktidara ulaşmak için yapılan tüm eylemleri kapsamasını sağlıyor. İktidarla ilgili her tartışma siyasetin de konuşulmasını gerektirir çünkü siyaset hayatın her alanına nüfuz eden ve devletleri yönetmeye temel teşkil eden bir olgudur (Demir, 2020, s.834).

Bu konuyu tartışırken siyaset kavramının her ne kadar özünde siyaset kavramıyla eşanamlı olsa da varlığını kabul etmek onemlidir. "Politika" kelimesi, Yunanca şehir anlamına gelen "polis" kelimesinden türemiştir. Antik Yunan'da şehir, bireylerin siyasi topluluğunu temsil ediyordu. Siyasetin bir bilim olarak incelenmesinin, Aristo (İ.Ö. 384-322)'nin kendi dönemindeki Yunan şehir devletlerinin yapısını analiz

eden ve siyasetin bilimsel bir disiplin olarak ortaya çıkışının temelini oluşturan "Politika" adlı eserinden kaynaklandığına inanılmaktadır. Aristoteles kitabında toplam 158 şehir devletini analiz ederek sonuçlar çıkarmaya çalıştı. Dikkate değer bakış açılarından biri, sağlıklı bir siyasi rejim için güçlü bir orta sınıfın hayati önem taşıdığıydı. Aristo'nun izinden giden ve sosyolojinin öncüsü sayılan önemli düşünürlerden İbn Haldun (1332-1456), devlet ve iktidarın bilimsel incelemesine yöneldi. Siyasi sistemlerin şekillenmesinde sosyal olayların önemini vurgularken ekonomik faktörleri de göz önünde bulundurdu (Dursun, 2016, s. 29).

Siyasal İletişim Kavramı

Siyasal iletişim çalışmalarının kökeni, Nazilerin ve Faşistlerin eylemleri nedeniyle demokrasinin tehdit altında olduğu İkinci Dünya Savaşı sonrası döneme kadar uzanabilir. Siyasal iletişim kavramının demokrasinin önemini yeniden kazanmanın bir yolu olarak ilgi görmesi bu dönemde oldu. Fikirlerin özgürce ifade edilmesi demokrasiyi güçlendirirken, bir hareket siyasal iletişime odaklanmaya başladı. Siyasal iletişimin yapısında değişiklikler meydana geldi ve siyasal etkinlik kitlelere yayıldı. Kitle iletişim araçları çeşitlenmeye ve yayılmaya başladı ve yeni siyasal iletişim biçimleri ortaya çıktı (Tunca ve Avtürk Koldaş, 2019, s.2788).

Siyasal iletişim, siyaset bilimi ve iletişim arasındaki arayüzdür. Siyasal iletişim kavramının tek tip bir tanımını yapmak çok zordur. Çünkü siyaset ve iletişim kavramlarını ayrı ayrı tanımlamak son derece geniş ve sonsuz bir genişleme olacaktır. Aysel Aziz'e göre siyasal iletişim olgusunun basit bir tanımı şöyledir: "Siyasal aktörler çeşitli iletişim türleri ve yöntemleri kullanılarak belirli gruplara, kitlelere, ülkelere veya bloklara belirli ideolojik hedefler ve politikalar dayatmaktadır (Aziz, 2003, s.3).

Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere siyasal iletişim, siyasetin bir özne olarak tartışılabildiği her alanda varlığını göstermektedir. Yönetim biçiminin demokrasi olduğu ülkelerde, siyasal iktidarı seçen halktır. Bu gibi durumlarda, liderler insanlara odaklanmaktadır. Liderler, hedef kitle olarak halkı etkilemeye, onların güvenini ve hayranlığını kazanmaya çalışmaktadırlar. Demokratik toplumlarda, liderler halkla etkileşim kurmak için medyayı yaygın olarak kullanmaktadırlar. Medyayı bir araç olarak kullanmakta ve medya aracılığıyla halkla iletişim kurmaktadırlar. Bu nedenle basın, siyasal iletişimde önemli unsurlardan biridir. Özellikle seçim zamanlarında medya kullanımı daha yaygındır. Siyasi liderler seçim sürecinde kitle iletişim araçlarından yararlanmakta ve bu araçlar aracılığıyla siyasi etkileşimi sağlamaktadır. Liderlerin güç elde etmek ya da iktidarı korumak için yürüttükleri siyasal iletişim faaliyetleri önemli bir konuma sahiptir. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte internetin popülerleşmesi ve alanlarının artması kullanım, bireylere doğrudan ulaşma yeteneği çoğalmış ve siyasal iletişim çabaları artmıştır. Kamusal düşünce ve fikirlerdeki farklılıklar, siyasal iletişim ağlarının genişlemesine katkıda bulunmakta ve farklı pencereler açmaktadır. Siyasal iletişim, demokrasinin varlığında çok önemli bir kavramdır ve demokrasinin pekişmesine katkısı da çok önemlidir. Siyasal iletişim kavramının işleyişindeki olumlu değişimler, demokrasinin işleyişini de olumlu yönde etkileyecektir (Karaçor, 2009, ss.123-125).

Bir başka açıdan bakıldığında siyasal iletişim kavramı, parlamenter yönetim sisteminin devamlılığı açısından önemlidir. Kamuoyu siyasi kararlarda önemli bir rol oynamaktadır. İnterneti kullanmak, kamuoyundan yararlandığında etkilidir. Bu sayede halkın yönetime aktif katılımı sağlanacaktır. Bu aktif katılım işlevi, siyasal iletişim unsuru ile yürütüldüğü için demokrasinin işleyişi sağlıklı ve güçlü olacaktır (Açıkgöz, 2007, s.252).

Çatışma ve muhalefet, her organizasyonda ve her sektörde, ayrıca siyasi ve sosyal alanda bireyler arasında ortaya çıkabilmektedir. Siyasal iletişim, farklı gruplar arasındaki çatışmalarda fikir birliğine varılmasında etkilidir. Toplumsal yaşamda kültürün ve siyasal bilincin oluşması önemli olduğu için siyasal iletişim bu duruma aracılık işlevi getirmektedir. Siyasi seçim sürecinde kampanyaların geliştirilmesine katkıda bulunmada da önemli bir rol oynamaktadır (Altheide, 2004, s.295).

Siyasal iletişim sadece seçimlerle sınırlı kalmamalıdır. Siyasal iletişimin etkisi insan yaşamının her alanında görülmektedir. Ailede, eğitimde ve toplumda iletişimin varlığı, siyasal iletişimde de görüldüğü gibi günlük yaşamda kaçınılmazdır. Bu alanlarda kişisel ilişkilerden, günlük yaşamdaki durum ve olaylardan gelen fikirler, iktidara giden yolda yaşanan mücadeleye yansımaktadır (Fiske, 2003, ss.223-228).

Propaganda Kavramı

Propaganda genellikle siyasi, ideolojik, ekonomik veya sosyal amaçlar doğrultusunda yapılır. Propaganda genellikle hedef kitle üzerinde etki yaratmak, onların düşüncelerini ve davranışlarını değiştirmek amacıyla kullanılır. Propaganda çoğu zaman manipülatif bir yöntem olarak da görülür ve

kitleleri yönlendirmek, kontrol altına almak veya destek toplamak amacıyla kullanılır. Propaganda genellikle çeşitli medya araçları aracılığıyla yapılır, ancak günümüzde dijital medyanın yaygınlaşmasıyla birlikte online propaganda da oldukça yaygın hale gelmiştir. Sosyal medya platformları, web siteleri, e-posta ve diğer dijital iletişim araçları propaganda için sıklıkla kullanılan araçlardır. Propaganda genellikle güçlü bir liderlik veya kurum tarafından organize edilir ve genellikle bir grup veya topluluğun çıkarları doğrultusunda kullanılır (Jowett ve O'Donnell, 2012, s.2).

Propaganda, düşmanla savaş halinde olan ülkeler arasında da sıkça görülür ve genellikle savaş çabalarını desteklemek veya düşmanı zayıflatmak amacıyla kullanılır. Sonuç olarak, propaganda genellikle manipülatif bir yöntem olarak görülse de, doğru bir şekilde kullanıldığında bilgi aktarımı ve etkileşim amacıyla da kullanılabilir. Ancak propagandanın amaçları ve yöntemleri genellikle şeffaf olmadığı için, dikkatli bir şekilde ele alınması ve değerlendirilmesi önemlidir. Propaganda, toplumu istenilen yönde yönlendirmek ve iktidarı korumak için kullanılan bir araç olarak da görülebilir. Bu nedenle, seçim sürecinde propaganda, adayların ve partilerin başarısı için kritik bir öneme sahiptir. Bu nedenle, propaganda çalışmalarını seçim sürecinde oldukça yoğun bir şekilde kullanılır ve farklı iletişim araçlarıyla seçmenlere ulaşmaya çalışılır. Sonuç olarak, propagandanın seçim sürecindeki etkisi büyük olup, seçim sonuçlarını doğrudan etkileyebilecek güce sahiptir (Pratkanis ve Aronson, 2008, ss.12-13).

Propaganda harekete geçirir. Bu sayede propaganda, toplumda birlik ve beraberlik duygusunu güçlendirir ve insanları ortak bir amaç etrafında bir araya getirir. Ayrıca, propagandanın hedef kitlesindeki insanların bilinçlenmesine ve bilinçli bir şekilde hareket etmelerine de yardımcı olur. Ancak, yanlış ve manipülatif kullanıldığında propaganda, toplumda ayrışma ve çatışmalara neden olabilir. Bu nedenle, doğru ve etik bir şekilde kullanılması önemlidir (Güllüoğlu, 2009, s.506).

Bu sayede toplumda belirli bir düşünce yapısını oluştururlar. Propagandanın etkili olabilmesi için ise, mesajın sürekli tekrarlanması, hedef kitlenin duygusal ve psikolojik olarak etkilenmesi, manipülasyon ve yanıltma gibi unsurların kullanılması gerekmektedir. Propaganda aynı zamanda ticari bir alan olarak da kullanılmaktadır. Bir ürünün tanıtımı veya pazarlanması amacıyla yapılan reklam kampanyaları da aslında birer propaganda faaliyetidir. Ticari propaganda, tüketicilerin bir ürün veya hizmet hakkındaki algılarını etkileyerek satışları artırmayı hedefler. Sonuç olarak, propaganda farklı alanlarda kullanılabilen ve etkili bir iletişim aracı olan bir kavramdır. Siyasal, ideolojik, ticari veya başka alanlarda kullanılan propaganda, bireylerin düşüncelerini etkilemek ve toplumda belirli bir yönlendirme yapmak için kullanılan güçlü bir araçtır. (Ertürk ve Şeşen, 2018, s.38).

Propaganda etkinliği gerçekleştirildikten sonra propagandacı tarafından aktarılan mesajların tartışılması, yorumlanması aksine aktarıldığı şekilde, içeriği fark etmeksizin kabul edilmesi, onaylanması ve ardından o şekil ve şartlara bağlı olarak alıcının fikir ve eylemlerinin değişmesi beklenmektedir. Propaganda da gerçekleştirilen iletişimden çok, iletinin varlığı ve iletim eyleminin gerçekleşmesi söz konusu olmaktadır (Aziz, 2003, s.14).

Propaganda genellikle toplumun belirli bir kesimine yönelik olarak yapılan manipülatif bir iletişim biçimidir. Bu nedenle propaganda etkinliğinden sonra aktarılan mesajların kabul edilmesi ve onaylanması, genellikle o mesajın doğruluğu veya yanlışlığı üzerine yapılan tartışmaları önemsiz hale getirebilir. Çünkü propagandacı, mesajın kabul edilmesini ve etkili olmasını istemektedir. Propaganda çoğu zaman bilgiyi çarpıtarak, yanıltıcı bilgilerle destekleyerek veya duygusal manipülasyonlarla bir fikri veya bakış açısını benimsetmeyi amaçlar. Bu nedenle propagandanın kabul edilmesi, kişinin gerçeği görmesini engelleyebilir ve yanlış bir inanç veya tutum benimsemesine neden olabilir. Bu nedenle propaganda, bilinçli bir şekilde yapılan manipülasyon yöntemidir ve üzerinde dikkatle düşünülmesi ve tartışılması gereken bir konudur. Herhangi bir mesajı kabul etmeden önce, o mesajın içeriğini sorgulamak ve bunun üzerinde düşünmek önemlidir. Yalnızca kabul etmek yerine, düşünmek ve sorgulamak, insanları propaganda etkilerinden koruyabilir (Güllüoğlu, 2009, s.507).

Bu durum, siyasi partilerin politika ve ideolojilerinden bağımsız olarak maddi güçleri ön plana çıkarabilir ve demokratik süreçlerde eşitsizlik yaratabilir. Bu sebeple, şeffaf ve denetlenebilir bir finansman sistemi oluşturulması önemli bir adımdır. Ayrıca, kampanya harcamalarının sınırlanması ve kaynakların adaletli bir şekilde dağıtılması demokratik süreçlerin şeffaflığını ve güvenilirliğini artırabilir. Siyasi partilerin maddi güçlerinin propaganda faaliyetlerine etkisi sadece iç politika ile sınırlı kalmaz, aynı zamanda ulusal ve uluslararası ilişkileri de etkileyebilir. Dış politikada maddi gücü olan siyasi partilerin daha etkin bir şekilde diplomasi yapabildikleri ve uluslararası ilişkileri şekillendirebildikleri bilinmektedir. Sonuç olarak, propaganda faaliyetlerinin gerçekleşebilmesi için maddi gücün önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Ancak

bu durum, demokratik süreçlerde eşitsizliğe ve adaletsizliğe yol açabileceği için dikkatle ele alınmalı ve şeffaf bir finansman sistemi oluşturularak denetim altında tutulmalıdır. (Gökçe, 2013, s.66).

Victor Orban

Orban'ın propaganda stratejilerini belirlerken, öncelikle milliyetçilik, göçmen karşıtlığı, Avrupa Birliği'ne karşı duruş gibi belli başlı temel konuları vurguladığı görülmüştür. 21. yüzyılın ilk çeyreğinde, Macaristan siyaseti, Viktor Orbán liderliğindeki sağ popülist Fidesz partisinin yükselişine tanık olmuştur. 2002'den beri iktidarda olan Orban'ın, göçmen karşıtı, milliyetçi ve Avrupa Birliği'ne eleştirel bir platform üzerinden popülerite kazanmıştır (Körösenyi&Patkos, 2017, s.328).

Orban'ın propaganda stratejilerinin temel unsurları şunlardır (Hellström, 2013, s.9):

- Güçlü liderlik: Orbán, karizmatik ve otoriter bir lider imajı çizerek, seçmenlerle doğrudan bir bağ kurmayı başarmıştır.
- Milliyetçilik: Orbán, Macar kimliğini ve tarihini yücelterek, göç ve Avrupa entegrasyonuna karşı bir direnç duygusu yaratmıştır.
- Antikapitalizm: Orbán, küreselleşmeyi ve ulusal egemenliği tehdit eden bir güç olarak tasvir ederek, büyük şirketlere ve uluslararası kuruluşlara karşı bir öfke dalgası oluşturmuştur.
- Medya kontrolü: Orbán, bağımsız medyayı susturarak ve hükümet yanlısı medya kuruluşlarını destekleyerek, siyasi mesajını yaymak için etkili bir platform kurmuştur.
- Orbán'ın propaganda politikaları Macaristan'da önemli bir etkiye sahip olmuştur (Bozóki, 2008, s.192):
- Demokratik kurumların zayıflaması: Orbán, anayasayı değiştirerek, basın özgürlüğünü kısıtlayarak ve yargıyı siyasallaştırarak demokratik kurumlara zarar vermiştir.
- Artırılmış etnik gerginlikler: Orbán'ın göçmen karşıtı ve milliyetçi söylemleri, Romanlar ve diğer azınlık grupları da dahil olmak üzere marjinalleştirilmiş gruplara karşı ayrımcılığın artmasına yol açmıştır.
- Avrupa Birliği ile gerilimler: Orbán'ın Avrupa Birliği'ne yönelik eleştirileri ve hukukun üstünlüğü ilkelerine uymama konusundaki isteksizliği, Macaristan'ı diğer üye ülkelerle karşı karşıya getirmiştir.
- Orbán'ın propaganda stratejileri, Macaristan'da bir dizi sorun yaratmıştır (Mudde, 2004, s.543):
- Kutuplaşma: Orbán'ın siyaseti, ülkeyi derin bir şekilde bölmüş ve siyasi kutuplaşmayı artırmıştır.
- Yolsuzluk: Orbán hükümeti, yolsuzluk skandallarıyla sık sık gündeme gelmiştir.
- Ekonomik zorluklar: Orbán'ın ekonomi politikaları, artan enflasyon ve durgunluk gibi sorunlara yol açmıştır.

Macaristan'daki propaganda stratejileri, ülkenin siyasi ve sosyal atmosferini önemli ölçüde etkilemiştir. Orbán'ın yükselişi, demokratik kurumlara zarar vermiş, etnik gerginlikleri artırmış ve Avrupa Birliği ile gerilimlere yol açmıştır. Propaganda stratejilerinin uzun vadeli etkileri hala belirsizliğini korumakta, ancak Macaristan'ın geleceği için ciddi endişeler yaratmaktadır (Müller, 2017, s.36).

Victor Orban'ın göçmen karşıtı politikaları ve söylemleri

Orban'ın göçmen karşıtı politikaları ve söylemleri Avrupa genelinde eleştirilere yol açmış ve sorunun çözümü konusunda AB ülkeleri arasında anlaşmazlık yaşanmasına sebep olmuştur. Birçok insan hakları örgütü ve uluslararası kuruluş, Macaristan'ın göçmenlere karşı tutumunu kınayarak insan hakları ihlallerine dikkat çekmiştir (Bilgen, 2017, s.2).

Orban'ın popülist ve göçmen karşıtı politikaları, Macaristan'da yükselen aşırı sağcı hareketlerin güçlenmesine de katkıda bulunmuştur. Bu durum, ülkede toplumsal kutuplaşmayı derinleştirmiş ve sosyal barışı olumsuz etkilemiştir (Körösenyi&Patkos, 2017, s.328).

Sonuç olarak, Viktor Orban'ın göçmen karşıtı politikaları ve popülist söylemleri, hem Avrupa Birliği içinde hem de uluslararası toplumda eleştirilere neden olmuş ve Avrupa'nın göç krizi konusunda ortak bir yaklaşım geliştirmesini zorlaştırmıştır. “Orban hükümeti aynı yıl yasadışı göçü engellemek amacıyla Sırbistan sınırına orduya bağlı güçlerin yardımıyla tel örgü çekme çalışmalarına başlanması emrini vermiştir. Yasadışı göçün kıtaya tehdit haline geldiğini vurgulayan Macaristan hükümeti, uluslararası camiadan gelen eleştiri ve tepkiler karşısında geri adım atmamış, Başbakan Orban 175 kilometrelik sınıra dört metre yüksekliğindeki tel örgüyü, kalabalık göç kitlelerindeki “düşman teröristleri” ayırt edemeyeceklerini söyleyerek savunmuştur”(Yabancı, 2018, s.11).

Orban'ın göçmen karşıtı duruşu, Avrupa Birlięi içerisinde tartışmalara yol açmış ve eleştirilere maruz kalmıştır. Birçok kiři, Orban'ın insan haklarına uygun olmayan bir tavır sergilediğini dūřünmüř ve Avrupa'nın dayanışma ve hoşgörü değerlerine ters düştüğünü ifade etmiştir. Ancak Orban, ülkesinin sınırlarını koruma ve göçmenlerin kontrol altında tutulması gerektiğini savunan birçok destekiye de sahiptir. Ona göre, Avrupa'ya gelen göçmenler, ülkenin kültürel ve dini kimliğine bir tehdit oluşturabilir ve bu nedenle tedbirler alınması gerekmektedir (Trading economics, 2018).

Orban'ın Türkiye'ye göçmenleri geri gönderme önerisi de, Avrupa'nın göçmen sorununu çözmeye konusundaki zorluklarına işaret etmektedir. Tartışmalar devam ederken, Orban'ın göçmen politikasındaki tutumu, Avrupa Birliği'nin genel göçmen politikalarına yönelik eleştiri ve önerilerin de odak noktası olmaya devam etmektedir. Macaristan hükümetinin aldığı göçmen önlemleriyle ilgili olarak, insan haklarının ve insanlık onurunun ön planda tutulması gerektiği konusunda genel bir konsensüs vardır. Göçmenlerin güvenliğinin ve haklarının korunması, uluslararası hukuka uygun bir şekilde gerçekleştirilmelidir. Avrupa Birliği'nin de bu yönde çalışmalar yürüttüğü bilinmektedir. Üye ülkeler arasında göçmen politikalarının koordinasyonu ve uyumlu bir şekilde uygulanması gerekmektedir. Ancak Macaristan gibi bazı ülkelerin kendi iç politikaları nedeniyle bu konuda geri adım atmaması, Avrupa'nın ortak çözümler bulma sürecini zorlaştırmaktadır. Bu nedenle, Macaristan hükümeti ile insan hakları örgütleri ve Avrupa Birliği yetkilileri arasında diyalog ve işbirliği arttırılmalı, göçmenlerin hakları ve güvenliği konusunda ortak bir anlayış sağlanmalıdır. Göçmenlerin yaşamlarını riske atacak önlemler almak yerine, insan haklarına saygılı ve hukuka uygun çözümler bulunmalıdır (Körösenyi & Patkos, 2017, s.329).

Orban'ın göç konusundaki söylemleri, özellikle Avrupa'da artan aşırı sağcı ve ırkçı akımların desteğini almasıyla eleştiri toplamaktadır. Göçmenleri terörizm ile ilişkilendirerek genelleme yapması ve Müslümanları hedef göstermesi, ırkçı ve ayrımcı bir tutumu sergilediği şeklinde yorumlanmaktadır. Avrupa'nın gerçek sorunlarına çözümler bulmak yerine göçmenleri suçlayarak ve tehdit olarak lanse ederek, gerçek çözümler yollarından uzaklaşmakta ve toplumu kutuplaştırmaktadır. Göç kriziyle başa çıkmak için ortak çözümler bulunması ve dayanışma içinde hareket edilmesi gerekliliği, Orban'ın ayrımcı ve bölücü söylemlerine karşı çıkan pek çok Avrupa ülkesi ve uluslararası kuruluş tarafından vurgulanmaktadır. (reuters.com, 2017).

Orban, Avrupa'nın gittikçe İslamlaştığını iddia ederken, Avrupa'nın köklü bir Hristiyan mirasa sahip olduğunu vurgulamış ve bu değerlerin korunması gerektiğini savunmuştur. Aynı zamanda, göçmen politikalarının ülkelerin egemenlik haklarına müdahale olduğunu belirterek, Macaristan'ın bu politikaları uygulamayacağını açıkça ifade etmiştir. Macar lider, AB'nin dayattığı kota sistemini ve sığınmacılara verilen para cezalarını da eleştirmiş, bu politikaların Avrupa'nın güvenliğini ve istikrarını tehlikeye attığını ifade etmiştir. Orban, bu politikaların sadece Avrupa'nın demografik yapısını değil, aynı zamanda kültürel ve dini değerlerini de değiştireceğini savunmuştur. Sonuç olarak, Orban'ın açıklamaları Avrupa'nın göç politikaları ve İslamlaşma konusundaki endişelerini yansıtmaktadır. Macaristan, egemenlik haklarını koruma ve kendi toplumunun değerlerini savunma konusundaki kararlı tutumunu sürdürmekte ve AB'nin dayattığı politikalara karşı çıkmaktadır (kormany. hu, 2016).

Orban'ın göçmen karşıtı politikaları eleştirilere ve insan hakları örgütleri tarafından dikkatle izlenmektedir. Birçok kiři, Orban'ın ulusal kimliği koruma adı altında göçmenlere karşı ayrımcı ve nefret dolu söylemlerde bulunduğunu dūřünmektedir. Avrupa Birlięi ise Orban'ın göçmen politikalarını eleştirmekte ve üye ülkeler arasında dayanışma ve işbirliği çağırısında bulunmaktadır. Orban'ın göçmen karşıtı politikalarının yarattığı tartışmalar, Avrupa Birlięi'nin temel değerleri olan insan hakları, adalet ve özgürlük konularında sorgulanmasına da yol açmıştır. Orban'ın ulusalcı politikaları, Avrupa Birlięi'nin bütünlüğünü ve değerlerini tehdit etmesiyle Avrupa siyasetinde büyük bir sorun haline gelmiştir. Bu nedenle, Orban'ın göçmen karşıtı politikaları hem ulusal hem de uluslararası düzeyde büyük tartışmalara neden olmaktadır. Orban, kendi ülkesinin egemenliğini savunmak için göçmenleri kontrol altına almayı tercih ederken, bu politikalarının insan haklarına saygılı olup olmadığı ve Avrupa Birlięi'nin temel değerlerine uygunluğu konularında sürekli olarak eleştiriye maruz kalmaktadır (miniszterelnok. hu, 2017).

Orban'ın göçmen karşıtlığı politikaları eleştirilere yol açmış ve insan hakları savunucuları tarafından demokrasiye zarar verdiği iddialarıyla karşı karşıya kalmıştır. Avrupa Birliği de Macaristan'a yönelik eleştirilerde bulunmuş ve ülkenin insan hakları ve demokrasi standartlarına uygun şekilde hareket etmesi gerektiğini belirtmiştir. Orban ise göçmen karşıtlığı politikalarını ulusal çıkarlarını koruma adına aldığını savunmaktadır. Ona göre, göçmenlerin kültürel ve demografik değişikliklere neden olduğu ve ülkenin güvenliğini tehlikeye attığı gerekçesiyle bu politikaları uygulamaktadır. Macaristan'ın egemenliğini ve

kimliğini koruyarak kendi geleceğini belirleme hakkına sahip olduğunu düşünmektedir. Ancak Orban'ın göçmen karşıtlığı politikaları, insan hakları ve demokrasi ilkelerine aykırı olabilmektedir. Göçmenlere yardım eden sivil toplum kuruluşlarının faaliyetlerinin kısıtlanması ve vergilendirilmesi, demokratik hakları ve özgürlükleri sınırlayıcı bir adım olarak görülebilmektedir. Türkiye gibi yıllardır milyonlarca sığınmacıya ev sahipliği yapmış bir ülke olduğu için bazen göçün zorlukları hakkında bilgi verilebilmektedir. Sonuç olarak, Orban'ın göçmen karşıtlığı politikaları tartışmalı bir konu ve Avrupa Birliği ile arasındaki gerilim olmaya devam etmektedir. Macaristan'ın geleceği konusunda nasıl bir yol izleyeceği belirsizliğini korumaktadır (euronews, 2021).

Bu planın uygulanmasıyla birlikte, Macaristan'ın demografik yapısının sağlamlaştırılması ve ekonomik kalkınmanın desteklenmesi amaçlanmaktadır. Aynı zamanda, toplumda aile kavramının önemini vurgulanması ve gelecek nesillerin daha sağlıklı ve güçlü bir toplum oluşturması hedeflenmektedir. Ancak, planın eleştirilenleri, bu politikaların kadınların çalışma hayatından uzaklaştırılmasına, eşitlik ilkesine aykırı olduğuna ve kadınların kendi kararlarını alamayacakları şekilde aile planlamasına zorlanmalarına sebep olabileceğine dikkat çekmektedir. Aynı zamanda, planın sadece genç nüfusu artırmaya odaklanarak, yaşlı nüfusun bakımı ve desteklenmesi gibi konuları ihmal ettiği eleştirileri de bulunmaktadır. Sonuç olarak, Orban hükümetinin aile politikaları tartışmalı olsa da, Macaristan'ın demografik yapısını güçlendirmeye ve genç nüfusun azalmasını durdurmaya yönelik bu tür politikaların önemli bir ihtiyaç olduğu düşünülmektedir (The New York Times, 2019).

Avrupa Birliği'nin, Macaristan'ın sığınmacılara yönelik politikalarını sürekli olarak takip etmesi ve gerekli uyarıları yapması önemlidir. Macaristan, uluslararası toplumun gözünde itibarını korumak ve insan haklarına saygı göstermek adına sığınmacılara karşı daha insani bir tutum sergilemelidir. Ayrıca, Macaristan'ın sığınmacılara karşı duvarlar inşa etmek gibi fiziksel engellerle onları engellemeye çalışması sadece acımasız değil aynı zamanda etkisiz bir yöntemdir. Çünkü insanların çaresizliklerini ve umutsuzluklarını yok etmeyecek ve onları gerçekten koruyacak bir çözüm değildir. Sığınmacılara yönelik politikaların gözden geçirilmesi ve daha insani bir yaklaşım benimsenmesi, hem Macaristan'ın hem de uluslararası toplumun çıkarıdır. Göçmenlik sorunlarına küresel bir yaklaşımın benimsenmesi, sığınmacıların haklarına saygı gösterilmesi ve onlara insanca muamele edilmesi, barış ve istikrarın güçlenmesine katkıda bulunabilmektedir (euronews, 2021).

Victor Orban'ın medya üzerindeki kontrolü

Orban'ın medya üzerindeki kontrolünü ve medya manipülasyonunu detaylı olarak ele almak önemlidir. Televizyon, Macaristan'da en popüler medya türüdür. İzleyiciler arasında en çok tercih edilenler arasında RTL, TV2, ATV, MTV ve Hír TV yer almaktadır. Radyo da Macaristan'da oldukça popülerdir ve kamu ve özel radyo istasyonları çeşitli programlar sunmaktadır. Gazeteler ve dergiler hala önemli bir bilgi kaynağıdır. Népszabadság, Magyar Nemzet ve Heti Válasz en çok okunan gazeteler arasındadır. İnternet ve sosyal medya kullanımı Macaristan'da hızla artmaktadır. Facebook, Instagram ve TikTok en popüler platformlar arasındadır (<https://dailynewshungary.com/>)

Macaristan'da medya ortamı, son yıllarda hükümetin artan etkisiyle karmaşık bir hal almıştır. Bu durum, medya özgürlüğü ve bağımsızlığıyla ilgili endişelere yol açmıştır (Lochocki, 2018) Kamu medyası, büyük ölçüde hükümete bağlıdır ve iktidardaki partinin görüşlerini yansıtmaktadır. Özel medya kuruluşları da, hükümetten fon ve reklam alma yoluyla dolaylı olarak etkilenebilmektedir (Otto & Köhler, 2018, s.2). Gazeteciler taciz, tehdit ve şiddete maruz kalmaktadır. Eleştirel habercilik yapanlar, yasal davalar ve karalama kampanyalarıyla karşı karşıya kalabilmektedirler. Birkaç medya kuruluşu, medya ortamında önemli bir güce sahiptir ve bu da farklı bakış açılarının temsilini sınırlayabilmektedirler (Ertuğral vd., 2018, s.187). İnternet ve sosyal medya, bağımsız haberciliğin ve alternatif seslerin gelişmesi için bir alan sunmaktadır. Ancak, bu platformlar da dezenformasyon ve nefret söylemi gibi sorunlarla karşı karşıyadır (Szabó, 2019, s.12). Reporters Without Borders gibi uluslararası kuruluşlar, Macaristan'daki medya özgürlüğünün son yıllarda gerilediğini vurgulamaktadır. Hükümet yanlısı medya baskın hale gelirken, bağımsız medya kuruluşları finansal ve siyasi baskılarla karşı karşıyadır. 2010 yılında kabul edilen ve kamu yayınlarını ve özel medyayı denetleyen Medya Yasası, hükümetin medya üzerinde daha fazla kontrol sahibi olmasına yol açtı. Bu yasa, eleştirileri susturmak ve muhalif sesleri sindirmek için kullanıldığı gerekçesiyle eleştirilmektedir. Macaristan'daki medya ortamının geleceği belirsizliğini korumaktadır. Hükümetin medya üzerindeki kontrolünü sürdürmesi ve medya özgürlüğünü daha da kısıtlaması muhtemeldir. Ancak, bağımsız medya kuruluşları ve sivil toplum kuruluşları, medya özgürlüğünü savunmaya ve çoğulcu bir medya ortamını teşvik etmeye devam etmektedir (Reuters, 2021, s.2).

Orban'ın propaganda stratejilerinde kullandığı siyasi mitler ve semboller

Macaristan'ın siyasi tarihi, bir dizi mit ve sembole iç içe geçmiş durumdadır. Bu mitler ve semboller, ulusal kimlik duygusunu oluşturmaya, siyasi ideolojileri meşrulaştırmaya ve belirli grupların iktidarını pekiştirmeye yardımcı olmuştur. En önemli mitlerden ve sembollerden bazıları şunlardır (Bence, 2013, s.288):

- Turancılık: Bu mit, Macarların kökenini Orta Asya'daki göçebe halklara bağlamaktadır. 19. yüzyılda milliyetçiler tarafından benimsenen Turanizm, Macaristan'ı diğer Avrupa ülkelerinden farklı ve özel bir yer olarak konumlandırmaya yardımcı olmuştur.
- Kutsal Tac: 10. yüzyıldan kalma bu tac, Macar krallarının tac giyme törenlerinde kullanılmış ve Macar egemenliğinin ve ulusal birliğin bir sembolü olarak kabul edilmiştir.
- Beyaz Kartal: Beyaz kartal, 15. yüzyıldan beri Macaristan'ın ulusal amblemidir. Güç ve bağımsızlığın bir sembolü olarak görülmektedir.
- Aziz İstvan: Macaristan'ın ilk kralı olan Aziz İstvan, Hristiyanlığı ülkeye getirmesiyle tanınmaktadır. Milliyetçiler tarafından Macar ulusunun kurucusu olarak kabul edilmektedir.
- Tricolor: Kırmızı, beyaz ve yeşil renklerden oluşan Macar bayrağı, 19. yüzyılda milliyetçiler tarafından benimsenmiştir. Her renk farklı bir anlam taşımaktadır. Kırmızı kanı, beyaz özgürlüğü ve yeşil umudu temsil etmektedir.

Bu mitler ve semboller, Macaristan'ın siyasi tarihinde önemli bir rol oynamıştır. Ancak, eleştirilerden de nasiplerini almışlardır. Bazı eleştirilenler, bu mitlerin ve sembollerin etnik azınlıkları dışladığını ve milliyetçi bir ideolojiyi meşrulaştırmak için kullanıldığını savunmaktadırlar. Macaristan'daki siyasi mitler ve semboller karmaşık ve çok katmanlı bir konudur. Bu mitleri ve sembollerini anlamak, Macaristan'ın siyasi geçmişini ve günümüzdeki siyasi ortamını daha iyi anlamamıza yardımcı olabilmektedir. Bunlara ek olarak (Liebhardt, 2011, s.219):

- Macar dili: Macar dili, Ural dil ailesinin bir üyesidir ve Avrupa'da konuşulan tek Ural dilidir. Milliyetçiler tarafından Macaristan'ın kimliğinin ve bağımsızlığının temel bir unsuru olarak görülmektedir.
- Macar mutfağı: Macar mutfağı, gulaş ve paprika gibi yemekleriyle bilinmektedir. Milliyetçiler tarafından Macar kültürü ve geleneklerinin bir sembolü olarak görülmektedir.

Orban'ın propaganda stratejilerinin toplumun algısını yönetmesi

Macaristan hükümeti, son yıllarda kamuoyunu yönlendirmek ve siyasi desteği korumak için çeşitli propaganda stratejileri kullanmakla suçlanmıştır. Bu stratejiler arasında şunlar yer almaktadır:

Medya hakimiyeti: Hükümet, kamu yayınlarını kontrol etmekte ve bağımsız medya kuruluşlarını sindirmek için yasal ve mali araçlar kullanmaktadır. Bu durum, hükümetin bakış açısının egemen olduğu ve muhalif seslerin marjinalleştirildiği bir medya ortamına yol açmaktadır (Otto & Köhler, 2018, s.3).

Dezenformasyon ve yanlış bilgi: Hükümet yanlış medya ve sosyal medya platformları, muhalefeti karalamak ve hükümeti övmek için dezenformasyon ve yanlış bilgi yaymak için kullanılmaktadır. Bu, halk arasında kafa karışıklığı ve güvensizliğe yol açmakta ve demokratik süreci zayıflatmaktadır (Sakhnin & Kazbek, 2021).

Nefret söylemi ve ayrımcılık: Hükümet ve hükümet yanlısı aktörler, göçmenler, Romanlar ve LGBTQ+ topluluğu gibi marjinal gruplara karşı nefret söylemi ve ayrımcılık kullanmaktadırlar. Bu durum, bu grupların marjinalleştirilmesine ve şiddete maruz kalmasına yol açmaktadır (Csehi & Zgut, 2020, s.6).

Sivil toplum üzerinde baskı: Hükümet, sivil toplum kuruluşlarını (STK) sindirmek ve kontrol etmek için yasal ve mali araçlar kullanmaktadır. Bu durum, STK'ların bağımsız olarak faaliyet gösterme ve hükümetin politikalarını eleştirme yeteneğini zayıflatmaktadır (Waller, 2016, s.2).

Seçimlere müdahale: Hükümetin, seçimler lehine manipüle etmek için oy verme prosedürlerini ve seçim yasalarını değiştirdiği iddiaları bulunmaktadır. Bu durum, seçimlerin adil ve özgür olmadığı endişelerine yol açmaktadır (OSCE, 2022, s.2).

Bu propaganda stratejilerinin Macaristan'ın demokrasisi üzerinde önemli bir etkisi olduğu ve temel özgürlükleri ve kurumları zayıflattığı endişesi bulunmaktadır. Uluslararası toplum, Macaristan hükümetini

bu tür taktikleri kullanmaktan vazgeçmeye ve demokratik kurumları ve temel özgürlükleri elde etmeye çağırılmaktadır (Sputnik, 2018, s.2).

Orban'ın propaganda söyleminde kullandığı dil ve retorik

Macaristan siyasi dil ve retorisi, 20. yüzyılın başlarından beri karmaşık ve değişken bir alandır. Bu alanda kullanılan dil, siyasi eğilimlere, liderlere ve tarihi olaylara göre önemli ölçüde değişmiştir. 20. yüzyılın başlarında, Macaristan siyasi dili, milliyetçilik ve anti-komünizm gibi temalar etrafında yoğunlaşmıştır. Bu dönemde liderler, ulusal birlik ve gurur duygularını uyandırmak için sıklıkla duygusal bir dil kullanmışlardır (Moreh, 2019, s.106).

Komünist dönemde (1949-1989), Macaristan siyasi dili resmi ideolojiye uygun hale getirilmiştir. Dil, "sınıf mücadelesi" ve "sosyalist inşaa" gibi kavramlara odaklanmıştır. Liderler, partiyi ve onun politikasını yüceltmek için sıklıkla resmi bir dil kullanmışlardır. Komünizmin çöküşünden sonra (1989), Macaristan siyasi dili daha çeşitli hale gelmiştir. Yeni siyasi partiler ve hareketler ortaya çıkmış ve kendi eşsiz retoriklerini geliştirmişlerdir. Bu dönemde dil, demokrasi, insan hakları ve pazar ekonomisi gibi temalar etrafında yoğunlaşmıştır (Danaj vd., 2018, s.241).

Günümüzde Macaristan siyasi dili, popülizm ve milliyetçiliğin yükselişiyle karakterize edilmektedir. Bu eğilimler, siyasi liderlerin dil kullanımını etkilemiştir. Liderler, ulusal endişeleri ve göçmen karşıtı duyguları uyandırmak için sıklıkla duygusal ve kışkırtıcı bir dil kullanmaktadır (Palonen, 2009, s.318).

Macaristan siyasi dil ve retorisi karmaşık ve değişken bir alandır. Bu alanda kullanılan dil, siyasi eğilimlere, liderlere ve tarihi olaylara göre önemli ölçüde değişmektedir. Macaristan siyasi dil ve retorisinin bazı önemli özellikleri şunlardır (Rupnik, 2018, s.109):

- Milliyetçilik: Macaristan siyasi dili, milliyetçilik temalarıyla doludur. Liderler, ulusal birlik ve gurur duygularını uyandırmak için sıklıkla duygusal bir dil kullanmaktadırlar (Bustikova & Petra, 2017, s.167).
- Popülizm: Son yıllarda Macaristan siyasi dilinde popülizm yükselişe geçmiştir. Liderler, halkın endişelerini ve kızınlıklarını kullanarak siyasi destek kazanmaya çalışmaktadırlar (Mudde, 2004, s.543).
- Kışkırtıcı dil: Macaristan siyasi dili, göçmen karşıtı ve diğer kışkırtıcı dil türleri de dahil olmak üzere giderek daha kutuplaştırıcı hale gelmiştir (d'Appollonia, 2012, s.10).
- Resmi dil: Macaristan'da resmi dil Macarcadır. Bu dil, tüm resmi iletişimlerde ve devlet medyasında kullanılmaktadır (Laakso, 2014, s.327).
- Yabancı diller: İngilizce ve Almanca, Macaristan'da en çok konuşulan yabancı dillerdir. Bu diller, uluslararası ilişkiler ve turizmde kullanılmaktadır.

Macaristan siyasi dil ve retorisi, ülkenin siyasi ortamını anlamak için önemli bir araçtır. Bu alandaki dilin nasıl kullanıldığını ve nasıl değiştiğini incelemek, Macaristan'daki siyasi güçlerin ve eğilimlerin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilmektedir. Macaristan Başbakanı Viktor Orbán, Macar asıllı liberal bir girişimci olan George Soros hakkında "tam bir sığınmacı gibi tüm sınırları aştı, Macaristan'ı bir göçmen kıtasına çevirmek istiyor" şeklinde bir açıklamada bulunarak, George Soros'u ekonomik ve toplumsal sorunların kaynağı olarak görülen göçmenlere benzeterek rakiplerini tek bir düzleme koyduğu görülmektedir (Sputnik,2018, s.2).

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma Macaristan Başbakanı Victor Orban'ın siyasal iletişim modeli olarak kullandığı propaganda yöntemlerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın ilk ve önemli sonuçlarından biri Orban'ın propagandasının, toplumda ayrımcılık ve kutuplaşmayı artırarak demokrasiyi zayıflattığı ve insan haklarını ihlal ettiğine dair eleştirilerdir. Özellikle basın özgürlüğü, yargı bağımsızlığı ve sivil toplum örgütlerinin etkili bir şekilde çalışabilmesi gibi konularda Orban'ın politikaları sıkça eleştirilmektedir. Orban'ın popülist ve milliyetçi politikaları, Avrupa Birliği'nin değerlerine ve kurallarına aykırı olduğu gerekçesiyle de AB kurumları ve üye ülkelerle gerginlik yaratmaktadır. AB, Macaristan'ın demokratik değerlere ve insan haklarına saygı göstermesi konusunda daha fazla baskı yapmaktadır. Orban'ın propagandasının etkisi altında kalan Macar halkı, yurtdışından gelen göçmenlere karşı artan bir nefret ve ayrımcılık duygusuyla karşı karşıya kalmaktadır. Bu durum, ülkenin sosyal ve kültürel dokusunu olumsuz etkileyebilmekte ve toplumsal barışı zayıflatabilmektedir. Ancak Victor Orban'ın siyasal iletişiminde kullandığı model propagandayı Ateş (2000)'in tarif ettiği gibi "toplumsal çatışmaların özünü kavrayabilmek, propagandacıları

tanıyabilmek, onların tekniklerini anlayabilmek ve değerlendirebilmek, davranışlarının ardındaki gerçek güdüleri saptayabilmek, mesajlarını ağdaş toplumun değerleri açısından ve elbette kişisel çıkarlar açısından tartmak için demokrasideki siyasal süreçler içinde” kullandığı anlaşılmaktadır. Sonuç olarak, Orban'ın propagandası ve otoriter yönetim tarzı, Macaristan'ın demokratik yapısını tehlikeye sokmakta ve ülkeyi uluslararası alanda yalnızlaştırmaktadır. Bu nedenle, Orban'ın politikaları ve propagandası, hem içeride hem de dışarıda önemli eleştirilere maruz kalmaya devam edecektir.

Etik Beyan

“Siyasal İletişim Modeli Olarak Propaganda: Victor Orban” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Çatışma Beyanı

Araştırma ile ilgili diğer kişi veya kurumlarla yaşanabilecek çıkar atışması yoktur.

Kaynakça

- Acar, O. (2023). Siyasal propaganda bağlamında sosyal medya ve kamuoyu. *Uluslararası Politik Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 1-14.
- Açıkgoz, E. B. (2007). E-devlet ve iletişim teknolojileri ilişkisi: Panel eşbütünleşim analizi denemesi, *Medya ve Siyaset*, Ege Üniversitesi, İletişim Fakültesi, 15-17 Kasım, İzmir, 251-261.
- Ágh, A. (2018). Decline of democracy in the ECE and the core-periphery divide: Rule of law conflicts of Poland and Hungary with the EU. *Journal of Comparative Politics*, 11(2).
- Akarcalı S (2003) İkinci dünya savaşında iletişim ve propaganda. Ankara: İmaj Yayınevi.
- Altheide, D. L. (2004). Media logic and political communication. *Political Communication*, (21), 293–296.
- Ateş, ř. (2000). Bir siyasal iletişim tarzı olan propagandanın tanınması ve propaganda metinlerinin çözümlenmesi, *bilgi*, (13), 117-135.
- Avcı, K. (2015). Siyasal partilerin seçim kampanyaları faaliyetlerine karşı seçmenin ilgi düzeyleri: 2015 genel seçimleri rneği, *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 179.
- Aziz, A. (2003). Siyasal iletişim, Ankara: Nobel Yayınevi
- Bayramoğlu, R. (2023). Rekabetçi otoriter rejim rneği olarak Viktor Orban siyaseti ve Avrupa Birliği'ne yansımaları. *Journal of International Relations and Political Science Studies*, (8), 81-97
- Bektaş, Y. (2007). Türk ğrencilerinin İngilizce iletişim isteği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(21).115-123
- Bence, N. (2013). History, myth and identity: The Turan myth in Hungarian historiography and politics. *Central European Political Science Review* 12(2), 287-304.
- Bilgen, E. (2017, Mayıs 27). Macaristan: Liberalizm - otoriteryanizm kavgasından demokrasi ıkar mı? *Birikim Dergisi*, Erişim Adresi: <http://www.birikimdergisi.com/haftalik/8339/macaristan-liberalizm-otoriteryanizm-kavgasindan-demokrasi-cikar-mi>
- Bozki, A (2008) Consolidation or second revolution?: The emergence of the New Right in Hungary. *Journal of Communist Studies and Transition Politics* 24(2), 191–231.
- Bricker, B. (2017). Party polarization and its consequences for judicial power and judicial independence. *Eur. J. Legal Stud.*, 10, 161.
- Bustikova, L., & Petra, G. (2017). The Illiberal Turnor Swerve in Central Europe?, *Politics and Governance*, 5(4), 166-176.
- Cabinet Office of the Prime Minister (2016). Speech by prime Minister Viktor Orban on 15 March. Erişim Adresi: <https://miniszterelnok.hu/speech-by-prime-minister-viktor-orban-on-15-march/>
- Csehi, R., & Zgut, E. (2020). European politics and society. ‘We won’t let Brussels dictate us’: Eurosceptic populism in Hungary and Poland.
- d’Appollonia, A. C. (2012). *Frontiers of fear: Immigration and insecurity in the United States and Europe*, Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Dailnews, (2024). Siyaset, Erişim Adresi: <https://dailynewshungary.com/>
- Danaj, A., Lazányi, K., & Bilan, S. (2018). Euroscepticism and populism in Hungary: The analysis of the prime minister’s discourse. *Journal of International Studies*, 11(1), 240-247. doi:10.14254/2071-8330.2018/11-1/18
- Demir, E. (2018). Kadınların siyasal atılımı Antalya’da AK parti ve CHP kadın kolları rneği. [Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Demir, E. (2020). Toplumsal cinsiyet bağlamında kadının siyasetteki rolü ve nemi, Tans, Yunus Emre (Ed.), *Abay Kunanbayev Anısına Türkiye ve Türk Dünyası Araştırmaları-III*, (Gaziantep: İKSAD Publishing House): 833-863.
- Dökmen . (2018). *Küçük Şeyler 1 – deniz kabukları*, 1. Baskı. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Durmuş, A. (2023). Sosyal medyada propaganda: Rusya-Ukrayna savaşı rneği. *AJIT-E: Academic Journal of Information Technology*, 14(52), 41-69. <https://doi.org/10.5824/ajite.2023.01.003.x>
- Dursun, D. (2016). *Siyaset bilimi*, (8. baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Erdönmez, I.. (2019). İletişimin döngüsel süreci bağlamında sözlü iletişim. *Uluslararası Sanat Kültür ve İletişim Dergisi*, 2(1), 81-98.
- Ergin, A.(2012). *Eğitimde etkili iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık

- Ertuğral, Y., Keçeci A.İ ve Sokullu E.C (ed.) (2018). Popülizmle dönüşen Avrupa ve Türkiye-AB ilişkilerinin geleceği, İstanbul: BİLGESAM Yayıncılık.
- Ertürk, K. ve Şeşen, E. (2017). Bir Halkla İlişkiler Aracı Olarak Seçim Beyannameleri: 2000'li Yıllar Üzerine Bir İnceleme. *Erciyes İletişim Dergisi "Akademia"*, 5(1), 60-80
- Euronews, (01 Apr 2021). Orbán, Salvini and Morawiecki form new right-wing European alliance in Euronews. Erişim Adresi: <https://www.euronews.com/my-europe/2021/04/01/orban-salvini-and-morawiecki-form-new-right-wing-european-alliance>
- Fiske, J. (2003). İletişim çalışmalarına giriş. (2. Baskı), Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Gökçe, A. F. (2013). Siyasi partilerde parti içi demokrasi ve disiplin algısı: Türkiye. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi*, 5(9), 65-79
- Gönenç, E. Ö. (2012). İletişimin tarihsel süreci, İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, (28). doi:10.17064/iüifhd.78770
- Güllüoğlu, Ö. (2009). Halkla ilişkiler ve propaganda ilişkisi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi, 12(1-2), 505-520
- Hellström, A. (2013). Help! The populists are coming: Appeals to the people in contemporary Swedish politics. MIM Working Paper Series, No: 13:4. Malmö, Sweden: Malmö University.
- Işık, M. (2012). Kitle iletişim teorilerine giriş, (4. Baskı), Konya: Eğitim Yayınevi.
- Jowett, S. G. ve O'donnell, V. (2014). Propaganda & persuasion. USA: Sage.
- Karaçor, S. (2009). Yeni iletişim teknolojileri, siyasal katılım, demokrasi. *Yönetim Ve Ekonomi Dergisi*, 16(2), 121-131.
- Kormany (2016). Speech by Prime Minister Viktor Orbán on 15 March. Erişim Adresi: <http://www.kormany.hu/en/the-prime-minister/the-prime-minister-s-speeches/speech-by-prime-minister-viktor-orban-on-15-march>
- Körösenyi, A. ve Patkos, V. (2017). Liberal and illiberal populism: The leadership of Berlusconi and Orban. *Corvinus Journal of Sociology and Social Policy*, 315-337.
- Laakso, J. (2014). Hungarian is no idioma incomparabile: The Hungarian language reform in European comparison. *Hungarian Cultural Studies, E-Journal of the American Hungarian Educators Association*, (7), 320-336.
- Liebhart, F. (2001). The politics of memory in post-communist Hungary: Symbolic strategies and national identity. *East European Politics* 27(2), 219-242.
- Lochocki, T. (2018). The rise of populism in Western Europe: A media analysis on failed political messaging, Cham: Springer Nature.
- Moreh, C. (2019). Towards an illiberal extraterritorial political community? Hungary's simplified naturalization and its ramifications, feischmidt, margit ve Balázs Majtenyi. (Der.), *The rise of populist nationalism: Social resentments and capturing the constitution in Hungary*. Budapest and New York: Central European University Press.
- Mudde, C. (2004). The populist zeitgeist. *Government & Opposition*, 39(4), 543-544.
- Muller, J-W. (2017). Popülizm nedir?. İstanbul: İletişim Yayınları
- OSCE (2022). Macaristan'da seçimler, Erişim Adresi: <https://www.osce.org/odihr/elections/hungary>
- Otto, K., & Köhler, A. (2018). Trust in media and journalism, Empirical perspectives on ethics, norms, impacts and populism in Europe (ss. 1-18). Springer. Wiesbaden VS
- Öymen, O. (2014). Bir propaganda silahı olarak basın. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Özçetin, B. (2018). Kitle ileti imkuramlar: Kavramlar, okullar, modeller. İstanbul: İletişim Yayınları.1
- Palonen, E. (2009). Political polarisation and populism in contemporary Hungary. *Parliamentary Affairs*, 62(2), 318-334. Erişim Adresi: doi:<https://doi.org/10.1093/pa/gsn048>
- Pratkanis, A. ve Aronson, E. (2008). Propaganda çağı iknanın gündelik kullanımı ve suistimali (Çev. N. Haliloğlu), İstanbul: Paradigma Yay.,
- Reuters (2021). Dijital haber raporu 2021, Erişim Adresi: <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/digital-news-report/2021>
- Reuters (2024). Erişim Adresi: <https://www.reuters.com/article/hungary-election-orban-idINKBN1HG0AA/>
- Rupnik, J. (2018). The crisis of liberalism. *Journal of Democracy*, 29(3), 24-38.
- Sakhnin, A., & Kazbek, K. (2021). JACOBIN. jacobinmag Erişim Adresi: <https://jacobinmag.com/2021/02/belarus-protest-uprising-failure-lukashenko>
- Sansi, A., ve Nalbant, S. (2020). Bütünleşik fiziksel aktivite programının otizm spektrum bozukluğu olan ve olmayan öğrencilerin fiziksel uygunluk düzeyleri üzerindeki etkileri. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(2), 30-39.
- Sputnik News, (2018) Orban, Müslüman sığınmacılar için 'istilacı' dedi. Erişim adresi <https://tr.sputniknews.com/avrupa/201801091031731266-orban-musluman-siginmaci-istilaci-dedi/>
- Süslü G. (2020). Bireylerin çocukluk çağı travmalarının duygusal zeka düzeyleri ve kişiler arası iletişim tarzları ile ilişkilerinin incelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi
- Szabó, G. (2019). Populism in Hungary, A study of the Fidesz- KDNP government of Hungary in the period between 2010 and 2019. Aalborg University. Aalborg
- Tarhan, N. (2010). Psikolojik savaş, gri propaganda. (13. Baskı). İstanbul: Timaş Yayınları.
- The New York Times, (2019). Erişim Adresi: <https://www.nytimes.com/2019/12/13/arts/hungary-theater-orban.html>
- Trading Economics. (2018). Hungary minimum wages. Erişim Adresi: <https://tradingeconomics.com/hungary/minimum-wages>
- Trading Economics. (2018). Hungary unemployment rate. Erişim Adresi: <https://tradingeconomics.com/hungary/unemployment-rate>
- Tunca, E. A., ve Avtürk Koldaş, N. (2019). İletişim perspektifinden siyasal iletişim ve seçim kampanyaları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(4), 2785 - 2809.
- Waller, L. (2016). Viktor Orbán. Erişim adresi: <https://www.politico.eu/list/politico-28/viktor-orban/>

Welch, D. (2019). Propaganda güç ve ikna. C. 2. İstanbul: İnkılap Kitapevi.

Yabancı, B. (2018). Avrupa'nın çerperinde popülizm: Türkiye, doğu Avrupa ve Balkanlar'da çoğunluk. Birikim Dergisi (354), 9-21.

EXTENDED ABSTRACT

The demise of the Cold War ushered in a profound transformation of the international system, with repercussions on the typology of political regimes. This transformation has led to the emergence of a novel form of governance: "hybrid regimes." Competitive authoritarian regimes exemplify this category, occupying an intermediate position between authoritarian and democratic regimes and employing manipulation of democratic norms to maintain power. These regimes are characterized by government interference in spheres such as elections, the judiciary, the legislature, and the media. It is crucial to recognize the inclination of governments to manipulate these domains. This situation is frequently observed in competitive authoritarian regimes, where elections are formally held but not conducted fairly. In such regimes, institutions such as the legislature, judiciary, and media are often controlled by the government, and individuals who support the government are typically appointed to key positions within these institutions. This control must be maintained through legal reforms and various restrictive measures to ensure the longevity of power structures. Focusing on Hungary, it can be observed that the Fidesz party was established in the 1980s and has been led by Viktor Orbán since then. In the 2010 general elections, the Fidesz party received 53% of the votes, yet managed to secure a 68% majority in the Hungarian Parliament. This distorted electoral system was in place even before Fidesz came to power. However, the inherent flaws and imbalances of the system applied equally to all political parties participating in the elections. After coming to power, Fidesz implemented some regulations in its favor in the election system, and thus, opposition parties in Hungary state that they may not be able to obtain a simple majority in the Hungarian Parliament even if they receive more votes than Fidesz. Therefore, it is thought that the new election system will allow Fidesz to establish a majority in the parliament without receiving the support of the majority, or in other words, opposition political parties and movements in Hungary will have fewer seats in the parliament than Fidesz, even if they win more votes than Fidesz, due to the election system. . However, although there are some reservations about the elections in Hungary, the observers sent by the Organization for Security and Co-operation in Europe (OSCE) made a free and fair assessment, which significantly weakens the hand of the social and political opposition in Hungary. Viktor Orbán entered politics as a liberal but is now described by some as an authoritarian leader who uses propaganda to communicate. He not only abandoned the liberal ideas he had advocated in the late 1980s and early 1990s, but also began to see liberalism as a major obstacle and threat to the national interests of the Hungarian state. He added anti-elitism to his anti-liberal policies. Orbán claimed that his domestic and foreign opponents were conspiring against him and that this was not in the interest of the Hungarian state. Orbán, who has a clear ideological stance on liberalism, sees the European Union and its institutions as an extension of liberal democracy. He says Hungary does not need a liberal democracy. As a result, Prime Minister Orbán has steadily moved away from liberal values since 2014 and continues to develop policies that use propaganda in political communication. The politician's reference to history while using propaganda in political communication and arguing that Hungary does not need foreign interventions creates a contradictory situation. At the basis of this contradiction, he may be trying to support his own point of view by selectively quoting from the past or distorting events. This passage exemplifies the propaganda technique of "selective use of history." References to historical events can be employed to evoke emotional responses and persuade listeners. This aligns with another propaganda element, "emotional manipulation." The speaker may be advocating for Hungary's independence and self-determination. This could be used to stir up nationalist sentiments and garner support. Policies opposing the European Union might be perceived as "dictates" from Brussels, further solidifying nationalist feelings. Hungary's financial contributions to the European Union (EU) are a frequently used argument in political debates. Some politicians argue that Hungary contributes more than it receives, implying that the EU is a burden on the country. In contrast, EU proponents use these contributions to emphasize Hungary's status as an integrated part of Europe and the importance of cooperation with Europe. However, the language and presentation of this argument contain elements of propaganda techniques and appeals to nationalist sentiments. This paints a complex picture of Hungary's relationship with the EU and its foreign policy preferences. To assess the accuracy and consistency of the politician's arguments, it is crucial to approach the information and sources used with a critical eye. Unverified data and information from non-independent and unbiased sources may contain false or misleading information. It is also important to consider the context and intent of the arguments. The politician's primary goal may be to gain public support or promote a specific political agenda. Therefore, arguments should not be taken at face value, and the intentions behind them should also be questioned. In conclusion, Hungary's contributions to the EU are complex issues open to different perspectives. When evaluating politicians' arguments, it is essential to approach the information used, the style of presentation, and the intentions with a critical eye. This allows for a more informed assessment of Hungary's relationship with the EU and its future foreign policy preferences. The propaganda model in political communication is employed to comprehend the essence of societal conflicts in democracies and political processes, to identify propagandists, to understand and evaluate their techniques, and to ascertain truth. This model aids in analyzing the motivations and messages behind the behaviors of propagandists from the perspectives of contemporary societal values and personal interests.

Kurumsal Yönetimin Faaliyet Raporlarının Yayınlanma Zamanı Üzerindeki Etkisi: Borsa İstanbul'da Bir Uygulama

Abdullah Kürşat MERTER¹, Yavuz Selim BALCIOĞLU², Sedat ÇEREZ³ ve Gökhan ÖZER⁴

Öz

Faaliyet raporları hissedarlar, potansiyel yatırımcılar veya düzenleyiciler gibi çeşitli kullanıcılara bir işletmenin mali performansını ve gelecek beklentileri hakkında genel bir bakış sağlayarak kurumsal bilgilendirme amacı taşıyan önemli araçlar olarak hizmet etmektedir. Kullanıcıların karar alımlarında önemli yardımı olan faaliyet raporları özellikle gelişmekte olan ülkelerde temel bilgi kaynağı olarak kabul edilmektedir. Bu çalışma işletmelerin kurumsal yönetim özelliklerinin faaliyet raporu yayınlanma zamanlaması üzerindeki etkisini incelemektedir. Bu amaçla 2009 ile 2019 yılları arasında Borsa İstanbul'da faaliyet gösteren 259 işletme örneklem olarak seçilmiş ve ilgili örnekleme lojistik regresyon analizi uygulanmıştır. Elde edilen ampirik bulgulara göre, yönetim kurulu üye sayısı ve yönetim kurulu bağımsızlığını temsil eden değişkenlerin işletmelerin faaliyet raporu yayınlama zamanlaması üzerinde anlamlı etkileri olduğu görülmüştür. Sonuçlar, yönetim kurulu toplam üye sayısı ve yönetim kurulu bağımsızlığının artması işletmenin faaliyet raporunu piyasa ilgisinin yoğun olduğu dönemlerde (hafta içi) yayınlama ihtimalini artırdığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Faaliyet Raporları, Kurumsal Yönetim, BİST, Lojistik Regresyon

The Effect of Corporate Governance on the Timing of Annual Reports: Evidence from Borsa Istanbul

Abstract

Annual reports serve as significant corporate informational tools by providing an overview of a business's financial performance and future prospects for various users, such as shareholders, potential investors, or regulators. Annual reports, which help users make decisions, are considered the primary source of information, especially in developing countries. This study examines the effects of corporate governance characteristics of enterprises on the timing of annual report publication. For this purpose, 259 companies operating in Borsa Istanbul were selected as a sample, and logistic regression analysis was applied to the relevant sample. According to the empirical findings, it was observed that the variables representing the number of board members and the independence of the board of directors had significant effects on the timing of publishing the annual report of the enterprises. The results showed that the increase in the number of members of the board of directors and the independence of the board of directors increased the probability of publishing the annual report of the enterprise during periods of high market interest (weekdays).

Keywords: Annual Reports, Corporate Governance, BIST, Logistics Regression


Atıf İçin / Please Cite As:

Merter, A. K., Balcıoğlu, Y. S., Çerez, S. ve Özer, G. (2024). Kurumsal yönetimin faaliyet raporlarının yayınlanma zamanı üzerindeki etkisi: Borsa İstanbul'da Bir uygulama. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(3), 1036-1047. doi:10.33206/mjss.1411741

Geliş Tarihi / Received Date: 29.12.2023

Kabul Tarihi / Accepted Date: 25.02.2024


¹ Dr. Arş. Gör. - Gebze Teknik Üniversitesi, İşletme Fakültesi, Kocaeli - Türkiye, akmerter@gtu.edu.tr,

 ORCID: 0000-0001-6874-1890


² Dr. - Gebze Teknik Üniversitesi, İşletme Fakültesi, Kocaeli - Türkiye, ysbalcioğlu@gtu.edu.tr,

 ORCID: 0000-0001-7138-2972

³ Arş. Gör. - Gebze Teknik Üniversitesi, İşletme Fakültesi, Kocaeli - Türkiye, sedatcerrez@gtu.edu.tr,

 ORCID: 0000-0002-6443-6319

⁴ Prof. Dr. - Gebze Teknik Üniversitesi, İşletme Fakültesi, Kırğızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, İİBF, Kocaeli - Türkiye, ozer@gtu.edu.tr,

 ORCID: 0000-0002-3255-998X

Giriş

Kuruluşların faaliyet raporları hissedarlar, müşteriler, finansal analistler, devlet kurumları ve diğerleri dahil olmak üzere çeşitli kullanıcılara farklı türden bilgilerin açıklanması açısından önemlidir. Rapor içerisinde yer alan bilgiler, kullanıcıların kararlarını en etkili şekilde vermelerine yardımcı olmakta (Elshandidy ve Neri, 2015; Latif, Mohd, ve Kamardin, 2022) ve özellikle gelişmekte olan ülkelerde temel bilgi kaynağı olarak kabul edilmektedir (Marston ve Shrivess, 1991). Bu raporlar bilançolar, gelir tabloları ve nakit akış tabloları gibi temel finansal bilgileri sunarak yatırımcıların bir işletmenin finansal performansını değerlendirmesini sağlamaktadır. Ayrıca, faaliyet raporları risk yönetimi stratejileri, sürdürülebilirlik girişimleri ve işletmenin gelecekteki beklentileri gibi finansal olmayan bilgileri de kullanıcılara iletmektedir (Shohaieb, Elmarzouky, ve Albitar, 2022). Bu kapsamlı bilgiler, paydaşların bir işletmenin uzun vadeli sürdürülebilirliğini değerlendirmesini sağlamakta ve sağlam yatırım seçimleri yapmasına olanak tanımaktadır.

Kurumsal yönetim, piyasaların sistemli bir şekilde işleyişinin sağlanmasında çok önemli bir rol oynamakta (Alfraih ve Almutawa, 2017) ve karar alım sürecinde Şeffaflığı, hesap verilebilirliği ve adaleti teşvik eden kurallar ve düzenlemeler için çerçeve oluşturmaktadır. Ayrıca kurumsal yönetim, yönetim uygulamalarının etkin bir şekilde denetlenmesini sağlayarak ve taraflar arasında çıkar çatışmalarını en aza indirerek hissedarların ve paydaşların çıkarlarının korunmasına yardımcı olmaktadır. Güçlü kurumsal yönetim uygulamaları, bir işletmenin yıllık rapor yayınlama taahhüdünü olumlu yönde etkilemektedir (Latif vd., 2022). Yönetim kurulunun etkin bir şekilde gözetim faaliyetinde bulunması, yönetimin Şeffaf finansal tablolar üretme konusunda hesap verilebilir olmasını sağlamaktadır (Shohaieb vd., 2022).

İşletmelerin yatırımcılara bilgi açıklama kararının arkasında çeşitli nedenler bulunmaktadır. Kurumsal yönetimin önemli bir yönü olan Şeffaflık, yatırımcılara doğru ve zamanında bilgi sağlamayı içermektedir. Açıklanan bilgilerdeki Şeffaflık düzeyinin artması bir işletmenin finansal durumu hakkında daha doğru ve kapsamlı bilgi sağlayarak taraflar arasındaki güveni artırmaktadır. Artan güven, işletmeye daha yüksek düzeyde yatırım yapılmasına yol açabilmektedir. Ayrıca etkin kurumsal yönetim uygulamaları, yönetim kurulları ve denetim komitelerinin daha sıkı gözetimiyle karşı karşıya kaldıkları için işletmeleri daha doğru açıklamalar yapmaya teşvik etmektedir (Shohaieb vd., 2022).

Bu çalışmanın amacı, kurumsal yönetim özelliklerinin firmanın faaliyet raporu yayınlama zamanlaması üzerindeki etkisini incelemektir. Hem ulusal hem de yabancı literatürde raporların yayınlama zamanı üzerine birçok ampirik çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmaların ortak noktası kurumsal yönetim özelliklerinin raporların yayınlama zamanının önemli bir belirleyici olduğunu göstermektedir (Al-Ajmi, 2008; Afify, 2009; Türel, 2010; Hassan, 2016; Ocak ve Özden, 2018; Lajmi ve Yab, 2022). Bu çalışmalar genellikle, finansal raporların yayınlama zamanını raporların açıklandığı tarih ile mali yıl sonu arasındaki süre olarak belirlemiştir. Ancak, literatür taramasında raporların yayınlama zamanını hafta içi ve hafta sonu açıklanması yönünden ele alan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Nitekim önceki çalışmalar, yatırımcıların ilgisinin düşük olduğu zaman (piyasa dışı saatler, haftasonu, yoğun günler vb.) yapılan duyuruların daha kötü haberler içermeye eğiliminde olduğunu göstermiştir (DellaVigna ve Pollet, 2005; Michaely, Rubin, ve Vadrashko, 2016). Literatürdeki bu boşluk, özellikle hafta içi ve hafta sonları ile ilgili olarak raporların yayınlama zamanını etkileyen faktörlere ilişkin daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bu amaçla yönetim kurulu üye sayısı, kadın üye sayısı ve bağımsızlığı, CEO ikiliği, denetim kalitesi ve denetim komitesi etkinliği gibi çeşitli değişkenleri kullanarak kurumsal yönetimin faaliyet raporların yayınlama zamanlaması üzerindeki etkisini ölçmek için Borsa İstanbul'da faaliyet gösteren 259 işletmenin 2009-2019 dönemleri arasındaki verileri lojistik regresyon yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu çalışmanın kurumsal yönetim özellikleri ile rapor yayınlama zamanı arasında ilişki olup olmadığı ampirik kanıtlarla ortaya konularak literatüre ve çeşitli kullanıcılara önemli katkılar yapması beklenmektedir.

Çalışmanın birinci giriş bölümünün ardından ikinci bölümünde konu ile ilgili olarak daha önce yapılmış çalışmalara ve bu çalışmalardan yola çıkarak oluşturulan hipotezlere yer verilmiştir. Üçüncü bölümünde örneklem, model ve değişkenlerin yer aldığı metodoloji açıklanmıştır. Dördüncü bölümde lojistik regresyon analizi sonucunda elde edilen ampirik bulgular sunulmuş ve son bölümde genel bir değerlendirme ile çalışma tamamlanmıştır.

Literatür Taraması ve Hipotez Geliştirme

İşletmelerin rapor yayınlama zamanlamasını esas alan çok sayıda ampirik çalışma bulunmaktadır. Literatürde iyi haberlere sahip firmaların kötü haberlere sahip olanlara kıyasla daha erken yayınlama veya piyasa ilgisinin yoğun olduğu zamanlarda (hafta içi) açıklama yapma eğiliminde olduğu yönündeki çalışmalar daha ağır basmaktadır (Sinclair ve Young 1991; Doyle ve Magilke, 2009; Li, Xiang, Liu ve Cai, 2020). DellaVigna ve Pollet (2005) ve Michaely vd. (2016), yatırımcıların ilgisinin düşük olduğu cuma günü yapılan duyuruların daha kötü haberler içerme eğiliminde olduğunu, bunun da kısa vadeli tepkilerin daha küçük olmasına ve duyuru sonrası daha büyük değişikliklere neden olduğunu tespit etmişlerdir. Bu durum, firmaların kötü haberleri piyasa saatlerinden sonra, yoğun günlerde ve daha az önceden bildirimde bulunarak bildirme eğiliminde olduklarını ve bunların hepsinin yatırımcı ilgisinin azalmasıyla ilişkili olduğunu göstermektedir.

1982'den 1988'e kadar olan dönemde raporlama yapan Avustralyalı işletmelerin altı aylık raporlama zamanlılığını inceleyen Sinclair ve Young (1991), erken raporlama yapanların geç raporlama yapanlara kıyasla daha fazla olumlu duyurular içerme eğiliminde olduğunu tespit etmişlerdir. Begley ve Fischer (1998), 1980 – 1990 arasında kazanç haberi yayınlayan işletmelerin rapor açıklama zamanlamasına göre açıklamanın iyi veya kötü haber içerme durumlarını incelemişlerdir. Çalışma sonucunda erken duyuruların geç duyulara kıyasla iyi haberlerle ilişkili olduğunu gözlemlemişlerdir. Haw, Qi ve Wu (2000), gelişmekte olan bir piyasada firma performansı ile yıllık raporların yayınlanma zamanını incelemiş ve iyi haberlere sahip firmaların kötü habere sahip firmalara kıyasla raporlarını daha erken yayınladıklarını tespit etmişlerdir.

Chen, Cheng ve Gao (2005), 1995-2002 dönemlerinde Çin'de faaliyette bulunan işletmelerin kazanç duyurusu zamanlaması ile piyasa tepkisi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma sonunda erken duyuru yapan işletmelerin yüksek hacim ve fiyat tepkisi gösterdiği, geç açıklayanların ise daha düşük hacim ve fiyat tepkisi gösterdiğini tespit etmişlerdir. Kenya Nairobi Borsası'nda faaliyet gösteren 36 işletmenin 2005-2006 dönemlerine ait verileri üzerinde kurumsal yönetim mekanizmalarının yıllık raporların zamanlılığı üzerindeki etkilerini inceleyen Tauringana, Kyeyune ve Opio (2008), yönetim kurulu toplantı sıklığı ve denetim komitesi finansal uzmanlık seviyesinin raporların zamanlaması üzerinde negatif bir etkiye neden olduğunu tespit etmişlerdir. Al-Ajmi (2008), Bahreyn Menkul Kıymetler Borsası'nda faaliyet gösteren finansal ve finansal olmayan 231 işletmenin raporlama zamanlığı ile denetim özellikleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Panel veri analiz yönteminin kullanıldığı çalışmada muhasebe karmaşıklığı ile denetçi türünün (Büyük dördü ve büyük dördü olmayan) raporlama zamanlılığı üzerinde herhangi bir etkisi olmadığını gözlemlemiştir. Ayrıca işletmenin büyüklüğü, kaldıraç ve karlılık faktörlerinin yıllık raporlama zamanlılığının belirleyicileri olduğunu tespit etmiştir.

Hassan (2016), denetim raporlarında yaşanan gecikmelerin kurumsal yönetim özellikleri ile ilişkisini vekalet teorisi çerçevesinde incelemiştir. Filistin Borsası'nda faaliyet gören 48 işletmenin 2011 yılı faaliyet raporlarından elde edilen veriler ile çoklu regresyon analizi uygulanmış ve analiz sonucunda denetim raporundaki gecikmelerin denetim firmasının uluslararası çalışma durumu ve yönetim kurulu büyüklüğü değişkenleri ile pozitif, işletme büyüklüğü, toplam şube sayısı ve denetim komitesi varlığı ile negatif ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kuveyt Menkul Kıymetler Borsası'nda kayıtlı 52 işletmenin yıllık raporlarındaki gönüllü açıklama uygulamalarının kurumsal yönetim mekanizmaları ile ilişkisini araştıran Alfraih ve Almutawa (2017), çapraz direktörlük, yönetim kurulu büyüklüğü ve CEO ikiliği değişkenlerinin gönüllü açıklama ile negatif, devlet sahipliğinin ise pozitif ilişkili olduğunu gözlemlemişlerdir. Ayrıca icracı olmayan yöneticilerin oranı, yönetim kurulundaki aile üyeleri, denetim komitesinin varlığı ve yönetim kurulundaki yönetici ailenin varlığı gibi faktörlerin gönüllü açıklama üzerinde önemsiz bir etkiye sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Mathuva, Tauringana ve Owino (2019), işletmelerin kurumsal yönetim kalitesinin denetlenmiş yıllık raporlarının ve finansal tabloların yayınlanma süresi ile ilişkisini 2007-2016 dönemlerine ait bir örneklem kullanarak incelemişlerdir. Yazarlar, denetim komitesindeki finansal uzmanlığın, yönetim kurulu büyüklüğünün, yönetim kurulu toplantılarının ve yönetim kurulu bağımsızlığının daha uzun denetim raporu gecikmeleriyle ilişkili olduğunu ve yönetim kurulundaki kadın ve farklı milletlerden üyeler olması durumunda faaliyet raporunda gecikmelerin yaşandığını gözlemlemişlerdir.

İşletmelerin faaliyet raporu açıklanma zamanlaması ile gelecekteki hisse senedi fiyatı çöküş riskini 2001-2017 dönemleri arasında ve Çin'de faaliyet gösteren işletmeler üzerinden inceleyen Li vd. (2020), rapor yayınlama zamanını yüksek piyasa ilgisi dönemlerinden düşük piyasa ilgisi dönemlerine çeviren işletmelerin gelecekte daha yüksek bir oranda hisse senedi fiyat çöküş riski ile ilişkisi olduğunu tespit

etmişlerdir. Lukason ve Camacho-Miñano (2020), Estonya'da işlem gören işletmelerin kurumsal yönetim özelliklerinin yıllık raporların son teslim tarihi ihlalleri ile nasıl ilişkili olduğunu lojistik regresyon analizi ile incelemişlerdir. Çalışma sonunda yönetim kurulunda kadın üye bulunması, yönetici yaşının daha yüksek olması ve görev süresinin daha uzun olması ve yönetim kurulu üyelerinin sahip olduğu hisse senedi oranının yüksek olması yıllık rapor sunma süresinin daha az ihlal edilmesine yol açtığını, ayrıca yönetim kurulu büyüklüğünün rapor yayınlama ihlal olasılığı üzerinde herhangi bir etkisi olmadığını tespit etmişlerdir. Syofyan, Septiari, Dwita ve Rahmi (2021), denetim komitesi etkinliğinin toplantı sıklığı ile ilişkili olduğunu ve toplantı sıklığının firmanın gözetim rollerinin sağlanmasında ve denetlenen mali tabloların zamanında sunulmasında önemli bir faktör olduğunu tespit etmişlerdir.

2007-2017 yılları arasında Çin'de faaliyet gösteren işletmeler üzerinden bir inceleme yapan Song ve Zhou (2021), iyi haberlerin kötü haberlere kıyasla daha erken açıklandığını ve ilkelere dayalı muhasebe standartlarının yıllık raporlama karmaşıklığını azalttığını ve azalan karmaşıklık nedeniyle yıllık raporların açıklanmasındaki gecikmeleri düşürdüğünü tespit etmişlerdir. Ghani ve Che Azmi (2022), Malezya'da 2015-2019 yılları arasında faaliyet gösteren ve halka açık ilk 100 işletme üzerinden yönetim kurulu yapısı ve denetim komitesi özelliklerinin finansal raporlama zamanlılığı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Elde edilen ampirik bulgulara göre, yönetim kurulu bağımsızlığı ve CEO ikiliği değişkenlerinin finansal rapor açıklama zamanlılığı üzerinde negatif bir etkiye neden olduğunu gözlemlemişlerdir. Kurumsal yönetim açıklama düzeyi ile yıllık raporların kalitesi arasındaki ilişkiyi Vietnam bağlamında değerlendiren Tran ve Ha (2023), iki değişken arasında doğrusal olmayan bir ilişki gözlemlemiştir. Ampirik bulgulara göre kurumsal yönetim açıklama seviyesi belli bir eşiği aştığında yıllık raporların kalitesi pozitif olarak arttığını tespit etmiş ve dolayısı ile yüksek kurumsal yönetim açıklama seviyesine sahip işletmelerin yüksek kaliteli faaliyet raporları ile ilişkilendirmişlerdir.

Yukarıda belirtildiği gibi, yabancı literatürde raporların yayınlanma zamanı üzerine çok sayıda çalışma mevcuttur. Ulusal literatürde de yayınlanma zamanı üzerine empirik çalışmalar bulunmaktadır. Ocak ve Özden (2018), 2008-2013 yılları arasında Borsa İstanbul'da işlem gören şirketlerden elde edilen 968 firma yılı gözlemi kullanarak, denetçiye özgü özelliklerin denetim raporlarının açıklanma süresindeki gecikmeler üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçları, denetçi cinsiyetinin ve eğitim düzeyinin, denetim raporlarının açıklanma süresindeki gecikmeler üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca, Türkiye'de faaliyet gösteren dört büyük denetim firmasının, firmaların finansal tablolarını zamanında sunmaya teşvik ettiği belirlenmiştir. Türel (2010), İstanbul Menkul Kıymetler Borsası'nda işlem gören 211 finansal olmayan şirketin verilerini kullanarak yaptığı çalışmada, kar/zarar durumunun, denetçi görüşünün, denetçi türünün ve sektörün finansal raporların yayınlanma zamanı ile ilişkili olduğuna dair empirik kanıtlar sunmuştur. Çelik, Özer ve Merter (2023), kurumsal ve yabancı sahiplik yapılarının finansal raporların yayınlanma zamanı üzerindeki etkisini araştırmıştır. 2008-2019 yılları arasında Borsa İstanbul'da işlem gören 208 şirketten elde edilen 2.204 gözlem üzerinden yapılan analiz sonucunda, kurumsal ve yabancı sahiplik yapısının artmasının finansal raporların daha erken yayınlanmasını sağladığı tespit edilmiştir. Akçay (2022), 2015 ile 2020 yılları arasında Borsa İstanbul'da faaliyet gösteren 219 firmaya ait verileri kullanarak, denetçi rotasyonu ile denetim raporlarının zamanında sunulması arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda, denetçi rotasyonu ile denetim raporu gecikmesi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamış, ancak karlılık, firma büyüklüğü ve firma yaşı gibi faktörlerin denetim raporu gecikmesi üzerinde negatif ve istatistiksel olarak anlamlı etkileri olduğu belirlenmiştir.

Yönetim kurulu toplam üye ve bağımsız üyelerin sayısında meydana gelen artışlar finansal beyanların kalitesinin daha iyi kontrol edilmesini sağlamak ve olumsuz durumlar karşısında düzeltici önlemlerin alınma olasılığını artırmaktadır (Dimitropoulos ve Asteriou, 2010). Artan izleme faktörü ve önlemler neticesinde işletme içerisinde daha iyi haberlere sahip olunacağı varsayılmakta ve Li vd. (2020)'den yola çıkarak bu iyi haberlerin piyasa ilgisinin yoğun olduğu dönemlerde duyurulması beklenmektedir. Bundan yola çıkarak aşağıda verilen h1 ve h2 hipotezleri geliştirilmiştir.

H1: Yönetim kurulu üye sayısı ile firmaların faaliyet raporlarının hafta içi yayınlanma ihtimali arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H2: Yönetim kurulundaki bağımsız üye oranı ile işletmelerin faaliyet raporlarının hafta içi yayınlanma ihtimali arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Vekalet teorisine (Jensen ve Meckling, 1976) göre, CEO ve yönetim kurulu başkanının farklı sorumlulukları vardır ve bu sorumlulukların birleştirilmesi çatışmaya yol açabilmektedir. Bu teoriye göre başkan ve CEO'nun aynı kişi olmaması gerekmektedir. Görevlerin ayrılığı, hissedarların çıkarlarını

sağlayacak ve kurumsal yönetişimin etkinliğini artıracaktır (Alsmady, 2018). Ayrıca, işletmenin etkili yönetişimi, daha kaliteli muhasebe bilgilerine ve finansal raporlara erişimi sağlamaktadır. Bu çalışmada, CEO ayrımından dolayı işletmenin etkin yönetimi sayesinde elde edeceği iyi haberleri Li vd. (2020)'den yola çıkarak piyasanın yoğun olduğu dönemlerde (hafta içi) açıklayacağı varsayılmış ve aşağıdaki hipotez geliştirilmiştir.

H3: CEO'nun aynı zamanda yönetim kurulu başkanı olması, firmanın faaliyet raporunu hafta içi yayınlama olasılığını etkilemektedir.

Denetim kalitesi üzerine yapılan önceki araştırmalarda (DeAngelo, 1981; Leuz ve Verrecchia, 2000; Ashbaugh ve Warfield, 2003), büyük denetim firmalarının daha yüksek denetim kalitesi sağladığı öne sürülmüştür. Büyük denetim firmaları daha fazla kaynağa sahip olması nedeniyle daha fazla izleme ve daha yüksek denetim kalitesi sağlamaktadır. Shockley (1981), büyük denetim firmalarının daha fazla bağımsız olduğu ve müşteriyle denetim konusunda pazarlık yapmaya daha az istekli olduklarını tespit etmiştir. Ayrıca birçok ampirik çalışmada (Owusu-Ansah ve Leventis, 2006; Krishnan, 2005) hesapları büyük firmalar tarafından denetlenen işletmelerin zamanında raporlama yaptıkları ortaya konmuştur. Bu çalışmalardan yola çıkarak hesaplarını büyük denetim firmalarına denettiren işletmelerin raporlarını piyasa ilgisinin yoğun olduğu zamanlarda açıklama yapacağı varsayılmış ve aşağıdaki hipotez geliştirilmiştir.

H4: Denetim kalitesi ile işletmelerin faaliyet raporlarının hafta içi yayınlanma ihtimali arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Farklı bilgi ve deneyimlere sahip olmalarından dolayı yönetim kurulu üyeleri içerisindeki kadın üyeler firmanın karar alım süreçlerine önemli katkıda bulunabilirler (Kanadli, Torchia ve Gabaldon, 2018). Buna ek olarak, erkeklerin çoğunlukta olduğu yönetim kurullarında bile karar alım süreçlerini etkileyebilmektedirler. Bazı çalışmalarda kadın yöneticilerin erkeklere kıyasla daha objektif ve bağımsız olma ihtimalinin daha yüksek olduğunu ve dolayısıyla çatışma düzeyini azaltarak yasal gereklilikleri erkek yöneticilerden daha iyi takip edebildiklerini iddia etmektedir (Nielsen ve Huse, 2010). Kimi çalışmalarda ise yönetim kurulu içerisinde cinsiyet çeşitliliğinin sağlanması halinde gönüllü açıklama düzeylerinin artacağını tespit etmişlerdir (Krishnan ve Parson, 2008; Liao, Luo ve Tang, 2015). Bu argümanlar doğrultusunda yönetim kurulu içerisinde kadın üye bulunması halinde firmanın faaliyet raporlarını piyasa ilgisinin yoğun olduğu dönemde açıklama yapacağı varsayılmış ve aşağıdaki hipotez geliştirilmiştir.

H5: Yönetim kurulundaki kadın üye oranı ile faaliyet raporlarının hafta içi yayınlanma ihtimali arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Bilginin zamanlılığı, firmalara daha düşük anormal getirileri ve belirsizlik seviyesinin yükselmesi gibi faktörleri etkilemektedir (Syofyan vd., 2021). Ayrıca geç ulaştırılan bilgi temsilcilik sorunu ile karşılaşılmasına neden olmaktadır. Denetim komitesi bu sorunu azaltmak için finansal raporlama, iç kontrol ve dış denetim gibi faaliyetlere ilişkin gözetimi gerçekleştirmektedir (Turley ve Zaman, 2004). Denetim komitesinin etkin gözetimi, raporların zamanında yayınlanmasını ve böylelikle raporlama kalitesini artırması muhtemeldir. Etkin bir denetim komitesi titiz bir mali gözetim sağlayarak zamanında ve doğru raporlamayı teşvik etmektedir. Raporların yatırımcı ilgisinin yüksek olduğu hafta içi zamanlarında yayınlanması paydaşlara hesap verilebilirlik ilkesine uyulduğu sinyali vermekte ve denetim komitesinin etkinliğini yansıtmaktadır. Bu argümanlar doğrultusunda bu çalışmada denetim komitesi etkinliğinin firmanın faaliyet raporunu hafta içi yayınlama ihtimali yüksek olduğu varsayılmış ve aşağıdaki hipotez geliştirilmiştir.

H6: Denetim komitesi etkinliği ile faaliyet raporlarının hafta içi yayınlanma ihtimali arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Metodoloji

Örnekleme

Raporların açıklanma zamanlaması Türkiye gibi gelişmekte olan piyasalarda önemli bir faktördür. Bu piyasalarda bilgi sınırlıdır ve gelişmiş piyasalara kıyasla daha uzun gecikmelere sahiptir (Errunza ve Losq, 1985). Gelişmekte olan piyasalardaki raporlama zamanı belirleyicilerinin incelenmesi, düzenleyicilerin piyasa etkinliğini artırması için yeni politikalar geliştirmesine olanak tanımaktadır. Bu sebeple çalışmanın kapsamını Borsa İstanbul'da faaliyet gösteren işletmeler oluşturmaktadır. Bankalar, sigorta şirketleri, gayrimenkul yatırım ortaklıkları ve holdingler gibi mali işletmeler farklı düzenleme ve uygulamalara tabi olmasından dolayı örnekleme dahil edilmemiştir. Çalışmada kullanılan değişkenlere ait veriler Kamuyu

Aydınlatma Platformu (KAP) ve Eikon veri tabanı kullanılarak oluşturulmuştur. Kamuyu Aydınlatma Platformu 2009 yılından itibaren faaliyete başlamasından dolayı örneklem bu yıl itibari ile başlatılmıştır. Ayrıca 2020 – 2021 dönemlerinde yaşanan Covid-19 gibi olağandışı durumların işletmelerin faaliyetlerinde beklenmedik değişimlere neden olması sebebiyle çalışmaya dahil edilmemiştir. Sonuç olarak 2009-2019 dönemleri arasında Borsa İstanbul’da faaliyet gören 259 işletmeye ait 2.345 gözlem değeri elde edilmiştir.

Araştırma Modeli ve Değişkenler

İşletmelerin kurumsal yönetim özelliklerinin faaliyet raporu yayınlama zamanı üzerindeki etkilerini inceleyebilmek için aşağıda yer alan model geliştirilmiştir.

$$ZAMAN = \alpha + \beta_1 YKB + \beta_2 YKBUYE + \beta_3 KADIN + \beta_4 CEO + \beta_5 DK + \beta_6 DKETKİ + \beta_7 KONTROL + \varepsilon_{it} \quad (1)$$

Raporunu hafta içi açıklayan işletmelerin 1, hafta sonu açıklayanların ise 0 değerini alan *ZAMAN*, faaliyet raporu yayınlama zamanlamasını gösteren bağımlı değişkeni temsil etmektedir. *YKB*, *YKBUYE*, *KADIN*, *CEO*, *DKETKİ* ve *DK* ise modele eklenen bağımsız değişkenleri göstermektedir. Denetim komitesi etkinliğini (*DKETKİ*) ölçmek için önceki çalışmalardan (Aldamen, Duncan, Kelly, Mcnamara ve Nagel, 2012; Hassan, Hijazi ve Naser, 2017) yola çıkarak denetim komitesi ile ilgili 6 özellik kullanılmıştır. Denetim komitesi büyüklüğü, denetim komitesi bağımsızlığı, denetim komitesi toplantı sayısı, denetim komitesi finansal uzmanlığı, denetim komitesi kadın üye varlığı ve denetim komitesi deneyimi faktörlerinin eşit derecede önemli olduğu varsayımı altında, bu faktörlerin her biri için 2 farklı puan ataması yöntemiyle bir derecelendirme yapılmıştır. *KONTROL*, Al-Ajmi (2008)’nin çalışması takip edilerek, faaliyet raporu yayınlama zamanı üzerindeki diğer işletmeye özgü değişkenleri kontrol etmek amacıyla modele dahil edilen kontrol değişkenlerini temsil etmektedir. Bu değişkenler *BUYUKLUK*, *KALDIRAC* ve *KARLILIK*’dır. Örneklem içerisindeki uç değerlerin analiz sonucu üzerindeki etkisini azaltmak için değişkenler %5 ila %95 kısımlarına denk gelen gözlem değerine eşitlenmiştir. Model içerisinde yer alan değişkenlere ait ayrıntılı açıklamalar tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Değişkenlerin Tanımları ve Açıklamaları

Değişkenler	Değişkenlerin Açıklamaları
ZAMAN	Faaliyet Raporu Yayınlama Zamanı; Hafta içi ise 1, değilse 0
YKB	Yönetim Kurulu Büyüklüğü; Yönetim kurulu toplam üye sayısının doğal logaritması
YKBUYE	Yönetim kurulu bağımsız üye oranı; Yönetim kurulu bağımsız üye sayısı / Yönetim kurulu toplam üye sayısı
KADIN	Yönetim kurulu kadın üye oranı; Yönetim kurulu kadın üye sayısı / Yönetim kurulu toplam üye sayısı
CEO	CEO İkililiği, CEO aynı zamanda yönetim kurulu başkanı ise 1, değilse 0
DKETKİ ⁵	(DKBOYUT + DKBAĞ + DKTOPLANTI + DKMFU +DKKADIN + DKDENEYİM) / 6
DK	Denetim Kalitesi; Denetçi şirket büyük dördü arasında ise 1, değilse 0
BUYUKLUK	Firma büyüklüğü; Toplam varlıkların doğal logaritması
KARLILIK	Aktif karlılık oranı (ROA); Toplam net dönem kârı / Toplam varlıklar
KALDIRAC	Firma kaldıraç; toplam borçlar / toplam varlıklar

Tanımlayıcı İstatistikler

Tablo 2, modelde yer alan değişkenler için sırasıyla gözlem sayısı, ortalama, standart sapma, medyan, en küçük ve en büyük değer gibi tanımlayıcı istatistik değerlerini göstermektedir. Tabloya göre örneklemde yer alan işletmelerin %74,40’i faaliyet raporunu hafta içi yayınlamaktadır. İşletmelerin yönetim kurulu üye sayısı en küçük 3 en büyük 15 değerlerine sahipken ortalama olarak 6,96’dır. Ayrıca yönetim kurulu içerisinde bağımsız üye oranı ise %0 ila %66,67 arasında değişkenlik gösterirken ortalama olarak %26,15 değerindedir. Örneklemdeki işletmelerin yönetim kurulu kadın üye oranı ortalama olarak %11,8’dir. CEO’nun aynı zamanda yönetim kurulu başkanı olma durumunu ifade eden CEO değişeni %76,33 ortalama değerine sahiptir. Bu durum örneklemdeki çoğu işletme içerisindeki CEO pozisyonunda çalışan kişinin aynı zamanda yönetim kurulu başkanı olduğunu ifade etmektedir. %53,7 ortalama değerine sahip olan DK değişkenine göre örneklemdeki işletmelerin yarısının büyük denetim firmaları tarafından

⁵ *DKBOYUT*: Denetim komitesi içerisinde en az 2 üye olması halinde 1, değilse 0, *DKBAĞ*: Denetim komitesi üyelerinin çoğunluğu bağımsız üye ise 1, değilse 0, *DKTOPLANTI*: Denetim komitesi ilgili dönem içinde 4’den fazla toplantı gerçekleştirdi ise 1, değilse 0, *DKMFU*: Denetim komitesi içerisinde en az 1 muhasebe veya finans uzman üye bulunması halinde 1, değilse 0, *DKKADIN*: Denetim komitesi içerisinde en az 1 kadın üye olması halinde 1, değilse 0, *DKDENEYİM*: Denetim komitesi içerisinde en az 1 üyenin 3 yıldan daha fazla deneyimi olması halinde 1, değilse 0

denetlendiği anlaşılmaktadır. Modele kontrol değişkeni olarak dahil edilen ve aktif karlılık oranını temsil eden KARLILIK değişkeni ortalama olarak %3,23 değerindedir. %11,60 ila %91,90 arasında değişkenlik gösteren kaldıraç oranı ortalama %51,30 değerine sahip olması örneklemdaki işletmelerin borç – özsermaye ilişkisinin dengeli bir konumda olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 2. Tanımlayıcı İstatistikler

Değişkenler	Gözlem Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	Medyan	En Küçük	En Büyük
ZAMAN	2.345	0,744	0,436	1,000	0,000	1,000
YKB	2.345	1,900	0,280	1,946	1,099	2,708
YKBUYE	2.345	0,261	0,139	0,286	0,000	0,667
KADIN	2.345	0,118	0,143	0,0909	0,000	0,800
CEO	2.345	0,763	0,425	1,000	0,000	1,000
DKETKİ	2.345	0,639	0,144	0,667	0,333	0,833
DK	2.345	0,537	0,499	1,000	0,000	1,000
KARLILIK	2.345	0,032	0,078	0,032	-0,124	0,183
BUYUKLUK	2.345	19,700	1,629	19,540	17,050	23,050
KALDIRAC	2.345	0,513	0,235	0,529	0,116	0,919

Tablo 3, tüm değişkenlere ait Pearson korelasyon matrisinin sonuçlarını göstermektedir. Tablo 3'e göre yönetim kurulu büyüklüğü (YKB), yönetim kurulu bağımsız üye oranı (YKBUYE) ve denetim komitesi etkinliği (DKETKİ) ile faaliyet raporlarının yayınlanma zamanı (ZAMAN) arasında pozitif yönde bir korelasyon vardır. Bu sonuçlar, ilgili bağımsız değişkenler üzerindeki bir artışın firmaların faaliyet raporlarını hafta içi yayınlama olasılığını artırdığına işaret etmektedir. Öte yandan yönetim kurulu kadın üye sayısı (KADIN), CEO ikililiği (CEO) ve denetim kalitesi (DK) ile faaliyet raporlarının yayınlanma zamanı (ZAMAN) arasında anlamlı bir korelasyon olmadığı görülmektedir.

