

2022

Vol: 8 Issue: 101

AUGUST



International Peer-Reviewed and Open Access Electronic Journal

e-ISSN:2587-1587

SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal

International
Refereed Indexed
Open Access
e-Journal

Editor

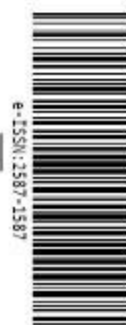
Associate Prof.Dr. Sehrana KASIMI



<http://sssjournal.com>



sssjournal.info@gmail.com





Publication Date 31 AUGUST 2022
Volume / Issue 8 / 101

EDİTÖRDEN

Bilim dünyasının değerli insanları,

Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal) Dergisi, 2015 yılında yayın hayatına başlamış **uluslararası, hakemli e-dergidir**. Uluslararası birçok indekste taranmakla birlikte, akademik teşvik ve doçentlik kriterlerinde uluslararası endeksli dergiler içerisinde yer almaktadır. Ayrıca akademik yazı ve düşünce ile meşgul olan herkesin söz söyleyebileceği bir sosyal bilim platformudur.

Kuruluş aşamasından bu yana SSSJournal ailesi mensubu olarak emek veren dergi yönetim kurulundaki değerli hocalarımıza, ayrıca gerek yurt içinden gerekse yurtdışından bizleri kırmayarak, danışma, yayın ve hakem kurulunda yer alan ve uzmanlık alanları ile bizlere katkı sağlayan kıymetli hocalarımıza teşekkürü bir borç bilirim.

Akademik hayata bir nebze katkı sunmak üzere çıkmış olduğumuz bu yolculukta, SSSJournal ailesi olarak yüzü aşkın yurt içi ve yurtdışında görev yapan akademisyen hocalarımızla birlikte çalışmanın gurunu yaşamaktayız. Bu bağlamda bilim dünyasının siz değerli insanlarını yayın kurulu, danışma kurulu, hakem kurulu ve yazar olarak yanımızda görmek; ayrıca görüş ve önerilerinizle bizleri en mükemmele ulaştırma noktasında yönlendirmeniz bizlere daha da güç katacaktır.

Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal) Dergisi olarak vereceğiniz her türlü destekten dolayı teşekkür eder, saygılar sunarım.

Doç.Dr. Sehrana KASIMI





Publication Date 31 AUGUST 2022
Volume / Issue 8 / 101

GENERIC

Disciplines: Economics and Administration, Tourism and Tourism Management, History, Culture, Religion, Psychology, Sociology, Fine Arts, Engineering, Architecture, Language, Literature, Educational Sciences, Pedagogy & Other Disciplines in Social Sciences

Frequency: Monthly

Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal) is a INTERNATIONAL and REFEREED e-journal. Journal of Social Sciences is social science journal. You can send posts by new member record via the journal web page, and take a part in broadcast and / or arbitration committees. We would like to express our honor to work with you, our esteemed academics.

Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal) publishes original scientific articles, symposium, panel and scientific study outputs. Furthermore, symposium reports can be published, if not published anywhere.

However, authors are responsible for any obstacles for their works. Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal) has the intellectual property rights of any published material. Anything published in the journal can not be published in anywhere except from the ones which has the permission of the journal.

Any judicial, economic and ethical responsibility of the published materials are under the authors' responsibility. Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal) will not accept any responsibility.

Associate Prof. Dr. Sehrana KASIMİ

JOURNAL ADMINISTRATION		
Editor		
Associate Professor Dr. Sehrana KASIMİ		
Disciplines Editor		
Professor Jean-Marc TROUILLE	Economics	Bradford University
Professor Ekaete EFRETUEI	Business Administration	Keele University
Professor Fatos UKAJ	Econometrics	Prishtina University
Professor Shpresa HOXHA	Labour Economics	Prishtina University
Associate Professor Beyhan ZABUN	Philosophy	Gazi University
Professor Dharm BHAWUK	Community Psychology	Hawaii University
Professor Oya AYTEMİZ SEYMEN	Management and Organization	Balıkesir University
Professor Mieczysław W. SOCHA	International Advisory Board	Warsaw University
Professor Mustafa TALAS	Sociology	Omer Halisdemir University
Professor Fazlı ARSLAN	Theology and Religious Sci.	Istanbul University
Associate Professor Dr. Fikret SOYER	Sports Science	Sakarya University
Professor Haluk ALKAN	Public Administration	Marmara University
Associate Professor Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ	Science Education	Mersin University
Professor Naşabayeva HEKIMOGLU	International Relations	Bitlis Eren University
Professor Ramazan ERDEM	Healthcare Management	Suleyman Demirel University
Assistant Prof.Dr. Ipek KROM	Marketing	Beykent University
Foreign Language Linguist		
Lecturer Gulsum Vezir Oguz	Istanbul Gelisim University	
Index Supervisor		
Exp. Buket ÇİÇEK	Kahramanmaras Sutcu Imam University	
ADVISORY BOARD		
Professor Abdulhamit ŞUAYB	El Ezher University / EGYPT	
Professor Abdimanap ZHOLDASBEKOV	M.Auezoy South Kazakhstan State University / KAZAKHSTAN	
Professor Abdikalık KUNİMJAN	Kazakh State Women’s Teacher Training University/KAZAKHSTAN	
Professor Abdulhamit SINANOGLU	Kahramanmaras Sutcu Imam Universty / TURKEY	
Professor Ali AKSOY	Inonu University / TURKEY	

Professor Ali AZAD	United Arab Emirates University / UNITED ARAB EMIRATES
Professor Anatoliy LOGİNOV	Ukraine Shevchenko Lugan National University / UKRAINE
Professor Askar CHOUDHURY	Illinois State University, Illinois / USA
Professor Ayslu B. SARSEKENOVA	Orleu National Development Institute / KYRGYZSTAN
Professor Belkıs OZKARA	Afyon Kocatepe University / TURKEY
Professor Bunyamin AKDEMİR	Inonu University / TURKEY
Professor C. Gazi UCKUN	Kocaeli University / TURKEY
Professor Chunxing FAN	Tennessee State University / USA
Professor Dharm BHAWUK	Hawaii University / HAWAII
Professor Dragana RADICIC	Lincoln University / UNITED KINGDOM
Professor Dzhakipbek A. ALTAEV	Al - Farabi National University of Kazakh / KAZAKHSTAN
Professor Ekaete EFRETUEI	Keele University / UNITED KINGDOM
Professor Elvira BOLAT	Bournemouth University / UNITED KINGDOM
Professor Emmy INDRAYANI	Gunadarma University / ENDONEZYA
Professor Fatos UKAJ	Prishtina University / KOSOVA
Professor Hasan TUTAR	Sakarya University / TURKEY
Professor Himmet KARADAL	Aksaray University / TURKEY
Professor Isidora KOURTI	Regent's University / UNITED KINGDOM
Professor Jayesh KUMAR	Indira Gandhi Institute of Development Research / INDIA
Professor Junaid M.SHAikh	Curtin University of Technology / MALAYSIA
Professor Katia Zhivkova MIHAILOVA	Univ. of National and World Ec. Sofia / BULGARIA
Professor Kayhan TAJEDDINI	Lund University / SWEDEN
Professor Lutfiye OZDEMİR	Inonu University / TURKEY
Professor Maha Hamdan ALANAZİ	King Abdulaziz Institute of Technology, Riyadh / SAUDI ARABIA
Professor Mahir FISONOGLU	Cukurova University / TURKEY
Professor Marek GRUSZCZYNSKI	Warsaw School of Economics Warsaw /POLAND
Professor Mbodja MOUGOUÉ	Wayne State University / USA
Professor Mehdi TEHRANI	Columbus State University / USA
Professor Meltem ONAY	Celal Bayar University / TURKEY
Professor Mieczysław W. SOCHA	Warsaw University / POLAND
Professor Milind SATHYE	University of Canberra / AUSTRALIA
Professor Mohga BASSIM	Buckingham University / UNITED KINGDOM
Professor Murat CANITEZ	Omer Halis Erdemir University/ TURKEY
Professor Mustafa BİLALOV	Dagestan State University / DAGESTAN
Professor Mustafa PAKSOY	Kilis 7 Aralık University / TURKEY
Professor Nalan AKDOĞAN	Baskent University/ TURKEY
Professor Nor Asiah ABDULLAH	Multimedia University / MALAYSIA
Professor Oya AYTEMİZ SEYMEN	Balıkesir University/ TURKEY
Professor Partha SARKAR	The University of Burdwan / INDIA
Professor Pinar SURAL OZER	Dokuz Eylul University / TURKEY
Professor Ramil VALEYEV	Kazak State Unvers/ KAZAKHSTAN
Professor Rahmi YAMAK	Karadeniz Thecnical University / TURKEY
Professor Recep KOK	Dokuz Eylul University / TURKEY
Professor Rövşen MEMMEDOV	Sumgayit State University / AZERBAIJAN
Professor Sabahat BAYRAK KOK	Pamukkale University / TURKEY
Professor Semra GUNEY	Hacettepe University / TURKEY
Professor Serap CABUK	Cukurova University / TURKEY
Professor Sharon THACH	Tennessee State University / USA
Professor Singh MANJARI	Indian Institute of Management / INDIA
Professor Steve LETZA	Bournemouth University / UNITED KINGDOM
Professor Ugur YOZGAT	Istanbul Kultur University / TURKEY
Professor Vaidas LUKOSIUS	Tennessee State University / USA
Professor Ymer HAVOLLI	Prishtina University / KOSOVA
Professor Yu-Feng LEE	New Mexico State University / USA
Professor Yusuf KARAKILÇIK	Inonu University / TURKEY

PUBLICATION BOARD

Professor Abdigappar MAVLYANOV	National University of Kyrgyzstan / KYRGYZSTAN
Professor Adnan CELİK	Selcuk University / TURKEY
Professor Akbar VALADBİGİ	Urmia University/ IRAN
Professor Alla A. TIMOFEVA	Vladivostok State University of Economics / RUSSIA
Assistant Professor Dr. Ali APALI	Mehmet Akif Ersoy University / TURKEY
Associate Professor Dr. Ali Cuneyt CETİN	Akdeniz University / TURKEY
Professor Ali OZDEMİR	Dokuz Eylul University / TURKEY
Professor Alla A. TIMOFEVA	Vladivostok State University of Economics / RUSSIA
Assistant Professor Dr. Alper TAZAGUL	Kafkas University / TURKEY
Professor Amanbay MOLDİBAEV	Taraz State Pedagogical University/ KAZAKHSTAN



Professor Atif Muhammed El EKRET	El Ezher University / EGYPT
Assistant Professor Dr. Aykut EKIYOR	Gazi University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Ayhan KORKULU	Ataturk University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Aykut SARKGUNESI	Bulent Ecevit University / TURKEY
Professor Bahit KULBAEVA	S.Baybeşev Aktobe University / KAZAKHSTAN
Professor Bakit OSPANOVA	H. Ahmet Yesevi International Kazakh-Turk Univ./ KAZAKHSTAN
Assistant Professor Dr. Banu TANRIOVER	Osmaniye Korkut Ata University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Betül ALTAY TOPCU	Erciyes University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Bilal SOLAK	Sirnak University / TURKEY
Professor Cholpon TOKTOSUNOVA	National University of Kyrgyzstan / KYRGYZSTAN
Professor Daniyal KİDİRNIYAZOV	Dagestan Russian Academy of Sciency / RUSSIA
Assistant Professor Dr. Deniz AKGUL	Ahi Evran University / TURKEY
Professor Dinarakhan TURSUNALIËVA	Rasulbekov Kyrgyz University of Economics/ KYRGYZSTAN
Associate Professor Dr. Duygu KIZILDAG	Izmir Democracy University / TURKEY
Associate Professor Dr. Dundar KOK	Pamukkale University / TURKEY
Associate Professor Dr Durdu Mehmet BICKES	Nevşehir Hacıbektaş University / TURKEY
Professor Dzhakipbek A. ALTAEV	Al - Farabi Kazak National University/ KAZAKHSTAN
Assistant Professor Dr. Elif SIMSEK OZKAN	Erciyes University / TURKEY
Associate Professor Dr. Fahri TURK	Trakya University / TURKEY
Associate Professor Dr. Fikret SOYER	Sakarya University / TURKEY
Professor Furqan AHMAD	Jamia Islam University / INDIA
Professor George RUDIC	Montreal Pedagogical Institute / CANADA
Professor Gulfira ABDULLİNA	Bashkir State University / RUSSIAN
Associate Professor Dr. Gul KAYALIDERE	Calal Bayar University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Gul Tugba DAGCI	Yalova University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Gulsen GERSİL	Calal Bayar University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Gulsum Vezir OGUZ	İstanbul Gelisim University / TURKEY
Professor Gulşat ŞUGAYEVA	Dosmukhamedov Atyrau State University/ KAZAKHSTAN
Assistant Professor Dr. Halil Ibrahim AYDIN	Batman University / TURKEY
Associate Professor Dr. Haluk DUMAN	Aksaray University / TURKEY
Associate Professor Dr. Hasan GÜL	Ondokuz Mayıs University/ TURKEY
Associate Professor Dr. Hatice Hicret OZKOC	Mugla Sıtkı Kocaman University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Hayriye SENGUN	Bayburt University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Huseyin TEZER	Bilecik Seyh Edipali University / TURKEY
Professor Dr. H.Secil FETTAHLIOGLU	Kahramanmaraş Sutcu Imam University / TURKEY
Professor Kalemkas KALİBAEVA	Kazakh State Women's Teacher Training University/ KAZAKHSTAN
Professor Karligash BAYTANASOVA	Al - Farabi Kazak National University/ KAZAKHSTAN
Associate Prof. Dr. Koray KAYALIDERE	Calal Bayar University / TURKEY
Professor Kulaş MAMİROVA	Kazakh State Women's Teacher Training University/ KAZAKHSTAN
Associate Professor Dr.Mehmet INCE	Mersin University / TURKEY
Associate Professor Dr. Melih OZCALIK	Calal Bayar University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Muhammed SAYGIN	Mersin University / TURKEY
Associate Professor Dr. Mustafa AY	Selcuk University / TURKEY
Associate Professor Dr. Mustafa Fedai CAVUS	Osmaniye Korkut Ata University / TURKEY
Associate Professor Dr. Morsheda HASSAN	Grambling State University / USA
Associate Professor Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ	Mersin University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Nazan SAHBAZ KILINC	Kirikkale University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Nicolin AGALLİJA	Bayburt University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Noyan AYDIN	Dumlupınar University / TURKEY
Associate Professor Dr. Nuran AKSİT ASIK	Balıkesir University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Nurullah KAYA	Bayburt University / TURKEY
Associate Professor Dr. Nuri BALTACI	Gumushane University / TURKEY
Dr. Oğuz Han OZTAY	Van Yüzüncüyıl University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Ozlem YASAR UGURLU	Gaziantep University / TURKEY
Professor Shara MAZHİTAEVA	Karaganda State University / KAZAKHSTAN
Professor Shigeko KAMISHİMA	Sapparo City University / JAPAN
Assistant Professor Dr. Sahin CETINKAYA	Usak University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Sara ONUR	Kirikkale University / TURKEY
Professor Sarash KONYRBAEV	Karaganda State University / KAZAKHSTAN
Professor Şara MAJİTAYEVA	Karaganda State University / KAZAKHSTAN
Assistant Professor Dr. Selcen KÖK	Kahramanmaraş Sutcu Imam University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Sibel SU ERSOZ	Kirikkale University / TURKEY
Professor Susin Haseneyn El-HUDHUDİ	El Ezher University / EGYPT
Assistant Professor Dr. S. Mustafa ERSUNGUR	Ataturk University / TURKEY
Professor Dr. Tahir AKGEMCI	Selcuk University / TURKEY
Professor Tseediin BATULGA	Mongolia State Universty / MONGOLIA
Zhazira NURSULTANKYZY	Bolashak University / KAZAKHSTAN



Zia Ur REHMAN	A/P National Defence University / USA
Associate Professor Dr. Zubeyir TURAN	Omer Halisdemir University / TURKEY
REFEREE LIST	
Prof.Dr. Ahmet Ragıp Özpolat	Erzincan Binalı Yıldırım University
Prof.Dr. Birol Erkan	İskenderun Technical University
Prof.Dr. Gül Celkan	Ada Kent University
Prof.Dr. Gülseren Yücel	Nişantaşı University
Prof.Dr. Güngör Karauğuz	Necmettin Erbakan University
Prof.Dr. Güven Özdem	Giresun University
Prof.Dr. Hakkı Mümün Ay	Selçuk University
Prof.Dr. Melda Özdemir	Abkara Hacı Bayram University
Prof.Dr. Ufuk Gülsoy	Marmara University
Associate Prof.Dr. Alev Duran	İstanbul Aydın University
Associate Prof.Dr. Ali Ertuğrul Küpeli	Gazi University
Associate Prof.Dr. Bünyamin Ateş	Erzincan Binalı Yıldırım University
Associate Prof.Dr. Gönül Kurt	University of Health Sciences
Associate Prof.Dr. Kenan Saatçioğlu	Süleyman Demirel University
Associate Prof.Dr. Muhammet Arslan	Kafkas University
Associate Prof.Dr. Ömer O. Fetahlıoğlu	Kahramanmaraş Sutcu Imam University
Associate Prof.Dr. Tanju Çelik	University of Health Sciences
Associate Prof.Dr. Tuğba Cevriye Özkara	Necmettin Erbakan University
Associate Prof.Dr. Turgay Öntaş	Tekirdağ Namık Kemal University
Associate Prof.Dr. Zehra Doğan Çalışkan	Bolu Abant İzzet Baysal University
Assistant Prof.Dr. Ali Ganiyusufoğlu	Selçuk University
Assistant Prof.Dr. Alihan Limoncuoğlu	İstanbul Aydın University
Assistant Prof.Dr. Bora Çoşar	Beykent University
Assistant Prof.Dr. Burcu Güdücü	İstanbul Aydın University
Assistant Prof.Dr. Emel Erkaplan	Ankara Hacı Bayram Veli University
Assistant Prof.Dr. Emre Er	Yıldız Teknik University
Assistant Prof.Dr. Erkin Artantaş	Osmaniye Korkut Ata University
Assistant Prof.Dr. Fatih Yaman	İstanbul Medeniyet University
Assistant Prof.Dr. Fehmi Sogukoğlu	Gaziantep University
Assistant Prof.Dr. Ferid Önder	Kahramanmaraş Sutcu Imam University
Assistant Prof.Dr. Hatice Ceylan	Burdur Mehmet Akif Ersoy University
Assistant Prof.Dr. İbrahim Halil Tanık	Harran University
Assistant Prof.Dr. İbrahim Orkun Oral	Bilecik Şey Edebali University
Assistant Prof.Dr. İlker Eroğlu	Tekirdağ Namık Kemal University
Assistant Prof.Dr. Mahsum Aslan	Hakkari University
Assistant Prof.Dr. Nazan Oskay	Van Yüzüncü Yıl University
Assistant Prof.Dr. Necmettin Gül	Kahramanmaraş Sutcu Imam University
Assistant Prof.Dr. Nehir Varol	Ankara University
Assistant Prof.Dr. Nursen Geyik Değerli	Nişantaşı University
Assistant Prof.Dr. Recep Bozyiğit	Necmettin Erbakan University
Assistant Prof.Dr. Sefa Özbek	Tarsus University
Assistant Prof.Dr. Sema Hatun Türker	İstanbul Ticaret University
Assistant Prof.Dr. Şenay Karakuş Uysal	Aksaray University
Assistant Prof.Dr. Özgür Tör	İstanbul Aydın University
Assistant Prof.Dr. Üzeyir Serdar Serdaroğlu	İstanbul University
Lect. Dr. Adnan Söylemez	Selçuk University
Lect.Dr. Faruk Selahattin Yolcu	Kocaeli University
Lect. Kemal Yanmaz	Ege University
Lect.Mehmet Seyda Ozan	Erciyes University
Lect. Sedat Barutcu	Çankırı Karatekin University
Dr. İrfan Arıkan	Harran University
Dr. Mehmet Arslan	

INDEXED / LISTED IN
Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)
ResearchBible (Academic Resource Index)
Directory of Research Journals Indexing (DRJI)
Scientific Indexing Services (SIS)
Root Society for Indexing and Impact Factor Service
Active Search Results Engineer (ASR)
I2OR Indexing Services & Evaluation of Publication Impact Factor (PIF)
SOBİAD Atıf Dizini



Publication Date 31 AUGUST 2022
Volume / Issue 8 / 100

CONTENTS

Elif Tuğçe Bozduman Intra-Industrial Trade Outlook in Eurasian Economic Union Countries Avrasya Ekonomi Birliği Ülkelerinde Endüstri İçi Ticaretin Görünümü	2520-2525
Bilge Bal Özkaptan & Abdullah Işık A Comparison of Happiness Levels in Nursing Home Residents and Community-Dwelling Elders: Example of Sinop Province Having the Eldest and the Happiest Population of Turkey	2526-2534
Selin Engin Application of Balanced Scorecard in Universities: Adiyaman University Case	2535-2543
Nezahat Koçyiğit & Abdurrahman Akman The Effects of Management Information Systems Course on The Industry 4.0 Conceptual Awareness Level of Prospective Managers of Digital Businesses	2544-2554
Gerçek Özparlak A New Bankruptcy Forecast Modelling for Energy Companies	2555-2570
Zehra Çolak Topaklı & Gonca Hülya Yayan Fotomontajda Rus Konstüktivizmi ve Alexander Rodchenko Russian Constuctivism and Alexander Rodchenko in Photomounting	2571-2581
Bahar Yıldız & Şöhret Aktepe Dal Giysinin Tarihsel Değişim Sürecinde Dekonstrüktivist İzler The Historical Change Process of Clothing Fashion and Deconstructivism Trace	2582-2595
Adnan Algül & Hatice Kübra Kayasöken Süt Hısımlığı ile İlgili Hadislerin Fıkhi Mezhepler Bağlamında Değerlendirilmesi; Beş Kez Emzirme Rivayeti Örneği Evaluation of Hadiths Related to Milk Agency within the Context of Fiqu Sections; Example of Breastfeeding Five Times	2596-2609
Tuğba Cevriye Özkaral Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Yönelik Öz Yeterlik Algıları ile Yer Temelli Eğitime İlişkin Tutumları Social Studies Teachers' Self-Sufficiency Perceptions Towards the Constructivist Approach and their Attitudes Towards Place-Based Education	2610-2621
Dilek Akça; Ali Meydan & Mustafa Sarıbaş Coğrafya Öğretim Programında Dijital Okuryazarlık Becerisi ve Lise Öğrencilerinin Uygulama Düzeyleri Digital Literacy Skills and Application Levels of High School Students in the Geography Curriculum	2622-2640
Emre Safa Tengilimoğlu & Abdussamed Gümüş Tersanelerde Yangın Güvenliği Fire Safety in Shipyards	2641-2647
Mutlu Özdemir İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP)'nin Okul Yöneticileri Tarafından Değerlendirilmesi Evaluation of the Educational Program in Primary Schools (IYEP) by School Managers	2648-2662
Hacı Hayrettin Tıraş & Sena Türkmen Sağlık ve Eğitim Endekslerinin Ekonomik Büyüme ile İlişkinin Analizi: Türk Devletleri Teşkilatı Örneği Analysis of the Relationship between Health and Education Indices and Economic Growth: The Case of the Organization of Turkish States	2663-2673

Yusuf Çetin Çağdaş Türk Resminde “Yerellik/Ulusallık” Sorunsalının Turgut Zaim Bağlamında Bir Değerlendirmesi The Problem of “Locality/Nationality” in Contemporary Turkish Painting an Evaluation in the Context of Turgut Zaim	2674-2680
Duygu İlkhan Söylemez Sultan Abdülmecid’in Yerleştirdiği Hatıra Taşı: Kabataş Hadika Taşı ve Süslemeleri Commemorative Stone Placed by Sultan Abdülmecid: Kabataş Hadika Stone and Decorations	2681-2686
Murat Aydın Şamanizm Kültüründeki Sembollerin Günümüz Erkek Giysilerine Uyarlanması Adaptation of Symbols in the Culture of Shamanism to Today’s Men’s Clothes	2687-2694
Nurcan Akkoyunlu Okul Müdürlerinin Kültürel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin İncelenmesi Analysis of the Levels of School Directors in Achieving the Cultural Leadership Roles	2695-2716
Gözde Aydemir Öğretmen ve Okul Müdürü Arasındaki İletişimi Etkileyen Faktörler Factors Affecting Communication Between Teacher and School Head	2717-2726
Ensar Yılmaz Yapısal Özellikleri Açısından Antik Mısır’da Kent ve Kentleşme City and Urbanization in Terms of Structural Characteristics in Ancient Egypt	2727-2732
Nazan Avcıoğlu Kalebek; Tuğba Öztürk; Selma Şahin & Büşra Ay Minimalizm Sanat Akımının Moda Tasarımına Etkileri Üzerine Bir Değerlendirme An Evaluation on the Effects of Minimalism Art Movement on Fashion Design	2733-2738
Yahya Bağ Türkiye’de Mesleki Eğitimde Yaşanan Değişim Süreci The Process of Change in Vocational Education in Turkey	2739-2756
Özlem Eştürk Ardahan İlinde Kaz Ekonomisinin SWOT Analizi İle Değerlendirilmesi Evaluation of Economy of Goose in Ardahan Province with SWOT Analysis	2757-2772
Suzan Tokgöz & Mine Biret Tayman Ertuğrul Örme Teknolojisi ve Akıllı Tekstiller ile Tasarım Design with Knitting Technology and Smart Textiles	2773-2785
Mehmet Bahattin Parlaklı & Bedia Parlaklı Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri Teachers’ Views on the Communication Skills of School Principals	2786-2794
Şerif Cıkay Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadığı Sorunların İncelenmesi (Şanlıurfa Haliliye Örneği) Examination of the Problems Faced by Class Teachers in the Process of Integration of Syrian Children Under Temporary Protection into the Turkish Education System (Şanlıurfa Haliliye Case)	2795-2817
Kübra Dinçer Feshane Fabrikasında Yabancı ve Gayrimüslim Tüccarların Faaliyetleri (1857-1875) Activities of Foreign and Non-Muslim Traders in The Feshane Factory (1857-1875)	2818-2830
Gül Coşkun Tığ Örgü ile Yapılan Portre Çalışmalar Portrait Works Made with Crochet	2831-2842



Subject Area
International Economics

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 101
PP: 2520-2525

Arrival
19 May 2022
Published
31 August 2022
Article ID Number
63637
Article Serial Number
01
Doi Number
<http://dx.doi.org/10.29228/sssj.63637>

How to Cite This Article
Bozduman, E. T. (2022).
“Intra-Industrial Trade
Outlook in Eurasian
Economic Union
Countries” International
Social Sciences Studies
Journal, (e-ISSN:2587-
1587) Vol:8, Issue:101;
pp:2520-2525



Social Sciences Studies
Journal is licensed under a
Creative Commons
Attribution-NonCommercial
4.0 International License.

Intra-Industrial Trade Outlook in Eurasian Economic Union Countries

Avrasya Ekonomi Birliği Ülkelerinde Endüstri İçi Ticaretin Görünümü

Elif Tuğçe Bozduman¹ 

¹ Research Assistant., Manisa Celâl Bayar University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Department of Economics, Manisa, Turkey

ABSTRACT

Intra-industry trade is a theory that was put forward after the 1970s and is based on the fact that countries both export and import the same product. The high level of intra-industry trade also affects the competitiveness of countries. Countries with intense intra-industry trade have a high competitiveness. Because, with product differentiation, both exporting and importing of a product directly affects the welfare of a country. In the study, intra-industry trade analysis of the Eurasian Economic Union (EAEU) countries for 2020 was made. SITC Rev.3 single-digit product classification (food & live animals, beverages and tobacco, crude materials ex food/fuel, mineral fuel/lubricants, animal/veg oil/fat/wax, chemical products n.e.s, manufactured goods, machinery and transportation equipment, miscellaneous manufactures and commodities nes) were used. The results of the analysis show that the country with the highest intra-industry trade within the EAEU is Belarus. Belarus has high intra-industry trade in 9 out of 10 product groups. Belarus is followed by Russia and Kazakhstan. Russia and Kazakhstan have intra-industry trade in 4 product groups out of 10 product groups.

Keywords: Eurasian Economy Union, Intra-Industry Trade, Grubel-Lloyd Index

ÖZET

Endüstri içi ticaret 1970’li yıllardan sonra ortaya atılan ve ülkelerin aynı ürünü hem ihraç hem ithal etmesine dayanan bir teoridir. Endüstri içi ticaretin yüksekliği ülkelerin rekabet gücünü de etkilemektedir. Endüstri içi ticaretin yoğun olduğu ülkeler yüksek bir rekabet gücüne sahiptir. Zira, ürün farklılaştırılması ile bir ürünün hem ihraç hem ithal edilmesi bir ülkenin refahını da doğrudan etkilemektedir. Çalışmada Avrasya Ekonomi Birliği ülkelerinin 2020 yılı için endüstri içi ticaretinin analizi yapılmıştır. SITC Rev.3 tek haneli ürün sınıflandırması (gıda ve canlı hayvan, içecekler ve tütün mamulleri, hammadde, mineral yağlar/yakıtlar, hayvansal ve bitkisel yağlar, kimyasal ürünler, imalat malları, makine ve ulaşım ekipmanları ile çeşitli el sanat ürünleri, emtialar) kullanılmıştır. Analiz sonuçları EAEU içinde en yüksek endüstri içi ticarete sahip olan ülkenin Belarus olduğunu göstermektedir. Keza, Belarus 10 ürün grubu içerisinde 9’unda yüksek oranda endüstri içi ticarete sahiptir. Belarus’un ardından Rusya ve Kazakistan gelmektedir. Rusya ve Kazakistan 10 ürün grubu içerisinde 4 ürün grubunda endüstri içi ticarete sahiptir.

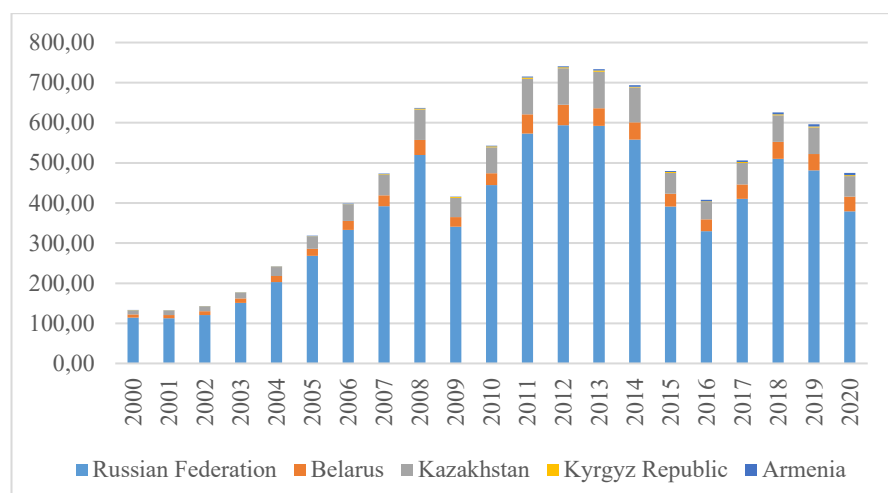
Anahtar Kelimeler: Avrasya Ekonomi Birliği, Endüstri İçi Ticaret, Grubel-Lloyd Endeksi

1. INTRODUCTION

With the dissolution of the Union of Soviet Socialist Republics (USSR) in 1991, many integrations were established under the leadership of Russia, the largest power in the region. The Eurasian Economic Union is one of them. This integration, which was first established in 2001 under the name of the Eurasian Economic Community (EEC), took the name of the Eurasian Economic Union (EAEU) in 2015 and expanded the scope of cooperation. The member countries of this union are Russia, Belarus, Kazakhstan, Kyrgyzstan and Armenia.

There are many factors in the integration of countries. Because it is in favor of those countries that countries that are close to each other culturally and geographically cooperate economically. For this reason, the EEC provided a customs union and was transformed into an economic union with the aim of creating a single economic area. Thus, to improve the living standards of people in countries committed to integration, to create favorable conditions for sustainable economic development; the creation of a common market for goods, services, capital and labor and the comprehensive modernization of national economies within the global economy are among the most important objectives of the EAEU (UIA, 2022).

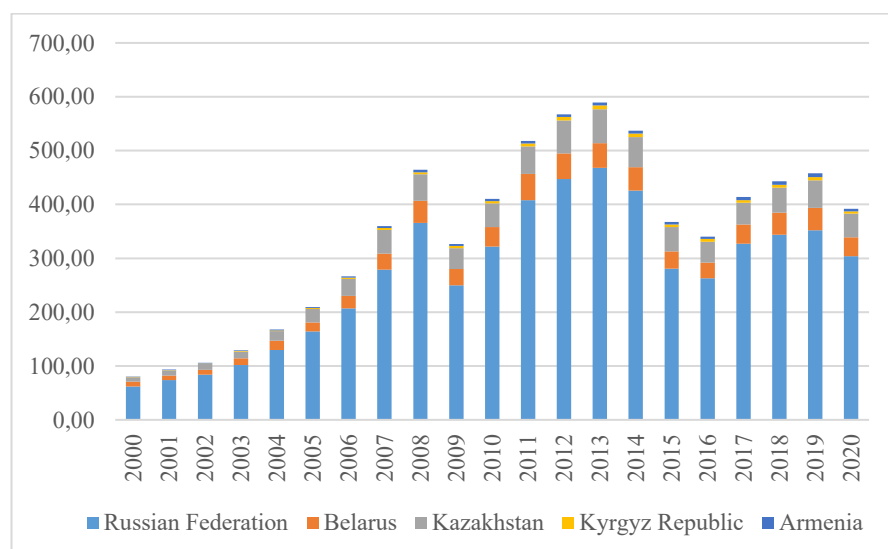
Undoubtedly, the foreign trade of the countries that are in an economic integration is necessary to examine the trade structure of that integration. Thus, export data of EAEU countries between 2000 and 2020 are analyzed in Graph 1 and import data in Graph 2.



Graph 1: EAEU Countries Export Values (2000-2020, Current Billion \$)

Source: (World Bank Data, 2022)

When the export values of the EAEU Countries between 2000-2020 are analyzed (Graph 1), it is seen that Russia, the strongest country in the region, is the leader in exports. Russia's political and economic superiority is also reflected in export data. The country that follows Russia is Kazakhstan. The least exporting countries of the Union are Kyrgyz Republic and Armenia.



Graph 2: EAEU Countries Import Values (2000-2020, Current Billion \$)

Source: (World Bank Data, 2022)

When the import values of the EAEU Countries between the years 2000-2020 are examined (Graph 2), it is seen that Russia ranks first in imports, just as it is in exports. It is seen that Armenia and Kyrgyz Republic, which have relatively less share in the foreign trade volume within the integration, import more than their exports and have foreign trade deficit. However, the foreign trade volume of the union countries, which are still a very new formation, should not be underestimated.

In order for national economies to increase their effectiveness on a global scale, they need to increase their competitiveness. One of the most important factors in increasing the competitiveness of countries is foreign trade. The breakthroughs that countries will make in their foreign trade will expand their economies and increase their visibility and trade volume in the world. According to the estimates of the Eurasian Economic Commission, the member countries of this union will increase their national income by 13% and their foreign trade up to 80% depending on the diversification of production and exports until 2030 (Gurova, Platonova, & Maksakova, 2018). That's why the member countries' giving importance to the concept of intra-industry trade will increase both the growth and development level of the countries. For this reason, in this study, the intra-industry trade of the EAEU has been analyzed with the Grubel-Lloyd Index and the EAEU, which is a very new integration, has been examined in this context.

2. LITERATURE REVIEW

When the literature examples are examined, there are many studies on intra-industry trade. However, these examples focus more on specific products and product groups or sectors. Azgün et al. (2016) analyzed intra-industry trade between Turkey and Turkish countries in Central Asia. The results of this study covering the years 1995-2013 reveal that intra-industry trade and competitiveness have improved between Turkey and the countries in Central Asia. Pak (2018) investigated the essence of intra-industry trade in the manufacturing industry sector of the EAEU in 2011-2016. The results of the analysis revealed that the EAEU has made tangible progress in the development of intra-industry trade in the chemical industry and manufacturing. Mišević (2021) analyzed the foreign trade balance, intra-industry trade, trade openness and their share in GDP of the EAEU countries for the years 2014-2018. The results of the analysis show that the intra-industry trade of the EAEU is high, but the foreign trade openness is quite high.

Luptakova (2021) examined the trade structure between the European Union (EU) and EAEU between 2008-2019, using both the declared comparative advantage coefficient and the Grubel-Lloyd index. The results of the analysis show that there is a long-term negative trade balance between the two country groups. The sanctions process between the EU and Russia negatively affected the trade relations with the EAEU and of course intra-industry trade.

Saygin (2021), both in Central Asian countries and SITC Rev. 3 analyzed single-digit product groups as well as intra-industry trade of double-digit product groups in the manufacturing industry (SITC Rev. 3, 6 group). Analysis results show that intra-industry trade is high in Central Asian countries in general. Lingzhi (2021) analyzed trade complementarity, competitiveness and intra-industry trade between Uzbekistan and the EAEU. Analysis results revealed that trade complementarity between Uzbekistan and EAEU is high and intra-industry trade is also in certain sectors (SITC 0, SITC 3, SITC 6, SITC 9 group). Kašáková and Luptáková (2021) analyzed Slovakia's intra-industry trade with the EAEU in their study. They concluded that Slovakia has high intra-industry trade with Russia, Belarus and Kazakhstan, among the EAEU countries. On a product basis, intra-industry trade was found to be high in five sectors (SITC 2, SITC 4, SITC 5, SITC 6, SITC 8 groups).

Agarwal and Betai (2021) examined India's intra-industry trade in manufactured goods. The results of the analysis reveal that it has higher intra-industry trade potential in mid-technology manufactured goods and if India can increase its productivity, it will also increase its competitiveness. Kowalska et al. (2021) analyzed the competitiveness and intra-industry trade of the Visegrad Group (V4) countries in the agricultural products sector. According to the results of the analysis, Poland shows the best performance among the V4 countries in terms of both competitiveness and intra-industry trade in agri-food products.

Studies in the literature show that the concept of intra-industry trade is a concept that should be considered. This study gives information about the trade structure of EAEU countries with other countries and measures the competitiveness of the union members in a sense. In this respect, it is thought that this article will make an important contribution to the literature.

3. INTRA-INDUSTRY TRADE: THEORETICAL FRAMEWORK

Intra-industry trade (IIT) is when a country simultaneously exports and imports a good. That is, it is the value of the total trade remaining after deducting the absolute value of its net exports or imports. Intra-industry trade provides many benefits to countries in international trade and increases the competitiveness of countries. Thus, it enables countries to benefit from wider markets. For a comparison between countries and industries, metrics are expressed as a percentage of each sector's exports and imports. Index values range from 0 to 1. As the values approach 1, intra-industry trade increases. If a country exports and imports a particular product in equal amounts, the index is high (Mišević, 2021).

Grubel and Lloyd (1971) systematized the concept of intra-industry trade in their study. Thus, in intra-industry trade, countries both export and import products that are similar but not the same, that is, differentiated products, and many products that can be close substitutes in consumption or production (Scott, 1975). The Grubel-Lloyd index used to measure intra-industry trade is formulated as follows (Grubel & Lloyd, 1971):

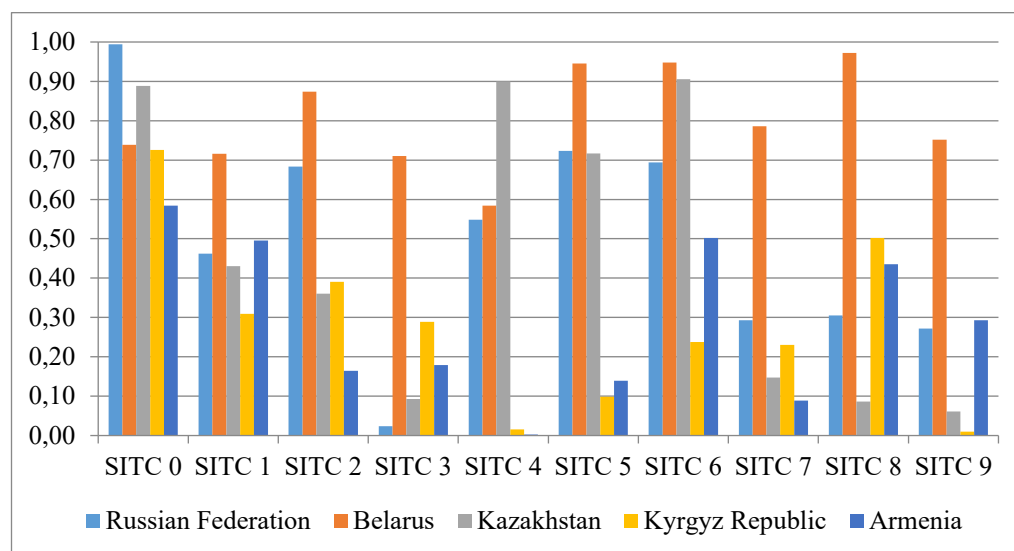
$$1 - \frac{|X_{ij} - M_{ij}|}{X_{ij} + M_{ij}} \quad (1)$$

X_{ij} shows the exports of country i in sector j , and M_{ij} shows the imports of country i in sector j . If the index results are close to 1, it indicates that the intra-industry trade is high in that country, and close to 0 indicates that the intra-industry trade is low in that country. If the index results are 0, it shows that that country only imports or exports only in that sector. In other words, an index value of 0 indicates that there is no intra-industry trade in that country.

If the index value is 1, it means that the intra-industry trade is complete in that country. In other words, exports and imports are made at the same rate in the sector in question.

4. ANALYSIS OF INTRA-INDUSTRY TRADE IN THE COUNTRIES OF THE EURASIAN ECONOMIC UNION

Standard International Trade Classification (SITC Rev. 3) in the study, one-digit product classification for 2020 (SITC 0 group food & live animals, SITC 1 group beverage and tobacco, SITC 2 group crude materials ex food/fuel, SITC 3 group mineral fuel/lubricants, SITC 4 group animal/veg oil/fat/wax,, SITC 5 group chemical product n.e.s, SITC 6 group manufactured goods, SITC 7 group machinery and transportation equipment, SITC 8 group miscellaneous manuf arts and SITC 9 group commodities nes) data were analyzed. Intra-industry trade scores of EAEU countries are as in Graph 3.



Graph 3: Grubel-Lloyd Index Results for EAEU Countries (2020)

Source: Calculated using data from the COMTRADE database.

When the analysis results are examined in terms of product groups; It is seen that the country with the highest intra-industry trade in the food and livestock group (SITC 0 code) is Russia. Russia is followed by Kazakhstan and Belarus. The country with the highest score in the beverages and tobacco products group (SITC 1) is Belarus. In other countries, intra-industry trade seems to be low. In the raw material group (SITC 2 code), Belarus is the country with the highest score. While Belarus still has the highest score in the mineral fuels (oil, natural gas, etc.) and oils group (SITC 3 code), it is seen that the index value of Russia is almost zero. This situation shows that there is no intra-industry trade in Russia, that is, it only exports these products. The country with the highest score in the animal and vegetable oils group (SITC 4 code) is Kazakhstan. The zero score of Armenia in this group indicates that there is no intra-industry trade, only imports or exports. The country with the highest score in the chemical products group (SITC 5 code) is Belarus. Belarus is followed by Russia and Kazakhstan. The countries with the highest scores in the manufacturing goods group (SITC 6 code) are Belarus and Kazakhstan. Intra-industry trade in manufactured goods is quite high in these countries. There is almost no intra-industry trade in any country except Belarus in the machinery and transportation equipment group (SITC code 7), the miscellaneous handicrafts group (SITC code 8), and the commodity group (SITC 9 code). Especially in the commodity group, since Kyrgyzstan has an important place in gold exports, it is predictable that there is no intra-industry trade in this group.

When intra-industry trade is analyzed on a country basis, the results are as follows:

- ✓ Russia Federation's intra-industry trade in is high in 4 out of 10 product groups (food & live animals, crude materials ex food/fuel, chemical products and manufactured goods).
- ✓ Belarus' 9 out of 10 product groups of have high intra-industry trade. Intra-industry trade is low only in animal/veg oil/fat/wax product group.
- ✓ Kazakhstan's intra-industry trade is high in 4 out of 10 product groups (food & live animals, animal/veg oil/fat/wax, chemical products and manufactured goods).
- ✓ Kyrgyz Republic's intra-industry trade is high in 1 out of 10 product groups (just food & live animals).
- ✓ Armenia's intra-industry trade is high in 3 out of 10 product groups (food & live animals, beverages and tobacco and manufactured goods).

5. CONCLUSION

In the globalizing world, countries have begun to understand the importance of foreign trade much more and they have realized the contribution of free foreign trade to the economies of the countries. For this reason, the import and export portfolios of countries have expanded and foreign trade policies have begun to be implemented in order to increase the welfare of the country. The concept of intra-industry trade, which will meet the needs of everyone in the country and expand the foreign trade volume, instead of a foreign trade policy based only on exports, has become a policy frequently implemented by countries.

The fact that the countries have high intra-industry trade shows that they apply product differentiation much more successfully. For example, a country that specializes in car production can also import cars. This situation contributes to meeting the needs of people, stimulating demand and encouraging free foreign trade. The aim of free foreign trade is to increase the welfare level of people as well as economic growth. Therefore, the implementation of product differentiation will increase the welfare of the citizens of the country. This is very important for consumers who want to buy different versions of the same product according to their tastes and preferences.

The results of the analysis in the study reveal that the country with the highest intra-industry trade among the members of the union is Belarus. However, when the import and export values of the EAEU countries between 2000 and 2020 are examined (Graph 1 and Graph 2), the country with the highest export and import was Russia. This fact proves that the total exports and imports do not affect the intra-industry trade of the countries. Sectorally, it can be said that the competitiveness of Belarus is relatively higher than Russia. Because, high intra-industry trade in 9 out of 10 product groups distinguishes Belarus positively. Although Russia and Kazakhstan are getting closer to Belarus in this sense, it is clear from the analysis results that Belarus understands the importance of intra-industry trade much better.

The existence of intra-industry trade is very important in terms of increasing the global competitiveness of countries. Because a country's export and import of the same or substitutable products at the same time affects the supply and demand side of that good. Therefore, countries should attach importance to product differentiation and implement foreign trade policy accordingly in order to increase their competitiveness. Thus, intra-industry trade will both enable countries to grow economically and help increase welfare in the country.

REFERENCES

1. Agarwal, M., & Betai, N. (2021). Intra-Industry Trade in Manufactured Goods: A Case of India. New Delhi: National Institute of Public Finance and Policy (NPDFP).
2. Azgün, S. et al. (2016). Türkiye ve Orta Asya Türk Ülkeleri Arasında Endüstri İçi Ticaretin Düzeyi ve Sektörel Rekabet Gücünün Belirlenmesi. INTERNATIONAL CONFERENCE ON EURASIAN ECONOMIES 2016 (s. 323-329). Kaposvar, Hungary: Beykent University Publications.
3. Grubel, H. G., & Lloyd, P. J. (1971). The Empirical Measurement of Intra-Industry Trade. *Economic Record*, 47(4), 494-517.
4. Gurova, I. P., Platonova, I. N., & Maksakova, M. A. (2018). The Level of Trade Integration in the Eurasian Economic Union. *Studies on Russian Economic Development*, 29(4), 447-453.
5. Kašťáková, E., & Luptáková, A. (2021). Slovakia's Foreign Trade with the Countries of the Integration Core of the Eurasian Economic Union. 21st International Joint Conference Central and Eastern Europe in the Changing Business Environment (s. 100-109). Prag: Vydavateľstvo EKONÓM.
6. Kowalska, A. S. (2021). Assessment of the Competitive Position of the V4 Group Countries in the Foreign Trade of Agri-food Industry Products. *Hradec Economic Days*, 11, 449-460.
7. Lingzhi, Z. (2021). Analysis on Trade Competitiveness and Trade Complementarity between Uzbekistan and the Member States of Eurasian Economic Union. *International Journal of Innovation and Economic Development*, 7(2), 7-19.
8. Luptakova, A. (2021). The European Union's Foreign Trade Cooperation with Eurasian Economic Union: Selected Indices. *EKONOMICKÉ ROZHLADY – ECONOMIC REVIEW*, 50(2), 222-236.
9. Mišević, P. (2021). International Trade of the Eurasian Economic Union. *Ekonomski Vjesnik*, 34(1), 187-196.
10. Pak, E. V. (2018). The Role of International Intra-industry Trade in Deepening Integration in the Eurasian Economic Union. *Russian Foreign Economic Bulletin*, 2, 95-104.

11. Saygın, S. Ü. (2021). Orta Asya Ülkelerinde Endüstri-içi Ticaret Düzeylerinin Belirlenmesi. S. Çevik, & E. Turan içinde, Bağımsızlıklarının 30. Yılında Türk Devletleri Ekonomik, Politik ve Sosyal Dönüşüm (s. 115-132). Ankara: TASAV Yayınları.
12. Scott, M. F. (1975). Intra-Industry Trade: The Theory and Measurement of International Trade in Differentiated Products. by H. G. Grubel and P. J. Lloyd. Oxford University Press on behalf of the Royal Economic Society, 85(339), 646-648.
13. UIA. (2022, 04 06). Global Civil Society Database. Union of International Associations: <https://uia.org/s/or/en/1100035858>
14. World Bank Data. (2022, 04 19). <https://data.worldbank.org/>

Subject Area
Nursing

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 101
PP: 2526-2534

Arrival
06 June 2022
Published
31 August 2022
Article ID Number
63936

Article Serial Number
02

Doi Number
<http://dx.doi.org/10.29228/ssj.63936>

How to Cite This Article
Bal Özkaptan, B. & Işık, A. (2022). "A Comparison of Happiness Levels in Nursing Home Residents and Community-Dwelling Elders: Example of Sinop Province Having the Eldest and the Happiest Population of Turkey" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:101; pp:2526-2534



Social Sciences Studies Journal is
licensed under a Creative Commons
Attribution-NonCommercial 4.0
International License.

1. INTRODUCTION

All over the world, life expectancy is increasing, birth rates are decreasing, and therefore the population over 65 is increasing numerically and proportionally (Srivastava & Muhammad, 2021). The phenomenon of aging, which is more evident in developed countries, is now gaining importance for developing countries, and the elderly population is increasing in Turkey. According to the data of the Turkish Statistical Institute (TSI), Sinop province has the highest rate of elderly population in Turkey for the last 7 years) (Türkiye İstatistik Kurumu, 2021). According to TSI data announced in 2022, the elderly population rate of Sinop province in 2021 is 20.1% and it continues to be the province with the oldest population in Turkey. In addition, Sinop province is the happiest city in Turkey in 2014, 2016 and 2017 according to TSI data (Türkiye İstatistik Kurumu, 2021).

The psycho-social well-being of the elderly, who constitute an important part of the society, should be taken into consideration. The aging process, which progresses in biological, physiological, psychological and sociological dimensions, is a multidimensional process that cannot be prevented. The increase in chronic diseases with aging affects the individual physically and psychologically and reduces the quality of life. The decrease in the level of independence with old age also affects life satisfaction. All these factors reduce the level of happiness in elderly individuals (Luchesi et al, 2018; Felez-Nobrega, 2021). The level of happiness of a person is a factor that has important effects on both physical and psychological health, both affecting the aging process and being affected by the aging process (Mhaske, 2017).

Happiness, which has been the subject of many studies in recent years, is a positive subjective emotion defined by the individual. It is stated that some people are genetically inclined to be happier than others, and happiness is related to age, income level, education level, social status and marriage (Luchesi et al, 2018). The age factor is an

A Comparison of Happiness Levels in Nursing Home Residents and Community-Dwelling Elders: Example of Sinop Province Having the Eldest and the Happiest Population of Turkey¹

Bilge Bal Özkaptan ¹ Abdullah Işık ²

¹ Assistan Prof.Dr., Sinop University, Faculty of Health Sciences, Department of Nursing, Sinop, Turkey

² Assistan Prof.Dr., Sinop University, Faculty of Health Sciences, Social Work Department, Sinop, Turkey

ABSTRACT

The aim of this study is to compare the happiness levels and to evaluate the related factors of community-dwelling elders and in nursing home residents in the province with the highest rate of elderly population in Turkey. The cross-sectional type of research was conducted in the spring of 2018 with a total of 434 elderly aged 65 and over individuals, including 400 community-dwelling elders and 34 nursing home residents in the city center. Research data were collected through the "Socio-demographic Information Form" and the "Oxford Happiness Questionnaire". Descriptive statistics (number, percentage, min-max values, mean, standard deviation), chi-square test, t test, one-way analysis of variance were used in the evaluation of the data. A p-value <0.05 was used to determine statistical significance. The average happiness scale score of the nursing home residents (84.11±10.93) were found to be lower than the community-dwelling elders (109.40±14.56), and this difference was found to be statistically significant (p<0.05). It was observed that the scale score decreased statistically significantly as the age progressed, and that the scale scores of women were higher than men, and those who were married compared to singles (p<0.05). It was determined that having a health problem, negative perception of health, educational status, economic status, and having a child also affected the level of happiness (p<0.05). Living in a nursing home affects happiness. The social support of the family and relatives of the elderly living in the nursing home is important for their happiness. Meeting the psycho-social and health needs of the elderly living in nursing homes and their own homes and supporting elderly individuals with positive ageism will increase the level of happiness and support the healthy and active aging process.

Keywords: Community Dwelling, Happiness Level, Living in Nursing Home, Older Adults

¹ This study was presented as an oral presentation in "International Congress on Multidisciplinary Approach to Elderly Health and Care" in Istanbul, Turkey between 22-23 March, 2018.

important determinant of happiness. There are studies showing that the level of happiness decreases with age, as well as studies showing the opposite (Godoy-Izquierdo et al., 2013; Lobos et al., 2016). This shows that factors other than age affect happiness (Lobos et al., 2016). Happiness in elderly individuals is an indicator of successful and healthy aging (Luchesi et al, 2018). Health level is another important determinant of happiness. The increase in the number of chronic diseases with aging reduces the level of happiness (Luchesi et al, 2018; Chirinda & Phaswana-mafuya, 2019). In addition, it has been determined that happiness decreases with increasing age and functional limitations in the elderly. Factors such as social support system, life satisfaction and economic status are among the determinants of happiness in the elderly (Luchesi et al, 2018).

While highly successful elderly people show that they are healthy, self-confident and very active in daily life, it is seen that elderly people with high levels of disability are more unhappy in their daily lives. In this sense, within the scope of active and quality life, it is necessary to consider that there are some variables that affect and/or determine the life satisfaction of elderly individuals in Turkey in general and in Sinop in particular. As reflected in the current statistics of the Turkish Statistics Institute, the prominence of Sinop as the city with both the oldest and the happiest population in Turkey necessitated us to focus on the question of how happy are the elderly in a happy city (Türkiye İstatistik Kurumu, 2021). In this sense, it is very important to determine the happiness levels of elderly individuals. Therefore, this study focuses on examining the happiness level of elderly individuals in terms of some variables. In addition, international and national studies indicate that the world and our country are getting older. This makes it inevitable to measure the happiness levels of elderly individuals. Considering the increasing elderly population, the importance of happiness for healthy and active aging, and the scarcity of studies on this subject, the aim of this study is to compare the happiness levels and to evaluate the related factors of community-dwelling elders and in nursing home residents in the province with the highest rate of elderly population in Turkey.

2. METHOD

2.1. Sample and Participants

The population of the research consists of individuals over the age of 65 who live in their own home and live in a nursing home in the Sinop city center. The cross-sectional type of research was conducted in the spring of 2018 with a total of 434 elderly aged 65 and over individuals, including 400 community-dwelling elders and 34 nursing home residents in the city center. The sample of the study was selected by random sampling method. Among the criteria for inclusion in the research are (a) being 65 years old and over (b) living at home or in a nursing home in the city center (c) not having communication problems (d) being willing to participate in the research (e) not having any mental problems. Power analysis was used to calculate the sample size. The deviation level of the study was determined as 5% and the error level of α was determined as 0.05.

2.2. Measures

Research data were collected through the "Socio-demographic Information Form" and the "Oxford Happiness Questionnaire". Thus, the basic socio-demographic information of the participants as well as their happiness levels were obtained.

Socio-demographic Information Form: In this form, which was composed by the researchers in line with the literature review, there are 14 questions related to descriptive features of the participants in total that serve to obtain information about the elderly such as age, gender, marital status, education status, health status, occupation, economic status, number of children, and place of residence, chronic diseases, independence level in daily living activities, health level, the perception of the elderly (Luchesi et al, 2018; Felez-Nobrega, 2021; Mhaske, 2017; Lobos et al., 2016).

Oxford Happiness Scale (OHS): It is a measurement tool developed by Hills and Argyle (2002) to obtain data on the happiness levels of individuals, and the psychometric properties of the Turkish version were examined by Doğan and Sapmaz (Doğan & Sapmaz, 2012; Hills & Argyle, 2002). OHS consists of 29 items and there are options such as "1-I strongly disagree" and "6-I totally agree" in the form of a 6-point likert scale. The internal consistency coefficient (Cronbach's alpha) of the scale is reported as 0.91 (Doğan & Sapmaz, 2012). Items containing negative statements in the scale are scored inversely (1,6,10,13,14,19, 23, 24, 27, 28 and 29 items). A minimum of 29 and a maximum of 174 points can be obtained from the scale, and a higher score means a higher level of happiness (Doğan & Sapmaz, 2012). In our study, the Cronbach's alpha value of the scale was calculated as 0.886 and it was found to have a good degree of reliability.

2.3. Data Collection

The research is a quantitative study and was carried out with a descriptive survey model. The research data were collected with data collection tools by using face-to-face interview technique with the volunteers selected randomly and who met the inclusion criteria of the study within obtaining their verbal and written informed consents. Elderly individuals living at home in Sinop city center and elderly individuals living in nursing home were included in the research sample. Elderly individuals were reached through face-to-face interviews in the busy streets of Sinop and the walking/park area on the seaside in the spring of 2018. Elderly people living in the nursing home were visited in the nursing home and face-to-face interviews were conducted. Filling the data collection form took approximately 6 minutes. Some of the participants asked the researcher to read the questions and asked the researcher to mark their verbal answers.

2.4. Statistical Analysis

The data obtained in the research were analyzed using the SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 25.0 programme. "Reliability Analysis" was conducted to test the reliability of the scale. Descriptive statistics (number, percentage, min-max values, mean, standard deviation) were used while evaluating the data. As outliers increase the value of error variance, they also affect the power of statistical tests. For this reason, outliers were examined before statistical tests and it was checked whether they were present in the data sets. The conformity of the data used to the normal distribution was tested. In the comparison of quantitative data in normally distributed data, the independent t-test was used for the difference between two independent groups, and one-way analysis of variance was applied in the comparison of more than two independent groups, and Bonferroni was used to find the group that made a difference when there was a difference. Chi-square analysis was used to test the relationship between categorical variables. A p-value <0.05 was used to determine statistical significance.

2.5. Ethical Consideration

The author declared that all the procedures of the study was conducted in compliance with the Helsinki Declaration. Local ethics committee approval was obtained (Date: 01/15/2018; Number: 2018/01). Institutional written permission was get from nursing home. Voluntary participation, anonymity, and informed consent were ensured for all participants and there was no experimental manipulation involved in the study.

3. RESULTS

The comparison of the socio-demographic characteristics of the elderly who participated in the study according to the place of residence is given in Table 1. A statistically significant difference was found between the variables of age, marital status, educational status, employment status, economic status, family type and having children according to the place of residence of the elderly ($p < 0.05$). The average age of the elderly living in a nursing home is higher than the community dwelling elderly, the majority of them are single (70.6%) and primary school graduates (76.5%), all of them are retired, their economic situation is poor (50%), the majority of them do not have children (64.7%) and have nuclear family (94.1%) ($p < 0.05$).

Table 1. Comparison of the Socio-Demographic Characteristics of the Elderly According to the Place of Residence

Variables		Community-dwelling elders		Nursing Home Residents		Test Value	p
		n	%	n	%		
Age (year) ($\bar{X} \pm SS$, 72.17 $\pm$ 6.19)	65-69	204	51.0	0	0.0	73.531**	0.000*
	70-74	74	18.5	1	2.9		
	75-79	76	19.0	13	38.3		
	80 and above	46	11.5	20	58.8		
Gender	Female	139	34.8	14	41.2	0.567**	0.451
	Male	261	65.2	20	58.8		
Marrital status	Married	332	83.0	10	29.4	53.871**	0.000*
	Single	68	17.0	24	70.6		
Educational status	Illiterate	19	4.8	3	8.8	18.550**	0.001*
	Primary School	176	44.0	26	76.5		
	Secondary School	64	16.0	4	11.8		
	High School	82	20.4	1	2.9		
	University	59	14.8	0	0.0		
Working status	Housewife	111	27.8	0	0.0	23.986**	0.000*
	Retired	229	57.2	34	100.0		
	Farmer	60	15.0	0	0.0		
Economical status	Poor	53	13.2	17	50.0	31.286**	0.000*
	Moderate	347	86.8	17	50.0		
Family type	Nuclear family	398	99.5	32	94.1	9.941**	0.002*

	Extended family	2	0.5	2	5.9		
Having children	Yes	400	100.0	12	35.3	272.644**	0.000*
	No	0	0.0	22	64.7		
Health insurance	Yes	400	100.0	34	100.0	-	-
	None	0	0.0	0	0.0		
Elderly presence other living at home	Yes	332	83.0	-	-	-	-
	No	68	17.0	-	-		
Resident at home	With spouse	311	77.8	-	-	434.000**	0.000*
	With children	33	8.3	-	-		
	With spouse and children	21	5.2	-	-		
	Alone	35	8.7	-	-		
Total		400	100.0	34	100.0		

*p<0.05, ** Chi square

When the characteristics of the elderly people regarding their health status are compared according to the place of residence, it is seen that there is a statistically significant difference between the two groups ($p<0.05$) (Table 2). It is seen that all of the participants staying in the nursing home have health problems, and the rates of depression (95.7%) and joint diseases (88.5%) are higher in the elderly living at home ($p<0.05$). It is seen that the majority of the participants living in a nursing home perceive their health level worse than those living at home and are more dependent on daily living activities ($p<0.05$) (Table 2).

Table 2. Comparison of the Health Status Characteristics of the Elderly According to the Place of Residence

Variables			Community-dwelling elders		Nursing Residents		Home	Test Value	p
			n	%	n	%			
Having a Chronic Disease			Yes	304	76.0	34	100.0	10.478**	0.001*
			No	96	24.0	0	0.0		
Chronic Diseases	Hypertension	No	40	13.2	1	2.9	2.995**	0.084	
		Yes	264	86.8	3	97.1			
	Diabetes Mellitus	No	226	74.3	21	61.8	2.459**	0.117	
		Yes	78	25.7	13	38.2			
	Heart failure	No	259	85.2	27	79.4	0.786**	0.375	
		Yes	45	14.8	7	20.6			
	Renal failure	No	227	91.1	29	85.3	1.210**	0.271	
		Yes	27	8.9	5	14.7			
	Cancer	No	295	97.0	31	91.2	3.070**	0.080	
		Yes	9	3.0	3	8.8			
	Depression	No	291	95.7	28	82.4	10.305**	0.001*	
		Yes	13	4.3	6	17.6			
	Joint Diseases	No	269	88.5	20	58.8	21.708**	0.000*	
		Yes	35	11.5	14	41.2			
Prostate hypertrophy	No	259	85.2	25	72.5	3.101**	0.078		
	Yes	45	14.8	9	26.5				
Score for health level			1	25	6.2	12	35.3	59.024**	0.000*
			2	65	16.2	15	44.1		
			3	123	30.8	5	14.7		
			4	154	38.5	2	5.9		
			5	33	8.3	0	0.0		
Daily life activity status			Dependent	4	1.0	7	20.6	52.768**	0.000*
			Semi-dependent	27	6.8	5	14.7		
			Independent	369	92.2	22	64.7		
Total			400	100.0	34	100.0			

The Cronbach Alpha value calculated to evaluate the internal consistency of the Oxford Happiness scale used in our research was found to be 0.886 and it was found to have a good degree of reliability. In addition, as a result of the normality analysis of the scale, the skewness value of the data was calculated as -0.925 and the kurtosis value as 0.145, and it was determined that the distribution had a normal distribution.

The highest score of all the elderly participating in the study from the Oxford Happiness scale was 134, the lowest score was 61, and the mean score was 107.42 ± 15.84 . The comparison of the Oxford Happiness scale scores of the elderly living in a nursing home and at home is given in Table 3. According to Table 3, the average happiness scale score of the elderly living in a nursing home (84.11 ± 10.93) was found to be lower than that of the elderly living at home (109.40 ± 14.56), and this difference was found to be statistically significant ($p<0.05$).

Table 3. Comparison of the Participants' Happiness Scores According to Where They Live

Variables		$\bar{X}$	SS	Test Value	p
Living place	Community-dwelling elders	109.40	14.56	9.884**	0.000*
	Nursing home residents	84.11	10.93		

*p<0.05, ** Independent t-test

The comparison of happiness scores according to the socio-demographic characteristics of the participants is given in Table 4. It was determined that there was a statistically significant difference between age and scale scores ($p<0.05$). It was found that the happiness scores of the participants aged 65-69 were higher than the participants aged 70-74, 75-79 years old and 80 years and older and it was determined that the scale score decreased statistically significantly as the age progressed ($p<0.05$). In addition, it is seen that the scale scores of women are higher than men, and those who are married are higher than those who are single ($p<0.05$).

It is seen that there is a statistically significant difference between the happiness scale scores of the participants according to their educational status, economic status, and having a child ($p<0.05$). It was found that the happiness scores of the participants with high school and college/university education were higher than those with illiterate education and primary school, those with medium economic status were higher than those with poor economic status, and participants with children were higher than those without children. observed ($p<0.05$). In addition, it is seen that the happiness scores of the participants without health problems are higher than those with health problems. It is seen that the happiness scale scores of the participants who score their health level as 4 and 5 are higher than the participants with 1, 2 and 3 health status, and the happiness score increases as the health level score increases ($p<0.05$). It is seen that the happiness scores of the participants who are independent in daily living activities are higher than the participants who are dependent and semi-dependent ($p<0.05$). (Table 4).

It is seen that the happiness scores of the participants living at home with their spouses are higher than the participants living at home with their children and living in a nursing home. It is seen that the happiness scores of the participants living at home with their spouse and children are higher than those living with their children at home, living alone at home, and living in a nursing home ($p<0.05$). (Table 4).

Table 4. Comparison of the Participants' Happiness Scores According to Their Socio-Demographic Characteristics

Variables		$\bar{X}$	SS	Test Value	p	Bonferroni
Age (year)	65-69 (1)	119.30	5.85	577.750***	0.000*	1>2, 1>3, 1>4, 2>3, 2>4, 3>4
	70-74 (1)	108.60	7.15			
	75-79 (3)	100.33	7.38			
	80 and above	78.90	9.64			
Gender	Female	110.69	13.80	3.206**	0.001*	
	Male	105.64	16.60			
Marital status	Married	109.91	14.58	6.631**	0.000*	
	Single	98.15	16.92			
Educational status	Illiterate (1)	100.40	12.26	8.567***	0.000*	4>1, 5>1, 4>2, 5>2
	Primary School (2)	103.78	16.40			
	Secondary School (3)	109.45	15.23			
	High School (4)	112.98	15.74			
	University (5)	112.33	11.17			
Working status	Housewife (1)	112.18	13.15	18.252***	0.000*	1>2, 3>2
	Retired (2)	103.88	17.03			
	Farmer (3)	114.11	9.26			
Economical status	Poor	93.97	17.79	-8.352**	0.000*	
	Moderate	110.01	14.05			
Elderly presence other living at home	Yes	110.65	14.09	3.843**	0.000*	
	No	103.32	15.39			
Having children	Yes	108.74	14.92	8.072**	0.000*	
	No	82.63	11.57			
Having a Chronic Disease	Yes	104.76	16.46	-6.911**	0.000*	
	No	116.79	8.22			
Score for health level	1 (1)	84.64	17.52	85.013***	0.000*	5>1, 5>2, 5>3, 4>1, 4>2, 4>3, 3>1, 3>2, 2>1
	2 (2)	94.33	16.06			
	3 (3)	109.26	11.25			
	4 (4)	115.65	8.37			
	5 (5)	118.63	8.34			
Daily life activity status	Dependent (1)	78.63	13.06	87.804***	0.000*	3>1, 3>2
	semi-dependent (2)	82.90	13.80			
	Independent (3)	110.24	13.35			
Resident at home	With spouse (1)	110.17	14.13	30.873***	0.000*	1>2, 1>5, 2>5, 3>2, 3>4,

	With children (2)	102.18	18.35			3>5
	With spouse and children (3)	117.76	11.48			
	Alone (4)	104.40	12.15			
	Nursing home (5)	84.11	10.93			

*p<0.05, ** Independent t test, ***One-way variance analysis

4. DISCUSSION

This study was conducted in a city mostly with an elderly population to compare the happiness level of elderly individuals living in community dwellings and nursing homes and to evaluate the related factors.

A statistically significant difference was found between the variables of age, marital status, education status, employment status, economic status, family type and having a child according to the place of residence of the elderly who participated in our study ($p<0.05$). It was determined that the average age of the elderly living in a nursing home was higher than the elderly living in a community dwelling, the majority of them were single and primary school graduates, all of them were retired, half of them had a bad economic situation, most of them had no children and had a nuclear family. ($p<0.05$). Factors such as loneliness, social problems and care dependency with aging reveal the need for institutional care (Ramia & Voicu, 2020). In the literature, it is stated that elderly people staying in nursing homes generally prefer to live in nursing homes due to the lack of someone in the family to meet their care needs, loneliness due to loss of spouse, and the need for social care (Refnandes et al., 2018). Our research data are compatible with the literature.

In our study, it is seen that all of the participants living in nursing homes have health problems, and the rates of depression (95.7%) and joint diseases (88.5%) are higher in the elderly living at home ($p<0.05$). It is seen that the majority of the participants living in nursing homes perceive their health level worse than those living at home and are more dependent on daily living activities ($p<0.05$). Chronic diseases increase with age. In this process, elderly individuals need care and the support of their relatives (Saber et al., 2021). People who cannot receive this support from their family and social environment have to live in a nursing home (Ramia & Voicu, 2020; Refnandes et al., 2018). The fact that all the elderly who participated in our research have health problems and the dependency level of the elderly living in nursing homes is high, supports this information.

The highest score of all the elderly participating in the study from the Oxford Happiness scale was 134, the lowest score was 61, and the mean score was 107.42 ± 15.84 . The average happiness scale score of the elderly living in a nursing home (84.11 ± 10.93) was found to be lower than that of the elderly living at home (109.40 ± 14.56), and this difference was found to be statistically significant ($p<0.05$). Arpacioğlu et al. (2021), it was found that nursing home residents have higher death anxiety, depression and anxiety levels and lower life satisfaction than the elderly living in the community (Arpacioğlu et al., 2021). Although the home environment is an environment that the individual is used to and feels comfortable in; Many situations such as chronic health problems, control of the drugs used, household responsibilities such as housekeeping and shopping can cause difficulties for the elderly individual. On the other hand, many situations such as getting used to a new environment, people from different cultures and roommates in nursing homes, which are a safe environment and where the individual is constantly under observation, change the life of the elderly person. Living at home makes the elderly feel safer and happier, as it is an environment that is their own and used to, in the process of not being dependent on care. Nursing home means that the elderly have to move away from their homes and families where they have been living for years. It is observed that the elderly, who are not visited by their children and relatives, are always sad, uncomfortable and have no desire for life (Refnandes et al., 2018). Moreover; There are some rules that the elderly must follow here. Formal care is considered as a compulsory choice due to the fact that it is an expensive care method, it restricts the ability of the elderly who receive care to make decisions on their own life, and it is not relatively suitable for the cultural characteristics of the society. All these factors cause intense depression, unhappiness and a decrease in life satisfaction in the elderly under institutional care.

In our study, it was observed that the happiness scores of the participants aged 65-69 were higher than the participants aged 70 and over, and it was determined that the scale score decreased statistically significantly as the age progressed ($p<0.05$). In addition, it was determined that the scale scores of the women were higher than the men, and the married ones compared to the singles ($p<0.05$). Age is an important predictor of happiness (Frackowiak et al., 2020). It is stated that the level of happiness decreases with age (Mhaske, 2017). Jeon et al. (2016), on the other hand, it was stated that age does not have a significant relationship with happiness (Jeon et al., 2016). Luchesi et al. (2018) found a relationship between being old and "not being happy" (Luchesi et al., 2018). The finding obtained in our research is compatible with some studies in the literature (Jeon et al., 2016; Zhou et al., 2015; Hsu & Chang, 2015), but it contradicts the data in some studies (Lobos et al., 2016). Factors such as increasing physiological and psychological problems with age, lack of social support, and a sedentary life may be

effective in the emergence of this result (De Souto Barreto et al., 2021). Considering that disability is a result of old age, it can reduce life satisfaction and thus happiness (Saber et al., 2021). Factors such as the decrease in social relations of the elderly, the feeling of being useless with retirement, the emergence of generation gap due to cultural and technological changes, the negative attitudes of the society towards the elderly, the death of the spouse and loneliness, and the negative perception of old age by the elderly may cause unhappiness. In our study, the fact that the average happiness score of women is higher than that of men may be associated with the fact that the average age of women is lower than that of men. In addition, the fact that women communicate more easily, have good social relations and have basic life skills may be effective in this situation. Because it is stated in the literature that gender is not a significant variable affecting happiness, but rather age, social support and economic status are associated with happiness. Being single is a cause of loneliness and decreases the level of happiness as a factor that reduces social support.

It is seen that there is a statistically significant difference between the happiness scale scores of the participants according to their educational status, economic status, and having a child ($p<0.05$). It was found that the happiness scores of the participants with high school and college/university education were higher than those with illiteracy and primary school education, those with medium economic status were higher than those with poor economic status, and participants with children were higher than those without children ($p<0.05$). In addition, it is seen that the happiness scores of the participants without health problems are higher than those with health problems. It is seen that the happiness scale scores of the participants who score their health level as 4 and 5 are higher than the participants with 1, 2 and 3 health status, and the happiness score increases as the health level score increases ($p<0.05$). It is seen that the happiness scores of the participants who are independent in daily living activities are higher than the participants who are dependent and semi-dependent ($p<0.05$). In the study conducted by Kim (2019), it was found that happiness is affected by psychophysiological factors such as self-esteem, depression and pain, as well as socioeconomic status (Kim et al., 2019). In the study conducted by Karaca (2010) with the elderly living in nursing homes; The majority of the elderly stated that they are happy with being healthy and living a healthy life, which makes them happy the most (Karaca, 2010). He states that happiness is not only related to age, but to be self-confident and extroverted, as well as to have good social relationships and social support (Luchesi et al., 2017; Moeini et al., 2018). Moeini et al. (2016) in a study with elderly individuals, it was determined that people with lower age, higher education level and higher income have a higher level of happiness (Moeini et al., 2016). Living with family members, including spouse and children, provides financial and emotional attention and support. A high level of education provides the elderly with feelings of respect, love, interest, self-esteem and value and leads a happy life (Moeini et al., 2018). Cialani and Mortazary (2020) showed that people's occupational status, income level, and health perceptions have a significant impact on their happiness levels (Cialani & Mortazavi, 2020). In the study by Khodabakhsh (2021), activities of daily living, advanced age, health status, not having children, cognitive ability, daily life decisions, depression, maladaptive lifestyle, education level, economic status, housing satisfaction, social security, marital status, perceived revealed that discrimination, quality of life, sleep duration and quality, spirituality, social functionality and social support were associated with life satisfaction of the elderly (Khodabakhsh, 2021).

It is seen that the happiness scores of the participants living at home with their spouses are higher than the participants living at home with their children and living in a nursing home. It is seen that the happiness scores of the participants living at home with their spouses and children are higher than those living with their children at home, living alone at home, and living in a nursing home ($p<0.05$). Ögüt et al. (2017). In the study conducted with the elderly living in nursing homes, the majority of the elderly stated that they would like to grow old in their own homes, if possible (Ögüt et al., 2017). Most people don't want to move in with their children or grandchildren when they get old. The lifestyle they are used to at home, sharing with their spouses and social interaction with their neighbors and surroundings make the elderly feel autonomous and more comfortable. For this reason, it is natural for the elderly to want to live with their family in their own home like adults and do not want to move away from the order they are used to. In addition, Arpacioğlu et al. (2021), on the other hand, it was found that the life satisfaction scores of nursing home residents who met with their children and/or grandchildren for less than two hours a week were significantly lower and their depression scores were higher (Arpacioğlu et al., 2021). Longing for family members affects happiness in nursing home residents.

5. CONCLUSION

In the elderly who participated in our study; It is noteworthy that the happiness level of nursing home residents, the elderly, singles, men, those with low education level, those who perceive their health level as bad, and the elderly who are dependent in daily living activities are lower. Since all these factors affect the life satisfaction of elderly individuals, they are reflected in the level of happiness. The social support of the family and relatives of the

individuals staying in the nursing home is important for their happiness. Meeting the psycho-social and health needs of the elderly living in nursing homes and their own homes and positive ageism will increase the happiness level of elderly individuals and support the healthy and active aging process.

Limitations

The limitations of our study are (a) to be conducted with elderly individuals living in community dwellings and nursing homes in a city (b) to be a cross-sectional study covering a given period; (c) to be based on the expressions of the participants.

Conflicts of Interest

The author declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

Funding

This research did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

REFERENCES

1. Arpacıoğlu, S. Yalçın, M. Türkmenoğlu, F. Ünübol, B. & Çelebi Çakıroğlu, O. (2021). "Mental health and factors related to life satisfaction in nursing home and community-dwelling older adults during COVID-19 pandemic in Turkey", *Psychogeriatrics*, 21(6), 881-891.
2. Chirinda, W. & Phaswana-mafuya, N. (2019). "Happy life expectancy and correlates of happiness among older adults in South Africa", *Aging Mental Health*, 0(0), 1-8.
3. Cialani, C. & Mortazavi, R. (2020). "The effect of objective income and perceived economic resources on self-rated health", *Int J Equity Health*, 19(1), 1-12.
4. De Souto Barreto, P. (2014). "Direct and indirect relationships between physical activity and happiness levels among older adults: a cross-sectional study", *Aging & Mental Health*, 18(7), 861-868.
5. Dogan, T., & Sapmaz, F. (2012). "Examination of psychometric properties of the Turkish version form of the Oxford Happiness Questionnaire in university students", *Dusunen Adam*, 25(4), 297.
6. Felez-Nobrega, M., Olaya, B., Haro, J. M., Stubbs, B., Smith, L., & Koyanagi, A. (2021). "Associations between sedentary behavior and happiness: An analysis of influential factors among middle-aged and older adults from six low-and middle-income countries", *Maturitas*, 143, 157-164.
7. Frackowiak, T., Oleszkiewicz, A., Butovskaya, M., Groyecka, A., Karwowski, M., Kowal, M., & Sorokowski, P. (2020). "Subjective happiness among Polish and Hadza people", *Frontiers in Psychology*, 11, 1173.
8. Godoy-Izquierdo, D., Lara Moreno, R., Vázquez Pérez, M. L., Araque Serrano, F., & Godoy García, J. F. (2013). "Correlates of happiness among older Spanish institutionalised and non-institutionalised adults", *Journal of Happiness Studies*, 14(2), 389-414.
9. Hills, P., & Argyle, M. (2002). "The Oxford Happiness Questionnaire: a compact scale for the measurement of psychological well-being", *Personality and Individual Differences*, 33(7), 1073-1082.
10. Hsu, H. C., & Chang, W. C. (2015). "Social connections and happiness among the elder population of Taiwan", *Aging & Mental Health*, 19(12), 1131-1137.
11. İstatistiklerle Yaşlılar, 2021. Türkiye İstatistik Kurumu, <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=İstatistiklerle-Yaslılar-2021-45636> Erişim Tarihi: 10.02.2022
12. Jeon, S. W., Han, C., Lee, J., Lim, J., Jeong, H. G., Park, M. H., ... & Steffens, D. C. (2016). "Perspectives on the happiness of community-dwelling elderly in Korea", *Psychiatry Investigation*, 13(1), 50-57.
13. Karaca, F. (2010). "Huzurevinde kalan yaşlıların hayata bakış açıları ve gelecekle ilgili beklentileri", *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(21), 50-72.
14. Khodabakhsh, S. (2021). "Factors affecting life satisfaction of older adults in Asia: A systematic review", *Journal of Happiness Studies*, 1-16.
15. Kim, J., Song, Y., Kim, T., & Park, K. (2019). "Predictors of happiness among older Korean women living alone", *Geriatrics & Gerontology International*, 19(4), 352-356.

16. Lobos, G., Lapo, M. D. C., & Schnettler, B. (2016). "In the choice between health and money, health comes first: an analysis of happiness among rural Chilean elderly", *Cadernos de saude publica*, 32.
17. Luchesi, B. M., de Oliveira, N. A., de Moraes, D., de Paula Pessoa, R. M., Pavarini, S. C. I., & Chagas, M. H. N. (2018). "Factors associated with happiness in the elderly persons living in the community", *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 74, 83-87.
18. Mhaske, R. (2017). "Happiness and aging", *Journal of Psychosocial Research*, 12(1), 71-79.
19. Moeini, B., Barati, M., Farhadian, M., & Ara, M. H. (2018). "The association between social support and happiness among elderly in Iran", *Korean Journal of Family Medicine*, 39(4), 260-265.
20. Moeini, B., Barati, M., Farhadian, M., Babamiri, M., & Heydari Ara, M. (2016). "Happiness and its related factors among the elderly in Hamadan (Iran): A cross sectional study", *Avicenna Journal of Neuro Psycho Physiology*, 3(4), 112-118.
21. Öğüt, S. Düzen, K.Ö. & Polat, M. (2017). "Huzurevlerinde yaşayan yaşlıların yerinde yaşlanma konusundaki duygu ve düşünceleri" *Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 24(1), 522-526.
22. Ramia, I., & Voicu, M. (2020). "Life satisfaction and happiness among older Europeans: The role of active ageing", *Social Indicators Research*, 1-21.
23. Refnandes, R., Hamid, A. Y. S., & Sasmita, H. (2018). "The Social and Spiritual Support as Correlated Determinants of Elderly Happiness in Nursing Home", *The International Journal of Nursing Education, Practice and Research*, 1(1), 14-21.
24. Saber, M., Rashedi, V., FadakarDavarani, M. M., & Borhaninejad, V. (2021). "Social Support, Happiness, and Self-Rated Health among Older Adults: A Population-Based Study", *Advances in Gerontology*, 11(1), 22-28.
25. Srivastava, S., & Muhammad, T. (2021). "In pursuit of happiness: Changes in living arrangement and subjective well-being among older adults in India", *Journal of Population Ageing*, 1-17.
26. Zhou, Y., Zhou, L., Fu, C., Wang, Y., Liu, Q., Wu, H., ... & Zheng, L. (2015). "Socio-economic factors related with the subjective well-being of the rural elderly people living independently in China", *International Journal for Equity in Health*, 14(1), 1-9.

Subject Area
Public Administration

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 101
PP: 2535-2543

Arrival
18 June 2022
Published
31 August 2022
Article ID Number
64163
Article Serial Number
03

Doi Number
<http://dx.doi.org/10.29228/ssj.64163>

How to Cite This Article

Engin, S. (2022).
"Application of Balanced
Scorecard in Universities:
Adiyaman University Case"
International Social
Sciences Studies Journal, (e-
ISSN:2587-1587) Vol:8,
Issue:101; pp:2535-2543



Social Sciences Studies Journal is
licensed under a Creative Commons
Attribution-NonCommercial 4.0
International License.

Application of Balanced Scorecard in Universities: Adiyaman University Case

Selin Engin ¹

¹ Instructor. Dr., Adiyaman University, Foreign Relations Unit, Bologna Institutional Coordinator, Adiyaman, Turkey

ABSTRACT

It has become challenging to increase university transparency and accountability through performance monitoring and reporting. Universities are increasingly being required to provide performance indicators to various stakeholders. Universities may use the Balanced Scorecard (BSC) as one strategy. This study aims to show how balanced scorecard can be applied to universities through the example of Adiyaman University (ADYU) from Turkey. For this reason, 2015-2019 Strategic Plan of Adiyaman University has been examined according to the four dimensions of the balanced scorecard and a model has been developed for how the balanced scorecard can be. Indirect research method is used to access the necessary scientific data. The model applied to a Turkish university demonstrates potential future benefits of using the BSC model in universities.

Keywords: Balanced Scorecard, Balanced Scorecard in Universities, Adiyaman University

1. INTRODUCTION

Accountability of universities has become a challenge since they have been required to provide performance indicators and assessments. The vast majority of university stakeholders present themselves to be transparent and accountable as well as efficient and effective. There will be no accountability or transparency if universities' key performance indicators are not measured, evaluated, thoroughly analyzed, benchmarked, and communicated. In order to make universities more competitive, strategic management models to regulate internal outcomes and develop external partnerships must be introduced and developed. There are long-standing traditions in higher education on performance measurement which should be included into a framework for financial reporting and accounting in light of the need for external accountability standards today (Fijałkowska and Oliveira, 2018). Historically, performance measurement and reporting have been centered on the financial accounting model which prioritizes profitability (Alharafsheh et al, 2021:302). Accounting, stewardship, and comparability are based on financial metrics. However, financial indicators by themselves have a limited capacity to accurately depict the variety of elements linked to organizational excellence. Ruben (1999) notes that despite the traditional indicators' importance, they are unable to provide a complete picture of an institution's current state. They fail to adequately represent numerous elements of a higher education institution's mission, vision, or strategic directions as well as some of the essential success elements for colleges and universities. Numerous internal and external measures have been established in higher education as a result of the rising interest in issues relating to universities' accountability, ensuring that stakeholders' information needs are addressed. The Balanced Scorecard (BSC) is one of them.

The Balanced Scorecard, which is a new approach to strategic management and carries many management philosophies forward, is a product of the work of Dr. Robert Kaplan and Dr. David Norton in 1992. One of the most effective tools for sharing and disseminating the strategy, the Balanced Scorecard is a management framework that aids in the development of organizational performance by translating strategy into operational goals. (Kaplan and Norton, 2014:10).

The Balanced Scorecard is a performance management tool that can be used to manage and evaluate business strategy, track improvements in operational efficiency, and strengthen organizational capacity. It aids businesses in bringing their vision and goal into alignment with client demands and daily operations (Rohm, 2002:1).

Rohm and Halbach (2006:2) liken creating a Balanced Scorecard system in his work to building a house that must be merged by the right craftsmen to make it structurally and functionally sound.

All private or public institutions can use the Balanced Scorecard by adapting it to their missions, visions, strategies and corporate cultures (Kaplan and Norton, 1993:135).

The Balanced Scorecard ensures that the organization's strategies transform into focused strategic objectives and improve the performance of the organization. At the same time, the performance of employees is evaluated with this model and they are ensured to act according to the objectives of the institution (Coskun, 2006:133).

The Balanced Scorecard is an appropriate tool for defining, implementing and monitoring the strategy. The Balanced Scorecard predicts defining objectives in the medium term, implementing and configuring consistent logical action plans. It facilitates the management of stakeholders within the organization by increasing their responsibilities and according to the objectives. The Balanced Scorecard is also a means of communication. In this sense, the Balanced Scorecard contributes to the management of the institution in three areas (Usta and Karaca, 2013:317):

- ✓ Balanced Scorecard, defining the objectives to be followed,
- ✓ In revealing corporate responsibilities, durations of action, measures,
- ✓ Contributes to communication with different stakeholders and ensuring cooperation in achieving objectives to increase sensitivity.
- ✓ The questions answered by the Balanced Scorecard are as follows (VPah, 2002:2):
- ✓ What are the strategic objectives to follow primarily in a country, a city and an institution?
- ✓ What are the measures discussed in monitoring the level of the carried out of the specified objectives?
- ✓ How long is it envisaged to take actions that provide access to the objectives?
- ✓ Who is responsible for the defined actions?

It is seen that answers are sought for important questions in the Balanced Scorecard table. In this sense, goals, criteria, targets and activities are expressed in a Balanced Scorecard table.

Strategic goals are set as a result of comparing the current situation with the vision. Measures allow to monitor the achievement of strategic objectives. It refers to the results that the target organization plans to achieve on the basis of the measure. Actions, on the other hand, are concrete activities defined by the strategy-vision couple in order to achieve target-results and thus to realize strategic goals (Usta and Karaca, 2013:318):

The Balanced Scorecard is a balanced combination of both financial and non-financial performance indicators. This card measures the performance of the organization from four different dimensions, called internal process, customer, financial, learning and growth dimensions (Kaplan and Norton, 1996:75). Leadership is also important in the organizational dimension of the Balanced Scorecard. In this context, positive leadership (visionary and transformational leadership) can affect the process positively (Ozan and Yolcu, 2021: 390; Yolcu and Ozan, 2021: 394). Kaplan and Norton's Balanced Scorecard is depicted in Figure 1.

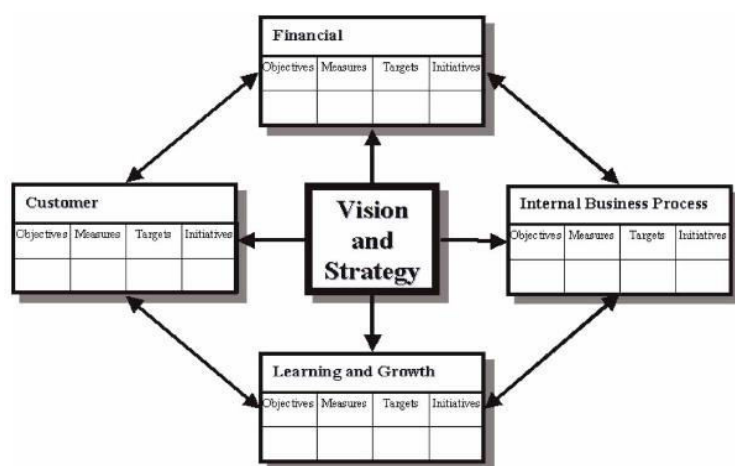


Figure 1. The Balanced Scorecard (Kaplan & Norton, 1996)

Effectiveness, efficiency, customer satisfaction for the purpose of customer dimension; good execution of the application and profession for the purpose of the size of internal process; the dimension of learning and growth means technology to achieve goals and the capabilities and innovations to be brought before the use of new practices. The dimension of financial expresses the physical, financial and human resources necessary for achieving the goal (Usta and Karaca, 2013:317).

Two tools are used on the Balanced Scorecard; one of the tools is the strategy map. The strategy map is a diagram that graphically charts managers' views on the organization's strategy and the cause and effect relationship between objectives in terms of the four scorecards. The second tool is scorecards covering measurement, objective, and current performance data for each purpose in the strategy map (Harvard Business School Press, 2009:37).

The BSC may be used to coordinate the operations of all departments, along with budgeting and target agreement processes at a university. Although the majority of the published research on the BSC focuses on for-profit organisations (Süzer, 2020; Yıldız, Kethüda ve Kurutgan, 2013; Cebeci, 2013; Bekmezci, 2010), there are a few studies on the BSC that examine it in the setting of higher education. The prominent studies in the international literature are as follows: Al-Zwyalif (2012) makes a survey in Jordanian Private Universities. He decides that these private universities recognize the significance of Balanced Scorecard and he counts that essential sources required for the application of Balanced Scorecard are existing. Naoufel and Boutora (2017) study application of Balanced Scorecard at Tebessa University. They find that Balanced Scorecard can be adopted to measure the performance of university. Fijałkowska and Oliveira (2018) indicate in their study the Balanced Scorecard as a useful tool for the evaluation of the universities' performance. Pietrzak, Paliszkiewicz and Klepacki (2015) describe the BSC as performance measurement and strategic management system. They emphasize using BSC in higher education. McDevitt, Giapponi and Solomon (2008) describe the process and benefits of developing a custom BSC to revitalize a faculty strategy. Umashankar and Dutta (2007) discuss in what way the BSC approach may be applied to higher education in India.

While there have been many BSC investigations across the world, there have been relatively limited BSC studies on universities in Turkey. The prominent studies in the national literature are as follows: Furuzan (2019) adapts four universities (Western Ontario University, Edinburg University, Melbourne University and METU) strategic plans to scorecards and compares them from Balanced Scorecard's four perspectives. She evaluates that BSC will help to improve efficiency of the institutions. Erkul, Derekey and Ayhun (2015) design a case study carried out at the Canakkale Vocational School of Social Sciences. They suggest that BSC can be used in universities. Hocalar (2008) applies Fuzzy BSC to Sakarya University in Turkey. She asks all the staffs personal and departmental objectives according to strategic plan and she concludes that Fuzzy BSC is preferred. Guner and Memis (2020) develop a risk-focused integrated BSC for a private university. The research concludes that this model can be applied at a private university. According to the papers' analysis, the BSC is well suited for measuring organizational performance in higher education. Although these earlier studies provide specific information about the BSC's applicability to universities, none of them study at one of the universities located in the southeast anatolian region of Turkey. This study aims to show how Balanced Scorecard can be applied to universities through the example of Adiyaman University (ADYU) from Turkey. Adiyaman University has been selected as a case study. It is chosen because it can accurately represent a typical public university in Turkey's southeastern anatolia region. It also serves as the location of the author's lectureship, making the process of gathering data more practical. The collected data is thought to be of higher quality than that available from other universities.

2. METHOD

Theoretical research approach is used in this research. Indirect research method is used to access the necessary scientific data. First, the strategic plan for the years 2015-2019 is reached on the website of Adiyaman University which is selected for the case study. After the strategic plan is examined, a strategy map which is one of the two tools of BSC is created by using 8 strategic objectives defined by the university. After detecting this strategy map, it is specified the objectives, criteria and activities in accordance with the strategies. Customer dimension, financial dimension, internal process dimension and learning and growth dimension for Adiyaman University are determined. After these stages, the scorecards which are the second tools of BSC shown between Figure 3 and Figure 10 are reached.

3. RESULTS AND DISCUSSION

3.1. BSC Model in Accordance with the Vision, Mission and Values of Adiyaman University (ADYU)

Since March 17, 2006, Adiyaman University has continued to provide educational services. More than 17 thousand students, including many international students, are educated on 4 campuses. These 4 campuses are Central

Campus, Besni Campus, Golbasi Campus and Kahta Campus encompassing 2 million 287 thousand square meters, totally. Adiyaman University incorporates 13 Faculties, 1 State Conservatory, 1 Institute, 3 Schools, 6 Vocational Schools and 18 Research and Practice Centers.

Ozer and Onen (2016:97) define mission, as the founding purpose of an organization; vision, as targets in accordance with the purpose of its establishment. ADYU's vision is to be a university that develops the socio-economic structure of the region where it is located in the health, agriculture and service sector by producing information, products and services. Its mission is to lead the solution, change, transformation and sustainable development of society as a university that engages in education, scientific research, publication and socio-cultural activities with a human-centered and predictive management approach, filters the problems that may be encountered or encountered, and primarily educates qualified individuals needed by the city, region and country in which it is located. ADYU adopts the following core values and working principles in all its activities: respect for human values, merit, transparency, efficiency, accountability, entrepreneurship, sustainability, participation, competitive production and environmental sensitivity.

The strategy map that can serve as a model for the institution based on 2015-2019 strategic plan published by ADYU, which continues its strategic plan studies around this vision, mission and core values, is shown in Figure 2.

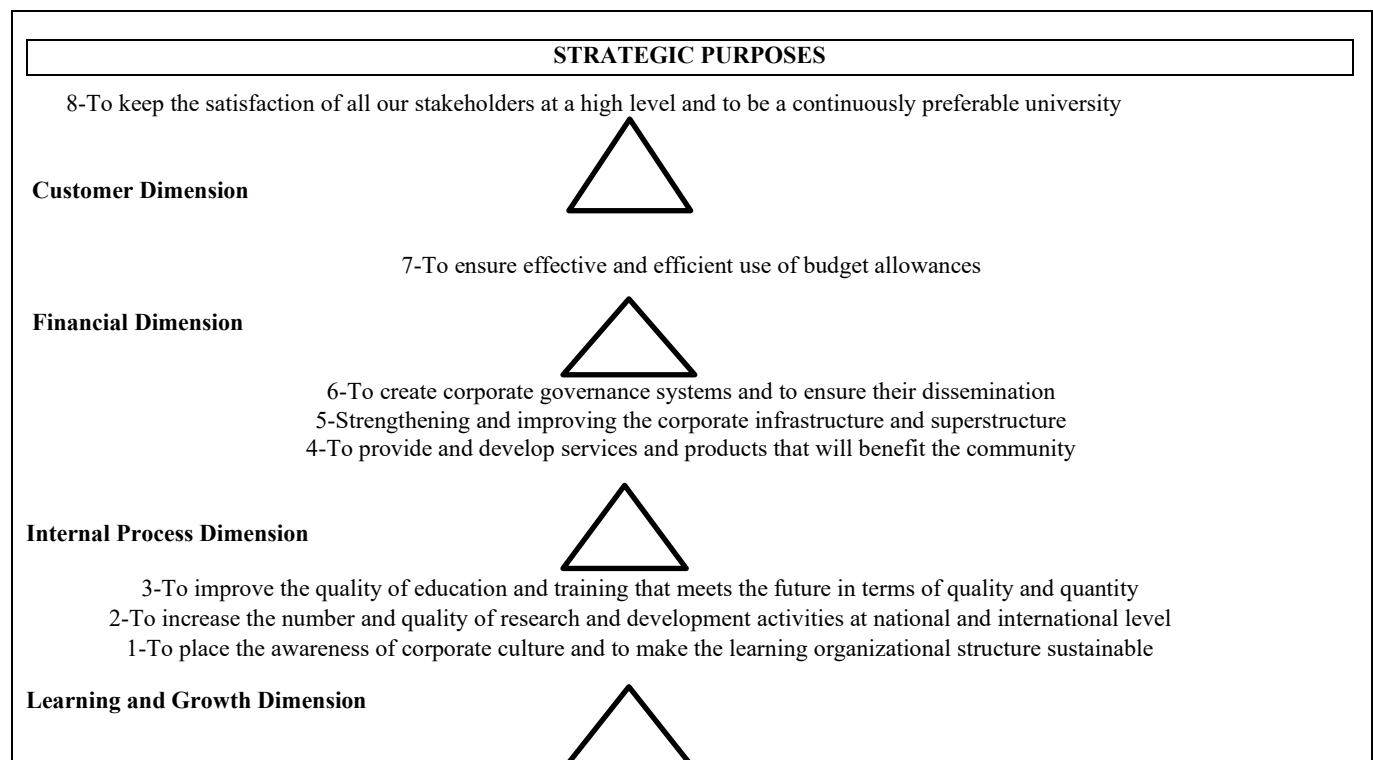


Figure 2. Strategy Map of Adiyaman University

After determining this strategy map, it is required to define the objectives, criteria and activities in accordance with the strategies. Customer dimension, financial dimension, internal process dimension and learning and growth dimension for ADYU have been detected. After these stages, the Scorecards shown below between Figure 3 and Figure 10 will be reached.

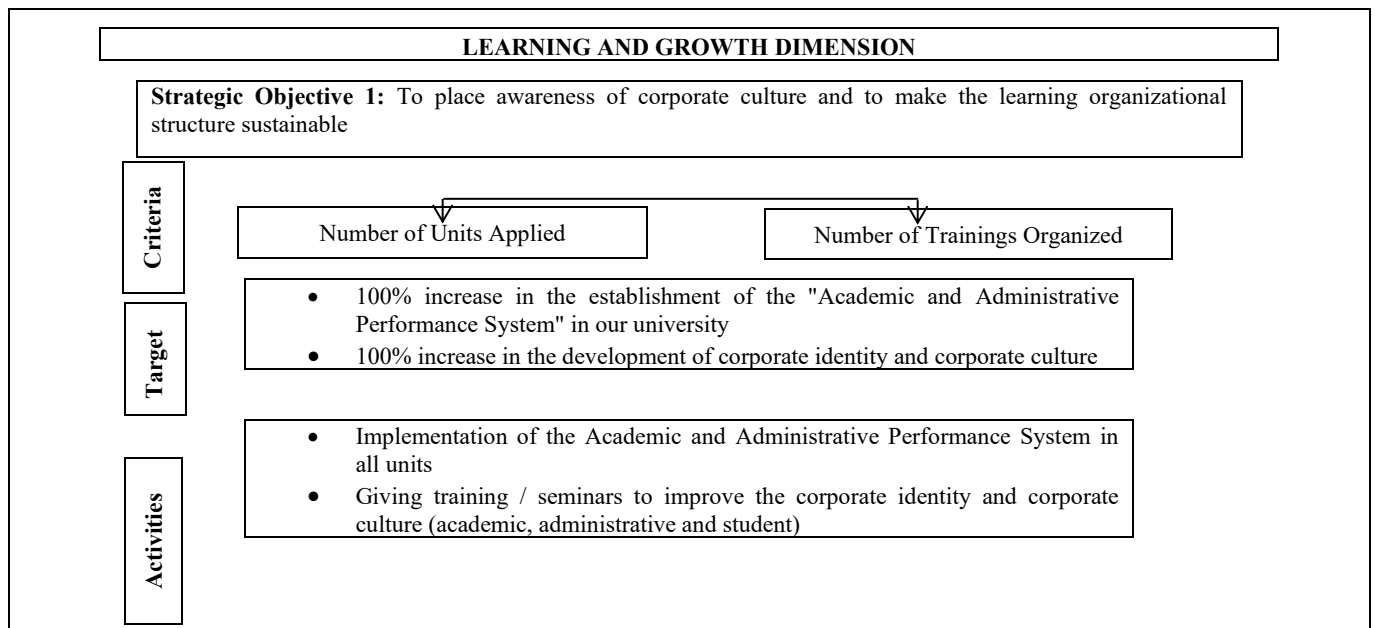


Figure 3. Balance Scorecard for Strategic Purpose 1

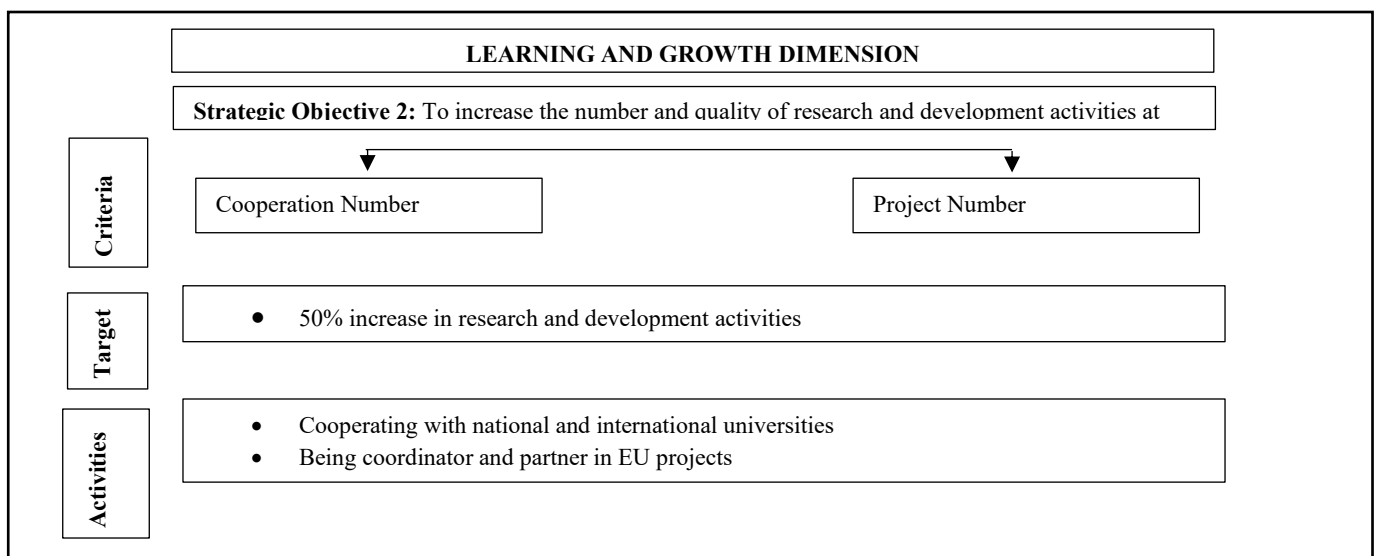


Figure 4. Balance Scorecard for Strategic Purpose 2

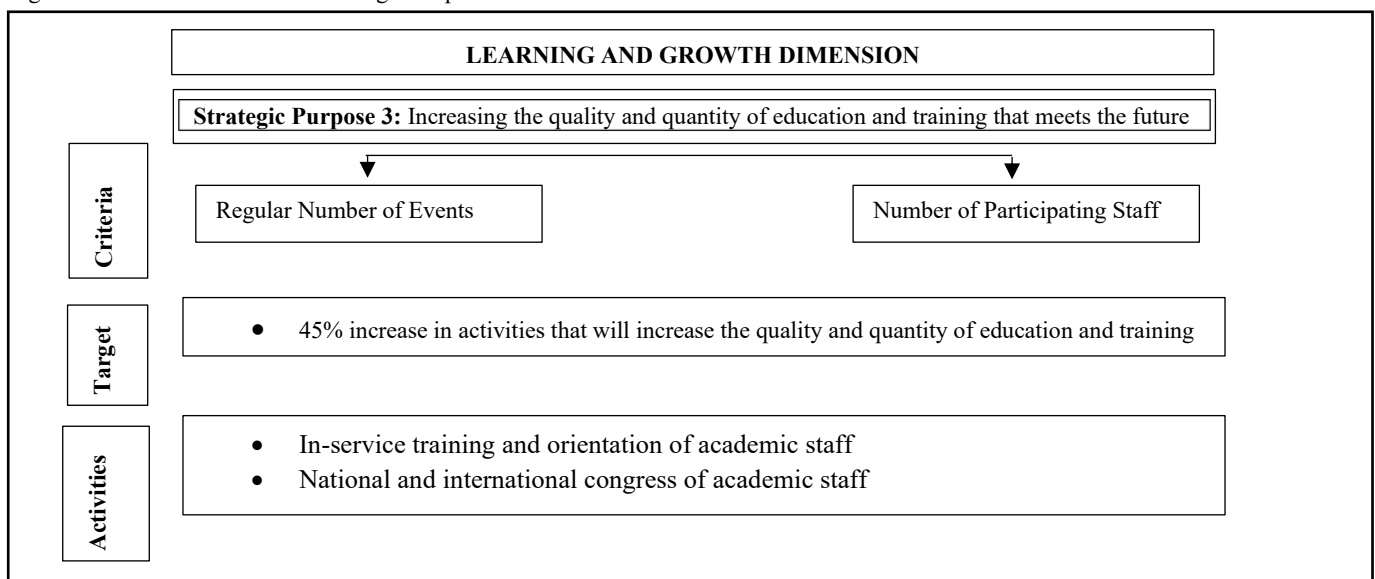


Figure 5. Balance Scorecard for Strategic Purpose 3

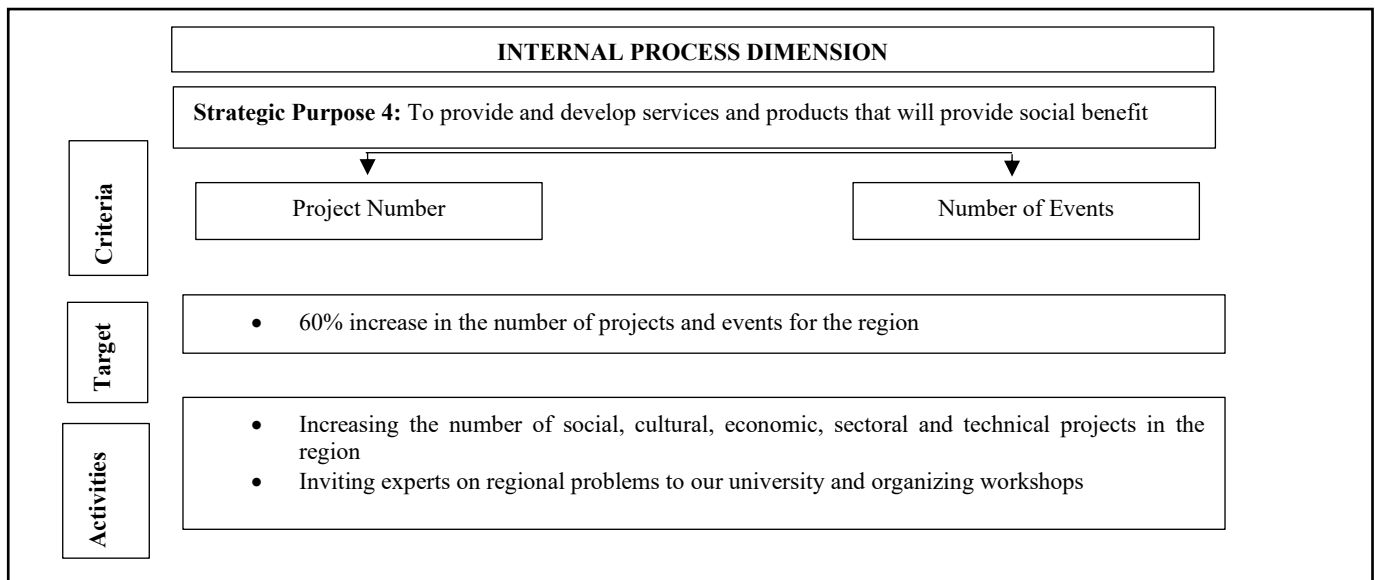


Figure 6. Balance Scorecard for Strategic Purpose 4

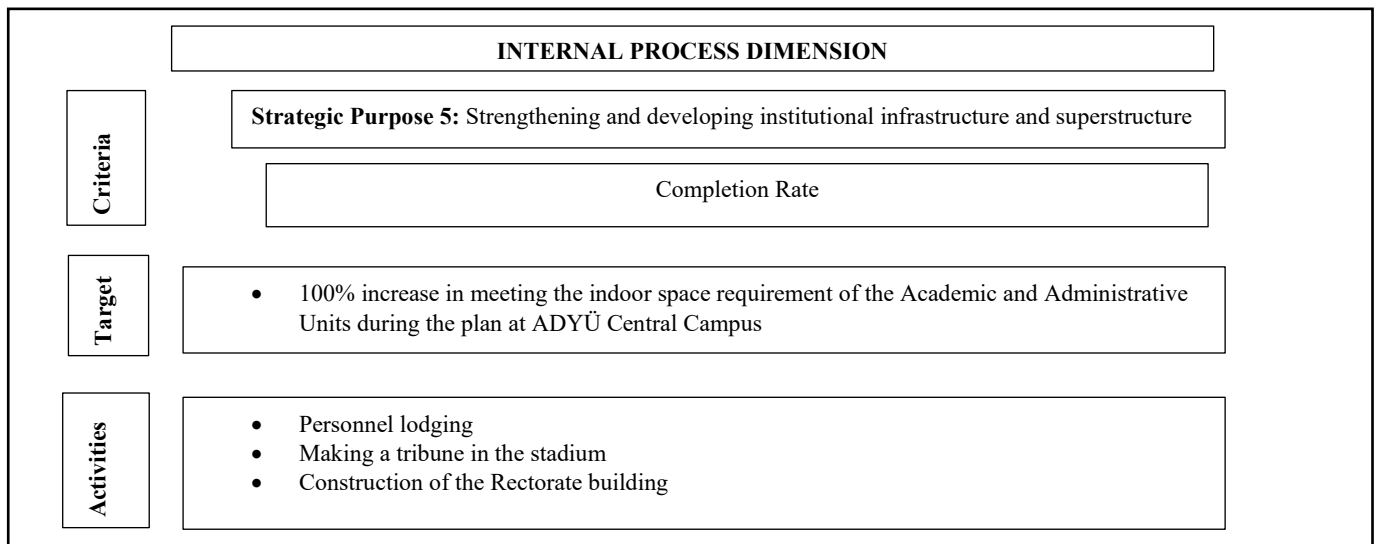


Figure 7. Balance Scorecard for Strategic Purpose 5

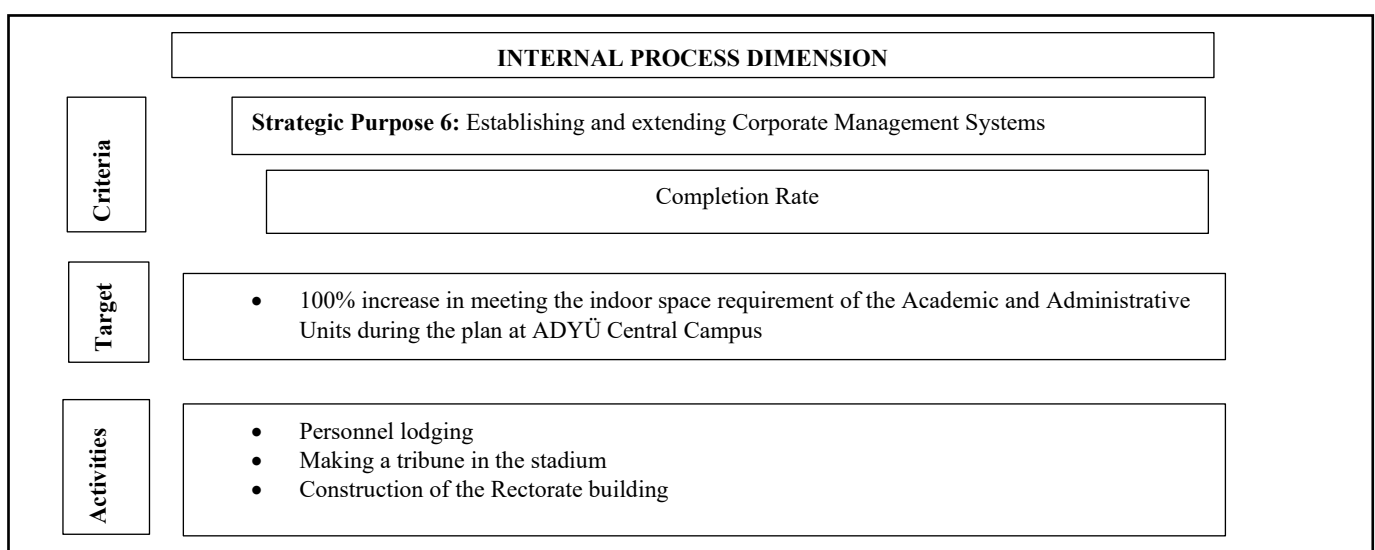


Figure 8. Balance Scorecard for Strategic Purpose 6

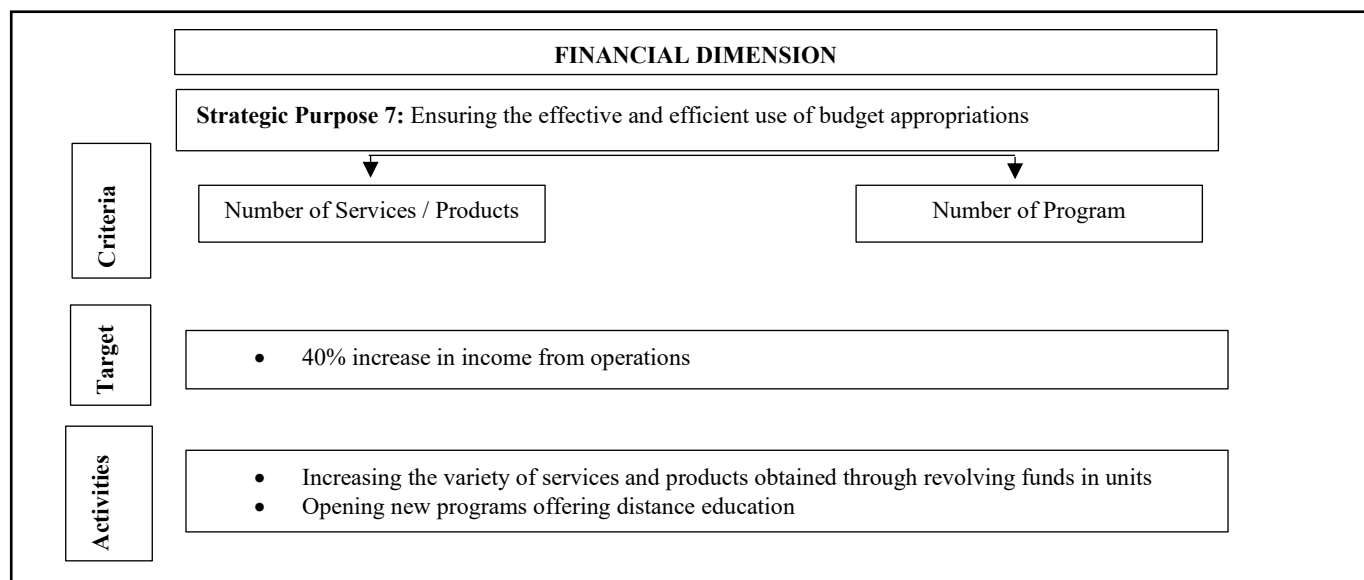


Figure 9. Balance Scorecard for Strategic Purpose 7

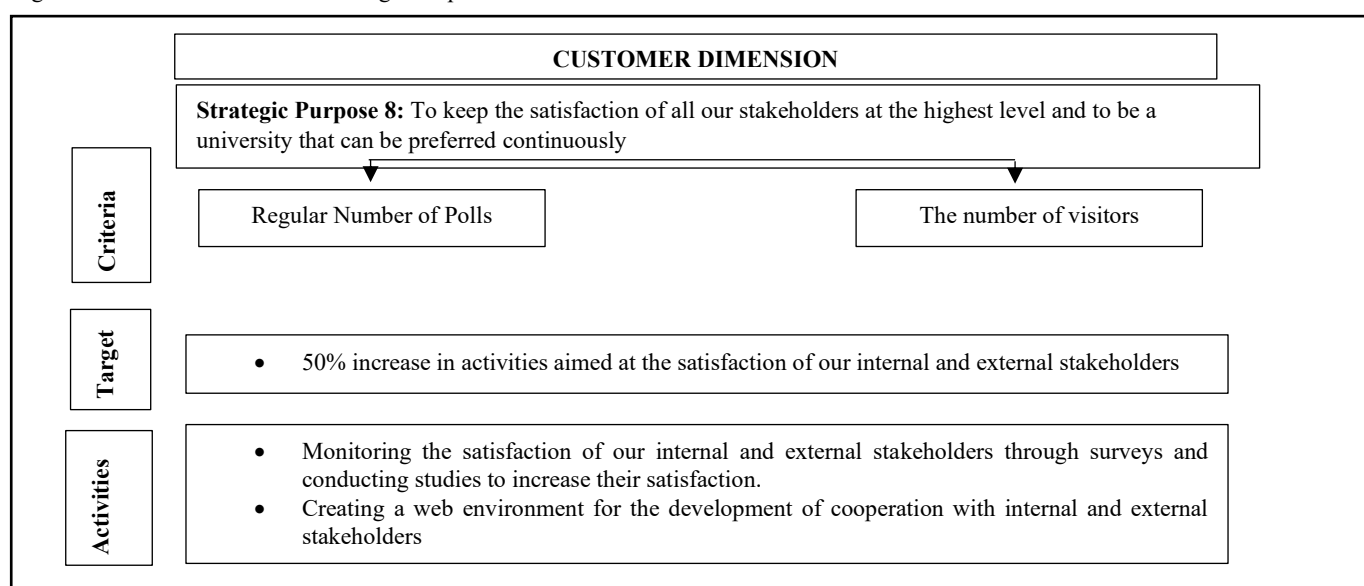


Figure 10. Balance Scorecard for Strategic Purpose 8

When the figures are examined, it is revealed how to create BSC and how to embody the objectives, criteria and activities. These tables, which are the most important output of the study, should be redesigned by universities according to their vision, mission and strategic plans. The BSC to be created will be an important roadmap to universities. This is confirmed by both international and national literature (Al-Zwyalif, 2012; Naoufel and Boutora, 2017; Fijałkowska and Oliveira, 2018; Pietrzak, Paliszkiewicz and Klepacki, 2015; McDevitt, Giapponi, and Solomon, 2008; Umashankar and Dutta, 2007; Furuzan, 2019; Erkul, Derekoy and Ayhun, 2015; Hocalar, 2008; Guner and Memis, 2020).

4. CONCLUSION

In this study, the data of the 2015-2019 strategic plan prepared by Adiyaman University are placed in the 4 dimensions of the BSC and a model has been developed for how the Balanced Scorecard can be. Kaplan and Norton's BSC model is used for the calculation of performance indicators. The BSC is a management tool that expresses the vision, strategy and actions of the organization. The BSC provides feedback on the process and includes the aim of continuously improving external factors, strategic performance and results. As a result, it can be said that BSC to be applied in universities can provide participation, transparency and accountability in universities, thus increasing efficiency and productivity. The BSC for universities, as in the case of Adiyaman University, is a tool that can provide:

- ✓ administrators of universities to evaluate the system;
- ✓ more planned and efficient use of financial resources for educational activities, administrative services and scientific activities;

- ✓ increase satisfaction of student, academic staff and administrative staff;
- ✓ an increased competition between universities about quality education and better performance.

REFERENCES

1. Alharafsheh, M.; Harahsheh, A., Lehyeh, S. A., & Alrawashedh, N. (2021). "The Impact of Entrepreneurs Characteristics of Private Jordanian Universities Leaders on Strategic Performance: The Mediating Role of Strategic Planning", *International Journal of Scientific & Technology Research*, 10(1): 299-309.
2. Al-Zwyalif, I. (2012). "The Possibility of Implementing Balanced Scorecard in Jordanian Private Universities", *International Business Research*, 5(11): 113-120.
3. Bekmezci, M. (2010). "Stratejik Bir Yönetim Yaklaşımı Olan Dengeli Başarı Göstergesi (Balanced Scorecard)'nin Türkiye'nin En Büyük 500 Firmasına Uygulanması", *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 8(2): 205-227.
4. Cebeci, C. (2013). "Lojistikte Dengeli Skor Kartının Uygulanabilirliği: Teorik Çerçeve", *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 40: 21-41.
5. Coşkun, A. (2006). Büyük Sanayi İşletmelerinde Kurumsal Performans Ölçüm ve Yönetim Uygulamaları. *Muhasebe ve Denetim Bakış Dergisi*, 6(19):119-136.
6. Erkul, H.; Dereköy, F., & Ayhün, S. E. (2015). "Yükseköğretim Kurumlarında Dengeli Ölçüm Kartı Geliştirilmesi: Çanakkale Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Örneği", *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2: 203-213.
7. Fijałkowska, J., & Oliveira, C. (2018). "Balanced Scorecard in Universities", *Journal of Intercultural Management*, 10(4): 57-83.
8. Furuzan, V.G. & Ensari, H. (2019). "Strategic Planning and a Balanced Scorecard in Higher Education: How to Make a Strategic Plan in Turkish Universities? Problems and Prospects in Higher Education", Athens: Athens Institute for Education and Research.
9. Güner, M.F., & Memiş, M.Ü., (2020). "Risk Odaklı Bütünleşik Kurumsal Karne Yöntemi: Bir Vakıf Üniversitesinde Uygulama", *Alanya Akademik Bakış*, 4(2): 305-323.
10. Harvard Business School Press. (2009). Performansı Ölçmek. (Çev. Melis İnan), Optimist Yayınları, İstanbul.
11. Hocalar, E. (2008). "An Application of Fuzzy Balanced Scorecard System In Higher Education Organizations", *Electronic Letters on Science and Engineering*, 4(2): 20-28.
12. Kaplan, R. S. & Norton, D. P. (1993). Putting The Balanced Scorecard to Work. Harvard Business Review OnPoint, Boston.
13. Kaplan, R. S. & Norton, D. P. (1996). "Using The Balanced Scorecard as a Strategic Management System", *Harvard Business Review*, 85(7-8): 75- 85.
14. Kaplan, R.S. & Norton, D.P. (2014). Strateji Haritaları (Çev. Şeyda Öztürk), Alfa Basım, İstanbul.
15. McDevitt, R.; Giapponi, C., & Solomon, N. (2008). "Strategy Revitalization in Academe: A Balanced Scorecard Approach", *International Journal of Educational Management*, 22(1): 32-47.
16. Naoufel, S., & Boutora, F. (2017). "The Level of University Performance Using Advanced Balanced Score Card: an Empirical Study of Tebessa University-ALGERIA", *The Arab Journal for Quality Assurance in Higher Education*, 10(27): 139-162.
17. Ozan, M. S. & Yolcu, F. S. (2021). "Etkili Liderlik", *Sosyal Bilimler Dergisi (The Journal of Social Sciences)*, 8(54): 385-391.
18. Özer, M. A. & Önen, S. M. (2016). 200 Soruda Yönetim Kamu Yönetimi, Gazi Kitabevi, Ankara.
19. Pietrzak, M.; Paliszkievicz, J., & Klepacki, B. (2015). "The Application of The Balanced Scorecard (BSC) in The Higher Education Setting of a Polish University", *Online Journal of Applied Knowledge Management*, 3(1): 151-164.
20. Rohm, H. (2002). "Performance Measurement in Action", *Perform Magazine*, 2(2): 1-8.
21. Rohm, H. & Halbach, L. (2006). "A Balancing Act: Sustaining New Directions", *Perform Magazine*, 2(3): 1-8.

22. Ruben, B. D. (1999, October). "Toward a Balanced Scorecard for Higher Education: Rethinking the College and University Excellence Indicators Framework" In Higher Education Forum, October 1999, 99(2): 1-10.
23. Süzer, A. S. (2020). "Türkiye'deki Havayolu İşletmelerinde Performans Ölçme Aracı Olarak Balanced Scorecard Uygulamalarının Değerlendirilmesi", Doktora Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
24. Umashankar, V., & Dutta, K. (2007). "Balanced Scorecards in Managing Higher Education Institutions: An Indian Perspective", International Journal of Education Management, 21(1), 54-67.
25. Usta, A. & Karaca M. (2013). "Kalkınma Ajanslarında Performans Yönetimi: Fırat Kalkınma Ajansı Örneği", 2. Uluslararası Bölgesel Kalkınma Konferansı Bildirileri, 16-17 Mayıs 2013, 311-338, Elazığ.
26. Vpah (2002). Laissez-Vous Conter les Objectifs, Cambrai, Langres, Nimes, Poitiers, Pays d'Auge, Rennes.
27. Yıldız, M. S.; Kethüda, Ö., & Kurutgan, M. N. (2013). "Dengeli Ölçüm Kartı'nın Hastane İşletmelerinde Uygulanması: Örnek Olay Çalışması", Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 27(4): 90-109.
28. Yolcu, F. S. & Ozan, M. S. (2021). "Modern Liderlik Teorileri", Sosyal Bilimler Dergisi (The Journal of Social Sciences), 8(54): 392-400.

Subject Area
Business

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 101
PP: 2544-2554

Arrival
18 June 2022
Published
31 August 2022
Article ID Number
64171
Article Serial Number
04

Doi Number
<http://dx.doi.org/10.29228/ssj.64171>

How to Cite This Article
Koçyiğit, N. & Akman, A.
(2022). "Conceptual
Awareness Level of
Prospective Managers of
Digital Businesses"
International Social
Sciences Studies Journal, (e-
ISSN:2587-1587) Vol:8,
Issue:101; pp:2544-2554



Social Sciences Studies Journal
is licensed under a Creative
Commons Attribution-
NonCommercial 4.0
International License.

The Effects of Management Information Systems Course on The Industry 4.0 Conceptual Awareness Level of Prospective Managers of Digital Businesses

Nezahat Koçyiğit ¹ Abdurrahman Akman ²

¹ Assistan Prof.Dr., Necmettin Erbakan University, Faculty of Applied Sciences, Department of Management Information Systems, Konya, Turkey

² Assistan Prof.Dr., Osmaniye Korkut Ata University, Osmaniye Vocational School, Department of Management and Organization, Osmaniye, Turkey

ABSTRACT

In recent years, the concepts of Industry 4.0 and even Industry 5.0 as well as the rapidly developing technology have brought about big opportunities and challenges for businesses. The aim of the study is to find out the Industry 4.0 conceptual awareness levels of students who are prospective managers and reveal the effects of the management information systems course, which is included in the department curriculum, on this awareness. It is also aimed in the study to find out whether the students' levels of industry 4.0 conceptual awareness vary across variables such as gender, working status outside school, the sector where they plan to work after school, grade point average (GPA) and type of high school the participants graduated from. The research population is comprised of students studying in the department of Business Administration in the Faculty of Political Sciences in a public university. The 25 students at 4th grade in the research sample who have taken the Management Information Systems course were chosen via convenience sampling method which is among non-probability sampling methods. Uncontrolled pre-test-post-test model was used in the study. Validity and reliability analyses of the scales as well as normality analysis, Mann-Whitney U test, Kruskal-Wallis H test and dependent samples t test were performed in the study. As a result of the analyses, it was found out that students' industry 4.0 conceptual awareness levels do not differ depending on gender, working status outside school, the sector where they plan to work after school, grade point average (GPA) type of high school the participants graduated from. On the other hand, average scores for pre-test and post-test regarding the students' industry 4.0 conceptual awareness levels revealed a significant increase between average pre-test scores ($x = 2,97$) and average post-test scores ($x = 3,36$). When the pre-test and post-test scores were compared, "Artificial Intelligence", "Virtual Reality", "Wearable Technologies", "Unmanned Systems", "Customizable Product Development", "Learning (Smart) Robots", "Cyber Security" and "3D Printers" were among the top fields about which the students had the highest level of awareness.

Keywords: Industry 4.0, Digital Businesses, Manager, Management Information Systems

1. INTRODUCTION

Radical changes in business and production processes are becoming compulsory in order to adapt to today's global competition environment and changing market conditions. Traditional business administration is being replaced by digital businesses. Technology-based and decentralized self-managing organizations where smart systems, automatization and flexible production are prevalent are increasing. This period, which comprises of these structures triggered by the developments in information and communication technologies, is conceptualised as the fourth industrial revolution. Named as the information age or artificial intelligence age, this era requires new competences, strategies and policies. New opportunities are arising for innovations in products and services, reduction of costs and increasing customer share and profits. Types of employment and the skills and competences demanded from the workforce are changing. It can be seen that all these developments have an influence on individuals and societies. Also, awareness about what this era has brought to us and how it is perceived is important in order to be able to adapt to change. Awareness should be increased and teaching programs should be updated so that schools from pre-school to university will help individuals develop creative thinking ability required by the new revolution. Otherwise, inconsistencies between required competencies and learnt theoretical knowledge will become a problem in the future for students. Since the need for smart and productive managers who will manage smart factories, robots and data will increase, it will be necessary to raise students who possess these skills. Therefore, the level of knowledge and interest towards this era, awareness on industry 4.0 concept, familiarity towards using information and communication technologies for regarding especially university students have gained importance.

It is seen that the curriculum of departments which involve mainly information systems and informatics supports the prospective members of the workforce so that they can be equipped with new skills and competences. To illustrate, when the academic programs of the management information systems department which has been accepting an increasing number of students in recent years are examined, it can be observed that the programs are in accordance with Industry 4.0 technologies such as algorithm and programming, data analytics, cloud computing

systems. On the other hand, the students' awareness and what changes should be made in the curricula of business schools that train prospective workforce who will be managers of digitalised businesses are other issues yet to be considered. Torun and Cengiz (2019: 244) found out in their study that students of management information systems department have higher awareness on Industry 4.0 compared to students of other departments and it will be beneficial to make a comparative analysis of department curricula in order to increase awareness levels of students who are studying departments at faculties of economics and administrative sciences.

For all these reasons, the aim of this study is to measure awareness levels of students of business management department which train prospective managers who will manage the changing organization structures in the future regarding the competences and skills expected from the workforce in this age. Within this measurement, it is also aimed to apply uncontrolled pre-test and post-test before and after 14 weeks of Management Information Systems course which has been added to the department curriculum in recent years and involves the changing concepts in business understanding, work processes, competences and Industry 4.0 technologies in order to identify the effects of the course.

2. CONCEPTUAL FRAMEWORK

2.1. Industry 4.0

The stages of industrial revolution which has led to great industrial changes and compelled the businesses and countries to transform their competitive power since the Industrial Revolution are named as Industry 1.0, Industry 2.0 and Industry 3.0 (Kağnıcıoğlu and Özdemir, 2017: 901). What triggered these three revolutions are the technical innovations. Mechanical production which works with water and steam power was introduced at the end of 18th century, division of labour and serial production at the beginning of 20th century and programmable logic controller (PLC) systems for automation in production in 1970s. The fourth industrial revolution, in other words Industry 4.0, has been triggered by the internet which allows communication between humans and machines (Brettel, et al., 2017: 48).

The concept of Industry 4.0 has been debated in the industry and academy as well since it was introduced in Germany in 2011. The main idea of these studies was to benefit from the potential gains of new technologies such as the existence and use of the internet and internet of things (IoT), integration of work processes, smart production tools, smart factories with smart products and virtualization (Rojko, 2017: 80). It was observed that virtual and physical production systems which have become possible through smart factories started to build a flexible cooperation with each other (Kağnıcıoğlu and Özdemir, 2017: 902). Klaus Schwab, the founder of World Economic Forum, suggests three main reasons for the occurrence of Industry 4.0 (quoted from Schwab (2016): Özkoç and Karalar, 2019: 2):

- ✓ Speed: This revolution proceeds not with a linear but with an exponential speed and technologies which are interconnected and multi-directional trigger each other and open the way for technologies that require more skill.
- ✓ Width and depth: This revolution, which rises on the digital revolution brings together various technologies which lead to unprecedented changes of paradigm in the economy, business world and social structure.
- ✓ System effect: At the end of the revolution, all companies, countries and even sectors might go through a total change.

The concept of Industry 4.0 is understood as the application of cyber-physical systems into the industrial production systems (Drath and Horch, 2014: 56). In production, cyber-physical systems comprise of smart machines, storage systems and production facilities that can exchange information and control each other independently. This situation improves the processes regarding manufacturing, engineering, materials usage and supply chain management (Hermann, et al., 2015: 5).

The leading basic concepts related to Industry 4.0 are concepts such as internet of things, 3D printers, cloud computing technologies, smart factories, augmented reality, cyber-physical systems, new systems in distribution, purchasing and development of products and services, meeting human needs and corporate social responsibility (Doğan and Baloglu, 2020: 60; Lasi et al., 2014: 240). It is important that individuals who will shape the future should be aware of these new concepts and try to understand the revolution.

The most fundamental components of Industry 4.0 revolution are as follows (Öztemel, 2018; 26);

- ✓ Autonomous robots: Robots which can act and decide on their own and have become widespread in the production environment,

- ✓ Smart informatics networks: The informatics networks which allow machines to communicate with humans and each other through software and control the data traffic,
- ✓ Cyber-physical systems and security systems: Cyber systems that allow the unification of all communication and systems and carrying out the duties and transactions in the informatics environment in a secure way,
- ✓ Internet of things: Internet, which activates data exchange protocols which communicate with each other in all parts of the society, the systems in the manufacturing environment in particular,
- ✓ Big data analyses: Analysis of data which provides decision makers with required information in order to make the right decisions automatically,
- ✓ Simulation and augmented reality: The use of real environment with the simulated environment in an integrated way,
- ✓ Cloud computing: The ability to provide both storage systems and software facilities at quite low costs,
- ✓ Additive manufacturing and 3D printers: Production with desired size and quality just by entering the model details in a computer.

Moreover, it is also possible to add bitcoin and blockchain technologies, unmanned vehicles, energy storage and renewable energy resources and new generation genes.

The unique feature of Industry 4.0 is that it allows real-time communication, definition and connections between humans, machines and products and develops smart manufacturing models specifically for customer demands with high flexibility. It is the transformation from central production to local, from standardisation to customisable production. It is the activation of the structures known as cyber-physical production systems, which combines the limits of the real world with the opportunities of the virtual world (Firat and Firat, 2017: 11). Since Industry 4.0 practices will introduce new technologies in many fields in the future from supply to production and from logistics to communication, it is not wrong to say that the most important weapon for competitiveness is technological leadership (Çetinkaya, 2021: 575).

Industry 4.0 practices bring along challenges as well as many positive developments. Positive developments and expectations can be stated as higher efficiency, increased customer satisfaction, reduced costs and new service and work models. Challenges, on the other hand, are listed as insufficient number of competent employees, the necessity to graduate students with competences required by today's world, deficiencies in the international standards and the need to improve the network infrastructure (Soylu, 2018: 49).

2.2. Preparation for The Technologies of The Industry 4.0 Age

Countries which are developed in terms of industry and technological facilities led by Germany started the Fourth Industrial Revolution for purposes such as lowering labour costs and reducing the dependence on qualified workforce (Soysal and Pamuk, 2017: 45). Therefore, traditional businesses of the previous revolutions are transformed into digital businesses.

There are differences between the digitalised businesses of the Industry 4.0 age and traditional businesses. Traditional businesses aim to offer high quality products or services at low costs, increase profit rates and identify and fix errors. In the businesses of Industry 4.0 age, systems aim to make predictions as well as collecting data and using existing data and solve problems before the error appears. This situation means just in time maintenance and non-stop production.

In the Industry 4.0 age, many technologies described in science-fiction movies are actualised. 3D printers have disturbed the balance of the fashion industry and additive manufacturing is combined with synthetic biology to help develop products that involve microorganisms. These changes and developments which occur in almost every field require the adults of the future to be equipped individuals in this sense (Özkoç and Karalar, 2019: 3). Hence, it is thought that the technological infrastructure and information systems necessary for application of Industry 4.0 technologies cannot be met by existing business structures and strategic changes will take place in human resources policies of businesses. The workforce is expected to gain the new skills and competences that will meet the needs that arise due to these new systems. It is obvious that new occupations will be created and certain jobs will lose their importance owing to these changes, which will have positive or negative impacts on employment (Kamber and Bolatan 2019: 846). In the report titled "The Future of Jobs" published by World Economic Forum in 2016, it was stated that the developments in fields such as robotics, genetics and biotechnology, nanotechnology, artificial intelligence and 3D printers would lead to significant differences in the form of doing business. This situation

makes great contribution to the occurrence of new job opportunities in the sectors that involve numerous technologies (Işık and Erol, 2020: 86).

In other words, it is estimated that Industry 4.0 will cause many jobs to disappear and new professions to arise just as it happened in the previous industrial revolutions and there will be no increase in unemployment but on the contrary, employment opportunities will increase with jobs such as data centre technician and robot mechanic (Koca, 2018: 251).

There are some elements to meet the needs of the Industry 4.0 age which are also reflected in the education system. These are designer individuals and organizations that use high level thinking skills, customized data and open-source content, utilize digital technologies and create and transfer knowledge in such a way that will meet global needs (Demir, 2018: 147). This means that changing the curriculum alone will not be sufficient. Also, it is necessary to raise individuals who are “creative, flexible, think in a scientific way, question things, realize problems and create solutions and make their own decisions” instead of individuals who are loaded with memorised information (Gümüšoğlu, 2017: 1588).

It is quite important that quality must be increased in education rather than quantity. This is because not only low paid jobs that require low level skills but also high-quality jobs that require high level of skills are expected to disappear due to automatization. Thus, education must be offered with higher quality instead of higher quantity. Besides, higher quality education can be supportive under certain circumstances. Required extra qualifications depend on the specific characteristics of the job itself. For instance, it is estimated that it is 98% probability that accounting work will be carried out by smart software in the future and it will not matter if an accountant has extra qualifications (Özsoy, 2018: 265).

On the other hand, workforce candidates of this era must be aware of continuous learning and the transition from muscular power to brain power in order to adapt to the requirements to be introduced by the Industry 4.0 technologies (Bonekamp and Sure, 2015: 33). It is important that the effects of this transition will become a part of educational curricula so that the components and technologies of the era can be taught to students. It will be the right choice to modify department curricula in accordance with the expectations of the industry and employers and include course that involve today's technologies.

The Management Information Systems course which has been added to the business administration department curricula in recent years is an example for this. The objective of the course is to convey the global importance of communication system tools and management, its fundamental principles taking into account the technology, management and organization elements and how to use these systems to get competitive advantage for organizations. The course involves basic information about management information systems. It includes technologies related to the Industry 4.0 age such as the main components of communication systems, technologies that are classified under communication systems, telecommunication, internet, communication systems used in organizations and the effect of these systems on decision making processes, strategies necessary to use the communication systems to get competitive advantage, data mining, e-trade and mobile trading systems, foundations of business intelligence, knowledge and project management, system design and development and information security.

3. METHODOLOGY

3.1. The Aim of The Study

As a result of changes in digitalization and production technologies, businesses need to ready their background for new systems in terms of competitiveness. As well as technical regulations, by changing their social structures and human resource policies, that the skills and competencies required in the workforce of the Industry 4.0 age become prominent in recruitment is expected. Updating the education curriculum and strengthen the industry-university cooperation is important to equip the graduates with the demand skills. In this direction, it is aimed to reveal whether the workforce candidate business students follow the technological developments and to determine whether they are aware of the key concepts of the Industry 4.0 era. It is also aimed to applying uncontrolled pre-test and post-test before and after 14 weeks of Management Information Systems course which has been added to the department curriculum and involves the changing concepts in business understanding, work processes, competences and Industry 4.0 technologies in order to determine the effects of the course on students' awareness of the key concepts of the Industry 4.0 era.

3.2. Hypotheses

In the study, the research hypotheses created to examine the Industry 4.0 conceptual awareness levels of university students registered in the business department waiting to be employed in the sector are as follows:

H1: Industry 4.0 conceptual awareness levels of students change according to gender.

H2: Industry 4.0 conceptual awareness levels of students change according to working situation except school.

H3: Industry 4.0 conceptual awareness levels of students change according to sector in that they want to work after school.

H4: Industry 4.0 conceptual awareness levels of students change according to grade point average.

H5: Industry 4.0 conceptual awareness levels of students change according to high school type.

H6: The averages of students' industry 4.0 conceptual awareness levels show a significant difference between pre-test and post-test.

3.3. Research Model and Method

Uncontrolled pre-test-post-test model was used in the research to examine the student's Industry 4.0 conceptual awareness levels. In this model, the effect of not knowing the pre-experimental/test status of the group members that were not controlled in the previous model is eliminated. Whether the results are significant or not was tested with the "t-test for dependent groups", in which the averages of the pre-test and post-test scores are compared.

The inability to control the time-related errors between the pre-test and the post-test creates the limitation of the study (URL-1). Questionnaire technique was used to collect data in the research. For this purpose, personal information form and Industry 4.0 conceptual awareness scale were used.

Personal Information Form: Participants' gender (female/male), out-of-school employment (working/not working), grade point average (GPA) low (below 2.5)/mean(2.5 - 2.99)/good (3 and above), sector in which he/she thinks to work after school (private/public), secondary school graduation type (Vocational and Technical Anatolian/Social Sciences/Anatolian/Anatolian Imam Hatip/Science High Schools) was created by the researcher to determine personal information.

Industry 4.0 Conceptual Awareness Scale (I 4.0-CAS):

A 39-item scale developed by Doğan (2019) was used to measure the Industry 4.0 conceptual awareness levels of university students in the management process of digital transformation.

The Cronbach Alpha internal coefficient of consistence of the scale developed by the author was found to be .96. "Internet of Things", "Artificial Intelligence", "Learning (intelligent) Robots", "Energy 4.0", "Digital Supply Chain" can be given as examples of expressions in the scale. Answer options in the form of a 5-point Likert scale were presented to these statements in the scale, with my awareness level as None [1], Little [2], Mean [3], A lot [4], Full [5]. In this study, the Cronbach Alpha internal coefficient of consistence of the scale was found to be .97. It has been found that it is a valid and reliable tool to measure the Industry 4.0 conceptual awareness levels of university students.

3.4. Population and Sample/Study Group/Participants

The research population is comprised of students studying in the department of Business Administration in the Faculty of Political Sciences in a public university. The 25 students at 4th grade in the research sample who have taken the Management Information Systems course were chosen via convenience sampling method which is among non-probability sampling methods.

4. FINDINGS and ANALYSIS

4.1. Descriptive Statistics of the Sampling

Descriptive statistics about the students participating in the study are presented in Table 1. Considering the gender distribution of the students participated in the research, 56% (14 people) are male and 44% (11 people) are female; 20% (5 people) work outside of school, 80% (20 people) do not work outside of school; it is seen that 44% (11 people) graduated from Anatolian High School, 36% (9 people) from Anatolian Imam Hatip High School and 20% from Vocational and Technical Anatolian High School.

In addition, 68% (17 people) of the students stated that they intend to work in the private sector after school, and 32% (8 people) in the public sector. When the overall grade point averages of the students are examined, according

to the 4-point system, 36% (9 people) are below 2.5, 40% (10 people) are between 2.5 and 2.99, and 24% (6 people) is 3 or above.

Table 1. Descriptive Statistics on the Research Sample

Demographic Features	Variables	N	%
Gender	Male	14	56
	Female	11	44
	Total	25	100
Do you work outside of school?	Yes	5	20
	No	20	80
	Total	25	100
Secondary school graduation	Vocational and Technical Anatolian	5	20
	Anatolian	11	44
	Anatolian Imam Hatip Science High Schools	9	36
	Total	25	100
Sector in which you intend to work out of school	Private	17	68
	Public	8	32
	Total	25	100
Grade point average (GPA)	Low (below 2,5)	9	36
	Mean (2,5 - 2,99)	10	40
	Good (3 and above)	6	24
	Total	25	100

4.2. Data Analysis/Hypothesis Testing

The research hypotheses created to examine the Industry 4.0 conceptual awareness levels of the students were tested using the SPSS-22 package program by the data obtained. Uncontrolled pre-test-post-test model was used in the study. Validity and reliability analyses of the scales as well as normality analysis, Mann-Whitney U test, Kruskal-Wallis H test and dependent samples t test were performed in the study.

When Kolmogorov-Smirnova and Shapiro-Wilk values were examined in the normality test of variable data such as gender, out-of-school employment status, the sector in which they intend to work after school, grade point average (GPA) and secondary school graduation type, it was seen that the data did not show a normal distribution ($p < 0.05$). It was accepted that the data in the study did not show normal distribution and nonparametric tests were applied. The reliability analysis of the scale used in the study was made. In order to determine whether the Industry 4.0 conceptual awareness levels of university students differ according to gender (female/male), out-of-school employment status (working/not working), sector (private/public) in which they intend to work, in both pre-tests with the collected data and Mann-Whitney U test analysis was performed in the post-test. Such as grade average point of student's (GPA) is low (below 2.5)/mean (2.5 - 2.99)/good (3 and above), secondary school graduation type (Vocational and Technical Anatolian/Social Sciences/Anatolian/Anatolian Imam Hatip/Science High Schools), Kruskal-Wallis H test was used in both the pre-test and post-test to test the significance of the difference between the means of three or more groups.

Table 2. Reliability Coefficient of Scales, KMO Analysis and Bartlett Test Values

Type of Scale	Number of Expressions	Cronbach's Alpha Result of pre-test	Cronbach's Alpha Result of post-test
Industry 4.0 Conceptual Awareness Scale (I 4.0-CAS)	39	,969	,970

It is seen that according to the reliability analysis results of the Industry 4.0 conceptual awareness scale in both the pre-test and the post-test ($0.80 \leq \alpha$) are a highly reliable scale.

The test results of the hypotheses formed within the scope of the research are as follows:

H1: In order to measure whether the Industry 4.0 conceptual awareness levels of the students differ according to gender, the Mann-Whitney U test was performed both in the pre-test and post-test, and it was observed that $p > 0.05$ result of the test. Students' Industry 4.0 conceptual awareness levels do not differ according to gender. The difference is not statistically significant. *H1 hypothesis was rejected*

H2: In order to measure whether the Industry 4.0 conceptual awareness levels of the students differ according to working situation except school, the Mann-Whitney U test was performed both in the pre-test and post-test, and it was observed that $p > 0.05$ result of the test. Students' Industry 4.0 conceptual awareness levels do not differ according to working situation except school. The difference is not statistically significant. *H2 hypothesis was rejected*.

H3: In order to measure whether the Industry 4.0 conceptual awareness levels of the students differ according to sector in that they want to work after school, the Mann-Whitney U test was performed both in the pre-test and post-test, and it was observed that $p > 0.05$ result of the test. Students' Industry 4.0 conceptual awareness levels do not differ according to sector in that they want to work after school. The difference is not statistically significant. *H3 hypothesis was rejected.*

H4: In order to measure whether the Industry 4.0 conceptual awareness levels of the students differ according to their grade point average (GPA), Kruskal-Wallis H test was applied both in the pre-test and post-test, and it was seen that $p > 0.05$ result of the test. According to this result, no significant relationship was found between the students' Industry 4.0 conceptual awareness levels and their overall grade point average. *H4 hypothesis was rejected.*

H5: In order to measure whether the Industry 4.0 conceptual awareness levels of the students differ according to the secondary school graduation type, the Kruskal-Wallis H test was conducted both in the pre-test and the post-test, and it was seen that $p > 0.05$ result of the test. No significant relationship was found between the type of the secondary school graduation type. *H5 hypothesis was rejected.*

H6: The averages of students' industry 4.0 conceptual awareness levels show a significant difference between pre-test and post-test. The t test for dependent groups was used to test whether there was a significant difference between the pre-test and post-test mean. The assumption of this test is that the two variables are at least equally spaced and that the pre-test and post-test scores are obtained from the same students (URL-2).

Since it was observed that the skewness and kurtosis values of the difference scores of the pre-test and post-test scores were in the range of -1, +1, it was accepted that they showed a normal distribution and the t-test was performed for the dependent groups and the results are given in Table 3. According to the t-test results for addicted groups, although the post-test mean score ($\bar{x}=3.3559$) was found to be higher than the pre-test mean score ($\bar{x}=2.9662$), it did not show a significant difference ($p=0.174 > 0.05$). According to this result, the program applied to increase the students' Industry 4.0 conceptual awareness levels was not effective. *H6 hypothesis was rejected.*

Table 3. Result of T-Test for Dependent Groups About Industry 4.0 Conceptual Awareness Level

Measure	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Pre-test	25	2,9662	0,891	-1,400	24	0,174
Post-test	25	3,3559	0,777			

As seen in Table 4, as a result of the pre-test averages of the above 39 statements directed to measure the Industry 4.0 Conceptual Awareness levels of university students;

The title of "Artificial Intelligence" ranks first as the area with the highest awareness level with an average of 4.08. Then, "Virtual Reality" and "Unmanned Systems" titles took the second place with an average of 3.8, while such as Personalized Product Development ($x= 3.68$), Learning (intelligent) Robots ($x= 3.64$), Cyber Security ($x= 3.64$) and 3D Printers ($x= 3.52$) are included in the first group.

"Artificial Neural Networks" and "Embedded Systems" titles take the first place as the field the lowest Industry 4.0 Conceptual awareness level of university students with an average of ($x= 2.04$). The following titles are "Additive Manufacturing" ($x= 2.08$), Rapid Prototype Production ($x= 2.20$), Mixed Reality ($x= 2.28$), Dark Factories ($x= 2.32$) and Deep Learning ($x= 2.36$) and Micro Factories ($x= 2.36$) mean and expressions in the last group.

Table 4. Industry 4.0 Pre-test and Post-test Results on Conceptual Awareness Level

Expressions	Pre-test average	Post-test average
Artificial Intelligence	4,080	3,640
Virtual Reality	3,800	4,040
Unmanned Systems	3,800	3,880
Customized Product Development	3,680	3,840
Learning (intelligent) Robots	3,640	3,640
Cyber Security	3,640	3,600
3D Printers	3,520	3,600
Digital Supply Chain	3,360	3,360
Technological Innovation	3,320	3,480
Nanotechnology	3,280	3,840
Self-Producing Factories Their Own Energy	3,280	3,320
Wearable Technologies	3,200	3,880
Energy 4.0	3,160	3,360
Simulation Technologies	3,160	3,320
Sensor Technologies	3,160	3,840

Smart Manufacturing Technologies	3,080	3,600
Digital Diagnosis, Diagnosis, Treatment	3,040	3,680
Cloud Computing Technology	3,040	3,640
Intelligent Storage and Transfer Technologies	2,960	3,160
Advanced Production Techniques	2,960	3,320
Agile and Flexible Production Service	2,920	2,800
Advanced Automation	2,920	3,240
Data Oriented Service	2,920	3,360
Cyber Physical Systems	2,880	3,160
Internet of Things	2,840	3,440
Industrial Internet	2,800	3,320
Machine-Machine Cooperation	2,800	3,240
Hologram Technologies	2,760	2,960
Computer Vision	2,760	3,040
Augmented Reality	2,720	3,640
Big Data and Data Analytics	2,520	3,600
Micro Factories	2,360	3,080
Deep Learning	2,360	3,080
Dark Factories	2,320	3,280
Mixed Reality	2,280	2,800
Rapid Prototype Production	2,200	2,840
Additive Manufacturing	2,080	2,600
Embedded Systems	2,040	2,520
Artificial Neural Networks	2,040	2,840
	Total	Total
	2,97	3,36

As seen in Figure 1, as a result of the post-test averages of the above 39 statements administered to measure the Industry 4.0 Conceptual Awareness levels of university students;

The title of “Virtual Reality” ranks first as the area with the highest awareness level with an average of ($x= 4.04$). Then, “Wearable Technologies” and “Unmanned Systems” are in the second place with an average of 3.88, while Personal Product Development, Nano Technology and Sensor Technologies are in the third place with an average of ($x= 3.84$).

With the average of “Embedded Systems” ($x= 2.52$) and “Additive Manufacturing” ($x= 2.60$), it ranks first as the field with the lowest Industry 4.0 Conceptual awareness level of university students. The following titles are “Mixed Reality” ($x= 2.80$), “Agile and Flexible Manufacturing-Service” ($x= 2.80$), “Artificial Neural Networks” ($x= 2.84$), “Rapid Prototype Production” ($x= 2.84$), “Hologram Technologies” ($x= 2.96$) mean and expressions in the last group.

When the pre-test and post-test averages of the Industry 4.0 Conceptual awareness levels of university students are examined, it is seen that the pre-test average ($x= 2.97$) and the post-test average ($x= 3.36$) are. Looking at this result, it was seen that there was a significant increase in the comparison of the post-test results with the pre-test results. At the end of the 14-week course, it is evaluated that this difference stems from practices such as the content of the course, homework research, and performance evaluations.

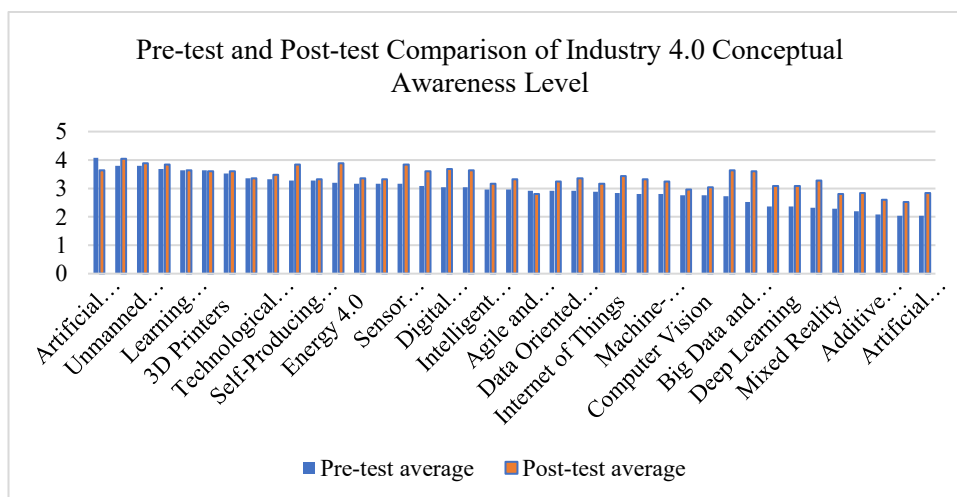


Figure 1. Pre-test and Post-test Comparison of Industry 4.0 Conceptual Awareness Level

5. DISCUSSION, CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

Although it is predicted that automatization and robotic revolution will decrease employment, what businesses should do in order to reach the qualified human resources required by the current age remains an important issue.

Analyses were performed in order to find out the conceptual awareness levels of university students who are studying in the department of business administration regarding Industry 4.0 and examine the effect of Management Information Systems course, which has been added to the department curriculum in recent years, on this awareness. Furthermore, it was also investigated whether the students' conceptual awareness levels regarding Industry 4.0 showed any difference based on variables such as gender, working status outside school, the sector where they plan to work after school, grade point average (GPA) and type of high school the participants graduated from.

It was found out that students' conceptual awareness levels regarding Industry 4.0 does not show any difference according to variables of gender (male-female), working status outside school (yes-no), the sector where they plan to work after school (private-state), grade point average (GPA) (low-medium-high) and type of high school the participants graduated from (Vocational and Technical Anatolian High School-Anatolian High School-Anatolian Religious High School).

Regarding the students' Industry 4.0 conceptual awareness levels, the title "Artificial Intelligence" ranks the first with the highest level of awareness with an average score of 4,08. It is followed by the dimensions of "Virtual Reality", "Unmanned Systems", "Customizable Product Development" ($x=3,68$), "Learning (Smart) Robots" ($x=3,64$), "Cyber Security" ($x=3,64$) and "3D Printers" ($x=3,52$).

In the post-test application carried out after 14 weeks of course, the title "Virtual Reality" ranks the first as the highest level of awareness with an average score of ($x=4,04$). "Wearable Technologies" and "Unmanned Systems" categories rank the second with an average score of ($x=3,88$), followed by "Customizable Product Development", "Nanotechnology" and "Sensor Technologies" as the third rank with an average score of ($x=3,84$). The increase in the average scores after the course is notable.

In the pre-test application, the titles "Artificial Neural Networks" and "Embedded Systems" rank the first as the lowest level of university students regarding Industry 4.0 conceptual awareness. These titles are followed by "Additive Manufacturing" ($x=2,08$), "Rapid Prototype Production" ($x=2,20$), "Mixed Reality" ($x=2,28$), "Dark Factories" ($x=2,32$), "Deep Learning" ($x=2,36$) and "Micro Factories" ($x=2,36$).

Similarly, in the post-test application, the titles "Embedded Systems" ($x=2,52$) and "Additive Manufacturing" ($x=2,60$) ranked the first as the lowest Industry 4.0 conceptual awareness levels. These titles were followed by "Mixed Reality" ($x=2,80$), "Quick and Flexible Production-Service" ($x=2,80$), "Artificial Neural Networks" ($x=2,84$), "Rapid Prototype Production" ($x=2,84$), "Hologram Technologies" ($x=2,96$). It is thought that this situation can be interpreted as the mentioned concepts comprise of contents and skills that could be included more in the interests and courses of engineering students and it is recommended that further studies can be carried out in the future with different populations and samples.

When the pre-test and post-test average scores of students' Industry 4.0 conceptual awareness levels are examined, it is seen that the average score of pre-test is ($x=2,97$) and average score of post-test is ($x=3,36$). Based on this result, the comparison of the average scores of the pre-test and the post-test revealed a significant increase. It can be observed that this difference resulted from practices such as the course content, exercises for assignment and performance assessment at the end of 14 weeks of course.

Research results demonstrated that the findings of the study are in parallel with the previous studies in the literature. In the study carried out by Doğan (2019), it was found out that Industry 4.0 conceptual awareness levels did not vary according to grade point average (GPA) and type of high school which the participants graduated from. However, it was revealed that awareness levels showed a difference based on gender and male students have higher levels of conceptual awareness compared to female students.

Yelkikalan et al. (2019: 42) aimed to identify the awareness levels of students studying in the faculty of economics and administrative sciences and vocational high schools regarding Industry 4.0 in a comparative way. In the study, the level of perceived benefit regarding Industry 4.0 technologies, perceived ease of use and intention to use this technology showed a significant difference based on gender.

Arıkan et al. (2021: 23) carried out a study in order to reveal the relationship between tourism students' levels of conceptual awareness regarding Industry 4.0 and technology usage habits. It was found out that there is a

meaningful difference in students' Industry 4.0 awareness levels depending on the gender variable and male students had a higher average score compared to female students.

Yıldız and Fırat (2020) developed a model based on the literature in order to identify the variables that affect the level of knowledge of university students in Turkey regarding Industry 4.0. The research findings showed that the university students' perception levels regarding Industry 4.0 are above average and insufficient.

Özkoç and Karalar (2019) aimed to identify the perceptions of K12 and university students regarding Industry 4.0 through metaphors. The perceptions categorized under the main themes of two edges of the knife and change demonstrated that the students had more negative opinions compared to positive ones, which are one of the two edges of the knife.

It is significant to discuss both the positive and the negative aspects of the research results. In this respect, studies intended for eliminating the effects of worries and perceptions of unemployment caused by the rapid technological developments and changes in students and graduates must be prioritized. Actions should be taken in order to prevent escaping change for reasons such as the failure to use technology or adapt to new business processes and quitting outdated practices and methods. At this point, responsibilities fall upon policy makers, researchers, education sector and employers. The most important of these responsibilities is to strengthen the collaboration among these actors. Sector representatives should put forward the competences they expect from graduates and provide new opportunities for employment. Besides, they should come together with educators and academicians and prioritize practices such as updating the course curricula in accordance with contemporary requirements, adding courses and opening departments which offer new competences and skills, etc. Technology use should be increased in areas where distant education which became obligatory and common in the pandemic process is effectively carried out and the infrastructure of courses which can be offered through distant education should be prepared. Applied and on-the-job training should be given utmost importance and working environments which the candidates will come across should be simulated and the candidates should be offered the chance to gain experience. Employment shortage and postponed unemployment should be stopped and qualified, young and competent workforce should be utilized with full capacity to increase efficiency in every field.

REFERENCES

1. Arıkan, E., Bayram, A. T., Kavlak, H. T. & Erkol Bayram, G. (2021). "Turizm Öğrencilerinin Endüstri 4.0 Kavramsal Farkındalık Düzeyleri ve Teknoloji Kullanım Alışkanlıkları Arasındaki İlişki", Türk Turizm Araştırmaları Dergisi, 5(1): 19-33, DOI: 10.26677/TR1010.2021.649.
2. Bonekamp, Li & Sure, M. (2015). "Consequences of Industry 4.0 on Human Labour and Work Organization", Journal of Business and Media Psychology, 1, 33-40.
3. Brettel, M. , Friederichsen, M. K. & Rosenberg, M. (2017). "How Virtualization, Decentralization And Network Building Change The Manufacturing Landscape: An Industry 4.0 Perspective", World Academy of Science, Engineering and Technology. International Journal of Information and Communication Engineering, 2014, 8 (1), 47-62.
4. Çetinkaya, F. F. (2021). "Endüstri 4.0 Farkındalığının İnovasyon Üzerindeki Etkisi", Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21 (2), 571-598.
5. Demir, A. (2018). "Endüstri 4.0'dan Eğitim 4.0'a Değişen Eğitim-Öğretim Paradigmaları", Turkish Studies International Congress on Social Sciences II, 13 (15), 147-171.
6. Doğan, Onur (2019). "Dijital Dönüşümün Yönetimi Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Endüstri 4.0 Kavramsal Farkındalık Düzeyleri". Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi), Kırşehir.
7. Doğan, O. & Baloğlu, N. (2020). "Endüstri 4.0 Kavramsal Farkındalık Ölçeği", KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 22 (38): 58-81.
8. Drath, R. & Horch, A. (2014). "Industrie 4.0: Hit or Hype?", IEEE Industrial Electronics Magazine, 10.1109/MIE.2014.2312079.
9. Fırat, S. Ü. & Fırat, O. Z. (2017). ""Sanayi 4.0 Devrimi Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme: Kavramlar, Küresel Gelişmeler ve Türkiye", Toprak İşveren Dergisi, 114, 10-23.
10. Gümüşoğlu, F. (2017). "İlköğretim Ders Kitaplarında Bilişim Teknolojisi", Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 22 (15), 1587-1598.

11. Hermann, M., Pentek, T. & Otto, B. (2015). "Design Principles for Industrie 4.0 Scenarios: A Literature Review", Technische Universität Dortmund Fakultät Maschinenbau Audi Stiftungslehrstuhl Supply Net Order Management www.snom.mb.tu-dortmund.de (working paper).
12. Işık, M. & Erol, H. Ö. (2020). "Endüstri 4.0 Farkındalığı ve İşgücü Nitelikleri Üzerine Etkileri: Süleyman Demirel Üniversitesi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma", *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8 (24), 86-112.
13. Kağmıoğlu, C. H. & Özdemir, E. (2017). "Evaluation Of Smes In Eskisehir Within The Context Of Industry 4.0. PressAcademia Procedia (PAP)", V.3, p. 900-908.<http://doi.org/10.17261/Pressacademia.2017.672>.
14. Kamber, E. & Bolatan, S. G. İ. (2019). "Endüstri 4.0 Türkiye Farkındalığı", *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (30), 836-847.
15. Koca, K.C. (2018) "Sanayi 4.0: Türkiye Açısından Fırsatlar ve Tehditler", *Sosyoekonomi*, 26 (36), 245-252.
16. Lasi, H., Fettke, P., Kemper, H. G., Feld, T., & Hoffmann, M. (2014). "Industry 4.0". *Business & Information Systems Engineering*, 6(4), 239-242.
17. Rojko, A. (2017). "Industry 4.0 Concept: Background and Overview", *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 11 (5), 77-90, <https://doi.org/10.3991/ijim.v11i5.7072>.
18. Özkoç, H. H. & Karalar, H. (2019). "K12 ve Lisans Öğrencilerinin Endüstri 4.0 Kavramına İlişkin Algıları", *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, DOI: 10.17494/ogusbd.
19. Özsoy, E. C. (2018). "Industry 4.0 and Its Potential Impact on Employment", *Journal of Current Researches on Business and Economics*, 8 (2), 249-270, doi: 10.26579/jocrebe-8.2.16.
20. Öztemel, E. (2018). "Eğitimde Yeni Yönelimlerin Değerlendirilmesi ve Eğitim: Eğitim 4.0", *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 25-30. Doi: 10.26701/uad.371662.
21. Schawb, K. (2016). *Dördüncü Sanayi Devrimi (Çev. Z. Dicleli)*. Optimist Yayın Dağıtım, İstanbul.
22. Soylu, A. (2018). "Endüstri 4.0 ve Girişimcilikte Yeni Yaklaşımlar", *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32, 43-57. DOI: 10.30794/pausbed.424955.
23. Soysal, M. & Pamuk, N. S. (2017). "Yeni Sanayi Devrimi Endüstri 4.0 Üzerine Bir İnceleme", *Verimlilik Dergisi*, (1), 41-66.
24. Torun, N. K. & Cengiz, E. (2019). "Endüstri 4.0 Bakış Açısının Öğrenciler Gözünden Teknoloji Kabul Modeli (TKM) İle Ölçümü", *UİİİD-IJEAS*, 22, 235-250, DOI: 10.18092/ulikidince.442734.
25. Yelkikalan, N., Özcan, S. & Temel, K. (2019). "Endüstri 4.0 Farkındalığının Belirlenmesi: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Örneği", *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 14 (1), 31-44.
26. Yıldız, S. C. & Fırat, S. Ü. (2020). "Türkiye'deki Üniversite Öğrencilerinin Endüstri 4.0 Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi", *Endüstri Mühendisliği*, 31 (0), 1-16.
27. URL-1 (https://parantezanaliz.com/wp-content/uploads/2014/12/deney_duz.istatistik.pdf), Erişim tarihi: 30.05.2022
28. URL-2 (<https://docplayer.biz.tr/85205079-Bagimli-gruplar-icin-t-testi-wilcoxon-isaretli-siralar-testi.html>), Erişim tarihi: 30.05.2022

Subject Area
Finance

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 101
PP: 2555-2570

Arrival
19 June 2022
Published
31 August 2022
Article ID Number
64178
Article Serial Number
05

Doi Number
<http://dx.doi.org/10.29228/ssj.64178>

How to Cite This Article
Özparlak, G. (2022). "A
New Bankruptcy Forecast
Modelling for Energy
Companies" International
Social Sciences Studies
Journal, (e-ISSN:2587-
1587) Vol:8, Issue:101;
pp:2555-2570



Social Sciences Studies Journal is
licensed under a Creative Commons
Attribution-NonCommercial 4.0
International License.

A New Bankruptcy Forecast Modelling for Energy Companies

Gerçek Özparlak ¹

¹ Assistan Prof.Dr., Beykent University, Vocational School, Department of Foreign Trade, Istanbul, Turkey

ABSTRACT

Due to the Covid-19 epidemic, there was a significant increase in company bankruptcies in 2020. In this period, especially the energy sector has been one area where bankruptcies are the most seen. In this context, this study aims to build a model that can predict financially unsuccessful companies that have declared bankruptcy and successful companies operating in the energy sector in the U.S.A. For the study sample, 30 financial ratios of 23 energy companies that declared bankruptcy in the U.S.A. in 2020 and 30 financial ratios of 23 energy companies that were financially successful in the same period were selected. The multiple discriminant analysis (M.D.A.) was chosen to differentiate between the groups. According to the research results, the accuracy rate of the created function was found to be 87.0%. According to the sensitivity and specificity (R.O.C.) results, testing the process's performance to differ between unsuccessful and successful companies was found to be strong.

Keywords: Financial Failure, Bankruptcies, Financial Failure Prediction Models, Multiple Discriminant Analysis, Energy Sector

1. INTRODUCTION

Bankruptcy is defined as the inability of a company to continue its current operations due to high debt obligations (Pongsatat et al., 2004). Generally, bankruptcy is the inability of the company to meet its obligations with the cash flow it derives from its activities. In other words, the firm's net worth is negative. On the one hand, Beaver (1966) pointed out that the company could not pay its debt interests while describing bankruptcy. On the other hand, Altman (1968), Deakin (1972), Ohlson (1980), Zmijewski (1984) used the criterion that bankruptcy is when the company filed for bankruptcy. According to Taffler (1983), bankruptcy is when the creditors apply to the court. In addition, Wu et al. (2010) used the firm's criterion to the court for bankruptcy (Ertan, 2018, p. 184). Bankruptcy is a situation that occurs when the value of the firm's assets is less than the value of its debts (Knox et al., 2009). Because of the lack of a standard definition, Beaver (1966) and Tavlin et al. (1989) defined bankruptcy according to the reason and scope of the research study.

The definition and scope of bankruptcy vary from country to country, depending on applicable laws. For example, when a company in the United States declares bankruptcy, there are two choices under the United States Bankruptcy Code, "Liquidation" found in Chapter 7 and "Reorganization" (or Rehabilitation bankruptcy) clause found in Chapter 11.¹ According to Chapter 7, the life of companies that go into bankruptcy end under the control of an audit firm. Company assets or personal assets of partners are sold so that as much debt as possible can be repaid.² According to Chapter 11, the bankrupt company can manage and control its operations. During this period, the company partners can prepare a restructuring plan. Companies whose debt payments are postponed by restructuring can reorganize with a sigh of relief and can pay at least a specific part of their debts (Summers, 1989). If companies cannot reorganize themselves successfully, the "Liquidation" process begins in Chapter 7 (Gu, 2002).

"Recently, the concept of bankruptcy has become one of the critical issues. The economic crisis experienced in 2020 due to the Covid-19 epidemic affected all world economies and disrupted the financial balances of companies. With the epidemic, there has been a tremendous increase in company bankruptcies. The restrictions

¹ Chapter 11, US Code

² Responsibilities of the partners of the company against the debts of the company vary according to the share ratio they have in the company and the type of company.

imposed because of the epidemic and the contraction in demand for consumption brought many companies whose incomes and cash flows deteriorated to bankruptcy. The debt repayment capacity of companies has decreased (Mirza et al., 2020). Supports such as tax deferrals, debt moratoriums, cash transfers, government loans, and grants implemented by countries since 2020 have delayed company bankruptcies. However, with the end of state support, companies with a high risk of bankruptcy will be inevitable in the upcoming period. A significant increase is expected in 2022, especially from the number of “zombie companies” whose financial situation deteriorates and debt sustainability problems increase (Hermes, 2021, p. 3).

According to the Global Bankruptcy Index report prepared by one of the world's leading financial service providers, a 15% increase in bankruptcies is expected in 2022 (Hermes, 2021; 3). In addition, according to this report, the U.S.A. (28.6%), China (19.1), and Japan (6.9%) take the largest share in global bankruptcies for 2021. Especially the energy sector in these countries has been one of the areas where the most considerable losses were experienced. In this period, energy companies had to contend with limited energy demand and low prices (Fu & Shen, 2020). The world's largest energy producer companies in the U.S.A. declared their bankruptcy one by one during this period (Reuters, 2020). As is known, the U.S.A. economy is one of the largest economies in the world. In the globalizing world, every move in the US economy affects the rest of the world. Therefore, the U.S.A. economy should be watched carefully for the stability of the world economy.

Financial distress is one of the most critical threats companies face, regardless of their size and activities (Charitou et al., 2004). Van Horne (1998) stated that financial ratio analysis is a popular technique to predict this threat. The author stated that, in most cases, the bankruptcy of a firm could be expected with the help of financial statements or financial ratio analysis. However, the question arises as to which ratios are most important in determining the potential for bankruptcy, what weights should be attached to these selected financial ratios, and how the consequences will be designed objectively (Altman, 1968). To make this analysis, many models in the literature can predict the bankruptcy of companies. Fitzpatrick (1932) and Beaver (1966) were the first researchers in this field to study the bankruptcy prediction model of firms using univariate analysis. Fitzpatrick (1932) found that the financial indicators of companies that went bankrupt before the occurrence of financial distress varied for a long time (Kliestik et al., 2018). Then, Beaver (1966) found that the value of financial ratios is higher in successful firms than in unsuccessful firms. (Berk, 1998, p.470). In the following years, Altman (1968), Springate (1978), Fulmer (1984), Legault et al. (1987), and Zmijewski (1984) are some of the models that are still widely used to measure the financial failure probability of companies. However, the accuracy of the estimation of models using the multiple discriminant analysis (M.D.A.) method decreases significantly when the model is used in another industry, at another date, or in a commercial setting different from the data used to derive the model (Wu et al., 2010; Grice et al., 2001; Pitrova, 2011; Wieprow et al., 2021).

In this context, this study aims to build a model that can predict successful companies operating in the energy sector and unsuccessful companies in the U.S.A. Another goal of the study is to create a forecasting model against bankruptcies that may occur in the energy sector after the epidemic period and start a guide for researchers by explaining the steps to create this model one by one. The importance of this study lies in the application of the forecast model created to prevent the bankruptcy of companies when the energy sector is struggling with high bankruptcies. The universe of the study includes all companies in the energy sector. The study sample is 23 energy companies that declared bankruptcy in the U.S.A. in 2020 and 23 financially successful in the same period.

As a result of the research, it is expected that the model obtained will correctly classify over 80% of financially unsuccessful and successful companies.

2. LITERATURE REVIEW

Beaver (1966) separately examined the predictive power of 30 financial ratios to predict financial failure up to 5 years before the bankruptcy. According to his research, the author found that the variables that best predict financial failures are Cash Flow / Total Debt, Net Incomes / Total Assets, Total Debt / Total Assets, Working Capital / Total Assets, and Current Ratio. The results of research at single variable models can be useful in predicting the financial failures of companies five years in advance. Beaver's (1966) pioneering work was extended with multivariate modelling by Altman (1968). Altman (1968) developed a multivariate bankruptcy model using the financial ratios of companies one year before the bankruptcy and tested it empirically. In his study, he developed a bankruptcy prediction model by choosing five out of twenty-two financial ratios, using the multiple discriminant analysis (M.D.A.) method for 1945-1965. These five financial ratios included in the model are Working Capital / Total Assets, Retained Profit / Total Assets, Earnings Before Interest and Taxes / Total Assets, Market Value of Equity / Total Liabilities and Sales / Total Assets. With this model, Altman classified companies

as successful and unsuccessful with 95% accuracy up to one year before their bankruptcy and 72% until two years ago. These prior empirical results allowed us to assume the following research hypotheses:

H1: *Company bankruptcies can be predicted with financial forecasting models using financial ratios.*

Based on the model developed by Beaver (1966) and Altman (1968), Deakin (1972) tried to combine the high predictive power of the Beaver model with the multivariate approach of the Altman model. In his study, the author tested 32 randomly selected financially successful firms and 32 financially unsuccessful firms between 1964 and 1970. The researcher used Beaver's (1966) grouping tests of financial ratios according to their characteristics and Altman's (1968) multiple discriminant analysis (M.D.A.) method. According to the results of the author's study, the classification performance of companies as successful and unsuccessful for the 3 years before the bankruptcy was quite high (Deakin, 1972: 167-179). Edmister (1972) analyzed 42 small-scale, financially successful, and 42 financially unsuccessful companies in the U.S.A. between 1954-1969. Using the 19 financial ratios of these companies, the author attributed the companies as successful and unsuccessful according to their debt and profitability status. Shirita (1998) examined the financial failure probabilities of Japanese companies using 61 financial variables. The correct classification success of the model developed by the author, who used data mining as a method, was 86%. Atiya (2001) created a financial failure prediction model using 120 financial ratios. The correct estimation rate of the models created by the author for the 3 years, using the artificial neural network method, was between 81% and 86%. Gu (2002) used the multiple discriminant analysis (M.D.A.) model to identify bankrupt restaurants and financially successful restaurants in the U.S.A. As a result of his research, the author found that restaurants with low EBIT and high total debt liabilities are more likely to go bankrupt. The acquisition of the author's model in distinguishing between bankrupt and non-bankrupt companies was 92%. Wong and Ng (2010) built a model with financial ratios and macroeconomic variables to determine companies' probability of financial failure. Using multiple discriminant analysis (M.D.A.) as a method, the authors found that 4 variables were important in determining the risk of financial failure. Yap et al. (2010) tried to develop a model using 16 financial ratios to see the probability of financial failure of companies in Malaysia. The study generated a prediction model with 7 variables, using multiple discriminant analysis (M.D.A.). The correct classification success of the model was between 88% and 94% in the 5-year prediction period. Terzi (2011) tested 22 companies operating in the food industry with the discriminant analysis method to predict financial failure. The author determined 6 financial ratios as important. According to the research results, the success of the correct classification of companies in the model was at the level of 90.9%. Moreover, the author pointed out that ROA and Debt/Equity ratios are important in determining financial failure. Selimoglu et al. (2015) used 23 financial ratios to determine the financial failure probabilities of Borsa Istanbul Companies operating in the textile, clothing and leather industries. The researchers stressed that 7 financial ratios are important in determining financial failures in the study using the discriminant analysis method. The correct classification success of the model built because of the study was 92%. Klieštík et al. (2018) developed a model to reveal the probability of financial failure of firms in Visegrad group countries³ with multiple discriminant analysis methods. According to the research results, researchers conducted that Current Assets / Current Liabilities, Net Income / Total Liabilities / Total Assets, Cash and Cash Equivalents / Total Assets and Return on Equity ratios are important predictors for predicting company bankruptcies. The model developed by the authors has achieved over 80% classification success. Islam (2020) has developed a model to distinguish between financially successful and unsuccessful companies in the U.S.A. The author took some bankrupt and non-bankrupt companies as a data set and also used a second data set to control the model he formed. Wieprow et al. (2021) implied the multiple discriminant analysis (M.D.A.) method and logit models to assess the bankruptcy risks of tourism companies in Poland during the Covid-19 pandemic period. As a result of their research, the authors contributed to measuring enterprises' bankruptcy risk in Poland's tourism sector and evaluated this market's collapse risk with the models they developed. Sfakianakis (2021) tried to define the ratios that play an important role in the financial failures of manufacturing companies traded on the Greek Stock Exchange using the multiple discriminant analysis (M.D.A.) method. In his research, the author investigated 28 companies that went bankrupt and 28 financially successful companies between 2008 and 2015. According to the research results, the author reported that the quick ratio, cash flow interest coverage, and economic value added (E.V.A.) divided by total assets is significant. In addition, the author's model correctly classified successful and unsuccessful companies up to 1 year before bankruptcy at the level of 96.4%. These prior empirical results allowed us to assume the following research hypotheses:

H2: *The accuracy rate of financial forecasting models is over 80%.*

³ The Visegrad Group is a regional partnership between the countries of the Czech Republic, Slovakia, Poland and Hungary.

3. RESEARCH METHODOLOGY

3.1. Data

The firms operating in the energy sector in the U.S.A. were classified into three sub-sectors: oil & gas producers, energy service & equipment providers, and renewable energy producers. All companies in these three sectors were included in the sample of the study. According to Bloomberg data, 698 companies were active in the energy sector between 01.01.2020 and 31.12.2020 in the U.S.A. According to Chapter 7 and Chapter 11 of the U.S. Federal Bankruptcy Code, 56 energy companies declared bankruptcy in the same period. All the financial data of 23 of these 56 companies that declared bankruptcy under the Chapter 11 could be accessed. 46 American energy companies were selected for the research sample, 23 of which declared bankruptcy (group 1) and 23 financially successful companies (group 2). The number of companies in group (1) and group (2) is arranged to be equal (Altman, 1968, p.593). Group (2) (control group) has been randomly selected among companies actively involved in the energy sector in the U.S.A. in 2019 and have no financial problems. In this study, the financial statements and ratios announced by the companies 1 year before the bankruptcy⁴ were used to estimate the classification model as in the studies of Altman (1968), Cho (1994), and Gu et al. (2000).

Table 1. List of Companies Included in the Sample of the Study, Which Filed Bankruptcy in the Energy Sector in the U.S.A. in 2020 (Group 1) and Financially Successful Companies in the Same Period (Group 2)

BANKRUPT FIRMS (Group 1)			NON-BANKRUPT FIRMS (Group 2)		
No	Company Symbol	Company Name	Bankruptcy Filing Date ⁵	Company Symbol	Company Name
1	MDRIQ	Mcdermott Intl Inc.	01/21/2020	X.O.M.	Exxon Mobil Corp.
2	CHKAQ	Chesapeake Energy Corp.	06/28/2020	CVX	Chevron Corp.
3	CRCQQ	California Resources Corp.	07/15/2020	M.P.C.	Marathon Petroleum Corp.
4	OASPQ	Oasis Petroleum Inc.	09/30/2020	V.L.O.	Valero Energy Corp.
5	VALPQ	Valaris Plc	08/19/2020	P.S.X.	Phillips 66
6	9998865D	Whiting Petroleum Corp.	04/01/2020	INT	World Fuel Services Corp.
7	SPNX	Sesi Holdings Inc.	12/07/2020	RUBBISH	ConocoPhillips
8	DNRCQ	Denbury Inc-Pre Bankruptcy	07/30/2020	S.L.B.	Schlumberger Ltd.
9	NEBLQ	Noble Holding Corp. Plc.	07/31/2020	STATUS	Halliburton Co.
10	XOGAQ	Extraction Oil & Gas Inc.	06/14/2020	HFC	Hollyfrontier Corp.
11	R.D.C.	Rowan Companies Plc-A	08/19/2020	E.O.G.	Eog Resources Inc.
12	DOFSQ	Diamond Offshore Drilling	04/26/2020	S.U.N.	Sunoco Lp
13	UPLCQ	Ultra Petroleum Corp.	05/14/2020	G.L.P.	Global Partners Lp
14	UNTCQ	Unit Corp.	05/22/2020	MOSES	Murphy U.S.A. Inc.
15	HCRSQ	Hi-Crush Inc.	07/12/2020	DK	Delek Us Holdings Inc.
16	ROSUQ	Rosehill Resources Inc.	07/26/2020	P.X.D.	Pioneer Natural Resources Co.
17	HOSSQ	Hornbeck Offshore Services	05/19/2020	CVI	Cvr Energy Inc.
18	PESXQ	Pioneer Energy Services Corp.	03/01/2020	T.A.	Travel Centers of America Inc.
19	LONEQ	Lonestar Resources Us I-CI A	09/30/2020	C.L.R.	Continental Resources Inc/Ok
20	LLEXQ	Lilis Energy Inc.	06/28/2020	M.R.C.	Mrc Global Inc.
21	YUMAQ	Yuma Energy Inc.	04/15/2020	SRLP	Sprague Resources Lp
22	RGSEQ	Real Goods Solar Inc-Class A	03/05/2020	CLMT	Calumet Specialty Products
23	ESESQ	Eco-Stim Energy Solutions In	04/16/2020	ENS	Energys

Source: own study.

(Altman, 1968; Blum, 1974; Taffler & Tisshaw, 1977; Zmijewski, 1984; Aziz et al., 1988; Rujoub et al., 1995, and Gu, 2002) used the paired sample format shown in Table 1 to construct their bankruptcy prediction models.

After the companies assigned to the sample are determined, the essential issue is the selection of the financial ratios to be used in the analysis. Financial ratios should be the values that best reflect energy companies' economic conditions and performance. Table 2 and Table 3 show that financial ratios are grouped under five main headings in this study. While the first four groups comprise business-specific financial ratios and variables related to corporate governance, the fifth group is assigned from among the financial ratios frequently used in the literature. Beaver (1966) also selected independent variables to predict financial failure based on their popularity in the literature and their predictive success in previous research (Garcia Gallego et al., 2021).

Bellovary (2007) examined 165 bankruptcy prediction models from 1965 to 2006. The author stated that ten financial ratios are crucial among the 752 factors used in these studies. These financial ratios; Net incomes / Total Assets, Current Ratio, Working Capital / Total Assets, Retained Profits / Total Assets, EBITDA / Total Assets,

⁴ 2019 financial statements and ratios

⁵ Companies that declare bankruptcy according to Chapter 11

Sales / Total Assets, Acid Test Ratio, Total Liabilities / Total Assets, Current Assets / Total Assets, Net Incomes / Net Worth⁶ (Monica-Violeta et al., 2012, p. 133).

The financial ratio groups frequently used in literature research and the names of the researchers who use these ratios in their studies are given below (Monica-Violeta et al., 2012, p.133).

- ✓ Liquidity Ratios: Lennox 1999; Zavgren et Dugan, 1989; Low et al., 2001; Zulkarnain, 200; Ivoniciu, 1998; Bailesteanu, 1998; Anghel, 2002.
- ✓ Financial Structure Ratios: Beaver, 1966; Deakin, 1972; Ohlson, 1980; Zmijewski, 1984; Zavgren et al., 1989; Mohamed, 2001; Anghel, 2002; Lykke et al., 2004; Abdullah, 2008.
- ✓ Activity Turnover Rates: Ohlson, 1980; Lennox, 1999; Shumway, 2001; Lykke et al., 2004.
- ✓ Profitability Ratios: Beaver, 1966; Deakin, 1972; Libby, 1975; Ohlson, 1980; Lennox, 1999; Abdullah, 2008; Zulkarnain, 2001; Lykke et al., 2004; Siminica, 2005.
- ✓ Ratios Frequently Used in Bankruptcy Models in the Literature: Altman, 1968; Springate, 1978; Ohlson, 1980; Grover, 2001; Fulmer, 1984; Zmijewski, 1984; Ohlson, 1980.

Table 2. Financial Ratios Selected for the Sample of Study I

Code ⁷	Financial Ratios	Formula	Sources
Liquidity Ratios			
X1	Current Ratio	Current Assets / Current Liabilities	Bloomberg
X2	Quick Ratio	(Current Assets - Inventories) / Current Liabilities	Bloomberg
X3	Cash Ratio	Cash and Equivalents / Current Liabilities	Bloomberg
Financial Structure Ratios			
X4	Debt to Equity Ratio	Total Liabilities / Total Shareholders' Equity	Bloomberg
X5	The Current to Total Liabilities Ratio	Current Liabilities / Total Liabilities	Bloomberg
X6	Equity to Fixed Assets Ratio	Equity / Fixed Assets	Bloomberg
X7	EBIT to Interest Expense Ratio	EBIT / Interest Expenses	Bloomberg
Operating Turnover Rates			
X8	Accounts Receivables Turnover Ratio	Net Annual Credit Sales / Average Accounts Receivables	Bloomberg
X9	Average Collection Period ⁸	360/(Net Annual Credit Sales / Average Accounts Receivables)	Bloomberg
X10	Inventory Turnover Rate	Cost of Goods Sold/ Average Inventory	Bloomberg
X11	Days Sales of Inventory (DSI)	360/(Cost of Goods Sold/ Average Inventory)	Bloomberg
X12	Account Payable Turnover Ratio	Total purchases ⁹ / Average accounts payable	Bloomberg
X13	Asset Turnover Rate	Net Sales / Average Total Assets	Bloomberg
X14	Equity Turnover Rate	Net Sales / Average Shareholders' Equity	Bloomberg
X15	Fixed Asset Turnover Ratio	Net Sales / (Gross fixed assets - Accumulated depreciation)	Bloomberg
X16	Current Asset Turnover	Net Sales / Average Current Assets	Bloomberg
X17	Average Duration of Activity	(360/Accounts Receivables Turnover Ratio) + (360/(Inventory Turnover Rate))	Bloomberg
Profitability Ratios			
X18	Gross Margin	Gross Profit / Net Sales	Bloomberg
X19	Operating Profit Margin	Operating Profit / Net Sales	Bloomberg
X20	Net Profit Margin	Net Profit / Net Sales	Bloomberg
X21	Return On Equity (ROE)	Net Profit / Equity	Bloomberg
X22	Return of Assets (ROA)	Net Profit / Total Assets	Bloomberg
X23	EBIT/Total Assets	EBIT/ Total Assets	Bloomberg

Source: (Selimoğlu et al., 2015, p. 29-30).

⁶ Net Worth = Assets-Liabilities

⁷ In the next stages of the study, the financial ratios will be expressed with the short codes shown in Table 2 so that the reader can easily follow them.

⁸ Receivable turnover in days

⁹ Total Purchases = Cost of sales + Ending inventory – Starting inventory

Table 3. Financial Ratios Selected for the Sample of Study II

Ratios Commonly Used in Bankruptcy Models in the Literature			
Reference Model	In The Model Coeff.	Formula	Sources
X24 Altman Model (1968) Springate Model (1978) Fulmer Model (1984) Ohlson Model (1980) Grover Model (2001)	Z1 S1 F8 O3 G1	Working Capital / Total Assets	Bloomberg
X25 Springate Model (1978)	S3	EBT / Current Liabilities	Bloomberg
X26 Fulmer Model (1984)	F3	EBT / Equity	
X27 Altman Model (1968)	Z4	Market Value of Equity / Total Liabilities	
X28 Ohlson Model (1980)	O6	Cash flows from operation / Total Liabilities	
X29 Altman Model (1968) Fulmer Model (1984)	Z2 F1	Retained Earnings/ Total Assets	Bloomberg
X30 Fulmer Model (1984)	F5	Total Liabilities / Total Assets	Bloomberg

Source: own study.

In this study, the financial ratios in Table 3 were selected from among the ratios commonly used in the literature. The coefficient column shows the coefficient number of the variable in the reference model.

3.2. Empirical Approach

The multiple discriminant analysis (M.D.A.) estimates group memberships in the sample based on a group of variables (Tabachnick & Fidell, 2001). M.D.A. is a statistical method that reveals a significant difference between two or more groups. Back et al. (1996) defined discriminant analysis as the linear combination of two or more independent variables that can best separate two or more predetermined groups. Discriminant analysis is a successful technique that can classify and predict the dependent variable as male-female, sick-non-sick, or using a specific product versus never using it. Discriminant analysis is a method frequently used by researchers in classifying financially successful and unsuccessful companies (Beaver, 1966; Altman, 1968; Gentry et al., 1987; Aly et al., 1992; Sori et al., 2009; Wong et al., 2010).

The discriminant analysis is achieved by maximizing the variance between the groups, with the variance of each group included in the analysis. This relationship is given by the Fisher criterion function and is expressed as in equation (1) (Mihalovič, 2016, p. 105).

$$J(w) = \frac{w^T (\sum_i (x_i - \mu)^T (x_i - \mu)) w}{w^T \sum_c \sum_{i \in c} (x_i - \mu)^T (x_i - \mu_c)) w} \quad (1)$$

(w) the value represents the projection matrix that maximizes the ratio of the values that determine the group variance to the values that determine the within-group variances. x_i , indicates the values of the data included in the sample. μ , indicates the average of the data included in the model. w^T =transpose indicates the value of the projection matrix. μ_c , shows the group average for class c (Mihalovič, 2016, p.105).

$$Z_i = a_1 + a_1 x_{i1} + a_2 x_{i2} + a_3 x_{i3} + \dots + a_n x_{in} \quad (2)$$

Z_i in equation (2) shows the discriminant value for i. the company. a_n values indicate coefficients (load values) of the discriminant analysis equation. $x_{i1}, x_{i2} \dots x_{in}$ values i. is the company's n number of independent variables.

After data is collected, the discriminant analysis attempts to construct a linear combination equal that best discriminates between groups. If the financial ratios included in the sample have a measurable level of significance for all companies examined, a coefficient is assigned to this variable in the discriminant analysis formula. These coefficients take different values (loads) according to the importance of the independent variables (financial ratios) in determining which group the company is in.

It should be noted that the M.D.A. model has some assumptions in its application (Altman and Narayanan, 1997).

1. The data should have a normal distribution. (Dietrich et al., 1984; Ballard et al., 1988).
2. There shouldn't be a multicollinearity problem between the variables (Mihalovič, 2016, p. 105).
3. The covariance matrices should be equal (Wieprow et al., 2021; Ohlson, 1980: 112).

Dimitras et al. (1996) stated that if the variables classified in the discriminant analysis do not fit the normal distribution, which can create contradictions or poor model predictions. The discriminant analysis assumes that the financial ratios are generally distributed. The variance-covariance structures of successful and bankrupt firms are equivalent. But both of these assumptions are rarely seen (Ezzamel et al., 1987). However, performing logarithmic transformations of the data is a widely used method in the literature to improve the normality of the variables.

Altman et al. (1977), Karels and Prakash (1987) applied the logarithmic transformation method to get multivariate normality while developing M.D.A. bankruptcy prediction models. However, zero or negative values of financial ratios make logarithmic calculations impossible. However, this problem can be solved if a constant value larger than the absolute value of the smallest value among the values included in the sample is added to the values in the entire data set (Zhang, 2011).

$$x'_{ij} = x_{ij} + A \quad (3)$$

x_{ij} represents the original data and x'_{ij} represents the standard value after conversion. “A” value represents the constant term. The equation must be like $x'_{ij} > 0$ and $A > |(\min(x_{ij}))|$. The closer the value referred to for the A value is to the $|(\min(x_{ij}))|$ value, the more statistically significant results can be obtained (Zhang, 2011, p. 3). The smallest value obtained from financial ratios is $\min x_{ij} = (-38.89)$ in this study. Therefore, by adding the constant value $A = (+39)$ to all the values in the study. Thus, appropriate transformation is provided for logarithmic calculations.

4. RESULTS AND DISCUSSION

4.1. Normality Test Results

Kurtosis and Skewness values were used to test the normality of the distribution of the independent variables (financial ratios).

Table 4. Skewness and Kurtosis Values

Fin. Ratios	N	Minimum	Maximum	Mean	Skewness	Kurtosis
X1	46	1.59	1.62	1.6045	.638	-.298
X2	46	1.59	1.62	1.6014	1.292	1.589
X5	46	1.59	1.60	1.5950	1.179	.232
X9	46	1.60	2.16	1.8925	-.183	-.543
X10	46	1.63	3.22	1.9667	1.624	1.316
X11	46	1.59	2.11	1.7752	.584	-.325
X17	46	1.64	2.28	2.0002	-.241	-.313
X27	46	1.59	1.64	1.6076	1.275	1.689
X30	46	1.60	1.61	1.5984	1.027	1.180

* $P < 0.05$

Source: own study.

