

2022

Vol: 8 Issue: 104

NOVEMBER



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



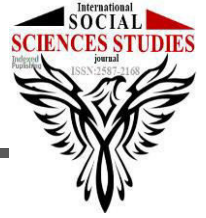
<http://sssjournal.com>



sssjournal.info@gmail.com



e-ISSN:2587-1587



Publication Date 30 NOVEMBER 2022

Volume / Issue 8 / 104

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 mükemmel 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 KASIMİ





Publication Date 30 NOVEMBER 2022
Volume / Issue 8 / 104

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

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	Balikesir University
Professor Mieczyslaw 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	Kahramanmaraş Sutcu Imam University	
ADVISORY BOARD		
Professor Abdulhamit ŞUAYB	El Ezher University / EGYPT	
Professor Abdimanap ZHOLDASBEKOV	M.Auezoy South Kazakhstan State University / KAZAKHSTAN	
Professor Abdıkalk KUNİMİJAN	Kazakh State Women's Teacher Training University/KAZAKHSTAN	
Professor Abdulhamit SINANOGLU	Kahramanmaraş Sutcu Imam University / 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. Sofya / 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 GRUSZCZYŃSKI	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 Pınar SURAL OZER	Dokuz Eylul University / TURKEY
Professor Ramil VALEYEV	Kazak State Univer/ 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 EKİYOR	Gazi University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Ayhan KORKULU	Ataturk University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Aykut SARKGUNESI	Bulent Ecevit University / TURKEY
Professor Bahıt KULBAEVA	S.Baybeşev Aktobe University / KAZAKHSTAN
Professor Bakıt OSPANOVA	H. Ahmet Yesevi International Kazakh-Turk Univ./ KAZAKHSTAN
Assistant Professor Dr. Banu TANRIOVER	Osmaniye Korkut Ata University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Betul ALTAY TOPCU	Erciyes University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Bilal SOLAK	Sirnak University / TURKEY
Professor Cholpon TOKTOSUNOVA	National University of Kyrgyzstan / KYRGYZSTAN
Professor Daniyal KİDİRİNİYAZOV	Dagestan Russian Academy of Sciency / RUSSIA
Assistant Professor Dr. Deniz AKGUL	Ahi Evran University / TURKEY
Professor Dinarakhan TURSUNALİEVA	Rasulbekov Kyrgyz University of Economics/ KYRGYZSTAN
Associate Professor Dr. Duygu KIZILDAG	Izmir Democracy University / TURKEY
Associate Professor Dr. Dunder KOK	Pamukkale University / TURKEY
Associate Professor Dr Durdu Mehmet BICKES	Nevşehir Hacıbektaş University / TURKEY
Professor Dzhakıpbek 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 Gulfıra 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 Karlıgash 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 AGALLIJA	Bayburt University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Noyan AYDIN	Dumlupınar University / TURKEY
Associate Professor Dr. Nuran AKSIT ASIK	Balikesir University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Nurullah KAYA	Bayburt University / TURKEY
Associate Professor Dr. Nuri BALTACI	Gumushane University / TURKEY
Dr. Oğuz Han OZTAY	Van Yuzuncuyl University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Ozlem YASAR UGURLU	Gaziantep University / TURKEY
Professor Shara MAZHİTAEVA	Karaganda State University / KAZAKHSTAN
Professor Shıgeko 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 Susın 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 ALTINTAŞ	Afyon Kocatepe University
Prof.Dr. Ali Osman GÜNDOĞAN	Muğla Sıtkı Koçman University
Prof.Dr. Hasan AYDIN	Ondokuz Mayıs University
Prof.Dr. İbrahim ERDAL	Yozgat Bozok University
Associate Prof.Dr. Abdulkemir KARAASLAN	Atatürk University
Associate Prof.Dr. Alev DURAN	İstanbul Aydın University
Associate Prof.Dr. Aytekin FIRAT	Muğla Sıtkı Koçman University
Associate Prof.Dr. Cumhuriyet ÖZGÖR	Balıkesir University
Associate Prof.Dr. Elif GÜVEN	Balıkesir University
Associate Prof.Dr. Güzin KANTÜRK YİĞİT	Karabük University
Associate Prof.Dr. Işık Saliha KARAL EYÜBOĞLU	Giresun University
Associate Prof.Dr. İsmail GÖKDENİZ	Kırıkkale University
Associate Prof.Dr. Miraç Burak GÖNÜLTAŞ	Sivas Cumhuriyet University
Associate Prof.Dr. Namık Kemal ERDEMİR	Karamanoğlu Mehmetbey University
Associate Prof.Dr. Oğuzhan AYTAR	Karamanoğlu Mehmetbey University
Associate Prof.Dr. Salih USLU	Niğde Ömer Halisdemir University
Associate Prof.Dr. Sevinç Bahar YENİGÜL	Gazi University
Associate Prof.Dr. Ünal ÖZDEMİR	Karabük University
Associate Prof.Dr. Zeynep Aslı GÜREL	Gazi University
Assistant Prof.Dr. Atilla ŞİRİN	Selçuk University
Assistant Prof.Dr. Burcu GÜDÜCÜ	İstanbul Aydın University
Assistant Prof.Dr. Derya KONUK	Karamanoğlu Mehmetbey University
Assistant Prof.Dr. Ersin IRK	Tokat Gaziosmanpaşa University
Assistant Prof.Dr. Fergana KOCADORU ÖZGÖR	Balıkesir University
Assistant Prof.Dr. Gülşah POLAT	Çanakkale Onsekiz Mart University
Assistant Prof.Dr. Hande TASA	İstanbul Aydın University
Assistant Prof.Dr. Hasan DAĞLAR	Çankırı Karatekin University
Assistant Prof.Dr. İsmail ALİCİ	Tokat Gaziosmanpaşa University
Assistant Prof.Dr. Şevki Özer AKÇAY	Atatürk University
Assistant Prof.Dr. Tevfik PALAZ	Gazi University
Assistant Prof.Dr. Ümmü Gülsüm DURUKAN	Giresun University
Res. Ins. Dr. Hamide KILIÇ	Manisa Celâl Bayar University
Res. Ins. Dr. Metin ERDEM	Bingöl Üniversitesi University
Res. Ins. Dr. Selin AKINÇ AKPINAR	Bolu Abant İzzet Baysal University
Lect. Dr. İlker DURGUT	Bülent Ecevit University
Çiğdem CANATAN	Sağlık Bakanlığı
Dr. Filiz ER	Sağlık Bakanlığı
Dr. Hakan KIZILTAN	Acıbadem

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 Atf Dizini	



Publication Date 30 NOVEMBER 2022
Volume / Issue 8 / 104

CONTENTS

Safiye Arzuoğlu; Muhammet Fatih Çepni; Enes Soylu & Yunus Kara Parents' Experiences and Emotion Regulation During the Pandemic Process: The Case of Bakırköy District Pandemi Sürecinde Ebeveynlerin Deneyimleri ve Duygu Düzenleme Durumları: Bakırköy İlçesi Örneği	3591-3599
İbrahim Bozacı An Investigation of the Effect of Awareness and Positive Perception on Plant-Based Meat Preference Intention: A Field Study in Turkey Farkındalık ve Olumlu Algılamının Bitki Bazlı Et Tercih Niyetine Etkisinin İncelenmesi: Türkiye'de Bir Saha Çalışması	3600-3609
Semra Uyan Kiraç & Gökçen Çatlı Covid-19 Salgınının Toplumsal Ve Bireysel Etkileri Üzerine Sosyolojik Bir Çalışma A Sociological Study on the Social and Individual Impacts of the Covid-19 Epidemic	3610-3618
Nuray Akınlı & Mustafa Uzoğlu Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi Investigation of Graduate Thesis in the Field Outside Learning Environments in Science Teaching	3619-3629
Funda Çırpan Üniversiteye Hazırlanan Öğrencilerin Üniversite Tercihlerini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi Examining the Factors Affecting the University Preferences of Students Preparing for University	3630-3648
Ayşe Şahin Okul Kültürünün Şekillendirilmesinde Yöneticilerin Rolü Roles of Administrators in Shaping School Culture	3649-3661
Soner Karademir; Ali Baş; Mehmet Ali Kaya & Özden Özer Norm Fazlası Öğretmenlerin Mesleki Aidiyet Algılarına Yönelik Görüşleri Opinions of Teachers on the Perceptions of Professional Beginning	3662-3668
Gülcan Uzun Covid-19 Pandemi Sürecinde Değişen Tüketim Alışkanlıklarının Reklamlara Yansımaları Üzerine Göstergebilimsel Bir Analiz Changing Consumption Habits in the Covid-19 Pandemic Process a Semiotic Analysis on its Reflection on Advertisements	3669-3676
Sadettin Gültekin Türkiye'nin Uluslararası Ticarete Rekabet Gücü Ve Rekabetçi Devalüasyonlar Turkey's Competitiveness in International Trade and Competitive Devaluations	3677-3685
Erdoğan Keskin; Fatma Nişancı; Abdullah Başar; Tahsin Yiğit; Cumali Tunç & Yunus Emre Toktaş 2010-2020 Yılları Arasında Sınıf Yönetimi Konusunda Yapılan Tezlerin İncelenmesi Examining the Theses on Classroom Management Between 2010-2020	3686-3704
Betül Aslandağ Dolaşık İlköğretimden Başlayarak Öğrencilere Verilen Sanat Eğitimi ve Sonuçları Art Education Given to Students Starting from Primary Education and its Results	3705-3709
Didem Yıldız; Nursen Aslan; Özlem Cebeci; İsmail Değer; Eşref Işık & Erol Polat 2010-2020 Yılları Arasında Örgütsel Öğrenme Konusunda Yapılan Çalışmaların İncelenmesi Examining the Studies on Organizational Learning Between 2010-2020	3710-3719
Tuğçe Cüvelek & İbrahim Büyükgüzel Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi Class Teachers' Opinions on Alternative Assessment and Evaluation	3720-3730

Mehmet Aydoğdu; Ayşe Fatma Tüney & Ziyaeddin Güner Öğretmenlerin İdeal Müdür Beklentilerinin İncelenmesi Examination of Teachers' Expectations for Ideal Principal	3731-3736
Cahide Sımmaz Sönmez & Hüseyin Türkseven Alaşehir Jandarma Kâtibi Necmi Efendi'nin Yunanistan Liosia (Lusiya) Kampı'ndaki Esaret Günlerine Dair Raporu Alaşehir Gendarmerie Clerk Necmi Efendi's Report on the Days of Captivity in The Liosia (Lusiya) Camp, Greece	3737-3746
Mitat Kandemir Macaristan Halk İşlemelerinde Görülen Karakteristik Özellikler Characteristic Features Seen in Hungary Folk Embroidery	3747-3767
Hüseyin Balcı & Şerife Balcı Değişen Dünya Düzeninde Gelişen Web Araçları, Metavers, Sanal Gerçeklik ve Dijital Para Teknolojilerinin Eğitim Uygulamalarına Etkilerinin Değerlendirilmesi Evaluation of the Effects of Developing Web Tools, Metaverse, Virtual Reality and Digital Money Technologies on Educational Applications in the Changing World Order	3768-3777
Okan Boydaş Resim Sanatında Doku (Tekstür) Kavramı The Concept of Texture in Painting	3778-3784
Furkan Arı Çağdaş Göç Kuramları ve Sosyal Uyum Arasındaki İlişki Üzerine Bir Değerlendirme An Evaluation of the Relationship Between Contemporary Theories of Migration and Social Adaptation	3785-3798
Mehmet Yücesoy & Ülkü Sevim Şen Mardin Artuklu Yöresine Ait Müzikli Çocuk Oyunları Ve Tekerlemelerin Ritim Eğitiminde Kullanılması Children Games With Song And Rhymes Being Used In Education Rhythm In The Region Mardin Artuklu	3699-3822
İrem Okuducu Başyağcı & Necibe Aydan Sat Gaziantep Sanayi Sektörünün Tarihsel Süreçte Gelişimi Historical Development Of Gaziantep Industrial Sector	3823-3841
Berçem Gözde Ölmez Popüler Kültürde Şeytanın Fantastik İmgeye Dönüşümü Transformation Of The Devil Into A Fantastic Image In Popular Culture	3842-3855
Gökhan İslam; Muammer Ataka & Yılmaz Özcan Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliğine İlişkin Deneyimleri Experiences Of School Managers Regarding Technology Leadership	3856-3863
Suzan Yılmaz Descartes'da Duygular Ve Sınıflandırılması Emotions In Descartes And Their Classification	3864-3877
Aygül Kakırman Moroğlu & Bahar Cömert Borderline (Sınır) Kişilik Örgütlenmesinin Nesne İlişkileri Kuramı Bağlamında İncelenmesi: Bir Vaka Örneği A Study Of Borderline Personality Organization In The Framework Of Object Relations Theory: A Case Study	3878-3885
Ercenk Hamarat & Caner Dalı Metaverse Kavramının Sosyal Bilgiler Eğitimi İçin Anlamı Nedir? What is the Meaning of the Concept of Metaverse for Social Studies Education?	3886-3894
Mehmet Vehbi Polat Dindarlık Ve İyimsizlik İlişkisinin Psikolojik Etkisi Üzerine Bir Değerlendirme An Evaluation On Psychological Effect Of The Relationship Between Religiousness And Optimism	3895-3905
Abdullah Gökdeniz; Zafer Karaca; Ahmet Turan; Murat Etlı; Murat Uğur & Meral Uğur Masalın Yeri ve Önemi The Place and Importance of the Fairytale	3906-3911
Makale Yayından Kaldırılmıştır	3912-3918
Hülya Gündüz Çekmecelioğlu & Jale Balkaş Yönetim Politikaları Ve Uygulamalarının İş Tatmini Üzerindeki Etkisinde Örgütsel İletişimin Aracı Rolü: Akademik Personel Üzerinde Bir Araştırma The Role Of Organizational Communication In The Effect Of Management Policies And Practices On Job Satisfaction A Research On Academic Staff	3919-3932
Emre Duran & İsmail Ünlü Rus-Ukrayna Savaşı'nın Avrupa Birliği Tedarik Zincirine Etkileri The Impact of Russian-Ukrainian War on European Union Supply Chain	3933-3954

Mehmet Zaman Akın; Mehmet Altay; İrfan Ortaç; Kemal Sürme & Yılmaz Ortaç Sınıf Öğretmenlerinin Suriyeli Öğrencilerin Okula Uyumunda Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri Opinions of Class Teachers on the Problems That Syrian Students Experience in Adaptation to School	3955-3962
Mehmet Zafer Taşcı Allianz Sigorta Şirketinin Performansının Lopcow-Moosra Karar Modeliyle Analizi Analysis of Allianz Insurance Company's Performance with the Lopcow-Moosra Decision Model	3963-3970
Ayşe Tuğba Özçelik; Yusuf Hatay; Sevtap Arslan; Filiz Hatay Uçar; Figen Altürk & Miraç Hangül Çocuklarda Estetik Anlayışın Geliştirilmesinde Görsel Sanatların Yeri The Place Of Visual Arts In The Development Of Aesthetic Understanding In Children	3971-3984
Fatih Karagöz Okul Öncesi Eğitimde Görev Yapan Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Çeşitli Demografik Faktörlere Göre İncelenmesi Examination Of The Motivation Levels Of Teachers Working In Pre-School Education According To Various Demographic Factors	3985-4000
Hasan Kara & Mehmet Yılmaz Öğrencilerin Başarı Algılarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi: Bakırköy İlçesi Örneği Examination Of Students' Perceptions Of Success According To Different Variables: The Example Of Bakırkoy District	4001-4010
Halis Kaya Kırsal Kesimde Kız Çocuklarının Veli Ve Öğrenci Görüşlerine Göre Örgün Ortaöğretime Devam Etmeme Sebepleri The Reasons For Don't Attend Formal Secondary Education According To The Opinions Of Parents And Students Of Girls In Rural Sections	4011-4025
Deniz Seren Altun; Alev Şule Altaş & Canan Yiğit Eğitimde Sosyal Medyanın Kullanılmasına Dair Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi Examining Teachers' Views On The Use Of Social Media In Education	4026-4034
Kadir Adamaz XVI. Yüzyılda Akhisar Kazasında Zirai Üretim Agricultural Production in Akhisar District in the XVI. Century	4035-4052

Subject Area
Psychological
Counseling and
Guidance

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 104
PP: 3591-3599

Arrival
11 October 2022
Published

30 November 2022
Article ID Number
64996

Article Serial Number
01

Doi Number
<http://dx.doi.org/10.29228/8/sss.64996>





How to Cite This Article
Arzuoğlu, S., Çepni, M. F., Soylu, E. & Kara, Y. (2022). "Parents' Experiences and Emotion Regulation During the Pandemic Process: The Case of Bakırköy District" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:104; pp:3591-3599



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

Parents' Experiences and Emotion Regulation During the Pandemic Process: The Case of Bakırköy District

Pandemi Sürecinde Ebeveynlerin Deneyimleri ve Duygu Düzenleme Durumları: Bakırköy İlçesi Örneği

Safiye Arzuoğlu¹  Muhammet Fatih Çepni²  Enes Soylu³  Yunus Kara⁴ 

¹⁻²⁻³ Teacher., Ministry of National Education, Istanbul, Turkey

⁴ Dr., Altınbaş University School of Economics Administrative and Social Sciences, Department of Social Work, Istanbul, Turkey

ABSTRACT

The purpose of this research is to examine the effect of the COVID-19 pandemic process on parents and to evaluate the different situations experienced by parents living in Bakırköy, Istanbul. The research was planned in two stages. In the first stage, the general experiences of 2810 parents during the pandemic (feeling emotions, health and social life, communication with the environment) were examined. Out of 2,810 parents, 484 parents voluntarily participated in the second phase of the study on parents' emotion regulation. Analysis results show that during the pandemic process, parents are bored with information, news, and conversations about coronavirus; that most parents experience fear; shows that most parents think that their life activities are restricted and changed. In addition, during the pandemic process, parents tried to understand both their own and their children's feelings, they were more oriented towards children's emotions and tended to accept both their own and their children's negative emotions. It has also been found that parents try to avoid the child's emotions by holding more negative beliefs about the negative emotions of the children.

Keywords: COVID-19, Emotion Regulation, Parents, Pandemic

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, COVID-19 pandemisi sürecinin, İstanbul Bakırköy'de yaşayan ebeveynlere olan etkisinin incelenmesi ve ebeveynlerin deneyimlediği farklı durumların değerlendirilmesidir. Araştırma iki aşamalı olarak planlanmıştır. İlk aşamada 2810 ebeveynin pandemi sürecindeki genel deneyimleri (hissedilen duygular, sağlık ve sosyal yaşam, çevreyle iletişim) incelenmiştir. 2810 ebeveyn arasından 484 ebeveyn, araştırmanın ebeveynlerin duygu düzenlemelerine ilişkin olan ikinci aşamasına gönüllü olarak dahil olmuştur. Analiz sonuçları, pandemi sürecinde, ebeveynlerin koronavirüs ile ilgili bilgi, haber ve konuşmalardan sıkıldığını; ebeveynlerin çoğunun korku yaşadığını; ebeveynlerin büyük çoğunluğunun yaşam faaliyetlerinin kısıtlanmış ve değişime uğramış olduğunu düşündüğünü göstermektedir. Ayrıca pandemi sürecinde, ebeveynler hem kendilerinin hem de çocuklarının duygularını anlamaya çabalamış, çocukların duygularına daha fazla yönelmiş ve hem kendilerinin hem de çocuklarının olumsuz duygularını kabul etme eğiliminde olmuşlardır. Aynı zamanda ebeveynlerin çocukların olumsuz duygularına ilişkin daha fazla olumsuz inanç taşıyarak çocuğun duygularından kaçınmaya çalıştığı da bulgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: COVID-19, Duygu Düzenleme, Ebeveyn, Pandemi

1. INTRODUCTION

COVID-19, which affects the whole world in many areas, was caused by a new virus and first appeared in Wuhan, China in December 2019 (Lu et al., 2020). Due to the sudden spread of the virus to many countries, the World Health Organization called on all countries to cooperate to prevent the spread and declared the situation a pandemic on March 11, 2020. Pandemic is expressed as an epidemic spreading all over the world (Tuzgöl-Dost et al., 2021). At the beginning of the COVID-19 pandemic, many countries have decided to close schools. Schools in Turkey where 25 million students (UNESCO, 2020) attended face-to-face education were closed on March 16, 2020, and distance education activities started on March 23, 2020 (Ministry of National Education, 2020). The distance education period for parents and children has been a process they have experienced for the first time in their lives; Many positive and negative effects of this period on education and psycho-social life became possible.

The closure of schools due to the COVID-19 pandemic made it necessary for children and parents to adapt to new problems (Kara, 2020; Pereira et al., 2021). The sudden closure of schools and the lack of technological infrastructure at the beginning of the process brought along difficulties in transition to distance education. With the closure of schools, problems such as how to switch to online learning, how to carry out home education activities, how to provide services to students who benefit from education institutions in terms of shelter and nutrition have come to the fore. The measures taken have affected individuals of all ages and walks of life, as well as deeply affecting children. Although the closure of schools and the increase in the time spent at home enabled children to establish a closer relationship with their parents and increase family relations (Demir- Öztürk et al., 2020), they

also brought negative consequences. Parents had to run their business from home, tried to have a better quality of life with their children, and became the most important teachers of children in distance education activities. However, parents' lack of knowledge and experience on this subject (Brom et al., 2020; Hughes, 2020; Russell et al., 2020), staying away from the workplace, problems in socialization, and scary news about the disease through the media increased their feelings of anxiety and fear. These negative emotional and behavioral characteristics of the parents themselves have also caused a deep impact on family life.

With this study, it is aimed to evaluate the effects of the pandemic process on parents, and it is thought that the measures that can be taken in parallel with the results to be obtained may be more effective. At the same time, studies on the emotional regulation status of parents in the pandemic process are limited, especially in the national literature. In addition, the number of longitudinal studies that can show the parent-child relationship of the pandemic process is also limited. Based on this idea, parents' experiences and emotion regulation in the COVID-19 pandemic were examined in this study.

2. METHOD

2.1. Model of the Research

This research was carried out according to the cross-section approach from scanning models.

2.2. Population and Sample of the Research

The universe of this research consists of parents residing in Istanbul Bakırköy. The sample consists of 2810 parents determined by convenience sampling method.

The research was planned in two stages. In the first stage, the general experiences of 2810 parents during the pandemic (feeling emotions, health and social life, communication with the environment) were examined. Out of 2,810 parents, 484 parents voluntarily participated in the second phase of the study on parents' emotion regulation. 484 parents completed the Emotion Regulation Scale both as a pre-test and post-test.

The reason why the research is divided into two stages is to determine the long-term effects of the pandemic process. The overall pandemic experience of parents has already been examined in the research. In addition, it was desired to determine the emotional regulation status of parents and the transformation of their relations with their children for one year.

2.3. Data Collection Tools

In the first stage of the study, the Personal Information Form created by the researcher, which determines the gender, age, and educational status of the students; The Pandemic-Related Experiences Form created by the researcher was used to determine the experiences, feelings and thoughts related to the pandemic, such as education, health, and social life. Parents who wanted to participate in the second stage of the study completed the Parent Emotion Regulation Scale in the form of a pre-test in addition to the specified forms. One year after this scale was filled, the parents who wanted to voluntarily participate in the second phase of the study completed the Parent Emotion Regulation Scale as a post-test. Thus, it was examined whether the pandemic process influenced the emotional regulation of parents.

Parental Emotion Regulation Scale, Pereira et al. (2017) to evaluate parents' ability to regulate negative emotions in their interactions with children. Turkish translation and adaptation of the scale was done by Gültekin-Ahçı et al. (2020) carried out by the Turkish version of the scale consists of 3 factors and 13 questions. These factors are the parent's orientation to the child's emotions, which is defined as the effort of the parents to understand both their own and their children's emotions; the parent's avoidance of child's emotions defined as the parent's negative beliefs about the child's negative emotions, and the parent's acceptance of both their own and their child's negative emotions.

2.4. Analysis of Data

After obtaining the necessary official permissions for the collection of the research data, the measurement tools were published in the school groups between 05.09.2021 and 15.09.2021 in the first stage through researchers, guidance and psychological counselors and teachers. In the second stage, the measurement tools were delivered to the participants between 01.09.2022 and 16.09.2022. SPSS 22.0 statistical package program was used in the analysis of the data.

2.5. Ethical Permissions of Research

In this study, all the rules specified to be followed within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were complied with. None of the actions specified under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, were not carried out. Ethics committee approval of the study was obtained from Altınbaş University Scientific and Publication Ethics Committee.

3. RESULTS

3.1. General Descriptive Statistics of Parents Participating in the Study

During the data collection period, 3076 parents were reached. However, due to the lack of answers to some questions in the questionnaire and the lack of questions, 266 questionnaires were excluded from the study, so a total of 2810 parents were included in the first phase of the study.

The research was planned in two stages. In the first stage, the general experiences of 2810 parents during the pandemic (feeling emotions, health and social life, communication with the environment) were examined. Out of 2810 parents, 484 parents voluntarily participated in the second phase of the study on parents' emotion regulation.

Although the ages of 2810 parents in the first stage vary between 21 and 68, their average age is 41. Other data regarding the demographic information of the parents participating in the study are given in Table 1.

Although the ages of 484 parents in the second stage vary between 21 and 65, their average age is 41.05. Other data regarding the demographic information of the parents who participated in the 1st and 2nd stages of the study are given in Table 1.

Table 1. General Descriptive Statistics of Parents Attending Stages 1 and 2

N = 2810		n (%)	
First Stage	Gender	Woman	2491 (%89)
		Man	319 (%11)
	Education	Illiterate	5 (%0.1)
		Primary School	298 (%11)
		Middle School	313 (%11.6)
		High School	1130 (%40)
		University	1018 (%36)
		Master	34 (%1)
		PhD	5 (%0.1)
	Job/Occupation	Housewife	1170 (%41.6)
		Teacher	195 (%7)
		Textile	57 (%2)
		Self-employment	82 (%5)
		Accounting	125 (%4.5)
Nurse		58 (%2)	
Retired		57 (%2)	
Other		1066 (%37.9)	
N = 484			
Second Stage	Gender	Woman	293 (%60.5)
		Man	191 (%39.5)
	Education	Illiterate	2 (%0.4)
		Primary School	60 (%12.4)
		Middle School	59 (%12.2)
		High School	196 (%40.5)
		University	164 (%33.9)
		Master	3 (%0.6)
	Job/Occupation	Housewife	218 (%45.1)
		Self-employment	22 (%4.5)
		Teacher	24 (%5)
		Accounting	19 (%3.9)
		Other	201 (%41.5)

3.2. General Experiences Regarding the Pandemic Process

The responses of the parents to their experiences regarding the pandemic process are shown in Figure 1.

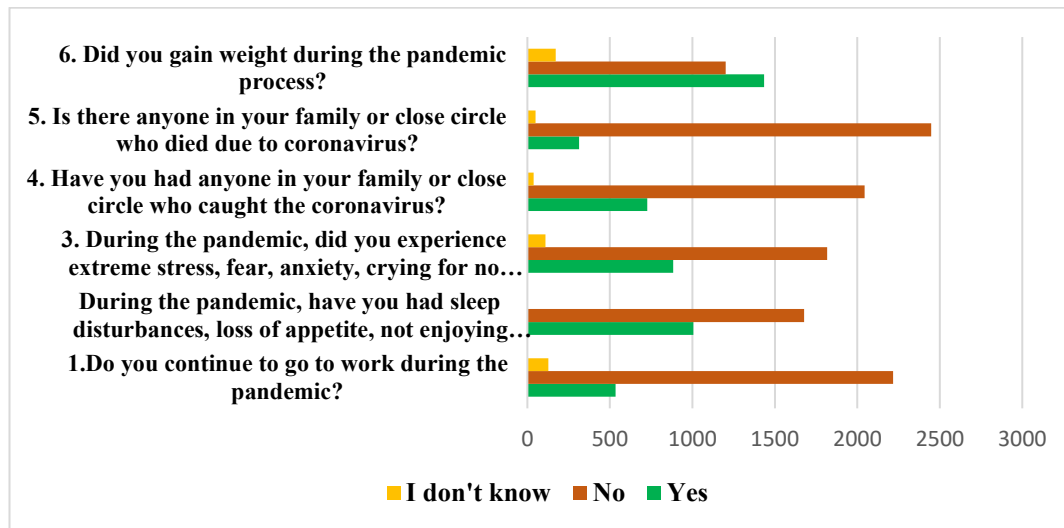


Figure 1. Experiences of the Pandemic

3.3. Emotions During the Pandemic Process

The answers given by the parents regarding the emotions they felt during the day during the pandemic process are shown in Figure 2. When Figure 2 is examined, it is seen that parents mostly feel sad and uneasy during the pandemic process.

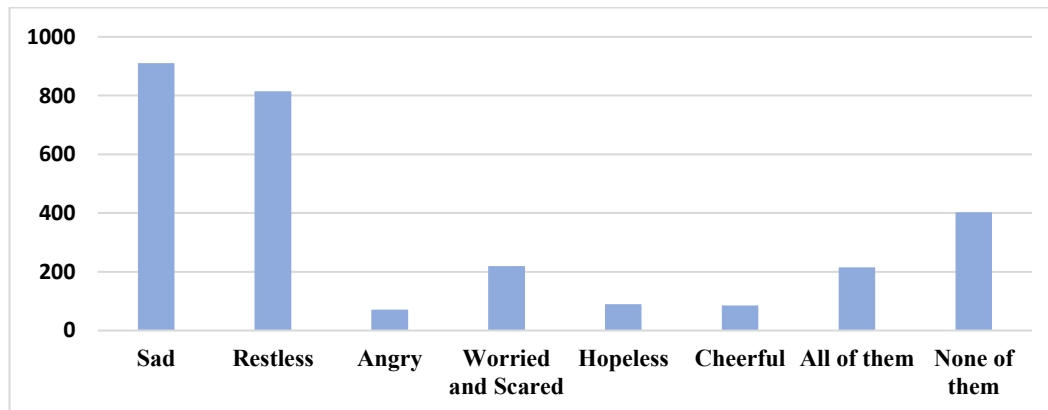


Figure 2. Parents' Emotions Regarding the Pandemic Process

3.4. Information on Health and Social Life in the Pandemic Process

The answers given by the parents to the questions about health and social life regarding the pandemic process are shown in Figure 3. When Figure 3 is examined, in the pandemic process of parents, mainly some obsessive behaviors (washing hands more than necessary, showering constantly, washing hands more than necessary) not communicating with anyone, etc.).

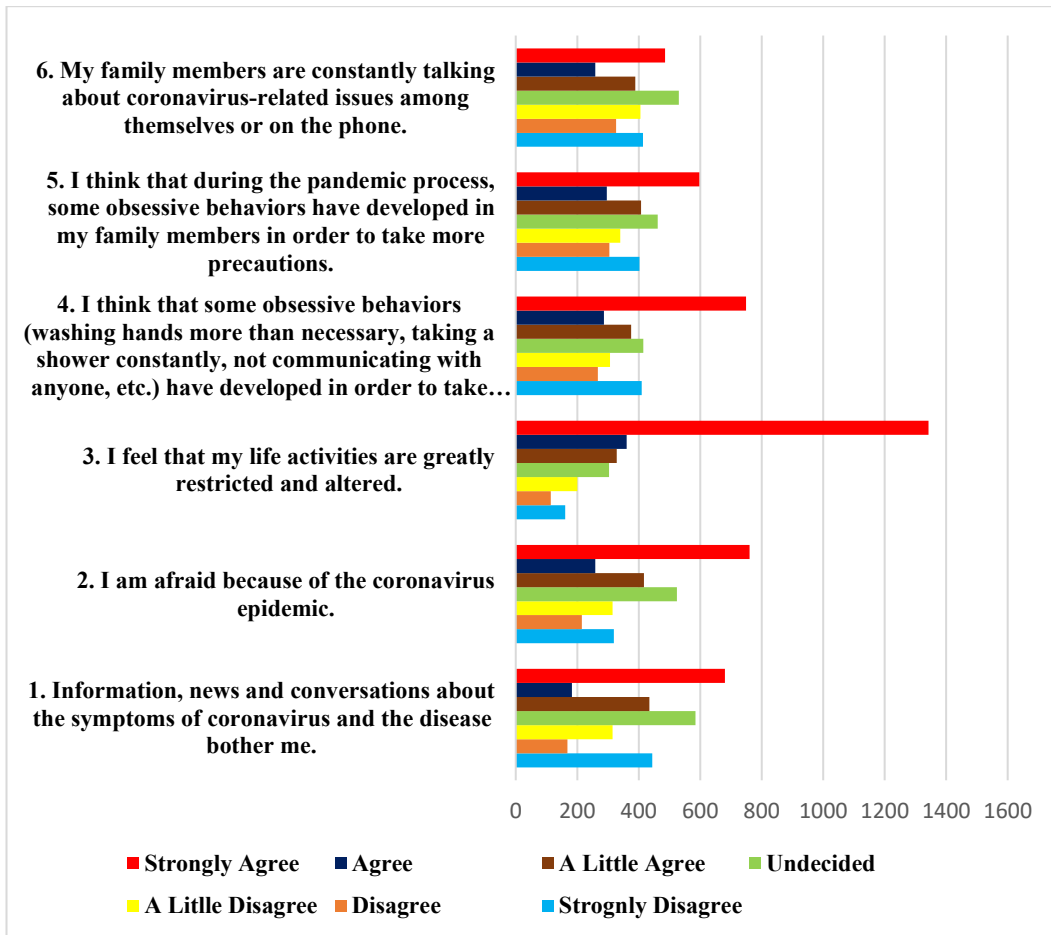


Figure 3. Parents' Experiences on Health and Social Life

3.5. Information on Parents' Whether to Communicate with Their Surroundings (relatives, neighbors and friends) during the Pandemic Process

The answers given by the parents to the questions about whether they communicate with their environment (relatives, neighbors, and friends) during the pandemic process are shown in Figure 4.

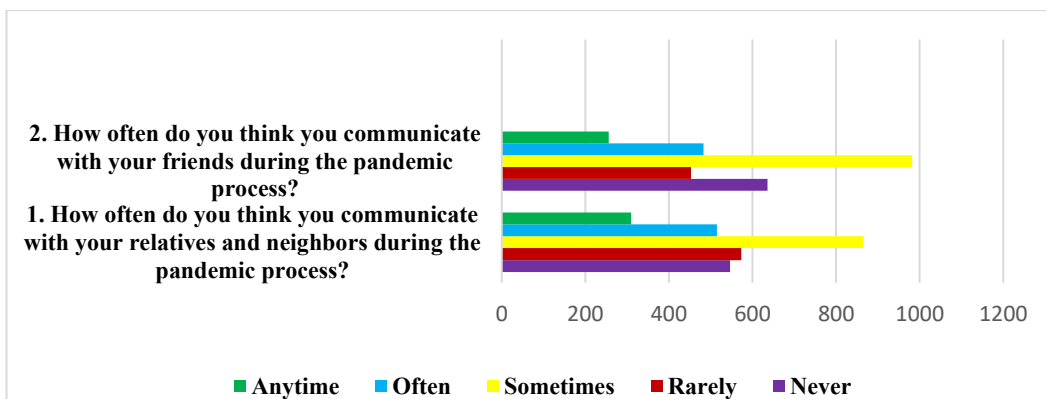


Figure 4. Communication of Parents with Their Environment

3.6. Analysis of Parents' Emotion Regulation Status

Emotion regulation status of parents who wanted to participate in the second stage of the study and filled the Parent Emotion Regulation Scale as a pre-test and post-test were examined. It was examined whether there was a significant difference between the emotional regulation score averages of the parents during the pandemic process. According to the results of the analysis, a significant difference was found between the emotional regulation mean scores of the parents (Table 2). This result shows that the pandemic process affects the emotional regulation of parents.

Table 2. Paired Sample t-test Results on Parents' Emotion Regulation Status

Subscale/Variable	Pretest	Posttest
Orientation the child's emotions	12.63±1.96	18.36±1.14
Avoidance child's emotions	11.76±1.79	14.25±1.06
Acceptance of child's and parents' emotions	9.40±1.78	13.73±1.04

Wilcoxon signed-rank test was used to test whether there was a significant difference between the mean scores of the parents in the scores obtained from the Parent Emotion Regulation Scale. As a result of the analysis, significant differences were found between the mean scores of the subscales (Table 3). In other words, during the pandemic process, parents tried to understand both their own and their children's feelings, they were more oriented towards children's emotions, and they tended to accept both their own and their children's negative emotions. It has also been found that parents try to avoid the child's emotions by holding more negative beliefs about the negative emotions of the children.

Table 3. Wilcoxon Signed Rank Test for Parents' Emotion Regulation

	Ranks	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Z	p
Orientation the child's emotions Pretest-Posttest	Negative Ranks	0	.00	.00	-19.002	.000*
	Positive Ranks	479	240.00	114960.00		
	Ties	5				
	Total	484				
Avoidance child's emotions Pretest-Posttest	Negative Ranks	18	64.44	1160.00	-18.019	.000*
	Positive Ranks	430	231.20	99416.00		
	Ties	36				
	Total	484				
Acceptance of child's and parents' emotions Pretest-Posttest	Negative Ranks	479	240.88	115380.50	-19.020	.000*
	Positive Ranks	1	59.50	59.50		
	Ties	4				
	Total	484				

*p<.001

4. DISCUSSION

The purpose of this research is to examine the effect of the COVID-19 pandemic process on parents and to evaluate the different situations experienced by parents. The sample of the study consists of 2810 parents who continue their education in Istanbul Bakırköy district. The research was planned in two stages. In the first stage, the general experiences of 2810 parents during the pandemic (feeling emotions, health and social life, communication with the environment) were examined. Out of 2810 parents, 484 parents voluntarily participated in the second phase of the study on parents' emotion regulation.

Analysis results show that parents are very or somewhat bored with information, news, and conversations about the coronavirus. In addition, the results show that most of the parents experienced fear during the coronavirus pandemic and mandatory isolation. As a matter of fact, the feelings that parents felt the most during the pandemic and isolation process were sadness and restlessness. Experiences gained in previous worldwide epidemics or pandemic have led to the development of some depressive symptoms, varying degrees of anxiety disorders and post-traumatic stress disorders, not only in people with anxiety disorders and panic attacks, but also in individuals who have never had such complaints, due to some traumatic effects of such events. (Avan et al., 2021; Doğan and Düzel, 2020; Khan et al., 2020; Maziti and Mujuru, 2020; Prikhidko et al., 2020; Yılmaz et al., 2020). Because the virus outbreak can be considered both a difficult life process and a trauma. The reason why it is a difficult life process is that people worry about both their physical and mental health and go into isolation; the main reason why it is seen as a trauma is the disruption of daily life routine and the sudden and unexpected interruption of the continuity of life. In general, people may experience negative situations such as pessimism, unhappiness, helplessness, and sadness, as well as some symptoms based on surprise/shock, then anxiety, anger, fear, and stress in such difficult life processes (Çırakoğlu, 2011; Jeong et al., 2016).

During the pandemic and isolation period, 72% of parents in total think that their life activities are restricted and changed, albeit at different levels. These results also significantly overlap with the percentages of parents who felt some negative emotions and feared getting sick due to the pandemic. It is normal for a person whose communication with other people is limited, who feels threatened or blocked, to experience different levels of stress, anxiety, fear, and other emotions (Mukhtar, 2020; Lee, 2020; Loveday, 2020). Because the individual's

feeling, thought, behavior and physiological reactions function in establishing healthy and balanced relationships in their daily life. Disruption of this integrity due to different reasons poses a threat to the human being in search and need of balance and harmony as a social being.

The rate of parents who believe that some obsessive behaviors (washing their hands more than necessary, taking a shower, not communicating with anyone, etc.) have developed during the pandemic process is 50%. This result suggests that some obsessive behaviors (such as washing hands more than necessary, taking a shower constantly, not communicating with anyone) may have developed while trying to take precautions against the risk of transmission in approximately one of every two parents during the coronavirus and isolation process. It is seen that approximately 46% of parents think that some obsessive behaviors (such as washing hands more than necessary, taking a shower constantly, not communicating with anyone, etc.) have developed at different frequencies in some of my family members other than themselves to take precautions during the pandemic and isolation process. These results seem to be compatible with the literature (Abba-Aji et al., 2020; Meşterelu et al., 2021).

It is seen that the rate of parents who stated that their family members talked to each other or on the phone about coronavirus-related issues at different frequencies during the pandemic and isolation period is 40%. It is possible that these results may be one of the reasons why some parents and some children feel different intensities of stress, anxiety, fear, sadness, and anger. When faced with difficult life events such as epidemics or pandemics, it fulfills a psycho-social strengthening function in terms of people's continuing to maintain their social relationships and to do some daily routines, and to cope with some problems and difficulties experienced. When the answers given within the scope of the research are examined, it is seen that 60.1% of the parents are in contact with their relatives and neighbors at different intervals (always, frequently or occasionally) during the pandemic and isolation process. These results seem to be consistent with research showing that adults' social relationships weaken during the pandemic (O'Sullivan et al., 2021; Santini et al., 2020; Weaver and Swank, 2020).

According to the results of the analysis of the second phase of the research, during the pandemic process, parents tried to understand both their own and their children's feelings. When the literature is examined, it is seen that parents develop a process to understand their children's emotions, and efforts are made to prevent the problems that may arise due to the pandemic or to solve the existing problems (Coyne et al., 2020; Demir-Öztürk, 2020; Dilber, 2020; Ren. et al., 2020). It is thought that the isolation brought about by the pandemic process makes it possible for individuals to return to their inner world, listen to themselves and try to understand. Parents were more oriented towards their children's emotions and tended to accept both their own and their children's negative emotions. It is thought that the fact that parents tend to children's emotions more is a result of the fact that parents and children can spend more time together during the pandemic process, and these results seem to be compatible with the literature (Patrick et al., 2020; Wu et al., 2020). It has also been found that parents try to avoid the child's emotions by holding more negative beliefs about the negative emotions of the children. This result is thought to reflect the "compulsory coexistence" brought about by the pandemic process.

In the research, it can be said that the experiences of parents (feeling fear and anxiety, restriction of life activities, disruption of communication with the social environment) during the pandemic process go parallel with their emotional regulation. Parents had mostly negative experiences during the pandemic process, and these experiences were accompanied by parents' efforts to understand their children's feelings, tending to children's emotions more, and accepting negative emotions. Restriction of social life can be seen as a reflection of the fact that the time spent with family members - therefore with children - increases in the home environment, and this situation is a reflection of parents' directing towards children's emotions and their efforts to understand children's emotions.

5. CONCLUSION and RECOMMENDATIONS

The COVID-19 pandemic has affected people of all ages spiritually. For this reason, as in the epidemic process, there is a need to improve the mental health of children and parents, as well as for every person after the slowdown and end of the pandemic. The results of the questionnaires applied to the parents selected as the sample clearly show this.

In the post-pandemic period, when the new normal returns, it is thought that it will be necessary to consider, plan and implement supportive and empowering psycho-social studies for parents as well. It is thought that avoiding social contact for a long time due to the pandemic process and measures to be social distance may have caused many people to be emotionally distant during this process. It is thought that social and emotional support will be important in reducing the stress and anxiety experienced by parents due to a difficult life event such as the COVID-19 pandemic, protecting their psychological health and well-being, and increasing their psychological resilience. Because people's just expressing themselves does not reduce the stress and anxiety they experience. In this context, parents should be informed that each person and family can attribute a different meaning to the pandemic process,

and therefore the emotional intensities of each parent and child may naturally be different, so that the feelings and thoughts of another person should never be underestimated or questioned. Carrying out studies with the participation of each family member to ensure that family members use a constructive, sincere, and supportive language towards each other; that is, their children's mental states are closely related to their parents' emotional states, and therefore it is important to control parents' own anxiety and stress, and to implement follow-up and monitoring processes.

REFERENCES

1. Abba-Aji, A., Li, D., Hrabok, M., Shalaby, R., Gusnowski, A., Vuong, W., Surood, S., Nkire, N., Li, X. M., Greenshaw, A. J., & Agyapong, V. (2020). COVID-19 pandemic and mental health: Prevalence and correlates of new-onset obsessive-compulsive symptoms in a Canadian province. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19), 6986. <https://doi.org/10.3390/ijerph17196986>
2. Avan, H., Koç, E. T., & Vural, B. (2021). Çocukları salgın sürecinde okula başlayacak olan ebeveynlerin kaygı düzeylerinin belirlenmesi: 6-12 yaş örneği. *Sağlık Profesyonelleri Araştırma Dergisi*, 3(2), 65-74.
3. Brom, C., Lukovsky, J., Gregor, D., Hannemann, T., Strakova, J. ve Svoricek, R. (2020). Mandatory home education during the COVID-19 lockdown in the Czech Republic: A rapid survey of 1st – 9th graders' parents. *Researchgate*. <https://www.researchgate.net/publication/340738244>.
4. Coyne L. W., Gould E. R., Grimaldi M., Wilson K. G., Baffuto G., & Biglan A. (2020). First things first: Parent psychological flexibility and self-compassion during COVID-19. *Behavior Analysis in Practice*. <https://doi.org/10.1007/s40617-020-00435-w>
5. Çırakoğlu, O. C. (2011). Domuz gribi (H1N1) salgınıyla ilişkili algıların, kaygı ve kaçınma düzeyi değişkenleri bağlamında incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 26(67), 49–64.
6. Demir Öztürk, E., Kuru, G., & Demir Yıldız, C. (2020). COVID-19 pandemi günlerinde anneler ne düşünüyor çocuklar ne ister? Anne ve çocuklarının pandemi algısı. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, COVID-19 Özel Sayısı 2*, 204-220.
7. Dilber, F. (2020). Koronavirüs (COVID-19) salgını ve aile iletişimi. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal (SMART Journal)*, 33, 1203-1218. DOI: 10.31576/smyj.566
8. Doğan, M. M., & Düzel, B. (2020). COVID-19 özelinde korku-kaygı düzeyleri. *Journal of Turkish Studies*, 15(4), 739–752. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44678>
9. Gültekin-Ahçı, Z., Akdeniz, S., Harmancı, H., Akaroğlu, E., & Seçer, İ. (2020). The validity and reliability study of the Turkish version of Parent Emotion Regulation Scale. *European Journal of Education Studies*, 6(11), 221-229. DOI: <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v0i0.2826>
10. Hughes, C. (2020). Some implications of COVID-19 or remote learning and the future of schooling current and critical issuesin curriculum. *Learning and Assessment*, 36, 3-17.
11. Jeong, H., Yim, H., Song, Y., Ki, M., Min, J., Cho, J., & Chae, J. (2016). Mental health status of people isolated due to Middle East Respiratory Syndrome. *Epidemiology and Health*, 38, 1-7.
12. Kara, Y. (2020). Pandemi sürecindeki öğrenci deneyimleri: Bakırköy ilçesi örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(7), 165-176.
13. Khan, S., Siddique, R., Li, H., Ali, A., Shereen, M. A., Bashir, N., & Xue, M. (2020). Impact of coronavirus outbreak on psychological health. *Journal of Global Health*, 10(1), 010331. <https://doi.org/10.7189/jogh.10.010331>
14. Lee, S. (2020). Coronavirus Anxiety Scale: A brief mental health screener for COVID-19 related anxiety. *Death Studies*, 44(7), 393-401.
15. Loveday, H. (2020). Fear, explanation and action—the psychosocial response to emerging infections. *Journal of Infection Prevention*, 21, 44-46.
16. Lu, R., Wu, X., Wan, Z., Li, Y., Zuo, L., Qin, J., Jin, X., & Zhang, C. (2020). Development of a novel reverse transcription loop-mediated isothermal amplification method for rapid detection of SARS-CoV-2. *Virologica Sinica*, 35(3), 344–347. <https://doi.org/10.1007/s12250-020-00218-1>
17. Maziti, E., & Mujuru, A. (2020). Levels of hopelessness during COVID-19 imposed lock down. *Business Excellence and Management*, 10(1), 155-167.



18. Meşterelu, I., Rîmbu, R., Blaga, P., & Stefan, S. (2021). Obsessive-compulsive symptoms and reactions to the COVID-19 pandemic. *Psychiatry Research*, 302, 114021. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2021.114021>
19. Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). *Bakan Selçuk, Koronavirüs'e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı*. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr> (Erişim Tarihi: 02.10.2022).
20. Mukhtar, S. (2020). Mental health and emotional impact of COVID-19: Applying health belief model for medical staff to general public of Pakistan. *Brain, Behavior and Immunity*, 87, 28-29. DOI: 10.1016/j.bbi.2020.04.012.
21. O'Sullivan, R., Burns, A., Leavey, G., Leroi, I., Burholt, V., Lubben, J., Holt-Lunstad, J., Victor, C., Lawlor, B., Vilar-Compte, M., Perissinotto, C. M., Tully, M. A., Sullivan, M. P., Rosato, M., Power, J. M., Tiilikainen, E., & Prohaska, T. R. (2021). Impact of the COVID-19 pandemic on loneliness and social isolation: A multi-country study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(19), 9982. <https://doi.org/10.3390/ijerph18199982>
22. Patrick S. W., Henkhaus L. E., Zickafoose J. S., Lovell K., Halvorson A., Loch S., Letterie M., & Davis M. M. (2020). Well-being of parents and children during the COVID-19 pandemic: A national survey. *Pediatrics*, e2020016824. <https://doi.org/d9ct>
23. Pereira, A. I., Stallard, P., Roberto, M. S., Sousa, M., & Barros, L. (2021). Parenting and child mental health during the COVID-19 pandemic: An online study with Portuguese and British Families. *Revista De Psicologia Clinica Con Ninos Y Adolescentes*, 8(3), 35-42. DOI: 10.21134/rpcna.2021.08.3.4
24. Pereira, A. I., Barros, L., Roberto, M. S., & Marques, T. (2017). Development of the Parent Emotion Regulation Scale (PERS): Factor structure and psychometric qualities. *Journal of Child and Family Studies*, 26(12), 3327-3338.
25. Prikhidko, A., Long, H., & Wheaton, M. G. (2020). The effect of concerns about COVID-19 on anxiety, stress, parental burnout, and emotion regulation: The role of susceptibility to digital emotion contagion. *Frontiers in Public Health*, 8, 567250. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.567250>
26. Ren, J., Li, X., Chen, S., Chen, S., & Nie, Y. (2020). The influence of factors such as parenting stress and social support on the state anxiety in parents of special needs children during the COVID-19 epidemic. *Frontiers in Psychology*, 11, 565393. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.565393>
27. Russell, M. V., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., Mytton, O., Bonell, C., & Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: A rapid systematic review. *Lancet Child Adolescence Health*, 4, 397-404.
28. Santini, Z. I., Jose, P. E., York Cornwell, E., Koyanagi, A., Nielsen, L., Hinrichsen, C., Meilstrup, C., Madsen, K. R., & Koushede, V. (2020). Social disconnectedness, perceived isolation, and symptoms of depression and anxiety among older Americans (NSHAP): A longitudinal mediation analysis. *The Lancet. Public Health*, 5(1), e62–e70. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(19\)30230-0](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(19)30230-0)
29. Tuzgöl-Dost, M., Aslan, H., & Aslan, A. (2022). Okul psikolojik danışmanlarına göre COVID-19 pandemi sürecinin öğrenci, öğretmen ve velilere etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 47(211). DOI: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2022.10508>
30. UNESCO. (2020). *UNESCO's support: Educational response to COVID-19*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/support> (Erişim Tarihi: 02.10.2022).
31. Weaver, J. L., & Swank, J. M. (2020). Parents' lived experiences with the COVID-19 Pandemic. *The Family Journal*, 29(2), 136-142. <https://doi.org/10.1177/1066480720969194>
32. Wu M., Xu W., Yao Y., Zhang L., Guo L., Fan J., & Chen J. (2020). Mental health status of students' parents during COVID-19 pandemic and its influence factors. *General Psychiatry*, 33(4), e100250. <http://dx.doi.org/10.1136/gpsych-2020-100250>
33. Yılmaz, Z., İstemihan, F., Arayıcı, S., Yılmaz, S., & Güloğlu, B. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde bireylerdeki anksiyete ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Kriz Dergisi*, 28(3), 135-150.

Subject Area
BusinessYear: 2022
Vol: 8 Issue: 104
PP: 3600-3609Arrival
25 August 2022
Published
30 November 2022
Article ID Number
65943
Article Serial Number
02Doi Number
<http://dx.doi.org/10.29228/ssj.65943>

How to Cite This Article
Bozacı, İ. (2022). "An Investigation of the Effect of Awareness and Positive Perception on Plant-Based Meat Preference Intention: A Field Study in Turkey" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:104; pp:3600-3609



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

An Investigation of the Effect of Awareness and Positive Perception on Plant-Based Meat Preference Intention: A Field Study in Turkey

Farkındalık ve Olumlu Algılamanın Bitki Bazlı Et Tercih Niyetine Etkisinin İncelenmesi: Türkiye'de Bir Saha Çalışması

İbrahim Bozacı¹ ¹ Assistant Prof.Dr., Kırıkkale University, Keskin Vocational School, Marketing and Advertising Department, Istanbul, Turkey

ABSTRACT

The preference of plant-based meat products, which resemble animal meat by combining various herbs and spices, is a topic that has recently begun to attract the attention of researchers. The effectiveness of businesses investing in this area and the ability of consumers to gain plant-based meat-related benefits depend on knowing the factors that affect the adoption of these products. In this research, the role of awareness and positive perceptions in the preference intention of plant-based meat is questioned. In this context, a descriptive field study was carried out in Turkey, primary data were collected by online survey method and analyzed with SPSS. According to the findings of the analysis; positive perceptions and awareness are determined as effective variables in the intention to consume plant-based meat. Finally, the findings of the research were interpreted and recommendations for businesses and researchers were developed.

Keywords: Animal Meat Alternatives, Awareness, Perception, Plant-Based Meat

ÖZET

Çeşitli bitki ve baharatların bir araya getirilmesiyle hayvan etine benzeyen bitkisel kaynaklı et ürünlerinin tercih edilmesi, son zamanlarda araştırmacıların ilgisini çekmeye başlayan bir konudur. Bu alana yatırım yapan işletmelerin etkinliği ve tüketicilerin bitki bazlı et ile ilgili faydalar elde edebilmeleri, bu ürünlerin benimsenmesini etkileyen faktörlerin bilinmesine bağlıdır. Bu çalışmada, bitki bazlı etin tercih edilme niyetinde; farkındalığın ve olumlu algıların rolü sorgulanmaktadır. Bu kapsamda Türkiye'de betimsel bir saha çalışması gerçekleştirilmiş, birincil veriler çevrimiçi anket yöntemiyle toplanmış ve SPSS ile analiz edilmiştir. Analiz bulgularına göre; olumlu algılama ve farkındalığın, bitki bazlı et tüketme niyetinde etkili değişkenler olarak belirlenmiştir. Son olarak, araştırmanın bulguları yorumlanarak işletmelere ve araştırmacılara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Hayvan Eti Alternatifleri, Farkındalık, Algı, Bitki Bazlı Et

1. INTRODUCTION

In the 21st century, the increase in the world population and the increase in livestock activities along with economic developments have not only attracted attention in terms of animal rights; but also it is criticized for environmental degradation (excessive consumption of resources, climate change, etc.) and health problems (Broad, 2020; Rubio et al., 2020; Santo et al., 2020; Singh et al., 2021; Newton & Blaustein-Rejto, 2021). In terms of environmental effects; it is estimated that 14.5% of the total greenhouse gas emissions are originated from the sector and it has an undeniable effect on climate change. Processing and transportation of animal products (like meat, milk and feed etc.), fertilizer storage and processing are the main sources of emissions. Moreover; consumption of red and processed meat is associated with negative health problems, and it is claimed that consumption of especially red or processed meat may affect various cancers and other health outcomes (Vatanparast et al., 2020). Against the negative effects of excessive meat consumption on health; behaviors like reducing meat consumption (Van Loo et al., 2020) and making a plant-based diet can be recommended (Onwezen et al., 2021). Ultimately, significant increases in plant-based meat production and consumption have been observed in recent years (Curtain & Grafenauer, 2019).

In fact, plant-based meat, which has been a topic of discussion for a long time due to environmental problems (overuse of land, water and energy), human health and animal welfare concerns, has recently started to attract the attention of scientific researchers. The similarity of appearance and taste of plant-based meat to animal meat, increasing biological and chemical safety of them, and advances in the selection of protein sources have led to the use of plant-based meat as an alternative to animal meat. At this point, although the consumer's acceptance of these products increasing steadily, it is not widely adopted yet. Issues such as developing more effective strategies to inform/educate consumers about these products, producing more scientific information about their health properties, and finding more suitable protein sources to increase the quality, appearance, taste and chemical safety of them attract scientific attention (He et al., 2020).

On the other hand, although plant-based meat products can capture the flavor, texture, color and nutritional values of traditional meat, most consumers are reluctant to consume plant-based meat and these products are mostly marketed to vegans or vegetarians. The adoption of these products is primarily related to improving taste and texture and protein values, making them healthier (reducing salt content, etc.), designing sustainability and nutritional value labels and decreasing costs etc. In addition, some barriers stand out for consumers, such as health concerns, low environmental awareness and familiarity with the product, attachment to traditional meat, and new food phobia etc. (Choudhury et al., 2020).

Furthermore, there are only a few studies on plant-based meat preference, which are conducted in developed countries or in regions where animal meat is not culturally accepted, and studies in other regions and countries are insufficient (Bryant et al., 2019). However, it is the responsibility of the relevant stakeholders to bring such innovations to the sector in line with sustainability and improving the welfare of people and future generations (Candogan & Ozdemir, 2021). At this point, it is possible that researches on the variables affecting the preference intention, awareness and perceptions about plant-based meat will contribute to the clarification of the subject.

2. PLANT-BASED MEAT PRODUCTS AND PLANT-BASED MEAT MARKET

Plant-based meat products, which express meat-like products by making use of plant-based ingredients like peas, soybeans and wheat, are being tried to be substituted for animal meat products (Choudhury et al., 2020). At this point; the development of plant-based meat is based on the development of products like seitan (a high protein cooked meal made from wheat gluten), tofu/bean curd, yuba/tofu skin, and peanut nuttose (Rubio et al., 2020).

Since food is a product category directly related to health, plant-based meat has received attention primarily for its health effects. In the study of Curtain & Grafenauer (2019), which compared the nutritional values of plant-based meats and real meat equivalents in supermarkets in Sydney; plant-based meats were found to be generally low in caloric value and fat. In Vatanparast et al.'s (2020) study examining the effect of increasing plant-based meat consumption by 100% and reducing red and processed meat consumption by 50% on diet quality in Canada, it was found that the nutritional values were higher in general and it was concluded that it would be healthier except for less zinc and vitamin B12 intake.

Studies show that plant-based meat consumption is mostly associated with a vegan diet, while the vegan meat market is considered in terms of belief, health and ethics. At this point veganism is more common in China and India, originating from religions like Hinduism and Buddhism. However, it is stated that vegan nutrition is increasing day by day, businesses produce plant-based meat products with similar characteristics to animal meats, and the issue is an important especially for tourism and gastronomy sectors (Ucan & Bozok, 2019: 32, 24).

It is claimed that veganism began in 1944 when some members of the British Vegan Society recommended that eggs and dairy products be avoided as well. Although this request was not initially accepted, Donald Watson coined the term vegan, and then this trend increased to a level that caused around 150 thousand people to become vegan in 2014. However, this trend has accelerated in recent years and many supermarkets and manufacturers have launched their plant-based products and more than 50 thousand products have been certified by the Vegan Society. As a result of the developments; plant-based meat included not just vegans, but flexitarians as well. Moreover, in the pandemic process, the demand for meat and meat prices increased and meat shortage was felt more (URL 1). In this context, the study of Kim et al. (2021), conducted in 6 developed countries, concluded that those fed with plant-based meat survived the virus less severely (Kim et al., 2021:1).

Veganuary, a non-profit organization that encourages trying and continuing vegan products and aims to raise awareness, promotes itself as an organization that encourages people and businesses to protect the environment, prevents animal suffering and reduces health problems. In the organization's report on the 2022 campaign; 800 new vegan products and 740 menu options were introduced to market and 620,000 people pledged to go on a vegan diet (US, UK, India, Germany, Italy, Mexico first in number) at the end of January 2022. Moreover it is stated that the Veganuary hashtag has received more than 550 million views on TikTok and the participants sent nearly 20 million support mails. Furthermore, it is stated that more than 100 businesses such as Harrods, Aveda, Volkswagen, Papa John's, Domino's Pizza Germany, Allianz Germany, Unilever participated in the campaign, encouraged their employees to eat vegan and offered more vegan options in the workplace. With the effect of such developments, more plant-based products such as hamburger, pizza, chocolate, cheese, milk, fish, chicken, dessert and ice cream took place in the market (URL 2).

The International Vegetarian Union, which was established in Germany in 1908, similarly in its works; draws attention to the importance of plant-based nutrition, supports developments in the sector, and states that especially large enterprises invest in plant-based protein production. The community's website provides lists of businesses that

offer goods and services globally that are vegan, vegetarian or have these options. According to this; in the tourism category; there are 20,863 restaurants in the Asia & Middle East region and 701 restaurants in Turkey (URL 3).

Many businesses develop and market plant-based meat, the vast majority in North America and Europe. Particularly, companies such as Impossible Foods that signed a B2B model with companies such as Burger King attracted more attention. The company Beyond Meat, reached many customers by presenting its products to final customers in the markets with the B2C model and by taking part in the menus (Choudhury et al., 2020). According to researches by different marketing research firms on the plant-based meat, the market size in 2021 is estimated between \$ 5.02 billion to \$ 8.5 billion (URL 4, 5, 6) and the market is expected to grow rapidly in the following years. In these researches, it is seen that the market is dragged especially by hotels, restaurants/cafes and the manufacturers.

The plant-based meat market is expected to grow in Turkey as well, and it is seen that some businesses have made investments in plant-based products and there have been some developments regarding the products. As a member of the International Vegetarian Union (IVU) The Vegan Association Turkey (TVG), which gained the status of an official association in 2012, promotes itself based on animal rights and tries to raise awareness of vegan products. For example, it is seen that a vegan menu has been provided in a university cafeteria as of 28.02.2022, with a joint effort with the related university community (URL 7). Moreover; plant-based products of brands such as Everfresh, Veggy, Vappy, Vegan Dunyasi, Clearspring, Everfresh, Yasam Foods, Trakya Ciftligi are marketed through websites such as vegandukkan.com, vegandunyasi.com, veganbakkal.com.tr (URL 8, 9, 10). In addition, restaurants like Burger King and McDonald's have added plant-based options to their menus and retailers like Migros, BIM, A101 placed on their shelves some packaged plant-based meat products. In short, it is understood that the plant-based meat market in Turkey is quite new and developing.

3. ADOPTION OF PLANT-BASED MEAT

Studies on alternative meats indicates the acceptance of these products is low and they show that factors like taste and health of products, familiarity, attitude, food neophobia and social norms can be effective in adoption of them (Onwezen et al., 2021). Some researches about the adoption of plant-based meat; associates it with individual variables such as the consumer's tendency to try new food and sustainability orientation. For example, in the experimental study conducted in the U.S.A. by Loo et al. (2020), it was determined that even when the price was significantly reduced (by 50%), consumers mostly preferred animal meat and only 28% of them preferred alternative meats. At the mentioned study vegetarians, males, relatively young, and those with higher education were found to have stronger preferences for plant-based and lab-grown meat. In Hwang et al.'s (2020) study, in which an online survey is conducted with 504 Korean consumers, it has been concluded that factors such as sustainability, food curiosity, and distrust of biotechnology are effective factors. Similarly, Estell et al. (2021) surveyed 679 people in Australia and found that consumers associated plant-based eating more with a vegan diet, and Bryant & Sanctorem (2021), which is conducted in Belgium, found that plant-based meat alternatives favored by vegetarian dieters. Besides; in Motoki et al.'s (2022) study, which drew attention to situational factors, it is concluded that environmental conditions (especially being with friends) influence the predicted acceptance of plant-based meat. Accordingly, plant-based meat is more likely to be tried with family, friends or alone. In addition, there is a more desire to try them in food festivals, restaurants, cafes and at home than places such as bars.

3.1. Effect of Awareness

In regions with little or no awareness and knowledge about plant-based meat, consumer adoption is difficult to predict. However, it can be asserted that awareness is the primary factor in the acceptance of new products, where people do not have knowledge or awareness, and their positive attitudes and intentions have not matured. It is possible to mention that the plant-based meat is in the new or not sought/unseen product category which has not been in the market before, has low consumer awareness and is at the entry stage of the product life cycle. Awareness will be the primary factor in the trial and adoption of plant-based meat, which is mostly known and preferred by vegans in the market. Therefore; awareness and persuasion efforts are needed to create primary demand for new products such as plant-based meats. This can be by transferring the messages about benefits of the products and the burdens they reduce to the consumer through marketing communications.

The marketing programs try to affect consumers in terms of being aware of the products (Kotler & Keller, 2012: 228) since awareness is a major stage in the adoption of new products (Rogers, 1976; Manning et al., 1995: 292) and consumers should be informed about the product through advertisements or word of mouth. With the increase of awareness and knowledge about the product; as the perceived value of the consumer increases, the perceived risks decrease and the tendency to adopt increases (Kalish, 1985: 1569; Hanafizadeh & Khedmatgozar, 2012: 151; Agarwal et al., 2017: 74). In short, marketing function aims to build people's awareness. Only by this way it is

possible to be preferred, to have brand value and to be successful in the market. On the other hand, low product awareness is an important problem for businesses (Kotler & Keller, 2012: 54-61). Even the businesses that are preferred in the market should make products and brands easier for the consumer to come to mind when needed (Solomon et al., 2006: 77, 538).

In addition to these, it is stated that the first stage in the adoption of innovations is awareness, followed by the stages of seeking information/interest, evaluation, trial and adoption. At the awareness stage of new products; although consumers are starting to become aware of the product, they do not have much knowledge. In the transition to the awareness stage, which requires more marketing efforts; advertisements play an important role and more personal selling and similar marketing efforts are required (Kotler et al., 2005). In addition, it is recommended that businesses initiate word of mouth communications for new products, support them with advertisements (López & Sicilia, 2013) and engage in integrated marketing communication efforts. Therefore, it is important to understand the role of awareness in the acceptance of plant-based meat as a new product. In the study conducted by Bryant et al. (2019) by collecting data from 3030 people in China, India and the U.S.A., it was understood that familiarity is an important factor in acceptance of plant-based meat in all countries (Bryant et al., 2019).

3.2. Effect of Perceptions

It is seen that perception and expectations are important in adoption, especially in many models that explain diffusion of innovations (Agarwal & Prasad, 1998: 15). Consumers' tendencies towards new products are related with; positive evaluations and attitudes towards the product (Fu & Elliott, 2013: 257), perceived risks (De Ruyter et al., 2001: 184; Hirunyawipada & Paswan, 2006; Klerck & Sweeney, 2007: 171), perceived product characteristics (Ho & Wu, 2011: 258; Jeong et al., 2017: 399), perceived usefulness, perceived originality (Li et al., 2015: 214), perceived ease of use (Shen & Chiou, 2010: 42) and concerns about the performance of the new product (Herzenstein et al., 2007: 251). However, the related researches have been carried out mostly for the adoption of technological innovations and it is seen that there are few studies on plant-based meat products.

In the study of Michel et al. (2021), in which an online survey was conducted with 1039 German consumers and the rate of those consuming meat alternatives was seen as low; it has been found that “meat” has positive connotations (delicious, meal, steak, etc.), but meat alternatives have negative connotations (bean curd, vegan, vegetarian, disgust, etc.), especially women are more concerned about animal welfare and environmental effects of meat consumption. In addition, it was understood that meat alternatives should be similar to meat in terms of taste, texture and ease of preparation. In the study of Estell et al. (2021), it was determined that consumers pay attention to the contents of plant-based meat products, especially the iron and B12 content, and that taste is a fundamental factor for preference these products. Depending on these explanations; consumers' acceptance of plant-based meat is expected to be influenced by their evaluations of them as balanced, tasty, adequate or healthy.

In addition, since consumers' perceptions of plant-based meat vary over time, acceptance of these products can vary with respect to time. For example, Bryant & Sanctorum's (2021) study in Belgium, shows that rate of those who stated that plant-based meats meet the needs increased from 44% to 51% and that the concerns about the environmental effects of animal agriculture increased significantly.

4. A FIELD SURVEY

4.1. Research Method and Data Collection Tool

In this research, primary data were collected by online survey and convenience sampling method in Turkey. To measure the research variables, 5-point Likert style items (1. Strongly Disagree, 5. Strongly Agree) were prepared by using the literature. Accordingly, the research of Bryant et al. (2019) was used for the items prepared to determine awareness about plant-based meat. In addition, for items prepared to determine the perceptions that plant-based meat products can be a balanced, healthy, adequate, tasty and affordable alternative to animal meat without harming natural resources, the studies of Estell et al. (2021) and Bryant et al. (2019) are benefited. To measure the preference intention of plant-based meat products; Bryant et al. (2019), Bryant & Sanctorum (2021), and Motoki et al.'s (2022) studies were benefited. Finally, questions about the demographic characteristics of the participants, the frequency of animal meat consumption and their previous experience of plant-based meat were included.

4.2. General Characteristics of the Participants



417 person participated in the research. After deletion of outliers, 396 responses were included in the analyses. People in the research have participated mainly from the Central Anatolia Region (Ankara and Kirikkale in particular), the Black Sea Region, the Marmara Region and other regions as seen in following table.

Table 1. Regional distribution of participants

	Quantity	Percent	
Central Anatolia	268	67,7	Ankara: 114, Kirikkale: 96, Corum: 20, Yozgat: 17, Other: 21
Black Sea	58	14,6	Bartın: 43, Other: 15
Marmara	40	10,1	Istanbul: 24, Other: 16
Other	30	7,6	
Total	396	100,0	

51.8 % (205 people) of the participants in the study were female and 48.2 % (191 people) were male. It is seen that 58.3 % of the participants (231 people) in terms of age are under 27 years old, and 81.8 % (324 people) have an undergraduate or below degree in terms of the last school they graduated from. In addition, it was determined that 48.2 % (241 people) of the research participants consumed meat at least a few times a week, and lastly, the rate of those who consumed plant-based meat was 19.9 % (79 people).

Table 2. Characteristics of the participants

	Quantity	Percent	Cumulative Percent
Gender			
Female	205	51,8	51,8
Male	191	48,2	100,0
Age			
20 and below	71	17,9	17,9
21-27	160	40,4	58,3
28-34	55	13,9	72,2
35-41	55	13,9	86,1
42 and above	55	13,9	100,0
Latest graduated education level			
Vocational high school and below	224	56,6	56,6
Undergraduate	100	25,3	81,8
Graduate and higher	72	18,2	100,0
Monthly income			
Below 5 thousand TL	206	52,0	52,0
5-10 thousand TL	95	24,0	76,0
Above 10 thousand TL	95	24,0	100,0
Frequency of meat consumption			
Almost every day	50	12,6	12,6
A few times a week	191	48,2	48,2
A few times per month	114	28,8	28,8
Rarely	37	9,3	9,3
Never	4	1,0	1,0
Prior consumption of plant-based meat			
Yes	79	19,9	19,9
No	317	80,1	100,0
Total	396	100	

4.3. Analysis of Normal Distribution and Randomness

The skewness and kurtosis values of the research items and the randomness values of the data are shown in Table 3. Normality should be tested first in multivariate analyzes and in the application of parametric tests. Normality in social sciences is mostly realized by examining the values of skewness and kurtosis. Skewness is the symmetry of the distribution, and kurtosis is the values related to the height of the distribution's focal point (Tabachnick & Fidel, 2013: 79, 82). The normal distribution shows the symmetrical distribution of the data around the central scores. The sharpness of the distributions, which is referred as kurtosis, expresses the concentration level of the answers at the ends of the distribution (Field & Hole, 2003: 132-135). Skewness and kurtosis values are between +, - 1.5 (Tabachnick & Fidel, 2013) or +, - 3 (Groeneveld and Meeden, 1984: 391-399) is considered sufficient to assume that the data are normally distributed. According to this, the values of skewness (lowest: -0.577, highest: 0.612) and kurtosis (lowest: -1.008, highest: -0.215) indicate that the data are normally distributed.

In addition, although the data were collected by a non-random sampling method, it is recommended to perform randomness control in order to apply parametric tests. It is often not possible to collect data by random sampling method on issues related to consumer behavior as like for this research. In the control of randomness, it can be analyzed over the averages for continuous variables in the Runs test (Kavak, 2008: 229-230). As a result of the

randomness analysis carried out in this study, it was concluded that the data showed a random distribution and therefore parametric tests were applicable in this regard.

4.4. Factor and Reliability Analyses

In the research, factor analysis was carried out on the answers given to the items about perceptions, awareness and intention for plant-based meat, and it was determined that the KMO coefficient was 0.905 and the Bartlett value (4036,404, $p=0.000$) was significant. Therefore, it is understood that the data is suitable for factor analysis. As seen in Table 4, factor loads, eigenvalues and explained variance values determined as a result of factor analysis performed with the principal component and Oblimin rotation method. Accordingly, the measurement items were gathered under factors in accordance with their contents and their preparation purposes; awareness, perception and intention. The calculated Cronbach Alpha values for the factors show the reliability is sufficient. When factor averages are examined, in terms of item group averages related to research variables; it is understood that answers were between disagreement and indecision level.

Table 3. Factor analysis, reliability analysis and averages

	Factor Loading		
	Perception	Awareness	Intention
Plant-based meat can be an option for a healthy eating (less fat, salt etc.)	,879	,000	-,004
A plant-based meat diet can be an option for a balanced diet (less fat, salt etc.)	,861	,061	-,012
Plant-based meat eating can be an option to meet nutritional needs.	,843	,093	,025
Plant-based meat eating can be an option for a diet without harming natural resources	,842	,069	-,014
Eating plant-based meat can save money spent on animal meat	,801	-,079	-,038
Eating plant-based meat can meet delicious meat need as much as animal meat	,631	-,011	,167
Eigenvalue: 6,926, Explained Variance: 46,171, Cumulative Explained Variance: 46,171, Alfa: 0,911, Factor Average: 2,95			
I know where to buy plant-based meats	,025	,910	-,065
I know restaurants that serve plant-based meat	,074	,890	-,038
I have knowledge about plant-based meat	-,104	,888	,024
I know about plant-based meat brands	,005	,871	-,003
I am familiar with plant-based meat products	,117	,627	,167
Eigenvalue: 2,324, Explained Variance: 15,493, Cumulative Explained Variance: 61,664, Alfa: 0,907, Factor Average: 2,43			
I might try when I come across plant-based meat on a restaurant's menu	-,073	-,039	,918
I'm likely to try packaged plant-base meats	-,088	,107	,838
I am likely to regularly choose plant-base meat over animal meat	,166	-,060	,749
If I find the flavor adequate, I may overcharge for plant-based meat	,184	,038	,633
Eigenvalue: 1,385, Explained Variance: 9,231, Cumulative Explained Variance: 70,895, Alpha: 0,832, Factor Average: 2,72			
General Alpha: 0,915			

4.5. Correlation Analysis

According to the correlation analysis performed to examine the linear co-changes among the research variables, it was determined that the intention variable was positively, significantly and moderately related to positive perceptions, and similarly, it was positively, significantly and relatively low-related with the awareness variable. In addition, it is seen that the awareness variable is positively, significantly and moderately related to the perception variable.

Table 4. Correlation analysis

		Intention	Perception
Awareness	Pearson r	,386(**)	,452(**)
	Sig.	,000	,000
	N	396	396
Perception	Pearson r	,585(**)	1
	Sig.	,000	
	N	396	396

4.6. Regression Analysis

According to the multiple regression analysis performed to examine the predictive level of awareness and perception variables to intention, the research model was found to be significant ($F=110,976$, sig. 0.000) and it was determined that the independent variables explained 36 % of the variability in the dependent variable ($R=0.601$, $R^2=0.361$). Accordingly, it is understood that the intention is related to awareness and perceptions.

Table 5. Regression analysis

	B	S. Error	Std. Beta	t	Sig.	Tolerance	VIF
Awareness	,147	,043	,153	3,387	,001	,796	1,256
Perception	,529	,046	,516	11,414	,000	,796	1,256

Dependant variable: Intention

5. CONCLUSION AND SUGGESTIONS

In the research, the findings reveal that awareness and positive perceptions affect the intentions about plant-based meat. In general, it overlaps with the literature showing that awareness, positive perceptions, evaluations or expectations are important in the adoption of innovations. The finding regarding the effect of awareness on adoption is similar to the results of Bryant et al.'s (2019) research that draws attention to the importance of familiarity. In addition, the finding regarding the effect of perception on intention is similar to the results of Michel et al.'s (2021) research showing that meat alternatives should be similar to animal meat, and Estell et al. (2021) that flavor assessments are a key factor in plant-based meat choices. In short, the ideas of awareness and positive perceptions are important variables in plant-based meat preference intention are supported in the study.

The increase in consumption of animal meat has become a controversial issue in terms of environmental degradation and human health, as well as animal philanthropy and animal rights. As time goes by, more businesses and consumers show interest in plant-based meat products, which can be seen as an alternative to animal meat. However, the plant-based meat products are still new in the market and have not become among mainstream product lines. So beyond the importance of technological improvements in plant-based meat products; the idea that being aware of these products and having positive perceptions towards them is also important in the adoption has been examined in this research. With the field study carried out within the scope of the research; awareness and perception variables are depicted as important variables in the intention to consume plant-based meat.

The research findings indicates that the plant-based meat market has consumer sided mental infrastructure problems. And communication and sales promotion activities of companies will carry out in line with creating awareness and positive perception about the products will play an important role in the future of the sector. Therefore, plant-based meat producers and businesses trying to differentiate with these products in the market should take into consideration the awareness and perceptions. It can be suggested for these firms to make more use of traditional and digital media channels about the existence, features and benefits of these products. In addition, product tasting practices can be expected to be effective in this context. Besides these; it is thought that it will be useful to consider positive perceptions and awareness variables in researches and models to be created on plant-based meat and will contribute to scientific knowledge and theoretical development about the subject. As with any research, this research has also some limitations. The main limitations are; the limited sample size, the inability to represent all provinces of the country, the inability to reveal cause-effect relationships due to the descriptive nature of the method, and the assumption that the respondents gave honest answers to the survey items.

REFERENCES

1. Agarwal, M., Aggrawal, D., Anand, A., & Singh, O. (2017). Modeling multi-generation innovation adoption based on conjoint effect of awareness process. *International Journal of Mathematical, Engineering and Management Sciences*, 2(2), 74-84.
2. Agarwal, R., & Prasad, J. (1998). The antecedents and consequents of user perceptions in information technology adoption. *Decision support systems*, 22(1), 15-29.
3. Boukid, F. (2021). Plant-based meat analogues: From niche to mainstream. *European Food Research and Technology*, 247(2), 297-308.
4. Broad, G. M. (2020). Making meat, better: The metaphors of plant-based and cell-based meat innovation. *Environmental Communication*, 14(7), 919-932.
5. Bryant, C. & Sanctorum, H. (2021), Alternative proteins, evolving attitudes: Comparing consumer attitudes to plant-based and cultured meat in Belgium in two consecutive years, *Appetite*, 161(2021), 105161.
6. Bryant, C., Szejda, K., Parekh, N., Deshpande, V., & Tse, B. (2019). A survey of consumer perceptions of plant-based and clean meat in the USA, India, and China. *Frontiers in Sustainable Food Systems*, 3(11), 1-11.
7. Candoğan, K., & Özdemir, G. (2021). Sürdürülebilir et üretimi için yenilikçi yaklaşımlar. *Gıda*, 46(2), 408-427.
8. Choudhury, D., Singh, S., Seah, J. S. H., Yeo, D. C. L., & Tan, L. P. (2020). Commercialization of plant-based meat alternatives. *Trends in Plant Science*, 25(11), 1055-1058.

9. Curtain, F., & Grafenauer, S. (2019). Plant-based meat substitutes in the flexitarian age: An audit of products on supermarket shelves. *Nutrients*, 11(11), 2603, 1-14.
10. De Ruyter, K., Wetzels, M., & Kleijnen, M. (2001). Customer adoption of e-service: an experimental study. *International Journal of Service Industry Management*, 12(2), 184-207.
11. Estell, M., Hughes, J., & Grafenauer, S. (2021). Plant protein and plant-based meat alternatives: Consumer and nutrition professional attitudes and perceptions. *Sustainability*, 13(3), 1478.
12. Field, A. & Hole, G. (2003). How to design and report experiments, 1. Baskı, Sage'den çeviri, Özer, A. (2019). Araştırma nasıl tasarlanır ve raporlaştırılır, Ankara: Anı, 132-135.
13. Fu, F. Q., & Elliott, M. T. (2013). The moderating effect of perceived product innovativeness and product knowledge on new product adoption: An integrated model. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 21(3), 257-272.
14. Gerber, P.J., Steinfeld, H., Henderson, B., Mottet, A., Opio, C., Dijkman, J., Falcucci, A., Tempio, G., (2013). *Tackling climate change through livestock. A global assessment of emissions and mitigation opportunities*. Italy, Rome: Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO).
15. Groeneveld, R.A. and Meeden, G. (1984). Measuring skewness and kurtosis. *The Statistician*, 33(4), 391-399.
16. Hanafizadeh, P., & Khedmatgozar, H. R. (2012). The mediating role of the dimensions of the perceived risk in the effect of customers' awareness on the adoption of Internet banking in Iran. *Electronic Commerce Research*, 12(2), 151-175.
17. He, J., Evans, N. M., Liu, H., & Shao, S. (2020). A review of research on plant-based meat alternatives: Driving forces, history, manufacturing, and consumer attitudes. *Comprehensive Reviews in Food Science and Food Safety*, 19(5), 2639-2656.
18. Herzstein, M., Posavac, S. S., & Brakus, J. J. (2007). Adoption of new and really new products: The effects of self-regulation systems and risk salience. *Journal of Marketing Research*, 44(2), 251-260.
19. Hirunyawipada, T., & Paswan, A. K. (2006). Consumer innovativeness and perceived risk: implications for high technology product adoption. *Journal of Consumer Marketing*, 23(4), 182-198-182
20. Ho, C. H., & Wu, W. (2011). Role of innovativeness of consumer in relationship between perceived attributes of new products and intention to adopt. *International Journal of Electronic Business Management*, 9(3), 258-266-258
21. Hwang, J., You, J., Moon, J., & Jeong, J. (2020). Factors affecting consumers' alternative meats buying intentions: Plant-based meat alternative and cultured meat. *Sustainability*, 12(14), 5662, 1-16.
22. Jeong, S. C., Kim, S. H., Park, J. Y., & Choi, B. (2017). Domain-specific innovativeness and new product adoption: A case of wearable devices. *Telematics and Informatics*, 34(5), 399-412.
23. Kalish, S. (1985). A new product adoption model with price, advertising, and uncertainty. *Management Science*, 31(12), 1569-1585.
24. Kavak, B. (2008). Pazarlama Araştırmaları Tasarım ve Analiz, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları, 229-230.
25. Kim, H., Rebholz, C. M., Hegde, S., LaFiura, C., Raghavan, M., Lloyd, J. F., ... & Seidelmann, S. B. (2021). Plant-based diets, pescatarian diets and COVID-19 severity: a population-based case-control study in six countries. *BMJ Nutrition, Prevention & Health*, 4(1), 1-10.
26. Klerck, D., & Sweeney, J. C. (2007). The effect of knowledge types on consumer-perceived risk and adoption of genetically modified foods. *Psychology & Marketing*, 24(2), 171-193.
27. Kotler, P. & Keller, K.L. (2012). Marketing management. Prentice Hall: New Jersey.
28. Kotler, P., Wong, V., Sounders, J. ve Armstrong, G. (2005). Pazarlama İlkeleri, England: Prentice Hall, 4. Edition.
29. Li, G., Zhang, R., & Wang, C. (2015). The role of product originality, usefulness and motivated consumer innovativeness in new product adoption intentions. *Journal of Product Innovation Management*, 32(2), 214-223.

30. López, M., & Sicilia, M. (2013). How WOM marketing contributes to new product adoption: Testing competitive communication strategies. *European Journal of Marketing*, 47(7), 1089-1114.
31. Manning, K. C., Bearden, W. O., & Madden, T. J. (1995). Consumer innovativeness and the adoption process. *Journal of Consumer Psychology*, 4(4), 329-345.
32. Michel, F., Hartmann, C., & Siegrist, M. (2021). Consumers' associations, perceptions and acceptance of meat and plant-based meat alternatives. *Food Quality and Preference*, 87, 104063.
33. Motoki, K., Park, J., Spence, C., & Velasco, C. (2022). Contextual acceptance of novel and unfamiliar foods: Insects, cultured meat, plant-based meat alternatives, and 3D printed foods. *Food Quality and Preference*, 96, 104368.
34. Newton, P., & Blaustein-Rejto, D. (2021). Social and economic opportunities and challenges of plant-based and cultured meat for rural producers in the US. *Frontiers in Sustainable Food Systems*, 5, 10.
35. Onwezen, M. C., Bouwman, E. P., Reinders, M. J., & Dagevos, H. (2021). A systematic review on consumer acceptance of alternative proteins: Pulses, algae, insects, plant-based meat alternatives, and cultured meat. *Appetite*, 159, 105058.
36. Rogers, E. M. (1976). New product adoption and diffusion. *Journal of Consumer Research*, 2(4), 290-301.
37. Rubio, N. R., Xiang, N., & Kaplan, D. L. (2020). Plant-based and cell-based approaches to meat production. *Nature Communications*, 11(1), 1-11.
38. Santo, R. E., Kim, B. F., Goldman, S. E., Dutkiewicz, J., Biehl, E., Bloem, M. W., ... & Nachman, K. E. (2020). Considering plant-based meat substitutes and cell-based meats: A public health and food systems perspective. *Frontiers in Sustainable Food Systems*, 134.
39. Shen, C. C., & Chiou, J. S. (2010). The impact of perceived ease of use on Internet service adoption: The moderating effects of temporal distance and perceived risk. *Computers in Human Behavior*, 26(1), 42-50.
40. Singh, M., Trivedi, N., Enamala, M. K., Kuppam, C., Parikh, P., Nikolova, M. P., & Chavali, M. (2021). Plant-based meat analogue (PBMA) as a sustainable food: a concise review. *European Food Research and Technology*, 247(10), 2499-2526.
41. Slade, P. (2018). If you build it, will they eat it? Consumer preferences for plant-based and cultured meat burgers. *Appetite*, 125, 428-437.
42. Solomon, M., Bamossy, G., Askegaard, S. ve Hogg, M.K. (2006). Consumer behaviour, A European Perspective, 3. Edition, Prentice Hall.
43. Tabachnick, B.G., Fidell, L.S. (2013). Using Multivariate Statistics, 6. Edition, Pearson'dan çeviri; Baloğlu, M. Ed. (Mart 2020). Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı, Ankara: Nobel.
44. Uçan, B.Z. ve Bozok, D. (2019). Veganizm ve gastronomi IV. International Gastronomy Tourism Studies Congress, 19-21 September 2019, Nevşehir, 32-39.
45. URL 1: <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2021/dec/25/no-meat-please-were-british-now-a-third-of-us-approve-of-vegan-diet>, 11.4.22
46. URL 10: <https://www.vegandukkan.com/collections/vegan-et-tofu>, 11.4.22.
47. URL 2: <https://veganuary.com/wp-content/uploads/2022/03/Veganuary-2022-End-Of-Campaign-Report.pdf>, 11.4.22, 01:02.
48. URL 3: <https://ivu.org/resources/science/98-pandemics-global-health-and-consumer-choices/file.html>, 11.4.22.
49. URL 4: <https://www.polarismarketresearch.com/industry-analysis/plant-based-meat-market>, 11.4.22.
50. URL 5: https://www.grandviewresearch.com/industry-analysis/plant-based-meat-market?utm_source=prnewswire&utm_medium=referral&utm_campaign=cmfe_1-february-22&utm_term=plant-based_meat_market&utm_content=rd1, 11.4.22
51. URL 6: <https://www.imarcgroup.com/plant-based-meat-market>, 11.4.22
52. URL 7: <https://tvd.org.tr/>, 11.4.22.
53. URL 8: <https://www.vegandunyasi.com>, 11.4.22.

54.URL 9: <https://www.veganbakkal.com.tr>, 11.4.22.

55.Van Loo, E. J., Caputo, V., & Lusk, J. L. (2020). Consumer preferences for farm-raised meat, lab-grown meat, and plant-based meat alternatives: Does information or brand matter?. *Food Policy*, 95, 101931.

56.Vatanparast, H., Islam, N., Shafiee, M., & Ramdath, D. D. (2020). Increasing plant-based meat alternatives and decreasing red and processed meat in the diet differentially affect the diet quality and nutrient intakes of Canadians. *Nutrients*, 12(7), 2034, 1-14.

Subject Area
Sociology

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 104
PP: 3610-3618

Arrival
20 August 2022
Published
30 November 2022
Article ID Number
63652

Article Serial Number
03

Doi Number
<http://dx.doi.org/10.29228/ssj.63652>

[How to Cite This Article](#)
Uyan Kiraç, S. ve Çatlı, G. (2022). "Covid-19 Salgınlarının Toplumsal Ve Bireysel Etkileri Üzerine Sosyolojik Bir Çalışma" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:104; pp:3610-3618



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

Covid-19 Salgınlarının Toplumsal Ve Bireysel Etkileri Üzerine Sosyolojik Bir Çalışma

A Sociological Study on the Social and Individual Impacts of the Covid-19 Epidemic

Semra Uyan Kiraç¹  Gökçen Çatlı² 

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi., İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye
² Doç. Dr., İstanbul Aydın Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye

ÖZET

Toplumlar, yaşadıkları dönemde cereyan eden olaylara binaen kurumlarını ve kültürlerini biçimlendirirler. Tıpkı 2019 yılından bu yana, toplumsal hayatı etkilemeye devam eden Covid-19 salgınının birçok değişime sebep teşkil ettiği gibi. Sosyoloji, toplumsal değişimi inceleyen bir bilimdir; çalışmada da salgının, toplumsal alanda yarattığı etkiler üzerinde durulmuştur. Zira salgın, her ne kadar ilk etapta sağlık yapılanmasını etkilemiş olsa da ekonomi-aile-eğitim-din-psikoloji gibi olguları da değişime tabi tuttuğu açıktır. Salgının bu denli sarsıcı olması, küresel boyuttaki etkilerine dayandırılrsa da, yerel manada her toplumun, kendi kültürüne binaen tepki verdiği söylenebilir. Bu sebeple orta ölçekli sosyolojik temele dayalı olan bu çalışmada, bir örneklem grubu üzerinden nicel bir araştırma yürütülmüş ve online anket tekniğiyle veri toplanmıştır. Bu gayeyle, Covid-19 salgının belli bir toplumda yarattığı etkiler, bütüncül açıdan ele alınmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Covid-19, Salgın, Sağlık, Sosyoloji

ABSTRACT

Societies shape their institutions and cultures according to the events that occur in the period in which they live. An example of this can be seen in the Covid-19 epidemic, which continues to affect social life and causes many changes since 2019. Sociology is a science that examine change; In this study, the changes created by the epidemic in the social field are emphasized. Although the epidemic first affected the health structure, it also changed the facts such as economy-family-education-religion-psychology. Although the epidemic is so shocking and has global effects, it can be said that each society reacts according to its own culture in the local sense. For this reason, in the study, which is based on sociological basis, a quantitative research was carried out on a sample group and data was collected by online survey technique. For this purpose, the effects of the Covid-19 epidemic on the society have been tried to be discussed from a holistic perspective.

Keywords: Covid-19, Epidemic, Health, Sociology

1. GİRİŞ

Tarihten bu yana, toplumlar savaşlar, göçler, doğal afetler gibi hususlar dolayısıyla birçok alanda hızlı değişimler yaşamaktadır. Toplumların, kültürel şoka binaen ya yıkım ya da uyumla birlikte yeni kültürel bir inşa sürecine girdikleri görülür. Benzer biçimde Covid-19 salgını, ilkin insanlarda panik yaşanmasına sebep olsa da toplumların, kurumsal oluşumlarının öncülüğünde hareket ederek toparlanmaya çalıştıkları gözlemlenmiştir (Karakaş, 2020: 545; Güngörer, 2020: 397). Zira toplumsal uyarlanma, sürdürülebilir insan yaşamının ve kültürünün bir gereğidir ve değişen şartlara binaen uyarlanmayan toplumların, tarih sahnesinde kayboldukları görülmektedir.

31 Ocak 2020'de Dünya Sağlık Örgütü'nün (DSÖ) 2019-nCoV'u küresel acil halk sağlığı durumuna sebebiyet verdiğini duyurmasından sonra, 11 Şubat 2020'de ciddi akut solunum yolu hastalığına neden olan virüsü "Covid-19" olarak isimlendirdi ve hastalığı küresel salgın anlamına gelen pandemi olarak ilan etti (Karataş, 2020: 5). Çin'de başlayan ve kısa süre zarfında dünyada etkili olan salgının, Mart 2020 gibi Türkiye'ye de sıçraması, onu toplumsal hayatın merkezinde konumlandırmıştır. Salgın, her ne kadar ilkin sağlık kurumuna etki etse de ekonomiden eğitime kadar bazı kurumların domino taşı etkisiyle ondan etkilendiği görülmüştür.

Toplumsal kurumlar üzerinde meydana gelen değişimler sonucunda Covid-19 salgınının sadece sağlık alanıyla değil diğer toplumsal kurumlarla birlikte de ele alınması gerektiği anlaşılmaktadır. Hastalığın psikolojik etkilerinin de olduğu ve bunların bir süre daha devam edeceği ön görülmektedir. Salgın ayrıca küresel ekonomik krize de sebebiyet vermektedir. Bu kriz, küresel kültürü değiştirip dönüştürmekte yerel ekonomiyi yoksullaştırmaktadır. Bunlara ilaveten salgın, eğitimi, ekonomiyi, siyaseti, dini inançları, meslek ve çalışma algılarını ve hayat tarzlarını ciddi bir biçimde etkilemektedir (Aslan, 2020: 40-41). Dolayısıyla salgın sadece sağlık sorunsalı değildir; tüm toplumsal kurumları etkileyen bir unsurdur.

Covid-19, salgın hastalıklar zincirinin son halkasıdır. Salgın hastalıklar tarihinde, toplumların salgınlara karşı çözüm üretme ve oluşan yeni durumlara uyumlanarak yaşamlarını sürdürdükleri görülmüştür. Covid-19 salgınında da toplumun uyum sağladığı görülmüştür. Ne var ki yaşanan süreç, bireysel ve toplumsal etiğin sorgulanmasına,

bireysel olguların (sağlık, hijyen, vb.) toplumsal sonuçlara yol açmasına neden olmuştur. Bu durum toplumların zorlukların üstesinden gelebilmeleri için dayanışma içinde hareket etmelerinin önemini göstermiştir.

Hastalığın bilinen en yaygın bulaştırma şekli yakın temas bulaşdır. Bu nedenle “sosyal mesafe” kavramı, kişilerin sosyal ilişkilerinde ve sosyal yaşantısında değişiklikler yapmasını gerektirmiştir. Bir uyarlanma biçimi olarak dijital sosyal mecralar devreye girmiştir. Günlük sosyal ilişkiler ve sosyal hayat yaşanan salgınla birlikte dijital platformlar üzerinden devam ettirilmeye çalışılmıştır. Evlerden zorunlu bir gerekçe olmadığı sürece çıkmanın yasaklandığı bir süreç olmuştur. (Menchu, 2020: 144). Koronavirüs salgını insan hareketliliğinin ve insanlar arası doğal ilişkilerin akıcı bir şekilde devam etmesine engel olmuştur. Özellikle salgının en ağır bulaş döneminde sağlıklı kalmayı başarmak ve kimseyi hasta etmemek kişiler için en temel amaç olmuştur. Bir yandan alınan önlemler kişilerin daha bireysel bir hayat yaşamalarını gerekli kılmış, diğer taraftan toplumda artan sorumluluk duygusu ile hareket edilerek toplumsal sorumluluk duygusu güçlenmiştir (Ahmadi, 2020: 67). Bireysel farklılıklara rağmen bütünsel sorumluluğun benimsediği veya toplum güvenliği için ortak bir noktada davranış sergilenen bir süreç olmuştur.

Koronavirüs salgın hastalığı tüm dünyada insanlar üzerinde endişe ve paniğe yol açmıştır.

İnsanların hayatlarının neredeyse her alanında değişikliklerin yaşanmasına neden olan Covid-19 salgını, öğrencilerde yüz yüze eğitim yerine uzaktan eğitimin yapılmasına, çalışan insanların büyük çoğunluğu için ofis çalışması yerine evden çalışma sistemine geçilmiştir. Evden çalışmak için uygun alt yapısı olmayan işlerde çalışanlar için ise işe gidememe hatta işsiz kalmak gibi sorunların yaşanmasına neden olmuştur (Kılıç, 2020: 16). Bu olumsuzluklar hayatı kolaylaştıran dijital düzenlemelerin birçok kurumda kullanılmasının önünü açan gelişmelerin yaşanmasında etkili olmuştur. Öte yandan salgın döneminde artan belirsizlik duygusu insanlarda özellikle geleceğe dair endişe ve kaygı yaşanmasına yol açmıştır. Bu durumu uzmanlar “Koronafobi” olarak ifade etmektedir. Sosyal bir varlık olan insanların bu süreçte yaşam tarzlarının değişmesi ve sınırlandırılması bireylerin hastalık kapmak korkusuyla yalnız kalma ve kendini toplumdan soyutlamasına neden olmuştur. Endişe, korku ve sosyal hayattaki ani değişim kişilerdeki psiko-sosyal sorunları arttırmıştır (Aksakallı, 2020, Akt. Artantaş, Gürsoy, 2020: 161).

Karataş, salgın için aşağıdaki aktarımda bulunmaktadır:

“Salgınlar tıbbi bir fenomen olmanın yanında bireyi ve toplumu birçok düzeyde etkileyen ve bozulmalara neden olan sosyal bir olgudur. Çünkü bulaşıcı hastalığın ortaya çıkardığı tehdit algısı arttıkça panik ve stres yaşayan insanlar, her zaman olduğundan daha farklı davranışlar sergilemektedirler. Salgın dönemlerinde ortaya çıkan belirsizlik ve krizin, duygusal ve psiko-sosyal etkilerinin nasıl yönetildiği, bunlarla nasıl başa çıkıldığı birey ve toplum açısından önemli bir yer tutmaktadır” (Karataş, 2020: 6).

Özellikle yaşanan salgın sürecinde yapılan sosyolojik çalışmalar toplumun salgında verdikleri tepkileri analiz etme ve meydana gelen değişimlere toplumsal uyum sağlama noktasında önem teşkil etmektedir. Bu nedenle “Covid-19 Salgınının Toplumsal Ve Bireysel Etkileri Üzerine Sosyolojik Bir Çalışma” adlı çalışmanın, Covid-19 salgınının çağımızın en önemli problemlerinden olması ve ekonomi-aile-eğitim-din-psikoloji gibi olgular üzerindeki etkisi dikkate alındığında yürütülmesi elzem bir çalışma olarak görülmüştür.

2. YÖNTEM VE VERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ

Çalışmadaki sosyolojik araştırma yöntemi nicel olup, araştırma tekniği olarak online anket/surveydir. Bu çalışmanın hipotezlerinin sınanacağı anket soruları Google forms https://www.google.com/intl/tr_tr/forms/about/ internet sitesi üzerinden online anket olarak uygulanmıştır. Websurvey; soruların web adresinden gönderilerek yanıtların alınmasıdır. Daha kısa sürede daha çok veriye ulaşma imkânı sağlayan bu yöntem sorulara cevap veren katılımcıların içtenlikle cevap verip vermediğinin bilinmemesi bu yöntemin zayıf yönüdür.

Araştırmada tarama modeli kullanılmaktadır. Bu yöntem ile geçmişte meydana gelmiş ya da hala var olan bir durumu, olduğu haliyle değiştirmeden betimlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir. Geniş grupları kapsayan bir araştırmadır ve genellikle anket ve görüşme tekniği kullanılır. Çok sayıda kişiden veri alma imkânı veren, sayısal verileri elde etmeyi kolaylaştıran bu model elde edilen verilerin yüzeysel olmasına neden olabilmektedir. Online anket/websurvey yöntemi ile uygulanan anket 409 katılımcı ile gerçekleştirilmiş ve elde edilen veriler yorumlanmıştır.

Araştırmanın evreni İstanbul’da yaşayan 18-65 yaş aralığında kadın ve erkek toplam 409 kişiden oluşmaktadır. Çalışma online anket olduğu için katılımcılara anket linki sosyal mesajlaşma platformu olan “whatsapp” ve “elektronik posta” aracılığıyla iletilmiştir. Çalışma anahtar kişilerin önerileri dikkate alınarak, kartopu örnekleme uygulanarak yapılmıştır.

Çalışma hipotezleri aşağıdaki gibidir:

H₁. Covid-19 salgını sürecinde bireylerde psiko-sosyal olumsuzluklar olmuştur.

H₂. Salgın döneminde toplumda akrabalık ve arkadaşlık ilişkileri olumsuz yönde etkilenmiştir.

H₃. Salgın sürecinde toplumda bireysel düşünme ve yaşama isteği artmıştır.

H₄. Covid-19 salgını döneminde online devam eden eğitim öğrencilerin ders başarıları düşmüştür ve yüz yüze eğitime geçişte adaptasyon sorunu yaşanmıştır.

H₅. Covid-19 salgını dönemi aile içi ilişkilerde sorunların yaşanmasına sebep olmuştur.

H₆. Covid-19 salgını süreci bireylerde ekonomik kaygı ve ekonomik zorluk yaşamalarına sebep olmuştur.

H₇. Salgın sürecinde bireylerin çalışma durumunda değişiklik olmuştur.

H₈. Covid-19 salgını sürecinde teknolojik cihaz kullanımı her yaş grubunda arttı ve toplumda dijitalleşme artarak online hayata geçişi hızlandırmıştır.

H₉. Covid-19 salgını toplumun psikolojik, ekonomik ve sosyal ilişkilerini olumsuz etkilemiştir. Toplumda salgından sonrada kalıcı olacak davranışlar ve değişimler yaşanmasına sebep olmuştur.

2.1. Bulgular

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Araştırmayı 19-28 Haziran 2022 tarihleri arasında İstanbul ili genelinde 18-65 yaş arası katılımcılarla internet üzerinden online anket/websurvey yöntemi kullanılarak 409 katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada elde edilen veriler SPSS-22 Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı (Statistical Package for the Social Sciences) programı kullanılarak yorumlama yapılmıştır.

Çalışmadaki sosyolojik araştırma yöntemi nicel olup, araştırma tekniği olarak online anket/survey tekniği uygulanmıştır. Bu çalışmanın hipotezlerinin sınanacağı anket soruları Google forms https://www.google.com/intl/tr_tr/forms/about/ internet sitesi üzerinden online anket olarak uygulanmıştır.

Tablo 1. Katılımcıların Salgınla Birlikte Ekonomik, Sağlık, Psikolojik, Eğitim, Aile, Siyasi ve Sosyal Durumlarındaki Değişimleri İçin Belirttikleri Görüşlerin İncelenmesi

		Olumsuz Yönde Değişti	Aynı Kaldı	Olumlu Yönde Değişti
Ekonomik	s	265	118	26
	%	64,8	28,9	6,4
Sağlık	s	188	203	18
	%	46,0	49,6	4,4
Psikolojik	s	292	100	17
	%	71,4	24,4	4,2
Eğitim	s	159	205	45
	%	38,9	50,1	11,0
Aile	s	119	241	49
	%	29,1	58,9	12,0
Siyasi	s	203	195	11
	%	49,6	47,7	2,7
Sosyal Hayat	s	316	69	24
	%	77,3	16,9	5,9

Katılımcılara, salgınla birlikte hangi alanda nasıl bir değişim yaşadıkları sorulmuştur. Onlara farklı toplumsal kurumlar sunulmuş ve üç şık üzerinden görüşlerine müracaat edilmiştir. En olumsuz değişimi, sırasıyla %77,3 ile sosyal hayatta, %71,4 ile psikolojik alanda ve %64,8 ile ekonomik temelde yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Yorumlama yapmak gerekirse, aile hayatının salgına karşı en güçlü direnci gösterdiği anlaşılmaktadır. Zira görüşüne müracaat edilenlerin %58,9'u aile hayatlarının değişmediğini aynı kaldığını ifade etmişlerdir. Bu durum, birlik olmanın fayda sağladığını ortaya koymaktadır. Öte yandan salgın dolayısıyla olumlu yönde dikkate değer bir değişimin olmadığı anlaşılmaktadır. %12 ile aile hayatı ve %11 ile eğitim hayatının olumlu yönde değiştiğini ifade edenler bulunmuştur. Özetle, sosyal hayat-psikoloji-ekonomi salgın dolayısıyla olumsuz yönde etki oluştururken, ailenin önemli bir savunma mekanizması teşkil ettiği söylenebilir.

Tablo 2. Covid-19 Döneminde Bireylerin Salgından Etkilenme Durumuna İlişkin Görüşlerin İncelenmesi

		Fikrim Yok	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Covid-19 salgını sürecinde yalnızlık duygum arttı	s	14	46	118	44	130	57
	%	3,4	11,2	28,9	10,8	31,8	13,9
Salgın döneminde gelecek kaygım arttı	s	6	47	69	39	136	112
	%	1,5	11,5	16,9	9,5	33,3	27,4
Daha çabuk öfkelenen ve daha sinirli hale geldim	s	15	62	126	57	88	61
	%	3,7	15,2	30,8	13,9	21,5	14,9
Salgın döneminde akrabalık ilişkilerimi olumsuz etkiledi	s	20	58	123	44	97	67
	%	4,9	14,2	30,1	10,8	23,7	16,4
Covid-19 salgını arkadaşlık ilişkilerimi olumsuz etkiledi	s	13	66	114	43	102	71
	%	3,2	16,1	27,9	10,5	24,9	17,4
Covid-19 salgınından önce daha mutlu idim	s	13	51	82	47	105	111
	%	3,2	12,5	20,0	11,5	25,7	27,1
Covid-19 salgını yaşam şeklimde değişikliğe sebep oldu	s	13	47	70	51	123	105
	%	3,2	11,5	17,1	12,5	30,1	25,7
Bu süreçte kendimi daha az güvende hissetmeye başladım	s	14	52	94	54	106	89
	%	3,4	12,7	23,0	13,2	25,9	21,8
Bu süreçte daha bireysel düşünmeye ve yaşamaya başladım	s	18	54	86	60	101	90
	%	4,4	13,2	21,0	14,7	24,7	22,0

Araştırmaya katılanlara Covid-19 döneminde salgından etkilenme durumlarının bireysel olarak yansımalarının nasıl olduğu ve yaşadıkları değişimleri sorulmuştur. Bu doğrultuda katılımcılara dokuz ayrı soru sunulmuş ve altı şık üzerinden görüşlerine müracaat edilmiştir. Verilen cevaplar neticesinde altı soruda sırasıyla %60,7'si "Salgın döneminde gelecek kaygım arttı", %55,8'i "Covid-19 salgını yaşam şeklimde değişikliğe sebep oldu", %52,3'ü "Covid-19 salgınından önce daha mutlu idim", %47,7'si "Bu süreçte kendimi daha az güvende hissetmeye başladım", %46,7'si "Bu süreçte daha bireysel düşünmeye ve yaşamaya başladım" ve %45'i "Covid-19 salgını sürecinde yalnızlık duygum arttı" görüşlerine katıldıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar sunulan diğer üç soru için sırasıyla %46'sı "Daha çabuk öfkelenen ve daha sinirli hale geldim" %44,3'ünün "Salgın döneminde akrabalık ilişkilerimi olumsuz etkiledi" %44'ünün "Covid-19 salgını arkadaşlık ilişkilerimi olumsuz etkiledi" görüşlerine katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Elde edilen sonuçlar dikkate alınarak yorumlama yapmak gerekirse, bireylerin salgınla birlikte değişen hayat tarzlarına adapte olmaya çalıştıklarını ve bu durum karşısında sükûnet gösterdikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca salgın döneminde uygulanan kısıtlamalar neticesinde akraba ve arkadaşlarla sosyal hayatta görüşülemediği görülmüştür. Fakat bu durumda salgın şartlarında gerekli bir uygulama olduğu düşünülmüş ve toplumumuzda önemli bir değer olan akraba ve arkadaşlık ilişkilerinde görüşememe dışında bir olumsuzluğa neden olmadığı ifade edilmiştir.

Tablo 3. Eğitimin Covid-19 Döneminde Salgından Etkilenme Durumuna İlişkin Görüşlerin İncelenmesi

		Fikrim Yok	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Online eğitimin daha verimli olduğunu düşünüyorum	s	11	180	131	30	34	23
	%	2,7	44,0	32,0	7,3	8,3	5,6
Online eğitimde başarımın arttığını düşünüyorum	s	13	180	131	36	31	18
	%	3,2	44,0	32,0	8,8	7,6	4,4
Dersler bundan sonrada online devam etmeli	s	10	175	133	43	28	20
	%	2,4	42,8	32,5	10,5	6,8	4,9
Online eğitime geçişte alt yapı eksikliklerinin olduğunu düşünüyorum	s	23	67	55	36	105	123
	%	5,6	16,4	13,4	8,8	25,7	30,1
Online eğitim döneminde derslere katılmakta sıkıntı yaşadığımı düşünüyorum	s	27	74	58	25	108	117
	%	6,6	18,1	14,2	6,1	26,4	28,6
Online eğitim döneminin ileride/uzun vadede olumsuz sonuçları olabilir	s	30	66	61	43	97	112
	%	7,3	16,1	14,9	10,5	23,7	27,4

Katılımcılara salgın döneminde online olarak devam eden eğitim hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Bu doğrultuda katılımcılara 6 soru sunulmuş ve altı şık üzerinden görüşlerine müracaat edilmiştir. Verilen cevaplar neticesinde üç soruda sırasıyla %76'sı "Online eğitimin daha verimli olduğunu düşünüyorum", %76'sının "Online eğitimde başarımın arttığını düşünüyorum" ve %75,3'ünün "Dersler bundan sonrada online devam etmeli" görüşlerine katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Sorulara katılanların cevapladığı diğer üç soruya ise sırasıyla %55,8'inin "Online eğitime geçişte alt yapı eksikliklerinin olduğunu düşünüyorum", %55'inin "Online eğitim döneminde derslere katılmakta sıkıntı yaşadığımı düşünüyorum" ve %51,1'inin "Online eğitim döneminin ileride/uzun vadede olumsuz sonuçları olabilir" görüşlerine katıldıklarını ifade etmişlerdir. Elde edilen bulguları yorumlayacak olursak, Covid-19 salgını tedbirleri kapsamında alınan ilk önlemlerden olan eğitimin yüz yüze yapılamayacağı ve derslere

online devam edilmesi kararı salgın şartlarının gerekliliği olarak ani alınan bir karar olmuştur. Katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde, yüksek bir oranda online eğitimden yeterli verimin alınmadığını, başarı oranlarının düştüğü ve derslerin online devam etmemesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Salgın şartlarından dolayı ani ve hazırlıksız alınan bu karar karşısında yeterli hazırlık ve altyapının olmadığını ve uzun vadede olumsuz sonuçlarının olacağını ifade etmişlerdir. Kısaca özetleyecek olursak eğitimin salgın sürecinden en fazla etkilenen kurumlardan olduğu ve online eğitim için yeterli alt yapının olmadığı anlaşılmıştır.