Tablo 3. Korelasyon Matrisi

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 ZAMAN	1,00									
2 YKB	0,05***	1,00								
3 YKBUYE	0,12***	-0,13***	1,00							
4 KADIN	-0,02	-0,11***	-0,01	1,00						
5 DKETKİ	0,08***	0,08***	0,38***	0,23***	1,00					
6 CEO	0,02	0,26***	-0,03*	-0,08***	0,03	1,00				
7 DK	0,01	0,32***	-0,10***	-0,07***	0,03	0,30***	1,00			
8 KARLILIK	-0,02	-0,02	-0,00	0,04**	0,01	-0,04*	-0,04*	1,00		
9 BUYUKLUK	-0,07***	-0,08***	-0,00	-0,02	0,03*	-0,04**	-0,04**	0,19***	1,00	
10 KALDIRAC	0,02	-0,02	0,10***	-0,01	0,05**	0,00	0,06***	0,01	0,04	1,00

*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.10 anlamlılık düzeyini ifade etmektedir.

Tablo 4, tüm değişkenlerin Varyans enflasyon faktörünün (VIF) ve tolerans değerleri göstermektedir. Bağımsız değişkenler arasında 0,80 veya daha yüksek bir korelasyon değeri model içerisinde çoklu doğrusallık sorununu göstermekte ve bu durumda bazı değişkenlerin modelden çıkarılması gerekmektedir. Aynı şekilde bağımsız değişkenlerin VIF değerleri 10'dan büyük veya Tolerans değerleri 0,1'den küçük çıkması halinde çoklu doğrusallık problemi ile karşılaşmaktadır (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010). Tablo 4'den anlaşılacağı üzere en yüksek VIF değeri 1,30 en düşük Tolerans değeri ise 0,76 olarak gözlemlenmiştir. Bu sebeple model içerisinde çoklu doğrusallık sorunu ile karşılaşılmayacağı anlaşılmıştır.

Tablo 4. VIF ve Tolerans Değerleri

	VIF	Tolerans
YKB	1,210	0,826
YKBUYE	1,250	0,797
KADIN	1,100	0,906
CEO	1,150	0,873
DK	1,200	0,834
DKETKİ	1,300	0,769
KARLILIK	1,040	0,960
BUYUKLUK	1,050	0,948
KALDIRAC	1,020	0,981

Araştırma Bulguları

Kurumsal yönetim özelliklerinin şletmelerin faaliyet raporu yayınlanma zamanı üzerindeki etkilerini inceleyebilmek amacıyla geliştirilen modelin lojistik regresyon yöntemi ile test edilmiş analiz sonuçları tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. *Lojistik Regresyon Analiz Sonuçları*

	<i>Odds rasyo</i>	<i>Standart Hata</i>	<i>t değeri</i>	<i>p değeri</i>	<i>Anlamlılık</i>
YKB	1.591	0.313	2.36	0.018	**
YKBUYE	5.073	2.451	3.36	0.001	***
KADIN	0.704	0.252	-0.98	0.326	
DKETKİ	0.768	0.314	-0.65	0.519	
CEO	1.042	0.127	0.34	0.733	
DK	1.032	0.11	0.30	0.766	
KARLILIK	0.848	0.552	-0.25	0.8	
BÜYÜKLÜK	0.91	0.028	-3.06	0.002	***
KALDIRAC	0.984	0.208	-0.07	0.941	
SABİT	5.807	4.516	2.26	0.024	**
LR Chi2	140.43	Sektör Etkisi		Dahil	
Olasılık > Chi2	0.000	Yıl Etkisi		Dahil	
Gözlem Sayısı	2,345	Firma Sayısı		259	
Count R2	0.745				

*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.10 anlamlılık düzeyini ifade etmektedir.

Tablo 5'te yer alan modelin LR chi2 değeri (140,43) istatistiksel açıdan yüzde bir seviyesinde anlamlıdır. Bu durum, modelin şletmelerin faaliyet raporu yayınlama zamanlaması üzerinde anlamlı bir tahmin gücü olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca R2 değeri 0,745'tir ve bu değer modelin %74,50 oranında doğru tahmin yapabildiğini göstermektedir.

Model içerisindeki yönetim kurulu üye sayısını ifade eden YKB değişkeninin odds ratio değeri (1,591) istatistiksel açıdan anlamlıdır. Buna göre yönetim kurulundaki üye sayısı yüksek olan şletmelerin faaliyet raporlarını hafta içi yayınlama olasılığı daha yüksektir. Bu bulgu “*Yönetim kurulu üye sayısı ile şletmelerin faaliyet raporlarının hafta içi yayınlanma ihtimali arasında anlamlı bir ilişki vardır.*” olarak belirtilen H1 hipotezini destekler niteliktedir. Bu ilişki, yönetim kurulu ne kadar çok üyeden oluşursa, içerdiği geçmişin de o kadar çeşitli olması ile açıklanabilir (Dimitropoulos ve Asteriou, 2010). Geçmişten gelen çeşitlilik yönetim kurulu ile hissedarlar ve dış paydaşlar arasında daha olumlu bir iletişim kurma şansı verir. Bu da piyasa ilgisinin daha yoğun olduğu dönemlerde faaliyet raporunun açıklamasını sağlayarak raporun daha fazla kullanıcıya ulaşmasını sağlayabilir.

Yönetim kurulu içerisindeki bağımsız üye oranını ifade eden YKBUYE değişkeni de istatistiksel açıdan anlamlı bir odds ratio değerine (5,073) sahiptir. Dolayısıyla bağımsız üye oranı yüksek seviyede olan bir şletmenin faaliyet raporunu hafta içi yayınlama olasılığı diğerlerine kıyasla daha yüksektir. Elde edilen bu bulgu “*Yönetim kurulundaki bağımsız üye oranı ile şletmelerin faaliyet raporlarının hafta içi yayınlanma ihtimali arasında anlamlı bir ilişki vardır.*” şeklinde ifade edilen H2 hipotezini destekler niteliktedir.

Yönetim kurulu içerisindeki kadın üye oranını ifade eden KADIN değişkeni de istatistiksel açıdan anlamlı bir odds ratio değerine (0,704) sahip değildir. Dolayısıyla yönetim kurulu içerisinde kadın üye oranı ile bir şletmenin faaliyet raporunu hafta içi yayınlama olasılığı arasında bir ilişki gözlemlenmemiştir. Elde edilen bu bulgu ile “*Yönetim kurulundaki kadın üye oranı ile şletmelerin faaliyet raporlarının hafta içi yayınlanma ihtimali arasında anlamlı bir ilişki vardır.*” şeklinde ifade edilen H5 hipotezi desteklenmemiştir.

CEO'nun aynı zamanda yönetim kurulu başkanı olması halinde firmanın faaliyet raporlarının hafta içi yayınlamasıyla ilgili anlamlı bir etki gözlemlenmemiştir. Dolayısıyla “*CEO'nun aynı zamanda yönetim kurulu başkanı olması, firmanın faaliyet raporunu hafta içi yayınlama olasılığını etkilemektedir.*” şeklinde ifade edilen H3 hipotez desteklenmemektedir.

Denetim kalitesi, büyük dörütlü ve büyük dörütlü olmayan şletmeler şeklinde ölçülmüş ve ilgili örnekleme faaliyet raporlarının hafta içi yayınlanması durumuyla ilgili herhangi bir anlamlı etkiye rastlanmamıştır. Dolayısı ile “*Denetim kalitesi ile şletmelerin faaliyet raporlarının hafta içi yayınlanma ihtimali arasında anlamlı bir ilişki vardır.*” şeklinde ifade edilen H4 hipotezi desteklenmemiştir.

Denetim komitesi etkinliğini ifade eden denetim komitesi ile ilgili 6 faktörden oluşan DKETKİ değişkeni de istatistiksel açıdan anlamlı bir odds ratio değerine (0,768) sahip değildir. Dolayısıyla denetim

komitesinin etkinliği ile bir işletmenin faaliyet raporunu hafta içi yayınlama olasılığı arasında bir ilişki gözlemlenmemiştir. Elde edilen bu bulgu ile “Denetim komitesi etkinliği ile faaliyet raporlarının hafta içi yayınlanma ihtimali arasında anlamlı bir ilişki vardır.” şeklinde ifade edilen H6 hipotezi desteklenmemiştir.

Modele kontrol değişkeni olarak eklenen büyüklük değişkeni de istatistiksel açıdan yüzde bir seviyesinde anlamlı ve pozitif bir odds ratio değerine (0,91) sahiptir. Bu bulgu büyük işletmelerin faaliyet raporlarını piyasa ilgisinin yüksek olduğu (hafta içi) dönemlerde yayınlama eğiliminde olduğunu göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Kurumsal yönetim, hisse senedi piyasalarının düzgün işleyişinin ve bütünlüğünün sağlanmasında çok önemli bir rol oynamaktadır. Kurumsal yönetimin önemli bileşenlerinden şeffaflık, yatırımcılar arasında güveni teşvik ettiği için çeşitli kullanıcılara bilgi paylaşımını desteklemektedir. Yatırımcılara doğru ve zamanında bilgi sağlamak için işletmeler, finansal performanslarını ve gelecek beklentilerini özetleyen faaliyet raporları yayınlamaktadır. Bu raporlar, hissedarlar, potansiyel yatırımcılar ve düzenleyiciler gibi çeşitli kullanıcılara işletmenin finansal performansına ilişkin genel bir bakış açısı sağlayan kapsamlı bir belgedir. Bu sebeple faaliyet raporları hissedarların işletmenin finansal sağlığını değerlendirmede ve işletmeye yatırım yapma konusunda bilinçli kararlar almasına olanak sağlamasından dolayı kurumsal açıklama için çok önemlidir. Raporların zamanında sunulması esasında, bu raporların ne kadar hızlı sunulduğu, belirli bir hesap döneminin sonlanmasının ardından ne kadar süre içinde paydaşlarla paylaşıldığı ile direkt ilgilidir. Faaliyet raporların zamanında yayınlanması, en büyük kurumsal yatırımcıdan en küçük hissedara kadar tüm paydaşların verilere eşit ve hızlı bir şekilde erişmesini sağlayan ve yatırım kararlarının doğru ve bilinçli bir şekilde alınmasına yardımcı olan önemli bir faktördür.

Bu çalışmada kurumsal yönetim uygulamalarının firmaların faaliyet raporu yayınlama zamanı üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla 2009-2019 yılları arasında Borsa İstanbul'da faaliyet gösteren 259 işletmenin verileri lojistik regresyon yöntemi ile analiz edilmiştir. Elde edilen ampirik bulgulara göre, yönetim kurulu toplam üye sayısı ve yönetim kurulu bağımsızlığının artması işletmenin faaliyet raporunu piyasa ilgisinin yoğun olduğu dönemlerde (hafta içi) yayınlama ihtimalini artırmaktadır. Yönetim kurulu içerisindeki üye sayısının ve bağımsızlığının artması kurul içerisindeki geçmiş bilgi düzeyinin artmasına neden olmaktadır. Artan bilgi düzeyi ve bağımsızlık seviyesi sayesinde işletmenin gözetim faaliyetinin daha etkin olması sağlanmaktadır. Bu durum finansal beyanların kalitesinin daha iyi kontrol edilmesini sağlamak ve olumsuz durumlar karşısında düzeltici önlemlerin alınma olasılığını artırmaktadır. Artan izleme faktörü ve önlemler neticesinde işletme içerisinde daha iyi haberlere sahip olunacağı varsayıldığında önceki çalışmalarla (DellaVigna ve Pollet 2005; Michaely vd., 2016; Li vd., 2020) uyumlu bir şekilde iyi haberler piyasa ilgisinin yoğun olduğu zamanlarda açıklanmaktadır.

Faaliyet raporlarının hafta içi veya hafta sonu açıklanmasına odaklanan bu araştırma, daha önce keşfedilmemiş bir alanı ele almakta ve bu yönde gelecekteki çalışmalar için bir temel oluşturmayı amaçlamaktadır. Mevcut çalışmalarda, raporların yayınlanma zamanlaması genellikle raporun açıklandığı tarih ile mali yıl sonu arasındaki süreyle ölçülmüş, fakat hafta içi ve hafta sonu duyurularını karşılaştıran bir incelemeye literatürde rastlanmamıştır. Literatürdeki bu boşluk, özellikle hafta içi ve hafta sonları ile ilgili olarak raporların yayınlanma zamanını etkileyen faktörlere ilişkin daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Hafta sonu yapılan duyuruların daha az dikkat çekmesi veya hafta içi yapılan duyuruların daha etkili olması gibi dinamikler, şirketlerin stratejik raporlama kararlarını etkileyebilir. Faaliyet raporlarının zamanında ve piyasa aktif durumda iken yayınlanması yatırımcılar, paydaşlar ve düzenleyiciler gibi çeşitli kullanıcılar için önemlidir. Bir işletmenin finansal performansı ve gelecek beklentileri hakkında doğru ve zamanında bilgi sunarak kurumsal yönetimde şeffaflığı da sağlamaktadır. Bu çaba sayesinde yatırımcı güvenini güçlendirebilir ve daha iyi paydaş ilişkileri geliştirebilmektedir.

Bu çalışma sonunda elde edilen bulgular, kurumsal yönetim uygulamalarının şeffaflığı ve hesap verilebilirliği artırmak için önemli bir araç olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, bu bulgular işletme yöneticileri, hissedarlar, düzenleyiciler ve yatırımcılar gibi kurumsal yönetim paydaşlarına yararlı bilgiler sağlamaktadır. İşletme yöneticileri, faaliyet raporlarının yayınlanma zamanının işletme performansı ve değeri üzerindeki etkisini anlayarak, daha iyi kararlar alabilir. Çalışma, faaliyet raporlarını piyasa ilgisinin yoğun olduğu dönemlerde (hafta içi) yayınlayan işletmelerin yönetim kurulu içerisinde çeşitlilik sağlandığı ve daha iyi kurumsal yönetim uygulamalarına sahip olduğunu göstermektedir. Bu da hissedarların işletme seçiminde faaliyet raporu yayınlanma zamanını bir kriter olarak kullanabilecekleri anlamına gelmektedir. Düzenleyiciler için piyasa verimliliği ve bilgi asimetrisi gibi faktörleri dengelemek için faaliyet raporu

yayınlanma zamanına ilişkin standartların belirlenmesi ve uygulanması için yararlı bilgiler sağlayabilir.

Sonraki çalışmalarda bir işletmenin kurumsal yönetim kalitesinin yıllık raporun veya mali tabloların yayınlanması için geçen süre ile ilişkisi araştırılabilir. Bir başka çalışmada, denetim raporlarının yayınlanma zamanlaması denetim faktörü üzerinde etkisi bulunan değişkenler üzerinden incelenerek raporun geç yayınlanmasına neden olan faktörler araştırılabilir.

Etik Beyan

“Kurumsal Yönetimin Faaliyet Raporlarının Yayınlanma Zamanı Üzerindeki Etkisi: Borsa İstanbul’da Bir Uygulama” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Makaleyi hazırlayan her bir araştırmacıların katkı oranı yüzde 25’tir.

Çatışma Beyanı

Çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması söz konusu değildir.

Kaynakça

- Afify, H. A. E. (2009). Determinants of audit report lag. *Journal of Applied Accounting Research*, 10(1), 56–86
- Akçay, A. Ö. (2022). Denetim raporu gecikmesi ve denetim firması rotasyonu: Borsa İstanbul üzerine bir inceleme. *Journal of Management and Economics Research*, 20(3), 18-34.
- Aldamen, H., Duncan, K., Kelly, S., Mcnamara, R., ve Nagel, S. (2012). Audit committee characteristics and firm performance during the global financial crisis. *Accounting & Finance*, 52, 971-1000.
- Al-Ajmi, J. (2008). Audit and reporting delays: evidence from an emerging market. *Advances in Accounting*, 24(2), 217-226.
- Alfraih, M. M., ve Almutawa, A. M. (2017). Voluntary disclosure and corporate governance: empirical evidence from Kuwait. *International Journal of Law and Management*, 59(2), 217-236.
- Alsmady, A. A. (2018). The effect of board of directors’ characteristics and ownership type on the timeliness of financial reports. *International Journal of Business and Management*, 13(6), 276-287.
- Ashbaugh, H., ve Warfield, T. (2003). Governance mechanism: evidence from the German market. *Journal of International Accounting Research*, 2(1), 1-21.
- Begley, J., ve Fischer, P. E. (1998). Is there information in an earnings announcement delay? *Review of Accounting Studies*, 3(4), 347-363.
- Chen, G., Cheng, L. T., ve Gao, N. (2005). Information content and timing of earnings announcements. *Journal of Business Finance ve Accounting*, 32(2), 65-95.
- Çelik, B., Özer, G., ve Merter, A. K. (2023). The effect of ownership structure on financial reporting timeliness: an implementation on Borsa İstanbul. *SAGE Open*, 13(4), 21582440231207458.
- DeAngelo, L. (1981). Auditor size and auditor quality. *Journal of Accounting and Economics*, 3(3), 183-199.
- DellaVigna, S., ve Pollet, J. M. (2005). Strategic release of information on Friday: evidence from earnings announcements. Available at SSRN 586702.
- Dimitropoulos, P. E., ve Asteriou, D. (2010). The effect of board composition on the informativeness and quality of annual earnings: empirical evidence from Greece. *Research in International Business and Finance*, 24(2), 190-205.
- Doyle, J. T., ve Magilke, M. J. (2009). The timing of earnings announcements: An examination of the strategic disclosure hypothesis. *The Accounting Review*, 84(1), 157-182.
- Elshandidy, T., ve Neri, L. (2015). Corporate governance, risk disclosure practices, and market liquidity: comparative evidence from the UK and Italy. *Corporate Governance: An International Review*, 23(4), 331-356.
- Errunza, V. R., ve Losq, E. (1985). The behaviour of stock prices on LDC markets. *Journal of Banking and Finance*, 9(4), 561-575.
- Ghani, E. K., ve Che Azmi, A. F. (2022). The role of board structure and audit committee structure on financial reporting timeliness: evidence from public listed companies in Malaysia. *Journal of Asian Finance, Economics and Business*, 9(5), 443-453.
- Hair, J., Black, W. C., Babin, B. J., ve Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7. Baskı). New Jersey: Pearson Educational International.
- Hassan, Y. M. (2016). Determinants of audit report lag: evidence from Palestine. *Journal of Accounting in Emerging Economies*, 6(1), 13-32.
- Hassan Y., Hijazi R. ve Naser K. (2017). Does audit committee substitute or complement other corporate governance mechanisms: evidence from an emerging economy. *Managerial Auditing Journal*, 32(7), 658-681
- Haw, I.-M., Qi, D., ve Wu, W. (2000). Timeliness of annual report releases and market reaction to earnings announcements in an emerging capital market: the case of China. *Journal of International Financial Management and*

- Accounting*, 11(2), 108-131.
- Jensen, M. C., ve Meckling, W. H. (1976). Theory of the firm: managerial behavior, agency costs and ownership structure. *Journal of Financial Economics*, 305-360.
- Kanadli, S. B., Torchia, M., ve Gabaldon, P. (2018). Increasing women's contribution on board decision making: the importance of chairperson leadership efficacy and board openness. *European Management Journal*, 36(1), 91-104.
- Krishnan, G. V. (2005). The association between big 6 auditor industry expertise and the asymmetric timeliness of earnings. *Journal of Accounting, Auditing ve Finance*, 20(3), 209-228.
- Krishnan, G. V. ve Parsons, L. M. (2008). Getting to the bottom line: an exploration of gender and earnings quality. *Journal of Business Ethics*, 78, 65-76.
- Lajmi, A., ve Yab, M. (2022). The impact of internal corporate governance mechanisms on audit report lag: evidence from Tunisian listed companies. *EuroMed Journal of Business*, 17(4), 619-633.
- Latif, R. A., Mohd, K. T., ve Kamardin, H. (2022). Risk disclosure, corporate governance and firm value in an emerging country. *Asian Economic and Financial Review*, 12(6), 420-437.
- Leuz, C., ve Verrecchia, R. (2000). The economic consequences of increased disclosure. *Journal of Accounting Research*, 38, 91-124.
- Li, T., Xiang, C., Liu, Z., ve Cai, W. (2020). Annual report disclosure timing and stock price crash risk. *Pacific-Basin Finance Journal*, 62.
- Liao, L. Luo, L., ve Tang, Q. (2015). Gender diversity, board independence, environmental committee and greenhouse gas disclosure. *The British Accounting Review*, 47(4), 409-424.
- Lukason, O., ve Camacho-Miñano, M. D. (2020). Corporate governance characteristics of private SMEs' annual report submission violations. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(10), 1-19.
- Marston, C., ve Shrivs, P. J. (1991). The use of disclosure indices in accounting research: a review article. *The British Accounting Review*, 23(3), 195-210.
- Mathuva, D. M., Tauringana, V., ve Owino, F. J. O. (2019). Corporate governance and the timeliness of audited financial statements: the case of Kenyan listed firms. *Journal of Accounting in Emerging Economies*, 9(4), 473-501.
- Michaely, R., Rubin, A., ve Vadrashko, A. (2016). Further evidence on the strategic timing of earnings news: Joint analysis of weekdays and times of day. *Journal of Accounting and Economics*, 62(1), 24-45.
- Nielsen, S., ve Huse, M. (2010). Women directors' contribution to board decision-making and strategic involvement: the role of equality perception. *European Management Review*, 7, 16-29.
- Ocak, M., Özden, E. (2018). Signing auditor-specific characteristics and audit report lag: A research from Turkey. *Journal of Applied Business Research*, 34(2), 277-294.
- Owusu-Ansah, S., ve Leventis, S. (2006). Timeliness of corporate annual financial reporting in Greece. *European Accounting Review*, 15(2), 273-287.
- Shockley, R. (1981). Perceptions of auditor independence: an empirical analysis. *Accounting Review*, 56, 785-800.
- Shohaieb, D., Elmarzouky, M., ve Albitar, K. (2022). Corporate governance and diversity management: evidence from a disclosure perspective. *International Journal of Accounting ve Information Management*, 30(4), 502-525.
- Sinclair, N. A., ve Young, J. C. (1991). The timeliness of half yearly earnings announcements and stock returns. *Accounting ve Finance*, 31(2), 31-52.
- Song, F., ve Zhou, J. (2021). Principles-Based accounting standards and the timeliness of annual reports: Evidence from China. *Asian Review of Accounting*, 29(3), 399-442.
- Syofyan, E., Septiari, D., Dwita, S. ve Rahmi, M. (2021). The characteristics of the audit committee affecting timeliness of the audit report in Indonesia. *Cogent Business & Management*, 8, 1935183
- Tauringana, V., Kyeyune, M. F., ve Opio, P. J. (2008). Corporate governance, dual language reporting and the timeliness of annual reports on the Nairobi stock exchange. *Corporate Governance in Less Developed and Emerging Economies*, 8, 13-37.
- Tran, M. D., ve Ha, H. H. (2023). Corporate governance disclosure and annual reports quality: An investigation in Vietnam context. *Cogent Economics and Finance*, 11(1), 2173125.
- Turley, S., ve Zaman, M. (2004). The corporate governance effects of audit committees. *Journal of Management and Governance*, 8(3), 305-332.
- Türel, A. (2010). Timeliness of financial reporting in emerging capital markets: Evidence from Turkey. *Journal of the School of Business Administration*, 39(2), 227-240.

EXTENDED ABSTRACT

Corporate governance, in its pursuit of ensuring stakeholder confidence and regulatory compliance, has steadily incorporated a large number of communication tools. The most important of these is the annual report, an integral document that succinctly captures a firm's financial posture and provides insights into its prospective avenues for growth. Given the multifaceted nature of businesses nowadays, the scope and depth of annual reports have significantly developed to meet the nuanced needs of a wide readership. Shareholders, for instance, view these reports as a testament to a company's profitability and long-term viability. Concurrently, potential investors rely on them to ascertain potential risks and returns, seeking clues about future investment opportunities or threats. The information contained in the report helps

users make their decisions most effectively and is recognized as a critical source of information, especially in developing countries. Moreover, in the era of stringent regulatory oversight, regulators utilize these reports to ensure corporations uphold their fiduciary responsibilities. By melding quantitative data with qualitative narratives, the annual report thus becomes an instrumental medium, influencing myriad business-related perceptions and strategic decisions. Complexly structured and detailed, annual reports provide users with information on all financial transactions of a firm during the whole fiscal year. However, their relevance extends far beyond mere tabulations of revenue and expenses. Embedded within their pages are rich narratives elucidating the organization's core values, landmark achievements, unforeseen challenges, and envisioned strategies for future uncertainties. These narratives, often intertwined with quantitative data, provide a comprehensive lens for stakeholders to gauge the organization's resilience, adaptability, and growth potential. In the context of developing nations, the importance of annual reports is accentuated. Due to the lack of reliable secondary sources of institutional data or the potential for misinformation, these reports emerge as credibility markers. Stakeholders, ranging from investors to suppliers, heavily lean on these documents to make informed decisions, ensuring they are attuned to the company's trajectory and potential market fluctuations. Corporate governance is an intricate web of structures, protocols, and procedures that guide a company's operational aspects and anchor its ethical and legal compass. At the epicenter of this vast mechanism lies the board of directors. Their role is not just administrative; they determine the company's governance of, ensuring that its trajectory is aligned with established governance paradigms. As managers, they bear the onus of setting strategic priorities, managing risks, and acting as the pivotal link between shareholders and management, ensuring transparency, accountability, and long-term value creation. There are many empirical studies on the timing of corporate report releases. The literature is dominated by studies suggesting that firms with good news tend to release earlier or at times of high market interest (weekdays) than firms with bad news. The relationship between annual reports and corporate governance holds the potential to reveal much about a company's inner workings, ethos, and commitment to transparency. As annual reports are an indicator of organizational transparency, the dynamics governing their publication are crucial for stakeholders. The underlying hypotheses of this research are that the governance structure, especially the characteristics and functionalities of the board of directors, might influence when these reports see the light of day. Due to its prominence as the primary marketplace for Turkey's largest corporations, Borsa Istanbul is an excellent candidate for this research since it provides a rich tapestry of data and a variety of governance styles. Using logistic regression, this study leverages a powerful analytical tool and delves deeper into binary publication timing, such as weekdays or weekends. This study aims to measure the impact of corporate governance on the timing of report issuance using various variables, such as the number and independence of board members, board gender diversity, CEO duality, audit quality and audit committee effectiveness. According to the empirical findings, an increase in the number of board members and board independence increases the likelihood of publishing the annual report during periods of intense market interest (weekdays). The increase in the number of board members and board independence leads to an increase in the level of background information on the board. The increased level of knowledge and independence leads to more effective oversight of the entity. This enables better control of the quality of financial statements and increases the likelihood of taking corrective measures in the face of adverse situations. Assuming that the increased monitoring factor and measures lead to better news within the firm, in line with previous studies, good news is disclosed at times of high market interest. It is crucial to various users, such as investors, stakeholders and regulators, to publish annual reports in a timely manner and when the market is active. It also ensures transparency in corporate governance by providing accurate and timely information about an organization's financial performance and future prospects. This effort can strengthen investor confidence and foster better stakeholder relations. The nuances of how board attributes influence reporting timeliness are not merely operational; they often hint at the underlying organizational culture and its dedication to stakeholder communication. For companies aiming for excellence in corporate governance, these insights offer a roadmap. Adjusting board compositions or re-evaluating governance policies might not only streamline report publications but also potentially bolster a company's reputation in the marketplace. On the other hand, for the investment community, including fund managers and equity analysts, these patterns serve as another metric in their toolkit. By understanding the correlation between governance structures and reporting habits, they can make more informed judgments about a company's reliability and its values related to openness. In a financial landscape where trust is paramount, such insights become invaluable in shaping future strategic interactions and partnerships..

Kırgızistan Silahlı Kuvvetlerindeki Subayların Performans Değerlendirmesi: NATO ve KGAÖ Ülkeleri ile Karşılaştırılması

Bekbolot TOLOMUSHOV¹ ve Kadir ARDIÇ²

Öz

Bu çalışmanın amacı, Kırgızistan Silahlı Kuvvetleri'nde görevli subayların performans değerleme sistemini Kuzey Atlantik Antlaşması Teşkilatı (NATO) ve Kollektif Güvenlik Anlaşması Örgütü (KGAÖ) ülkelerindeki subayların performans değerleme sistemlerini karşılaştırmalı bir şekilde inceleyip Kırgızistan Silahlı Kuvvetlerindeki Subay performans değerlemesine ilişkin bir öneride bulunmaktır. Bu çerçevede öncelikli olarak performans değerleme kavramsal açıdan ele alınmış daha sonra NATO üyesi 4 ve Rusya'nın liderliğindeki Kollektif Güvenlik anlaşması Örgütüne üye olan 3 ülkenin subay performans değerleme sistemleri incelenmiştir. Daha sonra Kırgızistan Silahlı Kuvvetleri'nde uygulanan performans değerleme sistemi incelenerek karşılaştırmalı bir değerlendirme yapılmıştır. Çağdaş performans değerlendirme prensipleri çerçevesinde ele alınan ülkelerdeki uygulamaların incelenmesi sonucunda, Kırgızistan Silahlı Kuvvetleri'nde etkili bir performans değerlendirme sistemi için neler yapılması gerektiği konusunda önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Silahlı Kuvvetler, Performans Değerlendirmesi, Askeri Personel, NATO, Toplu Güvenlik Anlaşması Örgütü (CSTO)

Performance Evaluation of Officers in the Kyrgyz Republic Armed Forces: A Comparison with NATO and CSTO Countries

Abstract

This study aims to conduct a comparative analysis of the performance evaluation system for officers in the Kyrgyz Armed Forces, juxtaposed with those in the North Atlantic Treaty Organization (NATO) and the Collective Security Treaty Organization (CSTO) countries. Additionally, suggestions are proposed to enhance the performance evaluation of officers within the Kyrgyz Armed Forces. Initially, the conceptual framework of performance evaluation was explored. Subsequently, the officer performance evaluation systems of four NATO member countries and three countries within the Collective Security Treaty Organization, led by Russia, were scrutinized. Following this, a comparative evaluation was undertaken by examining the performance evaluation system implemented in the Kyrgyz Armed Forces. In evaluating practices within the discussed countries, aligned with contemporary performance evaluation principles, recommendations were formulated to enhance the effectiveness of the performance evaluation system within the Kyrgyz Armed Forces.

Keywords: Armed Forces, Performance Evaluation, Military Personnel, NATO, Collective Security Treaty Organization (CSTO)


Atıf İçin / Please Cite As:

Tolomushov, B. ve Ardiç, K. (2024). Kırgızistan Silahlı Kuvvetlerindeki subayların performans değerlendirmesi: NATO ve KGAÖ ülkeleri ile karşılaştırılması. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(3), 1048-1065. doi:10.33206/mjss.1414018


Geliş Tarihi / Received Date: 03.01.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 18.04.2024

¹ Yüksek Lisans öğrencisi - Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2150y04004@manas.edu.kg,

 ORCID: 0000-0001-8526-1696

² Prof. Dr. - Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, kadir.ardich@manas.edu.kg,

 ORCID: 0000-0001-7851-9564

Kavramsal Çerçeve

Performans Değerlendirme

İnsan Kaynakları Yönetimi (İKY) fonksiyonları içerisinde en netameli olanı performans değerlemedir. Tarihsel gelişim açısından incelendiğinde İKY mantığının kurumlarda hâkim olması ile birlikte performans değerleme, sistemli bir şekilde ele alınmış olsa da çalışanların performanslarının gözlemlenmesi yüzyıllardır devam etmektedir (Camgöz ve Alperden, 2006, s. 192). Performans değerlendirme, çeşitli evrelerden geçmiş ve günümüze kadar gelmiş, kurumların vazgeçemediği önemli bir yönetim aracı olarak varlığını sürdürmektedir. Performans değerleme konusunda yazılmış İngilizce kaynaklarda; derecelendirme (ranking), sınıflandırma (rating), değerleme (evaluation) ve ölçme (appraisal) kavramlarının kullanıldığı görülmektedir. Ancak hangi kavram kullanılırsa kullanılsın, bir ölçütten bahsedilmektedir (Saruhan ve Yıldız, 2012, s. 326). Kavram Türkçe literatürde başarı değerleme, liyakat takdiri, işgören boylandırma, yetkinliğin ölçümü, tezkiye ve sicil gibi ifadelerle de isimlendirilmekte ancak Fransızca aslından gelen performans ifadesi yaygın kullanıma sahip olmaktadır (Erdil ve Özutku, 2013, s. 247).

Whether ve Davis (1996), çalışanların iş performansını ortaya koymak amacıyla yapılan ve çalışanların kişisel iş performansının ve başarımının değerlendirildiği süreç olarak tanımlamışlardır (Davis ve Wertner, 1996, s. 341). Cascio (1995); bir kişi veya grubun işiyle ilgili güçlü ve zayıf yönlerinin sistematik şekilde tanımlanmasıdır. Mondy ve diğerleri (1999); bir kişi veya ekibin iş performansını periyodik olarak gözden geçiren ve değerlendiren bir sistemdir (Mondy vd, 1999, s. 336). Mathis ve Jackson (2008); çalışanların yaptıkları işleri standartlarla karşılaştırarak işlerin ne ölçüde iyi yapıldığının değerlendirildiği ve değerlendirme sonuçlarının çalışanlarla iletişim kurularak aktarıldığı bir süreç olarak ifade etmektedirler (Mathis ve Jackson, 2008, s. 384).

Sonuç olarak performans değerleme, kişinin kendisi için tanımlanan, özellik ve yeteneklerine uygun olan işi, kabul edilebilir sınırlar içinde gerçekleştirmesi olarak tanımlamak mümkündür (Erdoğan, 1991, s.154). Değerlendirilmedikçe ve sonuçlarından yararlanılmadıkça, tek başına kavram olarak "başarı (performans)" fazla bir anlam taşımayacaktır (İllez ve Güner, 2006, s. 325). Çalışanın performansını sürekli olarak değerlemek ve elde edilen performans sonuçlarına göre iyileştirmek, kurumların verimliliğini arttırmada ve gerekli önlemleri alınmasında oldukça önemli olacaktır.

Başarı değerleme sonuçlarından elde edilen bilgiler yeni çalışanların işe alınması, deneme süresindeki çalışanın denetimi, ücret ayarlamalarının yapılması, çalışanların eğitimi ve geliştirilmesi, gözetimin düzenlenmesi ve etkinleştirilmesi, yükselme ve iş değiştirmeler, işten çıkarmada ve işe alma gibi çeşitli işletme sorunlarının çözümünü kolaylaştırmaktadır (Ataay, 1990, s. 235). Performans, bir bireyin, bir organizasyonun veya bir sistemin belirli hedeflere veya standartlara ne kadar etkili bir şekilde ulaştığını ölçen kritik bir kavramdır. Performansın ölçülmesi ve değerlendirilmesi, kişisel gelişim, iş verimliliği, örgütsel başarı ve toplumsal ilerleme için oldukça önemlidir (Cardy ve Brian, 2014, s. 3).

Dünyada bu alanda zamanın taleplerine göre değişimlere maruz kalınarak çeşitli sistemlerin geliştirildiği görülmektedir. Aynı zamanda her ülke, kurum ve sektör çalıştığı alana göre farklı yöntemlerden yararlanılarak çeşitli değerlendirme sistemleri uygulamaktadırlar. Hem kamu sektörü hem de özel sektörü tam olarak tatmin edecek bir değerlendirme sisteminden bahsetmek zordur (Sheripov, 2016)

Kırgızistan'da kamu personelinin değerlendirmesi, Kırgız Cumhuriyeti'nin 27 Ekim 2021 tarihli ve 125 numaralı "Kamu ve Yerel Hizmetler Hakkında" kanununun 11. maddesine dayanmaktadır. Bu yasa gereği, kamu ve yerel hizmetlerde çalışan memurların en fazla iki yılda bir kez değerlendirilmesi gerekmektedir. Temel amaç, memurların yeteneklerini belirlemek, görevlerine uygunluğunu değerlendirmek ve kariyerlerini şekillendirmektir.

Askerî Örgütlerde Performans Değerlendirme

Bir askerî örgütteki performansın değerlendirilmesi; askerî kurum ve kuruluşların; kanun, tüzük, yönetmelik, emir ve planlarla tespit edilmiş, görev, faaliyet ve hazırlıklarının, belirlenen esas ve standartlara uygunluğunun ve etkinliğinin komutanlıklar ve yetki verdiği kişiler/kuruluşlar tarafından belirli ya da belirsiz zamanlarda esas ve usulleri önceden tespit edilmiş bir sistemle kontrol edilmesi olarak tanımlanabilir (Erenel ve Acar, 2006, s.14). Askerî kurumlarda uygulanan performans değerlendirme sisteminin temel amacı, doğru subayların görevlendirilip görevlendirilmediklerini değerlendirmek ve böylece etkili bir komuta zinciri oluşturmaktır. Askerî personelin görevlerini etkili bir şekilde gerçekleştirmesi, yeteneklerini geliştirmesi ve kurumun görevlerini başarıyla yerine getirmesi açısından, performans değerlendirme sistemi büyük öneme sahiptir.

Askerî kurumlar her zaman çeşitli değerlendirmelere tabi tutulmuşlardır. Savaş zamanlarında komutanların sergiledikleri performans, tüm milletin kaderini etkileyebildiği için, askerî liderler arasında en iyilerinin komuta etmesi çok daha hayati öneme sahiptir. Askerî örgütlerde insan unsuru ile onların moral ve motivasyonunun araç, gereç, teçhizat ve silâh üstünlüğü kadar, hatta daha önemli sayıldığı düşünüldüğünde, değerlendirmeye bağlı olarak terfi ve atamalarda adalet duygusunu sarsacak, etkin olmayan performans değerlendirme uygulamalarının verebileceği zarar da tahmin edilebilir. Bir başka deyişle, iyi ve çağdaş bir performans değerlendirme sistemi askerî örgütler için yaşamsal öneme sahiptir (Erenel ve Acar, 2006, s.141).

Askerî kurumlar, ulusal savunma ve güvenlik görevlerini başarıyla yerine getirmekle yükümlüdürler. Performans değerlendirme, personelin bu görevleri nasıl yerine getirdiğini izlemek ve değerlendirmek için kullanılır. Bu sayede kurum, operasyonel mükemmelliğini sürdürür.

Ordularda subayların performanslarının değerlendirilmesi, tarihsel olarak çeşitli askerî güçlerin yapısal ihtiyaçlarına ve stratejik gereksinimlerine göre evrilmiştir. İlk çağlardan itibaren, kamu görevlerine ve üst düzey askerî pozisyonlara atanacak kişilerin seçimi, yönetimde gelişen bir sanat olarak ortaya çıkmıştır. Bu yönetim anlayışında, insanların yeteneklerini en kesin şekilde belirleme ve belirli görevleri yerine getirmek için gerekli meslekî nitelikleri tespit etme ihtiyacı vardı. Performans değerlendirme uygulamaları, tarih boyunca öncelikle askerî kurumlarda yaygın olarak kullanılmıştır. Bu uygulamaların kökenleri, ordu birimlerinin etkinliğini artırmak, askerlerin becerilerini geliştirmek ve liderlik kalitesini değerlendirmek amacıyla eski çağlara kadar uzanmaktadır (Abdukarimova ve Zhalil, 2016).

Antik dönemde, askerlerin savaş alanlarındaki becerileri ve sadakatleri liderleri tarafından bireysel olarak değerlendirilirdi. Orta Çağ'da, savaşlarda performans değerlendirme daha resmi bir süreç haline gelirken savaş alanında cesaret ve sadakat ödüllendirilmekteydi. 18. ve 19. yüzyılda, modern ordu yapıları oluşmaya başlamış ve askerî hiyerarşi daha net hale gelmiştir, bu ise performans değerlendirmesinin daha sistemli bir şekilde uygulanmasına neden olmuştur (Farr ve Levy, 2007, ss.311-327).

Antik Roma Dönemi'nde, ordu personelinin değerlendirilmesi ve seçilmesi ile ilgili ilk uygulamalar Renatus Flavius Vegetius'un dördüncü yüzyılda yazdığı "Roma'nın Askerî Kurumları" adlı eserinde bulunmaktadır. Bu eser, Roma İmparatorluğu'ndaki askerî eğitim, disiplin ve erken dönem performans değerlendirme uygulamalarını ayrıntılı bir şekilde açıklamaktadır (Renatus, 2017). Renatus, orduya çağrılmalarının en uygun zamanına odaklanarak, yeni askerlerin kökenlerinin (kırsal veya şehir) seçimde önemli bir faktör olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca, askerlerin boyunun da seçim sürecinde dikkate alınması gerektiğini belirterek, ilk defa çağrılan askerlerin fiziksel yeteneklerinin belirleyici olduğunu ifade etmiştir.

Eski Dönemin ünlü eseri "Savaş Sanatı"nın yazarı Sun Tzu, askerî liderlik ve strateji konularına odaklanarak, komutanların doğru bir şekilde değerlendirilip seçilmesinin savaşın sonucuna doğrudan etkileyebileceğini vurgulamıştır. Bu nedenle, komutanların performanslarının değerlendirilmesinin büyük bir öneme sahip olduğunu açıkça belirtmiştir (Griffith, 1965).

Osmanlı Ordusunda terfi, bulunduğu dönemin koşulları ve askerî örgütlenmenin yapısı gereği; askerî hiyerarşide yükselme, kişinin bağlılık ve cesaret özellikleri kapsamında dikkate alındığı söylenebilir (Erenel ve Acar, 2006, s.153). Devletin gelişmesi ve yükselme döneminde personel, nitelik, yetenek ve başarıları oranında yükseliyordu. Kadrolarda bir tıkanıklık olmadığından, üstün niteliklere sahip olan kişiler, başarı gösterdikçe hızla yükseliyor, üst kademelerde görev alıyor, vezir ve sadrazam dahi olabiliyordu. Bu konularda kesinlikle kayırma yapılmazdı. En yüksek devlet katına erişmek için soylu ve zengin olmak gibi koşullar da aranmıyordu. Savaşta ve devlet hizmetinde başarı gösterenlerin yükselmesi yanında, görevini layıkıyla yapmayan ve kötüye kullananlar da ağır şekilde cezalandırılıyordu (Türk Silâhli Kuvvetleri Tarihi, Osmanlı Devri, 1995).

Rusya'da subayların değerlendirilmesi üzerinde yapısal olarak ilk yaklaşım ve uygulamalar Çar I. Petro (1672-1725) zamanında başlamıştır. Rusya'da hizmet sırasında liyakata dayalı terfi düzeninin zararlı olduğu ve kullanılmaması gerektiğine dair Kararnamesi'nde ifade ettiği gibi, I. Petro hizmet sırasında yaşlılık esasına göre değil, yetenek ve liyakata dayalı terfilerin yapılmadığı durumların olumsuz sonuçlar doğurduğunu belirtmiştir. Bu kararnamede aynı zamanda, yetenekli genç bir albayın general rütbesine atanması için yıllarca beklemek zorunda kaldığı veya uzun hizmet süresine sahip olan albayların ölümünü beklemek zorunda kaldığı durumların eleştirildiği de görülmektedir (Belozercev, 2008, s. 137).

I. Petro'nun bu kararnamesinde, astsubayların subay, yüzbaşılardan ise karargâh subaylarına terfi ettirilmesi gerektiği durumlar öncesinde adayların zorunlu bir seçim sürecine tabi tutulması gerektiği

belirtilir. Bu seçim sürecine, birlik içindeki tüm subayların katılması öngörülmüştür (Gornovskiy, 2019, s. 22). Bu dönemde oluşturulan bu değerlendirme sistemi oldukça etkiliydi çünkü bu sistem, değerlendirmeye tabi tutulan kişinin başındaki komutanın kişisel sorumluluğunu ve değerlendirilen kişinin performansını denetlemesini öngörüyordu. Değerlendirilen kişinin performansı yetersizse, onu öneren komutan da birlikte görevden alınıyordu (Kuchmin, 2018). Rus ordusunda subayların yazılı olarak değerlendirilmesi, başlangıçta sadece değerlendirilen subayın olumsuz yönlerini ortaya koymak amacıyla 1742 yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. 1756 yılından itibaren ise subayın meslekî ve zihinsel yönden olumlu niteliklerine ve dış görünümüne de dikkat edilmeye başlanmıştır (Belozercev, 2007, s. 68).

Subayların performansını değerlendirme sistemi Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ordusunda 1813 yılında ilk olarak General Lewiz CASS tarafından gerçekleştirilmiştir. O devirde subaylar “iyi karakterli adam” ile “herkes tarafından hor görülen bir yalancı” arasında değerlendirilirdi (Evans ve Bae, 2019, ss. 191-205). 1900’lü yılların başlarında F. Taylor’un iş ölçümü uygulamaları ile performans değerlendirme kavramı bilimsel olarak kullanılmaya başlanmıştır ve askerî kurumlarda bireylerin performans değerlendirilmesinin ölçülmesi bazı bilimsel sonuçlara dayanmasına sebep olmuştur (Uyargil, 1994, s. 1).

Endüstride, işçilerin yeteneklerini değerlemek üzere Walter Dill Scott tarafından geliştirilen adam adama kıyaslama sisteminin kullanılmasıyla performans değerlemenin gelişim süreci hız kazanmıştır. Bu kıyaslama sistemi, I. Dünya Savaşı sırasında ABD ordusu tarafından da kullanılmıştır (Ataay, 1990, s. 234). Sistemik olarak performans değerlendirme tekniklerinin ortaya çıkışı I. Dünya Savaşı sonrasında daha ciddi ele alınmaya başlanmıştır (Süngü, 2004, s. 9). Bu Savaş deneyimi, Rus subaylarının o koşullarda askeri operasyonları icra konusundaki ciddi yetersizliklerini ortaya çıkarmıştır. Bu yüzden Rus devrimi sonrası Kızıl Ordu subayları yeniden yetiştirme çabalarında onların şahsi yetenek ve becerileri üzerinde durarak en iyi şekilde hak edeni ve sadık olanları üst düzey askeri görevlere atamışlardır (Belozercev, 2007).

20. yüzyılın başından itibaren, sanayinin gelişimiyle birlikte, hem iş dünyasında hem de kamuda, onunla beraber kamu içerisinde yer alan askeri kurumlarda İKY üzerinde sürekli değişiklikler ve gelişmeler yaşanmıştır. Her ülkedeki askerî kurumlar askerlerin performanslarını değerlendirmeyi, en iyi olanları terfi ettirmeyi ve ödüllendirmeyi hedefleyecek şekilde çeşitli yaklaşımlar geliştirmiştir. Bu dönemde performans değerlendirme sistemleri, askeri birimlerde etkinliklerin izlenmesi ve geliştirilmesi amacıyla kullanılmıştır. Askerlerin becerileri, sadakati ve performansı daha ayrıntılı bir şekilde değerlendirilmiş ve bu değerlendirmelere dayalı olarak terfiler ve ödüllendirmeler yapılmıştır (Kayıkçı, 2013). Bu süreç, hem iş dünyasında hem de askeri alanda daha verimli ve etkin bir İKY uygulamalarını sağlamayı hedefleyen bir gelişme dönemini temsil etmektedir. Günümüzde sadece işletmelerde değil, asker, organizasyonlarda da performans değerlendirme sistemlerini iyileştirebilme adına sürekli çalışıldığı görülmektedir.

Yabancı Ülke Silahlı Kuvvetlerinde Uygulanan Performans Değerlendirme Sistemlerinin İncelenmesi

Bu bölümde Kırgızistan Silahlı Kuvvetlerinde uygulanan değerlendirme sistemini ele almadan önce Kuzey Atlantik Antlaşması Teşkilatından (North Atlantic Treaty Organization - NATO) 4 ve Kolektif Güvenlik Antlaşması Örgütünden (KGAÖ) 3 farklı olmak üzere toplam 7 ülkenin silahlı kuvvetlerinde yürürlükte olan performans değerlendirme sistemleri kısaca ele alınacaktır. Farklı ülkelerin ordu kurumsal yapılarına bağlı olarak, performans değerlendirme sistemlerinin geliştirildiği göz önüne alındığında, her ülkenin kendine özgü yaklaşımları bulunmaktadır. Her ülkede, ordu personelinin performansını değerlendirmek amacıyla kullanılan bir formun, bu süreci düzenleyen bir yönetmelik veya talimatın ve bu süreçleri destekleyen bir kanunun varlığı gözlemlenmektedir.

Ayrıca, bir subayın asıl değerlendiricisinin genellikle onun ilk amiri olduğu ve üst düzey amirlerin de değerlendirme sürecinde etkili bir rol oynadığı görülmüştür. Birinci amirler, astları hakkında mutlak kanaat sahibi olmaktan sorumludurlar. Subayların sıralı sicil amirleri, değerlendirmeleri yönetmeliklerde belirtilmiş belli boyutlar ve bu boyutları oluşturan nitelikler çerçevesinde gerçekleştirilmektedir.

Sicil amirleri; emri altındakiler hakkında sicil düzenlerken, üstlük ve komutanlığın en önemli yetkilerinden birini kullanırlar. Sicil amirleri; bu görevin önemini göz önünde tutarak, sicil belgelerindeki nitelikleri tam bir tarafsızlık, adalet ve vicdanî kanaatle değerlendirmekten sorumludurlar. Sicil amirleri, haklarında sicil düzenleyecekleri subayları iyi tanımak zorundadırlar.

Değerlendirme dönemi boyunca, subaylar ile farklı zamanlarda görüşmeler yapılarak, performansları hakkında ikili toplantılar düzenlenmektedir. Değerlendirmenin nihai sonucu, değerlendirilen subaya tebliğ edilerek, onun performans durumları hakkında bilgilendirilmektedir. Değerlendirilen subay, sonuçlara

katılmadığı takdirde itiraz hakkına sahiptir ve itiraz prosedürleri ilgili yönetmelikler tarafından belirlenmiştir.

NATO Üyesi Ülkelerde Subayların Performanslarının Ölçülmesi

NATO üyesi ülkelerin ordularında subayların performans değerlendirmeleri Almanya hariç her sene yapılmakta ve değerlendirmeler bir puana dönüştürülmektedir. Performans değerlendirme sistemi, her zaman üzerinde çalışıldığı ve zamanın taleplerine göre değişiklikleri içeren bir sistemdir. Örneğin ABD ordusu performans değerlendirme sistemi zaman içerisinde gözden geçirilerek revize edilmiş ve en son 2019 yılında yenilenmiş ve yürürlüğe girmiştir. Fransa ordusunda ise yeni değerlendirme sistemi 2022 Kasım'da yenilenmiştir. Almanya ordusunda ise bazı bilimsel çalışmaları müteakip en son 2020-21 senelerinde bir daha gözden geçirilmiş ve değişiklikler ile yeni değerlendirme sistemi yürürlüğe girmiştir (Klein, 2014). Türk silahlı Kuvvetlerinde şu anda yürürlükte olan değerlendirme sistemi 2020'de düzeltmeler ile yenilenecek uygulanmaya devam edilmektedir.

ABD Silahlı Kuvvetleri Performans Değerlendirme Sistemi

ABD'de subayların yıllık olarak performans değerlendirmesi yapılmaktadır. Bu değerlendirme sürecinde, subayların rütbelerine göre farklı değerlendirme formları kullanılmaktadır. Subay Değerlendirme Raporu Formu olarak adlandırılan belgeler, asteğmenden yarbay rütbesine kadar, albaylar için ayrı ve generaller için ayrı olarak tasarlanmıştır (US Army Regulation 623-3 Personnel Evaluation. Evaluation Reporting System, 2019).

Subayın yıllık değerlendirmesi, "Değerlendiren" subayın ilk sicil amiri ve "Kıdemli değerlendiren" subayın ikinci sicil amiri tarafından oluşturulan "Derecelendirme zinciri" (rating chain) sistemi altında gerçekleştirilmektedir (US Army Performance Evaluation Guide, 2014). Orduda bulunan din görevlisi, tıp ve hukuk gibi meslek grubu subaylar için derecelendirici amir ile kıdemli derecelendirici amir arasında sınıfı ile ilgili "ara değerlendirme" amir ilave edilmektedir. Bir subayın performansının değerlendirilmesi için ilk sicil amiri ile birlikte hizmet etmiş olduğu asgari süre en az 90 gün olarak belirlenmiştir.

İlk sicil amiri tarafından önce değerlendirilen subayın fiziki yeterliliği beden eğitimlerinden aldıkları notlara dayanılarak ve Ordu Fiziksel Uygunluk Testi sonuçlarına göre belirlenir. Daha sonra subay ilk sicil amiri tarafından emsalleri ile karşılaştırılarak *Mükemmel*, *Yetkin*, *Yetenekli* ve *Yetersiz* kanaatlerinden birisini işaretleyerek derecelendirilmesini yapar ve buna ilişkin yorumlarını belirtir. Derecelendirici subayın değerlendireceği astlarından "Mükemmel" olarak aynı konumda bulunan subayların sadece %49'u girebilir. Eğer bu %50 üzerinde olursa, derecelendirme iptal edilir. Bu işlemden sonra değerlendirilen subayın performansı 4 farklı boyut ve toplam 22 nitelik üzerinden değerlendirilir. Ayrıca ulaşılmış olduğu hedefler belirtilir. Değerlendirmede her boyutun karşısına yorum yazılır. Binbaşı ve yarbay rütbelerinde bulunan subaylar için ilave olarak başarıya bileceği genel görevler ve harekât/operasyon görevleri belirtilir.

2015'e kadar önceki değerlendirmelerde subaya nitelikler üzerinden belli bir not verilerek onun performansı değerlendirilirdi. Şu an yürürlükte olan değerlendirme sistemi genel olarak subayları kendi emsalleri ile kıyaslanarak yapılan bir derecelendirme sistemidir. 2011 yılında ABD Askeri Savaş Akademisi'nde gerçekleştirilen bir çalışma, o dönemdeki performans değerlendirmelerinin sıkça subayların gerçek performanslarından sapmış bir biçimde, başarılarının gerçek durumunun üzerinde veya altında değerlendirildiğini ortaya koymuş (Yates, 2011) ve bu nedenle subayların değerlendirilmesinde yalnızca yaptıkları görevlerin ve performansın değil, aynı zamanda diğer emsal subaylara kıyasla nasıl bir performans sergilediği de dikkate alınmaya başlanmıştır.

İkinci sicil amiri birinci sicil amirinin değerlendirmesini ve mütalaası dikkate alarak kendi değerlendirmesini yerine getirir ve derecelendirilen subayı diğer aynı derecedeki subaylarla karşılaştırır. Derecelendirilen subayın organizasyon amaçlarına ulaşmasındaki katkı derecesini ve potansiyelini genel anlamda değerlendirir. Asteğmenden yarbaylara kadar aşağıda sıralanan dört seçenektен biri işaretlenerek derecelendirir:

- En nitelikli (Most qualified);
- Yüksek nitelikli (Highly qualified);
- Nitelikli (Qualified);
- Yetersiz (Not Qualified).

Fakat aynı seviyede değerlendirilen subayların en fazla %50'si "En nitelikli" kısmına girebilir. Albaylar için işaretlenecek seçenekler ise şunlardır:

- Çok yönlü potansiyelli (Multi-star potential);
- Tuğgenerale terfi edilebilir (Promote to BG);
- Albay olarak kalmalı (Retain as colonel);
- Yetersiz (Unsatisfactory).

Aynı zamanda “Çok yönlü potansiyelli” veya “Tuğgenerale terfi edilebilir” seçeneklerinin toplamı aynı kategoride derecelendirilen albayların %50’sini geçmemek zorundadır. Buna ilave olarak toplam derecelendirilen albayların en fazla %24’ü “Çok yönlü potansiyelli” subay olarak değerlendirilebilir. İkinci sicil amiri, derecelendirmeyi tamamladıktan sonra, bu subayın potansiyeli hakkında yorum yazar ve ileride başarılı olabileceğini düşündüğü 3 görevi belirtir.

Fransa Silahlı Kuvvetleri Performans Değerlendirme Sistemi

Fransız ordusu sicil sistemi; subayın tüm davranış ve yeteneklerini kapsayacak şekilde düzenlenmektedir. Değerlendirmenin amacı, değerlendirilen subayın yeteneklerini, becerilerini ve kişisel boyutlarını değerlendirmek ve istihdam edilebilirliğini ortaya koymaktır. Ayrıca, değerlendirilen subayın performansını ve gelişim alanlarını tanımlayarak, kişisel nitelikleri ve meslekî becerileri için uygun bir yol haritasının oluşturulmasına katkıda bulunmaktadır. Değerlendirme periyodu, 1 Haziran'dan başlayıp bir sonraki yılın 31 Mayıs'ına kadar sürecek şekilde belirlenmiştir. Her subayın değerlendirmesi, sıralı iki sicil amiri tarafından gerçekleştirilir ve ilk sicil amiri değerlendirdiği subay ile en az 120 gün çalışmış olması gerekmektedir. Eğer bu süre 120 günden az ise, o subayın değerlendirmesini onunla en fazla beraber hizmet etmiş olan ilk sicil amiri gerçekleştirir. (Örneğin, bir subay yılın 15 Eylül'ünde yeni bir göreve atanırsa, önceki görev yerinden değerlendirilmiş olarak yeni görev yerine değerlendirme belgeleriyle birlikte gönderilir). Değerlendirme o yılın 30 Kasım tarihine kadar tamamlanmak zorundadır (Bulletin Officiel des Armées, 2022).

İlk sicil amiri subayın sergilediği görevlerinin niteliğini belirleme şeklinde değerlendirir. Subayın kişisel boyutlarını değerlendirmek için 4 boyut ve bu 4 boyutu temsil eden 20 nitelik bulunmaktadır. Her bir nitelik, 0 ile 4 arasında puanlanır, ancak hiyerarşik bir sıralamaya tabi tutulmaz; "iyi" veya "kötü" puanlar oluşturma amacı taşımaz. Bu puanlar, komutana subayın kişiliği ile onun bulunduğu görev arasındaki en iyi uyumu belirlemesine yardımcı olur. Değerlendirme sonucunda, asteğmenden yüzbaşıya dahil subaylar için toplam notlar 50'yi aşmamalıdır. Binbaşından albay rütbesine sahip subaylar için ise toplam notlar 60'ı geçmemelidir.

Subayın kişisel boyutu üzerinden gerçekleştirdiği değerlendirmeyi müteakip son yılda sergilemiş olduğu performansı ve geliştirme yolu üzerinde en fazla 1000 kelime olmak üzere bir kompozisyon yazılır. Subayın performansı üç ana bakış açısına göre değerlendirilir:

- Görevi yerine getirmek için kaynakların en iyi şekilde kullanılması;
- Verilen görevlerin başarılı bir şekilde tamamlanması;
- Bireysel etkinliği ve katılımı.

Subayın fiziksel yeterliliği, yıllık fiziksel yetenek testi sonuçlarına dayalı olarak, yetersizden olağanüstüne kadar 1 ile 5 arasında sıralanan bir puanla değerlendirilir. Son olarak subayın görevini yerine getirmesi “*İstisnai*”, “*mükemmel*”, “*çok iyi*”, “*iyi*” ve “*yetersiz*” seçeneklerinden birisi işaretlenerek değerlendirme tamamlanır.

Subayın komuta ettiği birliğin başarısı ve çeşitli kurslarda gösterdiği başarılar da, sicil yönünden diğer personele nazaran olumlu bir etki yapmakta ve müteakip dönemlerde yapılacak kadro görev yeri atamalarında etkili olmaktadır. Derecelendirme tamamlandıktan sonra bu belgeye ek dokümanlar var ise (spor sınavları sonuçları, ara değerlendirme kağıdı, tatbikat değerlendirme belgesi gibi) eklenir.

İkinci sicil amiri birinci sicil amirinin değerlendirmesini inceleyerek kendi değerlendirmesini ve derecelendirmesini değerlendirilen subayın emsallerine kıyaslayarak yapar. Değerlendirmeleri birinci sicil amirinin gerçekleştirdiği subayın görevlerinin ne kadar kaliteli yerine getirdiğini belirten kısmına bakarak kendi derecelendirmelerini değerlendirilen subayın emsalleri ile kıyaslayarak yerine getirir. Bu derecelendirmeleri aynı ilk sicil amirinin yaptığı “*İstisnai*”, “*mükemmel*”, “*çok iyi*”, “*iyi*” ve “*yetersiz*” seçeneklerinin birisini işaretleyerek gerçekleştirir ve en fazla 1000 kelimelik kompozisyon ile tamamlar.

Almanya Silahlı Kuvvetleri Performans Değerlendirme Sistemi

Almanya Federal Silahlı Kuvvetlerinde personele ilişkin dört çeşit değerlendirme mevcut olup personel yönetim sisteminin bir parçası olarak yürütülmektedir (Zentrale Dienstvorschrift A-1340/50, 2020). Bunlar;

- Düzenli (planlı) değerlendirme – her 2 yılda bir kere tüm askeri personel için zorunlu olarak gerçekleştirilmekte olan asıl değerlendirmedir;
- Özel değerlendirmeler - neden odaklı değerlendirmelerdir. Belirli bir neden veya olayın ardından o subaya yapılan özel bir değerlendirmeyi ifade eder. Özel değerlendirmeler, belirli bir olayın veya durumun sonuçlarını incelemek veya anlamak amacıyla yapılır;
- Eğitim/kurs sonucu değerlendirmeler – askeri personelin katılmış olduğu eğitimler ve kursların sonucuna dayanılarak düzenlenen değerlendirmedir ve bu sonuçlar düzenli değerlendirmelere dahil edilmektedir;
- Personel gelişim değerlendirilmeleri – subayın kişisel ve mesleki gelişme düzeyini belirlemek amacıyla her 2 yılda bir düzenli değerlendirme ile bağlantılı olarak gerçekleştirilen değerlendirmedir.

Yukarıda sıralanan değerlendirmelerin en önemlisi düzenli değerlendirme ve ona bağlı olarak yerine getirilen personel gelişim değerlendirmedir. Düzenli değerlendirme, tüm askeri personelin tümgeneral rütbesine kadar olansubaylar için sıralı en az iki sicil amir tarafından gerçekleştirilir. Yüzbaşı rütbesine kadar olan subaylar için değerlendirme 31 Ocak tarihine kadar, binbaşı ve daha yüksek rütbeli subaylar için ise 31 Temmuz tarihine kadar yapılır.

İlk sicil amirinin değerlendirilmeleri detaylı olup, ilk sicil amirin kanaatleri ve değerlendirdiği hususlar değerlendirme formunun önemli kısmını oluşturmaktadır. Değerlendirilen subayın performansının asıl değerlendirmeleri *uygunluk, yeterlilik ve performans* değerlendirmeler olmak üzere 3 ana bölüm çerçevesinde yapılır.

Uygunluk değerlendirmesi: Bu bölüm subayın komutanlık, kurmaylık, öğretmenlik ve özel görevler gibi çeşitli görevlere uygunluğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilir. Her bir göreve, "Özellikle çok uygundur" ile "Uygun değildir" arasında 5'li bir skalada değerlendirme yapılır.

Yeterlilik değerlendirmesi: Bu bölüm subayın yeterliliğinin bireysel özellikler ve yetkinliklerinin dikkate alınarak gerçekleştirildiği değerlendirmedir. Bu özellikler kişisel, metodolojik, sosyal, yönetsel ve alan/uzmanlık yetenekleri içerir. Her bir yetenek için "*Özellikle şiddetli belirgin*" ile "*Belirgin değil*" arasında 5'li bir skalada değerlendirme yapılır.

Performans değerlendirmesi: Değerlendirmenin en önemli kısmı olan bu bölümde subayın performansı 15 nitelik üzerinden ele alınır. Her bir nitelik "*Olağanüstü bir ölçüde devamlı olarak Performansını beklentilerin üzerinde sergiler*" ile "*Sergilediği Performans beklentileri karşılamaz*" arasında 7'li bir skalada değerlendirme yapılır. Subayın fiziki yeterliliği de bu kısımda belirtilir ve yıl içinde tabi tutulduğu fiziki test sonuçlarına dayanır.

İkinci sicil amiri birinci sicil amirinin yapmış olduğu değerlendirmeleri inceler ve kendi görüşlerini belirtir. İlk sicil amirinin üç ayrı hususta, yani uygunluk, yeterlilik ve performans değerlendirmesi üzerinde yapmış olduğu değerlendirilmelerine katıldığını veya katılmadığını belirtir. Katılmadığı takdirde kendi değerlendirilmelerini gerçekleştirir. Bu durumda ikinci sicil amirinin değerlendirmeleri geçerlidir.

Değerlendirmenin sonunda, ikinci sicil amiri değerlendirilen subaya seviye notu olarak adlandırılan genel bir not verir. Bu notlar sırasıyla A, B, C, D, E ve G harfleri olup, A harfi en yüksek not olarak algılanır. Genel seviye notu verilirken aynı derecelendirmede değerlendirilen subayların en fazla %5'i A, %10'u B ve %15'i C kategorilerine geçebilmelidir. C altında kalan subayların hangi harf notu aldığı önemli değildir. Bu şekilde aynı derecelendirme seviyesinde bulunan subayların en fazla %30'u ancak yüksek not alabilirler.

Türk Silahlı Kuvvetleri Performans Değerlendirme Sistemi

Her yılın 30 Ağustos tarihinden başlayıp, ertesi yılın 30 Ağustos tarihine kadar geçen sürede Türk Silahlı Kuvvetlerinde (TSK) tüm personel değerlendirilmeye tabi tutulmaktadır. Değerlendirme general/amiral, subay ve yedek subay olarak üç gruba ayrılarak ve her grup için ayrı sicil formu düzenlenerek gerçekleştirilmektedir. Değerlendirilen subayı sıralı üç sicil amir değerlendirir. Özel durumlarda ise bu sayı 2 veya 1 olabilir. Sicil amirleri değerlendirecekleri bir subaya sicil vermesi için o astın bulunduğu görev yerinde fiilen en az 90 gün görev yapmış olması gerekir. Sicil yılı (30 Ağustos – 02

Mayıs tarihi aralığı içerisinde atama, gevlendirme vb. sebeplerle iki farklı amirle bu 90 günlük süreyi dolduran subay için her iki amir de değerlendirme yapmakta ve o yıla ait sicil notu hesabında iki değerlendirmenin ortalaması alınmaktadır (Subay Sicil Yönetmeliği, 2020).

İlk sicil amiri ilk önce subayda bulunması Şart olan temel nitelikleri değerlendirir. Personelin Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının ilk c maddesine bağlılığı ile disiplin ve ahlaki yönü bu bölümde değerlendirilir. Yapılan değerlendirme nota tahvil edilmez. Bu bölümde yer alan maddelerde herhangi bir eksiklik olması durumunda, personelin görev yerinin değiştirilmesinden, TSK'dan ayrılmasına kadar bir dizi nlem alınır.

Daha sonraki kısımda değerlendirilmesi gereken 16 niteliğin ilki, sicil amirlerinin subayı emsalleriyle kıyaslayarak değerlendirme yaptığı Genel Değerlendirme Kategorisidir. Bu bölüm personelin kendi emsalleri içerisinde ayırt edilmesini sağlar ve subaya “*Üstün başarılı*”, “*Başarılı*”, “*Yeterli*” ve “*Yetersiz*” kategorilerinden birisi işaretlenir. Ayırt edici nitelik değerlendirmesi ise genel değerlendirmeyi müteakip 15 nitelik üzerinden yapılır. Bunların 10'u tüm personel için Ortak, 5'i ise personelin yaptığı görev alanı ile ilgilidir. Her bir nitelik için kategorisindeki emsallerin “*Üstünde*” ve “*Altında*” olmak üzere iki seçenek bulunmaktadır. Sicil amirleri bu 15 nitelikten sadece uygun gördükleri niteliklere işaretleme yapabilir veya isterler ise hiç birine işaretleme yapmadan değerlendirmenin bu kısmını sonlandırabilirler. Birinci sicil amirleri tarafından ortak nitelikler için tek, görev alanı niteliklerinin her biri için ayrı olacak ve öncelikle “*ne zaman*”, “*nerede*” ve “*neden*” sorularına cevap verecek Şekilde en az 20 kelimedenden (150 karakter) oluşan gerekçe yazılması zorunludur. Genel değerlendirme ve ayırt edici niteliklerin değerlendirilmesinden sonra 4 özel nitelik, yani “*Personelin başarılı olabileceği görevler*”, “*Müstakil görev yapma kabiliyeti*”, “*Bir st göreve bağlılık durumu*” ve “*Temsil kabiliyetleri*” üzerinde subayın uygunluk değerlendirmeleri yerine getirir.

İkinci sicil amiri birinci sicil amirinin yaptığı değerlendirmeyi inceler. Eğer birinci sicil amiri ile tamamen aynı fikirde ise “*1'inci sicil üstüne katılıyorum*” seçeneğini işaretleterek değerlendirmesini sonlandırabilir veya aynı fikirde değil ise “*1'inci sicil üstüne katılmıyorum*” seçeneğini işaretleterek kendi değerlendirmesini aynı kıstaslarla yapabilir. Bu durumda iki sicil amirinin verdiği notların ortalaması alınır. *Ücnc sicil amiri* ise yetki devri yapabileceği gibi aynı kıstaslarla değerlendirme de yapabilir.

Sicil amirlerinin yaptığı işaretlemler, bilgisayar yardımıyla nota dönüştürülür ve böylece sicil amirlerinin vermiş olduğu notlar bulunur. Kıstasların nota dönüştürülmesinde Teğmen-Albay Sicil Formu genel değerlendirme notu; *ÜSTÜN BAşARILI* için 90.00-100 puan, *BAşARILI* için 75.00-89.99 puan, *YETERLİ* için 60.00-74.99 puan ve *YETERSİZ* için 0-59.99 puan aralığını ifade eder. Fiziki Yeterlilik ve Değerlendirme Testi (FYDT) sonucu 60 ve üzerinde ise 5, aksi takdirde 0 kabul edilerek sicil üstü değerlendirme notuna eklenmektedir. Personelin sicil notu; sicil belgelerindeki işaretlemlerden elde edilecek Sicil st Değerlendirme Notunun %95'ine, FYDT sonucuna göre tespit edilen 0 veya 5 puanın ilave edilmesi ile elde edilen not olacaktır.

KGAÖ Üyesi lkelerde Subayların Performanslarının llmesi

Bu rgte ye ülkeler, yakın geçmişte Sosyalist Sovyetler Birliği Cumhuriyetlerinin bir yesi olarak, 1991 senesinde bağımsızlıklarını ilan ettikten sonra o dönemin kamu yönetmeliklerinde kullanılan ve uygulanmakta olan sistemi benimsemişler ve/veya kendine göre uyumlaştırmışlardır. Ordularda personelin performanslarını değerlendirme sistemi “atestasyon” olarak adlandırılan tasdik olma/edilme sistemi kullanılmaktadır. Bu değerlendirmede subayın performansının daha çok onun uygunluk değerlendirmesine önem verilir. Türkçe sözlüklere bakarsak atestasyon kelimesinin anlamlarının bazıları Şunlardır:

- Bir görevin, bir hizmetin, bir işlemin isteğe uygun olarak yapılmış ve bitirilmış olduğunu gösteren bir belge;
- İşpat. Tanıklık. Doğruluk beyanı. Tasdik. Onay. Onaylama. Kanıt olma. Kanıtlama;
- Bir gerçeği destekleyen sözlü veya yazılı bir resmi beyan.

Bundan sonraki yazılarda atestasyon eylemi *tasdik* olarak kullanılacaktır.

KGAÖ ordularında periyodik (planlı) ve plan dışı olarak iki çeşit değerlendirme yapılmaktadır. Plan dışı tasdikler subayın st göreve atanması öncesi veya terfi öncesi yapılır. Ayrıca askeri yüksekokullara gönderilmesini öngören plan dışı tasdik uygulanabilir. Planlı tasdik süresi ülkelere bağlı olarak 3 ile 5 yıl arasında değişmekte olup, pek çok ortak noktalar mevcuttur. Bu ordularda subayların tasdiğinin doğruluğunu ve objektifliğini sağlamak amacıyla bir *tasdik komisyonu* oluşturulur ve bu komisyonun nerileri tasdik belgesi onaylanırken göz önünde bulundurulmaktadır. Tasdik komisyonları 5 ve/veya 7 subaydan ibaret olup her biri oy hakkına sahiptir. Ayrıca tasdik formlarını doldurmak ve diğer idari işlemleri yürütmek için bir personel subayı oy hakkı olmaksızın ilave edilir.

Rusya Federasyonu Silahlı Kuvvetlerinde Performans Değerlendirme

Rus ordusunda her subay 5 yılda en fazla 1 kere tasdik edilmek zorundadır (Rusya Federasyonu Savunma Bakanı 444 No'lu emri). Tasdik edilme süreci her sene müstakil tabur ve onun seviyesindeki kurumlarda ve üzerinde olan birlik/ kurumlarda gerçekleştirilir. Her sene birlik komutanı tarafından o sene tasdiğe tabi tutulacak subaylar belirlenir ve liste oluşturulur. Bu subayları tasdik etmek maksadıyla tasdik komisyonu oturumlarının tarihleri belirlenir. Bu şekilde her bir subayın tasdik edileceği zaman belirlenmiş olur.

Tasdiğe girecek subayın *birinci amiri*, tasdik komisyonunun oturumundan en az iki hafta önce değerlendirilen subayın kişilik, mesleki, davranışsal vb. özellikleri hakkında 10 farklı nitelik üzerinden değerlendirmelerini kompozisyon yazarak yapar. Değerlendirmeleri yazdıktan sonra değerlendirilen subay ile onun performansı üzerinde görüşme yaparak değerlendirmelerini gösterir. Subayın güçlü ve zayıf yönlerini vurgular ve zayıf ve geliştirilmesi gereken hususları belirtir. Bu işlemleri yaptıktan sonra tasdik komisyonuna gerekli belgeleri gönderir.

İkinci üst amiri ve tasdik komisyonu ikinci amir değerlendirilen subayın belgelerini en az iki hafta önce eline alıp incelemelidir. İkinci amiri kendi değerlendirmelerini birinci amirinin yorumlarına dayanarak yapar. Birinci amir ile farklı fikirde olduğu takdirde gerekçelerini bildirir. Amirler tarafından yazılan yorumları tasdik komisyonu inceleyerek, onların uygunluğunu kontrol eder ve buna göre sonuç çıkarır. Tasdik komisyonu kendi önerilerini yukarıda belirtilmiş olan birinci ve ikinci amirinin değerlendirmesine dayanarak belirtir. Tasdik komisyonu değerlendirilen subayın bulunduğu pozisyona uygunluğu ve onun daha sonraki kariyeri hakkında öneride bulunurlar.

Öneriler aşağıdakilerin birisi olabilir:

- Kadro rezervine eklemek;
- Bir üst göreve terfi etmek;
- Gerekli olan eğitim ve kurslara göndermek;
- Aynı seviyedeki başka pozisyona tayin etmek (sebepleri belirtilmelidir);
- Subayı başka görevlere – komutanlık, karargâh, öğretmenlik ve diğer görevlere tayin etmek (sebepleri belirtilmelidir);
- Subayı bir alt göreve tayin etmek (sebepleri belirtilmelidir);
- Ordudan uzaklaştırmak (sebepleri belirtilmelidir).

Daha sonra *üçüncü amirin* onaylaması gerçekleşmektedir. Genellikle birlik komutanı veya kurum yöneticisi, karargâhlarda ise daire başkanları tarafından onaylanır. Ancak değerlendirilen subay hakkında yazılan yorum ve tasdik komisyonunun önerisi bu subayın orduda kalmaması üzerinde ise birlik komutanı tasdik belgesini onaylayamaz. Bu durumda daha üst karargâha onaylanması için gönderir. Bu şekilde beş yıllık tasdik tamamlanmış sayılır. İşlemleri müteakip 10 gün süre içinde belgeler üst düzey karargâh personel başkanlıklarına gönderilir.

Kazakistan Silahlı Kuvvetlerinde Performans Değerlendirme

Kazakistan ordusunda subayların planlı değerlendirmesi, her subay için 3 yılda en fazla 1 kez gerçekleştirilmektedir (Kazakistan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı'nın 124 sayılı Kararnamesi). Bu uygulama, birlik komutanı veya kurum yöneticisinin emriyle Kazakistan Savunma bakanlığı tarafından kabul edilen yönetmeliğe uygun olarak yürütülür. Eğitim/Öğretim yılı başında birlik komutanının emriyle o yıl için tasdik komisyonu belirlenir. Tasdik oturum zamanı, kategorisi ve o sene tasdiğe tutulacak subayları değerlendirme takvimi belirlenir.

İlk amir değerlendirilen subayı takvimde belirlenen tarihlere uygun olarak onun kişilik ve mesleki niteliklerin açıklayacak şekilde geniş bir yorum yazarak değerlendirir. Aynı zamanda subayın sergilemiş olduğu performansı her sene ayrı olarak kayıt edilmektedir. Bunlar yıl içinde tatbikatlarda ve denetlemelerde sergilediği performans, dönem sonu sınav sonuçları ve diğer askeri/operasyonel faaliyetlerin sonuçlarını içerir. İlk amir değerlendirmelerini yazarken o kayıtlardan de muhafaza eder. Sonuç olarak subayın bulunduğu göreve uygunluğu, daha sonra orduda hizmetini devam edip etmeyeceği üzerinde önerilerde bulunarak değerlendirmesini tamamlar. Değerlendirmeyi müteakip değerlendirilen subay ile görüşme yaparak üzerinde yazmış olduğu yorumu gösterir. Bundan sonra belgeleri bir üst amire ve tasdik komisyonuna tanışması ve incelememesi için gönderir.

İkinci amir ve tasdik komisyonu subayın ilk amirini tarafından yapılan değerlendirmeleri dikkatle inceler ve belgenin doğru doldurulduğuna kanaat verir. Ayrıca subayın performans kayıtları ile kıyaslayarak ilk amirini değerlendirmesini kontrol eder. Belirlenmiş tarihte tasdik komisyonu oturum düzenleyerek subayın ilk amirinin yorumlarına ve önerilerine dayanarak kendi sonuçlarını çıkartırlar. Tasdik komisyonunun sonuçları aşağıdakilerden birisi olmalıdır:

- Bulunduğu göreve uygundur ve bir üst göreve tayin olmaya hak kazanmıştır;
- Bulunduğu göreve uygundur;
- Bulunduğu göreve uygun değildir ve bir alt göreve indirilmelidir (sebepleri belirtilmelidir);
- Bulunduğu göreve uygun değildir ve görev alanının değiştirilmesi önerilir (sebepleri belirtilmelidir);
- Bulunduğu göreve uygun değildir ve ordudan ayrılması önerilir (sebepleri belirtilmelidir). Değerlendirilen subay zamanla düzenlenen mesleki sınavlarda geçerli not alamamış ise tasdik komisyonu tarafından olumsuz öneriler verilebilir.

Üçüncü amir tasdik komisyonunun önerilerine dayanarak subayın değerlendirmelerini onaylar. Bu işlemler tamamlandıktan sonra değerlendirilen subaya tasdik belgesi tebliğ edilir. Tebliğ edildikten sonra bir üst karargahın personel başkanlıklarına subayın şahsi dosyalarına eklenmesi için gönderilir.

2015'te Kazakistan ordusunda dört kıta birliklerinde hizmet eden subaylara yönelik yeni bir değerlendirme sistem pilot çalışma olarak uygulanmıştır. Birliğin personel subayının elinde değerlendirme belgesi bulunmakta olup, subayın ilk amirinin subay hakkında 40 sorudan oluşan sorulara yanıt vermesi istenmektedir. 35 soru genel nitelikler üzerinde sorular olup, üç bölümden oluşmaktadır. Bunlar genel karakteristik, mesleki yeterlilik, özel ve ayırt edici niteliklerdir. 5 soru ise değerlendirilen subayın bulunduğu görevleri ile direkt ilgili sorulardır. Sorulara yanıtlar verildikten sonra bilgisayar vasıtasıyla subaya 100 üzerinden değerlendirerek not verilmesi öngörülmüştür. Bunun gibi derecelendirerek değerlendirme sisteminin uygularken Kazakistan ordusu ABD ve Türkiye gibi ülkelerde uygulanmakta olan subayları değerlendirme sistemlerine dayanarak bir sistem oluşturmayı amaçlamışlardır (Kazakistan'da askerleri değerlendirmede yeni sistem).

Belarus Silahlı Kuvvetlerinde Performans Değerlendirme

Belarus Ordusu'nda subayların planlı değerlendirilmesi yasa gereği her 5 yılda en fazla 1 kez geręekleřtirilmektedir (Belarus Cumhuriyeti Cumhurbaşkanını'nın 186 No'lu Kararnamesi, 2005). Her yeni yılı başlamadan önce, askeri birlikler/kurumlarda o yıl içinde tasdik edilme sürecine tabi tutulacak askeri personel belirlenir ve tasdik oturumları belirtilen bir zaman çizelgesi onaylanır. Bu onaylanmış zaman çizelgesine göre subayların tasdiği geręekleřtirilmektedir.

İlk amir subayın kişilik, mesleki ve davranışsal yönleri ve komuta ettiği birliğin yeterlilik seviyesi üzerinde değerlendirir. Değerlendirme geniş bir kompozisyon şeklinde yapılır. Ayrıca bir önceki tasdikden bu yana almış olduğu sınav sonucu notlar, katılmış olduğu tatbikatlar ve varsa ödülleri gösterilir. Değerlendirme sonucunda, subayın bulunduğu göreve uygunluğu değerlendirilir ve bu değerlendirmeyi sonlandırmak amacıyla "*Bulunduğu göreve uygundur*" veya "*Bulunduğu göreve uygun değildir*" seçeneklerinden biri belirtilir. Müteakiben subayın performansına dayanılarak öneriler verilir. Öneriler aşağıdaki seçeneklerden birisi olmalıdır:

- Bir üst düzey göreve atanabilir;
- Askeri yüksekokula veya kurslara gönderilebilir;
- Aynı seviyede başka bir göreve atanması gerekir (sebepleri belirtilir);
- Bir alt düzey göreve atanması uygundur (sebepleri belirtilir);
- Bir yıl deneme süresinden sonra bir kere daha tasdik edilmeye tabi tutulmalıdır;
- Ordudan atılması önerilir (sebepleri belirtilir).

Değerlendirmeyi müteakip değerlendirilen subay ile görüşme düzenleyerek onun hakkında yazılmış olan değerlendirmeyi gösterir ve sürecin tamamlanması için bir üst amire ve tasdik komisyonuna belgeleri gönderir.

İkinci amir ve tasdik komisyonu, ikinci amir tasdik komisyonu ile birlikte birinci amirin değerlendirmelerini inceler ve kendi yorumlarını ekler. Tasdik zaman çizelgesinde belirtilen tarihte ise tasdik komisyonu bir oturum düzenleyerek subayın değerlendirilmelerini inceler, doğruluğunu kontrol eder ve komisyonun kararı yazılır. Tasdik komisyonunun kararı değerlendirilen subayın orduda kalmasının uygun

olup olmadığı üzerinde bir öneridir ve subayın ilk amirinin önerdiği sonucu destekleyebilirler. Subayın ilk amiri önerdiği sonuç ile hemfikir olunmadığı takdirde tasdik komisyonu kendi sonucunu önerebilir ve onaylanması için birlik komutanına gönderir.

Birlik komutanı tasdik belgesin onaylarken yukarıdaki sıralı amirlerin ve tasdik komisyonunun değerlendirmelerin göz önüne alır. Tasdik komisyonunun oturumundan sonra birlik komutanı sonuç ve önerileri en fazla bir ay süre içinde onaylamalıdır. Eğer sonuçlar ile aynı fikirde değilse, gerekçelerini belirterek subayın tekrar tasdik edilmesine karar verebilir.

Kırgızistan Silahlı Kuvvetlerinde Subayların Performans Ölçümü

Kırgızistan Silahlı Kuvvetlerinde subaylar bir devlet memuru olarak değerlendirmeleri maksadıyla belli bir zaman diliminde tasdik edilmektedirler. Kırgızistan Hükümetinin 2011 yılı 25 Nisan tarihli 185 Sayılı Kararnamesi ile onaylanmış olan subayların hizmet etme düzeni yönetmeliğine dayanılarak subayların değerlendirilmesi onları doğru olarak seçme, tayin etme ve kadro oluşturma amacıyla gerçekleştirilmektedir. Silahlı Kuvvetlerde subayların tasdik edilmesi üç farklı şekilde yürütülmektedir (Kırgızistan Silahlı Kuvvetleri Genelkurmay başkanı'nın 82 No'lu emri, 2015) . Bunlar:

1) İlk tasdik edilme:

- Askeri yüksek okullardan mezun olan harbiyelilere veya diğer yüksek okulu müteakip subay olmak isteyenler için;
- Muvazzaf subay olarak istihdam edilmek üzere Yedekten çağrılan subaylara;
- Bir askeri personelin (uzman çavuş veya astsubaylar) ilk subaylık rütbesine terfi edildiği durumlarda.

İlk atestasyondan geçen subaylar, subay olduktan sonra bir yıl süre içinde diğer tasdik edilme faaliyetlerine tabi tutulmazlar.

2) Planlı (periyodik) tasdik edilme tüm subaylar için her 4 yılda bir düzenlenir;

3) Sıradışı (özel durumlarda) düzenlenen tasdik yılı dışında düzenlenir.

Her 4 yılda bir periyodik düzenlenen tasdik - tasdik yılı olarak, onların arasındaki yıllar ise - tasdik arası yıllar olarak adlandırılır. Bu tasdik birliğin/kurumun ve karargâhların tasdik komisyonları da katılmaktadır.

İlk amir değerlendirmenin beyan bölümünde değerlendirilen subay hakkında geniş bir kompozisyon yazar. Bu değerlendirme tamamen ilk amire bağlı olup subayın kişilik, yönetim becerileri ve mesleki yetenekleri boyutlarında toplam 24 nitelik üzerinde tarafsız olarak görüşlerini yansıtmaları beklenilmektedir. Değerlendirme subayın son dört yılını, yani en son tasdik edildiği yıldan bu yıla kadar sergilemiş olduğu performans belirtilmelidir. Ancak bu yıllar arası herhangi bir kayıtların olmaması, o zamana kadar subayın nasıl hizmet ettiğinin belgelenmemesi nedeni ile ilk amir genellikle değerlendirdiği subayın son dönemine veya dört yıl önceki değerlendirmeye bakarak değerlendirmeyi yapar.

Nitelikler hakkında kompozisyonu müteakip, kendi önerilerini, yani subayın bulunduğu görevde uygun olup olmadığını belirtir. Bu öneriler aşağıdakilerden birisi olabilir.

a) Sonuç *"Bulunduğu göreve uygundur"* olduğunda:

- Bir üst düzey makama terfi edilmeyi hak etmiştir;
- Yüksek askeri okullarına gönderilmeyi hak etmiştir;
- Aynı seviyede başka göreve tayin olması uygundur (tayin olma sebepleri gösterilmelidir).

b) Sonuç *"Bulunduğu göreve uygun değildir"* olduğunda:

- Bir alt makama tayin edilmeye uyar (hangi pozisyona ve sebepleri belirtilir);
- Ordudan ayrılması uygundur (sebepleri belirtilir).

İşlemleri yaptıktan sonra ilk amir değerlendirilen subaya tasdik belgesinde yazmış olduğu yorumu gösterir. Onun sorularını yanıtlar ve kendini geliştirmesi için alması gereken tedbirleri önerir. Bundan sonra belgeyi bir üst amire ve tasdik komisyonuna gönderir. Değerlendirilen subay hakkında yazılmış olan yorumu itirazları var ise belirtir ve gerekli dokümanları gösterir. Bu işlemler tamamlandıktan sonra tasdik

sürecinin tamamlanması için belgeleri ve destekleyici ek dokümanları bir üst amire ve tasdik komisyonuna gönderir.

İkinci amiri ve tasdik komisyonunu birinci amirinin değerlendirmeleri inceleyerek doğru ve objektif olarak doldurulduğunu kontrol etmelidirler. İkinci amir değerlendirilen subay hakkında kendi değerlendirmelerini ve sonuçlarını tasdik komisyonu ile beraber önerir. Bir subayın üzerinden tasdik komisyonun oturum düzenleyerek gerçekleştirdiği değerlendirilmez. O oturuma komisyon durumlara dayalı olarak isterse değerlendirilen subayı, onun ilk amirini ve diğer onu iyi tanıyan subayları çağırabilirler. İlk amire subay hakkında yazdığı yorumlar üzerinden soruları yanıtlanması istenebilir. İlk amirinin sonuç önerisi *“Bulunduğu pozisyona uygun değildir”* ise mutlaka değerlendirilen subay tasdik oturumuna katılmalıdır. Değerlendirilen subay tasdik edilme ile ilgili itiraz ettiği durumlarda komisyon oturum sırasında onu dinlemelidir. Oturum tamamlandıktan sonra tasdik belgesine sonuç ve öneriler yazılır ve onaylanması için birlik/kurum komutanına gönderilir.

Değerlendirilen subay hakkında son karar yetkisi tasdik belgesini onaylayacak komutana aittir. Onaylayacak komutan her zaman tasdik komisyonunun sonuçlarına katılmak zorunda değildir. Bu durumlarda gerekçelerini yazar ve sonuçlandırır. Komutan tarafından onaylandıktan sonra tasdik belgesi mühür ile belgelenir ve hukuki dereceye sahip bir belge olur.

Sonuç ve Tartışma

Tablo 1. Karşılaştırma Tablosu

No	Ülke	Süre	Görevde bulunması gereken en az süre	Değerlendirme		
				Boyutlar / kategoriler	Nitelikler sayısı ve değerleme yöntemi	Nihai verilecek not ve/veya sonuçlar/sınıflandırmalar
1	ABD	1 yıl	90 gün	- Kişisel becerileri - Davranışsal becerileri - İdrak kabiliyetleri - Yöneticilik becerileri - Geliştirme ve yetiştirme becerileri	21 nitelik üzerinden ve emsalleri ile karşılaştırarak derecelendirilen değerlendirilmez	➤ En nitelikli (sadece %50 bu kategoriye ait olabilir) ➤ Yüksek nitelikli ➤ Nitelikli ➤ Yetersiz
2	Fransa	1 yıl	120 gün	- Düşünme ve tasarlama yetenekleri - Kişisel becerileri - Yöneticilik becerileri - Davranışsal becerileri	20 nitelik üzerinden 1 ile 5 puan verilerek genel bir durumu tespit edilmiyor ve emsalleri ile karşılaştırarak değerlendirilmez	➤ İstisnai ➤ Mükemmel ➤ Çok iyi ➤ İyi ➤ Yetersiz
3	Almanya	2 yıl	Belirlenmemiştir	- Uygunluk değerlemesi (5'li skalada değerleme) - Yetkinlik değerlemesi (5'li skalada değerleme) - Performans değerlemesi (7'li skalada değerleme)	Toplam 26 nitelik üzerinden değerlendirilen subayın uygunluk, yetkinlik ve performans değerlendirmeleri yapıldıktan sonra, emsalleri ile karşılaştırarak gerçekteştirilen değerlendirilmez	A, B, C, D, E ve G harfleri verilir, A harfi en yüksek not olarak algılanır
4	Türkiye	1 yıl	120 gün	- Temel nitelikler (olmazsa olmaz niteliklerdir) - Genel değerlendirme (emsalleri ile karşılaştırarak yapılan asıl değerlendirme) - Ayırt edici nitelikler (sadece ayırt edici hususlar üzerinden değerlendirilir)	Toplam 19 nitelik üzerinden değerlendirilen subay, emsalleri ile karşılaştırılarak genel değerlendirmeye tabi tutulurlar. Emsallerinden farklılaştırmak amacıyla ayırt edici nitelikler belirtilir	➤ Üstün başarılı ➤ Başarılı ➤ Yeterli ➤ Yetersiz
5	Rusya	5 yıl	Belirlenmemiştir	Kompozisyon yazmak için kişilik, askeri, davranışsal vb. genel nitelikler belirlenmiştir ve subayın uygunluğunu ve potansiyelini belirleme amacıyla kanaat verilerek değerlendirilmez		➤ Bulunduğu göreve uygundur ➤ Bulunduğu göreve uygun değildir

Tablo 1. Devamı

No	Ülke	Süre	Görevde bulunması gereken en az süre	Değerlendirme		
				Boyutlar / kategoriler	Nitelikler sayısı ve değerlendirme yöntemi	
6	Belarus	4 yıl	Belirlenmemiştir	- Kişilik - Ahlaki özellikler - Zihinsel yetenekleri - Yöneticilik becerileri - Psikofizyolojik tarafları - İletişim ve kültürel becerileri	Toplam 29 nitelik üzerinden subay hakkında ayrıntılı kompozisyon yazılarak değerlendirilir. Subayın bulunduğu göreve uygunluğunu tespit etmek ve potansiyelini belirlemek amacıyla değerlendirme	➤ Bulunduğu göreve uygundur ➤ Bulunduğu göreve uygun değildir
7	Kazakistan	3 yıl	Belirlenmemiştir	Subayın kişilik ve mesleki niteliklerin açıklayacak şekilde geniş bir yorum yazılarak değerlendirme. Bulunduğu göreve uygunluğunun tespiti ve ileride hangi görevleri başarabileceğini belirleyici değerlendirme		➤ Bulunduğu göreve uygundur ➤ Bulunduğu göreve uygun değildir
8	Kırgızistan	4 yıl	Belirlenmemiştir	- Kişilik ve mesleki nitelikler - Yöneticilik becerileri Yeterlilik becerileri	Toplam 24 nitelik üzerinden kompozisyon yazılır. Subayın bulunduğu göreve uygunluğu belirlenecek şekilde değerlendirme	➤ Bulunduğu göreve uygundur ➤ Bulunduğu göreve uygun değildir

Son yıllarda, askeri örgütlerin daha etkin bir şekilde yönetilmesinde İK alanındaki çalışmalar önemli hale gelmiştir. Bu ilerlemeler, orduların en kıymetli varlığı olan insan gücünün etkili bir biçimde kullanılmasını ve uygun subayların hak ettikleri pozisyonlara atanmasını sağlama ihtiyacını doğurmuştur. Bu nedenle, orduların insan kaynaklarını daha etkili bir şekilde kullanabilme yollarını araştırması doğal bir süreç olmuştur. İKY’de kilit bir öneme sahip performans değerlendirme, doğru insanların kurum içinde yükselmesine en etkili araçlardan biridir. Zamanın taleplerine göre çeşitlenen performans değerlendirme sistemleri, ordularda sürekli olarak evrim geçirmiş ve halen geçirmektedir. Bu gelişmeler, orduların sadece askeri stratejilerini değil, aynı zamanda personel yönetimini de büyük bir titizlikle ele almalarını gerektirmektedir. Orduların başarısı, sadece silah ve teçhizat ile değil aynı zamanda insan kaynaklarının etkili yönetimi ile de yakından ilişkilidir. Bu sebeple, orduların performans değerlendirme sistemlerini sürekli olarak güncellemesi ve İKY’ye daha stratejik bir alan olarak bakması günümüzün karmaşık ve dinamik savunma ihtiyaçlarına daha etkin bir şekilde yanıt verme kapasitelerini artıracaktır.