If the skewness and kurtosis values are in the range of ± 2 , the distribution can be interpreted as a normal distribution (Demir et al., 2016). In this context, the variables X1, X2, X5, X9, X10, X11, X17, X27, and X30 have been chosen because they are typically distributed. The remaining variables were excluded from the sample because they did not fit the normal distribution.

4.2. T-Test Significance Results

With the independent sample t-test, the differences in the mean of the groups in the sample are tested. This test measures whether variable changes between different groups. Whether the financial ratios in this study change in bankrupt or non-bankrupt companies was also measured with the help of this test.

Table 5. Descriptive Data

Independent Variables	N	Average	Standard Deflection	Standard Error
X1 Bankrupt Firms	23	1.60	.0099	.0021
Non-Bankrupt Firms	23	1.61	.0060	.0012
X2 Bankrupt Firms	23	1.60	.0088	.0018
Non-Bankrupt Firms	23	1.60	.0047	.0010
X5 Bankrupt Firms	23	1.60	.0037	.0008
Non-Bankrupt Firms	23	1.59	.0017	.0003
X9 Bankrupt Firms	23	1.94	.1608	.0335
Non-Bankrupt Firms	23	1.84	.1225	.0256
X10 Bankrupt Firms	23	2.19	.5301	.1105
Non-Bankrupt Firms	23	1.75	.1001	.0209
X11 Bankrupt Firms	23	1.71	.1253	.0261
Non-Bankrupt Firms	23	1.84	.1327	.0277
X17 Bankrupt Firms	23	2.01	.1604	.0334
Non-Bankrupt Firms	23	1.99	.1624	.0339
X27 Bankrupt Firms	23	1.60	.0037	.0008
Non-Bankrupt Firms	23	1.61	.0096	.0020

X30 Bankrupt Firms	23	1.60	.0031	.0007
Non-Bankrupt Firms	23	1.60	.0020	.0004

Source: own study.

Table 5 shows data descriptions, such as the number of participants, mean, standard deviation, and standard error of the research data.

Table 6. Independent Sample Test Results

Variables	T statistic	P-Value
X1	-2.280	.027*
X2	-.608	.547
X5	.620	.540
X9	2.376	.022*
X10	3.917	.001*
X11	-3.352	.002*
X17	.240	.811
X27	-4.976	.000*
X30	1.358	.181

Notes: * $P < 0.05$

Source: own study.

T-test statistics and corresponding P-values are presented in Table 6. P values show the significance levels of the two-tailed t-tests. The t-test shows that the independent variables X1, X9, X10, X11 and X27 differ significantly at least at the 0.05 level in bankrupt and non-bankrupt companies. The variables X2, X5, X17 and X30 that did not meet this condition were excluded from the sample.

4.3. Multiple Linear Connection Problem Tests

Table 7. Correlation Matrix of Variables

	Y	X1	X9	X10	X11	X27
Y	1	.325	-.337	-.508	.451	.600
X1	.325	1	.120	-.258	.465**	.151
X9	-.337	.120	1	.180	.113	.012
X10	-.508	-.258	.180	1	-.739**	-.327
X11	.451	.465**	.113	-.739	1	.364*
X27	.600	.151	.012	-.327*	.364*	1

Notes: * $P < .01$, ** $P < .05$ (two-tailed test).

Source: own study.

In Table 7, statistically positive and negative correlations were found between the variables at $p = .000$, $p < .05$, and $p < .01$ levels.

The correlation between the variables is not higher than .80 is a sign that the independent variables may be suitable for discriminant analysis (Büyüköztürk, 2006). However, if the Variance Inflation Factor (V.I.F.) is less than 10, it is a sign that there is no multicollinearity problem for the variables (Büyüköztürk, 2017).

Table 8. Tolerance and V.I.F. Values of the Independent Variables

Variables	Tolerance	Multiple Linear Correlation Statistics VIF
X1	.767	1.305
X9	.833	1.200
X10	.374	2.672
X11	.322	3.107
X27	.860	1.163

Source: own study.

Looking at the V.I.F. values in Table 8, it is seen that the highest V.I.F. value is 2.672. This shows that there is no multicollinearity problem in the equation.

4.4. Results of Covariance Tests

F distribution is used in the "Box M" test, which tests the equal covariance assumption.

Table 9. Box's Test of Equality of Covariance Matrices

	Box's M	
F	Approximately	3.059
	df1	2.992
	df2	1
	Sig.	5808.00
		.084

Source: own study.

The Box M test is performed to test the assumption that the covariance matrix must be equal¹⁰. The X17 value was excluded from the sample because it distorted the covariance matrix. According to the test results, covariance matrices can be interpreted as equal since $p = 0.319$ and $p > 0.05$.

4.5. Multiple Discrimination Analysis (M.D.A.) Results

After the assumptions of the discriminant analysis were met, the testing phase was started. For this, tests were made to see the eigenvalue, Wilks' Lambda value, canonical correlation and coefficients. Many discriminant analyzes were applied with the financial ratios X1, X9, X10, X11, X27, and the most successful classification ratio was tried to be achieved.

Table 10. Eigenvalues

Function	Eigenvalue	% of Variance	Cumulative %	Canonical Correlation
1	1.259	100.0	100.0	.747

Source:own study.

The eigenvalue shows the explanatory power of functions in all variables in Table 10. The square of the canonical correlation shows the variance explained. In this study, the explained variance was measured as $0.558 ((0.747)^2 = 55.8\%)$. The variance (%) value shows how much of the total explained variance is explained by the first function. The discriminant function in this study alone explains 100% of the total variance. It is stated in the literature that the eigenvalue should be higher than 0.40. In this study, the eigenvalue was high (1.259).

Table 11. Wilks' Lambda

Wilks' Lambda	Chi-Square	Sig.
.443	34.637	.000

Source: own study.

Wilks' Lambda value, shown in Table 11, shows the unexplained variance. This value comprises numbers between "0" and "1". If the value is close to "0" shows that the group means differ, while the value is close to "1" shows that the group means are the same. A low Wilks Lambda value, significance level and a large Chi-Square value show that the discrimination analysis model has an effective discriminating power (Yap et al., 2010: 170). As seen in Table 11, our function distinguishes the groups from each other significantly ($p=.000$; $p<.05$).

The standardized canonical discriminant function coefficients table is used to determine which variable has a greater effect on the formation of the function.

Table 12. Standardized Canonical Discriminant Function Coefficients

Financial Ratios	Function 1
X1	.545
X9	-.717
X27	.904

Source: own study.

The load value of each variable in the function presented in Table 12 is shown. Accordingly, variable X27 has a load value of .904, variable X9 has a load value of -.717 and variable X1 has a load value of .545.

Table 13. Structure Matrix

Financial Ratios	Function 1
X27	.669
X9	-.319
X1	.306

Source: own study.

Table 13 shows the correlation with the discrimination function of the independent variables.

¹⁰ In this study, Box's Test results were significant ($p<.05$). In other words, since the variance-covariance matrices between the groups were not equal to each other, the covariance matrices were made according to the separate group option, and the data got from these results are presented in the table.

Table 14. Prior Probabilities for Groups

Dependent Variables	Prior	Cases Used in Analysis		
		Unweighted	Weighted	= 1.25 *(Before *Unweighted)
1	.50	23	23	14.38
2	.50	23	23	14.38
Total	1.00	46	46	

Source: own study.

Table 14 gives the minimum number of variables that need to be grouped correctly to show that the function generated as a result of the discriminant analysis was not designed by chance. This number is determined by multiplying the prior value with the unweighted value and adding the 25% margin of error in the light of the studies in the literature. If, by chance, companies were placed in the first or second group in this study, up to 15 companies could be placed at random. Therefore, the developed function should place at least 15 companies in the correct group so that a guess is not made by chance. As seen in Table 15, this study was able to classify at least 19 companies as successful, even at the lowest rate. Therefore, it can be said that the results obtained with the developed function are not coincidental.

Table 15. Classification Results

Original	Amount		Predicted Group Membership		Total
			Bankrupt	Non-Bankrupt	
		Bankrupt	21	2	23
		Non-bankrupt	4	19	23
	Per cent (%)	Bankrupt	91.3	8.7	100.0
		Non-Bankrupt	17.4	82.6	100.0

Notes: * 87.0% of original grouped cases were correctly classified.

Source: own study.

As seen in Table 15, the function developed because of the discriminant analysis has classified 21 of 23 bankrupt companies correctly (as bankrupted), while 2 of them are classified incorrectly (as non-bankrupted). The acquisition rate of the function in this group was 91.3%. The other function classified 19 of 23 successful companies as correct (non-bankrupt) while 4 of them were classified as wrong (bankrupt). The acquisition rate of the function in this group was 82.6%. The average overall acquisition rate of the function for both groups was calculated as 87.0%. The results supported the first and the second hypothesis that “company bankruptcies can be predicted with financial forecasting models using financial ratios” and “the accuracy rate of financial forecasting models is over 80%”. Moreover, bankruptcy models show successful results in predicting the bankruptcy of firms and can classify firms with reasonable accuracy ranging from 70% to 88% (Islam, 2020). In this sense, the 87.0% accuracy rate of the function developed because of this analysis is a reasonable figure.

$$Z_i = .306 * X_1 - .319 * X_9 + .669 * X_{27} \quad (4)$$

(Standardized coefficient) (.545) (-.717) (.904)

In Equation (4), the final form of the function created as a result of the discriminant analysis is given. The signs of the coefficients are in line with expectations and line with economic logic (Çolak; 2020). When the standardized coefficients are examined, the main determinants of a firm's financial distress or overall financial strength are found to be the firm's current ratio, average collection period ratio and market value of equity / total liabilities.

X1: Current Ratio (Current Assets / Current Liabilities):

The current ratio shows the ability of all current assets to meet current liabilities. This ratio is used to measure the company's power to pay its current liabilities and determine whether the networking capital is sufficient (Sümer et al., 2013). In the studies in the literature, it is accepted that the current ratio should be “2” and should not be below “1” (Akgüç, 2010). In this study, the ability to exist assets to meet current liabilities is expected to be positive and high in successful companies.

X9: Avr. Collection Period Ratio (360 / (Net Annual Credit Sales / Average Acc. Receivables)):

The average collection period ratio shows how many days a firm collects its account receivables on average. The increase in credit sales and the problems in collecting their receivables arising from credit sales may cause companies to encounter financial difficulties. If businesses that cannot collect their receivables do not have sufficient cash assets, they may not pay their debts on time (Dayı, 2019: 468).

Extending the amount and maturity of receivables may also cause companies to have cash problems in the future (Demireli, 2004: 1). The prolongation of the average collection period may be one reason that can cause companies to experience financial failure.

X27: (Market Value of Equity / Total Liabilities):

This ratio shows how much the market value of the capital stock can drop before the firm's assets exceed total liabilities and the firm goes bankrupt. According to Altman (1968), this ratio is interpreted as a more effective predictor of bankruptcy than other commonly used financial ratios (Altman, 1968: 595).

4.6. Sensitivity, Specificity Test and Cut-off Value (R.O.C. Curve Analysis)

The function's classification accuracy performance from the discriminant analysis was tested with sensitivity and specificity tests (R.O.C.). A sensitivity test evaluates the probability of a test predicting a financially unsuccessful company (which is about to go bankrupt) as unsuccessful. The specificity test measures the likelihood of distinguishing an unsuccessful company from a successful one.

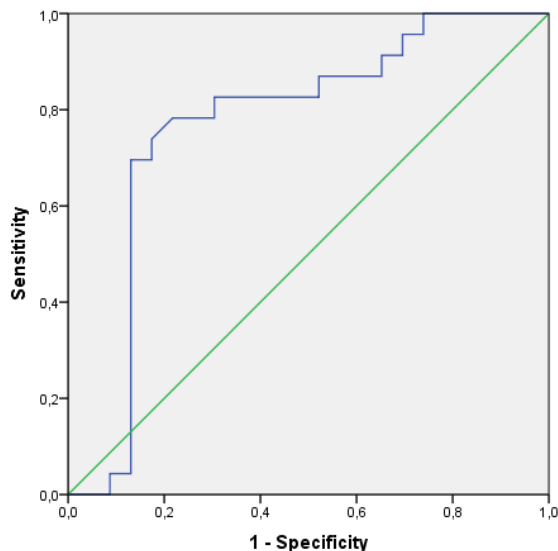


Figure 1. R.O.C. Curve

Source: own study.

The evaluation results made using the R.O.C. curve analysis are given in Figure 1. The green and the solid line indicate the reference line. A higher sensitivity value for a given specificity value indicates the higher performance of the function. The area under the R.O.C. curve (A.U.C.) is a widely used measure to evaluate the performance of the classifier (function) (Li et al., 2017, p. 792).

Table 16. Area Under the Curve (A.U.C.)

Area	Standard Error ^a	Asymptotic Sig. ^b	Asymptotic 95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
.768	.077	.002	.618	.919

a Under the nonparametric assumption

b Null hypothesis: true area= .5

Source: own study.

According to the analysis results, the A.U.C. (Area Under the Curve) value was .768. In addition, the test results state that our developed function is usable because the p-value is $p < .05$. This figure out that the function's probability of detecting bankrupt and non-bankrupt companies is vital.

The coordinate curve in Table 17 is used to define the cut-off point of the function.

Table 17. Coordinates of the Curve

Positive If Less than or Equal to ^a	Sensitivity	(1-Specificity)	Likelihood Ratio (L.R.)
.92850	.826	.478	1.73
.93550	.826	.435	1.90
.94800	.826	.348	2.38
.95550	.826	.304	2.71
.95800	.783	.304	2.57
.95950	.783	.261	3.00
.97100	.783	.217	3.60
.98250	.739	.174	4.25
.98900	.696	.174	4.00
.99650	.696	.130	5.33
.99900	.652	.130	5.00
1.00250	.565	.130	4.33
1.00850	.522	.130	4.00
1.01250	.478	.130	3.67

Source: own study.

According to the data in Table 17, the highest likelihood ratio (L.R.) was calculated as 5.33. An L.R. (Likelihood Ratio) of 5 indicates a moderate test, and a 10 or higher indicates an excellent test. This means that the function developed as a result of the research can be used alone to detect financial success and failure. In addition, the cut-off point of the function is (.9965), with a sensitivity of 69.6% and a specificity of 87%.

5. CONCLUSION

The economic crisis experienced in 2020 because of the Covid-19 epidemic affected all economies in the world and disrupted companies' financial balance. In this period, there was a great increase in company bankruptcies. The concept of bankruptcy has once again become one of the popular topic for both investors and researchers.

This study aims to create a model that can predict financially bankrupt and non-bankrupt firms operating in the energy sector. In addition, the study aims to develop a forecasting model against bankruptcies that may occur in the energy sector after the epidemic period and provide a guide for researchers by explaining the steps to develop this model one by one. The study sample comprises 23 energy companies that declared bankruptcy between 01.01.2020 and 31.12.2020 in the energy sector in the U.S.A., and 23 energy companies (control group) that were financially successful on the same dates and in the same sector. In this study, multiple discriminant analysis (M.D.A.) was used as a method to distinguish between bankrupt and non-bankrupt companies. As the result of the analysis, the following function has been developed to predict the bankruptcy of companies in the energy sector.

$$Z_i = .306 * X_1 - .319 * X_9 + .669 * X_{27}$$

$$(Standardized\ coefficient) \quad (.545) \quad (-.717) \quad (.904) \quad (4)$$

X_1 : Current Assets / Current Liabilities

X_9 : 360 / (Net Annual Credit Sales / Average Accounts Receivables)

X_{27} : Market Value of Equity / Total Liabilities

The accuracy rates of the financial failure of similar studies in the literature are following; Altman (1968) 98%, Springate (1978) 92.5%, Ohlson (1980) 87.6%, Fulmer (1984) 91%, Zmijewski (1984) 99%. The accuracy rate of the function developed in this study was calculated as 87.0%. In this sense, the accuracy rate achieved is at an acceptable level. Likewise, the results of the sensitivity and specificity test (R.O.C.) applied to assess the performance of the function also found the performance of the function to be strong in identifying unsuccessful and successful companies. According to the other results of the R.O.C. analysis, the cut-off point of the function was found to be (.9965). Suppose the scores of energy companies, calculated according to the result of the function (equation 3) developed because of the research, are below the value (.9965). In that case, it can be said that the probability of financial failure is high. *The Market Value of Equity / Total Liabilities*, *360 / (Net Annual Credit Sales / Average Accounts Receivables)* and *Current Assets / Current Liabilities* are seen as critical financial ratios to predict the bankruptcy of companies in the energy sector in the U.S.A. These financial ratios provide useful information about the financial status of companies operating in the energy sector.

For future studies, using the financial ratios used in this study, methods with strong accuracy classification capacity, such as artificial neural networks (ANN), can also be tried to determine companies' financial failures. The accuracy rate of discriminant analysis and artificial neural networks can be compared.

REFERENCES

1. Akgüç, Ö. (2010). *Mali Tablolar Analizi*. Istanbul: Avcıol Publishing.
2. Altman, E. I. (1968). Financial ratios, discriminant analysis and the prediction of corporate bankruptcy. *The Journal of Finance*, 23(4), 589–609. <https://doi.org/10.2307/2978933>.
3. Altman, E.I., & Narayanan, P. (1997). An International Survey of Business Failure Classification Models. *Financial Markets, Institutions & Instruments*, 6(2), 1-57.
4. Altman, E.I., Haldeman, R.G., & Narayanan, P. (1977). Zetatm analysis A new model to identify bankruptcy risk of corporations. *Journal of Banking & Finance*, 1(1), 29-54. [https://doi.org/10.1016/0378-4266\(77\)90017-6](https://doi.org/10.1016/0378-4266(77)90017-6).
5. Aly, I.M., Barlow, H.A., & Jones, R.W. (1992). The Usefulness of SFAS No. 82 (Current Cost) Information in Discriminating Business Failure: An Empirical Study. *Journal of Accounting, Auditing & Finance*, 7(2), 217–229. <https://doi.org/10.1177/0148558X9200700209>
6. Atiya, A.F., (2001). Bankruptcy Prediction for Credit Risk Using Neural Networks: A Survey and New Results, *IEEE Transactions on Neural Networks*, 12 (4): 929-935. (Accessed: 16.09.2014).
7. Aziz, A., Emanuel, D.C. and Lawson, G.H. (1988). Bankruptcy prediction – an investigation of cash flow-based models. *Journal of Management Studies*, 25(5), 419-37. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.1988.tb00708.x>
8. Back, B., Laitinen T., Sere K. (1996). Neural networks and genetic algorithms for bankruptcy predictions. *Expert Systems with Applications*, 11(4), 407-413. [https://doi.org/10.1016/S0957-4174\(96\)00055-3](https://doi.org/10.1016/S0957-4174(96)00055-3)
9. Ballard, D.J., Strogatz, D.S., Wagner, E.H., Siscovick, D.S., James, S.A., Kleinbaum, D.G. & Ibrahim, M.A. (1988). Hypertension control in a rural southern community: medical care process and dropping out. *American Journal of Preventive Medicine*, 4 (3), 133-139.
10. Beaver, W. (1966). Financial ratios as predictors of failure. *Journal of Accounting Research*, 4, 71-111. <https://doi.org/10.2307/2490171>
11. Bellovary, J., Giacomino, D. & Akers, M. (2006). A review of bankruptcy prediction studies: 1930 to present. *Accounting Faculty Research and Publications*, 33.
12. Berk, N. (1998). *Finansal Yönetim*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
13. Blum, M. (1974). Failing Company Discriminant Analysis. *Journal of Accounting Research*, 12(1), 1-25. <https://doi.org/10.2307/2490525>
14. Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi elkitabı*. Ankara: PegemA Yay.
15. Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi
16. Charitou, A., Neophytou, E. & Charalambous, C. (2004). Predicting Corporate Failure: Empirical Evidence for the U.K., *European Accounting Review*, 13(3), 465-497. <https://doi.org/10.1080/0963818042000216811>
17. Cho, M. (1994). Predicting business failure in the hospitality industry: An application of logit model (PhD Thesis), Polytechnic Institute and State University, Virginia.
18. Çolak, M. S. (2020). A new multivariate approach for assessing corporate financial risk using balance sheets, *Borsa Istanbul Review*, 21(3), 239-255. <https://doi.org/10.1016/j.bir.2020.10.007>.
19. Dayı, F. (2019). Vadesi Geçen Ticari Alacakların Net Kâra Etkisinin İncelenmesi: Borsa İstanbul'da Bir Uygulama. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 467-486.
20. Deakin, E. (1972) A discriminant analysis of predictors of business failure. *Journal of Accounting Research*, 10, 167-179. <https://doi.org/10.2307/2490225>.
21. Demir, E., Saatcioğlu, Ö. & İmrol, F. (2016). Uluslararası dergilerde yayımlanan eğitim araştırmalarının normallik varsayımları açısından incelenmesi, *Current Research in Education*, 2(3), 130 148.
22. Demireli, E. (2004). Alacak yönetiminde finans tekniği olarak faktöring yöntemi ve uygulaması, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

23. Dietrich, Jk, & Sorensen, E. (1984). An application of logit analysis to prediction of merger targets. *Journal of Business Research*, 12 (3), 393-402. [https://doi.org/10.1016/0148-2963\(84\)90020-](https://doi.org/10.1016/0148-2963(84)90020-)
24. Dimitras, Ai, Zanakis, Sh, & Zopounidis, C. (1996). A survey of business failures with an emphasis on prediction methods and industrial applications. *European Journal of Operational Research*, 90 (3), 487-513. [https://doi.org/10.1016/0377-2217\(95\)00070-4](https://doi.org/10.1016/0377-2217(95)00070-4)
25. Dugan, M.T., Christine V. Zavgren. (1989, May). How a bankruptcy model could be incorporated as an analytical procedure. *The C.P.A. Journal*, 59(5), 64-65.
26. Edmister, R. (1972). An empirical test of financial ratio analysis for small business failure prediction, *Journal of Financial and Quantitative Analysis*. <https://doi.org/10.2307/2329929>.
27. Ertan, A. S. & Ersan, Ö. (2019). Finansal başarısızlığı belirleyen etkenler: Türkiye imalat sektörü örneği. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 40(2), 181-207.
28. Ezzamel, M., Cecilio Mm, & Alistair B., (1987). On the distributional properties of financial ratios. *Journal of Business Finance and Accounting*, 14, 463–81. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5957.1987.tb00107.x>
29. Fitzpatrick, P.J. (1932). A comparison of ratios of successful industrial enterprises with those of failed firm. *Certified Public Accountant*, 6, 727-731.
30. Fu, M., & Shen, H. (2020). Covid-19 and corporate performance in the energy industry. *Energy Research Letters*, 1 (1). <https://doi.org/10.46557/001c.12967>.
31. Fulmer, J.G., Moon, J.E., Gavin, T.A.& Erwin, M.J. (1984). A bankruptcy classification model for small firms, *Journal of Commercial Bank Lending*, 66(11), 25-37.
32. Garcia-Gallego, A. & Mures-Quintana, M.J. (2012). Business failure prediction models: Finding the connection between their results and the sampling method. *Economic Computation and Economic Cybernetics Studies and Research*, 3, 157-168.
33. Gentry, J. & Newbold, P. & Whitford, D. (1987). Funds flow components, financial ratios, and bankruptcy. *Journal of Business Finance & Accounting*, 14(4), 595-606. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5957.1987.tb00114.x>.
34. Grice, J.S., & Michael T.D. (2001). The limitations of bankruptcy prediction models: some cautions for researchers. *Review of Quantitative Finance and Accounting*, 17, 151–66. <https://doi.org/10.1023/A:1017973604789>.
35. Gu, Z. & Gao, L. (2000). A multivariate model for predicting business failures of hospitality firms. *Tourism and Hospitality Research*, 2(1), 37–49. <https://doi.org/10.1177/146735840000200108>
36. Gu, Z. (2002). Analyzing bankruptcy in the restaurant industry: a multiple discriminant model. *International Journal of Hospitality Management*, 21. 25-42. [https://doi.org/10.1016/S0278-4319\(01\)00013-5](https://doi.org/10.1016/S0278-4319(01)00013-5).
37. Hermes, E. (2021). İflaslar geri geliyor. Retrieved from https://www.eulerhermes.com/tr_TR/ekonomik-arastirmalar/ekonomik-gorunum-raporlari/iflaslar-geri-gelior.html Accessed November 20, 2021.
38. Islam, Md. S. (2020). Predictive capability of financial ratios for forecasting of corporate bankruptcy. *IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM)*, 22(6), 13-57. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3637184>.
39. Karels, G.V., & Prakash, A.J. (1987). Multivariate normality and forecasting of business bankruptcy. *Journal of Business Finance & Accounting*, 14 (4), 573-593. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5957.1987.tb00113.x>.
40. Kliestik, T. & Vrbka, J. & Rowland, Z. (2018). Bankruptcy prediction in Visegrad group countries using multiple discriminant analysis. *Equilibrium*, 13, 569-593. <https://doi.org/10.24136/eq.2018.028>.
41. Knox, K., Blankmeyer, E., Trinidad, J., & Stutzman, J. (2009). Predicting bankruptcy in the Texas nursing facility industry. *The Quarterly Review of Economics and Finance*, 49(3), 1047-1064. <https://doi.org/10.1016/j.qref.2008.08.004>.
42. Legault, J.C.A. & Score, A. (1987). CA-score, a warning system for small business failures, *Bilanas*, 29-31.
43. Li, A., Wu, J., Liu, Z. (2017). Market manipulation detection based on classification methods. *Procedia Computer Science*, (122), 788-795. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2017.11.438>.

44. Mirza, N., Rahat, B., Naqvi, B. & Rizvi, Ska (2020). Impact of Covid-19 on corporate solvency and possible policy responses in the E.U. *The Quarterly Review of Economics and Finance*. <https://doi.org/10.1016/j.qref.2020.09.002>.
45. Mihalovič, M. (2016), Performance Comparison of multiple discriminant analysis and logit models in bankruptcy prediction. *Economics and Sociology*, 9(4), 101-118. <https://doi.org/10.14254/2071-789X.2016/9-4/6>.
46. Monica-Violeta, A., Codruta, M. & Sorin, B. (2012). A statistical model of financial risk bankruptcy applied for Romanian manufacturing industry. *Procedia Economics and Finance*, 3, 132–137. [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(12\)001131-1](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(12)001131-1).
47. Ohlson, J.A. (1980). Financial Ratios and the Probabilistic Prediction of Bankruptcy. *Journal of Accounting Research*, 18(1), 109. <https://doi.org/10.2307/2490395>.
48. Pitrova, K. (2011). Possibilities of the Altman Zeta model application to Czech Firms. *E&M Economics and Management*, 3.
49. Pongsatrat, S., Ramage, J. & Lawrence, H. (2004). Bankruptcy prediction for large and small firms in Asia: a comparison of Ohlson and Altman. *Journal of Accounting and Corporate Governance*, 1(2), 1-13.
50. Rujoub, M. A., Cook, D. M., & Hay, L. E. (1995). Using cash flow ratios to predict business failures. *Journal of Managerial Issues*, 7(1), 75-90.
51. Qi, L. (2019). Analysis on zero inventory management of new energy enterprises. *I.O.P. Conference Series: Materials Science and Engineering*. 677, 032110. <https://doi.org/10.1088/1757-899X/677/3/032110>.
52. Reuters. (2020). US energy bankruptcy surge continues on credit, oil-price squeeze. Retrieved from <https://www.reuters.com/article/us-north-america-oil/us-energy-bankruptcy-surge-continues-on-credit-oil-price-squeeze-idUSKCN25727W> Accessed October 29, 2021.
53. Selimoğlu, S. & 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. <https://doi.org/10.25095/mufad.396529>
54. Sfakianakis, E. (2021). Bankruptcy prediction model for listed companies in Greece. *Investment Management and Financial Innovations*, 18(2), 166-180.
55. Shirata, C.Y. (1998). Financial Ratios as predictors of bankruptcy in Japan: an empirical research, proceedings of the second Asian pacific interdisciplinary research in accounting conference.
56. Shumway, T. (2001). Forecasting bankruptcy more accurately: a simple hazard model. *The Journal of Business*, 74(1), 101–124. <https://doi.org/10.1086/209665>.
57. Sori, Z.M. & Jalil, H.A. (2009). Financial Ratios, discriminant analysis and the prediction of corporate distress, *Journal of Money, Investment and Banking*, 11, 5-15.
58. Springate, G.L.V. (1978). Predicting the possibility of failure in a Canadian firm: a discriminant analysis, (Master Thesis), Simon Fraser University, Canada.
59. Summers, M.S., (1989). Bankruptcy explained: a guide for business. John Wiley & Sons, Inc., NY.
60. Sümer, H. & Peker, A. (2013). Bilançolarda cari oranın önemi ve hesaplanması. *Journal of Accounting and Taxation Studies*, 6(1), 47-62.
61. Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2001). Using multivariate statistics, Fourth Edition. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon. ISBN 0-321-05677-9. hardcover.
62. Taffler, R. & Tisshaw, H. (1977). Going Going Gone-four factors which predict. *Accountancy*, 88(1003), 50-54.
63. Taffler, R.J. (1983). The assessment of company solvent and performance using a statistical model. *Accounting and Business Research*, 13(52), 295–308. <https://doi.org/10.1080/00014788.1983.9729767>.
64. Tavlin, E., Moncarz, E., & Dumont, D. (1989). Financial failure in the hospitality industry. *F.I.U. Review*, 7(1), 55–75.
65. Terzi, S. (2011). Finansal Rasyolar Yardımıyla Finansal Başarısızlık Tahmini: Gıda Sektöründe Ampirik Bir Araştırma. *Çukurova Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15 (1).

66. Van Horne, J.C. (1998), *Financial management and policy*, Prentice Hall, Michigan University.
67. Wieprow, J., Agnieszka G. (2021). The use of discriminant analysis to assess the risk of bankruptcy of enterprises in crisis conditions using the example of the tourism sector in Poland. *Risks*, 9(78). <http://dx.doi.org/10.3390/risks9040078>.
68. Wong, J.M.W., Thomas, N.G. S. (2010, April), *Company failure in the construction industry: a critical review and a future research agenda*, XXIV Fig. International Congress, Sydney, Australia.
69. Wu, Y., Gaunt, C., & Gray, S. (2010). A comparison of alternative bankruptcy prediction models. *Journal of Contemporary Accounting and Economics*, 6(1), 34–45. <https://doi.org/10.1016/j.jcae.2010.04.002>.
70. Yap, B.C.-F., Yong, D.G.-F. & Poon, W.-C. (2010), How well do financial ratios and multiple discriminant analysis predict company failures in Malaysia. *International Research Journal of Finance and Economics*, 54, 166-175.
71. Zhang, H., Gu, Cl, Gu, Lw, Zhang, Y. (2011). The evaluation of tourism destination competitiveness by Topsis & Information entropy—a case in the yangtze river delta of China. *Tourism Management*, 32(2), 443-451. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2010.02.007>.

Subject Area
Graphic Design

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 101
PP: 2571-2581

Arrival
20 June 2022
Published
31 August 2022
Article ID Number
63082
Article Serial Number
06
Doi Number
<http://dx.doi.org/10.2922/8/sssj.63082>

How to Cite This Article

Çolak Topaklı, Z. & Yayan, G. H. (2022). "Fotomontajda Rus Konstüktivizmi ve Alexander Rodchenko" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:101; pp:2571-2581



Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Fotomontajda Rus Konstüktivizmi ve Alexander Rodchenko

Russian Constructivism and Alexander Rodchenko in Photomounting

Zehra Çolak Topaklı¹  Gonca Hülya Yayan² 

¹ Doktora Öğrencisi., Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Resim İşi Eğitimi ABD, Ankara, Türkiye

² Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Ankara, Türkiye

ÖZET

Yaşadığımız Dünya’da sanat tarihinin geçmişine bakıldığında 19. y.y.’dan itibaren gerek bilim ve teknoloji gerekse toplum nezdinde radikal değişikliklerin (Fransız İhtilali, Sanayi Devrimi, Rus Devrimi, I. ve II. Dünya Savaşları gibi) olduğu bilinmektedir. Bu oluşumlar toplum ve insan hayatını doğrudan etkilerken aynı zamanda da değiştirmiştir. Bu değişimlerin yansımaları ise toplumu besleyen ve o toplumdaki beslenen sanat anlayışlarında da kendini göstererek farklı sanat akımlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Bu akımlardan biri olan konstrüktivizm resim, heykel, fotoğraf, mimarlık, tasarım alanlarında Kübizm ve Fütürizm gibi sanat akımlarından etkilenecek ortaya çıkmış bir sanat hareketidir. Rus Devrimi’nin de etkisiyle daha geniş bir kitleye ulaşan bu hareket, çağdaş malzeme ve kompozisyon anlayışını benimsemiş, manifestoları ise “yeni bir toplum ve daha iyi bir dünya” şeklinde olmuştur. I. ve II. Dünya savaşı sırasında yaşanan kaos ortamıyla eş zamanlı olarak oraya çıkan Bauhaus sanat akımından da etkilenecektir. Konstrüktivizm de Avrupa’dan tüm dünyaya yayılan modern düşünce anlayışlarının temellerinin atıldığı Rus toplum ve kültürünün bir ürünü olmuştur.

Bu makalenin temel amacı fotomontaj tekniğini konstrüktivist etki ile harmanlayan ve yeni bir tasarım üslubu geliştiren, Alexander Rodchenko’nun sanat anlayışını açıklamak ve fotomontaj sanatına katkısını ortaya koymaktır. Makale de öncelikli olarak, Rus konstrüktivizmini ele alıp dönemin şartlarıyla sanatın evrildiği nokta incelenmiş daha sonra fotomontaj tekniğinin gelişimi açıklanmaya çalışılmıştır. Rodchenko’nun sanat anlayışı ile ilgili bilgiler yanında eserleri üzerinden bazı değerlendirmeler yapılmış olup Rodchenko tasarım üslubunun günümüz tasarımlarındaki yansımalarına ait örnekler de yer verilmiştir.

Araştırma Literatür taraması sonucunda şekillenen nitel bir araştırmadır. Bu yönüyle betimsel tarama modeline uygundur. Araştırma doğrultusunda ulusal uluslararası dergiler, kitaplar, web sayfaları, konu ile ilgili yapılan tezler incelenmiştir. Ayrıca araştırma, konu açısından Fotomontaj, Rus Konstrüktivizmi, Alexander Rodchenko’nun bazı eserleri ve konstrüktivist etkide kalan 21. yy. tasarımlarından örneklerle sınırlandırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sanat, Rus Konstrüktivizmi, Fotomontaj, Rodchenko

ABSTRACT

When we look at the history of art in the world we live in, it is known that there have been radical changes (such as the French Revolution, Industrial Revolution, Russian Revolution, I. and II. World Wars) both in science and technology and in society since the 19th century. While these formations directly affect the society and human life, they also changed it. The reflections of these changes have also shown themselves in the understanding of art that feeds and nourishes the society and has led to the emergence of different art movements.

Constructivism, one of these movements, is an art movement that emerged by being influenced by art movements such as Cubism and Futurism in the fields of painting, sculpture, photography, architecture, and design. This movement, which reached a wider audience with the influence of the Russian Revolution, adopted the understanding of contemporary materials and composition, and its manifesto was "a new society and a better world". It was also influenced by the Bauhaus art movement, which emerged simultaneously with the chaos environment experienced during the World War I. and II. Constructivism has also been a product of Russian society and culture, where the foundations of modern understandings of thought that spread from Europe to the whole world were laid.

The main purpose of this article is to explain the art understanding of Alexander Rodchenko, who blends the photomontage technique with the constructivist effect and develops a new design style, and to reveal her contribution to the art of photomontage. In the article, firstly, Russian constructivism was discussed and the point where art evolved with the conditions of the period was examined, and then the development of the photomontage technique was tried to be explained. In addition to the information about Rodchenko's understanding of art, some evaluations have been made on her works and examples of the reflection of Rodchenko's design style on today's designs are also included.

The research is qualitative research shaped as a result of literature review. With this aspect, it is suitable for the descriptive survey model. In line with the research, national, international journals, books, web pages, theses on the subject were examined. In addition, the research includes Photomontage, Russian Constructivism, some works of Alexander Rodchenko and 21st century constructivist influence in terms of subject. limited to examples of his designs.

Keywords: Art, Russian Constructivism, Photomontage, Rodchenko

1. GİRİŞ

Sanat kavramı tarihte farklı dönemlerde farklı anlayışlarla ortaya çıkmış ve çıktığı dönemde kapsamı dâhilinde farklı isimlerle adlandırılmıştır. Zaman içerisinde sanat kavramının tanımı değişime uğramış ve anlamı da genişlemiştir (Sarı, 2018: 32).

Sanat kavramı genellikle görsel sanatlar alanları için kullanılmaktadır. Sözcüğün bugünkü kullanımı, batı kültürünün etkisiyle, İngilizce ‘deki ‘art’ sözcüğüne yakındır. Bu anlamıyla sanat, teknik yeterliliği, güzelliği, duygusal gücü veya kavramsal fikirleri ifade eden yaratıcı veya hayal gücü yeteneği içeren çeşitli insan etkinlikleri ve sonuç ürünü olmaktadır (Url-1). Tarihsel süreçte ise sanatın içerisinde onlarca felsefi düşünce ve

fikirler neticesinde ortaya çıkan sanat akımları oluşturmuştur. Bu akımların hepsi günümüz modern sanatının temelinde de yer edinmişlerdir.

Günümüzde modern sanatın temelini oluşturan bu farklı teknik ve yöntemler, sanata yansıyan bakış açılarıyla birlikte yeni boyutlarda kazanmıştır. Bu teknik ve yöntemleri içinde barındıran sanat akımlarından birisi de konstrüktivizmdir.

Konstrüktivizm, Rusya’da ortaya çıkan bir sanat akımıdır. Bu akım I. ve II. Dünya savaşında yaşanan kaos ortamında toplum için sanat felsefesiyle ortaya çıkmıştır. O dönem modern düşünce anlayışlarının temellerinin yeni atıldığı Rus toplum ve kültürünün bir ürünü olmuştur (Tokdil, 2021:88). Konstrüktivizm akımının içerisinde farklı yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Bunlardan biri de fotomontaj tekniğidir.

Fotomontaj, fotoğraf parçalarının birleştirilmesine dayanan bir kolaj tekniğidir (Url-2). Fotomontajın ortaya çıktığı 19. yüzyıl, çoğu sanatçının sanatsal üretimlerinde farklı yöntem, teknik ve malzeme olanaklarından yararlandıkları bir dönemdir. Bu dönemde fotoğrafın plastik sanatlarla olan etkileşimi, özgün, dikkat çekici ve radikal bir ifade diline sahip birçok sanatsal uygulamayı da ortaya çıkarmıştır. Bu kapsamda pek çok sanatçı sanatsal üretimlerinde fotoğraf temelli çalışmalar yapmayı tercih etmiştir (Yavuz ve Kaya, 2021: 45)

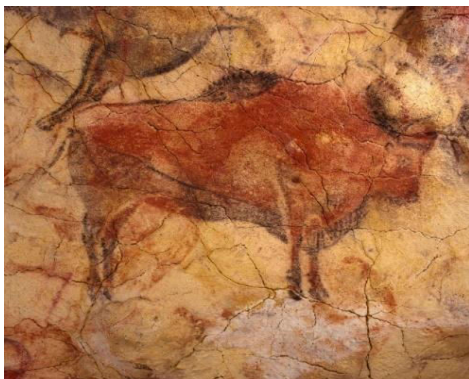
Fotomontajın gerçeği ortaya koymadaki gösterim gücü, diğer tekniklerin süreçleriyle kıyaslanamayacak kadar üstündür. Çünkü fotoğrafla gösterim görsel bir olgunun çizimi değil onun tam bir tespitidir. Bu netlik ve gösterim gücü; fotoğrafa, çizim ya da grafiksel oluşum sürecinin hiçbir zaman erişemeyeceği bir etkileme gücü kazandırmaktadır. Böylece fotoğraf ve fotomontaj en etkili manipülasyon sanatı haline gelmiştir (Dervent, 2019: 89).

Tarihsel süreçte fotomontaj tekniği, batı sanat akımlarında gerçekliği farklı bir bakış açısıyla ele alan ve sunan en çarpıcı yöntem olmuştur. Kübizm, Fütürizm, Dadaizm, Süprematizm ve Konstrüktivizm gibi sanat akımları fotomontajın ortaya çıkmasında ve günümüzde geçerli bir teknik olması açısından önemli bir yere sahiptir. Fotomontajın ilk örneklerini Süprematist Malevich ve fütürizm sanatçılarından ressam Cara vermiş olmalarına rağmen, fotomontaj tanımını ilk olarak Dadaistlerce yapmışlardır (Yavuz ve Kaya, 2021: 5). Ardından konstrüktivist sanatçılar toplum için sanat anlayışıyla geliştirdikleri yeni yöntemlerle fotomontajı farklı şekillerde kullanmışlardır (Bektaş, 1992:57).

Bu açıdan Fotomontaj tekniği birçok sanat akımının içerisinde kullanılmıştır. Bu sanat akımlarından biri de konstrüktivizm olmuştur. Araştırmada fotomontajın konstrüktivizm sanat akımı içerisinde kullanımına değinilmiş ve bu akımın öncülerinden olan Rodchenko’nun çalışmalarına odaklanılmıştır.

2. SANAT

İnsan varoluşunun ilk günden bu yana iletişim kurmak ve bu iletişimi karşılıklı hale getirmek için bir dışavurum aracı aramıştır. Bu dışavurum araçlarıyla kendini ifade ediş biçimi özgünleşerek şekillenmiştir. Sanatla da insan, çoğunlukla duygu ve düşüncelerine görsel bir anlam kazandırmaya çalışmıştır. Sanatın geçmişi aslında, insanlık tarihi kadar eskidir. İnsanlığın geçirdiği bütün evrimlerle sanatta her dönemde farklılık göstermiş olup günümüze kadar olan süreçte de insan daima maddeye şekil vermek, her tür malzemeyi kullanmak ve ona hükmetmek istemiştir (Tüysüz, 2011: 3). Örnek olarak Paleolitik çağda sanatın konusu insanın tabiatın içindeki mücadelesiyle beraber hayvanlar, olurken mezolitik çağda insanın yaptığı çeşitli eylemlerde bu konulara dahil edilmiştir. Böylece insanın doğada bir üstünlük kazanması söz konusu olmuştur. (Görsel -1)



Görsel-1 Altamira Mağara Resmi

Kaynak: Url-5

Daha sonraları ise göçebe toplumlarda sanatın bir kullanım eşyasına dönüştüğünü (balta, mızrak ve süsleme eşyaları vb.) gözlemlenmiştir. Yerleşik toplumlara geçildiğinde de bu enstrümanlara ek olarak heykel sanatının

(bereket tanrıça heykelleri, anıt mezarlar, çömlekler vb.) geliştiği de görülmüştür. Devamında kayalara kazınmış olan şekiller, fresk tekniğiyle resim, vazo ve çömlek gibi eşyalarda süsleme aracı olarak kullanılmıştır. İnsanın kendini ifade etmek için bazen resimle yazıyı birlikte kullandığı görülürken (Mısır Hiyeroglifleri) kil tabletler üzerine dinsel törenler, tanrılar ve savaşlar gibi konuları betimlemek için simgesel bir dili de kullanmıştır (Görsel-2-3).



Görsel-2. Mısır Hiyeroglif Yazısı
Kaynak: Url-4



Görsel-3. Mısır Tanrıları ve Dinsel Tören Ritüeli
Kaynak: Url-12

Sanat, Rönesans'a kadar toplumların elinde dünyevi bir güçle görkemini sürdürmüştür. Rönesans'la birlikte sanat, yeni bir ivme kazanmıştır. Birçok sanatçı yeni buluş ve teknikleri ortaya çıkarmıştır. Ressamlar: Giotto, Tiziano, Leonardo da Vinci, Tiziano, Pieter Bruegel, Alber Dürer. Mimarlar: Alberti, Bramante, Brunelleschi. Heykeltraşlar: Michelangelo, Ghiberti, Donatello, gibi sanatçılar dönemin en güzel eserlerini vermişlerdir (Tüysüz, 2011: 3). 17. Yüzyıl sonrasında yaşanan ticari, ekonomik ve toplumsal değişimler sanatı da etkilemiştir. Barok sanatıyla beraber oluşturulan eserlerin çoğunluğu kilise ve papalar için yapılmıştır. 18. Yüzyıla gelindiğinde ise buharlı makinelerin icadıyla Avrupa ve Amerika arasındaki ilişkiler gelişmiş, bu ilişkiler toplumu ve sanatı da etkilemiştir. 18. Yüzyıl sanat da toplumsal koşullar altında bireysel bir anlatımla yapılmıştır. Rokoko, Ampiri Rejans gibi üsluplarda bu dönemde ortaya çıkmıştır (Tüysüz, 2011: 6).

"Tarihsel olarak baktığımız on dokuzuncu yüzyılın sonu ve yirminci yüzyılın; Birinci Dünya savaşına kadar süren ilk periyodu içerisinde kalan ve "Çağ Dönümü" olarak adlandırılan zaman zarfında, Batı Dünyası Sanayi Devriminin getirdiği birçok büyük değişikliklere ve sarsıntılı olaylara sahne olmuştur." (Pektaş,1992:13, akt: Uyanık,2012:3)

Pektaş'ında kaleme aldığı gibi sanayi devrimi ve toplumdaki kaos ortamı birçok köklü değişikliğe neden olurken bu değişim, özü toplumla beslenen sanat anlayışlarında da birçok hareketin olmasını kaçınılmaz duruma getirmiştir. Sanat alanında geçmişten gelen kurallar, gelenekler o güne değin benimsenmiş bazı sanat fikirleri de sorgulanmaya başlanmıştır.

"Yirminci yüzyılın başlarında, birtakım genç ve duyarlı sanatçılar sanayileşme, teknolojik devrim ve savaşın yarattığı kaosla çevrelenmiş dünyada yeni bir düzen arayışına girmişlerdir. Yayınladıkları manifestolarla bu sanatçılar, seslerini duyurmuşlar ve yeni, çarpıcı bir görsel uygulamalarla çeşitli afiş, kitap, dergi ve harf karakterlerini yaratmışlardır. Şövaleleri terk edip, kitlesel iletişimi benimsemişler, simetri ve süsleme gibi estetik gelenekleri, dünya üzerinden kazınması gereken bayat artıklar olarak görmüşlerdir. Böylece modern dünyaya uygun, kirlenmemiş görsel biçimleri keşfetmeye yönelmiş çeşitli deneylerle, asimetrik mizanpajı, etkin beyaz alanı, seri tasarım, geometrik harf karakterlerini, minimaliz, hiyerarşi, işlevsellik ve evrensellik gibi öğeleri de keşfetmişlerdir. Bunların sonucunda ise Fütürizm, Dadaizm, De Stijl, Konstruktivizm gibi yeni akımlar ortaya çıkmıştır." (Helen,2012:19, akt: Uyanık,2012:7)

Fütürizm'in en belirgin özelliği ritim, eş zamanlı hareket ve dinamizm olmuştur. Harekete görsel bir ifade kazandırma olarak yorumlanmış ve bu akım, yeni izlenimci akım olarak da görülmüştür (Url-6). Dadaizm ise eleştirel, karşı çıkan ve alaycı tavrıyla alışagelmış değerleri kökten sarsmıştır. Resim heykel ve müziği de içine alarak sanat dallarında olduğu gibi grafik tasarıma da yeni bir ivme kazandırmıştır. Dadacılar, grafik tasarım da özellikle tipografi kurallarına bir yenilik getirmiş, o zamana kadar alışagelmış tasarım anlayışını değiştirmişlerdir (Uyanık, 2012: 94). De Stijl akımı ise 1917 yılında The van Doesburg'un girişimleriyle ortaya çıkmış saf plastik nitelikte eserler üretmeyi ve toplumları bu saf sanat karşı ilgili hale getirmeyi amaçlamıştır. Kompozisyondaki

öğeler doğal biçimlerinden ayıklanarak ortaya konulurken ana renkler ve nötr renkler kullanılmıştır. Bu akımda doğadaki objeleri örnek almak yerine renkleri dengeli kullanmak önemli olmuştur. De Stijl; hem geometrik soyutlamanın hem de soyut resmin örneklerini barındırmıştır (Karabaş ve Güdür, 2016:332).

Ortaya çıkan bu akımlar, yeni ekoller yaratmış ve sanat alanında bir çığırda açmıştır. Bıraktığı etki öylesine derin olmuştur ki günümüz sanatı ve sanatçıları bu akımlardan etkilenmiş ve etkilenmeye devam etmektedir.

3. RUS KONSTRÜKTİVİZM AKIMI

Konstrüktivizm akımı ise 1917 Rus devriminden sonra Rusya’da ortaya çıkan ve batıda yayılan bir sanat akımıdır. Manifestosu ise “yeni bir toplum/daha iyi bir dünya” şeklindedir. Bu akım I. ve II. Dünya savaşında yaşanan kaos ortamında hemen hemen aynı dönemde çıkan Bauhauss akımının da etkisiyle Avrupa’dan tüm dünyaya yayılan modern düşünce anlayışlarının temellerinin yeni atıldığı bu sanat akımı, Rus toplum ve kültürünün bir ürünüdür (Tokdil, 2021:88).

Sanat aslında tarihte, savaş dönemlerinde, kargaşa anlarında ve bunlar gibi pek çok olayda saltanatları, devrimleri korumak, devletleri güçlendirme ve halkı bilinçlendirmek gibi etkin rolleri üstlenmiştir. Sanatın etkin rol aldığı dönemlerden birisi de Sovyet Rusya’nın uluslararası savaşlardan etkilendiği dönemde devletini güçlendirmek için olmuştur. Sovyet Rusya’da kullanılan bu sanat akımı, var olanın dışında yeni bir sanatın alan oluşumuna öncülük etmiştir. Bu yeni sanat akımıyla endüstriyel malzemelerin birleştirilmesi esasına dayanan konstrüktivizm akımı sanatçıları, objelere bilimsel yaklaşarak bu objeleri birer deney aracı olarak görmüşlerdir. Bu nedenle konstrüktivizm anlayışı I. ve II. Dünya savaşları arasında endüstriyel açıdan oldukça geri kalmış Rusya’nın devrim sonrası ilerici adımlarından birisini teşkil etmiştir (Antmen, 2016: 105).

Rus sanatı bu dönemde 20. yy grafik tasarım ve tipografisinin gelişmesine de büyük katkılar sağlamışlardır. Rus sanatçı Malevich başta olmak üzere Rus şair ve ressamlar grubu Kübizm ve Fütürizm düşüncelerini benimserken yeni düşünceleri de geliştirmişlerdir. Bu sanatçılar Kübizm ve Fütürizm arasında gördükleri birçok ortak özelliği Kübo-fütürizm adıyla birleştirmişlerdir. Ayrıca bu yeni üslup, birçok yayın organında yer almıştır. Bazı kitaplarda yayınlanan Kübo-fütürist eserler, Çarlık Rusyası’nın değerlerine bir karşı çıkış anlamı da taşımıştır. Pek çok kitapta, el sanatları yöntemleri kullanılarak yapılan eklemeler, ezilen köylü sınıfını anlatmıştır (Bektaş, 1992:57). Rus devrimi sonrasında bu akım sanata da yön vermiş ve ülkede sanat adına yapılan bütün faaliyet ve düşüncelerde hız kazanmıştır. Bu dönemde müzeler inşa edilmiş, sanat festivalleri düzenlenmiş ve sanat okulları da oldukça iyi duruma gelmiştir.

Fakat 1921 yılında Lenin’in ülkenin başına gelmesiyle ve oluşturduğu radikal yeni kültür ve ekonomik politikasıyla sanatçıları aktif oldukları rolleri değiştirmiş, ideolojik ayrılıklarda ortaya çıkmıştır. Bazı sanatçılar *sanat için sanat* anlayışını savunurken, bazı sanatçılarda topluma hizmetine yönelik çalışmaları savunmuşlardır. Topluma hizmeti savunan sanatçıların öncüleri Malevich, Tatlin ve Rodchenko’olmuştur. Tatlin, sanat yerine o dönemde az yakıtla çok ısıveren bir soba tasarlamıştır. Rodchenko’da bu dönemde resmi bırakıp grafik tasarım alanında çalışmaya başlamıştır (Sürmeli, 2013: 63). Sanat için sanat fikrine karşı çıkan Rodchenko ve arkadaşları sanatla toplumu birleştirmek adına “toplum için sanat” fikrini benimsemiş ve yeni bir estetik tavırda geliştirmişlerdir (Berksaç, 1994: 50).

4. FOTOMONTAJ

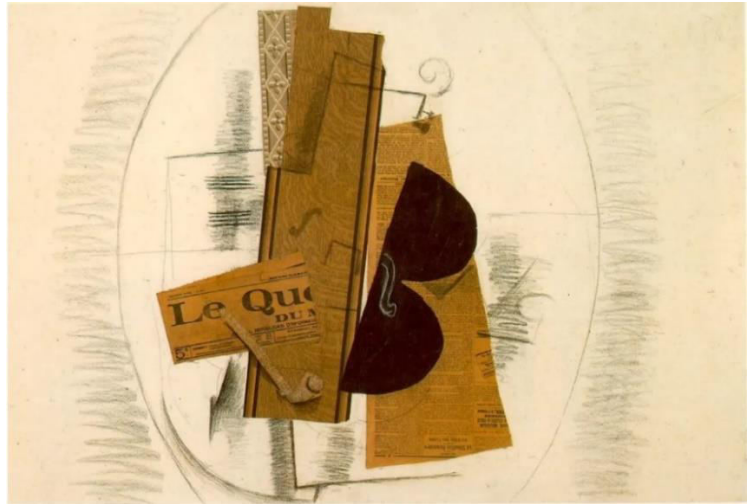
Rusya’da görülmeye başlayan Fotomontaj, 1920’li yılların başında gazete ve dergilerden toplanan dokümanların, değişik biçimlerde şekillendirilerek yeni bir anlam kazandırıldığı çalışmaların bir araya getirildiği bir teknik olmuştur (Toprak, 2014: 5). Fotomontaj da her bir görüntü farklı zamanlarda elde edilmiştir. Bu görüntüler bir araya gelerek tek bir kare de yer alıp başka anlamların oluşturulmasına imkân sağlamıştır Fotomontaj aslında konuya göre kesme-yapıştırma yöntemiyle farklı tekniklerin bir arada kullanıldığı ya da karanlık oda deneylerini kapsamaktadır. Karanlık oda deneyleri, fotoğrafta baskılama yöntemlerini de içermektedir. Tarihsel süreç içerisinde sanat akımlarında foto grafik öğeler farklı şekillerde kullanılmıştır. Özellikle batı sanat akımları içerisinde önemli bir yere sahip olmuştur. Bu akımın öneminin ise gerçekçiliği farklı bir bakış açısıyla sunmasından kaynaklandığı düşünülmektedir (Yavuz ve Kaya, 2021: 5).

Fotomontaj, Kübizmle başlamıştır. Kübist sanatçılar Picasso ve Braque tuvallerinde kâğıt yapıştırma kullanmıştır. İlk başta gazete parçaları ve basılı meteryaller kullanan sanatçı Braque daha sonra çalışmalarında gerçek nesneleri de (kum ile karıştırılmış boyalar, kâğıtlar, harfler ve damarlı ağaç dokusu vb.) kullanmıştır. Braque “Resimlerinde kullandığı yapıştırma kâğıtlar, ahşap taklitleri ve benzeri başka öğeler bu öğelerin anlaşılabilirliğinden dolayı başarılı olurken, onların trompe l’oeil yani göz aldanması gibi algılanmasına yol açmıştır. Bu basit öğeler aklın ürünü olarak espasta yeni bir biçimin meşru kılınmasına da yardımcı olmuştur” demektedir (Görsel-4-5) (Antmen, 2016: 54).



Görsel-4. Pablo Picasso (1912)

Kaynak: Url- 7



Görsel-5. Georges Braque (1913)

Kaynak: Url- 8

Devam eden bu süreçte akla gelebilen her şey tuval üzerinde kullanılmaya başlanmıştır. Fotomontaj kurgusunu Fütüristler, Sürrealistler, Dada'cılar, Konstrüktivistler ve son olarak da Pop sanatçılar kullanmışlardır (Öztütüncü, 2015: 91). Tatlin ve Alexander Rodchenko önderliğinde konstrüktivist sanatçılar da savaşımlardan etkilendikleri dönemde fotografik materyallerle karşılaştırmışlar ve çalışmalarında bu fotomontajlara yer vermişlerdir.

Konstrüktivizmin en önemli temsilcilerinden ressam, fotoğrafçı ve tasarımcı Alexander Mihaylovich Rodchenko fotomontaj anlayışını eserlerinde benimsemiştir. Rodchenko sanatı kısa bir zaman sonra bırakmış ve tasarıma yönelmiştir. Çünkü Rodchenko sanatı, entelektüel olarak adlandırılan burjuva değerlerinin yansıtıldığı bir alan olarak görmüştür. Bu hareketiyle alışılmışın dışına çıkmış ve gerçeği insanlara farklı açılardan göstermek istemiştir (Yavuz ve Türk Kaya, 2021: 51) Bu sanatçı için şu ifadeler kullanılmıştır. Sanatçı,

“Sanat dışı saydığı afiş, tasarım, film ve fotoğraf alanına üretimler yapmaya başlamıştır. Bunun için balkonları, şehir manzaralarını, merdivenleri, tren istasyonlarını, resmigeçit törenlerini, siyasal liderleri ve değişik mekânlardaki işçileri çekmiş; kompozisyonu birbirini kesen çaprazlarla kurguladığı, ‘aşağıdan yukarı ve yukarıdan aşağıya olan çekimlerle geleneksel fotoğrafı anlayışının dışına çıkan eserler üretmiştir” (Yılmaz 2013:385).

5. ALEXANDER MİHAYLOVİCH RODCHENKO

Fotoğraf, Resim, Heykel gibi birçok alana ilgisi olan Alexander Rodchenko St. Petersburg'da doğmuştur. Köklü siyasi değişimler ve sanat anlayışlarının olduğu dönemde yaşamını sürdürmüştür. 1917'sonrası Rus devriminin akabinde geometrik formların ağırlık kazandığı bir sanat anlayışını yaygınlaştığı bir dönem olmuştur. O yıllardaki bu afişler, fotomontaj sanatının ilerleyişine ivme kazandıran en önemli çalışmalardır. Bu dönemde geleneksel afiş tekniklerini bir kenara bırakılarak yeni bir anlayış ortaya konulmuştur. Fotomontajın sunduğu sınırsız çeşitliliklerle grafik tasarım alanında pek çok kazanımlar söz konusu olmuştur. Rus Konstrüktivistler fotomontaj tekniğiyle afişteki bütünü oluşturan yapıyı parçalayarak hissedilebilir bir şekilde farklı unsurları bir araya getirmişlerdir. Bütünü oluşturan bu parçaların ilişkilerini sorgulamış aynı mekân içinde farklı arayışları ortaya koymuşlardır. Deneysel fotomontajın öncülerinden olan Alexander Rodchenko da tasarımlarında kullandığı güçlü geometrik yapı, renklerdeki parlaklık ve puntoların büyüklüğüyle fotomontaj tekniğini kendi tarzıyla harmanlayarak etkili tasarımlar oluşturmuştur (Hollis, 1997, akt: Sürmeli, 2013: 68).

Alexander Rodchenko tasarımlarında daha çok fotoğraf ve tipografinin birleşiminden yola çıkmıştır. Sanatçının çalışmalarında kullandığı fotoğraflar, sıklıkla kendi çektiği fotoğraflar olurken bu fotoğraflarda yer alan yaşadığı kentin izleri, özgün birer tasarım unsuruna dönüşmüştür.

Sanatçının, propagandacı bir tarzda biçimleri bozarak oluşturduğu bu afiş tasarımları, günümüzde de aynı güçlü etkisiyle doğurganlığını devam ettirmektedir. Rodchenko çalışmalarında, simetrik grupları, sözcükleri, imgeler ve renklerle kaynaştırması yanında tipografi ile görsel unsurlar arasında bağlantılar kurarak, izleyicisini de yorum yapmaya yöneltmektedir. (Becer, 2007:112)

Sanatçı, afişlerinde rastlantısal bir kompozisyonun aksine daha planlı olarak üretilen kompozisyonlar kurgulamıştır. Böylece çalışmalarında kullanılan bu font ve punto seçimleri de mesajı net bir şekilde alıcıya ulaştırılıp, okunurluğu yüksek tasarımlara dönüşmüştür.

İnsanlara sosyal açıdan bir sorumluluk yüklenmek gerektiğine inanan Alexander Rodchenko, bu yüzden afişlerinde bireysel ifade aracı olan resimden uzaklaşarak tasarıma yönelmiştir. Böylece Rodchenko farklı yerleştirme teknikleriyle, konuların yan yana sıralanması ve kolajın çeşitliliğine yardımcı olacak sınırsız afiş çeşitlemeleriyle de grafik tasarıma farklı bakış açılarını kazandırmıştır (Sürmeli, 2013:68). Rodchenko'nun bu çalışmalarıyla yeni bir afiş anlayışı ortaya çıkarken, genellikle üst üste basım ve fotomontajlara da yer vermiştir (Görsel-6.).



Görsel-6. Rodchenko (1923)

Kaynak: Url-9

Tasarımda görsellerdeki gereksiz gördüğü detayları çıkarıp daha yalın, dinamik kompozisyonlar oluşturmuştur. Kontrast üslup benimsemiş ve tasarımlarında renkleri bloklar halinde koyu açık değerlerini mekânlardaki nesnelerin yerleşimleriyle vurgulamıştır. Tipografi kullanımında serifsiz yazıyı tercih etmiştir. Böylece kullanım okunurluğunu artırmıştır. Afişlerdeki tipografik unsurlarda siyah-beyaz konturlar bu vurguyu güçlendirmiştir. İletilmek istenen mesaj, hedef kitleye ulaştırılırken resim, renk ve tipografik öğeler, kusursuzca üst üste yerleştirilerek inşa edilmiş ve mekân algısı da oluşturmuştur (Görsel-7).



Görsel-7. Rodchenko Kapak Tasarımları (1924)

Kaynak: Url- 10

Sanatçının kullandığı geometrik formlar yüzeydeki mekâna boyut katmıştır. Tasarımlarının genelinde olduğu gibi tipografi kullanımında dekoratif özelliklere yer vermeyip daha yalın ve basit harf biçimi kullanarak işlevselliğe, okunabilirliğe önem vermiştir.

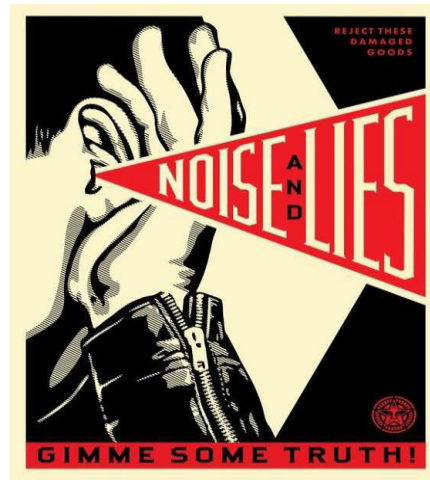
Konstrüktivist tasarımın temel ilkelerinden biri olan “görüntüde kinetik reaksiyon” yaratmak, tipografik kompozisyonlarında sürekli olarak renk ve yön kontrastları kullanan Rodchenko’nun birincil hedefi olmuştur. Sanatçının tasarımlarında şu üç özellik kendini daima hissettirir: Geometri, açıklık ve ritim (Becer, 2007:152).

6. GÜNÜMÜZ AFİŞ TASARIMINDA KONSTRÜKTİVİST ETKİLER

Sanat akımları her zaman günümüz sanat ürünlerini beslemiştir. Bazı kült olmuş eserler yeniden yorumlanarak çağdaş sanata yol gösterici olmuştur. İçinde bulunduğumuz 21. yy. konstrüktivist eserlerine baktığımızda Rodchenko’nun eserlerinin de pek çok sanatçıya ilham kaynağı olduğu bilinmektedir. Rodchenko’nun Leningrad devlet yayınevi için tasarlamış olduğu afiş tipografisi, görsel kompozisyon, renk kullanımı gibi unsurlarla konstrüktivizmin bütün özelliklerini taşıyan simgeleri içermektedir. Öyle ki bu çalışma halen güncelliğini korurken bazen bir albüm kapağı bazen de bir poster olarak yeni yorumlamalarla karşımıza çıkmaktadır (Görsel-8-9).



Görsel-8. Rodchenko (1924)
Leningrad Devlet Yayınevi Afiş Çalışması
Kaynak: Url-11



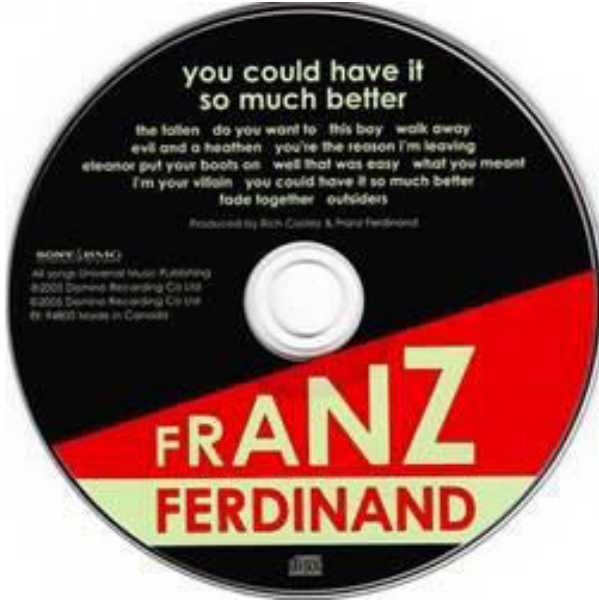
Görsel-9. Frank Shepard Fairey-
GÜRÜLTÜ VE YALANLAR Serigraf/Ekran Yazdırma:
Benekli Kağıt (2018)
Kaynak: Url-12

Rodchenko’nun konstrüktivizmin simgesi haline gelen bu eserinde kırmızı yeşil mavi siyah renk blokları kullanılmış bu bloklar tasarımı parçalara ayırmıştır. Bu bloklamanın açık renk kontrastıyla sınırları belirlenmiştir. Görsel unsur olarak kullanılan seslenme hareketi tipografinin bu harekete paralel yerleştirilmesiyle desteklenmiştir. Yazıların serifsiz kullanımı mesajı net ve okunaklı kılmıştır. Rodchenko’nun eserlerinden ilham alarak günümüz yüzyılında hala bu eserlere paralel yorumlamalar karşımıza çıkmaktadır. Bu yorumlamalara örnek olarak Frank Shepard Fairey’in gürültü ve yalanlar (Görsel-9) eseri, Franz Ferdinand’ın albüm kapakları (Görsel-10-12), Nielsen Afişi (Görsel-15) teki örnekleri gösterilebilir.

Frank Shepard’ın 2018 yılında tasarladığı eseri 1924 yılında üretilen Rodchenko’nun devlet yayınevi eserinin bir yorumlamasıdır. Öyleki kurgu bakımından görsel ve tipografi unsurunun aynı bağlamda kullanımı da büyük benzerlikler taşımaktadır. Rodchenko’nun eserinde söylem üzerinde durulurken Shepard’ın eserinde duyma kavramı üzerine bir kurgu yapılmıştır. Afişte Rodchenko’nun aksine tipografi unsurlarında serifli yazıya da yer verilmiş görselde de çizgisel tonlamalara gidilmiştir. Kırmızı-Siyah-Beyaz renk bloklaması ile afiş parçalara ayrılmıştır (Görsel-9).



Görsel-10. (2005) Franz Ferdinand
Albüm Kapağı
Kaynak: Url-13



Görsel-11. (2005) Franz Ferdinand
Albüm Kapağı
Kaynak: Url-13

Franz Ferdinand, 2002 yılında Glasgow'da kurulmuş bir gruptur ve adı Habsburg arşidükünün adından (Franz Ferdinand) gelmektedir. Grafik tasarımcı Matthew Cooper 2005 yılında, Rodchenko'nun ünlü posterinin bir yorumlaması olan albümün kapağını tasarlamıştır. Bu tasarımda Rodchenko'nun eserindeki (Görsel-8) söylem ve tipografi kurgusuna sadık kalarak renk ve tipografide daha yalın bir dil tercih etmiştir. İki afişte de kullanılan görselde ki kadın figürü ve bu figürün baş aksesuarı bakımından benzerdir (Görsel-10).



Görsel 12. Franz Ferdinand (2004)
Kaynak: Url-14



Görsel-13. Rodçenko (1923)
Kaynak: Url-15

Yine Franz Ferdinand'ın 2004'te yayınladığı "take me out" (beni dışarı çıkar) (Görsel-12) albüm kapağı Rodchenco'nun "Dünyanın Altıncı Parçası" eseri ile (Görsel-13) birçok yönden benzer bir tasarım olarak göze çarpmaktadır. İki afiş kurgu bakımından neredeyse tıpatıp aynı özellikleri göstermektedir. Renk kullanımı ve Rodchenko'nun eserinden farklı olarak görsel unsur yerine tipografi kullanılmıştır.



Görsel-14. Rodchenko, Potemkin Zırhlısı (1905) Kaynak: URL-16



Görsel-15. Nielsen (2008) Kaynak: Url-17

1925 yılında gösterime giren “Potemkin Zırhlısı” için Rodçenko’nun yaptığı film afişi (Görsel-14), 2008 yılında Nielsen tarafından yeniden yorumlanarak sigara karşıtlığını içeren sosyal afiş (Görsel-15) olarak karşımıza çıkmaktadır. İki afişte büyük oranda benzerdir. Renk kullanımında Nielsen günümüz teknolojisinin yardımıyla blok renk fikrinden uzaklaşmayarak daha canlı renkler tercih etmiş tipografi ve görsel konumu bakımından “Potemkin Zırhlısı” afişi ile neredeyse birebir aynı özellikte bir afiş yapmıştır. Nielsen sigara karşıtlığı fikrini destekleyici unsur olarak Rodchenco’dan farklı olarak sigara görseli ile fotomontaj uygulamış ve mesajı güçlendirmiş olup sigaraya karşı “Potemkin zırhlısı” ile aynı refleksi gösterip adeta bir isyanı başlattığı da düşünülmüştür.

Günümüzde ise teknoloji çağında olduğumuz düşünüldüğünde fotomontaj artık eserlere hazır nesnelerin eklenmesinden daha fazlasını vaat etmektedir. Bilgisayar programlarının gelişmesi ile tasarımlarda yeni mekânların oluşturulmasına kolaylık sağlamış, dijital sanatta hareketli fotomontaj tasarımları ortaya çıkmış, yapay zekâ uygulamalarının eklenmesiyle de sanat ile birlikte fotomontaj tekniği şaşırtıcı boyutlara ulaşmıştır. Bu teknik bazen bir reklam afişinde bazen bir tekstil ürününde bazen de bir video sanatında kısaca tasarım ve sanatın her alanında sunduğu geniş perspektiflerle özgün tasarımlarda karşımıza çıkmaktadır.

Görsel-16’de görüldüğü üzere fotomontaj sanatının günümüz video sanatında da yansımalarını görebilmekteyiz. Görsel’de *Blake Shaw* ve *Bruno Levy* isimli iki sanatçı, kendilerine has yorumları ve tasarladıkları özel bir sistem ile (video boyama, bir boya silindirin altındaki bir anahtarla açılan kızılötesi LED’lerle gömülü olduğu özel bir sistem içerir. Bilgisayarı silindirin konumu konusunda uyarı ve ardından video görüntülerini herhangi bir yüzeye sıçratan LED’leri "görmek" için bir Kinect kamerası kurulur) duvara yansıttıkları gösteriyi bir fırça yardımıyla akışı destekleyerek üst-üste gelen video ve görselleriyle izleyiciye sunmuştur. Sundukları bu video görüntüleriyle gelişen teknolojinin imkanlarından faydalanan video-kolaj gösterisi yapmışlardır (Url-18).



Görsel-16. Blake Shaw, Bruno Levy, Video Kolaj (2014) Kaynak: Url-18



Görsel-17. Lacoste Reklam Afişi (2017) Kaynak: Url-19

Fotomontaj tekniğinin reklam kampanyalarında tercih edilmesine örnek olarak ünlü Fransız modaevi Lacoste’un Djokovic’i yeni marka elçisi olarak belirlemesiyle kullandığı tasarım dilini örnek gösterebiliriz. Tenis yıldızı ünlü markanın ürünlerini hem tenis oynarken hem de günlük yaşantı içerisinde kullanacağı için fotomontaj tekniği iki görselin birleşimi ile verilmiş geçmiş ile günümüzü bu birleşim ile yansıttığı düşünülmektedir.

7. SONUÇ VE ÖNERİLER

Rusya'da ortaya çıkan ve hızla ilerleyen konstrüktivizm toplum için sanat anlayışını benimsemiş ve tasarımcılar tarafından bu kaygıyı güderek ilerlemiştir. Konstrüktivist sanat anlayışında tasarımlardaki bu görseller dikkat çekici, yalın, tipografi anlaşılır, süsten arınmış, kompozisyonlarda da daha çok geometrik formların ve renk bloklarının yer aldığı, hedef kitleye faydacı, mesaj amacını taşıyan tasarımlar olmuştur. Bu akımla beraber tasarımlarıyla öne çıkan aynı zamanda özgün fotomontaj tekniği uygulayarak mesajı güçlendiren Rodchenko'nun tasarımları farklı teknik ve yöntemler bakımından modern sanatın temelini oluşturmuş, farklı bakış açısıyla sanata yeni bir boyut kazandırmıştır.

Sanatın geçmişten beslendiği gibi geleceği de beslediği düşünüldüğünde Rus Konstrüktivist etkiyle üretilen Rodchenko'nun eser üretim tekniği ve sanat anlayışı günümüz sanatına ilham kaynağı olmuş ve olmaya devam edeceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

1. Armstrong, H. (2012) Grafik Tasarım Kuramları, Espas Kuram Sanat Yayınları, İstanbul
2. Antmen, A. (2016). SANATÇILARDAN YAZILAR VE AÇIKLAMALARLA 20. YÜZYIL BATI SANATINDA AKIMLAR. İstanbul: Sel Yayıncılık.
3. Avşar Karabaş, P. & Güdür, A. (2016). Neo Plastisizm Akımı Kapsamında De Stijl Hareketi ve Piet Mondrian. Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD) , 2 (2) , 330-339. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/intjcss/issue/30959/336603>
4. Becer, E. (2007) Modern Sanat ve Yeni Tipografi, Ankara: Dost Kitabevi Yayınları
5. Bektaş, D. (1992). Çağdaş Grafik Tasarımın Gelişimi, YKY, İstanbul
6. Berksaç, E. (1994) Avrupa Sanatı, Troya Yayınları. Sanat Kitapları:7.
7. Çolak, B. (2009). Çağın Ruhu; Parçalı Yaşam, Parçalı Yapıt. Ankara: Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat ve Tasarım Dergisi, 3, 35-41.
8. Dervent, B. (2019). Fotomontaj ve Fotokolaj Bağlamında Rodchenko ve Lissitzky'nin Fotoğraf Sanatındaki Yeri, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Fotoğraf Ana Sanat Dalı. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
9. Karasar, N. (1995). Araştırma'da Rapor Hazırlama, Ankara: Eğitim Danışmanlık Ltd. Şti.
10. Öztütüncü, S. (2015). Fotoğraf ve Kolaj Etkileşimine Robert Rauschenberg ve Richard Hamilton Yaklaşımı. Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi, 3 (5) , 0-0. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ulakbilge/issue/40576/487506>
11. Sarı, E. (2018). Sanat Olgusunun Tarihsel Süreçte Değişen Tanımı, İşlevi ve Değeri Üzerine. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 32 (45) , 131-151. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erusosbilder/issue/41602/453764>
12. Sürmeli, K. (2013). Rus Konstrüktivizminin Grafik Tasarıma Yansımaları. İnönü Üniversitesi Uluslararası Sosyal bilimler dergisi, 2,1, 62-70.
13. Tokdil, E. (2021). Rus Konstrüktivistler ve Dördüncü Boyut Tartışması Üzerine. Taras Shevchenko 6th International Congress On Social Sciences, Kiev, Ukraine.
14. Toprak, A. (2014). Fotomontaj ve Kolaj Tekniğinin İdeolojik ve Sanatsal Bağlamda Kullanımı (1850-1990). Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Fotoğraf Anasanat Dalı Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. İzmir.
15. Tüysüz, G. E. (2011). Sanat Kavramının Gelişimi. Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Heykel Anasanat Dalı, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
16. Uyanık, O. (2012). Rodchenko ve El Lissitzky'nin Grafik Sanatına Etkileri, Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. İstanbul
17. Yavuz, K. & Türk Kaya, S. (2021). Fotomontaj Tekniğinin 2000'li Yıllarda Türk Resim Sanatına Yansımaları. İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi, 11 (24) , 45-70. DOI: 10.16950/ijad.968986
18. Yılmaz M. (2013). Moderninden Postmoderne Sanat. Ankara: Ütopya Yayınları San.

İnternet Kaynakları

1. URL-1: <https://en.wikipedia.org/wiki/Art>
2. URL-2: <https://tr.wikipedia.org/wiki/Fotomontaj>)
3. URL-3: <https://arsiv.adalidergisi.com/cms/2010-2019/2014/sayi-111-eylul2014/makale/103/magaradan-gunumuze-resim>.
4. URL-4: <https://nereye.com.tr/tanrilarin-dili-misir-hiyeroglifleri/>
5. URL-5: <https://www.culturaydeporte.gob.es/mnaltamira/cueva-altamira/arte.html>
6. URL-6: <https://www.oggusto.com/sanat/futurizm-sanat-akimi-hakkinda-bilmeniz-gerekenler>).
7. URL-7: <https://tr.pinterest.com/pin/428193877076336729/>
8. URL-8: <https://resimhocam.com/georges-braque-ve-kolaj-ile-kubizm/>
9. URL-9: https://www.russianavantgard.com/Artists/rodchenko_agit/rodchenko_smena.html
- 10.URL-10: <http://www.dieselpunks.org/profiles/blogs/soviet-advertising-1920s>
- 11.URL-11: <http://www.flushthefashion.com/culture/alexander-rodchenko/>
- 12.URL-12: <http://www.mitolojisi.com/misirmitolojisi/>

Subject Area
Fashion Design

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 101
PP: 2582-2595

Arrival
22 June 2022
Published
31 August 2022
Article ID Number
63673
Article Serial Number
07

Doi Number
<http://dx.doi.org/10.29228/ssj.63673>

How to Cite This Article
Yıldız, B. & Dal Aktepe, Ş.
(2022). "Giysinin Tarihsel Değişim Sürecinde Dekonstrüktivist İzler"
International Social
Sciences Studies Journal, (e-
ISSN:2587-1587) Vol:8,
Issue:101; pp:2582-2595



Social Sciences Studies Journal is
licensed under a Creative Commons
Attribution-NonCommercial 4.0
International License.

Giysinin Tarihsel Değişim Sürecinde Dekonstrüktivist İzler

The Historical Change Process of Clothing Fashion and Deconstructivism Trace

Bahar Yıldız¹  Şöhret Aktepe Dal² 

¹ Sanatta Yeterlik Öğrencisi., Haliç Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Tekstil ve Moda Tasarımı Anasanat Dalı, Türkiye

² Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Denizli Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, Tasarım Bölümü, Ankara, Türkiye

ÖZET

İlk çağlarda örtünme ve korunma iç güdüyle başlayan giyinme serüveni zaman içerisinde coğrafi, bilimsel, kültürel, birçok sanatsal gelişmelerle günümüze kadar değişime uğramış ve günümüzdeki şeklini almıştır. Bununla beraber tarihsel süreçte Romantizmden Postmodernizme kadar süregelen birçok sanat akımı da giysi modasında etkili olmuştur. Aslında ilk çağlardan günümüze kadar sanat akımlarıyla sürekli değişikliğe uğrayan giysi modası yapısal olarak çeşitli değişikliklere uğramıştır. Çalışma kapsamında yapılan yazılı ve görsel literatür taramaları da bu açıdan değerlendirildiğinde 1960'lı yıllarda ortaya çıktığı düşünülen dekonstrüktivizmin ilk çağlardan itibaren giysinin tarihsel değişim sürecinde giysi yapısının uğradığı değişiklikler içerisinde etkili olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Giysi, Moda, Dekonstrüktivizm, Tasarım, Sanat

ABSTRACT

Dressing adventure, which has started with the instinct nature of covering and protecting has changed a lot over time. Respectively, the current form of dressing in fashion is shaped due to the geographical, scientific, cultural and many artistic developments. However, in the historical process, many art movements from Romanticism to Postmodernism have also been influential in dressing fashion. In fact, dressing struction, which has been constantly changing with art movements from ancient times to the present, has undergone various structural changes. Considering all these changes, the more effective art style in the dressing fashion has been deconstructivism that emerged in 1960s. Traces of this style can be detected in the very first dressing fashions.

Keywords: Clothes, Fashion, Deconstruction, Design, Art

1. GİRİŞ

Giysinin sözlük anlamı; tüm dış etkenlerden korunmak, çekici görünmek, toplumsal sınıfı belirtme, geleneklerin, psikolojinin ve modanın etkisini yansıtmaya amacıyla giyilen doğal veya yapay nesnelerin tümü olarak ifade edilmiştir (URL-1). Giyim, yazı veya konuşma gibi bir iletişim değil; bu iletişime konu olan genellikle kişinin öz varlığı, temel olarak toplumsal ve kültürel kimliği, cinsiyet, yaş, vb. unsurlar temelinde onu çevreyelen kültürel değerlerle ilgili bir iletişimdir (Davis, 1997). Giyim-kuşamla özdeşleştirilen moda, dönemin düşünce ve yaşam tarzlarına göre estetik değerleri oluşturan, sonrasında o estetik değerlerden vazgeçilip yeni önerilerle değişen bir döngüdür. Modanın değişiminde dönemin sanatsal eğilimleri, düşünce yapısı, inanç, gereksinim, istek gibi oluşumlar modanın varoluşu ve yenilenmesinin temelini oluşturan başlıca etkenlerdir (Aktepe, 2012).

İlk çağlarda inançlar, toplumdaki sınıf ayrılıkları, iklim, orta çağ da savaşlar, göçler ve milletlerarası ticaret giyimi etkilerken çağımızda, bilim ve teknolojiye gelişmelerle sanatsal akımlar etkilemektedir. Fransız düşünür Jacques Derrida'nın, Heidegger felsefesinden yola çıkarak oluşturduğu 'dekonstrüksiyon (yapıbozum/yapısöküm)' eleştirel düşünce sistemi; batı metafiziğine ait metinleri parçalara ayıran, sorgulayan, değişime uğratarak asıl düşünceyi ortaya çıkarmayı amaçlayan bir okuma yöntemidir. Dil alanında ortaya çıkan dekonstrüksiyon, yapısalci felsefecilerin İsviçreli dilbilimci Ferdinand de Saussure çalışmalarına dayanarak ileri sürdükleri kuramsal eleştiri türüdür. Ramond 'Derrida Sözlüğü' nde dekonstrüksiyonu; "yıkma" (*destruction*), "kurma" (*construction*), "yıkma-kurma", "parçalara ayırma" (*decoupage*) ve "yeniden parçalara ayırma" mantığının felsefi, edebiyat, hukuk ve siyasi metinlerin okunması ve yorumlanması olarak tanımlar (Ramond, 2011).

Metinlerin çoğulcu ve genellikle çelişik anlamlar taşıdığını gösteren dekonstrüksiyon, aynı metnin kendi içinde sonsuz sayıda metin üretebilmesi bütün metinlerde belirsizlikler içerir. Metnin farklı biçimlerde okunabileceği, sonlanan bitmiş bir yorumdan söz edilemeyeceği ve bunun hiç bitmeyecek sonsuz bir yorum olduğudur (Demir, 2010). Barnard, yapısalcılarının "her şeyin bir dil olduğu" anlayışıyla uyumlandığı giysi modasının, sözlü veya yazılı kelimeler kullanmadığı ve sözel olmayan bir iletişim biçimine sahip olduğunun altını çizer. Bir toplumun değerlerini, fikirlerini, inançlarını ve tecrübe edilen olaylarını, pratikleri ve kültürle özdeş olduğunu açıklar (Barnard, 1996). Dönemin kültürel, sosyo-ekonomik etkileri giyimi yapısal olarak değişime uğratmıştır.

2. GIYSİ MODASININ TARİHSEL SÜRECİ

Giysi moda tarihi, değişen biçimlerin zamansal gelişimleri, kültürel etkilerin eleştirilmesi ve tarihsel olarak yorumlanmasıdır. Giyim tarihine baktığımızda ilk olarak korunma ve örtünme içgüdüleriyle doğada var olan malzemelerin uyarlanmasıyla giysilerde fonksiyonellik aranırken, gelişen süreçte giyimde toplumsal sınıflaşmanın izleri görülmektedir.

Prehistorik döneme ait insanoğlunun giyimi hakkında bilgilere mağara fresklerinden ve arkeolojik kazılarla ortaya çıkarılan el yapımı eşyalar, heykeller, kıyafet ve takı parçaları gibi eserler, tarih öncesi uygarlığın unsurları, insanların giydiği gerçek kostüm hakkında tam bir bilgi olmasa da maddi kültürlerinin belirli dönemlerdeki durumu ve gelişimi hakkında bilgi sağlamaktadır. Bulundukları coğrafi koşullar ve toplumların inanç sistemleri dönem giyimlerini etkilemiştir. İlk çağlarda coğrafi yapı ve toplumsal sınıf ayrılıkları, Ortaçağ’ da inançlar, savaşlar, yerleşim yerlerinin değiştirilmesi ve ticaret giyimi etkilemiştir. Göçler ve ticaretin gelişmesi farklı kültürel unsurların bir ortamdan başka bir ortama taşınmasını sağlamıştır. Bruno de Roselle, moda üzerine yaptığı araştırmalar sonucunda, 1789 Fransız ihtilaline kadar çağlar boyunca yerel kaldığını, ihtilalden 19. yüzyıla kadar geçen sürede insanların sahip oldukları topraklarla o bölgenin iklim şartlarının belirlediği biçimlerde giyilen giysi, bilim ve teknolojinin gelişmesiyle 19. yüzyılda gerçekleşen şehirleşme ve sanayileşmenin etkisiyle giyim hızla değişim gösterir (Onur, 2004). Rönesans ve Fransız ihtilali ile başlayan, sonrasında endüstri devrimi ile şekillenen kültür tarihimiz, giyim tarihi sürecinde kendi devinimi içinde bir devrim niteliği taşımaktadır.

Birinci Dünya Savaşı, on dokuzuncu yüzyılın sonunda parçalanmaya başlayan eski sosyal sistemleri ve değerlerin değişimini hızlandırdı. Savaş’ın başlamasıyla moda dünyasındaki birçok faaliyeti durdu. Savaş sırasında toplumda ve sanayide erkeklerin görevlerinin sorumluluğunu üstlenen kadınlar dekoratif ve gösterişli kostümlerden ziyade pratik giysilere ihtiyaç duymuş ve kadınların toplumda sosyalleşmesi yeni giyim türlerine talebi yaratmıştır. Savaş sonrası kadınların erkeklerle eşit hakları elde etme çabaları, sosyal hayat ve spor aktivitelerinde aktif rol almaları, golf, tenis, binicilik gibi sporlarla ilgilenmeleri daha fonksiyonel giysileri tercih etmelerine neden olmuştur.

1880 yılında, ilk “Moda Tasarımcısı”, Haute Couture’ ün kurucusu olan Charles Frederick Worth, sanatçılarla iş birlikleri sağlayarak giysi tasarlayan kişilere bir statü kazandırmıştır. Modanın sanatla etkileşiminde giysi formları ve giysi detaylarında değişiklikler olmuştur. Yirminci yüzyılın başlarında film, müzik, sanat ve sosyal değişimin hızlı etkisi giysi modasını değişikliğe uğratmıştır. Korse gerektirmeyen yeni bir moda çizgisini ilk ortaya atan Paul Poiret, düz kesimi ve bol şekli ile "Konfüçyüs Mantosu" ilk kez 1903'te ortaya çıktı. Daha sonra 1906'da korsesiz ve yüksek belli bir tasarım olan "*Hellenic Style*"ı yarattı. Birkaç istisna dışında, Rönesans döneminden itibaren batılı kadın giyiminde ana şekillendirme unsuru olarak beli saran bir korse gerekliken Poiret, kadın giysilerinde korse kullanımını reddederek, belde olan vurguyu omuzlara kaydırdı. Poiret’in kıyafetleri, on dokuzuncu yüzyılın sonlarında feminist aktivistlerin ve tıp doktorlarının bile başaramadığı bir şeyi başardı: kadınları korseden kurtardı. Sonuç olarak, yirminci yüzyılda moda, korsenin yapay bir formundan sutyen tarafından desteklenen daha doğal bir şekle dönüşmüştür (Koga ve Fukai, 2002). Paul Poiret’in eski Yunanistan’da giyilen dik, sütunumsu, yüksek belli stillere dayanan ilk devrim niteliğindeki tasarımlarının nadir bir örneği olan Şekil 2’deki elbise, yaka ve manşetler, geleneksel bir Fransız pilili keten boneden yapılmış, gelenekselin yenilikçi bir karışımıdır. Boru şeklindeki şekil ve grafik yatay çizgiler modern çağı yansıtırken, geleneksel kaynaklardan alınan dekoratif dokunuşlarla yeni formu yumuşatarak sunmaktadır.



Şekil 1: Paul Poiret, 1910-1911, Gece Elbisesi.

Kaynak: Koga ve Fukai (2002).



Şekil 2: Paul Poiret, Gece Elbisesi, 1910 (URL-2).



Şekil3: Paul Poiret, RÉVÉREND Ceket, 1905 (URL-3).

3. GİYSİ MODASI VE SANAT İLİŞKİSİ

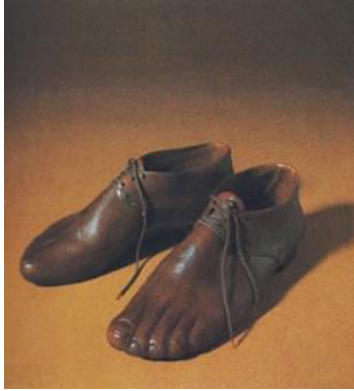
Moda ve sanat arasındaki ilişki 1920'lerde eşi görülmemiş bir yakınlık kazandı. Tasarımcılar ilham almak için giyim dahil yaşamın her alanında Sürrealizm, Fütürizm ve Art Deco gibi çağdaş sanat akımlarından etkilendiği öne sürülmüştür. Sanatı bir ilham kaynağı olarak görmeyen sanatı doğrudan tasarımlarında bütünleştiren Elsa Schiaparelli, moda tasarımını farklı bir sanatsal ifade aracı olduğunu savunarak, Dadaizm ve Sürrealizm'den gelen fikirleri farklı elbiseler ve aksesuarlar yaratmak için benimsedi. Gerçeküstü olanı giyilebilir, işlevsel ve modaya uygun hale getiren bir yeteneğe sahip olan Schiaparelli, günlük hayattan objeleri elbiselerine uygulamıştır. Şekil-4' de, Belçikalı sürrealist ressam Rene Magritte'nin 1935 yılında "Kırmızı Model" adlı tablosundan etkilenecek 1945 yılında Enrico Donati "Ayakkabı" çalışması (Şekil 5) ve 1985 yılında Pierre Cardin (Şekil 6) ayakkabı tasarımlarına yeni bir yorumdur.



Şekil 4: Rene Magritte, 'Le Modèle Rouge' (Kırmızı Model) Tablosu, 1935. (URL-4)



Şekil 5: Enrico Donati, 'Ayakkabı', 1945, (URL-5).



Şekil 6: Pierre Cardin, 1986 (URL-6).

Fütürist sanatçıların asıl amacı sadece bir modayı başka bir moda ile değiştirmek değil, giysileri sanat eseri olarak tasarlayarak moda sistemini ortadan kaldırmaktı; bu nedenle, asla modası geçmiş eski moda giysileri olmamaları gerekiyordu. Giysi tasarlayan ilk Fütürist sanatçı Giacomo Balla, kullanıcının anatomisini optik olarak tahrip ederek elbisenin yapısını bozdu.



Şekil 7: Giacomo Balla, Eşarp Projesi, 1925-1930 ve Elbise Tasarımı 1920, Kaynak: Stern, (2004).

Asimetrik bir kesim ve iç içe geçen renkleri sistematik olarak kullanmasının amacı, resimlerindeki benzer genel bir dinamik etki elde etmektir. Balla'nın modayı ortadan kaldırmayı amaçlayan ilk terzilik eserinin bir erkek kıyafeti olması ve "*Erkek Fütürist Elbisesi*" adı ile giyim üzerine Fütürist manifesto yayınlanması önemlidir (Stern, 2004).



Şekil 8: Balia, Fütüristik Takımlar, 1913-1914.
Kaynak: Stern (2004).



Şekil 9: "Erkek Futurist Elbisesi" Manifestosu, 1913-1914.
Kaynak: Stern (2004).

Raymond Hains' in 1962 tarihli çalışmasında, moda tasarımcısı Christian Lacroix'in 1996 yılındaki koleksiyonunda (Şekil 10) sanat eserlerinin yaratıcılık ve özgünlüğün en önemli yorumunu sunduğu eserlerdir. Fütürist İtalyan ressam Tullio Crali'nin 1932 ve 1933 tarihlerindeki fütüristik giysi tasarımları (Şekil 11-12-13-14), ilk soyut baskılı giysi koleksiyonunu hazırlayan ve kumaş tasarımı ile giysi tasarımı arasındaki bağlantıyı araştıran Sonia Delaunay'ın 1918 yılında '*Kleopatra İçin Kostüm*' adlı çalışması (Şekil 15) giysi modası sanat ilişkisine örnek oluşturur.



Şekil 10: Christian Lacroix ve Raymond Hains "İsimsiz".
Kaynak: Givry (1999).



Şekil 11: Tullio Crali 'Geometrik Pansuman' 1932, (URL-7).



Şekil 12: Tullio Crali, 'Yapılandırmacı Elbise' 1932, (URL-8).



Şekil 13: Tullio Crali, 'Sökülebilir Elbise' 1932 (URL-9).



Şekil 14: Tullio Crali, 'Pil Elbise' 1933 (URL-10).



Şekil 15: Sonia Delauna, “Kleopatra için Kostüm” Çalışma Örnekleri (URL-11)



Şekil 16: Sonia Delauna, “Kleopatra için Kostüm” Çalışma Örnekleri (URL-12)

Fransız Madeleine Vionnet, Gabrielle Coco Chanel ve İtalyan Elsa Schiaparelli yeni akımların en önemli moda tasarımcıları olmuştur. Schiaparelli’ nin Salvador Dali ile yapmış oldukları çalışmalarına örnek ‘*The Tears Dress*’ ve ‘*The Skeleton Dress*’ çalışmaları sanatçı ve giysi tasarımı çalışmalarına örnek olarak incelenebilir. Elsa Schiaparelli'nin gece elbisesi incelendiğinde, elbise baskılarının yanılsama olduğu görülmektedir. *Trompe l'oeil* (illüzyonist) “Gözyaşları” baskısı, Schiaparelli'nin sanatçı arkadaşı Salvador Dali tarafından özel olarak tasarlandı.



Şekil 17: Elsa Schiaparelli, “The Skeleton Dress” 1938 (URL-13).



Şekil 18: Elsa Schiaparelli, “The Tears Dress” 1938 (URL-14).

1960'larda kadın giysi modasında, ellili yılların kadınsı zarafetinin devamı, Mary Quant'ın genç stilleri, Uzay Çağı etkisi ve 1960'ların sonlarındaki “hippi” stili ve sanattan etkilenecek oluşturulan stiller görüldü. Pierre Cardin, André Courrèges ve Paco Rabanne uzaydan ilham alan, ileri teknolojiyle üretilmiş sentetik spor kumaşları kullanarak Fütüristik tasarımlara imza atmıştır. Op-Art akımında Victor Vasarely ile Bridget Riley, hareketin önemli isimleriydi.



Şekil 19: Pierre Cardin Uzay koleksiyonu, 1969 (URL-15).



Şekil 20: Op Art Kağıt Elbise, 1960 (URL-16).

Ressam Gustav Klimt'in hayat arkadaşı Emilie Louise Flöge'nin 19. yüzyılın başlarındaki fotoğrafları, kendi yaptığı monokrom, grafik elbiseler giydiğini gösteriyor. Bunlardan ilham alarak Valentino moda ve sanat tarihini tam bir çember haline getirdi.



Şekil 21: Gustav Klimt ve Emilie Flöge, 1909 (URL-17).



Şekil 22: Valentino, Sonbahar/Kış 2015 (URL-18).



Şekil 23: Issey Miyake Sonbahar/Kış 2016 Op Art Elbise (URL-19).

Giysi tasarımcıları sanayi devrimi ile hayatın her alanını etkileyen estetik biliminin öge ve ilke prensipleri ışığında coğrafi konum, tarihsel dönem, toplumsal statü ve kültür gibi değerler düşünülerek tasarım perspektiflerinin farklılaşmasına neden olmuştur. Koleksiyonlar genellikle, renkler, silüetler ve kumaşların tasarımcıların özgün, estetik algısına bağlı olarak değişen vurguların birleşmesiyle kurgulanır (Renfrew ve Renfrew, 2014). Giysi tasarımlarının farklı biçimlere dönüşmesinde, tarihsel sürecin her bir yeni periyodunda giysilere yüklenen anlamların ve beklentilerin etkili olduğu görülmektedir.

4. GİYSİ MODASINDA DEKONSTRÜKTİVİZM

Dekonstrüksiyon (yapısöküm) kavramı giysi modasında bitmemiş, yıpranmış veya geri dönüşüme maruz kalmış gibi görünen giysileri tanımlamak için kullanılmaktadır. Bu eğilimle ilişkilendirilen ilk tasarımlar 1980'lerin sonlarına kadar izlenebilir olsa da dekonstrüksiyon uygulamasının önemi ve modern moda üzerindeki etkisi günümüzde de devam etmektedir.

Foggy (2017), dekonstrüksiyon modasını, giysinin tamamlanmamış, kıyafetin tamamını oluşturan giysi öğelerinin parçalarına, düzenin bozulmasına veya deneysel çalışmalarla yapısal değişikliklerin yapılarak giysi nesnesinin, tüm alt yapılarının görünür kılınmasını sağlamak için giysi yapısına dikkat çekme şeklinde açıklamaktadır. Aktulum (2020) çalışmasında, ‘Dekonstrüktivist tasarım’ anlayışını, her giysinin önceki, eski bir giysiye gönderme yaparak, kavramsal ve düşünsel olarak dönüştürülerek yeni bir biçim ortaya çıktığını ve bu süreci metinlerarasılıkla açıklamaktadır. Giysi tarihsel sürecinde evrilerek dekonstrüksiyona uğrarken bunu metinlerarası yaklaşımla yapmaktadır. Aktulumun da bahsettiği gibi her moda giysisi geçmişten katmanlaşmış ve metinlerarası ilişkiler kurarak oluşmaktadır.



Şekil 24: Viktor-Rolf, İlkbahar/Yaz 2022 (URL-20).



Şekil 25: Viktor-Rolf, İlkbahar/Yaz 2017 Koleksiyon örnekleri (URL-21).

Yirminci yüzyılın son çeyreğinde, üst üste binen ve iç içe geçen moda eğrilerinin modanın okunamaz bir hale geldiği belirtilmektedir. Bu dönemde çok sayıda moda akımının birlikte var olduğu ve birbirlerinden form, materyal ve renk özelliklerini ödünç almasına rağmen değişik yönlerde gelişim gösterdiği görülmektedir (Waquet ve Laporte, 2011). Giysi moda tasarımcıları, moda döngü sürecinde geçmiş tasarımlardan ilham alarak moda olan stilleri belirli dönemlerde yeniden ortaya çıkarmaktadır. Yeniden tasarlama düşüncesi moda döngüsünde giysi yapılarında olan tüm değişikliklerin yeniden düzenlenmesidir. Crane’ e (2003) göre, giysi modasında geçmişe duyulan özlemin “yeniden tasarım” sürecine girmesi, postmodern yapıtlarda çok sık vurgulanan “heterojenlik ve ayrışıklık” kavramlarıyla açıklanırken, postmodernist moda sanatçıları yeni bir ürün tasarımı için önceki tarzları ve farklı dönemleri yan yana getirip kolaj oluşturduğudur. Metinlerarasında yapılan her tür alıntıyı bir “kolaj” olarak biçimlendiren Aktulum (2007), metin içinde uygulanan, metin dışından alıntılanan her çeşit unsurun “kesilerek” yeni metne “yapıştırılması” işlemini bir kolaj olarak belirtmektedir. Giysi modasında kolajı; geçmişte yapılan giysi yapılarındaki değişikliklerin hepsi veya birkaçının, yeni yapılacak ürünün üzerinde giysi unsurlarının kolaj gibi bir araya gelmesi şeklinde düşünebiliriz. Günümüz giysi moda tasarımında birçok detayın, özelliğin disiplinlerarası çalışmalarla, katmanlaşarak yapılan tasarımları görmek mümkündür.

1980'lerin başlarında modada ‘dekonstrüksiyon’ terimi Japon tasarımcılarına bağlanan yaygın inanışlara karşı, bu terim ilk olarak moda fotoğrafçısı ve eleştirmen Bill Cunningham tarafından İngiltere’ de modaya atıfta bulunmak için Martin Margiela’ nın Mart ayında Paris’te sergilenen 1989-90 Sonbahar/Kış koleksiyonunu sunmak için Eylül 1989 “Detail’s” dergisinde yayınladığı bir makalede kullanıldı (Granata: 2017). Cunningham, makalesinde terimi

gerçek anlamıyla bir giysiyi sökmek, parçalamak anlamında kullandı. Tasarım ve yaratma sürecini geliştiren dekonstrüksiyon yöntem, giysi yapılarını sökme uğratarak, giysilerin etek ucu, kol ağzı, yaka çevresi gibi kısımların kusursuz bir şekilde temizleme teknikleri ile temizlenmemesi gerektiğini, giysinin hala yapım aşaması devam ediyormuş gibi izlenim vermesi beklenir. Şekil 26'da, Jean Paul Gaultier atletin parçalanmış ve yırtılmış kargaşası, ciddi şekilde kötü muamele görmüş gibi görünse de, yıpranmış ve yırtık görünecek şekilde tasarlanmış ve üretilmiştir.



Şekil 26: Cunningham B., Martin Margiela, Sonbahar/Kış, Eylül 1989 (URL-22).



Şekil 27: Jean Paul Gaultier, Atlet, 2002 (URL-23).

Japon tasarımcılar; Issey Miyake, Yohji Yamamoto, Rei Kawakubo, Junya Watanebe, Belçikalı tasarımcılar; Dries Van Noten, Ann Demeulemeester ve Martin Margiela gibi tasarımcılar parçalanmış, bitmemiş, şeffaf, geri dönüştürülmüş, grunge özellikleri görünen formları gerçek bir sökme uğratarak çalışmalarında dekonstrüksiyon kavramını giysi moda tasarımında öne çıkarttılar. Giysi tasarımında sadece giysiyi sökük, yıpranmış görünüm ile değil giysi yapılarının ve giysi kimliklerinin bozuma uğratılması da giysi moda dekonstrüksiyonudur. Geleneksel giysi moda anlayışını başka bir biçime sokarak dekonstrüksiyona uğratan Yamamoto ve Kawakubo, moda da kabul edilen güzellik ve kadınlık kavramlarına meydan okuyarak beden hakkında kavramsal fikirler ortaya koydular (Mears, vd., 2006). Body Meets Dress, Dress Meets Body, Comme des Garçons'tan Rei Kawakubo'nun bir koleksiyonudur. 1997 ilkbahar ve yaz sezonuna ait koleksiyonunda Kawakubo, giysinin kalça omuz ve sırt bölgelerine yerleştirilen pedlerle şişlikler, kamburlar elde ederek feminizm, güzellik idealleri kadar ideal bedenleri de sorgulayarak grotesk bedenler elde etmiştir. Grotesk bedenlerle insan bedeniyle ilgili estetik anlayışa meydan okumaktadır.



Şekil 28: Rei Kawakubo, Comme des Garçons için 18. yy. Punk, Sonbahar/Kış 2016–2017 (URL-24).



Şekil 29: Terziliğin Sonsuzluğu, Sonbahar/Kış 2013–2014 (URL-25).



Şekil 30: Rei Kawakubo, Beden Elbiseyle Buluşuyor- Elbise Bedenle Buluşuyor Serisi İlkbahar/Yaz 1997 (URL-26).



Şekil 31: Rei Kawakubo, Beden Elbiseyle Buluşuyor-Elbise Bedenle Buluşuyor (korse ve etek), İlkbahar/Yaz 1997 (URL-27).

Kendi yapısallığı içerisinde bedenini biçimiyle sınırlandırılmış plastik bir değeri ifade eden her giysinin, kendine ait bir grameri, yapısı vardır. Giysi yapısını oluşturan unsurlar; pens, kup, pili, pilikase, kumaş katlamaları, yaka ve cep gibi çalışmalardır. Bu çalışmalar tasarım ilke ve öğeler doğrultusunda düzenlenerek giysi nesnesini oluşturur. Bir giysi geçmişin dokusunu güncel olana bozularak taşımaktadır. Sadece giysi yapısal bozukluklar ile değil, küreselleşmenin sonucunda kültürel bozulmalarla da dekonstrüksiyonu yaşamaktadır.

5. SONUÇ

Yapılan görsel ve literatür araştırmalarda, İlk çağlarda örtünme ve korunma iç güdüsüyle başlayan giyinme serüveni zaman içerisinde coğrafi, bilimsel, kültürel, birçok sanatsal gelişmelerle günümüze kadar değişime uğramış ve günümüzdeki şeklini alarak, yaşadığı tüm gelişme ve değişimlerle giysi yapısının farklı özelliklerde bozuma uğradığı görülmüştür. Yapılan araştırmalarda, Derrida felsefinden yola çıkarak genellikle modanın unsuru olan giysi, ters-yüz edilmiş, giysi yapıları ve formları söküme uğratılmıştır. Giysi modasında dekonstrüksiyon, moda sistemine ilişkin sorular oluşturmuş ve kendi dilini, materyallerini ve ilkelerini analize tabi tutmuştur.

Giysi modasının tarihsel sürecinde sanatçılardan ve sanat akımlarından çok etkilendiği ve 1960'lı yıllarda ortaya çıkan dekonstrüksiyon kavramının da 1980'ler de giysi modasında etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Sanatçılardan etkilenen giysi moda tasarımcıları, yeniden yapılandırma, alt yapıyı görünür kılma, geri dönüşüm gibi dekonstrüksiyon unsurları kullanarak giysi yapılarını bozuma uğratmıştır.

Bu çalışmada tüm yapılan çalışmalara ek tarihsel süreçte giysinin kültürel, sosyal ve yenilikçi yaklaşımlarla sürekli bozuma uğradığı anlaşılmıştır. Genellikle işlevsel bir bağlamı olan giysi tasarımları, dekonstrüksiyona uğrayarak temel işlevleri yerine getirmesi amaçlanmayan gösterişli "nesneler" olarak yaratılmıştır. Dekonstrüksiyon kavramı bir bozum, bir değişim ve moda sisteminin bir eleştirisidir. Yapılan araştırmalarda da görüldüğü üzere, giysi modasında dekonstrüksiyon kavramı bitmemiş, yıpranmış veya geri dönüşüme maruz kalmış gibi görünen giysileri yeniden tanımlamak için kullanılmıştır.

Giysi yapısının sürekli değişime uğrayarak yeniden yapılanması dekonstrüksiyonun bitmediğini devam ettiğini göstermiştir. Ayrıca, yapılan araştırmada da anlaşıldığı üzere çağımızda kaynakların gereksiz tüketimi, ürünlerin sürdürülebilir ve geri dönüşüm tasarım anlayışı ile tekrar kullanılması ve doğaya geri kazandırılması ilkelerini benimseyen tasarımlara katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

1. Aktepe, Ş. (2012). "1. Uluslararası Moda ve Tekstil Tasarımı Sempozyumu", Akdeniz Üniversitesi G.S.F. Moda ve Tekstil Tasarımı Bölümü tarafından 08-10 Ekim 2012
2. Aktulum, K. (2020). *Moda ve Metinlerarasılık Alexander Mc Queen ve Üstgiyisellik*, İstanbul: Çizgi Kitapevi.
3. Barnard, M. (1996). *Fashion As Communication*, New York: Routledge.
4. Davis, F. (1997). *Moda Kültür ve Kimlik*. Özden Arıkan (Çev.), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
5. Demir, G.Y. (2010). Ertelenmiş Adalet: Hukuk ve Dekonstrüksiyon. *Hukuka Felsefik ve Sosyolojik Bakışlar - V- Sempozyum Kitabı* (1), 113-119.
6. Fogg, M. (2014). *Modanın Tüm Öyküsü*, Çev.: Emre Gözgülü. İstanbul: Hayalperest.
7. Givry, V. D. (1998-1999). "Sanatın Yakın Dostu Moda", İstanbul: P Sanat Kültür Antika,
8. Granata, F. (2017). *Bill Cunningham on Deconstructivist Fashion*,
9. <https://www.fashionprojects.org/blog/tag/deconstruction+fashion> (Erişim Tarihi: 24 Mart 2022)
10. Koga, R., Fukai, A. (2002). *Fashion: The Collection of the Kyoto Costume Institute: A History from the 18th to the 20th Century*, Köln: Taschen.
11. Mears, P., Hodge, B., Sidlauskas, S. (2008). *Skin + Bones: Parallel Practices in Fashion and Architecture*, The Museum of Contemporary Art, 24 April-10 August, Los Angeles
12. (MOCA) <https://www.somersetshouse.org.uk/whats-on/skinbones> (Erişim Tarihi: 03 Nisan 2022)
13. Onur, N. (2004). "Moda Bulaşıcıdır!", İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
14. Ramond, C. (2011). *Derrida Sözlüğü*, 1. Baskı, Ümit Edeş (Çev.), İstanbul: Say Yayınları.
15. Renfrew, E., Renfrew, R. (2014). *Moda Tasarımında Koleksiyon Geliştirme*, İstanbul: Literatür Yayınları.

16. Stern, R. (2004). *FASHION AGAINST Clothing as Art*, 1850-1930, Cambridge, England: Massachusetts London,

ELEKTRONİK KAYNAKLAR

1. URL-1 <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 05.01.2021)
2. URL-2 https://www.metmuseum.org/toah/hd/poir/hd_poir.htm (Erişim Tarihi: 10.03.2022)
3. URL-3 <https://www.palaisgalliera.paris.fr/en/work/reverend-coat-paul-poiret> (Erişim Tarihi: 10.03:2022)
4. URL-4 <http://www.thehistorialist.com/2013/09/1971-joe-garnett-for-records-surrealism.html> (Erişim Tarihi: 10.03:2022)
5. URL-5 <http://www.thehistorialist.com/2013/09/1971-joe-garnett-for-records-surrealism.html> (Erişim Tarihi: 10.03:2022)
6. URL-6 <http://www.thehistorialist.com/2013/09/1971-joe-garnett-for-records-surrealism.html> (Erişim Tarihi: 10.03:2022)
7. URL-7 <https://www.italianways.com/tullio-cralis-future-friendly-fashion/> (Erişim Tarihi: 18.03.2022)
8. URL-8 <https://www.italianways.com/tullio-cralis-future-friendly-fashion/> (Erişim Tarihi: 18.03.2022)
9. URL-9 <https://www.italianways.com/tullio-cralis-future-friendly-fashion/> (Erişim Tarihi: 18.03.2022)
10. URL-10 <https://www.italianways.com/tullio-cralis-future-friendly-fashion/> (Erişim Tarihi: 18.03.2022)
11. URL-11 <https://blog.fabrics-store.com/2021/06/06/a-whirlwind-of-colour-diaghilev-and-sonia-delaunay/> (Erişim Tarihi: 18.03.2022)
12. URL-12 <https://blog.fabrics-store.com/2021/06/06/a-whirlwind-of-colour-diaghilev-and-sonia-delaunay/> (Erişim Tarihi: 18.03.2022)
13. URL-13 <https://collections.vam.ac.uk/item/O84418/the-tears-dress-evening-ensemble-dress-schiaparelli-elsa/?carousel-image=2011ER2191> (Erişim Tarihi: 18.03.2022)
14. URL-14 <https://collections.vam.ac.uk/item/O84418/the-tears-dress-evening-ensemble-dress-schiaparelli-elsa/?carousel-image=2011ER2191> (Erişim Tarihi: 18.03.2022)
15. URL-15 <http://www.leblogdeladuchesse.com/its-london-baby/2015/10/24/the-world-goes-op> (Erişim Tarihi: 08.04.2022)
16. URL-16 <http://www.op-art.co.uk/op-art-fashion/> (Erişim Tarihi: 08.04.2022)
17. URL-17 https://de.wikipedia.org/wiki/Emilie_Fl%C3%B6ge#/media (Erişim Tarihi: 12.04.2022)
18. URL-18 <https://www.anothermag.com/fashion-beauty/10516/ten-times-op-art-crossed-over-into-21st-century-fashion> (Erişim Tarihi: 08.04.2022)
19. URL-19 <https://www.anothermag.com/fashion-beauty/10516/ten-times-op-art-crossed-over-into-21st-century-fashion> (Erişim Tarihi: 12.04.2022)
20. URL-20 <https://www.vogue.com/fashion-shows/spring-2017-couture/viktor-rolf> (Erişim Tarihi: 12.04:2022)
21. (URL-21) <https://www.vogue.com/fashion-shows/spring-2017-couture/viktor-rolf> (Erişim Tarihi: 12.04:2022)
22. URL-22 <https://www.fashionprojects.org/blog/tag/deconstruction+fashion> (Erişim Tarihi: 12.04:2022)
23. URL-23 <https://fidmmuseum.org/2010/02/deconstruction-in-fashion.html> (Erişim Tarihi: 18.04:2022)
24. URL-24 <https://www.metmuseum.org/exhibitions/listings/2017/rei-kawakubo> (Erişim Tarihi: 14.05:2022)
25. URL-25 <https://www.metmuseum.org/exhibitions/listings/2017/rei-kawakubo> (Erişim Tarihi: 14.05:2022)
26. URL-26 <https://www.metmuseum.org/exhibitions/listings/2017/rei-kawakubo> (Erişim Tarihi: 14.05:2022)
27. URL-27 <https://www.moma.org/audio/playlist/43/702> (Erişim Tarihi: 14.05.2022)

Subject Area
Basic Islamic Sciences

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 101
PP: 2596-2609

Arrival
23 June 2022

Published
31 August 2022

Article ID Number
63688

Article Serial Number
08

Doi Number
<http://dx.doi.org/10.2922/8/sss.63688>

How to Cite This Article
Algül, A. & Kayasöken, H. K. (2022). "Süt Hısımlığı ile İlgili Hadislerin Fıkhi Mezhepler Bağlamında Değerlendirilmesi; Beş Kez Emzirme Rivayeti Örneği" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:101; pp:2596-2609



Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Süt Hısımlığı ile İlgili Hadislerin Fıkhi Mezhepler Bağlamında Değerlendirilmesi; Beş Kez Emzirme Rivayeti Örneği

Evaluation of Hadiths Related to Milk Agency within the Context of Fiqu Sections; Example of Breastfeeding Five Times

Adnan Algül¹  Hatice Kübra Kayasöken² 

¹ Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü İslam Hukuku ABD, Gaziantep, Türkiye
² Yüksek Lisans Öğrencisi., Gaziantep Üniversitesi, SBE, Temel İslam Bilimleri, İslam Hukuku ABD, Gaziantep, Türkiye

ÖZET

Süt hısımlığı İslam Hukuku'nda ciddi bir yere sahip olup üzerinde çeşitli tartışmalar ve ihtilaflar bulunmaktadır. Bu tartışmalar zaman zaman süt hısımlığının oluşması için yaş sınırı konusunda olurken bazen de emme miktarı gibi konularda olmuştur. Süt hısımlığının meydana gelmesi için emzirmenin bir kez olması gerektiğini bildiren rivayetler olduğu gibi beş kez olması gerektiğini bildiren rivayetler de bulunmaktadır. Süt hısımlığı meselesi nikahın haram olması gibi ciddi bir sonuca temas ettiğinden ötürü, çelişkili gibi görünen rivayetlerin analiz edilmesi ve mezheplerin vermiş oldukları farklı hükümlerin değerlendirilmesi büyük bir önem taşımaktadır. Bu hususta fikhî mezheplerin birbirlerinden farklı hüküm vermelerinin sebebi benimsemiş oldukları usul-i fıkıh metotlarının ve istinbatta bulundukları hadislerin farklılığıdır. Bu çalışmada öncelikle İslam Aile Hukuku'na göre süt hısımlığı konusu genel hatlarıyla işlenmiş, ardından mezkûr rivayetlerden beş kez emme hadisi göz önünde bulundurulmuş, senet ve metin tahlili yapılmış ve onunla amel edilip edilmeme durumlarından söz edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İslam Hukuku, İslam Aile Hukuku, Süt Hısımlığı, Süt Kardeşliği

ABSTRACT

Milk kinship has a serious place in Islamic Law and there are various discussions and disputes on it. While these discussions were about the age limit for the formation of milk kinship, sometimes there were issues such as the amount of sucking. While there are narrations stating that breastfeeding must be once in order for milk kinship to occur, there are also narrations stating that it must be five times. Since the milk kinship issue touches on a serious result such as the prohibition of marriage, it is of great importance to analyze the rumors that seem contradictory and to evaluate the different provisions given by the sects. The reason why the Fiqh sects give different judgments on this issue is the difference in the methods of fiqh they have adopted and the hadiths in which they are derived. In this study, first of all, the subject of milk kinship according to the Islamic Family Law was discussed in general terms, then the hadith of sucking five times from the aforementioned narrations was taken into account, the sanad and text analysis were made and the cases of whether or not to act with it were mentioned.

Keywords: Islamic Law, Islamic Family Law, Dairy Relation, Dairy Brotherhood

1. GİRİŞ

İslam dini hayatın her alanına müdahale eden, hiçbir detayı atlamadan her şeyi belli bir sistem dahilinde tanzim eden bir dindir. Nitekim hayatın tüm alanlarıyla ilgilenen İslam fıkhnın bir bölümü aile konusunu oluşturmaktadır. Ailenin kuruluşundan birlikteliğin sona erilişine ve hatta daha sonrasına dair bütün başlıklar işlenmiş ve çerçevesi belirlenmiştir. Aynı zamanda aile müessesesinde ortaya çıkabilecek problemler ele alınmış ve Kur'an ile sünnetten beslenen sağlam referanslarla çözüm önerileri sunulmuştur. Böylece sonraki nesillerin huzurlu ve mutlu bir yuva kurmaları hedeflenmiştir.¹ Dünya ve ahiret saadetini hedefleyen ve bunun temini için kullarına belli kuralları koyan Allah Teâla birçok hikmetten ötürü aralarında mahremiyet gerektiren kişiler için süt akrabalığını meşru kılmıştır. Bu durum Kur'an, Sünnet ve icma ile sabittir.²

Esasen süt hısımlığı geçmişten günümüze birçok toplum tarafından uygulanmış, adeta köklü bir gelenek haline gelmiştir. Ancak İslam dini, daha önceki zamanlarda da farklı şekillerde sürdürülen bu köklü geleneği evlilik engeli

¹ Mahsum Aslan- Abdulgalip Aslan, "Bir Gelenek Olarak Başlık Parası ve İslam Hukukunun Bakış Açısı", *Hakkari İlahiyat Yazıları- II*, (Van: Peyvend Yayınları, 2021), 39.

² Bk; Bakara 2/233; Nisa 4/23; Kasas 28/12; Müslim, Radâ', 2; Buhârî, Nikâh, 22; Tirmizî, Radâ', 6; Nesâî, Nikâh, 56; Ebû Dâvûd, Edeb, 119-120.

oluşturması gibi hukuki bir neticeye bağlamıştır.³ Önceki toplumlarda süt hısımlığı her ne kadar yaygın olsa da evliliğe mâni bir durum olmadığı bilinen bir gerçektir.⁴

Diğer dinlerde ve hukuk sistemlerinde süt akrabalığının doğuracağı hukuki sonuçlara yer verilmediği anlaşılmaktadır.⁵ İslam dininde ise hem annelerin kendi çocuklarını emzirmesine hem de başka çocukları emzirmeleri suretiyle oluşan süt akrabalığı hakkında çeşitli ayetler ve hadisler bulunmaktadır.

Süt hısımlığı Hz. Peygamber zamanında yaygın bir uygulama olup, bizzat Hz. Peygamber'in süt anneleri (Süveybe ve Halime) ve süt akrabaları bulunmaktadır.⁶ Ebu Leheb'in cariyesi olan Süveybe Hz. Peygamber'i emzirdiği gibi Hz. Hamza'yı da emzirmiştir. İlerleyen zamanlarda Hz. Peygamber'e amcası Hz. Hamza'nın kızıyla evlenmesi teklif edildiğinde bu kişinin süt yeğeni olması sebebiyle bu evliliği reddetmiştir.⁷ Bu hadise Hz. Peygamber'in bu konudaki hassasiyetine örnek teşkil etmektedir.

İslam dininde pek çok meselede temel kurallar şâri tarafından belirlendikten sonra çeşitli sebeplerden ötürü içtihad mahall bırakılan hususlar olmuştur. Süt hısımlığının oluşması için gerekli şartların tayini de bu kabildendir. Bu şartların tayininde mezheplerin içinde bulundukları görüş farklılıkların gerekçeleriyle birlikte anlaşılması önem arz etmektedir. Çalışmanın amacı fakihlerin aynı mevzuda birbirinden farklı hükümlere nasıl ulaştığı ve bu farklılığın pratiğe nasıl yansıdığını tespit etmektir.

Bu çalışmada süt akrabalığının oluşması için gerekli şartlardan biri olan süt emmenin miktarı ile alakalı ihtilaflar üzerinde durulmuş; konuyla ilgili olan beş kez emme rivayeti senet ve metin açısından değerlendirilmiştir.

Makalede önce “İslam Aile Hukukuna Göre Süt Hısımlığı” başlığı altında süt akrabalığına taalluk eden bazı meselelere yer verilmiştir. Daha sonra “Süt Hısımlığının Evlilik Engeli Oluşturması” konusu ele alınmıştır. Ancak çalışmanın esas gayesi beş kez emme rivayetinin incelenmesi olduğundan bu başlık altında detaylara yer verilmemiş, konular ana hatlarıyla incelenmiştir. Ardından araştırmanın asıl konusunu oluşturan öncelikle emzirmenin en az beş kere olmasını gerektiren rivayetin isnadı incelenmiş; raviler hakkında kısa bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca ilgili rivayet, metin açısından da tahlil edilmiştir. Çalışmanın son kısmında ise bu rivayetle istinbat edilip edilmeme üzerinde durulmuştur. Sonuç kısmında da araştırma neticesinde varılan sonuçlar aktarılmıştır.

2. İSLAM AİLE HUKUKU'NA GÖRE RADA' (SÜT) HISIMLIĞI

2.1. Rada'nın Tanımı

Rada' kelimesi sözlük olarak kadının göğsünden süt vermesi⁸ veya çocuğun memeden süt emmesi⁹ gibi anlamlara gelirken, ıstılahtı olarak en az dokuz yaşında olan bir kadının sütünün, muayyen bir vakitte bir çocuğun midesine girmesi anlamına gelmektedir.¹⁰

2.2. Çocuğun Emzirilmesi

İslam Aile Hukukuna göre çocuğun emzirilmesi baba için ittifakla hukuki bir sorumlulukken¹¹ anne için hukuki bir sorumluluk olmanın yanı sıra mendup olduğuna dair görüşler de bulunmaktadır. Çocuğun emzirilmesi hususuna hem Kur'an'da hem de sünnette değinilmiş, konu naslarda belli ölçüler içerisinde beyan edilmiştir. Günümüzde bilimsel verilerle anne sütünün faydalarının tespit edilmiş olması, Kur'an ve sünnetin bu konuya verdiği önemi teyit eder niteliktedir.¹²

³ Bk; Nisa 4/23 “Size şunlarla evlenmek haram kılındı: Analarınız, kızlarınız, kız kardeşleriniz, halalarınız, teyzeleriniz, erkek kardeş kızları, kız kardeş kızları, sizi emziren sütanneleriniz, süt kız kardeşleriniz, karılarınızın anneleri, kendileriyle zıfafa girdiğiniz karılarınızdan olup evlerinizde bulunan üvey kızlarınız, - eğer anneleri ile zıfafa girmemişseniz onlarla evlenmenizde size bir günah yoktur- öz oğullarınızın karıları, iki kız kardeşi (nikâh altında) bir araya getirmez. Ancak geçenler (önceden yapılan bu tür evlilikler) başka. Şüphesiz Allah çok bağışlayıcıdır, çok merhamet edicidir.”

⁴ Ahmet Yaman, “İslam Hukukuna Özgü Bir Kurum Süt Akrabalığı”, *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* (Bahar, 2002) 59.

⁵ Şafak Ali, “İslam'da Evlenilmesi Yasaklananlar Yakın Akraba Evlilikleri ve Sakat Doğan Çocuklar”, *Diyanet Dergisi*, c.22, sy.4 (1986), 19

⁶ Muhammed Hamidullah, “Hz. Peygamberin Süt Kardeşleri” *İslam Medeniyeti* (Ağustos,1973) 4.

⁷ Murat Kumbasar, “Süt Akrabalığı”, *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, c. 0, sy. 16 (Aralık 2001), 325.

⁸ Ebu't-Tayyib Muhammed Şemsü'l-Hak Azimâbâdî, *Avnü'l-Ma'bûd Şerhu Sünen-i Ebî Davud*, Mektebetü's-Selefiyye, Medine, 1968, VI, 53.

⁹ İbn Fâris, Ebü'l-Hüseyn Ahmed er-Râzî el-Kazvîni el-Hemedânî, *Mu'cemu Meşkâysî'l-Luğa*, thk. 'Abdusselâm Muhammed Hârûn, Dımaşk: Dâru'l-Fikr, 1979; s. 406; Ragıb Ebu'l-Kasım el-Hüseyn, el-İsfahânî, *el-Müfredât fî garibi'l-Kur'ân*, Beyrut: Daru'l-Kalem, 1412, s. 286; Zemahşerî, Ebu'l-Kâsım Mahmûd İbn Ömer. *Esasü'l-Belağa*. 2 Cilt. thk. Muhammed Bâsîl U'yûn es-Sûd. Lübnan: Dâru'l-Kutubi'l- İlmiyye, 1998. s.340; Nesefî, Ebû Hafs Necmeddîn Ömer b. Muhammed b. Ahmed. *Tilbetü't-talebe*. thk. Halid Abdurrahmân el-Ak. Beyrut: Dârü'n-Nefâis, 1431/2010, 105.

¹⁰ Mehmet Erdoğan, *Fıkıh ve Hukuk Terimleri Sözlüğü*, (İstanbul: Rağbet Yayınları 1998) 79.

¹¹ Bakara 2/233, Emine Gümüş Böke, “İslam Hukukunda Süt Kardeşliği ve Mahremiyet”, *“Din, Gelenek ve Ahlak Bağlamında Mahremiyet Algıları Sempozyumu”*, ed. Yavuz Ünal vd. (Samsun: Ordu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 2016), 485

¹² Şevket Pekdemir, “Anne Sütünün Evlenme Engeli Oluşturma Şartları”, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 11/17 Fall (2016) 546.

Kur'an'da akrabalık bağlarından söz edilirken kan ve sıhriyet (evlilik) sebebiyle oluşan akrabalığa ek olarak süt akrabalığından da bahsedilmiştir.¹³ Bu akrabalık gerekli şartların oluşması halinde bir annenin kendi çocuğunun dışında bir başka çocuğu emzirmesiyle oluşmaktadır.

2.3. Süt Hısımlığının Nesep Hükümlerine Etkisi

İslam aile hukukuna göre gerekli şartlar oluşuktan sonra meydana gelen süt akrabalığı evlilikten başka herhangi bir nesep hükmüne taalluk etmemektedir. Süt emmekle oluşan akrabalık yalnızca naslarla sabit olan hususlara özeldir. Miras, nafaka ve velayet gibi kan sebebiyle var olan diğer hukuki sonuçları doğurmamaktadır.¹⁴

2.4. Süt Hısımlığının Sübutu

Süt akrabalığı fakihlerin ittifakıyla ikrar veya şahitler yoluyla sabit olmaktadır. Şahitlerin kim olması gerektiği hususunda mezhepler arasında bazı ihtilaflar bulunmaktadır. Hanefi mezhebine göre emzirmenin sabit olabilmesi için sadece kadınların şahitliği yeterli olmayıp, en az bir erkek ve iki kadının şahitliği gerekmektedir.¹⁵ Malikilere göre ise eğer şahitlik eden kadın adaleti ile tanınıyorsa, tek bir kadının şahitliği muteber sayılmaktadır. İmam Şafii de emzirmenin sübutunda kadının şahitliğinin caiz olduğunu belirtmekte, dört kadının ya da bir erkek ve iki kadının şahitliğinin kabul edilebileceğini söylemektedir.¹⁶ Şafi fukahası bu kanaatini Bakara Suresi 282. ayetteki iki kadının şahitliğini bir erkeğin şahitliğine denk olduğunu bildiren hükme dayandırmaktadırlar. Bu ayete göre dört kadının şahitliği iki erkeğin şahitliğine denk sayılmaktadır.

Hanbeli mezhebinin bu konudaki görüşü ise adaletiyle bilinen güvenilir biri olduğu müddetçe kadın erkek fark etmeyip bir kişiyle bile süt hısımlığının sabit olacağı yönündedir. Hanbeli mezhebinin konuyla alakalı varmış olduğu hüküm bu husustaki en geniş görüş sayılmaktadır. Mezhebin bu konudaki delili Hz. Peygamber'in yalnızca bir kadının şahitliği üzerine Ukbe ile eşi Ümmü Yahya'nın ayrılmaları gerektiğini bildiren hadisidir.¹⁷ Nitekim Hz. Peygamber yalnızca bir kadının Ukbe ve eşini emzirdiğini söylemesi üzerine bu durumu teyit eden kimse olmamasına rağmen Ukbe'ye eşini bırakması gerektiğini söylemiştir.

Süt hısımlığı İslam Hukukuna göre evlilik engeli gibi önemli bir sonucu doğurduğundan dolayı Müslümanların bu konuda titiz davranmaları gerekmektedir. Konuyla alakalı olarak gerek emilen miktar gerek emilen zamanla alakalı şüphelerin yok edilmesi, bütün detayların netlik kazanması ve mümkünse bu işin şahitler huzurunda yapılması gerekmektedir. Dikkat edilmesi gereken hususlardan biri de böyle hadiselerin kayıt altına alınması gerektiğidir. Bu hususta başta alınacak tedbirler ileride yaşanması muhtemel problemlerin önlenmesi için önem arz etmektedir. Zira bu konuda yapılan hata ve ihmallerin telafisi ya imkânsız ya da çok zor olmaktadır.

Çeşitli sebeplerden dolayı emzirme olaylarının kaydedilmesinde yapılan bazı hatalar zaman zaman mezheplerin bu konudaki ihtilaflarından yararlanılarak çözülebilmektedir. Zira mutlak ve ebedi bir evlilik engelinin oluşmasının şartlarında mezhepler arasında ihtilaflar bulunmaktadır.

Süt akrabalığının oluşması konusunda şüpheler dikkate alınmamakta; şüpheli veya net olmayan bilgilerle akrabalık tesis edilmemektedir. Böylesi durumlarda kişilerin ihtiyatla amel etmesi tavsiye edilmektedir.¹⁸

3. SÜT HISIMLIĞININ EVLİLİK ENGELİ OLUŞTURMASI

3.1. Evlilik Engeli Oluşturduğunu Bildiren Naslar

İslam Hukukuna göre süt hısımlığı, emen kişi ile emziren ve emzirenin bazı yakınları arasında ebedi ve mutlak bir evlilik engeli oluşturmaktadır. Bu husus Kur'an ve sünnette açık bir şekilde beyan edilmiş; ihtilafa mahal bırakılmamıştır. Sütten doğan hısımlığın ebedi ve mutlak bir evlilik engeli oluşturduğu bütün mezhepler tarafından ittifakla kabul edilmiştir.

Kur'an'da şöyle buyrulmaktadır; *"Sizi emziren analarınız ve süt cihetinden kız kardeşleriniz (size haram kılını)."*¹⁹ Hz. Peygamber de *"Nesep sebebiyle haram olanlar süt sebebiyle de haram olur."*²⁰ buyurmuştur.

¹³ Bk. Bakara 2/233

¹⁴ Kumbasar, "Süt Akrabalığı", 326.

¹⁵ Bilal Şen, "Yıllar Sonra Süt Kardeşi Oldukları Tahmin Edilen Eşlerin Durumunun İslâm Hukuku Açısından Mukayeseli Değerlendirilmesi" *Mutalaa* 1/2 (Aralık,2021) 245.

¹⁶ Şâfiî, Muhammed b. İdris. *el-Ümm. Dâru'l-Ma'rife*, Beyrut, (1410/1990), 5/55.

¹⁷ Buhârî, *el-Câmi'u's-sahîh*, Şehâdât, 4, 13, 14, İlim, 26, Buyu', 3, Nikâh, 23; Tirmizî, *el-Câmi'u's-sahîh*, Radâ, 4, (1151); Ebû Dâvûd, *es-Sünen*, Akdiye, 18, (3603); en-Nesâî, *el-Muctebâ mine's-Sünen el-Meşhur bi Süneni'n-Nesâî* Nikâh, 57, (6, 109); Şen, "Yıllar Sonra Süt Kardeşi Oldukları Tahmin Edilen Eşlerin Durumunun İslâm Hukuku Açısından Mukayeseli Değerlendirilmesi" 246.

¹⁸ Orhan Çeker, "İslam Hukukunda Süt Akrabalığı" *İslam Hukuku Araştırmaları Dergisi* 34 (2019) 353.

¹⁹ *Nisâ* 4/23

²⁰ Bk: Mâlik b. Enes, *el-Muvatta* (İstanbul: Çağrı Yayınları, 1981), 2: 607; Ebu'l-Kâsım Süleymân b. Ahmed et-Taberânî, *Mu'cemü'l-Kebîr* (Musul: 1984), 2: 98; Esra Özdemir, "İslam'da Süt Akrabalığı ile İlgili Rivayetlerin Değerlendirilmesi" (2019) 17.

Mezkûr ayet ve hadisten anlaşıldığı üzere İslam'da evlenme engelleri söz konusu olduğunda süt bağı kan bağıyla eş değer tutulmuş; kan sebebiyle oluşan ebedi evlilik engeli aynı şekilde süt sebebiyle de geçerli olmuştur.²¹

3.2. Aralarında Evlenme Yasağı Oluşan Kişiler

Süt hısımlığı sebebiyle oluşan evlilik engelinin kimleri kapsadığı “Emenin emzirene nefsi, emzirenin emene nesli haramdır”²² ilkesiyle özetlenmektedir. Yani emen kişi emziren kişinin çocuğu gibi olmakta, emzirenin bütün çocuklarıyla kardeş sayılmaktadır. Konuyla alakalı olarak mevcut naslar ışığında süt sebebiyle evlenilmesi haram olan kişiler şöyle sıralanmaktadır:²³ Süt sebebiyle oluşan usul ve fûru, süt anne-babanın hem kan hem de süt yoluyla oluşan usul ve fûruu, süt dede-ninenin fûrularının birinci tabakası; süt dayı, süt teyze, süt amca ve süt hala²⁴.

3.3. Evlilik Engeli Oluşmasının Şartları

Süt akrabalığının sürekli bir evlenme engeli oluşturması ayet ve hadislerde açıkça belirtilmiş olduğundan bu konuda ihtilaf yoktur. Ancak bu yasağın oluşabilmesi için gerekli olan şartlara sınırlı ölçülerde yer verildiğinden ötürü bu husus ihtilafa sebep olmuştur. Farklı ifadeleri içeren hadislerin çeşitliliği ve ilgili ayetlerin muhtelif şekillerde yorumlanması bu ihtilafın oluşmasının temel sebebi olarak bilinmektedir.²⁵

Mezhepler arasında emziren kadının durumu, emen çocuğun yaşı, emilen sütün safi anne sütü olması ve emilen miktar gibi bazı hususlarda ihtilaf bulunmaktadır. Bu çalışmanın esas gayesi emilen sütün miktarı konusundaki ihtilafların ve varılan hüküm farklılıklarının değerlendirilmesidir.

3.3.1. Emen Çocuğun Yaşı

Bir çocuk ile onu emziren ve emziren kişinin bazı akrabaları arasında süt hısımlığı oluşabilmesi için gerekli olan şartlardan biri çocuğun yaş sınırıdır. Konuyla alakalı olarak mezhepler arasında birtakım ihtilaflar bulunmaktadır. Esasen iki yaşını doldurmamış olan çocuğun emdiği sütle akrabalık oluşacağı hususunda ittifak vardır; ihtilaf çocuğun iki yaşından sonra emdiği sütle akrabalık oluşup oluşmayacağı noktasındadır.²⁶

Ebû Hanîfe “*Annesinin onu taşıması ve süttten kesmesi otuz aydır*”²⁷ ayetine istinaden çocuğun otuz aylıkken yani iki buçuk yaş müddeti içerisinde emdiği sütün akrabalık oluşturacağı görüşünü belirtmiştir. Ayetten anlaşılan bir diğer mana hamilelik müddetinin otuz ay olduğudur. Zira süt emmekle hamileliğin toplamı otuz ay olup bunun iki yılı emzirme süresi ise geriye kalan altı ayın hamilelik süresi olabileceği ortaya çıkmaktadır. Bu ayetle alakalı olarak Ebû Hanîfe'nin hem gebeliğin hem de süttten kesmenin otuz ay olabileceğine dair kanaati bulunduğundan ötürü, emzirme süresinin otuz ay olması ihtimali mevcuttur. Bu sebeple süt hısımlığı nedeniyle oluşan evlilik engelinde ihtiyaten otuz ayı dikkate almak gerekmektedir.²⁸

Ebû Hanîfe'nin öğrencilerinden olan İmâm Ebû Yusuf ile İmâm Muhammed bu süreyi çocuğun doğumundan itibaren iki yıl olarak tayin etmişlerdir. İmâmeynin bu görüşü diğer fıkhi mezheplerce de benimsenmiş ve cumhur bu kanaate varmıştır.

Hanefilerden Züfer ise bu süreyi üç yıl olarak kabul etmiştir.²⁹ Ona göre çocuk süttten kesilmezse emme müddeti üç yıl sürmektedir. ³⁰ Çünkü süttten kesilmek bir halden yeni bir hale geçiş anlamına gelir. Hal değişikliği için de en uygun müddet bir yıldır. Ayrıca Züfer'e göre çocuk süttten kesildikten sonra diğer gıdalara alışması için bir yıl geçmesi gerekmektedir. Züfer alışma süresi olarak geçen bu bir yılın da emzirme müddeti içinde olduğu kanaatini taşımaktadır.

²¹ Konuyla alakalı başka ayet ve hadisler de bulunmaktadır; ancak burada hepsini zikretmeye gerek duyulmamıştır.

²² Nuri Kahveci, *İslam Aile Hukuku*, Hikmetevi Yayınları, İstanbul, 2014, s. 94.

²³ Sahnûn, Ebû Saïd Abdüsselâm b. Saïd b. Habîb et-Tenûhî, *el-Müdevvenetü'l-kübra*, Beyrut: Daru'l-Kutubi'l-İlmiyye, 1415/1994. 2/409-410.

²⁴ Adnan Algül, *el-Hulâsatu'l-Fıkhiyye fi'l-Ahvâli's-Şahsiyye*, İlâhiyât, Ankara, 2019, s. 46.

²⁵ Pekdemir, “Anne Süttünün Evlenme Engeli Oluşturma Şartları”, 543.

²⁶ Burhaneddin İbrahim b. Muhammed İbn Müflih el-Mubdi, “Şerhu'l-Mükni”, (Beyrut: Dâru'l-Kütübü'l-İlmiyye, 1997), 7: 123; Mehmet Aziz Yaşar, “Şâfiî Hukuk Düşüncesinde Annenin Süt Emzirme Yükümlülüğü ve Süttannelik Uygulanması”, *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (Ocak-2018) 185.

²⁷ Bk. Ahkaf 46/15

²⁸ Fahreddin Razi Muhammed b. Ömer *et-Tefsiri'l-Kebir*, (Beyrut: Daru'l-Kütübü'l-İlmiyye, 1990); Muhammed Hamdi Yazır, *Hak Dini Kur'an Dili*. VI/384, 4343- 4346; Kumbasar, *Süt Akrabalığı*, 323.

²⁹ Böke, “İslam Hukukunda Süt Kardeşliği ve Mahremiyet. 490.

³⁰ Ebu'l-Hasen Ali b. Halef b. Abdülmelik, İbn Battâl, *Şerhu İbn Battâl alâ Sahihi'l-Buhârî*, (Beyrut: Daru'l-Kütübü'l-İlmiyye,) VIII, 162; Ahmed b. Ali, İbn Hacer el-Askalânî, *Fethu'l-Bârî bi Şerhi Sahihi'l-Buhârî, Matbaatü's-Selefiyye*, (Kahire: 1380) Bedreddin Mahmud b. Ahmed, el-Aynî, *Umdetü'l-Kârî fi Şerhi Sahihi'l-Buhârî* (İstanbul: Dâru'l-Matbaatü'l-Âmira, 1313.) IX, 387, Azimâbâdî, *Avnü'l-Ma'bûd Şerhu Sünen-i Ebî Davud*, VI, 61, Ebû Ömer Yusuf, İbn Abdilber, *el-İstizkâr*, (Beyrut: Dâru Kuteybe,1993) XVIII, 258, Ebû Ömer Yusuf, İbn Abdilber, *et-Temhîd limâ fi'l-Muvattai mine'l-Meânî ve'l-Esânîd*, (Mağrib: Matbaatu Fudâle, 1980) VIII, 263. Ali b. Ahmed b. Saïd, İbn Hazm, *el-Muhallâ bi'l-Âsâr*, (Beyrut: Dâru'l-Fikr, 1984) X, 204; Ebu'l-Fadl İyâz b. Musâ b. İyâz, *İkmâlü'l-Mu'lim bi Fevâidü'l Müslim*, (Mansûra: Dâru'l-Vefâ, 1998) IV, 641, Muhammed Ebû Zehra, *el-Ahvâli's-Şahsiyye*, (Kahire: Daru'l-Fikri'l-Arabî, ty.) 82; Esra Paçacı, *Sünnette Süt Akrabalığı ve İlgili Rivayetlerin İncelenmesi* (Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2008) 111.

Şâfiî ve Hanbelî mezhebi mezkur konuda aynı görüşü paylaşmakta ve çocuğun yaş sınırının iki olduğunu; iki yaşından sonra emilen sütlerin akrabalık oluşturmayaacağını belirtmektedirler.³¹ İki yılı bir gün bile geçtikten sonra süt emmeye devam etmiş veya süttten kesilmiş bile olsa bu durum büyüğün emzirilmesi hükmünde olup mahremiyet oluşturmamaktadır.³² Bu iki mezhep görüşlerini şu ayetlere dayandırmaktadır; “Çocuğun süttten kesilmesi iki yıl içinde olur,”³³ “Emzirmeyi tamamlamak isteyen kimse için, anneler çocuklarını iki tam yıl emzirirler.”³⁴ Şâfiî ve Hanbelî mezheplerinin görüşlerini dayandırdıkları hadis de şu şekildedir; “Süt kardeşlerinize dikkat edin, çünkü süt akrabalık ancak açlıktan dolayı emmekle meydana gelir.”³⁵

Mâlikîler de akrabalığın ancak açlıktan dolayı meydana geleceğini belirten hadise dayanmakta, buna ek olarak ayette belirtilen iki tam yıllık müddete çocuğun emmeye devam etme ihtiyacı doğrultusunda birkaç ay daha eklenebileceği kanaatini taşımaktadırlar. Bu doğrultuda Mâlikî mezhebinin konuyla alakalı görüşü iki yıl veya iki yıl iki ay olarak belirtilmektedir.³⁶

Zâhirî mezhebi de bu konuda görüş beyan etmekte ve süt emme yaşında herhangi bir sınırın olmadığını söylemektedir.³⁷

3.3.2. Emziren Kadının Durumu

Kendi çocuğu dışındaki bir başka çocuğu emzirmek suretiyle süt hısımlığının oluşmasına sebep olan kadının durumu hakkında da mezhepler arasında bazı ihtilaflar bulunmaktadır. Fukaha süt hısımlığının oluşabilmesi için emziren kadının bazı şartlar taşıması gerektiğini söylemişlerdir. Fakat bu şartlar haklarında herhangi bir nas bulunmayıp genel olarak içtihadı dayalı olarak belirlenmiştir.³⁸

İslam hukukçularına göre sadece kadından gelen sütle mahremiyet oluşmaktadır. Normal şartlarda erkekten süt gelmeyeceği aşîkardır; ancak bazen istisna durumlar yaşanmakta ve hastalık veya başka bir sebeple erkekten süt gelebilmektedir. Bu durumda gelen süttün besleyici olmaması ve nasların kadınlara yönelik olması gibi gerekçelerle ittifakla erkekten gelen süttün mahremiyet oluşturmayaacağı ve İslam hukukçularının bu konuda ittifak içinde olduğu bilinmektedir.³⁹

Bir kadının emzirdiği çocuk üzerinde gerek fizyolojik gerek psikolojik bir takım değişiklik ve gelişmelere sebep olduğu bilinen bir gerçektir. Bu nedenle çocuğu emzirecek olan annenin fiziksel ve ruhsal açıdan dikkatli bir incelemeye tabi tutulması gerekmektedir.⁴⁰

Hayatta olan bir kadından gelen süttün mahremiyet oluşturacağı İslam hukukçuları arasında ittifakla kabul edilen hususlardan biridir. Ancak ölü olan kadının süttünün süt akrabalığına sebep olup olmayacağı konusunda birbirinden farklı iki görüş bulunmaktadır. Birinci görüş ölü kadının süttünün evlenme yasağı oluşturmayaacağı yönündedir. Çünkü kadının ölmesiyle birlikte süttü de ölmüştür. Bundan dolayı ölü kadının süttü necis hükmündedir. Necis olan bir süttün çocuğa içirilmesi haramdır. Süt akrabalığı ise haram bir yolla oluşmaz. Fakat bir kadından süt alındıktan sonra kadın ölse, süt helal kabul edilen dönemde alındığından dolayı mahremiyet oluşturacağı kabul edilmiştir.

Bir diğer görüşe göre ölen kadının süttüyle akrabalık oluşmaktadır. Çünkü annenin ölümü süttün ölmesine sebep olmaz. Annenin ölümü süttün etki ve içeriğinde herhangi bir değişime sebep olmamaktadır. Kadın ölmüş olsa dahi kendisine ait olan süttü bir çocuğun içmesi durumunda aralarındaki biyolojik bağın devam edeceği şüphesi bulunmaktadır.⁴¹

³¹ Şâfiî, *el-Ümm*, 5/47-49; Ahmed b. Ali Ebu Bekir, el-Cassâs, *Ahkâmü'l-Kur'an*, Beyrut: Daru'l-Kutubü'l-İlmiyye, 1/560; Ebû Bekir Muhammed b. Ahmed b. Ebû Sehl, es-Serahsî, *el-Mesûs*, I-XXX, Beyrut 1993/1414, 5/136; Ebu Hamid Muhammed b. Muhammed, el-Gazzâlî, *el-Vasît fi'l-Mezheb*, Daru's-Salam, 1417/1997, 6/182; Ebû Muhammed Muvaffakuddîn Abdullâh, İbn Kudâme, *el-Muğnî*, Beyrut, 1405/1985, 8/142; Kurtubî, *el-Câmi' li Ahkâmi'l-Kur'an*, 2/107; Merdâvî, *el-İnsâf*, 9/333; Hillî, Cafer b. El-Hasan, *Şerâiu'l-İslam*, yy. Müessesetü Matbûâtî İsmailiyyûn, 3/227; Ahmet Yaman, *İslam Hukukuna Özgü Bir Kurum Süt Akrabalığı*, 60.

³² İbn Abdilber, *Temhîd*, VIII, 263; Kemal İbn Hümâm, *Şerhu Fethu'l-Kadir*, (Beyrut: Daru'l-Fikr, ty) III, 444; Muhammed ez-Zuhrî el-Ğamrâvî, *Envâru'l-Mesâlik Şerhu Umdeti's-Sâlik ve Uddetu'n-Nâsik*, Mektebetu Seyda, Diyarbakır, s. 219; Paçacı, *Sünnette Süt Akrabalığı ve İlgili Rivayetlerin İncelenmesi*, 111.

³³ Bk. Lokman Suresi 31/14.

³⁴ Bk. Bakara 2/233.

³⁵ Buhârî, “Şehâdât”, 7; “Nikah”, 21; Müslim, “Radâ”, 32; Nesâî, “Nikah”, 51; Dârimî, “Nikah”, 52.

³⁶ Mâlik, *el-Müdevvenetü'l-kübrâ*, 2/407; İbn Rüşd *el-Mukaddemat ve'l-mümehhedât*, 1/493; İbn Rüşd, *Bidâyetü'l-müctehid*, 2/31. Ebû Ömer Yusuf, İbn Abdilber, *el-Kâfi fi fikhî ehli'l-Medine*, 1/242; Yaman, *İslam Hukukuna Özgü Bir Kurum Süt Akrabalığı*, 60.

³⁷ İbn Hazm, *el-Muhallâ*, c.10, s. 9.

³⁸ Çeker, “İslam Hukukunda Süt Akrabalığı” 351.

³⁹ Yaşar, “Şâfiî Hukuk Düşüncesinde Annenin Süt Emzirme Yükümlülüğü ve Sütannelik Uygulaması”, 179; Şâfiî, *el-Ümm*, 5/36; Mevsilî, *el-İhtiyâr*, 3/118; San'ânî, *Sübülü's-selâm*, III, 216; Cezîrî, *el-Mezâhib*, 4/253 vd.; Çeker, “İslam Hukukunda Süt Akrabalığı”, 351.

⁴⁰ Asaf Ataseven, “Çocuk ve Anne Süttü”, *İslam Mecmuası*, 1960, 4/3 s.90; Bekir Topaloğlu, *İslam'da Kadın*, Yağmur Yayınevi, İstanbul, ty, s.58; Ali Şafak, “İslam'da Evlenilmesi Yasaklananlar Yakın Akraba Evlilikleri ve Sakat Doğan Çocuklar”, *Diyanet Dergisi*, 1986, 22/4, s.22; Böke, “İslam Hukukunda Süt Kardeşliği ve Mahremiyet”, 486.

⁴¹ Pekdemir, “Anne Süttünün Evlenme Engeli Oluşturma Şartları”, 547.

Mevcut bilimsel veriler insanın hayatı sonlandıktan sonra vücut fonksiyonlarının belli bir süreye kadar devam edeceğine işaret etmektedir. Bu bilgiler bir kadın ölmüş olsa dahi süt herhangi bir bozulmaya uğramadıktan sonra sütüyle akrabalık oluşacağı görüşünü teyit eder niteliktedir.

Emziren kadının yaşıyla alakalı olarak belirlenmiş olan birtakım şartlar bulunmaktadır. Bu konuda Şâfiî ve Hanefî mezhepleri emziren kadının hamile kalabilecek bir yaşta olmasını şart koşmuşlardır. Dolayısıyla kadının ay hali çağının alt sınırı olan dokuz yaşa ulaşmış olması gerekmektedir. Dokuz yaşından daha küçük olan kadınlarda hamile kalma ihtimali söz konusu olmadığından dolayı süt gelmiş olsa bile bu süt, besleyici özelliğe sahip olan hakiki süt özelliğini taşımamaktadır. Böyle bir sütün akrabalık oluşturmayaacağı bilinen bir gerçektir.⁴²

Mâlikî mezhebi bu konuda diğer mezheplerin hilafına herhangi bir yaş sınırı tayin etmemiştir. Emzirmenin yaşının sütün oluşturduğu mahremiyetle bir ilgisi bulunmamaktadır. Ayrıca süt annenin mevzu edildiği ayetteki ifadeler mutlak olarak gelmiş olup kadının yaşıyla alakalı bir sınır bildirilmemiştir.⁴³ Malikîlere göre doğuramayacak kadar yaşlı olan bir kadının sütüyle de akrabalık oluşmaktadır. Şâfiî ulemasının da bu son hususta Malikîlerle aynı görüşte olduğu anlaşılmaktadır.⁴⁴

3.3.3. Emilen Sütün Miktarı

Süt hısımlığının oluşabilmesi için ne kadar süt emilmesi gerektiği hususu Kur'an'da açık bir şekilde beyan edilmediğinden ve sünnette de farklı rivayetler olduğundan ötürü bu husus fakihler arasında ihtilafa neden olmuştur. Beş ve daha fazla emmeyle hısımlık oluşacağı noktasında ittifak edilmiştir. Ancak beşten az olan emzirmenin durumu hakkında mezhepler farklı kanaatler taşımaktadırlar.

3.3.3.1. Bir Kez Emmenin Mahremiyet Oluşturduğu Görüşü

Hanefiler bir kere emmiş olmakla süt hısımlığının oluşabileceği görüşündedirler. Mâlikîler de bu konuda Hanefilere katılmaktadır.⁴⁵ Hânefi ve Malikî mezhepleri bu görüşlerini şu esaslara dayandırmaktadır;

- ✓ Sütün hısımlık oluşturmamasının kadının bir parçası olması sebebiyledir. Ayrıca süt çocuğun gıdası sayılmaktadır. Gıda çocuğun midesine bir kere bile ulaşsa onun bir parçası sayılacağından haramlık tahakkuk etmiş olur.⁴⁶
- ✓ Kur'an'da süt hısımlığı ile alakalı olan ayetlerde hısımlık oluşturan emme miktarına dair açık bir beyan ve sınırlama bulunmamaktadır. Konuyla alakalı olarak gelen ayet⁴⁷ ve hadislerde⁴⁸ kullanılan lafızlar mutlak olarak kullanılmıştır. Herhangi bir süre ve miktardan söz edilmemiştir; “Doğum dolayısıyla haram olanlar, emzirmeyle de haram olur”⁴⁹, “Radâ’ ancak eti oluşturan ve kemikleri geliştiren emmedir”⁵⁰, “Radâ’ ancak açlığı gideren emmedir.”⁵¹ Bu rivayetlerde de görüldüğü gibi naslarda herhangi bir kayda rastlanmamaktadır.
- ✓ Sütün emilmesi hısımlık oluşmasının kendisine taalluk eden bir eylemdir. Bundan ötürü sütün azı ve çoğu arasında bir fark bulunmamalıdır.
- ✓ Sütün az veya çok olması emziren kişinin bir parçası olmasına tesir etmemektedir. İster az ister çok emilmiş olsun emen çocuk emziren kadının bir parçasını almış olmaktadır. Sütün miktarından ziyade çocuğun midesine ulaşmış olması, süt hısımlığının oluşabilmesi için önem taşımaktadır.

3.3.3.2. Beş Kez Emmenin Mahremiyet Oluşturduğu Görüşü

İmâm Şâfiî ve Hanbelîler doyurucu nitelikte olan beş ayrı emmenin hısımlık oluşturma görüşündedirler. Süt hısımlığının oluşabilmesi için örfen ayrı ayrı emzirme olarak kabul edilen en az beş emmenin yapılmış olması gerekmektedir.⁵² Dolayısıyla beşten az olan emzirme veya beşe ulaşıp ulaşmadığında şüphe bulunan emzirmelerde süt hısımlığı oluşmaz.

Şâfiî mezhebine göre bir kadından tek seferde sağılan süt çocuğa beş ayrı defada verilirse bu tek emme sayılmaktadır. Ayrıca beş ayrı defada sağılıp çocuğa tek seferde verilirse bu da tek emme sayılmaktadır. Ancak beş

⁴² Şîrbînî, *Muğni'l-Muhtâc*, 5: 124-125; İbn Âbidîn, *Reddu'l-Muhtâr*, 3: 217; Yaşar, “Şâfiî Hukuk Düşüncesinde Annenin Süt Emzirme Yükümlülüğü ve Sütannelik Uygulaması”, 181.

⁴³ Cezîrî, *el-Mezâhib*, IV, 253 vd.

⁴⁴ Pekdemir, “Anne Sütünün Evlenme Engeli Oluşturma Şartları”, 548.

⁴⁵ Böke, “İslam Hukukunda Süt Kardeşliği ve Mahremiyet. 492.

⁴⁶ Kumbasar, “Süt Akrabalığı”, 326.

⁴⁷ el-Bakara, 2/233; Lokman, 31/14.

⁴⁸ Müslim, Rada, 32; Dârimî, Nikah, 52.

⁴⁹ Müslim, “Radâ”, 13.

⁵⁰ Beyhakî, Ebû Bekir Ahmed b. el-Hüseyn b. ‘Alî, *es-Sünenü's-Sağîr*, 3: 177.

⁵¹ Müslim, “Radâ”, 32.

⁵² Şîrbînî, *Muğni'l-Muhtâc*, 5: 132-133; Yaşar, “Şâfiî Hukuk Düşüncesinde Annenin Süt Emzirme Yükümlülüğü ve Sütannelik Uygulaması”, 182.

ayrı defada sağılan süt beş ayrı defada verilirse bu beş kez emme sayılabilir. Şafii mezhebi bu görüşünü şöyle temellendirmektedir;

- ✓ “...Sizi emziren sütannelerinizi ve süttten olan kız kardeşleriniz size haram kılınmıştır...”⁵³ ayeti Hz. Peygamber’in uygulamalarıyla belli bir sayıya hamledilebilir. Zira hırsızlık meselesinde de böyle olmuştur. Allah şöyle buyurmaktadır; “*Hırsızlık yapan erkek ve kadının yaptıklarına karşılık olmak üzere, Allah’tan bir ceza olarak ellerini kesin.*”⁵⁴ Bu ayeti kerimenin zahirinden anlaşılan mana her türlü hırsızlığın el kesme cezasına çarptırılacağı yönündedir. Ancak Hz. Peygamber bu cezayı, bir dinarın çeyreği değerinde olan bir malı korunması gereken yerden çalan hırsızlara uygulamakla sınırlandırmıştır. Aynı şekilde “*Zina eden kadın ve zina eden erkekten her birine yüzer celde vurun*”⁵⁵ ayetinin zahirinden anlaşılan mana zina yapan tüm erkek ve kadınlara bu cezanın uygulanması gerektiğidir. Fakat Resûlullah bu cezayı muhsan olmayan kadın ve erkeklere tatbik etmiştir. Evli olduğu halde zina yapanlara ise recm cezası uyguladığı aktarılmaktadır.⁵⁶ Burada zikredilen örneklerde Kur’an’da mutlak veya mukayyet şekilde bildirilmiş olan hükümler Hz. Peygamber’in uygulamalarıyla farklı şekillerde tatbik edilmiştir. Bu durumda emzirme ayeti için de aynı şeyin söz konusu olması muhtemeldir. Konuyla alakalı olarak gelen ayet emzirmenin miktarına dair herhangi bir sınırlama getirmemiş dahi olsa gelen haberler muayyen bir sayının ortaya çıkmasını gerektirmektedir.⁵⁷
- ✓ Süt emmenin hısımlık oluşturmamasının sebebi naslarda da belirtilmiş olduğu gibi eti geliştirmek ve kemiği kuvvetlendirmek gibi çocuğun vücudunda bazı etkilere yol açması sebebiyledir. Bu durum ise sadece bir kez emmekle mümkün olmamaktadır. Bu etkinin oluşabilmesi için çocuğun en az bir tam gün emzirilmesi gerekir ki bu da beş emmeye tekabül etmektedir.⁵⁸
- ✓ Ümmü’l Fadl tarafından rivayet edilen şu hadis Şâfiî mezhebinin delillerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır; “*Resûlullah (s.a.v.) benim yanımda iken bir bedevi geldi: ‘Ya Resûlullah benim bir karım vardı, üzerine bir kadın daha aldım. İlk karım, yeni karımı bir veya iki kere emzirdiğini sanıyor’ dedi. Hz. Peygamber: Bir yahut iki kere emmek, haram kılmaz’ buyurdu.*”⁵⁹
- ✓ Şâfiî mezhebinin esas delili olan ve bu çalışmanın ana konusunu oluşturan hadis ise şu şekildedir; Hz. Aişe rivayet ediyor ki: “*Kur’an’ı Kerim’den indirilen ayetler arasında bilinen on defa emmek haram kılar şeklinde bir ifade de vardı. Sonra bilinen beş defa emmekle neshedildi. Resûlullah vefat ettiğinde bunlar okunuyordu.*”⁶⁰

4. BEŞ KEZ EMME RİVAYETİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

4.1. Rivayetin Senet Kritisiz

Beş kez emme rivayeti yalnızca Hz. Aişe tarafından nakledilmiş olup haber-i vahid değerindedir. Kaynağı açısından haber-i vahid değerinde olmasına rağmen birden çok tarikla nakledilmiştir. Hz. Aişe’den nakledilen bu rivayet kütüb-i sitte⁶¹ eserlerinin -Sahih-i Buhârî hariç- tamamında ve İmâm Mâlik’in Muvattası ile Darimi’nin süneninde yer almaktadır. Şimdi sırasıyla hadis imamlarının kitaplarında tahrir ettikleri metinler verilecek, ardından bu metinlerin isnadları zikredilecektir. Ulema tarafından cerh edilen bazı raviler hakkında dipnotta kısa bilgiler verilecektir. Sika olduğu belirtilen raviler hakkında ise bilgi verilmeyip, otobiyografilerinin bulunduğu eser isimlerine işaret etmekle iktifa edilecektir.

4.1.1. İmâm Müslim’in (ö.261) Rivayeti

İmâm Müslim söz konusu hadisi tahrir ederken birden çok tariki olduğuna dikkat çekmiş, bu tariklere de işaret etmiştir. Müslim’in tahrir ettiği tarikler şu şekildedir;

- ✓ “*Bilinen on emzirmeyle evlenmenin haram olacağı (konusundaki ayet), Kur’ân kapsamında inzal olunanlar arasındaydı. Sonra bu, bilinen beş emzirme ile (evlenmenin haram olacağını bildiren) ayetle neshedildi. Onlar Kur’ân içinde okunmaktayken Rasûlullah (s), vefat etti.*”⁶²

⁵³ Nisâ 4/23

⁵⁴ Mâide 5/38

⁵⁵ Nûr 24/2

⁵⁶ Müslim, “Radâ”, 12.

⁵⁷ Şâfiî, el-Ümm, 5: 29; Yaşar, “Şâfiî Hukuk Düşüncesinde Annenin Süt Emzirme Yükümlülüğü ve Sütannelik Uygulaması”, 184.

⁵⁸ Zuhaylî, el-Fikhü’l-İslâmî, 10: 7289; Yaşar, “Şâfiî Hukuk Düşüncesinde Annenin Süt Emzirme Yükümlülüğü ve Sütannelik Uygulaması”, 184.

⁵⁹ Müslim, “Radâ”, 20.

⁶⁰ Müslim, Rada’, 24; Tirmizî, Rada’, 3; Ebû Davud, Nikâh, 10

⁶¹ Hadislerin büyük bir kısmını ve genellikle güvenilir olanlarını ihtiva eden “Kütüb-i Sitte “adıyla meşhur olmuş altı hadis kitabı; Sahih-i Buhârî, Sahih-i Müslim, Sünen-i Nesâî, Sünen-i Tirmizî, Sünen-i Ebû Davud, Sünen-i İbn Mâce.

⁶² Müslim, b. Haccâc el-Kuşeyrî, Sahihu Müslim, (I-V, thk. M. Fuâd Abdülbâkî, Kahire, 1991), Radâ’, 24 (1452), II, 1075; Adil Yavuz “Evlenmeyi Haram Kılan “Beş Kez Süt Emme”, Üzerine Bir Değerlendirme (Kur’ân’dan Bir Ayet Mi, Peygamberimizden Gelen Bir Rivayet Mi?)” *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (Bahar,2007) 56.

Rivayetin isnadı; Yahyâ b. Yahyâ⁶³ (ö.226)- Mâlik- Abdullah b. Ebî Bekr (ö.135) – Amra⁶⁴ (ö.98) – Âişe (ö.58) (r.a.)

✓ Bazı tariklerden gelen rivayetlerde söz konusu ayetler okunurken Resûlullah'ın vefat ettiği ifadesi yer almamaktadır; *“Kur'an kapsamında, bilinen on defa emzirme ile ilgili ayet nazil oldu. Sonra yine aynı şekilde beş defa emzirme ile ilgili ayet nazil oldu.”*⁶⁵

Rivayetin isnadı; Abdullah b. Mesleme el-Ka'nebî (ö.221)⁶⁶- Süleyman b. Bilâl (ö.172)⁶⁷- Yahyâ b. Saîd (ö.143)²⁴- Amra - Âişe (r.a.)

Rivayetlerin İsnad Tahlili; İmâm Müslim'in tahrir etmiş olduğu bu iki tarikin ravileri sika olup senedi muttasıldır.

✓ *“Kur'an'ı Kerim'den indirilen ayetler arasında bilinen on defa emmek haram kılar şeklinde bir ifade de vardı. Sonra bilinen beş defa emmekle neshedildi. Resûlullah vefat ettiğinde bunlar okunuyordu.”*⁶⁸

Rivayetin isnadı; Muhammed b. Müsennâ (ö.252)⁶⁹- Abdülvehhâb (ö.194)²⁷- Yahyâ b. Saîd- Amra- Âişe (r.a)

Rivayetin İsnad Tahlili; Bu isnad Muhammed bin Müsennâ sebebiyle zayıftır.

4.1.2. Nesâî (ö.303) Rivayeti

*“Bilinen on emme ile (evlenmenin haram olacağı) Allah'ın indirdikleri arasındaydı. (Hâris ise, bilinen on emme ile ilgili ayet Kur'an kapsamında indirilenler arasındaydı, şeklinde rivayet etmiştir). Sonra bilinen beş emme ile (haramlığın oluşacağı ayeti ile) bu neshedildi. O, Kur'an (ayetleri) olarak okunmaktayken, Rasûlullah (s) vefat etti.”*⁷⁰

Rivayetin isnadı; Hârûn b. Abdullah (ö.243)⁷¹- Ma'n (ö. 198)- Mâlik'ten – İbnü'l-Kâsım (ö.126)⁷²- Mâlik (ö.179)- Abdullah b. Ebî Bekr - Amra- Âişe (r.a.)

Rivayetin İsnad Tahlili; Bu tarikin de isnadı muttasıl, ravileri sikadır.

4.1.3. Tirmizî (ö.279) Rivayeti

*“On emzirme ile haramlığı beyan eden ayet nazil oldu, sonra bunun beş tanesi neshedilip, haramlığın bilinen beş emzirme ile sabit olacağını belirten ayet nazil oldu ve son durum böyleyken, Nebi (s) vefat etti.”*⁷³

Rivayetin isnadı; İshâk b. Mûsâ el-Ensârî (ö.244)⁷⁴- Mâlik (ö.179)- Ma'n (ö.198)⁷⁵- Abdullah b. Ebî Bekr (ö.135)- Amra binti Abdurrahman- Âişe (r.a.)

Rivayetin İsnad Tahlili; Tirmizî'nin senedi sika ravilerden oluşmakta ancak raviler arasında bir karışıklık bulunmaktadır.

4.1.4. Ebû Davud (ö.275) Rivayeti

*“Allah'ın Kur'an kapsamında indirdiği ayetler arasında -On emmenin evlenmeyi haram kılacağı- ayeti de vardı. Sonra -bilinen beş emmenin evlenmeyi haram kıldığı- ayetiyle, o neshedildi. Bu, Kur'an ayeti olarak okunmaktayken Nebî (s) vefat etti.”*⁷⁶

⁶³ Yahyâ b. Yahyâ b. Bekr et-Temimî hakkında bilgi için bkz. Zehebî, el-Kâşif, III, 257 (6348); İbn Hacer, Tehzib VI, 183 (8948); Takribü't-tehzib, (I-II, thk. Halil Me'mûn Şiha, Beyrut, 2001), II, 368 (8637); Yavuz “Evlenmeyi Haram Kılan “Beş Kez Süt Emme”, Üzerine Bir Değerlendirme (Kur'an'dan Bir Ayet Mi, Peygamberimizden Gelen Bir Rivayet Mi?)” 55.

⁶⁴ Amra binti Abdurrahman hakkında bilgi için bkz: İbn Hibbân, Sikât, V, 288;

⁶⁵ Müslim, Radâ', 25, II, 1075.

⁶⁶ Abdullah b. Mesleme el-Ka'nebî hakkında bilgi için bkz. Zehebî, el-Kâşif, II, 126 (3016); İbn Hacer, Tehzib, III, 256-257 (4196). Yavuz “Evlenmeyi Haram Kılan “Beş Kez Süt Emme”, Üzerine Bir Değerlendirme” 56.

⁶⁷ Süleyman b. Bilâl et-Teymî hakkında bilgi için bkz. Zehebî, el-Kâşif, I, 343 (2091); İbn Hacer, Tehzib, II, 393-394 (2971); Yavuz “Evlenmeyi Haram Kılan “Beş Kez Süt Emme”, Üzerine Bir Değerlendirme” 56.

⁶⁸ Müslim, Rada', 24.

⁶⁹ Muhammed b. Müsennâ b. Ubeyd el-Basrî, Abdülvehhâb es-Sekafî'den hadis almıştır. İbn Maîn, Hatib ve Zühli sika olduğunu ifade etmiştir. Sâlih b. Muhammed ise sadûk olduğunu fakat hafızasının problemli olduğunu söylemiştir. Nesâî, lâ be'se bih, kitabındaki rivayetleri değiştirirdi; Ebû Hâtim sâlihu'l-hadis olduğunu söylemiştir. Bkz. İbn Ebî Hâtim, *Kitâbü'l-cerh ve't-ta'dil*, VIII, 95 (409); Mizzi, *Tehzibü'l-kemâl fi esmâ'r-ricâl*, XXVI, 359-365 (5579); Zehebî, *Mizânü'l-i'tidâl*, 24 (8115); a. mlf., el-Kâşif, III, 75 (5196); İbn Hacer, Tehzib, V, 254-255 (7390); Yavuz “Evlenmeyi Haram Kılan “Beş Kez Süt Emme”, Üzerine Bir Değerlendirme” 56.

⁷⁰ Nesâî, Nikâh, 51 (3307).

⁷¹ Harûn b. Abdullah el-Bağdâdî hakkında bilgi için bkz: İbn Hacer, Tehzibü't-Tehzib, XI, 8-9; Paçacı, *Sünnette Süt Akralığı ve İlgili Rivayetlerin İncelenmesi*, 142.

⁷² Abdurrahman b. Kâsım b. Muhammed hakkında bilgi için bkz: İbn Hacer, Tehzibü't-Tehzib, VI, 254-5.

⁷³ Tirmizî, Radâ', 3 (1153).

⁷⁴ İshâk b. Mûsâ el-Ensârî hakkında bilgi için bkz: İbn Hacer, Tehzibü't Tehzib, I, 251.

⁷⁵ Ma'n b. İsa b. Yahyâ el-Medîni hakkında bilgi için bkz: İbn Hacer, Tehzibü't-Tehzib, X, 252-3; Paçacı, *Sünnette Süt Akralığı ve İlgili Rivayetlerin İncelenmesi*, 141.

⁷⁶ Ebû Dâvûd, Nikâh, 10 (2062).

Rivayetin isnadı şöyledir; Abdullah b. Mesleme el-Kanebî (ö.221)- Mâlik- Abdullah b. Ebî Bekr b. Muhammed b. Amr b. Hazm⁷⁷- Amra binti Abdurrahman – Âişe (r.a.)

Rivayetin İsnad Tahlili; Ebû Davud tarafından tahrir edilen bu senet muttasıldır, ravileri sikadır.

4.1.5. İbn Mâce (ö.273) Rivayeti

“Onun (süt emme ile evliliğin haram kılınmasının), Allah'ın (ayet olarak) indirdikleri arasında olduğunu, sonra on veya beş emmeden (azının) evlenmeyi haram kılmayacağı (ayetinin) sâkıt olduğunu söylemiştir.”⁷⁸

Rivayetin isnadı; Abdülvaris b. Abdüssamed b. Abdülvaris (ö.252)⁷⁹ Babası (Abdüssamed)⁸⁰ (ö.206)- Hammâd b. Seleme (ö.167)⁸¹- Abdurrahmân b. Kâsım (ö.126)- Babası (Kâsım) (ö.106)⁸²- Amra- Âişe (r.a.)

Rivayetin İsnad Tahlili; Bu senette cerh ve tadilin aynı kişi için söz konusu olduğu görülmektedir. Hammâd b. Seleme isimli ravi, bazı alimler tarafından tevsik edilip güvenilir bulunurken, bazı alimler tarafından ise cerh edilmiş; münker rivayetlerde bulunduğu belirtilmiştir.

4.1.6. İmam Mâlik (ö.179) Rivayeti

“Bilinen on defa emmenin (evlenmeyi) haram kılacağı-, Kur'an kapsamında indirilenler arasındaydı. Sonra –bilinen beş emmenin (evlenmeyi haram kılacağı ayeti ile), bu neshedildi. O, Kur'an ayetleri içinde okunmaktayken, Rasûlullah (s) vefat etti.”⁸³

Rivayetin isnadı; Abdullah b. Ebî Bekr b. Hazm - Amra binti Abdurrahman- Âişe (r.a.)

Rivayetin İsnad Tahlili; İmam Mâlik'in tahrir ettiği bu senet müstakil olup ravileri sikadır.

4.1.7. Dârimî (ö.255) Rivayeti

“Bilinen on defa emmenin (evlenmeyi) haram kılacağı-, Kur'an (ayeti olarak) nazil oldu. Sonra –bilinen beş emmenin (evlenmeyi haram kılacağı ayeti ile), bu neshedildi. O, Kur'an ayetleri içinde okunmaktayken, Rasûlullah (s) vefat etti.”⁸⁴

Rivayetin isnadı; İshâk (ö.238)⁸⁵- Ravh bin Ubâde (ö.205)⁸⁶- Mâlik⁸⁷- Abdullah b. Ebî Bekr- Amra- Âişe (r.a.)

Rivayetin İsnad Tahlili; Dârimî'nin senedi Ravh bin Ubâde sebebiyle zayıftır.

4.2. Senetlerin Genel Değerlendirmesi

Beş kez emme rivayetinin bütün isnadları değerlendirildiğinde, genelinin sağlam senedli olduğu görülmektedir. Ancak bu rivayet, Hz. Peygamber'den sadece Hz. Âişe'nin, Hz. Âişe'den de sadece Amra'nın nakletmesi sebebiyle ferd-i mutlakıdır.⁸⁸ Dolayısıyla ahad bir haber olarak kalmıştır.

4.3. Rivayetin Metin Tahlili

Beş kez emme rivayeti esasen hadis olarak değil Kur'an'dan bir ayet olarak rivayet edilmiştir. Hz. Âişe kanalından haber-i ahad olarak gelen bu rivayetin Kur'an'dan sayılıp sayılmayacağı hususu ihtilafa neden olmuştur. Kadı İyâz

⁷⁷ Abdullah b. Ebî Bekr hakkında bilgi için bkz: İbn Hibbân, Sikât, VII, 10; İbn Ebî Hâtim, Kitâbü'l-Cerh ve't-Ta'dîl, II/2, 17; Mizzî, Tehzîbü'l-Kemâl, XIV, 349-351; Paçacı, *Sünnette Süt Akralığı ve İlgili Rivayetlerin İncelenmesi*, 140.

⁷⁸ İbn Mâce, Nikâh, 35 (1942).

⁷⁹ Abdullah, Abdüssamed bin Abdülvaris'i babasına sormuş Abdüssamed b. Abdülvaris hakkında, Abdurrahmân babasına sormuş, babası da onun meçhul bir şeyh olduğunu söylemiştir. Ebu Ahmed onun saduk olduğunu ve salihu'l hadis olduğunu söylemiştir. Hâkim de sika olduğunu söylemiş, İbn Sad ise “inşallah sika” şeklinde görüş beyan etmiştir. İbn Hibban onu Sikat'ındaki raviler arasına dahil etmiştir. İbn Kani hatalı davranışta bulunduğuna ancak sika olduğunu söylemiştir. Bkz: İbn Ebî Hâtim, Kitâbü's sikât, III/1, 50-1; İbn Hacer, Tehzîbü't-Tehzîb, VI, 327-8; Paçacı, *Sünnette Süt Akralığı ve İlgili Rivayetlerin İncelenmesi*, 145.

⁸⁰ Ebu Hatim Abdülvaris b. Abdüssamed b. Abdülvaris'in “sadûk” olduğunu söylemiştir. Nesai onun hakkında “lâ be'se bih” demiştir. İbn Hibbân da onu Sikât'ında zikretmiştir. Bkz: İbn Ebî Hâtim, Kitâbü's Sikât, III/1, 76; İbn Hacer, Tehzîbü't-Tehzîb, VI, 443-4.

⁸¹ İbn Ma'in onun sika olduğunu söylemiştir. Beyhaki ise Hammad'ın yaşlanınca hafızasının zayıfladığını, bu sebeple Buhari'nin onun rivayetlerini terk ettiğini ifade etmiştir. İclî ve Nesai onun sika olduğunu belirtmişlerdir. İbn Sad ise onun sika olduğunu ancak kimi zaman münker olan hadisleri de naklettiğini ifade etmiştir. Zehebi de onun rivayetleri karıştırdığını söylemiştir. Bkz. Zehebi, el-Kâşif, I, 208 (1228); İbn Hacer, Tehzîb, II, 10-12 (1767); Yavuz “Evlenmeyi Haram Kılan “Beş Kez Süt Emme”, Üzerine Bir Değerlendirme”, 57.

⁸² Kâsım b. Muhammed b. Ebî Bekr hakkında bilgi için bkz: İbn Hacer, Tehzîbü't-Tehzîb, VIII, 333-5

⁸³ Muvatta, Radâ', 18 (1293).

⁸⁴ Dârimî, Nikâh, 49 (2257).

⁸⁵ İshak bin İbrahim bin Mahle, İbn Rahuye olarak da bilinen Nesai'nin kendisi hakkında “sika” ifadesini kullandığı bir ravidir. Ebû Zur'a İshak'ın hafızasının çok kuvvetli olduğunu, ondan daha kuvvetli hafızaya sahip birini görmediğini belirtmiştir. Ebu Davud ise İshak'ın vefatından beş ay önce hafızasının değiştiğini söylemiştir.; Paçacı, *Sünnette Süt Akralığı ve İlgili Rivayetlerin İncelenmesi*, 141.

⁸⁶ İbn Main Ravh bin Ubade için “leyse bihi be's, saduk” ifadesini kullanmıştır. İbn Sad ise inşallah sika demiştir. Nesai “leyse bi'l kavî” ifadesini kullanmıştır. Ebu Hatim ise Ravh'ın ilerleyen zamanlara ihtilata düştüğünü ve onunla ihticac edilemeyeceğini söylemiştir. Bkz: İbn Hacer, Tehzîbü't-Tehzîb, III, 293-6; Paçacı, *Sünnette Süt Akralığı ve İlgili Rivayetlerin İncelenmesi*, 140.

⁸⁷ İmam Mâlik bu rivayeti aktardıktan sonra amelin buna göre olmadığını söylemiştir.

⁸⁸ Paçacı, *Sünnette Süt Akralığı ve İlgili Rivayetlerin İncelenmesi*, 147.

söz konusu rivayette geçen ayetin Kur'an'dan sayılmasının imkânsız olduğunu söylemiştir. Çünkü Kur'an'ın haber-i vâhidle sabit olmayacağı açıktır. Kur'an ancak tevatürle sabit olmaktadır. Bundan dolayı onun kıraatinin ve mushafa yazılmasının caiz olmadığını söylemiştir. Hattâbî de bu görüştedir.

Söz konusu rivayet için akla gelen bir diğer soru nesh meselesidir. Nesh üç farklı şekilde gerçekleşmektedir. Birincisi hem hükmü hem tilaveti neshedilenler. On kez emme buna örnek verilebilir. İkincisi tilaveti devam edip hükmü neshedilenler. Bunun oldukça fazla örneği vardır. Üçüncüsü ise tilaveti neshedilip hükmü devam edenler. Beş kez emme rivayetinin bu üçüncü gruba örnek olarak gösterenler bulunmaktadır. Ancak İbn Hümâm'a göre ilgili rivayeti üçüncü gruptan saymak mümkün değildir. Zira bir ayetin hükmünün baki kalıp tilavetinin neshedildiğini söylemek için bir delil bulunması gerekmektedir. Fakat böyle bir delil ilgili ayet için bulunmamaktadır. Ayrıca neshedildiğine sebep olanın da bilinmediğini belirtmiştir.⁸⁹ Yahut velev ki rivayet neshedilmiş olan bir ayet idiyse, üstelik Hz. Peygamber'in vefatına kadar okunduğu da söyleniyorsa böylesi bir ayetin sahabeden en azından birkaç kişinin bilgisi dahilinde olması gerekmez miydi? Sadece Hz. Aişe tarafından bilinip aktarılması rivayete şüphe ile bakmaya sebep olan bir etkidir. Üstelik o toplumda sıklıkla çocukları annelerinden başka kadınlar emzirirdi. Dolayısıyla süt akrabalığı oldukça yaygındı. Beş kez emme rivayeti hangi kadınlarla evlenilmeyeceğine temas ettiğinden ve konunun o toplumda yaygın oluşundan ötürü diğer bazı ayetlerden daha çok bilinmesi gerekirdi.

Bazı kişiler Hz. Peygamber vefat ettiğinde bunları okumaya devam ediyordu ancak neshedildiğini öğrendiklerinde okumayı bıraktılar. Tahâvî mezkûr ifadenin Kur'an'dan sayılması halinde, Kur'an'a eklenmesi ve namazlarda okunması gerektiğini ancak sahabenin bunu mushafa almadıklarını belirtmiştir. Bu rivayet iddia edildiği gibi Kur'an'dan sayılırsa bu durumda sahabenin Kur'an'ın bazı kısımlarını alıp bazı kısımlarını almadıkları ihtimali ortaya çıkar ki bu muhaldir.⁹⁰ Bazı kimseler rivayette geçen “*Bu, Kur'ân ayeti olarak okunmaktayken Nebî (s) vefat etti.*” ifadesini “Peygamber'in vefatına yakın zamanda okunuyordu” şeklinde anlamışlardır. Ancak böyle bir anlam metnin zahirinden net olarak anlaşılmamaktadır. Zira metinde alenen “vefatına kadar” ifadesi geçmektedir. Murad edilen mana “vefatına yakın” olsaydı metinde de o şekilde yer alacağı açıktır.⁹¹

Rivayetin metninde bulunan bazı problemlere rağmen, isnadının sahihliği sebebiyle onu Hz. Aişe'ye isnad etmek doğru olsa bile haber-i vahid değerinde olan bu bilgiyi Kur'an'dan saymak problem teşkil etmektedir. Zira Kur'an'dan olduğu söylenen bir şeyin sabit olması için mütevatir yolla gelmesi gerektiği noktasında ulema ittifak etmiştir. Ancak Hz. Aişe bunun ayet olduğunu belirterek rivayet etmiştir. Ayet olduğunu belirttiği bir şeyi Kur'an'ın cemi esnasında -hayatta olmasına rağmen- ilgili heyete sunmaması üzerinde durulması gereken mesele olarak karşımıza çıkmaktadır. İbn Abdilber'e göre alimler beş kez emme rivayetini kabul etmemişlerdir. Onunla amel edilip edilmeyeceği konusunda da ihtilaf edilmiştir. Bu rivayet ayet olmadığı gibi sabit bir sünnet de değildir.⁹²

5. FAKİHLERİN BEŞ KEZ EMME RİVAYETİYLE İSTİNBAT ETME DURUMLARI

5.1. Söz Konusu Rivayetle İstinbat Edenler

Hattâbî'ye göre beş kez emzirme rivayetinin Kur'an'dan olmayacağı açıktır. Çünkü Kur'an ahad haberle sabit olmamaktadır. Ancak burada bir hükmün istinbatı söz konusudur ve hükümler ahad haberle de sabit olur. Dolayısıyla bu rivayetle amel etmek caizdir.

İmâm Şâfiî de bu rivayetle amel edenlerin başında gelmektedir. Şâfiî'nin bir ayetin neshinin ancak bir başka ayetle olabileceği görüşü bilinmektedir. Ancak bu görüşüne rağmen yine de içtihadında bu rivayeti delil olarak kullanmıştır. Zira İmâm Şâfiî'nin zayıf bile olsa bir rivayet varken, bunu kendi görüşüne tercih ettiği bilinen bir gerçektir. Ayrıca rivayetin haber-i vahid olarak gelmesi de onunla amel etmeye engel değildir. Zira ahkâmın haber-i vahidle sabit olabileceği hususunda ittifak bulunmaktadır. Hanbeliler de bu görüştedir. Onlara göre de emmenin miktarı Hz. Peygamber tarafından belirlenmiştir. Bir veya iki kez emmenin haramlık oluşturmayaacağını bildiren rivayetle de bu görüşlerini temellendirmişlerdir.⁹³

Hadis şarihlerinden Şâfiî olan kişiler de rivayeti tilaveti mensuh hükmü baki bir ayet olarak değerlendirmişler; mezhep imamlarının kanaatlerine paralel olarak onunla amel edilebileceğini belirtmişlerdir.

⁸⁹ İbn Hümâm, *Şerhu Fethu'l-Kadir* III, 440.

⁹⁰ Ebû Ca'fer Ahmed b. Muhammed, Tahavî, *Şerhu Müşkili'l-Âsâr, Müessesetü'r-Risâle* (Beyrut, 1994) XI, 491; V, 312-313.

⁹¹ Salih Akdemir, “Kur'an İlimlerine Dair Bazı Mülâhazalar”, *Din Öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri, DİB. Yayınları*, 223-235.

⁹² İbn Abdilber, *et-Temhid limâ fi'l-Muvatta' mine'l-meânî ve'l-esânîd*, VIII, 268-269; Yavuz “Evlenmeyi Haram Kılan “Beş Kez Süt Emme”, Üzerine Bir Değerlendirme” 62.

⁹³ Mehmet Soysaldı, *Kur'an ve Sünnete Göre Evlenme ve Boşanma*, (İstanbul: Sule Yayınları, 1999), 45.

5.2. Söz Konusu Rivayetle İstinbat Etmeyenler

Kadı İyâz'a göre bu rivayette geçen ayetin Kur'an'dan sayılması imkânsız olduğundan onunla ihticâc edilmesi de mümkün değildir. Kadı İyâz bu rivayette iki ayrı husus bulunduğunu bildirmiştir. Birincisi rivayette geçen ifadenin Kur'an olduğunun ispatı, diğeri ise mahremiyet oluşturan emzirme miktarının ispatı.

Kadı İyâz Haber-i vâhid olduğu halde bu rivayetle amel etmenin caiz olduğunu söyleyenlere, usulcülerden mütehasıs olanların onu reddettiğini söylemiştir. Usulcülerden bunu reddedenler ise ahad haberin cerh edilmesi halinde kuşku duyularak terk edileceğini delil olarak getirmişlerdir. Diğer ahad haberlere güvenilse bile cerh edilen ahad haber güvenilirliğini yitirmiştir. Rivayette geçen ayetin önce Kur'an'dan olduğunu, sonradan neshedildiği için tevâtür ehlinin onunla ilgilenmediği görüşünü savunanlara da mensuh olan ayetle amel edilmeyeceğini söylemiştir. Netice itibarıyla Kadı İyâz'a göre beş kez emzirme Kur'an değildir. Onunla amel etme noktasında da ittifak bulunmamaktadır. Sabit bir sünnet olarak da varid olmadığı açıktır.⁹⁴

Şâfiî alimlerden olan İbn Hacer el-Askalânî de bu rivayetle istinbatta bulunulamayacağını, Kur'an'ın ancak mütevatir olan haberle sabit olacağını beyan etmiştir.⁹⁵

Mustafa Zeyd ilgili rivayetin senedinin çeşitli yönlerden muzdarip olduğunu söylemiş, bu durumun metnin reddedilmesi gerekliliğine yol açtığını bildirmiştir. Ayrıca rivayetin akla ve mantığa uygun olmadığı kanaatini taşımaktadır. Ona göre senedin sahih olması her zaman metnin de sahih olacağı anlamına gelmez.⁹⁶

Hanefî ve Mâlikîler de ilgili rivayetle amel etmemişlerdir. Üstelik İmâm Mâlik bu rivayete Muvatta'sında yer vermesine rağmen Medine'de amelin buna göre olmadığını söylemiş ve onunla ameli terk etmiştir. Hanefî mezhebi de konuyla alakalı mutlak olarak gelen Kur'an ayetini delil olarak kabul etmiş; Hz. Aişe rivayeti haber-i vahid olduğu için onunla istinbat etmemişlerdir. Zira Hanefî mezhebinin temel prensibi bir konuyla alakalı olan nassa herhangi bir haber-i vahid ile ilave edilemeyeceği yönündedir. Ayrıca emme miktarının belirtildiği hadiste herhangi bir takyid ifadesi yer almamaktadır. Dolayısıyla mutlak şekilde varid olan ifadeleri takyid eden başka ifadeler bulunmadığı müddetçe bunların mutlak olarak kalması daha doğrudur.⁹⁷

6. SONUÇ

Araştırma neticesinde beş kez emmeyle ilgili hadisin iki boyutu olduğunu söylemek mümkündür. Birincisi söz konusu hadisin Kur'an'dan sayılıp sayılmayacağı, ikincisi ise onunla amel edilip edilmeyeceği durumudur. İlgili rivayetin Kur'an'dan sayılmaması gerektiği açıktır. İlgili rivayetle amel edilip edilmeyeceği hususuna gelince şunlar söylenebilir: Rivayetin senet tahlilleri yapıldığında sağlam ve muttasıl tariklerinin olduğu görülmektedir. Bu da onun sahih bir haber-i vahid olduğunu söylemeye yetmektedir. Elimizde bulunan Mushaf'ta olmaması gerektiği kabul edilse bile böyle sahih bir rivayet vardır. Dolayısıyla bu rivayeti makul bir şekilde anlamak gerekmektedir. Zira onu doğrudan reddetmek, mevzu olduğunu söylemek teknik olarak mümkün görülmemektedir. Gerçi rivayete böyle yaklaşanlar olmuştur, ancak onların bu haberin mevzu olduğuna dair yaptıkları tespitin gerekçelerinin hadis ilminin kriterleri açısından uygun olmadığını söyleyebiliriz. Zira rivayet sağlam ve muttasıl senetle gelmiş bulunmaktadır.

Kur'an'dan olmadığı ama sahih bir senetle geldiği aşikâr olan bu rivayet hakkında birtakım tevillerde bulunmak yahut diğer bir ifadeyle onu doğru bir şekilde anlamaya çalışmak elzendir. Bu konuda öncelikli olarak şu husus söylenebilir; bu rivayetle amel eden kişiler onu Kur'an'da bulunması gereken bir ayet olarak algılamamış, fikhî bağlamda değerlendirmişlerdir. Ayrıca bu rivayete eserlerinde yer veren musanniflerin onu Kur'an veya Kıraat bablarında değil, rada', nikah bablarında zikretmeleri de meseleyi böyle anlamadıklarına bir delil teşkil etmektedir. Öte yandan Kur'an'ın haber-i vahidle sabit olmayacağı hususunda ittifak olduğu gibi ahkâmın haber-i vahidle sabit olabileceği hususunda da ittifak vardır. Dolayısıyla beş kez emmenin elimizde bulunan Mushaflarda yer almaması gerektiği tespit edilse bile, bu durum aynı zamanda onunla amel edilmesine bir engel teşkil etmemektedir.

Evlilik engelinin bir defa emmekle oluştuğunu bildiren Hanefî mezhebinin görüşü ile en az beş defa emmekle oluştuğunu bildiren Şâfiî mezhebinin görüşlerini cemetmek ihtiyata en uygun davranış olacaktır. Cemetmekten kasıt şudur; Aralarında evlilik ihtimali söz konusu olan adayların durumuna bakılır, eğer onlar hakkında en ufak bir şüphe bulunursa emzirmenin bir veya beş kez olup olmadığına bakılmaksızın evlenmelerine mâni olunması gerekir. Ancak evli ve çocukları olan çiftler hakkında yıllar sonra böyle bir şüphe ortaya çıkarsa bu durumda ilgili rivayetle

⁹⁴ Ebu'l-Fadl İyâz b. Musâ b. İyâz, İkmâlü'l-Mu'lim bi Fevâidü'l-Müslim (Dâru'l-Vefâ, 1998) IV-636.

⁹⁵ Ahmed b. Ali İbn Hacer el-Askalânî, Fethu'l-Bârî bi Şerhi Sahihî'l-Buhârî, (Kahire: Matbaatü's-Selefiyye, 1380) IX, 116; Paçacı, *Sünnette Süt Akıbalığı ve İlgili Rivayetlerin İncelenmesi*, 171.

⁹⁶ Mustafa Zeyd, *en-Nesh fi'l-Kur'ânî'l-Kerîm*, I, 283; Yavuz "Evlenmeyi Haram Kılan "Beş Kez Süt Emme", Üzerine Bir Değerlendirme" 63.

⁹⁷ Fahrettin Atar, *Fıkıh Usulü*, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul-1988, s. 42, 177; Böke, "İslam Hukukunda Süt Kardeşliği ve Mahremiyet. 492.

amel edenlerin görüşleri baz alınır. Böyle bir çift için emzirmenin ayrı ayrı zamanlarda en az beş kez olup olmadığı tespit edilmeye çalışılır. Eğer ki şahitler veya ilgili kişilerin ikrar etmesiyle beş kez emme farklı zamanlarda vaki olmuşsa bu çiftin de ayrılması gerekir. Ancak bunun aile içinde çok büyük bir yıkıma sebep olacağı aşikardır. Böylesi bir durumda emzirmenin beş kez olduğu tespit edilemezse ayrılmalarına gerek yoktur şeklinde bir fetva önerilebilir. Zira Şâfiî ulemasının görüşüne göre emzirmenin bir veya iki defa olması diğer bir ifadeyle beşten az olması evliliğe engel teşkil etmemektedir.

Günümüzde fetva makamlarına bu soru sorulduğunda genellikle soru sahibinin mezhebine bakılmaksızın bir defa emmekle bile olsa süt akrabalığının oluşacağı yönünde cevap verilmektedir. Bu da ihtiyata uygun olan bir yaklaşımdır. Yukarıda da belirtilmiş olduğu gibi aralarında en ufak bir süt hısımlığı bulunan kişilerin evlenmemesi gerekirken, evlenip karı koca olan kimselerin beş defa emme sabit olmadıkça ayrılmamaları vakıya daha uygun bir fetva olacaktır. Dolayısıyla bir takım girift durumlar için bu rivayete başvurmak önemli görülmektedir. İlgili rivayetin pratiğe yansımalarının bu şekilde olduğunu söyleyebiliriz.