Tablo 4. Katılımcıların Covid-19 Salgını Döneminde Aile İçi İlişkilerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

		Fikrim Yok	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Salgın döneminde aile bireyleriyle bağlarım güçlendi	s	21	53	89	69	134	43
	%	5,1	13,0	21,8	16,9	32,8	10,5
Salgın döneminde aile içi dayanışma ve güven arttı.	s	16	48	88	66	137	54
	%	3,9	11,7	21,5	16,1	33,5	13,2
Aile içi iletişim sorunlarım arttı	s	17	75	163	68	62	24
	%	4,2	18,3	39,9	16,6	15,2	5,9
Aile içi iletişim huzursuzluk arttı	s	16	88	163	52	67	23
	%	3,9	21,5	39,9	12,7	16,4	5,6
Bu süreçte aile içi ilişkilerim olumsuz etkilendi	s	17	93	163	58	54	24
	%	4,2	22,7	39,9	14,2	13,2	5,9
Aile içi şiddet arttı.	s	19	159	154	38	25	14
	%	4,6	38,9	37,7	9,3	6,1	3,4
Salgın döneminde ailem ile görüşemedim	s	13	159	140	27	46	24
	%	3,2	38,9	34,2	6,6	11,2	5,9

Görüşüne müracaat edilen katılımcılara Covid-19 salgını döneminde aile içi ilişkilerine yönelik görüşleri sorulmuştur. Onlara bu doğrultuda yedi soru sunulmuş ve altı şık üzerinden görüşlerine müracaat edilmiştir. Sunulan sorulara verilen cevaplar neticesinde %46'sının "Salgın döneminde aile içi dayanışma ve güven arttı" görüşü ile %43'ü "Salgın döneminde aile bireyleriyle bağlarının güçlendi" görüşlerine katıldıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların diğer sorulardaki görüşlerine bakıldığında %76,6'sının "Aile içi şiddet arttı", %73,1'inin "Salgın döneminde ailem ile görüşemedim", %62,6'sının "Bu süreçte aile içi ilişkilerim olumsuz etkilendi", %61,4'ünün "Aile içi iletişim huzursuzluk arttı" ve %58,2'sinin "Aile içi iletişim sorunlarım arttı" görüşlerine katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Elde edilen görüşleri yorumlamak gerekirse, toplumumuzda önemli bir yere sahip olan aile kurumunun salgından olumsuz etkilenmediği aksine bu zorlu süreçte aile bireyleri için önemli bir kalkan görevi üstlendiği, yaşanan olumsuz sürecin aile içindeki bağları güçlendirdiği ve aile üyelerinin birlikte daha fazla vakit geçirdikleri salgın sürecini sevdikleriyle güzel değerlendirdikleri söylenebilir.

Tablo 5. Katılımcıların Covid-19 Salgını Döneminde Ekonomik Olarak Etkilenme Durumlarının İncelenmesi

		Evet	Hayır
Salgın döneminde ekonomik gelirimde azalma oldu	s	192	217
	%	46,9	53,1
Salgın döneminde ekonomik kaygım arttı	s	303	106
	%	74,1	25,9
Bu süreçte işten çıkarılma/işsiz kalma korkusu yaşadım	s	151	258
	%	36,9	63,1
Bu süreçte işsiz kaldım	s	82	327
	%	20,0	80,0
Ücretsiz izne çıkarıldım	s	66	343
	%	16,1	83,9
Temel ihtiyaçlarımı karşılamakta güçlük çektim	s	156	253
	%	38,1	61,9

Araştırmaya katılanların Covid-19 salgını döneminde ekonomik olarak etkilenme durumlarına dair görüşleri sorulmuştur. Katılımcılara altı soru sunularak iki şık üzerinden görüşlerine müracaat edilmiştir. Belirtilen görüşler neticesinde katılımcıların %83,9'u "Ücretsiz izne çıkarılmadığımı", %80'i "Salgın sürecinde işsiz kalmadığımı", %74,1'i "Salgın döneminde ekonomik kaygılarının arttığını", %63,1'i "Salgın sürecinde işten çıkarılma/işsiz kalma korkusu yaşamadığımı", %61,9'u "Temel ihtiyaçlarımı karşılamakta güçlük çekmediğimi" ve %53,1'i "Salgın döneminde ekonomik gelirimde azalma olmadığımı" ifade etmiştir. Elde edilen sonuçlar dikkate alınarak yorumlama yapmak gerekirse, katılımcılar salgın sürecinde yaşanan belirsizliğin ekonomik kaygı yaşanmasına neden olurken, ekonomik gelirlerinde bir değişimin yaşanmadığı işsiz kalma veya işten çıkarılma korkusu yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca temel ihtiyaçların karşılanmasında da olumsuz bir durum yaşanmadığı anlaşılmıştır. Elbette bu durum salgın akabinde artan küresel ekonomik krizden dolayı yoksullaşan ülkelerin son durumlarını bağlamaktadır. Zira işsizlik ve yoksullaşma iki ayrı unsurdur. İnsanların iş sahibi iken yoksullaşma yaşamaları da olasıdır. Örneğin TÜİK verilerine göre Türkiye'de bir ailenin yoksulluk sınırı 21.000 TL olarak açıklanmıştır. Ne var ki Türkiye'de

çoğu ailenin aylık geliri çalışmalarına rağmen 21.000 TL altındadır. Dolayısıyla bir işe sahip olmak, geçim sıkıntısı yaşamamak anlamına gelmemektedir.

Tablo 6. Katılımcıların Covid-19 Salgını Döneminde İnternet, Sosyal Medya ve Teknolojik Cihaz Kullanımı Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi

		Fikrim Yok	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Covid-19 salgını sürecinde daha çok online alışveriş yaptım	s	5	32	73	10	150	139
	%	1,2	7,8	17,8	2,4	36,7	34,0
İnternet ve sosyal medya kullanma oranım arttı	s	3	27	51	16	157	155
	%	,7	6,6	12,5	3,9	38,4	37,9
Covid-19 sürecinde teknolojik cihaz kullanımım arttı	s	4	32	43	19	152	159
	%	1,0	7,8	10,5	4,6	37,2	38,9
Salgın döneminde sosyalleşme ihtiyacımı sosyal medya ile karşılamaya çalıştım	s	10	44	63	44	137	111
	%	2,4	10,8	15,4	10,8	33,5	27,1
Covid-19 salgını online çalışma hayatına geçilmesini hızlandırdı	s	24	33	43	20	145	144
	%	5,9	8,1	10,5	4,9	35,5	35,2

Salgınla birlikte iletişimin yüz yüze ortamdan, sanal ortama kaydığı bilinmektedir. Bu gayeyle katılımcılara Covid-19 salgını döneminde internet, sosyal medya ve teknolojik cihaz kullanımları hakkında sorular sorulmuştur. Bu doğrultuda onlara beş soru sunulmuş ve altı şık üzerinden görüşlerine müracaat edilmiştir. Verilen cevaplar neticesinde beş soruya sırasıyla %76,3'nün "İnternet ve sosyal medya kullanma oranım arttı", %76,1'in "Covid-19 sürecinde teknolojik cihaz kullanımım arttı", %70,7'sinin "Covid-19 salgını sürecinde daha çok online alışveriş yaptım", %70,7'sinin "Covid-19 salgını online çalışma hayatına geçilmesini hızlandırdı" ve %60,6'sının "Salgın döneminde sosyalleşme ihtiyacımı sosyal medya ile karşılamaya çalıştım" görüşlerine katıldıklarını ifade etmişlerdir. Elde edilen sonuçlar dikkate alınarak, katılımcılar bu süreçte teknolojik cihaz kullanımının arttığını ve hayatın bir çok alanına online olarak katılım sağladıklarını ifade etmişlerdir. Kısaca özetlemek gerekirse toplumlar varlıklarını sürdürebilmek adına yaşanan olaylara uyum sağlayarak kurumlarını ve kültürlerini geliştirmeye devam eder. Katılımcıların verdiği cevaplar, toplumun Covid-19 salgını şartlarına uyum sağlama ve uygulanan kısıtlamalara rağmen kendini var edebilmenin bir yolu olarak hayatın birçok alanında dijitalleşmenin olanaklarından faydalandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 7. Katılımcıların Genel Olarak Covid-19 Sürecine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

		Fikrim Yok	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Covid-19 salgını döneminde suç oranları arttı	s	65	44	79	87	83	51
	%	15,9	10,8	19,3	21,3	20,3	12,5
Salgın döneminde fırsat eşitsizlikleri arttı	s	16	30	41	37	160	125
	%	3,9	7,3	10,0	9,0	39,1	30,6
Salgın sürecinde yeni alışkanlıklar edindim	s	18	24	79	48	181	59
	%	4,4	5,9	19,3	11,7	44,3	14,4
Salgın süreci hayatımda kalıcı sosyal değişikliklere yol açtı	s	16	40	71	73	144	65
	%	3,9	9,8	17,4	17,8	35,2	15,9
Salgın döneminde kendimi toplumdan soyutlanmış hissettim	s	13	50	103	68	119	56
	%	3,2	12,2	25,2	16,6	29,1	13,7
Covid-19 salgınından sonra hayatımın tamamen değiştiğini düşünüyorum	s	12	53	104	94	108	38
	%	2,9	13,0	25,4	23,0	26,4	9,3
Maske kullanmaya ve sosyal mesafemi korumaya devam edeceğim	s	16	87	103	94	78	31
	%	3,9	21,3	25,2	23,0	19,1	7,6
Bundan sonra da hayatın birçok alanına dijital olarak katılmaya devam edeceğim	s	23	49	105	87	96	49
	%	5,6	12,0	25,7	21,3	23,5	12,0
Bu süreçte edindiğim bazı alışkanlıklar bende kalıcı oldu	s	16	41	82	72	140	58
	%	3,9	10,0	20,0	17,6	34,2	14,2
Dünyada ve ülkemizde yaşanan ekonomik sorunların sebebinin salgın dönemindeki yasaklar olduğunu düşünüyorum	s	30	67	88	72	84	68
	%	7,3	16,4	21,5	17,6	20,5	16,6
Bu sürecin ekonomik etkilerinin uzun bir süre devam edeceğini düşünüyorum	s	25	38	50	42	127	127
	%	6,1	9,3	12,2	10,3	31,1	31,1
Bu sürecin toplumda meydana getirdiği değişimlerin bir kısmı kalıcı olacaktır	s	23	31	51	38	131	135
	%	5,6	7,6	12,5	9,3	32,0	33,0

Salgının toplumsal etkilerinin olduğu aşikârdır. Bu nedenle görüşüne müracaat edilenlere Covid-19 salgınıyla birlikte yaşananların toplumda ve bireyde nasıl bir değişime yol açtığı sorulmuştur. Bu doğrultuda katılımcılara farklı konulardan oluşan on üç soru sorulmuş ve altı şık üzerinden görüşlerine müracaat edilmiştir. Verilen cevaplar neticesinde sorulara sırasıyla, %69,7'sinin "Salgın döneminde fırsat eşitsizlikleri arttı", %65'nin "Bu sürecin

toplumda meydana getirdiği değişimlerin bir kısmı kalıcı olacaktır”, %62,2’sinin “Bu sürecin ekonomik etkilerinin uzun bir süre devam edeceğini düşünüyorum”, %58,7’sinin “Salgın sürecinde yeni alışkanlıklar edindim”, %51,1’nin “Salgın süreci hayatımda kalıcı sosyal değişikliklere yol açtı”, %48,4’ünün “Bu süreçte edindiğim bazı alışkanlıklar bende kalıcı oldu”, %42,8’inin “Salgın döneminde kendimi toplumdaki soyutlanmış hissettim” ve %32,8’nin “Covid-19 salgını döneminde suç oranları arttı”, görüşlerine katıldıkları ifade edilmiştir. Katılımcıların %46,5’inin “Maske kullanmaya ve sosyal mesafemi korumaya devam edeceğim”, %38,4’ünün “Covid-19 salgınından sonra hayatımın tamamen değiştiğini düşünüyorum” ve %37,7’sinin “Bundan sonrada hayatın birçok alanına dijital olarak katılmaya devam edeceğim” görüşlerine katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar “Dünyada ve ülkemizde yaşanan ekonomik sorunların sebebinin salgın dönemindeki yasaklar olduğunu düşünüyorum”, görüşüne %37,9’u katılmadıklarını %37,1’i ise katıldıklarını, ifade etmişlerdir. Bu durum sorulan soru için birbirine yakın oranlarda iki sonuç elde edilmesine yol açmıştır.

3. SONUÇ VE ÖNERİLER

Covid-19 başta sağlık olmak üzere, ekonomik, siyaset, politik, eğitim, toplumsal ve sosyo-kültürel alanda birçok etkiye neden olmuştur. Hastalıklarla birlikte toplumsal hayatta meydana gelen değişimler tarihten günümüze toplumların yaşadıkları kültürlerine uyumlayarak varlıklarını sürdürebilmeyi öğretmiştir. Dolayısıyla toplumsal açıdan salgın dönemine bakıldığında her bir birey için Covid-19’un etkileri olduğunu söylemek mümkündür.

Covid-19 salgınının toplum üzerindeki etkilerinin tespit edilmeye yönelik yapılan bu çalışma İstanbul ilinde yaşayan 18-65 yaş aralığındaki 409 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan kişilerin sosyo-demografik özelliklerinin yoğunluk bazlı dağılımına bakıldığında surveye katılanların %61,4’ünün kadın, %40,1’inin 28-37 yaş, %64,1’inin ön lisans/lisans mezunu katılımcılar olduğu görülmektedir. Katılımcıların %40,8’i kentte yaşamakta, %58,7’si medeni durumu bekâr, %64,3’ü çocuğu olmayan, %25,4’ü hanede 3 kişi ile yaşayan ve %58,2’si kendi evinde yaşayan kişilerdir. Katılımcılar çalışma durumlarına göre ise %37,7 özel sektör çalışanlarıdır.

Görüşüne müracaat edilenlerin %68,5’i salgından sonra çalışma durumunun değişmediğini, %24,9’u geliri olmayan ve %20,8’i 6000-9000 TL aralığında geliri olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte katılımcıların %57,2’si salgından sonra aylık gelirinin değişmediğini ifade etmiştir.

Bu çalışmada katılımcıların %47,7’si Covid-19 geçirdiğini, %68,9’u zorunlu alanlar dışında maske takmaya devam etmediğini, %84,8’i aşı olduğunu, %58,9’u salgın sürecinde geleceğe yönelik belirsizlik duygusu yaşadığını, %90,5’i salgın döneminde kısıtlamalara uyduğunu ve %79,5’i Covid-19 salgınının tamamen bitmesi halinde normal hayatına devam edeceğini ifade etmiştir.

Araştırmaya katılanlar salgınla birlikte ekonomik, sağlık, psikolojik, eğitim, aile, siyasi ve sosyal durumlarındaki değişimlerine belirttikleri görüşlere bakıldığında en olumsuz değişimin sosyal hayatta (%77,3) ardından psikolojik olarak (%71,4) ve ekonomik olarak (%64,8) değiştiği ifade edilmiştir.

Araştırmanın hipotezlerinden H₁ : “Covid-19 salgını sürecinde bireylerde psiko-sosyal olumsuzluklar olmuştur.” Hipotezine yönelik elde edilen sonuçlara göre %45’i “Covid-19 salgını sürecinde yalnızlık duygum arttı”, %60,7’si “Salgın döneminde gelecek kaygım arttı”, %52,3’ü “Covid-19 salgınından önce daha mutluydum”, %55,8’i “Covid-19 salgını yaşam şeklimde değişikliğe sebep oldu” görüşlerine katıldıklarını ifade etmişlerdir. Elde edilen bu sonuçlar araştırma hipotezinin kabulü anlamına gelmektedir.

Araştırmanın hipotezlerinden H₂ : “Salgın döneminde toplumda akrabalık ve arkadaşlık ilişkileri olumsuz yönde etkilenmiştir.” Hipotezine yönelik elde edilen sonuçlara göre bireylerin görüşlerinin genel olarak homojen dağıldığı ve belirtilen hipotezi destekler nitelikte yönelik olmadığı görülmüş ve hipotez kabul görmemiştir.

Araştırmanın hipotezlerinden H₃ : “Salgın sürecinde toplumda bireysel düşünme ve yaşama isteği artmıştır.” Hipotezine yönelik elde edilen sonuçlara göre bireylerin %47,7’si “Bu süreçte kendimi daha az güvende hissetmeye başladım” ve %46,7’si “Bu süreçte daha bireysel düşünmeye ve yaşamaya başladım” görüşlerine katıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuç hipotezinin kabulü anlamına gelmektedir.

Araştırmanın hipotezlerinden H₄ : “Covid-19 salgını döneminde online devam eden eğitim öğrencilerin ders başarıları düşmüştür ve yüz yüze eğitime geçişte adaptasyon sorunu yaşanmıştır” Hipotezine yönelik elde edilen sonuçlara göre bireylerin “Online eğitimin daha verimli olduğunu düşünüyorum”, “Online eğitimde başarımın arttığını düşünüyorum”, “Dersler bundan sonrada online devam etmeli” görüşlerine katılmadıklarını ve “Online eğitime geçişte alt yapı eksikliklerinin olduğunu düşünüyorum”, “Online eğitim döneminde derslere katılmakta sıkıntı yaşadığımı düşünüyorum” ve “Online eğitim döneminin ileride/uzun vadede olumsuz sonuçları olabilir” görüşlerine katıldıklarını belirtmiştir. Elde edilen bu sonuçlar hipotezinin kabulü anlamına gelmektedir.

Araştırmanın hipotezlerinden H₅: "Covid-19 salgını dönemi aile içi ilişkilerde sorunların yaşanmasına sebep olmuştur" hipotezine yönelik elde edilen sonuçlara göre %43'ü salgın döneminde aile bireyleriyle bağlarının güçlendi görüşü ile %46'sının salgın döneminde aile içi dayanışma ve güven arttığı görüşüne katıldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun (%50'sinden fazlasının) ise "Aile içi iletişim sorunlarım arttı", "Aile içi iletişim huzursuzluk arttı", "Bu süreçte aile içi ilişkilerim olumsuz etkilendi.", "Aile içi şiddet arttı" ve "Salgın döneminde ailem ile görüşemedim" görüşlerine katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç araştırma hipotezinin kabul görmediği anlamına gelmektedir.

Araştırmanın hipotezlerinden H₆: "Covid-19 salgını süreci bireylerde ekonomik kaygı ve ekonomik zorluk yaşamasına sebep olmuştur." hipotezine yönelik elde edilen sonuçlara göre %53,1'i salgın döneminde ekonomik gelirinde azalma olmadığını, %74,1'i salgın döneminde ekonomik kaygılarının arttığını, %63,1'i salgın sürecinde işten çıkarılma/işsiz kalma korkusu yaşadığını ve %61,9'u temel ihtiyaçlarını karşılamakta güçlük çekmediğini belirtmiştir. Bu sonuç araştırma hipotezinin kısmen kabul edildiğini göstermektedir.

Araştırmanın hipotezlerinden H₇: "Salgın sürecinde bireylerin çalışma durumunda değişiklik olmuştur" hipotezine yönelik elde edilen sonuçlara göre %80'i salgın sürecinde işsiz kalmadığını ve %83,9'u ücretsiz izne çıkarılmadığını belirtmişlerdir. Bu sonuç araştırma hipotezinin kabul görmediğini göstermektedir.

Araştırmanın hipotezlerinden H₈: "Covid-19 salgını sürecinde teknolojik cihaz kullanımı her yaş grubunda arttı ve toplumda dijitalleşme artarak online hayata geçişi hızlandırmıştır" hipotezine yönelik elde edilen sonuçlara göre "Covid-19 salgını sürecinde daha çok online alışveriş yaptım", "İnternet ve sosyal medya kullanma oranım arttı", "Covid-19 sürecinde teknolojik cihaz kullanımım arttı", "Salgın döneminde sosyalleşme ihtiyacımı sosyal medya ile karşılamaya çalıştım" ve "Covid-19 salgını online çalışma hayatına geçilmesini hızlandırdı" görüşlerine katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu araştırma hipotezinin kabul edildiği sonucu göstermektedir.

Araştırmanın hipotezlerinden H₉: "Covid-19 salgını toplumun psikolojik, ekonomik ve sosyal ilişkilerini olumsuz etkilemiştir. Toplumda salgından sonrada kalıcı olacak davranışlar ve değişimler yaşanmasına sebep olmuştur" hipotezine yönelik elde edilen sonuçlara göre "Salgın döneminde fırsat eşitsizlikleri arttı", "Salgın sürecinde yeni alışkanlıklar edindim", "Salgın süreci hayatımda kalıcı sosyal değişikliklere yol açtı", "Bu sürecin ekonomik etkilerinin uzun bir süre devam edeceğini düşünüyorum" ve "Bu sürecin toplumda meydana getirdiği değişimlerin bir kısmı kalıcı olacaktır" görüşlerine katılmışlardır. Bu sonuç araştırma hipotezinin kabul edildiğini göstermiştir.

Covid-19 salgın hastalığı toplumlarda kalıcı değişimlerin yaşanmasına yol açmıştır. Bu nedenle salgın sürecinde edinilen alışkanlıkların toplumsal kültürle zaman içinde uyum sağlayacağı ve toplumda kalıcı davranış değişikliklerinin yaşandığını göstermektedir. Kültürler, zamanla değişiklik göstererek diğer nesillere aktarılan bir olgudur. Nüfus artışı, teknolojik gelişmeler, krizler, salgınlar gibi toplumu etkileme gücü yüksek olaylar kültürlerin değişmesine ve uyarlanmasına neden olmaktadır (Haviland, vd., 2008: 132).

Covid-19 salgın hastalığını sosyolojik bir zeminde ele aldığımızda salgının sadece sağlık sorunu olmadığı ve bütüncül bir yaklaşımla analiz edildiği takdirde toplum adına daha faydalı sonuçlar elde edileceği anlaşılmıştır.

Covid-19 salgın hastalığı ülkelerin toplumların ve bireylerin güçlü ve zayıf yanlarının farkına vardıkları bir süreç olmuştur. Gözle görülmeyen bir düşman karşısında çaresizliğe ve paniğe kapılan insanlar aynı zamanda birlik ve dayanışma içerisinde hareket etmenin önemini anlaşılmamasını sağlayan bir süreç olmuştur. Ailenin işlevini yitirdiği ve geleneksel ilişkiler yerine bireysel yaşamın ön planda tutulduğu günümüzde, aile, akraba ve arkadaşlık ilişkilerinin yaşanan zorluklarla mücadelede önemini anlaşıldığı bir süreç olmuştur. Salgın sebep olduğu olumsuzluklar ve zorluklara rağmen insanların unuttuğu değerleri hatırlamasını sağlamıştır. Diğer taraftan salgının hala bitmemiş olması ve etkilerinin devam ediyor olması bu hastalıkla bir süre daha yaşayacağımız anlamına gelmektedir.

Araştırmanın yapıldığı İstanbul ilinin kozmopolit yapısı düşünüldüğünde araştırmada elde edilen sonuçların genel bir yorum yapmak için yeterli olacağı düşünülse de konusu ve etkileri itibariyle araştırmanın ilerleyen dönemlerde daha kapsamlı bir şekilde yapılmasında yarar olacağı düşünülmektedir.

Gelinen bu süreçten sonra Covid-19 salgını hakkında çalışma yapacakların bu konudaki kaynakları derinlemesine incelemesi gerekmektedir. Fakat salgının yoğun etkileri salgın döneminde ve bu süreci takip eden yakın tarih içinde daha çok görüldüğü için çalışmanın bu zaman dilimlerinde yapılması daha verimli olacaktır. Covid-19 salgınının toplum üzerindeki etkilerinin saptandığı bu çalışma literatüre katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

1. AHMADİ, R. (2020). “Koronavirüs Pandemisinin (Kovid-19) Toplumsal Etkileri” Bilim Armonisi Dergisi, cilt: 3 sayı:2: 65-72.
2. ARTANTAŞ, E. VE GÜRSOY, H. (2020). “Covid-19 Üzerine Temel Sosyal Tartışmalar ve Türkiye'nin Aldığı Tedbirlere Ait Bir Çerçeve”, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, cilt 2, sayı 2, ss.158-171.
3. ASLAN, R. (2020). “Tarihten Günümüze Epidemiler Pandemiler ve Covid19”, Göller Bölgesi Aylık Ekonomi ve Kültür Dergisi, ss.35- 41.
4. KARAKAŞ, M. (2020). “Covid-19 Salgınının Çok Boyutlu Sosyolojisi ve Yeni Normal Meselesi”, İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi, Cilt 40, Sayı 1, ss.541-573
5. KARATAŞ, Z. (2020). “COVID-19 Pandemisinin Toplumsal Etkileri, Değişim ve Güçlenme”, Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, Cilt 4, Sayı 1, ss.3-15.
6. GÜNGÖRER, F. (2020). “Covid-19'un Toplumsal Kurumlara Etkisi”, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Salgın Hastalıklar Özel Sayısı, ss.393-428.
7. KILIÇ, O. (2020). Tarihte Küresel Salgın Hastalıklar ve Toplum Hayatına Etkileri. Muzaffer Şeker, Ali Özer, Cem Korkut (Ed.), Küresel Salgının Anatomisi İnsan ve Toplumun Geleceği, ss. 13-53. Ankara, Türkiye Bilimler Akademisi. TDV Matbaacılık.
8. MENCHÚ TUM, R. (2020). Covid-19'un Bölgesel Ve Küresel Etkileri Ve Yansımaları. Yavuz Selim Kıran vd. Covid-19 Sonrası Dünya: İşbirliği mi Rekabet mi? ss. 140-146. Ankara, Başak Matbaacılık.
9. HAVILAND, W.A., vd. (2008). Kültürel Antropoloji, Çev. Deniz Erguvan Sarıoğlu, İstanbul, Kaknüs Yayınları, 1. Baskı.

Subject Area
Science Education

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 104
PP: 3619-3629

Arrival
10 September 2022
Published
30 November 2022
Article ID Number
64976

Article Serial Number
04

Doi Number
<http://dx.doi.org/10.2922/8/ssj.64976>

How to Cite This Article
Akinli, N. ve Uzoğlu, M.
(2022). "Fen
Öğretiminde Okul Dışı
Öğrenme Ortamları
Alanında Yapılan
Lisansüstü Tezlerin
İncelenmesi"

International Social
Sciences Studies Journal,
(e-ISSN:2587-1587)
Vol:8, Issue:104;
pp:3619-3629



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

Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Investigation of Graduate Thesis in the Field Outside Learning Environments in Science Teaching

Nuray Akinli¹  Mustafa Uzoğlu² 

¹ Giresun Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Giresun, Türkiye

² Prof. Dr., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Giresun, Türkiye

ÖZET

Fen öğretiminin yaşamla ilişkili olması sadece okul içerisinde değil aynı zamanda okul dışı ortamlarda da fen öğretiminin gerçekleştirilmesini sağlamıştır. Literatür incelendiğinde ülkemizde son yıllarda okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan çalışmalarda artış olduğu gözlenmektedir. Okul dışı öğrenme ortamlarının fen öğretiminde kullanılmasının etkisini ortaya çıkarmak için bu konuda yapılan çalışmaların incelenmesi ihtiyacı doğmuştur. Bu araştırmanın amacı 2010-2022 yılları arasındaki okul dışı fen öğretimiyle ilgili yapılan lisansüstü çalışmaların incelenmesidir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman tarama yöntemine göre YÖK Tez veri tabanında taranan tezler incelenmiştir. Araştırmaya 33 lisansüstü çalışma dahil edilmiştir. Tezler ile ilgili veriler; tezlerin tarandığı anahtar kelime, yayımlandıkları yıl, amaçları, örneklem/çalışma grubu, tezlerde kullanılan veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri, uygulanan okul dışı öğrenme ortamları ve tezlerin türüne göre gruplandırılarak incelenmiştir. Tarama sonucunda yapılan çalışmaların 2019 yılında yoğunlaştığı, yüksek lisans çalışmalarının daha çok olduğu, ortaokul düzeyinde olan öğrenciler ile 7. Sınıf ağırlıklı olarak daha çok çalışmanın gerçekleştiği görülmüştür. Çalışmalarda birden fazla okul dışı öğrenme ortamlarının tercih edildiği, araştırma yöntemlerinden nicel ve nitel araştırmaların kullanıldığı, çalışmalarda okul dışı öğrenme ortamlarında yürütülen faaliyetlerin; öğrenci başarısını artırdığı, fen dersine yönelik olumlu tutum geliştirilmesini desteklediği, öğrenmeyi kolaylaştırdığı, kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirerek fen öğretimine katkı sağladığı sonuçları gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Dışı Öğrenme, Sınıf Dışı Öğrenme, Fen Eğitimi, Doküman İnceleme, İnfomal Öğrenme

ABSTRACT

The fact that science education is related to life has enabled science education to take place not only in school but also in non-school environments. When the literature is examined, it is observed that there has been an increase in studies conducted in non-school environments in our country in recent years. To understand how non-school learning environments are effective in science education, the need to study studies has been created. The thesis studies in YÖK Tez databases have been scanned, and studies have been examined according to the method of scanning documents from qualitative research methods. The purpose of this research is to study graduate studies on non-school science education between 2010-2022. 33 graduate studies were included in the study. In the study, the data related to theses were analyzed by grouping the keywords, the year the theses were scanned, the purpose of writing theses, the sampling/study group where theses were working, the data collection tools used in theses, data analysis methods, the non-school learning environments used in theses and the type of theses. The results of the study show that the thesis examined contributed to the science education. Students who are at the secondary school level, 7, where the studies were focused in 2019, where graduate studies were mostly available. The class has been seen to be mostly working. In studies where multiple non-school environments are preferred, quantitative and qualitative research methods are used in research methods, the results of non-school learning environments where students improve their success, develop a positive attitude toward science class, facilitate learning, and contribute to science education.

Keywords: Out of School Learning, Science Training, Document Review, Informal Learning

1. GİRİŞ

Fen hayatın içerisinde var olup insanların yaşadıkları çevreyi merak ederek keşfetmesi ile ortaya çıkmış, çevreyle etkileşim ile birlikte de gelişme göstermiştir. Fen bilimlerinin temel amacı fen okuyazarı bireyleri yetiştirmektir. Fen okuyazarı bireyler bilgiye daha hızlı ulaşip yeni bilgileri üretir, teknolojiyi etkili kullanarak karşılaştığı problemlere akılcı çözüm yolları geliştirir (Kaptan, 1999). Fen eğitiminin hedeflerinden öğrencilerin doğal dünyayı anlayarak öğrenmeleri, bu durumun düşünsel zenginliği fark ederek heyecanını yaşamalarını sağlamaktır (MEB, 2005). Fen eğitimi ekonomik kalkınmada da önemli ve gereklidir. Ülkeler bilim ve teknolojiye geri kalmamak ve bu alanlardaki sürekli ilerlemeyi sağlamak, bilgiyi ve teknoloji üretebilen bireyler yetiştirebilmek amacıyla fen eğitimine özel önem vermektedir (Ünal, 2003). Günümüzdeki eğitim yapılandırmacı yaklaşım ile öğrenciyi merkeze alır. Bu yaklaşımda öğrenci aktif katılım göstererek yaparak yaşayarak ilk elden deneyim sağlar. Öğrencinin sınıf ortamında sadece yazarak ya da dinleyerek öğrenmesine göre aktif katılımı ile yaparak yaşayarak öğrenmesi daha kolay öğrenmeyi sağlar (Armağan, 2015).

Fen bilimleri hayatla iç içedir, ancak bazı fen kavramlarının somutlaştırılması gerekmektedir. Çünkü öğrenciler somutlaştırılmadığı, bağlantı kurmadığı durumları öğrenmekte zorlanmakta ve bu durumda fen dersini zor bir ders

olarak görmektedir. Öğrencilerin dersteki konuları deneyimleyerek, ilk elden öğrenmeleri ve bunları pekiştirmeleri önemlidir (Laçın Şimşek 2011).

2005 yılından itibaren uygulanmaya başlanan fen bilimleri öğretim programlarında etkisi hissedilen yapılandırmacı yaklaşım ve sorgulamaya dayalı öğrenme gibi yaklaşımlarla beraber, müfredattaki derslerin öğretim programlarıyla ilişkilendirilerek okul dışı ortamlarda öğretilmesi ile çocukların öğrenmelerine zengin fırsatlar yaratabileceği ifade edilmiştir (Laçın Şimşek, 2011). Öğretim programlarına bakıldığında derslerin yalnızca sınıf ortamında işlenmesi yeterli olmayabilir. Öğretmenler kavramların okul dışı öğrenme ortamlarında öğretilmesine önem vererek ve soyut kavramları somutlaştırarak öğrencilerin fen kavramlarını içselleştirmelerine olanak sağlamalıdır (Karademir, 2013).

İnsanoğlu hayatını devam ettirebilmek için değişen ortam koşullarına uyum sağlamak ve gelişime açık olmak zorundadır. Gelişme ve değişimler eğitim ile öğrenme sonucu gerçekleşir. Eğitim belli amaçlar doğrultusunda ve bir plan dahilinde bireylere kazandırılması gereken bilgi ve becerilerdir. Eğitim, formal ve informal olarak iki şekilde gerçekleşir. Formal eğitim belirli zaman aralığında ve bir program dahilinde belirli amaçlar doğrultusunda, bireylere kazandırılması beklenen bilgi ve becerilerdir. İnfomal eğitim ise bireyin çevre ile etkileşimi sonucunda kendiliğinden gerçekleşen plansız öğrenmelerdir. Formal eğitim kadar önemli olmasa da informal eğitim de bireylerde bazı niteliklerin kazandırılmasını kolaylaştırır (Balkan Kıyıcı ve Atabek Yiğit, 2010; Chin, 2004). Çünkü öğrenme sadece okul içerisinde değil okul dışında da plansız olarak gerçekleşir (Eshach, 2007). Formal eğitimde olduğu gibi informal eğitim de bireylerin gelişimin sağlayarak toplumun niteliğini artırıp, bireylerin öğrenmesini sağlar (Türkmen, 2010). Belirlenen hedeflere ulaşmak, nitelikli bireyler yetiştirmek için formal eğitim ile birlikte informal eğitime de önem verilmelidir. Eshach (2007) göre okul dışı öğrenme ortamları non-formal ve informal öğrenme olarak iki kategoride sınıflanmaktadır. Non-formal öğrenme ortamları kurumsal öğrenme ortamları olup belirli zamanlarda ziyaret edilebilirken, informal öğrenme ortamları istenilen her zamanda ziyaret edilebilecek, kurumsal olmayan alanları ifade etmektedir (Tal ve Morag, 2009). Non-formal öğrenme ortamları olarak ifade edilen okul dışı öğrenme ortamları, bilim merkezleri, müzeler, botanik parklar, hayvanat bahçeleri, doğa alanları gibi birçok ortam sayılabilir (Eshach, 2007). Eschenhagen, Katmann ve Rodi (2008) ise okul bahçeleri, milli park alanları, tarımsal alanları gibi okul yakınındaki tüm doğa alanlarını da okul dışı öğrenme ortamları olarak göstermektedir (Erten ve Taşçı 2016). Ayrıca, öğretim programının kazanımlarını gösterecek şekilde kamu kurum ve kuruluşlarına yapılacak alan gezileri de okul dışı öğrenme ortamlarında düzenlenen faaliyetleri olarak kullanılabilir.

Literatüre bakıldığında, okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan eğitimin, formal eğitimi destekleyerek zenginleştiren, tamamlayıcı bir özelliğe sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Şen, 2019). Çocuklar yeni yerler ziyaret ettiklerinde, fen konularını ilgi çekici ve farklı ortamlarda işlediklerinde klasik sınıf içi öğretimle kıyaslandığında daha çok heyecanlanır ve öğrenmeye daha çok istek duyarlar (Braund ve Reiss, 2006). Literatürde, okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan etkinliklerin sonucunda öğrencilerin kazanımlarına ait özellikler duyuşsal, sosyal, bilişsel ve motivasyonel özelliklerini ortaya koyan çok sayıda araştırma yer almaktadır (Piscitelli ve Anderson, 2001; Soysal, 2019; Türkmen, 2010).

Okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen etkinlikler, geleneksel sınıf ortamının ortaya koyamadığı, farklı yollarla öğrenmeyi cesaretlendirerek, her öğrencinin kendi öğrenme hızında bilgiyi almasına yardımcı olur (Melber ve Abraham, 1999). Tasarlanan okul dışı öğrenme faaliyetlerinin, çocukların derse yönelik tutumlarına olumlu yönde katkı sağlayarak, öğrencilerin fen bilimlerine karşı ilgilerini ve fen derslerindeki akademik başarılarını arttırabilir (Ayotte-Beudet vd., 2017; Dori ve Tal, 2000; Ramey-Gassert, 1997). Bu sebeple okul dışı öğrenme ortamlarındaki faaliyetler, öğrencilere farklı yollarla öğrenme fırsatları sunabilirken, öğrencilerin farklı öğrenme stillerinde öğrenmelerini sağlayarak ve ayrıca çocukların yeterli zaman harcayarak her öğrencinin kendi öğrenme hızında kazanım elde etmesine yardımcı olabilmektedir (Melber ve Abraham, 1999). Bunların dışında çocukları, okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönlendirerek öğrencilerin doğayı keşfetmesini sağlama, eğlenceli sosyal deneyimler sunma; fen bilimini zenginleştirerek soyut ve karmaşık olaylar ile ilgili somut deneyimler sağlama olarak verilebilir. (Griffin, 2004; Tal ve Morag, 2009).

Okul dışı öğrenme ortamlarında yapılacak faaliyetler bir düzen halinde planlı ve programlı olmalıdır. Worth'e (2010) göre okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan etkinlikler öğrencilerde bazı becerilerin gelişmesine sağlar. Bunlar:

- ✓ Öğrencilerin gözlem yapma becerilerini geliştirir.
- ✓ Yaptıkları gözlem ve keşifler ile öğrencilerin soru sorma yeteneği gelişir.
- ✓ Okul dışındaki araç ve materyalleri keşfeder.
- ✓ Gözlemledikleri nesnelere tanımlayıp sınıflama yapar.

- ✓ Öğrencilerin problem çözme becerisini geliştirir.
- ✓ Grup çalışması yeteneği geliştirir.
- ✓ Gözlem sonucu elde ettiği çıkarımları tartışır ve paylaşır.

Öğrencilerin nesne ve varlıkları yerinde gözlemlemesine olanak sağlayarak, eğlenceli deneyimler kazandıran okul dışı öğrenme ortamlarının bazıları şu şekilde olabilir. Bilim merkezleri, müzeler, planetaryumlar, botanik bahçeleri, hayvanat bahçeleri, akvaryumlar, sanayi kuruluşları ve tesisler, milli parklar, göletler, akarsular, arıtma tesisleri, sanat galerileri olarak verilebilir (Kubat, 2018). Bu tür okul dışı öğrenme ortamları öğrencilerin ilgileri, tutumları ve öğrenme düzeylerinde farklı etkilere sahip olabilmektedir (Salmi, 1993). Okul dışı öğrenme ortamları, öğrencilerin okulda öğrendiklerini pekiştiren, öğrenilenlerin gerçek yaşamla ilişkili olduğunu gösteren öğrenme ortamlarıdır. Okul dışı öğrenme ortamlarında tasarlanan faaliyetler öğrencilere, yaparak yaşayarak ilk elden öğrenme olanakları sunar (Martin, 2004). Okul dışı öğrenme ortamları, öğrencilerin gözlem ve deneyler yaparak, eleştirel ve yaratıcı düşüncelerini sağlayarak, eğlenceli ve ilgi çekerek heyecan verici ortamlarda sosyalleşmelerine de olanak sağlar (Henriksen ve Froyland, 2000).

1.1. Araştırma Soruları

Bu çalışmada 2010-2022 yılları arasındaki okul dışı öğrenme ortamlarında yürütülen çalışmalar incelenmiştir. Yapılan bu çalışmada araştırmanın amacına uygun olarak; okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan çalışmalarda hangi tür okul dışı ortamlarının tercih edildiği, hangi tür örneklem/çalışma grupları üzerinde çalışıldığı, çalışmaların uygulanma amaçlarının neler olduğu, çalışmalarda hangi yıllarda artış gözlemlendiği, hangi tür veri toplama araçlarının tercih edildiği, hangi tür analiz yöntemlerinin kullanıldığı, incelenen çalışmalarda hangi sonuçlara ulaşıldığı belirlenmesi amacıyla sorular oluşturulmuştur.

2. YÖNTEM

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülmüştür. Nitel araştırmalarda amaç, çalışma yapılan ortamları incelemektir (Miles ve Huberman, 2015). Çalışmalardaki verilerin elde edilmesinde doküman tarama yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, hedeflenen araştırmalardaki olgu veya olgular hakkında bilgi içeren her türlü yazılı çalışmaların analizidir (Ekiz, 2009; Şimşek ve Yıldırım, 2011). Bu çalışmada 2010-2022 yılları arasında okul dışı öğrenme ile ilgili yazılmış olan lisansüstü tezler incelenmiştir. Adı geçen tezlere Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Tez Merkezi taranarak ulaşılmıştır. Tezlerin taraması yapılırken “okul dışı öğrenme, fen eğitimi, informal öğrenme” anahtar kelimeleri kullanılmıştır.

2.1. Araştırma Örnekleme

Araştırmanın evrenini Türkiye’de okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili yapılan tezler oluşturmuştur. Araştırmanın örnekleme içi bu tezler içerisinde fen eğitimi ile ilgili olan tezler incelenmiş diğerleri çalışmaya dahil edilmemiştir. Söz konusu tezler YÖK Tez veri tabanından “okul dışı öğrenme, sınıf dışı öğrenme, fen eğitimi, informal öğrenme anahtar kelimeleri kullanılarak taranmıştır. Bu kapsamda 31 yüksek lisans tezi ve 2 doktora tezi, olmak üzere toplam 33 çalışmaya ulaşılmıştır.

2.2. Verilerin Analizi

Çalışmada yüksek lisans tezleri T1, T2, T3..., doktora tezleri ise D1, D2 şeklinde kodlanmıştır. Veriler, belirtilen analiz birimlerine göre incelenmiş, ortaya çıkan sonuçlar bulgular kısmında tablolar halinde verilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizinde nitel analiz tekniklerinden olan betimsel analiz kullanılmıştır. İncelenen tezler araştırma sorularında verilen ölçütler kullanılarak incelenmiştir. Betimsel analiz, yazılı-basılı görsel materyaller ve belgelerde ifade edilen ancak düzenlenmemiş verileri sistematikleştirerek ortaya çıkaran bir tekniktir. Analizde, ortaya çıkan veriler, daha önceden belirlenen başlıklar altında özetlenir, yorumlanır ve “sayısallaştırılır” (Altunışık vd., 2012; Dawson, 2009, s.122, Akt: Özen, 2015).

3. BULGULAR

Okul dışı öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalar tezlerin türüne göre incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Tezlerin türüne ilişkin veriler



Düzye	Frekans
Doktora	2
Yüksek lisans	31
Toplam	33

Tablo 1 incelendiğinde okul dışı öğrenme ile ilgili 2010-2022 yılları arasında yazılan tezlerin yüksek lisans tezi daha fazla olduğu (f=31), doktora tezlerinin ise (f=2) sayıda olduğu görülmüştür.

Okul dışı öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalar tezlerin arandıkları anahtar kelimelere göre dağılımı incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Tezlerin tarandığı anahtar kelimelere ilişkin veriler

Anahtar Kelime	Tezler	Frekans
Okul dışı öğrenme	T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T12, T14, T15, T16, T17, T18, T20, T22, T23, T24, T25, T26, T29, T30, T31, D1, D2	27
Fen eğitimi	T1, T2, T3, T6, T7, T8, T10, T11, T12, T14, T15, T17, T18, T21, T23, T26, T27, T28, T29, D2	20
İnformal öğrenme	T1, T13, T17, T19, T22, T23, T24, T27, T30	9

Tablo 2’deki veriler incelendiğinde ilgili alanda çalışılan 33 tezden, “okul dışı öğrenme” anahtar kelimesinde 27; “fen eğitimi” anahtar kelimesinde 20; “informal öğrenme” anahtar kelimesinde 9 teze rastlanmıştır.

Okul dışı öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalar yayımlandıkları yıllara göre incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3: Tezlerin yayımlandıkları yıllara ilişkin veriler

Yıl	Tezler	Frekans
2022	T1, T2	2
2021	T3, T4, T5	3
2020	T6, T7, T8, D1	4
2019	T9, T10, T11, T12, T13, T14, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T21	13
2018	T22, T23, T24, T25	4
2016	T26, T27	2
2015	T28	1
2013	T29, D2	2
2012	T30	1
2010	T31	1

Tablo 3’deki veriler incelendiğinde; 33 tezden ilgili alanda 2019 yılında daha çok çalışıldığı (f=13); 2010, 2012 ve 2015 yıllarında ise en az çalışmanın (f=1) yapıldığı görülmektedir. 2022’de (f=2), 2021 ‘de 3, 2020’de (f=4), 2018’de (f=4), 2016’da (f=2); 2013’de 2 tez çalışmasının yayımlandığı görülmektedir.

Okul dışı öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalar tezlerin amaçlarına göre incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4: Tezlerin amaçlarına ilişkin veriler

Amaçlar	Tezler	Frekans
Okul dışı öğrenmenin fen başarısına etkisini belirlemek	T2, T8, T11, T12, T13, T14, T20, T25, T26	9
Okul dışı öğrenmenin fen öğretimine etkisini belirlemek	T1, T3, T4, T5, T6, T8, T10, T11, T13, T14, T16, T19, T23, T25, T29, T30, D2	17
Katılımcıların okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi	T1, T3, T4, T5, T7, T8, T9, T10, T13, T17, T21, T22, T27, T30	14
Öğrencilerin okul dışı fen öğretimine yönelik tutumlarının belirlenmesi	T2, T5, T7, T8, T10, T11, T13, T14, T15, T16, T18, T22, T23, T24, T25, T30, T31, D1	18

Tablo 4 incelendiğinde tezlerin amaçlarının öğrencilerin okul dışı fen öğretimine yönelik tutumlarının belirlenmesi (f=18) üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca okul dışı öğrenmenin fen başarısına etkisini belirlemek (f=9), okul dışı öğrenmenin fen öğretimine etkisini belirlemek (f=17), katılımcıların okul dışı öğrenme ortamları hakkı görüşlerinin belirlenmesi (f=14) amacıyla çalışmaların yapıldığı görülmüştür.

Okul dışı öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalar tezlerin çalışıldığı örneklem/ çalışma gruplarına göre incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5: Tezlerin çalışıldığı çalışma grubu/ örnekleme ilişkin veriler

Örneklem/Çalışma Grubu	Tezler	Frekans
5. Sınıf öğrencileri	T12, T22, T26, T29, T31, D1	6
6. Sınıf öğrencileri	T30	1
7. Sınıf öğrencileri	T7, T11, T14, T15, T16, T18, T19, T20	8
8. Sınıf öğrencileri	T2, T23	2
Öğretmen adayları	T5, T8, T17, T21, T24	5
Öğretmenler	T3, T4, T9, T27, T28, D2	6
Diğer	T1, T6, T10, T13, T23	5

Tablo 5'deki tezlerin çalışıldığı örneklem/ çalışma grubuna ait veriler incelendiğinde çalışılan 33 tezin; çoğunlukla 7. Sınıf öğrencileri (f=8) ile çalışma yapıldığı, daha sonra 5. Sınıf öğrencileri (f=6) ile çalışma yapıldığı; 6. Sınıf öğrencileri (f=1), 8. Sınıf öğrencileri (f=2) öğretmenler (f=6); öğretmen adayları (f=5); ve diğer (f=5); ile çalışılarak veri toplandığı gözlenmiştir.

Okul dışı öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalar kullanılan araştırma türü ve veri toplama araçlarına göre incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6: Tezlerde kullanılan araştırma türü ve veri toplama araçlarına ilişkin veriler

Araştırma Türü	Veri Aracı	Toplama Tezler	Frekans
Nitel	Görüşme	T1, T3, T5, T6, T11, T16, T19, T23, T24, T25	10
	Mülakat	T21	1
	Açık uçlu	T10, T21, T23,	3
	Gözlem	T26	1
Tanımlayıcı	Anket	T5, T27	2
	Ölçek	T2, T4, T7, T10, T14, T16, T18, T20, T22, T24, T28	11
Karma		T7, T9, T10, T13, T15, T16, T21, T28, T30	12
	Ölçek	T31, D1, D2	
	Anket		
Deneysel	Açık uçlu soru		
	Anket	T2, T7, T8, T12, T13, T14, T16, T18, T20, T21, T24, T25, T26, T28, T29, T30,	18
	Ölçek	T31, D1	

Tablo 6 incelendiğinde okul dışı öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalarda kullanılan araştırma türü ve veri toplama araçlarına yönelik elde edilen bulgular incelendiğinde, en çok araştırmanın yarı deneysel desenli ön test- son test ölçek çalışmalar (f= 18) üzerinde yapıldığı gözlenmiştir. Diğer araştırma türlerinden nitel araştırmalarda görüşme (f=10), mülakat (f=1), açık uçlu (f=3), gözlem (f=1) çalışmalarından veri toplandığı, tanımlayıcı türdeki araştırmalardan anket (f=2), ölçek (f=11) veri toplandığı gözlenmiştir. Ayrıca bu çalışmaların bir kısmında ise karma desenli (f=12) araştırmalar yapıldığı da gözlenmiştir.

Okul dışı öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalar kullanılan veri analiz yöntemine göre incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7: Tezlerde kullanılan veri analiz yöntemlerine ilişkin veriler

Veri Analiz Yöntemi	Tezler	Frekans
İçerik Analizi	T1, T5, T6, T17, T21, T23, T24, D2	8
İstatiksel Analiz	T9, T12	2
İçerik Analizi	T31	1
İstatiksel Analiz		
İstatiksel Analiz	T22	1
ANOVA		
Shapiro Wilk	T7, T11	2
Shapiro Wilk	T8, T18	2
Kolmogrow Smirnov		
Mann Whitney U		
Shapiro Wilk	T2	1
Mann Whitney U		
Kruskol Wallis		
Shapiro Wilk	T13, T14, T15	3
Kolmogrow Smirnov		
İstatiksel Analiz		
Mann Whitney U	T16, T28	2
Wilcoxon		
İçerik Analizi		
İstatiksel Analiz	T27, T10, T19	3
Betimsel Analiz		
ANOVA	T29	1
ANCOVA		
Betimsel Analiz		
ANCOVA	T30, D1	2
T- Testi		
Mann Whitney U		
Wilcoxon		

Tablo 7 incelendiğinde okul dışı öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalarda veri analiz yöntemleri oldukça farklılık göstermektedir. Bazı çalışmalar birden fazla analiz yöntemlerini içermektedir. Nitel çalışmalarda özellikle içerik analizinin sıklıkla kullanıldığı, nicel çalışmalarda ise gruplar arası farklılaşmanın belirlenmesinde kullanılan istatistiksel analiz yöntemlerinin tercih edildiği görülmektedir.

Okul dışı öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalar uygulanan öğrenme ortamlarına göre incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8: Tezlerin uygulandığı okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin veriler

Okul Dışı Ortamlar	Tezler	Frekans
Planetarium	T1, T7, T14, T18, T24	5
Hayvanat bahçesi	T27, T30	2
Sanayi kuruluşları	T5, T11, T20, T23, T24, T25, D1	7
Doğa eğitimi alanları	T28, T18, T23, T29, D2	5
Tabiat parkı	T3, T8, T9, T13, T18, T19, T23, T26	8
Oyun parkı	T2,	1
Bilim merkezi	T4, T6, T9, T16, T17, T21, T22, T24, T27, T31	10
Müze	T15, T18, T27	3
Okul bahçesi	T9, T10, T12	3

Tablo 8 incelendiğinde okul dışı öğrenme ortamlarının ile ilgili yapılan çalışmalarda uygulanan okul dışı ortamlarda farklılaşma görülmektedir. Bu ortamlardan bilim merkezleri (f=10) en çok tercih edilen okul dışı öğrenme ortamı iken, diğer ortamlardan tabiat parkı (f=8), sanayi kuruluşları (f=7), planetarium (f=5), okul bahçesi (f=3), doğa eğitim alanları (f=5), hayvanat bahçesi (f=2), oyun parkı (f=1), müze (f=3) şeklinde uygulamaların yapıldığı ortamlar olarak gözlenmiştir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Yapılan araştırma sonucunda okul dışı öğrenme ile ilgili yapılan çalışmaların (Üner, Öztürk, Kayabaş, Yıldırım, Kaya, Özdemir, Aydın, Doldur, Özdemir, Soysal, Akay, Katırcıoğlu & Ayvar) 2019 yılında yoğunlaştığı görülmektedir. 2019 yılına kadar okul dışı öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalar artarak ilerlemiş ve 2019 yılından itibaren ise bu çalışmalar (Sarigül, Altundaş, Buldu, 2021; Karakılıç & Metin, 2020) azalmaya başlamıştır. Okul dışı ortamlarda çalışmanın zorluğunun (maliyetli olması, izin alma süreçlerinin zaman almasının) alan ile ilgili çalışmaların azalmasına sebep olduğu söylenebilir. Türkmen (2018), yapmış olduğu çalışmasında öğretmenlerle çalışmış ve öğretmenlerin okul dışı çalışma yapmamalarının en temel sebeplerin mali sebepler, bürokratik işlemler olması sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmalar (Unlutürk, 2022; Buldu, 2021; Metin & Şahin, 2020; Öztürk, Kayabaş, Kaya, Özdemir, Aydın, Doldur & Soysal, 2019; Ok, Çebi, Durel & Bülbül, 2018; Yavuz, 2012; Erenoğlu, 2010; Küçük, 2020) incelendiğine tezlerin amaçlarının öğrencilerin okul dışı fen öğretimine yönelik tutumlarının belirlenmesi üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Okul dışı öğrenmenin fen öğretimini kolaylaştırdığı ve öğrencilerde olumlu yönde tutum geliştirdiği söylenebilir. Eshach (2007), okul dışı öğrenme ortamlarının, öğrencilerde ilgi ve motivasyonu artırıp öğrencilerin öğrenmeye istekli hale gelmelerinde etkili olduğunu ifade etmiştir.

Çalışmaların bir diğer amacı ise okul dışı öğrenmenin fen öğretimine etkisini belirlemek üzerine odaklanıldığı görülmektedir. İncelenen çalışmalarda okul dışı öğrenmenin fen öğretimini kolaylaştırarak, kalıcı öğrenmeler sağladığı (Solakçı, 2022; Sarıgül & Altundaş, 2021; Şahin, 2020; Kayabaş & Özdemir, 2019; Çebi & Bülbül, 2018) görülmüştür. Bozdoğan, Okur ve Kasap (2015) da, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrendiklerinin kalıcı olduğunu ifade söylemişlerdir. Okul dışı öğrenmenin fen başarısına etkisini belirlemek amacıyla yapılan çalışmalarda (Unlutürk, 2022; Şahin, 2020; Yıldırım, Kaya & Katırcıoğlu, 2019; Bülbül, 2018) ise okul dışı öğrenmenin fen başarısını arttığı yönündedir. Sınıf dışı eğitim öğrencilerin akademik başarılarını arttırmakla beraber, öğrencilerin derse olan ilgisi de canlandırarak öğrenme ortamının sıradanlıktan kurtulmasını sağlar.

Araştırmada tezlerin çalışıldığı örneklem/ çalışma grupları incelendiğinde çoğunlukla 7. Sınıf öğrencileri ile çalışma yapıldığı görülmektedir. (Metin, 2020; Kayabaş, Özdemir, Aydın, Doldur, Soysal, Akay, Katırcıoğlu, 2019). Bunun sebebi 7. Sınıflarda fen dersinin kullanımına uygun okul dışı öğrenme alanlarının ve konularının daha uygun olması olabilir. Ayrıca 7. Sınıflarda uygulamaların öğrenci açısından kolay olması, merkezi sınav (LGS) kaygısının bulunmaması tercih edilme nedenleri olabilir. Bunun dışında diğer kademelerden 5. Sınıf öğrencileri ile çalışma yapıldığı da görülmektedir. (Yıldırım, 2019; Ok, 2018; Erten, 2016; Erentay, 2013; Erenoğlu, 2010; Küçük, 2020). Ancak 6. Sınıf öğrencileri (Yavuz, 2012) ve 8. Sınıf öğrencileri (Unlutürk, 2022; Çebi, 2018) ile daha az çalışma yapıldığı da gözlemlenen diğer sonuçlardandır. 8. sınıflarda merkezi sınav (LGS) sınavı olması çalışma sayılarının az olmasının temel sebebi olarak düşünülebilir.

Araştırmada okul dışı öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalarda kullanılan araştırma türü ve veri toplama araçları incelendiğinde, en çok araştırmanın yarı deneysel desenli ön test- son test çalışmaları (Unlutürk, 2022; Metin, Şahin, Küçük, 2020; Yıldırım, Kaya, Özdemir, Doldur, Soysal, Katırcıoğlu, Ayvar, 2019; Durel, Bülbül, 2018; Erten, 2016; Sarışan, 2015; Erentay, 2013; Yavuz, 2012; Erenoğlu, 2010) üzerine yapıldığı gözlenmiştir. Diğer araştırma türlerinden nitel araştırmalarda görüşme (Solakçı, 2022; Sarıgül, Buldu, 2021; Karakılçık, 2020; Kayabaş, Doldur, Akay, 2019; Çebi, Durel, Bülbül, 2018), açık uçlu sorular (Öztürk, Ayvar, 2019; Çebi, 2018) veri toplama araçlarından veri toplandığı görülmüştür. Gözlem (Erten, 2016) ve mülakat (Ayvar, 2019) veri toplama araçları ise daha az kullanılmıştır. Tanımlayıcı türdeki veri toplama araçlarından ölçeklerin (Unlutürk, 2022; Altundaş, 2021; Metin, 2020; Öztürk, Özdemir, Doldur, Soysal & Katırcıoğlu, 2019; Ok & Durel, 2018; Sarışan, 2015) daha çok tercih edildiği ancak anket (Buldu, 2021; Dağ, 2016) çalışmalarının ise daha az tercih edildiği gözlenmiştir. Ayrıca bu çalışmaların bir kısmında ise karma desenli (Metin, Küçük 2020; Üner, Öztürk, Kaya, Aydın, Doldur, Ayvar, 2019; Sarışan, 2015; Yavuz, 2012; Erenoğlu, 2010; Karademir, 2013) çalışmalar yapıldığı da gözlenmiştir. Karma desenli araştırmalar güvenilirliğin artırılması açısından tercih edilmiş olabilir. Bir ölçekten elde edilen puan gerçek puanına ne kadar yakınsa ve diğer değişkenleri ne kadar az yansıtırsa ölçek o kadar güvenilir demektir (Devellis, 2017).

Yapılan araştırmada çalışmalarda en çok tercih edilen veri analiz yöntemi istatistiksel analizler (Unlutürk, 2022; Metin, Şahin & Küçük, 2020; Kayabaş, Kaya, Özdemir, Aydın, Doldur & Katırcıoğlu, 2019; Ok & Bülbül, 2018; Erten & Dağ, 2016; Sarışan, 2015; Erentay, 2013; Yavuz, 2012; Erenoğlu, 2010) olduğu görülmüştür. Ayrıca diğer veri analiz yöntemlerinden içerik analizi ya da betimsel analiz içeren çalışmalar (Solakçı, 2022; Buldu, 2021; Karakılçık, Metin, 2020; Ayvar, Öztürk, Akay, 2019; Çebi, Durel, 2018; Erten, 2016; Karademir, 2013) da oldukça fazladır. Nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı (Kaya, Özdemir, Aydın, Doldur & Katırcıoğlu, 2019; Bülbül & Ok, 2018; Erten & Dağ, 2016; Sarışan, 2015; Erentay, 2013; Erenoğlu, 2010) çalışmalar da görülmektedir. Sadece nicel yöntemlerin (Unlutürk, 2022; Metin, Şahin, 2020; Kayabaş, Soysal, 2019) kullanıldığı çalışmalar ise sayıca en azdır. Bu verilere dayanarak nitel çalışmalardan özellikle içerik analizinin sıklıkla kullanıldığı, nicel çalışmalardan ise gruplar arası farklılaşmanın belirlenmesinde kullanılan analiz yöntemlerinin tercih edildiği görülmektedir.

Araştırmada okul dışı öğrenme ile ilgili yapılan çalışmaların uygulanan okul dışı ortamlarda farklılaşma görülmektedir. Bu ortamlardan uygulamaların birden fazla okul dışı ortamlar (Şahin, 2020; Üner, Kayabaş, Soysal & Ayvar, 2019; Çebi & Durel, 2018; Dağ, 2016; Karademir, 2013) kullanılan uygulamaların daha fazla olduğu ortamlar dikkat çekmektedir. Bunun sebebi fen dersinin günlük hayattaki birçok durum ve ortamla ilişkili olması, birden çok okul dışı öğrenme ortamlarında öğrenme faaliyetleri düzenlenmesini desteklemiş olabilir. Ayrıca diğer okul dışı öğrenme ortamlarından bilim merkezlerinde (Altundaş, 2021; Karakılçık, 2020; Doldur & Özdemir, 2019,

Ok, 2018; Erenoğlu, 2010) yapılan çalışmalar da oldukça fazladır. Diğer okul dışı ortamlardan tabiat parkı (Sarıgül, 2021, Şahin, 2020; Kaya, Akay, 2019; Erten, 2016), sanayi kuruluşları (Buldu, 2021; Küçük, 2020; Katırcıoğlu, 2019; Bülbül, 2018) planetarium (Solakçı, 2022; Metin, 2020; Özdemir, 2019), okul bahçesi (Öztürk, Yıldırım, 2019), doğa eğitim alanları Sarışan, 2015; Erentay, 2013), hayvanat bahçesi (Yavuz, 2012), oyun parkı (Unlutürk, 2022), müze (Aydın, 2015) şeklinde uygulamaların yapıldığı ortamlar olarak gözlenmiştir.

Okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerinden daha fazla olduğu görülmüştür.

İncelenen Çalışmalardan hareketle aşağıdaki öneriler yapılabilir.

1. Yapılan çalışmalara incelendiğinde belli sınıf seviyelerinde yoğunlaşma olduğu görülmüş, ortaokul kademelerinin her sınıf seviyesine uygun çalışmalar ile ilkökul düzeyinde de çalışmalar yapılabilir.
2. Okul dışı öğrenmenin fen öğretimine etkisini belirlemek üzerine yapılan çalışmalar diğer çalışmalara göre fazla olsa da yeterli düzeyde değildir. Okul dışı öğrenmenin fen başarısına etkisini belirlemek üzerine yapılan çalışmalarda sayıca yetersiz düzeydedir. Bu alanda daha fazla çalışmalar yapılarak eksiklik giderilebilir.
3. Yapılan çalışmaların uygulandığı okul dışı ortamlar içerisinde planetarium ve müzelerin kullanımı yetersizdir. Özellikle fen konularının bilim ve astronomi ile ilişkili olduğu düşünüldüğünde bu ortamlarda daha fazla çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

1. Altunışık, R.; Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. & Yıldırım, E. (2012). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri, 7. Baskı, Sakarya Yayıncılık.
2. Armağan, B. (2015). "İlkokul 4. Sınıf fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları: Bir eylem araştırması". (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
3. Ayotte-Beaudet, J. P., Potvin, P. and Lapierre, H. G. (2017). "Teaching and learning science outdoors in schools' immediate surroundings at k-12 levels: A metasynthesis. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education", 13(8), 5343-5363.
4. Balkan Kıyıcı, F., & Atabek Yiğit, E. (2010). "Science education beyond the classroom: A field trip to wind power plant". International Online Journal of Science Education, 28(12), 1373-1388.
5. Bozdoğan, A. E., Okur, A. & Kasap, G. (2015). "Planlı bir alan gezisi için örnek uygulama: Bir fabrikası gezisi", Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 7(14), 1-12.
6. Braund, M. & Reiss, M. (2006). "Towards a more authentic science curriculum: The contribution of out-of-school learning", International Journal of Science Education, 28(12), 1373-1388.
7. Chin, C-C. (2004). "Museum experience: A resource for science teacher education. International Journal of Science and Mathematics Education", 2, 63-90.
8. Dori, Y. J. & Tal, R. T. (2000). "Formal and informal collaborative projects: Engaging in industry with environmental awareness", Science Education, 84, 95-113.
9. Devellis, R.F. (2017). *Scale development theory and applications*. Los Angeles, London, NewDelhi, Singapore: Sage Publication.
10. Ekiz, D. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri, Ankara, Anı
11. Eschenhagen, D., Katmann, U., and Rodi, D. (2008). "Fachdidaktik Biologie", Aulis Verlag Deubner, 4th Edition, 462p.
12. Eshach, H. (2007). "Bridging In-school and Out-of-school Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education. Journal of Science Education and Technology", 16(2), 171-190.
13. Gerber, B. L.; Marek, E. A. & Cavallo, A. M. (2001). Development of an informal learning opportunities assay. International Journal of Science Education, 23(6), 569- 583.
14. Hofstein, A. and Rosenfeld, S. (1996). Bridging the gap between formal and informal science learning. Studies in Science Education, 28, 87-112.
15. Kaptan, F. (1999). Fen Bilgisi Öğretimi. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 248 s.

16. Karademir, E. (2013). “Öğretmen ve öğretmen adaylarının fen ve teknoloji dersi kapsamında okul dışı öğrenme etkinliklerini gerçekleştirme amaçlarının planlanmış davranış teorisi yoluyla belirlenmesi”. (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
17. Kubat, U. (2018). “Okul dışı öğrenme ortamları hakkında fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri”. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yıl: 2018 Sayı: 48- Sayfa: 111-135 115
18. Laçın Şimşek, C. (2011). Okul Dışı Öğrenme Ortamları ve Fen Eğitimi. Pegem Akademi Yayıncılık, 164 s., Laçın Şimşek, C. (Ed.), 1-23.
19. MEB, (2005). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye, 252 s.
20. Melber, L. H. and Abraham, L. M. (1999). Beyond the classroom: linking with informal education. *Science Activities*, 36, 3-4.
21. Piscitelli, B. and Anderson, D. (2001). Young children's perspectives of museum settings and experiences. *Museum Management and Curatorship*, 19(3), 269-282.
22. Salmi, H. S. (1993). Science centre education: Motivation and learning in informal education. Doctoral Thesis. University of Helsinki, Helsinki, Finland, 234 p.
23. Şahin, F., & Sağlamer-Yazgan, B. (2013). “Araştırmaya dayalı sınıf dışı laboratuvar etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi”, *Sakarya University Journal of Education*, 3(3), 107-122
24. Şen, A. İ. (2019). Okul Dışı Öğrenme Ortamları. Pegem Akademi Yayıncılık, 400s., Şen, A. İ. (Ed.), 2-18.
25. Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin
26. Türkmen, H., 2018. “Ortaokul öğretmenlerinin sınıf dışı ortamlarda öğretime bakış Açıkları”, *Ege Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 1, 12-26.
27. Türkmen, H. (2010). “İnformal (sınıf-dışı) fen bilgisi eğitimine tarihsel bakış ve eğitimimize Entegrasyonu”. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39), 46-59.
28. Ünal, S. (2003). “Lise 1 ve 3 öğrencilerinin kimyasal bağlar konusundaki kavramları anlama seviyelerinin karşılaştırılması”. Yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon

İncelenen Tezlerin Listesi

1. Solakçı, O. (2022). *Ortaokul Öğrencilerinin Planetaryum Hakkındaki Görüşleri: Erbaa Bilimpark Planetaryumu*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Tokat.
2. Unlutürk, A. (2022). *Ters Yüz Öğrenme İle Yapılandırılmış Okul Dışı Fen Eğitiminin Etkililiğinin Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Karaman.
3. Sarıgül, H. (2021). *Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Gerçekleştirilen Gezilere Yönelik Deneyimleri*. Yüksek Lisans Tezi. Aksaray Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Karaman.
4. Altundaş, A. (2021). *Bilim Merkezlerini Ziyaret Eden Öğretmenlerin Bilimin Doğası İnanışlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
5. Buldu, D. (2021). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Şeker Fabrikasına Düzenlenen Planlı Gezi Hakkında Görüşlerinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
6. Karakılıçık, N. (2020). *Okul Dışı Öğrenme Ortamında Öğrencilerin Girişimcilik Becerilerinin Gelişiminin Betimlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
7. Metin, M. (2020). *Fen Bilimleri Dersi Kapsamında Planetaryuma Düzenlenen Bir Gezinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı, İlgisi Ve Motivasyonlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
8. Şahin, B. (2020). *FeteMM Yaklaşımına Dayalı Okul Dışı Etkinliklerin Öğretmen Adaylarının Bitkiler Konusu İle İlgili Akademik Başarı Ve Okul Dışı Öğretime Yönelik görüşleri Üzerine Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

9. Üner, S. (2019). *Fen Grubu öğretmenlerinin Okul dışı Öğrenme Ortamlarına Yönelik Kaygı Düzeyi Değerlendirme Ölçeği Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
10. Öztürk, N. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin Katıldıkları FeteMM İçerikli Okul Dışı Etkinlikler Ve Bu Etkinlikler Sırasında Yaptıkları Grup Çalışmaları İle İlgili Düşünceleri*. Yüksek Lisan Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
11. Kayabaş, B. (2019). *Probleme Dayalı Okul Dışı Stem Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Ve Karar Verme Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla
12. Yıldırım, D. (2019). *Fen Bilimleri Eğitiminde Farklı Öğrenme Ortamları İçin Bilimsel Süreç Becerilerine Dayalı Etkinliklerin Tasarlanması Ve Uygulanması*. Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
13. Kaya, E. (2019). *İnformal Öğrenme Ortamının Ortaokul Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersinde Akademik Başarılarına Etkisi Ve Öğrencilerin Öğrenme Ortamı Hakkındaki Görüşleri: Sasalı Doğal Yaşam Parkı Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
14. Özdemir, B. (2019). *7. Sınıf Güneş Sistemi Ve Ötesi Ünitesinin Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Kullanılmasının Akademik Başarı, Motivasyon Ve Kalıcılığa Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
15. Aydın, M. (2019). *“Evsel Atıklar Ve Geri Dönüşüm” Konusunun Okul Dışı Öğrenme Ortamları İle Desteklenmesinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Çevre Tutumuna Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
16. Doldur, M. (2019). *Bilim Merkezinde Gerçekleştirilen Fen Bilimleri Dersinin Öğrencilerin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Yönelik Algularına Ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Aksaray Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Aksaray.
17. Özdemir, A. (2019). *Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Bilim Ve Teknoloji Müzesi Gezisi Öncesi Ve Sonrasında Okul Dışı Öğrenme Ortamları İle İlgili Görüşleri*. Yüksek Lisan Tezi. ODTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
18. Soysal, E. (2019). *Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersine Yönelik İlgi, Tutum Ve Motivasyonlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
19. Akay, F. (2019). *Kelebeğin Yaşam Döngüsünün Mobil Araçlarla İnformal Ortamda Öğrenilmesi: Kelebekler Vadisi Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
20. Katırcıoğlu, G. (2019). *Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının 7. Sınıf Öğrencilerinin Geri Dönüşüm Konusundaki Doğa Algısı Ve Bilinç Düzeyine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale
21. Ayvar, İ. (2019). *Etkili Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilimsel Araştırma- Sorgulama Temalarını Anlamaları Üzerine Etkisi*. Yükske Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Uşak.
22. Ok, Z. (2018). *Bilim Merkezinde Gerçekleştirilen Atölye Çalışmalarının İlkokul Ve Ortaokul Öğrencileri Tarafından Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
23. Çebi, H. (2018). *Farklı Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının, Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersine Karşı İlgi Ve Tutumlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
24. Durel, E. (2018). *Okul Dışı Fen Etkinliklerinin Fen Bilimleri Öğretmen Ve Öğretmen Adayları İle Öğrenciler Üzerine Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Tekirdağ.
25. Bülbül, M. (2018). *Fen Eğitiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi: Hidroelektrik Santrali Gezisi Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Giresun Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Giresun.
26. Erten, Z. (2016). *Fen Bilgisi Dersine Yönelik Okul Dışı Öğrenme Ortamları Etkinliklerinin Geliştirilmesi Ve Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.

- 27.Dağ, B. (2016). *Fen Bilgisi Öğretmenlerinin İnfomal Öğrenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 28.Sarışan, A. (2015). *Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Okul Dışı Çevre Eğitime Yönelik Özyeterlik Algıları, Çevre Bilgileri Ve Çevresel Tutumlarının İncelenmesi: Mersin İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- 29.Erentay, N. (2013). *Okul Dışı Doğa Uygulamalarının 5. Sınıf Öğrencilerinin Fene İlişkin Bilgi, Bilimsel Süreç Becerileri Ve Çevreye Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- 30.Yavuz, M. (2012). *Fen Eğitiminde Hayvanat Bahçelerinin Kullanımının Akademik Başarı Ve Kaygıya Etkisi Ve Öğretmen- Öğrenci Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya
- 31.Erenoğlu, C. (2010). *Doğada Fen Öğretiminin 5. Sınıf Öğrencilerinin Bilimin Doğası Anlayışlarına Etkisi*. Yüksek Lisan Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- 32.Küçük, A. (2020). *Fen Bilimleri 5. Sınıf İnsan Ve Çevre Ünitesinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Öğretimi*. Doktora Tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Rize.
- 33.Karademir, E. (2013). *Öğretmen Ve Öğretmen Adaylarının Fen Ve Teknoloji Dersi Kapsamında Okul Dışı Öğrenme Etkinliklerini Gerçekleştirme Amaçlarının Planlanmış Davranış Teorisi Yoluyla Belirlenmesi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Subject Area
Science Education

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 104
PP: 3630-3649

Arrival
13 September 2022
Published
30 November 2022
Article ID Number
65038

Article Serial Number
05

Doi Number
<http://dx.doi.org/10.2922/8/sssj.65038>

How to Cite This Article
Çırpan, F. (2022).
“Üniversiteye Hazırlanan Öğrencilerin Üniversite Tercihlerini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi”
International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587)
Vol:8, Issue:104;
pp:3630-3649



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

Üniversiteye Hazırlanan Öğrencilerin Üniversite Tercihlerini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi

Examining the Factors Affecting the University Preferences of Students Preparing for University

Funda Çırpan¹ 

¹ Öğretmen., Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü, Ankara, Türkiye

ÖZET

Bu çalışmada Üniversiteye Hazırlanan ve Üniversitede Eğitim Gören Öğrencilerin Üniversite Tercihlerini Etkileyen Faktörler araştırılmıştır. Araştırma yakınsayan paralel desene uygun karma bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2021-2022 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Ankara ilindeki üniversiteler ve ortaöğretim kurumlarında eğitim görmekte olan 297 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı; 3 bölümden oluşmakta olup, araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel, ekonomik, çevresel ve ailevi olmak üzere 4 bölüme ayrılan toplam 24 çoktan seçmeli soru ve 2 de yorum sorusu içermektedir. Araştırma sonucunda lise öğrencilerinin okumak istedikleri bölüm ve üniversiteleri seçme nedenleri olan kişisel, ekonomik, çevresel ve ailevi kategorilerde; okudukları lise türü, cinsiyetleri, annelerinin eğitim düzeyleri ve babalarının eğitim düzeylerine bağlı olarak herhangi bir farklılaşma bulunmamıştır. Üniversite öğrencilerinin ise okudukları bölüm ve üniversiteleri seçme nedenleri olan kişisel, ekonomik, çevresel ve ailevi kategorilerde; mezun oldukları lise türü, cinsiyetleri, annelerinin ve babalarının eğitim durumlarına bağlı olarak herhangi bir farklılaşma oluşmazken, üniversite türlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma tespit edilmiştir. Üniversitede okuyan ve çalışmaya katılan 132 öğrencinin 80'i okuduğu bölümden memnun olmadığını bildirirken bu öğrencilerin 40'ı (%50) istedikleri bölümde okuyamamalarının nedenini sınavdan yeterli puan alamamak olduğunu belirtmiştir.

Anahtar Kelimeler: Lise, Üniversite, Meslek, Tercih

ABSTRACT

In this study, the Factors Affecting the University Preferences of the Students Prepared for and Studying at the University were investigated. The research was designed as a mixed study in accordance with the convergent parallel design. The sample of the study consisted of 297 students studying at universities and secondary education institutions in Ankara in the spring semester of the 2021-2022 academic year. The data collection tool used in the research; It consists of 3 parts and includes a total of 24 multiple-choice questions and 2 comment questions prepared by the researcher and divided into 4 parts as personal, economic, environmental and familial. As a result of the research, no differentiation was found depending on the type of high school they attended, gender, education level of their mothers and education levels of their fathers in personal, economic, environmental and familial categories, which are the reasons for choosing the departments and universities they want to study. In the personal, economic, environmental and familial categories, which are the reasons for university students to choose their departments and universities, there is no difference depending on the type of high school they graduated from, their gender, and the educational status of their mothers and fathers, while there is a significant difference according to university types. While 80 of the 132 university students who participated in the study stated that they were not satisfied with the department they studied, 40 of these students (50%) stated that the reason why they could not study in the department they wanted was that they did not get enough points in the exam.

Keywords: High School, University, Profession, Choice

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmaya konu olan problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi ile sınırlılıkları, sayıtları ve ilgili tanımlamalar açıklanmıştır.

1.1. Problem

Ülkemizde her geçen gün üniversite eğitimine katılan öğrenci sayısı artmasına rağmen, bu değişimdeki sosyo-kültürel ve psikolojik nedenlerin araştırıldığı çok az sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu konu ile ilgili olarak yapılan yurt içi çalışmaların oldukça az olmasının yanı sıra, yurt dışındaki araştırmalar içerisinde Türkçeye kazandırılan çalışma sayısı da neredeyse yok denecek kadar azdır. Ancak son yıllarda öğrenci, üniversite ve bölüm sayısındaki değişimler araştırmacıları bu konuda araştırma yapmaya yöneltmektedir.

İletişim sistemlerinin bugünkü kadar gelişmiş olmadığı ve dünyanın henüz küresel bir köye dönüşmediği çağlarda bir toplumun diğer toplumda yaşanan değişimlerden bugünkü kadar hızlı ve kökten etkilenmesi mümkün değildi. Ancak son yüzyılda telekomünikasyon, bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişimlerin dünyanın neredeyse her noktasında aynı anda ve büyüklükte etkiye sebep olması beraberinde toplumları da hızlı bir entegrasyon sürecine mecbur bırakmıştır. İnsan, bir yandan bulunduğu toplumun değerlerine uygun hedefler üretirken, diğer yandan

bireysel değerlerine uygun seçimler yapmaya çalışmış ancak toplum ve birey arasındaki ayrımın gittikçe büyümesi sebebiyle uyum kurmada güçlükler yaşanmaya başlanmıştır.

Toplumlar siyasi ve coğrafi olarak birbirlerinden ayrılan yapılardır, ancak toplumları birbirinden ayıran başat özellikleri kültürel antropolojik yapılarıdır. Her toplumun ihtiyaçları ve ilgisi farklı alanlardan beslenmektedir. Bilgi Çağının yarattığı en önemli zorluklardan biri ise bu farklılıkların, benzerliklere dönüştürülmesini zorunluluk haline getirilmiş olmasıdır. Dünyanın herhangi bir yerindeki bir topluma uygun olan değerler, inançlar, ihtiyaçlar artık yerel kalmamaktadır ve diğer toplumlar neredeyse eş zamanlı olarak o toplumdaki değer, inanç ve ihtiyaçları kendilerine mal ederek bu yönde düzenleme yapmaktadırlar. Bu durum elbette ki öncelikle icra edilecek mesleklerin de değişmesine neden olmaktadır.

Endüstrileşme süreci ile birlikte mesleklerin tanımları ve görevleri aniden değişim göstermiştir. Bu dönemde daha çok teknik alandaki mesleklere gösterilen ilgi artarken 1. ve 2. Dünya Savaşı ile birlikte bilim, savunma, sağlık, iletişim gibi alanlarda uzman yetiştirme ihtiyacı doğmuş ve bu ihtiyaç hızla büyümüştür. Bu süreçle beraber seyreden insan haklarındaki değişimler ile her birey yükseköğretim görebilme hakkına sahip olmuştur. Tekniğin çok farklı olduğu ve büyük kayıpların yaşandığı savaşlardan sonra travmatize olan ülkeler ve toplumlar da yükseköğretime eskisinden daha büyük bir ilgi göstermeye başlamışlardır.

Hem bir neden hem de bir sonuç olarak, toplumların yükseköğretime olan ilgisinin artmasında tarımsal üretimdeki değişimlerin önemi yadsınamaz. Ülkemizde cumhuriyetin ilk yıllarında nüfusun büyük bir kısmını oluşturan kırsal kesim yerleşimi, ilerleyen yıllarda gittikçe azalmış ve buna karşın kentli nüfus artmıştır. Tarım konusundaki yetersiz politikalar tarımcılıkla uğraşan kesimi büyük şehirlere göç etmeye zorlamış ve bunun neticesinde de bu ailelerin çocukları yükseköğretim aracılığıyla kazanılacak mesleklere yönelmişlerdir.

Ülkemizde mesleğin belirlenmesinin ilk adımı ortaöğretim dönemidir. Bu dönem aynı zamanda bireyin kimlik kurma ve yetişkinliğe hazırlanma dönemi de olduğundan dolayı psikolojik ve fiziksel olarak oldukça zorlayıcı bir dönemdir. Birey henüz farklılıklarının, kimliğinin, yeteneklerinin ve ihtiyaçlarının farkına tam olarak varamamışken ortaöğretim kademesine geçmesi ile birlikte 4 yıl sürecek bir sınava hazırlık sürecine girmektedir. Ülkemizde uygulanan üniversiteye geçiş sınavlarının müfredatı ve kapsamı sürekli olarak değiştiğinden, ayrıca yetenek ölçme yönünden işlevsiz olduğundan dolayı bireylerin meslek seçiminde yeteneğin sınırlı düzeyde bulunduğu birçok faktör belirleyici olabilmektedir.

Meslek ile ilgili kararların verildiği dönem her ne kadar ortaöğretim dönemi olsa da bu kararın en fazla incelendiği dönem üniversiteye geçiş sınavlarının yapılacağı tarihin yaklaştığı dönemdir. Ayrıca bu sınavlardan elde edilen puanların açıklanmasından tercih dönemine kadar geçen dönem de meslek tercihinde etkili olabilmektedir.

Mesleğin hem bireysel hem de toplumsal ihtiyaçlardan etkilendiği düşünüldüğünde, meslek seçiminin birçok faktörle ilgili olması kaçınılmazdır. Bu faktörler kişinin bireysel özelliklerine bağlı olabildiği gibi çevresel kaynaklı da olabilmektedir. Bireyin içsel süreçlerine, ilgi ve yeteneklerine göre tercih ettiği mesleklerin yaşatacağı tatmin ve işe yararlık duygusu ile çevresel faktörlere bağlı olarak tercih etmiş olduğu mesleğin psikolojik sonuçları elbette ki daha farklı olacaktır. Bu sebeple meslek seçiminde içrek faktörlerin etkili olmasının daha olumlu sonuçlar doğuracağı tahmin edilmektedir.

Aktif iş yaşamının neredeyse bir ömür sürdüğü göz önüne alınırsa kişilerin bir meslek seçmeden önce kendisini, yetenek ve ilgilerini çok iyi anlaması gerekmektedir. Bundan sonra seçeceği mesleğin toplumsal karşılığını ve kabul edilebilirliği, sürengenliği, işe yararlığını, çalışma koşullarını, işe başlama koşullarını, ekonomik getirisini detaylı şekilde incelemesi gerekmektedir. Ancak tüm bunlar, ülkemizde üniversitelerin belli bir disiplinde uzmanlık kazandırmak yerine sadece istihdam koşulunu sağlayan bir yer olarak algılanması sebebiyle henüz kimlik kazanma döneminde olan bir birey için çoğu kez yeteri kadar önemsenmemektedir. Ayrıca toplumumuzda saygı ve önem görmek için neredeyse bir kural haline gelmiş olan yükseköğretim mezuniyeti de bireylerin tercihlerindeki esas belirleyici olması gereken faktörleri göz ardı etmesine neden olabilmektedir.

Bugün ülkemizde dünyanın neredeyse hiçbir ülkesinde bulunmayacak sayıda üniversite bulunmakta ve sayısı her geçen gün artmaktadır. Bu üniversitelerin vermiş oldukları eğitimlere bölüm bazında bakıldığında ise bölüm sayısı neredeyse tüm ülke gençlerinin yükseköğretim mezunu olmasına imkân verebilecek sayıda çeşitli ve yüksek kontenjanlara sahiptir. Açıkçası yükseköğretim mezunu olmak artık kişiyi bir meslek dalında uzmanlaştırmak yerine neredeyse işlevsiz bir geleneğe dönüşmek üzeredir. Bu durum aynı zamanda yükseköğretimde verilen eğitimin kalitesini ve belli bir meslekteki niceliksel artış sebebiyle ilgili mesleğin niteliğini de olumsuz yönde etkilemektedir. Bu sebeple öğrencilerin üniversite tercihlerinde belirleyici olan faktörleri tespit etmek bu konuda birtakım düzenlemelerin ve iyileştirmelerin de yapılmasına olanak sağlayabilecektir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma üniversitede ve ortaöğretimde eğitim görmekte olan öğrencilerin yapmış oldukları bölüm ve üniversite tercihlerinde etkili olan faktörlerin tespit edilmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla araştırmada aşağıdaki sorulara lise ve üniversite öğrencileri için ayrı ayrı araştırılmak koşuluyla cevap aranacaktır.

1. Öğrencilerin üniversite ve bölüm tercihleri babalarının eğitim düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
2. Öğrencilerin üniversite ve bölüm tercihleri annelerinin eğitim düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin üniversite ve bölüm tercihleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğrencilerin üniversite ve bölüm tercihleri öğrenim görmekte oldukları lise türüne göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğrencilerin üniversite ve bölüm tercihleri ekonomik kaygıları ile hangi düzeyde ilişkilidir?
6. Öğrencilerin üniversite ve bölüm tercihleri kişisel ilgi ve yetenekleri hangi düzeyde ilişkilidir?
7. Üniversitede okumakta olan öğrencilerin seçmiş oldukları bölümlere ilişkin fikirleri nelerdir?
8. Üniversite ve bölüm tercihlerinde etkili olan faktörler devlet ve vakıf üniversitelerinde okuma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
9. Üniversitede okumakta olan öğrencilerin okudukları bölümden ayrılma istekleri var mıdır ve sebepleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Alanyazındaki üniversite ve meslek tercihleri ile ilgili yapılan birçok araştırma, bireyin bölüm seçimi sürecindeki psikolojik ve bilişsel nedenlere odaklanmaktadır. Az sayıda çalışmada ise bireyin üniversite ve meslek tercihlerinde birer faktör olarak aile, sosyo-kültürel sebepler, ekonomik durum gibi faktörler ayrı ayrı incelenmiştir. Bu çalışmada bireyin üniversite ve bölüm tercihlerinde etkisi olduğu düşünülen psikolojik, sosyal, kültürel, ekonomik ve ailevi faktörlerin bütüncül olarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bu yönüyle alanyazındaki önemli bir eksiği gidereceği düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlandırıldığı esaslar aşağıdaki gibidir:

Araştırma Ankara ili ve ilçelerinde bulunan üniversite ve ortaöğretim kurumlarında okumakta olan 297 öğrenci ile sınırlıdır.

Araştırmada toplanan veriler 2021-2022 bahar dönemi ile sınırlıdır.

Araştırmada kullanılacak olan veriler katılımcıların uygulanan anket ve kişisel bilgi formuna vermiş oldukları yanıtlar ile sınırlıdır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Meslek Kavramı ve Meslek Seçimini Etkileyen Faktörler

2.1.1. Meslek Kavramı

Meslek, ekonomik kazanımlar edinmek için belirli bir alanda hizmet veya ürün sağlamak için belli bir eğitim neticesinde kazanılan, kuralları ve sınırları toplum tarafından belirlenmiş olan etkinliklerin tümüdür (Kuzgun, 2003).

Türk Dil Kurumu'nun Türkçe Sözlüğüne göre ise meslek; “Bir kimsenin kendi hayatını kazanmak, geçimini sağlamak için seçerek kendini verdiği iş ya da düşünce alanıdır, uğraşdır” şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 1983:826).

“Bir kimsenin kendine temel çalışma alanı edindiği, geçimini sağlamak için yaptığı sürekli iş” anlamına gelen ve Arapçadan dilimize geçen bir sözcük olan meslek TDK tarafından ise bir diğer şekilde “tutulan yol, bir kimsenin geçimini sağlamak için yaptığı sürekli iş” şeklinde tanımlanmaktadır.

2.1.2. Mesleğin Önemi

Bireyin dünyaya gelmesiyle beraber getirdiği bireysel yetenekleri ve potansiyeli bulunmaktadır. Bu potansiyel ve yeteneklerin sezinlenmesiyle birey tüm hayatı boyunca bu potansiyeli kullanmak ve yeteneklerini geliştirmek yönünde doğal bir gelişim göstermektedir. Öğrenme yoluyla geliştirdiği yeteneklerini ve var olan potansiyelini

ortaya koyabilmesi ve kullanabilmesinin en önemli yolu doğru bir mesleğin seçimiyle mümkün olmaktadır. İcra edilen meslek aynı zamanda bireyin kimliğinin bir parçası olarak toplumdaki yerini ve statüsünü kazanmasında da etkilidir. Meslek aynı zamanda kişinin kendiliğini ve benlik bütünlüğünü gerçekleştirmesinde de önemli bir araç görevindedir. Kişinin yeteneği, potansiyeli ve kişiliğiyle uyumlu bir mesleği seçmesi tüm bu sebeplerle işini severek yapmasını sağlamaktadır (Yelken, 2008).

Meslek seçimi bir yaşam tarzı seçimidir. Bu nedenle çalışma hayatına atılacak olan tüm bireylerin kendileri için en doğru mesleği seçmeleri önemlidir. Gerçekçi ve doğru kararlar vererek kendilerine en uygun mesleği seçmiş olan kişilerin mesleklerini severek yaptıklarını, iş hayatında verimli, coşkulu ve mutlu olduklarını görmekteyiz. Buna karşılık olarak bireysel özelliklerine, ilgi ve yeteneklerine uymayan meslek tercihi yapan kişilerin meslek hayatlarında oldukça mutsuz ve isteksiz aynı zamanda sürekli olarak meslek değişikliği yapma çabası içinde olduklarını görmekteyiz. (Yanikkerem ve ark. 2004 & Altun, 2000 & Zengin ve ark. 2020).

Kuzgun (1982)'e göre, birey, bir meslek grubuna girdiği andan itibaren, sosyal statü kazanma yoluyla kendisini gerçekleştirme aşamasına ulaşmaktadır. Birey mesleği ile birlikte hem maddi hem de manevi kazanç sağlamakta ve bunun neticesinde de topluma fayda sunabilmektedir. Toplumun ihtiyaç duymadığı bir alanda hizmet sunmak veya bilgi üretmek bireyin tatminini sağlasa bile bir hobi olmasını engelleyemez. Bir insan hobisini mesleği olarak görebilir ancak bir hobinin meslek olarak kabul edilmesi için toplumun o konuda bilgi veya hizmet talebinin olması gerekmektedir (akt: Aytekin, 2005: 21).

2.1.3. Mesleki Gelişim Kuramları

Meslek seçimi birçok iç ve dış faktörden etkilenmesinden dolayı meslek seçimi oldukça stresli ve karmaşık bir süreçtir. Bu nedenle meslek planlanması, kariyer seçimi, yönetimi ve gelişimi için geliştirilen birçok model ve kuram bulunmaktadır. Bu kuramlardan bazıları meslek seçiminin psikolojik unsurlara bağlı olarak incelenmesini, bazıları karar verme sürecinin etkili yollarını, bazıları meslek seçiminde karar verme yöntemlerini araştırmakta iken, son zamanlarda meslek seçimi ile ilgili olarak yapılan araştırmaların tüm faktörleri ve süreci birlikte ele alma eğiliminde olduğu görülmektedir (Sharf, 2017:12).

Erol ve Özdemir (2019), bireylerin meslek seçiminde etkili olan unsurları esas alarak yaptıkları sınıflandırmada; psikanalitik araştırmacılar tarafından temsil edilen; kişilerin gereksinim ve seçimlerini bilinç dışı dürtüler üzerinden açıklamaya çalışan psikodinamik yaklaşımlar, bireylerin ölçülebilen, fiziksel ve nörobiyolojik varlıklarının yarattığı kişilik özelliklerini, yeteneklerini ve tatminlerini dikkate alan yaklaşımları özellik-faktör yaklaşımı, bireylerin kurdukları benlik ve benliğin gelişim süreçlerini ve aşamalarını inceleyen yaklaşımları gelişimsel yaklaşımlar, bilişsel ve öğrenmeye yönelik unsurları ele alan yaklaşımları ise sosyal-bilişsel yaklaşımlar olarak sınıflandırmışlardır.

2.1.4. Meslek Seçimini Etkileyen Faktörler

Bireylerin mesleki seçimlerinin oluşmasında birbirinden farklı ancak yüksek düzeyde ilişkili birçok faktör bulunmaktadır. Yaşanılan çevre, aile, arkadaş grubu, bireyin kişisel özellikleri, yaşanılan şehir, sosyal etkilenme gibi toplumsal ve bireysel yapının tamamı meslek seçiminde etki sahibidir. Dolayısıyla meslek tercihi toplumsal ve kişisel faktörlerin karmaşık bir sonucudur (Gökçe, 1994:86, akt. Çurğatay).

Ancak bugün sanayileşmede 4.kırılma dönemi yaşanmaktadır. İçerisinde bulunduğumuz bilgi/dijital dönüşüm çağı belirsizlik seviyesinin oldukça yüksek olması nedeniyle birçok araştırmacı tarafından kriz/kayıgı çağı olarak da adlandırılmaktadır. Dijital dönüşümle birlikte meslek ve kariyer alanlarında yaşanan hızlı değişimler ile birlikte bireyler meslek planlamalarını yaparken eskiye nazaran daha çok zorlanmaktadırlar. Özellikle alanyazında yapılan çalışmalarda gençlerin yaşanılan dönüşümün yarattığı belirsizlik sebebiyle kaygı, mutsuzluk ve karamsarlık düzeylerin önceki nesillere göre daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Bu durum şüphesiz gençlerin meslek seçimlerinde de belirleyici faktörler arasına girmektedir (Çark, 2020).

2.1.4.1. Yetenek

Gerçekçi ve doğru bir meslek seçimini belirleyen faktörlerden biri olan yetenek, belirli bir alandaki öğrenme ve uygulama gücü olarak ifade edilebilir. Farklı bireyler arasında farklı yetenekler olabileceği gibi aynı yeteneğe sahip bireylerin arasında da yetenek düzeyleri yönünden farklılıklar bulunabilmektedir. Meslekler, sayısal, sözel, mantıksal, görsel, soyut ve uzamsal yetenekler yönünden alt, orta ve üst düzeyde farklılıklar barındırmaktadırlar. Bireyin meslek tercihindeki önemli noktalardan biri, kendisini tanıması dolayısıyla bu yeteneklerden hangisinde hangi ölçüde performans gösterebileceğini öngörmesidir. Ancak bireyin sahip olduğu yetenek ve gösterebileceği potansiyelin farkında olması sağlıklı bir meslek seçimi yapmak için tek başına yeterli değildir. Kendi yeteneğinin ve ortaya koyacağı performansın yanı sıra, seçmeyi düşündüğü mesleğin gerektirdiği yetenek seviyesini de

gerçekçi olarak bilmesi ve kendi yetenek düzeyi ile karşılaştırabilmesi gerekmektedir (Gökçe, 1994:86, akt: Çurğatay).

2.1.4.2. İlgi

Genellikle bireyin ilgi duyduğu bir alan onun o alanla ilgili olarak yetenekli olması beklenen alandır. İlgi, bir bakıma kişinin yeteneklerinin farkında olarak o yetenekleri geliştirmesi ve onları kullanmaktan zevk almasıdır. İlginin kişinin hayatında dinamik bir etkisi vardır. İnsanlar yaptıkları bir işten, katıldıkları bir etkinlikten doyum elde etmek isterler. Bu sebeple belli bir faaliyet alanına ilgi gösteren bir bireyin o alanda başarılı çalışmalar yapması mümkün iken, yeteneklerini kısıtlı seviyede kullanabildiği veya hiç kullanamadığı alanlarda çalışması başarısızlıkla birlikte mutsuzluğa neden olmaktadır. Kişinin ilgisinin, dolayısıyla yeteneğinin hangi alanda olduğunu gösteren önemli bir ipucu da çeşitli birçok faaliyet imkanına sahip olduğunda dahi hep aynı faaliyet türüne yönelmeyi istemesidir (Yelken, 2008).

2.1.4.3. Değerler

Bireyin bir işe yönelik olarak eylem veya yaşama biçiminden elde etmesi beklenen doyum kaynağına değer adı verilmektedir ve ben kavramı ile ilişkilidir. Meslek seçimi ise ben kavramının meslek terimleri olarak ifade edilmesidir. Kişinin kendisini, dolayısıyla değerlerini ifade biçimi ve algılaması mesleki tercihini belirleyen en önemli faktördür. Ancak mesleki tercih sürecinde yalnızca ben kavramından doğan değerler yer almamaktadır. Bu süreçte belirleyici olan bir diğer faktör ise toplumsal yaşayıştan doğan değerler hiyerarşisidir (Kuzgun,1989:95). Bireyin ilgisi hangi meslek alanına yöneleceği hususunda önemli bir rol oynamaktadır. Değerler ise genellikle belirli bir meslek alanında edinilecek uzmanlık veya pozisyon gibi daha özelleşmiş alanların tercihinde etkili olmaktadır. Bilindiği üzere, bir mesleğin kendi içerisinde birçok uzmanlık alanı ve pozisyonu bulunmaktadır. Bu alanların ve pozisyonların her biri, bireyin farklı ihtiyacına cevap vermektedir. Değerlerini inceleyen ve bunları iyi tanıyan bir birey belli bir meslekteki uzmanlık ve faaliyet alanları içerisinde kendisine en uygun olanı bulabilir ve dolayısıyla benliği ile uyumlu bir mesleki yaşantı edinebilir (İlhan, 2008).

2.1.4.4. Ailevi Faktörler

Bireyin meslek seçimindeki önemli faktörlerden birisi ise aileler ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyidir (SED). Sosyolojik araştırmalar incelendiğinde SED’i düşük olan ailelerde çocuğun benlik durumuna uygun meslek seçiminin önemsenmediği görülmektedir. SED’i yüksek olan aileler de ise bu durum tam tersi yöndedir. Düşük sosyo-ekonomik düzey neticesinde görülen baskı durumu ile gencin ailesi tarafından istenen veya baba-dede mesleğini seçtiği ya da idealindeki mesleğe sahip olabilmek için aile ve yaşanılan ortamdan uzaklaşmayı tercih ettiği görülmektedir. Öte yandan bazı ebeveynlerin çocuklarına kendi ulaşamadıkları ideallerini, hayallerini ve isteklerini yükleyerek onlarla özdeşleşmeye çalıştıkları da görülen bir durumdur (Hamamcı & Kürşat, 2005). Bu tür ailelerde bireyin ilgisi, yeteneği ve değerleri dikkate alınmaksızın birey adına karar alınır ve uygulanması beklenir.

Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan ailelerde ise bireyin istediği mesleği tercih edebilme serbestliğinin daha yüksek olduğu bilinmektedir. Bu meslekler uzun ve meşakkatli bir eğitim süreci gerektirse bile aileler çocuklarını meslek seçme konusunda serbest bırakmaktadırlar. SED’i düşük ailelerde ise gencin en kısa süre içerisinde bir mesleğe sahip olması ve iş hayatına katılması beklenmektedir. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ve düşük ailelerde, ebeveyn mesleğinin tercih edilme sıklığı neredeyse birbirine eşit olmakla birlikte bu tercihlerin altındaki sebepler ve süreçler birbirinden farklıdır. SED’i düşük ailelerde ebeveyn baskısı nedeniyle baba mesleğini devam ettirme eğilimi sıklıkla görülmektedir. Ancak bu durum SED’i yüksek ailelerde daha farklıdır. Yapılan bir araştırmada ebeveyni doktor olan gençlerin tıbbi bir alanı tercih etme oranının %44, ebeveyni hukukçu olan gençlerin hukukun bir dalını tercih etme oranının %30 olduğu görülmüştür. SED’i orta düzeyde olan ailelerde ise genç neredeyse her zaman prestijli, bireyin kendisine ve ailesine statü ve saygınlık sağlayacak mesleklere yönlendirilmektedir (Aşkın, 2003, s. 95).

2.1.4.5. Çevresel Faktörler

Yaşadığımız sosyal çevre, ailemiz dışında birçok insanı ve onların yaşam koşullarını tanıma açısından oldukça zengin bir ortamdır. Bir ortamda belli bir mesleğe sahip kişiye duyulan hayranlık kişinin aynı mesleği seçmesinde etkili olabilmektedir. Gencin sıklıkla zaman geçirdiği ve yakın ilişki içerisinde bulunduğu arkadaşlarından da meslek tercihi konusunda etkilenmesi mümkündür. Yine bu ortamlarda yapılan konuşmalar, gösterilen faaliyetler de gencin meslek kararında oldukça önemli bir belirleyicidir. Yapılan birçok araştırmada bireyin meslek seçiminde arkadaş ve yakın çevre faktörünün aile faktöründen çok daha belirleyici olduğu görülmüştür (Kutlu, 2006).

2.1.4.6. Okul-Rehberlik Faktörü

Bireyin meslek seçiminde etkili olan faktörler yalnızca yukarıda sayılanlarla sınırlı değildir. Tüm bunların yanı sıra sosyal medya, uzak çevre, sağlık durumu ve bunlara benzer birçok unsur kişinin meslek seçiminde etkili olabilmektedir. Meslek tanımlarının ve faaliyet alanlarının gittikçe karmaşıklaşması henüz kimlik bulma döneminde olan bir genci uygun meslek tercihi yapma konusunda eskiye nazaran daha çok zorlamaktadır. Bu sebeple bireyin meslek tercihi ile ilgili karar alma döneminde kendisini, yeteneklerini, potansiyelini, ilgi duyulan mesleğe ilişkin yeterlikleri bilimsel ve rasyonel bir şekilde görebilmesi gerekmektedir. Bu konuda okul rehberlik uzmanlarının yapacağı değerlendirmeler ve izleme-yöneltme çalışmaları ile gencin uygun ve gerçekçi bir meslek seçme ihtimali artmaktadır. Bu rehberlik hizmeti Milli Eğitim Sistemi'mize göre okulun başlığa görevleri arasında (Turan&Kayıkçı, 2019).

2.1.5. Meslek ve Kariyer

Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından kariyer; “Bir meslekte zaman ve çalışmayla elde edilen aşama, uzmanlık ve başarı” olarak açıklanmaktadır. Meslek ise “insanlara yararlı mal ya da hizmet üretmek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, belli bir eğitimle kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, kuralları toplumca belirlenmiş, etkinlikler bütünü olarak tanımlanabilir.” (Kuzgun, 2003). TDK Güncel Türkçe sözlükte ise kariyer; “Belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş, bir kimsenin geçimini sağlamak için sürekli yaptığı; bilgi, eğitim veya yaratıcı güç gerektiren etkinlik” olarak tanımlanmaktadır.

2.2. Türkiye’de Yükseköğretim

Yükseköğretim kurumları bir mesleğe yönelik olarak yetiştirilecek insanların eğitimini sağlayan, bilimsel ve teknolojik araştırmaların yapılmasına imkân veren ve bunları destekleyen, yapılan araştırmalar neticesinde proje geliştiren kurumlardır. Bu kurumların oluşumu ve yapıları toplumdan etkilenmektedir ancak aynı şekilde yükseköğretim kurumlarının çıktıları da toplumu etkilemektedir. Bu yönüyle toplum ve yükseköğretim arasında karşılıklı belirleyicilik mevcuttur.

Türk Eğitim Tarihi’ne bakıldığında bilinen en eski yükseköğretim kurumlarına menderesler olarak Karahanlılar döneminde rastlanmaktadır. Ancak yükseköğretim düzeyinde eğitim veren bu medreselerin teşkilatlandırılması Selçuklular döneminde mümkün olmuştur. Büyük Selçuklu İmparatorluğu’nun en ünlü veziri olan Nizamülmülk’ün çalışmalarıyla 1607 yılında Bağdat şehrinde kurulan Nizamiye Medreseleri bu teşkilatlanmanın en güzel örneklerindedir. Karahanlı ve Selçuklu dönemlerinde var olan medreselerin temel görevleri Sünni haklı Şii propagandalarına karşı korumak olmuştur (Şenses,2000).

Osmanlı İmparatorluğu döneminde de medreseler birer yükseköğretim kurumları olarak önemlerini korumaya devam etmişlerdir. Osmanlı dönemindeki ilk medreseye Orhan Bey döneminde rastlanmaktadır. Orhan Bey 1330 yılında İznik’te Osmanlı Devleti’nin ilk medresesini kurmuştur. Osmanlı dönemi medrese teşkilatlanması ise ilk kez Fatih Sultan Mehmet döneminde sağlanmıştır. Kanuni Sultan Süleyman döneminde yapılan reformlarla birlikte medreseler hem teşkilatlı bir yükseköğretim kurumu hem de bir yükseköğretim modeli haline gelmişlerdir. Osmanlı’da yükseköğretim tahsilinin sağlandığı tek kurum medreseler değildir, Enderun, askeri ve sivil yüksekokullar gibi birçok yükseköğretim kurumu bulunmaktadır. Eğitim anlayışı ve teknik yönünden batının model alındığı yükseköğretimin ilk örneği ise Darülfunun’dur (Yılmaz,2001).

Ancak bu dönemlerde medreseler toplumsal her ihtiyaca yönelik olarak eğitim veren müesseseler değillerdir. Dönemin şartlarına uygun olarak yaygın mesleklerde usta-çırak ilişkisinin esas olduğu bir öğrenme kültürü vardır. Erkal (1993:148) tarafından açıklandığı üzere; “Teknik ihtisaslaşmanın olmadığı dönemlerde, eğitim görenler ihtisaslaşmaya gerek görülüyordu. Mesleklere giriş ve çıkışlarda mecburi ve uyulması zorunlu esaslara bağlı idi. Nitekim, ülkemizde Tanzimat’ın ilanından sonra ortadan kalkan ve cumhuriyetin ilk dönemlerinde tekrar kurulmak istenmişse de yaşamayan Lonca sistemi buna bir örnektir. Sanat ve ticaretin ahlak kaidelerine bağlı olarak, bazı küçük sanat ve ticaret dallarındaki bu teşkilatlanma örneğinde, bir mesleğe girmek isteyen kimse, gedik usulüne uygun, gedik açılması halinde mesleğe girebiliyordu. Mesleki kademeler arasındaki geçişler belirli sürelerle çalışmak şartına bağlı idi.”

Cumhuriyet dönemine baktığımızda yükseköğretim alanında yapılan ilk icraatın 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat (Öğretimin Birleştirilmesi) Kanunu’nun kabul edilmesi olduğu görülmektedir. Bu kanunla birlikte ülke içinde faaliyet göstermekte olan tüm eğitim-öğretim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlanmış, medreseler kapatılarak çağın şartlarına uygun modern yükseköğretim kurumları açılmaya başlanmıştır. Cumhuriyet döneminde yükseköğretimle ilgili en köklü ve kapsamlı reformlar 1924 Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun kabulünden sonra 1933, 1946, 1961 ve 1981 yıllarında gerçekleştirilmiştir. 1981 yılında kabul edilen 2547 sayılı kanunla ülkemiz eğitim

sisteminde bulunan tüm yükseköğretim kurumları Yükseköğretim Kurulu'na (YÖK) bağlanmıştır. Cumhuriyet döneminde yükseköğretim kurumları nitelik ve niceliksel olarak büyük bir gelişim göstermeye başlamıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında yalnızca büyükşehirlerde bulunan üniversiteler zamanla Anadolu'daki şehirlerde açılmıştır. Zamanla birlikte üniversitelerin öğrenci sayısı ve öğretim elemanı üyesi artmış, üniversitemiz bilimsel alanda dünya çapında tanınır olmaya başlamışlardır (Baskan, 2001).

20 Temmuz 1982 tarihine gelinceye dek ülkemizde farklı 126 yükseköğretim kurumu bulunmaktaydı. Bu tarihte kabul edilen 2547 sayılı kanun ile birlikte üniversite dışı akademiler ve bakanlıklar bünyesinde bulunan yükseköğretim kurumlarının bazıları mevcuttaki üniversitelere bağlanmış, bir kısmı ise çeşitli faktörler sebebiyle birleştirilerek üniversite haline getirilmiştir. Böylelikle, 1982 yılına kadar toplam 19 olan devlet üniversitesi sayısı, bu tarihten itibaren yapılan düzenlemeler ile birlikte 27'ye yükselmiştir. Bu düzenleme ile ayrıca yükseköğretim kurumları arasındaki koordinasyon, planlama ve uygulanan eğitim programlarına ilişkin asgari bütünlük sağlanmış, yükseköğretim kurumları arasındaki farklı işleyişlere de son verilmiştir (Günay&Günay, 2017).

2.3. Alanyazındaki Araştırmalar

Kıyak (2006) tarafından lise son sınıfta okuyan öğrencilerin mesleki tercihlerini etkileyen faktörlerin araştırılması için yapılan bir çalışmada, öğrencilerin meslek seçimi hakkında rehberlik hizmeti alamadıkları, mesleki becerilerinin belirlenmesi için hazırlanan bilimsel test ve programlara katılmadıkları, meslek tercihi konusunda aile ve sosyal çevrenin yönlendirmesinin belirleyici olduğu görülmüştür. Bu öğrenciler için meslek seçimini en fazla etkileyen faktörler işsizliğin oldukça yüksek orana sahip olduğu ülkemiz koşullarına uygun olarak atanma (iş güvencesi), kolay iş bulabilme ve maaş miktarının yüksekliği olarak sıralanmıştır.