Performans değerlendirme, her orduda uygulanan bir işlemdir ve subayların performanslarını değerlendirmek için kullanılan temel bir araçtır. Her ordu, kendi özel değerlendirme süreçlerine sahiptir ve subayların başarılarını belirli boyut ve nitelikler çerçevesinde değerlendirmektedir. Bu değerlendirmeler, subayların kişilik, mesleki, liderlik becerileri, teknik yetenekleri, takım çalışması vd. önemli özellikleri açısından değerlendirilmelerini içermektedir. Her ordu kendi iç dinamiklerine ve ihtiyaçlarına göre performans değerlendirme süreçlerini şekillendirmektedir. Bu süreç, subayların profesyonel gelişimini izlemek ve geliştirmek amacıyla düzenlenmektedir. Subayların performans değerlendirmelerinde, genellikle en önemli değerlendirici olarak subayın ilk amiri ön plana çıkmaktadır. Bu durum, ilk amirin subayı en yakından tanıyan kişi olması ve onun performansını doğru bir şekilde değerlendirebilmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Bununla birlikte, subayın sıralı amirleri de değerlendirme sürecinde sorumlu olup, farklı bakış açılarından gelen görüşleri birleştirerek daha objektif bir değerlendirme sağlamaları öngörülmüştür.

NATO üyesi ülkelerde uygulanan performans değerlendirme sistemleri, Tablo 1’de gösterildiği gibi genellikle yılda bir kez (Almanya hariç) olmak üzere gerçekleştirilmektedir. Değerlendirme süreci için, subayın ve onu değerlendirecek amirlerin birlikte hizmet etmiş belirli bir asgari süre gerekmektedir. Bu değerlendirme süreci, belirli boyutlar ve nitelikler üzerinden yapılmakta ve elde edilen değerlendirmeler notlara dönüştürülmektedir. Her bir ülkenin kendi ordusuna özgü özelliklere uygun olarak belirlenen boyut ve nitelik sayıları farklılık göstermektedir. Subayların performansları, emsalleri ile karşılaştırılarak ve ayırt edici hususlar göz önüne alınarak değerlendirilmektedir. Değerlendirme sonucunda her subay, belirli bir sınıflandırma kategorisine dâhil edilmektedir. ABD ve Almanya ordularında yüksek not alan subay sayısı, aynı kategoride değerlendirilen subayların sayısına göre belirli bir yüzdeyi geçmemelidir. Fransız ordusunda ise niteliklerin nota dönüştürülmesi sonucunda belirli bir sayıyı aşmamak koşuluyla sınırlamalar bulunmaktadır. Türkiye’de subayların emsallerinden farklı olarak değerlendirilmesine ayırt edici nitelikler

vasıtasıyla gerçekleşmektedir. Bu tür kısıtlamalar, tüm subayların yüksek performans sergileyemeyeceğini göz önünde bulundurarak, yüksek notların gerçekten hak edenlere verilmesini sağlamayı amaçlamaktadır.

KGAÖ üyesi ülkelerde uygulanan performans değerleme sistemlerinde bir dizi benzerlik olduğu gözlemlenmektedir. Subayların planlı bir şekilde tasdik edilerek değerlendirilmesi, genellikle 3 ile 5 sene arasında değişmektedir. Bu değerlendirmeler, subay hakkında detaylı yorumlar yazılarak gerçekleştirilmektedir. Değerlendiren amirler, belirlenen boyutlar ve nitelikler çerçevesinde değerlendirme yapmakla yükümlüdür. Değerlendirmenin temel amacı, subayın bulunduğu göreve uygunluğunu belirlemek ve gelecekteki rolünü değerlendirerek potansiyelini ortaya koymaktır. Değerlendirme süresi NATO ülkelerine kıyasla daha uzun olmasına rağmen, Kazakistan dışındaki diğer ülkelerde subayın her yıl sergilediği performans sonuçlarından yararlanma zorunluluğu bulunmamaktadır. Bu durum, değerlendiren subayın astlarını değerlendirirken dikkatli olmasını gerektirir. Bu ordularda değerlendirme, tasdik yoluyla gerçekleştirildiğinden, her askeri birlik/kurumda bir tasdik komisyonu oluşturulmaktadır ve bu komisyonlar subayın doğru bir şekilde değerlendirildiğini kontrol etmekle sorumludur. Ayrıca, subayın değerlendirilmesinde son kararı genellikle subayın üçüncü sıralı amiri (çoğunlukla birlik komutanı ve/veya karargâhta daire başkanları) verir ve tasdik belgesini onaylar.

NATO ve KGAÖ ülkelerinde uygulanmakta olan performans değerlendirme sistemleri ele alındığında subayların kişilik, mesleki, davranışsal vd. özellikleri çerçevesinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Modern performans değerlendirme sistemlerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar sürekli devam etmekte ve zamanın gereksinimlerine göre güncellenmektedir. NATO ülkelerinde, bilimsel çalışmalar sürekli olarak devam etmekte ve sistemlere, zamanın gereksinimlerine uygun olarak değişiklikler eklenmektedir. Kazakistan ordusunda yapılan pilot uygulamalarla değerlendirme sistemleri üzerindeki alışmalar, KGAÖ ülkelerindeki ordularda değişikliklere yol açabileceğini göstermektedir. Subayların atanmaları, terfileri ve ödüllendirme sistemleri genellikle orduların performansına doğrudan veya dolaylı olarak bağlıdır. Bu nedenle, subayların adil bir şekilde değerlendirilmesi, motivasyonlarını artırıcı veya azaltıcı olacaktır.

NATO ve KGAÖ ülkeleri arasında subayların performans değerlendirme sistemlerinde belirgin farklar gözlemlenmektedir. Bu farklardan biri, değerlendirme süreleridir. NATO ülkelerinde, Almanya hariç yılda bir değerlendirme yapılırken, KGAÖ ülkelerinde bu süre 3 ile 5 sene arasında değişmektedir. Diğer bir fark ise değerlendirme yöntemlerindedir. NATO ülkelerinde subaylar, belli nitelikler açısından performansları değerlendirilirken, aynı zamanda emsalleri ile de karşılaştırılmaktadır, KGAÖ ülkelerinde ise subay şahsi göstergeleri üzerinden değerlendirilmektedir. NATO ülkelerinde değerlendirme süreci, subayların yetenekleri ve performansları genellikle kıyaslamalara ve sayısal değerlendirmelere dayalı somut ölçütlere dayanırken, KGAÖ ülkelerinde ölçütler daha çok yorumlarla ifade edilerek subayın bulunduğu göreve uygunluğu üzerine odaklanılmaktadır. Ayrıca, NATO ülkelerinde subayları değerlendirmek için belirlenmiş asgari süre bulunurken, KGAÖ ülkelerinde bu tür bir zorunluluk yoktur ve değerlendirme, subayın o zaman denk geldiği ilk amirine bağlıdır.

Kırgızistan Silahlı Kuvvetleri'nde subayların performans değerlendirmesi, bir yorum yazarak gerçekleştirilmektedir. Ancak, subayı değerlendirmek için birlikte hizmet etmesi gereken asgari bir süre belirlenmemesi, değerlendirmenin objektifliği açısından sorun teşkil etmektedir. Subayın ilk amiri ve diğer sıralı amirler, subayı yeterince tanıma şansına sahip olmayabilir, ancak görevleri gereği değerlendirme yapmak zorundadırlar. Değerlendirme, genellikle subayın son dönemde gösterdiği performansa ve kişisel görüşlere dayanarak gerçekleştirilmektedir. Bu ise performans değerleme hatalarından "son dönemin etkisinde kalmak" anlamına gelmektedir. Tasdik komisyonlarının yetkinliği ne kadar yüksek olursa olsun, uygulamada subayın ilk amirinin değerlendirmeleri genellikle en etkili faktörlerden biridir. Subayların yıl içinde sergiledikleri performanslar hakkında kesin kayıtların olmaması yani performansa ait belgelerin bulunmaması performans değerlemenin objektif yapıldığına dair şüphe oluşturmaktadır. Amirlerin değerlendirecekleri subaylarla belli bir zaman çalışma zorunluluğunun bulunmaması ise bu sistemdeki önemli eksikliklerden biri olarak gözükmektedir.

Kırgızistan Silahlı Kuvvetleri'nde uygulanan performans değerlendirme sistemi, diğer ülkelerle kıyaslandığında iyileştirilmesi gereken bazı noktaları ortaya koymaktadır. Performans değerlendirme sürecinde, objektif ve ölçülebilir niteliklere dayalı bir yaklaşım benimsemek, değerlendirmelerin adil ve güvenilir olmasına önemli bir katkı sağlar. Bunun yanı sıra, sürekli geri bildirim ve gelişim odaklı bir perspektif benimsemek, subayların sürekli olarak kendilerini geliştirmelerine olanak tanır. şu anda uygulanan 4 yılda bir yapılan değerlendirme süresinin, subayların performansını adil ve güncel bir şekilde

yansıtmaktan uzak olduğu söylenebilir. Bu uzun süre zarfında subayın önceki amirleri altında nasıl bir performans sergilediği konusunda net bir değerlendirme yapmak da zorlaşacaktır. Bu nedenle, daha sık ve düzenli değerlendirme süreleri belirlenmesi, subayların performanslarının daha doğru bir şekilde izlenmesine ve değerlendirilmesine olanak sağlayacaktır. Ayrıca, Kırgızistan ordusundaki subayların performansları değerlendirilirken belirlenecek niteliklerin, her subayın görevleri ve sorumluluklarına özgü olarak ayrı ayrı değerlendirilmesi daha iyi olabilir. Bu, genel niteliklerin yanı sıra, subayın sahip olduğu özel yetenekler, liderlik becerileri ve görev gereksinimlerine uygunluğu gibi özel unsurların daha iyi değerlendirilmesine olanak tanır. Bu yaklaşım, değerlendirmelerin daha objektif ve kişiselleştirilmiş olmasına yardımcı olacaktır.

Modern performans değerlendirme yaklaşımı, belirli bir süreci içerir. Bu süreç, bir değerlendirme planının oluşturulması, dönemlerin ve sayılarının belirlenmesi, ardından performans kriterlerinin ve standartlarının belirlenmesini içerir. Daha sonra, değerlendiricilerin belirlenmesi ve onların eğitimi söz konusudur. Değerleme yönteminin belirlenmesi ve uygulanması da bu süreçte yer alır. Son olarak, performans değerlendirme görüşmelerinin gerçekleştirilmesi aşaması gelir. Ancak, bu süreçlerin uygulanmasında bazı ordularda farklı düzeylerde bir tutarlılık olmadığı gözlemlenmektedir. Uygulamada ortaya çıkan bazı yetersizlikler şunlardır:

- Performans değerlendirme genellikle niceliksel ölçümlere dayanır ve bu ölçümler genellikle subayın görevindeki iş sonuçlarına odaklanır. Ancak, bu yaklaşım, subayın diğer önemli becerilerini, katkılarını ve potansiyelini tam olarak ölçme konusunda eksiklikler içermektedir.
- Performans değerlendirmesi sıklıkla geri bildirimle birlikte yapılır, ancak geri bildirim verme ve almak, amirler ve subaylar arasında sıkça karşılaşılan bir zorluktur. Amirlerin geri bildirim verirken objektif olmaması veya subayların geri bildirim almak istememesi gibi sorunlar mevcut bir eksiklik olarak gözükmemektedir.
- Performans değerlendirme genellikle geçmiş performansa odaklanır. Ancak, gelecekteki başarıyı öngörmek ve geliştirmek için subayın potansiyelini değerlendirmek de önemlidir. Geleneksel performans değerlendirme sistemleri bu noktada yetersiz kalabilir.

Her şeyden önce performans değerlendirmenin bütüncül bir bakışla ele alınması, sistemin tüm değerlendiricilere tanıtılması, sistemin düzgün işletilmesi halinde elde edilecek kazanımların neler olabileceği hususunda bilgilendirmelerin yapılması ve nihayetinde performans değerlendirmenin kurumsal bir kültür haline dönüşmesi nitelikli subayların yükselmesine, motivasyonlarının ve örgütsel bağlılıklarının artması vb.. bir çok olumlu sonuca dönüşecektir.

Son olarak, Kırgızistan Silahlı Kuvvetleri'nde şu anda uygulanan değerlendirme sistemi üzerinde gerçekleştirilecek bilimsel bir çalışma, daha çağdaş bir değerlendirme sistemi tasarlanması ve zaman içinde denetlenerek geliştirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Her ülkenin kendi yapısal kuruluşuna, tarihsel gelişimine ve diğer özgün durumlarına göre etkileneceğini göz önünde bulundurarak, bu konuda Kırgızistan ordusu subayları ve emekli subayları da kapsayan ampirik bir çalışmaya ihtiyaç bulunmaktadır. Bilimsel çalışmada subayları değerlendirme süresi, yöntem, boyut ve kriterler, kriterlerin ölçülme metodolojisi gibi unsurlar yansıtılmalıdır. Bu, değerlendirme sürecinin daha adil, güvenilir ve etkili bir şekilde gerçekleştirilmesine katkı sağlayabilir. Anket sonuçları, subayların ve emekli subayların perspektiflerini, ihtiyaçları ve beklentilerini belirlemek adına önemli bir kaynak olabilir. Bu bilimsel çalışma, Kırgızistan Silahlı Kuvvetleri'nin daha önce belirlenmiş hedeflerine ve önceliklerine uygun olarak, mevcut değerlendirme sisteminin iyileştirilmesi amacıyla taşınmalıdır. Bu sayede, ordunun liderlik kademesinin daha etkili bir şekilde yönetilmesi ve subayların kariyer gelişimine katkı sağlanması hedeflenmelidir.

Etik Beyan

“Kırgızistan Silahlı Kuvvetlerindeki Subayların Performans Değerlendirmesi: NATO ve KGAÖ Ülkeleri ile Karşılaştırılması” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Makale için etik kurul zorunluluğu bulunmamaktadır.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu makalenin hazırlanmasında yüksek lisans öğrencisi Bekbolot TOLOMUSHOV %55, Prof. Dr. Kadir ARDIÇ %45 oranında katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Bu alışma herhangi bir kişi veya kurumlar ile çıkar çatışması yoktur

Not

Bu makale ile bilgiler açık kaynaklardan yararlanılarak üretilmiştir.

Kaynakça

- Abdukurimova, A. A. ve Zhalil, G. (2016). Otsenka personala kak upravleneskaya tehnologiya, napravlennaya na povişenie ffektivnosti deyatel'nosti gosudarstvennih i munitsipal'nıh slujışih v sovremennıh usloviyah. *Vestnik Akademii gosudarstvennogo upravleniya pri Prezidente Kirgizskoy Respubliki* 21, 59-66.
- Ataay, İ. D. (1990) *İş Değerleme ve Başarı Değerleme Yöntemleri*, İstanbul İşletme Fakóltesi Yayın No: 235, 235.
- Belarus Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı'nın 186 No'lu Kararnamesi: 25 Nisan 2005. № 186 "Ob utverzhdenii Polozheniya o porqđke proxozhdeniya voennoy sluzhby".
- Belozercev, İ. (2007). "Attestatsiya ofitserov v Rossii: istorieskiy aspekt." *Voennaya misl'* 10, 68-75.
- Belozercev, İ. (2008). "Organizatsionnaya osnova attestatsii ofitserkih kadrov kak element demokratieskogo upravleniya." *Izvestiya vışih uebnih zavedeniy. Povoljskiy region. Gumanitarnie nauki* 2, 137-144.
- Bulletin Officiel des Armées. Édition Chronologique n°89 (2022). *Instruction N° 0001D22017923/ARM/SGA/DRH-MD/B.STR.AT*. <https://www.gorssa.fr/Texte-certifie-342771.pdf>
- Camgöz, S. M. and Alperen, İ. N. (2006). *360 Derece Performans Değerlendirme ve Geri Bildirim: Bir Üniversite Mediko-Sosyal Merkezji Birim Amirlerinin Yönetmeliklerinin Değerlendirilmesi Üzerine Pilot Uygulama Örneği*. Yönetim ve Ekonomi Dergisi, Cilt: 13, Sayı: 2, 192.
- Cardy, R. ve Brian L. (2014). *Performance Management:: Concepts, Skills and Exercises*. Routledge.
- Cascio, W. F. (1995). *Managing Human Resource*, International Edition, Fourth Edition, Mc Graw-Hill, 275.
- Davis K. ve Whether W. (1996). *Human Resources and Personnel Management*, McGraw-Hill, New York, 341.
- Erdil, O. ve Özutku, H. (edit) (2013). *İnsan Kaynakları Yönetimi*, Lisans Yayıncılık, İstanbul, 247.
- Erdoğan, İ. (1991). *İşletmelerde Personel Seçimi ve Başarı Değerleme Teknikleri*, İşletme Fakóltesi Yayın No:248, İstanbul, 154.
- Erenel, F., and Acar, A.C. (2006). *Askeri Örgütlerde Muvazıf Mubarıp Personelin Performansının Değerlendirilmesi Ve Türk Silahlı Kuvvetlerinde Yapılan Bir Araştırma*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Evans, L. A. ve Bae, K. H. G. (2019). *US Army performance appraisal policy analysis: a simulation optimization approach*. The Journal of Defense Modeling and Simulation 16, no. 2, 191-205.
- Farr, J. L. ve Levy, P. E. (2007). *Performance appraisal*. Historical perspectives in industrial and organizational psychology 43, 311-327.
- Gornovskiy, A. A. (2019). Attestatsiya kak element komplektovaniya Rossiyskoy armii linım sostavom (istorieskiy obzor: seredina HVIII-konets XX vv.). *Voennoe pravo* 4, 22-29.
- Griffith, S. B. Sun Tzu: (1965) *The Art of War*. Clarendon Press.
- İlleez, A.A. ve Güner, M. (2006). "Performans Değerlendirme ve 360 Derece Performans Değerlendirme Yöntemi", *Tekstil ve Konfeksiyon*, Sayı: 1., 325.
- Kayıkcı, C. (2013). *Türk Silahlı Kuvvetleri Performans Değerlendirme Sisteminin İncelenmesi Ve Zayıf Yönlerinin Tespit Edilerek Geliştirilmesi*. Master's thesis, Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Kazakistan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı'nın 124 sayılı Kararnamesi: Ukaz Prezidenta Respubliki Kazahstan ot 25 maya 2006 goda N 124. "Ob utverzhdenii Pravil probojdeniya voinskoy slujbi v Voorujennıh Silah, drugih voyskab i voinskih formirovaniyah Respubliki Kazahstan"
- Kazakistan'da askerleri değerlendirmede yeni sistem: *Novaya sistema otsenki voennoslujışih testiruetsya v Kazahstane*. Erişim adresi: https://tengrinews.kz/kazakhstan_news/novaya-sistema-otsenki-voennoslujaschih-testiruetsya-275592/
- Kırgızistan Silahlı Kuvvetleri Genelkurmay başkanının 82 No'lu emri: Kırgız Respublikasının Kuralduu Kçtörünün Generaldik ştabının başısının "Kırgız Respublikasının Kuralduu Kçtörünün ofitserdik kuramındağı adamdardı attestatsiyaloo tuuralu jobonu bekitüü cönündöğü" 2015-jıldın 10-martındağı №82 buyrugu
- Klein, Paul. (2014). *Die Beurteilung des Wehrdienstes durch Soldaten aller Laufbahngruppen: Referat beim 2. Seminar der Arbeitsgruppe Menschenführung am 18.01. 1989 an der Heeresoffizierschule Hannover*.
- Kuchmin, A. (2018). Istoriya razvitiya attestatsii slujışih v Rossiyskoy imperii i SSSR. *Sotsial'no-politieskie nauki* 4, 141-146.
- Mathis, R.L. ve Jackson J.H. (2008). *Human Resource Management*, Thomson South Western Publ., 12th edit, USA, 384.
- Mondy R.W., Noe R. M. ve Premeaux S.R. (1999). *Human Resource Management*, Prentice-Hall, 7th Edition, New Jersey, 336.
- Renatus, F.V. (2017). *The military institutions of the Romans*. Lulu. com.
- Rusya Fedrasyonu Savunma Bakanı 444 No'lu emri: Prikaz Ministra oboronı RF ot 29 fevralya 2012 g. N 444 "O poryadke organizatsii i provedeniya attestatsii voennoslujışih, probodyışih voennuyu slujbu po kontraktu v Voorujennıh Silah Rossiyskoy Federatsii" (s izmeneniyami i dopolneniyami).
- Saruhan, ř. C. ve Yıldız, M. L. (2012). *İnsan Kaynakları Yönetimi Teori ve Uygulama*, Beta Yayınları, İstanbul, 326.

- Sheripov N. T. (2016). Otsenka i attestatsiya gosudarstvennogo grajdanskogo slujășego i munitsipal`nogo slujășego Kırgızskoy Respubliki: sravnitel`no-pravovoy analiz. *Vestnik Voronejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pravo* 4 (27), 198-207.
- Subay Sicil Yönetmeliği, 2020 (Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=5879&mevzuatTur=KurumVeKurulusYonetmeliği&mevzuatTertip=5>.)
- Süngü, A. (2004). *İnsan Kaynakları Yönetiminde Performans Değerleme ve Astların Performans Değerleme Çalışmalarına Verdikleri Destek ve Güveni Etkileyen Faktörler Üzerine Bir Araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi SBE.
- Türk Silahlı Kuvvetleri Tarihi Osmanlı Devri. 1995 IIIncü Cilt 7nci Kısım Osmanlı İmparatorluğu Kara Kuvvetlerinin İdarî Faaliyetleri ve Lojistik (1299-1913) http://www.msb.gov.tr/Content/Upload/Docs/askeritariharsiv/47_tskt_kk_idari_faaliyer_1299-1912.pdf
- US Army Performance Evaluation Guide (2014) (erişim adresi: http://thenewoer.com/presentation_content/external_files/US%20Army%20Performance%20Evaluation%20Guide%202015_JAN_14.pdf)
- US Army Regulation 623-3 Personnel Evaluation. Evaluation Reporting System (2019) (erişim adresi: https://armypubs.army.mil/epubs/DR_pubs/DR_a/pdf/web/ARN14342_AR623-3_FINAL.pdf)
- Yates, B. A. (2011). *Rethinking Military Personnel Evaluations*. Army War Coll Carlisle Barracks Pa.
- Zentrale Dienstvorschrift ZDV A-1340/50 (2020) "Beurteilungen der Soldatinnen und Soldaten der Bundeswehr"

EXTENDED ABSTRACT

In this study, the focus is on the performance evaluation in military organizations and the historical evolution of performance evaluation practices, which are briefly discussed. Performance evaluation is a critical process used to measure and evaluate an individual's achievements and effectiveness. Widely applied in both business and the public sector, this process offers valuable insights into goal attainment, business efficiency, talent development, and performance improvement. While allowing employees to identify their strengths and improve their weaknesses, performance evaluation also guides managers in enhancing performance and determining rewards. This systematic approach contributes to organizations operating more efficiently and gaining a competitive advantage and fosters employee performance by elevating motivation and job satisfaction through a fair evaluation system. The significance of the performance evaluation process has escalated in the adept management of military organizations, emerging as a crucial tool for optimizing the utilization of human resources—the most valuable asset of armies. This evaluation process aims to gauge the effectiveness of military personnel and the army, offering avenues for improvement based on the results. Typically, the performance evaluation process employed by each army concentrates on various dimensions, encompassing an officer's personality traits, professional skills, and leadership abilities. Each army has devised its evaluation document, with the recording of this document being a requisite procedure. To enhance the objectivity of these evaluations, armies have developed diverse methods, striving to furnish a more comprehensive assessment by increasing the involvement of ranked superiors in evaluating officers. Constant scientific and practical endeavors are undertaken to assess the performance of officers, with a vision to refine the evaluation processes in alignment with contemporary performance evaluation approaches. In NATO countries (excluding Germany), the evaluation of an officer is typically conducted once a year. These evaluations, scheduled between specific dates, also involve determining the minimum period during which the evaluator and the evaluated officer have served together (except for Germany). Beyond assessing officer's performance, their execution of duties is also evaluated, drawing comparisons with their peers. Notably, there are variations in evaluation criteria among these countries. Officers are classified by comparing them with their peers, thus finalizing the evaluation process. To address deficiencies in their assessment systems, these countries implement changes after a specified number of years. In CSTO countries, the evaluation of officers is carried out through a different system than in NATO countries. In these countries, the evaluation of officers is carried out by certification method and the evaluation periods vary between 3 and 5 years. Evaluations are made by writing a composition, taking into account certain criteria. In addition, there is no minimum period of service regarding how long the evaluating officer and the evaluated officer will work together. In these armies, the officer's continuation in the army depends on the evaluation of his immediate superior and the recommendations of the certification commission. The unit commander generally approves the certification documents, and while approving them, he may not always agree with the officer's evaluations and the recommendations of the certification commission. In these cases, the officer may be evaluated again. In the Kyrgyz army, officer evaluations occur every four years, aligning with the certification method used in CSTO countries. These evaluation years are termed "certification years," while the non-evaluation years are referred to as "inter-certification years." During inter-certification years, if an officer is promoted or attends higher military schools, an off-plan confirmation is

conducted, necessitating an evaluation. Similar to other armies, the primary evaluator of an officer in the Kyrgyz Armed Forces is their immediate superior. The second superior and the attestation committee provide recommendations based on the evaluation conducted by the immediate superior. Notably, there is no requirement to maintain records of an officer's performance between attestations. Consequently, an officer's performance tends to be assessed with a focus on the most recent period, leading to a consistent lack of feedback. Throughout the evaluation period, the duration of service with the superiors evaluating them holds no particular significance. However, the absence of a specified minimum period for the evaluating officers to familiarize themselves with the officers under their command may pose challenges to the objectivity of the evaluation process. Although regulations outline specific dimensions and qualifications for officer evaluations, practical observations suggest that evaluations are often conducted based on performance during the most recent period. Aligned with contemporary performance evaluation principles and drawing insights from evaluation systems in other armies, it becomes evident that introducing innovations to the performance evaluation system of officers in the Kyrgyz army is a pressing necessity. Furthermore, considering the length of the 4-year evaluation cycle for officers and the potential change in evaluating superiors during this period, the need to shorten the evaluation timeframe becomes apparent. There is a need to critically review and define the dimensions used to evaluate officers, as well as the qualities that represent these dimensions. Additionally, establishing a minimum duration of duty is crucial to ensure that the evaluating officer has sufficient time to thoroughly understand and assess the officer being evaluated. Considering the aforementioned issues and embracing contemporary performance evaluation approaches, there is a clear need for a scientific study aimed at creating a novel system for assessing officers in the Kyrgyz army. To explore innovative approaches to measuring officer performance, a comprehensive scientific study is essential. This study should guide improvements by considering the distinctive structure, duties, and other unique characteristics of the Kyrgyz army, providing insights into the direction in which enhancements should be made.

Planlı Davranış Teorisi Kapsamında A/B Kişilik Tipine Göre Siber Güvenlik Farkındalığı: niversite ğrencileri zerine Araştırma

Tuğçe ŐİMŐEK¹

z

Bireyler arasındaki farklı kişilik tipleri, siber güvenlik farkındalığının etkin bir Şekilde geliştirilmesi açısından önemli bir role sahiptir; çünkü bu tipler, kullanıcıların güvenlik konularına yönelik tutumları ve tepkileri üzerinde belirgin bir etki yapabilir. Siber güvenlik de dijitalleşmenin artması ve dijital çağa doğan nüfusun artması ile üzerinde durulması gereken bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Hem zel hayatta hem de çalışma hayatında siber güvenlik farkındalığına sahip olmak kişilerin de kendilerini ve hatta kişisel bilgilerini güvende tutmalarını sağlamaktadır. Son dönemlerde örgütler tüm çalışanlarının siber güvenlik konusunda yeterince bilgiye sahip olmalarını istemektedir. Planlı Davranış Teorisi işığında siber güvenlik farkındalığının iş hayatında yerini almaya başlayacak olan niversite öğrencilerindeki durumunu analiz etmek literatüre katkı sağlayacaktır. Bunun yanı sıra çalışmanın sorunsalı A ya da B kişilik tipine sahip olan niversite ğrencilerinin siber güvenlik farkındalığı konusunda bir farklılık gösterip göstermediğidir. Çalışmanın rneklemi bir devlet niversitesinde okumakta olan niversite ğrencilerinde kartopu örneklem yöntemi ile oluşturulmuştur. Verilerin analizinde SPSS Statistics 25 kullanılmıştır. Tanımlayıcı analiz ve iki bağımsız örneklem arasındaki farkın öneminin sınanması için Mann-Whitney Testi kullanılmıştır. 172 katılımcı üzerinden yapılan analiz neticesinde; A ve B kişilik tipine göre siber güvenlik farkındalığı istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa sahiptir. Buna ek olarak cinsiyete göre siber güvenlik farkındalığı da anlamlı bir farklılık göstermiştir. A tipi kişiliğe sahip katılımcıların siber güvenlik farkındalığı ortalaması 2,52 olarak tespit edilmiştir. B tipi kişilikteki katılımcıların ise siber güvenlik farkındalığı ortalaması 2,12 olarak bulunmuştur. Çalışmanın sonuçlarına göre katılımcılar arasında A kişilik tipine sahip ve kadın katılımcıların siber güvenlik farkındalığı daha yüksektir.

Anahtar Kelimeler: Planlı Davranış Teorisi, A/B Tipi Kişilik, Siber Güvenlik, Siber Güvenlik Farkındalığı

Cyber Security Awareness According to A/B Personality Type within the Scope of Theory of Planned Behavior: A Study on University Students

Abstract

Different personality types among individuals play an important role in the effective development of cybersecurity awareness, as they can have a significant impact on users' attitudes and reactions to security issues. Cybersecurity is also a reality that needs to be addressed with the increase in digitalization and the growing population born into the digital age. Having cyber security awareness in both private and working life enables people to keep themselves and even their personal information safe. Recently, organizations want all their employees to have enough knowledge about cyber security. In the light of the Theory of Planned Behavior, analyzing the situation of cyber security awareness in university students who will start to take their place in business life will contribute to the literature. In addition, the problematic issue of the study is whether university students with personality type A or B show a difference in cyber security awareness. The sample of the study was formed by snowball sampling method among university students studying at a state university. SPSS Statistics 25 was used to analyze the data. Descriptive analysis and Mann-Whitney Test were used to test the significance of the difference between two independent samples. As a result of the analysis on 172 participants; cyber security awareness has a statistically significant difference according to personality types A and B. In addition, cyber security awareness also showed a significant difference according to gender. The average cyber security awareness of the participants with type A personality was found to be 2.52. The average cyber security awareness of the participants with type B personality was found to be 2.12. According to the results of the study, the cyber security awareness of the participants with personality type A and female participants is higher.

Keywords: Theory of Planned Behavior, Type A/B Personality, Cyber Security, Cyber Security Awareness

Atıf İçin / Please Cite As:

Şimşek, T. (2024). Planlı davranış teorisi kapsamında A/B kişilik tipine göre siber güvenlik farkındalığı: Üniversite ğrencileri üzerine araştırma. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(3), 1066-1074. doi:10.33206/mjss.1300491

Geliş Tarihi / Received Date: 22.05.2023

Kabul Tarihi / Accepted Date: 10.02.2024

¹ Dr. Öğr. Üyesi - Gümüşhane Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, tugce.simsek@gumushane.edu.tr,

Giriş

Bir kişinin kişiliği hakkında konuşulduğunda, o kişiyi diğer insanlardan farklı, hatta belki de benzersiz kılan Őeylerden bahsedilmektedir. Boeree (2017) kişilik teorilerini anlattığı kitabında kişiliğin bu y6n6n6 bireysel farklılıklar olarak adlandırıldığını belirtmiştir. Kişilik kuramcıları insanlar arasındaki ortak noktalarla da ilgilenirler. 6rneğin, nevroitik kişi ile sağlıklı kişinin ortak noktası nedir? Ya da insanlarda bazılarında ie d6n6kl6k, bazılarında ise dışa d6n6kl6k olarak kendini ifade eden ortak yapı nedir? Bunu s6ylemenin bir başka yolu da kişilik kuramcılarının bireyin yapısıyla, 6zellikle de psikolojik yapısıyla ilgilendikleridir. İnsanlar nasıl “bir araya gelirler”; nasıl “alışırlar”; nasıl “dağılırlar”. Bazı teorisyenler bir adım daha ileri giderek kişi olmanın 6z6n6 aradıklarını s6ylerler. Ya da bireysel bir insan olmanın ne anlama geldiğini aradıklarını s6ylerler. Kişilik psikolojisi alanı, insanlar arasındaki farklılıklar için oldukça basit bir ampirik araştırmadan, hayatın anlamı için oldukça felsefi bir araştırmaya kadar uzanmaktadır. Bu alışma ise farklı kişilik tipine sahip bireylerin sergiledikleri davranışlardaki farkın 6zerine vurgu yapmayı hedeflemektedir. Genel olarak g6nl6k hayatın akışındaki iş ve 6zel yaşamda bireylerin davranışlarından yola çıkarak kişilik tipinin belirlenebildiğini g6r6lmektedir. Bunun bir 6rneği de Rosenman ve Friedman’ın A ve B Tipi kişilik sınıflandırmasıdır. Çalışmada tercih edilen A ve B tipi kişilik sınıflandırması ile bu kişilerin siber g6venlik farkındalığının kişilik tiplerine g6re değişiklik g6sterip g6stermediğinin tespit edilmesi çalışmanın amacını oluşturmaktadır. A ve B tipi kişilik sınıflandırması ile ilgili yapılan araştırmaların kişilik tiplerine g6re davranışsal çıktılara olan etkiler 6zerine yoğunlaştıkları fark edilmektedir. Son yıllarda dijitalleşmenin artması ile de bireylerin çalışma hayatlarında ve 6zel hayatlarında s6rekli bilgisayar, akıllı telefon ve internet kullanımına maruz kaldıkları g6r6lmektedir. Bu maruziyet doğrultusunda bireylerin siber g6venlik kavramını içselleştirmeleri gerekmektedir. Literat6rde kişilik tiplerine bağlı olarak bireylerin tutum ve davranışlarındaki farklılıklar ile ilgili çalışmalar g6r6lmektedir. Bu alışma ise literat6rde karşılaşılmayan bir durum olarak; kişilik tipinin planlı davranış teorisi (Ajzen, 1985) perspektifinde siber g6venlik farkındalığındaki farklılığı ele almıştır. Teknolojik gelişmeler ile birlikte kişilik tiplerinin bu gelişmelere ne derece adapte olabileceğini ortaya koyan 6nc6l çalışmalardan birisi olma ve gelecek çalışmalar için yol g6sterici nitelikte olma 6zelliği taşımaktadır. Planlı davranış teorisi kapsamında kişilik tipinin bir bireyin siber g6venlik farkındalığına 6zerinde bir farklılık oluşturabileceği d6ř6n6lmektedir (van der Schyff ve Flowerday, 2021).

Kavramsal ereve

Planlı Davranış Teorisi Kapsamında A/B Tipi Kişilik Tipleri

Kişilik tipleri (A/B) ekseninde siber g6venlik farkındalığının tartışıldığı çalışmanın dayanak noktası Planlı Davranış Teorisidir. Planlı Davranış Teorisi (PDT) Ajzen (1985) tarafından sosyal psikoloji teorisi olarak ortaya konulmuştur. Planlı Davranış Teorisi, Mantıklı Eylem Teorisinin genişletilmiş bir modelidir ve sosyal psikologlar için davranışsal niyeti tahmin etmek için en kapsamlı modellerden biridir (Ahmed, Li, Khan, vd., 2021). Planlı Davranış Teorisi, Nedensel Davranış Teorisinin aksine insan davranışının her zaman rasyonel olmadığı, davranışın faydalarını her zaman g6z 6n6nde bulundurmadığını ve t6m6n6n bireyin kontrol6nde olmadığını savunmaktadır. Planlı Davranış Teorisine g6re bireylerin davranışlarının %20-30’luk kısmının niyetleri ile açıklanabildiği belirtilmiştir (S6nmez, 2022). PDT’ ye g6re birey davranışlarının ana unsuru niyettir. Davranışsal niyet, davranışın gerçekleştirilmesi için 6 eğilime sahip olmalıdır. Bunlar: davranışa ilişkin tutumlar, s6bjektif norm, algılanan davranış kontrol6d6r. Yapılan bazı çalışmalar farkındalığın niyet 6zerinde olan etkisini ortaya koymuştur (Başarı, 2020; İlter, 2020). Başka bir çalışmada ise Mathieson (1991) kullanıcıların bir bilgi sistemini kullanma niyetlerini tahmin etmek için teknoloji kabul modeli ile planlı davranış teorisini karşılaştırmıştır. Mathieson’ın çalışmasının sonucu, her iki modelin de kullanıcı niyetlerini iyi tahmin ettiğini ve teknoloji kabul modelinin uygulanması en kolay teori olmasına rağmen, Planlı Davranış Teorisinin daha spesifik bilgiler sağladığını g6stermiştir. Harrison ve diğerleri (1997) k66k işletme y6neticilerinin bir bilgi teknolojisini benimseme kararlarını açıklamak ve tahmin etmek için Planlı Davranış Teorisi’ni kullanmıştır. Planlı Davranış Teorisi’nin y6neticilerin karar s6recini açıklamakta faydalı olduğunu, karar s6recinin benimsemeye y6nelik tutum, benimsemeye y6nelik 6znel norm ve benimseme 6zerinde algılanan kontrol6n bir fonksiyonu olduğunu bulmuşlardır. Bu bağlamda; Planlı Davranış Teorisi kapsamında farkındalığın niyeti etkilemesi ile niyetin de davranışa olan etkisi g6r6lmektedir. Buna g6re Planlı Davranış Teorisinin savı dikkate alınarak; siber g6venlik farkındalığının siber g6venlik davranışına y6nelme niyetini ortaya çıkaracağı ve bu niyetin siber g6venlik davranışını ortaya çıkaracağı d6ř6lmektedir. Bu alışma ise siber g6venlik farkındalığının tespit edilmesini hedeflemektedir. Farkındalığın tespiti ise niyet ve akabinde siber g6venlik davranışının ortaya çıkması konusunda 6ng6r6mlenme firsatı vermektedir. A ve B Tipi Kişiliğin siber g6venlik davranışı farkındalığının

ortaya konulmaya çalışıldığı bu çalışmada, kişilik tiplerine göre siber güvenlik farkındalığında bir farklılık olup olmadığı da araştırılmıştır.

Rosenman ve Friedman A ve B Tipi Kişilik

Kişilik, bireyden kaynaklanan tutarlı davranış kalıpları ve içsel süreçler olarak tanımlanabilir (Burger, 2015). Türk Dil Kurumu güncel sözlük kişiliği "Bir kimseye özgü belirgin özellik, manevi ve ruhsal niteliklerinin bütünü, şahsiyet" olarak tanımlamıştır (TDK, 2022).

Rosenman ve Friedman'ın A Tipi davranışı belirlemek için kullandıkları ilk yöntem yapılandırılmış bir görüşme ve görüşmecileri eğitmek için kullanılan ses kasetleri olmuştur (Kittel, Kornitzer, & Dramaix, 1986). Görüşmecilerini kalp hastaları arasından seçen Rosenman ve Friedman A tipi kişilik davranışını ortaya atmıştır (Rosenman ve Friedman, 1961). Çalışmalarında hasta gruplarını A ve B olarak ayırmışlardır. B tipi kişilik davranışı sergileyen bireylerin ise A tipi kişilik davranışı sergileyen bireylerin ters kutbunda bir davranış sergiledikleri görülmektedir. Rosenman ve Friedman A grubu hastalarını seçerken aynı davranış sergileyen altı kadın yöneticiden belirli davranış örüntüsü sergileyen görünüşte sağlıklı klinik kalp rahatsızlığı olmayan kadınlara ulaşılmasını istemişlerdir. Açık davranış modeli A'nın yönleri ise şu şekilde belirtmişlerdir: (1) başarı, ilerleme ve tanınma için sürekli, agresif "dürtü", (2) rekabet gücü ve kazanma arzusu, (3) "son teslim tarihleri"nin zaman baskısına tabi olan birden çok mesleki ve meslek dışı katılıma alışılmış katılım, (4) olağanüstü zihinsel ve fiziksel uyanıklık ve (5) çoğu fiziksel ve zihinsel işlevi yerine getirme hızlarını artırmaya yönelik alışılmış eğilim. A davranış modelinin karşıtı olarak B davranış modelini sergileyen bireylerdeki özellikleri ise şu şekilde açıklamışlardır: sakinlik sergileyen kadınlar, ilerleme ve tanınma dürtüsünün görece yokluğu, saldırganlık, rekabet etme arzusu, hırslılık, mesleki son teslim tarihlerine katılım, zaman aciliyeti hissi veya konuşmayı hızlandırma eğilimi, zihinsel ve fiziksel işlevler. B grubunu oluşturan grup araştırmacılar tarafından karşıt davranış kalıpları temelinde meslekten olmayan seçiciler tarafından seçilen kişiler olarak tanımlanmaktadır. A ve B tipi kişiliğin temelleri bu çalışma ile ortaya konmuştur.

Tablo 1: *A tipi kişilik ve B tipi Kişilik karşılaştırması*

A Tipi Kişilik	B Tipi Kişilik
Başarı için saldırgan davranış gösterir.	Rekabet etmeyi sevmezler.
Hırslı bir yapıya sahiptirler.	Rekabet etmeyi sevmezler.
Tüm işlerde hıza önem verirler, sabırsızdırlar.	Hırslı bir yapıları yoktur, mükemmeliyetçi değillerdir.
Benmerkezcilerdir.	İşlerini daha rahat ve düzenli yapmayı tercih ederler.
Yeniliğe açıktırlar.	İşbirlikçi bir yapıya sahiptirler.
Başkaları tarafından takdir edilme isteği vardır.	Nitelikli iş yapmak isterler.
Kendilerine boş zaman ayırmak onlar için zordur.	Çevrelerindeki insanları kendilerine daha az rakip görürler.
Fiziksel aktivite yapmayı çok az uygular.	Kendilerine zaman ayırırlar, sosyal ve iyi geçimli insanlardır.
	Fiziksel aktivite yapar.

Kaynak: Tablo yazar tarafından oluşturulmuştur. Tablonun oluşturulmasında kullanılan kaynaklar: Bilgin Yurdaöz ve Cemaloğlu, (2021), Yıldız ve Özsoy, (2013), Koçak, Eti ve Gürsoy, (2017/2)

A Tipi ve B tipi Kişilik ile ilgili literatürde yerini almış bazı araştırmalara bakıldığında; Üzüm ve Şenol (2019) A ve B tipi kişiliğin presenteizme etki etmediği sonucunda ulaşılmıştır. Koçak, Eti ve Gürsoy (2017/2) A ve B tipi kişiliğe sahip kamu ve özel sektör çalışanlarının örgüt kültürünün gerektiği şekilde A tipi ve B tipi davranış sergilemediklerini ortaya koymuşlardır.

Siber Güvenlik Farkındalığına İlişkin Literatür ve Hipotezler

Bilgi teknolojisinin gün geçtikçe geliştirilmesi internet kullanan kişi sayılarının artmasını beraberinde getirmiştir. İnternet kullanımı ise bireylerin bilgi güvenliğinin farkına varmalarını gerektirdiğini doğurmuştur. İnternet kullanımı ile güvenlik riskleri artmaktadır. Örneğin; şifreler, gizli veriler, bankacılık işlemleri, sosyal medya kullanımı vb. güvenlik riski oluşturan unsurlardır. Bireylerin siber saldırılara karşı siber güvenlik farkındalığına sahip olması ve bu farkındalığın artırılması önemli hale gelmiştir. Siber güvenlik farkındalık kampanyası kapsamında yapılmış bir çalışmada siber güvenlik farkındalığının artırılması, mesajın düzenli olarak pekiştirilmesi gerektiğinden ve her gün yeni internet kullanıcıları olduğundan devam eden bir görev olduğu belirtilmiştir (Chang ve Coppel, 2020). Siber güvenlik farkındalığını konu alan ve bilgisayar bilimleri ve medya bilimleri öğrencileri üzerine yapılan bir araştırmada ise her iki disiplinde öğrenim gören öğrencilerin siber güvenlik farkındalığı ve davranışına ilişkin öznel verilerin ortalama sıra farklarına dayanan sonuçlarında; bilgisayar bilimleri ve medya bilimleri öğrencilerinin sorunun önemli bir kısmına karşı aynı tutuma sahip olmalarına rağmen, siber güvenliğin baskın alanlarının bilgisayar bilimleri öğrencilerinin daha iyi performans gösterdiği alanlar olduğunu göstermiştir (Huraj, Lengyelfalussy, Anna Hurajová ve Lajčin, 2023).

Yakın tarihli siber güvenlik farkındalığını konu alan bazı araştırmalara bakıldığında hala bu farkındalığın tam oluşmadığı görülmektedir. Alzubaidi (2021) yılında yapmış olduğu çalışmasında; 1230 katılımcının %31,7'sinin internete erişmek için halka açık Wi-Fi kullandığını, %51'inin şifrelerini oluşturmak için kişisel bilgilerini kullandığını, %32,5'inin kimlik avı saldırıları hakkında herhangi bir fikri olmadığını, %21,7'sinin siber suç mağduru olduğunu ve sadece %29,2'sinin suçu bildirdiğini göstermiştir ki bu da farkındalık düzeylerini yansıtmaktadır. Trim ve Lee (2019)'nin çalışmasında ise B2B pazarlamacılarının, personelin siber saldırganların eylemlerine karşı koymasına yardımcı olmak için uygun bir siber güvenlik farkındalık programı tasarlar ve uygularken koordinatör rolü oynayabileceği belirtmişlerdir. Öz yeterlilik ve algılanan beklenti arasındaki farkın azaltılmasıyla, personelin güven düzeyi artacak ve kurum genelinde tutumsal davranış değişikliği meydana gelecektir.

Tuğal, Almaz ve Sevi'nin (2021) çalışmasında siber saldırı yöntemlerini, siber zayıflıklar için çözümleri, kullanıcılara siber farkındalık eğitimlerinin verilmesinin gerekliliğini, bilgi sistemleri altyapılarının güçlendirilmesi gerektiğini, siber farkındalık eğitimlerindeki sürecin nasıl olması gerektiği konularına değindikleri görülmüştür. Tuğal vd. (2021) siber güvenlik farkındalığının eğitiminde üniversite personeli ve öğrencilerinin bu eğitime ulaşabilmesinde izlenmesi gereken bir hiyerarşinin eğitimin herkese ulaşmasını kolaylaştıracağını belirtmiştir.

Gündüzalp (2021) üniversite çalışanlarının siber güvenlik farkındalığını tespit ettiği çalışmasında özellikle bilgi işlem daire başkanlığı çalışanlarını dikkate almıştır. Çalışmasının sonucunda çalışanların siber güvenlik farkındalıklarını yüksek düzeyde tespit etmiştir.

Aksoğan, Bayer, Gülada ve Çelik (2018) İletişim Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler üzerine yapmış oldukları çalışmalarında öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun siber güvenlik farkındalığına sahip olmadıklarını ortaya koymuşlardır.

Yapılan literatür taramaları ışığında kişilik tiplerine bağlı olarak kişilerin sahip olduğu siber güvenlik farkındalığı arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı yönünde araştırmanın sonuçlandırılabilmesi adına Hipotez 1 ve Hipotez 2 kurulmuştur.

H₁: Siber güvenlik farkındalığı A/B Kişilik Tipine Göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H₂: Siber güvenlik farkındalığı cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Yöntem

A ve B kişilik tiplerine göre siber güvenlik farkındalığının tespit edilmeye çalışıldığı bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırma deseni olarak ilişkisel tarama kullanılmıştır.

Evren - Örneklem

Araştırma evreni bir devlet üniversitesinde okumakta olan öğrencileri kapsamaktadır. Bu öğrenciler arasından basit tesadüfi örneklem yöntemi ile katılımcılar temin edilmiştir. Yüz yüze anket yöntemi ile veriler (Ekim 2022- Ocak 2023 tarih aralığında) elde edilmiştir. Örnekleme ulaşılmasında kartopu örneklem yöntemi kullanılmıştır. Kartopu örnekleme yönteminin tercih edilmesindeki neden araştırmanın yapıldığı üniversitedeki bazı bölümlerin aktif öğrenci almamaları ve öğrencilerin fakülte binalarında sayılarının az olmasıdır. Toplamda 183 katılımcının verilerinin 172 tanesi SPSS programına işlenmiştir. 8 katılımcı çalışmanın ana ölçeği olan siber güvenlik farkındalığı sorusuna cevap vermemiştir. 3 katılımcı ise kişilik tiplerinin belirlenmesinde kullanılan ölçek maddelerinden bazılarını boş bırakmıştır. Bu eksiklerin çalışma sonucunu yanlış yönlendirmemesi adına soruları eksiksiz dolduran 172 katılımcının verileri dikkate alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Siber Güvenlik Farkındalığı Ölçeği. Zwilling, Klien, Lesjak, Wiechetek, Cetin ve Basim' in(2022) tek soru ile ölçümlemiş oldukları siber güvenlik farkındalığı ölçeği kullanılmıştır. Kullanılan ölçekte katılımcıların "Siber güvenlik terimine ne kadar aşinasınız?" sorusuna bilgisiz, az bilgili, bilgili ve çok bilgili olarak cevap vermeleri istenmiştir.

A/B Tipi Kişilik Ölçeği. Üçok' un (2006) Liderlik ve Yönetici- Davranış Geliştirme adlı kitabında yer alan Tip A- Tip B testi kullanılmıştır. Her kişilik tipi için 7 ifadenin değerlendirilmesi istenmiştir. Bu değerlendirme 1-8 arası bir numaralandırma ile sağlanmıştır.

ŞİMŞEK

Planlı Davranış Teorisi Kapsamında A/B Kişilik Tipine Göre Siber Güvenlik Farkındalığı: Üniversite Öğrencileri Üzerine Araştırma

Örnek ölçek maddesi:

Randevularıma yetişmede rahatım 1 2 3 4 5 6 7 8 Hiçbir zaman geç kalmam

Katılımcıların kendilerini yakın hissettikleri ifadeye göre rakamsal derecelendirmeleri istenmiştir. Puanların hesaplanmasında Toplam puan 3 ile çarpılarak 99 puan ve altı B Tipi kişilik, 100 puan ve üzeri A tipi kişilik olarak değerlendirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

A/B Kişilik Tipi ölçeğine ait Cronbach's Alpha değeri 0,602 (n=7) olarak tespit edilmiştir. Güvenirlik katsayısı 0,6-0,7 kabul edilebilir değer olarak ifade edilmektedir (Kılıç, 2016). Siber güvenlik farkındalığının ölçümlenmesi tek soru ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin dağılımına ilişkin normallik testi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Normallik Testi

	Siber Güvenlik Farkındalığı	Cinsiyet	A / B Kişilik Tipi
N	172	172	172
Skewness (Çarpıklık)	,184	,236	,432
Skewness'in Std. Hatası	,185	,185	,185
Kurtosis (Basıklık)	-,718	-1,967	-1,835
Kurtosis'in Std. Hatası	,368	,368	,368

Basıklık değerinin ± 1.5 arasında olması kabul edilir bir değerdir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Çarpıklık değerlerinin -1 ila +1 aralığının dışında kalması büyük ölçüde çarpık bir dağılıma işaret eder." (Hair, Black, Babin ve Anderson (2013). Verilere bakıldığında basıklık değerlerinin siber güvenlik farkındalığında -,718, cinsiyette -1,967, A ve B tipi kişilikte -1,835 olduğu görülmektedir. Değerin ± 1.5 aralığında olmamasından dolayı verilerin normal dağılım göstermediği görülmektedir. Bu nedenle verilerin analizinde iki bağımsız grup arasındaki farkın önemini test etmek için Mann-Whitney testi kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS Statistics 25 kullanılmıştır. Tanımlayıcı analiz ve iki bağımsız örneklem arasındaki farkın önemini sınaması için Mann-Whitney Testi kullanılmıştır.

Bulgular

Katılımcıların profilini ortaya koymak adına yapılmış olan frekans analizine ait tablolar aşağıda verilmiştir. Katılımcılar üniversitede öğrenim hayatına devam eden öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcılardan yalnızca cinsiyet bilgisinin öğrenilmiştir.

Tablo 3: Demografik Bilgiler

Değişken	Düzye	n	%
Cinsiyet	Kadın	96	55,8
	Erkek	76	44,2
	Toplam	172	100,0

Katılımcıların % 55,8'i kadın ve % 44,2'si erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Tablo 4: Tanımlayıcı İstatistik- Kişilik Tipi

Değişken	Düzye	n	%
Kişilik Tipi	A	104	60,5
	B	68	39,5
	Toplam	172	100,0

Katılımcıların kişilik tiplerini gruplamak adına % 60,5'inin A tipi kişiliğe sahip olduğu görülmektedir. % 39,5'i ise B Tipi kişiliğe sahiptir.

Tablo 5: Tanımlayıcı İstatistik- Siber Güvenlik Farkındalığı

Siber Güvenlik Farkındalığı		Frekans	Yüzde
Geçerli	Bilgisiz	30	17,4
	Az Bilgili	70	40,7
	Bilgili	52	30,2
	Çok İyi Bilgili	20	11,6
	Toplam	172	100,0

Katılımcıların siber güvenlik terimine olan aşinalığının sorulduğu ve bunun siber güvenlik farkındalığı olarak ifade edildiği bu çalışmada % 40,7 oranında az bilgili oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 6: A/B Kişilik Tipi Siber Güvenlik Farkındalığı Ortalaması

	N	A/B Kişilik Tipi Siber Güvenlik Farkındalığı Ortalaması			Std. Sapma
		Minimum	Maksimum	Ortalama	
SGF-A	104	1	4	2,52	,870
SGF-B	68	1	4	2,12	,907

Siber güvenlik farkındalığının kişilik tiplerine göre ortalamasına bakıldığında A kişilik tipe sahip bireylerin siber güvenlik farkındalığı ortalaması 2,52, B kişilik tipe sahip bireylerin siber güvenlik farkındalığı ortalaması 2,12 olarak tespit edilmiştir.

A/B Kişilik Tipine Göre Siber Güvenlik Farkındalığı

Elde edilen bulgulara göre A/B kişilik tipine göre siber güvenlik farkındalığı arasında farklılık görülmektedir ($U=2644,0$, $p<,05$) Hesaplanan sıralı ortalamalarda görüldüğü üzere A kişilik tipe (95,08) sahip katılımcıların siber güvenlik farkındalığı ile B tipi kişiliğe (73,38) sahip katılımcıların siber güvenlik farkındalığından daha fazladır. H_1 hipotezi kabul edilmiştir. Analize ilişkin bulgular Tablo 7' de verilmiştir.

H₁: Siber güvenlik farkındalığı A/B Kişilik Tipine Göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Tablo 7: Mann Whitney U Testi İstatistikleri (Kişilik-Siber Güvenlik Farkındalığı)

	Değişkenler	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Siber Güvenlik Farkındalığı	A	104	95,08	9888,00	2644,000	,003
	B	68	73,38	4990,00		
	Toplam	172				

Tablo 8 incelendiğinde; elde edilen bulgulara göre cinsiyete göre siber güvenlik farkındalığı arasında farklılık görülmektedir ($U=2560,0$, $p<,05$) Hesaplanan sıralı ortalamalarda görüldüğü üzere kadın (97,83) katılımcıların siber güvenlik farkındalığı ile erkek (72,18) katılımcıların siber güvenlik farkındalığından daha fazladır. H_2 hipotezi kabul edilmiştir.

H₂: Siber güvenlik farkındalığı cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Tablo 8: Mann Whitney U Testi İstatistikleri (Cinsiyet-Siber Güvenlik Farkındalığı)

	Değişkenler	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Siber Güvenlik Farkındalığı	Kadın	96	97,83	9392,00	2560,000	,000
	Erkek	76	72,18	5486,00		
	Toplam	172				

Çalışmanın sonuçlarına göre katılımcılar arasında A kişilik tipe sahip ve kadın katılımcıların siber güvenlik farkındalığı daha yüksektir. Bunun bir sebebi olarak A kişilik tipe sahip bireylerin başarı odaklı ve işlerinde yavaşlıktan hoşlanmayan, hızlı düşünen ve işlerini hızlı bitiren ve diğer insanlar ile yarış halinde olan bireylerden oluşması olarak gösterilebilir. Siber güvenlik farkındalığı, bireylerin siber tehditler ve güvenlik önlemleri hakkında bilinçli olmaları ve bu konuda dikkatli davranmaları anlamına gelir. Bu farkındalık, kişilerin bilgi güvenliği önlemlerini alması, güçlü parolalar kullanması, güvenlik yazılımlarını güncel tutması, siber saldırılara karşı dikkatli olması ve bilgi paylaşımı konusunda özenli davranmasını gerektirmektedir. A tipi kişilik özelliklerine sahip bireyler, işlerinde belirli hedeflere odaklanma eğilimindedirler. Bu odaklanma, siber güvenlikle ilgili işlerin etkili bir şekilde yerine getirilmesine katkı sağlayabilir. Zira bu bireylerin hedeflere yönelik güçlü bir motivasyonu, işlerin siber güvenlik standartlarına uygun bir şekilde gerçekleştirilmesi konusunda artan bir farkındalık geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bireylerin sahip oldukları kişilik tipleri her alanda insan davranışını şekillendirmekte ve etkilemektedir. Çalışmanın odağında yer alan A/B kişilik tipine sahip üniversite öğrencilerinin siber güvenlik farkındalığındaki farklılığın ortaya konulması amaçlanmıştır. Farklı kişilik tipine sahip bireylerin farkındalıklarının şekillenmesi de değişmektedir. Farkındalık oluşumu bireyin kişiliğinden etkilenmektedir (Song ve Zhang 2022). Siber güvenlik farkındalığı her bireyin sahip olması gereken bilgi güvenliğini sağlayan önemli bir farkındalıktır. Siber güvenlik farkındalığı aynı zamanda siber güvenlik kültürünün oluşmasına da katkı sağlamaktadır. Siber güvenlik kültürü ise siber güvenlik ile ilgili tüm konuların örgütlerin kültürlerinin bir parçası haline gelmesi anlamına gelmektedir. Farkındalık beraberinde tutumları ve tutumlar ise devamında davranışları getirmektedir. Davranışların süreklilik haline gelmesi ise örgüt kültüründe yerini alan bir siber güvenlik kültürünün oluşumu sağlanmaktadır. Siber güvenlik örgütlerin karşılaştıkları ve göz ardı edemeyecekleri kadar önemli bir yere sahiptir. Özellikle işlerin dijital ortamda yoğunluklu olarak yapılması bilginin işlenmesi, saklanması ve güvenliğinin korunması konusunda azami bir özenin gösterilmesi gerekmektedir. Bu çalışma ise siber güvenlik konusunda bireylerin kişilik tiplerine göre gerekli özeni gösterip göstermediği konusunda ön bir araştırma olarak nitelendirilmektedir. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında; A kişilik tipine sahip katılımcıların siber güvenlik farkındalığının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra kadın katılımcıların ise siber güvenlik farkındalığı erkek katılımcılara göre yüksektir. Literatürde kişilik tipi ile siber güvenlik farkındalığının çalışıldığı bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Fakat literatüre bakıldığında siber güvenlik farkındalığı ile yapılmış araştırmalar görülmüştür. Mohammad, vd. (2022) Siber güvenliğinin önemine ilişkin farkındalığı etkin bir şekilde artırmak için biyolojik, psikolojik ve kültürel faktörler gibi kişi içi ve kişilerarası insan faktörlerinin bütünsel olarak ele alınması gerektiğini öne sürmüştür (Mohammad, Hussin, Husin, 2022). Yapılan bir diğer çalışmada ise mobil bankacılık kullanıcılarının siber güvenlik bilgisinin, siber güvenlik farkındalığını ve davranışsal seçim korumasını önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymuştur. Ayrıca ulaşılan sonuçlar, siber güvenlik farkındalığının, davranışsal seçim korumasını önemli ölçüde etkilediğini ve siber güvenlik farkındalığının, siber güvenlik bilgisi ile davranışsal seçim koruması arasında önemli ölçüde aracılık ettiğini belirtmiştir (Limna, Kraiwanit ve Siripipattanakul, 2022). İleriki çalışmalarda siber güvenlik farkındalığının artırılması hususunda öneriler içeren ve kişilik tipinden kaynaklı bu farklılığın detaylıca araştırılması önerilmektedir. Kişilik tiplerine uygun olarak siber güvenlik farkındalığını artırıcı önlemlerin alınması ve bu konuda kişiliğe uygun farkındalığın dinamikliğini artıracak eğitim programlarının düzenlenmesi çalışma hayatına adım atacak üniversite öğrencileri için yararlı olacaktır. Özellikle yöneticilere kişilik tiplerine göre siber güvenlik farkındalığındaki bu farklılığın önüne geçmeye çalışmak ya da siber güvenlik farkındalığını artırmaya yönelik kampanya ve işbaşı eğitimlerin düzenlenmesi önerilmektedir. Bu çalışma sınırlı sayıda üniversite öğrencisinden elde edilen bilgiler doğrultusunda şekillendirilmiştir. Çalışmanın katılımcı sayısının az olması çalışmanın sonuçlarının genellenebilirliğini sınırlandırmaktadır. Çalışmayı diğer çalışmalardan ayıran bir husus ise siber güvenlik farkındalığı konusunda üniversite öğrencileri üzerine yapılmış çalışmalar bulunmasına rağmen hem siber güvenlik farkındalığı hem de kişilik tipine göre siber güvenlik farkındalığının bir arada ele alındığı bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bunun yanı sıra çalışma disiplinlerarası bir nitelik taşıdığı için hem siber güvenlik alanında hem de yönetim organizasyon alanında araştırma yapan bireyler için bir öncü niteliğindedir.

Etik Beyan

“A/B Kişilik Tipine Göre Siber Güvenlik Farkındalığı” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Gerekli olan etik kurul izinleri Gümüşhane Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’nun 28/07/2022 tarih ve 2022/5 sayılı toplantısında alınmıştır.

Çatışma Beyanı

Çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması söz konusu değildir.

Kaynakça

Ahmed, N.; Li, C.; Khan, A.; Qalati, S.A.; Naz, S. & Rana, F. (2021). Purchase intention toward organic food among young consumers using theory of planned behavior: role of environmental concerns and environmental awareness. *Journal of Environmental Planning and Management*, 64(5), 796-822, doi: 10.1080/09640568.2020.1785404.

- Ajzen, I. (1985). *From Intentions to Actions: A Theory of Planned Behavior*. In: Kuhl, J., Beckmann, J. (eds) Action Control. SSSP Springer Series in Social Psychology. Springer, Berlin, Heidelberg, 11-39.
- Aksoĝan, M., Bayer, H., Gulada, M. O., ve Çelik, E. (2018). İletişim Fakültesi Öğrencilerinin Siber Güvenlik Farkındalığı: İnönü Üniversitesi Örneği. *Kesit Akademi Dergisi*, (13), 271-288. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1519896>
- Alzubaidi, A. (2021). Measuring the level of cyber-security awareness for cybercrime in Saudi Arabia, *Heliyon*, 7(e06016), 1-13, doi: 10.1016/j.heliyon.2021.e06016.
- Başarır, Ö. (2020). Marka farkındalığı ile satın alma niyeti arasındaki ilişki bağlamında televizyon dizilerinde ürün yerleştirme. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (8), 383-403, doi: 10.21733/ibad.740021
- Bilgin Yurdaöz, A. ve Cemaloğlu, N. (2021). Okul Yöneticilerin Gösterdiği A Tipi ve B Tipi Kişilik Özellikleri ile Öğretmenlerin Motivasyonları Arasındaki İlişki. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(14): 161-190. doi: 10.34086/rteusbe.1015798
- Burger, J. M. (2015). *Personality* (9. b.). Stamford, USA: Cengage Learning.
- Chang, L.Y.C. & Coppel, N. (2020). Building cyber security awareness in a developing country: Lessons from Myanmar, *Computers & Security*, 97(101959), 1-10, doi: 10.1016/j.cose.2020.101959.
- Gündüzalp, C. (2021). Üniversite çalışanlarının dijital veri ve kişisel siber güvenlik farkındalıkları (bilgi işlem daire başkanlıkları örneği). *Journal of Computer and Education Research*, 9(18), 598-625, doi: 10.18009/jcer.907022
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate Data Analysis*: Pearson Education Limited.
- Huraj, L., Lengyelfalussy, T., Hurajová, A. & Lajčin, D. (2023). Measuring Cyber Security Awareness: A Comparison between Computer Science and Media Science Students. *TEM Journal*, 12(2), 623-633, doi: 10.18421/TEM122-05, May 2023
- İlter, İ. (2020). Akademik başarı, lisansüstü eğitim farkındalığı ve lisansüstü eğitim niyeti arasındaki ilişkiler, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(1), 117-156, doi: 10.30964/auebfd.582502.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın alfa güvenirlik katsayısı. *Journal of Mood Disorders*, 6(1), 47-48 doi: 10.5455/jmood.20160307122823.
- Kittel, F., Kornitzer, M., & Dramaix, M. (1986). Evaluation of type A personality. *Postgraduate Medical Journal*(62), 781-783. Erişim adresi: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2418837/pdf/postmedj00102-0064.pdf>
- Koçak, O.; Eti, S. Ve Gürsoy, G. (2017/2). A Ve B Kişilik Tipine Sahip Kamu Ve Özel Sektör Çalışanlarının Kişilik Tiplerinin İncelenmesi: Yalova Örneği, *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 6,(15), 380-397. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/337656>.
- Limna, P., Kraiwani, T., & Siripipattanakul, S. (2022). The Relationship between Cyber Security Awareness, Knowledge, and Behavioural Choice Protection among Mobile Banking Users in Thailand. *International Journal of Computing Sciences Research*, doi: 10.25147/ijcsr.2017.001.1.123.
- Mathieson, K. (1991). Predicting User Intentions: Comparing the Technology Acceptance Model with the Theory of Planned Behavior. *Information Systems Research* 2(3):173-191. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/23010882>
- Mohammad, T., Hussin, N.A.M. & Husin, M. H. (2022). Online safety awareness and human factors: An application of the theory of human ecology. *Technology in Society*, 68 (101823), 1-8, doi: 10.1016/j.techsoc.2021.101823.
- Rosenman, R. H., & Friedman, M. (1961). Association of specific behavior pattern in women with blood and cardiovascular findings. *Circulation*, 24(5), 1173-1184. Erişim adresi: <https://www.ahajournals.org/doi/pdf/10.1161/01.CIR.24.5.1173>
- Song, D. & Zhang, Y. (2022) Opinion Formation on a Time Varying Dynamic Network with Different Personality Types: Stubborn, Follower, and Extreme. *5th International Conference on Big Data Technologies (ICBDT 2022)*, Qingdao, 23-25 September 2022, 190-195, doi: 10.1145/3565291.3565322.
- Sönmez, K. (2022). Hemşirelerin Kişilik Özellikleri ile İşbirliği Niyetinin Planlı Davranış Teorisi Kapsamında İncelenmesi: Sağlık Kurumları Örneği, *Biruni Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü*, Doktora Tezi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.). Boston, MA: Pearson
- TDK. (2022, 08). Türk Dil Kurumu Sözlükleri: <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı.
- Trim, P.R.J. ve Lee, Y. (2019). The role of B2B marketers in increasing cyber security awareness and influencing behavioural change. *Industrial Marketing Management*, 83, 224-238, doi: 10.1016/j.indmarman.2019.04.003.
- Tuğal, İ., Almaz, C. ve Sevi, M., (2021). Üniversitelerdeki Siber Güvenlik Sorunları ve Farkındalık Eğitimleri. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 14(3), 229-238, doi: 10.17671/gazibtd.754458
- Üçok, T. (2006). *Liderlik ve Yönetici Davranış Geliştirme*, Gazi Kitabevi, s.18.
- Üzüm, B. ve Şenol, L. (2019). A-B kişilik tiplerinin presentizm etkisi: Havacılık sektöründe bir araştırma. *OPUS- Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 979-1000. doi: 10.26466/opus.552967.
- Yıldız, G., & Özsoy, E. Çalışanların Kişilik Özelliğine Göre İş Doyumu Farklılaşır Mı? *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 5(1), 268-278. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/117359>
- Zwilling, M., Klien, G., Lesjak, D., Wiechetek, L., Cetin, F., & Basim, H. N. (2022). Cyber security awareness, knowledge and behavior: a comparative study. *Journal of Computer Information Systems*, 62, doi: 10.1080/08874417.2020.1712269

EXTENDED ABSTRACT

Cyber security is a reality that needs to be emphasized with the increase in digitalization and the increase in the population born into the digital age. Having cyber security awareness in both private and working life enables people to keep themselves and even their personal information safe. Recently, organizations want all their employees to have enough knowledge about cyber security. In the light of the Theory of Planned Behavior, analyzing the situation of cyber security awareness in university students who will start to take their place in business life will make a contribution to the literature. In addition, the problematic issue of the study is whether university students with personality type A or B show a difference in cyber security awareness. It is noticed that the research on type A and B personality classification focuses on the effects on behavioral outcomes according to personality types. This study, which deals with the difference in cybersecurity awareness in the perspective of the theory of planned behavior (Ajzen, 1985) of personality type, has the feature of being one of the pioneering studies that reveal to what extent personality types can adapt to these developments with technological developments and being a guide for future studies. Within the scope of the theory of planned behavior, it is thought that personality type can make a difference on an individual's cyber security awareness (van der Schyff & Flowerday, 2021). According to the Theory of Planned Behavior, 20-30% of individuals' behaviors can be explained by their intentions (Sönmez, 2022). According to PDT, the main element of individual behavior is intention. Behavioral intention should have three tendencies to perform the behavior. These are: attitudes towards behavior, subjective norm, perceived behavioral control. Some studies have revealed the effect of awareness on intention (Başarı, 2020; İler, 2020). In another study, Mathieson (1991) compared the technology acceptance model and the theory of planned behavior to predict users' intentions to use an information system. The result of Mathieson's study showed that both models predict user intentions well and that although the technology acceptance model is the easiest theory to apply, the Theory of Planned Behavior provides more specific information. Harrison et al. (1997) used the Theory of Planned Behavior to explain and predict small business managers' decisions to adopt an information technology. They found that the Theory of Planned Behavior is useful in explaining the managers' decision process and that the decision process is a function of attitude toward adoption, subjective norm toward adoption, and perceived control over adoption. In this context, within the scope of the Theory of Planned Behavior, the effect of awareness on intention and the effect of intention on behavior is seen. The sample of the study was formed by snowball sampling method among university students studying at a state university. SPSS Statistics 25 was used to analyze the data. Descriptive analysis and Mann-Whitney Test were used to test the significance of the difference between two independent samples. As a result of the analysis of 172 participants; cyber security awareness has a statistically significant difference according to personality types A and B. In addition, cyber security awareness also showed a significant difference according to gender. The average cyber security awareness of the participants with type A personality was found to be 2.52. The average cyber security awareness of the participants with type B personality was found to be 2.12. According to the results of the study, the cyber security awareness of the participants with personality type A and female participants is higher. In future studies, it is recommended to investigate this difference due to personality type in detail, including suggestions for increasing cyber security awareness. In particular, it is recommended that managers try to prevent this difference in cyber security awareness according to personality types or organize campaigns and trainings to increase cyber security awareness. According to the results of the study, among the participants, the cyber security awareness of the participants with personality type A and female participants is higher. It is recommended that this difference due to personality type should be investigated in detail in future studies, including suggestions for increasing cyber security awareness. Awareness leads to attitudes and attitudes lead to behaviors. The continuity of behaviors ensures the formation of a cyber security culture that takes its place in the organizational culture. Cyber security has an important place that organizations face and cannot ignore. Especially when the work is done intensively in the digital environment, maximum care should be taken in processing, storing and protecting the security of information. In particular, it is recommended that managers try to prevent this difference in cyber security awareness according to personality types or organize campaigns and trainings to increase cyber security awareness.

Depremi Çocuklar Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi: Nitel Bir Araştırma

Sinan ÖZER¹, Vedat BAKIR² ve İdris ŞAŞMAZ³

Öz

Bu araştırmanın amacı 6 Şubat 2023 yılında Türkiye’de meydana gelen ve aynı anda 11 ilde maddi ve manevi kayıplara yol açan depremin ilkököl öğrencileri üzerine etkisini araştırmaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Adıyaman ili Kâhta ilçe merkezinde ilkököl 4. sınıfa devam eden 46 öğrenci oluşturmuştur. Bu katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmada veri toplamak için araştırmacı tarafından hazırlanan ve alan uzmanları tarafından son hali verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular beş kategori altında sunulmuştur. Araştırmanın sonucuna göre depremin öğrenciler üzerine etkisi en çok korku ve stres şeklinde ortaya çıkmıştır. Diğer bazı sonuçlar ise öğrencilerin uyku düzensizliği yaşamaları, sevdiklerini kaybetmeleri, sürekli depremi hatırlamaları, okula devam etmede sıkıntı yaşamaları, evlerini kaybetmeleridir. Araştırma sonucunda öğrencilerin deprem sonrası en çok korku yaşadığı görülmüş olup özellikle deprem sonrası rehberlik çalışmalarının yoğun bir şekilde yapılması önerisi sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: 6 Şubat Depremi, İlköğrencileri, Depremi etkileri

Investigating the Effects of Earthquake on Children: A Qualitative Research

Abstract

This study aims to investigate the effects of the earthquake that occurred in Turkey on February 6, 2023, and caused material and moral losses in 11 provinces at the same time on primary school students. Phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used in the study. The sample of the study consisted of 46 students attending the 4th grade of primary school in Kahta district center of Adıyaman province. These participants were determined by the criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling methods. A semi-structured interview form prepared by the researcher and finalized by field experts was used to collect data. The data obtained were analyzed by inductive analysis method. The findings obtained as a result of the analysis were presented under five categories. According to the results of the study, the effects of the earthquake on students were mostly fear and stress. Some other results were that students experienced sleep disorders, lost their loved ones, constantly remembered the earthquake, had trouble attending school, and lost their homes. As a result of the research, it was seen that the students experienced fear the most after the earthquake, and some suggestions and recommendations were presented, especially the suggestion that guidance studies should be carried out intensively after the earthquake.

Keywords: February 6 Earthquake, Primary School Students, Effects of Earthquake


Atıf İçin / Please Cite As:

Özer, S., Bakır, V. ve Şaşmaz, İ. (2024). Depremi çocuklar üzerindeki etkisinin incelenmesi: Nitel bir araştırma. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(3), 1075-1087. doi:10.33206/mjss.1394377


Geliş Tarihi / Received Date: 22.11.2023

Kabul Tarihi / Accepted Date: 25.02.2024


¹ Dr. - MEB, sinanozer01@gmail.com,

 ORCID: 0000-0002-0317-4482

² Öğr. Gör. Dr. – Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, vedat.bakir@dpu.edu.tr,

 ORCID: 0000-0001-5458-5110

³ Psk. Dan. - MEB, idrissasmaz02@hotmail.com,

 ORCID: 0009-0002-6964-4229

Giriş

Afetler, ani ve beklenmedik bir şekilde önceden çok az uyarı ile meydana gelen ve büyük yıkımlara neden olan travmatik olaylardır. Bu travmatik olay veya olaylar dizisi insan kayıpları, çevresel hasarlar, maddi zararlar, fiziksel ve psikolojik problemlere neden olmaktadır. Afetler, genel olarak can kaybına neden olmakta ve pek çok çocuğun hayatını tehdit etmektedir. Her yıl afetlerden etkilenen 66 milyon çocuk bulunmaktadır (Muzenda-Mudavanhu, 2016). Travmatik olayları takiben çocuklarda Travma sonrası stres bozukluğu, depresif belirtiler, kaybı bozuklukları, davranış problemleri, madde bağımlılığı, saldırgan davranışlar ve yaşam kalitesinde bozulmalar olmak üzere zihinsel ve fiziksel sağlık problemleri görülmektedir (Cadamuro vd., 2021; Powell, Wegmann ve Backode, 2021). Bu problemler uzun süre devam edebilmekte ve çocukların yaşamlarının farklı alanlarında etkisini gösterebilmektedir.

Türkiye’de 6 Şubat 2023 günü saat 04.17 ve 13.24’de merkez üssü Kahramanmaraş olan 7.8 ve 7.6 büyüklüğünde iki deprem yaşandı (İstanbul Teknik Üniversitesi, 2023). Afet ve Acil Durum Yönetim Başkanlığı (AFAD) verilerine göre ilk depremden itibaren 06 Mayıs 2023 tarihine kadar geçen üç aylık süre içerisinde 33.591 deprem kaydedilmiştir (AFAD, 2023). Depremden Kahramanmaraş, Gaziantep, Şanlıurfa, Diyarbakır, Adana, Adıyaman, Osmaniye, Hatay, Kilis, Malatya ve Elazığ olmak üzere 11 il etkilenmiştir. Bu kentlerde birçok ev, iş yeri, kamu binası, hastane, ibadethane, okul, yol ve köprü ağır hasar almış veya tamamen yıkılmıştır. Bölgede elektrik, su ve doğalgaz kesintisi yaşanmış olup, temel ihtiyaçlar devlet imkanları ve gönüllü kuruluşlar tarafından sağlanmaya çalışılmıştır. Kahramanmaraş merkezli deprem, bölgede çok sayıda ölüme, ciddi yaralanmalara ve hasarlara neden olmuştur (Ata, 2023). Bununla birlikte insanların bir kısmı konteynerde yaşamaya veya başka yerlere göç etmeye mecbur kalmıştır. Bu durumlardan gelişim dönemleri itibarıyla en fazla etkilenen grubun çocuklar olduğu düşünülmektedir.

Büyük ölçekli afetlerin, özellikle de depremlerin çocuklar üzerinde çeşitli biyolojik, psikolojik ve bağlamsal etkileri bulunmaktadır (Dass-Brailsford, 2015; Şalcıoğlu ve Başoğlu, 2008; Weems, 2015). Fiziksel etkiler arasında travmatik beyin hasarı, solunum ve kas-iskelet sistemi sorunları ve diğer fiziksel rahatsızlıklar yer almaktadır (Dirkzwager, Kerssens ve Yzermans, 2006; Landrigan vd., 2008; Rath vd., 2007). Psikolojik etkiler arasında sinirlilik, öfke nöbetleri, fobiler, uyku ve yeme bozuklukları ve enürezis sayılabilir (McAdam-Crisp, 2006; Zhou vd., 2014). Ayrıca aşırı tepkisel olma, depresyon, anksiyete, dikkat dağınıklığı ve sık ağlama gibi travma sonrası stres belirtileri de görülmektedir (Cénat ve Derivois, 2014; Zhou vd., 2014).

Alan yazında depremin ruh sağlığına olan etkisini inceleyen çalışmalar genellikle yetişkin bireylere odaklanmakta, çocuklarla ilgili yapılan çalışmalar oldukça sınırlı kalmaktadır (Bakır, 2021). 2010 yılında Haiti’de yaşanan depremden 2,5 yıl sonra gerçekleştirilen bir çalışmada, hayatta kalan çocuklarda TSSB’nin %36,93 ve depresyonun yaygınlık oranlarının %40,8 olduğu belirtilmektedir (Cénat ve Derivois, 2014). Çin’in Sichuan Eyaletinde 2008’de meydana gelen 8.0 şiddetindeki depremin ardından ilkökul öğrencileriyle yapılan bir çalışmada 6. ve 12. aylarda sırasıyla kaygının %23,3 ve %22,7, depresyonun %14,5 ve %16,1, travma sonrası stres bozukluğunun %11,2 ve %13,4 olduğu görülmüştür (Liu vd., 2011). Çocukların depremlerle ilgili tepkilerinin yoğunluğu afetin yakınlığına ve etkisine göre de değişmektedir. Bu anlamda yapılan bazı çalışmalar depreme yakınlık, hasara tanık olmak ve sevilen birinin kaybı ile semptomların şiddeti arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir (Fan vd., 2011; Liu vd., 2011; Usami vd., 2012). Bununla birlikte depremin başlama hızı, alarm süresi ve acil durum aşamaları, etki alanının genişliği, yıkıcı potansiyeli, takip eden riskin süresi, tekrarlama olasılığı ve önceden yapılan hazırlıklar gibi unsurlar çocukların tepkileri üzerinde etkili olmaktadır (Raccanello vd., 2023). Depremin doğrudan etkilerinin yanı sıra aile fertleri veya sevilen birinin kaybı, evcil hayvan kaybı, evden ve okuldan ayrılma, su, beslenme ve temel ihtiyaçlar gibi bir dizi ikincil stres etkenleri de söz konusu olabilmektedir.

Depreme maruz kalan çocuklarda kısa ve uzun vadede ciddi problemler görülebilmektedir (Raccanello, 2023). Bu durum çocukların deprem gibi afetlerin zararlı etkilerine karşı savunmasızlığı, başa çıkma stratejileri ve duygu düzenleme becerileri konusunda yeterli düzeyde olmamalarından kaynaklanmaktadır. Çocuklar için birçok risk ve koruyucu faktör bulunmaktadır (Powell vd., 2021). Risk faktörleri arasında deprem kaynaklı şiddetli yıkımlara maruz kalma, düşük ebeveyn desteği, sosyal izolasyon, anksiyete ve depresyon gibi önceden var olan zihinsel sağlık belirtileri yer almaktadır (Pfefferbaum vd., 2015). Koruyucu faktörler arasında ise akran desteği, okula bağlılık, destekleyici ebeveyn

tutumu, problem çözüme ve duygu düzenleme becerileri, öz yeterlilik ve sağlıklı ebeveyn-çocuk ilişkileri sayılabilir (Sert, 2021).

Depremlerden etkilenen bireylerin olaydan sonra belki aylar boyunca afetle ilişkili semptomlar yaşadığı bilinmektedir (Proctor vd., 2007). Bununla birlikte çocukların depremler hakkındaki bilgileri ve deprem senaryolarına yönelik tepkileri ve duygusal gelişim süreçlerine ilişkin çok az bilgi bulunmaktadır. Çocukların depreme ilişkin tepkilerini etkileyen afet öncesi ve sonrası faktörlerin tanımlanması, deprem çağrışımları, depremden sonra ortaya çıkan problemler, uyum süreci ve eğitim kurumlarının işlevi konularında yapılacak çalışmaların etkili müdahale yöntemlerine katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu sebeple mevcut çalışmanın amacı ilkökulda öğrenim gören çocukların depreme ilişkin deneyimlerini araştırmaktır. Bu doğrultuda aşağıda belirtilen sorulara yanıtlar aranmıştır:

- Depremden etkilenmiş ilkökul dönemi çocuklarının depreme ilişkin şemaları nelerdir?
- Depremden etkilenmiş ilkökul dönemi çocuklarının deprem sonrası yaşadığı olumsuzluklar nelerdir?
- Depremden etkilenmiş ilkökul dönemi çocukları, depremle ilgili olumsuz düşüncelerden uzaklaşmak için nasıl bir çaba göstermektedir?
- Depremden etkilenmiş ilkökul dönemi çocukların sosyal destek kaynakları kimlerdir?
- Depremden etkilenmiş ilkökul dönemi çocuklarının depremden sonra okula başlamalarının öğrenciler üzerindeki etkileri nelerdir?

Yöntem

Depremin ilkökul öğrencileri üzerinde oluşturduğu etkilerin neler olduğunu incelemek için yapılan bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji bireyin deneyimlerin özünü ortaya çıkararak bu deneyimleri derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde anlamamızı sağlamaya odaklanır (Patton, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Creswell (2007) fenomenoloji (olgubilim) araştırmalarını, kavramlar veya olgular üzerine oluşturulan deneyimlerin diğer bireylerce algılanan yaygın anlamını ve bu deneyimin nasıl yaşandığının özünü anlamaya çalışmak olarak tanımlamaktadır.

Evren - Örneklem

Araştırmanın katılımcılarını 6 Şubat 2023 Adıyaman depremini yaşamış olan 46 ilkökul öğrencisi oluşturmaktadır. Bu katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Büyüköztürk (2020) ölçüt örnekleme yöntemini; örneklemin yapılan araştırmanın problemi ile ilgili daha önceden belirlenmiş özellikleri taşıyan durum ve olaylardan seçilmesi olarak ifade etmektedir. Bu araştırmada da ölçüt depremi yaşamışlığı olarak belirlenmiştir. Bu öğrencilerden 8 tanesi ile yüz yüze görüşme yapılmış geri kalanlardan yazılı şekilde sorulara cevap alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri hazırlanan yarı yapılandırılmış sorular aracılığı öğrencilerden yazılı ve yüz yüze görüşme yapılarak toplanmıştır. Sorular hazırlanmadan önce alanyazındaki benzer araştırmalar incelenmiş ve araştırmanın amacı doğrultusunda on soru ve sonda sorular taslak olarak hazırlanmıştır. Hazırlanan bu sorular alan uzmanı (rehberlik ve psikolojik danışman ve ölçme değerlendirme uzmanı) akademisyenlere incelenmek üzere gönderilmiştir. Alan uzmanlarından gelen dönütler sonucunda sorular kapsam ve nitelik açısından yeniden değerlendirilmiş ve dokuz soru ve sonda sorular olarak son hali verilmiştir. Görüşme soruları; “Deprem deyince aklına ilk gelen şey nedir?”, “Deprem aklına ne sıklıkla geliyor, deprem aklına geldiğinde neler hissediyorsun, neler düşünüyorsun?”, “Depremi sana hatırlatan şeyler nelerdir? Depremi hatırlatan unsurlarla karşılaştığında neler yapıyorsun?”, “Depremden sonra yaşamında neler değişti?”, “Depremi hiç yaşamaysaydın nasıl bir hayatın olurdu?”, “Depremin hayatındaki olumsuz etkileri nelerdir, deprem hayatını niçin olumsuz etkiledi?”, “Depremin olumsuz etkilerinden kurtulmak için neler yaptın?”, “Deprem sonrası okula başladığında neler hissettin?” ve “Hayatında hangi unsurlar depremin olumsuz etkilerini azaltmada sana yardım etti?” şeklinde ifade edilebilir. Sorular araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 8 öğrenci ile yüz yüze görüşme yapılarak sorulmuş ve öğrencilerin verdikleri cevaplar kayıt cihazı ile kayıt edilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 15-20 dakika arası sürmüştür. Görüşmeler sessiz olması açısından okul rehber öğretmeninin odasında gerçekleştirilmiştir. Ayrıca düzenlenen form yardımı ile 38 öğrenciden

soruları yazılı olarak cevaplamaları istenmiştir. Veriler öğrencilerden hem sözlü hem de yazılı olarak toplanarak analiz aşamasına geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada nitel verilerin analizi için içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi ile elde edilen veriler daha derinlemesine değerlendirilmekte ve boyutların daha belirgin bir şekilde ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada nitel verileri toplamak için görüşme ve yazılı olarak alınan cevaplar depremin çocuklar üzerine etkisini derinlemesine araştırmak ve olası farklı kategori ve temaların ortaya çıkarılması amacıyla içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi “verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tamamlanması ve yorumlanması” şeklinde Yıldırım ve Şimşek’in (2016) ifade ettiği gibi dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Görüşme verileri bizzat araştırmacılar tarafından herhangi bir program kullanmadan el ile çözümlenmiştir. Veriler analiz edilirken veri toplama, veri azaltımı, veri gösterimi, sonuç çıkarma ve doğrulama aşamaları doğrultusunda hareket edilmiştir. Kodlama esnasında tümevarım yaklaşımı benimsenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlilik

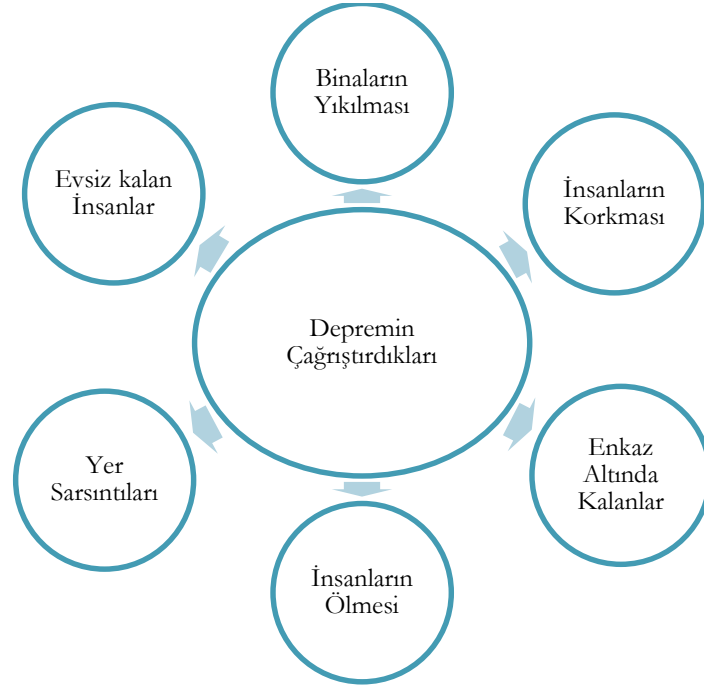
Yapılan araştırmaların doğruluğunun, tutarlılık ve genellenabilirliğinin sağlanması diğer bir deyişle güvenilirlik ve geçerliliğinin sağlanması şarttır. Çalışmada uzman değerlendirmesi ve süreçle ilgili akran incelemesi yöntemlerine başvurulmuştur. Bu araştırmada da güvenilirliğin teyidi için araştırmacılar dışında farklı alan uzmanlarından (ölçme değerlendirme uzmanı ve çocuk gelişim uzmanı) kodlamalar yapılması istenmiştir. Uzmanların yaptığı kodlamalar ile araştırmacıların yaptığı kodlamaların uyumlarına bakılmıştır. Akran incelemesi ise araştırma yöntemleri ve okul psikolojik danışmanlığı konularında tecrübeli ve bir devlet üniversitesinde tam zamanlı olarak çalışan bir akranla birlikte araştırma deseni tartışılarak yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2018) geçerliği iç geçerlik; inandırıcılık ve dış geçerlik; aktarılabilirlik olarak ele almaktadır. Yapılan görüşmelerde elde edilen detaylı bilgiler inandırıcılığı arttırmaktadır.

Bulgular

Bu bölümde ilkokul öğrencilerinin üzerinde depremin etkilerini incelemek için toplanan verilerin analizi sonucunda ulaşılan veriler sunulmuştur. Bulguların sunulması esnasında doğrudan alıntılara yer verilirken gizlilik ilkesi doğrultusunda öğrencilere kod isimler verilmiştir. Araştırma bulgularının analizi sonucunda “Deprem'in etkileri” ana teması altında 5 kategori ve bu kategorilere ait 32 kod elde edilmiş olup başlıklar halinde sunulmuştur.

Deprem'in Çağıştırdıkları Kategorisi ve Kodlarına Ait Bulgular

İlkokul öğrencilerinin deprem sonrası depremi nasıl tanımladıkları, onlar için depremin neyi çağıştırdığı “Deprem'in Çağıştırdıkları” teması şeklinde kategorisinde sunulmuştur. Bu tema “Binaların Yıkılması”, “İnsanların Korkması”, “Enkaz Altında Kalanlar”, “İnsanların Ölmesi”, “Yer Sarsıntıları”, “Evsiz Kalan İnsanlar” olarak altı kod olarak verilmiştir. Deprem'in Çağıştırdıkları teması ve bu temaya ait kodlar Şekil 1’de sunulmuştur.



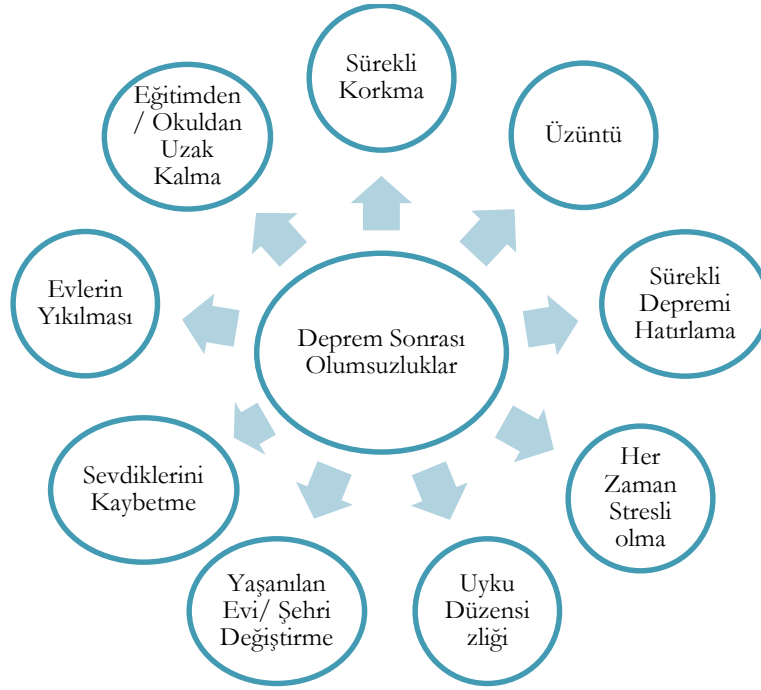
Şekil 1. Depremi Çağrıştırdıkları Kategorisi ve Kodlarına Ait Bulgular

Öğrenciler depremi tanımlarken en çok binaların yıkıldığını belirtmişlerdir. Binaların yıkılması ile ilgili komşularının evlerinin yıkılması kendi evlerinin çok hasar görmesi, okullarının zarar görmesi, akrabalarından bazı kişilerin evlerinin yıkılması olarak tanımlamışlardır. Bazı öğrenciler medyada yer alan haberlerde yıkık binaları gördüklerini belirtmişlerdir. Erhan kod isimli öğrenci depremi “ *Deprem olunca binalar yıkılıyor en çok ta eski binalar yıkılıyor onlardan bazıları kötü malzemelerden yapılmış oluyor*” şeklinde açıklamıştır. Ezgi kod isimli öğrenci depremin çağrıştırdıklarını “ *Deprem olunca Adyaman’daki binalar hemen yıkıldı. En çok orada binalar yıkıldı, okullar yıkıldı akrabalarımızın evleri yıkıldı biz çok üzüldük*” şeklinde ifade etmiştir.