KAYNAKÇA

1. Akdemir, S. “Kur’an İlimlerine Dair Bazı Mülâhazalar”, *Din Öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri, DİB. Yayınları*, 223-235.
2. Algül, A. (2019) *el-Hulâsatu'l-Fıkhiyye fi'l-Ahvâli's-Şahsiyye, İlâhiyât*, Ankara.
3. Askalânî, İbn H. (1380). *Fethu'l-Bârî bi Şerhi Sahîhi'l-Buhârî*, Matbaatü's-Selefiyye, Kahire.
4. Aslan, Mahsum- Aslan, Abdulgalip. “Bir Gelenek Olarak Başlık Parası ve İslam Hukukunun Bakış Açısı”, *Hakkari İlahiyat Yazıları II*, Van: Peyvend Yayınları, 2021.
5. Atar, F. (1988). *Fıkıh Usulü*, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul.
6. Ataseven, A. (1960). “Çocuk ve Anne Sütü”, *İslam Mecmuası*, 4/3.
7. Aynî, B. (1313). *Umdetü'l-Kârî fi Şerhi Sahîhi'l-Buhârî*. Dâru'l-Matbaatü'l-Âmira, İstanbul.
8. Azimâbâdî Ebu't-Tayyib Şemsü'l-Hak M. (1968). *Avnü'l-Ma'bûd Şerhu Sünen-i Ebî Davud*, Mektebetü's-Selefiyye, Medine.
9. Beyhakî, Ebû Bekir Ahmed b. el-Hüseyn b. 'Alî, (1989). *es-Sünenü's-Sagîr*. Nşr. 'Abdülmu'tî Emîn Kal'acî. Karaçi: Câmîatü'd-Dirasatü'l-İslâmiyye.
10. Böke, E. G. (2016). “İslam Hukukunda Süt Kardeşliği ve Mahremiyet”, “*Din, Gelenek ve Ahlak Bağlamında Mahremiyet Algıları Sempozyumu*”, ed. Yavuz Ünal vd. Ordu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Samsun.
11. Burhaneddin İbrahim b. M. (1997) “*Şerhu'l-Mükni*”. Dâru'l-Kütübü'l-İlmiyye, Beyrut.
12. Cassâs, A. (1414/1993). *Ahkâmu'l-Kur'ân*, Daru'l-Kutubü'l-İlmiyye, Beyrut.
13. Cezîrî, A. (1969). *el-Fıkh ale'l-mezâhibi'l-erbaa*. Mektebetü't-Tevfikîyye, Mısır.
14. Çeker O. (2019). “İslam Hukukunda Süt Akrabalığı” *İslam Hukuku Araştırmaları Dergisi* 34.
15. Erdoğan, M. (1998). *Fıkıh ve Hukuk Terimleri Sözlüğü*, Rağbet Yayınları, İstanbul.
16. Gazzâlî, Ebu Hamid M. (1417/1997). *el-Vasît fi'l-Mezheb*, Daru's-Selam.
17. Ğamrâvî, ez-Zuhrî M. (t.y.). *Envâru'l-Mesâlik Şerhu Umdeti's-Sâlik ve Uddetu'n-Nâsik*, Mektebetu Seyda, Diyarbakır.
18. Hamidullah M. (Ağustos,1973). “Hz. Peygamberin Süt Kardeşleri” *İslam Medeniyeti Dergisi*.
19. Hillî, C. *Şerâiu'l-İslam, fi mesâili'l-halâl ve'l-haram*. yy. Müessesetü Matbûâtü İsmailiyyûn.
20. İbn Abdilber, Ebû Ömer Y. (1407). *el-Kâfi fi fıkhi ehli'l-Medine*, Beyrut.
21. İbn Abdilber, Ebû Ömer Y. (1980). *Temhîd limâ fi'l-Muvattai mine'l-Meânî ve'l-Esânîd*. Matbaatu Fudâle, Mağrib.
22. İbn Abdilber, Ebû Ömer Y. (1993). *el-İstizkâr*. Dâru Kuteybe, Beyrut.
23. İbn Âbidîn, M. (1412/1992). *Reddu'l-Muhtâr ala Dürri'l-Muhtâr*. Dâru'l-Fikr, Beyrut.
24. İbn Battâl, Ebu'l-Hasen A. (ty). *Şerhu İbn Battâl alâ Sahîhi'l-Buhârî*, Daru'l-Kütübü'l-İlmiyye, Beyrut.

25. İbn Fâris, Ebü'l-Hüseyn Ahmed er-Râzî el-Kazvînî el-Hemedânî (1979). *Mu'cemu Meķâyîsi'l-Luġa*, thk. 'Abdusselâm Muhammed Hârûn, Dâru'l-Fikr, Dimaşq.
26. İbn Hazm, A. (1984). *el-Muhallâ bi'l-Âsâr*, Dâru'l-Fikr, Beyrut.
27. İbn Hümâm, K. (ty). *Şerhu Fethu'l-Kadîr*, Daru'l-Fikr, Beyrut.
28. İbn Kudâme, Ebû Muhammed M. (1405/1985). *el-Muġnî*, Beyrut.
29. İbn Rüşd el-Ced, (1408/1988). *el-Mukaddemât ve'l-mümeħhedât*, Beyrut.
30. İbn Rüşd el-Hafid, (1985). *Bidâyetü'l-müctehid*, İstanbul.
31. İsfehânî, R. (1412). *el-Müfredât fî garîbi'l-Kur'ân*, Daru'l-Kalem, Beyrut.
32. Kadı İyâz, Ebu'l-Fadl. (1998). *İkmâlü'l-Mu'lim bi Fevâidi'l Müslim*. Dâru'l-Vefâ, Mansûra.
33. Kahveci, N. (2014). *İslam Aile Hukuku*, Hikmetevi Yayınları, İstanbul.
34. Kumbasar M. "Süt Akralığı", *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, c. 0, sy. 16 (Aralık 2001), 325.
35. Kurtubî, Ebû Abdillâh M. (1413/1993). *el-Câmi' li Ahkâmi'l-Kur'ân*, Beyrut.
36. Malik b. Enes, (1981). *el-Muvatta*. Çağrı Yayınları, İstanbul.
37. Merdâvî, (ty.). *el-İnsâf fî beyani'r-râciħ mine'l-hilâf*. Dâru ihyâi't-türâsi'l-Arabî, Beyrut.
38. Mevsilî, A. (ty.). *el-İhtiyâr li ta'îli'l-Muhtâr*. (thk. Mustafa Beycu), Ravza Yayınları, İstanbul.
39. Muhammed Ebû Zehra, (ty.). *el-Ahvâlü's-Şahsiyye*, Daru'l-Fikri'l-Arabî, Kahire.
40. Müslim, b. Haccâc el-Kuşeyrî, (1991). *Sahîhu Müslim*, I-V, thk. M. Fuâd Abdülbâkî, Kahire.
41. Necmeddîn, Ö. (1431/2010). *Tilbetü't-talebe*. thk. Halid Abdurrahmân el-Ak. Dârü'n-Nefâis, Beyrut.
42. Özdemir, E. (2019). "İslam'da Süt Akralığı ile İlgili Rivayetlerin Değerlendirilmesi".
43. Paçacı, E. (2008). *Sünnette Süt Akralığı ve İlgili Rivayetlerin İncelenmesi*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
44. Pekdemir, Ş. (2016). "Anne Sütünün Evlenme Engeli Oluşturma Şartları", *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 11/17 Fall.
45. Razi, F. (1990). *et-Tefsiri'l-Kebir*, Daru'l-Kütübü'l-İlmiyye, Beyrut.
46. Sahnûn, Ebû Saîd A. (1415/1994). *el-Müdevvenetü'l-kübra*, Daru'l-Kutubi'l-İlmiyye, Beyrut.
47. San'ânî, Ebû İbrâhîm İ. (1960). *Sübülü's-selâm Şerhi Bulûġi'l-merâm*, Darü'l-Kütübü'l-İlmiyye, Beyrut.
48. Serahsî, Ebû Bekir M. (1993/1414). *el-Mebsût*, Beyrut.
49. Soysaldı, M. (1999). *Kur'an ve Sünnete Göre Evlenme ve Boşanma*, Şule Yayınları, İstanbul.
50. Şafak, A. (1986). "İslam'da Evlenilmesi Yasaklanan Yakın Akrala Evlilikleri ve Sakat Doğan Çocuklar", *Diyanet Dergisi*, 22/4-19.
51. Şâfiî, M. (1410/1990). *el-Ümm*. Dâru'l-Ma'rife, Beyrut.
52. Şen, B. (Aralık,2021). "Yıllar Sonra Süt Kardeşi Oldukları Tahmin Edilen Eşlerin Durumunun İslâm Hukuku Açısından Mukayeseli Değerlendirilmesi" *Mutalaa* 1/2 -245.
53. Şirbînî, M. (1415/1994). *Muġni'l-Muhtâç ilâ Ma'rifeti Ma'ni Elfâzi'l-Minhâc*. Dâru'l-Kütübü'l-İlmiyye, Beyrut.
54. Taberânî, S. (1984). *Mu'cemü'l-Kebîr*. Musul.
55. Tahavî, Ebû Ca'fer A. (1994). *Şerhu Müşkili'l-Âsâr*, Müessesetü'r-Risâle, Beyrut.
56. Topaloğlu, B. (ty.). *İslam'da Kadın*. Yağmur Yayınevi, İstanbul.
57. Yaman, A. (Bahar, 2002). "İslam Hukukuna Özgü Bir Kurum Süt Akralığı", *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 59.

58. Yaşar, M. A. (Ocak-2018). “Şâfiî Hukuk Düşüncesinde Annenin Süt Emzirme Yükümlülüğü ve Sütannelik Uygulaması”, *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 185.
59. Yazır, M. H. (1992). *Hak Dini Kur'an Dili*, sad. İsmail Karaçam vd., Zehraveyn Yay., İstanbul.
60. Zemahşerî, Ebu'l-Kâsım M. (1998). *Esasu'l-Belağa*. thk. Muhammed Bâsil U'yûn es-Sûd. Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye, Lübnan.
61. Zuhaylî, V. (ty.). *el-Fıkhü'l-İslâmî ve Edilletühu*. Dâru'l-Fıkr, Dımaşk.

Subject Area
Social Studies Education

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 101
PP: 2610-2621

Arrival
23 June 2022

Published
31 August 2022

Article ID Number
63693

Article Serial Number
09

Doi Number
<http://dx.doi.org/10.29228/8/sssj.63693>

How to Cite This Article

Özkartal, T. C. (2022).
“Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapılandırıcı Yaklaşım Yönelik Öz Yeterlik Algıları ile Yer Temelli Eğitime İlişkin Tutumları” International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:101; pp:2610-2621



Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapılandırıcı Yaklaşım Yönelik Öz Yeterlik Algıları ile Yer Temelli Eğitime İlişkin Tutumları¹

Social Studies Teachers' Self-Sufficiency Perceptions Towards the Constructivist Approach and their Attitudes Towards Place-Based Education

Tuğba Cevriye Özkartal¹ 

¹ Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Konya, Türkiye

ÖZET

Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırıcı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algıları ile yer temelli eğitime ilişkin tutumlarını belirlemektir. Ayrıca bu araştırma ile Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin mesleki kıdem, cinsiyet, görev yaptıkları yerleşim birimi ve mezun oldukları eğitim durumu değişkenleri ile yapılandırıcı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algıları ve yer temelli eğitime ilişkin tutumları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Tarama modelindeki bu araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın katılımcılarını Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan 281 (105 kadın ve 176 erkek) gönüllü sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmada 2 ölçek kullanılmıştır. Fen Öğretmen Adaylarına Yönelik Yapılandırıcı Yaklaşım Tutum Ölçeği (Evrekli, İnel, Balım ve Kesercioğlu, 2009) Eskici ve Özen (2013) tarafından gerekli izinleri alınarak tüm branşlara uyarlanmıştır (Öğretmenlerin Yapılandırıcı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği). Bu çalışma için Eskici ve Özen'den gerekli izinler alınarak sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanmıştır. İkinci ölçek Özkartal ve Mentiş Taş (2018) tarafından geliştirilen “Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanan Yer Temelli Eğitim Yaklaşımına İlişkin Öğretmen Tutum Ölçeği” dir. Özkartal ve Mentiş Taş'tan da gerekli izinler alınarak ölçek uygulanmıştır. Bu araştırmanın verilerinin analizi SPSS 22.0 programı kullanılarak yapılmış ve sonuçlar tablolaştırılmıştır.

Araştırma sonucunda yapılandırıcı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algılarının ve yer temelli eğitime ilişkin tutumlarının mesleki kıdem, cinsiyet, görev yaptıkları yerleşim yeri ve eğitim durumları değişkenlerine göre anlamlı düzeyde değişmediği saptanmıştır. Araştırma önerileri olarak araştırmada tek bir şehirden (Şanlıurfa) elde edilen verilerle araştırma yapılmıştır. Farklı şehirlerde ve farklı bölgelerde bulunan sosyal bilgiler öğretmenleri ile farklı çalışmalar yapılabilir. Araştırmada ağırlıklı olarak nicel veriler kullanılmıştır. Daha detaylı araştırma yapmak için nitel ve nicel veriler kullanılarak sonuçlar detaylandırılabilir. Bu çalışma farklı branşlara da uygulanıp sonuçlar karşılaştırılabilir.

Anahtar Kelimeler: Yapılandırıcı Yaklaşım, Öz Yeterlik, Yer Temelli Eğitim, Tutum, Sosyal Bilgiler

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine social studies teachers' senses of self-efficacy towards constructivist approach and their attitudes regarding place-based education. Also, with this study, it has been tried to be determined the relationship between Social Studies teachers' variables of professional seniority, gender, place of employment and education status, and their self-efficacy perceptions towards the constructivist approach and their attitudes towards place-based education. This research in the screening model has been carried out in the first semester of the 2020-2021 academic year. The participants of this study are 281 (105 female and 176 male) volunteer social studies teachers working in schools affiliated with the Ministry of National Education. In this study two scales have been used. The Constructivist Approach Attitude Scale for Science Teacher Candidates (Evrekli, İnel, Balım, & Kesercioğlu, 2009) has been adapted to all branches by obtaining the necessary permissions by Eskici and Özen (2013) (Teachers' Self-Efficacy Belief Scale for Implementing the Constructivist Approach). For this study, It has been applied to social studies teachers as necessary permissions have been obtained from Eskici and Özen. The second scale is the "Teacher Attitude Scale Regarding Place-Based Education Approach Applied in Social Studies Lesson" developed by Özkartal and Mentiş Taş (2018). The scale has been applied by obtaining the necessary permissions from Özkartal and Mentiş Taş. Analyses of the data of this research have been performed t test and ANOVA tests by using the SPSS 22.0 program and the results have been tabularized.

As a result of the research, it was found that the perceptions of self-efficacy towards the constructivist approach and their attitudes towards place-based education did not change significantly according to the variables of professional seniority, gender, place of employment and education status. As research proposals, the research was conducted with the data obtained from a single city (Şanlıurfa). Different studies can be conducted with social studies teachers in different cities and different regions. In the research, quantitative data were used predominantly. The results can be detailed by using qualitative and quantitative data to make more detailed research. The results can be compared as this study can be applied to different branches

Keywords: Constructivist Approach, Self-Efficacy, Place-Based Education, Attitude, Social Studies

1. GİRİŞ

Dünyada hızla gelişen bilimsel ve teknolojik gelişmelerde diğer sektörlerde olduğu gibi eğitim faaliyetlerinde de baş döndürücü bir şekilde değişim mevcuttur. Bu değişim son zamanlarda kendini iyiden iyiye hissettirmektedir. Yapılandırıcı öğretim yaklaşımı ve yer temelli eğitim bu sistemlerden biridir. Yapılandırıcı eğitim bilinenin aksine, öğrenciyi aktif kılan, sürece dâhil edip öğretmen merkezli bir sistemden öğrenciyi aktif kılan öğrenci merkezli bir sisteme geçilmeyi sağlıyor.

¹Bu makale, Harun Daş'ın 2021 yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalında Doç. Dr. Tuğba Cevriye ÖZKARTAL'ın danışmanlığında tamamladığı “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapılandırıcı Yaklaşıma Yönelik Öz Yeterlik Algıları ile Yer Temelli Eğitime İlişkin Tutumları” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. 18-21 Ekim 2021 tarihlerinde 5. Uluslararası Eğitim ve Değerler Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Birçok araştırmacı yapılandırmacı eğitim hakkında görüşlerini bildirmiştir. Temel görüş ise eğitimin artık dört duvar arasında sadece öğretmenin anlatıp öğrencinin dinlediği bir sistemin günümüz dünyasında başarıya ulaşmasının mümkün olmadığını ifade etmektedir. Bunun için öğrenciyi aktif kılan, araştıran, sorgulayan bir sistemin varlığına ihtiyaç duyulduğunu ifade ederler. Yapılandırmacı yaklaşımda üst düzey beceriler, hedefler çok önemli bir yer tutar. Düşünen, sorgulayan, düşündüğünü pratiğe döken bir nesil hedefiyle çıkılan bu yol bizleri bilinen sistemin dışına çıkarıp yeni bir bakış açısı kazandırmayı hedefliyor.

Yapılandırmacı yaklaşımın en önemli sacayaklarından biri öğretmendir. Öğretmen bilgiyi doğrudan öğretmek değil öğrencileri araştırmaya sevk eden, sorgulama yeteneği kazandıran, onları yönlendiren bir rehber olarak görülür. Eğitimde bu denli önemli bir rol üstlenen öğretmenin performansını etkileyen en önemli faktörlerden biri de öz yeterlik algısıdır. Bir öğretmenin öz yeterlik algısı ne kadar yüksekse eğitim-öğretim faaliyeti de o kadar verimli geçer. Patrick, Care ve Ainley (2011), bireylerin kişisel ilgilerine yönelik öz yeterlik algılarının, onların meslek seçimlerine ve iş hayatındaki başarılarını da etkilemekte olduğu belirtmektedirler.

Yer temelli eğitim son zamanlarda dünyada popüler olan bir eğitim anlayışıdır. Yer temelli eğitim, ferdi yaşadığı toplumsal ve doğal çevreden yararlanarak ortaya çıkan bir eğitim öğretim felsefesidir. Yer temelli eğitim yaklaşımında öne çıkan en yetkin isim Sobel'dir (Köşker ve Karabağ, 2012). Sobel (2005) yer temelli eğitimi; öğrenme ve öğrenmenin bir girişi, yöresel çevre ve çevreyi etkin kullanma süreci, öğrencilerin, öğretmenlerin ve toplumdaki her bireyin yaşadıkları doğal, toplumsal ve kültürel çevrede edinilen, bilgi ve beceri kazanmayı sağlayan bir öğretim yaklaşımı olarak tanımlamaktadır. İyi bir vatandaş yetiştirme hedefinde olan sosyal bilgiler dersinin kazanımları, içerikleri hazırlanırken yer temelli eğitime oldukça fazla yer verilmektedir. Bireylerin yaşadığı topluma uyumu, çevresindeki sorunlara duyarlı bir vatandaş olarak yetiştirmek sosyal bilgilerin temel hedeflerinden biridir. Sosyal bilgiler dersinde kazandırılması hedeflenen davranışlar yer temelli eğitime göre şekillendirilir, öğrencilere yakın çevresini tanıma ve çevresinde meydana gelen sorunlara karşı çözüm yolları üretme konusunda öneriler sunar.

Öz yeterlik kadar önemli olan başka bir kavramda "tutum"dur. Bireylere, olaylara ya da fikirlere olumlu ya da olumsuz verilen tepkilere tutum denmektedir (Simpson, Koballa, Oliver ve Crawley, 1994). Öğrenme ortamı, tutumu birinci dereceden etkilemektedir. Etkili bir öğrenme ortamı oluşturulursa olumlu bir tutum sergilenir. Öğrenme ortamında bireylerin yaratıcı düşünme becerileri, yaparak yaşayarak öğrenme ve öğrendiği bilgileri günlük hayatta kullanması öğrenme ortamına ilişkin olumlu tutum geliştirir. İnsanların yaptıkları işten zevk alarak çalışması olumlu tutum hissine kapılması sonucunda da başarı göstermesi muhtemeldir.

Bu bilgilerden hareketle dünyanın sürekli bir değişim içinde olduğu ve değişimin eğitim yaklaşımlarında da hissedildiği görülmektedir. Geleneksel davranışçı yaklaşımından uzaklaşıp yapılandırmacı ve yer temelli eğitim yaklaşımlarına doğru bir geçişin olduğu görülmektedir. Günümüz dünyasında araştırma, sorgulama, düşünme, keşfetme gibi kavramlar önem kazanmıştır. Yaratıcı düşünen, yeniliklere açık, eleştiri yapan bireylerin toplumda daha çok yer edindiğini görmekteyiz. Ülkemizde de 2005 yılından beri uygulanan bu sistemin 21.yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında önemli bir rolü vardır.

1.1. Problem Durumu

Araştırmanın problem cümlesini, "Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algıları ile yer temelli eğitime ilişkin tutumları arasında bir ilişki var mıdır?" oluşturmaktadır.

Araştırmanın alt problemleri ise;

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algı düzeyleri nelerdir?
2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algı düzeyleri;
 - a) Cinsiyetlerine,
 - b) Görev yıllarına,
 - c) Eğitim durumlarına
 - d)Görev yaptıkları yerleşim birimine göre farklılık göstermekte midir?
3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yer temelli eğitime ilişkin tutum düzeyleri nelerdir?
4. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yer temelli eğitime ilişkin tutum düzeyleri;
 - a) Cinsiyetlerine,
 - b) Görev yılına,

- c) Branşlarına,
 d) Eğitim durumlarına,
 e) Görev yaptıkları yerleşim birimine göre farklılık göstermekte midir?

5. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algıları ile yer temelli eğitime ilişkin tutumları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algıları ile yer temelli eğitime ilişkin tutumlarının belirlenmesidir.

1.3. Sınırlılıklar

Araştırma;

- ✓ 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa ili Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sosyal bilgiler öğretmenlerinden toplanan verilerle,
- ✓ Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Eğitime Yönelik Öz yeterlik Algısı Ölçeği ve Yer Temelli Eğitime İlişkin Tutum ölçeğinde yer alan maddelerle,
- ✓ Araştırma ele alınan değişkenler bakımından cinsiyet, görev yılı, eğitim durumu ve çalıştıkları okulun bulunduğu yerleşim yeri gibi değişkenlerle sınırlıdır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modelinde yapılmıştır. İlişkisel tarama yöntemi, birden fazla değişken içerisinde değişimi ve değişimin derecesini belirlemeye çalışır (Karasar, 2016). Bu araştırma sırasında da sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algıları ile yer temelli eğitime ilişkin tutumları tespit edilmiştir. Arasındaki ilişkiye bakılmış ve cinsiyet, eğitim durumu, görev yaptıkları yerleşim yeri ve görev yılı gibi değişkenlerle öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algıları ve yer temelli eğitime ilişkin tutumlarının değişip değişmediği belirlenmeye çalışılmıştır.

2.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evreni 2020-2021 eğitim döneminde Şanlıurfa'nın merkez ilçeleri olan Haliliye ve Eyyübiye'de devlet okullarında çalışan 281 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise basit seçkisiz örneklemdir. Örneklem, belirli kuralların takip edilerek evrenden onu temsil edeceği kabul edilen küçük kümelerin seçilmesi olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2016).

Araştırma Kapsamındaki Katılımcıların Kişisel Özellikleri

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

Demografik	Grup	n	%
Cinsiyet	Kadın	105	37,4
	Erkek	176	62,6
Görev Süresi	0-5 yıl	118	42,0
	6-10 yıl	118	42,0
	11 yıl ve üzeri	45	15,9
Eğitim Durumu	Lisans	259	92,2
	Yüksek Lisans	22	7,8
Görev Yapılan Birim	Köy	15	5,3
	İlçe	83	29,6
	İl	183	65,1
	Toplam	281	100,0

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada, verileri elde etmek için araştırmanın amacına uygun ve geçerlilik güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan iki ölçek kullanılmıştır.

“Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği” öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öz yeterlik inançlarını tespit etmek amacıyla, Evrekli, Ören ve İnel (2010) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adayları İçin Fen ve Teknoloji Derslerinde Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz yeterlik İnanç Ölçeği” Eskici ve Özen (2013) gerekli izinleri alarak bu ölçeği tüm

branşlara uyarlamıştır (Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği). Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik Algı Ölçeği, “Tamamen Yetersizim=1”, “Yetersizim=2”, “Orta Düzeyde Yeterliyim=3”, “Yeterliyim=4” ve “Tamamen Yeterliyim=5” olmak üzere beşli likert tipinde hazırlanmıştır. AFA sonuçlarının ardından ölçekten 12 madde araştırmacı tarafından ölçekten çıkartılmış ve bunun sonucunda toplam 29 maddelik nihai form elde edilmiştir. Öz yeterlik ölçeğinde bulunan madde sayısı 9 olan “rehberlik etme” faktörünün güvenilirlik katsayısının .78, madde sayısı 8 olan “öğrenciyi aktifleştirme” faktörünün güvenilirlik katsayısı .79, madde sayısı 7 olan “düşünmeye teşvik faktörünün güvenilirlik katsayısı .80, madde sayısı 5 olan “alternatif değerlendirme” faktörünün güvenilirlik katsayısı .82 ve ölçeğin tümü için güvenilirlik katsayısı .92 olarak araştırmacı tarafından bulunmuştur. Ölçeğin tüm boyutları ve geneli için Cronbach Alpha değerinin .60 üzerinde olduğu analiz edilmiştir (Eskici ve Özen, 2013)

“Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanan Yer Temelli Eğitim Yaklaşımına İlişkin Öğretmen Tutum Ölçeği (Özkaral ve Mentiş Taş, 2018)”. Ölçekte yer alan maddeler “Kesinlikle Katılmıyorum” (1), “Katılmıyorum” (2), “Kısmen Katılıyorum” (3), “Katılıyorum” (4) ve “Kesinlikle Katılıyorum” (5) olmak üzere beşli likert tipinde hazırlanmıştır. 28 madde ve üç alt boyuttan oluşan bir tutum ölçeğidir. Tutum ölçeğinde yer alan maddelerin 21’i olumlu 7’si olumsuz maddelerdir. Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ölçeğin tamamında güvenilirlik katsayısı 0.910 bulunmuştur.

Kullanılan ölçeklerin güvenilirlik analizlerine dair bilgiler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2. Yapılandırmacı Yaklaşım Yönelik Öz Yeterlilik ve Yer Temelli Eğitime İlişkin Tutumları Ölçeğine Bağlı Güvenilirlik Analizleri		
Ölçek ve Alt Boyutlar	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Alternatif Değerlendirme	0,799	5
Düşünmeye Teşvik	0,793	7
Öğrenciyi Aktifleştirme	0,824	8
Rehberlik	0,838	9
Yapılandırmacı Yaklaşım Yönelik Öz Yeterlilik	0,939	29
Faydalar	0,857	13
Gerekliklik	0,866	8
Zorluklar	0,848	7
Yer Temelli Eğitime İlişkin Tutumları	0,813	28

Katılımcıların; 29 maddeden oluşan yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlilik ölçeğine ait güvenilirlik katsayıları incelendiğinde, ölçeğe ait Cronbach’s Alpha değerinin 0,939 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değer ölçeğin güvenilirliğinin çok yüksek düzeyde olduğunu gösterir. 5 maddeden oluşan alternatif değerlendirme alt boyutuna ait güvenilirlik katsayıları incelendiğinde, alt boyuta ait Cronbach’s Alpha değerinin 0,799 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değer alt boyutun güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu gösterir. 7 maddeden oluşan düşünmeye teşvik alt boyutuna ait güvenilirlik katsayıları incelendiğinde, alt boyuta ait Cronbach’s Alpha değerinin 0,793 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değer alt boyutun güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu gösterir. 8 maddeden oluşan öğrenciyi aktifleştirme alt boyutuna ait güvenilirlik katsayıları incelendiğinde, alt boyuta ait Cronbach’s Alpha değerinin 0,824 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değer alt boyutun güvenilirliğinin çok yüksek düzeyde olduğunu gösterir. 9 maddeden oluşan rehberlik alt boyutuna ait güvenilirlik katsayıları incelendiğinde, alt boyuta ait Cronbach’s Alpha değerinin 0,838 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değer alt boyutun güvenilirliğinin çok yüksek düzeyde olduğunu gösterir.

28 maddeden oluşan yer temelli eğitime ilişkin tutumları ölçeğine ait güvenilirlik katsayıları incelendiğinde, ölçeğe ait Cronbach’s Alpha değerinin 0,813 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değer ölçeğin güvenilirliğinin çok yüksek düzeyde olduğunu gösterir. 13 maddeden oluşan faydalar alt boyutuna ait güvenilirlik katsayıları incelendiğinde, alt boyuta ait Cronbach’s Alpha değerinin 0,857 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değer alt boyutun güvenilirliğinin çok yüksek düzeyde olduğunu gösterir. 8 maddeden oluşan gerekliklik alt boyutuna ait güvenilirlik katsayıları incelendiğinde, alt boyuta ait Cronbach’s Alpha değerinin 0,866 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değer alt boyutun güvenilirliğinin çok yüksek düzeyde olduğunu gösterir. 7 maddeden oluşan zorluklar alt boyutuna ait güvenilirlik katsayıları incelendiğinde, alt boyuta ait Cronbach’s Alpha değerinin 0,848 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değer alt boyutun güvenilirliğinin çok yüksek düzeyde olduğunu gösterir.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılacak ölçekler 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa’da gören yapan 300 sosyal bilgiler öğretmenine uygulanmak üzere Şanlıurfa Milli Eğitim Müdürlüğü’nden izin alınmıştır. Ölçeklerin uygulamasında araştırmacı tarafından 300 öğretmene ulaşılması hedeflenmiştir ancak covid-19 pandemisinden dolayı okulların kapanmasıyla bu süreç sektöre uğramıştır. Gönüllü 300 öğretmene ulaşmak için Şanlıurfa’da merkez ilçelerdeki (Haliliye ve Eyyübiye) okullarda bulunan öğretmenlere uygulanmak üzere dağıtılmıştır. Ancak öğretmenlerin

araştırmaya katılma konusunda gönüllü olmamaları, raporlu olmaları, idarecilerin verilen anketleri uygulamaması gibi nedenlerle 92 öğretmene ulaşılamamıştır. Ayrıca 7 ölçek eksik doldurulduğu için araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Eksik kalan anketler doldurmayan okullara ikinci defa gidilerek doldurulmaya çalışılmış ve 281 sayısına ulaşılmıştır

2.5. Verilerin Çözümlemesi

Bu çalışma için kullanılacak ölçeklerin (yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algıları ve yer temelli eğitime ilişkin tutumları ölçeği) geçerlik ve güvenilirliği kontrol edildikten sonra uygulanmıştır. Toplanan veriler SPSS analiz paket programına aktarılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öz yeterlik algılarının ve yer temelli eğitime ilişkin tutumlarının belirlenmesinde, Şanlıurfa'da görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların ortalaması ve sapma değerleri dikkate alınmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öz yeterlik algıları ile yer temelli eğitime ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi görmek amacıyla korelasyon analizi de incelenmiştir.

3. BULGULAR

Çalışmanın bu kısmında araştırmadan çıkan sonuçların analizine dair bulgular ve yorumlar incelenmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Yapılandırmacı Yaklaşıma Yönelik Öz Yeterliliklerine Ait Normallik Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kolmogrov-Smirnov			Merkezi Eğilim Ölçümleri			
	Statistic	Sd	p	$\bar{X}$	Medyan	Çarpıklık	Basıklık
Alternatif Değerlendirme	0,089	281	0,000	3,82	3,80	-0,233	-0,143
Düşünmeye Teşvik	0,091	281	0,000	4,08	4,00	-0,250	0,292
Öğrenciyi Aktifleştirme	0,095	281	0,000	4,25	4,25	-0,627	1,039
Rehberlik	0,098	281	0,000	4,13	4,11	-0,490	0,335
Yapılandırmacı Yaklaşıma Yönelik Öz Yeterlilik	0,061	281	0,009	4,10	4,10	-0,369	0,549

Ortaya konulan bilgilerin dağılımlarının belirlenmesinde merkezi eğilim ölçümlerinden aritmetik ortalama, medyan, çarpıklık ve basıklık katsayıları değerlendirilmiştir. Medyan ile aritmetik ortalama değerinin birbirine yakın ya da eşit olması ile çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 sınırları içerisinde bulunması sebebiyle bulunan verilerin dağılımının normal dağılım olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 4. Katılımcıların Yapılandırmacı Yaklaşıma Yönelik Öz Yeterliliklerine Ait Betimsel Bulgular

Alt Boyutlar	$\bar{X}$	s.s.
Alternatif Değerlendirme	3,82	0,62
Düşünmeye Teşvik	4,08	0,49
Öğrenciyi Aktifleştirme	4,25	0,47
Rehberlik	4,13	0,48
Yapılandırmacı Yaklaşıma Yönelik Öz Yeterlilik	4,10	0,45

Katılımcıların yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterliliklerine ait betimsel bulgular incelendiğinde katılımcılar; ölçeğin genel ortalamasının ($\bar{x}=4,10$) yüksek olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyut ortalamaları incelendiğinde; alternatif değerlendirme alt boyut ortalamasının ($\bar{x}=3,82$), düşünmeye teşvik ortalamasının ($\bar{x}=4,08$), rehberlik ortalamasının ($\bar{x}=4,13$) yüksek, öğrenciyi aktifleştirme ortalamasının ($\bar{x}=4,25$) çok yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların Yapılandırmacı Yaklaşıma Yönelik Öz Yeterliliklerinin Cinsiyet Gruplarına Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	s.s	t	sd	P
Alternatif Değerlendirme	Kadın	105	3,81	0,62	-0,294	279	0,769
	Erkek	176	3,83	0,63			
Düşünmeye Teşvik	Kadın	105	4,13	0,46	1,374	279	0,171
	Erkek	176	4,05	0,50			
Öğrenciyi Aktifleştirme	Kadın	105	4,24	0,47	-0,485	279	0,628
	Erkek	176	4,27	0,48			
Rehberlik	Kadın	105	4,17	0,43	0,802	279	0,423
	Erkek	176	4,12	0,51			
Yapılandırmacı Yaklaşıma Yönelik Öz Yeterlilik	Kadın	105	4,12	0,42	0,412	279	0,680
	Erkek	176	4,09	0,47			

H₁: Katılımcıların yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlilikleri cinsiyet gruplarına göre farklılık göstermektedir.

Katılımcıların yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterliliklerinin cinsiyete dair değişikliklerin anlamlılık gösterip göstermediğinin tespit edilebilmesi için uygulanan t-testi sonucunda; katılımcıların yapılandırmacı

yaklaşımı yönelik öz yeterliliklerinin cinsiyet gruplarına göre farkı istatistiksel olarak anlamlılık göstermediği saptanmıştır. ($p>0.05$).

Tablo 6. Katılımcıların Yapılandırıcı Yaklaşım Yönelik Öz Yeterliliklerinin Görev Süresi Gruplarına Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait Anova Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Görev Süresi	n	$\bar{X}$	s.s	F	p	Scheffe
Alternatif Değerlendirme	0-5 yıl ⁽¹⁾	118	3,69	0,65	4,924	0,008*	(1-2)
	6-10 yıl ⁽²⁾	118	3,93	0,57			
	11 yıl ve üzeri ⁽³⁾	45	3,88	0,62			
Düşünmeye Teşvik	0-5 yıl	118	4,01	0,50	2,020	0,135	
	6-10 yıl	118	4,13	0,45			
	11 yıl ve üzeri	45	4,13	0,54			
Öğrenciyi Aktifleştirme	0-5 yıl	118	4,22	0,46	1,100	0,334	
	6-10 yıl	118	4,26	0,46			
	11 yıl ve üzeri	45	4,34	0,54			
Rehberlik	0-5 yıl	118	4,09	0,49	1,383	0,252	
	6-10 yıl	118	4,16	0,45			
	11 yıl ve üzeri	45	4,21	0,53			
Yapılandırıcı Yaklaşım Yönelik Öz Yeterlilik	0-5 yıl	118	4,04	0,45	2,285	0,104	
	6-10 yıl	118	4,14	0,42			
	11 yıl ve üzeri	45	4,17	0,52			

$p<0,05^*$

H₃: Katılımcıların yapılandırıcı yaklaşıma yönelik öz yeterlilikleri görev süresi gruplarına göre farklılık göstermektedir.

Katılımcıların yapılandırıcı yaklaşıma yönelik öz yeterliliklerinin görev süresi gruplarına göre farklılıklarının anlamlılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için yapılan anova testi sonucuna göre; katılımcıların alternatif değerlendirme düzeylerinin eğitim durumu gruplarına göre farkı istatistiksel olarak %95 güvenilirlik düzeyinde anlamlılık gösterdiği saptanmıştır. ($F= 4.924$; $p=0.008$; $p<0.05$). Görev süresi 6-10 yıl olanların ($\bar{X}=3,93$) alternatif değerlendirme algılarının 0-5 yıl olanlara ($\bar{X}=3,69$) göre daha yüksektir. Sonuçlar incelendiğinde H₃ hipotezinin alternatif değerlendirme alt boyut özneline kabul edildiği belirlenmiştir. Gruplar arasındaki farkın kaynağı post-hoc testlerinden scheffe testi ile belirlenmiştir.

Tablo 7. Katılımcıların Yapılandırıcı Yaklaşım Yönelik Öz Yeterliliklerinin Eğitim Durumu Gruplarına Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	s.s	T	sd	P
Alternatif Değerlendirme	Lisans	259	3,81	0,63	-1,197	279	0,232
	Yüksek Lisans	22	3,97	0,56			
Düşünmeye Teşvik	Lisans	259	4,08	0,50	-0,146	279	0,884
	Yüksek Lisans	22	4,10	0,40			
Öğrenciyi Aktifleştirme	Lisans	259	4,25	0,48	-1,401	279	0,162
	Yüksek Lisans	22	4,39	0,32			
Rehberlik	Lisans	259	4,13	0,48	-1,414	279	0,158
	Yüksek Lisans	22	4,28	0,46			
Yapılandırıcı Yaklaşım Yönelik Öz Yeterlilik	Lisans	259	4,09	0,46	-1,190	279	0,235
	Yüksek Lisans	22	4,21	0,37			

H₂: Katılımcıların yapılandırıcı yaklaşıma yönelik öz yeterlilikleri eğitim durumu gruplarına göre farklılık göstermektedir.

Katılımcıların yapılandırıcı yaklaşıma yönelik öz yeterliliklerinin eğitim durumuna göre anlamlılık kazanıp kazanmadığını tespit etmek için yapılan t-testinin sonucuna göre; katılımcıların yapılandırıcı yaklaşıma yönelik öz yeterliliklerinin eğitim durumu gruplarına dair herhangi bir anlamlılık olmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

Tablo 8. Katılımcıların Yapılandırıcı Yaklaşım Yönelik Öz Yeterliliklerinin Görev Yapılan Birim Gruplarına Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait Anova Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Görev Yapılan Birim	n	$\bar{X}$	s.s	F	p
Alternatif Değerlendirme	Köy	15	3,73	0,77	0,774	0,462
	İlçe	83	3,76	0,58		
	İl	183	3,85	0,63		
Düşünmeye Teşvik	Köy	15	4,05	0,55	1,269	0,283
	İlçe	83	4,02	0,49		
	İl	183	4,12	0,48		
Öğrenciyi Aktifleştirme	Köy	15	4,18	0,50	2,238	0,109
	İlçe	83	4,17	0,52		
	İl	183	4,30	0,44		
Rehberlik	Köy	15	4,11	0,53	0,688	0,503
	İlçe	83	4,09	0,49		
	İl	183	4,16	0,47		
Yapılandırıcı Yaklaşım Yönelik Öz Yeterlilik	Köy	15	4,05	0,51	1,447	0,237
	İlçe	83	4,04	0,46		
	İl	183	4,14	0,44		

H₄: Katılımcıların yapılandırıcı yaklaşıma yönelik öz yeterlilikleri görev yapılan birim gruplarına göre farklılık göstermektedir.

Katılımcıların yapılandırıcı yaklaşıma yönelik öz yeterliliklerinin görev yapılan yere dair farklılıkların olup olmadığını tespit etmek için uygulanan anova testine göre; katılımcıların yapılandırıcı yaklaşıma yönelik öz yeterliliklerinin görev yerine dair aralarında herhangi bir anlamlılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$).

Tablo 9. Katılımcıların Yer Temelli Eğitime İlişkin Tutumlarına Ait Normallik Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kolmogrov-Smirnov			Merkezi Eğilim Ölçümleri			
	Statistic	Sd	p	$\bar{X}$	Medyan	Çarpıklık	Basıklık
Faydalar	0,095	281	0,000	4,10	4,15	-0,438	0,277
Gereklilik	0,127	281	0,000	4,35	4,37	-1,128	1,844
Zorluklar	0,065	281	0,006	2,88	2,85	-0,094	-0,701
Yer Temelli Eğitime İlişkin Tutumları	0,07	281	0,002	3,87	3,93	-0,209	0,238

Elde edilen verilerin dağılımlarının belirlenmesinde merkezi eğilim ölçümlerinden aritmetik ortalama, medyan, çarpıklık ve basıklık katsayıları kullanılmıştır. Medyan ile aritmetik ortalama değerinin birbirine yakın ya da eşit olması ile çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 sınırları içerisinde düşmesi nedeniyle elde edilen verilerin dağılımının normal dağılımdan geldiği belirlenmiştir (George ve Mallery 2010).

Tablo 10. Katılımcıların Yer Temelli Eğitime İlişkin Tutumlarına Ait Betimsel Bulgular

Alt Boyutlar	$\bar{X}$	s.s.
Faydalar	4,10	0,51
Gereklilik	4,35	0,56
Zorluklar	2,88	0,91
Yer Temelli Eğitime İlişkin Tutumları	3,87	0,38

Katılımcıların yer temelli eğitime ilişkin tutumlarına ait betimsel bulgular incelendiğinde katılımcılar; ölçeğin genel ortalamasının ($\bar{x}=3,87$) yüksek olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyut ortalamaları incelendiğinde; gereklilik ortalamasının ($\bar{x}=4,35$) çok yüksek, rehberlik faydalar ortalamasının ($\bar{x}=4,10$) yüksek, zorluklar ortalamasının ($\bar{x}=2,88$) orta olduğu belirlenmiştir.

Tablo 11. Katılımcıların Yer Temelli Eğitime İlişkin Tutumlarının Cinsiyet Gruplarına Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	s.s	T	sd	p
Faydalar	Kadın	105	4,09	0,49	-0,571	279	0,568
	Erkek	176	4,12	0,53			
Gereklilik	Kadın	105	4,40	0,48	0,933	279	0,352
	Erkek	176	4,33	0,61			
Zorluklar	Kadın	105	2,97	0,95	1,333	279	0,184
	Erkek	176	2,82	0,89			
Yer Temelli Eğitime İlişkin Tutumları	Kadın	105	3,90	0,37	0,708	279	0,479
	Erkek	176	3,86	0,39			

H₅: Katılımcıların yer temelli eğitime ilişkin tutumları cinsiyet gruplarına göre farklılık göstermektedir.

Katılımcıların yer temelli eğitime ilişkin tutumlarının cinsiyete göre değişikliklerin herhangi bir anlam kazanıp kazanmadığını tespit etmek için uygulanan t-testi sonucunda; katılımcıların yer temelli eğitime ilişkin tutumlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$).

Tablo 12. Katılımcıların Yer Temelli Eğitime İlişkin Tutumlarının Eğitim Durumu Gruplarına Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	s.s	T	sd	p
Faydalar	Lisans	259	4,10	0,52	-1,089	279	0,277
	Yüksek Lisans	22	4,22	0,30			
Gerekliklik	Lisans	259	4,34	0,58	-1,256	279	0,210
	Yüksek Lisans	22	4,50	0,31			
Zorluklar	Lisans	259	2,91	0,91	1,729	279	0,085
	Yüksek Lisans	22	2,56	0,89			
Yer Temelli Eğitime İlişkin Tutumları	Lisans	259	3,87	0,39	-0,210	279	0,834
	Yüksek Lisans	22	3,89	0,23			

H₆: Katılımcıların yer temelli eğitime ilişkin tutumları eğitim durumu gruplarına göre farklılık göstermektedir.

Katılımcıların yer temelli eğitime ilişkin eğitim durumuna göre anlamlılık kazanıp kazanmadığını tespit etmek için uygulanan t-testinin sonucuna göre; katılımcıların yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterliliklerinin eğitim durumu gruplarına dair herhangi bir anlamlılık olmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

Tablo 13. Katılımcıların Yer Temelli Eğitime İlişkin Tutumlarının Görev Süresi Gruplarına Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait Anova Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Görev Süresi	n	$\bar{X}$	s.s	F	p
Faydalar	0-5 yıl	118	4,09	0,53	0,877	0,417
	6-10 yıl	118	4,16	0,49		
	11 yıl ve üzeri	45	4,05	0,54		
Gerekliklik	0-5 yıl	118	4,43	0,47	2,185	0,114
	6-10 yıl	118	4,28	0,63		
	11 yıl ve üzeri	45	4,34	0,61		
Zorluklar	0-5 yıl	118	2,82	0,97	0,955	0,386
	6-10 yıl	118	2,97	0,88		
	11 yıl ve üzeri	45	2,80	0,83		
Yer Temelli Eğitime İlişkin Tutumları	0-5 yıl	118	3,87	0,40	0,632	0,532
	6-10 yıl	118	3,90	0,37		
	11 yıl ve üzeri	45	3,82	0,37		

H₇: Katılımcıların yer temelli eğitime ilişkin tutumları görev süresi gruplarına göre farklılık göstermektedir.

Katılımcıların yer temelli eğitime ilişkin tutumlarının görev yaptıkları süreye ilişkin değişikliklerin anlamlılık kazanıp kazanmadığını tespit etmek için uygulanan anova testine göre; katılımcıların yer temelli eğitime ilişkin tutumlarının görev yaptıkları süreye göre istatistiksel anlamda değişiklik olmadığı tespit edilmiştir. ($p>0.05$).

Tablo 14. Katılımcıların Yer Temelli Eğitime İlişkin Tutumlarının Görev Yapılan Birim Gruplarına Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait Anova Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Görev Yapılan Birim	n	$\bar{X}$	s.s	F	p
Faydalar	Köy	15	3,81	0,74	2,849	0,060
	İlçe	83	4,13	0,51		
	İl	183	4,13	0,49		
Gerekliklik	Köy	15	4,11	0,79	1,884	0,154
	İlçe	83	4,32	0,59		
	İl	183	4,39	0,53		
Zorluklar	Köy	15	3,02	0,77	1,390	0,251
	İlçe	83	2,74	0,84		
	İl	183	2,93	0,95		
Yer Temelli Eğitime İlişkin Tutumları	Köy	15	3,70	0,55	2,440	0,089
	İlçe	83	3,84	0,38		
	İl	183	3,90	0,36		

H₈: Katılımcıların yer temelli eğitime ilişkin tutumları görev yapılan birim gruplarına göre farklılık göstermektedir.

Katılımcıların yer temelli eğitime ilişkin tutumlarının görev yapılan birim görev birime ilişkin değişikliklerin anlamlılık kazanıp kazanmadığını tespit etmek için uygulanan anova testine göre; katılımcıların yer temelli eğitime ilişkin tutumlarının görev yapılan birim gruplarına göre istatistiksel anlamda değişiklik olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$).

Tablo 15. Yapılandırmacı Yaklaşım Yönelik Öz Yeterlilik ve Yer Temelli Eğitime İlişkin Tutumları Ölçeklerinin Birbirleri Arasındaki İlişki

Ölçekler ve Alt Boyutlar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Alternatif Değerlendirme ⁽¹⁾	r	1	,707*	,615*	,752*	,848*	,187*	0,114	0,023
Düşünmeye Teşvik ⁽²⁾	r		1	,726*	,797*	,902*	,170*	,180*	-0,055
Öğrenciyi Aktifleştirme ⁽³⁾	r			1	,769*	,878*	,212*	,226*	-0,107
Rehberlik ⁽⁴⁾	r				1	,939*	,206*	,153*	-0,047
Yapılandırmacı Yaklaşım Yönelik Öz Yeterlilik ⁽⁵⁾	r					1	,218*	,190*	-0,055
Faydalar ⁽⁶⁾	r						1	,608*	-,173*
Gereklilik ⁽⁷⁾	r							1	-,251*
Zorluklar ⁽⁸⁾	r								1
Yer Temelli Eğitime İlişkin Tutumları ⁽⁹⁾	r								

p<0,05*

Değişkenler içerisindeki bağın tespit edilmesi amacıyla pearson korelasyon analizi uygulanmış, elde edilen sonuca göre; yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlilik ile alternatif değerlendirme ($r=0,848$), düşünmeye teşvik ($r=0,902$), öğrenciyi aktifleştirme ($r=0,878$), rehberlik ($r=0,939$) algıları arasında pozitif yönlü çok yüksek, faydalar ($r=0,218$), gereklilik ($r=0,190$) ve yer temelli eğitime ilişkin tutumları ($r=0,187$) algıları içerisinde olumlu yönde düşük bir ilişki tespit edilmiştir. Sonuca göre yapılan yaklaşıma yönelik öz yeterlilik algılarında bir artış olursa katılımcıların alternatif değerlendirme, düşünmeye teşvik, öğrenciyi aktifleştirme, rehberlik, faydalar, gereklilik ve yer temelli eğitime ilişkin tutumları algılarında da artış olacağı anlamına gelmektedir. Yer temelli eğitime ilişkin tutumları ile alternatif değerlendirme ($r=0,179$), düşünmeye teşvik ($r=0,156$), öğrenciyi aktifleştirme ($r=0,166$) rehberlik ($r=0,169$) algıları arasında pozitif yönlü çok düşük, zorluklar ($r=0,335$) algıları arasında pozitif yönlü düşük, gereklilik ($r=0,665$) algıları arasında pozitif yönlü yüksek, faydalar ($r=0,800$) algıları arasında pozitif yönlü çok yüksek seviyede bir ilişki vardır. Bu sonuç eğer yer temelli eğitime ilişkin tutumlarında bir artış olursa katılımcıların alternatif değerlendirme, düşünmeye teşvik, öğrenciyi aktifleştirme, rehberlik, yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlilik, faydalar, gereklilik ve zorluklar algılarında da artış olacağı anlamına gelmektedir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın alt problemleri doğrultusunda sonuçları şunlardır:

- ✓ Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algı düzeyleri nelerdir?

Katılımcıların öz yeterliliklerine ait betimsel bulgular incelendiğinde ölçeğin genel ortalamasının yüksek olduğu tespit edilmiştir ($\bar{x}=4,10$). Alt boyut ortalamalarına bakıldığında; alternatif değerlendirme, düşünmeye teşvik etme, rehberlik etme ve öğrenciyi aktifleştirme ortalamasının genel olarak yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada ortaya konulan merkezi eğilim ölçümlerinde medyan ve aritmetik ortalama değerlerinin ± 2 sınırlarında olması sebebiyle normal bir dağılım olduğu anlaşılmaktadır.

- ✓ Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algılarında cinsiyete dayalı anlamlı bir fark var mıdır?

Katılımcıların yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterliliklerinin cinsiyete dair değişikliklerin anlamlılık gösterip göstermediğinin tespit edilebilmesi için uygulanan t-testi sonucunda; katılımcıların yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterliliklerinin cinsiyet gruplarına göre farkı istatistiksel olarak anlamlılık göstermediği saptanmıştır. ($p>0,05$).

Yapılan analizler sonucunda kadın ve erkek öğretmenlerin öz yeterlik inançları ve yer temelli eğitime ilişkin tutumları arasında cinsiyetin önemli bir etken olmadığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Öğretmenler üzerinde yapılan bazı çalışmalarda da öğretmenlerin cinsiyetlerinin öğretmen öz yeterlik inancı üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı görülmüştür (Uğurlugelen, 2019; Akcaalan, 2018; Alnaas, 2017). Ancak bazı çalışmalarda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre biraz daha pozitif ilişki içerisinde olduğu saptanmıştır. Elde edilen sonuca göre erkek öğretmenlerin yüksek özgüvenli oluşu, kadın öğretmenlerin ise sorulara karşı şüphe ile yaklaştığı ifade edilmiştir (Ogün,2007). İlköğretim öğretmenlerinin “yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algı ölçeği”nde ise kadın öğretmenlerin tüm alt boyutlarda erkek öğretmenlerden daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir (Eskici,2013).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya öz-yeterliliğini incelediği Erzurum örneğinde adayların coğrafya alanına yönelik öz-yeterliliklerinde cinsiyete göre erkeklerin lehine anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (Coşkun,2007). Çalışma sonuçlarından farklı olarak Karaca (2017), kadın öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı öğretmen rollerine yönelik görüşlerinin erkek öğretmenlere göre yüksek düzeyde olduğu belirtilmiştir.

- ✓ Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algılarında görev yılına dayalı anlamlı bir fark var mıdır?

Katılımcıların yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterliliklerinin görev süresi gruplarına göre farklılıklarının anlamlılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için yapılan anova testi sonucuna göre; katılımcıların alternatif değerlendirme düzeylerinin eğitim durumu gruplarına göre farkı istatistiksel olarak %95 güvenirlik düzeyinde anlamlılık gösterdiği saptanmıştır.

Literatür taraması sırasında bu çalışma bulgularını destekler nitelikte birtakım araştırmalar yer almaktadır. Sınıf öğretmenleri üzerinde yapılan bir çalışmada yapılandırmacı anlayışa dayalı öğretim programına yönelik görüşlerinin görev yapılan yıl değişkenine dair anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği belirtilmiştir (Bulut,2006). 5.sınıf sosyal bilgiler dersine giren öğretmenler üzerinde yapılan bir çalışmada da yapılandırmacı yaklaşıma yönelik yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı öğrenme ortamları oluşturma becerilerini test etmeye yönelik gerçekleştirdiği çalışmasında katılımcıların mesleki kıdem değişkenleri ile yapılandırmacı öğretmen rollerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir (Ağlagül,2009). Bu sonuçlardan farklı olarak fen bilimleri öğretmenleri üzerinde yapılan bir çalışmada öğretim teknolojileri ve materyallerinden yararlanma ve öğrencilerin derse hazırlıklı gelmesini sağlama boyutlarında $p<0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık olduğu, fakat diğer boyutlarda yine anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir (Koç,2010). Öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerine etkileyen unsurların incelendiği çalışmada, öğretmenlerin öz yeterliklerinin, görev yapılan yıl değişkenlerine dair istatistiksel anlamda bir farklılık görülmediği belirtilmiştir (Ayra ve Kösterelioğlu,2016). Bilgisayar destekli öğretim yaklaşımına ilişkin tutumlar ve bilgisayar özyeterlik algı düzeylerinin incelendiği bir çalışmada öğretmenlerin bilgisayar öz yeterlik algılarının görev yılı değişkenine dair bir farklılık görülmediği belirtilmiştir (Kuş,2005).

- ✓ Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algıları katılımcıların eğitim durumuna dayalı anlamlı bir fark var mıdır?

Katılımcıların yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterliliklerinin eğitim durumuna göre anlamlılık kazanıp kazanmadığını tespit etmek için yapılan t-testinin sonucuna göre; katılımcıların yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterliliklerinin eğitim durumu gruplarına dair herhangi bir anlamlılık olmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

- ✓ Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algılarında katılımcıların görev yaptıkları yerleşim yerine dayalı anlamlı bir fark var mıdır?

Katılımcıların yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterliliklerinin görev yapılan birim gruplarına göre farklılıklarının anlamlılık gösterip göstermediğini belirlenmesi için yapılan anova testi sonucuna göre; katılımcıların yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterliliklerinin görev yapılan birim gruplarına göre farkı istatistiksel olarak anlamlılık göstermediği saptanmıştır. ($p>0.05$).

Yapılan t-testi sonucuna göre çalışmaya katılan kişilerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlilik algılarında görev yaptıkları birime göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yapılan literatür taramasında yapılandırmacı yaklaşıma yönelik bazı çalışmaların bu durumu destekler yönde olduğu görülmüştür. Erdoğan ve Yenilmez (2009), çalışmalarında öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamları oluşturmada, görev yaptıkları yerleşim yeri durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

- ✓ Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yer temelli eğitime ilişkin tutum düzeyleri nelerdir?

Çalışmaya katılan katılımcıların tutum düzeylerini belirlemek için yapılan ölçümde ölçeğin ortalamasının yüksek olduğu tespit edilmiştir ($\bar{x}=3,87$). Verilerin dağılımını tespit etmek için yapılan ölçümde medyan ve aritmetik ortalama değerinin ± 2 içerisinde olması sebebiyle dağılımın normal dağılım olduğu tespit edilmiştir.

- ✓ Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yer temelli eğitime ilişkin tutum düzeyinde cinsiyete dayalı anlamlı bir fark var mıdır?

Katılımcıların yer temelli eğitime ilişkin tutumlarının cinsiyete göre değişikliklerin herhangi bir anlam kazanıp kazanmadığını tespit etmek için uygulanan t-testi sonucunda; katılımcıların yer temelli eğitime ilişkin tutumlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. ($p>0.05$).

- ✓ Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yer temelli eğitime ilişkin tutum düzeyinde eğitim durumu gruplarına dayalı anlamlı bir fark var mıdır?

Katılımcıların yer temelli eğitime ilişkin tutumlarının görev süresi gruplarına göre farklılıklarının anlamlılık gösterip göstermediğini belirlenmesi için yapılan anova testi sonucuna göre; katılımcıların yer temelli eğitime

ilişkin tutumlarının görev süresi gruplarına göre farkı istatistiksel olarak anlamlılık göstermediği saptanmıştır. ($p>0.05$).

- ✓ Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yer temelli eğitime ilişkin tutum düzeyinde görev yapılan birim gruplarına dayalı anlamlı bir fark var mıdır?

Katılımcıların yer temelli eğitime ilişkin tutumlarının görev yapılan birim gruplarına göre farklılıklarının anlamlılık gösterip göstermediğini belirlenmesi için yapılan anova testi sonucuna göre; katılımcıların yer temelli eğitime ilişkin tutumlarının görev yapılan birim gruplarına göre farkı istatistiksel olarak anlamlılık göstermediği saptanmıştır. ($p>0.05$).

- ✓ Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algıları ile yer temelli eğitime ilişkin tutumları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin “yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algı ölçeği” ve “yer temelli eğitime ilişkin tutum ölçeği” ortalama değerlerine bakıldığı zaman sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algıları ile yer temelli eğitime ilişkin tutumları arasında pozitif yönlü çok düşük seviyede bir ilişki vardır (faydalar ($r=0,218$), gereklilik ($r=0,190$), yer temelli eğitime ilişkin tutumları ($r=0,187$)). Bu sonuç eğer yapılan yaklaşıma yönelik öz yeterlilik algılarında bir artış olursa katılımcıların yer temelli eğitime ilişkin tutumları algılarında da artış olacağı anlamına gelmektedir.

Çalışmada elde edilen sonuçlardan yola çıkarak uygulamaya yönelik olarak ve araştırmacılara yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulabilir;

- ✓ Araştırmada tek bir şehirden (Şanlıurfa) elde edilen verilerle araştırma yapılmıştır. Farklı şehirlerde ve farklı bölgelerde bulunan sosyal bilgiler öğretmenleri ile farklı çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Araştırmada ağırlıklı olarak nicel veriler kullanılmıştır. Daha detaylı araştırma yapmak için nitel ve nicel kullanılarak sonuçlar detaylandırılabilir.
- ✓ Araştırmada kullanılan ölçeklere farklı değişkenler eklenerek sosyal bilgiler öğretmenleri hakkında daha farklı sonuçlara ulaşılabilir.
- ✓ Bu çalışma farklı branşlara da uygulanıp sonuçlar karşılaştırılabilir.
- ✓ Bu araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin yüksek lisans eğitimi oranının çok düşük olduğu görülmüştür. Verilecek teşviklerle bu oran artırılabilir.
- ✓ Eğitim kurumlarında yapılandırmacı yaklaşıma ve yer temelli eğitime uygun öğrenme ortamları oluşturulabilir.

KAYNAKÇA

1. AKÇAALAN, M. (2018). *Öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı kaynaklarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Zonguldak.
2. ALNAAS, R.S. M. (2017). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve öğretmen öz yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Kastamonu.
3. AĞLAGÜL, D. (2009). *Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
4. AYRA, M. ve KÖSTERELİOĞLU, İ. (2015). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleki Öz Yeterlik Algıları İle İlişkisi, *Education Sciences*, 10, 34-55.
5. BULUT, İ. (2006). *Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
6. COŞKUN, O. (2007). Erzurum'daki sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya alanına yönelik öz yeterlik seviyeleri üzerine bir inceleme. *K. Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 201-221.
7. ESKİCİ, M. (2013). *İlköğretim Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşıma İlişkin Öz Yeterlik Algılar İle Tutumları*. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
8. ESKİCİ, M. & ÖZEN, R. (2013). Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Tutum Ölçeği" nin Uyarlanması . *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (4).74-87.

9. ERDOĞAN, F. & YENİLMEZ, K. (2009). The Investigation Of Teachers' Views About The Implementation Of The Cooperative Learning Method In The Sixth Grade Mathematics Curricula Regarding Several Variables. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42(1), 241-262.
10. KARASAR, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi / Kavramlar İlkeler Teknikler*. Nobel: Ankara.
11. KARACA, T. (2017). *Ortaokullarda Görev Yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri (Çorum İli Örneği)*. Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
12. KÖŞKER, N. & KARABAĞ, S. (2012). Coğrafya Eğitiminde Yer Temelli Öğretim Yaklaşımına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 16 (3), 123-137.
13. KOÇ, B. (2010). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğretmen Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri*. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
14. KUŞ, B.T. (2005). *Öğretmenlerin Bilgisayar Öz Yeterlik İnançları ve Bilgisayar Destekli Öğretime Yönelik Tutumları*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
15. OGÜN, C. (2007). Erzurum'daki sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya alanına yönelik öz-yeterlik seviyeleri üzerine bir inceleme. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 201-221.
16. ÖZKARAL, T.C. & MENTİŞ TAŞ, A. (2018). Validity And Reliability Study on the Teacher's Attitude Scale About the Place Based Education Approach Applied During the Social Studies, *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9(33), 1833-1842.
17. PATRICK, L., CARE, E., & AINLEY, M. (2011). The relationship between vocational interests, self-efficacy, and achievement in the prediction of educational pathways. *Journal of Career Assessment*, 19(1), 61-74
18. SOBEL, D. (2004). *Place-based education: Connecting classrooms and communities*. Barrington, MA: Orion Society.
19. SİMPSON, R. D., KOBALLA JR, T.R., OLIVER, J. S. VE CRAWLEY, F. E. (1994). "Research on affective dimension of science learning". D.L. Gabel (Yay. Haz.), *Handbook of research in science teaching and learning*. National Science Teacher Association. NY: Macmillan Publishing Company.
20. UĞURLUGELN, Z. (2019). *Suriyeli çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğreten "öğreticilerin" öz yeterlik algılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Subject Area
Educational Sciences

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 101
PP: 2622-2640

Arrival
26 June 2022

Published
31 August 2022
Article ID Number
63728

Article Serial Number
10

Doi Number
<http://dx.doi.org/10.29228/ssj.63728>

How to Cite This Article

Akça, D., Meydan, A. & Sarıbaş, M. (2022).
“Coğrafya Öğretim Programında Dijital Okuryazarlık Becerisi ve Lise Öğrencilerinin Uygulama Düzeyleri”
International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587)
Vol:8, Issue:101;
pp:2622-2640



Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Coğrafya Öğretim Programında Dijital Okuryazarlık Becerisi ve Lise Öğrencilerinin Uygulama Düzeyleri¹

Digital Literacy Skills and Application Levels of High School Students in the Geography Curriculum

Dilek Akça¹  Ali Meydan²  Mustafa Sarıbaş³ 

¹ Uzman Öğretmen., Ahmet Cevdet Paşa Sosyal Bilimler Lisesi, Aksaray, Türkiye

² Prof. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Nevşehir, Türkiye

³ Öğretmen., Karaman Necati Yeniel Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi, Karaman, Türkiye

ÖZET

Bu çalışmanın iki amacı bulunmaktadır. İlk olarak coğrafya öğretim programında yer alan kazanımların yapısında dijital okuryazarlık becerisinin yerini ortaya çıkarmak. Daha sonra ise lise öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerisinin hem genelde hem de coğrafya derslerinde kullanma düzeylerini tespit etmektir. Araştırmanın birinci aşamasında nitel araştırma modelinin doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. 2018 yılı coğrafya öğretim programının içeriği ve programda yer alan kazanımlar ile dijital okuryazarlık becerisinin eşleştirilmesi yapılmıştır. Dijital okuryazarlık becerisi konusunda alanyazından yararlanılmıştır. 2018 yılına ait coğrafya öğretim programı MEB Talim ve Terbiye Kurulu'nun web sitesinden ulaşılmıştır. Dokümanları anlama aşamasında elimizde bulunan öğretim programının içeriği ve kazanımları ile dijital okuryazarlık becerisi incelenerek sınıf ve ünite bazında karşılaştırmalı olarak alt problemlerine göre araştırılması yapıldı ve değerlendirildi. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlendi ve araştırmacılar tarafından yorumlandı. Çalışmanın ikinci aşamasında ise nitel araştırma modelinin yarı yapılandırılmış görüşme tekniği yöntemi kullanıldı. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile lise öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerisini kullanma ve uygulama seviyeleri ortaya çıkarıldı. Uygulama aşamasında çalışma grubunu; Aksaray ilinde yer alan, seçilmiş ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören, gönüllülük esasına göre belirlenmiş öğrenciler oluşturdu. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlendi ve yine araştırmacılar tarafından yorumlandı. Bu bölümde araştırmanın güvenilirliğini artırmak için katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verildi. Araştırma sonucunda dijital okuryazarlık becerisinin, coğrafya öğretim programında doğrudan değil dolaylı olarak yer aldığı ortaya çıkarılmıştır. Dijital okuryazarlık becerisi, Coğrafya Öğretim Programının yetkinlikler bölümünün “Dijital Yetkinlik” başlığı altında bulunduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın ikinci aşaması olan lise öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerisini kullanma ve uygulama düzeylerinin yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdikleri cevaplar doğrultusunda orta düzeye sahip oldukları, coğrafya derslerinde dijital okuryazarlık becerisini yeterli düzeyde kullanmadıkları ortaya çıkmıştır. Belirlenen sonuçlar doğrultusunda coğrafya derslerinde dijitalleşme hususunda çalışmalara öncelik verilerek öğrencilerin derse ilgi ve becerileri artırılabilir. Bunun yanında yapılan çalışma ile bilişim çağı çocukları olan, Z kuşağı olarak nitelendirilen öğrencilerin eğitim çalışmalarına da yardımcı olabilir.

Anahtar Kelimeler: Coğrafya Öğretim Programı, Coğrafya Eğitimi, Dijital Okuryazarlık Becerisi, Lise Öğrencileri

ABSTRACT

This research has two main aims. Its first aim is to reveal how much digital literacy skill takes place in the geography curriculum in terms of learning outcomes. The second aim is to determine the level of use of digital literacy skills of high school students. In the first part of the study, document analysis technique of qualitative research model was used. The content of the Geography curriculum of the year 2018 and its achievements were matched with the digital literacy skills. The literature on digital literacy skills was referred. The Geography curriculum of the year 2018 was accessed via the website of Board of Education and Discipline, Ministry of Education. In the process of understanding the documents, the content and achievements of the curriculum we have and the digital literacy skills were examined, researched and evaluated comparatively in terms of sub-problems on the basis of grades and units. The obtained data were analyzed by content analysis method and it was interpreted by the researchers. In the second part of the study, the semi-structured interview method of qualitative research model was used. With the help of the semi-structured interview form which had been prepared beforehand, the application levels of high school students on digital literacy skills were revealed. In the process of application, the study group of the research consisted of students studying at four different selected high schools in Aksaray and the participation was on a voluntary basis. The obtained data were analyzed by content analysis method and they were interpreted by the experts. In addition, it was intended to increase the reliability of the research by including direct quotations from the views of the participants. As a result of the research, It has been revealed that the digital literacy skills are not directly included in the geography curriculum; instead, it is included under the title of “Digital Competence” of geography curriculum. In addition, it has been determined that the digital literacy levels of our students are at a medium level and that digital lesson activities are not used at a sufficient level in geography lessons. In this respect, Up-to-date digital contents can be shared in geography lessons, and students can be provided to produce suitable digital contents for their geography acquisitions. Geography course can be made attractive with digital applications. In addition, it is thought that the results of the study will be important in terms of guiding the educational studies in the context of determining the use of digital tools and platforms by the students who are described as the Z generation.

Keywords: Geography Curriculum, Geography Education, Digital Literacy Skill, High School Students

1. GİRİŞ

Uzakları yakınlaştıran, kıtaları birbirine bağlayan, çeşitli toplum ve kültürleri birleştirerek bilgi, beceri ve değer özelliği taşıyan coğrafya bilimi, okullarda öğretim programları içinde yer alan disiplinler arası bir derstir. Coğrafya

¹ Bu çalışma, 14-17 Ekim 2021 tarihlerinde Sivas Cumhuriyet Üniversitesi tarafından düzenlenen UCEK/ Uluslararası Coğrafya Eğitimi Kongresi'nde sözlü bildirisi olarak sunulmuştur

dersinin başlıca öğretim amacı; insan ve mekân arasındaki ilişkiyi kavratarak coğrafi bilinç kazandırmaktır. Bu bilinç öğrencinin yaşadığı yerden başlayarak yakından uzağa ilkesi doğrultusunda yerelden küresele doğru coğrafi olayları, olguları, yerleri tanıtmak, dünyada yaşanan sorunları ortaya çıkarmak, karşılaşılan sorunlara çözüm üretebilmeyi ve gelecek için bu etkin kazanımları kullanarak sürdürülebilir bir dünya ve çevre bırakabilmektir (Akkuş, 2008). Günümüz dijital çağı, dolayısıyla gelişen bilgi ve teknoloji ile zaman ve mekân yakınlaşmış, insanın doğa üzerindeki hâkimiyetinin artması ile doğal denge bozulmuş, doğal afetlerin çeşitliliği, sıklığı ve şiddeti artmış, toplumun ihtiyaçları zaman ve gelişime bağlı olarak değişmiştir. Bu bağlamda coğrafya bilimindeki ilerlemeler, eğitim alanında yaşanan yenilikler, bu değişimler ile birlikte beklenti profili değişen öğrenci ve öğretmenler... Bütün bu değişimler sonucu coğrafya öğretim programı yapılandırmacı eğitime göre yeniden düzenlenerek 2005 yılında köklü bir değişim yaşamıştır (Karabağ ve Şahin, 2007). Öğretim programında günün getirdiği ihtiyaçlar doğrultusunda 2010, 2011, 2014, 2017, 2018 yıllarında güncellemeler yapılmıştır. Her çağdaş toplum, ihtiyacı olduğu insan tipini öğretim kurumları ve programları aracılığıyla yetiştirmektedir (Sekin ve Özel, 2003). Bundan dolayı eğitim sisteminin temelini oluşturan öğretim programları yaşadığımız zamanın ürünüdür ve yüzyılın özelliklerini yansıtır. Dijital çağın gerekleri ve inovasyona bağlı olarak öğretim programları yenilenmeye devam etmektedir.

Coğrafya dersi öğretim programında yer alan kazanımlar doğrultusunda beceriler, kavramlar, değerler ve tutumlar programın temel öğelerini oluşturur. Günümüz öğretim anlayışı temel öğeler ile üst düzey bilişsel becerileri kullanarak bilgiyi bulma, kullanma ve bilgiyi yapılandırma olarak ön plana çıkmıştır. Coğrafya öğretim programının temel öğeleri içinde yer alan becerilere, öğrencilere coğrafya bilincini kazandırmak ve günlük hayatında uygulayabilmek için kazandırılması gereken kabiliyetler denilmektedir. Bu doğrultuda ortaöğretim coğrafya dersinde bireylerin mekânsal algısını üst düzeye çıkaracak belli başlı beceriler yer almaktadır. Bu beceriler ortak beceriler ve temel coğrafi beceriler olarak ikiye ayrılır. Becerilerin kazandırılması kazanımlara entegre edilerek verilmektedir.

Coğrafya öğretim programında yer alan ortak beceriler 21. yüzyıl becerileridir. 21. yüzyıl becerileri, yalnız başına ne beceriyi ne de bilgiyi kapsar. 21. yüzyıl becerileri; anlamayı ve performans içerir. Başka bir deyişle bilgi ile becerinin harmanlandığı bir kavramdır (Dede, 2010). 21. yüzyıl, beceri eğitiminin ön plana çıktığı ve önem kazandığı bir dönemdir. Özellikle bilim ve teknolojideki gelişmelerin hız kazanması bireylerin sahip olması gereken becerilerin farklılık kazanmasına sebep olmuştur. Bilgisayarların icadı ardından internetin hayatımıza girmesi ile bilgi, iletişim ve öğrenme tarzımızın değişmesini sağlamıştır. Özellikle 2020 yılında dünyamızın salgın sürecine girmesiyle dijitalleşmeyi zenginleştirmiş ve kullanımını artırmıştır. Dolayısıyla geleneksel okuryazarlığın yerini dijital okuryazarlık becerisi almıştır.

Dijital okuryazarlık becerisi; dijital teknolojileri etkin ve güvenli olarak kullanabilmek, dijital araçlar sayesinde bilgiye ulaşabilmek, işlem yapabilmek ve yeni bilgiler üretebilmektir. Dijital okuryazarlık kavramı ilk kez 1990'lı yılların sonunda Gilster tarafından kullanılmıştır (Meyers, Erickson ve Small, 2013; Pala ve Başbüyük, 2020). Dijital okuryazarlık, gerçek dünyadaki kaynaklarda yer alan çok geniş yelpazedeki farklı teknolojilerin doğru kullanılabilmesi ile birlikte doğru bilgiye ulaşma, üretme ve paylaşımda bulunabilme ile öğrenme-öğretme süreçlerinde teknolojiyi kullanabilme becerilerine sahip olmayı gerektirmektedir (Hamutoğlu, Güngören, Uyanık ve Erdoğan, 2017). Dijital okuryazarlığın ortaya çıkışında da etkili olan Bilgi ve İletişim Teknolojilerin (BİT) gelişimine paralel olarak bilginin paylaşım ve sunum yolu değişmiştir. Bilgi paylaşımı, önceleri yazılı materyaller aracılığıyla yapılmakta iken artık günümüzde internet üzerinden kolaylıkla yapılmaya başlanmıştır. Herkes tarafından bilginin bilgisayar ve internet üzerinden paylaşılması ve kolaylıkla elde edilmesi, bilginin yayılmasını kolaylaştırmıştır. Bu durum bireylerin internet okuryazarlıkları ile ilgili çalışmaların ortaya çıkmasına yol açmıştır (Kurt, Orhan, Yaman, Solak ve Türkan, 2014). Günümüzde bireylerde bulunması gereken dijital yeterliliklerin doğru ve güvenilir kaynaklardan beslenerek gelişmesi dijital okuryazarlığın benimsenmesine bağlıdır (Saribaş ve Meydan, 2019).

Yaşadığımız dijital çağın en önemli insan gruplarından biri toplumun geleceğini oluşturan genç nesillerdir. Genç kullanıcı gruplar çevrimiçi ortamlardaki bilgiyi hem kullanmakta hem de içerik üretmektedirler. Bu bağlamda dijital dünyanın içinde yer alan gençleri çevrimiçi ortamlardan eşit olarak faydalanmalarını sağlamak için destekleme çalışmalarına ihtiyaç duyulmuştur. Bunlardan biri gençlere dijital teknolojileri doğru ve verimli kullanabilmeyi sağlayacak dijital okuryazarlık becerisinin kazandırılmasıdır (Ribble, 2011; Özdemir ve Çebi, 2020). Z kuşağı olarak nitelendirilen bu gençlerin en önemli özelliği özgüvenli olması ve teknolojiye çok kolay uyum sağlayabilmesidir. Eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, yenilikçiliğe önem veren bu nesil öğrencilere, derslerde dijital okuryazarlık becerisini kullanmaya uyumlu Web 2.0 teknolojisi gibi yeni yöntem ve metotları kullanabileceği eğitim ortamları oluşturulmalıdır. Dolayısıyla teknolojinin gücünden yararlanabilen gençler; dijital içeriklerle karmaşık problemlere çözüm oluşturabilmek için bilgiye ulaşabilmekte, dijital araçlar ile iletişime

geçerek yeni bilgiler üreterek değişen ve gelişen şartlara uyum sağlayabilmekte, dijital ürünler üreterek bireysel kapasite ve üretkenliğini arttırabilmektedir (Binkley, Erstad, Herman, Raizen, Ripley, Ricci ve Rumble, 2012; Özdemir ve Çebi, 2020). Belirtilen bütün bu özellikler ve gelişimlerin olabilmesi için dijital okuryazarlık becerisi kazandırılmalı ve önemi anlaşılmalıdır.

Bilgisayar teknolojisindeki hızlı gelişmeler her alanda olduğu gibi coğrafya eğitiminde de çok yönlü değişim ve yeniliklerin görülmesine yol açmıştır (Bishop, 1992, 1995; Demirci, Taş ve Özel, 2007). Coğrafya derslerinde bilgisayarın kullanımı 1960'lı yıllarda başlamaktadır. (Wentz, Vender ve Brewer, 1999; Demirci ve diğerleri, 2007). Diğer disiplinlere oranla görselliğin coğrafya derslerinde daha çok önem kazanması, bilgisayar teknolojilerinin bu derslerde daha yaygın kullanılmasına neden olmuştur (Fitzpatrick, 1993; Demirci ve diğerleri, 2007). Başlangıçta bilgisayar teknolojilerinin kullanımı coğrafya derslerine hazırlık için genelde sınav hazırlama, çeşitli fotoğrafların izlenmesi ve bazı yazılımların kullanılması gibi sınırlı bir çerçevede kullanılıyordu. İnternet alanında meydana gelen gelişmeler ile bilgisayarın coğrafya derslerinde çok daha kapsamlı ve etkin olarak kullanılabilmesine olanak sağlamıştır. Bilgisayar ve internet vasıtasıyla coğrafya derslerinde öğretmenler PowerPoint sunumları ile her türlü resim, harita, uydu görüntüsü, video, simülasyon, animasyon ve yazılı metinleri paylaşılabilmektedir. Coğrafya dersleri bu sunumlar sayesinde öğrenciler açısından daha zevkli ve verimli bir hale gelmiştir. Bunun yanında işlenen dersin değerlendirmesini sağlayan etkinliklerin yapılması, öğrencinin derse aktif katılımını sağlayarak öğrenmeyi kolaylaştırmıştır.

Bilgisayar teknolojilerinin coğrafya derslerinde kullanımı sadece internet ve PowerPoint sunumları ile sınırlı kalmamış gelişen teknoloji ile birlikte (Seal ve Przasnyski, 2001; Bartsch ve Cobern, 2003; Joshua, 2005; Ruthven, Nennesy ve Deaney, 2005; Demirci ve diğerleri, 2007) coğrafyada görselleştirme üzerinde de çeşitli araştırmalar yapmaya neden olmuştur. Bu duruma yeryüzü bölümlerinin ve şekillerinin üç boyutlu olarak bilgisayara aktarılması ile sınıf ortamında görsel arazi çalışmalarının yapılması (Crampton, 1998; Lemke ve Ritter, 2000; Ramasundaram, Grunwald, Mongeot, Comerford ve Bliss, 2005; Demirci ve diğerleri, 2007), sanal geziler, artırılmış gerçeklik yöntemi ile ders sunumlarının hazırlanması gibi örnekler verilebilir. Buna ilaveten coğrafya derslerinde Google Earth ile dünyada istenilen her yerin uydu görüntülerine ulaşabilmektedir. Yine kazanımlara uygun olarak hazırlanmış coğrafya videolarını öğretmenler video barınma siteleri vasıtasıyla öğrencileri ile paylaşılabilmektedirler. Özellikle rota planlaması yaparken, harita kullanırken ve yerlerin konumlarını açıklarken; CBS (Coğrafi Bilgi Sistemleri), GPS (Küresel Konumlandırma Sistemi), UA (Uzaktan Algılama) ve Google Earth gibi birçok teknolojiden faydalanılmaktadır. Bu teknolojik gelişmelere destek olan Google Haritalar, Web CBS, Gönüllü Coğrafi Bilgi, Öykü Haritası, Farklı Mobil Uygulamalar ve Açık Cadde Haritası gibi özellikle çevrimiçi olarak kullanılabilecek veri hakkında bilgi veren teknolojik gelişmeler de eklenebilir.

Bu teknolojilerin çoğunun ücretsiz olması ders içi ve ders dışında öğretmenler ve öğrenciler tarafından kullanımını arttırmaktadır. Bu süreçte kendilerini donanımlı hale getiren öğretmen ve öğrenciler, bilgisayar teknolojileri sayesinde derse daha motive olacak ve akademik başarılarının artmasına katkı sağlayacaktır (Ünlü ve Yıldırım, 2017). Ayrıca günümüzde ortak bir akılla birçok kullanıcıyı sosyal ve aktif bir platformda aynı anda, aynı amaca ya da ürüne odaklayabilen (O'Reilly, 2007; Elmas ve Geban, 2012) ve ikinci kuşak Web platformu olarak da tanımlanan Web 2.0 araçlarının coğrafya derslerindeki önemi ve kullanımını da eklenebilir. Web 2.0 araçları ile öğretmen ve öğrenciler çevrim içi olarak coğrafya konuları ile ilgili dosya paylaşımı, video ve animasyon paylaşımları yapabiliyorlar, interaktif sunumlar hazırlayabiliyorlar, kavram haritaları düzenleyebiliyorlar, anlatılmak istenen konular için konunun kilit noktalarının vurgusunu artırıcı kelime bulutları oluşturabiliyorlar.

Teknoloji alanındaki bu gelişmeler karşısında Millî Eğitim Bakanlığı hem öğrencilerin akademik başarılarını artırmak hem de bilim ve teknoloji ile uyumlu eğitim verebilmek için eğitim ile teknolojiyi entegre eden okul programları üzerinde çalışmalar yapmaya başlamıştır. Bunlar içinde en kapsamlısı 2010 yılından itibaren okullarda Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi adı verilen FATİH programının uygulamaya konulmasıdır. Ardından ders materyallerini çevrim içi sunulmasını sağlayan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ise 2012 yılından itibaren hizmete sunulmuştur. EBA programında coğrafya dersinin her sınıf seviyesinde ders anlatım videolarından etkinliklere kadar geniş bir yelpazede öğrenciye ve öğretmene hizmet verilmektedir. Bu çalışmaları yaparken hem sınıf içinde hem de sınıf dışında kullanmayı sağlayarak zaman kısıtlaması kavramını da ortadan kaldırmaktadır. Dolayısıyla öğrencileri aktif öğrenme ile coğrafya konularını derinlemesine, kalıcı ve eğlendirici olarak öğrenmelerine fırsat tanımaktadır (Elmas ve Geban, 2012). Bundan dolayı eğitimde gelecek nesillere dijital okuryazarlık becerisi kazandırılmalı ve iyi bir dijital okuryazar olmaları sağlanmalıdır.

Yapılandırmacı eğitim felsefesine uygun olan bilişim teknolojilerini her derste olduğu gibi coğrafya derslerinde de kullanılmalıdır. Bunun için coğrafya derslerini dijital araç ve platformlar aracılığı ile hazırlıklar yapılarak daha cazip ve dikkat çekici hale getirilebilir. Dijital araç ve platformların kullanılması içinde hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin dijital okuryazarlık becerisinin kazandırılmasını zorunlu hale getirir. Dolayısıyla 21. yüzyıl

öğrencisinin öğrenme ihtiyacına cevap verebilmek için dijital okuryazarlık becerisinin derse entegre edilerek verilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Coğrafya öğretim programının temel öğeleri içinde yer alan beceriler, ortak beceriler ve coğrafi beceriler diye ikiye ayrılmaktadır (MEB, 2018). 21. yüzyıl becerileri olarak nitelendirilen ortak becerilerden biri de dijital okuryazarlık becerisidir.

Bu çalışmanın iki amacı bulunmaktadır. İlk olarak coğrafya öğretim programında yer alan kazanımların yapısında dijital okuryazarlık becerisinin yerini ortaya çıkarmak. Daha sonra ise lise öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerisinin genel ve coğrafya dersi özelinde kullanma düzeylerini belirlemek ve sonuçların öğrencilerin sınıf düzeyleri, okul türleri ve cinsiyet değişkeni açısından değerlendirmesini yapmaktır. Bu amaçlar çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

- ✓ Dijital okuryazarlık becerisi coğrafya öğretim programında hangi kazanımlarla doğrudan ilişkilendirilmiştir?
- ✓ Ortaöğretim öğrencilerinin genel ve coğrafya dersi özelinde dijital okuryazarlık becerisini uygulama düzeyi nedir? Ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin sınıf düzeyleri, okul türleri ve cinsiyet değişkeni açısından, dijital okuryazarlık becerisi uygulama düzeyi bakımından farklılık göstermekte midir?

Bunun yanında alanyazında coğrafya derslerinde ortaöğretim öğrencilerinin “dijital okuryazarlık” becerisinin kullanma düzeylerine ilişkin araştırmalar oldukça az olup, yapılan çalışmalar genelde coğrafi beceriler üzerine yoğunlaşmıştır. Bu bağlamda yapılan çalışmanın bir diğer amacı da alanyazında dijital okuryazarlık becerisine yönelik yapılan çalışmalara katkı sağlamaktır.

2. YÖNTEM

Araştırma iki aşamadan oluşmakta olup her iki aşamada da nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma, teori oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı bulundukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan derinlemesine ve ayrıntılı bilgileri gerektiren bir yaklaşımdır. “Şemsiye kavram” olarak da ifade edilen nitel araştırmanın içeriğinde birçok araştırma deseni bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Öncelikle araştırmada coğrafya öğretim programında dijital okuryazarlık becerisinin yerini belirleyebilmek amacıyla doküman analizi yapılmış olup bu aşamada ortaöğretim coğrafya dersi öğretim programı incelenmiştir. Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkin şekilde kullanılması gereken bilgi kaynaklarını oluşturur. Nitel araştırmalarda doğrudan gözlem ve görüşmelerin mümkün olmadığı durumlarda araştırmaya yazılı dokümanlar dâhil edilebilir. Doküman analizi, araştırılacak olan olgu ve olaylar hakkında bilgiler barındıran yazılı materyallerin analiz edilmesi olup, bu yöntem diğer nitel yöntemlerle birlikte kullanıldığı gibi tek başına bir araştırma yöntemi de olabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). İlk bölümde dijital okuryazarlık becerisi ile MEB’in en son 2018 yılında yayınladığı 9, 10, 11, 12. sınıf coğrafya öğretim programlarında yer alan kazanımlar eşleştirilerek incelenmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu’nun web sitesinden 2018 yılına ait coğrafya öğretim programına ulaşılmıştır. Dokümanları inceleme aşamasında elimizde bulunan öğretim programının kazanımları ve dijital okuryazarlık becerisi tek tek incelenerek sınıf ve ünite bazında karşılaştırmalı olarak alt problemlere göre araştırılması yapılarak değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler ile tablolar oluşturulmuş ve içerik analizi yöntemiyle veriler çözümlenmiştir. Ardından araştırmacılar tarafından yorumlaması yapılmıştır.

Araştırmanın ikinci bölümünde nitel araştırma yöntemlerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde yürütülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme formunu hazırlar ve bu sorularla veriler toplanmaya çalışılır (Karasar, 1998; Yenilmez ve Avcu, 2009). Veri aracı olarak kullanılacak görüşme formunu hazırlarken hem alan hem de dil uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan görüşme formu önce Nevşehir Üniversitesi Etik Kurulu Başkanlığına sunulurken “Etik Kurul İzin” belgesi alınmıştır. Daha sonra Aksaray ilinde yer alan Anadolu Lisesi, Fen lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi ve Sosyal Bilimler lisesi olmak üzere birbirinden tür olarak farklı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilere gönüllük esasına göre uygulayabilmek için de Aksaray İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden izin alınmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; 2020-2021 öğretim yılında Aksaray ilinde yer alan, seçilmiş (Anadolu lisesi, Fen lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi) ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören lise öğrencileri oluşturmuştur. Öğrenciler çalışmaya gönüllük esasına uygun olarak katılmıştır. Araştırmada 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda öğrenim gören toplam 100 öğrenci yer aldı. Veri toplama aracından elde edilen veriler; önce içerik

analizine tabi tutuldu, daha sonra alınan veriler frekans tekniği ile tabloları oluşturuldu ve yüzdelik değerleri verildi. Bunun yanında araştırmanın güvenilirliği artırmak için katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara da yer verildi.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul türüne göre dağılımı yüzdelik olarak incelendiğinde her okul türünde eşit oranda (%25) katılımın sağlandığı görülmektedir (Tablo. 1).

Tablo 1. Okul türüne göre katılımcıların özellikleri

Okul türü	f	%
Anadolu Lisesi	25	25
Fen Lisesi	25	25
Mes. ve Tek. Ana. Lisesi	25	25
Sosyal Bilimler Lisesi	25	25
Toplam	100	100

Katılımcıların sınıflara göre dağılımı yüzdelik olarak incelendiğinde her sınıf düzeyinde hemen hemen birbirine yakın oranlarda katılımcı olduğu görülmektedir (Tablo. 2).

Tablo 2. Sınıf seviyelerine göre katılımcıların özellikleri

Sınıf	f	%
9	24	24
10	25	25
11	26	26
12	25	25
Toplam	100	100

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulandığı sınıf seviyelerine göre katılımcıların dağılımı incelendiğinde 9. sınıflarda %24, 10. sınıflarda %25, 11. sınıflarda %26, 12. sınıflarda %25 olmak üzere genel olarak eşit düzeyde bir dağılım yapıldığı görülmektedir (Tablo. 2).

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre dağılımı yüzdelik olarak incelendiğinde birbirine yakın değerlerde katılımın sağlandığı görülmektedir (Tablo. 3).

Tablo 3. Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre dağılımı

Sıra No	Sınıf	Cinsiyet		f	%
		Erkek	Kız		
1	9	15	9	24	24
2	10	13	12	25	25
3	11	16	10	26	26
4	12	13	12	25	25
Toplam	4	57	43	100	100

Tabloda görüldüğü gibi araştırma çalışması Aksaray ilinde yer alan dört farklı lise grubu öğrencilerinden her sınıf düzeyinde kız öğrencilerden 43, erkek öğrencilerden 57 olmak üzere toplam 100 kişiye uygulanmıştır (Tablo. 3).

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın birinci bölümünde coğrafya öğretim programında dijital okuryazarlık becerisinin yerini belirleyebilmek amacıyla 2018 yılına ait coğrafya öğretim programı Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun web sitesinden ulaşılmıştır. Ortaöğretim coğrafya dersi öğretim programı incelenerek doküman analizi yapıldı.

Araştırmanın ikinci bölümünde ölçme aracı olarak kullanılacak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken, görüşmenin yapılacağı tüm öğrencilere dijital okuryazarlık uygulama düzeylerini hem genelde hem de coğrafya derslerinde uygulama düzeyini tespit etmek amacıyla bütün görüşmelerde kullanılmak için bir dizi soru hazırlandı. Yarı yapılandırılmış görüşme çalışmalarında katılımcı kişilerin soruları açık uçlu sorular olmasından dolayı istediği genişlikte cevap verilmesine izin verilir. Görüşme soruları görüşme yapılan kişilerin kullandığı ve bildiği terminolojiye uygun olarak hazırlanır. Bu görüşmede, görüşülen kişiye gerektiğinde ek sorular sorulabilir (Türnüklü, 2000; Yenilmez ve Avcu, 2009). Bu araştırma için hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formunda altı soruya yer verilmiştir. Hazırlanan sorular, araştırma problemi ve amacının olduğu bir form haline getirilerek iki alan ve iki dil uzmanının görüşlerine sunulmuş ve alınan görüşler doğrultusunda görüşme sorularında gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme sorularının anlaşılır olup olmadığını kontrol etmek amacıyla alan ve edebiyat öğretmenleri ile pilot görüşmeler yapılmıştır. Pilot görüşmeler sonuçlarına göre yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilerek uygulanabilir durumuna getirilmiş ve veri toplama aşamasına geçilmiştir.

2.3. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın ilk bölümünde MEB'in 2018 yılında yayınladığı 9, 10, 11, 12. sınıf coğrafya öğretim programlarında dijital okuryazarlık becerisi ile ilişkilendirilen kazanımlar sınıf ve ünite bazlı olarak incelenmiştir.

Araştırmada ölçme aracı olarak kullanılacak 6 sorudan oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formu salgın kurallarından dolayı her bir grup öğrenci ile ilgili çevrimiçi toplantılar yapılarak form hakkında bilgilendirme çalışması yapılmıştır. Ardından görüşme yapılacak öğrencilere hazırlanan sorular form halinde çevrimiçi mesajlaşma platformları (E-mail, WhatsApp, Telegram gibi) ile verilerek soruların cevaplandırılması istenmiştir. Öğrencilerle iletişim dijital araçlar ile gerçekleştirilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Dokümanları anlama aşamasında elimizde bulunan coğrafya öğretim programının kazanımları ile dijital okuryazarlık becerisi tek tek incelenmiştir. Sınıf ve ünite bazında karşılaştırmalı olarak alt problemlere göre araştırılması yapılmış ve ardından değerlendirilmesi yapılmıştır. Elde edilen veriler ile tablolar oluşturulmuş ve içerik analizi yöntemiyle veriler çözümlenmiştir. Ardından araştırmacılar tarafından yorumlaması yapılmıştır.

Araştırmanın ikinci bölümünde yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler; içerik analizine tabi tutulmuş, frekans tekniği kullanılarak tablolar halinde sunulmuş ve yüzdelik değerleri verilmiştir. İçerik analizi; araştırmada kullanılacak ölçme aracından elde edilen verileri sistematik ve nesnel olarak sayısallaştırarak çıkarımlarda bulunmaktır (Tavşancıl ve Aslan, 2001; Yalçın, 2019). Ayrıca araştırmanın güvenilirliğini artırmak için de katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

2018 Coğrafya öğretim programında sınıflar bazında verilen kazanım sayıları sınıf seviyelerine ve haftalık ders saatlerine göre farklılık göstermektedir. 9. sınıfta 22 olan kazanım sayısı 11. sınıfta 40'a çıkarken, 12. sınıfta 34'e düşmektedir. Bununla birlikte 11 ve 12. sınıflarda haftalık 2'şer saatlik olan öğretim programlarındaki kazanım sayıları 4 saatlik olan programlara göre yaklaşık olarak 10'ar tane azalmaktadır (Tablo. 4).

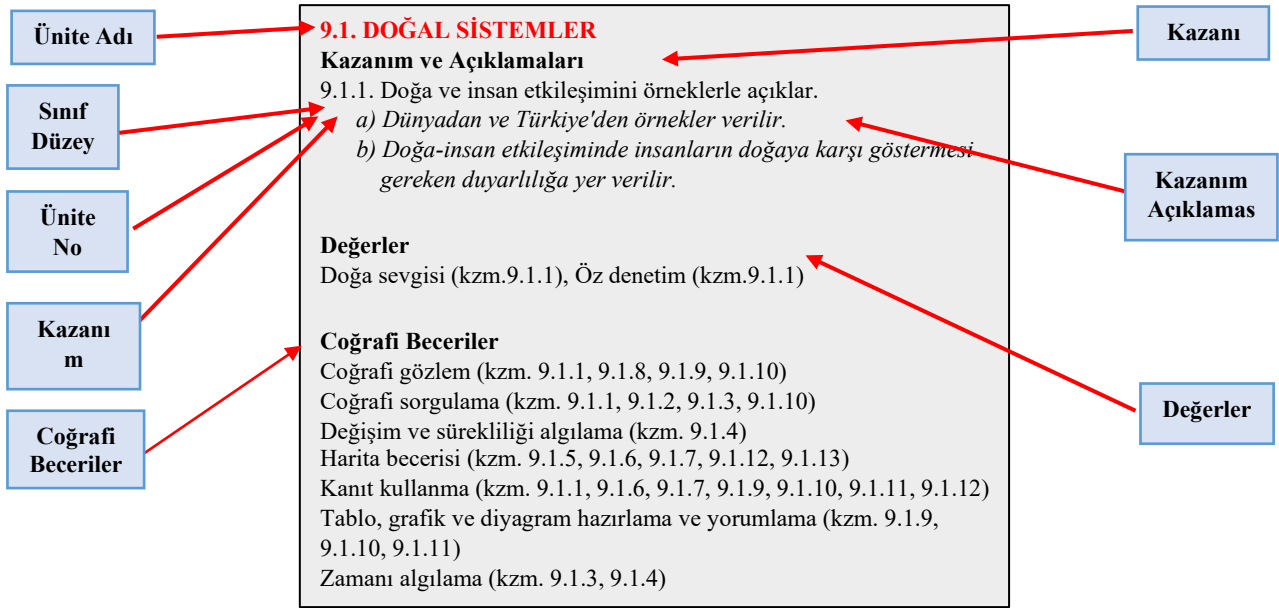
Tablo 4. Coğrafya Öğretim Programında Sınıf Düzeylerine Göre Kazanım Sayıları ve Dijital Okuryazarlık Becerisi

<i>Sınıf Düzeyi</i>	<i>Toplam Kazanım Sayısı</i>	<i>Dijital Okuryazarlık Becerisi Kazanım Sayısı</i>	<i>Yüzde(%)</i>
9	22	0	0
10	34	0	0
11 (2 Saatlik)	29	0	0
11 (4 Saatlik)	40	0	0
12 (2 Saatlik)	24	0	0
12 (4 Saatlik)	34	0	0

(MEB, 2018a).

* Coğrafya dersleri, Sosyal Bilimler liseleri hariç, 11. ve 12. sınıflarda seçmelidir.

Tabloda görüldüğü gibi kazanımların hiçbirinde dijital okuryazarlık becerisine ait doğrudan bir yer verilmemiştir. Coğrafya öğretim programının kazanım yapısı şekil 1'de görülmektedir.



Şekil 1. Kazanımların yapısı
(MEB, 2018).

Şekil 1’de görüldüğü gibi, coğrafya dersi öğretim programının kazanım yapısı incelendiğinde ünite adı, sınıf düzeyi, ünite numarası, kazanım numarası ve açıklaması, değerler ve coğrafi beceriler yer almaktadır. 21. yüzyıl becerileri içinde yer alan dijital okuryazarlık becerisine ait bir ifade yer almamaktadır.

Ancak coğrafya dersi öğretim programının içinde yer alan yetkinlikler bölümünde; eğitim sistemimizin temel amacını bireyleri bilgi, beceri ve davranışları ile öğretim programında “*beceri yelpazesi*” olarak ifade edilen sekiz anahtar yetkinliklerle bütünleşmiş karakterler yetiştirmek olduğu ifade edilir (MEB, 2018). Beceri yelpazeleri olan bu yetkinliklere *Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ)* adı verilmiştir. İçeriği sekiz bölümden oluşan bu yetkinlikler ile öğrencilerin kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceriler olduğu belirtilmiştir. Bu beceriler ile öğrenciler hem ulusal hem de uluslararası düzeyde gerekli olacak ihtiyaçlarına göre belirlenmiştir. TYÇ sekiz anahtar yetkinliklerden biri olan dijital yetkinlik ile ilgili yapılan açıklamada: “*İş, günlük hayat ve iletişim için bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsar. Söz konusu yetkinlik, bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması ayrıca internet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmektedir*” (MEB, 2018), ifadesi ile dijital okuryazarlık becerisinin önemi ve coğrafya öğretim programındaki yeri belirtilmiştir.

Bunun yanında coğrafya dersi öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlar bölümünde; dijital platform etrafında derslerde işlenecek konuların özelliğine göre bilgi-iletişim teknolojilerinin kullanılması, öğrencilere bilişim teknolojilerinin nasıl kullanılması gerektiğinin öğretilmesi de önem arz ettiği ifade edilmektedir (CBS, Google Earth gibi). Bunun için okullarda başta sınıflar olmak üzere teknik donanım ve fiziki şartların öğrenme ortamlarına uygun hale getirilmesi üzerinde durulmuş ve dijital okuryazarlık becerisinin öğretim programındaki yeri ve önemi bir kez daha vurgulanmıştır (MEB, 2018).

Coğrafya dersi öğretim programında dört ünite yer almaktadır. Bunlar; doğal sistemler, beşeri sistemler, küresel ortam: bölgeler ve ülkeler ile çevre ve toplumdur (MEB, 2018). Kazanımların içerikleri ve kazandırılması gereken coğrafi beceriler çerçevesinde incelediğimizde her bir kazanım için mutlaka bilişim teknolojilerinin kullanılmasını dolayısıyla öğretmen ve öğrencilerin de dijital okuryazarlık becerisini kullanması gerektiğini göstermektedir. Coğrafya dersinin kazanımlarında görsellerin ön planda olması dijital araçların derslerde kullanılmasını zorunlu hale getirmiştir. Özellikle kavram öğretiminde bilhassa soyut kavramların anlaşılabilmesi için görsel olarak somutlaştırması yapılmaktadır. Bunun yanında öğrencinin derse katılımını artırmak içinde öğrenciyi pasif halden aktif hale getirmek gerekli. Aktifliği artıran en önemli araçlardan biri de derslerde teknolojik araçların kullanılmasıdır. 9. sınıf doğal sistem ünitesinin birinci kazanımı:

Doğa ve insan etkileşimini örneklerle açıklar (Doğal Sistemler ünitesi).

- ✓ *Dünyadan ve Türkiye’den örnekler verilir.*
- ✓ *Doğa-insan etkileşiminde insanların doğaya karşı göstermesi gereken duyarlılığa yer verilir (MEB, 2018).*

Kazanım sınıfta öğrencilere verilirken öncelikle doğal unsur kavramı açıklanır. Bunlara birçok doğal unsurun görselleri gösterilerek öğrencilerin yaşadıkları yerlerde bulunan doğal unsurların varlığı ile fark ettirilir. Doğal ortamla insan ilişkilerine örnekler bölümünde videolar ve görseller ile öğrencinin kavraması sağlanır. İnsan faaliyetlerinin doğal ortam ile ilişkilerine verilen örnekler görseller, videolar ile pekiştirilir. İnsanın doğa üzerindeki olumlu ve olumsuz yönleri yine görseller, animasyonlar, belgeseller ile gösterilir, yaşantısındaki yeri açıklanır. Öğrenilen bilgiler e-ödev ile değerlendirmesi yapılır. Etkinlikler ile dersin tekrarı yapılarak bilginin kalıcılığı sağlanır. Web.2.0 araçları ile öğretmen ve öğrenciler ortak olarak kavram haritası yapabilirler, içerik paylaşabilirler, sanal panolar veya kelime bulutları hazırlayabilirler. EBA ile tekrar çalışması yapılabilir ve değerlendirme çalışmaları ile konuya kendisinde ne kadar içselleştirdiğini görebilir. Dolayısıyla dersin işlenmesinin başından sonuna kadar bilişim teknolojileri ile birlikte bütün öğrencilerin katılımının sağlandığı aktif bir metot uygulanabilir. Her öğrencinin katılımını daha zevkli ve ilgili hale getiren dijital araçların kullanımı ile birlikte dijital okuryazarlık becerisi kazandırılarak hayat boyu öğrenmedeki yeri gerçekleştirilir.

Sonuç olarak; aktif katılımcı, araştırmacı, başkalarının fikir ve düşüncelerinden faydalanarak kendi düşüncelerini ve yorumlarını ortaya çıkaran, ekip çalışması, problem çözme, analiz ve sentez çalışmaları gibi üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmeye yardımcı olan dijital okuryazarlık becerisi coğrafya öğretim programında doğrudan değil dolaylı olarak yer almaktadır. Bu da beceri kazanımı konusunda coğrafyaya özgü becerilere verilen önemin dijital okuryazarlık becerisinde de net bir şekilde ifade edilmediği ve gereken önemin verilmediği ortaya çıkmıştır.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu araştırmada, Aksaray ilinde bulunan Anadolu lisesi, Fen lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerisinin genel ve coğrafya dersi özelinde uygulama düzeyini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmaya her okul türünden 25 olmak üzere toplam 100 öğrenci katılmıştır. Öğrencilere 6 sorudan oluşan görüşme formu hakkında bilgi verildikten sonra cevaplandırılması istenmiştir. Veri toplama aracından elde edilen veriler; önce içerik analizine tabi tutulmuş, daha sonra frekans tekniği kullanılarak tablolar halinde sunulmuş ve yüzdelik değerleri verilmiştir. Bunun yanında katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

3.2.1. Derslerde Teknolojik Ekipmanın Kullanılması İle İlgili Görüşleriniz Nelerdir?

Tablo 5. Derslerde teknolojik ekipmanın kullanılması ile ilgili görüşler

<i>Derslerde teknolojik ekipmanların kullanılması ile ilgili görüşleri</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Derslerde teknolojik ekipmanların kullanılması ile ilgili görüşleri</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Bilgi çeşitliliği sağlıyor	3	2,54	Kolay	2	1,70
Bilginin kıyaslamasını sağlıyor	1	0,85	Kontrol dışı olduğunda dersin işleyişine zarar veriyor	3	2,54
Bilgiye kolay erişiliyor	3	2,54	Kullanışlı	2	1,70
Bilginin öğrenilmesini kolaylaştırıyor	6	5,08	Mantıklı	1	0,85
Bilginin sağlam aktarılmasını sağlıyor	1	0,85	Öğretici	10	8,47
Bol kaynak ve materyal çeşidi sunuyor	2	1,70	Öğretmenlerin teknolojik araçları bilmemesi dersin motivasyonunu bozuyor	1	0,85
Derslere aktif katılımı artırıyor	1	0,85	Pandemiye karşı eğitimin sürekliliğini sağladı	3	2,54
Ders çalışmayı pekiştiriyor	1	0,85	Pratiklik kazandırıyor	1	0,85
Derslerin işlenmesini kolaylaştırıyor	8	6,76	Sayısal dersler için yetersiz	1	0,85
Ders malzemesi yükünü azaltıyor	1	0,85	Sınavlara hazırlanmamıza yardımcı oluyor	1	0,85
Faydalı	21	17,79	Soru çözümlerine yardımcı oluyor	1	0,85
Fırsat eşitliği tanımıyor	1	0,85	Teknik aksamalar dersin motivasyonunu bozuyor	1	0,85
Fikrim yok	1	0,85	Verimli	14	11,8
Görsel hafızaya uygun	2	1,70	Uzun süreli olması sağlığa zarar veriyor	3	2,54
Herkese hitap etmiyor	1	0,85	21. yüzyılın gereği	8	6,76
İhtiyacı gideriyor	1	0,85	Z kuşağına hitap ediyor	1	0,85
İlgi çekici	1	0,85	Zamandan tasarruf	7	5,93
Kişisel teknolojik gelişmeler dersin verimini azaltıyor	1	0,85	Zorunlu olmadıkça derslerde kullanılmamalı	2	1,70

Öğrencilerin derslerde teknolojik ekipmanın kullanılması ile ilgili görüşleri incelendiğinde genel olarak olumlu düşüncelere sahip olduklarını görüyoruz. *Faydalı (21), verimli (14), öğretici (10), dersin işlenmesini kolaylaştırıyor*

(8), *zamandan tasarruf* (7), *bilginin öğrenilmesini kolaylaştırıyor* (6), *eğitimin sürekliliğini sağlıyor* (3). Bunun yanında az da olsa derslerde teknolojik ekipman kullanmanın olumsuz yönleri ile ilgili düşüncelerin varlığını da görüyoruz. *Sağlığa zararlı, teknik aksamalar ve öğretmenlerin teknolojik alet kullanmalarında yaşadıkları sıkıntıların dersin motivasyonunu bozduğunu, eğitimde eşitsizliğe sebep olduğu, herkese hitap etmiyor, kontrol olmadığında dersin akışını bozduğu* gibi... Genel olarak derslerde teknolojik ekipmanların kullanılması öğrencinin motivasyonunu, öğrenimini ve öğrenmedeki kalıcılığını artırdığı ortaya çıkıyor. Olumsuz ifade edilen konularda gereken tedbirler alınır (teknik aksamaların engellenmesi, öğretmenlerin teknolojik alet kullanımlarının sağlanması, teknik alt yapıların ülke genelinde eşit hale getirilmesi gibi) öğrencilerin dijitalleşmeye, dijital araçlara daha pozitif bakmalarını sağlayacaktır.

Öğrencilerin derslerde teknolojik ekipmanın kullanılması ile ilgili görüşleri sınıf seviyesinde incelendiğinde; 9. sınıflarda çoğunlukla olumlu ve faydalı olduğuna dair görüşler yer almaktadır. *Faydalı* (6), *21. yüzyılın gereği* (5), *verimli* (3), *eğitim devamlılığını sağlıyor* (2), *bilgi çeşitliliği sağlıyor* (1) gibi. *Sağlığa zarar veriyor olması*, olumsuz düşünce olarak ifade edilmiştir. 10 sınıflarda yine olumlu ve faydalı olduğuna dair görüşler yer almaktadır. *Faydalı* (9), *verimli* (4), *hızlı* (3), *zamandan tasarruf* (5), *öğretici* (5), *dersin işlenmesini kolaylaştırıyor* (2), *bilgiye kolay erişiliyor* (2) gibi. Bunun yanında *doğru bulmuyorum* ve *bazı dersler için sadece faydalı ifadeleri* ile olumsuz görüş sunan öğrenciler de bulunmaktadır. 11. sınıf öğrencilerinde hem olumlu hem de olumsuz görüşlere rastlıyoruz. *Faydalı* (4), *verimli* (3), *hızlı* (3), *öğretici* (3), *bilginin öğrenilmesini kolaylaştırıyor* (4) gibi. Bunun yanında olumsuz olarak; *sayısal dersler için yetersiz, fırsat eşitliği tanımıyor, herkese hitap etmiyor, teknik aksamalar dersin motivasyonunu bozuyor, kişisel teknolojik ekipmanlar dersin verimini azaltıyor*. 12. sınıflarda; *dersin işlenmesini kolaylaştırıyor* (5), *faydalı* (3), *verimli* (4), *öğretici* (2), *ihtiyacı gideriyor* (1), *ders malzemesi yükünü azaltıyor* (1), *derslere aktif katılım sağlıyor* (1) gibi olumlu görüşler çoğunlukta yer alıyor. Olumsuz olarak, *zorunlu olmadıkça derslerde kullanılmamalı ve öğretmenlerin teknolojik araçları bilmemesi dersin motivasyonunu bozuyor* görüşleri mevcut.

Genel olarak bakıldığında sınıflar seviyesinde teknolojik ekipmanların derslerde kullanılmasını olumlu yönde gördüklerini ifade etmişler. Olumsuz olarak yazılan görüşlere gereken tedbirler alınarak giderilmesi mümkün görülmektedir. Eğitim alanında yapılması faydalı ve gerekli olan; her türlü çalışma ve teknik ekipmanların kullanılması ve okullara tedarik edilmesi önem arz etmektedir.

Okul türüne göre bakıldığında; Anadolu lisesi öğrencileri genel olarak olumlu görüşler sunmuşlardır. *Faydalı* (4), *öğretici* (3), *hızlı* (2), *zamandan tasarruf* (2), *bilginin kıyaslamasını sağlıyor* (1), *bilgiye kolay erişiliyor* (1), *pratiklik kazandırıyor* (1) gibi. Olumsuz olarak *sağlığa zarar veriyor* (1), *kontrol dışında olduğunda dersin işlenmesine zarar veriyor* (1), *sayısal dersler için yetersiz* (1), *kısmen teknik ekipmanlar dersin verimini azaltır* (1). Fen lisesi öğrencilerinde olumlu görüşlerin yoğun olduğu görülmüyor. *Faydalı* (4), *verimli* (2), *hızlı* (4), *kullanışlı* (1), *kolay* (1), *ilgi çekici* (1), *Z kuşağına hitap ediyor* (1), *bilginin sağlam aktarılmasını sağlıyor* (1), *derslere aktif katılım sağlıyor* (1). Olumsuz olarak *fırsat eşitliği tanımıyor* (1), *zorunlu olmadıkça derslerde kullanılmamalı* (1) ifadeleri yer almıştır. Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi öğrencileri daha kısa ve az görüş sunmuşlar olup olumlu olarak; *faydalı* (3), *verimli* (3), *sınavlara hazırlanmamıza yardımcı oluyor* (1), *hızlı* (1), *zamandan tasarruf* (1), *bilginin öğrenilmesini kolaylaştırıyor* (1) gibi. Olumsuz görüşleri; *zorunlu olmadıkça derslerde kullanılmamalı, herkese hitap etmiyor, öğretmenlerin teknolojik araçları bilmemesi dersin motivasyonunu bozuyor* (1), *kontrol dışında olduğunda dersin işlenmesine zarar veriyor* (1). Olumsuz görüşler en çok Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi öğrencileri tarafından sunulmuş olup, bu okuldan bir öğrenci de fikrim yok ifadesini kullanmıştır. Sosyal Bilimler lisesi öğrencilerinde olumlu görüşlerin daha fazla yer aldığı görülmekte olup, *faydalı* (10), *verimli* (8), *öğretici* (5), *zamandan tasarruf* (3), *bilgi çeşitliliği sağlıyor* (3), *görsel hafızaya uygun* (2), *soru çözümlerine yardımcı oluyor* (1) ifadeleri kullanılmıştır. Olumsuz olarak; *sağlığa zarar veriyor* (2), *teknik aksamalar dersin motivasyonunu bozuyor* (1), *bazı derslerde faydalı oluyor* (1), *kontrol dışında olduğunda dersin işlenmesine zarar veriyor* (1) ifadeleri kullanılmıştır.

Okul türleri açısından karşılaştırma yapıldığında genel olarak olumlu görüşlerin yer aldığı az da olsa olumsuz görüşlerin de bulunduğu tespit edilmiştir. Görüş çeşitliliğinde Sosyal Bilimler lisesi öğrencileri birden fazla görüş bildirirken Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi öğrencileri genelde tek ve kısa olarak ifade etmişlerdir.

Cinsiyet olarak erkek öğrencilerin derslerde teknolojik ekipman kullanımını; *faydalı, kullanışlı, verimli, öğretici* gibi olumlu görüşlerin yanında olumsuz taraflarını daha çok irdeledikleri tespit edilmiştir. Erkek öğrenciler genelde teknolojiye olumlu bakıyor ancak mutlaka denetleme mekanizmasının olması gerektiğini ifade ediyorlar. Bunun yanında konu hakkında fikrini beyan etmeyen öğrenciler de bulunmaktadır. Kız öğrenciler ise derslerde teknolojik ekipman kullanımını dersler için *faydalı olduğunu, öğrenmeyi kolaylaştırdığı, çağımızın gereği, görsel hafızaya uygun* gibi birçok olumlu görüşler sunarken erkek öğrencilere paralel olarak her şeyde olduğu gibi teknolojik ekipman kullanımında da kontrolün olması gerektiğini vurgulamışlardır.

Bu soruya cevap veren katılımcı ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Bir bakıma yararlı ancak çok uzun süre derslerle birlikte teknolojik ekipmanlarla haşır neşir oluyoruz ve sağlık açısından pek olumlu sonuçlar doğurmuyor” (Ö-8).

“Derslerde teknolojik ekipman kullanmak dersi daha iyi anlamayı sağlar, unutmamızı engeller ve bilgiye daha kolay ulaşmamızı sağlar” (Ö-32).

“Bazen oluşan teknik aksaklıklar nedeniyle derslere bağlanamamak geri kalmamıza sebep oluyor” (Ö-92).

3.2.2. Coğrafya Derslerinde Hangi Teknolojik Ekipmanları Kullanıyorsunuz?

Tablo 6. Coğrafya derslerinde kullanılan teknolojik ekipmanlar

<i>Coğrafya derslerinde kullanılan teknolojik ekipmanlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Akıllı Tahta	36	27,36
Bilgisayar	44	33,44
Dijital Haritalar	7	5,30
Projeksiyon	5	3,78
Kullanmıyoruz	9	6,82
Tablet	1	0,76
Telefon	30	22,73

Öğrencilerin coğrafya derslerinde en çok kullandıkları teknolojik ekipman bilgisayar (44) olup bunu akıllı tahta (36) ve telefon (30) izliyor. Salgın sürecinde derslerin uzaktan işlenmesi bilgisayar ve telefonun kullanımını arttırdığı göstermektedir. Kullanmıyoruz seçeneğinin en fazla 12. sınıf öğrencileri tarafından yazılması bu öğrencilerin üniversite sınavları için ders çalışmaya ve soru çözümüne odaklanmaları olarak değerlendirilebilir.

Sınıf seviyeleri göre verilerin analizi yapıldığında; 9. Sınıflar coğrafya derslerinde en çok *bilgisayar (18)* ve *telefon (11)* kullandıklarını belirtmişler. *Akıllı tahta (3)*, *dijital haritalar (4)*, *tablet (1)* en az yazılan teknolojik araçlar olmuştur. 9. sınıflarda eğitimin uzaktan olması akıllı tahtaların yerini bilgisayarların almasına neden olmuştur. 10. sınıflar; en çok *bilgisayar (14)*, *telefon (8)* ve *akıllı tahtanın (7)* kullanıldığını ifade etmiştir. En az ise *projeksiyon (3)* ve *dijital haritalar (1)* kullanılmaktadır. 11. sınıflarda; *akıllı tahta (14)*, *bilgisayar (9)* ve *telefon (8)* kullanılmakta olup, 11. sınıflarda yüz yüze eğitimlere bağlı olarak sınıflarda en çok akıllı tahtaların kullanılması görüş formuna yansımıştır. En az olarak *projeksiyon (1)*, *kullanmıyoruz (1)* ve *dijital haritalar (2)* görüşleri ifade edilmiştir. 12. sınıflarda ise en çok kullanılan teknolojik ekipman *akıllı tahtalar (12)* olarak çıkmıştır. *Bilgisayar (3)*, *telefon (3)*, *projeksiyon (1)* en az kullanılan teknolojik araçlardır. Tablet ve dijital haritalar yer almadığı gibi 8 öğrenci *kullanmıyoruz* ifadesini kullanmıştır. 12. sınıflarda yüz yüze eğitimlere bağlı olarak sınıflarda en çok akıllı tahtaların kullanılması ve üniversite sınavlarına hazırlıktan dolayı canlı derslere katılımın pek olmadığı görüş formuna yansımıştır.

Genel olarak coğrafya derslerinde 9 ve 10. sınıflarda bilgisayar ve telefon en çok kullanılan teknolojik ekipman olurken 11 ve 12. sınıflarda akıllı tahta kullanımının daha yaygın olduğu tespit edilmiştir.

Okul türlerine göre; Anadolu lisesi öğrencileri coğrafya derslerinde en çok *telefon (10)* ve *akıllı tahta (10)* kullanırken, en az *tablet (1)* ve *projeksiyon (1)* kullanmaktadır. İki öğrenci de coğrafya dersinde teknolojik ekipman kullanmadıklarını belirtmiştir. Fen lisesi öğrencileri ise derslerde en çok *bilgisayar (14)*, *akıllı tahta (8)* ve *telefon (5)* kullanırken, en az *dijital haritalar (4)* ve *projeksiyon (1)* kullanmaktadır. Bir öğrenci de coğrafya dersinde teknolojik ekipman kullanmadıklarını belirtmiştir. Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi öğrencilerinde coğrafya derslerinde en fazla *telefon (9)*, *bilgisayar (7)* ve *akıllı tahta (7)* kullanılırken; en az kullanılan araçlar ise *dijital haritalar (2)* ve *projeksiyondur (2)*. 6 öğrenci de coğrafya derslerinde teknolojik araç kullanmadıklarını yazmışlardır. Sosyal Bilimler Lisesi öğrencileri ise derslerde en çok *bilgisayar (14)*, *akıllı tahta (11)* ve *telefon (6)* kullanırken; en az *dijital haritaları (1)* kullanmaktadır. Genel olarak bakıldığında okulların genelinde coğrafya derslerinde bilgisayar, telefon ve akıllı tahtaların en çok kullanılan teknolojik araçlar olduğu tespit edilirken; en az tablet kullanılmaktadır. Bu da öğrencilerin fazla tablet kullanmadıklarını göstermektedir.

Cinsiyet olarak incelendiğinde; Erkek öğrenciler coğrafya derslerinde en çok *bilgisayar (22)*, *akıllı tahta (21)* ve *telefon (18)* kullanırken; en az *dijital haritalar (4)*, *projeksiyon (3)* ve *tablet (1)* kullanmaktadır. 7 erkek öğrenci de *kullanmıyoruz* cevabını vermiştir. Kız öğrencilerde en fazla *bilgisayar (22)*, *akıllı tahta (15)* ve *telefon (12)* kullanırken; en az olarak *dijital haritalar (3)* ve *projeksiyon (2)* kullanmaktadır. 2 kız öğrenci de *kullanmıyoruz* cevabını vermiştir. Kız ve erkek öğrencilerin görüşlerinde birbirine yakın ifadeler bulunmaktadır.

Yapılan değerlendirme sonucu coğrafya derslerinde en fazla; bilgisayar, akıllı tahta ve telefon kullanılırken en az tablet, projeksiyon ve dijital haritalar yer almıştır. Bunun yanında az da olsa 9 öğrenci coğrafya derslerinde teknolojik ekipman kullanmadıklarını belirtmiştir.

Bu soruya cevap veren katılımcı ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Pandemiden önce okulda bulunan akıllı tahtayı kullanıyorduk şimdi ise öğretmenimizin bilgisayarından ekranı yansıtmasıyla ders işliyoruz” (Ö-11).

“Uzaktan olduğu için telefon ve bilgisayar” (Ö- 61).

“Akıllı tahta, PC” (Ö- 88).

3.2.3. Web 2.0 Araçları Nelerdir? Coğrafya Dersinde Kullandınız Mı?

Tablo 7. Web 2.0 araçları

Web 2.0 araçları nelerdir?	f	%	Web 2.0 araçları nelerdir?	f	%
Bilmiyorum	74	63,79	Google Formlar	2	1,72
Blogger	2	1,72	Google Slides	1	0,86
Bubbl.us	2	1,72	Kahoot	10	8,62
Canva	5	4,31	Rendeforest	1	0,86
Class Dojo	1	0,86	Tinkercad	1	0,86
Code.org	1	0,86	Scratch	1	0,86
Edmodo	1	0,86	Voki	1	0,86
Edpuzzle	1	0,86	Yanlış biliyor	4	3,44
Eodev	1	0,86	Zoom	2	1,72
EBA	1	0,86	Quizziz	1	0,86
Gartic.io	3	2,58			

Web 2.0 araçları nelerdir sorusuna 74 öğrenci *bilmiyorum* cevabını vermiştir. 36 öğrenciden 22 tanesi tabloda yazılan Web 2.0 araçlarından kullandıklarını yazmışlar, 10 öğrenci ise Web 2.0 araçlarının özelliği hakkında bilgi vermiştir. 4 öğrenci de Web 2.0 araçları hakkında yanlış bilgi vermişlerdir. Dolayısıyla öğrencilerin geneli Web 2.0 araçları hakkında fazla bir bilgiye sahip olmadıkları ve kullanmadıkları tespit edilmiştir.

Sınıf seviyesine göre baktığımızda 9. sınıflarda 10 öğrenci Web 2.0 araçlarını bildiklerini ve kullandıklarını belirtmişlerdir. 14 öğrenci bilmediğini ifade etmiştir. 10. sınıflarda 14 öğrenci Web 2.0 araçlarını bildiklerini ve kullandıklarını, 11 öğrenci ise bilmediğini ifade etmiştir. 11. sınıflarda 7 öğrenci Web 2.0 araçlarını bildiklerini ve kullandıklarını belirtmiş; 19 öğrenci ise bilmediğini ifade etmiştir. 12. sınıflarda 6 öğrenci Web 2.0 araçlarını bildiklerini ve kullandıklarını belirtmiş; 19 öğrenci ise bilmediğini ifade etmiştir. Sınıf seviyelerinde 9 ve 10. sınıf öğrencileri Web 2.0 araçlarını daha iyi bilirken, 11 ve 12. sınıflarda bilenlerin sayısı azalmıştır.

Cevaplar okul türüne göre incelendiğinde; Anadolu lisesinde 9 öğrenci Web 2.0 araçlarını bildiklerini ve kullandıklarını, 16 öğrenci Web 2.0 araçlarını bilmediklerini ifade etmiştir. Fen lisesinde 12 öğrenci Web 2.0 araçlarını bildiklerini ve kullandıklarını, 13 öğrenci Web 2.0 araçlarını bilmediklerini ifade etmiştir. Mesleki ve Teknik Anadolu lisesinde 1 öğrenci Web 2.0 araçlarını bildiğini ve kullandığını, 24 öğrenci Web 2.0 araçlarını bilmediklerini ifade etmiştir. Sosyal Bilimler lisesinde 15 öğrenci Web 2.0 araçlarını bildiklerini ve kullandıklarını, 10 öğrenci Web 2.0 araçlarını bilmediklerini ifade etmiştir. Okul türlerine bakıldığında Sosyal Bilimler lisesi öğrencileri Web 2.0 araçlarını bilme ve kullanmada ilk sırada yer alırken, Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi bir öğrenci ile son sırada yerini almıştır. Okullarda eğitim seviyeleri ve öğrenci profiline göre dijital araçların daha güncel versiyonlarının kullanımının değiştiğini göstermektedir.

Cinsiyet değişkenine göre Web 2.0 araçların bilinmesi ve kullanılmasına incelendiğinde; 57 erkek öğrencinin 12 tanesi Web 2.0 araçlarını bildiklerini, 45'i bilmediklerini ifade etmiştir. Kız öğrencilerin ise 10 tanesi Web 2.0 araçlarını bildiklerini, 33'ü bilmediklerini ifade etmiştir. Cinsiyet arasında birbirine yakın değerler olmakla birlikte erkek öğrencilerin Web 2.0 araçlarını biraz daha fazla bildikleri ortaya çıkmıştır.

Genel olarak öğrencilerin sadece 22 tanesinin Web 2.0 araçları hakkında iyi bir bilgiye sahip olduğu büyük bir çoğunluğunun bilmediği tespit edilmiştir.

Tablo 8. Coğrafya dersinde Web 2.0 araçlarının kullanımı

Coğrafya dersinde Web 2.0 araçlarını kullandınız mı?	f	%
Evet	16	16
Hayır	84	84

Katılımcı öğrencilerin %84'ü coğrafya derslerinde Web 2.0 araçlarını kullanmadıklarını belirtmişler. Bu durum bize coğrafya derslerinde Web 2.0 araçlarının yok denecek kadar az kullanıldığını göstermektedir.

Sınıf seviyesinde 24 kişilik 9. sınıflarda 4 öğrenci, 25 kişilik 10. sınıflardan 9 öğrenci, 26 kişilik 11. sınıflardan 3 öğrenci, 25 kişilik 12. sınıflardan coğrafya derslerinde hiç kullanmadıklarını ifade etmişler. Görüldüğü gibi sınıflar

bazında da coğrafya derslerinde Web 2.0 araçlarının en çok 10. Sınıflarda kullanılırken 9 ve 11'lerde yok denecek kadar az kullanılmakta, 12. sınıflarda hiç kullanılmadığı ortaya çıkmıştır.

Okul türü olarak incelendiğinde; Anadolu lisesinde 3, Fen lisesinde 6, Sosyal Bilimler lisesinde 9 öğrencinin coğrafya derslerinde Web 2.0 araçlarını kullandığını ifade etmiş, Mesleki ve Teknik Anadolu lisesinde kullanılmadığı ifade edilmiştir. Web 2.0 araçlarının coğrafya derslerinde en çok Sosyal Bilimler lisesinde kullanıldığı, Mesleki ve Teknik Anadolu lisesinde ise hiç kullanılmadığı ortaya çıkmıştır.

Cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde; erkek ve kız öğrencilerin 8'i coğrafya derslerinde Web 2.0 araçlarını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Erkek öğrencilerin 45'i, kız öğrencilerin 35'i Web 2.0 araçlarının coğrafya derslerinde kullanmadığını belirtmiştir.

Genel olarak incelendiğinde Web 2.0 araçları coğrafya derslerinde çok az kullanıldığı tespit edilmiştir. Web 2.0 araçlarına en uygun derslerden biri olan coğrafya dersinde kullanımının az olmasında coğrafya öğretmenlerinin bu araçları derslerde kullanmasını bilmediklerini ya da kullanmadıklarını gösterebilir.

Bu soruya cevap veren katılımcı ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

"Bizlerin gelişiminde yardımcı olacak uygulamalardır. Evet kullandık" (Ö-1).

"Quiver, Celestia, Aurasma vb. Herhangi birisini kullanmıyoruz" (Ö-33).

"Kullanmadığım için bilmiyorum" (Ö- 63).

"Web 2.0 Araçları Cahoot, eba kanva, zoom gibi uygulamalardır. Evet, biz coğrafya dersinde Zoom'u ve Eba'ya kullandık" (Ö-76).

3.2.4. Coğrafya Konularının Araştırılmasında Kullandığınız Dijital Platformlar Var Mıdır? Varsa Hangileridir?

Tablo 9. Coğrafya konularının araştırılmasında dijital platformların kullanımı

<i>Coğrafya konularının araştırılmasında kullandığınız dijital platformlar var mı?</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Evet	79	79
Hayır	21	21

Öğrencilerin %79'u coğrafya konularının araştırılmasında dijital platformları kullandığı, %21'nin ise kullanmadığı tespit edilmiştir. %21 oranında öğrencinin kullanmaması eğitim alanında dijitalleşme konusunda hala eksiklerimizin olduğunu göstermektedir.

Sınıf seviyelerinde coğrafya konularının araştırılmasında dijital platformları kullanmayan öğrencilerden 9. sınıflarda 4 öğrenci, 10. sınıflarda 2 öğrenci, 11. sınıflarda 3 öğrenci, 12. sınıflarda 12 öğrenci yer almaktadır. Coğrafya konularının araştırılmasında dijital platformları kullanmayan 12. sınıf öğrencilerinin fazla olmasında; 12. Sınıfların üniversite sınavlarına hazırlanması, öncelikli konuların farklı olması gibi sebeplerin etkili olduğu düşünülmektedir.

Okul türüne göre incelendiğinde; Anadolu lisesinde 1, Fen lisesinde 3, Mesleki ve Teknik Anadolu lisesinde 12, Sosyal Bilimler lisesinde 5 öğrenci coğrafya konularının araştırılmasında dijital platformları kullanmadığını ifade etmiştir.

Cinsiyete göre incelendiğinde; erkek öğrencilerden 13, kız öğrencilerden 8 toplam 21 öğrencinin coğrafya dersi araştırmalarında dijital platformları kullanmadığı görüldü. Bu öğrencilerin 12'sinin son sınıf olması yine üniversite yerleştirme sınav hazırlıklarının etkisi olduğu düşünülmektedir. Coğrafya dersinde erkek öğrencilerin araştırma çalışmalarında kız öğrencilere göre daha az dijital platform kullandıkları tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin coğrafya araştırmalarını farklı kaynaktan mı yaptıkları veya araştırma yapmadıkları mı sorusu da ayrı bir tartışma konusudur. Genel olarak bakıldığında öğrencilerin büyük bir bölümü coğrafya araştırma konularında dijital platformları kullandığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 10. Coğrafya konularının araştırılmasında kullanılan dijital platformlar

<i>Coğrafya Konularının Araştırılmasında Kullandıkları Dijital Platformlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Coğrafya Konularının Araştırılmasında Kullandıkları Dijital Platformlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Arama Motorları	2	1,53	Pinterest	2	1,53
Dijital dergiler	2	1,53	Telegram	4	3,05
EBA	1	0,76	Twitter	12	9,16
Facebook	5	3,81	Youtube	13	9,92
Google	31	23,67	WhatsApp	39	29,77
Instagram	6	4,58	Web siteleri ve bloglar	5	3,81
Messenger	3	2,30	Wikipedia	6	4,58

Coğrafya konularının araştırılmasında en çok kullanılan dijital platform WhatsApp (39) ve Google (31) olarak çıkmıştır. WhatsApp bir araştırma platformu olmamasına rağmen öğrenciler özellikle ders çalışırken, soru çözümlerinde öğretmenleri ve arkadaşları arasında kurdukları WhatsApp grupları ile bilgi paylaşımlarında bulunmakta olduğunu ifade ettiler. Arama motorları içinde öğrencilerin en yaygın olarak kullandığı ise ilk ve en eski arama motoru olması ile en çok kullanılmasından dolayı Google olarak çıkmıştır. Bunun yanında birçok dijital platformların öğrenciler tarafından kullanıldığı ortaya çıkmıştır.

Sınıf seviyelerine bakıldığında; 9. sınıflarda en çok kullanılan platformlar Google (10), WhatsApp (8), youtube (6) olurken, bunun yanında twitter (4), instagram (2), telegram (2), arama motorları (1), EBA (1), facebook (1), messenger (1), pinterest (1) de bulunmaktadır. 10. sınıflarda en çok kullanılan dijital platformlar; WhatsApp (11) ve Google (10) olarak çıkmıştır. Bunun yanında instagram (4), youtube (4), facebook (2), twitter (2), wikipedia (2), Web siteleri ve bloglar (2), arama motorları (1), messenger (1), pinterest (1), telegram (1) yer almaktadır. 11. sınıflarda WhatsApp (15) ve Google (7) olarak çıkmıştır. Bunun yanında twitter (3), Web siteleri ve bloglar (3), dijital dergiler (2), wikipedia (2), facebook (1) ve youtube (1) bulunmaktadır. 12. sınıflarda WhatsApp (5) ve Google (4) olarak çıkmıştır. Bunun yanında twitter (3), wikipedia (2), facebook (1), messenger (1), telegram (1) ve youtube (2) bulunmaktadır. Her sınıf seviyesinde WhatsApp ve Google en fazla kullanılan dijital platformlar olarak ortaya çıkmıştır. Canlı derslerde en çok kullanılan platform EBA olmasına rağmen bunun cevaplara yansımaması da ayrı bir tartışma konusudur.

Okul türlerine göre incelendiğinde; Anadolu lisesinde en fazla Google (8) ve WhatsApp (9) yer almaktadır. Bunun yanında youtube (5), instagram (4), twitter (4), dijital dergiler (2), facebook (2), telegram (2), Web siteleri ve bloglar (2), wikipedia (2) EBA (1) ve messenger (1) yer alır. Fen lisesinde en fazla Google (11) ve WhatsApp (10) yer almaktadır. Bunun yanında youtube (4), arama motorları (2), Web siteleri ve bloglar (1) ve wikipedia (1) yer alır. Mesleki ve Teknik Anadolu lisesinde en fazla WhatsApp (9) ve Google (4) yer almaktadır. Bunun yanında facebook (3), instagram (2), messenger (2) ve twitter (2) yer alır. Sosyal Bilimler lisesinde ise en fazla WhatsApp (11) ve Google (8) yer almaktadır. Bunun yanında twitter (6), youtube (5), wikipedia (3), Web siteleri ve bloglar (2), pinterest (2) ve telegram (1) yer alır. Her okul türünde de WhatsApp ve Google en fazla kullanılan dijital platformlar olarak ortaya çıkmıştır.

Cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde; coğrafya dersleri için erkek öğrencilerin en fazla WhatsApp (22) ve Google (11) kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanında youtube (6), facebook (5), instagram (5), twitter (5), wikipedia (5), Web siteleri ve bloglar (3), arama motorları (2), messenger (2), EBA (1), dijital dergiler (1), pinterest (1) kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca 15 erkek öğrencinin coğrafya dersleri için herhangi bir dijital platform kullanmadıkları tespit edilmiştir. Kız öğrencilerde en fazla Google (20) ve WhatsApp (17) kullandığı ortaya çıkmıştır. Kullandıkları diğer dijital platformların dağılışı twitter (7), youtube (6), wikipedia (5), telegram (4), instagram (1), Web siteleri ve bloglar (3), messenger (1), dijital dergiler (1), pinterest (1). Bunun yanında 6 kız öğrencinin coğrafya dersleri için herhangi bir dijital platform kullanmadıkları tespit edilmiştir. Kız öğrenciler coğrafya dersi araştırmalarında dijital platformları erkek öğrencilere göre daha çok kullandığı tespit edilmiştir.

Genel olarak öğrenciler coğrafya derslerinin araştırma konularında en çok WhatsApp ve Google kullandıkları, bunun yanında farklı dijital platformların da kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunun yanında 21 öğrencinin herhangi bir dijital platform kullanmadığı görülmüş olup, bu öğrencilerin çoğu Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi erkek öğrencileridir.

Bu soruya cevap veren katılımcı ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Uzman kişilerin yazmış oldukları bloglar, köşe yazıları, sosyal medyalarını takip ediyorum (Ö-20).

“Yoktur hiçbir” (Ö-74).

“Var. WhatsApp aracılığıyla arkadaşlarım ve öğretmenimden gerekli konuları öğrenebiliyorum. Ayrıca Google ve YouTube uygulamalarıyla da geniş çaplı bilgilere de ulaşabiliyorum” (Ö-84).

3.2.5. Coğrafya Derslerinizde ve Çalışmalarınızda EBA'dan Faydalaniyor Musunuz? Düşünceleriniz Nelerdir?

Tablo 11. Coğrafya dersleri ve çalışmalarında EBA kullanımı

<i>Coğrafya derslerinizde ve çalışmalarınızda EBA'dan faydalaniyor musunuz?</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Evet	49	49
Hayır	51	51

Coğrafya derslerinde EBA'yı kullanan ve kullanmayan öğrencilerin oranları birbirine yakın olup EBA'yı kullanmayan öğrencilerin oranı %2 daha fazladır. Bu sonuç bize uzaktan eğitimde öğrencilerin coğrafya derslerine yeterince katılmadıklarını ve çalışmalarında EBA'da bulunan etkinlik, anlatım, soru çözümleri gibi birçok alandan da yeterince faydalanmadığını göstermektedir.

Sınıf seviyelerine bakıldığında 9. Sınıflarda coğrafya derslerinde EBA'yı kullanan ve kullanmayanların oranlarının eşit olduğu, 25 kişilik 10. sınıflarda 9 öğrencinin kullanmadığı, 16 öğrencinin kullandığı ortaya çıkmıştır. 26 kişilik 11. sınıflarda 12 öğrencinin kullanmadığı, 14 öğrencinin kullandığı ortaya çıkmıştır. 25 kişilik 12. sınıflarda 14 öğrencinin kullanmadığı, 11 öğrencinin kullandığı ortaya çıkmıştır. Sınıf seviyelerinde EBA'yı en çok kullanan 10. sınıf, en az kullanan ise 9. sınıflardır.

Coğrafya derslerinde EBA'yı kullanan ve kullanmayan öğrencilerin okul türlerine göre incelendiğinde; Anadolu lisesi öğrencilerinin 16'sı hayır, 9'u evet, Fen lisesi öğrencilerinin 13'ü hayır 12'si evet, Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin 7'si hayır 18'i evet, Sosyal Bilimler lisesi öğrencilerinin 14'ü hayır 11'i evet cevabını vermiştir. Buna göre EBA'yı en çok kullanan okul Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi, en az kullanan Anadolu lisesi olarak çıkmıştır. Fen ve Sosyal Bilimler liselerinde bulunan öğrencilerin cevapları birbirine yakındır.

Cinsiyete değişkenine göre değerlendirildiğinde erkek öğrencilerin 28'i coğrafya derslerinde EBA'yı kullanırken, 29'u kullanmamaktadır. Kız öğrencilerde 22'si coğrafya derslerinde EBA'yı kullanırken, 19'u kullanmadığını ifade etmiştir. Kız öğrencilerde evet, erkek öğrencilerde hayır daha fazla çıkmıştır. Bu durum kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre EBA'ya daha çok giriş yaparak faydalandıklarını gösterir. Genel olarak bakılırsa her iki cinsiyette de yarı yarıya bir kullanım tespit edilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın eğitim alanındaki en büyük programı olan EBA her ders için çeşitli dokümanlarla çok iyi hazırlanmış bir platform olmasına rağmen faydalanan öğrenci sayısı beklentinin altında çıkmıştır.

Tablo 12. Öğrencilerin EBA hakkındaki düşünceleri

<i>EBA hakkında düşünceleriniz nelerdir?</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>EBA hakkında düşünceleriniz nelerdir?</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Akademik başarıya katkı sağlıyor	2	1,68	Kişiyi özel testlerin olması ayrıcalık	1	0,84
Akılda kalıcılığı artırıyor	2	1,68	Kitaplara dijital ulaşılmasını sağlıyor	1	0,84
Başarılı bir portal	1	0,84	Konu kavranmasını sağlıyor	3	2,52
Bazen sıkıcı olabiliyor	1	0,84	Konuların pekiştirilmesini sağlıyor	8	6,72
Bilgiler basmakalıp ve resmi	1	0,84	Kullanılabilir	1	0,84
Büyük bir yardımcı kaynak	2	1,68	Okul kitaplarını ve yardımcı kaynakları tercih ediyorum	3	2,52
Çeşitli soru çözümleri sunuyor	5	4,21	Özel ders özelliğinde	1	0,84
Ders çalışıyorum	1	0,84	Pratik	1	0,84
Diğer platformlar daha cazip ve daha iyi	4	3,36	Sevdiğim bir platform	1	0,84
Faydalı	17	14,28	Son sınıfta olduğum için kullanmıyorum	1	0,84
Fikrim yok	37	31,10	Şu an ihtiyaç duymuyorum	1	0,84
Görsel hafızaya uygun	1	0,84	Uzaktan eğitime katkısı oluyor	3	2,52
Güzel bir uygulama	8	6,72	Yeterli değil, eksikleri var	4	3,36
İçeriği çeşitli bölümlerle zenginleştirilmiş	5	4,21	Videolar ile konu anlatımını kolaylaştırıyor	3	2,52

Salgın sürecinde okullarda canlı derslerin EBA üzerinden yapılmasına rağmen 38 öğrencinin EBA hakkında "fikrim yok" demesi dijital platformu anlayamadıklarını, kullanmadıklarını ya da tepkili olduklarını gösteriyor. Genel olarak EBA hakkında öğrencilerin olumlu düşünceleri bulunmakta; *faydalı* (17), *güzel bir uygulama* (8), *uzaktan eğitime katkı sağlıyor* (3), *içeriği çeşitli bölümlerle zenginleştirilmiş* (5), *çeşitli soru çözümleri sunuyor* (5), *konu kavranmasını sağlıyor* (3) gibi. Ancak bunun yanında olumsuz görüşlerinde yer aldığı görülüyor; *yeterli değil, eksikleri var* (4), *diğer platformlar daha cazip ve daha iyi* (4), *okul kitaplarını ve yardımcı kaynakları tercih*

ediyorum (3), bilgiler basma kalıp ve resmi (1) gibi. Bunun yanında son sınıftayım (1), şu an ihtiyaç duymuyorum (1) gibi EBA hakkında düşüncesi net olmayan cevaplarda bulunmakta.

Sınıf seviyelerine göre bakıldığında; 9.sınıflarda öğrencilerde en çok *fikrim yok* (8) ve *faydalı* (6) cevapları verilmiştir. Bunun yanında *akademik başarıya katkı sağlıyor* (2), *güzel bir uygulama* (3), *konu tekrarı yapılarak akılda kalıcılığı artırıyor* (1), *videolar ile konu anlatımını kolaylaştırıyor* (1) gibi olumlu cevapların çoğunlukta olduğu tespit edilmiştir. Az da olsa *bazen sıkıcı olabiliyor* (1), *yeterli olduğunu düşünmüyorum* (1), *okul kitabımı ve yardımcı kaynakları tercih ediyorum* (1) gibi olumsuz cevaplarda yer almaktadır. 10. sınıflarda en fazla *fikrim yok* (9) ve *faydalı* (5) cevapları verilmiştir. Öğrencilerin önemli bir kısmı EBA hakkında olumlu düşüncelerini yazmıştır. *Videolar ile konu anlatımını kolaylaştırıyor* (1), *güzel bir uygulama* (1), *pratik* (1), *konuların pekiştirilmesini sağlıyor* (2), *konu kavramasını sağlıyor* (2) gibi. Olumsuz düşünceler içinde; *diğer platformlar daha cazip ve daha iyi* (2), *bilgiler basma kalıp ve resmi* (1), *yeterli olduğunu düşünmüyorum* (1). 11. sınıflarda yine *fikrim yok* (7) ve *faydalı* (6) cevapları en fazla verilen cevaplar olurken olumlu düşünceler; *güzel bir uygulama* (3), *konu kavranmasını sağlıyor* (2), *uzaktan eğitime katkı sağlıyor* (3), *sevdiğim bir platform* (1), *içeriği çeşitli bölümlerle zenginleştirilmiş* (1), *kişiyi özel testlerin olması ayrıcalık* (1), *özel ders özelliği* (1) Olumsuz olarak; *okul kitabımı ve yardımcı kaynakları tercih ediyorum* (1) olmuştur. Bunun yanında *yeterli değil, eksikleri var* (1) cevabı da verilmiştir. 12. sınıf öğrencilerde en fazla *fikrim yok* (11) olarak cevap verilmiştir. *Güzel bir uygulama* (1), *görsel hafızaya uygun* (1), *çeşitli soru çözümleri sunuyor* (2), *akılda kalıcılığı artırıyor* (1), *ders çalışıyorum* (1) gibi olumlu cevapların yanında *yeterli değil, eksikleri var* (1) cevabı da yer almaktadır. Ayrıca *son sınıftayım* (1), *şu an ihtiyaç duymuyorum* (1) gibi EBA hakkında düşüncesi net olmayan cevaplarda bulunmaktadır.

Okul türü incelendiğinde; Anadolu lisesi öğrencilerinin 12'si EBA hakkında *fikrim yok*, 1 öğrencide *şu an ihtiyaç duymuyorum* diyerek EBA hakkında hiçbir görüş beyan etmemişlerdir. *Faydalı* (6), *akademik başarıya katkı sağlıyor* (2), *güzel bir uygulama* (5), gibi olumlu düşüncelerin yoğunlukta olduğu görülüyor. Bunun yanında iki öğrencide olumsuz görüşlerini belirtmişlerdir. Bunlar; *bazen sıkıcı olabiliyor* (1) ve *yeterli değil, eksikleri var* (1). Fen lisesi öğrencileri en çok *fikrim yok* (7) cevabını vererek EBA hakkında görüş bildirmemişlerdir. Olumlu görüşlerden en çok; *faydalı* (5), *içeriği çeşitli bölümlerle zenginleştirilmiş* (2) ve *büyük bir yardımcı kaynak* (2). Olumsuz olarak *diğer platformlar daha cazip ve daha iyi* (2) ve *yeterli değil, eksikleri var* (1). Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri; yine en çok *fikrim yok* (11) cevabını vererek EBA hakkında görüş bildirmemişlerdir. *İçeriği çeşitli bölümlerle zenginleştirilmiş* (3), *faydalı* (2), *güzel bir uygulama* (2), *pratik* (1) gibi olumlu görüşlerin yanında *diğer platformlar daha cazip ve daha iyi* (1), *okul kitabımı ve yardımcı kaynakları tercih ediyorum* (1) gibi olumsuz düşüncelerde yer almaktadır. Sosyal Bilimler lisesi öğrencilerinde ise en çok *fikrim yok* (10) cevabını vererek EBA hakkında görüş bildirmemişlerdir. Olumlu olarak; *faydalı* (5), *İçeriği çeşitli bölümlerle zenginleştirilmiş* (2), *uzaktan eğitime katkısı var* (2) görüşleri en çok yer almıştır. Olumsuz olarak ise *diğer platformlar daha cazip ve daha iyi* (1), *bilgiler basma kalıp ve resmi* (1) gibi görüşleri yer almıştır. Öğrencilerimiz her okul türünde en çok *fikrim yok* cevabını vererek EBA hakkında hiçbir görüşü olmadığını belirtmiştir. Bunun yanında olumlu görüşlerin çoğunlukta olduğu tespit edilmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde; erkek öğrencilerin 26'sı *fikrim yok* cevabını vererek *faydalı* (5), *akademik başarıya katkı sağlıyor* (2), *güzel bir uygulama* (4), *içeriği çeşitli bölümlerle zenginleştirilmiş* (3), *uzaktan eğitime katkı sağlıyor* (3), *başarılı bir portal* (2), *kişiyi özel testlerin olması ayrıcalık* (1), *özel ders özelliğinde* (1) gibi olumlu görüşler bildirmişlerdir. Olumsuz olarak ise; *yeterli değil, eksikleri var* (1), *diğer platformlar daha cazip ve daha iyi* (1), *okul kitabımı ve yardımcı kaynakları tercih ediyorum* (3) gibi görüşler yer almıştır. Bunun yanında *son sınıftayım* (1) cevabı ile de EBA hakkındaki düşüncesi belli olmayan öğrenci bulunmaktadır. Kız öğrencilerin cevaplarında *faydalı* (12) ve *fikrim yok* (11) görüşleri ön sıralarda çıkmıştır. *Güzel bir uygulama* (4), *çeşitli soru çözümleri sunuyor* (3), *Konu kavranmasını sağlıyor* (3), *sevdiğim bir platform* (1), *içeriği çeşitli bölümlerle zenginleştirilmiş* (2), *büyük bir yardımcı kaynak* (2), *görsel hafızaya uygun* (1) gibi olumlu görüşlerin fazla olduğu görülüyor. Bunun yanında; *bazen sıkıcı olabiliyor* (1), *yeterli değil, eksikleri var* (3), *bilgiler basmakalıp ve resmi* (1), *diğer platformlar daha cazip ve daha iyi* (3) gibi olumsuz görüşlerde bulunmaktadır. *Şu an ihtiyaç duymuyorum* (1) cevabı ile de EBA hakkındaki düşüncesi belli olmayan bir öğrenci bulunmaktadır. Erkek öğrenciler kız öğrencilere oranla EBA hakkında daha çok olumlu görüşler sunmuşlardır. Genel olarak bakıldığında öğrenciler EBA hakkında görüş bildirmemişlerdir.

Bu soruya cevap veren katılımcı ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Faydalanmıyorum ama orada yararlanabilecek çok güzel bilgiler var” (Ö-14).

“Evet faydalı buluyorum. Fakat ben kullanmıyorum. Kendim çalışıyorum” (Ö-68).

“Evet. Gerek videolar olsun gerek testleriyle konu hakkında bilgi sahibi olabiliyor ve pekiştirebiliyorum. Konu özetleri not çıkarma konusunda yardımcı oluyor” (Ö-96).

3.2.6. Coğrafya Derslerinin Dijital Yetkinliğine Gelişimine Katkı Sağladığını Düşünüyor Musunuz?

Tablo 13. Coğrafya derslerinin dijital yetkinliğin gelişime katkısı

<i>Coğrafya derslerinin dijital yetkinliğinin gelişimine katkı sağladığını düşünüyor musunuz?</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Evet	55	55
Hayır	39	39
Bazen	5	5
Düşüncem yok	1	1

Öğrencileri %55'i coğrafya dersinin dijital yetkinliklerinin gelişimine katkı sağladığını düşünürken, %39'u hayır, %5 bazen %1 ise bu konuda düşüncesinin olmadığını ifade etmiş olup dijital okuryazarlık becerisinin kazandırılmasında coğrafya dersinin etkili olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf seviyeleri incelendiğinde; coğrafya dersinin dijital yetkinliklerinin gelişimine katkı sağladığı ile ilgili 9. sınıflarda 13 öğrenci evet, 9 öğrenci hayır, 1 öğrencide düşüncem yok, 1 öğrencide bazen cevabını vermiştir. 10. sınıflarda 12 öğrenci evet, 10 öğrenci hayır, 3 öğrencide bazen cevabını vermiştir. 11. sınıflarda 19 öğrenci evet, 6 öğrenci hayır, 1 öğrencide bazen cevabını vermiştir. 12. sınıflarda 11 öğrenci evet, 14 öğrenci hayır cevabını vermiştir. Buna göre 9, 10 ve 11. sınıflarda evet cevabı daha çok verilirken hayır cevabının daha az olduğu görülür. 12. sınıflarda ise hayır cevabı daha fazladır. Evet sayısının en fazla olduğu sınıf 11, en az olduğu sınıf 12'dir. 9. sınıflardan bir öğrencinin düşüncesi yokken, 9-10 ve 11. sınıflardan 5 öğrenci bazen cevabını vermiştir.

Okul türüne bakıldığında; Anadolu lisesi öğrencilerinin 12'si coğrafya dersinin dijital yetkinliklerinin gelişimine katkı sağladığını düşünürken 12'si hayır, 1 düşüncem yok cevabını vermiştir. Fen lisesi öğrencileri bu soruya 13 evet, 12 hayır cevabını vermişlerdir. Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi 17 evet, 6 hayır, 2 bazen cevaplarını vermişlerdir. Sosyal Bilimler lisesi 13 evet, 9 hayır, 3 bazen cevaplarını vermişlerdir. Buna göre evet cevabı en fazla Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi verirken hayır cevabını en fazla Anadolu ve Fen liseleri öğrencileri vermiştir.

Cinsiyet değişkenine bakıldığında; erkeklerin 35 coğrafya dersinin dijital yetkinliklerinin gelişimine katkı sağladığını düşünürken, 20'si hayır, 1 öğrenci bazen, 1 öğrenci düşüncem yok cevabını vermişlerdir. Kız öğrencilerde ise 20 evet, 20 hayır, 3 bazen cevapları ortaya çıkmıştır. Erkek öğrencilerde evet sayısı daha fazla iken kız öğrencilerde evet ve hayır cevaplarının eşit olduğu görülmektedir. Dijital okuryazarlık becerisinin kazandırılmasında coğrafya dersinin katkısı olduğunu erkek öğrencilerin daha ağırlıkta düşündüğü tespit edilmiştir.

Genel olarak eğitimde öğrencileri coğrafya dersinin dijital yetkinliğe katkısını hemen hemen yarı yarıya bir dağılım söz konusudur. Bu durum öğrencilerin coğrafya dersinde kullanılan yöntem ve tekniklerde dijital araç ve gereçler ile dijital platformları kullanmaya daha çok ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Bu soruya cevap veren katılımcı ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Genel olarak tüm derslerin katkı sağladığını söyleyebilirim fakat ben coğrafyanın ek olarak bir gelişim katkısı sağladığını düşünmüyorum” (Ö-15).

“Hayır düşünmüyorum” (Ö-42).

“Bilgi edinme ve farkındalık konusunda katkı sağlıyor” (Ö-82).

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğrencilere dijital okuryazarlık becerisini kazandıran derslerden biri de coğrafya dersidir. Öğrencilere üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmeye yardımcı olan dijital okuryazarlık becerisinin coğrafya dersi öğretim programının kazanımlar özelinde incelendiğinde doğrudan bağlantısının olmadığı tespit edilmiştir. Öğretim programının yetkinlikler bölümünü oluşturan *“Türkiye Yetkinlikler Çerçevesinde”* belirlenen sekiz anahtar yetkinlikten biri olan *“Dijital Yetkinlik”* bölümünün içinde yer aldığı ortaya çıkmıştır (MEB, 2018).

Buna karşın kazanımların içerikleri ve kazandırılması gereken coğrafi beceriler çerçevesinde incelediğinde her bir kazanım için mutlaka bilişim teknolojilerinin kullanılmasını dolayısıyla öğretmen ve öğrencilerin de dijital okuryazarlık becerisini kullanmasını zorunlu hale getirmektedir. Bu nedenle dijital okuryazarlık becerisinin öğretim programındaki yerini geliştirebilmek için öncelikle coğrafya öğretim programı yeniden gözden geçirilebilir ve kazanım yapısı yeniden revize edilebilir. Dijital okuryazarlık becerisinin kazanımın içeriğine uygun olarak doğrudan yazılması ile daha net ve anlaşılır olması sağlanabilir. Bunun yanında sınıf seviyesinde kazandırılacak dijital okuryazarlık becerileri belirlenerek öğretim programında yer alabilir. Böylece öğrencinin dijital okuryazarlık beceri gelişim süreci takip edilebilir.

Bu araştırma kapsamında öğrenimleri sırasında coğrafya derslerine katılan, Aksaray ilinde dört farklı devlet okulu olan (Anadolu lisesi, Fen lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi) ortaöğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan ve gönüllülük esasına göre çalışmaya katılan öğrencilerin “dijital okuryazarlık becerisi”ni uygulama düzeyleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Çalışma sonucunda;

Öğrencilerin sorulara vermiş oldukları cevapların genel değerlendirmesinin yanında sınıf seviyeleri, okul türleri ve cinsiyet değişkenliğinden oluşan alt boyutlar çerçevesinde analizi yapılmıştır. Her alanda yapılan analiz çalışmalarında ortaya çıkan sonuçların birbirine paralel olduğu tespit edilmiştir. Cevaplar hususunda Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi öğrencileri daha kısa cevaplar verirken Sosyal Bilimler lisesi öğrencilerinin daha ayrıntılı cevaplar verdiği tespit edilmiştir.

Öğrencilerin derslerde teknolojik ekipmanın kullanılması ile ilgili az da olsa olumsuz görüşler bulunmakla birlikte olumlu görüşler çoğunluktadır. Genel olarak derslerde teknolojik ekipmanların kullanılması öğrencinin motivasyonunu, öğrenimini ve öğrenmedeki kalıcılığını artırdığı ortaya çıkmıştır. Olumsuz ifade edilen konularda gereken tedbirler alınırsa (teknik aksamaların engellenmesi, öğretmenlerin teknolojik alet kullanımlarının sağlanması, teknik alt yapıların ülke genelinde eşit hale getirilmesi gibi) öğrencilerin dijitalleşmeye, dijital araçlara daha pozitif bakmaları sağlanabilir.

Öğrencilerin coğrafya derslerinde en çok kullandıkları dijital araçlar bilgisayar (44), akıllı tahta (36) ve telefon (30) iken en az; tablet, projeksiyon ve dijital haritalardır. Salgın sürecinde derslerin uzaktan işlenmesi bilgisayar ve telefonun kullanımını artırdığını göstermiştir. Kullanmıyoruz seçeneğini 12. sınıf öğrencileri tarafından yazılması üniversite sınavlarına hazırlanması olarak değerlendirilebilir. Genel olarak coğrafya derslerinde 9 ve 10. sınıflarda bilgisayar ve telefon en çok kullanılan araçlar olurken 11 ve 12. sınıflarda akıllı tahta kullanımının daha yaygın olduğu tespit edilmiştir.

Web 2.0 araçları nelerdir? Sorusuna 74 öğrenci bilmiyorum cevabını vermiş olup 36 öğrenciden 22 tanesi Web 2.0 araçlarını kullandıklarını yazmış, 10 öğrenci ise Web 2.0 araçlarının özelliği hakkında bilgi vermiştir. 4 öğrenci de Web 2.0 araçları hakkında yanlış bilgi vermiştir. Dolayısıyla öğrencilerin genelinde Web 2.0 araçları hakkında fazla bir bilgiye sahip olmadıkları ve bu araçları kullanmadıkları tespit edilmiştir. Sınıf seviyelerinde 9 ve 10. sınıf öğrencileri Web 2.0 araçlarını daha iyi bilirken, 11 ve 12. sınıflarda bilenlerin sayısı azalmıştır. Okul türlerine bakıldığında Sosyal Bilimler lisesi öğrencileri Web 2.0 araçlarını bilme ve kullanmada ilk sırada yer alırken, Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi son sırada yer almıştır. Okullarda eğitim seviyeleri ve öğrenci profiline göre dijital araçların daha güncel versiyonlarının kullanımının değiştiği görülmüştür. Cinsiyetler arasında birbirine yakın değerler olmakla birlikte erkek öğrencilerin Web 2.0 araçlarını biraz daha fazla bildikleri ortaya çıkmıştır.

Katılımcı öğrencilerin %84’ü coğrafya derslerinde Web 2.0 araçlarını kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum coğrafya derslerinde Web 2.0 araçlarının yok denecek kadar az kullanıldığını göstermiştir. Sınıflar bazında da coğrafya derslerinde Web 2.0 araçlarının en çok 10. sınıflarda, 9 ve 11’lerde yok denecek kadar az kullanıldığını, 12. sınıflarda hiç kullanılmadığı ortaya çıkmıştır. Web 2.0 araçlarının coğrafya derslerinde en çok Sosyal Bilimler lisesinde kullanıldığı, Mesleki ve Teknik Anadolu lisesinde ise hiç kullanılmadığı tespit edilmiştir. Web 2.0 araçlarına en uygun derslerden biri olan coğrafya dersinde kullanımının az olmasında coğrafya öğretmenlerinin bu araçları derslerde kullanmasını bilmediklerini ya da kullanmadıkları yorumu yapılabilir.

Öğrencilerin %79’nun coğrafya konularının araştırılmasında dijital platformları kullandığı, %21’nin ise kullanmadığı tespit edilmiştir. Coğrafya konularının araştırılmasında en çok kullanılan dijital platformlar WhatsApp (39) ve Google (31) olarak çıkmıştır. Bilgi ve konu araştırma özelliği olmamasına rağmen öğrenciler özellikle ders çalışırken, soru çözümlerinde öğretmenleri ve arkadaşları arasında kurdukları WhatsApp grupları ile bilgi paylaştıklarını ifade ettiler. Arama motorları içinde öğrencilerin en yaygın olarak Google yazması, ilk bilinen arama motoru olması ve kullanıcının fazla olması olarak yorumlanabilir. Bunun yanında birçok dijital platformların (youtube, instagram, telegram, bloglar, arama motorları gibi) öğrenciler tarafından kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca 21 öğrencinin herhangi bir dijital platform kullanmadığı, bu öğrencilerin çoğu erkek olup, Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi öğrencileri olarak çıkmıştır. Canlı derslerde en çok kullanılan platform EBA olmasına rağmen bunun cevaplara yansımaması da ayrı bir tartışma konusudur.

Milli Eğitim Bakanlığı’nın eğitim alanındaki en büyük programlarından biri olan EBA, her ders için çeşitli dokümanlarla çok iyi hazırlanmış bir platform olmasına rağmen faydalanan öğrenci oranı beklentinin altında çıkmıştır. Coğrafya dersleri ve çalışmalarında EBA’dan faydalanan öğrencinin oranı %48 olurken faydalanmayanların oranı %52 olarak çıkmıştır. Sınıf seviyelerinde EBA’yı en çok kullanan 10. sınıf, en az kullanan ise 9. sınıflardır. Salgın sürecinde okullarda canlı derslerin EBA üzerinden yapılmasına rağmen 38 öğrencinin EBA hakkında “fikrim yok” demesi dijital platformu anlayamadıklarını, kullanmadıklarını ya da tepkili olduklarını gösteriyor. Genel olarak EBA hakkında öğrencilerin olumlu düşünceleri bulunmakla birlikte erkek

öğrenciler kız öğrencilere oranla EBA hakkında daha çok olumlu görüşler sunmuşlardır. Genel olarak bakıldığında, EBA'nın coğrafya dersleri ve çalışmalarında yeterli düzeyde kullanılmadığı ortaya çıkmıştır.

Öğrencileri dijital yetkinliklerinin gelişimde coğrafya dersinin katkı sağladığını %55'i evet cevabını vererek dijital okuryazarlık becerisinin kazandırılmasında coğrafya dersinin etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Evet sayısının en fazla olduğu sınıf 11, en az olduğu sınıf 12'dir. Evet cevabı en fazla Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi öğrencileri verirken hayır cevabını en fazla Anadolu lisesi ve Fen lisesi öğrencileri vermiştir. Erkek öğrenciler, kız öğrencilere oranla dijital yetkinliklerinin gelişimde coğrafya dersinin katkısının olduğunu düşünmektedir.

Genel olarak eğitimde öğrencilerin yarısı coğrafya dersinin dijital yetkinliğe katkısının olduğunu düşünmektedir. Bu durum öğrencilerin coğrafya dersinde kullanılan yöntem ve tekniklerde dijital araç ve gereçler ile dijital platformları kullanmaya daha çok ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Genel olarak eğitimin devamlılığı ve başarısı için teknolojik araçlar mutlaka derslerde kullanılmalıdır. Bunun yanında araçların kullanım kontrolü mutlaka öğretmenlerde olmalıdır.

Öğrencilerin dijital okuryazarlık becerinin uygulama düzeyleri yukarıda verilen cevaplar doğrultusunda orta düzeyde oldukları, coğrafya derslerinde yeterli düzeyde dijital ders etkinliklerinin kullanılmadığı ortaya çıkmıştır. Bu hususta; coğrafya derslerinde güncel dijital içerikler paylaşılabılır, öğrencilere coğrafya kazanımlarına uygun dijital içerik üretmeleri sağlanabilir. Dijital uygulamalar ile coğrafya dersi cazip hale getirilebilir. Bunun yanında çalışma sonuçlarının, Z kuşağı olarak nitelendirilen öğrencilerin dijital araç ve platformları kullanım durumlarının belirlenmesi bağlamında eğitim çalışmalarına yol göstermesi açısından önemli olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

1. Akkuş, M. (2008). *Coğrafya dersi öğretim programının (2005) öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
2. Bartsch, R. A., and Cobern, K.M. (2003). Effective of PowerPoint presentations in lectures. *Computers and Education*, 41, 77-86.
3. Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley M., Miller-Ricci, M. and Rumble M. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, B. McGaw ve E. Care (Eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (17-66). Dordrecht, Netherlands: Springer.
4. Bishop, M.P. (1992). Computer issues in geography: operating in an integrated environment. *Collegiate Microcomputer*, 10, 148- 154.
5. Bishop, M. P. (1995). Integration of computer technology and interactive learning in geographic education. *Journal of Geography in Higher Education*, 19 (1), 97-110.
6. Crampton, J.W. (1998). Integrating the Web and the geography curriculum: The Bosian virtual fieldtrip.. *Journal of Geography* 98, 155-168.
7. Dede, C. (2010). Comparing Frameworks for 21st Century skills. 21st Century skills http://watertown.k12.ma.us/dept/ed_tech/research/pdf/ChrisDede.pdf adresinden alınmıştır (Erişim Tarihi: 03.06.2021).
8. Demirci, A., Taş, H.İ. ve Özel, A. (2007). Türkiye'de ortaöğretim coğrafya derslerinde teknoloji kullanımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 15 (1), 37-54.
9. Elmas, R. ve Geban, Ö. (2012). Web 2.0 tools for 21st century teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4 (1), 243-254.
10. Fitzpatrick, C. (1993). Teaching geography with computers, *Journal of Geography*, 94 (2), 156-159.
11. Gilster, P. (1997). Digital Literacy, New York: Wiley Computer Pub.
12. Hamutoğlu, N.B., Güngören, Ö.C., Uyanık, G.K. ve Erdoğan, D.G. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18 (1), 408-429.
13. Joshua, E. S. (2005). PowerPoint's power in the classroom: enhancing student's self-efficacy and attitudes. *Computer & Education*, 45, 203-215.
14. Karabağ, S. ve Şahin, S. (2007). *Editörler kuram ve uygulamada coğrafya eğitimi*. Gazi Kitabevi. Ankara.
15. Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (8. Basım). Ankara: Nobel Yayın.

16. Kurt, A. A., Orhan, D., Yaman, F., Solak, M. Ş., ve Türkan, F. (2014). Bilgi ve iletişim teknolojileri ışığında Türkiye’de yapılan okuryazarlık çalışmalarındaki eğilim. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 5 (2), 1-18.
17. Lemke, K. A., and Ritter, M.E. (2000). JGHE symposium: Virtual geographies and the use of the İnternet for learning and teaching geography in higher education. *Journal of Geography in Higher Education*, 24 (1), 87-91.
18. Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Coğrafya-9, 10, 11, 12*. Ankara: Yazar, Komisyon.
19. Meyers, E. M., Erickson, I. and Small, R. V. (2013). Digital literacy and informal learning environments: an introduction. *Learning, Media and Technology*, 38 (4), 355-367. <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.783597>
20. O’Reilly T. (2007). What is Web 2.0: design patterns and business models for the next generation of software. *Communications & Strategies*, 65 (Jan), 17-37.
21. Özdemir, T.B. ve Çebi, A. (2020). Lise öğrencilerinin Web 2.0 teknolojilerini kullanım durumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 1-33.
22. Pala, Ş. M. ve Başbüyük, A. (2020). Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7 (3), 897-921.
23. Ramasundaram, V., Grunwald, S., Mongeot, A., Comerford, N. B., and Bliss, C. M. (2005). Development of an environmental virtual field laboratory. *Computers & Education*, 45, 21-34.
24. Ribble, M. (2011). Digital citizenship in schools (Second Edition). Washington DC: The International Society for Technology in Education (ISTE).
25. Ruthven, K., Nennesy, S., and Deane, R. (2005). Incorporating İnternet resources into classroom practice: pedagogical perspectives and strategies of secondary-school subject teachers. *Computer & Education*, 44, 1-34.
26. Sarıbaş, M. ve Meydan, A. (2019). Coğrafya öğretmenlerinin teknoloji okuryazarlıkları üzerine bir araştırma. Artvinli, E. (Ed.), *II. Uluslararası Coğrafya Eğitimi Kongresi* içinde (s. 409-420). Yer: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
27. Seal, K. C. and Przasnyski, Z. H. (2001). Using the world wide web for teaching improvement. *Computers and Education*, 36, 33-40.
28. Sekin, (S) ve Özel, A. (2003). 9. Sınıf (Lise 1) Coğrafya öğretim programlarının incelenmesi ve karşılaştırması. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 7 (1), 45-52.
29. Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınları: İstanbul.
30. Tünlü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24, 543-559.
31. Ünlü, M. ve Yıldırım, S. (2017). Coğrafya dersi öğretim programına bir coğrafi beceri önerisi: mekânsal düşünme becerisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 35 (1), 13-20.
32. Yalçın, S. (2019). Nitel veri analizi yaklaşımları: (Strauss ve Corbin (1998)’e göre). Analizin. derinliğine. göre. betimsel. analiz. *İçerik analizi*. <https://acikders.ankara.edu.tr/konu15.1.pdf> (15.08.2021).
33. Yenilmez, K. ve Avcu, T. (2009). Altıncı sınıf öğrencilerinin cebir öğrenme alanındaki başarı düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 37-45.
34. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık: Ankara.
35. Wentz, E. A., Vender, J. C., and Brewer, C.A. (1999). An evaluation of teaching introductory geomorphology using computer-based tools. *Journal of Geography in Higher Education*, 23 (2), 167- 176.

Subject Area
Work SafetyYear: 2022
Vol: 8 Issue: 101
PP: 2641-2647Arrival
27 June 2022
Published
31 August 2022Article ID Number
63749Article Serial Number
11Doi Number
<http://dx.doi.org/10.29228/ssj.63749>

How to Cite This Article
Tengilimoğlu, E. S. & Gümüş, A. (2022). "Tersanelerde Yangın Güvenliği" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:101; pp:2641-2647



Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Tersanelerde Yangın Güvenliği**Fire Safety in Shipyards**Emre Safa Tengilimoğlu¹  Abdussamed Gümüş² ¹ Öğr. Gör., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, Mülkiyet Koruma ve Güvenlik Bölümü, Kütahya, Türkiye² Öğr. Gör., Ankara Üniversitesi, Beypazarı Meslek Yüksekokulu, Mülkiyet Koruma ve Güvenlik Bölümü, Ankara, Türkiye**ÖZET**

Tersanelerde yangın güvenliğinin en üst seviyede alınmasının gerekliliği, itfaiyecilik mesleği içerisinde bir dönüm noktası olan tersane yangınlarının önemini de arttırmıştır. 13 Şubat 1997 yılında 300 metrelik boyu ile ülkemizin o zamana ait en büyük gemilerinden biri olan Tpa0 tankerinde, kaynak çalışması sırasında meydana gelen kontrol dışı kıvılcımların kolay tutuşabilen malzemelere sıçramasıyla birlikte yangın başlamıştır. Yangın nedeniyle meydana gelen hasar tankerde bazı dezenformasyonlara neden olmuş ve bundan dolayı yakıt sızıntısı meydana gelmiştir. Yangına müdahale sırasında 24 vatandaşımız çeşitli seviyelerde yaralanmış ve maalesef 2 itfaiye müdahale personelimiz hayatını kaybetmiştir. 19 itfaiyecinin yaralanmasına ve 2 itfaiyecinin hayatını kaybetmesine neden olan bu olay, aynı zamanda Türk İtfaiyecilik tarihinin önemli bir dönüm noktasını oluşturmaktadır. O zamana kadar dünyanın gelişmiş ülkelerinde itfaiyeciler, nomex olarak adlandırılan yangına karşı dayanıklı kişisel koruyucu ekipmanlar ile yangınlara müdahale ederken, ülkemizin ve dünyanın en büyük itfaiye teşkilatlarından biri olan İstanbul itfaiyesi de dahil olmak üzere bütün Türk itfaiye teşkilatlarındaki itfaiyeciler nomex kişisel koruyucu donanımdan yoksun bir şekilde, muşamba denilen ve kolay tutuşabilen kıyafetler ile yangınlara müdahale etmek zorunda kalıyorlardı. Yangına müdahale kriz yönetimi içerirken, yangın öncesi tedbirler risk yönetimini kapsar. Tersanelerde yangın, patlama, parlama meydana gelme olasılığı yangın yükünün hesaba katılmasıyla birlikte yüksek bir ihtimal olarak karşımıza çıkmaktadır. Metallerin kaynaklanması, taşlanması ve alevle kesilmesi gibi tersane istihdamı ile ilgili birçok basit, sürekli ve en temel işlemlerden dolayı birçok yangının başlamasına neden olurlar. Tersanelerde çıkabilecek olası yangınları önlemek, can, yaralanma ve iş gücü kayıplarını mümkün olduğu ölçüde en az seviyelere indirebilmek için mevcut klasik önleme yöntemlerinin dışında bazı yeni politikaların geliştirilmesine ihtiyaç vardır.

Anahtar Kelime: Tersane yangınları, Yangın öncesi tedbirler, Yangın riskleri**ABSTRACT**

The necessity of taking fire safety at the highest level in shipyards has also increased the importance of shipyard fires, which is a turning point in the firefighting profession. On February 13, 1997, a fire started on the Tpa0 tanker, one of the largest ships of that time in our country with a length of 300 meters, when the uncontrolled sparks that occurred during the welding work jumped on easily flammable materials. The damage caused by the fire caused some disinformation in the tanker and thus fuel leakage occurred. During the response to the fire, 24 of our citizens were injured at various levels and unfortunately 2 of our firefighting personnel lost their lives. This incident, which caused 19 firefighters to be injured and 2 firefighters to die, also constitutes an important turning point in the history of Turkish Firefighting. Until then, firefighters in the developed countries of the world were responding to fires with fire-resistant personal protective equipment called nomex, while firefighters in all Turkish fire departments, including the Istanbul fire department, which is one of the largest fire departments of our country and the world, lacked nomex personal protective equipment. they had to intervene in fires with clothes called linoleum and easily flammable. Fire response includes crisis management, while pre-fire measures include risk management. The possibility of fire, explosion, flashing in shipyards is a high probability when the fire load is taken into account. They cause many fires to start because of the many simple, continuous and most basic operations associated with shipyard employment such as welding, grinding and flame cutting of metals. In order to prevent possible fires that may occur in shipyards and to minimize the loss of life, injury and workforce as much as possible, there is a need to develop some new policies apart from the existing classical prevention methods.

Keywords: Shipyard fires, Pre-fire precautions, Fire risks**1. GİRİŞ**

İnsanlık tarihi detaylı bir şekilde incelendiği zaman, ateşin uygarlık tarihi ile birlikte devrim niteliğinde bir keşif olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Ateşin insanoğlunun birbirinden çok farklı ihtiyaçları giderebilmek için oluşturulması ve oluşturulan bu ateşin denetlenerek işlevsel bir fonksiyon kazandırılması, insanlık tarihinde gelişim açısından en büyük ilerlemelerden biri olarak kabul edilmektedir. Kontrolsüz yanma olarak adlandırılan yangın olayı, insanlığın karşılaşabileceği en tehlikeli afet türlerinin başında gelmektedir. Yangınların tarih boyunca can ve mal kaybına neden olduğu gibi, ekolojik dengeyi de bozduğu herkes tarafından bilinmektedir. Sanayi devriminde makine kullanımının artırılmasıyla birlikte, sanayi ürünlerinin sayısı da artmış bundan dolayı daha fazla enerjiye ihtiyaç duyulmuştur. Enerji üretimindeki artış miktarının büyük bir kısmı hem çeşit hem de miktar olarak ateş kullanımının artışı ile gerçekleşmiştir. Bu şekilde makinelerin çalışması için gereken hareket enerjisi sağlanmıştır. Günümüz endüstriyel kuruluşlarında üretim proses tehlikelerinin en önemlilerinden birini halen muhtemel yangınlar oluşturmaktadır. Yangın tehlikesi, tüm teknolojik gelişmeler ve söndürme sistemlerinin ilerleme kaydetmesine rağmen, bu sorunu endüstrinin ve dünyamızın bugüne kadar tam olarak çözemediği gerçeği karşımızda büyük bir risk olarak durmaktadır.

Yangınlarla mücadelenin temelinde, olay yönetiminin tüm aşamalarını bir bütün olarak düşünmek, yangın öncesi, sırası ve sonrasında, önceden belirlenen yol, yöntem ve eylemleri etkin ve hızlı bir şekilde uygulamak yatar. Bu evrelerin, doğrusal olarak ilişkili değil, döngüsel bir ilişki yapısı gösterdiği unutulmamalıdır. Yangın olmadan hazırlıklı olma ve risk azaltma çalışmaları etkin bir şekilde uygulanmalı; yangın sırasında yapılan müdahale ve yangın sonrasında gerçekleştirilen iyileştirme çalışmalarının ardından, elde edilen tecrübelerle dayanarak, tekrar başa dönülerek hazırlıklı olma ve risk azaltma evrelerine geçilmelidir. (Özmen,2018)

Bu noktada hazırlık ve iyileştirme çalışmalarında bugüne kadar karşılaşılan sorunları araştırmak, belirlemek ve çözüm yolu aramak, kısa ve uzun dönemlerde yapılması gereken öncelikleri belirlemek, tatbikatlar ve yeniden oluşum çalışmalarıyla aynı hataları tekrar etmemek açısından önem arz etmektedir. Başımıza gelmesini istemediğimiz yangınlar ve oluşabilecek bu yangınlarla başa çıkma kapasitemizi arttırmak, hazırlık ve iyileştirme çalışmalarının kalitesini artırır ve çalışmaları hızlandırır.

Yangınlar büyük negatif etkileri olan afet türlerinden olup, normal durumlarda kullanılan fiziki ve insani kaynak kabiliyetleri bu tip durumlarda yetersiz kalabilmektedir. Bundan dolayı müdahale çalışmaları planlanırken özellikle insan kaynak ve kapasitesinin çok düzgün bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir. İyileştirme ve hazırlık planlamaları genelde bu kaynak ve kapasitelerin doğru kullanılması ile ilgilidir. Sonuç olarak geniş çaplı meydana gelen yangınlar sonrası yapılacak olan çalışma ve operasyonlar bu şekilde büyük ölçekli yangınlar olmadan da yapılacak çalışma ve operasyonlarla benzerdir, sadece yapılacak çalışmanın nitelik, boyut ve ölçeği biraz daha artmış olacaktır. Öncelikleri belirlemek; yararlı sonuçları azami ölçüde arttırabilmek için yapılacak iş ve işlemleri belli bir sırada gerçekleştirebilme işidir. Bir risk analizi sonucunda yangından daha fazla hasar görebilecek alanları daha az zarar görebilecek alanlara göre önceliklendirmek doğaldır.

Tersanelerde alınacak yangın önlemlerinin, olası büyük bir felaketin önüne geçebileceği gerçeği daha önce yaşanmış gemi ve tersane yangınlarından da görülebilir. 1997 yılında Tuzla tersaneler bölgesinde yaşanmış olan felaket Türkiye itfaiye teşkilat tarihi açısından çok önemli bir yer teşkil etmektedir.

2. ARAŞTIRMA VE BULGULAR

Ülkemizde tersanecilik önemli bir endüstriyel yer tutmaktadır. Gemi üretimi işi yanı tersanecilik Anadolu'da 600 yıllık geçmişi olan eski bir üretim faaliyetidir. 1390'da Osmanlı İmparatorluğu'nun ele geçirdiği Gelibolu bölgesinde ilk tersane kurulmuştur. Günümüzde halen varlığını koruyan Haliç Tersanesi ise 1455 yılında Fatih tarafından kurulmuştu. Türk tersaneleri dünyanın en büyük ve gelişmiş tersanelerinden biri olarak kabul edilmektedir. Türk tersaneciliğine Cumhuriyetin kurulması ile birlikte ayrı bir önem verilmiştir. Geleneksel üretim metotları ile modern teknolojiyi eğitimle beraber birleştirerek kendini geliştiren Türk gemi inşa sektörü 1990'lı yıllardan buyana global olarak tanınan ülkemizin önemli değerleri arasındadır. Sektör; küçük yatlardan, dev yatlara, yelkenli gemilerden, balıkçı teknelerine, kimyasal tankerlerden, kuru yük gemilerine kadar çok geniş ürün yelpazesine sahip olan bir sektör haline gelmiş ve ayrıca gemi bakım ve onarım işleri de sektörün çok önemli gelir kaynakları arasında gösterilmektedir.

Ülkemizde 180 bin civarında ehliyetli gemi çalışanı vardır. Türkiye, Çin'den sonra bu rakamlarla en fazla gemi çalışanına sahip olan ikinci ülke olmaktadır.

Tersanelerde yangınlara karşı aktif ve pasif güvenlik önlemleri, tesis ve gemilerdeki yangınlara karşı alınması gereken güvenlik önlemleri, çoğu zaman yangını başlangıç aşamasında algılamayı, büyümesine ve yayılmasına izin vermeden sınırlandırmayı ve kurtarma ile müdahale çalışmalarını kolaylaştırmak için alınan önlemler bütünü şeklinde açıklayabiliriz. Çalışanları ve insanları yangının meydana geldiği yapı ve bölümlerden güvenli bir şekilde tahliye etmek ve yangını bünyesel olarak söndürmeyi amaç edinen güvenlik önlemlerinin tümü sistematik olarak yangın güvenlik önlemlerinin tamamını kapsamaktadır. (Buzkan,C. & Erten,E.,2016)

Tersanelerde yangın güvenlik önlemlerinin yasal dayanaklarına baktığımız zaman, karşımıza çıkan yönetmelikler başlıca şunlardır:

1. *Tersane, Tekne İmal ve Çekme Yeri Hakkında Yönetmelik*
2. *Binaların Yangından Korunması Hakkındaki Yönetmelik*
3. *Karada Çıkabilecek Yangınlarla, Deniz, Liman veya Kıyıda Çıkıp Karaya Ulaşabilecek ve Yayılabilir veya Karada Çıkıp Kıyı, Liman ve Denize Ulaşabilecek Yangınlara Karşı Alınabilecek Önleme, Söndürme ve Kurtarma Tedbirleri Hakkında Yönetmelik*
4. *Belediye İtfaiye Yönetmeliği*

Tersanelerde yangın risk analizi yapıldığında, yangın yüküne göre az tehlikeli, tehlikeli ve çok tehlikeli kısımlara göre aktif ve pasif yangın güvenlik önlemleri alınır. Çok tehlikeli alan olarak gördüğümüz ve yangın olayının en fazla yaşandığı alan, yüzer havuza tamir için giren gemilerin içlerinde yaşanmaktadır.

Tersane; *Tersane, Tekne İmal ve Çekerek Yeri Hakkında Yönetmelik*' te şu şekilde tanımlanmaktadır.

m) *Tersane*: Her cins ve boyutlarda gemi ve su araçlarının inşası, bakım-onarım ve tadilatlarından biri veya birkaçının yapılmasına imkân sağlayan teknik ve sosyal altyapı ve en az elli metre deniz cephesine sahip gemi inşa kapasitesi belirlenmiş tesisi ve aynı yönetmelikte yüzer havuz aşağıdaki şekilde tanımlanmaktadır.

ö) *Yüzer havuz*: İçerisinde gemi inşa, tadilat, bakım-onarımın ve taşımacılıkta da kullanılabilen su aracını,

p) *Yüzer havuz bağlama planı*: Tesiste konuşlandırılacak yüzer havuzun bağlama elemanları, kapasitesi, bağlama konumu ve şekli gibi hususların gösterildiği, ek-2'de belirtilen formata uygun olarak hazırlanan koordinatlı ve ölçekli planı,

Yüzer havuza giren gemiler yangın güvenlik önlemleri ve kullanılan malzemeler yönünden farklılıklar gösterebilir. Örnek olarak, İtalya bandıralı bir gemi, bakım-onarım veya tadilat işlerinden birisi için yüzer havuza girdiği zaman yangın dolapları ve gemiye bağlı yer monitörleri rekor başlıkları İtalyan tipte rekorlardır. Ülkemiz itfaiye teşkilatları model ve malzeme olarak yüksek oranda Alman tip tercih edilmektedir. Bu yüzden dünyanın her yerinden ülkemize gelen gemilerin bizim kendi yangın güvenlik sistemlerimize entegresinin yapılması için ara malzemeler kullanılması gerekebilir. Bu entegrelerin yapılabilmesi için özellikle gelen gemilerin kendi itfaiyecileri ile koordineli şekilde çalışmak daha verimli olmaktadır. (Bükülmez,2013)

Aynı zamanda gemilerin kendi itfaiyecileri ile birlikte tatbikat, plan ve iş birliği yangın çıkmaması için büyük kazanım sağlar.

Karada Çıkabilecek Yangınlarla, Deniz, Liman veya Kıyıda Çıkıp Karaya Ulaşabilecek ve Yayılacak veya Karada Çıkıp Kıyı, Liman ve Denize Ulaşabilecek Yangınlara Karşı Alınabilecek Önleme, Söndürme ve Kurtarma Tedbirleri Hakkında Yönetmelik'te

İşletme izni belgesi başvurusu

MADDE 11 – (1) İşletme izni belgesi için aşağıdaki bilgi ve belgelerle birlikte yazılı olarak İdareye başvurulur.

g) İlgili kurumundan alınmış tesisin yangınla mücadelede yeterli olduğuna dair belge ile başvuru yapılması gerekmektedir. Yönetmeliklerimiz yangın önlemleri konusunda gerekli tedbirlerin alınmasını en başından zaruri kılmıştır. Yangın ve yangın öncesini iki kısımda değerlendirdiğimiz zaman yangın öncesini risk yönetimi, yangın anını ise kriz yönetimi olarak değerlendirmemiz gerekmektedir. Risk yönetimi konusunda ne kadar başarılı olursak kriz çıkma durumu o derece azalacaktır. Yangın öncesi araştırma ve tedbirler nihayetinde, bilimsel yöntemlerin ve yasal zorunlulukların gerçek ve etkili uygulamasına indirgenmelidir. Eğer yangın güvenlik uzmanları ve ilgili yöneticiler yasal zorunluluklar ve bilimsel yöntemlerle yeteri kadar ilgilenmiyorlarsa, konu hakkında şaşırılmış ve yanlış bilgilendirilmişse verimden ve etkinlikten söz etmek imkansız hale gelebilir. Yangınları ancak sunulan kriterlerin, teorilerin ve hipotezlerin her zaman bilimsel yöntemlerin uygulanmasına dayanması gerektiğini anlama yeteneğine ve alçak gönüllüğüne sahip olduğumuzda etkili bir risk yönetiminden bahsedilebilir.

Dünyadaki gelişmiş ülkelerde bile yangınlar belirli aralıklarla tekrar etmektedir. Fakat unutmamamız gereken bir nokta da başımıza gelmiş bir yangın afetinin, daha sonra karşılaşılabileceğimiz olası bir yangın olay için almamız gereken önlemleri öğrenebilmemiz açısından çok önemli bir fırsattır. Bu fırsatı güzel bir şekilde değerlendirebilmemiz, yangınlar daha meydana gelmeden önce zarar azaltma, hazırlıklı olma, müdahale ve iyileştirme aşamalarını daha verimli bir şekilde geçirmemiz ile mümkün olacaktır.

Belediye itfaiye yönetmeliği incelendiği zaman; itfaiye görevleri bölümünde itfaiyenin hem afetler (yangın, deprem, kaza...vb.) öncesinde hem de afetler sırasında yapması gereken bazı önemli görevleri tanımlanmaktadır.

2.1. Belediye İtfaiye Yönetmeliği

Görevleri

MADDE 6 – (Değişik:RG-18/12/2021-31693)

(1) İtfaiye teşkilatının görevleri şunlardır:

f) *Halkı, kurum ve kuruluşları itfaiye hizmetleri ile ilgili olarak bilgilendirmek, alınacak önlemler konusunda eğitmek ve bu konuda tatbikatlar yapmak.*

g) Kamu ve özel kuruluşlara ait itfaiye birimleri ile gönüllü itfaiye personelinin eğitim ve yetiştirilmesine yardım etmek; bunların bina, araç-gereç ve donanımlarının itfaiye standartlarına uygunluğunu denetlemek ve bu birimlere yangın yeterlilik belgesi vermek ve gerektiğinde bu birimlerle iş birliği yapmak.

j) İşyeri, eğlence yeri, fabrika ve sanayi kuruluşlarını yangına karşı önlemler yönünden denetlemek, bu konularda mevzuatın öngördüğü raporları vermek ve görüş bildirmek.

Belediye itfaiye yönetmeliği incelendiği zaman itfaiye teşkilatlarının, f, g ve j fıkraları gereği risk yönetimi açısından yapması gereken belli görevleri vardır. Fakat itfaiye teşkilatları özellikle müdahale anına yani kriz yönetimine odaklanmaktan ve risk yönetimini yönetebilecek yeterli uzman personele sahip olmadığı için bu görevlerini etkin ve verimli şekilde ifa edememektedir.

İstanbul Büyükşehir Belediyesi İtfaiye Daire Başkanlığı'nın internet sitesinde yayınlamış olduğu istatistiki bilgiler incelendiğinde:

Müdahale Çalışmaları

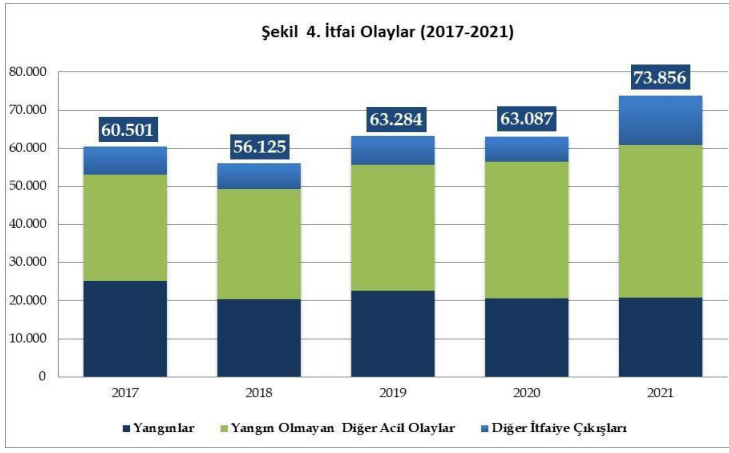
İtfai Olaylar

Tablo 4. 2021 yılında İstanbul'da; 20.760'ı yangın olmak üzere, 775 sel/su baskını, 8.351 güvenlik tedbirleri, 30.917 can kurtarma ve 13.053 diğer itfaiye çalışmaları dâhil olmak üzere 73.856 itfai olaya müdahale edilmiştir.

Not*: 2021 yılı itibarıyla Üretim-Endüstriyel Amaçlı Yapıları İçermektedir.

Tablo 4. İtfai Olaylar (2017-2021)

O l a y		Yıl / Sayı					Sayısal Değişim		Oransal Değişim	
		2017	2018	2019	2020	2021	2020 Yılı 2021 Yılı	2017 Yılı 2021 Yılı	2020 Yılı 2021 Yılı	2020 Yılı 2021 Yılı
1	Yangınlar									
1.1	Yapısal Yangınlar									
1.1.1	Konut Yangını	5.762	4.875	4.966	4.440	6.340	1.900↑	578↑	42,79%↑	10,03%↑
1.1.2	Fabrika Yangını*	166	164	179	182	286	104↑	120↑	57,14%↑	72,29%↑
1.1.3	Diğer Bina Yangını	9.224	7.377	6.895	6.874	3.467	-3.407↓	-5.757↓	-49,56%↓	-62,41%↓
1.1.4	Araç Yangını	1.781	1.558	1.630	1.584	1.370	-214↓	-411↓	-13,51%↓	-23,08%↓
	Toplam	16.933	13.974	13.670	13.080	11.463	-1.617↓	-5.470↓	-12,36%↓	-32,30%↓
1.2	Yapısal Olmayan Yangınlar	8.140	6.442	8.876	7.504	9.297	1.793↑	1.157↑	23,89%↑	14,21%↑
	Yangınların toplamı (1)	25.073	20.416	22.546	20.584	20.760	176↑	-4.313↓	0,86%↑	-17,20%↓
2	Yangın Olmayan Diğer Acil Olaylar									
2.1	Sel / Su Baskını	1.578	1.280	633	870	775	-95↓	-803↓	-10,9%↓	-50,9%↓
2.2	Güvenlik Tedbirleri	8.015	5.754	6.046	6.080	8.351	2.271↑	336↑	37,4%↑	4,2%↑
2.3	Can Kurtarma	18.405	21.875	26.357	28.937	30.917	1.980↑	12.512↑	6,8%↑	68,0%↑
	Yangın Olmayan Diğer Acil Olayların Toplamı (2)	27.998	28.909	33.036	35.887	40.043	4.156↑	12.045↑	11,6%↑	43,0%↑
3	Diğer itfaiye Çıkışları (3)	7.430	6.800	7.702	6.616	13.053	6.437↑	5.623	97,3%↑	75,7%↑
	İtfai Olayların Toplamı (1+2+3)	60.501	56.125	63.284	63.087	73.856	10.769↑	13.355↑	17,1%↑	22,1%↑



Kaynak:ibb.gov.tr

Tablo 4.'de görülebileceği gibi bir önceki yılın (2020) aynı dönemine göre %17,1'lik bir artış meydana gelmiş ve 2021 yılı sonu itibarıyla da 2017 yılına göre kıyaslandığında toplamda %22,1'lik bir artış meydana gelmiştir. Sadece Endüstriyel tesis yangınlarına bakıldığında bu yangınların içerisinde tersane yangınları da dahil olmak üzere, 2017 yılında bu rakam 166 iken 286'ya yükselmiştir. Tuzla tersaneler bölgesinde, İstanbul itfaiyesine ait Tuzla Grup Amirliği bulunmaktadır. Ayrıca yine Tuzla bölgesinde 4 adet müfrezeleri bulunmaktadır. İtfaiye teşkilatları Tuzla bölgesinde 40'ın üzerinde bulunan tersanede çıkan her yangına cansiperane müdahale etmektedir. Fakat 1997 yılında meydana gelmiş olan elim olay yüzünden itfaiyecilerin gemilere çıkarak yangınlara müdahale etmeleri yasaklanmıştır. Çünkü bir itfaiyeci her ne kadar bütün yangın sınıflarına ellerindeki mevcut yangın söndürme maddeleri ile müdahalede bulunsalar dahi, gemiler spesifik yerlerdir. 300 metre boyunda ve 60 metre yüksekliğinde yüzen havuza sahip tersanelerimizin bulunduğunu da hesaba katarsak gemilerin boyutlarının fabrikalar kadar olduğu anlaşılabılır. Eğer bir gemide daha önce çalışmamış iseniz, tersaneyi bilmiyorsanız ve gemicilik diline hakim değilseniz bir geminin makine dairesini bulmanız ve oradan tekrar çıkmanız saatlerinizi alabilir ve bunu yangın gibi olağan dışı bir afet durumunda stres, baskı ve zamana karşı olarak yapıyorsanız, işinizin zorluğunu hayal etmek çok da zor değildir.