Nalbantoğlu (2017) lise öğrencilerinin mesleki seçimlerinde rol oynayan faktörlerin etki sıralarının ikili karşılaştırmalar yoluyla belirlenmesi için 335 lise öğrencisi ile yürüttüğü çalışmada 11. Sınıfta okuyanlar hariç olmak üzere öğrencilerin meslek seçimlerini en fazla o mesleğe duydukları ilginin etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bu durum cinsiyet değişkenlerine göre incelendiğinde ise herhangi bir farklılığın bulunmadığı anlaşılmıştır. Nalbantoğlu'nun bu çalışmasında öğrencilerin meslek tercihlerinin en az etkileyen faktörün yakın çevre, ilgiden sonra en belirleyici ikinci faktörün ise üniversitelere giriş sınavından alınan puan olduğu saptanmıştır.

Ulaş vd. (2017) 2012 – 2013 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçesine bağlı özel liselerde öğrenim görmekte olan 414 lise son sınıf öğrencisi ile yaptıkları çalışmada şu sonuçlara ulaşmışlardır: Öğrencilerin yaklaşık olarak yarısı meslek seçim sürecinde profesyonel yardım alarak tercihlerini belirlemektedirler. Öte yandan bu öğrencilerin meslek tercihlerinin başında sahip oldukları bireysel özellikler öncelikli belirleyicilerden değildir. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise meslek seçimi sürecindeki en etkili değişkenler seçilen mesleğin öğrencinin hayallerine uygun olması, mesleğin faaliyet alan ve konularının zevkli olduğunun düşünülmesi, kariyer hedeflerine uygun olması ve yükseliş sağlama potansiyelinin bulunması gibi değişkenler olduğu aktarılmıştır.

Polat vd. tarafından 2021 yılında Doğu Anadolu Bölgesinde bir ilde, lisede öğrenim görmekte olan 364 öğrenci ile yapılan bir çalışmada öğrencilerin mesleki tercihlerinde aile faktörünün hangi ölçüde etkili olduğu araştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre, ortaöğretim öğrencilerinin yarısından fazlasında meslek kararı verme yeteneğinin yüksek düzeyde, %4'ünde ise düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Lise öğrencilerinin %27'sinde kariyer kaygısının yüksek düzeyde seyrettiği, %11'nin ise meslek seçiminde ailesi tarafından yetersiz düzeyde desteklendiği saptanmıştır. Ayrıca meslek kararı verme becerisi ve meslek seçiminde ailenin desteği arasında pozitif yönde ve ortalama düzeyde, meslek kararı verme becerisi ile kariyere ilişkin kaygı arasında negatif yönde ve ortalama düzeyde, meslek seçiminde görülen aile desteği ile kariyer kaygısı arasında ise negatif yönde ve ortalama düzeyde bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Polat vd. 2021).

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile toplanan verilerin incelenmesinde kullanılan istatistik yöntemler ile analiz teknikleri açıklanmaktadır.

Araştırmanın konusunu üniversiteye hazırlanan ve üniversitede eğitim gören öğrencilerin üniversite tercihlerini etkileyen faktörlerin incelenmesi oluşturmaktadır. Araştırmada araştırmacı tarafından hazırlanan 24 maddelik bir ankette bulunan faktörlerin daha iyi anlaşılabilmesi amacıyla katılımcı tarafından yorumlanacak 2 nitel soru bulunmaktadır. Araştırmanın modelini bu haliyle karma yöntem desenlerinden yakınsayan paralel desen oluşturmaktadır.

Yakınsayan paralel (eş zamanlı) desen, gelişmiş ve temel karma yöntem desenlerinden en çok bilinenidir. Araştırmacı çalışmasında kullandığı nitel ve nicel verilerin farklı türlerde bilgi sağlayacağından hareketle bu

verileri aynı anda toplar ancak verilerin analizlerini ayrı ayrı yapar ve elde edilen bulguları karşılaştırarak bu bulguların birbirlerini doğrulayıp doğrulamadıklarını belirler. Yakınsayan paralel desende nicel ve nitel yöntemlere eşit derecede öncelik verilir; çözümlenme esnasında bu aşamalar birbirinden ayrılır ve daha sonra bütüncül yorumlama için sonuçlar birleştirilir (Mazlum & Mazlum, 2017).

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Ankara ilindeki çeşitli devlet ve vakıf üniversitelerinde okuyan öğrenciler ile ortaöğretim kademesinde öğrenim görmekte olan toplam 297 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir ve yansızlık kuralı gereğince araştırmaya ilişkin verilerin toplanması 3 ay süre ile sınırlandırılmıştır. Basit tesadüfi örnekleme yönteminde, bir örneklem içerisinde, evreni oluşturan her bir elemanın bulunma olasılığı eşittir. Bir diğer deyişle, evreni oluşturan her bir elemanın örnekleme seçilme ihtimali diğer elemanlarla eşittir (Ural ve Kılıç, 2005:38).

Tablo 1. Lise Öğrencilerine Ait Demografik Veriler

		N	%
Cinsiyet	Erkek	65	39,4
	Kadın	100	60,6
	Toplam	165	100
Lise Türü	Anadolu Lisesi	58	35,2
	Fen Lisesi	38	23,0
	İmam Hatip Lisesi	32	19,4
	Meslek Lisesi	32	19,4
	Diğer	5	3,0
Yaş	16	16	9,7
	17	81	49,1
	18	68	41,2
Sınıf	10	11	6,7
	11	24	14,5
	12	130	78,8
Üniversite Türü Tercihi	Devlet	120	72,7
	Üniversitesi		
	Vakıf	44	26,7
	Üniversitesi		
	Fark etmez	1	0,6
Annenin Eğitim Durumu	İlkokul	60	36,4
	Lisansüstü	1	,6
	Lise	39	23,6
	Okuma-Yazma	5	3,0
	Bilmiyor		
	Okuryazar	4	2,4
	Ortaokul	33	20,0
	Üniversite	23	13,9
Babanın Eğitim Durumu	İlkokul	33	20,0
	Lisansüstü	5	3,0
	Lise	57	34,5
	Okuryazar	3	1,8
	Ortaokul	43	26,1
	Üniversite	24	14,5

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların 65'i (%39,4) erkek iken 100'ü (%60,6) kadındır. Katılımcılardan 58'i (%35,2) Anadolu Lisesi, 38'i (%23,0) Fen Lisesi, 32'si (%19,4) İmam-Hatip Lisesi, 32'si (%19,4) Meslek Lisesi ve 5'i (%3) diğer (Açık Lise, Sosyal Bilimler Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi) lise türlerindedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 16'sı (%6,7) 16 yaşında, 81'i (%49,1) 17 yaşında ve 68'i (%41,2) 18 yaşında iken, 11'i (6,7) 10.sınıfta, 24'ü (%14,5) 11. Sınıfta, 130'u (%78,8) 12. Sınıfta eğitim gördüklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin 120'si (%72,7) devlet üniversitesinde, 44'ü (%26,7) özel üniversitede okumak istediklerini belirtirken 1 kişi (%0,6) devlet ya da vakıf üniversitesinden herhangi birinde okuyacağını belirtmiştir. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumları sorulduğunda ise 60 (%36,4) annenin ilkokul, 1 (%0,6) annenin lisansüstü, 39 (%23,6) annenin lise, 5 (%3) annenin okur-yazar değil, 4 (%2,4) annenin okur-yazar, 33 (%20,0) annenin ortaokul, 23 (%13,9) annenin ise üniversite mezunu olduğu görülmüştür. Öğrencilere babalarının eğitim durumu sorulduğunda ise 33 (%20,0) babanın ilkokul, 5 (%3,0) babanın lisansüstü, 57 (%34,5) babanın lise, 3 (%1,8) babanın okur-yazar, 43 babanın (%26,1) ortaokul ve 24 (%14,5) babanın ise üniversite mezunu olduğu görülmüştür.

Tablo 2. Üniversite Öğrencilerine Ait Demografik Veriler

		N	%
Cinsiyet	Erkek	92	69,7
	Kadın	40	30,3
	Toplam	132	100,0
Üniversite Türü	Devlet Üniversitesi	75	56,8
	Vakıf Üniversitesi	57	43,2
	Toplam	132	100,0
Yaş	1-25	121	91,7
	25+	11	8,3
	18	132	100,0
Sınıf	1	32	24,2
	2	65	49,2
	3	17	12,9
	4	18	13,6
Mezun Olunan Lise	Anadolu Lisesi	98	74,2
	Meslek Lisesi	23	17,4
	Fen Lisesi	6	4,5
	İmam Hatip Lisesi	2	1,5
	Diğer	3	2,3
Annenin Eğitim Durumu	İlkokul	28	36,4
	Lisansüstü	1	,6
	Lise	36	27,3
	Okuma-Yazma Bilmiyor	0	21,2
	Okuryazar	32	24,2
	Ortaokul	32	24,2
	Üniversite	4	3,0
	Babanın Eğitim Durumu	İlkokul	38
Lisansüstü	9	18,2	
Lise	47	35,6	
Okuryazar	14	28,8	
Ortaokul	24	6,8	
Üniversite	14	10,6	

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların 92'si (%69,7) erkek iken 40'ı (%30,3) kadındır. Katılımcılardan 98'i (%74,2) Anadolu Lisesi, 23'ü (%14,7) Meslek Lisesi, 6'sı (%4,5) Fen Lisesi, 2'si (%1,5) İmam-Hatip Lisesi ve 3'ü (%2,3) diğer (Açık Lise, Sosyal Bilimler Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi) lise türlerinden mezundur. Araştırmaya katılan öğrencilerin 121'i (%91,7) 18-25 yaş aralığında iken, 11'i (%8,3) 25 yaş üzerinde iken 32'si (24,2) 1.sınıfta, 65'i (%49,2) 2. sınıfta, 17'si (%12,9) 3. sınıfta, 18'ü (%13,6) 4. sınıfta eğitim görmektedir. Öğrencilerin 75'i (%56,8) devlet üniversitesinde, 57'si (%43,2) özel üniversitede okumaktadır. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumları sorulduğunda ise 28 (%36,4) annenin ilkökul, 1 (%0,6) annenin lisansüstü, 36 (%27,3) annenin lise, 32 (%24,2) annenin okur-yazar, 32 (%24,2) annenin ortaokul, 4 (%3,0) annenin ise üniversite mezunu olduğu görülmüştür. Öğrencilere babalarının eğitim durumu sorulduğunda ise 38 (%10,6) babanın ilkökul, 9 (%18,2) babanın lisansüstü, 47 (%35,6) babanın lise, 14 (%28,8) babanın okur-yazar, 24 babanın (%6,8) ortaokul ve 14 (%10,6) babanın ise üniversite mezunu olduğu görülmüştür.

3.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan veri toplama formudur. Form 3 bölümden oluşmaktadır. Formun 1.bölümünde katılımcıların demografik bilgilerini araştıran sorular bulunmaktadır. 2.bölümünde ise araştırmacı tarafından hazırlanan ve katılımcıların ilgili maddeye katılma durumlarına göre 1'den 5'e kadar puanlayabilecekleri 24 madde bulunmaktadır. Ölçek maddeleri ölçtükleri konulara göre kişisel, çevresel, ekonomik ve ailevi olmak üzere 4 alt boyuta ayrılmıştır. Ölçekteki maddelerin puanlanmasında 1 (Kesinlikle Katılmıyorum), 2 (Katılmıyorum), 3 (Kararsızım), 4 (Katılıyorum) ve 5 (Kesinlikle Katılıyorum) anlamına gelmektedir. Formun 3.bölümünde ise katılımcılar tarafından yorumlanması istenen 2 soru bulunmaktadır ve bu yorumlar herhangi bir şekilde sınırlandırılmamıştır. Veri toplama aracı araştırmacı tarafından üniversite öğrencileri için ayrı lise öğrencileri için ayrı olarak hazırlanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın yapılacağı üniversite ve lise öğrencileri için ilgili mevzuat gereği alınması gereken izinler alındıktan sonra veri toplama formu çevrim içi ortamda hazırlanarak çalışmanın katılacak olan öğrencilere e-posta yoluyla

gönderilmiştir. Veriler toplanırken isim, soy isim, öğrenim görülmekte olan üniversite ve okul isimleri gibi özel bilgiler istenmemiş olup çalışmaya katılımın tamamen gönüllülük esasına bağlı olduğu öğrencilere bildirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 28 programı kullanılmıştır. Öğrencilerin veri toplama aracına vermiş oldukları yanıtlar çevrim içi ortamdan veri seti şeklinde indirildikten sonra SPSS programına aktarılmıştır. Verilerin analizinde 2 değişkenli gruplara ait verilerin farkına ilişkin olarak yapılan analizlerde bağımsız örneklem için t testi, 2'den fazla değişkenli gruplara ait verilerin farkına ilişkin olarak yapılan analizlerde tek yönlü ANOVA frekans tabloları, ikili değişkenler arasındaki ilişkinin analizinde Pearson Korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Yapılan analizlerde .05'ten küçük p (anlamlılık) değerleri barındıran sonuçlar istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir ve veriler istatistiksel çözümler yorumlanmıştır.

Veriler analiz edilirken parametrik veya parametrik olmayan analiz yöntemlerinin hangisinin kullanılacağına belirlenmesi için verilere normallik testi uygulanmıştır. Tablo 3'te görüldüğü üzere ölçekten elde edilen verilere ilişkin basıklık ve çarpıklık değerleri normal aralıktadır.

Tablo 3. Lise Öğrencileri İçin Uygulanan Ölçekten Elde Edilen Verilere İlişkin Frekans Tablosu

	Ortalama	Medyan	Mod	Çarpıklık Katsayısı	Çarpıklığın Standart Hatası	Basıklık Katsayısı	Basıklığın Standart Hatası
Kişisel Boyut	27,2000	27,6786 ^a	29,00	-,306	,189	,618	,376
Çevresel Boyut	17,9697	17,3500 ^a	16,00	,404	,189	-,765	,376
Ekonomik Boyut	23,2955	22,6667 ^a	24,00	,608	,189	,189	,376
Aile Boyutu	4,0848	3,7561 ^a	2,00	,746	,189	-,050	,376
Ölçek Toplam Puanı	69,0182	67,9091 ^a	67,00	,517	,189	,376	,376

İdeal düzeyde normal dağılıma sahip bir veri kümesinde, aritmetik ortalama, ortanca ve modun birbirine yakın ya da eşit değerler alması beklenmektedir. Ayrıca bir araştırmada veri kümesinden elde edilen çarpıklık ve basıklık katsayılarının; Morgan, Leech, Gloeckner ve Barret'e göre (2004), ± 1 sınırları içinde olması kullanılan verilerinin normal dağılım gösterdiğini kanıtlamaktadır. Tablo 3'e bakıldığında her bir ölçeğin alt boyutları arasındaki aritmetik ortalama, medyan ve mod değerlerinin eşit ya da birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ayrıca çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 sınırları içinde olması araştırma verilerinin tamamının normal dağıldığını göstermektedir.

Tablo 4. Üniversite Öğrencileri İçin Uygulanan Ölçekten Elde Edilen Verilere İlişkin Frekans Tablosu

	Ortalama	Medyan	Mod	Çarpıklık Katsayısı	Çarpıklığın Standart Hatası	Basıklık Katsayısı	Basıklığın Standart Hatası
Kişisel Boyut	34,3712	34,2727 ^a	50,00	-,036	,211	-,609	,419
Çevresel Boyut	23,2955	22,6667 ^a	24,00	,370	,211	-,341	,419
Ekonomik Boyut	7,5758	6,8519 ^a	3,00	,574	,211	-,765	,419
Aile Boyutu	4,4697	3,9655 ^a	2,00	,590	,211	-,475	,419
Ölçek Toplam Puanı	73,2652	71,3333 ^a	74,00 ^b	,522	,211	-,459	,419

İdeal düzeyde normal dağılıma sahip bir veri kümesinde, aritmetik ortalama, ortanca ve modun birbirine yakın ya da eşit değerler alması beklenmektedir. Ayrıca bir araştırmada veri kümesinden elde edilen çarpıklık ve basıklık katsayılarının; Morgan, Leech, Gloeckner ve Barret'e göre (2004), ± 1 sınırları içinde olması kullanılan verilerinin normal dağılım gösterdiğini kanıtlamaktadır. Tablo 4'e bakıldığında her bir ölçeğin alt boyutları arasındaki aritmetik ortalama, medyan ve mod değerlerinin eşit ya da birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ayrıca çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 sınırları içinde olması araştırma verilerinin tamamının normal dağıldığını göstermektedir.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanmış olan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri neticesinde ulaşılan bulgularla, bu bulgulara ilişkin olarak üretilen yorumlamalara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular ve üretilen yorumlar, araştırmanın problemleri doğrultusunda sırası ile ele alınmıştır.

4.1. Araştırmanın Birinci Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 5. Kişisel Nedenlerin Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Analizi Bulguları (Lise)

Grup	N	Ortalama	ss	t	df	p
Kadın	100	3,6917	,67850	-,501	163	,617
Erkek	65	3,7487	,76780	-,488	124,693	,626

Tablo 5 incelendiğinde lise öğrencilerinin cinsiyetlerine bağlı olarak kişilik alt boyutunda üniversite ve bölüm seçme nedenleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ve ölçeğin bu boyutundan alınan puanların aritmetik ortalamasının birbirine yakın olduğu görülmektedir ($ort_{kadın} = 3,69$; $ort_{erkek} = 3,74$; $p_{kadın}, p_{erkek} > 0,05$).

Tablo 6. Çevresel Nedenlerin Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Analizi Bulguları (Lise)

Grup	N	Ortalama	ss	t	df	p
Kadın	100	2,4233	,70010	-1,459	163	,147
Erkek	65	2,6026	,86987	-1,394	115,950	,166

Tablo 6 incelendiğinde lise öğrencilerinin cinsiyetlerine bağlı olarak çevresel alt boyutunda üniversite ve bölüm seçme nedenleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ve ölçeğin bu boyutundan alınan puanların aritmetik ortalamasının birbirine yakın olduğu görülmektedir ($ort_{kadın} = 2,42$, $ort_{erkek} = 2,60$; $p_{kadın}, p_{erkek} > 0,05$).

Tablo 7. Ekonomik Nedenlerin Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Analizi Bulguları (Lise)

Grup	N	Ortalama	ss	t	df	p
Kadın	100	2,3133	,90245	-,031	163	,975
Erkek	65	2,3179	,98853	-,030	127,865	,976

Tablo 7 incelendiğinde lise öğrencilerinin cinsiyetlerine bağlı olarak ekonomik alt boyutunda üniversite ve bölüm seçme nedenleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ve ölçeğin bu boyutundan alınan puanların aritmetik ortalamasının birbirine yakın olduğu görülmektedir ($ort_{kadın} = 2,31$; $ort_{erkek} = 2,31$; $p_{kadın}, p_{erkek} > 0,05$).

Tablo 8. Ailevi Nedenlerin Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Analizi Bulguları (Lise)

Grup	N	Ortalama	ss	t	df	p
Kadın	100	1,9250	,90836	-1,850	163	,066
Erkek	65	2,2231	1,15255	-1,760	114,090	,081

Tablo 8 incelendiğinde lise öğrencilerinin cinsiyetlerine bağlı olarak ailevi alt boyutunda üniversite ve bölüm seçme nedenleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ve ölçeğin bu boyutundan alınan puanların aritmetik ortalamasının birbirine yakın olduğu görülmektedir ($ort_{kadın} = 1,92$; $ort_{erkek} = 2,22$; $p_{kadın}, p_{erkek} > 0,05$).

4.2. Araştırmanın İkinci Prolemine İlişkin Bulgular

Tablo 9. Anne Eğitim Durumuna Bağlı Olarak Alt Boyutlar Arasındaki Farka İlişkin Varyans Analizi (Lise)

		KT	Sd	KO	F	P	η^2
Kişisel	Gruplar Arası	6,484	6	1,081	2,219	,144	,015
	Gruplar İçi	76,950	158	,487			
	Toplam	83,434	164				
Çevresel	Gruplar Arası	2,570	6	,428	,708	,644	,02
	Gruplar İçi	95,646	158	,605			
	Toplam	98,216	164				
Ekonomik	Gruplar Arası	6,692	6	1,115	1,291	,264	,04
	Gruplar İçi	136,476	158	,864			
	Toplam	143,168	164				
Aile	Gruplar Arası	6,069	6	1,011	,974	,445	,03
	Gruplar İçi	164,134	158	1,039			
	Toplam	170,203	164				

Tablo 9 incelendiğinde, annenin eğitim durumu yönünden öğrencilerin kişisel, çevresel, ekonomik ve ailevi sebepler ile üniversite ve bölüm seçme tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p_{kişisel} = ,144$; $p_{çevresel} = ,644$; $p_{ekonomik} = ,264$; $p_{ailevi} = ,445$).

4.3. Araştırmanın Üçüncü Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 10. Baba Eğitim Durumuna Bağlı Olarak Alt Boyutlar Arasındaki Farka İlişkin Varyans Analizi (Lise)

		KT	Sd	KO	F	P	η^2
Kişisel	Gruplar Arası	3,151	5	,630	1,248	,289	,03
	Gruplar İçi	80,283	159	,505			

	Toplam	83,434	164				
Çevresel	Gruplar Arası	2,444	5	,489	,811	,543	,02
	Gruplar İçi	95,772	159	,602			
	Toplam	98,216	164				
Ekonomik	Gruplar Arası	3,789	5	,758	,864	,506	,02
	Gruplar İçi	139,379	159	,877			
	Toplam	143,168	164				
Aile	Gruplar Arası	4,680	5	,936	,899	,483	,02
	Gruplar İçi	165,523	159	1,041			
	Toplam	170,203	164				

Tablo 10 incelendiğinde, babanın eğitim durumu yönünden öğrencilerin kişisel, çevresel, ekonomik ve ailevi sebepler ile üniversite ve bölüm seçme tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p_{kişisel}=,289$; $p_{çevresel}=,543$; $p_{ekonomik}=,506$; $p_{ailevi}=,483$).

4.4. Araştırmanın Dördüncü Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 11. Okunulan Lise Türüne Göre Alt Boyutlardaki Farklılaşmaya İlişkin Varyans Analizi (Lise)

		KT	Sd	KO	F	P	η^2
Kişisel	Gruplar Arası	1,939	4	,485	,952	,436	,02
	Gruplar İçi	81,495	160	,509			
	Toplam	83,434	164				
Çevresel	Gruplar Arası	3,198	4	,799	1,346	,255	,03
	Gruplar İçi	95,019	160	,594			
	Toplam	98,216	164				
Ekonomik	Gruplar Arası	2,125	4	,531	,603	,661	,01
	Gruplar İçi	141,043	160	,882			
	Toplam	143,168	164				
Aile	Gruplar Arası	7,740	4	1,935	1,906	,112	,04
	Gruplar İçi	162,463	160	1,015			
	Toplam	170,203	164				

Tablo 11 incelendiğinde, eğitim görülmekte olan lise türü yönünden öğrencilerin kişisel, çevresel, ekonomik ve ailevi sebepler ile üniversite ve bölüm seçme tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p_{kişisel}=,436$; $p_{çevresel}=,255$; $p_{ekonomik}=,661$; $p_{ailevi}=,112$).

4.5. Araştırmanın Beşinci Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 12. Anne Eğitim Durumuna Bağlı Olarak Alt Boyutlar Arasındaki Farka İlişkin Varyans Analizi (Üniversite)

		KT	Sd	KO	F	P	η^2
Kişisel	Gruplar Arası	4,704	7	1,176	1,321	,266	,03
	Gruplar İçi	113,098	127	,891			
	Toplam	117,803	131				
Çevresel	Gruplar Arası	13,921	7	3,480	2,256	,067	,06
	Gruplar İçi	195,884	127	1,542			
	Toplam	209,805	131				
Ekonomik	Gruplar Arası	6,083	7	1,521	1,520	,200	,04
	Gruplar İçi	127,086	127	1,001			
	Toplam	133,169	131				
Aile	Gruplar Arası	4,666	7	1,167	,777	,542	,02
	Gruplar İçi	190,554	127	1,500			
	Toplam	195,220	131				

Tablo 12 incelendiğinde, annenin eğitim durumu yönünden öğrencilerin kişisel, çevresel, ekonomik ve ailevi sebepler ile üniversite ve bölüm seçme tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p_{kişisel}=,266$; $p_{çevresel}=,067$; $p_{ekonomik}=,200$; $p_{ailevi}=,542$).

4.6. Araştırmanın Altıncı Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 13. Baba Eğitim Durumuna Bağlı Olarak Alt Boyutlar Arasındaki Farka İlişkin Varyans Analizi (Lise)

		KT	Sd	KO	F	P	η^2
Kişisel	Gruplar Arası	5,487	6	1,372	1,551	,191	,04
	Gruplar İçi	112,315	127	,884			
	Toplam	117,803	131				
Çevresel	Gruplar Arası	3,021	6	,755	,464	,762	,01
	Gruplar İçi	206,784	127	1,628			
	Toplam	209,805	131				
Ekonomik	Gruplar Arası	2,642	6	,660	,643	,633	,01
	Gruplar İçi	130,527	127	1,028			
	Toplam	133,169	131				
Aile	Gruplar Arası	4,426	6	1,106	,736	,569	,02
	Gruplar İçi	190,794	127	1,502			
	Toplam	195,220	131				

Tablo 13 incelendiğinde, babanın eğitim durumu yönünden öğrencilerin kişisel, çevresel, ekonomik ve ailevi sebepler ile üniversite ve bölüm seçme tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p_{kişisel}=,191$; $p_{çevresel}=,762$; $p_{ekonomik}=,633$; $p_{ailevi}=,569$).

4.7. Araştırmanın Yedinci Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 14. Mezun Olunan Lise Türüne Göre Alt Boyutlardaki Farklılaşmaya İlişkin Varyans Analizi

		KT	Sd	KO	F	P	η^2
Anadolu	Gruplar Arası	2,634	4	,658	,726	,576	,02
	Gruplar İçi	115,169	127	,907			
	Toplam	117,803	131				
Meslek	Gruplar Arası	7,494	4	1,873	1,176	,325	,03
	Gruplar İçi	202,311	127	1,593			
	Toplam	209,805	131				
Fen	Gruplar Arası	4,560	4	1,140	1,126	,347	,03
	Gruplar İçi	128,609	127	1,013			
	Toplam	133,169	131				
Diğer	Gruplar Arası	6,053	4	1,513	1,016	,402	,03
	Gruplar İçi	189,166	127	1,489			
	Toplam	195,220	131				

Tablo 14 incelendiğinde, mezun olunan lise türü yönünden öğrencilerin üniversite ve bölüm seçme tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p_{kişisel}=,576$; $p_{çevresel}=,325$; $p_{ekonomik}=,347$; $p_{ailevi}=,402$).

4.8. Araştırmanın Sekizinci Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 15. Okunmakta Olunan Üniversite Türünün Alt Boyutlardaki Farklılaşmasına İlişkin Levene Testi

	Grup	N	Ortalama	ss	t	df	p
Kişisel	Devlet	75	3,3686	,82434	-3,894	130	,252
	Vakıf	57	3,9850	,99294	-3,797	107,676	
Ekonomik	Devlet	75	1,9600	,86292	-6,837	130	,000
	Vakıf	57	3,2690	1,33101	-6,464	90,503	
Çevresel	Devlet	75	2,4289	,79184	-6,201	130	,019
	Vakıf	57	3,3977	1,00334	-6,006	103,939	
Ailevi	Devlet	75	1,9667	1,02117	-2,981	130	,005
	Vakıf	57	2,5877	1,37296	-2,865	99,656	

Tablo 15 incelendiğinde öğrencilerin üniversite türü seçerken kişisel etki yönünden anlamlı fark bulunmazken çevresel, ekonomik ve ailevi sebeplerin etkisi yönünden anlamlı farklar bulunmaktadır ($[p_{kişisel}=,252$; $p_{ekonomik}=000$; $p_{çevresel}=,019$; $p_{ailevi}=,005]$). Devlet ve vakıf üniversitesinde okuyan öğrencilerin alt boyutlardan almış oldukları puanların aritmetik ortalaması incelendiğinde vakıf üniversitesinde okuyan öğrencilerin alt boyutlardan almış oldukları puanların aritmetik ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir ($ort_{ekonomik}=3,26$; $ort_{çevresel}=3,97$; $ort_{ailevi}=2,58$). Bu sonuçlara göre vakıf üniversitesinde okuyan öğrencilerin vakıf üniversitesini

seçmiş olmalarındaki en önemli etkilerin ekonomik, çevresel ve ailevi boyutlarda toplandığını söylemek mümkündür.

4.9. Araştırmanın Dokuzuncu Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu problemi olan üniversite öğrencilerinin bölümlerinden ayrılma isteklerinin olup olmadığı, varsa eğer buna neden olan faktörün ne olduğuna ilişkin iki ayrı soru yöneltilmiş ve cevaplar toplanarak analiz edilmiştir. Yapılan analiz neticesinde öğrencilerin araştırmanın nitel ilk sorusu olan “Şu anda okumakta olduğunuz bölümden ayrılmak ister miydiniz?” sorusunu eksik anladıkları ve okumak istedikleri bölümün ne olduğuna ilişkin olarak cevap verdikleri görülürken araştırmanın ikinci sorusu olan “Eğer cevabınız evet ise sizi bölümünüzden ayıran en önemli faktör nedir?” sorusunu ise tamamen anlamadıkları ve soruya neden istedikleri bölümde okuyamadıklarına ilişkin cevap verdikleri görülmüştür. Bu sebeple araştırmanın nitel ikinci sorusunun nitel birinci sorusunun nedeni olarak değerlendirilmesine karar verilmiştir. Bundan dolayı okudukları bölümden ayrılmak isteyen öğrencilerin istedikleri bölümde okuyamama nedenleri “Puan”, “Ailevi” ve “Diğer” olmak üzere 3 kategoriye toplanmış ve buna ilişkin sayısal veriler aşağıda verilmiştir.

Tablo 16. Bölümünden Memnun Olmayan Öğrencilere İlişkin Sayısal Veriler

N	İstedığı Bölümü Kazanamama Sebebi
42	Puan
7	Aile
31	Diğer

Öğrenciler tarafından verilen cevaplar incelendiğinde 80 öğrencinin okumakta olduğu bölümden memnun olmadığı görülmektedir. Bu öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde bölümünden memnun olmayan 80 öğrencinin 40'ının sağlık ile ilgili bir bölümde okumak isterken yeterli puanı alamadıkları için istedikleri bölümde okuyamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yine öğrencilerin vermiş oldukları diğer cevaplar incelendiğinde gelecek kaygısı taşımanın da buldukları bölümden memnun olmama nedenlerinden biri olduğu görülmektedir. Bu kaygıya ilişkin bazı örnekler şu şekildedir “Türkiye’deki iş imkanları”, “Ülkemizde sanata değer verilmiyor”, “Her türlü işsiz kalacağım”, “Ülkemizin içinde bulunduğu şartlar.”

Öğrencilerin istedikleri bölümde okuyamama nedenleri incelendiğinde, özellikle tıp ve hukuk fakültesinde okumak isteyen ve yeterli puanı almadıklarını belirten öğrencilerden bir kısmının bu puanı alamama nedeni olarak meslek lisesi mezunu olmalarını gördükleri değerlendirilmiştir.

Verilen cevaplar incelendiğinde 1 öğrencinin sınıf öğretmeni olmak isterken şu an hukuk fakültesinde okuduğunu ve sınıf öğretmenliğini tercih etmeme nedeninin sınavdan yüksek puan almış olması olduğunu belirttiği görülmüştür.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Lise ve üniversite öğrencilerinin üniversite ve bölüm tercihlerinde etkili olan faktörlerin belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırma Ankara ilinde bulunan üniversite ve liselerde okumakta olan 297 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma neticesinde elde edilen bulgular incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmada lise ve üniversite öğrencilerinin üniversite ve bölüm tercihlerinde cinsiyetlerine bağlı olarak farklılaşma olup olmadığı araştırılmış ve herhangi bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Bu bulgu Aydemir (2017) tarafından yapılan araştırmadan farklıdır. Aydemir (2017) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin cinsiyetleri ve mesleki kararlarını alma süreçleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ve bu farklılıkların kendini yeterince tanıma, meslek ve alan bilgisine dair bilgi eksikliği ve senkretik bazı inançlar olduğu belirtilmiştir. Araştırmanın ilgili sorularında alınan puanlar incelendiğinde kız öğrencilerin bu boyutlarda erkek öğrencilerden daha düşük puan aldıkları görülmüştür.

Araştırmada lise ve üniversite öğrencilerinin bölüm ve üniversite tercihlerinde anne ve baba eğitim durumlarının farklılaşmaya yol açıp açmadığı araştırılmıştır. Yapılan analizler neticesinde anne ve baba eğitim durumunun herhangi bir farklılaşmaya neden olmadığı görülmüştür. Ulaşılan sonuç Sarıkaya ve Khoorsid (2009) tarafından yapılan bir araştırmada ulaşılan sonuçlardan farklıdır. Sarıkaya ve Khoorsid (2009) yaptıkları araştırmada öğrencilerin meslek seçimlerinde lise mezunu olan annelerin %35,5 oranında kendi görüşleri ile, okur-yazar olmayanların %22,6 oranında başkalarının görüşleri ile, fakülte mezunu olanların ise %36 oranında ilgili mesleğin avantajları ile çocuklarını mesleğe yönlendirdikleri görülmüştür. Yaklaşık olarak bu oranlar öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına bağlı olarak yapılan analizlerde de tespit edilmiştir.

Araştırmada öğrencilerin mezun oldukları ve okudukları lise türüne göre tercih ettikleri üniversite ve bölümlerin farklılaşp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Ulaşılan bulgular analiz edildiğinde, mezun olunan ve hala öğrenim görülen lise türüne göre üniversite ve bölüm tercihlerinde herhangi bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Bu sonuç Yelken (2008) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarından farklı bir sonuca sahiptir. Yelken (2008) yılında yapmış olduğu araştırmada yoğunluklu olarak sayısal alanda eğitim vermekte olan liselerden mezun olan öğrencilerin mühendislik ve tıp gibi bölümlere yönelirken, yoğunluklu olarak sözel alanda eğitim veren liselerde okuyan öğrencilerin öğretmenlik ve askeri personel yetiştiren bölümlere yöneldiğini, eşit ağırlık türünden eğitim vermekte olan liselerde eğitim alanların ise yoğunlukla ilahiyat ve bazı öğretmenlik türlerine yöneldiklerini belirtmiştir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, devlet ve vakıf üniversitesinde okuyan öğrencilerin bölüm ve üniversite tercihinde etkili olan faktörlerin gruplar arası farklılaşması olmuştur. Yapılan analizde devlet üniversitesinde okumakta olan öğrencilerin uygulanan ölçeğin ekonomik, çevresel ve ailevi alt boyutlarından almış oldukları ortalama puanın vakıf üniversitelerinde okumakta olan öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmüştür. Bu durumla ilgili olarak yapılan literatür taramasında benzer araştırmanın bulunmadığı görülmüştür.

Meslek tercihi birçok faktörden etkilenen dinamik bir süreçtir. Bireyin meslek seçimindeki faktörler kişisel özellikleri kadar yaşadıkları toplumun kültürü, yetiştikleri ailelerin sosyal ve ekonomik özellikleri ve etkileşim içerisinde buldukları çevreden de etkilenmektedir. Yapılan araştırmalarda yaşadığımız çağın ihtiyaç ve gerekliliklerinin değişmesi ile birlikte öğrencilerin meslek hedeflerinin de değişmeye başladığı görülmektedir. Eskiden neredeyse tamamen ekonomik nedenlere dayalı olarak yapılan meslek tercihleri günümüzde artık popüler olması ve saygınlık kazandırmasına dayalı olarak yapılmaktadır.

Yaklaşık olarak 15 yıl önce yapılan araştırmalara bakıldığında üniversite ve bölüm tercihlerinde baba mesleğinin önemli bir etken olduğu görülmektedir. Ancak bu çalışmanın yapıldığı grubun bölüm ve üniversite tercihlerine bakıldığında anne ve babaların eğitim durumları ile okunulan bölümler arasında herhangi bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Araştırmada öğrencilere okudukları bölümle ilgili fikirleri sorulmuş ve nedenleri araştırılmıştır. Araştırmaya üniversite eğitimi almakta olan 132 öğrenci katılmış ve bu öğrencilerin 80'i okudukları bölümden memnun olmadıklarını belirtmişlerdir. İstedikleri bölümde okumama nedenlerine bakıldığında ise %50'sinin istedikleri bölümde okumalarına imkân verecek puanı sağlayamadıkları için okuyamadıklarını belirttikleri görülmüştür. Ancak bu öğrencilerin uygulanan ölçeğe vermiş oldukları yanıtlar ile buldukları bölümden memnuniyetleri incelendiğinde kişisel ve diğer alt boyutlar arasında fark oluşması beklenirken herhangi bir farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir. Bu durumu açıklayacak kesin bir neden bulunmamaktadır.

Araştırmada ulaşılan çarpıcı sonuçlardan birisi olarak okunulan bölüme ilişkin memnuniyetsizlik irdelendiğinde, öğrencilerin istedikleri bölümü kazanmak için yeterli puanı almadıklarını belirttikleri görülmüştür. Bu durum öğrencilerin puanlarının karşıladığı bölümlerde okumak zorunda hissettiklerini göstermektedir.

Araştırmanın nitel verileri incelendiğinde ulaşılan bir diğer sonuç ise istedikleri bölümde okuyamayan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun gelecek kaygısı içerisinde bulunmalarındır. Öğrencilerin vermiş oldukları "Her türlü işsiz kalacağım", "Ülkemizde sanata değer verilmiyor", "Ülkemizin içerisinde bulunduğu şartlar", "Maddi imkansızlıklar" gibi cevaplar oldukça önemlidir.

5.2. Öneriler

Bu çalışma Ankara ilindeki devlet ve vakıf üniversitelerinde okumakta olan 132 üniversite, lise ve dengi okullarda okumakta olan 165 lise öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırma neticesinde elde edilen bulgular istatistiki olarak anlamlı kabul edilebilecek fark üretmemektedir. Çalışmanın daha büyük bir örneklem ve eş zamanlı olarak farklı şehirlerde uygulanması, çıkması beklenen farkı ve bu farkın nedenlerini belirlemede daha etkili olabilir.

Çalışma bulguları incelendiğinde lise öğrencilerinin bütün ikili ve çoklu analizlerde, ölçeğin alt boyutlarında birbirine oldukça yakın puanlar aldıkları görülmüştür. Bu durumun temel nedenlerinden birinin, meslek kimliği oluşturulma dönemi olan lise döneminde mesleki rehberlik verilmemesi olduğu düşünülmektedir. Lise başlangıcından itibaren öğrencilere mesleki rehberlik verilmesi durumunda, mesleki kaygının en yüksek düzeye çıktığı lise 3. ve 4. Sınıflarda öğrenciler daha olumlu ve istedik kararlar alabileceklerdir.

Çalışmada üniversitede okuduğu bölümden memnun olmayanların oranı memnun olanlardan çok daha fazladır. Ancak bu öğrencilerin memnun olmadıkları bölümlerde okurken ölçeğin alt boyutlarından olan kişisel boyuttan almış oldukları puan ortalaması bölümünden memnun olanların almış oldukları puan ortalamasıyla oldukça

yakındır. Bu çalışmada kullanılan ölçek türü 5'li likerttir. Çalışmanın aynı soruların karar bildiren soru formatına çevrilerek uygulanması halinde daha sağlıklı sonuçlar alınabileceği düşünülmektedir.

Çalışmada vakıf üniversitesinde okuyan öğrencilerle devlet üniversitesinde okuyan öğrenciler arasında ölçeğin alt boyutları yönünden farklılaşma tespit edilmiştir. Benzer bir çalışmada bu farklılığın nedeninin tespit edilebilmesi için uygulanan ölçeğe ek olarak bazı nitel sorular eklenebilir.

KAYNAKÇA

1. Aşkın., M. (2003). "Mesleki Rehberlik", Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Bilimleri Dergisi, 78-95.
2. Atalay Mazlum, A. & Mazlum, M. M. (2017). "Sosyal Bilimlerde Araştırma Yönteminin Belirlenmesi", Route Educational and Social Science Journal Volume 4(4): 1-21.
3. Aytekin, A. (2005). "Meslek Seçimini Etkileyen Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Faktörler: Isparta Örneği", Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta
4. Çark, Ö. (2020). "Dijital Dönüşümün İşgücü ve Meslekler Üzerindeki Etkileri", International Journal of Entrepreneurship and Management Inquiries. 4(Özel Sayı 1): 19-34.
5. Çark, Ö. (2020). "İşletmelerin Dijital Dönüşüm Sürecinde Nesnelere İnterneti Teknolojisinin Etkisi". Turkish Studies – Economy. 15(3): 1247-1266.
6. Çingöl, N.; Zengin, S., Çelebi, E., & Karakaş, M. (2020). "Hemşirelik Öğrencilerinin Meslek Seçimini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi" SBÜ Hemşirelik Dergisi. 2(1): 17-26.
7. Çurğatay, V. (2010). "Üniversite Sınavına Girecek Öğrencilerin Meslek Seçimini Etkileyen Sosyo-Kültürel Faktörler: Malatya'daki Lise Son Sınıf Öğrencileri Uygulaması", Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya
8. Günay, D & Günay, A. (2017). "Türkiye'de Yükseköğretimin Tarihsel Gelişimi ve Mevcut Durumu", Yükseköğretim Dergisi. 7(3): 156-178.
9. Erkal., M. (1993). Sosyoloji (Toplumbilimi). Der Yayınları. İstanbul
10. G., A., Baskan. (2001). "Türkiye'de Yükseköğretimin Gelişimi", G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 21(1): 21-32.
11. G., Birsan. (1984). Ortaöğretim Gençliğinin Beklenti ve Sorunları. Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Yayınları, Ankara.
12. Gökçen, B. (1984). Ortaöğretim Gençliğinin Beklenti ve Sorunları. Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Yayınları. Ankara
13. Hamamcı., Z. & Kürşat., M. (2005). "Anne Babaların Meslek Gelişimine Yardımcı Olmaya Yönelik Tutumları ve Bilgi Düzeylerinin Çocukların Mesleki Kararsızlıkları ile İlişkisi", Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: 6(10)
14. İ., Süleyman (2011). "Yeni Kapitalizm ve Meslek Olgusunun Değişen Anlamları Üzerine", Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bil. Dergisi, 2011(21)
15. Kıyak, S. (2006). "Genel Lise Öğrencilerinin Meslek Seçimi Yaparken Temel Aldığı Kriterler", Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
16. Kutlu., S. (2006). Meslek Seçimi ve Gelişim Kuramları, Ümraniye Rehberlik ve Araştırma Merkezi, İstanbul.
17. Kuzgun, Y. (2003). Meslek Rehberliği ve Danışmanlığa Giriş, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara
18. Polat, M.; Ayaz-Dursun, B., Dik, E., & Gür, O., (2021). "Lise Öğrencilerinin Meslek Seçimini Etkileyen Faktörler", Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Dergisi. 39: 14-23.
19. Püsküllüoğlu., A. (2003). Türkçe Sözlük. Arkadaş Yayınları, Ankara
20. S. İlhan. (2008). "Yeni Kapitalizm ve Meslek Olgusunun Değişen Anlamları Üzerine", Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Sayı.21
21. Sharf, R. S. (2017). Kariyer Gelişim Kuramlarının Kariyer Danışmasına Uygulanması. (F. Bacanlı & K. Öztemel). Pegem Akademi, Ankara

- 22.Şahin., M. (1997). Türkiye’de Aile ve Okulun Meslek Seçimine Etkileri, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Yapı- Sosyal Değişme Ana Bilim Dalı, İstanbul
- 23.Şenses, F. (2007). “Uluslararası Gelişmeler Işığında Türkiye Yükseköğretim Sistemi: Temel Eğilimler, Sorunlar, Çelişkiler ve Öneriler”, Economic Research Center Working Papers in Economics, 7(5): 1-32.
- 24.Turan,Ü., Kayıkcı,K. (2019). “Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Meslek Seçiminde Okul Rehberlik Hizmetlerinin Rolü”, E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 10(1): 15-33.
- 25.Türkçe Sözlük, (1988), Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara
- 26.Ulaş, Ö.; Demirtaş-Zorbaz, S., Dinçel, E. F., Çifiliz-Kınay, G. & Coştur, R. (2017). “Özel Okulda Öğrenim Görmekte Olan Lise Öğrencilerinin Meslek Seçimini Etkileyen Etmenler”, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(1): 441-445.
- 27.Ural, A. & Kılıç, İ. (2005). Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi, Detay Yayıncılık, Ankara
- 28.Yanikkerem, E.; Altınparmak, S. & Karadeniz, G. (2004). “Gençlerin Meslek Seçimini Etkileyen Faktörler Ve Benlik Saygıları”, Nursing Forum Dergisi. 7(2): 61-62.
- 29.Yelken, K. (2008). “Orta Öğretim Son Sınıf Öğrencilerinin Üniversite Tercihlerini ve Meslek Seçimini Etkileyen Faktörler”, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya
- 30.Yılmaz, M. S. (2001). “Darülfünun Reformu- Darülfünun’dan İstanbul Üniversitesine Geçiş Süreci (1863-1933)”, Kastamonu Eğitim Dergisi. IX(1): 245-260.
- 31.Yılmaz-Nalbantoğlu., F. (2017). “Lise Öğrencilerinin Meslek Seçimlerini Etkileyen Faktörlerin İkili Karşılaştırmalar Yöntemiyle İncelenmesi”, Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 8(2): 224-236.

EKLER

EK 1. Lise Öğrencilerine Uygulanan Anket

Sevgili Öğrencilerimiz,

Ahmet Yesevi Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında yapmakta olduğum Tezsiz Yüksek Lisans Bitirme Projesi kapsamında yapılacak olan **Üniversiteye Hazırlanan Öğrencilerin Üniversite Tercihlerini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi** konulu araştırmamda kullanılmak üzere değerli yanıtlarınıza ihtiyaç duymaktayım. Bu ankete katılımınız tamamen gönüllülük esasına dayalıdır. Ankette kişisel bilgileriniz sorulmayacak, vereceğiniz cevaplar sadece bu araştırma için kullanılacak ve üçüncü taraflarla paylaşılmayacaktır. Anket 2 bölümden oluşmaktadır. Tüm soruları içtenlikle ve eksiksiz yanıtlamanız beklenmektedir.

Katılımınız için teşekkür ederim.

1-Demografik Bilgiler:

Yaşınız:

Öğrenim Görmekte Olduğunuz Lise Türü:

Okumayı Düşündüğünüz Üniversite Türü:

Annenizin Eğitim Durumu:

Sınıfınız:

Cinsiyetiniz:

Babanızın Eğitim Durumu:

2-Araştırma Soruları: Lütfen aşağıdaki ankette verilen maddeleri üniversite ve bölüm tercihlerinde etkili olan nedenlerin her birinin sizin tercihinizde ne kadar etkili olacağını düşünerek işaretleyiniz.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Katılıyorum
Okumayı düşündüğüm bölümü seçmemde mesleğe olan ilgim etkili olacak.					
Sınav puanımın yeterli olduğu bölümü seçeceğim.					
Okumayı düşündüğüm bölümü saygınlık kazanmak için istiyorum.					
Okumayı düşündüğüm bölümü meslekle ilgili yeteneğe sahip olduğum için istiyorum.					
Okumayı düşündüğüm bölümü lise türüm sebebiyle istiyorum.					
Okumayı düşündüğüm bölümü bu meslekte çalışanlardan etkilendiğim için istiyorum.					
Okumayı düşündüğüm bölümü arkadaşlarım tavsiye ettiği için istiyorum.					
Okumayı düşündüğüm bölümün popülerliği beni etkiliyor.					
Okumayı düşündüğüm bölüm kişisel hedeflerime uygun.					
Okumayı düşündüğüm bölümün ekonomik getirisi beni cezbediyor.					
Okumayı düşündüğüm bölümü cinsiyetime uygun olduğu için istiyorum.					
Okumayı düşündüğüm bölümü ailemin yönlendirmesi ile seçeceğim.					
Okumayı düşündüğüm bölümü lise alanım sebebiyle istiyorum.					
Okumayı düşündüğüm bölümü iş bulma olasılığı yüksek olduğu için istiyorum.					
Okumayı düşündüğüm bölümü sosyal medyadan etkilendiğim için seçeceğim.					
Okumayı düşündüğüm bölümü rehberlik yönlendirmesi ile seçeceğim.					
Okumayı düşündüğüm bölümü yurt dışında iş olanakları olduğu için istiyorum.					
Okumayı düşündüğüm üniversiteyi bulunduğu şehir sebebiyle istiyorum.					
Okumayı düşündüğüm bölümü kişisel gelişimime katkı sağlayacağı için istiyorum.					
Okumayı düşündüğüm bölümü akrabalarımın yönlendirmesi sebebiyle seçeceğim.					
Okumayı düşündüğüm üniversiteyi çevremden uzaklaşmamı sağlayacağı için istiyorum.					
Okumayı düşündüğüm bölümü yabancı dilde eğitim verdiği için istiyorum.					
Okumayı düşündüğüm üniversiteyi eğitim kalitesi iyi olduğu için istiyorum.					
Okumayı düşündüğüm üniversiteyi burs olanakları fazla olduğu için istiyorum.					

EK 2. Üniversite Öğrencilerine Uygulanan Anket

Sevgili Öğrencilerimiz,

Ahmet Yesevi Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında yapmakta olduğum Tezsiz Yüksek Lisans Bitirme Projesi kapsamında yapılacak olan **Üniversiteye Hazırlanan ve Üniversitede Okuyan Öğrencilerin Üniversite Tercihlerini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi** konulu araştırmamda kullanılmak üzere değerli yanıtlarınıza ihtiyaç duymaktayım. Bu ankete katılımınız tamamen gönüllülük esasına dayalıdır. Ankette kişisel bilgileriniz sorulmayacak, vereceğiniz cevaplar sadece bu araştırma için kullanılacak ve üçüncü taraflarla paylaşılmayacaktır. Anket 2 bölümden oluşmaktadır. Tüm soruları içtenlikle ve eksiksiz yanıtlamanız beklenmektedir.

Katılımınız için teşekkür ederim.

1-Demografik Bilgiler:

Yaşınız:

Sınıfınız:

Mezun Olduğunuz Lise Türü:

Okuduğunuz Bölüm

Cinsiyetiniz:

Annenizin Eğitim Durumu:

Babanızın Eğitim Durumu:

2-Araştırma Soruları: Lütfen aşağıdaki ankette verilen maddeleri üniversite ve bölüm tercihlerinde etkili olan nedenlerin her birinin sizin tercihinizde ne kadar etkili olduğunu düşünerek işaretleyiniz.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Okumakta olduğum bölümü seçmemde mesleğe olan ilgim etkili oldu.					
Okumakta olduğum bölümü sınav puanım yeterli olduğu için seçtim.					
Okumakta olduğum bölümü saygınlık kazanmak için seçtim.					
Okumakta olduğum bölümü meslekle ilgili yeteneğe sahip olduğum için seçtim.					
Okumakta olduğum bölümü lise türüm sebebiyle seçtim.					
Okumakta olduğum bölümü bu meslekte çalışanlardan etkilendiğim için seçtim.					
Okumakta olduğum bölümü arkadaşlarımdan tavsiyesi ile seçtim.					
Okumakta olduğum bölümün popülerliği beni etkiledi.					
Okumakta olduğum bölümü gelecekteki hedeflerime uygun olduğu için seçtim.					
Okumakta olduğum bölümü kişisel hedeflerime uygun olması sebebiyle seçtim.					
Okumakta olduğum bölümün ekonomik getirisi beni cezbedi.					
Okumakta olduğum bölümü cinsiyetime uygun olduğu için seçtim.					
Okumakta olduğum bölümü ailemin yönlendirmesiyle seçtim.					
Okumakta olduğum bölümü lise alanım sebebiyle seçtim.					
Okumakta olduğum bölümü iş bulma imkanı yüksek olması sebebiyle seçtim.					
Okumakta olduğum bölümü sosyal medyadan etkilenererek seçtim.					
Okumakta olduğum bölümü rehberlik yönlendirmesi ile seçtim.					
Okumakta olduğum bölümü yurt dışında iş olanakları olduğu için seçtim.					
Okumakta olduğum üniversiteyi bulunduğu şehir sebebiyle seçtim.					
Okumakta olduğum bölümü kişisel gelişimime katkı sağlayacağı için seçtim.					
Okumakta olduğum bölümü akrabalarımın yönlendirmesiyle seçtim.					
Okumakta olduğum üniversiteyi çevremden uzaklaşmamı sağlayacağı için seçtim.					
Okumakta olduğum bölümü yabancı dilde eğitim verdiği için seçtim.					
Okumakta olduğum üniversiteyi eğitim kalitesi iyi olduğu için seçtim.					
Okumakta olduğum üniversiteyi burs olanakları iyi olduğu için seçtim.					

Okuduğunuz bölüm yerine hangi bölümü okumayı isterdiniz?

Sizi istediğiniz bölümü okumaktan ayıran en önemli faktör nedir? Belirtiniz.

Subject Area
Education Management

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 104
PP: 3649-3661

Arrival
13 September 2022

Published
30 November 2022
Article ID Number
65042

Article Serial Number
06

Doi Number
<http://dx.doi.org/10.29228/8/sssj.65042>

How to Cite This Article

Şahin, A. (2022). "Okul Kültürünün Şekillendirilmesinde Yöneticilerin Rolü" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:104; pp:3649-3661



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

Okul Kültürünün Şekillendirilmesinde Yöneticilerin Rolü

Roles of Administrators in Shaping School Culture

Ayşe Şahin ¹ 

¹ Müdür Yardımcısı., MEB, Adana, Türkiye

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, okul kültürünün şekillendirilmesinde yöneticilerin rolünün olup olmadığı konusunda öğretmen ve okul yöneticilerinin düşüncelerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Ölçme aracı olarak "Okul Yöneticilerinin Okul Kültürüne Etkisi Ölçeği" kullanılmıştır. Adana İli Seyhan İlçesinde 4.5.6.7.8. eğitim bölgelerinde bulunan ortaokullardaki 216 öğretmen ve yönetici araştırmaya katılmıştır. Bu öğretmen ve yöneticilere Google form aracılığıyla anketler gönderilmiş ve bilgiler toplanmıştır. SPSS 28 programı marifetiyle sonuçlar incelenmiştir.

Yönetici ve öğretmenlerin, okul müdürünün okul kültürü alt boyutlarına etkisine dair görüşlerinin kıdeme göre değişiklik gösterip göstermediğini tespit edebilmek amacıyla yöneticiler ve öğretmenlere ANOVA analizi uygulanmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin, okul müdürünün okul kültürüne etkisine dair fikirlerinin göreve göre farklılık gösterip göstermediğini tespit edebilmek için Bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Bunun sonucunda gelenekler boyutunda farklılık görülmüştür.

Anket çalışmaları bizzat araştırmacı tarafından yapılmıştır. Araştırmanın üçüncü kişilere bildirilmemesi konusunda katılımcılar bilgilendirilmiştir.

Elde edilen bulgular sonucunda öğretmen ve yöneticilerin, okul yöneticisinin okul kültürüne etkisine yönelik düşünceleri ile ilgili sonuçlarda öğretmen ve yönetici görüşlerinin pozitif olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kültür, Okul Kültürü, Yönetici

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine the opinions of teachers and school administrators about whether managers have a role in shaping school culture. Descriptive screening method was used in the research. The 'Impact of School Administrators on School Culture Scale' was used as a measurement tool. 4.5.6.7.8 In Seyhan District of Adana Province. 216 teachers and administrators in secondary schools located in educational regions participated in the research. Questionnaires were sent to these teachers and administrators via Google form and information was collected. The results were analyzed with the SPSS 28 program.

ANOVA analysis was applied to administrators and teachers in order to determine whether the opinions of administrators and teachers about the effect of the principal on the sub-dimensions of school culture vary according to seniority. In order to determine whether the opinions of the administrators and teachers about the effect of the principal on the school culture differ according to the task, an independent sample t-test was conducted. As a result, there was a difference in the size of traditions.

The survey studies were conducted by the researcher personally. The participants were informed about the non-disclosure of the research to third parties.

As a result of the findings obtained, it was concluded that the opinions of teachers and administrators regarding the opinions of teachers and administrators regarding the impact of the school administrator on the school culture were positive

Keywords: Culture, School Culture, Administrator

1. GİRİŞ

Örgütler, insanların az ya da daha fazla ihtiyaçlarını karşılamak üzere kurulur. Örgütler ise başarılı olabilmek için maddi kaynaklar ve insan kaynaklarını en iyi şekilde kullanmak için çalışırlar. Bu açıdan bakıldığında en önemli öge insan kaynağıdır. İnsandan etkili bir şekilde yararlanabilmek için en önemli görev yöneticilere düşmektedir. En önemli unsur insansa o zaman insanı dışlamadan onun kültürel yaşamını göz ardı etmeden çalışacağı ortam hazırlamak gerekir.

Örgütün güçlü ve etkili olabilmesi için örgüt üyelerini ortak inançlar, değerler, normlar, adetler ve gelenekler çerçevesinde birleştirmek gerekir.

İçinde bulunduğumuz bu teknoloji çağında dünya daima değişim ve gelişim içinde harmanlanmaktadır. Bu yenedünya düzeni toplumların birbiriyle aradan köprüleri kaldırmasına, birbirine yaklaşmasına sebep olduğu kadar kültürel değişimlerine de neden olmaktadır. Toplumların kültürlerini koruyabilmesi için de ortak kültürel kalıplar oluşturulabilir.

Bu hızlı dünyada örgütler de sürekli değişim ve yenileşmeyi takip etmek durumunda kalmaktadır. Her örgüt kendine özgü değişik kültürel kalıplar oluşturmaktadır.

Örgüt kavramından bahsederken okulların da birer örgüt olduğunu unutmamalıyız. Okulların başarılı olabilmesi için okulda ortak hareket edilmesi önemlidir. Okullarda toplumun kültürel değerleri öğretilir. Bunun yanı sıra okul; bulunduğu çevre, İklim, ortam ve personelini de göz önüne alarak kendi kültürünü oluşturabilir.

Okul kültürünün şekillendirilmesi ve geliştirilmesinde en önemli sorumluluk ve görev okulun yönetim kadrosuna aittir. Okul yöneticileri bu görevlerini yerine getirebilmek amacıyla kültür konusunda yeterli bilgi yeterliliği yüksek olmalıdır. Okul yöneticilerine düşen en önemli görev kültürü meydana getiren ana unsurlar üzerinde yeterli donanımına sahip olarak bu konuya gereken hassasiyeti göstermelidirler. Bu aşamadan sonra çalıştığı okulu araştırıp kültürel unsurlar açısından hangi derecede olduğunu araştırmalı, analiz ve sentezi üzerinde çalışmalı doğru biçimde ve yansız olarak elde ettiği bulguları paydaşlar ile paylaşmalıdır. Okul yöneticileri hiçbir hazırlık yapmadan bir okul kültürü geliştiremez ve amaçladığı hiçbir hedefe de yürümez..

Pehlivan (1998)' a göre; Her bir birey yaşadığı ortam ve çevreye aileye göre davranışlar geliştirirler. Yani o çevrenin kültürü ve alışkanlıklarından etkilenerek onları kendilerine rol model alırlar. Saphier ve King' in bakış açısına göre (1985), Okul kültürü çağın gereklerini taşıyorsa, kitlelerin dikkatini çekiyorsa başarılı bir kültür oluşmuştur denebilir ve okul herkes tarafından dikkatle takip edilebilir. Okulda kültürel değerler güçsüz olursa o okul için her şey çok yavaş ve özensiz bir şekilde ilerler. Dış cephelerden getirilen özgün fikirler veya yapılan çalışmalar gelişmeyi oldukça az etkilemektedir. Sana ait olmayan düşünce sende ne kadar etki bırakabilir sorusu burada çok önem taşımaktadır. Kültür ve okul kültürünün oluşturulması arasındaki ilişki “iyi tohumlar zayıf tohumlarda yetişir” açıklamasına benzetilmiştir. Bu benzetme dikkate alındığında okul müdürünün okulu yönetirken sergilediği liderlik özelliği de güç olarak yansıtılmıştır. Bir okulun kültürünün etkili olabilmesi için okulun oluşum amacına yönelik, anlaşılır ve net değerleri bir araya getiren vizyona sahip olmalıdır.

Bütün okul yöneticileri, okul için olması gereken hedefler ile okulun kendine has hareket yasalarını oluşturmaları zorunludur. Okul kültürü okul müdürünün liderlik tarzı neyse kültürü de odur denilebilir. Okul yöneticileri en önde gelen karar verici konumda bulunan kişiler oldukları için, okulda meydana getirilen her türlü kültürel etkinliklere ve planlara önyak olma, o faaliyetleri yönetme ve geliştirmekle yükümlüdürler. Okul yöneticileri, başarılı olabilmek için, an itibariyle yaşatılan kültür hakkında bilgi sahibi olmalıdır. (Deal ve Kennedy, 1983). Okul kültüründe yapılabilecek değişiklikler ve yenilikler için yeni kararlar alınmak istendiğinde şu an yaşatılan kültürün olumlu ve olumsuz tarafları öğrenci üzerindeki başarıya etkisi öğretmen üzerindeki etkisi iyice irdelenmelidir.

Okulu geliştirebilmek için, okuldaki bütün çalışanların ortak çalışma kültürüne ihtiyaçları vardır. Bu ortak çalışma kültürü için neler gerekmektedir; Öğretmenlerin birlikten güç doğar ilkesinde olduğu gibi okulda sürekli birlikte çalışmalarlarıyla, Öğretmenlerin öğrencilerine gösterdikleri değer ve önemin bir gereği olarak istekli katılım ve çalışmalarlarıyla, Okulun vizyon-misyon, ilke ve geliştirme önceliklerine sürekli bağlı olmaları gerekmektedir.

Okul yöneticisi, okul kültürünü yöneten kişidir. Okul yöneticisi Okul kültürünü iyi özümser ise ve yönetim basamaklarının ne kadar önemli olduğunu unutmazsa kültür yönetiminde oldukça başarılı olabilir. Yöneticinin okul kültürünün yönetimindeki en başta gelen sorumluluğu kitleleri heyecanlandırarak, onları heveslendirecek dikkat çekici algıları harekete geçirecek bir okul kültürü ortaya koymaktır. İdeal okul kültürü geliştirmesi için yönetici ve öğretmenlerin sürekli ortak değer, ortak yol çerçevesinde hareket etmeleri gerekir. Güçlü okul kültürü, olumsuz kültürlerle geçit vermez. (Çelik, 2000).

Eğitim kurumlarının, (ilkokul, ortaokul, lise), devletin merkezden yönetim anlayışının sergilendiği katı bir işleyişin bulunduğu bürokratik ve hiyerarşiyi taşıyan kurumlar olması, okulların işleyişinde özerk hareket edilememesi, planlanan amaçlarla ters düşmektedir. Herkesin kişisel farklılıkları, farklı yargıları olan çocukları ve gençleri hayatlarını geliştirmeleri için geleceğe hazırlamak, bir üst eğitime hazırlamak, statik, değiştirilemez katı yöntem ve programlarla mümkün değildir.

Değişim ve gelişim bilinciyle insanı çemberin merkezine alan okul yöneticilerinden, öncelikle öğretmenler gelmek üzere tüm eğitimcilerle eğitim-öğretimi destekleme, gönülden okulda çalıştırma, birbirlerine yardım etme, okul kurumunu benimsetme ve ideal okul kültürünü hazırlayabilme ve kurumsal entegrasyonu sağlamaları imkan dahilindedir.

Genel olarak baktığımızda 1980'lerden itibaren literatürlere giren okul kültürü kelimesi hala net olarak anlaşılammıştır. Çünkü kavram olarak bilinen ama uygulamada kullanılmayan bir kelime. Alan yazı araştırmalarında okul kültürü çalışmalarına çok rastlanmamıştır. Okul yöneticileri de okul kültürü konusunda ileri adımlar atmamaktadırlar. Bunun sonucu olarak ülkemizde birçok okul bu sorunla boğuşmaktadır.

Okul kültürünün şekillendirilmesinde yöneticilerin rolü üzerine bir çalışma yapılacaktır. Bu araştırma ile yöneticilerin okul kültürünün oluşturulması, geliştirilmesi, sürdürülmesi ve şekillendirilmesinde hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin görüşleri araştırılacaktır. Aralarında görüş farklılıkları olup olmadığı incelenecektir. Okul

kültürü yönetici ile birlikte değişiyor mu yoksa okul kültürü aynen devam ediyor mu sorusu araştırılacaktır. Araştırma sonucunda yapılan çalışmanın sonucu değerlendirilerek paydaşlara bilgiler verilecektir.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Kültür

Günümüzde kültürle ilgili bütün insanları memnun edecek düzeyde bir tanım bulmakta zorluk çekilmektedir.

Kültür kelimesinin genelde kabul gören ilk tanımı antropolog Edward B. Taylor tarafından açıklanmıştır ve bu tanımda “*bir toplum içerisinde yaşayan insanların sahip olduğu bilgi, inanç, sanat, ahlak, gelenek ve daha birçok yetenek ve alışkanlıkların oluşturdukları karmaşık bir bütün*”dür, diye yaklaşım geliştirmiştir (Kaya, 2008, 120).

Kültür ile ilgili başka bir tanımlama da şu şekilde yapılmıştır. Toplumun zaman içerisinde ürettiği ve bu üretilen her şeyin kuşaktan kuşağa aktarıldığı her türlü maddi ve manevi özelliklerin bütünüdür.

Kültür, esasen toplumsaldır, nesillerden nesillere aktarılır. Toplumların her türlü yaşanmışlığını kapsayan kültür, insanların davranışlarını, yaşayışlarını ve farklılıklarını açıklamaktadır. Kültürün varlığı ve mütemadiyen süregitmesi toplumsal yaşama bağlıdır. Yani dünya hayatı sürdüğü müddetçe devam edecektir. Dolayısıyla toplumsal bir yapı olmadan kültürden bahsetmek doğru değildir.

Açıkalın (1998), kültür ile ilgili bilinmesi gereken birkaç yargıdan bahsetmiştir. Bunları şu şekilde açıklayabiliriz. .

Kültür sürekli değişime uğrar. Kültürlü-kültürsüz gibi benzetmeler yaşadığımız kültürümüze göre bir değerlendirmedir. Kişi ya da gruplar için kültürsüzlük diye bir kavram söz konusu bile olamaz. İyi kültür, kötü kültür diye sınıflama yoktur. Kültür farklılığı ve zenginliği vardır.

Kültür için ulaşılan ortak nokta ise öğrenilmiş davranışların sürekliliğidir.

2.1. Kültürün Özellikleri

Kültür, tarihi bir süreçtir ve süreklidir, öğrenilen bir kavramdır, toplumsaldır, idealleştirilmiş kurallar bütünüdür. İhtiyaçları karşılayıcı ve doyum sağlayıcıdır. Değişir, kapsayıcıdır.

2.2. Örgüt Kültürü

Örgüt kültürü konusunda sayısız tanım yapılmıştır. Örgüt kültürü ile ilgili literatür incelendiğinde yazarların örgüt kültürü tanımına farklı bakış açıları olmuştur. Bunun nedeni ise zaman içinde farklı tanımlarının yapılması olmuştur.

Örgüt kültürünün tanımını, Hofstede (1991), şu şekilde yapmıştır “Örgüt kültürünün kapsayıcı olduğu, tarihsel olarak varlığını koruyabildiği, sosyal ve entelektüel ilişkilerle düzenlendiği ve değişime açık olmadığı şeklinde araştırmacılar arasında uzlaşma sağlanmıştır”.

“Örgüt kültürü, örgütsel hareketleri araştıran bir daldır, örgütsel davranış da insanların, bireylerin buldukları örgüt içindeki hareketleri ve tavırlarının incelenerek araştırılmasıdır” (Gordon, 1993:5).

Toplumlar kültürel içsellikleriyle birbirinden farklılıklar gösterirler. Bütün toplumlar kendi geleneklerini, göreneklerini, adetlerini, değerlerini ve kültürünü yaşatmak için uğraşırlar.

Peters ve Waterman’a göre (1987, s.22-61) “*Dikkat çekici ve herkes tarafından değerli görülen unsurlardan oluşan, çalışanlara küçük de olsa değerli hissetmelerini sağlayan ve bunları yansıtan, örgüt içindeki her türlü yaşanmışlıkları kapsayan hikâyeler, inançlar, sloganlar, törenler ve masallar gibi önemli görülen anlam ifade eden olgulardan meydana gelmiş bir yapı*” olarak tanımlamışlardır. Taymaz ise örgüt kültürünü (2000, s.73) “*Örgütte insanların paylaştıkları beklentiler, duygular, inançlar, gelenekler, adetler, semboller, tavır ve tutumlar ve değerler*”, olarak tanımlamıştır.

Daft ise örgüt kültürünü şu şekilde açıklamıştır “*Örgüt üyelerinin paylaştığı toplumsal yargılar, standartlar, normlar, örf ve adetler, inançlar ve yaşanmışlıklardır*” (Eren, 2004, 135).

Çalışılan birçok araştırmada örgüt kültürü ile örgütün başarısı arasında direkt süregelen ilişki olduğu görülmüştür. Örgütleri yaşadıkları topluluktan buldukları toplumun kültüründen, geleneklerinden, normlarından uzak ve ayrı olarak düşünemeyiz. Kültürel ortaklıklar ve değerler, yönetim ve yönetici kavramlarını da etkilemektedir. Örgütü oluşturan bireyler, sahip oldukları ve inanıp yaşadıkları kültürel değerlerini içinde buldukları örgüt ile paylaşmaktadır. Bundan dolayıdır ki örgütler, hem içinde buldukları toplumun kültür hareketlerinden etkilenmektedir. Ayrıca kendi içlerindeki kişiler aracılığı ile toplumun kültürünü hareketlendirebilmektedirler (Yılmaz ve Oğuz, 2005).

Kaynakları araştırdığımızda örgütsel kültürün hangi boyutlardan oluştuğunu görebiliriz. Bu boyutları sıralarsak;

- ✓ Örgütün tarihi, değerleri ve inançları, hikâyeler, kültürel normlar, gelenekler, törenler ve âdetler, örgütteki erkek ve kadın kahramanlardır.

2.3. Okul Kültürü

Eğitim, toplumsal bir süreçtir. Eğitimin başta gelen işlevi toplumsal yaşamın bir sonucu olan kültürü yeni kuşaklara aktarmaktır. O zaman eğitim yapısı ve işleyişi olarak toplumsal bir oluşumdur. Eğitimin her toplumda farklılık ve zenginlik göstermesi, her toplumun sosyolojik yapısının yani kültürünün değişikliği nedeniyledir. Bundan dolayı hemen her toplumun oluşma aşamasında kendine has yapısı bulunur. Bu kurulan oluşumu elde edilmesi gerekli amaç şeklinde gördüğümüzde eğitimi de bu oluşumu elde etmede ön planda anlamaktayız. Değişmeye açık, gelişip yükselmek isteyen toplumların ilk gideceği adres yine eğitim olmaktadır. Bu durumda da eğitimin dikkat çekici özelliği toplumsal bir yön taşımasıdır. Dünya üzerinde bütün toplumlarda eğitim, o toplumun karakteristik özelliklerine bağlıdır. Eğitim her toplumda aynı özellikler taşımaz (Aslan, 2001).

Çelik'e göre; Okul bilginin ortaya çıktığı, üretildiği ve yayıldığı bir örgüttür. Bilginin çok önem verildiği toplumlarda, okulun örgütsel kültürü de dikkat çekici bir farklılık gösterecektir. Bilgi toplumunda, okulun sahip olduğu örgütsel kültür, teknolojik değişmelere ve yeniliklere açıktır, insana ve insan kaynaklarına değer verir ve bireylerin kendisini geliştirmesine yardım eder. Bu nedendir ki okullarda örgütsel kültür yaşatılmalıdır (Çelik, 2002, s:133).

Leithussad (1999) okul kültürünü şöyle tanımlamıştır. "Kurallar, inançlar ve okuldaki tüm personelin hareketlerine yol gösteren değerlerdir. Deal ve Peterson (1999) okul kültürünü şöyle açıklamışlardır: Okulun süregelen tarihi çerçevesinde meydan gelen değer ve inanç kalıplarıdır. Heckman'a (1993) göre ise okul kültürü yönetici, öğretmen, öğrenciler ve bu öğrencilerin ailelerinin etkileştikleri ve onların hareketlerini şekillendiren inançlardır.

En genel ve bildiğimiz anlamıyla okul kültürü, okulu okul yapan okula bir anlam kazandıran ve okuldaki tüm bireylerin eylemlerini ve söylemlerini belirleyen maddi ve manevi unsurların tamamıdır. Olumlu ve güçlü okul kültürünün okula bağlılığı arttırdığı, okul ve yönetime karşı güven oluşturduğu, kavga ve tartışmaları önlediği, öğretmenler ile öğrencilerin davranışlarını geliştirdiği, başarıyı arttırdığı görülmektedir (Gümüşeli, 2006, s:14).

Eğitim yönetimi alanında örgütsel değişim konusuyla ilgili alan yazın tarandığında, okullardaki değişim ve gelişim sürecinde örgüt kültürü ve örgütsel öğrenme kavramları ile bu kavramların karşılıklı etkileşimlerinin, okulları daha güçlü örgütler haline dönüştürdüğü görülmektedir (Gizir, 2008).

Goldring (2002), okul kültürünün öğrencilerin başarısına ve öğrencide olumlu değişime etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma sonucunda kültürü tanımlayan ve kültürü açıklayan altı önemli noktaya vurgu yapmıştır.. Bunlar; paylaşılan vizyon, gelenekler, işbirliği içinde hareket, karara katılım, yenileşme çalışmaları ve güçlü bir iletişim anlayışıdır. Araştırma sonucunda okullarındaki kültür çalışmalarını algılayan, buna göre hareket eden ve çalışmalar geliştiren yöneticilerin öğrenci başarısına odaklanmayı başarabildiklerini göstermiştir. Sergiovanni (1994), bir okulun başarılı olabilmesi için tüm paydaşlar arasında topluluk hissi oluşturmanın ve buna göre roller dağıtılmasının en önemli unsur olduğunu savunmuştur. Okullar, resmi örgütlerden daha çok sosyal örgütler olarak değerlendirilmelidir. Öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler, ve veliler arasındaki yaşanan ve yaşatılan olumlu ilişkilerin okulda ortak hareket eden bir topluluk oluşturmak için en önemli unsur olarak görülmüştür. Bu grupların ortak hareket eden topluluk olabilmesi için değerler ve amaçlar ve diğer kültürel hedeflerin çalışanlar, veliler ve öğrenciler tarafından kabul edilmesi gerekir. Okulun örgüt amaçlarını kavratmanın ve kabul ettirmenin yolu sert bir örgüt ve katı kurallar oluşturmaktan değil, bütün fikirlerin, zenginliklerin hoşgörüsüyle karşılandığı yaratıcı bir ortam, farklılıklara saygı duyulan, zenginlik gözüyle bakılan herkesin gruba katılımının fevkalade görüldüğü ve oluşturulan gruba girebilmenin herkes için basit olduğu bir alan hazırlamaktan geçer.

Etkili, dikkat çekici ve kalburüstü okullar yaratabilmek için o okulda kültürel değişimin sil baştan oluşturulması gereklidir. Okulların örgüt yapısı, program ve diğer etkenler üzerinde gündeme gelen değişiklikler, yeni fikirler, örgüt kültürü ile birleştirilmedikçe ve bu değişimler okuldaki paydaşlar tarafından onaylanıp destek görmediği sürece okullarda beklenen kültürel değişim ve gelişim olmayacaktır (Şişman ve Turan, 2004, s:139).

Okulun tarih ve gelenekleri, görenekleri, yaşanmışlıkları, okul personelinin birikimleri, karşılıklı iletişimleri zamanla okulda o okula yenilikçi kültürün oluşmasına yol açmaktadır. Bu kültür; gelenek, norm, inanç, tutum, beklenti, davranış ve eğilimlerden oluşmaktadır. Kısaca okulda nelere önem verildiği, nelere önem verilmediği nelerin kıymetsiz görüldüğü, nasıl hareket edileceği konularında çalışanlar arasında bir ortak hareket doğmaktadır (Balcı, 2002, s:187).

2.3.1. Okul Kültürünü Oluşturan Faktörler

Okulun yaşı, Okulun kuruluşundan itibaren gelişimi, Okulun hedefleri, Okulun bulunduğu sosyal çevre, Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri, Okulun yerleşim bölgesi, Okulun donanımları, Okulun teknolojik yeterliliği, Okul ve sınıfların ihtiyacı karşılayıp karşılayamaması, Yöneticiler dahil tüm personelin ve velilerin beklentileri, Eğitim sisteminin yapısı.

2.3.2. Güçlü ve Etkili Okul Kültürünün Temel Öğeleri

Etkili bir kültüre sahip olan örgütler diğer örgütlere göre daha başarıya odaklıdır. Etkili kültürlerin oldukça olumlu performans ile sonuçlanması üç nedenden ortaya çıkmaktadır. Birincisi güçlü bir kültürdür. Kültür ve strateji arasında iyi bir yerindelik oluşturur. Uygun işbirliği stratejisinin başarılı bir şekilde yerine getirilmesini sağlar. İkincisi, güçlü kültürler örgütte ki üyeleri aynı hedefte birleştirir örgüt elemanları aynı görüşleri paylaşır ve bu hedefleri başarmak için uğraşır. Güçlü bir kültür personelin kararlarında yol gösterir ve onları güdüler. Bu bakış açısında kültür, üstün performansı yükseltmede etkilidir. Bunu gerçekleştiren örgütler başarılı ve etkili örgüt olarak adlandırılır (Woodman, 1992, s.447; akt, Nelson ve Quick, 2005:393).

Güçlü ve işleyen bir okul kültürü iddialı bir okul için önemli olan ilk şartlardan biridir. Güçlü okul kültürü, yönetici, öğretmenler ve öğrencilerin ortak değer, ortak amaç, ortak hedef, örf ve inançlar etrafında toplanmaları sonucunda meydana gelir. Böyle bir ortamda yapılan veya yapılacak olan denetim mekanizması da etkisini daha az gösterir (Çelik,2000).

Pavlas (1997), güçlü ve etkili okul kültürünün temel öğelerini şöyle sıralamıştır:

Paylaşılan Değerler: Bu değerler, örgütteki herkesin paylaşımına açıktır ve kurumun gerçekleştirdiği ve yapmayı taahhüt ettiği her faaliyete yayılmıştır. Değerler, çoğu zaman yazılı değildir, ama bu değerler okulun gerçekleştirdiği etkinliklerde ortaya çıkar. Çünkü değerler; müfredat programı, öğretim yöntem ve teknikleri, zaman yönetimi, kimin hangi amaçla ödüllendirileceği ya da cezalandırılacağı gibi birçok konuda yönetici, öğretmen, öğrenciler ve velileri yönlendirir (Pavlas 1997).

Mizah: Okuldaki neşenin, gülümsemenin, mutluluğun miktarı güçlü bir okul kültürüne bağlıdır. Mizah, gülümseme ve neşe, örgütteki insanların zorluklar ve güçlükler karşısında tecrübe kazanmasının bir işaretidir (Pavlas 1997).

Hikâye Anlatımı: Bir toplumda özel ve devlete ait tüm kurum ve kuruluşlarda ve her örgütte yerleşmiş hikâyeler bulunmaktadır. Anlatılan ve oluşturulacak hikâyeler kültürle yakından ilgilidir. Mitoloji niteliğinde anlatılan bu hikâyeler örgütün tarihi bakış açısını yansıtır. Bu hikâyeler, hem eğitici hem eğlendirici hem de harekete geçiricidir. Ayrıca hikâye ve efsaneler, örgüt üyelerinin birbirine bağlanmasında etkili olabilir (Pavlas 1997).

İletişim Ağı: Her örgüt ve her kültür, “kurumda gerçekten neler oluyor?” sorusu ile ilgili açıklamaları yayınlamak ve anlatmak için bir iletişim sistemine sahip olmalıdır. Bazı açılardan sistem informal olabilir. Burada her yöneticinin üzerine düşen görev, sistem içinde bilgiyi çok çabuk bir şekilde duyurmak için gerekli olan yolları ve ilkeleri bilmesidir (Pavlas 1997).

Ritüeller ve Seremoniler (Törenler, Merasimler): Bir örgütün ritüelleri günümüzde okulda yapılan faaliyetlerdir. Törenler ise kahramanları, unutulmazları ve efsaneleri hatırlama ve özel olayları kutlamadır. Törenler dikkat çekici ve sıra dışı olabilir ve olmaları gerekli de. Çevrenin ilgisini çekmelidir. Törenlerin yıllarca etkisi sürer ve resmî niteliktedir. Ayrıca törenler ve etkililiği okul kültürünü ortaya koyar (Pavlas 1997).

Meslektaşlar Arası İlişkiler: Meslektaşlarıyla olumlu iletişim içinde olan öğretmenler karşılıklı yardım içerisindedir, mesleki bilgilerini ve düşüncelerini paylaşırlar. Okul ortamındaki samimi ve güvene dayalı ilişkilerin birlikteliğinden de başarı doğmaktadır (Pavlas 1997).

2.3.3. Okulun Örgüt Özellikleri

- ✓ Okul denilen örgütün en başta gelen özelliği, üstünde uğraştığı ham maddenin toplumdan gelen ve topluma giden girdisi ve çıktısı da insan kaynağıdır.
- ✓ Okulda farklı bakış açılarının olması ve bazı hallerde çatışmaya dönüşmesi.
- ✓ Okula örgüt deriz ama çıkan ürününü irdeleyebilme güçlüğü bulunur.
- ✓ Okul özel ve önemli bir alandır.
- ✓ Okul alandaki bütün resmi olan ve resmi olmayan örgütlerin ya yön gösterdiği yahut etkilediği bir örgüttür.
- ✓ Ortaya çıkarılmış grupların kendilerine faydalarını korumak için, okulun düşünce bağımsızlığını sınırlamaya çalıştıkları görülebilir ve bazen başarılı da olurlar.

- ✓ Okul, kültür değişimini başaran örgütler sıralamasında en önde bulunur.
- ✓ Okul bürokratik ve merkezibir kurumdur.

2.4. Okul Yönetimi Kavramı

Eğitim yönetiminin sınırlı ve dar bir alanda uygulandığı yer okuldur. Okul bağımsız hareket edemez. Alanın sınırlarını, eğitim sisteminin amaçları ve yapısı belirler. Okul yönetimi eğitim yönetiminin okuldaki temsilcisi olarak nitelendirilebilir. Okul yönetiminin görevi, okulu belirlediği hedeflere uyumlu olarak yaşatmak ve yaşaması için her türlü uygulamayı yapmaktır.

2.4.1. Okul Yönetimi Karar Verme Süreci

Bir durum veya problem karşısında, istenilen bir amaca ulaşmak için araştırılan çözüm yollarının ya da etkenlerden birinin seçilmesidir. Her türlü yönetim çalışmaları sırasında ortaya çıkabilecek sorunlarda yararlanılabilecek çözüm seçeneklerinin olması durumunda karar verme eylemi ortaya çıkar. (Erbek, 1997, s:53). Ortaya çıkan bir problemin çözülmesine ilişkin bir planlamanın oluşturulması, uygulanması ve değerlendirilmesi karar vermenin diğer boyutudur. (Uras, 1995, s:305). Karar süreci, kararın en hesaplısı ve amaca en uygun yöntemlerin gereğidir (Hanson, 2003, s:3). Okul yönetiminde yöneticilerin yapacağı ilk iş, okul yönetiminde etkisi olan nesnelere tamamını karar organı olarak oluşturmaktır. İkinci iş olarak da karar alma sürecinin önemini anlamalı ve buna göre çalışmalıdır (Bursalıoğlu, 2002, s:82)

2.4.2. Okul Yönetimi Çeşitleri

Bazı yöneticiler otokratik, bazı yöneticiler katılımcı (demokratik), bazıları da kuralsız davranarak örgütün başında bulunmaktadır.

2.5. Okul Yöneticisi

Yönetiminden mesul olduğu okulda Milli Eğitimin ilke ve hedefleri ışığında, eğitim ve öğretim işlemlerinin gerçekleştirilmesinden sorumludur. Okulda önemli unsurların oluşturulup geliştirilmesine liderlik eden kültürel, demokratik, etik ve ahlaki değerlere sahip bir kişi olmalıdır. Okul yöneticisi, okul kültürünün sürdürülmesinde, güçlendirilmesinde, geliştirilmesinde ve iyileştirilmesinden sorumlu olduğu gibi aynı zamanda gerekli hallerde kültürün değişimi ve yeniden yapılandırılmasından da sorumludur.

Okul yöneticisinin, okulda herkesin huzurlu ve güvenli bir biçimde çalışabileceği olumlu bir çalışma alanı, çalışma şekli ve iklimi oluşturması, etkili okulun olmazsındandır. Okul, bir örgütten ziyade bir toplumdur. Okulun belirlemiş vizyon-misyon ve değerler, okul kültürü içine yerleştirilmelidir. (Şişman, 2002, s:151).

2.6. Okul Yönetimi Ve Yöneticinin Kültüre Etkisi

Okul yöneticilerinin birçoğu kurumsal kültürün okul başarısının en önemli değerlerinden biri olduğunu bilmektedir. Öğretmenler ortak bir vizyondan ve misyondan bahsettiğinde veya öğrenciler başarı gösterdiklerinde okullarının “iyi bir kültürü” olduğunu söylerler veya bazı öğretmenler disiplinsiz davranışların sayısında artış görüldüğü zaman “okul kültürüne önem verilmesine” ihtiyaçları olduğunu söylerler.

Ancak okul kültürü çok şeffaf bir olgudur ve tıpkı işletmelerde olduğu gibi okul yöneticileri de olumlu bir kültürün öğelerini anlatabilmekte zorluklarla karşılaşabilirler. Aynı zamanda kültürün alt kavramlarını anlatabilmekte zorlanabilirler. Çünkü bir okul yöneticisinden beklenen en önemli unsur öğrencilerin alacağı yüksek sınav puanları ve mezuniyet oranları gibi somut olan sonuçlardır. Bu gibi isteklerin arasında okul kültürünün geliştirilmesi fazlaca somut olmayan ya da öncelik verilemeyecek kadar “lüks” bir hedef gibi gözükabilir.

Okul yöneticilerine düşen görev işte bu kültür kavramının ne ifade ettiğini en iyi şekilde anlatabilmeleri gerekmektedir. Eğer okul yöneticisi hep birlikte belirlenen kültür kelimesini benimseyip ifade edemiyorsa öğretmenlerin ve diğer paydaşların düşünceleri ve fikirleri karmakarışık olabilir. Diğer taraftan kültür kavramını anlatmak da yetmez. Okul yöneticilerinin oluşturulan okul kültürü değerlerini hem yaşayan hem yaşatan temsilcileri olması gerekir.

İyi bir okul kültürü, toplumun ortak düşünce ve değerlerini taşıyabilir. Zayıf ya da güçlü bir kültürde kişilerin neye nasıl inandığı ve nasıl davrandıkları kurumdaki tüm paydaşların hem doğrudan hem de dolaylı gönderdikleri mesajlara bağlıdır. İyi bir kültür mesajlarla karşıya iletilir. Bu mesajın içeriğinde işbirliği, dürüstlük ve sürekli etkileşim olmalıdır.

Yöneticilerin iletişimlerinin sınırlı olduğu durumlarda ya da önem verilmediği, cezalandırma yolunun çok olduğu okullarda okul kültürü ile ilgili olumlu sonuçlar alınamaz. Örneğin, öğretmenler direkt okul yöneticileri ile iletişime geçemiyorsa, yöneticilerden biri sürekli bir şekilde iletişimden uzak tutuluyorsa ya da herhangi bir grup ya da

çalışan diğerlerinden ayrı çalışıyorsa o grubun ayrıcalığı varsa ortak değerler ve ortak bağlılık, ortak hareket hakkındaki mesajları ve fikirleri yaymak zor olacaktır.

Okul yönetimi eğitim yönetiminin dar bir alanda uygulanmasıdır. Uygulama yapılan alanın sınırlarını genellikle MEB çizer. Eğitim yönetimi dediğimizde yönetimin eğitime uygulanmasını anlıyorsak okul yönetimi de eğitim yönetiminin okula uygulanmasından oluşmaktadır. Okul yöneticisinin kendisi tarafından değerli görülmeyen gelenek, görenek, norm gibi düşüncelerin okula girmesine kolay kolay izin vermez; beğendiği değer, gelenek, görenek ve normlar ise okula kolaylıkla girebilir. Okul yöneticileri, bireylerin ve çalışanların kendi istediği davranışları sergilemesi için, denetleme, ödüllendirme ve cezalandırma işlevlerini kullanma yoluna gider. Okul kültürü, okul yöneticilerinden bu kadar çok etkilenince, ister istemez okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ve davranış tarzları oldukça önemli bir hale gelmektedir. Okulları birbirinden farklı kılan ve kültürel yapısını ortaya koyan özelliklere ilişkin olarak yapılan araştırma çalışmalarında, okulların kültürel yapısının fiziksel özelliklerine göre daha çok dikkat çektiği saptanmıştır. Buna gerekçe olarak yönetici öğretmen- öğrenci gibi paydaşların iletişiminin yapısından kaynaklandığı gözlenmiştir. Görüldüğü gibi, okul yöneticisinin özellikleri ile okul kültürü arasında bir ilişki söz konusudur.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma yaparken ele aldığımız tarama modeli, araştırmaya katılan katılımcıların sayısı ve katıldıkları bölge hakkında bilgiler verilmiştir. Yine bu bölümde veri toplama araçları ve verilerin toplanması hakkında açıklamalara değinilerek, toplanan verilerin nasıl analiz edildiğine dair bilgiler açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada okul kültürünün şekillendirilmesinde okul yöneticilerinin rolünün var olup olmadığı sorusuna cevap aranacağından dolayı betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bu bağlamda literatür tarama ve anket tekniği kullanılmış olup, ölçüme ise Likert Sistemi kullanılmıştır.

3.2. Verileri Toplama

Anket çalışmalarını araştırmacı yapmıştır. Adana İli Seyhan ilçesinde belli başlı okullarda okul müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenlere anketler iletilerek anketleri tamamlamaları istenmiştir. Anketler ile ilgili açıklamalar anketi dolduracak kişilere önemli noktalar açıklanmıştır. Araştırmanın gizliliğine riayet etmeleri konusunda bilgilendirilmişlerdir. Cevaplanmayan anketler, araştırmacı tarafından incelenmiştir, eksik olan, ya da yanlış, dikkatsiz ve özensiz cevaplanan anketler değerlendirilmeye alınmamıştır. Cevaplanan ve geçerli olan anketlere ait sayısal verilere Tablo 1' de değinilmiştir.

Tablo 1. Ankete İlişkin Bilgiler

	N
Örneklem Sayısı	216
Anket Verilen Katılımcı	216
Geçerli Anket	216

3.3. Evren ve Örneklem

Araştırmanın genel evrenini, Adana ili Seyhan ilçesinde devlet okullarında çalışmakta olan öğretmen ve yöneticiler oluşturmaktadır. Araştırmanın evreninden rastgele belirlenen okullardan örneklem yöntemiyle öğretmen ve yöneticiler belirlenmiştir. Örneklem grubuna gönderilen anketlerden 216 tanesinin analize uygun olduğu belirlenmiştir.

3.3.1. Yönetici ve Öğretmenlere Ait Kişisel Özellikler

Bu kısımda çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin kişisel durumlarına değinilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

	N	%
Erkek	69	34,3
Kadın	132	65,7

Kişisel bilgiler kısmında varılan sonuçlar incelendiğinde toplam 201 öğretmenin ankete katıldığı görülmüştür. Çalışmaya katılan öğretmen katılımcıların cinsiyete göre 132(%65,7)' si kadın, 69 (%34,3)'u erkektir.

Tablo 3. Yöneticilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

	N	%
Erkek	12	80
Kadın	3	20

Kişisel bilgiler kısmında varılan sonuçlar incelendiğinde, çalışmaya toplam 15 yönetici katılmıştır. Çalışmaya katılan yöneticilerin cinsiyete göre 12 (%80)' si erkek, diğer 3 (%20)'ü kadındır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Dağılımı

	N	%
1-5 Yıl	4	2
6-10 Yıl	27	13,4
11-16 Yıl	70	34,8
17-23 Yıl	63	31,3
24 Yıl ve Üstü	37	18,5

Öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımı kontrol edildiğinde 4 (% 2)'ü 1–5 yıl, 27 (% 13,4)'si 6–10 yıl, 70 (% 34,8)'i 11–16 yıl, 63 (%31,3)'ü 17– 23 yıl, 37 (%18,5)'si 24 yıl ve üstü kıdemleri bulunan bireylerden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 5. Yöneticilerin Kıdeme Göre Dağılımı

	N	%
1-5 Yıl	0	0
6-10 Yıl	3	20
11-16 Yıl	3	20
17-23 Yıl	7	46,7
24 Yıl ve Üstü	2	13,3

Yöneticilerin kıdem durumu değişimine göre dağılımı incelendiğinde 3 (%20) kişi 6–10 yıl, 3 (%20)'ü 11–16 yıl, 7 (%46,7)'si 17-23 yıl, 2 (%13,3)'si 23 yıl ve üstü kıdemleri bulunan bireylerden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 6. Yönetici ve Öğretmenlerin Görev Dağılımına Göre Dağılımı

	N	%
Yönetici	15	7
Öğretmen	201	93

Örneklem grubunun görev durumuna bakıldığında 15 (%7)'inin yöneticilik görevinde, 201 kişinin(%93) ise öğretmen olarak çalışmaktadırlar.

3.4. Veri Toplamada Kullanılan Araçlar

Verileri toplarken; 2 kısımdan oluşan ölçek kullanılmıştır. Bu kısımlar “Kişisel Bilgi Formu”, araştırmacı tarafından hazırlanan “Okul Yöneticilerinin Okul Kültürünü Gerçekleştirme Düzeyleri Ölçeği” dir.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı hazırlamıştır. Form; anketi cevaplayan öğretmen ve yöneticilerin cinsiyetleri, görevleri, okuldaki çalışma süreleri ve kıdem durumlarını içermektedir.

Ölçek

Okul Yöneticilerinin Okul Kültürünü Etkileme ölçeği araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Okul yöneticilerinin okul kültürünün gelişmesine etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. 5’li Likert sistemi ile oluşturulmuştur. Ölçeğin 4 alt boyutu kullanılmıştır. Bu boyutlar “tarih” (1), “değerler” (2,3,4,5,6,7,8,9), “gelenekler” (10, 11,12), “kahramanlar” (13,14,15,16) boyutlarıdır.

Ankete cevap veren yönetici ve öğretmenlerden çalıştıkları okullardaki okul yöneticilerinin örgüt kültürünü etkileme düzeyleri hakkında, bireysel olarak kendilerine en yakın seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Seçeneklerin Puan Aralığı; 1.00 ile 5.00 puan arasında belirlenmiştir. Bu aralıkta Hiç katılmıyorum, Çok az katılıyorum, Biraz katılıyorum, Oldukça katılıyorum, Tamamen katılıyorum soruları değerlendirmeye konulmuştur.

Çalışmaya katılan katılımcılar üzerinde yapılan araştırmada güvenilirlik tespiti için Cronbach Alpha (α) katsayısı 0,975 olarak bulunmuştur. Alpha katsayısının 0,70’in üzerinde olduğu durumlarda, kültür alt boyutlarının yüksek güvenilirliği olduğu kabul edilmiştir.

Ölçeğin toplam varyansı açıklama oranı % 73,249 olarak bulunmuştur. Ölçek, 16 maddeden oluşmaktadır. Verilerin açımlayıcı faktör analizi için uygun olup olmadığını tespit etmek üzere “KMO and Bartlett's Test” analizi kullanılarak çalışılmıştır; KMO = ,966 ve Bartlett's Test of Sphericity=,000 olarak bulunmuştur. Veriler açımlayıcı faktör analizi için uygun bulunmuştur. Analizin sonunda, ölçeğin 4 boyuttan oluştuğu ve 16 madde içeren bir ölçek olduğu değerlendirilmesi yapılmıştır.

Okul yöneticilerinin okul kültürünün gelişimine etkisini belirlemeye yönelik olarak ölçeğin yapı geçerliği ve faktör yapısını bulabilmek amacıyla çalışmaya faktör analizi yapılmıştır.

Tablo 7. Okul Yöneticilerinin Okul Kültürüne Etkisi Ölçeği Maddelerinin Faktör Yük Değerleri

Maddeler	Faktör Yüğü
1. Okul yöneticisi okulun tarihi hakkında yeterli düzeyde bilgiye sahiptir.	,75
2. Okul yöneticisi okuldaki bireylere ekip ruhunu aşılar.	,90
3. Okul yöneticisi okulda yapılan etkinliklerde kontrol mekanizmasının sistemli bir şekilde çalışmasını sağlar.	,87
4. Okul yöneticisinin en önemli ilkesi herkese eşit davranmaktır.	,86
5. Okul yöneticisi okul içinde bireyler arasında sıkı bir bağlılığın oluşmasını sağlamaya çalışır.	,90
6. Okul yöneticisi öğretmenlerin karakterlerini ve dünya görüşünü birbirinden ayrı tutmaktadır.	,75
7. Okul yöneticisi için her çalışanın fikri değerlidir, okulda karar sürecine herkes katılır.	,87
8. Okul yöneticisi her bireyin ayrı ayrı değerli olduğunu dile getirir.	,87
9. Okul yöneticisi sevgi ve saygının hâkim olduğu bir eğitim ortamı yaratmaya çalışır.	,92
10. Okul yöneticisi okuldaki tören ve kutlamalara herkesin katılmasını sağlar.	,68
11. Okul yöneticisi okulumuzda kabul gören çeşitli etkinliklerin (çay saati, gezi, yemek vs.) yapılmasını sağlamıştır.	,76
12. Okul yöneticisi okulun kendine özgü sembollerini (logo, davranış, disiplin) yaratmıştır.	,79
13. Okul yöneticisi kendisini işine ve eğitime adanmış idealist biridir.	,90
14. Okul yöneticisi teknolojikdir., Tüm yenilikleri yakından izlemektedir.	,87
15. Okul yöneticisi bir kültürel liderdir.	,90
16. Okul yöneticisinin değerleri ile davranışları arasında bir bütünlük vardır.	,91

Tablo 7'ye göre 16 maddenin faktör analizi sonrası bulunan yük değerlerinin 0,68 ile 0,91 arasında değiştiği görülmektedir.

3.5. Veri Analiz Yöntemi

Ölçeğin geçerlik ve güvenirliği ile öğretmenlerin yaşlarına paralel olarak ölçeği anlamalarında anlamlı farkların varlığını araştırmak üzere SPSS 28.0 paket programı kullanılmıştır.

Veriler değerlendirilerek ölçek sınırlarında mıdır, hatalı noktalar var mıdır diyerek değerlendirilerek son haline getirilmiştir. Analiz sonuçları aşağıya sıralanmıştır.

Çalışmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin; cinsiyet, kıdem, çalışma süresi, ve yöneticiler için yöneticilik yapma süresi değişkenlerinin frekans (f) ve yüzdeleri (%) hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin, ölçeğin maddelerine ilişkin algı düzeyini göstermek üzere cevapladıkları ortalama puan (X) ve standart sapmalar (ss) hesaplanmıştır.

Yönetici ve öğretmenlerin, normallik dağılımları kontrol edilmiş, istatistiksel analizlere devam edilmiştir.

Yöneticilerin ve öğretmenlerin cinsiyete göre örgüt kültürünün alt 16 boyutlarını algılama düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmayı bulabilmek için parametrik olan t testi yapılmıştır.

Yöneticilerin ve öğretmenlerin kıdeme göre okul yöneticisinin örgütsel kültüre etkisinde fark var mı yok mu araştırmak üzere Anova analizi yapılmıştır.

Yönetici ve öğretmenlerin, görev durumuna göre anlamlı fark var mı yok mu tespit etmek için Bağımsız Örneklem t testi kullanılmıştır.

Hesaplamalarda anlamlılık düzeyi, 0.05 olarak gösterilmiştir. Anlamlılık değeri, 0.05'ten küçük ($p < 0.05$) bulunduğu bağımsız değişkenler arasındaki farklılıklar "anlamlı" olarak kabul edilmiş ve sonuçlar bu şekilde değerlendirilmiştir. Analizler çalışmanın amaçlarına uygun olacak şekilde tablo haline getirilmiştir ve gerekli görülen açıklamalar sırayla verilmiştir.

3.6. Bulgular

Bu bölümde, örneklemi oluşturan 15 yönetici ve 201 öğretmenin, yöneticilerin örgütsel kültüre ait dört boyutunu gerçekleştirmelerine yönelik kişisel durumlarına göre anlamlılık düzeyinde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analizler açıklanmıştır. İlk etapta incelenen her boyuta ilişkin maddeler için verdikleri ortalama puan ve standart sapmalar kontrol edilmiş, bu aşamadan sonra kişisel özelliklere dair analizlere değinilmiştir.

3.6.1. Yönetici ve Öğretmenlerin, Yöneticilerin Okul Kültürüne Etkisine Dair Görüşleri

Yönetici ve öğretmenlerin yöneticilerin okul tarihi boyutuna ilişkin düşünceleri ayrı ayrı bulunmuştur.

Tablo 8. Yöneticilerin, Okul Kültürüne İlişkin Ortalama Puanlar (X) Ve Standart Sapma Değerleri (Ss) (N=15)

Ölçek Maddeleri	X	Ss
Tarih	4,91	0,37
Değerler	4,91	0,37
Gelenekler	4,82	0,53
Kahramanlar	4,87	0,43

Tablo 8’de yöneticilerin okul kültürüne etkisine ilişkin yönetici görüşlerine göre cevapları puanların ortalama değerleri ile standart sapmaları açıklanmıştır. Yöneticilerin Okul kültürü alt boyutlarından “Tarih” boyutuna katılıyorum düzeyinde 4,91 ortalama puanı verilmiştir. Alt boyutlardan “Değerler” boyutuna ilişkin puan ortalaması ile 4,91 dir. Yöneticilerin “Gelenekler” boyutu ortalama puanı, $X = 4,82$ dir. “Kahramanlar” boyutunu ise $X = 4,87$ olarak puanladıkları görülmektedir. Yöneticilerin, yöneticinin okul kültürüne etkisine ilişkin çoğunlukla “katılıyorum” diye cevap vermişlerdir. Yönetici görüşleri açısından incelendiğinde görüşlerinin olumlu yönde yüksek sonucu ortaya çıkmıştır.

Tablo 9. Öğretmenlerin, Okul Kültürüne İlişkin Ortalama Puanlar (X) Ve Standart Sapma Değerleri (Ss) (N=201)

Ölçek Maddeleri	X	Ss
Tarih	4,32	0,95
Değerler	4,21	1,08
Gelenekler	4,17	1,11
Kahramanlar	4,20	1,09

Tablo 9’da öğretmenlerin, yöneticilerin okul kültürü etkisine dair fikirlerine bağlı olarak cevapların ortalama değerleri ile standart sapmaları açıklanmıştır. Öğretmenlerin Okul kültürü boyutlarından “Tarih” boyutuna ‘Katılıyorum’ düzeyinde 4,32 ortalama puanı verilmiştir. Alt boyutlardan “ Değerler” boyutuna ilişkin puan ortalaması ile 4,21 dir. 3. boyut olan “Gelenekler” boyutu ortalama puanı 4,17 hesaplanmıştır. “Kahramanlar” boyutunu ise 4,20 olarak puanladıkları görülmektedir. Öğretmenler yöneticinin okul kültürüne etkisine çoğunlukla “katılıyorum” düzeyinde puan verdikleri görülmüştür.

3.6.2. Yönetici ve Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Yöneticilerin Okul Kültürüne Etkisine Dair Görüşleri

Tablo 10. Yöneticilerin, Yöneticilerin Okul Kültürü Alt Boyutlarına Etkisinin Cinsiyete Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek amacıyla Yapılan t Testi

Boyutlar	Cinsiyet	N	M	Ss	T	P
Tarih	Kadın	3	5,00	,00	,72	,48
	Erkek	12	4,83	,39		
Değerler	Kadın	3	4,83	,29	-,70	,49
	Erkek	12	4,93	,19		
Gelenekler	Kadın	3	4,56	,38	-2,1	,06
	Erkek	12	4,89	,22		
Kahramanlar	Kadın	3	5,00	,00	,65	,53
	Erkek	12	4,83	,43		

Tabloya göre yöneticilerin, okul yöneticisinin okul kültürünü etkilemesi bakımından cinsiyet açısından anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için yapılan t testine göre p değerleri 0.05’ten büyük olduğu için cinsiyet, tarih, değerler, gelenekler ve kahramanlar açısından anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin, Cinsiyete Göre Yöneticilerin Okul Kültürüne Etkisine Yönelik t Testi

Boyutlar	Cinsiyet	N	M	Ss	T	P
Tarih	Kadın	132	4,36	,90	,27	,79
	Erkek	69	4,32	,96		
Değerler	Kadın	132	4,23	,91	,16	,87
	Erkek	69	4,21	1,0		
Gelenekler	Kadın	132	4,18	,84	,151	,88
	Erkek	69	4,16	,99		
Kahramanlar	Kadın	132	4,25	,93	,69	,49
	Erkek	69	4,14	1,10		

Tabloya göre öğretmenlerin, yöneticilerin okul kültürüne etkisi bakımından cinsiyete göre yapılan t testine göre p değerleri 0.05’ten büyük olduğu için tarih, değerler, gelenekler ve kahramanlar boyutları için anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

3.6.3. Yönetici ve Öğretmenlerin Kıdeme Göre Yöneticilerin Okul Kültürüne Etkisine Dair Görüşleri

Yönetici ve öğretmenlerin, yöneticilerin okul kültürüne etkisine yönelik fikirlerinin kıdeme göre değişip değişmediğini saptamak amacıyla için Anova analizi yapılmıştır.

Tablo 12. Yöneticilerin, Kıdeme Göre Okul Kültürüne Dair Görüşleri

Boyutlar	Gruplar	K.T.	Sd	K.O.	F	P
Tarih	Gruplar arası	,21	3	,07	,50	,69
	Gruplar içi	1,52	11	,14		
Değerler	Gruplar arası	,07	3	,02	,48	,70
	Gruplar içi	,51	11	,05		
Gelenekler	Gruplar arası	,15	3	,05	,59	,63

	Gruplar içi	,93	11	,09		
Kahramanlar	Gruplar arası	,31	3	,10	,62	,62
	Gruplar içi	1,80	11	,16		

Tablo 12'ye göre yöneticilerin, yöneticilerin okul kültürüne etkisini kıdem açısından bir değişiklik var olup olmadığını bulabilmek için Anova testi yapılmıştır. Bu test sonucunda p değerleri 0.05'ten büyük çıkmıştır. Bu sonuca göre kıdem tarih, değerler, gelenekler ve kahramanlar açısından farklılığının olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin, Kıdeme Göre Okul Kültürüne Dair Görüşleri

Boyutlar	Gruplar	K.T.	Sd	K.O.	F	P
Tarih	Gruplar arası	2,59	4	,65	,76	,55
	Gruplar içi	166,7	196	,85		
Değerler	Gruplar arası	2,50	4	,63	,71	,59
	Gruplar içi	173,78	196	,89		
Gelenekler	Gruplar arası	2,87	4	,72	,90	,47
	Gruplar içi	157,35	196	,80		
Kahramanlar	Gruplar arası	3,39	4	,85	,86	,49
	Gruplar içi	192,50	196	,98		

Tablo 13'e göre öğretmenlerin, yöneticilerin okul kültürüne etkisini kıdem açısından değerlendirildiğinde Anova testi yapılmıştır. Buna göre p değerleri 0.05'ten büyük çıkmıştır. Böylece kıdem tarih, değerler, gelenekler ve kahramanlar boyutları açısından anlamlı bir fark çıkmamıştır.

3.6.4. Yönetici ve Öğretmenlerin Görev Değişkenine Göre Yöneticilerin Okul Kültürüne Etkisine Dair Görüşleri

Yönetici ve öğretmenlerin, yöneticilerin okul kültürüne etkisini görevleri açısından incelediğimizde anlamlı fark olup olmadığını bulmak için T testi kullanılmıştır.

Tablo 14. Bağımsız Örneklem t Testi

Boyutlar	Görev	N	M	Ss	T	P
Tarih	Öğretmen	201	4,34	,92	-1,30	,19
	Yönetici	15	4,67	1,05		
Değerler	Öğretmen	201	4,22	,94	-1,88	,06
	Yönetici	15	4,70	,96		
Gelenekler	Öğretmen	201	4,18	,89	-2,07	,04
	Yönetici	15	4,66	,70		
Kahramanlar	Öğretmen	201	4,21	,98	-1,91	,05
	Yönetici	15	4,72	,96		

Bu analizde yönetici ve öğretmenlerin görevleri açısından, yöneticilerin okul kültürüne etkisi hakkındaki görüşleri irdelenmiştir. Görev açısından farklılıkları saptamak amacıyla analiz yapılmıştır. Sonuçta yönetici ve öğretmenlerin tarih, değerler ve kahramanlar boyutlarında farklılığa rastlanmamıştır ($p>0.05$). Ancak gelenekler boyutunda yöneticiler farklı cevap vermişlerdir öğretmenlerde ise tam tersi olarak farklılık belirlenmiştir ($p<0.05$).

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Sonuçlar

Bu çalışmada amaç olarak okul kültürünün şekillendirilmesinde yöneticilerin rolü incelenmeye çalışılmıştır.

Bunun için MEB'e bağlı Adana ili Seyhan ilçesindeki bir kısım ortaokulda görevli yönetici ve öğretmenler üzerinde Google form üzerinden anket çalışması yapılmıştır. Çalışmalar SPSS yardımıyla analiz edilmiştir.

Araştırmanın ilk kısmında okul kültürünün şekillendirilmesiyle ilgili genel giriş yapılmıştır. Bu çalışmanın neden yapılması gerektiği açıklanmıştır. Okul kültürü ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın ikinci kısmında kültürün, okul kültürünün tanımları yapılmış, önemi vurgulanmıştır. Yönetici kavramı hakkında bilgiler verilmiş, okul kültüründe yöneticilerin rolü konularında açıklamalar yapılmıştır. Okul kültürünün önemine değinilmiştir. Okul kültürü ile ilgili önemli noktalar belirtilmiştir. İlgili literatür taraması yapılmış, alan yazında olan çalışmalar incelenmiştir.

Araştırmanın üçüncü kısmında yöntem kısmı çalışmaları yapılmıştır. Betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Veriler toplanmıştır. 216 kişi ankete katılmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin kişisel özellikleri saptanmıştır. Veri toplama aracı olarak anket hakkında kısa bilgi verilmiştir. Ölçek olarak 5'li Likert sistemi kullanılmıştır. Bu bölümde yönetici ve öğretmenlerin yaş, kıdem, okuldaki buldukları yıllara göre analizler yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için faktör yük değeri hesaplanmıştır. Bulgular saptanarak açıklamaları yapılmıştır.