Öğrenciler deprem hakkında düşüncelerini belirtirken depremin kendilerini ve insanları korkuttuklarını belirtmiştir. Öğrenciler deprem anında aile olarak çok korktuklarını hemen dışarı kaçmaya çalıştıklarını, dışarıda karşılaştıkları komşularının da çok korktuklarını belirtmişlerdir. Özellikle çocukların çok ağladıklarını ve korktuklarını belirtmişlerdir. Ali kod isimli öğrenci depremi “ *Deprem başladığında uyuyordum babam ve annem bağırmaya başladı. Merdivenlerden aşağı koşarken herkes ağlıyordu. Dışarı çıktık annem ve biz çok korkmuştuk*” şeklinde tarif etmiştir. Ayşe kod isimli öğrenci depremi “ *Deprem olunca herkes çok korkar biz de çok korktuk, bazen evimizdeki lambaya bakıyoruz ve yine korkuyoruz, deprem olduğunu düşünüyoruz*” şeklinde ifade etmiştir. Öğrenciler depremin çağrıştırdıkları hakkında diğer cevaplarında enkaz altında kalan bireylerden, insanların ölmesinden, yer sarsıntılarında ve evsiz kalan insanlardan bahsetmişlerdir. Azra kod isimli öğrenci verdiği bilgilerde enkaz altına kalan bireyleri “ *Deprem olunca binanlar yıkılır ve altında insanlar kalabilir, depremde bizim okulumuzda bir öğretmenimiz karısı ve çocukları ile birlikte otogarın yanında yıkılan binanın altında kaldılar. Biz çok dua ettik*” şeklinde açıklamıştır. Yine Erhan kod isimli öğrenci “ *Deprem olunca insanlar ölüyor burada da çok insan öldü. Adyaman’da teyzemin kızı öldü. Biz çok üzüldük*” şeklinde ifadesi ile depremin insanların ölmesine sebep olduğundan bahsetmiştir. Elif kod isimli öğrenci “ *Adyaman’da çok akrabamız öldü. Deprem olunca insanlar ölüyor bazı insanlarda hastaneye gidiyorlar*” şeklinde depremi ifade etmiştir. Diğer kodlarda öğrenciler depremi yerin sürekli sallanması ve insanların çoğunun evsiz kalması olarak tanımlamışlardır.

Deprem Sonrası Olumsuzluklar Teması ve Kodlarına Ait Bulgular

Öğrencilerin deprem sonrasında yaşadığı olumsuzlukları belirttikleri “Deprem Sonrası Olumsuzluklar” temasında verilmiştir. Bu kategori altında “Sürekli Korkma”, “Üzüntü”, “Sürekli Depremi Hatırlama”, “Her Zaman Stresli Olma”, “Uyku Düzensizliği”, “Yaşanan Evi/ Şehri Değiştirme”, “Sevdiklerini Kaybetme”, “Evlerin Yıkılması”, “Eğitimden/ Okuldan Uzak Kalma” olarak dokuz kod yer almaktadır. Şekil 2’de bu kategori ve kodlar sunulmuştur.

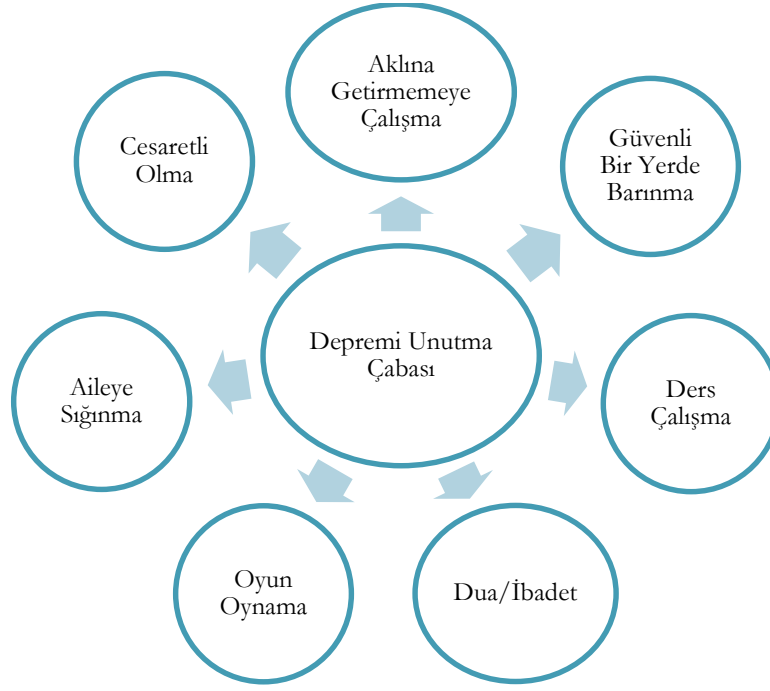


Şekil 2. Deprem Sonrası Olumsuzluklar Kategorisi ve Kodlarına Ait Bulgular

Depremi yaşayan öğrencilere deprem sonrası yaşadıkları olumsuzluklar sorulduğunda alınan cevaplarda öğrenciler en çok deprem sonrası sürekli korku yaşadıklarını belirtmişlerdir. Elif kod isimli öğrenci korkusunu “Öncelikle artçı olduğunda, gece olduğunda sık sık deprem aklıma geliyor, çok korkuyorum. Öleceğimi ve ailemin öleceğini düşünüyorum.” şeklinde açıklamıştır. Öğrencilerin verdiği diğer cevaplara bakıldığında deprem sonrası yaşadıklarından dolayı çok üzgün olduklarını belirtmişlerdir. Tarık kod isimli öğrenci düşüncelerine “ Deprem gelince ağlamam geliyor, gözlerim doluyor ama ağlayamıyorum ve hayatımın değiştiğini anlıyorum. Hayat düzgün gitmiyor önceden farklıydı şimdi farklı, çok üzüliyorum” şeklinde ifade etmiş ve üzüldüğü belirtmiştir. Verilen diğer cevaplara bakıldığında öğrenciler depremden sonra sürekli depremi hatırladığını ve sürekli kendilerini stresli hissettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı öğrenciler artık eski evlerinde oturmadıklarını başka bir eve taşındıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden bazıları artık geceleri uyuyamadıklarını uyku düzenlerinin bozulduğunu belirtmişlerdir. Ali kod isimli öğrenci uyku problemini “ Artık gece olunca korktuğum için uyumak istemiyorum, babam uyumamı söylüyor. Annem, babam kardeşlerim hepimiz aynı odada kalıyoruz. Bazen evimiz sallanıyor, hemen dışarı çıkıyoruz.” şeklinde ifade etmiştir. Öğrencilerin birçoğu sevdiği insanların depremde öldüğünü belirtmiştir. Ayşe kod isimli öğrenci deprem sonrası olumsuzlukları “Deprem bana ölen sevdiklerimi hatırlatıyor, yıkık evleri hatırlatıyor, korkuyorum, ağlıyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Öğrenciler ayrıca deprem sonrası okullarından ve derslerinden uzak kaldıklarını ve okula belli bir süre boyunca gidemediklerini ifade etmişlerdir.

Depremi Unutma Çabası Kategorisi ve Kodlarına Ait Bulgular

Öğrencilerin deprem sonrasında yaşadığı sorunların üstesinden gelmek için yaptıkları “Depremi Unutma Çabası” temasında verilmiştir. Bu kategori altında “Aklına Getirmemeye Çalışma”, “ Güvenli Yerde Barınma”, “Ders Çalışma”, “ Dua/İbadet”, “Oyun Oynama”, “Aileye Sığınma”, “Cesaretli Olma” olarak yedi kod yer almaktadır. Şekil 3’de bu kategori ve kodlar sunulmuştur.

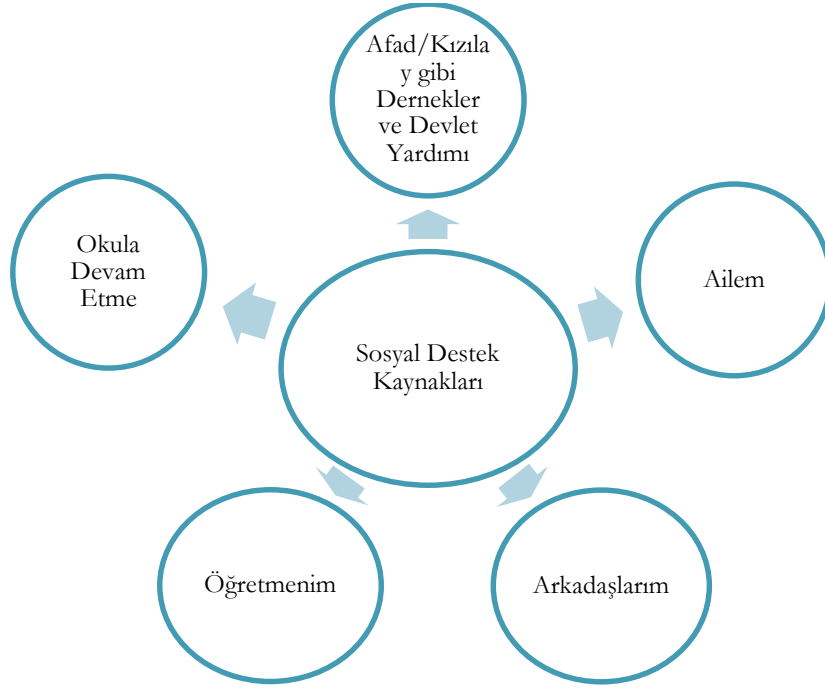


Şekil 3. Depremi Unutma Çabası Kategorisi ve Kodlarına Ait Bulgular

Öğrenciler ile yapılan görüşmeler ve toplanan verilerden elde edilen bilgilerde öğrenciler deprem yaşantılarından kurtulmak için daha çok depremi artık akıllarına getirmemeye çalıştıklarından bahsetmişlerdir. Sema kod isimli öğrenci depremi unutmak için “*Depremi artık aklıma getirmemeye çalışıyorum. Annemde korkmayın deprem oldu geçti. Bir daba burada böyle deprem olmaz dedi.*” şeklinde ifade vermiştir. Öğrenciler aileleri ile birlikte depremi unutmak için depreme dayanıklı güvenli bir yerde kaldıklarını belirtmişlerdir. Hakan kod isimli öğrenci güvenli yeri şu şekilde “*Babam beni kardeşimi ve annemi alıp Ömer dedemlerin evine götürdü evin bahçesinde çadırda kaldık. Babam burasının güvenli bir yer olduğunu söyledi.*” diye tarif etmiştir. Bazı öğrenciler depremi unutmak için derslerini çalıştıklarını, kitap okuduklarını ifade etmişlerdir. Ali kod isimli öğrenci “*Derslerime daba çok çalıştım sanki deprem olmamış gibi*” ifadesi ile depremi ders çalışma sayesinde unutmaya çalıştığını belirtmiştir. Öğrenciler depremi unutmak için ailelerine güvenerek onların destekleri ile depremin üstesinden gelmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler oyun oynayarak rahatladıklarını ve depremi unutmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Azra kod isimli öğrenci “*Okulda ve çadır kentte oyunlar oynadık oyun oynarken deprem hiç aklıma gelmiyordu.*” şeklinde ifadesi ile oyunların depremi unutturduğunu belirtmiştir. Bunun yanında bazı öğrenciler dua ederek ve cesaretli olarak depremin etkilerinden kurtulmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Sosyal Destek Kaynaklar Teması ve Kodlarına Ait Bulgular

Öğrencilerin deprem sonrasında yaşadığı sorunların üstesinden gelmek yardım aldıkları unsurlar “Deprem Yaralarını Sarmada Yardımcı Olanlar” temasında verilmiştir. Bu kategori altında “Afad/Kızılay gibi Dernekler ve Devlet Yardımı”, “Ailem”, “Arkadaşlarım”, “Öğretmenim”, “Okula Devam Etme”, “olarak beş kod yer almaktadır. Şekil 4’te bu kategori ve kodlar sunulmuştur.

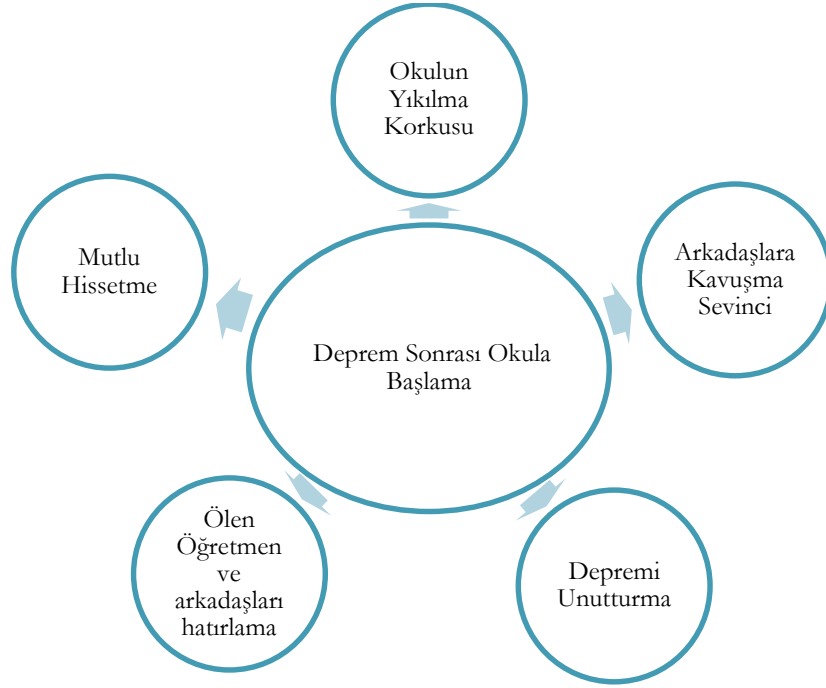


Şekil 4. Deprem'in Yaralarını Sarmada Yardımcı Olanlar Kategorisi ve Kodlarına Ait Bulgular

Öğrenciler ile yapılan görüşmeler ve toplanan verilerden elde edilen bilgilerde öğrenciler depremin yaralarını sarmada kendilerine en çok ailelerinin yardım ettikleri belirtmişlerdir. Ali kod isimli öğrenci “Depremden sonra ailem sürekli beni teselli etti. Korkmamam gerektiğini söyledi. Ben ailemin yanında olduğumda kendimi huzurlu hissediyorum ama bazı çocukların aileleri ölmüş çok üzülüyorum” şeklinde ailesinin desteğinden bahsetmiştir. Okullar açıldığında okula devam eden öğrenciler depremin yaralarını sarmada okulun ve öğretmenlerinin çok yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Elif kod isimli öğrenci düşüncelerini “ Okula gidince ve öğretmenlerimi görünce depremi unutuyorum. Öğretmenim deprem konusunda bizi daha çok bilgilendirdi. Artık deprem olursa ne yapacağımı daha iyi biliyorum” şeklinde ifade etmiştir. Bazı öğrenciler ise arkadaşları ile vakit geçirdiklerinde ve onları gördüklerinde depremin yaralarını sardıklarını belirtmişlerdir. Azra kod isimli öğrenci “ Arkadaşlarımı görünce onlarla konuşunca rahatlıyorum. Deprem korkusu biraz olsun geçiyor” şeklinde ifade edilmiştir.

Deprem Sonrası Okula Başlama Kategorisi ve Kodlarına Ait Bulgular

Öğrencilerin deprem sonrasında okula başladıklarında neler hissettiği “Deprem Sonrası Okula Başlama” kategorisinde verilmiştir. Bu kategori altında “Okulun Yıkılma Korkusu”, “ Arkadaşlara Kavuşma Sevinci”, “Depremi Unutturma”, “ Ölen Öğretmen ve Arkadaşları Hatırlama”, “Mutlu Hissetme” olarak beş kod yer almaktadır. Şekil 5’te bu kategori ve kodlar sunulmuştur.



Şekil 5. Deprem Sonrası Okula Başlama Kategorisi ve Kodlarına Ait Bulgular

Öğrenciler ile yapılan görüşmeler ve toplanan verilerden elde edilen bilgilerde öğrenciler deprem sonrasında okula başladıklarında okulda karşılaştıkları olumlu ve olumsuz bazı durumlarından bahsetmişlerdir. Okula başladıklarında mutlu olduklarını ve arkadaşlarına kavuşma sevinci yaşadıklarını belirten öğrenciler okul açılınca depremi unuttuklarından bahsetmişlerdir. Ama ölen öğretmen ve arkadaşlarını düşündüklerinde üzüldüklerini ayrıca okulunda deprem tekrar olursa yıkılabileceği düşündüklerinde çok korktuklarını belirtmişlerdir. Tarık kod isimli öğrenci düşüncelerini “*Okula gidince çok mutlu oluyorum, tekrar arkadaşlarımla oyun oynamak derslerime çalışmak çok güzel. Sanki deprem olmamış gibi*” şeklinde belirtmiştir. Ayşe kod isimli öğrenci “*okula gidince öğretmenimizin öldüğünü ve bazı arkadaşlarımla da öldüğünü öğrendim çok üzüldüm*” diyerek düşüncelerini ifade etmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma, ilkokulda öğrenim gören çocukların depreme ilişkin deneyimlerini araştırmayı amaçlamaktadır. Bu anlamda depremin ilkokul öğrencileri üzerindeki etkisinin incelendiği bu çalışmada öğrencilerin depremi bazı durumlarda benzer, bazı durumlarda farklı şekillerde anlamlandırıldığı görüşmüştür. 6 Şubat depremini yaşamış olan 46 ilkokul öğrencinin katılımı ile yürütülen bu çalışmada toplanan verilerin analizi sonucunda 5 kategori ve 32 koda ulaşılmıştır. Ulaşılan temalar; Depremi Çağrıştırdıkları, Deprem Sonrası Olumsuzluklar, Depremi Unutma Çabası, Depremi Yaralarını Sarmada Yardımcı Olanlar ve Deprem Sonrası Okula Başlamadır.

Depremi çağrıştırdıkları kategorisinde öğrencilerden alınan cevaplarda binaların yıkılması, insanların korkması, enkaz altında kalanlar, insanların ölmesi, yer sarsıntıları, evsiz kalan insanlar kodlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonuçlarına benzer olarak Yıldırım (2022) araştırmasında depremin öğrencilere ölümü, binaların yıkılmasını, yer sarsıntıları çağrıştırdığı sonucuna ulaşmıştır (Şikoğlu ve İnce, Güney, 2020). Araştırmanın diğer bir kategorisi olan deprem sonrası olumsuzluklar kategorisi sonuçlarına göre depremi yaşayan öğrencilerde sürekli korkma üzüntü, stres hali, uyku düzensizliği gibi olumsuz durumların ortaya çıktığı görüşmüştür. Sönmez (2022) benzer olarak yaptığı araştırma sonucunda öğrencilerde korku, kaygı çabuk öfkelenme, uyku bozukluğu, kötü rüyalar görme gibi olumsuz durumların ortaya çıktığını bulmuştur. Yıldırım (2022) araştırmasının sonucunda deprem sonrasında çocukların tek başına uyuyamadıkları, uyku bozukluğu yaşadığı ayrıca deprem sonrası çocukların korku, panik gibi duyguları yoğun yaşadığını belirtmiştir. Benzer araştırmaların sonuçları incelendiğinde özellikle deprem sonrası çocuklarda fazla miktarda korku oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır (Aral, 2023; Ataç ve Özsezer, 2021; Berkay ve ark. 2003; Gökler Danışman ve Okay, 2017 Sarman, 2012; Tanhan ve Mukba, 2015; Yorulmaz ve Karadeniz, 2021). Araştırmanın depremi unutma çabası kategorisinde öğrencilerin depremi akıllarına getirmemeye çalıştıkları, ailelerine sığındıkları, güvenli alanlarda kaldıkları, dua ettikleri ve cesaretli olmaya

çalıştıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bununla birlikte Yıldırım (2022) araştırmasında öğrencilerin depreme odaklanmama, yeni hobiler edinme, manevi-dini duygulara yönelme gibi sonuçlara ulaşmıştır. Gülmez (2008) araştırmasının sonucunda dua ve ibadetlerin deprem etkileri ile başa çıkmada etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan diğer araştırmalarda da özellikle depreme maruz kalan öğrencilerin deprem sonrası depremi hatırlarına getirmemeye çalışmaları sonucuna ulaşılmıştır (Akcanbaş, 2009; Aral, 2023; İşmen, 2001). Deprem yaralarını sarmada yardımcı olanlar kategorisinde öğrencilerin aile desteği, arkadaş desteği, öğretmen desteği, okul devam etme ve dernekler yardımı ile depremin etkilerini azalttığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Alan yazındaki araştırma sonuçlarına bakıldığında çocuklara deprem sonrasında yardımcı olmak için psikososyal desteğin önemli olduğu gerekli kurumlarca verilmesinin çocuğun depreme başa çıkmasına yardımcı olacağı belirtilmektedir (Field, Wehrman ve Yoo, 2017; Girardi, Miconi, Lyke ve Rousseau, 2020). Araştırmanın son kategorisi olan deprem sonrası okula başlama kategorisinde okula başlayan öğrencilerin verdikleri cevapta arkadaşlarına kavuşma sevinci, mutlu hissetme ve depremi unutma gibi olumlu sonuçların yanında okulun yıkılması ve ölen öğretmen ve arkadaşlarını hatırlaması gibi olumsuz sonuçlara ulaşılmıştır. Gürbüz ve Koyuncu (2023) yaptığı araştırma sonucunda okulun, öğrencilerin depremi unutmak için kullanılmasının önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer olarak Sönmez (2022) araştırma sonucunda okulun psikososyal destek merkezi olarak kullanılabileceği ifade etmiştir. Gürbüz ve Koyuncu da (2023) yaptıkları araştırma sonucunda okul hayatlarına devam eden öğrencilerin depremde yaşadığı olumsuz duygulardan daha kolay uzaklaşacağı sonucuna ulaşmıştır.

Öneriler

Araştırma sonucunda depremin çocuklar üzerinde özellikle korku ve stres etkisi yaptığı görülmüştür. Depremden etkilenen bu öğrencileri için bireysel olarak ya da grupla özellikle korkularını yenme üzerine psikolojik yardım hizmetleri verilmelidir. Okullarda verilen deprem eğitimleri ve tatbikat eğitimleri deprem anında öğrencilerin ne yapması konusunda çok önemlidir. Özellikle bu eğitimlerin yanında deprem sonrası oluşabilecek durumlar ile ilgili de rehberlik eğitimi de sunulmalıdır. Öğrencilerin deprem sonrası ailelerinin yanında güvende hissetmeleri korkuları ile başa çıkmaları açısından önemlidir. Ailelere deprem öncesi ve sonrasında verilecek rehberlik hizmetleri bu açıdan önemlidir. Bu araştırma Adıyaman ili Kâhta ilçe merkezinde bulunan öğrenciler ile sınırlıdır. Farklı yerlerde depremi yaşamış öğrenciler ile yapılacak olan araştırma alanyazına önemli katkılar sunabilir.

Etik Beyan

"*Deprem'in Çocuklar Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi: Nitel Bir Araştırma*" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Gerekli olan etik kurul izinleri Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 22.06.2023 tarih ve 206860 sayılı toplantısında alınmıştır.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu makalede tüm yazarlar makaleye eşit katkıda bulunmuştur.

Çatışma Beyanı

Araştırma ile ilgili diğer kişi veya kurumlarla ilgili herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Afet ve Acil Durum Yönetim Başkanlığı/AFAD. (2023). 06 Şubat 2023 Pazarcık-Elbistan Kahramanmaraş depremleri raporu. https://deprem.afad.gov.tr/assets/pdf/Kahramanmara%C5%9F%20Depremi%20%20Raporu_02.06.2023.pdf
- Akcanbaş M. (2009). Çocuklarda ve Gençlerde Afet Psikososyolojisi El Kitabı (I), *Doğal Afetler ve Çevre Dergisi*, 5(2), 368 - 376
- Aral, N. (2023). Deprem'in Çocuklar Üzerindeki Etkileri. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 6 (11), 93-105.
- Aşık, M. (2021). *Deprem psikososyal destek çalışmalarında görev alan psikolojik danışman ve rehber öğretmen görüşleri (Malatya Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Ata, N. S. (2023). Kahramanmaraş merkezli 6 Şubat depremlerinin kriz yönetimi bağlamında değerlendirilmesi. *Meriç Uluslararası Sosyal ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 7(Özel Sayı), 59-77.
- Bakır, V. (2021). Olağanüstü durumlara kuramsal yaklaşımlar. İçinde N. Sargın (Ed.), *Çocuk ve ergenlere olağanüstü durumlarda psikososyal destek* (ss. 21-36). Nobel Akademik Yayıncılık.

- Berkay, F., Çelen, N., Kuşdil, (2003). 1999 Marmara Depreminin Mudanya Halkı Üzerindeki Psiko Sosyal Etkileri. *Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (4), 1–24.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (28. Baskı). Pegem Akademi.
- Cadamuro, A., Birtel, M. D., Di Bernardo, G. A., Crapolichio, E., Vezzali, L., & Drury, J. (2021). Resilience in children in the aftermath of disasters: A systematic review and a new perspective on individual, interpersonal, group, and intergroup level factors. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 31(3), 259-275.
- Cénat, J. M., & Derivois, D. (2014). Long-term outcomes among child and adolescent survivors of the 2010 Haitian earthquake. *Depression and Anxiety*, 32, 57-63.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (2nd Ed.). Sage.
- Dass-Brailsford, Priscilla; Thomley, Rebecca S. Hage; Talisman, Nicholas W.; Unverferth, Katherine (2015). Psychological effects of the 2010 Haitian earthquake on children: An exploratory study. *Traumatology*, 21(1), 14–21. <https://doi.org/10.1037/trm0000015>
- Dirkzwager, A. J. E., Kerssens, J. J., & Yzermans, C. J. (2006). Health problems in children and adolescents before and after a man-made disaster. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 45, 94–103. <http://dx.doi.org/10.1097/01.chi.0000186402.05465.f7>
- Fan, F., Zhang, Y., Yang, Y., Mo, L., & Liu, X. (2011). Symptoms of posttraumatic stress disorder, depression, and anxiety among adolescents following the 2008 Wenchuan earthquake in China. *Journal of Traumatic Stress*, 24, 44–53. <http://dx.doi.org/10.1002/jts.20599>
- Field J.E., Wehrman J.D. ve Yoo M.S., (2017). Helping the weeping, worried, and willful: psychological first aid for primary and secondary students. *Journal of Asia Pacific Counseling*, 7(2), 169-180.
- Girardi F.J., Miconi D., Lyke C. ve Rousseau C., (2020). Creative expression workshops as Psychological First Aid (PFA) for asylum-seeking children: An exploratory study in temporary shelters in Montreal. *Clinical child psychology and psychiatry*, 25(2), 483-493.
- Gökler Danışman I. ve Okay, D. (2017). Afetlerin çocuk ve ergenler üzerindeki etkileri ve müdahale yaklaşımları. *Türkiye Klinikleri*, 2(3), 189-197.
- Gülmez, Ü. (2008). Deprem tecrübesi yaşayanlarda dinsel anlamlandırma biçimleri ve tutumlar (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gürbüz, F. and Koyuncu, N. E. 2023, “Çocuklar ve Deprem,”. *2nd International Conference on Scientific and Academic Research*. Konya, 14-16 Mart.
- İstanbul Teknik Üniversitesi-İTÜ (2023). 6 Şubat 2023: 04.17 Mw 7,8 Kahramanmaraş ve 13.24 Mw 7,7 Kahramanmaraş depremleri: Ön inceleme raporu. İstanbul Teknik Üniversitesi.
- İşmen, A. E. (2001). Deprem yaşantısına bağlı travma ve çocuklar üzerindeki etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 80-104.
- Landrigan, P. J., Forman, J., Galvez, M., Newman, B., Engel, S. M., & Chemtob, C. (2008). Impact of September 11 World Trade Center disaster on children and pregnant women. *Mount Sinai Journal of Medicine: A Journal of Translational and Personalized Medicine*, 75(2), 129–134.
- Liu, M., Wang, L., Shi, Z., Zhang, Z., Zhang, K., & Shen, J. (2011). Mental health problems among children one-year after Sichuan earthquake in China: A follow-up study. *PLoS ONE*, 6, e14706. <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0014706>
- Liu, M., Wang, L., Shi, Z., Zhang, Z., Zhang, K., Shen, J. (2011). Mental health problems among children one-year after Sichuan earthquake in China: a follow-up study. *PLoS one*, 6(2), e14706.
- McAdam-Crisp, J. L. (2006). Factors that can enhance and limit resilience for children of war. *Childhood*, 13, 459–477. <http://dx.doi.org/10.1177/0907568206068558>
- Muzenda-Mudavanhu, C. (2016). A review of children's participation in disaster risk reduction. *Jamba (Potchefstroom, South Africa)*, 8(1), 270-270. <https://doi.org/10.4102/jamba.v8i1.218>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. (3rd Edition). USA: Sage.
- Pedemonte, B. (2007). How can the relationship between argumentation and proof be analysed? *Educational Studies in Mathematics*, 66(1), 23-41.
- Pfefferbaum, B., Jacobs, A. K., Griffin, N., & Houston, J. B. (2015). Children’s disaster reactions: the influence of exposure and personal characteristics. *Current Psychiatry Reports*, 17, 1-6.
- Powell, T., Wegmann, K. M., & Backode, E. (2021). Coping and Post-Traumatic Stress in Children and Adolescents after an Acute Onset Disaster: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), 4865. <https://doi.org/10.3390/ijerph18094865>
- Proctor, L. J., Fauchier, A., Oliver, P. H., Ramos, M. C., Rios, M. A., & Margolin, G. (2007). Family context and young children's responses to earthquake. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(9), 941-949.
- Raccanello, D., Rocca, E., Barnaba, V., Vicentini, G., Hall, R., & Brondino, M. (2023). Coping strategies and psychological maladjustment/adjustment: A meta-analytic approach with children and adolescents exposed to natural disasters. In *Child & Youth Care Forum*, 52(1), 25-63.
- Rath, B., Donato, J., Duggan, A., Perrin, K., Bronfin, D. R., Ratard, R.,... Magnus, M. (2007). Adverse health outcomes after Hurricane Katrina among children and adolescents with chronic conditions. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved*, 18, 405–417. <http://dx.doi.org/10.1353/hpu.2007.0043>

- Sarman, A. (2012). *Elazığ ili Karakoçan ilçesinde yaşanan yıkıcı deprem sonrasında, depremi yaşayan İlköğretim çağı çocuklarda kaygı düzeyi, depresyon belirtileri ve etkileyen faktörler* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Sert, M. (2021). Olağanüstü doğa olaylarının travmatik etkisi. İçinde N. Sargın (Ed.), *Çocuk ve ergenlere olağaniüstü durumlarda psikososyal destek* (ss. 161-201). Nobel Akademik Yayıncılık
- Sönmez, M., B. (2022). Deprem'in psikolojik etkileri, psikolojik destek ve korkuyla baş etme. *TOTBİD Dergisi* 21, 337-343
- Şalcıoğlu, E., & Başoğlu, M. (2008). Psychological effects of earthquakes in children: Prospects for brief behavioral treatment. *World Journal of Pediatrics*, 4, 165-172. <http://dx.doi.org/10.1007/s12519-008-0032-8>
- Şıkoğlu, E. & İnce-Güney, Y. (2020). 24 Ocak 2020 Sivrice (Elazığ) Depremi'nin kent merkezi. *Dirençlilik Dergisi* 4(2), 275-292.
- Usami, M., Iwadare, Y., Kodaira, M., Watanabe, K., Aoki, M., Katsumi, C., . . . Saito, K. (2012). Relationships between traumatic symptoms and environmental damage conditions among children 8 months after the 2011 Japan earthquake and tsunami. *PLoS ONE*, 7, e50721. <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0050721>
- Weems, C. F. (2015). Biological correlates of child and adolescent responses to disaster exposure: A bioecological model. *Current Psychiatry Reports*, 17, 51. <https://doi.org/10.1007/s11920-015-0588-7>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yorulmaz, D. S., & Karadeniz, H. (2021). Afetlerin mental sağlığa etkileri. *Doğal Afetler ve Çevre Dergisi*, 2021; 7(2): 392-398.
- Zhou, X., Wu, X., An, Y., & Fu, F. (2014). Longitudinal relationships between posttraumatic stress symptoms and sleep problems in adolescent survivors following the Wenchuan earthquake in China. *PLoS ONE*, 9, e104470. <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0104470>

EXTENDED ABSTRACT

In this research, it was tried to determine the perceptions of primary school students who experienced an earthquake and to what extent the earthquake affected their lives. The research problem was determined as "What are the effects of earthquakes on children?". Phenomenology (phenomenology) design, one of the qualitative research methods, was used as the research method. Phenomenology focuses on revealing the essence of an individual's experiences and enabling us to understand these experiences in depth and detail (Patton, 2002; Yıldırım & Şimşek, 2018). Creswell (2007) defines phenomenology research as trying to understand the common meaning of experiences created on concepts or phenomena as perceived by other individuals and the essence of how this experience is lived. The sample of the study consists of 46 primary school students who experienced the February 6, 2023 Adıyaman earthquake. These participants were determined by the criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling methods. Büyüköztürk (2020) defines the criterion sampling method as the selection of the sample from situations and events with predetermined characteristics related to the problem of the research. In this study, the criterion was determined as having experienced the earthquake. Face-to-face interviews were conducted with 8 of these students and written answers were obtained from the rest. The semi-structured questions prepared as a data collection tool were collected from the students through written and face-to-face interviews. Before the questions were prepared, similar studies in the literature were examined and ten questions and probe questions were drafted in line with the purpose of the study. These questions were sent to field experts (guidance and psychological counselors and measurement and evaluation experts) for review. As a result of the feedback from the field experts, the questions were re-evaluated in terms of scope and quality and finalized as nine questions and probe questions. The questions were asked face-to-face with 8 students who volunteered to participate in the study and the answers given by the students were recorded with a recording device. The interviews lasted approximately 15-20 minutes. The interviews were conducted in the room of the school counselor to be quiet. In addition, 38 students were asked to answer the questions in writing with the help of a form. The data were collected from the students both verbally and in writing and the analysis phase started. Content analysis was used to analyze the data. The data obtained through content analysis are evaluated more in-depth and allow the dimensions to emerge more clearly (Yıldırım & Şimşek, 2016). In this study, the interview and written responses to collect qualitative data were subjected to content analysis to investigate the effects of the earthquake on children in depth and to reveal possible different categories and themes. Content analysis was carried out in four stages as stated by Yıldırım and Şimşek (2016) "coding the data, finding themes, organizing codes and themes, completing and interpreting the findings". It is essential to ensure the accuracy, consistency, and generalizability of the research, in other words, to ensure reliability and validity. In this study, to confirm the reliability, coding was requested from different field experts other than the researchers. The compatibility between the coding made by the experts and the coding made by the researchers was

checked. Yıldırım and Şimşek (2018) discuss validity as internal validity; credibility and external validity; and transferability. Detailed information obtained in the interviews increases credibility. As a result of the analysis of the research findings, 5 categories and 32 codes belonging to these categories were obtained under the main theme of "Effects of the earthquake" and are presented in titles. How primary school students defined the earthquake after the earthquake and what the earthquake evoked for them were presented in the category "What the Earthquake Evokes". This category was given six codes "Destruction of Buildings", "People Being Scared", "People Under Debris", "People Dying", "Earthquakes", and "People Left Homeless". The negativities experienced by the students after the earthquake were given in the category of "Negativities After the Earthquake". Under this category, there are nine codes "Constant Fear", "Sadness", "Constantly Remembering the Earthquake", "Always Being Stressed", "Sleep Disorder", "Changing the House / City", "Losing Loved Ones", "Destruction of Houses", "Staying Away from Education / School". What the students did to overcome the problems they experienced after the earthquake was given in the category of "Effort to Forget the Earthquake". Under this category, there are seven codes "Trying not to think about it", "Sheltering in a safe place", "Studying", "Prayer/Worship", "Playing games", "Taking refuge with family", and "Being brave". The elements that the students received help to overcome the problems they experienced after the earthquake are given in the category of "Those Who Helped to Heal the Wounds of the Earthquake". There are five codes under this category: "Associations such as Afad/Kızılay and State Aid", "My Family", "My Friends", "My Teacher", and "Continuing School". What the students felt when they started school after the earthquake was given in the category of "Starting School After the Earthquake". There are five codes under this category: "Fear of the school collapsing", "Joy of meeting friends", "Forgetting the earthquake", "Remembering the dead teachers and friends", and "Feeling happy". The findings obtained as a result of the analysis are presented under five categories. According to the results of the study, the most common effects of the earthquake on students were fear and stress. Some other results were that students experienced sleep disorders, lost their loved ones, constantly remembered the earthquake, had trouble attending school, and lost their homes. As a result of the research, it was seen that students experienced fear the most after the earthquake and it was suggested that guidance activities should be carried out intensively, especially after the earthquake.

Yabancı Uyruklu Spor Bilimleri Öğrencilerinin Eğitim Süreçlerindeki Gizli Engel: Mikro Saldırıcılık

Ayşe Feray ÖZBAL¹, Kerim BALİBEY² ve Muhammed Fatih BOZTOPRAK³

Öz

Bu araştırmada Kastamonu Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim hayatı boyunca karşılaştıkları-maruz kaldıkları mikro saldırıcılık davranışlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Türkçe literatürde spor bilimleri alanında eğitime devam eden öğrencilere yönelik yapılan çalışmaların çok kısıtlı olması nedeniyle araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın örneklemini, eğitim-öğretim hayatına Kastamonu Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde devam eden on yabancı uyruklu öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Elde edilen veriler; *maddi zorluklar*, *dil*, *dışlanma*, *olumsuz davranışlar*, *gizli söylemler*, *ırk ve kültürel farklılıklar* ve *motivasyon* olarak kodlanmıştır. Verilerin analizi MAXQDA 2020 nitel araştırma programı ile yapılmıştır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun maddi imkânsızlıklarının yetersizliği nedeniyle büyük problem yaşadığı araştırmanın dikkat çeken bir sonucudur. Diğer önemli sonuç ise bazı öğrencilerin dil konusunda problem yaşarken bazılarının hiç problem yaşamamasıdır. Bununla birlikte öğrencilerin ırk ve kültürel farklılıklar, dışlanma ile ilgili büyük problemler yaşamadığı ortaya çıkmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin zamanla Türk kültürüne ve diline uyum sağlayarak kültürlerarası farkındalık kazanması, Türk öğrencilerle ve öğretim elemanlarıyla daha etkili iletişim kurmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Mikro saldırıcılık, kültürel farklılık, gizli söylem, yabancı uyruklu öğrenci

The Hidden Barrier in the Educational Processes of Foreign Sports Science Students: Microaggression

Abstract

This study, it was aimed to examine the micro-aggressive behaviors that foreign students studying at Kastamonu University Faculty of Sport Sciences encountered-exposed to during their education life. It is thought that the research will contribute to the field since studies on students continuing their education in the field of sports sciences in Turkish literature are very scarce. The sample of the study consists of ten foreign students continuing their education at Kastamonu University Faculty of Sport Sciences. The sample was determined by the criterion sampling method. The data were collected with a semi-structured interview technique. The data obtained were coded as financial difficulties, language, exclusion, negative behaviors, hidden discourses, racial and cultural differences, and motivation. The data were analyzed using the MAXQDA 2020 qualitative research program. One striking result of the study was that the majority of the students had great problems due to their lack of financial means. Another important result was that some students had problems with language while others had no problems at all. In addition, it was revealed that students did not have major problems with racial and cultural differences and exclusion. When the results obtained are evaluated, it is thought that foreign students will gain intercultural awareness by adapting to Turkish culture and language over time and will contribute to more effective communication with Turkish students and instructors.

Keywords: Microaggression, cultural difference, hidden discourse, foreign students

Atıf İçin / Please Cite As:

Özbal, A. F., Balıbey, K. ve Boztoprak, M. F. (2024). Yabancı uyruklu spor bilimleri öğrencilerinin eğitim süreçlerindeki gizli engel: mikro saldırıcılık. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(3), 1088-1097. doi:10.33206/mjss.1358484


Geliş Tarihi / Received Date: 11.09.2023

Kabul Tarihi / Accepted Date: 26.01.2024


¹ Doç. Dr. – Kastamonu Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, fozbal@kastamonu.edu.tr,

 ORCID: 0000-0002-2541-5988

² Yüksek Lisans Öğrencisi – Kastamonu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı, kerimbaliyey01@gmail.com,

 ORCID: 0009-0008-3052-4071

³ Yüksek Lisans Öğrencisi – Kastamonu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı, fatihboztoprak1813@gmail.com,

 ORCID: 0009-0009-7977-1476

Giriş

Son yıllarda çeşitli anlaşmalarla birçok ülke eğitim hareketliliği programlarıyla ğrenci değişimleri yapmaktadır. Türkiye’de eğitim hareketliliği için ğrenci kabul eden ve ğrenci gönderen ülkeler arasında yer almaktadır. 1990’lı yılların başından itibaren eğitim almak için Türkiye’ye gelen ve Türkiye’den farklı ülkelere giden ğrenci sayısının artđı görülmektedir (Özçetin, 2013). Eğitim amacıyla farklı ülkelere giden Türk ğrenciler gibi yurt dışından Türkiye’ye gelen yabancı uyruklu öğrenciler de bulunmaktadır. Güncel verilere göre 2013-2014 yılları arasında yurt dışından Türkiye’ye eğitim almak için gelen yabancı uyruklu öğrencilerin toplam sayısı 48.169 iken 2021-2022 yılları arasında bu sayı 260.289’a ulaşmıştır (YK, 2023). Yabancı uyruklu öğrencilerin sayısının her geçen yıl artması ve gelen öğrencilerin ırksal ve kültürel farklılıklara sahip olması, mikro saldırgan davranışlara ortam hazırlayabilmektedir (nal, 2018; Uygur, Sarı ve Baş, 2018). Yabancı uyruklu ğrencilerin Türkiye’ye uyum sağlama sürecini etkileyen birçok faktörden söz edilebilir. şahin ve Demirtaş (2014) bu faktörleri; yabancı uyruklu ğrencilerinin ana vatanlarındaki iklim ile Türkiye iklimi arasındaki farklar, sosyo-kültürel zorluklar, dil engeli ve maddi yetersizlikler olarak sıralamaktadır. Bu faktörler öğrencilerin uyum sürecini uzatarak akademik kariyerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu faktörler ayrıca eğitim almak için Türkiye’ye gelen yabancı uyruklu öğrencilerin saldırgan davranışlara maruz kalmalarına zemin de hazırlamaktadır. Saldırgan davranışlar fiziksel olabileceği gibi psikolojik de olabilmektedir. Saldırgan davranışlara maruz kalmak öğrencilerde; kayđı ve korku yaratmakta, depresyon ve stres bozukluğu, düşük benlik sayđısı, geleceğe yönelik kayđı gibi psikolojik durumlara neden olmaktadır (Tayınmak, 2020; Chin, 2015). Mikro saldırganlık olarak ifade edilen saldırgan davranışlar açık açık yapılan ırk saldışların yanı sıra kasıtlı ve kasıtsız olarak yapılan tutum ve davranışları da içermektedir (Durmuş, 2019). İlgili literatür incelendiğinde farklı bilim alanlarında Türkiye’de mikro saldırganlık konusunun birçok araştırmada ele alındığı görülmektedir (Bke, 2021; Durmuş, 2019; nal, 2018; şahin ve Demirtaş, 2014). Ancak Spor Bilimleri Fakültesi ile Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında öğrenimine devam eden yabancı uyruklu öğrencilerin mikro saldırganlık ile karşı karşıya kalıp kalmadığına yönelik araştırmaların eksikliği dikkat çekmektedir. Farklı lkelerden Türkiye’ye eğitim amaçlı gelen öğrencilerin bilinçsiz ya da bilinçli olarak yapılan mikro saldırgan davranışlara (kk gören tavırlar, ırk temelli hakaretler vs) maruz kalıp kalmadıkları, maruz kaldılarsa bu durum ile ilgili deneyimleri, tavırları bu araştırmanın odak noktasını oluşturmaktadır. Araştırmada ortaya çıkan sorunların çözümlenmesi için neler yapılması gerektiğinin tartışılmasının, yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenim gördüğü niversiteye, bölüme (Türk ğrenciler-ğretim elemanları) uyum sağlama süreci hakkında sonraki araştırmalara katkı sağlayacağı dşnlmektedir.

Literatür Taraması

Mikro Saldırganlık

Mikro saldırgan eylemler, kişilerin birbirlerine uyguladığı üstü kapalı bir şekilde yapılan dışlayıcı davranışlardır (Er, 2021). Mikro saldırganlık kavramı ilk olarak Pierce göre (1978) “ırksal temelli ayrımcılık” olarak ifade edilmiş olsa da ilerleyen yıllarda “tekileştirilmiş, kmsenmiş grupların ya da bireylerin maruz kaldığı durum” olarak değerlendirilmeye başlanmıştır (Akt: Bke, 2021). Mikro saldırganlığın en açık tanımı ise Sue’ye göre (2010) kişilere yönelik olumsuz, aşağlayıcı mesajlar iletme, sözel veya davranışsal hakaret sayılabilecek olumsuz davranışlar sergilemek olarak tanımlanmıştır. Mikro saldırganlık bireylere, aşağlayıcı veya olumsuz hakaretler ileten kasıtlı veya kasıtsız, ince sözlü alışverişler olarak tanımlanır (Trella, Games, Young, Drescher ve Eberben, 2022). Kısaca mikro saldırganlık üstü kapalı ırksal temelli hakaretler, sayđsızlık, kk gören tavır ve davranışlar olarak ortaya çıkmaktadır (nal, 2018). Ancak Durmuş (2019) bu tür davranışların genellikle bilinçdışı olarak yapılan ince hakaretler, kmseymen ses tonları, tavırlar, bakışlar şeklinde de iletildiğini ifade etmektedir. Yapılan tanımlardan da anlaşılacağı gibi kişilere ya da gruplara karşı üstü kapalı olarak bilinçli veya bilinçsiz yapılan tüm davranışlar ve söylemler mikro saldırganlığa girmektedir.

Mikro saldırganlık kavramı sosyal alanlarda ve eğitim ortamlarında ilk olarak Amerika’da ırk davranışlar üzerine psikoloji alanında çalışmalar yapan uzmanlar tarafından kullanılmıştır (Sue, 2010). Mikro saldırgan eylemler; mikro fiili saldışlar, mikro aşağlamalar ve mikro yok saymalar olarak 3 farklı biçimde sergilenmektedir (Sue, 2010).

Mikro Fiili Saldışlar: Sue (2010) mikro fiili saldışları mağdura direkt zarar vermeyi amaçlayan, sözlü veya sözsüz şiddetli saldırı içeren kk düşürmeler olarak tanımlamaktadır.

Mikro Aşağılamalar: Sue (2010) mikro aşağılamaları, daha çok istemsizce yapılan kişinin kimliğine karşı duyarsız ve aşağılayıcı bir bakış açısıyla gerçekleşen yaklaşımlar olarak açıklamaktadır.

Mikro Yok Saymalar: Sue (2010) mikro yok saymalar bireyin psikolojik durumunu, hislerini veya varoluşunu dışlayan sözlü yorumlar veya tutumlar olarak açıklarken üç mikro saldırıcılık türlerinden en zarar verici biçimini temsil ettiğini ifade etmiştir. Genel olarak istemsizce yapılan mikro saldırıcılık hareketler, muhatap olunan kişinin yaşam enerjisini düşürebilmektedir (Er, 2021). Bu durumda farklı ülkelere öğrenim görmek için giden yabancı uyruklu öğrenciler, mikro saldırıcılığa maruz kaldıklarında gittikleri ülke hakkında olumsuz algılar oluşturabilmenin yanı sıra uyum sürecini daha uzun geçirme, eğitime odaklanamama gibi sorunlarla karşı karşıya kalabilirler. Mikro saldırıcılıkların Türkiye’de öğrenimlerini sürdüren yabancı uyruklu öğrencilerin de eğitim sürecini olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Kurtça (2020), Bartın Üniversitesi’nde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin genel anlamda iyi ilişkiler kurduklarını ancak dil problemlerinden dolayı bazı derslerde özellikle teknik kavramları anlayamadıklarını ifade etmişlerdir. Er ve Durmuş (2021) ise sınıf içi iletişimin ve kullanılan öğretim stratejilerinin yabancı uyruklu öğrenciler açısından önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bu nedenle çok kültürlü sınıf ortamlarında öğretim elemanları tarafından farklı öğretim stratejilerinin kullanılması, kültürel farkındalıkların göz önünde bulundurulması ve etkili iletişim stratejilerinin kullanılması önemli hale gelmektedir.

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik çalışma olarak desenlenmiştir. Bu desende araştırmacı, bir konu hakkında bir veya birkaç kişinin yaşadığı ortak deneyimleri çözümlenmeye çalışır (Creswell, 2014). Bu çalışmada Türkiye’ye eğitim almak için farklı ülkelerden gelen Kastamonu Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesindeki yabancı uyruklu öğrencilerinin yaşadıkları olaylara ilişkin deneyimleri temalandırılmış ve bu temalar çerçevesinde kodlanmıştır. Öğrencilerin maruz kaldıkları mikro saldırıcılık davranışlar derinlemesine anlaşılmasına çalışılmıştır.

Evren - Örneklem

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Katılımcılar	Cinsiyet	Uyruk	Yaş	Dil Sertifikası
Ö1	Erkek	Afganistan	27	C1
Ö2	Erkek	Türkmenistan	26	C1
Ö3	Erkek	Türkmenistan	25	C1
Ö4	Erkek	Türkmenistan	27	C1
Ö5	Erkek	Türkmenistan	23	C1
Ö6	Erkek	Afganistan	27	C1
Ö7	Erkek	Türkmenistan	26	C1
Ö8	Erkek	Azerbaycan	24	C1
Ö9	Kadın	Türkmenistan	22	C1
Ö10	Erkek	Türkmenistan	24	C1

Araştırmaya, Kastamonu Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenimini sürdüren 7 Türkmenistan, 2 Afganistan, 1 Azerbaycan’dan olmak üzere toplam 10 yabancı uyruklu öğrenci (9 erkek, 1 kadın) katılmıştır. Araştırmanın örnekleme, amaçlı örnekleme alt başlıklarından biri olan ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme belli özelliklere sahip kişiler, nesnelere veya durumlardan oluşabilir ve böyle durumlarda belirli özellikleri karşılayan birimler örnekleme olarak alınır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2022). Bu nedenle örnekleme dâhil edilen katılımcıların en az C1 dil sertifikasına sahip olmaları gerekmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin herhangi bir fakülteye başlamadan önce Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) tarafından verilen Türkçe hazırlık sınıfını başarıyla geçmiş olmaları dikkate alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları literatüre dayalı olarak hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacı sormayı planladığı soruların olduğu bir görüşme protokolünü hazırlar. Araştırmacı yarı yapılandırılmış görüşmenin gidişatına göre farklı yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını yönlendirebilir ve bireyin cevaplarını açmasını ve daha detaylandırmasını sağlayabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu nedenle sorular hazırlanırken sonda soruların olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca sorular hazırlandıktan sonra spor psikolojisi alanında ve dil bilgisi alanında uzman görüşü alınıp sorulara son şekli

öğrencilerin küçümseme, zor, tavır, kültürel, motivasyon gibi kelimeleri daha az sıklıkla kullandıkları görülmektedir. Araştırma bulgularından hareketle Şekil 2’de kod bulut analizi de oluşturulmuştur.



Şekil 2. Yapılan Görüşmelerin Kod Bulutu Analizi

Şekil 2 incelendiğinde genel olarak maddi konularda zorlanma, olumlu davranış, motivasyonları olumsuz etkilenenler gibi kodların daha sık olduğu görülmektedir. Olumsuz davranışlar yaşayanların, dil konusunda zorlanmama kelimelerinin ise daha az sıklıkla kullanıldığı görülmektedir.

Ötekileştirilen Öğrencilerin Maddi Zorluklara İlişkin Görüşleri

Yabancı uyruklu öğrencilerin maddi zorluklara ilişkin görüşleri incelenmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin büyük çoğunluğu maddi sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu sıkıntılara ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Zorluk olarak, çalışıyorum şu anda müsait olduğum zamanlarda yani maddi zorluklar yaşadım (Ö7). Bir tek sıkıntı şey oldu bizde maddi durumdan sıkıntı oluyor bizde yabancı olduğumuz için çünkü Türkmenistan’dan para gönderme sıkıntı olduğu için o yüzden biraz maddi durumda sıkıntı oldu (Ö10). Ya ilk geldiğim sene maddiyat açısından sıkıntı yoktu yani. Çünkü ekonomi iyiydi birde dolar olarak da şey değildi. Kazandığımı bin dolar geldi rahat bir şekilde her şeye yetiyordu. Buradan da rahat bir şekilde kazanılıyordu. Benim ilk geldiğim sene 2.90’dı dolar. Şimdi 18-19 buldu. Çalışma alanı olarak az kazandığım için bayağı borca girdim (Ö3). Arada sıra bir maddi durum zorluk var. Hafta sonu tatillerde çalışıyoruz geçiniyoruz.” (Ö4). Son zaman evden gelen para hariç çalışmaya başlıyoruz burada. Garsonluk yaparak. Elimizden ne iş gelirse onu yapmaya çalışıyoruz (Ö8). Dili bilmiyorsunuz diye iş bilmiyorsunuz diye çalıştırsalar da az paraya çalıştırmalarıydı onu biraz tartıştık buradakilerle öyle zorluklar çektik ama onların üstesinden geldik artık dilini biliyoruz işini biliyoruz (Ö5). Kastamonu devlet hastaneye gittiğimde her seferinde para ödemek zorunda kalıyordum. Normal şuan da şey olsam bile devlete para ödemek zorunda kalıyorum. Normal kontrollere gidemiyorum sebep acayip çok pahalı (Ö9). Türkiye’ye geldiğimizden beri baya bir zorluklar yaşadık. Maddi açıdan (Ö6). Öğrencilerin maddi zorluklara ilişkin görüşleri incelendiğinde genel olarak maddi zorluk yaşadıkları, bu zorluğun üstesinden gelebilmek için okul dışındaki zamanlarda farklı işlerde çalıştıkları görülmektedir. Öğrencilerin çalışmak zorunda kalmaları bölümde ve Türk arkadaşlarıyla zaman geçirmesine neden olabileceğinden öğrencilerin uyum sürecinin uzayabileceği söylenebilir.

Dil Konusuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

Yabancı uyruklu öğrencilerin dil konusunda yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşleri incelenmiştir. Öğrenciler dil konusunda sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir ve öğrencilerin bu sıkıntılara ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Biz ilk geldiğimiz burda Kastamonu’ya sadece zorluk gördüğümüz şey sadece dilden dolayı. İlk geldiğimizde dili hiç bilmiyorduk (Ö1). İlk zorlandığımız Türkçe dil onda çok zorlanmadık. Zaten 2 ay içinde falan öğrendik zaten benziyor

bizim Türkmençeye falan kelimeler yani. En zorlandığım sadece dil (Ö2). Türkçeyi konuşuyoruz ama Türkçe kelimeleri anlamadığımız için biraz sıkıntılar çekiyoruz (Ö4). Şimdi türkiyeye geldiğimizde yaşadığımız zorluklar ilk başta dili bilmememizdi. Konuşmayı bilmememiz (Ö5). Ya şöyle diyeyim konuşma da pek zorluk çekmedim açıkçası yani çünkü ilk geldiğim sene kalabalık yurtlara koydular yani. Türkçem daha iyi gelişsin açısından. Türkmenlerin arasına koyduğuş zaman benim hiçbir şekilde Türkçem gelişmezdi yani sürekli odada Türkmençe (Ö3). Ya dil konusunda kursa gittim, kursa gittiğim için zaten Türkmençe de Türkçeye göre biraz zorluk çekmiyoruz o kadar da hani bir altı ay kursa gittik mi o kadar da yapıyoruz biz hemen alışıyoruz. Ondan dışarda da ben çalıştığım için Türkçe konuştum şey yaptım Türk vatandaşlarıyla ondan dolayı dilden pek şey hiç çekmedim (Ö7). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye'ye geldikleri ilk süreçlerde dil konusunda genel olarak zorluk yaşadıkları ancak ilerleyen süreçlerde bu zorluğu aştıkları görülmektedir. Türk Cumhuriyetlerinden gelen öğrencilerin dil benzerliğinden dolayı diğer ülkelerden gelen öğrencilere kıyasla daha az zorlandıkları söylenebilir. Spor Bilimleri Fakültesi'nde okuyan yabancı uyruklu öğrencilerinin uygulamalı derslere kıyasla teorik derslerde dil konusunda daha çok zorlandıkları yorumu yapılabilir. Çünkü uygulamalı derslerde kurulacak olan iletişim teorik derslerde kurulacak iletişimle aynı değildir ve öğretim elemanını normal seviyede ders anlatması bu öğrencileri zorlayabilir.

Dışlanmaya İlişkin Öğrenci Görüşleri

Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf arkadaşları, öğretim elemanları, yaşadıkları şehirdeki insanlar tarafından maruz kaldıkları dışlanmaya ilişkin görüşleri incelenmiştir. Öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin bazıları az da olsa dışlanmaya maruz kaldıklarını, bazıları ise böyle bir sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulguya ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

"Tabi ki böyle şeyler yaşamadık hatta sağ olsun sınıf arkadaşlarımız sağ olsun öğretmenlerimiz bize bayağı yardım ettiler (Ö1). Hani hiç biri bir yabancıymış falan diye şey yapan olmadı yani kenara atan olmadı hani bilmediğim bir şeyler sordum bazılarına kendi sınıf arkadaşlarımdan hani olabildiğince yardımcı oldular (Ö7). Böyle bir durum ben hiç yaşamadım çünkü buraya geldiğimden beri Azerbaycanlı arkadaşlarda var mesela Iraklı Türk olan da var mesela Türkmen arkadaşlar hepsi iyi davranıyor mesela sınıf arkadaşlarım var. Bazılarıyla iyiyiz diyelim onlarla çok iyiyiz diyelim iki Türk arkadaş birbiriyile o kadar çok iyi değil ama öbürü benimle daha iyi. Yani millet ayrımcılık falan veya yabancıymış gibi davranmıyor. Kendi öz abisi ve kardeşi gibi davranıyorlar (Ö10). İrkçılık falan öyle bir şey yaşanmadı. Yani gizli söylenmeler arkadan konuşmalar hiç öyle bir şey duymadık. Sağ olsunlar yardım lazım olduğunda yardım ettiler. Her şey yardımcı oluyorlar. Hiç sıkıntı çekmedim (Ö2). Öğrenci görüşlerinden hareketle yabancı uyruklu öğrencilerin ve Türk öğrencilerin birbirlerine karşı hoşgörülü ve yardımlaşma içerisinde oldukları görülmektedir. Türk öğrencilerin de bu konuda istekli oldukları da söylenebilir.

Olumsuz Davranış ve Gizli Söylemlere İlişkin Bulgular

Yabancı uyruklu öğrencilerin olumsuz davranış ve gizli söylemlere ilişkin görüşleri incelenmiştir ve öğrencilerin birçoğu, öğretim elemanları tarafından olumsuz davranış ya da gizli söylemlere maruz kalmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgulara ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Ya kötü bir davranışları yok. Kötü davranışları olmadı bize karşı (Ö4). Şuana kadar üç senedir üniversite okuyorum şuana kadar hiçbir öğretmenden böyle bir şeye denk gelmedim. Yani hiç beni hedef alıp kötü davranışlarına hiç denk gelmedim (Ö5). Ya bu zamana kadar karşılaşmadım. Karşılaşırsam söylerdim zaten hani bocanın ismini vermeden söyleyip geçerdim ama öyle bir durum söz konusu değil hani yaşamadım doğrusu (Ö7). Öyle bir davranış hissi hiç olmadı. Hocalarda zaten anlamadığı yer olursa sorun diyor öğretim diyor. Uygulamalı olsa dahi gösteriyor (Ö10). Öğretim elemanlarının yabancı uyruklu öğrencilere karşı kötü davranış sergilemedikleri, anlayamadıkları herhangi bir konu olduğu zamanlarda yardım ettikleri ve yabancı uyruklu öğrenci oldukları için ötekileştirmedikleri ve bu durumun yabancı uyruklu öğrencilerin motivasyonları açısından da son derece önemli olduğu görülmektedir.

İrkçılık ve Dışlanmaya İlişkin Öğrenci Görüşleri

Yabancı uyruklu öğrencilerin ırkçılık ve dışlanma gibi olumlu veya olumsuz davranışlarla karşılaşp karşılaşmadıklarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Yabancı uyruklu öğrenciler ırk, din ve kültürel farklılıklar gibi olumlu veya olumsuz davranışlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumlara ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

"Öyle durumlarla karşılaşmadım hatta burada sınıf arkadaşlarım var diye akşamları burada maç yapıyoruz balı sahaya gidiyoruz oralarda İranlı da var mesela. Türkmenistanlı var Türk var yani hepimiz aynı takımda oynuyoruz (Ö10). Ya şimdi şöyle söyleyim lise kafası olduğuş için. Uzaktan bağıyorlar Koreli diye. Çünkü bu boş bir şey değil aslında sen benim nereli olduğuşu bilmiyorsun. Her gördüğuşme affedersin çekik olan Koreli mi oluyor? Bu yanlış düşünce ve kazak mısın? Kırgız mısın? Afgan mısın? Sürekli eleştiri oluyor yani (Ö3). Üniversiteyle bir çekişme olmuş o zaman. Suriyelilerle

bizim taraftarlar arasında bizim bayrağa tekme atmışlardı. Onun yüzünden bir şey olmuştu orada. Bu yurdun düzenlediği bir turnuva ama okulda hiçbir şey yaşamadım (Ö8). Yok. Şimdi şöyle kültür olarak yani bizim orada farklı kültürler var yani peşum var Afgan var fars var tacik var ama bizim kültürü bakacak olursak bizim kültürümüz yani Türkmen kültürleri aynı eski adetler gibi buranın şeyi gibi mesela. Bazen annemler mesela babam sorar nasıl kültürler derdi. Bizimki gibi derdim. Aynı şekilde yaparlar diye söyledim ama kültürlerle ilgili ayrımcılık ya da zorluk çekmedim yani alıştım gerçekten aynı kültür bizde aynısını yaşıyoruz (Ö6). Öğretmenlerden soruyoruz öğrenci arkadaşlardan soruyoruz böyle çözmeye çalışıyoruz tabii zor oluyor biraz çözümemiz çalışıyoruz üzerine bir şeyler katıyoruz ekliyoruz tabii ki de kültür farkı var (Ö5). İkinci senede mesela 2021'deydi başka bir serviste çalışıyoruz. Hemşireler oradaki personeller var çalışan onlar dışında böyle çok dışlandı. Nerelisin dediği zaman Afganistanlıyım dediğim zaman çok yani böyle başka farklı gözle bakıyorlar. Irk ayrımı yapıyorlar açıkçası (Ö6). Öğrenci görüşlerinden hareketle bazı öğrencilerin az da olsa dışlanmaya maruz kaldığı görülmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilere karşı ırkçılık yapılmaması için kültürel farklılıklardan ve benzerliklerden hareketle öğrencilerde kültürlerarası iletişimsel becerilerinin geliştirilmesine yönelik kaynaştırma etkinliklerinin yapılması gerektiği söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Kastamonu Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları mikro saldırı davranışlarının incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada elde edilen sonuçlar şu şekildedir.

Yabancı uyruklu öğrenciler daha çok maddi açıdan ve dil konusunda zorluk yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bu konuyla ilgili yapılan benzer çalışmalar incelendiğinde araştırma sonucuna paralellik gösteren çalışmalar olduğu görülmektedir. Türkiye'ye gelen yabancı uyruklu öğrenciler üzerinde yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde genel olarak maddi zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Yardımcıoğlu, Beşel ve Savaşan, 2015; Yıldırım, Özkan ve Büyükyılmaz, 2016; Kıroğlu, Kesten ve Elma, 2010; Şahin ve Demirtaş, 2014; Yıldırım ve Köksal, 2017). Kurtça (2020) ise araştırmasında yabancı uyruklu öğrencilerin maddi açıdan barınma ve ulaşım gibi konularda zorluk çektikleri sonucuna ulaşmıştır. Yabancı uyruklu öğrencilerin genel olarak maddi zorluk çekmelerinin nedeni ülkelerinden gönderilen paranın az olması, dil bilmemelerinden dolayı çalıştırılmamaları ve öğrenim gördükleri ülkede az paraya çalıştırılmalarıdır. Bu nedenle yabancı uyruklu öğrencilere üniversitelerde kısmi zamanlı çalışma fırsatının verilmesi önerilebilir.

Araştırma kapsamında yabancı uyruklu öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun “dil” konusunda zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye'ye geldiklerinde genel olarak dil konusunda zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır (Yıldırım ve vd., 2016; Yıldırım ve Köksal, 2017; Ertürk ve ark., 2017). Yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde ise yabancı uyruklu öğrencilerin dil sorunu yaşadıkları, sınavlarda zorlandıkları ve bazı derslerin anlaşılmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Şahin ve Demirtaş, 2014; Kurtça, 2020). Bu araştırmaların sonuçları yapılan araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türk öğrenciler ile barınmaları ve konaklamalarının dili öğrenme açısından büyük bir öneme sahip olduğu görülmektedir. Çünkü farklı ülkelerden Türkiye'ye eğitim almak için gelen yabancı uyruklu öğrenciler barınma ve konaklamada Türk öğrenciler ile aynı ortamı paylaşırsa dili kısa sürede daha iyi öğrenebilir. Ayrıca üniversitelerdeki TÖMER'lerde temel Türkçe öğretiminin yanı sıra akademik Türkçe öğretimine de yer verilmesi önerilebilir.

Araştırmanın bir diğer sonucunda ise yabancı uyruklu öğrencilerin arkadaşları ve öğrenim gördükleri öğretim elemanları tarafından bazılarının dışlanmaya maruz kaldıkları bazılarının ise dışlanmaya maruz kalmadıkları görülmektedir. Kıroğlu ve vd., (2010) çalışmalarında yabancı uyruklu öğrencilerin arkadaşları tarafından genel olarak dışlandığı fakat öğretim elemanları tarafından dışlanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmaların sonuçları yapılan araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Şahin ve Demirtaş (2014) çalışmalarında yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenim gördükleri öğretim elemanları tarafından dışlanmaya maruz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin arkadaşları ve öğretim elemanları ile iletişimlerinin iyi olduğu herhangi bir dışlanma ile karşılaşmadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Yıldırım ve Köksal, 2017; Kurtça, 2020). Türk öğrenciler ve öğretim elemanları Türkiye'ye gelen yabancı uyruklu öğrencilere karşı hoşgörülü ve saygı çerçevesinde davranmaları sonucu bu olumsuz durumları en aza indirilmesi beklenmektedir.

Yabancı uyruklu öğrenciler ile yapılan görüşmeler sonucunda Türkiye'ye ilk geldiklerinde Türkçeyi bilmemelerinden dolayı dil konusunda zorluk yaşadıkları görülmüştür. Maddi konuda ise düşük maliyetle çalıştırıldıklarından dolayı yeterli kazanç elde edemedikleri için geçim sıkıntısı yaşadıkları görülmüştür.

Dışlanma konusunda ise arkadaşları ve öğretim elemanları tarafından olumsuz davranış ve gizli söylemlere maruz kalmadıkları görölmüştür.

Elde edilen sonuçlar incelendiğinde, yabancı uyruklu öğrencilerin çalışma gruplarının heterojen biçimde oluşturulması gerektiği düşünölmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sürecinin başlarında uyum programlarının uygulanması gerektiği söylenebilir. Yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenim gördükleri fakültede, Türkçelerini geliştirmeleri için öğretim elemanları tarafından sıklıkla Türkçe kitapların okutulması, çalışma gruplarında Türk öğrencilerle daha fazla bir araya getirilerek grupların oluşturulması gerektiği düşünölmektedir. Genel olarak tüm bölümlerde yabancı uyruklu öğrencilerin bulunması ve bu nedenle mikro saldırganlık kavramının disiplinler arası çalışılması gereken konular arasında olduğu düşünölmektedir.

Konuyla ilgili araştırmaların daha farklı yaş gruplarına yapılması, yabancı uyruklu kadınlara yönelik çalışmalar yapılması, Türkiye’de çalışan farklı meslek gruplarındaki yabancı uyruklu öğrencilere yönelik araştırmaların yapılması önerilebilir. Yabancı uyruklu öğrencilerin dil öğrenmeleri açısından daha çok Türk öğrencileri ile kaynaşmaları önerilebilir. Maddi zorluk yaşayan yabancı uyruklu öğrencilerin az paraya çalıştırılmamaları gerektiği herkese eşit bir şekilde yaklaşılması gerektiği önerilebilir.

Etik Beyan

“Yabancı Uyruklu Spor Bilimleri Öğrencilerinin Eğitim Süreçlerindeki Gizli Engel: Mikro Saldırganlık” başlıklı araştırmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu araştırma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Gerekli olan etik kurul izinleri Kastamonu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Yayın Etiği Kurulu’nun 02.02.2023 tarih ve 2 sayılı toplantısında 19 karar sayısı ile alınmıştır.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Araştırma Dizayını AFÖ, İstatistik analiz KB-MFB; Makalenin hazırlanması, AFÖ, KB, MFB; Verilerin Toplanması MFB, KB tarafından gerçekeştirilmiştir.

Çatışma Beyanı

Araştırma kapsamında herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Büke, B. (2021). Engelli bireylerin kendilerine yönelik ayrımcı ve mikro saldırgan uygulamaları ifade etmeleri: twitter’daki #engellenmekİstemiyoruz ve #sağlamcılarDışarı etiketleri. *Nitel Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 164-190. <https://doi.org/10.47105/nsb.907791>
- Büyüköztürk, ř. Çakmak E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, ř. ve Demirel, F. (2022). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (32.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Chin, C. B. (2015). Aren’t you a little short to play ball?. *Ameasia Journal*, 41(2), 47-65.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. Los Angeles: SAGE Publications
- Çelik, H., Başer-Baykal, N., ve Kılıç-Memur, H. N. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 379-406. <https://doi:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.16m>
- Durmuş, M. (2019). Kültürlerin temas alanı olarak dil öğretileri süreçleri ve mikro saldırganlıklar. *Milli Folklor Dergisi*, 16(122), 50-63. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/millifolklor/issue/46995/590393>
- Elo, S. & Kynas, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal Of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.
- Er, M. (2021). *Yabancılara türkçe öğretiminde kültürlerarası iletişim ve mikro saldırganlık* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Er, M. ve Durmuş, M. (2021). Yabancılara türkçe öğretiminde öğreticilerin sınıf içi iletişim yaklaşımları ve mikro saldırganlık. *Turkish Studies*, 16(3), 1874-1883. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.51618>
- Ertürk, E., Filizöz, B. ve Erdirencelebi, M. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin intibak sorunları: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi ve Cumhuriyet Üniversitesinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenciler üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 5(8), 49-68. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/researcher/issue/66625/1042402>
- Kıroğlu, K., Kesten, A. ve Elma, C. (2010). Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin sosyo-kültürel ve ekonomik sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 26-39.

- Kurtça, B. (2020). Bartın Üniversitesi'nde eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sosyo-ekonomik sorunları ve çözüm önerileri. *Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 5(1), 113-126. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/buefd/issue/54891/752196>
- Otluoğlu, Ç., Kurt-Yılmaz, B. ve Sürgevil Dalkılıç, O. (2021). Covid-19 döneminde akademisyen annelerin iş-yaşam deneyimlerini anlamak: nitel bir araştırma. *KADEM Kadın Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 13-52. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kademkad/issue/63070/958225>
- Özçetin, S. (2013). *Yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal uyumlarını etkileyen etmenler* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisobil/issue/34503/424695>
- Sue, D. W. (2010). *Microaggressions in everyday life: Race, gender, and sexual orientation*, Hoboken, NJ: John Wiley.
- Şahin, M. ve Demirtaş, H. (2014). Üniversitelerde yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarı düzeyleri, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(204), 88-113. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36160/406467>
- Tayınmak, İ. (2020). Önyargılı tutumlar ve saldırıcılık. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 71-87. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/utsobilder/issue/55152/745978>
- Trella, K. L., Games, K. E., Young, J. P., Drescher, M. J. & Eberben, L. E. (2022). Gender microaggression and macroaggression experiences of women athletic trainers. *Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice*, 20(4), 1-8. Erişim Adresi: <https://nsuworks.nova.edu/ijahsp/vol20/iss4/19/>
- Uygur, SS., Sarı, D., Uz-Baş, A. (2018). Kültüre duyarlı psikolojik danışma bağlamında mikrosaldırıcılık: Ayrımcılığın Örtük Hali. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(51), 143-189.
- Ünal, S. (2018). Irksal temelli ayrımcılığın yeni görünmez yüzü: kültürel karşılaşmalar ve mikro-saldırıcılıklar. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi* 5(28), 3288-3308. <https://doi.org/10.26450/jshsr.726>
- Yardımcıoğlu, F., Beşel, F. ve Savaşan, F., (2015). Yabancı uyruklu lisans ve lisansüstü öğrencilerin sosyo-ekonomik problemleri: Sakarya Üniversitesi Örneği. *Uluslararası Öğrenci Sempozyumu*, 6(8), 203-254. <https://doi.org/10.17550/akademikincelemeler.308940>
- Yıldıran, C., Özkan, D. ve Büyükyılmaz, O. (2016). Yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin durum analizi: Karabük Üniversitesi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 20-34. <https://doi.org/10.21733/IBAD.35>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, E. ve Köksal, H. (2017). Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin gözüyle Türkiye. *Abi Evran Üniversitesi Kırsal Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 297-323. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59420/853379>
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK), (2023). İstatistikler bilgi yönetim sistemi. <https://istatistik.yok.gov.tr/> Erişim tarihi: 13.04.2023.

EXTENDED ABSTRACT

This study aims to determine whether foreign students continuing their education at Kastamonu University Faculty of Sports Sciences are exposed to microaggression and if so, what problems they experience. The research was designed as a phenomenological study from qualitative research methods. In this study, the experiences of sports sciences faculty students coming to Turkey from different countries to receive education were thematized and coded within the framework of these themes. Micro-aggressive behaviors that students were exposed to were tried to be comprehended in depth. The codes that emerged in the research were shown as word clouds. The participants of the study consisted of a total of 10 foreign students (9 male, 1 female), 7 from Turkmenistan, 2 from Afghanistan, and 1 from Azerbaijan, continuing their education at Kastamonu University Faculty of Sports Sciences. The sample of the study was determined by the criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling methods. For this reason, it was taken into consideration that the participants included in the sample had at least a C1 language certificate or had successfully passed the preparatory class of TÖMER. In the study, a semi-structured interview form created by the researchers was used as a data collection tool. Semi-structured interview questions were prepared based on the literature. In semi-structured interviews, the researcher prepares an interview questionnaire with the questions he/she plans to ask. Researchers ask different or related questions according to the course of the semi-structured interview. In the research, these issues were taken into consideration while preparing the interview questions and it was also paid attention to have questions at the end. In this way, it was ensured that the answers given by the participants were further elaborated and more in-depth information was obtained. In addition, the questions prepared by the researchers were sent to two field experts and the questions were finalized in line with the opinions of the experts. Some questions were removed and some questions were changed. Interviews were conducted face-to-face and no prompts were given during the interviews. Before data collection, the participants

were informed about the research and signed a voluntary participation form. They were also informed that they could terminate the interview at any time. During data collection, a voice recorder was employed and the data were recorded with this voice recorder. The data were collected face-to-face with foreign students in March and April in the spring semester of the 2022-2023 academic year. The interviews were conducted in the study office of Kastamonu University Faculty of Sport Sciences graduate students. It is noted that the longest interview lasted approximately 40 minutes and the shortest interview lasted 10 minutes. Following the interviews, they were transcribed by the researchers. Due to research ethics, the participants' real names were not mentioned, but code names were used. MAXQDA 2020 qualitative analysis program was used to analyze the data. The data obtained from the interview questions were analyzed and the codes that emerged as a result of the analysis were created with the MAXQDA 2020 program to determine how often the words related to microaggression were mentioned in the interviews. In content analysis, it is important to include the most repeated words in the analysis. However, it is also important to include expressions that are important for the research. This was also taken into consideration in the research. According to the results of the analysis, while some of the students stated that they were exposed to exclusion, some of them stated that they did not encounter such a problem at all. Similarly, while some of the students stated that they were exposed to exclusion and racism, others stated that they did not encounter such a problem and that they received education in a very warm and sincere environment. Some of the students stated that they had communication breakdowns with their friends and lecturers due to language problems, while others stated that they could not find a job and had financial difficulties due to language problems. Due to language problems, some of the foreign students stated that they could not easily comprehend the lessons and that they attach importance to working in groups with their friends from their own countries instead of Turkish students in group work. When the findings are analyzed in general, it is evident that foreign students (especially those with language problems) have difficulties in communicating and working for financial support outside of education and training. In the process of foreign students' adaptation to a different language and culture, not only the approach of the people of the country they live in is important. Many factors such as the personality traits of foreign students, their socio-cultural status, the living conditions of the country they come from, etc. affect the adaptation process. As a result, it is concluded that, despite being from different cultures and languages, the students have generally adapted to Turkish culture and participated in sports, and social and cultural activities by taking advantage of the university facilities. Although some problems were encountered, it is clear that most of the foreign students were warmly welcomed by their fellow students and lecturers, and that they were motivated by encountering helpful behaviors. In addition, although it is observed that they fall behind in education and training in some courses due to language problems and cannot fully comprehend what is being taught, it is also seen that the majority of Turkish students try to support foreign students in every subject, help them, and encourage them to participate in sports and social activities. Although almost all universities in Turkey try to accelerate the adaptation process by establishing foreign students' foreign relations units in each department, it can be suggested that universities should provide different orientation training for these students, taking into account the fact that foreign students come to every department of every university. It can be suggested that social, cultural, and sportive activities that bring foreign students and Turkish students together on a common ground should be planned more intensively and consciously, and Turkish books should be frequently read by the lecturers in the faculties or colleges where foreign students study to improve their Turkish language skills.

Yeni Arşiv Belgeleri Işığında Kemal Kaya Efendi

Coşkun KUMRU¹

Öz

Kemal Kaya Efendi, Almanya ve Fransa'da eğitim görmüş ve Birinci Dünya Savaşı'nda Kafkas cephesinde görev almış bir Osmanlı subayıdır. Savaşta yaralı düşerek Ruslara esir olmuş ve bu sıfatla Sibirya'ya gönderilmiştir. Rusya'da Bolşevik idaresinin tesisi üzerine Çin'e iltica etmiştir. Mültecilerle birlikte Çin'in Harbin şehrine gelen Kemal Kaya Efendi, "Yeni Hayat" isimindeki Türk-Tatar mektebinde öğretmenlik yapmış, oradan Pekin'e giderek çok iyi bildiği Fransız dili üzerine dersler vermiştir. Pekin'de bulunduğu sırada tanıştığı Doğu Türkistan liderleri, Çinli Müslümanları sevk ve idare ederek onlara yardım etmesini kendisinden rica etmiştir. Kemal Kaya Efendi, üzerinde nüfuz kazandığı Çinli Müslüman General Ma Zhongying'e Genelkurmay Başkanı olarak hizmet vermiş ve Doğu Türkistan Valisi Jin Shuren'e karşı bir hamle yapması için onu teşvik etmiştir. Kemal Kaya Efendi'nin hayatı ve faaliyetlerine ilişkin literatürde birbirleriyle çelişkili olmakla beraber az sayıda malumat bulunmaktadır. Söz konusu malumatın önemli bir bölümü de Kemal Kaya Efendi'nin Çin'de bulunduğu döneme ilişkin kaleme alınan hatıratlara dayanmaktadır. Türk Diplomatik arşivinde bulunan ve şimdiye kadar bilinmeyen arşiv kayıtları ilk kez çalışmamızla birlikte gün yüzüne çıkmaktadır. Söz konusu belgelerde daha önce herhangi bir resmine rastlayamadığımız Kemal Kaya Efendi'nin bir adet fotoğrafı da yer almaktadır. Makalemizde Türk Diplomatik arşivinde tespit edilen belgelerden ve diğer kaynaklardan yola çıkılarak Kemal Kaya Efendi'nin bir portresini çizmek amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kemal Kaya Efendi, Doğu Türkistan, Çin, General Ma Zhongying, Türk Diplomatik Arşivi.

Kemal Kaya Efendi in The Light of The New Archive Documents

Abstract

Kemal Kaya Efendi was an Ottoman officer who was educated in Germany and France and served on the Caucasian front in the First World War. He was wounded in the war captured by the Russians and sent to Siberia. He took refuge in China with the establishment of the Bolshevik administration in Russia. Kemal Kaya Efendi, who came to the city of Harbin in China with the refugees, worked as a teacher in the Turkish-Tatar school called "New Life", went to Beijing from there and gave lessons on the French language, which he knew very well. The leaders of East Turkestan, whom he met while he was in Beijing, asked him to help them by guiding and managing the Chinese Muslims. Kemal Kaya Efendi served as Chief of General Staff to Chinese Muslim General Ma Zhongying, over whom he gained influence, and encouraged him to make a move against East Turkestan Governor Jin Shuren. There is little information, although contradictory, in the literature on the life and activities of Kemal Kaya Efendi. An important part of this information is based on the memoirs written about the period Kemal Kaya Efendi was in China. Archival records in the Turkish Diplomatic Archive, which were unknown until now, are revealed for the first time in our study. One photograph of Kemal Kaya Efendi, whose picture has not been found before, is also included in the documents. Our article aims to draw a portrait of Kemal Kaya Efendi based on the documents and other sources found in the Turkish Diplomatic Archive.

Keywords: Kemal Kaya Efendi, East Turkestan, China, General Ma Zhongying, Turkish Diplomatic Archives.


Atıf İçin / Please Cite As:

Kumru, C. (2024). Yeni arşiv belgeleri ışığında Kemal Kaya Efendi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(3), 1098-1108. doi:10.33206/mjss.1271014

Geliş Tarihi / Received Date: 25.03.2023

Kabul Tarihi / Accepted Date: 29.12.2023

¹ Dr. Öğr. Üyesi - Pamukkale Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, ckumru@pau.edu.tr,

 ORCID: 0000-0001-5852-6855

Giriş

Çinliler işgal ettikleri Doğu Türkistan'ın adını 1882'de Hsin-chiang (Xin-jiang) yani "yeni ele geçirilmiş toprak" olarak değiştirdiler. 1884'te ise Doğu Türkistan (Sinkiang/Sincan) vilâyetini tesis ettiler. 1932'de Niyaz Hacı ve Sâlih Dorga önderliğindeki ayaklanma hareketi Musul Maksut, Mahmud Muhiti, Hâfız Beg, Mehmed Emin Buğra, Sâbit Dâmolla, Osman Beg, Şeref Han Töre gibi önemli isimlerin de katılımıyla bütün Doğu Türkistan'a yayıldı. İli vilâyeti ve Urumçi'ye bağlı birkaç kaza dışında bütün Doğu Türkistan kurtarıldı ve 12 Kasım 1933'te Kâşgar'da Doğu Türkistan İslâm Cumhuriyeti ilan edildi. Doğu Türkistan İslâm Cumhuriyeti'nin Cumhurbaşkanlığına Hoca Niyaz Hacı seçildi ve hükümet Sâbit Dâmolla tarafından kuruldu (Taşağıl, 2012, s. 559). Yeni idare, bölgeye hâkim olmak isteyen Çinliler ve Ruslarla mücadele etmek zorunda kaldı.

Doğu Türkistan'ı yöneten Çinli valiler uzun süredir halka yönelik sert politikalar izlemekteydi. 1911-1928 yılları arasında valilik yapan Yang Zengxin'den sonra Jin Shuren (1928-1933) göreve geldi. Yang ve Jin'in görev süresi boyunca korkunç eylemlerinden kaynaklanan Őikayetler 1931'de Doğu Türkistan'da kısa süre sonra tüm eyaleti saran bir yangını ateşledi (Forbes, 1986, s. 38-52). 1930'ların başındaki mücadeleler genellikle 19. yüzyıldaki dini farklılıklara dayalı isyanların bir devamı olarak dikkat çekmişti.

20. yüzyılın başlarındaki ayaklanmalar, 19. yüzyıldakilerle sömürge rejiminin yönlerinden memnuniyetsizliğin nihai bir nedenini paylaşabilirken, yakın nedenler, menşese meselesi, yerel ve dış aktörler ve ideolojik kaygıların tümü diğerlerinden farklıydı. Dahası, çeşitli isyancı ve muhalif hareketlerin hizipleşmesi, İslâm'ın bir rol oynamasına rağmen, bunun bütünüyle medeniyetler arası bir fay hattı boyunca "İslâm'a karşı Çin" davası olmadığını göstermekteydi. Çin yönetimine karşı harekete geçen isyancılar sadece Uygur Türklerinden müteşekkil değildi. İsyana yol ačan temel mesele, Çing döneminden kalma idari bir kısıtlama, Vali Jin'in bunu ortadan kaldırma çabası ve Doęu Türkistan'ın doğusuna Çin göçünün yol açtığı gerilimlerdi. Mançu rejimi, İÇ Asya görünümüne uygun olarak Moęol örneğini izleyerek, bazı Moęol ve Türk bölgelerindeki aristokrat müteşekkilin kendi toprakları ve halkları üzerinde kişisel kalıtsal yönetimi sürdürmelerine izin vermişti (Millward ve Tursun, 2004, s. 73-74).

Çin'de önemli bir etkinliğe sahip olan Müslüman General Ma Zhongying, Yeni 36. Tümen (Ulusal Devrim Ordusu)'ün komutanıydı. Özellikle Kansu ve Doğu Türkistan'daki Müslüman nüfus tarafından çok saygı görüyordu. Doğu Türkistan Valisi Jin Shuren'i devirmek için ittifak çabasına girişen General Ma Zhongying bölgenin önde gelen kişileriyle çeşitli temaslarda bulundu. 1933'te Jin Shuren'in yerine iktidara gelen General Şeng Şisey (1933-1942) ile kendisi arasındaki aralıklı çatışmalar oldukça uzun sürdü. Nihayet Temmuz 1934'te General Şeng'in birlikleri tarafından yenildi ve Sovyet Rusya'ya sığınmak zorunda kaldı. General Ma Zhongying ve birliklerinden geriye kalanlar Sovyet yetkilileri tarafından silahsızlandırıldı ve Rusya'da tutuklandı (Powell, 1936, s. 184). Kemal Kaya Efendi bu hareketli devrin önemli isimlerinden General Ma'nın askeri müşaviri olarak onun politikalarında ciddi etkilere sahip olmuştur.

Doğu Türkistan'da Bir Türk Komutan: Kemal Kaya Efendi

General Ma'nın Doğu Türkistan'daki siyasi durum hakkında 1931'in başlarında Urumçi'den kuzeybatı Kansu'ya seyahat eden, görünüşe göre İstanbul'dan gelmiş olan iki Türk'ten bilgi aldığı tahmin edilebilir. Bu iki kişi daha sonra Ma'nın askeri karargahına bağlandı ve bunlardan biri olan Kemal Kaya Efendi, Ma'nın Genelkurmay Başkanı oldu (Forbes, 1986, s. 54-55). Ma'nın yakın çevresinde beliren bu iki yabancı hakkında İstanbul'dan gelmeleri ve Müslüman olmaları dışında pek bir Şey bilinmiyordu. Her iki yabancı da savaş deneyimine sahipti. Çünkü ikisi de I. Dünya Savaşı'nda mücadele vermişti ve bu savaşın yararlarını taşıyorlardı. Genç olan, ordu deneyimi ona askeri konularda liderlik sağlayan bir eylem adamıydı. Yaşlı olan, Kemal Kaya Efendi, Paris Üniversitesi mezunuydu, birkaç dil konuşan ve Avrupa siyaseti hakkında geniş bilgisi olan bir adamdı (Cable ve French, 1947, s. 224).

Kemal Kaya Efendi'nin hayatı hakkında sınırlı malumat bulunmaktadır. Eldeki verilere göre İstanbullu olduğu düşünölmektedir. Fransa ve Almanya'daki askeri eğitimden sonra Birinci Dünya Savaşı'nda Kafkas cephesinde Alman Albay von Epp'in komutasında Rus esaretine düşene kadar görev yapmış, daha sonra da Rus İÇ Savaşı esnasında hizmet görmüştü (Nyman, 1977, s. 101; Forbes, 1986, s. 242). Esasen Kemal Kaya'nın kimliğine ilişkin muhtelif yorumlar bulunmaktadır. Doğu Türkistanlı siyasetçi Seyfettin Azizi'nin belirttiğine göre Kemal Kaya Efendi Japonya'nın casusuydu. Bu iddianın sebebi ise söz konusu şahsın Türkiye'deki devrim sonrasında Japonya'ya kaçması ve Japonya'nın onu General Ma Zhongying'e askeri müteşar olarak göndermiş olmasıydı (İnayet, 2000, s. 323).

İstanbul'dan Ma'nın karargahına gelen her iki Türk de Doğu Türkistan Valisi Jin Shuren'e karşı kişisel bir kin besliyordu. Sovyetler Birliği'nden Doğu Türkistan'a girdiği bildirilen iki ismin muhalif olmaları nedeniyle Kemal Atatürk tarafından sürgüne gönderilen kişilerden olduğu ifade ediliyordu. Daha öncesinde Urumçi'de iş yapmayı ve onun serbest ticaret bölgesinde tanınan tüccarlar olmayı ummuşlardı. 1930'da sermayelerini yatırdıkları ve iyi kar elde etmeyi umdukları mal yüklü bir deve kervanıyla Urumçi'ye gelmişlerdi. Geldikleri Vali Jin'e rapor edildi ancak vali, şüphe duyduğu bu iki ismin casus oldukları gerekçesiyle tutuklanmalarını ve hapse atılmalarını emretti. Urumçi hapishaneleri hiçbir zaman sağlıklı yerler olmadığı gibi içeri girenlerin çoğu da hayatta kalamıyordu. İki Türk bu esaretten canlı olarak çıktıysa da mali açıdan tükenmiş durumlardı. Serbest bırakıldıklarında Kansu'ya gittiler ve General Ma'ya bir teklifle yaklaştılar. General Ma hizmetlerinin değerini anlayınca onları kadrosuna kattı ve iki Türk onun askeri müşavirleri oldular (Cable ve French, 1947, s. 224; Forbes, 1986, s. 242; Oraltay, 1976, s. 82).

Kemal Kaya Efendi'nin Doğu Türkistan Valisi Jin'den intikam almak amacıyla General Ma'nın 1931'de Doğu Türkistan'ı işgalini teşvik etmede etkili olduğu sanılmaktadır. Kendisi 1933-1934'teki ikinci Tungan istilası sırasında General Ma'nın Genel Kurmay Başkanı olarak görev yapmıştır. Fransız Askeri Akademisi'nden mezun olduğu Paris'e gitmeden önce Elbing'de Alman İmparatorluk Ordusunda ve daha sonra Kafkasya'da von Epp'in emrinde kurmay subay olarak görev yaptığından General Ma'nın savaş çabalarına katkısı büyük olmuştur (Forbes, 1986, s. 242).

Kemal Kaya Efendi Genel Kurmay Başkanı olarak General Ma'ya savaş stratejileri konusunda değerli önerilerde bulunmuştu (Wu, 1984, s. 75). Kendisi mükemmel bir stratejist idi ve daha önce Türk ordusunda Albaylık rütbesiyle görev yapmıştı (Nyman, 1977, s. 110; Petro, 1933, s. 211). Kemal Kaya Efendi ile General Ma, Kansu'ya doğru ilerlerken güçlerini organize ederek sekiz ilâ on bin kişiden oluştuğu belirtilen büyük bir ordu teşkil edebilmişlerdi (Wu, 1984, s. 76). Kemal Kaya Efendi'nin kabiliyeti sayesinde General Ma çok geçmeden egemenliğini genişletti ve üç zengin şehir olan Ganzhou, Suzhou ve Ansi'yi kontrolü altına aldı. Bu girişim onu mali sıkıntılardan kurtardı ve ordusunu yeniden düzenlemesine, sıkı bir disiplin tesis etmesine ve Doğu Türkistan seferini baştan sona hazırlamasına izin verdi (Petro, 1933, s. 211).

General Ma'nın iki Türk kurmayı kişisel düşmanları olan Vali Jin'in topraklarını tehdit edecek olan bir kampanyaya ağırlık verdiler. General Ma aceleci bir kararla Türkistan'dan ayrılarak güneye, Ningxia'ya doğru ilerledi. Fakat Türk danışmanları, General üzerindeki nüfuzları marifetiyle onun ilgisini yavaş yavaş arzularının yattığı coğrafyaya, yani kendilerine haksızlık ettiğini düşündükleri Vali Jin'in toprakları olan Doğu Türkistan'a çevirdiler. Türk danışmanların tavsiyesi neticesinde General ve ordusu, Hami'ye (Kumul) giden çöl yoluna doğru harekete geçti. Ordunun yaz ortasında beş yüz Tungan süvari kuvvetiyle çölü geçmesi, askeri dayanıklılığın cüretkar ve stratejik bir başarısıydı. General ve ordusu Türkistan'da görüldüğünde Urumçi Hükümeti tamamen gafil avlanırken General Ma, Müslüman kuvvetlerinin takdir gören lideri oldu. General, Barköl'e saldırdı, muzaffer oldu ve hemen kendi askerlerini ateşli silahlar ve mühimmatlarla donattı. Daha sonra Hami'ye ilerledi ve orayı kuşattı. Halk banliyölerden çekilerek tüm resmi binaların bulunduğu müstahkem küçük kasabaya sığındı ve bu olağanüstü kuşatma altı ay sürdü. Ma'nın ordusu tarafından çeşitli şekillerde müteaddit saldırılar düzenlendi (Cable ve French, 1947, s. 225). General Ma'nın Urumçi dışında ele geçirilen iki uçaktan biriyle Kemal Kaya'yı Moskova'ya göndermeyi amaçladığı ifade ediliyordu. Bununla birlikte Kemal Kaya, hava yolculuğu sevmediği için plan boşa çıkmıştı (Hedin, 1944, s. 65).