Aktif olarak kullanılan gemilerde meydana gelebilecek yangınlar için, genel hatlarıyla nasıl bir müdahale çalışması yapılması gerektiğine de kısaca değinmek faydalı olacaktır. Yüzen büyük platform araçlarında gerçekleştirilen bu müdahale şekli, sadece gemide bulunan mürettebatın uygulayacağı yöntemleri içermektedir. Dışarıdan müdahale ve kurtarma çalışmaları aktif olarak kullanılan gemilerde çok kapsamlı bir çalışma organizasyonu içerdiğinden bu çalışmada değinilmeyecektir.

Müdahale Ekibi

Müdahale ekibi, adından da anlaşılacağı gibi, olaya müdahale, daha doğrusu gemi kaptan ve ekibinin yönetimi altında yangınlarla mücadele etmeye yöneliktir. Hem Nazzaro (1980) hem de Standring (1986), bu ekibin birinci zabıt tarafından yönetilmesi gerektiğinden bahseder. Bu makul bir çıkarımdır çünkü birinci zabıt bir gemide ikinci komutandır. Bu nedenle, mürettebat ve gemi ekipmanı hakkındaki özel bilgisi nedeniyle, bir yangın acil durumunda olay yeri komutanı olarak hareket etmesi gerekir. Ancak, yangınla mücadele konusunda iyi bir bilgiye sahip olması da hayati önem taşımaktadır. Tipik bir acil durum organizasyonunda müdahale ekibi normalde on mürettebattan oluşur (Standring, 1986). Ancak, sayı çoğunlukla mürettebatın büyüklüğüne ve geminin tipine bağlıdır. Büyük yolcu gemileri için, mobil yangın grubu olarak da adlandırılan bu ekipte, sekiz mürettebat bulunur ve bunlar da üç bölümden oluşmaktadır.

Bölümler içerisinde; İtfaiyeciler, Yangın Sınırlandırma ve İlk Yardım ekipleri bulunmaktadır.

Destek Ekibi

Destek ekibi; müdahale ekibi bir yangın söndürme operasyonunda görevlerini yerine getirirken, müdahale ekibini desteklemekle görevlendirilir. Genellikle müdahale ekibi personellerinin donatılmasına yardımcı olarak, ekipman ve solunum cihazı gibi kişisel koruyucu malzemelerini getirerek, ekstra ekipman ve insan yardımı sağlamayı amaçlar (Standring, 1986). Yangının bulunduğu bölgede, destek ekibi, yangından korunaklı bir dumansız alan olan, hazırlık alanını oluşturulmalıdır. Solunum cihazları için hortum ağızlıkları ve yedek temiz hava solunum tüp malzemeleri destek ekibi tarafından bu alana getirilmelidir (Nazzaro, 1980).

Yukarıda bahsedilen görevlerin yanı sıra aşağıdaki görevlerden de sorumludurlar:

- ✓ Yaralıları ilk yardım sağlanması

- ✓ Filikalarının ve sallarının tahliye için hazırlanması
- ✓ Kendi kendine yeten solunum cihazı silindirlerini şarj etme
- ✓ Güvenlik devriyelerinin yapılması

Makine Dairesi Ekibi

Bu ekip, normalde baş mühendis tarafından yönetilen, makine dairesi ekip istasyonunda bulunur. Bazı gemilerde Teknik Departman olarak da adlandırılabilir (Norveç Soruşturma Komitesi, 1991). Görevi, acil müdahaleyi desteklemek için ihtiyaç duyulan teknik, mekanik ve elektrikli cihazları kontrol etmek ve makine dairesindeki motor ve diğer yardımcı makinaların maksimum düzeyde hazır olmasını sağlamak ve bunları kullanılabilir halde kalmasını sağlamaktır. Bu görevler, acil durum pompalarının ve jeneratörün çalışmasını kontrol etmek ve kaptandan gelen komutlara, hızlı ama güvenli bir şekilde tepki vermektir. Ayrıca, acil durumun ekipmanlar üzerinde herhangi bir olumsuz etkisi olup olmadığını da kaptana bildirmelidir ve ekipmandaki eksikliklerin giderilmesi için alternatif eylemler önermelidir.

Yolcu Gemileri İçin İstisna Durumlar

Yukarıda belirtilen ekipler dışında, yolcu gemilerinde gerçekleşen bir yangın durumunda mürettebatın yolcularla da ilgilenmesi gerekmektedir. Genel bir anons yapıldıktan sonra tüm yolcuların belirlenen toplanma alanlarında toplanmasını sağlamaktan başka bir ekip sorumlu olacaktır. Anons sistem üzerinden yapılacaktır. Yangını fark eden mürettebatın çaldığı alarm normalde daha fazla araştırma yapmak için sorumlu ekiplere yöneliktir, ancak durum kötüleşirse yolcuları uyarmak için genel bir alarm çalınır. Ekip, yolcuları toplanma istasyonlarına yönlendirmekten ve can yeleklerini doğru şekilde giymelerini sağlamaktan sorumludur. Yolcuları gruplara ayırmak da bu ekibin sorumluluğundadır ve tahliye gerekiyorsa onlara cankurtaran botlarına kadar eşlik edilmelidir (Norveç Soruşturma Komitesi, 1991). Ayrıca bu ekip, panikten kaçınarak görevlerini yerine getirirken, yolcuların da panik oluşmadan güvenliğini sağlamalıdır.

Genel olarak geminin büyüklüğü ve mürettebat sayısı, acil durum ekiplerinin organizasyonunu belirler. Ancak, yukarıda belirtilen ekipler, her tür gemi için ortak olan ana ekiplerdir. Ekiplerden birinin operasyonu düzgün bir şekilde gerçekleştirebilmesi için diğer ekipleri yönetmesi, diğer ekiplerin ise birbirlerine yardım etmesi ve esas olarak lider ekip olan kaptan ve ekibi tarafından talimat verildiği şekilde hareket etmesi esastır.

3. SONUÇ VE ÖNERİLER

Meydana gelebilecek bir yangından sonra, kabul edilebilir düzeyde iyileştirme çalışmalarını gerçekleştirebilmenin en organize yolu, böyle bir iyileştirme için yangın öncesi kapsamlı bir plan hazırlamaktır. Bu tür bir plan tam olarak hazır olmasa bile, iyileştirme esnasında yapılacakları daha sürdürülebilir kılacak pek çok şey yapılabilir. Önemli olan ek problem değil de çözüm olabilecek fırsatları belirlemek ve iyileştirme çalışmalarını yönetmektir.

İdeal bir “İyileştirme Çalışması - Planı” aşağıdaki adımları içermelidir:

- 1) *Organize olmak:* İyileştirme ve hazırlık aşamalarında en üstten en alt çalışana kadar, bütünsel yönetim algısıyla hareket edilmeli, kısaca yapılacak işlerin içindeki tüm çalışanlar organize olarak hareket etmeyi başarmalıdır.
- 2) *Çalışanların katılımı:* Sürdürülebilirliğin katılımcılık esası, oluşabilecek değişimlerden etkilenecek kişileri organizasyon sürecinin içerisine katarak çözümlenebilir.
- 3) *Diğer tesisler ve şubelerle koordineli çalışma:* Sürdürülebilirlik esaslarını temel alan ilgili konuların içerisine, söz konusu iş ve işlemlerle ilgili deneyimli uzmanları, uzman kurum ve kuruluşları sisteme dâhil eden çalışmalar başarıya kavuşurlar.
- 4) *Yangın sonucunda ortaya çıkacak sorunları tanımlamak ve anlamak:* Yangınların verdiği zararları ve yangından oluşan mağduriyetler giderilirken halihazırda bulunan ihtiyaçları iyi algılamak ve anlamak gerekir.
- 5) *Problemleri irdeleme ve fırsatları tartışma:* Tespit edilen problemlerin çözümü için alternatifli olarak tartışılması gereklidir. İyileştirme ve hazırlık çalışanları, karar vericileri alacakları kararlarda meydana gelebilecek olası etkilerin maddi sonuçlarını, doğal kaynakları, genel yaşam koşullarını vb. nasıl etkileyeceğini düşünmelidir.
- 6) *Amaçların kararlaştırılarak, öncelikli hedeflerin stratejik olarak belirlenmesi:* İyileştirme ve hazırlık çalışmalarını belirleyen idareci, yönetici ve uzmanlar, iyileştirme planını iyileştirirken kısa ve uzun vadeli konuları göz önünde bulundurmayı unutmamalı, amaç ve hedeflerini iyi belirlemelidir. Dolayısıyla karar verici

birimlerin koordineli çalışmaları başka planlarla yürütülürse, bu planlarla yapılan iyileştirme çalışmaları çok daha basit bir şekilde başarıya ulaşabilmektedir.

- 7) *Genel taktiklerin dışında alternatif stratejilerin geliştirilmesi:* Belirlenen amaç ve hedeflere ulaşabilmek için halihazırda bulunan seçenekler ve araçlar gözden geçirilir ve işlerin hangi sıra ve öncelikle yapılacağını belirlemek için sürdürülebilirlik esasları gözden geçirilir. Çalışmaların çeşitli basamaklarda engellenebileceğini ve alternatif çözümlerin vurgulanması, çeşitli aşamalarda işlerin tıkanmasını önlemek için gereklilik arz ettiğinin değerlendirilmesi gerekli hususlardan bir tanesidir.
- 8) *Eylem planı hazırlama:* Yapılan iş ve işlemlerin, kimin tarafından hangi adımda yapılması gerektiği, bürokratik, idari vb. sorunların hangi şekilde aşılabileceği ve zaman aşamaları ile ilgili bir eylem planı hazırlanmalıdır.
- 9) *Eylem planında görüş birliği arama:* Hazırlanan eylem planı ile ilgili itirazlar, eleştiriler dikkate alınmalı, herkesin görüş birliğine varması hedeflenmelidir.
- 10) *Uygulama, gözden geçirme, revize etme:* Hazırlanan planlar her aşamada gözden geçirilmeli gerektiğinde revize edilmelidir.
- 11) Şehir itfaiye teşkilatlarıyla koordineli olarak bilgi, belge, tecrübe paylaşımı yapılmalıdır.
- 12) Tersanelerde çalışan yangın güvenlik personelleri, üniversitelerin sivil savunma ve itfaiyecilik programı mezunlarından seçilmelidir.
- 13) Şehir itfaiyeleri ve tersaneler gerçeğe yakın tatbikatları belli aralıklarla tekrarlayarak hem itfaiye personeli hem de tersane personeli her zaman yangınlara karşı hazır tutmalıdır.
- 14) Tersane yangın güvenlik personeli ile gemilerin kendi itfaiyecileri sürekli koordineli olarak çalışmalıdır.

KAYNAKÇA

1. Belediye İtfaiye Yönetmeliği
2. Tersane, Tekne İmal ve Çekme Yeri Hakkında Yönetmelik
3. Binaların Yangından Korunması Hakkındaki Yönetmelik
4. Karada Çıkabilecek Yangınlarla, Deniz, Liman veya Kıyıda Çıkıp Karaya Ulaşabilecek ve Yayılacak veya Karada Çıkıp Kıyı, Liman ve Denize Ulaşabilecek Yangınlara Karşı Alınabilecek Önleme, Söndürme ve Kurtarma Tedbirleri Hakkında Yönetmelik
5. Türkiye Afet Müdahale Planı
6. Kılıç,A.(2010).Ateşi Tutan Eller Ateş Kahramanları, Teknik Yayıncılık Tanıtım A.Ş.,İstanbul.
7. Türk Tabipler Birliği, (2021). Manavgat/Antalya Orman Yangını Hızlı Değerlendirme Raporu
8. Özmen,B.(2018). “Afet Yönetimi ve Temel Kavramlar”. (Bülent Özmen),Afet Yönetimi-1,ss.4-20,T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını No:3530,Eskişehir.
9. www.ibb.gov.tr
10. Yalçınkaya H, (2017), Türkiye’de tersanecilik ve gemi üretimi, jurnal.ist. İstanbul
11. Bükülmez,K(2013) ‘ ‘ Çalışma hayatında iş performansını etkileyen faktörler: Altınova tersaneler bölgesi örneği’, Yüksek Lisans Tezi, Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yalova
12. Pektaş,E.(2017).“ Gönüllü İtfaiyecilik Örneğinde Türkiye’de Belediye Hizmetlerine Gönüllü Katılım” Süleyman Demirel Üniversitesi İİBF Dergisi , C.22, Kayfor15 Özel Sayısı, s.2095-2107.
13. BUZKAN,C. & ERTEN,E.(2016) “Yüksek Katlı Çelik ve Betonarme Taşıyıcı Sistemli Yapıların Yangın Davranışları Üzerine Bir Araştırma”, Ç.Ü. Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi,Yıl:2016 Cilt:34-2
14. Nazzaro, P (1980). Marine Fire Prevention, Firefighting and Fire Safety. Maryland: Robert J. Brady Co.
15. Stranding, G (1986). ‘Fire and damage control’. In The Nautical Institute on Command. London: The Nautical Institute.
16. Norway Committee of Investigation (1991). The Scandinavian Star Disaster of 7 April 1990. (Norwegian Official Reports). Oslo: Government Printing Service.

Subject Area
Basic Training

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 101
PP: 2648-2662

Arrival
30 June 2022

Published
31 August 2022

Article ID Number
63811

Article Serial Number
12

Doi Number
<http://dx.doi.org/10.2922/8/ssj.63811>

How to Cite This Article
Özdemir, M. (2022).
“İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP)’nın
Okul Yöneticileri
Tarafından
Değerlendirilmesi”

International Social
Sciences Studies Journal,
(e-ISSN:2587-1587)
Vol:8, Issue:101;
pp:2648-2662



Social Sciences Studies
Journal is licensed under
a Creative Commons
Attribution-
NonCommercial 4.0
International License.

İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP)’nin Okul Yöneticileri Tarafından Değerlendirilmesi

Evaluation of the Educational Program in Primary Schools (IYEP) by School Managers

Mutlu Özdemir ¹ 

¹ Okul Müdürü., Gürsu Mehmet Akif Ersoy İlkokulu, Bursa, Türkiye

ÖZET

Bu çalışmanın amacı; okul yöneticilerinin İlkokullarda Yetiştirme Programı ile ilgili düşüncelerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda ,araştırma tarama modelinde yapılmış olup, nitel veri toplama yöntemlerinden olan görüşme tekniği kullanılarak çalışma yapılmıştır.Araştırmanın çalışma grubunu; Bursa İli Gürsu İlçesinde 2021-2022 Eğitim Öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı ilkokullarda görev yapan okul müdürleri, müdür yetkili öğretmenler ve müdür yardımcıları oluşturmuştur.Bu kapsamda okul yöneticilerinden yirmi iki (22) görüşmeci ile görüşme yapılmıştır.Çalışmada uzman görüşünden yararlanılarak beş soru hazırlanmış, okul yöneticileri ile görüşerek ,onların İlkokullarda Yetiştirme Programı’na bakışları, programın olumlu/olumsuz buldukları yönleri ve programla ilgili önerileri alınmıştır.Araştırmada elde edilen bulgular yoğunluğuna göre alt başlıklara ayrılmış ve değerlendirilmiştir.Araştırmadan elde edilen sonuca göre;okul yöneticileri İlkokullarda Yetiştirme Programına genel anlamda olumlu baktıkları,öğrenci akademik başarısını artırmada İlkokullarda Yetiştirme Programının etkili olduğu, ancak öğretmen ve yönetici haklarında bazı aksaklıkların yaşandığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, İlkokullarda Yetiştirme Programı, İYEP

ABSTRACT

The aim of the study, to reveal the thoughts of school administrations about the Education Program in Primary Schools. For this purpose, the research was conducted in the scanning model and the study was conducted using the interview technique, which is one of the qualitative data collection methods. The study group of the research; School principals working in primary schools affiliated to the Ministry of National Education (MEB) in the Bursa Province Gürsu District in the 2021-2022 academic year consisted of school principals, teachers authorized by principals and assistant principals. In this context, twenty-two (22) interviewers from school administrations were interviewed. A question was prepared, by meeting with the school administrations, their views on the Education Program in Primary Schools, the positive/negative aspects of the program and their suggestions about the program were taken. The findings obtained in the research were divided into sub-headings and evaluated according to their intensity. It has been determined that they have a positive view of the program in general, that the Education Program in Primary Schools is effective in increasing the academic success of the students, but there are some problems in the rights of teachers and administrations.

Keywords: Primary School, Training Program in Primary School

1. GİRİŞ

Nitelikli bir eğitim için, her bireyin eğitim öğretime başladığı kademedan itibaren en temel kazanımları elde etmesi, üzerine inşa edilecek olan eğitimdeki üst kademeler ve hayat boyu öğrenme kazanımları için sağlam bir zemin teşkil edecektir.

Yakın dönem eğitim tarihine bakıldığında çeşitli ders veya öğrenme alanlarında, özellikle ilk okuma yazma alanında, yeterli düzeye erişemeyen öğrenciler için birtakım tedbir mekanizmalarının uygulandığı görülmektedir. Bunlardan ilki 1966 yılında 12201 sayılı Resmî Gazete’de yayınlanan “İlkokullar Yönetmeliği”nde “Mecburi öğrenim çağında olup da okuma yazma bilmeyenler, yaşlarına bakılmaksızın okula alınırlar. Ancak sayıları çok olduğu takdirde açılacak ayrı bir sınıfta ya da kurslarda, özel yönetmeliğine göre yetiştirilirler.” hükmü ile yer almaktadır. 1972 yılında yayınlanan yönetmelikte ise “Türkçeden geri olan özellikle birinci sınıf öğrencilerine, bu sınıf programının uygulanabilmesi için gerekli olan Türkçeyi konuşma yeterliğinin kazandırılmasına öğretim yılı boyunca ağırlık tanınır. (İYEP Tanıtım Kitabı,s.7).

Eğitimin hemen her kademesinde akranlarından geride kalmış öğrenciler için bazı tedbirler gerek resmi yollardan, gerekse aile ve öğretmenler aracılığıyla alınmış olsa da belli bir program dahilinde istikrarlı gidişat olmamıştır. Son yıllarda iyiye gidiş görölse de, bunu yakın tarihlere kadar ki Timss ve Pisa sonuçlarından çıkarmak mümkündür.

Yönetmeliklerdeki yetiştirme uygulamalarına yönelik atıflar süreç içerisinde Yetiştirici Sınıf Öğretim Programı (YSÖP), Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK), İlkokullarda Yetiştirme Programı’nın (İYEP) zeminini oluşturmuştur. Eğitim sistemindeki söz konusu çalışmalar ve mevcut durum analizlerinden hareketle okuma yazma

ve temel matematik becerilerinde erken sınıflarda öğrenme eksikliklerini gidermek amacıyla İYEP hazırlanmıştır (s.7).

2014 yılında dershanelerin özel okullara dönüşmesi süreci ile beraber Milli Eğitim Bakanlığı ,okullardaki yetiştirme kurslarına daha fazla önem göstermeye başlamış ve tüm öğrencilerin bu kurslardan ücretsiz bir biçimde yararlanarak sınav başarıları ve okul derslerine katkıda bulunması için destekleme ve yetiştirme kurslarını uygulamaya koymuştur (MEB,2014). Özellikle ilkokullarda en basit kazanımları çeşitli sebeplerden edinemeyen öğrenciler için İlkokullarda Yetiştirme Programı uygulamaya konmuştur.

2. İLKOKULLARDA YETİŞTİRME PROGRAMI (İYEP) NEDİR?

İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP), ilkokulların 3. sınıfına devam eden, özel eğitim ihtiyacı/tanısı olmayan, önceki eğitim ve öğretim yılları içinde çeşitli nedenlerle Türkçe ve matematik dersi öğretim programlarında yer alan ve İlkokullarda Yetiştirme Programı kapsamında belirlenen kazanımları yeterli düzeyde edinemeyen öğrenciler için uygulanmakta olan destekleyici bir programdır. Program hâlihazırda uygulanmakta olan öğretim programlarının felsefesi, temel becerileri, öğrenme-öğretme yaklaşımlarına uygun şekilde hazırlanmıştır. Başka bir deyişle bu programda ayrıca bir program felsefesi, temel beceri ve öğrenme - öğretme yaklaşımı benimsenmemiştir. Programdaki kazanımlar, 1 ve 2. sınıf düzeyinde öğretim programlarından seçilmiştir. İYEP mevcut öğretim programlarının ve örgün öğretim sisteminin bir alternatifi değildir (İYEP Tanıtım Kitabı, s.8).

İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılında Milli Eğitim Bakanlığının 12 İlde pilot olarak uyguladığı, 2018-2019 Eğitim Öğretim yılında ise uygulamaya geçirdiği programdır.

Programın ilkeleri (İYEP Yönergesi, md.6)

(1) İlkokullarda Yetiştirme Programının ilkeleri şunlardır:

- İYEP'e dâhil olan öğrenciler belirlenen eksiklikleri doğrultusunda programa alınır.
- Programın, öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda uygulanması esastır.
- Öğrencilerin akranlarından ayrışma hissine kapılmasını önleyici tedbirler alınır.
- Öğrencilere İYEP kapsamında psikososyal destek sağlanır.
- Öğrencilerin program süresince devamları sağlanır.
- Öğrencilerin velilerinden hiçbir ad altında ücret alınmaz.

Problem

Ailedeki informal eğitimden sonra karşılaşılan temel eğitimin ilkokul kademesi oldukça önemli ve kritik bir süreçtir. Öğrenim hayatının temeli ilkokulda atılmaktadır. Bu dönemde alınacak sağlıklı eğitim, sonraki dönemlerde de işlerin sağlıklı gideceğinin işareti olabilecektir.

Eğitim sistemi içerisinde her ne kadar da fırsat eşitliği göz önüne alınsa, toplantı, seminerlere konu olsa da, kalkınma planları ve eğitim şuralarında görüşülse de tüm bireylere aynı düzeyde eğitim vermek mümkün olmamaktadır. Eğitim sistemi içerisinde de her öğrencinin farklı özellikleri olduğu aşikardır. Eğitimin her kademesinde öğrenciler arası farklılıkların en aza indirilmesi, dezavantajlı durumda olan her bireyin eksik olduğu alanlarda desteklenmesi, Milli Eğitim Bakanlığı'nın, eğitim yöneticilerinin, eğitime kafa yoran herkesin birinci görevi olmalıdır.

Dezavantajlı öğrencilerin bulunduğu yerde, okulda, farkına varılmalı ve tedbirler ivedilikle alınmalıdır. Burada görev, alınacak tedbirlerin içeriği, eğitim öğretim yöneticilerinin en önemli amacı olmalıdır.

Yoğun göç alan ülkemizde de her yıl dezavantajlı durumda olan öğrenci sayısında artış olmaktadır.

Yapılan alanyazın taramalarında dezavantajlı öğrenci grupları için ülkemizde uygulan Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PİKTES) ve İlkokullarda Yetiştirme Programının (İYEP) öğrencilerde etkili sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir.

Araştırmaya konu olan "İlkokullarda Yetiştirme Programının Okul Yöneticileri Tarafından Değerlendirilmesi" bu anlamda önem arz etmektedir.

2018-2019 Eğitim Öğretim Yılından itibaren resmi ilkokullarda uygulanmaya başlayan İlkokullarda Yetiştirme Programı'nın okul yöneticileri tarafından irdelenmesi, olumlu ve olumsuz görülen yanlarının ortaya çıkarılması, programın uygulanması ve raporlama safhasında işin içinde olan okul yöneticilerin gözünden değerlendirmek araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

2.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilkokulda 3 ve 4. sınıfa gelmiş ancak Türkçe ve Matematik derslerinden en temel kazanımları elde edememiş öğrencilerin, programın başından sonuna kadar olan süreçte okul yöneticilerinin görüşlerini ve önerilerini değerlendirmektir.

Bu araştırma ile 2021-2022 eğitim öğretim yılında Bursa İli Gürsu İlçesinde İYEP uygulayan okul yöneticilerinin görüşleri programın Gürsu İlçesinde ne düzeyde etkili olduğu, eksik yanlarının belirlenmesi, olumlu yanlarının ortaya çıkarılması gerekli tedbirlerin alınmasına ışık tutmak, çalışmanın ana amacıdır.

"İlkokullarda Yetiştirme Programı'nın Okul Yöneticileri Tarafından Değerlendirilmesi" araştırmanın ana problemini oluşturmıştır. Problemin derinlemesine irdelenmesi için aşağıdaki alt problemler ele alınmıştır.

- ✓ İlkokullarda Yetiştirme Programını nasıl değerlendiriyorsunuz?
- ✓ İlkokullarda Yetiştirme Programı, veli, öğrenci ve öğretmenlerde nasıl bir etki yapmıştır?
- ✓ İlkokullarda Yetiştirme Programını uygularken karşılaştığınız zorluklar nelerdir?
- ✓ Programın öğrenci başarısını (okula devam, akademik ve psikososyal açıdan) nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
- ✓ İlkokullarda Yetiştirme Programı ile ilgili önerileriniz nelerdir?

2.2. Araştırmanın Önemi

Bu çalışmada okul yöneticilerinin İYEP uygulamasına yönelik görüşleri, programın olumlu, olumsuz yanlarının neler olduğu ve okul yöneticilerinin önerilerinin sunulması bakımından önemlidir.

Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin İYEP ile ilgili görüşlerini ilçe, il komisyonlarına raporlamak, programın olumlu ya da olumsuz yönlerini irdelemektir.

Bu çalışma İlkokullarda Yetiştirme Programının etkililiğini belirlemek, programın daha iyi olası sonuçları için ışık tutacağı düşünülmektedir.

2.3. Sayıtlar

- ✓ Araştırmaya katılan okul yöneticileri görüşme sorularına doğru ve samimi cevaplar vermişlerdir.
- ✓ Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin İYEP ile ilgili bilgileri yeterli düzeydedir.

2.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- ✓ 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılında Bursa İli Gürsu İlçesinde görev yapan ilkokul yöneticileri ile sınırlıdır.
- ✓ Bu araştırma resmi ilkokulları kapsamaktadır. Özel okullar dahil değildir.

2.5. Tanımlar

İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP): İlkokulların 3 üncü sınıfına devam eden, özel eğitim tanısı olmayan, önceki eğitim ve öğretim yılları içinde çeşitli nedenlerle Türkçe ve matematik dersi öğretim programlarında yer alan ve bu program kapsamında belirlenen kazanımları yeterli düzeyde edinemeyen öğrencilerin yetiştirilmesi için uygulanacak olan programı (İYEP Yönergesi, md.4-ç),

İlkokullarda yetiştirme programı il ve ilçe komisyonu: İlkokullarda düzenlenecek yetiştirme programının yürütülmesi, izlenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla il ve ilçede oluşturulan komisyonu (İYEP Yönergesi, md.4-d),

İlkokullarda yetiştirme programı okul komisyonu: İlkokullarda düzenlenecek yetiştirme programının planlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla okulda oluşturulan komisyonu (İYEP Yönergesi,md. 4-e),

Millî Eğitim Müdürlüğü: İl/ilçe millî eğitim müdürlüğünü (İYEP Yönergesi, md. 4-f),

Okul müdürü: Programın uygulanacağı ilkokul müdürünü (İYEP Yönergesi ,md.4-g),

Öğrenci belirleme aracı (ÖBA): İlkokullarda yetiştirme programına alınacak öğrencilerin belirlenmesi amacıyla kullanılan aracı (İYEP Yönergesi, md.4-ğ),

Öğrenci değerlendirme aracı (ÖDA): İlkokullarda yetiştirme programındaki öğrencilerin kazanımlara erişme düzeyini belirlemek amacıyla kullanılan aracı (İYEP Yönergesi md.4-h),

Öğretmen: İlkokullarda yetiştirme programında görevlendirilen sınıf öğretmenini (İYEP Yönergesi, md.4-ı),

Rehberlik öğretmeni: Eğitim kurumlarındaki rehberlik servisleri ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde rehberlik hizmetlerini yürüten personeli ifade eder (İYEP Yönergesi, md.4-i).

3. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde; "İlkokullarda Yetiştirme Programı, Programın İlkeleri, İlkokullarda Yetiştirme Programındaki Kazanımların Modüllere ve Derslere Dağılımı İle İlgili Çalışmalar" başlıkları ile anlatılmaya çalışılmıştır.

3.1. İlkokullarda Yetiştirme Programı

Dershanelerin 1 Eylül 2015 tarihinde kapatılması ile birlikte, bu boşluğu doldurmak için özel okullar açılmış, liselerde ve ortaokullarda Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK) devreye girmiştir.

Ortaokula, hatta liseye kadar gelmiş ancak, okuma, yazma, anlama, dört işlem becerisi gibi temel konularda becerileri elde edemeyen öğrencilerimizin olduğu da yıllardır tespit edilen konuydu.

İşte Milli Eğitim Bakanlığımızın 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılında pilot uygulama ile devreye soktuğu İlkokullarda Yetiştirme Programı da en temel konularda yeterli becerileri elde edememiş ilköğrencilerimizin adeta imdadına yetişmiştir.

Ülkemizde Birleştirilmiş Sınıflı İlkokullarımızın olduğu, öğretmenlerin yer değiştirmelerinden özellikle ilköğrencilerimizin etkilendiği aşikardır. Çeşitli sebeplerle okula gidememiş, ara vermiş, sağlık sorunları yaşamış, ailevi problemler, sık öğretmen değişikliği vb. sorunlarla temel eğitimin en alt kademesi olan ilköğrencilerini olumsuz etkilediği bilinmektedir.

İYEP, ilköğrencilerin 3. sınıfına devam eden, özel eğitim ihtiyacı/tanısı olmayan, önceki eğitim ve öğretim yılları içinde çeşitli nedenlerle Türkçe ve matematik dersi öğretim programlarında yer alan ve İlkokullarda Yetiştirme Programı kapsamında belirlenen kazanımları yeterli düzeyde edinemeyen öğrenciler için uygulanmakta olan destekleyici bir programdır. (İYEP,2022, s .8)

İlkokullarda Yetiştirme Programı,2017-2018 Eğitim Öğretim Yılında on iki ilimizde pilot olarak uygulanmış,2018-2019 Eğitim Öğretim Yılında ise devlet okullarında 3. ve 4. sınıfa devam eden öğrencilere ÖBA uygulanarak, İYEP'e dahil edilecek öğrenciler belirlenmiş ve program başlamıştır. İYEP 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılında sadece 3. sınıflara uygulanmış, Pandemi sebebiyle program tamamlanamamıştır. 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılında yine 3. sınıflara uygulanmış, ancak uzaktan eğitim vb gibi durumlardan dolayı program eksik kalmıştır. 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılında ise 3. sınıflarla birlikte bir önceki yıldan İYEP'e dahil olan öğrencilerin eklenmesiyle birlikte tekrar 3 ve 4. sınıflara uygulanan bir program olmuştur.

İYEP'in Genel Amaçları:

- ✓ Öğrencilerin Türkçe ve matematik derslerinde İYEP kapsamında belirlenen kazanımlara ulaşmalarını sağlayacak etkinlikler ve öğrenme yaşantıları planlamak,
- ✓ Öğrencilerin İYEP kapsamında psikososyal açıdan desteklenmesini sağlamak,
- ✓ Sonraki eğitim kademelerinde ortaya çıkması muhtemel uyum sorunlarını önlemek,
- ✓ Akademik ve sosyal gelişimi destekleyerek okula devamı artırmak,
- ✓ Programa dâhil edilen öğrencilerin beklenen öğrenme seviyesine ulaşmasına yardımcı olmak,
- ✓ Sorun çözebilen, iletişime ve öğrenmeye açık, özgüven ve sorumluluk sahibi sağlıklı ve mutlu bireylerin yetişmesine imkân sağlamak programın genel amaçlarındandır.

İYEP'in Özel Amaçları:

- ✓ Temel dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmek,
- ✓ İlk okuma yazma konusundaki eksiklikleri gidermek,
- ✓ Okuduğunu anlama düzeyini artırmak,
- ✓ Matematiksel okuryazarlık becerilerini geliştirmek,
- ✓ Matematiksel kavramları anlamayı ve bu kavramları günlük hayatta kullanmayı sağlamak.

İYEP'in Hedef Kitlesi:

İlkokulların 3 ve 4. sınıflarında eğitim gören ,özel eğitim tanısı olmayan,Türkçe ve Matematik derslerinden,belirlenen temel kazanımları edinemeyen öğrenciler İYEP'in hedef kitesidir.

İYEP'in Uygulanması:

İlkokulların 3 ve 4. sınıflarına öğrencilerin kendi sınıf öğretmenleri tarafından "Öğrenci Belirleme Aracı (ÖBA) uygulanır.Öğrenci Belirleme aracını uygulayan öğretmenler (öğrencinin kendi sınıf öğretmeni) Öğretmen Yönerge Formundan (ÖYF) yararlanırlar. Öğrencilerin cevapları, e-Okul Yönetim Bilgi Sistemine yine öğrencilerin kendi sınıf öğretmenlerince girilir. Daha sonra MEB tarafından İYEP'e dahil edilecek öğrenciler açıklanır.

Okul müdürlükleri tarafından veliler bilgilendirilir.Veli izin belgeleri alınır. İYEP'te görev almak isteyen öğretmenlere duyuru yapılır. Okul Komisyonu marifetiyle program hazırlanır ve İYEP sınıfları açılarak program başlar.

İYEP'te Türkçe dersi kazanımlarının tamamlanması için önerilen süre 96 ders saati, Matematik dersi kazanımlarının tamamlanması için ise 64 ders saati önerilmiştir. Belirlenen temel kazanımları elde edemeyen öğrenciler her iki dersten de İYEP programına dahil edilebileceği gibi tek dersten de İYEP'e dahil edilirler.

Program sonunda öğrencilere "Öğrenci Değerlendirme Aracı" (ÖDA) , İYEP'te ders veren öğretmenler tarafından uygulanır ve program sona erer.

İYEP'e dahil edilen öğrenciler için program ücretsiz olup, İYEP'te görev alan öğretmenlere ücret ödenmektedir.

Kısaca;

- ✓ Sınıf öğretmenleri tarafından ÖBA uygulanarak,sonuçlar e-Okul Yönetim Bilgi Sistemine işlenir.
- ✓ İYEP'e dahil olacak öğrenciler Bakanlık tarafından belirlenir.
- ✓ Okul Komisyonu, öğretmenler program hazırlar ve İYEP başlar.
- ✓ Program süresince öğrencilere psikosoyal destek sağlanır.
- ✓ Program sonucunda öğrencilere ÖDA uygulanarak program sona erer.

İYEP Konu Alanları (İYEP,2022, s.12-13)

1-Türkçe Türkçe alanında mevcut öğretim programında yer alan ve temel dil becerilerini içeren Türkçe Etkinlik Kitabı yer almaktadır. Kitabın içeriği;

- ✓ Dinleme/İzleme
- ✓ Konuşma
- ✓ Okuma
- ✓ Yazma alanlarından oluşmaktadır.

2-Matematik İYEP eğitim sürecinde ayrıca öğrencilerin mevcut matematik programında yer alan ve temel matematik becerilerini kapsayan Matematik Etkinlik Kitabı yer almaktadır. Kitabın içeriği;

- ✓ Doğal Sayılar
- ✓ Toplama ve Çıkarma
- ✓ Çarpma ve Bölmeden oluşmaktadır.

3-Rehberlik İYEP sürecine dâhil olan öğrencilerin çok yönlü desteklenmeleri için öncelikle öğrenciyi tanımak, içinde bulunduğu koşulları öğrenmek, gelişimleri için uygun bir strateji ve yöntem uygulamak gerekmektedir. Bu amaçla öğretmen, rehber öğretmen, okul müdürü ve müdür yardımcısının yararlanacağı, velinin bilgilendirileceği İYEP Rehberlik Hizmetleri süreci planlanmıştır. Bu planda; öğretmen okul müdürü/yardımcısı, rehber öğretmen ve velinin rolleri tanımlanmış, öğrenciyi tanımaya, iletişim stratejilerine, eğitim sürecinin yönetimine, İYEP eğitiminde kullanılan yöntem ve etkinliklere, velinin bilgilendirilmesi ve farkındalık kazanmalarına yer verilmiştir. Söz konusu rehber bu başlıklar ekseninde okul yönetiminin İYEP eğitim sürecini nasıl yöneteceğine ilişkin tüm bileşenleri içeren bir yapıya sahiptir.

3.2. İYEP Kazanımlarının Modüllere ve Derslere Göre Dağılımı

Tablo 1. *Türkçe Dersinin Kazanımlarının Modüllere Göre Dağılımı*

DERSLER	1.MODÜL	2.MODÜL	3.MODÜL
TÜRKÇE	T.M1.1. Sözlü yönergeleri uygular. T.M1.2. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. T.M1.3. Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur.	T.M2.1. Seslere karşılık gelen harfleri ayırt eder. T.M2.2. Harfi tanır ve seslendirir. T.M2.3. Harfleri tekniğine uygun yazar. T.M2.4. Hece ve kelimeleri okur. T.M2.5. Hece ve kelimeler yazar. T.M2.6. Rakamları tekniğine uygun yazar. T.M2.7. Basit ve kısa cümleleri okur. T.M2.8. Anlamli ve kuralli cümleler yazar. T.M2.9. Kısa metinleri okur. T.M2.10. Yazma çalışmaları yazar.	T.M3.1. Görsellerden hareketle bilmediği kelimeleri ve kelimelerin anlamlarını tahmin eder. T.M3.2. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar. T.M3.3. Kısa metinler yazar.

Tablo 1. incelendiğinde Türkçe dersinde üç modül ve toplam 16 kazanım olduğu görülmektedir.

Tablo 2. *Matematik Dersinin Kazanımlarının Modüllere Göre Dağılımı*

DERSLER	1.MODÜL	2.MODÜL	3.MODÜL
MATEMATİK	M.M1.1. Nesne sayısı 20'ye kadar (20 dâhil) olan bir topluluktaki nesnelerin sayısını belirler ve bu sayıyı rakamla yazar. M.M1.2 100'e kadar (100 dâhil) ileriye doğru birer, beşer ve onar ritmik sayar. M.M1.3. 20'ye kadar (20 dâhil) ikişer ileriye, birer ve ikişer geriye sayar. M.M1.4. Miktarı 10 ile 20 (10 ve 20 dâhil) arasında olan bir grup nesneyi, onluk ve birliklerine ayırarak gösterir, bu nesnelere karşılık gelen sayıyı rakamlarla yazar ve okur. M.M1.5. Toplama işleminin anlamını kavrar. M.M1.6. Toplamları 20'ye kadar (20 dâhil) olan doğal sayılarla toplama işlemini yapar. M.M1.7. Doğal sayılarla toplama işlemini gerektiren problemleri çözer. M.M1.8. Çıkarma işleminin anlamını kavrar. M.M1.9. 20'ye kadar (20 dâhil) olan doğal sayılarla çıkarma işlemi yapar. M.M1.10. Doğal sayılarla çıkarma işlemini gerektiren problemleri çözer.	M.M2.1. Nesne sayısı 100'e kadar (100 dâhil) olan bir topluluktaki nesnelerin sayısını belirler ve bu sayıyı rakamla yazar. M.M2.2. 100'den küçük doğal sayıların basamaklarını modeller üzerinde adlandırır, basamaklardaki rakamların basamak değerlerini belirtir. M.M2.3. 100 içinde ikişer, beşer ve onar; 30 içinde üçer; 40 içinde dörder ileriye ve geriye doğru sayar. M.M2.4. Toplamları 100'e kadar (100 dâhil) olan doğal sayılarla eldesiz ve eldeli toplama işlemini yapar. M.M2.5. Doğal sayılarla toplama işlemini gerektiren problemleri çözer. M.M2.6. 100'e kadar olan doğal sayılarla onluk bozmayı gerektiren ve gerektirmeyen çıkarma işlemini yapar. M.M2.7. Doğal sayılarla toplama ve çıkarma işlemini gerektiren problemleri çözer.	M.M3.1. Çarpma işleminin tekrarlı toplama anlamına geldiğini açıklar. M.M3.2. Doğal sayılarla çarpma işlemi yapar. M.M3.3. Doğal sayılarla çarpma işlemi gerektiren problemler çözer. M.M3.4. Bölme işleminde grupta ve paylaştırma anlamlarını kullanır. M.M3.5. Bölme işlemini yapar, bölme işleminin işaretini (÷) kullanır.

Tablo 2. incelendiğinde Matematik dersinde 3 modül ve toplam 22 kazanım olduğu görülmektedir.

Hem Türkçe hem de matematik dersi kazanımları incelendiğinde ilkököl 1. ve 2. sınıf düzeyindeki kazanımlar olduğu görülmektedir. Farklı sebeplerden akranlarının seviyesinden geri kalan öğrenciler için en temel kazanımlar uygulamaya konmuştur. Bu kazanımların verilmesi/kazandırılması için aşağıdaki ders saatleri uygun görülmüştür.

Tablo 3. *Ders ve Modüllere Ayrılan Ders Saatleri*

DERSLER	1.MODÜL	2.MODÜL	3.MODÜL
TÜRKÇE	5 DERS SAATİ	72 DERS SAATİ	19 DERS SAATİ=96
MATEMATİK	24 DERS SAATİ	24 DERS SAATİ	16 DERS SAATİ=64
TOPLAM			160 DERS SAATİ

İlk defa uygulandığında 90 saat olan Türkçe ders saati şu an ki uygulamaya göre 96 saate çıkarılmıştır. Yine İYEP ilk defa uygulanırken 70 saat olan matematik dersi saati ise şimdi 64 saate düşürülmüştür.

3.3. İlgili Çalışmalar

Kale ve Demir (2020), " İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) Uygulamalarının Öğrencilerin Okula Bağlılık Düzeylerine Katkısının İncelenmesi" isimli çalışmalarında: "İYEP uygulamasının etkili bir şekilde yürütülebilmesi için, öğrencilerin okula bağlılıklarını artıracak şekilde psikososyal destek kapsamında sağlanan etkinliklerin artırılması, matematik ve Türkçe dersleri için planlanan belirtke tablosunun psikososyal destek programı için de ayrı ders saatleri planlanarak uygulanması önerilmektedir." demişlerdir.

Demirel (2020), "İlkokullarda Yetiştirme Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri" isimli çalışmasında öğretmenlerin tamamına yakınının İYEP'in öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisine yönelik görüşlerinde "başarıyı arttırdı" şeklinde bildirimde bulunmuşlardır. Öğretmenlere ödenen ücret konusunda ücretlerin DYK' lardaki gibi olması gerektiğini söyleyen öğretmen sayısının görüşmeye katılanların tamamına yakın olduğunu yazmıştır.

Kozikoğlu ve Tosun (2020), " İlkokullarda Yetiştirme Programına (İYEP) İlişkin Öğretmen Görüşleri: Nitel Bir Çözümleme" isimli çalışmalarında İYEP'in yararlı bir uygulama olduğu sonucuna ulaşılmış ancak görüşme yapılan öğretmenlerin yaklaşık yarısı kazanım, materyal, uygulama kılavuzları ve yönergelerdeki eksikliklerden bahsetmişlerdir. Yine bu çalışmada öğrenci devamsızlıklarından ve materyal eksikliklerinden bahsedilmiştir.

Dilekçi (2019), "İlkokullarda Yetiştirme Programına (İYEP) İlişkin Öğretmen Görüşleri" adlı çalışmada sınıf öğretmenlerinin İYEP'in öğrencilerin motivasyonunda ve akademik başarılarında olumlu sonuçlar verdiğine ulaşmıştır. Yine aynı çalışmada ulaşılan sonuçlardan bir tanesi de program süresinin kısa olduğudur.

Yıldız ve Kılıç (2019), "İYEP Kurs Sürecinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" isimli çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada programın (İYEP) psikososyal boyutunun uygulanmadığı, velilerin yeterince bilgi sahibi olmadıkları belirtilmiştir. Öğretmenlerden programla ilgili olumsuz görüş belirtenler olmasına rağmen sıklıkla programla ilgili olumlu görüş beyan etmişlerdir.

Avlukyari (2019), "İlkokullarda Yetiştirme Programının (İYEP) Öğretmen ve Yöneticiler Tarafından Değerlendirilmesi" isimli çalışmasında İlkokullarda Yetiştirme Programının etkili olduğunu ancak değiştirilmesi gereken yönlerinin olduğu belirtmiştir. "Destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alan öğretmenler iki kat ücret ve ekstra hizmet puanı alırken İYEP kurslarında görev alan öğretmenlerin bu olanaklara sahip olmaması öğretmenlerin motivasyonunu düşürmektedir." demiştir.

Aydın ve Yakar (2020), "İlkokullarda Yetiştirme Programında (İYEP) Karşılaşılan Sorunlar, Paydaşlarına Olan Katkıları ve Çözüm Önerileri" isimli çalışmalarında, ders materyalleri konusunda ,ders materyallerinin nitelik ve nicelik olarak yetersiz olduğu sonucuna varmışlardır. Yine aynı çalışmada öğrencilerin İYEP sayesinde akranları ile aralarında olan farkın kapandığı yönünde bir sonuca ulaşmışlardır.

Sarıdoğan (2019), " İlkokullarda Yetiştirme Programı'nın 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Başarılarına Etkisi" isimli çalışmasında İlkokullarda Yetiştirme Programı kazanımlarına fiziksel aktivite ile ilgili kazanımların eklenmesinin faydalı olacağından bahsetmiştir.

Gürol ve Gül (2020), "İlkokullarda Yetiştirme Programının (İYEP) İşlevselliğinin İncelenmesi" adlı çalışmalarında, İYEP ile ilgili öğretmen, öğrenci ve velilerin eğitim alması gerektiğini söylemişlerdir. Aynı çalışmada program süresinin artırılması, materyallerin zenginleştirilmesi, modül süre dağılımlarının yeniden ele alınması gerektiğinden bahsedilmiştir.

4. YÖNTEM

Bu bölümde; "araştırma modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmanın amacı; okul yöneticilerinin, İlkokullarda Yetiştirme Programı hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktır.

Bu araştırma tarama modeli ile yapılmış, nitel bir araştırmadır. Bu araştırma nitel araştırma tekniklerinden olan görüşme tekniğiyle yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu düzenlenerek, yüz yüze görüşme şeklinde çalışma yürütülmüştür.

Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanır (Ergün,2005). Başka bir deyişle nitel araştırma, kuram oluşturmaya temel alan bir

anlayışla sosyal olguları bağlı bulundukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır. (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.19).

Bu araştırmada Bursa İli Gürsu İlçesindeki resmi ilkokullarda görev yapan okul yöneticilerinin (müdür, müdür yardımcısı, müdür yetkili öğretmen) İYEP'e ilişkin görüşleri, görüşme yoluyla yapılmaya çalışılmıştır.

4.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunda Bursa İli Gürsu İlçesinde resmi ilkokullarda görev yapan okul yöneticileri (okul müdürü, müdür yardımcısı ve müdür yetkili öğretmen) yer almaktadır. Toplam yirmi iki (22) okul yöneticisi ile görüşme yapılmıştır (7 Okul müdürü, 12 müdür yardımcısı ve 3 müdür yetkili öğretmen). Çalışma grubuna ait detay bilgileri, Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Çalışma Grubunun Detay Bilgileri

Görevi	Cinsiyeti	Öğrenim Durumu	Yöneticilik Kıdemi (Yıl)
Okul Müdürü	Erkek:7	Lisans:6	0-10:1
	Kadın:0	Yüksek Lisans:1	10-20:5
		Doktora:0	20-30:1
Müdür Yardımcısı	Erkek:8	Lisans:12	0-10:10
	Kadın:4	Yüksek Lisans:0	10-20:2
		Doktora:0	20-30:0
Müdür Yetkili Öğrt.	Erkek:3	Lisans:3	0-10:3
	Kadın:	Yüksek Lisans:0	10-20:0
		Doktora:0	20-30:0

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan yirmi iki okul yöneticisinden 18 'i erkek, 4'ü kadın okul yöneticisidir. Yirmi iki kişiden oluşan çalışma grubundakilerden yirmisi lisans, biri yüksek lisans mezunudur. Görüşmecilerden 0-10 yıl arası okul yöneticiliği hizmet süresi olan 13 okul yöneticisi, 10-20 yıl arası okul yöneticiliği hizmet süresi olan 8 okul yöneticisi, 20-30 yıl arası okul yöneticiliği hizmet süresi olan 1 okul yöneticisi bulunmaktadır.

4.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracını oluşturmak için alanyazın taranmış, konu ile ilgili yapılan çalışmalar incelenmiştir. Veri toplamak için halihazırda "Eğitim Yönetimi ve Denetimi" alanında doktora öğrenimi gören bir uzmana danışılmış ve sorular hazırlanmıştır. Ardından Doç. Dr. Mustafa KALE'nin görüş ve önerileri doğrultusunda görüşmelere başlanmıştır.

Görüşmecilere yöneltilen aşağıdaki sorulara yer verilmiştir:

- ✓ İlkokullarda Yetiştirme Programını nasıl değerlendiriyorsunuz?
- ✓ İlkokullarda Yetiştirme Programı; veli, öğrenci ve öğretmenlerde nasıl bir etki yapmıştır?
- ✓ İlkokullarda Yetiştirme Programı'nı uygularken karşılaştığınız zorluklar nelerdir?
- ✓ İlkokullarda Yetiştirme Programı'nın öğrenci başarısını (okula devam, akademik ve psikososyal açıdan) nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
- ✓ İlkokullarda Yetiştirme Programı ile ilgili önerileriniz nelerdir?

4.4. Verilerin Toplanması

Nitel araştırma yöntemlerinden olan görüşme; "Araştırma örnekleminde yer alanların, araştırma konusu hakkında bilgi, duygu ve düşüncelerini aktif olarak açıkladığı, yaşam öyküsünü anlattığı veri toplama tekniği, görüşme olarak adlandırılır. Görüşmenin amacı, katılımcıların iç dünyalarına erişerek onların özgün bakış açılarının belirlenmesidir. Görüşme, araştırılan konu hakkında bireylerin yaşamışlıkları, farklı deneyimleri, tutumları, düşünceleri, niyetleri, yorumları, zihinsel algıları ve tepkileri gibi gözlenemeyen bilgilere ulaşılmasına olanak sağlar" (Bengston, 2016; Seidman, 2006).

Araştırma soruları hazırlandıktan sonra 2022 yılı Mart ve Nisan ayları arasında Bursa İli Gürsu ilçesinde görev yapan 22 okul yöneticisi ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. 22 okul yöneticisi ile yapılan görüşmelerden 19'u yüz yüze, 3'ü (görüşme için uygun zaman bulunamadığından üç okul yöneticisine sorular mail yoluyla gönderilmiş ve cevaplar mail yoluyla alınmıştır.) mail yoluyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırma görüşme yoluyla yapıldığı için okullara gidilerek, okul yöneticileri ile yüz yüze görüşülmüştür. Her bir görüşme yaklaşık olarak 15-20 dk. sürmüştür. Hazırlanan sorular görüşmecilere sorulmuş ve araştırmacı tarafından yazılmıştır. Araştırmada katılımcı okul yöneticilerinin adı, soyadı ve okulları paylaşılmamıştır. Görüşmeye katılan okul yöneticileri görüşmeci kodu olarak (1,2,3....) şeklinde kodlanarak verilmiştir.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Görüşmecilerin Özellikleri

Kod İsim	Görevi	Cinsiyet	Yöneticilik Kıdemi
1	Okul Müdürü	Erkek	12
2	Okul Müdürü	Erkek	20
3	Okul Müdürü	Erkek	15
4	Okul Müdürü	Erkek	18
5	Okul Müdürü	Erkek	12
6	Okul Müdürü	Erkek	7
7	Okul Müdürü	Erkek	12
8	Müdür Yardımcısı	Erkek	11
9	Müdür Yardımcısı	Erkek	3
10	Müdür Yardımcısı	Erkek	4
11	Müdür Yardımcısı	Erkek	6
12	Müdür Yardımcısı	Erkek	10
13	Müdür Yardımcısı	Erkek	1
14	Müdür Yardımcısı	Erkek	6
15	Müdür Yardımcısı	Erkek	4
16	Müdür Yardımcısı	Kadın	1
17	Müdür Yardımcısı	Kadın	4
18	Müdür Yardımcısı	Kadın	6
19	Müdür Yardımcısı	Kadın	5
20	Müdür Yetkili Öğretmen	Erkek	2
21	Müdür Yetkili Öğretmen	Erkek	3
22	Müdür Yetkili Öğretmen	Erkek	2

4.5. Verilerin Analizi

Yıldırım ve Şimşek (2013) geçerlik ve güvenirlik hakkında;" doğru bilgiye ulaşma konusunda gereken önlemlerin alınması (geçerlik) ve araştırma sürecini ve verileri ayrıntılı bir biçimde, yani bir başka araştırmacının değerlendirmesine olanak verecek biçimde tanımlanması (güvenirlik), nitel araştırmacının karşılaması gereken önemli beklentidir" demiştir (s.306).

Bu araştırmada görüşmeciler yönlendirilmemiştir. Görüşmecilerin sorulara verdiği cevaplar, görüşme sırasında araştırmacı tarafından yazılmıştır. Kısa notlar alınmıştır. Yazılan cevaplar soru sonlarında görüşmecilere teyit ettirilerek cevaplar güvenilir hale getirilmiştir.

Bu çalışma nitel araştırma tekniklerinden görüşme tekniği yoluyla yapılmış, verilerin betimsel analizi yapılarak yürütülmüştür. "Betimsel analiz, derinlemesine analiz gerektirmeden, verilerin daha yakından incelenmesini ve bu verileri açıklayan kavram ve temalara ulaşılmasını gerektirir" (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.89).

Görüşmecilerden alınan veriler içerisinde birbirine benzeyenler gruplandırılmıştır. Bir soruya verilen cevaplar içerisinde alt başlıklar, her bir görüşmeciden ayrı ayrı not edilerek sınıflandırılmıştır. Yani elde edilen benzer ilişkili veriler ayrı alt başlıklar altında toplanmıştır. Bilgiler tablo haline getirilmiş ve betimsel analiz araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Verilerin analizi yapılırken görüşmecilere kod isim verilerek 1-22 arası numaralandırılmıştır. Görüşmeciler 1,2,3.. şeklinde kodlanmıştır. Görüşmeci/katılımcı sayısı da (n) sembolü ile gösterilmiştir.

5. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda görüşmeye katılan okul yöneticilerinden ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

5.1. Birinci Araştırma Sorusuna (Alt Problem) İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci araştırma sorusu: "İlkokullarda Yetiştirme Programını nasıl değerlendiriyorsunuz? Şeklinde. Bu soruya verilen cevaplar "gerekli/yararlı", "yeterli", "yetersiz/yararsız" olarak analiz edilerek Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. İlkokullarda Yetiştirme Programına İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Belirtilen Görüş	Katılımcılar	n
Gerekli/Yararlı	1,2,3,5,6,8,10,11,12,13,14,15,16,18,19,20,21,22	18
Yetersiz/Yararsız	4,7,9,17	4

Tablo 6'ya bakıldığında okul yöneticilerinden İlkokullarda Yetiştirme Programı için olumlu görüş belirten (n=18) okul yöneticisi İYEP'i gerekli/yararlı bulduğunu beyan etmişlerdir. İlkokullarda Yetiştirme Programını olumlu bulan ve gerekli/yararlı şekilde kümelenen sonuca göre, araştırmaya katılan görüşmecilerin yaklaşık yüzde seksen ikisini oluşturmaktadır. İYEP'i yetersiz/yararsız olarak nitelendiren okul yöneticisi sayısı n=4'tür.

İYEP'e ilişkin "gerekli/yararlı" şeklinde görüş belirten görüşmecilerden 1 Nolu okul yöneticisi şunları söylemiştir:

"Programı çok önemli buluyorum. Akranlarından geri kalmış öğrenciler için neredeyse birebir eğitim alma fırsatı olan çok iyi düşünülmüş bir projedir. Eğitim öğretim tüm kademelerinde yaşanan okuma-yazma, dört işlem becerisi sorunu bu programla en aza inecektir diye düşünüyorum." (Görüşmeci 1)

İYEP'i "gerekli/yararlı" gören bir başka görüşmeci ise şunları söylemiştir:

"İlkokullarda Yetiştirme Programının temel anlamda faydalı olduğunu, bunu velilerin ön yargılarını kırarak öğrencinin programa devamı sağlandığında, öğrenci üzerinde olumlu anlamda hem eğitimsel, hem de öğretimsel anlamda farklılıklar olacağı kesindir. Bunu zaten gözlemliyoruz." (Görüşmeci 13)

Birinci alt probleme ilişkin yapılan görüşmelerde İYEP ile ilgili olumlu görüş belirten başka bir görüşmeci şunları söylemiştir:

"Program, ders dışı zamanlara farklı bir anlam kazandırdı. Öğrenciler için çok faydalı bir program oldu. Kalabalık sınıf ortamından 6-10 kişilik sınıflarda ders yapmak öğrenciler için bulunmaz fırsattır." (Görüşmeci 16)

"İlkokullarda Yetiştirme Programını nasıl değerlendiriyorsunuz?" sorusuna olumsuz cevap veren okul yöneticilerinden 4 Nolu Görüşmeci şunları söylemiştir:

"Başarısız bir programdır. Öğrenciler hafta sonu okula gelmek istemiyorlar. Katılım çok az. Tamamen ücretsiz bir program olduğu için programa değer verilmiyor. Velilerde, öğrencilerde başarısız olduğunu kabul etmiyorlar." (Görüşmeci 4)

İYEP ile ilgili olumsuz görüş belirten bir başka okul yöneticisi şunları söylemiştir:

"Programı olumlu bulmuyorum. Tüm öğrencilerin dahil edildiği yetiştirme kursu tarzında kurslar açılması gerekir." (Görüşmeci 7)

5.2. İkinci Araştırma Sorusuna (Alt Problem) İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci araştırma sorusu: "İlkokullarda Yetiştirme Programı, veli, öğrenci ve öğretmenlerde nasıl bir etki yapmıştır?" şeklindedir. Bu soruya verilen cevaplar "velilerde olumlu etki yapmıştır", "velilerde olumsuz etki yapmıştır", "öğrencilerde olumlu etki yapmıştır", "öğrencilerde olumsuz etki yapmıştır", "öğretmenlerde olumlu etki yapmıştır", "öğretmenlerde olumsuz etki yapmıştır" şeklinde analiz yapılarak Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. İYEP'in; Veli, Öğrenci, Öğretmen Üzerinde Nasıl Bir Etki Yaptığına İlişkin Görüşler

Belirtilen Görüş	Katılımcılar	n
Velilerde Olumlu Etki Yapmıştır.	1,3,5,6,7,8,11,12,14,15,17,18,20,21,22	15
Velilerde Olumsuz Etki Yapmıştır.	2,4,9,10,13,16,19	7
Öğrencilerde Olumlu Etki Yapmıştır.	1,2,3,5,6,8,11,12,13,15,16,17,18,20,21,22	16
Öğrencilerde Olumsuz Etki Yapmıştır.	4,7,9,10,14,19	6
Öğretmenlerde Olumlu Etki Yapmıştır.	2,11,12,13,16,20	6
Öğretmenlerde Olumsuz Etki Yapmıştır.	1,3,4,5,6,7,8,9,10,14,15,17,18,19,21,22	16

Tablo 7 incelendiğinde programın "velilerde olumlu etki yapmıştır" diyenlerin sayısı n=15, "velilerde olumsuz etki yapmıştır" diyenlerin sayısı n=7, "öğrencilerde olumlu etki yapmıştır" diyenler n=16, "öğrencilerde olumsuz etki yapmıştır" diyenler n=6, "öğretmenlerde olumlu etki yapmıştır" diyenler n=6, "öğretmenlerde olumsuz etki yapmıştır" diyenlerin sayısı n=16 olduğu görülmektedir.

İYEP'in velilerde olumlu etki yaptığı görüşünde olan bir okul yöneticisi şunları söylemiştir:

"Velilerimiz çocuklarını İYEP kurslarına isteyerek gönderdiğine şahit oluyorum. Kendi çocuklarındaki bazı kazanımların eksik olduğunun farkında olan veliler, öğrencilerindeki gelişmeleri gördüklerinde programa ilgi daha da arttı." (Görüşmeci 8)

İYEP'in velilerde olumsuz etki bıraktığını söyleyen bir okul yöneticisi şunları söylemiştir:

"Veli açısından bakıldığında bu programın çok faydalı olduğunu düşünen az bir veli grubu var. Diğer taraftan zaten öğrencisiyle ilgilenmeyen veli grubumuz fazla olduğu için bu kursun velilerde olumlu etki bıraktığını düşünmüyorum." (Görüşmeci 10)

İYEP'in öğrencilerde olumlu etki yaptığı görüşünde olan okul yöneticilerinden bazıları şunları söylemişlerdir:

"Sınıf mevcutlarının İYEP'te az olması öğrencilerin kendilerini daha rahat olmalarını sağlamıştır. Eksik konularda daha başarılı olduğunu gerek kurs öğretmeni, gerekse sınıf öğretmeni gözlemlemişlerdir." (Görüşmeci 6)

"Öğrencilerde özgüven oluştu. Birey olduklarının farkında oldular adeta. Bulundukları sınıflarda akademik açıdan başarılarının arttığını öğretmenler de teyit ediyorlar." (Görüşmecı 15)

"Daha az sayıda sınıf mevcutları sayesinde öğrenci-öğretmen iletişimi daha güçlü oluyor. Bu da başarıyı beraberinde getiriyor." (Görüşmecı 21)

İYEP öğretmenlerde olumlu etki yapmıştır diyen okul yöneticilerinin görüşleri şu şekildedir:

"Öğretmenlerle yaptığımız görüşmelerde programı beğendiklerini dile getiriyorlar. Programın daha fazla öğrenciye hitap etmesi gerektiğini söyleyen öğretmenlerimiz de var." (Görüşmecı 2)

"Program öğretmenlerde olumlu etki yapmıştır.2020 yılı haziran ayından sonra İYEP'e katılan öğretmenlere hizmet puanı verilmesi öğretmenleri motive etmiştir." (Görüşmecı 20)

İYEP, öğretmenlerde olumsuz etki yapmıştır diye beyanda bulunan bazı okul yöneticilerinin görüşleri şöyledir:

"Hafta sonu İYEP'te görev alan öğretmenle, hafta sonu Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında görev alan öğretmenler aynı işi yapmalarına rağmen farklı ücret alıyorlar. Bu da öğretmenlerde motivasyonu olumsuz yönde etkiliyor. Programa olumsuz bakıp görev almak istemiyorlar." (Görüşmecı 5)

"Öğretmen açısından bakıldığında normal sınıf ortamından daha fazla efor sarfediyorlar. Öğrenme zorluğu çeken bu öğrencilerle eğitim öğretim faaliyeti yapmak öğretmenleri zorluyor. Görev almak istemiyorlar." (Görüşmecı 10)

5.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna (Alt Problem) İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü görüşme sorusu: "İlkokullarda Yetiştirme Programını uygularken karşılaştığınız zorluklar nelerdir?" şeklindedir. Bu soruya verilen cevaplar "zorluk yaşamıyorum", "öğrenci devamsızlığı", "görev alacak öğretmen bulamama", "derslik bulamama" şeklinde analiz edilerek Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. İYEP'i Uygularken Karşılaşılan Zorluklarla İlgili Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Belirtilen Görüş	Katılımcılar	n
Zorluk Yaşamıyoruz	4,11,15,20,22	5
Öğretmen Eksikliği Sorunu	1,6,7,8,10,16,17,18,19	9
Derslik Bulamama Sorunu	6,7,8,9,12,16,18,19	8
Öğrenci Devamsızlığı Sorunu	2,3,5,6,13,14,21	7
Materyal Eksikliği Sorunu	1,2,19	3

Tablo 8 incelendiğinde okul yöneticilerinin İYEP'i uygularken karşılaştıkları zorluklara "zorluk yaşamıyoruz" diyenler n=5, "öğretmen bulmakta zorlanıyoruz diyenler n=9, derslik bulma sorunu yaşıyoruz diyenler n=8, öğrenci devamsızlık sorunu oluyor diyenler n=7, materyal eksikliği sorunu vardır diyenler n=3 şeklinde cevaplandırmışlardır. Derslik bulmada sorun yaşıyoruz diyen okul yöneticileri bu sorunu İYEP'i hafta içi uyguladıkları zaman yaşadıklarını beyan etmişlerdir.

En fazla sorunun öğretmen ve derslik ihtiyacı konusunda olduğu göze çarpmaktadır.

İYEP'İ uygularken zorluk yaşamıyoruz diyen okul yöneticilerinden 11 Nolu görüşmecı şöyle demiştir:

"Okulumuzda İYEP'i uygularken zorluk yaşamıyoruz. İYEP zaten esnek bir program. Okulumuzun fiziki ya da başka türlü sorunları bulunmamaktadır. İYEP'te hiç zorluk yaşamadık."

İYEP'i uygularken öğretmen eksikliği sorunu yaşadığını beyan eden bazı okul yöneticilerimizin görüşleri şöyledir:

"En büyük eksikliğimiz öğretmen ihtiyacıdır.100'ün üzerinde öğrencimiz İYEP'e dahil edilmiştir. Bu öğrenciler için en az 10'un üzerinde öğretmen ihtiyacı vardır. İYEP başladığından bu yana öğretmen bulmada hep zorlandık. Görev almak istemiyorlar." (Görüşmecı 8)

"Hafta sonu kurslarımız için öğretmen bulmakta zorlanıyoruz. Hafta içi derslik yetersizliğinden fazla sınıf açamıyoruz. Ücret, zaman vb. konularını gündeme getiren öğretmenlerimiz görev almak istemiyorlar" (Görüşmecı 16)

İYEP'i uygularken derslik bulmada sorun yaşadığını söyleyen 18 Nolu görüşmecı şunları söylemiştir:

"Okulumuzda ikili eğitim yapılmaktadır. Hafta içi hiç boş dersliğimiz yok. Öğretmenlerimizin büyük kısmı hafta içi İYEP olursa görev alırlar diyorlar. Yer olmadığı için tüm İYEP sınıflarımızı hafta sonu açmak zorundayız bu defa da öğretmen bulmada sorun yaşıyoruz. Hafta sonu derslik sorununuz yoktur." (Görüşmecı 18)

İYEP'i uygularken öğrencilerin devamsızlığı ile ilgili sorun yaşıyoruz diye görüş belirten 3 Nolu görüşmecı şunları söylemiştir:

"Hafta sonu uygulanan İYEP kurslarında öğrenci devamsızlığı çok olmaktadır. Öyle ki bazen İYEP sınıflarına hiç öğrenci gelmemektedir. Öğrencilerin İYEP'e devamı için velilerle işbirliği yapsak da çok fazla sorunu çözemiyoruz. Okul yöneticilerinin iş yükü daha da artıyor." (Görüşmeci 3)

5.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna (Alt Problem) İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü görüşme sorusu: İlkokullarda Yetiştirme Programının öğrenci başarısını nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Şeklinde. Bu soruya verilen cevaplar, "okula devam/aidiyet açısından", "akademik açıdan", "psikosozal açıdan" şeklinde analiz edilerek Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. İYEP'in Öğrenci Başarısını Nasıl Etkilediği İle İlgili Görüşler

Belirtilen Görüş	Katılımcılar	n
Okula devam/aidiyet	1,2,5,6,8,9,11,13,14,15,16,18,20,21,22	15
Akademik açıdan	1,2,3,4,5,6,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,20,21,22	20
Psikosozal açıdan	1,2,5,6,8,9,13,14,15,17,18,20,21,22	14

Tablo 9 incelendiğinde İYEP'in öğrenci başarısını nasıl etkilediği ile ilgili okula devamı artırdı, okula aidiyet arttı diye görüş belirten görüşmeci sayısı n=15, akademik açıdan öğrenciler olumlu yönde başarı sağlıyorlar/sağladılar diyen görüşmeci sayısı n=20, psikosozal açıdan olumlu oldu diyen okul yönetici sayısı n=14'tür.

Görüşmeye katılan okul yöneticilerinin tamamına yakını öğrencilerin akademik başarısı açısından İYEP'in başarılı olduğunu söylemişlerdir.

İYEP'in öğrenci başarısını nasıl etkiledi sorusunda; öğrencilerin okula devamında ilerleme oldu, öğrencilerin okula aidiyeti arttı diyen okul yöneticilerimizin bazılarının görüşleri şöyledir:

"Örgün eğitimde okulda çok fazla devam etmeyen öğrencilerimizden İYEP'e katılmaya ikna olduktan sonra okula devamlarının arttığına bizzat şahit oldum. Akademik başarı aidiyeti de beraberinde getirdi diye düşünüyorum"(Görüşmeci 5)

"İYEP'e katılan öğrencilerin okula devam konusunda daha istekli olduklarını tecrübe ettim, birkaç öğretmen arkadaşım da aynı görüşleri dile getiriyorlar. (Görüşmeci 22)

İYEP'in öğrenci başarısını akademik açıdan yükselttiği yönünde görüşlerini açıklayan okul yöneticilerinden bazılarının görüşleri şöyledir:

"Okulumuzda yabancı uyruklu (Ortaasya Türk Cumhuriyetlerinden gelenler ve Suriyeli öğrenciler) öğrenci sayısı hayli fazla. Okuma yazma, anlama, anlatma konularında çok zorluklar yaşıyorduk. İYEP bu soruna çare oldu. Gerek Türk öğrencilerde ,gerekse yabancı uyruklu öğrencilerde akademik başarı artmıştır İYEP sayesinde." (Görüşmeci 9)

"İYEP'te öğrencisi olan sınıf öğretmenlerimiz, öğrencilerdeki akademik başarının artmasından oldukça memnundur. İYEP aynı sınıfta olup, aralarında akademik açıdan uçurum olan öğrencileri birbirlerine yakınlaştırmıştır."(Görüşmeci 11)

"Program öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarını dikkate almıştır. Akademik başarıda hatıra sayılır başarı vardır."(Görüşmeci 12)

"Programa devam eden öğrencilerde kesinlikle olumlu yönde değişim oldu. Sınıf mevcutlarının az olması, öğretmenin öğrenciyle birebir etkileşim içinde olması çok güzel sonuçlar doğurmuştur. Okuma-yazma sorunu olan öğrenciler program sayesinde sınıf seviyesini yakalamıştır veya sınıf seviyesine yaklaşmıştır diyebiliriz. Bunu sınıf öğretmenleri söylüyor ve bizde bu şekilde gözlemliyoruz"(Görüşmeci 14)

İYEP'in öğrenci başarısını psikosozal açıdan olumlu etkilediğini belirten okul yöneticilerimizden bazılarının görüşleri şöyledir:

"İYEP'e alınan öğrencilerimiz başarmanın tadına vardılar. Özgüvenleri gelişti. İYEP sürecinde rehber öğretmenimizin yaptığı testler ve bizlere söyledikleri de bu durumu doğruluyor. Dil sorunu olan yabancı uyruklu öğrencilerimizin durumu ise programın önemini ortaya koymaktadır."(Görüşmeci 17)

"Kalabalık sınıflarda sessiz olan öğrencilerin İYEP kurslarında oyun kurduklarına şahit oluyoruz. Tenefüslerde futbol oynayamayan öğrencileri, İYEP tenefüsleri için top getirip futbol oynadıkları, öğretmenlerle daha iyi iletişim kurduklarını gözlemliyoruz. Okul çıkışı çocuklarını okuldan almaya gelen birkaç velimizden de öğrencilerinin İYEP kursuna daha istekli geldiklerini söylemelerine bizzat şahit oldum." (Görüşmeci 15)

5.5. Beşinci Araştırma Sorusuna (Alt Problem) İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci görüşme sorusunda "İlkokullarda Yetiştirme Programı ile ilgili önerileriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Tablo 10'daki gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 10. İYEP İle İlgili Okul Yöneticilerinin Önerileri

Belirtilen Görüş	Katılımcılar	n
Öğretmen Ücretleri Artırılsın	1,2,4,5,6,7,8,9,10,11,12,14,15,16,17,19,20,21	18
2.Sınıftan Başlanarak Uygulansın	1,6	2
Süre Kısıtlaması Olmasın	6,8,12,18,20,21,22	7
Modül Sayısı Azaltılsın	1,6,13,14,15	5
Devamsızlığa Yaptırım Olsun	3,6,9	3
Materyaller Zenginleştirilsin	5,9,10,19	4
Diğer Sınıflara da Uygulansın	2,11,21,22	4
Sosyal Faaliyetlere de Yer Verilsin	18	1

Tablo 10 incelendiğinde İYEP ile ilgili okul yöneticilerinin önerilerinde öğretmen ücretleri artırılmalı şeklinde beyanda bulunanlar n=18, İYEP 2. sınıftan itibaren uygulansın diyenler n=2, İYEP'te süre kısıtlaması olmasın diyenler n=7, modül sayısı azaltılsın diyenler n=5, devamsızlığa yaptırım olsun diyenler n=3, materyaller zenginleştirilsin diyenler n=4'tür.

Tablo 10'da okul yöneticilerinden tamamına yakını öğretmen ücretlerinin artırılması şeklinde öneride bulunmuşlardır.

Öğretmen ücretleri artırılmalı şeklinde öneride bulunan okul yöneticilerinden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

"Ücretler artırılsa İYEP'te görev almak isteyen öğretmen sayısı fazla olur. Öğretmenler motive bir şekilde ders yaparlar ve verim daha fazla olur." (Görüşmeci 19)

"Maddi anlamda idarecilere ve öğretmenlere destek sağlanmalıdır. Öğretmenlerimiz DYK'larla kıyaslama yaparak neden biz daha az ücret alıyoruz diyorlar. Bence haklılar. İdareci olarakta hafta sonu tüm gün okuldayım aldığım iki saat ek ders ücreti bu haksızlıktır." (Görüşmeci 10)

İYEP ile ilgili önerileriniz nelerdir? sorusunda İYEP 2. sınıflardan başlatılmalıdır diye görüş sunan 1 ve 6 nolu görüşmecilerin görüşleri aşağıdadır:

"1.sınıflarda başlanan okuma yazma eğitimlerinin devamı olarak İYEP 2. sınıflardan başlatılmalıdır. Bu sayede öğrenme kalıcı olacaktır." (Görüşmeci 1)

"İYEP 2. sınıflardan itibaren uygulanırsa dezavantajlı öğrencilere daha erken müdahale edilmiş olacaktır. Sınıf öğretmenleri bu sayede fazla zorluk yaşamayacaklardır." (Görüşmeci 6)

İYEP ile ilgili önerileriniz nelerdir? sorusuna İYEP'te süre sınırı olmamalıdır diyen okul yöneticilerinden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

"160 saatlik bir program akranlarından geride kalan öğrencilerimiz için oldukça az. Ders yılı başladığında başlatılıp, ders yılı sona erince İYEP'te sonlandırılmalıdır." (Görüşmeci 18)

"İYEP'te süre sınırı olmamalıdır. Öğretmenin belirlediği bir değerlendirme aracı kullanılarak öğrencinin İYEP'i bitirip bitiremediğine karar vermelidir. Bu kararı öğretmen vermelidir." (Görüşmeci 22)

İYEP ile ilgili önerileriniz nelerdir? sorusuna modül sayısı azaltılmalıdır diyen okul yöneticilerinden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

"İYEP'te saatler ve modül sayıları teknik anlamda sorun oluyor, öğretmenlerimiz bazen saat ve modülleri karıştırıyor. Modül sayısı her bir ders için üçten ikiye düşürülsün. Yani Türkçe dersinden iki modül olsun, Matematik dersi iki modülden oluşsun." (Görüşmeci 14)

"Okul yöneticilerinin takipte zorlandığı modül atlatmalar ya kaldırılmalı ya da sayısı azaltılsın. Raporlamalarda zorluk ve karışıklık yaşıyor. Örneğin Türkçe dersi 1. modülü 5 saat. Buna gerek yok bence." (Görüşmeci 15)

İYEP ile ilgili önerileriniz nelerdir? sorusuna "öğrenci devamsızlığına yaptırım olmalıdır" diye cevap veren okul müdürlerimizden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

"Özellikle hafta sonu kurslarımızda çok devamsızlık oluyor. Yönetici okulda okulu hazi hale getiriyor, öğretmen okulda öğrenciyi bekliyor, ancak öğrenci okula gelmiyor. Bunun bir yaptırımı olmalıdır." (Görüşmeci 3)

"Devam mecburiyeti mutlaka olmalıdır. İYEP'e katılan öğrencilere devam zorunlu olmalı ve yaptırım uygulanmalıdır. İYEP'e devam etmeyen, İYEP'i başaramayan öğrenciler sınıfta kalmalıdır. Başarısızlıktan sınıfta bırakılmayan öğrenciler için alt yapısı olan bir durum olur." (Görüşmecı 9)

İYEP ile ilgili önerileriniz nelerdir? sorusuna İYEP'te kullanılan materyaller zenginleştirilmelidir diye cevap veren okul yöneticilerinden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

"İYEP'te kullanılan kitaplar daha kaliteli olmalıdır. Kitaplarda değerlendirme testlerine yer verilmelidir. Öğrenciyi okula bağlayıcı etkinlikler olmalıdır. sınıf ortamının dışında yaparak yaşayarak öğrenme için materyaller zenginleştirilebilir." (Görüşmecı 10)

"Öğrenme zorluğu çeken öğrencilere oyunla öğretme tekniği kullanılabilir. Bunun için farklı materyallere ihtiyaç vardır. (Görüşmecı 9)

İYEP ile ilgili önerileriniz nelerdir? sorusuna diğer sınıflara da uygulansın diye cevap veren okul yöneticilerinden bazılarının görüşleri şöyledir:

"Çeşitli sebeplerle her sınıfta geride kalan öğrenciler oluyor. Bunun için İYEP tüm ilkökul kademesindeki akranlarından geride kalan öğrencilere uygulanmalıdır." (Görüşmecı 2)

"Okul dışında hiçbir aktiviteye katılmayan öğrenciler için İYEP tüm öğrencilere uygulanırsa öğrencilerin okul dışı öğrenmeleri gelişmiş olur." (Görüşmecı 11)

İYEP ile ilgili önerileriniz nelerdir? sorusuna sosyal faaliyetlere de yer verilsin diye cevap veren 18 Nolu okul yöneticisi şu şekilde görüş belirtmiştir:

"Okula ,İYEP'e devam sorunu olan öğrenciler için okul cazip hale getirilmelidir. Eğer sosyal faaliyetlere daha fazla yer verilirse, öğrenciye okul sevdendirilirse İYEP daha başarılı olacaktır." (Görüşmecı 18)

6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, İlkokullarda Yetiştirme Programına ilişkin elde edilen görüşler tartışılmıştır ve İYEP ile ilgili öneriler sunulmuştur.

6.1. Sonuç ve Tartışma

Bursa İli, Gürsu İlçesindeki resmi ilkokullarda görev yapan okul yöneticilerinin İlkokullarda Yetiştirme Programına ilişkin görüşme yoluyla toplanan veriler aşağıda sunulmuştur. Araştırmada Gürsu İlçesi'ndeki tüm okullara ulaşılmış ,her okuldan mutlaka bir okul yöneticisi ile görüşülmüştür.

Görüşmelerde araştırmacılara yöneltilen "İlkokullarda Yetiştirme Programını nasıl Değerlendiriyorsunuz" sorusuna görüşmecilerin çok büyük kısmı programa olumlu yaklaşmışlar ve gerekli/yararlı bulmuşlardır. Dilekçi (2019), yaptığı çalışmada öğretmenlerin de İYEP'e ilişkin olumlu görüş belirttiklerini ortaya koymaktadır. Avlukyari (2019)'ya göre de İlkokullarda Yetiştirme Programı öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından etkili bir program olarak kabul edilmiştir. Ancak değiştirilmesi gereken yönlerinin de olduğu belirtilmiştir.

Araştırmada okul yöneticilerin sorulan "İlkokullarda Yetiştirme Programı, veli, öğrenci ve öğretmenlerde nasıl bir etki yapmıştır" sorusuna velilerde ve öğrencilerde olumlu etki yapmıştır, öğretmenler olumsuz etkilenmişlerdir sonucu çıkmıştır. Oysa Dilekçi (2019), 'ye göre öğretmenler programa olumlu bakmaktadır sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada görüşlerine başvurulmuş okul yöneticileri sıkça program için öğretmen bulmada sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

Okul yöneticilerine sorulan "İlkokullarda Yetiştirme Programını uygularken karşılaştığınız zorluklar nelerdir sorusuna, araştırmaya katılan görüşmecilerin çoğunluğu öğretmen eksikliği (programı uygulayacak öğretmen bulmada zorluk), derslik eksikliği ve öğrenci devamsızlıklarından bahsetmişlerdir.

Araştırmada okul yöneticilerine yöneltilen "İlkokullarda Yetiştirme Programının öğrenci başarısını nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz" sorusuna, görüşmeye katılan yirmi iki okul yöneticisinden yirmisi akademik açıdan öğrencilerin olumlu etkilendikleri sonucunu ortaya koymuştur. Aynı soruda öğrencilerin okula devamının arttığını, psikososyal açıdan öğrencilerde olumlu gözlemlerinin olduğunu beyan eden okul yöneticisi sayısı, aksini söyleyenlerden oldukça fazladır.

Araştırmada okul yöneticilerine yöneltilen "İlkokullarda Yetiştirme Programı ile ilgili önerileriniz nelerdir" sorusuna okul yöneticilerin büyük çoğunluğu öğretmen ücretlerinin artırılması şeklinde cevaplar vermişlerdir. Bu cevabı sırasıyla "İYEP'te süre kısıtlaması olmasın" ve "Modül sayıları azaltılsın" cevapları almıştır. Avlukyari (2019)'na göre de öğretmen motivasyonunun artması için ek ders ücretlerinde artış yapılması gereklidir. Gürol ve

Gül (2021)'e göre öğretmenlere verilen ek ders ücretlerinin artırılması, İYEP materyallerinin zenginleştirilmesi, yetenekli öğrencilere de bu tür programların düzenlenmesi getirilen öneriler arasındadır.

6.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur.

- ✓ İlkokullarda Yetiştirme Programı'nın uygulayıcıları olan öğretmenlerin motivasyonunu artırmak için bazı tedbirler alınabilir, düzenlemeler yapılabilir.
- ✓ Program, süre konusunda daha esnek hale getirilebilir. Programın bitişi öğrencilerin kazanımları elde edip edemediklerine bakılarak, süreye bakılmaksızın sonlandırılabilir.
- ✓ Öğrenci devamsızlıkları konusunda bazı tedbirler geliştirilebilir. Konunun tüm paydaşlarının görüşleri alınmalıdır.

KAYNAKÇA

1. Aydın, S., & Yakar, L. (2020). İlkokullarda Yetiştirme Programında (İYEP) Karşılaşılan Sorunlar, Paydaşlarına Olan Katkıları ve Çözüm Önerileri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(3), 795-814.
2. Avlukyari, N. T. (2019). İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP)'in Öğretmen ve Yöneticiler Tarafından Değerlendirilmesi: Mersin İli Tarsus İlçesi örneği.
3. Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
4. Cesur, B., & Yetkiner, A. (2020). İlkokullarda Yetiştirme Programı Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 20207.2:375-392
5. Demirel, H. (2020). İlkokullarda Yetiştirme Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri.
6. Dilekçi, Ü. (2019). İlkokullarda Yetiştirme Programına (İYEP) İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 433-454.
7. Gürol, M., & Mustafa, G., (2021). İlkokullarda Yetiştirme Programının (İYEP) İşlevselliğinin İncelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 16-33.
8. İYEP (Tanıtım Kitabı (İYEP) (2022). <http://tegm.meb.gov.tr> adresinden 27.03.2022 tarihinde erişilmiştir.
9. Kale, M., & Demir, S. (2021). İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) Uygulamalarının Öğrencilerin Okula Bağlılık Düzeylerine Katkısının İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(232).
10. Keskin, M. (2021). İlkokullarda Yetiştirme Programı (iyep)'nin Dezavantajlı Öğrenciler Açısından Değerlendirilmesi (Master's thesis, Amasya Üniversitesi).
11. MEB, (2022). İlkokullarda Yetiştirme Programına İlişkin Yönerge, https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_05/12144814_iyep_yoYnerge-09-05-22.pdf
12. Sarıdoğan, E. (2019). İlkokullarda Yetiştirme Programı'nın 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Başarılarına Etkisi (Master's thesis, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
13. Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. *Ankara: Seçkin*
14. Yıldız, V. A., & Kılıç, D. (2019). İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) Kurs Sürecinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 15, 2.

Subject Area
Economic Development

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 101
PP: 2663-2673

Arrival
01 July 2022
Published
31 August 2022
Article ID Number
63845

Article Serial Number
13

Doi Number
<http://dx.doi.org/10.2922/8/sssj.63845>

How to Cite This Article
Tıraş, H. H. & Türkmen, S. (2022). "Sağlık ve Eğitim Endekslerinin Ekonomik Büyüme ile İlişkisinin Analizi: Türk Devletleri Teşkilatı Örneği" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:101; pp:2663-2673



Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Sağlık ve Eğitim Endekslerinin Ekonomik Büyüme ile İlişkisinin Analizi: Türk Devletleri Teşkilatı Örneği

Analysis of the Relationship between Health and Education Indices and Economic Growth: The Case of the Organization of Turkish States

Hacı Hayrettin Tıraş¹ Sena Türkmen²

¹ Dr. Öğr. Üyesi., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sağlık Yönetimi Bölümü, Niğde, Türkiye
² Dr. Öğr. Üyesi., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İktisat Bölümü, Niğde, Türkiye

ÖZET

Ekonomik büyüme ve kalkınma hala tüm ülkelerin en önemli hedefleri arasında yer almaktadır. Ekonomik büyüme ve insani gelişme kavramlarının temeli aynı olmakla birlikte, ekonomik büyüme kalkınmayı kişi başına düşen milli gelir artışı ile değerlendirirken, insani gelişme bireyin kendini gerçekleştirebilmesi için ekonomik, sosyal, kültürel ve politik tercihlerin artırılmasını hedeflemektedir. Bireylerin elde ettiği gelir artışları önemli olsa da tek başına refah artışı için yeterli olmamaktadır. Asıl önemli olan gelir artışlarının bireyin yaşam standartlarında meydana getirdiği değişikliklerdir. İnsanların refah düzeylerinin ölçülmesinde büyük öneme sahip olan insani gelişmenin ekonomik büyüme ile karşılıklı ilişki içerisinde olduğu belirtilmektedir. Bu çalışmanın amacı Türk Devletleri Teşkilatı'nı oluşturan ülkelerde (Kazakistan, Türkiye, Azerbaycan ve Kırgızistan) 1995-2019 dönemi için insani gelişme endeksi alt endekslerinden sağlık ve eğitim alt endekslerinin ekonomik büyüme ile olan ilişkisinin araştırılmasıdır. Panel veri analiz yönteminin kullanıldığı çalışmada kişi başı gayri safi yurtiçi hasıla bağımlı değişken olarak kullanılırken, sağlık ve eğitim alt endeksleri bağımsız değişkenler olarak kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi test etmek için Westerlund (2006) panel eş bütünleşme testinden yararlanılmıştır. Eşbütünleşme katsayılarının tahmininde ise Eberhardt ve Bond (2009) tarafından önerilen AMG testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda panel genelinde katsayılar istatistiki olarak anlamlı bulunmuştur. Sağlık alt endeksindeki %1'lik artış kişi başı GSYİH'da %5,7'lik artışa neden olurken, Eğitim alt endeksindeki %1'lik artış bu ülkelerde kişi başı GSYİH'yı %1,5 oranında azaltmaktadır.

Anahtar Kelimeler: İnsani Gelişme, Ekonomik Büyüme, İnsani Gelişme Endeksi, Sağlık ve Eğitim Endeksi, Türk Devletleri Teşkilatı

ABSTRACT

Economic growth and development are still among the most important goals of all countries. Although the basis of the concepts of economic growth and human development is the same, while economic growth evaluates development with the increase in national income per capita, human development aims to increase economic, social, cultural and political preferences in order for the individual to realize himself. Although the income increase of individuals is important, it is not sufficient for welfare increase on its own. The most important thing is the changes in the living standards of the individual with the increase in income. It is stated that human development, which is of great importance in measuring people's welfare levels, is in a mutual relationship with economic growth. The aim of this study is to investigate the relationship between health and education sub-indices, which are among the human development index sub-indices, and economic growth for the period of 1995-2019 in the countries that make up the Organization of Turkish States (Kazakhstan, Turkey, Azerbaijan and Kyrgyzstan). In the study, in which panel data analysis method was used, per capita gross domestic product was used as the dependent variable, while health and education sub-indices were used as independent variables. Westerlund (2006) panel cointegration test was used to test the relationship between the variables. In the estimation of the cointegration coefficients, the AMG test proposed by Eberhardt and Bond (2009) was used. As a result of the research, the coefficients across the panel were found to be statistically significant. While the 1% increase in the Health sub-index causes an increase of 5,7% in the GDP per capita, the 1% increase in the Education sub-index decreases the GDP per capita by 1,5% in these countries.

Keywords: Economic Growth, Human Development, Human Development Index, Health and Education Index, Turkic Council Countries

1. GİRİŞ

İktisat biliminin temel konularından birisi olan ekonomik büyüme, reel gayrisafı yurtiçi hasılanın sürekli artışını ifade etmektedir. Ekonomik büyüme ve kalkınma tarih boyunca tüm ülkelerin en önemli hedefleri arasında yer almıştır. İkinci Dünya Savaşı sonrasında ülkeler, büyüme odaklı bir kalkınma anlayışını benimserken (Erdem ve Çelik, 2019: 15), 1970'lere kadar ekonomik gelişme önemli ölçüde milli gelirdeki artışlarla ölçülmüştür. 1960'lı yıllarda gelişmenin temel amacı ülkelerin üretim ve istihdam yapısının tarım sektöründen, sanayi ve hizmetler sektörlerine doğru evrilmesini sağlamak olmuştur (Başar vd., 2015: 846). Ancak, ülkelerin ekonomik büyümeyi sağlamalarına rağmen bireylerin hayat standartlarında herhangi bir yükselmenin olmaması bu yaklaşımın yetersiz kaldığını ve ekonomik kalkınmanın yeniden tanımlanması gereğini ortaya çıkarmıştır (Tıraş, 2019: 16).

1990'lı yıllarla birlikte toplumların kalkınma düzeylerinin sadece gelir temelli açıklanmasının doğru olmadığı ve insanın ekonomik büyümenin merkezinde olması gerektiği tüm dünyada savunulan bir görüş haline gelmiştir. Yeni yaklaşımda kalkınma, insani, sosyal, kültürel ve çevresel boyutları ile ele alınırken, ekonomik büyüme tarafında; işsizlik, gelir dağılımı, yoksulluk ve bölgeler arası farklılıklarında kalkınma içinde değerlendirilmesi bir zorunluluk haline gelmiştir (Demir, 2006: 1). Dolayısıyla yeni yaklaşıma göre gelişme, tüm insanların hayat standartlarında meydana gelen iyileşme süreci olarak ifade edilmektedir.

Artık bir ülkenin gelişmişlik düzeyinin belirlenmesinde sadece ekonomik büyüme performansını ele alarak değerlendirme yapmak uygun bir yöntem olarak görülmemektedir. Çünkü ekonomik açıdan etkili bir büyüme performansı sergileyen pek çok ülkede sosyal sorunların devam etmesi, ekonomik büyüme ile insani gelişme arasında daha iyi bir ilişkinin kurulmasını zorunlu kılmaktadır (Demir Şeker, 2011: 2). Dolayısıyla sadece yüksek gelir insanların yaşam kalitesini artırmamakta, refah düzeyinin değerlendirilmesinde gelir ve ekonomik büyüme dışında daha kapsayıcı göstergelere ihtiyaç duyulmaktadır (Akar vd., 2021: 308). İnsani gelişme, kalkınmanın merkezine insanı koymakta ve gelir odaklı bir gelişme anlayışını yeterli görmemektedir. Bunun için ekonomik, siyasal, sosyal, kültürel veya toplumsal tüm seçeneklerin ve tercihlerin artırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Refahın ölçülmesinde gelirin önemli bir unsur olduğu, ancak tek başına yeterli olamayacağı bununla birlikte kaliteli, sağlıklı ve uzun bir yaşam ile kaliteli bir eğitimin olması gerektiği ifade edilmektedir (Cebeci ve Dilber, 2016: 124). Buna göre insani gelişme, insan refahını gelir kavramının ötesinde değerlendirmektedir.

Gelişme konusunda insan merkezli yeni yaklaşımın ortaya çıkmasıyla birlikte Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) tarafından, ilk kez 1990 yılında gelirle birlikte insani gelişmenin de ölçülmesini amaçlayan gelir dışı göstergelerin de yer aldığı çeşitli endeksler yayımlamaya başlamıştır (UNDP, 2010: IV). Her yıl yayınlanan bu göstergelerin en önemlisi ülkelerin ekonomik büyüklüklerinin yanında insani gelişmişlik seviyelerinin de ülkeler arası kıyaslanmasına imkân tanıyan İnsani Gelişme Endeksi (İGE)'dir. İGE'nde ülkelerin sahip oldukları gelişmişlik düzeyi ve refah seviyesi sayısal değerlere dönüştürülerek yayınlanmaktadır. Yayınlanan bu endeks değerleri gelişmiş ve gelişmekte olan tüm ülkeleri birlikte izleme, karşılaştırma ve değerlendirme imkânı sunmaktadır.

İGE, gelir, eğitim ve sağlık olmak üzere temelde üç değişken üzerinden hesaplanmaktadır. Ülkedeki doğumda beklenen yaşam süresi sağlık değişkeni (sağlık alt endeksi) olarak kullanılırken, ortalama ve beklenen okullaşma yıllarına ilişkin veriler eğitim değişkenini (eğitim alt endeksi) oluşturmaktadır. Satın alma gücü paritesine göre hesaplanan kişi başı gayrisafi milli gelir ise gelir değişkenini (gelir endeksi) oluşturmaktadır. Böylece toplumların ekonomik refah düzeyleri yanında önemli beşeri sermaye unsurları olan eğitim ve sağlıkla birlikte toplumların sosyo-kültürel gelişmişlik durumları da ortaya konmaktadır (Çoban ve Yayar, 2018: 643).

Ülkelerin ekonomik büyüme ve gelişme durumları önemini korurken bu konuda çeşitli araştırmalar da yapılmaktadır. Bu kapsamda İGE ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi araştıran bazı çalışmalara da rastlanmaktadır. Ancak, insani gelişmenin alt göstergeleri olan sağlık, eğitim ve gelir alt endekslerinin ekonomik büyümeye ayrı ayrı yaptığı etki merak konusudur. Bu anlamda çalışmanın temel amacı, Türk Devletleri Teşkilatı'nı oluşturan ülkelerde (Kazakistan, Türkiye, Azerbaycan ve Kırgızistan) 1995-2019 dönemi için İGE alt endekslerinden sağlık ve eğitim alt endekslerinin ekonomik büyüme ile olan ilişkisinin araştırılmasıdır. Çalışma İGE değerleri yerine alt endeks değerlerini kullanması ile diğer çalışmalardan ayrılmakta ve literatüre katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Çalışmanın giriş bölümünü takiben İGE, sağlık endeksi ve eğitim endeksi hakkında açıklayıcı bilgi verilmiş, ikinci bölümde insani gelişme ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkiye değinilmiştir. Çalışmayı ilgilendiren literatür araştırmasının ardından dördüncü bölümde ampirik analizlerde kullanılan veri, model, metodoloji ve elde edilen bulgulara yer verilmiştir. En sonda ise bulguların değerlendirildiği sonuç bölümü bulunmaktadır.

2. İNSANİ GELİŞME ENDEKSİ VE ALT ENDEKSLERİ

İnsani gelişme milli gelir dışında bir refah göstergesidir ve ülke ekonomilerinin zenginliğinden ziyade insan hayatının zenginleşmesiyle ilgili bir kavramdır. Bireyin istediği hayatı yaşayabilmesi için daha fazla seçme şansı, daha fazla fırsatın tanınması, daha fazla özgürlük ve daha fazla imkân sağlanmasıyla ilgilenmektedir. Kavram ilk kez 1990 yılında İnsani Gelişme Endeksi adı altında Pakistanlı ekonomist Mahbub ul Haq tarafından çeşitli bileşenleri içerecek şekilde ülkeler düzeyinde oluşturulmuştur (Ataseven ve Bakış, 2017: 8). Her yıl yayınlanan ve dünyaca kabul gören İGE'de, insan odaklı ekonomik veriler yerine sosyal verilerin dikkate alınması İGE'nin toplumların refah düzeylerinin karşılaştırılmasında etkili bir ölçüt olabileceğini göstermiştir (Mutlu Öztürk, 2016: 3403). İGE, ekonomik ve sosyal kalkınmayı gerçekleştirmek için kişi başı GSYİH'ya alternatif olarak oluşturulmuş ve birbiriyle ilişkili üç boyutu içerecek şekilde tasarlanmıştır (Gökmen ve Büyükşalvarcı, 2019: 376). Bunlar; bireyin asgari yaşam standardını sağlayabilmesi için yeterli maddi gelir, topluma katılımın sağlanabilmesi için gerekli olan bilgi bağlamında kaliteli bir eğitim, kaliteli bir yaşam için temel koşul olan sağlıklıdır. Bu üç temel boyuta ilişkin veriler 0 ile 1 arasında sayısal değerlere dönüştürülerek İGE adı altında yayınlanmaktadır. Ülkelerin sahip oldukları İGE değerlerine göre çeşitli gruplar oluşturulmuştur. Buna göre 2020 yılı İGE değerlerine göre ülkelerin hangi grupta olacağını gösteren değerler şöyledir (Technical Notes, 2020: 5);

✓ 0,800 puan ve üzeri : Çok yüksek insani gelişim

- ✓ 0,700-0,799 puan : Yüksek insani gelişim
- ✓ 0,550-0,699 puan : Orta insani gelişim
- ✓ 0,550 puan altı : Düşük insani gelişim

Hesaplanan İGE değerinin 1'e yakın olması daha yüksek bir insani gelişimin, 0'a yakın olması ise daha düşük bir insani gelişimin gerçekleştiğini ifade etmektedir. Çalışmamız açısından önemine binaen sağlık ve eğitim endeksi aşağıda ayrı ayrı açıklanmıştır.

2.1. Sağlık Endeksi

İGE'nin alt endekslerinden olan sağlık endeksi, uzun ve sağlıklı bir yaşam boyutunda doğuştan beklenen yaşam süresi ile ölçülmektedir. Uzun bir yaşam beklentisinin önemi, sağlığın değeri ve insan yaşamının eşsizliğinden kaynaklanmaktadır (Dikme ve Büyükerkan, 2020: 1171). Sağlıklı bir yaşamın olduğu toplumlarda yaşam beklentisi artarken, eğitim seviyesi de yükselmektedir. Ayrıca, sağlıklı toplumlarda yaşam kalitesi ve sağlık hizmetlerinin iyi olduğu kabul edilmektedir (Tıraş, 2019: 18). Toplumun sağlığında meydana gelen iyileşme bireyin verimini ve gelirini etkileyerek gelirin artmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla sağlık düzeyinin iyileştirilmesi toplumu uzun ve sağlıklı yaşama amacına ulaştırırken ekonomik gelişmeye de doğrudan etkide bulunmaktadır (Günsoy, 2005: 40).

İGE oluşturulurken boyut endekslerinin hesaplanmasında bazı minimum ve maksimum değerler belirlenmiştir. Sağlık endeksi için 2020 yılı İGE hesaplamasında kullanılan minimum değer 20 iken maksimum değer 85 olarak belirtilmektedir. Yaşam beklentisi için minimum 20 yıl belirlenmesinin sebebi tarihsel olarak hiçbir ülkede yaşam beklentisinin 20 yılın altında olmadığına dair kanıtlara dayanmaktadır. Maksimum değerin 85 olması ise son otuz yılda birçok ülkede gerçekçi bir hedef olarak belirlenmesinden kaynaklanmaktadır (Technical Notes, 2020: 2). Kaldı ki sürekli gelişen yaşam koşulları ve tıbbi ilerlemeler bazı ülkelerde yaşam beklentisini 85 yıla çok yaklaştırmıştır.

Alt endeksler için belirlenen minimum ve maksimum değerler aşağıdaki formülde yerine koyularak hesaplanmakta ve 0 ile 1 arasında değer almaktadır (Sadece gelir endeksinin hesaplanmasında logaritma fonksiyonu kullanılmaktadır). Arzu edilen, çıkan değer 1'e daha yakın olmasıdır.

$$\frac{\text{Gerçek Değer} - \text{Minimum Değer}}{\text{Maksimum Değer} - \text{Minimum Değer}} = D (0 - 1)$$

2.1. Eğitim Endeksi

İGE'ni oluşturan ikinci unsur eğitimidir. Eğitim bireyin kendini geliştirmesini, yeni beceriler edinmesini, verimliliğini artırmasını ve sağlıklı toplumların oluşmasını sağlayan en önemli faktördür. Öğrenme, bilgi üretimi ve bilgiye erişim imkânlarını etkileyen temel faktörün bireylerin eğitim seviyesi olduğu kabul edilmektedir (Tıraş, 2019: 18). Toplumlar arasında çocukların okula başlama yaşlarında farklılıklar olabilir. Ayrıca okulların eğitim seviyesi, süresi ve kalitesi de birbirinden farklı olabilir.

İGE'nin hesaplamasında en son 2010 yılında yapılan düzenlemelerle eğitim ve gelir alt endeksinin hesaplanmasında değişiklikler yapılmıştır. Bu değişiklikler boyut aynı kalmakla birlikte kullanılan göstergelerin içeriklerinde ve hesaplama formülünde olmuştur. Buna göre eğitim alt endeksinin belirlenmesi için ülkede beklenen ve ortalama okullaşma yılları kullanılmaktadır. Beklenen okullaşma yılı okul çağındaki çocukların eğitim alabileceği toplam süre ile ölçülmektedir. Ortalama okullaşma yılı ise 25 yaş ve üzeri bireylerin ömür boyu gördükleri öğrenim süresini ifade etmektedir. Eğitim endeksi hesaplanırken kullanılan minimum ve maksimum değerler ise; beklenen okullaşma yılı için 0-18 yıl ve ortalama okullaşma yılı için 0-15 yıl olarak belirlenmiştir (Technical Notes, 2020: 2). Belirlenen bu değerler sağlık endeksinde olduğu gibi aynı formülde yerine konarak hesaplanmakta ve yine 0 ile 1 arasında bir değer almaktadır. Eğitim endeksinde de hesaplanan değer 1'e yakın olması istenen bir durumdur.

3. İNSANİ GELİŞME VE EKONOMİK BÜYÜME İLİŞKİSİ

Ekonomik büyüme ve insani gelişme kavramlarının temel çıkış noktaları aynı olmakla birlikte tanımlarında farklılıklar bulunmaktadır. Ekonomik büyüme kalkınma kavramını kişi başı milli gelirdeki artış olarak değerlendirirken, insani gelişme kalkınmanın temelini insan olarak değerlendirmektedir. Yani ekonomik büyümenin odak noktası gelirin artırılması iken, insani gelişme bireye yönelik ekonomik, politik, sosyal ve kültürel tercihlerin çoğaltılmasına odaklanmaktadır. Bireysel tercihlerin birçoğu insani gelişimin temel konuları arasında yer alırken ekonomik büyümenin uzağında kalmaktadır. Örneğin; sağlık, temiz bir çevre, bilgi, siyasal özgürlük, basit zevkler gibi, hiçbirisi tek başına veya tamamen gelire bağlı değildir (Erdem ve Çelik, 2019: 22). Bu açıdan bireyin gelirindeki artış ekonomik bakımdan önemli olsa da refahın artmasında tek başına yeterli olmayacaktır. Asıl

önemli olan gelir artışı ile birlikte bireylerin yaşam standartlarına meydana gelen değişikliklerdir (Gürses, 2009, s. 340).

Ülkelerin gelirlerinin sürekli artması önemli bir gösterge olsa da bu durum o ülkelerin gelişmişlikleri konusunda doğrudan bir referans oluşturmaz. Yüksek büyüme oranlarına sahip bazı ülkelerin sosyal refah düzeylerinin o kadarda iyi olmadığı bilinmektedir. Dolayısıyla sosyal problemlerin çözülmemesi ekonomik büyüme ile insani gelişme arasındaki ilişkinin zayıf olduğunu ve daha iyi bir şekilde kurulması gereğini ortaya koymaktadır (Sezgin ve Budak, 2022: 6). Bu açıdan ekonomik büyümenin sıradan bir amaç olmaktan ziyade bireylerin hayat standartlarının ve refah düzeylerinin yükseltilmesini amaçlaması gerekmektedir.

Çeşitli faktörlerden etkilenen ekonomik büyüme ve kalkınmanın hem teorik hem de pratik olarak birbiri ile karşılıklı ilişki içerisinde olduğu belirtilmektedir. Ekonomik büyüme her zaman sosyal gelişmeyi sağlayamayabilir. Her zaman bebek, çocuk ve anne ölümlerini azaltamayabilir, eğitim imkânlarını artıramayabilir. Dolayısıyla istenen düzeyde ekonomik büyümeyi sağlamak için insani kalkınmaya daha fazla yatırım yapılması gerektiğini belirten görüşler bulunmaktadır. İnsanların daha sağlıklı olmaları ve daha iyi eğitim almaları için yapılan yatırımlar, onların becerilerini geliştirerek verimliliklerinin artmasını sağlayacaktır. Bu durum ekonomik büyümeye olumlu yansıyacaktır (Sezgin ve Budak, 2022: 6). İnsani gelişmenin ekonomik büyümeyi etkileyeceği gibi ekonomik büyümenin insani gelişmeyi etkileyeceğini savunan görüşlerde mevcuttur. Bu görüşe göre ekonominin iyiye gidebilmesi, üretimde kullanılan emeğin sağlıklı, iyi eğitilmiş ve yüksek verimliliğe sahip bireylerden oluşması gerekmektedir. Bu da ekonomi içerisindeki tüm sektörlerde meydana gelecek olan üretim artışıyla mümkündür.

Son dönemlerde yapılan çalışmaların sonuçlarına göre ekonomik büyüme ve insani gelişme ilişkisinde teorik olarak, insani gelişme düzeyinden kaynaklanan dışsallıklar sayesinde yatırımlarda verimlilik artışının sağlanacağı, bunun ekonomik büyümeye pozitif yönde etkiler yapacağı ve ekonomik büyüme ile sağlanacak gelir artışlarının yeniden insani gelişme üzerinde artışlara yol açacağı belirtilmektedir. Başka bir ifade ile insani gelişme düzeyi yüksek olan ülkelerin ekonomik büyümeleri de hızlı olacaktır. Artan büyüme hızı ve gelir artışı ile birlikte ülkelerin eğitim, sağlık ve diğer harcamaları da artarak ülkelerin insani gelişme düzeylerini daha yukarılara taşıyacaktır. Ayrıca, insani gelişme endeksinin alt endeksleri olan sağlık ve eğitimde meydana gelecek olan iyileşmeler ekonomik büyüme üzerinde tekrar olumlu etkiler yapacaktır. Aksi durumda ise, düşük insani gelişme seviyesine sahip ülkelerde, yatırımların verimliliği ve ekonomik büyüme hızı düşük olacak, dolayısıyla eğitim ve sağlığa yapılan harcamalar azalacaktır. Bu durum insani gelişme göstergelerini negatif etkileyerek insani gelişme düzeyinin düşük seviyede kalmasına neden olacaktır (Erdem ve Çelik, 2019: 22). Aslında bu etkiler ülkelere göre farklılıklar göstermektedir. Özellikle gelir dağılımındaki dengesizlik ekonomik büyüme ve insani gelişme arasındaki ilişkiyi doğrudan etkilemektedir. Az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler için bu durum daha hassas hale gelmektedir. Çünkü bu ülkelerin birbirinden farklı yapıda, insani gelişmeyi ve ekonomik büyümeyi etkileyen sorunları bulunmaktadır. Hızlı nüfus artışı, ekonomik krizler, savunma harcamalarına ayrılan payın fazlalığı, dış borç yükünün yüksekliği gibi nedenler bu ülkelerde eğitim, sağlık ve sosyal harcamaların düşmesine neden olmaktadır (Sezgin ve Budak, 2022: 6). Dolayısıyla insani gelişmenin iyi bir performans göstermesi de güçleşmektedir.

Sonuç olarak, ekonomik büyüme ile insani gelişme arasında karşılıklı bir ilişkinin olduğu, sağlık ve eğitim endekslerinde meydana gelen iyileşmeyle sağlıklı ve iyi eğitilmiş insanlardan oluşan bir toplumun daha verimli olacağından hareketle ekonomik büyümeyi pozitif etkilediği, bunun yanında ekonomik büyümede meydana gelen artışla birlikte artan gelirlerin eğitim, sağlık ve sosyal harcamaları artırarak insani gelişmeyi artırdığını, ancak bunun gelişmiş ülkelere daha yüksek seyrederken az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelere daha yavaş olduğunu söylemek mümkündür.

4. LİTERATÜR İNCELEMESİ

İnsani gelişme ve ekonomik büyüme ilişkisini araştıran literatür incelendiğinde İGE alt endekslerinden olan sağlık ve eğitim endeksinin ekonomik büyüme ile ilişkisini araştıran çalışmalara çok nadir rastlanmaktadır. Çoğunluğun İGE ve ekonomik büyüme ilişkisi üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca, yapılan çalışmaların genelinde insani gelişme ve ekonomik büyüme arasında çift yönlü ve güçlü bir ilişkinin varlığı dikkat çekmektedir. Aşağıda özellikle sağlık ve eğitim endeksleri ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara özet olarak yer verilmeye çalışılmıştır.

Ranis vd. (2000), 1970-1992 dönemi için gelişmekte olan ülke verilerini kullanarak yaptıkları analizlerde ekonomik büyüme ve insani gelişme arasında iki yönlü ve güçlü bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca, insanların iyi beslenmelerinden kaynaklı olarak sağlık ve eğitim düzeylerinde meydana gelen artışlar ekonomik büyüme üzerinde pozitif etkiye sahiptir. Çünkü bireylerin sağlık ve eğitim düzeylerinin yükselmesi ile birlikte çeşitli beceri ve yönetim kapasitelerinin de gelişeceği ifade edilmiştir.

Taban ve Kar (2006), Türkiye için 1969-2001 döneminde ekonomik büyüme ile beşeri sermaye endeksi, eğitim endeksi, bileşik okullaşma oranı ve doğuşta yaşam beklentisi endeksi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Yapılan analizler sonucunda değişkenler arasında karşılıklı bir etkileşimin söz konusu olduğunu, eğitim ve sağlık yoluyla beşeri sermaye artışının ekonomik büyümeyi artırdığını, ekonomik büyümede meydana gelen artışında yine beşeri sermaye artışına katkıda bulunduğunu tespit etmişlerdir.

Li ve Huang (2009), Çin'de 1978-2005 dönemi için GSYH, işgücü, ilkokullardaki öğrenci-öğretmen oranı, ortaöğretim ve üzeri kişi sayısı, 10.000 kişi başına düşen doktor sayısı, hastane yatak sayısı, sağlık ve eğitim yatırımları verileri ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Ampirik sonuçlar, hem sağlık hem de eğitimin ekonomik büyüme üzerinde olumlu ve anlamlı etkileri olduğunu göstermektedir. Ayrıca sağlık ve eğitimin birbirini pozitif etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Bozkurt (2010), Türkiye için 1980-2005 dönemi verilerini kullanarak, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim okullaşma oranı, doğuşta yaşam beklentisi, sağlık harcamalarının GSMH'ya oranı değişkenleri ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre sağlık ve eğitimde meydana gelen iyileşmelerin ekonomik büyümeyi pozitif etkilediği, eğitime göre sağlığın ekonomik büyüme üzerinde daha fazla etkili olduğu tespit edilmiştir.

Koç (2013), 27 AB ülkesinde beşeri sermayenin ekonomik büyüme üzerindeki etkisini, beklenen okullaşma yılı, ortalama okullaşma yılı ve doğuşta yaşam beklentisi değişkenlerine ait 2012 yılı verilerini kullanarak analiz etmiştir. Yapılan analiz sonucunda, beşeri sermayenin temel bileşenlerinden olan sağlık ve eğitim değişkenlerinin ekonomik büyüme üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir etkiye sahip olduğunu tespit etmiştir.

Uçan ve Koçak (2018), 1990-2015 döneminde Türkiye, ABD, Almanya, İtalya ve Norveç'in yer aldığı ülke grubu için, ülkelerdeki yaşam beklentisi, sağlık endeksi ve eğitim düzeyini içine alan insani gelişme endeksi verilerini kullanarak ekonomik büyüme ile ilişkisini araştırmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, gelir ile insani gelişme endeksi, sağlık harcamaları ve eğitim harcamaları arasında uzun dönemli ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Erdem ve Çelik (2019), 33 Afrika ülkesinin 1995-2014 dönemi verilerini kullanarak ekonomik büyüme ile insani gelişme arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. ARDL testi sonuçlarına göre gelir ile insani gelişme arasında negatif ve istatistiksel olarak anlamlı, sağlık ve eğitim değişkenleri arasında ise pozitif ve anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, Afrika ülkelerinde ekonomik büyümeyi açıklarken tek başına gelirin göz önünde bulundurulmasının yeterli olmadığını bunun yanında sağlık ve eğitim değişkenlerinin de dikkate alınması gerektiğini belirtmişlerdir.

5. MODEL, METODOLOJİ VE BULGULAR

Bu bölümde veri setine ilişkin açıklayıcı bilgilere, araştırmada değişkenler arasındaki ilişkiyi tahmin etmek amacıyla oluşturulan modele, uygulanan ampirik yöntemlere ve elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

5.1. Model

Bu çalışmada, İGE alt endekslerinden olan sağlık ve eğitim endekslerinin ekonomik büyüme ile ilişkisi analiz edilmeye çalışılmıştır. Sağlık ve eğitim endekslerine ilişkin veriler 2020 İGE hesaplamaları ile güncellenen 1995-2019 dönemi verilerini kapsamaktadır. GSYİH verileri Dünya Bankası (WB, WDI, 2022) web sitesinden alınmıştır. Bu çalışmada sağlık endeksi (LHI) ve eğitim endeksi (LEI) bağımsız değişkenler olarak, kişi başı GSYİH (cari ABD doları - LGDP), bağımlı değişken olarak modele dâhil edilmiştir. Söz konusu değişkenlerle kurulan tam logaritmik model Denklem (1)'de gösterilmektedir:

$$LGDP_{it} = \alpha_i + \beta_{1i} LHI_{it} + \beta_{2i} LEI_{it} + \varepsilon_{it} \quad (1)$$

$$(i = 1, \dots, 4) \text{ ve } (t = 1995, \dots, 2019)$$

Yapılan ampirik analizlere Türk Devletleri Teşkilatı ülkeleri (Kazakistan, Türkiye, Azerbaycan ve Kırgızistan) dahil edilmiştir. Veri eksikliği sebebiyle Özbekistan ekonometrik analizlere dahil edilmemiştir.

5.2. Metodoloji

Bu çalışmada, Türk Devletleri Teşkilatı'na üye ülkelerin veri setleri ile sağlık ve eğitim endekslerinin ekonomik büyüme üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla dinamik panel veri yönteminden yararlanılmaktadır. Bu amaçla, Westerlund (2006) tarafından geliştirilen yapısal kırılmaları dikkate alan panel eş bütünleşme testi kullanılmaktadır.

Kesitlerarası bağımlılığın tespitinde Breusch ve Pagan, 1980; Pesaran, 2004; Pesaran vd., 2008 tarafından öne sürülen testler kullanılmaktadır. Breusch ve Pagan (1980) tarafından ortaya konulan çalışmada test istatistiği Denklem (2)'deki gibi hesaplanmaktadır (Pesaran vd., 2008):

$$LM = T \sum_{i=1}^{N-1} \sum_{j=i+1}^N \hat{\rho}_{ij}^2, \quad \sim X^2 N(N-1)/2 \quad (2)$$

LM testi N boyutunun küçük, T boyutunun ise büyük olduğu durumlarda geçerlidir. Pesaran (2004) tarafından geliştirilen test istatistiği Denklem (3)'te yer almaktadır.

$$CD = \sqrt{\frac{2T}{N(N-1)}} \left(\sum_{i=1}^{N-1} \sum_{j=i+1}^N \hat{\rho}_{ij} \right) \quad (3)$$

Boş hipotez altında, T yeterli büyüklükte iken $CD \rightarrow N(0,1)$ fonksiyonun limiti $N \rightarrow \infty$ 'dur.

Büyük paneller için $T \rightarrow \infty$ ve sonra $N \rightarrow \infty$ olduğu durumda, Pesaran vd. (2008), LM testinin düzeltilmiş versiyonunu önermektedir. Düzeltilmiş LM testi şu şekilde ifade edilmektedir:

$$LM_{adj} = \sqrt{\left(\frac{2}{N(N-1)} \right)} \sum_{i=1}^{N-1} \sum_{j=i+1}^N \frac{(T-k)\hat{\rho}_{ij}^2 - \mu_{Tij}}{\sqrt{v2_{Tij}}} \sim N(0,1) \quad (4)$$

Burada k , regresörlerin sayısı, μ_{Tij} ve v_{ij}^2 Pesaran vd. tarafından geliştirilen $(T-k) \hat{\rho}_{ij}^2$ 'nin sırasıyla ortalaması ve varyansdır (Pesaran vd., 2008: 108). Test sonuçlarına göre, H_0 hipotezi reddedilemezse analize birinci nesil panel birim kök testleri ile devam edilir. Ancak, H_0 hipotezinin reddedilmesi durumunda ikinci nesil panel birim kök testleri ile analize devam etmek doğru olacaktır (Baltagi, 2008: 284).

Ön testlerden bir diğeri, Pesaran ve Yamagata (2008) tarafından geliştirilen ve eğim katsayılarının homojen olup olmadığını test etmeye yarayan delta testidir (Pesaran ve Yamagata, 2008, s. 67-69):

$$\tilde{\Delta} = \sqrt{N} \left(\frac{N^{-1}\tilde{S}-k}{\sqrt{2k}} \right) \quad (5)$$

Delta testi asimptotik normal dağılıma sahip olmakla birlikte test istatistiği aşağıdaki şekilde hesaplanmaktadır:

$$\tilde{\Delta}_{adj} = \sqrt{N} \left(\frac{N^{-1}\tilde{S}-E(\tilde{Z}_{iT})}{\sqrt{Var(\tilde{Z}_{iT})}} \right) \quad (6)$$

Yukarıdaki eşitlikte ortalama $E(\tilde{Z}_{iT}) = k$ ve varyans $Var(\tilde{Z}_{iT}) = \left(\frac{2k(T-k-1)}{T+1} \right)$ 'a eşittir.

Yapılan analizler sonucunda, güncel ikinci nesil panel birim kök testlerinden biri olan ve yapısal kırılmaları dikkate alan Panel Fourier LM (Nazlıoğlu & Karul, 2017) Birim Kök Testinden yararlanılmaktadır. Yapısal kırılmalı birim kök testlerinin güvenilirliği için en önemli husus kırılma tarihlerinin, sayılarının ve formlarının isabetli bir şekilde önceden tespit edilebilmiş olmasıdır. Burada meydana gelebilecek güçlükler Fourier birim kök testleri ile aşılmaya çalışılmaktadır. Zira bu tip testler sadece sert kırılmalara değil kademeli (gradual) kırılmalara (yumuşak geçişlere) da izin vermektedir ve testin modellenmesi aşamasında kırılma formunun ve tarihlerinin önceden biliniyor olmasına gerek yoktur (Türkmen ve Özbek, 2021:546).

Panel Fourier LM (Nazlıoğlu & Karul, 2017) birim kök testinde bireysel istatistiğin dağılımı sadece Fourier frekansına bağlıdır ve panel istatistiği standart bir normal dağılıma sahiptir. Testin küçük örneklem özellikleri, farklı veri üretme süreçleri için Monte Carlo simülasyonları ile incelenmiştir (Nazlıoğlu ve Karul, 2017).

Söz konusu testin boş hipotezi "birim kök vardır" varsayımı üzerine kuruludur. Bahsedilen bu boş hipotezi varsayımı altında test prosedürü şöyle açıklanmıştır;

$$y_{it} = \alpha_{i\lambda}(t) + r_{it} + \lambda_i F_t + \varepsilon_{it} \quad (7)$$

$$r_{it} = R_{i,t-1} + \mu_{it} \quad (8)$$

(7) ve (8) numaralı denklemlerde, r_{it} , rassal yürüyüş sürecini, F_t , gözlemlenemeyen ortak faktörü, λ_i , ağırlıkları temsil etmektedir ve denklemin deterministik terimi, zamanın bir fonksiyonu olan $\alpha_{i\lambda}(t)$ olarak tanımlanmaktadır. (9) numaralı denklem ise, κ , fourier frekans olmak üzere, $b_i \neq 0$ iken de sabit terimde ve trendde oluşacak, formu önceden bilinmeyen yapısal kırılmaların fourier sürecini göstermektedir.

$$\alpha_{i,t} = a_i + b_i t + \sum_{k=1}^n \gamma_{ki} \sin\left(\frac{2\pi \kappa t}{T}\right) + \sum_{k=1}^n \gamma_{ki} \cos\left(\frac{2\pi \kappa t}{T}\right), \quad n \leq T/2 \quad (9)$$

Kesitler arası bağımlılığın varlığı halinde denklem,

$Z_t = \left[1, \sin\left(\frac{2\pi kt}{T}\right), \cos\left(\frac{2\pi kt}{T}\right) \right]', \delta_i = [a_i b_i \gamma_{1i} \gamma_{2i}]', \widetilde{\delta}_i = \delta_i - \bar{\delta} \bar{\lambda}_i$ ve $\bar{\lambda}_i = \frac{\lambda_i}{\lambda}$ olmak üzere ve ortak faktörün (F_t) yerini bağımlı değişkenin kesit ortalamasına ($\bar{y}_t$) bırakması suretiyle aşağıdaki forma dönüşmektedir (Nazlıoğlu ve Karul, 2017:189-190);

$$y_{it} = \alpha_r(t) + \lambda_r \bar{y}_t + \varepsilon_{it}$$

Enders ve Lee (2012) tarafından önerilen LM istatistiği;

$$\tilde{\tau}(k) = \phi''/se(\phi'')$$

$P_{LM}(k)$ panel istatistiği, k tane bireysel istatistiklerin ortalaması ile elde edilir ve

$$P_{LM}(k) = N^{-1} \sum_{k=1}^n \tilde{\tau}(k) \text{ şeklinde hesaplanır.}$$

$T \rightarrow \infty$ ve $N \rightarrow \infty$ olduğu durumda yani Lindberg-Levy merkezi limit teoreminden, $P_{LM}(k)$, ortalama ξ k ve varyans $\zeta(k)$ ile standart normal dağılıma yakınsayabilir. Yani;

$$Z_{LM}(\kappa) = \frac{\sqrt{N}(P_{LM}(K) - \xi(\kappa))}{\zeta(\kappa)} \sim N(0,1)$$

Denklemleri elde edilir. Burada; $\xi(\kappa)$ ve $\zeta(\kappa)$, κ . frekanstaki bireysel istatistiklerin sırasıyla ortalaması ve varyansların ortalamasını ifade etmektedir ve bu değerler, kapalı form ifadesi mevcut değilse, test istatistiğinin sınırlayıcı dağılımına ilişkin Monte Carlo simülasyonu gerçekleştirilerek elde edilebilir (Westerlund, 2012).

Değişkenler arasında eşbütünleşme ilişkisinin olup olmadığı ise yapısal kırılmaları dikkate alan, yatay kesit bağımlılığının olduğu ve olmadığı durumlarda kullanılabilen ve Westerlund (2006) tarafından geliştirilen çoklu yapısal kırılmalı panel eşbütünleşme testi ile analiz edilmektedir. Söz konusu test, ikinci nesil eş bütünleşme testlerinden olup, kırılmaların yarattığı etkiyi göz önünde bulundurarak eşbütünleşme ilişkisini tahmin etmekte ve yapısal kırılmaları dikkate almayan eşbütünleşme testlerinden daha güvenilir bulgular sunmaktadır. Uygulanan eşbütünleşme testi McCoskey & Kao (1998)'nin LM testine dayanmakta hem sabitte hem de trendde yapısal kırılmaları tespit etmeye olanak sağlamaktadır. Bu eşbütünleşme testi, açıklayıcı değişkenler arasında içsellik sorunu ve çoklu doğrusal bağlantı durumlarında istatistiksel olarak güçlüdür ve her kesit için farklı sayıda ve farklı tarihlerdeki kırılmalara izin vermektedir. Westerlund (2006) zaman ve yatay kesit boyutu olan yit değişkeni için aşağıdaki denklem sisteminden hareket etmektedir;

$$y_{it} = z'_{it} \gamma_{it} + x'_{it} \beta_i + e_{it}$$

$$e_{it} = r_{it} + u_{it}$$

$$r_{it} = r_{it-1} + \phi u_{it}$$

Burada $x_{it} = x_{it-1} + v_{it}$ K boyutlu açıklayıcı değişken vektörü, z_{it} ise deterministik bileşenler vektörüdür. j ile gösterilmekte olan indeks $j = 1, \dots, M_i + 1$ yapısal kırılmaları işaret etmektedir ve $T_{i1}, \dots, T_{iM_i}$ dönemlerinde ortaya çıkmaktadır. Yapısal kırılma tarihleri Bai ve Perron (1998)'un kalıntı karelerinin toplamının global minimizasyonu yöntemi ile veriden içsel olarak elde edilmektedir.

$$T_1^* = \argmin_{T_i} \sum_{j=1}^{M_i+1} \sum_{t=T_{ij-1}+1}^{T_{ij}} (y_{it} - z'_{it} \gamma_{it} - x'_{it} \beta_i)^2$$

$$w_{i1,2}^2 = w_{i1,1}^2 - w_{i2,1}^2 \phi^{-1} w_{i2,1}^2 \text{ ve } S_{it} = \sum_{k=T_{ij-1}+1}^t e_{ik}$$

şeklinde tanımlandığında panel LM test istatistiği,

$$Z(M) = \sum_{i=1}^N \sum_{j=1}^{M_i+1} \sum_{t=T_{ij-1}+1}^{T_{ij}} w_{i1,2}^{-2} S_{it}^2 (T_{ij} - T_{ij-1})^{-2}$$

e_{ik} tahmininde DOLS veya FMDOLS tercih edilebilmektedir. Testte sıfır hipotez tüm yatay kesitlerde eşbütünleşmenin varlığı, alternatif hipotez ise bazı kesitlerde eşbütünleşmenin geçersiz olduğu biçimindedir.

$$H_0: \phi_i = 0, \text{ tüm } i = 1, \dots, N$$

$$H_0: \phi_i \neq 0, \text{ tüm } i = 1, \dots, N_1 \text{ ve } \phi_i \neq 0, i = N_1 + 1, \dots, N$$

Yatay kesit bağımlılığının varlığı durumunda kritik değerler bootstrap dağılımından elde edilmektedir (İlgün, 2016: 78). Değişkenlerin eşbütünleşme katsayıları ise heterojenlik varsayımı üzerine kurulu, yatay kesit bağımlılığını göz

önünde bulunduran ve Eberhardt ve Bond (2009) tarafından ileri sürülen AMG tahmicisi kullanılarak tahmin edilmiştir.

5.3. Bulgular

Bu bölümde ampirik bulgulara yer verilmektedir. Eş bütünleşme analizinden önce yapılması gereken ön test bulguları Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1: Ön Test Sonuçları

	Değişkenlerin Yatay Kesit Bağımlılığı					
	LGDP		LHI		LEI	
Testler	İst. Değeri	Olasılık Değeri	İst. Değeri	Olasılık Değeri	İst. Değeri	Olasılık Değeri
CD _{lm1} (BP,1980)	14.978**	0.020	18.536***	0.005	15.948**	0.014
CD _{lm2} (Pesaran, 2004)	2.592***	0.005	3.619***	0.000	2.872***	0.002
CD _{lm3} (Pesaran, 2004)	-3.407***	0.000	-3.187***	0.001	-3.223***	0.001
LM _{adj} (PUY, 2008)	6.948***	0.000	2.637***	0.004	4.743***	0.000
	Eş Bütünleşme Denklemi Yatay Kesit Bağımlılığı					
	İstatistik Değeri		Olasılık Değeri			
CD _{lm1} (BP,1980)	46.195***		0.000			
CD _{lm2} (Pesaran, 2004)	11.603***		0.000			
CD _{lm3} (Pesaran, 2004)	6.203***		0.000			
LM _{adj} (PUY, 2008)	20.118***		0.000			
	Eğim Homojenliği					
	β_1			β_2		
Testler	İst. Değeri	Olasılık Değeri	İst. Değeri	Olasılık Değeri		
$\tilde{\Delta}$	9.472***	0.000	9.070***	0.000		
$\tilde{\Delta}_{adj}$	10.097***	0.000	9.668***	0.000		

“***” işareti %1 ve “**” işareti %5 seviyesinde anlamlılığı ifade etmektedir. Sabitli model kullanılmıştır. Gecikme uzunluğu 1 olarak alınmıştır.

Tablo 1’de yer alan bulgulara göre değişkenlerde ve eş bütünleşme denkleminde kesitler arası bağımlılık olduğu ve kurulan modelin eğim katsayısının heterojen olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Elde edilen bulgular, ikinci nesil panel birim kök testlerinden Nazlıoğlu & Karul (2017) tarafından geliştirilen, Fourier LM birim kök testini uygulamaya olanak sağlamaktadır. Tablo 2’de değişkenlerin birim kök test sonuçları yer almaktadır.

Tablo 2: Panel Fourier LM Birim Kök Testi Sonuçları

Ülkeler	LGDP			LHI			LEI		
	Fourier tau LM ₁ k=1	Fourier tau LM ₂ k=2	Fourier tau LM ₃ k=3	Fourier tau LM ₁ k=1	Fourier tau LM ₂ k=2	Fourier tau LM ₃ k=3	Fourier tau LM ₁ k=1	Fourier tau LM ₂ k=2	Fourier tau LM ₃ k=3
Kazakistan	-0.340	0.602	0.183	0.369	1.908	0.873	-0.902	-3.528	-3.919
Türkiye	-1.106	-1.163	-0.462	-2.622	-4.492	-3.617	-0.782	1.602	0.056
Azerbaycan	-0.683	-1.981	-2.648	-1.038	-3.235	1.831	-0.035	0.991	1.339
Kırgızistan	-0.420	0.859	1.254	2.060	0.276	-1.217	-0.615	-1.711	-1.719
Panel Sonuçları									
Z _{LM}	7.528	4.951	5.044	8.601	2.289	4.695	7.702	4.286	3.084
p- value	1.000	1.000	1.000	1.000	0.989	1.000	1.000	1.000	0.999

Panel Fourier LM birim kök testi sonuçlarında Türk Devletleri Teşkilatı’na üye ülkelerde bağımlı ve bağımsız değişkenlerin seviyede birim kök içerdiği bulgusu elde edilmiştir. Dolayısıyla bu durum, eş bütünleşme testinin yapılmasına imkân sağlamaktadır.

Tablo 3’te Westerlund (2006) panel eş bütünleşme test sonuçları yer almaktadır. Tablo 3’te aynı zamanda uygulanan panel eş bütünleşme testinin her bir ülke için belirlediği kırılma tarihi sunulmaktadır.

Tablo 3: Yapısal Kırılmalı Eş Bütünleşme Test Sonuçları

	LM Test İstatistiği	Asimptotik p-value	Bootstrap p-value
Yapısal Kırılmaz Model			
<i>Sabitli</i>	0.858	0.195	0.260
<i>Sabit ve Trendli</i>	2.415	0.008	0.010
Yapısal Kırılmalı Model			
<i>Sabitli</i>	169.721	0.000	0.090
<i>Sabit ve Trendli</i>	471.693	0.000	0.160
Kırılma Tarihleri			
	<i>Sabitli Model</i>	<i>Sabit ve Trendli Model</i>	
Kazakistan	2005-2014	2004-2009-2014	
Türkiye	2004-2014	2000-2008-2013	
Azerbaycan	2009-2014	2005	
Kırgızistan	2004-2014	2008	

“***” işareti %5 seviyesinde istatistiki anlamlılığı ifade etmektedir.

Yapılan eşbütünleşme test sonuçlarına göre, eş bütünleşme denkleminde yatay kesit bağımlılığı olduğundan bootstrap kritik değerleri dikkate alınmakta ve eşbütünleşme ilişkisinin varlığı üzerine kurulu boş hipotez reddedilememektedir. Dolayısıyla, yapısal kırılmalı eşbütünleşme testi sonucunda değişkenler arasında uzun dönemli bir ilişki olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Panelin geneli için ve ülke bazında, uzun dönem eş bütünleşme parametreleri Eberhardt ve Bond (2009) tarafından geliştirilen AMG yöntemi ile hesaplanmaktadır. Uzun dönem katsayıları tahminlerini içeren bulgular Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4: Panel Eş Bütünleşme Katsayı Tahmin Sonuçları

	β_1			β_2		
	Katsayı	Std. Hata	p-value	Katsayı	Std. Hata	p-value
AMG	5.774***	1.709	0.001	-1.523**	-0.736	0.039
Ülke Sonuçları						
Kazakistan	2.863***	0.306	0.000	-0.194	0.390	0.617
Türkiye	3.123	2.532	0.217	-0.476	0.752	0.526
Azerbaycan	7.123***	2.187	0.001	-2.070	1.522	0.174
Kırgızistan	9.988***	0.779	0.000	-3.352***	0.571	0.000

*, **, *** sırasıyla %10, %5 ve %1 düzeyinde istatistiki anlamlılığı göstermektedir.

Bulgulara göre, Türk Devletleri Teşkilatı’na üye ülkelerde panel genelinde katsayılar istatistiki olarak anlamlı bulunmuş olup; sağlık endeksindeki %1’lik bir artış kişi başı geliri %5,7 oranında arttırmaktadır. Bunun yanında, eğitim endeksindeki %1’lik bir artış bu ülkelerde kişi başı geliri %1,5 azaltmaktadır.

Sonuçlar ülke bazında incelendiğinde ise, Kazakistan, Azerbaycan ve Kırgızistan’da sağlık endeksindeki %1’lik bir artışın kişi başı geliri sırasıyla %2,8; %7,1 ve %9,9 oranında arttırdığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan, eğitim endeksindeki %1’lik bir artışın kişi başı geliri Kırgızistan’da %3,3 oranında azalttığı bulgusu elde edilmiştir. Eğitim endeksi katsayısının yalnız Kırgızistan için istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilirken; Türkiye’de sağlık ve eğitim endeksi katsayılarının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

6. SONUÇ

İnsani gelişme kalkınmanın temeline insanı koymasından dolayı insanların yaşam standartlarının yükseltilmesi bir zorunluluk haline gelmektedir. Tek başına gelir düzeyi ülkelerin kalkınmışlığını sağlayamadığı gibi sağlık ve eğitimde tek başına kalkınmışlığı sağlayamamaktadır. Dolayısıyla tüm faktörler insani gelişme çerçevesinde ülkelerin ekonomik büyüme ve gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Bu çalışmada, Türk Devletleri Teşkilatı’nı oluşturan ülkelerde (Kazakistan, Türkiye, Azerbaycan ve Kırgızistan) 1995-2019 dönemi için insani gelişme endeksi alt endekslerinden sağlık ve eğitim alt endekslerinin ekonomik büyüme ile olan ilişkisi araştırılmıştır. Bu ilişkiyi araştırmak için dinamik panel veri yönteminden yararlanılmış, değişkenler arasındaki ilişkiyi test etmek için Westerlund (2006) tarafından geliştirilen yapısal kırılmaları dikkate alan panel eş bütünleşme testi kullanılmaktadır. Eşbütünleşme katsayılarının tahmininde ise Eberhardt ve Bond (2009) tarafından önerilen AMG testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen ampirik bulgulara göre, Türk Devletleri Teşkilatı’na üye ülkelerde panel genelinde katsayılar istatistiki olarak anlamlı bulunmuştur. Sağlık endeksindeki %1’lik artış kişi başı geliri %5,7 oranında arttırmaktadır. Bunun yanında, eğitim endeksindeki %1’lik artış bu ülkelerde kişi başı geliri %1,5 azaltmaktadır.

Sonuçlar ülke bazında incelendiğinde ise, Kazakistan, Azerbaycan ve Kırgızistan’da sağlık endeksindeki %1’lik artışın kişi başı GSYİH’ı sırasıyla %2,8; %7,1 ve %9,9 oranında arttırdığı tespit edilmiştir. Bu üç ülke sağlık endeksi sıralamasında 189 ülke içerisinde sırasıyla 99, 104 ve 122 sırada yer almaktadır. Beşeri sermaye

kuramından yola çıkarak, düşük sağlık statüsüne sahip bir toplumun sağlık statüsünü yükseltecek yatırımların (harcamalar) geliri pozitif etkileyebileceği söylenebilir. Diğer taraftan eğitim endeksindeki %1’lik artışın kişi başı GSYİH’yı Kırgızistan’da %3,3 oranında azalttığı bulgusu elde edilmiştir. Eğitim endeksi katsayısının yalnız Kırgızistan için istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilirken; Türkiye’de sağlık ve eğitim endeksi katsayılarının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde yapılan teorik ve ampirik çalışmalardan ekonomik büyümenin insani gelişmeyi insani gelişmenin de ekonomik büyümeyi karşılıklı olarak etkilediği bulgusu çokça yer almaktadır. Ayrıca, yüksek ekonomik gelişmişliğe sahip ülkelerde insani gelişmenin de hızlı olduğu, düşük gelire sahip ülkelerde ise insani gelişmenin daha düşük olduğu ifade edilmektedir. Bu bağlamda belli bir seviyeye ulaşmış sektörlerde yapılacak yatırımlar marjinal verimlilikten dolayı düşük yada negatif etkide bulunabilir. Ayrıca Kırgızistan’da kişi başı milli gelirde çok düşük seviyededir. Bundan dolayı bu ülkede eğitime daha fazla yatırım yapılması kısa dönemde geliri negatif etkileyebilir. Paneli oluşturan ülkelerde sağlık endeksinin tersine eğitim endeksi değerleri dünya ortalamasının çok üzerinde yer almaktadır. Dolayısıyla belli bir düzeye gelmiş eğitim alanına yeni yatırımların yapılması ekonomik büyümeyi negatif etkileyebilir.

KAYNAKÇA

1. Akar, G., Sarıtaş, T., & Kızılkaya, O. (2021). “İnsani Gelişmenin Ekonomik Büyümeye Etkisi: Geçiş Ekonomileri Üzerine Bir Uygulama”, *Business and Economics Research Journal*, 12(2), 307-318.
2. Ataseven, A. ve Bakış, Ç. (2017). “İnsani Gelişme Endeksi Kamuoyu (İGE-K2),” *İnsani Gelişme Türkiye Kamuoyu Araştırması Raporu*, İncev (İnsani Gelişme Vakfı).
3. Baltagi, B. (2008). “Econometric Analysis of Panel Data”, John Wiley & Sons, Chichester.
4. Başar, S., Eren, M. & Eren, M. (2015). “Ülkelerin İnsani Gelişmişlik Endeksi Değişkenlerine Göre Etkilerinin İncelenmesi”, *International Conference On Eurasian Economies, SESSION 6E: Kalkınma I*, 846-854.
5. Bozkurt, H. (2010). “Eğitim, Sağlık ve İktisadi Büyüme Arasındaki İlişkiler: Türkiye İçin Bir Analiz”, *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 5(1), 7-27.
6. Breusch, T. S., & Pagan, A. R. (1980). “The lagrange multiplier test and its applications to model specification in econometrics.” *The Review of Economic Studies*, 47(1), 239-253.
7. Cebeci, A. & Dilber, İ. (2016). “Türkiye’nin İnsani Gelişme Endeks Değerinin 2011-2012 Karşılaştırması.” *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24 (2), 123-132.
8. Çoban, M. N. & Yayar, R. (2018). “Demokrasinin Göstergelerinin İnsani Gelişmişlik Üzerine Etkisi: AB Ülkeleri Üzerine Bir Panel Veri Analizi, *International Journal of Academic Value Studies (Javstudies)*, 4(20), 642-651.
9. Demir, S. (2006). “Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı İnsani Gelişme Endeksi ve Türkiye Açısından Değerlendirme”, *Devlet Planlama Teşkilatı, Sosyal Sektörler ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü*, Ankara.
10. Demir Şeker, S. (2011). “Türkiye’nin İnsani Gelişme Endeksi ve Endeks Sıralamasının Analizi”. *Kalkınma Bakanlığı Sosyal Sektörler ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü*, Yayın No: 2828, Ekim.
11. Dikme, H. & Büyükerkan, E. (2020). “İnsani Gelişme Endeksine Genel Bir Bakış Ve Türkiye Değerlendirmesi”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(73), 1170-1177.
12. Eberhardt, M., & Bond, S. (2009). “Cross-Section dependence in nonstationary panel models: A novel estimator.” *MPRA Paper No. 17692*, 1-26.
13. Enders, W. & Lee, J. (2012). “A Unit Root Test Using A Fourier Series to Approximate Smooth Breaks.” *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 74(4), 574-599.
14. Erdem, E. & Çelik, B. (2019). “İnsani Gelişme ve Ekonomik Büyüme İlişkisi: Bazı Afrika Ülkeleri Üzerine Bir Uygulama”, *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 13-36.
15. Gökmen, B. & Büyükalvarcı, A. (2020). “İnsani Gelişme Endeksi, Ekonomik Büyüme ve Turizm Arasındaki İlişki: Türkiye Üzerine Bir Analiz”, *Yönetim, Ekonomi ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi*, 4(5), 374-385.
16. Günsoy, G. (2005). “İnsani Gelişme Kavramı ve Sağlıklı Yaşam Hakkı”, *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 35-52.
17. Gürses, D. (2009). *İnsani gelişme ve Türkiye*, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12(21), 339-350.

18. Koç, A. (2013). “Beşeri Sermaye ve Ekonomik Büyüme İlişkisi: Yatay Kesit Analizi ile AB Ülkeleri Üzerine Bir Değerlendirme”, Maliye Dergisi, 165, 241-258.
19. Li, H. & Huang, L. (2009). “Health, Education and Economic Growth in China: Empirical Findings and Implications”, China Economic Review, 20(3), 374-387.
20. Mccoskey, S. & Kao, C. (1998). “A Residual-Based Test of The Null of Cointegration in Panel Data”. Econometric Reviews, 17(1), 57-84.
21. Mutlu Öztürk, H. (2016). “Türkiye’nin İnsani Gelişme Endeksi, Ekonomik Gelişmişlik, Beslenme İlişkisi ve Farklı Ülkelerle Karşılaştırılması”, Journal of Human Sciences, 13(2), 3402-3412.
22. Nazlıoğlu, S. & Karul, C. (2017). “Panel Lm Unit Root Test With Gradual Structural Shifts”. 40th International Panel Data Conference, July 7-8, 2017, Thessaloniki Greece, 1-26.
23. Pesaran, M. H. (2004). “General Diagnostic Tests For Cross Section Dependence In Panels”. University of Cambridge, Cambridge Working Papers in Economics, 435.
24. Pesaran, M. H. & Yamagata, T. (2008). “Testing Slope Homogeneity In Large Panels”. Journal of Econometrics, 142(1), 50-93.
25. Pesaran, M. H. Ullah, A., & Yamagata, T. (2008). “A Bias-Adjusted Lm Test of Error Cross-Section Independence.” The Econometrics Journal, 11(1), 105-127.
26. Ranis, G., Stewart, F. & Ramirez, A. (2000). “Economic Growth and Human Development”, World Development, 28(2), 197-219.
27. Sezgin, F. H., & Budak, Y. (2022). “İnsani Gelişmişliğin Büyüme Etkisi: Gelişmiş Ve Gelişmekte Olan Ülkeler Karşılaştırması”, İstanbul İktisat Dergisi-Istanbul Journal of Economics, 72(1), 2-24.
28. Taban, S. & Kar, M. (2006). “Beşeri Sermaye ve Ekonomik Büyüme: Nedensellik Analizi, (1969-2001)”, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6(1), 159-181.
29. Technical Notes. (2020). Human Development Index, <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/migration/tr/UNDP-TR-TECHNICAL-NOTES-HDI-IHDI-HDR-2020-EN.pdf> Erişim Tarihi: 05.05.2022.
30. Tıraş, H. H. (2019). “Türkiye İçin İnsani Gelişmişlik Göstergeleri”, Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi (BEYDER), 14(1), 15-31.
31. Türkmen, S., & Özbek, S. (2021). “Is Unemployment Hysteresis Valid in BRICS-T Countries?, Evidence From Panel Fourier LM Approach”. International Social Sciences Studies Journal, 78, 542-549.
32. Uçan, O. & Koçak, E. (2018). “İnsani Gelişme Endeksi İle Büyüme İlişkisi: Pedroni Eşbütünleşme Örneği”, Journal of Politics Economy and Management, 1(2), 55-61.
33. UNDP. (2010). Human Development Report 2010.
34. UNDP. (2022). Human Development Reports, <https://hdr.undp.org/en/data> Erişim Tarihi: 11.03.2022
35. WB (World Bank). (2022). Databank, World Development Indicators (WDI), <https://databank.worldbank.org/source/world-development-indicators> Erişim Tarihi: 16.04.2022.
36. Westerlund, J. (2006). “Testing For Panel Cointegration With Multiple Structural Breaks”. Oxford Bulletin of Economics and Statistics, 68(1), 101-132.

Subject Area
History of Art

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 101
PP: 2674-2680

Arrival
02 July 2022

Published
31 August 2022

Article ID Number
63859

Article Serial Number
14

Doi Number
<http://dx.doi.org/10.2922/8/sssj.63859>

How to Cite This Article
Çetin, Y. (2022).

“Çağdaş Türk Resminde
“Yerellik/Ulusallık”
Sorunsalının Turgut
Zaim Bağlamında Bir
Değerlendirmesi”

International Social
Sciences Studies Journal,
(e-ISSN:2587-1587)
Vol:8, Issue:101;
pp:2674-2680



Social Sciences Studies
Journal is licensed under
a Creative Commons
Attribution-
NonCommercial 4.0
International License.

Çağdaş Türk Resminde “Yerellik/Ulusallık” Sorunsalının Turgut Zaim Bağlamında Bir Değerlendirmesi

The Problem of “Locality/Nationality” in Contemporary Turkish Painting an Evaluation in the Context of Turgut Zaim

Yusuf Çetin ¹ 

¹ Prof. Dr., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Ağrı, Türkiye

ÖZET

Çağdaş Türk resim sanatında “yerellik/ulusallık” sorunsalı günümüze kadar tartışıla gelmiş önemli konulardan birisini oluşturmuştur. XIX. yüzyıldan itibaren Batı resminin etkisi ile yeni bir kimliğe bürünen Türk resim sanatında Batı taklitçiliğine tepki olarak “yerel/ulusal” değerlere yönelme ilk olarak Asker ressamı arasında kendini yavaş yavaş göstermeye başlamışsa da Cumhuriyet’in ilanı sonrasında başlayan “ulusal kimlik” arayışları çerçevesinde ulusal sanat oluşturma çabaları ile yeniden alevlenmiştir. Cumhuriyet dönemi ressamı ulusal sanat oluşturmak için eserlerinde, öncelikli olarak Anadolu insanını ve içinde yaşadığı doğayı konu olarak seçme ve ulusal kültüre dayanma gereğine inanmışlardır. Bu düşünce Cumhuriyetin halkçılık ilkesi ile birleşince de resim sanatında Anadolu insanı, yaşamı ve çevresi öncelikli konu olmuş; çağdaş Türk resim sanatında yerellikten ulusallığa ve evrenselliğe ulaşmanın yolu olarak kabul görmüştür.

Çağdaş Türk resminin önemli temsilcilerinden birisi olan ve ulusal bir resim sanatı yaratmada bu anlayışı temel çıkış noktası olarak gören Turgut Zaim’in sanatı, “yerel/ulusal” Türk resminin tipik ve benzersiz bir örneğini oluşturmaktadır. Kaynağını geleneksel Türk tasvir sanatlarından alan, ancak bunu çağdaş bir bakış açısıyla özümseyen sanatçı eserlerinde Anadolu insanının yaşamından kesitler aktararak yerelliği, Uygur resimlerinden minyatür sanatına uzanan geleneksel Türk resminin biçim ve üslup aktarımcılığını kullanarak da ulusal sanat anlayışını yakalamıştır.

Anahtar Kelimeler: Türk resmi, yerellik, ulusallık, Turgut Zaim

ABSTRACT

The problem of “locality/nationality” in contemporary Turkish painting has formed one of the important issues that have been discussed until today. XIX. Although the tendency towards “local/national” values as a reaction to Western imitation in Turkish painting art, which has assumed a new identity with the influence of Western painting since the 19th century, started to show itself gradually among Soldier painters, creating national art within the framework of the search for “national identity” that started after the proclamation of the Republic. rekindled by his efforts. The painters of the republican period believed in the necessity of choosing the Anatolian people and the nature in which they lived as the subject and relying on the national culture in their works in order to create national art. When this thought was combined with the principle of populism of the Republic, the Anatolian people, life and environment became the primary subject in the art of painting; It has been accepted as the way to reach nationality and universality from locality in contemporary Turkish painting art.

The art of Turgut Zaim, who is one of the important representatives of contemporary Turkish painting and sees this understanding as the main starting point in creating a national painting art, constitutes a typical and unique example of “local/national” Turkish painting. The artist, who took his source from the traditional Turkish depiction arts, but internalized this with a contemporary perspective, captured the locality of the Anatolian people by conveying sections from the life of the Anatolian people in his works, and the national art understanding by using the form and style transference of traditional Turkish painting ranging from Uygur paintings to miniature art.

Keywords: Turkish Painting, locality, nationality, Turgut Zaim

1. GİRİŞ

Dünya sanat tarihinin genel gelişimi incelendiğinde dünyanın hemen her yerinde ve her zaman diliminde sanatın toplumsal yönü geçerliliğini hep sürdürmüştür. İçinde yaşadığı toplumun bir bireyi olarak sanatçı onu kuşatan fiziki ve sosyal çevreden beslenerek sanatını oluşturmuş, bu fiziki ve sosyal çevre sanatında yerel bir karakterin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Sanatta “yerellik”, bir sanatçının içinde bulunduğu coğrafya ve kültür çevresi ile ilgili duyusunu sanatında ifade etmesidir. “Ulusallık” ise sanatçının mensup olduğu ulusun tarihsel süreç içerisinde ortaya koyduğu kültürel ve sanatsal değerleri biçimsel olarak esrine yansıtmasıdır. Sanatta “yerellik” içerik ile ilgili iken, “ulusallık” biçim ile ilgili bir durumu ifade etmektedir.

Batılılaşma dönemi Osmanlı sanatında asker ressamı ile birlikte biçimsel olarak ortaya çıkan yerellik teması Cumhuriyet dönemi politikaları ile ulusal sanat oluşturma çabaları doğrultusunda “yerellik/ulusallık” bağlamında içselleşerek devam etmiş ve günümüz Türk sanatçıların bireysel üsluplarında yoğunlaşarak varlığını sürdürmüştür.

Bu araştırmanın materyalini çağdaş Türk resim sanatında yerellik, ulusallık, evrensellik ve kimlik sorunu temaları ile Cumhuriyet dönemi Türk ressamlarından Turgut Zaim’in sanatını konu edinen akademik çalışmalar oluşturmuştur. Literatür taraması kapsamında Çağdaş Türk resim sanatında “yerellik/ulusallık” sorunsalı tarihi

süreç içinde, kaynaklar ışığında irdelenmiş ve Turgut Zaim resimlerinin bu sorunsal içindeki yeri ve önemi ortaya konulmaya çalışılmıştır.

2. OSMANLI RESİM SANATINDA “YERELLİK/ULUSALLIK” ÇABALARI

Türk sanatı, tarihsel süreç içerisinde Orta Asya’dan başlayarak İran, Anadolu, Avrupa ve Afrika topraklarına kadar geniş coğrafyalarda etkisini gösteren köklü bir sanattır. İslam öncesi dönemde Orta Asya’da temelleri atılan bu sanat Türklerin İslam dinin kabul etmelerinden sonra benimsenen yeni dinin değerlerine göre şekillenmiş ve yayıldığı geniş coğrafyalardaki yerli sanat gelenekleri ile etkileşim içerisine girerek yeni bir çehre kazanmıştır.

İslam sonrası Türk kültür ve sanatında, İslam dininin etkisiyle sanatsal alanda köklü değişimler yaşanmaya başlanmıştır. Mimari alanda İslam dininin değerleri doğrultusunda cami, medrese, zaviye, imaret, kümbet gibi yeni yapılar ortaya çıkarken, üç boyutlu heykel sanatı yerine yazı, geometrik ve bitkisel motiflerin daha çok görüldüğü süsleme sanatları ön plana çıkmıştır. Resim sanatında ise optik gözleme dayalı biçimlendirmenin olduğu tuval resmi yerine daha çok itibari bir anlayış ve belli kalıpların geçerli olduğu minyatür sanatı gelişmiştir. Bu sanat anlayışı Osmanlı döneminde kendine özgü bazı karakteristik değişimlerle birlikte XVIII. yüzyılın başlarına kadar kesintisiz bir biçimde varlığını sürdürmüştür.

XVIII. yüzyıla gelindiğinde Osmanlı sanatında kendi iç dinamiklerinin yarattığı bir değişim süreci ile Batı dünyasına açılma yeni bir sanat anlayışının oluşmasına ve yeni bir resim sanatının yerleşmesine zemin hazırlamıştır (Renda, 1977: 9; Tansuğ, 1997: 15). Bu dönem Türk toplumunun sadece sanatında değil politik ve sosyal değişim sürecinin de başlangıcı olmuştur (Başkan, 1991: 1). Kuşkusuz sanatın tüm alanlarında olduğu gibi Türk resim sanatında da yaşanan bu büyük gelişme, sadece Batı’dan gelen etkilerin belirlediği bir olgu olmamış, bilakis Türk resminin gelişmesi içinde Batılı etkiler yan bir etken olarak kalabilmiştir (Tansuğ, 1993: 158).

Türk resim sanatının çağdaş bir kimlik kazanması, toplumsal ve kültürel alanda köklü değişimlerin sonucunda olmuştur (Aydoğan, 2008: 313). Sanat eğitiminin temellerinin atılması ve çağdaş Türk sanatının gelişmesi adına en önemli değişim XVIII. yüzyılın sonlarında kurulan kara ve deniz mühendishaneleri ile başlamıştır (Koçer, 1970: 6). Bu alanda ikinci büyük adım ise; Sanayi-i Nefise Mektebi’nin kurulmasıdır (Çetin-Avcı, 2010: 54-56). Kurulan bu askeri ve sanat okullarında verilen eğitim ile perspektif kuralları ve doğa gözlemine dayalı çağdaş resim tekniklerinin kavranılması sağlanmıştır (Renda, 1977: 10). Bu okullardan yetişen ressamalar daha sonraları sanat eğitimi almak için Avrupa’ya giderek bilgi ve tecrübelerini geliştirmişlerdir. Bu sayede Batılı tarzındaki resim Türkiye’ye yayılmış ve bugün eserleri ile modern resim salonlarımızı dolduran çok kabiliyetli ressamalar yetişmiştir (Arseven, 1970: 229).

Daha çok askeri okullardan mezun olan ve Batı’ya resim eğitimi almaya giden bu asker ressamalar o dönemde Avrupa’da yaygın olan birçok akımın etkisinde kalarak yurda dönmüşlerdir. Bu ressamaların sanat anlayışlarının şekillenmesinde ve Türk resim sanatının çağdaşlaşmasında aldıkları eğitimin önemli rolü olmuştur. Kimi zaman Batı’da moda beğenisi olan sanat üslupları doğrultusunda eserler veren bu ressamalar, kimi zaman da eserlerinde yerel değerleri çıkış noktası sayarak çağdaşlığın ve geleneğin sentezini yansıtmışlardır (Çetin-Avcı, 2010: 63).

Bu sürece kadar Osmanlı Devleti’nde bir ulusal kimlik kavramı söz konusu olmadığı için Osmanlı sanatı çerçevesinde de bir “yerellik/ulusallık” sorunsalı ortaya çıkmamıştır. Temelleri Tanzimat döneminde atılan ve ülke için tek kurtuluş yolu olarak kabul edilen “Osmanlılık” denen kimlik XIX. yüzyılda dünya üzerinde ulusçu akımlarının yaygınlaşması ile iflas etmiştir (Ortaylı, 1999: 77-78). Tüm azınlıkları da kapsayan “Osmanlılık” düşüncesi ulusçu akımlar karşısında iflas edince “Jön Türkler” ile imparatorluğun “aslı” unsurları olarak düşünülen Türklerin de bir an önce kendi uluslaşma süreçlerinin başlaması gerektiği savunulmuş, bu düşünce İttihat ve Terakki’yi doğurmuştur (Mintaş, 2001: 27). İttihat ve Terakki’nin fikirleri üzerine kurgulanan II. Meşrutiyet’in ilanı ile Osmanlı İmparatorluğu’nda da bir ulusallık sorunsalı başlamış ve bu sorunsal ilk olarak sanatta I. Ulusal Mimarlık Akımı’nda yankı bulmuştur. XIX. yüzyılın sonlarından itibaren giderek kendi kimliğinden uzaklaşan Osmanlı mimarisine yeniden yön vermeyi amaçlayan bu akım ile Türk sanatına ait plan ve süslemeler yeniden gündeme gelmiş, Mimar Kemalettin ve Mimar Vedat Bey gibi mimarlar Türkçülük akımı doğrultusunda klasik Türk sanatını yeniden canlandırarak ulusal kimliğe tekrar dönüş sağlamaya çalışmışlardır. Bu düşüncenin izlerini dönemin ressamalarının eserlerinde de görmek mümkündür. Gerek 1914 kuşağı ressamaları, gerekse bu ressamaların kurdukları Şişli Atölyesi örneğinde görüldüğü gibi ressamaların eserlerinde temel çıkış noktası “yerel/ulusal” değerler olmuş, bu değerler Batı’dan alınan çağdaş yaklaşımlarla sentezlenerek kişisel üsluplara dönüştürülmüştür.

3. CUMHURİYET DÖNEMİ ÇAĞDAŞ TÜRK RESİM SANATINDA “YERELLİK/ULUSALLIK” ÇABALARI

İmparatorluktan Cumhuriyete geçiş aşamasında bütün ekonomik, siyasi ve kültürel kurumlar adeta yeni baştan yenilenmiş, daha çağdaş bir devlet için çıkarılan yeni yasalar ile ulusal kültürün geliştirilmesi, nesillerin farklı

akım, düşünce ve maksatlı yetiştirmelerinden kurtarılması sağlanarak cumhuriyetin hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik ilk önemli adımlar atılmıştır (Okur, 2005: 209).

Türkiye’de “ulus” kavramı ilk defa Cumhuriyetin ilanından sonra gündeme gelmiştir. Çok uluslu bir doku ile farklı inançları bir arada tutan Osmanlı İmparatorluğu’nun dağılarak yıkılışı, Batılılaşma çabası içinde olan yeni Türkiye Cumhuriyeti’nin Batı ülkeleri tarafından dışlanması ve romantik Grek hayranlığı zorunlu olarak Türk aydınlarını bir “ulusal kimlik” arayışına yöneltmiştir (Bek, 2008:118). Bu ulusallaşma sürecinde Türk toplumu, ulusal kültür ve ulusal sanat oluşturma adına uzun yıllar mücadele etmiştir. Bu mücadele sonucunda yeni bir yapılanma içine giren Türk resmi Cumhuriyet döneminde biçimsel olduğu kadar içerik bakımından da farklılık göstermektedir. Cumhuriyet dönemi Türk resmi teknik ve anlayış bakımından Batılı olmasına rağmen içerik bakımından “yerelleşme/ulusallaşma” anlayışı doğrultusunda yeni bir kimlik edinme arzusunun yansıtıcı özelliklerini göstermektedir (Yaşarov, 2005: 10). Cumhuriyet dönemi resim sanatçıları ulusal bir sanat için resimde öncelikle Türk insanını ve onun yaşadığı çevreyi konu olarak seçme, ulusal kültüre dayanmanın gerekliliğine inanmışlardır. Bu inanç Cumhuriyetin temel ilkelerinden birisi olan halkçılık ilkesi ile birleşince, Anadolu insanı ve onun doğası resimde temel konu olmuştur (Kılıç, 2010: 123-141).

Ulusal bilinç ve ulusal kimlik yaratma çabaları, Cumhuriyetin erken dönemlerinden itibaren çağdaşlaşmanın öncü koşullarından birisi olarak kabul edilen kültür ve sanat politikalarının da belirleyicisi olmuştur (Bek, 2008: 119). Türkiye Cumhuriyeti tarihinde Atatürk dönemi (1921-1938) denilen, Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşundan Atatürk’ün ölümüne kadar olan dönem Türk kültürü ve sanatı adına ilk önemli adımların atıldığı dönem olmuştur. Bu süreçte, Türk milletinin insani ve medeni hayatını kaldırmak için kültür ve sanat alanında kalkınma adeta bir parola olmuştur. Mustafa Kemal Atatürk’ün büyük çabaları ile bu alanda ortaya konulan çalışmalar, Türk milletinin çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmasını sağlayan en başarılı politikalardan birisi olmuştur. Kurtuluş Savaşı’nın olağanüstü koşullarının devam ettiği bir süreçte, 1921 yılında Hars Müdürlüğü’nün kurulması, müzecilik ve eski eserlerle ilgili faaliyetler, 1926 yılında Sanayi-i Nefise Mektebi’nin Devlet Güzel Sanatlar Akademisi’ne dönüştürülmesi, Türk Tarih Kurumu (1931), Türk Dil Kurumu (1932)’nin kurulması, ilk resim ve heykel müzesinin açılması (1937) kültür-sanat alanlarına verilen önemi ortaya koymaktadır (Çetin, 2007:117-121).

Erken Cumhuriyet dönemi politikası genel olarak kırsal kesimin kalkınmasına yöneliktir. Sanatı halk kitleleri arasında yaygınlaştırmak ve halka bilinçli bir yön verebilmek için bu alanda atılan ilk önemli adım, 1932 yılında Halk Evlerinin kurulması olmuştur. Anadolu’nun her köşesine yayılan Halk Evlerinde sanat alanında çeşitli etkinlikler gerçekleştirilmiştir (Bek, 2008: 119). Güzel sanatlar şubesi, başta resim ve heykel olmak üzere hemen hemen bütün sanat alanlarında çeşitli çalışmalar yapmıştır. Bu şubeler aracılığı ile güzel sanatları geliştirmek ve halkın sanata ilgisini arttırmak amaçlanmış, özellikle resim ve heykeltraşlığı yaymak için çeşitli sergiler düzenlenmiştir (Uz, 2011:14).

Cumhuriyet dönemi resim sanatında köklü değişimlerden birisini oluşturan ve Türk resminin çağdaşlaşma sürecinde önemli rol oynayan hareketlerden birisini de D Grubu oluşturmaktadır. 1933’te kurulan grubun ressamları eserlerinde Anadolu insanın sosyal yaşantısına yönelik bir yaklaşım ile yerel, bazen de ulusallığa yaklaşan etkiler ile dikkat çekmektedir. Bu süreçte özellikle Turgut Zaim ve Bedri Rahmi Eyüboğlu’nun yerel konulara ve motiflere daha çok ilgi gösterdikleri görülmektedir. Kübist denilebilecek eğilimlerle geleneksel Anadolu geometrik nakış soyutlaması arasında bağ kurmaya çalışmaları sanatçıların “yerel/ulusal” kimlik arayışlarının ve Batı sanatı ile adeta yeni bir sentez kurma çabalarının ilk adımları olarak karşımıza çıkmaktadır (Kılıç, 2010: 100).

1938-1944 yılları arasında düzenlenen Yurt Gezileri, köylüyü Halk Evlerine çekme girişimi olumlu bir sonuç vermeyince, köylere ulaşma düşüncesinden ortaya çıkan ve ulusal sanat tartışmaları çerçevesinde devletin halka doğru hareketinin bir uzantısıdır (Keskin, 2012: 142). Her yıl on sanatçının farklı illere gönderilmesi ile gerçekleştirilen bu Yurt Gezileri ve geziler sonrası düzenlen sergilerde sanatçıların desteklenmesinin yanı sıra yurdun doğasını ve insanını yerinde görmeleri amaçlanmıştır. Bu sergilerin sanata yansması ise; Anadolu’ya özgü süsleme motiflerinin ve folklorik temaların resimlerde yer etmesi biçiminde olmuş, diğer yandan bu etkinlik, ulus bilincinin oluşmasında ve sanatta “yerel/ulusal” değerlerin gündeme gelmesinde önemli etkisi olmuştur (Bek, 2008: 119; Avcı, 2011: 85-88). Altı yıl kadar süren Yurt Gezilerinde yapılan resimler Devlet Sergileriyle birleştirilerek halka gösterilmiştir. Bu durum devletin Yurt Gezilerine ve Halk Evlerinde yapılan sanatsal etkinliklere ne kadar önem verdiğini göstermesinin yanı sıra, sanatı ve sanatçıyı destekleyip halkın sanata karşı daha çok ilgi duymasını sağlama adına da önemli bir adım oluşturmıştır (Uz, 2011: 17). Böylece daha önceki dönemlerde yer yer karşımıza çıkan yerellik temasının Türk resmi içinde yerini alışı gerçek anlamda Yurt Gezileri ile gerçekleşmiştir.

Cumhuriyet Döneminin önemli eğitim kurumlarından birisi de Köy Enstitüleri olmuştur. Köy Enstitüleri; iş eğitimi ilkelerine dayalı eğitim sistemi ile köylerin çok yönlü kalkınmasını amaçlamış ve ülkede sanatın halk arasında

yayılmasında önemli rol üstlenmiştir (Dilmaç, 2009: 55-57). 1940'lı yıllara gelindiğinde ise özellikle Yeniler Grubu'nun etkisiyle, "yerel/ulusal" sanat anlayışı etrafındaki tartışmalar gündemdeki yerini korumuştur. Psikolog M. Şekip Tunç, sosyolog Hilmi Ziya Ülken, edebiyatçı Ahmet Hamdi Tanpınar ve gazeteci Fikret Adil gibi yazarlar Yeniler Grubu'na destek veren yazılarında ulusallık ve öze dönme fikirlerini dile getirmişlerdir (Tansuğ, 1993: 227-228). Bu grup, Türk resim sanatının tarihsel süreci içinde akademik üslup hegemonyasına karşı çıkan ve sosyal içeriği ön plana çıkaran ilk sanat hareketi olmuştur (Tansuğ, 1997: 41). Nuri İyem, Haşmet Akal, Abidin Dino, Avni Arbaş, Selim Turan ve Ferruh Başağa gibi sanatçılar daha çok toplumun yoksul kesimlerini, ağırlıklı olarak da İstanbul limanı çevresindeki yaşamı, yöresel peyzajları ve ülke sorunlarını işlemişlerdir. Bu sanatçılar eserlerinde konuya yorum getirmek için çağdaş biçimlerle hareket edilmesi gerekliliğini savunmuş ve ulusal hedeflerimize uyacak bir sanat üslubu oluşturmaya çabalamışlardır. Grubun dağılmasından sonra Bedri Rahmi Eyüboğlu'nun atölyesinde yetişen öğrenciler tarafından kurulan Onlar Grubu üyeleri ise yerelleşme, ulusallaşma ve özgünleşme çerçevesinde toplumsal olayları yansıtarak sanatta yaşanan kimlik bunalımına çözüm bulmaya çalışmışlardır (Avcı, 2011: 178).

Türk resim sanatında 1950 yılından sonra bireysel üslupların ve bağımsız arayışların baskın olarak kendini hissettirdiği bir dönem başlamıştır (Tansuğ, 1997: 142). Ulusal kimlik sorununa çözüm bulma arayışlarını Neşat Günal, Nedim Günsur, Orhan Peker, Erol Akyavaş, Oya Zaim Katoğlu, Neşe Erdok gibi ressamların eserlerinde gözlemlemek mümkündür. Bu kişisel yorum ve üslup arayışları çağdaşlık üzerine şekillenmeye başlasa da "ulusallık" kaygılarının daha çok ön plana çıktığı görülmektedir.

1960'lı yıllara gelindiğinde ülkede başlayan toplumsal sorunlar resim sanatına "toplumsal gerçeklik" olarak yansımış ve çağdaş Türk resim sanatının en önemli dinamiklerinden birisi olmuştur. Başta Nedim Günsur ve Abidin Dino olmak üzere dönemin ressamlarının eserleri kırsal ve kentsel kesimde yaşanan yoksullukları gerçekçi bir dille ortaya koyarken aynı zamanda egemen toplumsal koşullara eleştirel bir tavrı da ortaya koymuşlardır (Büyükkol-Yasinci, 2019:1176).

1980'li yıllarda orta tabaka üzerinde geliştirilen politikalar sonucunda statü değiştirmeye yönelik hareketlerin ürünü olan "arabesk" kültür ile toplumsal statüler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu sürtüşmelerin, çatışmaların, kavgaların ve eşitsizliklerin Aydın Ayan, Seyit Bozdoğan ve Ahmet Umur Deniz gibi dönemin sanatçıları tetiklediği görülmektedir (Büyükkol-Yasinci, 2019:1177-1179). Bu kültürün yarattığı çelişkileri yansıtan resimlerde "yerel/ulusal" değerler dikkat çekmektedir.

Günümüz çağdaş Türk ressamları kültür-tarih-zaman kavramlarına farklı bir gözle bakıp yeni sorunsallıklar açmaktadır. Bu alanda özellikle Hüsamettin Koçan Anadolu'nun tüm kültürel katmanlarını birbirinden ayırtmadan bu kültürel bütünlüğü yeni bir göz ile keşfedip çağdaş bir yaklaşımla araştırmalarına ve eserlerine yansıtmıştır (Mintaş, 2001:144). Başta Hüsamettin Koçan olmak üzere birçok ressamımız bu toprağın değerlerine, ülkemizde yer alan tarihi yapı konumundaki kültür varlıklarımız ile kültürel mirasımıza ait diğer tüm unsurları sanat nesnesi olarak gündeme taşımakta ve bu alanda çok katmanlı kültürel yapıyı yansıtan eserler ortaya koymaktadırlar (Gögebakan, 2014: 56).

Tarihsel süreç irdelendiğinde çağdaşlaşma yolunda daima kendi dinamiklerimize dönmek zorunda olduğumuz gerçeği ile karşı karşıya kaldığımız görülmektedir. Bütün bu gelişmelere bakıldığında gelecekte de yapısal öğeler ve yeni değerler arasındaki etkileşimin yarattığı çelişkilerden beslenen "yerel/ulusal" değerlerin çağdaş Türk resim sanatının belirleyici dinamiklerinden birisi olacağı muhakkaktır.

4. TURGUT ZAIM'İN SANAT ANLAYIŞINDA "YERELLİK/ULUSALLIK" SORUNSALI

1906 yılında İstanbul'da doğan Turgut Zaim'in erken yaşlarda resme ilgi göstermesinde İtalya'da resim eğitimi almış dayısının önemli etkisi olmuştur. İlk ve orta öğrenimini tamamladıktan sonra Sanayi-i Nefise Mektebi'nde İbrahim Çallı'nın atölyesine giren Zaim, daha eğitiminin başlarında İstanbul dışına pek çıkmamış olmasına rağmen Anadolu yaşamına ilgi duymaya başlamıştır. Sanatçı Sanayi-i Nefise Mektebi'ndeki öğrencilik dönemini bitirmeden Paris'e gitmiş ise de orada kendisini etkileyen çok fazla bir şey görmediği için kısa bir süre sonra İstanbul'a geri dönmüş, 1925 yılında gezici resim öğretmenliği görevi ile Konya'ya gitmiştir (Tansuğ, 1996: 373).

Gerek Müstakiller gerekse D Grubu içerisinde yer almış olmasına rağmen buradaki çalışmalarında daha farklı bir anlayışla kendi üslubunu oluşturan Turgut Zaim ne bu grupların sanatsal faaliyetlerine katılmış ne de onlarla aynı sanatsal fikirleri paylaşmıştır (Başkan, 1991: 57). Farklı sanat anlayışı ile Türkiye'de "yerel/ulusal" resim hareketinin öncüsü olarak kabul edilen sanatçı 1932 yılında Ankara'ya yerleştikten sonra 1939 yılında Devlet Tiyatroları'nda dekoratör olarak çalışmaya başlamıştır. Bu görevi folklorik temalara olan ilgisini arttırmış, özellikle orta oyunu gibi geleneksel oyunları yakından gözlemleme imkânı bulmuştur. 1957 yılında Devlet Resim ve Heykel

Sergilerinde ikincilik, 1958 yılında birincilik ödülü kazanan sanatçının 1964 yılında özel sergisi, 1966 yılında da respektif sergisi açılmıştır (Yazgaç, 2018:1033). Sanatçı 1974 yılında Ankara’da ölmüştür.

Yerlilik ve ulusallık Turgut Zaim’in döneminde Türk resminde gündeme gelen bir sorundur. Erken Cumhuriyet dönemi sanat politikası doğrultusunda Yurt Gezileri kapsamında Kayseri’ye giden Zaim, Anadolu’daki yaşamı ve folklorik değerleri yakından gözlemlemiştir. Fırsat buldukça Yörükleri ve Avşarları ziyaret eden Zaim: “*Bozkır hocam olmuştu*” söylemi ile Bozkır’ın dilini sezmiş ve geleneksel minyatür düzenlemelerinden Yörük nakışlarına kadar birçok unsuru yıllarca kararlılıkla resimlerinde kendine özgü bir şekilde yorumlamıştır (Yazgaç, 2018:1033).

Turgut Zaim, somut folklorik kaynaklardan beslenmiş olmayı ulusal nitelikli bir resim sanatı oluşturma için vazgeçilmez şartı olarak görmüş, “yerel/ulusal” temaları işleyişinde ise geleneksel minyatürleri ve halı desenlerini hatırlatan bir üslup uygulamıştır (Genç, 2012: 414). Bu nedenle Celal Esat Arseven Turgut Zaim’in resimlerini daha çok minyatürlere bağlamaktadır (Güvemli, 1982: 264). Sanatçı, Anadolu insanının yaşamını resimlerinde belgeleri bir anlayışla ele almış olmasına rağmen kuru, ruhsuz olmayan, oldukça duyarlı ve içten bir yaklaşımla özgün yeni bir biçim dili yaratmıştır.

Turgut Zaim’in resimlerinde kuramsal bir yönlendirme veya herhangi bir kuramın kaygılarla meydana getirilmiş öğeler bulunmamaktadır (Başkan, 1991: 56). Sanatçının resimlerindeki en belirgin özellik tekrarlanmayan bir stilizasyondur. Bu stilizasyon aynı zamanda ulusal değerlerimizi çağdaş resim anlayışı ile görselleştirmeyi sağlamıştır. Anadolu bozkırı ve insanını stilize ederek ortaya koyduğu arınmış biçimleri, geçmişte Anadolu’da yaşamış Hacılar, Hitit, Selçuklu ya da Bizans sanatçısının duvar resimlerinde yaptıkları ile aynı anlayışı göstermektedir. Resimlerinde farklı biçimler kullanmasına rağmen, renk tonu bakımından geleneksel minyatür sanatındaki renk anlayışına adeta göndermeler yapmıştır. Resimlerinde çok büyük oranda ton farkı endişesi yoktur. Bunun sonucunda oluşan iki boyutluluk bir yüzeyleşme olarak kendini göstermektedir. Geleneksel halk sanatından kaynaklı olan bu resim anlayışında çizgi, renk ve lekenin tekrardan oluşan bir ritmin egemen olduğu görülmektedir (Biçinciler, 2006: 186-187).

Her bir eseri etnografik bir belge niteliğinde olan Zaim'in sanat anlayışı, kendi döneminin ressamı arasında olduğu gibi, ondan sonraki kuşaklar içinde de “yerel/ulusal” resim sanatının tipik ve benzersiz bir örneğini oluşturmaktadır. Akademik sanat disiplinlerine ilgi göstermediği gibi döneminin sanat akımlarına da yakınlık duymamış, kaynağını geleneksel Türk tasvir sanatlarında bulan, ancak bunu çağdaş bir anlayış doğrultusunda değerlendiren bir üslubu benimsemiştir. Sanatçının kendine özgü olan bu üslubu, Türk resim sanatı için yeni bir diriliş olarak nitelendirilmiş ve Türkiye’de yaygınlaşan yeni özgün bir biçim dilinin öncüsü olarak kabul görmüştür (Uz, 2012: 68).

Turgut Zaim’in resimlerinde konusal ilişkileri aşan yöresellik, üslup açısından bu yöreselliği bütünleyen daha kapsamlı bir anlayış olan ulusallık ile biçim kazandığı görülmektedir. İlk bakışta geleneksel minyatürleri hatırlatan bu anlayış, figürlerin ve nesnelerin ışık-gölge etkilerinden uzak görünüşleri, boşluk içinde yer alan sağlam konumlarıyla, geleneksel resim kalıplarının o dar sınırlarını aşan, doğa ve çevre gözlemine öncelik veren tutumuyla gerçekçi bir anlayışı yansıtmaktadır (Avcı, 2011:121). Bu gerçekçilik bir yandan da Anadolu insanının dünyasında hep var olan iyimserlik ve mutluluk mesajlarını da dile getirmektedir.

Turgut Zaim resimlerinde üslup karakteri ile geleneksel biçim iradesine bağlılığı yeğlemiş ve bunu çağdaş bir anlamda vermiştir. Bazı aydın kesimlerde zaman zaman sıradanlaşan folklor sevgisi, Zaim’de her zaman yeni ve özentisiz bir duyarlılığın kaynağı olarak yerini koruyabilmiştir (Tansuğ, 1996: 175). Türkiye’de “yerel/ulusal” resmin temellerini atan Turgut Zaim, resimlerinde kırsal yöre dekorları içinde Anadolu insanının yaşantısını yerel bir anlayışla aktarmış, Uygur resimlerinden minyatür sanatına uzanan geleneksel Türk resminin biçim ve üslup aktarımcılığını kullanarak da ulusal bir karakter kazandırmıştır.

Cumhuriyet dönemi ile yeni bir gelişim çizgisi yakalayan Türk resim sanatında geleneksel kaynaklardan biçim olarak yararlanmanın yanında, Anadolu insanının yaşayışına yönelik üslubuyla Zaim’in ortaya koyduğu bu yerel ve ulusal atmosfer, çağdaş Türk resim sanatının günümüze kadar etkisini sürdüren bir anlayışı olarak varlığını korumuştur. Turgut Zaim aynı zamanda Anadolu kültürünün “yerel/ulusal” değerlerini evrensel bir boyuta aktararak küreselleşen dünyada, kültürel farklılıklar bağlamında Türk kültürünü dünyaya yeniden tanıtımında önemli bir rol oynamıştır.

5. SONUÇ

Tuval resminin Türk sanat ortamına girmesinden bugüne kadar “yerellik/ ulusallık” sorunsalı Çağdaş Türk resim sanatı çevresinde hep tartışılmıştır. Bu tartışmalar başlangıçta Batı taklidinden kurtulma düşüncesi etrafında yoğunlaşırken Cumhuriyetin ilanından sonra kültür-sanat politikasında ulusallaşma çabaları ile daha kapsamlı bir hal almış, halkçılık politikasının da etkisi ile resim sanatında halka yönelme sanatçıları arasında yerelliği ve

ulusallığı yakalama çabası ön plana çıkmıştır. Bu kapsamda Yurt Gezileri başta olmak üzere birçok etkinlik ve kurumsal çabalar ile milli hedeflerimize tam olarak uyacak ulusal bir sanat üslubu oluşturma amaçlanmıştır. Günümüzde de çağdaş Türk resminde ulusal kimlik oluşturma sorunsalı çözülmesi gereken, güncelliğini koruyan bir sorun olarak varlığını korumaktadır.

Türkiye’de “yerel/ulusal” resim hareketinin öncüsü olarak kabul edilen Turgut Zaim, Anadolu insanının günlük yaşantısını minyatür sanatı anlayışında vererek yerellikten ulusal sanat yapma yoluna gitmiştir. Sanatçı teknik yönden Batı resminin değerlerine bağlı kalmakla birlikte, geleneksel Türk biçim ve renk duyarlılığını yaşatma isteğini hep ön plana çıkarmıştır. Resimlerinde yöreselliği içinde bulunduğu coğrafi ve toplumsal çevre ile ifade ederken, biçim ve form anlatımında Türk ulusunun kavrayış, duyuş ve beğeni durumunu yansıtarak ulusallığı yakalamıştır. Sanatçı resimlerinde yerellik ve ulusallığı sadece geçmişin nostaljik anlatımında aramamış, Türk ulusunun geçmişten geleceğe uzanan kültürel ve sanatsal birikimini evrensel değerlerle bütünleştirerek adeta yeni bir sentez yaratmıştır. Cumhuriyet ile birlikte ortaya çıkan çağdaş Türk resim sanatındaki yeni ve özgün fikirler içinde Turgut Zaim’in yaratmayı başardığı bu “yerel/ulusal” sanat anlayışı geçerliliğini koruyan bir anlayış olarak günümüzde de varlığını sürdürmüş ve çağımız sanatçılarına ilham kaynağı olmaya devam etmiştir.

Karmaşık, kozmopolit kültürel değişimlerin yaşandığı çağımızda çağdaş teknik, uygulama ve yöntemleri göz ardı etmeden kendi öz değerlerimize ve kimliğimize sahip çıkarak izlenecek tutarlı bir yol Türk resmini çağdaş, özgün ve tanımlanabilir bir kimliğe kavuşturmada önemli rol oynayacaktır.

KAYNAKÇA

1. Arseven, C.E. (1970). Türk Sanatı, Cem Yayınevi, İstanbul.
2. Avcı, M. A. (2011). “Çağdaş Türk Resim Sanatında Kimlik Sorunu”, Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.
3. Aydoğan, E. B. (2008), “Sanat Eğitiminde Bir Duayen Sanatçı Bedri Rahmi Eyüboğlu ve Onlar Grubu”, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Edirne, 10 (2): 312-326.
4. Başkan, S. (1991). 19. Yüzyıldan Günümüze Türk Ressamları, (Birinci Baskı), Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara.
5. Bek, G. (2008). “Çağdaş Türk Sanatında “Ulusallık / Evrensellik” Sorunsalı ve Bazı Temel Yaklaşımlar”, SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17 (5):117-130.
6. Büyükkol, S.-Yasinci, S. (2019). “Çağdaş Türk Resim Sanatında Toplumsal Statü Yansımaları”, Motif Akademi Halkbilimi Dergisi. 12/28, :1168-1182.
7. Çetin, Y. (2007). “Mustafa Kemal Atatürk Döneminde (1920-1938) Müze ve Eski Eserler Konusunda Yapılan Çalışmalar”, Sanat Dergisi, 12: 117,121.
8. Çetin, Y. & Avcı, M. A. (2010). “Çağdaşlaşma Sürecinde Sanayi-i Nefise Mektebi’nin Kuruluşu ve Asker Ressamların Bu Okuldaki Eğitim Faaliyetleri Üzerine Bir Değerlendirme”, Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi, Erzurum, 25: 51-66.
9. Dilmaç, O. (2009). “1914-1940 Yılları Arasında Avrupa’da Eğitim Alan Sanatçılarımızın Ülkemizdeki Sanat Eğitimine Katkıları”, Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi, Erzurum, 23:55-77.
10. Genç, M. A. (2012). “D Grubu Ressamlarının Türk Resim Sanatının Gelişimine Olan Katkıları, İDİL, 1/5: 405-417.
11. Gögebakan, Y. (2014). “Hüsamettin Koçan’ın Çalışmalarındaki Kültür Varlığı ve Kültür Mirası’na Ait Unsurlar”, İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi, C/10: 47-57.
12. Güvemli, Z. (1982). Sanat Tarihi, Varlık Yayınları, İstanbul.
13. Karoğlu, A. (2014). “Folklorik Unsurların Resme Yansıması ve Yaşatılması Bağlamında Bazı Düşünceler”, Millî Folklor, 104: 99-109.
14. Ortaylı, İ. (1999). “Osmanlı Kimliği”, Cogito, Osmanlı Özel Sayısı, 21: 78-85.
15. Mintaş, Z. (2001). “Çağdaş Türk Resminde Gelenek Sorunu, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Resim Anasanat Dalı, İstanbul.
16. Yaşarov, N. (2005). Gelenek ve Çağdaşlık Bağlamında Cumhuriyet Dönemi Türk Resmi, Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Resim Ana Sanat Dalı, İstanbul.

17. Ercan, R. (2001). “Türkiye’de Ulusal Kültür Tartışmaları Bağlamında Çağdaş Uygarlık Sorunu”, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 25/1:113-132.
18. Keskin, G. (2012). “Yurdu Gezen Ressamlar”, SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi, Sosyal Bilimler Dergisi, 27: 141-151.
19. Kılıç, E. (2010). “Çağdaş Türk Resminde Geleneksel Etkileşim”, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6/25: 327-340.
20. Koçer, H. A. (1970). Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923), (Birinci Baskı), Milli Eğitim Yayınları, İstanbul.
21. Okur, M. (2005). “Milli Mücadele ve Cumhuriyetin İlk Yıllarında Milli ve Modern Bir Eğitim Sistemi Oluşturma Çabaları”, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Erzurum, 1/5: 200-217.
22. Renda, G. (1977). Batılılaşma Döneminde Türk Resim Sanatı 1700-1850, (Birinci Baskı), Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara
23. Tansuğ, S. (1993). Resim Sanatı Tarihi, (Birinci Baskı), Remzi Kitapevi, İstanbul.
24. Tansuğ, S. (1996). Çağdaş Türk Sanatı, Remzi Kitapevi, İstanbul.
25. Tansuğ, S. (1997). Çağdaş Türk Sanatına Temel Yaklaşımlar, Bilgi Yayınevi, İstanbul.
26. Uz, A. (2011). “Erken Cumhuriyet Dönemi Sanat Politikaları ile Toplumun Sanatsal Gelişimine Plastik Sanatlar Çerçevesinden Bakış”, Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Yazıları 25/26 (41): 9-24.
27. Yazgaç, P. (2018). Turgut Zaim’in Resimlerinde; Anadolu Folklorü ve Yörük Yaşamı Üzerine Bir Değerlendirme, İDİL, 7/48:1031-1041.

Subject Area
History of Art

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 101
PP: 2681-2686

Arrival
03 July 2022

Published
31 August 2022

Article ID Number
63876

Article Serial Number
15

Doi Number
<http://dx.doi.org/10.29228/8/sssj.63876>

How to Cite This Article

İlhan Söylemez, D.
(2022). "Sultan
Abdülmecid'in
Yerleştirdiği Hatıra Taşı:
Kabataş Hadika Taşı ve
Süslemeleri"

International Social
Sciences Studies Journal,
(e-ISSN:2587-1587)
Vol:8, Issue:101;
pp:2681-2686



Social Sciences Studies
Journal is licensed under a
Creative Commons
Attribution-NonCommercial
4.0 International License.

Sultan Abdülmecid'in Yerleştirdiği Hatıra Taşı: Kabataş Hadika Taşı ve Süslemeleri

Commemorative Stone Placed by Sultan Abdülmecid: Kabataş Hadika Stone and Decorations

Duygu İlkhan Söylemez¹ 

¹ Öğr. Gör., Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, Seyahat, Turizm ve Eğlence Hizmetleri Bölümü, Konya, Türkiye

ÖZET

İstanbul'un tarihi perspektif içerisinde değerlendirdiğimizde, çok sayıda ilklerin yaşandığı bir şehir olarak karşımıza çıkmaktadır. İstanbul'un İslam kenti kimliği Fatih Sultan Mehmet ile başlamış olup, günümüze kadar devam etmektedir. Kabataş, Beyoğlu ilçesi sınırları içinde Fındıklı ve Dolmabahçe semtleri arasındaki kıyıyı ve yamaçları kapsayan bir semttir. Kabataş limanı da en az semt kadar önemlidir. Bu öneme binaen, Kabataş limanının inşaatını hatırlatmak için bir yüzü limana, diğer yüzü denize bakan "Hadika Taşı" hazırlanmıştır. Hadika, Osmanlıca etrafı ağaçlarla çevrili, sulak bahçe ve bostanlar için kullanılan bir kelimedir. Hadika taşı, büyük ihtimal Sultan Abdülmecid'in kızı Fatma Sultan ile Mustafa Reşit Paşa'nın oğlu Galip Paşa'nın düğünü nedeniyle 1850'de Sultan Abdülmecid tarafından Kabataş rıhtımına dikilmiş bir taştır. Kim tarafından yapıldığı bilinmeyen taş, mermerden dört taşıyıcı sütun ile yapılmış olup, çift taraflı kitabeden oluşmaktadır. Hadika taşını diğer anıtlardan ayıran en önemli unsur ise, yapıldığı dönemde bu mesajların hem denizden hem de karadan rahatlıkla görülebilmesidir. Bu minvalde Hadika taşı, dönemin fonksiyonel özellikleri, teknolojisi, estetiği, iktisadi ve içtimai şartlarının birlikte ele alınıp yorumlanarak değerlendirilmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Hadika taşı, İstanbul Kabataş Semti, Abdülmecid Dönemi, Sanat Tarihi

ABSTRACT

When we evaluate Istanbul from a historical perspective, it appears as a city where many firsts were experienced. The identity of the Islamic city of Istanbul started with Fatih Sultan Mehmet and continues until today. Kabataş is a district within the borders of Beyoğlu district, covering the coast and slopes between Fındıklı and Dolmabahçe districts. Kabataş port is just as important as the district. Due to this importance, the "Hadika Stone" was prepared to remind the construction of the Kabataş port, with one side facing the harbor and the other facing the sea. Hadika is an Ottoman word used for wet gardens and orchards surrounded by trees. The Hadika stone is a stone that was erected on the Kabataş dock in 1850 by Sultan Abdülmecid, most likely due to the wedding of Fatma Sultan, the daughter of Sultan Abdülmecid, and Galip Pasha, son of Mustafa Reşit Pasha. The stone, unknown by whom it was made, was made with four carrier columns from marble and consists of a double-sided inscription. The most important element that distinguishes Hadika stone from other monuments is that these messages can be easily seen both from the sea and from the land when it was built. In this respect, Hadika stone should be evaluated and interpreted together with the functional features, technology, aesthetics, economic and social conditions of the period.

Keywords: Hadika stone, Istanbul Kabataş District, Period Of Abdülmecid, Art History

1. GİRİŞ

Abdülmecid dönemi, Lale Devri ile başlayan batılılaşmanın her alanda hissedildiği bir dönem olmuştur. Askeri alandan sanata, bürokrasiden mimariye kadar her alanda batının ilerleyişi karşısında yeniden düzenlenme yoluna gidilmiştir. Osmanlı Devleti'nin batılılaşması, çöküşü ile paralel bir süreç olarak düşünüldüğü için batılılaşma kavramına olumsuz bir anlam yüklenmesine rağmen, Avrupa kültürü ve estetiği Osmanlı'ya ilham olmuştur. Bu ilhamın neticesinde Osmanlı mimarisinde geleneksel yapının batılı kavramlar ile harmanlandığı bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan birisi de, İstanbul Kabataş semtindeki Hadika taşıdır. Sultan Abdülmecid'e övgü ve duaların yer aldığı bu taş Osmanlı geç dönemde karşımıza çıkan, Batılı üslupların harmanlandığı bir eserdir. Bu çalışmada, söz konusu eser ve süslemeleri sanat tarihi açısından değerlendirilmektedir.

2. ABDÜLMECİD DÖNEMİ İKTİSADİ VE İÇTİMAİ HAYAT

İstanbul'un tarihi perspektif içerisinde değerlendirdiğimizde, çok sayıda ilklerin yaşandığı bir şehir olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, çok tanrılı bir dinden Hristiyanlık gibi tek tanrılı bir dine dönüşümüne, ortaçağın kapanıp yeniçağın başlangıcına tanıklık etmiş bir şehirdir. Akabinde de İslam dünyasının en önemli şehirlerinden biri olarak tarih sahnesinde yerini almıştır.

İstanbul'un İslam kenti kimliği Fatih Sultan Mehmet ile başlamış olup, günümüze kadar devam etmektedir. İmarlaşma çalışmaları iktisadi ve içtimai çerçevede değerlendirilmelidir. Bu bağlamda, konumuz olan Sultan Abdülmecid dönemi de Türk yenileşme tarihi açısından önemli bir dönüm noktasıdır. Tanzimat ve Islahat fermanları olarak bilinen hukukî ve idarî düzenlemeler döneme damgasını vurmuştur. Böylelikle modern anayasalarda yer alan en temel ilkeler kabul edilerek Osmanlı Devleti'ni Batı hukukunun girişi sağlanmıştır

(Danişmend, 1972: 126). Çok sayıda ilklerin yaşandığı bu dönem diğer dönemlerden tamamen ayrılmaktadır. Örneğin; ilk defa nüfus sayımı yapılmış halka Mecidiye denilen kimlik belgeleri dağıtılmış, tarihinde ilk kez dış devletlerden borç alarak hazinedeki açıklar kapatılmış, geleneksel vergi toplama usulünden vazgeçilerek batılı sistemler benimsenmiş, ilk kâğıt para ya da devlet tahvilleri sistemi piyasaya sürülmüştür (Kılıçbay, 1985: 150). Tüm bu gelişmelerin topluma yansması da zihniyetlerin gelişmesini sağlayarak, eşitlik fikrinin temelini oluşturmasıdır diyebiliriz (Akyıldız, 1993: 28).

Bu eşitlik kavramı çok geçmeden mimari alana da yansmıştır. Müslim-gayrimüslim tebaa arasındaki mevcut farklar yasal olarak ortadan kalkmıştır. Kısıtlamanın kaldırılması ile beraber ekonomik açıdan daha iyi durumda olan gayrimüslim kesim kısa sürede bulundukları yerin kentsel çehresini değiştirmiştir (Batur, 1985: 1038). Dönemin mimari yükünü Avrupa'da eğitim görmüş gayrimüslim mimarlar üstlenmiştir. Bunların içerisinde de döneme damgasını vuran, Avrupa'da eğitim görmüş Ermeni asıllı Balyan ailesidir (Batur, 1985: 1090). Söz konusu bu dönemle birlikte Osmanlı devleti düalist bir yapıya bürünmüş olup, geleneksel yapının batılı kavramlar ile harmanlandığı bir dönem olmuştur. Dolayısıyla batılı olmayan bir toplumun batılaşmasını gerçekleştirdiği bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır (Şahin, 2013: 4).

1. Abdülmecid döneminden (1839-1861) çok daha önce, Lale devri (1703) ile başlayan batılılaşma, Avrupa ile hem ticari hem de egemenlik ilişkisi içinde bulunan büyük devletler, batının ilerleyişi karşısında önce direnmişler, fakat bu büyük devletler kendi gerilemelerini durduramayınca, onun gibi kurumlarını düzenlemekten başka çarenin olmadığını düşünmüşlerdir (Kılıçbay, 1985: 147-148). Osmanlı İmparatorluğu'nun batılaşması, çöküşü ile paralel bir süreç olarak düşünüldüğü için batılılaşma kavramına her zaman olumsuz bir niteliğin gölgesi düşer (Kuban, 1998: 28). Ancak, 18. yüzyıl'da sanat ve mimariye gösterilen ilgi, Osmanlı mimarisinde değişikliğe neden olmuştur. Bu değişiklik, Osmanlı'da çöküş devri olarak nitelendirilen yorumları gölgede bırakmış, Avrupa kültürünün ve estetiğinin etkisi Osmanlı'ya ilham kaynağı olmuştur (Hamadeh, 2010: 311).