Sonuçlarda genel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yönetici ve öğretmenler arasında görev değişkenine göre gelenek boyutunda farklılık görülmüştür. Yöneticiler geleneğe daha fazla önem vermişlerdir.

4.2. Öneriler

Okul yöneticilerinin okul kültürü üzerinde aksiyonlarını çoğaltmak için öncelikle okulu iyi tanıması gerekir. Bunun için çalışmalıdır. Teknolojiyi etkin kullanmalıdır. Okulda ve okulun çevresinde halkın görsel iletişime yatkınlığını düşünerek tanıtımlar yapmalı, okulu velilere açmalıdır. Dikkat ve ilgi çeken ses düzeni ile okul tarafından gerçekleştirilen tüm törenler ve özel günlerde yapılan etkinlikler ilgi çekici bir duruma getirilmeli, kutlamalara halk davet edilmeli. Her etkili ve öğrenen okula bir okulun önemine binaen okul marşı hazırlanmalıdır. Okul yöneticileri, tüm eğitim personeline mesleğinde kendini geliştirmiş, kariyer sahibi kişiler tarafından eğitimler düzenlenmesini sağlamalı, üniversitelerle işbirliği çalışmaları yapmalıdırlar. Yönetimi esnasında eşit ve tarafsız davranmalı; yine yönetimi esnasında tehdit dilini değil desteklemeyi, önyak olmayı, cezayı değil ödülü destekleyen tavır sergilemelidir. Yönetmelikler ve kanunlara hakim olmalı, değişiklikleri yakından takip etmeli. Öncelik kişiler değil kurallar olmalı düşüncesine inanmalı ve bu inançla yönetim görevini yerine getirmelidir.. Yöneticilere eksikliğini hissettikleri durumlarda okul kültürünün geliştirilmesine yönelik seminerler düzenlenebilir. Yine okul kültürünün oluşturulması için öğretmenlerin yönetim kadrosu ile beraber çalışması sağlanabilir.

Öğretmenler okul kültürüne yönelik hizmet içi eğitim almalıdırlar. Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin fikirlerinden yararlanılmalı, onlardan destek istenmeli.

Öğretmenlerin yöneticilik konusunda bilgisinin olması yöneticilere karşı daha ılımlı yaklaşımları sebebiyle, okullarda yönetim ve çalışanların ilişkisinin geliştirilmesine yönelik toplantı ve etkinlikler düzenlenebilir.

Okul kültürünün oluşmasında en önemli öğelerden birisi de veli desteğine ihtiyaç duyulmasıdır. Okul müdürü öğrenci velilerini iyi tanımalı ve okulun tüm etkinliklerine dahil etmeli ve ortak çalışmalar geliştirmelidirler. Yönetimin değişmesi halinde okul kültürünün devamını etkili kılmak ve kalıcı hale getirmek için geçmiş dönemlerle ilgili bilgiler ve belgeler, yapılan tüm çalışmalar arşivlenerek sonraki nesillere aktarılmalıdır. Yapılan çalışmalar ÖBA bilişim ağında öğretmenlerle paylaşılmalı. Öğretmenlere araştırmalar konusunda ışık tutmalı. Bu çalışmalar akademik dergilerde yayımlanarak yaygınlaşması sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

1. Açıkalin, A.(1995). Toplumsal Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği, Ankara, Pegem Yayınları.
2. Akan, D. (2016). "Okul Kültürü Bağlamında İlköğretim Kurumlarında Etkili Okul Değerlendirilmesi". Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18 (2): 1096-1116.
3. Aydın, M. (1994). "Liderlik", İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(1).
4. Balcı, A. (2007). Etkili okul ve okul geliştirme. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
5. Başaran, İ. E. (1996). Türkiye Eğitim Sistemi, Yargıcı Matbaası, Ankara.
6. Bilgin, E. (2009). "Okul Yöneticilerinin, Okul Kültürünün Oluşturulması, sürdürülmesi ve Değiştirilmesindeki Rolü". Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul .
7. Bursalıoğlu, Z. (2015). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, Pegem Akademi, Ankara.
8. Çelikten, M. (2006). "Okul Kültürünün Şekillendirilmesinde Yöneticinin Roller". Eğitim ve Bilim Dergisi, 31(140): 56-61.
9. Çongar, N.C. (2019). "Okullarda Kimlik Oluşturma Sürecinde İmaj ve Okul Kültürü Etkileşimine Dair Bir Regreasyon Modeli". Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- 10.Doğan, S. (2017). Okul Kültürü Ve İklimi, Anı Yayıncılık, Ankara.
- 11.Doğan, S. (2010) Okul Müdürlerinin Okul Kültürünü Gerçekleştirme Düzeyleri, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- 12.Eroğlu, E. & Sarıkamış, Ç. (2008). "Örgüt Kültürü Ve Örgütsel İletişim Arasındaki İlişkinin Örgüte Bağlılık Ve İş Tatminine Etkisi". İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, 32: 53-66.
- 13.Ertük J.Z. (2021) "Okul Yöneticilerinin Örgütsel Güven Algıları ve Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi". Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi ve İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- 14.Güdücü, F. (2008), "Genel Lise Müdürlerinin Öğretmenleri Güdüleme Stratejileri". Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

- 15.Gümüşeli, A.İ. (2006). ‘‘Okul Kültürü ve Liderlik’’. İstanbul Artı Eğitim Dergisi, 8: 14.
- 16.Işık, A.N. (2010). ‘‘Başarılı Bir İlköğretim Okulunda Örgüt Kültürü: Etnografik Bir Durum Çalışması’’. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- 17.Korkmaz, G. (2002). ‘‘21.Yüzyıl Bilgi Toplumunda Okul Kültürü ve Yönetimi’’. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- 18.Korkut, A. & Yrd. Doç. Dr. Hacıfazlıoğlu, Ö. (2011). ‘‘Öğretmenlerin Okul Kültürünü Algılama Düzeyleri’’. İstanbul, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 10(37): 135-152.
- 19.Kurşun, A.T. (2019). ‘‘Okul Kültürünün İncelenmesi: Bir Meta Analiz Çalışması’’. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- 20.Özalp, E.ve Kirel, Ç. (2001). Örgütsel Davranış. Anadolu Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları, Eskişehir.
- 21.Simitçioğlu, Y. (2009). ‘‘Okul Kültürünün Oluşturulması, Çevreye Tanıtılmasında Okul Müdürlerinden Beklenen ve Onlarda Gözlenen Davranışlar’’. (Bayrampaşa İlçesi örneği), Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- 22.Sönmez, H. (2005). ‘‘Okul Müdürlerinin Okul Kültürünün Oluşturulması, Sürdürülmesi ve Değiştirilmesindeki Rolü’’. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- 23.şimşek, A. (2014).‘‘Okul Yöneticilerinin Örgüt Kültürü Algısı’’. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- 24.şimşek, Y. (2005). Okul Müdürlerinin İletifim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eğitim Fakültesi, Eskişehir.
- 25.şişman, M. (2014). Örgütler ve Kültürler. Pegem Akademi, Ankara.
- 26.şişman, M. (2002). Eğitimde Mükemmellik Arayışı. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- 27.Taymaz, H. (2003). Okul Yönetimi. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- 28.Tepe, P. (2019). ‘‘Kurum Kültürünün Çalışanların Örgütsel Bağlılık Düzeyine Etkisi’’. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- 29.Tosun, E. (2022). ‘‘Okul Kültürü İle Liderlik Arasındaki İlişkinin Ele Alındığı Araştırmaların Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi’’. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- 30.Türkmenoğlu, G. (2015). ‘‘Okul Yöneticilerinin Göreve Geliş Biçimlerinin Okul Kültürüne Yansımaları’’. Trakya Üniversitesi, Edirne.
- 31.Uras, M. (1995). ‘‘Örgütlerde Kararlara Katılmanın Koşulları’’. Eğitim Yönetimi Dergisi, 1: 2.

Subject Area
Educational Sciences

Year: 2022

Vol: 8 Issue: 104

PP: 3662-3668

Arrival

14 September 2022

Published

30 November 2022

Article ID Number

64049

Article Serial Number

07

Doi Number

<http://dx.doi.org/10.2922>

8/sss.64049

How to Cite This Article

Karademir, S., Baş, A.,

Kaya, M. A. & Özer, Ö.

(2022). "Norm Fazlası

Öğretmenlerin Mesleki

Aidiyet Algılarına

Yönelik Görüşleri"

International Social

Sciences Studies Journal,

(e-ISSN:2587-1587)

Vol:8, Issue:104;

pp:3662-3668



Social Sciences Studies Journal

is licensed under a Creative

Commons Attribution-

NonCommercial 4.0

International License.

Norm Fazlası Öğretmenlerin Mesleki Aidiyet Algılarına Yönelik Görüşleri**Opinions of Teachers on the Perceptions of Professional Beginning**Soner Karademir¹  Ali Bař²  Mehmet Ali Kaya³  Özden Özer⁴ ¹⁻²⁻³⁻⁴ Öğretmen., MEB, Çorum, Türkiye**ÖZET**

Bu proje çalışması, yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılarak yürütülen nitel bir araştırma. Araştırmanın amacı, norm fazlası öğretmenlerin mesleki aidiyet algılarına yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla Çorum ili Mecitözü ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Çorum ili Mecitözü ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde sorular sorulmuş ve elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmada veriler 2022-2023 eğitim öğretim yılında Çorum ili Mecitözü ilçesindeki resmi ilköğretim okullarında görev yapan norm üstü 18 öğretmenden toplanmıştır. Norm fazlası olan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını belirlemek için görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi, nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi kullanılarak yorumlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre: norm fazlası öğretmenlerin en büyük problemleri incelendiğinde; kısa süreli görevlendirmeler, belirsizlik, okula adaptasyon sorunu, performans kaybı, aidiyet sorunu, mesleki tükenmişlik, ek ders/ekonomik kayıp olarak sıralanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Mesleki Aidiyet, Örgütsel Bağlılık, Norm Fazlası**ABSTRACT**

This project study is a qualitative research conducted using the structured interview method. The aim of the research is to determine the opinions of the teachers who are more than the norm on their perceptions of professional belonging. For this purpose, interviews were conducted with teachers working in primary schools in Mecitözü district of Çorum province. In the interviews with the teachers working in the primary schools in the Mecitözü district of Çorum, questions were asked and descriptive analysis was used in the analysis of the data obtained. In the study, data were collected from 18 teachers working in official primary schools in the Mecitözü district of Çorum province in the 2022-2023 academic year. An interview form was used to determine the organizational commitment of teachers with excess norms. The analysis of the obtained data was interpreted using content analysis, one of the qualitative data analysis methods. According to the findings obtained from the research: When the biggest problems of the teachers who are more than the norm are examined; short-term assignments, uncertainty, adaptation problem to school, loss of performance, problem of belonging, professional burnout, additional course/economic loss.

Keywords: Teacher, Professional Belonging, Organizational Commitment, Excess Norm**1. GİRİŞ**

Eğitim, insanın varoluşundan bu yana deneyim ve bilginin aktarılmasıyla süreklilik gösteren, ancak zamanla yenilenen ve gelişen bir süreçtir. Eğitim programları, toplumların milli ve dini unsurlarını bünyesinde barındırmakta ve güncel bilimsel ve teknolojik gelişmelerden de etkilenmektedir. Dijital teknolojinin unsurlarıyla birlikte dünya toplumları eğitim alanında çok hızlı bir etkileşim ve rekabet yaşamaktadır. Eğitim alanında ilerleyen toplumlar, tarımsal üretim, sanayi, lojistik, sağlık, uzay bilimleri ve teknoloji gibi birçok alanda kendilerini diğer toplumlardan ayırarak ekonomik ve sosyal olarak geri kalmış toplumlar için önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim sadece öğrencilere belirli bilgi ve becerileri kazandırmakla ilgili değildir. Devletler, eğitim yoluyla varlıklarını güvence altına almaya ve kültürel miraslarını gelecek nesillere aktarmaya çalışırlar (Erpay ve Çakır, 2020: 17). Eğitimde bu istenilen hedeflere ulaşmada en önemli unsur öğretmendir. Nitelikli öğretmen eğitimi, toplumların eğitimde istenilen hedeflere ulaşması için vazgeçilmez görünmektedir. Eğitim tarihimizde, çeşitli öğretmen yetiştirme programları dönemin şartlarına uygun olarak getirilmiş ve bu uygulamalar gelişen demografik, sosyo-kültürel ve bilimsel koşullara uyum sağlayamadıklarında ya da bir bütün olarak ya tamamen kaldırılmış ya da dönüşüme uğratarak kapatılmıştır. Mevcut siyasi ortamın etkisinin ve olumsuzlukların gelişmesinin bir sonucudur. Türk eğitim tarihinde öğretmenlik eğitimi almamış kişilerin mesleğe atandığı görülmektedir. Bu atamaların başlangıcı 1860'lı yıllara dayanmaktadır. 1990'dan sonra artmıştır. Öğretmen eğitiminde düzenli bir planlamanın olmadığını gösteren atamalar bağlamında, öğretmen veya sınıf öğretmeni olarak atanamayan her fakülte ve üniversite mezununun atanması eğitimin kalitesini düşürmüş ve itibarını olumsuz etkilemiştir. (Akyüz, 2019).

Eğitimde istenilen hedeflere ulaşılabilmesi için eğitim yönetici ve öğretmenlerinin görev için gerekli niteliklere ve ön koşullara sahip olmaları, motivasyonlarının, örgütsel bağlılıklarının ve aidiyet duygularının yüksek düzeyde

olması büyük önem taşımaktadır. Aidiyet, bireyin toplum içinde bir yere sahip olma ve kabul görme duygusu olarak tanımlanabilir ve bu durum sonucunda kendini önemli ve değerli görür (Bacanlı, 2003). Başka bir deyişle aidiyet, bireyin önemli gördüğü kişiler tarafından tanınma, kabul görme, sevilme, değer görme ve güvenilme arzusundan kaynaklanan ve hayata yansıyan doğuştan gelen bir ihtiyaçtır (Uslu, 2012). Tolan (1980), kolektif bilincin yarattığı kitle ruhunun grup uyumuna ve sosyal kontrole katkı sağladığını belirterek, günümüz toplumlarında kolektif bilincin oluşmasını engelleyen temel sorunların sık sık yer değiştirme, aile, arkadaşlar, akrabalar, nesiller arasında artan ayrılık ve mekânsal yakınlık olduğunu belirtmiştir. Böyle bir süreçte insani nitelikler dönüşerek insani ve toplumsal boyutunu yitirmekte, bireyler artık yaptıkları işe ve ürüne ait olma duygusundan uzaklaşmakta ve bütünlük duygusundan uzaklaşmaktadırlar (Aytaç, 2005). Birey için çalışma hayatında belirli bir yerde belirli bir görevi yerine getirmek veya bu görevi bir plan, program ve geleceğe bakış şeklinde almak önemlidir. Bu durum göz önüne alındığında, çalışanın belirli faaliyetlere katılımı, örgütsel bağlılığı iyileştirebilir veya tarafsız bir durum yaratabilir. Millî Eğitim Bakanlığı'nda görev yapan öğretmenlerin açık olmayan kadrolara atanması, örneğin il, ilçe veya bölge yetkileri nedeniyle veya okulların veya dersliklerin kapanması, öğrenci sayısının azalması, farklı seçmeli dersler vb. nedenlerle öğretmenlerin boş kalması normalden fazladır. Ders yükü olmayan ve atıl öğretmen konumunda olan öğretmenlerin hem yer, hem görev hem de zaman açısından belirsiz bir atama yöntemiyle çalışmak zorunda olmaları doğal olarak mesleki bağlılıklarını da etkilemektedir.

1.1. Problem durumu

Bu araştırmanın amacı; norm fazlası öğretmenlerin mesleki aidiyet algılarına yönelik görüşlerini tespit etmek ve çözüm önerilerinde bulunmaktır. Bu bağlamda “norm fazlası öğretmenlerin mesleki aidiyet algılarına yönelik görüşlerini nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır.

2.YÖNTEM

2.1.Araştırma modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Nitel araştırmalarda birçok farklı yöntem vardır. Bunlardan biri fenomenolojik yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu yöntemde elde edilen veriler genellikle araştırmaya katılan kişilerle yapılan görüşmeler yoluyla elde edilmektedir (Creswell, 2013). Görüşmede araştırılacak konu ile ilgili sorular araştırmacı tarafından sorulur (Patton, 1987). Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Hazırlanan görüşme formu uzman görüşü alındıktan sonra kullanılmıştır.

2.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Çorum ili Mecitözü ilçesindeki okullarda görev yapan 18 öğretmen oluşturmaktadır. Creswell'e (2013) göre farklı türde görüşmeler (örneğin çevrimiçi görüşme, e-posta, telefon görüşmesi) yapılabilir. Görüşmeler sonucu ulaşılan veriler Word ortamına aktarılmıştır. Çalışmaya katılan kişiler O1, O2, O3,..., O18 olarak adlandırıldı. Araştırma kapsamında öğretmenlere aşağıda yer verilen sorular sorulmuştur:

1. Norm fazlası bir öğretmen olarak görev yaptığınız okulda mesleki aidiyet açısından bir problem yaşıyor musunuz? Neden?
2. Okulunuzda norm fazlası öğretmenlerin sayıca çok olmasının dezavantajları var mıdır?
3. Norm fazlası öğretmenlerin yaşadığı en büyük problemler nelerdir?
4. Sizce İl Millî Eğitim Müdürlüğü norm fazlası öğretmenlerin görev aldığı okullarda mesleki aidiyetini artırmak için hangi önlemleri almaktadır?
5. Sizce mesleki aidiyetinizin artması için ne gibi tedbirler alınmalıdır? Önerileriniz nelerdir?

3. BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırma kapsamında elde edilen veriler aşağıdaki tablolarda gruplandırılarak analiz edilmiştir:

3.1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Tablo 1. Cinsiyete Göre Dağılım

Katılımcı	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kadın	7	38,9
Erkek	11	61,1
Toplam	18	100

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların yarısından çoğunun (%61,1) erkek, kalan katılımcıların (%38,9) kadın olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Branşa Göre Dağılım

Katılımcı Branşı	Frekans (f)	Yüzde (%)
Sınıf Öğretmeni	9	50,0
Okul Öncesi Öğretmeni	2	11,1
İngilizce Öğretmeni	2	11,1
Sosyal Bilgiler Öğretmeni	3	16,6
Özel Eğitim Öğretmeni	1	5,5
Belirtmemiş	1	5,5
Toplam	18	100

Tablo 2 incelendiğinde katılımcı branşlarına göre en çok katılımcının sınıf öğretmenlerinden (%50) olduğu görülmektedir. Daha sonra sırasıyla sosyal bilgiler öğretmenleri (%16,6), okul öncesi ve İngilizce öğretmenleri eşit oranda (%11,1) ve özel eğitim öğretmenleri (%5,5) katılım göstermiştir. 1 katılımcı ise branşı konusunda bilgi vermemiştir.

Tablo 3. Yaş Aralığına Göre Dağılım

Katılımcı Yaş Aralığı	Frekans (f)	Yüzde (%)
30-35 yaş	4	22,2
36-41 yaş	9	50,0
42 ve üstü yaş	4	22,2
Belirtmemiş	1	5,5
Toplam	18	100

Tablo 3 incelendiğinde katılımcı yaş aralığında en çok 36-41 yaş (%50) katılımcı olduğu görülmektedir. Daha sonra 30-35 yaş grubu ile 42 yaş ve üstü grubunun eşit oranda (%22,2) oldukları görülmüştür. 1 katılımcı ise yaşı konusunda bilgi vermemiştir.

Tablo 4. Çalışma Yılı Aralığına Göre Dağılım

Katılımcı Çalışma Yılı	Frekans (f)	Yüzde (%)
9-12 yıl	5	27,8
13-16 yıl	8	44,4
17 yıl ve üstü	4	22,2
Belirtmemiş	1	5,5
Toplam	18	100

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların çoğunun (%44,4) 13-16 yıl çalışma süreleri olduğu görülmektedir. Katılımcıların %27,8'si 9-12 yıl, %22,2'si 17 yıl ve üstü çalışma sürelerine sahip olduğu görülmektedir. 1 katılımcı ise çalışma yılı konusunda bilgi vermemiştir.

Tablo 5. Öğrenim Durumuna Göre Dağılım

Katılımcı Öğrenimi	Frekans (f)	Yüzde (%)
Lisans	11	61,1
Yüksek Lisans	7	38,9
Doktora	-	-
Toplam	18	100

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların yarısından çoğunun (%61,1) lisans mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcıların %38,9'unun ise yüksek lisans eğitimine sahip olduğu görülmektedir. Doktora mezunu eğitimli katılımcı çalışmada bulunmamıştır.

3.2. Temalar ve Yorum

Norm fazlası olarak görev yapan öğretmenlere görüşme formundaki sorular sırasıyla sorulmuş ve alınan cevaplar beş temada analiz edilmiştir.

Tablo 4. Norm Fazlası Öğretmenlerin Mesleki Aidiyet Hakkındaki Görüşleri

TEMA	Kodlar	Frekans (f)	Yüzde (%)	ÖRNEK CÜMLE
1. Görev Yapılan Okulda Mesleki Aidiyet Açısından Sorun Yaşama Durumu	Aidiyet sorunu	10	43,7	“Yaşıyoruz, kendimi sığınmacı gibi hissediyorum. Zaman zaman da okul idarecileri tarafından değersiz görülebiliyoruz. Bu ve benzeri durumlar mesleki aidiyetimi olumsuz etkiliyor” (Ö5). “Görevim geçici olduğu için çalıştığım kuruma kendimi ait hissetmiyorum” (Ö9). “Evet yaşıyorum. Kendimi çocuklara ve işyerine ait hissetmekte zorlanıyorum” (Ö13). “Kesinlikle, en önemli sorunlardan bir tanesi bu diyebilirim. 6 yıl norm fazlası olarak bir çok okulda görev yaptım. Çalıştığım okullarda bu şekilde çalışan öğretmene bakış açısı “ Geçici Çalışan” şeklinde olduğu için bir takım şeylere dahil edilmiyorsun. Öğretmenler odasında dolabın bile olmuyor. Hal böyle olunca oraya kendini ait hissetmiyor verimli, huzurlu çalışmıyorsun” (Ö14). “Görev yaptığım okullarda her şeye sonradan dahil olmak , o okulda ve sınıfta geçici olarak çalışacağımı okulun ve velilerin biliyor olması okula ait hissetmememe neden oluyor” (Ö18). “Mesleki aidiyeti olumsuz etkiliyor” (Ö15).
	Görev yeri değişimi	5	21,7	“her sene çalıştığımız yerler değiştiğinden çalışma arkadaşlarımı tanıyıp okul ortamına alışmak belli bir süre alıyor” (Ö5). “Yaşıyorum. Görevlendirme çalıştığımız için heran başka birisi atanabilir ve bizim o okuldaki görevimiz sona erebilir” (Ö10).
	Sorun yaşamadım	4	17,3	“Norm fazlası olduğum dönemde idareci olarak görevlendirildiğim için problem yaşamadım” (Ö8). “Hayır yaşamıyorum” (Ö11). “Yaşamıyorum” (Ö16). “Mesleki aidiyet açısından bir problem yaşamıyorum” (Ö17)
	Uyum sorunu	3	13	“Yaşıyorum. Çünkü sürekli görev yerin değiştiriliyor. Gittiğin okullarda uyum sorunu yaşıyorum” (Ö1). “Maalesef az da olsa yaşıyorum. Çünkü yeni bir ortama adapte olmak ve kadrosu o okulda olan meslektaşlarımız tarafından kabul görmek her zaman kolay olmuyor. Size ne de olsa gidecek gözüyle bakanlar ve uzak duranlar olabiliyor” (Ö2). “Evet ;çünkü her an görevim sona erecek gibi bir duygu içinde oluyordum” (Ö4).
	İşe yaramıyor olma hissi	1	4,3	“evet yaşıyorum. Öğrenim hayatım boyunca öğrenmiş olduğum bilgilerin kullanılmaması işe yaramaz hissettiriyor” (Ö12).
	TOPLAM		23	100
2. Norm Fazlası Öğretmen Çokluğunun Dezavantajları	Eğitimi olumsuz etkilemesi	9	39,2	“Sürekli öğretmen değişimi eğitimi olumsuz yönde etkilemektedir” (Ö8). “Evet dezavantajlı. Çünkü herkes geçici olduğunu düşünüyor, verimliliği etkiliyor. Öğrenci veli ilişkisinde bağ kurmakta zorlanılıyor” (Ö13). “Norm fazlası durumda olan meslektaşlarımızın başına gelen oradan oraya sürüklenmek. Hal böyle olunca verimli çalışmaktan söz edilemez. Bu yüzden kurumda norm fazlası durumda çalışan personel fazlalığı eğitim öğretim sürecini sekteye uğratmaktadır” (Ö14).
	Belirsizlik	5	21,8	“Daha fazla belirsizlik anlamına geliyor” (Ö3). “Evet her tayin döneminde gidecekler mi,kalacaklar mı?” (Ö4).
	Çalışılacak okul bulunmaması	3	13	“Bulduğun eğitim bölgesinde çalışacağın okul kalmıyor” (Ö1).
	Uyum sorunu	3	13	“Kesinlikle var olduğunu düşünüyorum. Öğretmen okuluna ve sınıfına adapte olmadığında bu durum öğrencilerin eğitimini şüphesizki olumsuz yönde etkileyecektir” (Ö2). “Öğretmenlerin görev alırken norm fazlasıyı diye görevi gönülsüz yapması” (Ö4).
	Dezavantajı yok	2	8,7	“Bence dezavantajı yoktur” (Ö11). “Okulda norm fazlası öğretmenlerin çok olması benim için herhangi bir problem yaratmıyor” (Ö18)
	Ekonomik sorunlar	1	4,3	“Dezavantajı vardır. Devlete ekonomik yük olduğunu düşünüyorum” (Ö12).
TOPLAM		23	100	
3. Norm Fazlası Öğretmenlerin En Büyük Problemleri	Kısa süreli görevlendirmeler	5	17,2	“Her sene hangi okulda görev yapacağı sıkıntısı, kısa süreli görevlendirmeler” (Ö1). “Eğitim öğretim süreci plan işidir. Öğretmen süreci planlayıp

				<i>psikolojik olarak kendini hazırlayamazsa huzurlu verimli çalışamaz. Keza bu durumun birde öğrenci boyutu vardır. Aynı şekilde öğrenci de alıştığı, tanıdığı öğretmen ile süreci devam ettirmek ister. Sürekli yer değiştirmek norm fazlası öğretmenler açısından en büyük sorundur” (Ö14).</i>
	Belirsizlik	5	17,2	<i>“Her yıl hangi okulda, nerede kaçınıcı sınıfı okutacağım konusundaki belirsizlik” (Ö2). “görevlendirmeler genellikle son dakika yapıldığı için gideceğiniz okulun hiçbir toplantısında, planlamasında bulunamıyorsunuz” (Ö5). “Her hangi bir kurumda kadroları sabit olmadığı için her eğitim öğretim yılında farklı kurumlarda görevlendirilmeleridir” (Ö8). “En büyük problem her eğitim-öğretim yılı başında nereye görevlendirilme yapılacağıının bilinmemesi” (Ö11).</i>
	Okula adaptasyon sorunu	5	17,2	<i>“Her yıl yeni bir okula adapte olmaya çalışmak” (Ö3). “Daha önce çalışmadığı bir okula görevlendiriliyor, bu da uyum sorunlarına yol açıyor” (Ö16). “İkinci bir sorun olarak da her sene okul değiştirmek oldukça yıpratıcı oluyor. Her okula yeniden alışmak oldukça zaman alıyor” (Ö17)</i>
	Performans kaybı	5	17,2	<i>“çalışma performansınız düşüyor” (Ö5). “Bunun dışında öğrenciyi tanıma ve geleceğe yönelik planlar yapmaya da engel oluyor” (Ö6).</i>
	Aidiyet sorunu	4	13,9	<i>“Norm fazlası olmaları nedeniyle kadrosunun bulunduğu bir okulu olmaması sebebiyle okul ortamına mesleklerine olan bağlılıklarında – mesleki aidiyet algısında- azalmalar meydana gelmektedir” (Ö7). “Plansız ve programsız yaşamak, aidiyet duygusunun oluşmaması” (Ö12). “Kendini okula ait hissedemiyor” (Ö16).</i>
	Mesleki Tükenmişlik	3	10,4	<i>“psikolojik olarak mesleki tükenmişlik yaşıyorsunuz” (Ö5). “Özellikle resen yapılan atamalarda yaşadığım yerden uzak bir yere gitmek mesleki açıdan heves kırıcı bir durum” (Ö15).</i>
	Ek ders/ ekonomik kayıp	2	6,9	<i>“Norm fazlası öğretmenler az derse girmeleri nedeniyle ek dersleri de az olmaktadır” (Ö7).</i>
	TOPLAM	29	100	
4. MEB’in Mesleki Aidiyeti Artırma İçin Aldığı Önlemler	Önlem alınmıyor	8	47,1	<i>“3 yıldır norm fazlasıyım bu konu ile ilgili bir önlem alındığını görmedim” (Ö5). “bu yönde bir önlem alındığını düşünmüyorum” (Ö9). “Bu konuda bir önlem alındığını düşünmüyorum” (Ö11). “Hiçbir önlem alındığını düşünmüyorum” (Ö16). “Okullarda bizim daha iyi çalışmamız adına yapılan bir çalışma yok tam tersi çalıştığım ilçede köylere gönderilmekle tehdit bile ediliyor” (Ö18)</i>
	Fikrim yok	7	41,1	<i>“Bu konuda bir fikrim yok”. (Ö3). “Fikrim yok” (Ö13)</i>
	Toplantı ve seminer düzenleme	1	5,9	<i>“İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri norm fazlası öğretmenlerle ilgili toplantılar yapmakta, seminer düzenlemektedir” (Ö7).</i>
	Uzun süreli görevlendirme	1	5,9	<i>“Görevlendirmelerin uzun süreli yapılması” (Ö11).</i>
	TOPLAM	17	100	
5. Mesleki Aidiyetin Artırılması İçin Öneriler	Görevlendirmelerin sürekli olması/değişimin zorlaştırılması	8	30,8	<i>“Öğretmenin özür durumu göz önünde bulundurularak, eğitimin ve kurulan ilişkilerin devamlılığı açısından en azından 2-3 senelik görevlendirilme yapılabilir” (Ö13).</i>
	Atanma isteğinin dikkate alınması	7	26,9	<i>“görevlendirmelerde norm fazlası öğretmenlerin görüşleri dikkate alınabilir” (Ö9). “Öğretmenin isteği ve görüşleri doğrultusunda görevlendirme yapılabilir” (Ö10). “Öğretmenlerin istekleri dışında görevlendirme yapılmamalıdır” (Ö15). “Hızlı ve etkili bir uygulama ile öğretmenlerin atamaları istekleri doğrultusunda yapılmalı” (Ö16).</i>
	Mesleğin koşullarının iyileştirilmesi	4	15,4	<i>“Mesleki aidiyetimizin artması için mesleğimizin itibar kazanması gerekiyor” (Ö8). “Mesleki aidiyet mesleki doyum ile olur. Mesleki doyum öğretmenin okul dışındaki sorunlarla (maddi-manevi) en az zaman ayırarak yapabileceği, üstesinden gelebileceği sorunları minimize edecek yeteneğe sahip olmaıyla olur. Öğretmen</i>

				<i>ekonomik olarak herhangi bir sorunla karşılaşmazsa mesleğe olan aidiyet duyguları artacaktır” (Ö12).</i>
	Okul yönetiminin olumlu tutumu	5	19,2	<i>“Sadece lokal olarak okul iklimi kaynaklı pozitif-negatif durumlar yaşanabilir” (Ö6). “Okul idaresinin herkese adil bir şekilde davranması konusunda toplantılarda değinilebilir” (Ö9). “Yöneticilerin motivasyonu artırıcı sosyal aktiviteler yapması, öğretmenlerin takdir edilmesi” (Ö11).</i>
	Norm fazlası uygulamasının kaldırılması	2	7,7	<i>“Norm düzenlemesi yapılırken planlı davranıp norm fazlası durumunu ortadan kaldırırım” (Ö4).</i>
	TOPLAM	26	100	

Norm fazlası öğretmenlerin görev yaptıkları okulda aidiyet açısından sorun yaşama durumları incelendiğinde; aidiyet sorunu, görev yeri değişimi, uyum sorunu ve işe yaramıyor olma hissi yaşadıkları belirlenmiştir. Aidiyet sorunu yaşadığını ifade eden öğretmenler bu sorunu hem mesleki aidiyetlerinin (Ö5), (Ö15) hem de kuruma aidiyetlerinin (Ö9),(Ö13) olumsuz etkilendiğini söyleyerek açıklamışlardır. Kurumda geçici çalışan olarak görülmelerini önemli bir sorun olarak ifade etmektedirler. Görev yeri değişimi sorunu ise sürekli okul değişimi (Ö5) ve başka birinin atanması durumunda görevlerinin hemen sona ereceği şeklinde (Ö10) dile getirilmiştir. Uyum sorunu ise bazı öğretmenler tarafından (Ö1), (Ö2), (Ö4) görev yeri değişimi nedeniyle sürekli yeni bir okula uyum sağlamanın zorluğu olarak açıklanmıştır. İşe yaramadığını ise (Ö12) aldığı eğitimi kullanamamanın bir sonucu olarak görmektedir. Bazı öğretmenler (Ö8), (Ö11), (Ö16), (Ö17) ise uyum sorunu yaşamadığını ifade etmişlerdir.

Norm fazlası öğretmen çokluğunun dezavantajları incelendiğinde; eğitimin olumsuz etkilenmesi, belirsizlik, çalışacak okul bulunmaması, ekonomik sorunlar olarak sıralanmıştır. Eğitimin olumsuz etkilendiğini ifade eden öğretmenler bunu herkesin geçici olduğunu düşünmesinin verimi ve öğrenci ile iletişimi etkilediği olarak (Ö13) ve sürekli öğretmen değişiminin eğitimi sekteye uğrattığını (Ö14) ifade ederek anlatmıştır. Dezavantaj olarak ifade edilen belirsizlik sorununu (Ö4) her tayin dönemine gitme kalma belirsizliği olarak söylemiştir. Çalışılacak okul bulunmaması ise öğretmenin bulunduğu bölgede çalışabileceği okulun olmaması (Ö1) dir. Dezavantajlardan bir diğeri ekonomik bakımdan yapılan değerlendirmedir. (Ö12) norm kadro sorununun devlete ekonomik yük oluşturduğunu belirtmiştir. İki öğretmene (Ö11) ve (Ö18) göre ise bu uygulamanın herhangi bir dezavantajının bulunmamaktadır.

Norm fazlası öğretmenlerin en büyük problemleri incelendiğinde; kısa süreli görevlendirmeler, belirsizlik, okula adaptasyon sorunu, performans kaybı, aidiyet sorunu, mesleki tükenmişlik, ek ders/ekonomik kayıp olarak sıralanmıştır. Kısa süreli görevlendirme problemi her sene farklı bir okulda görevlendirilmek (Ö1) ve hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin birbirlerine alışmadan görev yerlerinin değiştiği (Ö14) durumudur. Belirsizlik problemi olarak ise öğretmenin herhangi okulda göre alacağı ya da hangi sınıfı okutacağını bilmemesi (Ö2), görevlendirmenin son anda yapılması (Ö5) olarak ifade edilmiştir. Diğer bir problem olarak adaptasyon sorunu tespit edilmiştir. Öğretmenler bu sorunu her yıl yeni bir okula adapte olmaya çalışmak (Ö3), (Ö16), (Ö17) olarak dile getirmişlerdir. Problemlerden biri performans kaybıdır. Öğretmenler çalışma performanslarının düştüğünü (Ö5) ifade etmişlerdir. Öğretmenler aidiyet sorunu yaşadıklarını hem mesleki hem kurumsal aidiyet sorunu yaşadıklarını (Ö7) ve kendilerini bir kuruma ait hissetmediklerini söyleyerek (Ö1) açıklamışlardır. Mesleki tükenmişlik sorunu mesleki tükenmişlik hissi (Ö5) ve heves kırıklığı (Ö15) olarak dile getirilmiştir. Az ek derse girmek öğretmenler açısından ekonomik kayıp olarak (Ö7) görülmektedir.

MEB’in mesleki aidiyeti artırmak için aldığı önlemler incelendiğinde; önlem alınmıyor, fikrim yok, toplantı ve seminer düzenleme ve uzun süreli görevlendirme olarak sıralanmıştır. Uzun süre norm kadro çalışan öğretmenlerin önemli bir bölümünün (Ö5), (Ö9), (Ö11), (Ö16), (Ö18) ortak görüşü bu konuda bir önlem alınmadığı yönündedir. Bazı öğretmenlerin (Ö3), (Ö13) bu konuda bir fikri yoktur. Bir öğretmen (Ö7) toplantı ve seminer düzenlendiğini bir öğretmen (Ö11) ise görevlendirmelerin uzun süreli yapılması olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenlerin mesleki aidiyetin artırılması için yaptıkları öneriler; görevlendirmelerin sürekli olması/değişimin zorlaştırılması, atanma isteğinin dikkate alınması, mesleğin koşullarının iyileştirilmesi, okul yönetiminin tutumu ve norma fazlası uygulamasının kaldırılması olarak sıralanmıştır. Görevlendirmelerinin sürekliliği/zorlaştırılması konusunda keyfi uygulamaların terk edilmesi (Ö1) ve özür durumlarının dikkate alınması, her yıl değişimin yapılmaması gerektiğini (Ö13) (Ö16) belirtmişlerdir. Atama durumunda öğretmen görüşünün alınması (Ö9) istek dışı görevlendirme yapılmaması (Ö15) dile getirilmiştir. Öğretmenlerden bazıları mesleğin koşullarının düzeltilmesi gerektiğini mesleğe itibar kazandırılması (Ö8) ve maddi ve manevi sorunların giderilmesi (Ö12) olarak ifade etmiştir. Okul yönetiminin tutumunun önemli olduğunu dile getiren öğretmenler (Ö6), (Ö9), (Ö11) pozitif okul iklimi, yönetimin adil tutumu ve öğretmenlerin takdir edilmesine vurgu yapmışlardır. Ayrıca öğretmenlerden bazıları (Ö4) norm kadro uygulamasının kaldırılması gerektiğini ifade etmiştir.

3. SONUÇ VE ÖNERİLER

Norm fazlası öğretmenlerin görev yaptıkları okulda aidiyet açısından sorun yaşama durumları incelendiğinde; aidiyet sorunu, görev yeri değişimi, uyum sorunu ve işe yaramıyor olma hissi yaşadıkları belirlenmiştir. Norm fazlası öğretmen çokluğunun dezavantajları incelendiğinde; eğitimin olumsuz etkilenmesi, belirsizlik, çalışacak okul bulunmaması, ekonomik sorunlar olarak sıralanmıştır. Norm fazlası öğretmenlerin en büyük problemleri incelendiğinde; kısa süreli görevlendirmeler, belirsizlik, okula adaptasyon sorunu, performans kaybı, aidiyet sorunu, mesleki tükenmişlik, ek ders/ekonomik kayıp olarak sıralanmıştır. MEB'in mesleki aidiyeti artırmak için aldığı önlemler incelendiğinde; önlem alınmıyor, fikrim yok, toplantı ve seminer düzenleme ve uzun süreli görevlendirme olarak sıralanmıştır. Öğretmenlerin mesleki aidiyetin artırılması için yaptıkları öneriler; görevlendirmelerin sürekli olması/değişimin zorlaştırılması, atanma isteğinin dikkate alınması, mesleğin koşullarının iyileştirilmesi, okul yönetiminin tutumu ve norma fazlası uygulamasının kaldırılması olarak sıralanmıştır. Sarı'nın (2013) araştırma sonuçları ile kıyaslandığında bazı koşulların iyileştirilmesi gerektiği bulgusuyla örtüşmektedir. Yine bu bulguyu destekler nitelikte olan bir çalışmada Selvi M ve Ağca N., (2016) tarafından yapılmıştır. Buradan yola çıkılarak aşağıdaki öneriler getirilebilir.

- ✓ Norm fazlası öğretmenler, görevlendirildikleri okulda ihtiyaç devam ederse kalıcı olarak işe alınabilirler.
- ✓ Norm fazlası öğretmenlerin aidiyet duygusunu artıracak etkinlikler yapılabilir veya başka bir okula atanarak o okula aidiyet duygusu artırılabilir.
- ✓ Norm fazlası öğretmenlerin hizmet notlarını yükseltmek için, onlara karşı pozitif ayrımcılığa tabi tutulabilir ve normlara doğru ilerlemeye teşvik edilebilirler.
- ✓ Norm fazlası öğretmen sayısını azaltmak için bölgesel normların kullanılmasından vazgeçilmelidir.
- ✓ Norm fazlası öğretmenlerin mesleki aidiyet duygularının etkilenmemesi için normu aşmak için belirli bir üst sınır belirlenebilir ve bu süreden sonra bu öğretmenlerin norma dahil edilmesi sağlanabilir.
- ✓ Seçmeli dersler, öğrenci sayısının azaltılması, dersliklerin silinmesi gibi keyfi ve sübjektif kriterlerle normu düşürmeye yönelik uygulamalar kaldırılabilir.
- ✓ Norm fazlası öğretmenlerin re'sen atanması engellenebilir. Her atama döneminde normun üzerinde olanlara öncelik verilmesi sağlanarak, norma girmeleri teşvik edilebilir. Kısa süreli atamalar yapılmamalıdır.

KAYNAKÇA

1. Akyüz, Y. (2019). Türk Eğitim Tarihi M. Ö 1000-M.S. 2019. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
2. Aytaç, Ö. (2005). Modern bürokrasiler ve yabancılaşma ethosu. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2, 319-348.
3. Bacanlı, H. (2004). Gelişim ve öğrenme (6. Baskı) Ankara: Nobel Yayınlar
4. Creswell, J. (2018). Nitel Araştırma Yöntemleri, Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni (4.baskı). Bütün, M. ve Demir, S. (Ed.) Şubat 2018 Ankara: Siyasal Kitabevi
5. Erpay, İ. Ve Çakır, M. (2020). Eğitim ve Sosyal Yönleriyle Değişim Çağı. Ankara: Astana Yayınları.
6. Patton, M. Q. (1987). How touse qualitative methods in evaluation. Newbury Park, CA: Sage.
7. Sarı, M. (2013). Lise Öğrencilerinde Okula Aidiyet Duygusu, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt.13 Sayı.1
8. Selvi, M.S., Ağca, N. Okul Yönetici Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi. International Anatolia Academic Online Journal / Social Science Journal 3 /(2): 20-38 .
9. Tolan, B. (1980). Çağdaş toplumun bunalımı: Anomi ve yabancılaşma (1. Baskı). Ankara: AİTİA Toplum Bilimleri Araştırma Enstitüsü Yayınları.
10. Uslu, F. (2012). İlköğretim okulu öğrencilerinin okula yönelik aidiyeti: öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi ve aile katılımının rolü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin
11. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (11.baskı) Ankara: Seçkin

Subject Area
Advertising

Year: 2022

Vol: 8 Issue: 104

PP: 3669-3676

Arrival

17 September 2022

Published

30 November 2022

Article ID Number

65772

Article Serial Number

08

Doi Number

<http://dx.doi.org/10.29228/8/sss.65772>**How to Cite This Article**

Uzun, G. (2022).

"Covid-19 Pandemi

Sürecinde Değişen

Tüketim

Alışkanlıklarının

Reklamlara Yansıması

Üzerine

Göstergebilimsel Bir

Analiz" International

Social Sciences Studies

Journal, (e-ISSN:2587-

1587) Vol:8, Issue:104;

pp:3669-3676



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

Covid-19 Pandemi Sürecinde Değişen Tüketim Alışkanlıklarının Reklamlara Yansıması Üzerine Göstergebilimsel Bir Analiz

Changing Consumption Habits in the Covid-19 Pandemic Process a Semiotic Analysis on its Reflection on Advertisements

Gülcan Uzun¹ ¹ Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla, Türkiye**ÖZET**

Pandemi sürecinde insan yaşamının birden farklılaşmasıyla insanların yeni düzene ayak uydurma mecburiyeti ve aynı zamanda aile, arkadaş ortamı gibi sosyal çevreden uzaklaşma gibi durumlar ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla insanların tüketim alışkanlıklarında da değişiklikler gözlemlenmiştir. Markalar reklam kampanyalarında COVID-19 öncesi dönemde müşterilerini sürekli olarak doğada olmaya, hayatın tadını yollarda çıkarmaya yönelik bir mesaj verilirken; COVID-19 sürecinde müşterilerinin, sağlıklı ve güvende kalmalarını önemsediklerini gösteren evde kalma odaklı mesajlar verdikleri tespit edildiği görülmüştür. Bu kapsamda, markalar, yalnız pazarlama esnasında değil, hayatlarının her anında müşterilerini düşündüklerini göstermeye çalıştığı söylenebilir. Bu çalışmada, COVID-19 pandemisinin reklam sektöründe kendini nasıl gösterdiği ele alınmıştır. Pandemi sürecinde markaların reklam kampanyalarında verdikleri sosyal mesajı inceleyerek, COVID-19 dönemi reklam kampanyalarını Roland Barthes'in göstergebilimsel analizi ile tüketiciye verilen mesaj bağlamında çözümlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Tüketim, Reklam, Covid-19, Göstergebilim**ABSTRACT**

With the sudden differentiation of human life during the pandemic process, situations such as the obligation of people to keep up with the new order and at the same time being away from the social environment such as family and friends have emerged. Therefore, changes have been observed in people's consumption habits. In the advertising campaigns of brands, a message was given to their customers to be in nature and to enjoy life on the roads, in the pre-COVID-19 period; It has been observed that during the COVID-19 process, it has been determined that their customers give stay-at-home messages showing that they care about staying healthy and safe. In this context, it can be said that brands try to show that they think of their customers not only during marketing but also at every moment of their lives. In this study, how the COVID-19 pandemic manifests itself in the advertising industry is discussed. By examining the social message given by the brands in their advertising campaigns during the pandemic process, the advertising campaigns of the COVID-19 period were analyzed in the context of the message given to the consumer with the semiotic analysis of Roland Barthes.

Keywords: Consumption, Advertising, Covid-19, Semiotics**1. GİRİŞ**

2019 Aralık ayında korona virüs hastalığı kısa bir zaman içerisinde önce tüm Wuhan'ı, sonra tüm Çin'i, sonra da tüm dünyayı etkisi altına almıştır. İlk zamanlarda bölgesel salgın hastalık olarak görülen COVID-19, birkaç ay içerisinde dünyayı saran ve son zamanların en önemlilerinden biri olan pandemi olarak ilan edilmiştir. İlk kez 13 Ocak 2020 tarihinde tanımlanan korona virüs, insan ve hayvanlarda hastalığa neden olan bir virüs grubudur. Kısaca COVID-19 şeklinde ele alınan bu hastalığa SARCoV- 2 virüsü neden olmakla birlikte, MERS ve SARS'tan daha şiddetli solunum yolu enfeksiyonuna sebep olduğu bilinmektedir (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2020). Küresel olarak, 10 Nisan 2021 tarihi itibarıyla, 2.907.944 olum dahil olmak üzere 134.308.070 doğrulanmış COVID-19 vakası Dünya Sağlık Örgütü'ne bildirilmiştir (WHO, 2021).

COVID-19 pandemisinde artan vakalar ve yayılım hızından dolayı tüm ülkeler sürecin başından itibaren eş zamanlı önlemler almış, bu önlemlerin başında da tüm vatandaşların eve kapanması gelmiştir. Ülkeler, vatandaşlarını korumak için sokağa çıkma yasakları başlatmış, hayatın sokaklardan eve taşınması için geniş önlemlere alınmış, yeni normal oluşturulan bu düzene ayak uydurmaya çalışan dünyada gündem hep COVID-19 pandemisi olmuştur. Bu esnada, dünyada pek çok sorun gündeme gelmiş ve insanlar bu sorunlardan fazlasıyla etkilenmiştir.

Bu süreçte ev, toplumsal yaşam, iş yaşamı gibi yaşantımızın her alanında alışkanlıkların değişmesiyle insanların bu duruma uyum sağlaması gerekmiştir. Pandemi süreci tüketicilerin tüketim alışkanlıklarını da etkilemiş online alışverişe eğilim artmıştır. Markalar için tüketiciye ulaşmak ve tüketiciyi etkilemek zorlaşmıştır.

Markalar reklam kampanyalarında COVID-19 öncesi dönemde müşterilerini sürekli olarak doğada olmaya, hayatın tadını yollarda çıkarmaya yönelik bir mesaj verilirken; COVID-19 sürecinde müşterilerinin, sağlıklı ve güvende kalmalarını önemsediklerini gösteren evde kalma odaklı mesajlar verdikleri tespit edildiği görülmüştür. Bu kapsamda, markalar, yalnız pazarlama esnasında değil, hayatlarının her anında müşterilerini düşündüklerini göstermeye çalıştığı söylenebilir. Bu yolla markaların reklam stratejilerini, sosyal sorumluluk ve kamu yararını da gözeterek biçimde düzenlemeleri ile müşterilerinin odağından düşmeyerek kurumsal imaj ve itibarlarını korumaya çalıştıkları iddia edilebilir. Bu çalışmada, yeni COVID-19 pandemisinin reklam sektöründe nasıl kendini gösterdiği ele alınmıştır. Bu kapsamda ilgili çalışma, COVID-19 pandemisinin yapılan reklam çalışmalarını nasıl etkilediğini göstergebilimsel olarak analiz etmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda örneklem olarak belirlenen reklam kampanyaları gösteren ve gösterilen kavramları kullanılarak incelenmiş ve göstergebilimsel olarak analiz edilmiştir.

2. REKLAM KAVRAMI

Reklam sözlük anlamı itibariyle, Latince “çağırma/yüksek sesle söylemek” manasına gelirken, Fransızca “ilan etmek” manasında kullanılmaktadır (Çubukçu ve Sözüneri, 2016:51). Britannica Ansiklopedisi’ne göre reklam, halkı reklamı yapılan belirli bir şekilde yanıt vermeye ikna etmek amacıyla ürünleri, hizmetleri, fikirleri veya nedenleri kamuoyuna duyurmak için kullanılan teknikler ve uygulamalar olarak tanımlanabilir (The Editors of Encyclopaedia Britannica, 1998).

Filali ve meslektaşlarına (1996) göre reklam, kitle iletişim araçları ile hedef kitlelere bir ürünü, hizmeti veya bir reklam veren tarafından önerilen bir bilgiyi aktarmayı amaçlayan teknikler bütünüdür (Akt. Küçükdoğan ve Sarı, 2000:422). Gray’a (1997) göre reklam, tüketiciyi bir ürünü diğerinden ayırt eden özellikleri hakkında bilgilendirerek tercihte bulunmasını sağlayan (Akt. Çamdereli, 2002:458) bir kavramdır. Genel anlamı itibariyle reklam, bir ürünün veya hizmetin halka tanıtılarak, onların bu ürünü ya da hizmeti almalarını sağlamak için izlenen bir kitle iletişim aracı olarak ele alınabilir. Bu sebeple, reklam sürecinin sürdürülebilir bir yapı kazanması ve stratejik olarak yürütülmesi için üreticilerin reklamlara yönelik kampanyalar uygulamaları önem kazanmıştır.

Reklam aracılığıyla markalar, kendilerini gösterme fırsatı bularak tüketicileri davet eder (Çubukçu ve Sözüneri, 2016:50). Reklam, bir yandan sağladığı enformasyonla ürünü tanıtırken, diğer yandan bilinmeyen bir şeyi bilinir hale getirir (Çamdereli, 2002:468). Reklam kampanyaları ilgiyi, heyecanı, arzuyu, beklentiyi ve umutları hep canlı tutarak, iletilerdeki çekici vaatleri sürekli güncelleyerek satın alma güdüsünü harekete geçirmeye çalışmaktadır (Çamdereli, 2002:466).

Tüketici olmayan bir kişinin tüketici haline getirilmesi için reklamın, zaman içinde birbirini izleyen bilişsel, duygusal ve davranışsal evrelerden geçmesi gerektiği öngörülmüştür. Zamanla, bu evrelerin sıralamaları değiştirilmiş ve reklamın tüketiciye etkisini açık hale gelmiştir (Akt. Çamdereli, 2002:457-458). Reklam kampanyaları, tüketici toplum yapısını biçimlendirmeyi, özellikle tüketim gücünü çeken ekonomilerde malların satışını arttırabilmeyi ve kitle haberleşmesi sistemlerinde, kitle haberleşme araçlarının finansmanını sağlamayı (Tokgöz, 1979:101) amaçlamaktadır. Reklamlar seçme özgürlüğü veriliyormuş gibi görünse de ürüne koşullanma getirerek, tüketici tercihini arz edilen ürünle sınırlamaya ya da tüketiciyi o ürüne odaklamaya çalışmaktadır. Bu yönüyle reklam kampanyaları itici bir güçtür (Çamdereli, 2002:468).

2.1. Pandemi Sürecinin Reklam Sektörüne Etkisi

Tüm sorunlara rağmen, toplumsal yaşam devam etmekte, bu sebeple sektörler COVID-19 pandemisi öncesinde izledikleri stratejileri değiştirerek önlerine bakmaktadır. Bu değişimden reklam kampanyaları da nasibini almış ve toplumsal güncellik olan COVID-19 pandemisini merkeze alarak eylemlerine devam etmişlerdir. Salgının yarattığı zorlukların üstesinden gelmeye çalışan reklam sektörü de bu değişime ayak uydurmak için farklı çalışmalar ortaya koymuş, bu yolla yeni dünya düzeninde var oluşunu garantilemeye çalışmıştır. Bu kapsamda telekomünikasyondan yemek sektörüne, otomotivden ürün yerleştirmeye kadar pek çok alanda yeni normale uygun reklam kampanyaları ortaya çıkmıştır.

Örneğin, Facebook, Airbnb, Minecraft gibi firmalar insanlara yardım çağrılarında bulunup, Hershey’s firması fiziksel teması öne süren reklam filmini yayından kaldırırken (TBWA\İstanbul, 2020); bazı firmalar ise COVID-19 sürecindeki mesajlarını değiştirerek insanları, alınan önlemlerin uygulanmasına teşvik etmiştir. Bu kapsamda dünya çapında markalar, konumlandırma sayesinde müşterilerinin gündeminden düşmemeye çalışmıştır. Günümüzde piyasadaki konumlandırmasını rakibine göre daha iyi gerçekleştiren markaların ürün ve hizmetlerinin daha fazla hayatta kaldığı görülmektedir (Bekar, 2020: 866).

Örneğin, Turkcell EvdeHayatVar Kampanyası ile güzel bir havada dışarı çıkmak yerine, internet sayesinde dünyanın parmaklarının ucunda olduğunu hatırlatarak evde kalınarak da keşif yapılabileceğini anlatır; Türk

Telekom EvdenDeGüzel Kampanyası ile tanındık yüzleri reklamlarında oynatarak evde kalmanın önemine dikkat çeker; Vodafone EvdeKal Kampanyası ile sağlık çalışanlarına seslenerek topluma minnet duyurmaya çalışıp bireyleri evde kalmaya teşvik eder (Baştürk ve Eken, 2020:35-50). Yine McDonalds, Hyundai, Mercedes, Volkswagen, Audi ve Coca Cola gibi markalar logolarında değişimler yaparak sosyal mesafeyi vurgular (TBWA\İstanbul, 2020).

Görüldüğü üzere markalar COVID-19 döneminde de konumlandırma stratejileri izleyerek reklam kampanyalarında, hedef kitlesine hitap edebilmek için onların yaşamlarını yakından takip etmekte, kültürlerini kampanyalara yansıtmakta ve gündelik sorunlarını reklamların en önemli iletisi haline getirmektedir. Bu sayede, amaçlarının yalnızca ürün ya da hizmet sunma değil; hedef kitlelerini yakından tanıdıkları, onları her zaman düşündükleri mesajını vererek müşterilerinin zihinlerinde konumlandırmalarını sağlamlaştırarak adına önemli bir güç kazanmıştır.

3. COVID 19 PANDEMİSİ SÜRECİNDE MARKALARIN DEĞİŞEN İLETİŞİM STRATEJİLERİ

Bazı markalar pandemi döneminde kampanyalarını revize etmek yerine geri çekmiş, bazı markalar ise reklam kampanyalarını devam ettirmiş, fakat bu kampanya içeriklerini sosyal mesafe ve evde kalma mesajına göre düzenlemiştir. Pandemi döneminde markalar herhangi bir logo değişikliğine gitmemiştir, ancak birçok marka reklamlarında daha önce doğayı ve dışarıdaki hayatı keşfetme odaklıyken, pandemi sürecinde bu keşfi evin içini keşfetmeye döndürmüşlerdir. Markalar reklam kampanyalarında COVID-19 öncesi dönemde müşterilerini sürekli olarak doğada olmaya, hayatın tadını yollarda çıkarmaya yönelik bir mesaj verilirken; COVID-19 sürecinde müşterilerinin, sağlıklı ve güvende kalmalarını önemsediklerini gösteren evde kalma odaklı mesajlar verdikleri tespit edildiği görülmüştür.

Bu çalışmada, yeni COVID-19 pandemisinin reklam sektöründe nasıl kendini gösterdiği ele alınmıştır. Alanyazına bakıldığında COVID-19 pandemisinin reklam kampanyalarına yansımalarını göstergebilimsel analizle ortaya koymaya çalışan farklı araştırmalar olduğu görülmüştür.

Öztürk (2020), Türkiye’de COVID-19’un reklam sektörüne yansımaları ve reklamın geleceğine dair tespitleri paylaştığı çalışmasında Ogilvy İstanbul’un Türkiye’nin turizm açısından tanıtımı için yapılan reklam kampanyalarında ise #TogetherToday mesajı ile doğa resimlerini ev ile birleştirerek evde kalmaya ilişkin mesajlar iletmıştır. Bu yönüyle ilgili çalışmaların, Jeep’in reklam kampanyaları ile benzerlik gösterdiği ve reklamdaki mesajın değişimi yoluyla aynı stratejiyi izledikleri söylenebilir.

Ersan ve Avşar (2020), T.C. Sağlık Bakanlığı’nın pandemi kapsamında hazırladığı kamu spotlarını göstergebilimsel analizle incelemiş, sonuç olarak halkı doğru eylemleri yapmaya teşvik eden ve yanlış eylemlerden kaçınılmasını sağlayan mesajları halk içinde tanınmış, güvenilir bulunan dizi karakterlerinin reklam filmlerinde kullanılarak verilmek istenen mesajların kodlandığı sonucuna ulaşmıştır.

Benzer şekilde Octarena ve Aras da (2020) çalışmalarında, Dünya Sağlık Örgütü tarafından pandemi sürecine ilişkin yayımladığı videoyu göstergebilimsel olarak analiz etmiştir. Bu kapsamda, beş temel eylemle nasıl pandemiden korunulacağını anlatan video gösteren ve gösterilen kavramları üzerinden analiz etmiş ve videoda kullanılan bu yöntemin olumlu ve etkili bir iletişim dili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu yönüyle ilgili çalışmaların reklam kampanyalarına göstergebilimsel olarak yaklaşması bu çalışma ile benzer sonuçlar doğururken, kamu spotlarına odaklanması ve reklam filmlerini incelemiş olması ile bu çalışmadan farklılık göstermektedirler.

4. COVID-19 PANDEMİSİ SÜRECİNDE YAYINLANAN REKLAM KAMPANYALARININ GÖSTERGEBİLİMSSEL ANALİZİ

Reklam her zaman bir amacı ve görevi içerisinde barındırmaktadır (Çetin, 2014:561). Reklamlarda kullanılan bu dil simgeseldir ve bu dille imgelemi işgal eder, gelecek umutların ve beklentilerin sınırlarını çizer, düşleri kullanır, hatta ayartır (Çamdereli, 2002:462). Reklamlar kampanyalarında öne sürülen öğeler, reklam metniyle somutlaştırılır (Mengü, 2006:110). Reklamın sahip olduğu bu özellik, reklam kampanyalarının tasarlanmasında ve analizinde göstergebilimin önemini çağırıştırılmaktadır. Kitle iletişiminin gelişmesi, günümüzde bu uçsuz bucaksız anlamlama alanına çok büyük bir güncellik kazandırmıştır ve modern dünyada göstergebilime yönelik ciddi bir ilgi söz konusudur (Barthes, 2009:27). Göstergebilim, işaretlerin ve sembollerin nasıl yaratıldığına ve iletiildiğine dair bir araştırma alanıdır. Örneğin Barthes, reklamların anlamının kültürel yapısının, tabelaların üretiminde nasıl gizlendiğini göstermenin yanı sıra, kültürü doğaya dönüştürmek için her türlü anlamın nasıl kullanıldığını kanıtlamaya çalışmıştır (Džanić, 2013). Bu haliyle göstergebilim, bir yandan reklam kampanyalarının odaklanmak istediği toplumsal kültürü yakından incelemek, diğer yandan toplumun gündelik yaşamını yakın markaja alarak reklam kampanyalarını toplumsal güncelliğe oturtmak için önemli fırsatlar sunmaktadır. Reklam söyleminde çözülmesi gereken bir dilek, ihtiyaç, arzu veya endişe olabilir (Džanić, 2013). Jacques’e (1998) göre, reklamın

dilini anlamak, anlam evrenini ve söylemini çözümlmek için toplumun değerlerini de kavramak gerekir (Akt. Çamdereli, 2002:462). Toplumsal güncellik açısından ele alındığında, reklam kampanyalarının son zamanlardaki söylemleri tüm insanlığın ortak noktası olan COVID-19 pandemisi üzerine odaklanmıştır.

4.1. Trendyol “Mutlu Yıllar” Reklamı

Trendyol’un yılbaşı için çektiği bu reklam filminde yatak odasında bir kız çocuğu hüznünlü bir şekilde bir kutuya olumsuz anısı olan eşyalar koymaktadır. Karşı apartmandan bir çocukla birbirlerine el sallarlar. Evden çıkamamış olmanın verdiği mutsuzluk yüzüne yansımıştır. Sonra aklına bir fikir gelir ve Trendyol’dan alışveriş yapar. Kargoları gelmeye başlar. Çocuk maket bir roket yapmıştır. Kutuyu roketin içine yerleştirirken ailesi de yanına gelir ve roketi gökyüzüne fırlatır. Dış sesin “2021 sen gidene hiç benzeme mutluluk ol, sevgi ol, umut ol.” demesiyle reklam sona erer.



Görsel-1: TRENDYOL “Mutlu Yıllar” Reklamı, Kaynak: URL-1

Tablo 1.: TRENDYOL “Mutlu Yıllar” Reklamı’nın Göstergibilimsel Analizi

Göstergebilimsel Çözümleme		
Gösteren	Gösterilen	
	Düz Anlam	Yan Anlam
Ev	İnsanların barınma ihtiyaçlarını karşıladıkları yer	Pandemi sürecinde insanların en güvenli bulunduğu alan
Trendyol paketi	Paket, karton kutu	Evden çıkamayan tüketicinin ihtiyaçlarının evine kadar ulaştırılmasında kullanılan kutu
Roket	Uzaya fırlatılan teknik araç	Çocuğun pandemi sürecinde kötü şeyleri hatırlatan kurtulmak için bulunduğu yöntem
Gece- gündüz	Bir günü oluşturan iki parça	Gece-gündüz ayrımı yapılmadan devam eden insani ilişkiler

4.2. Tadım “Tadımlık Yeniyl Halleri” Reklamı

Tadım 'ın yılbaşı için çektiği bu reklam filminde apartman sakinlerin pandemiden dolayı normal dönemde yaptıklarını yapamadıkları ve yılbaşı kutlaması için sepetle birbirlerine tadım marka kuruyemiş yolladıkları görünür. Sepet apartmandaki katlar arasında ilerlerken dış ses “Merhaba ben Tolga, bizim apartmana hoş geldiniz. Yeni yılı birlikte nasıl kutlarsınız dedik birbirimize tadım gönderdik. Ali Bey ve Özden Hanım her yıl başı tatile çıkarlardı malum bu sene evdeler. Ankara'daki oğullarıyla telefondalar Özden Hanım ve yanında da bir kâse tadım. Bu yıl da lezzette buluştuk napalım. Bu da Mistik evdeyiz ya o da şimdi evden eve. Reklamcı Eda ve kardeşi Oya biri tam sportif diğeri ise klasik birlikte olmanın tadı ikisine de iyi gelmiş. Bu dans onlara yüz takipçi getirmiş. Oya saolsun gökten zembille iki paket indiriyor. Bizim gençler Efe ve Buğra bu sene parti yok sınırsız festival var ortamda aylardır oyunun başındalar bu akşam şampiyonluk maçı var ve favori durağımız çekirdek ailemiz. Can yine camda tüm aile bir arada yılbaşında tabii ki televizyon ve tombala. Pullar bitmiş yerine tadım geçmiş elif dayanamamış ikinci çinkodan sonra onları da yemiş. İşte Tadım Apartmanı'ndan tadımlık yeni yıl halleri. Biz sizin yanınızda, karşınızda, tam sokağınızdayız. Koşullarımız nasıl olursa olsun birlikte olabileceğimizi biliyoruz. Haydi sen de paylaş tadımlık yeni yıl hallerini. Yeni yılda tadımız yerinde olsun. Mutlu yıllar.” der ve reklam sona erer.



Görsel-2: TADİM “Tadımlık Yeniyl Halleri” Reklamı, Kaynak: URL-2

Tablo 2.: TADİM “Tadımlık Yeniyl Halleri” Reklamı'nın Göstergibilimsel Analizi

Göstergibilimsel Çözümleme		
Gösteren	Gösterilen	
	Düz Anlam	Yan Anlam
Ev	İnsanların barınma ihtiyaçlarını karşıladıkları yer	Pandemi sürecinde insanların en güvenli bulunduğu alan
Gece- gündüz	Bir günü oluşturan iki parça	Gece-gündüz ayrımı yapılmadan devam eden insani ilişkiler
Komşuluk	Aynı yaşam alanını paylaşmak	İnsanların komşularıyla sosyalleşmesi

4.3. Teknosa “Teknosa Hep Yanında” Reklamı

Teknosa'nın yılbaşı için çektiği bu reklam filminde dış ses “Bu yıl hayatımıza birçok yeni cümle girdi. Ya ben sessizdeymişim kendi kendime konuşuyorum. Spor yapmalıyım. Hareket etmeliyim. Konferansı nasıl başlatıcam? Bundan sonra ekmeğimizi kendimiz yapıyoruz. Kuafore gitmeden de saçlarımı kesebiliyormuşum. Öğretmenim bugün canlı ders var mı? Her gün süpürüyorum yine aynı yine aynı. Bu cümleler hayatımıza bir anda girdi ve 2020’de teknolojiye ihtiyaç duyduğunuz her an Teknosa sizinleydi. 2021’de yine beraber olmayı bir arada doyusya gülümsemeyi diliyoruz. Mutlu yıllar.” der ve reklam sona erer.



Görsel-3: TEKNOSA” Teknosa Hep Yanında” Reklamı, Kaynak: URL-3

Tablo 3.: TEKNOSA” Teknosa Hep Yanında” Reklamı’nın Göstergebilimsel Analizi

Göstergebilimsel Çözümleme		
Gösteren	Gösterilen	
	Düz Anlam	Yan Anlam
Görüntülü görüşme	Mobil cihazlarla görüntülü konuşma	Pandemi sürecinde bir araya gelemeyen kişilerin kullandıkları iletişim türü
Mobil uygulama	Akıllı dijital uygulamalar	Dijitalleşme, mobil yazılımla kolay erişim
Ev	İnsanların barınma ihtiyaçlarını karşıladıkları yer	Pandemi sürecinde insanların en güvenli bulunduğu alan
Gece- gündüz	Bir günü oluşturan iki parça	Gece gündüz ayrımı yapılmadan devam eden insani ilişkiler

5. SONUÇ

Reklam kampanyalarının son zamanlardaki söylemleri tüm insanlığın ortak noktası olan COVID-19 pandemisi üzerine odaklanmıştır. Reklamlarının göstergebilimsel çözümlemesinde; eskiye özlem, geleceğin umut vaat etmesi, dijitalleşme ve sevdikleriyle birlikte olmanın insana verdiği mutluluk temaları göstergelerle izler kitleye sunulmaktadır. Reklam kampanyaları ilgiyi, heyecanı, arzuyu, beklentiye ve umutları hep canlı tutarak, iletilerdeki çekici vaatleri sürekli güncelleyerek duygusal çekiciliklerle tüketiciyi harekete geçirmeye çalışmaktadır. Tüm sorunlara rağmen, toplumsal yaşam devam etmekte, bu sebeple sektörler COVID-19 pandemisi öncesinde izledikleri stratejileri değiştirerek önlerine bakmaktadır. Bu değişimden reklam kampanyaları da nasibini almış ve

toplumsal güncellik olan COVID- 19 pandemisini merkeze alarak eylemlerine devam etmişlerdir. Salgının yarattığı zorlukların üstesinden gelmeye çalışan reklam sektörü de bu değişime ayak uydurmak için farklı çalışmalar ortaya koymuş ve pek çok alanda yeni normale uygun reklam kampanyaları ortaya çıkmıştır.

Görüldüğü üzere markalar COVID-19 döneminde de konumlandırma stratejileri izleyerek reklam kampanyalarında, hedef kitlesine hitap edebilmek için onların yaşamlarını yakından takip etmekte, kültürlerini kampanyalara yansıtmakta ve gündelik sorunlarını reklamların en önemli iletisi haline getirmektedir. Bu sayede, amaçlarının yalnızca ürün ya da hizmet sunma değil; hedef kitlelerini yakından tanıdıkları, onları her zaman düşündükleri mesajını vererek müşterilerinin zihinlerinde konumlandırmalarını sağlamlaştırarak adına önemli bir güç kazanmıştır.

Çalışmada örneklem olarak belirlenen Trendyol'un "Mutlu Yıllar" reklamında; yeni yılla beraber yeni umutlar vaat edilmekte, Tadım 'ın "Tadımlık Yeniyl Halleri" reklamında; birlik ve beraberlikle bu zor günlerin aşılacağı vurgulanmakta, Teknosa'nın "Teknosa Hep Yanında" reklamında; pandemi döneminde zorlaşan hayatların dijital ortama taşınarak devam edilmesinin önemini öne çıkaran mesajlar yer almaktadır.

Sonuç olarak bu çalışmada pandemi döneminde markaların, stratejilerini değiştirerek günün koşullarına uygun reklam stratejilerini oluşturduğu ve bunu yaparken de duygusal içerikler kullandıkları belirlenmiştir. Bu çalışmada pandemi içerikli reklamlar incelenirken yeniyl içerikli reklamlar tercih edilmiştir. Gelecek çalışmalarda örneklem seçimi farklılaştırılarak yeni sonuçlar elde edilebilir.

KAYNAKÇA

1. Barthes, R. (2009). *Göstergebilimsel Serüven*. Çev. Mehmet Rifat Sema Rifat. YKY Yayıncılık, İstanbul.
2. Baştürk, E. ve Eken, İ. (2020). "Covid-19 Sürecinde Telekomünikasyon Şirketlerinin Reklam Kampanyaları: Evde Kal Kampanyasının Gösterge Bilimsel Analizi". *Uluslararası Halkla İlişkiler ve Reklam Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 24-55.
3. Bekar, A. (2020). Ürün konumlandırmada COVID-19'un ihracat ve pazarlama stratejisine etkisi: pandemi süreci ve sonrası mobilya sektörü. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademisi Dergisi*, 2(4), 852-873.
4. Çamdereli, M. (2002). Reklamın r'si ya da reklam söylemine giriş. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi/İstanbul University Faculty of Communication Journal*, 2(12). 455-472.
5. Çetin, B. N. (2014). Yeniden anlamlandırma aracı olarak reklam. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 559-573.
6. Çubukçu, G. & Sözüneri, G. (2016). Bir iletişim şekli olarak reklam. İçinde: *IMUCO 2016 Proceeding Book International Multidisciplinary Conference*, April 21-22, (49-60). Antalya, Turkey.
7. Džanić, M. (2013). The semiotics of contemporary advertising messages: Decoding visuals. *Jezikoslovlje*, 14(2), 475-485.
8. Ersan, M. ve Avşar, Z. (2020). Sağlık Bakanlığının koronavirüs (Covid-19) salgınına ilişkin hazırladığı kamu spotları üzerine göstergebilimsel bir analiz. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 54(2020 Kasım), 1336-1345.
9. Gray, E. R., & Balmer, J. M. (1998). Managing corporate image and corporate reputation. *Long Range Planning*, 31(5), 695-702.
10. Küçükerdoğan, R., & Sarı, N. (2000). Reklam iletişimde strateji yaratımı. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi/İstanbul University Faculty of Communication Journal*, (10), 421-429.
11. Mengü, M. M. (2006). Reklam sloganları ve tüketici zihni. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi/İstanbul University Faculty of Communication Journal*, (25), 109-121.
12. Octarensa, V., & Aras, M. (2020). Semiotic analysis of video COVID-19 by World Health Organization. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, 5(7), 145-151.
13. Öztürk, G. (2020). Türkiye'de Corona virüsün reklam sektörü üzerindeki etkileri ve reklamın geleceğine ilişkin öngörüler. *YAPKO Covid-19 Süreci Analiz Raporları*, İstanbul Ticaret Üniversitesi.
14. T.C. Sağlık Bakanlığı (2020). COVID-19 nedir? <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66300/covid-19-nedir-.html> Erişim tarihi: 20.06.2022.
15. TBWA İstanbul (2020). TBWA'den reklam endüstrisi için COVID-19 ajandası. <https://www.campaigntr.com/tbwaden-reklam-endustrisi-icin-covid-19-ajandasi/> Erişim tarihi: 20.06.2022.
16. The Editors of Encyclopaedia Britannica (1998). Advertising communication. <https://www.britannica.com/topic/advertising> Erişim tarihi: 20.06.2022.
17. Tokgöz, O. (1979). Televizyon reklamları ve çocuklar. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 34(01), 93-110.
18. World Health Organization (WHO), (2021). WHO Coronavirus (COVID-19) Dashboard. <https://covid19.who.int> Erişim tarihi: 20.06.2022.

Reklamların URL Adresleri

URL-1, TRENDYOL “Mutlu Yıllar” Reklamı,
https://www.youtube.com/watch?v=gWP7FRnby3Q&list=PLxz6gJfZjun2l1QjvifdOz4WGG5RMAAdCw&index=5&ab_channel=T%C3%9CRK%C4%B0YE%27N%C4%B0NREKLAMLARI, Erişim Tarihi: 20.06.2022

URL-2, TADIM “Tadımlık Yeniyl Halleri” Reklamı,

https://www.youtube.com/watch?v=swuMyl6hi48&list=PLxz6gJfZjun2l1QjvifdOz4WGG5RMAAdCw&index=5&ab_channel=T%C3%9CRK%C4%B0YE%27N%C4%B0NREKLAMLARI, Erişim Tarihi: 20.06.2022

URL-3, TEKNOSA “Teknosa Hep Yanında” Reklamı,

https://www.youtube.com/watch?v=03ffj3QmzU&list=PLxz6gJfZjun2l1QjvifdOz4WGG5RMAAdCw&index=7&ab_channel=T%C3%9CRK%C4%B0YE%27N%C4%B0NREKLAMLARI, Erişim Tarihi: 20.06.2022

Subject Area
International Trade and
Logistics

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 104
PP: 3677-3685

Arrival
17 September 2022
Published

30 November 2022
Article ID Number
65780

Article Serial Number
09

Doi Number
<http://dx.doi.org/10.2922/8/sssj.65780>

How to Cite This Article

Gültekin, S. (2022).
“Türkiye’nin
Uluslararası Ticarete
Rekabet Gücü Ve
Rekabetçi
Devalüasyonlar”
International Social
Sciences Studies Journal,
(e-ISSN:2587-1587)
Vol:8, Issue:104;
pp:3677-3685



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

Türkiye’nin Uluslararası Ticarete Rekabet Gücü Ve Rekabetçi Devalüasyonlar

Turkey's Competitiveness in International Trade and Competitive Devaluations

Sadettin Gültekin¹ 

¹ Doç. Dr., Giresun Üniversitesi/Bulancak Kadir Karabaş Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu/Uluslararası Ticaret Ve Finansman Bölümü, Giresun, Türkiye

ÖZET

Uluslararası ticaret alanında ülkeler ve işletmeler zorlu rekabet koşulları ile karşılaşmaktadır. Ülkelerin ve işletmelerin öncelikli hedeflerinden birisi de uluslararası rekabet gücünü korumak ve geliştirmektir. Çünkü rekabet gücü yüksek ülkeler ve işletmeler uluslararası pazarlardan daha fazla pay alabilir, ülke ve marka imajını güçlendirebilir, yeni teknolojilere kolaylıkla uyum sağlayabilir.

Uluslararası ticarete rekabet gücü makro ekonomik, sosyo-ekonomik, altyapı ve işletmelerle ilgili çok sayıda faktöre bağlıdır. Rekabet gücünü korumak için teknolojik yenilikler ve ürün geliştirme başta olmak üzere, tüm bu faktörlerde iyileştirmeler yapılmalı ve rakip ülkelerin ve işletmelerin davranışı yakından izlenilmelidir.

Ancak ülkeler, zaman zaman uluslararası ticarete rekabet gücünü artırmak için parasal önlemlere de başvurabilir. Bu önlemlerden birisi de devalüasyon veya dalgalı kur sistemlerinde rekabetçi kur politikasıdır. Son yıllarda Türkiye ekonomisinde meydana gelen gelişmeler nedeniyle rekabetçi kur politikasına yönelim olmuştur. Devalüasyon ve rekabetçi kur politikası korumacı önlemlerdendir ve çoğunlukla beklenen olumlu sonuçları sağlamamaktadır. Bu şekilde parasal önlemler yerine, ekonomide rekabet gücünü zayıflatan tüm unsurların düzeltilmesi ve kalıcı önlemler alınması daha etkilidir.

Anahtar Kelimeler: Rekabet gücü, Rekabetçi Devalüasyon, Rekabetçi Döviz Kuru

ABSTRACT

In the field of international trade, countries and businesses face tough competition conditions. One of the primary goals of countries and businesses is to maintain and improve their international competitiveness. Because countries and businesses with highly competitive power can get more shares from international markets, strengthen their country, and brand image, and easily adapt to new technologies.

Competitiveness in international trade depends on many factors related to macroeconomic, socio-economic, infrastructure and businesses. To maintain competitiveness, improvements should be made in all these factors, especially in technological innovations and product development, and the behaviour of competing countries and businesses should be closely monitored.

However, from time to time, countries may also resort to monetary measures to increase their competitiveness in international trade. One of these measures are devaluation or the competitive exchange rate policy in floating exchange rate systems. Due to the developments in the Turkish economy in recent years, there has been a tendency towards a competitive exchange rate policy. Devaluation and competitive exchange rate policy are protectionist measures and often do not provide the expected positive results. In this way, instead of monetary measures, it is more effective to correct all the factors that weaken the competitiveness of the economy and to take permanent measures.

Keywords: Competitiveness, Competitive Devaluation, Competitive Exchange Rate

1. GİRİŞ

Tarihsel süreçte dış ticaret iç ticaretin bir parçası olmuş ve ülkelerin dış ticareti iç ticaretlerinin bağlı bulunduğu dinamiklerden büyük ölçüde etkilenmiştir. Ancak, uluslararası ticaretin serbestleştirilmesi ve ülkelerin dışa açıklık oranlarının artması ile bu olgu tersine dönmüştür. Günümüzde uluslararası ticarete meydana gelen olumsuz gelişmeler iç ticareti ve genel olarak ekonomiyi büyük ölçüde etkilemekte ve ülke ekonomilerinde sorunlara yol açabilmektedir. Bu nedenle uluslararası ticarete meydana gelen gelişmelerin sürekli izlenilmesi ve doğru kararların zamanında alınması gerekir.

Uluslararası ticarete meydana gelen gelişmeler fırsatlar da doğurabilir. Bu fırsat alanlarının önceden görülerek gerekli yapısal ve endüstriyel yeniliklerin hızla gerçekleştirilmesi de gerekir.

Bu nedenle, Türkiye ekonomisinin dış dünyadan kaynaklanan olumsuzluklardan en az etkilenmesi ve fırsatları en iyi şekilde değerlendirebilmesi için güçlü olması ve yüksek bir rekabet gücüne sahip olması zorunludur. Uluslararası ticarete rekabet gücü çok sayıda bileşeni olan ancak uluslararası ticaret politikasının yürütülmesinde esas alınması gereken bir kriterdir. Ülkeler, rekabet gücü oranında uluslararası ticaretten pay alabilmektedir. Bu

araştırmada Türkiye'nin rekabet gücü ve Türkiye ekonomisinde rekabet gücünü artırmaya yönelik bir önlem olarak sıklıkla başvurulan rekabetçi devalüasyonlar incelenmektedir.

2. ULUSLARARASI TİCARETTE REKABET GÜCÜ VE REKABET GÜCÜ GÖSTERGELERİ

2.1. Genel Olarak Rekabet Gücü

Uluslararası ticaretin küreselleşmesi ile dünya ekonomisinde “rekabet gücü” önem kazanmıştır. Bugün, tüm ülkelerin öncelikli amaçlarından birisi de daha yüksek rekabet gücüne sahip olmaktır. Rekabet gücü, sadece ihracat pazarlarında güçlü olmak veya dış ticaret dengesini sağlamak değildir. Rekabet gücü yüksek ülkeler gelir ve istihdam düzeyini artırabilir, yaşam kalitesinde kabul edilebilir ve sürekli şekilde yükseltebilir ve uluslararası pazarlardan daha fazla pay alabilir (Gültekin, 2007, s.273).

Ekonomi literatüründe “uluslararası rekabet gücü” kavramı farklı açılardan değerlendirilerek açıklanmaktadır (Gökmenoğlu- Akal, Altunışık, 2012, s.6-9); (Gültekin, 2017, s.132):

- ✓ Klasik ekonomistlerden Adam Smith ve David Ricardo'ya göre bir malın üretiminde verimlilik ve maliyet avantajına sahip olan bir ülke o malda diğer ülkeler karşısında rekabet gücüne de sahiptir. Klasik ekonomistler ulusal rekabet gücü ile dış ticarete rekabet edebilme ve bu ticareten kazançlı çıkabilme yeteneğini eş tutmaktadır.
- ✓ İsveçli ekonomistler Heckscher ve Ohlin tarafından ileri sürülen faktör donatım teorisine göre ülkelerin rekabet gücü faktör fiyatlarındaki farklılığa dayanmaktadır.
- ✓ Keesing ve Kenen'e göre ulusal rekabet gücünü belirleyen nitelikli iş gücüdür.
- ✓ Posner'in Teknolojik Açık Teorisi, teknolojik yeniliklerin üretimde farklılık yaratarak ülkelere karşılaştırmalı üstünlük sağladığını, bu durumun ulusal rekabet gücünün artmasına katkı yaptığını ileri sürmektedir.
- ✓ Vernon'un Ürün Dönemleri Teorisi (Krugman, Grossman, Helpman, Lai tarafından yapılan katkılarla) rekabet gücünü ülkedeki teknolojik yenilik yapma kapasitesi, nitelikli iş gücü miktarı, ülke büyüklüğü, çok uluslu şirketlerin faaliyetleri ve devletin AR-GE faaliyetlerine verdiği desteklerle açıklamaktadır.
- ✓ Linder'in, benzer gelir düzeyindeki ülkeler arasındaki ticaretin diğer ülkelerle yapılan ticareten daha fazla olacağını ifade eden Örtüşen Talepler Teorisine göre ulusal rekabet gücünü belirleyen iç piyasanın büyüklüğüdür. Uluslararası rekabet gücü, bu teoriye dayalı olarak daha sonra Krugman tarafından geliştirilen ölçek ekonomileri, endüstri içi ticaret, ürün farklılaştırması gibi teorilerle açıklanmaktadır.
- ✓ Porter ulusal rekabet üstünlüğünü “elmas modeli” ile açıklamaktadır. Porter'a göre uluslara rekabet üstünlüğü sağlayan unsurlar faktör koşulları, talep koşulları, ilgili veya destekleyici endüstriler, firma stratejisi, yapısı ve rekabet düzeyidir (Porter, 1990, s.71-72).

Uluslararası ticarete rekabet gücü fiyata dayalı rekabet gücü ve kaliteye dayalı rekabet gücü olarak iki şekilde ortaya çıkabilir. Fiyata dayalı uluslararası rekabet gücü düşük maliyetle üretim yeteneğine bağlıdır. İşletmelere, özellikle homojen hale gelmiş ürünleri, dış piyasalarda rakiplerine göre daha düşük bedelle satabilme avantajı sağlar. Kaliteye dayalı uluslararası rekabet gücü ise, tüketici tercihinde kalite beklentisinin öne çıktığı daha spesifik ürünlerde rekabetçi üstünlüktür. Bu ürünlerde rekabet gücünü belirleyen esas etken fiyat dışı unsurlardır (Bedir, 2009, s.18). Fiyata veya kaliteye dayalı uluslararası rekabet gücünün yaygın bir göstergesi olarak ihracat/ ithalat birim fiyat endeksi kullanılmaktadır.

İhracat birim fiyat endeksi; ihraç edilen mal ve hizmetlerin birim değerinde meydana gelen değişimleri gösteren endekstir. Bu endekste belirli bir yıl baz alınarak 100 kabul edilir. İthalat birim fiyat endeksi ise ithal edilen mal ve hizmetlerin birim değerinde meydana gelen değişimleri gösterir. Bu endekste de belirli bir yıl baz alınarak 100 kabul edilir. Dış ticaret hadleri; ihracat birim fiyat endeksinin ithalat birim fiyat endeksine bölünmesiyle bulunan orandır (Eğilmez; 2012).

Genel olarak dış ticaret hadlerindeki düzelme diğer bir deyişle ihracat fiyat endeksinin ithalat fiyat endeksinden daha hızlı artması, ülkenin uluslararası pazarlardaki satın alma gücünü artırır. Ülke belli miktarlarda ihracat ile daha fazla ithalatta bulunabilir. Dış ticaret hadlerinde olumsuz bir gelişme ise ülkenin ihraç malları fiyatlarının düşmesi anlamına geldiğinden ülkenin uluslararası pazarlarda satın alma gücü düşer. Böylece aynı miktar ithalat karşılığında daha fazla mal ve hizmet ihraç etmek gerekir (Karluk, 1998, s.125). Bir ülkenin dış ticaret açığının artmasındaki önemli nedenlerden biri de dış ticaret hadlerinin bozulması, 100'ün altında kalmasıdır. Dış ticaret haddi, dış ticaret politikalarının belirlenmesinde, uluslararası rekabet gücünün tespitinde önemli bir kavramdır (Dedekoca, 2018). Uluslararası piyasaların giderek küreselleşmesi ile ülkelerin dış ticarete rekabet edebilme kriterleri önem kazanmıştır. Ülkelerin uluslararası ticarete rekabet gücünü gösteren bu kriterlerden birisi de dış ticaret hadleridir. Bir ülkenin dış ticaret hadlerinde ortaya çıkan olumsuz gelişme o ülkenin uluslararası rekabet gücünü de etkilemektedir (Aydoğuş ve Diler, 2006, s.89).

2.2.Uluslararası Ticarete Rekabet Gücü Göstergeleri

Günümüzde uluslararası ticaret alanında tüm ülkelerin ortak hedeflerinden birisi de ülkelerinde rekabet şartlarını oluşturmak ve halkın refah düzeyini yükseltmektir. Ancak uluslararası rekabet çok boyutludur ve ülkelerin ve işletmelerin uluslararası rekabet gücü çok sayıda faktöre bağlıdır (Çivi vd, 2008, s.2).

Uluslararası ticarete rekabet gücünün ölçülmesi için bu faktörler göstergelere dönüştürülmektedir. Uluslararası karşılaştırmalar bu göstergelerin her birinde meydana gelen düzelmeler veya bozulmalar dikkate alınarak yapılmaktadır. Genel olarak uluslararası endekslerde yer alan kriterler makro ekonomik faktörler, sosyo-ekonomik faktörler, altyapı faktörleri ve işletmelerle ilgili faktörler şeklinde gruplandırılmaktadır. Uluslararası ticaret alanında iş yapma kolaylığı endeksi, yolsuzluk algı endeksi, lojistik performans endeksi gibi farklı endekslerde ülke ekonomileri değişik açılardan karşılaştırılmaktadır. Ülke ekonomilerinin uluslararası ticarete rekabet gücünü karşılaştırmak için dikkate alınan göstergeler aşağıda tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1: Uluslararası Rekabet Gücü Göstergeleri

Makro Ekonomik Faktörler	Altyapı Faktörleri		İşletmelerle İlgili Faktörler
<ul style="list-style-type: none"> -İşsizlik oranı, -Tasarruf oranı, -Bütçe Dengesi, -Kamu Borcu, -Enflasyon düzeyi, -Reel faiz oranı -Reel döviz kuru -Dış ticaret açığı, -Doğrudan yabancı sermaye hareketleri, -Kişi başına sabit sermaye düzeyi 	<ul style="list-style-type: none"> -Teknolojik gelişmişlik düzeyi, -Ulaştırma sistemlerinin verimliliği ve yeterliliği, -Enerji sektörünün verimliliği ve yeterliliği, Enerjide dışa bağımlılık, -Birim işgücü maliyetleri, -İşgücünün niteliği, yeterliliği ve verimliliği -Ülkenin hukuk ve demokrasi imajı, -Fikri mülkiyet haklarının korunması, -Üniversite- sanayi işbirliği -Bilimsel araştırma kurumlarının niteliği -Araştırma-geliştirme ve inovasyon kapasitesi -Girişimcilik ve birlikte iş yapabilme niteliği -Bilgi ve iletişim teknolojilerinden etkin yararlanabilme düzeyi, -İhracat içerisinde yüksek teknoloji ürünlerinin payı, -Finansal yapıların istikrarlılığı, 	<ul style="list-style-type: none"> -Finansal araçların çeşitliliği ve finansal okur yazarlık düzeyi, -Ülkenin coğrafi konumu, iklim, ulaşım özellikleri, -Bürokratik ve idari engeller, -Ulusal güvenlik ve adalet hizmetlerinin etkin ve eşit sunulması, -Yolsuzluk ve kayıt dışılık, -Terör ve iç istikrarsızlıklar. -Yeniliklere karşı direnç, -Mali etik ve ekonomide kayıt dışı işlemlerin varlığı -Yolsuzluk algısı, -Kamu yatırımlarının tamamlanma süresi. 	<ul style="list-style-type: none"> -Sektörel, endüstriyel boyutta kümelenmelerin varlığı, -Tedarik zincirlerinin etkinliği, -Tam zamanlı üretim ve teslimat, -Uluslararası pazarlarda yeterli ve etkili tanıtım, -İşletme yönetiminde kurumsallaşma, -Satış sonrası hizmetler ve dağıtım kanallarının yeterliliği, etkinliği, -İlgili endüstrilerde rekabetin yaygınlığı, -Üretim maliyetlerini etkileyen vergi ve diğer yükümlülükler, -Sektörlerde ortalama işletme büyüklükleri ve ölçek ekonomilerine ulaşma durumu, -Kapasite kullanım oranı, -Uluslararası marka yaratma ve yenilik stratejileri -Yeni ürün ve pazar geliştirme stratejileri,
Sosyo-Ekonomik Faktörler			
<ul style="list-style-type: none"> -Kırsal nüfus oranı -Çalışma çağındaki nüfus -Bebek ölümleri -Kaliteli yaşam beklentisi -Kamuda savurganlık ve yolsuzluk, -Eğitim ve sağlık harcamaları/GSYH -Eğitim sisteminin kalitesi -Mesleki eğitim durumu -Okullaşma oranı 			

Kaynak: <http://www.imd.org> sitesinde yer alan World Competitiveness Yearbook-2021 verilerinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

3.TÜRKİYE’NİN ULUSLARARASI TİCARETTE REKABET GÜCÜ

Türkiye ekonomisinde uzun yıllardır sürmekte olan kronik cari açık sorunu vardır. Bu sorun Türkiye’nin uluslararası ticarete rekabet gücünün yetersizliğini göstermektedir. Uluslararası ticarete rekabet gücünün yetersizliği Türkiye’nin kaynaklarını verimli ve etkin kullanamamasına bağlıdır. Kaynaklarını verimli ve etkin kullanamayan ülkeler diğer ülkelere göre uluslararası rekabette üstünlük sağlayamamaktadır. Düşük gelir ve istihdam düzeyi, yüksek katma değerli üretim yetersizliği, işsizlik, yolsuzluk gibi çok sayıda ekonomik sorun ülke kaynaklarının etkin ve verimli kullanılmamasından kaynaklanmaktadır (Gültekin, 2015, s.400).

Bir ülkenin üç tarafının hatta dört tarafının denizlerle çevrili olması, geniş topraklara, zengin yeraltı ve yerüstü kaynaklarına sahip olması gibi faktörler o ülke için üretim fırsatları sunar. Ancak, var olan kaynakları en iyi şekilde değerlendirebilmek için girişimcilikten teknoloji üretimine kadar çok sayıda alt yapı faktörüne ihtiyaç vardır. Ülkelerin kaynak kullanımında verimlilik ve etkinlik düzeyini belirleyebilmek uluslararası ticarete rekabetçilik düzeyinin karşılaştırılması yapılmaktadır. Bu karşılaştırmada, Merkezi İsviçre’nin Lozan kentinde bulunan International Institute for Management Development- Uluslararası Yönetim Geliştirme Enstitüsü (IMD) tarafından her yıl yayımlanan “Dünya Rekabetçilik Yıllığı-2021 (World Competitiveness Yearbook- 2021)” adlı rapor verilerinden yararlanılabilir. Raporla ülke ekonomileri makro ekonomik performans, kamu yönetimi etkinliği, işletmelerin verimliliği ve etkinliği ve altyapı faktörleri olmak üzere dört ana grup altında incelenmektedir (www.imd.org). Bu faktörler ve Türkiye’nin sıralaması aşağıda yer almaktadır:

1) *Makro ekonomik Performans*: Bu bölümde 83 makro ekonomik kriter vardır. Ülke ekonomilerinin makro ekonomik kriterlere göre değerlendirilmesi yapılmaktadır. Bu faktörlere göre Türkiye 2017 yılında 43. sırada iken 2021 yılında 46. sıraya gerilemiştir.

2) *Kamu yönetimi etkinliği*: Bu bölümde ülkelerde kamu yönetiminin ülkelerin rekabetçilik düzeyi üzerindeki etkileri dikkate alınmaktadır. 73 alt kriterden oluşan bu faktöre göre Türkiye 2017 yılında 41. sırada iken 2021 yılında 60. sıraya gerilemiştir.

3) *İşletmelerin verimlilik ve etkinliği*: Bu bölümde işletmelerin yenilikçiliği, sosyal sorumluluğu ve karlılığı ele alınmakta, ülkelerin bu faktörleri teşvik eden çalışma ortamı karşılaştırılmaktadır. 71 alt kriterden oluşan bu faktöre göre Türkiye 2017 yılında 43. sırada iken 2021 yılında 46. sıraya gerilemiştir.

4) *Altyapı faktörleri*: 115 alt kriterden oluşan bu bölümde ülke ekonomileri, işletmelerin etkinlik ve verimliliğini yükseltecek temel, bilimsel, teknolojik ve insan kaynağı altyapısı açısından karşılaştırılmaktadır. Bu faktöre göre Türkiye 2017 yılında 48. sırada iken 2021 yılında 46. sıraya yükselmiştir.

Dünya Rekabetçilik Yıllığı 2021 yılı sıralamasına göre Türkiye, raporda karşılaştırılan 64 ülke arasında genel sıralamada 51. sırada yer almaktadır. Bu endekste Türkiye 2017 yılı sıralamasında 47. sırada iken son 5 yıl içerisinde 51. sıraya gerilemiştir. Türkiye'nin de içinde bulunduğu kırılğan ülkelerden Güney Afrika, Arjantin ve Venezüella son üç sırada yer almaktadır. İsviçre, İsveç ve Danimarka dünyanın en rekabetçi ekonomileri olarak ilk üç sırada bulunmaktadır (www.imd.org).

IMD tarafından yayınlanan bu raporun verilerine göre Türkiye'nin rekabet performansında en fazla kamu yönetimi etkinliği konusunda gerileme görülmektedir. Türkiye'de kamu yönetiminin etkin ve verimli şekilde çalışmasında karşılaşılan sorunlar nedeniyle ülkemizin küresel rekabet gücünün olumsuz etkilendiği ifade edilebilir. Oysa aynı raporun "altyapı" kriterlerine göre Türkiye sıralamada yükselmiştir. Buna göre Türkiye'de işletmelerin etkinlik ve verimliliğini yükseltecek temel, bilimsel, teknolojik ve insan kaynağı altyapısı vardır. Uluslararası rekabet gücü açısından bu altyapı etkin ve verimli şekilde değerlendirilmelidir.

4. TÜRKİYE VE DÜNYA EKONOMİSİNDE REKABETÇİ DEVALÜASYONLAR

4.1. Türkiye Ekonomisinde Rekabetçi Devalüasyonlar

Türkiye ekonomisinde 1930'lardan başlayarak korumacı politikalar uygulanmıştır. Korumacılık, yeni kurulan sanayilerin geliştirilmesi çabaları nedeniyle bebek endüstriler argümanı çerçevesinde ithal ikameci politikalarla yapılmıştır. Uygulanan korumacı politikalar nedeniyle, gümrük duvarları yükseltilmiş ve ithalatta miktar kısıtlamalarına gidilmiştir. Bu şekilde uygulanan ithalat rejimi, yerli sanayide uluslararası alanda rekabet edemeyecek mallar üretilip dünya fiyatlarından daha yüksek bedelle iç tüketiciye satılmasına neden olmuştur. Türkiye sanayisi dünya ile rekabet edemeyecek duruma gelmiştir (Eğilmez, 2018).

Bu nedenle Türkiye ekonomisinde 24 Ocak 1980 Kararları ile ithal ikameci ekonomi modelinden ihracata yönelik ekonomi modeline geçilmiştir. Bu yeni ekonomi politikası dışa açık ve uluslararası iş bölümüne uygun bir yaklaşım hedeflemektedir. Bu kapsamında dünya ekonomisi ile bütünleşmek amacıyla dışa açık büyüme politikası izlenmiş ve yabancı sermaye girişi desteklenmiştir. İthalatta miktar kısıtlamaları ve yasaklar büyük ölçüde kaldırılarak serbestleşme sağlanmış, devalüasyonlar ve mali desteklerle ihracatın artırılması teşvik edilmiştir. Özellikle bu dönemde sıkça başvuru devalüasyonlar yoluyla Türk lirasının değeri düşürülmüş, bu yolla dış piyasalarda ihraç mallarına fiyat rekabeti sağlanması hedeflenmiştir (Alpay ve Alkin, 2019, s.158).

Devalüasyon; sabit döviz kuru sistemlerinde hükümet kararı ile ulusal paranın dış değerinin yabancı paralar karşısında düşürülmesi, diğer bir deyişle resmi döviz kurunun yükseltilmesi işlemidir (Seyidoğlu, 2008, s.133).

Bir ülkenin ulusal para biriminin, uluslararası ticarete rekabet gücü kazanmak amacıyla başka ülke para birimlerine karşı, bilinçli uygulanan bir politika ile değerinin düşük tutulması "rekabetçi kur" politikası olarak adlandırılmaktadır. Bu tercihin Türkiye ekonomisi açısından anlamı Türk lirasının değerinin düşürülmesi yoluyla, döviz bazında ihraç fiyatlarının düşmesi sonucu ihracatın artmasıdır. Ayrıca döviz kurunun yükselmesi nedeniyle ithal mal fiyatlarının artması ve tüketicilerin ithal malları satın almayı ertelemesi ya da bundan vazgeçmesi hedeflenmektedir. Rekabetçi kur politikası uygulayan ülkelerde dış ticaret dengesinde iyileşme, ihracat ve iç yatırımlarda artış yoluyla ekonomik büyümenin canlanması, işsizliğin azalması gibi olumlu ekonomik gelişmeler beklenmektedir (Arslan, 2021).

Rekabetçi kur politikasının ihracatın artmasında ithalatın azalmasında etkili olabilmesi için talep yönlü ve arz yönlü faktörler vardır. Öncelikle ülkenin üretim alt yapısı ihracatta meydana gelen artışı karşılayabilecek kapasitede ve esneklikte olmalıdır. Ayrıca ülkenin kalifiye işgücü kapasitesi, teknolojik altyapı, tedarik zincirlerine entegrasyon

derecesi, karşılıklı ticaret anlaşmaları, hedef pazarlarda müşterilerin satın alma güçleri, rakiplerin davranışları gibi faktörler de ülke lehine olmalıdır. Yine rekabetçi kur politikasının etkili olması için, ekonomik istikrar, ekonomik parametrelerde öngörülebilirlik, bağımsız para politikası, hukukun üstünlüğüne saygı, ülkenin yatırım yapılabilir bir ülke olması vb. gibi makro ekonomik koşullar da gereklidir (Arslan, 2021).

Rekabetçi devalüasyonlar veya dalgalı kur sitemlerinde rekabetçi kur politikaları Türkiye için yeni değildir (Erdem, 2019, s.196-201):

-Türkiye ekonomisinde ilk devalüasyon 1931 tarihinde yapılmıştır. Bu devalüasyondan sonra 1930 yılında 1,12 Türk lirası olan dolar 2,11 Türk lirasına yükselmiştir.

-1946 yılında Recep Peker Hükümeti “7 Eylül Kararlarını” almıştır. IMF’e girişten önce avantaj sağlamak amacıyla devalüasyon yapılmış, dolar 1,83 TL’den 2,83 TL’ye yükselmiştir. Devalüasyonun olumlu etkisi olmamıştır. Bir yıl sonra bu olay hükümetin düşmesine neden olmuştur.

-1958 yılında, Türkiye ekonomisinde yaşanan enflasyon nedeniyle ihraç mallarının iç fiyatı dünya fiyatlarının üzerine çıkmıştır. Bu nedenle ihraç mallarının döviz bazında fiyatlarını düşürmek ve döviz karaborsasını önlemek amacıyla devalüasyon yapılması zorunluluğu ortaya çıkmıştır. İktidardaki Demokrat Parti hükümeti “4 Ağustos 1958 Kararlarını” almıştır. Dolar 2,83 TL’den 9 TL’ye yükselmiştir. Yapılan %221,4’lük devalüasyon, ancak üç yıllık bir gelişme ile olumlu sonuçlar vermeye başlamıştır (Altınok ve Çetinkaya, 2003, s.56).

-1970 yılında Başbakan Demirel, “9 Ağustos Kararlarını” açıklamıştır. Dolar 9 TL’den 15 TL’ye çıkmıştır. 1973 yılında ortaya çıkan dünya enerji krizi (petrol şoku) olumlu sonuç alınmasını önlemiştir. 7 ay sonra 12 Mart’ta hükümet düşmüştür.

-1980 yılında Demirel hükümeti, “24 Ocak Kararlarını” açıklamıştır. Kararlar dış ticaret açığının azaltılmasını, ekonominin dış rekabete açılmasını ve döviz kazandırıcı işlemlerin teşvik edilmesini amaçlamaktadır. Dolar 70 TL’ye yükselmiştir. 8 ay sonra 12 Eylül darbesi olmuş ve Demirel hükümeti görevden uzaklaştırılmıştır.

-1994 yılında Çiller koalisyonu “5 Nisan Kararlarını” açıklamıştır. Dolar 32 bin TL’ye yükselmiştir. 28 Şubat 1997’de Çiller hükümeti görevden ayrılmıştır.

-2001 yılında yeniden ortaya çıkan ekonomik krizin önlenememesi ekonomide olumsuz sonuçlara yol açmıştır. Dolar 1.600.000 seviyelerine kadar yükselmiştir. (Altınok ve Çetinkaya, 2003, s.62). Bu kriz sonrasında 3 Kasım 2002 tarihinde yapılan genel seçimlerde; 1999 genel seçimlerinden sonra kurulup 2002 seçimlerine kadar ülkeyi yöneten koalisyon hükümetinin ortaklarından Demokratik Sol Parti, Milliyetçi Hareket Partisi ve Anavatan Partisi barajı aşamayarak TBMM dışında kalmıştır.

Dünya ekonomisinde 2008 yılında küresel finans krizi ortaya çıkmış ve bu kriz nedeniyle tüm dünyada korumacı politikalara yönelim artmıştır. Kriz nedeniyle küresel sermaye gelişmekte olan ülke piyasalarından çekilmeye başlamış, gelişmiş ülkelere geri dönmüştür. 2008 küresel finans krizinin etkileri sürerken 2019 yılında ortaya çıkan Koronavirüs salgını nedeniyle uluslararası tedarik zincirlerinde aksamalar oluşmuş, uluslararası yatırımlar azalmış, gelişmekte olan piyasalardan fon çıkışları daha da hızlanmıştır. Bu durumdan gelişmekte olan ülkelerin borç çevirme kapasiteleri olumsuz etkilenmiş, ekonomik parametreleri bozulmuştur. Gelişmekte olan ülkelerin ekonomik parametrelerdeki bozulma kredi notlarının düşmesine Kredi Risk Primi (Credit Default Swap-CDS) oranlarının yükselmesine dolayısıyla kredi maliyetlerinin artmasına neden olmuştur. Gelişmekte olan ülke ekonomilerinin dış kredi maliyetlerinin artması ekonomik büyümeyi yavaşlatmış, enflasyon oranlarını yükseltmiştir.

Dünya ekonomisinde 2008 küresel finans krizi ve sonrasında Koronavirüs salgını nedeniyle ortaya çıkan gelişmeler sonucunda Türkiye ekonomisinden de kısa vadeli yabancı sermaye çıkışları başlamıştır. Finansal istikrar ve yüksek faiz dönemlerinde ülkeye gelen ve sıcak para olarak adlandırılan kısa vadeli yabancı sermaye çıkışları döviz talebini artırmaktadır. Piyasalara yeni fon girişinin yetersiz olduğu bu dönemde, kısa vadeli yabancı sermaye çıkışları Merkez Bankası rezervlerinden karşılanmıştır. Yine başta BOTAŞ başta olmak üzere bazı kamu kurumlarının ve özel sektörün döviz talebi için Merkez Bankası rezervleri kullanılmıştır. Ayrıca, Merkez Bankası tarafından Hazineye de döviz transferinde bulunulmuştur. Merkez Bankasının yürüttüğü bu işlemleri nedeniyle döviz rezervlerinin 128 Milyar dolar azaldığı, hatta eksiye düştüğü şeklinde haberler kamuoyuna yansımıştır.

Merkez Bankası rezervleri ile ilgili olarak kamuoyuna yansıyan bilgiler piyasalarda tedirginlik yaratmıştır. Bu dönemde koronavirüs salgınının da sürmesi nedeniyle piyasalarda oluşan belirsizlik ortamı altın ve döviz talebini yükseltmiş, döviz kurları yükselmiştir. Aynı dönemde Merkez Bankası üst üste faiz indirimlerine gitmiş, kurlar daha da yükselmiştir.

Bu süreçte, Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan, bir programda "2023 hedeflerimiz sıradan orta-uzun vadeli kalkınma programı hedefleri değildir. Biz irademizi ortaya koyarak Cumhuriyet tarihinin en iddialı ve cesur makas değişikliğini gerçekleştirdik" şeklinde değerlendirmelerde bulunmuştur (www.cumhuriyet.com.tr, 13.10.2021).

Cumhurbaşkanı Erdoğan tarafından 2 Aralık 2021 tarihinde sosyal medya üzerinden yapılan bir paylaşımda "Bugün açıklanan dış ticaret verilerine göre Kasım ayı ihracatımız geçen yılın aynı ayına oranla %33,44 artarak 21,5 milyar dolar olarak gerçekleşti. Yıllık bazda ihracatımız da 221 milyar dolara ulaştı. Daha çok çalışacağız, daha çok üreteceğiz, daha çok büyüyeceğiz" ifadelerine yer verilmiştir (www.twitter.com).

Cumhurbaşkanı Erdoğan tarafından yapılan değerlendirmeler sonucunda aşağıda yer alan sonuçlara ulaşmak mümkündür:

1-Türkiye ekonomisinde daha önceki dönemlerde uygulanan politikalardan farklı politikalar uygulanacaktır. Bu politikalar Cumhuriyet tarihinin en iddialı ve cesur "makas değişikliği" olarak nitelendirilmektedir.

2- Bu politikalar içerisinde ana politika değişikliği "uluslararası ticaret politikası" alanında olacaktır.

3-Uluslararası ticaret politikasının ana hedefi ihracatın artırılması, cari açığın kapatılması, hatta cari fazla sağlanması ve ihracata dayalı üretim ve büyümedir.

4-Açıklanan bu politika değişikliği ile daha önceki dönemlerde uygulanan "yüksek faiz düşük kur" politikasının tam tersi bir politika olan "düşük faiz yüksek kur" politikası uygulanacaktır. Bu politikayı desteklemek için Merkez Bankası tarafından son aylarda faiz indirimleri yapılmaktadır.

5-Bu politika değişiklikleri nedeniyle hükümetin uluslararası ticarete "rekabetçi devalüasyon" politikasına yöneldiği söylenebilir. Türkiye ekonomisinde dalgalı döviz kuru sistemi uygulanmaktadır. Devalüasyon sabit kur sistemlerinde uygulanabilen bir döviz kuru düzenlemesidir. Dalgalı kur sistemlerinde de zaman zaman uygulanan ve devalüasyon etkisi yaratan korumacı politika araçları vardır. Dalgalı kur sistemlerinde bu politikanın adı "rekabetçi kur politikası"dır.

Hükümet tarafından yapılan politika değişikliğini desteklemek için Merkez Bankası üst üste ve yüksek oranlarda faiz indirimine gitmiştir. Merkez Bankasının faiz indirim kararları piyasalarda adeta devalüasyon etkisi yaratmıştır. Serbest piyasada döviz kurları rekabetçi kur düzeyini de aşmış, spekülasyon beklentiler oluşmuştur. Döviz kurlarındaki aşırı (spekülasyon) yükselmeyi önlemek için "kur korumalı mevduat" uygulaması başlatılmıştır.

Türkiye'de devalüasyon etkisi yaratan bu gelişmeler sonucu piyasada rekabetçi kur düzeyinin oluşması beklenmektedir. Rekabetçi kur etkisiyle ihracatın artması, ithalatın azalması, cari açığın kapanması hedeflenmektedir. Cari açığın kapanması hatta cari fazla elde edilmesi yoluyla ekonominin sıcak para olarak ifade edilen kısa vadeli yabancı sermayeye olan bağımlılığının azalması sağlanabilir. Uluslararası ticarete ABD, Almanya, Japonya, Çin kadar büyük paya sahip olmayan Türkiye'nin, diğer ülkelerin misilleme tehdidi ile karşılaşması ihtimali düşüktür.