General Ma'nın faaliyetlerinde kendisine yardımcı olan Kemal Kaya Efendi, Fransızca, Almanca ve İngilizceyi akıcı bir şekilde konuşan entelektüel bir insandı (Petro, 1933, s. 211). Hedin'in (1944, s. 67) belirttiğine göre Kemal Kaya Efendi, mükemmel derecede Fransızca konuşuyordu. Bölge üzerine izlenimlerini paylaşan Petro'nun anlatımıyla Kemal Kaya Efendi, Çin askeri üniforması giymiş mükemmel Fransızcayla konuşan biriydi. Onun ifadesine göre Kemal Kaya, konuşabileceği bir yabancıya olmasına sevinmiş ve kişisel konuğu olarak onun kampta kalmasını arzu etmişti. Petro, (1933, s. 216) Kemal Kaya ile altı gün geçirdiğini belirtmekte, sohbetleri esnasında isyancılarla ilgili yeni bilgiler aldığını aktarmaktadır. Petro'nun aktardığına göre Kemal Kaya, General Ma ile işbirliği yaptığı konusu açıldığında Pan-İslamî hareket doğrultusunda çalıştığını vurgulamıştır.

Orta Asya seyahatinde bulunan Fransız gazeteci ve yazar Georges Le Fèvre (1935, s. 242-243) ise Kemal Kaya Efendi'ye dair izlenimlerini şu şekilde aktarmaktadır:

"Bir de Türk muhafızlarından eski bir subay olan ve Genelkurmay Başkanı olarak görev yapan Albay Kemal ile tanışmasaydım asi güçler için artık bir çoban olabilirdim, çok kibar ve nazikti. Konuştuğum olarak beni karargahta ağırladı."

Hedin, (1944, s. 67) seyahat notlarında Kemal Kaya Efendi ile olan sohbetlerine yer vermektedir. Kemal Kaya Efendi Hedin'in Türkiye'deki seyahatlerine imrenmişti. Kansu ve Doğu Türkistan'dan bıkmıştı ve özlediği memleketi Türkiye'ye gitmek istiyordu. Kemal Kaya Efendi sonraki süreçte Urumçı'yi terk ederek Sovyet Başkonsolosluğuna gitti. Üniformasını bırakarak Çin, Fransız, Alman ya da Ruslar gibi çağdaş dünyanın bir yurttaşı olmak düşüncesiyle güzel kesimli yaz kıyafetlerini ve panama şapkasını giydi. Kemal Kaya'nın Türk olmayıp Ermeni veya Gürcü gibi bir milletten olduğuna dair spekülasyonlar başladı. Kendisi daha sonra SSCB'ye döndü. Onun ayrılışı General Ma'nın Kaşgar'a geri çekilmesinden önceki kritik bir zamanda yaşandığından Sovyet yetkililerce Urumçı'de kendisine sıcak bir karşılama yapıldı (Nyman, 1977, s. 103).

Kemal Kaya Efendi'nin Genelkurmay Başkanı olarak hizmet ettiği General Ma'nın hem Japonlarla hem de Sovyetlerle bugün hala tartışılan şüpheli bağları vardı. Miller'e (1994, s. 297) göre Çinli General, bir Sovyet ajanı olarak tanımlanan ve belki de GPU² eğitimi almış olan Kemal Kaya Efendi tarafından muhtemelen bir Sovyet ajanı provokatörü olarak manipüle edilmiş olabilir.

Nyman'ın düşüncesine göre Kemal Kaya Efendi, SSCB'deki bir Türk savaş mahkumu olarak GPU veya benzeri bir kuruluşun tesiri altında kalmıştı. Harbin'de bulunduktan sonra Doğu Türkistan Hükümetinin Sovyetlerden yardım isteğine yol açacak olan karışıklığın çıkartılması gayesiyle General Ma'yu Doğu Türkistan'ı istilaya ikna etme yoluna başvurmuştu. Böylece General Ma bilinçli veya bilinçsiz şekilde Doğu Türkistan'daki yeni nizamın yaratıcısı oldu. Nyman'a (1977, s. 104) göre Kemal Kaya Efendi, SSCB'nin çıkarlarına uygun hareket ederek katalizör görevi gören bir ajandı. Bu fikre göre yüksek ihtimal bir Sovyet ajanı olduğu düşünölen Kemal Kaya Efendi'nin tesiri altındaki General Ma, gitgide SSCB'ye meyilli duruma gelmişti. Kemal Kaya Efendi'nin General Ma'nın Doğu Türkistan'da gerçekleştirdiği katliamlarda rol alıp almadığı meselesine ilişkin ise herhangi bir malumata rastlanmamıştı (İnayet, 2000, s. 323).

Kemal Kaya Efendi'nin kimliği ve faaliyetlerine ilişkin literatürdeki bilgiler büyük ölçüde seyahat notları ve tanıklıklara dayanmaktadır. Kaynaklarda teyidi mümkün olmayan anlatımların ve büyük boşlukların olduğu anlaşılmaktadır. Bu bakımdan Türk Diplomatik arşivindeki 1933 yılına tarihlenen resmi yazışmalar söz konusu hususlardaki eksiklikleri gidermesi ve Kemal Kaya Efendi'nin portresinin netleştirilmesi noktasında şüphesiz ki kıymetlidir. Türkiye Cumhuriyeti'nin Tokyo Büyökelçiliği'nden Daimi Maslahatgözar ve Orta Elçi³ imzasıyla Hariciye Vekâletine gönderilen 6 Ocak 1933 tarihli yazıda, Harbin şehrinde daha ziyade Japonların nüfuzu altında, Rus lisanında çıkmakta olan "*Harbin Haberleri*" namındaki gazetenin 2 Aralık 1932 tarihli nüshasında "*Bir Harbinli şarkî Türkistan'daki asilerin başkumandanıdır*" başlığı ile çıkan yazının Türkçeye çevrilmiş bir sureti ile Kemal Kaya Efendinin bir fotoğrafı takdim edilmiştir (TDA/515/7485-38719-5, 06.01.1933).

"*Harbin Haberleri*" gazetesinin 2 Aralık 1932 tarihli nüshası şu şekildeydi:

"*Bir Harbinli şarkî Türkistan'daki asilerin başkumandanıdır.*

Harbin ve Sibiry'a bulunan bir Türk zabitî şarkî Türkistan'daki asilerin başkumandanıdır.

Pekin'den alınan haberlere göre yazdan beri bahsolunan şarkî Türkistan isyanı, Sincan vilayetindeki Çinli müslömanlar arasında son baharda çok genişlemiştir. Hami-Turfan arasında bulunan yerler şimdi müllö ibtilalci müslöman komitesinin sevk ve idare ettiği müslöman orduları tarafından meşgul bulunmaktadır. Bu ibtilalin rubu ve başkumandanı Harbin'de çok iyi tanınan Kaya Kemal'dir.

Çinli terhibi ve Mareşal Feng-yu-hsiang

Cumhuriyetin ilanından beri Çin hükümeti müslömanların bulunduğu yerlerde kuvvetli bir Çinleştirme politikası takip etmek istemiş ve on beş seneden beri, bütün müslöman teşkilatına ve onun liderlerine mümkün olan her türlü müşkülatı çıkarmıştır. Feng-yu-hsiang'ın Kansu vilayetine gelmesinden beri terhib artmış, Çin polisi ve ordusunun birçok mektep ve camileri kapamış olması müslömanları ibtilal yapmaya mecbur etmiştir. 1928 ibtilali Feng-yu-hsiang'ın Kansu ve Sincan'da bulunan orduları tarafından pek kanlı bir şekilde bastırılmış ve kesilen kırk binden arta kalan on binlerce insan da şarkî Türkistan'a iltica eylemişti. Bu vakitten beri, her vilayette gizli bir surette çalışan müslömanlar, ibtilal tabyasını değiştirmişlerdi. Çünkü bunlar kendilerini idare eden bir merkez bulmuşlardı: Kaya Kemal. Fakat hatta müslömanlar arasında bile gizli olan Kaya Kemal ismi ancak bu senenin başıran ayı içinde herkes için malum olmuştur.

² GPU: KGB'nin öncüsü olan ve 1934 yılına kadar faaliyet yürüten Sovyet Siyasi Polis teşkilatı.

³ Dönemin Maslahatgözarı *Nebil Batı* idi. Görev süresi 17.12.1931-13.02.1936 tarihleri arasındadır. Bkz. <http://tokyo.be.mfa.gov.tr/Mission/MissionChiefHistory> (Erişim tarihi: 20.03.2023).

Harpten evvel İstanbul Harbiye mektebinde genç bir zabıt olan Kaya Kemal harbin açılması ile Rus cephesine gitmiş ve orada yaralı düşerek Ruslara esir olmuş ve bu sıfatla Sibiryaya gönderilmiş ve orada, bir müslüman tarikatının meşhur reisi olup Çita'da Ataman Semenoff nezdinde Arabistan'ın mümessili olarak bulunan Prens El-Kadiri ile tanışmıştır. Mültecilerle Harbin'e gelen Kaya Kemal Yeni Hayat isimindeki Türk-Tatar mektebinde ders vermiş, oradan Pekin'e giderek orada da çok iyi bildiği Fransızca dersleri vermiştir. Pekin'de bulunduğu sırada tanıştığı Kansu Sincan liderleri Çinli müslümanları sevk ve idare ederek onlara yardım etmesini kendisinden rica etmişlerdir.

Müslüman asilerin şimdiki vaziyeti

Daha 1928-1929 seneleri içinde müslümanların bozulmuş Çin ordularına karşı elde ettikleri galibiyetlerde Kaya Kemal'in zeki eli hissediliyordu. Bu sene Haney topraklarındaki cidal Sincan'a geçiyor ve haziran ayından bugüne kadar Hani ve Turfan, Kaya Kemal orduları tarafından işgal ediliyor. Urumçi'deki Çin valisi merkezin kendisine yardım etmemesi ve ordusunun pek çok harp malzemesine malik ve çok iyi tanzim edilmiş müslümanlar ordusunu mağlup edebilecek kabiliyette bulunmaması dolayısıyla, idaresi ile mükellef bulunduğu arazi üzerinde yeni bir hükümetin teşekkülünü kabul eylemek zaruretinde bulunuyordu. Kaya Kemal Tiyānşan dağlarının arkasında nüfuzu muntakasını Şarkî Türkistan'a kadar yaymakla uğraşiyor." (TDA/515/7485-38719-5, 06.01.1933).

Söz konusu gazete nüshasında Kemal Kaya Efendi'nin harp öncesi hayatına dair bilgiler verilmiş, Çin'e gelmeden önce temasta bulunduğu kişilere ve Çin ordularına karşı Müslümanların zaferlerindeki payına değinilmiş ve ihtilalin başkomutanı olarak giderek tanınmaya başlanan ve nüfuz kazanan bir isim olduğuna dikkat çekilmiştir.

Kemal Kaya hakkında Tokyo Maslahatgüzarlığından alınan tahrirat ile Hariciye Vekâletinden yazılan cevap suretleri ilgili şahsın bir kita resmi ile beraber Büyük Erkan-ı Harbiye Reisliğine 25 Şubat 1933 tarihinde takdim kılınmıştır (TDA/515/7485-38719-4, 25.02.1933). Tokyo Maslahatgüzarı bu yazıda bahsedilen şeylerin hakikate ne dereceye kadar uyabildiği hakkında hiçbir haberi bulunmadığını ifade etmektedir. Türk diplomat, Pekin'den Japonya'ya gelmiş olan, I. Dünya Savaşı sırasında sürgündeki Hindistan Hükümeti olarak görev yapan Hindistan Geçici Hükümeti Başkanı Raja Mahendra Pratap'tan bu hususta bir haberi bulunup bulunmadığını sormuştu. Pratap, Pekin'e dönüşünden sonra pek çok kez sorup soruşturduğu halde bu hususa ve Kemal Kaya isminde bir Türk'ün Doğu Türkistan'da bulunduğu dair en ufak bir haber alamadığını bildirmişti. Hariciye Vekâletine gönderilen yazının sonunda "ismi etrafında birçok güürültü yapılmak istenilen ve Kaya Kemal diye anılan şahıs hakkında fırsat buldukça alınacak haberleri iyice tetkik edebilmek için bu zat hakkında Erkan-ı Harbiye-i Umumiye'de bulunması tabii olan malûmatın verilmesi" talep edilmekteydi (TDA/515/7485-38719-5, 06.01.1933).

Tokyo Maslahatgüzarlığının Kemal Kaya hakkında malumat talebini içeren 6 Ocak 1933 tarihli tahriratına Hariciye Vekâleti tarafından 25 Şubat 1933 tarihli yazıyla cevap verilmiştir. Kaya Kemal ve Kurban Ali namındaki şahıslar hakkında Hariciye Vekâletindeki mevcut malumat aşağıdaki şekilde arz edilmiştir:

"Kaya Kemal harb-i umumide Ruslara esir düşmüş Rusya'da Bolşevik idaresinin teessüsü üzerine Çin'e iltica etmiştir. Kemal, 1925'te Harbin'deki Tatar mektebinde Fransızca muallimliği yapmakta iken sarboşluğundan dolayı menkûnünü kaybetmiş ve 1926 senesinde Pekin'deki müslüman mektebinde Türkçe muallimliğine tayin edildiği halde aynı sebepten dolayı vazifesinden çıkarılmıştır. Merhum müteakiben Çin müslümanlarının reisi addolunan General Ma Fu-şan'ın (Ma Fu-yuan) oğlu Ma Fun Kui'nin ordusuna muallimlik etmek üzere hizmete alınması için teşebbüsatta bulunmuş ve bu talep kabul edilerek vazifesine iltibaki zımnında kendisine müteaddit defalar müracaatta bulunulmuş ise de yine ayyaşlığı hasebiyle bu davetlere icabet etmemiştir. Kaya Kemal bir müddet sonra Tokyo Maslahatgüzarlığımıza müracaat ederek vatana avdet arzusunun izhar etmiş ve bu talep kabul ve memlekete avdeti temin olunduğu halde bundan da sarfınazar eylemiştir. 1928 senesinde Milli Müdafaa Vekâleti tarafından ecnebi hizmete girdiğinden dolayı Divan-ı Harpte muhakemesi icra edilmek üzere kendisine maslahatgüzarlığımız vasıtası ile celpname gönderilmiştir. Merhum celpnameyi imza eylemiş ve fakat yine Türkiye'ye dönmemiştir, o tarihten beri gerek Tokyo gerek Nankin Maslahatgüzarlıkları ile münasebatını büsbütün kesmiştir.

Yukarıda da arz edildiği veçhile Kemal işrete fevkalade münbemil büyük kabiliyet göstermeyen bir adamdır.

Kurban Ali'ye (Kurban Gali) gelince, bu adam da bir müddet Tokyo Maslahatgüzarlığımıza gidip gelmekte idi. Muabahren gerek Mançuriye gerek Çin'e vaki seyahatlerinde kendisinin Türkiye'nin resmi mümessili olduğu tarzında bazı ifadatta bulunduğu haber alındığından bir daha sefarete gelmemesi kat'iyen tenbih edilmiştir. Kurban Ali sözüne inanılmaz, serseri ruhlu bir adamdır. Japonlardan muavenet gördüğü muhakkaktır efendim." (TDA/515/7485-38719-3, 25.02.1933).

Tokyo Maslahatgüzarlığının talebi üzerine Hariciye Vekâletinden gönderilen cevap yazısında Kemal Kaya Efendi'ye ilişkin önemli detaylara yer verilmiştir. Belgeden anlaşıldığı kadarıyla farklı tarihlerde yapmış olduğu muallimlik vazifelerinde içkiye aşırı düşkün olması sebebiyle vazifesini yitiren Kemal Kaya Efendi, söz konusu hususiyetinden dolayı muallimlik mesleğini kesintisiz şekilde icra edememiştir. Memleketine dönmek arzusuyla Türk temsilcilikleri ile iletişime geçmesine rağmen harp divanında yargılanma tehlikesi hasebiyle ülkeye dönüşü mümkün olmamış, bunun üzerine Kemal Kaya Efendi Türk makamlarıyla münasebeti kesmiştir. Vekâlet belgesinde menfi yönleriyle bahis olunan Kurban Ali hakkında detaylı bilgiler ortaya konmamıştır. Bu bakımdan Kemal Kaya Efendi ile münasebeti olup olmadığı netlik kazanmamaktadır.

Tokyo Büyükelçiliğinden Hariciye Vekâletine gönderilen Daimî Maslahatgüzar ve Orta Elçi imzalı yazıda “*Kaiten-jiho (Radikal tanzimat)*” ismi altında on günde bir çıkan mecmuanın 25 Haziran 1933 tarihli nüshasında “*Sincan istiklali ve kırmızı Rus komplosu hakkında hakikat*” başlığı altında çıkan bir yazının Türkçeye çevrilmiş bir sureti gönderilmiştir (TDA/515/7485-38719-2, 26.06.1933). Hariciye Vekâletinden Büyük Erkân-ı Harbiye Reisliğine gönderilen 25 Şubat 1933 tarihli tezkireye zeyl olarak “*Kaya Kemal namındaki şahsın Çin Türkistanı isyanında oynadığı rol hakkında bir Japon gazetesinde intişar eden makalenin Türkçeye mütercem sureti*” takdim edilmiştir (TDA/515/7485-38719-1, 27.07.1933). Söz konusu mecmuanın Türkçeye çevrilmiş sureti aşağıda aktarılmıştır:

Sinkiang istiklali ve kırmızı-Rus komplosu hakkında hakikat.

“Sinkiang istiklali haberini veren ve ikinci kânun 1933 ayının ortalarına doğru patlamış olan Müslümanlar ihtilali, Sovyet Birleşik Cumhuriyetlerinin tertibatı altında yapılmış bir manevradır. Moskovadaki Tass Ajansı, bu kırmızı komplodan bahsederken Sovyetlerin maksatlarını şöyle naklediyordu: Japonya tarafından Mançurya’da tatbik olunan politika nevinden bir politika takip ederek Sovyet Birleşik Cumhuriyetleri ile Çin arasında bir orta devlet vücuda getirmek için Sinkiang vilayetinde müstakil bir hükümet tesis etmeye uğraşan bir şahsiyet vardır. Emperyalist olan bu şahsiyet Rusya’nın ta kendisidir. Sinkiang vilayetini istila eden kırmızı ordular, Japon orduları tarafından dağıtılmış olan General Su’nun eski askerleridir. Asilerin kuvveti dört bin kişi olarak tahmin edilmekte ve bunlar Kaya Kemal’in yüksek kumandası altında çalışan kırmızı zabitler tarafından idare olunmaktadır. Bu hareketin başı olan Kaya Kemal, Dünya harbi sırasında Rusya’ya girmiş ve bunun neticesi olarak nişanlı komünistlerden biri olmuş olan bir Türktür. Yılmaz cesareti ve parlak zekâsı ile Kaya Kemal, Müslüman kuvvetlerini takviye ve yavaş yavaş çoğaltmağa muvaffak olmuştur. Kaya Kemal şimdi Çin komünist fırkasına mübimmat tedarik etmekle ve üçüncü enternasyonal ile bu fırka arasında mühim irtibat vazifesini yapmakla meşguldür. Mançukuo hükümetinin sağlam mevcudiyeti sayesinde ki kırmızı istilanın Şarkî Mançurya yolu ile ilerlemesinin önüne geçilmişti. Fakat Rusya şimdi, Çin’i arkasından vurmaktan ibaret olan yeni Uzak Şark politikası ile bütün Çin’i Bolşevize etmek olan müthiş politikasını yeniden hakikat haline getirmeye uğraşmaktadır.” (TDA/515/7485-38719-2, 26.06.1933).

Kaiten-jiho mecmuasında yayınlanan yazıda Doğu Türkistan’daki isyancılara komuta ettiği belirtilen Kemal Kaya Efendi’nin Rusya’da sayılı komünistlerden biri olduğuna değinilmekte, siyasi ve askeri kabiliyetlerinden sitayiş ile söz edilmektedir.

Kemal Kaya Efendi’nin sonraki süreçteki yaşamına dair kaynaklarda sarıh bir malumat bulunmamaktadır. Georg Vasel’e göre Kemal Kaya Efendi, 1934’te Sovyet yanlısı güçler tarafından Kumul’da yakalandı ve Urumçi’ye gönderildi. Ancak hapsedilmek ya da idam edilmek yerine Doğu Türkistan’da Yol Yapım Komiseri olarak atandığı ifade ediliyordu. Bu nedenle Vasel, onun bir Sovyet ajanı olabileceğini ve sonraki akıbetinin de bilinmediğini belirtmiştir (Forbes, 1986: 242). Seyfettin Azizi’nin aktardığına göre Kemal Kaya Efendi, Doğu Türkistan valisi Şeng Şisey’in eline geçmiş ve hapisanede vefat etmiştir. (İnayet, 2000, s. 323).

Sonuç

Çin Cumhuriyeti döneminde Doğu Türkistan, sözde Cumhuriyet valileri veya savaş beylerinin kontrolü altındaydı. Çinli Müslüman General Ma Zhongying, bizzat Sovyetler Birliği ve Doğu Türkistan’ı içine alan bir İslâmî devlet kurmayı hayal edecek kadar hırslı ve hevesli bir isim olarak dikkat çekmekteydi. General Ma’nın Doğu Türkistan hareketi, burada mukim kardeşlerinin kendisini zalim Jin Shuren’e karşı kurtarıcı olarak görmelerine sebep olacaktı. General Ma’nın ordusunda görev alan Türklerden biri olan Kemal Kaya Efendi, Genelkurmay Başkanı sıfatıyla askeri seferlere iştirak etmişti.

Pan-İslâmî misyon doğrultusunda hareket ettiğini belirten Kemal Kaya Efendi’nin, Doğu Türkistan Valisi Jin’e karşı mücadele etmeye yönelik uzun vadeli bir görüşe sahip olup olmadığı ya da Doğu Türkistan’da bağımsız ve müstakil bir devlet kurmak isteyip istemediği kesinlik kazanmamaktadır. Doğu

Türkistan'daki isyan esasen karmaşık bir meseleydi. Bu hadise Müslüman halkları, kendi güçlerini devam ettirmek isteyen Çinli derebeyleriyle karşı karşıya getirmişti. Bununla birlikte güçler dengesi, pan-Turancı ve İslâmî hareketi, Stalin'in kolektifleştirme politikalarını ve Japon genişlemesinin Sovyetlerin Orta Asya'ya müdahale etme isteği üzerindeki etkisini de içine alan kapsamlı bir fenomendi. Böylesi bir süreç içerisinde Kemal Kaya Efendi, Çinli Müslümanların ihtilal merkezi haline gelmişti.

Türk Diplomatik Arşivi ve diğer kaynaklar göz önüne alındığında Kemal Kaya Efendi'ye ilişkin bazı hususlar netlik kazanmaktadır. Kemal Kaya'nın Birinci Dünya Savaşında Kafkas cephesinde Ruslara esir düştüğü, esaretini müteakip Sibiryaya gönderildiği ve burada nüfuzlu komünistlerden olduğu, oradaki çeşitli temasları sonucu rotasını Çin'e çevirdiği bilinmektedir. Literatürdeki bir görüş Kemal Kaya'nın Japon bağlantıları üzerinde şekillenmektedir. Fakat bu görüşün aksine Japon bağlantılarını ortaya koymak için coğrafi ve kronolojik nedenlerin takip edilmesi imkansızken, Sovyet aktivitelerinin keşfinin daha kolay olduğunu ifade etmek yerinde olacaktır. Kemal Kaya'nın Rus çevrelerinde kayda değer ölçüde destek bulunduğu, gerek erken gerekse sonraki dönemdeki aktivitelerinden kolayca anlaşılabilir. Bu husus Türk Diplomatik Arşivinde yer alan Japon neşriyatına dair malumattan da teyit edilebilmektedir.

Kemal Kaya Efendi'nin Çin ordularına karşı Müslümanların zaferlerinde payı olduğu, Müslüman kuvvetlerini takviye ve çoğaltmaya muvaffak olduğu ve bu doğrultuda nüfuzunu giderek genişlettiği anlaşılmaktadır. Kendisi Japonya ve Çin'de bulunan Türk diplomatik kanallarıyla da ilişki kurmuştur. Bu temas sürecinde Türkiye'ye geri dönmek istediği anlaşılan Kemal Kaya Efendi, yabancı hizmetinde görev aldığı için Divan-ı Harpte muhakeme edileceği tehlikesi üzerine vatanına dönememiştir. Bu durumu müteakiben Tokyo ve Nankin maslahatgüzarlıkları ile iletişimi de tamamen kesmiştir. Kemal Kaya'nın yaşamının sonraki dönemine ilişkin Türk Diplomatik Arşivinde bir malumat bulunmamakla birlikte diğer kaynaklarda çelişkili ve teyide muhtaç bilgiler yer almaktadır.

Etik Beyan

"Yeni Arşiv Belgeleri Işığında Kemal Kaya Efendi" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Çatışma Beyanı

Çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması söz konusu değildir.

Kaynakça

Arşiv Kaynakları

- Türk Diplomatik Arşivi (TDA)
TDA/515/7485-38719-1, 27.07.1933.
TDA/515/7485-38719-2, 26.06.1933.
TDA/515/7485-38719-3, 25.02.1933.
TDA/515/7485-38719-4, 25.02.1933.
TDA/515/7485-38719-5, 06.01.1933.

Dijital Kaynaklar

- Türkiye Cumhuriyeti Tokyo Büyükelçiliği (2023).
Erişim adresi: <http://tokyo.be.mfa.gov.tr/Mission/MissionChiefHistory>

Araştırma ve İnceleme Eserler

- Cable, M. ve French, F. (1947). *The Gobi Desert*. London: Hodder and Stoughton.
Févre, G. L. (1935). *An Eastern Odyssey: The Third Expedition of Haardt and Andonin-Dubreuil*. London: Victor Gollancz.
Forbes, A. D. W. (1986). *Warlords and Muslims in Chinese Central Asia: A Political History of Republican Sinkiang 1911-1949*. Cambridge: Cambridge University Press.
Hedin, S. (1936). *Big Horse's Flight: The Trail of War in Central Asia*. New York: E. P. Dutton and Co.
Hedin, S. (1944). *History of the Expedition in Asia, 1927-1935*. c. III, Stockholm: Elanders Boktryckeri Aktiebolag.
İnayet, A. (2000). Osmanlı ve Cumhuriyet Döneminde Türk-Uygur İlişkileri Üzerine (1861-1934). *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, IV, 319-324.
Miller, M. B. (1994). *Shanghai on the Metro: Spies, Intrigue, and the French Between the Wars*. Berkeley: University of California Press.
Millward, J. A. ve Tursun, N. (2004). Xinjiang: China's Muslim Borderland. İçinde S. Frederick Starr (Edt.), *Political History and Strategies of Control, 1884-1978* (ss. 63-98). Armonk & New York & London: M.E. Sharpe.

- Nyman, L.E. (1977). *Great Britain and Chinese, Russian and Japanese Interests in Sinkiang, 1918-1934*. Malmö: Esselte studium.
- Oraltay, H. (1976). *Kazak Türkleri: Hürriyet Uğrunda Doğu Türkistan*. İstanbul: Türk Kültürü Yayını.
- Petro, W. (1933). Mongolia, Kansu, and Sinkiang as seen by a member of the Haardt-Citroën expedition. *Journal of The Royal Central Asian Society*, 20:2, 205-219.
- Powell, J. B. (1936). *Who's Who in China: Biographies of Chinese Leaders*. Shanghai: The China Weekly Review.
- Taşğıl, A. (2012). Türkistan. *DİA*, c. 41, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 556-560.
- Wu, A. K. (1984). *Turkistan Tumult*. Hong Kong: Oxford University Press.

EXTENDED ABSTRACT

The Chinese governors who ruled East Turkestan had been following harsh policies towards the people for a long time. After Yang Zengxin, who was the governor from 1911-1928, Jin Shuren (1928-1933) took office. Complaints from Yang and Jin's horrific mismanagement triggered a region-wide fire in East Turkestan in 1931. Muslim General Ma Zhongying, who had an important influence in China, was the commander of the New 36th Division (National Revolutionary Army). General Ma was highly respected by the Muslim population, especially in Kansu and East Turkestan. General Ma, engaged in an alliance effort to overthrow Governor Jin Shuren, had made several contacts. General Ma received information about the political situation in East Turkestan from two Turks who had traveled from Urumqi to northwest Kansu in early 1931. It is known that these people came from İstanbul. These two people later joined Ma's military headquarters, and one of them, Kemal Kaya Efendi, became Ma's Chief of Staff. Kemal Kaya Efendi had fought in the First World War and he had the memories of this war. Kemal Kaya Efendi, who assisted him in General Ma's activities, was an intellectual person who spoke fluent French, German, and English. Kemal Kaya Efendi is thought to be from İstanbul. After military training in France and Germany, he served on the Caucasian front in the First World War, under the command of German Colonel von Epp, until he fell into Russian captivity, and then served during the Russian Civil War. It is estimated that Kemal Kaya encouraged General Ma's invasion of Sinkiang in 1931 to take revenge on the East Turkestan Governor Jin Shuren. Kemal Kaya Efendi served as General Ma's chief of staff. His contribution to General Ma's war effort was enormous. This was because Kemal Kaya Efendi had served in the German Imperial Army as a staff officer under von Epp in Elbing and later in the Caucasus before he went to Paris, where he graduated from the French Military Academy. While advancing toward Kemal Kaya and General Ma Kansu, they organized their forces and formed a large army of eight to ten thousand men. Thanks to Kemal Kaya's talent, General Ma soon extended his rule in northwestern Kansu to the borders of East Turkestan and took control of the three wealthy cities of Ganzhou, Suzhou, and Ansi. This situation facilitated the reorganization of the army, the establishment of strict discipline, and the preparation for the East Turkestan campaign. Two Turkish staff members of General Ma weighed in on a campaign that would threaten the territory of their enemy, Governor Jin. General Ma made a hasty decision to turn away from Turkestan and set out for Ningxia. However, Turkish advisers, by their influence on the General, gradually turned his attention to East Turkestan, the geography where his desires lay. Kemal Kaya Efendi stated that he acted in line with the Pan-Islamic mission. It is not certain whether he wants to establish an independent state in East Turkestan. When the Turkish Diplomatic Archive and other sources are taken into account, some aspects of Kemal Kaya Efendi become clear. It is known that Kemal Kaya was captured by the Russians on the Caucasian front in the First World War, was sent to Siberia after his captivity, where he was one of the influential communists, and then went to China. One view in the literature focuses on Kemal Kaya's Japanese connections. Contrary to this view, it should be noted that while it is impossible to investigate geographical and chronological reasons to reveal Japanese connections, Soviet activities are easier to discover. It can easily be seen from his early and later activities that Kemal Kaya received considerable support in Russian circles. This issue can also be confirmed by the information on Japanese publications in the Turkish Diplomatic Archive. It is understood that Kemal Kaya had a share in the Muslim victories against the Chinese armies, succeeded in reinforcing and multiplying the Muslim forces, and gradually expanded his influence in this direction. He also established relations with the Turkish diplomatic missions in Japan and China. Kemal Kaya, who was understood to want to return to Turkey during this contact process, could not return to his homeland due to the danger that he would be tried in the court of war as he took part in foreign service. Following this situation, he completely cut off communication with the Tokyo and Nankin chargé d'affaires. There is no information in the Turkish Diplomatic Archive regarding the later period of Kemal Kaya's life, and there is contradictory and confirmatory information in other sources.

Ekler

Ek-1: Kemal Kaya Efendi (TDA/515/7485-38719-5, 06.01.1933).



Ek-2: Kemal Kaya Efendi'nin Genelkurmay Başkanı olarak hizmetinde alıştığı inli Mslman General Ma Zhongying (Hedin, 1936, s. III).



Ek-3: Hariciye Vekâletinden Tokyo Maslahatgüzarlığına yazılan ve Kemal Kaya Efendi hakkındaki malumatı ihtiva eden yazı (TDA/515/7485-38719-3, 25.02.1933).

Rapt numarası 28966-140		Kaydettim 1	
Hariciye Vekâleti D. v. Ş. II. Müdiriyeti			
Evrakın numarası 28973	Müdürlük numarası 181	Şubelerin kayıtları 2	Umumi müdür 25-2-1933
Evrakın hususî numarası 70			
Evrakın tarihi 25-2-33			
Hulâsa			
Tokyo Maslahatgüzarlığına			
6 E.Sani 933 tarihli ve 698/5 numaralı tahrirat cevabıdır.			
Kaya Kemal ve Kurban Ali isimindeki şahıslar hakkında Vekâletimizde mevcut malumat aşağıda arz edilir.			
Kaya Kemal Harbi umumiye Ruslara esir düşmüş ve Rusya'da Bulgaristan'ın elindeymiş Çine iltica etmiştir. Kemal 1926 de Harbindeki Tatar mektebinde Fransızca muallimliği yapmakta iken sarhoğlulardan dolayı mevkini kaybetmiş ve 1926 senesinde Pekindeki müallim mektebinde Türkçe muallimliğine tayin edildiği halde aynı sebepten dolayı vazifesinden çıkarılmıştır. Merhum müteakiben Çin müallimlerinin reisi addolunan General Ma Egan'ın oğlu Ma ... 'nin ordusuna muallimlik etmek üzere hizmete alınması için teğebbüsatta bulunmuş ve bu talep kabul edilerek vazifesine			
iltihakı şüphesiz kendisine müteaddit defalar müracaatta bulunmuş isede yine ayyaşlığı hasebile bu davetlere icabet etmemiştir.			
Kaya Kemal bir müddet sonra Tokyo Maslahatgüzarlığına müracaat ederek vatana avdet arzunu ihtar etmiş ve bu talep kabul vemenlekte avdeti temin olundığı halde bundan da sarfınazar eylemiştir. 1928 senesinde Millî Müdafaa Vekâleti tarafından ecnebi hizmete girdiğinden dolayı Divanı Harpte muhakemesi icra edilmek üzere kendisine Maslahatgüzarlığımız vasıtasile celpmeye gönderilmiştir. Merhum celpmeyi imza eylemiş ve fakat yine Türkiyeye dönmemiştir, o; tarihtenberi gerek Tokyo gerek Nankin Maslahatgüzarlıkları ile münasebatını bütüben kesmiştir.			
Yukarıda da arz edildiği vechile Kemal igrete fevkalade mühimlik büyük kabiliyet göstermeyen bir adamdır.			
2 - Kurban Aliye gelince, bu adam da bir müddet Tokyo Maslahatgüzarlığına gidip gelmekte idi. Muahharen gerek Mançuriye gerek Çine vaki seyahatlerinde kendisinin Türkiye'nin resmî mümessili olduğu tarzında bazı ifadatta bulunduğuna haber alındığından bir daha sefere gelmesi katiyen tenbih edilmiştir. Kurban Ali sözüne inanılmaz, sersepi ruhu bir adamdır. Japonlardan muavenet gördüğü muhakkaktır efendim.			

Destinasyona İlişkin Otantiklik Algısının Turistlerin Unutulmaz Turizm Deneyimlerine Etkisi

Serpil SUNGUR AVCI¹ ve Yılmaz AKGÜNDÜZ²

Öz

Bu araştırmanın amacı turistlerin destinasyona yönelik otantiklik algılarının unutulmaz turizm deneyimlerine etkisini belirlemektir. Ayrıca katılımcıların cinsiyet, medeni durum, yaş, gelir durumu, eğitim seviyesi ve destinasyona geliş sayılarına göre unutulmaz turizm deneyimlerinin farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi de amaçlanmaktadır. Bu kapsamda varoluşsal otantiklik ve nesnel otantiklik olarak iki boyuttan oluşan *Destinasyon Otantiklik Algısı Ölçeği*, *Unutulmaz Turizm Deneyimi Ölçeğini* içeren ve katılımcıların yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, gelir düzeyi ve destinasyona geliş sayısını belirlemek amacıyla soruların yer aldığı bir anket formu oluşturulmuştur. Araştırmanın örneklemini Kapadokya'nın Avanos ilçesini ziyaret eden ve çanak-çömlek yapımı aktivitesine katılım gösteren 396 yerli turist oluşturmaktadır. Katılımcılar kolayda örnekleme yöntemi ile seçilmiş olup veriler yüz yüze anket aracılığıyla toplanmıştır. SPSS İstatistik Programı yardımıyla tanımlayıcı istatistikler yapılmıştır. Daha sonra AMOS programı kullanılarak çok değişkenli istatistik yöntemi olan Yapısal Eşitlik Modeli ile hipotezler test edilmiştir. Ölçeklerin yapısal geçerliliği doğrulamalı faktör analizleriyle, içsel tutarlılıkları ve güvenilirlikleri ise AVE ve CR testi ile belirlenmiştir. Bulgulara göre turistlerin destinasyona yönelik hem nesnel otantiklik algıları hem de varoluşsal otantiklik algıları, unutulmaz turizm deneyimlerini pozitif ve anlamlı olarak etkilemektedir. Bunun yanı sıra yapılan One-way ANOVA testleri sonucunda turistlerin destinasyonda yaşadıkları unutulmaz turizm deneyimlerinin, yaşları, gelir durumları, eğitim durumları ve Kapadokya'ya geliş sayılarına göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Destinasyon, Otantiklik, Destinasyon Otantikliği, Turizm Deneyimi, Unutulmaz Turizm Deneyimi, Kapadokya

The Effect of the Perception of Authenticity of the Destination on Tourists' Memorable Tourism Experiences

Abstract

The aim of this study is to determine the effect of tourists' perceptions of authenticity towards the destination on unforgettable tourism experiences. It is also aimed to determine whether the participants' memorable tourism experiences differ according to their gender, marital status, age, income level, education level and number of visits to the destination. In this context, a survey form was created that includes the Destination Authenticity Perception Scale, which consists of two dimensions: existential authenticity and objective authenticity, and the Memorable Tourism Experience Scale, and includes questions to determine the age, gender, marital status, education level, income level and number of visits to the destination of the participants. The sample of the research consists of 396 local tourists who visited the Avanos district of Cappadocia and participated in the pottery-making activity. Participants were selected by convenience sampling method and data were collected through a face-to-face survey. Descriptive statistics were made with the help of SPSS Statistics Program. Then, the hypotheses were tested with the Structural Equation Model, a multivariate statistical method, using the AMOS program. The structural validity of the scales was determined by confirmatory factor analysis, and their internal consistency and reliability were determined by AVE and CR tests. According to the findings, both objective authenticity perceptions and existential authenticity perceptions of tourists towards the destination positively and significantly affect their memorable tourism experiences. In addition, as a result of the One-way ANOVA tests, it was determined that the memorable tourism experiences of the tourists in the destination differed according to their age, income level, educational status and number of visits to Cappadocia.

Keywords: Destination, Authenticity, Destination Authenticity, Tourism Experience, Unforgettable Tourism Experience, Cappadocia

Atıf İçin / Please Cite As:

Sungur Avcı, S. ve Akgündüz, Y. (2024). Destinasyona ilişkin otantiklik algısının turistlerin unutulmaz turizm deneyimlerine etkisi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(3), 1109-1126. doi:10.33206/mjss.1379109

Geliş Tarihi / Received Date: 17.04.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 08.05.2024

¹ Doktora Öğrencisi - Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, Türkiye, serpil.sungur@ogr.deu.edu.tr,

 ORCID: 0000-0002-3102-4123

² Prof. Dr. - Dokuz Eylül Üniversitesi, Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu, İzmir, Türkiye, yilmaz.akgunduz@deu.edu.tr,

 ORCID: 0000-0001-8887-9280

Giriş

Günümüzde turizm, küresel ölçekte büyüyen ve değişim yaşayan önemli bir endüstridir. Turizm destinasyonları, turizm pazarında rekabet edebilmek için farklılaşmak zorundadır. Bu bağlamda otantik turizm deneyimi, turistlerin bir destinasyonu seçerken ve ziyaret ederken odak noktası haline gelmiştir. Turizmde otantiklik anlayışı, turist deneyimlerinin daha iyi anlaşılmasının, turistlerin gerçekliğini, orijinalliğini ve deneyimlerini şekillendiren çeşitli yapısal eğilimlerin incelenmesi yoluyla gerçekleştirilebileceğini savunan sosyolog MacCannell'a (1973) aittir. Daha sonra turizm araştırmalarında giderek ilgi gören bir kavram haline gelmiştir (Brown, 2013; Bruner, 1989, 1994; Cohen, 1979, 1988; Reisinger ve Steiner, 2006; Rickly-Boyd, 2012; Zhang ve Yin, 2020).

Destinasyon otantikliği, bir turistin bir destinasyonun otantikliğine ilişkin “genel değerlendirmesi” dir (Jiménez-Barreto, Rubio ve Campo, 2020; Khan ve Fatma, 2021; Kim ve Kim, 2020). Destinasyon otantikliği, turizm hizmetlerinin deneyimsel doğası nedeniyle turist alanında kilit bir yapıdadır (Pine ve Gilmore, 1999). Otantikliğin turist davranışında, temel bir motivasyon kaynağı olduğu ve ziyaretçilerin seyahat deneyimlerini değerlendirirken önemli bir unsur haline geldiği yaygın olarak kabul edilmektedir (Yeoman, Brass ve McMahan-Beattie, 2007). Önceki araştırmalar (Antón, Camarero, Laguna ve Buhalis, 2019; Gilmore ve Pine, 2007; Wang, 1999), mirasın, kültürün, doğal kaynakların ve yemeğin, otantiklik arayanları çekme potansiyelini gösteren ayırt edici kaynaklar olabileceğini göstermektedir.

Ayrıca otantiklik, turist deneyiminin önemli öncüllerden biri olarak kabul edilmektedir (Chen ve Chen, 2010). Tung ve Ritchie (2011, s. 1369) turizm deneyimini “bireyin seyahat öncesinde (planlama ve hazırlık), seyahat sırasında (destinasyonda) ve sonrasında başlayan turistik faaliyetleriyle ilgili subjektif değerlendirmesi ve olaylara maruz kalması (duyuşsal, bilişsel ve davranışsal)” şeklinde tanımlamıştır. Turistlerin seyahatlerini tamamladıktan sonra deneyimlerini hatırlayarak “unutulmaz” olarak hatırlamalarında destinasyonu otantik olarak algılamalarının önemli bir rolü vardır (Rasoolimanesh, Seyfi, Hall ve Hatamifar, 2021). Burada unutulmazlık, turistlerin seyahatlerini tamamladıktan sonra seyahat aktivitelerini hatırlayarak bir seyahat deneyimini unutulmaz olarak değerlendirmesini ifade etmektedir (Gilmore ve Pine, 2007).

Unutulmaz turizm deneyimi ise “olay gerçekleşikten sonra anımsanan ve hatırlanan bir turizm deneyimi” şeklinde tanımlanmaktadır (Kim, Ritchie ve Tung, 2010, s. 2). Başka bir ifadeyle, unutulmaz turizm deneyimi, turistlerin destinasyonda yaşadıkları deneyimlerden elde edilen keyifli anıların hatırlanmasını artırmaya ve pekiştirmeye yardımcı olmaktadır (Kim ve Ritchie, 2014). Unutulmaz bir turizm deneyimi, sıra dışı ve otantik anlarla dolu bir seyahat deneyimi olarak ifade edilmektedir (Brown, 2013). Unutulmaz turizm teorisinin önemi, turistlerin belleklerdeki geçmiş deneyimlerin satın alma ve ziyaret etme kararı vermeleri üzerindeki etkisinden kaynaklanmaktadır (Chandralal ve Valenzuela, 2013). Günümüzde bu deneyimler turistlerin tatilleri sonrasında ulaşmayı hedefledikleri deneyimleri ifade etmektedir (Tung ve Ritchie, 2011).

Turistlerin destinasyona yönelik otantiklik algıları unutulmaz turizm deneyimini etkilemektedir. Alan yazında turistlerin destinasyonlarda yaşadıkları otantik deneyimler ile unutulmaz turizm deneyimleri arasındaki ilişkinin güncel araştırmalara konu olduğu da görülmektedir (Cornelisse, 2014; Zatori, Smith ve Puczko, 2018; Wang, Liu, Wei ve Zhang, 2020). Fakat sınırlı sayıda araştırmada (Antón vd., 2019; Kesgin, Taheri, Murthy, Decker ve Gannon, 2021; Rasoolimanesh vd., 2021; Taheri, Gannon ve Kesgin, 2020; Yi, Fu, Lin ve Xiao, 2022), turistlerin gittikleri destinasyonlarda yaşadıkları otantiklik deneyimlerinin onların unutulmaz turizm deneyimleri üzerindeki etkisini incelenmiştir. Ayrıca Türkçe alan yazın incelendiğinde de otantiklik algısının unutulmaz turizm deneyimi üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalar kısıtlıdır (Kaya ve Kızıllırmak, 2022). Bu araştırma ile Türkçe alan yazındaki bu boşluğun doldurulması, yöneticilere destinasyon pazarlaması ile ilgili alacakları kararlarda yol gösterici olması beklenmektedir.

Literatür Taraması

Destinasyon Otantikliği

Tüketici psikolojisi ve tüketici pazarlamasında otantiklik, “geçerli satın alma kriteri” (Gilmore ve Pine 2007, s. 5) olarak kaliteyi aşarak, turistlerin tercihlerini ve isteklerini şekillendiren kritik bir itici güç olarak kabul edilmektedir (Spielmann, Babin ve Manthiou, 2018). Otantiklik, tüketicilerin istek ve tercihlerini şekillendirmektedir. Bu nedenle destinasyon yöneticileri, pazarlamacılar ve turizm işletmecileri tarafından otantiklik, potansiyel bir pazarlama özelliği olarak kabul edilmektedir (Moulard, Raggio ve Folse, 2016).

Burada destinasyonların otantik olarak algılanmasında, destinasyonlarda sunulan turizm ürünlerinin ve deneyimlerinin doğasının anlaşılması önem arz etmektedir.

Turizm ürünleri arasında festivaller, yapılar, tarihi binalar, sanat eserleri, ritüeller, sanat çalışmaları, yerel mutfaklar ve yerel kıyafetler gibi öğeler yerel halk tarafından geleneklere uygun olarak sergilendiği veya üretildiği ölçüde "otantik" veya "otantik olmayan" şeklinde tanımlanmaktadır (Heitmann, 2011, s. 45; Wang, 1999, s. 350). Heitmann (2011, s. 45), otantikliği "gerçek ve saf şey" olarak tanımlamakta ve otantikliği modern etkilerin olmadığı, doğal, dokunulmamış, dönüştürülmemiş ve değiştirilmemiş şeklinde değerlendirmektedir.

Otantikliğin farklı boyutlarını belirlemek için çeşitli yaklaşımlar geliştirilmiştir. Bunlar arasında MacCannell'in (1973) "sahnelenen otantiklik", Cohen'in (1979) "gelişen otantiklik" ve postmodern bakış açısıyla "varoluşsal otantiklik" yaklaşımları öne çıkmaktadır. Farklı yaklaşımların varlığı nedeniyle, turizmde otantiklik varlığının netleşmesi uzun bir zaman alırken, Wang (1999) bu sorunu çözmek için "nesneye dayalı (nesnel ve yapısal otantiklik) ve aktivitelere dayalı (varoluşsal otantiklik)" olmak üzere otantikliği iki boyutta kavramsallaştırmıştır. Nesnel ve yapısal otantiklik, MacCannell'in (1973) kavramlarıyla benzer bir anlama gelmektedir. Ancak bu iki otantiklik boyutunun turistlerin otantiklik arayışlarını açıklamada yetersiz olduğunu ifade eden Wang (1999), yeni bir boyut olarak varoluşsal otantiklik kavramını ortaya koymuştur.

Nesnel otantiklik, bir nesnenin benzersiz ve özgün bir özelliği olarak tanımlanmaktadır. Destinasyonlarda nesnel otantikliğe sahip unsurlar miras alanındaki kalıntıları, tarihi yapıları ve kültürel ürünleri içermektedir (Boorstin, 1961). Bir destinasyonda bulunan nesnelere otantik olarak kabul edilip edilmeyeceği, uzmanlık bilgisine dayanmaktadır (MacCannell, 1973). Diğer bir ifadeyle nesnel otantiklik, destinasyonlardaki nesnelere güvenilir bir uzman, tarihsel ve antropolojik kaynaklar tarafından otantik olarak onaylanması gerektiğini ifade etmektedir (Leite ve Graburn, 2009). Özetle Wang'a (1999) göre, nesnel otantiklik, bir destinasyondaki nesnelere tarihsel ve kültürel olarak otantik olduğunun bir uzman tarafından onaylandığı bir yaklaşımdır. Otantik deneyim, gezilen nesnelere otantik olarak tanınmasından ortaya çıkmaktadır. Otantiklik anlayışı tamamen nesnelere ilgili olduğu için mutlak ve nesnel otantiklik ölçütleri vardır (Wang, 1999). Bu nedenle, turistlerin kendileri özgün deneyimler edindiklerini düşünse bile, eğer gezilen nesnelere aslında "yapmacıksa" veya MacCannell'in (1973) ifade ettiği gibi "sahnelenmiş" ise bu yine de gerçek dışı olarak değerlendirilebilmektedir.

Yapısal otantiklik, nesnel otantiklik yaklaşımına bir alternatif sunarak, yeniden yapılandırılmış nesnelere ve yapıların otantik olarak algılanabileceğini öne sürmektedir (Cohen, 1988, s. 379). Reisinger ve Steiner (2006) göre otantiklik, herhangi bir nesnel kriterin olmasa da kişinin bakış açısında otantiklik algısı olduğu için uzmanlar farklı bir görüşe sahip olsa bile, kitlesel turistler gezilen nesnelere otantik olarak deneyimleyebilmektedir. Bu yaklaşım, turistik nesnelere gözlemlenebilir cazibe unsurlarına dayalı olarak toplumsal olarak yapılandırılmış unsurları vurgulamaktadır. Örneğin; turistler bir hediyelik eşya dükkanında müzenin bir parçası olarak yeniden üretilmiş olan hediyelik eşyaları, otantik olarak algılayabilmektedirler. Bu hediyelik eşyalar, turistlere müze ziyaretlerini hatırlatan bir bağlantı sağlamakta ve bu nedenle o ürünü otantik olarak algılamalarına yol açmaktadır (Lee, Phau, Hughes, Li, ve Quintal, 2016). Dolayısıyla başlangıçta yapay sayılan ve inşa edilmiş (Örneğin; Disney World vb.) turizm ürünleri, sonrasında yerel kültüre dâhil edilebilmekte ve algılanabilmektedir. Zaman geçtikçe de otantik hale gelebilmektedirler (Cohen, 1988).

Varoluşçuluk yaklaşımına göre, içsel varoluş, bir kişinin günlük yaşamı veya özüne uygun olarak var olma durumunu ifade etmektedir (Steiner ve Reisinger, 2006). Wang (1999), nesnelere dayalı olarak algılanan geleneksel otantiklik düşüncesi yerine "otantik benlik" duygusunu atfeden "varoluşsal otantiklik" kavramını ileri sürmüştür. Varoluşsal otantiklik, turizmde otantik deneyimlerin ayırt edici bir kaynağıdır. Nesnel ve yapısal otantikliğin aksine varoluşsal otantiklik, "turistik faaliyetler tarafından etkinleştirilecek potansiyel bir varoluşsal varlık durumunu" ifade etmektedir (Wang, 1999, s. 358). Varoluşsal otantiklik, turistik faaliyetler tarafından ortaya çıkarılabilecek ve etkinleştirilebilecek bir varoluşsal varlık durumunu vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, turizmde otantik deneyimler, turizm faaliyetlerinin gerçekleştiği süreç içinde bu aktif varoluşsal varlık durumuna ulaşmak içindir (Steiner ve Reisinger, 2006; Wang, 1999). Turist deneyimlerini açıklamak için kullanılan bir yaklaşım olarak, varoluşsal otantiklik önemli bir rol oynamaktadır (Wang, 1999). Bu yüzden, araştırmacılar, varoluşsal otantikliği incelemek için düzenlenen etkinliklerde yerel halk ile iş birliği yapmaktadırlar (Reisinger ve Steiner, 2006; Steiner ve Reisinger, 2006). Kültürel miras açısından ele alındığında, varoluşsal otantiklik daha olası bir şekilde somut olmayan kültürel miras bağlamında bulunabilir. Çünkü bu tür etkinlikler sırasında turistler kendi gelenek ve göreneklerini

hatırlayabilmekte, anıları canlandırabilmekte böylece gerçek ve otantik deneyimler yaşayabilmektedirler (Dülger, 2019).

Unutulmaz Turizm Deneyimi

Turist deneyimi, turistlerin destinasyon ziyaretlerine yönelik duygu, düşünce ve tutumlarını şekillendiren, öznel faktörlerin bir bileşimidir. Turist deneyiminin bir bölümü, tüketici davranışlarına dayalı ihtiyaçlar, istekler ve motivasyonlar gibi faktörlerden kaynaklanırken, diğer bölümü ise cazibe, imaj, ambiyans vb. gibi destinasyonla ilgili unsurlardan oluşmaktadır (Cornelisse, 2014). Günümüzde turist deneyimlerinin önemi sosyal, ekonomik ve kültürel yaşamda gittikçe daha çok artmaktadır. Bu kapsamda Pine ve Gilmore (1999) deneyim ekonomisi kavramını vurgulamıştır. Bu görüşe göre, toplum ihtiyaçları sürekli olarak değişmeye devam etmekte ve artık toplumlar ürünlerden ziyade deneyimlerin tüketilmesine önem vermeye başlamaktadırlar.

Turist deneyimi, yalnızca dokunulabilir ürünler ve deneyimli hizmetlerden etkilenmekle kalmamakta, aynı zamanda belirli bir deneyim, hatırlanabilir ve dolayısıyla unutulmaz olduğu sürece turisti etkilemektedir (Cornelisse, 2014). Kim, Ritchie ve McCormick (2012) unutulmaz turizm deneyimini, turistlerin seyahat sırasında yoğun bir şekilde hissettiği ve uzun süre unutamayacakları bir deneyim olarak tanımlamaktadır. Diğer bir ifade ile destinasyonda yaşanan deneyimlerin keyifli anılarının hatırlanmasını artırmaya ve güçlendirmeye olanak sağlamaktadır (Kim ve Ritchie, 2014). Buna göre, hizmetlerin deneyimlenmesi esnasında turistlerin yaşadığı zihinsel ve öznel durum olarak ifade edilebilmektedir (Kim vd., 2012, s. 13).

Turistik deneyimler, turistlerin uzun süreli belleklerinde kalacak kadar güçlü seyahatleriyle ilgili olaylardır (Larsen, 2007, s. 15). Csikszentmihalyi'ye (1990, s. 3) göre unutulmaz deneyimler, uzun süre boyunca değer verilen ve hayatta kritik öneme sahip olan coşku ve derin zevk duygularına katkıda bulunmaktadır. Araştırmacılar (Kim vd., 2012; Kim, 2014; Kim ve Ritchie, 2014; Tung ve Ritchie, 2011), unutulmaz turizm deneyimlerinin, diğer deneyimlerden önemli ölçüde farklılık gösterdiğini kanıtlamışlardır. Yi ve diğerleri (2022), turistlerin turizm deneyimlerini, hayal kırıklıklarını unutarak ve deneyim sonrasında sunulan bilgileri içselleştirerek yeniden kurdukları veya hafızalarını başlangıçta bekledikleri gerçek beklentilerle uyumlu hale getirdiklerini belirtmektedirler.

Araştırmalar (Coudounaris ve Sthapit, 2017; Kim, 2018; Kim vd., 2012; Kim vd., 2010; Sthapit ve Coudounaris, 2018; Sthapit, Coudounaris ve Björk, 2019), unutulmaz deneyimlerini artırmanın turizm hizmet sağlayıcıları için pek çok yararı olduğunu göstermektedir. Örneğin, mevcut araştırmalar olumlu bir unutulmaz deneyime sahip turistlerin destinasyonu tekrar ziyaret etme niyetine sahip olduklarını (Coudounaris ve Sthapit, 2017; Çavuşoğlu, Demirağ ve Kaplan, 2023; Kahraman ve Tanrıverdi, 2021; Kesgin vd., 2021; Keskin, Sezen ve Dağ, 2020; Kim, 2018; Rasoolimanesh vd., 2021), destinasyona karşı bir bağlılık geliştirdiklerini (Tsai, 2016) ve öznel iyi oluş deneyimleme olasılıklarının daha yüksek olduğunu (Coudounaris ve Sthapit, 2017; Sthapit ve Coudounaris, 2018; Sthapit vd., 2019) göstermektedir. Tekrar ziyaret olasılığını artırmanın yanı sıra, bu tür unutulmaz deneyimler bir destinasyon için mevcut olan en etkili tanıtım biçimlerinden biri olan ağızdan ağza iletişimi de olumlu olarak etkilemektedir. Bu nedenle, destinasyon yöneticileri, etkili ve oluşturması zor olan unutulmaz turizm deneyimlerini sağlama olasılığını artırabilecekleri araçları sürekli olarak belirlemeye çalışmalıdır (Kim vd., 2010).

Hipotez Geliştirme

Otantiklik, turist deneyiminin önemli bir öncülü olarak ifade edilmektedir (Chen ve Chen, 2010). Turizmde ampirik araştırmalar, turistlerin seyahat deneyimlerini değerlendirdikleri tüketim sonrası aşama söz konusu olduğunda otantiklik ile deneyim arasında pozitif bir ilişki olduğunu ileri sürmektedir (Coudounaris ve Sthapit, 2017; Ramkissoon ve Uysal, 2010). Önceki araştırmalar, diğerleri arasında mirasın, kültürün, doğal kaynakların, yerel mutfağın, yerel halk ile etkileşimin otantiklik arayışı içinde olanları çekme potansiyeli gösteren ayırt edici kaynaklar olabileceğini göstermiştir (Chang, Kivela ve Mak, 2011). Ancak otantiklik, bireylerin deneyimlemesi ve keşfetmesi gereken öznel bir değerlendirme olduğu için belirgin bir kişisel karaktere sahiptir (Gilmore ve Pine, 2007; Wang, 1999). Diğer bir ifadeyle bireylerin otantiklik algıları ve beklentileri de farklılık göstermektedir. Diğer yandan Kolar ve Zabkar (2010) turistlerin yerel halkın samimiyetine, destinasyonlarda bulunan nesnelere otantikliğine ve bir bütün olarak tüketim deneyimlerinin otantikliğine güvenebileceklerini algıladıklarında, unutulmaz turizm deneyimleri yaşamalarının sağlanabileceğini belirtmektedir. Hem duygusal hem de duyuşal deneyimlere bağlı olarak, turistleri kültürel yerleri tekrar ziyaret etmeye veya başkalarına tavsiye etmeye teşvik etmektedir

(Thompson, Baxter, Curran, Gannon, Lochrie, Taheri ve Yalinay, 2018). Buna paralel olarak Domínguez-Quintero, González-Rodríguez ve Paddison (2020) otantik nesnel ve samimi etkileşimler tarafından desteklenen deneyimlerin, uzun vadede olumlu deneyimlere ve daha unutulmaz sonuçlara yol açtığını ifade etmektedir. Bu nedenle, bir kültürel miras alanının somut ve somut olmayan özellikleri, turistlerin gittikleri destinasyonlarda unutulmaz turizm deneyimi yaşamalarına önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır (Lee, 2015).

Benzer şekilde, samimi ve varoluşsal anıları hatırlamak, turistlere kalıcı seyahat anıları yaratma fırsatları sağlayabilmektedir (Pearce ve Packer, 2013). Pine ve Gilmore'a (1999) göre, insanlar bir aktiviteye daldıklarında yani yoğun bir şekilde katılım gösterdiklerinde, unutulmaz bir deneyim yaşamaya daha meyilli olmaktadır. Varoluşsal otantiklik etkinlikle ilgili olduğundan (Wang, 1999), etkinlik katılımı unutulmaz deneyimler yaratabilmektedir (Kim, 2014). Örneğin, restoranlarda veya kafelerde başkalarıyla sosyal bağlantılar kurmak turistler için unutulmaz deneyimler üretebilmektedir (Cao, Li, DiPietro ve So, 2019). Diğer yandan yerel yemekler de otantik bir deneyim olarak düşünülmektedir (Chang vd., 2011). Birçok gastronomik deneyimde, turistler yemeğin gerçekliğini ve otantikliğini nasıl hazırlandığına göre değerlendirirken, diğerlerinde bu, malzemelerle pekiştirilebilmektedir. Burada yemek deneyimleri, seyahat edenlerin deneyimlerini daha ayırt edici ve akılda kalıcı kılmaya da katkıda bulunmaktadır (Antón vd., 2019). Ancak Chang ve diğerleri (2011, s. 309) otantiklik hissinin yerel mutfağın, geleneksel mutfağın tam bir kopyası olup olmadığıyla sınırlı olmadığını, varoluşsal otantikliği, yani kişinin otantik benliğini bulmasını kapsayacak şekilde genişletilebileceğini öne sürmektedir (Steiner ve Reisinger, 2006; Wang, 1999).

Bu bilgiler ışığından alan yazındaki araştırmalar turistlerin bir destinasyona yönelik nesnel otantiklik ve varoluşsal otantiklik algılarının gittikleri destinasyonlarda unutulmaz turizm deneyimleri yaşamalarına katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır (Antón vd., 2019; Kesgin vd., 2021; Rasoolimanesh vd., 2021; Taheri vd., 2020; Yi vd., 2022). Örneğin; Kesgin ve diğerleri (2021) samimiyetin, boş zaman etkinliklerine katılımın, varoluşsal otantiklik ve nesne tabanlı otantikliğin unutulmaz deneyimlerini olumlu olarak etkilediğini tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Rasoolimanesh ve diğerleri (2021) araştırmasında otantikliğin unutulmaz turizm deneyimi üzerindeki etkisini ve buna ek olarak unutulmaz turizm deneyimi aracılığıyla otantikliğin davranışsal niyetler üzerindeki etkisini belirlemiştir. Antón ve diğerleri (2019) yerel yemekleri (gastronomik deneyimlerin) otantik olarak algılamalarının, turistlerin unutulmaz turizm deneyimleri üzerinde önemli ölçüde etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmalardan ve yapılan açıklamalardan yola çıkarak aşağıdaki hipotezler geliştirilmiştir:

H_{1a}: Turistlerin destinasyona yönelik nesnel otantiklik algıları, unutulmaz turizm deneyimlerini pozitif ve anlamlı olarak etkilemektedir.

H_{1b}: Turistlerin destinasyona yönelik varoluşsal otantiklik algıları, unutulmaz turizm deneyimlerini pozitif ve anlamlı olarak etkilemektedir.

Turistlerin demografik özellikleri destinasyonlara yönelik duygu, düşünce ve davranışlarını etkileyebilmektedir. Bu nedenle, demografik özelliklere göre unutulmaz turizm deneyiminin incelenmesi önemli görülmektedir. Bu araştırmada da turistlerin unutulmaz turizm deneyimi algılarının demografik özelliklerine göre farklılık gösterip-göstermediğinin belirlenmesi amacıyla araştırma soruları ifade edilmiştir.

AR 1. Unutulmaz turizm deneyimi turistlerin demografik özelliklerine (yaş, cinsiyet, medeni durum, gelir durumu, eğitim durumu, kaçınıcı defa geldiği) göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın evrenini, Nevşehir Kapadokya'yı ziyaret eden yerli turistlerden oluşmaktadır. Nevşehir, binlerce yıllık bir medeniyetin izlerini taşıyan peri bacaları, yer altı şehirleri, hanları kaya kiliseleri ve diğer kültürel yapıları ile dolu olan bir kent olarak karşımıza çıkmaktadır (TÜRSAB, 2020a). Diğer yandan çömlekçilik, halı-kilim dokumacılığı ve oniks-taş işleciliği gibi el sanatları ve turistik faaliyetler bölgede oldukça yaygındır. Avanos, el sanatlarında öne çıkan en önemli ilçesidir (TÜRSAB, 2020b). Doğa, tarih ve kültür, bu şehirde bütünleşerek turistlere harika, otantik ve unutulmaz deneyimler sunmaktadır. Bu yüzden araştırmanın örneğini Kapadokya'da yer alan Avanos'u ziyaret ederek çanak-çömlek yapımına aktivitesine katılım gösteren yerli turistler oluşturmaktadır. Nicel yöntemlerin kullanıldığı araştırmalarda, analizlerin sağlıklı bir şekilde yapılması için 300 ile 400 arasında katılımcı olması beklenmektedir (Kozak, 2015, s. 113). Araştırma evreninin 100.000 olması halinde $d = \pm 0.05$ örneklem hatası ve $p = 0.05$ güven aralığında örneklem büyüklüğünün 384 olması gerekmektedir (Sekaran, 1992, s. 253; Ural ve Kılıç, 2013, s. 47).

Araştırma kapsamında nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veriler 1 Ağustos- 31 Ekim 2022 tarihleri arasında yüz yüze anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Tüm evrene ulaşmaya zaman ve bütçe gibi kısıtlamaların imkân vermemesinden dolayı olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden olan kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu süreç içerisinde kullanılabilir 396 anket toplanmıştır. Toplanan veriler, tanımlayıcı istatistiklere tabi tutulmuş, geçerlik ve güvenilirlikleri testleri ve hipotez testleri için yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır.

Turistlerin nesnel otantiklik algıları (5 madde) ve varoluşsal otantiklik algılarını (6 madde) belirlemek amacıyla ilk olarak Kolar ve Zabkar (2010) tarafından geliştirilmiş ve Lee ve diğerleri (2016) tarafından güncellenmiş Destinasyon Otantikliği Ölçeği (Destination Authenticity Scale) kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması ise Dülger (2019) tarafından yapılmıştır. Ölçek nesnel otantiklik algısı ve varoluşsal otantiklik algısı olmak üzere iki boyut ve 11 ifadeden oluşmaktadır. Turistlerin unutulmaz turizm deneyimlerini ölçmek amacıyla ilk kez Kim ve diğerleri (2012) tarafından geliştirilmiş, daha sonra Lee (2015) araştırmasında kısaltılarak uygulanmış olan Unutulmaz Turizm Deneyimi Ölçeği (Memorable Tourism Experience Scale) kullanılmıştır. Bu ölçek, tek boyut ve beş ifadeden oluşmaktadır. Ölçeğin çevirisi araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Anket formunda yer alan her iki ölçeğin yanıt kategorileri için 5'li likert derecelendirmesi kullanılmıştır (1: Kesinlikle Katılmıyorum ve 5: Kesinlikle Katılıyorum). Anket formunda katılımcıların demografik özelliklerini (yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu ve gelir durumu) belirlemeye yönelik beş ve Kapadokya'ya geliş sayısını belirlemeye yönelik bir soru olacak şekilde toplam altı kapalı uçlu soru ile beraber ölçekler yer almıştır.

Bulgular

Katılımcılara İlişkin Demografik Bulgular

Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 1'de sunulmaktadır. Katılımcıların yaşları incelendiğinde, 20 yaş ve altı %27, 21-30 yaş aralığında %28, 31-40 yaş aralığında %27 ve 41 yaş ve üzeri %15,4 katılımcının olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların eğitim durumu incelendiğinde, katılımcıların sırasıyla %35,6'sının lise, %25,5'inin lisans, %21'inin ön lisans, %11,9'unun ilköğretim ve %4,3'ünün lisansüstü eğitim düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Katılımcıların %49,2'si kadın ve %50'si erkektir. Katılımcıların %51,5'inin evli ve %46,2'sinin bekâr olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların gelir durumu incelendiğinde 10.000 TL ve altı gelire sahip olan katılımcıların yüzdelerinin 64,4 olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların %22,5'i ise aylık 10.001 TL - 15.000 TL aralığında gelire sahip olduklarını bildirmişlerdir.

Katılımcılara Kapadokya'ya kaç kez geldikleri sorulduğunda % 35,4'ü ilk kez, % 31,1'i ikinci kez, %20,5'i üçüncü kez, %4,8'i dördüncü kez ve %7,1'i beş kez ve daha fazla sayıda Kapadokya'ya geldiklerini bildirmişlerdir. Kapadokya'ya ilk kez ve ikinci kez gelen katılımcıların yüzdeleri birbirine yakınken, üçüncü kez gelenlerin sayısı da fazladır. Bu bilgiler ışığında Kapadokya'ya gelen yerli turistlerin tekrar ziyaret etme sayısının oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerinin Dağılımı

Değişken	Kategori	Sıklık	Yüzde
Yaş	20 yaş ve altı	107	27.0
	21-30 yaş	111	28.0
	31-40 yaş	107	27.0
	41 yaş ve üzeri	61	15.4
	Kayıp	10	2.5
	Toplam	396	100.0
Eğitim Durumu	İlköğretim	47	11.9
	Lise	141	35.6
	Ön lisans	83	21.0
	Lisans	101	25.5
	Lisansüstü	17	4.3
	Kayıp	7	1.8
Toplam	396	100.0	
Cinsiyet	Kadın	195	49.2
	Erkek	198	50.0
	Kayıp	3	.8
	Toplam	396	100.0
Medeni Hal	Evli	204	51.5
	Bekâr	183	46.2
	Kayıp	9	2.3
	Toplam	396	100.0

Tablo 1. Devamı

Değişken	Kategori	Sıklık	Yüzde
Gelir Durumu	10.000TL ve altı	255	64.4
	10.001 TL- 15.000 TL	89	22.5
	15.001 TL - 20.000 TL	33	8.3
	20.001 TL - 25.000 TL	3	.8
	25.001 TL ve üzeri	5	1.3
	Kayıp	11	2.8
	Toplam	396	100.0
Kapadokya'ya Geliş Sayısı	İlk kez	140	35.4
	İkinci kez	123	31.1
	Üçüncü kez	81	20.5
	Dördüncü kez	19	4.8
	Beş kez ve daha fazla	28	7.1
	Kayıp	5	1.3
	Toplam	396	100.0

Ölçüm Modeli ve Doğrulayıcı Faktör Analizi

Destinasyon otantikliği ölçeğinin nesnel ve varoluşsal otantiklik olmak üzere iki boyutunun faktör yükleri maksimum 0,858 ile minimum 0,627 arasında değişmektedir. Unutulmaz turizm deneyimi ölçeği ise tek boyut ve beş ifadeden oluşmakta olup, ifadeler maksimum 0,673 ile minimum 0,582 arasında değerler almıştır. Faktör yükleri ile ilgili ayrıntılar Tablo 2'de verilmiştir. Ölçme modeli (yakınsak ve ayırt edici geçerlilik) ve iç tutarlılık güvenilirliği, Anderson ve Gerbing (1988) tarafından önerildiği gibi ölçüm modelinin toplanan verilerle uyum düzeyini test etmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Araştırma modeli değişkenlerin alt boyutları ile AMOS programına tanımlanarak destinasyon otantikliği ve unutulmaz turizm deneyimi ölçeklerinin geçerliliğini test etmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Destinasyon otantikliği ölçeğinin iki faktörlü yapısı ve unutulmaz turizm deneyimi ölçeğinin tek faktörlü yapısı ölçme modeli ile test edilmiştir.

Ölçüm modelinin güvenilirliğini ve geçerliliğini test etmek için birleşik güvenilirlik (CR- Composite Reliability-Bütünleşik Güvenirlik) ve ortalama açıklanan varyans (AVE-Average Variance Extracted) değerleri hesaplanmıştır. Yakınsak geçerliği test etmek için ölçeğe ilişkin tüm CR değerlerinin AVE değerlerinden büyük olması ve AVE değerinin de 0,50'den büyük olması beklenmektedir (Yaşlıoğlu, 2017). Bununla birlikte AVE değeri 0,50'den düşükse ancak CR değeri 0,60'tan yüksekse, yapının yakınsak geçerliliği hala yeterli kabul edilebilmektedir (Fornell ve Lacker, 1981; Lam, 2012). Araştırma modeline ilişkin AVE ve CR değerleri Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Modele İlişkin AVE ve CR Değerleri

	Estimates	AVE	CR
Destinasyon Otantikliği			
Nesnel Otantiklik			
Bölgede yer alan bilgi panoları, tarihi bölge ile ilgili ilginç tarihi gerçekleri öğrenmemi sağladı.	0,832	0,66	0,91
Bölgenin şehir ile olan etkileşimini sevdim.	0,795		
Bölgenin tarihi doku ile olan etkileşimini sevdim.	0,723		
İç mekânların tasarımını ve mobilyaların özelliklerini sevdim.	0,848		
Bölgenin genel mimarisi ve imajı bana ilham kaynağı oldu.	0,858		
Varoluşsal Otantiklik			
İnsanlık tarihi ve uygarlığı ile bir bağ kurduğumu hissettim.	0,645	0,49	0,85
Ziyaret esnasında sakin ve huzurlu ortamı sevdim.	0,627		
Benzersiz dini ve manevi tecrübeler edindim.	0,684		
Ziyaret esnasında geçmiş, efsaneleri ve orada bulunmuş tarihi kişilikleri hissettim.	0,714		
Bu ziyaret, Nevşehir tarihine kapsamlı bir bakış açısı kazanmamı sağladı.	0,713		
Düzenlenen özel etkinlikleri beğendim.	0,789		
Unutulmaz Turizm Deneyimi			
Bu deneyimden keyif aldım ve kendimi heyecanlı hissettim.	0,600	0,40	0,77
Seyahatimde yerel kültürü yakından deneyimledim.	0,582		
Seyahatimde özgürlük hissinden keyif aldım.	0,673		
Seyahatim benim için anlamlıydı.	0,647		
Bu yer hakkında bir sürü bilgi edindim.	0,646		

Tablo 2 incelendiğinde destinasyon otantikliği ölçeğinin nesnel otantiklik boyutunun AVE değerinin ,50'in üzerinde ve CR değerinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Varoluşsal otantiklik boyutu incelendiğinde de CR değerinin ,85 olduğu ve AVE değerinin ,49 olduğu görülmektedir. Tek faktörlü unutulmaz turizm deneyimi ölçeğinin AVE değerlerinin 0,50'den küçük olduğu tespit edilmiştir. AVE'nin 0,50'den küçük ancak CR'nin 0,60'dan yüksek olması halinde ölçeğin yakınsak geçerliliğe sahip olduğu söylenebilir (Fornell ve Lacker, 1981; Lam, 2012). Araştırma modelinin CR değerleri tüm ölçeklerde 0,70'in üzerindedir ve yüksek güvenilirlik değerlerine sahiptir. Bu doğrultuda ölçüm modelinin CR ve AVE değerlerinin büyük oranda kabul edilebilir durumda olduğu söylenebilir.

Diğer yandan ölçme modelleri bir bütün olarak değerlendirilirken uyum iyiliği indekslerine bakılmaktadır. Modele ilişkin uyum iyiliği değerleri ki-kare, RMSEA, NFI, NNFI, IFI, RFI, SRMR ve AGFI kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma modeline ait normalleştirilmiş ki-kare değeri 3,657 ve RMSEA değeri 0,082 olarak belirlenmiştir. Bu değerler Hair, Black, Babin ve Anderson (2010) göre kabul edilebilir değer aralığındadır. Diğer yandan araştırmada CFI = 0,92, TLI= 0,90, IFI=0,92, NFI=0,89, RFI=0,86, PCFI=0,71, PNFI=0,69 olarak belirlenmiştir. Bu değerler kabul edilebilir değerler arasında yer almaktadır (Baumgartner ve Homburg, 1996; Bentler, 1980; Bentler ve Bonett, 1980; Hu ve Bentler, 1999; Marsh, Hau, Artelt, Baumert ve Peschar, 2006; Meyers, Gamst ve Guarino, 2006).

Hipotez Testleri

Yapısal Eşitlik Modellerinin temeli, hipotez olarak ileri sürülen modelle örneklem kovaryans matrislerinin birbirlerine uygunluk durumlarının test edilmesi üzerine kuruludur. (Yaşlıoğlu, 2017). Model uyumu sağlandıktan sonra AMOS programında ana etkileri ve dolaylı etkileri doğrulamak için yapısal eşitlik modellemesi (YEM) kullanılmıştır. Hipotezler YEM kullanılarak test edilmiştir. Tablo 3'te regresyon katsayıları yer almaktadır.

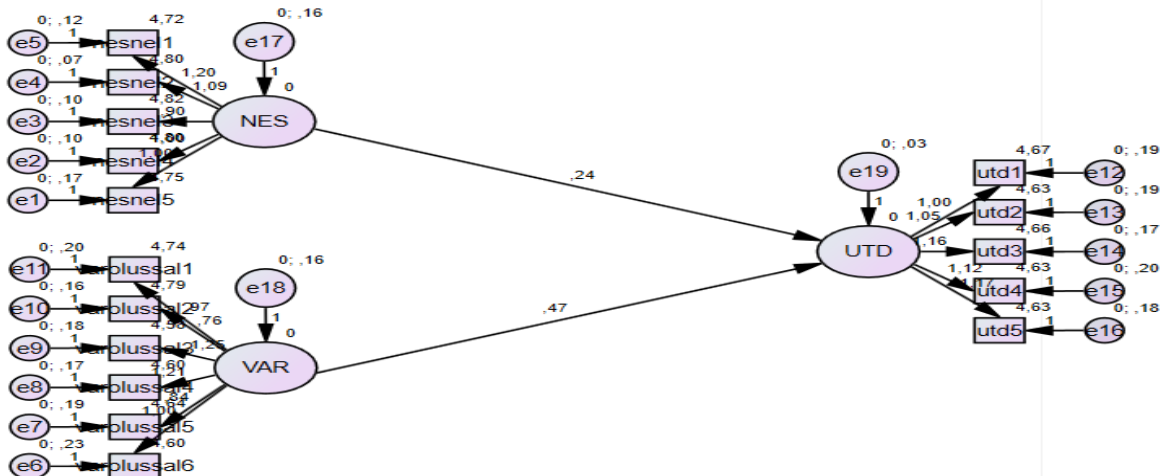
Tablo 3 incelendiğinde turistlerin destinasyona yönelik nesnel ve otantiklik algılarının, unutulmaz turizm deneyimleri üzerinde anlamlı bir etkisi tespit edilmiştir. Regresyon katsayıları tablosunda değişkenler arasındaki anlamlı etkiler incelendikten sonra YEM modeli ile toplam ve doğrudan etkiler ortaya konulmuştur. Bu etkilere ait değerler ise Şekil 1'de gösterilmektedir.

Tablo 3. Regresyon Katsayıları

REGRESYON KATSAYILARI		Standardize β	Standart Sapma	t değeri	P değeri	
UTD	<---	NES	,244	,043	5,738	***
UTD	<---	VAR	,466	,062	7,539	***

UTD: Unutulmaz Turizm Deneyimi;
NES: Nesnel Otantiklik; VAR: Varoluşsal Otantiklik ***p<0.001

Değişkenler arasındaki etkiler incelendiğinde, unutulmaz turizm deneyimi üzerinde nesnel otantiklik algısının 0,24 ve varoluşsal otantiklik algısının 0,47 etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda H_{1a} ve H_{1b} alt hipotezleri desteklenmiştir. Bu doğrultuda H₁ ana hipotezi de kabul edilmiştir.



Şekil 1. Yapısal Eşitlik Modeli Hipotez Testi Sonuçları

Farklılık Testi Sonuçları

Katılımcıların unutulmaz turizm deneyimlerinin cinsiyetlerine ve medeni durumlarına göre farklılık gösterip-göstermediğini test etmek için Bağımsız rneklem T-Testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3'te yer almaktadır. Yapılan T-Testi analizi sonuçlarına göre katılımcıların unutulmaz turizm deneyimleri hem cinsiyetlerine hem de medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 3. Cinsiyet ve Medeni Duruma Göre Bağımsız rneklem T-testi Sonuçları

	Cinsiyet / Medeni durum	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	F	t	sd	p
Unutulmaz Turizm Deneyimi	Kadın	195	4,6686	,35319	,586	1,227	,391	,221
	Erkek	198	4,6200	,42728				
	Evli	204	4,6609	,35735	,184	,773	,385	,440
	Bekār	183	4,6300	,42837				

Katılımcıların unutulmaz turizm deneyimlerinin yaşlarına, eğitim durumlarına, Kapadokya'ya geliş sayılarına ve gelir durumlarına göre farklılık gösterme durumu tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre katılımcıların unutulmaz turizm deneyimlerinin yaşlarına göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (F=2,915; P=,034). Farklılığın hangi gruplar arasında görüldüğünü test etmek amacıyla Post Hoc analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4'de yer verilmektedir.

Yapılan Post Hoc analizi sonuçlarına göre katılımcıların unutulmaz turizm deneyimleri 20 yaş ve altı ile 21-30 yaş aralığında farklılık göstermektedir. Bu sonuçtan 21-30 yaş aralığında olan katılımcıların bir destinasyonda yaşadıkları unutulmaz turizm deneyimlerinin 20 yaş ve altındaki katılımcılara göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Aralarındaki ortalama farkı ,15197'dir ve anlamlılık düzeyi 0,05'in altındadır (,025). Diğer gruplar arasında ise anlamlı farklılıklar tespit edilememiştir.

Tablo 4. Yaş Değişkenine Göre Tukey Post Hoc Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Yaşınız?	(J) Yaşınız?	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	Anlamlılık Düzeyi	95% Güven Aralığı	
						Alt Sınır	st Sınır
Unutulmaz Turizm Deneyimi	20 yaş ve altı	21-30 yaş	-,15197*	,05269	,025	-,2913	,0126
		31-40 yaş	-,08850	,05318	,456	-,2291	,0521
		41 yaş ve üzeri	-,04801	,06240	,968	-,2114	,1154
	21-30 yaş	20 yaş ve altı	,15197*	,05269	,025	,0126	,2913
		31-40 yaş	,06347	,05269	,789	-,0759	,2028
		41 yaş ve üzeri	,10396	,06199	,434	-,0582	,2661
	31-40 yaş	20 yaş ve altı	,08850	,05318	,456	-,0521	,2291
		21-30 yaş	-,06347	,05269	,789	-,2028	,0759
		41 yaş ve üzeri	,04049	,06240	,986	-,1229	,2039
	41 yaş ve üzeri	20 yaş ve altı	,04801	,06240	,968	-,1154	,2114
		21-30 yaş	-,10396	,06199	,434	-,2661	,0582
		31-40 yaş	-,04049	,06240	,986	-,2039	,1229

*Ortalama fark, 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Yapılan ANOVA sonuçlarına göre katılımcıların unutulmaz turizm deneyimleri eğitim durumlarına göre farklılık göstermektedir (F=2,514; P=,041). Farklılığın hangi gruplar arasında görüldüğünü test etmek amacıyla yapılan Post Hoc analizi sonuçlarına Tablo 5'te yer verilmektedir.

Yapılan Post Hoc analizi sonuçlarına göre lise ve ön lisans eğitim seviyesine sahip katılımcılar arasında unutulmaz turizm deneyimlerinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Lise mezuniyetine sahip katılımcıların unutulmaz turizm deneyimleri ön lisans mezuniyetine sahip katılımcılara göre daha yüksektir. Lise mezunlarının ön lisans mezunları ile aralarındaki ortalama fark ,14832'dir ve anlamlılık düzeyleri 0,05'in altındadır (,047). Diğer mezuniyete sahip katılımcı grupları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir.

Tablo 5. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tukey Post Hoc Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Eğitim durumunuz?	(J) Eğitim durumunuz?	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	Anlamlılık Düzeyi	95% Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Unutulmaz Turizm Deneyimi	İlköğretim	Lise	,00497	,06534	1,000	-,1741	,1841
		Ön lisans	,15329	,07082	,195	-,0408	,3474
		Lisans	,09247	,06850	,660	-,0953	,2802
		Lisansüstü	,13507	,10979	,734	-,1658	,4360
	Lise	İlköğretim	-,00497	,06534	1,000	-,1841	,1741
		Ön lisans	,14832*	,05367	,047	,0012	,2954
		Lisans	,08750	,05057	,417	-,0511	,2261
		Lisansüstü	,13009	,09959	,688	-,1429	,4031
	Ön lisans	İlköğretim	-,15329	,07082	,195	-,3474	,0408
		Lise	-,14832*	,05367	,047	-,2954	-,0012
		Lisans	-,06082	,05747	,828	-,2183	,0967
		Lisansüstü	-,01823	,10327	1,000	-,3013	,2648
	Lisans	İlköğretim	-,09247	,06850	,660	-,2802	,0953
		Lise	-,08750	,05057	,417	-,2261	,0511
		Ön lisans	,06082	,05747	,828	-,0967	,2183
		Lisansüstü	,04259	,10169	,994	-,2361	,3213
	Lisansüstü	İlköğretim	-,13507	,10979	,734	-,4360	,1658
		Lise	-,13009	,09959	,688	-,4031	,1429
		Ön lisans	,01823	,10327	1,000	-,2648	,3013
		Lisans	-,04259	,10169	,994	-,3213	,2361

*Ortalama fark, 0,05 düzeyinde anlamlıdır

Yapılan ANOVA sonuçlarına göre katılımcıların unutulmaz turizm deneyimlerinin gelir durumlarına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir (F=2,835; P=,024). Farklılıkların hangi gruplar arasında görüldüğünü test etmek amacıyla yapılan Post Hoc analizi sonuçlarına Tablo 6'da yer verilmektedir.

Yapılan Post Hoc analizi sonuçlarına göre 20.001 TL - 25.000 TL aralığında gelire sahip katılımcıların 10.000 TL ve altı, 10.001 TL - 15.000 TL ve 15.001 TL - 20.000 TL aralığında gelire sahip katılımcılar arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. 10.000 TL ve altı gelire sahip katılımcılar ile aralarındaki ortalama fark ,63278, 10.001 TL- 15.000 TL aralığında gelire sahip katılımcılar ile aralarındaki ortalama fark ,70479 ve 15.001 TL - 20.000 TL aralığında gelire sahip katılımcılar ile aralarındaki ortalama fark ise ,68007'dir. Anlamlılık düzeyleri 0,05'in altındadır. Bu bilgilerden yola çıkarak sırasıyla 10.001 TL- 15.000 TL aralığında gelire sahip katılımcılar, 15.001 TL - 20.000 TL aralığında gelire sahip katılımcılar ve 10.000 TL ve altı gelire sahip katılımcıların unutulmaz turizm deneyimleri 20.001 TL -25.000 TL aralığında gelire sahip katılımcılardan daha yüksektir.

Tablo 6. Gelir Durumu Değişkenine Göre Tukey Post Hoc Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Gelir durumunuz?	(J) Gelir durumunuz?	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	Anlamlılık Düzeyi	95% Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Unutulmaz Turizm Deneyimi	10.000TL ve altı	10.001 TL- 15.000 TL	-,07201	,04737	,550	-,2018	,0578
		15.001 TL - 20.000 TL	-,04729	,07118	,964	-,2424	,1478
		20.001 TL -25.000 TL	,63278*	,22344	,039	,0204	1,2452
		25.001 TL ve üzeri	,07278	,17374	,994	-,4034	,5490
	10.001 TL- 15.000 TL	10.000TL ve altı	,07201	,04737	,550	-,0578	,2018
		15.001 TL - 20.000 TL	,02472	,07842	,998	-,1902	,2397
		20.001 TL -25.000 TL	,70479*	,22585	,017	,0858	1,3238
		25.001 TL ve üzeri	,14479	,17683	,925	-,3399	,6295
	15.001 TL - 20.000 TL	10.000TL ve altı	,04729	,07118	,964	-,1478	,2424
		10.001 TL- 15.000 TL	-,02472	,07842	,998	-,2397	,1902
		20.001 TL -25.000 TL	,68007*	,23201	,029	,0441	1,3160
		25.001 TL ve üzeri	,12007	,18464	,967	-,3860	,6261
	20.001 TL - 25.000 TL	10.000TL ve altı	-,63278*	,22344	,039	-,12452	-,0204
		10.001 TL- 15.000 TL	-,70479*	,22585	,017	-,1,3238	-,0858
		15.001 TL - 20.000 TL	-,68007*	,23201	,029	-,1,3160	-,0441
		25.001 TL ve üzeri	-,56000	,28098	,271	-,1,3301	,2101

Tablo 6. Devamı

Bağımlı Değişken	(I) Gelir durumunuz?	(J) Gelir durumunuz?	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	Anlamlılık Düzeyi	95% Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Unutulmaz Turizm Deneyimi	25.001 TL ve üzeri	10.000TL ve altı	-,07278	,17374	,994	-,5490	,4034
		10.001 TL- 15.000 TL	-,14479	,17683	,925	-,6295	,3399
		15.001 TL - 20.000 TL	-,12007	,18464	,967	-,6261	,3860
		20.001 TL -25.000 TL	,56000	,28098	,271	-,2101	1,3301

*Ortalama fark, 0.05 düzeyinde anlamlıdır. Not: Araştırmanın yapıldığı dönemde asgari ücret: 5.500,35 TL

Yapılan ANOVA sonuçlarına göre katılımcıların unutulmaz turizm deneyimlerinin Kapadokya'ya geliş sayılarına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir (F=4,329; P=,002). Farklılıkların hangi gruplar arasında görüldüğünü test etmek amacıyla yapılan Post Hoc analizi sonuçlarına Tablo 7'de yer verilmektedir.

Post Hoc analizi sonuçlarına göre Kapadokya'ya beş kez ve daha fazla gelen katılımcılar ile ilk kez, ikinci kez ve üçüncü kez gelen katılımcılar arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. İlk kez gelenler ile aralarındaki ortalama fark ,31860, ikinci kez gelenler ile aralarındaki ortalama fark ,30821 ve üçüncü kez gelenler ile aralarındaki ortalama fark ise ,31938 olarak tespit edilmiştir. Anlamlılık düzeyi 0,05'in altındadır. Kapadokya'ya ilk kez, ikinci kez ve üçüncü kez gelen katılımcıların unutulmaz turizm deneyimleri beş kez ve daha fazla gelenlerden daha yüksektir.

Tablo 7. Kapadokya'ya Geliş Sayısı Değişkenine Göre Tukey Post Hoc Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Kapadokya'ya kaçınıcı gelişiniz?	(J) Kapadokya'ya kaçınıcı gelişiniz?	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	Anlamlılık Düzeyi	95% Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Unutulmaz Turizm Deneyimi	İlk kez	İkinci kez	,01039	,04780	1,000	-,1206	,1414
		Üçüncü kez	-,00079	,05400	1,000	-,1488	,1472
		Dördüncü kez	,05223	,09456	,982	-,2069	,3114
		Beş kez ve daha fazla	,31860*	,08007	,001	,0991	,5380
		İlk kez	-,01039	,04780	1,000	-,1414	,1206
	İkinci kez	Üçüncü kez	-,01118	,05535	1,000	-,1629	,1405
		Dördüncü kez	,04184	,09534	,992	-,2195	,3031
		Beş kez ve daha fazla	,30821*	,08099	,002	,0862	,5302

Tablo 7. Devamı

Bağımlı Değişken	(I) Kapadokya'ya kaçınıcı gelişiniz?	(J) Kapadokya'ya kaçınıcı gelişiniz?	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	Anlamlılık Düzeyi	95% Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Unutulmaz Turizm Deneyimi	Üçüncü kez	İlk kez	,00079	,05400	1,000	-,1472	,1488
		İkinci kez	,01118	,05535	1,000	-,1405	,1629
		Dördüncü kez	,05302	,09859	,983	-,2172	,3232
		Beş kez ve daha fazla	,31938*	,08479	,002	,0870	,5518
		İlk kez	-,05223	,09456	,982	-,3114	,2069
	Dördüncü kez	İkinci kez	-,04184	,09534	,992	-,3031	,2195
		Üçüncü kez	-,05302	,09859	,983	-,3232	,2172
		Beş kez ve daha fazla	,26636	,11496	,142	-,0487	,5814
		İlk kez	-,31860*	,08007	,001	-,5380	-,0991
		İkinci kez	-,30821*	,08099	,002	-,5302	-,0862
	Beş kez ve daha fazla	Üçüncü kez	-,31938*	,08479	,002	-,5518	-,0870
		Dördüncü kez	-,26636	,11496	,142	-,5814	,0487

*Ortalama fark, 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Kuramsal Çıktılar

Otantik deneyimler arzusu, turizm endüstrisinde önemli bir ana akım haline gelmiştir (Yeoman vd., 2007) ve mevcut deneyim ekonomisi ile uyumludur (Cornelisse, 2014). Bu ekonomi, tüketicilerin akılda kalıcı otantik deneyimler aradığı bir ekonomiyi temsil etmektedir (Pine ve Gilmore, 1999 ve Gilmore ve Pine, 2007). Turizmde otantiklik (MacCannell, 1973; Wang, 1999) nesne ile ilgili ve bununla birlikte eski eserlerin veya olayların gerçekliği veya özgünlüğü ve etkinlikler (faaliyetler) ile ilgili olarak ve bununla ilgili olarak insanın içinde yer alan, kişinin gerçek benliği olduğunu veya kişinin özüne sadık olduğunu gösteren varoluşsal otantiklik (Steiner ve Reisinger, 2006) ile ele alınmaktadır.

Kapadokya'yı ziyaret eden yerli turistler ile yürütülen bu çalışmada, turistlerin gittikleri destinasyona yönelik nesnel ve varoluşsal otantiklik algılarının unutulmaz turizm deneyimleri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre turistlerin destinasyona yönelik otantiklik algıları onların unutulmaz turizm deneyimi yaşamalarına yol açmaktadır. Araştırma sonucu nesnel otantikliğin unutulmaz turizm deneyimi üzerinde pozitif ve anlamlı etkisi, alan yazındaki araştırmaların bulguları ile benzerlik göstermektedir (Kaya ve Kızıllırmak, 2022; Kesgin vd., 2021; Rasoolimanesh vd., 2021; Yi vd., 2022). Ancak, önceki araştırmalardan farklı olarak (Taheri vd., 2020), bu çalışmada nesne tabanlı otantiklik ile unutulmaz deneyim arasındaki ilişki anlamlıdır. Dolayısıyla turistler bir destinasyonda nesnel otantiklik olarak ifade ettiğimiz somut olan ve nesneye dayalı otantik unsurlar ile karşılaştıklarında veya bu deneyimi yaşadıklarında, tatilleri ile ilgili unutulmaz turizm deneyimlerine sahip olacaklardır. Bu unsurlar; miras alanındaki kalıntıları, tarihi yapıları, kültürel ürünleri (Boorstin, 1961) binaları, tarihi eserleri, antika eşyaları, tarihi belgeleri, müze eserleri (Wang, 1999) içermektedir.