Klasik dönemin sonrasında gelen ve Batının etkisi ile alışlagelmişin dışında değişik görünümlü eserler, önceleri sadece Avrupa taklitçiliği olarak görülmüş, ancak zamanla eserlerin çoğalması sonucu halk bu türü alışıarak sevmiştir (Aksoy, 1977: 128). Bu değişim süslemelerde baskın olarak görülmektedir. Böylece de Osmanlı mimarisinde batılılaşmayı yeni bir gelişimin başlangıcı olarak sayabiliriz. Batılılaşma hareketi ile birlikte Osmanlı mimarisine giren barok, rokoko ve ampir üslupları Osmanlı mimarisinde bir değişim yaşanmasına neden olmuştur. Bu değişimle beraber gelen ilk süslemeler ise, dalgalı hareketler ile S ve C kıvrımları, akantus yaprakları, çelenkler, barok rozetler şeklinde sayabiliriz. Ancak Osmanlı, tüm bu abartılı ve iri süslemeleri bünyesinde barındıran barok üslubunu aynen kopya etmemiş, kendi kültür potası içerisinde özümsemiş, kendine has Türk Barok Üslubunu yaratmıştır. Avrupa baroğunda neredeyse hiç görülmeyen kıvrımlı palmetler, lotuslar ve çeşitli doğal çiçekler Türk Baroğunun belirgin özelliklerini oluşturmaktadır. Batı etkisindeki Osmanlı sanatında diğer bir önemli üslup olan Rokoko'da barok etkileri ile birlikte görülür. Bu üslubun belli başlı özellikleri deniz kabuğu, şeritler, çerçeveler ve dalgalı motifler şeklinde sıralayabiliriz. Avrupa rokoko'sunda görülen hayvan figürleri Türk mimarisinde görülmez.

Ampir üslubu ise Avrupa mimarisinde kartal ve aslan gibi büyüklüğü simgeleyen hayvan kabartmaları mevcut iken, Osmanlı'da dinin gereği bu motifler bulunmamaktadır. Onların yerini çiçek ve meyve motifleri alır. Türk mimarisinde, madalyon çevresinde ışınsal çizgiler, üçgen alınlık, gülbezek, defne dalı, baklava, kılıç, bayrak demetleri en çok kullanılan süslemeler arasındadır. Bu üsluptaki diğer bir motifte akantus yapraklarının yapı elemanlarının üstlerinde yelpaze gibi açılarak yükselmesi ve üçgen alınlık biçimini almasıdır (Ödekan, 1993: 248).

Osmanlı mimarisinde bu üslupların bazen tek başına, bazen de hepsinin bir arada kullanıldığı görülmektedir. Bu üslupların Osmanlı mimarisi ile birleşmesi sonucu üslupların ayrımını yapmak güçleşmektedir. Tüm bu üslupların yaratılmasında ve uygulanmasında Avrupa'dan çağrılmış sanatçıların, yerli azınlık ustaların ve Türklerin rolü olmuştur (Kuban, 1995: 134). 19. yüzyıl başından itibaren de mimari faaliyetleri yabancı ya da azınlık kökenli mimarlar gerçekleştirmiştir (Yavuz ve Özkan, 1985: 1078). Bu mimarlar mimaride yaşanan bu değişimlere öncü olmaktan ziyade hızlandıran bir rol üstlenmişlerdir. Zira 18. yüzyılda Batı etkisiyle epeyce ilerlemiş bir Türk sanat ortamına gelmişlerdir (Arık, 1999: 264). Bu batılı sanat ortamının en çok hissedildiği semt Beyoğlu'dur. İstanbul'un en önemli semtlerinden biri olan Beyoğlu, batılı üslupların hakim olduğu yapılarla donatılmıştır. Abdülaziz döneminde daha da büyümüş olup, elçilikler, levantenler, Rum, Ermeni ve Musevi azınlıklar Beyoğlu'nda İstanbul'un batılı anlamdaki ilk burjuvazisini oluşturarak dönemin Avrupa yaşam biçiminin tüm özelliklerini bu bölgeye taşımışlardır (Akin, 1998: 318).

3. KABATAŞ HADİKA TAŞI VE SÜSLEMELERİ

Kabataş, Beyoğlu ilçesi sınırları içinde Fındıklı ve Dolmabahçe semtleri arasındaki kıyıyı ve yamaçları kapsayan bir semttir. İsmi Osmanlı döneminde almıştır. İstanbul'un ilk baruthanesinin yer aldığı Atmeydanı çevresinde

1490'lı yıllarda yıldırım düşünce, baruthane infilak etmiş ve binadan fırlayan taş bugünkü Kabataş meydanına düşmüş olup, ismini buradan almıştır (Kök ve Akpınar, 2019:124). II. Bayezid devrinde gerçekleşen bu olayda, Kabataş meydanına gelen taşın, Güngörmez kilisesi denilen eski metruk bir kilisenin parçalarından olup, uzun süre suyun içinde durduğu hatta bir ara iskele olarak kullanıldığı kaynaklarda yazmaktadır (Eyice, 1965: 213). Sultanahmet'ten Kabataş'a kadar savrulmuş olan bu kütlenin yekpare bir taş olmayıp, kilisenin tuğla payelerinden büyücek bir parça olma ihtimali üzerinde durulur (Cezar, 1963: 380).

Bu taşın mütevellit bu ismi alan Kabataş semti ve sahili 17. Yüzyıldan bu yana doldurularak bugünkü halini almıştır. İstanbul'un gelişerek büyümeye başladığı dönem olan 18. Yüzyıl'da Pera, Galata, Beyoğlu ve Boğaziçi kıyı şeridi hariç Kabataş- Dolmabahçe arası ve diğer yerler hala meskûn değildi. Kabataş- Beşiktaş arasında da büyük bahçeler mevcuttu. 19. yüzyılda sahil saray olarak Dolmabahçe'nin inşa edilmesi, 1844'te II. Mahmud'un Fevaid-i Osmaniye adıyla kurduğu şirkette Boğaz'ın kalabalık köylerine yaz aylarında yolcu seferlerinin düzenlenmesi ile beraber artan ilgi ve ihtiyaca binaen Şirket-i Hayriye'nin kurulmasıyla sefer sayısı artmış, 1872'de de Kabataş- Üsküdar arasında ilk araba vapuru seferinin yapılması ile bölgenin nüfusu artmıştır (Kuban, 1998: 36-37). Nüfusun artmasına bir diğer etki de, Kabataş-Üsküdar hattı aynı zamanda "Hüda Yolu" olarak bilinmekte olup, en kötü hava şartlarında bile Boğaziçi'nde Anadolu ile Rumeli arasında en sağlıklı su yolu ulaşımının sağlandığı güvenli bir kıyı olmasıdır diyebiliriz (Kök ve Akpınar, 2019:126).

Artan deniz ulaşımı ile Kabataş İskelesi de önem kazanmıştır. Ancak zaman içerisinde motorlu araç sayısının hızla artması sonucunda iskelenin önündeki boş alan genişletilse de, araba kuyruklarının caddeye kadar taşmasına engel olamamıştır. 1973 yılında Boğaziçi Köprüsü'nün hizmete açılmasından sonra araba kuyrukları ortadan kalkmıştır (Acımert ve Soygeniş, 2017: 48). İlk yapıldığında ahşap bir iskele olan Kabataş İskelesi, bölgeden bahseden eski kaynaklarda semt iskelesinin adı "Kara Bali" olarak da bilinmektedir. Hatta Fatih Sultan Mehmet'in Kasımpaşa'ya karadan götürdüğü gemilerin ilk hareket noktasının Kabataş İskelesi olduğu rivayetlerde de mevcuttur (Göncüoğlu, 2017: 82). Tarihi dönem içerisinde önemli bir konumda olan ve 19. yüzyılda sahil saray olarak yapılan Dolmabahçe'nin inşasıyla nüfus artmış, artan nüfusa karşılık Kabataş bölgesindeki bahçelerde payına düşeni almıştır. Sivil yerleşim arttıkça bu bahçelere saray çalışanlarına ait şahsi yalılar yapılmaya başlanmıştır.

Kabataş limanı da en az semt kadar önemlidir. Bu öneme binaen, Kabataş limanının inşaatını hatırlatmak için bir yüzü limana, diğer yüzü denize bakan "Hadika Taşı" hazırlanmıştır. Hadika, Osmanlıca etrafı ağaçlarla çevrili, sulak bahçe ve bostanlar için kullanılan bir kelimedir (Özön, 1959:255). Hadika taşı, büyük ihtimal Sultan Abdülmecid'in kızı Fatma Sultan ile Mustafa Reşit Paşa'nın oğlu Galip Paşa'nın düğünü nedeniyle 1850'de Sultan Abdülmecid tarafından Kabataş rıhtımına dikilmiş bir taştır (Gülersoy, 1961: 326). Pervititch'in 1922-1945 tarihleri arasında kapsayan İstanbul haritalarında Kabataş rıhtımında görülen Hadika Taşı, 1950'li yıllara kadar özgün halini korumuştur. Bugünkü yerine ise 1956-1960 yıllarında kıyı şeridinin doldurulması ve yapılan değişiklikler neticesinde bugünkü yerine yerleştirilmiştir. Taşın bir yüzünde Padişah övülürken diğer yüzünde limanın faydaları anlatılır. Abdülmecid döneminde yapılan pek çok eser bugün hala kullanılarak işlevini yerine getirirken, Hadika Taşı bu işlevden ve etkide oldukça uzaklaşmıştır. Bu taşın yapılma sebebi hem boğazdan limanı daha fazla görünür kılmak hem de padişahın otoritesini halka göstermektir. Zira bu anıtta Osmanlı arması kullanılmamış olup, padişahın tuğrası kullanılmıştır. Bu da bize, halkın hangi yapının hangi padişah tarafından yaptırıldığının kolayca anlaşılması dolayısıyla da hâkimiyetin padişah otoritesinden kaynaklandığını somut bir şekilde halka göstermek diyebiliriz (Karateke, 2004:195). Limanın uç bölgesinde bulunan ve güneşin her açıdan vurmasıyla boğazda etkileyici bir görünüme sahip olduğu düşünülen taşın, bu işlevi bugün tamamen ortadan kalkmıştır. Çünkü yapılan değişiklikler neticesinde iç kısma alınan taş, yoğun bir geçiş yerinde olmasına rağmen ne boğazdan ne de yanından geçildiğinde fark edilmemektedir. 1987-1988 yıllarında T.B.M.M Başkanlığı'na kırık, kopmuş ve oldukça bakımsız olan anıt onarılmış olup, günümüzde sadece deniz tarafına bakan kitabe yerlerinde yazılar tahrir olmuştur (Karsan, 2019:43-47).

Kim tarafından yapıldığı bilinmeyen taş, mermerden dört taşıyıcı sütun ile yapılmış olup, çift taraflı kitabeden oluşmaktadır. Osmanlı geç dönemde yapıldığı kitabe ya da tuğrasına bakmadan anlaşılabileceği üzere 19. yüzyıla ait olduğunu rahatlıkla söylenilebilir.

Taşın her iki yüzü de süsleme unsurları açısından aynı olup, denize bakan yüzünde, Abdülmecid'e övgüler ve dualar yazmaktadır. Kitabe kısmı tahrip olan bu yüzde, yanlarda dor düzeninde yapılmış birer adet sütun yer almaktadır. Anıtın kaide kısmında, yanlarda boyuna dikdörtgen, ortada ise köşeleri iç bükey şeklinde kıvrılmış enine dikdörtgen içleri boş kartuş yer alır. Kaidenin üzerinde yer alan kitabe dört yönde yivli profillerle çevrelenmiştir. Yanlarda, uçları sivri yapraklardan çıkan lotuslar profilleri sarmıştır. Alt kısımda da ortada barok bir rozet yanlarda da uçları volütle biten S ve C kıvrımları yer alır. Üstte ise, barok rozeti iki yanda C kıvrımları çevreleyerek yine uçları volütlü S ve C kıvrımları bulunur. Bu çerçevenin dört köşe bağlantı yerlerinde ise volütlü küçük yapraklı akantuslar yer alır. Dor sütun başlıklarının üzerinde de baklava dilimi içerisinde altı yapraklı çiçek

bulunur. Ancak çiçeğin yaprakları çarkıfelek formu verilerek tasarlanmıştır. Baklava diliminin dışında, yanlarda kalan boşluklara da yuvarlak küçük kabarcıklar yapılmıştır (Fotoğraf 1). Alınlık kısmı ise, neoklasik üslupta yapılmış olup, ortada altın renginde barok rozetin içerisindeki Abdülmecid'in tuğrasını, yanlarda uçları volütlü kıvrımlı profiller sarmaktadır. Rozetin üzerinde, birbirine bakan uçları volütlü C kıvrımları yer alır. Bunun alt ve üst kısmında da ortaları yivli ve uçları yana doğru kıvrılmış sekiz adet akantus yaprağı bulunmaktadır. Tuğranın altında da barok dönemde çok sık kullanılan girland motifi yer alır. Bu çelenkte ise Art Nouveau üslubunun hâkim motifi olan gonca güller ile kenger yapraklarının, burada irili ufaklı olarak girlandı tamamen kapladığını görmekteyiz. Girlandların tutturulduğu sağ ve sol köşede de gonca gül, çiçek ve kenger yapraklarını sarmış olarak tasarlanmıştır (Fotoğraf 2).



Fotoğraf 1. Hadika Taşı'nın denize bakan yüzü

Kaynak: <https://kulturenvanteri.com/yer/hadika-tasi/>



Fotoğraf 2. Hadika Taşı'nın alınlık kısmı

Kaynak: https://www.mustafacambaz.com/details.php?image_id=33798

Hadika taşının karaya bakan kısmı da süsleme açısından aynı olup, buradaki kitabede limanın inşa edilmesinin faydalarını anlatan bir nevi bilgi amaçlı yazı yazılmıştır (Fotoğraf 3). Taşın yan yüzleri, ön ve arka yüzdeki sütunlardan kaynaklı girintili çıkıntılıdır. Girintili olan orta bölüm, ince uzun dikdörtgen olup, profillerle çevrelenmiştir. Altta dikdörtgenin içine doğru uzanan akantus yaprakları, yanlarda da üzeri yivli akantus yaprakları ile dikdörtgenin bağlantı köşeleri hareketlendirilmiştir. Üstte ise, akantus yaprağı dikdörtgenin içine değil yukarı doğru uzanmaktadır. Bağlantı yapan köşe noktaları C kıvrımlı yapraklarla kapatılmıştır (Fotoğraf 4).



Fotoğraf 3. Hadika Taşı'nın karaya bakan yüzü

Kaynak: <https://kulturenvanteri.com/yer/hadika-tasi/>



Fotoğraf 4. Hadika Taşı'nın yan yüzü

Kaynak: <https://www.turkiyenintarihieserleri.com/?oku=3262>

4. SONUÇ

18. Yüzyıl'ın başında Batılılaşma ile başlayan Tanzimat Fermanı ile devam eden yenileşme hareketleri, pek çok alanda olduğu gibi mimari alanda da kendini belli etmektedir. Lale dönemi ile başlayan bu değişim, klasik dönemin akabinde geldiği için ve alışlagelmişin dışında bir görünüme sahip olduğu için önceleri yadırgansa da zamanla eserlerin çoğalmasından dolayı halk bu türü alışıarak sevmiştir.

Bu unsurların kullanıldığı Hadika Taşı ise, Türk mermer işçiliğinin belki de en güzel ve en nadide örneklerinden birisidir. Çünkü hem kabartma tekniğinin oldukça başarılı bir şekilde uygulanması ile ışık- gölge etkisi sonucu üç boyutlu bir görünüm kazanmış hem de eser kategorisinde değerlendirildiğinde buna benzer örnek sayısı çok az olduğu için farklı bir boyutta değerlendirilebilir. Zira okçuluk için yapılan bir nişan taşı, ya da mezar taşına benzeyip mezar taşı olmayışı bu eserin farklı değerlendirilmesine sebep olmuştur. Dolayısıyla da bu taş, tıpkı, günümüzdeki reklam ya da ilan panolarında olduğu gibi, bilgi iletmek için yapılmış bir anıt olarak da değerlendirilebilir.

Süsleme unsurları açısından baktığımızda, geç dönem Osmanlı mimarisine giren üslupların bir arada kullanıldığını görmekteyiz. Tanzimat'a kadar yapılan eserlerde genellikle barok-rokoko ve ampir üslupları görülürken Tanzimat'tan sonraki eserlerde farklı üslupların da dâhil olduğunu söyleyebiliriz. Hadika Taşını bu bağlamda değerlendirdiğimizde barok üslubun yanı sıra Art Nouveau ve neoklasik unsurlarda dikkat çekmektedir.

Sonuç olarak, Osmanlı mimarisinde Tanzimat'ın ilanı ile beraber Batı sanatının süsleme unsurları sadece cami ve müştemilatlarında değil aynı zamanda sivil mimaride ve halkın rahatlıkla görebileceği ulaşabileceği alanlarda da

karşımıza çıkmaktadır. Bu şekilde yapılmış anılarda da göze çarpan en önemli unsur padişahların belli mesajları halka vermek için tasarlattırdıkları ve padişah otoritesinin sembolü olarak da tuğrasını kullandığını görmekteyiz.

Hadika taşını diğer anıtlardan ayıran en önemli unsur ise, yapıldığı dönemde bu mesajların hem denizden hem de karadan rahatlıkla görülebilmesidir. Bu minvalde Hadika taşı, dönemin fonksiyonel özellikleri, teknolojisi, estetiği, iktisadî ve içtimâî şartlarının birlikte ele alınıp yorumlanarak değerlendirilmesi gerekmektedir. O günün şartlarında halka mesaj vermek, bilgilendirmek ve padişahın meşruiyetini somutlaştırmak için dikilen bu anıt, günümüzde kalabalık bir geçiş noktasında olmasına rağmen maalesef dikkat bile çekmemektedir.

Osmanlı mimarisinin değişime uğradığı, dolayısıyla İstanbul'un da değiştiği geç dönemde yapılan Hadika taşı, Türk süsleme sanatı içerisinde değerlendirilen ve çok da benzeri olmayan ilk anıtlardan birisi olarak değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

1. Danişmend, İ.H. (1972) İzahlı Osmanlı Tarihi Kronolojisi (1. Baskı). İstanbul: Türkiye Yayınevi.
2. Kılıçbay, M.A. (1985). Osmanlı Batılılaşması, Tanzimattan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi, 1, İstanbul, İletişim Yayınları, 147-151.
3. Akyıldız, A. (1993). Tanzimat Dönemi Osmanlı Merkez Teşkilatında Reform, İstanbul: Eren Yayıncılık.
4. Batur, A. (1985). Batılılaşma Döneminde Osmanlı Mimarlığı, Tanzimattan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi, 4, İstanbul, İletişim Yayınları, 1038-1067.
5. Batur, S. (1985). Balyan Ailesi, Tanzimattan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi, 4, İstanbul, İletişim Yayınları, 1089-1090.
6. Şahin, Ö. (2013). Sultan 1. Abdülmecid ve Batılılaşma Sürecine Katkıları (1939-1861), Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.
7. Kuban, D. (1998). Kent ve Mimarlık Üzerine İstanbul Yazıları, (1. Baskı). İstanbul: Yem Yayınları
8. Hamadeh, S. (2010). Şehr-i Sefa, 18. Yüzyılda İstanbul. (Çeviren: İlknur Güzel). (1. Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.
9. Aksoy, Ş. (1977). Kitap Süslemelerinde Türk Barok-Rokoko Üslubu. Sanat, 6, 126-136.
10. Ödekan, A. (1993). Ampir Üslubu. Dünden Bugüne İstanbul Ansiklopedisi, 1, 247-249.
11. Akıon, N. (1998). 19. Yüzyılın İkinci Yarısında Galata ve Pera, (1. Baskı). İstanbul: Literatür Yayınları.
12. Eyice, S. (1965). İstanbul'un Mahalle ve Semt Adları Hakkında Bir Deneme, Türkiyat Mecmuası, 14, 199-216.
13. Cezar, M. (1963). Osmanlı Devrinde İstanbul Yapılarında Tahribat Yapan Yangınlar ve Tabî Afetler, Türk Sanat Tarihi Araştırmaları, 1, 328-381.
14. Kök, S. ve Akpınar, İ. (2019). Bir Tasarım Aracı Olarak Nostalji: Kabataş İskeleyi Üzerine Bir Deneme, Universal Journal of History and Culture, 1, 116-134.
15. Kuban, D. (1998). Kent ve Mimarlık Üzerine İstanbul Yazıları, (1. Baskı). İstanbul: Yem Yayınları.
16. Acımert, M. T. Ve Soygeniş, M. (2017). Kabataş İskeleyi Üzerine Bir Parametrik Model Önerisi, A+Arch Design, 3,1, 45-63.
17. Göncüoğlu, S.F. (2017). Bir Osmanlı Yerleşimi Olarak Kabataş, Dünden Bugüne Fındıklıdan Tophane'ye, İstanbul: Matsis Matbaa, 80-87.
18. Özön, M.N. (1959). Osmanlıca- Türkçe Sözlük, (3.Basım). İstanbul: İnkılap Kitabevi.
19. Gülersoy, Ç. (1961). Kabataş, İstanbul Ansiklopedisi, 326.
20. Karateke, H.T. (2004). Çok Yaşa, Osmanlı Devleti'nin Son Yüzyılında Merasimler, İstanbul: Kitap Yayınevi.
21. Karsan, N.K.N. (2019). Tanzimat'tan Cumhuriyet'e İstanbul'da Osmanlı Anıtları, Marmara Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Subject Area
Textile and Fashion
Design

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 101
PP: 2687-2694

Arrival
03 July 2022
Published
31 August 2022
Article ID Number
63878
Article Serial Number
16

Doi Number
<http://dx.doi.org/10.29228/sssj.63878>

How to Cite This Article
Aydın, M. (2022).
“Şamanizm Kültüründeki
Sembollerin Günümüz
Erkek Giysilerine
Uyarlanması”
International Social
Sciences Studies Journal,
(e-ISSN:2587-1587)
Vol:8, Issue:101; pp:2687-
2694



Social Sciences Studies Journal is
licensed under a Creative Commons
Attribution-NonCommercial 4.0
International License.

Şamanizm Kültüründeki Sembollerin Günümüz Erkek Giysilerine Uyarlanması

Adaptation of Symbols in the Culture of Shamanism to Today's Men's Clothes

Murat Aydın ¹

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi., Nişantaşı Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, Enstitüsü, Tekstil ve Moda Tasarımı ABD, İstanbul, Türkiye

ÖZET

Şamanizm, insanlık tarihinin başlangıcından günümüze kadar uzanan bir yaşam ve inançlar bütünüdür. Bu yaşam tarzının kahramanları şamanlardır. Hayatımızda olan her şey doğadan gelir. İlk insanlardan günümüze eşsiz semboller yaratılırken, tamamen doğal ürünlerle ve doğayı bozmadan devam etmişlerdir. Doğa, sanatçının ilham kaynağıdır. Sanat, insan yaşamının varoluş nedeni, yaşama tutunması ve kılavuzu olmuştur. Doğadan ilham alan her şey aslında sihirdir. Günümüzün gelişen düzeninde sanat terimleri, eski yaşam biçimlerinde olduğu gibi sanatçıya şamanik bir değer kazandırmıştır. Şamanizm' in insanlar üzerindeki izleri ve etkisi her alanda olduğu gibi giyimde de yol gösterici olmuştur. Bu çalışma Şamanizm ve şaman kavramlarını incelemektedir. Şaman kıyafetleri, aksesuarları ve sembolik anlamları yer almaktadır. Şamanizm kültüründe kullanılan giysi ve sembollerin erkek giyimine uyarlanması ile hikâye panosu, teknik çizimler, sanatsal çizimler ve bir kombin bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Şamanizm, Şaman, Semboller, Giysileri Yorumlama

ABSTRACT

Shamanism is a set of life and beliefs from the beginning of human history to the present day. The heroes of this lifestyle are shamans. Everything that happens in our life comes from nature. While creating unique symbols from the first people to the present, it has continued with completely natural products and without disturbing the nature. Nature is the artist's source of inspiration. Art has been the reason for the existence of human life, its holding on to life and its guide. Anything inspired by nature is actually magic. In today's developing order, the terms of art have given the artist a shamanic value, as in the old ways of life. The traces and influence of shamanism on people have been a guide in clothing as well as in every field. This study examines shamanism and shaman concepts. Shaman clothes, accessories and symbolic meanings are included. There are storyboards, technical drawings, artistic drawings and a combination with the adaptation of clothes and symbols used in shamanism culture to men's clothing.

Keywords: Shamanism, Shaman, Symbols, Interpretation of Clothes

1. GİRİŞ

İnsanoğlu var oluşundan günümüze devamlı bir arayış içinde olup tarihini, kökenini yani geçmişini ve geleceğini merak etmektedir. Geleceğe köprü kurma isteği ve o zamanın koşullarını öğrenme isteği bu düşüncenin asıl sebebinin önemli etkenleri olarak gösterilebilir. Bu arayışların tarihsel süreç içerisinde çevresel faktörlere uyum sağlayarak sürekli değiştiği söylenebilir. Günümüzde arkeolojik çalışmaların teknolojik gelişmelerin sunduğu imkanların farklı boyutlarda devam ettiği görülmektedir. İnsanlığın bu mücadelesinde dinin de ilginç bir yönü vardır. İnsanlık tarihinin hemen her döneminde inanç olgularının varlığı, farklı bilim dallarının bu alanda araştırmalar yapmasına neden olmuştur. İnsanlar yaşadıkları yerlerde dini geleneklerini nesilden nesile aktarmıştır. Şimdiki yaşamımızda durum daha farklıdır. Her şeyin bilimsel bir açıklaması ve mantıklı bir çözümü vardır. Bazı durumlarda insan; doğanın en gelişmiş zekasına sahip olmasına rağmen açıklayamadığı birçok durumla karşı karşıya kalmıştır. Akılla açıklanamayan her olay bazen tanrılara bazen de ruhlara atfedilmiş. Diğer bir deyişle; İnsanlık tarihinin zihniyetinde bilimin egemenliğine kadar animist ve mistik düşünce yapıları çok uzun bir süre egemen olmuştur. Bu düşünceye göre doğadaki her şeyin bir ruhu vardır ve var olan her şey bu ruhların etkisi altındadır, yani her şeyi ruhların yönettiğine inanırlarmış. Hastalık, afet, kıtlık, kuraklık ve benzeri tüm olayların ruhlar tarafından gerçekleştiğine inanan düşünce sistemi, insanlık tarihinin çocukluk dönemine denk gelen çok yaygın bir inanıştır. Gelişmiş bilim çağında olmamıza rağmen hala o dönemlere ait inanışlara sıklıkla rastlıyoruz. Bilim, maddi dünyanın tüm nedenlerini ve etkilerini açıklasa da metafizik hala bilinmeyenler arasındadır. Sanat tarihinin ilk öncü sanatçıları olan şamanlardan esinlenerek sanat tarihine damgasını vurmuş birçok sanatçı olmuştur. Bu sanatçılar, şamanların dünyasını ve bu dünyayı oluşturan araçları resmetmiş, onların işaretlerini anlamaya ve kendi yorumlarını katarak aktarmaya çalışmışlardır. Bu çalışmada şamanların kültürel farklılıkları ve sembolik yönleri tanıtılmaya çalışılmış ve günümüz erkek giyimine etkileri değerlendirilmiştir. Bu bilgilerden hareketle Şamanizm kültürünün göstergelerinden esinlenerek günümüz erkek giysilerine yansımaları aktarılacaktır.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Şamanizm inancında kullanılan göstergeler, günümüz giyiminde ürün ve sembol olarak ilham kaynağı olmaktadır. Bu çalışmada Şamanizm kültüründe kullanılan göstergeleri konu alarak erkek giyiminde tema oluşturmak ve koleksiyona yansıtmak amaçlanmaktadır. Şamanizm kültürü ve göstergeleri farklı açılardan incelenmiştir. Bu çalışmada Şamanizm kültürü ve göstergelerinden kaynak oluşturularak, erkek giyim tasarımı ürünler yansıtılması özgün bir önem oluşturmaktadır. Bu amaçla hazırlanan çalışma; arkeolojik bulguların göstergeler aracılığıyla analiz edilerek, atalarımızın inançları hakkında detaylı bilgiler sunması açısından önemlidir. Çalışmayı önemli kılan bir diğer neden ise literatüre katkı sağlaması ve gelecek çalışmalara yön vermesidir.

1.2. Yöntem

Bu çalışma yürütülürken; konu hakkındaki yerli ve yabancı kaynak taraması gerçekleştirilerek bilgiler elde edilmiştir. Ayrıca bu çalışmada tema oluşturularak, erkek giyiminde bir koleksiyon çalışması yapıp bu sürece aktarılacaktır. Bilimsel araştırmaların düzenli ve sistemli bir şekilde ilerlemesi, çalışmanın güvenilirliği açısından önemlidir. Bu nedenle çalışmada kullanılacak yöntem, problem çözmenin düzenli bir yolu olarak ifade edilebilir. Bu yöntem bölümündeki bilgiler araştırma türüne göre değişmektedir.

2. ŞAMANİZM

Şamanizm, M.Ö. başta Orta ve Kuzey Asya’ da toplulukların yaşadığı coğrafyada şaman olarak bilinen din adamları tarafından gerçekleştirilen inanç ve uygulamaların bütünüdür (Çoruhlu, 2002: 15). Şamanizm, insanların çeşitli olaylara anlam vermek ve bu olaylara hâkim olmak için tasarladıkları inançlar arasındadır (Perrin, 2003: 11).

Şamanizm, ister bir din olarak kabul edilsin, ister sıradan bir inançlar bütünü olarak kabul edilsin, geniş bir anlama sahiptir. Toplulukların kültürel dokularının ve sosyal yaşam tarzlarının devamlılığı, bağlı oldukları inançlarla çok ilgilidir. Dini inanç toplum yaşamını destekler; Kültürel yapı içinde eriyip, toplumsal yaşama kutsallık katabilirse hem kendini hem de kültürel oluşumlarını sağlayabilir (İnan, 2006: 48).

3. ŞAMAN

Şaman, Şamanizm’ de ayin törenleri uygulayan insanlar ile ruhlar, tanrılar, ruhlar ve insanlar arasında aracılık etme gücüne sahip kişidir (İnan, 2006: 72). Bu terim, çeşitli araştırmacılar tarafından büyücü ve hekim kelimeleri ile eş tutulmuştur (Ayдын, 1994: 487).

Şaman kelimesinin nereden geldiği konusunda çeşitli bilgilerin olduğu söylenebilir. Bazı araştırma kaynaklarında ise kelimenin Moğolca kökenli olduğu söylenir. Diğer bir kaynaktan ise Sanskritçe olduğu iddia ediliyor. Birinci görüşü destekleyen Banzarov, şaman kelimesinin Mançu dilindeki “saman” kelimesinden geldiğini söyler (Buluç, 1979: 310-311).



Görsel 1. Şaman

Kaynak: <https://tr.pinterest.com/pin/538039486706295711>

4. ŞAMAN GİYSİLERİNİN SİMGESEL ANLAMLARI

Şamanın, özel kıyafeti kendi içinde bir kutsallığı görünür kılar ve dini bir kozmografi oluşturur. Sadece bir tanrısallığın var olduğunu değil, aynı zamanda izlenecek bazı kozmik sembolleri ve metapsişik yolları da ortaya çıkarır. Dikkatli bir şekilde incelendiğinde, Şamanizm mitleri ve teknikleri kadar şeffaflıkla tüm Şamanizm sistemi ortaya çıkmıştır (Eliade, 1999: 175).

Giysinin kendisi, çevreleyen alandan niteliksel olarak farklı olan bir din mikrokozmosunu temsil etmektedir. Öte yandan neredeyse eksiksiz bir sembolik sistem oluştururken, diğer yandan kutsallığı nedeniyle başta ruhlar olmak üzere, birçok ve çeşitli ruhsal güçlerle donatılmıştır. Şaman, sadece onu giyerek ya da onun yerini alan nesneleri tutarak, normal kutsal olmayan alanı aşmaya ve manevi dünyayla temasa geçmeye hazırlanır.

5. ŞAMAN GİYSİLERİ

5.1. Sibirya Şaman Giysisi

Sibirya şamanları, efsanevi hayvanları temsil eden, demir halkalı figürlü bir elbise giyerler. Bir maske, şamanın gözlerini bağlamak için kullanılan bir mendil içerir, böylece ruh dünyasına yalnızca kendi içsel ışığıyla girebilir. Bakırdan ya da demirden yapılmış bir göğüslük ve şamanın en önemli varlığı olarak gördüğü bir başlık veya külahtır. Cüppenin arkasında ayrıca şamanın gücünü ve dayanıklılığını simgeleyen hilal ve demir zincirler bulunur (Eliade, 1999: 178-180).



Görsel 2. Sibirya Şamanın Giysisi

Kaynak. <https://tr.pinterest.com/pin/368169338266692252>

5.2. Buryat Şaman Giysisi

18. Yüzyılın ikinci yarısında, yazar Pallas P. S. (1788) bir Buryat kadın şamanın görünüşünü şu şekilde anlatmıştır. Şamanın elinde iki değneğin olduğunu; değneğin ucunun at başı şeklinde yontularak işlendiğini ve atın boyun kısımlarına çingiraklar asıldığından bahsetmiştir. Şamanın giysisinin siyah ve beyaz kürklerden yapıldığını ve otuz adet yılanın omuzlarından yerlere kadar sarktığını dile getirmiştir. Şamanın başlığının ise, köşe uçlarında geyik boynuzlarına benzeyen demirden yapılan bir miğferi kullanıldığını ifade etmiştir (Eliade, 1999: 180-182).



Görsel 3. Buryat Şamanın Giysisi

Kaynak. <https://tr.pinterest.com/pin/444730531928364376>

5.3. Altay Şaman Giysisi

Altay şamanının cübbesi keçi veya ren geyiği derisinden yapılmıştır. Üzerine yılanları temsil eden birçok kurdele ve mendil dikilmiştir. Kurdele ve şeritlerin bir kısmı yılan başı şeklinde kesilerek iki gözlü ve ağzı açık şekilde bırakılmıştır. Uzun yılanların kuyrukları çatallı yapılmış ve bazen tek bir kafaya üç yılan bağlanmıştır. Şamanın zengin olması için 1.070 yılanın olması şart olduğu söylenir. Altay şamanın eşyaları arasında birçok demir eşya bulunmaktadır. Bunlar arasında küçük bir yay ve ruhları (şeytanları) korkutmak için kullanılan oklar öne çıkmaktadır (Eliade, 1999: 183-184).



Görsel 4. Altay Şamanın Giysisi

Kaynak. <https://tr.pinterest.com/pin/512706738812349947>

6. ŞAMANLARIN AYNASI

Nesnelerin büyümlü anlamları kabileden kabileye değişir. Şaman aynasının şamanın dünyayı görmesini, ruhların yerini belirlemesini veya insanların ihtiyaçlarının yansıtmasını sağladığı söylenmiştir. Şaman, aynaya baktığında ölünün ruhunu görür. Moğol şamanların bazıları da aynada beyaz atlarını görürler. En tipik ve yetkin şamanik hayvan küheylan' dır. "Dört nala koşmak", "baş döndürücü bir hızla" gibi deyimler, şamanın, "uçuşunu" veya esrimesini tanımlamak için kullanılan geleneksel formülleridir (Eliade, 1999: 184-185).



Görsel 5. Şamanın Aynası

Kaynak: <https://tr.pinterest.com/pin/532128512195050464>

7. ŞAMANLARIN MASKESİ

Şamanın eşyaları arasında devasa bir maske olduğu söylenir. Günümüzde bu gelenek Buryatlar arasında ortadan kalkmıştır. Sibirya ve Kuzey Asya’ da şamanik maskeler çok nadirdir. Örnek olarak Shirokogorov, bir Tunguz şamanının “ruhun malı” sunun kendi içinde olduğunu göstermek için maske nasıl yapılıp kullanıldığını anlatır. Chukchi, Koryak, Kamçadal, Yukaghir ve Yakutlarda maskenin Şamanizm’ de hiçbir rolü yoktur; daha ziyade, Chukchi’ de olduğu gibi çocukları korkutmak veya Yukagirlerde yapıldığı gibi cenaze merasimlerinde ölenlerin ruhları tarafından tanınmaktan kaçınmak için de kullanılır. Eskimo halklarına gelince şaman, özellikle Kızılderili kültürlerinden güçlü bir şekilde etkilenen Alaska Eskimoları arasında maskeler kullanır (Eliade, 1999: 196).



Görsel 6. Şamanın Maskesi

Kaynak: <https://tr.pinterest.com/pin/342484746647117326>

8. ŞAMANLARIN DAVULU

Davul, şamanik törenlerde birincil rol oynar. Sembolizmi karmaşıktır, büyüsü birçok işlevi yerine getirir. Şaman davulu; şamanı “dünyanın merkezine” taşımak ya da havada süzülme, ruhları çağırma ve “hapsedilmek” sonunda şamanı elde etmek için olsun, şaman seansının yürütülmesi için vazgeçilmezdir. İşine konsantre olmak ve dolaşmaya hazırlandığı ruhsal alemle temasa geçmek için davulun Şamanizm’ de özel bir yeri vardır. Davul, şamanı ötelere taşıyan gerçek bir araçtır (Durry, 1989: 75).



Görsel 7. Avrasya Şamanının Davulu

Kaynak. <http://tengriticurkiye.blogspot.com.tr/2016/08/saman-davulu.html>

9. ŞAMANİZM KÜLTÜRÜ VE SEMBOLLERİ KONULU TEMA ÇALIŞMASI

Giyim, insanın içinde yaşadığı toplumun değerleri, hiyerarşisi, psikolojik durumu sosyolojik eğilimleri ve bireyin toplumdaki sosyal konumu, ideolojisi, yaşam tarzı, mesleği, cinsel kimliği, siyasi eğilimi hakkında bilgi verir. Bu durumda moda, konuşma eyleminden sonra bireyin en iyi iletişim şeklidir. Giyim dilinde giyimin tarzı, malzemesi ve rengi gibi özellikler de sözsüz iletişimde etkilidir. Giydığımız kıyafetler onlara verilen değerler eski yeni zamana ve yaş gibi gruba göre değişse de imaj ve çağrışımlar oluşturur. Kıyafetlerimizi seçerken bilinçli veya bilinçsiz olarak sosyal kimliğimizi aktarıyoruz.

Şamanizm kültürü ve sembollerinin erkek giyimine yansımaları konulu yapılan bu tema çalışmasında; hikâye panosu, teknik çizim, artistik çizim ve kombin yorumlaması başlıklar halinde alt alta sıralanmıştır.

9.1. Hikâye Panosu



Görsel 8. Karma görseller

Kaynak. www.pinterest.com.tr, www.wgsn.com/en

9.2. Teknik Çizim



9.3. Artistik Çizim ve Kombin Yorumlaması



Bu çalışması dört parçadan oluşan bir kombindir.

Palto: Şamanlar, cübbeleri ile kendilerini daha güvende hissediler. Cübbeleri olmadan kötü ruhlara karşı korunmasız hale geldiklerine inanırlar. Günümüz modasına uygun cübbeden esinlenerek geliştirilmiş hali olan kışlık bir palto tasarlanmıştır. Palto, ren geyiği derisinden sekiz düğmeli bir paltodur. Paltonun etek kısmına ren geyiğinin sakalları garni olarak kullanılmıştır. Yaka ve cep kısmına, ekose desen baskılı gabardin kumaş garni olarak kullanılarak daha güncel bir form elde edilmiştir. Palto Ren geyiği derisinden olduğu için ağır olduğunu düşünerek iç kısmına hafif olması adına koyu hardal tonlarda, gramajı düşük bir astar kullanılmıştır. Palto düğmeleri için, hayvan kemiklerinden yapılmış düğmeler kullanılmıştır.

Gömlek: Kırkyama tekniğini kullanarak bir gömlek hazırlanmıştır. Gömlekte de yine ekose desen kullanılmıştır. Kombin, pastel tonlarda olduğu için hareket katacağı düşünülere, kırmızı renk kullanılmıştır. Gömlekte kumaş olarak farklı türde (ipek, pamuk ve yünlü ekose) kumaşlar bir araya getirilmiştir. Gömlek üzerinde baskı olarak, şamanların davullarının üzerindeki sembolik desenler kullanılmıştır.

Kazak: Hayvanlardan elde edilen yün iplikten bir triko kazak tasarlanmıştır. Kazağa desen olarak; şamanların ateş yakıp, üzerinde ayin yaptıkları, çatlamış topraklar ilham alınmıştır. Flok baskı tekniği kullanılarak, kazağa desen uygulanmıştır.

Pantolon: Dokuma gabardin kumaştan bir pantolon hazırlanmıştır. Diz kısmına deriden yama dikilerek modele uygun bir kombin olması sağlanmıştır. Palto ve kazak üstünden çıkardığında kırkyama tekniği öne çıkmaktadır. Bu durumda pantolon ve gömlek daha uyum içinde olacaktır. Pantolona motif olarak, şamanlara ait büyü yapmak için kullandıkları semboller, emprime baskı olacak şekilde uyarlanmıştır.

Aksesuar olarak, gömleğin rengi tek kırmızı olarak yalnız kaldığı için çorap ve gözlüğünü de aynı tonda kullanarak, modelin kombininin bir bütün olması sağlanmıştır. Ayakkabıyı ise, astar rengine uygun, yarım deri bir bot tasarlanarak kombin tamamlanmıştır.

10. SONUÇ

Şamanizm; doğa olaylarına, doğaüstü veya metafizik açıklamalar getirmesi ve tüm bu doğaüstü olayların nedeni olarak, doğaüstü varlıkları kozmogonik ve kozmolojik sistemlerine yerleştirmesi bakımından bir inanç sistemidir. Şamanizm' in önem arz ettiği inançları açısından, canlı ya da cansız her varlığın bir enerjisi ve ruhunun olduğu inanıp bu bağlamda kendine yer bulmaktadırlar. Şamanizm' in öncelikli ilkelerinin en başında, insanın ve dünyanın ikili yorumuna dayanmasıdır. Şamanizm' de insan bir bedene ait olabilir veya bir ve daha fazla ruhtan da oluşabilir.

Ruhların bedenden ayrılabilceği ve öldükten sonra da hayatını sürdüreceğine inanılan bir özdür. Bu durumun, bir tek insanlar için değil, doğadaki bütün canlı ve cansız varlıkların da ruhlarının olduğuna inanılmasıdır.

Hayatımızdaki her şey doğanın bir eseri ve bir parçasıdır. Eski insanlar kendi imajını yaratırken, tamamen organik malzemelerle, doğal mekanlarda hareket etmişlerdir. Gelişmiş yaşam olmadığı gibi gelişmiş çevre de yoktur. Tüm sanatsal müdahaleler dünyanın her yerinde; ağaç oyukları, ağaç dalları, ağaç yaprakları, mağaralar ve benzeri malzemelerdendir. Bu malzeme çeşitlilikleri, ilk insanların herhangi bir tepedeki bir kayaya müdahalesiyle bile doğa ile doğrudan ilişki kurabildiğini göstermektedir. İlkel insanın doğa ile birlikte yaşadığı düşünüldü. Ortaya çıkardığı simgeler ve semboller, kendi dışındaki güçlere karşı korunma göstergeleridir. Doğa sanatçının ilham kaynağıdır. Sanatçı hem doğayı taklit ederken hem de onunla doğrudan ilgilenirken doğayı kendi anlamı için bir araç olarak kullanmıştır. Yani, sanat özünde bir sihirdir. Sanat; insanın yeryüzündeki varlığının nedeni, dayanak noktası ve kılavuzu olmasıdır.

Bilim ve teknolojinin, yaşamdaki egemenliği karşısında sanatçı, duygusal, ruhsal ve yaşamsal olanı üreterek geliştiren, böylece modern hayatın hızlılığını dengeleyen, özel bir öneme sahiptir. Bu yüzyılda gelişen avangart sanat terimleri, eski gelişmemiş kültürlerde olduğu gibi, sanatçıya “şaman” bir değer atfetmiş ve sanatçıyı toplum ile manevi güçler arasında ilişki sağlayan biri olarak görmüştür. Diğer dünyada var olduğuna inanılan güçlerle, sihirli eylemler aracılığıyla iletişim kuran şamanın, tören sırasında kullandığı danslar, yüz ifadeleri, giysiler ve maskeler, insan algısının ışığında, sanatsal anlatım çerçevesinde varlığını sürdürmüştür.

Bu çalışmada da görüldüğü gibi hem batı giyimine hem de çağdaş giyime yansıyan birçok şamanik unsur bulunmaktadır. Tüm bu unsurların, kültürel değişimlerin hızla yansıtıldığı günümüz giyimine aktarılması, yeni nesillerin özgün kimliğinin kaybolmaması için oldukça önemlidir. Bu nedenle giyim ve tamamlayıcı ürünlerde Şamanizm ve buna dayalı kültürel verilerin etkilerini algılaması, sanata bilinçli bir şekilde yansıtması, bu alanda araştırma ve çalışmaların yapılması önem arz etmektedir.

KAYNAKÇA

1. Aydın, M. (1994). Şamanizm’ in Eski Türk Dini Hayatı ile İlişkisi, 11. Türk Tarih Kongresi. C.2, 487-499., Ankara
2. Buluç, S. (1979). Şamanizm, TDV İslam Ansiklopedisi, C.11, İstanbul
3. Çoruhlu, Y. (2002). Türk Mitolojisinin Ana hatları, Kabalcı Yayınevi, İstanbul
4. Eliade, M. (1999). Şamanizm, (Çev. İsmet Birkan), İmge Kitabevi, Ankara
5. İnan, A. (2006). Tarihte ve Bugün Şamanizm: Materyaller ve Araştırmalar, Türk Tarih Kurumu Yayınları, İstanbul
6. Karasar, N. (2009). Araştırmalarda Rapor Hazırlama, Nobel Yayınları, Ankara
7. Perrin, M. (2003). Şamanizm, (Çev. Bülent Arıbaş), İletişim Yayınları, İstanbul

Subject Area
Education Management

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 101
PP: 2695-2716

Arrival
04 July 2022
Published
31 August 2022
Article ID Number
63903
Article Serial Number
17

Doi Number
<http://dx.doi.org/10.2922/8/sssj.63903>

How to Cite This Article
Akkoyunlu, N. (2022).
“Okul Müdürlerinin
Kültürel Liderlik
Rollerini Gerçekleştirme
Düzeylerinin
İncelenmesi”

International Social
Sciences Studies Journal,
(e-ISSN:2587-1587)
Vol:8, Issue:101;
pp:2695-2716



Social Sciences Studies
Journal is licensed under
a Creative Commons
Attribution-
NonCommercial 4.0
International License.

Research Article

Okul Müdürlerinin Kültürel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin İncelenmesi

Analysis of the Levels of School Directors in Achieving the Cultural Leadership Roles

Nurcan Akkoyunlu ¹

¹ Müdür Yardımcısı., İzmir Karabağlar Şerif Remzi Ortaokulu, İzmir, Türkiye

ÖZET

Araştırma liselerde görev yapan okul müdürlerinin kültürel liderlik rollerinin farklı değişkenlere göre gerçekleştirme düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, betimsel istatistikler, t-testi, tek yönlü ANOVA testi kullanılarak çözümlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin, yöneticilerin kültürel liderliğini kabul ettikleri söylenebilir. Araştırmaya katılanların cinsiyetine göre kültürel liderlik algısı incelendiğinde, katılımcıların cinsiyetlerine göre kültürel liderlik algıları anlamlı farklılık göstermediği, kadınların kültürel liderlik algısının, erkeklerden daha yüksek olduğu, katılımcıların kültürel liderlik algılarının yaş durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği, araştırmaya katılanların eğitim durumuna göre kültürel liderlik algısının yüksek lisans mezunlarında daha fazla olduğu, katılımcıların kıdemlerine göre Kültürel Liderlik Algılarında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı, araştırmaya katılanların medeni duruma göre kültürel liderlik algısında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul Müdürleri, Kültürel Liderlik, Rol

ABSTRACT

The research was conducted to examine the level of realization of cultural leadership roles of school principals working in high schools according to different variables. A descriptive survey model was used in the research. The data of the research were analyzed using descriptive statistics, t-test, and one-way ANOVA test.

According to the results of the research; It can be said that teachers accept the cultural leadership of administrators. When the perception of cultural leadership according to the gender of the participants in the research is examined, the perception of cultural leadership does not differ significantly according to the gender of the participants, the perception of cultural leadership of women is higher than that of men, the perception of cultural leadership of the participants does not differ significantly according to age, and the perception of cultural leadership according to the educational level of the participants in the research. It is understood that there is no significant difference in the perception of cultural leadership according to the seniority of the participants, and that there is no significant difference in the perception of cultural leadership according to the marital status of the participants.

Keywords: School Principals, Cultural Leadership, Role

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Doğaları gereği birer toplumsal varlık olan insanlar çeşitli ihtiyaçlarını karşılayabilmek için etkileşim içinde oldukları diğer insanlarla işbirliği yaparlar. Bu işbirliği süreci aslında örgütsel bir davranış olup, aynı amacı güden insanları aynı doğrultuda hareket etmeye yönlendirir. Bu durumda en geniş yelpazeye sahip örgütün toplum olduğunu söylemek yanlış olmaz. Toplumsal yaşamda önemli işlevleri yerine getiren örgütler özünü yine toplumdaki alır. Doğal bir süreç içinde hem toplumdaki etkilenen hem de toplumu etkileyen özgün bir yapıya sahip olan örgütler aynı amacı gerçekleştirmek üzere bir araya gelmiş insanların meydana getirdiği bir toplumdur (Türkoğlu, 2008).

Toplumu bir arada tutan kültürel öğeler, örgüt içinde de aynı işlevi görür ve örgütsel bağları güçlendirerek devamlılığı sağlar. Kültürel öğeler, toplumsal bağlamda bireylerin aynı iklimde uyum içinde yaşamlarını sürdürmelerine yardımcı olurken, örgütsel bağlamda ortak sosyal olguların sayısını artırarak örgüt üyelerini birbirine yaklaştırır. Örgüt içinde süregelen toplumsal ilişkiler ile varsayımlara ışık tutan ve sözlü bir aktarımda bulunmadan insanların toplumsallaşmalarını sağlayan varsayımlar dizini kültür olarak adlandırılır (Schimmoeller, 2006; akt: Balkar, 2015).

Kültür, örgüt içinde kişilerin bireysellikten sıyrılıp örgütsel bir kimliğe bürünmesine fırsat tanır. Kültürün özgün bir niteliğe sahip oluşu örgüt kültürünün de aynı doğrultuda kendine has bir yapıya sahip olmasında etkilidir. Örgütte

kişiler arası iletişim ya da paylaşımlar kültürün temelini oluşturur. Örgüt kültürü örgütteki tutum ve düşünme süreçleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olan ve gelenekler, inançlar, değerler ve beklentiler sisteminde bütünlüğü vurgulayan bir olgudur (Şahin, 2003, s. 16).

Bu bağlamda örgüt kültürü çalışanların kendi oluşturdukları örgüt dilini konuşup yalnızca aynı örgütteki kişilerce anlaşıldığı özel bir sisteme benzetilebilir. Örgüte ait değer, inanç ve tutumlar örgüt içinde filizlenip kökleştiği için çalışanların örgütle özdeşleşmesi ve ait olma duygusunun yaşanma olasılığı yükselebilir. Bu çalışmada okul kültürü ve lider arasındaki ilişkiyi inceleyebilmek adına anket çalışmasının yapılması, literatürü destekleyici nitelikte olacaktır.

Bir kişinin gücünün yetmediği bir taşı kaldırmak için birden fazla insanın güçlerini birleştirmeleri şeklinde betimlenen örgüt; ortak çaba gerektiren belirli amaçları etkili ve yeterli biçimde gerçekleştirmek için, birden fazla insanın yetki ve sorumluluk hiyerarşisi içindeki etkinliklerinin yer aldığı bir sistem olarak tanımlanmaktadır. Örgüt amaçlarına ulaşabildiğinde hem toplumsal işlevini yerine getirerek topluma faydalı olduğu hem de örgütsel işlevini gerçekleştirerek örgütün verimliliğini ve etkililiğini yükselttiği söylenebilir (Yaman, 2009).

Yönetici olgusunun yerini liderliğin almaya başladığı çağdaş eğitim yaklaşımlarında, eğitim öğretim süreçlerinin doğru biçimde işleminde vazgeçilmez unsurlardan olan öğretmenlerin okula ve öğretme işine karşı geliştirdikleri duygu durumları okul kültürü bağlamında ele alınması gereken önemli bir konu olarak değerlendirilmektedir. İş doyum kavramının devreye girdiği bu noktada, işte geçirdikleri süre boyunca fiziksel, duygusal ve sosyal anlamda kendini maddi ve manevi olarak doyurabildiğini hissedebilmek kişinin iş doyumunu yaşadığının göstergesidir. Dolayısıyla öğretmenlerin nitelikli ve güçlü kültürlü bir eğitim ortamında görevlerini yerine getirmeleri hem kendilerinin iş doyumunu yaşamalarında hem de öğretimin niteliğinin yükselmesinde etkili olduğu ileri sürülebilir. Öğretmenin verimli bir biçimde öğretim işini gerçekleştirebileceği güçlü kültürlü okul, işgörenleremotivasyon sağlayarak iş doyum düzeyini de olumlu yönde etkileyebilir. Dinamik yapısıyla gün geçtikçe önem kazanan okullar, kültürün güçlü değerler temelinde yönetildiği olumlu bir eğitim iklimi oluşturarak, yerine getirdikleri işten doyum sağlayan öğretmenlerle çalışma isteği duyan başarılı kültürel liderlere ihtiyaç duyarlar (Tabancalı, Cengiz, 2018).

Cafoglu'nun (1995) da belirttiği gibi, okuldaki bütün işgörenlerin aynı inanç etrafında toplanabilmesi için, örgütte herkesin katıldığı ortak bir kültürün yaratılması gerekir. Öğretmen, yönetici, öğrenci ve yardımcı personelin iletişimi sonucu ortaya çıkan etkileşim, okul kültürünün belirleyicileridir. Fakat burada en önemli unsur okul yöneticisidir. Nitekim araştırmalar, öğretmenlerin, okul kültürünün en önemli resmi temsilcisi olarak okul müdürlerini gördüklerini ortaya koymaktadır (İbicioğlu, 1999; Çelik, 2002). Ayrıca araştırmalar okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasında doğrusal bir ilişki bulunduğunu da ortaya koymaktadır (Şimşek, 2005).

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı liselerde görev yapan okul müdürlerinin kültürel liderlik rollerinin farklı değişkenlere göre gerçekleştirme düzeylerinin incelenmesidir. Alt problemler şu şekildedir:

1.2.1. Alt Problemler

Alt problemler şu şekildedir:

- ✓ Katılımcıların demografik özellikleri nelerdir?
- ✓ Lise öğretmenlerinin okul müdürlerinin kültürel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri ile ilgili görüşleri nelerdir?
- ✓ Lise öğretmenlerinin, okul müdürlerinin kültürel liderlik rollerini gerçekleştirmesine ilişkin görüşleri arasında;
 - a) Cinsiyetlerine,
 - b) Yaşlarına
 - c) Medeni durumlarına
 - d) Eğitim durumlarına
 - e) Mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul etkinliğinin altı temel boyutundan biri olan okul kültürü ve ortamının bozulması okul etkinliğini ciddi manada etkileyecektir. Bu araştırmanın okul etkinliğini saptamak kapsamında, taşınabilir eğitim merkezlerinde okul kültürünün etkilerini araştırarak çözüm önerileri sunmasıdır. Yapılan araştırma konusunda, okul kültürünün birer

birimi olan okul yöneticileri, öğretmenler için etkili okul kültürünün oluşturulmasında hangi değişkenlerin nasıl etkilendiğini öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine başvurarak açıklamaktadır. Ayrıca öğretmen veya yöneticilerin hangi değişkenlerle göre okul kültürünü farklı değerlendirdiklerini bilmek, okul içi iletişimi güçlendirmesi ve kuruma karşı bireylerde aidiyet duygusu geliştirmesi yönünde yararlı olacağı düşünülmektedir.

Öğretme ve öğrenme eylemine yönelik olumlu tutum geliştirmeyi okulun güçlü bir kültüre sahip olması ile ilişkilendiren araştırmaların varlığı, okullarda kültürel liderliğin önemini artırmıştır. Okul yöneticileri üstlenecekleri kültürel liderlik rolleri ile güçlü bir okul kültürü oluşturarak okulun işlevselliğini artırabilir. Güçlü okul kültürü, çalışanlara örgütsel kimliğe sahip olma olanağı sağladığı için belirlenen ortak hedeflere ulaşmada örgütte sorumluluk üstlenmek bir zorunluluk olmaktan çıkıp, yapılmasından mutluluk duyulan işler haline gelebilir. Yaman (2009) tüm örgütler için kültürel değerlerin önemli olduğunu ifade eder. Dolayısıyla öğretmenler, öğrenciler ve genel olarak okulun iklimi okul yöneticilerinin tutumuna bağlı olarak oluşacak kültürden etkilenecektir. Araştırma okul müdürlerinin kültürel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerinin incelenmesi açısından önemlidir.

1.4. Sayıtlar

- ✓ Anket uygulamalarına katılan deneklerin vermiş oldukları cevaplarında içten ve samimi oluşlarının yanı sıra gönüllü oluşlarıdır.
- ✓ Katılımcıların araştırmada kullanılan Kültürel Liderlik Ölçeği'ne içtenlikle ve yansız olarak cevap verdikleri kabul edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

- ✓ Bu araştırma 2021-2022 öğretim yılı ile sınırlıdır.
- ✓ Veri toplamada kullanılan anket maddeleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Lider: İnsanları bir amaç peşinde birleştirebilen üstün özellikli kişidir (Paksoy, 2002).

Kültürel Liderlik: Okulun belirlenen misyon doğrultusunda hedeflerine ulaşabilmesine imkan sağlayacak olan ve örgütsel kültür kuramından türeyen bir kavram olarak okul yöneticisinin kullandığı liderlik türlerinden biridir (Çelik, 1997, s. 103).

Okul Kültürü: örgütün özgün bir kimlik elde etmesine imkân veren ve örgütün çalışanlardan beklentilerini içeren inanç, tutum, değerler ve varsayımların tümü anlamına gelen örgüt kültürü kavramından türemiştir (Aslan, Özer ve Bakır, 2009).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, okul müdürlerinin kültürel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine yönelik araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kültür Kavramı

Kültür kavramı Latince işleme ya da toprağı işleme anlamına gelen cultura ya da cultus kelimelerinin karşılığıdır. Kelime bir bütün olarak, gerçekleştirilen üretimler sonucunda insanların elde ettikleri ürünlerin toplamına vurgu yapmaktadır. Bu kavram zaman içinde değişim göstererek yaşam biçimiyle ilişkilendirilmiştir. Bunun sonucunda ise kültür uygarlık ve eğitimle aynı anlama gelen bir kavram olarak kullanılmaya başlamıştır. Kültür, insanların, belirli bir grubun ya da toplumun inanç biçimlerini, gelenek ve göreneklerini, düşünce ve inanışlarını kapsayan toplumsal ve psikolojik niteliklerin bir araya gelmesiyle oluşur (Tosun, 1990).

Kültür, bireylerin dünya görüşlerini ve insanların davranışlarını algılama biçimini belirlerken aynı zamanda, aynı topluluğa ait kişilerin paylaştığı tutum, düşünce sistemi, değerler ve yaşam biçimlerini değerlendirmeye yarayan bir kavram olarak ifade edilebilir. Kültür kavramına dair en geniş tanımlardan biri Morgan tarafından “farklı insan topluluklarının sürdürdüğü farklı yaşam şekilleri” olarak ileri sürülmüştür (Terzi, 2000, s. 5).

Bireylerin farklı kişisel özellikleri beraberinde farklı kültürel davranışları da getirir. Linton’a göre kültür, sonradan kazanılmış davranışlar ile belirli bir topluluğun üyeleri tarafından birbirine aktarılan ve paylaşımına açık davranışların sonucunu yansıtırken, Wissler kültürü toplumsal bir yaşama biçimi olarak nitelendirmiştir (Öztürk, 2003, s. 318). Kültürün temelinde toplumsallık ve paylaşım kavramları yer aldığından insanların birbirlerini davranış, inanış, düşünce ve duygu bakımından etkilemeleri kaçınılmazdır. Dünya var olduğu sürece varlığını koruyacak olan kültür insanlıkla birlikte ortaya çıkmıştır. Kültür içinde toplumsallık barındırır ve nesiller arası

aktarımla çoğalır. Manevi doyum kazandırarak, insanın doğayla bütünleşmesini kolaylaştırır. Kültür toplumsal bir kavramdır. Sosyal ilişkiler, insana sonradan kültüre dönüşecek olan duygu ve davranışlar öğretir. Kültür önce ailede başlar. Bunu takip eden süreçte çalışma hayatı ve toplum bireye öğrenme ve sosyalleşme olanağı sunar. Zamanla bireylerin birbirleriyle paylaşımları sonucu yaygınlaşan kültür topluma hakim olarak tutum ve davranışlara yön verir. Kültür bir anda ortaya çıkmaz; aksine uzun yıllar boyunca etkisini koruyarak toplumun tüm boyutlarında kendini gösterir. Kuşaktan kuşağa aktarılan kültür genlere kazınmış bir kod olmaktan çok, toplumsal yaşantının bireylere sağladığı ortak paylaşımlar bütünüdür.

Malinowski, kültürü kendi örneğiyle şu şekilde açıklar: Afrika'da doğmuş çocuğun yaşadığı sosyal çevresinden uzaklaştırılıp Fransa'ya götürülmesi farklı sonuçlar doğuracaktır. Çocuk burada, kendi ülkesinde zorlu doğa koşullarının ve ormanlar içinde bürüneceği biçimden çok daha farklı bir kişiliğe sahip olacaktır. Kendi ana dilinden farklı bir dile maruz kalma, değişik inanç, gelenek ve değerlerin sonucunda farklı bir toplumun kültürüyle bütünleşen çocuk artık kökenlerinden uzaklaşarak değişik bir grubun kendisine sunduğu kültür ile ilişki içinde olacaktır (Çelikten, 2006).

Sosyal bir varlık olan insanın ait olduğu değil, içinde bulunduğu toplumun yaşam biçimini benimsemesi kültürün toplumsal sistemi düzenleyen önemli bir araç olduğunu gösterir. Kültür doğuştan getirilen bir miras olamamakla birlikte bireyleri zaman içinde belirli ölçüde şekillendirebilen ve toplumsal değer ve inançların kazandırılması sürecini hızlandıran etkileşim süreçlerini içerir. İnsanlar toplumun her alanında birbiriyle etkileşim içinde sosyalleşme süreçleri yaşarlar. Bu etkileşim sonucu ortaya çıkan kültür kişiye özgü niteliktedir. Toplumsal bağlamda ise kültür tarihten izler taşıyan, nesilden nesle aktarılan ve kişiler arası ortak paylaşımların yoğun olarak görüldüğü bütünleştirici bir araçtır. Bu bakımdan, toplum ve kültür birbirine bağlı, birbirinden etkilenen ve beslenen iki kavram olarak ele alınabilir. Şişman'a (2002) göre, kültür genetik ile ilgisi olmayan bir olgudur; sonradan öğrenilir ve kazanılmasında zamana ihtiyaç duyulur. İnsan toplumda varlığını sürdürürken kültürü öğrenmekle kalmayıp davranışa dönüştürecek biçimde içselleştirir. İnsan ilişkileri çevreyle bütünleşmeyi sağladığı için bireylerin kültür kazanma sürecini hem kolaylaştırır hem de hızlandırır.

Dünya var olduğu sürece varlığını koruyacak olan kültür insanlıkla birlikte ortaya çıkmıştır. Kültür içinde toplumsallık barındırır ve nesiller arası aktarımla çoğalır. Manevi doyum kazandırarak, insanın doğayla bütünleşmesini kolaylaştırır. Kültür toplumsal bir kavramdır. Sosyal ilişkiler, insana sonradan kültüre dönüşecek olan duygu ve davranışlar öğretir. Kültür önce ailede başlar. Bunu takip eden süreçte çalışma hayatı ve toplum bireye öğrenme ve sosyalleşme olanağı sunar (Ataman, 2001, s. 501).

Kültür, toplumda hem kişiler arası uyumu yapılandırır hem de bireylerin sosyal yaşam içinde uymaları gereken kuralları gösteren bir dizi davranış kalıbı içerir. Toplumun kendisi kültürü oluştururken aynı zamanda içinde bulunan öğelerle toplumsal düzen kurma rolünü de üstlenir. Birey için kişilik ne derece vazgeçilmez ise, kültür de toplum için aynı anlama gelmektedir (Çetin, 2004, s. 242). Dolayısıyla kültür, insanı kuşatır ve insan içinde bulunduğu kültüre göre kendini şekillendirir. Kültürel bağlamda aynı değerleri taşıyan insanlar tutum, hayatı yaşama ve algılama biçimi olarak benzer davranışlar sergilerler. Bu durumun temelinde yine kültür bulunmaktadır. İnsan toplumdan ayrı düşünülmemeyeceğine göre yaşanan etkileşimler kültürlenmeyi sağlar. İnsanlar içinde bulundukları kültürel ortamı yorumlar ve kendi davranışlarını bu kültüre göre yeniden düzenlerler (Öztekin, 2005).

Kültür, toplumsal yaşamda ortaya çıkan sorunları, oluşturduğu belli davranış kalıpları ve güçlü kişisel uyum aracılığıyla çözümleme noktasında önemli bir işleve sahiptir. Tıpkı toplumsal kültür gibi örgütsel kültür de zaman içinde grup üyelerince belirli standartlar doğrultusunda değil özgün bir biçimde oluşturulur. Örgüt kültürü, bulunduğu çevrenin özellikleri ve toplumsal sistemi gibi dış kaynaklı nitelikler ile üyelerin kişilikleri ve örgüt yöneticilerinin davranışları gibi iç kaynaklı niteliklerin bir araya gelmesiyle özgün bir kimliğe bürünür. Oluşturulan kültür, üyeler arasındaki paylaşımlar aracılığıyla ve kültürün davranışa yansımaları sonucunda, örgütte etki alanını genişleterek ortak davranışlar ortaya çıkarma sürecinde önemli rol oynar (Öztekin, 2005).

Kültür, toplumda hem kişiler arası uyumu yapılandırır hem de bireylerin sosyal yaşam içinde uymaları gereken kuralları gösteren bir dizi davranış kalıbı içerir. Toplumun kendisi kültürü oluştururken aynı zamanda içinde bulunan öğelerle toplumsal düzen kurma rolünü de üstlenir. Birey için kişilik ne derece vazgeçilmez ise, kültür de toplum için aynı anlama gelmektedir (Çetin, 2004, s. 242). Dolayısıyla kültür, insanı kuşatır ve insan içinde bulunduğu kültüre göre kendini şekillendirir. Kültürel bağlamda aynı değerleri taşıyan insanlar tutum, hayatı yaşama ve algılama biçimi olarak benzer davranışlar sergilerler. Bu durumun temelinde yine kültür bulunmaktadır. İnsan toplumdan ayrı düşünülmemeyeceğine göre yaşanan etkileşimler kültürlenmeyi sağlar. İnsanlar içinde bulundukları kültürel ortamı yorumlar ve kendi davranışlarını bu kültüre göre yeniden düzenlerler. Kültür, toplumsal yaşamda ortaya çıkan sorunları, oluşturduğu belli davranış kalıpları ve güçlü kişisel uyum aracılığıyla çözümleme noktasında önemli bir işleve sahiptir. Örgütsel kültüre ait tanımlar incelendiğinde örgüt kültürünün

temelinde davranış biçimini şekillendiren inançlar, paylaşılan değerler ve düşüncelerin varlığı göze çarpmaktadır. Bu nedenle örgüt kültürünün örgütteki düşünce ve davranışlar üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu söylemek mümkündür. Örgüt kültürü bu yönüyle örgüt içinde inanç, değer, algı ve duygu birliği oluşturmada önemli bir role sahip olmasına rağmen çevresiyle tamamen bağlantısız bir kavram olarak nitelendirilmemelidir. Örgütün kültürünü yaratan gelenek ve çevredir.

2.2. Örgüt Kültürü

Armstrong örgüt kültürünü “örgüt içerisinde tutum, davranış ve etkileşim şekillerini biçimlendiren ve eylemlerin nasıl yürütüldüğünü gösteren paylaşıma açık inançlar, beklentiler ve varsayımlar” olarak ele alırken, Hofstede “grupları birbirinden farklılaştıran biçimde, aklın işbirliği yoluyla işlevselleştirilmesi” olarak tanımlamıştır. (Terzi, 2000, s. 24).

Öztekin (2005), bireylerin davranış, anlayış ve alışkanlıklar bütününe kültür olarak nitelendirmiştir ve bireylerin bir amaç uğruna bir araya gelip örgütün amacına uygun davranışlar ve alışkanlıklar ortaya koymasını örgüt kültürü olarak ifade etmiştir. Bu yaklaşımlar, örgütün yalnızca üretim süreçlerden meydana gelen organizasyonlar olmadığı gösterir. Sosyal bir kavram olarak toplumda birleştirici role sahip olan kültür, örgütte de insanların birbiriyle iletişimini kolaylaştırır ve örgütün sisteminin sağlam temellere oturtulmasında etkili olur. Tıpkı toplumsal kültür gibi örgütsel kültür de zaman içinde grup üyelerince belirli standartlar doğrultusunda değil özgün bir biçimde oluşturulur. Örgüt kültürü, bulunduğu çevrenin özellikleri ve toplumsal sistemi gibi dış kaynaklı nitelikler ile üyelerin kişilikleri ve örgüt yöneticilerinin davranışları gibi iç kaynaklı niteliklerin bir araya gelmesiyle özgün bir kimliğe bürünür. Oluşturulan kültür, üyeler arasındaki paylaşımlar aracılığıyla ve kültürün davranışa yansımaları sonucunda, örgütte etki alanını genişleterek ortak davranışlar ortaya çıkarma sürecinde önemli rol oynar.

Örgütsel kültüre ait tanımlar incelendiğinde örgüt kültürünün temelinde davranış biçimini şekillendiren inançlar, paylaşılan değerler ve düşüncelerin varlığı göze çarpmaktadır. Bu nedenle örgüt kültürünün örgütteki düşünce ve davranışlar üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu söylemek mümkündür. Örgüt kültürü bu yönüyle örgüt içinde inanç, değer, algı ve duygu birliği oluşturmada önemli bir role sahip olmasına rağmen çevresiyle tamamen bağlantısız bir kavram olarak nitelendirilmemelidir. Örgütün kültürünü yaratan gelenek ve çevredir (Şimşek, 2005). Her örgüt içinde oluşturduğu davranış kalıplarıyla üyelerine birer kimlik kazandırarak diğer örgütlerden ayrılmayı sağlar. Sözü edilen davranış kalıplarının ne anlama geldiğini, hangi süreçlerden sonra oluştuğunu ve örgütün performansı üzerinde ne gibi etkileri olduğunu anlamamızı sağlayan bir kavrama kültür adı verilir. Balcı’ya (2001) göre örgüt kültürünün örgütteki işlevsel etkileri aşağıdaki gibi özetlenmiştir.

Diğer örgütlerden ayrıldığını gösteren sınırları çizer. Diğer örgütlerden farklı kültürel değerlere sahip olmaktadır. Grup üyelerinin kimlik kazanmasına imkan tanır. Her çalışanın örgüt için bir kimlik kazanması ön plana çıkarılır ve bu durum örgütsel bağlılığı artırır. Örgüt yapısında bulunan sosyal sistemin dengeli biçimde yürütülmesini kolaylaştırır.

Örgütsel kültür kuramı, örgütü bir makine olarak ele almayı reddetmiş ve klasik yönetim anlayışını terk ederek 1970’lerden sonra örgütlerde ve eğitim alanına hızlı bir giriş yapmıştır. Okulun fabrika ya da bilgisayar gibi mekanik tasarım olduğu düşüncesi bir süre sonra yerini toplumsal ve insani öğelerin ön plana çıktığı anlayışa bırakmıştır. Bu süreç sonunda örgütlerin karmaşık, çözümlenmesi zor kültürel yapısı incelenmeye başlanmıştır (Şahin, 2003, s. 35). Pettigrew’in 1979 yılında yayınlanan “Örgütsel Kültürleri İncelerken” adlı makalesinde örgüt kültürü kavramına ilk kez rastlanmış olmasına karşın yönetsel uygulamalarda kültür yarım yüzyıldan fazla bir zamandır önemli bir yere sahiptir. 1950’li yılların başlangıcıyla örgüt kültürü teorik bakımından incelenmiş ve bunun üzerine araştırmalar yapılmıştır. 1970’li yıllarda ise örgüt kültürü üzerine uygulamalı analizler yapılması yönünde fikir birliğine ulaşılmıştır. 1980’lerle birlikte örgüt kültürü, örgütsel davranış alanında dikkatlerin en çok toplandığı bölüm olduğu için bu konu üzerine birçok araştırma yapılmış, birçok kitap ve makale yayınlanmıştır (Özkalp ve Kirel, 2000).

Kültürün en derin ve soyut biçimi olan varsayımlar diğer kültürel öğeleri de şekillendirir. Varsayımlar aracılığıyla insanlar ya da sosyal gruplar yaşadıkları çevreye karşı doğru tutum geliştirmeyi öğrenirler (Şişman, 2002, s. 3). İnsan ilişkilerinde varsayımlar etkileşim sonucunda ortaya çıkarken örgütlerde ortak norm ve değerlerin oluşmasını sağlar. Varsayımlar örgüt kültürünün temelini oluştururlar. Örgüt, insanların dış dünya ile ilgili geniş bir bakış açısı geliştirmesine ve belirli ölçütler çerçevesinde değerlendirme yapmasına imkân tanıyarak karşılaşılan durumlar ile olayların doğru biçimde algılanmasını kolaylaştırır ve ulaşılan yargıların temellerine sağlam bir dayanak oluşturur (Gizir, 2008).

Normlar örgüt bağlamında ele alındığında örgütteki kişilerce benimsenmiş davranış kalıpları olarak ele alınabilir. Normların benimsenip davranışa dökülebilmesi normların örgütün kültürel değerleri doğrultusunda

şekillendirilmesine bağlıdır. Örgütte bulunan kültürel normlar farklı biçimlerde ortaya çıkabilir; bazı durumlarda, çalışanların örgüte karşı geliştirdikleri tutumları, örgüt içinde kendini gösteren davranışları, otoriteye saygı duyulmasını ve sorumlulukların paylaşılmasını belirli bir çerçeveye oturtarak düzenleyen kurallar ve kıstaslar bütünü olarak karşımıza çıkabilir. Geliştirilen normları içselleştirerek kendisinden beklenen davranışları sergileyen kişiler örgütün performansını da artıracaktır. Nitekim Lee ve Yu'a (2004) göre, örgüt kültürü örgütün işlevsel performansı üzerinde oldukça büyük bir etkiye sahiptir (Rızaoğlu, Ayyıldız, 2008).

Semboller aracılığıyla grup üyeleri birbirlerini yakından tanıma fırsatı bulur ve grup içi dayanışmanın daha sağlam temeller üzerine kurulmasına yardımcı olur. Grup üyelerinin giydiği üniformalar, taktıkları rozetler, kurum duvarlarındaki belirli anlamlar taşıyan tablo ya da farklı görseller örgütte coşku oluşturmak, bir bütünün parçası olduğunu üyelere hatırlatmak ve misyona uygun davranışlar geliştirilmesi konusunda farkındalık yaratır (Eren, 2001, s. 136–137). Ayrıca semboller örgüt üyeleri arasında paylaşım duygusu yarattığı için geçmişe dair ortak anılar biriktirmeye yardımcı olurken, bütünleştirici yönüyle hedefleri belirli bir plan doğrultusunda gerçekleştirmeyi kolaylaştırır.

Canlı bir organizma niteliğinde olan örgütlerde iletişim örgütün devamlılığı ve sürekliliğinin sağlanması açısından en temel gerekliliktir. Örgütsel kültüre biçimini veren değerler ve normlar dil aracılığıyla aktarılır (Türkoğlu, 2008).

Dil örgütte üyeler arasında anlaşma sağlamasının yanı sıra yöneticilere de örgütü dil araçlarını kullanarak daha etkili biçimde yönetmenin yolunu açar. Örgütsel bağlamda başarılı olarak nitelendirilen liderler, grup üyeleriyle olan iletişimlerinde dili etkin biçimde kullanırlar ve konuşmaların dinleyicileri sıkmayacak ölçüde örneklerle, öykülerle, şemalarla ve cevabı merak uyandıran sorularla zenginleştirirler. Her dil, içinde doğup geliştiği kültürün özelliğini yansıttığına göre örgüt içinde kullanılan dil de kendine özgü nitelikler taşır. Dolayısıyla örgütlerin dili kendi içinde yalnızca o örgüt üyelerinin anlayabileceği semboller ya da kavramlar barındırabilir. Bu sembol ya da kavramların doğru biçimde anlaşılıp kullanılabilmesi yalnızca o örgütün üyelerinin başarabileceği bir yeterliliklidir; bu yapıyla dil örgüt içinde birleştirici özelliğiyle üyeler arasında bütünlük oluşturur (Gizir, 2008).

Örgütlerde adetlere örnek olarak toplantılar, belirli zamanlarda düzenlenen partiler ya da ödül törenleri verilebilir. Adetlerin tüm üyelere derinlemesine anlatılması örgütü güçlendirir ve adetlerin hayata geçirilmesini kolaylaştırır (Terzi, 2000, s. 49-50). Üyeler tarafından benimsenen adetler kültürün güçlenmesinde ve devamlılık göstermesinde oldukça etkilidir. Adetler kültürel değerler, inançlar ve ideolojilerin şekillenmesini sağlarlar; somut olarak kültürü açığa çıkarmada yararlı araçlardır ve kültürü gerçeğe dönüştürürler (Şahin, 2003, s. 81). Böylelikle artık gözle görünen davranışlar haline gelen adetler o kültüre ait üyelerce benimsenerek davranış olarak kendilerini gösterirler.

Örgüt üyelerinin değerlerini, normlarını ve davranış biçimlerini içine alan örgüt kültürü, paylaşılan bir olgudur ve örgütün kimliğiyle bütünleşmiştir. Örgüt kültürü iş görenlere örgütsel davranış biçimleri kazandırır ve örgüt içi ilişkiler üzerinde önemli etkiye sahiptir (Yaman, 2009). Üyeler arasında ortak davranış kalıpları oluşturan örgüt kültürü örgüte anlam kazandırarak üyelerin örgütsel davranış göstermesinde önemli bir işlev görür. Örgüt kültürü, çalışanlar için motivasyon kaynağı olmakla birlikte örgütün beklenti ve vizyonunu açıklayıcı bir rol üstlenir. Örgüt kültürünün işlevleri çeşitlidir. Buna örnek olarak, çalışanlara örgütün misyon ve amaçlarını tanıtmak, amaçları gerçekleştirmek için yapılabilecek eylemleri sıralama, başarıya nasıl ulaşılabilirliğini üzerine yönlendirmeler yapma, örgütsel iletişimin önemini aktarma gibi konularda rehberlik eder (Şimşek ve Fidan, 2005, s. 21). Diğer bir deyişle kültür, örgütte üyelerin tutum ve davranışları için hem bir yol haritası niteliğindedir hem de üyelerin birliğini sağlayan bütünleştirici bir sistemdir.

Kültür sosyal bir yapılandırıcı görevinde sosyal sistemin dengesini güçlendirme, insan ve davranışlarının anlaşılmasını sağlama, doğru-yanlış ve uygun olan- olmayanı gösterme, amaç duygusu kazandırma, vizyon belirleme ve mevcut anlamları zenginleştirme, biçimsel olmayan örgütlerin varsayımları, normları, değerleri, ideolojilerini oluşturma, ait olma, işten zevk alma, yönetime güvenme ve çalışanlar arasında etkileşimi geliştirme gibi çeşitli kolaylaştırıcı işlevlere sahiptir (Şahin, 2003, s. 95).

Sosyal bir nitelik taşıyan örgüt kültürü üyelerin davranış, değer ve tutumlarının birleşiminden doğar ve örgüt içinde özdeşleşmeyi kolaylaştırır. Kültürün özelliklerinden biri olan sonraki nesillere aktarım örgütsel kültür için geçerlidir; oluşturulan kültür örgüte yeni katılan üyelere aktarılacak süreklilik kazanması sağlanır. Örgüte katılımı gerçekleştiren birey değişim, iletişim, kontrol, karar verme ve değerlendirme gibi süreçlerden geçip kültürlenme yaşayarak örgütsel döngünün bir parçası haline gelir. Örgütsel döngünün elemanları tüm örgütlerde aynı olsa da örgütün kültürü kendisini meydana getiren insanlara has olarak farklı değer, kural ya da normlarla eşsiz bir niteliktedir. Belirli bir standart doğrultusunda oluşturulmadığı için örgütün amaç, yönetim, değer ve inançları

örgütü meydana getiren kişilere bağlı olarak değişiklik gösterir. Bazı örgütler yapı olarak birbirine benzese de taşıdıkları farklı özellikleriyle birbirlerinden ayrılırlar (Dinçsoy, 2011).

Değişme ve yenilenme özelliğine sahip olan kültür örgütte istek ve ihtiyaçlar doğrultusunda yeniden şekillendirilebilir. Örgüt için hayati olan değerlerin korunması ve gerekli olan değişimlerin yerine getirilmesi örgüt kültürüne uyum sağlanabilen ve paydaşlığı destekleyen bir nitelik kazandırır. Bunların yanı sıra, farklı görüşler ışığında örgütsel kültüre dair yapılan açıklamalar dört önemli özelliği ön plana çıkarmıştır. Bunlardan birincisi, örgüt kültürü öğrenilen veya sonradan kazanılan bir olgudur. İkincisi, örgüt kültürü tüm üyelerce paylaşılarak zenginleşen bir yapıdadır. Üçüncüsü, örgüt kültürü yazılı bir düzenleme değildir; değer ve inançlar aracılığıyla grup üyelerinin düşünce yapısını şekillendirme gücüne sahiptir. Son olarak, örgütsel kültür düzenli olarak tekrarlanan ya da ortaya çıkarılan davranış kalıplarıdır (Eren, 2006, s. 138). Bu bağlamda örgüt kültürü, örgüte kimliğini veren, grup üyelerinin davranış ve düşünce sistemlerini düzenleyerek kişiler arası ilişkileri etkileyen sosyal bir olgudur.

Örgütsel kültürün bir başka getirisi ise sağladığı motivasyon ve aidiyet duygusudur. Örgüt kültürü ihtiyaç duyulan manevi desteği onaylanmış norm ve değerler aracılığıyla üyelere ileterek bireysel kabul görme ve örgütsel kimlik geliştirmeyi kolaylaştırır. Örgütsel kültür ne denli güçlü olursa hedeflere ulaşmak için uygulanan stratejiler ya da eylemler de aynı oranda kesin ve net olur. Bu şekilde, örgütteki kişilere izlemeleri gereken yol ile ilgili yol göstericilik yaparak hem çalışanların performansını etkiler hem de örgütün etkililiğini ve sürekliliği korur. Her kültür özgün bir nitelikte olduğu için kültürün ait olduğu örgütün işleyiş süreçlerini, çalışanların tutumlarını, grup içi ilişkileri ve örgüte adanmışlık duygusunu farklı biçimlerde etkilemesi kaçınılmazdır. Grup içi iletişim, insan ilişkileri ve grup çalışmaları örgütte kültürü güçlendiren etmenlerdir. Örgütsel kültürün etkililiğinin sağlanması büyük ölçüde yöneticilere bağlı olarak gelişen bir durumdur (Tiryaki, 2005). Karar verme, çalışanları harekete geçirme, iletişim süreçlerini kolaylaştırma ve performansı artırma gibi birçok işlevin yerine getirilmesinde büyük bir paya sahip olan kültür doğru biçimde yönetildiğinde örgüte büyük oranda fayda sağlayacaktır.

2.3. Liderlik

Liderlik 1950'li yıllardan sonra alan yazında kendine fazlasıyla yer bulmaya başlamış ve değişik tanım ve yorumlamalara maruz kalmıştır. Toplumsal yapı içinde yaşamını sürdürmek zorunda olan insanlar bir araya gelerek oluşturdukları örgütleri yönetebilmek için bir takım düzenlemelere ihtiyaç duymuşlardır. Bu ihtiyaçların başında ise örgütü yönetebilecek doğru kişiyi bulmak gelmiştir. Burada devreye elindeki kaynaklarla en iyi sonucu elde edebilen kişi olarak tanımlanan liderler girmektedir (Türkmen, 1996). Örgütün başarıya ulaşmasında en önemli değişkenlerden biri olan lider üstlendiği sorumlulukla amaca yönelik düzenlemeler yaparak grup üyelerinin aynı yönde hareket etmesini sağlar.

Liderler örgütte var olan sorunları ortaya koyma, bu sorunların çözümü için farklı seçenekler üretme ve başarılı bir örgütün gerektirdiği nitelikleri örgüte adapte edebilmek için kararlı ve güçlü bir duruş sergilemenin yanı sıra diğer kişileri etkileyecek biçimde ikna edici ve yol gösterici tavırlar ortaya koymalıdır. Liderlik vasfına sahip olan kişiler, içlerinde doğal bir örgütlenme becerisi taşıdıkları için kendilerinin kontrol mekanizması olarak nitelendirilmesini istemezler. Çünkü onlar için asıl olan insanlara kendilerini ve yaptıkları işi kontrol etme yetisi kazandırmaktır. Örgüt tarafından seçilen liderler karar vericiliğini, enerjikliğini, dirençliliğini, zekasını ve etkileyiciliğini kullanarak örgüt üyelerinin yerine getirmesi gereken faaliyetleri düzenlerler. İnsan ilişkilerinde de başarılı olan liderler örgütteki kişilerle güçlü bir etkileşim içine girer ve onları amaçlarına yönelik olarak teşvik ederler açmaktadır (Yıldırım, 2001).

Kendisine verilen sorumlulukları liderlik becerisiyle bütünleştirip rasyonel davranamayan liderler, örgütü elverişsiz hizmet koşullarına mahkum ederek gelişimi engeller. Çalışanların kendi işlerinde başarılı olmalarına imkan veren kişisel yetenek, tecrübe ve bilgi birikimi anlamına gelen yetkinlik liderlik için önemli bir gerekliliktir. Gehring (2007) liderlerin esneklik, özgüven, karizma, yardımseverlik ve başarıyı ön planda tutma becerilerine sahip olması gerektiğini bildirmiştir. Sahip oldukları yetkinlikler liderlerin hitap ettikleri örgüte daha kolay ulaşmasını sağlar ve örgütü hedeflere yaklaştırır. Sosyal bir etkileşim sürecinin yaşandığı örgütlerde liderler, uzun vadeli planlar yaparak örgütteki kişilerin motivasyonunu artırmaya gayret eder; böylelikle başarının temelini oluşturan performansı da dolaylı olarak yükseltmiş olur. Liderlik ruhtan kaynaklanır ve kişilik ile görüşün birleşmesi ile oluşur. Uygulanması ise bir sanattır (Adair, 2008, s. 89). Kısacası, kişilik özellikleri ve sahip olduğu liderlik yetkinliklerinin bir araya gelmesiyle liderler diğer insanlar üzerinde güçlü bir etki bırakarak önemli sorumlulukları yerine getirirler (Bektaş, 2021).

Yönetim alanında sıklıkla birbirinin yerine kullanılan lider ve yönetici kavramları öz olarak birbirlerinden farklılık göstermekle beraber, birbirlerini tamamlayıcı bir özelliğe de sahiptirler. Amaçlara ulaşmak için eldeki kaynakları etkili kullanabilecek kararlar alma anlamına gelen yönetim sürecinin başındaki kişiye yönetici denir (Eren, 2001, s. 32). Grup için amaç belirleyen ve bu amacın gerçekleşmesinde üyeleri harekete geçiren yani yönlendiren kişiye ise

lider adı verilir (Sönmez, 2008). Liderlik kişiye, ait olduğu grup tarafından verilen bir görevdir. Örgütün amaçlarını gerçekleştirmesi için kendilerini yönlendirmesi istenen lider gruptan doğan lider, doğal lider ya da seçilmiş lider olarak adlandırılmaktadır (Aydın, 2000, s. 238). Bu liderler sergiledikleri liderlik davranışları ile hem kendisi örgütle bütünleşir hem de örgütteki diğer kişilerde bütünleşme sağlar.

2.4. Kültürel Liderlik

Bir grubun üyeleri arasında köprü görevi gören normlar, inançlar, saygılar ve adetlerin birleşimi olarak nitelendirilen örgüt kültürü, örgütün başarısında rol oynayan en temel unsurlardandır. İşgörenlerin kişisel özellikleri, kurum içindeki ilişkiler ve örgütün yapısı kültürü etkilemektedir. Bu kültür kurumun inançlarını ve değerlerini çalışanlara aktarır ve aynı zamanda örgüt içindeki herkesin, ortak amaçlar doğrultusunda çalışması için baskı yapar (Karaköse, 2008).

Örgüt kültürü adeta bir tutkal görevi üstlenerek örgütsel unsurları ve çalışanları bir arada tutar. Örgütsel kültürü oluşturan saygılar, değerler, normlar ve semboller zamanla değişip farklı bir bütüne dönüşebilirler. Değişen özelliklerin bir süreç içerisinde olduğu bilinmektedir. Bu süreç, bilinçli ve bilinçsiz oluşmakta ve kültürel değerlerin değişmesine yol açmaktadır (Yıldırım, 2001).

Örgütü etkileyen çevresel, toplumsal ve ekonomik değişimlere uyum sağlamayabilmek için kültürel değerler kendini yenilemek zorundadır. Grup üyelerinin duygu ve düşüncelerine önem veren ve ilişkilerin özüne iletişimi koyan liderler, doğal bir sonuç olarak daha çok benimsenir ve bıraktıkları izler kolaylıkla silinmez. İçinde önderlik kavramını da barındıran liderlik, gücünü resmi bir otoriteden almaz. Yönetici ise yaptırımlarını yasal bir zemine dayandırarak uygulamaya çalışır. Bu durumda herhangi bir otorite yetkisi olmayan lider, çalışanlar üzerinde güçlü bir tesir bırakabilirken, gücünü otoriteden alan yönetici grup üyelerinin gözünde herhangi bir etkiye sahip olmayabilir. Örgütün ihtiyaçları doğrultusunda ortaya çıkan durumlarla başa çıkabilmek için egemen kültürün değiştirilmesi gereken zamanlar olabilir. Bu değişimin sağlanmasıyla birlikte örgütün etkililik seviyesi de artacaktır. Örgütün etkililiği hedeflere ulaşma, verimlilik, toplumun örgütten faydalanması noktasında hayati bir konumda bulunur (Yıldırım, 2001).

Örgütün etkili biçimde hedeflerini gerçekleştirmesinde en büyük pay sahibi ise örgütün yönetimidir. Değişme ve gelişme arzusunu örgüte yansıtabilen liderler, uyum yeteneği güçlü ve süreklilik arz eden etkin bir kültür oluşturabilir (Dinçsoy, 2011). Fakat bu süreçte kültürel öğelerin dikkatli biçimde ele alınması ve yapılacak değişimlerin örgütün temelini sarsmadan planlı ve özverili biçimde yürütülmesi gerekir. Kültürün değiştirilmesi kültürel öğelerin de değişime uğraması anlamına gelir (Şişman, 2007, s. 98).

Örgüt kültürüne egemen olan değerler, çalışanlardan beklenen tutum ve davranışlar, örgütün başındaki kişi tarafından diğer kişilere aktarılır. Eğer bilgilendirme süreci otorite aracılığıyla yapılıyorsa ve içinde güdüleme ya da motivasyon taşımadan salt emir vermeyi içeriyorsa, bu durumda yalnızca insanları yönetme söz konusudur. Örgüt üyelerine bilgi aktarımının temelinde onların duygu düşüncelerine öncelik vererek etkileşimi üst düzeyde tutma amacı güdüldüğünde ise, liderliğin ön planda olduğu bir yönetim ortaya çıkar. Dolayısıyla örgütlerin yönetiminde üst düzey başarının yakalanabilmesi için lider yönetici vasfı taşımak büyük önem taşımaktadır. Ancak örgütsel süreçler incelendiğinde, bu iki özelliği de kendi içinde barındırabilen kişilere rastlama olasılığı oldukça düşüktür. Tarihsel süreçler incelendiğinde hem yönetici hem lider olan kişi sayının bir hayli az olduğu göze çarpmaktadır. Yöneticiliği liderlik becerileriyle harmanlamayı başaranlara çok nadir rastlanmaktadır (Çelik, 1999).

Başarılı liderler ihtiyaçlar doğrultusunda örgüt kültürünü yeniden şekillendirerek örgütün performansını, çalışanların ise motivasyonunu artırmayı amaçlarlar. Bu liderler, kültürel değerleri somutlaştırarak örgüt çalışanlarına aktarırlar. Kültürün belli amaçlara yönelik olarak değiştirilmesi aslında kültürün yönetilebildiğinin de bir göstergesidir. Örgütsel bağlamda kültürün yönetimini üstlenerek örgüt çalışanlarını ortak paydada buluşturup ortak amaç doğrultusunda ilerlemeleri için yönlendiren kişi kültürel lider olarak tanımlanır. Kültürel öğelere hakim olarak kültürün oluşturulması ve tekrar biçimlendirilmesi noktasında vizyonunun önemini içselleştirmiş ve yeni değerlerin örgütle uyumlu içinde gelişebilmesi için gerekli önlemleri alabilen kişi kültürel liderdir (Erçetin, 2000, s. 60). Yöneticisi olduğu örgütü iyi analiz edebilen kültürel lider kültürün gücünü ortaya çıkararak yönetsel süreçler için önemli bir avantaj kazanır. Örgüt içinde güçlü bir kültür olsa bile bunu doğru biçimde anlayıp değerlendiremeyen lider kültürel lider olarak adlandırılmaz.

Kültürel lider örgütteki değerleri ve normları doğru şekilde yorumlayarak örgütte bir ortaklık duygusu yaratmaya çalışır. Böylelikle örgütte paylaşılan değerler artacak ve üstten gelen emirlere gerek kalmadan çalışanlar kendilerinden beklenen davranış biçimlerini düzenleyebileceklerdir. Kültürel liderliğin temelinde güçlü bir örgütsel kültür oluşturma çabası yatar fakat oluşturulacak bu kültür örgüt üyelerine otorite yolu ile değil onları etkileyerek ikna etme yolunu kullanarak oluşturulmalıdır. Kültürel lider yalnızca güçlü bir örgütsel kültür yaratarak ve

esnekliğe dayalı olarak eşitlikçi bir yönetim biçimiyle etkili bir lider olabilir (Çelik, 1999, s. 181). İçinde baskı ya da kontrol unsurları bulunan bir örgütte ön plana çıkan liderlik özellikleri değil yalnızca yönetmeyi amaçlayan yöneticilerdir.

Etkili kültürel liderler başarılı olmak için, üç değişik içsel bağımlı faaliyet üzerinde düşünmelidirler. Birincisi, vizyon ve stratejilerin örgüt için iki önemli unsur olduğunun bilincinde olmalıdır. İkincisi, örgüt kültürünün ne şekilde hal alacağıyla ilgili olarak sürekli planlamalar yapmalı, başarılı uygulama sonuçlarından emin olmak için zorunlu süreçler, sistemler ve yapılar değiştirilmeli ve yeniden değerlendirilmelidir. Üçüncüsü, kültürel lider, kültürel değişime direnci artırmamalı, çalışanlara bunu desteklerini alarak kabul ettirmeli ve etrafında kenetlenmelerini sağlamak için değişim kültürünü yavaş yavaş örgüte aşılmalıdır (Keçecioğlu, 2003, s. 138-139).

Modern yönetim biçimlerinde kendine fazlasıyla yer bulan ve bir grubun ortak noktalarından hareketle paylaşılan değerleri, düşünceleri, hikâyeleri içeren örgütsel kültür örgütü başarıya götüren önemli değişkenlerden biridir. Bu sebeple kültürel liderlik böyle güçlü bir yapıya sahip olan örgütsel kültürün doğru biçimde yönetilmesini gerektirir. Buradan hareketle kültürel liderliğin iki önemli yönü vurgulanabilir. Bunlardan ilki liderin etkili olmasının oluşturacağı kültürün etkililiği ile doğru orantılı olduğudur. Etkili bir kültürel lider beraberinde güçlü bir örgütsel kültür getirir. İkincisi ise, örgütsel kültürün lider tarafından nasıl yönetildiğidir. Güçlü bir örgüt kültürü ancak etkili biçimde yönetildiğinde potansiyelini açığa çıkarabilir. Kültür doğru biçimde yönetilmediğinde örgüte herhangi bir fayda sağlamaz, aksine örgütte çatışmalara ve uyumsuzluklara yol açar (Şahin,2010).

Sutherland ve Gosling'e (2010), göre kültürel liderliğin başlıca 2 rolü vardır. Bunlar; liderin kültürün örgüt için ne denli bir önemli bir kavram olduğunu grup üyelerine aktaran ve kültürel etkinliklere katılım sağlanmasını teşvik eden savunma rolündeki lider ve kültürel faaliyetlere katılım göstermeleri için grup üyelerine kaynak ve imkân temin eden kolaylaştırıcı rolündeki liderdir. Üstlendiği bu roller kültürel lidere örgütsel bağlılık, motivasyon, işbirliği ve verimlilik sağlama noktasında birer yol gösterici unsur niteliğindedir. Örgüt kültürü adeta açığa çıkarılmayı bekleyen değerli bir maden gibi kendini yönetecek donanımlı bir lider tarafından değerlendirilmek ister. Örgüt kültürünün öneminin yeterince kavranmadığı örgütlerde birlik ve beraberliği sağlayan dengeleyici unsur ortadan kalkar. Örgütün en üst düzey temsilcisi olan kültürel lider, çalışanların yaşadıkları çatışma durumlarında tarafsız bir duruş sergiler, örnek davranışlar sergiler, birlik vurgusu yaparak grup üyelerini ortak amaç etrafında toplamayı başarır ve örgütün misyonu doğrultusunda çeşitli eylemlerin yapılmasına öncülük eder (Çelikten, 2006). Kültürel lider kültür aracılığıyla ortak ruh oluşturarak çalışanları etkiler, örgütte kültürün temsileliliğini yapar, paylaşımların artmasını destekler ve değişimin öncüsü konumunda bulunur.

2.5. Okul Kültürü

Okul kültürü, örgütün özgün bir kimlik elde etmesine imkân veren ve örgütün çalışanlardan beklentilerini içeren inanç, tutum, değerler ve varsayımların tümü anlamına gelen örgüt kültürü kavramından türemiştir (Aslan, Özer ve Bakır, 2009). Okul kültürü, örgüt kültürü gibi kültürel öğeler aracılığıyla bütüncül bir sistem olarak varlığını sürdürür. Leithussad'a (1999) göre, düşünce ve kuralların bileşimi olan okul kültürü okul üyelerinin nasıl davranmalarına gerektiğine dair içinde bir takım değerler barındırır. Deal ve Peterson ise okul kültürünü tarihsel süreçler boyunca birikerek oluşmuş adetler, norm ve değerler olarak tanımlar. Tıpkı örgüt kültürü gibi okul kültürü de yazılı değildir ve yazılı kurallardan daha geniş bir etki alanına sahiptir. Okula yüklenen temel işleve bağlı olarak okul kültürü ayırt edici özelliği ile okulların birbirinden ayrılmasını sağlayan dinamik yapı bir sistemdir (Özdemir, 2006).

Okul kültürü törenlerin ya da diğer ritüellerin uygulanış biçimi, hikâyeler, semboller ve metaforları içeren iletişim süreçleri, okulun konumu ve okul binasının inşaa biçimi ve okula egemen olan ortak dil kavramları açısından çeşitli biçimlerde oluşabilir. Okul kültürünü oluşturan okulun tarihi, hikâyeler, törenler ve inançlar okul kültürünün anlaşılmasını kolaylaştırır. Okul kültüründe değerler iletişim kanallarını harekete geçirmek ve örgütteki paylaşımcı ruhu güçlendirmek için kullanılırken, semboller okuldaki değerlerin dış çevreye aktarımını sağlar ve hikâyeler tarihe vurgu yaparak okulun güçlü temellerine işaret eder. Okul iklimini daha olumlu hale getirmek isteyen okul yöneticileri gerçekleştirilen toplantılarda ve diğer etkinliklerde anlattığı hikâyelerle daima başarı ve beraberlik vurgusu yapar ve sembollerini okul üyeleri arasındaki iletişimi güçlendirmek için sıklıkla kullanırlar (Özdemir, 2006, s. 87). Okulda kullanılan değer, sembol, dil ve hikâyeler okul yöneticisinin yönetim becerisine bağlı olarak kültürün güçlendirilmesinde ve okul üyelerinin davranışlarının şekillendirilmesinde etkili bir görev üstlenir.

Slater, Goldring, Bolman, Thurston ve Crow (1994) uygun öğrenme ortamı oluşturma, okulun misyonunu belirleme, güçlü öğretimsel liderlik uygulamaları ortaya koyma, iletişimi daima ön planda tutma ve hem öğrenci hem öğretmenler açısından beklentileri üst düzeyde tutmayı okula ait kültürel öğeler olarak adlandırmışlardır. Hoy ve Miskel'e göre (1996) okul kültürü öğretmenlerin birbiriyle anlaşması, doğru iletişimin kurulması, fikirlerin net biçimde ifade edilmesi, istek düzeyinin yüksek olması ve öğrencilerle yakınlık kurulmasını temel alır. Toplumsal

bir yapıya sahip olan okul kendi kültürünü yaratarak insanları örgütün somut ve mantıksal boyutundan çok soyut ve informal boyutuyla etkiler. Bürokratik kuralların ve otoritenin azaldığı, tüm yetkinin tek elde toplanmadığı bir kültürde okul örgütünün üyeleri değer ve normlara sahip çıkabilecektir. Bu doğrultuda okul üyeleri davranışlarını düzenleyebilecek ve örgütle özdeşleşme duygusu güçlenecektir (Şahin, 2010).

Sergiovanni'ye (2006) göre okul kültürü varlığının dört seviyesi vardır. Bunlardan birincisi, insanların olaylara yaklaşımları, davranışlarını ve sözlerini gösteren yapılardır. İkincisi, insanların oluşturduğu kurallar ve normlar, birbirine benzeyen sorunlara sunulan çözümlerin uygunluğu, karşılaşılan olay ve durumları ele alış biçimleri, kabul gören veya görmeyen tutumların sınırlarını belirleyen bakış açılarıdır. Üçüncüsü, insanların karşılaştıkları durumları ele alırken ve anlamlandırırken kullandığı dayanakları, faaliyetlerinin ifade ettiği anlam ile önceliklerini kapsayan değerlerdir. İnsanlar bu süreçte yalnızca kendileri için değeri olan durumları değil, aynı zamanda kendileri için önemli olmayan durumları da değerler doğrultusunda tanımlar. Sonuncusu ise kendileri ve birbirleri hakkında sahip oldukları fakat dile getirilmemiş olan inançlar, diğer insanlarla girdikleri etkileşimleri, içinde bulundukları örgütün yapısı olan varsayımlardır. Okul birey merkezli bir yapıya sahip olduğu için yapılan işler ve sürdürülen ilişkiler katı kurallar ışığında değil değerler etrafında gerçekleşir (Simitçioğlu, 2009).

Kültür okulun davranışsal düzenlemelerine damga vurur (Balcı, 2002, s. 56). Okullar işleyiş olarak birbirine benzese de benimsenen kültür birçok açıdan farklılık göstermektedir. Bunun nedeni de kültürü oluşturan unsurların insan kaynaklı olması; diğer bir anlatımla kültürün öznel bir nitelik taşımasıdır. Okul kültürünün kaynağının insan olması örgütün dinamizmini sağlayan değişimi de beraberinde getirecektir çünkü insanlar arasındaki etkileşimler örgütün kültürel açıdan yeniden yapılanmasına olanak tanıyacaktır. Reyes'e (1992) göre okul düzenli olarak belirli kurallar çerçevesinde işleyen bir mekanizma değil, siyasi, kültürel, toplumsal birçok işlevi olan önemli bir yapıdır. Okul topluluğu içinde üyelerin birbirlerine karşı olan tutum ve davranışlarına yön veren okul kültürü durağan değildir; aksine informal süreçleri içine alarak örgütsel süreçler için daima bir yol haritası çizer (Zeytin, 2000).

Örgütsel yapı, konum, kültürel öğeler ve çevresel faktörler okulun iklimine etki eder (Özdemir, 2000, s. 131). Okulda yer alan öğretmen, öğrenci, personel ve okul yöneticisi okul örgütünün kurucu unsurlarıdır. Okulda tüm üyelerin ortak bir inanç etrafında birleşerek oluşturdukları kültür okulun işleyişinde büyük bir sorumluluk üstlenir. Okulun kişiliği anlamına gelen kültür, hem genç kuşaklarda toplumsal kültür bilinci oluşturma hem de kazandırılması hedeflenen bilgi ve becerileri öğrencilere doğru biçimde aktarma görevi taşır. Etkili okul kültürü, okula aidiyet hissetme, öğrenci ve öğretmenleri tutum ve inançlarına şekil verme, ortaya çıkan sorunları çözme, güven duygusunu artırma ve öğrencilerin performansında artış meydana getirme gibi çok çeşitli faydalar sağlar (Çelik, 1999, s. 96).

Okul kültürü, okulun tarihi, büyüklüğü, bulunduğu çevre, öğrencilerin sosyoekonomik durumları, okuldaki teknolojik imkânlar, okul paydaşlarının beklentileri, okulun resmi ya da özel olması ve genel anlamda eğitim sistemi gibi çeşitli etmenler tarafından belirlenir. Okul kültürünü belirleyen bu faktörler eğitim öğretim süreçlerini, okulların hedeflerini, okulların etkililiğini ve başarılarını önemi ölçüde etkiler. Kültürün belirlenmesinde okullar farklı özelliklerden dolayı bazı açılardan değişiklik gösterebilir de okul kültürü, okul üyelerinin okulun amaçlarıyla ilgili farkındalık geliştirmelerine ve okul örgütüyle bütünlük kurmalarına yardımcı olur. Araştırmacılar, okul kültürünün okulların öğrenme sürecinde ve öğrenci başarısında gözle görünür farklılıklar yarattığını vurgularlar (Almedia, 2005; akt: Firat, 2007). Okuldaki akademik, sosyal ve duygusal tüm süreçleri etkileyen güçlü ya da zayıf kültür yönetici, öğretmen ve öğrencileri doğrudan ya da dolaylı yollardan etkisi altına alabilir. Bunun sonucunda ise akademik başarı ya da başarısızlık, sosyal doyuma ulaşmış ya da ulaşamamış öğrenciler, motivasyonu düşük ya da yüksek öğretmenler ve liderlikten doyum alan ya da alamayan yöneticiler grubunun ortaya çıkması olası bir durumdur.

2.5.1. Okul Kültürünün İşlevleri

Bilgi toplumunda gitgide önem kazanarak en hayati kurumlardan biri halini alan okul eğitimin ve eğitimle ilgili olan tüm kavramların en geniş kapsamda uygulanabildiği tek örgüttür. Bilgi toplumundaki gelişmelere ayak uydurmak bilgi toplumunda egemen olan kültürün benimsenmesiyle gerçekleşebilir (Çelik, 2002, s. 90). Okul ait olduğu toplumun kültürünü kendi içindeki sentezleyerek üyelerine bu kültürden faydalanma fırsatı tanır. Güçlü örgütsel kültür aracılığıyla okul, toplumsal kültürün gelecek nesillere iletilmesini, sosyal bir birey olarak öğrencinin toplumsal hayata uyum sağlamasını ve öğrenciye hedeflenen bilgi ve yeteneklerin kazandırılmasında önemli ölçüde etkilidir (Terzi, 2000, s. 98). Dolayısıyla, etkili bir okul için okul kültürü vazgeçilmez bir unsurdur. Bunun yanı sıra, okul kültürü öğrencileri de doğrudan etkileyerek kendilerine aktarılan kültürü değerlendirme ve dengelemeye yönlendirir. Okul kültürü hem öğrencinin okula uyum sağlamasına ve kendisinden beklenen davranışları ortaya koymasına hem de olumsuz çevresel durumlara karşı kendisini korumasına yardım eder (Çelik, 2002, s. 136). Okul örgütünün belirlediği hedeflere ulaşılabilmesi için örgüt kültürünün gerektirdiği bazı işlevleri yerine getirilmesi

gerekir. Bu durumda eğitim örgütlerinde çalışanların ihtiyaç ve yeteneklerinin, örgüt içindeki iletişimin, etkileşimlerin, çatışmaların, kullanılan dilin, sembollerin, kahramanların, informal liderlerin dikkate alınması gerekecektir (Seki, 2004).

Okul kültürü kendine has bir kimlik taşıdığından her okulda farklı biçimde kendini göstermektedir. Okul kültürü bilimselliği daima ön planda tutan, insanı değerli gören ve kendini gerçekleştirme yolunda her türlü kolaylığı sağlayabilmesi bakımından tüm okulların vazgeçilmez bir parçası olma niteliği taşır (Çelik, 2002, s. 4).

Okul kültürü, bireylerin davranışlarını şekillendirip değiştirme gücüne sahiptir; böylelikle amaçlanan tutum ve becerilerin ortaya çıkmasına olanak tanır. Örgütsel öğrenme kültürünün etkin kullanılmasıyla anlam kazanır. Eğitim örgütlerinde üst düzey başarı elde etmeyi hedefleyen, performans bağlamında beklentisi yüksek olan, etkili ve işbirlikçi öğretim tekniklerine değer veren, değişimin gerisinde kalmamayı amaç edinen ve gelişmeyi destekleyen güçlü bir örgüt kültürü oluşturulursa başarı beraberinde gelecektir. Kültürle ve kültürel öğelerle harmanlanan okul kültürü eğitim hizmeti vermekle kalmaz, yönetici-öğretmen, öğretmen-öğrenci ve öğretmen-veli iletişim süreçlerini kapsayan ilişkileri güçlendirerek olumlu bir okul iklimi oluşturur (Çelik, 1997).

Okulun toplantılarında tartışılabilir konular, öğretim tekniklerinin uygunluğu, işgörenlerin kendilerini geliştirmeye ne derecede istekli oldukları ve çalışanların kendilerini geliştirmeleri ile ilgili çeşitli düşüncelerden oluşmaktadır. Bu beklentiler okul kültürünü biçimlendirip örgütsel davranışlarının ortaya çıkmasını sağlarlar. Okulda çalışanların birikimleri ve birbirleriyle etkileşimleri ortamda paylaşılan tutum, davranış, inanç ve eğilimlerin gözle görünür hale getirir. Bu durumun sonunda ise bir örgüt olarak okulda önemli bulunan durumlara, ne tür olguların önemsiz olarak nitelendirildiğine ve belirlenecek tutum ya da alınacak kararlarda grup içinde birlik ruhu ortaya çıkmaktadır (Balci, 1993, s.289). Çalışanların olumlu bir okul kültüründe güdülenmesi, diğer çalışanlarla işbirliği yapması ve verimli biçimde görevlerini yerine getirmesi yöneticilerin örgüte adanmışlık düzeyini artırmasının yanı sıra öğretmen iş doyumunu ve öğrenci başarısını da gözle görünür biçimde yükseltir (Yaman, 2009).

İnsan ilişkilerinin büyük önem taşıdığı okul ortamında kültür okuldaki tüm bireyleri hem maddi hem manevi açıdan etkiler. Okul kültürü, manevi açıdan öğrencilerin okula uyum ve toplumsal kültürü benimseme süreçlerini kolaylaştırırken öğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyonlarını artırma gibi önemli işlevleri de üstlenir. Kültürün bir örgüt olarak okula sağladığı manevi yararlar okulun etkililiği ve topluma yararlılığını sürdürebilmesi olarak değerlendirilebilir. Okul kültürünün en göze çarpan maddi çıktısı ise okulun en önemli çıktısı olarak kabul edilen öğrenci başarısıdır. Hoy ve Tarter (2006) okulun başarıyla ilgili tutumunun, öğretmenlerin ve yöneticilerin yaşadıkları beraberlik duygusu ve öğretmenlerin veli ve öğrenciye duydukları güvenin öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Bu özelliklerin temelini oluşturan okul kültürü paylaşılan değerler aracılığıyla eğitim süreçlerinin en etkili şekilde yürütülmesini sağlar.

2.5.2. Güçlü Okul Kültürü

Yeni teknolojiler ışığında değişen yaşam şartlarına uyumu kolaylaştırmak, öğrencilerin bilgi çağına gereklerine göre donanımlı bireyler olmasını sağlama eğitimin başlıca görevlerindendir (Sağlam ve Sağlam, 2005). Eğitimin bireylere ulaşmasını sağlayan okul ise okuma yazma ve diğer basit becerilerin yanında karmaşık ve daha soyut bilgi ve düşünceleri kazandırmak için kurulmuş sosyal içerikli bir kurumdur. Bilgiyi üretip topluma aktarımını sağlayan okul içinde bulunduğu koşullardan ayrı düşünülemez; dolayısıyla okul günümüz toplumunun yaşadığı gelişim ve değişim sürecini en çok hisseden örgütlerin başında gelir. Bilgi toplumunda okul, bilimsel gelişmelerin gerisinde kalmayan, yeniliği reddetmeyen, insana “birey” olduğu için değer ve önem veren örgütsel bir kültüre sahip olmalıdır (Çelik, 1997, s.75). Kendini tüm gelişmelerden soyutlamış olan bir okul toplumsal beklentileri karşılayamaz ve kültürel açıdan kendini ileriye taşıyamaz.

Kültür korodaki solistlerin uyum içerisinde şarkı söylemelerini sağlayan yönetmen gibidir. Her bireyin uyum içerisinde olması kültürel değerlerin ortaklaşa benimsenmesi ile gerçekleşebilir (Ediger, 1997). Bu benzetme okul düzeyine indirildiğinde ise okul örgütündeki tüm üyeler aynı değer ve inanç etrafında toplanmayı başardıklarında kültürel açıdan bütünleşmeyi sağlayarak güçlü bir okul kültürüne sahip olacaklardır. Nitekim okul örgütündeki üyeleri bir araya getirebilecek en güçlü araç okul kültürünü oluşturan öğelerdir. Örgütsel öğeleri tam manasıyla örgütün gelişimi için kullanabilen okul örgütlerinde, öğrenci ve öğretmenler başarı, motivasyon ve verimlilik açısından istedik yönde gelişim göstermektedirler (Stolp, 1995;akt. Yaman, 2009). Güçlü gelenekleri, törenleri, ritüelleri ve sembolleri içeren ve derinden algılanan okul kültürü, öğrenci başarı ve motivasyonu ile öğretmenlerin verimlilik ve tatminlerini olumlu yönde etkilemektedir. Güçlü bir okul kültürü hem öğretmenlerde hem öğrencilerde örgüte ait olma hissi yaratıp onların bu doğrultuda istedik davranışlar geliştirmelerine olanak sağlayabilir.

Olivia ve Pawlas (2005), güçlü okul kültüründe değerler, mizah, hikâyeler ve seremonilerin önemli yer tuttuğunu belirtirken, iletişimin kurum içinde bilgi aktarma ve yayma sürecinde oldukça işlevsel olduğunu ve öğretmenlerin birbiriyle kurdukları ilişkilerin motivasyonu artırdığını ifade eder. Okullardaki bu kültürel öğeler eğitim öğretim süreçlerinin işleyişini, okulun iklimini ve okul örgütünün üyelerinin düşünce ve davranışlarını etkiler. Okullar bu öğeleri doğru biçimde kullandığında örgüt kültürünün gücünden faydalanabilecek ve hem çalışanlar hem de öğrencilerin doyum yaşamasını sağlayabilecektir. Okul kültürünün temel yapıtaşı olan öğeler okulun örgütsel hedeflerini gerçekleştirmede önemli rol oynarlar ve okulun işleyişine yön verirler (Özdemir, 2006).

Hewison (2004) kültürel örgütlerin, değer temelli kurulduklarını ve onlar için değerlerin ve normların, para gibi maddi kaynaklardan daha önemli olduğunu belirtir. Okuldan okula göre farklılık gösterse de sahip olduğu öğeler yardımıyla güçlü bir kültüre sahip okullar, çalışanların örgütsel adanmışlığının yüksek düzeyde olduğu, sağlıklı ilişkilerin kurulduğu ve sürekliliğin sağlandığı bir iklim ortamında varlığını sürdürür. Öğrenciler ve öğretmenler arasında birlik ve beraberlik ruhunun hâkim olduğu bir okulun, güçlü bir örgütsel kültüre sahip olduğu düşünülebilir. Okul kültürünün güçlü olması okuldaki eğitim öğretimin kalitesi üzerinde de etkilidir (Çelik, 2003, s. 89). Çünkü böyle bir okul ikliminde öğretmenler öğretme işine öğrenciler de öğrenmeye yüksek düzeyde güdülenmişlerdir.

Güçlü okul kültüründe okul paydaşlarının güçlü bağlar kurmasını sağlayan değer ve normlar bulunur. Okul yöneticileri öğretmenlerini kendilerini geliştirebilecekleri çeşitli kurs, hizmet içi eğitim ya da lisans üstü eğitime dahil olmaya teşvik eder. Okulda hakim olan etkili iletişim, katılımcı yönetim anlayışı, işbirliği, kontrol mekanizmalarının aldığı yerinde kararlar okulun üyelerine rahat bir ortam sağlama ve bunun sonucunda yaşanan doyumla öğrenci, öğretmen, veli, yönetici ve bir bütün olarak okul ile ilgili olumlu çıktılar alınmasına öncülük eder (Şimşek, 2005, s. 230).

Okul ikliminde bu örgütün üyelerinin ortak hareket etmesini sağlayan başlıca etmen kültürdür. Okul kültürünü oluşturan değerler ve normlar ne derecede güçlü ise okul örgütündeki öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin ortak hareket etme becerisi de aynı oranda güçlü olacaktır. Güçlü okul kültürü bireysel ve örgütsel açıdan gelişmeyi sağlarken aynı zamanda örgütte işbirliğinin önemini ortaya koyar. Eğitim-öğretim süreci içinde belli hedefleri gerçekleştirmek için çaba gösteren öğretmenler güçlü bir kültürün hüküm sürdüğü okul ortamında kendi yeteneklerini ortaya çıkarma fırsatı bulurlar. Böylelikle öğretmenler çabalarının olumlu sonuçlanması yönünde ortak duygularla ve bireyler arası saygınlık anlayışının içerisinde işbirliğine yönelirler (Moore, 1999; akt. Terzi, 2000). Davranış beklentilerinin karşılandığı okul kültüründe amaçlara ulaşmak kolaylaşır, okul içi iletişim etkili biçimde kullanılır ve öğretmen öğrenci, veli ve yöneticiden oluşan okul üyelerinin birbirini destekleyici tutumları güçlü bir motivasyon kaynağı oluşturur.

2.5.3. Okul Kültürünün Değiştirilmesi ve Yönetilmesi

Toplumsal yaşamın en önemli gerekliliklerinden biri olarak kabul edilen okul, kültürü üretme, yayma ve işlevsel hale getirme gibi görevlerinin yanı sıra içinde oldukça önemli olan maddi ve manevi değerler barındırır. Toplumsal içerikli bir örgüt olarak okul içinde çalışanlar ve yaşayanlarla bir bütün oluşturarak kendi kültürünü ortaya çıkarır. Bir okulu diğerlerinden ayıran en önemli özellik olan kültür insanların düşünce ve davranışlarına biçim vermekte inanılmaz bir güce sahiptir (Barth, 2001, s. 52; akt. Akgül, 2005). Okul kültüründeki bireyler içinde yaşadıkları kültüre uyum sağlayarak bu doğrultuda davranış ve tutum geliştirmeye yönelirler.

Okul ait olduğu toplumdan kendini soyutlayamaz; bu durum toplumda meydana gelen gelişim ve değişimlerin okula da yansımaya neden olur. Bir toplumda meydana gelen gelişim ve değişimler diğer toplumlarla olan iletişimi artırır (Göde ve Susar, 1997).

Değişimin hızının her geçen gün arttığı gerçeği göz önüne alındığında sosyal bir sistem olan okulun bu değişime ayak uydurabilmek için kendini değişime zorlaması oldukça doğaldır. Değişim, toplumun değer yargıları ve seçimlerine etki eden durumları keşfedip bütüne uyum sağlamayı kolaylaştırmayı hedefler. Toplumdaki değişimlere ayak uyduramayıp kendi içine kapanan bir örgütün toplumla olan bağı zayıflar ve sürekliliği tehlikeye girer. Teknolojik açıdan son derece hızlı gelişmelerin ve değişimlerin yaşandığı günümüzde okul başta olmak üzere tüm örgütlerde değişim süreci kaçınılmaz bir hal almıştır. Bilgi toplumunun kültürünü benimseyerek vizyon belirleyen ve okulun bu yönde gelişim göstermesi için olumlu bir örgüt ortamı oluşturabilen yöneticiler yenilik ve değişim için elverişli bir okul ortamı hazırlamış olurlar. Toplumda ortaya çıkan değişimlerden en çok etkilenen kurumlardan biri olan okullar değişime uyum sağlayarak etkili ve güçlü bir okul kültürünün önünü açarlar (Balcı, 2003).

Okul kültüründeki değişimler bazı durumlarda okul yöneticisinin değişmesi ve buna bağlı olarak örgütün genelinde meydana gelen değişimler olarak ortaya çıkar. Gözlemlenen bu değişim, yeni okul yöneticisinin uygulamalarının,

yönetimsel ve denetimsel becerileri ile okulda bulunan diğer yöneticilerle kurduğu ilişkilerde ortaya çıkan farklılıklardan kaynaklanmaktadır (Ataman,2001, s. 551). Değişime maruz kalan örgütlerde kültür de değişir. Örgütte gerçekleşen değişim kültürde uygulanacak değişimlerle sağlanmazsa başarıya ulaşmak mümkün olmaz (Yamak, 1998, s. 26). Gerekli olan kültürel değişim sağlanmadıkça örgütün işlevselliği bozulacak ve belirlenen hedeflere ulaşmakta güçlük yaşanacaktır. Okul ortamında düzeni bozacak büyüklükte bir krizin ortaya çıkması, okuldaki yapılanma ya da personel yönetimini sisteminin değişmesi, okul kültüründe değişikliği beraberinde getiren unsurlar olarak ele alınabilir. Okul kültürü toplumsal beklentilere yanıt vermek ve kendini değiştirmek durumundadır. Okullarda kültürün değişmesiyle sorumluluk bilincinin yüksek olduğu, davranışlarda bütünleşmenin yaşandığı, katılım ve paylaşımın üst düzeyde olduğu bir yeniden yapılanmanın önü açılmış olur.

Armstrong'a (1991) göre örgütte kültürel bir değişimin sağlanmasında iletişimi kuvvetlendirme, örgütün güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirme mekanizmasına sahip olma, örgüt üyelerini değişime hazırlamak için bilgilendirme ve beceri kazandırma süreçlerine dahil etme ve etkililiği artırmak için ödül vurgusu yapmak oldukça önemlidir. Değişim, okul ve diğer örgütlere yenilenme olanağı verir ve örgütü tekdüzelikten kurtarır. Okul örgütündeki değişimin istenen doğrultuda gerçekleşmesi kültürün etkili biçimde yönetilmesine bağlıdır. Bu noktada, kültüre öncülük edip kültürün örgütte işlevini yerine getirmesinde en büyük sorumluluğa sahip olan okul yöneticisi devreye girer (Ataman, 2001).

Okul müdürleri, başarıyı sağlayabilmek için, öncelikle okula hakim olan kültürü bilmek zorundadırlar (Deal ve Kennedy, 1983, s. 74; akt. Elkovan, 2019). Okuldaki egemen kültürü bilen okul yöneticisi güçlü bir okul kültürünün gerektirdiklerini göz önünde bulundurarak çalışmalarına yön verir. Güçlü bir okul kültürünün temelinde bulunan motivasyon, işbirliği, güven, olumlu ilişkiler ve öğrenci başarısı gibi bir çok unsur okul yöneticisinin kültürü doğru biçimde şekillendirmesiyle ortaya çıkar.

Fullan (2002), okul müdürlerinin en önemli görevlerinin kültürel değişimi yönetmek olduğunu belirtir. Okul yöneticisi öğrenci ve öğretmenler için olumlu ve destekleyici değerleri ön plana çıkarırken okul iklimine zarar veren kültürel unsurları ortadan kaldırmak zorundadır. Güçlü örgüt kültürüne sahip olan okullarda yöneticiler iletişimin öğrenci, öğretmen ve veli ilişkilerinde bir anahtar olduğunun bilincindedirler. Bu doğrultuda beklentileri karşılamak için her türlü maddi ve manevi olanakları kullanarak çeşitli yönetimsel uygulamalar ortaya koyar (Balcı, 2003). Okul yöneticisi kültürü kullanarak hem kişiler arası uyumun sağlanması için denge görevini görür hem de örgüte dair belirsizlikleri ortadan kaldırarak çalışanlardan beklenen tutum ve davranışlar için rehberlik yapar. Okul yöneticileri kültürel bağlamda benimsedikleri yönetim süreçleri ile birlikte okulun, öğrencinin ve öğretmenin başarısına etki eder.

İhtiyaçları karşılamak üzere devamlı olarak kendini yenileme ve değiştirme özelliğine sahip olan kültür doğru biçimde yönetildiğinde örgütlerde arzu edilen birçok durumu da beraberinde getirir. Gelişme ve değişimi reddeden kültürel değerlerin olduğu bir okul örgütünde ise işbirliğine ve ortak tutum ya da davranışlara neredeyse hiç rastlanmaz. Bu tür okullarda başarısızlık kaçınılmazdır ve başarısızlığın sorumluluğunu kimse üstlenmek istemez. Okul yöneticisi kültürel öğeler aracılığıyla okuldaki akademik ve örgütsel başarısızlığın önüne geçebilir ve olumlu bir kültürel değişim sağlayarak okulun kültürünü öğretmen, öğrenci ve veli açısından itici bir güç olmaktan çıkarıp cazip hale getirebilir.

2.6. Okul Yönetiminde Kültürel Liderlik

Okulda bir bütün olarak tüm süreçlerde başarı sağlanmasında en "kritik faktörlerden" birisi olan okul yöneticisi okul kültürünü doğru biçimde yöneterek hedeflere ulaşmayı mümkün kılar. Kültürel liderlik örgütte faaliyetlerin daha kolay biçimde yürütülmesi ve örgüt içi iletişim araçlarının etkili bir şekilde kullanılması sürecidir. Okul yöneticisi gerek öğretmenlerle gerekse öğrencilerle ortak bir paylaşım duygusu oluşturmak amacıyla çeşitli iletişim yollarını deneyebilir. Bunların arasında bulunan semboller, hikâyeler, normlar ya da inançlar gibi kültürel öğeler okula aitlik duygusu yaratmada ve çalışanlar için performans artırmada önemli rol oynarlar. Okulun yasal lideri, okulda yasal güç kullanan, buna dayalı olarak okuldaki tüm etkinliklerin başarıya ulaşmasında anahtar kişi olarak görülen okul yöneticisi kültür aracılığıyla etkili bir yönetim sağlayabilir (Balcı ve diğerleri, 2005, s.196).

Hem mevcut kültürü koruyan hem de değişime yönelik olarak esnek bir yönetim benimseyebilen lider okul kültürünü kullanarak okulun vizyonu doğrultusunda çalışanları bir araya getirilebilir ve amaçları gerçekleştirebilir. Okul yöneticisi oluşturacağı kültürle birlikte öğrencilerden beklenen akademik başarıyı artırmanın yanında, kültürden alınan manevi doyumla okul içi iletişimi de artırır. Böylelikle öğretmenler öğretme becerilerini geliştirebilecekleri ve kendi yeteneklerini ortaya çıkarabilecekleri işlevsel bir kültürel ortamda çalışma olanağı bulurlar. Okul yöneticisinin, değere dayalı bir yönetim sergilemesi, okul kültürünün gelişmesi ile öğretmen, öğrenci ve okul ortamında bulunan diğer üyelerin okul kültürüne uyum sağlamaları, büyük ölçüde kültürel liderlik davranışlarının sergilenmesine bağlıdır. Bu örgütsel kültür, okul ortamındaki etkileşimli kitlenin coşkusal olarak

okula bağlılığını artırır ve okulla özdeşleşme duygularını güçlendirir (İbicioğlu, 1999). Güçlü norm ve değerlerin bulunduğu bir okul kültüründe okula yeni gelenler var olan kültürü kolaylıkla benimseyerek kendilerinden beklenen biçimde davranış kalıplarını üretebilirler çünkü güçlü kültürlerin gruptaki tüm üyelerce kabul görüp içselleştirilmesi ve üyelere birer kimlik örgütsel kimlik kazandırması olası bir durumdur.

Okulun sürekli gelişim ve değişim gösteren bir yapıya sahip olduğu gerçeği göz önüne alındığında, okul yöneticisi okul kültürünün temel öğelerine sahip çıktığı ve değişimin gerektiği noktalarda diğer insanları etkileme gücüyle bu değişimi sağlayabildiği ölçüde kültürel liderlik davranışı sergilemiş olur. Okul yöneticisinin diğerlerini etkileme ve yönlendirme gücünü ne kadar geniş alanda kullanabiliyorsa kültürel gelişim o denli büyük olacaktır. Okul ortamında değerlerin gücünden yararlanmayı gerektiren kültürel liderlik, önce okul yöneticisinin bu değerleri kendisinin benimseyip davranışa dönüştürmesiyle etkili olacaktır (Sönmez, 2008).

Olumlu bir okul iklimi geliştirmeyi, öğretmen ve öğrenci başarısını üst düzeyde tutmayı, öğretmen, öğrenci, veli ve okul yönetimi arasında doğru işleyen bir iletişim sistemi kurmayı amaçlayan bir okul yöneticisi, merkeze koyduğu kültürel öğelerle okulun gelişim kültürüne büyük oranda katkı sağlar. Okulda bu tür açık ve anlaşılır bir bilgi akışı hem var olan sorunların dile getirilmesinde her grup düzeyi için kolaylık sağlarken hem de insanların birbirini tanıyıp anlamasına da fırsat verir. Böylelikle okulda okul yöneticisinin liderliğinde güven temelli etkileşimlerin kurulduğu bir yatay iletişim kültürü oluşur. Kültürel liderlik, çalışanların örgüt içindeki sistemi anlayabilmelerini sağlayacak olan kültür ile bütünleşmelerine fırsat veren liderin varlığını gerektirir. Bu okullarda grup üyeleri birbirlerine anlayış göstererek çözüm odaklı davranışlar sergilerler ve örgütün amaçları doğrultusunda birbirlerine destek olarak hedefleri gerçekleştirmeye odaklanırlar (Balcı ve diğerleri, 2005).

Okul yöneticisi kültürel liderlik davranışlarını yerine getirirken değişimi sağlayıp değerleri biçimlendirme noktasında örgütün ihtiyaçlarını ve örgüt üyelerinin bireysel gelişimlerini göz ardı etmemelidir. Lider, güçlü bir değerler sistemi kurarak, örgüt içinde motivasyonu artıracak kahramanlar ortaya çıkararak, üyelerin gruba aidiyet duygusu geliştirmek için törenler düzenleyerek, değerlerin aktarılmasını sağlayacak olan kahramanlar hakkında efsaneler yaratarak örgütsel kültür oluşturabilir (Alganer, 2000). Yerine getirilmesi gereken görevlerin belirli bir otorite aracılığıyla yapılması ve benimsenen ortak değerlerden çok uyulması gereken katı kuralların varlığı beraberinde işlevsiz bir okul kültürünü getirebilir. Diğer insanlar gibi sosyal birer varlık olan öğretmenlerin böyle bir okul yönetiminde hem okula aidiyet duygusu geliştirmesi zorlaşabilir hem de kendilerini mesleki ve bireysel açıdan gelişime kapatma davranışı sergileyebilirler.

Denetim mekanizmasının varlığı, çalışmaların belirli bir plan ve programa bağlı kalarak yürütülmesi, katı kurallar ve örgütteki hiyerarşik yapı çalışanlar tarafından okulda olumlu bir bakış açısıyla değerlendirilmez. Okulların bürokratik yapısının tamamen değiştirilemeyeceği gerçeği göz önüne alındığında, iş doyumunu zora sokan ve motivasyonu düşüren unsurları azaltmak çalışanlar için rahatlama sağlayacaktır. Güçlü bir okul kültürü çalışanlarına örgütsel kimlik kazandırdığı için belirlenen ortak hedeflere ulaşma aşamasında sorumluluk üstlenmek bir zorunluluk değil yapılmasından mutluluk duyulan işler halini alır. Burada okul içi iletişim üst düzeyde olduğu için çalışanlar birlikte geçmiş yorumlama, bugünü değerlendirme ve yarını şekillendirme fırsatı bulurlar. Bu durum kültürel lider olarak okul yöneticisinin yalnızca kültürü oluşturmadığını aynı zamanda oluşturulan kültürden de etkilendiğini gösterir. Çalışanların geçmişteki hataları dile getirmeleri okul yöneticisini daha dikkatli davranmaya yönlendirirken geleceğe dair söylemler kendilerini okula ait hissetme duygusu verir (Fitzgerald, 2009; akt: Yaman, 2009).

Eğitim ve öğretimin lideri olarak kabul edilen okul yöneticisi salt kanun ya da yönetmelikler ışığında geleneksel yöntemlere dayalı olarak görevini yerine getirme yolunu tercih ederse, okulun temel işlevlerinden olan toplumsal gelişmelere ayak uydurma ve bu doğrultuda kendi içinde değişimler meydana getirme görevini göz ardı etmiş olur. Günümüzde okul yöneticileri liderlik rolleri, iletişim becerileri, eğitim süreçleri, performans değerlendirme ve program geliştirme gibi çeşitli görevler ve sorumluluklar üstlenmektedirler. Liderliğin yalnızca otoriteye dayalı bir ilişki olmadığının vurgulandığı kültürel liderlikte karşılıklı iletişim yoluyla okula güven duygusu sağlanırlar, öğretmenler ve öğrencilerin davranışları şekillendirilir ve maddi ve manevi öğeler üst düzeyde tutulur. Okulda eğitimden önemli çıktılar elde etmek isteyen lider öğretmenler ve öğrencilere kültürel açıdan model olarak örgütsel gelişimin yolunu açar (Turan ve Şişman, 2004, s. 102).

Okul yöneticisi yapacağı kültürel uygulamalarla hem öğretmenlerin çeşitli yönlerden gelişimini sağlamak hem de eğitimin başlıca amaçlarından olan toplum kültürünü yeni nesillere aktarmak ve belirlenen yönde tutum ve davranış kazandırmak için öncelikle güçlü bir okul kültürü yaratmak zorundadır. Paylaşılan bir vizyon doğrultusunda okulun amaçlarını gerçekleştirme arzusunda olan bir okul yöneticisi öncelikle etkili bir örgütsel kültür oluşturmalı, sonrasında oluşturulan kültürden faydalanma yoluyla okulu standart kalıpların dışına çıkararak kültürel bir eğitim merkezi haline getirmeyi amaç edinmelidir (Balcı, 2003).

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli kapsamında mevcut duruma yönelik kesitsel veri sağlanmaktadır. Karasar'a (1999) göre tarama modeli geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu nedenle araştırma modeli olarak tarama modeli seçilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İzmir ili Karabağlar ilçesidir. Örneklem, evren içerisinde bulunan her türden 23 resmi lisede görev yapan 1270 öğretmenden istekli olan 151 katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcılar kolayda örneklem yöntemi ile seçilmiştir. Katılımcıların seçimi aynı zamanda gönüllülük esasına dayanmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak “Kültürel Liderlik Ölçeği” kullanılmıştır. Kültürel Liderlik Ölçeği Yıldırım (2001) tarafından geliştirilmiş ve 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte Derecelendirme, “Hiç Katılmıyorum” 1, “Çok Az Katılıyorum” 2, “Kararsızım” 3, “Katılıyorum” 4, “Tamamen Katılıyorum” 5 olarak kodlanmıştır.

Yıldırım (2001) tarafından geliştirilen, geçerliği ve güvenilirliği sağlanan Kültürel Liderlik Ölçeğinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısını .88 olarak bulmuştur. Özdamar (1997) kullanılan ölçeğin Cronbach Alpha değerinin 0.80-1.00 arasında değere sahip olması durumunda güvenilir olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmada Kültürel Liderlik Ölçeği'nin toplam güvenirlik katsayı alfa 0.948 bulunmuştur. Bu nedenle, ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

Tablo 1. Beş Dereceli Likert Tipi Ölçme Aracı Olarak Geliştirilen Anketin Puan Aralığı

Seçenek	Seçenek Puanı	Seçenek Puan Aralığı	Derece Karşılığı
Hiç Katılmıyorum	1	1,00 - 1,79	Çok Düşük
Katılmıyorum	2	1,80 - 2,59	Düşük
Kararsızım	3	2,60 - 3,39	Orta Derecede
Katılıyorum	4	3,40 - 4,19	Yüksek
Tamamen Katılıyorum	5	4,20 - 5,00	Çok Yüksek

Tablo 2. Güvenirlik Analizi

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,948	,948	21

Yapılan güvenirlik analizinde Cronbach's Alpha değerinin 0,948 olduğu, bunda kabul edilebilir güvenirlik seviyesi olan 0,70 değerinin üzerinde olduğu görülmektedir. Ölçeğin kültürel liderlik davranışlarını güvenilir şekilde ölçtüğü söylenebilir.

3.4. Verilerin Toplanması

Anket uygulanmadan önce, araştırmanın evrenini oluşturan Karabağlar ilçesindeki her türden resmi lise ziyaret edilip, öğretmenlerle görüşülüp anket uygulaması hakkında bilgi verilmiştir. Anketler Google Formlar aracılığıyla araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlere gönderilmiştir. Araştırma verileri Yıldırım (2001) tarafından geliştirilen Kültürel Liderlik Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Ölçek, okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin 21 maddeden oluşan 5'li likert tipindedir. Ölçekte Derecelendirme, “Hiç Katılmıyorum” dan “Tamamen Katılıyorum”a doğru sıralanmaktadır. Ölçek tek faktörden oluşmaktadır ve ölçeğin güvenirlik katsayı alfa 0.948 bulunmuştur. Bu nedenle, ölçek güvenilir denebilir. Araştırmanın verileri, betimsel istatistikler, t-testi, tek yönlü ANOVA testi kullanılarak çözümlenmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Katılımcılara uygulanan anketlerden elde edilen veriler kodlama işlemi sonrasında bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 20 programı kullanılmıştır. Veri analizinde tanımlayıcı, frekans, yüzde, ortalama, t testi ve ANOVA testinden faydalanılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmaya ait alt problemlerin sıralanışına göre araştırmaya ulaşılan bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Alt problem 1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri nelerdir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine ilişkin dağılımları incelenmiş sonuçlar Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Katılımcıların Cinsiyetlerine Yönelik İstatistikler

	f	%
Kadın	49	32,5
Erkek	102	67,5
Toplam	151	100,0

Tabloya göre, örneklem grubunun olmak üzere toplam 151 kişiden oluşmaktadır. Katılımcıların 49’u (%32,5) kadın; 102’si (%67,5)’i erkektir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine ilişkin dağılımları incelenmiş sonuçlar Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Katılımcıların Yaşlarına Yönelik İstatistikler

	f	%
20-30	12	7,9
31-40	68	45,0
41-50	56	37,1
51 ve üzeri	15	9,9
Toplam	151	100,0

Tabloya göre, örneklem grubunu oluşturan katılımcıların 12’si (%7,9) 20-30 yaş aralığında; 68’i (%45,0) 31-40 yaş aralığında; 56’sı (%37,1) 41-50 yaş aralığında; 15’i (%9,9) 50 ve üzeri yaş aralığında bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem değişkenine ilişkin dağılımları incelenmiş sonuçlar Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Katılımcıların Kıdemlerine Yönelik İstatistikler

	f	%
0-5	8	5,3
6-10	30	19,9
11-15	27	17,9
16-20	40	26,5
21 ve üzeri	46	30,5
Toplam	151	100,0

Tabloya göre, örneklem grubunu oluşturan katılımcıların 8’i (%5,3) 0-5 yıl aralığında; 30’u (%19,9) 11-15 yıl aralığında; 40’ı (%26,5) 16-20 yıl aralığında; 46’sı (%30,5) 50 ve üzeri yıl aralığında bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durum değişkenine ilişkin dağılımları incelenmiş sonuçlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Katılımcıların Medeni Durumlarına Yönelik İstatistikler

	f	%
Evli	125	82,8
Bekar	26	17,2
Toplam	151	100,0

Tabloya göre, örneklem grubunun 125’i (%82,8) evli, 26’sı (%17,2) bekar olmak üzere toplam 151 kişiden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine ilişkin dağılımları incelenmiş sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Katılımcıların Eğitim Durumlarına Yönelik İstatistikler

	f	%
Lisans	120	79,5
Lisansüstü	31	20,5
Toplam	151	100,0

Tabloda görüldüğü gibi, örneklem grubunun 120’si (%79,5) lisans; 26’sı (%20,5) lisansüstü mezunu olmak üzere toplam 151 kişiden oluşmaktadır.

Alt problem 2. Lise öğretmenlerinin okul müdürlerinin kültürel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri ile ilgili görüşleri nelerdir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin görüşleri incelenmiş sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.KatılımcılarınKültürel Liderlik Sorularına Verilen Cevaplar

		Hiç	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen	Katılıyorum	$\bar{X}$	ss.
1.Okul yöneticisi öğretmenlere okulun amaçlarını, değerlerini ve normlarını yeterince yorumlamaktadır.	f	4	24	9	60	54	3,90	1,136		
	%	2,6	15,9	6,0	39,7	35,8				
2.Okul yöneticisi öğretmenlerin okulun tarihini öğrenmeleri için ortam hazırlamaktadır.	f	12	25	19	56	39	3,56	1,257		
	%	7,9	16,6	12,6	37,1	25,8				
3.Okul yöneticisi okula yeni gelen öğretmen ve öğrencilerin okul kültürünü tanıyıp kaynaşabilmeleri için değişik etkinlikler düzenlemektedir.	f	9	31	24	50	37	3,50	1,232		
	%	6,0	20,5	15,9	33,1	24,5				
4.Okul yöneticisi düzenlediği sosyal etkinliklerle okul kültürünün gelişmesine katkıda bulunmaktadır.	f	9	25	19	60	38	3,62	1,199		
	%	6,0	16,6	12,6	39,7	25,2				
5.Okul yöneticisi okul kültürünü toplumsal beklentilere uygun olarak çevreye sunmaktadır.	f	13	27	14	65	32	3,50	1,248		
	%	8,6	17,9	9,3	43,0	21,2				
6.Bu okulun ortak parolası ahlak, sorumluluk sahibi ve başarılı öğrenci yetiştirmektir.	f	10	24	20	49	48	3,67	1,258		
	%	6,6	15,9	13,2	32,5	31,8				
7.Bu okulun yöneticisi kültürel liderlik rolünü başarıyla uygulamaktadır.	f	8	14	19	42	68	3,98	1,197		
	%	5,3	9,3	12,6	27,8	45,0				
8.Okul yöneticisi konuşma ve yazı dilini ustalıkla kullanmaktadır.	f	5	15	15	44	72	4,08	1,129		
	%	3,3	9,9	9,9	29,1	47,7				
9.Okul yöneticisi yasal sınırlar içerisinde yetkiden çok etkileme gücünü kullanmaktadır.	f	9	15	12	57	58	3,93	1,184		
	%	6,0	9,9	7,9	37,7	38,4				
10.Okul yöneticisi başarının uyumlu ekip çalışmasına bağlı olduğunun bilincindedir.	f	6	33	18	41	53	3,68	1,268		
	%	4,0	21,9	11,9	27,2	35,1				
11.Bu okulda öğretmenler ve yöneticiler birbirlerini birer meslektaş olarak görmektedirler.	f	16	28	16	42	49	3,53	1,385		
	%	10,6	18,5	10,6	27,8	32,5				
12.Çağdaş gelişmeleri ve yenilikler okul yöneticisi tarafından akılcı olarak okulumuza yansıtılmaktadır.	f	19	31	14	51	36	3,36	1,373		
	%	12,6	20,5	9,3	33,8	23,8				
13.Okulun çevredeki saygınlığında okul yöneticisinin katkısı büyüktür.	f	15	42	21	33	40	3,27	1,376		
	%	9,9	27,8	13,9	21,9	26,5				
14.Öğretmenler arasındaki sosyal ve mesleki dayanışmanın oluşmasında okul yöneticisinin katkısı büyüktür.	f	8	44	15	42	42	3,44	1,309		
	%	5,3	29,1	9,9	27,8	27,8				
15.Bu okulda öğretmenler ve öğrenciler en değerli insan kaynağı olarak görülür.	f	8	44	14	45	40	3,43	1,299		
	%	5,3	29,1	9,3	29,8	26,5				
16.Bu okulda öğretmenler, kendilerini yenilemelerinde okul yöneticisi tarafından desteklenmektedir.	f	16	32	17	44	42	3,42	1,368		
	%	10,6	21,2	11,3	29,1	27,8				
17.Bu okulda okulun misyonunun ve değerlerinin önemine ilişkin yönetici ve öğretmenler arasında görüş birliği vardır.	f	12	34	24	43	38	3,40	1,297		
	%	7,9	22,5	15,9	28,5	25,2				
18.Okul yöneticisi toplumsal değerlerin okulda yaşatılması için gerekli ortamı oluşturmaktadır.	f	7	45	18	45	36	3,38	1,264		
	%	4,6	29,8	11,9	29,8	23,8				
19.Bu okula özgü ortak bir kültürel dil vardır.	f	9	37	27	50	28	3,34	1,205		
	%	6,0	24,5	17,9	33,1	18,5				
20.Okulumuzda düzenlenen geleneksel törenler okulun kültürünün sürdürülmesinde önemli bir fırsat olarak görülmektedir.	f	7	26	20	68	30	3,58	1,128		
	%	4,6	17,2	13,2	45,0	19,9				
21.Okulumuzun adı başarı ve saygınlığın simgesidir.	f	4	21	31	60	35	3,67	1,063		
	%	2,6	13,9	20,5	39,7	23,2				

Tablo incelediğinde Liderlik Davranışları ortalamalarından 8.ifade ($\bar{x}$ = 4,08), 7.ifade ($\bar{x}$ = 3,98), 9.ifade ($\bar{x}$ = 3,93), 1.ifade ($\bar{x}$ = 3,90) ve 10.ifade ($\bar{x}$ = 3,68) ortalamaları en yüksek olan ifadelerdir. Bu ifadeleri katılıyorum seviyesinde anlam bulduğu görülmektedir. Yine 17.ifade ($\bar{x}$ = 3,40), 18.ifade ($\bar{x}$ = 3,38), 12.ifade ($\bar{x}$ = 3,36), 19.ifade ($\bar{x}$ = 3,34) ve 13.ifade ($\bar{x}$ = 3,27) ortalamaları en düşük olan ifadelerdir. Bu ifadelerin de kararsızım seviyesinde anlam bulduğu görülmektedir.

Kültürel liderlik davranışları genel ortalamalarının ($\bar{x}$ = 3,58) “katılıyorum” seviyesinde olduğu görülmektedir. Bu da verilen cevapların olumlu yönde olduğunun bir göstergesi olarak belirtilebilir. Öğretmenlerin yöneticilerin kültürel liderliğini kabul ettikleri söylenebilir.

Öğretmenler okul yöneticilerinin “Madde 13.Okulun çevredeki saygınlığında okul yöneticisinin katkısı büyüktür.” sorusuna verdikleri cevapların ortalaması ($\bar{x}$ = 3,27) katılıyorum ve kararsızlık arasındadır. Buradan bazı okul yöneticilerinin çevre ile yeterli iş birliği konusunda fazla çaba sarf etmedikleri söylenebilir. Ya da yaptıkları çalışmaları öğretmenlerle yeterince paylaşmadığı söylenebilir. Benzer bir durum “Madde 18.Okul yöneticisi toplumsal değerlerin okulda yaşatılması için gerekli ortamı oluşturmaktadır.” ve “Madde 19.Bu okula özgü ortak

bir kültürel dil vardır.” sorularına verilen cevapların ortalamalarında da görülmektedir. Bu cevaplara göre bazı okul müdürlerinin toplumsal değerleri okulda yaşatma ve okula özel bir kültürel dil oluşturma konusunda da yeterli çaba göstermedikleri ya da bunu öğretmenlere yansıtmadıkları söylenebilir.

Öğretmenler okul müdürlerinin “Madde 8.Okul yöneticisi konuşma ve yazı dilini ustalıkla kullanmaktadır.” sorusuna verdikleri cevapların ortalaması ($\bar{x} = 4,08$) ile “Madde 9.Okul yöneticisi yasal sınırlar içerisinde yetkiden çok etkilime gücünü kullanmaktadır.” Sorusuna verdikleri cevapların ortalamaları ($\bar{x} = 3,93$) birbirine yakın ve katılıyorum seviyesindedir. Bu cevaplara göre okul müdürlerinin çoğunun birazda bürokratik yönetim yapısından kaynaklı olarak konuşma ve yazı dili ile yasal yetkileri ile öğretmenleri etkiledikleri söylenebilir. Bu yetkileri bir güç olarak kullanmaları öğretmenleri etkilemiş ve bu yönde cevap vermiş olmalarını sağlamış olabilir.

Genel olarak bakıldığında bürokratik yönetim anlayışının bazı okul müdürleri üzerinde oldukça etkili olduğu söylenebilir. Yasal çerçeve içinde kalmak örgüt kültürü oluşturmada yeterli esneklik sağlamadığından bazı okul müdürlerinin kültürel liderliği rollerini yeterince yerine getiremedikleri söylenebilir.

Alt problem 3. Lise öğretmenlerinin, okul müdürlerinin kültürel liderlik rollerini gerçekleştirmesine ilişkin görüşleri arasında cinsiyetlerine, yaşlarına, medeni durumlarına, eğitim durumlarına ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Cinsiyet değişkenine ilişkin dağılımları incelenmiş sonuçlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Yönelik İstatistikleri

	n	$\bar{X}$	ss	t	df	p
Kadın	49	3,79	1,02	2,002	149	,073
Erkek	102	3,49	,77			

Yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda, cinsiyete göre kültürel liderlik algısında anlamlı bir farklılık vardır, $t(149) = 2,002$, $p < .05$. Buna göre, kadınların verdikleri cevapların puan ortalaması ($\bar{X}=3,79$, $ss=1,02$) ve erkeklerin verdikleri cevapların puan ortalaması ($\bar{X}=3,49$, $ss=,77$) olduğu görülmektedir. Farklılığı yaratan kadınlardır. Kadınlar erkeklere göre okul yöneticilerinin kültürel liderliğini daha çok kabul etmiştir denebilir. Yöneticilerin daha çok erkek olması erkeklerde bir kıskançlık yaratmış olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durum değişkenine ilişkin dağılımları incelenmiş sonuçlar Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Katılımcıların Medeni Durum Değişkenine Yönelik İstatistikleri

	n	$\bar{X}$	ss	t	df	p
Evli	125	3,55	,88	-1,205	149	,230
Bekar	26	3,78	,82			

Yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda, $t(149) = -1,206$, $p > .05$. Buna göre, evlilerin verdikleri cevapların puan ortalaması ($\bar{X}=3,55$, $ss=,88$) ve bekarların verdikleri cevapların puan ortalaması ($\bar{X}=3,78$, $ss=,82$) olduğu görülmektedir. Evli ve bekar öğretmenler yöneticilerinin kültürel liderliğini eşit şekilde kabul ettikleri söylenebilir.

Araştırmaya katılan eğitim medeni durum değişkenine ilişkin dağılımları incelenmiş sonuçlar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Katılımcıların Eğitim Durumu Değişkenine Yönelik İstatistikleri

	n	$\bar{X}$	ss	t	df	p
Lisans	120	3,49	,88	-2,855	149	,005
Lisansüstü	31	3,98	,70			

Yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda, eğitim durumuna göre kültürel liderlik algısında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir $t(149) = -2,855$, $p < .05$. Buna göre, lisans mezunlarının verdikleri cevapların puan ortalaması ($\bar{X}=3,49$, $ss=,88$) ve yüksek lisans mezunları verdikleri cevapların puan ortalaması ($\bar{X}=3,98$, $ss=,70$) olduğu görülmektedir. Farklılığı yaratan lisansüstü mezunu öğretmenlerdir. Lisansüstü eğitim almanın kültürel liderliği algılama ve anlaşılması ile ilgili olduğu söylenebilir. Lisansüstü mezunlar yöneticilerinin davranışlarına daha fazla anlam yüklemiş olabilirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş durumu değişkenine ilişkin dağılımları incelenmiş sonuçlar Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Katılımcıların Yaş Durumu Değişkenine Yönelik İstatistikleri

	n	$\bar{X}$	ss	F	Sig.	Fark
20-30	12	3,5714	,78220	,040	,989	Yok
31-40	68	3,6190	,84377			
41-50	56	3,5748	,97813			
51 ve üzeri	15	3,5524	,74423			
Toplam	151	3,5922	,87522			

Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, yaşa göre Kültürel liderlik algılarında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür, $F(3, 148) = ,040, p > .05$. Hangi grupların anlamlı biçimde farklılaştığını incelemek için yapılan post hoc LSD ($p > .05$) ikili karşılaştırmalar sonucunda, 20-30 yaş grubunun ($\bar{X}=3,57, ss=,78$), 31-40 yaş grubunun ($\bar{X}=3,61, ss=,84$), 41-50 yaş grubunun ($\bar{X}=3,57, ss=,97$) ve 51 ve üzeri yaş grubunun ($\bar{X}=3,55, ss=,74$) puanlarını aldığı bulunmuştur. Alınan puanların ortalamalarına bakıldığında ($\bar{X}=3,59, ss=,87$) ortalamalar ile yaş gruplarındaki puanların birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Her yaş grubundaki öğretmenler yöneticilerinin kültürel liderliklerini aynı şekilde algıladıkları söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem durumu değişkenine ilişkin dağılımları incelenmiş sonuçlar Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13. Katılımcıların Kıdem Durumu Değişkenine Yönelik İstatistikleri

	N	$\bar{X}$	ss	F	Sig.	Fark
0-5	8	3,67	,78	,216	,929	Yok
6-10	30	3,69	,84			
11-15	27	3,49	,97			
16-20	40	3,58	,74			
21 ve üzeri	46	3,57	,87			
Toplam	151	3,60	,84			

Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, kıdeme göre Kültürel Liderlik Algılarında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür, $F(4, 147) = ,216 p > .05$. Hangi grupların anlamlı biçimde farklılaştığını incelemek için yapılan post hoc LSD ($p > .05$) ikili karşılaştırmalar sonucunda, 0-5 yıl arası kıdem grubunun ($\bar{X}=3,67, ss=,78$), 6-10 yıl arası kıdem grubunun ($\bar{X}=3,69, ss=,84$), 11-15 yıl arası kıdem grubunun ($\bar{X}=3,49, ss=,97$), 16-20 yıl arası kıdem grubunun ($\bar{X}=3,58, ss=,74$) ve 21 ve üzeri grubunun ($\bar{X}=3,57, ss=,87$) puanlarını aldığı bulunmuştur. Alınan puanların toplam puanlara ($\bar{X}=3,60, ss=,84$) ve birbirlerine oldukça yakın olduğu söylenebilir. Öğretmenler yaş gruplarına göre yöneticilerinde kültürel liderlik özelliklerini aynı şekilde gördükleri söylenebilir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma problemi çerçevesinde, amaçlara dayalı olarak elde edilen bulguların sonuçları maddeler halinde verilmiştir.

5.1. Sonuç

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulgular şu şekildedir:

- ✓ Katılımcıların %67,5 erkek ve %32,5 ‘u kadındır.
- ✓ Katılımcıların %45’i 31-40 yaş arasındadır.
- ✓ Katılımcıların %37’si 41-50 yaş arasındadır.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

- ✓ Öğretmenlerin, yöneticilerin kültürel liderliğini kabul ettikleri söylenebilir.
- ✓ Bu araştırma okul yöneticilerinin kültürel liderlik algıları incelenmiştir. Kültürel liderlik örgütte faaliyetlerin daha kolay biçimde yürütülmesi ve örgüt içi iletişim araçlarının etkili bir şekilde kullanılması sürecidir. Okul yöneticisi gerek öğretmenlerle gerekse öğrencilerle ortak bir paylaşım duygusu oluşturmak amacıyla çeşitli iletişim yollarını deneyebilir. Bunların arasında bulunan semboller, hikâyeler, normlar ya da inançlar gibi kültürel öğeler okula aitlik duygusu yaratmada ve çalışanlar için performans artırmada önemli rol oynarlar. Okulun yasal lideri, okulda yasal güç kullanan, buna dayalı olarak okuldaki tüm etkinliklerin başarıya ulaşmasında anahtar kişi olarak görülen okul yöneticisi kültür aracılığıyla etkili bir yönetim sağlayabilir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

- ✓ Araştırmaya katılanların cinsiyetine göre kültürel liderlik algısı incelendiğinde, katılımcıların cinsiyetlerine göre kültürel liderlik algıları anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Kadınların kültürel liderlik algısı, erkeklerden daha yüksektir.
- ✓ Araştırmaya katılanların yaşa göre kültürel liderlik algısı incelendiğinde, katılımcıların kültürel liderlik algıları anlamlı farklılık görülmemektedir.
- ✓ Araştırmaya katılanların eğitim durumuna göre kültürel liderlik algısında yüksek lisans mezunlarında daha fazladır
- ✓ Araştırmaya katılanların kıdemine göre kültürel liderlik algısı incelendiğinde, katılımcıların kıdemlerine göre kıdeme göre Kültürel Liderlik Algılarında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.
- ✓ Araştırmaya katılanların medeni duruma göre kültürel liderlik algısı incelendiğinde, medeni duruma göre kültürel liderlik algısında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

5.2. Tartışma

Okul yönetimi, liderlik ve okul kültürü, birbiriyle ilişkili önemli kavramlar olarak görülmektedir (İbicioğlu, 1999). Okul yöneticisi oluşturacağı kültürle birlikte öğrencilerden beklenen akademik başarıyı artırmanın yanında, kültürden alınan manevi doyumla okul içi iletişimi de artırır. Böylelikle öğretmenler öğretme becerilerini geliştirebilecekleri ve kendi yeteneklerini ortaya çıkarabilecekleri işlevsel bir kültürel ortamda çalışma olanağı bulurlar. Okul yöneticisinin, değere dayalı bir yönetim sergilemesi, okul kültürünün gelişmesi ile öğretmen, öğrenci ve okul ortamında bulunan diğer üyelerin okul kültürüne uyum sağlamaları, büyük ölçüde kültürel liderlik davranışlarının sergilenmesine bağlıdır. Bu örgütsel kültür, okul ortamındaki etkileşimli kitlenin coşkusal olarak okula bağlılığını artırır ve okulla özdeşleşme duygularını güçlendirir. Okul yöneticisi oluşturacağı kültürle birlikte öğrencilerden beklenen akademik başarıyı artırmanın yanında, kültürden alınan manevi doyumla okul içi iletişimi de artırır. Böylelikle öğretmenler öğretme becerilerini geliştirebilecekleri ve kendi yeteneklerini ortaya çıkarabilecekleri işlevsel bir kültürel ortamda çalışma olanağı bulurlar. Okul yöneticisinin, değere dayalı bir yönetim sergilemesi, okul kültürünün gelişmesi ile öğretmen, öğrenci ve okul ortamında bulunan diğer üyelerin okul kültürüne uyum sağlamaları, büyük ölçüde kültürel liderlik davranışlarının sergilenmesine bağlıdır.

Sönmez (2008). Okul yöneticisinin diğerlerini etkileme ve yönlendirme gücünü ne kadar geniş alanda kullanabiliyorsa kültürel gelişim o denli büyük olacaktır. Okul ortamında değerlerin gücünden yararlanmayı gerektiren kültürel liderlik, önce okul yöneticisinin bu değerleri kendisinin benimseyip davranışa dönüştürmesiyle etkili olacaktır.

5.3. Öneriler

- ✓ Örgüt kültürünün kurumlar için taşıdığı önemin büyüklüğü göz önüne alındığında kültürel liderlik örgütün başarısında ve istikrarında sahip olunması gereken bir yönetici niteliği olarak göze çarpmaktadır. Örgüt kültürünün oluşumunda en temel unsurların başında gelen yönetici kültürel liderlik yeterliklerini sergileyerek aidiyet ve güven duygusunu ön plana çıkarabilmelidir. Bu nedenle, özellikle okul örgütünde donanımlı ve kültürel liderlik vasfına sahip yöneticilere yer verilmelidir.
- ✓ Okul yöneticilerini yetiştirmeye ve liderlik özelliklerini geliştirmeye yönelik olarak düzenlenen eğitim yönetimi programları yöneticilik için başlıca kriterlerden biri haline getirilmez. Ayrıca, eğitim yönetimi lisansüstü programlarında sunulan kavramlar ve yöntemler bilgi düzeyinde kalmamalı, yöneticilerin uygulamaya geçirdikleri ve kendilerini gerçekleştirdikleri bir uzmanlık alanı olarak ön plana çıkarılmalıdır.
- ✓ Okul yöneticisi okula özgü kültürel öğeler aracılığıyla öğretmenlere ve öğrencilere ulaşarak gerekli yönlendirmeleri yaparak okulun amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlamalıdır.

KAYNAKÇA

1. Alganer, C.U. (2000). “Örgütlerin Kuruluş Dönemlerinde Örgüt Kültürü Oluşturmaları Sırasında Karşılaştıkları Sorunlar”,Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
2. Aslan, M.,Özer, N. &Bakır, A. A. (2009). *Okul Kültürüne İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri: Nitel Bir Araştırma*,İlköğretim Online, 8 (1): 268-281.
3. Ataman, G. (2001). *İşletme Yönetimi*, Türkmen Kitabevi, İstanbul.

4. Ataman, G. (2001). *İşletme Yönetimi*, Türkmen Kitabevi, İstanbul.
5. Aydın, M. (2000). *Çağdaş Eğitim Denetimi*, Hatipoğlu Yayınları, Ankara.
6. Balci, A., Özden, Y. & Açıkalın, A. (2005). *Eğitim ve Okul Yöneticiliği (el kitabı)*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
7. Balci, A. (1993). *Etkili Okul -Kuram, Uygulama ve Araştırma*, Erek Ofset, Ankara.
8. Balkar, B.(2015). *Okul Müdürlerinin Kültürel Liderlik Davranışlarının Simetrik ve Asimetrik Okul Kültürü Bağlamında İncelenmesi*. International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS)..
9. Çelik, V. (1997). *Eğitimsel Liderlik*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
10. Çelik, V. (2002). *Okul Kültürü ve Yönetimi*, Pegem A Yayınları, Ankara.
11. Çelikten, M. (2006). *Okul Kültürünün Şekillendirilmesinde Müdürün Roller*, Eğitim ve Bilim, 31: 56-61.
12. Çetin, M. (2004). *Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık*, Nobel Yayınları, Ankara.
13. Dinçsoy, B. (2011). “Ortaöğretim Okullarının Etkili Okul Olmasında Okul Müdürlerinin Kültürel Liderlik Rolü”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
14. Ediger, M. (1997). Improving The School Culture. Education, 1, 36-42.
15. Erçetin, Ş. (2000). *Lider Sarmalında Vizyon*, Nobel Yayıncılık, Ankara.
16. Eren, E. (2001). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, Beta Yayınları, İstanbul.
17. Fırat, N. (2007). *Okul Kültürü ve Öğretmenlerin Değer Sistemleri*, T.C.Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı.
18. İbicioğlu, H. (1999), “İşletmelerde İnsan Gücü Verimliliğinin Artırılmasında Örgüt İçi İletişimin Rolü”, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2.
19. Şimşek, Y. (2005). *Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişki*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, 16(20), 10-15
20. Gizir, S. (2008). Örgütsel Değişim Sürecinde Örgüt Kültürü ve Örgütsel Öğrenme, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2): 182-196.
21. Göde, O., & Susar F. (1997). Okul Öncesi Eğitimin Önemi İle Bu Eğitimde Oyunun Ve Bedensel Etkinliklerin Rolü, *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2: 39-48.
22. Keçecioğlu, T. (2003). *Lider & Liderlik*, Okumuş Adam Yayınları, İstanbul.
23. Özkalp, E., & Kirel Ç. (2000). *Örgüt Kültürü-Örgütsel Davranış*, Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.
24. Öztekin, A. (2005). *Yönetim Bilimi*, Siyasal Kitabevi, Ankara.
25. Öztürk, M. (2003). *Fonksiyonları Açısından İşletme ve Yönetim*, Papatya Yayıncılık, İstanbul.
26. Rızaoğlu, B., & Ayyıldız, T. (2008). Konaklama İşletmelerinde Örgüt Kültürü ve İş Tatmini: Didim Örneği. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, Cilt 19, Sayı 1, Bahar: 7-20.
27. Sağlam, A.Ç., & Sağlam M. (2005). Öğretmenlik Mesleğinin Maddi Yönüne İlişkin Genel Bir Değerlendirme, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3): 317-328.
28. Seki, H.Ö. (2004). “Okulların Güçlü Okul Kültürüne Sahip Olma Düzeyleri”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
29. Sönmez, N. (2008). “Orta Öğretim Okulu Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerinin Değişime Olan Direnç Üzerindeki Etkileri”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
30. Şahin, İ. (2003). Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyleri, *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1): 142-167.
31. Şahin, S. (2010). Okul Kültürünün Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *İlköğretim Online*, 9 (2) : 561-575. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8595/106921>
32. Şimşek, Y. (2005). Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişki, Anadolu Üniversitesi Yayınları, 16(20): 10-15

33. Şimşek, N.,&Fidan, M. (2005). *Kurum Kültürü ve Liderlik*, Tablet Kitabevi, Konya.
34. Şişman, M. (2002). *Örgütler ve Kültürler*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
35. Tabancalı, E.,&Cengiz, F. Terzi,(2018). Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi,*Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*- Mersin University Journal of the Faculty of Education
36. Terzi, A. R. (2000). *Örgüt Kültürü*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
37. Terzi, A. R. (2000). *Örgüt Kültürü*,Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
38. Tiryaki, T. (2005). “*Örgütsel Kültürün Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkisi*”,Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
39. Tosun, K. (1990). Yönetim ve İşletme Politikası,*İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 23: 98-130.
40. Türkmen, İ. (1996). *Yönetimsel ve Yetki Devri Açısından Yönetimde Verimlilik*, Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları, Ankara.
41. Yamak O. (1998). *Kalite Odaklı Yönetim*,Panel Matbaacılık, İstanbul
42. Yaman, R. (2009). “*Örgüt Kültürünün İş Tatmini Üzerine Etkileri*”,Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
43. Yıldırım, B. (2001). “*Okul Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin İş Doyumuna ve Meslek Ahlakına Etkisi*”,Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
44. Zeytin,N.(2008). “*İlköğretim Okullarında Bürokratikleşme ve Okul Kültürü*”,T.C.Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı (Eğitim Yönetimi ve Denetçiliği Programı) Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

Subject Area
Education

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 101
PP: 2717-2726

Arrival
05 July 2022
Published

31 August 2022
Article ID Number
63925

Article Serial Number
18

Doi Number
<http://dx.doi.org/10.2922/8/sssj.63925>

How to Cite This Article

Aydemir, G. (2022).
“Öğretmen ve Okul
Müdürü Arasındaki
İletişimi Etkileyen
Faktörler” International
Social Sciences Studies
Journal, (e-ISSN:2587-
1587) Vol:8, Issue:101;
pp:2717-2726



Social Sciences Studies
Journal is licensed under a
Creative Commons
Attribution-NonCommercial
4.0 International License.

Öğretmen ve Okul Müdürü Arasındaki İletişimi Etkileyen Faktörler

Factors Affecting Communication Between Teacher and School Head

Gözde Aydemir ¹ 

¹ İngilizce Öğretmeni., Ahmet Yesevi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD, Ankara, Türkiye

ÖZET

Bu araştırmanın amacı ilk/ ortaokul müdürlerinin iletişim becerilerinin, yönetici ve öğretmenler arasında kurulan iletişimin, eğitim-öğretim faaliyetlerine, okul örgütüne ve okul iklimine etkilerinin incelemektir. Nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseninde yürütülen bu çalışmaya ilkökul ve ortaokullarda görev yapan toplam 12 ilkökul ve ortaokul müdürü katılmıştır. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme kullanılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından ilgili alanyazına ve araştırmanın amaçlarına uygun olarak hazırlanmış yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır.

İlk/Ortaokullardaki yönetici öğretmen iletişiminde taraflar arasında birbirini anlamaya çalışmama kaynaklı iletişim bozukluğu olduğu, ilk/Ortaokullardaki yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişimde birbirlerine karşı saygı ve anlayışlı davranışların hakim olmadığı katılımcıların iletişimin daha sağlıklı olması açısından eğitim, seminer ve grup toplantıları organize edilerek yönetici ve öğretmenlerin iletişimlerinin artırılacağına inandıkları, yönetici ve öğretmenler arasındaki ideal iletişimin karşılıklı saygı, güven ve samimiyet içerisinde olması gerektiği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, öğretmen, İletişim, İletişim Kanalları

ABSTRACT

The purpose of this study is when examining the effects of the communication skills of primary / secondary school principals, the communication established between administrators and teachers, on educational activities, school organization and school climate. A total of 12 primary secondary school principals working in these primary and secondary schools participated in the qualitative research method and case study design. Easily accessible sampling, one of the purposeful sampling methods, is used to determine the participants of the study. An interview form structured in accordance with the aims of the research was used for the collection of research data. Descriptive analysis was used to analyze the data.

In primary / secondary schools, there is a communication disorder between the parties due to not trying to understand each other, the communication between administrators and teachers in primary / secondary schools is not dominated by respect and understanding towards each other, in order to ensure a healthier communication among participants, training, seminars and group meetings are organized and It is seen that the ideal communication between administrators and teachers who believe that their communication can be increased, should be in mutual respect, trust and sincerity.

Keywords: Education, teacher, Communication, Communication Channels

1. GİRİŞ

İletişim kavramı gün geçtikçe önem kazanan toplumsal yaşamı etkisi altına alan bir kavramdır. Bu kavramı düşünce, duygu ve bilgilerin sözlü ya da yazılı bir şekilde karşılıklı aktarılma şeklinde tanımlayabiliriz. İnsan ilişkilerinin temelinde iletişim yatar, insan karşısındakinin kendisini anlamasını ister. Bu kavramı yönetim anlamında incelediğimizde ne denli önemli olduğu ortaya çıkar (Sanchez ve Guo, 2005). Bir örgütte farklı kişilikte, farklı kültürlerde yetişmiş, farklı inanç ve sosyal katmanlardan gelen insanlar aynı ortak hedef odağında faaliyet gösterirler. Örgütün hedef ve misyonu bu bağlamda çok net bir şekilde ortaya konmalı iş görenler bu hedef ve misyon etrafında örgütlenmelidir. Örgütlerde bu görev yöneticilere düşmektedir. Bazı durumlarda bu görevi yerine getiremeyen veya eksiklikleri olan yöneticiler örgüt kültürüne zarar vermektedirler (Adu-Oppong ve AgyinBirikorang, 2014). Eğitim örgütleri için de aynı durum geçerlidir, sağlıklı iletişim becerisine sahip olmayan okul yöneticileri okulun ve eğitim paydaşlarının akademik başarılarını engeller, okul iklimine zarar verirler. Araştırmalar göstermiştir ki okul yöneticileri okul içi ve dışı eğitim paydaşlarla ve kişilerarası iletişimle zamanlarının %80'ine yakınına geçirmektedirler (Green, 2010).

Yöneticilik mesleğinde başarı sağlayan kişiler eğitime katılan tüm paydaşlar ile ne şekilde iletişim kurmasını iyi bilen kişilerdir (Lunenburg, 2010). Eğitim yöneticileri eğitim kurumlarında hizmet veren işgörenlerin aralarındaki iletişim kanallarını düzenleyen ve geliştiren, tüm seviyelerde disiplini sağlayan, öğrenci davranışlarında olumlu bir takım gelişmeleri destekleyen ve bunları yaparken iletişimi üst düzeyde kullanan bireyler olmaz zorundadırlar (Hartzell ve Petrie, 1992).

1.1. Problem Durumu

İletişim insanların birbirlerini anlamalarına, birlikte hareket edebilmelerine, belirlenen amaç doğrultusunda ortak düzende çalışmalarına olanak sağlayan bir kavramdır. Bu anlamıyla özellikle örgütlerde, işlevsel bir kullanımı olan

iletişim kavramının, eğitim örgütlerindeki önemi çok daha büyüktür. Eğitim örgütlerinde iletişimin bu denli önemli olması, eğitim sisteminin ham maddesinin insan olmasından ve eğitme-öğrenme süreçlerinin sistemin en önemli faaliyetleri olmasından kaynaklanmaktadır. Eğitim örgütlerinde çok yoğun bir şekilde ve çeşitli düzeylerde iletişim olgusundan yararlanılır.

Eğitim sisteminde kurulan bu iletişim ağının en önemli aktörleri okul yöneticileri ve öğretmenlerdir. Okul yöneticileri ile öğretmenler arasında kurulan sağlıklı iletişim, aileleri, öğrencileri ve diğer tüm eğitim paydaşlarını etkilemektedir. İletişim örgütte faaliyet gösteren tüm iş görenlerin düşünce ve duyguları ile vücut bulur (Goldring, 2002). İletişim insanların birbirleri ile yaptıkları fikir ve düşünce alışverişi olarak tanımlanabilir (Atak, 2005). Araştırmacılar iletişimin sıra ile kaynak, mesaj, kodlama, kanal, alıcı, kod açma, geri bildirim ve gürültü şeklindeki öğgerlerden oluştuğunu belirtmektedirler (Arısoy, 2007).

Sağlıklı kişisel iletişim örgütlerin yapılandırılmasında önemli bir role sahiptir, örgüt işleyişinin düzenlenmesinde ve geliştirilmesinde iletişim kanallarına başvurulur. Örgüt içi etkin bir yönetim ağı kurulabilmesi için verimli olarak düzenlenmiş bir iletişim sürecine ihtiyaç vardır (Atakan 2005). Yönetim fonksiyonları ile ilgili kararları oluşturan fikirler çeşitli biçimlerde gönderici ve alıcının karşılıklı duygu ve jestlerini de içererek iletilmektedir.

Bilgi örgütsel çalışmaların temelini oluşturur, bir bilginin yöneticiler ve çalışanlar arasında aktarılmasını sağlayan iletişim sürecidir (Eroğluer, 2011), sağlıklı olarak çalışmayan iletişim kanalları bu aktarımların gecikmesine ya da bozulmasına yol açacak ve örgütün işleyişi sekteye uğrayacaktır. Ayrıca yöneticiler ve diğer iş görenlerin örgütü ve hedeflerini nasıl anladığı, ortaya konan örgüt kültürünü ve iklimini algılama şekilleri başarının yakalanması için önemli olgulardır. Öyle ki okulda ortaya çıkan tüm olaylar okulun duygu ve düşüncelerini yansıtmaktadır (Friberg, 1983). Buradan yola çıkarak gelişmeyi ve değişimi sağlayan eğitim yöneticisi tüm eğitim paydaşları tarafından hissedilen sinerjiye, inanca ve coşkuya ortak olmalıdır (Fullan, 2002). Anlatılmak istenen hedef ve amaçlara ulaşma hususunda en başarılı ve etkili yöntem sağlıklı iletişim kanallarının oluşturulmasıdır.

Eğitim örgütlerinde iletişimin önemini etkili okulların incelenmesi sonucunda ortaya çıkarmak mümkündür, akademik anlamda başarıyı yakalamış, okul üyelerince düzgün bir şekilde tanımlanmış amaç ve değerler oluşturan okullarda iletişim kanallarının sağlıklı bir şekilde kurgulandığı görölmektedir. Etkili okullarda okul yöneticileri, bir takım başarı unsurlarını gözetmek koşuluyla okulun hedef ve amaçlarını diğer eğitim paydaşlarına sağlıklı bir şekilde iletebilirse okulun hedeflediği, başarı için gerekli olan motivasyon ortaya konmuş olacaktır (Ron, 1992). Karşılıklı olarak güven temelinde kurulan iletişim sayesinde sağlıklı bir okul atmosferi hayata geçirilecektir ve bu okullar için en önemli motivasyon kaynağıdır (Flent, 2000). Birbirleri ile sağlıklı iletişim kurabilen öğretmenler ve yöneticiler arasında oluşan güven ilişkisi bir takım etkiler ve sonuçlar doğuracaktır, bu etki ve sonuçları inceleyecek olursak; iki grup arasında oluşacak güven ilişkisi ne kadar yoğun olursa kurulan iletişim o kadar problemsiz ve şeffaf yürüyecektir. Kendi menfaatlerini bir kenara bırakan ve istekli olarak sürece katılan yönetici ve öğretmenler arasında, problemsiz yürütölen iletişim, öğretmenlerin okul gelişim süreçlerine sunacakları katkıyı arttıracaktır (Celep, 2000). Niyetlerini ve hedeflerini açık açık ortaya koyan taraflar arasında bir grup sinerjisi oluşacaktır. Bu durum örgüt üyeleri arasında bağlılığın artmasına, birbirlerinden memnun paydaşlar sayesinde olumlu bir ikliminin meydana getirilmesine zemin hazırlayacaktır. Son olarak da paydaşların iş memnuniyeti ve mesleklerine olan bağlılıklarının güçlenmesi ile iş ilişkilerinde güven ortamına dayalı açık iletişim gelişecektir.

Eğitim örgütlerinde yukarıda bahsi geçen sağlıklı iletişim ve güven ilişkisi kurulamadığı zaman okul içi paydaşlar arasında çatışma ortamı baş gösterecektir (Yeniçeri. 1993). Bunun engellenmesi ve akademik başarının sağlanması için yöneticiler, öğretmenler başta olmak üzere öğrencileri, aileleri ve diğer tüm eğitim paydaşlarını bir amaca inandırmak ve birlikte çalışmaya teşvik etmek zorundadır. Aynı zamanda yöneticiler başarıyı getirecek bir vizyon belirlemeli, bu vizyon doğrultusunda okulda çok net anlaşılır ve açık kurallar belirleyerek davranış kalıpları oluşturmalıdır.

Toplumu etkileyen en önemli örgütler olarak okulların sağlıklı ve verimli iletişim kanallarına sahip olması toplumun gelişimi açasından önemli bir etkidir. Okulda bulunan tüm paydaşlar iletişim konusunda sürekli aktif olmak durumundadır. Çünkü insan ancak iletişim ve etkileşim ile eğitilebilir ve geliştirilebilir. Okul paydaşları arasında gerçekteşen tüm iletişim süreçleri sistem bütönlüğü içerisinde birbirini doğrudan etkilemektedir (Korir ve Karr-Kidwell, 2000).

1.2. Araştırmanın Amacı”

Araştırmada öğretmen ve okul müdürü arasındaki iletişimi etkileyen faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Okullarda iletişim becerilerinin kullanımı o okulda bulunan personelin, öğretmenlerin ve yöneticilerin iletişim bilgileri ile doğru orantılıdır. Bir okulda iletişim stratejileri biliniyor ve iletişimde uygun stratejiler uygulanıyorsa o okulda olumlu bir okul iklimi oluşmuş demektir. Bir okul müdürünün başarısı; teknik, sembolik ve kültürel güce sahip olması, çalışan personelin beklentileri ile kurumun hedeflerinin örtüştürebilmesi, olumlu bir okul ikliminin oluşturabilmesi ve etkili iletişim becerilerine sahip olması ile ölçülmektedir. Yapılan bu araştırma ilköğretim ve ortaokul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin iletişimi konusunda çıkarımlar yapması, kurulan sağlıklı iletişimin eğitim ortamına etkilerini ortaya koyması açısından önemli bir çalışmadır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma örneklem ve uygulanacak görüşme soruları ile sınırlandırılmıştır.

1.5. “Tanımlar”

Eğitim: Eğitim, bireyin doğumundan ölümüne süregelen bir olgu olduğundan ve politik, sosyal, kültürel ve bireysel boyutları aynı anda içinde bulundurduğundan, tanımının yapılması zor bir kavramdır. Bireylerin toplumun standartlarını, inançlarını ve yaşama yollarını kazanmasında etkili olan tüm sosyal süreçlerdir. Kişinin yaşadığı toplum içinde değeri olan, yetenek, tutum ve diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçlerin tümüdür.

Öğrenci: Öğrenim görmek ereğiyle ilk, orta, lise, üniversite gibi herhangi bir öğretim kurumunda okuyan kimse.

İletişim: Kişiler arasında, duygu, düşünce, bilgi, haber alışverişi, duygu, düşünce, bilgi ve haberlerin, akla gelebilecek her türlü biçim ve yolla kişiden kişiye karşılıklı olarak aktarılması.

İletişim Kanalları: Etkin bir iletişim için uygun mesajların bozulmadan iletilmesi.

Örgüt İklimi: İşlerin yapıldığı ortam koşullarını yansıtır. Bu bağlamda örgüt iklimi; örgütlerin, bireysel ve çevresel özellikleriyle örgütlerdeki insan davranış ve ilişkilerinin oluşturduğu ortam olarak ifade edilmektedir.

Motivasyon: Motivasyon bireylerin belirli bir amacı gerçekleştirmek üzere kendi arzu ve istekleri ile davranışlarını yönlendiren sürecidir.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.İletişim

Alan yazın incelendiğinde iletişimin tanımı konusunda birçok kaynak olduğu görülmektedir, bu tanımlardan bazıları şu şekilde sunulmuştur.

Bir çalışmada yaradılışı gereği topluluklar halinde yaşamaya koşullanmış insanoğlunu birbirine görünmez bağlarla bağlayan, sosyal bir topluluk olarak ahenk içinde yaşamalarına, çalışmalarına, birlikte olmalarına yarayan bağ iletişim adını alır denilmektedir (Eren, 1993). Başka bir çalışmada iletişim, insanların hemen hemen tüm hususlarda ortak bir durumda buluşmak, belli noktalarda uzlaşmaya varmak maksadıyla sağladıkları bilgi, duygu, düşünce aktarımı şeklinde tanımlanmıştır (Şimşek, 1998). Yapılan bir diğer çalışmada iletişim bireylerin bir hedeften ve amaçtan yoksun olarak gerçekleştirdikleri etkileşimlerden ziyade, bir etki bırakmaya ya da bir davranış kalıbının sebebi olmaya hizmet eden bilgilerin, bir bireyden başka bir bireye bilinçli bir şekilde aktarılması süreci şeklinde tanımlanmıştır (Erdoğan, 1994). Son olarak Türk Dil Kurumu Sözlüğünde ise “duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme, iletişim” şeklinde iletişim tanımlaması yapılmıştır (TDK, 2005).

Bir takım kaynaklarda bu kavram bir anlamı paylaşmak suretiyle ortak bir düzlemde buluşma, anlamın ortak hale getirilmesi süreci şeklinde tanımlanmıştır. İletişim olgusunun özünde yatan “anlatmak” ögesine dikkat çekmek gerekmektedir, iletişim süreçlerini ilk olarak başlatan ve kuran birey kendi içsellliğini, düşüncelerini, ruh dünyasını, ilişkilerini ve tüm bunların kendi benliğinde bulduğu karşılığı tarif etmek ve bir başkasına aktarmayı arzu eder. İnsanın “anlatma arzusunun” temel amacı iletişim açısından “anlaşılmak” şeklinde sonuç bulur (Aydın, 2008; Baltaş ve Baltaş, 2000). Anlatan kişi açısından bu kısımda dikkat edilmese gereken bir durum vardır, bu durum karşısındaki kişinin kendisini ne oranda anlayabildiğidir. İnsanlar arasındaki iletişim genelde tam olarak bitirilmez ve eksik kalır, bireylerin kendilerine sunulan mesajları tam olarak algılamaları ya da mesajları aynı şekilde karşısındakine geçirmeleri bayağı zordur. Bu durum bireyler arası ya da toplumsal açıdan bir takım iletişim eksiklerinin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Toplumda ve bireyler arasında yanlış anlaşılma ya da anlaşılama durumu çok sık olarak ortaya çıkan bir durumsaldır.

Bir çalışmada iletişimin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için kişilerin içselleştirip kullanmaları lazım gelen bir takım ilkeler bulunmaktadır denilmiştir ve bu ilkeler aşağıdaki gibi sıralanmıştır;

Yapılan bir çalışmada iletişimin sağlıklı olabilmesi için, bireylerin benimseyip kullanmaları gereken bazı ilkeler şu şekilde sayılmıştır;

- ✓ Her bireyin kendine has vasıflarının, kişiliğinin ve bir değerinin olduğuna inanmak, iletişim başlangıcından sonuna kara karışındakine alaka göstermek,
- ✓ İletişim halinde olduğu kişiyi koşulsuz şartsız kabul etmek,
- ✓ Her insanın kendi problemi ile başa çıkabileceğine inanmak,
- ✓ Rol yapmadan, başka birisi gibi davranmadan kendisi olabilmek,
- ✓ Tüm davranış, ruh hali gibi durumların tutarlı bulunması
- ✓ Kendini başkalarının yerine koyabilme, karşıdakinin problemlerine kendi problemleri gibi bakabilme (Güçlü, 2000).

Kendini iletişim halinde olduğu bireyin yerine koyabilme, tüm önyargılardan sıyrılarak, onu anlama, dertlerini kendi dertlerin gibi görebilme, duygu ve düşünceleri paylaşma anlamına gelen empati kavramı sağlıklı bir iletişim ağı kurulabilmesi için hayati önemde bir kavramdır. Toplum arasında “halden anlamak” şeklinde tarif edilen duygu durumu empati kavramı ile uyum göstermektedir. Kişilerin davranışlarının tam ve kesin sebeplerini bilmeden hüküm vermek insanı doğru olmayan noktalara götürebilir.

2.2. Örgütsel İletişim

İletişim bütün sosyal etkileşimlerin içinde barındırdığı bir durumdur. Etkileşim yoksa orda bir örgütten ya da gruptan bahsetmek mümkün değildir, bu etkileşimin ve iletişimin örgütlerin en önemli özelliklerinden birisi olmasından kaynaklıdır (Yıldırım vd. 1996). Örgütlerin bir amaçları ve hedefleri vardır, bu hedef ve amaçlar onların yaşamlarının yegane kaynağıdır, aynı canlı varlıklar gibi örgütler de bu amaçlar doğrultusunda dış ve iç çevreleri ile sürekli olarak etkileşim ve iletişim halinde olmaz durumundadırlar. Dışarıda devam etmekte olan büyük rekabet ortamında ayakta kalabilmek için sadece örgüt içi dinamikleri gerçekleştirmek için içeride işbirliği yapmak ve ortak bir takım görüşler oluşturmak gayreti içinde değildirlir, bunun yanında çevrelerinden elde ettikleri bilgiler çerçevesinde dış çevre ile de uyumlu halde çalışmaya gayret gösterirler. İletişimin temel amaç ve işlevi karşılıklı uyumu sağlama, ortak bir eşgüdüm ortamı yaratmaktır, bu işlev göz önüne alındığında örgütün gerek iç gerekse dış çevre ile ortak fikir birliği ve koordinasyon sağlaması, bilgi alışverişine dönük olarak gerçekleştirilen eylemlerin etkinliği ve verimliliği başarılı bir örgütsel iletişime ihtiyaç duymaktadır. Bu yönü dikkate alındığında örgütler açısından iletişimin büyük önemi bulunmaktadır demek yanlış olmaz, günümüzde örgüt yapılarının giderek daha karmaşık bir hal alması, bu oluşumların büyük yapılar haline gelmeleri, yapılan işlerdeki uzmanlaşmanın çoğalması ve artan teknolojik bir takım gelişmeler iletişim kavramını daha da önemli hale getirmiştir (Arslan ve Arslan, 2003).

Ortaya çıkan tüm gelişmeler iletişimin öneminin yanında bilgiye olan ihtiyaçların da artmasına neden olmuştur. Bireysel ve örgütsel anlamda ihtiyaç duyulan bilgi, iç ve dış çevre ile kurgulanan etkileşimin ortaya çıkmasında çok önemli bir rol üstlenmektedir. Etkileşimin temelinde bilginin karşılıklı paylaşılması yatmaktadır, örgütler ve bireyler çevreleri ile yürüttükleri ilişkilerin ve ortaya çıkan gelişmelerin takip edilebilmesi için karşılıklı bilgi alışverişi yaparlar (Gürüz ve Yaylacı, 2004).

Bilgi kaynağı olma işlevi açısından örgütsel iletişimin bazı noktalarda daha da önemli hale geldiği görülmektedir, bu noktalar şunlardır

- ✓ Örgütü yönetenlerin en doğru anda ve doğru yerde kararlar alabilmelerini sağlamak,
- ✓ Ast-üst kademeleri arasında hiyerarşik düzenden kaynaklanan bir takım emirlerin tam olarak yerine getirilmesi işlevini sağlamak,
- ✓ Örgütte çalışmaya başlayan bir iş görenin örgütteki uyumunu sağlamak.

Örgütlerde, örgütün işleyiş ve amacına yönelik olarak birçok karar alınmaktadır, bu kararların sağlıklı bir şekilde yapılması için doğru bilgi gereklidir ve bu durumu ancak ve ancak etkin bir iletişim ile sağlayabilirsiniz. Başka bir anlamda örgüte yeni katılan bir iş görenin kişisel ve örgütsel davranış kalıplarını şekillendiren örgüt kültürünü öğrenmesi gereklidir, bu öğrenme mecburen iletişim yoluyla sağlanacaktır. Yine iş görenler örgütün amaç ve hedeflerini, önceliklerini, örgüt kültürünü, işleyiş, örgütsel bir takım ilişkiler ağını sağlıklı ilişkiler kurmak suretiyle öğrenebilir. İş görenlerin sorumlu oldukları alanlar, işlerin ne şekilde sürdürüldüğü, yerine ve zamanına

göre yerine getirmesi gereken sorumluluklar, örgütsel statüler sebebiyle hangi iş görenden hangi işin beklendiği gibi durumlar yine örgütsel iletişim ile öğrenilmektedir. İletişimin örgütlerdeki temel işlevi örgütün dikkatini hedeflenen ve başarılması gerekli olan amaçlara yönlendirmesidir. Örgüt kendisi için çalışmakta olan iş görenleri, üzerlerine düşen görevi layıkıyla yapmaları için ihtiyaç duyulabilecek bilgileri sunar, onların motivasyonunu yükseltir, işleyişe katkı sunmalarını ve tüm bunların amaca yönlendirilmesini sağlarlar (Yıldırım vd., 1996: 179). Bu durum iş tatminini, örgütsel bağlılık düzeyini ve sorumluluk alma eğilimini olumlu yönde etkiler. Diğer taraftan “örgütsel imaj” ile iletişim arasında bir bağın olduğu da bilinen bir gerçektir. Nasıl ki politikacılar kişisel imajlarını oluşturmak, kuvvetlendirmek ve yenilemek için kitlesel iletişime önem veriyorlarsa, aynı şekilde örgütlerde hem örgüt içi hem de dış çevrede olumlu bir imaj oluşturmak ve bunun sürekliliğini sağlamak için örgütsel iletişime önem vermek zorundadırlar.

2.3. Okul Yönetiminde İletişim

Okullarda ve okul yönetiminde iletişim konusunda yapılan literatür incelemesinde bir takım araştırmalar bulunmuş ve incelenmiştir, bu araştırmalardan birinde okul, sistemli olarak ve üzerinde düşünülme suretiyle, okumak için geliştirilmiş bir takım sembollerin sunulması ile belli bir zaman diliminde, belli bir konumda toplanırlara katılan bir grup insanı, cehaletten kurtarıp onları akıl, manevi alem, teknolojik ve teknik bilgi ve beceriler yönünden aydınlatmaya teşebbüs eden kuruluşlardır şeklinde tanımlanmıştır (Bilgiseven, 1992). Toplumun bir takım ihtiyaçları, arzuları ve beklentileri vardır, bunlara cevap vermesi, eğitimi hayata geçirmesi işlevleri sebebiyle hayatımızda okulların büyük önemi bulunmaktadır (Tutkun, 2002). Bir ülkenin, bir toplumun çevresinde olup biten değişimlerle birlikte değişmesi ve gelişmesi, insanların üretime katkı sunmalarının sağlanması, beşeri sermaye kaynağının yaratılması, sosyal hayatın gerektirdiği davranış kalıplarının insanlara öğretilmesi eğitim sistemi tarafından gerçekleştirilir.

Okullar eğitim sisteminin yapı taşlarıdır, bu kurumların olması gerektiği gibi yönetilmesi, toplumun eğitimden beklediği amaç ve hedeflerin gerçekleştirildiği anlamına gelir. İletişim kavramının önemi diğer tüm örgütler için ne ise, birer eğitim örgütü olan okullar için de odur. İletişim okulların işleyişi için de hayati öneme sahiptir. Buradan yola çıkarak eğitim yöneticilerinin iletişim kabiliyetleri, okulun belirlenen toplumsal ve sosyal misyonunun hayata geçirilmesinde büyük etki yapmaktadır. Okul müdürlerinin bu anlamdaki görev ve önemi toplum tarafından tam olarak bilinmemekte ve yanlış bir takım algılar oluşmaktadır (Açıkalın vd., 2007).

İlgili mevzuatlarda okul yöneticilerinin görev ve sorumlulukları açık açık belirlenmiştir, bu görev ve sorumluluklar incelendiğinde birçoğunun direkt olarak ya da dolaylı olarak iletişimle ilgili olduğunu görürüz. Bu görevlerden bir örnek vermek gerekirse “Okul müdürü, iletişim ağını kurar, formal ve informal iletişimi sağlar” cümlesi, okul müdürünün iletişim açısından görevlerinin ne denli önemli olduğu ortaya çıkmaktadır (Açıkalın vd. 2007). Yöneticiler, okul ortamında öğretmen ve öğrencilerin sürekli gördüğü ve iletişimde bulunduğu kişidir. Yapılan bir araştırmada araştırmacı, etkili okul müdürlerinin sınıfları tek tek dolaşarak öğretmenlerin durumlarını, çalışma kapasitelerini ve sınıfın durumunu sürekli kontrol ettiklerini, buralarda edindikleri gözlemlerle ilgili öğretmenlere geri bildirimde bulunduklarını ve bu gözlemlerin öğretmenler tarafından değerlendirilmesi için onları teşvik ettiklerini belirtmiştir (Celep, 2002).

Okul müdürlerinin iletişim yönünden rollerinin sayıldığı bir araştırmada ise bu roller, müdürlerin çift yönlü olarak iletişim ağı kurgulamak durumunda oldukları ve öğretmenleri gerçekçi bir şekilde değerlendirdikleri, açık, sade ve özlü bir şekilde konuşmaları ve yazmaları, ortaya çıkan çatışmaları okul amaçlarına göre yönetmek, öğrenci, aileler ve öğretmenler ve de diğer eğitim paydaşları arasında güçlü bir etkileşim ve iletişim ağı kurmak şeklinde tanımlanmıştır (Çelik, 2000). Bu açıklamalar doğrultusunda, okul sisteminde birçok görev ve sorumluluğu olan okul müdürlerinin başarılı olmalarında iletişimin çok önemli bir yer tuttuğu ortaya çıkmaktadır. Okul müdürlerinin yüksek iletişim becerileri vasıtasıyla sistemin içi ve dışındaki unsurlarla sağlıklı iletişim kurabilmesi, örgütün (okulun) amaçlarına ulaşmasına etki edecektir. Bu noktadan hareketle okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiğinin tespit edilmesi faydalı olacaktır.