Türkiye'de dalgalı döviz kuru sistemi uygulanmaktadır. Dalgalı kur sistemlerinde döviz kurları serbest döviz piyasasında rekabetçi düzeyde oluşur. Ancak dalgalı kur sistemlerinde hükümet müdahalelerinin olmadığı temiz dalgalanma yerine günümüzde pek çok ülkede döviz kurlarına değişik şekillerde müdahalelerin olduğu kirli dalgalanma sistemi yaygındır. Türkiye ekonomisinde geçmiş dönemlerde yüksek faiz düşük kur politikası uygulanmıştır. Dünya ekonomisinde oluşan likidite bolluğu reel faizlerin yüksek olduğu Türkiye'ye kısa vadeli yabancı sermaye akımına neden olmuştur. Bunun sonucunda döviz kuru baskılanarak rekabetçi kur düzeyinin altında oluşmuş, Türk lirası aşırı değerli hale gelmiştir. Türk lirasının aşırı değerli olması ihracatın azalmasına, ithalatın artmasına neden olmuş, cari açık rekor düzeylere yükselmiştir. Ekonomi yönetimi tarafından cari açık sorunu ekonomik büyümeye bağlanmış ve normal karşılanmıştır. Ekonomi ithalata aşırı bağımlı hale gelmiş, yurtiçi üretim düşmüştür. Üretim ve yatırım malları ithalatı yanında tüketim malları da önemli oranda ithalata karşılanmıştır. İthalatı özendiren, yurtiçi üretim ve ihracatı azaltan yüksek faiz düşük kur politikası iç ve dış borç yükünün de artmasına yol açmış, Türkiye ekonomisi üretim ekonomisi olmaktan hızla uzaklaşmıştır.

Türkiye ekonomisinde ortaya çıkan bu olumsuz durum sürdürülemez ve uygulanan ekonomi politikaları değiştirilmiştir. Ancak dış borçların yüksekliliği bu politikanın önündeki en ciddi engeldir. Rekabetçi kur politikası sonucu artan döviz kurları nedeniyle döviz cinsi dış borçlarının Türk lirası karşılıkları yükselir. Bu da döviz bazında dış borçların ödenmesini zorlaştırmaktadır.

Rekabetçi kur politikası sonucu artan döviz kurları Türkiye'nin ihracat performansını artırarak ihracata yönelik büyüme, rekabet avantajı ve istihdam artışı sağlayabilir mi? Yeldan'a göre; "Yerli paranın yabancı paralar karşısında ucuzlatılması anlamına gelen rekabetçi kur politikası ile elde edilecek tek sonuç Türkiye'de malların,

taşınır taşınmaz tüm varlıkların ve işgücünün ucuzlatılması, değersizleştirilmesidir. Üretkenliğe dayanmayan, işgücünün ve ulusal varlıkların yabancı paralar karşısında değersizleştirilmesi yoluyla elde edilebilecek bir “büyüme” çarpık, eşitsiz ve sürdürülemez nitelikte olacaktır” (Yeldan, 27.10.2021).

Diğer yandan Türkiye ekonomisinde 2002-2018 yıllarına ait büyüme-cari açık ilişkisini gösteren bir grafik üzerinden yapılan açıklamada, “Türkiye ekonomisinde büyümenin önemli ölçüde cari açığa dayalı olarak gerçekleştiği, büyümenin yüksek olduğu yıllarda cari açığın da yüksek olduğu, cari açığın azaldığı yıllarda büyümenin de yavaşladığı” ileri sürülmektedir (Eğilmez, 2020, s.115).

Bu nedenle Türkiye'nin ihracat kapasitesini artırması için ekonominin büyümesi gerekmektedir. Ekonominin büyümesi durumunda cari açık da büyümektedir. Cari açığa dayalı büyüme sağlıklı bir büyüme değildir ve ülkenin borçluluk düzeyini artırarak krizlere yol açmaktadır. Önemli olan üretime ve rekabet gücüne dayalı sağlıklı bir büyümedir.

Kısaca, Türkiye ekonomisinde uluslararası rekabet gücünün korunması için parasal önlemler yeterli değildir. Kur ve teşvik politikaları ile uluslararası rekabet gücünün korunması güçtür. Ekonomide üretimi, kaynak kullanımında etkinliği ve verimliliği artırıcı yapısal önlemler alınmalıdır. Uluslararası rekabet gücünün korunması için hukukun üstünlüğü, demokrasi ve insan hakları iklimi sağlanmalıdır. Türkiye bilimsel ve teknolojik yenilikler alanında küresel gelişmelere hızla entegre olmalıdır.

4.2. Dünya Ekonomisinde Rekabetçi Devalüasyonlar

Rekabetçi devalüasyonlara dünya ekonomisinde de başvurulmaktadır. Onlar Grubu ülkeleri¹ Aralık 1971'de, para birimlerinin değerini yeniden istikrara kavuşturacak bir sistem kurma niyetiyle Washington'da Smithsonian Enstitüsünde toplanmışlardır. Döviz kurlarında, “Smithsonian Anlaşması” ile sonuçlanan düzenlemeler yapılmış, Amerikan doları %8 oranında devalüe edilmiş, Japon yeni %17 oranında ve Alman markı da %14 oranında revalüe edilmiştir (Södersten ve Reed, 1994, s.668).

Rekabetçi devalüasyonlar 1970'li yıllardan sonra da Japonya ve Almanya (ve çok sayıda küçük ülke) tarafından uygulanmaya devam edilmiş ve bu iki ülkenin “Plaza Anlaşması”na zorlanmasına kadar giden bir müzakere sürecine yol açmıştır.

Plaza Anlaşması, 22 Eylül 1985 tarihinde Fransa, Batı Almanya, Japonya, ABD ve Birleşik Krallık'ın New York'ta bulunan Plaza Otel'de para piyasalarına müdahale ederek Japon yeni ve Alman markı karşısında ABD dolarının değerinin düşürülmesi için yaptıkları antlaşmadır. ABD doları anlaşmadan sonra önemli ölçüde değer kaybetmiştir. Anlaşmasının ana amacı, Amerikan ve Avrupa mallarının ihracatta Japon malları karşısında rekabet gücünü sağlamaktır. Plaza Anlaşmasının Japonya üzerinde derin etkisi olmuştur. Anlaşma nedeniyle Japonya, 1990'ların başından günümüze kadar hissedilen ve “kayıp on yıl” olarak adlandırılan büyük bir ekonomik krize girmiştir (www. tr.wikipedia.org).

Plaza Anlaşması öncesi Japonya para birimi Yen'in değerini düşük tutarak rekabetçi devalüasyona gitmişti. Yine aynı şekilde Almanya da Mark'ın değerini düşük tutarak dış piyasalarda rekabet üstünlüğü sağlıyordu. Bu iki ülkenin rekor düzeyde dış ticaret fazlasına karşılık ABD ve pek çok Avrupa ülkesinde dış ticaret açıkları oluşmuştur.

Rekabetçi devalüasyonlar uluslararası ticarete korumacı politikalarındandır. Ancak, devalüasyon yapan ülkenin halkını yoksullaştıran bir politikadır. Ayrıca devalüasyonlar ekonomik sonuçları itibarıyla “komşuyu yoksullaştırma politikası” şeklinde ülkeler arasında haksız rekabete ve misillemelere yol açmaktadır. Bu misillemeler sonrası kur savaşları ortaya çıkmaktadır. Günümüzde Çin'in, para birimi yuan'ın değerini bilinçli şekilde düşük tutarak rekor düzeyde dış ticaret fazlası sağlaması ABD-Çin ticaret savaşlarının da ana gündem konularından birisidir.

5. SONUÇ

Günümüzde uluslararası ticaretin serbestleştirilmesi ve ülkelerin dışa açıklık oranlarının yükselmesi nedeniyle uluslararası ticarete meydana gelen gelişmeler iç ticareti ve genel olarak ekonomiyi büyük ölçüde etkilemekte ve ülke ekonomilerinde sorunlara yol açabilmektedir. Bu nedenle ülke ekonomilerinin uluslararası rekabet gücünün korunması ekonomi politikalarının ana hedeflerinden birisidir.

Uluslararası ticarete rekabet gücü makro-ekonomik faktörler, altyapı ve işletmelerle ilgili çok sayıda göstergeye dayalı olarak ölçülmektedir. Uluslararası ticarete rekabet gücünün zayıflığı bir ülkenin sosyal ve teknolojik alanda

¹ Onlar grubu ülkeleri; Belçika, Kanada, Fransa, Almanya, İtalya, Japonya, Hollanda, İsveç, Birleşik Krallık ve ABD'den oluşan 10 ülke ile İsviçre'dir.

geri kalmışlığına bağlıdır. Kaynaklarını verimli ve etkin kullanamayan ülkeler diğer ülkelere göre uluslararası rekabette üstünlük sağlayamamaktadır. Kaynakların verimli ve etkin kullanılmaması, işsizlikten yolsuzluğa kadar pek çok sosyo-ekonomik sorun yaratmaktadır. Uluslararası rekabet gücü karşılaştırmalarında Türkiye ekonomisi orta ve alt sıralarda yer almaktadır.

Uluslararası ticarete rekabet gücü düşük olan ülkeler kronik cari açık sorunu yaşamaktadır. Türkiye ekonomisinde de kronik cari açık sorunu vardır. Son yıllarda cari açığın finansmanı açısından yüksek faiz düşük kur politikası uygulanmıştır. Bu politika nedeniyle ülkeye sıcak para akımı oluşmuş, bu durum milli paranın aşırı değerlenmesine, ithalat patlamasına, yurtiçi üretim ve istihdamın azalmasına, dış borçların artmasına yol açmıştır. 2008 küresel krizi sonrasında yabancı sermaye akımları gelişmekte olan ülke piyasalarından çıkmaya başlamıştır. 2019 yılında ortaya çıkan Koronavirüs salgını nedeniyle bu süreç hızlanmıştır. Kısa vadeli yabancı sermayenin hızla çıkış trendine girdiği Türkiye ekonomisinde dış ödemelerin yapılabilmesi için Merkez Bankası rezervleri kullanılmıştır. Merkez Bankası rezervlerinin hızla erimesi üzerine dış ticaret politikasında düşük faiz yüksek kur politikasına geçilmiştir. Bu politika Merkez Bankasının politika faizini indirmesi ve kurların yükselmesi ile başlatılmıştır. Bu politika devalüasyon etkisi yaratan rekabetçi kur politikasıdır. Bu yeni politika ile ihracatın artırılması, ithalatın azaltılması, cari açığın kapatılması hatta cari fazla sağlanması, istihdamın ve büyümenin sağlanması hedeflenmektedir.

Türkiye ekonomisinde 1931 yılından başlayarak her ekonomik kriz sonrasında devalüasyona başvurulmuştur. Bu devalüasyonlardan çoğunlukla beklenen sonuçlar elde edilememiş, ekonomik parametrelerde bozulmalar meydana gelmiş, bu durum geniş toplum kesimlerinin memnuniyetsizliğine yol açmış ve devalüasyona başvuran hükümetler izleyen seçimde iktidarı kaybetmiştir. Bu nedenle devalüasyon kararı siyasi olarak da riskli bir karardır.

Dünya ekonomisinde de rekabetçi devalüasyonlara başvurulmaktadır. Rekabetçi devalüasyonlar uluslararası ticarete korumacı politikalardan birisi olan komşuyu yoksullaştırma politikası (beggar thy neighbour) türüdür ve diğer ülkeler tarafından karşı önlem ve misillemelerle kur savaşlarına dönüşme riski taşımaktadır.

Türkiye ekonomisinde uygulanmaya başlanan rekabetçi kur politikasının olumlu etkileri sonucunda ihracatın artması mümkündür. Ancak bu politikanın başarısı açısından olumsuz etkiler de vardır: Dış borçların yüksekliği, uzun yıllar ters yönde uygulanan politikalar nedeniyle ülkenin üretim kapasitesinin aşınması, enflasyon oranının yükselmesi, milli paradan kaçış ve dolarizasyon gibi.

Bu nedenle, daha önce de sıklıkla uygulandığı gibi, Türkiye ekonomisinde uluslararası rekabet gücünün korunması için parasal önlemler yeterli değildir. Üretim ve verimliliği artırıcı yapısal önlemler alınmadan, hukukun üstünlüğü, demokrasi ve insan hakları iklimi sağlanmadan, bilimsel ve teknolojik yenilikler alanında küresel ekonomiye entegrasyon oluşmadan, kur ve teşvik politikaları ile uluslararası rekabet gücünün korunması güçtür. Türkiye ekonomisinin uluslararası rekabet gücünü olumsuz etkileyen unsurların dikkatle izlenilmesi ve düzeltici önlemlerin bütüncül bir yaklaşımla alınması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

1. ALPAY, Yalın ve Emre ALKİN; (2019). Olaylarla Türkiye Ekonomisi, Yirminci Yüzyıl Türkiye Ekonomi Tarihi, Hümanist Kitap Yayıncılık, 3. Baskı, İstanbul.
2. ALTINOK, Serdar ve Murat ÇETİNKAYA. (2003). Devalüasyon ve Türkiye’de Devalüasyon Uygulamaları ve Sonuçları, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi / Yıl 2003, Sayı 9.
3. ARSLAN, H. Bader; (2021). Rekabetçi Kur, Rekabetçi Olmayan Ekonomi. <https://www.dunya.com/kose-yazisi/rekabetci-kur-rekabetci-olmayan-ekonomi/636356>, 13 Ekim 2021 Erişim Tarihi: 16.12.2021
4. AYDOĞUŞ, İsmail ve Gonca DİLER; (2006). Dış Ticaret Hadlerinin Gelir Etkisi: Türkiye Üzerine Bir Uygulama. Afyon Kocatepe Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi (C.VIII ,S.1).
5. BEDİR, Atila; (2009). Uluslararası Ticarete Fiyata Dayalı Rekabet Gücü ile Endüstri-İç Ticaret Arasındaki İlişki: Türk İmalat Sanayi Örneği, DPT Yayınları, Ankara.
6. ÇİVİ, Emin ve İbrahim EROL, Turgay İNANLI, Ece D. EROL; (2008). Uluslararası Rekabet Gücüne Farklı Bakışlar. Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, Bahar 2008, Cilt:4, Yıl:4, Sayı:1, 4:1-22
7. DEDEKOCA, Ersin; (2018). Dış Ticaret Hadleri ve Anlattıkları. Aydınlik Gazetesi. 09.02.2018. <https://www.aydinlik.com.tr/koseyazisi/dis-ticaret-hadleri-ve-anlattiklari-79502> Erişim Tarihi: 21.07.2022
8. EĞİLMEZ, Mahfi; (2020). Türkiye Ekonomisi, Remzi Kitabevi, İstanbul.

9. EĞİLMEZ, Mahfi; (2018). Korumacılık ve Türkiye. Kendime Yazılar, 18.10.2018. <https://www.mahfiegilmez.com/2018/10/korumaclk-ve-turkiye.html>, Erişim Tarihi: 02.10.2021
10. EĞİLMEZ, Mahfi; (2021). Daha Ucuza Daha Çok Mal Satarak İhracatı Artırdık Diyoruz. Kendime Yazılar, 10.11.2021. <https://www.mahfiegilmez.com/2021/11/daha-ucuza-daha-cok-mal-satarak-ihracat.html> Erişim Tarihi: 21.07.2022
11. ERDEM, Ekrem; (2019). Türkiye Ekonomisi, (7. Bölüm Yazarı). Editörler; Metin TOPRAK ve Nazım ÇATALBAŞ, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını, Eskişehir.
12. GÖKMENOĞLU, Seyit Muharrem -Mustafa AKAL ve Remzi ALTUNIŞIK Ulusal Rekabet Gücünü Belirleyen Faktörler Üzerine Değerlendirmeler, Rekabet Dergisi 2012, 13(4): 3-43, Erişim Yeri: <http://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423911147.pdf> Erişim Tarihi: 12.07.2022
13. GÜLTEKİN, Sadettin. (2007). Küresel Rekabet Ortamında Türkiye'nin Dış Ticarete Verimlilik ve Rekabet Gücü, Markatek 2007, Marka, Kalite ve Teknoloji Yönetimi Sempozyumu, Gaziantep- Türkiye.
14. GÜLTEKİN, Sadettin; (2015). Etik Yönetim Yolsuzluk ve Yoksulluk İlişkisi Üzerine Bir İnceleme, Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi, 7(14), 399-422.
15. GÜLTEKİN, Sadettin (2017). Türk Fındığının Uluslararası Rekabet Gücü: M.Porter'in Diamond (Elmas) Modeline Göre Bir Değerlendirme. Kesit Akademi Dergisi (The Journal of Kesit Academy) Yıl: 3, Sayı: 11, Aralık 2017, s. 129-149
16. KARLUK, S. Rıdvan; (1998). Uluslararası Ekonomi. 5.Baskı. Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş. İstanbul.
17. PORTER, Michael E.; (1990). The Competitive Advantages of Nations. Free Press, New York.
18. SEYİDOĞLU, Halil; (2008). Ekonomi ve İşletmecilik Terimleri, Güzem Can Yayınları, İstanbul.
19. SÖDERSTEN, Bo ve Geoffrey REED; (1994). International Economics, Third Edition, Macmillan,
20. YELDAN, A. Erinç; (2021). Rekabetçi Kur, Üretkenlik, Büyüme. https://yeldane.files.wordpress.com/2021/10/yeldan787_27ekim2021_rekabetcikur_tfp.pdf Erişim Tarihi:07.07.2022
21. <https://www.cumhuriyet.com.tr/haber/erdogan-cumhuriyet-tarihinin-en-iddiali-ve-cesur-makas-degisikligini-gerceklestirdik-1868488.13> Eylül 2021, Erişim Tarihi: 15.10.2021
22. <https://www.imd.org/news/updates/2021-world-competitiveness-ranking>
23. Erişim Tarihi:02.05.2022
24. https://tr.wikipedia.org/wiki/Plaza_Anlasmasi, Erişim Tarihi: 02.05.2022
25. <https://twitter.com/RTErdogan/status/1466452323539079168?> Paylaşım Tarihi: 02.12.2021

Subject Area
Education ManagementYear: 2022
Vol: 8 Issue: 104
PP: 3686-3704Arrival
18 September 2022
Published
30 November 2022
Article ID Number
65795Article Serial Number
10Doi Number
<http://dx.doi.org/10.29228/ssj.65795>







How to Cite This Article
Keskin, E., Nişancı, F.,
Başar, A., Yiğit, T., Tunç,
C. & Toktaş, Y. E. (2022).
“2010-2020 Yılları Arasında
Sınıf Yönetimi Konusunda
Yapılan Tezlerin
İncelenmesi” International
Social Sciences Studies
Journal, (e-ISSN:2587-
1587) Vol:8, Issue:104;
pp:3686-3704



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

2010-2020 Yılları Arasında Sınıf Yönetimi Konusunda Yapılan Tezlerin İncelenmesi

Examining the Theses on Classroom Management Between 2010-2020

Erdoğan Keskin¹  Fatma Nişancı²  Abdullah Başar³  Tahsin Yiğit⁴  Cumali Tunç⁵ 
Yunus Emre Toktaş⁶ 

1-2-3-4-5-6 Öğretmen., MEB, Ankara, Türkiye

ÖZET

Bu çalışma ile sınıf yönetimi konusunda 2010-2020 yılları arasında hazırlanmış 25 adet lisansüstü tez çalışması mercek altına alınarak belli kriterler eşliğinde içerik analizi yapılmıştır. Çalışmaya konu edilen tezler, hazırlanma yılları, tezlerin hazırlandığı üniversitelerin türleri, örneklem bölgeleri, örneklem belirleme yöntemleri, örneklem için seçilen bölgeler, veri toplama araçları, analiz türleri ve konu alan değişken bağlamında içerik analizi yapılmıştır.

Araştırma sonucunda, sınıf yönetimi konusunda hazırlanan 25 tezin büyük çoğunluğunun yüksek lisans tezi olduğu, konu hakkında doktora tezinin çok az sayıda bulunmakta olduğu belirlenmiştir. Ayrıca örneklem bölgesi olarak daha fazla Doğu Anadolu bölgesinin seçildiği, lisansüstü tezlerin genelde devlet üniversitelerinde hazırlandığı ve veri toplama araçlarından en fazla anket ve görüşme tekniğinden yararlandığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Yönetimi, Eğitim, İçerik Analizi

ABSTRACT

With this study, 25 postgraduate thesis studies prepared between 2010-2020 on classroom management were examined and content analysis was carried out with certain criteria. Content analysis was carried out in the context of the theses, the years of preparation, the types of universities where the theses were prepared, sampling regions, sampling methods, selected regions for sampling, data collection tools, analysis types and the subject variable.

As a result of the research, it was determined that the majority of the 25 theses prepared on classroom management were master's theses, and there were very few doctoral theses on the subject. In addition, it was observed that more Eastern Anatolia regions were chosen as the sample region, postgraduate theses were generally prepared in state universities, and survey and interview techniques were mostly used among data collection tools.

Keywords: Classroom Management, Education, Content Analysis

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitim toplumsal bir kurumdur, üstlendiği vizyon ve misyon gereğince toplum açısından hayati öneme sahip eğitim kurumuna, toplumların kısıtlı kaynaklarından büyük bir pay ayrılmaktadır. Bu durumu eğitime ne denli önem verildiğinin açık bir göstergesidir. Ülkeler kendi ulusal savunma harcamalarından sonra en büyük kaynağı eğitim harcamalarına aktarmaktadırlar. Eğitim yatırımları genelde okullar üzerinden topluma sunulmaktadır. Okul ortamında hayata geçirilmeye çalışılan öğrenme ve öğretme süreçlerinin etkin ve verimli olması, toplumsal gereksinim ve beklentilerin karşılanmasını bakımından önem arz etmektedir. Eğitimin temel yapı taşı olan okulların öğretim birimlerini sınıflar oluşturmaktadır (Aydın, 2007). Eğitim-öğretim faaliyetlerinin ilgililerine sunulduğu sınıfların iyi bir biçimde yönetilmesi, eğitim sisteminin amacına ulaşabilmesi ve eğitim etkinliklerinin başarılı olabilmesinin temel koşullarından birisidir. Klasik eğitim yaklaşımında kendine yer bulan “bilen öğretir mantığı” yeni eğitim anlayışında terk edilmiş, toplumsal ve diğer başkaca gelişmelerin etkisi ile öğretmenlik mesleğinin bir sanat olduğu, bir bilim dalı olarak kabul edilmesi gerektiği, genel geçer bir kabul haline gelmiştir. Türkiye’de 1997 senesinde öğretmenleri yetiştirmekte olan belli başlı kurumlarda yeniden yapılandırmaya gidilmiş, öğretmenlik meslek derslerine ek olarak sınıf yönetimi dersi eklenmiştir. Bu durum da öğretmenlik mesleği ve öğretim faaliyetlerinin etkinliği bakımından sınıf yönetiminin ne denli önemli olduğunu gözler önüne sermektedir (Okutan, 2008).

Eğitimde başarıyı yakalamanın temel koşulu ve ilk basamağı sınıfların iyi yönetilmesidir. Sınıf yönetiminin en etkili unsurları şüphesiz eğitimciler yani öğretmenlerdir. Öğretmenlerden bu bağlamda en büyük beklentiler, eğitim etkinliklerinin yürütülebilmesi için sınıf ortamının hazırlanması, sınıfta uyulması gerekli olan kuralların öğrenciler de sürece dahil edilerek belirlenmesi, bu kuralların ilgililerine kabul ettirilmesi, öğretim etkinliklerinin düzenlenmesi ve öğrencilere pozitif davranış kalıpları geliştirmeleri için gerekli ortamın yaratılmasıdır (Erden,

2005). Sınıf yönetimi olarak adlandırılan olgu, pozitif bir sınıf ikliminin yaratılması ve sınıf içi düzenin sağlanmasının yanında öğrencilerin kendi ruhsal ve bilişsel dünyalarını özgürce ifade edebilmeleri için gizli kalmış güçlerinin açığa çıkarılması gibi yapıları bünyesinde barındırmaktadır (Turan, 2004).

Eğitim ve öğretim etkinliklerinin büyük bir kısmı sınıf içinde meydana getirilmektedir, bu bağlamda öğrenmenin genel anlamda, sistemli ve düzenli bir biçimde öğrenme eyleminin gerçekleştirildiği sınıf atmosferinde düzeltilebileceği söylenebilir (Epeçan ve Okçu, 2009). Sınıf yönetimi sorumluluğunu üstlenmekte olan öğretmenler bu işi yaparken belli başlı yaklaşımlardan yararlanmaktadırlar, bu yaklaşımlar sınıf içi etkileşimi, ilişkileri ve öğrenme ortamlarını düzenlerken öğretmenlerin davranışlarında tutarlılık sergilemelerini sağlar. Öğretmenler belli başlı kriterler sebebiyle sınıf yönetiminde demokratik, otokratik ya da ilgisiz yönetim anlayışları kullanabilmektedirler. Bu anlayışlar tek başına kullanıldığı gibi, diğer anlayışlar ile birlikte bir arada da kullanılabilir. Bu anlayışların hangisinin kullanılacağını öğretmenler karşılıklı çıkan durum ya da sorunlar sonucunda otomatik belirlemektedirler. Sınıfların yönetim sorumluluğunu üstlenen öğretmenlerin bireysel ve daha başkaca nitelikleri sınıf yönetiminin kalitesini belirlemektedir. Öğretmenlerin bireysel nitelikleri, eğitime yönelik kavrayış ve değer yargıları, dersi işleme tarzları, yönetim stilleri, derse hazırlıklı ya da hazırlıksız gelmeleri, monoton bir ders işleme biçimini benimsemeleri, öğrenciler ile empati yapabilmeye becerileri, çocuklardan hoşlanıp hoşlanmamaları, sağlıklı iletişim kurma yetenekleri gibi bir çok faktörden sınıf yönetimi dolaylı ya da direkt olarak etkilenmektedir (Yüksel, 2013).

Okullarda yürütülmekte olan öğretim etkinlikleri neticesinde öğrenciler akademik açıdan gelişme göstererek, yeni bir takım yetenek ve bilgiler kazanmakta, buna ek olarak toplumsal bir kişilik olarak gelecek yaşantılarına hazır hale gelmektedirler (Aydın, 2012). Bireylerin başarılı olabilmelerinde öğretmenlerin kendileri ile kurduğu iletişim ve etkileşim büyük önem arz etmektedir. Öğretmenlerin mesleklerinde başarılı olabilmeleri, onların teknik yeterliliğinden çok toplumsal yeterlilikleri ile ilgilidir. Sağlıklı iletişim becerileri geliştirebilen öğretmenler, öğrencilerini oldukları gibi kabul eder, empati yapmayı bilir, öğrenci başarısını odağına alarak onlara etkin bir öğrenme ortamı yaratır (Jones ve Jones, 1998). Geleceğimizin temel taşları olan çocuklarımızın yetiştirilmesinde yapılan eğitim- öğretim faaliyetleri sonucunda kazandırıldığı düşünüldüğünde, sınıf yönetiminin önemi daha da iyi anlaşılacaktır. Yapılan araştırmada sınıf yönetimi konusunda 2010-2020 yılları arasında hazırlanan 25 tez çalışması incelenmiş ve belli kriterler ışığında içerik analizi yapılmıştır.

1.2. Amaç

Eğitim örgütü birçok alt sistemden ve yapıdan oluşmaktadır, eğitim örgütünün yaratılmasında, etkinliklerin değerlendirilmesinde ve de devamlılıklarının sağlanmasında en etkin alt sistem okuldur. Okulların en belirgin özelliği, toplumsal yapıda birbirleri ile etkileşim halinde olan bireyler ile çalışmasıdır. Bu sebeple okullardaki birey etkisi, okul örgütünün etkisinden daha kritik bir yerde durmaktadır. Okul örgütleri davranışsal boyutta toplumsal niteliklere sahip olmalıdır (Bursalıoğlu, 2002). Okulların en temel yapı taşı olan sınıflar ise, eğitim hizmetinin en temel amaç ve hedeflerini gerçekleştirmede kritik öneme sahip yerlerdir ve öğretim faaliyetlerinin ve etkinliklerinin ana merkezini oluşturmaktadırlar (Çakmak, 2005). Eğitim-öğretim faaliyetlerinin en merkezi yaşam sahası olan sınıflarda, öğretmenler yönetici konumundadırlar. Öğretmenler sınıftaki öğretim faaliyetlerini, öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen iletişim ve sınıf düzenini sağlarlar ve de bu yönde planlamalar yaparlar. Eğitimin ana sunucusu olan okullarda öğretmenlerin benimsediği sınıf yönetimi anlayışlarının, sınıf yönetimi boyutlarının ve etkisi altında kaldığı etkenlerin belirlenmesi gerek öğretmenler gerekse bu konu hakkında araştırma yapacak olan bireyler için önem arz eden bir konudur. Bu bağlamda yapılan bu çalışma ile sınıf yönetimi konusunda kavramsal çerçeve çizildikten sonra, konu hakkında yapılmış tezler incelenmiş ve gerekli çıkarımları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

1.3. Önem

Eğitimin sosyolojik sorumluluğu, bireylerin yaşadığı toplumun kültürüne, değer yargılarına bağlılıklarının artırılması, gelişmeye ve dönüşüme açık insanlar olarak hayatlarını sürdürmelerinin sağlanması ve toplumun refah düzeyinin artırılmasıdır. Eğitimin politik sorumluluğu ise bireylere vatandaşlık bilincinin kazandırılması suretiyle demokrasinin hayata yönelik kültürünün toplumun yaşam biçimi olarak kurgulanmasını sağlamaktır. Eğitimin sosyolojik ve politik işlevlerinin gerçekleştiği yer, okullar ve bu kurumların en alt birimi olan sınıflardır. Öğretmenlerin okullarda, yani sınıflarda meydana getirdiği olumsuz ya da olumlu sınıf iklimi, sınıf yönetiminde sergiledikleri davranış kalıpları ve yaklaşımlar eğitimin yukarıda sayılan temel işlevlerinin gerçekleştirilmesinde, eğitimin amaç ve hedeflerinin yakalanmasında kullanılan en başat etkenlerdir. Sınıf yönetimi ile ilgili çalışmada kurgulanan kavramsal çerçeve bu yönüyle önem arz etmektedir.

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları yaklaşımlar, öğretim faaliyetlerinin yapıldığı sınıflarda, bireylerin kültürel, ahlaki ve bireysel gelişimlerine çok önemli etkileri bulunmaktadır. Öğrencilerin akademik başarılarında,

sosyalleşmelerinde, düşüncelerini hür bir şekilde ifade edebilen bireyler olarak yetiştirilmelerinde, öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik yaklaşımları kilit bir role sahiptir. Öğretmenlerin seçtikleri yönetim anlayışını ise öğretmenlerin sahip olduğu iletişim becerilerinden ayrı düşünmek çok zordur. Çünkü öğrencileriyle etkili bir iletişim kuran öğretmenle, iyi bir iletişim kuramayan öğretmenin seçeceği sınıf yönetimi anlayışı aynı olmayacaktır. Özellikle temel eğitimin verildiği, temel öğretimin gerçekleştiği ilkökul kademesinde sınıf öğretmenlerinin seçtikleri sınıf yönetimi anlayışının, öğrencilerin gelecekteki başarılarında, toplumsallaşmasında, topluma yararlı ve uyumlu bireyler haline gelmelerinde önemli bir fonksiyonu vardır. Çalışma, topluma yararlı, kendine güvenen, iletişim becerileri yüksek, demokratik, hak ve özgürlüklerini bilen ve bunları uygulayan bireyler yetiştirmek için sınıf öğretmenlerine ışık tutmak ve alan yazına katkıda sağlamak açısından önemlidir.

Eğitimi ve eğitim materyallerini kullanmak suretiyle toplumları etkileme potansiyeli yüksek bir meslek grubu olan öğretmenlerin, modern çağın ihtiyaç duyduğu kişilik özelliklerine, yüksel iletişim becerilerine ve demokratik sınıf yönetim anlayışlarına sahip olmaları gerekmektedir. Yapılan bu çalışma öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarını ve sınıf yönetimi alanında yapılan literatür çalışmalarının kapasitesini belirleme açısından önem arz etmektedir. Bu çalışma ile başta öğretmenler olmak üzere okul yöneticilerine ve konu hakkında araştırma yapan ilgililere ışık tutulmak amaçlanmıştır.

1.4. Tanımlar

Eğitim: Bireylerin davranış kalıplarında kendi yaşantısı vasıtasıyla istendik ve kasıtlı yönde değişme sağlamaya yönelik faaliyetler (Ertürk,1975).

Sınıf yönetimi: Belirli bir amaç doğrultusunda sınıftaki öğretim kaynaklarının ve öğrencilerin eşgüdümlü olarak harekete geçirilme sürecidir (Celep,2004).

3. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Sınıf Yönetiminin İçeriği

Eğitim, toplumsal yapıyı sürdürme bilinci gösteren bireylerin yetiştirilmesini hedefleyen, sosyal, siyasal ve kültürel yönden işlevleri olan üretken bir kurumdur. Bireylerin sosyalleşme döneminde aileden sonra en çok buldukları kurum, eğitim kurumudur. Kişilerin aileleri dışında kurduğu en önemli ilişkiler istemi, sınıfta kurduğu ilişkilerdir (Özcan, 2012). Sınıf, eğitsel amaçlar doğrultusunda kurulmuş eğitim ortamı (Aydın, 2015), öğrencilerin etkileşim içinde buldukları özgün bir havaya ve iklime sahip çevre (Çalık, 2012) ve eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürdükleri yaşam alanıdır (Kantos ve Taşdan, 2007). Bir başka tanıma göre sınıf, yaş, bilgi ve beceri seviyesi gibi belirli özellikler bakımından benzerlik gösteren öğrencilerin biraraya getirilmesiyle oluşturulan gruplardır (Başar, 2014). Celep (2014) ise sınıfı, eğitim-öğretim faaliyetlerinin üretildiği yer olarak tanımlamaktadır. Bir başka ifadeyle ise, sınıf, öğretmen, öğrenci ve bir takım materyallerin bir amaç doğrultusunda bir araya getirilmesiyle oluşturulmuş yapı ve süreçlerdir. Okul hiyerarşisi içerisinde sınıf bir alt sistem olarak ele alındığından, okul yönetimine karşı sınıf yönetimi de aynı şekildedir. Bu bakımdan düşünüldüğünde sınıf yönetimi, eğitim ve okul yönetiminin sınıflara uyarlanmış halidir. Ancak sınıflar kendi içlerinde farklılık gösterirler. Nasıl ki örgütlerin belirledikleri hedeflere ulaşmasını kolaylaştıracak bir yönetime ihtiyacı varsa, sınıfların da bir yönetime ihtiyacı vardır. Bu yönetim "sınıf yönetimi" dir (Toprakçı, 2017).

Yüksek Öğrenim Kurumlarının 1997-1998 yıllarında yaptığı değişiklikler sonucunda, Sınıf yönetimin, zorunlu ders haline getirilmesi ve öğretmen yetiştirme programlarına dahil edilmesiyle birlikte bu alandaki çalışmalar da hız kazanmıştır. Yönetim bilimindeki birçok yeni gelişme ve yaklaşımın, okul ve sınıf yönetimi üzerinde de büyük etkisi olmuştur (Çelik, 2005). Öğrenci merkezli eğitimde, sınıf içerisindeki etkileşimin değişken ve dinamik olması istendiğinden, "sınıf yönetimi" oldukça önemli bir kavram haline almıştır (Köse Özyay, 2010). Sınıf yönetimi denildiğinde ilk akla gelen her ne kadar öğretmen otoritesi ve disiplin olsa da, günümüzde bu düşünce yerini "öğrenme aracı" bırakmıştır (Çalık, 2012). Disiplinler arası bir çalışma sahasına sahip olduğundan, sınıf yönetimi konusu, çok boyutlu bir yapıdadır. Sınıf yönetiminin eğitim bilimlerindeki çok sayıda alanla da ilişkisi vardır. Örneğin; eğitim psikolojisi ve sosyolojisi, özel eğitim vs. Toplumsal ve eğitimsel çerçevede yaşanan çok sayıda gelişme sadece okulu etkilemekle kalmaz, bir alt sistemindeki sınıfı da etkiler. Bu yüzden sınıf yönetimi sadece kurallardan oluşan bir alan olarak düşünülmemeli, yönetimle ilgili bütün durumlar geniş bir eğitim bilimleri tecrübesiyle değerlendirilerek bir bütünlük içinde ele alınmalıdır. Ancak bu durum araştırmacı ve uygulayıcının, teorik açıdan gerekli alt yapıya sahip olmasıyla mümkün olacaktır (Kantos ve Taşdan, 2007).

2.2. Sınıf Yönetiminin Tanımı

Sınıf, öğretmen öğrenci etkileşiminin görüldüğü, öğrenci davranışlarının eğitimin hedefleri doğrultusunda şekillendiği yerdir. Eğitim için gerekli olan birincil kaynakların öğretmenler tarafından iyi bir şekilde

değerlendirilmesi gerekmektedir (Başar, 2002).Sınıf yöneticisi olarak öğretmenlerin kendilerine verilen yetki ve sorumluluklar iyi bir şekilde yerine getirebilmeleri için yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları ve davranış bilimleri ve yönetim bilimleri gibi alanlarda kendilerini yetiştirmeleri gerekmektedir (Ünal ve Ada, 2003). Sınıf yönetimiyle ilgili çok sayıda tanım mevcuttur:

Sınıf yönetimi, eğitimin belirlenen hedefler doğrultusunda gerçekleşebilmesi adına öğretmenin, sınıf içi ortamını düzenlemesi ve öğrenci davranışlarını kontrol etmesidir (Erden, 2005).

Sınıf yönetimi, sınıf içi kaynakların amaçlara hizmet edecek şekilde kullanılabilme becerisidir (Okutan,2008).

Sınıf yönetimi, olumlu bir sınıf iklimi döneminde, belirlenen kurallar doğrultusunda uygun bir sınıf düzeni oluşturularak, öğretimin ve zamanın etkin şekilde yönetilmesi sürecidir. Sınıf yönetimi alanında incelemeler yaparak öğretmenin sınıf içi becerilerini arttırmayı hedefleyen bilim dalı, sınıf yönetimi olarak tanımlanabilmektedir (Çelik,2005).

Sınıf yönetimi, sınıf içi etkinlikleri etkin bir biçimde sürdürme ve öğrenci davranışlarına yol gösterme sürecidir. Başka bir ifade ile sınıf yönetimi, pozitif öğrenme ikliminde, öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerine ve potansiyellerinin farkına vararak onları ortaya çıkarabilmelerine yardımcı olur (Turan,2007).

Eğitimin, belirlenen amaçlara ulaşabilmesi konusunda sınıf içi kaynakları, etkin ve verimli bir şekilde kullanılabilmesine sınıf yönetimi adı verilir (Ilgar,2005).

Sınıf yönetimi; öğrenme konusunda uygun ortamın oluşturulması ve devamlılığının sağlanmasıdır. Öğretmen ve öğrenciler üzerindeki engellerin kaldırılması, öğretim zamanının uygun şekilde kullanılması, etkinliklerdeki öğrenci katılımlarının artırılması, sınıf içi kaynakların, insanların ve zamanın etkin şekilde kullanılmasıdır (Erdoğan,2007).

Sınıf yönetimi, belirli bir amaç doğrultusunda sınıftaki öğretim kaynaklarının ve öğrencilerin eşgüdümlü olarak harekete geçirilme sürecidir (Celep,2004).

2.3. Sınıf Yönetimi Modelleri

Toplumdaki gelişmelere bağlı olarak, eğitim alanında da gelişmeler sağlanmış ve daha verimli bir eğitim dönemi için dersin akışını engelleyecek sınıf içi istenmedik davranışların önlenmesi adına bazı modeller önerilmiştir. Ancak olumsuz davranışların biçimleri ve kaynağındaki farklılıklar, öğretmenlerin, yönetim anlayışına, konuya, öğrencilere vs. göre pek çok farklı modelden yararlanmasına neden olmuştur. Bir başka deyişle öğretmen belirlediği disiplin yaklaşımına, hedeflere, kaynaklara göre, bir modeli baz alabileceği gibi birden fazla modeli de kullanabilir (Akan, 2010).Bazı araştırmacılar bu modelleri dört başlık altında sınıflandırırken, bazıları beş başlık altında incelemiştir (Erdoğan, 2003; Yaka, 2006; Demirtaş, 2006; Ağaoğlu, 2003). Bu çalışmada da geleneksel, tepkisel, önlemsel, gelişimsel, bütünsel olmak üzere beş başlık altında incelenmiştir. Sınıf yönetim modelleri genel olarak, öğrenci merkezli, amaca yönelik ve eşitlikçi bir yaklaşımı benimsemektedir (Ünal ve Ada, 2000).

2.3.1. Geleneksel Model

Bu model, öğretmenin aktif olduğu ve sınıf içi otoritenin öğretmende toplandığı öğretmen merkezli bir yaklaşımdır. Burada önemli olan öğretmenin koyduğu katı kurallara kayıtsız şartsız uyulmak zorunda olmasıdır (Aydın, 2000). Öğretmenin belirlediği amaç doğrultusunda yürüttüğü faaliyetler öğrenciler tarafından harfiyen yerine getirilmektedir (Erdoğan, 2003).

2.3.2. Tepkisel Model

Bu model, istenmeyen öğrenci davranışlarını gidermeye yönelik öğretmen tepkileri üzerine kuruludur. Klasik bir sınıf yönetimi modeli olan bu yaklaşımda düzen, ödül ceza türü etkinliklerle sağlanmaya çalışılmaktadır. Ancak her tepki bir istenmeyen karşı tepki doğurabileceğinden bu model, öğrencilerle olan iletişimde olumsuz etkiler oluşturması nedeniyle eleştirilmektedir ve bu yüzden de düzeni sağlamak konusunda sağlıklı bir model olarak görülmemektedir. Tepkisel modele sık başvuran öğretmenlerin, düşük sınıf yönetimi becerilerine sahip olduğu belirtilmiştir (Başar, 2005). Öğretmenin nedenlerden çok sonuçlara odaklanması, olumsuz davranışları önlemek için daha çok ceza türü tepkilere başvurusu ve bu tepkileri bireye yöneltmesi, kuralları amaç olarak görüp koşulsuz şartsız uygulamaya çalışması, tepkisel modele uygun birer davranıştır (Şentürk, 2006).

2.3.3. Önlemsel Model

Bu model ileride görülebilecek olası istenmeyen durumlara karşı belirli düzenlemeler yaparak önceden önlem alınmasını öngören bir modeldir (Başar, 2005). Bu modelde konulan kurallar sorunun tespitinden ziyade önlenmesi üzerinedir. Bu yüzden sorunlara karşı planlı önlemler modeli olarak da ifade edilebilmektedir. Ancak önlem alma

çabası öğrenciyi sıkacak boyutta bir aşırılığa kaçarsa model başarısız olacaktır. Ayrıca bazı öngörülme durumlar da modeli etkisiz hale getirmektedir. Bu modelde ise öğretmen sonuçlardan çok nedenlere odaklanmış ve tepkilerini daha çok olaya yönelterek, sevgi ve saygı yaptırımlarını kullanmıştır. Bu modelin başarısı, önceden planlanarak uygulandığı takdirde yüksek olacaktır (Şentürk, 2006). Öğrencilerin ders dışı davranışlarının önüne geçmek için dikkat çeken planlar yapmak, öğrenci gecikmelerine karşı önlemler almak, ailesinin ilgisizliği nedeniyle başarısında düşüş olabilecek öğrencilerin, başarısız olmalarını beklemeden aileleriyle iletişime geçmek, bu modele ilişkin örnekler arasında gösterilebilir (Başar, 2004).

2.3.4. Gelişimsel Model

Bu modelde ana unsur öğrencilerin bedensel ve ruhsal gelişim düzeyleridir. Gelişimsel modelde, seçilen yöntemlerin öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun olması ve sınıf içi etkinliklerin bu gelişim evrelerine göre tasarlanması gerekmektedir (Başar, 2005). Bu sayede öğrenci başarısı da artacaktır. Gelişimsel modeli dört basamakta ele almak mümkündür. Birinci basamağı on yaşa kadarki dönem oluşturmaktadır. Bu dönemde birey öğrenci olmayı deneyimlemektedir. Öğretmenin iş yükünün fazla olduğu bir dönemdir. İkinci basamak ise on ile on iki yaş arasına denk gelen dönemdir. Bu dönemde sınıf yönetimine daha az ağırlık verilir. Çünkü öğrenciler sınıf içi düzene ayak uydurmaya çalışmaktadır. Öğrenciler öğretmenlerinin gözünde iyi olmak istediklerinde sınıf düzenine uyarlar. Üçüncü basamak, on iki, on beş yaş arasına denk gelen dönemdir. Öğrenciler, sınıf içi kuralları sorgularlar ve birbirlerini etkilemeye başlarlar. Birbirlerinin beğenisini kazanabilme kadına öğretmeni zor durumda bırakmaya çalışabilirler. Dördüncü basamak ise lise dönemi olarak ele alınmaktadır. Öğrencilerin davranışlarını anlamlandırmaya çalıştıkları, kendilerini sorguladıkları dönemdir (Jacobsen, 1985; Başar, 2014).

Derslerin öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerine göre planlanması ve uygulanması, sınıf içi kuralların belirlenmesinde ve sorumluluk verilmesinde gelişimsel özelliklerin ön planda tutulması, öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun davranışlar sergilemesini bekleme, öğrencilerin bireysel gelişim özelliklerini göz önünde bulunduran etkinlikler düzenlenmesi bu modelle ilişkili öğretmen davranışlarıdır (Şentürk, 2006).

2.3.5. Bütünsel Model

Sistem modeli olarak da adlandırılan bu modelde önlemsel sınıf yönetimine öncelik verme ve istenmeyen davranışları ortadan kaldırma eğilimi vardır. Bu model gerekli durumlarda öğretmenin bütün modelleri, öğrencilerin gelişimsel özelliklerinin göz önünde bulundurarak kullanabilmesini öngörür (Başar, 2004; Başar, 2005). Ayrıca, bu modelde sınıf, iç ve dış çevresiyle birlikte ele alınır. Bu modelde beklenen öğretmen davranışı, tepkisel modelden uzak, önlemsel ve gelişimsel modele yakın bir yaklaşım sergilemesidir (Martin, 2000; Şentürk, 2006)

2.4. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Öğrenme depozitif bir sınıf içi ortamının yaratılması ve bu ortamın etkin ve verimli bir şekilde yönetilmesi, öğretmenin, öğrencilerin gelişimsel özelliklerinin farkında olarak yürüttüğü sınıf yönetimi yaklaşımıyla mümkündür. Öğrencinin kişiliği ve davranışları üzerinde, fiziksel ve ruhsal özelliklerine ek olarak sosyoekonomik düzeni de etkilidir. Aslında her öğrencinin eşsiz, biricik ve tek olduğunu bilsek de, bazı öğretmenlerin öğrenciye geleneksel bir yaklaşımı benimseyerek “eti senin kemiği benim” anlayışıyla, bazılarının isedaha çağdaş bir yaklaşımı benimseyip biriciktir anlayışıyla yaklaşmaktadır.

Sınıf yönetiminin etkili olması, öğretmen doğru bir sınıf yönetimi yaklaşımı benimsediğinde mümkündür (Aydın, 2015). Öğretmen, sınıf içerisinde uyguladığı modele en uygun yaklaşımı belirlediği takdirde, sınıf yönetiminde etkili olacaktır (Ercoskun, 2011). Sınıf yönetiminde öğretmen faktörü oldukça önemlidir. Çünkü sınıf içi faaliyetler, öğretmenin belirlediği yaklaşımla gerçekleşecektir. Öğretmen seçtiği yaklaşımı uygularken öğrenci, müfredat, okul yapısı, veliler ve kendi durumunu göz önünde bulundurmalıdır. Sınıf yönetimi kavramında bugüne kadar çok sayıda değişiklik yaşanmış olup, çeşitli yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımlar sırasıyla geleneksel ve çağdaş yaklaşımlar olarak sınıflandırabiliriz (Taşkaya, 2014).

2.4.1. Geleneksel Yaklaşım

Geleneksel yaklaşım, öğretmeni merkeze alan bir yaklaşım olup, sınıf içi eğitim etkinliklerinde öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiler aşırı derecede yapılandırıldığından öğretmen aktif konumdadır. Öğrenci ise, sınıf içi kurallar katı ve tartışmaya açık olmadığından bu tek yönlü yaklaşımda pasif konumdadır. B nedenle, sınıf içi eğitim hedeflerinin ve kuralların belirlenmesinde, öğrencilerin fikirleri önemsenmediği gibi katılımı da beklenmez. Bu yaklaşım daha çok otoriter toplumlarda gözlenmekte olup, demokratik yaşamın getirileriyle bağdaşmaz. Öğrenciler tartışmaya kapalı olan bu ortamda her şeye evet diyerek öğretmeni tatmin edeceklerdir. Ancak bu yaklaşımı benimseyen öğretmen, farklı bireysel özelliklere sahip öğrencilerin davranış problemleriyle uğraşmak ve bu öğrencilerle karşı karşıya gelmek zorunda kalacaktır. Böyle bir durumda öğretmen, öğrencileri otoriteye karşı gelen

birer birey olarak görmektense, yaramaz, uyumsuz olarak nitelendirilip cezalandırılacak ve asıl sorunun kendinde olduğunugöz ardı edecektir. Bunun sonucunda da sınıf ortamın hem öğretmen hem de öğrenciler için çekilmez bir hal alacak ve eğitim ortamından uzaklaşma yabancılaşma görülecektir. Öğrenci sadece okuluna vederslerine karşı değil hayata karşı da duyarsızlaşacaktır. Her ne kadar Otokratik yöntemlerin insana ilişkin ön yargıları ortadan kaldırmada daha faydalı olduğuna inanılsa da, sınıf yönetimini ve eğitimi çok fazla zorlaştırdığı görülmüştür (Aydın, 2015).

Geleneksel yaklaşım ilkeleri düzen çok önemli olup, öğrenciler bu düzenine feda edilir. Ancak ilginçtir ki aynı öğretmen, ders sırasında istenmeyen bir davranışı gördüğünde hoşgörülü davranmayıp öğrenciye uyarılarda bulunmak adına dersi keser. Yani dersi bozulmasını dersi düzeni kadar önemsemez. Bu çok büyük bir risk olup dersi tehlikeye sokacaktır (Çelik, 2005). Her ne kadar öğretmen bu yaklaşımda aktif verici olarak görülse de, öğrenci pasif alıcı olduğu sürece öğrenci katılımı yetersiz olacaktır. Sınıf içi kurallardaki katılık ve değişmezlik öğrenciyi pasif alıcı olmaktan başka bir konuma getiremeyecektir (Çalık, 2012). Sorularıyla ilgilenilmeyen öğrenciler sınıf içi ortamdan iyice uzaklaşacaktır (Ercoskun, 2011).

2.4.2. Çağdaş Yaklaşım

İnsanın doğasına saygı duyan bir model olup, bireylerin duygusal, zihinsel, bilişsel gelişimine katkıda bulunan bir süreçtir. Geleneksel yaklaşımın aksine öğrenciyi merkeze alan daha katılımcı bir yaklaşımdır. Sınıf içi kurallar ve hedefler tartışmaya ve eleştiriye açık olup demokratik ortamda belirlenir. Öğretmen bu ortamda daha çok rehberlik eder ve öğrencileri yönlendirir. Çağdaş yaklaşım öğrenci, öğretmen, aile vb. öğeler sistemin parçası olup etkileşim içindedir. Bu nedenle sınıflar gerçek yaşamı yansıtan canlı süreçler olarak görülmektedir. Öğretmenin sistemdeki bu parçalara karşı farkındalığı ve okulun olanaklarını eğitim amaçlı kullanabilme becerisi, sorunlar karşısında yalnız kalmamasına neden olacaktır. Bu yaklaşımda öğretmen bir rol model olarak görülmekte, bu yüzden de davranışlarını buna göre şekillendirmelidir.

Sınıfında çağdaş yaklaşım ilkelerini benimseyen bir öğretmen, saygı ve sevgiye önem veren, insan haklarını önemseyen, adalet duygusu güçlü, iletişim becerisi olan, yeniliklerden haberdar olan ve kabul eden, bireysel farklılıklara değer veren bir öğretmen olarak nitelendirilmektedir (Aydın, 2015; Ünal ve Ada, 2000). Çağdaş yaklaşım yapılandırmacı temelli iken, geleneksel yaklaşım davranışçı yaklaşımı esas alır. Bu yaklaşımda Öğretmen öğrencileriyle birlikte öğrenen konumunda olup kendine de rehberlik etmektedir. Çağdaş yaklaşımda katılımcılık esas olduğundan, öğretmen de konuyu sunmayıp, öğrencilerine buldurmaya çalışarak öğrencinin daha aktif olmasını sağlamaktadır (Taşkaya, 2014). Kısacası bu yaklaşım öğrencilerin etkin katılımı ile istek ve beklentilerini önemli görür (Çalık, 2012).

2.5. Sınıfta Disiplin Ve Öğrenci Davranışlarının Yönetimi

Sınıf yönetimindeki disiplin sorunu, gerek mesleğe yeni başlamış gerekse uzun yıllar bu mesleğe emek vermiş öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar arasında gösterilmektedir. Etkili bir eğitim ortamı oluşturulması için öğretmenin öğrenci davranışlarının yönetimi konusundaki beceri ve bilgisinin yeterli olması gerekmektedir.

2.5.1. Sınıfta Disiplin ve Önemi

Disiplin, bireyin doğru ve yanlış davranış konusunda eğitilmesi ve bu öğretilere göre davranıp davranmadığının test edilmesidir. Sınıf içi disiplini ise, eğitim ortamındaki düzen bozucu ve öğrenmeyi engelleyici davranışlara karşı öğretmenin verdiği tepkilerdir. Burada asıl amaç, istenmeyen davranışı yapmaya olan ilgiyi azaltmaktır. Bu da ancak olumlu ilişkiler kurulabildiğinde mümkündür (Ünal ve Ada, 2003). Sınıfta sırada oturan, izin almadan konuşan, çevresindekileri rahatsız eden, bağırıp garip sesler çıkaran öğrenciler disiplin bozukluğu göstermektedir. Bu tarz olumsuz davranışlar, sınıf ortamındaki öğrenme sürecini kesintiye uğratar ve ciddi zaman kayıpları yaşatır. Diğer taraftan uyuşturucu kullanma ve okuldan kaçma gibi daha ciddi davranışlar, öğrencinin eğitim hayatının sona ermesiyle bile sonuçlanabilir.

Öğretmenlere göre eğitim öğretimi en çok sekteye uğratan davranışlar disiplinsizlikle ilgili olanlardır. Sınıfta iyi bir disiplin ortamının oluşturulması sınıf yönetimi becerisiyle ilişkilendirilmektedir. Disiplin ortamını oluşturamama korkusu ise mesleğe yeni başlayan öğretmenler de daha yüksektir (Yiğit, 2007). Bu konuda yeterli beceriye sahip öğretmen ise, empati kurarak olumsuz davranışları olumluya dönüştürmek için çaba harcar ve faaliyetleri bu yönde değiştirerek sınıf içi düzeni sağlayabilir. Bazı öğretmenler ise, u olumsuz davranışların farkına varamadığı gibi durumu gereksiz müdahalelerle daha da çözülemeyen bir hale getirir. Bunun için etkili bir öğretmen bu tarz olumsuz davranışların kaynağını araştırarak ortadan kaldırmalı ve tekrarlanmaması için gerekli önlemleri almalıdır (Öztürk, 2007).

2.5.2. Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Etmenler

Öğretmenler ve okul yönetiminin genel kanısı, öğrencilerin davranış bozukluklarını okul ve sınıfa gelmeden önce kazandıkları, sınıf ortamının bu konuda hiçbir etkisinin olmadığı yönündedir. Bu nedenle de onlara göre davranış bozukluklarının kaynağını öğrenci oluşturmaktadır. Bunun sonucunda da öğrenci davranışlarını düzeltmenin kendilerini aşan bir boyutta olduğunu ve hatta görevlerinin de olmadığını savunmaktadırlar. Bir davranışın ortaya çıkmasında çok sayıda parametrenin etkisi olduğu düşünüldüğünde çok da yanlış bir ifade olmasa da, öğrenciden kaynaklı olabilecek problemlerin bile okul aile işbirliği ile kolayca çözümlenmesi mümkündür.

Sınıf, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci ilişkilerin kolayca kurulabildiği sosyal bir ortam olup, bu ortamdaki etkili öğrenme ancak öğrenci kabul edilebilir davranışlar sergilediğinde mümkün olacaktır. Akar (2007) söz konusu davranışları etkileyen faktörleri şu şekilde sıralamıştır:

- ✓ Öğrencilerin içinde yaşadığı ve okula geldiği çevre, öğrencinin davranışlara yön verir.
- ✓ Pozitif okul ve sınıf ikliminde davranış bozukluklarına daha az rastlanmaktadır.
- ✓ Yaşantısı düzenli, özgüvenli ve mutlu öğretmenlerin pozitif enerjisi öğrencilerinin davranışlarını da olumlu yönde etki eder.
- ✓ Bir amacı ve hayata dair beklentisi olmayan öğrencilerin davranışlarını değiştirmek, diğer öğrencilere kıyasla daha zor olacaktır.
- ✓ Sınıf yönetimiyle ilgili yeterli becerisi olmayan öğretmenlerin, öğrenci davranışlarını şekillendirmeleri ve düzeltmeleri oldukça zordur.
- ✓ Öğrencinin okul başarısının altında okul aile işbirliğinin de önemi oldukça fazladır.

2.5.3. Sınıfta Öğrencilerin İstenmedik Davranışları

İstenmeyen davranış, okulda ve sınıf içi ortamlardaki eğitim etkinliklerini engelleyen ve sınırlarla çizilmesi mümkün olmayan davranışlardır. Sınırlama getirilememesinin nedeni, duruma, koşullara ve mekana bağlı olarak değişiklik göstermesidir. Öğrenci ancak aşağıdaki dört temel ölçütü gerçekleştirdiğinde istenmeyen davranış sergilemiş olacaktır (Korkmaz, 2007);

- ✓ Davranışın sınıf içi ortamdaki öğrenmeyi engellemesidir.
- ✓ Davranışın sınıf içi ortamın güvenliğini tehlikeye atmasıdır.
- ✓ Davranışın okul içi ekipmanlara ve çevresindekilerin eşyalarına zarar vermesidir.
- ✓ Davranışın öğrencinin başkalarıyla sosyalleşmesini engellemesidir.

Görüldüğü gibi istenmeyen davranışların bir kısmı öğrenci kendisine, bazıları isediği öğrencilere zarar verebilir. Örneğin; derste hayal kuran ya da sessizce başka şeylerle ilgilenen öğrenci sadece kendine zarar verirken, arkadaşı ile konuşan öğrenci eğitimi kesintiye uğratarak tüm öğrencilere zarar verir (Akçadağ, 2005). Ünal ve Ada (2003)'ya göre komiklik yapmak, sandalye, sıraları sallamak, arkadaşlarını itmek, şarkı mırıldanmak, arkadaşlarının eşyalarına zarar vermek gibi davranışlar, istenmeyen davranışlarına birer örnektir. Bu durumda öğretmene düşen görev, iyi bir analiz becerisiyle bu davranışları belirleyerek, doğru çözüm yollarıyla etkili bir liderlik sergilemesidir (Okutan, 2008).

2.5.4. İstenmeyen Davranışlara Neden Olan Etmenler

Kuralların olmadığı ya da mevcut kurallardan haberdar olunmaması, öğrencilerin öğretilenleri sıkıcı bulması, otoriteye karşı gelmeyi istemesi, dikkat çekme eğiliminde olması ve akademik başarı eksikliği, istenmeyen davranışların kaynaklarıdır.

Dersten Sıkılma: Öğrenci merkezli işlenmeyen dersler öğrencinin ilgisine hitap etmeyeceği için öğrenci sıkılacaktır. Öğretmenin daha hareketli olması ve öğrenci motivasyonunu artırarak dersten sıkılmasını önlemesi gerekmektedir.

Otoriteye Karşı Gelme İsteği: Daha çok ergenlik dönemindeki öğrenciler kendilerini sınırlayan kurallardan kurtulmak isterler ve bunun için de otoriteye karşı gelirler. Bu durum öğrencinin belirlenen kurallarda söz sahibi olabilmesiyle azaltılabilir (Erol, 2006).

Dikkat Çekme: Daha ilköğretim çağındaki çocuklarda görülür. Özellikle de anne ve babasından yeterli sevgiyi görmeyen ve ailesini kaybetmiş çocuklar bu sevgiyi okulda karşılamak isterler ve öğretmenlerinin dikkatlerini çekmeye çalışırlar. Ödüllendirme etkinliğiyle bu davranış ortadan kaldırılabilir.

Kuralların Olmaması veya Öğrenci Tarafından Bilinmemesi: Öğrenciye kabul edilebilir ve kabul edilemez davranışlar önceden net bir şekilde anlatılmadığında öğrenci İstenmeyen davranışlar sergileyebilir. Sınıf içi kurallarının geliştirilmesi ve bu sürece öğrencilerin dahil edilmesi bu tarz olumsuzlukların önlenmesi için gereklidir (Arslan, 2007).

Akademik Başarı Eksikliği: Öğrencilerin eğitim hayatındaki başarısızlıkları nedeniyle akademik konulara olan ilgisini de azaltmaktadır. Öğretmen öğrenciye başarıyı tattırıp özgüvenini sağladığı takdirde istenmeyen davranışlar azaltılabilir (İlgar, 2005).

2.5.5. İstenmeyen Davranışların Önlenmesinde Öğretmenin Rolü

Öğretmen ne kadar çabalarsa çabalasın istenmeyen davranışların ve öğretme-öğrenme etkinliğinin amacına ulaşmasını önleyen durumların görülmesi mümkündür. Bundan kaçınmak çoğu zaman olanaksızdır. Ancak istenmeyen davranışların kaynağı belirlemek, öğretmenin işini olumsuz davranışların düzeltilmesi konusunda kolaylaştıracağından dolayı çok önemlidir (Korkmaz, 2007). Öğretmen, mevcut problemin ortadan kaldırılması adına, gerçekçi ve uygulanabilir bir yaklaşımdan söz etmeden önce sorunu tespit etmeli ve iyice analiz etmelidir. Bu sayede mevcut durumun hangi şartlarda meydana geldiğini ve ne gibi sonuçları doğurduğuna yönelik bir değerlendirmeye sahip olacak ve problemin çözümüne dair uygun stratejiyi belirleyebilecektir.

2.6. Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler

Okuldaki bireylerin kanun ve yönetmeliklerle belirlenmiş sorumluluklarını gerektiği gibi yerine getirmesi toplumun eğitim anlamında okul kurumundan en büyük beklentisidir. Benzer şekilde okul yönetimi de toplumun onlardan beklediği gibi öğrencilerin de onlardan beklediği şekilde davranmalarını ister. göstermeleri beklenir. Eğitimin temel amacı, bireyde istendik yönde davranış değişikliği oluşturmaktır. Ancak, öğrenci davranışlarını etkileyen sınıf içi ve dışı çok sayıda etmen vardır ve istendik yöndeki davranış değişiklikleri bu etmenlerin iyi anlaşılmasından geçer (Akar, 2007).

2.6.1. Sınıf Dışı Etmenler

Sınıf dışı etmenler aile, sosyal çevre ve okul olmak üzere üç başlık altında ele alındı:

2.6.1.1. Aile

Aile doğuştan üyesi olan çocuğun ilk toplumsal davranışı ailesini taklit etmesiyle başlar (Fidan ve Erden, 1993). Bir ailedeki anne babanın eğitim durumu, çocuğa ve eğitime verdiği değer ile aileninsosyoekonomik yapısı ve çocuk sayısı gibi etmenler çocuğun sınıf dışı davranışları üzerinde etkilidir (Erden, 2005). Okul ve öğretmenle iyi ilişkiler kurabilen ailelerin çocuklarında eğitimsel anlamda olumlu gelişmeler görülmüştür. Öğretmen, aile ve öğrenci arasındaki ilişkilerde kilit kişidir. Aile ilişkilerindeki başarısızlıklar, öğrencinin eğitimi hayatını olumsuz etkilemektedir (Aydın, 2007).

2.6.1.2. Çevre

Çevre denildiği zaman sadece veli anlaşılmalıdır. Okulla bağlantılı çok sayıda ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasal kurum da çevre içerisinde yer almaktadır. Bu kişi ve kuruluşları kullanarak okulun amaçları gerçekleştirilebilir. Bunun için öğretmenin çevreyi iyi tanınması ve olumsuz etkilerini kendi amaçları doğrultusunda önlemelidir. Okul açısından halkla ilişkilerin amaçlarından birisi, okulun toplumsal çevresinde yer alan kişi, grup ve sivil toplum kuruluşlarının gücünü okulun amaçları doğrultusunda harekete geçirmek olmalıdır (Sarıttaş, 2007; Başar, 2002). Okul çevre ilişkileri olumlu olduğu takdirde, toplumsal kurumların okullarda gerekli her türlü kaynağın sağlanmasında olumlu ve istekli olacağı görülmektedir. Bu nedenle okul ile çevre arasında iyi ilişkilerin güçlendirilmesi yönünde çalışmalar yapılmalı ve olumsuzluk yaratacak durumlarda kaçınılmalıdır (Çalık, 2004).

2.6.1.3. Okul

Okul, toplumun beklentileri doğrultusunda oluşturulmuş programların, öğrencilerde istendik davranışlar oluşturmak adına uygulandığı formal eğitim merkezidir (Fidan ve Erden, 1993). Toplum okul toplumun kendinden beklediği gibi her açıdan dengeli ve çağdaş nitelikler kazandırılmış fertler yetiştirebilmesi, okulun bu beklentilere cevap verebildiğinin ölçütüdür. Bu nedenle okul içindeki öğrenciye yönelik davranışların ve etkinliklerin amaca uygun olacak şekilde planlanması ve düzenlenmesi zorunludur (Sarıttaş, 2005).

2.6.2.Sınıf İçi Etmenler

Öğrenci davranışlarını etkileyen bu faktörler, sınıfın yapısı ve ortamı, eğitim programı ve öğretim yöntemleri, öğrenci özellikleri, öğretmen davranışı ve özellikleri olarak dört başlık altında incelendi.

2.6.2.1. Sınıfın Yapısı ve Ortamı

Öğretim amaçlarının gerçekleşmesinde sınıf ortamının, sistemin diğer bileşenleri ile uyum içinde olduğu takdirde öğrenciyi öğrenme konusunda motive edebileceği belirtilmiştir. Burada önemli olan fiziksel ortamdaki değişkenlerdir. Bu değişkenler eğitimi destekleyebildiği gibi engel de olabilir. Sınıf ortamı eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası olduğundan, bu ortamda yapılacak tüm düzenlemelerin eğitimi zorlaştırıcı nitelikte olmaması gerekmektedir (Ünal ve Ada, 2003). Sınıfın sosyal ortamı da öğrenci davranışları açısından önemlidir. Sınıfta toplumun değişik kesimlerinden gelen ve değişik eğitim yaşantılarına sahip bireyler, toplumdaki sınıfların birer üyesi de bir sosyalleşme sürecine girer. Bu öğrenciler süreç içerisinde, sınıftaki kuralları öğrenerek o sınıfın birer üyesi olurlar.

Sınıftaki psikolojik ortam da öğrenci davranışlarını etkilemede önemli yere sahiptir. Öğrencilerin eğitim sürecine etkin katılımları sayesinde, sınıftaki öğrencilerin mutlu olması sağlanır. Bunun durum sağlıklı sınıf ortamının oluşmasına ve öğrencinin başarısının artmasına neden olacaktır (Aydın,2007).

2.6.2.2. Eğitim Programı

Öğrencilerin belirli bir alanda yetiştirilmeleri için daha önceden planlanmış ve eğitimin belirlediği amaçları ulaşmayı kolaylaştıran eğitsel etkinlikler eğitim programı olarak tanımlanmıştır (Başaran, 2006). Öğretmen bu programın etkin bir şekilde yürütülmesinden sorumludur. Ancak bunun için iyi bir öğretim programının bulunması da gerekmektedir. Ekici (2007) iyi bir öğretim programının zorunlu özelliklerini,

- ✓ İşlevsel
- ✓ Esnek
- ✓ Uygulayıcılara yardımcı
- ✓ Uygulanabilir
- ✓ Amaçlara yönelik
- ✓ Ekonomik
- ✓ Günün şartlarına uygun
- ✓ Toplumun ve kişilerin ihtiyaçlarına cevap verebilen şekilde sıralanmıştır.

2.6.2.3. Öğretim Yöntemleri

Öğretmen ders öncesi hazırlıklarını kendini hazır hissedecek şekilde önceden yapmalıdır. Çünkü öğretmen öğreteceği konuyla ilgili bilgi sahibi olduğu ölçüde, eğitimi etkinleştirecektir. Bunun içinde ilk önce ders vereceği öğrenci grubuna göre iyi bir ders planı yapılmalıdır. Dada sonra bu plan doğrultusunda ders için gerekli olan malzemeleri tamamlayarak derse hazırlıklı gelmelidir (Ercan, 1997). Burada bilinmesi gereken önemli husus öğretim yöntemlerinin kendine özgü olmasıdır. Bu nedenle etkili bir sınıf yönetimi, öğretmenin, kullanılan öğretim yöntemlerinin uygulayabilme yeterliliğine bağlıdır (Erdoğan, 2007). Öğretmenin kişisel özellikleri, belirlediği öğretim stratejileri, yöntem ve teknikler sınıf yönetimini etkileyen faktörlerdir (Demirel, 2000). Öğretim yöntemlerine örnek olarak; anlatım yöntemi, soru- cevap yöntemi, tartışma yöntemi, gösteri yöntemi, rol yapma yöntemi, örnek olay yöntemi, proje yöntemi, problem çözme yöntemi gösterilmektedir.

2.6.2.4. Öğrenci Özellikleri

Sosyal, ekonomik ve psikolojik yönden farklılık gösteren bireylerin, davranışlarında, olaylar karşısında sergiledikleri tavırlarında ve kendilerini ifade ediş şekillerinde de farklılıklar olması normaldir. Bu farklılıklar her zaman kişinin kendi tercihi olmayabilir. Bu yüzden öğretmenlerden beklenen bu farklılıkların zenginlik olduğunu düşünerek, öğrencilere ortak değerler kazandırmak için çaba harcamasıdır (Dönmez, 2007). Öğrencilerin beklenti ve görüşleri dikkate alındığı ölçüde etkili bir sınıf yönetimi gerçekleştirilebilecektir (Aydın, 2006).

2.6.2.5. Öğretmen Davranışı ve Özellikleri

Öğretmen sınıf yönetimindeki en kilit elemandır. Yeri geldiğinde öğrencinin gözünde ailesinden bile üstün tutulan öğretmenlerin öğrenciler tarafından örnek alınıp, rol model olarak görülmesi mümkündür. Özellikle öğrenciler tarafından sevilen bir öğretmen, farkında olmadan öğrenci tutumlarını ve değerlerini olumlu yönde etkileyebilir. Öğretmenlerden olumlu tepkiler alan, öğretmeni tarafından sevildiğine ve başarılı bulduğuna inanan öğrencilerin olumlu davranışlarında artış gözlenmiş ve daha başarılı oldukları belirtilmiştir. Tam tersi öğretmeni tarafından sevilmediğine inanan öğrencilerde ise düzen bozucu hareketler görülmeye başlanmıştır (Erden, 1998). İnsan davranışlarını iyi tanımlayan, öğrencileriyle yakın ilişkiler kuran ve onların sorunlarıyla ilgilenen öğretmenlerin

etkili bir sınıf yönetimi sürecini sağladıkları görülmüştür. (Baloğlu, 2002). Kısacası öğretmen, öğrenci gereksinimleri doğrultusunda, gerektiğinde bir lider ya da bir arkadaş olabilmelidir (Can, 2005). Daha başarılı bir eğitim etkinliği için, gelişimsel farklılıkların ve bunları etkileyen faktörlerin anlaşılması gerekmektedir. Öğretmen gereken yeterliliğe sahip olduğunda bu eksiklikleri giderebilir (Tekışık, 2004). Aydın (2006) ideal bir öğretmeni şu şekilde tanımlamaktadır:

- ✓ Öğretmen, önyargısız, eleştiriye açık ve karşıt düşüncelere değer vermelidir.
- ✓ Öğretmen, sağlıklı ve tutarlı bir kişilik örüntüsüne sahip olmalıdır.
- ✓ Öğretmen, kendileriyle barışık insanlardır.
- ✓ Öğretmen, öğrendiklerini paylaşmayı seven ve hayata katılan insanlardır.
- ✓ Öğretmen, siyasal örgüt etkilerinden uzaktır.
- ✓ Öğretmen, hayata dair olan her şeyi sever.
- ✓ Öğretmen, insan ilişkilerinde başarılı, bilime ve sanata duyarlıdır.
- ✓ Öğretmen, kolektif çalışmaya yatkındır.
- ✓ Düşünme ve gözlemlerinde nesnedir.
- ✓ Demokratik yaşama ve insan haklarına saygılı olmalıdır.

Yukarıda belirtilen niteliklerden yoksun bireylerin etkili bir sınıf yönetimi davranışı sergilemesi beklenemez. Öğretmenin bu nitelikler konusundaki yeterliliğine önce kendisinin inanması gerekir (Turan, 2007:3)

2.7. Sınıf Yönetiminin Boyutları

Sınıf ortamı birbirinden farklı sosyal çevrelerden gelerek bir arada öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır ve bu ortamlar, bu yönüyle, dinamik ve çok boyutlu bir yapıdadır. Toplumsal yapıda esasen sınıf ortamına benzer niteliktedir, toplumda da birbirinden farklı sosyal statüdeki ve kültürdeki insanlar bir arada yaşamaktadırlar (Aydın, 2015). Sınıf ortamında her durumun, aniden ve açık bir biçimde ortaya çıkabilmesi ihtimaline karşı, öğretmenlerin psikolojik ve fiziki dinamiklerin önemini kavrayarak, bu yönde hareket etmeleri ve bunu uygun bir sınıf ortamı yaratmalıdırlar. Yapılan bir araştırmada sınıf ortamı için, “sınıfa yönelik kurgulanan fiziki düzenler, psikolojik durumlar ve öğrenim görmekte olan bireylerin değerlendirme ve duyuş becerilerine etki eden kültürel ve toplumsal olguların birbirleriyle etkileşimi sonucunda ortaya çıkan çıktıdır” ifadesi kullanılmıştır (Özden, 2017). Yapılan bu açıklamalardan öğrencilerin akademik başarıları ile sınıf ortamı arasında sıkı bir bağ olduğu anlaşılmaktadır. Sınıflarda oluşturulan atmosfer öğrencilerin yaşama, eğitime ve okula yönelik bakış açılarını etkilemektedir. Öğrencilerin sınıf ortamından soyutlanması mümkün değildir, olumlu bir sınıf atmosferinin, öğrencilerin akademik başarılarını arttırmasının yanında, sınıfta bir takım sorunlar ortaya çıkaran problemlili öğrencilerin okula bağlılıklarını arttırmada, devamsızlığın azaltılmasında ve daha birçok konuda olumlu etkileri bulunmaktadır (Özden, 2017). Bu bağlamda sınıfın bütününe etkisi altına alan, belli bir takım boyutların bulunduğunu söylemek mümkündür, bu boyutlar, yapılan bir araştırmada (Başar, 20014) bu boyutlar;

- ✓ Fiziksel düzen
- ✓ Plan program etkinlikleri
- ✓ Zaman düzeni
- ✓ İlişki düzenlemeleri
- ✓ Davranış düzenlemeleri şeklinde sıralanmıştır. Yapılan bu sıralama aşağıda detaylandırılmıştır.

2.7.1. Fiziksel Düzen

Öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi için eğitici, güvenilir ve kullanışlı bir fiziki ortamın oluşturulması, öğretmenler tarafından oluşturulması gereken etkili sınıf yönetimi ve planlamaların çıkış noktasını oluşturmaktadır. Bir çok öğretmen sınıf ortamını ne şekilde düzenlemesi gerektiğini belirledikten sonra, geriye kalan işlerini planlaması daha kolay olmaktadır (Evertson ve Emmer, 2013). Yapılan bir araştırmaya göre eğitim ortamlarının iyi bir biçimde düzenlenmesinin belli birtakım işlevleri bulunmaktadır, bu işlevler üç tanedir ve öğrenmenin kolaylaştırılması, öğrencilerin rahat ettirilmesi ve öğrenciyi derslerine yönelik olarak güdülemek sıralanmaktadır (Işık, 2018). Öğrenim görmekte olan bireyler zamanlarının büyük bölümünü okullarda ve sınıflarda geçirmektedirler, bu sebeple bu ortamların, öğrencinin kendisini mutlu ve huzurlu hissedeceği biçimde düzenlenmesi eğitim sistemi ve toplumsal yaşamın geleceği için önem arz etmektedir. Bu ortamlarda fiziki şartların

oluşturulması ve bu değişkinlerin yapılandırılması konusunda sorumluluk öğretmenlerdedir. Bahsi geçen değişkinlerin öğrencinin güdülenmesine hizmet etmesi, ilgi çekici ve öğretici olması durumunda etkili bir sınıf yönetimi gerçekleştirilebilecektir. Fiziksel ortam öğretim faaliyetlerinin hayata geçirildiği ortamlara ait niteliklerdendir. Bu ortamlardaki temizlik, görüntü, yerleşim düzeni, gürültü, öğrenci sayısı, renk, ısı ve ışık sınıfa ait fiziki değişkinleri meydana getirmektedir. Bu değişkinlerin kaynakların yeterliliği halinde eğitim ve öğretim faaliyetlerinin amacına hizmet edecek biçimde düzenlenmesi ve yapılandırılması gerekmektedir. Fiziksel ortamların etkin ve verimli olması öğretme ve öğrenme etkinliklerinin en önemli paydaşlarındandır. Fiziki değişkinler aşağıdaki gibidir(Aydın, 2015);

Öğrenci mevcudu: Sınıflarda öğrenci mevcudunun otuzun altında olması beklenmektedir, sınıf mevcudunun öğretmenlerin öğretmeye yönelik tekniklerini geliştirmesinde önemi büyüktür, öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda kişisel etkinlikler ön planda tutulurken, kalabalık sınıflarda anlatım teknikleri kullanılmaktadır.

Yerleşim düzeni: Öğrencilerin oturma düzeni ve derste kullanılan materyaller olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır, her iki boyutta da öğrencilerin öğretmeni zorlanmadan görmelerini sağlayacak bir düzen sağlanmalıdır. Ayrıca bu düzenleme dersin ve konunun niteliklerine göre ayarlanmalıdır.

Renk, ısı ve ışık: Sınıftaki renk seçimlerinde bir ahenk ortaya koyacak renkler kullanılmalıdır, renklerin zihinsel uyarıcılara yönelik olumlu etkisinden faydalanmak öğrenciler için pozitif etki yaratacaktır. Bu konuda öğrenci görüşlerine de başvurulmalıdır. Isı durumu öğrencilerin derse yönelik dikkatlerini etkileyecek faktörlerdendir, bu sebeple sınıf sıcaklığı yirmi derece civarında tutulmalıdır. Işığın da öğrenci üzerinde birtakım etkileri bulunmaktadır, yeterli ışık bulunmayan sınıflarda öğrenci psikolojisi olumsuz etkilenebilmektedir. Işığın olması gerektiğinden fazla olması da dikkatleri dağıtmaya yönelik olumsuz etki etmektedir.

Gürültü: Sınıf içinde öğrencilerin, arkadaşları ile ve öğretmen ile iletişimde olumsuz etkileri olan gürültünün öncelikle kaynağı belirlenmelidir. Derse olan ilgiyi azaltması, zihni yorması, iştahı engellemesi ve dikkati dağıtması sebebiyle gürültünün ortadan kaldırılması önem arz etmektedir. Öğretmenlerin sınıf ortamında huzurlu bir öğrenme faaliyeti yürütmeleri gürültünün olmamasına bağlıdır.

Temizlik: Öğrencilere sık sık hem kişisel temizlik hem de çevre temizliği ile ilgili bilgi verilmeli, temizliğin neden gerekli olduğu anlatılmalıdır. Temiz bir çevre de yaşama bilinci kazanan öğrenciler kendi sınıflarını da temiz tutmayı öğreneceklerdir. Ayrıca öğretmenler de öğrencilerinin karşısına çıkarken temizlik kurallarına uygun davranmalıdırlar.

Görünüm: Sınıfı düzenlerken öğrencilerin fikirlerini de alarak, onlara da sorumluluk vererek fiziksel düzenlemeler yapmak öğrencileri olumlu etkiler. Sınıfta yer alan araç gereç ve materyallerin uyumlu olması ve hedeflere göre düzenlenmesi gereklidir. Etkili bir ortam öğrenci psikolojisini de etkileyerek onun seçici bir kişilik kazanmasına neden olacaktır.

2.7.2. Plan Program Etkinlikleri

İyi bir planlama kurgusu, sınıf ortamında öğretme ve öğrenme faaliyetlerinin verimli ve etkin bir biçimde gerçekleştirilmesi bakımından hayati öneme sahiptir (Akbaşlı, 2010). Zamanın etkili bir biçimde kullanılması suretiyle eğitim ve öğretim faaliyetlerinin verimliliği artırılabilir, bunun yapılabilmesi için de planlama denen düzeneğin, olabilecek en doğru ve en kısa zamanda amaç ve hedeflere ulaşmak için kullanılması gerekmektedir (Gündoğdu, 2007). Sınıf yönetiminde öğretmenlerin başarıyı yakalamaları, plan yapmalarına, plana uyarak hareket etmelerine ve bu planların belirlenen hedef ve amaçlara uygunluğuna bağlıdır. Belli bir plan dahilinde öğretim faaliyetlerini yürütmek, öğrenme eylemini kolaylaştıracağı için, sınıf ortamında ortaya çıkması muhtemel olumsuz davranışlar ve durumların önüne geçilecektir. Eğitim faaliyetlerinde öğretmenlere ışık tutacak ve öğrencilerin dersin amaç ve hedefleri hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayacak en önemli etkenlerden birisi plan yapmaktır. Yapılan bir araştırmaya göre öğretmenler her öğretim döneminden önce, yönetim kademesinin önceden belirlenmiş işlerine uygun olacak şekilde, o dönem neler yapacaklarını planlamaktadırlar. Plan ve programlar burada yazılı olan unsurların yapılmasına hizmet edecek olan araçlardır. Öğretmenler bakanlığın hazırladığı programa bağlı kalmak suretiyle dersin amaçlarına ulaştırıcı etkinlikleri yıllık, günlük ve ünite planları olarak yaparlar.

2.7.3. Zaman Düzeni

Okulların en temel ve en küçük alanları olan sınıflarda öğretmenler ve öğrenciler belli bir zaman diliminde yer alırlar ve öğretme-öğretme faaliyetleri gerçekleştirilir. Sınıfta zaman yönetimi olarak adlandırılan kavram, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin amaç ve hedeflerine ulaşılabilmesi için ders sürelerinin olabilecek en verimli ve etkili biçimde kullanılması durumunu açıklamaktadır (Gülşen, 2010). Bu kavrama kapsamında, devamsızlığın önüne geçilmesi, öğrencilerin dersle başlarken derse motive olmaları amacıyla hazırlanan faaliyetler ve deste işlenecek

konular arası geçişlerin net olması bu boyutta değerlendirilmektedir (Çelik, 2005). Yapılan bir araştırmaya göre zamanın verimli ve etkin kullanılması, eğitim-öğretim ortamlarının etkinliğinde başrolü oynamaktadır. Zamanın verimli ve etkin kullanımı ise öğrencilerin eğitime yönelik motive edilmesine ve de dikkatlerinin eğitim yaşantısına yoğunlaştırılması ile mümkün olacaktır (Ekici, 2017).

Öğretmenlerin ders için zaman yönetimi ders öncesinde, derste, ders sonrasında zaman yönetimi olmak üzere üçe ayrılır. Ders öncesinde zaman yönetimi derste işlenecek konuya ne kadar süre harcayıp bu süreyi nasıl kullanacağı ile ilgilidir. Bu durum aynı zamanda öğretmenin tecrübesine de bağlıdır. Derste zaman yönetimi ise; belirlenen ders süresi içinde zamanın etkili kullanılmasını ifade eder. Bunun içinde derse öğretmenin zamanında gelmesi, derse öğrencileri güdülemesi, dersin amaç ve öneminden bahsetmesi, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi, öğrencilere konuyla ilgili temel bilgilerin verilmesi, pekiştirilmesidir. Ders sonunda da dersin değerlendirilmesinin yapıldığı etkinlikler alır.

2.7.4. İlişki Düzenlemeleri

Sınıftaki etkinlikler belli bir düzende ve kurallar çerçevesinde yürütülmektedir, sınıfta belirlenecek kuralların çerçevesi çizilirken öğrencilerin görüşlerine başvurulması, bu kuralların öğrencilere benimsetilmesi ve kuralların uygulanması, sınıfta eğitim hayatının daha basit hale getirilmesi amacına hizmet eden öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci etkileşiminin ve ilişki ağının düzenlenmesi gibi olgular ilişki düzenlemeleri boyutunda yer almaktadır (Başar, 2014). İlişkilerin düzenlenmesi boyutu sonraki bölümde işlenecek olan davranışların düzenlenmesi boyutunun da biçimlendiricisi konumundadır. Yapılan bir araştırmaya göre sınıftaki normların meydana getirilip uygulamaya konulması, sınıf içi iletişim yapısının yönetimi ve öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci etkileşimi bu boyutta bulunmaktadır (Çelik, 2005). Öğretmenler sağlıklı bir ruhsal yapıda kişiliğe sahip öğrenci yetiştirme sorumluluğuna sahip olduklarından onlarla sınıf içinde iyi bir ilişki kurarak, onların bireysel ve grup olarak gereksinimlerini karşılayacak duyarlılıkta olmalıdır. Sınıfta olumlu bir ortam oluşturmak ve oluşabilecek aksilikleri engellemek için öğretmen farklı yeteneklere sahip çocukları bir araya getirebileceği grup çalışmaları yapmalıdır. Aksi takdirde öğrenciler öğretmenlerini model olarak görmeyebilir bu durumda öğretmenin öğrencilerini etkileyip etkinliklere yönlendirmesi beklenemez (Çalık, 2012). Öğretmen ve öğrenciler arasında yaratılan pozitif yönde ilişki sayesinde öğrenci kendini rahatça ifade ederken, ders başarısı artmakta, derse katılım konusunda daha aktif olmakta ve arkadaşları ile geliştirdiği ilişkilerde kendine güven duygusu gelişmektedir.

Sınıf içi iletişim, öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkinin yönüyle ilgilidir, öğrencilerin kendi aralarında geliştirdikleri olumlu ilişkiler, iletişim becerilerinin gelişmesi açısından önem arz etmektedir. Kendi fikirlerine değer verildiğini ve önemsendiğini hisseden öğrencilerin akademik motivasyonu ve başarıları da yüksek olmaktadır. Öğrencinin saygı gördüğü, teşvik edildiği ve öğrenme yönünde güdülendiği sınıfların etkinliği de artmaktadır (Kısaç, 2017). Yapılan bir araştırmaya göre öğretmenler ile öğrenciler arasında sağlıklı iletişim kanallarının oluşturulması öğrenci öğrenmesi açısından hayati öneme sahiptir denilmiş, sağlıklı bir ilişki ağı kurulamadığında en üstün öğretim tekniklerinin bile yetersiz kalacağı belirtilmiştir (Gordon, 2017).

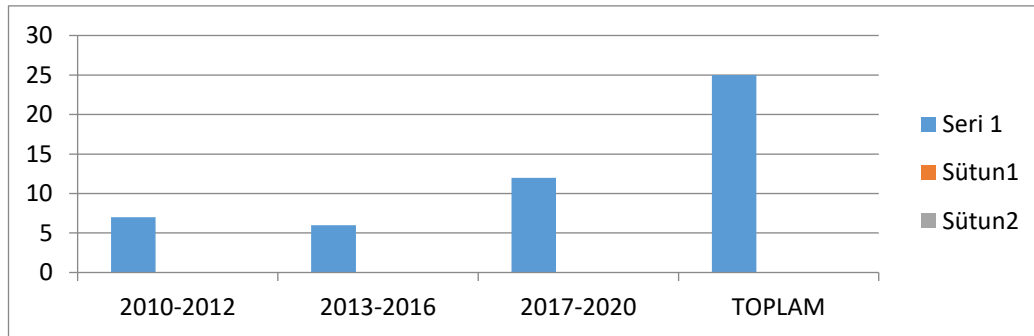
Elinde bulundurduğu otorite gücüne güvenmeyip, problem çözmeye odaklanan, grup içi çatışmaları sınıfın lehine kullanmayı bilen, işbirliği konusunda etkin ve sınıf yönetiminde katılımı sağlayabilen öğretmenler etkin bir öğretim faaliyeti gerçekleştirebilirler. Sınıf içi kargaşa ve sorunların minimize edildiği, işleyişi tertipli ve düzenli, öğrenme ve eğitim imkanları bakımından yüksek seviyeye ulaşmış sınıflarda etkili bir sınıf yönetiminden bahsedilebilir. Yapılan bir araştırmada gerekli prosedür ve normların öğrencilere öğretilmesi ve bunların uygulamaya geçirilmesi gerektiğinden bahsedilmektedir, böylece öğrenciler sınıfta ne zaman ne şekilde davranması gerektiğinin bilincine varacaklardır (Evertson, 2013). Yazılı ya da sözlü olarak kullanılan kuralların bireyler arası ilişkilerde, örgütsel yapılarda ve toplumsal hayatta düzen sağlayamaya dönük bir işlevi bulunmaktadır. Kurallar uygulanarak düzenin sağlanmış olduğu ortamlarda verimlilikten ve etkinlikten bahsetmek mümkündür. Ortaya çıkması muhtemel sorunların ve olumsuz durumların bertaraf edilmesi, keyfi uygulamalardan kaynaklı problemlerin çözümü ve bireyler arası ilişkilere yön verilmesi ancak kurallar sayesinde mümkündür. Bunlara ek olarak kuralların dengeli ve özenli bir biçimde uygulandığının ilgililerince takip edilmesi de eğitim faaliyetlerinin sağlıklı yürütülmesi bakımından önem arz etmektedir (Aksoy, 2017). Hemen her yaşta öğrenci kuralların belirlenmesi süreçlerinde görev aldığı, fikirlerine başvurulduğu takdirde bu kurallara uyma konusunda daha da özen göstermektedir, ayrıca yasalarda da kuralların öğrenciler ile birlikte belirlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Belirlenen kuralların öğrencilere aktarılması ve uygulama ile ilgili dikkat etmeleri gereken hususlar açıklanırken özenli bir dil kullanılmalıdır, emir cümleleri kurmak suretiyle bunların aktarılması, sınıf ortamının bozulmasına ve olumsuz bir hava yaratılmasına neden olacaktır. Kişilik haklarına saygı duyulmadığını, kabul görmediklerini hissettikleri, kendilerine güvenilmediğini düşündükleri zaman öğrencilerin akademik başarıları da, motivasyonları da düşüş göstermektedir (Yavuz, 2014).

2.7.5. Davranış Düzenlemeleri

Eğitim ve öğretim ortamlarının amaçlanan davranış kalıplarını meydana getirecek biçimde kurgulanması, pozitif bir sınıf ikliminin oluşturulması, muhtemel eylemler daha ortaya çıkmadan tahmin edilerek tedbirlerin alınması, arzu edilmeyen davranış ve görüşlerin istendik yönde değiştirilmesi, sınıf içi kurallara riayet edilmesi amacıyla yapılması gerekenler sınıf yönetiminin bu boyutu ile alakalıdır (Başar, 2014). Sınıfta öğrenciler farkında olmadan ya da bilerek sınıf düzenini bozacak davranışlar gösterebilirler. Öğretmen ne zaman ne yapacağını bilmeli, olumsuz davranışı iyi gözlemleyip nedenini doğru tespit etmelidir. Sınıflar farklı kişilik yapılarına sahip öğrencilerden oluşur. Eğitim öğretim faaliyetleri esnasında bu farklılıktan doğan farklı davranışlar ve görüntüler oluşabilir. Her öğretmenin bu tip bir durumla karşılaştığında bu davranışı önleyebilecek bir B planı olmalıdır (Öztürk, 2017). Sınıf yönetiminde olumsuz istenmeyen davranışlar sergileyen çocuklar sınıf içerisinde oluşturulmuş öğrenme fırsatlarını bozabilir. Buna bağlı olarak öğretmenler kendilerini engellenmiş hissedebilirler. Sorun davranışlar ile başa çıkmada her öğretmenin yöntem ve teknikleri farklılık gösterebilir. Fakat temel olarak öğretmenlerin sınıflarının yapısına ve çocukların özelliklerine göre kendi disiplin yöntemlerini geliştirmesi ve uygulaması esastır (Tertemiz, 2012). Öğrencilerin sergiledikleri ve arzu edilmeyen davranışların yok edilmesi ya da en aza indirilmesi amacıyla empati zemininde geliştirilmiş, koşulsuz şartsız sevgi dili en önemli silahtır. Çünkü insan ancak kabul gördüğü ortamda rahat olabilir. Okul dışında öğrencilerle etkinliklere katılmak, aile ile ilişkilere önem vermek, gerektiğinde uzman kuruluşlardan yardım almak, sınıfta kaygı ve heyecan yerine insancıl bir atmosfer yaratmak, öğrencilerin tepkilerini bastırmak yerine anlamak, istenmeyen davranışın birçok bağlamsal değişkeni olduğunu kabul edip davranışı bu değişkenlerin hepsine bakarak değerlendirmek ve öğrencileri okul yaşamında mutlu ve üretken kılmak, öğretmenlere verilebilecek bazı önerilerdir (Aydın, 2015). Etkili öğretmenler sınıf içindeki olumsuz davranışların alt nedenlerini sahip oldukları deneyim sayesinde tahmin edebilirler. Bunları olumlu yönde değiştirmek için çabalayıp, sınıfın ilişki düzenlemelerinde ve eğitim öğretim faaliyetlerinde düzenlemeler yapabilirler (Öztürk, 2017).

3. BULGULAR VE YORUMLAR

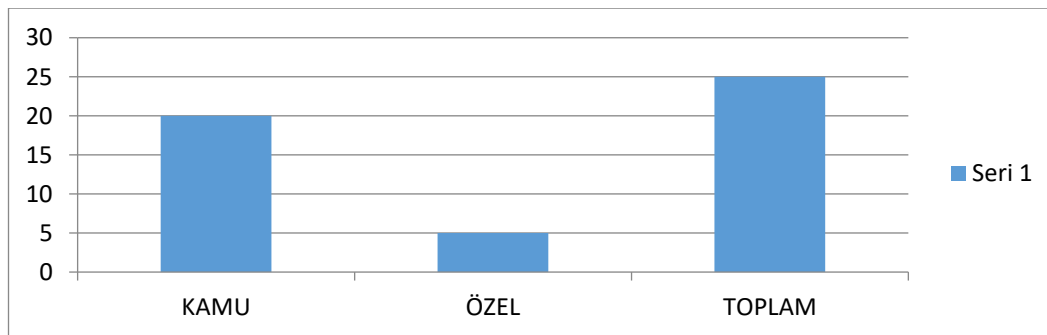
3.1. Sınıf Yönetimi Konusunda Yapılan Tezlerin Yayın Yıllarına Göre Dağılımı



Grafik 1: Tezlerin Yayın Yılları

Grafik 1 incelendiğinde, sınıf yönetimi ile ilgili olarak hazırlanan tezlerin 2010-2012 yılları arasında ($n=7$), 2013-2016 yılları arasında ($n=6$) ve 2017-2020 yılları arasında ise ($n=12$) tez çalışmasının yapıldığı görülmektedir. Konunun araştırılması ile ilgili olarak son yıllara doğru bir yükseliş olduğu görülmektedir. Bu durum sınıf yönetimi konusuna yönelik ilginin son yıllarda artışa geçtiği, konunun öneminin daha da iyi anlaşılmasına başladığı şeklinde yorumlanmıştır.

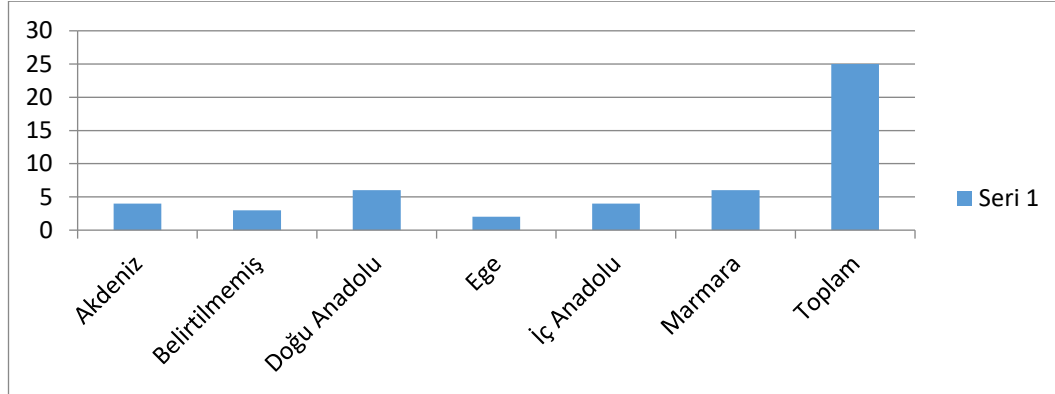
3.2. Sınıf Yönetimi Konusunda Yapılan Tezlerin Üniversite Türüne Göre Dağılımı



Grafik 2: Tezlerin Hazırlandığı Üniversite Türleri

Grafik 2 incelendiğinde, sınıf yönetimi konusunda hazırlanan tezlerin (n=20) büyük oranda kamu üniversitelerinde hazırlandığı, özel üniversitelerde de (n=5) araştırma konusu olarak çalışıldığı görülmüştür. Bu durum sınıf yönetimi konusuna devlet üniversitelerinde daha fazla önem verildiğini göstermektedir.

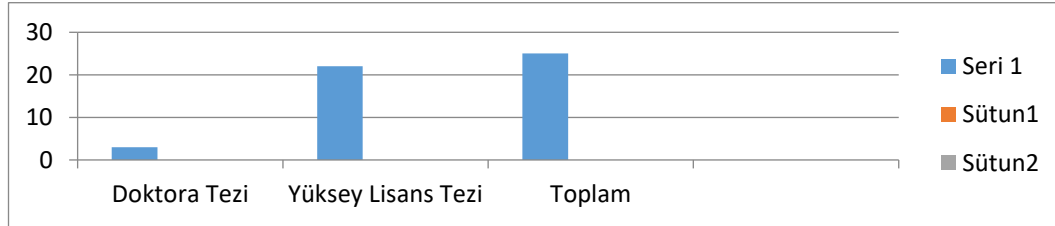
3.3. Sınıf Yönetimi Konusunda Yapılan Tezlerin Örneklem Bölgelerine Göre Dağılımı



Grafik3: Tezlerin Örneklem Bölgeleri

Grafik 3 incelendiğinde, sınıf yönetimi yapılan tezlerin örneklem bölgelerine göre dağılımı incelendiğinde Akdeniz Bölgesi (n=4), Ege Bölgesi (n=2), Doğu Anadolu Bölgesi (n=6), Marmara Bölgesi (n=6), İç Anadolu Bölgesi'nin (n=4) örneklem bölgesi olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu bölgelerden en yoğun olarak Doğu Anadolu Bölgesinin kullanılmakta olduğu anlaşılmıştır.

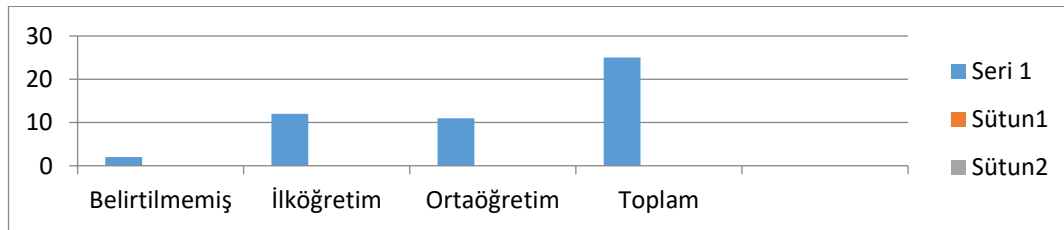
3.4. Sınıf Yönetimi Konusunda Yapılan Tezlerin Yayın Türlerine Göre Dağılımı



Grafik 4: Tezlerin Yayın Türleri

Grafik 4 incelendiğinde, sınıf yönetimi konusunda yapılan tezlerin büyük çoğunluğunun yüksek lisans tezi (n=22) olduğu görülmektedir, doktora tezlerinin sayısı ise (n=3) olarak tespit edilmiştir. Bu durum konu hakkında akademik olarak genel anlamda yüksek lisans tezi hazırlandığını göstermektedir.

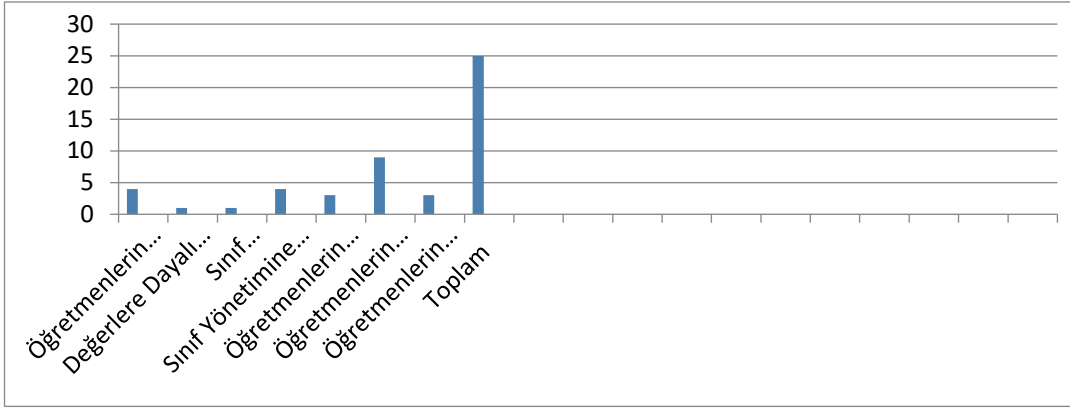
3.5. Sınıf Yönetimi Konusunda Yapılan Tezlerin Eğitim Kademesine Göre Dağılımı



Grafik 5: Tezlerin Eğitim Kademeleri

Grafik 5 incelendiğinde, Sınıf Yönetimi konusunda yapılan tezlerin çoğunlukla ilköğretim kurumunda (n= 12) yapıldığı, daha sonra ise ortaöğretim kurumunda (n=11) çalışıldığı görülmektedir. Sınıf Yönetimi konusunda hazırlanan tezlerin genel olarak ilköğretim kademesinde hazırlandığını göstermektedir.

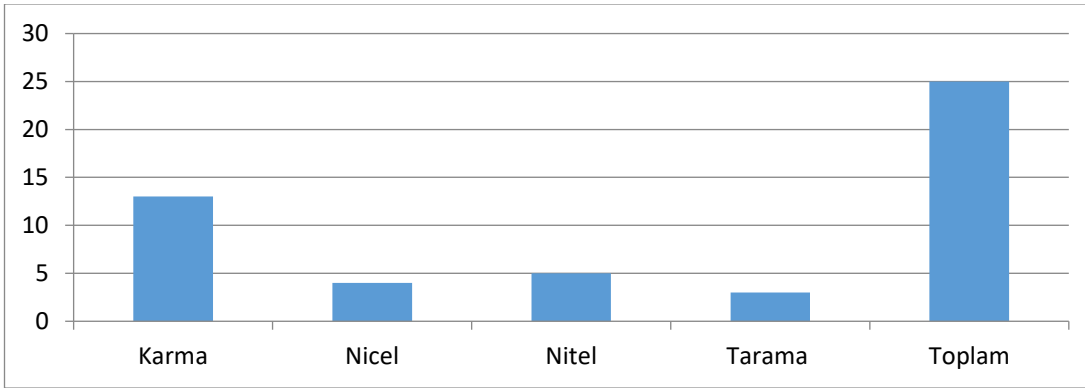
3.6. Sınıf Yönetimi Konusunda Yapılan Tezlerin Konu Alan Değişkenlere Göre Dağılımı



Grafik 6: Tezlerin Konu, Alan ve Değişkenleri

Grafik 6 incelendiğinde, Sınıf Yönetimi konusunda yapılan tezlerin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri (n=9) üzerine yoğunlaştığı görülmektedir, öğretmenlerin sınıfı yönetimine yönelik tutumları (n=4), sınıf yönetimine yönelik öğretmen görüşleri (n=4), öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlilikleri (n=3) ve öğretmenlerin sınıf yönetimi modelleri (n=3) gibi konuların da bağımlı değişken olarak çalışıldığı görülmüştür. Bu durum sınıf yönetimi konusunda genel anlamda öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik becerilerinin akademik çalışmalara konu edildiği yorumu çıkarılmıştır.

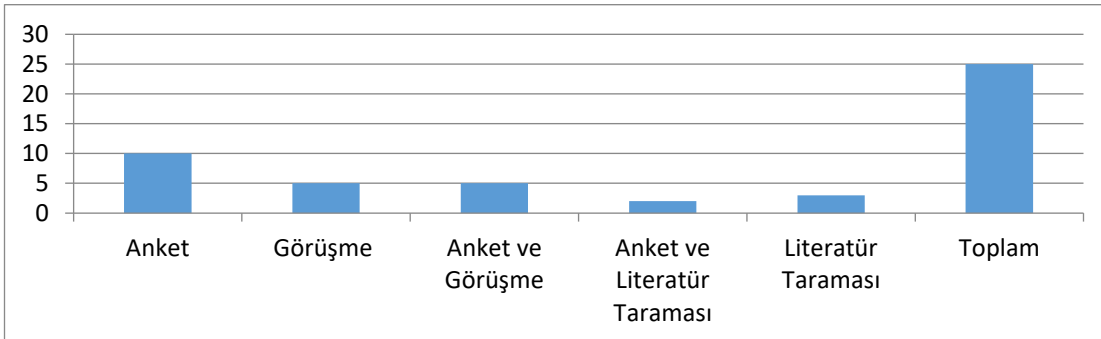
3.7. Sınıf Yönetimi Konusunda Yapılan Araştırmaların Yöntemlerine Göre Dağılımı



Grafik 7: Tezlerin Araştırma Yöntemleri

Grafik 7 incelendiğinde, Sınıf Yönetimi konusunda yapılan çalışmaların genellikle karma yöntemler ile (n=13) yapıldığı, nitel yöntemlerle (n=5), nicel yöntemlerle (n=4) ve tarama yöntemi ile (n=3) çalışmanın gerçekleştirildiği görülmektedir.

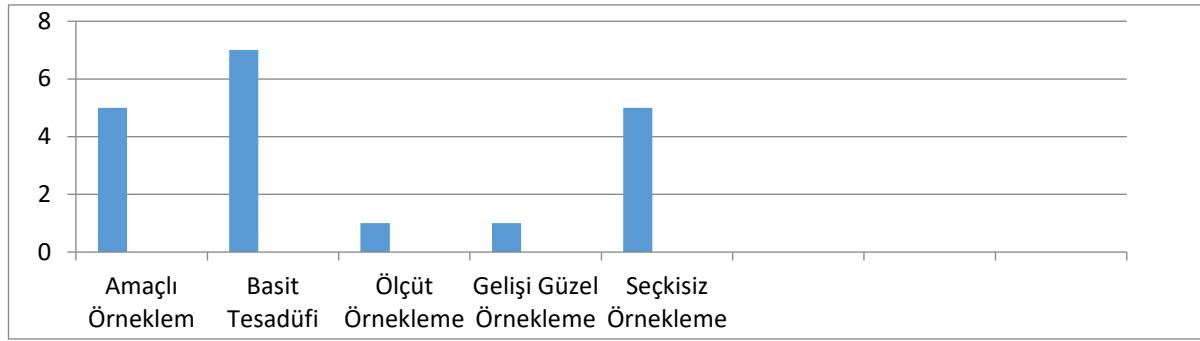
3.8. Sınıf Yönetimi Konusunda Yapılan Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı



Grafik 8: Tezlerin Veri Toplama Araçları

Grafik 8 incelendiğinde, Sınıf Yönetimi konusunda yapılan tezlerin büyük çoğunluğunda veri toplama aracı olarak anket tekniğinin (n=10), daha sonra görüşme (n=5) ve anket artı görüşme (n=5) tekniğinin kullanıldığı görülmüştür, buna ek olarak anket ve literatür taramasının yapıldığı (n=2) çalışma ve tek başına literatür taramasının yapıldığı (n=3) çalışmanın yapıldığı görülmüştür. Bu durum sınıf yönetimi konusunda daha yoğun olarak anket tekniğinin kullanıldığı, bu tekniğin konunun önemini anlaşılmasında daha işlevsel olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

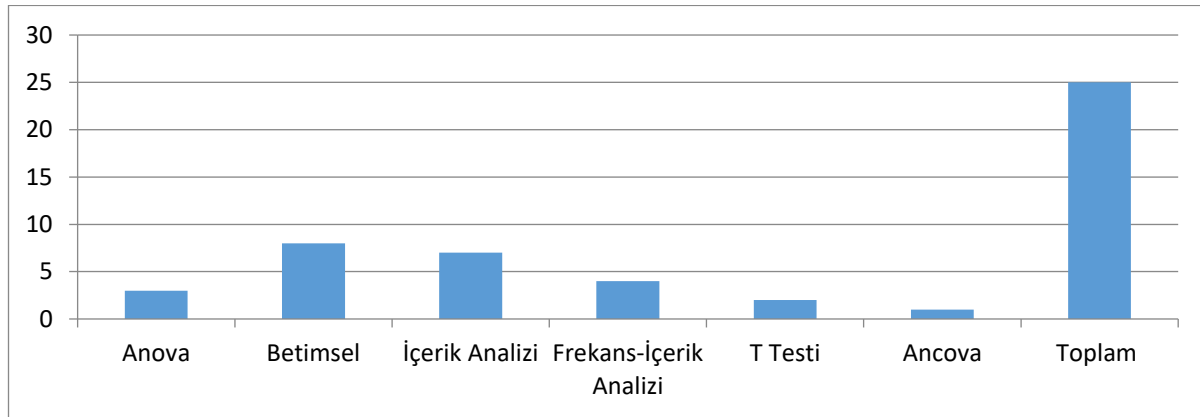
3.9. Sınıf Yönetimi Konusunda Yapılan Tezlerin Örneklem Belirleme Yöntemine Göre Dağılımı



Grafik 9: Tezlerin Örneklem Belirleme Yöntemi

Grafik 9 incelendiğinde, Sınıf Yönetimi konusunda yapılan tezlerdeki örneklemelerin çoğunlukla basit tesadüfi örneklem ($n=7$) yöntemi ile belirlendiği, daha sonra seçkisiz örneklem yöntemi ($n=5$) ve amaçlı örneklem ($n=5$) yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Bu durum sınıf yönetimi konusunda örneklem grubu oluşturmak için kullanılan en işlevsel yöntemin basit tesadüfi örnekleme yöntemi olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

3.10. Sınıf Yönetimi Konusunda Yapılan Tezlerin Analiz Yöntemine Göre Dağılımı



Grafik 10: Çalışmaların Analiz Yöntemleri

Grafik 10 incelendiğinde, Sınıf Yönetimi konusunda yapılan tezlerin analiz yöntemi olarak çoğunlukla betimsel ($n=8$), daha sonra içerik analizi ($n=7$) yönteminin kullanıldığı görülmektedir, bunlara ek olarak frekans-İçerik analizi yönteminin ($n=4$) ve Anova yönteminin ($n=3$), t testi yönteminin ($n=2$) ve Ancova yönteminin ($n=1$) de kullanıldığı görülmüştür.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Hazırlanan bu çalışma sınıf yönetimi konusunda 2010-2020 yılları arasında lisansüstü tezlerin içerik analizine yönelik bir araştırmayı amaçlamaktadır. Çalışma kapsamında mercek altına alınan 25 adet lisansüstü tezin belli kriterler ışığında içerik analizi yapılmıştır.