Araştırmanın diğer önemli bulgusu varoluşsal otantikliğin unutulmaz turizm deneyimi üzerindeki pozitif ve anlamlı etkisidir. Bu sonuç, daha önceki araştırmalarda önerilen ilişkileri doğrulamaktadır (Kaya ve Kızıllırmak, 2022; Kesgin vd., 2021; Rasoolimanesh vd., 2021; Taheri vd., 2020; Yi vd., 2022). Ayrıca Antón ve diğerleri (2019) destinasyona ait yerel yemeklerin varoluşsal otantikliğin bir sembolü olarak unutulmaz turizm deneyimine yol açtığı bulgusuyla da benzerlik göstermektedir. Ayrıca araştırma sonucunda turistlerin destinasyona yönelik varoluşsal otantiklik algılarının nesnel otantiklik algılarına göre unutulmaz turizm deneyimi üzerindeki etkileri daha yüksektir.

Diğer yandan turistlerin sahip oldukları demografik özellikleri onların gittikleri destinasyonlara yönelik duygu, düşünce ve davranışlarını etkileyebilmekte ve böylece seyahatleri süresince unutulmaz turizm deneyim algıları da farklılıklar gösterebilmektedir. Araştırma kapsamında unutulmaz turizm deneyiminin turistlerin demografik özellikleri (yaş, cinsiyet, medeni durum, gelir durumu, eğitim durumu) ve Kapadokya'ya kaçınıcı kez geldiklerine göre farklılık göstermekte durumları da incelenmiştir. Araştırma sonucunda, turistlerin destinasyonda yaşadıkları unutulmaz turizm deneyimleri cinsiyet ve medeni durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Diğer yandan turistlerin unutulmaz turizm deneyimleri yaşlarına, eğitim durumlarına, gelir durumlarına ve Kapadokya'ya geliş sayılarına göre farklılıklar göstermektedir.

Unutulmaz deneyimlerin öncüllerini ve sonuçlarını anlamak, tüketici deneyimlerini ve katılımını yönetmenin ve geliştirmenin özüdür (Taheri, Gannon, Cordina ve Lochrie, 2018). Bir destinasyonun turizm sektöründeki başarısında her zaman kritik nokta, ziyaretçilere unutulmaz bir deneyim sunma yeteneğidir (Lee, 2015). Bir destinasyonun sunduğu hizmetlerin işlevsel veya somut kalitesi artık turistlerin bir destinasyonun ziyarete değer, unutulmaz veya ilginç olup olmadığına karar verirken dikkate aldığı ana belirleyici faktör değildir (Kim, 2014). Bir deneyim zevkli, yeni, ilgi çekici, kapsayıcı, özgün, aydınlatıcı veya canlandırıcı ise gezginlerin bunu "unutulmaz" olarak değerlendirme olasılığı daha yüksektir (Kim, 2014).

Sonuç olarak, destinasyon otantikliği ile unutulmaz turistik deneyimler arasındaki ilişki, otantikliğin anlamlı bir kültürel miras deneyiminin merkezi bir bileşeni olduğu gerçeği ile açıklanabilir ve bu, belirli kültürleri, yerleri ve toplulukları anlama ile ilişkilendirilir. Otantiklik, turistik deneyim öncesinde önemli bir unsur olarak kabul edilir ve hatırlanabilirlik ile ilişkilidir. Destinasyonlar, rekabet avantajı elde etmek ve turistlerin destinasyonları tekrar ziyaret etmelerini sağlamak için unutulmaz deneyimler yaratmakta ve sunmaktadırlar. Bu yüzden nesnel otantiklik ve varoluşsal otantiklik gibi unutulmaz turizm deneyimlerinin önemli öncülleri ve sonuçlarını anlamak, tüketici deneyimlerini ve bağlılığı yönetmenin ve iyileştirmenin özünü oluşturmaktadır.

Uygulamaya Yönelik Çıktılar

Kalıcı ve başarılı çekicilikler oluşturmayı amaçlayan kültürel miras alanı yöneticileri, ziyaretçilere heyecan verici, farklı ve nihayetinde unutulmaz deneyimler sunmaya çalışmaktadır (Yalınay, Baxter, Collinson, Curran, Gannon, Lochrie, Taheri ve Thompson, 2018). Bu araştırmanın bulguları turistlerin gittikleri destinasyonlarda unutulmaz turizm deneyimi yaşamalarında, destinasyona yönelik nesnel ve varoluşsal otantiklik algılarının önemini ortaya koymaktadır. Bulgular, destinasyon yöneticilerinin ve turizm işletmelerinin turistlerin geldikleri destinasyonlarda unutulmaz turizm deneyimi yaşamaları için destinasyona yönelik nesne temelli ve varoluşsal temelli otantiklik unsurlarına odaklanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Otantiklik konusunda bulgularımız, ziyaretçi beklentilerini karşılamak için kültürel miras sitelerinde nesne temelli otantiklik algısını (örneğin, yerel nesnelerin sunumunu, mekân tasarımını ve düzenini ayarlama gibi) iyileştirmek için daha fazla çaba gerektiğini önermektedir (Taheri vd., 2020). Diğer yandan varoluşsal otantikliğin gelişimi, turistlerin unutulmaz turizm deneyimleri üzerinde çok önemli bir öncül olarak tespit edilmiştir. Bu hususlar dikkate alındığında destinasyon yöneticileri ve turizm işletmelerinin turistlerin gittikleri destinasyonu daha sonra uzun süreler hatırlamaları ve aynı destinasyonu tekrar ziyaret etmeleri, sosyal medyada paylaşımlarda bulunmaları ve başkalarına tavsiye etmeleri için destinasyonun nesnel ve varoluşsal otantiklik unsurlarına önem vermelidir.

Diğer yandan yöneticilerin, aşağıdaki hususlara dikkat etmesi uzun vadede turistlerin destinasyona yönelik otantiklik algılarını geliştirmeleri yoluyla unutulmaz turizm deneyimi yaşamalarında katkı sağlayacaktır. Bunlar:

- **Otantik Deneyimlerin Teşviki:** Destinasyon yöneticileri, otantik deneyimleri teşvik etmek için destinasyonlarını çeşitlendirebilirler. Bu çeşitlilik, tarihi yerleri ziyaret etmek, yerel festivallere katılmak, geleneksel el sanatlarını deneyimlemek veya doğa ile iç içe olmak gibi farklı deneyimler ile turistlere geniş bir yelpaze sunmalıdır (Jain ve Chicaogo, 2014).
- **Eğitim ve Farkındalık:** Turistlere yönelik eğitici materyaller, sadece tarih ve kültürle sınırlı kalmamalıdır. Turistlere çevre koruma ve yerel topluluğa saygı gibi konular hakkında bilgi sunmak, otantik deneyimleri daha anlamlı hale getirebilir.
- **Yerel İş Birlikleri:** Destinasyon yöneticileri, yerel işletmelerle iş birliği yaparken sosyal sorumluluk projelerine de odaklanmalıdır. Bu projeler, otantik deneyimlerin turizm faaliyetlerinin yerel topluluğa olumlu bir katkı sağladığını göstermek açısından önemlidir. Yerel halkın turizm faaliyetlerine daha fazla dâhil edilmesi, sürdürülebilir turizmi destekleyebilir.
- **Turist Memnuniyeti Araştırmaları:** Geri bildirim toplama süreçleri, turistlerin otantik deneyimleri hakkında daha fazla anlayış kazanmasında yardımcı olabilir. Bu geri bildirimler, destinasyon yöneticilerine hangi alanlarda iyileştirmeler yapmaları gerektiği konusunda önemli bilgiler sağlamaktadır. Turistlerin memnuniyetini artırmak, destinasyonun gelecekteki başarısı için kritik öneme sahiptir (Alegre ve Garau, 2010).
- **Sosyal Medya ve Pazarlama:** Sosyal medya, otantik deneyimlerin tanıtımı için güçlü bir araçtır. Destinasyon yöneticileri, turistlerin deneyimlerini paylaşmalarını teşvik ederek ve etkileyici içerikler oluşturarak destinasyonlarını tanıtabilirler. Aynı zamanda, dijital pazarlama stratejileri ile turistlerin otantik deneyimlere kolayca ulaşmalarını sağlayabilirler.
- **DeneySEL Programlar ve İnovasyon:** Destinasyon yöneticileri, yeni ve yaratıcı deneyimler sunmak için inovasyona açık olmalıdır (Jung, tom Dieck, Lee ve Chung, 2016). Örneğin yerel halkla etkileşime dayalı yeni turistik etkinlikler veya dijital rehberlik uygulamaları gibi inovatif yaklaşımlar, turistlerin otantik deneyimlerini daha çekici hale getirebilir.

Destinasyon yöneticileri, destinasyonda ziyaretçilerin daha etkili bir şekilde katılımını teşvik etmeye çalışmalıdır, ayrıca deneyimlerde algılanan otantikliği artırmayı hedeflemelidir. Bu, turist deneyimlerini, destinasyon imajını ve tekrar ziyaret niyetini geliştirmenin bir yolu olarak önemlidir. Diğer yandan destinasyon imajı, özellikle kültürel miras turizmi bağlamında unutulmaz turizm deneyimlerinin oluşumunu etkileyen önemli bir faktördür (Rasoolimanesh vd., 2021).

Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler

Araştırmanın en önemli kısıtı, zaman ve maddi kısıtlardan dolayı zorunlu olarak kolayda örnekleme yöntemine başvurulmasıdır. Turizm sezonunun yaz dönemindeki yoğunluğu düşünüldüğünde, veri

toplama süreci oldukça sıkıntılıdır. Bu nedenle sonraki araştırmalar daha uzun süre zarfında, tesadüfi örnekleme yöntemlerini kullanarak daha genellenebilir ve geçerli sonuçlara ulaşabilir. Diğer yandan çalışmada araştırmanın amaçları doğrultusunda ve literatürle uyumlu olarak (Kim vd., 2012), unutulmaz deneyimler ifadesini olumlu unutulmaz deneyimlere atıfta bulunmak için kullanılmıştır. Gelecekteki araştırmalar, olumlu duyguların yanında turistlerin destinasyonlarda yaşadıkları olumsuz turizm deneyimleri üzerinde otantiklik deneyimlerin etkisini de inceleyebilir.

Otantikliğin unutulmaz turizm deneyimi üzerindeki etkisi üzerine yürütülen araştırmalar nispeten kısıtlıdır. Bu kapsamda daha fazla araştırma yapılmasına ihtiyaç vardır. Gelecekteki araştırmalar, otantiklik algısının turizm deneyimlerine olan etkisini daha ayrıntılı bir şekilde ele alabilir. Araştırmada destinasyon otantikliği, nesnel otantiklik ve varoluşsal otantiklik olmak üzere iki alt boyut dikkate alınarak incelenmiştir. Her iki boyutun da turizm deneyimlerine etkisi, farklı destinasyonlarda ve kültürel bağlamlarda karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

Etik Beyan

“Destinasyona İlişkin Otantiklik Algısının Turistlerin Unutulmaz Turizm Deneyimlerine Etkisi” başlıklı araştırmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu araştırma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Gerekli olan etik kurul izinleri Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 19.07.2022 tarih ve 13 sayılı toplantısında alınmıştır.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Araştırmacılar çalışmaya eşit düzeyde katkı vermiştir.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi veya kurumlarla yaşanabilecek çıkar çatışmaları bulunmamaktadır.

Not

Makale birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

Kaynakça

- Alegre, J. ve Garau, J. (2010). Tourist satisfaction and dissatisfaction. *Annals of Tourism Research*, 37(1), 52-73. doi:10.1016/j.annals.2009.07.001
- Anderson, J. C. ve Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411-423. doi: 10.1037/0033-2909.103.3.411
- Antón, C., Camarero, C., Laguna, M. ve Buhalis, D. (2019). Impacts of authenticity, degree of adaptation and cultural contrast on travellers' memorable gastronomy experiences. *Journal of Hospitality Marketing & Management*, 28(7), 743-764. doi: 10.1080/19368623.2019.1564106
- Baumgartner, H. ve Homburg, C. (1996). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: A review. *International Journal of Research in Marketing*, 13(2), 139-161. doi: 10.1016/0167-8116(95)00038-0
- Bentler, P.M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual Review of Psychology*, 31, 419-456. doi: 0066-4308/80/0201-0419\$01.00
- Bentler, P.M. ve Bonett, D.G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606. doi: 0033-2909/80/8803-0588\$00.75
- Boorstin, D. (1961). *The Image: A Guide to Pseudo-Events in America*. New York: Harper Colophon Books.
- Brown, L. (2013). Tourism: A catalyst for existential authenticity. *Annals of Tourism Research*, 40, 176-190. doi: 10.1016/j.annals.2012.08.004
- Bruner, E. M. (1989). Tourism, creativity, and authenticity. *Studies in Symbolic Interaction*, 10(1), 109-114.
- Bruner, E. M. (1994). Abraham Lincoln as authentic reproduction: A critique of postmodernism. *American Anthropologist*, 96(2), 397-415. https://www.jstor.org/stable/681680
- Cao, Y., Li, X. R., DiPietro, R. ve So, K. K. F. (2019). The creation of memorable dining experiences: Formative index construction. *International Journal of Hospitality Management*, 82, 308-317. doi: 10.1016/j.ijhm.2018.10.010
- Çavuşoğlu, S., Demirağ, B. ve Kaplan, M. (2023). Unutulmaz Turizm Deneyimlerinin Destinasyon İmajı, Tatmin, Tekrar Ziyaret Etme ve Tavsiye Etme Niyeti Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. *Journal of Economics*, 8(20), 176-197. https://doi.org/10.25204/iktisad.1144241
- Chandralal, L. ve Valenzuela, F. R. (2013). Exploring memorable tourism experiences: Antecedents and behavioural outcomes. *Journal of Economics, Business and Management*, 1(2), 177-181. doi: 10.7763/JOEBM.2013.V1.38

- Chang, R. C., Kivela, J. ve Mak, A. H. N. (2011). Attributes that influence the evaluation of travel dining experience: When east meets west. *Tourism Management*, 32(2), 307–316. doi: 10.1016/j.tourman.2010.02.009
- Chen, C. F. ve Chen, P. C. (2010). Resident attitudes toward heritage tourism development. *Tourism Geographies*, 12(4), 525–545. doi: 10.1080/14616688.2010.516398
- Cohen, E. (1979). Rethinking the sociology of tourism. *Annals of Tourism Research*, 6(1), 18-35. doi: 10.1016/0160-7383(79)90092-6
- Cohen, E. (1988). Authenticity and commoditization in tourism. *Annals of Tourism Research*, 15(3), 371-386. doi: 10.1016/0160-7383(88)90028-X
- Cornelisse, M. (2014). Memorable tourist experiences in authentic Vicos, Peru. *Journal of Tourism Consumption and Practice* 6(1), 104-127. <http://hdl.handle.net/10026.1/11729>
- Coudounaris, D. N. ve Sthapit, E. (2017). Antecedents of memorable tourism experience related to behavioral intentions. *Psychology & Marketing*, 34(12), 1084-1093. doi: 10.1002/mar.21048
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The psychology of optimal experience-steps toward enhancing the quality of life. New York, NY: Harper Collins.
- Domínguez-Quintero, A. M., González-Rodríguez, M. R. ve Paddison, B. (2020). The mediating role of experience quality on authenticity and satisfaction in the context of cultural-heritage tourism. *Current Issues in Tourism*, 23(2), 248-260. doi: 10.1080/13683500.2018.1502261
- Dülger, A. S. (2019). Ziyaretçilerin otantiklik algılarının algılanan değer, memnuniyet ve davranışsal niyet düzeylerine etkisi: Hamamönü örneği. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Turizm İşletmeciliği Ana Bilim Dalı
- Fornell, C. ve Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. doi: 10.1177/002224378101800104
- Gilmore, J. ve Pine, J. (2007). Authenticity: What the consumers really want. Boston, MA: Harvard Business Press.
- Hair, J. F. Jr., Black, W.C., Babin, B.J. ve Anderson, R.E.. (2010). Multivariate Data Analysis, NJ: Pearson.
- Heitmann, S. (2011). Authenticity in Tourism. İçinde P. Robinson S. Heitmann ve P. Dieke (Editörler) Research Themes for Tourism (ss. 45- 58). Wallingford: CABI.
- 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. doi: 10.1080/10705519909540118
- Jain, R. ve Chicaogo, I. L. (2014). Cultivating relationship with tourists: Role of public relations in constructing and promoting authentic experiences. *Public Relations Journal*, 8(4), 2-25.
- Jiménez-Barreto, J., Rubio, N. ve Campo, S. (2020). Destination brand authenticity: What an experiential simulacrum! A multigroup analysis of its antecedents and outcomes through official online platforms. *Tourism Management*, 77, 104022. doi: 10.1016/j.tourman.2019.104022
- Jung, T., tom Dieck, M. C., Lee, H., Chung, N. (2016). Effects of Virtual Reality and Augmented Reality on Visitor Experiences in Museum, In Inversini, A. and Schegg, R. (eds), Information and Communication Technologies in Tourism, Springer International Publishing, Wien, New York, pp. 621-635 doi: 10.1007/978-3-319-28231-2-45
- Kahraman, O. C. ve Tanriverdi, H. (2021). Unutulmaz turizm deneyimi ve tekrar ziyaret etme niyeti arasındaki ilişki. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 32(1), 43-54. <https://doi.org/10.17123/atad.851585>
- Kaya, F. ve Kızıllırmak, İ. (2022). Yabancı turistlerin unutulmaz turizm deneyiminde algılanan otantikliğin rolü. *Journal of Gastronomy, Hospitality and Travel*, 5(3), 1288-1299. doi: 10.33083/joghat.2022.201
- Kesgin, M., Taheri, B., Murthy, R. S., Decker, J. ve Gannon, M. J. (2021). Making memories: a consumer-based model of authenticity applied to living history sites. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 33(10), 3610-3635. doi: 10.1108/IJCHM-12-2020-1467
- Keskin, E., Sezen, N. ve Dağ, T. (2020). Turistik seyahatlerde unutulmaz yemek deneyiminin davranışsal niyete etkisi: Gaziantep örneği. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 3632-3648. <https://www.tutad.org/index.php/tutad/article/view/378>
- Khan, I. ve Fatma, M. (2021). Online destination brand experience and authenticity: Does individualism-collectivism orientation matter?. *Journal of Destination Marketing & Management*, 20, 100597. doi: 10.1016/j.jdmm.2021.100597
- Kim, J. H. (2018). The impact of memorable tourism experiences on loyalty behaviors: The mediating effects of destination image and satisfaction. *Journal of Travel Research*, 57(7), 856-870. doi: 10.1177/0047287517721369
- Kim, J. H. Ritchie, J. R. B. ve McCormick, B. (2012). Development of a scale to measure Memorable Tourism Experiences. *Journal of Travel Research*, 51(1), 12-25. doi: 10.1177/0047287510385467
- Kim, J. H. ve Ritchie, J. B. (2014). Cross-cultural validation of a memorable tourism experience scale (MTES). *Journal of Travel Research*, 53(3), 323-335. doi: 10.1177/0047287513496468
- Kim, J. H., Ritchie, J. R. ve Tung, V. W. S. (2010). The effect of memorable experience on behavioral intentions in tourism: A structural equation modeling approach. *Tourism Analysis*, 15(6), 637-648. doi: 10.3727/108354210X12904412049776
- Kim, M. ve Kim, J. (2020). Destination authenticity as a trigger of tourists' online engagement on social media. *Journal of Travel Research*, 59(7), 1238-1252. doi: 10.1177/0047287519878510
- Kolar, T. ve Zabkar, V. (2010). A consumer-based model of authenticity: An oxymoron or the foundation of cultural heritage marketing? *Tourism Management*, 31(5), 652–664. doi:10.1016/j.tourman.2009.07.010
- Kozak, M. (2015). *Bilimsel Araştırma: Tasarım, Yazım ve Yayım Teknikleri. (2. Baskı)*. Ankara: Detay Yayıncılık.

- Lam, L. W. (2012). Impact of competitiveness on salespeople's commitment and performance. *Journal of Business Research*, 65(9), 1328–1334. doi: 10.1016/j.jbusres.2011.10.026
- Larsen, S. (2007). Aspects of a psychology of the tourist experience. *Journal of Hospitality and Tourism*, 7(1), 7–18. doi: 10.1080/15022250701226014
- Lee, S., Phau, I., Hughes, M., Li, Y. F. ve Quintal, V. (2016). Heritage tourism in Singapore Chinatown: A perceived value approach to authenticity and satisfaction. *Journal of Travel & Tourism Marketing*, 33(7), 981-998. doi: 10.1080/10548408.2015.1075459
- Lee, Y. J. (2015). Creating memorable experiences in a reuse heritage site. *Annals of Tourism Research*, 55, 155-170. doi: 10.1016/j.annals.2015.09.009
- Leite, N. ve Graburn, N. (2009). Anthropological interventions in tourism studies. *The Sage handbook of tourism studies*, 35-64.
- MacCannell, D. (1973). Staged authenticity: Arrangements of social space in tourist settings. *American Journal of Sociology*, 79(3), 589-603. doi: 10.1086/225585
- Marsh, H.W., Hau, K.T., Artelt, C., Baumert, J. ve Peschar, J.L. (2006). OECD's brief self-report measure of educational psychology's most useful affective constructs: Cross-cultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing*, 6(4), 311-360. doi: 10.1207/s15327574ijt0604_1
- Meyers, L. S., Gamst, G. ve Guarino, A. J. (2006). *Data screening*. Applied Multivariate Research-Design and Interpretation, 43-73.
- Moulard, J. G., Raggio, R.D. ve Folse, J. A. G. (2016). Brand authenticity: Testing the antecedents and outcomes of brand management's passion for its products. *Psychology & Marketing*, 33(6), 421–436. doi: 10.1002/mar.20888
- Pearce, P. L. ve Packer, J. (2013). Minds on the move: New links from psychology to tourism. *Annals of Tourism Research*, 40, 386-411. doi: 10.1016/j.annals.2012.10.002
- Pine, J. ve Gilmore, J. H. (1999). *The Experience Economy*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Ramkissoon, H. ve Uysal, M. (2010). Testing the role of authenticity in cultural tourism consumption: A case of Mauritius. *Tourism Analysis*, 15(5), 571–583. doi: 10.3727/108354210X12889831783396
- Rasoolimanesh, S. M., Seyfi, S., Hall, C. M. ve Hatamifar, P. (2021). Understanding memorable tourism experiences and behavioural intentions of heritage tourists. *Journal of Destination Marketing & Management*, 21, 1-14. doi: 10.1016/j.jdmm.2021.100621
- Reisinger, Y. ve Steiner, C. J. (2006). Reconceptualizing object authenticity. *Annals of Tourism Research*, 33(1), 65-86. doi: 10.1016/j.annals.2005.04.003
- Rickly-Boyd, J. M. (2012). Lifestyle climbing: Toward existential authenticity. *Journal of Sport & Tourism*, 17(2), 85-104. doi: 10.1080/14775085.2012.729898
- Sekaran, U. (1992). *Research Methods for Business – A skill building approach*. (2nd Ed). United States of America: John Wiley & Sons, Inc.
- Spielmann, N., Babin, B. J. ve Manthiou, A. (2018). Places as authentic consumption contexts. *Psychology & Marketing*, 35(9), 652-665. doi: 10.1002/mar.21113
- Steiner, C. J. ve Reisinger, Y. (2006). Understanding existential authenticity. *Annals of Tourism Research*, 33(2), 299-318. doi: 10.1016/j.annals.2005.08.002
- Sthapit, E. ve Coudoumaris, D. N. (2018). Memorable tourism experiences: Antecedents and outcomes. *Scandinavian Journal of Hospitality and Tourism*, 18(1), 72-94. doi: 10.1080/15022250.2017.1287003
- Sthapit, E., Coudoumaris, D. N. ve Björk, P. (2019). Extending the memorable tourism experience construct: An investigation of memories of local food experiences. *Scandinavian Journal of Hospitality and Tourism*, 19(4–5), 333–353. doi: 10.1080/15022250.2019.1689530
- Taheri, B., Gannon, M. J. ve Kesgin, M. (2020). Visitors' perceived trust in sincere, authentic, and memorable heritage experiences. *The Service Industries Journal*, 40(9-10), 705-725. doi: 10.1080/02642069.2019.1642877
- Taheri, B., Gannon, M. J., Cordina, R. ve Lochrie, S. (2018). Measuring host sincerity: Scale development and validation. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 30(8), 2752-2772. doi: 10.1108/IJCHM-08-2017-0535
- Thompson, J., Baxter, I. W. F., Curran, R., Gannon, M. J., Lochrie, S., Taheri, B. ve Yalinay, O. (2018). Negotiation, bargaining, and discounts: Generating WoM and local tourism development at the Tabriz bazaar, Iran. *Current Issues in Tourism*, 21(11), 1207–1214. doi: 10.1080/13683500.2017.1396294
- Tsai, C. T. (2016). Memorable tourist experiences and place attachment when consuming local food. *International Journal of Tourism Research*, 18(6), 536–548. doi: 10.1002/jtr.2070
- Tung, V. W. S. ve Ritchie, J. B. (2011). Exploring the essence of memorable tourism experiences. *Annals of Tourism Research*, 38(4), 1367-1386. doi: 10.1016/j.annals.2011.03.009
- TÜRSAB (2020b). *Türsab Şehir Raporları, Nevşehir*. Erişim Tarihi: 16.09.2023. <https://www.tursab.org.tr/e-dergi?pdf=/assets/pdf/nevsehir-turizmi-haziran-2021.pdf>
- TÜRSAB, (2020a). COVID-19'un Turizme Etkileri ve Nevşehir Turizminin Geleceği. TÜRSAB (Türkiye Seyahat Acentaları Birliği), İstanbul.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2013). *Bilimsel Araştırma Süreci ve Spss ile Veri Analizi (4. Baskı)*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Wang, C., Liu, J., Wei, L. ve Zhang, T. (2020). Impact of tourist experience on memorability and authenticity: a study of creative tourism. *Journal of Travel & Tourism Marketing*, 37(1), 48-63. doi: 10.1080/10548408.2020.1711846

- Wang, N. (1999). Rethinking authenticity in tourism experience. *Annals of Tourism Research*, 26(2), 349-370. doi: 10.1016/S0160-7383(98)00103-0
- Yalinay, O., Baxter, I. W., Collinson, E., Curran, R., Gannon, M. J., Lochrie, S., ... ve Thompson, J. (2018). Servicescape and shopping value: The role of negotiation intention, social orientation, and recreational identity at the Istanbul Grand Bazaar, Turkey. *Journal of Travel & Tourism Marketing*, 35(9), 1132-1144. doi: 10.1080/10548408.2018.1475277
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik:Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
- Yeoman, I., Brass, D. ve McMahon-Beattie, U. (2007). Current issue in tourism: The authentic tourist. *Tourism Management*, 28, 1128-1138.
- Yi, X., Fu, X., Lin, V. S. ve Xiao, H. (2022). Integrating authenticity, well-being, and memorability in heritage tourism: A two-site investigation. *Journal of Travel Research*, 61(2), 378-393. doi: 10.1177/0047287520987624
- Zatori, A., Smith, M. K. ve Puczko, L. (2018). Experience-involvement, memorability and authenticity: The service provider's effect on tourist experience. *Tourism Management*, 67, 111-126. doi: 10.1016/j.tourman.2017.12.013
- Zhang, T. ve Yin, P. (2020). Testing the structural relationships of tourism authenticities. *Journal of Destination Marketing & Management*, 18, 111-126. doi: 10.1016/j.jdmm.2020.100485

EXTENDED ABSTRACT

Today, tourism is an important industry that is growing and changing on a global scale. Tourism destinations have to differentiate in order to compete in the tourism market. In this context, authentic tourism experience has become the focus of tourists when choosing and visiting a destination. Destination authenticity is a tourist's "overall assessment" of the authenticity of a destination (Jiménez-Barreto et al., 2020; Khan and Fatma, 2021; Kim and Kim, 2020). Destination authenticity is a key structure in the tourist field due to the experiential nature of tourism services (Pine and Gilmore, 1999). It is widely accepted that authenticity is a key motivator in tourist behavior and has become an important element when evaluating visitors' travel experiences (Yeoman et al., 2007). Additionally, authenticity is considered one of the important antecedents of the tourist experience (Chen and Chen, 2010). Tourists' perceptions of objective authenticity and existential authenticity towards a destination contribute to their memorable tourism experiences in the destinations they visit (Antón et al., 2019; Kesgin et al., 2021; Rasoolimanesh et al., 2021; Taheri et al., 2020; Yi et al., 2022). For example; Kesgin et al. (2021) found that sincerity, participation in leisure activities, existential authenticity, and object-based authenticity positively affected memorable tourism experiences. Similarly, Rasoolimanesh et al. (2021) determined in their study the effect of authenticity on memorable tourism experience and, in addition, the effect of authenticity on behavioral intentions through memorable tourism experience. In the literature, it is also seen that the relationship between authentic experiences of tourists in destinations and unforgettable tourism experiences is the subject of current research (Cornelisse, 2014; Zatori et al., 2018; Wang et al., 2020). However, a limited number of studies (Antón et al., 2019; Kesgin et al., 2021; Rasoolimanesh et al., 2021; Taheri et al., 2020; Yi et al., 2022) have examined the effect of authenticity experiences that tourists have in the destinations they visit on their memorable tourism experiences. Additionally, when Turkish literature was examined, no study was found examining the effect of the perception of authenticity on memorable tourism experience. On the other hand, the demographic characteristics of tourists can affect their feelings, thoughts and behaviors towards destinations. Therefore, it is considered important to examine the memorable tourism experience according to demographic characteristics. The research also sought to answer the question, "Does the memorable tourism experience differ according to the demographic characteristics of tourists (age, gender, marital status, income level, educational background, frequency of visit)?" It is expected that this research will fill these gaps in the Turkish literature and guide managers in their decisions regarding destination marketing. To achieve this aim, 396 local tourists who visited the Avanos district of Cappadocia and participated in the pottery-making activity were selected by convenience sampling method and the data were collected through a face-to-face survey. Descriptive statistics were made with the help of SPSS Statistics Program. The structural validity of the scales was determined by confirmatory factor analysis, and their internal consistency and reliability were determined by AVE and CR tests. Then, the hypotheses were tested with Structural Equation Model, which is a multivariate statistical method, using the AMOS program. Independent Sample T-Test and One-way ANOVA Test were used to test whether memorable tourism experiences differ according to the demographic characteristics of tourists. According to the analysis results, it was determined that tourists' objective and existential perceptions of authenticity towards the destination they visited were effective on memorable tourism experiences. According to this result, tourists' perceptions of authenticity towards the destination lead them to have a memorable tourism experience. As a result of the research, the positive and significant effect of objective authenticity on

memorable tourism experience is similar to the findings of studies in the literature (Kesgin et al., 2021; Rasoolimanesh et al., 2021; Yi et al., 2022). However, unlike previous studies (Taheri et al., 2020), the relationship between object-based authenticity and memorable experience is significant in this study. Therefore, when tourists encounter concrete and object-based authentic elements in a destination, which we refer to as objective authenticity, or when they experience this, they will have memorable tourism experiences related to their holidays. These elements include remnants in the heritage domain, historical structures, cultural products (Boorstin, 1961), buildings, historical artifacts, antiques, historical documents, and museum pieces (Wang, 1999). Another important finding of the research is the positive and significant effect of existential authenticity on memorable tourism experience. This result confirms the relationships suggested in previous studies (Kesgin et al., 2021; Rasoolimanesh et al., 2021; Taheri et al., 2020; Yi et al., 2022). Additionally, Antón et al. (2019) is also similar to the finding that local dishes of the destination lead to memorable tourism experiences as a symbol of existential authenticity. Additionally, as a result of the research, tourists' existential authenticity perceptions towards the destination have a higher impact on the memorable tourism experience than their objective authenticity perceptions. On the other hand, the demographic characteristics of tourists can affect their feelings, thoughts and behaviors towards the destinations they visit, and thus their perceptions of memorable tourism experiences may vary during their travels. As a result of the research, it was determined that there were no significant differences in the memorable tourism experiences of tourists based on their gender and marital status. On the other hand, it was determined that tourists' memorable tourism experiences exhibit significant differences based on their age, educational background, income level, and the number of times they have visited Cappadocia. Consequently, the relationship between destination authenticity and memorable tourist experiences can be explained by the fact that authenticity is a central component of a meaningful cultural heritage experience and is associated with understanding specific cultures, places and communities. Authenticity is considered an important element before the tourist experience and is associated with memorability. Destinations create and deliver memorable experiences to gain competitive advantage and keep tourists visiting destinations again. Therefore, understanding the important antecedents and consequences of memorable tourism experiences, such as objective authenticity and existential authenticity, is at the core of managing and improving tourist experiences and engagement.

“Bir Daha Asla Yalnız Kalma”: Finlandiya-NATO İlişkileri Çerçevesinde Üyelik Krizi ve Türkiye

Evren KÜÇÜK¹

Öz

Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü (NATO) kuruluşundan itibaren genişleyip günümüze kadar varlığını sürdüren en önemli askeri örgüt olma özelliğini taşımaktadır. Soğuk Savaş'tan sonra birçok Avrupa devleti NATO'ya katıldı fakat izlemiş oldukları tarafsızlık politikasından dolayı Finlandiya ve İsveç herhangi bir askeri örgüte katılmadılar. Ancak Rusya'nın Ukrayna'yı işgali ile ortaya çıkan tehdit, iki Nordik devleti Finlandiya'nın ve İsveç'in NATO üyeliğini gündeme getirmiştir. Her iki devletin yetkilileri, yaptıkları açıklamalar ve yürüttükleri politikalar ile kamuoylarını hazırlayarak hızlı bir şekilde NATO üyelik sürecini başlatmışlardır. Fakat Türkiye, zaman zaman dış politikasında uyguladığı veto kartını Finlandiya'ya ve İsveç'e karşı da uygulamıştır. Finlandiya, “Finlandizasyon” sendromundan kurtulmak, jeopolitik riskleri minimum seviyede tutmak ve tarihte yaşadığı tecrübelerle istinaden bir daha yalnız kalmamak için NATO'nun güvenlik şemsiyesine girmek istemiştir. Makalenin ilk bölümünde Soğuk Savaş döneminde Finlandiya'nın SSCB'nin gölgesinde izlediği “Finlandizasyon” politikası, ikinci bölümde Finlandiya-NATO ilişkilerinin tarihsel arka planı ve üçüncü bölümde ise Finlandiya'nın NATO üyelik başvurusu çerçevesinde Türkiye'nin veto kararı üç ana başlık altında incelenecektir. Bu çalışma Rusya'nın askeri müdahaleleri ve öngörülemez durumunun, Finlandiya'daki ‘geleneksel’ Rus korkusunun ortaya çıkmasına ve “Finlandizasyon” sürecinin tamamen sona ermesine yol açtığını iddia etmektedir. Siyasi Tarih disiplini çerçevesinde Finlandiya-NATO ilişkilerini Türkiye perspektifiyle değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Finlandiya, NATO, Türkiye, Veto, Finlandizasyon

“Never Again Alone”: The Membership Crisis And Türkiye in the Context Of Finland-NATO Relations

Abstract

The North Atlantic Pact (NATO) is a major military organization that has expanded since its inception and continues to exist today. After the Cold War, many European countries joined NATO, but Finland and Sweden did not enter any military organization due to their policy of neutrality. However, the threat posed by Russia's invasion of Ukraine has put NATO membership on the agenda for two northern European countries, Finland and Sweden. The authorities of both countries quickly initiated the process of NATO membership, preparing public opinion with their statements and policies. However, Türkiye used the veto card against Finland and Sweden, which it used from time to time in its foreign policy. Finland wanted to enter the NATO security zone to eliminate the “Finlandization” syndrome, keep geopolitical risks at a minimum level, and not be left alone again, based on its historical experience. The first part of the article examines Finland's policy of “Finlandization”, which Finland followed in the shadow of the USSR during the Cold War, and the second part discusses the historical background of relations between Finland and NATO. The third section will examine Turkey's decision to veto Finland's application for NATO membership in three main ways. This study claims that Russia's military interventions and unpredictable situation led to the emergence of 'traditional' Russian fear in Finland and the end of “Finlandization”. It aims to evaluate Finland-NATO relations from the perspective of Türkiye within the framework of the Political History discipline.

Keywords: Finland, NATO, Türkiye, Veto, Finlandization


Atıf İçin / Please Cite As:

Küçük, E. (2024). “Bir Daha Asla Yalnız Kalma”: Finlandiya-NATO ilişkileri çerçevesinde üyelik krizi ve Türkiye. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(3), 1127-1140. doi:10.33206/mjss.1469642

Geliş Tarihi / Received Date: 17.04.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 08.05.2024

¹ Doç. Dr. - Kastamonu Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, kucukevren@gmail.com,

 ORCID: 0000-0003-0904-2453

Giriş

Finlandiya'nın ve İsveç'in ortak bir şekilde NATO'ya başvurusu beraberinde bir krizin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Akademik literatürde Finlandiya-NATO ilişkileri hakkında çeşitli çalışmalar yer almaktadır (Arter 2023; Arter, 1996; Forsberg ve Pesu, 2016; Kamp, 2012; Aunesluoma ve Rainio-Niemi, 2016). Bu çalışmalar Soğuk Savaş döneminde Finlandiya'nın izlediği “Finlandizasyon” politikası çerçevesinde ele alınmıştır. Fakat NATO-Finlandiya ilişkileri kapsamında Türkiye'nin bakışına odaklanan kapsamlı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Literatürdeki bu boşluğa istinaden Türk-Fin ilişkilerinde yaşanan krizi ve Finlandizasyon politikasını Türk arşiv belgeleri ve basın haberleri ile ele almayı hedeflemektedir.

Bu çalışma Rusya'nın askerî müdahaleleri (Gürcistan, Kırım, Ukrayna) ve öngörülemez durumunun, Finlandiya'daki 'geleneksel' Rus korkusunun ortaya çıkmasına ve zoraki tarafsızlığının sona ermesine yol açtığını iddia etmektedir. “Finlandiya niçin NATO'ya katılmak istedi?” ve “Türkiye, Finlandiya'nın NATO'ya katılmasını niçin veto etti?” soruları çalışmanın başlıca sorularını oluşturmaktadır. Adı geçen soruların yanıtlanması ile Türk-Fin ilişkilerinde gelecekte yaşanabilecek krizlerin çözümüne dair örnek teşkil etmesi ve müzakerelerin önemini vurgulamayı amaçlamaktadır. Bu çalışmanın şu kısıtları bulunmaktadır. Soğuk Savaş döneminde Finlandiya-NATO ilişkilerine dair birincil kaynaklara ulaşmak mümkün iken 2022'den itibaren başlayan Finlandiya'nın üyelik süreci hakkında birincil kaynaklara erişmek mümkün değildir. Söz konusu krizle ilgili resmi belgelere ulaşmak oldukça güçtür. Kısıtlılık unsurunu azaltmak için *Resmî Gazete*'de yayınlanan protokolden ve yayınlanan muhtıradan istifade edilmiştir. Diğer taraftan basına yansıdığı kadarıyla yetkili kişilerin açıklamalarından da yararlanmaya çalışılmıştır. Bu çalışma NATO'nun kuruluşundan (1949) Finlandiya'nın üye olduğu 2023 yılına kadar olan dönem ile sınırlanmıştır.

Sovyet Rusya'nın Gölgesinde “Finlandizasyon”

Nordik bölgesinde Rusya ile en uzun kara sınırına sahip olan Finlandiya'nın dış ve güvenlik politikası, Soğuk Savaş süresince “Finlandizasyon” kavramı ile açıklanmıştır. II. Dünya Savaşı'ndan sonra Avrupa'nın önemli bir kısmı Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği (SSCB) kontrolüne girerken Finlandiya egemenliğini korumayı başardı. ‘Zoraki’ bir tarafsızlık politikası izlemek durumunda kalan Finlandiya, II. Dünya Savaşı'ndan [Kış Savaşı ve Devam Savaşı'nda] önemli kayıplar vererek çıkmıştı. Söz konusu savaştan sonra Finlandiya, bağımsızlığını korumayı başarmış olsa da tazminat ve toprak kaybı yaşadı. Soğuk Savaş süresince Fin dış ve güvenlik politikasının pusulasını, 1948 yılında imzalanan *Fin-Sovyet Dostluk, İşbirliği ve Karşılıklı Yardım Antlaşması* belirlemiştir. Adı geçen antlaşma, Fin siyasetini doğrudan etkilediği ve Finlandiya'nın olası bir NATO üyeliğinin önünü kapattığı gibi bir “Finlandizasyon” (veya “Finlandiyalaştırma”) sürecinin ortaya çıkmasına yol açtı.

Finlandiya'nın, Sovyetler Birliği ile olan uzun sınırı, Finlandiya'nın dış ve güvenlik politikaları üzerinde doğrudan bir etkiye sahipti. Dahası, Finlandiya'nın tarafsızlığını pekiştirme çabaları, Sovyetler Birliği ile yaptığı ikili güvenlik anlaşması tarafından koşullandırılmaktan asla vazgeçmedi. Sovyet-Fin Antlaşması, 1948 yılında imzalanmış ve daha sonra 1955, 1973 ve 1983 yıllarında yirmi yıllık sürelerle uzatılmıştı. Antlaşmanın ilk maddesi Finlandiya'yı “Finlandiya'nın ya da Finlandiya toprakları üzerinden Sovyetler Birliği'nin Almanya'nın ya da onunla müttefik olan herhangi bir devletin silahlı saldırısına maruz kalması durumunda... Bağımsız bir devlet olarak yükümlülüklerine sadık kalarak saldırıyı püskürtmek için savaşmakla” yükümlü kılmaktaydı. Ayrıca, böyle bir saldırı durumunda Finlandiya, “toprak bütünlüğünü kara, deniz ve hava yoluyla savunmak için mevcut tüm kuvvetlerini kullanacak ve bunu Finlandiya sınırları içinde, işbu antlaşmada tanımlanan yükümlülüklerle uygun olarak ve gerekirse Sovyetler Birliği'nin yardımıyla veya onunla ortaklaşa yapacaktır”(Aunesluoma ve Rainio-Niemi, 2016: s.53). Bu antlaşma ile SSCB, Fin dış politikasında belirleyici bir aktör haline gelmiştir. Fin dış siyasetini belirleyenler, SSCB faktörünü göz önünde bulundurarak politika geliştirmeye çalıştılar. Bu da “Finlandizasyon” sürecinin doğmasına yol açtı.

Zamanla Fin halkı ve elitleri için bir nevi tarafsızlık anlamına gelen “Finlandizasyon” değerli hale geldiği gibi Soğuk Savaş sırasında Finlandiya'nın benlik algısını oluşturdu. Buna ek olarak, yetkililer tarafsızlığı halk arasında popüler, hatta sevilir hale getirmek için büyük çaba gösterdiler. Bu çabalar nispeten başarılı oldu. Zamanla Finlandiya'nın tarafsızlık fikri hem karar alıcılar hem de geniş halk kitleleri arasında derinlemesine içselleştirilmişti. Artık tarafsızlık Finlandiya'nın ulusal kimliğinin bir parçası haline gelmişti (Aunesluoma ve Rainio-Niemi, 2016: s.66). Fakat Finlandiya, dışarıdan “Finlandiyalaşmış” bir devlet olarak algılanmasına tepki olarak ve Batı'ya bağımsız görünme arzusunu işaret eden bir parola olarak tarafsızlık politikasını ilan etti. Avusturya'nın aksine, Soğuk Savaş Finlandiya'sının tarafsızlığı yasal bir

kurala dayanmadığı gibi İsveç'in aksine, tarihsel bir geleneği de bulunmamaktaydı (Arter, 2023: s.176). Finlandizasyon, 1948 Antlaşması ile Fin dış ve güvenlik siyaseti için pusula hale gelirken Soğuk Savaş ile birlikte sona ermiştir. 1995-2003 yılları arasında Finlandiya'nın Sosyal Demokrat Başbakanı olan Paavo Lipponen'in ifade ettiği gibi tarafsızlık, Soğuk Savaş'ın sona ermesiyle birlikte sona ermiş ve yeni Avrupa bağlamında Finlandiya için hiçbir rolü kalmamıştı. Tarafsızlık, hiçbir zaman pragmatik gerekçelerle seçilmiş bir politika çizgisinden öteye gitmediği için arkasında bir miras bırakmamıştı. Nitekim tarafsızlık, Soğuk Savaş döneminde zoraki olarak Fin yetkililer tarafından inşa edilen bir politikaydı. Finlandiya'nın bu tarafsızlık politikasını üç farklı gelişme etkiledi: (i) 1989-1990 yıllarında Soğuk Savaş'ın sona ermesi ve buna bağlı Avrupa'daki gelişmeler; (ii) 1991 yılında Sovyetler Birliği'nin dağılması ve (iii) 1992 yılında Finlandiya'nın AB'ye üye olma kararı (Aunesluoma ve Rainio-Niemi, 2016: s.52, 79). Söz konusu gelişmeler Finlandiya-NATO ilişkilerindeki kırılma noktalarını oluşturmaktaydı. SSCB'nin dağılmasıyla birlikte Finlandiya, Rus etki alanından uzaklaşmaya çalıştı. Bu anlamda Avrupa Birliğine üyelik ve NATO ile işbirliği adımları en somut örnekler olmuştur.

Finlandiya-NATO İlişkilerinin Tarihsel Arka Planı

NATO'nun kurucuları arasında Nordik devletlerinden Norveç, Danimarka ve İzlanda da yer almıştı. II. Dünya Savaşı'ndan sonra söz konusu devletlerin NATO'ya katılımı ile Nordik Devletleri arasında bir ittifak kurma girişimi de sonuçsuz kalmıştı. Dönemin İsveç Dışişleri Bakanı Östen Undén: "İsveç geleneksel tarafsızlık siyasetinden asla ayrılmayacaktır" açıklamasını yapmış devamında "İsveç'in şimdiki halde resmen herhangi bir tarafa meyil etmek menfaatine aykırı olur. Şu veya bu tarafa cephe almaya zorlanmadık ve şimdiye kadar takip etmiş olduğumuz geleneksel tarafsızlık siyasetinden bir zarar görmüş değiliz" ifadelerine yer vermişti. Her ne kadar Norveç ve Danimarka NATO'ya katılmış olsalar da İsveç, her iki devletle askerî ilişkilerini sürdürmüştü (TDA 539, 219556/213211/0). Finlandiya'nın NATO'ya katılımı ise gündeme dahi gelmemiştir. Ayrıca 1948 Antlaşması ile Finlandiya'nın tarafsız kalması hem bir zorunluluk hem de bir varoluş meselesi haline gelmişti.

Tarihsel süreç içerisinde, herhangi bir Nordik devletine gerçekleşecek saldırı diğer bölge devletlerini de doğrudan etkileyeceği görüşü hâkimdir. Bundan dolayı Nordik basınında örneğin Finlandiya'ya karşı yapılacak bir saldırı (1939 yılında) tüm Nordik Devletlerine karşı yapılmış bir hareket olarak kabul etmek gerektiği görüşü kamuoyunda benimsenmiştir (TDA 524, 219049/212678/27; TDA 524, 219047/212676/0).² Fakat olası bir savaş durumunda Nordik devletlerinin bir araya gelemedikleri ve askerî bir ittifak kuramadıkları da aşikârdır.

NATO'nun kurulma aşamasında Amerika Birleşik Devletleri (ABD), İskandinav devletlerini de (Norveç, Danimarka ve İsveç) davet etmişti. Bunun üzerine İskandinav devletlerinin başbakanları Oslo'da bir araya gelerek 3 devlet arasında bir antlaşma yapma girişiminde bulundu. Fakat yapılan toplantıdan herhangi bir sonuç çıkmadı. Norveç ve Danimarka, NATO'ya katılmak girişimlerinde bulunurken İsveç geleneksel tarafsızlık politikasını devam ettireceğini dolayısıyla Atlantik Paktına katılmayacağını açıklamıştı (TDA 539, 220209/213962/0).³ Norveç'in ve Danimarka'nın II. Dünya Savaşı sırasında işgale uğramış olması NATO üyesi olmalarında etkili olmuştu. İskandinav devletleri arasında tarafsız bir blok oluşturulmayacağı anlaşılınca Norveç ve Danimarka NATO'ya girme kararı alırken İsveç, tarafsızlığını muhafaza etmeye devam edeceğini açıkladı. Norveç'in NATO'ya girme arzusu üzerine Sovyet Rusya'nın, Finlandiya'da askerî üsler kurmak üzere Finlandiya ile mevcut ittifak antlaşmasının hükümlerinden faydalanmak girişimlerinde bulunacağı veya kuzey sınırındaki askerî birliklerini takviye edeceği beklentisi oluştu (TDA 539, 220209/213962/0). Dolayısıyla daha kuruluş aşamasında dahi diğer Nordik devletlerinin NATO üyelikleri Finlandiya'yı doğrudan etkilemişti.

SSCB, Nordik devletlerinin NATO'ya girmesini engellemek için çeşitli girişimlerde bulundu. Norveç'e saldırmazlık paktı teklifi yaparak olası bir üyeliği engellemek istedi (TDA, 524, 219050/212679/0). SSCB verdiği notada, küçük milletlerinin Atlantik Paktı'na alınmasının sebebi olarak ABD'nin askerî üsler kurmak istediğini bildirdi. Norveç ise böyle bir şey yapmayacaklarını sadece bir saldırı tehdidinde karşı hazırlık yapmak istediklerini ifade etti. ABD basınında da çıkan haberlere göre Norveç

² Hatta Finlandiya 1939 savaşında zor günlerden geçerken İsveç'ten yardım talebinde bulunmuş fakat İsveç bunu reddetmiştir (TDA, 539, 220209/213962/0).

³ İsveç'in, Norveç'in ve Danimarka'nın NATO'ya katılımını engellemek istediğine dair New York Times gazetesinde bir haber yer alınca İsveç Dışişleri Bakanlığı haberi yalanlamıştır (TDA, 539, 220205/213148/43). İsveç Dışişleri Bakanı Undén, Türkiye'nin Paris Büyükelçisi Numan Menemencioglu'na verdiği bilgilere göre: Norveç'in NATO'ya katılımı ile "Sovyetlerin daha ileri gidemeyeceğini fakat Türkiye'ye karşı olduğu gibi Norveç aleyhinde de türlü tazyik ve propagandalara girişecekleri ve bilhassa Norveç'te üsler kurulması meselesinde ısrar edeceklerini" ifade etmişti (TDA 539, 220209/213962/0).

NATO'ya katılırsa ABD, Norveç topraklarında üs talebinde bulunmayacak Norveç'in savunma sanayisini ve stratejisini Batı devletleri ile ayarlamasını sağlayacaktı. *Svenska Dagbladet* gazetesi SSCB'nin İsveç'e de olası bir saldırmazlık antlaşması yapma teklifine karşı şu ifadelerle yer vermişti: "SSCB tarafından ayakaltına alınan Finlandiya, Polonya ve Baltık memleketleri ile saldırmazlık paktı hatıralarının silindiğini Moskova farz etmemelidir. Büyük bir devletle bir İskandinav memleketi bahis mevzuu olunca saldırmazlık paktı fikri uğursuz bir düşüncedir" (TDA 539, 220209/213962/16). İskandinav devletlerine göre Finlandiya, SSCB tarafından kontrol altına alınmış ve âdeta egemenliğini kaybetmiştir. Dolayısıyla Nordik devletleri arasında bir ittifak kurmak girişimi gündeme geldiğinde Finlandiya âdeta yok sayılmıştır.

NATO'nun kurulması gündeme gelince SSCB, Nordik devletlerinin bu askerî pakta girmesini engellemek için Finlandiya sınırında askerî faaliyetlerde bulundu. Bir savaş çıktığında ABD, İskandinavya cephesine hemen yeterli miktarda yardımda bulunamayacağı gerekçesiyle İskandinav devletleri ciddi hazırlıklar yapmaya başladılar (TDA 539, 220209/213962/0). Hatta İsveç, herhangi bir şarta bağlanmadan ABD'den silah almak istediğinde Amerikalılar, İsveç'in NATO'ya girmesini şart koşmuşlardı. Türk Büyükelçisinin gönderdiği rapora göre İsveç tarafsızlık politikasında ısrar ettiği takdirde ABD buna önem vermeyerek Norveç'i elde etmekle iktifa edecektir. Bu amaca hizmet ettiği gibi İsveç'i de çok zor bir durumda bırakarak sonunda maksada yanaştıracaktır (TDA 539, 220207/213150/0). ABD'nin hamlelerine karşı SSCB de Finlandiya üzerinden Nordik bölgesinde etkili olmak istedi. Sadece askerî değil ekonomik nüfuz da kurmak istedi. Örneğin SSCB Hükümetinin, Finlandiya ekonomisini kontrol etmek için Finlandiya'daki önemli fabrikaları satın almak istediği dahi gündeme geldi. Fakat Finlandiya tarafından SSCB'nin bu teklifleri reddedildi (TDA 524, 219061/212428/0). Sadece SSCB'ye karşı değil ABD'ye karşı da benzer politika izlendi. Örneğin Paris'te 12 Temmuz 1947'de Marshall Planı Konferansı için davet edilen devletlerden biri de Finlandiya olduğu halde katılmayan sekiz devletten biri oldu (Ataöv, 2006).

Soğuk Savaş süresince Finlandiya hem SSCB hem de NATO ile ilişkilerinde oldukça mesafeli bir politika izledi. Fakat SSCB'nin dağılmasıyla birlikte Finlandiya, politika değişikliğine giderek NATO ile ilişkilerini geliştirdi. Diğer taraftan SSCB dağıldığı halde NATO, işlevini sürdürdü ve Açık Kapı Politikası çerçevesinde genişledi. Ayrıca NATO, çeşitli devletlerle tam üyelik dışında bir dizi ilişki geliştirdi. Söz konusu ilişki içerisinde olduğu devletlerden biri de Finlandiya oldu. Avrupa'nın güvenliğini artırmak için Finlandiya ile işbirliğini geliştirdiği gibi ortak tatbikatlar da gerçekleştirdi. Finlandiya'nın NATO ile ortaklığı tarihsel olarak askerî bağlantısızlık politikasına dayanmaktaydı (NATO, 2024). Finlandiya'nın NATO ile ilişkileri 1994 yılında Barış için Ortaklık (Partnership for Peace) programına ve 1997 yılında Avrupa-Atlantik Ortaklık Konseyi'ne (Euro-Atlantic Partnership Council) katılımıyla başladı. Katılımından önce Finlandiya NATO'nun aktif ortaklarından biri olarak Balkanlar, Afganistan ve Irak'ta NATO liderliğindeki operasyon ve misyonlarında yer aldı. Finlandiya, 1990'lardan itibaren NATO üyeleriyle diyalog ve işbirliği içerisinde olduğu halde üye olmayı istemedi (NATO, 2024). İşbirliği kapsamında 2014'te imzalanan anlaşma ile NATO'nun Fin topraklarında müşterek tatbikatlar yapmasına ve "afetler, kesintiler ve güvenlik tehditleri" gibi durumlarda NATO üyelerinden yardım alınmasına müsaade etti. Diğer taraftan NATO üyesi olmadığı halde Finlandiya ve İsveç 2015'te Norveç'teki NATO Arktik Mücadele Tatbikatına iştirak etti. Finlandiya'nın NATO ile işbirliği içerisinde olması Rusya'nın güvenliğini tehdit ettiği Rus yetkililer tarafından açıkça ifade edilmişti (The Christian Science Monitor, 2014; CBC, 2015).

Soğuk Savaş sona erdiği (ve NATO ile ilişkiler geliştirildiği) halde tarafsız İsveç ve Finlandiya askerî olarak NATO'ya katılmayı tercih etmedi. Soğuk Savaş'ın sona ermesinden sonraki ilk 25 yıl boyunca bu tarafsız ülkelerdeki kamuoyu da potansiyel NATO üyeliğine karşı çıkmaya devam etti. Fakat 2014'ten itibaren kamuoyunun ve siyasetçilerin düşüncelerinde hızlı bir değişim yaşanmaya başladı. Dolayısıyla "tarafsızlık" politikası gözden geçirilmeye başlandı (Aunesluomave Rainio-Niemi, 2016: s.66). Üyelik için asıl kırılma, Vladimir Putin'in 24 Şubat 2022'de Ukrayna'yı işgal etmesiyle yaşandı. Söz konusu gelişme Avrupa'daki dengeleri etkilediği gibi İsveç'in ve Finlandiya'nın askerî bağlantısızlık politikasını terk ederek NATO üyeliği arayışına girdiği bir süreci tetikledi.

Rusya'nın saldırgan ve öngörülemez politikası her ne kadar İsveç ve Finlandiya'yı NATO'ya yakınlaştırsa da Rusya olası bir üyeliği cevapsız bırakmayacağını açıkça belirtti. ABD Dışişleri Bakanlığı'nın "NATO'ya katılmak isterlerse İsveç ve Finlandiya'ya kapılar açık" yönündeki açıklaması üzerine Rusya Dışişleri Bakanlığı Sözcüsü Mariya Zaharova: "Finlandiya ve İsveç'in öncelikle bir askerî blok olan NATO'ya katılımı, ülkemizin yanıt vermesini gerektirecek ciddi siyasi-askerî sonuçlara yol açacaktır" açıklamasıyla karşılık verdi. Açıklamadan kısa bir süre sonra Rus savaş uçakları da İsveç hava sahasını ihlal etti. Rusya Devlet Başkanı Vladimir Putin, 2016 yılının Temmuz ayında Finlandiya'ya yaptığı ziyaret sırasında "Finlandiya NATO'ya üye olursa nasıl karşılırsınız?" sorusuna "Sizce ne yaparız? 1500 km'lik

sınırdan askerimizi geri çekti. Onları geride mi tutarız?” yanıtını vermişti. Bununla birlikte Finlandiya’nın tarafsız kalmasından memnun olduklarını belirtmişti (BBC, 2017). Putin’in öngörülemez politikaları ve ABD’nin açıklamaları neticesinde Finlandiya kuruluşundan itibaren en radikal kararlardan birini alarak NATO’ya katılma kararı aldı.

“Savaş Avrupa’ya geri geldi”: Finlandiya’nın NATO Üyelik Başvurusu

NATO’nun açık kapı politikası, ittifakın kurucu belgesi olan Kuzey Atlantik Antlaşması’nın (1949) 10. maddesine dayanmaktadır. Antlaşma, NATO üyeliğinin “bu antlaşmanın ilkelerini ilerletebilecek ve Kuzey Atlantik bölgesinin güvenliğine katkıda bulunabilecek bir konumda bulunan herhangi bir Avrupa devletine” açık olduğunu belirtmektedir. Genişleme ile ilgili herhangi bir kararın oybirliği ile alınması gerektiği gibi NATO’nun genişlemesi “Avrupa’da istikrarın ve refahın artmasına yardımcı olduğu, istikrar ve işbirliğini teşvik etmeyi, demokrasi ve ortak değerlerde birleşmiş bir Avrupa inşa etmeyi” amaçladığı şeklinde ifade edilmektedir (NATO, 2016). Ancak Kuzey Atlantik Antlaşması’nın ilkelerini taşıdıkları halde ve Açık Kapı Politikası’na rağmen Finlandiya ve İsveç, ‘tarafsızlık’ politikalarından dolayı NATO’ya kuruluşundan itibaren katılmak istemediler.

Rusya’nın izlediği politikalar ve eylemleri Nordik bölgesindeki dengeleri değiştirmeye başladı. Bunun üzerine Finlandiya ve İsveç ‘hızlı ve ani’ bir şekilde NATO’ya katılma kararı aldılar. Baltık Denizi’nin bir NATO gölü haline gelmesi NATO’ya kazanımlar sağlaması, Rusya’nın ise çevrelenmesi açısından önemliydi (Jonathan, 2022). Finlandiya niçin NATO’ya katılmak istedi? sorusuna bakıldığında ise şu nedenleri saymak mümkündür;

- Rusya’nın, zaman zaman Fin hava sahasını ihlal etmesi⁴
- Putin’in öngörülemez politikası
- Tarihsel Rus korkusu
- Finlandiya’nın olası bir saldırıya karşı tek başına cevap verebilecek bir güçte olmaması
- Rusya’nın etnik unsurları bir bahane olarak kullanması
- Rusya’nın Baltık ve Arktik bölgesinde etkin olmak istemesi
- ABD ve Avrupa basınında Putin karşıtlığının körüklenmesi ve bunun Fin kamuoyunu tedirgin etmesi
- Finlandiya’nın NATO’nun 5. maddesinden⁵ yararlanarak kendini güvende hissetmek istemesi
- ABD’nin doğrudan üyeliğe destek vermesi vs.

Ukrayna Savaşı’ndan sonra Nordik kamuoyunda yayılan ‘işgal’ korkusu, Rusya’ya ilişkin düşüncelerinde büyük bir değişikliğe yol açtı. Bu önemli değişimin başlıca göstergesi kamuoyunda NATO’ya katılma isteğindeki artış oranıdır. Nitekim 2014’ten itibaren NATO üyeliğine verilen destekte keskin inişler-çıkışlar oldu. 2014’te yapılan ankete göre Finlerin yüzde 53’ü Finlandiya’nın NATO üyeliğini desteklerken yüzde 34’ü üyeliğe karşı çıkmakta ve yüzde 13’ü ise çekimserdi (Verkkouutiset, 2014). Verilerin oranlarında Rusya’nın Kırım’ı ilhak etmesi ve proaktif tutumları Fin kamuoyunun görüşünü doğrudan etkide bulundu. Örneğin Finlandiya İş Dünyası Derneği (EVA)’nın 2021 sonbaharında yaptırdığı ankete göre ise Finlerin yüzde 26’sı Finlandiya’nın NATO’ya katılması gerektiğine inanmaktaydı. Ancak vatandaşların yüzde 40’ı hala NATO üyeliğine karşı çıkmaktaydı. Katılımcıların üçte biri (%33) ise kararsız olduğunu belirtmişti. Son on yılda, Finlandiya askeri açıdan NATO’nun en önemli üyesi ABD ile savunma işbirliği alanında daha da yakınlaşırken bu durum Parlamento’ya sunulan Dış ve Güvenlik Politikası hakkındaki son Hükümet Raporu’na da yansımıştı: “ABD, Finlandiya için önemli ve yakın bir ortaktır.

⁴ Rusya’nın Fin hava sahasını ihlal etmesi ve sınıra asker yığınağı yapması tarihsel bir geçmişe dayanmaktadır. Örneğin SSCB’nin Fin sınırına askeri yığınak yapmasından dolayı endişelenen Finlandiya Genelkurmayı, (SSCB ile sınır komşusu olan Türkiye’ye) Ankara’ya konsolos namı altında bir subay göndermek istemişti. TDA 524, 219827/212985/0. Ayrıca NATO henüz kurulmadığı tarihlerde SSCB, zaman zaman Fin hava sahasını ihlal etmişti. Örneğin SSCB pilotlarının 1931 yılında İngriya bölgesinde Fin-Sovyet sınırını ihlal etmesi ve 1920 Tartu (Dorpat) Antlaşmasına rağmen Sovyetlerin bölge halkına baskısı Fin kamuoyunu ve yetkilileri oldukça rahatsız etmişti. Sovyet yetkililer, sınır ihlalinin olaya iki tecrübesiz öğrenci pilotunun neden olduğunu, olayın tekrarlanmayacağını bildirerek Finlandiya’dan özür dilemişti. TDA 524, 219865/213223/0; TDA 524, 219865/213223/4; TDA 524, 219865/213223/3; TDA 524, 219861/213154/1. Rusya, 2015 yılında da defaten Fin hava sahasını ihlal etmişti.

⁵ 5. Madde: “Taraflar, Kuzey Amerika’da veya Avrupa’da içlerinden bir veya daha çoğuna yönelik silahlı bir saldırının hepsine yöneltilmiş bir saldırı olarak değerlendirileceği...” (www.nato.int).

Geniş kapsamlı işbirliği, dış ve güvenlik politikası işbirliği ve savunma işbirliğini içermektedir” ifadelerine yer verilmektedir. Finlandiya’nın dış ve güvenlik politikasında Batı’ya yönelmesi, NATO üyeliğine artan desteğe de yansımıştır. Nitekim 28 Şubat 2022’de - Putin’in Ukrayna’yı işgalinden dört gün sonra - yapılan bir ankette ise Finlerin yüzde 56’sı NATO üyeliğini desteklemiş ve 9 Mayıs’ta - resmi başvuru yapılmadan beş gün önce - bu rakam yüzde 76’ya yükselmişti. Sadece yüzde 12’si karşı çıkarken, yüzde 11’i çekimser kalmıştı. Böylece NATO’yu destekleyenlerin oranı 2021 sonbaharı ile 28 Şubat 2022 arasında iki katına, 9 Mayıs’a kadar ise neredeyse üç katına çıkmıştı (Arter, 2023:186; EVA, 2021). Bir yandan Fin kamuoyunda NATO’ya yönelik tutum değişirken bir yandan da siyasetçiler üyelik konusunu gündemde tutmaya devam ettiler.

Fin Cumhurbaşkanı Sauli Niinistö, Aralık 2021’de NATO üyeliğinin Rusya ile değil başvuru sahipleri ile NATO arasında olduğunu ve Finlandiya’nın ittifaka katılma seçeneğini saklı tuttuğunu söyledi. Benzer bir şekilde Finlandiya Başbakanı Sanna Marin de yeni yıl mesajında (Ocak 2022’de) “Finlandiya NATO üyeliğine başvurma seçeneğini elinde tutuyor” diyerek üyelik durumunu gündeme getirdi. Fakat bu durumun kısa bir süre içerisinde olmayacağını da vurguladı (YLE, 2022c). Ancak Rusya’nın Karadeniz ve Baltık bölgesindeki tutumu Finlandiya’nın politikasını doğrudan etkiledi. 24 Şubat 2022’de Rusya’nın Ukrayna’yı işgale başlaması ile Finlandiya’nın (İsveç ile birlikte) NATO’ya üyelik süreci de başlamış oldu.

Finlandiya Cumhurbaşkanı Niinistö ve Başbakan Marin 12 Mayıs 2022’de ortak basın toplantısında “gecikmeden” NATO üyeliğinden yana olduklarını açıkladılar. Birkaç gün sonra Dışişleri ve Güvenlik Politikası Komitesi, Finlandiya’nın NATO’ya katılımını onaylayan ve resmi anayasal başvuru sürecini başlatan bir raporu kabul ettiğini duyurdu (YLE, 2022b). Fin Parlamentosu (Eduskunta)’nda NATO üyeliği tartışılırken Finlandiya için kazanımlar ön planda tutularak 14 saatten fazla 212 konuşma gerçekleştirildi. Parlamentodaki tartışmalarda General Adolf Ehrnrooth’un 1939-1940 Kış Savaşı’ndan çıkardığı derse atıfta bulunularak “bir daha asla yalnız kalmayın” ifadelerine yer verildi. Ayrıca Finlandiya’nın NATO üyeliğinin kimseye karşı olmayacağı ve Finlandiya’nın Batı’ya ait olduğu ve Rusya’nın etki alanına girmediği vurgulandı (Arter, 2023: s.183). 17 Mayıs’ta Fin Parlamentosu uzun tartışmaların ardından tarihi bir oylama ile NATO başvurusunu 8’e karşı 188 oyla kabul etti (YLE, 2022a). Hemen ertesi gün Finlandiya, İsveç ile birlikte NATO’ya resmi başvuruda bulundu. Ancak Türkiye, Finlandiya’nın ve İsveç’in üyeliklerine sıcak bakmadığını açıkladı. Böylece Finlandiya’nın NATO üyeliğe bir krize dönüştüğü gibi tarihsel süreç içerisinde Türk-Fin ilişkileri de ilk defa ciddi bir türbülansa girdi.

Türkiye, Finlandiya’nın NATO’ya katılmasını niçin veto etti?

Rusya’nın Ukrayna’yı işgalinin ardından Avrupa’ya yönelik tehdit algısındaki artış, İsveç ve Finlandiya’yı tedirgin etmiştir. Her iki devlet de NATO’ya üyeliği Rusya’dan gelebilecek tehdidi ortadan kaldırmanın tek çaresi olarak görmüşlerdir (Ovalı, 2024:151). Tarihsel arka plan da göz önünde bulundurulduğunda Rusya’nın refleksleri iki Nordik devletin endişelerini haklı çıkarmaktadır. Her ne kadar NATO üyelerinin büyük çoğunluğu Finlandiya’nın ve İsveç’in üyelik başvurusunu olumlu karşılarsa da Türkiye ve Macaristan söz konusu üyeliklere karşı çıkmıştır (Euronews, 2022b). Türkiye ilk etapta Finlandiya’nın üyeliğini desteklediğini belirtmiş (T.C. Cumhurbaşkanlığı, 2022a; Euronews, 2022b) fakat Helsinki ve Stockholm’ün ortak hareket etmesi, Türk yetkililerinin açıklamaları üzerine veto krizi devreye girmiştir.

Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan 13 Mayıs 2022’de İsveç’in ve Finlandiya’nın NATO üyelik başvurusuna olumsuz baktıklarını açıkladı. İki ülke PKK dâhil olmak üzere Türkiye’nin terör örgütü olarak gördüğü gruplara izin verdiğini ve Türkiye’nin bu başvuruyu desteklemesinin “imkânsız” olacağını söyledi (Reuters, 2022a; YLE, 2022e). Cumhurbaşkanı Erdoğan birkaç gün sonra yaptığı bir başka konuşmasında “her iki ülkenin de terör örgütlerine karşı açık, net bir tavrı söz konusu değil” dedi (Euronews, 2022a). Erdoğan, Finlandiya Cumhurbaşkanı Niinistö ile 21 Mayıs 2022’de yaptığı telefon görüşmesinde de “NATO içinde bir müttefik açısından tehdit oluşturan terör örgütlerini görmezden gelen bir anlayışın dostluk ve ittifak ruhuyla bağdaşmayacağını” ifade etti (İletişim Başkanlığı, 2022b). 15 Haziran’da da Erdoğan, İsveç ve Finlandiya terörle mücadelede net adımlar atana kadar Türkiye’nin tutumunu değiştirmeyeceğini, terörle mücadelede somut ve kararlı adımlar atmasını beklediklerini açıkladı (İletişim Başkanlığı, 2022c). Türkiye en üst düzeyde yaptığı açıklamalar ile İsveç ve Finlandiya’nın üyelik sürecini veto edeceğini açıkça belirtmiş oldu. Diğer taraftan yapılan bu açıklamalar Türk kamuoyunun da gelişmeleri yakından takip etmesine yol açtığı gibi Türkiye’nin istekleri de kamuoyunda tartışılmaya başlanmış ve özellikle İsveç’e yönelik olumsuz bir tutum oluşmuştur. Türk basınında iç siyaset üzerinden de NATO üyeliği tartışılırken iktidar ve muhalefet partileri birbirlerini eleştirmeye ve özellikle İsveç’e

yönelik sert açıklamalar yapılmaya başlamıştır (Yenişafak, 2023; Star, 2022, Hürriyet, 2023). Türkiye'nin istekleri (teröre desteğin ve finansman kaynağının kesilmesi, teröristlerin iadesi, Türkiye'ye yönelik ambargo ve yaptırımların kaldırılması) yerine getirilmediği sürece Finlandiya ve İsveç'in üye olamayacakları yönünde Türk kamuoyunda beklenti oluştu.

Basında yer alan bilgilere göre Türkiye, Finlandiya'dan son beş yıl içinde altısı FETÖ üyesi ve altısı PKK üyesi olan çok sayıda kişinin Türkiye'ye iade edilmesini talep etti. Bu kişilerin çoğunun son yıllarda Finlandiya'ya sığınma talebinde bulunduğu belirtildi (YLE, 2022d). Türkiye'nin bir başka talebi ise Finlandiya ve İsveç hükümetlerinin uyguladığı silah ambargosunun kaldırılmasıydı. Dışişleri Bakanı Mevlüt Çavuşoğlu, Ankara'nın Finlandiya ile bu konuda ilerleme kaydettiğini ancak İsveç'in provokatif davranmaya devam ettiğini ve Türkiye'nin ancak güvenlik güvencesi aldıktan sonra adım atacağını ifade etti (Middle East Eye, 2022). Her ne kadar Finlandiya, İsveç ile birlikte NATO üyeliğine başvuru yapıp ortak hareket etmişse de Türkiye, veto durumunu Finlandiya lehine yumuşatmaya başladı.

Finlandiya Cumhurbaşkanı Niinistö, 21 Mayıs 2022'de Cumhurbaşkanı Erdoğan ile yaptığı telefon görüşmesinin ardından Finlandiya'nın Türkiye ile NATO üyeliği konusunda konuşmaya hazır olduğunu ve Finlandiya'nın terörizmin tüm şekil ve tezahürlerini kınadığını ve bu minval çerçevesinde yakın diyalogun devam ettiğini açıkladı (Reuters, 2022b). NATO üyelik sürecinde Finlandiya, diplomatik müzakerelerle Türk yetkililer ile görüşerek Türkiye'nin vetosunu kaldırmaya çalıştı.

Türkiye ile sürekli iletişim halinde olan Finlandiya ve İsveç, üyelik konusunu Ankara ile görüşmek üzere bir heyet gönderdi. Üç heyetin ilk toplantısı 25 Mayıs 2022'de Ankara'da gerçekleşti (AA, 2022b). Söz konusu toplantılar devam ederken Türkiye-Finlandiya-İsveç görüşmeleri devam etti. Diğer taraftan Türkiye'de siyasi partilerden AK Parti ve MHP, Finlandiya ve İsveç'in üyeliğine onay vermeyeceklerini açıklarken, muhalefet partileri CHP ve HDP, Finlandiya'nın üyeliğine olumlu baktıklarını açıkladı (Sözcü, 2023; Yeni Şafak, 2022). AK Parti Sözcüsü, İsveç ve Finlandiya'nın NATO üyeliğine ilişkin, "mesele Türkiye'nin ikna edilmesi değil, yeni üye olmak isteyenlerin terör örgütlerine verdiği desteğin kesilmesi için o ülkelerin ikna edilmesidir" ifadelerine yer verdi. MHP ise Finlandiya ile İsveç'in NATO üyeliğini "zamansız, yersiz, gereksiz" olarak değerlendirdiğini ve soğuk baktığını açıkladı (BBC, 2022b; Habertürk, 2022). İsveç, Stockholm'de Türkiye aleyhindeki protestoları ve açıklamaları engellemediği için veto sürecinin uzamasına yol açtı. Finlandiya ise bir an önce NATO güvenlik şemsiyesine dâhil olmak istediğinden İsveç ile yollarını ayırarak tek başına NATO'ya katılma kararı aldı.

Finlandiya'nın ve İsveç'in NATO üyelik süreci çerçevesinde Madrid Zirvesi'nde bir araya gelen Cumhurbaşkanı Erdoğan, Fin Cumhurbaşkanı Niinistö, İsveç Başbakanı Magdalena Andersson ve NATO Genel Sekreteri Jens Stoltenberg'in katıldığı dördü görüşme gerçekleşti. Sonunda Türkiye, Finlandiya ve İsveç arasında Üçlü Muhtıra imzalandı (AA, 2022a). Söz konusu muhtıraya göre;

- Finlandiya ve İsveç, terörizmle mücadele edecek ve yerel mevzuatlarını bu doğrultuda güçlendirmeye yönelik gerekli tüm adımları atacaktırlar.
- Finlandiya ve İsveç, Avrupa İade Sözleşmesi'yle uyumlu biçimde, Türkiye tarafından sağlanan delilleri dikkate alarak Türkiye'nin terör zanlılarına dair sınır dışı veya iade taleplerini ivedilikle ve bütün boyutlarıyla işleme koyacak ve Türkiye'yle iade ve güvenlik iş birliğini geliştirmek için gerekli ikili ahdi düzenlemeler yapacaklardır.
- Finlandiya ve İsveç, PKK terör örgütünün ve bütün uzantıları ile iltisaklı kuruluşlarının ve paravan örgütlerinin para toplama ve eleman devşirme faaliyetlerine yönelik soruşturma başlatacak ve bunları yasaklayacaklardır.
- Finlandiya ve İsveç, silah ihracatına dair mevzuatlarının müttefiklere yönelik yeni taahhütleri mümkün kılmasını ve NATO'daki üyelik statüleriyle uygun olmasını temin edeceklerdir.
- Finlandiya ve İsveç, Türkiye'nin askerî projelere katılımı dahil olmak üzere, Türkiye ve diğer AB üyesi olmayan müttefiklerin AB'nin Ortak Güvenlik ve Savunma Politikasının mevcut ve müstakbel girişimlerine mümkün olan en geniş şekilde dahil edilmesine destek vereceklerdir.

Söz konusu adımların hayata geçirilmesi için, Türk, Fin ve İsveçli yetkililerinin katılımıyla bir Daimi Ortak Mekanizma kuruldu (T.C. Cumhurbaşkanlığı, 2022b). Üçlü muhtıraya bakıldığında her üç tarafı da memnun eden bir metin olma özelliği taşımaktadır. Her ne kadar Türkiye'de bu muhtıradan bir 'zafer' (İletişim Başkanlığı, 2022a) olarak bahsedilse de Türkiye'nin tüm isteklerini yerine getiren bir gelişme değildir. Muhtırada PKK bir terör örgütü olarak kabul edilse de diğer örgütlere dair net bir tanım

yapılmamış sadece yardımın kesileceği belirtilmiştir. Türkiye'nin terörist olarak iadesini istediği kişilerin teslim edileceğine dair de net bir karar bulunmamaktadır. İlgili ülkenin mahkemesi olumlu bir karar verirse iadenin yapılabileceği ifade edilmektedir. Muhtıradan yaşanan gelişmeler (İsveç'te Kuran-ı Kerimin yakılması, iadelerin yapılmaması, Türkiye aleyhindeki açıklamalar, protesto yürüyüşleri, gibi) Türkiye'nin İsveç vetosunu sürdürmesine yol açtı. 1 Şubat 2023'te İsveç'in, aşırı sağcı politikacı Rasmus Paludan'ın Kuran'ı yakma gösterisine müsaade etmesi nedeniyle Türkiye'nin Finlandiya'nın NATO üyeliğine olumlu baktığını, ancak İsveç'in NATO üyeliğine olumlu bakmadığı ifade edildi (Reuters, 2023).

Fin Cumhurbaşkanı Niinistö, Cumhurbaşkanı Erdoğan'ın daveti üzerine 17 Mart 2023 tarihinde Türkiye'ye geldi. Erdoğan, "güvenlik kaygılarımızın giderilmesi hassasiyetine binaen Finlandiya'nın NATO'ya katılım protokolünün meclisimizdeki onay sürecini başlatmaya karar verdik" diyerek Finlandiya'nın askeri ittifaka katılmasına yönelik vetoyu kaldırdığını kamuoyuna duyurdu. "Finlandiya ve İsveç, NATO başvurusunu birlikte yaptığı halde Türkiye için İsveç vetosunu sürdürdü?" veya "Finlandiya hangi adımları atarak üye oldu?" sorusuna karşı Fin Cumhurbaşkanı Niinistö "Finlandiya, Madrid'de geçen yaz üzerinde mutabık kaldığımız her şeyi yerine getirdi" diyerek ödevini yerine getirdiğini açıkladı. Ortak basın toplantısında Cumhurbaşkanı Erdoğan ise İsveç hakkında "teröristleri bize vermediler, veremediler" diyerek vetonun süreceğini açıkladı (TRT Haber, 2023; AA, 2023b; Çolakoğlu, 2023). Ziyaretin ardından TBMM, Finlandiya'nın NATO üyeliğini onayladı ardından Cumhurbaşkanı Erdoğan kararı resmen imzaladı. Böylece Türkiye, Finlandiya'nın NATO üyeliğine dair vetosunu kaldırarak 31 Mart 2023 tarihinde Brüksel'de imzalanan Kuzey Atlantik Antlaşmasına Finlandiya Cumhuriyetinin Katılımına İlişkin Protokolün onaylanmasını uygun bulmuştur (Resmî Gazete, 2023). 4 Nisan 2023'te de Türk Dışişleri Bakanı Mevlüt Çavuşoğlu, Finlandiya'nın katılımına ilişkin onay belgesini Brüksel'de ABD Dışişleri Bakanı Antony Blinken'e teslim etti (U.S. Department of State, 2023). Finlandiya, NATO'yu kuran Kuzey Atlantik Antlaşması'nın imzalanmasından tam 74 yıl sonra, 4 Nisan 2023'te ittifakın resmi üyesi oldu (BBC, 2023).

NATO Genel Sekreteri Jens Stoltenberg, "Savaş Avrupa'ya geri geldi ve Finlandiya NATO'ya katılmaya karar verdi" (AA, 2023c) diyerek Finlandiya'nın Rusya faktöründen dolayı ittifaka katıldığını açıkça beyan etmiş oldu. Diğer taraftan Finlandiya'nın NATO üyelik süreci, Türkiye'nin vetosuna rağmen, bir yıldan kısa sürede tamamlanarak İttifakın tarihinde en hızlı ilerleyen üyelik süreçlerinden biri oldu. Türkiye'nin vetosuna rağmen Finlandiya, Türkiye ile yürüttüğü diplomatik müzakereler neticesinde hızlı bir şekilde ittifaka dâhil olma stratejisi izlemiştir. Söz konusu stratejide en önemli husus güvenlik kaygısı olmuştur. Nitekim Finlandiya'nın NATO üyesi olmasına değinen Niinistö, "Finlandiya halkı şu an kendisini daha da güvende hissediyor. Şu an nüfusumuzun yüzde 80'i NATO üyeliğini destekliyor, yüzde 80'den fazlası da müttefikleri savunacağını söylüyor" diye konuştu (AA, 2023a).

NATO çerçevesinde Türkiye-Finlandiya ve Türkiye-İsveç ilişkilerini ABD faktöründen ayrı düşünmek mümkün değildir. NATO'nun en önemli gücü olan ABD için Nordik devletlerinin önemi her geçen gün artmaktadır. Gerek Arktik bölgedeki gelişmeler gerekse Baltıklardaki durum NATO'nun hâkimiyet alanını doğrudan ilgilendirmektedir. Cumhurbaşkanı Erdoğan ve ABD Başkanı Jeo Biden arasındaki görüşmeler, Türkiye ile Nordik devletleri arasındaki anlaşmanın imzalanmasına yardımcı oldu. Bu durum aynı zamanda Türkiye-NATO/ABD ilişkilerinin atmosferini iyileştirirken mevcut ve gelecek vadeden NATO üyelerinin rahatlamasını ve dayanışma sergilemesini sağladı. Türkiye'nin Finlandiya ve İsveç'e yönelik veto süreci Türkiye-ABD ilişkilerini de doğrudan etkileyen bir unsur olmuştur. Nitekim karardan sonra Biden, Türkiye'nin ABD'den mevcut F-16 filoları için 40 yeni F-16 savaş uçağı ve 80 modernizasyon kiti satın alma arayışına verdiği desteği yinelemiştir (Dalay, 2022). Türkiye'nin İsveç'in NATO üyeliğine onay verdikten kısa bir süre sonra ABD, 27 Ocak 2024 tarihinde Türkiye'ye F-16 jetlerinin satılmasına onay vermişti (BBC, 2024).

Finlandiya (İsveç ile birlikte) 18 Mayıs 2022 tarihinde NATO üyeliği için başvuruda bulunmuştu. Finlandiya, Türkiye ve Macaristan'ın vetosuna rağmen sürdürdüğü diplomatik müzakereler neticesinde ilgili ülkeleri ikna ederek üyelik sürecini nihayete erdirdi. Finlandiya 4 Nisan 2023 tarihinde resmen NATO üyesi oldu. NATO krizi süresince asıl sorun Finlandiya olmaktan ziyade İsveç olmuştur. İsveç'te PKK lehinde gösteri ve yürüyüş, Kuran-ı Kerim yakma olayları, İsveçli siyasetçilerin açıklamaları, Türkiye aleyhinde yapılan gösteriler NATO krizinin sürecini uzatmıştır. Fakat Finlandiya'nın üyelik sürecini İsveç'ten ayırması üzerine ve attığı adımlar ile veto sürecini ortadan kaldırmayı başarmıştır.

Finlandiya ve İsveç'i işin içine katmanın, Rusya'nın ticari ve askerî altyapıya yoğun yatırım yaptığı bir bölge olan Kuzey Kutbu'ndaki NATO'nun caydırıcılığını da güçlendirmesi bekleniyor. Finlandiya ve

İsveç'in katılımı, Rusya hariç tüm Arktik devletlerini NATO'ya dâhil edecek ve ittifakın bölgede daha etkin bir strateji izlemesine olanak tanyacaktır (CFR, 2022).

Finlandiya'nın ve İsveç'in NATO'ya üye olmasıyla birlikte Rusya ve NATO arasındaki tampon bölge de ortadan kalkmış oldu. Bir NATO devleti olarak Finlandiya'nın Rusya ile uzun bir sınıra sahip olması onu ne kadar güvenli hale getirdiği sorusu muammasını korumaktadır. Rusya'nın ilerleyen zamanlarda Fin sınırına askeri üsler konuşlandırması Finlandiya'yı daha kritik bir duruma getirmesi olasılıklar arasında yer almaktadır. NATO ve Rusya arasındaki nükleer caydırıcılık ve silahlanma yarışı, sahip oldukları coğrafi konumdan ötürü iki NATO devleti Türkiye'yi ve Finlandiya'yı ön plana çıkaracaktır.

NATO'nun kuzey kanadını oluşturan Finlandiya ile güney kanadını oluşturan Türkiye'nin NATO üyelik süreçleri farklı tarihlerde olsa da birbirine benzerlik göstermektedir. Her iki devlet de tarihi Rus tehlikesinden dolayı ittifaka katılmıştır. Ve her iki devletin üyeliklerine diğer NATO üyeleri karşı çıkmış fakat ABD, Türkiye'nin üyelik sürecinde olduğu gibi etkin pozisyonunu kullanarak Finlandiya'nın üye olmasını sağlamıştır.

İsveç ve Finlandiya, NATO üyeliği konusunda birlikte başvuru yaptıkları halde Türkiye önce Finlandiya'nın başvurusunu onaylamıştır. Bunun nedeni ise Helsinki'nin Ankara'nın isteklerini yerine getirme konusunda olumlu tutum sergilemesi ve Türk kamuoyunda Finlandiya imajının (İsveç'e göre) daha olumlu olmasıdır. İki NATO üyesi Finlandiya ve Türkiye'nin işbirliğini artırmaları, NATO'yu güçlendireceği gibi ikili ilişkilerin gelişmesine de katkıda bulunacaktır. Hâlihazırda Türk-Fin ilişkileri diplomatik ilişkilerinin kuruluşunun 100. yılını kutlamaktadır.

Sonuç

Rusya'nın Ukrayna saldırısı ile İsveç ve Finlandiya için tehdit algısı da değişmeye başladı. Rusya ile uzun bir sınıra sahip olan Finlandiya olası bir saldırı karşısında -Fin General Adolf Ehrnrooth'un "bir daha asla yalnız kalma" sözü çerçevesinde- kolektif bir savunma arayışına yönelmiştir. NATO'nun kuruluşundan itibaren mesafeli bir politika izleyen Finlandiya SSCB'nin dağılmasıyla birlikte "Finlandizasyon" politikasını terk ederek Batı'ya yönelmiştir. Bu yönelme çerçevesinde NATO ile işbirliği yaparak ortak operasyonlarda yer almaya başladı. Söz konusu işbirliği çerçevesinde NATO ile ortak hareket eden Finlandiya, Rusya'nın öngörülemez faaliyetleri ve saldırıları neticesinde NATO'ya katılma kararı almıştır. Fakat Türkiye'nin vetosu ile karşılaşmıştır.

Türkiye'nin dış politika aracı olarak kullandığı veto kartı (Ovalı, 2024: 152) Türkiye-Nordik/ABD ilişkilerini ve diğer üye ülkelerinin güvenlik politikalarını doğrudan etkilemektedir. Türkiye, NATO nezdinde veto kartını en son İsveç ve Finlandiya için uyguladı. Söz konusu vetonun nedeni ise iki Nordik devletinin terör örgütlerine destek verdiği iddiası ve resmi olmayan silah ambargosuydu. İsveç ve Finlandiya'nın üyelik başvurusu üzerine Türkiye şu isteklerde bulunmuştu; YPG'ye (ve diğer örgütlere) desteğin kesilmesi, terörist listesinde yer alan kişilerin kendisine iade edilmesi ve gayri resmî olarak uygulanan silah ambargosunun kaldırılmasıydı. Ayrıca ABD'den F-35 programına tekrar dâhil olmayı, F-16 satışı ve S-400 yaptırımlarının kaldırılması talep edilmekteydi (Diken, 2022; BBC, 2022a). Söz konusu talepler -Finlandiya'nın üyelik başvurusu onaylandıktan sonra- ne oranda yerine getirildi? sorusu tam anlamıyla yanıtlamak, birincil kaynaklara ulaşmak mümkün olmadığından dolayı güçtür. NATO üyeliğinden sonra iki Nordik devleti, herhangi bir teröristi (kamuoyuna yansıdığı kadarıyla) iade etmedi ve YPG, FETÖ gibi örgütleri terör listesine almadığı gibi sadece destek vermeyeceklerini taahhüt ettiler. Türkiye açısından kazançlı durum ise: silah ambargosunun kalkması ve ABD'nin F-16 savaş uçaklarının satışını onaylaması olmuştur. NATO üyelik krizinde yapılan müzakereler neticesinde Türkiye, sadece isteklerinin bir kısmını kabul ettirebilmiştir. Türkiye'nin, silah ambargosunun kalkması konusunda ısrarcı olmasının nedeni Türkiye'ye yönelik yaptırımların Batı ülkelerince uygulanmasıdır. Türkiye, Finlandiya'nın ve İsveç'in silahlarına ihtiyaç duymasından ziyade kendisi için kararın sembolik bir anlam taşımasıdır. Türkiye bu konuda bir gedik açmak ve resmi olmayan yaptırımları ortadan kaldırmak için ısrarcı olmuştur. Madrid Zirvesi'nden sonra Türkiye-İsveç-Finlandiya arasında bir muhtıra kabul edilmiş olsa da Stockholm ve Helsinki anlaşmanın asgari, Ankara ise azami bir yorumunu kendince değerlendirmiştir. Her ne kadar taraflar kazançlı olduklarını kamuoylarına ifade etse de diplomatik müzakereler ile karşılıklı tavizler verilmiştir. Böylece müzakereler ve ABD'nin etkin rolü ile veto krizi nihayete erdirilmiştir.

Ukrayna Krizi'nin patlak vermesi ve bununla ilişkili olarak güvenlik algısındaki ani değişim, Finlandiya'da ve İsveç'te referandum yapılmadan NATO'ya katılım gerçekleşmiştir. Soğuk Savaş süresince "Finlandizasyon" politikası çerçevesinde zoraki izlediği tarafsızlık politikasını tamamen terk eden

Finlandiya, dış politikasının en radikal kararlarından birini almıştır. Ancak Rusya, Ukrayna Savaşı’ndan dolayı Finlandiya’nın ve İsveç’in NATO üyeliklerini engelleyemezse de Baltık bölgesinde yeni güç dengesine cevap verebilmek adına Finlandiya sınırını, Kaliningrad bölgesini ve Baltık Denizi’ni daha fazla silahlandıracağını öngörmek mümkündür.

Üyelik ile en kazançlı çıkan taraf NATO olurken Baltık bölgesinde de en etkili aktör haline gelmiştir. NATO etki alanını genişletirken Rusya, Baltık ve Arktik bölgeden çevrelenmiş bir duruma geldi. Finlandiya’nın NATO’ya katılması ile birlikte Rusya ve NATO arasındaki tampon bölge ortadan kalkmış ve hemhudut hale gelmişlerdir. Bu durum bir yandan olası bir çatışmayı gündeme getirirken diğer yandan da Finlandiya’yı ‘ileri bir karakol’ haline getirerek daha riskli bir hale getirmiştir. Sonuç olarak Açık Kapı Politikası ile iki Nordik devletinin NATO’ya katılımı tamamlanmış oldu. Finlandiya’nın NATO üyelik krizi, sınırlı bir tırmandırma stratejisi çerçevesinde müzakere tekniğiyle uzlaşma kapsamında sonuçlandırılmıştır.