2.4. Yönetici Öğretmen İletişimi

Örgütlerde iletişimin, insanları bir arada toplama, birlikte hareket kabiliyeti yaratma özelliğinden ötürü ve örgüt amaçlarının hayata geçirilebilmesi için, işlevsel bir şekilde kullanılmalıdır. Mevzu bahis eğitim kurumları olunca iletişimin önemi de kat ve kat artmaktadır. İletişim insanoğlunun en aktif olarak kullandığı silahıdır, eğitim kurumlarının da hammadde insan olduğu için ve okullarda insanın öğretim ve eğitim süreçlerine tabi tutulması sebebiyle iletişim unsuru da tüm boyutları ile bu örgütlerde etkili bir şekilde kullanılagelmiştir. İletişim okullarda ve diğer eğitim kurumlarında çok farklı boyutlarda, farklı kişiler arasında sürekli olarak kullanılmaktadır. Eğitim örgütlerinde ve okullarda iletişim kavramı bu kurumların amaçlarının gerçekleştirilmesinde en önemli unsurlar olan öğretmenler ve okul yöneticileri arasında da tüm boyutları ile ve çok aktif olarak kullanılmaktadır. Okul

örgütlerinde okul müdürleri ile öğretmenler arasında oluşan sağlıklı iletişim süreçleri tüm eğitim paydaşlarını çok yakından ilgilendirmekte ve etkilemektedir. Yapılan bir çalışmaya göre örgüte hizmet veren tüm iş görenlerin, üyelerin ruh dünyalarında ve bilişsel durumlarında tezahür eder (Goldring, 2002), iletişim bireylerin bir takım amaç ve hedeflere ulaşmak maksadıyla bir arada toplanıp büyük bir güç oluşturmaları (Arısoy, 2007), düşünce ve bilgilerin başkalarına aktarılması (Atak, 2005) şeklinde tanımlanmaktadır. İletişim unsuru bir süreçtir ve bir takım öğelerden meydana gelmektedir, bunları sırasıyla kaynak, mesaj, kodlama, kanal, alıcı, kod açma, geri bildirim ve gürültü şeklinde sayabiliriz.

Örgütsel iletişim amaçların ve hedeflerin sağlanması amacıyla yapılandırılmalıdır, bu şekilde kişiler arası iletişim daha etkili olacaktır. Bunun sebebi örgütlerin hepsinin bilgiye ihtiyaç duymasıdır (Halis, 2000). İhtiyaç duyulan bilgi salt olarak örgütteki üst kademedeki yöneticileri değil, orta düzey yöneticileri ve işleri yapanlar olarak iş görenleri de yakından alakadar etmektedir. Atak (2005), iletişimin örgütlerde verimli ve etkin bir yönetim süreci için olmazsa olmaz bir gerekliliktir demektedir. Yönetim organizasyonunu ilgilendiren fikir ve düşünceler, bir takım biçimlerde alıcının ve göndericinin ruh dünyasını da içeren bir şekilde karşılıklı iletilmektedir. Buradan iletişimin; örgüt ile ilgili tüm süreçlerin temelinde yer alan, bilgilerin bir yöneticiden diğer yöneticiye, bir iş görenden diğer bir iş görene aktarılacak suretiyle taşınabilmesi anlamına geldiği sonucuna ulaşılabilir. 70'li yıllardan sonra örgütsel davranış ile ilgili yapılan araştırmalar eğitim kurumları yönetimlerinin yürütmekte oldukları faaliyetleri ve uygulamaları derinden etkilemiştir (Wren, 1999). Yönetim olgusu tüm boyutları ile liderlerin, çalışanların karakterlerine, örgüt kültür ve iklimine bağlıdır (Rıza, 1996). Bu durum bize, tüm paydaşların örgütü ne şekilde anlamlandırdıklarının ortaya konulmasının, başarının sağlanması için çok önemli olduğunu göstermektedir (Ay ve Çelik, 2003). Eğitim kurumunda yaşananların tümünün, bu kurumun hislerini ve duygularını yansıtmaları bu durumun gerekçesidir. Bu sebeple değişimi örgüte kazandıracak olan yöneticilerin tüm paydaşlar tarafından hissedilen ortak duygulara kendisinin de sahip olması gereklidir. Örgütçe belirlenmiş amaç ve hedeflere ulaşmada en etkili ve verimli yöntem etkili iletişim süreçlerinin oluşturulmasıdır. Burada önemli olan durum ise anlatılanlar ile yapılanların birbiri ile uyumlu olması gerekliliğidir (Ron, 1992).

Etkili okullar tüm örgüt paydaşları için çok iyi tasvir edilmiş amaç ve hedeflerle ortaya konmuş bir yapıda ve akademik başarı hususunda kazanılmış yüksek standartlara sahip olan okullardır. Okul müdürleri kurumun beklenti ve ihtiyaçları paralelinde, başarı gözetilerek, ortaya konan hedefleri çok net bir şekilde diğer tüm eğitim paydaşlarına aktarabilirse, öğretmen ve öğrencilerin bu hedefleri içselleştirip destek sunmalarını sağlayabilirse akademik başarı için örgüt içi motivasyonu herkese kazandırmış olacaktır (Ron, 1992).

Okulda yürütülen eğitim faaliyetlerinin toplumlar için önemi göz önüne alındığında, okul ortamında sağlanan sağlıklı bir zemin sistemin amaçlarına ulaşmasında çok büyük öneme sahiptir demek yanlış olmaz, öğretmenler ve yöneticiler arasında kurulan sağlıklı iletişim ve güven ilişkisinin bir takım sonuçları vardır, bu sonuçları şu şekilde özetlemek mümkündür;

- ✓ Güven ilişkisi ne kadar yoğun ve aktif ise okulun verimli ve etkin hizmet verebilmesi hususunda öğretmen ve yönetici iletişimi sağlam, güvenli ve açık bir şekilde oluşacaktır,
- ✓ Bu iki grup arasında iletişimin güven temelinde oluşturulması, öğretmenlerin okula aidiyet duygularını geliştirecek, süreçlere daha fazla katkı sunmalarının önünü açacaktır,
- ✓ Okullarda gerek eylemsel gerekse fikirselsel temelde ortaya çıkan süreçlere aktif olarak gerçekleştirilen katılım sonunda öğretmenler ve okul müdürleri kendi menfaat ve çıkarlarından vazgeçerek, okul çıkarlarını el üstünde tutacak ve çalışmalara katılım oranları artacaktır
- ✓ Grup sinerjisi denilen olgu, belirlenen hedef ve amaçların, paydaşların niyetlerinin açık ve net bir biçimde ortaya konması ile gelişim gösterecektir,
- ✓ Sağlıklı iletişim kanalları oluşturulunca grup üyeleri birbirini sevecek, bağlılık artacak ve belirlenen hedeflere ulaşırken üyeler severek hizmet sunacaklardır,
- ✓ Tüm paydaşların mutlu bir şekilde süreçlere katıldığı ve hizmet verdiği bir örgütte üyelerin mesleklerine olan bağlılıkları ve iş konusundaki memnuniyetleri artacağı için sağlıklı iletişim kanalları oluşturulacaktır (Rafferty, 2003).

Okul örgütlerinde yukarıda bahsi geçen güven ilişkisinin okul müdürleri ve öğretmenler arasında sağlanamaması durumunda ise çatışmalar ortaya çıkacak ve bir panik havası oluşacaktır (Yeniçeri, 1993). Bu durumdan ötürü okul müdürlerinin okulda başarıyı sağlamak için tüm eğitim paydaşlarını bu rüyaya inandırmaları gerekmektedir (Ron, 1992). Yapılan bir araştırmada okul müdürleri akademik başarının ortaya konması ve artırılmasında, okulun

belirlenen vizyonuna paralel olarak adımlar atmalı, okul örgütünde anlaşılabilir, çok net hazırlanmış kuralları oluşturarak, bir davranış kalıbı modeli meydana getirmelidirler denilmektedir (Korir ve Karr- Kidwell, 2000).

Toplumu etkileyen en önemli örgütler olarak okulların sağlıklı ve verimli iletişim kanallarına sahip olması toplumun gelişimi açısından önemli bir etkidir. Okuldaki tüm eğitim paydaşları iletişim hususunda devamlı aktif olmalıdırlar. Bunun nedeni insanların sadece etkileşim ve iletişim kurularak eğitilebilmeleridir. Eğitim paydaşları arasında oluşan bütün iletişim durumları örgüt sistemi içinde ve herkesi etkisini alarak ilerlemektedir. Bu bağlamda eğitim sisteminin yönetilmesi ve eğitim öğretim faaliyetlerinin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi için okul yöneticileri ile öğretmenler arasındaki iletişim ön plana çıkmaktadır. Bu iletişimin ilgili taraflar arasında sağlıklı bir şekilde sürdürülmesi öncelikle eğitim öğretim süreçlerinin en önemli muhatapları olan öğrenciler için sonrasında ise tüm okul paydaşları için önem arz etmektedir. Çünkü iletişim kanallarının doğru bir şekilde işletilememesi okulun veriminin ve motivasyonunun azalmasına neden olacaktır. Bu kapsamda araştırmanın amacı yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişimin ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine dayanılarak değerlendirilmesidir.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada bir durumu var olan şekliyle olabildiğince ideal bir şekilde betimlemeyi amaçlayan tarama modeli kullanılmıştır. Karasar'a (1999) göre tarama modeli geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu nedenle araştırma modeli olarak tarama modeli seçilmiştir.

Ayrıca araştırma nitel veri toplama araçlarından, yarı yapılandırılmış görüşme formu kapsamında da gerçekleştirilmiştir. Yarı-yapılandırılmış formlar, kişinin kendisini ifade etmesine olanak sağlayan bir formdur (Büyüköztürk vd., 2012).

3.2. Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcılarını amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt ve maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak seçilmiş toplam 12 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Bu çalışmaya katılım için belirlenen ölçüt, okul yöneticisi olarak görev yapmıyor olmaktır. Bununla birlikte yaş, cinsiyet, mesleki kıdem gibi demografik değişkenler açısından katılımcı grup mümkün olduğunca farklı özelliklere sahip olanlardan seçilmiştir. Bu şekilde maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Araştırmanın veri toplama aracını tarama modellerinde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme şekli oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından hazırlanan 4 tane soru, belirlenen okul yöneticilerine sorulmuş olup, mülakat sorularına cevap aranmıştır.

3.4. Mülakat Sorularının Analizi ve Yorumlanması

Çalışma grubunun Mülakat sorularına verdikleri cevaplar, aslını bozmadan orijinal görüşler korunarak araştırmacı tarafından kısaltılması sağlanmıştır. Daha sonra veriler geçerli boyutlara göre gruplandırılmış ve içerik analizi yapılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmada “İlk/Ortaokullardaki yönetici öğretmen iletişiminde yaşanan sorunlar nelerdir?” sorusuna dair görüşler şu şekilde ifade edilmiştir.

Tablo 1. İlk/Ortaokullardaki yönetici öğretmen iletişiminde yaşanan sorunlara ilişkin bulgular

Görüşler	f
İletişim Eksikliği	7
Empati Kuramama	3
Yöneticilerin Öğretmene Yeteri Kadar Destek Vermemeleri	2

Tablo 1’de İlk/Ortaokullardaki yönetici öğretmen iletişiminde yaşanan sorunlara ilişkin katılımcı görüşleri ele alınmıştır. Buna göre katılımcıların büyük bir bölümü (f = 7) iletişim Eksikliği olarak ifade etmiştir. Katılımcıların İlk/Ortaokullardaki yönetici öğretmen iletişiminde yaşanan sorunlar hakkındaki düşüncelerine ilişkin kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“Eksik ve aksak iletişim, tarafların dinlenme ve konuşma kurallarına uymaması Yoğun evrak işlemlerinden dolayı öğretmen ve idare arasında sağlıklı iletişim kurulamıyor. Ben dili yerine sen dilinin kullanılması nedeni ile sağlıklı iletişimin sağlanamaması. Birbirini anlayamama, kendi bakış açısından bakma, güvensizlik, iletişimsizlik. Yöneticilerin öğretmenlere üstten bakmaları nedeni ile aralarındaki iletişimsizlik.” (f=7)

“İletişim, güven ve empati yetersizliği. Empati kuramama.” (f=3)

“Yöneticilerin öğretmenlere yeteri kadar teknik destekte bulunmaması. Yöneticiler öğretmenlere destek vermemekte ve onlardan habersiz gibi davranmaktalar.” (f=2)

Verilen diğer cevaplar ise;

“Görev paylaşımı sorunları, sendika ve kültürel farklılıklardan oluşur.” “Yöneticilerin görevi kötüye kullanıp öğretmenler üzerinde mobing uygulaması.” “Yöneticilerin adil olmaması, öğretmenin iyi niyeti suiistimal etmesi.”

Araştırmada “İlk/Ortaokullardaki yönetici öğretmen iletişiminde yaşanan sorunların sebepleri nelerdir?” sorusuna dair görüşler şu şekilde ifade edilmiştir.

Tablo 2. İlk/Ortaokullardaki yönetici öğretmen iletişiminde yaşanan sorunların sebeplerine ilişkin bulgular

Görüşler	f
Karşılıklı ilişkilerde saygının ve anlayışın olmaması	5
İdarenin eşit davranmada eksik kalması ve yanlış anlaşılmalara Ego yönetici, itaatsiz öğretmen davranışları	3
	2

Tablo 2’de İlk/Ortaokullardaki yönetici öğretmen iletişiminde yaşanan sorunların sebeplerine ilişkin katılımcı görüşleri ele alınmıştır. Buna göre katılımcıların büyük bir bölümü (f = 5) karşılıklı ilişkilerde saygının ve anlayışın olmaması olarak ifade etmiştir. Katılımcıların İlk/Ortaokullardaki yönetici öğretmen iletişiminde yaşanan sorunların sebepleri hakkındaki düşüncelerine ilişkin kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“Ast üst ilişkisinde karşılıklı saygının, bilincinin ve güvenin yitirilmesi, ben dili yerine sen dilinin kullanılması. Her iki tarafın da empati yapmamasından dolayı saygının olmayışı. Empatinin ve anlayışın olmaması. Yönetici ile öğretmen arasındaki iletişimin çok yüzeysel kalması. İletişim eksikliği, saygısız davranışlarla sınırların ihlal edilmesi.” (f=5)

“Herkesin kendi açısından olaya bakması, idarecilerin bazen eşit davranmada eksik kalması. Yönetici ve öğretmenlerin yönetmeliklerden habersiz olmaları davranışlarında etik ve eşit olmamaları. Birbirini yanlış anlama, olayları üçüncü bir kişiden duymak.” (f=3)

“Eğitim ve öğretim sürecinde yaşanan sorunların çoğunlukla öğretmene yüklenmesi, egolu yönetici ve itaatsiz öğretmen davranışları. Yöneticilerin katı ve sert tutumu, öğretmenlerin sorumluluğunu bilmemeleri.” (f=2)

Verilen diğer cevaplar ise;

“Yöneticilerin sadece okulun fiziki şartlarını iyileştirilmesine yönelik çalışmalara ağırlık vermesi, akademik yönde öğretmenlerin yalnız kalması.”

“Yönetici ve öğretmenler arasında iletişim kopukluğu vardır.” “Yönetici ve öğretmenler arasında jenerasyon ile yaş farkının olması.”

“Teknolojiye hâkim olamama, yönetmenliklerin fazla bilinmiyor olması.” “Uzaktan eğitimden dolayı iletişimde yaşanan sıkıntılar.”

Araştırmada “İlk/Ortaokullardaki yönetici öğretmen iletişiminde yaşanan sorunların çözümü için neler yapılmalıdır?” sorusuna dair görüşler şu şekilde ifade edilmiştir.

Tablo 3. İlk/Ortaokullardaki yönetici öğretmen iletişiminde yaşanan sorunların çözümü için neler yapılmalıdır? Sorusuna ilişkin bulgular

Görüşler	f
Eğitim, seminer ve grup toplantıları organize edilmeli, yönetici ve öğretmenler birlikte hareket etmeli	11
Yöneticinin öğretmeni desteklemesi	3

Tablo 3’de İlk/Ortaokullardaki yönetici öğretmen iletişiminde yaşanan sorunların çözümü için neler yapılabileceğine dair katılımcı görüşleri ele alınmıştır. Buna göre katılımcıların büyük bir bölümü (f = 11) eğitim, seminer ve grup toplantıları organize edilmeli, yönetici ve öğretmenler birlikte hareket etmeli olarak ifade etmiştir. Katılımcıların İlk/Ortaokullardaki yönetici öğretmen iletişiminde yaşanan sorunların çözümü için neler yapılabileceği hakkındaki düşüncelerine ilişkin kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“Yönetici ve öğretmenlerin öğrencilere daha iyi hizmet vermesi için birlikte hareket etmeleri gerekir. Yönetici ve öğretmenlerin bir arada katılabilecekleri eğitim, seminer ve grup toplantıları organize edilmeli ve her ikisi buna teşvik edilmeli. Birlikte daha çok aktivite yaparak, birbirini tanıyıp anlayarak, ortak paydalar oluşturmaktır. Olabildiğince uyumlu ve grup çıkarlarına uygun davranmaları, iletişim problemlerini halletmeleri gerekir. Öncelikle birbirlerine güvenmeyi bilmelidirler, açık sözlü olmalı ki aralarındaki iletişim iyi olsun. Yöneticilerin iletişim becerileri iyi olmalı, sürekli bir araya gelip bilgi alış-verişinde bulunulmalı. Yöneticiler okul içinde

öğretmen ve öğrencisiyle sürekli iletişimde bulunmalıdır. Yönetici ile öğretmen iletişim için doğru kanallar seçmelidir. Farklı düşüncelerin zenginlik olduğunu farkında olmalılar. Olaylar büyümeden oturup konuşulmalı, empati kurulmalı, karşılıklı verimli olması için bilgilerin sağlıklı ve zamanında paylaşılması.” (f=11)

“Yönetici ve öğretmenlerin evrak işlerinin hafifletilmesi, yöneticinin öğretmeni desteklemesi. Yöneticiler eşit ve adil davranmalı bütün öğretmenlerini eşit şekilde desteklemeli. Kişilerin birbirlerinden ne bekledikleri açık ve net bir şekilde ifade etmeliler, samimiyet ve dürüstlük iletişimi pekiştirir ve kişiler arasındaki desteği artırır.” (f=3)

Verilen diğer cevaplar ise;

“Daha fazla empati kurmaları, kurallara daha fazla uymaları.”

Araştırmada “Size göre yönetici ve öğretmenler arasındaki ideal iletişim nasıl olmalıdır?” Sorusuna dair görüşler şu şekilde ifade edilmiştir.

Tablo 4. Size göre yönetici ve öğretmenler arasındaki ideal iletişim nasıl olmalıdır? Sorusuna ilişkin bulgular

Görüşler	f
Karşılıklı saygı, güven ve samimiyet içerisinde	10
Ast üst ilişkisinin bilinmesi ve empati kurulması	4

Tablo 4’de, Size göre yönetici ve öğretmenler arasındaki ideal iletişim nasıl olmalıdır? Sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri ele alınmıştır. Buna göre katılımcıların büyük bir bölümü (f = 10) karşılıklı saygı, güven ve samimiyet içerisinde olarak ifade etmiştir. Katılımcıların size göre yönetici ve öğretmenler arasındaki ideal iletişim nasıl olmalıdır? Sorusuna yönelik olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“Karşılıklı saygı ve güven içerisinde, ast üst ilişkisi göz önünde bulundurularak dinlenme ve konuşma kurallarını riayet edilmelidir. İdare ve öğretmenler arasındaki ilişkilerin güven ve samimiyet üzerinde kurulmalıdır. Samimi bir ortam oluşturarak, resmiyeti de elden bırakmamak kaydıyla iletişim güçlendirmelidir. Her iki tarafın da olabildiğince yumuşak, anlayışlı yaklaşımlar sergilemelidirler. İletişimde ben dilini kullanmalıdırlar. Karşıdakinin duygu ve düşüncelerine önem vermeli ve bunu ona hissettirmelidirler. Karşılaşan sorunlar karşısında ortak hareket ederek çözümler aramalıdır. Karşılıklı saygıya dayalı yönetmelik çerçevesinde davranmalı. Karşılıklı saygı çerçevesinde sorunlara akılcı çözüm bulmaları. İlişkiler samimi ve içten olmalı ki iletişim sağlıklı olsun. Karşılıklı egoları bir kenara bırakıp toplum-öğrenci-gelecek için birbirini dinlemeli, çözüm odaklı iletişim kurmaları gerekir.” (f=10)

“Ast ve üst ilişkilerinin bilinmesi ve empati kurulmasıdır. Yönetici ile öğretmen arasındaki ideal iletişim sınırlar ve kurallar çerçevesinde olmalıdır. Yönetici eşitlik ilkesinden şaşmamalıdır. Karşılıklı iletişimin doğru sağlanması, üstler sorumluluklarını zamanında yerine getirmeleri gerekir.” (f=4)

Verilen diğer cevap ise;

“Yönetici her şekilde öğretmenin yanında olmalıdır. Veli ve çevre baskısına karşı öğretmene destek çıkmalıdır.”

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Araştırmanın yapıldığı okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre elde edilen bulgular şu şekildedir;

Araştırmada “İlk/Ortaokullardaki yönetici öğretmen iletişiminde yaşanan sorunlar nelerdir? Sorusu sorulduğunda “Eksik ve aksak iletişim, tarafların dinlenme ve konuşma kurallarına uymaması, birbirini anlayamama, kendi bakış açısından bakma, güvensizlik, iletişimsizlik.” Cevaplarında yoğunluk olduğu görülmektedir. Buna göre taraflar arasında birbirini anlamaya çalışmama kaynaklı iletişim bozukluğu vardır diyebiliriz.

Araştırmada “İlk/Ortaokullardaki yönetici öğretmen iletişiminde yaşanan sorunların sebepleri nelerdir?” Sorusu sorulduğunda “Karşılıklı ilişkilerde saygının ve anlayışın olmaması” cevabının yoğunlukta olduğu görülmektedir. Buna göre ilk/Ortaokullardaki yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişimde birbirlerine karşı saygı ve anlayışlı davranışların hakim olmadığını söyleyebiliriz.

Araştırmada “İlk/Ortaokullardaki yönetici öğretmen iletişiminde yaşanan sorunların çözümü için neler yapılabilir?” Sorusu sorulduğunda “Eğitim, seminer ve grup toplantıları organize edilmeli, yönetici ve öğretmenler birlikte hareket etmeli” cevaplarının yoğun olduğu görülmektedir. Buna göre katılımcıların iletişimin daha sağlıklı olması açısından eğitim, seminer ve grup toplantıları organize edilerek yönetici ve öğretmenlerin iletişimlerinin artırılabilirine inandıklarını söyleyebiliriz.

Araştırmada “Size göre yönetici ve öğretmenler arasındaki ideal iletişim nasıl olmalıdır?” Sorulduğunda “Karşılıklı saygı, güven ve samimiyet içerisinde olmalı” cevabının yoğun olduğu görülmektedir. Buna göre yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişimlerde saygı, güven ve samimiyet eksikliği vardır diyebiliriz.

5.2. Öneriler

Eksik iletişimin çözülebilmesi için tarafların birbirlerini dinlemeyi öğrenmeleri ve birbirlerine karşılıklı olarak saygı duymaları ve empati kurmaları gerekmektedir.

Yaşanan sorunların sebepleri olarak saygı ve anlayışın olmaması olarak belirtildiğinden, bu huzursuzluğun giderilmesi için yönetici ve öğretmenlerin birbirlerine saygılı davranmaları gerekmektedir.

Yönetici ve öğretmenlerin iletişiminde yaşanan sorunların çözümü için eğitim, seminer ve grup toplantıları organize edilmeli, yönetici ve öğretmenler birlikte hareket etmeleri sağlanmalıdır.

Yönetici ve öğretmenler arasındaki ideal iletişimin kurulabilmesi için tarafların birbirlerine karşılıklı olarak samimi davranmaları bununla birlikte saygı ve güven duygusu içinde hareket etmeleri gerekmektedir.

KAYNAKÇA

1. Adu-Oppong A. A. and Agyin-Birikorang E. (2014). Communication in the workplace: Guidelines for improving effectiveness. An empirical analysis. Education.
2. Arısoy, B. (2007). Örgütsel iletişimin motivasyon ve iş doyumuna üzerine etkileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
3. Atak, M. (2005). Örgütlerde resmi olmayan iletişimin yeri ve önemi. Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi.
4. Celep, C. (2001). Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler. Ankara: Anı Yayıncılık.
5. Eroğlu, K. (2011). Örgütsel iletişim ile iş tatmini unsurları arasındaki ilişkiler: kuramsal bir inceleme. Ege Akademik Bakış Dergisi,
6. Fliet N. (2000). Culture club: an investigation of organisational culture. Paper Presented at the Annual Meeting of the Australian Association for Research in Education, Sydney.
7. Freiberg, J. H. (1983). Improving school climate--a facilitative process. Paper Presented at the Seminar in Organizational Development in Schools, University of La Verne, California.
8. Goldring, L. (2002). The power of school culture. Leadership.
9. Green, R. L. (2010). The four dimensions of principal leadership: A framework for leading 21st century schools. Boston, MA: Pearson.
10. Hartzell, G. N., and Petrie, T. A. (1992). The principal and discipline: Workingwithschool structures, teachers and students. Clearing House.
11. Korir, J. and Karr-Kidwell, P. J. (2000). The Relationship between self esteem and effective educational leadership. A Literary Review, Recommendations, and Interviews.
12. Lunenburg, F.C,& Irby, B. J. (2006). The principalship: Vision to action. Belmont, CA: Wadsworth/Cengage.
13. Lunenburg, F.C. (2010) Communication: The Process, Barriers, and Improving Effectiveness. Schooling.
14. Ron, R. (1992). Student motivation school culture, and academic achievement: what school leaders can do. Eugene, Oreg.
15. Sanchez, Y. and Guo, K.L. (2005). Workplace Communication. Boston, MA: Pearson
16. Yeniçeri, Ö. (1993). İşletmelerde yönetim, organizasyon ve davranış. Ankara: Tutubay Basım A.Ş.

Subject Area
Sociology

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 101
PP: 2727-2732

Arrival
06 July 2022

Published
31 August 2022
Article ID Number
63939

Article Serial Number
19

Doi Number
<http://dx.doi.org/10.29228/8/ssj.63939>

How to Cite This Article
Yılmaz, E. (2022).
“Yapısal Özellikleri
Açısından Antik
Mısır’da Kent ve
Kentleşme” International
Social Sciences Studies
Journal, (e-ISSN:2587-
1587) Vol:8, Issue:101;
pp:2727-2732



Social Sciences Studies
Journal is licensed under
a Creative Commons
Attribution-
NonCommercial 4.0
International License.

Yapısal Özellikleri Açısından Antik Mısır’da Kent ve Kentleşme

City and Urbanization in Terms of Structural Characteristics in Ancient Egypt

Ensar Yılmaz¹ 

¹ Doç. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, İstanbul, Türkiye

ÖZET

Gizemli ve görkemli medeniyetlerin başında gelen Antik Mısır medeniyeti ve kentleri MÖ 3000 yılında Kral Menes tarafından Nil Nehri çevresine inşa edilmiştir. Tarihsel süreçte çoğu yerde değişiklik göstererek ortaya çıkan kentlerin, Eski Mısır’da ortaya çıkışı apayrı bir görünüm sergiler. Etrafı surlarla çevrili ve sağlam bir biçimde kurulmuş kentlerin olmadığı Eski Mısır’dan günümüze belki pek çok şey ulaşmıştır, ancak kentlerin kendisinden geriye pek bir şey kalmamıştır. Mısır medeniyetinde kent yerleşimlerinde görülen kolonlu açık mekân projeleri, anıtsal yapılar, mekânsal yapılandırmadaki geometrik düzen ve formalizm, kumul alanların peyzaj özellikleri, avlular, kent silüetinde belirleyici olan palmiye ağaçları kentsel imaj ve görüntünün ana unsurlarıdır. Eski Mısır’da kentlerde anıt mezar ve tapınaklar olan piramitlerin, kent silüetinin hâkim yapılanması olduğunu görüyoruz. Sınırlandırılmış açık mekân kurgulanmalarıyla biçimsel düzlemde belirgin geometrik formların tercih edildiği yapılar ile informal kent dokusunun entegre edildiğini söylemek mümkündür. Mısır’da yerleşik yaşama geçişin ardından kentleşme sürecinin, mimari yapılarındaki artışın, tarımsal ilerlemenin ve idari sistemin gelişme kaydettiğini biliyoruz. Doğaldır ki bu süreç sosyal yaşamı biçimlendirerek bazı meslek gruplarının ve çeşitli sınıfların ortaya çıkmasını da beraberinde getirmiştir. Yeterli seviyede gelişme gösteremeyen Eski Mısır kentlerinde kanalizasyon sistemi yoktu ve halk kent yaşamından yoksundu; dolayısıyla bunları kentsel gelişimin önündeki engeller olarak sayabiliriz. İnsanlarının monoton bir yaşam sürdüğü Eski Mısır’da, kentler de aynı tekdüzellik içinde kalmış, sanatı da binyıllarca aynı çizgi içinde seyretilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Antik Mısır, Kent, Kentleşme

ABSTRACT

Ancient Egyptian civilization and cities, which are among the leading mysterious and magnificent civilizations, were built around the Nile River in 3000 BC by King Menes. The emergence of cities, which changed in many places in the historical process, in Ancient Egypt shows a completely different vision. Perhaps a lot of things survived from Ancient Egypt, where there were no firmly established cities surrounded by walls, but not much remained of the cities themselves. Open space projects with columns in urban settlements in Egyptian civilization, monumental structures, geometric order and formalism in spatial configuration, landscape characteristics of sand dune areas, courtyards, and palm trees, which are decisive in the city silhouette, are the main elements of the urban image. It is seen that the pyramids, which were the monumental tombs and temples in cities in ancient Egypt, were the dominant structures of the city silhouette. It is possible to argue that the informal urban texture was integrated with the structures in which distinctive geometric forms were preferred on the formal plane with limited open space buildings. It is already known that the urbanization process, the increase in architectural structures, agricultural progress, and the administrative system developed after the transition to settled life in Egypt. Naturally, this process also shaped social life and brought with it the emergence of some occupational groups and various classes. Ancient Egyptian cities that did not develop at adequate levels did not have sewer systems and the people were deprived of urban life. For this reason, these can be listed as the obstacles to urban development. In Ancient Egypt, where the people lived a monotonous life, the cities remained in the same monotony, and their art followed the same line for millennia.

Keywords: Ancient Egypt, City, Urbanization

1. GİRİŞ

İçinde doğduğu çevrenin fiziki, iktisadi, sosyal ve kültürel koşullarının tüm değişim ve dönüşümleriyle mekânsal yansıması olarak tanımlanan kent kavramı (Uğurlu, 2010: 25) başka bir ifadeyle “Şehir” (city/cité/site) olarak da adlandırılan işlevsel/yapılandırılmış alanlardır, yani bir arada olmak isteyen insanların sosyal/yapısal/fiziksel unsurlarıyla kurguladıkları mekânlardır (Yazar & Önkıl, 2019: 63).

Tarihsel süreçte insanlık birikimini gelecek kuşaklara taşıyan kentler, aynı zamanda taşıdığı medeniyet birikimiyle de insanlığın geleceğini şekillendirmiştir (Koyuncu, 2011: 31). Öyleyse kentin tarihi, bir biçimiyle de insanlığın ve medeniyetin tarihidir ve medeniyetin tüm izlerini kent yerleşimlerinde görmek mümkündür (Uğurlu, 2010: 25-26).

Tarihteki ilk büyük kentler incelendiğinde, bunların Akdeniz kıyıları, Dicle ve Fırat nehirleri arasındaki vadiler, Nil Nehri vadisi ve İndüs Nehri çevresi gibi nehirlerin geçtiği verimli ovalarda inşa edildiği görülmektedir (Uğurlu, 2010: 34). Gizemli ve görkemli medeniyetlerin başında gelen Antik Mısır medeniyeti ve kentleri de MÖ 3000 yılında Kral Menes tarafından Nil Nehri çevresine inşa edilmiştir (Şahin, 2021: 131).

İnsanlık tarihinde kurulan ilk kentler ve kent devletlerinin yanı sıra, antik çağın ilk imparatorluklarının da Mısır ve Mezopotamya’da olması, tarım devriminin bu bölgelerde gerçekleşmiş olmasından kaynaklanır (Taş & Günay, 2015: 143). Bu iki medeniyette MÖ 4. binyıl sonlarında yazılı uygarlıklar doğmuş, tarım toplumlarındaki işbölümü ve örgütlenmenin ardından ilk devletleşme süreci başlatılmıştır (Çıvgın, 2014: 100).

2. COĞRAFI VE FİZİKSEL YAPI

Mısır medeniyetinin Nil Nehri kenarında inşa edilmiş olması, onu kültürel anlamda öteki medeniyetlerden ayırmış, coğrafi konumu itibariyle kendine özgü bir kültürün oluşmasına neden olmuştur (Şahin, 2021: 131).

Coğrafi düzlemde Afrika'nın kuzeydoğusunda bulunan Mısır topraklarının büyük bir kısmı çöllerden ibarettir. Ancak çöl ve denizin Mısır için bir yönüyle doğal savunma alanları oluşturduğunu söylemek de mümkündür. Nüfusunun büyük bir bölümünün kıyısında yaşadığı Nil Nehri, ülke için hayati bir öneme sahiptir. Nil Nehri'nin Afrika'nın tropikal yağmurlarıyla dolup taşması ve sonrasında yatağına dönerek geri çekilmesi, bu coğrafyanın çok bereketli alüvyonlu topraklara kavuşmasını sağlamıştır. Bu durum Mısır'ın tarımı, matematiği ve geometriyi geliştirmesiyle sonuçlanmış, büyük bir medeniyet olmasının yolunu açmıştır. (Çiçek, 2014: 3).

Güneyde ikamet eden halk, taşkınların yaklaşmakta olduğunu, ağustos ayının başında suyun akışının sesinden, çıkardığı gürültünün şiddetinden ve su seviyesinin yüksekliğinden anlayabilir; sonrasındaysa birkaç gün içinde kıyılara ulaşan taşkınların ekilebilir ovalardan haftalarca ayrılmadığına tanık olur. Halk bilir ki, taşkın eğer aşırı düzeyde güçlü değilse tarım arazileri alüvyona kavuşacak, bu da bereket getirecektir. Taşkınların kaynağına çekilerek geri dönmesi demek, ekime hazır hale gelmiş, sulanmış ve gübrelenmiş toprağın yüzeye çıkması demektir. Nehir boyunca uzanan dar ve engebeli ovayı parçalara ayıran taşkınların çevre halkının kolaylıkla ekim-hasat yapabileceği büyüklükteki arazilerin sınırını da doğal bir şekilde çizmiş olması, nüfusla uyumlu yerleşimlerin ortaya çıkmasını da sağlamıştır. Bu yerleşimlerin kimileri, süreç içinde yerel krallıklar biçiminde örgütlenme yoluna gitmiştir. (Wilkinson, 2011, akt. Çıvgın, 2014: 101).

Ülkenin kuzeyinde yer alan en büyük kenti Memfis ve güneyinde bulunan en büyük kenti Teb, handiyse 2000 yıl boyunca Mısır'ın en önemli yerleşimleri olarak kalmıştır. Memfis kenti Orta Krallık Dönemi'nin başkentidir ve nasıl bir yerleşim olduğuyla ilgili yeterli bilgi mevcut değildir; yine de tahminlere göre, kentin, ünlü "Beyaz Duvarları"yla çevrili, planlı, kaleye benzer bir kraliyet sarayı vardır ve Ptah Tapınağı'nın etrafındaki yerleşim bölgelerinden meydana gelen bir küme niteliğinde olduğu sanılmaktadır (Adıyeke, 2019: 21-22).

Mısır'ın coğrafi yapısını Nil Nehri'nin özellikleri tanımlamaktadır: Doğusunda çöl ve Kızıldeniz ile batısında Libya çölü bulunurken, kuzeyinde Akdeniz ile güneyinde Nil şelalesi yer alır ve bu, ülkeyi her yönüyle çevrelemiştir. Coğrafi bakımdan Yukarı Mısır ve Aşağı Mısır olmak üzere iki ana bölgesi bulunur (Ergin, 2007: 2).

Nil vadisinin ekolojik yapısıyla şekillenen kendine özgü koşulları, Mısır medeniyetinin dengeli yapısını belirler; çünkü vadiye hemen hiç yağmur yağmasa da sulama için gerekli olan su, yaz yağmurlarıyla birlikte yıllık taşkınlarla Etiyopya dağlarından Nil'e dökülerek alüvyonları getirir, verimli toprakla suyun birleşmesi sonucu normal yağmurla beslenmiş topraktan üç-dört kat ürün alınırdı. Elbette buradaki verimde sadece toprağın ve suyun zenginliği yeterli değildi, taşkınların düzeni de belirleyiciydi (Freeman, 2003: 24). Örneğin senelik taşkınların hacminde düzenli aralıklarla oluşan uzun süreli düşüşler sosyal gerilime, siyasi ve askeri çatışmalara yol açabiliyordu, hafif taşkınlar ise yedek erzak birikimini çoğaltıyordu. Nil'in kabarıp taşmasının önemli bir sonucu da, mekânı düzenleme noktasında insanüstü ve olağanüstü seviyede bir ortak çabaya gereksinim duyulduğu için merkezi bir hükümetin kurulmasını kolaylaştırması olmuştur (Güven, 2020: 65).

Mısır toplumunu etkileyen üç coğrafi etkenden biri, ülkenin bir vaha olmasıdır; ikincisi sahraya has bir iklimi vardır; üçüncüsü ise, uzunluğunun enine oranla yaklaşık on kat daha fazla olmasıdır (Adıyeke, 2019: 18).

3. SOSYO-EKONOMİK YAPI

Eski Taş Çağı'ndan (Paleolitik Çağ) bu yana insanların yaşadığı bir yer olmuştur Mısır (Sivas, 2013; 16). Mısır ve Mezopotamya'da tarım devriminin meydana gelmesi bu bölgelerin insanlık tarihinde ilk kentlerin ve kent devletlerinin yanı sıra, antik çağın ilk imparatorluklarının inşa edildiği yerler olmasını da sağlamıştır (Taş & Günay, 2015: 143).

Mısır coğrafyasının tarihsel açıdan Nil Vadisi'nin yer aldığı Yukarı Mısır ve nehir deltasının bulunduğu Aşağı Mısır olmak üzere iki bölgesi vardır (Tokuroğlu & Ersoy, 2021: 51). Afrika kıtasında çiftçi-otlatıcılığa dayalı geçim ekonomisinin (yiyecek üretiminin) başladığı ve uygarlığın olgunlaştığı ilk merkezler, Mısır ve bugünkü Sudan Cumhuriyeti'nin kuzey yarısı olan Nübye'dir (Çıvgın, 2015: 372).

Mısırlılar kanallar kurmuş, bataklıkları kurutarak tahıl ürünleriyle ziraat yapmaya başlamışlardır; ayrıca kerpiçten ve kumaştan oluşturdukları evlerle de yerleşik düzenin ilk temsilcileri olmuşlardır (Dönmez, 2019: 4).

Mısır medeniyetinin uzun tarihindeki en başat unsur Nil Nehri'dir; çünkü her yaz su taşkınlarıyla kıyıları baştan başa kuşatarak alüvyonlu bir tabaka bırakan Nil, sürekli tekrarladığı taşkınlarıyla Mısır'ı aklıktan koruyan bir simge halini de almıştır. (Tokuroğlu & Ersoy, 2021: 51).

Nil Nehri'nden taşan sel sularının ekim ayında geri çekilmesiyle birlikte, tohum ekiminden önce çiftçiler pullukları aracılığıyla çamuru toprağa çevirirlerdi. Bira yapmak için arpa ile gemik (ekmek yapımında kullanılan bir tür buğday), sıklıkla ekilen tahıllardı. Çiftçiler kaz, koyun, inek ve keçi de yetiştirirdi. Orakla kestigi başakları sepetlere koyan çiftlik işçileri, ardından sepetleri daire biçimli harman yerine götürürlerdi; tahılları saplardan ayırma işlemi büyükbaş hayvanlar tarafından ezilerek yapılır, ortaya çıkan tahılların öğütülüp un haline dönüştürülme sürecine geçilirdi (Brookes, 2012: 24).

Eski Mısır medeniyeti, bir dereceye kadar Nil Vadisi'nin kendine özgü şartlarına adepte olabildiği için başarılı olmuştur. Meydana gelebilecek taşkınların doğru tahmini ve Nil Vadisi'nde kontrollü sulamanın yapılması sosyal ve kültürel gelişime neden olan ürün fazlasını ortaya çıkarmıştır. Bu durum, karmaşık tarım ve inşaat projelerinin uygulanmasına, Nil Vadisi ve çevresindeki çöl arazisinde var olan madenlerin işletilmesine, dış dünya ile ticaretin geliştirilmesine ve özgün bir yazı sisteminin erken evrelerde geliştirilmesine imkân tanımıştır. Eski Mısır medeniyeti Önyasya ülkeleri ile ticari ilişkiler de kurmuş; takas sistemine dayanan bu alışverişlerde kimi zaman süs eşyaları ve belli ağırlıktaki gümüş ve altın külçelerinin yanı sıra, hayvanlar ve köleler de maddi değer ölçüsü olarak sayılmıştır (Çiçek, 2014: IV).

Genelde tarımsal bir ekonominin hâkim olduğu Mısır'da büyük şehir merkezlerine gereksinim duyulmayan düşük yoğunluklu bir nüfusun var olduğu geniş tarım alanları mevcuttur. Toplumun çok büyük bölümünün toprakla olan teması Mezopotamya'yı dahi aşmaktadır (Erişken, 2020: 37). Buradan da anlaşılabileceği gibi, hiçbir kentin bahçe, meyvelik ve tarlalardan tümüyle ayrı kalması düşünülemezdi (Adıyeke, 2019: 26).

Mısır'da yerleşik bir düzenin kurulmasının ve buna bağlı olarak dünya üzerinde ilk kez sistematik bir biçimde barınak yapımının gerçekleşmesinin nedeni, Nil Nehri'nin etrafındaki verimli topraklarda yapılan tarımdır (Çiçek, 2014: 4). Gerek Mısır'da, gerekse de Mezopotamya'daki uygarlıklarda tarımsal faaliyet o kadar önemlidir ki bu durum ticarete yeğlenecek bir noktadır; dolayısıyla doğu uygarlıklarında toprakta vergileme sistemi devletin asli kaynağı olarak görülmektedir (akt. Taş & Günay, 2015: 156-157). Tarım ve toprağın ticari faaliyete nazaran daha kıymetli olması, toprağa egemen olan sınıfların piyasa üzerinde mutlak denetim sağlamalarını mümkün kılmıştır. Tam da bu nedenle antik çağ uygarlıklarında toprak sadece ticaretin değil, sermaye ve işgücünün de (kölelik) önüne geçmiştir (Taş & Günay, 2015: 157).

Nüfusun büyük bir bölümünün serfliğe yakın bir yaşama biçiminin olduğu Eski Mısır'da, çok sayıda işçi de doğrudan tapınakların denetimi altında çalışmaktadır. Tam anlamıyla bilinemesi de, mevcut bilgilerden hareketle Nil'in taşkın ovasının dışında bulunan taşocaklarının işletilmesi ve ticari faaliyetlerin tümünün firavunların elinde olduğunu söyleyebiliriz; o kadar ki firavunların halka lütuf olarak dağıttığı hammaddeyi saymazsak, insanların hammaddeye ulaşması pek mümkün gözükmemektedir (Freeman, 2003: 66). Dolayısıyla bireysel açıdan ekonomik girişim imkânları da genel hatlarıyla sınırlıdır. Özel mülkiyetin oluşma süreci Eski Krallığın sonlarına doğru gerçekleşmiştir; tapınaklar ve ölü vakıflarına kralın fermanlarıyla sağlanan birtakım ayrıcalıkların yanı sıra; tüccarlar, zanaatkarlar ve özgür çiftçilerin hayvan, gemi, ev ve topraklarından oluşan özel mülkiyetlerini ön plana çıkarması İlk Ara Dönem'in karmaşasında meydana gelmiştir (Gezmez, 2019: 29).

Zanaatkarların büyük bir kısmı tapınaklarda çalışır, firavunun cenazesi için gerek duyulan şeyleri üretirlerdi. Mezara gömülecek paha biçilmez hazineler yapan cam ustaları, sarraflar ve kuyumcuların bulunduğu tapınaklarda, cenaze kayıklarını birlikte üreten kayıkçılar ve marangozlar da olurdu. Ayrıca mezar duvarlarına gravür sanatçıları, heykeltıraşlar ve boyacılar tarafından görkemli tasvirler de yapılırdı (Brookes, 2012: 25). Nil'de sürekli gezinen balıkçılar, genellikle sazlardan ördükleri küçük balıkçı tekneleriyle balık tutarlardı; toplu balık yakalamanın yolu, birden fazla teknenin arasına ağ çekmekten geçiyordu (Brookes, 2012: 24).

Nil'in çevresinde biriken Mısırlıların gereksinim duyduğu temel kaygıların başında iktisadi faaliyetin sürekliliği ile geniş nüfusun güvenliği idi; bu durum kaçınılmaz olarak bir siyasi birlik olan kent devleti kurmalarıyla sonuçlanmıştır.

4. SİYASİ VE KÜLTÜREL YAPI

İÖ 5000 yıllarına dayanan Eski Mısır tarihinin Yukarı ve Aşağı Mısır Krallıkları'yla başladığını Arkeolojik verilerden anlamaktayız. Site olarak da bilinen bağımsız şehir devletçiklerinin idaresi, babadan oğula devredilen, aklını ve yeteneğini en doğru şekilde kullanabilen kişilerce üstlenilmiştir; süreç içerisinde bu sistem krallık sistemine evrilmiştir. İmparatorlukların çekirdeğini oluşturan ise, zaman içinde güçlü sitelerin öteki siteleri egemenliği altına alması sonucu birçok siteden oluşan devletlerin ortaya çıkmasıyla başlamıştır. Nihayetinde tüm siteler, adına "firavun" denilen bir kralın idaresinde birleştirilmiştir. Sonraki süreçte Nil Vadisi'nin tamamını hegemonyasında bir araya getiren firavunların, vadinin de sınırlarını aşarak büyük bir imparatorluk inşa ettiklerini görürüz (Güven, 2020: 82). Mısır'da firavunun ardından gelen bir numaralı kişi vezirdi; merkezden atanan eyalet

valileri, firavunun yardımcılığını yapan vezire bağlıydı. Öte yandan baş yargıçlık görevini de yürüten vezir, ekonomiyi, hazineyi ve bütün inşaat işlerini de denetlerdi. (Sivas, 2013: 21).

Mısır'ın devletleşme süreci Mezopotamya'dan oldukça farklıdır. Güçlü bir tapınak örgütlenmesi etrafında ve bağımsız kent-devletler şeklinde biçimlenen Mezopotamya medeniyetinden farklı olarak, Aşağı Nil Vadisi ile Delta'yı bir tek otoritede bir araya getiren Mısır medeniyeti güçlü bir krallık rejimidir (Çıvgın, 2015: 418). Yukarı ve Aşağı Mısır'ı birleştiren kurucu kral Narmer'dir (Menes) ve örgütlenme şekli "teritoryal devlet" de denilen ülke-devlettir. (Çıvgın, 2014: 100-101).

Ancak yine de, her iki devletleşme sürecinde, birtakım ortak yönler bulmak da mümkündür. Sözelimi her iki devlette de, devletleşme sürecini belirleyen seçkinler grubu, iktidarı görünür kılmak istiyor, bunu anıtsal mimari ve lüks mallar aracılığıyla sağlamaya çalışıyorlardı. Bu durum, dolayısıyla uygarlık merkezleri ile ender doğal kaynakların var olduğu coğrafyalar arasında ticari alışverişi zorunlu kılıyordu. Bir başka ifadeyle, ticari faaliyet iktisadi bir süreç olduğu kadar, seçkinlerin iktidarını sürekli kılacakları, ideolojik bir yönü de olan siyasi bir faaliyetti. Görünen o ki, ticari etkinlik ile devletleşme sürecinin birbirini beslediği, sürekli etkileşim içinde olunan bir durum söz konusuydu (Çıvgın, 2014: 100-101).

Hiyerarşik kurumsallaşmaya zemin teşkil eden ve devletin keşfini sağlayan olgu, Mısır ve Nübye'deki yerleşik kültür nedeniyle oluşan tarımsal üretim fazlasının depolanabilmiş olmasıdır; bu da yiyecek üretiminde ticaret, zanaat ve siyaset gibi dışsal sektörlerin devreye girmesini getirmiştir. Hiç şüphe yok ki Mısır, aynı nehirden faydalanan iki merkez içinde, karmaşıklık seviyesinin daha yüksek olduğu sosyal yapısıyla medeniyet yolunda çok hızlı ilerleme kaydetmiştir (Çıvgın, 2015: 372). Geçimini Nil Nehri'nden sağlayan ve geçit vermeyen çölleriyle bölge, olumsuz dış faktörlerden bağımsız bir siyasal birliğin sürekliliğine imkân tanımıştır. Hakikaten o dönem, dış güçlerin ve bilhassa göçebe grupların bölgeyi almasına ve Nil Nehri'ni istila etmesine mâni olan, Mısır'ın etrafındaki çöllerdur (Kaypak & Gündüz, 2018: 6-7).

"Tanrı-kral" şeklinde tanımlanan kralın idaresinde ilk hanedanlarından bu yana kent surlarına ihtiyaç duyulmamış; merkezinde kralın yer aldığı dinsel yönetim biçimi "bir baskı ve denetim aracı"nı simgeleyen kent surlarını ortadan kaldırmıştır. Nüfusun büyük bir çoğunluğunun bulunmadığı kentlerde yönetici sınıf vardı, halk ise köylerde yaşıyordu. Halkın kente gelmesi için üzerlerinde ne baskı kuruluyor, ne de düzenlenen şenlikler dışında kentle bağlantısı oluyordu; kralın idaresinde ve huzur içinde, yaşadıkları yerleri olduğu gibi kabul etmiş bir halde yaşayıp gidiyorlardı (Erişken, 2020: 37).

Hiç kuşku yok ki, en büyük yaşamsal zorluğa aşağı katmanlardan olanlar maruz kalıyordu; okuma yazma bilmezlerdi ve yaşamlarını sefalet içinde sürdürmeye çalışıyorlardı. İsimsiz ve ilkel mezarlarda yok olup gittikleri için, Eski Mısır'da bu insanlara ilişkin pek az bilgi bulunmaktadır. Örneğin, din kurumuna, krallığa, belediyeye veya özel bir kişiye bağlı olan ve herhangi bir vasıf taşımayan işçiler de, mevsimsel şartlara göre inşaat ya da tarlalarda çalıştırılırdı. (Dönmez, 2019: 10).

Eski Mısır toplumunu meydana getiren tabakalar, önem sırasına göre şu şekildedir: Firavun, kral ailesi, devlet görevlileri, silahlı kuvvetler, yazıcılar, sanatkârlar ve zanaatkârlar, köylüler, işçiler ve köleler. Söz konusu grupların belli başlı özelliklerini, yapısını ve faaliyet alanlarını genel hatlarıyla özetlemek gerekirse; kaynağını tanrıdan alan firavun kapsamlı yetkilerle donatılmış, ülkenin idaresine ilişkin askeri, yargısal ve dinsel tüm yetkileri elinde toplamıştı. Firavun, silahlı kuvvetlerin başkomutanı, Mısır topraklarının tek sahibi ve devlet başkanı olmasının yanında, aynı zamanda uyruklarının en yüksek yargı organı ve ulu rahip olarak görülmesiyle de halkın gözünde öyle bir yüceltilmişti ki, ismi ağza bile alınamazdı; halk arasında kendisinden firavun –büyük evin efendisi– veya tanrı olarak bahsedilirdi (Ergin, 2007: 10).

Kentler sadece üretim ve ticari faaliyetin gerçekleştirildiği merkezler değil, toplumu yöneten idarecilerin ve nitelikli kişilerin yaşadığı, halk nezdinde kutsal olarak görülen yapıların da bulunduğu mekânlardı (Günay ve Taş, 2015: 155). Söz konusu kutsal yapılardan fazlasıyla etkilenen Yunanlılar için Mısır bilgeliğin pınarı olduğu gibi, bazı Yunanlılar için kendi medeniyetlerinin kökenini de oluşturuyordu. Büyük olasılıkla Mısır, Yunanlıların heybetli tapınaklar kurmasına ve ilk heykeller yapmalarına bir model teşkil etmişti (Freeman, 2003: 25).

Çok tanrılı dinlerin egemen olduğu antik dönemde din eksenli veya dinsel inançlara dayalı ekonomik etkinlikler pek gelişme gösteremedi; çok tanrılı dinlerde kutsal metinlere sahip olunamadığı için devamlılık gösteren bir ekonomik ve toplumsal sistem inşa edilemedi. (Taş & Günay, 2015: 144).

Mısır uygarlığında sıradan insanların büyük bölümü kırsal alanda yaşayan köylülerdi. Fakat kentlerde ve kasabalarda ikamet edenler de bulunurdu; sözelimi işçiler arasında marangozlar, duvar ustaları, sanatçılar ve başka zanaatkârların olduğu da görülmektedir. Çamur tuğlalarla inşa edilmiş evler o denli küçüktü ki, çok sayıda

insan bir ya da iki odada yaşamak durumunda kalırdı. Kiler olarak kullanılan yerleri ise çoğunlukla toprağın altına konulurken, küçük pencereleri de güvenlik açısından yüksek yapıldı (Brookes, 2012: 24).

Okuma yazma bilenlerin içinden seçilen memurların ise, vergi toplamaktan tarla sınırı ölçmeye, ordu işlerinden hukuk işlerine değin bir dizi görevleri vardı. Güçlü olduğu dönemlerde eyaletlere bölünerek yönetilen Mısır'da, eyaletlerin idaresi firavunun belirlediği valiler aracılığıyla yapıldı. Bir diğer sınıf ise rahiplerdi ve bunlar dini erkini ellerinde tutuyordu. Devletin otorite kaybı yaşadığı dönemlerde rahipler ve memurların nüfuz savaşına girdikleri görülmektedir. (Sivas, 2013: 21).

Çok geniş bir kesimi oluşturan çiftçi sınıfı ise, memur ve rahiplerin altındaydı. Eski Krallık Dönemi'nden bu yana toprağın ve mülkün devlet malı kabul edilmesi nedeniyle çiftçiler bağımlı hale getirilmiştir. Bu sınıfların dışında, zanaatkârlar da bir diğer sınıftır. MÖ 2. binyıla birlikte görülmeye başlanan kölelik ise, iktisadi açıdan özel bir öneme sahip değildir (Sivas, 2013: 21).

5. SONUÇ

Tarihsel süreçte çoğu yerde değişiklik göstererek ortaya çıkan kentlerin, Eski Mısır'da ortaya çıkışı apayrı bir görünüm sergiler. Etrafı surlarla çevrili ve sağlam bir biçimde kurulmuş kentlerin olmadığı Eski Mısır'dan günümüze belki pek çok şey ulaşmıştır, ancak kentlerin kendisinden geriye pek bir şey kalmamıştır (Erişken, 2020: 36).

Nil Vadisi boyunca surlarla çevrili olmayan kentlerin, sınırda kaleler tarafından korunduğunu görürüz. Sözelimi, Nübye sınırındaki Buhen ve Asya sınırındaki Şaruhen kalelerinin sınırları korumak bir yana, insanlara barınma sağladığını da söyleyebiliriz (Erişken, 2020: 36).

Mısır medeniyetinde kent yerleşimlerinde görülen kolonlu açık mekân projeleri, anıtsal yapılar, mekânsal yapılandırmadaki geometrik düzen ve formalizm, kumul alanların peyzaj özellikleri, avlular, kent silüetinde belirleyici olan palmiye ağaçları kentsel imaj ve görüntünün ana unsurlarıdır. Eski Mısır'da kentlerde anıt mezar ve tapınaklar olan piramitlerin, kent silüetinin hâkim yapılması olduğunu görüyoruz. Sınırlandırılmış açık mekân kurgulanmalarıyla biçimsel düzlemde belirgin geometrik formların tercih edildiği yapılar ile informal kent dokusunun entegre edildiğini söylemek mümkündür (Erdoğan, 2006: 70).

Mısır'da yerleşik yaşama geçişin ardından kentleşme sürecinin, mimari yapılarıdaki artışın, tarımsal ilerlemenin ve idari sistemin gelişme kaydettiğini biliyoruz. Doğaldır ki bu süreç sosyal yaşamı biçimlendirerek bazı meslek gruplarının ve çeşitli sınıfların ortaya çıkmasını da beraberinde getirmiştir (Adıyeke, 2019: 179).

Yeterli seviyede gelişme gösteremeyen Eski Mısır kentlerinde kanalizasyon sistemi yoktu ve halk kent yaşamından yoksundu; dolayısıyla bunları kentsel gelişimin önündeki engeller olarak sayabiliriz. İnsanlarının rahat bir yaşam sürdüğü Eski Mısır'da, kentleri de aynı tekdüzelik içinde kalmış, sanatı da binyıllarca aynı çizgi içinde seyretmiştir (Erişken, 2020: 206).

KAYNAKÇA

- Adıyeke, F. (2019). "Eski Mısır'da Sosyal, Ekonomik ve Dini Hayat", Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Brookes, O. (2012). Bilgi Hazinesi Eski Mısır (Çev. Burcu Çekmece), Binbir Çiçek Kitaplar Yayıncılık, Ankara.
- Çıvgın, İ. (2014). "Ön ve Erken Hanedanlar Devri'nde (MÖ 3300-3000) Levant'ta Kurulan Ticaret Kolonilerinin Mısır Devletleşmesine Katkısı", Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi, 2(3), 99-155.
- Çıvgın, İ. (2015). "Mısır Eski Krallığı (MÖ. 2700-2200) Devrindeki Ticari Ağların Mısır Uygarlığı ile Nübye/Sudan Devletleşmesi Üzerindeki Etkileri", Tarih Araştırmaları Dergisi, 34(58) 371-424.
- Çiçek, E. (2014). "Eski Çağda Mısır", Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Dönmez, O. O. (2019). "Eski Mısır Uygarlığında Tıp Uygulamaları", Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Erdoğan, E. (2006). "Çevre ve Kent Estetiği", ZKÜ Bartın Orman Fakültesi Dergisi, (9), 68-77.
- Ergin, H. (2007). "Mısırlıların Dini İnanç ve Adetleri (Milattan Önceki Devirler)", Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erişken, R. (2020). "Eski Mısır'da Başkentler", Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

10. Freeman, C. (2003). Mısır, Yunan ve Roma Antik Akdeniz Uygarlıkları (çev. S.K. Angı), Dost Kitapevi, Ankara.
11. Gezmez, A. (2019). Siyasi ve Sosyal Açısından Eski Mısır Dini (MÖ. 3000-1000 Arası Dönem), Yüksek Lisans Tezi, Bilecek Şeyh Edebalı Üniversite Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bilecik
12. Güven, İ. (2020). “Ön Asya Uygarlıkları” (Ed.: İsmail Güven), Uygarlık Tarihi, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
13. Kaypak, Ş. & Gündüz, A. (2018). “Kent Uygarlığı ve Demokrasi Üzerine Bir İnceleme”, Al-Farabi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 2(2), 1-21
14. Sivas, H. (2013). “Dünyanın Oluşumu Eski Mezopotamya ve Eski Mısır Tarihi ve Uygarlıkları” (Ed. Taciser Sivas), Genel Uygarlık Tarihi, Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları, Eskişehir.
15. Şahin, T. (2021). “Eski Mısır Toplumunda Yeme ve Beslenme Kültürü”, Uluslararası Eskiçağ Tarihi Araştırmaları Dergisi, 1(3), 127-148
16. Taş, S. & Günay, E. (2015). “Antik Çağ Toplamlarının Özellikleri, Geleneksel Statüleri ve İktisadi Yapıyı Belirleyen Kurumları”, KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 2(12), 141-166
17. Tokuroğlu, B. & Ersoy, A. (2021). Uygarlık Tarihi, Gazi Kitabevi, Ankara.
18. Uğurlu, Ö. (2010). Kentlerin Tarihsel Gelişimi, <https://www.researchgate.net/publication/344950250>
19. Yazar, E. & Önköl, G. (2019). “Farklılaşma ve Ayrışmanın Sosyolojisi: Tarihselliği Açısından Kent Deneyimi”, Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(16), 61-77

Subject Area
Fashion Design

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 101
PP: 2733-2738

Arrival
06 July 2022
Published
31 August 2022
Article ID Number
63944
Article Serial Number
20

Doi Number
<http://dx.doi.org/10.29228/ssj.63944>

How to Cite This Article
Avcıoğlu Kalebek, N.,
Öztürk, T., Şahin, S. & Ay,
B. (2022). "Minimalizm
Sanat Akımının Moda
Tasarımına Etkileri Üzerine
Bir Değerlendirme"
International Social
Sciences Studies Journal, (e-
ISSN:2587-1587) Vol:8,
Issue:101; pp:2733-2738



Social Sciences Studies Journal is
licensed under a Creative Commons
Attribution-NonCommercial 4.0
International License.

Minimalizm Sanat Akımının Moda Tasarımına Etkileri Üzerine Bir Değerlendirme

An Evaluation on the Effects of Minimalism Art Movement on Fashion Design

Nazan Avcıoğlu Kalebek ¹  Tuğba Öztürk ²  Selma Şahin ³  Büşra Ay ⁴ 

¹ Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Tekstil ve Moda Tasarım Bölümü, Gaziantep, Türkiye

² Öğr. Gör., Gaziantep Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Tekstil ve Moda Tasarım Bölümü, Gaziantep, Türkiye

³ Gaziantep Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Tekstil ve Moda Tasarım Bölümü, Gaziantep, Türkiye

⁴ Gaziantep Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Tekstil ve Moda Tasarım Bölümü, Gaziantep, Türkiye

ÖZET

Sanatta yalınlığı esas bir alan olarak ortaya çıkan minimalizm, son dönemlerde tüketime bağlı aşırılığa karşı net bir duruş sergilemektedir. Minimalizm, tasarım fikirlerini büyük ölçüde etkilemiş bir akım olarak en çok; sanat, mimari, din, felsefe ve moda gibi alanlarda rağbet görmektedir. Özellikle günümüzde moda alanında altın çağını yaşayan minimalizm sanat akımının modaya yepyeni bir bakış açısı sunduğu ve sunduğu bu bakış açısıyla tasarım yelpazesini giderek genişlettiği söylenebilir. Bu araştırma yazısında minimalizm sanat akımının modayla ilişkisi irdelenerek günümüzdeki giysi tasarımlarına yansımaları incelenmiş olup, bu akımdan ilham alarak faaliyet gösteren ünlü tasarımcılar ve koleksiyonları sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Minimalizm, Sanat, Moda, Moda Tasarımı

ABSTRACT

Minimalism, which emerged as an area of simplicity in art, has recently taken a clear stance against consumption-related extremism. Minimalism, as a trend that has greatly influenced design ideas; It is popular in fields such as art, architecture, religion, philosophy and fashion. Especially, it can be said that the minimalism art movement, which is living its golden age in the field of fashion today, offers a brand new perspective to fashion and gradually expands its design range with this perspective. In this research article, the relation of the minimalism art movement with fashion is examined and its reflections on today's clothing designs are examined, and the famous designers and their collections inspired by this movement are presented.

Keywords: Minimalism, Art, Fashion, Fashiondesign

1. GİRİŞ

Sanatçılar, genellikle görüş ve fikirlerini yansıtmak aynı zamanda kendilerine yeni kapılar aralayacak sanat eserleri üretebilmek için yeni yollar ve ifadeler biçimine başvurmaktadırlar. Bu ifadeler biçimine bağlı olarak ortaya çıkan yeni görüş, duyuş, ve anlamlarla birlikte sanat akımları meydana gelmektedir (Hüsem, 2017). Modern çağda değişen sosyal düzenlerin etkisiyle tasarımcılar sanat ile olan bağlarını etkin hale getirmişlerdir. Moda ile sanat arasındaki ilk ve en iyi bağı oluşturan Charles Frederick Worth sektörde tasarımcı ve alıcı arasındaki bağı resmin bütününde sanatçı ve sanatseverin arasındaki etkileşime benzetilmesini sağlamıştır (Karatay, 2017).

Farklı sanatların tasarımsal olarak düzenlenmesi ve birleşmesiyle oluşturulan çalışmalarda tasarımcıların yeni ifade yolları arayışını görmek mümkündür. Tasarımcıların esinlendiği sanat akımları moda tasarımcılara sanatı etkileyen renk, biçim ve grafikler tasarım alanı içinde bir repertuar kazandırmıştır. Bahsedilen esinlenme sanat akımlarına bağlı olarak geliştirilen soyut imgeler, tarihi bir yapı, nesne veya bir kavram daha yaratıcı tasarımlara dönüştürülmüştür (Karatay, 2017). Bu akımlardan yalnızca biri olan minimalizm sanat akımı, sadeliği ve nesnelliği öne çıkaran bir akım olup, 1960'lı yıllarda ortaya çıkan soyut dışa vurumculuk akımına tepki olarak boy göstermiştir. Gelişim alanını resim ve heykel alanlarında tamamlayan bu akım ilerleyen zamanlarda moda tasarımını da kapsayan bir sürece dönüşmüştür. Heykelde devrim yaratarak kendini gösteren bu hareketlenme modaya ulaştığında Chanel gibi tasarımcıların elinde yorumlanarak kendini göstermiştir. Chanel'in kadın kıyafetlerine devrim niteliğinde yeni bir yorum getirerek kadınların görece maskülen bir tarzı benimseyebileceklerini göstermesi dönemin feminizm hareketi için öncül bir araç teşkil ederken, sanat anlamında da kıyafetin minimalizmle buluştuğu bir başlangıç noktası olarak kabul edilmektedir (Asil, 2019).

Minimal moda çizgisini benimseyen sanatçıların genel olarak formu azaltarak tasarım saflığına yöneldikleri ve minimalist eğilimlerle ortaya koydukları kıyafetlerle sınıf ayrımı gözetmeksizin bireyi temel alan ilkelerle basitliği ve rahatlığı vurguladıkları görülmektedir (Yinelek, 2014). Düünden bugüne tasarımcıların kıyafetlerinde sade bir şıklık arayışına karşılık veren bu akım, özellikle günümüzde post-modern tüketim anlayışına karşı doğan tepkilerin çoğalması ve bu alanda oluşturulan farkındalık çalışmalarının artması ile yeniden yorumlanma ve sunulma fırsatı bulmuştur.

Ölçülü ve işlevsel bir estetiklik anlayışını sunan bu akım özellikle yoğun bir hayatı olan ve profesyonellik gerektiren işlerde çalışan kadınları bu anlamda sunduğu rahatlık ve şıklıkla etkisi altına almaktadır. Giyimde sadeliği ve abartıdan uzak yalın çizgileri ön plana çıkaran bu tarzda esas olan her stile uyum sağlayan görkemli parçaları kullanırken ölçülü olmayı hedefleyip sadelik ve tekdüzelik arasındaki ince çizgiye bağlı kalmaktadır (Kumaş Şenol,2018). Özetle minimalist giyimin amacı şık görünümünü oluştururken sade parçaları bir arada kullanarak yorumlayabilmektir. Minimalizmin bir giysi stili olarak moda sahnelerine taşınmasında öncülük eden büyük tasarımcı Coco Gabrielle Chanel dışında YvesSaint Laurent, Christian Dior ve Cristobal Balenciaga vb. tasarımcıların da bu akımın etkisinde kalarak yepyeni bakış açılarıyla tasarımlar ortaya koyduğu ve ortaya koyduğu bu tasarımlarla büyük ölçüde etki uyandırdığı söylenebilir (Vardar,2015).

Bu çalışmanın amacı minimalizm sanat akımını açıklamak ve beraberinde minimalizm etkisinin moda sahnelerine taşınması ve taşınmasında öncülük eden ünlü tasarımcı ve moda markalarının incelenerek sunulmasıdır. Makalenin kapsamı modern sanat akımlarından olan minimalizm sanat akımı ve moda olarak sınırlandırıldığından, bu akımdan etkilenen tasarımcılara değinilmiştir. Çalışmada halihazırda olan kaynaklardan yararlanıldığı ve yararlanılan kaynaklar, incelenip yorum katılarak sunulduğu için nitel araştırma yöntemine başvurulmuştur.

2. MİNİMALİZM SANAT AKIMINI BENİMSEYEN TASARIMCILAR

2.1. Coco Gabrielle Chanel

Asıl adı Gabrielle Bonheur Chanel olan Coco Chanel, 1883'te Fransa'nın Saumur şehrinde dünyaya gelmiştir. Coco Chanel'in tasarım manifestosunda konforlu ve fonksiyonelliği sofistike bir görünüm ile düşsel bir çember oluşturarak harmanlayabilen, kendi zamanında olduğu gibi her dönemde damgasını vuran minimalist bir stil efsanesidir. Lüks ve stil denilince akla ilk gelen tasarımcılardan biridir. Tasarımlarının eskizlerini çizip dikmeden genelde çalışırken mankenin üzerine bir kumaş atarak onu arzuladığı silüet ortaya çıkana kadar kesip iğnelemiştir. Devrim niteliğinde getirdiği yeniliklerle adından sıkça söz ettiren CocoChanel ürün yelpazesi olarak da bir dünya lideridir (<https://www.biyografi.info/kisi/coco-chanel>).

Özgürlük arayışı içinde olan kadınları, dantelli, nakışlı, abartılı kostümlerden, korselerden ve onları rahatsız eden kıyafetlerden kurtaran Coco Chanel, daha fazla hareket alanı sunabilen ve özgür çizgiye sahip kıyafetler tasarlayarak modaya yeni bir anlayış getirmiştir (<https://www.7-circle.com/yasam/modada-minimalizm/>). Basitliğin ve sadeliğin ortaya çıkardığı görünümdeki şıklığı vurgulayan bu anlayış, sonraki dönemlerde ortaya çıkacak olan minimalizm akımının sadeleştirici ve indirgemeci yaklaşımını yansıtmakla beraber akıma sonradan öncülük edecek olan Coco Chanel için de belirleyici bir özellik göstermiştir.



Resim 1. Coco Chanel (1961) [9]



Resim 2. Coco Chanel (1960) [10]

Yaptığı tasarımlarla kadın vücudunu yeniden şekillendiren büyük tasarımcı, döneminin kadınlarına saygın ve modern bir görüntü kazandırmış bununla birlikte kendi dönemini aşarak yakasız kolay giyilebilen kumaştan tasarladığı sade stil ceketleriyle (Resim 1) 21.yüzyılda bile tercih edilen bir stile imza atmıştır (Kumaş Şenol,2018).

Gelenekselden vazgeçmeyen Coco Chanel modern tasarımı kendisine göre yorumlayıp kalıpları yıkarak kat kat etekleri, abartılı parçaları reddetmiştir. Zengin görünümü zevksizlik olarak niteleyerek uzun eteklerin boylarını kısaltmış, kısa düz etekler ve sade ceketler ile tercih ettiği ipek, tüvit, müslin, saten, şifon kumaşlar ile moda dünyasında hakim olan beyaz, krem mavi, siyah tonlarını kullanarak çığır açan yeni stil yaklaşımıyla zamansız parçaların hikayesini ortaya çıkarmıştır. Yaptığı tasarımlarıyla kadınlara şık bir rahatlık getirmeyi amaçlamıştır. Her sezonun trend parçası olan tüvit takımlar (Resim 2) tasarımcının vizyonu ve onun moda anlayışının temel kavramlarını ortaya koymuştur (Asil,2019).

2.2. Cristobal Balenciaga

Tasarımcıların tasarımcısı olarak görülen Cristobal Balenciaga, 1895 İspanya doğumludur. Kendi dönemindeki tüm tasarımcılar gibi moda kariyerine küçük bir terzi dükkânında başlayan usta tasarımcı, diğer birçok haute couture tasarımcılarına kıyasla drapaj, kalıp ve dikim alanlarında oldukça iddialı bir tasarımcıdır. Giyimde sadelik ilkesinin 20. Yüzyılın ilk zamanlarında başlamasıyla bu ilkeye sıkı sıkıya tutunan Cristobal Balenciaga, özellikle Birinci ve İkinci Dünya Savaşı'nın ardından değişiklik ve özellik gösteren kıyafetlerin yerine rahat ve giyilebilir kıyafetlerin tercih edilmesi durumunu öngörmüş ve kıyafetlerini bu doğrultuda tasarlamıştır (Yılmaz,2017).

Cristobal Balenciaga yorulmak bilmez bir mükemmeliyetçi olarak haute couture'un etik kaidelerine inanmış, zarif görünüm elde etmek için fazla abartılı detaylardan kaçınılması gerektiğini savunmuştur. Olağanüstü yaratıcı yeteneği ile hem formda hem de estetik olarak cüretkâr, tartışmasız trendleri moda dünyasını ele geçirmiştir (Dereboy, 2008).



Resim 3. Cristobal Balenciaga [13]



Resim 4. Cristobal Balenciaga [14]

Cristobal Balenciaga tasarımlarında minimal formlar kullanmaya özen göstermiştir. Koza kabanları, abartılı robalar, eteklerdeki büzgüler, karpuz kollar, balon etek, üste oturan ceketler tasarımlarının ana hatlarıdır. Savaş zamanının etkisiyle oluşan minimal yaşam tarzından esinlenmiş bir tasarımcıdır. 1950 yıllarında tasarladığı ve 'Sack' olarak adlandırdığı elbiseler (Resim 3), vücut anatomisine uygun mimari hatlara sahip rahat hareket etmeyi sağlayan tasarımıdır. Balenciaga, giyimde yeni mimari formlar kurgulayarak hacim ve yapı olarak güçlendirilmiş tasarımlarıyla teknik dehasını ortaya koyan çarpıcı tasarımlar yaratmıştır. Yaptığı tasarımların dönemine kafa tutan modern yanı ile taviz vermeyen bütünlüğü sayesinde dönemindeki tasarımcılara kusursuz zanaatkarlığı ve kumaş kullanımındaki öncülüğü ile ilham veren tasarımcılardan biri olmuştur (Kumaş Şenol,2018).

Cristobal Balenciaga renk seçimleri ve tasarım anlayışıyla, Minimal tasarım normlarına ayak uydurmuş tasarımcılardan biridir. Tercihini zarif nakışlı süslemeler ile kullandığı açıkça belirgindir. Tasarımlarını son derece basit formlarla çeşitli kaynaklardan esinlenerek silüetlerde tutarlı bir şekilde dengelemiştir. 'Baby Doll' (Resim 4), kadın figürünün şeklini dar siyah krep bir elbise üzerine kısa kollu, düşük belli ve büzgülü fırırlı dantelli kumaştan tasarladığı elbise ile soyut sanatın etkisinde kalan Balenciaga bedeni hem ortaya çıkarmış hem de gizlemiştir.

2.3. Andre Courreges

Genel olarak mini eteğin yaratıcısı sıfatıyla ön plana çıkan Andre Courreges, her dönem biraz daha kısalttığı etek boylarıyla büyük ses getirmiş olsa da moda dünyasına kattığı yenilikler bununla sınırlı kalmamıştır. 1961'de 48 Avenue Klebler'de ilk mağazasını açmasıyla moda dünyasını body suitler'le, kısa beyaz go-go boot'larla ve pantolon takımlarla tanıştıran tasarımcı, kısa sürede çok başarılı işlere imza atmıştır [15]. İçinde bulunduğu

dönemde aya ayak basılması, çağdaş tasarımcıları ve Andre Courreges'i gelecek arayışına itmiş ve bu arayışın neticesinde uzay modasını yaratarak bu alanda öncülük etmiştir (Özüdoğru,2013). Aynı zamanda minimalist tasarıma ilham veren ilk sanatçılardan biri olan Andre Courreges, diğer minimalist moda tasarımcılarından farklı olarak minimallığı, yarattığı uzay modasının etkisinde kalarak gelecekçi bir yaklaşımla ele almış ve kadın giyimini yeniden şekillendirmiştir. Modernizm ve Fütürizm gibi sanat akımlarından etkilenen ünlü tasarımcı, tasarladığı kıyafetleri düz çizmeler, gözlükler ve astronotlar tarafından giyilen kasklarla kombinleyerek Uzay Çağı koleksiyonuyla dikkatleri üzerine çekmiştir (Gür Üstüner,2017).



Resim 5. Andre Courreges [18]



Resim 6. Andre Courreges [19]

Space Age (Resim 9 ve 10) adlı uzay çağı teması giyim tasarımıyla bir devrim yaratmış, temiz keskin çizgiler ince yapılı, sade kıyafetler tasarlamaya çalışmıştır. Tasarımlarında genellikle geometrik formlar kullanan usta tasarımcı, genel olarak kullanışlılık ve pratiklik üzerinden tasarımlar geliştirmiştir (Kumaş Şenol,2018).

2.4. Rei Kawakubo

Rei Kawakubo 1942' Japonya'da doğmuş ve 1973'te "Comme des Garçons" firmasını kurmuştur. Tasarımlarında ağırlıklı olarak asimetrik ve dökümlü hatlara yer veren tasarımcı, siyah, gri ve beyaz renk tonlarının hâkim olduğu koleksiyonlar hazırlamıştır. İlerleyen zamanlarda tasarımlarını sanat ve moda arasında kalan bir çizgiye taşıyan tasarımcı, tasarım yeteneğini estetik öğelerle ortaya konmuş zamansız tasarımlarda göstermiştir (Geyik Değerli,2018). Japon stilist dönemindeki ünlü tasarımcılardan olan, Issey Miyake ve Yohji Yamamoto gibi modayı güzel sanatlarla bütünleştiren bir anlayışa sahip olmuştur. Bu doğrultuda moda dünyasına getirdiği "Comme de Garçons" tarzı ile geleneksel kalıpları alt üst eden tasarımcı farklı kesimlere sahip minimalist parçalarıyla oldukça dikkat çekmiştir.



Resim 7. Rei Kawakubo [21]



Resim 8. Rei Kawakubo [22]

Comme de Garçons koleksiyonları siyah ve beyaz renklerden oluşan ve bilinen kadın hatlarının aksine çok farklı formlara ve kesimlere sahip giysilerden oluşmaktadır (Resim11 ve 12). Kadın vücut hatlarını yeniden stilize eden Rei Kawakubo, aynı estetik anlayış ve prensiple oluşturulmuş bu koleksiyon parçalarıyla geleneksel kalıpların yeniden değerlendirilmesine olanak sağlamıştır (Asil,2019).

3. SONUÇ VE DEĞERLENDİRMELER

Birbirlerine tepki olarak doğan ve kendi bulundukları dönemin düşünce yapısını ve değerlerini ifade eden sanat akımları, sürekli yenilik ve farklılık arayışında olan moda tasarımcıları için her zaman ilham kaynağı olmuştur. 1960'lı yıllarda soyut dışa vurumculuğa tepki olarak ortaya çıkan ve sanatta yalınlığı ve düzeni ilke edinen minimalizm sanat akımı, modanın en çok etkisinde kaldığı sanat akımlarından biri olmuştur. Bu akım başlangıçta heykel ve resimde kendini göstermiş olsa da zamanla moda tasarımı da kapsayan bir sürece dönüşmüştür. Giyimde sadeliği ve zarif görünümü amaçlayan bu tasarım anlayışı geçmişten günümüze dek birçok tasarımcı tarafından ele alınmış ve moda dünyasında dönemini aşan uzun soluklu bir minimal giyim etkisini başlatmıştır. Özellikle Ünlü tasarımcı Coco Chanel'in bu akımdan ilham alarak oluşturduğu tasarımları moda dünyasına sunmasıyla birlikte giyimde minimalizm etkinin büyük bir hızla yaygınlık göstermeye başladığı söylenebilir.

Bu makalede başta Coco Chanel olmak üzere; Cristobal Balenciaga, Andre Courreges ve Rei Kawakubo gibi tasarımlarıyla büyük ilgi uyandıran dünyaca ünlü tasarımcıların tasarımlarından örnekler sunulmuştur. Sunulan tasarımlarda, öncelikle tasarımcıların minimalist giysi öğelerini kıyafetlerinde nasıl kullandıklarına ve genel estetik değerler bakımında minimalist çizgiyi kıyafetlerine nasıl yansıttıklarına dikkat edilmiştir. Ayrıca ele alınan tasarımlar tasarlandığı dönem bakımından değerlendirilerek daha kapsamlı çıkarımlarda bulunulmuştur. Yapılan araştırmalar sonucunda ise bahsedilen bu tasarımcıların ortaya koydukları ürünlerde minimalizm etkiyi oldukça başarılı bir şekilde kıyafetlerine yansıttıkları tespit edilmiştir.

KAYNAKÇA

1. Hüsem, F. (2017), Sanat Akımları ve Moda Bağlamında Güncel Uygulamalar, Gazi Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Resim Ana Sanat Dalı, YL Tezi, (Danışman: Prof. Dr. Alay bey KAROĞLU),120s.
2. Karatay, M. (2017), Sanat Akımlarının Moda Markalarına Etkileri ve Bir Moda Haftası Tanıtımı için Uygulama Çalışmaları, Hacettepe Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Grafik Ana Sanat Dalı, YL Tezi, (Danışman: Yrd. Doç. Elif ERGEN),138s.
3. Asil, Ö. (2019), Minimalist Sanat Akımının Geçmişten Günümüze Yansıması, İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Moda ve Tekstil Tasarımı Programı, YL Tezi, (Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Şeyda ÜSTÜNİPEK),134s
4. Yinelek, M. (2014), Minimalist Sanat Akımının Moda Tasarımcılarını Etkileme Durumu, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Giyim Endüstrisi ve Moda Tasarımı Ana Bilim Dalı, YL Tezi, (Danışman: Prof. Fatma ÖZTÜRK), 148s.
5. Kumaş Şenol, N. (2018), Minimalist Sanat Akımının Moda Üzerindeki Etkisine Genel Bir Bakış, Art-Sanat Dergisi, 9,437-448.
6. Vardar, D. (2015), Giyim Tasarımında Minimalizm, Marmara Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Tekstil Ana Sanat Dalı, YL Tezi, (Danışman: Prof. Çiğdem Asuman ÇİİNİ), 192s.
7. Coco Chanel Biyografisi.Biyografi. info. (2021). Erişim Adresi: <https://www.biyografi.info/kisi/coco-chanel>.
8. Puloğlu, A. Modada Minimalizm. 7-Circle. (2020). Erişim Adresi: <https://www.7-circle.com/yasam/modada-minimalizm/>.
9. <https://www.vogue.it/news/article/coco-chanel-nuovo-balletto-svetlana-zakharova>
10. <https://www.vogue.com/fashion-shows/spring-2016-ready-to-wear/chanel/slideshow/collection#58>
11. Yılmaz, S. Çığır Açan Modernist: Cristobal Balenciaga. Vogue Metropol. (2017). Erişim Adresi: <https://vogue.com.tr/metropol/cigir-acan-modernist-cristobal-balenciaga>.
12. Dereboy, E. J. (2008). Moda ve 100. yılın moda tasarımcıları, Ankara: Özel Güzel Sanatlar Stilizlik.
13. <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/82424>
14. <http://collections.vam.ac.uk/item/O75910/evening-dress-balenciaga-cristobal/evening-dress-balenciaga-crist%C3%B3bal/>

15. Gelecekte Gelen Tasarımlar; André Courreges. İstanbul Moda Akademisi. (2021)
ErişimAdresi:<https://www.istanbulmodaakademisi.com/haberler/gelecekte-gelen-tasarimlar-andre-courreges>
16. Özüdoğru, Ş. (2013), Modern Sanat Akımları ve Moda, İdil Sanat ve Dil Dergisi, 2, 211-238.
17. Gür Üstüner, S. (2017), Tekstil Tasarım Tarihine Genel Bir Bakış, Sanat - Tasarım Dergisi, 8 , 49-56.
18. https://irenebrination.typepad.com/irenebrination_notes_on_a/2016/01/obituary-courreges.html
19. <https://www.phaidon.com/agenda/fashion/articles/2016/january/12/andre-courreges-inventor-of-the-mini-skirt-dies/>
20. Geyik Değerli. N. (2018), 21. Yüzyılda Giyilebilir Sanatın Öncü Moda Tasarımcıları, İdil Sanat ve Dil Dergisi, 51, 1413-1426.
21. <http://n.sinaimg.cn/front/300/w440h660/20190114/xVXAhrpcmqw5657486.jpg>
22. <https://www.ngv.vic.gov.au/explore/collection/work/76982/>

Subject Area
Education Management

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 101
PP: 2739-2756

Arrival
07 July 2022
Published
31 August 2022
Article ID Number
63945
Article Serial Number
21
Doi Number
<http://dx.doi.org/10.2922/8/sssj.63945>

How to Cite This Article
Bağ, Y. (2022).
“Türkiye’de Mesleki
Eğitimde Yaşanan
Değişim Süreci”
International Social
Sciences Studies Journal,
(e-ISSN:2587-1587)
Vol:8, Issue:101;
pp:2739-2756



Social Sciences Studies
Journal is licensed under
a Creative Commons
Attribution-
NonCommercial 4.0
International License.

Türkiye’de Mesleki Eğitimde Yaşanan Değişim Süreci

The Process of Change in Vocational Education in Turkey

Yahya Bağ ¹

¹ Öğretmen., Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü, Ankara, Türkiye

ÖZET

Türkiye’deki mesleki eğitimde yaşanan değişim sürecinin ortaya çıkarılması amacıyla yürütülen bu çalışma; nitel araştırma yöntemi esasına göre düzenlenerek doküman inceleme tekniği ile gerçekleştirilmiş; Google Scholar, Dergipark, Ulusal Tez Merkezi, Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİLİM) ve çeşitli dijital ortamlardaki mesleki eğitim ile ilgili basılı ve dijital ortamda ulaşılabilen bilimsel makale, tez, konferans, bildiri, yasa, yönetmelik vb. dokümanlar kullanılmış ve mesleki eğitimde yaşanan değişim süreci nesnel bir biçimde yorumlanmıştır. Türkiye’deki mesleki eğitimde yaşanan değişim süreci Osmanlı öncesi, Osmanlı dönemi ve Cumhuriyet dönemi olarak üç başlıkta ele alınarak incelenmiş, elde edilen bulgular sonucunda Türk toplumlarında mesleki eğitimin her zaman var olduğu ve önemsendiği, Orta Asya toplumlarında konar-göçer yaşam tarzı ve askeri esaslara göre sürdürüldüğü, Selçuklular döneminde Ahilik Teşkilatı kurularak geleneksel anlayışla mesleki eğitimin gerçekleştirildiği, Osmanlı’nın kuruluş döneminde Ahilik geleneği, kuruluş sonrasında ise Ahiliğin devamı olan Lonca Teşkilatı ile mesleki eğitimin yürütüldüğü ancak lonca geleneğinin bozulması, dünyada gelişen şartlara ayak uydurulamaması nedeniyle 18. yüzyıldan itibaren modern mesleki eğitim için çalışmalar yapıldığı, Cumhuriyet döneminde ise ulusal politika haline getirildiği, yerli ve yabancı araştırmacılar tarafından raporlar düzenlendiği ve bu raporlar doğrultusunda şekillendirildiği ve çağın gerekliliklerine uyum sağlamak adına mesleki eğitim sisteminin sürekli revize edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Eğitim, Meslek Lisesi, Yaşam Boyu Eğitim

ABSTRACT

This study, carried out with the aim of revealing the change process in vocational education in Turkey; organized on the basis of qualitative research method and carried out with document analysis technique; Google Scholar, Dergipark, National Thesis Center, National Academic Network and Information Center (ULAKBİLİM) and scientific articles, theses, conferences, papers, laws, regulations, etc. that can be accessed in print and digital media related to vocational education in various digital media. documents were used and the change process in vocational education was interpreted objectively. The process of change in vocational education in Turkey has been examined under three headings as pre-Ottoman, Ottoman period and Republican period, and as a result of the findings, vocational education has always existed and is considered important in Turkish societies, and in Central Asian societies, it is based on the nomadic lifestyle and military principles. In the Seljuk period, the Ahi Organization was established and vocational education was carried out with a traditional understanding, the Ahi-Order tradition in the establishment period of the Ottoman Empire, and the Guild Organization, which was the continuation of the Ahi-order after the establishment, was carried out with the Guild Organization. In order to adapt to the requirements of the age, the vocational education system was continued in order to adapt to the requirements of the era, studies were carried out for education, it was made into a national policy in the Republican period, reports were prepared by local and foreign researchers and shaped in line with these reports. It has been concluded that the appendix has been revised.

Keywords: Vocational Education, Vocational High School, Lifelong Education

1. GİRİŞ

1.1. Problem

Mesleki-teknik beceriler, mesleki eğitim sisteminin bir çıktısı olarak görülmekte, çeşitli ülkelerin endüstriyel gelişiminde çok önemli bir yer tutmakta ve 21. yüzyılda işverenlerin ihtiyaç duyduğu beceriler arasında en önde gelen beceriler olmaya devam etmektedir. Küresel pazarda rekabet eden ülkeler kendi mesleki ve teknik eğitim sistemini bir an önce geliştirmek ve sektörün değişen ihtiyaçlarına göre dönüştürmek zorundadır (Taşlı, 2019).

Günümüzde mesleki ve teknik eğitimin amaç ve içeriğinin ekonomik, sosyal ve kültürel değişimlere bağlı olarak değiştiği görülmektedir. Eğitim, kişisel gelişimi desteklemek için bireylerin güçlendirilmesi iken, zamanla sermaye ihtiyaçlarına hizmet eden bir olgu haline gelmiştir. Sosyal ve ekonomik dönüşüm ve değişimlerden etkilenen mesleki ve teknik eğitimin içeriği farklılaşmıştır. Böylelikle mesleki ve teknik eğitim, piyasa talebine cevap verecek şekilde bilgi üretmeye ve yetenekler yaratmaya çalışmaktadır (Anapa, 2008).

Ülkeler, uluslararası deneyimlerden ders alarak, sektördeki işgücünün ihtiyaçlarını karşılamak için yerel koşullara göre mesleki ve teknik eğitim yöntemlerini formüle eder. Bunun için dünyada “okul-işyeri temelli, sadece okul temelli ve her iki anlayış temelli” uygulanan kullanılan üç farklı sistem var olmasına karşın ülkeler hala keşfetmeye yönelik arayışa devam etmektedir (Binici ve Arı, 2004).

Değişim, dün olduğu gibi bugün de tüm örgütler için önemini ve popülerliğini koruyan bir olgudur. Bu bağlamda örgütler değişen çevre koşullarıyla karşı karşıyadır ve bu koşullara uyum sağlamak, yani değişmek zorundadırlar. Bu, eğitim kurumları için daha da önemlidir. Çünkü bir yandan çevredeki değişikliklere uyum sağlama, diğer yandan toplumu ve toplumsal kurumları değişime hazırlama sorumlulukları vardır. Dolayısıyla eğitim örgütleri de tüm örgütler gibi ayakta kalabilmekte, amaçlarına ulaşabilmekte ve değişim için plan yapabilmektedir (Çalık, 2003).

Araştırmanın problemini “Türkiye’deki mesleki eğitimde yaşanan değişim süreci ve değişen yaşam şartları içerisinde gelişimi ve değişimi gerektiren unsurlar nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

İşgücünün kalitesini artırmaya yönelik politikalar, hemen hemen tüm gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde giderek daha fazla önem kazanmaktadır. İnsanların sosyal hayata entegre olmaları ve ekonomik ihtiyaçlara göre nitelik kazanmaları eğitime verilen önemi artırmaktadır (İçli, 2001). Bu durumda küresel pazarda rekabet edebilecek potansiyele sahip bireylerin sahaya kazandırılması çok önemlidir. Bu kişilerin ortaya çıkarılması ve rekabet potansiyellerinin geliştirilmesi için bireylerin, ailelerin sosyo-ekonomik ve kültürel yapısı, sosyal davranış biçimleri, eğitim kalitesi ve düzeyi, genel ekonomik koşullar, ulusal kalkınmaya yönelik teşvik edici tutum ve uygulamalar gereklidir (Bozkurt, Kalkan, Koyuncu ve Alparlan, 2012).

Yapılan bu araştırma ile küresel pazarda rekabet potansiyeline sahip bireylerin yetiştirilmesi ve bu rekabete uyum sağlanmasında öneme sahip mesleki eğitimde yaşanan değişimler ele alınarak eğitim açısından taşıdığı önemin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Sanayi Devrimi’nden sonra, iş piyasası büyük değişiklikler geçirdi ve mevcut eğitim sisteminin işgücü piyasasının gerektirdiği uzmanlaşmış ve farklılaştırılmış beceri setlerini karşılayamadığı durumlarda mesleki eğitim tasarımı ortaya çıkmıştır (Özer, 2020). Günümüzde istihdam yapıları başta olmak üzere sosyal ve ekonomik yapılarıdaki hızlı değişimler insan kaynağından beklenen nitelikleri değiştirmiş ve arttırmış, aynı zamanda mesleki ve teknik eğitim sistemlerine ilişkin geleneksel paradigmaları da değiştirmeye zorlamıştır (İşler, 2012). Günümüz toplumunda, özellikle sanayileşmiş toplumlarda eğitim, toplumsal ihtiyaçlar çerçevesinde insan kaynağını veya işgücünü etkin bir şekilde hazırlamak olarak kabul edilmektedir. Eğitim, bir yandan toplumsal yeniden üretimi sağlarken, diğer yandan bireylerin çeşitli rol ve becerileri edinmelerini ve dönüştürmelerini sağlar (İçli, 2001).

Mesleki ve teknik eğitimin, yetiştirdiği nitelikler ile ülkenin endüstriyel ve ekonomik kalkınmasında kuşkusuz büyük etkisi vardır. Bu çerçevede, gelişmekte olan ülkelerden biri olan Türkiye, mesleki ve teknik eğitimin kalitesini artırmaya çalışmaktadır (Adıgüzel ve Berk, 2009). Bu araştırma, mesleki eğitimde değişim ve gelişimde rol oynayan aktörlerin rolüne odaklanılmış; son dönemde mesleki eğitimdeki gelişim veya değişime yönelik çalışma bulunmaması, mesleki eğitimin geldiği noktaya ışık tutması ve literatürdeki eksikliği giderebilmesi açısından önem arz etmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma, mesleki eğitim ile ilgili basılı ve dijital ortamda ulaşılabilen bilimsel makale, tez, konferans, bildiri, yasa, yönetmelik vb. dokümanlar ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Mesleki Eğitim: Sosyal hayatın çeşitli alanında nitelikli teknik elemanlar için gerekli bilgi ve beceri eğitimini sağlayan eğitim türüdür.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Mesleki Eğitim

Mesleki eğitim; tercih edilen bir uzmanlık alanında faaliyetleri etkin bir şekilde yürütmek için bireyin bilgi, beceri ve tutumlarındaki yetkinliklerini geliştirmek için tasarlanmış bir eğitim biçimi (Anapa, 2008); bireyin, kişisel ve sosyal yaşamı için gerekli olan, belirli bir meslek için gerekli bilgi, beceri ve pratik yetenekleri kazanarak psikolojik, duygusal, sosyal, ekonomik ve kişisel yönlerini dengeli bir şekilde geliştirme süreci (Adıgüzel ve Berk, 2009); bireylerin toplum içinde yaşamlarını sürdürebilmeleri ve kişisel yeteneklerini geliştirebilmeleri için gerekli ihtiyaçların sağlanması için mesleğe özgü bilgi, beceri ve tutumların kazandırıldığı bir eğitim süreci (Çetin, 2016) olarak ifade edilmektedir.

Bireyin doğuştan sahip olduğu yetenekler geliştirilerek, bireyin umutsuzluğu eğitim yoluyla umuda dönüşecek ve nitelikli insan gücü açığı azaltılacaktır (Çetin, 2016). Sektörün, verilen işi standartlara uygun olarak yapan, verimli ve titiz çalışanlara ihtiyacı vardır. Eğitim, bu ihtiyaçlara cevap verebilecek bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Zamanla, sanayileşmiş işgücünü geliştirmek için mesleki eğitimin gerekli olduğu kabul edilmiştir (Binici ve Arı, 2004).

Mesleki ve teknik eğitimin faydaları ekonomik ve sosyal olmak üzere iki kategoride tanımlanmakta ve şu şekilde sıralanmaktadır (Karakaş, 2012):

- ✓ Ulusal kaynakları korur ve değerlendirir,
- ✓ Daha kısa çıraklık ve staj imkanı sunar,
- ✓ Çalışan gelirini artırır,
- ✓ İnsan gücü sağlar,
- ✓ İstikrarlı bir yaşam sağlar,
- ✓ Yatırım getirisi sunar,
- ✓ Ülkenin üretim kapasitesini artırır,
- ✓ Kırdan kente göç eden insanlara gerekli bilgi ve becerileri sağlar,
- ✓ Teknik insan gücü ihtiyaçlarını karşılar,
- ✓ İşsizliğin azalmasına katkı sağlar,
- ✓ Doğal kaynakların daha iyi kullanımını sağlar,
- ✓ Artan üretkenlik seviyesini yükseltir,
- ✓ Bireysel üretkenliği artırır,
- ✓ Tarımdan sanayiye geçişi kolaylaştırır,
- ✓ Öğrenmeyi zorlaştıran mali engelleri kaldırır,
- ✓ Eşit eğitim fırsatı sağlar,
- ✓ İşin sosyal ve ekonomik önemini artırır,
- ✓ Kariyer rehberliği ve danışmanlık hizmetleri sağlar,
- ✓ El sanatlarının kalitesini artırır

2.2. Meslekî Eğitim Modelleri

Mesleki eğitimin temeli, belirli bir yaştaki öğrencilerin belirli bir meslekte iş bulabilmeleri ve mesleki becerilerini geliştirebilmeleri için bazı temel becerileri kazanmalarını sağlamaktır (Anapa, 2008). Birçok Avrupa ülkesi, eğitimcilerin iyi yetiştirilmesine vurgu yaparak mesleki ve teknik eğitim için başarılı çözümler aramaktadır (Binici ve Arı, 2004).

Mesleki eğitim modeli, mesleki eğitimin temellerini anlamak için önemlidir. Mesleki eğitim modellerinde öne çıkan bir faktör, devletin mi yoksa özel sektörün mü eğitime aktif olarak dahil olduğudur. Bu faktörle ölçülen birçok mesleki eğitim modeli öne çıkıyor. Günümüzde mesleki eğitim sistemi ülkenin demografik yapısı, endüstriyel yapısı, hizmet sektörü, ülke yönetim biçimi, finansman imkânları, gelenekleri, tarihsel gelişimi gibi birçok faktöre bağlı olarak birçok şekilde yürütülmektedir. Bu nedenle birçok farklı ülkede birçok farklı model ve uygulama bulunmaktadır (Karakaş, 2012)

2.2.1. Bürokratik (Okul Merkezli) Model

Bu model okul modeli olarak da bilinir. Fransa, İtalya ve İsveç başta olmak üzere bazı üçüncü dünya ülkelerinde bu model uygulanmaktadır. Bürokratik mesleki ve teknik eğitim sistemi sosyalist ülkelerde de mevcuttur. Bu modelin püf noktası, mesleki eğitimin genel eğitimle ilgili olmasıdır (Karakaş, 2012). Tamamı okulda olmak üzere tam zamanlı mesleki eğitime odaklanan bir modeldir (Adıgüzel ve Berk, 2009). Çıraklık eğitimleri beklenen talebi karşılamadığı için sistemdeki okullarda eğitim yoluyla nitelikli insan gücü ihtiyacının sağlanması amaçlanmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında sanayi gelişmediği için sistem hayata geçirilmiş ancak sanayinin kademeli olarak gelişmesi nedeniyle sistem devletin ihtiyaçlarına cevap verememiştir (Karakaş, 2012).

2.2.2. İşletme (Çıracılık) Merkezli Model

Çıracılık eğitimi, iş hayatında halen tam zamanlı olarak yürütülen bir modeldir (Adıgüzel ve Berk, 2009). Orta Çağ döneminde uygulanan bir modeldir. Bazı ülkeler sistemi geliştirip uygularken, bazıları ise kaldırmıştır. Osmanlı İmparatorluğu döneminde uygulanan ancak ihtiyaçları zamanında karşılayamadığı için Cumhuriyet döneminde de eğitim sisteminde sürdürülmüştür (Karakaş, 2012).

2.2.3. İşbirliği (İkili “Dual”/Devlet Kontrollü Piyasa) Modeli

İşletme-okul birlikteliğinde yürütülen modeldir (Adıgüzel ve Berk, 2009). Bu sistem en yaygın olarak çıracılık eğitimi için kullanılır ve okullara ve işletmelere eşit değer verir. Öğrenciler okulda teorik eğitim alırlar ve iş hayatında ihtiyaç duydukları becerileri kazanırlar (Karakaş, 2012). İkili sistem, MTE’de işletmeler ve okullar arasındaki karşılıklı iş birliğine dayanmaktadır. İkili sistemde uygulamalı mesleki eğitim işyerinde, teorik eğitim ise okullarda verilmektedir. İşletmede uygulamalı eğitim, işletme tarafından belirlenen eğitim ustası veya mesleki eğitimci rehberliğinde gerçekleştirilir (İşler, 2006).

2.2.4. Piyasa Modeli

Liberal özellik gösteren bir model olarak kabul edilir. İngiltere, Japonya, ABD gibi ülkelerde kullanılan bir modeldir. Bu ülkelerde mesleki ve teknik eğitim sistemlerinde önemli farklılıklar olsa da ortak bir nokta vardır ki o da mesleki eğitimin genel eğitimle hiçbir ilgisinin olmamasıdır (Karakaş, 2012). ABD ve Japonya, serbest piyasa ekonomisinin gereksinimlerine göre geliştirilen bu modelin gelişmiş örnekleri olarak hizmet edebilir. Bu model kapsamında zorunlu genel temel eğitimin sağlanması kamu sektörünün sorumluluğundayken, mesleki eğitim ve öğretimin işgücü piyasasının ihtiyaçlarına göre sağlanması genellikle özel sektörün sorumluluğundadır (İşler, 2006).

20. yüzyılın ilk yarısında, Avrupa’da temel mesleki eğitime yönelik üç farklı ve hızla değişen yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Birleşik Krallık’ta liberal pazar ekonomisi özellikli “mesleki eğitim modeli”, Fransa’da devlet eliyle yürütülen “bürokratik mesleki eğitim modeli” ve Almanya’da iş yeri ve okul tarafından birlikte yürütülen “dual (ikili) mesleki eğitim modeli” bunlardan bazılarıdır (Demirer, 2018). Mesleki teknik ortaöğretim sisteminin gelişimine göre çeşitli modeller uygulanmakta, Türk eğitim sistemi uzun yıllardır okul merkezli modele göre yapılandırılmakla birlikte bugün üç model de uygulanmaktadır (Adıgüzel ve Berk, 2009).

2.3. Mesleki Eğitimin Önemi

Mesleki eğitim sistemi, iş dünyasının talep ettiği kaliteli ve rekabetçi eğitimi sağlamalıdır. Bu eğitimde yükseköğretimden iş dünyasına geçişte kapsamlı rekabet gücü ve mesleki yeterliliğe öncelik verilmelidir. İstihdamda, iş için gerekli genel rekabet ortamı oluşturulmalıdır (Binici ve Arı, 2004). 19. yüzyılda özellikle sanayileşmenin artması ve mekanik kuvvet kullanımının artmasıyla mesleki eğitim giderek daha önemli hale geldi. Bunun nedeni, zaman içinde insanların yalnızca fiziksel çaba gerektiren fabrikalarda özel uzmanlığa ihtiyaç duyması olabilir. Bu nedenle okullar, geçmişte ailelerin üstlendiği eğitimci rolünü giderek üstlenmiş ve köklü değişimlere uğramıştır (Karakaş, 2012).

Mesleki ve teknik eğitim, yetiştirdiği niteliklerle ülkenin endüstriyel ve ekonomik kalkınmasında büyük etkiye sahiptir. Bu amaçla, gelişmiş ülkelerin eğitim sistemleri, orta ve yüksek öğretim kademelerinde mesleki ve teknik eğitime özel önem vermekte, mesleki ve teknik eğitimi güçlü bir şekilde geliştirmekte ve gelişmekte olan ülkelerde ekonomik ve sosyal kalkınmayı teşvik etmektedir (Adıgüzel ve Berk, 2009).

Mesleki eğitim; çalışma hayatı için gerekli bilgi ve becerilere sahip, işgücü piyasasının ihtiyaçlarını karşılayan, ekonomik kalkınmaya ve toplumsal dönüşüme yön verebilecek bir iş gücü geliştirmeyi amaçlar. Mesleki eğitimin ekonomik ve sosyal yapıda önemli bir rolü olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle mesleki eğitim, çalışma hayatına girmek üzere olan işgücünün kişisel, sosyal, ekonomik ve kültürel ihtiyaçlarını karşılamamanın yanı sıra nitelikli işgücünün geliştirilmesini de içerecek şekilde kişisel odaklı olmalıdır (Anapa, 2008).

21. yy.da Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim; mesleki eğitimi katılımcı bir şekilde yönetmek, nitelikli işgücü geliştirmek, üretime katılacak mezunlar yetiştirmek, işgücü piyasasının ihtiyaçlarına göre uygulamalar hazırlamak, sosyal ve eğitimin sektörel entegrasyonu, sürekli gelişim ve iyileştirme, öğrencilere temel ve ileri düzeyde beceri, iş etiği ve girişimcilik anlayışı kazandırmak şeklinde öncelikli hedefler planlanmaktadır (MEB, 2022).

Bu eğitim sürecinde her ne kadar nitelikli eleman yetiştirmeye çalışsak da istihdam açısından da nitelikli elemana ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle eğitim içeriğindeki tüm değişiklikler bireyler kadar toplum ve ulusal çıkarlar için de önemlidir. Eğitimin farklı açılardan değerlendirilmesi, özellikle milli üretime ve kalkınmaya katkısı açısından önemlidir. Bu bağlamda mesleki eğitim ilgili ülkelere gerekli desteği sağlamaktadır (Demirer, 2018).

2.4. Dünyada Meslekî Eğitimin Gelişimi

Mesleki eğitim, MÖ 2000'li yıllara kadar temellendirilmektedir. Mesleki eğitimin bilinen tek şekli çıraklık eğitimi olarak asırlar boyunca uygulanmıştır. Hammurabi'nin saltanatı sırasında (MÖ 1810-1750), çıraklık yoluyla meslekte ustalık unvanına sahip olmak takdir edilmiştir. Eski Mısır, çıraklık eğitimini günümüzde olduğu gibi iki kademe şeklinde uygulamıştır. Dünyadaki başarılı bir mesleki eğitim örneği, İngiltere'deki pamuklu kumaş endüstrisinde gösterilmektedir. Bu süreçte, daha fazla teknik bilgiye sahip işçiler, yeni çalışanları işe alma, eğitme ve denetleme konusunda daha fazla sorumluluk üstlendiği görülmektedir (Demirer, 2018).

Orta Çağ'da mesleki eğitim, lonca olarak adlandırılan kurumlar aracılığıyla verilmiştir. Bu kurumlar dini, ahlaki, sosyal yardımlaşma ve üretim alanlarında aktif rol oynamaktadır (Demirer, 2018). 16 ve 17. yy.larda bilimin ve uygulamalı sanatların eğitime kazandırılmasında bilimsel buluşlar ve keşifler rol oynamıştır. Bacon, eğitimin insan faaliyetlerini içerecek şekilde yeniden düzenlenmesini savunurken Locke ise fiziksel, psikolojik ve ahlaki eğitimi ele almış ve zanaatkarlığı eğitimin bir parçası olarak görmüştür (Anapa, 2008).

Avrupa'da Sanayi Devrimi mesleki eğitimi etkileyen önemli bir olaydır. Sanayi Devrimi ile birlikte Avrupa'nın sosyal ve politik yapısında birçok değişiklik olmuş ve birçok yapı değişmiştir. Bu değişiklikler mesleki ve teknik eğitimi önemli ölçüde etkilemiştir. Sanayi Devrimi, mesleki ve teknik eğitimi büyük ölçüde etkileyen birçok faktörü de beraberinde getirmiştir (Karakaş, 2012). Mesleki eğitim, 18. yy.da önem kazanırken Rousseau, öğrenciyi eğitimin merkezine yerleştirir ve öğrenme ile deneyim arasında bağlantı kurar. Bu andan itibaren, kariyerler ve iş daha yakından iç içe geçmiş durumda ve içinde yaşadığımız dünyayı anlamak, iş ve kariyer sahibi olmakla ilgili hale gelmiştir. Aynı zamanda okulların işletme ve mesleki eğitime odaklanması gerektiği fikri hakim olmaya başlar (Anapa, 2008).

Mesleki ve teknik eğitim kavramı, 19. yüzyılın başlarında mesleki eğitimle en çok ilgilenen eğitimciler "Pestalozzi, Frobel, Dewey ve Kershen Steiner" tarafından ortaya atılmış ve modern mesleki eğitimin teorik temellerini atmıştır. Bu öncüler, iş ve eğitim arasındaki ilişkiye ışık tutuyor. İşin değeri, işin gerekliliği, eğitim, işin kişisel gelişim ve sosyal gelişimdeki rolü ortaya çıkmıştır (Karakaş, 2012). UNESCO'nun 1948'de Paris'te düzenlediği genel kongresinde "Mesleki eğitim herkes için evrensel olmalıdır" kararını alması mesleki eğitimin uluslararası bir statü kazandığını göstermektedir (Binici ve Arı, 2004). 1972-80 arasında eğitim alanında yapılan araştırmalarla AB'de sosyal ve eğitim politikası alanında meydana gelen değişiklikler, Maastricht Antlaşması kapsamında Birlik Ortak Pazarı'nın tamamlanması ve "Rekabet Gücü ve İstihdam" isimli beyaz kitap ile Avrupa Komisyonu üye ülkeleri tarafından 1994'te Essen'de uygulanacak ana hedefler ortaya konmuştur (Demirer, 2018).

21. yy.da mesleki eğitimin kapsamı farklılaştırılmış ve önemi daha fazla vurgulanmıştır. Ekonomik ve teknolojik değişimlerin yaşandığı bu yüzyılda bilgi üretiminin ön plana çıkması, iletişim teknolojisi ve e-ticaret gibi gelişmeler toplumları ekonomik, sosyal, kültürel ve politik olarak dönüştürmüş ve değişimlere ayak uydurabilecek bireylere olan ihtiyaç artmıştır (Anapa, 2008).

2.5. Türkiye'de Meslekî Eğitimin Gelişimi

Ülkemizde mesleki eğitim sistemi, Türk milli eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçasıdır ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda düzenlenmiştir. Bu kanuna göre Türk Milli Eğitim Sistemi, örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere, iki ana bölümden oluşur (Demirer, 2018).

Gelişmekte olan Türkiye'de mesleki ve teknik ortaöğretim, siyasi ve ekonomik gelişmeyle birlikte tarih boyunca birçok kez yeniden yapılandırılmıştır (Adıgüzel ve Berk, 2009). Meslek eğitimi, çeşitli mesleki ve eğitimsel hizmetlerin planlanması, araştırılması, geliştirilmesi, düzenlenmesi ve koordinasyonu ile yönetim, denetim ve öğretim faaliyetinin bütünü olarak da tanımlanabilir (Demirer, 2018).

Literatür incelendiğinde Türk mesleki eğitimi, Osmanlı ve Cumhuriyet dönemi olmak üzere iki dönemde işlenmektedir ancak bu çalışmada Osmanlı öncesi, Osmanlı ve Cumhuriyet dönemi olarak üç dönemde ele alınmıştır.

2.5.1. Osmanlı Öncesi Mesleki Eğitim

Toplumumuzda mesleki eğitim, 12. yüzyıldan 18. yüzyıla kadar tüm dünyada olduğu gibi geleneksel yöntemlerle tüccarlar ve zanaatkarlar tarafından düzenlenmektedir (Demirer, 2018).

Orta Asya coğrafyasında yaşayan halkın çoğunluğu avcılık veya hayvancılıkla meşgul olmuş ve bu toplumların geneli göçebe yaşam tarzını benimsemiştir. Eski Türklerde eğitim, töre ve konar-göçer yaşam tarzına uygun olarak paralellik göstermektedir. Eski Türklerde mesleki eğitim; maden işleme alanında mesleki eğitime ağırlık verilerek, hayvansal ürün işleme ve halı dokumacılığı ile ordunun ihtiyaç duyduğu ok ve yay yapımını öğretmek için

tasarlanmıştır (Hali ve Rencüzoğulları, 2017). Eski Türklerin eğitim faaliyetleri, fiziki çevrede sistemli eğitimden ziyade “işte, yaparak-yaşayarak ve konuşma-dinleme/anlama-düşünme” eğitimi şeklinde yürütülmüş ve daha çok benimsenmiştir. Yapararak-yaşayarak anlayışında; savaş adabı, ev işi, hayvancılık ve diğer ilgili işler fiilen öğrenilirdi. Bu bağlamda mesleki eğitim uygulamalarına büyük önem verilmektedir (Şanal ve Alaca, 2020).

9. yy.da fütüvvet teşkilatlarında zanaatkar/esnaf birlikleri oluşmaya başlamış ve esnaf/zanaatkar teşkilatları fütüvvet esasları etrafında toplanmıştır (Gemici, 2010). Anadolu’nun Türkler tarafından fethi ile mesleki eğitimde daha sistemli ve formel bir yaklaşım görülmüştür. 11. yüzyıldan 15. yüzyıla kadar Anadolu’da sanat, ticaret ve ekonomi alanlarını ortaya koyan ve fütüvvetnâmeler kuralından ahlak alan bir esnaf ve sanatkarlar kurumu olan Ahilik Teşkilatı vasıtasıyla mesleki eğitim geleneksel yöntemlerle yürütülmüştür (MEB, 2022).

Ahilikte genel eğitim ve mesleki eğitim bir bütün olarak uygulanır. Yani eğitim merkezi olan zaviyelerde genel eğitimin yanında iş ve iş hayatında mesleki eğitim yapılmaktadır. Ahi toplumunda iki tür eğitim vardır. Bunlar iş başında ve iş dışında eğitim faaliyetleridir. İş başında eğitim aslında işyerinde yapılırken, iş dışı eğitim zaviyede gerçekleşir (Kılınç, 2012). Ahi teşkilatında esnaf, çıraklık, kalfalık, ustalık mertebelerini ve mesleğin sırlarını işyerinde, geceleri ahlak eğitimini, haftanın belirli günleri silah eğitimi ve binicilik yoluyla askerlik eğitimini öğrenir (Gemici, 2010). Ahilik, en geç 10 yaşını doldurmuş çocukların anne ve babaları tarafından sanat eğitimi almaları için ustalara teslim edilmesiyle başlar, bu döneme yamaklık dönemi denir. Yamaklığın ilk aşamasında yamaklara okuma yazma öğretmeye büyük önem verilirken iş yerinde mesleki eğitim görürken zaviyelerde de dini ve sosyal eğitim verilmesiyle bir bütünlük içerisinde verildiği görülmektedir (Demirer, 2018).

19. yüzyılın Batı sanayi ortamında devrim yaratması ve Avrupa’da yapılan ucuz sanayi ürünlerinin Osmanlı pazarına girmesiyle Osmanlı İmparatorluğunda üretim durmaya başlamıştır. Bu nedenle tüccar, zanaatkar ve küçük esnafların bir araya gelmesiyle oluşan Ahilik sistemi işlevini yitirmeye başlamıştır. 1913 yılında personel kısıtlamaları nedeniyle Gedik usulü ve 1924 yılında ise Esnaf Teşkilatı resmen kaldırılmış ve Ahilik geleneği de son bulmuştur (Gemici, 2010).

2.5.2. Osmanlı Dönemi Mesleki Eğitim

Osmanlı’da Selçuklu döneminde kurulan Ahilik teşkilatı, Lonca ve Gedik adları altında yürütülmüştür. Anadolu’da 14. yüzyıldan 19. yüzyıla kadar, meslekî eğitim bütün esnafların ustaları tarafından dükkânlarda usta-çırak sistemi içinde, yani küçük işletmelerde yürütülmüştür. Ahi Teşkilatı’nın devamı niteliğinde olan Lonca Teşkilatı, Osmanlı Devleti’nin son yıllarında çözülmeye başlamış, II. Meşrutiyet sonrasında mesleki eğitime tekrar ağırlık kazandırılması için çalışmalar başlatılmış ve çeşitli meslek okulları açılmıştır (Demirer, 2018).

1727’den Tanzimat’a kadar herhangi bir meslekte ustalık belgesi alanlar bile istedikleri yerde dükkân açamazdı. Bir usta, zanaatkarlardan birinin sanatı bırakıp ustalığını ustalar arasından iyi eğitimli bir kalfaya devredebileceği bir dükkân açar; hem bu işi yapabilir hem de araç ve gereçlerini satabilirdi. Ülkemiz tarihinde ilk meslek okulu 1773-1795 yıllarında askeri teknisyenlerin ihtiyaçlarını karşılamak üzere “Mühendishane-i Bahri-i Hümayun” ve “Mühendishane-i Hümayun” III. Selim’in emriyle kurulurken mesleki eğitimin gelişmesiyle, II. Mahmut döneminde inşa edilen Zeytinburnu ve Tophane fabrikalarının kurulması ve bu okullardan öğrencilerin teknik bilgi edinmek üzere Fransa’ya gönderilmesi dikkat çekmiştir (Karakaş, 2012).

Ziraat Mektepleri’nin açılmasının ardından 1848 itibarıyla Batılı anlayıştaki bazı çalışmalar görülmüştür (Gemici, 2010). “İslahhane” ismiyle 1861’de Mithat Paşa’nın Niş Valiliği yaptığı dönemde Müslüman ve gayrimüslim yoksul öğrencilerin meslek öğrenmesi amacıyla açılmış ve meslek okullarının temeli böylelikle atılmıştır (MEB, 2022). 1868 yılında bugünkü mesleki ve teknik eğitime benzer özellikler taşıyan “Sultanahmet Endüstri Lisesi”nin bulunduğu Kılıçhane binasında, bazı branşları mesleki eğitime başlayan bazı mesleklerin öğretildiği bir okul açılmıştır (Gemici, 2010). Ahmet Vefik Paşa, 1869-1879 arasında İstanbul’un Üsküdar, Aksaray ve Cağaloğlu semtlerinde meslek okulları açmıştır. Ayrıca dönemin Ticaret Nazırı Suphi Paşa 1883 yılında Hamidiye Ticaret Mekteb-i Alisi adında bir ticaret meslek lisesi açmıştır (Demirer, 2018).

1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı’ndan sonra tamamen yıkılan bir ülkenin yeniden eski gücüne kavuşması mümkün değildir. Osmanlı İmparatorluğu’nun dünya sanayisine ve sanayi gelişimine beklendiği gibi ayak uyduramaması da bu dönemde mesleki ve teknik eğitim altyapısının geç oluşmasına neden olmuştur (Gemici, 2010).

1907’de “Sanayi Alayları Teşkilatı” kaldırılarak yerine “İmalat Harbiye Nazarı Mektebi” isminde sanat okulu kurulmuş ancak 1921’e kadar devam edebilmiştir. 1921 yılında “Askeri Fabrikalar Müdüriyet Umumiyesi Usta Mektebi” şeklinde isim değişikliği yapılarak devam ettirilmiştir. Böylelikle Cumhuriyet Dönemine kadar bu okullar orduya malzeme hazırlayan fabrikalara teknisyen yetiştirmeye devam etmiştir (Demirer, 2018).

2.5.3. Cumhuriyet Dönemi Mesleki Eğitim

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla birlikte yeni bir süreç başlar ve kuruluş sürecinde insan gücünün kullanımında uzmanlık oluşturmak için teknik okulların kurulmasına veya teknik eğitim desteği verilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Cumhuriyet'in kuruluşuyla mesleki ve teknik eğitim ulusal bir politika olarak kabul edilir (Demirer, 2018). Mesleki ve teknik eğitim açısından 1923-1940, mesleki ve teknik eğitimi ulusal politikaya bağlayan, onu genel bir eğitim sistemi haline getiren, temel kavram ve ilkelerini belirleyen ulusal bir yapı oluşturma çabalarını içermektedir (MEB, 2022).

1923 yılında "İ. Heyet-i İlmiye Programı"nda mesleki ve teknik eğitime ağırlık verilir ve aynı yıl yapılan "İzmir İktisat Kongresi"nde çıraklık okullarının açılması önerilir. Bu kapsamda eğitim-öğretimin birleştirilmesini sağlamak amacıyla 3 Mart 1924 tarihinde "Tevhid-i Tedrisat Kanunu" çıkarılır ve tüm eğitim kurumları "Maarif Vekaleti"ne bağlanır (MEB, 2022).

1924 yılında eğitimi yeniden yapılandırmak ve düzenlemek amacıyla yurt dışından "John Dewey, Albert Kühne, Ömer Buyse ve Jung" uzmanlar davet edilir, bu kapsamda eğitim sistemine yönelik inceleme ve öneriler doğrultusunda düzenlemeler yapılmaya çalışılır (Gemici, 2010). Belçika Mesleki ve Teknik Eğitim Bakanlığı genel müdürü, Bakanlığın daveti üzerine Türkiye'ye gelerek mesleki eğitimle ilgili bir rapor hazırlar. Hazırlanan raporda, meslek okullarının çeşitli bölgelerin ihtiyaçlarına göre geliştirilmesi ve bu amaçla sürekli meslek okullarının açılması gerektiğine işaret edilir. Bunun yanı sıra Ziya Gökalp, İsmail Hakkı Baltacıoğlu, İsmail Hakkı Tonguç ve Rüştü Uzel gibi eğitimciler tarafından yapılan çalışma ve görüşlerle mesleki eğitime yön verilmeye çalışılır (Demirer, 2018).

1926 yılında kabul edilerek yürürlüğe giren "Maarif Teşkilatı Hakkında Kanun" ile eğitim ve öğretim alanında yapılan bir diğer değişim olur (MEB, 2022). Bu kanun ile küçük işletmelerin uzmanlığını artırmak için "Akşam Sanat Okulları"nın açılması için üst düzey teknisyen ve mühendisler, meslek okulları için öğretmenler yetiştirilmesi amaçlanır (Demirer, 2018).

1927 yılında Cumhuriyeti'nin ilk dönemlerinde, çeşitli okullar ve kurslar farklı bakanlıklar ve onlara bağlı bölümler tarafından yönetilmekteyken Bakanlık bünyesindeki İlköğretim Genel Müdürlüğünden ayrılarak "Yüksek ve Mesleki Öğretim Genel Müdürlüğü" kurulur (Demirer, 2018). Belçikalı eğitimci Ömer Buyse, Belçika'daki mevcut uygulama ile ilgili bir sunum yapar ve ekonomik kalkınma, teknik eğitimde geline değişimleri raporlaştırır. Bu raporunda yer alan İş Üniversitesi ve Sanat Okulları ve Akşam Sanat Okulları tavsiyesi, Teknik Yüksekokullarına ve günümüzdeki Endüstri Meslek Liselerine kaynaklık oluşturur (Gemici, 2010). Meslek ve sanat okullarına ait iş ve işlemler 1927'ye kadar İl ve Belediye İdarelerine aitken araç-gereç, öğretmen yetiştirme ve atama gibi iş ve işlemler Maarif Vekaletine devredilir (Demirer, 2018). Ayrıca 1927-1933 arasında mesleki eğitim kurumlarına öğretmen yetiştirmek amacıyla Avrupa'ya erkek ve kız öğrenci gönderilir (MEB, 2022).

1928 yılında ulusal düzeyde programlar hazırlanır (MEB, 2022). Cumhuriyet öncesi açılan kız sanat okulları için Cumhuriyet'in ilk yıllarında değişim başlatılır ve 1927-1928 öğretim yılında, ilkökul düzeyinde beş yıllık kız enstitüleri açılır (Demirer, 2018).

1933 yılında yürürlüğe giren 2287 sayılı Maarif Vekâleti Merkez Teşkilâtı ve Vazifeleri Hakkındaki Kanun ile Meslekî ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı bünyesinde Erkek Teknik Öğretim Müdürlüğü kurulur (MEB, 1933). 1934-1936 yıllarını kapsayan "Mesleki Tedrisatın İnkişaf Planı" hazırlanır. Eğitim ve üretim sektörlerinin ortak çabalarıyla büyük önem taşıyan bu programla gezici köy kursları, çıraklık okulları, sanat ve orta sanat okulları, akşam sanat okulları, tekniker okulları ile mühendislik okulları açması ve yaygınlaştırması hedeflenir ve ilköğretimden yükseköğretime kadarki tüm alanlarda mesleki ve teknik eğitim bir bütün olarak ele alınır (MEB, 2022).

1935-36 eğitim-öğretim yılında, ortaokul mezunlarının kız enstitülerine kabul edilmesi için ortaokula yönelik iki yıllık özel bir bölüm açılır. Kız teknik ortaöğretiminde, ilköğretime yönelik beş yıllık asıl bölüm ve ortaöğretime dayalı iki yıllık özel bölüm 1963-64 eğitim-öğretim yılına kadar devam eder (Demirer, 2018). 1937'de yürürlüğe giren 3225 sayılı Kanun ile Kültür Bakanlığı, Merkez Teşkilâtına bağlanarak "Erkek ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü" şeklinde isim değişikliğine de gidilir (MSB, 1985).

1940-1980 arası, merkezi iktidarın güçlendiği ve okul merkezli merkezi sistemin kök saldı bir dönem özelliği gösterir. 1940'lı yıllarda her il merkezinde bir meslek lisesi açma programı uygulanır. 1940-50 arasında mesleki ve teknik eğitim, hızla gelişmeye ve yaygınlaşmaya başlar (MEB, 2022). 25 Eylül 1941 tarih ve 4113 sayılı Kanuna göre mesleki ve teknik eğitim alanındaki çalışmaların daha sistemli bir şekilde yürütülmesi amacıyla "Meslekî ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı" kurulur. Erkek Teknik, Kız Teknik ve Ticaret Turizm Öğretim Müdürlükleri ile

Teknik Büro, Yapı İşleri Müdürlükleri ve Muamelat Şefliği gibi daireler müsteşarlığın bünyesinde yer alır (Resmi Gazete, 1941).

1960 yılında “Mesleki ve Teknik Öğretim Etüd ve Programlama Dairesi Başkanlığı”, 1966 yılında “Mesleki ve Teknik Yüksek Öğretim Genel Müdürlüğü” kurulur (MEB, 2022). 1960 yılında Bakanlığın 2178 sayılı oluru ile “Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü” şeklinde tekrardan teşkilâtlandırılır (Demirer, 2018). 17.7.1964 tarih ve 507 sayılı Esnaf ve Sanatkarlar Kanunu ile Esnaf-Sanatkarlar Teşkilatı’nın mesleki eğitime yönelik rolü günümüze kadar sürer ve bu yasa ile çıraklık eğitimine alınmayan mesleklere ilişkin eğitim ve belge işlemleri teşkilat tarafından yürütülür (Resmi Gazete, 1964).

1973 yılında yürürlüğe giren “1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu” ile ilköğretim, orta öğretim, mesleki teknik öğretim ve yüksek öğretim programlarının esasları yeniden düzenlenir (MEB, 2022). Bu yasayla birlikte Kız Enstitülerine 1974-75 eğitim-öğretim yılı sonunda yüksek öğretime hazırlık programının da eklenmesiyle birlikte bu okullar “Kız Meslek Lisesi” yeniden yapılandırılır. (Demirer, 2018). 1974 yılında “Mesleki ve Teknik Öğretim İdari Mali İşler Başkanlığı” kurulur (MEB, 2022).

1977-78 eğitim-öğretim döneminde başlatılan ve pilot bölgelerde uygulanan “Okul Sanayi Ortaklaşa Eğitim Projesi (OSANOR)” ile değişimin başlaması, mesleki-teknik orta öğretim kurumlarının iş dünyası ile daha çok ortak çalışma noktası oluşturur (Adıgüzel ve Berk, 2009). 1977 yılında yürürlüğe giren “2089 sayılı Çırak-Kalfa ve Ustalık Kanunu” kapsamında “Çıraklık Eğitimi Genel Müdürlüğü” kurulur (MEB, 2022).

1982 yılındaki Bakanlar Kurulunun 8/4334 sayılı Kararı hükümlerine göre “Meslekî ve Teknik Yüksek Öğretim Genel Müdürlüğü” ile “Yaygın ve Örgün Yüksek Öğretim Dairesi Başkanlığı” kaldırılarak bu bölümlerin iş ve işlemleri genel müdürlüğe devredilir ve “Erkek Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü” şeklinde yeniden adlandırılır. “179 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (1983)” ile genel müdürlüğün adı “Erkek Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü” olarak sonra da “Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü” olarak yeniden değiştirilir. 208 sayılı Kanun (1984) ve 385 sayılı Kanun (1989) ile genel müdürlüğün görev ve sorumlulukları yeniden tanımlanır (Demirer, 2018). 1982-83 eğitim-öğretim döneminden itibaren Anadolu Meslek Liseleri, 1983-84 eğitim-öğretim yılından itibaren ise Anadolu Teknik Liseleri açılır. Anadolu Meslek Liselerinin öğretim süresi hazırlık dahil 4 yılken Anadolu Teknik Liselerinin ise hazırlık sınıfı dahil 5 yıl olarak belirlenir (Gemici, 2010).

Mesleki eğitim kurumlarının kapalı yapılarında geleneksel çıraklık ve iş sektörünün taleplerinin işgücünün büyümesine izin vermediği gerekçesiyle 3308 sayılı Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu (1986) yürürlüğe girer. Bu kanun günümüzdeki Mesleki Eğitim Kanunu’nun ilk şekli olarak ifade edilir (Demirer, 2018). Mesleki ve teknik orta öğretimde bir diğer önemli dönüm noktası 3308 sayılı Kanun’dur (1986). Kanuna göre mesleki ve teknik orta öğretim kurumları okul-işletme iş birliği temelinde yeniden düzenlenir. Bu tarihten itibaren mesleki ve teknik orta öğretim programlarına yönelik projeler de hız kazanır. “Mesleki ve Teknik Eğitim Projesi (METEP)”, “Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme Projesi (METGE)” ve “Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi (MEGEP)” projeleri bu dönemde başlatılan önemli projeler arasında yer alır (Adıgüzel ve Berk, 2009). Ayrıca, Haziran 1986 tarihli ve 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu, çıraklık eğitiminin teorik kısmını Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı meslek okullarına, uygulamalı eğitim görevini ise işletmelere ve meslek kuruluşlarına bağlı meslek kuruluşlarına verilir (Demirer, 2018).

Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000) ile, mesleki eğitim sistemi reformunun temel ilkesinin “okullar ve işletmelerin entegrasyonu” olduğu öne sürülür ve mesleki ve teknik eğitimin bu konuda araştırma yapılacak noktaya kadar geliştirilmesi gerektiğine karar verilir. Mesleki ve teknik eğitimin dünya ve meslek standartlarına çıkarılması, belgelendirme sistemleri tamamlanması gerekliliği kararlaştırılır. Ayrıca, dünya kalkınması ve Türkiye’nin orta vadeli hedefleri doğrultusunda modüler bir mesleki ve teknik eğitim sistemine geçilmesi ve özel sektör ve üniversiteler ile işbirliği içinde yeni meslek türlerinin geliştirilmesi öngörülür (Adıgüzel ve Berk, 2009).

Dünya ve ülke içerisindeki gelişmeler doğrultusunda konunun önemi dolayısı ile 22-26 Şubat 1999 tarihinde “Mesleki ve teknik eğitimin orta öğretim sistemi bütünlüğü içinde tekrardan düzenlenmesi, okul ve işletmelerde meslek eğitimi ve istihdam, mesleki ve teknik eğitim alanına yönelik öğretmen ve yönetici yetiştirme, mesleki ve teknik eğitimde sınavsız yüksek öğretime geçiş ve mesleki ve teknik eğitimde finansman” gündem maddelerinin görüşülmesi amacıyla düzenlenen 16. Milli Eğitim Şurası tamamen Meslekî Teknik Eğitim gündemi ile toplanır (MEB, 1999). Mesleki ve teknik eğitimin orta öğretim sisteminin bütünlüğü kapsamında yeniden düzenlenmesine karar verilir, bu amaçla mesleki eğitim kurslarının geniş ve modüler bir temelde düzenlenmesi, mesleki ve teknik orta öğretim okullarından mezun olanların kazandırılması, sınavlardan muafiyet, mesleki standartlar oluşturmak ve geliştirmek ve kurumsal temeller oluşturacak şekilde revize edilmesi önerilir. (Adıgüzel ve Berk, 2009).

2001 yılında yürürlüğe giren 4702 sayılı Kanun ile 3308 sayılı Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu'nun ismi "Mesleki Eğitim Kanunu" şeklinde değiştirilir ve ek madde 1 ile 2001-2002 eğitim-öğretim dönemi ile küçük yerleşim birimlerine öncelik verilerek başlamak üzere, meslekî ve teknik eğitim alanında orta öğretim diploması, sertifika ve belge veren programların uygulandığı "Meslekî ve Teknik Eğitim Merkezleri" açılır (Gemici, 2010).

2004-2006 arasında pilot okullarda modüler sistem uygulanmaya başlanırken 2006-2007 eğitim-öğretim dönemiyle de ülke genelindeki mesleki ve teknik eğitim kurumlarında uygulamaya konulur (Adıgüzel ve Berk, 2009). 2004 yılında "Sağlık Meslek Liseleri, Tapu Kadastro, Adalet Meslek Liseleri ve Tarım Meslek Liseleri" Millî Eğitim Bakanlığına devredilir (MEB, 2022). Modüler sisteme geçişle birlikte ortaöğretim kurumlarındaki eğitim-öğretim süreleri de arttırılır. 184 sayılı Kurul Kararı ile 2005-2006 eğitim-öğretim döneminden itibaren, 9. sınıflardan başlanarak ülkedeki bütün lise kademesinde eğitim ve öğretim süresi 4 yıla çıkarılır (Adıgüzel ve Berk, 2009).

2011 yılında 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında KHK'nin yayımlanmasıyla, MEB'in mesleki ve teknik eğitimin uygulanmasından sorumlu altı birimi "Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü (MTEGM)" adı altında birleştirilir. Yaygın mesleki eğitim ve açık öğretim kurumları da "Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (HBÖGM)" altında toplanır (MEB, 2022). Bu kapsamda üç genel müdürlük ve iki daire başkanlığı "Mesleki ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü" adıyla birleştirilir. Bu yapılanmanın sonucu mesleki eğitimin yürütülmesinde çok büyük değişikliklere gidilerek konudan sorumlu altı birim "Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü (MTEGM)" bünyesinde birleştirilir. Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü de aynı kanunla isim değiştirilerek "Hayat Boyu Öğretim (HBÖ) Genel Müdürlüğü" şeklinde isimlendirilir. Bu genel müdürlük kapsamında faaliyet yürüten yaygın eğitim kurumları ise halk eğitim merkezleri, turizm eğitim merkezleri, olgunlaşma enstitüleri ve açık liseler şeklinde sıralanabilir (Demirer, 2018).

2016 yılında 6764 sayılı Kanun doğrultusunda gerçekleştirilen değişikliklerle mesleki eğitim merkezleri zorunlu eğitim kapsamına dahil edilerek iş ve işlemlerinin yürütülmesi "Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü"ne bağlanır. 9 Temmuz 2018 tarihinde Resmi Gazete'de yayımlanan 703 sayılı KHK ile 652 sayılı MEB Teşkilat Kanunu büyük oranda yürürlükten kaldırılır ve yeni düzenlemeler yapılır (Demirer, 2018).

2.6. Türkiye'de Meslekî Eğitim Sunan Kurumlar

Bireylerde, toplumlarda, teknolojilerde ve yaşam tarzlarında meydana gelen değişimler örgütsel değişimlere yol açar. Örgütsel değişim, bir örgütün çevresine uyulanması ve uyulanmasıdır (Şahin ve Demirel, 2019). Teknoloji, yaşam koşulları ve piyasa talepleri hızla değiştiği için işgücü piyasasında çalışan kişilerin kendilerini yenilemeye ve eğitime ihtiyaçları vardır. Bu bağlamda mesleki ve teknik eğitimin önemi kaçınılmaz olarak artacaktır (Toz, 2019).

2.6.1. Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri

Bu okullar arasında meslek liseleri ve çeşitli programlar uygulayan MEM'ler bulunmaktadır. Bu ortaöğretim kurumları; mesleki ve teknik Anadolu liseleri, mesleki ve teknik eğitim merkezleri ve çok programlı Anadolu liselerinden oluşmaktadır (Demirer, 2018). Bu okullarda eğitim, sağlıktan işletmeye, elektrikten tarıma 54 kariyer alanını kapsamaktadır. 2011 yılında Millî Eğitim Bakanlığı teşkilatında yapılan değişiklikle endüstri meslek lisesi, kız meslek lisesi ve ticaret meslek lisesi şeklindeki isimlendirmeler kaldırılarak Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi adı altında birleştirilmiştir (Karakaş, 2012).

2.6.2. Tematik Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri

Tematik MTAL'leri, 25.08.2011 tarihli ve 652 sayılı MEB Teşkilat ve Görevleri Hakkında KHK'nin 37. maddesinin dokuzuncu fıkrasına dayanılarak kurulmuştur. MEB tarafından bir meslek dalında pilot uygulama, belirli eğitim reformu ve programlarında faaliyet göstermek veya uygulamak üzere oluşturulan mesleki eğitim okullarıdır. Bu okullar 2016 yılında çıkarılan 29818 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren "Millî Eğitim Bakanlığı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği" kapsamına alınmıştır. Bu okulların açılmasındaki şartlar içerisinde okulun yürüteceği faaliyet alanıyla ilgili STK, ticaret odası veya esnaf sanatkâr odası ile iş birliği protokolünün bulunması yer almaktadır (Demirer, 2018).

2.6.3. Çok Programlı Anadolu Liseleri

ÇPL'ler; ilk kez MEB Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğüne bağlı olarak 1989-90 eğitim-öğretim döneminde açılmıştır (Demirer, 2018). Nüfusun seyrek ve dağınık olduğu, ekonomik değeri düşük görülen bölgelerde açılan ve ortaöğretimin genel, imam hatip ve mesleki ve teknik öğretim programlarını bir çatı altında toplayan okullardır (İşler, 2006). ÇPL'lerde her üç okul türüne ait programlar aynen uygulanır ve öğrenci hangi programdan mezun olmuşa öğrenciye o programın diploması verilir (Demirer, 2018).

2.6.4. Mesleki Eğitim-Çıraklık Eğitimi

Çeşitli alanlarda çırak yetiştiren kurumlardır. 6764 sayılı Kanun, çıraklık eğitimini zorunlu eğitim olarak içermektedir. Ayrıca, çıraklık eğitiminin daha cazip hale getirilmesi amacıyla, asgari ücretin bir kısmı, yani işletmelerin çıraklara ödemesi gereken asgari ücretin %30'u, işsizlik fonundan devlet katkısı olarak işletmelere ödenmektedir (Demirer, 2018). Çıraklık eğitimi; bir işle uğraşmak isteyen bireylerin belirli bir standartta düzenlenmiş bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve çalışma alışkanlıklarını kazanmalarını sağlamak amacıyla işyeri ve MEM tarafından ortak yürütülen bir eğitim şeklidir (Karakaş, 2012).

05.06.1986 tarihli ve 3308 sayılı yasadaki “Çıraklık ve Mesleki Eğitim” ibaresi, 29.06.2001 tarih ve 4702 sayılı yasa ile “Mesleki Eğitim” şeklinde değiştirilmiştir. MESEM’ler, “Yaygın Eğitimi Genel Müdürlüğü” bünyesinde açılan mesleki eğitim kurumlarıdır (Çetin, 2016). Mesleki eğitim merkezlerine katılmak için eğitim düzeyi dışında herhangi bir yaş sınırı yoktur. Öğrenciler haftada bir veya iki gün bu merkezlerde eğitim alırken diğer günlerde işletmelerde uygulamalı mesleki eğitimlerine devam etmektedirler (Özer, 2020).

2.6.5. Halk Eğitim Merkezleri

Genel olarak bir toplumu oluşturan tüm bireylerin sosyal ve kültürel gelişiminin sağlanmasına yardımcı olur. Bu amaçla düzenlenen eğitim ve öğretim faaliyetleri, kişisel ve toplumsal ihtiyaçlar alanında gerçekleştirilmektedir (Çetin, 2016). Katılımcılara bu kursların sonunda belge ve sertifika verilmektedir. Bu sayede yetişkinler, ülke ekonomisinin beklentilerini karşılamak için profesyonel olarak kendilerini geliştirebilirler (Demirer, 2018).

2.6.6. Olgunlaşma Enstitüleri

En az ilköğretimi bitirmiş kız öğrencilerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeleri, meslek sahibi olmaları, geleneksel alanlarda araştırma yapmaları, Türk giyim ve el sanatlarını geliştirmeleri, canlılığını korumaları, değerlendirmeleri, arşivlemeleri ve araştırmaları için 2 yıllık mesleki eğitim kurumlarıdır. Bu kurumlarda döner sermaye kullanımı ile eğitim-öğretim faaliyeti yürütülmektedir. Türkiye’de ilk olgunlaşma enstitüsü 1945 yılında açılmış ve hâlen 11 ilde toplam 18 enstitü ile faaliyet göstermektedir (Demirer, 2018).

2.6.7. Akşam Sanat Okulları

Akşam kursları, işte kariyerlerini ilerletmek veya değiştirmek isteyenler için mesai saatleri dışında sunulan yarı zamanlı eğitim kurslarıdır. Bu kurslar, maddi nedenlerle çalışmak zorunda olan kişilerin tam zamanlı eğitim kurslarına devam edemeyecekleri için uygulanmaktadır (Kıran, 2019).

2.7. Türkiye’de Meslekî Eğitim Projeleri

Türkiye’de meslek eğitimi çok eski çağlardan beri bilgi ve becerilerin kişiden kişiye aktarılması yoluyla yürütülmektedir. Ülkemizde ahilikle başlayıp lonca sistemi ile süren bu süreç, özellikle Cumhuriyet döneminde büyük bir hızla gelişim ve değişim göstermiştir. Cumhuriyeti’n kuruluşundan sonra ülkemizdeki mesleki eğitim Batı standartlarını benimsemeye başlamış ve farklı projelerle mesleki eğitim alan kişi sayısının artırılması için çalışmalar halen daha yürütülmektedir (Çetin, 2016).

Türkiye’deki meslekî eğitim projeleri aşağıda belirtilmiş ancak bu çalışmada en yaygın ve kapsamlı olan projelere yer verilmiştir;

- ✓ Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme Projesi (METGE)
- ✓ Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi (MEGEP)
- ✓ Mesleki ve Teknik Eğitimi Projesi (METEP)
- ✓ Okul Sanayi Ortaklaşa Projesi (OSANOR)
- ✓ Lise Mezunlarına Meslek Edindirme Projesi (LİMME)
- ✓ Mesleki Eğitim Modernizasyonu Projesi (MTEM)
- ✓ Mesleki Eğitim ve Küçük Sanayi Destekleme Vakfı Projesi (MEKSA)
- ✓ Okul Sanayi Eğitim Programları Projesi (OSEP)

2.7.1. Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme Projesi (METGE)

3308 sayılı Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu’na (1986) dayandırılarak 1993 yılında projenin ilk uygulaması başlatılmıştır. Bu projenin temel amacı, işletmenin eğitim ihtiyaçlarını modüler olarak geliştirilmiş bir eğitim programına yansıtmak ve okulda kazanılan becerileri, işletmenin beklediği becerilerle uzlaştırmak olarak

belirlenmiştir. Projenin yürütülmesi ve geliştirilmesinden sorumlu Program Koordinatörü'dür (Adıgüzel ve Berk, 2009).

2.7.2. Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP)

2000 yılında, AB ile yapılan anlaşma doğrultusunda 2002-2003 eğitim-öğretim döneminde başlatılmış ve 5 yıl sürmüştür. Bu proje ile iş dünyası ile mesleki ve teknik eğitim okulları arasındaki ilişkinin güçlendirilmesi ve "Ulusal Yeterlik Sistemi" oluşturulması da dahil olmak üzere ulusal reformların hayata geçirilmesi yoluyla mesleki eğitim sisteminin kalitesinin artırılması amaçlanmaktadır (Adıgüzel ve Berk, 2009). MEGEP projesi, ülkemizin mesleki ve teknik eğitimini geliştirmek ve Avrupa Birliği normlarına uyarlamak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı ve Avrupa Birliği tarafından formüle edilmiş bir projedir ve halen uygulanmaktadır (Saraçoğlu, 2007).

2.8. Meslekî Eğitim ile İlgili Literatür Çalışmaları

TED (1983) "VI. Eğitim Toplantısı" tamamen mesleki eğitime ayrılmış ve mesleki eğitimin kapsam ve gelişimi, bugünkü durumu, sorunları, genel eğitimle ilişkisi, istihdam ve işlevselliği ile ilgili çalışmalar yapılarak değerlendirmelerde bulunur.

Binici (2004) "Mesleki ve teknik eğitimde arayışlar", Adıgüzel ve Berk (2009) "Mesleki ve teknik ortaöğretimde yeni arayışlar: yeterliğe dayalı modüler sistemin değerlendirilmesi", Gemici (2010) "Ahilikten günümüze meslek eğitiminde model arayışları ve sonuçları", Karabulut ve Marul (2011) "Mesleki ve teknik eğitimde eğitim modeli tasarımı", İşler (2012) "Mesleki ve teknik eğitimde değişen paradigmlar", Yıldırım ve Çarıkçı (2017) "Mesleki eğitimin gelecek vizyonu; insan kaynakları planlaması açısından bir bürokratik model denemesi", Özer (2020) "Türkiye'de mesleki eğitimde paradigma değişimi" adlı çalışmalar ile mesleki eğitim alanındaki gelişmeler ve yeni model önerileri ele alınır.

İşler (2006) "Avrupa Birliği'ne uyum sürecinde Türkiye'deki mesleki ve teknik ortaöğretim sisteminin Avrupa Birliği'ne uygunluğu", Kocabaş (2008) "AB'de Mesleki Eğitimin Geleceği-Yakın Gelecek İçin Hedefler, Politikalar ve Stratejiler", Anapa (2008) "Avrupa Birliği'ne uyum sürecinde Türkiye'de mesleki ve teknik eğitim", Bağcı (2011) "Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinde Türkiye'de yaşam boyu eğitim politikaları", Demirer (2018) "Mesleki eğitimde Avrupa Kredi Transfer Sistemi (ECVET) bağlamında mesleki ve teknik eğitimin yeniden yapılandırılması: bir model önerisi" adlı çalışmalarla AB sürecinde ülkemizdeki mesleki eğitim sürecine ilişkin gelişmeler ele alınır.

Tuncer (2006) "Yetişkinlerin mesleki eğitimi" adlı çalışmada hem ülkemizde hem de dünyadaki yetişkin ve mesleki eğitimle ilgili araştırmaları inceleyerek AB yolunda ülkemizdeki yetişkin ve mesleki eğitimle ilgili değerlendirmelerde bulunur.

Saraçoğlu (2007) "Mesleki eğitim ve mesleki eğitimi geliştirme projesi (MEGEP) uygulamaları: İstanbul'da bir araştırma" adlı çalışmada mesleki eğitim alanında gerçekleştirilen mesleki projeleri ele alır.

Muslu (2010) "Türkiye'de mesleki eğitim almış nüfusun istihdam sorunları ve çözüm önerileri" adlı çalışma ile hem mesleki eğitim hem de toplumun demografik yapısının üzerindeki ilişkiyi inceler.

Karakaş (2012) "İlköğretim öğrencilerinin mesleki ve teknik eğitim algıları", Horuz (2017) "Mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Bartın ili örneği)" adlı çalışmalarda mesleki eğitim ile ilgili nicel araştırma yöntemleri ile çeşitli algılama ve eğilim düzeyi ele alır.

Kılınç (2012) "Türkiye'de mesleki teknik eğitimi şekillendiren eğitim kurumlarından Ahilik, Gedik, Lonca, Enderun Mektebi'nin tarihi gelişimleri" adlı çalışmada mesleki eğitim sürecindeki değişim ve gelişimler ele alınır.

Yazıcı, Türkmen ve Aydemir (2015) "Dünyada ve Türkiye'de mesleki eğitim ve önemi" adlı çalışmada hem dünyada hem de Türkiye'deki mesleki eğitimin durumunu inceleyerek değerlendirmelerde bulunur.

Şen (2016) "Aktif işgücü piyasası politikaları kapsamında Türkiye'de mesleki eğitim kurslarının analizi", Yıldız (2016) "2008 krizinden günümüze İŞKUR'un mesleki eğitim faaliyetlerinin gelişimi", Toprak (2018) "Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimin gelişiminde İŞKUR'un rolü" adlı çalışmalarda İŞKUR'un mesleki eğitim alanındaki rolü değerlendirilir.

Çetin (2016) "Mesleki eğitim merkezlerinin yerel sanayilerin gelişmesindeki fonksiyonu: problem ve çözüm önerileri Konya örneği", Şen (2016) "Aktif İşgücü Piyasası Politikaları Kapsamında Türkiye'de Mesleki Eğitim Kurslarının Analizi", Kıran (2019) "Türkiye'deki sanayileşmenin mesleki eğitime etkisi (1960-1990)" adlı çalışmalarda mesleki eğitim ile sanayileşme arasındaki ilişkiler ele alınarak bu alanda yapılması gerekenlerle ilgili önerilerde bulunulur.

Vuranok (2017) “Mesleki eğitimde istihdam sorunları: (İstanbul örneği)” adlı çalışmasında öğrenci ve öğretmenlerle mesleki eğitim ve istihdam boyutu arasındaki ilişkiyi inceleyerek değerlendirmelerde bulunur.

Yalçın (2017) “Mesleki eğitimde istihdam sorunları, örnek modeller, Türkiye uygulaması ve çözüm önerileri” adlı çalışmasında hep ikinci plana itilen mesleki eğitimin işgücü ve niteliğinde yaşanan sorunları, diğer ülkelerdeki mesleki eğitim modellerini ve bu modellerin istihdama olan katkılarını inceleyerek değerlendirmelerde bulunur.

Toz (2019) “Mesleki eğitim merkezlerinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerinin yönetici, öğretmen, işveren ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi” adlı çalışmada yönetici, öğretmen, işveren ve öğrenci gözünden mesleki eğitimin sorunlarına ve çözüm yollarına ilişkin tespitlerde bulunur.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemi esasına göre düzenlenerek doküman inceleme tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Bu yöntem neticesinde mevcut bilgiler gözden geçirilerek mantıksal çözümlemeler, tespitler yapılmış, bilgiler belli bir düzene göre şekillendirilmiştir.

Nitel araştırma, insanların yaşadığı bireysel ve toplumsal olay ve olguların temel özelliklerini açıklamak, insanların doğal ortamdaki davranışlarını gözlemlemek ve oluşum sürecini araştırmak için araştırmacılar tarafından yürütülen indirgeme, yorumlama ve yorumlama sürecinin bir ifadesidir (Baltacı, 2018). Belge (doküman) inceleme tekniği, resmi veya özel kayıtları toplamak, sistematik olarak incelemek ve değerlendirmek için kullanılan bir veri toplama sürecidir (Ekiz, 2020). Doküman analizinde ulaşılması güç uzaklıktaki dokümanların olması ve kullanım izni gerektirmesi bir sorun oluşturabilmektedir (Creswell, 2013).

3.2. Evren ve Örneklem

Mesleki eğitimde yaşanan değişimler ele alınarak eğitim açısından taşıdığı önemin ortaya çıkarılması amacıyla yapılan bu çalışmada, Google Scholar, Dergipark, Ulusal Tez Merkezi, Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİLİM) ve çeşitli dijital ortamlardaki mesleki eğitim ile ilgili basılı ve dijital ortamda ulaşılabilen bilimsel makale, tez, konferans, bildiri, yasa, yönetmelik vb. dokümanlar kullanılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Google Scholar, Dergipark, Ulusal Tez Merkezi, Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİLİM) ve çeşitli dijital ortamlar ile basılı materyallerin incelenmesi bu araştırmanın veri toplama yöntemidir.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada, Google Scholar, Dergipark, Ulusal Tez Merkezi, Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİLİM) ve çeşitli dijital ortamlardaki mesleki eğitim ile ilgili basılı ve dijital ortamda ulaşılabilen bilimsel makale, tez, konferans, bildiri, yasa, yönetmelik vb. dokümanlar veri olarak kullanılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Mesleki eğitimde yaşanan değişimler ele alınarak eğitim açısından taşıdığı önemin ortaya çıkarılması amacıyla yapılan bu çalışmada, mesleki eğitimde yaşanan değişim süreci nesnel bir biçimde yorumlanmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Yapılan bu araştırma ile küresel pazarda rekabet potansiyeline sahip bireylerin yetiştirilmesi ve bu rekabete uyum sağlanmasında öneme sahip mesleki eğitimde yaşanan değişimler ele alınarak eğitim açısından taşıdığı önemin ortaya çıkarılması amacıyla literatür araştırması sonucu elde edilen dokümanlar incelenmiş ve hem dünyadaki hem de Türk eğitim sistemindeki mesleki gelişim sürecine ilişkin elde edilen bulgular kronolojik olarak sunulmuştur;

4.1. Dünyadaki Mesleki Eğitime İlişkin Bulgular

Dünyada mesleki eğitim; MÖ 2000'lere kadar götürülmekle birlikte genelde çıraklık eğitimi üzerinde şekillenir. Hammurabi döneminde ustalık övülürken Eski Mısır'da çıraklık eğitiminin temelleri atılır.

Orta Çağ Avrupa'sında dini, ahlaki, sosyal yardımlaşma ve üretimde faal olan “loncalar” sorumluluk alırken Aydınlanma ile bilimsel keşifler ve buluşlarla bilimsel ve uygulamalı eğitim önem kazanır.

Sanayi Devrimi ile ülkelerin yaşadığı sosyo-ekonomik yapısındaki değişimler mesleki eğitimi de şekillendirir. Bu dönem beraberinde mesleki eğitimin okullar aracılığıyla sistemli olarak verilmesi fikri yerleşir.

Avrupa anakarasında Birleşik Krallık'ta pamuklu kumaş endüstrisi mesleki eğitimin en başarılı örneği görülmeye başlanır ve teknik bilgi, işe alım, eğitim ve denetim sistemli olarak yürütülür.

19 ve 20. yy; mesleki eğitim kavramsallaşırken teorik temelleri de daha sistemli ve bilimsel olarak ele alınır. Hem ulusal hem de uluslararası örgütler aracılığıyla mesleki eğitim üzerine çeşitli çalışmalar yapılır ve mesleki eğitimde birlik sağlanması amacıyla mesleki eğitimin genel çerçevesi çizilir.

21. yy.da ise teknoloji ve dünya ekonomisindeki değişimler paralelinde mesleki eğitimin hem kapsamı hem de niteliğinde değişimler görülür.

4.2. Osmanlı Öncesi Mesleki Eğitime İlişkin Bulgular

Türklerin tarih sahnesine çıkışıyla birlikte mesleki eğitime önem verildiği görülmektedir. Orta Asya'da hakimiyet kuran Türk devletlerinin göçebe yaşam tarzına bağlı olarak mesleki eğitim de bu özelliğe göre şekillenir. Bu dönemde madencilik, hayvancılık, dokumacılık ve askeri alanda mesleki eğitime önem verildiği görülür ve mesleki eğitimin iş başında, yaparak yaşayarak veya izleme/anlatma şeklinde yürütülür.

9. yy.da zanaatkar/esnaf birlikleri kurulurken mesleki eğitim anlayışı fütüvvet esaslarına göre yürütülmeye başlanır. Türklerin Anadolu'yu yurt edinmesiyle birlikte mesleki eğitimde sistemli ve formel bir yapı görülmeye başlanır. Selçuklular döneminde başladığı öngörülen Ahilik Teşkilatı, mesleki eğitimin formel yapısını teşkil etse de geleneksel eğitim anlayışı üzerinde şekillenir.

4.3. Osmanlı Dönemi Mesleki Eğitime İlişkin Bulgular

Osmanlı, imparatorluk dönemine kadar Ahilik geleneğini sürdürürken bu dönemden sonra "Lonca Teşkilatı" adıyla mesleki eğitim anlayışı geleneksel anlayışla sürdürülür. Osmanlı'nın son dönemlerine gelindiğinde Lonca Teşkilatında yaşanan yozlaşma, Sanayi Devrimi ile Avrupa'nın açık pazarı haline gelmesi ve çağa ayak uyduramaması gibi sebeplerden dolayı "Ahilik/Loncalık" sistemi önemini kaybeder.

Türk eğitim sisteminde ilk mesleki okul; 1773-1795 yılları arasında III. Selim ve II. Mahmut tarafından askeri amaçla açılan "Mühendishane-i Bahri-i Hümayun, Mühendishane-i Berri-i Hümayun" ile Zeytinburnu ve Tophane fabrikalarının kurulması ile gerçekleşir. Bu dönemde ayrıca yurt dışına öğrenci gönderilir.

Tanzimat Dönemine (1839-1876) kadar Lonca Teşkilatı düzenli işlerken bu dönemden sonra bazı sıkıntılar yaşanmaya başlanır.

1848'de "Ziraat Mektepleri", 1861'de "Islahane" isimli meslek okullarının açılması hem Batılı anlayışa uygun eğitime geçilmesi hem de meslek okullarının temelini atılması açısından önem arz etmektedir.

1868'de "Sultanahmet Endüstri Lisesi"nin, 1869-1879 arasında Ahmet Vefik Paşa tarafından İstanbul'da meslek okullarının ve 1883'te "Hamidiye Ticaret Mekteb-i Alisi" adıyla ticaret meslek lisesinin açılması mesleki eğitimde modernleşmenin adımlarıdır.

1907'de "Sanayi Alayları Teşkilatı" kaldırılır ve yerine "İmalat Harbiye Nazari Mektebi" isimli sanat okulu kurulur ancak 1921'de "Askeri Fabrikalar Müdüriyet Umumiyesi Usta Mektebi" şeklinde isim değişikliğine gidilir ve böylelikle Cumhuriyet Dönemine kadar bu okullar orduya malzeme hazırlayan fabrikalara teknisyen yetiştirmeye devam eder.

Lonca Teşkilatında yaşanan bozulmalar sonucunda 1913'te Gedik usulünün kaldırılması, 1924'te de Esnaf Teşkilatının kapatılmasıyla Ahilik/Lonca geleneği de son bulur.

4.4. Cumhuriyet Dönemi Mesleki Eğitime İlişkin Bulgular

1923'te Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulması ile tamamen modern anlayışın hakim sürdüğü bir eğitim sistemi için çalışmalara hız verilir. Mesleki eğitim de eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak görülür ve "1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu" bu anlayışla çıkarılır.

Hem modernleşen hem çağın gereklerine uyum sağlayan Türkiye'de mesleki ve teknik ortaöğretim, siyasi ve ekonomik gelişmelere paralel olarak birçok kez yeniden yapılandırılır. Bu doğrultuda 1923-1940 arası mesleki ve teknik eğitim, ulusal politika olarak görülür ve bu doğrultuda çeşitli çalışmalar yürütülür.

1923'te hem "I. Heyet-i İlmiye Programı" ile mesleki ve teknik eğitime ağırlık verilir hem de "İzmir İktisat Kongresi" ile çıraklık okulları açılması önerilir. Akabinde 3 Mart 1924 tarihinde "Tevhid-i Tedrisat Kanunu" ile tüm eğitim kurumları "Maarif Vekaleti"ne bağlanarak eğitim-öğretimin birleştirilir.

1924'te eğitim-öğretimi modernize etmek ve yapılandırmak için yurt dışından bazı uzmanlar davet edilir, bu kapsamda eğitim sistemine yönelik inceleme ve öneriler doğrultusunda düzenlemeler yapılmaya çalışılırken yerli eğitimciler tarafından yapılan çalışma ve görüşlerle mesleki eğitime yön verilmeye çalışılır.

1926'da "Maarif Teşkilatı Hakkında Kanun" ile küçük işletmeleri profesyonelleştirmek için "Akşam Sanat Okulları"nın açılması kararlaştırılır ve bu okullara eleman yetiştirilmesi için çalışmalar yapılır.

1927'de "Yüksek ve Mesleki Öğretim Genel Müdürlüğü" kurularak mesleki eğitim ayrı bir genel müdürlük olarak açılır. Bu yıla kadar meslek ve sanat okullarına ait iş ve işlemler İl ve Belediye İdarelerince yürütülürken Maarif Vekaletine devredilir. Ayrıca 1927-1933 arasında mesleki eğitim kurumlarına öğretmen yetiştirmek amacıyla Avrupa'ya erkek ve kız öğrenci gönderilir.

1928'de ulusal düzeyde programlar hazırlanır, kız sanat okulları için değişim başlatılır ve 1927-1928 öğretim yılında ilköğretim düzeyinde beş yıllık kız enstitüleri açılır.

1933'teki "2287 sayılı Maarif Vekâleti Merkez Teşkilâtı ve Vazifeleri Hakkındaki Kanun" ile Meslekî ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı bünyesinde "Erkek Teknik Öğretim Müdürlüğü" kurulur.

1934-36 arasında "Mesleki Tedrisatın İnkişaf Planı" hazırlanır ve bu programla gezici köy kursları, çıraklık okulları, sanat ve orta sanat okulları, akşam sanat okulları, tekniker okulları ile mühendislik okulları açması ve yaygınlaştırması hedeflenir ve ilköğretimden yükseköğretime kadarki tüm alanlarda mesleki ve teknik eğitim bir bütün olarak ele alınır.

1935-36 eğitim-öğretim döneminde, ortaokul mezunlarının kız enstitülerine kabul edilmesi için ortaokula yönelik iki yıllık özel bir bölüm açılır. Kız teknik ortaöğretiminde, ilköğretime yönelik beş yıllık asıl bölüm ve ortaöğretime dayalı iki yıllık özel bölüm 1963-64 eğitim-öğretim yılına kadar devam eder.

1937'deki "3225 sayılı Kanun" ile Kültür Bakanlığı, Merkez Teşkilâtına bağlanarak "Erkek ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü" şeklinde değiştirilir.

1940-1980 arası, merkezi iktidarın güçlendiği ve okul merkezli bir dönem yaşanır. 1940'lı yıllarda her il merkezinde bir meslek lisesi açma programı uygulanır.

25 Eylül 1941 tarih ve "4113 sayılı Kanun"a göre mesleki ve teknik eğitim alanındaki çalışmaların daha sistemli bir şekilde yürütülmesi amacıyla "Meslekî ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı" kurulur.

1960'ta "Mesleki ve Teknik Öğretim Etüd ve Programlama Dairesi Başkanlığı", 1966 yılında "Mesleki ve Teknik Yüksek Öğretim Genel Müdürlüğü" kurulur. Bakanlığın 2178 sayılı oluru ile "Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü" şeklinde tekrardan teşkilâtlandırılır.

"17.7.1964 tarih ve 507 sayılı Esnaf ve Sanatkarlar Kanunu" ile Esnaf-Sanatkarlar Teşkilatı'nın mesleki eğitime yönelik rolü günümüze kadar sürer ve bu yasa ile çıraklık eğitimine alınmayan mesleklere ilişkin eğitim ve belge işlemleri teşkilat tarafından yürütülür.

1973'te "1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu" ile ilköğretim, orta öğretim, mesleki tekniköğretim ve yükseköğretim programlarının esasları yeniden düzenlenir. Bu yasayla birlikte Kız Enstitülerine 1974-75 eğitim-öğretim yılı sonunda yükseköğretime hazırlık programının da eklenmesiyle birlikte bu okullar "Kız Meslek Lisesi" şeklinde yeniden yapılandırılır. 1974'te "Mesleki ve Teknik Öğretim İdari Mali İşler Başkanlığı" kurulur.

1977-78 eğitim-öğretim döneminde başlatılan ve pilot bölgelerde uygulanan "Okul Sanayi Ortaklaşa Eğitim Projesi (OSANOR)" ile mesleki-teknik ortaöğretim kurumlarının iş dünyası ile daha çok ortak çalışma noktası oluşturulur. 1977 yılında yürürlüğe giren "2089 sayılı Çırak-Kalfa ve Ustalık Kanunu" kapsamında "Çıraklık Eğitimi Genel Müdürlüğü" kurulur.

1982'de Bakanlar Kurulunun "8/4334 sayılı Kararı" hükümlerine göre "Meslekî ve Teknik Yüksek Öğretim Genel Müdürlüğü" ile "Yaygın ve Örgün Yüksek Öğretim Dairesi Başkanlığı" kaldırılarak bu bölümlerin iş ve işlemleri genel müdürlüğe devredilir ve "208 sayılı Kanun (1984)" ve "385 sayılı Kanun (1989)" ile genel müdürlüğün görev ve sorumlulukları yeniden tanımlanır.

1982-83 eğitim-öğretim döneminden itibaren Anadolu Meslek Liseleri, 1983-84 eğitim-öğretim yılından itibaren ise Anadolu Teknik Liseleri açılır. Anadolu Meslek Liselerinin öğretim süresi hazırlık dahil 4 yılken Anadolu Teknik Liselerinin ise hazırlık sınıfı dahil 5 yıl olarak belirlenir.

1986'da "3308 sayılı Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu" ile günümüzdeki "Mesleki Eğitim Kanunu"nın temelleri atılır. Bu kanunla mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları okul-işletme iş birliği temelinde yeniden düzenlenir. Bu tarihten itibaren mesleki ve teknik ortaöğretim programlarına yönelik projeler de hız kazanır.

Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000) ile, mesleki eğitim sistemi reformunun temel ilkesinin “okullar ve işletmelerin entegrasyonu” olduğu öne sürülür ve mesleki ve teknik eğitimin bu konuda araştırma yapılacak noktaya kadar geliştirilmesi gerektiğine karar verilir.

22-26 Şubat 1999 tarihinde 16. Millî Eğitim Şûrası tamamen Meslekî Teknik Eğitim gündemi ile toplanır. Mesleki ve teknik eğitimin ortaöğretim sisteminin bütünlüğü kapsamında yeniden düzenlenmesine karar verilir, bu amaçla mesleki eğitim kurslarının geniş ve modüler bir temelde düzenlenmesi, mesleki ve teknik ortaöğretim okullarından mezun olanların kazandırılması, sınavlardan muafiyet, mesleki standartlar oluşturmak ve geliştirmek ve kurumsal temeller oluşturacak şekilde yenilenmesi önerilir.

2001’de “4702 sayılı Kanun” ile “3308 sayılı Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu”nun ismi “Mesleki Eğitim Kanunu” şeklinde değiştirilir ve ek madde 1 ile 2001-2002 eğitim-öğretim dönemi ile küçük yerleşim birimlerine öncelik verilerek başlamak üzere, meslekî ve teknik eğitim alanında orta öğretim diploması, sertifika ve belge veren programların uygulandığı “Meslekî ve Teknik Eğitim Merkezleri” açılır.

2004-2006 arasında pilot okullarda modüler sistem uygulanmaya başlanırken 2006-2007 eğitim-öğretim dönemiyle de ülke genelindeki mesleki ve teknik eğitim kurumlarında uygulamaya konulur.

2004 yılında “Sağlık Meslek Liseleri, Tapu Kadastro, Adalet Meslek Liseleri ve Tarım Meslek Liseleri” Millî Eğitim Bakanlığına devredilir.

2011’de “652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında KHK”nin yayımlanmasıyla, MEB’in mesleki ve teknik eğitimin uygulanmasından sorumlu altı birimi “Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü (MTEGM)” adı altında birleştirilir. Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü de aynı kanunla isim değiştirerek “Hayat Boyu Öğretim (HBÖ) Genel Müdürlüğü” şeklinde isimlendirilir.

2016’da “6764 sayılı Kanun” doğrultusunda gerçekleştirilen değişikliklerle mesleki eğitim merkezleri zorunlu eğitim kapsamına dahil edilerek iş ve işlemlerinin yürütülmesi “Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü”ne bağlanır.

9 Temmuz 2018 tarihinde Resmî Gazete’de yayımlanan “703 sayılı KHK ile 652 sayılı MEB Teşkilat Kanunu” büyük oranda yürürlükten kaldırılır ve yeni düzenlemeler yapılır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Yapılan bu araştırma ile küresel pazarda rekabet potansiyeline sahip bireylerin yetiştirilmesi ve bu rekabete uyum sağlanmasında öneme sahip mesleki eğitimde yaşanan değişimler ele alınarak eğitim açısından taşıdığı önemin ortaya çıkarılması amacıyla literatür araştırması sonucu elde edilen dokümanlar incelenmiş ve hem dünyadaki hem de Türk eğitim sistemindeki mesleki gelişim sürecine ilişkin elde edilen sonuçlar kronolojik olarak sunulmuştur;

Dünyada mesleki eğitimin çok eski dönemlerde başladığı, Hammurabi ve Eski Mısır dönemlerinde mesleki eğitimin önemi ve çeşitli eğitim çalışmaları yapıldığı; Orta Çağ’da mesleki eğitimin üretim ve eğitimin dışında dini, ahlaki, sosyal yardımlaşma niteliğini de bünyesinde barındıran Lonca sistemi görüldüğü; hem Sanayi Devrimi hem de Aydınlanma’nın da etkisiyle Avrupa kıtasında mesleki eğitim alanında bilimsel ve uygulamalı yaklaşımın beraberinde okulda mesleki eğitim anlayışının sergilendiği; 19 ve 20. yüzyıllarda mesleki eğitimin teorik kavramının yaygınlaştığı, daha sistemli ve bilimsel nitelik kazandığı, ulusal-uluslararası örgütler aracılığıyla mesleki eğitim üzerine çalışmalar yapıldığı ve mesleki eğitimin genel çerçevesinin çizildiği ve 21. yüzyılda ise dünya genelinde; teknoloji ve dünya ekonomisindeki gelişmeler ekseninde mesleki eğitimin hem kapsamı hem de niteliğinde değişimin yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Osmanlı öncesi döneme bakıldığında Orta Asya Türk devletlerinde mesleki eğitime önem verildiği, göçebe yaşam tarzı ve askeri eğitim ekseninde geliştiği, özellikle madencilik, dokumacılık ve askeri malzemelerin işlenmesinde çırak ve usta yetiştirilmesinde yaparak yaşayarak, usta-çırak ve anlatma/gösterme şeklinde uygulamaların kullanıldığı ve Türklerin Anadolu’ya göçü ve burayı yurt edinmeleriyle birlikte geleneksel anlayışla sistemli ve formel bir mesleki eğitim anlayışının sergilendiği, Selçuklular döneminde “Ahilik Teşkilatı”nın kurulması ile geleneksel yöntemlerle usta-çırak yetiştirildiği ve piyasanın kontrolünün de sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Osmanlı döneminde; imparatorluk dönemine kadar Ahilik, imparatorluk sonrasında ise “Ahilik Teşkilatı”nın yapısı geliştirilerek “Lonca Teşkilatı” mesleki eğitimde etkin bir görev ve sorumluluk üstlendiği ancak Osmanlının son dönemlerine gelindiğinde Lonca Teşkilatında yaşanan yozlaşma, Sanayi Devrimi ile Avrupa’nın açık pazarı haline gelmesi ve çağa ayak uyduramaması gibi sebeplerden dolayı “Lonca” sisteminin önemini kaybettiği görülmektedir. III. Selim ve II. Mahmut (1773-1795) dönemlerinde askeri amaçla Mühendishane-i Bahri-i

Hümayun, Mühendishane-i Berri-i Hümayun ile Zeytinburnu ve Tophane fabrikalarının kurulması Türk eğitim sistemindeki ilk mesleki okullar olarak kabul edildiği görülmektedir. 1800’lü yıllarda Lonca sisteminin çağın gereklerini yerine getiremediğinin anlaşılması ile Ziraat Mektepleri (1848), Islahane (1861), Sultanahmet Endüstri Lisesi (1868) ve Hamidiye Ticaret Mekteb-i Alisi (1883) adıyla modern mesleki eğitim veren okulların açıldığı görülmektedir. 1900’lü yıllarda da “İmalat Harbiye Nazari Mektebi” adıyla sanatsal mesleki eğitimle ilgili çalışmalar yapıldığı görülmektedir. 1913’te Gedik usulünün kaldırılması ve 1924’te ise “Esnaf Teşkilatı”nın kapatılması ile Lonca/Ahilik geleneğinin de sonlandırıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Türkiye Cumhuriyeti’nin kurulması ile tamamen modern anlayışın hakim sürdüğü bir eğitim sistemi için çalışmalara hız verildiği; mesleki eğitimin de eğitimin ayrılmaz bir parçası olduğu; “1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu”n mesleki eğitimin temelini oluşturduğu; 1923-1940 arası I. Heyet-i İlmiye Programı (1923), İzmir İktisat Kongresi (1923), Tevhid-i Tedrisat Kanunu (1924), yerli ve yabancı uzmanlara eğitim üzerine çalışmalar yaptırılması ve bu çalışmalarla mesleki eğitimin şekillendirilmesi; Maarif Teşkilatı Hakkında Kanun (1926) ile Akşam Sanat Okulları’nın açılması; Yüksek ve Mesleki Öğretim Genel Müdürlüğü (1927) ile mesleki eğitimin ayrı bir genel müdürlük olarak açılması; 1927’den itibaren mesleki eğitim kurumlarına personel yetiştirmek amacıyla yurt dışına öğrenci gönderilmesi; 1928’den itibaren ülke genelinde mesleki eğitim kurumlarının açılması; 2287 sayılı Maarif Vekâleti Merkez Teşkilâtı ve Vazifeleri Hakkındaki Kanun (1933) ile genel müdürlük kurulması; Mesleki Tedrisatın İnkişaf Planı (1934-1936) doğrultusunda köy kursları, çıraklık okulları, sanat ve orta sanat okulları, akşam sanat okulları, tekniker okulları ile mühendislik okulları açılması ve yaygınlaştırılmasının hedeflenmesi, mesleki ve teknik eğitim bir bütün olarak ele alınması; 1937’de çıkarılan 3225 sayılı Kanun ile mesleki eğitimin yeniden yapılandırılması gibi çalışmalarla mesleki ve teknik eğitimin ulusal politika olarak görüldüğü ve bu doğrultuda çeşitli çalışmaların yürütüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

1940-1980 arası, merkezi iktidarın güçlendiği ve okul merkezli bir dönem yaşanır. Bu süreçte 1940’lı yıllarda her il merkezinde bir meslek lisesi açma programı uygulanması; 4113 sayılı Kanuna (1941) göre mesleki ve teknik eğitim alanındaki çalışmaların daha sistemli bir şekilde yürütülmesi amacıyla “Meslekî ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı” kurulması; Mesleki ve Teknik Öğretim Etüd ve Programlama Dairesi Başkanlığı (1960) ve Mesleki ve Teknik Yüksek Öğretim Genel Müdürlüğü (1966) kurulması; 507 sayılı Esnaf ve Sanatkarlar Kanunu ile Esnaf-Sanatkarlar Teşkilatı’nın mesleki eğitime yönelik rolünün günümüze kadar sürmesi ve bu yasa ile çıraklık eğitimine alınmayan mesleklere ilişkin eğitim ve belge işlemleri teşkilat tarafından yürütülmesi; 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu (1973) her kademedeki programların modernize edilmesi, Mesleki ve Teknik Öğretim İdari Mali İşler Başkanlığı’nın kurulması; 1977-1978 eğitim-öğretim sezonunda “Okul Sanayi Ortaklaşa Eğitim Projesi (OSANOR)” ile mesleki-teknik ortaöğretim kurumlarının iş dünyası ile daha çok ortak çalışma noktası oluşturulduğu; 2089 sayılı Çırak-Kalfa ve Ustalık Kanunu (1977) ile “Çıraklık Eğitimi Genel Müdürlüğü” kurulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

1980 sonrası ise Anadolu Meslek Liseleri ve Anadolu Teknik Liselerinin açıldığı; 3308 sayılı Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu (1986) ile günümüz “Mesleki Eğitim Kanunu”nun temellerinin atıldığı ve mesleki eğitim kurumlarının okul-işletme iş birliği temelinde yeniden düzenlendiği; Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000) ve 16. Milli Eğitim Şûrası (1999) ile mesleki eğitim ile ilgili öneriler ve kararlar alındığı; 4702 sayılı Kanun (2001) ile “3308 sayılı Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu”nun ismi “Mesleki Eğitim Kanunu” şeklinde değiştirilerek “Meslekî ve Teknik Eğitim Merkezleri”nin açıldığı; 2004 yılında sağlık, tapu kadastro, adalet ve tarım meslek liselerinin Milli Eğitim Bakanlığına devredildiği; 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında KHK (2011) ile “Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü”nün “Hayat Boyu Öğretim (HBÖ) Genel Müdürlüğü” şeklinde değiştirildiği; 6764 sayılı Kanun (2016) ile Mesleki Eğitim Merkezlerinin zorunlu eğitim kapsamına dahil edildiği ve 2018 yılındaki 703 sayılı KHK ile mesleki eğitime son şekli verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak mesleki eğitime asırlar boyunca önem verilmiş, dünya çapında yaşanan siyasi, ekonomik, toplumsal, kültürel ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda güncellenmiş veya yeni kurum ya da kuruluşlar açılmıştır. Asırlardır geleneksel anlayışla yürütülen mesleki eğitim, Osmanlı’nın son dönemleri ile Cumhuriyet’in ilk dönemlerinde yapılan çalışmalar ile modern hale getirilmeye çalışılmıştır. Ancak iletişim ve teknoloji alanındaki değişiklikler ülke eğitim sistemlerinin de değişmesini ve geliştirilmesini zorunlu hale getirmektedir. Dünyadaki gelişmelere ayak uydurabilmek amacıyla yapılan çalışmalar halen daha devam etmektedir ve devam da edecektir.

5.2. Öneriler

Türkiye’deki mesleki eğitimde değişim sürecinin ele alındığı bu çalışmada elde edilen bulgular ve sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulmuştur;

- ✓ Mesleki eğitim; dünya standartları seviyesine getirilmeli,



- ✓ Sürekli değişiklik yapmak yerine sağlam ve sağlıklı bir sistem oluşturulmalı,
- ✓ Güncel ve yerinde bir mesleki eğitim sistemi oluşturulmalı,
- ✓ Diğer ülkedeki mesleki eğitimler de incelenerek yeni bir çalışma yapılmalı,
- ✓ Farklı araştırma yöntemleri ile yeni bir çalışma yapılmalı.

KAYNAKÇA

1. Adıgüzel, O. C. & Berk, Ş. (2009). “Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Yeni Arayışlar: Yeterliğe Dayalı Modüler Sistemin Değerlendirilmesi”, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(1), 220–236.
2. Anapa, S. (2008). “Avrupa Birliği’ne Uyum Sürecinde Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitim”, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
3. Bağcı, E. (2011). “Avrupa Birliği’ne Üyelik Sürecinde Türkiye’de Yaşam Boyu Eğitim Politikaları”, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(2), 139–173.
4. Baltacı, A. (2018). “Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme”, Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(1), 231–274.
5. Binici, H. & Arı, N. (2004). “Mesleki ve Teknik Eğitimde Arayışlar”, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(3), 383–396.
6. Bozkurt, Ö. Ç.; Kalkan, A.; Koyuncu, O. & Alparslan, A. M. (2012). “Türkiye’de Girişimciliğin Gelişimi: Girişimciler Üzerinde Nitel Bir Araştırma”, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(15), 229–247.
7. Çalık, T. (2003). “Eğitimde Değişimin Yönetimi: Kavramsal Bir Çözümleme”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 36(36), 536–557.
8. Çetin, Ö. (2016). “Mesleki Eğitim Merkezlerinin Yerel Sanayilerin Gelişmesindeki Fonksiyonu: Problem ve Çözüm Önerileri Konya Örneği”, Yüksek Lisans Tezi, KTO Karatay Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
9. Creswell, J. W. (2013). Nitel Araştırma Yöntemleri. (Çev.; M. Bütün & S. B. Demir), Siyasal Kitapevi, Ankara
10. Demirer, M. (2018). “Mesleki eğitimde Avrupa Kredi Transfer Sistemi (ECVET) Bağlamında Mesleki ve Teknik Eğitimin Yeniden Yapılandırılması: Bir Model Önerisi”, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
11. Ekiz, D. (2020). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı.), Anı Yayıncılık, Ankara.
12. Gemici, N. (2010). “Ahilikten Günümüze Meslek Eğitiminde Model Arayışları ve Sonuçları”, Değerler Eğitimi Dergisi, 8(19), 71–105.
13. Hali, S. & Rencüzoğulları, S. (2017). “İslamiyet Öncesi Dönemde Türklerde Eğitim”, 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6(17), 425–437.
14. Horuz, O. R. (2017). “Mesleki Eğitim Merkezi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi (Bartın İli Örneği)”, Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
15. İçli, G. (2001). “Eğitim, İstihdam ve Teknoloji”, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(9), 65–71.
16. İşler, H. (2006). “Avrupa Birliği’ne Uyum Sürecinde Türkiye’deki Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Sisteminin Avrupa Birliği’ne Uygunluğu”, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
17. İşler, H. (2012). “Mesleki Ve Teknik Eğitimde Değişen Paradigmalar”, Mesleki Bilimler Dergisi (MBD), 1(2), 119–131.
18. Karabulut, A. & Marul, M. (2011). “Mesleki ve Teknik Eğitimde Eğitim Modeli Tasarımı”, Milli Eğitim Dergisi, 41(191), 78–85.
19. Karakaş, M. (2012). “İlköğretim Öğrencilerinin Mesleki ve Teknik Eğitim Algıları”, Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
20. Kılınç, M. (2012). “Türkiye’de Mesleki Teknik Eğitimi Şekillendiren Eğitim Kurumlarından Ahilik, Gedik, Lonca, Enderun Mektebi’nin Tarihi Gelişimleri”, Vocational Education, 7(4), 63–73.
21. Kıran, U. (2019). “Türkiye’deki Sanayileşmenin Mesleki Eğitime Etkisi (1960-1990)”, Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

22. Kocabaş, S. (2008). “AB’de Mesleki Eğitimin Geleceği-Yakın Gelecek İçin Hedefler, Politikalar ve Stratejiler”, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
23. MEB, Milli Eğitim Bakanlığı, (1933). 2287 sayılı Maarif Vekâleti Merkez Teşkilâtı ve Vazifeleri Hakkındaki Kanun.
24. MEB, Milli Eğitim Bakanlığı, (1999). “16. Milli Eğitim Şurası”, Talim Terbiye Kurulu, Ankara.
25. MEB, Milli Eğitim Bakanlığı, (2022). Meslekî ve Teknik Eğitimin Tarihçesi. MEB Meslekî ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, <http://mtegm.meb.gov.tr/www/tarihcemiz/icerik/20>
26. MSB, Milli Savunma Bakanlığı, (1985). 3225 sayılı Millî Savunma Bakanlığı, Kara, Deniz ve Hava Kuvvetleri Komutanlıklarına Bağlı Kurumlar ile Asker Hastanelerinde Döner Sermaye Teşkili ve İşletilmesine İlişkin Kanun.
27. Muslu, A. (2010). “Türkiye’de Mesleki Eğitim Almış Nüfusun İstihdam Sorunları ve Çözüm Önerileri”, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
28. Özer, M. (2020). “Türkiye’de Mesleki Eğitimde Paradigma Değişimi”, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40(2), 357–384.
29. Resmi Gazete, T. C. (1941). Maarif Vekâleti Merkez Teşkilâtı ve Vazifeleri hakkındaki 2287 numaralı kanuna ek kanun.
30. Resmi Gazete, T. C. (1964). 507 sayılı Esnaf ve Sanatkarlar Kanunu.
31. Şahin, S. & Demirel, Ö. A. (2019). “Türkiye’de Eğitimde Değişim İhtiyaçlarına, Engellerine ve Değişime Yön Vermeye İlişkin Öğretmen Görüşleri”, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (48), 88–106.
32. Şanal, M. & Alaca, E. (2020). Türk Eğitim Tarihi Orta Asya’dan Günümüze (2. Baskı), Pegem Akademi, Ankara.
33. Saraçoğlu, E. (2007). “Mesleki Eğitim ve Mesleki Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGEP) Uygulamaları: İstanbul’da Bir Araştırma”, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
34. Şen, M. (2016). “Aktif İşgücü Piyasası Politikaları Kapsamında Türkiye’de Mesleki Eğitim Kurslarının Analizi”, Uluslararası Ekonomi ve Yenilik Dergisi, 2(1), 67–89.
35. Taşlı, V. (2019). “Koordinatör Öğretmenler: Türkiye’de Mesleki Eğitim Sisteminin Kilit Aktörleri”, 27. Yönetim ve Organizasyon Kongresi, 18-20 Nisan 2019, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi, 700–719, Antalya.
36. TED. (1983). “Türkiye’de Meslek Eğitimi ve Sorunları”, Türk Eğitim Derneği VI. Eğitim Toplantısı, Türk Eğitim Derneği, Ankara
37. Toprak, Ö. F. (2018). “Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Gelişiminde İŞKUR’un Rolü”, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
38. Toz, İ. (2019). Mesleki Eğitim Merkezlerinde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerilerinin Yönetici, Öğretmen, İşveren ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
39. Tuncer, M. (2006). “Yetişkinlerin Mesleki Eğitimi”, Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi, 5(1), 40–47.
40. Vuranok, T. T. (2017). “Mesleki Eğitimde İstihdam Sorunları: (İstanbul Örneği)”, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
41. Yalçın, M. (2017). “Mesleki Eğitimde İstihdam Sorunları, Örnek Modeller, Türkiye Uygulaması ve Çözüm Önerileri”, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
42. Yazıcı, H.; Türkmen, B. & Aydemir, Y. (2015). “Dünyada ve Türkiye’de Mesleki Eğitim ve Önemi” 4th International Vocational Schools Symposium, 21-23 Mayıs 2015, Yalova Üniversitesi, 1630–1639, Yalova
43. Yıldırım, A. & Çarıkçı, O. (2017). “Mesleki Eğitimin Gelecek Vizyonu; İnsan Kaynakları Planlaması Açısından Bir Bürokratik Model Denemesi”, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 29(4), 397–413.
44. Yıldız, K. (2016). “2008 Krizinden Günümüze İŞKUR’un Mesleki Eğitim Faaliyetlerinin Gelişimi”, Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, 12(27), 249–266.

Subject Area
Economy

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 101
PP: 2757-2772

Arrival
08 July 2022

Published
31 August 2022
Article ID Number
63958

Article Serial Number
22

Doi Number
<http://dx.doi.org/10.2922/8/ssj.63958>

How to Cite This Article

Eştürk, Ö. (2022).
“Ardahan İlinde Kaz Ekonomisinin SWOT Analizi İle Değerlendirilmesi”
International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587)
Vol:8, Issue:101;
pp:2757-2772



Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Ardahan İlinde Kaz Ekonomisinin SWOT Analizi İle Değerlendirilmesi

Evaluation of Economy of Goose in Ardahan Province with SWOT Analysis

Özlem Eştürk¹ 

¹ Dr. Öğr. Üyesi., Ardahan Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İktisat Bölümü, Ardahan, Türkiye

ÖZET

Kent yaşamının zorluğu ve yoğunluğunun yanı sıra, Covid 19 salgını sonrasında kırsal bölgelere ilgi artmaktadır. Bu durum doğaya dönüş, organik beslenme ve sağlıklı gıda tüketimine olan talebi arttırmakta ve üretimde farklı iş kollarının oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Kaz yetiştiriciliği son yıllarda bu iş kollarının başında gelmektedir.

Kaz eti ve kazdan elde edilen diğer ürünler yüksek katma değer sağlayan ürünler arasında yer almaktadır. Kaz eti, kaz yağı, kaz tüyü, kaz ciğeri ve kaz ciğeri yağı kazdan elde edilen başlıca ürünlerdir. Kazın diğer kanatlı türlerine göre hastalıklara ve farklı iklim koşullarına dayanıklı olması, merada otlayarak beslenmesi ve kaz talebinin ulusal ve uluslararası piyasalardaki her geçen gün artışı ile üreticiler için karlı bir alan yaratmaktadır.

Çalışmada ekonomik değeri ve fırsatları artan kaz yetiştiriciliğinin Ardahan ilindeki durumunu değerlendirmek amacıyla swot analiz yapılmıştır. Analizden elde edilen bulgulara göre, Ardahan ilinde kaz üretiminin artırılması yönünde zayıf olduğu birçok husus bulunmakla birlikte bu zayıflıkları yenecek üstünlükleri ve çok çeşitli fırsatları bulunmaktadır. Bu bağlamda güçlü yönleri öne çıkartacak, fırsatları değerlendirecek bir yatırım ortamının sağlanması ve bunun yanı sıra tehditlerin bertaraf edilerek zayıf yönlerin güçlendirilmesine yönelik adımların atılması gereklidir.

Anahtar Kelimeler: Kaz, SWOT Analizi, Kaz Ekonomisi, Ardahan

ABSTRACT

Interest to countryside has been increased in recent years due to the difficulty and intensity of urban life, especially after the Covid 19 epidemic. Topics like return to nature, organic nutrition and healthy food with no additives result in increased diversity in rural production and set the stage for creating various business lines. Goose breeding is one of these new business lines in recent years.

Goose meat other products obtained from goose are high value added products. Goose meat, goose fat, goose feather, goose liver and goose liver fat are main products obtained from goose. Goose breeding creates a profitable opportunity for investors due to the facts that the goose is resistant to diseases, adapted to different climate conditions compared to other poultry species, is fed by grazing in the pasture and an increased the demand for goose in recent years in the international markets.

In the study, swot analysis was carried out in order to evaluate the situation of goose breeding in Ardahan province for its increased economic value and its opportunities. Results indicated that, although there were many weak points in increasing goose production in Ardahan province, there were advantages and various opportunities to overcome these weaknesses. Therefore, necessary steps should be taken to provide an investment environment that would highlight the strengths to utilize the opportunities, as well as to eliminate the threats and strengthen the weaknesses.

Keywords: Goose, SWOT Analysis, Goose Economy, Ardahan

1. GİRİŞ

Dünyada kazların ilk evcilleştirilen kanatlı hayvanlardan olduğu ve ilk olarak 3000 yıl önce Mısır'da evcilleştirildiği tespit edilmiştir (Sheraw & Stromberg, 1975). Diğer yandan kazların, Roma, Mısır ve Hindu mitolojilerinde yer aldığı ve kutsal bir hayvan olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konulmuştur (Cilavdaroğlu vd., 2020). Bu kadar tarihsel geçmişi olan kazın, Avrupa'da geleneksel ve dini sembol olarak yerini alırken Noel (Christmas) ve Aziz Martin Günlerinde etinin tüketilmesi diğer yandan Paskalya Bayramlarında yumurtasının kullanılması geleneği ile kazlara olan talep artmıştır (Biesiada-Drzazga, 2014; DEFRA Report, 2007; Rosinski, 2002).

Kaz yetiştiriciliği, genellikle eti, ciğeri, yağı, yumurtası ve tüyünün elde edilmesi amacıyla yapılmaktadır. Bunların yanı sıra yanı sıra kazlar güvenlik için uyarıcı olması, yabani otlarla mücadelede, sürdürülebilir ve organik tarıma katkıları nedeniyle de yapılmaktadır. Kazların yabani zararlı otları ayırarak diğer bitkilere zarara vermeden yiyebilmesi tarımsal ilaç kullanılmasına gerek kalmadan ürün yetiştirilmesine olanak sağlamaktadır. Çin'de yüzyıllardır yabancı otlarla mücadelede kullanılan kazlar, daha sonraki dönemlerde Amerika Birleşik Devletleri'nde birçok kültür bitkisi için yabancı otlarla mücadelede kullanılmıştır. Dünyanın her bölgesinde farklı iklim koşullarında kazlar yetiştirilmektedir. Özellikle soğuk iklimin hakim olduğu ülkelerde, yetiştirilme yoğunluğu görülmektedir (Boz vd., 2017; Buckland & Gérard, 2002; Huang vd., 2008).

Kaz etinin iyi bir protein kaynağı olması ve yüksek derecede doymamış yağ asidi içermesi nedeniyle insan beslenmesindeki önemi büyüktür. Beslenme açısından bu kadar değerli olan kazların farklı iklim koşullarına adapte olma özelliği, meralarda otlayarak yetiştirmeleri ve diğer kanatlı türlerine göre hastalıklara karşı daha dirençli olmaları başlıca avantajları arasında yer almaktadır (Gündüz vd., 2019). Ayrıca barınak gereksinimlerinin daha az

olması sebebiyle kaz yetiştiriciliği düşük maliyetlerle gerçekleştirilebilen bir üretim koludur (Boz vd., 2014; Taşkın vd., 2017).

Çalışmada, kaz yetiştiriciliğinin dünyada ve Türkiye’de ekonomisine yer verildikten sonra kaz yetiştiriciliğinin Ardahan’daki durumunu değerlendirmek amacıyla swot analiz yapılmıştır. Ardahan ilinin kaz üreticiliği potansiyeline yönelik olarak güçlü ve zayıf yönleri tespit edilmeye ve ilde kaz yetiştiriciliğinin gelişimine yönelik var olan fırsatlar ve tehditler saptanmaya çalışılmıştır.

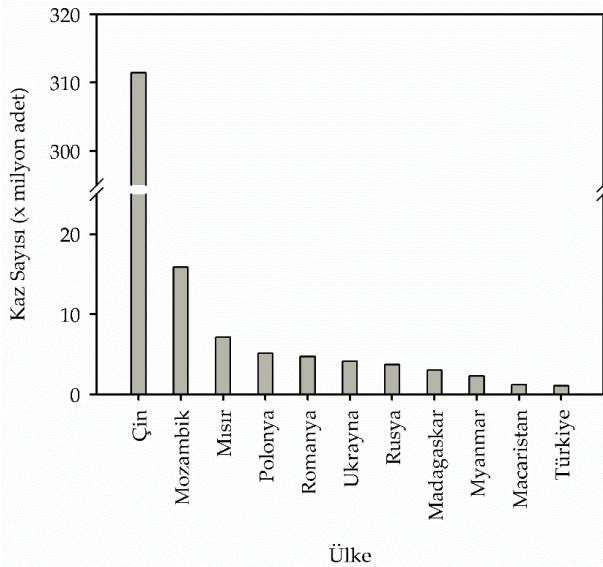
2. DÜNYADA KAZ ÜRETİMİ VE TİCARETİ

Dünyada farklı bölgelerde kaz yetiştiriciliği yapılmaktadır. Kazların farklı iklimlere adaptasyonlarının yüksek olması, dünyanın birçok bölgesinde yetiştirilmesine imkan sağlamaktadır. Genellikle iklim olarak soğuk bölgelerde yetiştiricilik yapılmakta özellikle Doğu Avrupa ve Güneydoğu Asya ülkelerinde kümelendiği görülmektedir (Taşkın vd., 2017). Kazların farklı iklimlere adaptasyon kabiliyetlerinin yüksek olsa da ticari değer olarak diğer kanatlı türlerinin seviyesine ulaşamamıştır.