Sınıf yönetimi konusunda 2010-2020 yılları arasında hazırlanan lisansüstü tezler incelendiğinde türüne ait bulgularda çalışma grubunda yer alan 25 lisansüstü tez çalışmasının 22'sinin yüksek lisans, 3'ünün ise doktora tezi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanda en çok yüksek lisans düzeyinde tezlerin üretildiği, doktora tez türünde üretilen tez sayısının ise daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yüksek lisans tezleri, doktora tezlerine göre sayısal olarak yaklaşık yedi kat daha fazladır. Bu durum diğer eğitim araştırmalarıyla da (matematik eğitimi, eğitim yönetimi vb.) benzerlik arz etmektedir (İşçi, 2013; Yücedağ, 2010). Elde edilen bu bulgunun nedeni olarak doktora programlarının akademik ve bilgi anlamında yüksek düzeyde kapasite gerektirmesi, ayrıca bu programların süre bağlamında uzun bir sürece ihtiyaç duyulmasına neden olması gösterilebilir. Doktora tezlerinin, yüksek lisans tezlerine göre sayıca az olmasına yukarıda sayılan durumlardan kaynaklanabilmektedir. Bunlara ek olarak yüksek lisanstan doktora programlarına geçişte araştırmacılar iş durumu ve sosyal nedenlerden ötürü bir takım zorluklar yaşamaktadırlar, bu durum da konu hakkında yeterli doktora tezinin olmamasına gerekçe gösterilebilir (Türkan, 2015). Aynı şekilde yapılan bir araştırmada elde edilen bulgular, çalışmada elde edilen bulgular ile örtüşmektedir, bu araştırmada Aydın, Kaya ve Selvitopu (2018) alanda daha çok yüksek lisans tezi üretildiğini belirtmişler ve doktora tezlerinin sayısının oldukça az olduğunu belirlemişlerdir.

Çalışmanın önceki bölümlerinde bahsedildiği üzere 1997 yılında sınıf yönetimi, öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması neticesinde ders olarak gündeme gelmiştir. Geçen zaman içerisinde eğitim bilimcilerin üzerine daha fazla yoğunlaşmaya başladığı bir konu haline gelen sınıf yönetimi üzerine bir çok araştırma yapılmıştır (Toprakçı, 2017). Çalışmada mercek altına alınan 25 çalışmadan da anlaşılacağı üzere 2010 yılından başlayarak 2020 yılına kadar konu hakkında yapılan araştırma sayısı gün geçtikçe artmaya başlamıştır. İnceleme altına alınan çalışmalarda 2010 yılında iki adet çalışma bulunmakta iken 2012 yılında üç, 2019 yılında dört ve 2020 yılında ise beş çalışmanın bulunduğu görülmektedir. Bu durum alan yazında konu hakkında yapılan tez çalışmalarının gün geçtikçe artmakta olduğu bulgusu ile örtüşmektedir (Aydın, Kaya ve Selvitopu, 2018).

Hazırlanan bu çalışmada bir takım betimsel bulgulara da ulaşılmıştır, bu bulgulara bakıldığında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sınıflarda düzenlenen faaliyetler ve sınıf içi kuralları belirlerken öğrencilerini de sürece dahil ettikleri, ortak bir anlayış düzlemi yaratmak suretiyle karar süreçlerine onları da dahil etmeyi becerdikleri ortaya konulmuştur. Bu yaklaşım öğretmenlerin demokratik bir tutum ortaya koyduklarını ve sınıf yönetimi bağlamında pozitif bir değer yargısına sahip olduklarını bize göstermektedir. Terzi (2001)'in hazırlamış olduğu araştırmasında “öğretmenler, demokratik sınıf yönetim anlayışını yansıtan davranış özellikleri açısından, sınıfı ilgilendiren rol ve görevleri öğrencilerle birlikte belirleme, kuralların gerekçelerini açıklama, sınavları objektif değerlendirme, öğrenci ilgi ve gereksinimlerini dikkate alma, sınıfta demokratik yaşam kültürüne özen gösterme davranışlarını her zaman düzeyinde sergiledikleri” neticesine varılmıştır. Bu bulgu da çalışmada elde edilen bulgular ile örtüşmektedir. Aynı şekilde çalışma verileriyle örtüşen başka bir çalışma da Burç (2006)'nın hazırlamış olduğu çalışmadır ki; bu çalışmada öğretmenlerin büyük bir bölümünün, sınıf yönetim süreçlerine öğrencileri de dahil etmekte olduklarının belirlendiği ifade edilmiştir. Denkdemir (2007) tarafından yapılan bir çalışmada da “Sınıf yönetiminde demokratik sınıf öğretmenleri; öğrencileri sınıf içi karara katılmaya teşvik eder” ifadesine, araştırmaya katılan öğretmenler sınıf yönetiminde öğrencileri, sınıf içi karara katılmaya teşvik etmek gerektiğini kanısında oldukları sonucuna ulaşmıştır (Denkdemir, 2007). İlk öğretim okullarında görev yapan öğretmenlere, sevgi, saygı ve ödüllendirmeye dayalı yaptırımlar kullanıp kullanmamaları hakkındaki düşünceleri sorulmuş, anket katılan öğretmenlerin % 88,9'u sevgi, saygı ve ödüllendirmeye önem verdiklerigörülmüştür.

KAYNAKÇA

1. Ağaoğlu, E. (2007). “Sınıf Yönetimi ile İlgili Genel Olgular”, Sınıf Yönetimi. Editör: Zeki Kaya. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
2. Akçadağ, T. (2005). “Sorun Davranışların Yönetimi”, Etkili Sınıf Yönetimi. Editör: Hüseyin Kıran. Ankara: Anı Yayınları.
3. Akar, İ. (2007). “Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Etmenler” , Sınıf Yönetimi. Editör: Zeki Kaya . Ankara: Pegem A Yayıncılık.
4. Arslan, H. (2007). “Sınıf Kuralları”, Sınıf Yönetimi. Editör: Mehmet Şişman ; Selahattin Turan. Ankara: Öğreti Yayınları.
5. Aydın, A., (2000). Sınıf yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
6. Aydın, A. (2007). Sınıf Yönetimi. Ankara: Tek Ağaç Eylül Yayıncılık.
7. Aydın, A. (2015). Sınıf Yönetimi (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
8. Baloğlu, N. (2002). “Türkiye İlköğretim Birinci Kademe Görevli Öğretmenlerin Davranış Yönetimi Yeterlilikleri”, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi , Sayı:1.
9. Başar, H. (2002). Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
10. Başar, H., (2005). Sınıf yönetimi. 12. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
11. Başar, H. (2014). Sınıf Yönetimi (19. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
12. Başaran, İ. E. (2006). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Ankara: Ekinoks Yayınları.
13. Can, N. (2005). “Sınıfta Bir Lider Olarak Öğretmen”, Sınıf Yönetimi. Editör: Mehmet Şişman; Selahattin Turan. Ankara : Öğreti Yayınları.
14. Celep, C. (2003). Sınıf Yönetimi ve Disiplini. Ankara: Anı Yayıncılık.
15. Celep, C. (2014). Sınıf Yönetiminde Kuram ve Uygulama (7. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık
16. Çelik, V. (2005). Sınıf Yönetimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- 17.Çalık, T. (2004). “Sınıf Yönetimi ve Özellikleri”, Sınıf Yönetimi. Editör: Leyla Küçükahmet.Ankara: Nobel Yayın Dağıtım .
- 18.Çalık, T. (2012). Sınıf Yönetimi. L. Küçükahmet, (Ed.), Sınıf Yönetimi ile İlgili Temel Kavramlar (s. 2-11). Ankara: Pegem Akademi
- 19.Demirtaş, H., (2006). Sınıf yönetiminin temelleri. İçinde H. Kıran (Ed.). Etkili sınıf yönetimi (ss. 1-34). 2. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- 20.Demirel, Ö. (2000). Planlamadan Uygulamaya Öğretme Sanatı, Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- 21.Dönmez, B . (2007).“Sosyal Bir Sistem Olarak Sınıf”, Sınıf Yönetimi. Editör: Mehmet Şişman; Selahattin Turan. Ankara: Öğreti Yayınları.
- 22.Ekici, G. (2007). “Öğretim Yönetimi”, Sınıf Yönetimi. Editör: Emin Karip. Ankara: Pegem Yayınları.
- 23.Ercoşkun, H. M. (2011). Etkili Sınıf Yönetimi Oluşturmada Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Rollerinin İncelenmesi (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/ulusaltezmerkezi> adresinden edinilmiştir.
- 24.Erden, M. (2005). Sınıf Yönetimi. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- 25.Erden, M. (1998). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. İstanbul: Alkım Yayınları.
- 26.Erdoğan, İ., (2003). Sınıf yönetimi. İstanbul: Sistem Yayıncılık
- 27.Erdoğan, İ. (2007).Sınıf Yönetimi. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- 28.Erol, Z. (2006). “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri” .(Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- 29.Fidan, N. ve Erden, M. (1993). Eğitime Giriş. Ankara: Meteksan Matbaacılık ve Teknik Sanayi Ticaret Anonim Şirketi Baskı Tesisleri.
- 30.Ilgar, L. (2005). Sınıf Yönetimi. İstanbul: Beta Yayın Dağıtım.
- 31.Korkmaz, N. (2007). “ İlköğretim Okullarında Etkili Sınıf Yönetiminde Öğretmen Davranışlarının İncelenmesi”. (Yüksek Lisans Tezi) Beykent Üniversitesi.
- 32.Köse Özay, E. (2010). Sınıf Yönetimine Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(39), 20-27.
- 33.Okutan, M. (2008). Sınıf Yönetiminde Örnek Olaylar. Ankara: Öğreti Yayınları.
- 34.Özcan, M. (2012). Sınıf Başkanları Gözüyle Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 2 (1).
- 35.Öztürk, B (2007). “Sınıfta İstenmeyen Davranışların Önlenmesi ve Giderilmesi”, Sınıf Yönetimi. Editör: Emin Karip. Ankara :Pegem A Yayıncılık.
- 36.Sarıtaş, M. (2007). “Öğretmen-Veli Görüşmelerinin Yönetimi”, Sınıf Yönetimi. Editör: Mehmet Şişman;Selahattin Turan.Ankara: Öğreti Yayınları.
- 37.Şentürk, H., (2006). Öğretmen adaylarının uygulama liselerindeki rehber öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi modellerine ilişkin algıları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 48, 585- 603.
- 38.Taşkaya, M. S. (2014). Sınıf Yönetimi. B. Dilmaç ve H. Ekşi, (Ed.), Sınıf Yönetiminin Temelleri (s. 15-19). Ankara: Pegem Akademi.
- 39.Tekışık, H. H. (2004). “Öğretmenin Eğitime-Öğretmen Yeterlikleri ve Görevleri”, Çağdaş Eğitim Dergisi, Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayını, Sayı;312.
- 40.Toprakçı, E. (2017). Sınıf Yönetimi (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- 41.Turan, S. (2007). “Sınıf Yönetiminin Temelleri”, Sınıf Yönetimi. Editör:MehmetŞişman;Selahattin Turan. Ankara: Öğreti Yayınları.
- 42.Ünal, S. ve Ada, S. (2003). Sınıf Yönetimi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Matbaa Birimi.
- 43.Yaka, A., (2006). Sınıf yönetimi modelleri (yaklaşımları). İçinde M. Yılman (Ed.). Sınıf yönetimi (ss. 37-44). Ankara: Nobel.

- 44.Yiğit, B. (2007). “Sınıfta Disiplin ve Öğrenci Davranışının Yönetimi”, Sınıf Yönetimi. Editör: Mehmet Şişman ; Selahattin Turan. Ankara: Öğreti Yayınları.

Subject Area
Educational Sciences

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 104
PP: 3705-3709

Arrival
19 September 2022

Published
30 November 2022
Article ID Number
65824

Article Serial Number
11

Doi Number
<http://dx.doi.org/10.2922/8/sss.65824>


How to Cite This Article
Alandağ Dolaşık, B. (2022). "İlköğretimden Başlayarak Öğrencilere Verilen Sanat Eğitimi ve Sonuçları" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:104; pp:3705-3709



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

İlköğretimden Başlayarak Öğrencilere Verilen Sanat Eğitimi ve Sonuçları

Art Education Given to Students Starting from Primary Education and its Results

Betül Aslandağ Dolaşık¹ 

¹ Öğretmen., MEB, Karaman, Türkiye

ÖZET

Sanat eğitiminde genel olarak toplumda yaşayan bireyler için bir sanat kültürünün oluşturulması zaman içerisinde bu kültürün geliştirilmesi ve klasik sanat düzeyine çıkarılarak bunun yaygınlaştırılması hedeflenmektedir. Bunun gerçekleşmesi yönünde okul öncesi eğitimden başlayarak, üniversite eğitimi sonuna kadar devam eden bir süreçtir. Eğitim görülen her aşamada sanat eğitimine yönelik yapılan etkinliklerde amaç; eğitim gören öğrencilerin yeteneklerini, tasarım yapabilme kabiliyeti ve yaratıcı ruhunu geliştirerek, sanatsal olarak gelişimlerini sağlamaktır.

Özellikle örgün eğitimin temelini oluşturan okul öncesi dönemden başlayarak sanat dersleri ve bununla alakalı etkinliklerin yapılması ve en önemlisi de tasarımın yapılmasıdır. Sanat dersi eğitiminde, çocukların yeteneklerini doğru şekilde kullanması ve ortaya görsel bir ürün çıkarmasını sağlamak temel amaç olmalıdır. Bunu gerçekleştirmek için sınıf öğretmenlerinden tasarım ve resim öğretmenlerine kadar herkese sorumluluk düşmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının eğitim vermekle sorumlu oldukları kişilere yönelik, sanat eğitimlerinin gelişimi, bunun sürekliliğinin korunması ve sanat konusunda teknik ve yöntemler hakkında donanıma sahip olmaları sağlanmalıdır. Araştırma Karaman İlinde bulunan Milli Eğitime bağlı olan ilköğretim, orta ve liselerde sanat eğitimi derslerinin verildiği üç okulda yapılmıştır. Bu eğitim kurumlarının işlevsel olması önem taşımaktadır. Araştırmamızda nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veri toplamak için öğrencilere atölye ortamında da test soruları yöneltilmiştir. Bu araştırmanın amacı eğitim sırasında öğrencilere yönelik sanat eğitimlerinin önemini ele alarak değerlendirmek ve akademik olarak önerilerde bulunmaktır.

Anahtar Kelimeler: Sanat, Tasarım, Sanat Eğitimi, Okul Öncesi, Yükseköğretim

ABSTRACT

In art education, it is aimed to create an art culture for the individuals living in the society in general, to develop this culture over time and to increase it to the level of classical art. To realize this, it is a process that starts from pre-school education and continues until the end of university education. The purpose of the activities for art education at every stage of education; They enable the students to develop artistically by developing their talents, design ability and creative spirit.

Especially starting from the pre-school period, which forms the basis of formal education, art lessons and related activities are carried out, and most importantly, design. In art lesson education, the main purpose should be to ensure that children use their talents correctly and produce a visual product. In order to achieve this, everyone has a responsibility, from classroom teachers to design and painting teachers. In this context, it should be ensured that teacher candidates are equipped with the development of art education, the preservation of its continuity, and techniques and methods in art for the people they are responsible for teaching. The research was carried out in three schools in Karaman, which are affiliated to the National Education, where art education courses are given in primary, secondary and high schools. It is important that these educational institutions are functional. Quantitative research method was used in our research. In order to collect data, test questions were asked to the students in the workshop environment. The aim of this research is to evaluate the importance of art education for students during education and to make academic suggestions.

Keywords: Art, Design, Art Education, Preschool, Higher Education

1. GİRİŞ

Günümüzde bilim ve teknolojinin hızla gelişmesi sonucunda bu durum eğitim alanlarında gelişmelere olanak sağlamıştır. Bu gelişmeler neticesinde dünyada ve Türkiye’de sanat eğitimine verilen önem artmaya başlamıştır. Sanat aynı zamanda, eğitimde temel olan derslerin bir yönüyle tamamlayıcı konumuna gelmiştir.

Türkiye’de son dönemlerde sanat eğitimi alanında kayda değer gelişmeler olmakta, ancak tam olarak eğitim birimlerince sanatın amacı ve gereğinin anlatılmadığı düşünülmektedir. Toplum içinde hak ettiği yeri tam olarak zaman içerisinde alamamıştır. Sanat eğitiminin branş öğretmenlerinin eğitiminde yer verilmemiş olması ders yüklerinin doldurulması için farklı ders hocalarına verilmiş olması bu durum karşısında düşündürücüdür.

İlköğretimden başlayarak eğitim süresince sanat eğitiminin istenilen düzeye ulaşmasında sanat eğitiminin bilimsel olarak araştırılıp incelenmesi ve uzman görüşlerine yer verilmesi gerekmektedir. Yeni paradigmaya dayanan eğitim sisteminin ve sanat eğitiminin gerekliliğinden sık olarak söz edilmekte ve yeni araştırmalar yapılmaktadır.

Sanat tanım olarak insanın içinde olan yaratıcılığını bazı şekil, form ve görseller ile dışavurum biçimi olarak tanımlanmaktadır (Büyükışleyen, 1978). Sanat tanımlamasının tam olarak anlaşılmasından sonra, eğitiminin başlaması gerekli olmaktadır. Bu sanat eğitimi sürecinin en önemli olduğu zaman dilimi ise eğitim öğretime

başlanılan ilk yıllardır. Kişinin bireysel olarak gelişiminin ve özgünlüğünün başladığı bu dönemde iyi bir eğitmen tarafından öğretilen sanat eğitimi kişinin geleceğinde sanat anlamında olumlu sonuçlar doğuracaktır. Yeteneklerin ve zihinsel gelişimin çok önem kazandığı ve günümüzdeki eğitim sisteminde geçirilen evrelerde sanat ve eş değerinde olan sanat dalları değer kazanmıştır. Kişinin yeteneklerine önem verilerek, ortaya çıkardığı yetileri sanat ile şekillenebilir hale getirilmiştir. Hızla değişen ve gelişen yaşam koşulları bireyin aynı zamanda zihni ile ortaya koyduğu veriyi sanat ile bir arada kullanmaya zorlamıştır. İyi bir sanat oluşması için yaratıcı olarak tasarlayan beyinlere ihtiyaç vardır. Bunun içinde eğitimin doğru zamanda ve doğru kişilerce verilmesi gerekmektedir. Birey küçük yaşlardan itibaren başlayarak önce fiziksel sonra da zihinsel olarak gelişip sanat eğitimini alması vazgeçilmezdir. Türkiye’de sanat alanında eğitimin örgün eğitim olarak görülmesi 18. yüzyılda olmuştur. III. Selim zamanında kurulan Mühendis Hane-i Berr-i Hümayun (Mühendis Okulu 1793)1795 programında resim derslerine yer veren ilk resmi kurumdur (Ünver, 2002). Zaman içerisinde 1968 de resim dersleri ilkökul programına konulmuştur. 1992 tarihli ilköğretim kurumları, Resim-iş dersi öğretim programında ise sanatsal ifade yollarının ve resim tekniklerinin öğretilmesinin önem kazandığı görülmektedir.

2. EĞİTİM SÜRECİNDE SANAT DALLARININ EĞİTİMİ VE ETKİLERİNİN ÖNEMİ

Sanat eğitimi, görsel sanatlar ve geleneksel Türk sanatları alanında gündelik hayatta öğrenilen bilgiler ve diğer öğrenmiş olduğu bilim dalları bilgilerinin ortaklaşa kapsamlı biçimidir (Alakuş, 2009).

Sanat sadece zevk ve para kazanmanın bir yolu değil insan psikolojisi ve gelişimi için de önemli bir etkidir. (Konuk, Konuk, 2019). Günümüzde okullarda ilk sanat eğitimi olarak resim eğitimi verilmektedir. Son zamanlarda özellikle resim iş eğitiminin yanında geleneksel sanatlar ile alakalı daha kapsamlı müfredatlar hazırlanmaktadır.

Resim sanatına ilave olarak plastik sanatlar adı altında, seramik eğitimi, heykel yapımı ve grafik çizimi gibi alanlara yer verilmiştir (Ertürk, 2013).

2.1. Görsel Sanat ve Geleneksel Sanat Eğitimi Dersleri

Sanat eğitimi dersleri sadece bireylerin değil toplumun bir kültürel olarak hayat bulması için yapılmış bir eylemdir. Kişinin kendini doğru olarak ifade edebilmesi ve kendine olan güven duygusuna sahip olması ve bunu geliştirmesi bakımından önemlidir (Buyurgan, 2012).

Sanat eğitim sürecinin başladığı ilk yıllarda eğitim veren öğretmenin bu konuda çok tecrübeli ve dikkatli olması gereklidir. Bu sürede öğrencinin bireysel olarak yakından gözlemlenmesi ve yaptığı çalışmalar hakkında birey ile iletişim kurması, tasarım sürecinin ve beraber değerlendirilmesi yapılmalıdır. Hepsinden daha önemlisi bu eyleme giden sürecin önemli ve değerli olmasıdır (Dighe, 1998).

Sanat eğitiminin ilk eğitim öğretim dönemlerinde verilmeye başlaması bireylerin sanatsal gelişimleri için daha yararlı olacaktır. İlk eğitim yaşları üretmenin ve yaratıcılığın fazla olması sebebiyle iyi ve doğru değerlendirilmesi gereken bir dönemdir. İlk olarak sınıf öğretmenlerinin yeterli olmaları istenilen seviyeye öğrenciyi getirmeleri gerekmektedir. Yerinde ve doğru yönlendirilmelerin yapılması gerektiği yerlerde yapılmadığında ve eksik kaldığında bireyin bu durumda istenilen seviyeye gelmesi mümkün olmamaktadır. Bunun sonucu olarak da sanat eğitiminin birey üzerindeki etkisi azalmaktadır. Sanat eğitimlerini artırmak amacı ile sorgulayan, kendine güven duygusu yüksek bireyler yetiştirmek amaçlarımızdan olmalıdır. Bu amaç doğrultusunda sorulan sorulara cevap aranmalıdır. Bunlar;

- ✓ Sanat eğitiminin ne kadar gerekli olduğu ve öneminin incelenmesi,
- ✓ Sanat derslerinin kişiye kazanımları,
- ✓ Sanat sayesinde ortaya çıkan yaratıcılık gücünün diğer alanlara etkisinin tespiti,
- ✓ Kişilik ve benlik gelişimine katkı oranı ve bunun tespiti,
- ✓ Düşünme ve üretmeye etkisi ve bunun tespiti,
- ✓ Diğer branşlara katkısının ne kadar olduğunun tespiti,
- ✓ Sanatın geleneksel kültüre katkısının tespiti,
- ✓ Sanatın psikolojik ve ruhsal etkisinin birey üzerindeki etkileri araştırılmalıdır.

Bu sanat eğitimine gerekli önemin verilmemesinin problem olduğu bilinmektedir. Bu çalışmada ilköğretim alanında eğitime başlayarak, yüksek öğretime kadar geçen sürede eğitim gören kişilerin atölyelerde sanat ile ilgili sorular sorularak araştırılmış, branş öğretmenlerinin bakış açıları ve katkılarının neler olduğu tespit edilemeye çalışılmıştır.

1960'lı yıllarda sanat eğitimi ile ilgili yeni gelişmeler olmuş ve ilk defa sanat eğitiminden söz edilmeye başlandığı görülmektedir. Bu yaklaşım sanat eğitiminin programlara girmesini sağlamıştır.

Genel olarak verilen eğitimin birleşenlerine bakıldığında, sanat eğitiminin kişiliğe uyumlu bir bütün halinde gözetip gelişmesini amaç edinmektedir (San, 1977). Erken dönemlerde bu konuda yeterli eğitim almamış ya da üzerinde durulmamış küçük yaş gruplarında ilerleyen dönemlerde estetik ve yaratıcılık duygularında eksik desteklenmeyen algıları düşük bireyler olduklarıdır. Bu sanat eğitiminin ilk eğitimler ile başlamadığı durumlarda engel teşkil etmektedir (Feeney, 1978).

Eğitim sürecinde verilen ders saatlerinin az olması, kullanılacak malzemelerin ergonomik olmaması, çalışma için uygun ortamın bulunmaması, fiziki şartların ve ekonomik kaynakların yeterli olmaması verilen sanat dersinin verimliliğini düşürmektedir.

Diğer çalışma alanlarında verilen sanat eğitimi içinde özellikle özel yeteneğe sahip bireylere yönelik çalışmaların artırılması sürdürülebilir eğitsel süreç olarak görülüp değerlendirilmelidir (Aral, 1999).

İlköğretim müfredatlarında sanat derslerinin ikinci kademe döneminde yapılan dersler arasına girmesi uygulamanın ne kadar eksik olduğunu yapılan görüşmelerde bizlere göstermektedir. Üretim tasarlayan kendine göre özgün yetiştirebilen bireyler için en iyi zamanların yapılan atölye gözlemlerde bu dönemlerde olduğu görülmüştür. Sanatsal yaratımların oluşması ve ortaya çıkması ortamların ve öğretmenlerin desteği ile olmaktadır.

Tasarımlar yapan, yeni bir şeyler ortaya koyan insanlar toplumu geleceğe taşıyan dinamik unsurlardır. Sanat insanın yaşamı biçimlemesi olarak da görülmektedir (Avcı, 2000).

Sadece bu eğitimin sınıf öğretmenleri tarafından değil okul yönetimi ve en önemlisi aile desteğinin de katkısı ile yeterli hale gelecektir. Çünkü bireylerin hayatı boyunca tüm yönlerinde ayrı ayrı yetenek ve beceriler vardır (San, 2004).

Okul öncesi ve eğitim dönemlerinin her aşamasında sanatsal yeteneklerin keşfi için gerekli etmenler şunlar olduğu düşünülmektedir;

- ✓ Okul yönetimlerinin sanatsal ve kültürel dersler için duyarlı olarak gerekli olan desteği her alanda sağlamaları,
- ✓ Sanatsal uygulamalarda maddi ve manevi desteklerini göstererek yapıcı bir politika izlemeliler,
- ✓ Eğitim alanlarında fiziki şartların uygun hale getirilmesi,
- ✓ Sanat ve spor gibi derslere karşı oluşan olumsuz tutumların ortadan kaldırılması,
- ✓ Ailelerin bu konularda teşvik edilmesi ve yaklaşımlarının olumlu hale getirilmesi,
- ✓ Sanat ile ilgili yarışma ve festivallerin düzenlenmesi,
- ✓ Yerel yönetimlerin ve devlet kurumlarının bu ve buna benzer etkinliklerde iştirakçi olarak katılmaları gerekmektedir.
- ✓ Sanat derslerinin gerekliliği hakkında seminerlere ve bilgilendirme toplantılarına önem verilmesi, sayılarının artırılması,
- ✓ Bakanlık tarafından hazırlanan eğitim müfredatlarının saat ve içerikleri değiştirilerek başarının artırılması sağlanması, gibi etkenler zaman içerisinde aşamalı olarak yapıldığında zor olmayacağı görüşmelerde bu kanaati oluşturmaktadır.
- ✓ Sanat, eğitim bilimlerinin bir dalı olmasının yanında estetik, sanat tarihi ve bunun öğretimi ile alakalı konuları araştırarak, sorulara doğru cevap arayan, bulan ve değerlendiren bilim dalıdır. Sanat eğitimi, psikoloji ve sosyoloji gibi kişi ve toplumları ilgilendiren, birçok alan ile ilişki kurarak sorunlar karşısında çözüm önerileri getirir.

Bu eğitimlerin sonucunda doğru ve yararlı bilgilerin yetersiz kalması düşünme yeteneğinin kazanılması, geleneksel eğitimin gerekli olduğunu göstermektedir (Çağlar, 2001).

Genel anlamda bakıldığında sanat eğitimi sadece ilk eğitim hayatımızda değil aslında bir ömür, sanat ile yaşamamız gerekliliğini görmektedir. Bu bakış açısına göre bakıldığında sanat eğitiminin insan hayatı için her zaman gerekli olduğu, insan yapısı itibari ile üreten bir varlık olduğu için bu çabanın bir sonucu olmalıdır. Şartlar uygun hale getirildiğinde sağlıklı bir düşünce sonucunda tasarlanan ve üretilen eserler yapılan doğru işlerin karşılığı olarak ortaya çıkacaktır. Eğitim alan kişiler yaşamının her döneminde bunu kuşkusuz olarak yaşamlarının her aşamasında kullanabilmektedirler.

Değişim gösteren yeni eğitim uygulamalarında sadece sözel ve sayısal zekayı ön planda tutmak geliştirmek değil, bunun yanında görsel yönlerinde gelişmesi tamamlanmalıdır (Türe, 2007).

Bu sanatsal çalışma eğitiminin eğitim alan öğrencilere ve bireylere katkısı bütün boyutları ile ele alınmıştır (Ülger, 2015). Atölyelerde verilen eğitim öncesi ve sonrasında yapılan gözlemlerde ulaşılan sonuçlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir;

- ✓ Eğitim alan çocuklarda görsel zekanın ve görsel olgunun geliştiği,
- ✓ Farklı olan benzerliklerin kolayca ayırt edilmesi,
- ✓ Yapılan eylemlerde renklerin kullanımı, biçimlerin formları ve dokuları kolayca tanımlanması,
- ✓ Görsel hafızalarının diğer bireylere göre daha çok gelişmesi,
- ✓ El becerilerinin gelişmesi, göz ve parmak koordinasyonlarının doğru kullanılması,
- ✓ Yapı ve oranlar arasında doğru ilişki kurma,
- ✓ Günlük hayatta araç ve gereçlerin doğru kullanılma yeteneklerinin gelişmesi,
- ✓ Malzemelerin kullanım amaçlarının tespitinin yapılması,
- ✓ Hızlı seçim yaparak karar verme,
- ✓ Odaklanma süreleri,
- ✓ Sosyal çevre ve duygusal alanlarının genişlemesi,
- ✓ Olaylar karşısında yaratıcı düşünebilmeyi ve olumlu davranışlar sergilemeyi öğrenmeleri,
- ✓ Bilgileri ile birlikte hayal kurma güçlerini öğrenmeleri,
- ✓ Bir başka kişi ya da kişilere ihtiyaç duymadan kendi bireysel işlerini yapabilmeleri,
- ✓ Gruplar arasında iş birliği yapma ve organizasyon işlerinde ön plana çıkma kabiliyeti,
- ✓ Liderlik vasıflarının gelişmesi,
- ✓ Düşünülen ve tasarlanan şeyleri uygulayarak sonuca ulaştırma,
- ✓ Yorum yapma kabiliyeti kazandırma,
- ✓ Çözüm önerileri sunma ve kendini net ifade edebilme gibi sanat eğitiminin insan üzerinde etkileri olmaktadır.

Sanat eğitimi gören ve bu alanda eğitim alan bireylere yapılan çalışma sonrasında kendileri sanat alanında yaptıkları işlemler sonucunda neler kazandırdığı ve katkılarının neler olduğunun tespit edilmesinde ulaşılan bulgular aşağıda ki gibidir;

- ✓ Kişilerin yeteneklerinin ve kişiliklerinin gelişmesi sağlar.
- ✓ İnsanların yeni fikir üreterek aynı zamanda iç dünyalarını yansıtmasını sağlar.
- ✓ Bireylerin sözel ve sayısal zekalarına katkı sağlar, analitik düşüncelerini kolaylaştırır.
- ✓ Durumlar karşısında yorum yapma kabiliyetinin geliştirir.
- ✓ Soyut ve somut kavramları daha iyi algılar.
- ✓ Estetik bakış açısını ve perspektif kavramları geliştirir.
- ✓ İnsan ruhunu dinlendirerek, bilimsel buluşların ortaya çıkmasını sağlar.
- ✓ Doğayı daha iyi anlayarak yorumlama ve saygı duyma kabiliyetlerini artırır.
- ✓ Özgür düşünme yeteneği kazandırarak, problem çözümüne katkı sağladığı yapılan çalışmalar sonucunda görülmüştür.

3. SONUÇ

Atölyelerde verilen sanat eğitimleri kişilerin el becerilerini geliştirdiği kadar kendilerine olan güven duygularını da geliştirmektedir. Sanat eğitimi ezbere dayalı olmayan akıl yürütme, kendine özgü ve elde olan bilginin yeni düşünceler ile harmanlanarak bu işe yeni duyarlı genç beyinler yetiştirmek eğitimin bize vereceği en büyük sonuç olmalıdır.

Yapılan araştırmada sanat eğitimi alan ve bunu severek uygulayan bireylerin kafalarında ki olumsuz dűřüncelerden kurtularak rahatladıkları tespit edilmiştir. İyiyi bulma sonucunda kişide duygusal olarak tatmin başlamaktadır. Bu durumda hayatına olumlu yansımaktadır. Bu uğraş kişilere sorulduğunda kazanımlarının neler olduğu sorusuna, cevap olarak güven duygusu da kazandırdığını ifade etmişlerdir.

Sanat eğitimi kişilerin gelişim ve değişimleri ile orantılı olmalıdır. Nasıl ki küçük yaşta çocuklara oyuncak seçimi yapılmakta ise, sanat eğitiminin de doğru zamanda yapılması ve buna dikkat edilmesi gerekmektedir.

Bedensel ve beyinsel gelişim bireyin çağına uygunluk, bunun kullanılışı ve güvenilirliğe uygun oyuncak seçimi nedenli önemli ise sanat eğitimi alan bireylerinde bunu dikkate almalılar. Uygun şartlarda uzman kişilerden eğitim almalıdırlar. Bu şekilde doğru hareket edilmiş olur. Çünkü bireyler üretim alanlarına yaşadıklarını ve güncel olan hayatlarını yansıtmaktadırlar.

Genel anlamda bakıldığında sanatsal yaratıcılık görülen eğitim sonucunda ve imkanlar sayesinde olduğu görölmüştür.

Sanat da eğitimin bir parçası olarak görölmeli ve bunun için geę kalınmadan çağdaş olarak donanımlı eğitim almış, geleceğe hazır olan bireyler yetiştirilmelidir. Yeterli olanaklar sağlanarak yeni deneyimler ve beyinler kazanılmalıdır. Bu durum sanat eğitimini daha zevkli hale getirecektir. Öğretmenlerin ve ailelerin eğitimsizliği sanat eğitiminin durumunu bir adım öteye geğmesini engellemektedir. şartlar ve ortam hazır hale getirildiğinde bireylerde ki eğitim kendini net olarak pozitif yönde ortaya çıkarmaktadır. Bireylerin bu eğitimi alarak sanatsal dűřünebilme, bunu hissedebilme ve yorumlayabilmesi sağlanmalıdır. Sanat eğitiminin de bir disiplin çerçevesinde olduğu unutulmamalıdır.

KAYNAKÇA

1. Alakuş A.O. ve Mercin, L. (2009). Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi, Pegem Yayınları, s. 16. Ankara.
2. Aral, N. (1999). Sanat Eğitimi-Yaratıcılık Etkileşimi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15, s 17-18.
3. Avcı, Sati. (2000). 3-12 Yaş Arası Çocukların Sanat Eğitimi Üzerine Görüş ve Öneriler. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
4. Büyükişleyen, M. Zahit. (1978). Sanat ve İş Eğitimi Metodu, Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu Eğitim Enstitüleri, Ankara.
5. Buyurgan, S. ve Buyurgan U. (2012). Sanat Eğitimi ve Öğretimi Eğitimin Her Kademesine Yönelik Yöntem ve Tekniklerle, Pegem Yayınları, s 13, Ankara.
6. Dighe, J., Calomiris, Z. ve Zutphen, C. V. (1998). Nurturing the Language of Art in Children. Young Children, 53, s 4-9.
7. Ertürk, M. (2013). İlköğretim II. Kademe Görsel Sanatlar Eğitimi Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, Anadolu Journal of Educational Sciences International, January, 3, s 78.
8. Feeney, S. ve Moravcik, E. (1978). A Thing of Beauty: Aesthetic Development in Young Children. Young Children, September; 7, s 15.
9. Konuk, Derya ve Konuk, Mustafa. (2009). Karaman Müzesinde Bulunan Yöresel Kırkıtli Dokumaların Teknik ve Motif Özellikleri, Kalemişi Dergisi, 15, S 177.
10. San, İnci. (1977). Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık, Kıralı Ofset.
11. San, İ. (2004). Sanat ve Eğitim Yaratıcılık Temel Sanat Kuramları Sanat Eleştirisi Yaklaşımları, Ütopya Yayınevi, Ankara.
12. Türe, Nazmiye, (2007). Eğitimde ve Öğretimde Bir Araç Olarak Görsel Sanatlar Eğitiminin Öğrencilere Sağladığı Katkıları, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Resim-iş Öğretmenliği Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi. Konya.
13. Ülger, Kani, (2015). Sanat Eđitiminin Dűřünce Becerileri Üzerine Etkisi, Milli Eđitim. 206, S 135.
14. Ünver, Erdem, (2002). Sanat Eğitimi, Nobel Yayınevi, Ankara.

Subject Area
Education Management

Year: 2022

Vol: 8 Issue: 104

PP: 3710-3719

Arrival

20 September 2022

Published

30 November 2022

Article ID Number

65840

Article Serial Number

12

Doi Number

<http://dx.doi.org/10.2922/8/sssj.65840>

How to Cite This Article

Yıldız, D., Aslan, N., Cebeci, Ö., Değer, İ., Işık, E. & Polat, E. (2022). “2010-2020 Yılları Arasında Örgütsel Öğrenme Konusunda Yapılan Çalışmaların İncelenmesi”

International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587)

Vol:8, Issue:104;




pp:3710-3719




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

2010-2020 Yılları Arasında Örgütsel Öğrenme Konusunda Yapılan Çalışmaların İncelenmesi

Examining the Studies on Organizational Learning Between 2010-2020

Didem Yıldız¹  Nursen Aslan²  Özlem Cebeci³  İsmail Değer⁴  Eşref Işık⁵ 

Erol Polat⁶ 

¹⁻²⁻³⁻⁴⁻⁵⁻⁶ Öğretmen., MEB, İstanbul, Türkiye

ÖZET

Bilgi son yıllarda önemini hızla arttırmış bir kavramdır, bilginin değeri hem bireysel hem de örgütsel bir ihtiyaç olmasından kaynaklanmaktadır. Bu sebeple bilgiyi kazanmak için izlenecek yollardan birisi olan örgütsel öğrenme kavramı giderek önem kazanan bir kavram olmuştur. İş ve örgüt hayatında dünyada kızışan rekabet ortamında, küreselleşmenin ve bir çok gelişmenin etkisi ile örgütsel öğrenme önemini daha da arttırmıştır. Bu bağlamda bilgiye erişimin hangi yollarla sağlanacağı örgütler tarafından iyi bilinmesi gerekmektedir. Bilginin bir güç unsuru olduğu şeklindeki yaygın kanı ilk bakışta sadece insanları ilgilendiren hazırlanmış tezler, araştırma makaleleri, diğer makaleler hazırlanmış öğrenen örgüt ve örgütsel öğrenme konularında hazırlanmış tezler, araştırma makaleleri, diğer makaleler incelenmiştir. İncelenen makaleler arasında örgütsel öğrenme konusunda önceden belirlenmiş kriterlere uygun 66 tez (yüksek lisans ve doktora dahil), 65 makale (araştırma makalesi ve diğer) incelenmiş ve çalışmaya kaynak oluşturmuştur.

Yapılan bu çalışma ile Türkiye’de 2000-2020 yılları aralığında örgütsel öğrenme ve öğrenen örgüt kavramları hakkında yapılagelmiş tez ve makale gibi çalışmaların kapsamlı bir biçimde analiz edilmesine çalışılmıştır. Bu çalışmada içerik analiz türlerinden olan betimsel analiz yöntemi kullanılmış ve elde edilen veriler kategorilerine göre ayrıştırılmıştır. Çalışmanın evrenini Yüksek Ulusal Tez Merkezi ve TR Dizin veri tabanında bulunmakta olan 2000-2020 yılları arasında hazırlanmış öğrenen örgüt ve örgütsel öğrenme konularında hazırlanmış tezler, araştırma makaleleri, diğer makaleler incelenmiştir. İncelenen makaleler arasında örgütsel öğrenme konusunda önceden belirlenmiş kriterlere uygun 66 tez (yüksek lisans ve doktora dahil), 65 makale (araştırma makalesi ve diğer) incelenmiş ve çalışmaya kaynak oluşturmuştur.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Öğrenme, Örgüt, İçerik Analizi

ABSTRACT

Knowledge is a concept that has increased its importance rapidly in recent years, the value of knowledge stems from the fact that it is both an individual and an organizational need. For this reason, the concept of organizational learning, which is one of the ways to gain knowledge, has become an increasingly important concept. Organizational learning has increased its importance in business and organizational life, with the effect of globalization and many developments in the fiercely competitive environment in the world. In this context, organizations should be well aware of the ways in which access to information will be provided. Although the common belief that knowledge is an element of power may seem like a situation that only concerns people at first glance, it is a great necessity for organizations to keep this power, to share information, to transfer it within the organization, and to use information in the most efficient and effective way.

With this study, it has been tried to analyze in a comprehensive way the studies such as theses and articles about organizational learning and learning organization concepts in Turkey between the years 2000-2020. In this study, the descriptive analysis method, which is one of the content analysis types, was used and the data obtained were separated according to their categories. Theses, research articles and other articles on learning organization and organizational learning prepared between the years 2000-2020 in the Yüksek National Thesis Center and TR Index database, which are the universe of the study, were examined. Among the articles examined, 66 theses (including master's and doctorate) and 65 articles (research papers and other) in accordance with predetermined criteria on organizational learning were examined and constituted a source for the study.

Keywords: Organizational Learning, Organization, Content Analysis

1. GİRİŞ

Örgütlerin geliştirilmesi, rekabet edebilme kapasitelerinin artırılması, kalite seviyesinin yükseltilmesi gibi örgüt içi olgular ile örgüt çevresinin sürekli değişim göstermesi, dış aktörlerin davranış kalıplarının belirsiz oluşu gibi dış faktörler örgütsel öğrenme kavramını ortaya çıkarmıştır.

Örgütün çevresi ve toplumla olan girift ilişkilerinin örgütsel öğrenmeyi mecbur kılması, öğrenme kavramının günün koşullarında ayakta kalmak isteyen örgütler için çok önemli hale gelmesi durumları örgütsel öğrenme kavramının sık kullanılır hale gelmesine neden olmuştur (Rebelo ve Gomes, 2008). 1970’li yıllar temel anlamda örgütsel öğrenme olgusunun ilk olarak ortaya çıktığı ve tartışılmaya başlandığı yıllardır ve de bir takım ekollerin (stratejik yönetimde öğrenme okulu ve toplam kalite hareketi) devamlı olarak sağlanan iyileşme ve çoğalan öğrenmeye yönelik yaptıkları vurgu aslında örgütsel öğrenme ile alakalıdır (Dibella ve Nevis, 1998). Alan yazında en fazla araştırılan kavramlar arasında yer alan örgütsel öğrenme kavramı, örgütlerin de insanlar gibi öğrenebilecekleri düşüncesini savunmaktadır ve 1990’lı yıllardan sonra çok daha önem kazanmaya başlamıştır

(Senge, 2007). Günümüze yakın dönemde yapılan araştırmalara göre örgütsel öğrenmenin bir tercihten ziyade bir ihtiyaç olduğu düşüncesi hakim olsa da bir takım araştırmalar bu olguyu tartışmaya açmış ve örgütsel öğrenmenin bir moda, ya da bir hevesten ibaret olduğunu savunmaya başlamıştır (Contu, Grey ve Örtenblad, 2003).Yapılan bu çalışmalar örgütsel öğrenme kavramına eleştirel bir bakış açısı ile yaklaşmışlardır. Literatürde yapılan geniş çaplı çalışmalar mercek altına alındığında örgütsel bilgi ağının oluşturulması, örgüt performansının ve kapasitesinin artırılması, yeni bir takım fırsatların yakalanması, işgörenlerin motive edilmeleri ve gelişim göstermelerinin sağlanması gibi kavramların örgütsel öğrenme olgusuyla yakından ilişkisi bulunmaktadır (Balay, 2004).

1.1. Problem Durumu

1960'lı yıllarda örgütsel öğrenme olgusu ilk olarak yönetim literatüründe kullanılmıştır ve örgütlerin içinde bulunduğu uzun değişim süreci sebebiyle kavram, tanımsal anlamda değişimlere uğramıştır. Bu sebeple örgütsel öğrenme konusunda genel geçer bir tanım yapmak güçtür. Örgütsel öğrenme bazen örgütteki işgörenlerin meydana getirdikleri bilgilerin uygulanabilir olması ile ilgili görülürken (Argyris, 1993), bazen de öğrenme olgusunun örgüt kültüründe bir değişim meydana getirmesi sonucunda örgütsel öğrenmeden bahsedilebileceğini savunulmuştur (Denton, 1998).

Bireysel öğrenme örgütsel öğrenmenin temelini oluşturmaktadır, bunun nedeni örgütlerin başarıyı yakalamasının örgütü oluşturan bireylerin kapasite, bilgi ve beceri düzeyleri ile yakından ilişkili olmasıdır. Bu durum örgütsel seviyede öğrenme işlemlerini geliştirmek ve kalıcı hale getirmek için bireysel öğrenme çabalarına gerekli değeri vermek gerekliliğini ortaya çıkarır. Bireysel anlamda gerçekleştirilen öğrenme bir takım dönüşüm süreçlerinden geçecek ve örgütün lehine kullanılacak hale getirilecektir (Stelmaszczyk, 2016). Bu dönüşüm süreçleri sonunda örgütsel düzeyde maksimum fayda sağlanması, öğrenme faaliyetlerinin sistemli bir şekilde düzenlenmesine bağlıdır.

İşgörenleri yeteri seviyede öğrenme eylemine girişmeyen örgütler örgütsel öğrenmeyi gerçekleştiremeyecek ve rekabet ortamında yara alacaklardır. Etkili bir örgütsel öğrenme düzeyi oluşturmak için, işgörenleri doğru bir şekilde yönlendirme, hesap verebilme, çevre koşullarındaki belirsizlik ortamı, öngörülen hataların maliyetinin yüksekliği, örgüt üyelerinin profesyonellik seviyesinin yüksek oluşu gibi unsurların varlığı bilinmeli ve öğrenmenin sağlıklı sonuçlar vermesi sağlanmalıdır (Sence, 2006). Örgütler için örgütsel öğrenme süreci tamamlandığı vakit öğrenme olgusunun başka bir çeşidi olan öğrenen örgütler olgusuna doğru bir intikal süreci oluşacaktır. Huysman (2000) bu durumu açıklığa kavuşturmak amacıyla öğrenen örgütler kavramı ile örgütsel öğrenme kavramlarının aynı durumu ifade etmediğini, farklı anlamlar taşıdığını ve bir takım başkaca niteliklere sahip olduklarını belirtmektedir.

Örgüt üyesi olan işgörenlerin bir arada toplanarak meydana getirdikleri toplulukların genel adı olarak tanımlanan gruplar, örgütsel öğrenme açısından örgütlerin önemli bir unsurudur. Grupların öğrenme süreçleri içerisinde kendilerini koşullara uydurmaları olarak tanımlanan öğrenme grupları (Aygün vd. 2009), örgütsel öğrenmeyi kolaylaştıran küçük evreni oluşturmaktadır (Senge, 1998). Bu şekilde grubun elemanları olan kişilerin öğrenme görevdaşlığı bünyesinde meydana getirdikleri bilgi, örgüt bütününde tatbik edilmeye ve kullanılmaya başlanmakta, örgütün amaç ve hedeflerinin gerçekleştirilmesi sürecinde rol oynamaktadır. Birey seviyesinde ve grup seviyesinde öğrenme eylemlerinin sonucunda örgüt seviyesinde öğrenme noktasına ulaşılır. Örgütsel öğrenme aşaması, özellikle grup seviyesinde öğrenilen ve kazanılan faktörlerin örgüt bütününe iletilmesi ile mümkün olur, bu faktörler daha sonra örgüt kurallarına ve uygulamalarına dönüşmektedir. İlk önce bireysel, sonra grup ve sonunda örgütsel öğrenme aşamalarından geçen öğrenme faaliyetlerinin her aşaması kendine has özellikler barındırmaktadır (Erdoğan, 1991). Bu durum bize bireysel seviyede öğrenme eyleminin başarıya ulaşmasının ve bireysel öğrenme eylemlerinin meydana getirilebilmesinin en temel koşulunun bireyin özgür olması gerekliliği gösterir. Aynı şekilde örgüt ikliminde sağlıklı iletişim kanallarının oluşturulması, bir takım konularda tartışma zemini hazırlanması için gerekli koşulların hayata geçirilmesi grup düzeyinde öğrenmenin önemli koşullarıdır. En son aşamada ise örgütsel düzlemde öğrenme eylemlerinin oluşturulması sonucunda bu durumdan örgüt fayda sağlamalı, bu fayda sonucuna ulaşabilmek için öğrenme eylemlerinin meydana gelmesini kolaylaştıracak bir örgüt yapısı inşa edilmelidir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Örgütsel öğrenme konusu hakkında Türkiye'de 2000-2020 yılları arasında hazırlanmış araştırmaların literatürden taranması sonucu, bulunan çalışmaların içerik analizinin yapılması çalışmanın amacını teşkil etmektedir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Örgütler açısından çevresel koşullar sürekli bir devinim içindedir, bu devinim koşulların değişmesini beraberinde getirmektedir. Ortaya çıkan bu gelişim ve değişim sürecine ayak uydurmak, rekabet gücünü yitirmemek için örgütler günün koşullarına ayak uydurmak zorundadırlar. Örgütsel öğrenme olgusu bir yenilik hareketidir, örgütün

yaşam amaçlarına uygun olarak varlığını sürdürebilmesi, oluşan hızlı rekabet ortamında ayakta kalabilmesi için bu yeniliklerin yapılması kaçınılmazdır. Örgütlerin gelişmesi ve değişime uğramaları süreklilik arz eden bir durumdur, bu durum dikkate alındığında, öğrenme eylemlerinin gerek kişisel düzlemde gerekse örgütsel düzlemde büyük öneme haiz oldukları genel kabul görmüş bir gerçekliktir. Hazırlanan bu çalışma, örgütsel öğrenme konusunda yapılan çalışmaların analizi sonucu, alan yazına katkı sağlaması açısından önemlidir.

1.4. Tanımlar

Örgüt: Önceden belirlenmiş özel hedef ve amaçları olan, bu hedef ve amaçları inşa etmek için, bir takım sosyal birimlerin bir arada toplanarak oluşturdukları birimlerdir (Parsons, 1970).

Örgüt Kültürü: Örgütsel yapıyı, çalışma süreçlerini ve yürütülen eylemlerin neticelerini etkileyen, örgüt amaç ve hedeflerinin inşa edilmesine elverişli ortamları oluşturan, örgüt paydaşlarının tümü tarafından meydana getirilen normlar, inanç sistemleri, değer yargıları ve işgörenlerin karşılıklı etkileşiminin tümüne örgüt kültürü denir (Köse ve diğerleri 2001).

Öğrenme: Öğrenme, zihinsel düzeyde, ruhsal ve davranışsal kalıplarda tekrarlar, yaşam ve tecrübeler neticesinde oluşan kalıcı değişimlerdir (Aydın & Akbağ & Tuzcuoğlu & Yayıcı & Ağır, 2013).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Öğrenme Kavramı

Öğrenme kişinin davranışlarına ya da bilgisinde kalıcı değişimlerin ortaya çıkmasına denir, bu değişimler istemli ya da istemsiz şekilde gerçekleşebilir. Bu durumun öğrenme olarak nitelenebilmesi için kişinin çevresi ile etkileşimi ve hayatında ortaya çıkan değişimler gereklidir. Öğrenme eyleminin bilimsel ve karmaşık bir devinim olduğu gerçekliği başka bir şekilde daha iyi tarif edilemez (Hoy ve Miskel, 2001). Bir araştırmada öğrenenin, değiştirdiği ya da kazandığı yeni davranış kalıplarını, en azından amaç ve hedeflerine ulaşmaya kadar unutmaması gerektiği belirtilmiştir, buna ek olarak kazanımların başka amaçları gerçekleştirmeye yararlı olması durumu da gerekli görülmüştür (Başaran, 2000).

Başaran, 2000 ayrıca iş görenlerin bilgi, kabiliyet, tutum ve tavırlarının öğrenmenin girdisi olduğunu savunmuştur. Beceri, insanın bir i için gerekli olan devinimleri en kısa sürede, kolaylıkla yaparak, nitelikli olarak bitirmesidir. Bilgi kişilerin karşılıklarına çıkan olayları, durumları ve problemleri anlamak, kendini ifade etmek, içinde bulunduğu durumun gerektirdiği fiilleri yerine getirmek için kullanmakta oldukları kazanılmış düşüncelerdir. Bilgi insanın bilişsel süreciyle ilenir, hem bir ürün hem de bir araçtır. Tutum ise, insanın, bir nesneyi kabul ya da reddetmesine yönelik, yerleşik, örgütlü, tutarlı ve dirik bir eğilimdir (Başaran, 2000).

Öğrenme bilişsel bir süreçtir, dolayısıyla insan öğreneceği davranışı ilk olarak anlar, sonra bunu yorumlar, daha sonrasında ise sınama yapar. Bu sınavın sonunda kendi gücüne çevirdiği bu güç ile düşünce üretir.

Yapılan bir çalışmada öğrenmenin salt olarak kişilerin yapabildiği bireysel bir davranış kalıbı olmadığı, bu durumun bireyler arası ya da kamusal (örgütsel) boyutlarda da meydana gelebileceği belirtilmiştir (Töremen, 1999). Çalışma ve öğrenmeye yönelik olarak daha önceden hazırlanmış olan araştırmalar öğrenmeyi eylemsel uygulamalardan soyutlamışlardır. Soyun bilginin değerli görüldüğü topluluklarda uygulama alanındaki incelikler değersiz ve önemsiz algılanmakta, eldeki soyut bilgiler anlaşılır anlaşılmaz kolayca uygulanabilir olarak görülmektedirler. Halbuki bir işin öğrenilmesinin temeli uygulamadır, uygulamadan sıyrılmış ve yoksun teoriler uygulamanın anlam ve önemini ortadan kaldırırlar (Brown ve Duguid, 2000).

2.2. Öğrenen Örgütler ve Örgütsel Öğrenme

Toplumsal hayatımızda karışımıza birçok örgüt çıkmaktadır, bu örgütlerin bazıları günün getirdiği değişimlere ayak uydururken, bazıları ise değişime karşı koyar ve direnir, bazıları da yaratıcı düşünce kalıpları geliştirmek suretiyle değişimin kendisini yaratırlar. Başarıyı yaratıcılığı kullanarak değişim ortaya koyan örgütler yakalayacaktır. Modern çağın gereklerini anlayan, geleceğin neler getireceğini anlamak maksadıyla öğrenme kabiliyeti geliştiren örgütler öğrenen örgütlerdir (Yayıcı, 2001).

Öğrenme kişilerin beceri ve bilgiyi elde etme süreçleridir, öğrenen örgütlerin en önemli özelliği ise değişime cevap verecek, onu anlayacak duyarlılıkta olmalarıdır (Töremen, 2002). Bir araştırmada yapısal özellik bakımından klasik örgütlere göre yenilikçi ve yönetim düşüncesinde devrimi yansıtan örgütler öğrenen örgütler olarak nitelendirilmişlerdir (Pınar, 2007). Öğrenen örgütlerin yapısal özelliklerinden en önemlisi “organik yapı” adı verilen tasarım biçimlerinin uygulanmasıdır. Organik yapı, birey ve takımlar arası bağların güçlendirilmesi, açık haberleşme ve serbest bilgi paylaşımı gibi süreçlerden oluşmaktadır. Öğrenen örgütün diğer yapısal özellikleri ise, strateji ve örgütsel öğrenmeye hız kazandıran bilgi teknolojileri alt yapısıdır.

Öğrenen örgütlerin temel özelliklerinden birisi de güçlendirme faaliyetleridir, bu faaliyetlerin hayata geçirilmesi için yüksek katılımın sağlanması gerekmektedir. Güçlendirme eylemleri yürütülürken çalışanların üzerine fazla yük yüklenmemesi ve daha elverişli ve uyumlu ortamlarda çalışmalarını sağlar. Öğrenen örgütlerde açık haberleşme ve serbest şekilde bilgi paylaşımı ortamları sağlanır. Açık haberleşmeden kasıt işbirliği içerisinde çalışma ve örgütsel yapının gerektirdiği durumlara katılımın sağlanması için örgüt içinde akışkanlık kazandıracak bir haberleşme olmasıdır. Bu tür örgütlerde açık haberleşme vardır, bu tür bir haberleşme ağının yerleştirilebilmesi için tüm çalışanlara gerekli olan yetiştirme kursları uygulanmalıdır (Yazıcı 2001).

Öğrenen örgütlerin bir diğer özelliği bilgi teknolojileri alt yapısının yeterli düzeyde kurgulanmış olmasıdır. Bu yapıların hayata geçirilmesi ve geliştirilmesi sayesinde hızlandırılmış öğrenme teknikleri uygulanır, bireylerin bu yolla zeka düzeylerinin gelişmesinin yolu açılmış olur. Yazılım ve donanım alanındaki sürekli gelişmeler bu öğrenme türünün kapasitesinin yükseleceğini ve bilgisayarların, bilgi oluşturma ve paylaşmada önemini artacağını göstermektedir.

Öğrenen örgütlerde strateji, karar verme açısından öğrenme süreçlerinin bir sonucu, örgütsel gelişme açısından da bir öğrenme aracıdır. Öğrenen örgütlerde strateji, çalışanlar arasındaki iletişimden kaynaklanır. Bu süreçte çalışanların müşterilerle ve diğer örgütlerle görüşmelerinden edinilen bilgiler bir araya getirilir (Özden, 2008).

2.3. Öğrenen Örgütlerde Öğrenme Süreçleri

İnsanların öğrenmesi gibi örgütlerin öğrenmesi de bir süreç içinde meydana gelmektedir, örgütsel öğrenme bu bağlamda 4 aşamada gerçekleşmekte ve tamamlanmaktadır (Yazıcı, 2001). Bu aşamaların ilki bilginin yaratılması aşamasıdır, bu aşama bilginin bir takım kaynaklardan alınması ile başlar. Bu kaynaklar dış çevrelerden oluşabileceği gibi iç kaynaklardan da bilgi edinilebilir. Tüm bunların yanında öğrenme, eldeki bilgilerin yeniden düzenlenmesinin yanında daha önceden edinilmiş bilgilerin tekrar gözden geçirilerek teoriler oluşturulması şeklinde de meydana gelebilmektedir (Aydınlı, 2005).

Örgütsel öğrenme süreçlerinin ikinci aşaması bilginin düzenlenmesi ve yayılması sürecidir. Bu süreç bilgilerin işgörenlerce yeni bilgiler elde etmek için dağıtımının yapılması ve paylaşılması şeklinde ifade edilebilir. Bu aşamada bir takım farklı bilgi kaynaklarından edinilen bilgilerin üzerinde farklı değişiklikleri yapılması ve yeni bilgilerin paylaşımına sunulması eylemi yapılır. Bilgi illegal ya da legal yollarla dağıtılıp yayılabilir, bu yayılma sürecinin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi, örgütün kültür özellikleri bakımından paylaşımı destekleyen bir yapıda kurgulanmasına bağlıdır (Çemberci, 2013).

Örgütsel öğrenmede üçüncü aşama bilginin içselleştirilmesi sürecidir. Bilgi elde edilip örgüt içinde yayıldıktan sonraki aşama bilginin anlamlı hale getirilmesi için yorumlanması ve içselleştirilmesidir. Eğer bilgi ulaştığı kişi tarafından yorumlanıp anlamlandırılmazsa öğrenme gerçekleşmez. Anlamlandırma sürecinde her örgüt çalışanı bilgiyi değişik düzeylerde algılayabilir. Öğrenilen bilginin farklı yorumlanma şekilleri ortaya çıkabilir. Bu farklılık örgütün potansiyel etki alanını arttıracığı için örgütsel öğrenmenin bu durumdan pozitif yönde etkilenmesi beklenir (Huber, 1991; Akt. Kalkan,2006).

İçselleşen bilginin kullanılması süreci ise örgütsel öğrenme süreçlerinin sonuncusudur. Bu son aşamada içselleştirilen bilgiler tekrar yeni bilgiler üretmek için kullanılmaya başlanır. Bu dört aşamada örgütsel öğrenme süreçleri döngüsel halde devam eder gider. Kazanılan bilgilerin saklanması amacıyla kullanılan örgütsel hafıza, bilgilerin tekrar tekrar kullanılıp değerlendirilmesine imkan sağlayan, hem kişisel hem de örgütsel düzeyde varlığını devam ettiren bir olgudur. Örgütün örgütsel hafızasında kayıtlı olan bilgiler zamanı geldiği anda kullanılmak için orada saklanır. Bu tür örgütlerin kalitesi örgütsel hafızanın gelişimini de etkisi altına almaktadır (Sinkula, 1994; Akt. Karahan & Yılmaz,2010). Tüm bu süreçlerden geçerek kazanılan bilgi, örgüt için şüphesiz ki çok değerlidir. Çünkü bir bakıma örgütün gelecekte karşılaşacağı problemleri proaktif olarak engelleme olanağı sunar. Örgütsel öğrenmenin yüksek olduğu örgütlerde, örgütsel hafızada depolanan bilgilerin yeri geldiğinde kullanılması beklenir. Aksi takdirde örgütlerin örgütsel öğrenme sürecini tekrar başlatarak yeniden bir hafıza oluşturması kaçınılmaz olur. Bu durum ise günümüz rekabet şartlarına uyum sağlayamamasına sebebiyet verebilir.

2.4. Örgütsel Öğrenme Çeşitleri

Örgütlerde örgütsel öğrenme; tek etaplı öğrenme, çift etaplı öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme olmak üzere üç çeşittir (Yazıcı,2001). İlk öğrenme çeşidi olan tek etaplı öğrenmede örgütler hedeflenen amaçlara ulaşamaması halinde meydana gelen hataları bulur ve sorunu çözme yoluna giderler. Bu süreçte örgütün değerlerinde bir takım değişiklikler yapılmaz fakat belirlenen hedefe ulaşmak için farklı bakış açıları geliştirilerek başkaca yollar denenmeye başlanır. Yapılan bir çalışmaya göre işgörenlerin hiçbir sorgulama yapmadan öğrenme yaptıkları düzey tek etaplı öğrenmedir (Yazıcı, 2001). Bu seviyede salt olarak problemin çözümüne kafa yorulur ve tek yönlü bir etkileşim mevcuttur. İşgörenler çevreleri ile iletişim ve etkileşime devam ettiklerinde yeni bir takım bilgiler

edinirler, bu iletişim ve etkileşim sonunda elde edilen deneyimler ile örgütler kullanmakta oldukları yöntemlerin hatalara neden olduğunu gördüklerinde değişim zorunlu hale gelir. Örgüt hataları çözmek için gayret gösterir, bu öğrenme çeşidine uyum sağlayıcı öğrenme de denmektedir (Çalık,2003). Tek etaplı öğrenme kavramı örgütler için düşük seviyeli öğrenme düzeylerini açıklayan çoğunlukla da kısa süreli, yüzeysel ve geçici bir öğrenme sürecini ifade ettiğinden tek etaplı öğrenme örgüt çalışanlarının eski davranışlarının tekrarlanmasına yani rutin işlere odaklanmaktadır (Fiol& Lyles,1985).

İkinci tür öğrenme de çift etaplı öğrenmedir, tek etaplı öğrenmeden farkı hataların nereden kaynaklandığının tespit edilmeye çalışıldığı ve çözüm için örgütün amaç ve hedeflerinin değiştirilmesinden korkulmadığı öğrenme olmasıdır (Ayden&Düşükcan, 2002). Bu öğrenme çeşidinde salt olarak var olan süreçler ile ilgilenilmez, aynı zamanda örgüt kuralları, örgütün yapısı ve stratejilerin de değiştirilmesi amacına hizmet eder. Örgütün süregelen alışkanlıklarının bilgi, birikiminin ve uzmanlığının değişimiyle alakalı olan öğrenme çeşidi çift etaplı öğrenmedir. Bu öğrenmede sorunlar sadece çözülmekle kalmaz sorunun sebepleri ile de ilgilenilmektedir. Tek etaplı öğrenme durumsal çözümler sunarken, çift etaplı öğrenme ise sorunun kaynağını ortaya koyar.

Son örgütsel öğrenme çeşidi de öğrenmeyi öğrenmedir. İşgörenler öğrenme neticesinde ortaya çıkan birtakım başarısızlıkların önceki öğrenmelerle karşılaştırılmak suretiyle nedenlerini araştırırlar. İşgörenler öğrenme süreçlerini mercek altına alarak keşfederler ve öğrenmeyi kolaylaştıran ya da zorlaştıran faktörlerin peşine düşerler. Yapılan bu incelemeler sayesinde farklı bir takım öğrenme yöntemleri meydana getirirler, bu çeşit öğrenmeye aktif olarak katılan İşgörenler ve diğer örgüt parametreleri kazandıkları deneyimler ile öğrenmenin yanında sürecin kendisinin de anlaşılması gerekliliğini fark ederler. Bu çerçeveden bakıldığında öğrenme çeşitlerinin en zoru öğrenmeyi öğrenmektir denilebilir (Peker, 1995).

2.5. Örgütsel Öğrenmenin Okula Yararları

Okullar çevreleri ile sürekli etkileşim halinde bulunan ve bir takım ihtiyaçları olan açık sistemlerdir. Tüm canlıların hayatta kalmaları için bir takım ihtiyaçlarının karşılanması gerekliliği okullar için de geçerlidir. Okulun da devamlılığını sağlamak için ortaya çıkan ihtiyaçlarının karşılanması zorunluluğu vardır. Okulun devamlılığı için ihtiyacı olan en önemli olgu öğrenme olgusudur. Klasik yaklaşıma göre okulun temel görevi öğretme eylemidir. Günümüz modern dünyasında bu geleneksel yaklaşım işlevini neredeyse yitirmiştir, son yıllarda ortaya çıkan birtakım değişimler tüm kurumları etkilediği gibi okulları da etkilemiş ve öğreten okul işlevi yerine öğrenen okul işlevine geçiş meydana gelmiştir. Okul müdüründen öğrencilere kadar tüm eğitim paydaşlarının öğrenenler oldukları, öğrenme süreçlerinin önem kazandığı okullar öğrenen okullar olarak nitelendirilmişlerdir (Fındıkcı, 1996).

Öğrenen okulların işgörenlerine sağladığı bir takım faydalar vardır bu faydaları aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür (Töremen, 2001):

- ✓ Öğrenen okullar işgörenlerine yaratıcı düşünceler için alan sağlarlar.
- ✓ Öğrenen okullardaki İşgörenler yaşamlarından fazlasıyla memnundurlar.
- ✓ Öğrenen okullar, işgörenlerine ümit verir.
- ✓ Öğrenen okullar, farklı düşüncelerden korkmaz ve bu konuda risk alarak güvenli ortamlar hayata geçirirler.
- ✓ Öğrenen okullarda tüm bireylerin fikirleri önem arz eder.
- ✓ Öğrenen okullar sistemsel bir fikir sistemine sahiptirler.

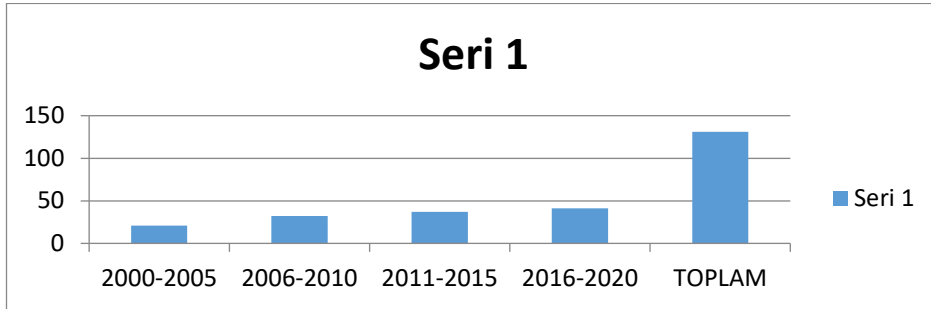
Keskin (2007) Örgütsel öğrenmenin örgüte yararlarını şu şekilde sıralamıştır:

- ✓ Öğrenen okullar kendi alanlarında rakabet gücü yüksek lider vasıflı örgütler haline gelir,
- ✓ Örgütsel öğrenme sayesinde işlerin verimi artır ve başarı kazanılır,
- ✓ Örgütsel öğrenme ile motivasyonu artırıcı ortam hayata geçirilir,
- ✓ Örgütsel öğrenme ile örgüte ait zeka seviyesi yükselir,
- ✓ Örgütsel öğrenme sayesinde örgüt beğenilen ve saygınlık kazanın bir örgüt olur,
- ✓ Hataların yapılmasını engelleyip tekrar yapılmasını önlemek,
- ✓ İşgörenlerin var olan potansiyellerinin farkına varmalarını sağlayıp sunacakları fırsatları değerlendirmek,
- ✓ İstek ve arzuların olabildiğince karşılandığı örgütler haline gelirler,

- ✓ İşgörenlerin ilerleyip gelişmelerine destek olmak,
- ✓ Okul için faydalı programların uygulanmasının ve devamının sağlanması. Görüldüğü üzere öğrenen okul olabilmenin hem okul çalışanlarına hem de okulun kendisine bir çok faydası bulunmaktadır. Öğrenen okul olma sürecinde okulda bulunan tüm personel aktif rol almalı, bireysel değil bir takım olarak faaliyetlerini sürdürmelidir. Böylece ortak değerleri olan okulda örgütsel öğrenme gerçekleşebilir.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

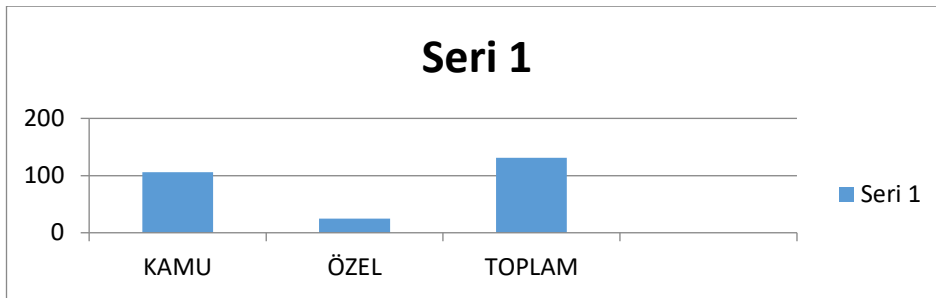
3.1. Örgütsel Öğrenme Konusunda Yapılan Araştırmaların Yayımlı Yıllarına Göre Dağılımı



Grafik 1: Çalışmaların Yayımlı Yılları

Grafik 1 incelendiğinde, örgütsel öğrenme ile ilgili hazırlanan araştırmaların 2016-2020 yılları ($n= 41, \%31,29$) arasında yoğunlaştığı görülmektedir. Konunun son yıllarda önem kazanması çalışmaların da son yıllarda sayılarının artmasının bir sonucu olarak yorumlanabilmektedir.

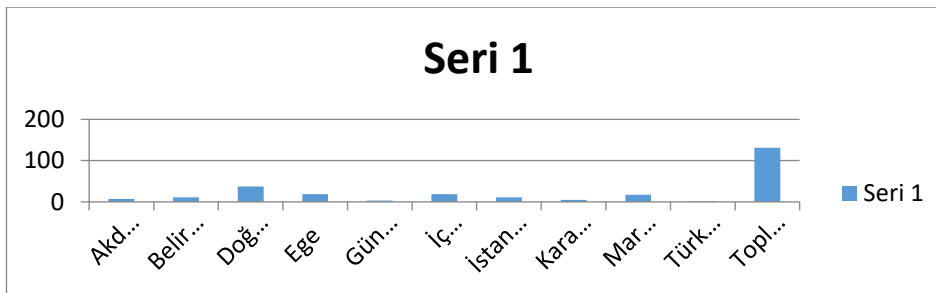
3.2. Örgütsel Öğrenme Konusunda Yapılan Araştırmaların Üniversite Türüne Göre Dağılımı



Grafik 2: Çalışmaların Yapıldığı Üniversite Türleri

Grafik 2 incelendiğinde, örgütsel öğrenme konusunda hazırlanan çalışmaların ($n=106$) büyük oranda kamu üniversitelerinde hazırlandığı, özel üniversitelerde de ($n=25$) araştırma konusu olarak çalışıldığı görülmüştür.

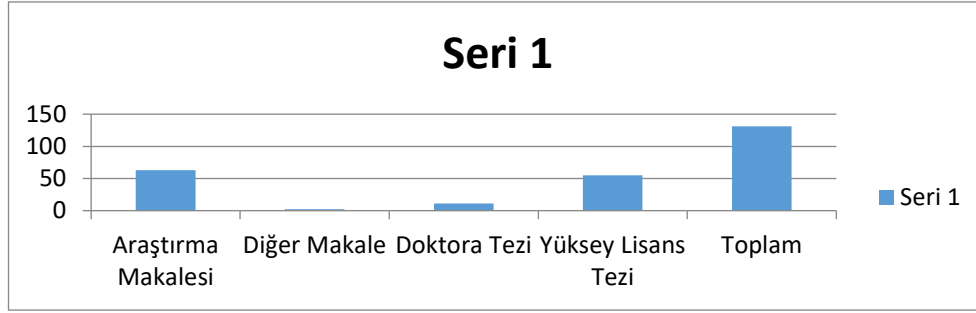
3.3. Örgütsel Öğrenme Konusunda Yapılan Araştırmaların Örneklem Bölgelerine Göre Dağılımı



Grafik3: Çalışmaların Örneklem Bölgeleri

Grafik 3 incelendiğinde, örneklem bölgelerinin örgütsel öğrenme konusunda yapılan çalışmaların örneklem bölgelerine göre dağılımı incelendiğinde Doğu Anadolu ($n=37$) İç Anadolu ($n = 19$), Ege bölgelerinin ($n= 19$) sıklıkla örneklem olarak belirlendiği görülmektedir.

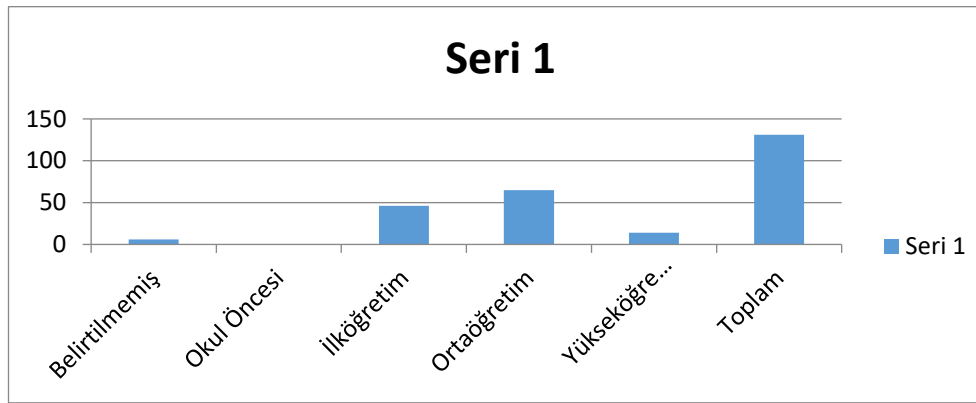
3.4. Örgütsel Öğrenme Konusunda Yapılan Araştırmaların Yayım Türlerine Göre Dağılımı



Grafik 4:Çalışmaların Yayım Türleri

Grafik 4 incelendiğinde, örgütsel öğrenme konusunda yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun araştırma makalesi ($n= 63$) ve yüksek lisans tezleri ($n= 55$) şeklinde çalışıldığı görülmektedir. Doktora tezlerinde ise $n= 11$ çalışma görülmüştür.

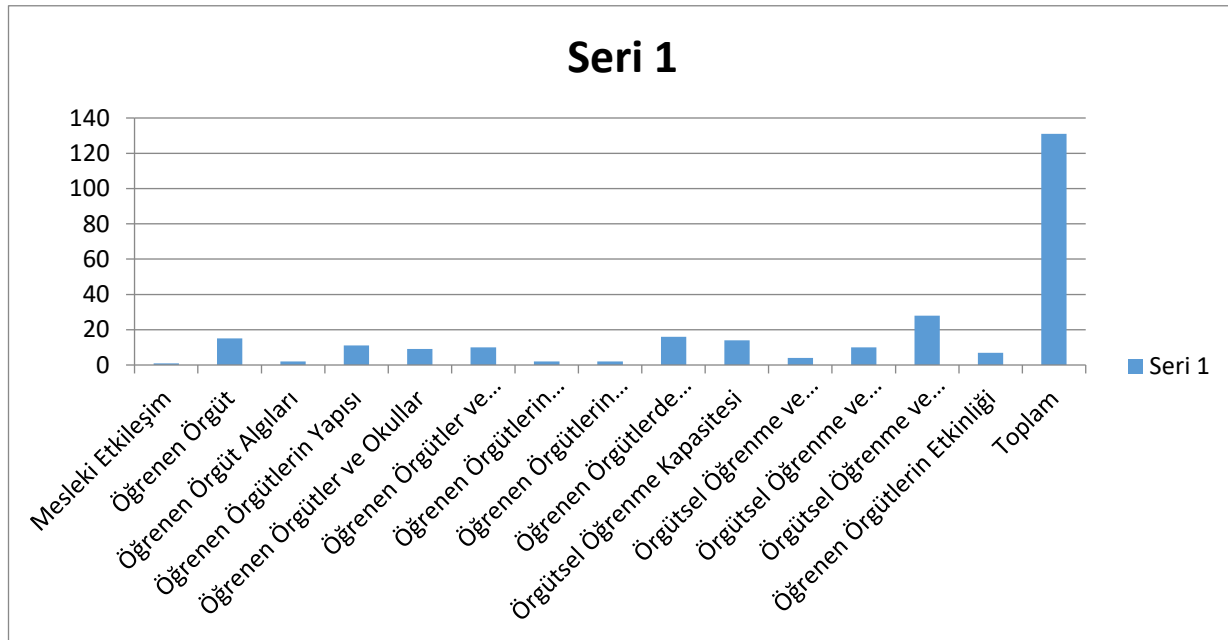
3.5. Örgütsel Öğrenme Konusunda Yapılan Araştırmaların Eğitim Kademesine Göre Dağılımı



Grafik 5: Çalışmaların Eğitim Kademeleri

Grafik 5 incelendiğinde, örgütsel öğrenme konusunda yapılan çalışmaların çoğunlukla ortaöğretim kurumunda ($n = 65$) yapıldığı, daha sonra ise ilköğretim kurumunda ($n = 46$) çalışıldığı görülmektedir. Yükseköğretim ($n = 14$) üzerinde ise bu konunun çalışılma sıklığı oldukça düşüktür.

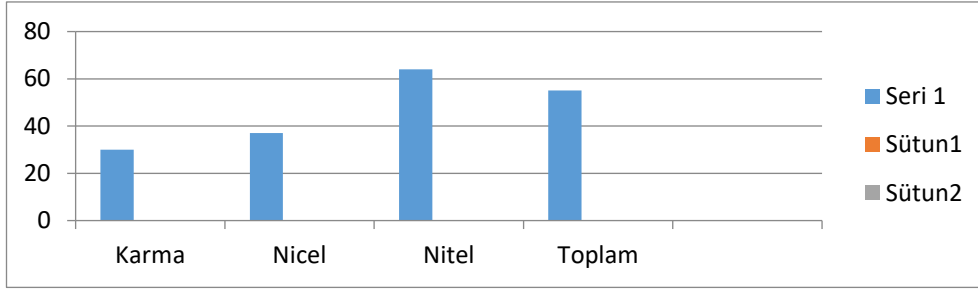
3.6. Örgütsel Öğrenme Konusunda Yapılan Araştırmaların Konu Alan Değişkenlere Göre Dağılımı



Grafik 6: Çalışmaların Konu, Alan ve Değişkenleri

Grafik 6 incelendiğinde, örgütsel öğrenme konusunda yapılan çalışmalarda çoğunlukla öğrenen örgütlerde yönetim ilişkisi ile ilgili değişkenlerin ($n = 28$) bağımlı değişken olarak çalışıldığı görülmüştür.

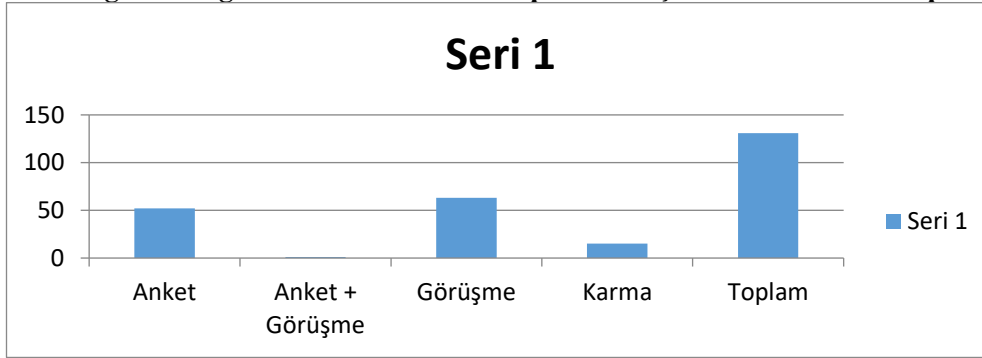
3.7. Örgütsel Öğrenme Konusunda Yapılan Araştırmaların Yöntemlerine Göre Dağılımı



Grafik 7: Çalışmaların Araştırma Yöntemleri

Grafik 7 incelendiğinde, örgütsel öğrenme konusunda yapılan çalışmaların genellikle nitel yöntemlerle ($n=64$) yapıldığı, nicel yöntemlerle de ($n = 37$) çalışmaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Bazı çalışmalarda ($n = 30$) karma, yöntemi kullanıldığı görülmüştür.

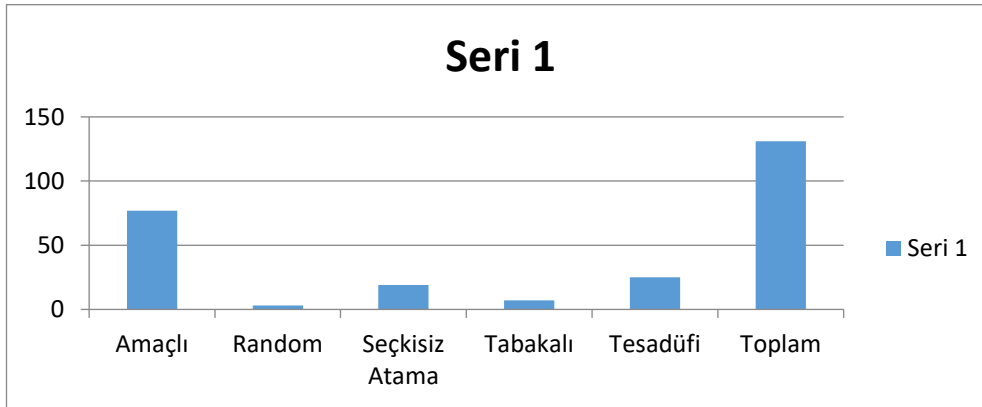
3.8. Örgütsel Öğrenme Konusunda Yapılan Araştırmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı



Grafik 8: Çalışmaların Veri Toplama Araçları

Grafik 8 incelendiğinde, örgütsel öğrenme konusunda yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunda veri toplama aracı olarak görüşme tekniğinin ($n = 64$), daha sonra ise anket tekniğinin ($n= 51$) kullanıldığı görülmektedir.

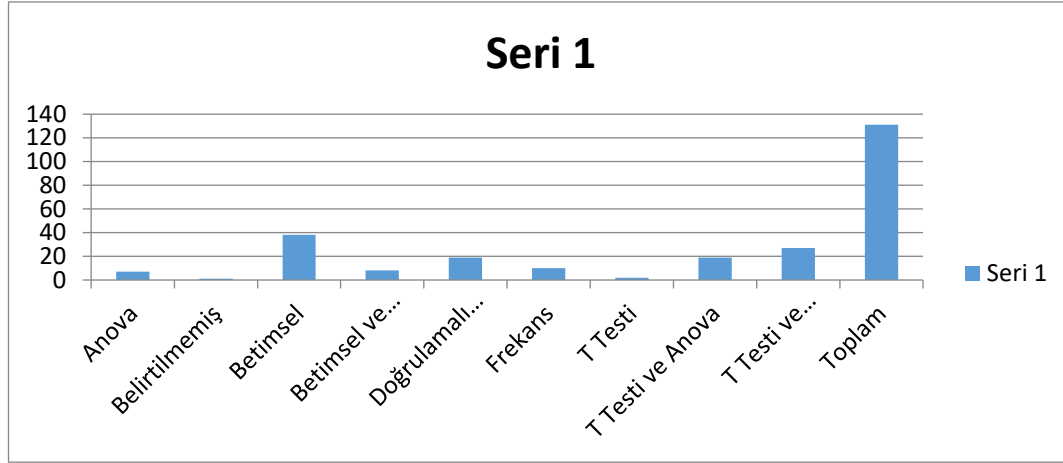
3.9. Örgütsel Öğrenme Konusunda Yapılan Araştırmaların Örneklem Belirleme Yöntemine Göre Dağılımı



Grafik 9: Çalışmaların Örneklem Belirleme Yöntemi

Grafik 9 incelendiğinde, örgütsel öğrenme konusunda yapılan çalışmalarda örneklem belirleniminin çoğunlukla amaçlı yöntemlerle ($n = 77$) belirlendiği, daha sonra ise tesadüfi ($n = 25$) örnekleme yöntemleriyle seçkisiz atama ($n = 19$) yöntemleriyle örneklemin belirlendiği görülmektedir.

3.10. Örgütsel Öğrenme Konusunda Yapılan Araştırmaların Örneklem Belirleme Yöntemine Göre Dağılımı



Grafik 10: Çalışmaların Analiz Yöntemleri

Grafik 10 incelendiğinde, örgütsel öğrenme konusunda yapılan çalışmalarda analiz yöntemi olarak çoğunlukla betimsel (n = 38), daha sonra ise t testi ve faktör analizi (n =27) yöntemlerinin sık olarak kullanıldığı görülmektedir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçları incelendiğinde, örgütsel öğrenme ve öğrenen örgüt kavramlarının konu edildiği literatürdeki çalışma ve araştırmaların, bir takım benzerlik gösteren araştırma teknikleri ile hazırlandıkları görülmektedir. Örgütsel öğrenme ve öğrenen örgüt konusunda yapılan çalışmaların 2016-2020 yılları arasında yoğunlaştığı, örneklem bölgeleri bağlamında en fazla Doğu Anadolu, Ege ve İç Anadolu bölgelerinin araştırmaya konu edildiği, örgütsel öğrenme ve yönetim ilişkilerinin, öğrenen örgütlerin yapılarının, örgütsel öğrenme düzeylerinin, örgütsel öğrenme kapasitelerinin, örgütsel öğrenme konusunda öğretmenlerin görüşlerinin sıklıkla değişken olarak kullanıldığı görülmüştür.

Yapılan araştırmaların genellikle nitel araştırma yöntemleri ile daha sonra ise nicel ve karma yöntemlerle incelendiği, örneklem grupları ile yapılan görüşmelerin daha yoğun olduğu, sonrasında ise anket yönteminin yoğun olarak kullanıldığı, örneklem belirleme yöntemlerinden ise amaçlı, tesadüfi ve seçkisiz yöntemlerin daha yoğun kullanıldığı görülmüştür. Elde edilen verilerin analiz edilmesi yöntemi olarak da daha çok betimsel istatistik, doğrulama faktör analizi ve t test + Anova yönteminin sıklıkla kullanıldığı görülmüştür.

Yapılan bu çalışmanın ilk bulgusunun örgütsel öğrenme ve öğrenen örgüt konusunda hazırlanmış çalışma ve araştırmaların 2016-2020 yılları arasında yoğunluk gösterdiği bulgusudur. Bu durum örgütlerin oluşan rekabet ortamında ayakta kalmaları ve yaşamlarını sürdürmeleri konusunda hayati öneme sahip olan örgütsel öğrenme konusuna gün geçtikçe gerekli önemin verildiğini göstermektedir.

Öğrenme kavramı insani bir kavramdır, insan öğrenir ve buna uygun tepkiler verir. Örgütler açısından öğrenme kavramı ise insana özgü olmasından kaynaklı olarak örgüt içindeki insan kaynağını esas almaktadır. Örgütsel öğrenme, örgütün belirlenmiş vizyonu çerçevesinde işgörenlerin kişisel ve grup şeklinde bilgi, kabiliyet ve yeteneklerini sürekli olarak arttırdıkları, kendilerini geliştirdikleri, örgüt içinde meydana gelen olaylara ve yeniliklere bakış açılarının geliştirildiği ve kalıplaşmış davranış kalıplarından sıyrılarak eleştiren sorgulayan bir bakış düzeyi geliştirmeleri için çok önemli ve gereklidir. Bu doğrultuda örgütsel öğrenme süreci örgütün çalışanlarına dayalı şekillenmekte ve çalışanları ön plana çıkarmaktadır.

Günümüzde yaşanan büyük gelişmeler ve değişimler nedeniyle ülkeler küreselleşmeye ayak uydurmuş, sınırlar önemini yitirmiş, rekabet dünya geneline yayılmış ve insan unsuru gerek örgütler gerekse makro anlamda ülkeler için büyük önem arz etmeye başlamıştır. Örgütler için bu değişim sürecinde insana ve insanla ilgili olan öğrenme gibi süreçlere gerekli önemin verilmesi bir mecburiyet haline gelmiştir. Örgütler bütünsel olarak yapılarında bu doğrultuda değişimlere gitmeli, öğrenen örgüt olabilmek için vizyonlarını ve kültürlerini şekillendirmelidirler. Örgütler bütün düzeylerinde öğrenme mecburiyetlerini ve bunu yapabilme kapasitelerini gözden geçirmeli ve bu yönde adım atmalıdırlar.

KAYNAKÇA

- Argyris, C. (1993). Knowledge for Action: A Guide to Overcoming Barriers to Organizational Change. Jossey-Bass Inc., Publishers, 350 Sansome Street, San Francisco.

2. Ayden, C. & Düşükcan, M. (2002). Örgütsel öğrenme kavramı ve öğrenme engellerinin giderilmesinde örgüt kültürü ve liderliğin rolü. SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi.
3. Aydın, B., Akbağ, M., Tuzcuoğlu, S., Yayıcı, L., & Ağır, M. (2013). Gelişim ve Öğrenme. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
4. Aydınlı, H. İ. (2005). Örgütsel Öğrenme ve Oryantasyonları. Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi,
5. Balay, R. (2004). Öğrenen Örgütler. (Eds.) K. Demir ve C. Elma, Öğrenen Örgütlerin Dinamikleri. Ankara: Sandal Yayınları.
6. Başaran, E. (2000). Örgütsel davranış (3. baskı). Ankara: Feryal Matbaası.
7. Brown, J. S., Duguid P. (2000). Organizational learning and communities of practice: toward a unified view of working, learning and innovation. (Eds: Lesser, E. L., Fontaine, M. A., Slusher, J. A.). Newton USA: Butterworth-Heinemann.
8. Contu, A., Grey, C., & Örtengren, A. (2003). Against learning. Human Relations.
9. Çalık, T. (2003). Öğrenen Örgütler Olarak Eğitim Kurumları. Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.
10. Denton, J. (1998). Organisational Learning and Effectiveness. Psychology Press.
11. DiBella, A., & Nevis, E. C. (1998). How organizations learn: An integrated strategy for building learning capability. California: Jossey-Bass Publishers.
12. Erdoğmuş, N. (1991). Yönetim ve Organizasyonda Yeni Yaklaşımlar ve Kariyere Etkileri, MPM Verimlilik Dergisi.
13. Fındıkçı, İ. (1996). Öğrenen Organizasyon: Okul. Yaşadıkça Eğitim Dergisi.
14. Fiol, C. M. & Lyles, M. A. (1985). Organizational learning. Academy of management review,
15. Huysman, M. (2000). An Organizational Learning Approach to The Learning Organization. European Journal Of Work And Organizational Psychology.
16. Hoy, W. K., Miskel, C. G. (2001). Educational administration, theory, research and practice (6th ed.). New York: McGraw-Hill Companies.
17. Huber, G. (1991). Organizational learning: the contributing processes and the literature. Organizational Science.
18. Kalkan, V. D. (2006). Öncülleri ve sonuçlarıyla işletmelerde örgütsel öğrenme süreci. İş, Güç, Endüstri ilişkileri ve insan Kaynakları Dergisi.
19. Karahan, A. & Yılmaz, H. (2010). Örgütsel Öğrenme, Personel Güçlendirme ve Takım Performansı Arasındaki İlişkilerin Analiz Edilmesi: Sağlık Sektöründe Bir Araştırma. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.
20. Köse, S., Tetik, S., Ercan, C. (2001). Örgüt Kültürünü Oluşturan Faktörler, Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Yönetim ve Ekonomi Dergisi.
21. Özden, Y. (2008). Eğitimde yeni değerler (6. Basım). Ankara: Pegem A.
22. Senge, P. M. (2007). Beşinci Disiplin: Öğrenen Organizasyon Düşünüşü ve Uygulaması. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
23. Stelmasczyk, M. (2016). Relation ship between individual and organizational learning: Mediating role of team learning. Journal of Economics and Management.
24. Parsons, T. (1970). Social Systems” The Sociology of Organizations, Grusky, O ve Miller, G. (ed.) New York: The Gree Press.
25. Rebelo, T. M., & Gomes, A. D. (2008). Organizational learning and the learning organization: Reviewing evolution for prospecting the future. Learning Organization.
26. Töremen, F. (1999). Devlet liselerinde ve özel liselerde örgütsel öğrenme ve engelleri. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Elazığ.
27. Töremen, F. (2002). Eğitim örgütlerinde değişimin engel ve nedenleri. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,
28. Yazıcı, S. (2001). Öğrenen organizasyonlar. İstanbul: Alfa Yayınları.

Subject Area
Classroom Education

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 104
PP: 3720-3730

Arrival
20 September 2022
Published
30 November 2022
Article ID Number
65859

Article Serial Number
13

Doi Number
<http://dx.doi.org/10.29228/ssj.65859>

How to Cite This Article
Cüvelek, T. & Büyükgüzel, İ. (2022). "Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:104; pp:3720-3730



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

1. GİRİŞ

Son yıllarda bilgi ve teknoloji alanı başta olmak üzere yoğun değişim ve gelişmeler olmakta ve meydana gelen hızlı değişimler etkisini eğitim alanında da göstermektedir (Alkan, 2012). Buna bağlı olarak eğitimde de bazı anlayışların değişmesi gerekmektedir (Özdemir, 2010). İlköğretim programlarında toplumun gereksinimleri göz önüne alınarak ve değişen dünyaya uyum sağlamak amacı ile değişiklikler yapılmıştır (Kuran & Kanatlı, 2009).

Eğitim programı uygulanıp değerlendirildikten sonra uygulanan programın istenilen sonuca ulaşır ulaşmadığının, ulaştı ise hangi öğrenciler için başarılı olduğunun ve derecesinin bilinmesi gereklidir. Bir bireyin başarısına açılan kapı eğitimle mümkündür. Başarı durumu gibi başarısızlığın nedenleri de eğitimde kullanılan ölçme ve değerlendirme ile ortaya çıkarılmaktadır (Yıldırım, 2006).



Ölçme ve değerlendirme sonuçları eğitim programında ve okullardaki öğrenme ve öğretme etkinliklerinin etkisinin ne derecede olduğunun görülmesini sağlayan önemli göstergelerden biridir (Özdemir, 2010). Eğitimin en önemli öğelerinden biri ölçme ve değerlendirmedir (Yunus, 2018).

Geleneksel ölçme teknikleriyle öğrencinin bilgisi belirli bir süre içerisinde ölçülmekte, öğrencinin eksikliklerini ve neler yapabileceğini görmeye imkan sağlanmamakta ve öğrencinin öğrenme üzerine kendi zihninde meydana getirdiği şema hakkında kendini anlamasını sağlayamamaktadır (Kuran & Kanatlı, 2009). Son zamanlarda da sonuç odaklı olan geleneksel ölçme-değerlendirme tekniklerinden ziyade süreç odaklı alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri göz önüne gelmektedir (Orhan, 2012).

Alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinin amacı öğrenciye süreç boyunca destek sağlayarak sahip olduğu yetenekleri her yönüyle gün yüzüne çıkarmaktır. Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri sadece sürecin sonunda değil sürecin tamamında uygulanmaktadır. Öğrencilerin bilgiyi ezbere dayalı değil sahip olduğu bilgileri yeni öğrendiği bilgilerle kendine has bir şekilde yapılandırması, sorgulaması ve uygulamaya koyması

Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Class Teachers' Opinions on Alternative Assessment and Evaluation

Tuğçe Cüvelek¹  İbrahim Büyükgüzel² 

¹ Öğretmen., Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk Kazak Üniversitesi, Eğitim Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü, Ankara, Türkiye

² Eğitim Uzmanı, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi Teftişi Ekonomisi ve Planlaması Bölümü, Ankara, Türkiye

ÖZET

Bu çalışma öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine dair okuryazarlık durumunu ortaya çıkarmak için nitel araştırma yönteminden görüşme tekniğinde yararlanarak yapılmış bir araştırmadır. Bu araştırmanın çalışma grubunu 15 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda aşağıdaki gibi görüşler ortaya çıkmıştır. Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ile ilgili öğretmenlerin genel olarak konuya hakim oldukları görülmüştür. Araştırmanın sonucunda da öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme konusunda okuryazar oldukları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Ölçme, Değerlendirme, Alternatif Ölçme Değerlendirme

ABSTRACT

This study is a research conducted by using qualitative research method in interview technique to reveal the literacy status of teachers about alternative assessment and evaluation techniques. The study group of this research consists of 15 teachers. As a result of the research, the following opinions emerged. It has been observed that the teachers about alternative assessment and evaluation approaches are generally well-versed in the subject. As a result of the research, it was seen that the teachers were literate about alternative assessment and evaluation.

Keywords: Assessment, Assessment, Alternative Assessment Assessment

istenilmektedir (Kantar, 2019). Fen ve teknoloji dersi programlarının hazırlanmasında da öğrencinin sürecin içinde yer alacağı ve kullanabileceği alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri yer almaktadır (Orhan, 2012).

Öğrenme ve öğretme süreci bir bütün olarak ele alındığında, öğrenmenin öğrencide oluşup oluşmadığını ya da öğrenmenin ne boyutta gerçekleştiğini saptayabilmemiz için öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarına göre uygun alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ihtiyaç öne çıkmaktadır (Okur, 2008). Bu bağlamda alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin bu araştırmada uygulanması bu çalışmaya önem kazandırmaktadır.

2. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

2.1. Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme

Ölçme, bireylere veya özelliklerine belirli kurallara göre sayı atama işlemidir (Ebel ve Frisbie, 1972). Oğuzkan'ın (1993) göre de ölçme, herhangi bir özelliğin var olup-olmadığının, varsa miktarının gözlenerek niceliksel ya da niteliksel olarak belirlenmesidir. Ülkemizde en çok kabul gören tanıma göre ise ölçme; bir niteliğin gözlenip gözlem sonucunun sayılarla veya başka sembollerle gösterilmesi olarak ifade edilmiştir (Turgut, 1977). Ölçme işleminin yapıldığı sürecin sonunda elde edilen sayı ya da sembole ölçme sonucu ya da "ölçüm" adı verilir (Güler, 2011). Ölçme sonuçlarının uygun kriterlerle karşılaştırılmasıyla bir karara varma süreci ise değerlendirme olarak tanımlanmaktadır (Tan, 2016). Dolayısıyla değerlendirme, belirli bir durum hakkında bir yargıya varmamıza yardımcı olacak bilgileri elde etmek için hazırlanmış süreçlere dâhil olmayı içerir. Bu süreç eğitimden önce, eğitim sırasında ve eğitimden sonraki aşamaları kapsayabilir.

Ölçme ve değerlendirme birbiri ile yakın ilişkili olsa da kavram olarak birbirlerinden ayrıldıkları yönler bulunmaktadır:

- ✓ Ölçme nitelik veya nicelik olarak miktar belirtirken değerlendirme bu miktarın hedefe uygunluğu hakkında verilen karar olarak ifade edilir.
- ✓ Ölçme nesnel olarak gerçekleşir. Değerlendirme ise bir karar sürecine ve ölçüte göre farklılık gösterdiğinden öznel olarak nitelendirilebilir.
- ✓ Ölçme değerlendirmenin bir alt kümesidir.
- ✓ Ölçme gözlem sonuçlarını temel alırken değerlendirme karar, kıyaslama ve yorumlamayı temel alır (Gümüş, 1977).

Eğitimde ölçme ve değerlendirme yapılmasında temel amaç farklılığı belirlemektir. Sürecin etkililiğinin anlaşılması için sürecin başındaki durum ile sürecin sonundaki durumun ne düzeyde bir farklılık arz ettiğini ortaya koymak gerekmektedir (Arslan, 2011). Bir başka deyişle ölçme ve değerlendirmedeki amaç; sürecin ve eğitimde var olan tüm öğelerin planlanan biçimde ele alınıp alınmadığını belirlemek, süreç içerisinde mevcut problemlerin tespit edilmesini sağlamaktır (Yaşar, 2014).

Ölçme işleminin doğru yapılması, doğru değerlendirmelerde bulunabilme açısından önemlidir. Eğitimde bilimselliğin sağlanması ve verilecek kararlara bir zemin oluşturulması ise doğru ve geçerli bir değerlendirme yapmayı gerekli kılmaktadır. Sistem içerisinde herhangi bir karara varma süreci aşağıdaki durumlarda gerekli olabilir:

- ✓ Seçme ve yerleştirmeye yönelik değerlendirme
- ✓ Öğretim programının ne düzeyde etkili olduğu hakkında değerlendirme
- ✓ Değerlendirme sürecinin değerlendirilmesi
- ✓ Öğrencilere ve öğretmenlere yönelik değerlendirmeler
- ✓ Eğitim sistemindeki çıktılarının değerlendirilmesi
- ✓ Öğrencilerin akademik başarılarına yönelik değerlendirmeler
- ✓ Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusundaki değerlendirmeler (Yaşar, 2014).

Ölçülecek nitelik kimi zaman doğrudan gözlemlenebilirken kimi zaman dolaylı olarak gözlemlenmektedir. Bu bakımdan ölçülecek davranışın gözlemlenmesindeki farklılıklar, ölçmenin türlerini belirlemede yardımcı olmaktadır. Ölçme türlerini Şen (2017), üç başlık altında sınıflandırmış ve açıklamıştır:

Doğrudan Ölçme: Ölçülmek istenen özelliğin derecesi doğrudan gözlenebiliyorsa veya bu özellik ile doğrudan ilişkili bir ölçme aracı kullanılabiliriyorsa, ölçme eylemi doğrudan yapılmıştır. Bu ölçme türünün geçerlik ve

güvenirliği yüksektir. Bir gruptaki bireylerin cinsiyetlerinin kadın - erkek olarak sınıflandırılması veya boy uzunluğunun cm cinsinden ölçülmesi doğrudan yapılan ölçme işlemine verilebilecek örneklerdir.

Dolaylı Ölçme: Ölçülmek istenen kavramlar, doğası gereği bazı durumlarda doğrudan ölçülemez. Fen bilimlerinde çoğunlukla doğrudan gözlemler yapılabilirken, bu durum eğitim, sosyal ve psikoloji alanlarında mümkün değildir. Bu durumda bir başka değişken veya özellik kullanılarak ölçme işlemi gerçekleştiriyorsa dolaylı ölçme yapılmıştır. Başarı, ilgi, tutum, zekâ, yetenek gibi değişkenlerin ölçülmesi dolaylı ölçme türüne verilebilecek örneklerdir.

Türetilmiş Ölçme: İki veya daha fazla değişken arasında matematiksel bir işlem sonucu elde edilen ölçme türüne denir. Öğrencilerin dersi geçme notlarının vize ve final notlarının belirli oranlarda alınıp toplanması sonucu elde edilmesi türetilmiş ölçmeye örnek verilebilir.

Yenilenen programla ölçme ve değerlendirme uygulamaları şu şekilde belirtilmektedir: “Programda sadece ürün değil, aynı zamanda süreç değerlendirilir. Değerlendirme, öğrencilerin ne bilmediklerini değil, neyi bildiklerini görmek ve sahip oldukları becerileri, günlük yaşamda kullanma ve uygulayabilmelerine katkı sağlayan bir araçtır. Program, her öğrencinin kendini farklı yansıtabileceği düşüncesiyle değişik değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanmayı önermektedir. Bu amaçla değerlendirmede, öğretmenlerin kullandıkları klasik ölçme araçları (çoktan seçmeli, doğru–yanlış, eşleştirmeli testler, yazılı yoklamalar vb.) yanında, süreci değerlendirmek adına; performans değerlendirmesini, öğrenci ürün dosyası hazırlanmasını, öğrencilerin duyuşsal izlenimlerini izlemeyi, derse yönelik tutum ve kendilerine güvenleri hakkında bilgi edinmek için ölçekler (gözlem, görüşme vb.) kullanılmasını da önermektedir”(TTKB, 2005)

Bu kapsamda Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2002 yılında öğretmen yeterlikleri şu şekilde belirlenmiştir: “Amaca uygun ölçme ve değerlendirme yöntemini belirleme, öğrencinin performans ölçütlerini belirleme, yazılı yoklama yapma, sözlü yoklama yapma, doğru-yanlış türü test yapma, eşleştirme türü test yapma, tamamlama türü test yapma, çoktan seçmeli test yapma, hazırladığı ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirliklerini saptama, ödev ve proje değerlendirme, öğrenci çalışma dosyasını değerlendirme, değerlendirme sonuçlarını okul yönetimine bildirme, öğrenci velisine geribildirim sağlama, mutlak değerlendirme yapma, bağıl değerlendirme yapma, öğrencilerin bağıl değerlendirme sürecine katılımlarını sağlama, kendi öğretiminin etkinliğini değerlendirme, öğrencilerin kendini değerlendirmesine yardımcı olma, öğrenciye geri bildirim sağlama, performans testi yapma, tutum ölçmedir” (MEB, 2002).

2.2. Ölçme ve Değerlendirmenin Eğitimdeki Önemi

Prensip olarak, eğitimin tüm önemli çıktıları ölçülebilir özelliğe sahiptir. Bu özellikler mevcut olan ölçeklerle ölçülemeseler de eğitim, sürecin başı ve sonu arasında gözle görülür bir fark yaratmalıdır. Örneğin süreç sonunda bir öğrencinin başarılı olup olmadığını belirlenmesi için öğretmenler, bu durumu kanıtlamak üzere doğru deliller toplamak zorundadır. Açıkçası daha fazlasına sahip biri, daha azına sahip bir kişiden farklı davranmalıdır. Bu bakımdan başarının ölçülebilmesi, ancak bu tür farklılıkların gözlemlenebilmesi ile mümkündür (Ebel ve Frisbie 1972). Magno'ya (2010) göre ölçme değerlendirme yapmanın bir takım avantajları vardır:

- ✓ Özelliklerin veya niteliklerin puanlanmasının ve yorumlanmasının öğrenciler arası öğrenme düzeyleri arasındaki farklılığı ortaya koyar.
- ✓ Ölçülen özelliğin miktarının ortaya konması doğru bilgiyi kolaylaştırır.
- ✓ Farklı grupların nesnel bir biçimde karşılaştırılmasına olanak sağlar.
- ✓ Sınıflama ve sıralama yapılmasını kolaylaştırır.
- ✓ Verilerin ayrıntılı analiz edilmesine ve çıkarımda bulunmaya imkân sağlar.
- ✓ Değerlendirmeden elde edilen objektif yargılar; öğrenciler, eğitim programı, eğitim politikası, eğitim süreci, olaylar ve etkinlikler hakkında daha doğru karar alınmasını sağlar.
- ✓ Bir programı sonlandırma, düzenleme veya tekrar odaklanma konusunda daha tutarlı kararlar almaya yardımcı olur.

Ölçme ve değerlendirme sonuçlarının öğrenmeler üzerinde ciddi etkileri söz konusudur. Amaca hizmet etmeyen değerlendirmeler, öğrencilerin kendi öğrenmeleri hakkında yanlış yaklaşımda bulunmalarına sebep olabilmektedir. Yanlış öğrenmeleri tespit etmek, performansları hakkında geri bildirimde bulunmak, kazanımların daha açık ifade edilip daha nitelikli öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlamak, öğrenciyi tanımak ve eğitimle ilgili sağlıklı kararlar alabilmek amacıyla doğru ve tutarlı değerlendirmelerin yapılması gerekmektedir. Ayrıca öğrencilerin neler öğrendiğini tespit etmek kadar öğrencilerin öğrenme çıktılarında etkili olan “öğrenme süreci” ni tespit etmek de

çok önemlidir. Bu bağlamda öğrencilerin amaca ulaşmak için deneyimledikleri eleştirel düşünme yöntemlerinin, problem çözme becerilerinin ve öğrenme yöntemlerinin de değerlendirmeye tabi tutulması gerekmektedir (Jimaa, 2011).