Etik Beyan

“Bir Daha Asla Yalnız Kalma”: Finlandiya-NATO İlişkileri Çerçevesinde Üyelik Krizi ve Türkiye” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Çalışma doküman ve arşiv incelemesi değerlendirilerek hazırlandığından etik kurul izni gerektirmemektedir.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili olarak diğer kişi veya kurumlarla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- AA, (2023a). “Finlandiya Cumhurbaşkanı Niinistö, ülkesinin NATO’da daha güvende hissettiğini söyledi”, <https://www.aa.com.tr/tr/dunya/finlandiya-cumhurbaskani-niinisto-ulkisinin-natoda-daha-guvende-hissettigi-soyledi/2945399> (3.4.2023)
- AA, (2023b). “Finlandiya Cumhurbaşkanı Sauli Niinistö ile Ortak Basın Toplantısı”, <https://www.youtube.com/watch?v=ygpf8sfgp8> (5.2.2023)
- AA, (2023c). “Finlandiya resmen NATO’nun 31’inci üyesi oldu”, <https://www.aa.com.tr/tr/dunya/finlandiya-resmen-natonun-31inci-uyesi-oldu/2863311#:~:text=Son%20olarak%2027%20Mart'ta,te%20resmen%20ittifakın%20üyesi%20oldu> (22.12.2022)
- AA, (2022a). “Madrid’de Türkiye, Finlandiya ve İsveç arasında ‘Üçlü Muhtıra’ imzalandı”, <https://www.aa.com.tr/tr/gundem/madridde-turkiye-finlandiya-ve-isvec-arasinda-uclu-muhtira-imzalandi/2625012> (3.12.2022)
- AA, (2022b). “Türkiye ile İsveç ve Finlandiya heyetleri Cumhurbaşkanlığı Külliyesi’nde görüştü”, <https://www.aa.com.tr/tr/gundem/turkiye-ile-isvec-ve-finlandiya-heyetleri-cumhurbaskanligi-kulliyesinde-gorustu/2597547#> (2.1.2023)
- Arter, D. (1996). Finland: from neutrality to NATO? European security, 5 (4), 614–632.
- Arter, D. (2023). From Finlandisation and post-Finlandisation to the end of Finlandisation? Finland’s road to a NATO application, European Security, 32:2, 171-189.
- Ataöv, T. (2006). Amerika, NATO ve Türkiye. İstanbul: İleri Yayınları.
- Aunesluoma, J. ve Rainio-Niemi, J. (2016). Neutrality as Identity?: Finland’s Quest for Security in the Cold War. Journal of Cold War Studies, 18(4), 51–78.
- BBC, (2022a). “NATO: İsveç ve Finlandiya’nın üyeliğine Türkiye neden karşı çıkıyor; Ankara’nın kaygıları giderilebilecek mi?”, <https://www.bbc.com/turkce/haberler-turkiye-61492109> (19.5.2022).
- BBC, (2023). “Nato’s border with Russia doubles as Finland joins”, <https://www.bbc.com/news/world-europe-65173043> (10.1.2024)
- BBC, (2024). “ABD, Türkiye’ye F-16 satışına onay verdi”, <https://www.bbc.com/turkce/articles/ce5kxnere86o> (11.4.2024)
- BBC, (2017), “5 milyon nüfuslu Finlandiya dev komşusu Rusya ile iyi geçinmeyi nasıl başarıyor?”, <https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-40739459> (3.11.2023)
- BBC, (2022b), “Biden: İsveç ve Finlandiya’nın NATO üyeliğini tümüyle destekliyoruz”, <https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-61512685> (3.3.2024)
- CBC, (2015), “NATO fighter jets join nordic countries in Arctic military exercise”, <https://www.cbc.ca/news/canada/north/nato-fighter-jets-join-nordic-countries-in-arctic-military-exercise-1.3086264> (26.03.2024)

- CFR, (2022), "How NATO Will Change if Finland and Sweden Become Members", <https://www.cfr.org/in-brief/how-nato-will-change-if-finland-and-sweden-become-members> (1.4.2024)
- Çolakoğlu, E.F. (2023). "NATO Karar Alma Mekanizmasında Türkiye: Muhafız Bir Sorun Yaratıcı ya da Çıkar Peşinde Bir Rasyonel Aktör?" Siyasal İlimler Türk Derneği'nin II. Ulusal Siyaset Bilimi Kongresi (Bildiriler).
- Diken, (2022). "Yetkililer yanıtladı: Türkiye NATO, İsveç ve Finlandiya'dan ne istiyor?", <https://www.diken.com.tr/yetkililer-yanitladi-turkiye-nato-isvec-ve-finlandiyadan-ne-istiyor/> (18.11.2023).
- Euronews, (2022a). "Cumhurbaşkanı Erdoğan, İsveç ve Finlandiya'nın NATO üyeliklerine 'evet' demeyeceklerini açıkladı", <https://tr.euronews.com/2022/05/16/cumhurbaşkan-erdogan-isvec-ve-finlandiya-n-nato-uyeliklerine-evet-demeyeceklerini-ac-kla> (16.11.2023).
- Euronews, (2022b). "Finlandiya ve İsveç'in NATO üyeliğinin önünde iki engel kaldı: Macaristan ve Türkiye" <https://tr.euronews.com/2022/10/06/finlandiya-ve-isvecin-nato-uyeliginin-onunde-iki-engel-kaldi-macaristan-ve-turkiye> (7.3.2024).
- EVA, (2021). "There has been a sharp increase in support for NATO membership", <https://www.eva.fi/en/blog/2021/10/26/there-has-been-a-sharp-increase-in-support-for-nato-membership/> (26.03.2024).
- Forsberg, T., and Pesu, M., (2016). The 'finlandization' of Finland: the ideal type, the historical model and the lessons learnt. *Diplomacy and statecraft*, 27 (3), 473-495.
- Galip Dalay, "NATO... Türkiye'nin Önünde Zorlu bir yol", *Turquie Diplomatique*, Ağustos 2022, Sayı:160.
- Habertürk, (2022). "MHP lideri Bahçeli'den İsveç ve Finlandiya mesajı", <https://www.haberturk.com/son-dakika-mhp-lideri-bahceli-den-aciklamalar-3440921> (2.2.2024)
- Hürriyet, (2023). "PKK'dan İsveç'te küstah eylem", <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/pkkdan-isvec-te-kustah-eylem-42203196> (23.1.2024).
- İletişim Başkanlığı, (2022a). "İki İskandinav ülkesinin NATO katılım müzakereleri... Türkiye Cumhurbaşkanı: Diplomatik zafer", <https://www.iletisim.gov.tr/turkce/dis-basinda-turkiye/detay/iki-iskandinav-ulkesinin-nato-katilim-muzakereleri-turkiye-cumhurbaşkanı-diplomatik-zafer> (3.3.2024)
- İletişim Başkanlığı, (2022b). "Cumhurbaşkanı Erdoğan, Finlandiya Cumhurbaşkanı Niinistö ile telefonda görüştü" <https://www.iletisim.gov.tr/turkce/haberler/detay/cumhurbaşkanı-erdogan-finlandiya-cumhurbaşkanı-niinisto-ile-telefonda-gorustu> (27.03.2024).
- İletişim Başkanlığı, (2022c). "Cumhurbaşkanı Erdoğan: İsveç ve Finlandiya terörle mücadelede net adımlar atana kadar duruşumuzu kesinlikle değiştirmeyiz", <https://www.iletisim.gov.tr/turkce/haberler/detay/cumhurbaşkanı-erdogan-isvec-ve-finlandiya-terorle-mucadelede-net-adimlar-atana-kadar-durusumuzu-kesinlikle-degistirmeyiz> (16.3.2024)
- Jonathan M. (2022). "How NATO Will Change if Finland and Sweden Become Members", <https://www.cfr.org/in-brief/how-nato-will-change-if-finland-and-sweden-become-members> (2.2.2024).
- Kamp, K.-H. (2012). *NATO Enlargement Reloaded*. NATO Defense College.
- Middle East Eye, (2022). "Turkey demands extradition of PKK members from Sweden, Finland for Nato bid", <https://www.middleeasteye.net/news/sweden-finland-nato-turkey-demands-extradition-pkk-members> (19.1.2024).
- NATO, (2024), "Relations with Finland", https://www.nato.int/cps/en/natohq/topics_49594.htm#:~:text=On%20April%202023%2C%20Finland,at%20NATO%20Headquarters%20in%20Brussels (22.03.2024).
- NATO, (2016). "NATO Enlargement and open door", https://www.nato.int/nato_static_fl2014/assets/pdf/pdf_2016_07/20160627_1607-factsheet-enlargement-eng.pdf (2.2.2024).
- NATO, (2024). "NATO Nedir", https://www.nato.int/nato-welcome/index_tr.html (22.02.2024).
- NATO, (2023) "The North Atlantic Treaty", https://www.nato.int/cps/fr/natohq/official_texts_17120.htm?selectedLocale=en (3.05.2024).
- Ovalı, A. Ş. (2024). Türkiye-NATO İlişkilerinde Veto Krizleri: Benzerlikler ve Farklılıklar Üzerine Bir Değerlendirme. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 79(1), 137-157.
- Resmî Gazete, Sayı: 32150, 1 Nisan 2023.
- Reuters, (2022a). "Erdogan says Turkey not supportive of Finland, Sweden joining NATO", <https://www.reuters.com/world/erdogan-says-turkey-not-positive-finland-sweden-joining-nato-2022-05-13/> (23.3.2024).
- Reuters, (2023). "Erdogan says Turkey positive on Finland's NATO bid, not Sweden's", <https://www.reuters.com/world/europe/turkey-looks-positively-finlands-nato-bid-not-swedens-erdogan-2023-02-01/> (9.4.2024).
- Reuters, (2022b). "Finland's president held "open and direct" talks with Turkey's Erdogan", <https://www.reuters.com/world/europe/finlands-president-held-open-direct-talks-with-turkeys-erdogan-2022-05-21/> (8.4.2024).
- Sözcü, (2023). "CHP'den İsveç'in NATO üyeliğine destek", <https://www.sozcu.com.tr/chpden-isvecin-nato-uyeligine-destek-wp7744104> (1.24.2024).
- Star, (2022). "PKK'yı İsveç Fonluyor", <https://www.star.com.tr/dunya/terore-destek-bir-kez-daha-desifre-oldu-pkkyi-isvec-fonluyor-haber-1718983/> (18.11.2023).

- T.C. Cumhurbaşkanlığı, (2022a). "Finlandiya Cumhurbaşkanı Sauli Niinistö ile Telefon Görüşmesi", [https://www.tccb.gov.tr/basin-aciklamalari/365/136355/cumhurbaskani-recep-tayyip-erdogan-finlandiya-cumhurbaskani-sauli-niinisto-ile-bir-telefon-gorusmesi-gercekestirdi- \(9.3.2024\)](https://www.tccb.gov.tr/basin-aciklamalari/365/136355/cumhurbaskani-recep-tayyip-erdogan-finlandiya-cumhurbaskani-sauli-niinisto-ile-bir-telefon-gorusmesi-gercekestirdi- (9.3.2024)).
- T.C. Cumhurbaşkanlığı, (2022b). "Türkiye, Finlandiya ve İsveç tarafından NATO Madrid Zirvesi'nde imzalanan Üçlü Muhtıra çerçevesinde kurulan Daimi Ortak Mekanizma'nın ilk toplantısı", [https://www.tccb.gov.tr/cumhurbaskanligi-sozculugunden/1695/139255/turkiye-finlandiya-ve-isvec-tarafindan-nato-madrid-zirvesi-nde-imzalanan-uclu-muhtira-cercevesinde-kurulan-daimi-ortak-mekanizma-nin-ilk-toplantisi- \(9.3.2024\)](https://www.tccb.gov.tr/cumhurbaskanligi-sozculugunden/1695/139255/turkiye-finlandiya-ve-isvec-tarafindan-nato-madrid-zirvesi-nde-imzalanan-uclu-muhtira-cercevesinde-kurulan-daimi-ortak-mekanizma-nin-ilk-toplantisi- (9.3.2024)).
- The Christian Science Monitor, (2014). "Could Putin's Russia push neutral Finland into NATO's arms?", [https://www.csmonitor.com/World/Europe/2014/1015/Could-Putin-s-Russia-push-neutral-Finland-into-NATO-s-arms \(3.3.2024\)](https://www.csmonitor.com/World/Europe/2014/1015/Could-Putin-s-Russia-push-neutral-Finland-into-NATO-s-arms (3.3.2024)).
- TRT Haber, (2023). "Cumhurbaşkanı Erdoğan açıkladı: Finlandiya'nın NATO üyeliğine onay", [https://www.trthaber.com/haber/gundem/cumhurbaskani-erdogan-acikladi-finlandiyanin-nato-uyeligine-onay-753958.html \(24.3.2024\)](https://www.trthaber.com/haber/gundem/cumhurbaskani-erdogan-acikladi-finlandiyanin-nato-uyeligine-onay-753958.html (24.3.2024)).
- U.S. Department of State, (2023). "Secretary Antony J. Blinken and Turkish Foreign Minister Mevlut Cavusoglu at the Deposit of Türkiye's Instruments of Ratification of Finland's NATO Accession", [https://www.state.gov/secretary-antony-j-blinken-and-turkish-foreign-minister-mevlut-cavusoglu-at-the-deposit-of-turkiyes-instruments-of-ratification-of-finlands-nato-accession/ \(21.3.2024\)](https://www.state.gov/secretary-antony-j-blinken-and-turkish-foreign-minister-mevlut-cavusoglu-at-the-deposit-of-turkiyes-instruments-of-ratification-of-finlands-nato-accession/ (21.3.2024)).
- Verkkouutiset, (2014). "Verkkouutiset selvitti: Kansa valmis Natoon, jos valtiojohto niin haluaa", <https://www.verkkouutiset.fi/a/verkkouutiset-selvitti-kansa-valmis-natoon-jos-valtiojohto-niin-haluaa-17919/#04d2c99a, 26.03.2024>.
- Yeni Şafak, (2022). "HDP'den Türkiye'nin İsveç ve Finlandiya için NATO vetosuna tepki", [https://www.yenisafak.com/gundem/hdpden-turkiyenin-isvec-ve-finlandiya-icin-nato-vetosuna-tepki-3831268 \(10.4.2024\)](https://www.yenisafak.com/gundem/hdpden-turkiyenin-isvec-ve-finlandiya-icin-nato-vetosuna-tepki-3831268 (10.4.2024)).
- Yenişafak, (2023). "İsveç'in hayali: Kılıçdaroğlu kazanırsa NATO üyesi oluruz", [https://www.yenisafak.com/dunya/isvecin-hayali-kilicdaroglu-kazanirsa-nato-uyesi-oluruz-4525517 \(27.12.2023\)](https://www.yenisafak.com/dunya/isvecin-hayali-kilicdaroglu-kazanirsa-nato-uyesi-oluruz-4525517 (27.12.2023)).
- YLE, (2022a). "Finland's Parliament approves Nato application in historic vote", [https://yle.fi/a/3-12449487 \(13.2.2024\)](https://yle.fi/a/3-12449487 (13.2.2024)).
- YLE, (2022b). "It's official: Finland to apply for Nato membership", [https://yle.fi/a/3-12446441 \(27.03.2024\)](https://yle.fi/a/3-12446441 (27.03.2024)).
- YLE, (2022c). "Marin on Nato: Finland should keep options open", [https://yle.fi/a/3-12255035 \(27.03.2024\)](https://yle.fi/a/3-12255035 (27.03.2024)).
- YLE, (2022d). "Turkey blocks accession talks as Finland, Sweden formally submit application letters to Nato", [https://yle.fi/a/3-12450593 \(9.11.2023\)](https://yle.fi/a/3-12450593 (9.11.2023)).
- YLE, (2022e). "Turkey may oppose Finland and Sweden joining Nato, Erdogan says", [https://yle.fi/a/3-12445222 \(11.11.2023\)](https://yle.fi/a/3-12445222 (11.11.2023)).

Arşiv belgeleri

- TDA (524), 219047/212676/0, 17.02.1940.
TDA (524), 219049/212678/27, 12.10.12.
TDA (524), 219061/212428/0, 23.01.1947.
TDA (524), 219827/212985/0, 18.07.1928.
TDA (524), 219861/213154/1, 17.05.1931.
TDA (524), 219865/213223/0, 13.06.1931.
TDA (524), 219865/213223/3, 30.04.1931.
TDA (524), 219865/213223/4, 22.05.1931.
TDA (539), 219556/213211/0, 28.06.1949.
TDA (539), 220207/213150/0, 15.02.1949.
TDA (539), 220209/213962/0, 16.02.1949.
TDA (539), 220209/213962/0, 19.02.1949.
TDA (539), 220209/213962/0, 24.02.1949.
TDA (539), 220209/213962/0, 5.03.1949.
TDA (539), 220209/213962/16, 8.02.1949.
TDA, (524), 219050/212679/0, 9.02.1949.
TDA, (539), 220209/213962/0, 16.02.1940.

EXTENDED ABSTRACT

The North Atlantic Pact (NATO) is a major military organization that has expanded since its inception and continues to exist today. After the Cold War, many European countries joined NATO, but Finland and Sweden did not enter any military organization due to their policy of neutrality. However, the threat posed by Russia's invasion of Ukraine has put NATO membership on the agenda for two northern European countries, Finland and Sweden. The authorities of both countries quickly initiated the process of NATO membership, preparing public opinion with their statements and policies. However, Türkiye used the veto card, which it used occasionally in its foreign policy against Finland and Sweden in 2022. Finland wanted to enter the NATO security zone to eliminate the "Finlandization" syndrome, minimize geopolitical risks and not be left alone again due to its historical experience. The joint application of Finland and Sweden to NATO led to a crisis. Various studies of relations between Finland and NATO exist in the scientific literature. However, no comprehensive research has been found on Türkiye's prospects within the NATO-Finland relationship. Building on this gap in the literature, it aims to address the crisis in Turkish-Finnish relations and the politics of Finlandization through Turkish archival documents and press news. This study will use a case study method based on the Finlandization process and the veto crisis in Turkish-Finnish relations. This study argues that Russia's military interventions (Georgia, Crimea, Ukraine) and its unpredictable situation led to the emergence of "traditional" Russian fear in Finland and the end of forced neutrality. Why did Finland want to join NATO? Why did Türkiye veto Finland's participation in NATO? These questions constitute the main research questions. The answers to the above questions can serve as examples of resolving future crises in Turkish-Finnish relations and highlight the importance of negotiations. This study has the following limitations. While it is possible to access primary sources about Finland's relations with NATO during the Cold War, it is not possible to access primary sources about Finland's membership process, which began in 2022. Access to official documents relating to the crisis in question is complicated. To reduce the element of limitation, the protocol published in the Official Gazette and the published memorandum were used. On the other hand, an attempt was made to capitalize on the statements of authorized persons published in the press. This study is limited to dates from the creation of NATO (1949) to Finnish membership (2023). During the Cold War, Finland pursued a somewhat distant policy in relations with the USSR and NATO. However, with the collapse of the USSR, Finland changed its policy and improved relations with NATO. NATO's Open Door Policy is based on Article 10 of the North Atlantic Treaty (1949), the alliance's founding document. The treaty states that NATO membership is open to "any European state that can promote the principles of this treaty and contribute to the security of the North Atlantic region." It states that any decision regarding enlargement must be made unanimously and that NATO expansion aims to "help increase stability and prosperity in Europe, promote stability and cooperation, and build a Europe united by democracy and shared values." However, although Finland and Sweden follow the principles of the North Atlantic Treaty and despite the open door policy, they have been reluctant to join NATO since its creation due to their policy of "neutrality." During the first 25 years after the end of the Cold War, public opinion in these neutral countries also continued to oppose potential NATO membership. However, since 2014, rapid changes have occurred in the views of the public and politicians. Therefore, the policy of "neutrality" began to be revised. The real breakthrough for membership was Vladimir Putin's invasion of Ukraine on February 24, 2022, which affected the balance in Europe and triggered a process in which Sweden and Finland abandoned their military policy of non-alignment and sought NATO membership but faced a Turkish veto. Türkiye last used its NATO veto on Sweden and Finland. The reason for the veto was accusations that the two Nordic countries support terrorist organizations and an unofficial arms embargo. Following Sweden and Finland's membership applications, Türkiye made the following demands: stop supporting the YPG (and other organizations), return people on the terrorist list to Türkiye, and lift the unofficial arms embargo. In addition, the United States was asked to re-enter the F-35 program and lift sanctions on sales of the F-16 and S-400. The veto crisis was resolved through diplomatic negotiations and an active US role. The Open Door Policy completed the entry of the two Nordic countries into NATO. Finland's NATO membership crisis was resolved through negotiations under a strategy of limited escalation. By abandoning the policy of neutrality that it had forcibly followed as part of the Finlandization policy during the Cold War, Finland made one of the most radical decisions in its foreign policy. However, although Russia cannot prevent Finland and Sweden from becoming NATO members due to the Ukrainian war, it can be predicted that it will continue to arm the Finnish border, the Kaliningrad region, and the Baltic Sea to respond to the new balance of power in the Nordic region. The first part of the article examines the Finlandization policy pursued by Finland under the

KÜÇÜK

“Bir Daha Asla Yalnız Kalma”: Finlandiya-NATO İlişkileri Çerçevesinde Üyelik Krizi ve Türkiye

shadow of the USSR during the Cold War; the second part discusses the historical background of relations between Finland and NATO, and the third section examines Turkey's decision to veto Finland's application for NATO membership in three main ways. This study aims to evaluate Finland-NATO relations from the perspective of Türkiye within the framework of the Political History discipline.

21. Yüzyılda Orta Doğu'da Yaşanan Gelişmelerin Türkiye-AB İlişkilerine Etkisi Üzerine Bir Bakış

Kahraman GÜRBÜZ¹

Öz

Türkiye ile Avrupa devletleri arasında Soğuk Savaş döneminde Kıbrıs konusu, Türk-Yunan ve Arap-İsrail anlaşmazlıkları ekseninde şekillenen ilişkiler, Soğuk Savaş sonrasında daha çok terör sorunu temelinde gelişme göstermiştir. Son dönemde ise ilişkiler daha çok Orta Doğu'da yaşanan Suriye İç Savaşı, terör ve istikrarsızlıktan kaynaklı göç sorunu, Libya İç Savaşı ve Doğu Akdeniz'deki enerji kaynaklarının kullanımı ile Rusya-Ukrayna arasındaki savaştan kaynaklanan enerji arz güvenliği sorunu ekseninde gelişme göstermektedir. Uluslararası sistemde etkin bir aktör olan Avrupa Birliği (AB), sahip olduğu petrol ve doğalgaz kaynaklarıyla küresel güçlerin hedefinde olan Orta Doğu bölgesinde bu etkinliğini silahlı müdahalelerden çok yumuşak güç unsurlarını kullanarak göstermeye çalışmaktadır. Türkiye açısından bakıldığında; AB tam üyelik müzakerelerine başlanması, uluslararası terörizmle mücadelenin dünya gündemine oturması ve Türkiye'nin terör örgütlerinin yoğunlukla faaliyet yürüttüğü Orta Doğu coğrafyasına yakınlığı, Türkiye'yi bölgesinde aktif rol oynamaya sevk etmiştir. Bu çalışmada, Türkiye-AB ilişkilerinin tarihi perspektifi kısaca anlatılmış, Türkiye'nin ve AB'nin Orta Doğu politikası hakkında bilgi verilmiş, ABD'nin Orta Doğu coğrafyasına yönelik politikalarının Türkiye-AB ilişkilerine etkisine dikkat çekilmiş, AB ülkelerinin Türkiye'ye karşı faaliyette bulunan başta PKK olmak üzere terör örgütlerine desteği ve terör sorunu ekseninde Türkiye-AB ilişkileri ele alınmış, çeşitli değerlendirmeler yapılmış ve önerilerde bulunulmaya çalışılmıştır. Çalışmanın amacı, Soğuk Savaş sonrası dönemde Orta Doğu coğrafyasında, başta Türkiye'ye komşu olan ülkelerde yaşanan gelişmelerin Türkiye'nin AB üyeliğine etkisini ortaya koymaktır.

Anahtar Kelimeler: Orta Doğu, Terör, PKK, Avrupa Birliği

A Perspective on the Impact of Developments in the Middle East on Türkiye-EU Relations in 21st Century

Abstract

Relations between Türkiye and European states, which were shaped around the Cyprus issue, Turkish-Greek and Arab-Israeli Disputes during the Cold War, developed mostly based on terror problems after the Cold War. Recently, relations have been developing mostly on the axis of the Syrian Civil War in the Middle East, the migration problem caused by terrorism and instability, the Libyan Civil War and the use of energy resources in the Eastern Mediterranean, and the energy supply security problem arising from the war between Russia and Ukraine. The European Union (EU), an active actor in the international system, tries to demonstrate its effectiveness in the Middle East region, which is the target of global powers with its oil and natural gas resources, by using soft power elements rather than armed interventions. From Türkiye's perspective, the start of EU full membership negotiations, the rise of the fight against international terrorism on the world agenda, and Türkiye's proximity to the Middle East geography, where terrorist organizations operate intensively, have led Türkiye to play an active role in its region. In this study, the historical perspective of Turkey-EU relations was briefly explained, some information about Turkey's and the EU's Middle East policy was given, and attention was drawn to the impact of the US policies towards the Middle East geography on Turkey-EU relations and the EU countries activities against Turkey had been highlighted. Turkey-EU relations had been discussed in terms of European countries' support of terrorist organizations, especially the PKK, various evaluations had been made and suggestions had been tried to be made. The study aims to reveal the impact of the developments in the Middle East geography, especially in Turkey's neighboring countries, in the post-Cold War period on Turkey's EU membership.

Keywords: Middle East, Terror, PKK, European Union


Atf İçin / Please Cite As:

Gürbüz, K. (2024). 21. Yüzyılda Orta Doğu'da yaşanan gelişmelerin Türkiye-AB ilişkilerine etkisi üzerine bir bakış. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(3), 1141-1157. doi:10.33206/mjss.1409707

Geliş Tarihi / Received Date: 25.12.2023

Kabul Tarihi / Accepted Date: 25.02.2024

¹ Dr. – Jandarma Genel Komutanlığı, kahramangurbuz@gmail.com,

 ORCID: 0000-0003-4680-7881

Giriş

Orta Doğu yaklaşık 400 yıl gibi uzunca bir süre Osmanlı Devleti hâkimiyetinde kalmış bir bölgedir. Bu nedenle Türkiye'nin bölge ülkeleriyle arasında yalnızca coğrafi bir yakınlık değil, aynı zamanda tarihi, sosyal ve kültürel bir yakınlık da söz konusudur. Türkiye'nin Orta Doğu ülkelerine yönelik belirlediği politikalarda ve bölge ülkeleriyle kurduğu ilişkilerde bu faktörler belli ölçülerde etkili olmuştur. Türkiye Cumhuriyeti kurulduğu yıllardan itibaren yönünü batıya çevirmiş, siyasi, sosyal ve hukuki birçok alanda Batılılaşma yolunda önemli değişiklikler yapılmıştır. Orta Doğu coğrafyasında Arap milliyetçiliğinin yükselişi, artan Batı karşıtlığı ve özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrasında Türkiye'nin tam anlamıyla Batı yanlısı bir tutum içerisine girmesi ilişkilerde uzaklaşmaya neden olmuştur. Türkiye'nin, İsrail devletini ABD'den sonra tanıyan devletlerin başında gelmiş olması da Arap Orta Doğusu ile ilişkilerini olumsuz yönde etkilemiştir.

İki dünya savaşı arasındaki dönemde, Türkiye'de Atatürk önderliğinde Batılılaşma yönünde yapılan inkılâplar, devlet yapısıyla birlikte toplumun yapısını da önemli ölçüde değiştirmeye yöneliktir. Belirlenen dış politika anlayışı bölgede barışın, huzurun devamını sağlamak ve Batılı ülkelerle ilişkileri geliştirmek yönünde olmuştur (Gözen, Türkiye'nin Ortadoğu Politikası, 2002). Türk toplumunda hayata geçirilen Batılılaşma hareketi, Orta Doğu ülkelerinin muhafazakâr kesimleri tarafından hoş karşılanmamış ve Türkiye'ye karşı mesafeli bir duruş sergilemelerine neden olmuştur. Ancak aynı dönemde bu ülkelerdeki modernleşme yanlısı kesimler tarafından sempati ve beğeni ile karşılanan Türk modernleşmesi, model olarak alınması gereken önemli ve başarılı bir değişim olarak algılanmıştır. Orta Doğu ülkelerinden İran ve Afganistan'ın reformcu liderleri tarafından, Türkiye'nin gerçekleştirdiği modernleşme hareketi örnek alınmış, Türkiye'deki dönüşüm yerinde müşahede edilmek üzere ziyaretler gerçekleştirilmiş ülkeler arasındaki ilişkilerde olumlu gelişmeler yaşanmıştır (Gürbüz, 2023). Birinci Dünya Savaşı sonrasında Orta Doğu coğrafyasındaki devletlerin birçoğunda Batılı devletlerce kurulan manda yönetimlerinin oluşu, Türkiye'nin bu ülkelerle doğrudan bir ilişki kurmasının önüne geçmiştir. Suriye ve Lübnan ile Fransız, Irak ve Ürdün ile İngiliz manda yönetimleri üzerinden ilişkiler yürütülmüştür. Bu dönemde Körfez ülkeleri ile Kuzey Afrika ülkeleri de bağımsızlıklarını elde edemedikleri için Orta Doğu ülkeleri ile sağlıklı bir ilişki kurulamamış, sürekli Batılı devletlerin etkisi hissedilmiştir (Şahin, 2010).

Türkiye özellikle 1920'li yıllarda, Orta Doğu ülkelerinin kendi aralarında yaşamış oldukları sorunlara müdahil olmaktan kaçınmış, kendi ulusal güvenliğini koruma ve yeni kurulan devletin inşası konularına önem vermiştir. Ancak uluslararası ortamda gelişen durumlar ve Türkiye'nin iç güvenlik ve doğu bölgesinde karşıya kaldığı asayiş sorunları, Türkiye'yi 1930'lu yıllarda Orta Doğu ülkeleri ile ilişkilerini geliştirmeye çeşitli işbirlikleri kurmaya sevk etmiştir. Bu kapsamda İran, Irak ve Afganistan ile bölgedeki huzurun devamını sağlamak, kendi aralarında yaşadıkları sınır sorunları başta olmak üzere bazı sıkıntıları ortadan kaldırmak amacıyla ilişkiler geliştirilmiş ve 1937 yılında Sadabat Paktı imzalanmıştır. İmzalanan paktın, dış politika konusunda paktın dışında kalan ülkelere karşı oluşturulmuş bir savunma antlaşmasından ziyade, üye ülkelerin aralarında yaşadıkları sorunları gidermek ve kendi ulusal güvenliklerini sağlamak adına yaptıkları bir antlaşma olduğu söylenebilir.

İkinci Dünya Savaşı sürecinde dış politikasını hassas dengeler üzerine oturarak tarafsız kalmayı başaran Türkiye, savaş sonrasında oluşan düzende kendisini ABD önderliğindeki Batı bloğu içerisinde yer almak zorunda hissetmiştir. Bu noktada Sovyetler Birliği'nin boğazların hâkimiyeti başta olmak üzere Türkiye'den toprak talebinde bulunmuş olması en önemli etkidir. Bu dönemde Orta Doğu coğrafyasında da önemli gelişmeler yaşanmıştır. Bölge ülkelerinin bağımsızlıklarını kazanmaları, Orta Doğu güç dengesinin yeniden kurulması sonucunu doğurmuş, güçlü devletlerin bölge ülkelere nüfuz etme politikaları hız kazanmıştır. ABD önderliğindeki Batı bloğuna yakınlaşan Türkiye, Soğuk Savaş döneminin başlamasıyla birlikte artan Sovyet tehdidi karşısında ulusal güvenliğini korumak adına Batılı devletlerle askeri ittifak içerisine girmek istemiştir. Nihayetinde 1952 yılında NATO'ya üye olmuş ve Sovyetler Birliği'ne karşı bir güvenlik örgütü çatısı altında yerini almıştır. NATO'ya üyelik sürecinde ve sonrasında ABD'nin askeri ve ekonomik yardımları ülke kalkınmasına destek olmuş, Türkiye dış politikasını başta ABD olmak üzere Batılı devletlerin çıkarlarıyla örtüşürme yoluna gitmiştir. Türkiye'nin bu dönemde Batılı ülkelerle ilişkileri askeri ve ekonomik ilişkilerle sınırlı kalmamış, ideolojik açıdan da Batı yanlısı bir anlayış benimsenmiştir. Bu doğrultuda Orta Doğu'ya yönelik politikalarını da ABD ve Avrupa ülkeleriyle uyumlu bir çizgi yürütmüştür (Bağcı, 2001; Kürkçüoğlu, 2010).

ABD başta olmak üzere Batılı devletlerin Orta Doğu politikaları üç temel konu üzerinde şekillenmiştir. Bunlar, Sovyetler Birliği'nin bölgedeki yayılmacı politikasının önüne geçmek, bölgedeki

petrol rezervlerini korumak, enerji arz güvenliğini sağlamak ve 14 Mayıs 1948 tarihinde kurulan İsrail devletinin güvenliğini sağlamaktır (Halliday, 2005). Bu dönemde Orta Doğu'da etkisini artıran Arap milliyetçiliği, uzun yıllar bu coğrafyada egemen olmuş Osmanlı Devleti'nin mirasçısı olarak kabul edilen ve Batı dünyasına giderek yakınlaşan Türkiye'ye karşı, Arap ülkelerinde olumsuz bir bakış açısına neden olmuştur. Çünkü Birinci Dünya Savaşı öncesinden itibaren uzunca bir süre bağımsızlık vaatleriyle oyalanan ve aldatıldıklarını düşünen Arap milliyetçileri nazarında Batılı ülkelere karşı ciddi manada bir tepki olmuşmuş, buna Filistin topraklarında İsrail devletinin kurulması da eklenince, tepki ve öfke daha da artmıştır. Suriye'nin, 29 Haziran 1939 tarihinde Hatay'ın Türkiye'ye katılışını kabullenmemesi, Hatay üzerindeki hak iddiasını sürdürmesi ve Türkiye'nin 28 Mart 1949 tarihinde İsrail devletini tanıyan halkı Müslüman olan ilk devlet olması, Arap dünyasında Türkiye'ye karşı tepkilerin artmasına neden olmuştur. Orta Doğu'da Sovyet yayılmacılığına karşı 24 Şubat 1955 tarihinde kurulan Bağdat Paktı'na Arap ülkelerinden yalnızca Irak'ın katılmış olması Arap dünyasında bu dönemde oluşan Batı karşıtlılığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Mısır ve Suriye'de Arap milliyetçilerinin iktidara gelmeleri ve Sovyetler Birliği ile yakın ilişki kurmaları, Batılı devletlerin safında bulunan NATO üyesi Türkiye ile ilişkilerin kötüleşmesine neden olmuş, 1957 yılında Türkiye ile Suriye savaşın eşiğine gelmiştir. Irak'ta 14 Temmuz 1958 tarihinde Arap milliyetçileri tarafından gerçekteştirilen ihtilal neticesinde Batı yanlısı iktidar devrilmiş, Türkiye Orta Doğu ülkelerine yönelik etkin bir dış politika uygulama olanağını kaybetmiştir. Bu süreçte Batılı ülkelerle uyumlu bir şekilde yürütölen dış politika, Türkiye'yi Orta Doğu ülkelerinin kendi aralarında yaşadıkları sorunlarda tarafsız kalmaya sevk etmiştir.

İkinci Dünya Savaşı nedeniyle karşı karşıya kaldıkları ekonomik zorluk ve uluslararası sistemde ortaya çıkan iki kutuplu düzen, Avrupa devletlerini işbirliği içerisinde hareket etmeye sevk etmiştir. Bu doğrultuda öncelikle kendi aralarında bir savaş durumunun yaşanmasını önlemek amacıyla, savaş sanayisinde önemli bir yer tutan kömür ve çelik üretiminin uluslararası bir organizasyon tarafından yönetimini sağlamak üzere 18 Nisan 1951 tarihinde Fransa, Federal Almanya, Hollanda, Belçika, Lüksemburg ve İtalya'nın katılımıyla Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu'nu kurmuşlardır (Corradetti, 2020). Sonrasında bu altı ülke arasında 25 Mart 1957 tarihinde imzalanan Roma Antlaşmasıyla Avrupa Ekonomik Topluluğu ve Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu kurulmuş, Avrupa devletlerinin siyasi ve ekonomik entegrasyon süreci açısında en önemli adım atılmıştır.

Bu çalışmada; Türkiye-AB ilişkilerinin tarihi perspektifi kısaca anlatılmış, Türkiye'nin ve AB'nin Orta Doğu politikası hakkında bilgi verilmiş, ABD'nin Orta Doğu coğrafyasına yönelik politikalarının Türkiye-AB ilişkilerine etkisine dikkat çekilmiş, AB ülkelerinin Türkiye'ye karşı faaliyette bulunan başta PKK olmak üzere terör örgütlerine desteği ele alınmış, çeşitli değerlendirmeler yapılmış ve önerilerde bulunulmaya çalışılmıştır. AB'nin kuruluşundan itibaren Türkiye'ye karşı sergilemiş olduğu ikircikli ve dışlayıcı politikalara karşı Türkiye'nin ortaya koyduğu tutum, 2011 yılı sonrasında Türkiye'nin Orta Doğu coğrafyasında yaşanan gelişmelere karşı daha aktif bir politika izlemeye başlaması, AB'ye tam üyelik müzakere sürecinde yaşanan tıkanıklık, yasadışı göç sorunu ile mücadelede tarafların işbirliği içerisinde hareket etme zorunluluğu konuları kapsam dahilinde ele alınmıştır. Çalışmanın amacı, Soğuk Savaş sonrası dönemde Orta Doğu coğrafyasında, başta Türkiye'ye komşu olan ülkelere yaşanan gelişmelerin Türkiye'nin AB üyeliğine etkisini ortaya koymaktır. Araştırma yöntemi olarak nitel analiz tekniklerinden içerik analizi tercih edilmiştir. Konuyla ilgili olarak yapılan literatür araştırmasında; daha önce yapılmış çokça araştırma, yayımlanmış telif ve tetkik eserlerden özellikle güncel olanlardan faydalanılmaya çalışılmıştır. Çalışmanın ilk bölümünde, Türkiye-AB ilişkilerinin Soğuk Savaş dönemindeki seyri ele alınmış ve Orta Doğu'nun ilişkilerdeki önemi anlatılmıştır. Sonraki bölümde ise Soğuk Savaş sonrası dönemde Türkiye'nin uluslararası politikadaki sahip olduğu jeopolitik ve jeostratejik konuma dikkat çekilmiş, Orta Doğu'da yaşanan gelişmelerin ilişkilere etkisi ele alınmıştır. Çalışmanın önemi, kurulduğu tarihten itibaren yönünü batıya çevirmiş olan ve Avrupa Birliği'nin kurulmasıyla birlikte, bu birlikteliğe entegre olmaya çalışan Türkiye'nin, bu amaçla sergilemiş olduğu çabanın pek de karşılığının olmadığını ortaya koymasındır. Aslında Avrupa devletlerinin Türkiye'yi kendileriyle eşit haklara sahip olacak şekilde aralarına kabul etmeyecekleri gayet açıktır. Çalışmada, AB'nin Türkiye'ye karşı sergilemiş olduğu samimi olmayan tutum ortaya konularak, Türkiye'nin tek taraflı bir dış politikadan ziyade alternatifli bir dış politika anlayışı benimsemesi gerektiği vurgulanmıştır.

Soğuk Savaş Döneminde Türkiye-AB İlişkilerinde Orta Doğu'nun Önemi

İkinci Dünya Savaşı sonrasında karşı karşıya kaldığı Sovyet tehdidi ve ekonomik kalkınma ihtiyacı nedeniyle yönünü batıya çeviren Türkiye, Avrupa devletleri arasında gerçekteştirilen bu entegrasyon sürecine kayıtsız kalmamış ve 31 Temmuz 1959 tarihinde topluluğa üyelik başvurusunda bulunmuştur.

Türkiye'nin üyelik başvurusunda bulunmasının nedenleri arasında, aynı dönemde Yunanistan'ın da üyelik başvurusunda bulunması yer almaktadır. 1962 yılı Ekim ayında yaşanan Küba bunalımıyla birlikte ABD ile kurulan ilişkinin sorgulanmaya başlanması, Türkiye'yi Avrupa devletleri ile işbirliğine yöneltmiştir. Türkiye-Avrupa Birliği ilişkileri, Türkiye ile Avrupa Ekonomik Topluluğu (AET) arasında 12 Eylül 1963 tarihinde imzalanmış olan Ankara Antlaşması'yla hukuki bir temele dayandırılmış (BAC (Devlet Arşivleri Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi), 1963; Cumhuriyet, 1963), Türkiye'nin 60 yıldır devam eden Avrupa devletleri ile entegrasyon süreci başlamıştır. Bu süreçte uluslararası konjonktürden kaynaklanan inişli ve çıkışlı dönemler yaşanmıştır. Türkiye'nin bölgesinde etkin bir güç olmasını istemeyen AB, ilişkilerde olumlu gelişmelerin yaşandığı dönemlerde Türkiye ile ilgili almış olduğu kararlarda ucu açık ifadelere yer vermiştir. Buna paralel olarak AB yetkililerinin Türkiye ile ilgili vermiş oldukları demeçlerde de Türkiye'nin tam üyelikten ziyade farklı bir şekilde ortaklıktan söz etmeleri, üyelik sürecinin hız kazanmasına engel olmuştur. Birliğe üye olması durumunda sahip olduğu potansiyelle, AB'nin karar alma mekanizmalarında etkin bir ülke olabileceği düşüncesiyle Türkiye'nin diğer üye ülkelerle eşit haklara sahip bir şekilde üye olması arzu edilmemiştir. AB'ye bağımlı bir ülke olarak kalması için aday ülke statüsünün devam etmesi yolunda politikalar izlenmiştir.

Avrupa Birliği Orta Doğu coğrafyasına yönelik geçmişten gelen siyasi, kültürel, ekonomik ve stratejik nedenlerden dolayı yoğun bir ilgi duymaktadır. Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra Avrupa devletleri bölge ülkeleri üzerindeki nüfuzlarını önemli ölçüde artırmışlardır. Özellikle İngiltere ve Fransa'nın Orta Doğu coğrafyasında girdikleri rekabet, bölge ülkeleri üzerinde manda yönetimleri kurarak bölgede söz sahibi olmaları sonucunu doğurmuştur. İkinci Dünya Savaşı'nın bu devletler üzerinde yarattığı yıkım ve savaş sonrasında ortaya çıkan iki kutuplu düzen, Orta Doğu coğrafyasındaki rekabette yeni aktörler olarak Amerika Birleşik Devletleri ile Sovyetler Birliği'nin karşı karşıya gelmelerine neden olmuştur. 1956 yılındaki Süveyş Krizi ve 1962 yılında Cezayir'in Fransa'dan bağımsızlık elde etmesiyle birlikte Avrupa devletlerinin bu coğrafyadaki etkinliği ciddi manada azalmıştır (Mansfield, 2012). 1960'lı yılların sonundan itibaren, Avrupa devletlerinin Orta Doğu bölgesine yönelik politikalarının ana eksenini Filistin sorunu temelinde Arap-İsrail, Kıbrıs sorunu temelinde Türk-Yunan anlaşmazlıkları ve doğalgaz ile petrolün Orta Doğu ülkelerinden Avrupa ülkelerine nakli konuları oluşturmuştur.

Soğuk Savaş döneminde Türkiye'nin Orta Doğu coğrafyasında karşı karşıya kaldığı diğer bir konu Kıbrıs sorunudur. Kıbrıs Rum Yönetimi'nin adadaki Türklere karşı gerçekleştirdiği saldırılar ve katliamlar, Türkiye'nin adaya müdahalesini gündeme getirmiştir. Ancak 5 Haziran 1964'te dönemin ABD Başkanı Johnson tarafından Cumhurbaşkanı İsmet İnönü'ye gönderilen, Türkiye'nin Kıbrıs'a müdahalesi durumunda Sovyetler Birliği'nin Türkiye'ye karşı gerçekleştirmesi muhtemel bir saldırı karşısında NATO'nun Türkiye'yi savunamayacağını bildiren mektup, Türkiye-ABD ilişkilerine ciddi manada zarar vermiştir. Türk dış politikasında farklı arayışların ortaya çıkmasına neden olan bu mektup, Türkiye'nin her konuda bütünüyle Batı yanlısı hareket etmesinin yanlış bir politika olduğunu anlamasını sağlamış, alternatifli ve çok yönlü bir dış politika izlemesi gerektiği konusunda yol gösterici olmuştur. Bu tarihten itibaren Türkiye Orta Doğu'ya yönelik politikalarında da çok yönlülüğü esas almış, bazı konularda Batılı ülkelerle farklı bir dış politika uygulamaya başlamıştır. Özellikle Arap ülkeleri ile ilişkilerini geliştirme gayreti içerisinde olmuştur. Bu duruma 1967 yılındaki Arap-İsrail Savaşı'nda Türkiye'nin Arap ülkelerini destekleyen tutumu örnek olarak gösterilebilir. Bu süreçte Türkiye, askeri üslerinin İsrail'e yardım ulaştırmak amacıyla ABD tarafından kullanımına izin vermeyeceğini ilan etmiş, Arap ülkelere yiyecek ve giyecek başta olmak üzere çeşitli insani yardımlarda bulunmuştur. Uluslararası ortamlarda Arap ülkeleri tarafından öne sürülen tezleri desteklemeye ve BM çatısı altında Arap ülkeleri lehinde oy kullanmaya başlamıştır. Türkiye'nin, İsrail-Filistin anlaşmazlığında benimsediği politikanın temelini BM Güvenlik Konseyi'nin 242 sayılı kararı oluşturmuştur. Bu kapsamda İsrail'in varlığı meşru kabul edilirken, 1967 savaşından önceki sınırlara dönülmesi gerektiği savunulmuştur. Ayrıca Filistin devletinin bağımsız bir devlet olarak kabul edilmesi istenmiştir (Bölükbaşı, Türkiye ve İsrail, 2001). Türk dış politikasında farklı alternatiflere yönelme durumunun ortaya çıktığı bu süreçte, Doğu ve Batı bloğu arasında Soğuk Savaş'ın etkisinin ve şiddetinin azalmış olması, Türkiye'nin daha rahat hareket etmesine ve ilişkilerini çok yönlü olarak geliştirmesine olanak sağlamıştır. Bu dönemde Türkiye'de muhafazakâr kesimin iktidarda oluşu, Arap ülkeleri ile ilişkilerin daha rahat bir ortamda yürütülmesini ve geliştirilmesini kolaylaştırmıştır (Kürkçüoğlu, 2010; Koçer, 2006).

1973 yılında yaşanan Petrol Krizi sonrasında Türkiye, Orta Doğu ülkeleri ile ilişkilerini daha da geliştirme gayreti içerisinde olmuştur. Döviz rezervi konusunda sıkıntı yaşayan Türkiye, petrol fiyatlarındaki artış nedeniyle ödeme güçlüğü yaşamaya başlamış, petrol üreten Arap ülkelerinden krediyle

petrol almak istemiştir (Sander, 2020). Türkiye'nin dış ticaretinde en büyük paya sahip olan Avrupalı devletlerin, petrol krizi nedeniyle ekonomilerinde karşı karşıya kaldıkları durgunluk, Türkiye'yi ihracat yapabileceği farklı pazarlara yönelmiştir. Bu süreçte öne çıkan ihracat pazarı Orta Doğu lkeleri olmuş, Türkiye bu ülkelere yönelik daha yakın ilişki kurma yoluna gitmiştir. Türkiye'nin 1974 yılında Kıbrıs'a gerçekteşirdiği müdahale de başta ABD olmak üzere Batılı devletlerle krizler yaşamasına neden olmuş, ekonomik ambargoya maruz kalmış, dış politikada farklı arayışların son derece haklı olduğu anlaşılmıştır. ABD tarafından Türkiye'ye karşı uygulanan silah ambargosu ve ardından Türkiye-ABD Savunma ve İşbirliği Antlaşması'nın askıya alınması bu krizlerden en etkili olanlarıdır (Uslu, 2000). Bu dönemde Arap-İsrail anlaşmazlığında Arap lkeleri lehine tutum sergileyen Türkiye, İsrail ile diplomatik ilişkilerini ikinci ktp düzeyine dşrmştir. 1979 yılında Ankara'da Filistin Kurtuluş rgt temsilcililiğinin açılışına izin vermiş, İsrail'in 1980 yılında Kudüs' "ebedi ve değişmez başkent" olarak ilan etmesini ise reddetmiştir. Türkiye'nin dış politikasında ortaya koyduğu değişiklik Arap lkeleri ile sınırlı kalmamış, İslam lkelerinin geneliyle ilişkilerin geliştirilmesine yönelik adımlar atılmıştır. Türkiye, 21 Ağustos 1969 tarihinde Mescid-i Aksa'ya yönelik gerçekteşirilen kundaklama eylemi sonrasında, 22-25 Eylül 1969 tarihleri arasında Rabat'ta toplanan İslam Zirve Konferansı'na dışişleri bakanı düzeyinde katılmıştır. İslam lkeleriyle kurulan ilişkilerin ciddi manada gelişme göstermesi sonucunda, 25-29 Ocak 1981 tarihleri arasındaki zirveye Başbakan düzeyinde katılmıştır (Koçer, 2006).

Türkiye'nin Orta Doğu'daki Arap lkeleri ile ilişkileri gelişme göstermiş olsa da ABD ve Avrupalı devletlerle olan ekonomi, ticaret ve askeri alanlardaki kuvvetli ilişkileri inişli çıkışlı bir süreçte devam etmiştir. 1970'li yıllar ülkede yaşanan ekonomik ve siyasi krizler nedeniyle Türkiye için istikrarsızlığın en üst seviyeye çıktığı yıllar olmuştur. lke genelinde farklı siyasi ideolojileri benimseyen kitleler arasında yaşanan çatışmalardan kaynaklı ideolojik terör yaşanmış ve bu süreçte birçok insan hayatını kaybederken, özellikle genç nüfusun ağırlıkta olduğu bir kesim aldıkları hapis cezaları nedeniyle cezaevlerine girmiştir. 1980'li yılların başından günümüze kadar geçen süreçte ise etnik kimliğe dayalı bölücü terörle mücadele ülke gündemini meşgul eden öncelikli konu olmuştur. Bu olumsuzlukların yaşandığı süreçte, ortalama on yılda bir vuku bulan askeri müdahaleler de krizlerin derinleşmesine, toplumun ayrışmasına, demokrasinin ve insan haklarının yara almasına, kişisel hak ve özgürlüklerin göz ardı edilmesine neden olmuştur. Söz konusu müdahaleler Türkiye'ye uluslararası toplumun bakışını da etkilemiş, özellikle AB ile ilişkilerinin gerilmesine neden olmuştur. 6 Kasım 1983 tarihinde yapılan genel seçimlerin ardından Turgut zal'ın Başbakan olmasıyla birlikte liberal politikalar hayata geçirilmeye başlanmış ve Türkiye-AB ilişkilerinin geliştirilmesi yönünde adımlar atılmaya başlanmıştır. Uzunca bir süredir faaliyet göstermeyen Ortaklık Konseyi, zal'ın girişimleriyle 16 Eylül 1986 tarihinde Türk işçilerin Avrupa'da serbest dolaşımını görüşmek üzere toplanmış, ancak serbest dolaşımın hukuksal gerekçelerinin oluşmadığı yönünde bir karar alarak, Türkiye'nin bu talebini kabul etmemiştir. Yalnızca Avrupa Topluluğu sınırları içerisinde beş yıl süreyle çalışmış olan Türk işçilerin bu haktan faydalanabileceği belirtilmiştir (akmak, 2009).

Avrupa Birliği'nin sergilemiş olduğu olumsuz tutuma rağmen, zal Türkiye-AB ilişkilerinin gelişmesi amacıyla 1970 yılında imzalanan Katma Protokol'n Türkiye'ye yüklemiş olduğu sorumlulukları yerine getirmek adına gerekli mevzuat değişikliklerini yapma gayreti içerisinde olmuştur. Nihayetinde 14 Nisan 1987 tarihinde Türkiye AB'ye tam üyelik başvurusunda bulunmuştur. AB, Türkiye'nin sözde Ermeni soykırımını kabul etmemesi, Yunanistan ile yaşamakta olduğu sorunların çözümüne ilişkin adım atmaması, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti topraklarında asker bulundurarak sözde işgalci pozisyonunu devam ettirmesi gibi konuları gerekçe göstererek reddetmiştir (Aydoğan, 2002). Birlik tarafından Türkiye'nin tam üyelik başvurusuna olumsuz yanıt verilirken, Türkiye ile ilişkilerin koparılmaması adına, Gümrük Birliği'nin devam ettirilmesinin taraflar arasındaki ilişkiler için önemine vurgu yapılmış; sanayi, teknoloji ve ekonomi alanlarında karşılıklı diyalog içerisinde ilişkilerin sürdürülmesi gerektiği belirtilmiştir (Ercan, 2018).

Türkiye'nin özellikle NATO yeliği ve İsrail devleti ile devam ettirdiği ilişkiler, Arap lkeleri tarafından Sovyetler Birliği ile kurdukları yakın ilişkilerin de etkisiyle tepkiyle karşılanmıştır. Bunun yanı sıra Türkiye'nin sınır aşan sular statüsündeki Fırat ve Dicle nehirleri üzerine inşa ettiği barajların da etkisiyle, suların paylaşımı konusunda Irak ve Suriye ile yaşanan su sorunu da ilişkilere olumsuz yönde etki eden önemli bir husustur. Türkiye'nin bu iki güney komşusu ile ilişkilerinde önemli ölçüde etkisi olan bir diğer konu, 1984 yılında ilk silahlı eylemini gerçekteşiren ayrılıkçı terör rgt PKK ile mücadele konusudur. Türkiye'nin PKK'ya karşı yaklaşık kırk yıldır srdrdğu mücadele sürecinde, Irak ve Suriye'nin örgütün kendi topraklarında yerleşmesine izin vermeleri, lojistik anlamda örgüte her türlü desteği vermiş olmaları, Türkiye ile bu ülkeler arasındaki en önemli sorun haline gelmiştir. Diğer taraftan Türkiye 1980'li yıllardan itibaren dış politikasını ekonomi temelinde şekillendirme yoluna gitmiştir. Bu doğrultuda Orta Doğu

ülkeleri ile ilişkilerinde de karşılıklı ekonomik ve ticari işbirlikleri kurulmuştur. Bu dönemde birbirleriyle savaş halinde olan İran ve Irak'ın, Türkiye ile ticari ilişkilerinde artış meydana gelmiştir. Türkiye, Pakistan ve İran aralarındaki ekonomik ve ticari ilişkilerin artması ve gelişmesi için Ekonomik İşbirliği Teşkilatı'nın canlandırılması noktasında gayret göstermişlerdir. Ayrıca İslam Konferansı Örgütü üyesi ülkeler arasında ekonomi alanında çeşitli iş birlikleri kurulmasını öngören bazı antlaşmalar imzalanmış, Türkiye bu konuda öncülük eden ülkelerin başında gelmiştir. Devletler arasında yapılan işbirliklerine özel sektör de eklenmiş, Türk yatırımcılar ve müteşebbisler Orta Doğu ve Kuzey Afrika ülkelerinde çeşitli yatırımlar yapmaya yönelmişlerdir (Bölükbaşı, Türkiye ve Yakınındaki Ortadoğu, 1992).

Soğuk Savaş Sonrası Türkiye-AB İlişkilerinin Tarihi Perspektifi ve Orta Doğu'da Yaşanan Gelişmelerin İlişkilere Etkisi

Türkiye-AB İlişkilerinin Tarihi Perspektifi

Türkiye ile Avrupa devletleri arasında Soğuk Savaş döneminde Kıbrıs konusu, Türk-Yunan ve Arap-İsrail anlaşmazlıkları ekseninde şekillenen ilişkiler, Soğuk Savaş sonrasında daha çok terör ve mülteci sorunu temelinde gelişme göstermiştir. Avrupa devletleri arasında 1970'li yılların başında siyasi işbirliğinin kurulması ve dış politikada görüş birliğine varılarak ortak hareket etmeye başlanmasıyla birlikte, ekonomi temelinde kurulan topluluk siyasi birliktelik yolunda önemli gelişme göstermiştir. Avrupa Topluluğu 1973 yılında İngiltere'nin üye olmasıyla birlikte uluslararası politikada daha etkin bir rol oynamaya başlamıştır. Avrupa devletlerinin ekonomi, dış politika, adalet ve güvenlik politikaları temelinde ortak hareket etmelerini öngören adım ise 7 Şubat 1992 tarihinde imzalanan ve 1 Kasım 1993 tarihinde yürürlüğe giren Maastricht Anlaşması ile atılmıştır. Bu anlaşmayla birlikte Avrupa Topluluğu, Avrupa Birliği olarak adlandırılmaya başlanmıştır (Wessels, 2012).

Sovyetler Birliği'nin ve Varşova Paktı'nın dağılmasıyla birlikte Avrupa devletlerinin Türkiye'ye bakış açısı ve Türkiye'ye yönelik benimsediği politikalar da değişmiştir. Soğuk Savaş döneminde Türkiye'ye biçilen Sovyet tehdidine karşı bariyer olma görevi anlamını yitirmiş, ancak Soğuk Savaş sonrasında Orta Doğu coğrafyasında yaşanan Körfez Savaşı ile Balkanlarda yaşanan Bosna ve Kosova Savaşları Türkiye'nin bölgedeki önemini kaybetmediğini göstermiştir. 1990'lı yıllarda Sovyetler Birliği ve komünist ideolojiyi benimseyen ülkelerde yaşanan çözümler, Avrupa Birliği açısından bakıldığında Batılı normların yükselişe geçmesini sağlamıştır. Bu çerçevede AB'nin Türkiye'ye bakış açısında da önemli ölçüde değişiklik olmuştur. Avrupa Birliği Soğuk Savaş dönemi boyunca, Türkiye'de ordunun siyaset üzerindeki etkisini, Türkiye'nin sosyal, ekonomik ve demokrasi alanındaki eksikliklerini çok fazla önemsememiş, Türkiye'nin jeopolitik önemi sürekli olarak ilişkilerde belirleyici faktör olmuştur. 22 Haziran 1993 tarihinde gerçekleştirilen Kopenhag Zirvesi'nde ortaya konulan kriterlerin, üye olmak isteyen ülkeler tarafından kesinlikle yerine getirilmiş olması gerektiği ifade edilmiş ve AB müktesebatının üstünlüğü ortaya konulmuştur (Marktler, 2006). Bu kapsamda dış politikada Kıbrıs ve Ege Denizi'nde kıta sahanlığı sorunu temelinde Yunanistan'la yaşanan gerginlik, iç politikada terörle mücadelede yaşanan olaylar, demokrasi ve insan hakları konularındaki eksiklikler Türkiye'nin üyelik sürecinde karşı karşıya kaldığı engeller olmuştur. Bu dönem içerisinde Türkiye ile AB arasında yaşanan en önemli gelişme 6 Mart 1995 tarihinde Ortaklık Konseyi'nde alınan kararla 1 Ocak 1996 tarihinde yürürlüğe giren Gümrük Birliği'dir (Hürriyet, 1995).

Türkiye açısından bakıldığında Gümrük Birliği'nin getirmiş olduğu yükümlülüklerin oldukça ağır olduğu söylenebilir. Avrupa ile rekabet edecek ekonomik güce sahip olmayan Türkiye'nin, kendi pazarını Avrupa Birliği ülkelerine vergileri kaldırarak açmış olması Türkiye'deki yerli üretime ve sanayiye ciddi manada zarar vermiştir. (Aydoğan, 2002). Ayrıca kendisinin içerisinde olmadığı, daha açık bir ifadeyle üyeleri arasında Türk hakimlerin bulunmadığı Avrupa Birliği Adalet Divanı tarafından alınacak olan tüm kararlara uyacağını kabul ederek, anlaşılması güç bir karara imza atmıştır. Avrupa Birliği yetkilileri tarafından dahi Türkiye'nin aleyhine sonuçlar doğuracağı ifade edilen söz konusu protokol, Türk yetkililer tarafından Türkiye kamuoyuna bir zafer elde edilmişçesine yansıtılmıştır. Türkiye tarafındaki bu olumlu algı 12-13 Haziran 1997 tarihlerinde gerçekleştirilen Lüksemburg Zirvesi'yle yerini hayal kırıklığına bırakmıştır. Zirvede, Türkiye'den sonra birliğe üyelik başvurusunda bulunmuş olmalarına rağmen, önce Polonya, Macaristan, Estonya, Slovenya, Çek Cumhuriyeti ve Güney Kıbrıs Rum Yönetimi ile sonrasında da Bulgaristan, Slovakya, Romanya, Litvanya ve Letonya ile üyelik görüşmelerine başlanması ve sürecin bir takvime bağlanması kararı açıklanmıştır. Bu ülkelerin üyelik süreçlerinde nasıl bir yol izleneceği, nasıl ve ne şekilde ekonomik ve finansal destekte bulunulacağı ile ilgili bir yol haritası çizilmiştir. Burada dikkat çeken husus, yıllarca AB ülkeleri karşısında Doğu Bloku içerisinde yer almış ve ekonomik açıdan oldukça zayıf kalmış olan ülkelerin genişleme politikası kapsamında sisteme dahil edilecekleri açıklanırken, NATO üyesi

olan, ekonomik açıdan bahse konu ülkelere nazaran daha gelişmiş ve sahip olduğu genç nüfusla önemli bir işgücü potansiyeli olan Türkiye'nin saf dışı bırakılmış olmasıdır. Burada akla gelen sorular; AB'nin her fırsatta Türkiye'yi eleştirmekten geri durmadığı demokrasi, insan hakları, kişisel hak ve özgürlükler gibi konularda adı geçen ülkeler Türkiye'den daha iyi bir durumda mı? Üyelik müzakerelerine başlanacak düzeyde ekonomik, siyasi ve hukuki açıdan AB standartlarına daha uyumlu bir durumdadır mı? ki Türkiye'den önce üyelik müzakerelerine başlanıyor! Ayrıca 1959 yılında Birleşik Krallık-Türkiye ve Yunanistan arasında imzalanan Zürih ve Londra Antlaşması'na göre Kıbrıs'ın, Türkiye ve Yunanistan'ın birlikte üye olmadıkları bir örgüte, kurum ve kuruluşa üye olması yasaklanmışken Birliğe üyelik müzakerelerine başlanması uluslararası hukuk açısından da düşündürücüdür. Diğer taraftan AB tarafından 4 Temmuz 1997 tarihinde yayınlanmış olan "Düşünceler Bütünü" başlıklı raporda Türkiye'nin liberal ekonomik sistemin uygulayıcısı bir ülke olarak tam üyelik sürecine başlanan özellikle Doğu Avrupa ülkelerine nazaran çok daha iyi bir durumda olduğu belirtilmiştir. Buna rağmen genişleme politikasında Türkiye'nin dışlanmış olması AB'nin almış olduğu kararlardaki çelişkiyi de ortaya koyması açısından önemlidir (Gemici & Ercan, 2023).

AB'nin Türkiye'ye yönelik sergilemiş olduğu bu ikircikli tutum, Türk Hükümeti ve kamuoyu tarafından tepkiyle karşılanmış, olduğu fikri daha çok dillendirilmeye ve kabul görmeye başlamıştır. Lüksemburg Zirvesi sonrasındaki süreç Türkiye tarafından AB'ye üyeliğin ciddi manada sorgulanmaya başlandığı bir dönem olmuştur. Bu dönemde Türkiye kendi ulusal güvenliği ve ekonomik çıkarları açısından tehdit olarak gördüğü ve AB'nin sürekli olarak tacizine maruz kaldığı sorunlara yönelmiş, yıllardır mücadele ettiği PKK terörünü bitirme noktasına getirmiş, Yunanistan'la yaşadığı kıta sahanlığı ve münhasır ekonomik bölge sorunu konusunda ulusal çıkarlarına uygun olacak şekilde uluslararası toplumu etkilemeye ve yönlendirmeye çalışmış, Kıbrıs Türklerinin haklarını daha çok dile getirmeye çalışmıştır. AB ile ilişkileri ciddi manada durağanlaşan Türkiye'nin bu tutumu 1999 yılına kadar devam etmiştir. 1999 yılında AB'nin Türkiye'ye karşı daha ılımlı bir tutum sergilediği görülmüştür. Bunun altında yatan nedenlerden biri, Kıbrıs Rum Yönetimi ile başlanan müzakerelerin Türkiye'den kaynaklanacak herhangi bir nedenden dolayı tıkanmasının istenmemiş olmasıdır. Diğer neden ise Türkiye'deki AB yanlısı çevrelerin, başta iş ve ekonomi dünyasının önde gelen isimlerinin ve gruplarının AB ülkeleri nezdinde Türkiye lehine yapmış oldukları görüşmeler ve bir nevi propaganda faaliyetleridir. Söz konusu çevreler Türkiye'ye adaylık statüsü verilmesinin AB'ye herhangi bir şey kaybettirmeyeceği gibi Türkiye'ye de bir şey kazandırmayacağını dile getirmişler, hatta bu sayede Türkiye'nin AB'den uzaklaşmasının önüne geçileceğini ifade etmişlerdir. Nihayetinde Ekim 1999'da yayınlanan genişleme raporunda Türkiye'ye aday ülke statüsü verilmesi öngörülmüş, konuyla ilgili Avrupa Komisyonu'nun hazırladığı rapor 10-11 Aralık 1999 tarihlerinde icra edilen Helsinki Zirvesi'nde kabul edilmiş ve Türkiye'ye aday ülke statüsü verilmiştir (Gemici & Ercan, 2023).

Helsinki Zirvesi sonrasında ise Türkiye-AB ilişkileri olumlu bir süreç içerisine girmiştir. Türkiye'de adaylık statüsünün elde edilmesiyle birlikte AB'ye üyelik konusuna olan inanç artmış, 2001 ve 2003 yıllarında yayınlanan Ulusal Programlarda AB müktesebatına uyuma yönelik birçok konuya yer verilmiştir. Bu süreçte Türkiye yoğun bir mevzuat güncellenmesi ve yenilenmesi sürecine girmiş, özellikle yargıda önemli düzenlemeler yapılmıştır. Demokrasi, kişisel hak ve özgürlükler, azınlıkların sahip olması gereken haklar gibi alanlarda yasal düzenlemeler yapılmış anayasa değişikliğine varan ölçekte değişiklik gerçekleştirilmiştir. Türkiye'nin AB'ye uyum sağlama adına gerçekleştirmiş olduğu bu yasal düzenlemeler sürecinde, AB de boş durmamış kendi çıkarları ve hedefleri doğrultusunda hareket ederek 1 Mayıs 2004 tarihinde Güney Kıbrıs Rum Yönetimi'nin Birliğe üye olmasına onay vermiştir.

Türkiye ile AB arasında bu gelişmelerin yaşandığı süreçte, özellikle 11 Eylül 2001 tarihinde gerçekleştirilen terör saldırıları sonrasında, uluslararası terörizmle mücadele kapsamında tüm devletlerin ortak bir mücadeleye girmesi gerçeğinin ortaya çıkması, Türkiye ile AB'yi daha yakın ilişkiler kurmaya sevk etmiştir (Gözen, Türkiye-AB Yakınlaşması, 2006). ABD önderliğinde önce Afganistan, sonrasında Irak'a yönelik gerçekleştirilen harekâtlar, Orta Doğu ülkelerini iç savaflara sürüklemiş, bölge halkını ortaya çıkan istikrarsızlık ve can güvenliği korkusuyla göçe zorlamıştır. Bu durum Türkiye'nin AB ile ilişkilerini geliştirmesine ve üyelik sürecinin hızlanmasına imkân sağlamıştır. Avrupa Birliği tarafından, Kopenhag Zirvesi'nde ortaya konan kriterlerin Türkiye tarafından yerine getirilmesi durumunda, 2004 yılında tam üyelik müzakerelerine başlanacağı belirtilmiştir. Yıllarca çeşitli kriterler öne sürülerek ertelenen Avrupa Birliği ile Türkiye arasındaki tam üyelik müzakerelerine 3 Ekim 2005 tarihinden itibaren başlanmıştır (Hughes, 2011; Cumhuriyet, 2005). Bu gelişme Türkiye kamuoyunda Avrupa Birliği'ne üyelik konusundaki inancı artırmıştır. 2005 yılı sonrasında Türkiye'nin AB ile entegrasyonunu sağlamak amacıyla hızlı bir

şekilde hukuki düzenlemeler yapılmaya başlanmıştır. Türkiye-AB ilişkileri, 2010 yılına kadar olumlu bir seyir izlemiş ve müzakere sürecinde önemli düzenlemeler yapılarak tam üyelik yolunda ciddi mesafe katedilmiştir (Çetin, Turan, Çetin, & Hamşioğlu, 2017). Ancak ilişkilerde sorun olmaya devam eden Türkiye'nin 1980'li yıllardan itibaren sürdürdüğü terörle mücadele konusundaki Avrupa devletlerin sergilemiş oldukları terör örgütünü destekleyen tutum, üyelik yolunda engel teşkil etmeye devam etmektedir. Ayrıca Türk toplumu ile arasında sosyal ve kültürel açıdan ciddi farklılık olan Avrupa toplumunun, Türkiye'yi Avrupa Birliği'nin bir parçası olarak görememesi de önemli engellerden birisidir (Öniş, 2008). Bunların yanı sıra Türkiye ile AB arasında uyum çalışmaları devam ederken, 1 Mayıs 2004 tarihinde Güney Kıbrıs Rum Yönetimi'nin Avrupa Birliği'ne tam üye olarak kabul edilmesi, Türkiye'nin üyelik sürecinde önüne çok ciddi bir engel çıkarmıştır. Bir ülkenin Avrupa Birliği'ne üyeliği üye devletlerin oy birliği ile gerçekleştiği için Güney Kıbrıs Rum Yönetimi'nin Türkiye'nin üyeliğini veto edebilme yetkisine sahip olması, müzakere sürecini olumsuz yönde etkilemiştir (Tocci, 2012; Cumhuriyet, 2004).

Türkiye'nin AB'ye uyum yasalarını çıkarmaya devam ettiği süreçte, 2008 yılı içerisinde dünya genelinde yaşanan ekonomik krizin Avrupa devletlerinde neden olduğu finansal sıkıntılar, devamında siyasi ve sosyal sorunları getirmiştir. Özellikle Almanya ve Fransa başta olmak üzere Avrupa genelinde artan aşırı milliyetçilik, Türkiye'nin üyelik sürecini olumsuz yönde etkilemiştir. 2010 yılında Tunus'ta başlayan, devamında Suriye ve Libya'ya sıçrayan ve Arap Baharı olarak adlandırılan süreçle birlikte, Türkiye-AB ilişkilerinde durağan bir döneme girilmiştir. Sonrasında Türkiye iç siyasetinde yaşanan bazı gelişmelerin de süreci olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Örneğin 2013 yılı Mayıs ayında yaşanan "gezi olayları", aynı yıl 17 ve 25 Aralık tarihlerinde başlatılmak istenen "yolsuzluk ve rüşvet operasyonları" ve bu olayların Avrupa Birliği ilerleme raporlarına Türkiye'nin aleyhine, eleştirel bir şekilde yansıtılmış olması üyelik sürecinin tıkanmasına neden olmuştur. Söz konusu raporlarda; Türkiye'nin demokrasi anlayışını güçlendiremediği, yargıda bağımsızlığı sağlayamadığı, ifade özgürlüğü, basın özgürlüğü, iletişim ve haberleşme özgürlüğü gibi alanlarda çok ciddi eksikliklerinin olduğu belirtilmiştir (Lippert, 2021). Sonrasında 15 Temmuz 2016 tarihinde, Avrupa devletlerinin Türkiye'de yaşanan darbe girişimi sonrasında, darbe girişiminde bulunanları himaye ederek, Türkiye'ye karşı sergiledikleri hasmane tutum Türkiye-AB ilişkileri olumsuz yönde etkilemiştir.

Orta Doğu'da Yaşanan Gelişmelerin Türkiye-AB İlişkilerine Etkisi

Son dönemde Türkiye ile Avrupa Birliği ilişkileri daha çok Orta Doğu'da yaşanan Suriye İç Savaşı, terör ve istikrarsızlıktan kaynaklı göç sorunu, Libya İç Savaşı ve Doğu Akdeniz'deki enerji kaynaklarının kullanımı ile Rusya-Ukrayna arasındaki savaştan kaynaklanan enerji ve tarım ürünleri arz güvenliği sorunu ekseninde gelişme göstermektedir. Uluslararası sistemde etkin bir aktör olan Avrupa Birliği, sahip olduğu petrol ve doğalgaz kaynaklarıyla küresel güçlerin hedefinde olan Orta Doğu bölgesinde bu etkinliğini silahlı müdahalelerden çok yumuşak güç unsurlarını kullanarak göstermeye çalışmaktadır. Orta Doğu, coğrafi açıdan Avrupa'ya oldukça yakın bir konumda olması nedeniyle, bölgede meydana gelen olaylar, Avrupa devletlerini siyasi açıdan etkilediği gibi sosyal ve ekonomik açıdan da ciddi manada etkilemektedir. Avrupa devletleri arasında Orta Doğu ülkeleri ile ilişkilerinde emperyal bir geçmişe sahip olan İngiltere ve Fransa'nın yanı sıra özellikle Soğuk Savaş sonrası dönemde Almanya'nın da bölge ülkeleri üzerinde nüfuzunu artırmaya çalıştığı görülmektedir. Almanya'nın Orta Doğu politikaları, ekonomi temelinde ve uluslararası şirketlerin bölgede icra ettikleri faaliyetler çerçevesinde gelişme göstermektedir. Avrupa Birliği'nin bölgeye yönelik dış politika uygulamalarının da büyük ölçüde Almanya'nın paralelinde gerçekleştiği söylenebilir.

Soğuk Savaş dönemi boyunca güvenlik kaygısı nedeniyle ABD'nin desteğine ihtiyaç duymuş olan AB, Sovyet tehdidinin ortadan kalkmasıyla birlikte dış politikada daha rahat ve ABD'den kısmen de olsa bağımsız hareket etme fırsatı yakalamıştır. Dolayısıyla Orta Doğu ve Kuzey Afrika bölgesinde söz sahibi olabilmek adına 1995 yılında Barcelona adı verilen süreci başlatmış ve Avrupa-Akdeniz Ortaklığı kurulmuştur. Bu ortaklıkla, barışın korunması ve refahın sağlanması için, AB üyesi ülkeler ile sayısı on ikiyi bulan Akdeniz ülkeleri; Cezayir, Fas, Tunus, Mısır, İsrail, Ürdün, Lübnan, Güney Kıbrıs, Suriye, Filistin, Türkiye ve Malta arasında ekonomik ve ticari ilişkilerin geliştirilmesi, Batılı değerlerin bu ülkeler tarafından da benimsenerek, bir entegrasyon sürecinin başlatılabilmesi hedeflenmiştir (Pace, 2004).

Avrupa-Akdeniz Ortaklığı uluslararası ilişkilerde "yumuşak güç" unsurlarının kullanılmasını esas almıştır. Bu kapsamda ülkeler arasında ikili ekonomik ve ticari antlaşmalar imzalanarak, bölgesel politikalarda koordinasyonun sağlanması yoluna gidilmiştir. Bu süreçte bölge ülkelerinde yalnızca ekonomik değil aynı zamanda siyasal liberalleşme de hedeflenmiş, ancak başarılı olunamamıştır. Bu

başarısızlığın temel nedenleri; Güney Akdeniz ülkelerinin kendi aralarında yaşadıkları bölgesel çatışmalar, küresel güçlerin bölge ülkelerinde uygulamaya koydukları ayrılıkçı politikalar ve bunun neden olduğu istikrarsızlık ve Arap-İsrail çatışmasının bir türlü sona erdirilememiş olmasıdır. Ayrıca Akdeniz'in Kuzey ve Güney ülkeleri arasındaki sosyal, ekonomik ve kültürel alanlardaki dengesizlik, bu ortaklığın arzu edilen sonuçları doğurmasına engel olmuştur.

Soğuk Savaş sürecinde Sovyetler Birliği ile Avrupa arasında adeta bir bariyer görevi üstlenen Türkiye, Avrupalı devletler nezdinde önemli bir yere sahipken, Soğuk Savaş sonrasında Avrupalılığı yoğun bir şekilde tartışılmaya başlanmış, NATO üyesi bir ülke olarak Orta Doğu coğrafyasındaki önemli ve işbirliği yapılabilecek bir ülke olduğuna dikkat çekilmeye başlanmıştır. Orta Doğu coğrafyasında meydana gelen olaylar, Türkiye'nin dış politikası, güvenlik politikaları ve iç siyasetinde önemli derecede etkili olmaktadır. Türkiye'nin bölge politikaları, özellikle komşu ülkeleri Irak, Suriye ve İran'la yaşadığı terör sorunu, Yunanistan'la yaşadığı Kıbrıs ve Ege Denizi'ndeki yetki alanları sorunu temelinde şekillenmiştir. Bu sorunların çözümü ile Türkiye bölgesel bir güç olma noktasında önemli mesafe katetmiş olacaktır. Özellikle terör sorunu yıllarca Türkiye ekonomisi üzerinde en büyük yük olmuş ve ülkenin gelişimine engel teşkil etmiştir. Güney Kıbrıs Rum Yönetimi'nin AB'ye üye olması ve Türkiye'nin üyeliği konusunda veto hakkına sahip olması, Türkiye'nin AB'ye üyelik sürecini olumsuz yönde etkileyen en önemli faktörlerden birisidir. Türkiye'nin Orta Doğu coğrafyasındaki Arap ülkeleri ile ilişkilerine gelince, cumhuriyetin kurulduğu yıllardan 2000'li yıllara kadar geçen sürede mesafeli bir ilişki kurulduğu görülmektedir. Bunun nedenleri; bölgede yaklaşık 400 yıl gibi uzun bir süre devam eden Türk hâkimiyetinin Arap halkı üzerinde yaratmış olduğu etki, sonrasında Batılı devletlerin kurdukları manda yönetimler ve sömürgeci politikalara rağmen Türkiye'nin Batılı devletlerle olan ilişkileri, Türkiye'nin İsrail ile kurduğu ilişkiler, son dönemde de Türkiye'ye karşı faaliyet gösteren PKK/PYD'nin Irak ve Suriye'de yuvalanmış olmasıdır.

Türkiye'de 1990'lı yılların son döneminde Dışişleri Bakanı İsmail Cem ile başlayan, komşu ülkelerle yaşanan sorunların çözülmesi ve bölgede barışın hâkim kılınması temelindeki dış politika anlayışı, Ak Parti iktidarında Dışişleri Bakanı olarak görev yapmış olan Ahmet Davutoğlu'nun komşularla sıfır sorun adını verdiği süreçle devam ettirilmek istenmiştir. Bölge ülkeleri ile sorunların çözümünün yanı sıra, bu ülkelerin kendi aralarında yaşadıkları sorunlarda arabulucu rolü üstlenerek bölge barışına katkı sağlama düşüncesiyle bir dış politika anlayışı benimsenmiştir (Torun, 2021). Bu dönemde Arap dünyasında Türkiye'ye karşı olumlu bir bakış açısı meydana gelmiştir. İsrail'in 2006 yılında Gazze'ye yönelik gerçekleştirdiği saldırı sonrası Türk yetkililerin İsrail karşıtı açıklamaları, BM Güvenlik Konseyi'nde İran'ın uyguladığı nükleer programdan dolayı bazı yaptırımlara maruz bırakılması yönündeki kararları Türkiye'nin veto etmiş olması, Batı dünyasında Türk dış politikasında bir eksen kayması olduğu yönünde tartışmaların yaşanmasına neden olmuştur. Bu tartışmaların yaşanmasına, Türkiye'nin AB üyeliğine karşı olduklarını dile getiren Almanya Başbakanı Angela Merkel ve Fransa Cumhurbaşkanı Nicolas Sarkozy'nin yapmış oldukları açıklamalar ve yürüttükleri politikaların da önemli etkisi olmuştur. Yaşanan bu tartışmaların paralelinde 2006-2010 yılları arasında AB, Türkiye ile henüz başlatılmamış olan, üstünden daha bir yıl geçmiş olan müzakere sürecini askıya almıştır. Birliğin bu tutumuna karşı Türkiye, Kıbrıs sorununun çözümüne katkı sağlamak amacıyla adım atarak Yunanistan ve Kıbrıs Rum Yönetimi ile müzakere sürecini başlatmıştır. Ayrıca insan hakları ve demokrasi alanında yapılan eleştirilerin önüne geçmek adına çeşitli yasal düzenlemeler yapmıştır. Batı dünyası tarafından sözde Kürt sorunu olarak tanımlanan ve Türkiye'nin sürekli olarak eleştirilere maruz kaldığı sorunun çözümü için demokratik açılım süreci olarak adlandırılan süreç başlatılmıştır. Ayrıca Türkiye komşu ülkelerle yaşadığı geçmişten gelen sorunları çözüme kavuşturmak, ekonomi, ticaret ve kültür alanında ilişkileri geliştirmek adına önemli girişimlerde bulunmuştur. Türkiye'nin AB müktesebatına uyum hususunda göstermiş olduğu tüm bu gayretlerine karşın AB tarafından devam hiçbir müzakere başlığı kapatılmadığı gibi yeni başlık da açılmamıştır. Özellikle Kıbrıs sorununda Rum Yönetimi lehine bir çözüm arzu eden AB, Türkiye'nin ada üzerindeki etkisinin son bulmasını ve Kıbrıs Rum Yönetimi'nin tanınmasını hedeflemiştir. Ayrıca Türkiye'nin ulusal güvenliği ve toprak bütünlüğü açısından tehdit olarak gördüğü ve yıllardır mücadele ettiği PKK sorununu "Kürt sorunu" olarak tanımlayarak soruna demokratik özerklik çerçevesinde çözüm getirilmesini istemiştir. AB'nin Türkiye'ye karşı dayattığı bir diğer konu da sözde Ermeni soykırımının tanınması olmuş, Türkiye'nin AB üyeliğine şiddetle karşı çıkan başta Fransa ve Hollanda konuyla ilgili kendi meclislerinde kararlar alarak sözde soykırımı tanıma yoluna gitmişlerdir (TBMM Tutanakları, 2007). Türkiye tarafından kabul edilmesi mümkün olmayan bu talepler müzakere sürecinin tıkanmasına neden olmuştur. Bu süreçte olumsuz yönde seyreden Türkiye-AB ilişkileri, 2011 yılında başlayan Suriye İç Savaşı ve küresel güçlerin bölgeye müdahalesiyle farklı bir boyut kazanmıştır. Terör örgütlerinin bölgede eylemlerini artırmaları hatta Suriye'nin kuzeyindeki yerleşim yerleri başta olmak üzere ülkenin bazı bölgelerinde kontrolü ele geçirmeleri ve ortaya çıkan istikrarsızlığın büyük bir göç

hareketliliğine neden olmasıyla birlikte Türkiye'nin AB için önemi bir kez daha anlaşılmıştır (İşleyen, 2023). Suriye'den Avrupa ülkelerine göç eden insanların büyük çoğunluğu için ilk uğrak noktası Türkiye'dir.

Avrupa Birliği, Soğuk Savaş sonrası dönemde Asya ve Afrika kıtasındaki ülkelere gelen göç nedeniyle ciddi manada sosyal ve ekonomik sıkıntı yaşamaya başlamıştır. 2010 yılında Tunus'la başlayan ve "Arap baharı" olarak adlandırılan sürecin, 2011'de Suriye'ye sığması ve ülkede bir iç savaş yaşanması neticesinde ortaya çıkan Suriyeli mülteci sorunu, AB'yi çok daha zorlu bir durumla karşı karşıya bırakmıştır. 2012 ve 2013 yılları arasında yasadışı yollarla AB ülkelerine girmeye çalışanların sayısında yaklaşık yüzde elli oranında bir artış meydana gelmiştir (Frontex, 2014). Bu durum AB'yi güvenlik politikalarında çok daha sıkı önlemler almaya ve Türkiye ile işbirliği yapmaya sevk etmiştir. Bu kapsamda 16 Aralık 2013 tarihinde Ankara'da bir araya gelen Dışişleri Bakanı Ahmet Davutoğlu ile Avrupa Komisyonu'nda İçişlerinden Sorumlu Yetkili Cecilia Malmström başkanlığındaki heyetler arasında, Vize Serbestisi Diyaloğu Mutabakat Metni ve Geri Kabul Anlaşması imzalanmıştır. Geri Kabul Anlaşması yasadışı yollarla Türkiye üzerinden AB ülkelerine ya da AB ülkeleri üzerinden Türkiye'ye giriş yapan göçmenlerin geri gönderilmesi konusunda imzalanan ve 1 Ekim 2014 tarihinde yürürlüğe giren antlaşmadır (Bal, 2016). Antlaşma sayesinde AB yasadışı göçe karşı Türkiye'yi adeta bir kalkan gibi kullanmaya başlamıştır. Bu dönemde Avrupa'nın öncelikle güney ülkeleri olan Yunanistan ve İtalya'ya, sonrasında Almanya ve Fransa'ya gerçekleşen göçmen ya da mülteci sayısında ciddi manada artış meydana gelmiştir. Göçmen akınlarıyla birlikte sosyal ve ekonomik açıdan sıkıntıya düşen AB ülkeleri için önemli bir diğer sorun da güvenlik alanında karşı karşıya kalınan sorundur (Wahnberger, 2017). Tüm bu sorunlarla mücadelede Türkiye'nin önemi bir kez daha ortaya çıkmıştır.

21'inci yüzyılın başından itibaren bölge ülkelere yönelik politikalar, uluslararası terörizmle mücadele çerçevesinde, ABD'nin önce Afganistan'a sonrasında da Irak'a müdahalesi sürecinde, güvenlik ekseninde gelişme göstermiştir. Orta Doğu'nun Avrupa'ya olan coğrafi yakınlığı, Avrupa ülkelerine Kuzey Afrika ve Doğu Akdeniz ülkelerinden gerçekleşen düzensiz göçün ortaya çıkardığı sosyal ve ekonomik sorunlar ile Orta Doğu'da yaşanan terör sorununun Avrupa ülkelerine sığması, Avrupa Birliği'ni bu bölgelerdeki sorunların çözümünde etkin rol almaya sevk etmektedir. Orta Doğu ve Kuzey Afrika ülkelerinde yaşanan siyasi istikrarsızlık ve radikal terör örgütlerinin bölgede rahatça hareket ederek eylem yapabilmeleri bölge insanını yurtlarını terk etmeye sevk etmekte, bu durum en çok AB ülkelerini olumsuz yönde etkilemektedir. AB'nin bu durumu ortadan kaldırmak amacıyla, bölge ülkelere yönelik çeşitli politikalar üretmeye ve uygulamaya çalıştığı "Avrupa-Akdeniz Ortaklığı, Avrupa Komşuluk Politikası ve Akdeniz İçin Birlik Girişimi" gibi oluşumların ve politikaların başarılı sonuç verdiği söylenemez. AB kurumsal olarak yapıcı birtakım politikalar uygulamaya çalışsa da başta Fransa ve Almanya gibi birliğin lider ülkelerinin, kendi ulusal çıkarları doğrultusunda uygulamaya çalıştıkları politikalar nedeniyle ortak bir noktada buluşamaları başarılı sonuçlar alınmasını engellemektedir. Bunun yanı sıra AB ülkeleri, Orta Doğu sorunlarının çözümünde Soğuk Savaş döneminden itibaren ABD'nin öncülüğünü ve etkinliğini kabullenme yönünde bir tutum sergilemeye devam etmişlerdir. Bu durum da AB'nin bölge ülkeleri üzerinde nüfuz elde etmesini olumsuz yönde etkilemektedir (Oğuzlu, 2010). Nitekim AB'nin genişlemeden sorumlu eski komisyon üyesi Oli Rehn yapmış olduğu bir açıklamada, AB'nin dış politikada etkinliğini artırmasının kararlı ve ortak bir dış politika anlayışı benimsemesiyle mümkün olabileceğini ifade etmiştir. Söylem birliği sağlanmasa bile hedef birliği sağlanması gerektiğine vurgu yapmıştır (Luif, Gündoğar, & Ak, 2009).

Türkiye açısından bakıldığında ise; Soğuk Savaş döneminin sona ermesiyle birlikte Türkiye, Batı dünyası için bölgedeki önemini kaybetme ihtimaline karşı dış politikada Orta Asya, Balkanlar ve Orta Doğu bölgesine yönelik politikalar üretmeye çalışmış, bu politikalarını ABD başta olmak Batılı ülkelerin bölge politikalarıyla örtüştürme yoluna gitmiştir (Makovsky, 1999; Kut, 2000). Bu kapsamda Birinci Körfez Savaşı sürecinde ABD ve müttefiklerine en kuvvetli desteği veren ülkelerin başında gelmiş, savaş sırasında ABD'nin istekleri doğrultusunda hareket ederek her türlü desteği vermiştir. Savaş sürecinde birçok Arap devletinin ABD safında yer almış olması da Türkiye'nin ABD yanlısı politikaları nedeniyle bölgede sıkıntı yaşamamasının önüne geçmiştir (Gözen, Türkiye'nin II.Körfez Savaşı Politikası, 1998).

Geçmişte olduğu gibi Soğuk Savaş sonrasında da Orta Doğu küresel güçler tarafından nüfuz mücadelesine girilen bölgelerin başında gelmiştir. Sovyetler Birliği'nin dağılması sonrasında ortaya çıkan tek kutuplu yeni dünya düzeninde ABD, dünya hâkimiyet teorilerinin tamamında sahip ya da etkin olunması gereken bölge olarak kabul edilen Orta Doğu coğrafyasında, tek hâkim güç olarak var olmak istemiş, bu doğrultuda askeri müdahalelerden de kaçınmamıştır. Soğuk Savaş süresince Sovyetler Birliği ile Avrupa ülkeleri arasında adeta bir tampon, diğer bir ifadeyle bariyer görevi icra eden Türkiye, günümüzde

de aynı görevi Orta Doğu coğrafyası ile Avrupa Birliği arasında sürdürmektedir. 2000'li yılların başından itibaren uluslararası terörizmle mücadele konusunun dünya gündemine oturmasıyla birlikte, Türkiye'nin Sovyetler Birliği'nin dağılmasının ardından azaldığı değerlendirilen jeopolitik önemi yeniden güç kazanmış ve bu durum AB'ye üyelik sürecinde olumlu gelişmelerin yaşanmasına neden olmuştur. Özellikle 2011 yılından itibaren Suriye'de yaşanan iç savaş nedeniyle, bölgede ortaya çıkan otorite boşluğundan faydalanan terör örgütleri etkinliklerini artırmışlar ve bölge halkına yönelik ağır saldırılar gerçekleştirmişlerdir. Gerçekleştirilen saldırılar sonrasında yaşanan göç dalgası, uluslararası toplumun gündemine mülteci sorunu olarak adlandırılan sorunun yerleşmesine neden olmuştur. Yaşanan kontrolsüz göç dalgasını fırsata çeviren terör örgütleri, eylemlerini yalnızca güç ve otorite boşluğu yaşanan Orta Doğu coğrafyası ile sınırlı tutmamış, Avrupa ülkelerine de taşınmışlardır. 2014-2017 yılları arasında Avrupa'nın önemli şehirlerinde gerçekleştirdikleri eylemler, terörün uluslararası bir sorun olarak görülmesine ve ortak bir mücadele ile çözüm elde edilebileceğine dair kanaat oluşmasına neden olmuştur. Bu kapsamda, terör eylemlerinin birçoğunu gerçekleştiren, başta DEAŞ olmak üzere terör örgütlerine karşı bu örgütlerin yuvalandıkları coğrafyaya en yakın ve en çok zarar gören ülkelerden biri olan Türkiye ile işbirliği içerisinde mücadeleye başlamışlardır. Ancak AB ülkelerinin, Türkiye'nin yaklaşık kırk yıldır karşı karşıya kaldığı PKK terörüne karşı, her ne kadar PKK'yı terör örgütü olarak nitelendirmiş olsalar da sergilemiş oldukları örgütü destekleyen tutumları, Türkiye tarafından tepkiyle karşılanmakta ve Türk toplumunda AB karşıtlığının artmasına neden olmaktadır. Büyük bir çoğunluğu NATO şemsiyesi altında Türkiye'ye müttefik konumdaki ülkeler olan AB ülkeleri, kendi sınırları içerisinde gerçekleştirilen terör eylemlerinde en üst perdeden tepkilerini ortaya koymakta ve uluslararası toplumun kayıtsız şartsız desteğini talep etmektedirler. Aynı ülkeler sözde DEAŞ'la mücadelede etkin olduğunu iddia ettikleri PYD'nin Türkiye'ye yönelik gerçekleştirdiği eylemleri görmezden gelmekte, hatta bu örgüte silah ve mühimmat desteğinde bulunmaktadır (Demir, 2023). Avrupa Birliği ülkelerinin bu tutumu terörü bir dış politika aracı olarak kullandıklarının en açık göstergesidir. Avrupa ülkelerinin bu tutumları devam ettiği sürece, Türkiye'nin AB'ye hali hazırda üye olan ülkelerle eşit şartlarda ve aynı haklara sahip olacak şekilde üye olmasının mümkün olmadığı değerlendirilmektedir. Ayrıca AB, Türkiye'nin kendi sınır güvenliğini sağlamak ve ülkesine karşı gerçekleştirilen terör saldırılarını engellemek maksadıyla, 2016 yılından itibaren PKK, PYD/YPG ve DEAŞ terör örgütlerine yönelik düzenlemiş olduğu Fırat Kalkanı, Zeytin Dalı ve Barış Pınarı gibi operasyonları eleştirmiş, Türkiye'yi sivil halka karşı operasyon yapmakla suçlamıştır. Sonraki süreçte Türkiye'nin Doğu Akdeniz'de yürüttüğü dış politikayı, Libya ile imzalamış olduğu 27 Kasım 2019 tarihli Deniz Yetki Alanlarının Sınırlandırılmasına İlişkin Mutabakat Muhtırasını da kendi çıkarlarıyla ters düşmesi nedeniyle sert bir şekilde eleştirmiştir. Türkiye'nin Doğu Akdeniz'de yürütmüş olduğu politikalar Yunanistan ve Güney Kıbrıs Rum Yönetimi'nin Türkiye'ye AB üzerinden baskı yapmaya çalışmasına neden olmuş, 27-28 Ağustos 2020 tarihinde düzenlenen AB Dışışleri Bakanları toplantısında Türkiye'ye çeşitli yaptırımların uygulanması teklif edilmiştir. Kıbrıs Rum Yönetimi ve Yunanistan'ın bu teklifi Fransa tarafından destek görmüş olsa da Almanya başta olmak üzere İtalya, İspanya ve Macaristan bu teklife karşı çıkmışlardır. Türkiye ile ilişkilerin koparılmasının önüne geçen bu tavır Türkiye ile AB arasında olumlu gelişmelerin önünü açmıştır.

Nihayetinde Avrupalı devletlerin hem ekonomik açıdan hem de güvenlik açısından Türkiye ile işbirliği içerisinde olmalarının kendileri açısından bir zorunluluk olduğu söylenebilir. Zira Orta Doğu ve Kuzey Afrika'dan ardı arkası kesilmeyen bir göç dalgasıyla karşı karşıya kalan Avrupa, bunu engellemek adına Türkiye ile ortak çözüm üretmek durumundadır. Ayrıca, enerji arz güvenliği açısından bakıldığında Orta Doğu'daki enerji kaynaklarının Türkiye'nin göz ardı edilerek Avrupa'ya taşınması mümkün görünmemektedir. Orta Doğu'da istikrarsızlık ve çatışma ortamı devam ettiği sürece, coğrafı açıdan bölgeye yakın olan Avrupa'da kendisini güvende hissedemez. Nitekim, terör örgütlerinin hedefi olma noktasında Avrupa Birliği üyesi ülkeler geçmişte ciddi terör olaylarıyla karşı karşıya kalmışlardır. Türkiye'nin bölgede etkin bir güç olabilmesi için de AB ülkeleri ile ilişkilerini sıcak tutması kendi yararına olacaktır. Aksi takdirde küresel güçlerin bölge politikaları karşısında yalnız kalmış olacak ve kendi çıkarlarıyla uyuşmayan birtakım değişikliklere veya taleplere karşı durmakta zorlanacaktır. Aynı zamanda Avrupa ile ilişkileri iyi seviyede olmayan bir Türkiye'nin Orta Doğu coğrafyasında nüfuzunu artırmasının da oldukça güç olacağı söylenebilir (Oğuzlu, 2012).