Kaz, evcilleştirilen ilk kümes hayvanlarından biri olması ve iyi hafızasıyla, kolay öğrenen ve yetiştirilme maliyeti de yüksek olmayan bir türdür. Kazın üretimi ve tüketimi dünya üzerinde en çok; Çin, Polonya, İngiltere, Kanada, ABD, Fransa, Mozambik, Mısır, Çekoslovakya, Bulgaristan ve Rusya’da yapılmaktadır. Dünyada kaz varlığı yaklaşık olarak 380 milyon civarındadır.

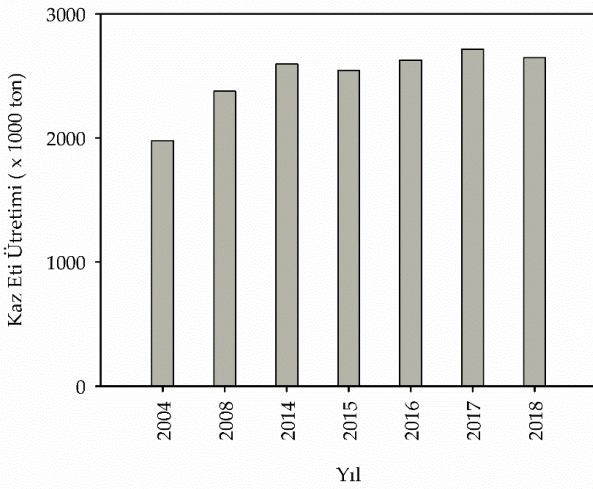
FAO, 2018 yılında Kaz için bir rapor hazırlamış ve bu rapora göre Çin dünya kaz varlığının %85’ine sahip olarak ilk sırada yer almaktadır. Söz konusu rapora göre Türkiye’de 774 bin kaz bulunmakta ve dünyada 15. sırada yer almaktadır (FAO, 2018). 2020 yılı Türkiye’de kaz varlığı 1 milyon 157 bin civarında yer alarak dünya sıralamasında 11. sıraya yükselmiştir (TÜİK, 2021). Dünyada kaz varlığının yaklaşık %85’i Asya ülkelerinde, %9’u Avrupa ve %6’sı ise Afrika ülkelerinde bulunmaktadır (Karabulut vd., 2017).

Avrupa ülkelerinde kaz yetiştiriciliği, Doğu ve Güneydoğu Asya ülkeleri ile kıyaslandığında daha modern tekniklerle yapılmakta ve kaz sektörüne ilişkin birçok alanla ilgili araştırma geliştirme merkezleri bulunmaktadır. Dolayısıyla bu ülkelerde üretilen kaz ve ürünlerinin kalitesi artmaktadır. Kaz yetiştiriciliğine ilkin gelişmiş ve kaz üretiminin yoğun yapıldığı bu ülkelerde dahi kanatlı hayvan türleri içinde kazların varlığı yaklaşık olarak %4-7 arasında kalmaktadır (Saatcı vd., 2021). Dünyadaki kaz varlığına ilişkin bilgiler Şekil 1’de verilmiştir.



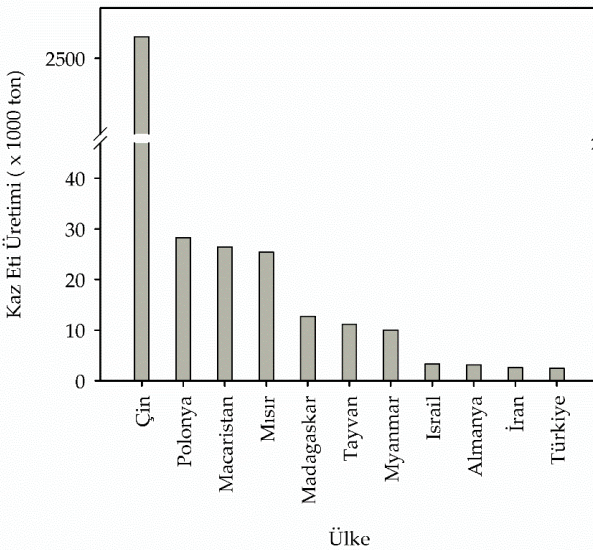
Şekil 1. Dünyada Bazı Ülkelerde Kaz Varlığı (adet) (FAOSTAT, 2020).

Dünya kaz varlığında ilk sırayı Çin almakta ve dünya kaz varlığının yaklaşık olarak %85,21’i Çin’de yer almaktadır. Türkiye kaz varlığı bakımından 11. Sırada yer almış ve Dünyadaki payı %0,30 düzeyindedir. Dünya kaz üretiminde son yıllarda önemli miktarlarda artış görülmektedir. Dünyada kaz eti üretimi 2004 yıl için 1,9 milyon ton iken bu değer 2018 yılında 2,6 milyon ton seviyelerine çıkmıştır (Şekil 2). Şekil 2 incelendiğinde Çin’in kaz varlığında olduğu gibi kaz eti üretiminde de dünyada ilk sırayı aldığı görülmektedir. Çin tek başına yaklaşık %95’lik bir oranla dünya kaz eti üretimini karşılamaktadır.



Şekil 2: 2004-2018 Yılları Arasında Dünya Kaz Eti Üretimi (FAOSTAT, 2020)

Kaz etinin lezzetli, yüksek proteinli ve az yağlı olması nedeniyle diğer kanatlı türü etlerine göre farklı özellikleri içermektedir. Üretim aşamasında özellikle sonbahar aylarında yapılan ek yemlemelerle oluşan yağlanma, kaz etinin daha lezzetli hale gelmesine ve böylelikle talep artışına neden olmaktadır (Aral & Aydın, 2007). Kaz etini içerik olarak zengin protein, mineral ve vitamin içeriği ve sağlık açısından düşük kolestrol içermesinden dolayı talebinin artacağı beklenmektedir (Boz, 2015).

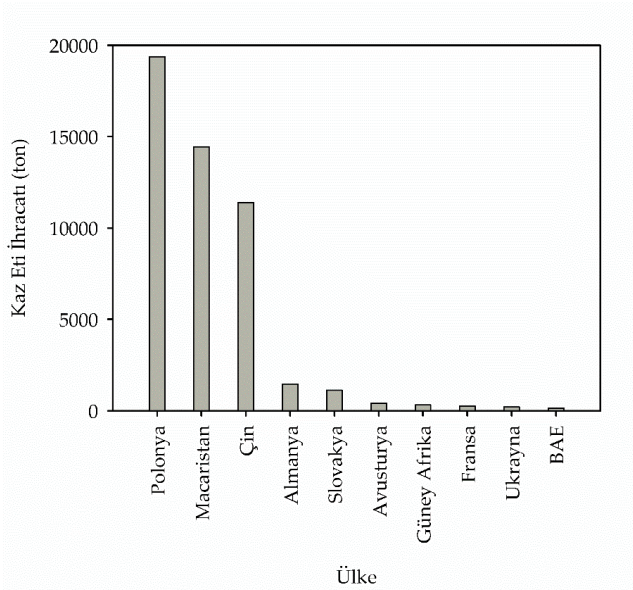


Şekil 3: Dünyada Bazı Ülkelerde Kaz Eti Üretimi (ton) (FAOSTAT, 2020).

Kaz varlığında olduğu gibi kaz eti üretiminde de ilk sırayı Çin almaktadır. 2.508.623 ton Çin'de kaz eti üretilmektedir. Çin'i Polonya takip etmektedir. Polonya kaz varlığı bakımından dördüncü sırada yer almasına rağmen kaz eti üretiminde Çin'den sonra ikinci sırayı almaktadır. Polonya'da yıllık yaklaşık olarak 4-6 milyon civarında kaz yetiştirilmekte ve bu kazlardan elde edilen et miktarı yıllık yaklaşık olarak 27-28 bin ton düzeyindedir. Polonya'nın yıllık kaz eti üretimi, dünyadaki kaz eti üretiminin yaklaşık %1'i düzeyindedir. Kaz yetiştiriciliğinin dünyada yaygın düzeyde yapıldığı ülkelerden biri de Rusya'dır. Kaz yetiştiriciliği Rusya'da kırsalda yaşayan halkın beslenmesindeki yeri önemli yer tutmaktadır. Kaz yetiştiriciliğinde Avrupa ülkelerinin yanı sıra İsrail'de kaz yetiştiriciliğinin öncelikle kaz karaciğeri için yapıldığı görülmektedir (Saatci vd., 2021).

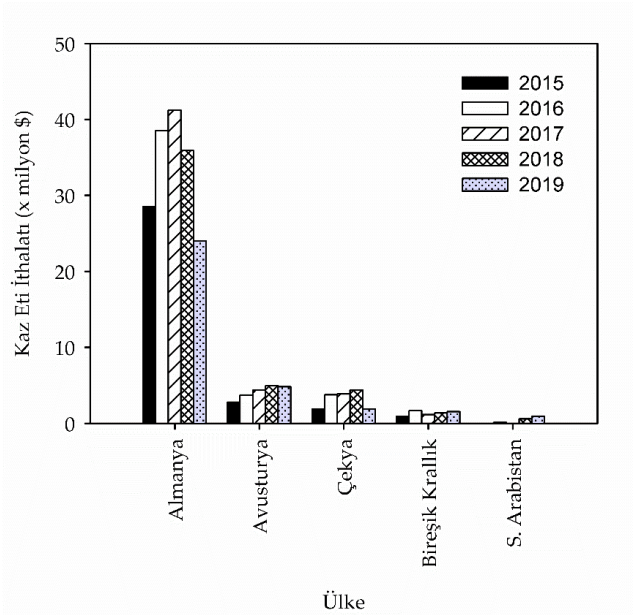
Kaz üreticiliğinde Avrupa ülkelerinde uygulanan modern teknikler ve uygulamalar sayesinde kaz eti ihracatında ilk sıralarda yer almaktadır. Bu kapsamda 2018 yılı için Doğu Avrupa ülkelerinden Polonya ve Macaristan kaz eti üretimi ve ihracatında en yüksek paya sahip ülkelerdir. Söz konusu ülkelerin kaz eti ihracatları öncelik olarak Batı Avrupa ülkeleri ve çoğunlukla Almanya'ya yapılmaktadır. Dünya kaz eti talebinin büyük bir kısmını Almanya Polonya ve Macaristan'dan kaynaklanmaktadır. Almanya'da kaz eti ithalatı çoğunlukla sezonluk olmakta, ekim ve aralık aylarında yoğunlaşmaktadır (Tarım Orman Bakanlığı, 2020). Kaz eti üretiminde yüksek üretime sahip ülkelerin ihracat düzeyi daha düşük kalmaktadır. Bu ülkelerdeki kaz üretimi, kendi ülkelerindeki iç talebi

karşılama için yapılmaktadır. Türkiye’de üretilen kaz etinin, Avrupa içerisindeki aldığı pay yaklaşık olarak %1 düzeyindedir.



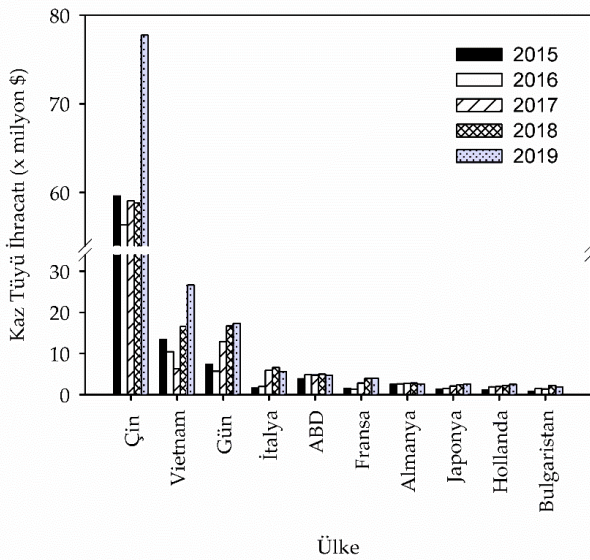
Şekil 4: Kaz Eti İhracatı Yapan Ülkeler (ton) (FAOSTAT, 2020)

Kaz eti ihracatı yapan ülkelerden ilk sırayı Polonya almakta, bunu Macaristan ve Çin takip etmektedir. Ülkeler arasındaki kaz ticareti diğer kanatlı türlerine göre oldukça düşük düzeylerde kalmaktadır. Kaz eti ithal eden ülkelerin başında Almanya, Avusturya ve Çekya gelmektedir. 2019 yılında Dünya kaz eti ithalatı yaklaşık 38 milyon dolar iken bunun 24 milyon doları Almanya tarafından yapılmaktadır.



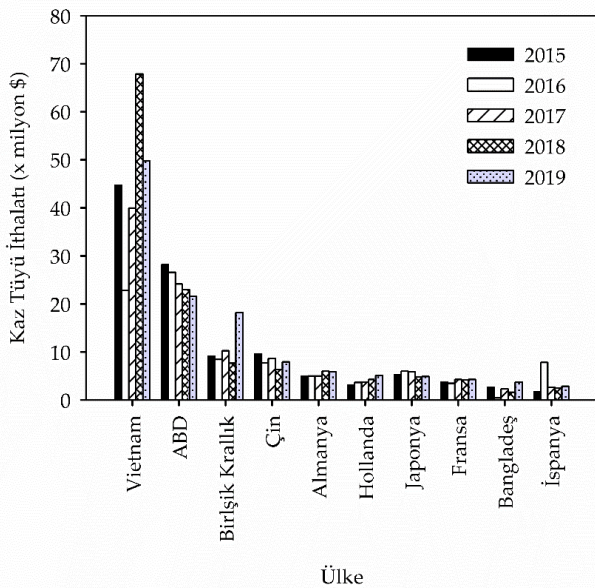
Şekil 5: Kaz Eti İthalatı Yapan Ülkeler (1000 \$) (Trade Map, 2020)

Kazdan elde edilen ve katma değeri yüksek olan ürünlerden biri de kaz tüyüdür. Kaz tüyünün yıkanabilir olması nedeniyle hijyenik olması ve sağlıklı bir dolgu maddesi olarak kullanılması, talebinin artmasına neden olmuştur. Kaz tüyü tekstil ve birçok alanda kullanımı mevcuttur. Başta ev tekstil ürünleri (yorgan, yastık, koltuk vb.) olmak üzere, kışlık montlarda, okçuluk yapımında, boya sanayinde ve olta iğnesinin yapımında kullanılır. Kullanım ömrü yün, elyaf ve pamuğa göre uzun olmasına rağmen fiyatları, arzın düşük olmasından kaynaklı yüksek seviyelerdedir. Tüy kalitesi ve verimi kaz ırkına ve yaşına göre değişim gösterebilmektedir. Örneğin, Emden ırkına ait tüylerin diğer ırklara göre daha değerlidir. Yapılan çalışmalarda, yaşlı kazlarda tüy veriminin daha fazla olduğu görülmüş ve tüy verimi yaklaşık bir kaz için 200-250 g/yıl'dır. 2019 yılında dünya kaz tüyü ihracatının %49'u Çin, %33'ü Vietnam tarafından yapılmıştır (SERKA, 2021).



Şekil 6: Kaz Tüyü İhracatı Yapan Ülkeler (Trade Map, 2020)

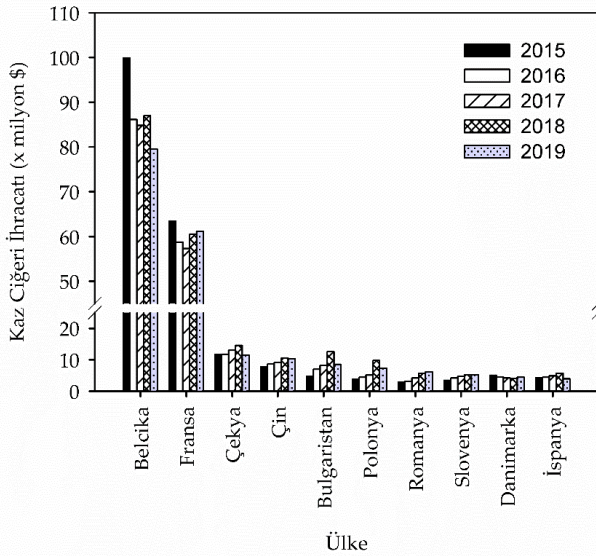
Kaz tüyünün dünya ihracatındaki aldığı değer 2019 yılı için 158 milyon dolar gerçekleşmiştir. Kaz tüyü ihracatında 2019 yılında 77 milyon dolarla Çin ilk sırayı alırken ikinci sırada 26 milyon dolar ile Vietnam, üçüncü sırada ise Güney Afrika yer almaktadır. Kaz tüyünün tekstil ürünlerinde yüksek kalitede ısı yalıtım özelliği, kaz tüyüne olan ilgiyi de artırmaktadır (Boz, 2015). Kaz tüylerinin diğer kanatlı tüylerine göre daha büyük ve yumuşak olması yüksek fiyattan pazarlama olanağı yaratmaktadır (Aral & Aydın, 2007; Boz, 2015; Çelik, 2007).



Şekil 7: Kaz Tüyü İthalatı Yapan Ülkeler (Trade Map, 2020)

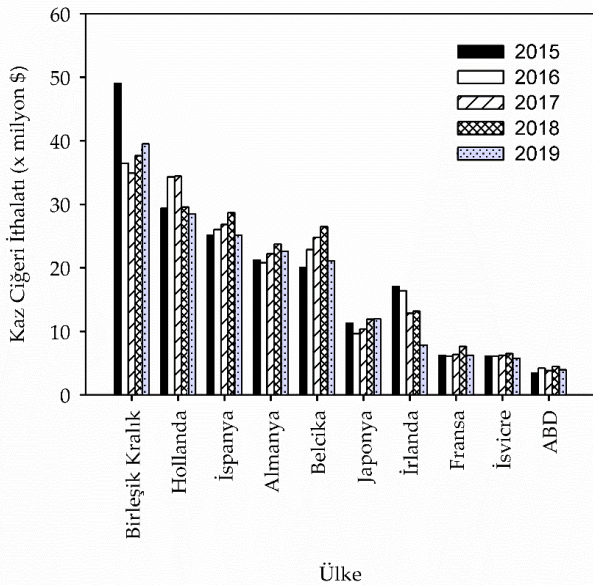
Dünya kaz tüyü ithalatında ithalatta ilk sırayı Vietnam almıştır. İkinci sırada ABD yer alırken, Birleşik krallık üçüncü sırada yerini almıştır.

Kazın bir diğer yüksek katma değer yaratan ürünü kaz ciğeri'dir. Kaz ciğeri elde etmek amacıyla kaz üretimi özellikle Fransa ve İsrail olmak üzere birçok ülkede yapılmaktadır. Normal şartlarda ortalama bir kazdan 100-150 gram ağırlığında ciğer elde edilirken kazlara özgü zorlamalı besleme yöntemleriyle bu ağırlık 500-900 grama kadar çıkabilmektedir. Kaz ciğeri, klasik olarak zorlamalı besleyerek ya da karaciğeri yağlandırarak yağ ile zengin yemlerle besleyerek yapılmaktadır. Söz konusu zorla besleme yönteminin FAO tarafından onaylanmamakla birlikte, Avrupa Birliği tarafından geleneksel ürün olarak kabul edildiğinden sadece belirli bölgelerde yapılmasına müsaade edilmektedir (Boz, 2015). Kaz ciğerinin yağlandırılmasına yönelik yeni ve hayvan dostu yöntemlerin geliştirilmesi bu büyük pazarda fırsat yaratabilir. Kaz ciğeri üretiminde Fransa, Macaristan ve İsrail ilk sıralarda yer alırken, tüketimde yine Fransa, Tayland, Japonya, Çin ve Macaristan takip etmektedir (Çelik, 2007).



Şekil 8: Dünya Kaz Çiğeri İhracatı (Trade Map, 2020)

2019 yılı için dünya kaz çiğeri ihracatı 224 milyon dolar olarak gerçekleşmiştir. 2019 yılı için Belçika 79 milyon dolar kaz çiğeri ihraç ederek ilk sırada yer almıştır. Belçika'yı Fransa ve Çekya takip etmiştir. Kaz çiğeri veya kay tütü gibi katma değeri yüksek ürünlerde Türkiye için büyük bir pazar imkanı vardır. Özellikle Avrupa pazarı mesafe bakımından Türkiye, için avantaj sağlayabilir.



Şekil 9: Kaz Çiğeri İthalatı Yapan Ülkeler (Trade Map, 2020)

Şekil 9 incelendiğinde kaz çiğeri ithalatında ilk sırada Birleşik Krallık gelmektedir. Hollanda, İspanya ve Almanya takip etmektedir.

3. Türkiye’de Kaz Yetiştiriciliği

Dünyada önemi gittikçe artan kaz yetiştiriciliği, Türkiye’de çok yaygın olarak yapılmasa da pazar payı her geçen gün artmaktadır. Türkiye’de sadece kaz yetiştiriciliğine bağlı olarak kendi geçimini sağlayan üreticiye çok az rastlanmaktadır. Kaz üreticileri genellikle kendilerine yetecek kadar üretim yaparlar ve kazdan ticari kazanç elde edilmesi düşük düzeyde kalmaktadır (Tarım Orman Bakanlığı, 2020). Bu durum Türkiye pazarında bir arz açığı olduğunu göstermekte dolayısıyla gelecekte yatırımcılar açısından karlı bir alan olarak değerlendirilebilir.

Türkiye’de kanatlı hayvancılık sektöründe tavuk yetiştiriciliği için 1970’li yıllarda başlayan yatırımlar ve modern tesislerin kurulması, verimli ırkların yetiştirilmesiyle beraber günümüze kadar sektörde büyük başarı sağlanmıştır.

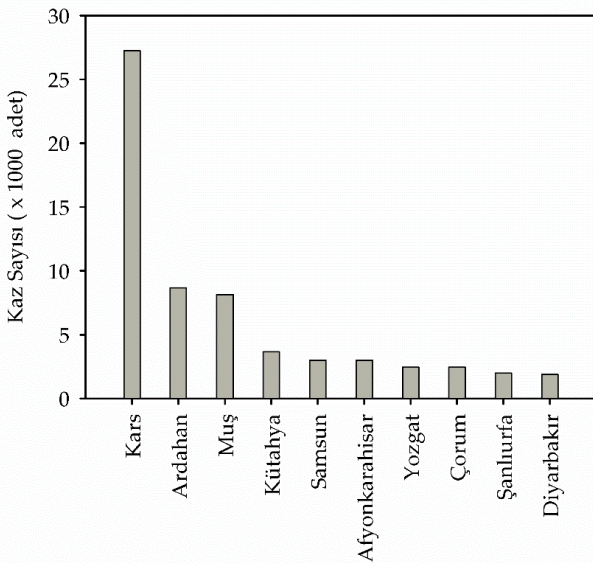
Kanatlı sektöründe yakalanan ivme kaz yetiştiriciliğinde sağlanamamış ve dünyada olduğu gibi kaz yetiştiriciliği Türkiye’de kanatlı türleri içinde üretimi son sıralarda yer almaktadır. Birçok ülkede kaz yetiştiriciliği gerek kültürel

gerekse de dini alışkanlıklardan dolayı ekonomik bir değere ulaşmıştır. Türkiye’de yapılan kaz yetiştiriciliği ise ekonomik olmaktan ziyade hanenin et ihtiyacını karşılamaya dönük yapılmaktadır.

Türkiye’de kaz yetiştiriciliğine bakıldığında genellikle küçük aile işletmeciliği ve geleneksel yöntemlerin hakim olduğu görülmektedir. Genelde, kazların yumurta verimi düşük, kuluçka aşamasında yaşanan problemler ve kaz eti ve ürünlerine ürünlerine talebin henüz düşük düzeyde kalması ya da kaz etine talebin sadece belirli bölgelerle sınırlı kalması kaz yetiştiriciliğinin ülkemizde kanatlı hayvan yetiştiriciliği içerisinde geri planda kalmasına neden olmaktadır (Kırmızıbayrak, 2018).

Türkiye’de kaz yetiştiriciliği hemen her bölgede yapılmaktadır. 2002 yılı için 1.400.136 adet kaz varlığının, 2019’da 1.157.049 adete düştüğü görülmüştür (TÜİK, 2021). Kaz varlığının azalmasında özellikle 2005 yılında meydana gelen kuş gribi nedeniyle önemli düşüşler görülmüştür.

Türkiye’de kaz yetiştiriciliği yaygın olarak Ardahan, Kars ve Muş illerinde yapılmaktadır. Söz konusu illerin toplam kaz varlığı, Türkiye kaz varlığının %44’ünü oluşturmaktadır. Yalnızca Kars ve Ardahan’ın kaz varlığı Türkiye kaz varlığının %36’sını barındırmaktadır (TÜİK, 2021). Ancak bölgede yetiştirilen kazların büyük ölçüde kayıt altına alınmadığı ve ailelerin kendi ihtiyacına göre ürettikleri göz önüne alındığında kaz varlığının daha yüksek olduğu tahmin edilmektedir.



Şekil 10: Türkiye’de Kaz Varlığı (20.000’den Fazla olan iller) (TÜİK, 2021)

Türkiye’de kaz etine olan talep giderek artmaktadır. Ulusal ve uluslararası piyasalarda artan taleple birlikte Türkiye’de son zamanlarda kaz yetiştiriciliğinin önemi ve potansiyelinin fark edilmesiyle, üreticiler bu alanda çeşitli çalışmalar yapmaya başlamışlardır. Türkiye’de kaz yetiştiriciliği Ardahan, Kars ve Muş illerinde yoğun olarak yapılırsa da geniş mera alanlarının varlığı ve iklimin uygunluğu, sulak alanların bolluğu ile kaz üretimi için ciddi bir potansiyel barındırmaktadır. Bu potansiyelin açığa çıkması yatırımcıların dünya ve Türkiye pazarındaki boşluğu görebilmelerine ve kaz yetiştiriciliği alanındaki araştırma ve geliştirmelere bağlı bulunmaktadır.

Tarım ve Orman Bakanlığı Tarımsal Ekonomi ve Politika Geliştirme Enstitüsü’nün 2020 yılı Temmuz ayı verileri incelendiğinde Türkiye’nin, 2019 yılı kaz eti ihracatı 48 tondur. İhracatın, %98,6’sı Irak ve %1,4’ü Nijer’e yapılmıştır. 2016 ve 2018 yılları dışında Türkiye’nin kaz eti dış ticareti sadece ithalata yönelik olmuştur. Türkiye’nin kaz eti ithalat ağırlıklı olarak Macaristan’dan yapılmaktadır (TEBGE, 2020).

4. ARDAHAN İLİ KAZ YETİŞTİRİCİLİĞİNİN ÖNEMİ

Ardahan’ın jeopolitik konumu hayvancılığın gelişimi ve ticareti yönünden büyük önem taşımaktadır. İki sınır kapısına sahip olmakla üretim ve ticaret açısından olumlu bir etkiye sahiptir.

Tarım ve hayvancılık Ardahan ilinin başlıca geçim kaynağını oluşturmaktadır. Bitkisel üretimde tahıl grubunda başlıca buğday ve arpa, yem bitkileri üretiminde ise korunga, yonca ve fiğ yetiştirilmektedir. Ancak Ardahan ilinin en önemli geçim kaynağını büyükbaş hayvancılık oluşturmaktadır.

Ardahan, kaz yetiştiriciliği konusunda sahip olduğu meralarla büyük bir potansiyele sahip olmasına rağmen kaz yetiştiriciliği modern yöntem ve yetersiz teknoloji ile genellikle geleneksel yöntemlerle hane düzeyinde yapılmaktadır. Kaz yetiştiriciliği özellikle kış aylarında hanelerin et ihtiyacını karşılamaktadır. Kaz

yetiştiriciliğinden elde edilen ekonomik katma değer henüz arzu edilen seviyede değildir. Geleneksel yöntemlerle sürdürülen kaz yetiştiriciliğinde başta, yapısal sorunlar olma üzere verimlilik ve kalite istenilen düzeye erişilememiştir. Hanelerin kendi imkanları ile yetiştirdikleri kazlar 14 haftada endüstriyel değer elde ederken, tesislerde veya ticari işletmelerde yetiştirilen kazlar 8 haftada endüstriyel değere ulaşmaktadır. Diğer taraftan Türkiye’de yetiştirilen diğer kaz ırklarına göre Kars ve Ardahan’da yetişen kazların karkas ağırlığı yüksek olsa da yumurta verimi düşük ve kuluçka sorunları yaşanmaktadır (SERKA, 2021).

Ardahan genelinde kaz yetiştiriciliği geçimlik yapılmakta ve ekonomik bir gelir elde edilmemektedir. Tüyü, ciğeri, eti, yağı, ve yumurtası gibi kazdan elde edilen ürünlerin ekonomik değeri ve ihracat potansiyeli yüksek ürünlerdir. Kaz Ardahan için marka değeri taşıyabilecek potansiyele sahip bir ürün olmasına rağmen kaz varlığı 2002 yılında 180.997’den 2018’de 75.626’ye düşmüştür. 2020 yılında ise 143.509 olarak kayıtlara geçmiştir (TÜİK, 2021).

Ardahan’da kaz üretiminin ve veriminin artırılarak ticari değer kazanması ve il ekonomisine katma değer sağlaması geleneksel üreticilikten ziyade modern kaz çiftliklerinin kurulması ile mümkün olabilir. Bu kapsamda söz konusu yatırımların gerçekleşebilmesi kesim ve paketleme ve tüy toplama merkezlerinin kurulmasına bağlıdır.

4.1. Ardahan İlinde Kaz Yetiştiriciliğinin Güçlü Yönleri

G.1. Ardahan’ın geniş çayır ve mera alanları ile elverişli alanlara sahip olması

Ardahan, geniş mera ve çayırları ile hayvancılık sektörünün alt kollarından biri olan kaz yetiştiriciliği için büyük bir potansiyel oluşturmaktadır. Ardahan ili, geçmişten günümüze kadar geniş çayır ve meraları ile hayvan yetiştiriciliğinde merkez olmuş illerden biridir. Hayvancılığın, zengin bitki florasına sahip doğal mera ve yaylalarda yapılması bölge hayvancılığının gelişiminde büyük avantaj sağlamaktadır. Ardahan, yüzölçümü olarak 4 milyon 934 bin dekara sahip ve bu alanın 2 milyon 458 bin 230 dekara mera alanıdır. Arazi kullanımında çayır ve meraların payı yüksektir. Türkiye’de çayır ve meraların arazi kullanımındaki payı %18 iken bu oran Ardahan’da Türkiye ortalamasının yaklaşık üç katı olarak %59’dur (TÜİK, 2021). Ardahan ili geniş otlak ve mera alanları ile kaz yetiştiriciliğinde yem maliyetleri açısından ve üretimin organik olması bakımından avantajlı konumdadır.

G.2. Ardahan’da yem bitkisi üretim alanlarının yaygınlığı

Ardahan’da kış mevsiminin uzun, gece-gündüz ısı farklılıklarının çok olması nedeniyle bitki yetiştirme periyodu kısa yani ekolojik yapı bitkisel üretim açısından uygun olmayınca ürün deseninde çeşitlilik çok sınırlı düzeyde kalmaktadır. Bölgedeki bu olumsuz durum, tarım alanlarının içinde yem bitkilerinin payını artırmıştır ((Ardahan İl Tarım ve Orman Müdürlüğü, 2021). Yem bitkilerinin yaygınlığı bölgede büyük baş, küçük baş ve kanatlı hayvan türlerinin yem ihtiyacını karşılamaları açısından avantaj sağlamaktadır. Ardahan ilinde meraların yaygınlığı ve yem bitkisi üretimi yetiştirilen ürünlerin organik olmasına da imkan sağlamaktadır. Bu durumda kaz ürünleri piyasalarında rekabet üstünlüğü sağlayabilir.

Tablo: 1. Ardahan ilindeki kaz varlığı (Ardahan İl Tarım ve Orman Müdürlüğü, 2021; TÜİK, 2021)

Yıllar	Ardahan İli Kaz Varlığı	Türkiye Kaz Varlığı	%Oranı
2002	180.997	1.400.136	12,92
2010	126.133	715.555	17,63
2011	75.222	679.516	11,07
2012	74.004	676.179	10,94
2013	125.141	755.286	16,57
2014	122.784	911.990	13,46
2015	66.640	850.694	7,83
2016	114.311	933.353	12,25
2017	73.651	978.384	7,53
2018	75.626	1.080.190	7,00
2019	100.429	1.157.049	8,68
2020	143.509	1.374.000	10,44

G.3. Bölgedeki kaz varlığının diğer illere göre yüksek olması

Ardahan kaz varlığı açısından Türkiye’de üç il arasında yer almaktadır. Bu iller, Ardahan, Kars ve Muş’tur. Bu üç il Türkiye kaz varlığının %44’ünü oluşturmaktadır. Ardahan ve Kars’ın kaz varlığı ise Türkiye kaz varlığının %36’sını oluşturmaktadır (TÜİK, 2020). Türkiye’de kaz varlığı açısından ilk sıralarda yer alan Ardahan’da kaz üretimi ticari bir faaliyet olmaktan ziyade öncelik hanenin et ihtiyacını karşılamak amacıyla yapılmaktadır. İlde yetiştiricilik hemen hemen her evde birkaç adet kaz beslemesi şeklinde yapılmaktadır (Demir vd., 2013)).

Ardahan ili kaz varlığına Tablo 1’den bakıldığında 2002 yıl itibariyle 180.997 iken Türkiye kaz varlığı içindeki payı %12,92 olarak gerçekleşmiştir. Türkiye ve Ardahan kaz varlığında sonraki yıllarda düşüşler gözlenmektedir.

G.4. Bölgede kaz üretiminde uzmanlaşma

Ardahan İlinin kaz varlığı açısından önde gelen illerden biri olması sektörde yer alan işgücünün yetiştiricilik konusunda diğer illere göre daha tecrübeli olmalarını sağlamıştır. Bu bağlamda iş gücünün sahip olduğu yeterlilikler, yetenekler ve tecrübe üretim sürecinin verimliliğini doğrudan etkilemektedir (Bayramoğlu vd., 2021).

Ticari yetiştiricilikte, maliyeti olumlu etkilemesi için hayvan sayısının yüksek kapasitelerde olması, görev alacak bakıcıların teknik bilgi sahibi olması, teknik yetiştiriciliğin yapılması verimlilik için gereklidir. Dolayısıyla Ardahan'da kurulması beklenen modern kaz çiftlikleri için ilde kaz yetiştiriciliğini destekleyecek geleneksel bilgi ve deneyimin yüksek olması güçlü yön olarak karşımıza çıkmaktadır.

G.5. Kazların bölge iklimine uyum sağlayabilmesi

Kazlar, hastalıklara ve dış etkenlere karşı diğer kanatlı türleri ile kıyaslandığında daha dirençli hayvanlardır. Ayrıca barınak gereksinimlerinin daha az olması kaz yetiştiriciliğini düşük maliyetli kılmaktadır. Dünyanın birçok bölgesinde yetiştirilebilen bir tür olan kaz iklimi soğuk olan bölgelerde de yetiştirebilmektedir (Alkan & Eren, 2019; Ardahan İl Tarım ve Orman Müdürlüğü, 2021; Boz vd., 2014). Kazların farklı iklim koşullarına adaptasyonunun yüksek olması avantaj sağlayabilir.

G.6. Kaz üretimi için kadın ve genç iş gücünün varlığı

Kaz yetiştiriciliğinde, emek yoğun üretim biçimine ihtiyaç duyulmaktadır. Ardahan'da kaz yetiştiriciliği geleneksel olarak yapılmakta ve üreticiler bu konuda oldukça deneyimlidirler. Ardahan için genç çalışabilir işgücünün yoğun olması, aile içi işgücünün varlığı ve ucuz olması emek yoğun sektör olan kaz yetiştiriciliği için bir fırsat sunmaktadır.

G.7. Kaz etinin il adına tescillenmiş olması

Ardahan'ın kaz eti 2022 yılı itibarıyla Coğrafi İşaret Tescil Belgesi almıştır. Kaz etinin il adına tescil edilmesi Ardahan için kaz yetiştiriciliğinde önemli fırsatlardan biridir. Coğrafi işaretli ürünlerin ekonomik etiklerine ilişkin literatür incelendiğinde üretim artışı yarattığı ve katma değer açısından ülke ekonomileri için vazgeçilmez bir öneme sahip olduğu görülmektedir (Tepe, 2008).

G.8. Ardahan Üniversitesi ve Kafkas Üniversitesi'nin varlığı

Ardahan Üniversitesi ve Kars'ta Kafkas Üniversitesi'nin varlığı ile ilde kaz yetiştiriciliği için güçlü yönler arasında sayılabilir. Özellikle yetiştiricilerin bilinçlenmesi, teşvik mekanizmalarından faydalanma ve pazarlama süreçlerine ilişkin üniversite, üretici, tarım il ve ilçe müdürlükleri ve sivil toplum kuruluşlarının iş birliğinin geliştirilmesi kaz yetiştiriciliğinin gelişimini koordine edebilir.

G.9 Ardahan ilinin iki gümrük kapısının olması

Küresel rekabetin yoğun olarak yaşandığı günümüzde tarım sektörünün öncelikli amacı iç piyasalarda kendine yeterliliği sağlamak uluslararası piyasalarda yer alabilmektir.

Ardahan kaz yetiştiriciliği açısından büyük bir potansiyele sahip olmasına rağmen ihracat düzeyinde bir gelişim göstermemiştir. Ancak kaz üretiminin gelişmesi durumunda, uluslararası pazara erişim açısından Aktaş ve Türkgozü sınır kapıları, Kafkaslardan Orta Asya Pazarına ulaşma bakımından önemli fırsatlar sunmaktadır.

4.2. Ardahan'da kaz yetiştiriciliğinin zayıf yönleri

Z.1. Kaz yetiştiriciliği yapan işletmelerin küçük ölçekli olması

Ardahan'da kaz yetiştiriciliğinin henüz küçük ölçekli ve aile işletmeleri tarafından yapılması kaz yetiştiriciliğinin gelişmesindeki engellerden birisidir. Haneler, kaz yetiştiriciliğini kendine yeter ve geçimlik yaptıkları için henüz ticari boyut kazanamamış ve modern tekniklerin uygulanmasını sınırlandırmıştır. Dolayısıyla kaz ve kaz ürünlerinden istenilen verim elde edilememiştir. İşletme büyüklüğü ve yetiştirme verimliliği arasında sıkı bir ilişki vardır. Ticari yetiştiricilikte bakım ve besleme koşulları dönemlerine göre çeşitli standartlar içermektedir. Aile yetiştiriciliğinde ise geleneksel yetiştirme bilgileriyle yapılmaktadır. Teknik yetiştiricilikte besleme maliyetleri, hayvan ağırlıkları gibi ölçümler kayıt altına alınabildiğinde işletmelerin verimlilik takibi yapabilmeleri imkanı olmaktadır. Kaz yetiştiriciliğinin kurumsal olarak yapılması kaz varlığının resmi olarak kayıt altına alınmasına ve dışarıdan gelen kaçak kazların önlenmesine imkan sağlar. Böylelikle dışarıdan kontrolsüz gelen kazlara ait hastalıkların bölgeye gelmesi bu sayede önlenabilir.

İşletme ölçeğinin küçük olması üretimi ve verimliliği artıramadığı gibi üreticilerin modern bir yapıya kavuşmalarının önünde bir engel olmakla birlik rekabetçi yapıdan uzak ve geleneksel yapıdan da uzaklaşamamaktadırlar (Aktürk vd., 2005).

Z.2. Eğitim eksikliği

Kaz yetiştiriciliği konusunda bölgede yetiştiriciliğe ilişkin eğitim çalışmalarının yetersizliği üreticilerde bilgi eksikliğine ve üretimde çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalmaya yol açmaktadır. Diğer taraftan geleneksel yetiştiricilik yöntemlerini kullanan üreticilerin modern yöntemleri benimsemesi ve adaptasyonu uzun zaman alabilir. Bu kapsamda bu bilgi eksikliğini giderilmesine yönelik eğitici ve kaz yetiştiriciliğini geliştirecek çalışmalara ağırlık verilmesi önem taşımaktadır.

Z.3. Kaz yetiştiriciliğinin ulusal piyasa için yeni olması

Kaz yetiştiriciliği ve kaz ürünlerini pazarlanması ve satışa sunulması henüz yenidir. Yeni olması nedeniyle bilimsel çalışmaların pazarı geliştirmeye dönük çalışmaların sınırlı olması kaz yetiştiriciliğinin zayıf yönü olarak karşımıza çıkmaktadır.

Z.4. Kaz ürünlerinin ekonomik öneminin bilinmemesi

Bölgede kaz ve kaz ürünlerinin, uluslararası piyasalarda yarattığı katma değer henüz bilinmemesi kaz yetiştiriciliğinin zayıf yönü olarak görülebilir.

Z.5. Ardahan'ın önemli tüketim merkezlerine uzaklığı ve Türkiye'de kaz eti talebini düşük olması

Ardahan'ın, birçok önemli tüketim merkezine coğrafi olarak uzak olması ilde kaz yetiştiriciliğini kısıtlayan faktörler arasındadır. Ankara, İstanbul, İzmir gibi büyük tüketim merkezlerine uzak olması ürünlerin pazarlama maliyetlerini artırmaktadır. Kış aylarındaki olumsuz iklim koşulları da üreticileri zor durumda bırakabilmektedir. Son yıllarda yaygın olarak kullanılan dijital pazarlama bu konuda üreticiler için avantaj sağlayabilir.

Kaz etinin Türkiye'de sadece belirli bölgelerde bilinmesi kaz talebinin sınırlı olmasına neden olmaktadır. Kaz eti ve yemeğinin tanıtımına yönelik çalışmalar talep artışında etkili olacaktır.

Z.6. Kaz yetiştiriciliği konusunda Türkiye'de tarımsal yayım çalışmalarının yetersiz olması

Kaz yetiştiriciliği, Türkiye genelinde henüz çok düşük kalmaktadır. Diğer kanatlı türlerine göre, kaz yetiştiriciliğinin yeni olmasından dolayı eğitim ve yayım alanındaki yetersizlikler kaz yetiştiriciliğini olumsuz etkilemektedir. Bu kapsamda kaz yetiştiriciliğine yönelik teknik ve kaz ekonomisine yönelik saha çalışmalarının yaygınlaşması önem taşımaktadır.

Z.7. Pazarlama olanaklarının zayıflığı

Kaz yetiştiriciliği yapan işletmelerin küçük ölçekli ve örgütlü olmaması ürünlerin pazarlanması aşamasında çok sayıda aracının yer almasına ya da pazarın çok sınırlı kalmasına yol açmaktadır. Ardahan ilinde kaz yetiştiriciliği yapan aileler ürettikleri kazı hane tüketimleri için veya yakın tanıdık akrabalara pazarlamaktadırlar. Üretim ölçeğinin küçük olması nedeniyle büyük işletmelerle pazara girmeleri ve rekabet etmeleri ve pazarlık gücü kazanmaları neredeyse olanaksız olması bölgedeki kaz yetiştiricilerinin zayıf yönünü oluşturmaktadır.

Z.8. Sağlıklı kayıt sisteminin kurulmamış olması

Ardahan ilinde, kaz yetiştiriciliği geçimlik yapıldığı ve geleneksel yöntemlerle kesimler yapıldığından kaz sayıları tam olarak bilinmemektedir.

Z.9. Yetersiz örgütlenme

Kaz yetiştiriciliğinin zayıf halkalarından bir tanesinin etkin olmayan örgütlenme yapısına sahip olması ile açıklanabilir. Kaz yetiştiriciliğinin desteklenmesi, uzmanlaşması, örgütlenmesi ve uyumlu bir şekilde yürütülmesi üreticilerin maliyetlerini önemli ölçüde düşürecektir. Bununla ilgili olarak sermayesi olan büyük şirketleri bölgede yatırım yapmaya çekmek veya kanatlı sektöründe uzman firmalarını yatırım yapmaları sağlanabilir. Ya da küçük üreticilerin kooperatif ve benzeri örgütler etrafından birleşerek üretim girdileri ve pazarlama konusunda maliyetlerin düşürülebilir (Bayram vd., 2007).

Z.10. Bölgede modern kesim ve paketlenme soğutma tesislerinin olmayışı

Uygun olmayan koşullarda kazların kurutulması, muhafazası ve pazarlanması diğer taraftan modern kesim merkezlerinin olmayışı nedeniyle uygun olmayan koşullarda yapılan kesimler, kazların kurutulması, muhafazası Ardahan ilinde kaz yetiştiriciliğinin zayıf yönlerindendir. Ürünlerin bütün halinde pazarlanmaları nedeniyle düşük gelirli hanelerin erişimini güçleştirmekte etkin pazar olanağını zayıflatmaktadır.

Z.11. Tüylü toplama ve depolama tesislerinin olmayışı

Ardahan ilinde kaz tüylerini toplayacak ve işleyecek merkezlerin olmaması nedeniyle kazdan elde edilen ve katma değeri yüksek kaz tüyünden ekonomik kazanç elde edilememektedir.

Z.12. Yetiştirme ve hastalıklar konusunda bilgi eksikliği

Hastalıkların hızlı bir şekilde yayılması ve önlem alınamaması, kaçak yollarla getirilen kazların genetik materyal karışıklığı yanında, ülkemizde olmayan bazı hastalıkları ortaya çıkarması, yetiştiricilikte karşı karşıya kalınan problemler arasında yer almaktadır. Kaz yetiştiricileri, hastalıklarla ilgili mücadeleyi işletme içerisinde kendi imkanları ile çözmeye çalışmaktadırlar.

Z.13. Özel sektörün yatırım konusunda isteksizliği

Türkiye’de kanatlı hayvan yetiştiriciliği içerisinde kaz yetiştiriciliği son sıralarda yer almakta kazın ekonomik değeri yeteri kadar bilinmemektedir. Bölgede kaz yetiştiriciliğinin gelişmesi ve modern tesislerin kurulmamasında yatırımcıların bölge potansiyeli ve fırsatlar konusundaki ilgisizliği gelmektedir.

4.3. Ardahan’da Kaz Yetiştiriciliğinin Fırsatları

F.1. Dünyada kaz eti ve kaz ürünlerine yönelik talebin artması

Kaz etinin birçok ülke için özel bir ürün olması, özellikle Avrupa ülkeleri için dini ve geleneksel sembol olan kaza yüksek pazar imkanı sağlamaktadır. Kaz ciğerinin uluslararası piyasada artan önemi, tekstil sektöründe son yıllarda kaz tüyü ürünlere yönelik artan ilgi, kaz yağı ve diğer ürünlerin farklı kullanım olanakları kazın ulusal ve uluslararası piyasalarda talebinin yüksek olmasına neden olmaktadır.

F.2. Kaz ve kaz ürünlerinin ekonomik değerinin yüksek olması

Kaz eti ve ürünlerinin dünyanın birçok bölgesinde geleneksel olarak özel günlerde tüketilmeleri ve dünya üzerinde arzının sınırlı olması söz konusu ürünlerin ekonomik değerini yükseltmektedir. Türkiye’de Kars ve Ardahan yörelerinde geleneksel olarak kaz yetiştiriciliğinin yaygın olması kültürel olarak yemeklerine yansımıştır. Özel günlerde yöreye özgü çeşitli kaz yemekleri bulunmaktadır.

Kars ve Ardahan için 2021 yılında kaz eti kilogram fiyatı ortalama olarak 90 TL civarındadır. Karkas olarak satıldığında bir kazın fiyatı 300-500 TL arasında değişmektedir. Yeni Zelanda’da donmuş 1 kg kazın fiyatı 40 \$/kg civarında iken, Kaz kara ciğerinin fiyatı çok daha yüksektir. Örneğin İsviçre’de, Macaristan’da kaz ciğer 260 \$/kg olarak oldukça yüksek değerdedir. Kaz yağının fiyatı ise Türkiye’de 250 TL/kg düzeyindedir. Kaz tüyü tekstil sektöründe önemli katma değer yaratan ürünlerdir. Yün ve pamuğa kıyasla ekonomik değeri oldukça yüksek bir üründür.

F.3. Kaz yetiştiriciliğine ilişkin teşviklerin artması ve bölgeye özgü teşviklerin varlığı

Ardahan’da kaz yetiştiriciliğindeki üstünlükler, devlet tarafından son yıllarda verilen teşviklerle daha avantajlı bir duruma gelmektedir. Tarım ve Orman Bakanlığı tarafından "Damızlık ve Ticari Kaz ile Ticari Hindi Yetiştiriciliği Desteklemeleri çerçevesinde ise 1.000 adet kapasiteli damızlık kaz, 500 adet kapasiteli ticari kaz veya 1.000 adet kapasiteli ticari hindi işletmesi yatırımlarına %75 hibe desteği verilecektir. Hibe desteği damızlık kaz işletmelerinde yeni kümes ve kuluçkahane inşaatı, makine, alet ve ekipman alımı için, ticari kaz ve hindi işletmelerinde ise yeni kümes yapımı, makine, alet ve ekipman alımı için uygulanacaktır (Tarım Orman Bakanlığı, 2020).

Kaz desteklemeleri 2021 yılında IPARD-2 programları üzerinden alınabilmektedir. Yapılacak yatırım tutarının %65 kadarı hibe olarak desteklenebilecektir. 2016 yılında beri TKDK tarafından Avrupa Birliği Ortak Tarım Politikası kapsamında kaz yetiştiriciliği için bu hibeler 125.000 AVRO’ya kadar çıkmaktadır. TKDK haricinde kaz hibe desteklemesi sağlayan diğer bir proje ise KKYDP (Kırsal Kalkınma Destekleri Kapsamında Kırsal Ekonomik Altyapı Yatırımlarının Desteklenmesi) olmaktadır.

F.4. Bakü-Kars-Tiflis demiryolu hattının açılması ile uluslararası pazarlama ağının gelişecek olması

Bakü-Tiflis-Kars Demiryolu Hattı ile Avrupa ve Asya arasında köprü olma özelliği nedeniyle bölge açısından önemli bir fırsat olarak değerlendirilebilir. Kaz eti ve kazdan elde edilecek ürünlerin Türki Cumhuriyetlere ,Rusya , Çin ve Avrupa’ya pazarlanmasında fırsatlar yaratmaktadır.

F.5. Dünyada kaz ıslahı çalışmalarında ilerlemelerin olması

Kaz eti ve ürünlerinin üretiminde hayvanın genetik yapısı verimliliği etkileyen en önemli unsurlardan biridir. Kaz eti üretiminde kullanılacak genotipin büyüme ve karkas özelliklerinin yanı sıra yumurta veriminin de iyi düzeyde olması gerekir. Yerli kazların üzerine yeterli çalışma olmamasına rağmen yaygın kanı yerli ırkların düşük verim

performansına sahip olduğu bilinmektedir. Bu yapıdaki hayvanlarla kurulacak işletmelerde verim düşük düzeyde kalacak ve karlılık düzeyi işletme ölçeğinde düşük kalacaktır. Türkiye’de yetişen kazlar içinde Ardahan ve Kars bölgesindeki kazların diğer bölgede yetişen kazlara göre daha cüsseli bir yapıda olduğu gözlenmektedir. Islah edilmeyen yerli doğal ırkların ticari yetiştiricilik için uygun olmadığından ıslah çalışmaları yapılması gerektiği çeşitli çalışmalarda vurgulanmaktadır. Polonya’da White Koluda Kazı ve W11, W31, W33 hatları, Macaristan’da Babat Gri, Babat Beyaz kazları, Fransız Inra kazları üzerinde ıslah çalışması yapılan kaz türleridir. Verimlilik artışı için ıslah çalışmaları yapılmalıdır (Kırmızıbayrak, 2018). Islah çalışmalarının yapılması konusunda konusunda devlet teşvik ve desteklerinden faydalanılmalıdır.

F.6. Dış pazarlara erişim imkânının olması

Dünya ticaret sistemi içerisinde finans sisteminin gelişmesi ile birlikte, işletmeler küresel ölçekte uluslararası pazarlarda geniş bir alan bulmuştur. İşletmeler genellikle dış pazarlara yönelmiş ve iç piyasalardaki durgunluk ve doymuşluk durumunu dış satıma uygulanan teşviklerle genişletmişlerdir. Dış pazarlar bu kapsamda üreticilere büyük satış ve kar imkanı sağlamıştır. Günümüzde geleneksel ve yöresel ürünlerin uluslararası piyasalarda geniş talep görmesi kaz yetiştiricileri açısından önemli fırsatlar yaratabilir.

4.4. Ardahan’da Kaz Yetiştiriciliğinin Tehditleri

T.1. Göç

Ardahan ili sürekli dışarı göç veren bir ildir. TÜİK verilerine göre, Ardahan’ın verdiği göç aldığı göçten yüksek olduğu için göçe ilişkin değerleri negatif olmaktadır. Net göç hızı 2020 dönemi binde -11,68 oranında gerçekleşmiştir (TÜİK, 2020). Genç çalışabilir nüfustaki göçler, emek yoğun sektörler açısından işgücü arzında sorunlara yol açmaktadır.

T.2. Girdi maliyetlerindeki artışlar

Hayvansal üretim için girdi kullanım miktarı önemli bir bileşen olarak karşımıza çıkmakta ve en önemli sorunlardan biri olarak girdi kullanım maliyetlerindeki (yem) yüksek artışlar çiftçileri tehdit etmektedir. Birleşmiş Milletler Gıda ve Tarım Örgütü tarafından yayınlanan Gıda Görünüm Raporunda, çiftçilerin girdi maliyetleri endeksinin rekor seviyeye ulaşması küresel gıda piyasalarında etkisinin uzun sürebileceğini belirtmiştir. FAO’nun 2021 yılı için hesaplamaya başladığı Küresel Girdi Fiyat Endeksi tüm zamanların en yüksek seviyesinde hatta son bir yıl içinde FAO’nun gıda fiyat endeksinde bile daha hızlı yükselmiştir (FAO, 2022). Yüksek girdi fiyatları tarım sektöründe çiftçi gelirlerini azalmasına ve tarımsal üretimi artırma noktasında caydırıcı olmasına yol açmaktadır. Yükselen girdi fiyatları kaz yetiştiriciliği alanında da en önemli tehditler arasında yer almaktadır.

T.3. Küresel iklim değişiklikleri

Bilimsel çalışmalar göstermektedir ki, iklim değişikliği küresel ölçekte etkisi her geçen gün yoğun olarak hissedilmektedir. İklim değişikliğinin etkileri incelendiğinde kurak bölgelerin daha da kuraklaşacağı, yağış rejimlerinin değişeceği, ani hava olaylarının artacağı tahmin edilmektedir. Hayvansal üretimde ki yaşanacak en önemli ekiler miktar ve kalitesinde azalmalar hastalıklara ve zararlılara karşı hassasiyetin artması, hayvan bellenmesi açısından mera alanlarında kuraklığa bağlı verim düşüşleri hayvansal üretimi olumsuz etkileyecektir (Koyuncu, 2017).

4.5. Ardahan ilinin kaz yetiştiriciliği potansiyeline ilişkin SWOT analizi

SWOT Analizi, bir işletmenin, herhangi bir sektörün veya faaliyet alanının güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek, dış çevrelerden gelen fırsat ve tehditleri saptayabilmek için kullanılan yöntemdir (Ongun vd., 2016). SWOT kelime anlamı olarak, İngilizcede yer alan güçler (strenghts), zayıflıklar (weakness), fırsatlar (oppurtunities) ve tehditler (threats) kelimelerinin ilk harflerinden oluşmaktadır.

Literatürde, tarım sektöründe SWOT analizinin yapıldığı birçok çalışmaya rastlamak mümkündür. Kansız vd. (2008) Türkiye’de çay sektöründe, (Taş, 2011) Tarımsal alanların planlaması sürecinde, (Çelik, 2016) Konya ili Hadim ilçesinin tarım yapısını, (Merdan, 2018) Türkiye’de organik tarım için SWOT analizini uygulamışlardır.

Çalışmada SWOT Analizi yöntemiyle Ardahan ilinin kaz üreticiliği potansiyeline yönelik olarak güçlü ve zayıf yönleri tespit edilmeye ve ilde kaz yetiştiriciliğinin gelişimine yönelik var olan fırsatlar ve tehditler saptanmaya çalışılmaktadır. Bu kapsamda Ardahan ilinin kaz yetiştiriciliği potansiyeline ilişkin SWOT analizi matrisi Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Ardahan İlinin Kaz Yetiştiriciliği Potansiyeline İlişkin SWOT Matrisi

İç Etkenler	Güçlü Yanlar (S)	Zayıf Yanlar (W)
	1. Ardahan'ın geniş çayır ve mera alanları ile elverişli alanlara sahip olması 2. Ardahan'da yem bitkisi üretim alanlarının yaygınlığı 3. Bölgedeki kaz varlığının diğer illere göre yüksek olması 4. Bölgede kaz üretiminde uzmanlaşma 5. Kazların bölge iklimine uyum sağlayabilmesi 6. Kaz üretimi için kadın ve genç iş gücünün varlığı 7. Kaz etinin il adına tescillenmiş olması 8. Ardahan üniversitesi ve kafkas üniversitesinin varlığı 9. Ardahan ilinin iki gümrük kapısının olması	1. Kaz yetiştiriciliği yapan işletmelerin küçük ölçekli olması 2. Eğitim eksikliği 3. Kaz yetiştiriciliğinin ulusal piyasa için yeni olması 4. Kaz ürünlerinin ekonomik öneminin bilinmemesi 5. Ardahan'ın önemli tüketim merkezlerine uzaklığı ve türkiye'de kaz eti talebini düşük olması 6. Kaz yetiştiriciliği konusunda türkiye'de tarımsal yayım çalışmalarının yetersiz oluşu 7. Pazarlama olanaklarının zayıflığı 8. Sağlıklı kayıt sisteminin kurulmamış olması 9. Yetersiz örgütlenme 10. Bölgede modern kesim ve paketlenme soğutma tesislerinin olmayışı 11. Tüyl toplama ve depolama tesislerinin olmayışı 12. Yetiştirme ve hastalıklar konusunda bilgi eksikliği 13. Özel sektörün yatırım konusunda isteksizliği
Dış Etkenler	Fırsatlar(O)	Tehditler (T)
	1. Dünyada kaz eti ve kaz ürünlerine yönelik talebin artması 2. Kaz ve kaz ürünlerinin ekonomik değerinin yüksek olması 3. Kaz yetiştiriciliğine ilişkin teşviklerin artması ve bölgeye özgü teşviklerin varlığı 4. Bakü-kars-tiflis demiryolu hattının açılması ile uluslararası pazarlama ağının gelişecek olması 5. Dünyada kaz ıslahı çalışmalarında ilerlemelerin olması 6. Dış pazarlara erişim imkânının olması	1. Göç 2. Girdi maliyetlerindeki artışlar 3. Küresel iklim değişiklikleri
SO Stratejileri (Güçlü Yanlar ve Fırsatlar)		WO Stratejileri (Zayıflıklar ve Fırsatlar)
Ardahan ilinin sahip olduğu geniş mera alanları ile yüksek kaz yetiştirme potansiyeline sahip olması, dünyada artan kaz talebi için fırsat sağlayabilir. Bölgeye özgü türün yetiştirilmesi konusunda deneyimli üreticilerin varlığı ile yüksek kalitede ürünlerin uluslararası pazarda rekabet gücü yüksek olabilir		Kaz yetiştiriciliğinin öneminin bilinmemesi, kaz yetiştiriciliği tarımına ilişkin yayım çalışmalarının yetersizliği, dünyadaki kaz talep artışı, bölgesel teşvikler ve dış pazarlara erişim fırsatlarını kaçırmaya yol açabilir.
ST Stratejileri (Güçlü Yanlar ve Tehditler)		WT Stratejileri (Zayıflıklar ve Tehditler)
Küresel iklim değişiklikleri ile mera alanlarından yeteri kadar faydalanılamaması bir tehdit oluştururken, kazların iklime dayanıklı olmaları tehditleri bertaraf edebilir. Mera alanlarının yaygınlığı yem maliyetleri için fırsat yaratabilir		Bölgedeki kaz işletmelerinin küçük ölçekli olması yüksek maliyetlerle ve iklim değişikliği ile mücadelede zayıf kalmalarına yol açabilir.

5. SONUÇ

Yapılan SWOT analizine göre, Ardahan ilinin geniş çayır ve meraları, yem bitkileri üretimine elverişli tarım toprakları ile kaz yetiştiriciliği açısından oldukça güçlüdür. İklim koşullarının etkisiyle birlikte ilde tarımsal üretim çeşitliliği ve miktarı son derece azdır. Bu iklim koşulları beraberinde bitkisel üretim yapılmayınca geniş mera ve otlakların artışına yol açmaktadır. Dolayısıyla geniş çayır ve mera alanları kaz yetiştiriciliği açısından büyük bir potansiyel sunmaktadır. Bu potansiyelin değerlendirilmesi için bölgenin kaz yetiştiriciliği konusundaki avantajları ve yatırım imkanları iyi anlatılmalı ve üniversite-sanayi iş birliği çerçevesinde projeler hazırlanmalı ve üreticiler bilinçlendirilmelidir.

Tarımsal üretimde girdi maliyetlerinin yüksek olması yüksek döviz kuru ve enflasyon üreticileri zor durumda bırakmaktadır. Bu kapsamda bölgeye özgü teşvikler önem taşırken bölgenin yüksek yem üretim ve mera kapasitesi düşük maliyetlerle besleme olanağı sağlayabilir.

Dünya ticaretinde meydana gelen trendlerin etkisi ile birlikte son yıllarda işletmeler ürettikleri ürünleri ulusal ve uluslararası pazarlara online araçlar vasıtasıyla ulaştırabilmektedirler. Bu durumda, işletmelere ulusal pazarda var olmanın da ötesinde avantaj sağlamaktadır. Diğer taraftan tüketiciler açısından ise daha geniş ürün yelpazesine ya da aynı ya da ikame ürünlere daha uygun fiyatlarla erişim olanağı sağlamaktadır. Bu noktada e-ticaretin ve e-ihracatın gelişmesine imkan sağlayan teknolojik alt yapı desteklenmeli ve bölgede yaygınlaştırılmalıdır. Dijital platformlar tanıtım maliyetlerini düşürürken, hedef pazarın büyümesine katkı sağlayabilir. Üreticilerin dijital pazarlama konusunda farkındalıklarının artırılmasında üniversite, sivil toplum kuruluşları ve tarım il müdürlüğü iş birliği ile yapılacak eğitimler önem taşımaktadır.

Dünyada ve Türkiye’de kaz eti ve ürünlerine yönelik talebin artması kaz yetiştiriciliği için önemli bir fırsat olabilir. İldeki sınır kapılarının varlığı üretilecek olan ürünlerin Orta Doğu ve Orta Asya pazarlarına ulaştırılmasına katkı sağlayacağı için kaz çiftliği yatırımcıların pazar kaygılarını azaltabilir. Türkiye’nin en doğusunda bulunan Ardahan iki sınır kapısıyla Türkiye’nin Orta Asya ve Kafkasya’ya açılan kapısı durumundadır. Orta Asya ve Kafkasya cephesinden bakıldığında, Avrupa pazarına ilk giriş noktasını oluşturmaktadır. Bu durum Ardahan’da üretilen ürünlerin uluslararası düzeyde ticaretine imkan sağlamaktadır.

Üreticiler arasında henüz örgütlenme ve kooperatifleşmenin olmaması kaz yetiştiriciliğinin zayıf yönleri arasında yer almaktadır. Sahada birlik ve kooperatif benzeri örgütün olmayışı üreticilerin üretim aşamasında pazarlama aşamasına kadar süreçlerde yalnız kalmasına ve birçok problemle karşılaşmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda ilde kaz yetiştiriciliğinin gelişebilmesi için kaz üretici birliğinin kurulması veya üreticilerin kooperatif kurarak örgütlü bir yapıya ulaşmaları sağlanmalıdır. Diğer kanatlı türlerinde de bu yapılabilir. Kaz yetiştiriciliğine yönelik özel destekler oluşturulmalıdır. Söz konusu destekler birlik üzerinden yapılmalı ve bu sayede kontrol edilebilir ve kayıtlı üretim gerçekleştirilebilir. Ayrıca birlik aracılığı ile üreticilerin sorunları ve çözümlerine ilişkin gerçek bilgiye erişilebilir.

Birlikler kapsamında yetiştiriciliğe ilişkin alt yapı tesisleri oluşturulabilir Böylece iklim koşullarına bağlı gerçekleşen tehditler bertaraf edilebilir. Kaz üretim süreçlerinde geleneksel yöntemler yerine modern teknikler ve uygulamaları takip edilmesi kaz üreticiler birlikleri ile mümkün olabilir.

Başarılı kaz yetiştiriciliği için modern kesim tesislerinin olması ve bu tesislerin uzaklığının uygun uzaklıkta olması gerekmekte ayrıca kesim tesislerinin hijyenik koşullarda olması ve tüketiciye ulaşmaya kadar olan süreçte ambalajlanması önem taşımaktadır. Yetiştirme kümeslerinin bulunduğu bölgelerde modern kesimhanelerin, paketlenme ve soğutma tesislerinin varlığı kayıpların önlenmesinde, kalitenin artırılmasında önem taşımaktadır. Bu nedenle başta Kars ve Ardahan illerinde olmak üzere entgre kesim ve paketlenme tesislerinin kurulması sektörün gelişmesinde ciddi katkılar sağlayacaktır (Kırmızı bayrak, 2018). Kesim tesislerindeki standart ve hijyenik kesim koşulları etin tüketiminde halk sağlığı açısından önemlidir. Karkasların bütün ya da parçalar halinde paketlenmesi ürün hijyeni ve muhafazası ve pazarlanması açısından önemlidir.

Kaz yetiştiriciliğine yönelik destekler ve teşvikler konusunda üreticiler bilgilendirilmeli ve proje hazırlama konusunda üreticilere destek sağlanmalıdır. Üreticilerin hibe projelerinden faydalanmalarına ve proje desteği alabilecek sürece evrilmelidir. Yağlı kaz ciğeri ve tüy kaz yetiştiriciliği açısından yüksek karlı alanlardır bu nedenle üretici farkındalığı artırılmalıdır.

İlde yaşayan genç nüfusun büyük şehirlere göç dalgası kaz yetiştiriciliğinin gelişimi açısından en önemli tehditlerden biridir. Ancak kentteki iş olanaklarının sınırlı olması nedeni ile iş gücündeki mevcut fazlalık, kaz yetiştiriciliğinin gelişmesinde avantaja dönüşebilir. İlde istihdam artışı kronik problem olan göçün önlenmesine çözüm olabilir.

Çalışma alanındaki barınakların ve sermaye birikiminin yetersizliği ilde modern kaz çiftliklerinin kurulması ve sürdürülebilirliği açısından risk oluşturan durumdur. Mevcut kazların kayıt altına alınması ve sağlıklı bir kayıt sisteminin oluşturulması sağlanmalıdır. Kaz yetiştiriciliği desteklenmeli ve buna göre stratejiler belirlenmelidir. Kaz için araştırma ve geliştirme çalışmalarına yoğunluk verilmeli, bölgede öncelikli alanlar içerisinde yer almalıdır.

Özetle Ardahan ilinin kaz yetiştiriciliği alanında ciddi bir potansiyelinin olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ilde kaz yetiştiriciliğinin gelişebilmesi ve katma değerli ürüne dönüşebilmesi için sunulabilecek önerilerden bazıları şunlardır.

Öncelikle ilde kaz yetiştiriciliğinin geliştirilebilmesi adına ildeki tüm paydaşlardan oluşan bir komisyon ve araştırma ekibi kurulmalıdır. Bu komisyon mevcut durum değerlendirmesi yaparak kaz üreticiliğini geliştirmek adına yapılabilecekleri değerlendirmek üzere mevcut durum için karar alabilir.

Kaz tüketiminin artırılması ve tanıtılması için programlar ve projeler yapılmalıdır. Ardahan’da yetiştirilen kaz ürünlerine yönelik markalaşma çalışmaları yapılmalı, pazarlama stratejileri geliştirilerek bu konuda amaç ve hedefleri içeren orta ve uzun vadeli stratejik plan hazırlanmalıdır. Yazılı ve görsel medyada Ardahan kaz ve kaz ürünlerinin tanıtım faaliyetlerine ağırlık verilmelidir. Kaz ürünlerinin pazarlanmasında piyasalarda arz açığının olması avantaj sağlarken diğer taraftan pazarlama kanallarının çok iyi belirlenerek kaz üretiminin talebe uygun artırılması sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

1. Aktürk, D., Savran, F., Hakyemez, H., Daş, G. & Savaş, T. (2005). Gökçeada'da ekstansif koşullarda hayvancılık yapan işletmelerin sosyo-ekonomik açıdan incelenmesi. *Tarım Bilimleri Dergisi*, 11(03), 229-235.
2. Alkan, S. & Eren, E. (2019). Ağrı ilinde kaz yetiştiriciliğinin incelenmesi. *Mediterranean Agricultural Sciences*, 32(2), 251-256. <https://doi.org/10.29136/mediterranean.519410>
3. Aral, Y. & Aydın, E. (2007). Türkiye'de kaz yetiştiriciliğinin ekonomik önemi ve kaz ürünlerinin değerlendirme olanağı. *Veteriner Hekimler Derneği Dergisi*, 78(3), 31-38.
4. Ardahan İl Tarım ve Orman Müdürlüğü. (2021). Ardahan Tarımsal Yatırım Rehberi 2021. https://www.tarimorman.gov.tr/SGB/TARYAT/Belgeler/il_yatirim_rehberleri/ardahan.pdf
5. Bayram, B., Yolcu, H. & Aksakal, V. (2007). Türkiye'de organik tarım ve sorunları. *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 38(2), 203-206.
6. Bayramoğlu, Z., C., O., Arisoy, S. & M., B. (2021). Tarım Sektöründe İşgücü Çeşitlerine Göre Verimlilik Analizi Atlas 8. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi, 13-14 June 2021, Ankara.
7. Biesiada-Drzazga, B. (2014). Growth and slaughter value of W11, W33 and W31 White Kołuda geese®. *European Poultry Science*, 78, 1-11. <https://doi.org/10.1399/eps.2014.44>
8. Boz, M. (2015). Doğal ve yapay kuluçka ile elde edilen kazların entansif koşullarda büyüme, kesim ve karkas özelliklerinin belirlenmesi Doktora tezi, OMÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü].
9. Boz, M. A., Sarica, M. & Yamak, U. S. (2017). Production traits of artificially and naturally hatched geese in intensive and free-range systems: I. Growth traits. *British Poultry Science*, 58(2), 132-138. <https://doi.org/10.1080/00071668.2016.1261997>
10. Boz, M. A., Sarica, M. & Yamak, U. S. (2014). Yozgat İlinde Kaz Yetiştiriciliği. *Tavukçuluk Araştırma Dergisi*, 11(1), 16-20.
11. Buckland, R. B. & Gérard, G. (2002). Goose production. Food & Agriculture Org.
12. Cilavdaroğlu, E., Yamak, U. S. & Boz, M. A. (2020). Etlik kaz yetiştiriciliği. *Black Sea Journal of Agriculture*, 3(1), 66-70.
13. Çelik, B. (2007). Muş yöresi yerli kazlarında kesim ve karkas özellikleri Kocatepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Zootečni Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Afyon.
14. Çelik, Y. (2016). Hadim İlçesi Tarım sektörünün SWOT Analizi Uluslararası Sempozyum: Geçmişten Günümüze Bozkır, 06-08 Mayıs 2016, Konya, s: 1459-1468,
15. DEFRA Report. (2007). The UK Turkey and Geese Production Industry: A Short Study.
16. Demir, P., Kırmızıbayrak, T. & Yazıcı, K. (2013). Kaz yetiştiriciliğinin sosyo-ekonomik önemi. *Ankara Üniversitesi Veteriner Fakültesi Dergisi*, 60, 129-134.
17. FAO. (2018). Database collections. FAOSTAT. Food and Agriculture Organization of the United Nation, Rome. Retrieved 15.05.2018 from <http://faostat.fao.org>.
18. FAO. (2022). Yeni BM Gıda Görünümü raporu: Dünyanın en savunmasız insanları daha az gıda için daha fazla ödüyor. Retrieved 29.06.2022 from <https://www.fao.org/turkey/news/detail-news/tr/c/1538892/>
19. FAOSTAT. (2020). Crops and livestock products. Retrieved 15.05.2020 from <http://www.fao.org/faostat/en/#data>
20. Gündüz, S., Özçiçek Dölekoğlu, C. & Say, D. (2019). Kaz eti tüketim tercihleri ve ikame ürünlerle duyusal analiz. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*(16), 32-40.
21. Huang, J., Hu, Y., Hsu, J. & Dagher, N. (2008). Waterfowl production in hot climates. *Poultry Production in Hot Climates*, 330-375.
22. Kansız, N., Akın Acuner, Ş. & Yavuz, M. (2008). Çay sektörü SWOT analizi (güçlü/zayıf yönler, fırsatlar/tehditler). <http://rizetso.org.tr/wp-content/uploads/2014/09/cay-sektoru-swot-analizi.pdf>

23. Karabulut, O., Ün, H., Çamkerten, İ., Garip, M. & Bulut, G. (2017). Aksaray Yöresi Kazlarda Kuluçka Randımanı Üzerine Araştırmalar. Bahri Dağdaş Hayvancılık Araştırma Dergisi, 6(1). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bdhad/issue/35010/388385>
24. Kırmızıbayrak, T. (2018). Türkiye’de Kaz Yetiştiriciliğinin Ticari Bir Sektör Olmasının Önündeki Engeller. Türkiye’de Kaz Yetiştiriciliği Çalıştayı Sonuç Raporu, 22-23 Şubat Yozgat.
25. Koyuncu, M. (2017). Küresel iklim değişikliği ve hayvancılık. Selçuk Tarım ve Gıda Bilimleri Dergisi, 31(2), 98-106.
26. Merdan, K. (2018). Türkiye’de Organik Tarımın Mevcut Durumu ve Gelişme Potansiyelinin SWOT Analiz Yardımıyla Değerlendirilmesi. Social Sciences Studies Journal, 4(14), 523-536. <https://doi.org/10.26449/sssj.379>
27. Ongun, U., Gövdere, B. & Çiçek, U. (2016). Yeşilova’nın kırsal turizm potansiyelinin swot analizi ile değerlendirilmesi. Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi, 7(16), 75-88.
28. Rosinski, A. (2002). Goose production in poland and eastern Europe. Goose production–FAO animal production health paper. Food Agriculture Organization of the United Nations, 154(2), 124-137.
29. Saatçı, M., Tilki, M., Sarı, M. & Şahan Yapıcıer, Ö. (2021). Her Yönüyle Kaz yetiştiriciliği. Antalya Ticaret Borsası, 2.Baskı, ISBN 978-605-9447-83-6.
30. SERKA. (2021). Ardahan İli Kaz Ürünleri İşleme ve Paketleme Tesisi Ön Fizibilite Raporu. <https://www.serka.gov.tr/serka-yayinlari/on-fizibilite-raporlari/ardahan-ili-kaz-urunleri-isleme-ve-paketleme-tesisi-on-fizibilite-raporu>
31. Sheraw, D. & Stromberg, L. (1975). Successful duck & goose raising. Stromberg Publishing Company.
32. Tarım Orman Bakanlığı. (2020). Tarım Orman Bakanlığı. <https://www.tarimorman.gov.tr/>
33. Taş, B. (2011). Tarım Alanlarının Planlaması Sürecinde SWOT Analizi Kullanımına Bir Örnek: Sandıklı İlçesi. Coğrafi Bilimler Dergisi, 9(2), 189-208. https://doi.org/10.1501/Cogbil_0000000124
34. Taşkın, A., Karadavut, U. & Camcı, Ö. (2017). Kırşehir İlindeki Damızlık Kaz Yetiştiriciliğini Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi Türk Tarım ve Doğa Bilimleri Dergisi, 4(2), 138-144. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkjans/issue/28719/307421>
35. TEBGE. (2020). Tarım ürünleri piyasaları. Kaz ve beç tavuğu eti. Tarım ve Orman Bakanlığı, Tarımsal Ekonomi ve Politika Geliştirme Enstitüsü. Retrieved 20.04.2021 from <https://arastirma.tarimorman.gov.tr>
36. Tepe, S. (2008). Coğrafi İşaretlerin Ekonomik Etkileri, Uzmanlık Tezi, T.C.. Türk Patent Enstitüsü Markalar Dairesi Başkanlığı.
37. Trade Map. (2020). Trade statistics for international business development. Monthly, quarterly and yearly trade data. Import & export values, volumes, growth rates, market shares, etc. . Retrieved 10.04.2022 from <https://www.trademap.org/>
38. TÜİK. (2021). Konularına Göre İstatistikler, İllerde Yaşam Endeksi Gösterge Değerleri. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). Retrieved 30.06.2022 from http://www.tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab_id=2421

Subject Area
Textile and Fashion
Design

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 101
PP: 2773-2785

Arrival
08 July 2022
Published
31 August 2022
Article ID Number
63960
Article Serial Number
23
Doi Number
<http://dx.doi.org/10.2922/8/sssj.63960>

How to Cite This Article
Tokgöz, S. & Tavman
Ertuğrul, M. B. (2022).
“Örme Teknolojisi ve
Akıllı Tekstiller ile
Tasarım” International
Social Sciences Studies
Journal, (e-ISSN:2587-
1587) Vol:8, Issue:101;
pp:2773-2785



Social Sciences Studies
Journal is licensed under
a Creative Commons
Attribution-
NonCommercial 4.0
International License.

Örme Teknolojisi ve Akıllı Tekstiller ile Tasarım

Design with Knitting Technology and Smart Textiles

Suzan Tokgöz¹  Mine Biret Tavman Ertuğrul² 

¹ Sanatta Yeterlik Öğrencisi., Haliç Üniversitesi, Tekstil ve Moda Ana Sanat Dalı, İstanbul, Türkiye

² Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Tekstil ve Moda Tasarımı Bölümü, İstanbul, Türkiye

ÖZET

Tekstil tasarımı farklı disiplinlerden üretilen bilgi, buluş ve yeniliklerin kumaş ve giysi tasarımında yeniden yorumlandığı yaratıcı bir süreçtir. Yapılan gözlem ve araştırmalarda tekstil sektöründe bilimsel çalışmalar ve teknolojik gelişmelerin etkileri arttığı görülmektedir. Günümüzde tüketiciler estetik, işlevsel ve yüksek performansa sahip giysi tasarımlarına talep etmeye başlamıştır. Tekstil sektöründe hızla büyüyen akıllı tekstiller teknoloji, tasarım ve mühendislik gibi alanların desteğiyle gelişirken, yüksek performansa ve fonksiyonel özelliğe sahip malzemelerden elde edilen iplikler tekstil tasarım nesnelerini zenginleştirmektedir. Örme makine teknolojisinin sunduğu tasarım olanağı, bilgisayar destekli üç boyutlu tasarım, kalıp ve dikişsiz üretim yöntemleri örme alanında yenilikçi, işlevsel ve özgün akıllı tekstil tasarımları ortaya çıkmasına büyük destek vermektedir. Çalışma kapsamında örme tasarımı, örme makine teknolojisi, iplik ve akıllı tekstiller genel çerçevede ele alınmıştır. Örme yüzey tasarımlarında fonksiyonel özelliklere sahip iplik çeşitleri ile deneysel çalışmalar yapılmıştır. Bu çerçevede çalışma ile tekstil sektöründe yeni bir alan olan akıllı tekstil malzemeleri ile yenilikçi örme tasarım ürünleri yaratım ve üretim sürecine katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Örme Tasarım, Tekstil Tasarım, Akıllı Tekstiller, Yenilikçi Tekstil Tasarım

ABSTRACT

Textile design is a creative process in which knowledge, inventions and innovations from different disciplines are reinterpreted in fabric and clothing design. In the observations and researches, it is seen that the effects of scientific studies and technological developments in the textile sector have increased. Today, consumers have begun to demand aesthetic, functional and high-performance clothing designs. While smart textiles, which are growing rapidly in the textile sector, develop with the support of fields such as technology, design and engineering, yarns obtained from materials with high performance and functional properties enrich textile design objects. The design opportunity offered by knitting machine technology, computer aided three-dimensional design, pattern and seamless production methods greatly support the emergence of innovative, functional and original smart textile designs in the field of knitting. Within the scope of the study, knitting design, knitting machine technology, yarn and smart textiles are discussed in a general framework. Experimental studies have been carried out with yarn types with functional properties in knitting surface designs. In this framework, it aims to contribute to the creation and production process of innovative knitted design products with smart textile materials, which is a new field in the textile industry.

Keywords: Knitwear Design, Textile Design, Smart Textile, Innovative Textile Design

1. GİRİŞ

Örme sektöründe, teknolojik ar-ge yatırımları ve makine ekipman olanaklarıyla genişleyen üretim teknikleri güncel örme tasarımlarında uygulanmaktadır. Örme makine teknolojisi sınırsız desen olanağı, üç boyutlu ve dikişsiz örme giysi üretimi ile tekstil endüstri içerisinde önemli bir yere sahiptir. Sanayi ve teknoloji bakanlığının 2021 yılı tekstil, hazır giyim ve deri ürünleri sektörleri raporuna göre örme kumaş ihracatında Türkiye'nin 4.sırada olduğu belirtilmiştir (URL-1). Teknolojik yenilikler, görsel zenginliğe sahip yüzey tasarımları ve üç boyutlu kumaş yapısına sahip örme ürünlerin üretimini mümkün hale getirmiştir. Örme yüzey tasarımları oluşturulurken örgü ve iplik parametresi, ürünün estetik ve işlevsel boyutunda oldukça etkili olmaktadır. Tekstilin tasarımdan üretime tüm aşamaları yaratıcılık ve işlevselliği kapsamaktadır (Önlü, 2010, s. 90).

Tasarım ilkeleri çerçevesinde oluşturulan kumaş tasarımlarında, ipliğin sahip olduğu görsel öğeler renk, doku, kalınlık, biçim ve yüzey özellikleri anlatımda oldukça etkilidir. Bütünün anlamlı hale gelmesi öğeler arasında kurulan ilişkilerin gerçekleştiği duyumlardır (Gezer, 2019, s. 603). Örme tasarımı, gelişmiş makine teknolojisi ve bilgisayar destekli üç boyutlu tasarım program katkısıyla fonksiyonel ve konfor içeren ürün tasarımlarını endüstriye kazandırmaktadır. Tasarımda önemli parametre olan materyal seçimi ar-ge çalışmaları sonucunda geliştirilerek farklı işlevsel özellikler kazandırılmıştır. Tekstil üretimlerinde başka alanlarda kullanılan malzemelerden faydalanılmaktadır (Gürcüm, ve diğerleri, 2016, s. 1718). Gelişmiş teknoloji ve inovasyon tasarıma güçlü etkisi ile günümüzde fonksiyonel iplik kullanımını örmede mümkün kılarak tüketiciye tasarım odaklı, işlevsel ve estetik değerlere sahip yenilikçi ürünler sunmaktadır. Çeşitli yöntemler içeren üretimler fiziksel ve kimyasal uygulamalarla ekonomik, kaliteli ve çevreye duyarlı fonksiyonel hammaddeler değer kazanmıştır (Cireli, Kutlu, Onar, & Erkan, 2006, s. 7). İplik teknolojisinin geldiği noktada yeni materyallerden fonksiyonel iplikler elde

edilmektedir. Günümüzde modern yaşamın karmaşık ve hızlı temposu ile konfor arayışı artmıştır. Bu nedenle tüketiciler fonksiyonel tekstil tasarım ürünleri talep etmektedir. İnsan yaşamı üzerinde kolaylaştırıcı etkisinden dolayı akıllı tekstiller sektörü yaygınlaşmaktadır (Çukul, 2013, s. 60). Bu gelişmeler çerçevesinde, örme kumaş tasarımları, lif teknolojisi, teknik tekstil, akıllı tekstil malzemeleri ve mühendislik bilimlerinin katkısıyla fonksiyonel örme tasarım ürünlerinin üretimi büyük ölçüde kolaylaşacaktır.

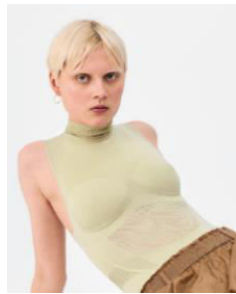
Son yıllarda kullanım alanları genişleyerek moda ve tekstil sektöründe önemli bir yere sahip olan örme tasarımının, dönüşüm sürecinde hızla büyüyen akıllı tekstil ürünlerinin geliştirilmesine ve yenilikçi tasarımlara ışık tutacağı gözlemlenmektedir. Günümüzde öne çıkan giyilebilir teknoloji ve akıllı tekstiller, fonksiyonel iplikler ile örme teknoloji birlikteliğinin tasarımdaki önemi çalışmayla ortaya konmaktadır. Yaratıcı süreçte daha önce kurulmamış bağlantıların kurulması, yeni fikirlerin örme tasarımlarında ortaya çıkmasına katkı sunmayı amaçlayan bu makalede, öncelikle günümüzde örme makine teknolojisi ve tasarım etkileşimi hakkında genel bilgiler verilmiştir. Örme tasarımlarında yaratıcı ve işlevsel ürünlerin ortaya konulmasında ipliğin önemi ve yenilikçi fikirlerin örme alanında birleşebileceğini gösteren deneysel çalışmalar bulunmaktadır. Akıllı tekstillerin gelişimi, tanımı, sahip olduğu yaratıcı potansiyel ile birlikte akıllı giysiler kısaca kaynak olarak belirtilmiştir.

2. ÖRME TEKNOLOJİSİ VE TASARIM İLİŞKİSİ

1940-1950 yılları arasında elektronik alanda meydana gelen gelişmeler ile yapay ve elastik ipliklerin tekstil sektöründe kullanımı örmenin yaygınlaşmasında etkili olmuştur. Buhar enerjisi yerine geçen elektronik sistemler ve örme iğnelerinde yapılan yenilikler, örme makinelerine aktarılmıştır (Tanyer, 2019, s. 13). 1960'lı yıllarda lif ve iplik teknolojisindeki ilerlemeler örme ürün çeşitliliğini arttırmış, örme sektörü 1980'li yıllardan sonra bilgisayarlı elektronik düzenekli makine kullanımının yaygınlaşmasıyla ilerleme kaydetmiştir (Erdem, 2011, s. 5). Örme makineleri son elli yılda mekanik düzenekten, elektronik ve bilgisayar sistemlerine doğru gelişmiş, nitelikli ürün tasarımları üretilmeye başlanmıştır. Örme üretim yöntemleri kaynaklarda makine yapısına göre yuvarlak (Şekil 1) ve düz (Şekil 2-3), iplik beslemesine göre atkı ve çözgü yönlü olarak sınıflandırılmaktadır. Sonbahar/kış ve ilkbahar/yaz mevsimlerinde kadın, erkek, çocuk giysi üretimlerinde örme makine kullanımı yaygındır. Kazak, hırka, yelek, elbise, etek, kaban vb. üst giyim, alt giyim, dış giyim, iç giyim, spor giyim, ev tekstili, teknik tekstil, akıllı tekstil ve giyilebilir teknoloji ürünlerin üretiminde örme tekniği kullanılmaktadır.



Şekil 1. Yuvarlak Örme Makine Spor Giysileri, (URL-2).

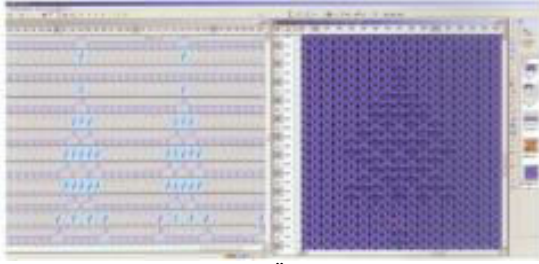


Şekil 2. Düz Örme Makine Spor Giysi, Stoll, Kış 2020/2021 Trend Faster koleksiyonu (URL-3).



Şekil 3. Düz Örme Makine Spor Giysi, ShimaSeiki, Örme Ürün Grupları (URL-4).

Teknolojinin sunduğu olanaklar çerçevesinde tasarım, konfor, estetik ve sanatsal değerleri barındıran örme giysilerde iplik faktörü değişkenlerinden biridir. Çoklu incelik ya da İngilizce multigauge olarak ifade edilen düz örme teknolojisi ile yaratıcı yüzey tasarımları bilgisayar destekli üç boyutlu tasarım programlarıyla üretilmektedir (Şekil 4). Tasarımcının araştırma ve keşif yolculuğunu; örme makine potansiyeli ve yeni üretim metotları desteklemektedir. (Brown, 2013, s. 23).



Şekil 4. Bilgisayar Destekli Örme Desen Tasarımı

Kaynak: Brown (2013).



Şekil 5. Stoll, Çoklu İncelik (Multigauge) Teknolojisi (URL-5).

2.1. Fonksiyonellik ve Yaratıcılık Bağlamında Örmeye İplik

İplik hammaddesi olan liflerin fiziksel ve kimyasal özellikleri kullanım alanıyla birlikte işlevlerini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle, tekstil tasarımcısı için kullanacağı malzemeyi iyi tanımak, kullanım alanı ve amacına uygun malzeme seçimi tasarımın başlangıçtan sonuç aşamasına kadar çok önemlidir (Özkendirci, 2012, s. 34). Örme tasarımında iplik büküm, numara, mukavemet, esneklik, parlaklık, doku ve renk gibi özellikleri ürünün yapısal, fiziki görünüm ve performansını etkilemektedir. Örmeye kullanılan iplikler, büküm sayısı ve sıklığında değişkenlik gösterip, tek kat, iki kat veya çok katlı iplikler ile mukavemet ve kalınlık arttırılmakta Z ve S büküm katlanacak iplik özelliğine göre seçim yapılırken yumuşaklıkta belirleyici bir unsurdur. Bu bağlamda, istenen esneklik, hacim ve dolgunluk için iplik büküm kat sayısı belirlenmektedir. İplik yüzey tasarım ve yapısı işlevsel yönden makine parçalarının rahat çalışabilmesi için önemlidir. Örme koleksiyon ön araştırma sürecinde renk çalışmaları ile iplik hammaddesi göz önüne alınmaktadır. Sezon analiz ve eğilim tahmini yapan firmalar tarafından belirlenen tema doğrultusunda iplik renk paletleri hazırlanmaktadır (Şekil 6). Örme tasarım aşamasında görselleri doğru okuyup malzemenin işlevine yönelik iplik tasarımı yapmak, orijinal ve yaratıcı fikirler içeren tasarımın estetik görünümle ortaya konulmasıyla yakından ilişkilidir.



Şekil 6. Doğadan İlham Alınan İplik Renk Paleti
Kaynak: Brown (2013).

Teknoloji ile makine ekipman olanakları tekstil yüzey tasarımında önemli parametre olan ipliğin çok yönlü ve yaratıcı kullanımına imkan sunmaktadır. ‘Tekstil tasarımı iplikle başlayan ve ürünün tüketiciye ulaşmasıyla sona eren uzun ve çok değişkenli bir süreçtir. Tekstil tasarımcılarının bu süreci hem estetik hem de işlevsel anlamda yararlı ürünler geliştirecek şekilde organize etmesi beklenmektedir.’¹Örgü tekniği ve iplik seçimi işlevsel odaklı estetik tasarımların oluşmasını etkiler, farklı yüzey görünümlü iplikler ve örgü birlikteliği yenilikçi örme tasarım ürünleri ortaya çıkarmaktadır.

Çalışma kapsamında, Mayer mümessillik ve konfeksiyon makine sektörünün önde gelen firması Tetaş’ın tekstil mühendisleri ile 22.11.2021 tarihinde yapılan görüşmelerde, örme tasarımının gelişmesinde düz örme makine teknolojisi ile iplik faktörünün önem kazandığı gözlemlenmiş ve çeşitli iplik ile örgü teknikleriyle oluşturulmuş örme yüzey tasarım örnekleri incelenmiştir (Şekil 7-8).



Şekil 7. Stoll, Düz Örme Makinesinde Farklı İplik ve Örgü Teknikleri Uygulaması.



Şekil 8. Tetaş Firması, ShimaSeiki Marka Düz Örme Makinesinde Yapılan Yüzey Tasarımları.

İplik distribütör firmaları ile yapılan görüşmede, örme koleksiyonlarının yaratıcı ve işlevsel olmasında iplik faktörünün belirleyici olduğu ve tekstil tasarım nesneleri estetik görünümle ortaya konulduğu bilgisi ile paylaşılmıştır (Şekil 9). Son yıllarda örme giysi tasarımlarının alternatif form kazanmasında, teknik ve üretim aşamasında malzeme ürüne geniş bir alanda hizmet etmektedir. İplik tasarımları ile örme makinelerine doku, hacim, yüzey ve iki boyutlu yenilikçi fikirler aktarılmaktadır. Bütün bu bileşenlerin uyumlu birlikteliği üretim sürecinde iplik parametresinin örgü tekniği kadar önemli bir rolü olduğunu, üretimin tasarlanmasında estetik, fonksiyonel ve işlevsel özelliklerde sınırların dışına çıkabileceği görülmektedir. Ayakkabı, yoga minderi, bebek önlüğü (Şekil 10) şapka, kulaklık, çanta (Şekil 11), vb. farklı amaçlara hizmet eden işlevsel örme tasarımlarına örnek verilebilir.

¹Özkendirci, B. B. (2012). Çözgütlü Örmecilikte İplik Değişkenleri Konusunda Görüş ve Değerlendirmeler. *Sanat Dergisi*, 0(21), 34



Şekil 9. İplik Tasarımları ile Oluşturulan Yüzey Tasarımları.
Kaynak: Suzan Tokgöz Çekimi



Şekil 10. Çoklu İncelik (Multigaue) Teknolojisi ile Üretilen Örmeye Giyim Tasarımları, (URL-6).



Şekil 11: Çoklu İncelik (Multigaue) Teknolojisi ile Üretilen Örmeye Aksesuar Tasarımları, (URL-7).

Örmeye teknolojisi değişen yaşam koşulları ile ortaya çıkan ihtiyaçlara cevap verebilecek üretim potansiyeline sahiptir. Malzeme bilimi alanında meydana gelen gelişmeler ve ileri teknolojinin malzemelere kazandırdığı yenilikler iplik teknolojisinde kullanılmaya başlamıştır. Örmeye tasarımlarında inovatif fikirlerin hayata geçirilmesinin yanında multidisipliner yaklaşımlar örmeye yüzey tasarımlarında yaratıcı ve işlevsel boyutta uygulanmaktadır (Şekil 12).



Şekil 12. Örmeye Yüzey Tasarımları
Kaynak: Yun (2014).

Teknik tekstil ve akıllı tekstillerin üretiminde kullanılan fonksiyonel iplikler, yeni ürünlerin keşfedilmesi ve tasarım odaklı ürünlerin ortaya konulmasında büyük potansiyel barındırmaktadır. Bu doğrultuda iplik üretimi, yenilikçi uygulamalar, teknoloji, mühendislik ve malzeme bilimi alanlarındaki gelişmeler ile standart kumaş üretimlerinin ötesine geçilmiş ve tekstil tasarım ürünlerinde kullanımı ile farklı bir boyut kazanmıştır. Fonksiyonel iplikler kullanılan ortama duyarlı ısı, nem ve basınç seviyelerinde ki değişimlerin etkisi ile tepki verip biçim değiştirme özelliğine sahiptir (Şekil 13). Akıllı tekstillerin son yıllarda dünya genelinde bir trend haline geldiği bilinmektedir. Önde gelen markalar ar-ge departmanlarında tasarım, bilim ve teknolojiyi birleştirerek çalışmalar yapmaktadır. Elektrikli sistemler, nfc cipler, ısıtıcı ve su itici özellikli vb. iletken iplikler örmeye tasarımlarında kullanılmaktadır (Şekil 14-15). Çeşitli akıllı tekstil uygulamalarında piezo esaslı kuvvet, nefes, gaz ve gerilim ile çalışan sensörlerin farklı prensiplere sahip olduğunu belirtmektedir (Gök, Karagöl, & Şekkeli, 2019, s. 371).



Şekil 13. Fonksiyonel Özelliğe Sahip Örmeye Yüzey Çalışmaları, (URL-8).



Şekil 14. Elektronik Örme Klavye, (URL-9).



Şekil 15. Su İtici Özellikli Örme Kumaş, (URL-10).

3. AKILLI TEKSTİLLER VE ÖRME ALANINDA KULLANIMI

Son yıllarda üretim teknolojilerinde meydana gelen gelişmeler ile birlikte fonksiyonel tekstil tasarım ürünlerinin üretim olanakları artmaktadır. Sentetik liflerin keşfi ile akıllı tekstil malzemeleri büyük gelişim göstermiştir (Gök, 2016, s. 13). Giysi tasarımlarına konfor, koruma, fonksiyonellik gibi hayatı kolaylaştıran önemli özellikler kazandırılmıştır. Spor giyimde örme kumaş yapılarının incelendiği tez çalışmasında kullanım özelliği ve konforu etkileyen önemli etken olarak hammaddenin olduğu, farklı liflerin karışımı konforu arttırması yanında ekonomik faydalarının olduğu da belirtilmiştir (Özkan, 2013, s. 39). Örme, dokuma ve baskı kumaş tasarımlarında çeşitlilik arayışı yaratıcı bir süreçtir. Günümüzde teknoloji tekstil ürünlerine farklı kullanım olanağı ile yenilikçi ipliklerin üretime katılmasında büyük rol oynamıştır (Erol & Çetiner, 2017, s. 2). Akıllı tekstil üretiminde fonksiyonel malzemelerden yararlanılması, tasarım odaklı yaratıcı tekstil ürünlerin doğmasında ve tüketici ihtiyaçlarına cevap vermekte büyük potansiyel barındırmaktadır. Sunmuş olduğu olanaklar ile birçok sektörde (giyim, otomotiv, medikal, inşaat vb.) tercih edilen teknik tekstiller endüstriyi hareketlendirerek büyüme yönünde umut vaat etmektedir (Çukul, 2013, s. 51). Teknik tekstiller işlevselliğe ve performansa dayalı malzeme yapısıyla akıllı tekstillere büyük destek vermektedir. Kullanım alanı bazı sektörlerde ortak olmasına rağmen teknik tekstiller içinde yüksek teknoloji kullanan, farklı disiplinlerden beslenen akıllı tekstiller özel bir gruptadır (Coşkun, 2007, s. 7). Yüksek performanslı malzemeler, iplik teknolojisi ve yenilikçi malzeme üretim yöntemlerindeki ilerlemeler ile günümüzde akıllı tekstil tasarımları geniş alanda hizmet etmektedir.

Akıllı malzemeler ve kumaş yüzey oluşturma teknikleri olan örme, dokuma, baskı ve nakış gibi yüzey uygulamalarıyla tasarım fikirleri yorumlanarak tekstil tasarım ürünü ile bağlantı kurulur. Malzemeyi iyi tanımakla birlikte ürün geliştirme sürecinde kullanım şeklinin de etkili olduğu belirtilirken, tekstil tasarımcısı deneyimlerinin burada önem kazandığını dile getirilmiştir (Özkendirci, 2012, s. 35). Tasarım odaklı ürün tasarımı aşamasında akıllı tekstil malzemesinin fiziksel ve kimyasal özelliği form, desen, renk, doku ve üç boyut gibi görsel anlatım dilinin oluşmasında etkin bir rol oynamaktadır. Tekstil tasarım sürecinin tasarım aşamasından üretime kadar, fonksiyonel ve yaratıcı yaklaşımın ürünlerin sadece estetik özellikleri değil teknik alanları da kapsadığını belirtilmektedir (Önlü, 2010, s. 90). Üzerinde durulması gereken bir önemli nokta da üretilecek ürünün yeni alanlarda kullanım olanakları ve potansiyel yaratacak şekilde tasarım sürecinin yönetilmesidir. Nano teknoloji ve malzeme mühendisliği alanlarda yapılan bilimsel çalışmalar ile ipliklere işlevsel özellikler kazandırılırken çeşitlilik artmaktadır. Tekstil üretimi nano teknoloji sayesinde fonksiyonel, nitelikli ve yaratıcı tasarımlar ortaya çıkarmaktadır (Balcı, 2006, s. 31). Standartların ötesine geçilerek yenilikçi malzemeler akıllı tekstil ürün gruplarını zenginleştirmektedir. Renk değiştiren, ısıl denge ve nem geçirgenliği gibi özelliklere sahip kumaş yapılarından akıllı giysiler yapılmaktadır (Kayacan, 2008, s. 7). Akıllı tekstiller yenilikçi yaklaşım ile işlevsel ve yaratıcı örme tasarımları yapıları oluşturmaktadır.

3.1. Akıllı İplikler ve Teknolojik Malzemeler ile Örme Tasarımları

Akıllı tekstiller, çevreden gelen uyarıcıları algılayıp, değerlendirebilen ve gerekli olan tepkileri verebilen sistemlerdir. Tao akıllı malzemeleri; mekanik, termal, kimyasal, elektriksel ve manyetik gibi kaynaklardan gelen çevresel uyarıları algılayan, tepki veren malzeme ve yapı olarak tanımlamaktadır (Mondal, 2014, s. 189). Herhangi bir tekstil malzemesinin akıllı olarak nitelendirebilmek için dış çevreden gelen ısı, ışık, hava, elektrik, manyetik ve kimyasal etkileri algılayıp reaksiyon gösterme yeteneğine sahip olması gerekmektedir. Tepkiler fiziksel, kimyasal ve elektronik olarak farklı şekilde olmaktadır. Günlük giysiler ile birlikte modayı içine alan akıllı tekstil tasarımları, vücuttaki değişimleri iletken malzemeler ile algılayıp şekil değiştirebilmektedir (Şekil 16). Akıllı

tekstiller teknoloji, tekstil, kimya, elektronik ve makine mühendisliği gibi farklı alanlardan beslenerek, yenilikçi yaratıcı akıllı tasarımlar ortaya konulmaktadır. Birçok alanı kapsayan giyilebilir teknoloji tasarımları ve sistemleri moda içerisinde kavramsal olarak yerini almıştır (Kabukçu, 2018, s. 145). Farklı disiplinleri barındıran akıllı tekstiller katma değeri yüksek ürünler medikal tekstiller, askeri tekstiller, iç mekan tekstilleri ve akıllı giysiler gibi çok geniş alanda yaşamı kolaylaştırabilmektedir.



Şekil 16. Akıllı Örme Tasarımı

Kayna: Seymour (2008).

Akıllı tekstillerin bağımsız bir şekilde hedeflenen görevi yerine getirmelerinde depolama özelliği önemli yer tutmaktadır. Depolama işlevi bilgi, enerji, elektrik, ilaç, koku veya akıllı tekstilden beklenen amaca göre değişebilir. Burada önemli olan, tekstil malzemesi aracılığıyla elde edilen enerjinin verimli şekilde depolanmasıdır. Buna ilişkin olarak, solar paneller, esnek bataryalar, pil ve çipler vb. bu süreçler için geliştirilmiştir. Örneğin, elektrik enerjisini depolayan güç kaynakları, örme kumaş yüzeyine iplik aracılığıyla monte edilebilmektedir. (Şekil 17).



Şekil 17. Akıllı Tekstil, İplik Kapasitörü, (URL-11).

Optik ve iletken akıllı tekstil malzemeleri dokuma, örme ve nakış gibi kumaş yüzeylerine fikir aşamasından somut ürün ortaya çıkma sürecinde rahatlıkla uygulanabildiği görülmektedir (Şekil 18), basınç yoluyla iletişim kurulan akıllı tekstil tasarımları gittikçe önem kazanmaktadır. Akıllı giysilerde malzeme ile yüzeyin birleştirilmesinde tekstil yapısıyla uyum sağlayacak malzeme büyük önem taşımaktadır.

Akıllı tekstil malzemelerine lif ve iplik aşamasında özellik kazandırılacağı gibi dokuma, örme, kaplama ve nakış vb. tekniklerde kullanılmaktadır. İletken iplikler, fotokromik malzemeler ve devre sistemleri fikrin düşünsel aşamada, var olmayan belirsiz bir alanda iken uygulamada tekstil tasarım nesnesinin işlevselliğini kapsamaktadır (Şekil 19-20).



Şekil 18. Akıllı Tekstillerin Uygulama Yöntemi, (URL-12).



Şekil 19.Akıllı Kumaş
Kaynak: Seymour (2008).



Şekil 20.Fotokromik Akıllı İplik ve Örme Tasarımı
Kaynak: İşmal& Yüksel (2016).

Günümüzde araştırma ve geliştirme çalışmaları, teknolojinin hızlı büyümesi ve bilgiye ulaşılabilir olması ile birlikte yaygınlık kazanmıştır. Akıllı tekstiller fonksiyonel özelliklere sahip iplikler ve teknolojinin katkısıyla sensör sistemleri, alıcı ve vericiler, denetleme, uyarı mekanizmalarıyla birçok işlevi yerine getirmektedir. Akıllı tekstil malzemeleri yaratıcı ve işlevsel örme yüzey tasarım sürecine eşlik etmekte, desen aracılığıyla ipliğin doku, boyut, hacim ve fonksiyonel özelliği yaratım sürecine eşlik etmiştir. ‘Bir amaca hizmet eden, işlevselliği olan ürünlerde en iyi tasarımlar ihtiyaçtan doğmaktadır. Yaratıcılık ilk bakışta estetik görünümle, güzellikle zihinde bağlantı kursa da, işlevsellikle doğru orantılıdır.’² Bilgisayar ve elektronik alandaki gelişmeler ile birlikte yaşamı kolaylaştıran akıllı tekstil malzemelerinin endüstride ve günlük yaşamda kullanımı yaygınlaşmaktadır (Şekil 21).



Şekil 21. Fonksiyonel Özelliğe Sahip İplikler ile Üretilen Örme Yapıları, (URL-13).

‘Tekstil teknolojilerindeki gelişmelere paralel olarak insanların yaşam standartlarının yükselmesi sonucu, kumaş ve giysilerden beklentiler sadece sağlamlık, estetik, tasarım ve modaya uygunluk olmaktan çıkmıştır. Yoğun çalışma saatleri dışındaki serbest zamanlarda da kendisini rahat hissetmek isteyen günümüz insanı, giysilerden farklı beklentiler içerisindedir ve bu bağlamda giysi konforu büyük önem taşımaktadır.’³ Son yıllarda değişen yaşam döngüsüyle değişen koşullar giyimin örtünmeden fazlası olduğunu göstermiş, kullanıcı konforunu arttıran giysi tasarımları örme teknolojisiyle yeniden yorumlanarak akıllı tekstil malzemeleri tekstil yapılarına uygulanmaktadır (Şekil 22-23).

²Önlü, N. (2010). Tasarımda Yaratıcılık ve İşlevsellik Tekstil Tasarımındaki Konumu. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3(1), 88

³(Marmaralı, Özdil, Kretschmar, & Gülsevin , 2006)Giysilerde Konforu Etkileyen Parametreler.

Tekstil ve Konfeksiyon, 16(4), 241.



Şekil 22.Örme Akıllı Tekstil Koleksiyonu, (URL-14).



Şekil 23.Fonksiyonel Örme Eldiven, (URL-15).

Örme kumaş üretiminde Shima Seiki SSR 122 12 gauge atkılı düz örme makinesi ile fonksiyonel özelliklere sahip iplikler kullanılmıştır. Nit örme firmasının desen bölümü kadrosu ile teknik ve üretim aşamaları tamamlanmıştır. Tepar firması tarafından sağlanan t1-t2 ve t3 kodlu fonksiyonel iplikler farklı özellikte olup (Şekil 24-25-26), t-1 vücuttan nemi uzaklaştırıp, bedeni kuru tutmaktadır, t-2 iplik esnek, hızlı kuruma ve dayanıklı özelliğine sahip, t-3 yumuşak tuşe ve beden hareketine uyum sağlayan özelliği ile fiziksel, psikolojik, duyuşal konfor ve hareket serbestliği yaratmak için ideal çözümler sunan ipliklerdir, detaylar Tepar firmasından sağlanan ürün kataloğunda belirtilmiştir (Şekil 27).

Tasarım süreci aşamasında form, doku, malzeme, renk ve örgü tekniği unsurlarıörme kumaş yapısı göz önüne alınarak yapılmıştır. Desen tasarımı; nokta, çizgi, doku öğeleri ile denge, bütünlük, tekrar ve zıtlık prensipleri ve jakar örgü tekniği birleştirildi (Şekil 28-29) Örme makinesinde yapılan uygulamalar sonucunda desen kompozisyonu belirlenmiş, kumaş zemininde beyaz renk fonksiyonel iplik ve yüzeyde doku özelliğine sahip siyah iplik atkılı düz örme makinesinde çalışılmıştır. İlmek yapısının örme kumaş yüzeyinde yaratacağı farklı görsel etkiyi gözlemlemek amacıyla jakar örgü tekniği tercih edilmiştir

Çalışma içerisinde fonksiyonel özelliklere sahip iplikler, yaratıcı yüzey tasarımlara fonksiyonel özellik kazandırmak amacıyla tercih edilmiştir. ‘tekstil alanında sanatsal yaklaşımlarla işlevsellik, estetik ile de tasarım felsefesi şekillenmiş, farklı malzeme seçimi ve yaratıcılıkla formun sınırları zorlanmıştır.’⁴Bu noktada yaratıcı örme yüzey tasarımları deneysel olarak gerçekleştirilmiştir.

	Fabric made with COOLMAX® CORE technology transports moisture away from the body to keep the wearer cool and dry, helping to optimize performance.	Textured	Dtex	83F48 167F96	

Şekil 24.T1 Tepar Firması Fonksiyonel İplik Katalog Bilgisi.

⁴Gürcüm, B. H., Seçim, E., Arslan, P., Bulat, F., Kuç, E., & Yıldırım, Ş. (2016). Tekstil Tasarımında Yenilikçi Malzemelerin Keşfi: Ahşap Tekstiller. İdil Sanat ve Dil Dergisi, 5(26), 1718.

	VELOX® PBT Stretch Yarns Polybutylene terephthalate (PBT) Elastic, soft and resistant and takes dye well, even when blended with other types of fibers. • Chlorine resistant • Quick drying • Longer-lasting fabrics	Textured	Dtex	22F9 55F24 78F24 156F48 330F96 660F192	

Şekil 25.T2 Tepar Firması Fonksiyonel İplik Katalog Bilgisi.

	DISCAT® is mélange yarns are the ideal way to create multicolored fabrics with a one-step dyeing process. These mélange yarns are the perfect solution for making soft and comfortable on-trend sports and fashionwear.	Textured	Dtex	110F144 167F144 330F96 660F192	

Şekil 26.T3 Tepar Firması Fonksiyonel İplik Katalog Bilgisi.



Şekil 27.Tepar Firması Fonksiyonel İplik Sertifikaları.



Şekil 28.Yüzey Doku Özelliğine Sahip Siyah Renk Desen İpliği.



Şekil 29.Desen Taslakları.

Örme yüzey tasarımında jakar desen ipliği sabit, zeminde fonksiyonel iplikler değişken olarak (Şekil 30) atkılı düz örme makinesinde tüm iplik denemelerinde makine ayarları sabit şekilde ayrı ayrı örülmüştür. T1-T2-T3 fonksiyonel iplikler örme yüzeyinde belirgin değişiklikler meydana getirmemiş sadece parlaklık değişiklikleri gözlemlenmiş ve ilmek genişliği, kumaş yoğunluğu, hacmi, yumuşaklık ve sertlik örme kumaş dokusunda belirleyici olmuştur. Deneysel yaklaşım ve tasarım odaklı yapılan çalışmada, yenilik arayışı ile yaratıcı tasarım süreci sorular içermektedir. Orijinal fikirler içeren örme tasarım ürünleri işlevsellik ile yaratıcı cevaplar ortaya çıkarabileceği, daha önce deneyimlenmemiş fikirlerin malzeme aracılığıyla bir amaca hizmet edebileceği ortaya konulmaya çalışılmıştır.



Şekil 30.T-1, T-2ve T-3Fonksiyonel İplikler ile Oluşturulan Örme Kumaş Yüzeyi.

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bilim, teknoloji ve tekstil hammaddelerinde meydana gelen gelişmeler ile yenilikçi malzemelerin tekstil ürün gruplarında kullanımı günümüzde yaygınlaşmaktadır. Yaratıcı ve yeni tasarımlar ortaya çıkaran örme teknolojisinin endüstriye önemli katkıları bulunmaktadır. Tekstil tasarımı farklı kullanıma yönelik malzeme, fikir, üretim teknikleri ve teknolojiden beslenmektedir. Akıllı tekstil malzemeleri askeri, uzay ve medikal alanlarda öncelikle gündeme gelmiş, değişen yaşam şartları ve tüketici ihtiyaçlarıyla yenilikçi tekstil ürünlerinde önemli rol oynamaya başlamıştır. İplik tasarımlarında kaydedilen gelişmeler, giysiden ev tekstiline geniş bir ürün yelpazesinde fonksiyonel tasarımların gelişmesine katkı sağlamaktadır. Gündelik yaşamlarımız yoğun teknoloji ile birlikte değişirken, konfor kavramı tekstil tasarım ürünleriyle iç içe geçtiği gözlenmektedir. Akıllı tekstiller geliştirilen malzemeler ile tekstil ürün tasarımları çeşitlenirken, son yıllarda örme tasarımlarında kullanımının genişlediği görülmektedir.

Fonksiyonel iplikler yaratıcı tasarımlar ortaya çıkarmaktadır. Örgü yapısı, desen formu ve siyah desen ipliği bütün örme yüzeylerinde sabit, tek değişken zemin iplikleridir. Akıllı iplik yüzeyinde hareket bulunmadığından dolayı doku farklılıkları daha net ortaya konulmaktadır.

Çalışmada yaratıcı, yenilikçi ve fonksiyonel örme kumaş tasarım arayışı, çıkış noktası olmuştur. Örme tasarımında akıllı tekstil malzemeleri, örgü yapısı ve kullanım alanı göz önünde bulundurularak tasarım ve üretim

düzenlemeleri gerçekleştirilmiştir. Deneyisel yaklaşım ile oluşturulan kumaş çalışmalarında, estetik yaklaşımla akıllı tekstil tasarımların örme koleksiyonlarında yer alabileceği gösterilmiştir. Buradan hareketle geleceğin giysi tasarımlarında fonksiyonel tekstil, moda ve akıllı giysilerin yaygınlaşmasında örme tasarımları rol oynayabilecektir.

KAYNAKÇA

Kitaplar

1. Brown, C. (2013). *Knitwear Design*. (P. Jones, Dü.) London: Laurence King Publishing.
2. Mondal, M. (2014). *Smart Textiles of Photochromic, Thermochromic, Ionochromic and Electrochromic Molecular Switches*. S. Billah içinde, *Textile History, Properties and Performance Applications* (s. 189). New York: Nova Science Publishers.
3. Seymour, S. (2008). *Fashionable Technology The Intersection of Design, Fashion, Science, and Technology*. Vienna, Austria: Holzhausen Druck & Medien GmbH.
4. **MAKALELER**
5. Cireli, A., Kutlu, B., Onar, N., & Erkan, G. (2006). Tekstilde İleri Teknolojiler. *Tekstil ve Mühendis*, 13(61), 7.
6. Çukul, D. (2013). Teknik İpliklerde Son Yıllardaki Gelişmelere Örnekler. *Tekstil ve Mühendis*, 20(91), 51-60.
7. Erol, A. D., & Çetiner, S. (2017). Giyilebilir Elektronik/Akıllı Tekstiller ve Uygulamaları. *KSU Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 20(1), 2.
8. Gezer, Ü. (2019). Çağdaş Sanat ve Tasarım Eğitiminde Görsel Tasarım Öğeleri ve ilkeleri. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(40), 603.
9. Gök, M. O., Karagöl, İ., & Şekkeli, M. (2019). Piezo Uygulamalı Akıllı Tekstil Uygulaması. *Mühendislik Bilimleri ve Tasarım Dergisi*, 7(2), 371.
10. Gürcüm, B. H., Seçim, E., Arslan, P., Bulat, F., Kuç, E., & Yıldırım, Ş. (2016). Tekstil Tasarımında Yenilikçi Malzemelerin Keşfi : Ahşap Tekstiller. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 5(26), 1718.
11. İşmal, Ö. E., & Yüksel, E. (2016). Tekstil ve Moda Tasarımına Teknolojik Bir Yaklaşım: Akıllı ve Renk Değiştiren Tekstiller. *Yedi, Sanat Tasarım ve Bilim Dergisi*, 0(16), 96.
12. Kabukçu, E. (2018). Tüketici Odaklı Akıllı Giysi Tasarımı İçin Yeni Bir Bütünleşik Model Önerisi. *Mühendislik Bilimleri ve Tasarım Dergisi*, 6(0), 145.
13. Kayacan, O., & Bulgun, E. Y. (2012). Akıllı Tekstiller ve Elektrikli İleten Tekstil Esaslı Malzemeler. *Tekstil ve Mühendis*(58), 30.
14. Marmaralı, A., Özdi, N., Kretschmar, S. D., & Gülsevin, N. O. (2006). Giysilerde Konforu Etkileyen Parametreler. *Tekstil ve Konfeksiyon*, 16(4), 241.
15. Önlü, N. (2010). Tasarımda Yaratıcılık ve İşlevsellik Tekstil Tasarımındaki Konumu. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 88-90.
16. Özkendirci, B. B. (2012). Çözümlü Örmecilikte İplik Değişkenleri Konusunda Görüş ve Değerlendirmeler. *Sanat Dergisi*, 0(21), 34-35.

Tez & Projeler

1. Balcı, H. (2006). *Akıllı (Fonksiyonel) Tekstiller, Seçilmiş Kumaşlarda Antibakteriyel Apret ve Performans Özellikleri*. Yayınlanmış Yüksel Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi.
2. Coşkun, E. (2007, 12 28). *Akıllı Tekstiller ve Genel Özellikleri*. (Y. Y. Üniversitesi., Dü.)
3. Erdem, D. (2011). *Örme Makinelerinin Teknoloji ve Tasarım Parametreleri Arasındaki İlişkilerin Araştırılması*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi.
4. Gök, M. O. (2016, Mayıs). *Elektronik Tekstiller Alanında Kullanılan Devre ve İletken Materyallerin Dokuma Kumaş Yapısına Entegrasyonu*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi.
5. Kayacan, O. (2008). *Akıllı Giysiler Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi.

6. Özkan, E. T. (2013, 01 14). *Aktif Spor Giyimde Kullanılan Bazı Örmeye Kumaş Yapılarının Isı ve Nem Transferi Özelliklerinin İncelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi.
7. Tanyer, S. (2019, Haziran). *Atkılı Örmeye Teknolojisindeki Yeniliklerin Giysi Tasarımına Etkilerinin İncelenmesi: Dİkışsiz Kadın Giysi Tasarımı Örneği*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Teknik Üniversitesi.
8. Yun, H. (2014, May). 3D Machine Knitting: Composite Form and Illumination. *The degree of Master of Art and Design*. (A. U. Technology, Dü.)

Elektronik Kaynaklar

1. URL-1 <https://www.oftso.org.tr/i/54/sektor-raporlari> (Erişim Tarihi: 22.05.2022)
2. URL-2 <https://www.wks-cifra.com/sportswear> (Erişim Tarihi: 19.05.2022)
3. URL-3 <https://www.stoll.com/en/fashion/trend-collection/archive/> (Erişim Tarihi: 03.02.2022)
4. URL-4 <https://www.shimaseiki.com/product/category/fashion/sample/> (Erişim Tarihi: 20.03.2022)
5. URL-5 <https://www.stoll.com/en/fashion/trend-collection/archive/> (Erişim Tarihi: 01.04.2021)
6. URL-6 <https://www.stoll.com/en/fashion/trend-collection/archive/> (Erişim Tarihi: 20.05.2022)
7. URL-7 <https://www.stoll.com/en/fashion/trend-collection/archive/> (Erişim Tarihi: 15.04.2021)
8. URL-8 <https://www.knittingindustry.com/creative/rca-wip-show-ma-textiles-students-showcase-their-innovative-knits/> (Erişim Tarihi: 25.05.2022)
9. URL-9 <https://www.knittingindustry.com/creative/researchers-at-mit-media-lab-develop-knitted-keyboard-ii/> (Erişim Tarihi: 24.05.2022)
10. URL-10 <https://www.knittingindustry.com/creative/new-textiles-for-the-new-normal-a-collaboration-between-santoni-shanghai-and-studio-eva-x-carola/> (Erişim Tarihi: 24.05.2022)
11. URL-11 <https://www.textiletechnology.net/technical-textiles/news/ncsu-yarn-shaped-supercapacitors-for-smart-textiles-32005> (Erişim Tarihi: 27.05.2022)
12. URL-12 <https://www.textiletechnology.net/technical-textiles/trendreports/titv-embroidery-technologies-for-the-production-of-smart-textiles-31447> (Erişim Tarihi: 28.05.2022)
13. URL-13 <https://www.shimaseiki.com/product/category/industrial/sample/> (Erişim Tarihi: 01.06.2022)
14. URL-14 <https://www.stoll.com/en/fashion/trend-collection/archive/> (Erişim Tarihi: 01.03.2021)
15. URL-15 <https://www.shimaseiki.com/product/category/industrial/sample/> (Erişim Tarihi: 01.06.2022)

Subject Area
Education Management

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 101
PP: 2786-2794

Arrival
08 July 2022
Published
31 August 2022
Article ID Number
63964
Article Serial Number
24

Doi Number
<http://dx.doi.org/10.29228/sssj.63964>

How to Cite This Article
Parlaklı, M. B. & Parlaklı, B. (2022). "Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri"
International Social Sciences Studies Journal,
(e-ISSN:2587-1587)
Vol:8, Issue:101; pp:2786-2794



Social Sciences Studies Journal is
licensed under a Creative Commons
Attribution-NonCommercial 4.0
International License.

Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Teachers' Views on the Communication Skills of School Principals

Mehmet Bahattin Parlaklı¹  Bedia Parlaklı² 

¹ Okul Müdürü., Milli Eğitim Bakanlığı Hüseyin Uluğ İlkokulu, Diyarbakır, Türkiye

² Öğretmen., Milli Eğitim Bakanlığı Hüseyin Uluğ İlkokulu, Diyarbakır, Türkiye

ÖZET

İletişimin okul kültüründe vazgeçilmez bir yeri ve önemi olduğundan, okul örgütünün teşkilat biriminde en üstte bulunan okul müdürlerinin iletişim konusundaki becerilerinin son derece önemli olduğu görülmüş ve öğretmenlerin okul müdürleriyle olan iletişimlerinin araştırılması uygun bulunmuştur. Yapılan çalışmada Diyarbakır il merkezindeki dört merkez ilçede (Kayapınar, Yenişehir, Bağlar ve Sur) resmi okulöncesi eğitim kurumlarında görevli bulunan okulöncesi öğretmenlerinin okul müdürlerine ilişkin iletişim becerileri araştırılmıştır. Araştırma nitel araştırma yönteminin durum çalışması deseniyle tasarlanmıştır. Araştırmada, okul müdürlerinin iletişim becerilerini incelemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşleri incelenmiş ve elde edilen bulgular ışığında değerlendirmeler yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İletişim, Eğitim, Okul Müdürleri

ABSTRACT

Since communication has an indispensable place and importance in school culture, it was seen that the communication skills of the school principals, who are at the top of the organizational unit of the school organization, are extremely important and it was found appropriate to investigate the communication of the teachers with the school principals. In this study, the communication skills of preschool teachers working in official preschool education institutions in four central districts (Kayapınar, Yenişehir, Bağlar and Sur) in Diyarbakır city center regarding school principals were investigated. There search was designed in the case study pattern of the qualitative research method. In the research, a semi structured interview form developed by the researcher was used to examine the communication skills of school principals. As a result of the interviews, the opinions of the teachers on the communication skills of the school principals were examined and evaluations were made in the light of the findings.

Keywords: Communication, Education, School Principal

1. GİRİŞ

Problem Toplumsal bir varlık olarak insan belirli bir dil içine doğar. Dil, kültür ve medeniyete giden en önemli araçlardan biridir. İletişimin olmazsa olmazı olan dil sayesinde insanlar belirli topluluklar içinde kültürler, medeniyetler inşa etmiş ve duygu düşüncelerini ortaya koyduğu pek çok başarılar sağlamıştır. Günümüzde de iletişim teknolojilerinde ortaya çıkan çok sayıda araç geliştirilmiştir. Bu araçlar sayesinde bilgi kaynaklarının çeşitliliği ve bunun doğurduğu toplumsal ilerlemeye öncülük eden bilimsel başarılar sağlanmıştır. Hem bireysel hem de sosyal bir ihtiyacı ortaya koyan iletişim iki veya daha fazla kişinin bilgiyi, düşünceleri ve tutumları aralarında paylaşması ile gerçekleşir. "Benim gördüğümü sen de görüyor musun?" sorusuna cevap olarak her zaman ve hep bir ağızdan "evet" diyebilseydik, belki de beğenide, düşüncede, beklentide, yargıda, sevinçte, hüznünde çeşitlilikleri yaşamayan yaratıklar olurduk. Aynı tabloyu izler, farklı duyguları yaşarız; aynı şiiri okur farklı duygu zenginliklerine; belki de farklı hazlara farklı hüzünlere koşarız. İletişim olgusu da pek çok kişi tarafından çok farklı yönleri önemsenerek, çok farklı biçimlerde açıklanmıştır (Ergin, 2008: 6,7). İletişim, örgüt veya toplum içinde yer alan kişilerin anlaşması için temel bir unsurdur. Etkili iletişim becerileri, her türlü insan ilişkisinde ve her türlü meslek alanında ilişkileri kolaylaştırıcı olabilmektedir. Özellikle insanlarla daha fazla bir arada olunması gereken meslek alanlarında çalışanların iletişim becerilerine daha fazla hakim olmaları gerekmektedir (Korkut, 2005: 143). Toplumun gelişmesinde en etkili kurumlardan birisi de okuldur. Okul, birey ve gruplar arasında oluşan veya oluşturulan iletişim yumağından ibarettir. Özellikle okul kültürünün oluşmasında iletişim büyük bir rol oynamaktadır. Okul kültürü içinde bulunan yöneticilerin kurumsal olarak hedeflerine ulaşmak, etkili kararlar almak ve eşgüdüm sağlamak için doğru değerlendirme süreçleri içinde bulunması gerekmektedir. Okul kültürü olarak okulun içinde yerine getirilmesi gereken en önemli konuların başında yönetici ve öğretmenlerin iletişim ağı içinde sağlıklı bir koordinasyon içinde olması gelmektedir. Okul yöneticilerinin amaçları 2 belirlemek, görevleri düzenlemek, çalışanları motive etmek, sonuçları gözden geçirmek ve karar almak sağlıklı iletişim olmadan elde edilemez. Etkili iletişimin temel öğeleri arasında bireyi kabul etmek, etkin bir şekilde dinlemek ve empati kurmak unsurlarının olduğu söylenebilir. Empati, "Bir insanın kendisini karşısındaki insanın yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamasıdır" (Dökmen, 2000: 135). İletişim

becerileri, kişinin haklarını, gereksinimlerini, memnuniyetini ya da yükümlülüklerini giderirken; diğer kişilerin benzer haklarına, gereksinimlerine ve memnuniyetine zarar vermemesi temelinde başkalarıyla özgür ve açık iletişim kurabilmesidir. Bu nedenle etkili bir iletişim empatiyi içinde barındırmaktadır. Yönetici, yaşamının her döneminde başkalarıyla ilişki kurmak zorundadır. Yöneticinin okulda başarılı olabilmesi kendisini, başkalarını anlayabilmesine ve kabul etmesine bağlıdır. Öncelikle yöneticiler günlük yaşamlarında diğer meslektaşlarının görüş ve düşüncelerine saygılı olmalıdırlar. Yöneticiler empatiyi ön plana almalı ve olaylara onların bakış açısıyla bakmalı ve kendisini karşısındaki öğretmenin yerine koymalıdır. Bu ise hoşgörü ve demokrasi toplumu oluşumu açısından oldukça önemlidir. Bu amaçla yöneticiler tarafından geliştirilen iletişim becerileri kullanılması hem öğretmenlere ve diğer meslektaşların yaşamına zenginlik ve saygınlık getirecek, hem de tüm okulda çalışan kişiler arasında sağlıklı bir ilişkinin oluşmasını sağlayacaktır (Yüksel, 2004: 341 - 354). Okulda müdür-öğretmen iletişiminin niteliği, okulun yıllık hedef ve planlamalarının gerçekleştirilmesinde belirleyici bir unsurdur. İletişimin okul kültüründe vazgeçilmez bir yeri ve önemi olduğundan, okul örgütünün teşkilat biriminde en üstte bulunan okul müdürlerinin iletişim konusundaki becerilerinin son derece önemli olduğu görülmüş ve öğretmenlerin okul müdürleriyle olan iletişimlerinin araştırılması uygun bulunmuştur. Yapılan çalışmada Diyarbakır il merkezindeki dört merkez ilçede (Kayapınar, Yenişehir, Bağlar ve Sur) resmi okulöncesi eğitim kurumlarında görevli bulunan okulöncesi öğretmenlerinin okul müdürlerine ilişkin iletişim becerileri araştırılmıştır. Bu araştırmanın, uygulama içerisinde bulunan öğretmen, yönetici ve bu konuda araştırma yapacak olan araştırmacılara ışık tutacağı ümit edilmektedir.

Bu araştırmanın amacı, okulöncesi eğitim kurumlarında görevli bulunan okul müdürlerinin öğretmen görüşlerine göre iletişim becerilerini incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır.

- ✓ Okul müdürleri iletişim sırasında nasıl bir dil kullanır?
- ✓ Öğretmenler okul müdürleriyle iletişime geçerken nasıl hisseder?
- ✓ Okul müdürleri daha çok hangi iletişim araçlarını tercih eder?
- ✓ Okul müdürleri iletişim araçlarını kullanırken sesli ve görsel öğelerden yararlanır mı?
- ✓ Okul müdürleri iletişim sırasında etkin bir dinleme yapar mı?
- ✓ Okul müdürleri iletişim sırasında empatik iletişim kurar mı?
- ✓ Okul müdürlerinin iletişimde geri bildirimleri nasıldır?
- ✓ Okul müdürlerinin iletişim becerilerini geliştirmelerine ilişkin öneriler nelerdir?

İletişim her alanda önemli olduğu gibi eğitim alanında da büyük öneme sahiptir. Bu nedenle eğitimin en önemli parçalarından biri olan okul müdürlerinin iletişim becerileri incelenmiş olup, bu inceleme öğretmen görüşlerine göre yapılmıştır. Araştırma İletişimin eğitimdeki yerini de ortaya koymakta ve okul müdürlerinin iletişim becerilerinin okul kültürüne olan etkisini açıklamaktadır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmayla ilgili kavramlar kuramsal olarak açıklanmıştır. İletişim konusunda kaynaklarda çok çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır. Araştırmamızda iletişim, iletişimin öğeleri, iletişim türleri ve okul yöneticilerinin iletişim becerilerine yer verilecektir.

2.1. İletişim

Türk Dil Kurumuna göre iletişim; ‘duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme, iletişim’ dur (TDK, 2022). İletişim; karmaşık, simgesel, hem kapsam hem de ilişki boyutu olan etkileşimsel bir süreçtir (Aydın, 2018: 127). İnsanlar arası bir duygu ve düşünce alışverişi olarak nitelendirebileceğimiz iletişim, insanlığın varoluşuyla başlamış ve tarihi süreç içerisinde insan hayatının en belirgin özelliği olmuştur. İnsan çevresiyle sürekli iletişim halinde olma gereksinimi duyan bir canlıdır (Aytekin, 2022: 1).

2.2. İletişimin Öğeleri

Aydın’ a göre, iletişim sürecinde yer alan öğeler; kaynak, ileti, kanal, alıcı ve dönüttür. Aydın, iletişim öğelerini şu şekilde açıklamaktadır;

Kaynak: Hedeflediği kişi ya da grupta davranış değişikliği oluşturmak amacıyla iletişim sürecini başlatan kişidir.

İleti: İletişim sürecinde, kaynağın alıcıyla paylaşmak istediği düşünce, duygu ve davranışları temsil eden simgelerdir.

Kanal: İletişim sürecinde kaynağın, amaçları doğrultusunda alıcıya gönderdiği iletiyi taşıyan, nakleden ortam, yöntem ve tekniklerdir.

Alıcı: Kaynağın gönderdiği iletilerin hedefi olan kişi ya da kişilerdir.

Dönüt: Alıcıya gönderilen iletilerin alınıp alınmadığını, alındı ise, anlaşılıp anlaşılmadığını ya da ne kadar anlaşıldığını gösteren alıcıdan kaynağa iletilen tepkilerdir (Aydın, 2018: 127,128).

2.3. İletişim Türleri

Özdemir, iletişimin, sözlü, sözsüz ve yazılı olmak üzere üç türü bulunduğunu ifade etmiş ve şu şekilde açıklamıştır;

Sözlü İletişim, mesajın kaynak kişi tarafından sözel olarak alıcı ya da alıcılara iletilmesi şeklinde tanımlanabilir. Sözlü iletişimin üstünlüğü, hızlı olmasıdır. Örgütsel iletişimde sözlü iletişimin dışında yazılı iletişim de önem taşımaktadır.

Yazılı İletişim, mesajın alıcıya resmi yazı, rapor, duyuru panosu ya da e-posta gibi araçlarla iletilmesi durumudur.

Sözsüz İletişim, mesajın beden hareketleri, jestler, mimikler, bakışlar ve benzeri ifadelerle iletilmesidir (Özdemir, 2021: 187). İletişimin yapısal olarak incelendiğinde formal ve informal iletişimden bahsetmek mümkündür,

Formal İletişim: Formal iletişimde önceden belirlenmiş olan ölçülü ve resmi bir dil kullanılır. Özdemir, hiyerarşik düzen gösteren örgütlerde iletişimin dikey, yatay ya da çapraz olabileceğini belirtmiştir.

Dikey İletişim, örgütsel hiyerarşinin üst kademesinden alt kademelere ya da alt kademelerden üst kademelere doğru yapılan mesaj iletimidir.

Yatay İletişim, benzer örgütsel kademeler arasında yapılan mesaj alışverişidir.

Çapraz İletişim, örgütsel hiyerarşinin farklı kademeleri arasında yapılan bir iletişim biçimidir (Özdemir, 2021: 187) şeklinde açıklamaktadır.

İnformal İletişim: Yapı ve havasının özellikleri yüzünden eğitim örgütlerinde informal iletişim, formal iletişimden daha önemli rol oynar. Böyle örgütlerde kişiler arası ilişkiler, yönetim süreçleri üzerinde derin ve geniş etkiler yapar. Çünkü eğitim öncelikle sosyal ve politik bir girişimdir. Özellikle küçük çaptaki eğitim gruplarında bu ilişkiler sıklaşır ve iletişim formal olmaktan çok informal kanallar ve kapsam aracılığıyla çalışır (Bursalıoğlu, 1979: 153).

2.4. İletişim Engelleri

Kişilerin kurdukları bir iletişim olayında daima açık ya da gizli bir amacın olduğu söylenebilir. Görünüşte amaçsız görünen bir havadan sudan konuşmada bile paylaşma, zaman geçirme, sıkıntıdan uzak kalma gibi birtakım gizli amaçlara rastlanabilir. Öte taraftan bir iletişim bir bilgiyi aktarma, bir durumdan haberdar etme, eğitime, ikaz ya da duygu paylaşımı gibi önemli amaçlar gözetilmiş olabilir. Dolayısıyla etkili bir iletişim etkinliğinde taraflar ya da en azından kaynak kişi açısından iletişim başlatılırken amaçlanan sonuçların elde edilmiş olması beklenir. Şayet o iletişim sürecinde arzulan sonuçlara ulaşılmış ya da en azından taraflarda olumlu bir etki ve doyum sağlanmışsa etkili bir iletişim gerçekleştirildiği söylenebilir. Aksine arzulan sonuçların elde edilemediği, bireylerin doyum elde etmek yerine eksiklik hissi ya da gerginlik yaşadıkları iletişim, başarısız, etkisiz hatta çatışma ile sonuçlanan bir iletişim olmaya mahkumdur (Karaca, 2016: 630,631). Her insan içinde yaşadığı ortamla ilgili bilgi sahibi olmak ister. Güvenilir kaynaklardan bilgi akışının yetersizliği söylentilerin, gerçek dışı bilgilerin yayılmasına yol açar. Huzursuzluğa ve güvensizliğe yol açan iletişim yetersizliği önemli bir iletişim engeli oluşturmaktadır. İletişimde tarafların birbirlerine güven düzeyi önemli bir unsurdur. Karşı tarafın söylediklerinin geçerliliği hakkında kuşku söylediklerine güvenmemeye yol açmaktadır. Karşı tarafın mesajı farklı; eksik ve yanlış anlamasına haliyle anladığı şekliyle karşılık vermesine neden olmaktadır. Kişilerarası iletişimde de örgütle ilgili iletişimde de mesajın açık ve net olmasına özen göstermek gerekmektedir (Çakır, 2020: 678,679).

2.5. Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri

Okul müdürü yönettiği kurumun lideridir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin genel olarak okulun başarısını doğrudan belirleyen önemli bir konumda yer alır. Öğrenme ortamlarının geliştirilmesi, öğrencilerin bireysel farklılıklarının takibi, performanslarının geliştirilmesi ve aynı zamanda bu hedeflerin mimarı olan öğretmenlerin iş barışı ve başarısı konusunda yönlendiren bir yetkinlik içinde bulunmalıdır. Bir toplumun çevredeki değişmelere bağlı olarak değişmesi ve gelişmesi, bireylerin üretme kapasitelerinin artırılması, insan kaynağının geliştirilmesi, üyelerin toplumsal yaşamın gerektirdiği davranışları kazanması eğitim sistemi sayesinde gerçeklemektedir. Eğitim sisteminin en önemli öğelerinin başında okullar gelmektedir. Okulların iyi yönetilmesi, toplumun eğitim amaçlarını

8 gerçekleştirilmesi anlamına gelmektedir. İletişim kavramı, diğer örgütlerin yönetimi için ne kadar anlamlı ve önemli ise birer eğitim örgütü olan okullar için de o kadar anlamlı ve önemlidir. Bu bağlamda okul müdürlerinin iletişim becerileri, okulun toplumsal misyonunu yerine getirmesinde etkili olmaktadır. Okul müdürlerinin görevlerinin birçoğu doğrudan veya dolaylı olarak iletişimle ilgilidir. Bunlardan bir tanesi “Okul müdürü, iletişim ağını kurar, formal ve informal iletişimi sağlar” eklindedir. Okul sisteminde birçok görev ve sorumluluğu olan okul müdürlerinin başarılı olmalarında iletişimin çok önemli bir yer tuttuğu ortaya çıkmaktadır. Okul müdürlerinin yüksek iletişim becerileri vasıtasıyla sistemin içi ve dışındaki unsurlarla sağlıklı iletişim kurabilmesi, örgütün (okulun) amaçlarına ulaşmasına etki edecektir (Çınar, 2010: 4).

2.6. Empatik İletişim

En genel tanımı ile Empati, bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi olarak tanımlanmaktadır. Empatik iletişimin gerçekleşmesinde, karşımızdaki kişiyi işitmek yeterli olmaz. Onun söylediklerini anlamak, düşünmek, etkin bir dinleyici olmak gerekir. Onun duygularını yansıtmaya fırsatı vermek, kendini ifade etme ortamı oluşturulmasında Empatik iletişim gereklidir. Empati kurmak için öncelikle karşımızdaki kişinin bizim gibi bir varlığı, bizden farklı değer yargıları ve inançları olduğunu bilmek ve bunu kabul etmek gerekir. Sağlıklı iletişimin olduğu okullarda; çalışanlar ve yöneticiler arasındaki ilişkiler ve örgütün olumlu iklimi gibi birçok etken, öğretmenlerin işleri ile ilgili memnuniyetlerini büyük ölçüde etkilemektedir (Arslan, 2019). Bu durum okulların amaçlarına ulaşmasında müdürlerin iletişim yeteneklerinin son derece önemli olduğunu göstermektedir.

2.7. Etkin Dinleme

Etkin dinleme, kişinin karşısındakini iletişim esnasında aktif bir şekilde dinlemesine denmektedir. Etkin dinleme sadece sessiz bir şekilde dinlemek değil, doğru bir şekilde dinleyip anlama becerisidir. Dinleme aktif bir süreçtir. Bu sebeple kişi karşısındakini aktif bir şekilde dinlemeli ve anlamlıdır. Sağlıklı bir iletişim için etkin dinlemek oldukça önemlidir. Ayrıca iletişim sosyal bir alışveriş sürecidir. Dolayısıyla kişi eğer dinleyen pozisyonda ise ne anladığını ifade etmesi, gerektiğinde sorular sorması ve geri bildirim vermesi gerekir. Bu nedenle etkin dinleme önem arz etmektedir. Kişiler arasındaki karşılıklı sevgi ve güveni sağlar. Herhangi bir konuyu tüm gerçekleriyle öğrenmeyi ve anlamayı sağlar. İletişim esnasında yaşanacak olan yanlış anlaşılmalara ve kopukluklara etkin dinleme 9 ile en aza iner. Objektif yorumlar yapabilmek için etkin dinleme gereklidir. Anlatılanı anlayarak dinlemeyi sağlar.

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın yöntemi, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve veri analizi açıklanmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yönetiminin durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmada okul müdürlerinin iletişim becerilerini incelemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış açık uçlu görüşme formu kullanılmıştır. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılmasıdır. Yani bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanır. Durum çalışmasının amacı, bir veya birkaç durumu kendi sınırları içinde bütüncül olarak analiz etmektir. Görüşmeler, gözlemler, doküman analizi veri toplama aracı araçlar kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2021: 70-74).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni 2021-2022 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ilinin dört merkez ilçesindeki (Kayapınar, Bağlar, Yenişehir ve Sur) resmi okul öncesi kurumlarında görev yapan okulöncesi öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın evreninde 37 okul öncesi kurumu bulunmakta ve 347 Okul öncesi öğretmeni görev yapmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 15 okulöncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu Diyarbakır ilindeki dört merkez ilçeden (Kayapınar, Bağlar, Yenişehir ve Sur) resmi 5 ayrı okulöncesi eğitim kurumundan 3 er öğretmen olarak seçilmiştir. Nitel çalışmada amaç genelleme değil, bütüncül bir resim elde etmektir. Nitel çalışmada çalışılan konuyu derinlemesine ve tüm olası ayrıntıları ile incelemeyi amaç edinmektedir. Nicel çalışmada sayısal analizler örneklem büyüklüğünü belirlemede önemli rol oynarken, nitel araştırma da ise örneklem büyüklüğünü belirlemede dikkate alınması gereken birkaç ilke vardır: araştırmanın odağı, veri miktarı ve kurumsal örnekleme. (Yıldırım ve Şimşek, 2021: 116- 122)

3.3. Veri Toplama Araçları

Okulöncesi eğitimi kurum müdürlerinin iletişim becerilerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesinde araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları hazırlanmadan önce, araştırma konusu ile ilgili alan yazın taraması yapılmıştır. Görüşme formunda yer alması düşünülen sorular belirlenmiş ve okulöncesi öğretmenlerine 8 sorudan oluşan görüşme formu hazırlanmıştır. Bu soruların amaç, anlam ve kapsam açısından değerlendirilmesini yapmak amacıyla uzman görüşü alınmıştır. Bu aşamalardan sonra elde edilen bilgilerden yararlanılarak forma son hali verilmiş, oluşturulan görüşme soruları araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Görüşme formu, araştırmacı tarafından 4 Nisan 2022 – 29 Nisan 2022 tarihleri aralığında uygulanmış ve araştırmacı tarafından toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler araştırmacı tarafından değerlendirilerek yorumlanmış ve okul müdürlerinin iletişim becerileri hakkında bilimsel sonuçlara ulaşmaya çalışılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanan bu araştırmada “içerik analizi” yapılmıştır. Veriler dört aşamada analiz edilmiştir: 1. Verilerin kodlanması, 2. Kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, 3. Kodların ve temaların düzenlenmesi, 4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2021: 251). Analiz sürecinde öncelikle, görüşme formları üzerinde çözümlemeler yapılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinin analizinde, ifadelerin benzerliğine göre gruplamalar yapılmıştır. Çözümlemelerde görüşüne başvuru alan öğretmenlere kod numarası verilmiş ve öğretmenler ‘Ö1, Ö2... Ö15’ şeklinde kodlanmıştır. Elde edilen veriler sayısallaştırılarak frekans olarak ifade edilmiş ve tablolastırılmıştır. Araştırmada geçerliği sağlamak için, öğretmenlerin görüşleri kodlanmış ve kodlamalar görüşmelerdeki doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Kodların ve temaların anlamlı bir bütün oluşturması araştırmacı tarafından sürekli olarak değerlendirilmiştir. Görüşleri alınan öğretmenlerle tekrar görüşülmüş ve bulgular paylaşılmış ve gerçekçi bulunmuştur.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma probleminin çözümü için toplanan verilerin, yöntem bölümünde açıklanan tekniklerle çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgularla, bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

Tablo 1. Okul Müdürlerinin İletişim Sırasında Kullandıkları Dile İlişkin Bulgular

Kod sıra no	Kodlanmış iletişim dili	f
1	Formal iletişim dili (Ö3,Ö4,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12)	6
2	İnformal iletişim dili (Ö13, Ö14)	2
3	Konuşmanın gidişatına göre iletişim dili kullanma (Ö1,Ö2,Ö7,Ö8,Ö15)	5
4	Ölçülü iletişim dili kullanma (Ö5,Ö6,Ö13,Ö14,Ö3,Ö8,Ö12,Ö15)	8
5	Esprili iletişim dili (Ö8)	1
6	Saygılı iletişim dili (Ö5,Ö11)	2
7	Gerektiğinde jest ve mimik kullanma (Ö1,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö9,Ö10,Ö15)	8
8	Sade iletişim dili (Ö1, Ö11)	2
9	Nazik dil kullanma (Ö1,Ö3, Ö14)	3

Ö; kodlanmış öğretmen

Okul müdürlerinin iletişim sırasında nasıl bir dil kullandıkları incelendiğinde, kodlanmış 9 farklı durum ortaya çıkmıştır. İfade sıklıklarına göre, okul müdürlerinin iletişim sırasında nasıl bir dil kullandıklarına dair bulgular şunlardır, “Ölçülü iletişim dili” (f=8), “Gerektiğinde jest ve mimik kullanma” (f=8), “Formal iletişim dili” (f=6), “Konuşmanın gidişatına göre iletişim dili kullanma” (f=5), “Nazik dil kullanma” (f=3), “Sade iletişim dili” (f=2), “saygılı iletişim dili” (f=2), “İnformal iletişim dili” (f=2), “Esprili iletişim dili” (f=1). Öğretmenlerin görüşlerine göre; Ölçülü iletişim dili kullanma, Gerektiğinde jest ve mimik kullanma, Formal iletişim dili ve Konuşmanın gidişatına göre iletişim dili kullanma okul müdürlerinin iletişim sırasında sıkça kullandıkları dil olduğu görülmektedir. Kodlanmış olan durumları destekleyen öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir,

“Toplantıların olduğu zamanlarda formal dil, toplantı dışında ise informal dil kullanıyor. Duruma göre değişkenlik gösteriyor. Anlayışlı, sevecen ve esprili bir dil kullanıyor (Ö8).” “Gereken durumlarda formal, gereken durumlarda informal dil kullanmaktadır. Jest ve mimiklerini doğru şekilde kullanır. Kendini ifade etmede çok iyi (Ö7).” “Formal dil kullanır genelde. Etkili ve konunun önemine göre uygun jest ve mimiklerini kullanır (Ö4).” “Formal dil kullanır. Ses tonu nazik şekilde olur. Aramızdaki mesafe olması gerektiği kadar olur. Sert bir mizacı yoktur (Ö3).” “Gerekli gördüğü durumlarda formal ya da informal olarak değişir. Konuşmanın gidişatına göre uygun olarak kullanır (Ö2).”

Tablo 2. Öğretmenlerin okul müdürleriyle iletişime geçilirken nasıl hissettiklerine ilişkin bulgular

Kod Sıra No	Kodlanmış İletişime Geçerken Hissedilen Duygular	f
1	Rahat (Ö14, Ö12, Ö11, Ö2, Ö1)	5
2	İyi (Ö10, Ö3)	2
3	Stressiz (Ö4)	1
4	Arkadaş gibi (Ö5)	1
5	Öğretmen gibi (Ö6, Ö5)	2
6	Ölçülü rahatlık (Ö15)	1
7	Saygı (Ö8, Ö7)	2
8	Sakin (Ö9)	1
9	Samimi (Ö13)	1
10	Anlaşıldığını (Ö10)	1

Öğretmenlerin okul müdürleriyle iletişime geçerken nasıl hissettikleri incelendiğinde, kodlanmış 10 farklı durum ortaya çıkmıştır. İfade sıklıklarına göre, öğretmenlerin okul müdürleriyle iletişime geçerken hissettiklerine dair bulgular şunlardır, “Rahat” (f=5), “İyi” (f=2), “Öğretmen gibi” (f=2), “Saygı” (f=2), “Stressiz” (f=1), “Arkadaş gibi” (f=1), “Ölçülü rahatlık” (f=1), “Sakin” (f=1), “Samimi” (f=1), “Anlaşıldığını” (f=1). Öğretmenlerin görüşlerine göre; Öğretmenlerin okul müdürleriyle iletişime geçerken sıklıkla hissedilen duyguların, Rahat, İyi, Öğretmen gibi ve Saygı olduğu görülmektedir. Kodlanmış olan durumları destekleyen öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir, “Kendimi rahat bir şekilde ifade ederim (Ö14).” “Okul müdürümle iletişime geçerken sakın hissederim (Ö9).” “Rahat ancak ölçülü bir rahatlık hissederim (Ö15).” “İyi hissederim çünkü beni anladığımı gerçekten dinlediğini bana yansıtır. Bu beni oldukça rahatlatır (Ö10).” “Bazen bir idareci bazen nasihatlerde bulunan bir abi bazen de bir arkadaş gibi (Ö5).” “Müdürüyle iletişim kuran bir öğretmen gibi (Ö6).

Tablo 3. Okul müdürlerinin kullandıkları iletişim araçlarına ilişkin bulgular

Kod Sıra No	Kodlanmış İletişim Yolları ve Araçları	f
1	Yüz yüze iletişim (Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö15)	8
2	Telefonla konuşma (Ö1, Ö3, Ö6, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15)	8
3	Elektronik ortamlar (Ö7)	1
4	Whatsapp (Ö1, Ö3, Ö5, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15)	8
5	Birebir iletişim (Ö1, Ö2)	2
6	Toplu iletişim (Ö1, Ö2)	2
7	Resmi yollar (Ö9)	1
8	Teknolojik araçlar (Ö4)	1

Okul müdürlerinin hangi iletişim araçlarını daha çok kullandıkları incelendiğinde, kodlanmış 8 farklı durum ortaya çıkmıştır. İfade sıklıklarına göre, okul müdürlerinin kullandıkları iletişim araçlarına dair bulgular şunlardır, “Yüz yüze iletişim” (f=8), “Telefonla konuşma” (f=8), “Whatsapp” (f=8), “Birebir iletişim” (f=2), “Toplu iletişim” (f=2), “Elektronik ortamlar” (f=1), “Resmi yollar” (f=1), “Teknolojik araçlar” (f=1). Öğretmenlerin görüşlerine göre; Yüz yüze iletişim, Telefonla konuşma ve Whatsapp okul müdürlerinin sıklıkla kullandıkları iletişim araçları ve iletişim yöntemleri olduğu görülmektedir. Kodlanmış olan durumları destekleyen öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir, “Okul müdürüm daha çok resmi yollarla iletişim kurar (Ö9).” “Küçük bir okul olduğumuzdan yüz yüze ancak iletişim araçları da kullanırız (Ö10).” “Bütün iletişim araçlarına açık olmakla beraber genellikle yüz yüze iletişim tercih ediyor (Ö8).” “Genellikle whatsapp lakin yüz yüze konuştuğumuz da olmuştur (Ö5).”

Tablo 4. Okul müdürlerinin iletişim araçlarını kullanırken sesli ve görsel öğelerden yararlanma durumlarına ilişkin bulgular

Kod Sıra No	Kodlanmış Sesli Ve Görsel Öğelerden Yararlanma	f
1	Sesli öğeleri kullanma (Ö6)	1
2	Görsel öğeleri kullanma (Ö10, Ö9, Ö7, Ö5, Ö4, Ö3)	6
3	Sesli ve görsel öğeleri birlikte kullanma (Ö15, Ö14, Ö13, Ö12)	4
4	Sesli ve görsel öğeleri kullanmama (Ö8)	1
5	Sesli ve görsel öğeler	1
6	Gerekli durumlarda sesli ve görsel öğe kullanma (Ö2, Ö1)	2

Okul müdürlerinin iletişim sırasında sesli ve görsel öğelerden yararlanma durumları incelendiğinde, kodlanmış 6 farklı durum ortaya çıkmıştır. İfade sıklıklarına göre, okul müdürlerinin iletişim sırasında sesli ve görsel öğelerden yararlanmalarına dair bulgular şunlardır, “Görsel öğeleri kullanma” (f=6), “Sesli ve görsel öğeleri birlikte kullanma” (f=4), “Gerekli durumlarda sesli ve görsel öğe kullanma” (f=2), “Sesli öğeleri kullanma” (f=1), “Sesli ve görsel öğeleri kullanmama” (f=1), “Sesli ve görsel öğeleri az kullanma” (f=1). Öğretmenlerin görüşlerine göre; okul müdürlerinin iletişim sırasında sesli ve görsel öğelerden yararlanma durumları daha çok , Görsel öğeleri kullanma, Sesli ve görsel öğeleri birlikte kullanma olarak görülmektedir. Kodlanmış olan durumları destekleyen öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir, “Hem sesli hem de görsel öğelerden yararlanır (Ö15).” “Genellikle kullanmaz (Ö8).” “Yararlanır. Resim, video vb. şeylerden sıklıkla faydalanır. Okulla ilgili durumlarda fikir görsel öğeleri bize sıklıkla sunar (Ö10).” Fazlasıyla. Okul duyurularında bazen eksiklik görsem de görselliğe çok önem verir (Ö5).” “Olması gereken durumda evet (Ö1).”

Tablo 5. Okul müdürleri iletişim sırasında empatik iletişim kurma durumlarına ilişkin bulgular

Kod Sıra No	Kodlanmış Empatik İletişim Becerileri	f
1	Empatik dil kullanma(Ö1,Ö4 Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15)	13
2	Profesyonel iletişim kurma(Ö15)	1
3	Geribildirimle iletişim kurma (Ö14)	1
4	Halden anlayan okul müdürü(Ö5)	1
5	Çözüm yolu bulan okul müdürü(Ö7)	1
6	İnsanları iyi analiz eden okul müdürü (Ö5)	1
7	Karşılıklı empati kurma(Ö2)	1
8	İletişim sırasında okul müdürünün deneyimlerden yararlanması (Ö3,Ö8)	2

Okul müdürlerinin iletişim sırasında empatik iletişim kurma durumları incelendiğinde, kodlanmış 8 farklı durum ortaya çıkmıştır. İfade sıklıklarına göre, okul müdürlerinin empatik iletişim kurma durumlarına dair bulgular şunlardır, “Empatik dil kullanma” (f=13), “İletişim sırasında okul müdürünün deneyimlerden yararlanması” (f=2), “Profesyonel iletişim kurma” (f=1), “Geribildirimle iletişim kurma” (f=1), “Halden anlayan okul müdürü” (f=1), “Çözüm yolu bulan okul müdürü” (f=1), “İnsanları iyi analiz eden okul müdürü” (f=1), “Karşılıklı empati kurma” (f=1). Öğretmenlerin görüşlerine göre; okul müdürlerinin iletişim sırasında çoğunlukla empatik dil kullandıkları görülmektedir. Kodlanmış olan durumları destekleyen öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir, “Tabii ki bu konuda bir şüphem yok (Ö1).” “Hem de nasıl. Halden anlayan, insanı iyi analiz eden bir lider (Ö5).” “Kesinlikle düşünüyorum. Özellikle müdürümüz baba olduktan sonra öğrencilere karşı empati duygusu arttı. Müdürümüzün eşi hamile olduktan sonra hamilelere karşı bakış açısının olumlu değiştiğini düşünüyorum (Ö8).” “Kesinlikle evet. Bir idareci olarak değil kendi öğretmenken olan deneyimlerinden bahsederek olaya bakar (Ö3).”

Tablo 6. Okul müdürleri iletişim sırasında etkin dinleme yapma durumlarına ilişkin bulgular.

Kod Sıra No	Kodlanmış Etkin Dinleme Becerileri	f
1	Geri bildirim verme (Ö15, Ö10, Ö6)	3
2	Talep ve sorulara zaman ayırma (Ö15)	1
3	Anlayışlı bir iletişim kurma (Ö14)	1
4	Göz Kantağı Kurma (Ö14, Ö6)	2
5	Önemsiz konularda dinlememe (Ö11)	1
6	Çözüm üretme (Ö12)	1
7	Teyit ettirme (Ö8)	1
8	Örnek verme (Ö7)	1
9	Beden dili kullanma(Ö6)	1
10	Yaratıcı fikirler sunma (Ö10, Ö5)	2
11	Etkin dinleme yapma(Ö13,Ö14,Ö12, Ö11, Ö10,Ö9,Ö8,Ö7, Ö4, Ö3,Ö2,Ö1)	12
12	Empati kurarak dinleme (Ö8)	1
13	Olumlu okul iklimi yaratma (Ö3)	1

Okul müdürlerinin iletişim sırasında etkin dinleme yama durumları incelendiğinde, kodlanmış 13 farklı durum ortaya çıkmıştır. İfade sıklıklarına göre, okul müdürlerinin iletişim sırasında etkin dinleme yapma durumlarına dair bulgular şunlardır, “Etkin dinleme yapma” (f=12), “Geribildirim verme” (f=3), “Göz kantağı kurma” (f=2), “Talep ve sorulara zaman ayırma” (f=1), “Anlayışlı bir iletişim kurma” (f=1), “Önemsiz konularda dinlememe” (f=1), “Çözüm üretme” (f=1), “Teyit ettirme” (f=1), “Örnek verme” (f=1), “Beden dili kullanma” (f=1), “Empati kurarak dinleme” (f=1), “Olumlu okul iklimi yaratma” (f=1). Öğretmenlerin görüşlerine göre; okul müdürlerinin sıklıkla etkin dinleme yaptıkları görülmektedir. Kodlanmış olan durumları destekleyen öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir, “Konu ne olursa olsun idarecimiz etkin dinleme yapar. Bu konuda bir şüphem yok (Ö1).” “Her konuda dinler. Bence etkin dinliyor. Fakat bazı önemsiz konularda da dinlemiyor olabilir (Ö11).” “Kesinlikle etkin dinleme yapıyor. Konuşma esnasında kelimeleri tekrar ederek doğru anladığını teyit ettiriyor. Konuşma esnasında empati kurduğu karşı taraftan hissediliyor (Ö8).” “Müdürüm etkin dinleme ve iletişim konusunda yüksek becerilere sahiptir. Bu da okul iklimine olumlu yansır. Keşke her okul idarecisinin de bu özellik olsa (Ö3).” “Göz kantağı kurarak, beden diliyle dinlediğini hissettirerek ve geri bildirim vererek (Ö6).”

Tablo 7. Okul müdürlerinin iletişimde geri bildirim verme durumlarına ilişkin bulgular.

Kod Sıra No	Kodlanmış Geri Bildirim Becerileri	f
1	Geri bildirim verme (Ö1,Ö2, Ö4,Ö5,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15)	13
2	Geri bildirimin havada kalması (Ö5)	1
3	Karşılıklı geribildirim verilmesi(Ö3)	1
4	Faydalı geribildirim verme (Ö6)	1
5	Anında geri bildirim verme (Ö10,Ö13)	2
6	Soru cevap şeklinde geribildirim (Ö14)	1
7	Aktif iletişim(Ö8)	1

Okul müdürlerinin iletişim sırasında geribildirim verme durumları incelendiğinde, kodlanmış 7 farklı durum ortaya çıkmıştır. İfade sıklıklarına göre, okul müdürlerinin geri 18 bildirim verme durumlarına dair bulgular şunlardır, “Geribildirim verme” (f=13), “Anında geribildirim verme” (f=2), “Geribildirimin havada kalması” (f=1),

“Karşılıklı geribildirim verilmesi” (f=1), “Faydalı Geribildirim verme” (f=1), “Soru cevap şeklinde geribildirim verme” (f=1), “Aktif iletişim” (f=1). Öğretmenlerin görüşlerine göre; okul müdürlerinin sıklıkla geri bildirim verdikleri görülmektedir. Kodlanmış olan durumları destekleyen öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir, “Faydalı dönütler alıyorum (Ö6).” “Alabiliyoruz. Hem bir olay karşısında hem de yapılacak işler hakkında geri bildirim verir (Ö2).” “Tabii ki. Lakin bazı duyuruların tam gerekli şekilde yapılmadığını yani havada kaldığını düşünüyorum (Ö5).” “Evet kesinlikle geri bildirim yapar (Ö11).” “Müdürümüz dönütleri hemen olur ve kendisi aynı şekilde dönüt bekler (Ö3).”

Tablo 8. Okul müdürlerinin iletişim becerilerini geliştirmelerine ilişkin önerilere dair bulgular

Kod Sıra No	Kodlanmış İletişim Becerilerini Geliştiren Öneriler	f
1	Okul müdürünün daha önce öğretmen olduğunu hatırlaması (Ö11)	1
2	Okul müdürünün önyargısız olması(Ö12)	1
3	Okul müdürünün adaletli olması (Ö12)	1
4	Okul müdürünün empati kurması (Ö12, Ö3)	2
5	Okul müdürünün iletişim engellerinden kurtulması (Ö10)	1
6	Okul müdürün okuldaki personellerle sürekli iletişim kurması(Ö14,Ö13,Ö9,Ö4)	4
7	Okul müdürlerinin sınıf etkinliklerine katılması (Ö8, Ö7)	2
8	Okul müdürünün iletişim konusunda eğitim alması(Ö14,Ö13,Ö10,Ö6,Ö2,Ö1)	6
9	Okul müdürünün mevzuat bilgisini geliştirmesi (Ö5)	1
10	Okul müdürünün liyakat sahibi olması(Ö3)	1
11	Okul müdürünün olumlu okul iklimi oluşturması(Ö3)	1
12	Okul müdürünün öneri gerektirmeyen süper iletişimde olması (Ö15)	1

Okul müdürlerinin iletişim becerilerini geliştirmelerine ilişkin öneriler incelendiğinde, kodlanmış 12 farklı durum ortaya çıkmıştır. İfade sıklıklarına göre, okul müdürlerinin iletişim becerilerini geliştirmelerine ilişkin önerilere dair bulgular şunlardır, “Okul müdürünün iletişim konusunda eğitim alması” (f=6), “Okul müdürünün okuldaki 19 personellerle sürekli iletişim kurması” (f=4), “Okul müdürünün empati kurması” (f=2), “Okul müdürünün sınıf etkinliklerine katılması” (f=2), “Okul müdürünün daha önce öğretmen olduğunu hatırlaması” (f=1), “Okul müdürünün önyargısız olması” (f=1), “Okul müdürünün adaletli olması” (f=1), “Okul müdürünün iletişim engellerinden kurtulması” (f=1), “Okul müdürünün mevzuat bilgisini geliştirmesi ” (f=1), “Okul müdürünün liyakat sahibi olması”(f=1), “Okul müdürlerinin Öğretmenlerin görüşlerine göre; Ölçülü iletişim dili kullanma, Gerektiğinde jest ve mimik kullanma, Formal iletişim dili ve Konuşmanın gidişatına göre iletişim dili kullanma okul müdürlerinin iletişim sırasında sıkça kullandıkları dil olduğu görülmektedir. Kodlanmış olan durumları destekleyen öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir, “ Bir zamanlar kendilerinin de sınıfa ders anlatmaya girdiklerini hatırlasınlar ve öğretmeni yargılamak bunları düşünsünler (Ö11).” “ Devamlı ve süreli olarak eğitimlerin gerçekleşmesi gerekiyor (Ö2).” “ Sık sık okuldaki çalışanlarla bire bir iletişim halinde olunması, iletişim konusunda bilgili olmaları (Ö14).” “ Öneri eksik veya çözümsüz durumlarda başvuru bir yöntemdir. Müdürümüzün iletişim kurarken herhangi bir problem yaşadığını ve eksikliği olduğunu düşünmüyorum (Ö15).” “Empati kurabilmeli, önyargısız ve adaletli olmalı (Ö12).” “ İletişim her zaman karşılıklı ve sürekli devam etmelidir (Ö9).” “Sınıftaki bazı etkinliklere katılım sağlayarak böylelikle öğretmenlerle iletişimini artırabilirler (Ö7).

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın sonucunda Diyarbakır ilinin dört merkez ilçesindeki resmi okulöncesi eğitim kurumlarında görevli okulöncesi öğretmenlerinin, okul müdürlerinin iletişim becerileri üzerine görüşleri araştırılmış ve elde edilen bulguların ışığında yorum ve öneriler geliştirilmiştir.

5.1. Sonuç ve Öneriler

İnsanlar arası iletişimde ses tonu, mesafe, giyim gibi öğeler ilişkilerin nasıl anlaşılması gerektiğini belirler. Kimi okul müdürü öğrenci velisini çalışma masasının hemen önündeki koltukta kabul ederken, kimi müdür veliye daha yakın oturmayı tercih eder. Kimisi de yakınında hiç koltuk bulundurmayarak yakında oturmalarını engeller. Konuşun yanında samimi arkadaşına resmi bir tavır sergileyen okul müdürü o anda kendisine resmi davranılmasını istemekte ve öğretmene gireceği iletişim biçimiyle ilgili ipuçları sunmaktadır (Ergin, 2008: 124). İyi bir iletişimci içinde bulunduğu durumu duyarlılıkla değerlendirirken o duruma uygun düşecek iletişim biçimine karar verir. Başka bir söyleyişle, içinde bulunduğumuz durum gireceğimiz iletişim biçiminin belirleyicisi olmaktadır (Ergin, 2008: 211). Okul müdürlerinin iletişim becerilere dair bulgular sonucuna okul müdürlerinin daha çok ölçülü bir dil tercih ettikleri, gerektiğinde jest ve mimik kullandıkları ve formal iletişimi tercih ettikleri görülmektedir. İnfomal iletişimin daha az tercih edildiği bununla birlikte iletişim dilinin konunun önemine ve konuşmanın gidişatına göre şekil aldığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin okul müdürleriyle rahat bir şekilde iletişime geçtikleri ve genel olarak iletişim sırasında olumlu duygular hissettikleri görülmektedir. İnsanlar iletişimde duygularıyla var olur. Duygusuz

bir iletişim söz konusu olamaz. Aslında her sözcüğün her bakışın ve her minik hareketin bir duygusu vardır. Duygularımız bizi birbirimize yaklaştırır ya da uzaklaştırır. Karşımızdakine ona anladığımız duygusunu vermek iletişimi etkili hale getirecektir. Okul müdürlerinin iletişimi daha çok yüz yüze gerçekleştirdikleri aynı zamanda telefonu da vazgeçilmez bir iletişim aracı olarak kullandıkları anlaşılmaktadır. İletişimde Empatinin ve etkin dinlemenin yeri oldukça önemli bir yere sahiptir. Çoğu zaman yaşadığımız sorunların asıl nedeni sorunlarımızı anlatacak birilerinin hayatımızda olmayışındandır. Dinlemek ve karşımızdakini anlamaya çalışmak iletişimin kalitesini olumlu yönde etkileyecektir. Elde edilen bulgulara göre okul müdürlerinin çoğunlukla Empatik bir dil kullandıkları ve etkin dinleme yaptıkları görülmektedir. Etkin dinlemeleri geri bildirimlerle destekledikleri ve olaylara kendi deneyimlerinden faydalananarak baktıkları anlaşılmaktadır. Okul müdürlerinin iletişim becerilerini geliştirmelerine ilişkin önerilerde çoğunlukla iletişim konusunda eğitim alma üzerinde durulmuştur. Bunun yanı sıra okul müdürlerinin aktif olarak okul personelleriyle sürekli iletişimde olmaları gerektiği ve okul müdürlerinin sınıf etkinliklerine katılmaları gerektiği ifade edilmiştir. Okul müdürünün sınıf etkinliklerine katılımı hem öğretmenleriyle olan bağı güçlendirecek hem de öğretmenlere karşı Empati duygusunu daha etkili hale getirecektir. Hem okul müdürlerinin hem de öğretmenlerin iletişim becerileri konusunda eğitim almaları aynı zamanda okul müdürlerinin sınıf etkinliklerine aktif katılımlarının gerekliliği ön plandadır. Bu durum okul müdürlerinin empati duygularını geliştirecek ve okul iklimindeki iletişim ağını güçlendirecektir. Araştırmamız okul müdürlerinin iletişim becerileri üzerine öğretmen görüşleri alınarak yapılmıştır. Araştırma okul müdürlerinin de kendi iletişim becerilerini değerlendirdikleri daha kapsamlı bir çalışma grubuyla yapılabilir. Bu sayede okul müdürlerinin ve öğretmenlerin konuyla ilgili görüşlerini karşılaştırma imkanı da bulunmuş olur. Sadece okulöncesi kademesinde değil diğer kademelerde de iletişim becerileri hem okul müdürleri, hem öğretmenler, hem veliler hem de öğrenciler açısından incelenebilir. Bir okulun gelişimi ve belirlenmiş amaçlara ulaşması, olumlu bir örgüt iklimini gerektirir. Okul iklimi üzerinde de müdürün niteliği ve yaklaşımları oldukça önemlidir. Bu nedenle okulun başarısı için müdürler kilit bir öneme sahiptir (Arslan, 2021)

KAYNAKÇA

1. Aydın, M. (2018). Eğitim Yönetimi. Ankara: Gazi Yayıncılık.
2. Aytekin, H. (2022). İnsan İlişkileri ve İletişim. Ankara: Pegem Yayıncılık.
3. Bursalıoğlu, Z. (1979). Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış. Ankara: Kadioğlu Yayıncılık.
4. Çakır, M. (2020). Örgütlerde İletişim Sorunlarının Saptanması ve Çözümü İçin Kullanılabilecek Teknikler Üzerine Bir İnceleme. Kocaeli Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme Araştırmaları Dergisi, 12(1), 973-989.
5. Çınar, O. (2010). Okul Müdürlerinin İletişim Sürecindeki Etkililiği. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 26, 267-276.
6. Dökmen, Ü. (2000). İletişim Çatışmaları ve Empati. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
7. Ergin, A. (2008). Eğitimde Etkili İletişim. Ankara: Anı Yayıncılık.
8. Ersoy, E. ve Köşger, F. (2016). Empati: Tanımı Ve Önemi. Osmangazi Tıp Dergisi, 38 (2), 9-17.
9. Karaca, M. (2016). Sosyolojik Perspektifte İletişim. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, (15) 57, 626-648.
10. Karatay, H., Dolunay, S. Ve Savaş, Ö. (2014). Türkçe Öğretmenlerinin Etkin Dinleme ve Dönüt Durumları. Ana Dili Eğitim Dergisi, 2(4), 85-106.
11. Korkut, F. (2005). Yetişkinlere Yönelik Gelişim Becerileri Eğitimi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28, 143-149.
12. Özdemir, M. (2021). Eğitim Yönetimi: Alanın Temelleri ve Çağdaş Yönelimler. Ankara: Anı Yayıncılık.
13. TDK. (2022). Türkçe Sözlük. (<https://sozluk.gov.tr/>). Erişim Tarihi: 05.04.2022.
14. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
15. Yüksel, A. (2004). Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi. Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(2), 341-354.
16. Arslan, M. (2019). Öğretmenlerin özyeterlik inançlarının örgüt sağlığı algıları ve iş tatmin düzeyi ilişkisindeki ara değişken etkisi. Araştırma ve deneyim dergisi, 4(1), 21-28.
17. Arslan, M. (2021). Milli Eğitim Bakanlığı'nda Görev Yapan Öğretmenler İçin Hizmetiçi Eğitim Modeli Önerisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Subject Area
Classroom Education

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 101
PP: 2795-2817

Arrival
10 July 2022
Published
31 August 2022
Article ID Number
64005

Article Serial Number
25

Doi Number
<http://dx.doi.org/10.29228/ssj.64005>

How to Cite This Article
Cıkay, Ş. (2022). "Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadığı Sorunların İncelenmesi (Şanlıurfa Haliliye Örneği)" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:101; pp:2795-2817



Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadığı Sorunların İncelenmesi (Şanlıurfa Haliliye Örneği)

Examination of the Problems Faced by Class Teachers in the Process of Integration of Syrian Children Under Temporary Protection into the Turkish Education System (Şanlıurfa Haliliye Case)

Şerif Cıkay ¹ 

¹ Okul Müdürü., Şanlıurfa Haliliye Mehmet Aziz Parmaksız İlkokulu, , Şanlıurfa, Türkiye

ÖZET

Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu sürecinde sınıf öğretmenlerinin yaşadığı sorunların tespiti ve çözümüne dair önerilerin geliştirilmesi bu araştırmanın amacıdır. Araştırma Şanlıurfa Haliliye ilçesindeki sınıf öğretmenlerini kapsamaktadır. Haliliye merkez ilkokullarda görev yapan ve araştırmanın örneklemini oluşturan 40 sınıf öğretmeni ile görüşülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin en az 4 yıl görev yapmış ve görevli olduğu yıllarda sınıfta Suriyeli öğrenci bulunması katılım ölçütleri olarak belirlenmiştir. Çalışma grubu; eğitim düzeyi, cinsiyet ve kıdem yılı gibi farklı demografik özelliklere sahip öğretmenler arasından seçilerek oluşturulmuştur. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formun birinci bölümünde demografik bilgiler, ikinci bölümde ise Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumu sürecinde sınıf öğretmenlerinin yaşadığı sorunların tespiti ve çözüm önerilerine dönük sorular sorulmuştur. Veriler 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde yapılan görüşmeler ile toplanmıştır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel veriler ayrıntılı bir şekilde analiz edilerek yorumlanmıştır. Elde edilen verilere göre sınıf öğretmenlerinin yaşadığı sorunlar arasında dil engeli sorununun öne çıktığı, dil engeli nedeniyle öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğu, öğrencilerin kendilerini yeterince ifade edememelerinden kaynaklı şiddet eğilimi gösterdikleri belirtilmiştir. Dil engelinin velilerle iletişimde zorluklara neden olduğu görülmüştür. Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine dâhil edilmesi neticesinde öğrencilerde süreç içinde olumlu değişimlerin gözlemlendiği, ancak sınıflarda öğrenci sayılarının artmasına bağlı olarak sınıf yönetiminde zorlukların yaşandığı belirtilmiştir. Suriyeli öğrenci sayısının bazı sınıflarda Türk öğrenci sayısını aştığı görülmüştür. Suriyeli öğrencilerin eğitime dâhil edilmeden önce Türkçeyi öğrenmeleri ve Suriyeli velilerin de Türkçe dil kurslarına alınmaları önerileri sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, eğitim, entegrasyon, Suriyeli öğrenci

ABSTRACT

The aim of this research is to determine the problems experienced by classroom teachers in the process of integration of Syrian students in to the Turkish education system and to develop suggestions for their solution. The research covers the classroom teachers in Şanlıurfa Haliliye district. 40 classroom teachers working in Haliliye central primary schools and constituting the sample of there search were interviewed. The participation criteria were determined as the classroom teachers who had worked for at least 4 years and the presence of Syrian students in their class during the years they were on duty. Working group; It was created by choosing a mong teachers with different demographic characteristics such as education level, gender and seniority.

A semi-structured interview form was used in the research. In the first part of the form, demographic information was asked, and in the second part, questions were asked about the determination of the problems experienced by the classroom teachers in the process of adaptation of the Syrian students to the Turkish education system and suggestions for solutions. The data were collected through interview sheld in the spring semester of the 2021-2022 academic year. The case study design, one of the qualitative research designs, was used in the study. Interview technique was used in data collection. Qualitative data were analyzed and interpreted in detail.

According to the data obtained, it was stated that the language barrier problem came to the fore among the problems experienced by the classroom teachers, the academic success of the students was low due to the language barrier, and the students tended to violence due to their inability to express themselves adequately. It has been observed that the language barrier causes difficulties in communicating with parents. It was stated that as a result of the inclusion of Syrian children in the Turkish education system, positive changes were observed in the students in the process, but there were difficulties in classroom management due to the increase in the number of students in the classrooms. It was observed that the number of Syrians tudents exceeded the number of Turkish students in some classes. Suggestions were made for Syrian students to learn Turkish before being in cludedin education and for Syrian parents to take Turkish language courses.

Keywords: Classroom teacher, education, integration, Syrian student

1. GİRİŞ

İnsanoğlu tarih boyunca çeşitli sebeplerden dolayı yaşadığı yerlerden ayrılmak zorunda kalmıştır. Göç olgusunun hem birey hem de mekân üzerinde etkilerinin olduğu bilinmektedir. Özyakışır, (2013: 5) göçü; "ister iradi veya gayri iradi olsun. sosyo-kültürel, ekonomik-politik, toplumsal-çevresel faktörlerin etkisiyle daha iyi bir yaşam sürmek adına belli bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine kalıcı veya geçici olarak yapılan yer değiştirme eylemleri" olarak tanımlamaktadır. "Göç, toplum düzenini ve ülke politikalarını etkileyen sosyal bir olgu olarak kabul edilmektedir."(Tunç, 2015: 30). "Doğal afetlerin, savaşların, kıtlıkların, genel bir ifadeyle, insanların başına gelen felaketlerin birçok toplumu yaşam alanından ettiği gerçeği insanlık tarihinde her zaman var olmuş ve bu durumların son yıllarda giderek artması büyük sorunlara ve krizlere neden olmaktadır."(Esen, 2020a: 12). Ülkelerinden sahip oldukları varlıklarının neredeyse tamamını bırakıp ayrılmak zorunda kalan, bir kısmı aile

fertlerini kaybeden veya göç sürecinde yaralanan sığınmacıların birçoğunda fiziksel ve ruhsal bozukluklar olabilmektedir. Göçle gidilen yerlerde yaşanan en büyük problemlerden biri de uyum problemidir. Göç eden toplumların içlerine girdikleri toplum ile uyum süreçleri, göç alan toplumların bu olgusal duruma karşı tutumları, göç edilen ülkelerin hükümet politikaları, sığınmacıların yerleştirilmesi ve uygulanan destek programları, sağlık, barınma, eğitim gibi temel ihtiyaçların organize edilmesi ile bağlantılı bir şekilde devam etmektedir (Doğan, 2020).

2011 yılında Suriye'de meydana gelen karışıklıklar sebebiyle can güvenlikleri tehlikeye düşen milyonlarca insan, çoğunluğu komşu ülkelere olmak üzere göç ederek yaşadıkları yerleri terk etmek mecburiyetinde kalmıştır. Türkiye ile uzun bir kara sınırı olan Suriye'den başlayan göç, çatışmaların şiddetlenmesiyle hız kazanmış ve kısa sürede milyonları aşmıştır. Türkiye'ye sığınan Suriyelilerin güvenlik ihtiyacıyla birlikte barınma, beslenme ve sağlık gibi temel ihtiyaçlarının karşılanmasında acil tedbirlere ihtiyaç duyulmuştur. Türkiye'ye sığınan Suriyelilerin sayısının hızla artması nedeniyle ilk başlarda sınır bölgelerinde Geçici Barınma Merkezleri (GBM) kurulmuş ve faaliyetleri AFAD (Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı) tarafından koordine edilmiştir. Kamp tipi olarak kurulan Geçici Barınma Merkezleri ihtiyaca göre süreç içerisinde Suriye sınırına yakın illerde göçün devam etmesiyle birlikte artmıştır. (AFAD, 2014)

Türkiye'ye göç eden Suriyeliler, Avrupa dışından geldikleri için 1951 Cenevre Sözleşmesi'ne göre mülteci olarak tanımlanmazken bunlar sığınmacı olarak da tanımlanmamaktadır. Türkiye'de Nisan 2013'te çıkarılan 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK) ile sığınmacı durumundaki Suriyelilere geçici koruma statüsü verilmiştir.

Türkiye'ye sığınan Suriyeli nüfusun içerisinde çocuk sayısının fazla olması, bu çocukların ekonomik, kültürel ve psikolojik nedenlerden dolayı risk altında olmaları göz önüne alındığında çocukların temel bir hak olan eğitim yoluyla topluma entegre olmaları için önlemler alınmasını gerekli kılmaktadır. İlk başlarda Geçici Barınma Merkezlerinde eğitime başlanmış, kamp dışı oturma izni alan Suriyelilerin eğitimi için de yasal düzenlemeler yapılarak Suriyeli çocukların eğitimlerini devam ettirme imkanı sunulmuştur. MEB'in (Millî Eğitim Bakanlığı) 23 Eylül 2014 tarihinde "Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri" adında yayımladığı genelge, Suriyelilerin hem kamp içinde hem de kamp dışında eğitimleri ve eğitime erişimleri ilgili önemli kararlar içermektedir. Bu genelge ile kamp dışı ikamet eden Suriyeliler için GEM'ler (Geçici Eğitim Merkezleri) açılmıştır.

22.10.2014 tarihli Geçici Koruma Yönetmeliği ile hem kamplarda hem de kamp dışında, Suriyeli öğrencilerin, MEB'e bağlı Türk okullarına ve Geçici Eğitim Merkezlerine (GEM) alınmalarının önü açılmıştır (Mert ve Çıplak, 2017). "Ancak Suriye'deki krizin derinleşerek devam etmesi nedeniyle kısa sürede sığınmacıların ülkelerine dönemeyecekleri göz önüne alınarak 2016-2017 eğitim-öğretim yılından itibaren başlamak üzere Suriyeli öğrencilerden 1.

5. ve 9. Sınıflar devlet okullarına yönlendirilmiştir." (Tanrıku, 2018: 2587). Böylece Suriyeli öğrenim çağındaki çocukların aşamalı olarak devlet okullarına kayıtları yapılmaya başlanmış ve GEM'lerin kademeli olarak kapatılması süreci başlamıştır. Bu durumda Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumu önemli hale gelmiş, bununla birlikte Suriyeli öğrencilerin yoğun olduğu yerlerde uyum sürecinde derslik, donatım, personel vb. ihtiyaçlar ortaya çıkmıştır.

Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumu sürecinde ilköğretim kademesinde en çok sorun yaşayanların öğrencilere Türkçe okuma-yazma öğretme, onların bireysel gelişimlerini eğitim yoluyla sağlamaya çalışan, öğrencileri Türk toplum hayatına eğitim yoluyla adapte etmeye çalışan sınıf öğretmenleri olduğu söylenebilir. Buradan hareketle ilköğretimde sınıf öğretmenlerinin uyum sürecinde yaşadığı sorunların araştırılmasının, sorunların nedenlerinin irdelenmesinin, sorunlara çözüm önerilerinin geliştirilmesinin gerekli olduğu ve çözüm önerilerinin uyum sürecine katkı sunacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, Suriyeli geçici koruma kapsamındaki öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumu sürecinde sınıf öğretmenlerinin yaşadığı sorunların tespit edilmesi ve tespit edilen sorulara çözüm önerileri geliştirmektir. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin uyum sürecine katkı sunacağı düşünülerek aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

- ✓ Sınıf öğretmenlerinin, Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine dahil edilmesiyle ilgili düşüncelerinedir?
- ✓ Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine dahil edilmesiyle birlikte yaşanan değişim, davranış sorunları, eğitime erişim, sınıf, okul ve çevre ile uyumda yaşadığı sorunlar ve çözüm önerilerinedir?
- ✓ Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli çocukların akademik başarıları ile ilgili düşünceleri, akademik başarıları düşük olan öğrenciler için çözüm önerilerinedir?

- ✓ Sınıf öğretmenleri Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine dahil edilmesiyle yaşanan sorunlar karşısında okul idareleri ve rehberlik servislerinden yeterli desteği alıyorlar mı?
- ✓ Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli velileri ile iletişim konusunda yaşadığı sorunlar ve çözüm önerilerinelirdi?
- ✓ Türk ve Suriyeli öğrencilerin birbirilerine karşı tutumları ve öğrencilerin kaynaşması konusunda sınıf öğretmenlerinin uygulamaları nelerdir?
- ✓ Sınıf öğretmenlerinin okullarda Suriyeli öğrenciler için açılan Türkçe dil kursları, uyum sınıfları ve telafi programları hakkındaki düşüncelerinelirdir.
- ✓ Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu sürecinde yoğun olarak yaşadığı sorunlar nelerdir?

Bu araştırma, Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumu sürecinin nasıl işlediği, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların belirlenmesi, sorunlara karşı çözüm önerilerinin neler olduğunun araştırılarak tespit edilmesi, meydana gelen eksikliklerin giderilmesi ve sorunların çözümünde sürece katkı sunması açısından önemli görülmektedir. Araştırmanın özelde Suriyeli çocukların yoğun olduğu Şanlıurfa İli Haliliye ilçesinde, daha geniş anlamda Şanlıurfa ili ve Türkiye bağlamında ilkökul kademesindeki eğitim-öğretim faaliyetlerinde sınıf öğretmenlerinin, Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu sürecinde yaşadığı sorunların tespit edilmesinde ve çözüm önerilerinin geliştirilmesinde alana katkı sağlaması beklenmektedir.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Göç

Göç olgusunun insanlık tarihi kadar eski olduğu bilinmektedir. Bu olgu kısaca, “çeşitli sebeplerle yapılan yer değişikliği” olarak tanımlanabilir. Türk Dil Kurumu’nun (TDK) Güncel Türkçe Sözlüğü göçü; “ekonomik, toplumsal veya siyasi sebeplerle bireyler ile toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret” şeklinde tanımlamaktadır (Güncel Türkçe Sözlük, 2022).

"İnsanların doğdukları, yaşadıkları yurtlarını bırakıp yeni yerlere göç etmesinin çok sayıda nedeni vardır. Göç nedenleri genel olarak ekonomik problemler, nüfus problemleri, çevre şartlarındaki bozulmalar, eğitim şartlarındaki yetersizlikler, politik nedenler ve savaşlar olarak sıralanmaktadır"(Kaştan, 2015: 2). Yapısı nedeniyle homojen olmayan göç kavramı, bireylerin dolayısıyla milletlerin yaşam biçimlerini değiştiren en önemli olgulardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Düzakaya, 2016). Göç eden toplumların kendileri göçten etkilendikleri gibi gittikleri yerlerdeki toplumları da etkiledikleri bilinmektedir. Kültürel öğeler, normlar, değerler, yaşam algıları gibi toplumdan topluma farklılıklar gösteren özellikler göz önüne alındığında göç eden bireylerin veya toplumların yeni bir kültüre, düzene, topluma uyum sağlama sürecinde yaşanan problemler göç eden toplum ile birlikte göç edilen coğrafyanın toplumlarını da etkilemektedir. Göçün sonucunda eğitim, sağlık ve alt yapı hizmetlerinde eksiklikler, çarpık kentleşme ve gecekondulaşma, nüfus dağılımındaki orantısızlık, göç alan ve göç veren bölgede demografik değişim ve kültürel anlaşmazlıklar sırasıyla ortaya çıkmaktadır (Koçak ve Terzi, 2012).

2.2. Göçmen, Mülteci ve Sığınmacı Kavramları

Bu kavramlar günlük yaşamada çoğu zaman birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Ancak farklı anlamları olan kavramlar oldukları, göçmenlerin bulundukları yerlerdeki resmi durumlarını tanımlamaları ile anlaşılmaktadır.

Göçmen: Ekonomik nedenlerden dolayı daha iyi yaşam koşulları sağlamak ve daha iyi şartlarda bir hayat kurabilmek amacıyla ülkesini kendi rızasıyla terk eden kişiler göçmen olarak tanımlanmaktadır(Başak, 2011).

Mülteci: “Etnik kökeni, dini inancı, belirli bir topluluğa bağlılığı ve sahip olduğu ideolojik düşünceleri, kendisine baskı yapılacağı korkusu gibi sebeplerle vatandaşı olduğu ülkenin toprakları dışında yaşayan ve ülkesinin koruması altında yaşamını devam ettirmeyen bireydir” (Yığıttepe ve Çaykara, 2019: 84).

Sığınmacı: “İlgili ulusal ya da uluslararası antlaşmalar kapsamında herhangi bir ülke için mültecilik statüsünde kabul edilme başvurusu yapan ve mülteciliğe ilişkin başvurunun sonucunu bekleyen bireyler” (Yığıttepe ve Çaykara, 2019: 84).

2.3. Göç Türleri

Göç olgusunun meydana geliş nedeni, süresi, yeri ve oluşma şekli gibi hususlar göz önüne alındığında ancak genel hatlarıyla bir sınıflandırma yapılabilir. Bununla birlikte göç türleri arasında keskin sınırlar çizmenin de güç olduğu bilinmektedir.

"Göçler; olgunun gerçekleştiği yere, mesafeye ve olgunun sürekliliğine göre sınıflandırılabilir gibi göçün isteğe bağlı veya zorunlu olmasına, insanları göç etmeye mecbur kılan nedenlere göre de sınıflandırılabilmektedir" (Tümertekin ve Özgüç, 1997: 282).

Geçici göç/sürekli göç: Göç hareketlerinin meydana geldiği sürelerin kısa ve uzun olmasına göre sürekli göçler ve geçici göçler şeklinde ifade edilmektedir. Gerçekleşen göç olayının belirli bir süre sınırında gerçekleşmesi geçici göç; uzun bir süre zarfında ya da hayatın geri kalanının geçirilmesi amaçlanarak gerçekleşmesi sürekli göç olarak tanımlanmaktadır (Yalçın, 2004). Mevsimlik göçler süreli olduğundan geçici göç olarak kabul edilir.

İç göç/dış göç: İç göç bir ülke içinde bir yerden başka bir yere gerçekleşirken, dış göç ise bir ülkeden başka bir ülkeye gerçekleşmektedir (Sağlam, 2006). Bir ülkeden başka bir ülkeye gerçekleşen göçler meşakkatli olup, bu göçlerin genellikle zorunlu sebeplerden meydana geldiği söylenebilir. Suriye'den Türkiye'ye gelen göç kitlesel dış göç olarak değerlendirilebilir.

Gönüllü göç/zorunlu göç: "Gönüllü göç eyleminde asıl belirleyici unsur, göç edenin kendi rızasıyla göç eylemine karar verip vermediğidir. Birey tamamen kendi özgür iradesi ile eyleme geçmektedir. Zorunlu göç eyleminde ise, bireyin iradesi ve rızasından ziyade, farklı koşulların zorlaması belirleyici faktördür"(Çağlar, 2018: 16). Geniş bir açıdan bakıldığında bireylerin daha iyi ekonomik koşullar elde etmek için yaptığı gönüllü göçlerde de ktlığın doğurduğu bir zorunluluktan meydana geldiği söylenebilir.

2.4. Uluslararası Mülteci Hukuku ve Geçici Koruma

II. Dünya Savaşı sonrası ülke sınırlarının belirginleşmesiyle birlikte insanlık tarihi boyunca var olan göçlerin, yeni bir boyut kazandığı ve göç edilen ülkelerin yasal düzenlemelerle göçmen kabulünü gerekli kıldığı söylenebilir. Göç hareketlerinin ülke sınırlarını aşarak uluslararası boyutlara varması ve devam etmesi uluslararası hukuk açısından yasal düzenlemeler ve uluslararası sözleşmeleri gerekli kılmaktadır. Canpolat ve Arıner'e (2012) göre sosyal ve siyasal nedenlerle ortaya çıkan, dini, sosyal, ekonomik ve insani boyutları olan uluslararası koruma kavramının, geçmişten günümüze kadar dünya ve insanlık açısından önemini devam ettirmektedir.

Sığınma hakkı, "1948 tarihli İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinde (Md.14.1) "Herkesin zulüm altında başka ülkelere sığınma ve sığınma olanaklarından yararlanma hakları vardır" şeklinde düzenlenmiş olup bu bildirge 27 Mayıs 1949 tarihli Resmi Gazete'de yayımlanarak Türkiye'de yürürlüğe girmiştir. "Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Sözleşme (1951 Mülteci Sözleşmesi)" ile "Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin 1967 Protokolü(1967 Mülteci Protokolü)" uluslararası mülteci hukuku açısından iki önemli metindir (Çelik, 2018).

Türkiye'de 5 Eylül 1961 tarihinde 1951 Mülteci Sözleşmesi, 5 Ağustos 1968 tarihinde ise 1967 Mülteci Protokolü ise Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Türkiye her iki düzenlemeye de coğrafi çekince ile taraf olmuştur. Bu çekince ile "mülteci statüsünün sadece Avrupa'da meydana gelen olaylar sonucunda Türkiye'den sığınma talep eden kişilere tanınacağı" belirtilmiştir (Ergüven ve Özturanlı, 2013). Uluslararası göç rotasında bulunan Türkiye'nin bu uluslararası düzenlemelere coğrafi sınırlama belirterek taraf olmasının dünyadaki jeopolitik konumu nedeniyle özel durumuna özgü bir tedbir olduğu söylenebilir.

2011 yılında başlayan ve şiddetlenerek artan iç çatışmalar nedeniyle Suriye'den Türkiye'ye milyonlarca insan sığınmıştır. Sığınmacıların Avrupa dışından olması nedeniyle 1967 Mülteci Protokolü kapsamında mülteci olarak kabul edilmeleri Türkiye'nin coğrafi sınırlama engeline takıldığından, 11.04.2013 tarihinde çıkarılan, çoğu hükümleri yayımlanma tarihinden bir yıl sonra yürürlüğe giren 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu ile Suriyeli göçmenler geçici koruma kapsamına alınarak, yasal boşluk ortadan kaldırılmış ve statüleri belirlenmiştir (Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu [YUKK], 2013).

6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanununun 91. maddesine dayanarak çıkarılan Ekim 2014 tarihli Geçici Koruma Yönetmeliğinde geçici korumaya alınan yabancılara sağlanacak hizmetlere yer verilmiştir. (Esen, 2020b) Bu yönetmelik ile sağlık, sosyal yardım, eğitim, iş piyasasına erişim, tercümanlık ve gümrük işlemleri alanlarındaki iş ve işlemler sürdürülmektedir.

2.5. Türkiye'deki Suriyeli Göçmenler

Resmi adı Suriye Arap Cumhuriyeti olan Suriye'de "Arap Baharı" olarak bilinen, bazı Arap ülkelerindeki kitlesel gösterilerle ilişkilendirilen olaylar rejim tarafından sert askeri tedbirlerle bastırılmaya çalışılmıştır. Halkın taleplerinin karşılanmaması kısa sürede ülkeyi kaos ortamına sürüklemiş, çok kutuplu bir iç savaşa dönüşen çatışmalar toplumun neredeyse tüm kesimlerine yayılmıştır. (Demir, 2018)

Suriye'deki krizin ilk başladığı 2011 yılından itibaren can ve mal güvenlikleri tehlikeye düşen insanlar Türkiye'ye sığınmaya başlamış, 2022 yılı itibariyle hızı yavaşlasa da göç devam etmiştir. Suriye'deki çatışmaların

şiddetlenmesiyle sayıları kısa sürede milyonları aşan sığınmacılar ilk başlarda sınıra yakın yerlerde kurulan Geçici Barınma Merkezlerine (GBM) yerleştirilmiştir. Göçün ilk başladığı 2011 yılından itibaren ilk yedi yılda sığınmacı sayısının hızlı bir şekilde artmasıyla birlikte GBM'ler de hızla artmıştır. Suriye'de iç savaşın derinleşmesiyle sığınmacıların kısa sürede ülkelerine dönemeyecekleri kanaati oluşunca 2018 yılı itibariyle GBM'lerin büyük çoğunluğu kapatılarak göçmenler Göç İdaresi Başkanlığının (GİB) koordinesinde şehirlere dağıtılmıştır. GİB' in 2022 yılı verilerine göre beş ilde toplam yedi GBM faaliyetlerine devam etmekte ve bu merkezlerde toplam 50.784 kişi barınmaktadır (GİB, 2022). 2022 yılı Geçici Barınma Merkezlerine ait veriler aşağıda Tablo 1 de gösterilmiştir.