Karar verme sürecinin farklı amaçlarla yapılması farklı değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasını gerektirir. Ancak hedef veya değerlendirme türü ne olursa olsun verilen kararların doğru ve yerinde olabilmesi için yapılacak değerlendirmelerin doğru, geçerli ve güvenilir olması şarttır. Buna rağmen günümüzde ölçme değerlendirme kapsamında bilgi, beceri ve uygulama açısından yetersizlikler söz konusudur. Oysa nüfus artışı ve okullaşma oranlarının yükselmesi ile birlikte etkili, geçerli, güvenilir ve hesap verilebilir ölçme değerlendirme yöntemlerinin önemi giderek artmaktadır (Yüksel ve Akın, 2013).

3.3. Geleneksel ve Alternatif Ölçme Değerlendirme Etkinlikleri

Standartlaştırılmış bir değerlendirme, çoğunlukla kalem-kâğıt kullanılarak yapılan sınava giren tüm bireyler için karşılaştırılabilir sonuçlar veren, farklı ortamlarda farklı uygulayıcılar tarafından aynı biçimde uygulanabilen puanlanabilir ölçme araçlarına dayalı değerlendirme türüdür (Enger ve Yager, 1998).

Geleneksel değerlendirmede genel anlamda çoktan seçmeli sorular kullanılır. Bu format, yapı olarak daha kapsamlı bir içeriği değerlendirme olanağı vererek yansız ve kullanışlı puanlama imkânı sağlar. Ancak yapısı gereği bu tür değerlendirmeler, bilginin üretimi veya sentezine yönelik özellikleri kapsamayabilir. Bunun yanı sıra öğrenciler bu formatın dayattığı yapıya yatkın değilse, sonuçlar yanıltıcı olabilir. Bu bakımdan geleneksel testleri desteklemek amacıyla alternatif testler kullanılabilir (Navarrete, 1990). Champagne ve Newell (1992) ile Aikenhead'e (1973) göre standartlaştırılmış değerlendirme yöntemlerinin sağladığı avantajlar şöyledir:

- ✓ Diğer değerlendirme yöntemlerinden daha ekonomiktir ve çok sayıda öğrenciye uygulanması ve puanlanması daha kolaydır.
- ✓ Öğrencilerin sıralamasında ve farklı gruplarla karşılaştırılmasında etkili bir yöntemdir.
- ✓ Öğrencilerin bilgi ve kavrama düzeyine ilişkin bilgilerini test etmek için hızlı bir araçtır, ancak bu yöntemle sadece yapılan test kapsamında bilgiler tespit edilir, farklı çıkarımlarda bulunmak doğru olmayacaktır.
- ✓ Öğrenme hedeflerini değerlendirmede içerik olarak kapsamlı olması açısından elverişlidir.

Haney ve Madaus (1989) , Champagne ve Newell (1992) ile Enger ve Yager (1998); standartlaştırılmış değerlendirme yöntemlerinin sakıncalarını şöyle açıklamışlardır:

- ✓ Bilimsel olarak birden fazla olası yorum geçerlidir ancak geleneksel değerlendirme yöntemleri tek bir cevabın geçerliliği üzerine inşa edilmesi yönüyle eleştirilir.
- ✓ Problem çözme gibi üst düzey becerileri veya fonksiyonel diğer becerileri değerlendirmede yetersiz olduğu düşünülmektedir.
- ✓ Standartlaştırılmış değerlendirme sınıf içerisinde kazanılan düşünme becerileri ve kavramları ölçülebilir ancak gelecekteki başarıları için ihtiyaç duydukları becerileri yansıtmaz.
- ✓ Öğrencilerin süreç içerisindeki ilerlemelerini izlemede etkili bir yöntem değildir.

Ölçme değerlendirmenin en temel amaçlarından biri öğrencinin neyi bilmediğinden ziyade, hangi davranışları ve becerileri öğrendiğinin ortaya çıkarılmasıdır. Dolayısıyla hiçbir ölçme aracının, tek başına kazanılan tüm davranışları ortaya çıkarmada yeterli olmayacağı bilinmektedir. Bu bakımdan tek bir ölçme değerlendirme aracına bağlı kalmak yerine çoklu ölçme değerlendirme çalışmalarının yapılması önem arz etmektedir (Tekindal, 2002).

Alternatif değerlendirme yöntemlerinin tek tip kabul edilen bir tanımı olmasa da, öğretimde kullanılabilen ve grubun günlük etkinliklerine kolayca dâhil edilebilen, öğrencilerin ilgili konuda becerilerini veya performanslarını gösteren yöntem ve teknikler olarak açıklanabilir. Geleneksel testlerin aksine, bir bireyin daha büyük bir gruba karşılaştırılmasını sağlamaz. Öğrencilerin bireysel olarak güçlü yönlerini ve ihtiyaçlarını belirlemeye çalışan bu yöntemde öğrenciler de değerlendirme sürecine aktif olarak katılırlar. Eğer bu testler öğrencilerin özelliklerini ve ilerlemelerini doğru bir biçimde yansıtıyorsa güvenilirdir (Navarrete, 1990). Alternatif değerlendirme yaklaşımında hedef, öğrencinin mevcut bilgilerini ölçmek değildir. Gelişimsel değerlendirme olarak da bilinen bu yöntemde amaç, çocuğun zaman içindeki değişim potansiyelini ve yeterlilik seviyesini analiz etmektir (Champagne ve Newell 1992).

Eğitmenlerin, öğrenenlerin ne bildiğini ve yapabileceğini ölçme ve değerlendirme süreçlerinde çoktan seçmeli, doğru / yanlış veya diğer geleneksel test biçimlerini kullanmak yerine daha açıklayıcı ve kapsamlı değerlendirmeleri kullanmaları daha uygun olacaktır (Culbertson ve Jalongo, 1999). Çünkü alternatif

değerlendirme türü sadece öğrenciyi değil, aynı zamanda sınıfı ve öğretimi de değerlendirmek için kullanılan bir yöntemdir. Böylece öğretmenler, süreci sürekli olarak izleme ve güncelleme fırsatı bulurlar ve bir geri bildirim döngüsünün parçası olmuş olurlar (Hamayan, 1995).

Alternatif değerlendirme yaklaşımları, geleneksel değerlendirme yaklaşımlarının getirdiği sınırlılıkları ortadan kaldırmaya yönelik geliştirilen yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Giderilmesi, alternatif değerlendirme yaklaşımları ile mümkün olan bu sınırlılıkları Erbil vd. (2003) şöyle sıralamıştır:

- ✓ Geleneksel ölçme araçları, öğrenci başarısını gerçek dünyadan yalıtılmış bir biçimde ve sınırlandırılmış bir zaman diliminde ölçmektedir. Bu bakımdan öğrencilerin gerçek hayattaki problemleri çözme becerilerini ölçmede yeterli değildir.
- ✓ Geleneksel ölçme araçları öğrencinin davranışlarının gözlemlenmesinde ve ölçülmesinde elverişli değildir.
- ✓ Geleneksel ölçme araçları öğrenciye gözlem yapma, kaynağa ulaşma ve araştırma yapma imkânı tanımamaktadır.
- ✓ Geleneksel ölçme araçları, daha çok öğrenciye not verme amacıyla kullanılmakta; öğrencileri tanımaya ve izlemeye yönelik değerlendirme yapma ve dönüt sağlama imkânı tanımamaktadır.

Navarrete (1990), iki tür alternatif değerlendirme yönteminden bahsetmiştir:

- ✓ Yapılandırılmış değerlendirme tekniği; daha çok öğretmenler tarafından planlanan, puanlaması daha kolay olan, tamamlandı/tamamlanmadı veya doğru/yanlış gibi özelliklerin saptanabildiği değerlendirme tekniğidir. Kontrol listeleri, derecelendirme ölçekleri, anketler, yapılandırılmış görüşmeler ve gözlem sonuçları bu değerlendirme tekniğine örnek olarak verilebilir.
- ✓ Yapılandırılmamış değerlendirme tekniği; hem yazılı hem sözlü gerçekleşen çeşitli etkinlikleri değerlendirmeyi amaçlar. Ödevler, oyunlar, tartışmalar, çalışmalar, beyin fırtınası, anekdotlar gibi...

Morgil ve Yörük (2005), “Kimya eğitiminde performans değerlendirmesini nasıl yapabiliriz?” adlı araştırmasında öğrencilerin sahip oldukları becerilerin geleneksel değerlendirme yöntemi ile saptanamadığı durumlarda verilen ödevler ve araştırmalar yardımıyla performans değerlendirmesinin öğrenci başarısına olan etkisi incelenmiştir. 2003–2004 eğitim öğretim yılında Ankara Keçiören ilçesinde bir lisede 9. sınıfa devam eden 49 öğrenci örneklemini oluşturmuştur. Bu çalışma ile öğrencilerin araştırma yaparken, sahip olması gereken nitelikleri fark etmeleri sağlanmıştır. Kimya eğitiminde performans değerlendirme çalışması bilimsel araştırma etkinliklerinin çeşitliliğini ve öğrencilerin anlama seviyelerini arttırdığı izlenmiştir. Bu nedenle öğrencilerden çözümler konusunda bir plan dâhilinde bilimsel olarak ödev hazırlamaları istenmiştir. Hazırlanan ödevin öğrenci başarısına etkisi; çözümler konusunda uygulanan 14 soruluk KBT ve performans değerlendirme sonuçlarının karşılaştırılması ile yapılmıştır. Uygulanan öğretim yönteminin öğrenci başarısına etkisini değerlendirmek amacıyla ön test ve son test skorlarına eşleştirilmiş grup t testi uygulanmıştır. Öğrencilerin son test skorlarının ortalamasının, ön test skorlarının ortalamasından daha büyük olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre, uygulanan öğretim yönteminin etkili olduğu anlaşılmaktadır. Yapılan çalışma ile öğrencinin yeteneği ve uygun çalışma planı ve uygulaması arasında olumlu bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin ödevleri incelendiğinde deneysel bulguların sağlanmasında ve sunulmasında önyargılı davrandıkları ortaya çıkmıştır.

Yılmaz (2017), öğrencilerin akademik yönden çevrimiçi performanslarını değerlendirme süreci ile ilgili öğretim üyelerinin görüşlerini belirlemek ve yüz yüze gerçekleştirilen değerlendirme süreçleri ile ilgili görüşlerini karşılaştırmak amacıyla çalışma yapmıştır. Çalışmasında nicel ve nitel araştırma yöntemlerini bir arada kullanmıştır. Nicel veriler anket formu ile toplanırken nicel veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Bir devlet üniversitesinin uzaktan eğitim programlarında çalışan 46 öğretim elemanı ile gerçekleştirilen araştırma bulgularına göre öğretim üyeleri, alternatif ölçme araçlarının öğrenci motivasyonunu artırdığına ve öğrencinin öğrenme becerilerini ortaya koyduğuna inanmaktadırlar. Ancak çevrimiçi sınavlarda daha çok çoktan seçmeli sınavları tercih ettikleri, alternatif ölçme değerlendirme araçlarını pek tercih etmedikleri dikkat çekmiştir. Tercih edilmemesinin gerekçesi olarak alternatif ölçme değerlendirme araçlarının tek başına kullanılmasının yetersiz olduğu ve çok zaman aldığı konusundaki görüşlere yer verildiği ifade edilmiştir. Ayrıca çalışmadan edinilen bulgulara göre öğretim üyeleri, çevrimiçi sınavların güvenilir olmadığı ve öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda kontrol edilemediği yönünde görüş belirtmişlerdir.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu aşırmada, sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Buradan hareketle çalışma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma yöntemi, sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırma ve anlamayı esas alan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 41). Veriler açık uçlu sorular ile toplanmıştır. (Büyükoztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Tekirdağ ili Kapaklı ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerden oluşmaktadır. Örnek seçimi için en uygun örnek türlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örneği kullanılmıştır. Bu yöntemin amacı, probleme dâhil olabilecek kişilerin çeşitliliğini küçük bir örneklem grubuna yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Maksimum çeşitliliği sağlamak için, farklı konulardan öğretmenler örnekleme dâhil edilmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunu 15 sınıf öğretmeninden oluşturmaktadır.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Dağılımları

Kod	Cinsiyet	Kıdem
Ö1	Kadın	6-10 yıl
Ö2	Erkek	11-15 yıl
Ö3	Kadın	6-10 yıl
Ö4	Kadın	16-20 yıl
Ö5	Kadın	21 yıl ve üzeri
Ö6	Kadın	6-10 yıl
Ö7	Kadın	21 yıl ve üzeri
Ö8	Erkek	21 yıl ve üzeri
Ö9	Kadın	6-10 yıl
Ö10	Kadın	16-20 yıl
Ö11	Kadın	6-10 yıl
Ö12	Kadın	11-15 yıl
Ö13	Kadın	11-15 yıl
Ö14	Kadın	16-20 yıl
Ö15	Kadın	6-10 yıl

Araştırmaya 15 sınıf öğretmeni katılmıştır. Katılımcılara verilen yarı yapılandırılmış görüşme ölçeğinden elde edilen öğretmenlerin cinsiyet dağılımları incelendiğinde, 2 erkek, 13 kadın olarak görülmüştür. Katılımcıların kıdemleri ele alındığında; 6 öğretmenin 6-10 yıllık, 3 öğretmenin 11-15 yıllık, 3 öğretmenin 16-20 yıllık, 2 öğretmenin 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları görülmüştür. Katılımcılar değerlendirmeye alınırken her katılımcıya Ö1, Ö2, Ö3... gibi kodlar verilmiştir.

3.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen, açık uçlu sorulardan oluşan ve her bir paydaş grubu için ayrı ayrı geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bir parçası olarak veriler, Google form üzerinden paylaşılarak yapılan görüşmelerle toplanmıştır. Bu çalışmada veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel araştırmada toplanan veriler, tanımlayıcı ve içerik analizi olmak üzere iki şekilde analiz edilir. İçerik analizinde veriler; kodlama, konuları bulma, verileri kodlara ve konulara göre düzenleme ve sonuçları yorumlama şeklinde işlemlerden geçirilerek yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 1999: 163-175).

4. BULGULAR VE YORUM

4.1. Alternatif Ölçme Yöntemleri Hakkında Bilgiye Sahip Olma ve Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Dair Bulgular

Öğretmenlere alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları hakkında hazırbulunuşluk ve hizmetiçi eğitim alma durumları sorusu sorulmuştur. Konuyla ilgili öğretmenlerin genel olarak konuya hakim oldukları görülmüştür. Genel anlamda; Performansın gözlenmesine yönelik, neyi, nasıl ve ne kadar anladığını ölçmeyi hedefleyen, geri dönüt almayı kolaylaştırıcı yaklaşım olarak belirtilen görüşler ön plana çıkmıştır. Öğretmenlerin genel olarak bu değerlendirmeyi üniversitede eğitim alırken öğrendikleri ve İnternet ortamından görsel videolar sayesinde ve EBA sayesinde öğrendikleri görülmektedir. Konuyla ilgili öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö1: "Yazılı sözlü gibi klasik sınavların dışına çıkıp öğrencileri çok yönlü değerlendirmek, Üniversitede eğitimlerden öğrendim"

Ö3: "Sadece sonuç değil sürece yönelik de ölçüm yapar. Öğrencinin gelişimini takip eder. Üniversite ve hizmet içi eğitimlerden öğrendim."

Ö4: "Performansın gözlenmesine yönelik testlerdir. Çoktan seçmeli-doğru yanlış testleri gibi" ..

Ö7: "Değerlendirmeye yönelik çeşitliliğin sağlanması, bir ölçeği bağlı kalınmaması, değerlendirmenin objektif olmasının sağlanmasıdır. Alternatif ölçme yöntemlerini bilmiyorum. Hizmet içi eğitimde aldım"

Ö9: "Başka bir ifadeyle, öğrencinin neyi, nasıl ve ne kadar anladığını ölçmeyi hedefleyen, öğretmenle birlikte öğrencinin de değerlendirme sürecine katıldığı değerlendirme yaklaşımıdır"

Ö11: "Etkili ve aktif öğrenme sürecindeki geri dönüş almamızı kolaylaştırır. mesleki çalışmalarda öğrendim."

Ö13: "Öğrenci gelişimi izlenir. zayıf ve güçlü yönler belirlenir"

Ö15: "Soru-cevap, yazılı sınav gibi klasik yöntemlerin haricinde yapılan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarıdır"

4.2. Alternatif Ölçme Yöntemlerinden En Çok Hangilerinin Ve Hangi Derslerde Kullanıldığına Dair Bulgular

Öğretmenlere alternatif ölçme yöntemlerinden en çok hangilerinin ve hangi derslerde kullanıldığına dair görüşleri sorulmuştur. Genel olarak; bu ölçme değerlendirmenin bütün derslerde kullanıldığı görülmüştür. Kullanılan yöntemleri ise; performans görevi, öz değerlendirme, akran değerlendirme, beyin fırtınası, proje tabanlı öğretim, tanılayıcı dallanmış ağaç, kavram haritaları ve yapılandırılmış grid yöntemleri, soruların kullanıldığı yöntemlerdir. Konuyla ilgili görüşler aşağıda yer almaktadır:

Ö2: "performans görevi, öz değerlendirme, akran değerlendirme: tüm derslerde kullanıyorum"

Ö5: " Proje çalışmaları, drama, kavram haritaları, akran dayanışması, işbirlikçi öğrenme, münazara, istasyon gibi yöntemler"

Ö6: Drama, gösteri, kavram haritası, istasyon... gibi teknikler kullanıyorum. Konu içi yarışmalar, eşleşme oyunları... Temel derslerin hepsinde kullanıyorum"

Ö10: " Tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid kullanıyorum. Hayat Bilgisi, Fen ve Sosyal derslerinde daha çok kullanıyorum".

Ö12: Kavram haritası, öğrenci ürün dosyası, performans değerlendirme, grup değerlendirmesi kullanıyorum."

Ö13: " Hayat bilgisi, sosyal, fen Bilimleri dersinde çok kullanılıyor. Tanılayıcı dallanmış ağaç, grid"

Ö14: Düşünme deneyleri Sosyal Bilgiler genellikle. Tanımlayıcı dallanmış ağaç Hayat Bilgisi, Matematik ve Fen Bilimleri. Kavram Haritası Fen bilimleri sıklıkla"

4.3. Alternatif Ölçme Yöntemlerinin Olumlu ve Olumsuz Yanlarına Dair Bulgular

Öğretmenlere göre geleneksel ölçme yerine alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının dezavantajından çok avantajının olduğu görülmektedir. Görüşlerden çıkan ortak fikir: alternatif ölçme ve değerlendirmenin, daha yenilikçi, öğrencinin neyi öğrenip öğrenemediğini bildiği, ekip çalışmalarına başlangıç olup işbirliği sağladığı, emek ve bilgi birikimi ister. veli ve öğretmene bilgi vermede kolaylık sağladığı, pragmatik fayda sağladığı, bireysel farklılıkları dikkate aldığı, gelişim süreçleri hakkında bilgi verdiği, yenilikçi avantajı, güvenilir olduğu görülmektedir. Dezavantaj olarak da kalabalık sınıf ortamlarında uygulama imkanı olmadığı, zaman sorunun çok yaşandığı görüşleri ön plana çıkmıştır. Konuyla ilgili görüşler aşağıdaki gibidir:

Ö2: "Alternatif ölçme değerlendirmeyi Kalabalık sınıflarda uygulamak zor olabilir. Zaman alıcıdır. Tasarruflu değildir. Ama geleneksel göre her öğrenciyi kendine özel kabul eder ve öğrencinin süreçteki eğitimini takip eder"

Ö3: "Portfolyo gibi detaylı akran görüşmesi gibi sürece öğrenciyi katması avantajdır diye düşünüyorum. Dezavantajı ise daha uğraştırıcı kolay olmadığını düşünüyorum"

Ö5: "Farklı yönlerden öğrenciyi değerlendirme imkanı sunar, geleneksel yöntemde tek açıdan öğrenci değerlendirilir"

Ö6: "Gerçek yaşama benzer oluşturulan problemler yoluyla bilgi ve becerilerini gösterebilirler."

Ö8: "Ekip çalışmalarına başlangıç olup işbirliği sağlar"

Ö9: "Öğrencilerin çok yönlü değerlendirilmeleri açısından avantajlı fakat daha fazla zaman alacağı için dezavantajlı"

Ö11: "Klasik sınavlar, yalnızca kazanımların ne kadar verilebildiğini ölçerken alternatif sınavlar öğrencilerin kazanımlar haricindeki psikolojik, kinestetik, sosyal vs. özelliklerini de ölçebilmektedir. Ancak alternatif sistemde öğretmenler daha aktif olduğundan zahmetli ve uzun süreçli olabilmektedir"

4.4. Alternatif Ölçme Yöntemlerinin Gerekli Olma Durumuna Dair Bulgular

Alternatif ölçme yöntemlerinin gerekli olma durumuna dair görüşler öğretmenlerden talep edilmiştir. Öğretmenler genel olarak alternatif ölçme ve değerlendirmeyi daha sağlıklı bulmaktadırlar. Bu anlamda nota çevrilme durumu ve dersteki yararları açısından ele almışlardır. Derste alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını kullanmanın öğrenciye sağladığı avantajlar ve zorluklar konusunda öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuş ve öğretmenler yanıtlarında hem avantaj hem de zorluklarını belirtmişlerdir. Konuyla ilgili olarak; zaman sorunu, her zaman hazır bulunmuşluğun olması, yaşayarak öğrenme, öğrencinin sürekli derse hazır olması her öğrenci ile tek tek ilgilenme zorluğu, öğrenci merkezli olduğu için avantajı çok olması, yaşayarak öğrenme, her öğrenciye imkan sunamamak dezavantajının olması, ekonomik olmayabileceği, öğrenci için yanlış puanlama olabileceği, öğrenci bilgiyi alan değil, bilgiyi kendi deneyimleri yoluyla öğrenen olduğu, süreçte aktif rol almasını sağlayacağı, fazla zaman alır emek ister buna rağmen kendi gelişimini görebileceği düşünceleri ön plana çıkmıştır. Konuyla ilgili değerlendirmeler aşağıdaki gibidir:

Ö1: "Konu hakkında kafasını karıştırabilir ancak kavradıktan sonra daha uzun süre akılda kalıcı olacağını düşünüyorum"

Ö3: "Öğrenciyi süreçte aktif tuttuğu için etkin kılmaktadır. Zorluğu ise uzun çalışmalar gerektirdiği için zaman anlamında zorluklar barındırmaktadır diye düşünüyorum"

Ö6: "Öğretmen öğreten değil yeniden öğrenendir. Her bilgiyi yeniden şekillendirerek öğrencinin algılamasını sağlar. Öğrencinin yeniden şekillendirmesini sağlar"

Ö7: "Şans faktörü, düşünce ve beceri gelişimi kolaylık sağlarken her basamakta kullanılamaz.

Öğrenci daha farklı teknikler uygulayarak öğrenerek derse katılır ders daha eğlenceli hale gelir"

Ö9: Kendi gelişimini izleyebilir. Yanlış durumları düzeltme imkanı sağlar. Taraf tutulabilir. Şans faktörü"

Ö10: "Öğrencinin kazanımları ne derece öğrendiği ortaya çıkar. Bu yaklaşımlar için , zaman problemi söz konusu "

Ö14: "Öğrenci süreçten zevk alır, böylece aktif olmayı tercih eder. Yalnız öğretmenin hem hazırlık süreci, hem rehberlik süreci hem de değerlendirme süreci uzar. "

Yapılan görüşme sonucunda öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin nota çevrilmesi, puanlandırılması konusunda fazla bilgi sahibi olmadıkları, kendi belirledikleri sistemler üzerinden hareket ettikleri görülmektedir. Konuyla ilgili görüşler aşağıda yer almaktadır:

Ö4: "Örneğin Portfolyo da öğrencinin değerlendirilmesini istediğimiz konuyu dikkat edeceğimiz bölümleri kısım kısım puanlayarak değerlendirebiliriz"

Ö8: "Ölçme değerlendirme tekniklerinden elde edilen verileri ölçme kriterlerine göre işleyerek puanlama yapılabilir"

Ö12: "Tipik olan ve olmayan davranışlar not edilir, güvenliği pekiştirmek için olabildiğince çok sayıda gözlem yapılır"

Ö13: "Puanlandırma kısmında değerlendirecek kişilerin etkin katılımı ekip çalışmalarında ki işbirlikçi yaklaşımı değerlendirmede önemli bir ölçüttür"

Ö15: 0'dan 100'e kadar verilen hiçbir not öğrencinin gerçek başarısını ortaya koymaz. Öğretmen gözlemlerine önem verilmeli, hatta öğretmenlerin kişisel görüşleri karnede yer bulmalı".

Öğretmenlere göre geleneksel ölçme yerine alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının dezavantajından çok avantajının olduğu görülmektedir. Görüşlerden çıkan ortak fikir: alternatif ölçme ve değerlendirmenin, daha yenilikçi, öğrencinin neyi öğrenip öğrenemediğini bildiği, ekip çalışmalarına başlangıç olup işbirliği sağladığı,

emek ve bilgi birikimi ister. veli ve öğretmene bilgi vermede kolaylık sağladığı, pragmatik fayda sağladığı, bireysel farklılıkları dikkate aldığı, gelişim süreçleri hakkında bilgi verdiği, yenilikçi avantajı, güvenilir olduğu görülmektedir. Dezavantaj olarak da kalabalık sınıf ortamlarında uygulama imkanı olmadığı, zaman sorunun çok yaşandığı görüşleri ön plana çıkmıştır. Konuyla ilgili görüşler aşağıdaki gibidir:

Ö2: "Alternatif ölçme değerlendirmeyi Kalabalık sınıflarda uygulamak zor olabilir. Zaman alıcıdır. Tasarruflu değildir. Ama geleneksel göre her öğrenciyi kendine özel kabul eder ve öğrencinin süreçteki eğitimini takip eder"

Ö3: "Portfolyo gibi detaylı akran görüşmesi gibi sürece öğrenciyi katması avantajdır diye düşünüyorum. Dezavantajı ise daha uğraştırıcı kolay olmadığını düşünüyorum"

Ö5: "Farklı yönlerden öğrenciyi değerlendirme imkanı sunar, geleneksel yöntemde tek açıdan öğrenci değerlendirilir"

Ö6: "Gerçek yaşama benzer oluşturulan problemler yoluyla bilgi ve becerilerini gösterebilirler."

Ö8: "Ekip çalışmalarına başlangıç olup işbirliği sağlar"

Ö9: "Öğrencilerin çok yönlü değerlendirilmeleri açısından avantajlı fakat daha fazla zaman alacağı için dezavantajlı"

Ö11: "Klasik sınavlar, yalnızca kazanımların ne kadar verilebildiğini ölçerken alternatif sınavlar öğrencilerin kazanımlar haricindeki psikolojik, kinestetik, sosyal vs. özelliklerini de ölçebilmektedir. Ancak alternatif sistemde öğretmenler daha aktif olduğundan zahmetli ve uzun süreçli olabilmektedir"

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışma öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine dair görüşlerini ortaya çıkarmak için nitel araştırma yönteminden görüşme tekniğinde yararlanarak yapılmış bir araştırmadır. Bu araştırmanın çalışma grubunu 15 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda aşağıdaki gibi görüşler ortaya çıkmıştır.

Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ile ilgili öğretmenlerin genel olarak konuya hakim oldukları görülmüştür. Genel anlamda; Performansın gözlenmesine yönelik, neyi, nasıl ve ne kadar anladığını ölçmeyi hedefleyen, geri dönüt almayı kolaylaştırıcı yaklaşım olarak belirtilen görüşler ön plana çıkmıştır. Öğretmenlere özellikle yapılandırıcı yaklaşım içerisinde alternatif ölçme değerlendirmenin temel alınmasıyla ilgili olarak; öğrenci temelli yaklaşım olması, bireyin bilgiyi almak yerine kendisinin oluşturması, deneyim ve düşünmeye yer vermesi, öğrencilerin davranış, bilgi, beceri vs. gibi birçok yönünün değerlendirilmesi gibi önceliklere önem vermesinden kaynaklı olduğu düşünceleri vardır.

Öğretmenlere göre alternatif ölçme ve değerlendirmenin, daha yenilikçi, öğrencinin neyi öğrenip öğrenemediğini bildiği, ekip çalışmalarına başlangıç olup işbirliği sağladığı, emek ve bilgi birikimi ister. veli ve öğretmene bilgi vermede kolaylık sağladığı, pragmatik fayda sağladığı, bireysel farklılıkları dikkate aldığı, gelişim süreçleri hakkında bilgi verdiği, yenilikçi avantajı, güvenilir olduğu görülmektedir. Dezavantaj olarak da kalabalık sınıf ortamlarında uygulama imkanı olmadığı, zaman sorunun çok yaşandığı görüşleri ön plana çıkmıştır. Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin nota çevrilmesi, puanlandırılması konusunda fazla bilgi sahibi olmadıkları, kendi belirledikleri sistemler üzerinden hareket ettikleri görülmektedir.

Öğrencilerinin başarılarını ve gelişimlerinin kim veya kimler tarafından değerlendirilmesi konusunda genel olarak öğretmenin değerlendirmesinden sonra ailesi ve akran gruplarının değerlendirme yapabileceği görüşü öne çıkmıştır. Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını kullanan bir öğretmenin ve öğrencinin sınıftaki rolü değerlendirildiğinde; öğretmen rehber, öğrenci merkezde, süreç odaklı eğitim, öğrenme-öğretme aktif şekilde sunulan bir rol üstlenildiği, öğrencinin üzerine düşen sorumlulukları yapmakla mükellef olduğu görüşleri belirtilmiştir.

Derste alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını kullanmanın öğrenciye sağladığı avantajlar ve zorluklar konusunda; zaman sorunu, her zaman hazır bulunmuşluğun olması, yaşayarak öğrenme, öğrencinin sürekli derse hazır olması her öğrenci ile tek tek ilgilenme zorluğu, öğrenci merkezli olduğu için avantajı çok olması, yaşayarak öğrenme, her öğrenciye imkan sunamamak dezavantajının olması, ekonomik olmayabileceği, öğrenci için yanlış puanlama olabileceği, öğrenci bilgiyi alan değil, bilgiyi kendi deneyimleri yoluyla öğrenen olduğu, süreçte aktif rol almasını sağlayacağı, fazla zaman alır emek ister buna rağmen kendi gelişimini görebileceği düşünceleri ön plana çıkmıştır.

Araştırmanın kapsamında elde edilen sonuçlar dikkate alınarak öneriler sunulmuştur.

- ✓ Öğretmenleri alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri hakkında bilgilendirmek için eğitim seminerlerinin düzenleme çalışmaları yapılmalıdır. İkisi arasındaki farkın çok iyi öğrenilmesi gerekmektedir. Özellikle bu hizmet içi eğitimde kıdem yılı fazla olan sınıf öğretmenlerine öncelik tanınmalıdır.
- ✓ Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde sınıf öğretmenlerinin en az bilgi sahibi oldukları ve yine aynı şekilde en az kullandıkları alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri üzerinde daha çok durulmalıdır.
- ✓ Okullarda zümreler dahilinde öğretmenlerin branşları çerçevesinde alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri üzerine toplantılar yapılabilir.

KAYNAKÇA

1. Aikenhead, G. S. (1973). The measurement of high school students' knowledge about science and scientists. *Science Education*, 57(4), 539-549.
2. Alkan, F. (2012). *Okul yöneticilerinin ilköğretim okullarında alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin görüşleri (Uşak ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
3. Arslan, Y. (2011). *Ölçme ve değerlendirme gelişim programının beden eğitimi öğretmen adayları ve ders verdikleri öğrencilerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin algı düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi.
4. Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
5. Champagne, A. B. ve Newell, S. T. (1992). Directions for research and development: alternative methods of assessing scientific literacy. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(8), 841-860
6. Culbertson, L. D. ve Alongo, M. R. (1999). "But what's wrong with letter grades?" responding to parents' questions about alternative assessment. *Childhood Education*, 75(3), 130-135.
7. Çakan, M.(2004), Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: ilk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 99-114,
8. Çoruhlu, T. Ş., Er Nas, S, Çepni, S.(2009), Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanmada karşılaştıkları problemler: *Trabzon Örneği Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(1), 122-141
9. Doğan, B. A.(2005), *Fen öğretiminde değerlendirme teknikleri üzerine öğretmen görüşler (Van İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- 10.Ebel, R. L. ve Frisbie, D. A. (1972). *Essentials of educational measurement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- 11.Enger, S.K. ve Yager, R.E. (1998). *The iowa assessment handbook*. (ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED424286)
- 12.Erbil, O., Demirezen, S., Terzi, Ü., Eroğlu, H., Erdoğan, A. ve İbiş, M. (2003). *Öğrenci merkezli eğitim uygulama modeli*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- 13.Güler, N. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara:Pegem Akademi.
- 14.Gümüş, B. (1977). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara:Pegem.
- 15.Hamayan, E. V. (1995). Approachesto alternative assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 212-226
- 16.Jimaa, S. (2011). The impact of assessment on students learning. *Procedia-Socialand Behavioral Sciences*, 28, 718-721.
- 17.Kantar, N. (2019). *Alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki başarısına ve tutumuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- 18.Kuran, K., & Kanatlı, F. (2009). Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 209-234.
- 19.Magno, C. (2010). *Designing written assessment for student learning*. Erişim adresi: https://www.academia.edu/26580183/Designing_Written_Assessment_for_Student_Learning




- 20.MEB.(2002), *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.
- 21.Milli Eğitim Bakanlığı (2005). *Talim ve Terbiye Kurulu, Orta Öğretimin yeniden yapılandırılması*. Karar sayısı: 184
- 22.Morgil, İnci ve Nuray Yörük (2005); “Kimya eğitiminde performans değerlendirmesini nasıl yapabiliriz?” XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 28-30 Eylül, Denizli.
- 23.Navarrete, C. (1990). *Informal assessment in educational evaluation*. Implicationsfor Bilingual Education Programs.
- 24.Oğuzkan, F. (1993).*Eğitim terimleri sözlüğü*, Ankara: Emel Matbaacılık
- 25.Okur, M. (2008). 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- 26.Orhan, A. (2012). *Alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin 6. sınıf fen ve teknoloji dersi yaşamımızdaki elektrik ünitesindeki öğrenci başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- 27.Özdemir, S. M. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin yeterlikleri ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 787-816.
- 28.Şen, S. (2017). *Ölçme ve değerlendirmenin temel kavramları*. <https://sedatsen.files.wordpress.com/2017/06/1-sunum.pdf>
- 29.Tan, Ş. (2016). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme KPSS el kitabı*
- 30.Tekindal, S. (2002). *Okullarda ölçme ve değerlendirme yöntemleri*. Kocaeli: Evrim Yayınevi
- 31.Turgut, M. F. (1977). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*. Ankara: Saydam Matbaacılık
- 32.Yaşar, M. (2014). *Ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar*. Pegem Akademi
- 33.Yıldırım, A. (2006). *İlköğretim okulları ikinci kademedeki ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşler (Diyarbakır ve Elazığ İli örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- 34.Yıldırım, A. Ve Şimsek, H.(2018), *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık
- 35.Yılmaz, R. (2017). Problems experienced in evaluating success and performance in distance education: a case study. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(1), 39-51.
- 36.Yunus, Ö. (2018). *Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin 6. sınıf bitki ve hayvanlarda üreme, büyüme ve gelişme ünitesinde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarı ve görüşlerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Hatay.
- 37.Yüksel, İ. ve Akın, A. (2013). Öğrenci başarısını belirleme sınavının (ÖBBS) öğrenci değerlendirme standartları kapsamında değerlendirilmesi: bir meta değerlendirme araştırması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 473-495.

Subject Area
Education ManagementYear: 2022
Vol: 8 Issue: 104
PP: 3731-3736Arrival
21 September 2022
Published30 November 2022
Article ID Number
65862Article Serial Number
14Doi Number
<http://dx.doi.org/10.29228/ssj.65862>**How to Cite This Article**

Aydoğdu, M., Tüney, A. F. & Güner, Z. (2022). "Öğretmenlerin İdeal Müdür Beklentilerinin İncelenmesi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:104; pp:3731-3736



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

Öğretmenlerin İdeal Müdür Beklentilerinin İncelenmesi**Examination of Teachers' Expectations for Ideal Principal**Mehmet Aydođdu¹  Ayşe Fatma Tüney²  Ziyaeddin Güner³ ¹⁻²⁻³ Öğretmen., MEB, Şanlıurfa, Türkiye**ÖZET**

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin müdürden ideal beklentilerini belirlemek için nitel bir araştırma yapmaktır. Nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması olarak tasarlanan araştırmaya toplam 13 öğretmen katılmıştır. Amaçlı örnekleme tekniklerinin bir parçası olan çalışma katılımcılarını seçmek için kriterler ve hazır örnekler kullanılmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme anketi kullanılarak toplanmış ve betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulguları ilgili alan yazınına ilişkilendirilerek tartışılmış ve bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Müdür, İdeal Müdür**ABSTRACT**

The aim of this study is to conduct a qualitative research to determine the ideal expectations of teachers from the principal. A total of 13 teachers participated in the research, which was designed as a qualitative research method and a case study. Criteria and ready-made samples were used to select study participants who were part of the purposive sampling techniques. The data were collected using a semi-structured interview questionnaire developed by the researcher and analyzed using the descriptive analysis technique. The research findings were discussed in relation to the related literature and some suggestions were made.

Keywords: Teacher, Principal, Ideal Principal**1. GİRİŞ**

Eğitim sisteminde pedagojik bir organizasyon olarak tanımlanan okul; Sayısı, işlevi ve özellikleri nedeniyle önemlidir. Okul, kamusal iletişim işlevine sahip (İlgar, 2005:91) önemli bir toplumsal örgüttür ve halkla yakından ilişkilidir. İnsanları hayattaki sosyal rollere hazırlayan okul, toplumdaki rollerin dağılımından da etkilenir. Kimine göre okul bir organizasyon, kimine göre bir aile, kimine göre bir işyeri, kimine göre bir insan topluluğudur (Şişman, 2004). Eğitim sistemine bakacak olursak, okul bu sistemin önemli bir parçasıdır. Okul başarısı, eğitim başarısı demektir. Baş öğretmen, okul organizasyonu içindeki aktörleri yöneten kişidir. Dolayısıyla bir okul liderinin başarısı hem okulun başarısı hem de eğitim sisteminin başarısıdır diyebiliriz. Bu durumda, baş öğretmen sistemin kilit figürüdür. Bu bağlamda başöğretmenin motivasyonu çok önemlidir (Açıkalm, vd., 2007:76). Okul yönetimine liderlik eden müdürler, okulda hazırlanan hedefler doğrultusunda okul ortamındaki insan ve maddi kaynakları verimli ve bilinçli bir şekilde kullanmalıdır (Taymaz, 2009:57-60).

Mükemmel bir okul oluşturmada baş öğretmenin etkisi önemlidir. Müdürün yönetim becerileri, sınıflardaki eğitim gelişimi için önemlidir, ancak aynı zamanda bir okulun genel başarısını da etkiler. Okul ortamında öğrenme etkinliklerinin varlığı, öğretmen katılımı, öğrenci ve öğretmen başarısı ve profesyonellik bilinci, okulu yöneten müdürün liderlik becerileri ile ilişkilidir. Bir okul, öğrenci merkezli ve toplumdaki yeniliklere açıksa, mükemmeliyetçi bir anlayışla öğrencilerin yeteneklerini keşfetmelerine ve sergilemelerine yardımcı olmak ve okulun başarısını artırmak için okulu yöneten müdürün başarısının anahtarı olduğu söylenebilir (Anderson, 1991:19-21).

21. yüzyılda toplumun okul liderlerinin davranışları, rolleri, sorumlulukları ve beklentileri gün geçtikçe daha karmaşık hale gelmektedir. Toplumdaki hızlı değişimlere bağlı olarak, okulları başarıya götürmesi beklenen okul liderlerinin okulu ve paydaşlarını çok iyi tanımaları, onları anlamaları, toplumu anlamaları, okul başarısına öncülük etmeleri ve kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir (Bartell ve Birch, 1995:28). -31). Okulun ulaşmak istediği hedefler doğrultusunda etkili yönetimi sağlamak için okul yöneticisinin liderlik becerilerine sahip olması gerekmektedir. Modern yönetim yaklaşımı, okul müdürünün liderlik rolünü netleştirmeye çalışmıştır. Okul müdürünün okulda etkili olabilmesi için lider olarak hareket etmesi gerekir (Çelebi, Korkmaz, Yücel, 2015:68).

Okul yönetiminde liderlik, öğretmenler, müfettişler, müfettişler ve yöneticiler tarafından okulla ilgili durumlarda kullanılan güçler olarak tanımlanabilir (Sergiovani, 1984:4-13)

2. YÖNTEM

2.1.Araştırma modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Nitel araştırmalarda birçok farklı yöntem vardır. Bunlardan biri fenomenolojik yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu yöntemde elde edilen veriler genellikle araştırmaya katılan kişilerle yapılan görüşmeler yoluyla elde edilmektedir (Creswell, 2013). Görüşmede araştırmacı, araştırılan konu hakkında sorular sorar (Patton, 1987). Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Hazırlanan görüşme formu uzman görüşü alındıktan sonra kullanılmıştır.

2.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa Haliliye ilçesi Ortaokullarında görev yapan 13 öğretmeninden oluşturmaktadır. Creswell'e (2013) göre, farklı türde görüşmeler (örn. çevrimiçi görüşme, e-posta, telefon görüşmesi) yapılabilir. Görüşmelerden elde edilen veriler Word ortamına aktarılmıştır. Çalışmaya katılanlar O1, O2, O3,..., O13 olarak adlandırılmıştır. Araştırma sırasında öğretmenlere şu sorular sorulmuştur:

1. Okul yöneticilerinden eğitim-öğretim (Sınıf içi uygulamalar, öğrenci başarısı) bakımından beklentilerinizi açıklar mısınız?
2. Okul yöneticilerinden, yönetim ve liderlik (Öğretmenler arası ilişkiler, idari konular, yönetim ve organizasyon) bakımından beklentilerinizi açıklar mısınız?
3. Okul yöneticilerinden okul-çevre ilişkisi (Okulun veliler, toplum ve içinde yer aldığı kültürle kurduğu bağ) bakımından beklentilerinizi açıklar mısınız?
4. Okul yöneticilerinden mesleki performansınız (Bireysel olarak öğretmenlik tecrübeniz ve performansınız üzerindeki etkileri) bakımından beklentilerinizi açıklar mısınız?

3. BULGULAR

Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin okul müdürlerinden beklentilerine ilişkin bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

3.1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Tablo 1. Yaş Aralığına Göre Dağılım

Katılımcı Yaş Aralığı	Frekans (f)	Yüzde (%)
25-31 yaş	4	30,8
32-38 yaş	5	38,4
39-45 yaş	4	30,8
Toplam	13	100

Tablo 1 incelendiğinde katılımcı yaş aralığında en çok 32-38 yaş (%38,4) katılımcı olduğu görülmektedir. Daha sonra 25-31 yaş grubu ile 39-45 yaş grubunun eşit oranda (%30,8) oldukları görülmüştür.

Tablo 2. Kıdem Yılı Aralığına Göre Dağılım

Katılımcı Kıdem Yılı	Frekans (f)	Yüzde (%)
0-5 yıl	5	38,5
6-11 yıl	3	23,0
12 yıl ve üstü	5	38,5
Toplam	13	100

Tablo 2 incelendiğinde 0-5 yıl ve 12 yıl ve üstü kıdem yılı olan katılımcıların çalışmada eşit oranda (%38,5) ve 6-12 yıl kıdem yılı olanlara göre (23,0) daha yüksek oranda çalışmada yer aldıkları görülmüştür.

Tablo 3. Öğrenim Durumuna Göre Dağılım

Katılımcı Öğrenimi	Frekans (f)	Yüzde (%)
Lisans	9	69,2
Yüksek Lisans	4	30,8
Doktora	-	-
Toplam	13	100

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların yarısından çoğunun (%69,2) lisans mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcıların %30,8'inin ise yüksek lisans eğitimine sahip olduğu görülmektedir. Doktora mezunu eğitimli katılımcı çalışmada bulunmamıştır.

3.2.Temalar ve Yorum

Öğretmenlerin ideal müdür beklentileri hakkındaki görüşlerini incelemek amacıyla görüşme formundaki sorular sırasıyla sorulmuş ve alınan cevaplar dört temada analiz edilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin İdeal Müdür Beklentileri Hakkındaki Görüşleri

TEMA	Kodlar	Frekans (f)	Yüzde (%)	ÖRNEK CÜMLE
1. Okul yöneticilerinden eğitim öğretim bakımından beklentiler	Materyal desteği	5	35,7	“Yeterli materyal temini öğretmenin hareket gücünü kuvvetlendirerek etkinlik çeşitliliğini artırır. Böylece zengin etkinlikle motivasyonda artırılmış olur” (Ö2). “Okul içi gerekli imkanları sağlama noktasında eksiksiz özen gösterilmeli Öğretmenlerin sınıf içindeki araç-gereçlerine destek olunmalı” (Ö8). “Öğretmenlerin öğrenci başarısına katkı sağlayacak olan her türlü ihtiyacının (Ör: Sosyal Bilgiler Dersi- Fiziki haritalar) karşılanması ilk öncelik olabilir” (Ö13).
	Eğitimde paydaş olma	4	28,6	“Okul yöneticileri (Özellikle uzun süre bu görevde bulunanlar) bir süre sonra sınıfa girme konusunda endişeler yaşayabilmekte. Beklentim yöneticilerin sınıf içi ya da sınıf dışı etkinliklere vakit buldukça daha fazla katılım sağlamalarıdır” (Ö4). “Yönetici; sınıfların, okulun her türlü başarı ve başarısızlığın bir parçası olduğunun bilinciyle hareket etmelidir” (Ö6). “Öğretmeni sınıfta kaderiyle baş başa bırakmamalı. Yöneticiler olarak kendilerini sınıflar için birer paydaş olarak görmeli ve ona göre hareket etmelidirler” (Ö10).
	Sınıf içi uygulamalar	3	21,4	“Öğrenci başarısının artırılması için öğrencilerin düzeyine uygun ve öğrencileri bilişsel becerileri ile sosyal duygusal yönden gelişmelerini destekleyecek çeşitli sınıf içi uygulamaları yapılmalıdır” (Ö1). “Sınıf içi uygulamalarda öğrenci başarısı ve öğretmen motivasyonunu artıracak gerekli fiziki ve manevi tüm koşulları sağlamasını beklerim” (Ö2). “Yöneticilerden beklentim; sınıf öğretmenleri ile iş birliği içinde olmaları, öğrencilerin bireysel özellikleri hakkında öğretmenden bilgi alıp öğretmenin ve öğrencinin ihtiyaçlarını karşılamaları ve böylece sınıf içi uygulamalarında aktif rol almalarıdır.” (Ö5)
	Objektif tutum	2	14,3	“Tüm öğretmenlere objektif bir şekilde yaklaşmalarını isterdim. O şekilde öğretmenler öğrencilerine karşı daha verimli bir şekilde ders verebilir” (Ö7). “Okul becerisi için yönetici ve idarecilerin disiplini sağlaması ve hak hukuka riayet etmesi gerekiyor” (Ö12).
	TOPLAM	14	100	
2. Okul yöneticilerinden yönetim ve liderlik bakımından beklentiler	Adil davranmaları	8	47	“Yöneticiler öğretmenlerine karşı tarafsız olmalıdır. Bu şekilde okulda açık bir iklim ortamı oluşur. Dönem başında tüm iş bölümleri yapılmalıdır. Öğretmenler arasında gruplaşma önlenmelidir” (Ö7). “Adaletli bir özveri, Meslek arkadaşları arasında kayırma olmamalı” (Ö12). “Okul yöneticilerinin tüm öğretmenlere eşit mesafede olması gerekir. Öğretmenler arasında ayırım kesinlikle olmamalıdır.” (Ö9). “Herkes eşit mesafede olmaları gerekir. Bu işi duygularla değil profesyonelliğin gerektirdiği şekilde yapmalılar” (Ö10). “Okul yönetiminin tarafsız ve adil davranması öğretmen – öğrenci-veli anlamında yaşanabilecek sorunlara objektif yaklaşması” (Ö13).
	İletişim	5	29,4	“Yöneticilerin kesinlikle iletişim bilgisi konusunda eğitim almaları gerektiğini ve bu konuda kendilerini geliştirmelerini gerektiği düşünüyorum” (Ö5). “Öğretmenlerin her türlü sorunlarını dinleyip, bunlara yönelik çözüm önerileri bulunmalı” (Ö8). “Okul idarecileri genel olarak kendilerini öğretmenlerden soyutlanmış olduklarını söyleyebilirim. Öğretmenlerle hem samimi hem de seviyeli bir ilişki kurup onları belli konular da ve organizasyonlarda bir araya getirebilen pozisyonda olabilmeli. Öğretmenler odasının havasını belli zamanlarda soluyup öğretmenlerin aynı masada oturup hem okul, sınıf hem de bireysel konularda fikir alışverişi yapmalarını sağlamalı” (Ö11).
	Çeşitli etkinlikler	2	11,8	“...okuldaki samimiyeti artıran faaliyetler (kahvaltı, yemek, çeşitli etkinlikler) düzenlemeli...” (Ö2). “Okul içi ve okul dışı organizasyonlar hakkında öğretmenlerden görüş alınıp beraber organize edilmelidir” (Ö5).

	Öğretmen görüşlerinin alınması	2	11,8	“Okul yönetiminde daha çok öğretmenlerinin de görüşleri alınarak ortak bir anlayışın belirlenmesi ve bu doğrultuda öğretmenlere liderlik yapısı; okuldaki dinamikleri en etkin şekilde kullanmaları” (Ö2).
	TOPLAM	17	100	
3. Okul yöneticilerinden okul çevre ilişkisi bakımından beklentiler	Sosyo-kültürel etkinlikler	6	40	“Okul ve çevresi arasında çitlerle örülmüş duvarların aşılması gerekiyor. Okullarda eğitim ve öğretimin yanında sosyal etkinliklere ağırlık verilmeli. Kermesler bunun için en etkili faaliyetler arasında gelebilir. Yine okulda velilerin katılım sağlayabileceği daha fazla organizasyon gerçekleştirilebilir. Okul yönetimi, yaşanan bölgenin önemli gelenek ve göreneklerinin yer aldığı kültürel faaliyetler düzenleyebilir. Şanlıurfa'daki bir okulun sıra gecesi düzenlemesi gibi” (Ö4). “...yönetici; öğretmen ile beraber aile ziyaretleri yapılabilir, dini ve milli bayramlar için velilerle beraber özel organizasyonlar yapılabilir, yine okul yöneticisi, öğretmen ve veliyi katarak sosyal etkinlikler (Müze gezisi, tiyatro-sinema, piknik vs.) beraber organize edilebilir” (Ö5).
	Velilerle düzenli görüşmeler	6	40	“Okul yöneticileri velilerle sürekli iletişim halinde olmalıdır” (Ö7). “Velilerin sıkıntıları dinlenmeli” (Ö8). “Okuldaki bir çok veli çocuğu 4 yıl aynı okulda devam etmelerine rağmen henüz müdürle karşılaşmadım sözlerini duyarız. İdarecilerin özellikle veli toplantılarında ya toplu bir şekilde ya da tek tek sınıfları gezerek velilere güven vermelerini, eğitim-öğretimin bir takım işi olduğunu ve velilerin bunda en önemli taraf olduklarını hissettirmelerini okulda yapılacak çalışmalarda veli desteğini arkasına almayı bilmelidir” (Ö11).
	Çevre ile etkileşim	3	20	“Okullar buldukları çevreyle bir bütün halinde uyum içinde çalışmalıdır. Okul asla kendini mevcut çevreye kapatmamalıdır” (Ö6). “Öğrencilerin yaşadıkları çevreyi gözlemleyerek ona göre tutum ve davranış gözlenmeli” (Ö8). “Okul çevresi ile etkileşim içinde olmalı. Kapalı devre çalışan bir okul zamanla ihtiyacı karşılayamayan her anlamda başarısız ve uyumsuz bir okul haline dönüşür” (Ö10).
	TOPLAM	15	100	
4. Okul yöneticilerinden mesleki performans bakımından beklentiler	Mesleki gelişimi destekleyecek tutum	9	60	“Ayrıca okul yöneticinin mesleki açıdan kendini geliştirmesi ve bu konudaki tecrübelerini öğretmenleri ile paylaşması verimli bir eğitim-öğretim sürecine katkı sağlayacaktır” (Ö5). “Yaptığımız işi takip edip olumlu veya olumsuz manada geri bildirim sürecini işletmeleri mesleki performans anlamında pozitif katkı sağlar” (Ö6). “Yeni başlayan bir öğretmen tecrübesiz olacağından idarenin öğretmenine yardımcı olması gerekir. Bu şekilde öğretmenler okuluna daha çok adapte olacaktır. Öğretmenin tecrübe kazanması derslerinde de büyük avantaj sağlayacaktır” (Ö7). “Mesleki kariyer bakımından gelişimlerine katkı sağlanmalıdır” (Ö8). “İdarenin, öğretmenleri hizmet içi eğitim kurslarına ve özel kurslara yönlendirmesi” (Ö13).
	Motivasyon	3	20	“Yöneticilerin öğretmeni motive edebiliyor olması çok önemli. Öğretmenlerine çok uzak bir idare öğretmenin performansını olumsuz etkiler” (Ö9). “Öğretmenini gören duyan ve her daim yanında olduğunu hissettiren yöneticiler her zaman olumlu manada performansa etki ederler. “Senden varsan biz tamamız mantığını öğretmene hissettirip öğretmenin tam performans çalışması sağlanmalı” (Ö10). Öğretmenin seçtiği meslek ile büyük bir saygınlık hak ettiğini idare şekliyle belirtmeli desteklemeli” (Ö11).
	İyi iletişim	3	20	“İletişim kurabildiğiniz, çözüm odaklı, yenliğe açık ve mesleki gelişiminizi destekleyen okul yöneticileri ile çalışmak kesinlikle öğretmenlerin sınıf içerisindeki performanslarının artmasının neden temel sebeplerden biri” (Ö1). “...Tabi bunu yaparken doğru iletişim kurulması önemli” (Ö6).
	TOPLAM	15	100	

Öğretmenlerin ideal müdürden eğitim öğretim bakımından beklentileri incelendiğinde; materyal desteği, eğitimde paydaş olma, sınıf içi uygulamalar ve objektif tutum olarak sıralandığı belirlenmiştir. Okul yöneticilerinden materyal desteği beklentisi olduğunu öğretmenin hareket gücünü artıracacağı ifade eden bir öğretmen (Ö2) olmuştur. Bazı öğretmenler ise sınıf içindeki araç gereçlere destek beklediğini (Ö8) ve materyal desteğinin öğrenci başarısını artıracacağı (Ö13) şeklinde ifade etmiştir. Müdürdan diğer beklenti ise eğitimde paydaşlıktır. Müdürlerin vakit

buldukça sınıf etkinliklerine katılım sağlamaları (Ö4), başarı ve başarısızlığın bir parçası oldukları (Ö6) ve sınıfları kaderleriyle baş başa bırakmamaları gerektiği (Ö10) dile getirilmiştir. Öğretmenlerin müdürlerinden beklentilerinden biri olan sınıf içi uygulamalarda destek (Ö1), (Ö2) ve bu uygulamalarda aktif rol alma beklentisi (Ö5) vardır. Öğretmenlerin eğitim öğretimde tüm öğretmenlere objektif yaklaşım (Ö7) beklentileri olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenlerin ideal müdürden yönetim ve liderlik bakımından beklentileri incelendiğinde; adil davranmaları, iletişim, çeşitli etkinlikler ve öğretmen görüşlerinin alınması olarak sıralanmıştır. Adil davranma beklentisi öğretmenler tarafından tarafsızlık, tüm işlerde iş bölümü yapılması (Ö7), (Ö13), kayırmacılığın olmaması (Ö12), eşit mesafede olması (Ö9), (Ö10) olarak ifade edilmiştir. Yöneticilerden iletişim konusunda beklentileri olan bir öğretmen (Ö5) bu beklentilerini iletişim konusunda kendilerini geliştirmeleri ve eğitim alarının yararlı olacağı şeklinde ifade etmiştir. İletişim konusunda öğretmenler yöneticilerin kendisini dinlemesi gerektiğini (Ö8) ve fikir alışverişinin önemine (Ö11) vurgu yapmışlardır. Çeşitli etkinlikler altında öğretmenler bu etkinliklerin okul içi ve okul dışı etkinlikler olarak (Ö2), (Ö5) açıklamıştır. Yönetim ve liderlik bakımından öğretmenlerin son beklentisi kendi görüşlerinin eğitim öğretim konusunda alınması (Ö2) olarak ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin ideal müdürden okul çevre ilişkisi bakımından beklentileri incelendiğinde; sosyo-kültürel etkinlikler, velilerle düzenli görüşmeler ve çevre ile etkileşim olarak sıralandığı belirlenmiştir. Öğretmenler okul yöneticilerinden okul ve çevre arasındaki engelleri kaldırmalarını bunun için yaşanan bölgenin kültürüne uygun gezi, tiyatro, özel organizasyonlar ve ziyaretler gibi çeşitli faaliyetler yapması gerektiğini (Ö4), (Ö5) ifade etmişlerdir. Çevre bakımından diğer beklenti velilerle düzenli görüşmeler olarak ifade edilmiştir. Öğretmenler velilerle sürekli görüşülmesi gerektiğini (Ö7), velilerin sıkıntılarını dinlemelerini (Ö8) ve velilere güven vermelerinin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Okul çevre ilişkisi konusundaki üçüncü beklenti ise okul çevre etkileşimidir. Okul kendini çevreye kapatmamalı (Ö6), okul çevre ile etkileşim içinde olmalı (Ö10) şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin ideal müdürden okul çevre ilişkisi bakımından beklentileri incelendiğinde; mesleki gelişimi engelleyecek tutum, motivasyon ve iyi iletişim olarak sıralanmıştır. Bir öğretmen (Ö5) mesleki performans beklentileri konusunda okul müdürlerinin destekleyici bir tutum sergilemelerine ilişkin beklentilerini müdürlerin eğitim konusundaki tecrübelerini ve bunun eğitim sürecine katkı sağlayacağı şeklinde ifade etmiştir. Okul müdürlerinin öğretmenlere geri bildirim yapması (Ö6), kariyer bakımından gelişimlerini desteklemesi (Ö8) ve eğitim kursları konusunda desteklemesi (Ö13) mesleki gelişimi destekleyen tutum olarak ifade edilmiştir. Motivasyon diğer bir beklentidir. Bu beklenti bir öğretmen tarafından motivasyonun çok önemli olduğu ve öğretmenin performansını etkilediği şeklinde (Ö9) bir başka öğretmen tarafından ise müdürün her zaman öğretmenlerin yanında olmasının performansları üzerinde etkili olduğu şeklinde açıklamıştır. Öğretmenlerin mesleki performans bakımından son beklentisi ise iyi iletişimdir. Öğretmenlerin sınıf içindeki performansları üzerindeki en etkili unsurlardan biri çözüm odaklı, yeniliğe açık ve mesleki gelişimi destekleyen iletişim (Ö1) olarak açıklanmıştır.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin ideal müdürden eğitim öğretim bakımından beklentileri incelendiğinde; materyal desteği, eğitimde paydaş olma, sınıf içi uygulamalar ve objektif tutum olarak sıralandığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin ideal müdürden yönetim ve liderlik bakımından beklentileri incelendiğinde; adil davranmaları, iletişim, çeşitli etkinlikler ve öğretmen görüşlerinin alınması olarak sıralanmıştır. Öğretmenlerin ideal müdürden okul çevre ilişkisi bakımından beklentileri incelendiğinde; sosyo-kültürel etkinlikler, velilerle düzenli görüşmeler ve çevre ile etkileşim olarak sıralandığı belirlenmiştir. Özmen ve Batmaz (2006) tarafından yapılan çalışmaya göre öğretmenler okul müdürleri tarafından yönetim sürecine yeteri kadar katılımlarının sağlanmadığını ve bu durumun işlevsel olmadığını belirtmektedirler. Öğretmenlerin ideal müdürden okul çevre ilişkisi bakımından beklentileri incelendiğinde; mesleki gelişimi engelleyecek tutum, motivasyon ve iyi iletişim olarak sıralanmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki öneriler getirilebilir;

1. Okul müdürleri görev yaptıkları eğitim kademelerine hâkim olmalıdırlar.
2. Okul müdürleri sürekli değişen yönetmelik, kanun vb. konularda ne kadar bilgili olursa bunları uygulamadaki etkisi bir o kadar da fazla olacaktır.
3. Okul müdürleri olaylara farklı boyutlardan bakmalı ve öğretmenler fikirlerini korkusuzca açıklayabilmelidir.
4. Okul müdürleri öğretmenlere örnek olurken bunu davranışları ile de göstermelidir.
5. Okul yönetiminde iş birliği sağlanmalı, öğretmenlerin de görüşlerine değer verilmelidir.

6. Bu çalışma daha geniş kapsamlı olarak farklı okul türlerinde ve farklı illerde de yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

1. Açıkalın, A., Şişman, M., Turan, S. (2007). Bir İnsan Olarak Okul Müdürü. Ankara: Pegem A Yayıncılık
2. Anderson, M. E. (1991). Principals: How To Train, Recruit, Select, Induct And Evaluate Leaders For America's Schools. Eric Clearing House On Educational Management. College Of Education. University Of Oregon.
3. Bartell, vd. (1995). Restructuring administrator preparation for California. Thrust for Educational Leadership, 24(5):28-31.
4. Creswell, J. (2018). Nitel Araştırma Yöntemleri, Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni (4.baskı). Bütün, M. ve Demir, S. (Ed.) Şubat 2018 Ankara: Siyasal Kitabevi
5. Çelebi, N. Korkmaz, M. Yücel, A. vd. (2015). Eğitim Kurumlarında Yönetim ve Liderlik. 1. Baskı Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
6. Ilgar, L. (2005). Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi. 3. Baskı. İstanbul: Beta Basım Yayın.
7. Özmen, F., & Batmaz, C. (2006). İlköğretim okul müdürlerinin öğretmen denetimindeki etkililikleri: Hizmet yılı ve görev türü değişkenine göre öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 102–120.
8. Patton, M. Q. (1987). How touse qualitative methods in evaluation. Newbury Park, CA: Sage.
9. Sergiovanni, T. J. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41 (5): 4–13.
10. Şişman, M. (2004). Eğitim ve okul yöneticiliği. Y. Özden (ed.), Eğitim ve Okul Yöneticiliği. (ss. 99-146) İçinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık
11. Taymaz, H. (2009). Okul Yönetimi. 9. Basım Ankara: Pegem Akademi.
12. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (11.baskı) Ankara: Seçkin.

Subject Area
History

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 104
PP: 3737-3746

Arrival
21 September 2022

Published
30 November 2022

Article ID Number
65865

Article Serial Number
15

Doi Number
<http://dx.doi.org/10.29228/8/sssj.65865>

How to Cite This Article
Sınmaz Sönmez, C., & Türkseven, H. (2022). "Alaşehir Jandarma Kâtibi Necmi Efendi'nin Yunanistan Liosia (Lusiya) Kampı'ndaki Esaret Günlerine Dair Raporu" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:104; pp:3737-3746



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

Alaşehir Jandarma Kâtibi Necmi Efendi'nin Yunanistan Liosia (Lusiya) Kampı'ndaki Esaret Günlerine Dair Raporu¹

Alaşehir Gendarmerie Clerk Necmi Efendi's Report on the Days of Captivity in The Liosia (Lusiya) Camp, Greece

Cahide Sınmaz Sönmez¹  Hüseyin Türkseven² 

¹ Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Tarih Bölümü, Çanakkale, Türkiye
² Öğr. Gör., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Rektörlük, Çanakkale, Türkiye

ÖZET

30 Ekim 1918 tarihinde imzalanan Mondros Ateşkes Antlaşması sonucunda Anadolu'nun pek çok bölgesi İtilaf Devletleri tarafından işgal edilmiştir. Özellikle Yunanlılar tarafından işgal edilen Batı Anadolu ve bu bölgede yaşayan insanlar çeşitli işkencelere maruz kalmış, on binlerce asker ve sivil de Yunanlılar tarafından esir alınmıştır. Milli Mücadele sırasında Ankara Hükümeti elde edilen esirleri, oluşturmuş olduğu esir taburlarına dağıtıp cephe gerisine sevk etmiş, Yunanlılar ise Türk esirleri, önce Yunan işgali altında bulunan bölgelere ardından da Yunanistan'da oluşturulan esir kamplarına göndermişlerdir. Yunanistan'daki esir kamplarına gönderilen Türk esirlerinin yaşadıkları ızdırıp ve işkenceler, Anadolu'da Mustafa Kemal Paşa'nın önderliğinde gerçekleşen Milli Mücadele'nin zaferini bütün dünyaya ilan eden Lozan Barış Antlaşması'na kadar sürecektir.

Yaşanan bu ızdırıplı süreç içerisinde Yunanistan'da esir edilenlerden birisi de Alaşehir Jandarma Merkez Bölüğü Katibi Necmi Efendi'dir. Esaret hayatı 11 Haziran 1921 tarihinde başlayan Necmi Efendi, 14 Aralık 1921 tarihine kadar Yunanistan'da esir edilmiştir. Öncelikle Alaşehir'den başka bölgelere nakledilmişken, son olarak Yunanistan'ın Lusiya Kampı'na gönderilmiştir. Bu çalışma Necmi Efendi'nin Yunan esir kamplarında kaldığı süre boyunca gözlemlerini yazdığı raporunda yer alan bilgileri gün ışığına çıkararak, Yunanistan tarafından esirlere uygulanan muameleyi ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Milli Mücadele, Yunanistan, Alaşehir, Esir, Lusiya

ABSTRACT

The Armistice of Mudros was signed on 30 October 1918, setting the occupation of Anatolia. The Aegean region was especially hit hard as the Greek occupation forces committed largescale atrocities among the Turkish population. The Greek occupation forces took large numbers of prisoners, sending them to the areas under occupation or to prisoner camps in Greece, where they stayed until defeat of the occupation forces by Mustafa Kemal Paşa and the end the War of Independence after the treaty of Lausanne.

One of the Prisoners of War was the clerk of the Alaşehir Central Gendarmerie Division, Necmi Efendi who was taken prisoner on 11 June 1921 and released on 14 December 1921. Necmi Efendi was first sent to an area under occupation and then was sent to Larissa Prisoner Camp in Greece. This study deals with the report of Necmi Efendi who provides important details about the life and sufferings Turkish Prisoners of War in Greek camps after the World War I.

Keywords: Turkish War of Independence, Greece, Alaşehir, Prisoners of War, Liosia

1. GİRİŞ

İnsanlık tarihinin en karanlık yanlarından olan savaşlar hiç şüphesiz büyük yıkımlara ve felaketlere yol açmanın yanısıra savaşların yarattığı olgu, kavram ve gerçeklerden birisi de esir ve esirlik meselesidir. Eski Yunanlılarda "Doulos", Romalılarda ise "Servus" şeklinde kullanılan ve hukuki olarak hak sahibi olmaktan çıkıp, hak mevzuu haline gelen kimse olarak tanımlanan esir kavramı (Çanlı, 1993: 4), etimolojik anlamda ise Arapçadan Türkçeye geçen ve harpte düşman eline geçen kimse anlamına gelip çoğulu userâdir (Şemseddin Sami, 1995: 115). Türk ve İslam hukukunda esir kavramı köle, tutsak, cariyeye, kul, abid, memluk ve rikk; Osmanlı kaynaklarında ise savaş tutsağı anlamının yanında esirci, esir tüccarı, esir pazarı vb. olmak üzere daha çok köle anlamında kullanılmıştır (Özel, 1995: 382).

"Harp esiri" kavramı ise genel anlamıyla savaş esnasında taraflardan biri tarafından ele geçirilen, düşmanın resmi ordusuna mensup ve statüleri devletlerarası sözleşmelerle garanti altına alınmış, asıl savaşçı unsurları ifade etmektedir. Ancak esir alınacak unsurların, düşman ordusuna ait üniformayı giymesi şart değildir. Düşmana karşı silahlı çatışmaya giren sivil güçler veya herhangi bir askeri güçle ilintisi olan silahsız insanlar da esir edilebilmiştir. (Arslan, 2008: 33-34) Uluslararası terminolojide harp esirlerine ilişkin ilk uluslararası düzenlemeler ancak XIX. yüzyılın ortalarından itibaren başlamıştır. Savaş hukukunu özellikle ilgilendiren bir konu olarak savaş esirlerine

¹ Bu çalışma 13-15 Haziran 2019 tarihinde Ankara'da düzenlenen Asayişten Cepheye: Milli Mücadele'de Jandarma Uluslararası Sempozyumu'nda bildiri olarak sunulmuş ve özet metin olarak yayımlanmıştır.

uygulanacak olan muameleler 1874 Brüksel Deklarasyonu ile ilk kez dikkate alınmış ancak bu bildirme onaylanmamış ve yürürlüğe konmamıştır (Özel, 1996: 109). 1906 tarihli Cenevre Sözleşmesi savaş sırası ve sonrasında hasta veya yaralı olarak ele geçirilen düşman askerlerinin statülerini belirleyen kurallar ortaya koymuş; 1899 ve 1907 Lahey Sözleşmeleri; kara ve deniz savaşlarında uygulanacak usuller, savaşa katılmayan ülkelerin hak ve sorumlulukları, bir takım silahların kullanılmasının men edilmesi vb. hususlarda getirdiği bağlayıcı hükümlerle, Uluslararası Savaş Hukuku'nun temellerini atmıştır (Türkkan Tunalı, 2017: 82; Çanlı, 2020: 333). Sözleşmelerde savaş esiri, meşru ve silahı alınmış bir düşman olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca sözleşmede esirler kendilerini esir eden kişinin esiri olmaktan çıkartılarak, savaşılan devletin esiri olarak kabul edilmiş ve savaş esiri kavramının içerisine sivil esirler de eklenmiştir. 1929 ve 1949 Cenevre Sözleşmelerinde de esir tanımı yukarıda olduğu şekli ile kabul edilmiş ve değişen şartlara bağlı olarak yeni eklemeler de yapılmıştır (Altıntaş, 2008: 4).

2. BİRİNCİ DÜNYA SAVAŞI'NDA ESİRLER

Birinci Dünya Savaşı'nın en önemli konularından biri de hiç şüphesiz savaş esirleri meselesidir. Savaşa katılan İtilaf ve İttifak Devletleri savaş süresince ve savaşın bitiminde birbirlerinden çok sayıda esir almışlardır. Kasım 1914'ten itibaren İttifak Bloğu içinde savaşa giren Osmanlı Devleti Kafkasya, Irak, Sina-Filistin-Suriye (1914-1918), Çanakkale (1915-1916), Hicaz (1916-1919) ile müttefik kuvvetlerine destek amaçlı olarak kolordu gönderdiği Galiçya, Romanya ve Makedonya (1916-1917) cephelerinde tahmini olarak 200.000 esir verirken; İtilaf Devletleri de yaklaşık aynı oranda esir vermiştir (Özçelik, 2013: 29-30; Taşkiran, 2001: 69-72; Akçay, 2018: 11).

İtilaf Devletleri'nin ele geçirmiş olduğu Türk esirler, Avrupa'nın çeşitli bölgelerindeki kamplarda tutulmuşlardır. Romanya ve Galiçya'da Rus kuvvetlerine esir düşenler Kazan ve Sibiry'a'daki esir kamplarına, Doğu Anadolu'dan esir alınanlar Bakü yakınlarındaki Nargin adasına (Taşkiran 69-71), İngilizler ise Süveys'ten ve Çanakkale'den ele geçirdikleri esirleri Mısır'da oluşturdukları kamplara (Heliopolis, Maadi, Raseltin, Seydibeşir) yerleştirmişler fakat, esirlerin fazlalığı nedeniyle, 1914 senesi sonlarından itibaren Kıbrıs, Malta, Hindistan ve Burma gibi çok uzak ve farklı mekanlarda da, esir kampları oluşturmuşlardır. Fransızlar ise daha çok Çanakkale ve Tunus'tan Türk esiri ele geçirmişlerdir. Esirleri öncelikle Limni adasının Mondros şehrinde hapsedmişler, oradan Korsika adasına göndermişlerdir. İlerleyen dönemde bu esirler çalıştırılmak üzere önce Marsilya'ya buradan da Fransa'ya götürülmüşlerdir (Taşkiran, Akçay, 11-12)

Osmanlı Devleti de savaşa girdiği andan itibaren İtilaf Devletleri ile kolonilerine ait birçok milletten subay ve rütbesiz askeri esir almış ve bu esirlerin barınma, iaişe, yaşam şartları ve benzeri hususlarsa takip edeceği kuralları, bir başka ifadeyle savaş esiri politikasını, hazırlamış olduğu "Userâ (Esirler) Hakkındaki Talimatname" ile yürütmeye çalışmıştır (BOA, Hâriciye Siyâsi (HR.SYS), 2216/7, 1330; Tunalı, 2017: 85). 1331 senesinde herhangi bir değişiklik yapılmadan tekrar yürürlüğe giren Userâ Talimatnamesi (Uca, 2003: 169) dört bölüm ve bir ek kısmı (mevadd-ı inzibatiye) olmak üzere 28 maddeden oluşmaktadır. Üserâ Talimatnamesinde, esirlerin sevki, idaresi, iskânı, kötü muamelelerden korunması ve insanlık haysiyetine yakışır şekilde muameleye tabi tutulmaları ilk bölümde kaleme alınmıştır. Talimatnamenin diğer bölümlerini ise esirlere verilecek eşyalar, esirlere gelen mektuplar, alacakları maaşlar, kalacakları yerler, temel haklarının korunması için kurulacak esir komisyonları ve esirlerin uymak zorunda oldukları Osmanlı kanun ve nizamları oluşturmaktadır (Özçelik, 2013: 25; Uca, 2003: 170-175).

Yürürlüğe konulmuş olan Userâ Talimatnamesi esirlerin Harbiye Nezâreti'nce belirlenen çeşitli garnizonlarda tutulacaklarını karara bağlamıştır. Buna göre, Birinci Dünya Savaşı süresince oluşturulan usera garnizonlarının kuruldukları bölgeler şu şekildedir: Adana (Bilemedik, Haçkırı, Kozan), Afyonkarahisar, Aksaray, Ankara (Şereflikoçhisar, Ayaş), Bağdat, Balıkesir, Bursa, Çankırı, Çorum, Denizli, Diyarbakır (Dicle), Erzincan, Eskişehir, Giresun, Halep, Isparta, İstanbul (Samatya, Büyükkada, Tuzla, Yedikule), İzmit, Kastamonu, Kayseri (Talas, Develi) Kırşehir, Konya, Kudüs, Kütahya (Tavşanlı, Gediz) Manisa, Mardin (Nusaybin), Merzifon, Musul, Niğde (Bor), Resuleyn, Sivas (Zara), Tarsus, Yozgat (Boğazlıyan) (BOA, Dâhiliye, Emniyet-i Umumiye Müdüriyeti, 5. Şube, DH.EUM.5.Şb, 34/30, 18 Mart 1333; Tunalı, 2017: 87).

3. MİLLİ MÜCADELE DÖNEMİ TÜRK VE YUNAN SAVAŞ ESİRLERİ

30 Ekim 1918 tarihinde Mondros Ateşkes Antlaşması'nın imzalanmasıyla başlayan işgaller hızlı bir şekilde yayılma göstermiş ve ülke toprakları Mondros Ateşkes Antlaşması'nın 7. ve 24. maddelerine dayanılarak işgal edilmiştir. 15 Mayıs 1919'da İngiliz gemileri ile Yunanistan'ın getirdiği binlerce Yunan askeri, İzmir'in işgaline kısa süre de başlamıştır. Mayıs ve Haziran aylarında işgal Urla, Çeşme Torbalı, Menemen, Manisa, Selçuk, Aydın, Ayvalık, Tire, Ödemiş Nazilli, Akhisar ve Bergama'ya kadar genişlemiştir (Taşkiran, 2018: 1).

Milli Mücadele yıllarında Türk kuvvetleri ile Yunanlılar arasında yaşanan çarpışmalarda her iki tarafın da esir ele geçirdiği görülmüştür. Milli Mücadele'nin başlarında Anadolu'da Yunanlılardan, pek fazla esir alınamamıştır.

Yunan esirlerinin çoğu Büyük Taarruz'un Takip Harekâtı safhasında ele geçirilmiştir. Büyük Taarruz ve Takip Harekâtı esnasında yani 22 Eylül 1922'ye kadar 4 general, 728 subay ve 13.824 Yunan askeri esir edilmiştir (Çanlı, 2020: 335-336). Milli Mücadele sırasında Ankara Hükümeti ele geçirdiği Yunan esirleri, taburlar şeklinde teşkilatlandırarak cephe gerisine göndermiş ve Amele veya İşçi Taburları olarak isimlendirilen Yunan esir taburları için garnizonlar oluşturulmuştur (Taşkiran, 2018: 120; Özdemir, 1990b: 132). Bunların işleyişi ve denetlenmesi ise Ankara Hükümeti'nce 1923 senesinde yayımlanan Userâ Talimatnamesi çerçevesinde gerçekleşmiş (Özdemir, 1990b: 132) ve Yunan esirleri Anadolu'da Ankara, Yahşihan, Talas, Afyonkarahisar, Kömürler, Adana, Konya, Uşak, Güney ve Alaşehir'de kurulan kamplarda tutulmuşlardır (Geniş bilgi için bkz; Altıntaş, 2008: 130-172; Taşkiran, 2018: 134-141).

Yunan işgalinin ilerlemesiyle birlikte Yunanlılar tarafından esir alınan ve tutuklanan Türk asker-sivil sayısı da hızla artmıştır. Ancak savaşın bütün acımasızlığıyla devam ettiği süreçte esirlerin miktarını belirleyebilmek oldukça güç bir husustur. Savaş esirlerinin hastalıklardan, yaralanmalardan veya ihmâl kaynaklı çeşitli sebeplerden dolayı ölmeleri veya kaybolmaları, esir sayısının kesin olarak tespit edilebilmesini güçleştirmektedir (Özdemir, 1988: 69). Mübadele dönemine kadar Yunanistan'ın elinde bulunan Türk esirlerinin sayısı hakkında farklı rakamlar mevcuttur. Esirlerin ne kadarının asker ne kadarının ise sivil olduğunu anlamak çok güçtür. Sivil esirler arasında savaş sırasında Yunan kuvvetlerine karşı mücadele ederken esir düşenlerin yanında, evlerinden alınarak esir edilenler de vardır (Özdemir, 1990a: 321). Mevcut probleme rağmen Cemalettin Taşkiran gerek dönemin yazışmalarından gerekse de esir listelerinin tutulduğu defterlerden hareketle Yunanistan'daki esir kamplarına götürülen Türk esir sayısını 16.000 sivil ve 6.500 asker-subay olmak üzere yaklaşık 22.500 olarak ifade etmektedir (Taşkiran, 2018: 12).

İşgalin başlarında Yunanlılar Divan-ı Harp denilen askeri mahkemeyi İzmir'de oluşturmuşlar ve yargılama sonucunda esir alınanlar önce Urla, Gaziemir, Tepecik, Balçova, Darağacı, Hilal ve Pınarbaşı'ndaki esir kamplarına oradan da gemilerle Atina, Pire, Selanik ve Ege Denizi'ndeki adalara gönderilmişlerdir (Taşkiran, 2018: 9-11). Matbuat ve İstihbarat Müdürlüğü tarafından 1923 senesinde basılan "*Yunan İllerinde Zavallı Esirlerimiz*" adlı kitapta esir edilen Türklerin yaşadıkları sıkıntılardan bahsedilmiştir. Örneğin Eskişehir Dede mahallesi Muhtarı Hafız Ahmet Efendi esaret günlerinin başlangıcını "*...19 Aralık 337 (1921) senesinde Yunanlılar tarafından hiçbir sebep yokken esir edilerek, önce şimendiferle Karaköy'e ve Karaköy'den de her türlü hakaret, dayak ve işkenceye maruz bırakılmak suretiyle, Bursa üzerinden Mudanya'ya gönderildik. Yirmidört saat Mudanya'da şiddetli yağmur altında açıkta tutulduktan sonra, yaklaşık kırk kişi ile birlikte bir vapurun anbarında son derece pis bir yere hapsedildik. İki gün iki gece aç ve susuz bırakıldık. Ardından İzmir'de karaya çıkarılıp çarşı ve pazar yerlerinde dolaştırılarak Rum ve Yunanlılara teşhir edildik. Bu teşhir sırasında yüzümüze tükürtüldü, üstümüze patlıcan, domates ve çürük yumurtalar atılarak elbiselerimiz kirletildi ve ardından binbir çeşit hakarete maruz bırakılarak Tepecik esir karargâhına götürüldük. Oniki gün boyunca o karargâhta kaldık ve ardından daha önce olduğu gibi hakaret, dayak ve işkenceye maruz bırakıldık. Yunan iskelesine getirildiğimizde kırkdört kişiydik ve vapura bindirilerek aç ve susuz bir halde iki günde Pire'ye çıkarıldık. Pire'den Atina'ya ise yaya olarak götürüldük. Amutyâ meydanında Yunanlılara teşhir ve hakaretlere hedef yapıldıktan sonra Lusiya esir karargâhına konulduk*" sözleriyle anlatmıştır (Yunan İllerinde Zavallı Esirlerimiz, Birinci Kısım, 1339: 35. Çevirisi için bkz: Yunan İllerinde Zavallı Esirlerimiz, 1998: 64-65.) Muhtar Hafız Ahmet Efendinin ifadeleri arşiv belgelerine yansıyan bir çok raporda da benzer ifadelerle teyit edilmektedir (Taşkiran: 2018: 53-128).

Yunanistan Milli Mücadele'nin başlarında Türk esirlerini önce Batı Anadolu'da oluşturduğu esir kamplarında tutmuş, ardından esirlerin bir çoğunu Yunanistan'ın çeşitli yerlerine dağıtmıştır. Atina, Liosia (Lusya, Losya, Lusiya), Parapigmati (Atina) Egina Adası, Larissa, Korfu (Kerkira-Gergere), Patras, Pire, Tripolis, Selanik, Hanya, Nauplis, Siros, Yanina, Milos, Vodenikos, Messalognie ve Volos önemli esir kampları arasında yer almaktadır (Taşkiran, 2018: 19). Bunlar içerisinde gerek sivil esir sayısının fazlalığı gerekse bu esirlere uygulanan insanlık dışı muameleler bakımından diğerlerine göre daha ön plana çıkan Lusiya esir kampıdır (Kaya, 2008: 471-472).

4. YUNANİSTAN'DA BİR ESİR: ALAŞEHİR JANDARMA BÖLÜK KÂTİBİ NECMİ EFENDİ

Lusiya esir kampı Atina-Yenişehir yolu ile Patras ve Selanik demiryolları arasında yer alan bir tarlada kurulmuştur. Esir kampında 1877-1878 Osmanlı-Rus savaşından kalma eski çadırlar ve Fransızlar tarafından Birinci Dünya Savaşı sırasında inşa edilmiş olan dört pavyon da yer almaktadır (Yunan İllerinde Zavallı Esirlerimiz, 1339: 45-46; Yunan İllerinde Zavallı Esirlerimiz, 1998: 78). Lusiya kampı, Yunanistan tarafından esir sevkiyat noktası olarak kullanıldığından, sivil ve asker iki-üç bin arasında kişinin esir olarak tutulduğu bilinmektedir (Yunan İllerinde Zavallı Esirlerimiz, Birinci Kısım, 1339: 60; Yunan İllerinde Zavallı Esirlerimiz, 1998: 95). Esir kampları arasında Türk esirlerinin en çok şikâyet ettiği yerlerin başında gelen Lusiya kampında yaşları 5 ile 90 arasında değişen esir bulunmaktadır (Altıntaş, 2008: 193; Taşkiran: 2018: 19). Alaşehir Jandarma Bölük Kâtibi olarak görev yapan Necmi Efendi de Alaşehir'in işgali neticesinde Yunan kuvvetlerince esir edilenler arasında yer almıştır. 11 Haziran

1921 tarihinde Yunanlılar tarafından tutuklanan Necmi Efendi, 14 Aralık 1921 tarihinde serbest bırakılmıştır. Bu süreyi Yunanistan'ın Lusiya esir kampında geçiren Necmi Efendi kaldığı süre boyunca yaşadıklarını 22 Ocak 1922 tarihinde Dâhiliye Nezareti'ne gönderdiği raporunda ifade etmiştir (BOA, DH.İ.UM, 2030/1422, 22 Ocak 1922).

Raporun giriş bölümünde Necmi Efendi görevi başında tutuklanmasından itibaren Yunanistan'a götürülüşü ve serbest kalıp yurda dönmesi hakkında bilgiler vermiştir. 11 Haziran 1921 tarihinde Alaşehir'de görev başında bulunduğu sırada Yunanlılar tarafından tutuklanarak diğer esirler ile birlikte Salihli'ye, oradan da Manisa'ya getirilen Necmi Efendi, Manisa'da müstakil bir evde tutulduktan sonra 19 gün boyunca İzmir Tepecik Esir Karargâhı'nda kalmıştır. Buradan Atina'ya gönderilen kafile Atina yakınlarında yer alan Lusiya esir karargâhına teslim edilmiş ve Necmi Efendi 14 Aralık 1921 tarihine kadar burada esir edilmiştir (BOA, DH.İ.UM, 2030/1422, 22 Ocak 1922).

Necmi Efendi raporunda öncelikle Lusiya esir karargâhı hakkında kısaca bilgi vermiştir. Kamp Teselya ile Selanik tren hatları güzergahında ve Lusiya kasabasına giden yolun üzerindedir (BOA, DH.İ.UM, 2030/1422, 22 Ocak 1922). Trende yolculuk yapan kişilerin genellikle esirlere taş attığı, tahrik ettiği ve bazen silahla ateş etmek suretiyle esirleri yaraladıkları da görülmüştür (Yunan İllerinde Zavallı Esirlerimiz, Birinci Kısım, 1339: 58; Yunan İllerinde Zavallı Esirlerimiz, 1998: 93). Kampta daha çok memur, esnaf, kayıkçı ve rençber ile hapishanelerde süre dolduran ya da beraat etmiş sivil esirlerin bulunduğunu yazan Necmi Efendi, bu esirlerden maddi açıdan durumu uygun olmayan asker ve sivillerin ağlanacak bir sefalet içinde olduğunu ifade etmiştir (BOA, DH.İ.UM, 2030/1422, 22 Ocak 1922).

Sivil esir sayısının, bulunduğu karargâhta tahminen üç yüzden fazla olduğunu ifade eden Necmi Efendi, esirlerden çoğunun yaşlı olduğunu hatta bunlardan üç veya dördünün doksan yaşında ve hareket etmeye dahi takatlerinin bulunmadığını belirtir. Esirler arasında dokuz yaşından on iki yaşına kadar olan çocuklarla, topal, çolak, iki gözü tamamen kör olan hastalar ile iki de bedensel özürli kişi (kambur) bulunmaktadır (BOA, DH.İ.UM, 2030/1422, 22 Ocak 1922). Necmi Efendinin ifadelerine ek olarak hemen aynı tarihlerde Lusiya esir kampında bulunan Edremitli bir eczacı da kampta 800'ü sivil geri kalanı asker yaklaşık ikibin kadar esir olduğunu, bunlar arasında üç beş yaşında çocuklardan doksan yaşında ihtiyarların da bulunduğunu, ayrıca sekiz ile on arasında kadın esir arasında hamileler ve emzikli olanların da yer aldığını aktarır (Yunan İllerinde Zavallı Esirlerimiz, Birinci Kısım, 1339: 45; Yunan İllerinde Zavallı Esirlerimiz, 1998: 78).

Necmi Efendi'nin üzerinde durduğu bir diğer konu da Yunanistan'ın bütün esir kamplarında görülen yetersiz beslenme meselesidir. Parası olmayanların kendilerine günlük olarak verilen biraz balık, bazen zeytin ve yarım ekmekle yetinmek zorunda olduğunu belirten Necmi Efendi, maddi açıdan durumu uygun olanların ise kendi paralarıyla ihtiyaçlarını karşılamak zorunda kaldığını, zira verilen yemeklerin asla yenebilir halde bulunmadığını ifade etmektedir. (BOA, DH.İ.UM, 2030/1422, 22 Ocak 1922).

Necmi Efendi kampta ilaç ihtiyacına önem verilmekle birlikte, bir günde gerek hastane gerekse karargâhtan bir iki cenaze çıktığını, hatta Eskişehir'den esir edilen halktan bir ihtiyarın yolda askerler tarafından darp edilerek karargâha vardığı gün vefat ettiğini aktarmaktadır (BOA, DH.İ.UM, 2030/1422, 22 Ocak 1922). Nitekim esirlerin çoğunluğunun dizanteri ve verem gibi hastalıklar ile mücadele etmeye çalıştıkları, karargâhta bulunan doktorların hastalar ile ilgilenmediği, çok hasta olanları da göstermelik olarak hastaneye sevk etikleri ve izin çıkıncaya kadar geçen sürede hasta olan kişinin kampta vefat ettiği anlaşılmaktadır. (Yunan İllerinde Zavallı Esirlerimiz, İkinci Kısım, 1339: 14; Yunan İllerinde Zavallı Esirlerimiz, 1998: 111). Necmi Efendi ayrıca Gemlik'ten Atina'ya sevk edilen eşraftan üç şahsın da yolda paralarının alınarak denize atıldığını Bandırmalı Mustafa adındaki bir kişiden öğrendiğini anlatmıştır (BOA, DH.İ.UM, 2030/1422, 22 Ocak 1922). Kamplarda ölenlerin sayısının bilinmediği, her gün erzak taşıma ve angarya gibi bahaneler ile alınan esirlerin birkaçının hiç dönmediği esirler tarafından anlatılmıştır (Yunan İllerinde Zavallı Esirlerimiz, Birinci Kısım, 1339: 46; Yunan İllerinde Zavallı Esirlerimiz, 1998: 79).

Kendi kafilelerinin yolda hiçbir hakarete maruz kalmadığını aktaran Necmi Efendi, İzmit'ten toplanan ahalinin vapurda gördükleri eziyet ve işkenceyi anlattıkları zaman çekilen acılara kalplerin dayanmadığını ve dinleyenlerin de ağlamaktan kendilerini alamadığını belirtmektedir. Öyle ki bir bardak suya bir altın saat bedeli para verenler bulunduğu gibi, paraca değerli nesnelere sahip olan kişilerin eşyaları gasp edilmiş ve zengin aileye mensup olanlar ise adeta dilenir hale gelmiştir. Aileleriyle haberleşmekten dahi yoksun bırakılan esirlerin yaşadıkları sıkıntılar konusunda yapılan tüm müracaatların ise sonuçsuz kaldığı da rapora eklenmiştir (BOA, DH.İ.UM, 2030/1422, 22 Ocak 1922).

Tahliye emri haricinde hiçbir Yunanlıdan esirlere karşı iyi bir muamele görmediğini ifade eden Necmi Efendi, tüm esirlerin kuru toprak üzerinde ve neredeyse çırılçıplak bir halde yattıklarını ilgili mercilere ifade ettiğini de aktarmıştır. (BOA, DH.İ.UM, 2030/1422, 22 Ocak 1922).

Necmi Efendi'nin Lusiya'daki esaret hayatı devam ederken Ankara Hükümeti ve Hilâl-i Ahmer Cemiyeti'nin de Yunanistan'da bulunan Türk asker ve sivil esirleri kurtarma girişimi hızlanmıştı. Esir kamplarındaki hayatları neredeyse iki seneye yaklaşan bu çaresiz insanlar ailelerine tek bir mektup dahi gönderememekteydiler. Bir çok hastalığın görüldüğü esir kamplarına doldurulan asker ve siviller çok kötü koşullarda yaşam savaşı vermek zorundaydılar. Esir kampında bulunan subaylar maaşlarını düzenli alamıyor, hasta olanların tedavileri için doktor ve ilaç bulunamıyordu. Bununla beraber, Türk toprakları içerisinde de Yunanlı esirler mevcuttu ve bu esirler oldukça farklı davranış görmekteydiler. Ankara Hükümeti'nin arzusu, söz konusu meseleyi uluslararası kamuoyunda gündeme getirmek ve yabancı devletlerin Yunan tarafına yapacağı baskı ile Türk esirlerini önce insanca davranışlara kavuşturmak ve ardından da salıverilmelerini sağlayabilmektir. Türkiye'de bulunan Yunan esirlerinin durumu gözler önüne serildiğinde iki taraf arasındaki farkı görececek olan büyük devletlerin mevcut duruma müdahale edeceği umuduyla Müdafaa-i Milliye Vekili, Hariciye Vekaleti'nin de önerisini değerlendirerek bu yönde girişimi başlattı (Akgün-Uluğtekin, Cilt: 2, 2001: 43-44).

Bu girişime Hilâl-i Ahmer Cemiyeti de destek vermekte, Yunanistan'daki Türk esirlerin içler acısı durumu bütün açıklığı ile Hilâl-i Ahmer Mecmuası'nda gözler önüne serilmekteydi. Nitekim Cemiyet, 22 Kasım 1921 tarihinde, Cenevre'de bulunan Uluslararası Kızılhaç Komitesi'ne (Salib-i Ahmer Cemiyeti) telgraf çekerek başvurmuş, bu insanlık dışı davranışlara son verilmesini istemiş, iki gün sonra da bir rapor hazırlayarak Hilâl-i Ahmer Mecmuası'nda yayınlamıştır Osmanlı Hilâl-i Ahmer Mecmuası (OHAM), Sayı: 4, 15 Aralık 1921: 79-80). *Yunanistandaki Osmanlı Esirlerinin Hâl-i Perîşânîsi* başlığıyla yayınlanan yazıda Türk subay ve sivil esirlerinin içler acısı durumu 13 maddede dile getirilmiştir (Çevirisi için bkz: Topçu-İzğöer, Cilt: 1, 2020: 107-108). Raporun 10. maddesi ise halen Necmi Efendi'nin de bulunduğu Lusiya esir kampına ayrılmıştır: “*Memleketlerinde iş ve güçleriyle meşgûl iken en küçük sebep ve bahâneler ile esir sıfatıyla tutulup getirilen me'mûrîn-i devlet ile efrâd-ı milletden on dört, on beş yaşlarındaki çocuklar ve yetmiş yaşındaki ihtiyârlar, Liossa (Lusiya) denilen üserâ karârgâhında çadırlarda ve ekseriyâ topraklar üzerinde yatırılmakda ve bu bedbahtlar dahi hidemât-ı muhtelifede istihdâm edilmekte ve sonra buradan muhtelif mahallere sevk olunmaktadırlar*” (OHAM, Sayı: 4, 15 Aralık 1921: 80-81).

Tüm bu girişimlerle hemen aynı tarihler içerisinde Necmi Efendi'nin de bulunduğu sivil esirlerden bir grubun Lusiya'daki esaret hayatı sona erdi. Necmi Efendi serbest bırakılmasının sebebini, asker olduğu düşüncesiyle tutuklanıp ancak bir süre sonra sivil memur olduğunun anlaşılmasına bağlamaktadır: “*İzmir Fevkalade komiseri Stergiadis'in talebi üzerine Alaşehir'in memur ve yerel halkından on dört kişi ile birlikte serbest bırakıldım. Sivil memur olarak sayılmam sebebiyle bu tahliyeden yararlanabildim. Ancak tabur komutanı Fehmi Bey ve Zeynel Abidin Efendi daha önce asker olmaları ve askeri karargâha sevk edilmiş olmalarından dolayı bu tahliye emrinden yararlanamamışlardır*”. Nitekim 8 Temmuz 1921'de İzmir'den Atina'ya sevk edilmiş olan Necmi Efendi, 14 Aralık 1921 tarihinde serbest bırakılarak, aynı günün sabahı İzmir'e gelmiş ve dönüşünden kısa bir süre sonra raporunu ilgili mercilere iletmıştır (BOA, DH.İ.U.M, 2030/1422, 22 Ocak 1922).

5. YUNANİSTAN'DAKİ TÜRK ESİRLERİN DÖNÜŞ SÜRECİ

Ankara Hükümetinin girişimleri ve Hilâl-i Ahmer Cemiyeti'nin söz konusu meseleyi kamuoyunun dikkatine sunması Türk ve Yunan esir garnizonlarının Uluslararası Kızılhaç Komitesi'nce incelenmesini gündeme getirmişti. Bu incelemeler için 28 Aralık 1921'de Türkiye'ye A.W.Roehrich, Yunanistan'a ise Paul Schatzmann görevlendirildi (Çapa, 1990: 281). Uluslararası Kızılhaç Komitesi'nce Schatzmann'ın yapacağı görev için istenen ve yaklaşık 3.400 lira tutarında olan masraflar ise Ankara Hükümetince ödenecekti (Başkanlık Cumhuriyet Arşivi (BCA), 30.10.0/55.362.8, 4 Mayıs 1922)

Milli Mücadele'nin zaferle neticelenmesi ve Anadolu topraklarının işgalden kurtarılması üzerine ateşkes ile beraber savaş esirlerinin salıverilmesi hususu da gündeme geldi. Konu, mütareke şartlarının görüşüldüğü Mudanya Konferansı'nda (3-11 Ekim 1922) müzakere edildiyse de neticeye kavuşturulamadı ve Lozan Barış Konferansı görüşmelerine bırakıldı (Akın, 1995: 38). Milli Mücadele sonrasında gerçekleşen Lozan Barış Konferansı görüşmeleri sırasında İngiliz, Fransız ve İtalyan delegeleriyle savaş esirlerine taraf olan Türkiye ve Yunanistan'dan da birer delegenin bulunacağı ve İtalyan delegesinin başkan olacağı bir alt komisyon kuruldu. 1922 yılı Kasım ayı sonunda başlayan görüşmeler, kurulan alt komisyonun başkanı Montagna'nın hazırladığı 8 Ocak 1923 tarihli bir raporla tamamlandı. Bu rapora göre taraflardan Yunanistan'ın Anadolu'dan ve Trakya'dan götürdüğü sivil esirler İzmir ve İstanbul'da Ankara Hükümeti'ne, Türkiye de Yunan esirlerini Yunanistan'a teslim edecekti. Takas işlemini yürütmek ve gözlemek üzere birer Türk ve Yunan temsilcisinin katıldığı üç kişilik bir Uluslararası Kızılhaç Komisyonu kuruldu. Bu komisyona Türk üyesi olarak önce Darülfünun öğretmenlerinden Ali Muzaffer Bey (BCA, 30.10.0/55.363.3, 11 Şubat 1923; Altıntaş, 2008: 218) daha sonra da Ömer Lütfi Bey atandı (Altıntaş, 2008: 219). Yapılan bu ilk düzenlemelerin akabinde esirlerin yaşadıkları sorunların çözümü ancak Lozan Barış Antlaşması'nın ilk tur görüşmelerinde 30 Ocak 1923 tarihinde “*Sivil Tutsakların Geri Verilmesi ve Savaş*

Esirlerinin Mübadelesine İlişkin Türk-Yunan Antlaşması” ile çözüme kavuşturulabildi (Berber, 1989: 125-126; Altıntaş, 2008: 225; Taşkıran, 2018: 167). İmzalanan antlaşmaya göre, sivil tutukluların takasının tamamlanmasından sonra en çok on beş gün içinde Yunanistan, elindeki bütün savaş tutsaklarını güvenli bir şekilde Türkiye’ye gönderecek, karşılığında Türk tarafı da eşit sayıda savaş tutsağını Türk esirlerini getiren Yunan gemileri ile ülkelerine geri gönderecekti. Esirlerin değişimi için ilk olarak İzmir-Urla ve Mudanya seçilmiş, ancak daha sonra Mudanya’dan vazgeçilerek sadece İzmir-Urla kabul edilmişti (Özdemir, 1990b: 147). Türklerin elindeki esir sayısı fazla olduğundan, Türkiye’de kalan diğer Yunan esirleri barış anlaşmasının imzalanmasından sonraki üç hafta içerisinde Yunanistan’a teslim edilecek, sivil tutukluların takasını kontrol edecek Uluslararası Kızılhaç Komisyonu ise tüm bu işleri yürütecekti (Berber, 1989: 125-126; Altıntaş, 2008: 230; Taşkıran, 2018: 168).

Antlaşma şartlarına göre esirler en kısa sürede iade edilecekti. Ancak esir değişiminde çeşitli sıkıntılar çıkmıştı. 27, 28 Şubat 1923 tarihinde Yunanistan’dan hareket eden Türk esirlerinin Yunan Hükümeti tarafından geri çekildiği ve bu şekilde esirlerin iadesi ile ilgili sözleşme hükümlerine uyulmadığı, Hakkâri milletvekili Mahzar Müfit (Kansu) tarafından Türkiye Büyük Millet Meclisi’ne verilen bir önergeyle dile getirildi. 1 Mart 1923 tarihinde Yunan tarafı esir değişiminden son anda vazgeçtiğini bildirmişti (Altıntaş, 2008: 227). Bunun gerekçesi olarak da Karadeniz bölgesindeki Pontuşçu Rumların Türkiye tarafından tehcire tabi tutulması gösterilmişti (BOA, Hâriciye İstanbul Murahhaslığı (HR.İM), 16/179, 2 Mart 1923). Bu duruma tepki gösteren ve söz konusu iddiaları şiddetle reddeden Ankara Hükümeti de karşılıklılık esası çerçevesinde İzmir-Urla’ya değişim için getirilen esirleri geldikleri yerlere geri gönderme kararı aldı (Altıntaş, 2008: 227). Yaşanan bu tartışmalar sonrasında esir mübadelesine dair süreç ancak Mart ayı ortalarında tekrar başlatılabildi. İlk olarak 14 Mart 1923 tarihinde Yunan Hükümeti’nin esir sevkiyatına başlama kararı verdiği haberi alındı (BOA, HR. İM, 68/93, 14 Mart 1923) Nitekim 15 Mart 1923 tarihinde Usera Komisyonu Başkanlığı’ndan Hilâl-i Ahmer Cemiyeti’ne gönderilen yazıda mübadelenin 17 Mart 1923 tarihinde yapılacağı bildirilmişti (BCA, 3010.0/53.363.5, 15 Mart 1923; Altıntaş, 2008; 229) Hemen ardından 327 subay 9.987 neferden oluşan ilk kafiye Yunanistan’ın çeşitli limanlarından sekiz gemiye bindirilerek İzmir’e gönderildi (BOA, HR. İM, 70/34, 29 Mart 1923). 28 Haziran 1923 tarihine kadar ise iade edilen Türk esirlerinin sayısı 15.741’e ulaşmıştı. (Taşkıran, 2018: 186). Yunanistan’daki Türk mahkûm esirlerin büyük çoğunluğunu sivil tutsaklar oluşturmaktadır. İtilafnameye göre mahkûm esirler, iade listesine dâhil edilmemiştir. Esir mübadelesinin 20 Nisan 1923 tarihinde ilk etabının bitmesinden sonra iade edilmeyen 3000-3150 civarında kişi kadar mahkûm Türk esiri, Yunanistan’da kalmıştır. Bu kişilerin tespiti, iade edilen Türk esirlerinin ifadeleri doğrultusunda yapılmıştır. Bu kişiler tespit edildikten sonra isim listeleri, Hilâl-i Ahmer temsilcisi Ömer Lütfü Bey aracılığıyla Mübadele Komisyonu’na verilmiş olmasına rağmen Yunanistandaki esirlerin Türkiye’ye iade süreci 1925 yılına kadar devam etmiştir (Çanlı, 2020: 346-347).

6. SONUÇ

Savaşlar sırasında hayatını kaybeden, kaybolan, yaralanan askerlerin yanısıra ortaya çıkan en önemli konulardan birisi de esir meselesidir. Savaşların bir sonucu olarak ortaya çıkan esir sorunu her devletin ilgilenmesi gereken ciddi bir mesele olmuştur. Gereken önemin verilmediği bu mesele, her savaş dönemi sonunda ön plana çıkmaya başlamış ve devletlerarası hukuk önünde kendine ancak XIX. yüzyılda yer bulabilmiştir. Nitekim Birinci Dünya Savaşı ile başlayarak, Milli Mücadele yıllarında da devam eden esir konusu, yetersiz bilgiler nedeniyle sonuca ulaşamayan bir konu olarak tarih sahnesinde yerini almıştır.

Türk-Yunan savaşı esnasında her iki taraftan da alınan esirler çeşitli kamplara gönderilmiş ve burada esir tutulan kişilerden bazıları yaşadıklarını kaleme dökmüşür. Bu kapsamda Alaşehir Jandarma Bölük Kâtibi Necmi Efendi’nin hazırlanmış olduğu rapor da yaşananlara tanık etmesi bakımından önem arz ederek, dönemin aydınlatılmasına katkı sağlamaktadır. Zira raporda, savaş esirlerinin kampa götürülmesi, sağlık problemleri, gördükleri muamele ve psikolojik durumları aktarılmıştır. Necmi Efendi’nin raporu Yunanistan’ın savaş esirlerine karşı tutumunu göstermesi bakımından önemlidir.

KAYNAKÇA

Arşivler

TC. Cumhurbaşkanlığı Başkanlık Osmanlı Arşivi (BOA)

TC. Cumhurbaşkanlığı Başkanlık Cumhuriyet Arşivi (BCA)

Sürelî Yayınlar

Araştırma İnceleme Eserler

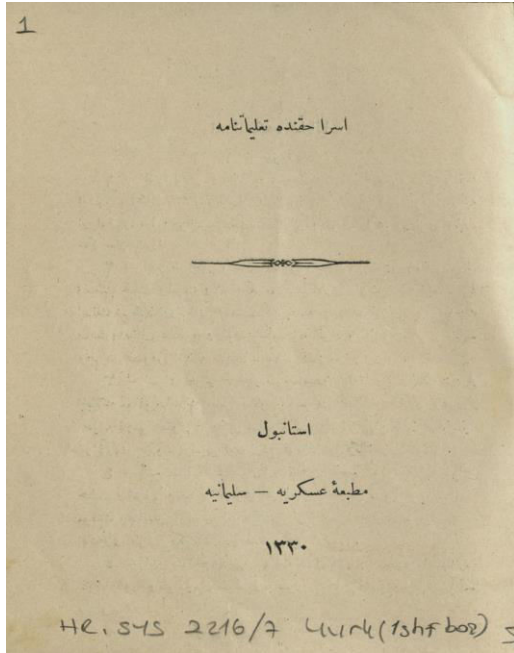
1. Akçay, Gülfıdan (2018). Afyonkarahisar Esir Kampı (1914-1923), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilimdalı Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar.



2. Akgün, Seçil Karal-Uluğtekin, Murat (2001). Hilâl-i Ahmer'den Kızılay'a, Türk Hava Kurumu Basımevi, Ankara.
3. Akın, Veysi (1995). "Cafer Tayyar Paşa'nın Esir Alınışı ve Esaret Hayatı", İlmî Araştırmalar: Dil, Edebiyat, Tarih İncelemeleri, Sayı: 1, ss. 31-38.
4. Altıntaş, Ahmet (2008). Belgelerle Milli Mücadele Döneminde Esirler, Anekdot Kitaplar, Ankara.
5. Arslan, Nebahat Oran (2008). Birinci Dünya Savaşı'nda Türkiye'deki Rus Savaş Esirleri, IQ Kültür Sanat Yayınları, İstanbul.
6. Berber, Engin (1989). "Türk-Yunan Savaşından Sonra Sivil Tutukluların ve Savaş Tutsaklarının Değişimi", Tarih İncelemeleri Dergisi, Sayı: 4, Ege Üniversitesi Yayınevi, İzmir, ss. 109-135.
7. Çanlı, Mehmet (1993). Milli Mücadele Döneminde Türk-Yunan Esirleri ve Mübadelesi (1920-1923), Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
8. Çanlı, Mehmet (2020). "Milli Mücadele Dönemi Türk-Yunan Askeri ve Sivil Esirlerine Genel Bir Bakış", Editör: Alev Duran, Prof. Dr. Abdulhalük Mehmet Çay 35. Yıl Armağan Kitabı, İstanbul, ss. 331-356.
9. Çapa, Mesut (1990). "Milli Mücadele Yıllarında Anadolu'daki Yunan Savaş Esirlerini Ziyaret Eden Uluslararası İlk Kızıllaç Heyeti", Atatürk Yolu, Sayı:6, Ankara, ss. 281-294.
10. Erim, Nihat (1953), Devletlerarası Hukuku ve Siyasi Tarih Metinleri, Cilt: 1, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.
11. Kaya, Erol (2008). "Milli Mücadele Döneminde Hilâl-i Ahmer Cemiyeti'nin Anadolu ve Yunanistan'daki Türk ve Yunan Esirlerine Yaptığı Yardımlar", Turkish Studies International Periodical Forthe Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Cilt: 3, Sayı: 2, ss. 465-486.
12. Kutlu, Cemil (2010). "I. Dünya Savaşı'nda Rusya'daki Türk Esirleri", Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, Cilt: 17, Sayı: 43, Ezurum, ss. 319-328.
13. Osmanlı Hilâl-i Ahmer Mecmuası (OHAM), Sayı: 4, 15 Aralık 1921: ss. 79-80.
14. Özçelik, Mücahit (2013). Birinci Dünya Savaşı'nda Türkiye'deki Esirler, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.
15. Özdemir, Ahmet (1988). Milli Mücadelede Harp Esirleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
16. Özdemir, Ahmet (1990a). "Savaş Esirlerinin Milli Mücadeledeki Yeri", Atatürk Yolu, Cilt: 2, Sayı: 6, Ankara, ss. 321-333.
17. Özdemir, Ahmet (1990b), "Millî Mücadelede Üserâ Taburları", Atatürk Yolu, Sayı: 5, ss. 129-150.
18. Özel, Ahmet (1995). "Esir", İslam Ansiklopedisi, Türk Diyanet Vakfı Yayınları, Cilt: 11, İstanbul, ss. 382-389.
19. Özel, Ahmet (1996). İslam Devletler Hukukunda Savaş Esirleri, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara.
20. Şemseddin Sami (1995), Kâmûs-ı Türkî, Çağrı Yayınları, İstanbul.
21. Şimşir, Bilâl (2000), İngiliz Belgelerinde Atatürk (1919-1939), Cilt: II (Nisan-Aralık 1920), Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.
22. Taşkiran, Cemalettin, Ana Ben Ölmedim, I. Dünya Savaşı'nda Türk Esirleri, İş Bankası Kültür Yayınları, 2001.
23. Taşkiran, Cemalettin (2018). Milli Mücadele'de Türk ve Yunan Esirler, Türkiye İş Bankası Yayınları, İstanbul.
24. Topçu, İbrahim-İzğöer, Ahmet Zeki (2020). Hilâl-i Ahmer Mecmû'aları, Cilt: 1, İstanbul.
25. Tunalı, Yasemin Türkkan (2017), "I. Dünya Savaşı'nda Osmanlı Topraklarındaki Romen Esirler", Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi, Cilt: 13, Sayı: 25, Ankara, ss. 80-116.
26. Uca, Alaattin (2003), "1915 Yılında Yayınlanan Bir Üsera Talimatnamesi ve Düşündürdükleri", A.Ü. Atatürk Dergisi, Sayı: 3, ss. 169-183.
27. Yunan İllerinde Zavallı Esirlerimiz (1339), Birinci Kısım, Matbuat ve İstihbarat Müdüriyeti Umumiyesi, İstanbul.