Arap Baharı olarak adlandırılan süreçte Türk dış politikasında Orta Doğu ile ilişkilerin öne çıkması, buna mukabil AB üyelik sürecinin durma noktasına gelmiş olması, Türkiye'nin Avrupa'dan uzaklaşarak Orta Doğu'ya kaydığı izlenimi vermiştir. Bu izlenimi güçlü şekilde dile getiren çevreler, Türk Hükümeti'nin uyguladığı dış politika anlayışının, ülkeyi istikrarsızlıkla özdeşleşmiş Orta Doğu ülkelerinin sorunlarıyla boğuşmaya sürüklediğini dile getirmişlerdir. Ayrıca küresel güçlerin bölge politikalarına yeterli düzeyde

karşılık verilemediğini, Türkiye'nin oyun kurucu olmaktan ziyade oyun içerisinde bir piyon gibi görev aldığını ifade etmişlerdir. Hükümeti bölgedeki gelişmelere yön veren değil, meydana gelen olaylara karşı savunma gayreti içerisinde olan, diğer bir ifadeyle Türkiye'yi bölgede etkin değil edilgen bir duruma düşürmekle eleştirmişlerdir. Yapılan eleştiriler adeta karşılık bulmuş ve Türkiye özellikle 2016 yılından sonra güney komşularında yaşanan çatışmalardan ve kendi sınırında terör örgütleri kontrolünde oluşturulmak istenen bölgeden kaynaklı sorunları bertaraf etmek ve sınır güvenliğini sağlamak adına operasyonlar gerçekleştirmiş ve bunda ciddi manada kazanım elde etmiştir., güvenlikçi politikaların ön plana çıkmış olduğu böyle bir ortamda, AB'nin yıllardan beri Türkiye'yi eleştirdiği insan hakları, demokrasi gibi konularda AB'nin talep ettiği şekilde reformlar yapılması Türk kamuoyunun genelinde karşılığı olmayan bir beklenti olacaktır. AB açısından bakıldığında da Türkiye'nin üyeliği AB'yi istikrarsız ve çatışma ortamının bir türlü son bulmadığı Orta Doğu'ya komşu yapacak ve güvenlik çıkarlarıyla örtüşmeyecek hatta risk durumunu üst seviyeye çıkaracaktır. Avrupa Birliği kurulduğu tarihten itibaren Orta Doğu coğrafyasına yönelik askerî açıdan doğrudan bir müdahalede bulunmamıştır. Bölge ülkelerine yönelik politikalarını ABD'nin politikalarıyla örtüştürme yoluna gitmiş, daha çok ekonomi temelinde, yumuşak güç unsurlarını kullanarak hareket etmiştir. Türkiye'nin birliğe dahil olması ister istemez AB'yi çatışmanın içerisine girmeye zorlayacak veya bölgedeki sıcak çatışmanın Avrupa'ya sıçramasına neden olacaktır. Bu nedenlerden dolayı Türkiye'nin AB üyelik sürecinin daha uzunca bir süre devam edeceğini söylemek çok da yanlış olmayacaktır. Orta Doğu'daki sorunların çözümsüzlüğü ve bölgedeki istikrarsızlık, Türkiye-AB ilişkilerinin ucu görünmeyen bir tünele girmesine neden olduğu değerlendirilmektedir.

Türkiye-AB İlişkilerinde PKK ve PYD Sorunu

Türkiye'de 1970'li yıllarda eylemlerini artıran ideolojik örgütler, ülke yönetiminde yaşanan siyasi istikrarsızlık PKK'nın kuruluşunda etkin birer faktör olarak öne çıkmaktadır. 1978 yılında kurulan PKK; Türkiye, Suriye, Irak ve İran topraklarında çeşitli eğitim kampları tesis etmiş, 1984 yılından itibaren Türkiye karşıtı silahlı eylemsellik dönemini başlatmıştır. Bu sürece paralel olarak Avrupa ülkelerinde de yapılanmasını sürdürmüş, özellikle ekonomik ve diplomatik destek alma yolunda önemli kazanımlar elde etmiştir (Özcan, 1999). PKK lideri Öcalan, "*Ayakanma Taktiği Üzerine Tezler ve Görevlerimiz*" isimli kitabında; Avrupa'daki örgütlenmenin kurduğu diplomatik ilişkilerin, basın-yayın kuruluşları aracılığıyla gerçekleştirdiği propaganda faaliyetlerinin, örgüte hem maddi kaynak hem de insan gücü temin etme anlamında çok ciddi katkı sağladığını ifade etmiştir.

PKK, kuruluş süreci olarak adlandırılabilir 1970-1984 yılları arasında, Türkiye'de sol ideolojiyi benimseyen Kürtçülük söylemi temelinde hareket eden grup ve örgütlerle işbirliği içerisinde hareket etmiş ve eleman teminini bu oluşumlardan sağlamıştır (Casier & Jongerden, 2012). Avrupa ülkelerinde ise Kürt milliyetçiliği ekseninde faaliyet yürüten derneklerle ilişki kurmuş, bunların aracılığıyla çeşitli siyasi partilerle işbirliği imkânı elde etmiştir. Örneğin Belçika'da Halkın Birliği Partisi tarafından desteklenen Kürt İşçi ve Öğrenciler Birliği Derneği 1978 yılında faaliyet göstermeye başlamış, Türkiye karşıtı söylemlerle bağımsız Kürdistan hayalini gerçekleştirmek amacıyla Avrupa'daki Kürtlerin zihinlerinde Kürt milliyetçiliğinin inşasına çalışmıştır. 1989 yılında Brüksel Kürt Enstitüsü adını almış, Belçika Kültür, Gençlik ve Medya Bakanlığı tarafından sürekli olarak maddi destek verilmiştir. 1993 yılında sözde Kürt kültürünün yaşatılması ve tanıtımı amacıyla kurulan Avrupa Kürt Dernekleri Federasyonu (KON-KURD)'yla işbirliği içerisinde faaliyetleri sürdürmüştür. Bu tarihten itibaren AB ülkelerinde faaliyet gösteren PKK ile ilişkili dernek ve oluşumlar KON-KURD çatısı altına toplanmıştır. AB kurumlarının merkezlerinin bulunduğu Belçika, PKK'nın Avrupa örgütlenmesi açısından da merkezi bir konuma gelmiştir (Tetik, Belçika, 2019).

1990'lı yıllarda PKK ile mücadelede ciddi manada kayıplar veren Türkiye'de, PKK'ya destek veren ve sözcülüğünü yapan Demokrasi Partisi kapatılmış, bu partiden milletvekili seçilmiş olan Zübeyir Aydar ve Remzi Kartal tutuklanmamak için Türkiye'den yurt dışına çıkmıştır. Hollanda'da 12 Nisan 1995 tarihinde "Sürgündeki Kürt Parlamentosu'nu (SKP)" kuran Aydar ve Kartal, 1999 yılında bu oluşumun yerine Belçika'da Kürdistan Ulusal Kongresi'ni (KNK) kurmuşlar ve Avrupa ülkelerinde faaliyet gösteren PKK destekçisi tüm örgüt ve yapılanmalara yön vermişlerdir. Belçika'daki yapılanmayı Fransa, Hollanda ve İsveç'te de sürdürmüşlerdir. 2013 yılından itibaren Avrupa Demokratik Kürt Toplum Kongresi (KCDK-E) çatısı altında; Belçika, Hollanda ve Fransa'da Demokratik Kürt Konseyi, İsveç'te İsveç Demokratik Kürt Toplum Merkezi adı altında faaliyet yürütmeye başlamışlardır (KCDK-E, 2014).

PKK'nın Suriye kolu PYD/YPG'nin 2011 yılından sonra Suriye'de DEAŞ'a karşı yürütülen mücadelede etkin rol oynamaya çalışarak Avrupa Birliği ülkeleri nezdinde meşruiyet kazanmayı hedeflemiştir. Örgüt yöneticileri uluslararası ortamda PKK'dan çok PYD'nin öne çıkmasını arzu

etmişlerdir. Örneğin; 2012-2018 yılları arasında Belçika’da, KNK ve PKK ile bağlantılı yapılanmalar PYD propagandası içeren yüzün üzerinde protesto gösterisi ve basın açıklaması gerçekleştirmişlerdir. 2018 yılında Türkiye’nin Afrin’e yönelik gerçekleştirdiği operasyonu protesto etmek amacıyla, Belçika’da gerçekleştirilen “Solidariteit Met Afrin” (Afrin ile dayanışma) etkinliğine Avrupa ülkelerinde özellikle kapitalizm karşıtlığı ile öne çıkan, yardım kuruluğu adı altında faaliyette bulunan birçok sivil toplum örgütünün, Avrupalı siyasetçi, gazeteci, yazar, akademisyenin katılmış olması (Avrupa Postası, 2018), PKK ve PYD’nin Avrupa ülkeleri tarafından desteklendiğinin en açık göstergelerindedir.

PKK ile PYD/YPG arasındaki ilişki Avrupa ülkelerinin istihbarat birimlerince de kabul edilmekte, düzenledikleri raporlara yansımaktadır. Bunun en somut örneklerinden biri Fransa parlamentosunun 3 Temmuz 2019 tarihli oturumunda Türkiye’nin bu iki örgütle vermiş olduğu mücadele hakkında yapılan tartişmalarda açıkça ortaya konmuştur. Ayrıca Fransız İstihbarat Araştırma Merkezi raporlarında PYD/YPG’nin PKK ile ilişkili olmanın yanı sıra, PKK lideri Abdullah Öcalan’ı önder olarak kabul ettiği ve Öcalan tarafından ortaya konan “demokratik konfederalizm” ideolojisini benimsediği ifade edilmiştir. PYD’nin Avrupa yapılanmasından sorumlu olan Zozan Derik, KCK’nın Avrupa’daki uzantısı KNK tarafından yürütölen açlık grevlerine destek vermiştir. Öcalan’ın serbest bırakılması için KNK temsilcileri Remzi Kartal ve Zübeyir Aydar’ın da katıldıkları toplantılara PYD temsilcisi Zozan Rojava’nın da katılmış olması, bu birlikteliğin bir diğer göstergesi olarak istihbarat raporlarına yansımıştır (Yılmaz & Tetik, 2020).

PKK ve PYD’nin Avrupa ülkelerinden aldığı siyasi desteğin yanı sıra ekonomik anlamda da ciddi manada destek gördüğu söylenebilir. Başta siyasi aktörler ve partiler olmak üzere çeşitli sivil toplum örgütleri ve devlet kurumları yüksek ölçekte finansal destek vermektedir. Örnek verilecek olursa, PKK’nın Avrupa yapılanmasında önemli bir yeri olan Belçika Kürt Enstitüsü 2019 yılında Belçika Kültür, Gençlik ve Medya Bakanlığı’ndan 135 bin Euro civarında bir destek almıştır. Söz konusu enstitü PKK’yı, barışçı yollarla kendisine fırsat verilmediği için silahlı yöntemlerle özgürlük savaşı veren bir yapılanma olarak gördüğünü ifade ederek, açıkça PKK’ya destek verdiğini kabul etmiştir. Buna rağmen, PKK’yı terör örgütü olarak tanımlayan Avrupa Birliği’nin adeta başkenti olarak kabul edilen Belçika’da, adli makamlar tarafından herhangi bir işlem yapılmamıştır (Tetik, www.aa.com.tr, 2020). Belçika’ya benzer şekilde İsveç’te, İsveç Gençlik ve Sivil Toplum Ajansı tarafından PKK ve PYD’ye yüz binlerce Euro destek verilmiştir. Fransa’da PKK ve PYD tarafından kültürel etkinlik adı altında gerçekleştirilen faaliyetlere Fransız senatörlerin katıldıkları ve parasal desteklerde buldukları görölmüştür. Avrupa ülkeleri tarafından uluslararası topluma, sivil toplum kuruluşlarına destek olunduğu yönünde mesaj verilmeye çalışılsa da bu yardım ve desteklerin söz konusu kuruluşlar tarafından PKK ve PYD’ye aktarıldığı bilinmektedir.

Avrupa ülkelerinin PKK ve PYD’yi siyasi ve ekonomik açıdan desteklemesinin birçok nedeni bulunmaktadır. Birincisi, geçmişten günümüze Batılı ülkelerin Türkiye’nin Orta Doğu coğrafyasında etkin bir güç olmasını istememeleri ve bu amaçla her türlü aktörü kullanmalarındır. Geçmişte Türk devletine karşı Ermeni toplumunu kullanan Batı, sonrasında Kürt isyanlarını desteklemiş, günümüzde de PKK ve PYD gibi örgütleri kullanarak Türkiye’yi zayıflatma ve etkisiz hale getirme çabası içerisinde olmuştur. İkincisi, Orta Doğu ülkelerinin yeniden şekillendirilmekte olduğu süreçte, bu coğrafyada etkin olabilmek amacıyla bu tip örgütleri kullanmak istemeleridir. Bir taraftan söz konusu örgütleri resmi söylemlerinde terör örgütü olarak kabul ettiklerini ifade etseler de diğer taraftan destek vermekten geri kalmamışlardır. Bunun nedeni hedeflerine ulaştıkları zaman ya da kendi menfaatleriyle çeliştikleri zaman söz konusu yapılarla ilişkilerini kolayca sonlandırabileceklerini düşünmeleridir. Üçüncüsü, kendi ülkelerinde yaşayan PKK ve PYD destekçilerinden siyasi çıkar elde etmek istemeleridir.

Sonuç

Türkiye, öncelikle sahip olduğu coğrafî konum nedeniyle, Avrupa Birliği’nin Orta Doğu politikalarının şekillenmesinde önemli bir role sahiptir. Uluslararası politikaların belirlenmesinde başta gelen faktörlerden olan ülkeler arasındaki ekonomik ve ticari ilişkilerde, Avrupa ülkeleri ile Orta Doğu ülkeleri arasında adeta bir köprü vazifesi görmektedir. Güvenlik politikaları açısından değerlendirildiğinde ise bir tampon görevi üstlendiği söylenebilir. Ayrıca sahip olduğu 80 milyonun üzerinde nüfusu ve bölge ülkeleri arasında üstün nitelikteki askeri gücüyle öncelikli olarak dikkate alınması gereken bir ülkedir. 2000’li yıllar Türk diş politikası açısından, hem AB tam üyelik müzakerelerine başlanması hem de uluslararası terörizmle mücadelenin dünya gündemine oturması ve Türkiye’nin terör örgütlerinin yoğunlukla faaliyet yürüttüğu Orta Doğu coğrafyasına yakınlığı nedeniyle oldukça hareketli, inişli çıkışlı bir dönem olmuştur. Bu süreçte Türkiye, Avrupa ülkeleri ile ilişkilerin geliştirilmesi paralelinde, diş politikada

yumuşak güç unsurları kullanılarak komşu ülkelerle arasındaki sorunları çözüme kavuşturabilmiş olsaydı, sahip olduğu potansiyelle bölgesinde etkin bir güç olma fırsatı yakalayabilirdi. 2003 yılında ABD'nin Irak'ı işgali sürecinde, ABD ile tezkere kriziyle başlayan Süleymaniye Baskını ile devam eden sorunlu bir dönem yaşayan Türkiye, bu dönemde ABD'nin bölgeye müdahalesini uluslararası hukuka uygun bulmayan AB ülkeleri ile ilişkilerini geliştirme fırsatı yakalamış ve 2005 yılında tam üyelik müzakerelerine başlanmıştır. Ayrıca ABD'nin bölgeye müdahalesine karşı olan Irak, İran ve Suriye ile ilişkilerini geliştirirken, Körfez ve Kuzey Afrika ülkeleri ile ekonomi ve ticaret alanında daha yakın ilişkiler kurmaya başlamıştır. Ancak 2011 yılında başlayan "Arap Baharı" olarak adlandırılan süreçte küresel güçlerin bölgeye müdahalesi neticesinde ortaya çıkan durum, Türkiye'nin komşularıyla ilişkilerini kötüye götürmekle kalmamış, AB'ye tam üyelik müzakerelerini de durma noktasına getirmiştir.

Türkiye'nin Arap coğrafyasına yönelik benimsemiş olduğu tarihi ve kültürel mirasa dayalı bütünleştirici dış politika anlayışı, yerini askeri güç kullanılan ve bölge ülkelerinin topraklarına yönelik tehdit içerikli söylemlere bırakmıştır. Örneğin 2000'li yılların başında, Suriye ile vize serbestisi, ekonomik işbirliği anlaşmaları hatta ortak bakanlar kurulu düzenleme noktasına varan iyi ilişkiler, 2011'den itibaren giderek kötüleşmiş, karşılıklı yapılan sert açıklamalar ilişkileri oldukça gergin bir hale getirmiştir. İlerleyen dönemde Suriye'de yaşanan gelişmeler, özellikle PYD'nin bölgede etkinlik kazanmasıyla Türkiye'nin ulusal güvenliğini tehdit eder boyuta erişmiştir. Türkiye'nin Suriye sınırına yakın yerleşim yerlerine yönelik gerçekleştirilen saldırılar, Türkiye'nin bölgeye askeri müdahalesini kaçınılmaz kılmıştır. Ayrıca ABD ve Rusya'nın bölgede kendi çıkarları doğrultusunda hareket etmeleri ortamı daha da istikrarsız hale getirmiş ve terör örgütlerinin etkinliğinin artmasına neden olmuştur. Türkiye, böyle bir ortamda bölge halkını ve kendi ulusal güvenliğini tehdit eden terör yapılanmalarıyla mücadelede adeta yalnız bırakılmıştır.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulduğu tarihten günümüze kadar geçen süreçte hedefi daima muasır medeniyetler seviyesine ulaşmak olmuş, bu doğrultuda yönünü Batılı ülkelere çevirmiştir. 1960'lı yıllardan itibaren Avrupa Birliği'ne üye olmaya çalışması da bunun en önemli göstergelerinden birisidir. 2000'li yılların başından itibaren tam üyelik müzakerelerine başlanmasıyla birlikte AB, müzakere sürecini Türkiye üzerinde bir baskı unsuru olarak kullanmaya çalışmıştır. Özellikle azınlık hakları, kişisel hak ve özgürlükler, düşünce özgürlüğü gibi konularda Türkiye sürekli eleştirilere maruz kalmıştır. Halbuki kırk yıldan fazla bir süredir terörizmle mücadele etmek zorunda kalmış olan Türkiye, bu mücadelesini terörle mücadele eden diğer devletlerle karşılaştırıldığında onlardan çok daha hukuk devletine yakışır şekilde sürdürmüştür. Buna rağmen hukuk alanında çok ciddi reformlar yapmış ve uluslararası platformda kabul edilen normları kendi hukuk sistemine entegre etmiştir. İlerleyen dönemde Türkiye, AB'ye tam üye olur ya da olmaz, modern demokrasilerde olması gereken düzenlemeleri yapmış olması Türkiye için olduğu kadar bölge ülkeleri için de olumlu bir gelişmedir. AB açısından bakıldığında; ABD, Çin ve Rusya'nın başı çektiği çok kutuplu bir sisteme dönüşen uluslararası ortamda, kendi güvenliğini sağlamak ve etkili küresel politikalar üretebilen bir aktör olabilmek için Türkiye gibi potansiyeli yüksek bir müttefik her zaman için önem arz etmektedir. Ekonomi ve ticaret alanında geniş pazarlara ulaşma enerji kaynaklarına erişim, yasadışı ya da düzensiz göçle mücadele AB'nin Türkiye'yi göz ardı ederek başarabileceği konular değildir. Sonuç olarak Türkiye ile Avrupa Birliği ilişkilerinin geliştirilmesi her iki tarafın da yararına sonuçlar doğuracaktır. Türkiye, uluslararası ilişkilerde herhangi bir tarafa bağımlı hareket etmek zorunda değildir. Hem komşularıyla hem de ABD, Rusya, Çin, AB gibi etkin, küresel ve bölgesel güçlerle dengeli bir dış politika izleyerek bölgede etkili bir rol elde edebilir. Nitekim, Ukrayna-Rusya savaşında sergilenen tutum tam da buna örnek verilebilecek şekildedir.

Etik Beyan

"21. Yüzyılda Orta Doğu'da Yaşanan Gelişmelerin Türkiye-AB İlişkilerine Etkisi Üzerine Bir Bakış" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Etik kurul izni gerektirmeyen bir çalışmadır.

Çatışma Beyanı

Çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması söz konusu değildir.

Kaynakça

Avrupa Postası. (2018, Ocak 29). Ekim 10, 2023 tarihinde www.avrupa-postasi.com: <https://www.avrupa-postasi.com/belcikada-afrin-ile-dayanisma-platformu-kuruldu> adresinden alındı

- Aydoğan, M. (2002). *Avrupa Birliği'nin Neresindeyiz?* İstanbul: Kum Saati Yayınları.
- BAC (Devlet Arşivleri Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi). (1963, Eylül 12). Türkiye ile Avrupa Ekonomik Topluluğu arasında bir ortaklık yaratan anlaşma.
- Bağcı, H. (2001). *Türk Dış Politikasında 1950'li Yıllar*. Ankara: ODTÜ Yayınları.
- Bal, P. G. (2016). The Effects Of The Refugee Crisis On The EU-Turkey Relations: The Readmission Agreement And Beyond. *European Scientific Journal*, 12(8), s. 14-35.
- Bölükbaşı, S. (1992). *Türkiye ve Yakınındaki Ortadoğu*. Ankara: Dış Politika Enstitüsü.
- Bölükbaşı, S. (2001). Türkiye ve İsrail: Mesafeli Yakınlıktan Stratejik Ortaklığa. Ş. H. Çalış, İ. D. Dağı, & R. Gözen (Dü) içinde, *Türkiye'nin Dış Politika Gündemi: Kimlik, Demokrasi, Güvenlik* (s. 243-270). Ankara: Liberte Yayınları.
- Casier, M., & Jongerden, J. (2012). Understanding today's Kurdish Movement: Leftist Heritage, Martyrdom, Democracy and Gender. *European Journal of Turkish Studies*(14), s. 2-12.
- Corradetti, C. (2020). Reflecting on the EU: the Good and the Bad Times, and Those That Are Yet to Come. *Jus Cogens*, 2(1), s. 1-6.
- Cumhuriyet. (1963, Eylül 13). Ortak Pazara girdik. Dün Anlaşma imzalandı. *Cumhuriyet*, s. 1,5.
- Cumhuriyet. (2004, Mayıs 1). Rumlar imkansız istiyor. *Cumhuriyet*, s. 1,11.
- Cumhuriyet. (2005, Ekim 3). Müzakereler başladı. *Cumhuriyet*, s. 1,9,11.
- Çakmak, H. (2009). Türkiye Avrupa Birliği İlişkileri. *Türk Yurdu*(257), s. 39-57.
- Çetin, S., Turan, E., Çetin, R. A., & Hamşioğlu, O. (2017). The Impact of the Syrian Refugee Crisis on Turkey-EU Relations. *Uluslararası Politik Araştırmalar Dergisi*, 3(3), s. 13-19.
- Demir, T. (2023). *Syrian Kurds, the Democratic Union Party (PYD) and the Strategic Framing of the Civil War: Selling the New Model of Governance*. Maryland, USA: Lexington Books.
- Ercan, M. (2018). *Avrupa Birliği ve Türkiye ile İlişkileri*. İstanbul: Efe Akademi Yayınları.
- Frontex. (2014). *Annual Risk Analysis 2014*. Warsaw, Poland: Frontex.
- Gemici, E., & Ercan, M. (2023). Cumhuriyet'in 100. Yılında Batılılaşma Çerçevesinde Türkiye-AB İlişkilerine Eleştirel Yaklaşım: Canlanma mı? Geçmişin Tekrarı mı? *Akademik Hassasiyetler*, 10(Cumhuriyet Özel), s. 853-889.
- Gözen, R. (1998). Türkiye'nin II.Körfez Savaşı Politikası: Aktif Politika ve Sonuçları. İ. Dağı (Dü.) içinde, *Türk Dış Politikasında Gelenek ve Değişim* (s. 179-216). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Gözen, R. (2002). Türkiye'nin Ortadoğu Politikası: Gelişimi ve Etkenleri. H. C. Güzel, K. Çiçek, & S. Koca (Dü) içinde, *Türkler Ansiklopedisi* (Cilt 17, s. 233-250). Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Gözen, R. (2006). Türkiye-AB Yakınlaşması: 1999 AB Helsinki Zirvesinden 2003 Irak Savaşına Stratejik Algılamalarda Dönüşüm Süreci. *Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 3(10), s. 115-146.
- Gürbüz, K. (2023). Atatürk Döneminde Sadabat Paktı Çerçevesinde Türkiye'nin Orta Doğu Ülkeleri ile İlişkileri. *Abi Ernan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), s. 330-349.
- Halliday, F. (2005). *The Middle East in International Relations*. New York: Cambridge University Press.
- Hughes, E. (2011). *Turkey's Accession to the European Union: The Politics of Exclusion?* London: Routledge.
- Hürriyet. (1995, Mart 6). Yüz Yıllık Rüya. *Hürriyet*, s. 1.
- İşleyen, B. (2023). Affective Politics of Migration Control in Turkey: a Postcolonial Approach. *European Security*, 32(3), s. 367-384.
- KCDK-E. (2014, Temmuz 6). KCDK-E Tüzük. Kasım 26, 2023 tarihinde <http://web.archive.org/web/20160614173322/http://www.kcde.eu/tuzuk> adresinden alındı
- Koçer, G. (2006). Türk Dış Politikasında Din Unsuru. *Akademik Orta Doğu*, 1(1), s. 131-157.
- Kut, Ş. (2000). Türkiye'nin Soğuk Savaş Sonrası Dış Politikasının Anahatları. G. Özcan, & Ş. Kut (Dü) içinde, *En Uzun Onyıl: Türkiye'nin Ulusal Güvenlik ve Dış Politika Gündeminde Doksanlı Yıllar* (s. 45-64). İstanbul: Boyut Yayınları.
- Kürkçüoğlu, Ö. (2010). *Türkiye'nin Arap Ortadoğusuna Karşı Politikası (1945-1970)*. Ankara: Barış Platin.
- Lippert, B. (2021). Turkey as a Special and (Almost) Dead Case of EU Enlargement Policy. W. Reiners, & E. Turhan (Dü) içinde, *EU-Turkey Relations: Theories, Institutions and Policies* (s. 267-294). Cham/Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Luif, P., Gündoğar, S. S., & Ak, C. Z. (2009). *Avrupa Birliği Ortak Dış ve Güvenlik Politikası: Türkiye Nereye Ait?* İstanbul: TESEV Yayınları.
- Makovsky, A. (1999). The New Activism in Turkish Foreign Policy. *SAIS Review*, 19(1), s. 92-113.
- Mansfield, P. (2012). *Ortadoğu Tarihi*. (Ü. H. Yolsal, Çev.) İstanbul: Say Yayınları.
- Marktler, T. (2006). The Power of the Copenhagen Criteria. *Croatian Yearbook of European Law and Policy*, 2, s. 343-364.
- Oğuzlu, T. (2010). Büyük Güçlerin Orta Doğu'ya İlişkin Politikaları ve Türkiye. *Ortadoğu Analiz Dergisi*, 2(14), s. 58-65.

- Oğuzlu, T. (2012). Türkiye ve Avrupa Birliği İlişkilerinde Arap Baharı'nın Etkisi. *Ortadoğu Analizi*, 4(48), s. 20-29.
- Öniş, Z. (2008). Türkiye-EU Relations: Beyond the Current Stalemate. *Insight Turkey*, 10(4), s. 35-50.
- Özcan, N. A. (1999). *PKK (Kürdistan İşçi Partisi) Tarihi, İdeolojisi ve Yöntemi*. Ankara: ASAM Yayınları.
- Pace, M. (2004). The Euro-Mediterranean Partnership and the Common Mediterranean Strategy? European Union Policy from a Discursive Perspective. *Geopolitics*, 9(2), s. 292-309.
- Sander, O. (2020). *Türkiye'nin Dış Politikası*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Şahin, M. (2010). Türkiye'nin Orta Doğu Politikası: Süreklilik ve Değişim. *Akademik Orta Doğu*, 4(2), s. 9-21.
- TBMM Tutanakları. (2007, Ekim 24). 23. Dönem 11'inci Birleşim 1'inci Oturum. Ankara: TBMM.
- Tetik, Ü. (2019). Belçika. *Avrupa'da PKK Yapılanması* (s. 183-241). içinde İstanbul: SETA Yayınları.
- Tetik, Ü. (2020, Ocak 30). Ekim 13, 2023 tarihinde [www.aa.com.tr](https://www.aa.com.tr/tr/analiz/belcikanin-ımtiyazli-teror-orgutu-pyd-pkk/1718965): <https://www.aa.com.tr/tr/analiz/belcikanin-ımtiyazli-teror-orgutu-pyd-pkk/1718965> adresinden alındı
- Tocci, N. (2012). Turkey's Neighbourhood Policy and EU Membership: Squaring the Circle of Turkish foreign policy. *International Journal*, 67(1), s. 65-80.
- Torun, Z. (2021). From Convergence to Divergence: The Compatibility of Turkish and EU Foreign Policy. W. Reiners, & E. Turhan (Dü) içinde, *EU-Turkey Relations: Theories, Institutions and Policies* (s. 323-346). Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Uslu, N. (2000). *Türk-Amerikan İlişkilerinde Kıbrıs*. Ankara: 21. Yüzyıl Yayınları.
- Wahnberger, A. (2017). *The EU-Turkey Agreement on Migration: Objective and Reality*. Frankfurt, Almanya: Viadrina Avrupa Üniversitesi.
- Wessels, W. (2012). The Maastricht Treaty and the European Council: The History of an Institutional Evolution. *Journal of European Integration*, 34(7), s. 353-767.
- Yılmaz, M. L., & Tetik, Ü. (2020). Ortadoğu'yu Terörize Eden PYD/PKK'nın Seçilmiş AB Ülkelerindeki Finansman Kaynakları. *Liberal Düşünce*, 25(97), s. 109-130.

EXTENDED ABSTRACT

Türkiye, which turned its direction to the West due to the Soviet threat after the Second World War, did not remain indifferent to the integration process between European states and applied for membership to the community on July 31, 1959, for economic development. Türkiye's membership process to the European Economic Community (EEC) was based on a legal basis with the Ankara Treaty signed on September 12, 1963, and Türkiye's integration process with European states, which has been continuing for 60 years began. During this process, ups and downs were arising from the international conjuncture. Relations between Türkiye and European states, which were shaped around the Cyprus issue, Turkish-Greek and Arab-Israeli Disputes during the Cold War, developed mostly based on terrorism and refugee problems after the Cold War. In this study, the historical perspective of Turkey-EU relations was briefly explained, some information about Turkey's and the EU's Middle East policy was given, and attention was drawn to the impact of the US policies towards the Middle East geography on Turkey-EU relations and the EU countries activities against Turkey had been highlighted. Turkey-EU relations had been discussed in terms of European countries' support of terrorist organizations, especially the PKK, various evaluations had been made and suggestions had been tried to be made. The study aims to reveal the impact of the developments in the Middle East geography, especially in Turkey's neighboring countries, in the post-Cold War period on Turkey's EU membership. After the Cold War, Türkiye's duty as a barrier against the Soviet threat lost its meaning, but the Gulf War in the Middle East after the Cold War and the Bosnian and Kosovo Wars in the Balkans in the 1990s showed that Türkiye had not lost its importance in the region. Recently, relations between Türkiye and the European Union have been developing mostly on the axis of the Syrian Civil War in the Middle East, the migration problem caused by terrorism and instability, the Libyan Civil War, and the use of energy resources in the Eastern Mediterranean and the energy supply security problem arising from the war between Russia and Ukraine. The European Union as an active actor in the international system, is trying to demonstrate its effectiveness in the Middle East region, which is the target of global powers with its oil and natural gas resources, by using soft power elements rather than armed interventions. In the post-Cold War period, the European Union began to experience serious social and economic difficulties due to immigration from countries in Asia and Africa. The Syrian refugee problem, which emerged as a result of the process called "Arab Spring" started in Tunisia in 2010, then spread to Syria in 2011 and a civil war broke out in the country, leaving the EU with a much more difficult situation. Since the beginning of the 21st century, policies towards the countries in the region have developed on the axis of security, within the framework of the fight against international terrorism

during the US intervention first in Afghanistan and then in Iraq. The social and economic problems caused by irregular migration from North Africa and Eastern Mediterranean countries to European countries and the spread of the terrorism problem in the Middle East to European countries have led the European Union to take an active role in solving the problems in these regions. In the period from the date of its establishment until today, the goal of the Republic of Türkiye has always been to reach the level of contemporary civilizations. In this direction, it has turned its attention to Western countries. Its attempt to become a member of the European Union since the 1960s is one of the most important indicators of this. Türkiye has an important role in shaping the European Union's Middle East policies, primarily due to its geographical location. It acts as a bridge between European countries and Middle Eastern countries in economic and commercial relations between countries, which are among the leading factors in determining international policies. When evaluated in terms of security policies, it can be said that it acts as a buffer. In addition, it is a country that should be taken into consideration as a priority with its population of over 80 million and its superior military power among the countries in the region. The 2000s have been a very active and turbulent period in terms of Turkish foreign policy, because of the start of EU full membership negotiations, the fight against international terrorism being on the world agenda, and Türkiye's proximity to the Middle East geography, where terrorist organizations operate intensively. There are many reasons why European countries support PKK and PYD politically and economically. The first is that, from past to present, Western countries have not wanted Türkiye to be an active power in the Middle East geography and have used all kinds of actors for this purpose. The West, which used the Armenian community against the Turkish state in the past, later supported the Kurdish rebellions and today is trying to weaken and neutralize Türkiye by using organizations such as PKK and PYD. Secondly, they want to use this type of organization to be effective in this geography, during the period when the Middle Eastern countries are being reshaped. Although they considered these organizations as terrorist organizations in their official statements, they did not refrain from supporting them. They think that they can easily terminate their relationships with these structures when they achieve their goals or when they conflict with their interests. Thirdly, they want to gain political benefit from PKK and PYD supporters living in their own countries. Whether or not Türkiye becomes a full member of the EU in the future, making necessary arrangements to get modern democracies is a positive development for Türkiye as well as for the countries in the region. From the EU perspective; an ally with high potential like Türkiye is always important to ensure its security in the international environment, which has transformed into a multipolar system led by the USA, China, and Russia, and to become an actor that can produce effective global policies. Reaching large markets in the field of economy and trade, access to energy resources, and combating illegal or irregular migration are not issues that the EU can achieve by ignoring Türkiye. As a result, improving relations between Türkiye and the European Union will result in the benefit of both sides. Türkiye does not have to act dependent on any side in international relations. It can achieve an effective role in the region by pursuing a balanced foreign policy with both its neighbors and influential global and regional powers such as the USA, Russia, China, and the EU. As a matter of fact, the attitude exhibited in the Ukraine-Russia war is exactly an example of this. Türkiye and the European Union should treat each other as allies, not as rival actors, and build their relations on common interests. Otherwise, they will be negatively affected by the crises and lose power.

Kırgızistan'daki Sanatoryum ve Kurortlarda Sunulan Hizmetler ve Tedaviler

İbrahim GÜNDOĞDU¹

Öz

Kırgızistan termal kaynakları ve alternatif tıp olanakları ile sağlık turizminde potansiyel gösteren bir destinasyondur ve ülkenin çeşitli bölgelerinde sağlık turizmi hizmetleri sunan sanatoryum ve kurortlar bulunmaktadır. Bu çalışma, Kırgızistan'daki sanatoryum ve kurortlarda sunulan hizmetler ve tedavilerin kapsamlı bir değerlendirmesini sunmayı amaçlamaktadır. Literatür kaynaklarının değerlendirilmesi yoluyla elde edilen veriler, bu tesislerin sunduğu sağlık hizmetlerinin, rehabilitasyon hizmetleri, termal suların kullanımı, spa ve masaj terapileri, doğal çamur banyoları gibi rekreasyon aktiviteleri üzerinde odaklanmış olduklarını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte sindirim sistemi hastalıkları, jinekolojik hastalıklar, cilt hastalıkları ve sinir sistemi vb. hastalıklar konusunda tedavi hizmetleri verilmektedir. Elde edilen bulgular, Kırgızistan'daki sanatoryum ve kurortların çeşitli termal ve doğal kaynakları kullanarak ziyaretçilere sağlık ve iyileştirme odaklı bir deneyim sunduğunu ve çeşitli hastalıkları iyileştirecek uzman kadrolara sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca sanatoryum ve kurortların sadece hastalığı olan ziyaretçiler için değil, aynı zamanda herhangi bir sağlık sorunu olmayan kişilerin dinlenme ve tatil yapmak için tercih ettiği uygun şartlara sahip olduğu gözlemlenmiştir. Bu araştırma Kırgızistan'daki sanatoryum ve kurortların sunduğu hizmetlerin ve tedavilerin turizm endüstrisindeki rolüne ve sürdürülebilir kalkınma açısından önemine dikkat çekmektedir. Gelecekteki araştırmaların, bu tesislerin etkinliği, yönetimi ve pazarlaması gibi konuları daha derinlemesine incelemesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Sağlık turizmi, Sanatoryum, Kurort, Kırgızistan

Treatments and Services Offered in Sanatoriums and Kurorts in Kyrgyzstan

Abstract

Kyrgyzstan is a destination with potential in health tourism due to its thermal resources and alternative medical facilities, with various regions of the country hosting sanatoriums and kurorts offering health tourism services. This study aims to provide a comprehensive assessment of the services and treatments offered at sanatoriums and kurorts in Kyrgyzstan. Data obtained through the evaluation of literature sources indicate a focus on health services, rehabilitation services, the use of thermal waters, spa and massage therapies, and recreational activities such as natural mud baths. Additionally, treatments for diseases such as digestive system disorders, gynecological diseases, skin diseases, and nervous system disorders are provided. The findings suggest that sanatoriums and kurorts in Kyrgyzstan offer visitors a health and healing-oriented experience by utilizing various thermal and natural resources and employing expert staff capable of treating various ailments. Moreover, it is observed that these facilities provide suitable conditions not only for visitors with ailments but also for those seeking relaxation and vacation without any health issues. This research emphasizes the role of the services and treatments offered by sanatoriums and kurorts in Kyrgyzstan in the tourism industry and their significance for sustainable development. Future research is recommended to delve deeper into topics such as the effectiveness, management, and marketing of these facilities.

Keywords: Health tourism, Sanatorium, Kurorts, Kyrgyzstan

Atıf İçin / Please Cite As:

Gündoğdu, İ. (2024). Kırgızistan'daki sanatoryum ve kurortlarda sunulan hizmetler ve tedaviler. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(3), 1158-1169. doi:10.33206/mjss.1451994

Geliş Tarihi / Received Date: 13.03.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 22.04.2024

¹ Doktorant - Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Turizm İşletmeciliği Anabilim Dalı;

Arş. Gör. - Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Turizm Fakültesi, Turizm ve Otel İşletmeciliği Bölümü, Bişkek, Kırgızistan, ibrahim.gundogdu@manas.edu.kg,

Giriş

Sağlık turizmi, günümüzde dünya turizm endüstrisinin oldukça gelişen alanlarından biri haline gelmiştir. Ekonomik, istihdam, kültürel etkileşimler ve hatta politik avantajlarla bağlantılı ilgi çekici bir sektördür. Sağlık turizmi, 1990'lı yıllarda özellikle birkaç faktörün katkı sağlamasıyla ortaya çıkmıştır. Gelişmiş ülkelerdeki insanlar, yüksek tıbbi hizmet maliyetleri, yavaş hizmetler ve uzun süren sigorta onaylarıyla karşı karşıya kalmışlar ve bunların sonucunda başka ülkelerde tıbbi hizmet aramaya başlamışlardır (Hosseini vd., 2015). Bugün sağlık turizminin bir türü olan medikal turizm pazarının büyüklüğüne bakılacak olursa 2021 yılında 18.700 milyon ABD dolarına ulaşmış olduğu ve sektörün 2030 yılına kadar %20'lik bir yıllık bileşik büyüme oranıyla (CAGR) gelişmesinin beklendiği görülmektedir (Global Market Insights, 2022). Sağlık turizminin gelişmesinde kişinin sağlığını iyileştirmeye yönelik seyahatlerinin son yıllarda yaygın bir uygulama haline gelmesi yine önemli bir faktördür. İnsanoğlunun şüphesiz en değerli varlığı olan sağlık, yalnızca fiziksel sağlıkla sınırlı değil farklı boyutları da kapsamaktadır. Kısacası hastalık veya sakatlık durumu dışında fiziksel, zihinsel ve sosyal olarak tam bir iyilik halinin sağlanması olduğu söylenebilir. Bu nedenle tedavi ve rehabilitasyon sağlayan sağlıkla ilgili hizmetler, fiziksel, zihinsel ve sosyal refahı artırmaya ve olası sorunları önlemeye odaklanan tıbbi veya wellness odaklı olabilir (Aydın ve Karamehmet, 2017). Bu kapsamda sağlık turizmi hizmeti veren çeşitli işletmeler ortaya çıkmıştır. Sanatoryum ve kurortlar da bunlardan bazılaridir.

Sanatoryum doğal tıbbi kaynakların kullanımına dayalı olarak hastalıkların önlenmesi, tedavisi ve rehabilitasyon organizasyonlarının ve uygulanmalarının sağlandığı, tıbbi tatil merkezleridir (Aslanov, 2011; Lobanova ve Gonarova, 2016). Kurortlar ise bir tatil yerinde, doğal şıfalı kaynakların bulunması ve bunların tedavi edici amaçlarla kullanılması için gerekli koşullara sahip bir alan olması şeklinde tanımlanmaktadır. Bu alanlarda tatil yapılabilir. Özellikle kurortlarda doğal şıfa kaynaklarının olması ve bunların işletilmesi için gerekli bina, yapı ve altyapıların bulunması gerekmektedir (Aslanov, 2011). Aynı zamanda Kurort Almanca kökenli bir kelimedir. Almanca'da "Kur" şıfa, "Ort" ise yer anlamına gelmektedir. Kurortlar hastaların ya da eğlence amaçlı seyahat edenlerin uğradığı şıfa mekanlarıdır (Erdem ve Gündoğdu, 2018). Dolayısıyla sanatoryum ve kurort arasındaki en büyük farkın kurortların doğal şıfa kaynaklarının bulunduğu yerlerde kurulması olduğu söylenebilir. Ancak bazı kaynaklarda kurortların bir işletme olmadığı sadece şıfalı ve doğal kaynakların bulunduğu bir yer, bir alan veya bir bölge olabileceği belirtilmektedir. Kurort alanlarında kurulan işletmeler ise kurort sanatoryumları, balneoterapi kurortları, peloidoterapi kurortları, kırmızı tedavi kurortları olarak sınıflandırılabilir. Kurortlar alanında yoğunlaşan tedavi ve işletme türlerine göre isimler almaktadır (azov, 1983; Tokmak ve Asanova, 2015).

Kırgızistan sahip olduğu zengin rekreasyon olanakları ve şıfalı doğal kaynakları ile sağlık turizmde potansiyeli oldukça yüksek bir ülkedir. Öyle ki sadece Issık Gl bölgesinde 2000 yılına kadar yaklaşık bir milyon turist sanatoryum ve kurortlarda tedavi edilmiştir. Rusya, Kazakistan ve Özbekistan gibi komşu ülkelerden de bu işletmelere büyük bir talep vardır. Kırgızistan yoğun sezonun dışındaki ilkbahar ve sonbahar mevsimlerinde de Sibirya ve Ural bölgelerinden gelen turistler için caziptir (Kurmanaliev, 2015). Ülkede bulunan sanatoryum ve kurortlarda kalp-damar ve iskelet sistemi hastalıkları, solunum organları, kemik ve kas sistemleri, idrar yolu sistemi, endokrinolojik hastalıklar, gastrointestinal sistemi (sindirim sisteminin tüm organlarını içeren ağızdan anüse giden yol), karaciğer ve safra yolları gibi birçok hastalığın tedavisi konusunda hizmetler sunulmaktadır (Kamalova, 2020). Aynı zamanda Kırgızistan yer altı suları bakımından da çok zengin bir ülkedir. Bugüne kadar 120 maden suyu kaynağı keşfedilmiştir (Openkg, 2014). Kırgızistan sınırlarında 100'den fazla termal ve maden suyu aktif olarak kullanılmaktadır. Bunların büyük bir bölümü sanatoryumlarda tedavi amaçlı kullanılırken diğer kısmı maden suyu olarak şişelenmektedir (Osmanov, 2012).

Kırgızistan için büyük önem taşıyan bu işletmelerin potansiyellerinin incelenmesi ve ortaya konulması ilgili literatür ve Kırgızistan turizmi için önem taşımaktadır. Literatür incelendiğinde Kırgızistan'daki sanatoryum ve kurortlara yönelik potansiyelin değerlendirildiği araştırmaların nispeten az olduğu grlmştir (Kurmanaliev, 2015; Lobanova ve Gonarova, 2016; Kamalova, 2020; ikolar, 2022). Bu alışma nitel olarak tasarlanmış ve Kırgızistan'da bulunan sanatoryum ve kurort işletmeleri sağlık turizmi kapsamında incelenmiştir. Sanatoryum ve kurortların bulunduğu bölgeye göre özellikleri, sundukları hizmet ve tedaviler hakkında derinlemesine bilgi edinmek için ikincil kaynaklardan yararlanılarak veriler elde edilmiş ve ortaya konulmuş bulgular yorumlanarak sonuç ve öneriler geliştirilmiştir.

Kırgızistan'da Öne Çıkan Sanatoryum ve Kurortlar

Kırgızistan turizm işletmeciliği olarak gün geçtikçe gelişen bir ülkedir. Her destinasyonda olduğu gibi yiyecek – içecek işletmeleri, seyahat acenteleri ve rekreasyon işletmeleri mevcuttur ve her yıl sayıları artmaktadır. Kırgız Cumhuriyeti Milli İstatistik Komitesi'nin 2023 yılı turizm raporuna göre, ülkede turizm sektöründe faaliyet gösteren kayıtlı turizm işletmelerinin dağılımı Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1. Kırgızistan'da Faaliyet Gösteren Kayıtlı Turizm İşletmeleri

İşletme Türü	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Oteller	181	194	216	224	233	249
Turizm İşletmeleri ve Dinlenme Tesisleri	244	259	270	288	298	310
Restoranlar	457	495	542	565	615	664
Seyahat Acenteleri	2.499	2.680	2.878	2.941	3.061	3.229
Sanatoryum ve Kurortlar	78	78	71	75	73	74
Doğa Koruma Alanları ve Milli Parklar	22	22	23	23	23	23
Toplam	3481	3728	4000	4116	4303	4549

Kaynak: Kırgız Cumhuriyeti Milli İstatistik Komitesi, (2023)

Tablo 1'e bakıldığında 2023 yılı itibarıyla Kırgızistan'da en çok seyahat acentelerinin olduğu (3.229), onu restoranların (664) ve turizm işletmeleri ve dinlenme tesislerinin (310) takip ettiği görülmektedir. Otellerin sayısı ise 249'dur ve her yıl artmaktadır. Bununla birlikte Kırgızistan'da 74 adet sanatoryum ve kurort işletmesi bulunmaktadır.

Tablo 2. Kırgızistan'daki Sanatoryum ve Kurortların Bölgelere Göre Dağılımı (2023)

Bölgeler	Sanatoryum ve Kurort Sayıları
Batken	2
Celal-Abad	7
Issık Göl	18
Narın	2
Oş	5
Talas	1
Çüy	13
Bişkek Şehri	21
Oş Şehri	5
Toplam	74

Kaynak: Kırgız Cumhuriyeti Milli İstatistik Komitesi Turizm Verileri (2023)

Kırgızistan idari yapı olarak 7 bölgeden oluşmaktadır. Bunlar Tablo 2'deki gibi Batken, Celal-Abad, Issık Göl, Narın, Oş, Talas ve Çüy bölgesidir. Ancak Kırgız Cumhuriyeti Milli İstatistik Komitesi turizm verilerini 7 bölge ve Bişkek- Oş şehirleri olmak üzere iki şehir olarak vermektedir. Bişkek şehri Çüy bölgesinde, Oş şehri ise Oş bölgesindedir. Yine tablodan da anlaşılacağı üzere sanatoryum ve kurortların Bişkek (21), Issık Göl (18) ve Çüy (13) bölgelerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bununla birlikte Celal-Abad bölgesinde 7, Oş şehrinde 5, Oş bölgesinde 5, Batken Bölgesinde 2, Narın Bölgesinde 2 ve Talas bölgesinde 1 adet olmak üzere toplam 74 sanatoryum ve kurort mevcuttur. Dolayısıyla Kırgızistan'daki sanatoryum ve kurortları bölgelere göre incelemek kurortların özelliklerinden dolayı daha doğru olacaktır. Ayrıca 74 sanatoryum ve kurorttan öne çıkanlar ve bilgilerine ulaşılabilenler incelenmiştir.

Batken Bölgesi

Batken bölgesi adını idari merkezi olan Batken şehrinden almaktadır. Kırgızistan'ın güneybatı kesiminde yer alan bölge güneyinde Tacikistan, kuzeyinde Özbekistan ile sınır komşusudur. Batken bölgesi, Fergana Vadisi'nin güney eteklerinde yer almaktadır. Bu alan Kırgız Cumhuriyeti'nin deniz seviyesine en yakın (401 metre) noktasıdır. Bölgenin öne çıkan turizm rekreasyonları ise ata binme, mağaracılık, dağcılık, rafting ve kültür turları şeklindedir (Горы Азии, 2024). Bunun yanında Batken bölgesinde iyileştirici özelliklere sahip çok sayıda maden ve termal su kaynağı bulunmaktadır. Maden sularının yapısı ise Borjomi, Essentuki ve Narzan gibi ünlü maden sularına benzemektedir (Алымкулова, 2014).

Umay Ene Sanatoryumu

Batken şehrinden 70 km uzaklıkta yer alan sanatoryum Özbekistan sınırındaki Kırgız- Kıştak Köyü'nde bulunmaktadır. Üç öğün yemek çıkarılan bir yemekhanesi, boş zaman geçirilebilecek dinlenme odası, spor salonu ve küçük bir bahçesi mevcuttur. Sanatoryumda sedir fiçı saunası, kükürlü sıcak su

terapisi, masaj, parafin tedavisi ve radyoterapi gibi hizmetler uzman kişiler tarafından verilmektedir (Akparalievich, 2020).

Celal-Abad Bölgesi

Kırgızistan'daki Celal-Abad bölgesi, şifalı özellikleri ve sakin ortamları ile popüler olan kaplıcalarıyla ünlüdür. Termal ve radonlu sular bakımından Kırgızistan'daki en büyük balneolojik bölgedir. Sulardaki radon içeriği çok yüksektir. Celal-Abad'ın radonlu suları özellikle jinekolojik rahatsızlıklar ve cilt hastalıkları için faydalıdır. Bu bölgedeki sanatoryumlarda konaklama ve tedavi ücretleri günlük ortalama 15 dolar olup nispeten ucuzdur (Yestravel, 2023).

Celal-Abad sanatoryumu ve Keremet Hastanesi de sağlık turizmi alanında ayrı bir öneme sahiptir. Celal-Abad sadece doğal su kaynakları ile değil aynı zamanda mineral çamur kaynakları bakımından da zengin bir şehirdir (Çikolar, 2022). Ayrıca Fergana vadisinin güneybatısında, Celal-Abad'a yaklaşık 2 km uzaklıktaki Eyüp Peygamber'in Bulakları (Şorbulak) ismiyle de bilinen bölge sağlık turizminin yanı sıra inanç turizmi açısından da önemli kabul edilir (Akgöz, 2023).

Bakıt Sanatoryumu

Celal-Abad bölgesinde bulunan Bakıt isimli sanatoryum daha çok çocuk hastalıkları üzerine hizmet vermektedir. Bu sanatoryumda vitamin tedavisi, fizyoterapi, fitoterapi (bitkilerle tedavi), terapötik fizik tedavi ve masaj gibi hizmetler sunulmaktadır (Reabilitatsionny.tsentr Bakıt.Jalal-Abad, 2024).



Görsel 1. UV Işınlarıyla Üst Solunum Yolu Tedavisi (Reabilitatsionny.tsentr Bakıt.Jalal-Abad, 2024)

Celal-Abad Sanatoryumu

Celal-Abad sanatoryumu, Kırgızistan'ın güneyinde, Fergana Vadisi'nin kuzeydoğu kesiminde, Celal-Abad şehrine 5 km uzaklıkta, deniz seviyesinden 970 m. yükseklikte bulunmaktadır. Bu sanatoryumda yılın her zamanı hizmet almak mümkündür. Ancak yaz aylarında kapasiteleri 450 ziyaretçiye kadar çıkarken kış aylarında bu kapasite 150 kişiye düşmektedir. Celal-Abad sanatoryumunda çalışan doktorlar, sindirim sistemi hastalıkları, jinekolojik hastalıklar, cilt hastalıkları ve sinir sistemi konularında uzmanlaşmıştır. Aynı zamanda tedavilerde yapay ilaçlardan daha çok doğal ürünlerden ve bitkilerden üretilmiş ilaçlar kullanılmaktadır. Yine sanatoryumda mineral banyoları, genel ve yerel tipte çamur uygulamaları, parafin tedavisi ve mekanik masaj gibi uygulamalar mevcuttur (Komron.info, 2023).

Keremet Sanatoryumu

Celal-Abad bölgesinin Koçkor-Ata şehrinde bulunan Keremet sanatoryumu bölgenin önemli bir sağlık merkezidir (Çikolar, 2022). Aynı zamanda bu sanatoryum kendisini Resort olarak tanımlamaktadır. Tesiste ekonomik ve lüks odaların yanı sıra bir konferans salonu, bir açık yüzme havuz, tenis kortu, spor salonu, fin saunası, masa tenisi ve bilardo salonu bulunmaktadır. Nörolog, terapist, diş hekimi ve jinekolog gibi uzman doktorların bulunduğu sanatoryumda 4 farklı minarel suyu ile önleyici tedaviler, çamur banyoları, parafin tedavisi, speleoterapi (bir mağara içinde nefes almayı içeren alternatif bir tıp solunum tedavisidir), her türlü fizyoterapi, elektroterapi, ışık terapisi ve çamur tedavisi hizmeti sunulmaktadır (Keremetresort. 2024).

Issık Göl Bölgesi

Issık Göl bölgesi coğrafi özellikleri bakımından dünyada sayılı yerlerden biridir. Bölge çoğunlukla dağlarla kaplıdır ve dağ ile deniz ikliminin inanılmaz bir kombinasyonu vardır. Issık Göl bölgesinin ismini aldığı Issık Göl 1700 m yükseklikte bulunan dünyadaki en büyük 30 gölden biri ve yüksek irtifa gölleri arasında 2. sırada yer alan bir göldür. Yine Issık Göl derinlik (en derin noktası 668 m) bakımından da dünyada 6. sıradadır. Gölün suyunun çeşitli hastalıkları tedavi ettiği düşünülmektedir. Ayrıca bölgede ünlü Khan Tengri (7010 m) ve Pobeda (7439 m) zirveleri dağ turizmi için önemli noktalardan bazılarıdır. Issık göl bölgesinde çeşitli kurort alanları ve sanatoryumlar mevcuttur. Kış aylarında ise Karakol şehrinde kayak yapmak mümkündür (Too.kg, 2024).



Görsel 2-3. Issık Göl'den Görüntüler (issykcul.biz, 2024)

Tamga Askeri Sanatoryumu

1939 yılında inşaatına başlanan ve 1942 yılında Askeri bir sanatoryum olarak hizmete açılan Tamga sanatoryumu, özellikle aileleriyle birlikte memurlara, daha sonrasında astronot ve sporculara hizmet vermiştir. Ünlü Rus astronotu Yuri Gagarin'in de uzay seyahatlerinden sonra tatil yaptığı sanatoryumda birçok sanatsal ürün (heykeller, anıtlar vb.) sergilenmektedir (Andrianova, 2020).

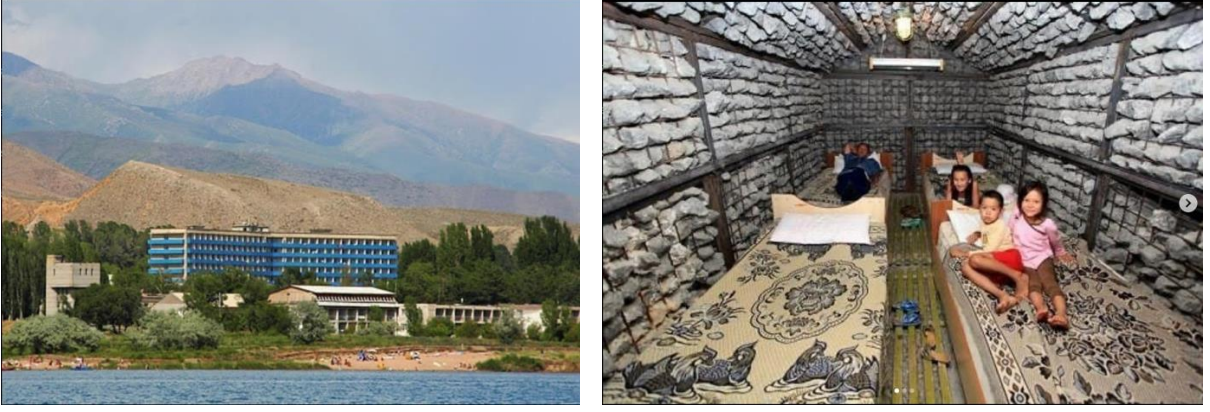


Görsel 4-5. Sanatoryumun Girişi ve Sınır Koruma Muhafız Heykeli (Andrianova, 2020)

Sanatoryumda genel ve koroner dolaşım bozuklukları, kas-iskelet sistemi rahatsızlıkları, çevresel sinir sistemi kronik hastalıkları, pulmoner (kanı kalpten akciğerlere taşıyan dolaşım sistemi) ve kalp yetmezliği ile birlikte tüberküloz kökenli kronik solunum yolu hastalıkları tedavi edilmektedir (Issyk-kul, 2024a)

Mavi Issık Göl Sanatoryumu

Issık Göl'ün kuzey kıyısında yer alan sanatoryum 1965 yılından beri faaliyet göstermekte ve 1080 kişilik yatak kapasitesine sahiptir. Dört mevsim faaliyette olan sanatoryumda hidroterapi kliniği, çamur tedavisi alanı, inci ve oksijen banyoları ve inhalasyon merkezi bulunmaktadır. Sanatoryum modern tıbbi ekipmanlarla donatılmıştır (Algritravel, 2024). Sanatoryumda tüberküloz olmayan nitelikteki solunum yolu hastalıkları, dolaşım sistemi hastalıkları, sinir sistemi hastalıkları, kas-iskelet sistemi hastalıkları, cilt hastalıkları, ürolojik ve jinekolojik hastalıklar tedavi edilmektedir. Ancak sanatoryumda sadece deniz, kum, güneş turizmi için konaklama yapmak mümkündür (Issyk-kul, 2024b).



Görsel 6-7. Sanatoryumun Issık Göl'den Görüntüsü ve Tuz Odası (Sanatory Goluboy Issık-Kul, 2020)

Aurora Sanatoryumu

Aurora sanatoryumu 1979 yılında faaliyetlerine lüks bir sanatoryum olarak başlamıştır. Tesiste özellikle çeşitli nitelikteki dermatit (cilt hastalıkları), jinekolojik, mide, kas-iskelet ve endokrin (hormonlar ve etkileri ile ilgili hastalıklar) sistemi gibi hastalıkların tedavilerine odaklanılmıştır. Ayrıca tesiste bulunan 20 ila 150 kişiyi ağırlayacak şekilde tasarlanmış dört konferans salonu ulusal ve uluslararası her türlü seminer, eğitim, iş görüşmesi, toplantı ve benzeri etkinliklere ev sahipliği yapmaktadır (Turopoperator Alean, 2024).

Sanatoryumda sunulan diğer hizmetlerden bazıları ise, hidroterapi, çamur tedavisi, lavmanların (bağırsak) temizlenmesi, çeşitli inhalasyonlar, paradontoloji (diş tedavisi), mekanik masaj, fizyoterapi ve laboratuvar şeklindedir (Algri Travel, 2024).

Jirgalan Sanatoryumu

Klimaterapi ve balneoterapi sanatoryumu olan Jirgalan, Issık Göl bölgesinin Karakol şehrine bağlı olan Jirgalan köyünde yer almaktadır. Deniz seviyesinden 1624 m. yükseklikte dağlık bir alanda yer alması, düşük atmosferik basınç, temiz hava ve bol güneş ışığına sahip olması gibi özellikler iklim tedavisi için uygun koşullara sahip olduğunu göstermektedir. Sanatoryumda 40-43 °C derece termal su ve yüksek verimli terapötik çamur bulunmaktadır. Burada kas-iskelet sistemi hastalıkları, çok etkili infertilite (kısırlık, gebeliğin oluşmaması veya oluşan gebeliğin devam etmemesi durumu) tedavisini içeren jinekolojik hastalıklar, bağırsak ve mide sistemi hastalıkları (kronik hepatit, kolit, ülser, herhangi bir asitli gastrit vb.) ve sinir sistemi hastalıkları tedavi edilebilmektedir. Aynı zamanda rehabilitasyon hizmeti de sunmaktadır (GoKyrghyzstan, 2022).

Bunların dışında; Ak-suu rehabilitasyon merkezi, Altın-Balalık medikal rehabilitasyon kompleksi, Kazakistan sanatoryumu, Jeti Oguz Sanatoryumu Issık Göl'de bulunan diğer sanatoryum ve kurortlardandır. Ayrıca Issık Gölde; Keremet-Suu, Kaynar, Dzerjinetz çocuk sağlığı kampı, Nur, Bar-Bulak, Thermal Spa Center isimli termal havuzlar ve Enilçek köyü Sarı Caz doğal termal havuzu da mevcuttur.

Narın Bölgesi

Kırgızistan'ın Başkenti Bişkek'e 315 km uzaklıkta Çin sınırında yer alan Narın Bölgesi bozulmamış doğasıyla eko turizmde öne çıkmaktadır. Bölgede bulunan nehirlerde rafting ve kano gibi spor türleri yapılabilir. Yaz aylarında dağ bisikleti, dağcılık ve kaya tırmanışları gibi rekreasyonel faaliyetler için uygun bir ortama sahiptir. Kışın ise pist dışı kayak rotalarında serbest stil kayak ve snowboard yapılabilir. Kırgızistan'daki ikinci büyük kapalı havza dağ gölü olan Son Göl (Соңкөл) yine bu bölgede önemli bir turistik destinasyondur. Bununla birlikte şifalı özellikleri nedeniyle talep gören Tash Suu kaplıcaları sağlık turizmi kapsamında öne çıkmaktadır. Buradaki kaynak suları kas-iskelet sistemi hastalıkları için tedavi edici özelliğe sahiptir (Tripllook, 2024).

Çon-Tuz Sanatoryumu

Çon- Tuz Sanatoryumu Narın bölgesinin Koçkor şehrinin güney batısında bulunan Koçkor köyünün yakınında bulunmaktadır. Sanatoryum 1980 yılında 120 kişi kapasiteyle inşa edilmiştir. Çon-Tuz sanatoryumunu diğer sanatoryumlardan ayıran en önemli özellik Çon-Tuz isimli eski bir maden ocağında

500 metre uzunluğunda ve 3 metre yükseklikteki tünellerde kurulmuş olmasıdır. Konaklama yapılacak odalar bu alanda yer alır. Sanatoryumda sıcaklık yılın her zamanı ortalama 10 derecedir. Buradaki tedavi, konaklayan herkesin nevrastenik bozukluklardan (sinir sistemi fonksiyonunda aşırı çalışma sonucu baş gösteren zayıflık ya da bitkinlik durumu) kurtulmasının yanı sıra uyku sorunlarıyla mücadelede çok iyi sonuçlar elde etmesini sağlamaktadır. Anksiyete veya sürekli sinirlilik sorunlarından kurtulmak isteyenler için de olumlu bir etkiye sahiptir. Tesiste, rehabilitasyonun yanı sıra, astım, ödem veya ürtiker (kurdeşen) gibi alerjik belirtilerden muzdarip kişiler için de tedavi hizmetleri mevcuttur (Komron, 2018).



Görsel 8-9. *Çon- Tuz Sanatoryumunda bir Sosyal Alan ve Konaklama Yapılan Odalardan Biri* (Livejournal, 2014)

Oş Bölgesi

İpek yolunun geçtiği Oş bölgesinin, Orta Asya'nın tarih, kültür ve doğal güzellikler açısından önemli bölgelerinden biri olduğu söylenebilir. Oş bölgesinde UNESCO Dünya Mirası Listesi'nde yer alan Süleyman Dağı da bulunmaktadır. Dağ, arkeolojik eserlerin sergilendiği ve bölgenin geçmişinin hikayesini anlatan ünlü Mağara Müzesi de dahil olmak üzere çok sayıda mağaraya ev sahipliği yapmaktadır. Süleyman Dağı aynı zamanda Müslümanlar için önemli bir yerdir. Dağa çıkan Müslümanların yarı hacı olduğuna inanılmaktadır (Eriş, 2012). Oş şehrinin 60 km güneydoğusunda bulunan Kara-Shoro Ulusal Parkı'nda kırmızı tedavisi ve mineral sularıyla tedavi yöntemleri uygulanmaktadır. Bunun yanında Oş bölgesinde Lenin Zirvesi (7134 m.), Kulunatinsky Rezervi, Çil- Ustun (Чилъ-Устун) mağaraları, Üzgen şehri, Tulpar Gölü, Alay Vadisi ve Oş Şehri görülmesi gereken diğer yerlerdir (Dudin, 2023).

K. Mamakeeva isimli Sanatoryum

Adını kurucusu Mamakeeva'dan alan sanatoryum-dispanser, Kırgızistan'ın güney bölgesindeki en popüler sanatoryumlardan biridir. Sunduğu konfor, modern iç mekan, kaliteli yemekler, gelişmiş altyapı ve güvenlik sistemiyle bölgede önce çıkmaktadır. Sanatoryumda, kalp rahatsızlıkları, bazı kanser hastalıkları, eklem sinir rahatsızlıkları gibi hastalıklara yönelik tedaviler ve çeşitli çamur kürleri sunulmaktadır (Sanatoryi profilaktoriy Mamakeeva, 2024).

Oş bölgesinde yazılı kaynağı olan ve ulaşılabilen tek sanatoryum K. Mamakeeva isimli sanatoryumdur. Bunun dışında benzer hizmetleri sunan Salamat Tıp Merkezi ve bir SPA oteli olan Jannat Otel Oş bulunmaktadır.

Talas Bölgesi

Talas bölgesi Kırgızistan'ın yüzölçümü bakımından en küçük bölgesi olup kuzeybatı kesiminde yer almaktadır. UNESCO somut olmayan Dünya Mirası ve Guinness rekorlar kitabına giren Manas Destanının kahramanı Manas'ın anıt mezarı "Manas Ordo" burada bulunmaktadır. Yine ünlü Halk Yazarı Cengiz Aytmatov'un çocukluğunu ve gençliğini geçirdiği Şeker köyü ve Aytmatov'un anısına kurulmuş bir müze bölgedeki önemli yerlerdendir. Bununla birlikte 4482 m yükseklikteki Manas Zirvesi, Beş Taş Ulusal Parkı, Urmalar Boğazı, Kirov Rezarvuarı bölgede görülecek önemli turistik yerlerden bazılarıdır (Orozalieva, 2023).

Talas bölgesinde bulunan sanatoryuma yönelik herhangi bir yazılı ve çevrimiçi belgeye ulaşamamıştır.

Çüy Bölgesi

Başkent Bişkek'in de içinde bulunduğu Çüy bölgesi, büyük turizm potansiyeline sahip ülkenin ekonomik olarak en gelişmiş bölgesidir. 11. yüzyılda Karahanlılar tarafından yapılan önce Cami minaresi sonrasında gözetleme kulesi olarak kullanılan Burana Kulesi ve etrafında bulunan açık hava müzesi ziyaret edilmesi gereken yerlerden biridir. Kırgızistan'ın en büyük nehirlerinden bazıları (Ala-Archa, Issık-Ata, Alamedin ve Ak-Suu) ve turizm açısından önemli vadiler (Çüy, Suusamır, Chon-Kemin ve Kichi-Kemin) yine bu bölgede yer alır. Çüy bölgesinde görülmesi gereken önemli turistik yerlerden bazıları ise Bişkek şehri, Alarça Milli parkı, Issık Ata vadisi, Kel-Tor dağ gölü, Konorchok kanyonları, Ata Beyit anıt kompleksi, Çunkurçak, Kegeti ve Suusamır vadileri şeklindedir. Bölgedeki vadilerde kırmız tedavileri ve termal tesisler mevcuttur (Abdraeva, 2019).

Issık Ata Sanatoryumu

Adını Issık Ata vadisinden alan sanatoryum 1985 yılında faaliyete geçmiştir. Sanatoryumun kurulduğu yer tarihi olarak da önemlidir. 12. ve 14. yüzyıllarda vadi Budizm için önemli bir yer olmuştur. Sanatoryumun içinde bir kaya üzerine çizilmiş antik Buda resmi bulunmaktadır. Sovyet döneminde ise Issık Ata Kırgızistan'ın en ünlü kurort alanlarından biri haline gelmiştir. Yer altından çıkan termal hidrojen sülfür suyu, kas-iskelet sistemi, gastrointestinal sistem ve diğer birçok hastalık için iyileştirici bir etkiye sahiptir. Vadide birçok termal havuz bulunmaktadır (Akipress, 2024).

Issık Ata sanatoryumunda balneoterapi, çamur tedavisi, fizik tedavi masajı gibi prosedürler uygulanmaktadır. Bununla birlikte kadın genital organ hastalıkları, primer ve sekonder infertilite (cinsel ilişkiye korumasız olarak girip 12 ay boyunca gebe kalamama sorunu), rahim hastalıkları, menopoz, erkek infertilitesi (kısırlık), iktidarsızlık, hemoroid, eklem hastalıkları (kireçlenme vb.), kas-iskelet sistemi ve bağ dokusu hastalıkları, sinir sistemi hastalıkları, deri hastalıkları (kronik egzama, el ve ayak dishidrozu, kuru egzama, kuru dermatit, sedef hastalığı vb.) tedavi edilmektedir (Kudryaşov, 2007).



Görsel 10-11. *Kaya Üzerine İşlenmiş Antik Buda Resmi ve Sanatoryumun Girişinden Bir Görüntü* (Guide services Kyrgyzstan Uslugi gida Kyrgyzstan, 2016)

Baytur Kırmız Tedavi Merkezi

Baytur Kırmız Tedavi Merkezi 2011 yılında Kırgızistan'ın ekolojik açıdan en temiz alanlarından biri olan Suusamır vadisinde faaliyete geçmiştir. Suusamır, Bişkek'e 160 km uzaklıkta, 2200 metre yükseklikte bulunan yüksek bir dağ platosudur. Vadideki kırmız ve kısrak sütü, eski çağlardan beri şifalı özellikleriyle ünlüdür. Kırmız tedavisi, insan vücudu üzerindeki etkisi nedeniyle giderek daha popüler hale gelen benzersiz bir şifa yöntemidir. Tesiste konforlu lüks sütler veya standart odalarda konaklama yapılabilir. Günde 3 öğün yemek ve 5 sefer taze kısrak sütü veya kırmız fiyatlara dahildir. Aynı zamanda ziyaretçilerine masaj, kozmetoloji gibi sağlık prosedürleri, at gezileri, dağlara gezi ve doğada piknik, balık tutma gezileri, yamaç paraşütü, sauna ve spor alanı gibi hizmetler sunmaktadır (Advantour, 2024).

Tesiste kronik olmayan akciğer hastalıkları, genitoüriner sisteminin (vajina, üretra, mesane veya üreter arasındaki anormal bağlantılar) kronik olmayan hastalıkları, zayıflama süreci aşamasında mide ve duodenum (on iki parmak bağırsağı) ülseri, herhangi bir lokalizasyonun tüberkülozu, kronik taşsız kolesistit (safra kesesi intihabı), dizanteri ve tifo ateşi, ateroskleroz (damar sertliği) ve hipertansiyon, kronik gastrit, merkezi sinir sistemi hastalıkları, kronik olmayan karaciğer hastalıkları, hematopoetik organların hastalıkları (anemi, lökopeni), irritabl bağırsak sendromu (huzursuz bağırsak sendromu) gibi hastalıkların tedavisinde kırmız tedavisi uygulanmaktadır (Baytur, 2024).



Görsel 12-13. Baytur Kırmızı Tedavi Merkezinin Dışarıdan Görünümü ve Bozıy (yurt) Türündeki Odalarından Biri (Kumisoleçebnitsa Baytur Rezort / Baytur Resort, 2024)

Sonuç ve Öneriler

Sağlık turizmi, bir ülkenin sağlık hizmetlerine erişimindeki fırsat eşitsizliklerini azaltmanın yanı sıra, ekonomik büyümeyi teşvik eden ve istihdam yaratan önemli bir turizm türüdür. Birçok ülke, sağlık turizmi potansiyelini artırarak yerel sağlık altyapısını geliştirmekte ve uluslararası pazarda rekabet gücünü artırmaktadır. Sağlık turizmi, ülkenin turizm gelirinin artmasına, yerel hizmet sektörlerinin büyümesine ve yeni iş imkanlarının yaratılmasına katkı sağlayabilir. Aynı zamanda, destinasyonları, ülkenin kültürel mirasını ve doğal güzelliklerini tanıtarak turizmin sürdürülebilirliğini ve çeşitliliğini artırır. Kırgızistan yeni gelişen bir ülke olarak kendi potansiyellerini ortaya koymak ve küresel pazarda yer edinmek için bir takım çalışmaları gerçekleştirmesi gerekmektedir. Sağlık turizmi kapsamında yapılan bu çalışma Kırgızistan'daki sanatoryum ve kurortlardaki sağlık turizmi potansiyelini ve mevcut durumu ortaya koyarak değerlendirilmesine yöneliktir. Bu kapsamda araştırmada bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

Kırgızistan'daki sanatoryum ve kurortlar, zengin termal kaynakları ve doğal güzellikleriyle önemli turistik destinasyonlar arasında yer almaktadır. Bu tesisler, sağlık turizmi ve termal tedaviler için ideal bir ortam sunmaktadır. Kırgızistan'daki sanatoryum ve kurortlarda sunulan hizmetlerin ve tedavilerin geniş bir yelpazeye yayıldığı görülmüştür. Konukların rahat etmelerini sağlamak için, restoranlar ve eğlence olanakları gibi standart turistik hizmetlerin yanı sıra, sağlık turizmi odaklı özel hizmetler de sunulmaktadır. Ancak sanatoryumların konaklama olanakları günümüz konaklama standartlarının altında kalmaktadır. Çoğu sanatoryum Sovyetler zamanında kurulmuş ve büyük ölçüde yenilenme işlemi görmemiştir. Bununla birlikte sanatoryumların genellikle dağlık alanlarda konumlandığı görülmüştür. Bu da ulaşım ve alt yapı konularında dezavantaj sağlamaktadır. Tanıtım ve pazarlama faaliyetlerinin yetersizliği de, uluslararası turist çekme potansiyelini sınırlamaktadır. Ayrıca, bazı tesislerdeki hizmet kalitesi ve personel eğitimi konularında iyileştirmeler yapılması gerekmektedir. Bu zorluklara rağmen, Kırgızistan'daki sanatoryum ve kurortların turizm endüstrisine önemli bir katkı sağladığı açıktır. Doğal güzellikleri ve termal kaynaklarıyla, ülkenin sağlık turizm potansiyeli oldukça yüksektir. Bu nedenle, altyapı iyileştirmeleri, tanıtım çalışmaları ve hizmet kalitesinin artırılması gibi önlemlerle bu potansiyelin daha da geliştirilmesi öngörülmektedir. Bu şekilde, Kırgızistan, sağlık turizmi ve termal tedaviler alanında uluslararası arenada daha rekabetçi hale gelebilir ve turizm sektöründeki payını artırabilir.

Kırgızistan'daki sanatoryum ve kurortlarda çok sayıda hastalık tedavi edilmektedir. Bunlardan öne çıkanlar; ürolojik- jinekolojik hastalıklar, cilt hastalıkları, sindirim sistemi hastalıkları, genel ve koroner dolaşım bozuklukları, kas-iskelet sistemi rahatsızlıkları, kalp yetmezliği ile birlikte tüberküloz kökenli kronik solunum yolu hastalıkları, bağırsak ve mide sistemi hastalıkları, astım, ödem, ürtiker hastalıkları, kalp rahatsızlıkları, bazı kanser hastalıkları, tüberküloz, kronik taşsız kolesistit, dizanteri ve tifo ateşi, ateroskleroz, hipertansiyon, kronik olmayan karaciğer hastalıkları, hematopoetik organların hastalıkları ve irritabl bağırsak sendromu şeklindedir. Bu bağlamda sanatoryum ve kurortların hastanelerdekine benzer hizmetleri tatil ve dinlenme olanaklarıyla sunduğu söylenebilir. Bununla birlikte bazı tedavi yöntemleri de öne çıkmaktadır. Balneoterapi, çeşitli masaj türleri, parafin tedavisi, radyoterapi, vitamin tedavisi, fizyoterapi, fitoterapi, speleoterapi, ışık tedavisi ve kırmızı tedavisi bunlardan bazılarıdır.

Araştırmanın sınırlılığı olarak sanatoryum ve kurortlara yönelik yazılı ve çevrimiçi kaynakların eksikliği ifade edilebilir. İstatistik kurumunun bölgelere yönelik vermiş olduğu sanatoryum ve kurort sayıları ulaşılabilenlere göre çok fazladır. Buradan sanatoryum ve kurortlara yönelik tanıtma ve pazarlamayla ilgili

faaliyetlerin çok az gerçekleştiği söylenebilir. Ayrıca istatistik kurumu sanatoryumların isimlerini ve adreslerini herhangi bir yerde paylaşmamıştır. Dolayısıyla Kırgızistan'daki bu işletmelerin devlet ve özel sektör tarafından tanıtımlarının gerçekleşmesi sürdürülebilirlik ve ekonomik gelişim açısından önem arz etmektedir.

Sonuç olarak, sanatoryum ve kurortlar, sağlık turizminde insanların sağlık ihtiyaçlarını karşılamak ve sağlıklı bir yaşam tarzını teşvik etmek için Kırgızistan'da kritik bir role sahiptir. Sonraki araştırmalarda, sanatoryum ve kurortların paydaşları üzerinde yrtlecek bir nicel araştırma genellenebilir sonuçlara ulaşmak bakımından faydalı olabilir. Ayrıca bu tesislerin etkinliği, yönetimi ve pazarlaması gibi konuların daha derinlemesine incelenmesinin literatüre katkı sağlayabileceği dşnlmektedir.

Etik Beyan

“Kırgızistan'daki Sanatoryum ve Kurortlarda Sunulan Hizmetler ve Tedaviler” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Bu araştırma doküman incelemesine dayalı olarak yapıldığından etik kurul kararı zorunluluğu bulunmamaktadır.

Çatışma Beyanı

Çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar atışması söz konusu değerdir.

Kaynakça

- Abdraeva, S. (2019). uyskaya oblast. Kakie mestnosti pokorili serdtsa turistov navsegda. Erişim adresi: <https://kabar.kg/news/chuiskaja-oblast-kakie-mestnosti-pokorili-serdtsa-turistov-navsegda/>.
- Advantour, (2024). Sanatoriy Kumisoleçebnitsa Baytur. Erişim adresi: <https://www.advantour.com/rus/kyrgyzstan/hotels/bishkek/baytur.htm>.
- Akgöz, E. (2023). Kırgızistan'ın Turizm Potansiyeli, *Yeni Türkiye*, 29(129): 299-315.
- Akipress (2024). Zdravnitsa federatsii profsoyuzov Kırgızstana Sanatoriy «Issık-Ata». Erişim adresi: <https://yellowpages.akipress.org/idprofile:195081/>.
- Akparalievich, A. (2020). Umay-Yene sanatoriyası [Video]. YouTube. Erişim adresi: https://www.youtube.com/watch?v=Or2_UVfaUko.
- Algri Travel (2024). Sanatoriy Avrora. Erişim adresi: https://algritravel.kz/sanatoriy_avrora.
- Algritravel (2024). Goluboy Issyk Kul. Erişim adresi: https://algritravel.kz/sanatoriy_goluboy_issyk_kul.
- Alımkulova, A. A. (2014). Prioriteti razvitiya regionov: Batkenskaya, Talasskaya oblasti, Obzornaya informatsiya, Bişkek. Erişim adresi: <https://arch.kyrlibnet.kg/uploads/GPTB%20PRIORITET%20RAZVITIYA%20REGIONOV.pdf>.
- Andrianova, V. (2020). Monumental`noe iskusstvo voennogo sanatoriya «Tamga» 1940-80 gg. Erişim adresi: <https://esimde.org/wp-content/uploads/2020/workshop-participants-materials/Monumentalnoe-iskusstvo-voennogo-sanatoriya-Tamg-1940-80gg.Vera-Andrianova.pdf>.
- Aslanov, D. I. (2011). Osnovnoe soderjanie sanatorno-kurortnoy deyatel`nosti v kontekste ekonomičeskoj nauki. Rossiyskoe predprinimatelstvo, (9-2), 115-118.
- Aydın, G. ve Karamehmet, B. (2017). Factors affecting health tourism and international health-care facility choice. *International Journal of Pharmaceutical and Healthcare Marketing*, 11(1), 16-36. doi: 10.1108/IJPHM-05-2015-0018.
- Baytur (2024). Baytur Rezort, Luaya Kumisoleçebnitsa v Kyrgyzstane!. Erişim adresi: <https://baytur-resort.kg>.
- azov, E. I. (Ed.) (1983). Kurort: ensiklopedičeskiy slovar. Sov. ensiklopediia.
- ikolar, E. (2022). Kırgızistan'da sağlık turizmi: Kochkor-Ata ve Kurort rnekleri. *Turar Turizm ve Araştırma Dergisi*, 11(2), 110-124.
- Dudin, M. (2023). Dostoprimeatel`nosti Oşskoy oblasti. Erişim adresi: <https://ru.sputnik.kg/20230710/dostoprimechatelnosti-oshskoy-oblasti-1076937307.html>.
- Erdem, B. ve Gündoğdu, İ. (2018). An investigation on kumiss treatment in the context of health tourism: a literature review. *Turizam*, 22(3), 107-120. doi: 10.5937/turizam22-18972.
- Eriş, M. (2012). Hazreti Süleyman'ın Dağında. Erişim adresi: <https://www.hurriyet.com.tr/hazreti-suleyman-in-daginda-20676026>.
- Global Market Insights, (2022). Medical Tourism Market Size. Erişim adresi: <https://www.gminsights.com/industry-analysis/medical-tourism-market>.
- GoKyrgyzstan (2022). Sanatoriy Dzergalan. Erişim adresi: <https://gokyrgyzstan.info/listing/sanatorij-dzhergalan/>
- Gorn Azii [Tur Operatr] (2024). Batken. Erişim adresi: <https://asiamountains.net/showplace/batken/#:~:text=Интересные%20места%20для%20посещения%20в,%20большее%20нигде%20в%20мире>.
- Guide services Kyrgyzstan Usługi gıda Kyrgyzstan (2016, Nisan). Issyk ata Resort, Кыпорт Issık-Ata, Eriřim adresi: <https://www.facebook.com/100080166309125/photos/>.

- Hosseini, S. M., Maher, A., Safarian, O., Ayoubian, A., Sheibani-Tehrani, D., Amini-Anabad, H. ve Hashemidehaghi, Z. (2015). Development strategy of health tourism in Iran. *International Journal of Travel Medicine and Global Health*, 3(4), 153-158. doi: 10.20286/ijtmgh-0304143.
- Issykkul (2024). Kırgızıya Issık-Kul, fotografii. Erişim adresi: https://www.issykkul.biz/kırgızıya_issyyk-kul6-fotografii.aspx.
- Issyk-kul (2024a). Voenny sanatoriy Tamga, Erişim adresi: <http://issyk-kul.org/tamga.html>.
- Issyk-kul (2024b). Sanatoriy Goluboy Issık-Kul, Erişim adresi: <http://issyk-kul.org/blue%20ussyk.htm>.
- Issyk-kul.org (2024). Dobro pojalovat` v Voenny sanatoriy Tamga. Erişim adresi: <http://issyk-kul.org/tamga.html>.
- Kamalova, A. (2020). Meditsinskiy Turizm v Kırgızskoy Respublike: Vozmojnosti i Perspektivi. *Makroekonomika*, (3): 225-229.
- Keremetresort (2024). O nas. Erişim adresi: <http://keremetresort.kg>.
- Kırgız Cumhuriyeti Milli İstatistik Komitesi, (2023). Tourism. Erişim adresi: <http://stat.kg/en/statistics/turizm/>.
- Komron (2018). Sanatoriy «Çon-Tuz» – TSeni, Kontaktı i Foto. Erişim adresi: <https://komron.info/ru/chon-tuz-sanatoriy/>.
- Komron.info (2023). Sanatoriy «Djalal-Abad» – TSeni, Kontaktı i Foto. Erişim adresi: <https://komron.info/ru/sanatoriy-jajalabad-kırg/>.
- Kudryaşov, A. (2007). Legendı Alattoo. Issık-Ata - goryaçie nedra Kırgızskogo hrebta. Erişim adresi: <http://www.ferghana.ru/article.php?id=5508>.
- Kumisoleçebnitsa Baytur Rezort / Baytur Resort (2024). Fotoğraflar [Facebook sayfası]. Erişim adresi: https://www.facebook.com/baytursuusamy/photos_by.
- Kurmanaliev, B. A. (2015). Ozdorovitel`nıy i leçebny turizm v Kırgızstane: perspektivi, problemi i puti reşeniya. *Meditsina Kırgızstana*, (4), 45-47.
- Livejournal (2014). Sol` i ogon` Koçkorskoj kotlovini, Erişim adresi: <https://varandej.livejournal.com/649172.html>.
- Lobanova, E. V., & Gonçarova, O. M. (2016). Sanatorno-kurortnoe leçenie: printsipi otbora i leçeniya osnovnih, naibolee çasto vstreçayuşihya zabolevaniy. uçebnoe posobie, Blagoveşensk.
- Openkg (2014). Mineralnie vodi, leçebnie gryazi i kurortı Kırgızstana. Erişim adresi: <https://open.kg/about-kyrgyzstan/nature/water-resources/mineral-water/29-mineralnye-vody-lechebnye-gryazi-i-kurorty.html>.
- Orozalieva, A. (2023). Dostoprimeçatel`nosti Talasskoj oblasti, Erişim adresi: <https://ru.sputnik.kg/20230621/dostoprimeçatelnosti-talasskoj-oblasti-1076424649.html>.
- Osmanov, A. O. (2012). Geografiya 8, Insanat Bişkek. Erişim adresi: <https://63.edubish.kg/wp-content/uploads/sites/218/2023/02/8-klass-geografiya-osmonov.pdf>.
- Reabilitatsionny.tsentr Bakıt. Jalal-Abad, (2024, Şubat). Anasayfa [Facebook sayfası]. Facebook. Erişim adresi: <https://www.facebook.com/profile.php?id=100079444703790>.
- Sanatoriy Goluboy Issık-Kul [@sun_gik.kg]. (2019, Haziran). Sanatoriy Goluboy Issık-Kul [fotoğraf]. Instagram. Erişim adresi: <https://www.instagram.com/p/BoWZl2bngLJ/>.
- Sanatoriy profilaktoriy Mamakeeva, (2024, Şubat). Anasayfa [Facebook sayfası]. Facebook. Erişim adresi: <https://www.facebook.com/mamakeevo/>.
- Tokmak, C. ve Asanova, K. (2015). Termal Turizmin Geleneksel Kullanımı: Kırgızistan Örneği, İçinde Oktay, K., Avcı, M., Tanrısever, C., Aydoğdu, A. ve Pamukçu, H. (Edt.) 1. Uluslararası Türk Dünyası Turizm Sempozyumu (ss. 149-162). Kastamonu, Türkiye.
- Too.kg (2024). Issık-Kul`skaya oblast, Erişim adresi: <https://too.kg/issyk-kul-region/>.
- Too.kg, (2024). Issık-Kulskaya oblast. Erişim adresi: <https://too.kg/issyk-kul-region/>.
- Triplook (2024). Narın, Erişim adresi: <https://triplook.me/ru/countries/resort/2198>.
- Turoperator Alean (2024). «Issık-Kul` Avrora» sanatoriy. Erişim adresi: https://www.alean.ru/kırgızıya/issyk_kulskiy_rayon/issyk_kul_kurort/issyk_kul_avror_a_sanatoriy/.
- Yestravel (2023, Ekim). Jalal-Abad. Erişim adresi: <https://yestravel.ru/countries/asia/jalal-abad/>.

EXTENDED ABSTRACT

Kyrgyzstan is a destination with potential in health tourism due to its thermal resources and alternative medical facilities, and the country has sanatoriums and kurorts (health resorts) offering health tourism services in various regions. This study aims to provide a comprehensive assessment of the services and treatments offered at sanatoriums and kurort in Kyrgyzstan. Sanatoriums are medical vacation centers where prevention, treatment, and rehabilitation of diseases are organized and implemented based on the use of natural medical resources. Kurorts, on the other hand, are defined as areas in holiday destinations where natural healing resources are available and have the necessary conditions for their therapeutic use. In these areas, holidays can be taken. Especially in kurorts, it is necessary to have the required buildings, structures, and infrastructure for the exploitation of natural healing resources. Additionally, the term 'Kurort' originates from German. In German, 'Kur' means cure, and 'Ort' means place. Kurorts are places visited by patients or leisure travelers seeking therapeutic benefits. Therefore, the most significant difference between sanatoriums and kurorts can be stated as the establishment of kurorts in locations where natural healing resources are present. However, some sources indicate that kurorts may not necessarily be an establishment but rather a place, area, or region where therapeutic and natural resources exist. Enterprises established within kurort areas can be classified as kurort

sanatoriums, balneotherapy kurort, peloid therapy kurort, and kumis therapy kurort. The names of these establishments vary based on the types of treatments and operations concentrated within kurort areas. Kyrgyzstan is a country with high potential in health tourism due to its rich recreational opportunities and therapeutic natural resources. To illustrate, approximately one million tourists were treated in sanatoriums and kurorts in the Issyk-Kul region alone until the year 2000. There is significant demand for these facilities from neighboring countries such as Russia, Kazakhstan, and Uzbekistan. Kyrgyzstan is also attractive to tourists from the Siberia and Ural regions during the spring and autumn seasons, outside of the peak tourist season. The sanatoriums and kurorts in the country offer services for the treatment of various diseases including cardiovascular and musculoskeletal disorders, respiratory diseases, bone and muscle systems, urinary tract system, endocrine disorders, gastrointestinal system, liver, and bile ducts. Additionally, Kyrgyzstan is abundant in underground waters. To date, 120 mineral water sources have been discovered. Over 100 thermal and mineral water sources within Kyrgyzstan's borders are actively utilized, with a significant portion being used for therapeutic purposes in sanatoriums, while the remainder is bottled as mineral water. The examination and presentation of the potential of these establishments, which are of great importance for Kyrgyzstan, are crucial for the relevant literature and Kyrgyzstan tourism. Literature review reveals a relatively limited number of studies evaluating the potential of sanatoriums and kurorts in Kyrgyzstan. This study was qualitatively designed and focused on examining health tourism within the sanatoriums and kurort operating in Kyrgyzstan. Data were obtained from secondary sources to gain in-depth knowledge about the characteristics of sanatoriums and kurorts based on their locations, as well as the services and treatments they offer. The findings were interpreted, and conclusions and recommendations were developed. In Kyrgyzstan, it is observed that there are the highest number of travel agencies (3,229), followed by restaurants (664) and tourism enterprises and leisure facilities (310). The number of hotels is 249 and is increasing annually. Additionally, there are 74 Sanatorium and Kurort establishments in Kyrgyzstan. Kyrgyzstan is administratively divided into 7 regions. These are Batken, Jalal-Abad, Issyk-Kul, Naryn, Osh, Talas, and Chuy regions. However, the National Statistical Committee of the Kyrgyz Republic provides tourism data for 7 regions and two cities, Bishkek and Osh. Bishkek city is located in the Chuy region, while Osh city is in the Osh region. It is observed that sanatoriums and kurorts are concentrated in Bishkek (21), Issyk-Kul (18), and Chuy (13) regions. Additionally, there are 7 in Jalal-Abad region, 5 in Osh city, 5 in Osh region, 2 in Batken region, 2 in Naryn region, and 1 in Talas region, totaling 74 sanatoriums and kurorts. Therefore, examining sanatoriums and kurorts in Kyrgyzstan by regions would be more accurate due to the characteristics of kurorts. Furthermore, a detailed examination has been conducted on prominent sanatoriums and kurorts, and available information has been reviewed. Sanatoriums and kurorts in Kyrgyzstan are positioned among significant tourist destinations due to their rich thermal resources and natural beauties. These facilities provide an ideal environment for health tourism and thermal treatments. It has been observed that a wide range of services and treatments are offered at sanatoriums and kurorts in Kyrgyzstan. In addition to standard tourist services such as restaurants and entertainment facilities to ensure guests' comfort, specialized services focused on health tourism are also provided. However, the accommodation facilities at sanatoriums generally fall below contemporary standards. Most sanatoriums were established during the Soviet era and have undergone limited renovation. Additionally, it is observed that sanatoriums are generally situated in mountainous areas, which poses disadvantages in terms of transportation and infrastructure. Furthermore, inadequacies in promotional and marketing activities limit the potential to attract international tourists. Moreover, improvements are needed in service quality and staff training at some facilities. In sanatoriums and kurorts in Kyrgyzstan, numerous diseases are treated. Prominent among these are urological-gynecological diseases, skin diseases, digestive system diseases, general and coronary circulation disorders, musculoskeletal disorders, chronic respiratory diseases of tuberculosis origin accompanied by heart failure, intestinal and gastric system diseases, asthma, edema, urticaria diseases, heart diseases, some cancer diseases, tuberculosis, chronic calculous cholecystitis, dysentery and typhoid fever, atherosclerosis, hypertension, non-chronic liver diseases, diseases of hematopoietic organs, and irritable bowel syndrome. In this context, it can be said that sanatoriums and kurorts offer services similar to those in hospitals, along with vacation and relaxation opportunities. Additionally, some treatment methods stand out, including balneotherapy, various types of massages, paraffin therapy, radiotherapy, vitamin therapy, physiotherapy, phytotherapy, speleotherapy, light therapy, and kumis therapy. In conclusion, sanatoriums and kurorts play a critical role in Kyrgyzstan in meeting people's healthcare needs and promoting a healthy lifestyle in health tourism. In future research, a quantitative study focusing on stakeholders of sanatoriums and kurorts could be beneficial in achieving generalizable results. Furthermore, it is believed that a deeper investigation into topics such as the effectiveness, management, and marketing of these facilities could contribute to the literature.