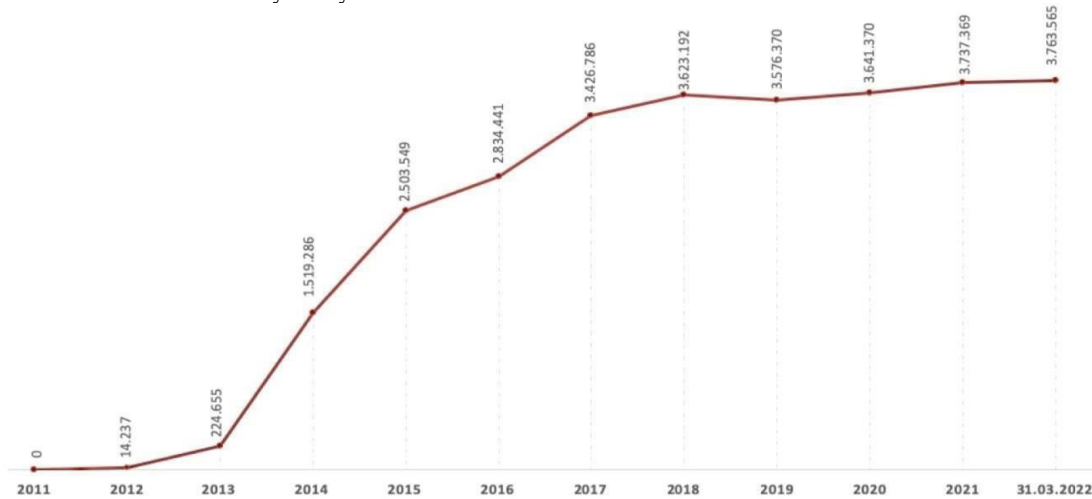
Tablo 1. Geçici barınma merkezleri

İL	GBM ADI	GBM MEVCUDU	TOPLAM MEVCUT
ADANA (1)	Sarıçam	16.590	16.590
HATAY (3)	Altınözü	2.430	8.220
	Yayladağı	3.304	
	Apaydın	2.486	
KAHRAMANMARAŞ (1)	Merkez	9.608	9.608
KİLİS (1)	Elbeyli	8.212	8.212
OSMANİYE (1)	Cevdetiye	8.154	8.154
TOPLAM	50.784		
GEÇİCİ BARINMA MERKEZLERİ DIŞINDA BULUNAN SURIYELİ SAYISI		3.712.781	

Kaynak: GİB, <https://www.goc.gov.tr>

Göç İdaresi Başkanlığının 2022 verilerine göre Türkiye'de 3 763 565 Suriyeli geçici koruma kapsamında yaşamaktadır (GİB, 2022). Türkiye'ye sığınan ve geçici koruma statüsü verilerek yasal konumları belirlenen Suriyelilerin çok azının GBM'lerde kalmaya devam ettiği, büyük çoğunluğunun şehirlere yerleşerek Türk toplum hayatına katıldığı görülmektedir.

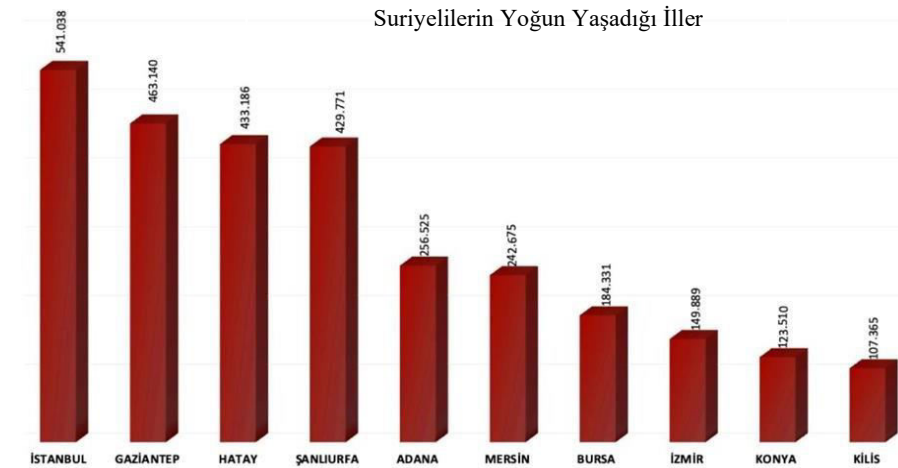
Yıllara Göre Suriyeli Sayısı



Şekil 1 Yıllara göre geçici koruma kapsamındaki Suriyeli sayıları

Kaynak: GİB, <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>

Şekil 1 incelendiğinde Suriye'deki iç çatışmaların şiddetlendiği yıllarda göç edenlerin sayısında hızlı bir artışın olduğu görülmektedir. Son yıllarda göç devam etmekle birlikte, hızının düştüğü görülmekte ve bu durum Suriye'deki çatışmaların yavaşladığını göstermektedir. Ancak Suriye'deki sorun henüz çözülmemiş olup, yakın zamanda çözüleceğine dair herhangi bir işaret görülmemektedir. Geçici koruma kapsamındaki Suriyelilerin saylarına bakıldığında Türkiye'nin insani ve mali açıdan önemli bir yükü üstlendiği de göz önündedir. Bu durumun toplumsal istikrarı bozmaması açısından Suriyelilerin Türk toplumuna entegrasyonunu önemli hale getirmekte ve bu bağlamda politikalar geliştirmeyi gerekli kılmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti Devleti, Suriye krizinde açık kapı politikası izleyerek ülkesine sığınan tüm mağdurlara sahip çıkmış ve onların temel insani ihtiyaçlarını karşılayarak güven içerisinde yaşamalarını sağlamıştır.



Şekil 2 Suriyelilerin en çok olduğu ilk 10 il

Kaynak: <https://www.goc.gov.tr>

Şekil 2 incelendiğinde Suriyelilerin başta İstanbul olmak üzere sırasıyla Gaziantep, Hatay ve Şanlıurfa'da yoğun olarak yaşadıkları görülmektedir. İl nüfusları göz önüne alındığında Hatay, Gaziantep, Şanlıurfa ve Kilis'in nüfuslarına oranla en çok Suriyeli sığınmacı barındıran iller olduğu görülmektedir.

2.6. Türkiye' deki Suriyeli Çocukların Eğitimi

Suriye'de 2011 yılında meydana gelen kriz nedeniyle Türkiye'ye sığınan ve önemli bir kısmı çocuk olan göçmenlerin sağlık, beslenme ve barınma ihtiyaçlarının yanında eğitim ihtiyaçları da son derece önemlidir. Göçün başladığı ilk yıllarda GBM'lerde kurulan GEM'lerde eğitime başlanmış ve Suriyelilerin kısa sürede ülkelerine dönecekleri düşüncesiyle geçici çözümlerle işlemler devam etmiştir. Ancak Suriye'deki çatışmaların artmasından dolayı Türkiye'ye gelen göçmenlerin sayısı her geçen gün artmış, kamplara sığmayan göçmenler yavaş yavaş şehirlere yerleştirilmeye başlanmıştır. Bu durumda kamp dışı oturma izni alan Suriyeli çocukların eğitimi de gündeme gelmiştir (Emin, 2016).

“Ülkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler” başlıklı MEB genelgesinin Suriyelilerin eğitimi ile ilgili ilk genelge olduğu görülmektedir (Kılıç ve Özkor, 2019: 6). Suriyeli göçün devam etmesiyle birlikte süreç içerisinde 26 Eylül 2013 tarihinde “Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri” başlıklı daha kapsamlı bir genelge çıkarılmıştır (Emin, 2016: 13). 23 Eylül 2014 tarihinde çıkarılan “Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri” (MEB, 2014) başlıklı genelge ile Geçici Eğitim Merkezlerinin illerde Valilik oluru ile de açılmalarına olanak tanınmıştır. Öğrencilerin hem Geçici Eğitim Merkezlerine, hem de MEB' e bağlı okullara kayıtları ile ilgili hususlar belirlenmiştir.

Suriyeli göçmenlerin kısa vadede ülkelerine dönemeyeceklerini ve eğitim öğretimden daha iyi yararlanmaları gerektiğini göz önünde bulunduran “MEB, 2016-2017 eğitim-öğretim yılından başlayarak, GEM' lerin 1, 5 ve 9. sınıftan itibaren aşamalı olarak kapatılması ve bu sınıflardaki öğrencilerin doğrudan resmi eğitim kurumlarına kaydedilmelerini sağlamaya” (Tüfekçi, 2020) dönük uygulamaya geçmiştir. Öğrencilerin kademeli olarak devlet okullarına geçişleri ile GEM'lerin aynı şekilde kademeli olarak kapatılması hedeflenmiştir. Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına geçişinde uyumu kolaylaştırmak için MEB'in 2019/15 sayılı ve Yabancı Öğrenciler Uyum Sınıfları başlıklı genelgesi ile okullardaki Suriyeli öğrencilerin dil engeli aşmak amacıyla uyum sınıfları açılmıştır (MEB, 2019).

2.7. PIKTES (Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi)

Suriyeli çocukların 2016-2017 eğitim-öğretim yılından itibaren GEM'lerden kademeli olarak devlet okullarına geçişi ile birlikte uyumunu desteklemek ve kolaylaştırmak için MEB ile AB(Avrupa Birliği) Türkiye delegasyonu arasında imzalanan sözleşme sonucunda 2016 yılında başlamak üzere iki yıl sürecek olan Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES) hayata geçirilmiştir. 2018 yılında biten ancak 3 yıl daha uzatılarak uygulandığı 26 ilde, Ekim 2022 tarihine kadar devam edecek olan projenin bütçesi Avrupa Birliği tarafından Türkiye'deki Mülteciler için Mali Yardım Programı anlaşması çerçevesinde doğrudan hibe yöntemi ile karşılanmaktadır (PIKTES, 2022). Proje kapsamında, projenin yürütüldüğü illerde geçici süreli Türkçe öğretici, Arapça öğretici ve Psikolojik Danışman öğretmenler ile yardımcı hizmetleri yürütmek üzere güvenlik ve temizlik personelleri geçici olarak istihdam edilmektedir. PIKTES Projesi, Suriyeli geçici koruma altındaki çocukların Türkiye'de eğitime erişimlerine katkı sağlamak ve Türk eğitim sistemine uyumlarında Millî Eğitim Bakanlığını desteklemeyi hedeflemiştir. Proje kapsamında Türkçe ve Arapça dil eğitimi, telafi ve destekleme eğitimi, erken çocukluk eğitimi, MEB yöneticileri ve diğer personeller için farkındalık eğitimleri, mesleki ve teknik eğitim burs desteği, taşıma hizmeti, kitap ve kırtasiye desteği, sosyal uyum ve rehberlik faaliyetleri çalışmalarını yürütmektedir (PIKTES, 2022).

2.8. Suriyeli Çocukların Eğitiminde Sınıf Öğretmenlerinin Rolü

Suriye'deki çatışmalar nedeniyle Türkiye'ye sığınan göçmenlerin önemli bir kısmının okul çağındaki çocuklardan oluştuğu bilinmektedir. Ülkelerinden dramatik bir şekilde ayrılmak zorunda kalan çocukların beslenme, barınma, sağlık ve güvenlik gibi acil temel ihtiyaçların yanında eğitim de temel bir ihtiyaç olarak görülmelidir. Göç ile gelen çocukların yaşadığı toplum ile uyum sağlamaları, toplumla bütünleşmeleri için eğitim sistemine dahil olmaları gerekmektedir.

Suriyeli çocuklar Türk eğitim sistemine okul öncesi kademesinde sonra ilkökul kademesi ile dahil olmaktadır. Okul öncesinin velilere yüklemiş olduğu maliyet ve Suriyeli sığınmacıların ekonomik durumları göz önüne alındığında çoğu Suriyeli öğrencinin anasınıfına gitmeden çağ yaşı ile ilkökula başladığı bilinmektedir. Bu durumda İlkokul kademesinin önemli olduğu söylenebilir. Türkçe okuma ve yazmanın öğretildiği, temel matematik becerilerinin kazanıldığı bu kademe ilkökullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin üzerindeki yükün özellikle Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine dahil edilmesiyle mevcudu normalin üzerine çıkan sınıflarda arttığını söylemek mümkündür. Kendi anadillerini aile çerisinde konuşarak büyüyen ve önemli bir kısmı Türkçeyi öğrenmeden okula gelen göçmen çocukları düşündüğümüzde sınıf öğretmenlerinin dil sorunuyla ayrıca karşılaştıkları ve bu konuda daha çok zorluklar yaşadıkları söylenebilir. Suriyeli öğrenci ve velilerle yaşanan dil sorunlarının aşılması için dil kursları açılmalı ve bu kurslara katılımın teşvik edilmesi sağlanmalıdır (Aykut, 2020).

Farklı kültürel özellikleri ve kişisel ihtiyaçları olan öğrencilerin aynı ortam içerisinde eğitilmesi için, farklı pedagojik tekniklerin kullanılması gerekmektedir. Farklı bir anadile sahip olan bir mülteci çocuğun Türk dilini öğrenme gereksinimi, birbirinden ayrılmış ortamlar ön seçenек olarak belirlenmeden önce, devlet okullarında bazı tedbirler alınarak gerçekleştirmek mümkündür (Sakız, 2016). Türkçe dil eğitimi ile ilgili alınacak tedbirlerin entegrasyonda yaşanan diğer sorunları da azaltacağı ve öğretmenler için kolaylık sağlayacağı söylenebilir.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu sürecinde sınıf öğretmenlerinin yaşadığı sorunların tespiti ve çözüm önerilerinin geliştirilmesi amacıyla yapılan bu çalışmada derinlemesine çalışabilmek için nitel yaklaşım benimsenmiştir. Çalışılan olgu ya da olayı derinlemesine analiz etme, neden ve nasıl ilişkisini ortaya koymaya olanak sağlama gibi özellikleri nedeniyle nitel araştırma yöntemi bu çalışmada tercih edilmiştir. Araştırmada, nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan durum çalışmasından yararlanılmıştır. Durum çalışmaları; gerçek yaşamda var olan bir durumu derinlemesine araştırmak, incelemek amacıyla yapılmaktadır (Creswell, 2013). Bu çalışmada durum çalışması ile geçici koruma altındaki öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyum sürecinde sınıf öğretmenlerinin yaşadığı sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin görüş, öneri ve deneyimlerin derinlemesine ortaya konulması amaçlanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma, Şanlıurfa ili Haliliye ilçesinde Türk öğrencilerle birlikte geçici koruma kapsamındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim gördüğü merkez ilkökullarda görev yapan sınıf öğretmenleriyle yürütülmüştür. Araştırmanın

çalışma örnekleme, Şanlıurfa Haliliye ilçesindeki 10 merkez ilkokulda görev yapan 40 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır.

Haliliye merkez ilkokulların seçilmesindeki amaç, Suriyeli öğrencilerin bu okullarda yoğun olması nedeniyle uyum sürecinde sorunların belirgin ve çeşitli olmasıdır. Bu nedenle çalışma grubunun seçiminde amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Gönüllülük esas alınarak 40 sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Katılım sağlayan sınıf öğretmenlerine SÖ1, SÖ2,...SÖ39, SÖ40 kod isimleri verilmiştir.

Araştırmaya katılım sağlayan sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri aşağıda Tablo 2 de belirtilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılanların Demografik Özellikleri

Katılımcılar	Cinsiyet	Mesleki Kıdem	Eğitim Durumu
SÖ1	Kadın	16-20 yıl	Lisans
SÖ2	Erkek	16-20 yıl	Lisans
SÖ3	Kadın	11-15 yıl	Lisans
SÖ4	Erkek	16-20 yıl	Lisans
SÖ5	Kadın	11-15 yıl	Lisans
SÖ6	Kadın	6-10 yıl	Lisans
SÖ7	Kadın	1-5 yıl	Lisans
SÖ8	Kadın	1-5 yıl	Lisans
SÖ9	Erkek	6-10 yıl	Lisans
SÖ10	Kadın	6-10 yıl	Lisans
SÖ11	Kadın	1-5 yıl	Lisans
SÖ12	Erkek	21 yıl ve üzeri	Lisans
SÖ13	Erkek	1-5 yıl	Lisans
SÖ14	Erkek	6-10 yıl	Lisans
SÖ15	Kadın	6-10 yıl	Lisans
SÖ16	Erkek	6-10 yıl	Lisans
SÖ17	Kadın	1-5 yıl	Lisans
SÖ18	Erkek	21 yıl ve üzeri	Yüksek Lisans
SÖ19	Kadın	1-5 yıl	Lisans
SÖ20	Kadın	6-10 yıl	Lisans
SÖ21	Erkek	1-5 yıl	Lisans
SÖ22	Erkek	1-5 yıl	Lisans
SÖ23	Kadın	1-5 yıl	Lisans
SÖ24	Kadın	1-5 yıl	Lisans
SÖ25	Kadın	6-10 yıl	Lisans
SÖ26	Kadın	1-5 yıl	Lisans
SÖ27	Kadın	6-10 yıl	Lisans
SÖ28	Erkek	16-20 yıl	Yüksek Lisans
SÖ29	Kadın	16-20 yıl	Lisans
SÖ30	Erkek	6-10 yıl	Lisans
SÖ31	Erkek	16-20 yıl	Lisans
SÖ32	Erkek	21 yıl ve üzeri	Lisans
SÖ33	Kadın	11-15 yıl	Lisans
SÖ34	Kadın	6-10 yıl	Yüksek Lisans
SÖ35	Erkek	16-20 yıl	Lisans
SÖ36	Erkek	21 yıl ve üzeri	Lisans
SÖ37	Erkek	16-20 yıl	Lisans
SÖ38	Kadın	11-15 yıl	Lisans
SÖ39	Erkek	16-20 yıl	Lisans
SÖ40	Erkek	11-15 yıl	Lisans

Tablo 2 incelendiğinde çalışmaya 21 kadın ve 19 erkek sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışma süreleri bakımından 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15, ile 21 yıl ve üzeri yaş aralığı kategorileri belirlenmiştir. Ancak 1-5 yıl kategorisinde Suriyeli öğrencilerle geçirdiği sürenin daha çok olma olasılığı olan 4 ve 5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere görüşme formunu uygulamıştır. Katılımcıların eğitim durumları incelendiğinde, 37 sınıf öğretmenin lisans mezunu, üç sınıf öğretmenin ise yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılım sağlayan Haliliye'deki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerin sınıflarındaki Türk ve Suriyeli öğrenci sayıları aşağıda Tablo 3 te gösterilmiştir.

Tablo 3. Katılımcı Öğretmenlerin Sınıflarındaki Öğrenci Sayıları

Katılımcılar	Türk Öğrenci Sayısı	Suriyeli Öğrenci Sayısı	Toplam Öğrenci Sayısı
SÖ1	22	3	25
SÖ2	26	4	30
SÖ3	27	7	34
SÖ4	26	9	35
SÖ5	29	9	38
SÖ6	27	8	35
SÖ7	29	7	36
SÖ8	39	8	47
SÖ9	24	14	38
SÖ10	39	14	53
SÖ11	34	12	46
SÖ12	25	13	38
SÖ13	28	10	38
SÖ14	28	6	34
SÖ15	37	12	49
SÖ16	46	8	54
SÖ17	37	8	45
SÖ18	35	10	45
SÖ19	33	7	40
SÖ20	39	10	49
SÖ21	50	10	60
SÖ22	37	8	45
SÖ23	40	10	50
SÖ24	34	6	40
SÖ25	36	9	45
SÖ26	48	7	55
SÖ27	27	15	42
SÖ28	41	8	49
SÖ29	25	21	46
SÖ30	24	27	51
SÖ31	13	34	47
SÖ32	14	35	49
SÖ33	12	13	25
SÖ34	11	18	29
SÖ35	10	16	26
SÖ36	10	16	26
SÖ37	35	5	40
SÖ38	29	1	30
SÖ39	32	6	38
SÖ40	15	11	26

Tablo 3 incelendiğinde katılımcı 40 sınıf öğretmenin tamamının sınıflarında Suriyeli öğrencilerin olduğu görülmektedir. En düşük 1, en yüksek ise 35 Suriyeli öğrencinin eğitim gördüğü sınıfın olduğu görülmektedir. Suriyeli sığınmacıların bazı bölgelerde yığılması nedeniyle yaşanan bölgede bulunan ilkokullardaki sınıflarda Suriyeli öğrenci sayılarının Türk öğrenci sayısını geçtiği görülmektedir.

Araştırmaya katılan 40 sınıf öğretmenin sınıflarında 465 Suriyeli öğrenci ve 1173 Türk öğrenci eğitim görmektedir. Toplamda 1638 öğrencinin eğitim gördüğü bu sınıflardaki Suriyeli öğrenci oranının % 28,38 olduğu görülmektedir. Her 10 öğrenciden yaklaşık 3 öğrencinin Suriyeli olduğu anlaşılmaktadır. Ancak bu oranın homojen bir şekilde dağılmadığı okulların bulunduğu bölgede yaşayan Suriyeli göçmenlerin sayılarına göre farklılıklar gösterdiği tabloda görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. İki bölümden oluşan formun birinci bölümünde araştırmacı tarafından sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri hakkında veri toplamak amacıyla, öğrenim düzeyi, cinsiyet ve mesleki kıdem süresi gibi sorular yer almaktadır. İkinci bölüm ise 15 sorudan oluşmaktadır. İlk iki soru sınıflarda Türk ve Suriyeli öğrenci oranlarını tespit amacıyla sorulmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin; Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine dahil edilmesiyle ilgili düşüncelerini, süreçte yaşanan değişime dair görüşlerini, Suriyeli öğrencilerin eğitime erişiminde yaşadıkları zorlukları, sınıf, okul ve çevre ile uyumda yaşanan sorunların tespiti ve çözüm önerilerini, akademik başarısı düşük olan Suriyeli öğrenciler için çözüm önerilerini, entegrasyon sürecinde yaşanan sorunlar karşısında okul idareleri ve rehberlik servislerinden yeterli desteği alıp almadıklarını, Türk ve Suriyeli öğrencilerin karşılıklı tutumları ve öğrencilerin kaynaşması konusundaki uygulamalarını, Suriyeli velileri ile uyum sürecinde özellikle iletişim konusunda yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerini, okullarda Suriyeli öğrenciler için açılan uyum sınıfları, Türkçe dil kursları ve telafi programları gibi uygulamalar hakkındaki düşüncelerini, Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine uyumu sürecinde yoğun olarak yaşadıkları sorunları belirleyecek türde hazırlanan 13 soru kullanılmıştır. Görüşme formundaki soruların uygun olduğuna dair uzman görüşü alınmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar dönemi içinde araştırmacı tarafından covid-19 salgını koşullarına uygun şekilde ve ders saatlerini aksatmamak koşuluyla, gönüllülük esasına göre Şanlıurfa Haliliye ilçesinde merkez ilkokullarda sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler neticesinde toplanmıştır. Sınıf öğretmenleri ile yüz yüze görüşülerek sorular hakkında bilgi verilmiş ve görüşme soruları öğretmenler tarafından anlaşılır bulunmuş, sorular bilgi vermeye davet eden nitelikte yöneltilmiştir. Görüşmeler yaklaşık olarak 20 -25 dakika sürmüştür. Sınıf öğretmenlerinin görüşme formundaki sorulara verdiği yanıtlar temel veri kaynağı olarak kabul edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel analiz, elde edilen verilerin önceden oluşturulan motiflere göre yorumlanarak özetlendiği, sebep-sonuç ilişkilerinin incelenerek neticeye varılmasını olanak sağlayan çözümlemelerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). ‘‘İçerik analizi sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşımdır’’ (Tavşancıl ve Aslan, 2001: 22).

Görüşme sırasında katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar ayrı ayrı düzenlenmiştir. Alt problemlere ilişkin veriler konulara göre oluşturulan temalara uygun düzenlenerek ayrıntılı bir şekilde analiz edilmiştir. Katılımcı görüşleri kodlanarak elde edilen veriler, temalara dayalı olarak okuyucuya aktarılmıştır. Kodların frekansları f ile gösterilmiştir. Katılımcıların alt problemlere dayalı sorulara verdikleri cevaplar neticesinde toplanan veriler düzenlenerek yorumlanmıştır.

4. BULGULAR VEYORUM

Bu bölümde 10 farklı okuldan araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrenci sayılarının Türk öğrenciler içindeki oranları tespit edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen alt problemlere dair bulgu ve yorumlar yer almaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine dahil edilmesiyle ilgili düşünceleri nelerdir sorusuna katılımcılardan gelen cevaplar şu şekildedir.

Araştırmaya katılan katılımcılardan 25' i Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine dahil edilmesi ile ilgili olumlu görüş bildirirken, 13 katılımcı olumsuz görüş bildirmiştir. iki katılımcı ise hem olumlu hem de olumsuz yönde fikir belirtmiştir. Görüşmeler incelendiğinde olumlu görüş bildirenler ‘‘olumlu görüyorum’’, ‘‘yararlı buluyorum’’, ‘‘gerekli buluyorum’’, ‘‘burada yaşayacaklarsa dahil edilmeliler’’ yönünde ifadeler kullanmıştır. Olumsuz görüş bildirenler ise ‘‘doğru bulmuyorum’’, ‘‘eğitimde problemlere yol açıyor’’, ‘‘Türk öğrencilerin başarısı düşmüştür’’, ‘‘dil ve davranış sorunları vardır’’ şeklinde ifadeler kullanmıştır. Görüşler tema şeklinde aşağıda Tablo 4 te gösterilmiştir.

Tablo 4. Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine dahil edilmesi ile ilgili görüşler

Temalar	Kodlar	Frekans(f)
Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine dahil edilmesi ile ilgili olumlu düşünceler	Gerekli (SÖ1, SÖ5, SÖ12, SÖ13, SÖ14, SÖ18, SÖ21, SÖ23, SÖ27, SÖ29, SÖ34, SÖ37, SÖ38, SÖ39)	14
	Doğru (SÖ6, SÖ7, SÖ11, SÖ20, SÖ30, SÖ40) Yararlı (SÖ2, SÖ19, SÖ22, SÖ24, SÖ26)	6 5
Suriyeli çocukların Türk eğitim istemine dahil edilmesi ile ilgili olumsuz düşünceler	Doğru değil (SÖ3, SÖ8, SÖ15, SÖ31, SÖ35)	5
	Okulları ayrı olmalı (SÖ17, SÖ25, SÖ32) Problemler (SÖ4, SÖ9)	3 2
	Davranış bozuklukları (SÖ16, SÖ33,)	2
	Dil davranış ve yaşayış farklılıkları (SÖ28)	1
Hem olumlu hem olumsuz düşünceler	Farklı kültürlerle tanışma/anlaşma güçlüğü (SÖ10) Suriyeli öğrenci için iyi / Türk öğrenci için sıkıntılı (SÖ36)	1 1

Tablo 4 teki bulgulara bakıldığında Suriyeli öğrenim çağındaki çocukların Türk eğitim sistemine dahil edilmesinde olumlu görüş bildirenlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Kısaca olumlu görüş belirtenlerin yanında olumlu görüşlerini destekleyecek fikir beyan eden bazı öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine dahil edilmesini gerekli buluyorum. Çünkü burada yaşayacaklarsa buraya ayak uydurmaları için gerekli.” (SÖ1)

“Çocukların sisteme dahil edilmesini yararlı buluyorum.” (SÖ24)

“Suriyeli öğrencilerin eğitim sistemine dahil edilmesini gerekli görüyorum” (SÖ38)

“Her öğrenci, her çocuk gibi eğitim alma hakkından faydalanmaları gayet normal. Devlet politikalarının bu konuda doğru olduğunu düşünüyorum.” (SÖ40)

Suriyeli çocuklara, eğitime dahil edilmeden önce Türkçe dil eğitiminin verilmesi, anasınıfı eğitimi verilmesi, çocuklar için yeterli ön hazırlıkların yapılması gerektiğini belirten katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Türkçeyi tam ve etkili kullanıp öğrendikten sonra dahil edilmeli.” (SÖ11)

“Olumlu buluyorum yalnız daha önceden uyum eğitimi ve çalışmaları yapılmalı.” (SÖ12)

“Suriyeli çocuklar Türkçe bilmedikleri için okuma yazma öğrenmekte çok zorlanıyorlar. Önce Türkçeyi öğrenmeleri gerekiyor.” (SÖ27)

“1. sınıftan itibaren başlamaları yetersiz kalıyor. Her öğrencinin anasınıfına ücretsiz ve zorunlu bir şekilde gönderilmesi gerekir.” (SÖ29)

Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine dahil edilmelerinde olumsuz görüş bildiren bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Doğru bulmuyorum. Okuldaki birlik, bütünlük ve huzuru bozan çok fazla öğrenci var.” (SÖ8)

“Ben bu durumdan pek memnun değilim. Bizi çok zorluyor. Türkçe bilmemeleri bir yana, davranış bozuklukları biz çok yoruyor.” (SÖ16)

“Türk eğitim sistemine dahil edilmesini uygun bulmuyorum. Dil, davranış ve yaşayış olarak farklılıklar var. Bu durum eğitimde problemlere yol açıyor.” (SÖ28)

Suriyeli sığınmacıların öğrenim çağındaki çocuklarının Türk eğitim sistemine dahil edilmesiyle ilgili öğretmen görüşlerine bakıldığında olumlu görüş belirtenlerin çoğunlukta olduğu ancak çocukların dil engellerinin aşılması eğitime dahil edilmeleri yönündeki görüşler dikkat çekmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine dahil edilmesiyle birlikte yaşanan değişim, davranış sorunları, eğitime erişim, sınıf, okul ve çevre ile uyumda yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir sorusuna katılımcılardan gelen cevaplar şu şekildedir.

✓ Öğrencilerde yaşanan değişimler

Araştırmada Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine dahil edilmesiyle birlikte yaşanan değişimler ile ilgili elde edilen bulgular aşağıda tema kod şeklinde Tablo 5 te gösterilmiştir.

Tablo 5. Suriyeli çocukların eğitiminde öğrencilerde yaşanan değişimler

Temalar	Kodlar	Frekans(f)
Olumlu değişim	Uyum sağlama (SÖ2, SÖ4, SÖ12 ,SÖ15, SÖ18, SÖ21, SÖ24, SÖ37)	8
	Davranış düzelmesi (SÖ5, SÖ13 SÖ22, SÖ23, SÖ29, SÖ31)	6
Olumsuz değişim	Gruplaşma (SÖ7, SÖ9, SÖ11, SÖ28, SÖ30, SÖ32, SÖ33, SÖ39) Şiddet Eğilimi (SÖ14, SÖ17, SÖ20, SÖ25, SÖ26, SÖ36)	8
	Süreçte ilerleme yok (SÖ35)	6
		1
Hem olumlu, hem olumsuz değişim	Türkçe' öğrenme/ İletişime geçmeme (SÖ3, SÖ19, SÖ34, SÖ40)	4
	Kısmen hoşgörü/ şiddete eğilim (SÖ8, SÖ16, SÖ10, SÖ27) Uyum/ Sosyalleşmede yaşanan bazı sorunlar (SÖ1, SÖ6, SÖ38)	4
		3

Tablo 5 teki bulgular incelendiğinde Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine dahil edilmesiyle birlikte süreç içerisinde öğrencilerde hem olumlu hem de olumsuz değişimlerin yaşandığı görülmektedir. Olumsuz değişimi ifade edenlerin sayısının olumlu değişim bildirenlerle yakın sayıda olması dikkat çekmektedir. Suriyeli Öğrencilerin Türk eğitim sistemine dahil edilmesiyle birlikte öğrencilerin süreç içerisinde olumlu değişimlerini belirten sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

“Zaman içerisinde davranışsal olarak Suriyeli öğrencilerde olumlu yönde değişimler gözlenmiştir. Davranış olarak hırçın bir tablo çizen öğrenciler kendilerini konuşarak daha iyi ifade etmeye başlayınca hırçın davranışlarda düşüşler görüldü.” (SÖ13)

“Başlangıçta sınıf içerisinde her ne kadar uyum problemleri yaşansa da diğer Türk öğrencilerden olumlu yönde etkilenecek sisteme uyum sağlamaya başlıyorlar.” (SÖ21)

Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli Öğrencilerin Türk eğitim sistemine dahil edilmesiyle birlikte öğrencilerin süreç içerisinde olumsuz değişimlerini belirten ifadelerle aşağıda bazı örnekler verilmiştir.

“Suriyeli öğrenciler Türk öğrencilerle çok fazla anlaşamıyorlar. Hem davranışsal, hem de dil açısından zıtlıklar yaşanıyor. Okulda şiddet eğilimi gösteriyorlar.” (SÖ25) “Öğrencilerde olumlu bir değişim gözlemlemiyorum. Uyum sürecinde bir ilerleme olduğunu düşünmüyorum.” (SÖ35)

“Suriyeli öğrenciler Suriyeli çocuklarla sosyalleşiyorlar. Suriyelilerin Türk öğrencilerden uzak durdukları gözlemlenmiştir.”(SÖ39)

Suriyeli Öğrencilerin Türk eğitim sistemine dahil edilmesiyle birlikte öğrencilerin süreç içerisinde hem olumlu hem de olumsuz değişimlerini belirten katılımcı örüşlerine aşağıda bazı örnekler verilmiştir.

“Sadece Türkçeyi konuşma açısından olumlu değişim görülmektedir. Fakat akranlarıyla iletişime geçemedikleri için de olumsuz etkililiyorlar.” (SÖ3)

“Hoşgörü ve anlayış kısmen kendisini gösterse de Suriyeli öğrencilerin şiddete meyilli olması, kuralları çok geç öğrenmeleri ve akademik olarak geride olmaları tüm sınıfı olumsuz etkiliyor.” (SÖ10)

“Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine dâhil edilmesi süreci kolay olmamıştır. Dil engeli devam etmektedir. Öğrencilerin sosyalleşme konusunda bazı sorunlar yaşadığı görülmektedir.”(SÖ38)

✓ Davranış sorunları

Türk eğitim sistemine dâhil edilen Suriyeli öğrencilerin davranış sorunları ile ilgili olarak araştırmaya katılan 40 öğretmenden SÖ7, SÖ14 ve SÖ23 sınıflarında öğrencilerde davranış sorunları olmadığını ifade ederken, diğer 37 katılımcı öğrencilerde davranış sorunları olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcı görüşlerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

“Davranış problemleri çok fazladır. Etkinliklerde aktif bir akran dayanışması yapmaya çalışıyorum.” (SÖ15)

“Çoğu Suriyeli öğrencim kendini ifade edemediği için hırçın davranışlar sergiliyor. Sınıfta eşitliği sağlayarak önüne geçmeye çalışıyorum.” (SÖ18)

“Bazı öğrenciler kavga, vurma gibi davranışlara çok sık başvuruyorlar. Ders dışında bu öğrencilere sorumluluk vererek ilgilerini farklı yönler çekmeye çalışıyorum. Derse katılım konusunda da sıkıntılar var.” (SÖ30)

“Davranış sorunları bulunmaktadır. Akran zorbalığı ve şiddet görülmektedir. Aileleri ile görüşmeler yapıyorum.” (SÖ35)

Araştırmaya katılanlardan SÖ2, SÖ6, SÖ8, SÖ9, SÖ10, SÖ11, SÖ17, SÖ19, SÖ20, SÖ25, SÖ26, SÖ27, SÖ31 ve SÖ38 öğrencilerin davranışsal sorunlarını okul rehberlik servisi ile işbirliği yaparak çözmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı görüşlerine bakıldığında öğrencilerde şiddet, hırçınlık ve saldırganlık gibi olumsuz davranışların öne çıktığı göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin bu olumsuz davranışlarla baş etmek için okul rehberlik

servisleri ile işbirliği, öğrenci aileleriyle görüşme ve okulda farklı etkinlikler yaparak çözüm aradığı anlaşılmaktadır.

✓ *Eğitime erişim*

Suriyeli çocukların eğitime erişimleri ile ilgili araştırmada katılımcıların büyük çoğunluğu dilin farklı olmasını, ailede konuşulan dilin toplumla entegrasyonda ve eğitime erişimde engel olduğunu ifade eden görüşlere yer vermektedir. Bunun yanında Suriyeli ailelerin büyük çoğunluğunun kirada oturmaları nedeniyle sıkça yer değiştirdiklerini, maddi imkanların yetersizliğinden dolayı bazı çocukların çalıştırıldıklarını, öğrencilerin okula eğitim-öğretim materyali temin edilmeden gönderildiğini, kültür farklılığının eğitime erişimde engel olduğunu belirten katılımcıların az sayıda olduğu görülmektedir. İlkokul kademesinde çocukların küçük olmaları nedeniyle çocuk işçiliğinin çok az olduğu ve bu durumun eğitime erişimde bu kademedeki çocuklarda ciddi bir engel olmadığı bulgularına ulaşıldığı söylenebilir. Elde edilen bulgular aşağıda Tablo 6 da gösterilmiştir.

Tablo 6. Suriyeli çocukların eğitime erişimi

Tema	Kodlar	Frekans(f)
Suriyeli çocukların eğitime erişimi	Dil engeli (SÖ2, SÖ3, SÖ4, SÖ5, SÖ6, SÖ7, SÖ8, SÖ10, SÖ11, SÖ12, SÖ13, SÖ14, SÖ15, SÖ16, SÖ17, SÖ20, SÖ21, SÖ22, SÖ23, SÖ24, SÖ25, SÖ26, SÖ28, SÖ30, SÖ31, SÖ32, SÖ33, SÖ34, SÖ35, SÖ36, SÖ37, SÖ38, SÖ40)	33
	Kültür farklılığı (SÖ6, SÖ37)	2
	Maddi sıkıntılar (SÖ16, SÖ24)	2
	Suriyeli ailelerin sık yer değiştirmeleri (SÖ9)	1

Tablo 6 da araştırmaya katılanların görüşlerine bakıldığında Suriyeli çocukların eğitime erişimleri konusunda büyük çoğunlukla dil engeli medeniyetle zorluklar yaşandığı görülmektedir. 34 katılımcı Suriyeli çocukların eğitime erişimlerinde sorunlar yaşadıklarını ifade ederken 6 katılımcı (SÖ1, SÖ18, SÖ19, SÖ27, SÖ29, SÖ39) ise Suriyeli çocukların eğitime erişimlerinde herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı SÖ6 ve SÖ37 dil engeli ile birlikte kültür farklılığının da eğitime erişimde engel olduğunu belirtmektedir. SÖ16 ve SÖ24 ise dil engeliyle birlikte maddi olanakların yetersizliğinin de çocukların eğitime erişimlerinde engel olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcı SÖ9 ise ailelerin sık yer değiştirmelerinin eğitime erişimlerini zorlaştırdığını belirtmektedir. Katılımcı görüşlerine dair bazı örnekler aşağıda belirtilmiştir.

“Bence en büyük sıkıntıyı ev etkinliklerinde yaşıyorlar. Anne ve babalar dil sorunundan dolayı çocuklarına yardımcı olamıyorlar.” (SÖ2)

“Günlük konuşma dilini öğreniyorlar, fakat yazılı sınavlarda Türkçe'ye yeterince hakim olmadıkları için bildiklerini de gösteremiyorlar.” (SÖ5)

“Dil konusunda sorun yaşıyorum. Çocukları Türkçeyi konuşmaya teşvik ediyorum. Dersi daha yavaş, açık ve anlaşılır işliyorum.” (SÖ8)

“Suriyeli ailelerin sıkça yer değiştirmelerinden dolayı sorun yaşıyoruz.” (SÖ9)

“İletişim konusunda zorluklar yaşıyoruz. Kelime anlamlarına yeterince hakim olmadıkları için anlamlandıramıyorlar. Örnek sayısını artırarak daha çok bildikleri kelimelerle anlatmaya çalışıyoruz.” (SÖ13)

“Kültür farklılığı ve dil probleminden dolayı eğitime karşı ilgisiz kalıyorlar.” (SÖ6)

“En çok karşılaştığımız sorun iletişim. Dil farklılığı nedeniyle bazı öğrenci ve velilerle hiçbir şekilde iletişim kuramıyoruz. Çeviri programları ile mesajlaşarak iletişim kurmaya çalışıyoruz. Bazı durumlar yine de net bir şekilde ifade edilmiyor.” (SÖ28)

“En büyük sorun dil engeli (Evde konuşulan dil Arapça). Okumayı yazmayı öğrenseler de okuduklarını, yazdıklarını yeterince anlamıyorlar ya da çok zorlanıyorlar. Bu zorlukları aşmak için görsel, işitsel içerikli etkinlikler yapmaya çalışıyorum.” (SÖ30)

“Maddiyatları yetersiz olduğundan çocukları okula boş gönderiyorlar. Onlara materyalleri biz temin etmeye çalışıyoruz.” (SÖ24)

“Aslında öğrencilerin 1. sınıfta okumaya geçmeleri konusunda ciddi zorluklar yaşamıyoruz, ancak ileri sınıflarda verilen kazanımları alamadıklarını gözlemliyoruz. Bunu da konuşulan dilin farklı olmasına bağlıyorum.” (SÖ40)

✓ *Sınıf, okul ve çevre ile uyumda yaşanan sorunlar*

Sınıflarda öğrenci mevcutlarının artması sonucu yaşanan sorunlara dair bulgular aşağıda Tablo 7 de belirtilmiştir.

Tablo 7. Öğrenci mevcutlarının artmasıyla sınıfta yaşanan sorunlara dair görüşler

Tema	Kodlar	Frekans(f)
Sınıf mevcutlarının artmasıyla sınıf yönetiminde yaşanan zorluklar	Sınıf hakimiyeti zorluğu (SÖ1, SÖ3, SÖ5, SÖ8, SÖ11, SÖ12, SÖ15, SÖ17, SÖ22, SÖ23, SÖ25, SÖ27, SÖ28, SÖ30, SÖ31, SÖ33, SÖ40) Akran zorbalığı (SÖ2, SÖ9, SÖ10, SÖ13, SÖ14, SÖ16, SÖ18, SÖ19, SÖ29, SÖ32, SÖ34, SÖ35, SÖ39) Öğrencilerin kendi aralarında konuşmaları (SÖ6, SÖ20, SÖ21, SÖ26, SÖ37)	17 13 5

Tablo 7 deki bulgulara bakıldığında Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine dahil edilmesi sonucunda sınıflarda öğrenci sayılarının artmasıyla ilgili araştırmaya katılan 35 sınıf öğretmeninin sınıf yönetiminde olumsuzluklar yaşadığı görülmektedir. Toplam 40 katılımcı içerisindeki oranlamaya bakıldığında bu oranın oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Sınıf mevcutlarının artması neticesinde sınıf yönetiminde zorluklar yaşadığını belirten katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda belirtilmiştir.

“Sınıflarımız zaten kalabalık. Suriyeli öğrenciler de dahil olunca daha da kalabalık oluyorlar. Sınıf hakimiyeti açısından zorluklar yaşıyorum.” (SÖ25)

“Bazen yaşı sınıf seviyesinin çok üzerinde olan öğrenciler geliyor. Diğer öğrenciler bunların yanında küçük kaldığından akran zorbalığı ile karşılaşabiliyoruz.” (SÖ19)

“Öğrenciler Türkçeyi anlamadıkları için ders sırasında sıkılıyorlar ve kendi aralarında konuşmaya başlıyorlar.” (SÖ20)

“Sınıfta öğrenci sayısının artması her zaman eğitim öğretime olumsuz yansır.” (SÖ23)

“Daha önce okula gitmeden ara sınıftan başlayan öğrencilerle ciddi uyum sorunu yaşıyorum. Bu öğrencilerle branş derslerinde bireysel çalışmalar yapıyorum.” (SÖ5) “Öğretimden önce davranış kazandırılmalı, saldırgan tutumlar var.”(SÖ31)

“Çoğu Suriyeli öğrenciler sınıflarda ve teneffüslerde sadece Suriyeli arkadaşlarıyla konuşup oyun oynuyorlar. Bu adaptasyonun önündeki en büyük engeldir. Ben sınıfta arkadaş ortamını karma hale getirerek alışma sürecini hızlandırıyorum.” (SÖ21)

Katılımcılardan SÖ3, SÖ6, SÖ8, SÖ9, SÖ10, SÖ11, SÖ12, SÖ13, SÖ14, SÖ22, SÖ26, SÖ27,

SÖ30, SÖ33, SÖ38 ve SÖ39 öğrencilerin sınıfa, okula ve çevreye uyumlarını kolaylaştırmak için Türk ve Suriyeli öğrencilerin birlikte katıldığı sosyal faaliyetler düzenlediklerini, özellikle birlikte oyunlar oynatarak sosyalleşmelerini, uyumlarını sağlamaya çalıştıklarını ifade etmektedirler. SÖ2, SÖ7 ve SÖ29 öğrencilerin sınıfa, okula ve çevreye uyumlarında sorun yaşamadıklarını belirtirken, SÖ23, SÖ34 ve SÖ35 ise Suriyeli öğrencilerin uyumunda dil engelinin olduğu belirtmektedirler.

Katılımcı SÖ1 okullarda açılan uyum sınıflarının uyumu kolaylaştırdığını, SÖ15 ise uyum probleminin her geçen gün arttığını, şiddetin yüksek seviyede olduğunu belirtmektedir. SÖ37 "Uyumu zorlaştıranlar Suriyeli öğrenci velileridir. Ülkemizde doğan çocuklarına Türkçeyi bilerek öğretmiyorlar" diyerek Suriyeli velilerin ülkemizde doğan çocuklarına Türkçeyi öğretmeyerek uyum konusunda engel teşkil ettikleri görüşünü dile getirmektedir. Katılımcılardan SÖ4, SÖ7, SÖ24, SÖ36, SÖ38 ise sınıflarda öğrenci mevcudunun artması neticesinde sınıf yönetiminde olumsuz etkileri olduğunu düşünmediklerini belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli çocukların akademik başarıları ile ilgili düşünceleri, akademik başarısı düşük olan öğrenciler için çözüm önerileri nelerdir sorusuna katılımcılardan gelen cevaplar şu şekildedir.

Suriyeli çocukların akademik başarıları ile ilgili araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin düşüncelerine dair bulgular aşağıda Tablo 8 de gösterilmiştir.

Tablo 8. Suriyeli çocukların akademik başarı durumları ve çözüm önerileri

Temalar	Kodlar	Frekans(f)
Suriyeli öğrencilerin akademik başarı durumları	Düşük başarı (SÖ1, SÖ4, SÖ5, SÖ6, SÖ7, SÖ8, SÖ10, SÖ11, SÖ12, SÖ13, SÖ16, SÖ15, SÖ17, SÖ18, SÖ19, SÖ20, SÖ22, SÖ27, SÖ28, SÖ31, SÖ32, SÖ33, SÖ34, SÖ35, SÖ36, SÖ37, SÖ38, SÖ40)	28
	Başarıda farklılıklar var (SÖ9, SÖ14, SÖ21, SÖ25, SÖ26, SÖ39)	6
	Matematik dersinde başarılı (SÖ2, SÖ30)	2
Akademik başarının yükseltilmesi ile ilgili çözüm önerileri	Okuma yazmayı geliştirme (SÖ7, SÖ8, SÖ10, SÖ13, SÖ16, SÖ22, SÖ31)	7
	Dil engelinin aşılması (SÖ4, SÖ11, SÖ15, SÖ17, SÖ18, SÖ33, SÖ34)	7
	Bireysel ilgi (SÖ1, SÖ5, SÖ19, SÖ27, SÖ36)	5
	Görsellerle destekleme (SÖ3, SÖ20, SÖ28, SÖ35)	4

Katılımcılardan SÖ17 "Suriyeli öğrencilerin derse katılımları ve akademik başarıları oldukça düşüktür. Türkçeyi öğrenmeden ve anlamlandırmadan yeterli başarı artışı olmayacaktır." görüşüyle öğrencilerin Türkçe anlamlandırarak öğrenmeleri gerektiğini belirtmektedir. Katılımcı SÖ2 "Genel olarak matematik derslerinde başarıları iyidir. Diğer derslerde okuduklarını anlamlandıramadıklarından dolayı başarıları düşüktür." görüşünü dile getirirken diğer bir katılımcı olan SÖ3 "Daha çok yetenekli oldukları alanlarını kullanmaya çalışıyorum. Örneğin resimde yetenekli olduklarından bu yönüyle katkılarını sağlıyorum." diyerek öğrencilerin akademik başarılarının artırılması noktasında resim yeteneklerinden faydalandığını belirtmektedir.

Katılımcı SÖ21 "Ailesi ilgili olan Suriyeli öğrenciler derslerde bazen Türk öğrencilerden daha başarılı olabiliyor. Çünkü akademik başarının sırrı ilgili aileden geçiyor. Düşük olanlar için geriye dönük ek çalışmalar yapıyorum." görüşüyle aile ilgisinin akademik başarıyı olumlu etkilediğini ifade etmektedir. Suriyeli öğrencilerin akademik başarı durumları ve başarıları düşük öğrenciler için yapılan uygulamalar ile ilgili katılımcı görüşlerine aşağıda bazı örnekler verilmiştir.

"Akademik anlamda başarılarını etkileyen en önemli sebep okuduklarını ve dinlediklerini yeterince anlayamadıklarından okuma ve yorum yapmalarına fırsatlar veriyorum." (SÖ13)

"Kitap okuma ve bol bol Türkçe konuşma yapılmalıdır." (SÖ31)

"Derse katmaya çalışıyorum. Daha çok günlük hayatta konuşacakları kelimeleri öğretiyorum." (SÖ10)

Sınıf öğretmenleri Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine dahil edilmesiyle yaşanan sorunlar karşısında okul idareleri ve rehberlik servislerinden yeterli desteği alıyorlar mı sorusuna katılımcılardan gelen cevaplar tema şeklinde ve örneklemelerle aşağıda belirtilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin uyum sürecinde yaşadığı sorunlar karşısında okul idareleri ve rehberlik servislerinden aldıkları desteğe ilişkin bulgular aşağıda Tablo 9 da gösterilmiştir.

Tablo 9. Suriyeliler çocukların eğitimi sürecinde okul idareleri ve rehberlik servisleri desteği

Tema	Kodlar	Frekans(f)
Suriyeli öğrencilerin eğitimi sürecinde okul idareleri ile rehberlik servislerinin öğretmenlere desteği	Yeterli (SÖ1, SÖ2, SÖ4, SÖ5, SÖ6, SÖ7, SÖ8, SÖ11, SÖ16, SÖ19, SÖ20, SÖ21, SÖ22, SÖ24, SÖ25, SÖ26, SÖ27, SÖ28, SÖ30, SÖ34, SÖ35, SÖ36, SÖ37, SÖ38, SÖ39, SÖ40)	26
	Yetersiz (SÖ3, SÖ10, SÖ18, SÖ23, SÖ33, SÖ13, SÖ14, SÖ15, SÖ17, SÖ31, SÖ32)	11

Tablo 9 daki bulgulara bakıldığında Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine dahil edilmesiyle yaşanan sorunlar karşısında öğretmenlerden okul idareleri ve rehberlik servislerinin desteği hususunda 37 katılımcının sorulan soruya cevap verdiği, 26 katılımcının okul idaresi ve rehberlik servislerinden yeterli desteği aldığı, diğer 11 katılımcının ise yeterli desteği almadığı görülmektedir. Katılımcı SÖ14 "Kısmen yardım alabiliyoruz. Sorunları çözmede asıl iş yine sınıf öğretmenlerinin üzerindedir." görüşü ile sınıf öğretmenlerinin sorunların çözümünde önemli rol oynadığını belirtmektedir. SÖ3 ailelerle görüşülmesi gereken yerlerde başarılı bir iletişim kurulmadığını ifade etmektedir. Katılımcı SÖ6 uyum sınıflarının açılmasıyla öğretmenin yükünün bir nebze de olsa azaldığını belirtmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli velileri ile iletişim konusunda yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir sorusuna katılımcılardan gelen cevaplar örneklemelerle aşağıda belirtilmiştir.

Araştırmaya katlan 40 katılımcı sınıf öğretmeninden 33'ü Suriyeli velileri ile iletişimde sorunlar yaşadığını belirtirken, 7 katılımcı sınıf öğretmeni ise Suriyeli velileri ile iletişimde herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtmektedir. Suriyeli velileri ile iletişimde sorun yaşadığını belirten öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve sorunlara çözüm önerilerine dair bazı görüşler aşağıda verilmiştir.

“Suriyeli ailelerin de acilen dil eğitimi almaları gerekiyor.” (SÖ1)

“Çoğunda iletişimde sorun yaşanıyor. Dil sorunu var. Okullarda mutlaka tercüman olmalı.” (SÖ2)

“İletişim sorunu yaşıyorum. Anlattığım herhangi bir şeyi birkaç kere beden dili de kullanarak anlatıyorum.” (SÖ10)

“Özellikle telefon görüşmelerinde çok sıkıntı oluyor. Arapça bilen öğrenciler aracılığıyla iletişim sorununu çözmeye çalışıyorum.” (SÖ18)

“Hiç Türkçe bilmeyen velilerimiz var. Çocuklar yardımıyla iletişim kurmaya çalışıyoruz. Fakat çok sağlıklı olmuyor. Bu velilere Türkçe eğitimi verilmeli.” (SÖ24)

“Suriyeli vatandaşların ve çocukların mutlaka okula yazılmadan önce Türkçe eğitime tabi tutulması gereklidir.” (SÖ25)

“Suriyeli velilerimizin çoğu Türkçeyi hiç bilmiyor. Bu konuda velilerden televizyon ve internet aracılığıyla Türkçeyi geliştirmelerini öneriyorum.” (SÖ30)

“Velilere Türkçe dil kursları, okuma yazma kursları düzenlenmelidir.” (SÖ34)

Türk ve Suriyeli öğrencilerin birbirlerine karşı tutumları ve öğrencilerin kaynaşması konusunda sınıf öğretmenlerinin uygulamaları nelerdir sorusuna katılımcılardan gelen cevaplar örneklemelerle aşağıda belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan 40 sınıf öğretmeni katılımcıdan SÖ2, SÖ5, SÖ7, SÖ8, SÖ16, SÖ19, SÖ24, SÖ26, SÖ27, SÖ35, SÖ38 ve SÖ40 sınıflarında Türk ve Suriyeli öğrencilerin birbirlerine karşı tutumlarında olumsuzluklar görmediklerini, gruplaşmaların olmadığını belirtmişlerdir. Katılımcılardan SÖ10, SÖ21, SÖ30, SÖ31, SÖ33, SÖ37 ve SÖ39 sınıflarında Türk ve Suriyeli öğrencilerin birbirlerine karşı normal tutumları olmasına rağmen kendi aralarında gruplaşmaların olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin kaynaşmalarını sağlama hususunda öğretmen uygulamalarına yönelik aşağıda bazı örnekler verilmiştir.

“Gruplaşan öğrencileri sınıfta ayrı oturtuyorum. Suriyeliler genelde kendi aralarında oyun oynamak istiyorlar.” (SÖ10)

“İster istemez gruplaşmaya meyilli oluyorlar. Fakat yeterli etkinlik ve gayretle birbirlerine alışıp birlik olabiliyorlar.” (SÖ21)

SÖ1, SÖ3, SÖ4, SÖ6, SÖ9, SÖ11, SÖ13, SÖ14, SÖ15, SÖ17, SÖ18, SÖ20, SÖ22, SÖ25, SÖ28, SÖ29, SÖ32, SÖ34 ve SÖ36 katılımcıları Türk ve Suriyeli öğrenciler arasında gruplaşmalar olduğunu, olumsuz tutumların olduğunu belirten katılımcılardır. Öğrencilerin birbirleriyle kaynaşmaları, birbirlerine karşı olumlu tutumlar geliştirmeleri ile ilgili katılımcıların aşağıdaki uygulamaları örnek verilebilir.

“Empati kurmalarını sağlıyorum. Sıralarda oturmalarında genelde Türk ve Suriyeliyi beraber oturtmaya çalışıyorum. Sosyal etkinliklerde öncelik verip onları etkinliklere katmaya çalışıyorum.” (SÖ3)

“Gruplaşmaların çocuklardan değil, aile tutumlarından kaynaklandığını düşünüyorum. Bunun için bazı farklılıkları gösteren videolar izletiyorum. Sınıf içi etkinlikler yapıyorum.” (SÖ6)

“Sorunun çözümünü oyunlarda buluyorum, çeşitli sosyal etkinliklerle gruplaşmaları önlemeye çalışıyorum.” (SÖ14)

“Okulda çocukların birbirleri ile iletişimini güçlendirecek ortamı oluşturuyoruz.” (SÖ20)

“Daha çok Türk öğrenciler Suriyeli öğrencilerle oturmak istemiyorlar. Sebeplerini sorduğumuzda sevmiyorum ya da ailem istemiyor gibi cevaplar alıyorum. Gruplaşmaları önlemek adına Suriyeli öğrencileri Türk öğrencilerle bir arada oturtmuyorum. Böylelikle diğer öğrencilerle iletişim ve paylaşım gerçekleşiyor. Bu da bir nebze de olsa sınıfa uyumu sağlıyor.” (SÖ28)

Katılımcı SÖ1 gruplaşmaların daha çok sınıfta değil de bahçede teneffüslerde olduğunu, gruplaşmaları öğrencilerle konuşarak çözmeye çalıştığını, Katılımcı SÖ17 Suriyeli öğrencilerin kendi aralarında gruplaştığını, Türk öğrencilere karşı şiddet uyguladıklarını bu durumda Türk öğrencilerin de onları yeteri kadar benimsemediğini belirtmektedir. SÖ12 ve SÖ23 ailelerin dışlama konusundaki ön yargılarının öğrencilerde az da olsa etkilerinin olduğu görüşünü ifade etmektedirler. Katılımcı görüşlerine bakıldığında 40 katılımcıdan 26 sınıf öğrencileri arasında gruplaşmalar olduğunu belirtmesi, gruplaşma ile ilgili anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin okullarda Suriyeli öğrenciler için açılan Türkçe dil kursları, uyum sınıfları ve telafi programları hakkındaki düşünceleri nelerdir sorusuna katılımcılardan gelen cevaplar tema şeklinde ve örneklemelerle aşağıda belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan 40 katılımcıdan 36'sı bu araştırma sorusunu cevaplamıştır. 27 katılımcı okullarda açılan Türkçe dil kursları, uyum sınıfı uygulamaları ve telafi programlarının yeterli olmadığını belirtirken, dokuz katılımcı bu çalışmaların yeterli olduğunu belirtmektedir. Katılımcı görüşleri aşağıda tablo 10 da verilmiştir.

Tablo 10 Türkçe dil kursları, uyum sınıfları ve telafi programları ile ilgili görüşler

Temalar	Kodlar	Frekans(f)
Okullarda açılan Türkçe dil kursları, uyum sınıfları ve telafi programları	Yeterli (SÖ1, SÖ4, SÖ5, SÖ9, SÖ13, SÖ27, SÖ31, SÖ32, SÖ38)	9
	Yeterli değil (SÖ2, SÖ3, SÖ6, SÖ7, SÖ8, SÖ11, SÖ26, SÖ14, SÖ15, SÖ16, SÖ17, SÖ18, SÖ20, SÖ21, SÖ22, SÖ23, SÖ24, SÖ25, SÖ28, SÖ29, SÖ30, SÖ33, SÖ34, SÖ35, SÖ36, SÖ39, SÖ40)	27

Tablo 10 incelendiğinde Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunu kolaylaştırmak için ilkokullarda öğrenciler için açılan Türkçe dil kursları, uyum sınıfları ve telafi programlarının yeterli olmadığını belirten öğretmen görüşlerinin %75 oranında olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin okullarda Suriyeli öğrenciler için açılan uyum sınıfları, Türkçe dil kursları ve telafi programları hakkındaki bazı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“Uyum sınıfları, dil kursları ve telafi programlarının iyi uygulamalar olduğunu düşünüyorum.”(SÖ5)

“Evet yeterlidir. Ama uyum süreci zaman alacaktır.”(SÖ13)

“Uyum sınıfından hiçbir fayda görmedim. Tam tersi çocuklarda saldırganlık arttı.”(SÖ11)

“Tam olarak yeterli olduğunu düşünmüyorum. Arttırılması ve çoğaltılması gerekiyor. Denetlenmeli ve çeşitlendirilmeli.”(SÖ24)

“Uyum sınıflarının birinci sınıftan itibaren olması gerektiğini düşünüyorum.” (SÖ26) “Kesinlikle yeterli değil. Çünkü Suriyeli öğrenci sayısı çok fazladır. Çoğunluğunda da dil sorunu olduğu için yetersiz kalıyor.” (SÖ28)

“Bu kurslar faydalı ancak yeterli değil. Aile ortamında konuşulan dilin farklı olması sebebiyle Türkçe' nin anlaşılması ve kullanılmasında sorunlar yaşanıyor. Anne babaların da dil konusunda eğitim almaları faydalı olacaktır.”(SÖ30)

Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu sürecinde yaşadığı sorunların nelerdir sorusuna katılımcılardan gelen cevaplar tema şeklinde ve örneklemelerle aşağıda belirtilmiştir

Suriyeli geçici koruma altındaki çocukların Türk eğitim sistemine uyumu sürecinde sınıf öğretmenlerinin en yoğun olarak yaşadığı sorunlar ve bu sorunların çözümüne dair katılımcıların görüşleri aşağıdaki tablo 11 de gösterilmiştir.

Tablo 11 Suriyelilerin eğitiminde sınıf öğretmenlerinin yoğun olarak yaşadığı sorunlar

Tema	Kodlar	Frekans(f)
Suriyelilerin eğitiminde sınıf öğretmenlerini yoğun olarak yaşadığı sorunlar	İletişim ve dil sorunu (SÖ1, SÖ3, SÖ4, SÖ6, SÖ7, SÖ8, SÖ9, SÖ10, SÖ11, SÖ12, SÖ13, SÖ14, SÖ15, SÖ16, SÖ17, SÖ18, SÖ19, SÖ20, SÖ22, SÖ23, SÖ24, SÖ25, SÖ26, SÖ27, SÖ28, SÖ29, SÖ30, SÖ32, SÖ33, SÖ34, SÖ35, SÖ36, SÖ37, SÖ38, SÖ39, SÖ40)	11
	Şiddete eğilim (SÖ6, SÖ8, SÖ13, SÖ15, SÖ16, SÖ17, SÖ20, SÖ32, SÖ36, SÖ37, SÖ38)	7
	Sosyalleşme sorunu (SÖ8, SÖ11, SÖ15, SÖ21, SÖ22, SÖ35, SÖ38)	6
	Kültürel uyumsuzluk (SÖ14, SÖ15, SÖ34, SÖ35, SÖ36, SÖ37)	5
	Aile ilgisizliği (SÖ2, SÖ6, SÖ17, SÖ25, SÖ26)	1
	Devamsızlık (SÖ33)	1

Tablo 11 deki bulgulara bakıldığında iletişimde dil sorununun en yoğun yaşanan sorun olduğu görülmektedir. Dil sorununu şiddet eğilimi, sosyalleşme sorunu, kültürel uyumsuzluk, aile ilgisizliği ve devamsızlık gibi sorunlar izlemektedir. Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunda sınıf öğretmenlerinin yoğun olarak yaşadığı sorunlar ve sorunlara ilişkin çözüm önerileri ile ilgili bazı görüşler aşağıda verilmiştir.

“Suriyeli öğrencilerde şiddete yönelim çok fazladır. Başlı boşluk, ailelerin ilgisizliği, dil sorunu. İletişim kuramayan öğrenci anlaşamadığı için daha da hırçınlaşıyor. Bunun için Türk eğitim sistemi içerisinde fakat farklı okullarda eğitim görmeleri gerektiğini düşünüyorum. En azından okuma yazma Türkçe konuşabilme kısımları için önce ayrı, daha sonra aynı okullarda eğitim alarak daha iyi bir noktaya varılabilir.”(SÖ6)

“Dil engeli büyük bir sorun, davranış bozukluğu olan çok öğrenci var. Eğitime önce ailelerden başlanması

gerektiğini düşünüyorum.”(SÖ8)

“Türkçe öğrenecekleri ayrı sınıfları olmalı. En azından günlük üç ders uyum eğitimi almalılar.” (SÖ10)

“Dil ve sosyalleşme sorunu yaşıyorlar. Ne kadar çabalasak da bir ilerleme göremedik. Suriyeli öğrencilere uyum ve Türkçeyi konuşma eğitimi verildikten sonra sınıflara dahil edilmeli.” (SÖ11)

“Dil sorunu en büyük problem olarak devam ediyor. 3 yaşından itibaren kreşler ücretsiz olmalı, aileler de dil kurslarına zorunlu gönderilmeli...” (SÖ29)

“En büyük sorunlar dil ve devamsızlık. Bir ay boyunca okula gelmeyen öğrencilere niye gelmediklerini sorduğumda Suriye'ye gittik cevabı beni daha da yıpratıyor. Verdiğim emekler boşa gidiyor diye düşünüyorum.” (SÖ33)

5. SONUÇ

Araştırmada elde edilen bulgulara Şanlıurfa Haliliye ilçesinde Suriyeli geçici koruma altındaki çocukların eğitim gördüğü 10 merkez ilkokulda görev yapan 40 sınıf öğretmeninin görüşleri alınarak ulaşılmıştır. Seçilen ilkokullarda 4 yıl ve üzeri çalışan sınıf öğretmenlerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşleri alınan öğretmenlerin okutmuş oldukları sınıfların tamamında Suriyeli çocukların eğitim gördüğü tespit edilmiştir. Bazı sınıflarda Suriyeli öğrenci sayılarının Türk öğrenci sayılarından fazla olduğu görülmektedir. Bunun durumun okulların bulunduğu adres bölgelerinde Suriyeli göçmenlerin yoğunlaşmasından kaynaklandığı anlaşılmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okutmuş oldukları sınıflardaki Suriyeli öğrencilerin toplam öğrenciler içinde %30 civarında olduğu tespit edilmiştir.

Geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine dahil edilmesi ile ilgili olarak 40 katılımdan 25 i olumlu görüş bildirirken, 13 katılımcı olumsuz görüş beyan etmiştir. İki katılımcı ise hem olumlu hem olumsuz görüş belirtmiştir. Katılımcıların yarısından fazlası Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine dahil edilmesini gerekli ve yararlı olarak görmektedir. Türkiye’de bulunan Suriyeli çocukların topluma uyumu ve sosyalleşme gereklilikleri düşünüldüğünde en iyi yolun eğitimden geçtiği bilinmektedir. Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine dahil edilmesiyle birlikte yaşanan değişim, davranış sorunları, eğitime erişim, sınıf, okul ve çevre ile uyumda yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri ile ilgili katılımcı görüşlerine bakıldığında öğrencilerde yaşanan olumlu değişimlerin yanında olumsuz değişimlerin de olduğu görülmektedir. 14 katılımcı sınıf öğretmeni öğrencilerde olumlu değişim gözlemlediklerini belirtirken 15 katılımcı ise şiddete meyilli olma, saldırganlık gibi olumsuz değişimleri gözlemlediklerini belirtmişlerdir. 11 katılımcı sınıf öğretmeni ise hem olumlu hem olumsuz değişimler gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Suriyeli çocukların eğitim süreci içerisinde sergilediği davranışlara bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğu öğrencilerde davranış sorunları olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. 40 katılımcıdan 34’ü iletişimde dil engeli nedeniyle sorunlar yaşadığını ve bu nedenle öğrencilerin eğitime erişimlerinde büyük zorluklar yaşandığını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin Türkçeyi yeterli düzeyde bilmemeleri nedeniyle kendilerini tam olarak ifade edememeleri, akranlarınca anlaşılmadıklarından dolayı onlara karşı saldırgan tavırlar sergilemeleri, derslere yeterince katılmamaları, akademik başarılarının düşüklüğü konularındaki katılımcı görüşlerine bakıldığında dil engelinin yaşanan çoğu olumsuzluğun nedeni olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine dahil edilmesiyle birlikte sınıf mevcutların artmasına bağlı olarak 40 katılımcıdan 35 katılımcı sınıf öğretmeni sınıf yönetiminde zorluklar yaşadığını belirtirken beş katılımcı zorluk yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Sınıf mevcutlarının artmasıyla sınıf yönetiminde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun zorluklar yaşadığı görülmektedir.

Suriyeli öğrencilerin akademik başarı durumları ile ilgili olarak araştırmaya katılan 40 katılımcıdan 28 katılımcı sınıf öğretmeni öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğunu, iki katılımcı ise Suriyeli öğrencilerin matematik derslerinde daha başarılı olduğunu ifade etmiştir. Suriyeli Öğrencilerin akademik başarıların artırılması noktasında, yedi katılımcı öğrencilerin seviyelerine uygun çalışmalar yaptıklarını, beş katılımcı öğrencilerle bireysel olarak ilgilendiklerini, yedi katılımcının öğrencilerin dil engellerinin aşılması gerektiği yönündeki çözüm önerileri sunduğu, üç katılımcı ise çalışmalarda görsellerden yararlanılması gerektiğini belirten çalışmalar görülmektedir. Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine dahil edilmesiyle süreç içerisinde yaşanan sorunlar karşısında sınıf öğretmenlerine okul idareleri ve rehberlik servislerinden yeterli desteğin sağlanıp sağlanmadığı hususunda 37 katılımcı alt probleme ait soruyu cevaplamıştır. 26 katılımcı sınıf öğretmeni okul idareleri ve rehberlik servislerinden yaşanan sorunlar karşısında yeterli desteği aldıklarını, beş katılımcı yeterli destek alamadıklarını, altı katılımcı ise kısmen desteklendiklerini belirtmiştir. Bu durumda öğretmenlerin yarısından fazlasının yaşanan sorunlar karşısında okul idareleri ve rehberlik

servislerinden destek aldığı görülmektedir. Bu durumda okul idareleri ve rehberlik servislerinin Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunda sınıf öğretmenlerine desteklerinin daha da yükseltilmesi gerektiği söylenebilir..

Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrenci velileri ile iletişimlerine dair bulgular incelendiğinde 40 katılımcının 33'ü iletişim sorunları yaşadığını ve sorunun kaynağının dil engelinden oluştuğunu belirtmektedir. Diğer yedi katılımcı ise iletişimde problem yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Suriyeli velilerle iletişim sorunu yaşadığını belirten öğretmenlerin sayısı incelendiğinde %80 in üzerinde bir oran ortaya çıkmaktadır ki bu oran oldukça yüksektir. Dil engelini aşılması için velilere Türkçe dil eğitimi verilmesi önerisinin en çok sunulan öneri olduğu görülmektedir.

Suriyeli ve Türk öğrencilerin birbirlerine karşı tutumları ve bu konuda yapılan çalışmalar ile ilgili bulgulara bakıldığında 40 katılımcıdan 26 sınıf öğrencileri arasında gruplaşmalar olduğunu belirtmektedir. Öğrenciler arasındaki gruplaşmaları önleme, birbirleriyle kaynaşmalarını sağlama noktasında sosyal etkinliklerde öğrencilerin katılımını etkin bir şekilde sağlama ve sınıf içinde karma bir şekilde beraber oturtulmaları uygulamalarının yapıldığı görülmektedir. 12 katılımcı sınıf öğretmeni ise öğrencilerin birbirlerine karşı olumsuz tutumları olmadığını ve sınıflarında gruplaşmaların oluşmadığını belirtmiştir.

Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine uyumunu kolaylaştırmak için okullarda açılan Türkçe dil kursları, uyum sınıfları ve telafi programlarının yeterli olup olmadığı ile ilgili 36 katılımcının

27 katılımcı sınıf öğretmeni bu çalışmaları yeterli görmediklerini, dokuz sınıf öğretmeni ise yeterli gördüklerini belirtmiştir. Katılımcıların çoğunluğunun bu çalışmaların artırılması yönündeki önerilerine bakıldığında Türkçe dil kurslarının velileri de kapsayacak şekilde genişletilmesi, öğrencilerin okul öncesine yönlendirilerek dil engelini bu kademede aşılması gerektiği yönündeki görüşlerin olduğu görülmektedir.

Suriyeli geçici koruma altındaki çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu sürecinde sınıf öğretmenlerinin en çok yaşadığı sorunların sırasıyla iletişimde dil sorunu, şiddet eğilimi, sosyalleşme sorunu, kültürel uyumsuzluk, aile ilgisizliği olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan 40 katılımcıdan 36 sınıf dil problemi yaşadığı bulgusu incelendiğinde dil sorununun uyum sürecinde etkisinin fazla olduğu, bu sorunun diğer birçok soruna yol açtığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin Türkçeyi yeterince öğrenememelerinin bir nedeni de Suriyeli ailelerin aile içinde kendi dillerini konuşmaları olarak görülmüştür. Dil engeli olan öğrencilerin uyumda zorlandığı, kendilerini ifade edemediklerinden dolayı hırçınlaşarak şiddete başvurdukları sonuçlarına ulaşılmaktadır. Öğretmenlerin dil engeli nedeniyle tüm sınıfa daha fazla zaman ayırmak zorunda kalması sonucu eğitim öğretim faaliyetlerinin yavaşladığı, akademik başarının bu nedenlerle düştüğü, sınıfların kalabalıklaşması neticesinde sınıf yönetimlerinde zorlukların yaşandığı, Suriyeli ailelerin Türkçe dil eğitimine tabi tutulması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

6. TARTIŞMA

2011 yılından itibaren ülkelerindeki iç karışıklıklar nedeniyle Türkiye'ye sığınan Suriyeli göçmenlerin çocuklarına ilk başlarda sınıra yakın bölgelerde kurulan geçici barınma merkezlerinde, daha sonra kamp dışı yerleşim alanlarında faaliyete geçen geçici eğitim merkezleri aracılığıyla eğitim vermeye başlanmıştır. 2017 yılından itibaren ise geçici eğitim merkezleri aşamalı olarak kapatılarak Suriyeli çocuklar Türk eğitim sistemine dahil edilmeye başlanmıştır. Suriyeli göçmenlerin en çok yaşadıkları şehirlerden birisi de Şanlıurfa'dır. Suriyeliler özellikle merkez ilçelerde yoğunlaşmıştır. Bu ilçelerden biri olan Haliliye ilçesinde Suriyeli göçmenlerin dağılımı mahallelere göre değişmektedir. Bazı mahallelerde sayılarının yoğunluğu haliyle bu mahallelerdeki okullardaki öğrenci sayılarına yansımıştır. Haliliye ilçesinde yapılan araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlası Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine dahil edilmesini gerekli ve yararlı olarak görmüştür. Türkiye'de bulunan Suriyeli çocukların topluma adapte olmaları ve toplum içinde sosyalleşmeleri için eğitim sistemine dahil edilmelerinin gerekli olduğu açıktır. Kultas'ın yapmış olduğu araştırmada da katılımcılar, okulun göç eden öğrenciler için bir sosyalleşme yeri olduğunu, çocukların okulda arkadaşlar edindiklerini, oyun ortamlarının arttığını ve bunun sonucunda farklı bir kültüre uyum sağladıklarını ifade etmişlerdir (Kultas, 2017).

Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine dahil edilmesiyle birlikte yaşanan değişim, davranış sorunları, eğitime erişim, sınıf, okul ve çevre ile uyumda yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri ile ilgili katılımcıların görüşlerine bakıldığında öğrencilerde yaşanan olumlu değişimlerin yanında olumsuz değişimlerin de olduğu görülmektedir. Öğrencilerin eğitim süreci içerisinde sergilediği davranışlara bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğu öğrencilerde davranış sorunları olduğu olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle dil engeli nedeniyle sorunlar yaşadığını ve dil sorunu nedeniyle öğrencilerin eğitime erişimlerinde büyük zorluklar yaşadıklarını

belirtmişlerdir.

Suriyeli öğrencilerde Türkçe dil gelişiminin yavaş olmasının nedeni olarak Suriyeli ailelerin aile içerisinde kendi dillerinde öğrencilerle iletişim kurmaları ve çocuklarına öncelikle anadillerini öğretme amaçları olabilir. Öğrencilerin Türkçeyi yeterince bilmemelerinden dolayı kendilerini okulda tam olarak ifade edememeleri, derslere yeterince katılamamaları gibi nedenlerden dolayı akademik açıdan yetersizliklerinin beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir.

Suriyeli öğrencilerin dil sorunları nedeniyle diğer öğrencilerle sağlıklı iletişim kuramamaları sonucu sınıf ile aralarındaki bağların zayıflayacağı ve Suriyelilerin kendi aralarında gruplaşacağı söylenebilir. İmamoğlu ve Çalışkan'ın (2017) araştırmalarında da “İletişim kuramayan bireyler zamanla hırçın tavırlar sergileyebilir; kendisine ve çevresine zarar veren davranışlarda bulunma eğilimine girebilir” (İmamoğlu ve Çalışkan, 2017: 540) bulgularına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun görüşüne göre Suriyeli öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğu, öğrencilerin okuyup yazdıklarını anlamlandıramamaları nedeniyle zorluklar yaşadığı belirtilmiş, bazı katılımcılar da Suriyeli öğrencilerin matematik dersinde başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Emin'in (2018) araştırmasında da Suriyeli öğrencilerin matematik alanındaki başarılarının sınıf ortalamasının üzerinde olduğu tespit edilmiştir (Emin, 2018). Bazı katılımcılar da öğrencilerin matematik derslerinde başarılı olduğunu ancak bu derste de problemin metin kısımlarını anlamada zorluk çektiklerini belirtmişlerdir. Burada yine öğrencilerin Türkçeyi yeterince geliştirememeleri nedeniyle okudukları kelimelerin anlamlarını bilmemekten kaynaklı bir durum ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin akademik başarılarının artırılması için dil engelinin aşılması yönünde yedi katılımcı görüş belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli velileri ile iletişimlerini incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun iletişim sorunları yaşadığı ve sorunun kaynağının velilerin ilgisizliği ile dil engeli nedenleriyle olduğu görülmektedir. Nitekim, sınıf öğretmenleriyle yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin velilerle iletişim kuramadıkları bunun tek nedeninin de velilerin ilgisizliği olduğu vurgulanmıştır (Aykırı, 2017). Ancak Haliliye ilçesindeki sınıf öğretmenleri ile yapılan araştırmada velilerle yaşanan iletişim sorunlarının en çok dil engelinden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar dil engelinin aşılması için velilere Türkçe dil eğitimi verilmesi önerileri sunmuşlardır.

Eğitim sürecinde Suriyeli ve Türk öğrencilerin birbirlerine karşı tutumları ile ilgili katılımcıların yarısından fazlası öğrenciler arasında olumsuz tutumların var olduğunu ve bu durumun gruplaşmalara neden olduğunu belirtmiştir. Yapılan bir araştırmada Suriyeli çocuklara karşı Türk öğrencilerin olumsuz tutum ve davranışları bu uyumu zorlaştıran bir etken olarak ortaya çıkmaktadır (Çakmak, 2018). Öğrenciler arasındaki gruplaşmaları önlemek, öğrencilerin kaynaşmalarını sağlamak için sosyal etkinliklerin düzenlenmesi, öğrencilerin sınıfta karma bir şekilde oturma düzenlerinin sağlanması uygulamalarının katılımcılar tarafından yapıldığı görülmektedir.

Türk eğitim sistemine dahil edilen Suriyeli çocukların uyumunu kolaylaştırmak için okullarda açılan Türkçe dil kursları, uyum sınıfları ve telafi programlarının yeterli olup olmadığı ile ilgili görüşlere bakıldığında katılımcıların çoğunluğunun bu çalışmaları yeterli görmediği görülmektedir. Katılımcıların çoğunun bu çalışmaların artırılması yönündeki önerilerine bakıldığında Türkçe dil kurslarının velileri de kapsayacak şekilde genişletilmesi, öğrencilerin okul öncesine yönlendirilerek dil engelinin okul öncesi kademesinde aşılması gerektiği önerileri dikkat çekmektedir.

Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu sürecinde sınıf öğretmenlerinin yoğun olarak yaşadığı sorunların sırasıyla iletişimde dil sorunu, şiddet eğilimi, sosyalleşme sorunu, kültürel uyumsuzluk, aile ilgisizliği gibi sorunların öne çıktığı görülmektedir. Dil engeli olan öğrencilerin uyumu zorlaştırdığı, kendisini ifade edemediğinden dolayı hırçınlaşarak şiddete başvurduğu, öğretmenin dil engeli nedeniyle tüm sınıfa daha fazla zaman ayırmak zorunda kalması nedeniyle eğitim öğretim faaliyetlerinin yavaşladığı, akademik başarının bu nedenlerle düştüğü, sınıfların kalabalıklaşması sonucu sınıf yönetimlerinde zorlukların yaşandığı görülmektedir. Şensin'in (2016) sınıf öğretmenleriyle yaptığı araştırmada Suriyeli öğrencilerin bir ön eğitimden geçmeden mevcut eğitim sistemine dahil edilmesinin yanlış olduğu vurgulanmıştır (Şensin, 2016). Katılımcılar öğrencilerin ön eğitim görerek eğitim sistemine dahil edilmelerinin yanında Suriyeli velilerin de Türkçe dil eğitimine tabi tutulmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

7. ÖNERİLER

- ✓ Suriyeli geçici koruma altındaki çocukların Türk eğitim sistemine dahil edilmesini katılımcıların çoğunluğu gerekli ve yararlı olarak görmektedir. Ancak Türkçeyi yeterince bilmemelerinden kaynaklanan

sorunların çözümü noktasında Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine dahil edilmeden önce ön hazırlıklardan geçirilmesi gerektiği önerileri getirilmiştir. Öğrencilerin okul öncesi kademesine yönlendirilerek, okul öncesine erişimlerinde kolaylıklar sağlanarak dil engellerinin bu kademe aşılması sağlanabilir.

- ✓ Suriyeli göçmenlerin yoğunlukta olduğu mahallelerdeki okullarda Suriyeli öğrencilerin sınıflarda Türk öğrenci sayısını geçtiği, kalabalıklaşan sınıflarda öğretmenlerin sınıf yönetiminde zorluklar ve sorunlar yaşadığı görülmüştür. Bu okullarda sınıflarda Suriyeli öğrenci sayısının normal düzeyde tutulmasını sağlayacak tedbirler kapsamında bu mahallelerde Suriyeli göçmenlerin eşdeğer başka bölgelere kaydırılmasıyla okullarda Suriyeli öğrenci yoğunluğu azaltılarak dengelenebilir.
- ✓ Suriyeli velilerle iletişim sorunlarının çözümü için velilerin Halk Eğitim Merkezleri aracılığıyla Türkçe dil kurslarına katılmaları teşvik edilmelidir. Suriyeli velilerin çocukların eğitim süreçlerine ilgi ve desteklerinin artırılması için okulda yapılan etkinliklere Suriyeli velilerin katılımı özendirilmeli ve bu konuda çaba gösterilmelidir.
- ✓ Okullarda açılan Türkçe dil kursları artırılabilir, telafi programları daha yaygın yapılabilir.
- ✓ Suriyeli öğrencilerin eğitiminde okul idareleri ve rehberlik servislerinin velilerle iletişim sağlama ve olumsuz davranışların kontrolünde öğretmenlere destekleri artırılmalıdır.
- ✓ Suriyeli öğrencilerin gruplaşmalarını önlemek, onların Türk öğrencilerle kaynaşmasını sağlamak için sosyal etkinliklere etkin bir şekilde katılımları sağlanmalıdır. Suriyeli öğrencilerin eğitiminde daha çok görsellerle öğrenmeyi destekleyecek materyal desteği sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

1. AFAD Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı, <https://www.afad.gov.tr/>
2. Akyüz, E. (2021). Çocuk Hukuku (8. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
3. Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. Turkish Journal of Primary Education, 1(2), 44-56.
4. Aykut, S. (2020). Suriyeli Göçmen Çocuklarının Dil Becerilerinin ve Okul ile Olan İlişkilerinin Eğitim Sistemine Adaptasyonları Üzerindeki Etkisi ve Okul Sosyal Hizmetinin Önemi, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 13(72),761.
5. Başak, C. (2011). Mülteciler, Sığınmacılar ve Yasa Dışı Göçmenler. İç İşleri Bakanlığı Genel Yayın, Ankara.
6. Canpolat, H. ve Arner, O.H. (2012). Küresel Göç ve Avrupa Birliği ile Türkiye'nin Göç Politikalarının Gelişimi. Orsam Raporu 22, Ankara.
7. Creswell, J.W. (2017). Nitel Araştırmacılar İçin 30 Temel Beceri (Çev.Özcan,H.), Anı Yayıncılık, Ankara.
8. Çakmak, Ö. (2018). Okul Yöneticilerinin Gözüyle Suriyeli Öğrencilerin Eğitiminde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri (Kilis Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
9. Çağlar, T. (2018). Göç Çalışmaları İçin Kavramsal Bir Çerçeve. Toros Üniversitesi İİSBF Sosyal Bilimler Dergisi, 5(8), 26-49.
10. Çelik, Y. (2018). Türkiye'de Suriyeli Çocuklara Yönelik Uygulanan Eğitim Politikalarının İncelenmesi: Tespitler, Sorunlar ve Öneriler, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
11. Demir C. (2018). Suriye'de Kara Kışa Dönen Arap Baharı: Küresel ve Bölgesel Güçlerin Yönetimindeki Vekalet Savaşı, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
12. Doğan, A. (2020). Türkiye'de göçün yönetiminde kurumsal yapılanma: Göç İdaresi Genel Müdürlüğü örneği, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara.
13. Düzkaya, H. (2016). Türkiye'deki Suriyeli Sığınmacıların Entegrasyonu ve İstihdam Politikalar, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

14. Emin, M.N. (2016). Türkiye’deki Suriyeli Çocukların Eğitimi: Temel Eğitim Politikaları. Analiz Dergisi, 2016(153), 1-28.
15. Emin, M.N. (2018). Türkiye’deki Suriyeli Çocukların Devlet Okullarında Karşılaştığı Sorunlar: Ankara İli Örneği, Yüksek Lisans Tezi, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
16. Ergüven, N. S. ve Özturanlı, B. (2013). Uluslararası Mülteci Hukuku ve Türkiye. Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 62(4), 1007-1061.
17. Esen, S. (2020a). Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu (Uyumu) ve Yaşanan Sorunlar (Konya İli Örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı, Konya.
18. Esen, S. (2020b). Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu (Uyumu) ve Yaşanan Sorunlar (Konya İli Örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı, Konya.
19. GİB, Göç İdaresi Başkanlığı, <https://www.goc.gov.tr>
20. Güncel Türkçe Sözlük, <https://sozluk.gov.tr>
21. İmamoğlu, H.V. ve Çalışkan, E. (2017). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Devlet Okullarında İlkokul Eğitimine Dair Öğretmen Görüşleri: Sinop İli Örneği. Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(2), 529-546.
22. Kaştan, Y. (2015). Türkiye’de Göç Yaşamış Çocukların Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Problemler. Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(4), 216-229.
23. Kılıç, G., ve Özkor, D. (2019). Suriyeli Çocukların Eğitimi Araştırma Raporu: Durum tespiti ve çözüm önerileri. Mavi Kalem Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği, İstanbul.
24. Koçak, Y. ve Terzi, E. (2012). Türkiye’de göç olgusu, göç edenlerin kentlere olan etkileri ve çözüm önerileri. Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 3(3), 163-184.
25. Kultas, E. (2017). Türkiye’de Bulunan Eğitim Çağındaki Suriyeli Mültecilerin Eğitimi Sorunu (Van İli Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
26. Mert, S. İ. ve Çıplak, B. (2017). Suriyeli ve Diğer Yabancı Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Adaptasyonu ve Okul İçi İletişimlerine Yönelik Bir İnceleme. Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 3(2), 68-79.
27. Özyakışır, D. (2013). Göç Kuram ve Bölgesel Bir Uygulama. Nobel Yayın, Ankara.
28. PIKTES, Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi <https://piktes.gov.tr>
29. Sağlam, S. (2006). Türkiye’de İç Göç Olgusu ve Kentleşme. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, 5(33), 33-44.
30. Sakız Halis, (2016). Göçmen Çocuklar ve Okul Kültürleri: Bir Bütünleştirme Önerisi. Göç Dergisi, 3(1), 65-81.
31. Şensin, C. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Suriye’den Göçle Gelen Öğrencilerin Eğitimlerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
32. Tanrikulu, F. (2018). Suriye krizi sonrası Türkiye’deki sığınmacıların ve göçmenlerin eğitimi: Geçmiş, bugün ve gelecek perspektifleri. Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11(3), 2585-2604.
33. Tavşancıl ve Aslan, (2001). Sözel Yazılı ve Diğer Materyaller İçin İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri. Epsilon Yayınevi, İstanbul.
34. Tunç, A. Ş. (2015). Mülteci davranışı ve toplumsal etkileri: Türkiye’deki Suriyelilere ilişkin bir değerlendirme. Tesam Akademi Dergisi, 2(2), 29-63.
35. Tüfekçi, Y. (2020). Gaziantep’ teki Suriyeli Sığınmacıların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunda Yaşanan Sorunlara İlişkin STK’ların Görüşleri ve Çözüm Önerilerinin İncelenmesi

(Gaziantep İli), Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

36. Tümertekin, E. ve Özgüç, N. (1997). Beşeri coğrafya. Çantay Kitabevi, İstanbul.
37. IOM Uluslararası Göç Örgütü Göç terimleri sözlüğü
[https://www.goc.gov.tr/kurumlar/goc.gov.tr/files/goc_terimleri_sozlugu\(1\).pdf](https://www.goc.gov.tr/kurumlar/goc.gov.tr/files/goc_terimleri_sozlugu(1).pdf)
38. MEB Milli Eğitim Bakanlığı <http://www.meb.gov.tr>
39. Yabancı Öğrenciler Uyum Sınıfları (2019/15 Nolu Genelge
<https://www.meb.gov.tr/mevzuat/liste.php?ara=1>
40. YUKK Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/04/20130411-2.htm>,
41. Yalçın, C. (2004). Göç Sosyolojisi. Anı Yayıncılık, Ankara.
42. Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayıncılık, Ankara.
43. Yiğittepe, L. ve Çaykara, Y.H. (2019). “Göç ve Göçmen Kaçakçılığı Suçları: Türkiye ve İtalya Örneği”. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi, 22(1), 83-92

Subject Area
Economic History

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 101
PP: 2818-2830

Arrival
14 July 2022
Published
31 August 2022
Article ID Number
64081
Article Serial Number
26

Doi Number
<http://dx.doi.org/10.29228/sssj.64081>

How to Cite This Article
Dinçer, K. (2022).
“Feshane Fabrikasında
Yabancı ve Gayrimüslim
Tüccarların Faaliyetleri
(1857-1875)” International
Social Sciences Studies
Journal, (e-ISSN:2587-
1587) Vol:8, Issue:101;
pp:2818-2830



Social Sciences Studies Journal
is licensed under a Creative
Commons Attribution-
NonCommercial 4.0
International License.

1. GİRİŞ

Ortaçağ boyunca Doğu-Batı ticareti Ceneviz ve Venedik gibi İtalya Cumhuriyetleri tarafından yapılmıştır. 15. yüzyıl sonlarından itibaren yeni ticari yolların keşfiyle birlikte Akdeniz bölgesinin önemi azalmış ve Portekizliler yeni ticari güzergâhlar üzerinde Doğu-Batı ticaretini üstlenmiştir. Ancak 17. yüzyıl başlarında Portekizlilerin önemi azalmış, İngiltere ve Hollanda Akdeniz ticareti üzerinde hâkimiyet kurmaya başlamıştır. Venedik ve Fransız tüccarlarının yanı sıra İngiliz ve Hollanda tüccarlarına da sırasıyla 1580 ve 1612 yıllarında Osmanlı dâhilinde ticaret yapma hakkı (kapitülasyon) tanınmıştır. İngiliz tüccarının Osmanlı’da serbest ticaret yapmasına imkân veren imtiyaz sonrasında, ticari faaliyetler Levant Kumpanyası tarafından yürütülmüştür. 16. yüzyılın ortalarına doğru Akdeniz bölgesinde önemli imtiyazlara sahip olan Fransızlar önemini kaybetmiş ve yerini İngiliz ve özellikle taşımacılıkta avantajlara sahip olan Hollandalılar almaya başlamıştır. 17. yüzyıl sonlarından 1789 Fransız ihtilaline kadar Osmanlı ticaretinde tekrar Fransız tüccarlar önem kazanmıştır. İhtilal sonrasında ise Akdeniz de ticaret, İngiliz tüccarların elinde hâkim güç durumunda kalmıştır. (Kütükoğlu, 1974; Eldem, 2011; Braudel, 2018; Wood, 2013; Cipolla 2021).

18. yüzyılın sonunda İngiltere de gerçekleşen sanayi devrimiyle birlikte fabrikalarda yapılan üretim için hammadde ve pazara ihtiyaç duyulmuştur. Diğer Avrupalı devletler ve Rusya yüksek gümrüklerle korumacı politikalar izlemiştir. Bu durumda Osmanlı devleti İngiltere’nin hammadde ihtiyacının karşılanmasında en önemli çevre ülkelerden birisi olmuştur (Pamuk, 2018). Avrupa’nın ilerleyen dönemde daha fazla hammaddeye ihtiyaç duyması Osmanlı-Avrupa ticari dengelerinde bozulmalar meydana getirmiştir. Nitekim Osmanlı devletinden ihraç olunacak mallar yerli tüccar tarafından iskelelere getirilmekte ve dâhili gümrükleri de bu tüccarlar tarafından ödenmekteydi. Ecnebi tüccar ise yalnızca %3 ihraç gümrüğünü ödemekteydi. Fakat yüzyılın sonlarında Avrupa’da sanayi alanında meydana gelen gelişmelere bağlı hammadde ihtiyacı artmış ve bu durum ecnebi tüccarın Osmanlı dâhili ticaretini

Feshane Fabrikasında Yabancı ve Gayrimüslim Tüccarların Faaliyetleri (1857-1875) ¹

Activities of Foreign and Non-Muslim Traders in The Feshane Factory (1857-1875)

Kübra Dinçer ¹ 

¹ Doktora Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi, İktisat Fakültesi, İktisat Bölümü, İstanbul, Türkiye

ÖZET

1838 yılında yabancı devletlerle imzalanan ticaret anlaşmaları, 1853-1856 yılları arasında Rusya ile yapılan Kırım savaşı ve akabinde ilan olunan Islahat fermanı, 1856 yılında imzalanan Paris anlaşması ve 1867 yılında yabancılara Osmanlı toprakları üzerinde emlak edinim hakkının verilmesi gibi gelişmeler Osmanlı imparatorluğu ile Avrupa devletleri arasındaki siyasi, ekonomik ve ticari ilişkilerin gelişmesini sağlamıştır. On dokuzuncu yüzyılda makro düzeyde görülen bu gelişmelerin mikro yansımalarını Feshane fabrikası üzerinden göstermeyi amaçlayan çalışma, özellikle yabancı ve gayrimüslim tüccarların faaliyetlerine odaklanmıştır. 1857-1875 arası dönemde fabrikada yabancı ve gayrimüslim tüccarların hammadde, imalat girdisi, makine ve teçhizat tedariki ve son olarak da finansal kaynak sağlama konusunda faal oldukları tespit edilmiştir. Fabrika ile tüccarlar arasındaki bu ilişkiler hukuki belgeler üzerinden örneklendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Feshane, Yabancı Tüccarlar, Gayrimüslim Tüccarlar ve Kontrato Örnekleri.

ABSTRACT

Developments such as the trade agreements signed with foreign states in 1838, the Crimean war with Russia between 1853-1856, the Islahat edict of 1856 and the Paris agreement signed afterwards, and the granting of the right to acquire real estate on Ottoman lands to foreigners in 1867 facilitated the development of economic and commercial relations. The study, which aims to show the micro reflections of these developments, which were seen at the macro level in the nineteenth century, through the Feshane factory, especially focused on the activities of foreign and non-Muslim traders. In the period between 1857 and 1875, it was determined that foreign and non-Muslim merchants were active in the supply of raw materials, manufacturing inputs, machinery and equipment and finally financial support (lending). The relations between the factory and the traders are exemplified through legal documents.

Keywords: Feshane, Foreign Trades, Non-Muslim Traders and Contract Examples.

¹ Bu çalışma İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Anabilim Dalı’nda Kübra Dinçer’in yürüttüğü “Osmanlı’da Fabrikaya Dayalı Sanayileşme Politikalarının Feshane-i Amire Üzerinden İncelenmesi (1833-1920)” başlıklı doktora tez çalışmasından türetilmiştir.

istismara yol açmıştır. Ecnebi tüccar malı iskeleden almak yerine bizzat üretildiği bölgeden temini yoluna gitmiş ve kârını ziyadeleştirmiştir. Buna karşın, direkt üretim bölgesinden malı yurtdışına aktardığından yerli tüccarın ödediği dâhili gümrükleri ödememiş bu ise, hem hammaddenin büyük ölçüde dışarı çıkmasına yol açmış hem de gümrükler üzerinden devletin gelir kaybına uğramasına neden olmuştur (Kütükoğlu, 1974).

19. yüzyıl öncesi Osmanlı ekonomisi tradisyonizm, fiskalizm ve iaşecilik gibi temel iktisadi ilkelere bağlı idi. Bu ilkelerden özellikle provizyonizm (iaşecilik) ilkesi, piyasada mal arzını mümkün olduğu kadar bol, kaliteli ve ucuz olmasını yeğlemekteydi. Öncelikle ilgili kaza, ordu, başkent ve sonrasında diğer yerlerin üretim ihtiyacının karşılanması amaçlanmakta ve şayet imalat fazlası ürün kalır ise yurtdışına ihraç olunmaktaydı. (Genç, 2016). Ancak 18. yüzyıl sonunda Avrupa'daki gelişmeler ve Osmanlı hammadde kurumlarına yabancı tüccarlar tarafından yapılan müdahaleler devletin hammadde ve bazı maddelerin ihracı konusunda daha sıkı tedbirler almasını gerekli kılmıştı. 1805 tarifesi ve 1809 Kal'a-i Sultaniye muahedesiyle Anadolu'da ticaret yapacak yabancı tüccara yerli tüccarın mükellef olduğu vergilerin tümünü ödemesi zorunluluğu getirildi. Bu kısıtlama bir nevi iç ticaret yapabilme hakkı olarak algılanmıştı. Böylece Avrupalı tüccarlar limanların yanı sıra Osmanlı dâhilinde de ticarete başlamışlardı. Ayrıca yabancı tüccarların dışarıdan getirdiği mallar iç bölgelerde bulunan yabancı tüccarlara satılmakta ve böylece yabancı malların ülke içinde alım satım işlemi gerçekleştirilmekteydi. (Kütükoğlu, 1974). Tüm bu gelişmeler ülke içerisinde bazı malların alım satımında yeni usullerin uygulanmasını gerekli kılmıştır. 19. yüzyıl başlarında özellikle ticari değeri yüksek ve dış piyasalarda oldukça fazla talep gören pamuk, yün, ipek, kök boya, mazı, zeytinyağı, gibi maddelerin tedarikinde ruhsat tezkiresi usulü uygulanmıştı. Ancak bu sistemde de tezkire sahibi tüccarın kaçakçılık faaliyetleri göstermiş olması, ticari değeri yüksek ürünlerin alım satımının doğrudan devlet tarafından yapılması inhisarı olan yed-i vahid uygulamasına geçilmesine neden olmuştu. Böylece yabancı ülke tacirlerinin ülke içerisinde afyon, ipek, zahire, zeytinyağı, pamuk, tiftik, yapağı gibi ticari değeri yüksek tarım ürünlerin ticaretini yapma hakkı engellenmekteydi. (Kala, 2012). Ancak bütün bu kısıtlamalar 1838 yılında Osmanlı ile İngiltere arasında imzalanan Balta Limanı ticaret anlaşması ile kaldırılmıştır. Bu ticari anlaşma maddesinde yer alan yed-i vahid'in kaldırılması hükmü sonrasında *yabancı tüccar en fazla müsaadeye haiz yerli tüccar durumuna gelmiş ve Osmanlı toprakları yabancı tüccarın hiçbir kısıtlama olmadan serbest bir şekilde ticaret yapabileceği pazar alanını teşkil etmeğe başlamıştır* (Kütükoğlu, 1992).

Balta limanı anlaşması ile yalnızca inhisarlar kaldırılmakla kalmamış aynı zamanda yabancı tacirlere Osmanlı dâhilinde iç ticaret yapabilme serbestisi tanınmıştır. Ayrıca bu anlaşma ile yabancı tüccarın vergi yükümlülükleri de belirlenmiştir. Vergi yükümlülüğü açısından eşya alım satımında İngiliz tüccarı Osmanlı tüccarı ile eşitlenmiştir. İngiliz tüccarları veya bu tüccarlara bağlı diğer devletlerin tüccarları Osmanlı devleti dâhilinde istedikleri yerden istedikleri malı herhangi bir vergi ödemedi alabilecek ve uygun olan bir iskeleye getireceklerdir. İskelede malın kıymeti üzerinden %9 ve ihraç olunmak üzere iskeleden ayrılırken de %3 oranında gümrük vergisi ödeyeceklerdi. Şayet tüccarlar malı direkt iskeleden alıp ticarete konu edecekse bu durumda yalnızca ihracat üzerinden alınan %3 oranında reftiye vergisinden mesul olacaktı. Osmanlı memleketlerine dışarıdan ithal olunacak eşya için ise, malın değeri üzerinden yalnızca %3 gümrük vergisi alınacaktı. Ancak tüccar malı iskelede veya başka şehirde sattığı takdirde %2 oranında bir vergi daha ödemek zorundaydı. (Kurdakul, 1981). İngiltere ile imzalanan ticaret anlaşmasından sonra 1839 da Fransa, Sardunya, Lubeck ve Hamburg gibi Hansa devletleri, 1840 yılında İspanya, İsveç ve Norveç, Hollanda, Belçika, Prusya, Saksonya, 1841 de Danimarka, 1843 de Portekiz ile ve son olarak 1846 yılında benzeri ticari anlaşması Rusya ile imzalanmıştır (Kütükoğlu, 1974).

Ticaret anlaşmaları ile yabancı tüccara Osmanlı dâhilinde iç ve dış ticaret yapabilme de önemli ayrıcalıklar tanınmıştır. Özellikle anlaşma maddesinde *Osmanlı dâhilindeki her türlü ticaret ibaresi perakende ticaret yapabilme salahiyeti* olarak anlaşılmış ve böylece yabancılar ülke de içinde esnaf gibi faaliyette bulunmuşlardır. Bu ayrıcalıklardan azınlık tüccarlarda istifade etmiştir. 19. yüzyıl öncesinde imparatorlukta ticaretle uğraşan yabancı tüccarlar ile azınlıklar önemli ilişki ağı içine girmişlerdi. Gayrimüslim tüccarlar bu süreçte bazı yollara da başvurmuştu. Kendilerini yabancı tüccar gibi göstermek için konsolosluklardan elde ettikleri tercümanlık belgelerine dayanarak yabancı tüccarların ticari faaliyetlerdeki ayrıcalıklarından faydalanmak istemişlerdi. III. Selim döneminde mali ve siyasi açıdan olumsuzluklar içeren bu durumun önlemesi için yönetim tarafından Osmanlı tebasısını imtiyazlı hale getiren çalışmalar yapılmıştır. Avrupa tüccarı vasfı kazanan gayrimüslim tüccarlar, 19. yüzyıl ticaretinde yabancı tüccarlardan daha üstün konuma gelmişlerdir (Bağış, 1983). 19. yüzyıl başlarında gayrimüslim tüccarın ticari faaliyetlerdeki tekeli kırma için devlet tarafından ayrıcalık tanınan, desteklenen Müslüman bir tüccar sınıfı oluşturulmak istenmişti. Bu amaçla Hayriye tüccarları kurumu hayata geçirilmiştir. Bir süre faaliyet de bulunan Hayriye tüccarlarının 1833 Hünkâr İskeleyi ve 1838 Balta Limanı anlaşmaları ile yabancı ve gayrimüslim tüccar karşısında rekabet gücü önemli ölçüde azalmıştır. 1839 Tanzimat fermanı ile önemi iyice azalan Hayriye tüccarlarından istenilen neticeler alınamamıştır (Güripek, 2018). Dolayısıyla 19. yüzyıl Osmanlı ticaretinde müslüman tüccarlardan ziyade gayrimüslim ve yabancı tüccarlar daha etkin olmuştur denilebilir.

1838 yılında Avrupalı devletlerle imzalanan ticaret anlaşmaları neticesinde, yabancı tacirlerin ülke içerisindeki nüfuzu artmış yerli esnaf bu durum karşısında rekabet edemez olmuştur. Anlaşma sonrasında düzenlenen gümrük tarifeleri de Osmanlı devleti aleyhine olmuş ve gümrük gelirlerinde önemli azalmalar meydana gelmiştir. Bu menfi ekonomik gelişmeler üzerine 1853 yılında Kırım harbinin çıkması devletin mali durumunu daha da kötüleştirmiş ve dış borçlanma süreci başlamıştır (Ortaylı, 1995 ve Kıray, 1995). 1853-1856 arası Osmanlı devleti ile Rusya, İngiltere, Fransa ve İtalya arasında yapılan Kırım savaşının en önemli nedenleri arasında kutsal yerler, Osmanlı dâhilinde yaşayan Hristiyan Ortodoksların koruyuculuğu meselesi ve Rusya'nın Akdeniz'e inme isteği yer almaktaydı. Rusya'nın özellikle bu son hedefinin Avrupalı devletlerin çıkarlarına ters düşmesi nedeniyle, savaşta Osmanlı Devleti'nin yanında yer almışlardır (Akşin, 1992). Kırım savaşı sonrası imzalanan Paris anlaşmasıyla Osmanlı Devleti Avrupa'nın içine daha fazla çekilmiştir (Ateş, 2018 ve Beydilli, 2007). Rusya'nın birtakım siyasi isteklerini Osmanlı ülkesindeki Hristiyan tebaa üzerinden gerçekleştirmeye çalışması gibi spekülasyon hareketleri önlemek için Avrupalı devletlerin de desteğiyle gayrimüslim nüfusa müslüman nüfusa eşit haklar verilmesini temin etmek üzere savaşın hemen akabinde Islahat fermanı ilan olunmuştu. Bu fermanla Avrupalılar ile ekonomik ve ticari ilişkilerin geliştirilmesi gerektiği açık bir şekilde belirtilmiştir. Ayrıca ferman metninde, Osmanlı tebaası gayrimüslimlere bazı önemli haklar tanınmıştır. Cizye muafiyeti, askeri ve idari görevler de bulunma hakkı, banka açabilme, ülke gelir kaynaklarının işletilmesi fırsatı ve bunun için gerekli sermayenin sağlanması, ziraat ve ticaretin geliştirilmesi için yollar ve kanallar yapılması ve böylece ticari ürün alışverişinin kolaylaştırılması gibi Osmanlı dâhilinde gayrimüslim faaliyetlerini artırmaya yönelik işlemlerde Batının bilgisine ve sermayesine başvurulması gerektiği ıslahat metninde yer almıştır (Gülsoy, 1999). Yabancılar Osmanlı dâhilinde satın alma ya da kiralama şeklinde emlak edinme izni verilmesi de fermanla yer almış olup, tatbikatı ancak 1867 yılında kesinlik kazanmıştır (İnalçık, 2000).

Tüm bu gelişmeler sonrası finans-bankacılık, altyapı yatırımları, madenler ve sanayi kurumları üzerinde gayrimüslim ve yabancıların etkisi önemli ölçüde artmıştır. Nitekim bu çalışmada 1857-1875 arası dönemde bir kamu sanayi kurumu olan Feshane fabrikası üzerinde yoğunlaşan gayrimüslim ve yabancı tüccar faaliyetlerine yer verilerek, makro düzlemdeki gelişmeler mikro açıdan gösterilmeye çalışılacaktır.

2. OSMANLI SANAYİLEŞMESİ İÇİNDE FESHANE FABRİKASININ ÖNEMİ VE HAZİNE-İ HASSA İDARESİ DÖNEMİNDE FESHANE FABRİKASI FAALİYETLERİ (1857-1875)

18. yüzyılın sonlarına doğru Osmanlı imparatorluğu birçok alanda reform hazırlıkları içerisinde idi. Yeni düzenlemeleri finanse edecek kaynaklar ise yetersizdi. Bu durumda devlet kaynak oluşturmak için iktisadi faaliyetlere bizzat katılım sağlamıştır. Bu dönemde uygulanmaya çalışılan iase politikası için zahire nezareti oluşturulması, ticaretten daha fazla pay almak için Hayriye tüccarları kurumunun kurulması ve sanayi alanında devletin daha fazla desteği ve katılımı için dönemin başında kurulan fabrikaların hepsi aynı amaca hizmet etmektedir. Devletin ekonomideki payını özel kesim aleyhine artırması ve böylece iktisadi kaynakların artı değerlerini kendi lehine çevirmesi esas amacı oluşturmaktadır. Nitekim 1833 yılında Eyüp bölgesinde faaliyete başlayan Feshane fabrikasının esas amacı 1826 yılında kaldırılan Yeniçeri ocağı yerine kurulan Asakir-i Mansure-i Muhammediye ordusunun fes ve yünlü giyim ihtiyacını yerli üretimle karşılamaktır (Güran, 1995 ve Kabadayı, 2008 ve Aşkın, 2020).

Bu amaç üzere ilk olarak Darbhane-i Amire idaresinde faaliyete başlayan Feshane, 1857 yılında Hazine-i Hassa idaresine geçmiştir. Fabrikada ilk dönem fes, çuka ve fanila imalatı gerçekleştirilmiştir. Ürünlerin birim maliyetlerinde önemli avantajlar elde edilmiş ve sermaye dağıtımı sermaye artırımına yönelik alanlara aktarılmıştır. Ürün çeşitlendirme ve enerji politikaları birbirini desteklemiş, imalat kapasitesi önemli ölçüde genişletilmiş ve askeri piyasa haricinde yeni pazar arayışlarına da girilmiştir. 1857-1875 arası dönem ise, fabrika faaliyetlerinin büyük ölçüde ulusal ve uluslararası gelişmelerden etkilendiği bir dönemdir. Nitekim Kırım savaşı (1853-1856) sonrası devletin mali açıdan yaşadığı sıkıntılı durumun bertarafı için uygulamış olduğu para ve maliye politikalarının etkisi fabrika üzerinde hissedilmiştir. Kavaim-i nakdiye tedavülü, vilayet emvallerinin havalesi ve dış mali kaynaklardan borçlanması uygulanan politikalardan bazılarıdır. Bu dönem fabrika bir önceki döneme nazaran daha geniş bir ürün yelpazesine sahip olmuştur. Fes, çuka, fanila imalatının yanı sıra kalıçe, seccade, ihram, apolet, kordon, şerit, boyun bağı, battaniye gibi birçok ürün imal olunmuştur. Zikrolunan ürünlerin imalatı için gerekli olan hammadde, ara girdi ve teknik malzemenin büyük ölçüde tüccarlar tarafından tedarik olduğu belirlenmiştir. Çalışma da 1857-1875 arası dönemde fabrikada hammadde, ara malzeme, makine ve teknik teçhizat ve finansal kaynak sağlama konusunda aktif olan tüccar faaliyetleri incelenmiştir.

3. HAMMADDE (YAPAĞI) TEDARİKİNDE TÜCCARLARIN FAALİYETLERİ

Feshane fabrikası kuruluş döneminde öncelikli olarak yerli yapağı kullanmıştır. Ancak yerli koyunlardan hâsıl olan yapağılar fabrika imalatı için istenilen neticeleri vermemiştir. Bunun üzerine iki farklı yol izlenmiştir. Birinci yol,

kaliteli ürün imalatı için yurtdışından İspanya koyunların yapağısı satın alınmıştır. İkinci yol ise, fabrikanın yapağı tedarikinde maliyet avantajı sağlamak üzere İspanya koyun yapağısı yerine Hocabey'den bizzat İspanya koyunlarını ülkeye getirilme politikasıdır (Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi (COA), HAT. 317/18671). Fabrikanın yerli koyunlar yerine İspanya koyunlarını tercih etmesinin nedeni, koyunların özelliklerinden kaynaklanmıştır. İspanya koyunları yerli koyunlara göre hem büyüklük hem de ağırlık olarak fazladır. İthal koyunların karın altı bacakları ve yüz kısmında da oldukça fazla yün bulunması yerli koyunlara göre daha fazla hâsıla ortaya çıkarmaktaydı. Bu hasılanın nitelik açısından da yerli koyunyünlerine göre daha ince ve elastik oluşu kaliteli dokumalar üretimine önemli katkı sağlamaktaydı (Odabaşı, 2013).

Feshane fabrikası için Hocabey'den getirilen İspanya koyunları Hayrabolu ve Selanik taraflarında kışlaklara yerleştirilmişti. Burada bazı özel şahıslar tarafından idare olunan koyunlar, 1840 sonrası Feshane'ye bağlı ağınam-ı şahane müdürlüğü üzerinden idare olunmaya başlamıştır. Fabrikaya devri esnasında 1681 baş İspanya, 489 baş İştîp, Kumanova ve Karabaş cinsi gibi yerli Rumeli koyun mevcudu bulunmaktaydı (COA, HH.d. 18325). 1841 yılının sonuna doğru yerli kıvırcık cinsi koyunlar satın alınarak İspanya koyunları ile melezleme çalışmaları başlamıştır. Rumeli bölgesinde ağınam müdürlüğünün faaliyetleri yaklaşık 1866 yılına kadar devam etmiş ve bu kurum tarafından idare olunan İspanya ve melez cinsi ağınamın yapağıları düzenli bir biçimde fabrikaya ulaştırılmıştır (COA, HH.d. 20928, 23544, 20927, 21321, 18209, 18318, 12109, 21410, 21412, 21767, 15073, 37,36, 21766, 21765, 15692, 21430, 22512, 21451, 21529, 43, 59). Ancak bu dönemde Balkanlarda yaşanan milliyetçilik (uluşculuk) akımları ve toprak kayıpları bu bölge ile İstanbul arasındaki ticari alışverişin aksamasına neden olmuştur. 1857 yılında idaresi hazine-i hassa-i şahaneye geçen fabrika, 1875 yılına kadar bu idare altında faaliyetlerini sürdürmüştür. Yeni dönemde fabrikanın uyguladığı en önemli politikalarından biri ürün çeşitlendirme olmuştur. İlk dönemde fabrikada fes, çuka ve fanila gibi ürünler imal olunurken, yeni dönemde bu ürünlerin yanı sıra boyun bağı, askeri kilimi, kalıçe, esb örtüsü, elvan halı, apolet, kordon, gaytan, kolet, sargılık, seccade, ekli keçe ve ihram gibi ürünler de üretilmiştir. (COA, HH.d. 22018, 22021, 22025). Bu dönemde dış ve iç nedenlerden dolayı hammaddeye önceki dönemden daha fazla ihtiyaç duyan fabrika, 1857-1875 arasında gerekli yapağıyı özellikle yabancı ve gayrimüslim tüccarlar aracılığıyla tedarik etmiştir. Tablo 1 de Feshane fabrikası için yapağı tedarik eden tüccarlar ve faaliyetleri detaylı bir şekilde verilmiştir.

Tablo 1: 1857-1875 arası Feshane fabrikasına hammadde tedarik eden tüccarlar

Tedarikçi Tüccar	Yapağı türü	Yapağı miktarı	Birim fiyatı
Tüccar Kamondo	-	40000 kıyye	11 kuruş
Hoca Bedrosi Kapuciyan	Emperyal cinsi İspanya	3900 kilogram	10,5 kuruş
Cevahir oğlu Ağbazar	Karahisar	25000 okka	25 kuruş
Amerikalı Tüccar Azaryan	Anadolu	25000 okka	18,5 kuruş
Kirkoraki	Eskişehir	50000 vukiyye	7 kuruş
Tüccar İstavrakı	Tathir kaba	14420 kıyye	17 kuruş
Tüccar İzak Topuzyan	Tathir İspanya	15000 kıyye	40,5 kuruş
Kapamacı oğlu Avanis	Tathir İspanya ve Kirli Edirne	5000 ve 50000 kıyye	16,5 kuruş
Tüccar Baruh ve Boda	Tathir ve kirli İspanya	75000 kıyye	18 kuruş
Tüccar Yovanço	Kirli Edirne	110000 vukiyye	12,5 kuruş
Tüccar Tapşılı	Kirli Edirne	60000 vukiyye	12 kuruş
İngiltere Tüccarı	Kirli İspanya	10000 kıyye	14 kuruş
Tüccar İskiliç	Kasapbaşı	-	-
Petro oğlu Kirço	-	60065 kıyye	-
Tüccar Baruh	İspanya	40000 kıyye	-
Edirne tüccarı Tlaşniko	Edirne	50000 kıyye	13 kuruş
Tüccar Maryano	Tathir ince Moskov	19000 kilogram	26 kuruş
Tüccar Dimitraki	Kirli Dobruca	100000 kilogram	7 kuruş
Tüccar Kohen	Tathir ince Moskov	39000 kilogram	26 kuruş
Tüccar Todoroki	Kasapbaşı	96000 kilogram	7,5 kuruş
Tüccar Niko	Kirli Dobruca	10000 kıyye	12 kuruş

Kaynak: COA, HH.d., 387, 409; HH.FSH., 2/3, 7/46, 12/11.

Tablo da görüldüğü üzere, 1857-1875 arası dönemde tedarikçi tüccarlar tarafından oldukça farklı türde yapağı fabrikaya ulaştırılmıştır. Bunlar içerisinde Tüccar İzak Topuzyan dan alınan İspanya yapağısı birim fiyatı 40,5 kuruşla en yüksek, Tüccar Kirkoraki ve Tüccar Dimitraki den sırasıyla alınan Eskişehir ve Dobruca yapağıları ise 7 kuruşla en düşük birim fiyata sahip yapağıları teşkil etmiştir. Tüccarlardan alınacak yapağıların birim fiyatları fabrika meclisinde uygulanan *münakasa* (açık eksiltme) yöntemi ile belirlenmekteydi. Bu yöntemle en düşük birim fiyattan yapağı tedarik edecek tüccara iş ihale olunmaktaydı. 1857 öncesi ağınam müdürlüğü tarafından idare olunan İspanya cinsi ağınam yapağısı ve melez cinsi ağınam yapağısı fabrikaya gönderilmekteydi. Ağınam sayısının yapağı birim fiyatlarını belirlediği bu iki cins yapağıdan, İspanya cinsi yapağı birim fiyatları daha yüksek olmakla birlikte melez cinsi ağınam yapağısı birim fiyatlarında da tüccarlar

tarafından tedarik olunan birim fiyatlar kadar avantaj sağlanamamıştır. 1855 yılına kadar melez ağnam yapağı tasfiye olunmuş ve bu tarihten 1864 yılına kadar müdürlük üzerinden fabrikaya yalnızca İspanya yapağı gönderilmiştir. Gönderilen yapağının birim fiyat aralığı ise 27-35 kuruş bandında seyretmiştir (COA, HH.d. 36, 37, 59, 15073, 18325, 23544, 21321, 18209, 12109, 20928, 21410, 21412, 21430, 21766, 43). Bu açıdan değerlendirildiğinde, tüccarlar tarafından fabrikaya oldukça farklı türlerde ve daha düşük birim fiyatlarla yapağı tedarik olunmuştur. 1857-1875 arası yabancı ve gayrimüslim tüccarların yanı sıra müslüman tüccarlar ve devlet çiftliklerinden de fabrikaya yapağı gönderilmiştir. Ancak bu dönemde gönderilen yapağı miktarları üzerinden bir analiz yapıldığında, fabrikaya yapağı temin eden kurumlar içerisinde en yüksek pay %99 ile yabancı-gayrimüslim tüccarlara aittir. Geri kalan %1'lik kısım ise yerli tüccar, devlet çiftlikleri ve ağnam-ı şahane müdürlüğü payını göstermektedir (COA, HH.d. 387, 409; HH.FSH. 7/46; HH.FSH. 12/11). Fabrika yönetimi, tüccarlar ile yalnızca imalat için gerekli olan yapağı alımına yönelik anlaşma yapmamışlardır. Fabrikanın yapağı anbarlarında biriken ve imalat için elverişli olmayan yapağın satılması içinde mukavele yapılmıştır. Nitekim 1869-70 yıllarında fabrikanın uzun müddetten beri aldığı Eskişehir ve Edine yapağısının imalata uygun olanları kullanılmış ancak uygun olmayan kaba cinsleri anbarlarda birikmiştir. Stokta bulunan yaklaşık doksan bin kıyye yapağıyı, fabrika yönetimi tarafından üç ay içinde tasfiye olunması şartıyla fiyatı beş kuruştan Tüccar İstavrakı'ya ihale olunmuştur (COA, HH.FSH. 8/420).

4. İMALAT GİRDİLERİ TEDARİKİNDE TÜCCARLARIN FAALİYETLERİ

Feshane fabrikası için 1857 öncesi dönemde imalat malzemelerinin tedarik mahalleri hakkında çok net bilgilere ulaşılamamaktadır. Bu konu ile ilgili veriler fabrika malzemelerinden sabunun Tunus'tan alındığı ve sonrasında ise daha uygun fiyatlarla Ayvacıkta sabun ticareti ile uğraşan tüccarlardan tedarik olunduğu şeklindedir. (COA, HH.d. 15183, 32811, 14068). İmalatta kullanılan boya maddelerinden pernakoki Drama, Zihne, Kavala, Çağlayık, Yanya ve Delvine den (COA, TS.MA.e. 1320/83; C.İKTS. 37/1831) kökboyası ise, Akdeniz havzası ve Batı Anadolu bölgesinde özellikle İzmir den fabrikaya gönderilmiştir (COA, HH. THR. 1228/40). 1849-50 yılında fabrika imalatı için gerekli malzemeler Avrupa dan satın alınmıştır. Avrupa dan satın alınan malzemeler arasında yapağı, kırmızı, şardon, tortu, lekday, kırım tırtır, kalay, tuz ruhu, revgan-ı zaç, beyaz putaz ve maden kömürü yer almaktadır (COA, HH.d. 18317). 1857-1875 arası dönemde ise, fabrika malzemelerinin temininde yabancı-gayrimüslim tüccarların aktif olduğu tespit olunmuştur. Tablo 2 de fabrika da kullanılan imalat girdileri ve tedarikçi tüccarların isimleri verilmiştir.

Tablo 2: 1857-1875 arası Feshane fabrikasına imalat girdileri tedarik eden tüccarlar

Tedarikçi Tüccar	Fabrika imalat girdileri
Mahmutpaşa'da ikamet eden Tüccar Mişon	Kırım tırtır
Kağıtçı oğlu Haim	Kırım tırtır, kalay, kırmızı boyası
Tüccar Löy	Kunduracı ipliği
Tüccar Yorgaki	Kendir ipliği, rişte-i penbe
Tüccar Azaryan	Fransız gavsalesi tokmak kayışı, kırmızı, kalay, lekday
Tüccar Dimitraki	Fes şardonu, Fransız gavsalesi, Tunus sabunu, merzifon, tokmak kayışı
Kapuciyanzade Petroki	Revgan-ı çerviş, rişte-i penbe, kalay, beyaz putaz,
Yunanlı tüccar Vasyel, Tüccar Panayot ve Tüccar Esbelaki	Revgan-ı zeyt
Kapuciyan Hoca Bedrosi	Kırmızı, kökboyası, şap, tuz ruhu, al ve sarı bakkam, kırım tırtır, fes şardonu
Tüccar Boyacı Aleks ve İngiliz Tüccar Todori ve Tüccar Zarifi	Maden kömürü
Tüccar Catek Hakafyan	Ereğli mahsulü maden kömürü
Tüccar Curciyan	İngiliz kömürü
Tüccar Anton	İbrişim
Tüccar Tizabçı oğlu Hoca Avram	Lekday, kırım tırtır, kalay, tuz ruhu, don yağı, civid
Tüccar Aleksan, Simon, İstavrakı, Fındıklıade Bedrosi	Maden kömürü, kalay, mangal kömürü, don yağı, Fransız gavsalesi, kırmızı telatin, Tunus sabunu, göz taşı, tortu, cividcik, kükürt, mor bakkam, şap.

Kaynak: COA, HH.d. 41, 43, 47, 409, 519; HH.FSH. 2/1, 2/17, 4/192, 12/8; HH.THR. 1228/129.

1857-1875 arası dönemde fabrikanın imalat girdi ihtiyacı yabancı ve gayrimüslim tüccarların yanı sıra yerli tüccarlar, fabrika-i hümayunlar ve Osmanlı dâhilindeki bazı bölgelerden de karşılanmıştır. Ancak yapağı tedarikinde olduğu gibi imalat girdilerinde de kayıtların yoğunluğu üzerinden en önemli aktörlerin yabancı-gayrimüslim tüccarlar olduğu görülmektedir.

5. YURTDIŞINDAN MAKİNE VE TEÇHİZAT TEDARİKİNDE TÜCCAR FAALİYETLERİ

Feshane'nin ilk kuruluş yıllarına ait teknik alet ve edevat ihtiyacı yurtiçi imkânlarla karşılanmış ve böylece fabrika faaliyete geçmiştir. 1805-1832 arası dönemde faaliyette bulunan Beykoz kâğıt fabrikası 1832 yılında kapanmıştır

(Ersoy, 2001). Bu fabrikada bulunan bazı teknik eşya yeniden düzenlenerek Feshane fabrikasında kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Yine aynı şekilde Cebahane de bulunan kazanlar boyama işlemlerinde kullanılması için fabrikaya verilmiştir (COA, C.İ.KTS. 10/488). Fabrikanın kuruluş döneminde geleneksel üretim metodları ve bu yöntemlere uygun teknoloji kullanılmıştır. Yapağının ipliğe dönüştürülmesi insan gücüne dayalı çıkırıklarla yapılmıştır. 1840 sonrasında ise, fabrika da emek maliyetinden tasarruf sağlayıcı daha sermaye yoğun imalat sürecine geçilmeye başlanmıştır. 1841 yılında çıkırıyla iplik imalatı, yerini çarhlara bırakmıştır. Çarhlarla imalat daha yüksek enerji gücünü gerekli kıldığından dolayı 1842 yılında çarhların beygirlerle çalıştırılması bırakılmış ve inorganik enerji gücü olan buhar kazanlarına geçilmiştir (COA, HH.d. 22133; HAT. 1229/47954). Nitekim fabrika üretim sisteminde teknik gelişmeler inorganik enerji gücünün kullanımını gerekli kılmaktadır (Cipolla, 2015). Feshane fabrikasında geleneksel teknolojiden modern teknolojiye geçişin yanı sıra 1843 yılında faaliyete başlayan Feshane yan sanayisi olan çuka fabrikası için de makine ve teçhizata gerek duyulmuştur. 1840-1853 arası fes ve çuka fabrikası için gerekli tüm teknik ihtiyaçlar İngiltere, Fransa, Saksonya ve Belçika gibi Avrupa ülkelerinden karşılanmıştır (COA, HH.d. 14512, 17859, 18317, 14520, 12319, 18329, 21320, 18211; D.DRB.İ. 8/30). Fes ve çuka fabrikası için ithal olunacak teknik aksam çoğunlukla fabrikada teknik işlerden sorumlu fabrikatörler tarafından sağlanmıştır. Hazine-i hassa idaresine geçişle birlikte bu sürede devlet hazinelerinin de mali açıdan sıkıntılı olması nedeniyle hem fes hem de çuka fabrikası teknolojisi tüccara ihale olunmaya başlamıştır. Nitekim aşağıdaki tabloda tedarikçi tüccarlar ve fabrika için alınan makine ve teçhizatın içeriği verilmiştir.

Tablo 3: 1857-1875 arası Feshane fabrikasına makina ve alet tedarik eden tüccarlar

Tedarikçi Tüccar	Fabrika için alınan makine ve teçhizatın içeriği
Tüccar Topuzyan İzak	6 aded asaba çarhı yedek iğnesi, 6 aded beyaz perdaht için mikras çarhı, 1 aded fes ve dinkleri için yirmi beş bargir kuvvetinde makina, 1 aded kazgan, 8 aded çuka dokuma destgahı, 7 aded tutkal ve masura destgahı, 200 aded çuka dokuma destgahları için alet, 100 aded yedek olmak üzere çuka destgahı tarağı, 400 aded mekik tokmağı, 20000 aded vargil ağaç masurası, 200 aded el tarağı, 2 aded çuka vargil, 160 aded tarak çarhları için halka, 2 adet kart takımı, 1 aded fitil açmak için eflaşör tabir olunur çarh
Tüccar Dimitraki	3 aded kart makinası, kartları temizlemek ve bilemek ve icab eden tamiratları yapmak için birkaç aded makine, çuka mikraslarının yedek silindirleri, koğuşlarda yedek olmak üzere mekik ve tokmak, mil ve asma yatak, fes asabası örme çarhı, tarak çarhlarının kartlarına yedek olmak üzere telden gavsale üzere masnu kartlar, önceden Avrupa'dan satın alınan ve yerlerine konulan fes ve çuka kart taraklarının silindiri çam ağacından olduğundan bu silindirlerin değiştirilmesi için alınan timur silindirler
Tüccar Azaryan	(Yalnızca fabrika için 12000 Frank değerinde makine alındığı bilgisi mevcuttur).
Tüccar Kapamacı oğlu	Tel tarak, silindir ve diğer teknik bazı aletler

Kaynak: COA. HH.d. 41, 47.

1859 yılında fabrika için gerekli alet ve edevatın Tüccar Azaryan tarafından Avrupa'dan temini için hazine-i hassa ile Tüccar Azaryan arasında kontrato yapılmıştır. Tüccar tarafından getirilecek 12000 frank değerindeki aletlerin bahasının bir kısmı fabrika sandığından peşin olarak geri kalan kısmı ise eşyanın fabrikaya teslim olunması halinde ödenecekti. 1869 yılında Topuzyan İzak aracılığıyla Avrupa'dan fes imalatına yönelik 12550 kuruş ve çuka imalatına yönelik de 177075 kuruş değerinde makine ve teçhizat alınmıştır. 1871 yılında da tedarikçi tüccar Dimitraki tarafından Marsilya'dan 49000 frank değerinde malzeme satın alınmıştır. Tüccarların yanı sıra Avrupa bankaları ve kumpanyaları vasıtasıyla da makine ve teçhizat getirilmiştir. Feshane fabrikası için makine tedarikinde yetkili kurumlardan biri Fransız Comptoir d'Escompte Bankası (Çapar, 2019) ve diğeri ise Kirkor Bilezikçi Kumpanyası idi. Bu kumpanya tarafından alınan makina bedelleri için fabrikanın dairelerdeki alacakları karşılık tutulmuştur (COA, MB.İ. 21/107). Teknik alet ve edevat için peşin verilmesi gereken kısmın, fabrika tarafından ödenememesi tüccarlarla yapılan sözleşmeleri askıda bırakmıştır. Fabrikada kaliteli iplik imali için gereken tel tarak ve silindirler gibi teknik aletin Avrupa'dan tedarik olunması tüccar Kapamacı oğluna sipariş olunmuş, ancak aletlerin bahası ödenmediğinden fabrikaya intikal etmemiştir (COA, HH.FSH. 9/135).

6. FİNANSAL KAYNAK SAĞLAMA KONUSUNDA TÜCCARLARIN FABRİKA ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

1857-1875 arası makro düzeyde devlet için borçlanma dönemidir (Yılmaz, 2011). 1853 yılında Kırım savaşı ile başlayan borçlanma süreci ilerleyen dönemde daha da yoğunlaşmış ve hazinelerdeki kaynakların önemli bir kısmı borç ödemelerine aktarılmıştır. Hatta kaynaklar yetersiz kalmış ve borçların borçla ödenmesi gibi sarmal durum ortaya çıkmıştır. Bunun mikro yansımaları bu dönemde faaliyette bulunan Feshane fabrikası üzerinde net bir şekilde görülmektedir. Tablo 4 de, 1857-1875 arası fabrika giderleri için finansal destek sağlayan tedarikçi tüccarlar gösterilmiştir.

Tablo 4: 1857-1875 arası Feshane fabrikası giderleri için borçlanılan tüccarlar

Tedarikçi Tüccar	Borç miktarı
Tüccar Baltacı Manolaki	12226 Kese ² (Teknoloji finansmanı için)
Hoca Bedrosi	30000 kese (Fabrika masraflarına sarf olunmak için)
Tüccar Mösyö Zarifi	5000 kese (Fabrika masrafları için)
Tüccar Aristidi	3765862 kuruş (Fabrika faaliyetleri için)
Tüccar Kapamacı Ohannes	13000 kuruş (Fabrika binası ve teknik giderler için)
Tüccar Nikola Kondori	13000 kese (Fabrikanın tüccardan aldığı borçların tasfiyesi için alınan borç)

Kaynak: COA. HH.FSH. 2/37; MB.İ. 14/70; HH.d. 41, 47.

Tabloda da görüldüğü üzere, Avrupa dan peşin fiyat ile alınması gereken teçhizat için tüccarlardan borçlanılmıştır. Bunun nedeni bu dönemde fabrikanın öz kaynaklarıyla alım gücünün olmaması, teknoloji ve diğer harcamaların hazine-i hassa ve diğer hazinelerden karşılanmasını gerektirmiştir (COA, HH.İ. 46/4). Ancak hazinelerde fabrikanın teknoloji finansmanında yeterli olamamıştır. Hazine-i hassa tüccarlardan borçlanarak fabrika için kaynak oluşturmaya çalışmıştır. Nitekim Baltacı Manolakiden bu sebepten dolayı 12226 kese kadar borç alınmıştır. Fabrikanın çeşitli masraflarına sarf olunmak için Meskûkât-ı şahane sandikkârı Hoca Bedrosi ve Tüccar Zarifi ile de toplamda 35000 kese tutarında borç sözleşmesi imzalanmıştır. 1868-1869 yılında fabrika binası ve teknik giderler için Tüccar Kapamacı Ohannes'e 13000 kuruş borçlanılmıştır. Feshane yan sanayisi olan çuka fabrikası giderleri içinde Mösyö Aristidi den 3765862 kuruş kadar borç alınmıştır. Fabrika giderleri için tüccarlardan sağlanan finansal destek sürecindeki sıkıntı, borç geri ödemelerinin zamanında yapılamaması ve borç faizlerinin yüksek meblağlara ulaşması olmuştur. Ve daha vahimi, tüccarlara olan borçların karşılanması için başka tüccarlardan borçlanma yoluna gidilmesi olmuştur. Fabrika idaresinin 1876 yılında Harbiye Nezaretine devri sırasındaki en önemli problem de, amele ve tüccar alacaklarını içeren *devr-i düyun* şeklinde tespit olunmuştur (COA, HH.THR. 1228/131).

7. FABRİKA YÖNETİMİ İLE YABANCI VE GAYRİMÜSLİM TÜCCARLAR ARASINDA İMZALANAN KONTRATOLARDA TARAFLARIN SORUMLULUKLARI

1857-1875 arası Feshane hammadde, imalat girdisi, makine ve teçhizat tedarikinde toptan merkezlerle direkt bir ilişki içerisinde bulunmak yerine, bu süreci tedarikçi tüccarlar aracılığıyla yürütmüştür. Tedarikçi tüccarlar arasında müslüman tüccarlar da olmakla beraber çoğunlukla gayrimüslim ve yabancı tüccarların aktif oldukları görülmektedir. Örneğin İngiltere merkezli kömür kumpanyalarına bağlı İstanbul'da açılan bayilikler üzerinden tüccarlar kömür ticaretini yürütmekteydi. Fabrika makinalarının çalışabilmesi için gerekli olan maden kömürü de bu merkezlerden karşılanmaktaydı. Ereğli kömür madenlerinden de tüccarlar tarafından fabrikaya kömür intikal olmaktadır. Gerek yerli ve gerek yabancı toptan merkezlerden ürünler tedarikçi tüccarlar tarafından fabrikaya getirilmekteydi (COA, HH.FSH. 2/463). Ancak kayıtlar üzerinde tüccarlar tarafından tedarik olunan malzemelerin hangi toptan merkezlerden alındığına dair netlik maden kömüründe olduğu kadar açık değildir. Fabrika imalatı için gerekli olan tizab, tuz ruhu, tutkal ve revgan-ı zaç gibi maddelerin ticareti Mısır çarşısında bulunan tüccar Salih Efendi tarafından yapılmaktaydı. Bu maddelerin Salih Efendi tarafından fabrika anbarına teslim edildiği bilgilerine kayıta yer verilmesine rağmen, toptan mahalleri hakkında herhangi bir bilgi bulunmamaktadır (COA, HH.FSH. 2/22). Bazı eşyaların toptan mahalline dair kayıtlara nadir de olsa rastlanılmıştır. Fabrika imalatı için gerekli tutkalın üretim bölgesi kayıtlarda Bulgaristan Kazanlık olarak geçmektedir. Bu bölgede üretilen tutkalın ticareti Yanbolulu Yasef ve Yako namı tüccarlar tarafından yapılmaktaydı. 1857 yılında fabrika-i hümayunlara hariçten gelen ve mamulattan taşraya gönderilen tüm eşyadan gümrük resmi talep olunmaması kaidesince, Bulgaristan Varna gümrüğüne bağlı Ahyolu Burgaz gümrüğünden geçerek İstanbul'a ulaştırılan tutkal üzerinden gümrük vergisi alınmadan fabrika anbarına teslim olunmuştur (COA, HH.FSH. 2/530). Fabrika da kullanılan yapağının toptan pazarları yapağı ismi şeklinde evraklarda geçmektedir. Dobruca yapağısı, Edirne yapağısı, Eskişehir yapağısı, Selanik yapağısı gibi. Fabrikanın tüccar Niko ile yapmış olduğu taahhüd gereğince Selanikli üreticilerden, Niko bazergan tarafından alınan yapağı vapura yüklenerek tüccarın çalışanları vasıtasıyla fabrikaya ulaştırılmaktaydı (COA, HH.FSH. 4/99).

Fabrika yönetimi ile yabancı ve gayrimüslim tüccarlar arasında imzalanan kontratolarda tarafların sorumlulukları genel ve özel hükümler şeklinde belirlenmekteydi. Sanayi kurumu için gerekli olan yapağı ve diğer levazimat tüccarlar arasında *münakasa yöntemi* ile belgelerde açık eksiltme olarak da geçen yani talep olunan eşyayı en düşük birim fiyattan veren tüccara ihale olunmaktaydı. Ayrıca sanayi kurumlarında imalatın kalitesini korumak amacıyla tüccarlardan alınan yapağının belli oranlarda zayıf olacağı bunun dışındaki yapağının istenilen niteliklere yani numunesine uygun olması gerektiği önemle vurgulanmıştır. Nitekim Tlaşniyoz dan alınan yapağının bir kısmı numunesine uygun olmadığı için geri iade olunmuştur. Aynı şekilde tüccar Kostaki den alınan toplam 2277 kıyye revgan-ı zeyt'in 134 kıyyesi numunesine uygun olmadığı için geri verilmiştir (COA, HH.FSH. 4/231). Tüccarların

² 1 Kese-i Rumi =500 kuruş veya 1 Kese-i Rumi= 50000 akçeye karşılık gelmektedir.

üzerinde durdukları genel husus ise, fabrikaya verdikleri eşya bedellerinin ne şekilde ve ne kadar sürede finanse olunacağı idi. Tüccarlardan alınan eşya bedellerinin finansmanına dair kaide; taşra gelirlerinin havalesi, hazine-i hassadan ifası ve fabrika alacakların karşılık tutulması şeklinde belirlenmiştir. 1863 yılında fabrikaya alınan 100000 kuruşluk yapağı bahası Tırnova mal sandığından ödenmiştir (COA, HH.FSH. 7/2). Yine bu dönemde gerek ağnam müdürlüğü ve gerek tüccarlar aracılığı ile sağlanan yapağı bedeli hazinelerdeki alacaklar karşılık gösterilerek Filibe, Tekfurdağı, Edirne, Ruscuk, Saruhan sancağı, Eskişehir, Kütahya, Karahisar-ı şarki ve Tuna gibi vilayetlerin mal sandıklarından ödenmiştir.

1860 Martından itibaren fabrika adına eşya alımında görevli olan fabrika-i hümayunlar meclisi ile tüccarlar arasındaki eşya ticareti belirlenen genel hükümlerin yanı sıra birtakım özel hükümleri de içermekteydi. Örneğin, fabrikanın Esbelaki tüccardan fes ve çuka yapağısı ve çarh makinalarının tilasına sarf edilmek üzere alacağı revgan-ı zeyt için yapılan sözleşme de, fabrikanın tedarikçi tüccardan alacağı eşyayı ne kadar sürede alacağı, tüccarın numuneye uygun eşyayı fabrika anbarına teslim edeceği ve ilgili eşya bedelinin fabrikanın hazine-i hassa-i şahane sandığında bulunan akçesinden tüccara verileceği şeklinde tüm detaylar belirlenmiştir (COA, HH.FSH. 2/92). Fabrika için ana hammadde olan yapağı alımında tüccar Mösyö Kamondo ile fabrika-i hümayunlar meclisi arasında mukavele olunan sözleşmede her iki tarafın hak ve sorumlulukları; tüccardan alınacak yapağının niteliği (numunesine uygun yanı ıslak ve kireçli olmaması) birim fiyatı ve her ay fabrika anbarına tüccar tarafından ne kadar yapağı teslim edilmesi gerektiği ve yapağının anbara teslimi sonrası bedelinin fabrika tarafından ödeneceği şeklinde belirlenmiştir.

Fabrika imalatı için Hoca Bedrosi Kapuciyan namı tüccarla 3900 kilogram Emperyal cinsi İspanya yapağısı için sözleşme yapılmıştır. Bu sözleşme şartlarının içeriğinde yapağının Emperyal cinsi İspanya yapağısı olacağı, Avrupa'dan alınması durumunda birim fiyatının 10,5 kuruş franktan toplam 3900 kilogram yapağı alınacağı, tüccara verilecek komisyon oranı, toplam yapağı ödemesinin yarısının peşin diğer kalan değerinin taksitler şeklinde olacağı ve Avrupa'dan İstanbul'a masraf ödemelerinin hazine-i hassa-i şahaneye ait olduğu şeklinde tüm detaylar mevcuttur (COA, HH.FSH. 2/17). Benzer şekilde tüccar Cevahir oğlu Ağbazar dan alınan 25000 okka Karahisar yapağısı ve Amerikalı tüccar Azaryan dan alınan 25000 okka Anadolu yapağısı içinde fabrika meclisi ile her iki tüccar arasında düzenlenen sözleşmede; yapağının ne kadar sürede teslim olunacağı, yapağı bedelinin ne kadar sürede hangi kaynaklarla finanse olunacağı yapağının zamanında fabrikaya ulaşmaması halinde zararın tüccardan karşılanacağı ve yapağının mutlaka numunesine mutabık olması gerektiği belirtilmiştir (COA, HH.FSH. 2/34). Tüccar Kirkoraki den tedarik olunacak Eskişehir yapağısı için sözleşme metninde; yapağın birim fiyatı, yapağının resm-i gümrüğünün sanayi kurumuna diğer mavna ve navlunun tüccara ait olduğu ve son olarak da yapağının bozukluk payının %10 kadar olabileceği şeklinde şartlar yer almaktadır.

1857-1875 arası dönemde Feshane fabrikası faaliyet karlarının büyük bir kısmı önceki dönem borçların tasfiyesine aktarıldığından fabrikaya bağlı tamamlayıcı ve yan sanayi kurumlarının harcamaları ve imalat için gerekli hammadde ve levazimat giderleri Amasya, Selanik, Kütahya sancağı, İzmir Saruhan sancağı Filibe Edirne ve Köstendil sancağı gibi vilayet gelirlerinden karşılanmıştır (COA, HH.FSH. 5/9; HH.d. 47). 1859 yılı için tüccardan alınan yüz elli bin kuruş olan yapağı bedelinin elli bin kuruşu Kastamonu sancağı emvalinin 1859 yılı gelirlerinden, geri kalan yüz bin kuruşu ise 1860 yılı gelirlerinden karşılanmıştır (COA, HH.FSH. 2/469). Hazine-i hassa nezaret-i celilesine yazılan tezkere kaydında, Tüccar Azaryan dan alınan yapağı taksitinin Hüdavendigar ve Kocaali sancakları gelirlerinden karşılanması talebinin pek uygun olmadığı belirtilmiştir. Bu sancakların gelirlerinin başka giderlere bağlı olmasından dolayı taksitin Amasya ve Ordu sancakları mallarından karşılanmasının daha uygun olacağı ifade olunmuştur (COA, HH.FSH. 2/512).

Fabrika da yapağı tedarikinin yanı sıra gerekli olan makine, alet ve edevat da tüccarlarla imzalanan mukavelelere bağlı olarak tedarik olunmaktaydı. Fabrika için gerekli olan on üç adet kartın İngiltere'den satın alınmasında tedarikçi tüccar Filibs ile yapılan mukavelelerin içeriği; İngiltere'den alınacak eşyanın nakliye masrafı ve bu süreçteki diğer tüm masrafların tüccar tarafından karşılanması, eşyanın fabrikaya teslimi için iki ay kadar bir müddet verildiği, eşya bedelinin bir miktarının peşin ve geri kalan meblağın ise eşyanın fabrikaya tesliminde verilmesi şeklindedir (COA, HH.FSH. 2/92). Fabrika-i hümayunlar meclisi ile Cevahirci oğlu Ağbazar arasında akd olunan üç maddelik kontrato da fabrikaların hazine-i hassa-i şahaneye olan borçlarının tahsis olunması üzere fabrika-i hümayunlar namına Ağbazardan 1200 kese evrak-ı nakdiye olarak borç alınmış ve hazine-i hassa-i şahaneye teslim olunmuştur. Bu anapara ile beraber faizi de hesap olunarak fabrika-i hümayunların Nizamiye hazinesinde olan alacak sergilerinden mahsup olunması senet kaydında şerh olunmuştur (COA, HH.FSH. 2/93).

Fabrika yönetimi ile tüccarlar arasında akd olunan mukavelelere uyulmaması halinde taraflar için birtakım yaptırımlar ve ikame uygulamalar söz konusu idi. Nitekim 1860-61 yılları için fabrika da dokunacak çuka için Selanik, Eskişehir ve Rumeli cinsi yapağısının her birinden elli bin kıyye olmak üzere hazine-i hassa-i şahane tarafından sipariş olunmuştur. Bu yapağılar arasında elli bin kıyye miktarında Eskişehir den alınması gereken

yapağı tüccardan Çadırcıyan Kırkoraki ye fabrikaya teslimine kadar olan tüm masraflar içerisinde birim fiyatı yedi kuruştan yapılan münakasa da ihale olunmuştur. Toplamda elli bin kadar gerekli olan yapağının yedi bin kadarı tedarik olunmuştur. Geri kalan yapağının başka tüccardan temin olunması için araştırma başlatılmıştır. Böyle bir durumda yapağının tüccarla yapılan mukavele fiyatından daha pahalı olması durumunda fazla olan kısmın tüccardan tazmin olunması da sözleşme şartları içerisinde yer almakta idi (COA, HH.FSH. 4/136).

8. SONUÇ

18. yy ikinci yarısında Avrupa’da yaşanan Sanayi devrimi, 1838 yılında Avrupalı devletlerle imzalanan ticaret anlaşmaları, 1856 yılında Kırım savaşı ve ilan olunan Islahat fermanı gibi gelişmeler, Osmanlı devleti ile yabancı devletlerin askeri, siyasi ve ekonomik anlamda birbirine entegre olmalarını sağlamıştır. Bu yakınlaşmanın izleri 19. yüzyılda Osmanlı devletinde faaliyet gösteren bir kamu fabrikası olan Feshane üzerinden gösterilmeye çalışılmıştır. Özellikle 1857-1875 arası fabrika imalatı için yapağı, ara malzeme, teknik alet ve edevat ve son olarak da finansal kaynak temininde gayrimüslim ve yabancı tüccarların önemli ölçüde aktif oldukları tespit olunmuştur. Bu dört husus üzerinde fabrika ile tüccarlar arasındaki faaliyetler fabrika adına görevli meclis ile tüccarlar arasında mukavele olunan sözleşmeler uyarınca yürütülmüştür. Fabrika meclisi fabrika için gerekli eşyaları satın almada münakasa olarak da ifade olunan açık eksiltme yöntemi uygulamış ve bu yöntem gereğince tüccarlar arasında en düşük birim fiyat verene iş ihale olunmuştur. Bu yöntem neticesinde önceki dönemlere nazaran daha düşük birim fiyatlarla fabrikaya yapağı ve malzeme alınmış ve önemli maliyet avantajı sağlanmıştır. Ancak fabrika meclisi ile tüccarlar arasındaki hukuki ilişki sürecinde iki taraftan da kaynaklı birtakım olumsuz durumlar yaşanmıştır. Nitekim münakasa yöntemi ile en düşük fiyatı veren tüccara iş ihale olursa dahi yapağı ve sair levazımata toptan olarak değil, perakende şekilde parça parça alınması fabrika maliyetlerini önemli ölçüde artırmıştır. Bu durum kayıtlarda; “*Yapağı ve levazımata-ı sairinin şimdiki usul-ü vechile parçadan iştirasından sarf-ı nazarla vakt ü zamanıyla her bir şeyin mahallinden celbi halinde fiyat-ı yüzde kırktan elliye kadar ehveniyet bulacağı cihetle ol-vechile icrası...*” şeklinde geçmektedir. Diğer olumsuz durum ise, tüccarlardan satın alınan eşya bedellerinin zamanında ödenememesi olmuştur. Fabrika öz kaynaklarının yetersiz ve devlet hazinelerinin de mali açıdan darboğazda olması nedeniyle satın alınan eşya bedellerinin tüccarlardan sağlanan finansal desteklerle karşılanması yoluna gidilmiştir. Ancak tüccarlardan sağlanan finansal desteklerde zamanında geri ödenememiş ve bundan dolayı borç faizleri önemli meblağlara ulaşmıştır.

KAYNAKÇA

Arşiv Vesikaları (Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi)

1. C.İKTS (Cevdet İktisat): 37/1831, 10/488.
2. D.DRB.İ (Bab-ı Defteri İradeler): 8/30.
3. HAT (Hat-ı Hümayun): 317/18671, 1229/47954.
4. HH.d (Hazine-i Hassa Defterleri): 36, 37, 41, 43, 47, 59, 387, 409, 519, 12109, 12319, 14068, 14512, 14520, 15073, 15183, 15692, 17859, 18209, 18211, 18317, 18318, 18325, 18329, 20927, 20928, 21320, 21321, 21410, 21412, 21430, 21451, 21529, 21765, 21766, 21767, 22018, 22021, 22025, 22133, 22512, 23544, 23544, 32811.
5. HH.FSH (Hazine-i Hassa Feshane Müdürlüğü): 2/1, 2/3, 2/4, 2/17, 2/22, 2/34, 2/37, 2/67, 2/92, 2/93, 2/445, 2/463, 2/469, 2/512, 2/530, 4/99, 4/136, 4/140, 4/192, 4/231, 5/9, 7/2, 7/46, 7/188, 8/420, 9/135, 9/142, 12/8, 12/11, 12/109.
6. HH.İ (Hazine-i Hassa İradeler): 46/4.
7. HH. THR (Hazine-i Hassa Tahrirat Kalemi): 1228/40, 1228/129, 1228/131.
8. MB.İ (Mabeyn-i Hümayun Evrakı İradeler): 21/107, 14/70.
9. TS.MA.e (Topkapı Sarayı Müzesi Arşivi Evrakı): 1320/83.

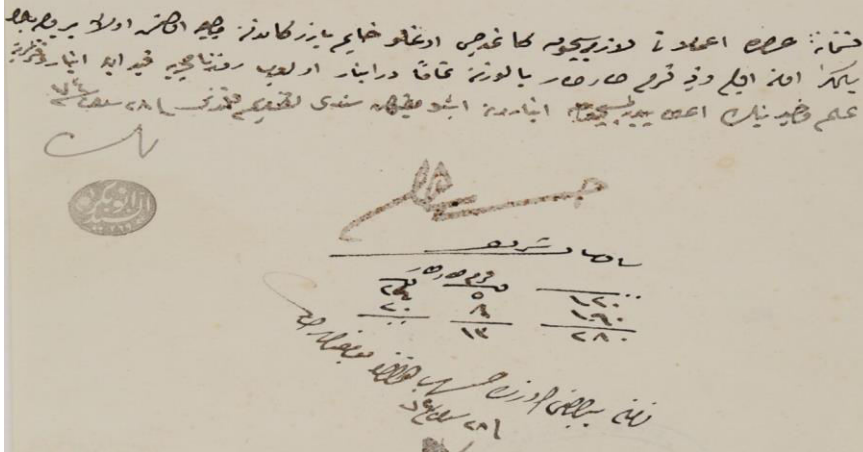
Diğer Kaynaklar

10. Akşin, S. (1992). “Siyasi Tarih (1789-1908)”, Türkiye Tarihi 3 Osmanlı Devleti 1600-1908, Cem yayınevi, İstanbul.
11. Aşkın, E.B. (2020). “Sanayileşme Sürecinde Feshane-i Amire”, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
12. Ateş, T. (2018). Siyasal Tarih, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
13. Bağış, İ.A. (1983). Osmanlı Ticaretinde Gayrimüslimler, Turhan Kitabevi, Ankara.
14. Beydilli, K. (2007). “Paris Antlaşması”, TDV İslam Ansiklopedisi, (34): 169-172.

15. Braudel, F. (2018). Akdeniz Mekân Tarih İnsanlar ve Miras, Metis Yayınları, İstanbul.
16. Çapar, O. (2019). “Osmanlı Devlet’inde Fransız Sermayesi (1838-1914)”, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
17. Cipolla, M.C. (2021). Fatihler, Korsanlar, Tüccarlar (Çev. Erdal Turan), Alfa Yayınları, İstanbul.
18. Cipolla, M.C. (2021). Yelkenler ve Toplar (Çev. Erdal Turan), Alfa yayınları, İstanbul.
19. Cipolla, M.C. (2015). Dünya Nüfusunun İktisat Tarihi (Çev. Mehmet Sırrı Gezgini), Ötüken Neşriyat, İstanbul.
20. Eldem, E. (2011). “Kapitülasyonlar ve Batı Ticareti”. (Ed. Suraiya Faroqhi), Türkiye Tarihi Geç Osmanlı İmparatorluğu 1603-1839, ss.341-396, Kitabevi Yayınevi, İstanbul.
21. Ersoy, O. (2001). “Kağıt”, Türk Diyanet Vakfı (TDV) İslam Ansiklopedisi, (24): 163-166.
22. Genç, M. (2016). Osmanlı İmparatorluğu’nda Devlet ve Ekonomi, Ötüken Neşriyat, İstanbul.
23. Gülsoy, Ufuk. (1999). “İslahat Fermanı”, TDV İslam Ansiklopedisi, (19): 185-190.
24. Güran, Tevfik. (2007). “Feshane”, TDV İslam Ansiklopedisi, (34): 169-172.
25. Güripek, C.M. (2018). “Osmanlı İmparatorluğunda İktisadi Düşüncenin Modernleşmesi ve Hayriye Tüccarları”, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
26. İnalçık, H. (2000). “Osmanlı Dönemi Kapitülasyonların Karakter ve Mahiyeti”, TDV İslam Ansiklopedisi, (22): 245-252.
27. Kabadayı, E.M. (2008). “Working for the State in A Factory in İstanbul: The Role of Factory Workers Ethno-Religious and Gender Characteristics in State-Subject Interaction in the Late Ottoman Empire”, *Unpublished PhD diss.*, Ludwig Maximilians Universität München, München.
28. Kala, A. (2012). Debbaglıktan Dericiliğe İstanbul Merkezli Deri Sektörünün Doğuşu ve Gelişimi, Zeytinburnu Belediyesi Kültür Yayınları, İstanbul.
29. Kıray, E. (1995). Osmanlı’da Ekonomik Yapı ve Dış Borçlar, İletişim Yayınları, İstanbul.
30. Kurdakul, N. (1981). Osmanlı Devlet’inde Ticaret Anlaşmaları ve Kapitülasyonlar, Döler Neşriyat, İstanbul.
31. Kütükoğlu, M. (1974). Osmanlı-İngiliz İktisadi Münasebetleri 1 (1580-1838), Türk Kültürü Araştırma Enstitüsü Yayınları, Ankara.
32. Kütükoğlu, S.M. (1992). “Baltalimanı Muahedesi”, TDV İslam Ansiklopedisi, (5): 38-40.
33. Odabaşı, N. (2013). “Mihaliç Çiftlikat-ı Hümayununda Merinos Koyun Yetiştiriciliği”, Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14(25): 289-306.
34. Ortaylı, İ. (1995). İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı, Hil Yayınları, İstanbul.
35. Pamuk, Ş. (2018). Osmanlı Ekonomisinde Bağımlılık ve Büyüme (1820-1913), Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
36. Yılmaz, F. (2011). Osmanlı’nın Borç Batağı: Düyun-u Umumiyye, İz Yayıncılık, İstanbul.
37. Wood, A. (2013). Levant Kumpanyası Tarihi (Çev. Çiğdem Erkal İpek), Doğu Batı Yayınları, Ankara.

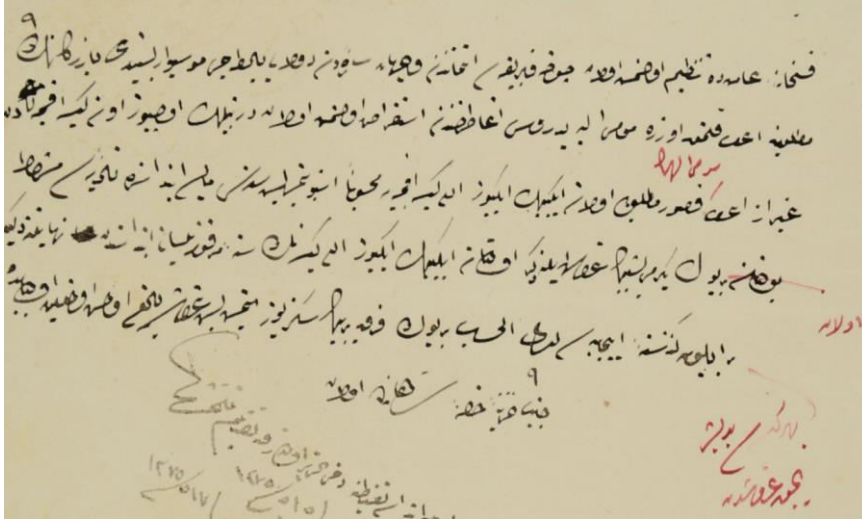
EKLER: FABRİKA MECLİSİ İLE TÜCCARLAR ARASINDA AKD OLUNAN KONTRATO ÖRNEKLERİ

Ek 1: Feshane Amire imalatı için Kâğıtçı oğlu Haim Bazergandan 13 kıyye kırım tırtır alındığına dair senet örneği:



Kaynak: COA, HH. FSH. 2/4

Ek 2: Feshane-i Amire de inşa olunmuş çuka fabrikası giderlerini karşılayan Baltacı Mösyö Aristidi Bazerganın hazine-i hassa da olan alacağının Bedrosi Ağa dan istikraz olunarak karşılanmasına dair:

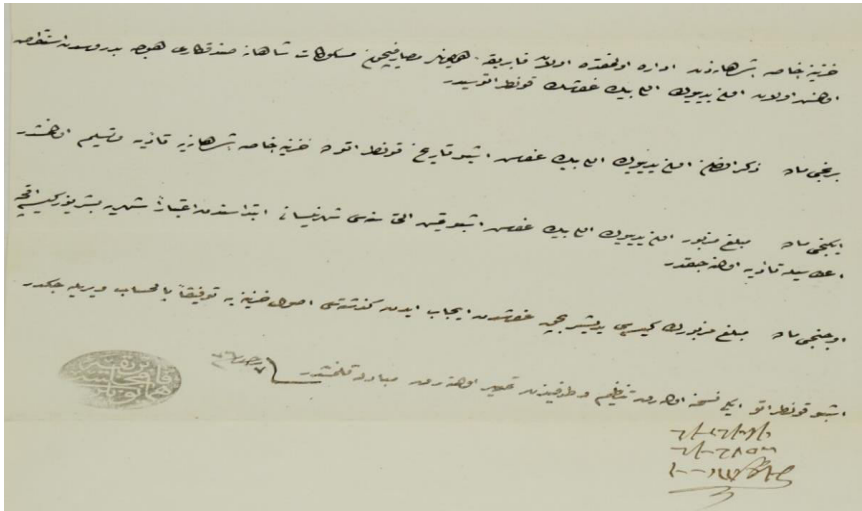


Kaynak: COA, HH.FSH. 2/67:

Ek 3: Fabrika imalatı için Tüccar Serkiz'den alınan 90285 kuruş değerinde 694,5 kıyye civid'in parça parça teslim olundukça yapılan ödemeleri gösterir senet:

Kaynak: COA, HH.FSH. 12/109

Ek 4: Hazine-i Hassa tarafından idare olunan Fabrika-i Hümayunlar masrafları için Meskûkât-ı Şahane sandıkkârı Hoca Bedrosiden alınan istikrazın kontratosu:



Kaynak: COA, HH.FSH. 2/445

Subject Area
Handicrafts

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 101
PP: 2831-2842

Arrival
19 July 2022
Published
31 August 2022
Article ID Number
64186
Article Serial Number
27
Doi Number
<http://dx.doi.org/10.29228/8/sss.64186>

How to Cite This Article
Coşkun, G. (2022). “Tığ Örgü İle Yapılan Portre Çalışmalar” International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:101; pp:2831-2842



Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Tığ Örgü ile Yapılan Portre Çalışmalar

Portrait Works Made with Crochet

Gül Coşkun ¹ 

¹ Öğr. Gör., Aksaray Üniversitesi, Aksaray Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, El Sanatları Bölümü, Aksaray, Türkiye

ÖZET

İnsanların bedenlerinde taşıdıkları en önemli kimlik yüzüdür. Geçmişten günümüze kadar yüz ifadelerinin anlık yansımaları olan portreler resim, heykel gibi farklı sanat dallarında kendini göstermiştir. Değişen dünyanın getirdikleri ile portreler farklı disiplinler için önemli bir konu olmuştur. Konu olduğu alanlardan biri de farklı malzeme ve teknik ile geniş bir kavram olan tekstildir. Önemli bir tekstil malzemesi olan ipliğin biçim kazanmasına yardımcı olan bazı teknikler ve araçlar vardır. Basit araçlarla elde yapılan örme sınıfına giren tığ örgü, eski zamanlardan beri farklı ürünleri yapmak için kullanılan bir tekniktir. Tığ ile yapılan örgü portre çalışmalar farklı iplikler ile renklendirilmekte ve örgü ile yapılan farklı dokularla birlikte boyut kazanan örnekler ortaya çıkmaktadır. Yapılan inceleme sonucunda dünyanın farklı yerinde yaşayan, örgü portre yapan sanatçılara rastlanmıştır.

Geleneksel tekniklerin sanatsal çalışmalarla harmanlanarak kullanılması ile ortaya çıkan portre çalışmalar, el sanatlarının yeniden canlanması anlamında önemlidir. Bu alanda çalışma yapan araştırmacıların yararlanmaları amacıyla yapılan çalışmada; örgü portre yapan sanatçılar arasından seçilen altı sanatçı ve o sanatçılara ait üçer çalışma, teknik, kullanılan malzeme, boyut gibi özelliklerine yer verilmiştir. Çalışmanın konusunu, dünyanın farklı ülkelerinde tığ örgü portre yapan sanatçılar ve çalışmalarını oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Tığ Örgü, Portre, Tekstil, İfade Aracı, Lif Sanatı

ABSTRACT

The most important identity that people carry on their bodies is the face. Portraits, which are the instant reflection of facial expressions from past to present, have also shown themselves in different branches of art such as painting and sculpture. With what the changing world brought, portraits became an important subject for different disciplines. One of the fields it is the subject of is textile, which is a broad concept with different materials and techniques. There are some techniques and tools that help the yarn, which is an important textile material, to gain shape. Belonging to the class of handmade knitting with simple tools, crochet is a technique that has been used to make different products since ancient times. Knitting portrait works made with crochet are colored with different yarns and examples that gain dimension with different textures made with knitting emerge. As a result of the examination, artists living in different parts of the world and making knitted portraits were encountered.

Portrait works, which emerged by blending traditional techniques with artistic works, are important in terms of reviving handicrafts. In the study conducted for the benefit of researchers working in this field; Six artists selected from among the artists who made knitted portraits and three works of each of these artists were included in the features such as technique, material used and size. The subject of the study is the artists who make crochet portraits in different countries of the world and their works.

Key words: Crochet Knitting, Portrait, Textile, Expression Tool, Fiber Art

1. GİRİŞ

Yaşam dönemlerinin izlerini taşıyan portre çalışmalar, insan yüzünün göz ile görüldüğü anının ölümsüz bir yansımasıdır. Oldukça eski bir tarihi olan portre çalışmalar, ilk zamanlarda avlanan hayvan resimleri ile başlamış, sonraları insanların kendilerini ölümsüz kılmak istemesi ile her geçen gün gelişerek devam etmiştir.

Portreler, tarih başından beri, bir şeylerin sembolü olmuş ve kamusal mekânlarda, definlerde ölen kişinin mezarında hep insanı ve yaşamı vurgulamıştır (Karaca ve Coşkun, 2018: 53).

İnsan yüzünü gerçekçi anlayışla betimleyen resim ya da heykel (Sözen ve Tanyeli, 2010: 249) olarak tanımlanan portre, bu tanımın çok ötesinde anlamlar taşımaktadır. Yüzün sadece görünen anlık görüntüsünün betimlenmesini değil, içte yaşanan duyguların, yaşanan hislerin farklı teknikler ile yorum ve efektler eklenerek yansıtıldığı oldukça geniş bir tanıımı ifade etmektedir.

Yirminci yüzyıl itibarıyla fotoğraf makinesinin icadı ve yaygınlaşması sonucunda bir modeli olduğu gibi resmetme gereği ortadan kalkmış ve sanat içerikten çok biçime odaklanmıştır. Yani artık kimin resmedildiği değil hangi bağlamda ya da nasıl resmedildiği önem kazanmıştır (Özdemir, 2020: 115). Yüz sadece kimlikleri oluşturmaz aynı zamanda dışardan görülmeyen hislerin, duyguların, duygu geçişlerinin göstergelere dönüştürüldüğü bir temsil zemini olarak da ele alınabilir (Dayı, 2019: 47).

Önceleri sadece yüzün anlık görüntülerini yansıtırken zamanla duyguların, hislerin ifade edildiği bir araç haline gelmiştir. Tüm sanatlarda olduğu gibi yaşanan teknolojik gelişmeler, farklı sanat ve yaşam görüşleri gibi etkiler portrenin de sınırlarını genişletmiştir. Portre sadece resim ve heykelin konusu olmaktan çıkarak diğer sanat dallarında da kendine bir yer bulmuştur. Bunlardan biri de tekstildir.

Günümüzde dokuma, keçe, örgü, nakış, kolaj gibi birçok tekniğin kullanıldığı, iplikler ile boyanan tekstille yapılan çalışma örnekleri karşımıza çıkmaktadır. Bu örneklerden tığ içinden geçirilen tek iplik ile şekillenen örgü çalışmalar geniş yer tutmaktadır. Bu çalışmada tığ örgü ile portre yapan sanatçılar ve onlara ait çalışmalarına yer verilmiştir.

2. TIĞ ÖRGÜ PORTRE YAPAN SANATÇILAR VE ÇALIŞMALARI

Yüzde oluşan anlık ifadelerin yansıdığı portreler son zamanlarda resim dışında farklı sanat dallarına ait teknikler ile yapılmaya başlamıştır. Bu tekniklerden biri hem malzeme hem de teknik olarak geniş bir kavram olan tekstilin oluşturduğu lif sanatıdır. Tekstil malzeme ve teknikleri ile yapılan çalışmalarda kendine bir alan bulmuştur. Bu çalışmalardan dokuma, örgü, keçe, nakış, düğümlleme gibi farklı teknikler ile yapılmış birçok portre çalışma örnekleri görülmektedir (Görsel 1,2,3,4).



Görsel 1. Fırat Neziroğlu, 2012, “Aklımın İplerini Saldım”, El Dokuması, Misina, yün, pamuk, ipek.

<https://www.firatneziroglu.co.uk/>

Görsel 2. Dani İves, 2020, “Frida Kahlo”, İğneli Keçe, Keten kumaş, yün.

<https://www.daniives.com/fiber-art/frida-kahlo-portrait-8x10-framed>

Görsel 3. Kate Anderson, 2019, “Mary Giles”, Düğümlleme, Mumlu iplik, ahşap.

<http://www.kateandersonarts.com/gallery.html>

Görsel 4. Çayce Zavaglia, 2020, “Giorgio Armani”, Nakış, Keten kumaş, iplik.

<https://www.caycezavaglia.com/>

İpliklerin dokusu, incelik/kalınlığı, türü, rengi gibi özellikleri yapılan portrede çalışılan yüzün ifadesini yansıtmada kullanılan en önemli malzemelerdir. İpliğin, yüzey oluşturma, ekleme, daraltma, doku oluşturma, form kazandırma gibi işlemlerin tümünün tek bir aletle yani tığ ile yapılabilmesi, örgü teknikleri içinden tığ örgü/kroşenin daha fazla tercih edilmesine neden olmuştur.

Çalışma kapsamında yapılan araştırma neticesinde tığ örgü ile portre çalışan birçok sanatçıya ulaşılmıştır. Bu sanatçılardan bazıları; Pat Ahern, Sober Palma, Mimi Valias-Clarck, Laio Duran i Batidor, Cecilia Acevedo, Jose Dammers, Ravi Maddox, Rhianne Evans, Une Tarlabası, Katerina Penzina, Will Chatlash ve Jo Hamilton’dır.

Ulaşılan sanatçılar içinden seçim yapılarak; Jo Hamilton, Katerina Penzina, Pat Ahern, Rhianne Evans, Une Tarlabası, Will Chatlash isimli sanatçılar tanıtılmış, sanatçıların çalışmalarından seçilmiş olan toplam 18 çalışmanın bilgi ve görsellerine yer verilmiştir.

2.1. Jo Hamilton

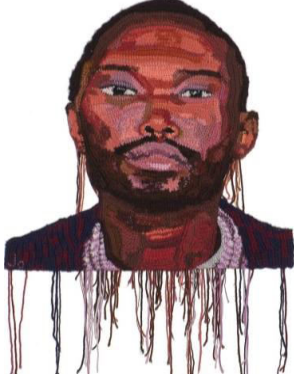


Görsel 5. Jo Hamilton.

<https://www.instagram.com/p/Bpd4kfxh2Ai/>

İskoçya’da 1972 yılında doğan Jo Hamilton, İskoçya’da Glasgow Güzel Sanatlarda resim ve çizim eğitimi almıştır (Görsel 5). Lisans eğitimi sonrasında Portland, Oregon’a taşınan ve restoran endüstrisinde çalışan sanatçı, ilk olarak iş arkadaşlarının tığ ile portrelerini yaparak, aldığı eğitimi anneannesinden öğrendiği tığ işi ile birleştirerek sanatını geleneksel ile çağdaş konuları birleştirdiği portre çalışmalara taşımıştır. Çalıştığı kişilerin fotoğraflarına bakarak, herhangi bir çizim yapmadan, önce gözlerini yaparak başlamakta ve portrelerini dışa doğru örerak tamamlamaktadır.

Hamilton'un yaptığı tığ işlerinde her bir ilme, kendi formu, damarı ve konturları ile üç boyutlu, noktasal bir fırça darbesi kalitesine sahip olan temelde heykelsi bir yapıdadır. Aldığı eğitim sonrasında yaptığı resim ve çizim çalışmaları sayesinde gerçek hayatta gördüğü ışık ve renk tonlarının her birini bir renk olarak görerek iplikten kompozisyonlar oluşturmaktadır (<https://www.johamiltonart.com/news>). Sanatçının çalışmalarının konusu; tanıdığı ya da sipariş ile yaptığı portrelerden, üç boyutlu çalışmalara kadar uzanmaktadır. Sanatçı, çalışmalarını canlı renkleri, karmaşık kroşe tekniği ile bütünleştirerek yapmaktadır. Sanatçının katıldığı birçok sergi ve etkinlik bulunmaktadır.



Görsel 6. Reckless Driver.
<https://www.johamiltonart.com/>

Portland Art Museum kalıcı koleksiyonun bir parçası olan çalışma, sanatçının Mug Shorts Serisinin “Reckless Driver” isimli erkek bir sürücünün portresidir (Görsel 6). Farklı ipliklerin kullanıldığı çalışma 55,8 x 53,3 cm ölçülerinde serbest tığ örgü tekniği ile 2014 yılında yapılmıştır. Sanatçının yaptığı çalışmaların tümünde, kullandığı iplikleri portrenin arka kısımdan serbest bırakmaktadır.



Görsel 7. Nana Nell Hamilton.
<https://www.johamiltonart.com/>

Ailesinin kadınlarına ait portrelerin bulunduğu “Matriarchs” isimli Özel Koleksiyona ait bu çalışmada sanatçı büyükannesinin portresini siyah beyaz olarak yapmıştır (Görsel 7). Farklı iplikler ile serbest tığ örgü yapılan çalışmanın yüz ve fonunda dantel örgüler kullanılmıştır. Portre 91,4 x 60,9 cm olup, 2019 yılında yapılmıştır.



Görsel 8. Xenobia Bailey.
<https://www.johamiltonart.com/>

Timeless Textiles Newcastle Nsw/Avusturalya’da sergilenen, Amerikalı eklektik tığ sanatçısı Xenobia Bailey’in portresi olan çalışmada farklı iplikler ile serbest tığ örgü tekniği kullanılmıştır (Görsel 8). 2021 yılında yapılan portre 81,2 x 76,2 cm’dir.

2.2. Katerina Penzina (Katika)



Görsel 9. Katerina Penzina.
<http://katika-art.com/pages/about/>

1989 yılında Macaristan’da doğan Katerina Penzina, Ural State University of Architecture and Art’da eğitim almıştır (Görsel 9). Tığ ile örgü yapmaya kendi kendine başlayan ve kendini geliştiren sanatçı, önceleri farklı boyutlarda parçalar öreerek başlamıştır. Doğum, yüzün parçaları adını verdiği projesi ile sanatını bir adım ileriye taşımıştır. Çoğunluğunu Moskova vergi dairesinde çalışan kadınların model olduğu projede yüzün parçalarının tek tek eklenerek sergilendiği ve başka bir odada yüzün tamamının olduğu portre oluşturma aşamalarının göstermeyi hedeflemiştir.

Sanatı ile ilgili kendini bulma aşamalarının sonunda ipliklerle resim yapmak olarak nitelendirdiği çalışmalarını; “Bir kavramdan diğerine atladım, iplikle yüzleri ve nesneleri boyamayı öğrendim, kendimi çocuk gibi hissettim, etrafımdaki dünyayı anlama yolunda ilk adımları attım” şeklinde ifade etmektedir (<http://katika-art.com/pages/about/>). Her geçen gün kendini yenileyen sanatçı, dijital, bilim ve internet kültürünü birleştirdiği, parlak, 3D, fotoğraf filtreleri, efektler gibi dijital oyunmaların kullanıldığı görüntüleri örmektedir. Sanatçının katıldığı birçok sergi, etkinlik, proje bulunmaktadır.



Görsel 10. Sleeper 2
<https://www.instagram.com/katikaart/>

Sanatçının savaştan duyduğu üzüntü, acı ve kederi anlatmak için 2 parça olarak yaptığı, “Sleeper” serisinin 2. portresidir (Görsel 10). 2022 yılı içinde yapılan ve uyuyan insan portrelerinin çiçeklerle süslenmiş olan çalışma, yün iplikler ile serbest tığ örgü tekniği kullanılarak 150 x110 cm ebatlarında yapılmış oldukça büyük bir portredir.



Görsel 11. Papa.
<https://www.instagram.com/katikaart/>

Sanatçının sipariş aldığı çalışmalarından olan “ Papa” isimli portre 2017 yılında yapılmıştır (Görsel 11). Yün iplikler ile gri ve tonlamaları kullanılarak serbest tığ örgü ile yapılan bu portre 60 x 60 cm ebadındadır.



Görsel 12. Stephen Hawking
<http://katika-art.com/albums/commissions/>

Polarize görüntülerin sanatçının tekniği ile birleştirilerek, RGB denilen eklemeli renk modeli çalışması olan “Glitche” Projesinin üç parçasından biri olan Stephen Hawking portresi 2019 yılında yapılmıştır (Görsel 12). Yün ve akrilik ile serbest tığ örgü ile yapılan çalışma 60 x 60 cm ebatlarındadır.

2.3. Pat Ahern



Görsel 13. Pat Ahern.
<https://patahernart.com/news.html>

Woodland Hills, CA’da büyüyen lif sanatçısı Pat Ahern, lise dönemlerinde annesinin öğrettiği tığ işi örgüyü hiç bırakmamış ve çalışmalarını sanatsal boyuta taşımıştır (Görsel 13). Sanatçı lifleri sanatını yaratmak için bir kaynak olarak görmektedir. Çalışmalarındaki konu ve ilhamı çevresindeki insanlardan ve sınırsız çeşitlilikte olan ipliklerden almaktadır.

Sanatçı yaptığı çalışmalar ile ilgili düşüncesini şu şekilde açıklamaktadır; “Ben bir kroşeciğim, örücüyüm, bir düğüm atıyorum ve lif sanatını yapmama yardımcı oluyor. Tığ işi, onu müzik gibi serbest biçim için harika bir ortam yapan desen ve ritim temeline sahiptir. İplik, görüntü ve nesneler oluşturmak için kullanılacak birçok renk ve dokuya sahiptir. Boyada olduğu gibi farklı iplikler kullanılarak birçok efekt elde edilebilir; farklı dikişler, çeşitli fırça darbelerinin etkisine sahiptir “ (<https://patahernart.com/news.html>). Örgü portre, küçük obje, maske, kostüm, heykel gibi farklı örgü çalışmalar yapmaktadır. Sanatçının katıldığı birçok sergi, etkinlik, proje bulunmaktadır.



Görsel 14. Katie
<https://patahernart.com/artwork/4103285-Katie.html>

Sanatçının 2014 yılında yaptığı “Katie” isimli portre yün, akrilik ve keten iplik kullanılarak, serbest tığ örgü ve dantel örgü ile yapılmıştır (Görsel 14). Portrenin fonunda da örgünün kullanıldığı çalışma, 30,4 x 40,6 cm ölçülerindedir.



Görsel 15. Paul.

<https://patahernart.com/artwork/4412865-Paul.html>

Sanatçının bu çalışması; yün, akrilik ve keten iplik kullanılarak serbest tığ örgü ile 2018 yılında yapılan “Paul” isimli portredir (Görsel 15). 30,4 x 40,6 cm ebadında olan portrenin arka fonunda örgü kullanılmamıştır.



Görsel 16. Meghan.

<https://patahernart.com/artwork/4307310-Meghan.html>

Serbest tığ örgü ile yün, akrilik ve keten iplik kullanılarak yapılan “Meghan” isimli portre 2017 yılında yapılmıştır (Görsel 16). Fon olarak örgü yapılmış olan portre 30,4 x 40,6 cm ölçülerindedir.

2.4. Rhianne Evans



Görsel 17. Rhianne Evans

<https://rhiartsy.com/>

1982 yılında Almanya’da doğan (Asıl memleketi Galler, İngiltere’dir), şu an Fransa’da yaşayan Rhianne Evans, lif ve fotoğraf sanatçısıdır (Görsel 17). Üniversitede tiyatro ve medya eğitimi alan sanatçı, eğitimi ve sonrasında yaptığı işler neticesinde yeni tutkusu olan fotoğrafçılık eğitimleri almıştır. Kızlarına yaptığı örgü oyuncaklar

sayesinde tığ işi ile uğraşmaya başlayan sanatçı, mesleği olan fotoğrafçılığı tığ örgüyle birleştirerek çalışmalarını sanatsal boyuta taşımıştır.

Sanatçının sanatı ve hedefleri ile ilgili düşüncesi; “1. tutkum fotoğraf sanatı ve bunu tığ işi boyama sevgimle birleştirmeye çalışıyorum. Kendimi ifade etmeme daha iyi yardımcı olacağını umduğum, tığ işi ve fotoğrafçılığı birleştiren bir sanat stili kullanarak yakında yeni sanat eserleri paylaşmaya başlamayı umuyorum” şeklindedir (Evans, 2022).

Sanatçının sanatına; keskin gözleri ve bir fotoğrafçı olarak geçirdiği yıllar, kroşe portreleriyle bir ifadeyi veya bir modelin şeklini yakalama sevgisini ifade etmesine yardımcı olmuştur (<https://rhiartsy.com/about-me/>). Sanatçının katıldığı birçok sergi, etkinlik, proje bulunmaktadır.



Görsel 18. Zita Cobb.
<https://www.facebook.com/rhiartsy>

Sanatçının büyüdüğü Fogo Adası'na projeleri ile destek olan önemli iş insanı Zita Cobb'un portresi, Kanada'da yapılan bir etkinlik için, akrilik iplik kullanılarak serbest tığ örgü ile yapmıştır (Görsel 18). Fogo Adası'nın logosuna ait renklerinin kullanıldığı 2022 yılı içinde yapılan çalışma, 80 cm uzunluğundadır.



Görsel 19. Eleven.
<https://rhiartsy.com/>

“Stranger Things” dizisinde yer alan ”Eleven“ karakterine ait portre, sanatçının yaptığı ilk tığ örgü çalışmadır (Görsel 19). 2019 yılında akrilik iplik ile serbest tığ örgü yapılan çalışmanın uzunluğu 50 cm’dir.



Görsel 20. Scream Queen.
<https://rhiartsy.com/>

Sanatçı, 2021 yılında Cadılar Bayramı için yapılan "Fiber Arts Now" Projesinde korku film klasiklerinden oluşan Horror Serisinin bir parçası olan “Scream Queen” dizisindeki bir karakterin portresini yapmıştır (Görsel 20). Akrilik iplik kullanarak serbest tığ örgü ile yaptığı, portrenin uzunluğu; 60 cm.

2.5. Une Tarlabası



Görsel 21. Une Tarlabası
(Sanatçı arşivinden)

Litvanya’da 1988 yılında doğan Une Tarlabası, İstanbul’da yaşayan bir lif sanatçısıdır (Görsel 21). Üniversitede Türkoloji okuyan sanatçı, Genel Türk Tarihi alanında Yüksek lisans yapmış, ilk ve orta eğitimi boyunca sanat dersleri almıştır.

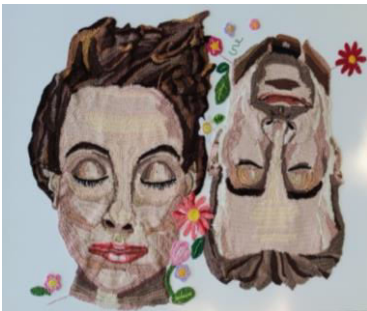
Akademik bir kariyer planlayan sanatçı, hobi olarak gördüğü tığ örgü ile bazı parçalar yapmıştır. Aldığı bir sipariş teklifi sonrasında doktora eğitimini bırakıp, ruhunu en iyi ifade ettiğini düşündüğü sanatsal örgü çalışmalar ile yoluna devam etmeye karar vermiştir.

Sanatçı, sanatı ile ilgili; “Sanatımı icra ederken sadece şekillerde odaklanmak değil, bir mesaj iletmek istiyorum. Hepimizin ruhunuzda türlü izlerin olduğuna ve iyileşmeleri için bu izlerin farkına varmamızın, kendi ruh izlerimizi sevgiyle sarmayı öğrenmemizin gerekli olduğuna inanıyorum. Sanatım çoğu kez kendi ruhumuza bakmaya ve bu izlere şahit olmaya, bazen de iyileşmeye kalbimizi açmaya davet ediyor” şeklinde ifade etmektedir (Tarlabası, 2022). Une Tarlabası, serbest örgü tekniği kullandığı çalışmalarında pamuk, pamuk-akrilik karışımı, organik pamuk iplikler kullanarak portre, heykel gibi farklı çalışmalar yapmaktadır. Sanatçı bazı sergi, etkinlik, projelere dahil olmuştur.



Görsel 22. Yelitza.
<https://www.instagram.com/asesuune/>

Sipariş olarak yapılan “Yelitza” isimli çalışmada pamuk, akrilik karışık kullanılan iplik ile serbest tığ örgü tekniği kullanılmıştır (Görsel 21). Dairesel bir aparat üzerinde sergilenen, 2021 yılında yapılan çalışmanın çapı; 80 cm’dir.



Görsel 23. Ruh Eşi,
<https://www.instagram.com/asesuune/>

“Ruh Eşi” isimli sipariş olarak alınan, ters/düz yerleştirme yapılan portrede bir çiftin gözleri kapalı halleri yansıtılmıştır (Görsel 23). 2021 yılında yapılan çalışmada pamuk-akrilik karışık iplik kullanılarak serbest tığ örgü yapılmıştır. Huzur, sevgi ve anlayış temalarının aktarımına destek olmak için çiçek motifleri ile süslenmiş olan çalışma 60 x 80 cm ölçülerindedir.



Görsel 24.

<https://www.instagram.com/asesuune/>

Rhianne Evans'ın düzenlediği, 2022'de gerçekleştirilmesi planlanan, eski fotoğrafların portre olarak çalışıldığı "De Belles Retrouvailles" sergisi için tasarlanan çalışma 2022 yılı içinde yapılmıştır (Görsel 24). Pamuk ve akrilik iplik ile serbest tığ örgü yapılmış olan portrenin ölçüleri; 43 x 62 cm'dir.

2.6. Will Chatlosh



Görsel 25. Will Chatlosh

(<https://www.instagram.com/wccrochet/>)

Michigon, ABD'de yaşayan 19 yaşında olan Will Chatlosh, tığ örgü sanatçısıdır (Görsel 25). 11 yaşından beri örgü yapan, Ferris State University'de tasarım öğrencisi olan sanatçı, ikonik figürlerden oluşan büyük ebatlı tığ örgü portreler yapmaktadır. Farklı örgü teknikleri bilen Will Chatlosh, çalışmalarında tek bir ipliğin ile bir tığ ile şekillenmesini sağlayan tığ örgü yapmayı tercih etmektedir. İşlerinde canlı renklerde akrilik iplik kullanmakta ve bazı çalışmaları için seçtiği renkleri özel olarak boyatmaktadır.

Sanatçının çalışmalarının yapım aşamaları ile ilgili açıklamaları; "Genellikle bir referans resim bulup Adobe Illustrator'a koyuyorum. Sonra bilgisayar ekranımdan bir sürü dev kağıt parçasına kadar izini sürüyorum. Daha sonra o dev kağıt parçasını, yüzü oluşturmak için tığ işi yapmam gereken şekiller için bir harita olarak kullanıyorum" şeklindedir. (<https://uk.style.yahoo.com/video-design-student-crochets-huge->).

Heykel, oyuncak, hediyeobjeler ve portreler yapan sanatçı, farklı örgü teknikleri kullanarak yeni çalışmalar hazırlığındadır. Okulu ve sanatını bir arada yürüten sanatçı, bazı sergi, etkinlik, projelere dahil olmuştur.



Görsel 26. Marilyn Monroe.

<https://www.instagram.com/wccrochet/>

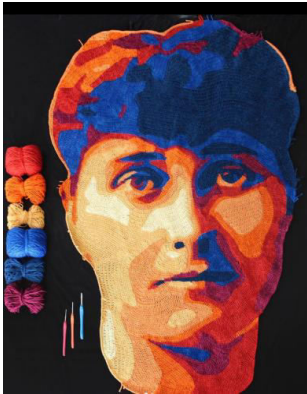
Amerikalı oyuncu ve model “Marilyn Monroe” nun portresi olan bu çalışma 2021 yılında yaklaşık 60 saat süren bir çalışma ile tığ örgü ile yapılmıştır (Görsel 26). Ağırlıklı olarak kamgarn yün iplik ve akrilik iplik kullanılarak yapılan çalışma 121,9 cm boyundadır.



Görsel 27. Tanya

<https://www.instagram.com/wccrochet/>

Sanatçının 2022 yılının ilk çalışması, sanatçının annesi “Tanya”nın portresidir (Görsel 27). Ağırlıklı olarak kamgarn yün iplikler ile tığ örgü yapılan çalışmada sanatçı annesini yeşil ve çiçeğimsi olarak ifade ettiği haliyle yansıtmak istemiştir (Chatlosh, 2022). Büyük ebatlı olan portre yaklaşık olarak 130 cm boyundadır.



Görsel 28. İsimsiz.

<https://www.instagram.com/wccrochet/>

Rhianne Evans’ın düzenlediği, 2022’de gerçekleştirilmesi planlanan, eski fotoğrafların portre olarak çalışıldığı “De Belles Retrouvailles” sergisi için 2022 yılı içinde yapılmıştır (Görsel 28). Sanatçı bu çalışmasında tığ örgü ile yün kamgarn ipliklerini özel olarak boyatarak kullanmıştır. Sanatçının bu portresi yaklaşık olarak 200 cm olup oldukça büyük ebatlıdır.

3. SONUÇ

Araştırmada, tığ örgü tekniği ile portre yapan 6 sanatçı tanıtılmış, bu sanatçıların 3’er çalışması olmak üzere toplam 18 adet çalışmanın görseli ile birlikte, çalışmanın isim, yapım yılı, kullanılan malzeme ve ölçülerine ait bilgiler verilmiştir.

Tığ ile yapılan portre çalışmalarda resim sanatında kullanılan boyanın yerini iplikler, fırçanın yerini ise tığ almaktadır. Sanatçının çalışmasında gördüğü ya da göstermek istediği yüzü yansıttığı portreleri ipliklerle renklendirmesi farklı eserlerin ortaya çıkmasını sağlamıştır.

İncelenen portre çalışmalarda genellikle sanatçıların serbest tığ örgü teknikleri kullandığı görülmüştür. Malzeme olarak bakıldığında doğal ve sentetik liflerin kullanıldığı görülmektedir. Farklı kalınlıkta akrilik, yün, pamuk ve keten ipliklerin sıklıkla kullanıldığı dikkat çekmektedir. Çalışmalarda aynı cins iplik kullanımı olduğu gibi farklı türdeki ipliklerin bir arada kullanıldığı çalışmalar da vardır.

Çalışmaların ebatları değişmekle birlikte çok küçük ebatlı çalışmalar yerine daha büyük ebatlı çalışmalar yapılmaktadır. Ayrıca bazı portrelerde, yansıtılmak istenilen duygu ve temaların desteklenmesine yardımcı olan dantel, çiçek motifleri gibi parçalar eklenmiştir.

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların bazılarında sadece portrede örgü kullanılırken bazı çalışmalarda hem fonda hem de portrede örgü kullanımına rastlanmıştır. Çalışmaların bazılarında sanatçılar, kullandıkları iplikleri portre arkasından serbest bırakarak sergilemektedir.

Resim tekniği ile yapılan portrelerde kullanılan boyalar, örgü portrelerde renkli iplikler ile yapılmaktadır. Bu nedenle tığ örgü portre çalışmalarda renk kullanımı oldukça önemlidir. Sanatçıların çalışmalarına konu olan portrelerde ağırlıklı olarak çoklu renkler kullanılmakla birlikte, renk geçişli, siyah/beyaz ve gri tonlamalı renklendirmelere rastlanmaktadır. Renklerin kullanımını yapılan çalışmaların teması ve aktarılmak istenen duygu belirlemektedir.

Sanatçılar, portrelerinde ünlü, tanınmış, toplumsal olaylarda rol oynayan kişiler, dizi/film karakterleri, aile üyeleri ya da oto portrelerini yaptıkları görülmekte olup; bu karakterleri portrelerine yansıtmak için bazen kendi çektikleri fotoğrafları, kendi çizimlerini bazen de başkaları tarafından çekilmiş, çizilmiş fotoğrafları kullanabilmektedir.

Bir fotoğrafın portreye dönüştürme aşamasında sanatçıların çoğu çalışmalarına gözlerden başladıklarını ve yüzün diğer parçalarını ekleyerek devam ettiklerini ifade etmişlerdir. Bazı sanatçılar eskizle çizimler yaparak çalışmasına hazırlanırken bazı çalışmalar çizim yapmadan gördüğü ya da hayal ettiği karakteri zihninden örgüye aktararak çalışmalarını tamamlamaktadır.

Sanatçılar çalışmalarını sanatsal etkinlik için hazırlamakla birlikte, sipariş alarak da yapmaktadır. İnternet ve sosyal medya hesaplarından yaptıkları işleri tanıtmakta ve satışını yapmaktadırlar.

Önceleri sanatçılar, geleneksel örgü teknikleri kullanarak, hobi olarak yaptığı çalışmalarını, zamanla tığ örgü portreler ile modern bir noktaya taşımıştır. Portre çalışmaları sanatçıların yaşamlarını, bakış açılarını, duygularını, tepkilerini, dışa vurmak için kullandıkları bir ifade aracı olmuştur. Lif sanatında olan gelişmeler ile yapılan çalışmalarda sınırların aşıldığı, teknolojik efekt ve etkilerin çalışmalara yansıdığı görülmektedir.

KAYNAKÇA

1. Dayı, H. (2019). Portre Sanatında Yüzün Temsil Sorunu. Akdeniz Sanat Dergisi, cilt: 13, sayı: 23.
2. Karaca, G. ve Coşkun, R. (2018). İlişkiler Yaratma Bağlamında Sanatta Portre. Atatürk Üniversitesi, GSF Sanat Dergisi.
3. Sözen, M. ve Tanyeli, U. (2010). Sanat Kavram ve Terimleri Sözlüğü, Remzi Kitapevi, İstanbul.
4. Özdemir, G. (2020). “20.YY. Portre Resminde Sanatçı ve Eser Analizi”, Yeditepe Üniversitesi, Plastik Sanatlar Anabilim Dalı, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

İnternet kaynakları

5. <https://www.firatneziroglu.co.uk/>
6. <https://www.daniives.com/fiber-art/frida-kahlo-portrait-8x10-framed>
7. <http://www.kateandersonarts.com/gallery.html>
8. <https://www.caycezavaglia.com/>
9. <https://www.instagram.com/p/Bpd4kfxh2Ai/>
10. <https://www.johamiltonart.com/news>
11. <https://www.johamiltonart.com/>
12. <http://katika-art.com/pages/about/>
13. <https://patahernart.com/news.html>
14. <https://patahernart.com/artwork/4103285-Katie.html>
15. <https://patahernart.com/artwork/4412865-Paul.html>
16. <https://patahernart.com/artwork/4307310-Meghan.html>
17. <https://rhiartsy.com/>
18. <https://rhiartsy.com/about-me/>
19. <https://www.instagram.com/asesuune/>
20. <https://www.instagram.com/wccrochet/>
21. <https://uk.style.yahoo.com/video-design-student-crochets-huge->
22. <https://www.instagram.com/wccrochet/>

23. Sanatçılarla Görüşme
24. Une Tarlabası. Elektronik posta yolu ile görüşme yapılmıştır. 07.06.2022.
25. Rhianne Evans. Elektronik posta yolu görüşme yapılmıştır. 10.06.2022.
26. Will Chatlosh. Elektronik posta yolu görüşme yapılmıştır. 07.06.2022.