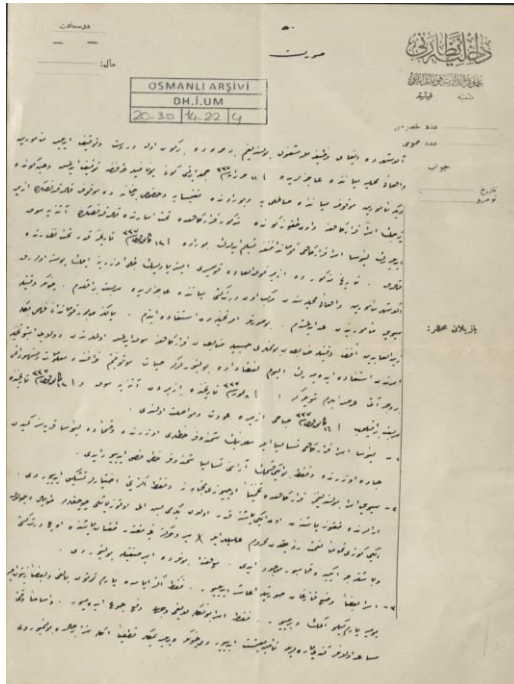
- 28.Yunan İllerinde Zavallı Esirlerimiz (1339), İkinci Kısım, Matbuat ve İstihbarat Müdüriyeti Umumiyesi, İstanbul.
- 29.Yunan İllerinde Zavallı Esirlerimiz (1998), Çeviren: Muhammed Safi, Bedir Yayınevi, İstanbul.

Ek: 1



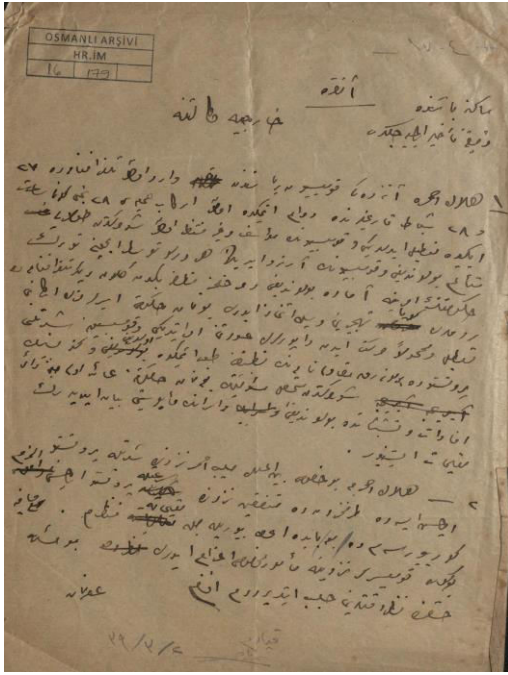
Usra Hakkında Talimatname, Matbaa-i Askeriye 1330

Ek: 2



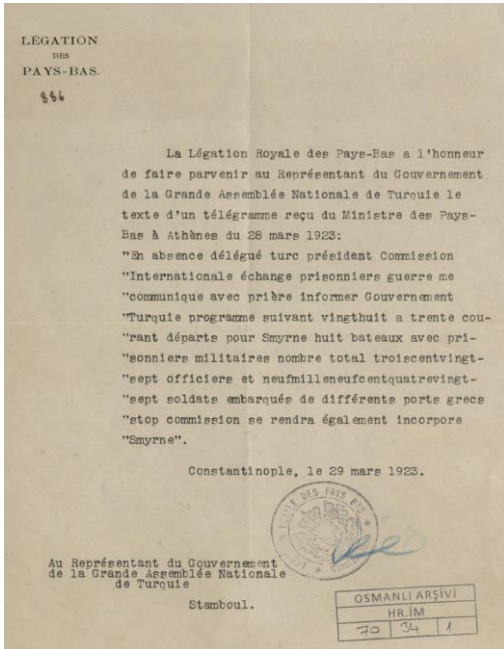
Alaşehir Jandarma Kâtibi Necmi Efendi'nin Raporu
(BOA, DH.İ. UM. 2030/1422, Lef 4)

EK: 3



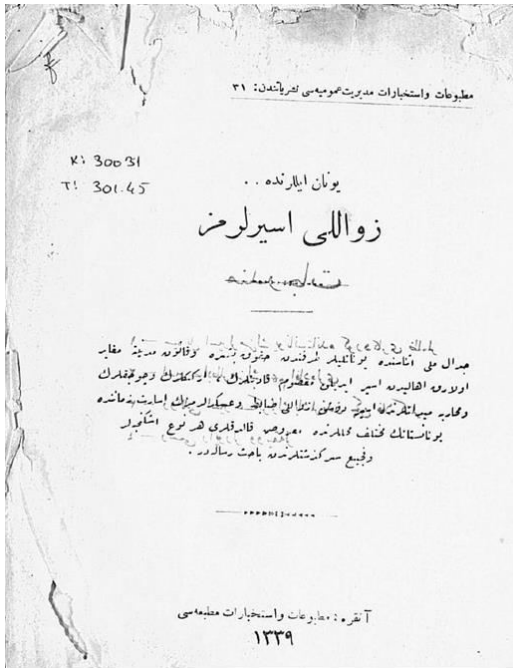
Yunan Hükümeti'nin Pontuşçu Rumların tehcirini vesile ederek Türk esirlerin gönderilmesine son verdiği (BOA, HR.İM, 16/179, 2 Mart 1923)

Ek: 4



Yunanistan'daki Türk esirlerinden 327 subay 9.987 neferden oluşan ilk kafilenin sekiz gemiye bindirilerek İzmir'e gönderilmesi (BOA, HR.İM, 70/34, 29 Mart 1923)

Ek: 5



Yunan İllerinde Zavallı Esirlerimiz, 1339

Ek: 6

Yunanistan'daki Türk Esirlerin Durumuna Dair Rapor
Hilâl-i Ahmer Mecmuası (OHAM), Sayı: 4, 15 Aralık 1921

Subject Area
HandicraftsYear: 2022
Vol: 8 Issue: 104
PP: 3747-3767Arrival
21 September 2022Published
30 November 2022
Article ID Number
65871Article Serial Number
16Doi Number
<http://dx.doi.org/10.2922/8/sss.65871>

How to Cite This Article
Karademir, M. & Nas, E. (2022). "Macaristan Halk İşlemelerinde Görülen Karakteristik Özellikler" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:104; pp:3747-3767



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

Macaristan Halk İşlemelerinde Görülen Karakteristik Özellikler

Characteristic Features Seen in Hungary Folk Embroidery

Mitat Kandemir¹  Emine Nas² ¹ Öğr. Gör. Dr., Selçuk Üniversitesi, Mimarlık ve Tasarım Fakültesi, El Sanatları Bölümü, Konya, Türkiye² Prof. Dr., Selçuk Üniversitesi, Mimarlık ve Tasarım Fakültesi, El Sanatları Bölümü, Konya, Türkiye

ÖZET

Halk sanatları bakımından oldukça zengin bir ülke olan Macaristan kültür birikimi, geçmişi ve bugünü ile dünyaya renk katan bir ülkedir. Macar halk sanatları içerisinde işlemler önemli yer tutmaktadır. Zengin süsleme özellikleri ile geleneksel sanatlar arasından sıyrılarak ön planda kendini gösteren işlemler, yöresel unsurlar ve estetik kalıplar çerçevesinde üslup kazanmaktadır. Bu kapsamda Macaristan geleneksel el sanatları, alanındaki üslup özellikleri ile dikkat çekici bir konumdadır. Bölgenin genelinde 19. yüzyıl ortalarından itibaren ivme gösteren el sanatları, özellikle işleme teknikleri ile görsel bir katalog oluşturmaktadır. Çalışma dünya kültür mirasına hizmet eden Macaristan bölgesi halk işlemlerinin karakteristik özellikleri üzerine kurgulanmıştır. Araştırmada olayların ve olguların tümel biçimde ele alınması ile beraber anlamlarını bulmaya yönelik gözlemlerin sayısal olmayan bir biçimde incelenmesi ve yorumlanmasına dayanan nitel yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın etnografik yapısı olduğu için bulgular betimsel ve yorumlayıcı bir yaklaşım benimsenerek tarama - survey- modeline uygun biçimde tasarlanmıştır. Araştırmanın genel amacı; toplum yapısı içinde üretilen maddi kültür öğesinin taşıdığı değerleri inceleyerek malzeme, teknik ve süsleme tasarımı açısından kültürel kimliklerini oluşturan özellikleri belirlemektir.

Anahtar Kelimeler: Macaristan, Halk Sanatları, İşleme, Kültür

ABSTRACT

Hungary, a country rich in folk arts, is a country that adds color to the world with its cultural background, past and present. Embroidery has an important place in Hungarian folk arts. Embroidery, which stands out among the traditional arts with its rich ornamental features, gains a style within the framework of local elements and aesthetic patterns. In this context, Hungary is in a remarkable position with its stylistic features in the field of traditional handicrafts. The handicrafts, which gained momentum in the region since the middle of the 19th century, create a visual catalogue, especially with processing techniques. The study is based on the characteristic features of the Hungarian region folk embroidery, which serves the world cultural heritage. In the research, qualitative method based on non-numerical examination and interpretation of observations to find their meanings, as well as to handle events and phenomena in a holistic way, was used. Since the study has an ethnographic structure; The findings were designed in accordance with the survey model by adopting a descriptive and interpretive approach. The general purpose of the research is to examine the values of the material culture item produced in the social structure and to determine the features that make up their cultural identity in terms of material, technique and ornamental design.

Keywords: Hungary, Folk Arts, Embroidery, Culture

1. GİRİŞ

Dünya geleneksel sanatları içerisinde işlemler her bölgenin sosyal ve kültürel özelliklerine göre ayırt edici niteliktedir. Zengin süsleme özellikleri ile geleneksel sanatlar arasından sıyrılarak ön planda kendini gösteren işlemler yöresel unsurlar ve estetik kalıplar çerçevesinde üslup kazanmaktadır. Çalışmada odak noktası, Macaristan bölgesi el sanatları alan çeşitliliği ve deformasyona uğramamış karakteri ile özgün değer taşıyan ve geleneksel üslubu bozulmadan günümüze ulaşan işleme grupları üzerine kurgulanmıştır. 19. yüzyıldan günümüze geçen süreçte Macaristan bölgesinde karakteristik özellik gösteren bazı yerel işlemlerin yapısal özellikleri ve görsel tasarım unsurlarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu çerçevede çalışmada; olayların ve olguların tümel biçimde ele alınması ile beraber anlamlarını bulmaya yönelik olan, gözlemlerin sayısal olmayan bir biçimde incelenmesi ve yorumlanmasına dayanan nitel yöntem kullanılmıştır. Çalışmada; iyi tanımlanmış tek ortak kültüre sahip -kasti olarak seçilen- 7 bölgede mevcut olan işleme üslubu ve ürün niteliklerine dair mülakat ve gözlemlere dayalı veriler elde edilmiştir. Kullanılan veri toplama yöntemlerinde bağlam oluşturmak için olayları kaydetmenin de ötesine geçerek kapsama uygun katılımcı gözlem, yapılandırılmış (topical) görüşme, odak grup görüşmesi, doküman/kayıt incelemesi ve alan notundan oluşan araçlar bir arada kullanılmıştır.

Dünya geneline bakıldığında toplumların özgün yaşam biçimlerinin şekillendirdiği kültürel ve estetik değerlerin özellikle taşınabilir maddi kültür varlıkları olan el sanatları ürünlerine somut olarak yansıdığı görülmektedir. Yerel özellikler ile oluşan bu belirgin eserler, her ülkenin bölgesel olarak kültür özelliklerini tanıtır ve ilgi odağı olur. Bu

kapsamda; Orta Avrupa’da zengin kültürel mirasa sahip bir ülke olan Macaristan geleneksel el sanatları alanındaki üslup özellikleri ile dikkat çekici bir konumdadır.

Macaristan (Macarca: Magyarország, Macarca telaffuz: [ˈmɒɟɒrorsaːɡ]), Orta Avrupa'da Karpatlarda kurulu olan ve denize kıyısı olmayan bir ülkedir. Komşuları; batıda Avusturya ve Slovenya, kuzeyde Slovakya, doğuda Romanya ve Ukrayna, güneyde Sırbistan ve Hırvatistan'dır. Başkenti Budapeşte'dir. Ülkedeki resmî dil, Fin-Ugor dillerinden olan ve Avrupa Birliği'nin 24 resmî dilinden biri olan Macarcadır (Nijman vd, 2020:32) (Görsel: 1).



Görsel 1. Macaristan coğrafi haritası

Kaynak: https://turkinfo.hu/wp-content/uploads/2017/05/Matyó_gyerek.jpg, <https://tr.maps-hungary.com/macaristan-b%C3%B6lgeleri-g%C3%B6ster> (Erisim Tarihi: 03.05.2021).

Macaristan geçmişten günümüze birçok tarihi olay yaşamış ve farklı uygarlıkların tarihsel, kültürel özelliklerini barındırmaya devam etmektedir. Bu kültürel birikimler sanata katkısı çok fazladır. Macaristan işleme teknikleri, işlemlerde kullanılan renkler ve kullanılan motiflerde de bu katkı oldukça etkindir. Genellikle Macar halk sanatı hakkında birleşik bir bütün gibi konuşurlar, ancak süslemeler kaynaklandıkları bölgeye bağlı olarak birçok farklı motif ve anlam taşır. Bu bölgesel işlemler kullanılan teknik, malzeme, renk, motif özellikleri bakımından birbirinden farklıdır. Sadece bulunduğu bölgede yapılmaktadır (Bátky, 1924:7).

Macaristan sanat ve kültür bakımından önemli bir ülkedir. Geleneksel kültürlerini her aşamada dünyaya tanıtmak için önemli çalışmalar yapmaktadırlar. El sanatları bakımından bölgesel farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklar işleme alanında da kendine özgü bir konuma sahip olmuştur. Her bölgenin kendine özgü kompozisyon, renk, teknik ve malzemeden oluşmaktadır. Macar ovası, birçok açıdan Avrupa tarihinin son bin yılında çeşitli kültürlerin hem buluşma yeri hem de savaş alanı olmuştur. Bu, Orta ve Doğu Avrupa'da Germen, Slav ve Türk kültürlerinin yanı sıra yerli Macar kültürlerinin bir araya geldiği, genellikle önceki kültürleri karıştırıp üst üste bindirdiği ve tümü bölgenin dekoratif sanatlarına katkıda bulunduğu noktalardan biriydi. Macar işlemlerini oluşturan dekoratif eserler de bu doğrultuda şekillenmiştir. Stiller Avrupa Rönesansı ve Barok dekoratif dönemlerinin yanı sıra Türk ve Fars sanatı etkilerinin unsurlarını içerir. Bu etkileşimler, Orta ve Doğu Avrupa'da her zaman köylü kültürünün temel dayanağı olan yerel motiflerin özgün dekoratif stilleriyle birlikte korunarak Macar işlemlerini ve motif repertuarını bugünkü haline getirmiştir (Görsel:2).



Görsel 1. Macaristan işleme haritası.Kaynak:

<http://2.bp.blogspot.com/Y6PZboxhuBM/T3r5MBK7QeI/AAAAAAAAA24/hVtsW1g7sxm/s640/gi.jpg> (Erisim Tarihi: 03.05.2021).

Macaristan halk geleneğinde kadınlar küçük yaşlardan itibaren işleme öğrenmeye başlayarak ustalıklarını geliştirmişlerdir. Macar toplum yaşamında aile mesleği olarak ta konumlanan işleme alanı; gerek motif çizimleri gerekse iğne teknikleri ile halk sanatlarında iki farklı alanda kümelenmiştir. Tarihi motif zenginliğini kullanarak ustalikle çeşitlendirebilen ve yeni formlar yaratabilen *íróasszonyok* (kadın yazar, kalemkâr) kimliği Macar halk işleme sanatında saygın bir meslek konumundadır.

Macaristan halk kültürü ve toplum yaşamında yaygın kullanılmakta olan işlemler, ürün çeşitliliği ile de günlük ve özel kullanım parçaları olarak iki sınıfa ayrılmaktadır. Ev ve giyim eşyalarında görsel zenginlik sunan işlemler teknik, motif ve renk özellikleri ile maddi kültür mirası olarak yaşatılmaktadır. Kullanılan malzemenin üretimi, teknik uygulamalar ve süsleme tasarımları kapsamında kolektif bir halk mesleği olarak gelişim göstermektedir.

Macar halk gelenekleri içinde, malzeme, teknik ve süsleme unsurları bakımından özelleşerek bölgelere göre üslup kazanan işlemler dekoratif bir unsur olmaktan çıkarak bir iş kolu haline gelmiştir. Özellikle Macaristan halk kıyafetlerinin görünen kısımlarında yer alan iğne işleri büyük bir öneme sahiptir. Kıyafet parçalarını süsleme arzusu Macar tarihi geçmişinde de bazı dönemlerde belirginlik kazanmış ve işleme sanatının bir meslek olarak köklü gelişimine destek vermiştir.

Halk işlemlerinin tarihi gelişimi; Macaristan Kralı I. István'ın (Ö. 1038) Macar taç giyme pelerini yapmakla tanınan yetenekli karısı Kraliçe Liudolf Gisella'nın (Ö. 1065) bizzat kendisinin uygulamalar yaptığı bir işleme atölyesi zamanına kadar uzanmaktadır. İşleme sanatının gelişimde önemli bir isim olan Kraliçe Gisella öncelikle kadın evleri inşa ettirmiş ve özellikle manastırların ve kiliselerin dekorasyonu için çok güzel işlemler yapan kadın evlerinde çalışan kızlarla bizzat kendisi ilgilenmiştir. Macar krallarının taç giyme tören cübbeleri Esztergom (Estergom)'daki kadınlar evinde yapılmıştır. Günümüze ulaşan ve Macar Ulusal Müzesinde sergilenen taç giyme cüppesi üzerindeki işlemeli yazıta göre Kral Saint István (997-1038) ve Kraliçe Gizella tarafından yapılmış ve 1031'de Székesfehérvár'daki Meryem Ana Kilisesi'ne takdim edilmiştir. Bizans ipek kumaşı üzerine altın iplikle işlenmiş cübbenin süsleme tasarımında, İsa, eski ahit peygamberleri, havariler, melek, canavar, kuş figürleri ve bitkisel motifler şeritler halinde tekrar ederek kurgulanmış ve kumaş yüzeyi neredeyse tamamen işleme ile kaplanmıştır (Tóth, 1999:42-47). (Görsel 3).

Zamanla evlerde çalışan Macar kızları Bavyeralı ve İtalyan ustalardan farklı işleme türlerini ve renklerini çabucak öğrenmişler ve kendileri de ustaca ve özgün bir anlayışla yeni motifler çizerek farklı teknikler ile uygulamaya başlamışlardır.

Kraliçe Gisella'nın kadın evlerinde çalışan Macar soylularının kızları, daha sonra Avrupa'ya yayılan ve her yerde Macar dikişi olarak adlandırılan özel bir nakış türünün de ortaya çıkmasına öncülük etmişlerdir (Dániel, 1938:38-39).



Görsel 3. Magyar Koronázási palást 1031 (Macar taç giyme pelerini).

Kaynak: <https://mnm.hu/hu/kiallitasok/allando/koronazasi-palast>, Erişim Tarihi: 11.02.2021.

Kadın evlerindeki işleme faaliyetleri zamanla yaygınlaşarak manastırlarda da yapılmaya başlanmış ve dönemin genç kızları ile kadınlarının en önemli iş kolu haline gelmiştir.

Kadınların yanında erkekler de özellikle giysilerin dikim işlerinde terzi olarak aktif hizmet vermekle birlikte, bazı dış giyim parçaları olan deri ceket, kürk gibi kıyafetlerin işlemlerinde de etkin olarak rol oynamışlardır. İşlemeli eşyalar genellikle halkın soylu kesimi ve saray erkânı için hazırlanmış olup, saray hayatının görkemini artıran dekoratif masa örtüleri, mendiller, yatak örtüleri ve yastık kılıflarına ve giysilere zengin işlemler yapılmıştır. Eski

envanterlerde sıkça geçen *test- és ágyruhák* (vücut ve yatak örtüsü) ifadesi Macar halk geleneğinde giysiler ve ev tekstillerinin önemini kanıtlamaktadır (Pocsainé, 2016:43).

16. yüzyıl Batı Avrupa'da Hans Schönperger tarafından 1523'de basılan ilk desen kitaplarından *Furm und Modelbüchlein* (Form ve Model Kitabı)'ın Macaristan'a ulaşması ile Avrupa Rönesans'ının en popüler motif kalıpları Macar halkı ile buluşmuştur (Daniels, 1933: 7) (Görsel 4).

Bu şekilde Macarlığın eski köklerinden geliştirilen dekoratif unsurlar Batı ve Doğu sanatının etkileri ile yeni bir döneme girmiştir.

16. yüzyılın ortalarında halk arasında *úrihímzésés textiliák* (centilmen işi) tabir edilen işleme tarzı tekstil ve dekorasyonda popüler hale gelmiştir. Natüralist bir üslupta tasarlanana bitkisel motifler tekrar eden zarif simetrik kompozisyonlar halinde özenle kurgulanmıştır.

Bu üslup ilk olarak sadece kiliseler, kraliyet ve şehzadelerin sarayları ile soyluların şatolarındaki eşyalarda yer almış zamanla sadeleştirilmiş biçimiyle yurttaşların evlerine ve hatta köy halkına kadar ulaşmıştır.



Görsel 4. Hans Schönperger, Furm und Modelbüchlein, Augsburg, 1523.

Kaynak: Daniels, Margaret Harrington (1933). Early Pattern Books for Lace and Embroidery, Parts 1 and 2. The Bulletin of the Needle and Bobbin Club, Vol. 17, No. 2 (1933), s.1.

Bitkisel motiflerin hakim olduğu çok yönlü süsleme tasarımları duygusal ve manevi mesaja sahipti ve özellikle İncil'de geçen bitki sembollerinden nar, lale, gül ve palmet motifleri sıklıkla kullanılmıştır.

Bu motifler ile zambak, süsen, yıldız çiçekleri, peygamber çiçekleri, meşe palamudu, akasya yaprakları, akantus yaprakları, vadi zambağı, çilek, ananas, üzüm, armut, incir, kuzu (Agnus Dei), güvercin, kartal, kanatlı griffin, aslan, pelikan, geyik ve çeşitli kuşlar, kalp, kadeh, el, yıldız ve hanedan arması zengin motif arşivinde yer almıştır.

İnsan tasvirleri nadir olarak kullanılmakla birlikte, çoğunlukla evangelistler tarafından tercih edilmiştir (Pocsainé, 2016:41-43).

Bu işleme tarzının *centilmen işi* olarak anılma sebepleri; Macar tarihinde işlemeli kıyafet ve eşyaların Kraliyet taç giyme törenlerinde Kral tarafından kullanılması, yüzeyindeki motiflerde İsa, havariler, peygamberler gibi ağırlıklı olarak erkek figürlerin yer alması, tekniklerin oldukça ince/zarif işçilikler ile uygulanması ve kilisenin erkek egemen gücünün baskın olması şeklinde düşünülebilir (Görsel 5).

18. yüzyılda Macaristan'da işlemenin daha yaygın hale gelmesini teşvik etmek için, kraliçe Mária Terézia, 1762'de kurduğu iki yetimhanede iğne işi öğretilmesini emretmiştir.

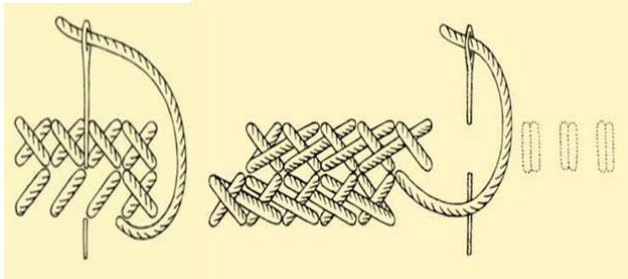
1777 yılında kraliçe Maria Theresa tarafından Latince olarak basılan *Ratio Educationis* kararname ile el sanatları alanlarından işleme teknikleri zorunlu dersler arasına dahil edildi ve 1806 yılındaki kraliyet kararnamesi ile soyluların kız okulları için zorunlu hale getirildi. Ancak bu hükümler uygulanmadı. Ardından 1868'de yüksek halk okullarında, 1869'da devlet okullarında ve 1905'te halk okullarındaki eğitim programlarında iğne işi teknikleri zorunlu ders olarak tanıtıldı (Sedlmayr, 2007).



Görsel 5. Szilágysági úríhmzés, Szilágyság bölgesi centilmen işi örnekleri, XVII. század vége; Székely Nemzeti Múzeum, Szilágyság erkek nakışı, XVII. yüzyıl sonu; Székely Ulusal Müzesi.

Kaynak: https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/kulhoni_magyarsag/2010/ro/kriza_tarsasag_evkonyv_08/pages/006_Szocsne_Gazda_Eniko.html, Erişim Tarihi: 23.03.2021.

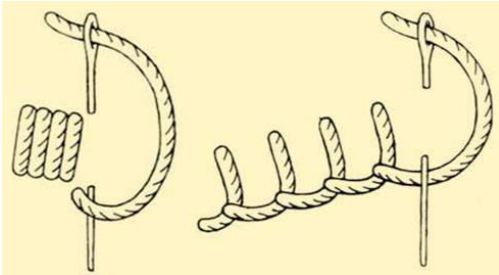
Macar halk sanatında ve eğitim programlarında yer alan işleme alanı zengin dekoratif unsurları ve ince işçilik gerektiren yapısı ile son derece çeşitlidir. Temel uygulama tekniği olarak iki gruba ayrılır. Birinci grupta; *keresztzemes*, *szálánvarrott hímzés* (kanaviçe işi) adı verilen dokumanın iplikleri sayılarak yapılan çapraz iğne teknikleri yer alır. El dokuması efekti oluşturmak için iki veya daha fazla dikişin çapraz olarak yerleştirilmesi ile oluşan farklı varyasyonlar da bulunmaktadır. Motifler geometrik biçimdedir. El dokumaları ile sıklıkla karıştırılan bu türün fazla uygulaması yapılmamıştır (Görsel 6).



Görsel 6. Basit kanaviçe ve dikdörtgen kanaviçe tekniği.

Kaynak: <https://mek.oszk.hu/02700/02790/html/115.html>, Erişim Tarihi: 23.03.2021.

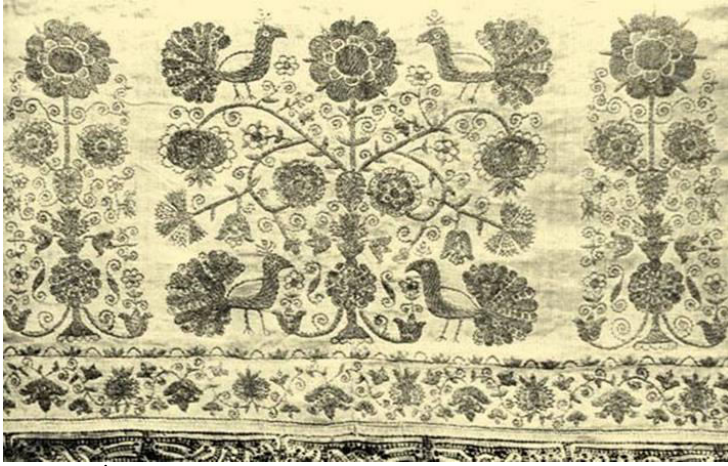
İkinci grupta; serbest olarak çizilen kendiliğinden ortaya çıkan öğelerin bulunduğu dokumanın iplikleri üzerinde yürütülen ve dokumanın kesilerek yapıldığı iğne teknikleri yer alır. Daha özgür biçimde motiflerin işlenmesini mümkün kılan eğik zincir dikişleri, *laposöltés* (saten dikiş) adı verilen sarma dikiş tekniğinin çeşitli versiyonları vardır. Bu teknik ipliklerin kısmen veya tamamen yan yana sıralanması olarak bilinmektedir ve Macar işlemlerinde çok fazla kullanılır (Görsel 7).



Görsel 7. Sarma ve zincir dikiş tekniği.

Kaynak: <https://mek.oszk.hu/02700/02790/html/115.html>, Erişim Tarihi: 23.03.2021.

Macar işlemlerindeki süsleme tasarımlarında belirli ilkeler hakimdir. En genel ve en klasik olan tasarımlar düz ve atlamalı tekrarlar yapılarak simetrik olarak planlanmıştır. Üç parçalı birbirine simetrik bölmelerden oluşan kompozisyonlar yaygındır. Burada *mesterke* (ana sembol-arma) denilen ana motif daima merkezde uzunlamasına bir doğrultuda yer alır ve süsleneyecek yüzeyin ortasına yerleştirilir. Bu motif üstte ve altta ince bir bordürle çevrelenmiştir. *Mesterke*, en eski motif öğelerini içerir (Bátky,1924:8) (Görsel 8).



Görsel 8. İşleme kenar bordür detayı, Veszprém County.

Kaynak: <https://mek.oszk.hu/02700/02790/html/115.html>, Erişim Tarihi: 23.03.2021.

Macar halk kültüründe işleme çoğunlukla bir kadın sanatı olarak görülmele birlikte erkekler tarafından dikilen ve işlenen deri, kürk ve ipekten yapılmış dış giysilerde bulunmaktadır. Kadınlar daha ince işçilikte olan keten kumaştan çarşaf, nevresim, masa örtüsü, iç çamaşırı vb. eşyaları işlemişlerdir (Györffy, 1930:5-6).

Erkekler, dış giyim parçalarının yapımında *szűcs* adı verilen kürkçülük-dericilik ve yün/çuha kumaş dokumacılığı, keçe yapımı ve bu malzemeler ile hazırlanan *szűr*, *guba* denilen soğuk havalarda, keten giysilerin üzerine giyilen Raka koyununun yününden yapılan palto benzeri giysilerin üretiminde önemli rol oynamışlardır. Macar halk kostümünün en belirgin unsuru olan *szűr* halk türkülerinde en çok adı geçen giysidir. Sadece erkekler giydiği köylülerin bayram elbisesidir (Bátky vd, 1941:409-411; Györffy, 1930:9) (Görsel 9).



Görsel 9. Szűr- Kalotaszeg Körösfő – Transylvania.

Kaynak: https://magyarmuseum.org/wp-content/uploads/2014/11/20040620-101436_8.jpg, Erişim Tarihi: 21.08.2021.

Geçmiş 18. yüzyıla kadar bu zanaatlar Macar kökenli bir lonca sistemi çerçevesinde yer almışlardır. Hazırlanan ceket, yelek, kaban, palto ve pelerinler Macar soyluları tarafından kullanılmamış olup, her zaman köylülüğün ve yoksulluğun bir simgesi olmuştur. Üretilen giysilerin kolları, etek uçları, ön ve arka (sirt) bölümlerinde görülen işlemler doğal çiçeklerin stilize edilmiş renkli tasvirlerinden oluşmaktadır (Györffy, 1930:7).

Çoğunlukla sarma tekniği ve zincir dikişinin kullanıldığı giysi parçalarından özellikle deri olanlarda applike tekniği de sıkça görülmektedir. Erkekler tarafından dikilen bu giysilerin işlemleri özellikle deri ve kürk işlerinde çoğunlukla yine erkekler tarafından yapılmakta olup, ince deri, çuha, keçe gibi yünlü kumaşlardaki işlemleri kadınlar da yapabiliyordu. Genellikle pamuk ve yün ipliklerin kullanıldığı işlemlerde; 18. yüzyıl başlarında Batı Avrupa'dan dış giyimde ipek işleme modasının gelmesi ile *ködmön*, *kozso*, *kozsu*, *kuzsu* adı verilen deri ceketlerin işlemlerinde ipek iplik kullanılan örnekler de bulunmaktadır (Anonim, Erişim Tarihi: 05.06.2021).

Ködmön, daha nadiren kıvrık saçlı bir raka koyununun kürkünden yapılan kollu, palto benzeri bir dış giysidir. Erkek için olanlarında çoğu bel kısmına fırfırlı bir etekle otururken, kadın modellerinin buruşuk bir sırtı vardır. Çoğu, arkada bele doğru kavisli bir kesime (imparator kesimi) sahiptir. Uzunlukları türe ve bölgeye göre bel uzunluğundan ayak bileği uzunluğuna kadar değişmektedir (Balassa; Ortutay, 1979). (Görsel 10).

Deri ve yün üzerine yapılan işlemlerde ipliğin yanı sıra pek çok yardımcı materyal süslemeye dahi edilmiştir. Bunlar şerit, kordon, püskül, dantel, boncuk vb. gibi farklı hammaddeler ve biçimlerden oluşmaktadır. Erkek işleme grubunda olan bu türlerin teknik, renk ve malzemede yarattığı bu değişiklik kadın işlemlerindeki monotonluğa dikkat çekmiştir.



Görsel 10. Ködmön "kuzsu", 20. yüzyıl.

Kaynak: Matyó Múzeum, Mezőkövesd Néprajzi Gyűjtemény [MM_59.1.7.], <https://bz.hu.museum-digital.org/object/41240>, Erişim Tarihi: 23.04.2021.

Szűr genellikle çobanlar ve sürücüler tarafından kullanılan hem sürücüyü hem de atını, yağmura ve rüzgara karşı koruyan, sıcak tutan, hafif, güvenilir bir giysidir. Üç parçadan oluşur.

Başlıca özelliği, arkadan aşağı sarkan büyük kare yakası ve *aszaj* adı verilen yan tarafa dikilmiş işlemeli kısımdır. Uzunlukları, şekilleri ve süslemeleri değişkendir, en uzunları ayak bileklerine kadar uzanır. Dikiş çizgileri boyunca fırfırlar, püsküller ve kırmızı çizgilerle süslenmiştir. 19. yüzyılda geliştirilen ve işlemlerle süslenmiş olan türlerine *cifraszűr* adı verilmektedir (Görsel 11).



Görsel 11. Cifraszűr- Kolsuz Manto 19. yüzyıl sonu.

Kaynak: Brooklyn Museum Costume Collection at The Metropolitan Museum of Art, Accession Number: 2009.300.48, <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/159015>, Erişim Tarihi: 17.09.2021.

*Cifraszűr** malzemesi beyaz veya beyazımsı kaba çuhadır, siyah ve kırmızı yün veya ipek iplikle, bazı yerlerde mavi ve sarı renkle işlenmiştir. Gül, karanfil, lale, vadi zambağı ve onları çevreleyen yapraklardan oluşan bordürler

* *Cifraszűr* yünden yapılmış palto benzeri uzun milli Macar giysisidir. Yün kumaştan yapılmış yüzeyinde zengin işlemeli motifler olan halkın her kesiminde kullanılan ve statüye göre değişiklik gösteren çoğunlukla erkekler tarafından kullanılan geleneksel bir dış giyimdir. Ülke sınırlarının ötesine yayılmamış Karpat Havzasında yaşayan diğer milletler onu yalnızca Macar sınırları boyunca benimsemiştir. Macar dilinde *szűr* kelimesinin çift anlamı vardır. Birincisi; Macar koyunlarının (= aba, halina, daróc) yün ve kıllarından yapılan kaba bir kaban *szűr*, ikincisi ise ondan yapılan geniş yakalı, pelerin benzeri bir dış giysiye (= aba, halina, daróc) denir. chuha, szörköpönyeg, abaköpönyeg). Yaygın olan bir görüşe göre, kelimenin kökeni hem montun hem de pelerinin asıl malzemesi olan hayvan kıldır. Ayrıntılı bilgi için bkz. Györffy, Stván (1930) *Magyar népi hímzések I. A cifraszűr. Budapest: Magánkiadás; Selmeczi Kovács, Attila*

süsleme kompozisyonunda en sık rastlanan temel unsurlardır. Süsleme işine manto yapımçıları tarafından *virágozás* (çiçeklenme) denir. Soylular tarafından ulusal direnişin bir işareti olarak giyilen ve kurtuluş savaşlarında İtalyanların yardımına gittiklerinde giydikleri bir versiyona *Garibaldi szúr* adı verilir (Balassa; Ortutay, 1979).

20. yüzyıldan itibaren endüstriyellemenin yarattığı hızlı değişiminden etkilenen Macaristan halk işlemlerinde kadınlar tarafından uygulamalar devam ettirilmiştir.

Çalışmanın gerçekleştirildiği 7 bölgede devam eden işleme türlerinde geleneksel üslubun korunmaya çalışıldığı ve çağdaş üretimler ile işleme sanatının bir meslek halinde yaşatıldığı tespit edilmiştir.

2. MACARİSTAN HALK İŞLEMELERİNDE GÖRÜLEN KARAKTERİSTİK ÖZELLİKLER

Macaristan Karpatlar bölgesinde yer alan geniş düzlüklere sahip bir ülkedir. Asya ve Avrupa'ya geçişin merkezinde sayılmaktadır. Konumu bakımından çok fazla savaşlar yaşamış ve farklı kültürlerin yaşandığı topraklar haline gelmiştir.

Bundan dolayı sanat ve kültürün önemli merkezlerinden birisi olmuştur. Bu kültürel zenginlik halk sanatlarına yansımış, Macaristan'ın farklı bölgelerinde farklı tarz ve üsluplar oluşturmuştur.

Halk sanatı unsurları 19. ve 20. yüzyıllarda oluşmaya başlamış olup etnograflar, Macar halk sanatının altın çağı olan bu dönemi belirlerken aynı zamanda çok sayıda sosyo-tarihsel faktörü de göz önünde bulundurmuşlardır.

Çalışma kapsamı içinde yer alan Buzsák, Matyó, Beregi, Furtai, Palóc, Kalotaszeg ve Kalocsa bölgelerinde özgün üslubu korunarak pek çok tanıtım çalışmaları ile kültürel sürdürülebilirliği sağlanmaya çalışılmaktadır.

2.1. Buzsák İşlemleri

Macaristan'ın güney bölgesinde genellikle Hırvat ve Slovenya halklarının yaşadığı n Tótszentpál, Varjaskér, Buzsák ve Táska köyleri halk işleme sanatının en çok ürününün bulunabileceği Balaton Gölü'nün kenarında birbirine yakın bölgelerdir. Fonyód bölgesinde bulunan Somogy ilçesindeki Buzsák köyü işlemleri ve applike işleri oldukça popülerdir.

Balaton Gölü'ne 15 km uzaklıktaki Buzsák'ta 15. ve 16. yüzyıllarda Dalmaçyalı ve Hırvat uyruklu çok sayıda aile bölgeye yerleşmiş ve getirdikleri gelenekler orada yaşayan insanları etkilemiştir. Böylece Buzsák köyüne özgü özel bir kültür oluşmuştur. Bu işleme tarzı Hırvat ve Sloven köylerinde çoğunlukla gömlek, yastık kılıfı ve çarşaflarda kullanılır. Buzsák işlemlerinin karakteristik özelliği, yastık ucu, çarşaf ve kıyafetlerin uçlarının başka hiçbir yerde olmayan aynı motiflerle tekrar edilerek süslenmesidir (Tánczos, 2013).

Kullanılan renkler genellikle beyaz, mavi, kırmızı ve siyahtır. Tekniklerde düz dikiş teknikleri, çapraz dikiş, zincir dikişi, kordon tutturma, ilmek dikişi ve sarma dikişlerdir. Motifler çoğunlukla bitkisel kökenli çiçek ve yapraklar ile geometrik şekillerdir. Malzeme pamuk, yün ve ketendir. İşlemler ayrıca aplikeler ve kurdele dikişleri ile süslenmiştir (Bátky, 1924:13) (Görsel:12-13).



Görsel 2. Geleneksel Buzsák işlemlerinden örnekler

Kaynak: <https://www.sumidamagazin.com/wp-content/uploads/2021/01/image-80.jpg> , Erişim Tarihi: 22.06.2021.



Görsel 33. Buzsák işlemelerinde kullanılan teknik, renk ve motifler
Kaynak: Janos, Gergely (1918). Magyar Motimuvok Gyűjteménye. s.40.

Buzsák bölgesinde kullanılan üç çeşit geleneksel iğne işi tekniği vardır. Bunlar *the vázás-veza*, *the wizard* (sihirbaz-cadı) ve *Viennese* (Viyana) olarak adlandırılırlar. Orijinal veza ve sihirbaz işlemleri kanvas üzerine yapılmakta olup, motifler kurşun kalemle çizildiği için baskı ile basılanlar orijinal parça sayılmazlar. Köyde hala desen çizebilen ve işleme yapan kadınlar vardır. Her parça benzersizdir ve sipariş üzerine yapılır. *Veza* işlemlerinde önceden çizilmiş motifler kırmızı ve siyah veya kırmızı ve mavi yün iplik ile doldurulur (bazı durumlarda kırmızı, mavi, siyah, yeşil, sarı renkleri de kullanılır). Motifler gül, spiral, kalp, tavukayağı, zincir ve yelpazedir. Desen kompozisyonu her zaman simetrik ve tekrar kuralına uygundur (Anonim, Erişim Tarihi: 30.08.2021) (Görsel:14).



Görsel 144. Buzsák vázás-veza işleme örneği.
Kaynak: [https://asset.museum-digital.org/hu-so/images/import_121/201908/04194947488 .jpg](https://asset.museum-digital.org/hu-so/images/import_121/201908/04194947488.jpg), Erişim Tarihi: 23.05.2021.

Wizard (sihirbaz-cadı) dikişi, eski asil işleme tekniği olarak geçer. Çok fazla canlı renk ile yapıldığı ve uygulandığı tekstil yüzeyini kaplayarak yeni bir doku yarattığı için bu ismi aldığı düşünülmektedir. Önceden kumaşa çizilmiş desenler zincir dikişlerle belirginleştirilir ve daha sonra desen zemini sihirbaz-cadı adı verilen dikiş ile tamamen doldurulur. Bu teknik yün iplikler ile yapılır ve zemin dolgusunda fazla miktarda iplik kullanılır. Kullanılan motifler lale, gül, gül goncası, unutma beni çiçeği ve farklı yaprak türleridir (Tánczos, 2013:5. (Görsel: 15).



Görsel 5. Buzsák wizard (sihirbaz-cadı) işleme örneği

Kaynak: https://netfolk.blog.hu/2013/11/23/buzsaki_himzes, Erişim Tarihi: 17.09.2021.

Viennese (Viyana) işlemesi Buzsák'taki en iyi bilinen iğne işi türlerinden biridir. Becerikli ve dikkatli kadınlar tarafından yapılan bu teknikte, motifler önce farklı renkte bir kumaşa çizilerek kesilir ve ana kumaşın üzerine teğellenerek ve görünmez olan minik dikişlerle applike yapılır. 19. yüzyılda ilkel desenlerle bebek yatak çarşaflarında ve ölü gömleklerinde kullanılan eski bir tekniktir. 20. yüzyılın başlarında, özenle hazırlanmış çiçekler, yapraklar, asma motifleri ile desenler şal ve elbiselere de uygulanmıştır. Popüler motifleri; karanfiller, güller, hercai menekşeler, laleler, zikzaklar, kıvrımlar, tavus kuşları ve geyiklerdir. Günümüzde bu tekniği çok az uygulayan kadın bulunmaktadır (Tánczos, 2013:6) (Görsel: 16).



Buzsáki rátétes himzés ("bécsi")

Görsel 16. Buzsák Viennese (Viyana) işleme örneği

Kaynak: <https://rece-fice-fono.blogspot.com/2013/09/ratetes-tullhimzes.html>, Erisim Tarihi:03.05.2021.

2.2. Matyó İşlemeleri

Matyó bölgesi, Macaristan'ın kuzey kesiminde yer almaktadır. Etnik bir Hun grubu olan Matyó kültürünün üç ana merkezi vardır: Ana şehir Mezökövesd ve köyler, Szentistván ve Tard. Matyó kelimesi *Mátyás* adından gelir ve bölgeye Kral Mátyás'ın Mezökövesd'e 1464'te özgür kraliyet şehri unvanını verdiği söylenir (Zsolt, 2017:209). Bölge rengarenk kostümleri, folkloru ve sakinlerinin gelenekleriyle önemli bir kültür merkezidir. İşlemeler, yaklaşık 200 yıl öncesine dayanan tarihi ile en eski halk sanatı türlerinden biridir. Bitkisel motiflerin serbest kompozisyonlarda çok renkli kümelendiği tasarımlar görsel zenginliği ile popüler olmuştur (Görsel 17).



Görsel 17 Matyo işlemlerinde süsleme tasarımı

Kaynak: https://pctrs.network.hu/clubpicture/1/8/9/_matyo_himzes_1890985_5849.jpg, Erişim Tarihi: 23.09.2021.

Roma Katoliği olan Matyó halkı kadın ve erkek kıyafetlerinin tasarım ve süsleme özellikleri ile dikkat çekmektedir (Görsel: 18). İşlemler siyah pamuklu kumaş ve beyaz ketenden yapılan kıyafet parçalarının tamamında yer almaktadır. 1860'lı yıllara kadar sadece kırmızı ve mavi renklerdeki işlemler ile süslenen kıyafetlerin sade görünümleri, 1870'li yıllardan itibaren renk yelpazesinin artması ile görsel bir şölene dönüşmüş ve erkeklerin giydiği giysiler de dahil olmak üzere Macar köylü stiline önde gelen ilham kaynağı olmuştur. 1870'li yıllarda mobilyalar, emaye tabaklar, kavanozlar, kaseler ve zengin bir şekilde dekore edilmiş yatakların geleneksel motifler ile boyanması ile mimari elemanlar da kültürel özellikler taşımaya başlamıştır (Fügedi, 1978:35).



Görsel 6. Matyó halk giysileri

Kaynak: http://m.cdn.blog.hu/ne/netfolk/image/matyo_vk_foto_1.jpg, Erişim Tarihi: 12.06.2020.

Renkler ve motifler 20. yüzyılın başlarında, özellikle bir yerel sanatçı olan ve Macar Halk Sanatı Ustası ödülünü (1950) kazanan Bori Kisjankó (1876-1954) tarafından tamamen geliştirilmiştir (Edit; Tamás 1975: 438).

Müşteri taleplerini karşılamak için 1911'de 400 kadın Mezökövesd'de bir atölyede dikiş dikiyordu. Sadece kıyafet parçalarını tasarlamak için 40 bayan daha istihdam edildi. 1950'ye gelindiğinde, imalathane çok sayıda bluz, tekstil ve oyuncak bebek üretiyordu. Yerli marangozlar da o dönemde boyalı mobilyalarıyla ün kazanmışlardı (Boros Kazai, 1981:36).

19. yüzyılın sonlarına doğru kadınlar daha fazla motif işliyorlardı. Motif bakımından en karakteristik olanları; Matyó gülü, kalp gülü, şakayık, tomurcuklar, kuşlar, kedi kuyruğu motifi, ayakkabı motifi ve halka biçimleridir. En

fazla talep görenler şakayık çiçeği ve Matyó gülüydü. Renklerde ise kırmızı renk baskınlığını korumuş olup yardımcı renklerden yeşil, mavi, sarı, mor ve pembe tonları da desen kompozisyonlarında etkili olmuştur (Görsel:19).

Matyó işlemleri, yöre halkı tarafından geleneksel etkinlikler ve kutlamalarda halk dansları ve şarkılar için giyilen kıyafetlerin dekoratif unsurudur. Renklerin de anlamları bulunmakta olup; siyah renk toprağı, kırmızı renk neşeyi ve sarı renk güneşi temsil eder. Yeşil renk, Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra ortaya çıkmış ve yas sembolü olmuştur (Fél, 1964:23).

2012 yılında Matyó işleme, UNESCO'nun insanlığın Somut Olmayan Kültürel Mirası Temsilcisi Listesi'ne girmiştir. Bölgede her yıl Ağustos ayında *Mezokovesdin'deki Matyó Foldi* Folklor Festivalinde Matyó kültürü kutlamaları yapılmakta olup bu etkinlikler UNESCO'dan alınan fonlar ile desteklenmektedir.



Görsel 19. 20. yüzyıl Matyó erkek kıyafeti kol işleme detayı

Kaynak: <https://1.bp.blogspot.com/-rCOOAa1gQMo/UOgXNGBPkYI/AAAAAAAAAFA/F2VxfpdANB8/s1600/maty%C3%B3.jpg>Erişim Tarihi: 12.09.2021.

2.3. Beregi İşlemleri

Bereg Macaristan'ın en eski ilçelerinden biridir. Macaristan kuzeydoğunda yer almakta olup topraklarının çoğu Ukrayna'nın batısı ile bitişik konumdadır. bölgede yapılan işlemler Beregi işlemleri olarak ifade edilmekte ve yukarı Tisza bölgesine özgün bir tarz sergilemektedir. Genellikle keten veya pamuklu bir zeminde yapılan sayılmış iplik işlerinden oluşmaktadır. Kullanılan ana dikiş Kuzey Macaristan bölgelerinde en çok kullanılan çapraz dikiştir. Burada yaşayanlar keneviri kendileri üreterek dokuma ve işlemeye uygun iplik haline getirmişlerdir. Bu sebepten dolayı iplikleri sayılarak yapılan işleme tekniklerinden kanaviçe yaygındır. Kullanım alanları gömlek, yastık, mendil, masa örtüsü ve turistik ürünlerdir. Beyaz kırmızı, mavi, (yas için kullanılan tekstil ürünleri siyah iplikle işlenir) en çok kullanılan renklerdir. Gül, lale, kartopu, biberiye, karanfil, zambaklar, üzüm, kuş üzümü, meşe palamudu, güvercin, tavus kuşu veya pamukçuk, geyik en çok kullanılan motiflerdir. Beregi nakışı, normalde tekrar eden bloklarda işlenen simetrik ve geometrik tasarımların kullanımı ile karakterize edilir. Bir motif genellikle farklı, ancak tamamlayıcı bir geometrik desene dayanan daha küçük blokların çizgileriyle çevrelenen bir dizi büyük, izole blok olarak işlenir (Felhősné vd, 2010) (Görsel:20).



Görsel 7. Tákos Vilayet Evi'nde bulunan yöresel Beregi işlemlerinden örnekler

Kaynak: <https://trc-leiden.nl/trc-needles/regional-traditions/europe-and-north-america/embroideries/beregi-embroidery> (Erisim Tarihi: 05.05.2021).

2.4. Furtai İşlemleri

Furtai, Kuzey Alföld bölgesinde, Hajdú-Bihar ilçesinde, Berettyóújfalu bölgesindeki Nagy-Sárrét, Bihari-sík ve Kis-Sárrét küçük bölgelerinin coğrafi buluşma noktasında bir köydür (Baranyi; Jordán, 1998:45). 1850'li yıllarda gelişen işleme sanatının bilinen en eski örnekleri sadece kanvas veya keten kumaşlara beyaz pamuk iplikle sarma tekniğinde işlenmiş kıyafet ve ev tekstili ürünlerdir. 1990'lı yılların başına kadar bu tarz değişim göstermeden devam etmiştir (Görsel 21).



Görsel 8. Geleneksel Furtai işleme tekniği ile yapılmış ürünler

Kaynak: https://www.sumidamagazin.com/2019/02/11/rest_insert-347/, Erişim Tarihi: 30.04.2021.



Görsel 9. Furtai işleme tekniği ile yapılmış örtü

Kaynak: https://www.wikiwand.com/hu/Furtai_h%C3%ADmz%C3%A9s, Erişim Tarihi:22.01.2022.

Esas olarak Furtai işlemleri erkek kıyafetlerinden gömlek ve önlükleri, kadın kıyafetlerinden ise gömlek ve iç çamaşırları süslemek için kullanılmıştır. Bitkisel motiflerin birbirini tekrar etmesinden oluşan kompozisyonlar hakimdir.

Kullanım alanları gömlek, yastık, mendil, masa örtüsü, iç çamaşırları, duvar panosu gibi eşyalarıdır. Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra beyaz zemin üzerine kırmızı, mavi zemin üzerine beyaz pamuklu işlemler ortaya çıkmıştır. 1920'li yıllarda giderek daha popüler hale gelerek masa örtüleri, duvar kaplamaları, havlular ve mendillere de uygulanmaya başlanmıştır. 1935'li yıllarda kırmızı, yeşil, mavi, sarı ve ateşli pembe olmak üzere dört veya beş farklı renk kullanılarak klasik üslup değişim göstermiştir. Bu durum Furta nakışının geleneksel tarzını bozmuş ve ürünlerdeki farklı renklerin halkın beğenisine göre kabul edilebilir hale getirme çabası güçlü bir şekilde hissedilmiştir (Ferencz; Palotay, 1940:46).

2.5. Palóc İşlemleri

Palóc Kuzey Macaristan ve güney Slovakya'daki Macarların etnik bir alt grubudur. Macaristan'ın kuzey doğusunda ve Slovakya'nın güney kesiminde yer alan Palóc halkı Macaristan'ın en büyük Katolik etnik azınlığı durumundadır. Palóc işlemleri, basit bir motif dünyasından karakterize edilerek yapılmıştır (Fél vd. 1969:69). Başlangıçtaki tek renk beyaz kullanılmış adından birkaç farklı rengin de eklenmesi ile işlemler çok renkli hale gelmiştir. Motifler ilk önce kumaşın iplikleri sayılarak yapılan iğne teknikleri ile uygulanmış olup zamanla kumaşın yüzeyi kapatılarak yapılan teknikler kullanılmaya başlanmıştır. İşlemlerde geometrik, bitkisel ve figürlü motifler stilize edilerek yer almaktadır. Genellikle bitkisel motiflerin hakim olduğu süsleme tasarımlarında kullanılan kompozisyonlar; *szegfü*, *rózsa*, *gyöngyvirág* (karanfil, gül, vadi zambağı) *bimbók*, *levelek*, *kacsok*, *kalászok gazdagítják* (tomurcuklar, yapraklar, ördekler ve mısır başakları) ile zenginleştirilmiştir. Motif kompozisyonlarında genellikle ince ve kalın bordürler görülmektedir. Temel olarak ana renkler kırmızı, mavi iken daha sonra pembe ve yeşil renkler ortaya çıkmıştır. (Görsel 23).



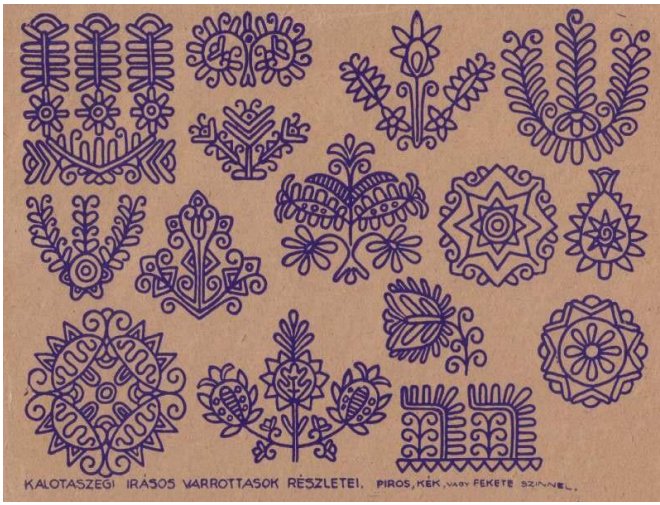
Görsel 10. Palóc bölgesi Rimóc köyü işlemeli deri yelek, 20.yy., Palóc Müzesi

Kaynak: <https://palocmuzeum.hu/a-paloc-muzeum-uj-szerzemenyei-rimoci-viseletek/>, Erişim Tarihi: 04.09.2021.

İşlemlerde temel malzeme olarak pamuk kumaşlar, pamuk ve ipek iplikler kullanılır. Teknikler; *lajos öltés* (düz dikiş), *száröltés* (kök dikiş), *margitöltés* (kenar dolgusu), *díszöltés* (dekoratif dikiş), *boszorkányöltés* (cadı dikişi), *csavartöltés* (vidalı dolgu) ve *huroköltés* (ilmek dikişi)'dir. (Dajaszászné Dietz vd., 1954: 23).

2.6. Kalotaszeg İşlemleri

Kalotaszeg eski Transilvanya Macar halk geleneklerinin koruyucusu olan Batı Romanya'daki birkaç blok Macar bölgesinden biridir. Kalotaszeg, Transilvanya Macar nakışlarının işleme tekniklerinin çeşitliliği, işlenen parça miktarı ve işlemenin uygulanışı açısından en zengin bölgesidir. Bölgede işlemler ilk olarak, kadın gömleklerinin omuz kısımlarını süslemek için kullanılmıştır. Zamanla gelişen ürün çeşitliliği ev tekstili ürünlerinde de kendini göstermiştir. Kullanılan renkler yapılacak işin işlevine ve kullanıcının yaşına göre belirlenen kırmızı, siyah ve lacivert renklerinden oluşmakta ve genellikle tek renkle yapılmaktadır. Teknikler zincir iğne, düğümlü iğne teknikleri ve kordon işidir. Kordon tutturma işi desenin içini tamamen dolduracak şekilde elde örülen veya hazır kordonların yan yana düz dikişle tutturulmasından meydana gelir. Mümkün olduğu kadar birbirini takip eden çizgilerden oluşan motifler tercih edilmektedir (Görsel 24). Motifler arasında bitki motifleri (gül, lale, eğrelti otu, palamut, hayat ağacı, vadi zambağı), nesne motifleri (sepet, saksı, yıldız, arması, küp), hayvan figürleri (kuş, yılan, kelebek vb.) ve yazılar yer almaktadır. Motif kompozisyonlarında yazıların yer almasından dolayı yazılı işleme olarak ta popüler olmuştur (Csete, 1990:34).



Görsel 24. Kalotaszeg işlemlerinde görülen motifler.

Kaynak: Janos, Gergely (1918). Magyar Motimuvok Gyűjteménye. s.28.

Kalotaszeg halk kıyafetleri özel renk zenginliği ve dekoratif görünümü sayesinde en iyi bilinen geleneksel Macar halk giyimlerinden biridir (Sinkó Kalló, 1980:4). Günümüzde, dini törenler, düğünler ve kutlamalarda kullanılmaktadır (Fogarasi; Váradi, 2004: 21). Kıyafetlerde görülen zengin tema; geleneksel işleme parçalarında rastlanan tek renk sadeliğinden oldukça uzak olmakla birlikte iplikle yapılan tekniklerin yanında zengin bir malzeme (boncuk türleri vb. materyaller) çeşitliliği içinde giysi parçalarının yüzeylerinin dolgulanmasından ibarettir. En renkli ve en sanatsal Macar halk giyimi olarak kabul edilir (Görsel 25).



Görsel 2511. Kalotaszeg geleneksel kıyafetli Zsoboki kızları

Kaynak: https://hu.wikipedia.org/wiki/Kalotaszegi_n%C3%A9pviselet#/media/F%C3%A1jl:Zsoboki_1%C3%A1nyok.JPG, Erişim Tarihi: 23.05.2021.

2.7. Kalosa İşlemeleri

Macaristan'ın Bács-Kiskun ilçesinde bir kasabadır. Budapeşte'nin 142 km (88 mil) güneyinde yer alır. Tuna Nehri'nin sol kıyısına yakın, geçmişte bataklık olan ancak günümüzde oldukça verimli topraklara sahip bir bölgede bulunmaktadır (Görsel: 26). Kalocsa, Macaristan'ın dört Katolik başpiskoposundan birinin dini yargı yetkisi alanıdır. Binaları arasında güzel bir katedral, başpiskoposluk sarayı, astronomik bir gözlemevi, rahipler için bir seminer ve retmen yetiştirme kolejleri bulunmaktadır. Kalocsa sakinleri ve geniş bir alana yayılan ortak arazileri, esas olarak kırmızı biber, meyve, keten, kenevir ve tahıl yetiştiriciliğinde, su kuşlarının avlanmasında ve balıkçılıktaki istihdam edilmektedir (Chisholm,1911:44-47).



Görsel 26. Macaristan Kalosa bölgesi haritası

Kaynak: <https://tr.maps-hungary.com/macaristan-b%C3%B6lgeleri-g%C3%B6ster>, Erisim Tarihi: 05.05.2021.

Kalocsa, Macaristan'ın en eski yerleşimlerinden biridir ve halk sanatı olarak ilerleyen işleme sanatı dünya mirasında yeri olan bir değerdır. Toplum yapısının koşulları içinde oluşmuş, bölgesel özellikler taşıyan, etnografik değeri olan, çoğu kez sanatsal ögeler taşıyan, bir işlevi olan, halk tarafından üretilen ve kullanılan, dolayısıyla alınıp satılabilen, kültürel kimlik taşıyan ürünlerden oluşur.

Tuna'nın batı kıyısında, güney-orta Macaristan'da Kalocsai Srkz olarak bilinen bölgede yaşayan Pot olarak anılan etnik grup; kullanılan karakteristik lehçesi, zengin halk sanatları ve Katolik inancına olan bağlılıkları bakımından çevredeki gruplardan farklıdır.

19. yüzyıldan itibaren halk sanatı olarak devam eden Kaloa işlemelerinde geleneksel tarzda çizen, boyayan ve işleme yapan Kaloa kadınları bölgede yerel mirasın taşıyıcıları ve sürdürücüleri olmuşlardır.

Bilgilere göre tarihi geçmişi ilk işlemelerin tamamen beyaz olduğu, çoğunlukla çarşaf ve masa rtlerinde kullanıldığı 19. Yüzyıl sonlarına dayanmaktadır. İlk rnekleri sadece beyaz renkli pamuk iplikler ile karabaşlı makinelerde sarma ve ajur-delik işi tekniğinde yapılan işlemelerdir. Yaklaşık 1860'lı yıllarda bölgenin karakteristik motiflerinin ana hatları, *Kalocsai tfval* adı verilen Kalocsa tokmağı ile kumaşlar üzerine bastırıldı ve bölge sakinlerinden ücretli işi olarak basılan desenleri işlemişlerdir (Btky, 1924:12).

Hazırlanan işlemeler, soylu-burjuva haneleri için yapıldığı için gelen siparişler doğrultusunda tek renkli beyaz ipliklerden düz dikiş teknikleri ile işlendi. Sonraki yıllarda kadınlar kendi motiflerini çizerek, daha ince keten ve pamuk olan ham maddeler üzerine zgn tasarımlar oluşturmaya başladılar. 1890'lı yıllardan sonra giderek artan bir şekilde, başlangıçta delik işleme ile dikilen motifler tamamen düz sarma dikişler ile dolduruldu. 1912'de Nagyatd'da açılan iplik fabrikası ile Kalocsa işlemeleri için renkler çoğaldı. Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra işlemeler daha da renklenmeye başladı. 20. yüzyılda dikiş makinesinin yaygınlaşmasıyla bu bölgede belirli bir *makine nakışı* (işleme) endüstrisi ortaya ıktı (Brth; Joln 1977: 8-9) (Görsel 27).



Görsel 27. Kaloçsa işleminin ilk dönemlerinde makinede tek renk işleme yapan kadın.

Kaynak: http://szellemikulturalisorokseg.hu/index0_en.php?name=en_0_kalocsa, Erişim Tarihi: 22.09.2021.

Kalocsa işlemleri 20. Yüzyılın ikinci yarısından itibaren basit düz dikiş teknikleri yapılan bitkisel motif kökenli işlemleri ile karakteristik özellikler kazanarak belirgin bir tarz yaratmıştır. Bölge kadınları çizdikleri motifler ile sivil mimari yapıların duvarlarını boyamaya başladı ve halk sanatı üslubu giyim ve ev eşyaları üretimi ile yaşam alanlarına da girmiş oldu (Görsel 28).



Görsel 28. Gáborné Molnár Kővágó Maris, nakışçı, desen tasarımcısı (1921–1985)

Kaynak: <https://nokert.hu/szo-20190608-0036/2699/8/molnar-gaborne-kovago-maris-pingaloasszony-himzo-min-tairo-1921-1985>, Erişim Tarihi: 12.09.2021.

İkinci Dünya Savaşı'nın sona ermesinden sonra işlemler gerek tasarım gerekse üretim boyutu ile daha da yaygınlaşmıştır.

20. yüzyılın başlarında kumaş üzerine; bordo ve kırmızı, iki tonlu pembe, sarı ve turuncu, lacivert ve açık mavi, iki tonlu menekşe ve iki tonlu yeşil gibi renklerden oluşan genellikle çiçek motifleri ile tasarlanan dolgun bitkisel kökenli kompozisyonlar ortaya çıkmıştır (Görsel 29).

Oldukça renkli ve görsel olarak dinamik öğeler sunan tasarımlar gündelik yaşamda kullanılan eşyalara da uygulanmaya başlandı ve bu şekilde Kalocsa işleme tarzında yer alan özgün unsurlar sürekli gelişim gösterdi. Günümüzde bölge işlemleri belirgin çekici üslubu ile tanınmaktadır (Görsel 30).



Görsel 29. Kaloça işlemlerinden ev tekstili ürünlerinden örnekler.
Kaynak: Mitat Kandemir arşivinden, 2021

Halen geleneksel tarzda çizim yapan ve işleyen bölge kadınları, Kalocsa kimliğini ayırt eden karakteristik kültür ve halk sanatının korunmasına katkıda bulunmakta olup, her yıl birçok kere düzenlenen etkinlikler ile kültürel mirasın gelecek taşıyıcılarına görsel olarak benimsetilmesi sağlanmaktadır.



Görsel 3012. Festival alanında Kalocsa işleme ustaları ve ürünleri
Kaynak: Mitat Kandemir arşivinden, 2021.

2010 yılından bu yana Kalocsa ve yaşayan gelenekleri (duvar boyama, nakış, kostüm, dans) ulusal somut olmayan kültürel miras listesine dahil edilmiştir.

Geleneksel halk dansları grupları, dernekler, yerel müze, halk sanatları merkezleri ve uluslararası festivaller ile Kalocsa ve çevresindeki yerleşim yerlerinin sakinleri kendilerini halk mirasına adanmıştır.

Bu etkinlikler her yaşta katılımcıyı cezbetmekte, bu da kültürün öğelerinin çok çeşitli bireylere ve topluluklara aktarılmasını mümkün kılmaktadır. Bölge halkı yaşayan gelenekleri devam ettirme çerçevesinde okullarda ve sanatta eğitime geniş çapta katılmaktadır.

3. SONUÇ

Çalışmada, 19. yüzyıldan günümüze geçen süreçte Macaristan yerel işlemlerinin oluşturduğu katalog belirlenen örneklem dahilinde incelenmeye çalışılmıştır.

İşlemlerin kültürel birikimi ve üslup özellikleri yerel halk tarafından oldukça benimsenen ve korunan kolektif bir sanat durumunda olduğu görülmüştür. etnik grupların kültürel birikimlerinden ortaya çıkan işlemlerin; teknik ve süsleme özelliklerinin birbirine benzer olduğu üretimlerde genel olarak ev ve giyim eşyaları ile nesnelere üzerine odaklanıldığı tespit edilmiştir.

Kullanılan malzemelerin, el işçiliğinin temel aracı olan delikli iğne, bükümlü pamuk iplikler ve ince yapılı keten, pamuk kumaşlar olduğu ve yardımcı malzemeler olarak üç boyutlu boncukların halk giysi parçalarında (Kalotaszeg bölgesi) kullanıldığı belirlenmiştir.

İşlemlerin süsleme özelliklerinde renk, motif ve kompozisyonlar dinamik bir yapıya sahip olduğu gözlenmiştir. Çoğunlukla stilize edilmiş doğal çiçek tasvirlerinden oluşan motiflerin merkezi simetrik olarak buket ve çelenk

tasarımlarında kullanıldığı belirlenmiş ve süsleme kompozisyonlarının ince ve kalın bordürlerle desteklendiği görülmüştür.

Renk paletinde temel rengin kırmızı olduğu tespit edilmiş ve tek renkli işlemlerde kırmızı ve mavi renkte uygulamaların kümelendiği, çok renkli işlemlere ise kırmızı, pembe, yeşil, mavi, sarı, mor olmak üzere renklerin çoğaldığı dikkat çekmiştir. Renkler açık ve koyu olarak iki farklı tonda kullanılmıştır. Renk kullanımları motif tasarımları ve ürün çeşidine göre değişkenlik göstermektedir. Tasarımlarda en az 1 en fazla 30 renk kullanıldığı gözlenmiştir.

Başlangıçta ihtiyaç durumuna göre ev tekstili ürünleri ve giysiler olmak üzere kullanım eşyalarının detaylarında kullanılan işlemlerin 20. yüzyıl ortasından itibaren kullanım alanları genişlemiştir.

İncelenen bölgelerden *Matyó, Kalocsa ve Kalotaszeg*'de işlemler teknik, süsleme ve ürün çerçevesinde estetik açıdan zirveye ulaşarak sanat değeri kazanmıştır.

Bir halk mesleği olan işleme alanı Macaristan el sanatlarının popüler bir kültür simgesi haline gelmiştir. Ekonomik bir değer olarak da korunan işlemler, toplumun her üyesi tarafından sahiplenilmiş durumdadır.

Macar halkının tarihi ve kültürüne olan bağlılığı halk sanatlarında da belirgin olarak kendini göstermekte ve kullandıkları eşyalar ile vazgeçemedikleri halk giysilerindeki işçilik yerelden çıkararak uluslararası bir marka kimliği olma yolunda ilerlemektedir. Macaristan ölçeğinde gelenekler ve sanat, maddi ve manevi tüm değerlerin bir arada olduğu halk kültürüne karakteristik özellikler kazandırarak toplum ile bütünleşmiştir. Bu durum yerel halkın geleneksel üretim sistemini geliştirmiş kültürel sürdürülebilirlik kapsamında eğitim, tanıtım ve üretim üçgeninde sistemli olarak devam etmektedir.

KAYNAKÇA

1. Anonim, A Szücsmesterek Munkája, https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Magyar_Neprajz-magyar-neprajz-2/iii-kezmuvesseg-25ED/a-falu-es-mezovaros-ellatasaban-jelentos-kezm-uvesseg-nyersanyag-eloallito-es-feldolgozo-munkaja-2726/smunka-2A_46/a-szucs-mesterek-munkaja-2A57/, Erişim Tarihi: 05.06.2021.
2. Anonim, Buzsák Folk Art Embroidery, <https://buzsak.hu/folk-art/>, Erişim Tarihi: 30.08.2021.
3. Balassa, I., Ortutay, G. (1979). Hungarian Ethnography And Folklore, Library of Hungarian Studies, <https://mek.oszk.hu/02100/02115/html/3-813.html>, Erişim Tarihi: 24.06.2021.
4. Báth, J., Jolán, B. (1977). Korai Kalocsai Hímzések, Népmölvesi Propaganda Office, Budapest.
5. Bátky, Z. (1924). Rábaközi Hímzések (Embroideries of Rábaköz). Volume 1 of Magyar népművészet Népművészet. Magyar Nemzeti Múzeum Néprajzi Osztálya, Budapest.
6. Bátky, Z. (1924). Kalotaszegi varrottások (Peasant Embroidery of Kalotaszeg). Budapest.
7. Bátky, Z., Viski, K., Györffy, I. (1941). A Magyarság Néprajza I. - A Tárgyi Néprajz Első Fele. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
8. Baranyi, B., Jordán, S. (1998). Furta Chronicle, ISBN 963-03-5976-6.
9. Boros, Kazai, A. (1981). Hungarian Folk Arts and Crafts. Hungarian Ethnic Heritage Study Group, Pittsburgh.
10. Chisholm, H., (ed.) (1911). "Kalocsa". Encyclopædia Britannica. Vol. 15 (11th ed.). Cambridge University Press.
11. Csete, B. (1990). Kalotaszegi Fafaragások, Néprajzi Múzeum, Budapest.
12. Dajaszázy D., Vilma-Manga J. (1954). Nógrád Megyei Szabadrajzú Hímzések, Budapest.
13. Dániel, A. (1938). István Király Útja. Történelmi regény a serdült ifjúság számára, Budapest.
14. Daniels, M., H. (1933). Early Pattern Books for Lace and Embroidery, Parts 1 and 2. The Bulletin of the Needle and Bobbin Club, Vol. 17, No. 2 (1933), s.1-28.
15. Edit, F., Tamás, H. (1975). A matyó hímzés alakulása és a magyar népművészet stíluskorszakai (Developing of the matyó embroidery and style periods of Hungarian folk art). A Herman Ottó Múzeum Évkönyve XIII-XIV, Budapest.
16. Fél, E. (1964). Bevezetés a magyar népi Hímzések ismeretébe (Einführung in die Kenntnisse der ungarischen volkstümlichen stickerei). Budapest, pp. 23.

- 17.Fél, E.,Hofer, T., K. Csilléry, K. (1969). A Magyar Népművészet. Budapest,
- 18.Felhősné. C., Sarolta, H. A., Vargáné H., Kész G. (2010). "Együtt Beregi kultúrájáért: keresztszemes hímzésminták határon innen és túl". Beregi Múzeum; Kárpátaljai Református Egyházkerület Levéltára és Múzeuma, Vásárosnamény, Beregiiszász, Budapest.
- 19.Ferencz, K., Palotay, G. (1940). Hímzőmesterség (Stickerei Kunst) a Magyarországi Népi Hímzések Öltéstechnikája (Die Stickhteknik Der Volkstümlichen Stickkerei). Budapest.s.46.
- 20.Fogarasi, L., Váradi, I. (2004). Kalotaszeg És Környéke, EKE Kolozsvári Osztály.
- 21.Fügedi, M. (1978). Mezökövesd És Vidéke Hímzései (Embroideries of Mezökövesd and around region). Budapest.
- 22.Györffy, I. (1930). Magyar Népi Hímzések I. A Cífraszűr, K Er Tész Jó Zsef Könyvnyom Dája, Karcag, Budapest,
- 23.Kazai, A., B. (1981). Hungarian Folk Arts and Crafts, Hungarian Ethnic Heritage Study, Pittsburgh, PA.
- 24.Nijman, J., Muller, P. O., Shin M. (2020). Geography: Realms, Regions, and Concepts 18th Edition, Wiley, January 15, 2020, ISBN 978-1119607410.
- 25.Pocsainé, E., E. (2016). "A Sárospataki Református Kollégium Múzeumának úríhímzéses úrasztali terítői", Zempléni Múzsza - 16. évf. 4, s. 40-52.
- 26.Sedlmayr, K. (2007). Kiállítás a kézimunka tanításáról, Oktatástörténet.https://web.archive.org/web/20070929023356/http://www.tanszertar.hu/eken/2006_02/sk_0602.htm, Erişim Tarihi: 21.06.2021.
- 27.Selmeçzi, K., A. (2001). Nemzeti Jelképek A Magyar Népművészetben, Néprajzi Múzeum, Budapest.
- 28.Sinkó Kalló, K. (1980). Kalotaszegi nagyírásos Kriterion Könyvkiadó. Bukarest.
- 29.Tóth, E. (1999). A Magyar Szent Korona. Királyok és koronázások, Szelényi Károly, Kossuth, ISBN 963 09 41546.
- 30.Tánczos, E. (2013). Buzsáki hímzés - Mi a "vézás", a "rátétes" és a "boszorkányos"?, https://netfolk.blog.hu/2013/11/23/buzsaki_himzes, Erişim Tarihi: 12.05.2022.
- 31.Zsolt, N. (2017). Great Expectations and Interwar Realities: Hungarian Cultural Diplomacy, 1918-1941, Central European University Press, ISBN 9789633861943.

GÖRSEL KAYNAKLAR

- Görsel 1 https://turkinfo.hu/wp-content/uploads/2017/05/Matyó_gyerek.jpg,<https://tr.maps-hungary.com/macaristan-b%C3%B6lgeleri-g%C3%B6ster> (Erişim Tarihi: 03.05.2021).
- Görsel 2 <https://2.bp.blogspot.com/Y6PZboxhuBM/T3r5MBK7QeI/AAAAAAAAA24/hVtsW1g7sxm/s640/gi.jpg> (Erişim Tarihi: 03.05.2021).
- Görsel 3 <https://mnm.hu/hu/kiallitasok/allando/koronazasi-palast>, Erişim Tarihi: 11.02.2021.
- Görsel 4 Daniels, Margaret Harrington (1933). *Early Pattern Books for Lace and Embroidery, Parts 1 and 2*. The Bulletin of the Needle and Bobbin Club, Vol. 17, No. 2 (1933), s.1.
- Görsel 5 https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/kulhoni_magyarsag/2010/ro/kriza_tarsasag_evkonyv_08/pages/006_Szocsne_Gazda_Eniko.html, Erişim Tarihi: 23.03.2021.
- Görsel 6 <https://mek.oszk.hu/02700/02790/html/115.html>, Erişim Tarihi: 23.03.2021.
- Görsel 7 <https://mek.oszk.hu/02700/02790/html/115.html>, Erişim Tarihi: 23.03.2021.
- Görsel 8 <https://mek.oszk.hu/02700/02790/html/115.html>, Erişim Tarihi: 23.03.2021.
- Görsel 9 https://magyarmuseum.org/wp-content/uploads/2014/11/20040620-101436_8.jpg, Erişim Tarihi: 21.08.2021.
- Görsel 10 Matyó Múzeum, Mezőkövesd Néprajzi Gyűjtemény [MM_59.1.7.], <https://bz.hu.museum-digital.org/object/41240>, Erişim Tarihi: 23.04.2021.
- Görsel 11 Brooklyn Museum Costume Collection at The Metropolitan Museum of Art, Accession Number: 2009.300.48, <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/159015>, Erişim Tarihi: 17.09.2021.

- Görsel 12 <https://www.sumidamagazin.com/wp-content/uploads/2021/01/image-80.jpg> , Erişim Tarihi: 22.06.2021.
- Görsel 13 Janos, Gergely (1918). *Magyar Motimuvok Gyüjteménye*. s.40.
- Görsel 14 https://asset.museum-digital.org/hu-so/images/import_121/201908/04194947488.jpg , Erişim Tarihi: 23.05.2021.
- Görsel 15 https://netfolk.blog.hu/2013/11/23/buzsaki_himzes, Erişim Tarihi: 17.09.2021.
- Görsel 16 <https://rece-fice-fono.blogspot.com/2013/09/ratetes-tullhimzes.html>, Erisim Tarihi:03.05.2021.
- Görsel 17 https://pctrs.network.hu/clubpicture/1/8/9/_matyo_himzes_1890985_5849.jpg , Erişim Tarihi: 23.09.2021.
- Görsel 18 http://m.cdn.blog.hu/ne/netfolk/image/matyo_vk_foto_1.jpg, Erişim Tarihi: 12.06.2020.
- Görsel 19 <https://1.bp.blogspot.com/-rCOOAa1gQMo/UOgXNGBPkYI/AAAAAAAAAFA/F2VxfpdANB8/s1600/maty%C3%B3.jpg>Erişim Tarihi: 12.09.2021.
- Görsel 20 <https://trc-leiden.nl/trc-needles/regional-traditions/europe-and-north-america/embroideries/beregi-embroidery> (Erisim Tarihi: 05.05.2021).
- Görsel 21 https://www.sumidamagazin.com/2019/02/11/rest_insert-347/, Erişim Tarihi: 30.04.2021.
- Görsel 22 https://www.wikiwand.com/hu/Furtai_h%C3%ADmz%C3%A9s, Erişim Tarihi: 22.01.2022.
- Görsel 23 <https://palocmuzeum.hu/a-paloc-muzeum-uj-szerzemenyei-rimoci-viseletek/>, Erişim Tarihi: 04.09.2021.
- Görsel 24 Janos, Gergely (1918). *Magyar Motimuvok Gyüjteménye*. s.28.
- Görsel 25 https://hu.wikipedia.org/wiki/Kalotaszegi_n%C3%A9pviselet#/media/F%C3%A1jl:Zsoboki_l%C3%A1nyok.JPG, Erişim Tarihi: 23.05.2021.
- Görsel 26 <https://tr.maps-hungary.com/macaristan-b%C3%B6lgeleri-g%C3%B6ster>, Erişim Tarihi: 05.05.2021.
- Görsel 27 http://szellemikulturalisorokseg.hu/index0_en.php?name=en_0_kalocsa, Erişim Tarihi: 22.09.2021.
- Görsel 28 https://nokert.hu/szo-20190608-0036/2699/8/molnar-gaborne-kovago-maris-pingaloass_zony-himzo-min_tairo_-1921-1985, Erişim Tarihi: 12.09.2021.
- Görsel 29 Mitat Kandemir arşivinden, 2021.
- Görsel 30 Mitat Kandemir arşivinden, 2021.

Subject Area
Education Management

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 104
PP: 3768-3777

Arrival
22 September 2022
Published
30 November 2022
Article ID Number
65886
Article Serial Number
17

Doi Number
<http://dx.doi.org/10.29228/8/sssj.65886>

How to Cite This Article
Balcı, H. & Balcı, Ş.
(2022). “Değişen Dünya Düzeninde Gelişen Web Araçları, Metavers, Sanal Gerçeklik ve Dijital Para Teknolojilerinin Eğitim Uygulamalarına Etkilerinin Değerlendirilmesi”
International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587)
Vol:8, Issue:104;
pp:3768-3777



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

Değişen Dünya Düzeninde Gelişen Web Araçları, Metavers, Sanal Gerçeklik ve Dijital Para Teknolojilerinin Eğitim Uygulamalarına Etkilerinin Değerlendirilmesi

Evaluation of the Effects of Developing Web Tools, Metaverse, Virtual Reality and Digital Money Technologies on Educational Applications in the Changing World Order

Hüseyin Balcı ¹  Şerife Balcı ² 

¹Yüksek Lisans Öğrencisi., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale, Türkiye
²Öğretmen., MEB, Konya, Türkiye

ÖZET

Dijital evrendeki teknolojik gelişmeler her geçen gün yeniden şekillenmektedir. Toplumun içinde bulunduğu dönemsel özellikler, insanların sahip olduğu imkânları çeşitlendirmektedir. Bu gelişmeler toplumsal iletişime yönelik yeni ilişkilerin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Dijital dünyanın genişlemesiyle iletişim sisteminde değişimler, sosyal ağlar ve bilişim sistemindeki gelişmeler insanı etkilediği gibi toplumda gündelik hayatın pek çok alanında etki göstermektedir. Hayat tarzı değişiklikleri toplumsal yeni rollerin ortaya çıkması, toplumu dolayısıyla toplumu etkileyen ve toplumdaki etkilenen eğitim sistemimizde de kendini gösterecektir. Geçmişten günümüze meydana gelen teknolojik gelişmeler hem doğrudan hem de dolaylı olarak eğitim sistemlerini ve öğrenme ortamlarını şekillendirmeye devam etmiş ve edecektir.

Değişen dünya düzeninde eğitimin şekilleneceği yeni çerçevede düşünülerek çalışmada; web araçları, metavers, sanal gerçeklik uygulamalarının eğitim-öğretimde kullanımına yönelik avantajlar ve dezavantajlar tartışılacaktır. Belirlenen amaç doğrultusunda internet veri tabanında literatür taraması yapılarak içerik toplanmış ve ilgili 10 makale meta analize dahil edilmiştir. Yüksek etkileşime sahip bu teknolojilerin eğitim uygulamalarına etkilerine ilişkin çıkarımlar sunulmuş, bu uygulamaların toplumsal yaşama etkilerine ilişkin değerlendirmelere yer verilmiştir. Sonuç olarak dijitalleşme süreci içerisinde tüm sektörlerde olduğu gibi eğitim ve öğrenme alanlarında da bir çok yeniliğin gerçekleşmesi söz konusu olacaktır. Bu durum yeni bir yaşam biçimi sunacak ve buna bağlı olarak yeni eğitim öğretim tasarımlarına temel oluşturacaktır. Dijitalleşme ve teknolojik gelişmelerin ışığında bu araçları eğitim sektörüyle eş güdümlü kullanabilecek mekanizmaların geliştirilmesi gelecek adına elzem olarak görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Teknolojileri, Metaverse, Educoin, Sanal Gerçeklik & Artırılmış Gerçeklik, Yapay Zeka

ABSTRACT

Technological developments in the digital universe are being reshaped day by day. Periodic characteristics of the society diversify the opportunities that people have. These developments provide the emergence of new relationships for social communication. With the expansion of the digital world, changes in the communication system, social networks and developments in the information system affect people as well as in many areas of daily life in society. Lifestyle changes, the emergence of new social roles, will also manifest itself in our education system, which affects and is affected by society, and therefore society. Technological developments from past to present have and will continue to shape education systems and learning environments both directly and indirectly.

In the study, considering the new framework in which education will be shaped in the changing world order; The advantages and disadvantages of using web tools, metavers, virtual reality applications in education will be discussed. In line with the determined purpose, the content was collected by making a literature search in the internet database and 10 related articles were included in the meta-analysis. As a result, many innovations will be realized in the fields of education and learning, as in all sectors, within the digitalization process. This situation will offer a new way of life and accordingly will form the basis for new education and training designs. In the light of digitalization and technological developments, it is considered essential for the future to develop mechanisms that can use these tools in coordination with the education sector.

Keywords: Education Technologies, Metaverse, Educoin, Virtual Reality & Augmented Reality, Artificial Intelligence

1. GİRİŞ

Teknolojinin ilerlemesiyle şekillenen iletişim teknolojilerindeki yenilikler kullanıcıların her geçen gün yeni özelliklerle tanışmasına, insanların gündelik hayatının pek çok alanında etkili olmasına neden olmaktadır. Çeşitli sosyal medya uygulamaları, zaman ve mekân kavramından uzak olarak, gerçek kimlik özelliklerinden bağımsız bir etkileşim ortamı sunmaktadır. Herhangi bir kritere bağlı olmaksızın etkileşim devam edebilmektedir.

Dijital dünya yapısı gereği duyular ile algılamanın fazla olduğu, yüz yüze etkileşimin farklılaşarak dönüştüğü, yeni bir iletişim ortamı sunmaktadır. Bu yapıyla gündelik hayatın ayrılmaz bir parçası haline gelmektedir. Bu durum dijital dünyanın yaygınlaşmasına ve kolaylıkla ulaşılabilir olmasına neden olmaktadır. Hızlı olması, küresel olması ve kimliksiz bir yapıyı kullanıyor olması cazibesini artırmaktadır. İnsanların istediği rollere bürünebildiği, kendilerini özür olarak göreyerek belirli bir yere kadar sınırlamadan ifade edebildiği bir sosyal alan sunmaktadır.

İletişim eksenini dijital dünyada hem kişisel hem toplumsal olarak yeni bir boyut kazanmıştır. Bu sebeple çeşitli toplumsal ve psikolojik etkileri söz konusu olacaktır. Toplumsal düzen ve onu oluşturan yapı tekrar şekillenecektir. Bireyler değişen dünyaya uyum sağlayacak mekanizmalara eğitim yoluyla ulaşacaktır.

Toplum; ortak bir kültürün paylaşımı sonucu ortaya çıkan, üyeleri belli bir toprak parçasında politik olarak örgütlenmiş ve yerleşik olarak kendini özgün bir varlık olarak gören bireylerin oluşturduğu bir grup olarak tanımlanmaktadır (Marshall, 2009: 732). Toplamların dijital dönüşüme verdiği refleks toplumu oluşturan kültürel ve sosyal etkiler ışığında şekillenmektedir. Toplumda insanların niyetleri, olayları nasıl gördüğü ve olaylar karşısındaki sergilemiş oldukları tutumları, geçmiş yaşantıları sonucu şekillenmektedir (Macionis, 2015: 142). Bireysel olarak birçok yeteneğe sahip olsak da, çeşitli özelliklerimizle bir birimizden ayrılsak da hiçbir birey toplumda tek başına değildir. Toplumsal etkileşim sürecinin şekillenmesinin bireysel özelliklerin karşılıklı etki ve tepki yoluyla paylaşılması sonucu geliştiği unutulmamalıdır (Arık, 2014: 47).

2. METODOLOJİ

Bu kısımda, çalışmanın amacı, önemi, modeli ve yöntemi sırasıyla ele alınacaktır.

2.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada aşağıdaki sorular ele alınacaktır.

- ✓ Web araçları, metavers, sanal gerçeklik uygulamalarının eğitim-öğretimde kullanımına yönelik avantajlar ve dezavantajlar nelerdir?
- ✓ Bu uygulamaların toplumsal yaşama etkileri nelerdir?
- ✓ Yüksek etkileşime sahip bu teknolojilerin eğitim uygulamalarına etkileri nelerdir?

2.2. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın; Ortaya koyduğu perspektifle gelecek eğitim uygulamalarına yön vermesi ve yeni eğitim öğretim programlarının geliştirilmesine katkı sunması beklenmektedir.

2.3. Araştırmanın Modeli

Çalışmada meta analiz yöntemi kullanılmıştır. Meta analiz belirli konudaki birbirinden farklı çalışmanın değerlendirilmesini, birleştirme ve sentezle sonuca ulaşmasını sağlar. Çalışmada iki aşama uygulanarak veriler analiz edilmiştir. Birinci aşamada internet veri tabanında konuya ilişkin tüm literatür taranmıştır. İkinci aşamada araştırma sorularına cevap verebilecek 10 çalışmadaki veriler meta analize dahil edilmiştir. Çıkarımlar alt başlıklar halinde değerlendirilerek sonuca ulaşılmıştır.

Meta analize dahil edilen çalışmalar

- ✓ Web Araçlarının Özellikleri ve Teknolojik Gelişim Süreci
- ✓ Metaverse Ve Özellikleri
- ✓ Web 4.0 Boyutları Ve Eğitim Sistemine Etkileri
- ✓ SG (Sanal Gerçeklik) Uygulamaları Ve Eğitim
- ✓ Sanal Para Uygulama alanları

3.1. Web Araçlarının Özellikleri ve Teknolojik Gelişim Süreci

Matbaanın yaygınlaşması ve basılı kaynakların kitap halinde taşınabilir olmasından başlayarak enformasyon devam etmiş radyo ve televizyonla başlayan işitsel ve görsel bilgi akışı internet ve bilgisayar sistemlerinin yaygınlaşmasıyla yeni bir boyut kazanmıştır.

Böylelikle 1960'lar PC (Personal Computer) olarak bilinen bireysel bilgisayar dönüşüm başlangıcı olmuştur (Allan, 2001, s. 1/16). İnternet teknolojisinin bilgisayarla bütünleşmesi ile dünya çapında bir kitle iletişim aracına dönüşümü gerçekleşmiştir. Değişim web 1.0 teknolojisi olarak anılan tek taraflı içerik üretimine sağlayan düz ve sade bir iletişim imkanı veren internet siteleri, ikinci kuşak internet olarak anılan web 2.0 teknolojisıyla birlikte yeni bir işlev kazanmıştır. Web 2.0 da kullanıcıların aktif döngüsel iletişimi, interneti haberleşmenin vazgeçilemez bir aracı haline dönüştürmüştür (Arvas, 2018, s. 452). Yaşanan gelişmeler gerek insan gerek toplum ve eğitim sistemlerinde etkili olmuş ve dijitalleşmenin önünü açmıştır. Blok zinciri ve Web 3.0 belirli bloklar arasında değiştirilemez halde verilerin saklanabildiği verilerle devamlı büyüyerek merkeziyetsiz bir veri tabanına ulaşmayı ifade eden sistemlerdir. Şifrelenmiş veri kümelerine blok, blokların imzalanmış şifrelerle bir birine bağlanmasıyla

bir araya gelmiş yeni halkalara aktarılmasıyla oluşan yeni yapıya zincir adı verilmiştir. (Blok zinciri Teknolojisi Terminoloji Çalışması, 2019, s. 13). Bir başka ifade ile Blok zinciri her bir bloğun bir önceki bloğa kriptolu olarak bağlanmasıyla oluşur. Blok zincirinin yapısını kimliksiz takma veya kod adlı kişilerce, merkeziyetiz bir şekilde kullanıcılar arasında aracısız değer transferi sağlamak için kullanılmaktadır. Bugün kullanılan internet teknolojisinde veri kontrolü hücresele veri sağlayıcıların denetimiyle şekillenmektedir. Web 3.0'ın internetin başkalarının yönetiminde olan ağlardan çıkararak daha özgür ve merkeziyetsiz bir şekilde dönüştürmesi olağandır.

Günümüzde dijitalleşme öyle hızlı bir hal almıştır ki günümüz teknolojilerinde sıkça söz edilen meta evreni (metaverse) gelişmeleri yakından takip etmek son derece önemlidir. Gerçek dünyanın kopyası meta bir evren meydana gelmesi ve sanal evrende insanlara bu evrenin reklamını ve pazarlamasını sağlayan projelerin üretilmesi görülebilecektir. Meta evreninin özgün bir tasarımla şekillenmesi ve gerçek dünyanın ötesinde farklı uygulamalar içermesi beklenmektedir.

3.2. Metaverse Ve Özellikleri

Metaverse, içinde birçok teknolojiyi barındıran bir birine entegre olmuş bir internet tabanlı uygulamadır. Evrenle ilgili dijital bir ikiz oluşturarak sürükleyici bir sosyal sistem kurar. Artırılmış gerçeklik sayesinde gerçek dünyanın bir ikizi veya aynadaki yansıması gibi sanal dünya ile gerçek dünya arasında bir bağ kurmaktadır. Sürekli gelişmeye açık içerik üretmeyle, anlamını ve derinliğini kendi yöntemleriyle zenginleştirmektedir (Ning vd. 2021: 1).

Metaverse, dijital sanal paralar kullanılarak kişilerin sanal arazi, bina ve gerçek evrendeki her türlü mal ve hizmeti alıp satabilecekleri sanal paylaşımlı bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüzdeki hızlı teknolojik gelişmeler ve küresel salgının etkisiyle yeni alanlara yönelmesi iş ve yönetsel uygulamalarını genişletmesi beklenmektedir. Özellikle son zamanlarda bazı finans şirketleri ve bankacılık hizmetlerinde metaverse yatırımları artmış ve uygulamalar zenginleşmeye başlamıştır. Küresel çaplı bankalar müşterilerine birçok teknolojik imkân sunarak, kaliteli müşteri deneyimi sağlama yarışına girmiştir. Kurulan bu yeni sanal düzende mevcut finansal araçlar dönüşmezse rekabetçi kalamayacaktır. Buna bağlı olarak gelişen tüm yan sektörlerin rekabetçi kalabilmesi dijital dönüşüm için kaynak ayırması ve yatırım planlarını bu çerçevede güncellemesiyle mümkün olabilecektir. Küresel ve toplumsal düzende meydana gelen tüm değişimler ve gelişmeler, etkilenen ve etkileyen bir yapı olarak karşımıza çıkan eğitim uygulamalarını da şekillendirecektir. Eğitim sistemleri ve mevcut uygulamaların da bu yeni düzende değişmesi beklenmektedir. Kore de bazı bankalar 2021 yılında müşterileri için sanal ortamlar oluşturmaya başlamış, Güney Kore de bir banka sanal dünyada etkinlik gerçekleştirmiştir. HanaBank adlı bir banka yeni işe başlayacak olan çalışanları eğitmek için Metaverse Eğitim Merkezi kurmuş ve açılışı için etkinliği Metavers üzerinden gerçekleştirmiştir. Eğitime katılıp başarılı olanlara sertifika törenini yine Metavers etkinliği üzerinden sunmuştur (www.asiatime.co.kr). Amerika da bazı üniversitelerin metaversle eğitime başladığı duyuruldu. Örneğin Miami Üniversitesi, din alanı, bilgisayar alanı ve mimari bilimlerde 'metaverse' evrenindeki kampüsünün öğrencilerine üç boyutlu bir öğrenme deneyimi sunacağını açıkladı. Eğitim sistemlerimizin yapısı düşünüldüğünde bu ve buna benzer uygulamaların gelişeceği düşünülebilir. Planlama yapılarak yol haritasının duruma uygun şekilde oluşturulmasının gerekliliği açıktır.

3.3. Web 4.0 Boyutları Ve Eğitim Sistemine Etkileri

Web 4.0 teknolojilerinin neler olacağı ve nasıl şekilleneceği konusunda net bir tanımlama şu an için olmamakla beraber internet teknolojilerin gelişimi düşünüldüğünde birikimli bir süreç olarak devam ettiği ve Web 3.0 de kaydedilen ilerlemelerin üzerine web içeriklerinin akıllı yorumlamalarla karar alma mekanizmalarını kolaylaştırıcı zeki ara yüzler oluşturması beklenmektedir. Web 4.0 uygulamalarının WebOS (Linux tabanlı bir mobil işletim sistemi) olarak karakterize edileceği görüşleri bulunmaktadır. Endüstri 4.0 teknolojisinin Web4.0 bir arada düşünüldüğünde akıllı uygulamalar, makineler ve fabrikalar amaçlanmakta ve bu etkileşim Nesnelere İnterneti (IoT) kavramını desteklemektedir. Akıllı fabrikalar ve bir biriyle iletişim kuran makineler sayesinde, akıllı analiz ve değerlendirmelerin hızlı bir şekilde hayata geçirilmesi gerçekleşecektir. Sorunlar konusunda farklı algoritmalarla çözüm odaklı geri bildirim verebilen bir sistemin kurulmasının son derece etkili sonuçlar doğuracağı düşünülebilir. Bu durum üretilen ürün veya çıktının kalitesini artıracak ve hata payını en aza indirecektir. Akıllı uygulamalar ve siber sistemler sayesinde karar verme aşamalarında bu nesnelere yön verilebileceği bir Web teknolojisine ulaşılması olasıdır. Büyük global şirketlerde kullanılan bazı internet teknolojileri müşteri eğilimlerini analiz edebilmektedir. Bu sistemler verileri makine ajanları sayesinde işleyerek kendi kendine öğrenen bir sisteme aktarmakta verileri müşteri bilgileriyle eşleştirmekte ve muhtemel verilere dönüştürerek genişletebilme özelliğine kavuşabilmektedir. Bu sistemlerin gelecek pozisyonu öngörebilmesi sayesinde insan aklı ve makine zekası daha büyük bir güç odağı olacaktır.

Örneğin; Web üzerinden bir üniversiteye veya kursa kayıt yapacak olduğunuz zaman o ildeki veya üniversitedeki kalacak yer bilgileri ulaşım sistemleri ile ilgili alternatifler, eski bilgileri analiz ederek yemek tercihlerinize uygun mekânların olduğu bir seçenekler sayfası tercih olarak sunulabilecektir. Akıllı Web insan, makine etkileşimiyle kurulan tasarımsal bir merkez olarak düşünülebilir (Wu ve Unhelkar,2010). Web 4.0 diğer boyutu da bulut sistemidir. Bu sistemin temelinde internete bağlanılmak kaydı ile her zaman ve her yerden erişilebilirlik ve yönetilebilir olma yatmaktadır. Bulut bilişim sistemleri sabit disk olmadan Web üzerinden çalışabilen yapay zekalı ortamlara da olanak sunmaktadır. Yöneticilere karar alma kolaylığı sağlayacak ve büyük verilerin üstesinden gelebilme gücü verebilecektir. Bilgi akışı sağlamadan öte sorunlara çözüm alternatifleri getirecek bir boyuta taşıyacaktır. Zaman tasarrufu ve kaynak tasarrufu sağlaması bakımından son derece etkili sonuçları olabilmektedir (tech.netonboard,2020). Web 4.0 sayesinde gerçek ve sanal ortam dediğimiz ortamdaki web uygulamaları ve cihazlar etkileşim içinde bulunabilecektir. Artan internet ve sosyal ağlarla beraber çevrim içi yayınlar ve birçok etkileşimli nesne insanla beraber etkileşim içine girerek bilginin yapılandırılması ve kullanılması açısından farklı bir boyut kazanacaktır. Web 4.0' ın getirdiği yeni nesil teknolojilerinin gelişmesi ile Web 5.0 gelecek insana has özellikleri olan duygusal düşünmeyi de başarabilen makineler ve sistemlere doğru gelişme ve dönüşüm sürecidir.

Sistemlerde daha az insan gücü daha fazla makinenin ve sistemin yer alması sistemsel sorunlarında armasına sebebiyet verebilecektir. Bu durum olumsuz etkileri olarak karşımıza çıkabilir.

Bu çerçevede internetin ve bilişim teknolojilerinin geçirdiği değişim insanların toplumsal rol ve yaşam pratikleri üzerinde etkili olmaktadır. Bu değişim ve dönüşüm küresel entegrasyonu hızlandırmakta ve her alandaki işlevini güçlendirmektedir. Teknolojik gelişmeler kuşkusuz yakın bir gelecekte gerçek dünyada var olan internetin işlevselliğini de değiştirecektir. Oyunlardan sosyal medya uygulamalarına, dijital içeriklere kadar İnternet meta evrenine taşınma ihtimali söz konusudur. Sosyal medya uygulamalarının birçoğunun bu alana yatırımlar yapması bunun en bariz göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır. İnternet ve bilişim teknolojilerinin bu çekici gücü sosyal toplumsal etkiler doğuracak ve yeni şekillenmelere neden olabilecektir. İş hayatında değişimler, mesleklerin değişmesi, meta güvenlik uzman ve sistemlerinin değişmesi buna bağlı olarak personel yetiştirme sistemi ve eğitim sistemi üzerinde köklü değişikliklere neden olabilecektir.

3.4. SG (Sanal Gerçeklik) Uygulamaları Ve Eğitim

Sanal Gerçeklik (SG), Bir çok teknolojinin karışımı olarak ortaya çıkan, gerçek veya gerçek olmayan bir olguyu, yapay bir etkileşime dönüştürerek, üç boyutlu (3D) mekansal ortamların oluşturulmasını destekleyen teknolojilerin bir mozağıdır (Mikropoulos ve Natsis, 2011). SG, 3D bir ortam ile sarmalanan teknoloji yapısı sayesinde olayları ve durumları gerçeğe en yakın yapay bir ortamın içinde hissetmelerine olanak tanıyan benzersiz özelliğe sahiptir (Lee ve Wong, 2008). SG ortamının başarısı kişilere ortamda var olma duygusunu en üst düzeyde hissettirerek o ortamda daha fazla varlık duygusu hissettirmesiyle yakından ilişkilidir (Schuemie, Van Der Straaten, Krijin ve Van Der Mast, 2001).Bu teknolojik zenginlik sayesinde SG uygulamaları eğitim sisteminde tüm kademelerinde kullanılabilir. Disiplinler arası çoklu ortam öğrenme olanakları sunmayı başarabilecek bir yapıyı olanak veren etkileyici bir teknolojik araçtır (Mikropoulos ve Natsis, 2011). Güncellenen teknolojik gelişmeler ışığında eğitim alanında kullanılan teknik ve yöntemler yeni teknolojilerle güncellenmezse etkinliklerini hızla kaybedebilmektedir. Bu teknolojiler temelinde doğan yeni ve modern uygulamalardan olan sanal gerçeklik eğitim yöntemlerine farklı bir bakış açısı getirmiştir (Çavaş vd. 2004:110). Bilgisayarlar tarafından oluşturulan üç boyutlu bir benzetimle kullanıcılara karşılıklı aktif bir iletişim imkânı veren Sanal Gerçeklik, birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da kullanılabilir (Bayraktar ve Kaleli, 2007:2). BBC'nin haberine göre, dört yaşındaki Bernardo ve Arthur Lima adındaki yapışık ikizler, Londra'daki Street Hastanesinden doktorların katılımıyla Rio de Janeiro'daki bir hastanede ameliyata alınmış. İki hastaneden doktorlar, aylarca, ikizlerin bilgisayarlı tomografi (CT) ve manyetik rezonans görüntüleme (MRI) taramalarını baz alarak, sanal gerçeklik yardımıyla deneme yapmışlar ve operasyonda yaklaşık 100 sağlık çalışanı kulaklık takarak "sanal gerçeklik odasında" bir araya gelerek yapışık olan ikizleri ayırmayı başarmışlardır. Farklı bir örnek olarak Almanya Bundesliga ekibi Köln ile İtalya Serie A ekibi Milan'ın karşılaştığı hazırlık maçında futbolculardan Timo Hübers'in üstünde vücut kamerası denenmiş bu futbol tarihinde ilk olmuştur. Teknolojik gelişim süreci içerisinde bu ve benzeri uygulamalar artarak devam edebilecektir.

Günümüzde, bilişim alanında en çok araştırılan ve sağlayacağı avantajları merak edilen önemli konularından biri olarak kabul edilir (Nalbant ve Bostan, 2006:2). Tehlikeli işlerde ve risk barındıran eğitim uygulamalarında, fiziksel ulaşılabilirliğin zor olduğu durumlarda, maddi olarak yüksek maliyetli eğitimlerde, gerçeğine en yakın öğrenme ve eğitim ortamları sunarak, zaman ve maliyet tasarrufu sağlayabilecektir. Değişen koşulları yönetebilme kolaylığı sayesinde birçok uygulama güncellemeleri hızla yapılabilecek sınıma ve eğitim şartları kolaylaşabilecektir. Sunduğu benzersiz özellikleri sayesinde yakın geleceğin eğitim uygulamaların kullanılabilir umut verici teknolojiler arasında görülmektedir (Mikropoulos ve Natsis, 2011). Yenilikçi bir eğitim modeli sunması ve soyut kavramaları somutlaştırma bakımından kolaylık sağlaması sayesinde öğrenme ortamlarını

zenginleştireceği düşünülmektedir. Öğrenme kazanımlarına ulaşmayı kolaylaştırarak ülkelerin eğitim politikalarına uygun öğrenme çıktılarına destekleyecektir. Eğitime harcanan zamansal, mekânsal ve araçsal maliyetleri düşürerek ideallere kolay ulaşmayı sağlayabilecektir. Öğrencilere gerçeği yaşama hissi yaşatabileceği için ilgi çekici ve öğrenme motivasyonunu destekleyici olacaktır. Teknolojik donanım ve dil seçenekli alt yapısı sayesinde küresel iletişimi ve etkileşimi artırarak sosyal ilişkileri kuvvetlendirebilecektir. İşbirliği kurma ve geliştirme, amaçlar çerçevesinde kendi hedefine uygun gruplara ulaşabilmeyi kolaylaştırabilecektir. Kültürel aktarımı hızlandırma, farklı kültürleri anlayabilme seçenekleri gibi avantajlar barındırmaktadır. Güvenli öğrenme ortamları (ameliyat, laboratuvar, vb.) sağlayarak bilgiyi farklı açılardan keşfedebilmeye olanak tanıyabilmektedir. Uzay, evren araştırmaları gibi karmaşık ve zor görevleri yaşayabilme olanakları sağlayabilmektedir. Bu sayede sureyi kısaltarak farklı olay ve durumları gözlemleye bilme fırsatı sunar. Farklı öğrenme düzeylerine sahip ve dezavantajlı bireylere eğitim ve öğrenme fırsatlarını çeşitlendirir. Alternatif öğrenme, analiz etme, keşfetme, ileriye dönük akıl yürütme ve yaratıcı düşünmeyi destekler. Dil öğrenmeyi kolaylaştıran ve bireysel çabayı destekleyen bir yapı kurabilir.

3.5. Sanal Para

Değişen ekonomik ve bilimsel teknolojik gelişmelerin paralelinde fiziki para yeni bir boyut kazanarak soyutlaşmıştır. Sanal para ve dijital para diye adlandırılan yeni bir ödeme aracı ortaya çıkmıştır. Kullanımı çok hızlı anlık alış veriş ve para transferine olanak sağlayan internet ağı tabanlı bir sistemdir. Blok zincirle kodlanmış açık kaynaklı bir kripto sistemle oluşmaktadır. Belirli bir otoriteye bağlı olmamaları onları merkeziyetiz yapmaktadır. Kontrol ağ üzerinden üretilmektedir. Bu sebeple bankalar gibi yasal bir denetim söz konusu değildir. Alış veriş ve transfer için belirli sınırlamalar bulunmamaktadır. Bankacılık sistemindeki bulunan bazı sınırlamalar bu platformlarda yoktur. Hesaplar ücretsizdir. Hesaplar sualsiz açılır ve kullanıcıları açısından bilgi vermeyen bir yapı oluşturur. Bu avantajları sayesinde piyasa değeri her geçen gün artan bir boyuta ulaşmıştır. Geçtiğimiz günlerde Gulf News'in paylaşımına göre; Birleşik Arap Emirlikleri (BAE) Ekonomi Bakanlığı, dünyadaki herkesin aktif olarak kullanabileceği yeni metaverse merkezini duyurdu. Sanal para ve bu yatırımların artırılarak devam edeceği bilgisi paylaşıldı. Dünya genelinde birçok firma ve ülkenin yatırımları bu alanda artarak devam etmektedir. Dijital para kullanımı gün geçtikçe daha fazla talep edilmektedir.

Şuan için her hangi bir hukuki düzenleme olmaması kişisel hak ve yükümlülükleri tam olarak tanımlayamaması olumsuz bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Sistemdeki gizli alanlar dolandırıcılık ve hukuksuz uygulamalara fırsat verebilmektedir. Kullanım alanı yaygınlaştıkça finansal değişimler ışığında eğitim alanında da sanal para uygulamaların yaygınlaşacağı düşünülebilir.

4. DEĞERLENDİRME, SONUÇ VE ÖNERİLER

Ülkemizde eğitim teknolojileri bakımından dikkat çeken en önemli gelişme Fatih projesi olmuş sınıflarda ve eğitim sistemimizde bu proje sayesinde önemli kazanımlar elde edilmiştir. Öğrenci ve öğretmenlerimizin teknolojik okuryazarlıklarının artmasına katkı sağlamıştır. Bu proje aktif öğrenme ortamları sunmuş, zaman tasarrufu sağlamış ve metaryal çeşitliliğine imkân tanımıştır. Okullarımızda eğitim öğretim uygulamalarında akıllı tahtaların internet desteği ile aktif kullanımı, öğrenciler arasında fırsat eşitsizliğini ortadan kaldırma bakımından son derece önemli bir gelişme olmuştur

Değişen dünya düzeninde toplumsal değişim hızlı olacağı ve Web Araçları, Metawars, Sanal Gerçeklik ve Dijital Para Teknolojilerinin merkezde yer alacağı ortadadır. Bu uygulamalar sadece eğitim sektörü değil tüm alanlarda bilgiye erişimi hızlandıracak tecrübe aktarımı kolaylığı sunarak toplumsal ve ekonomik birçok hizmette avantajlar sunacaktır. Lee (2012) artırılmış gerçeklik teknolojisinin, eğitim sektöründe heyecan uyandıran çekici bir hale geldiğini belirtmiştir. Henderson ve Feiner (2007), gerçek ve sanal nesnelere üç boyutlu olarak birleştirmenin bilişsel yükü azaltmada yardımcı olduğunu keşfetmişlerdir. Görüntülenen sanal nesnelere, kullanıcıların kendi duyuları tarafından doğrudan algılanmamaktadır. Artırılmış gerçeklik eğitim uygulamaları, kullanıcının gerçek dünya ile algısını ve etkileşimini geliştirebilmektedir. Butt ve diğerlerine göre (2018), sanal gerçekliğin ustalıklı öğrenmeyi ve akılda tutmayı teşvik etmek için yenilikçi bir yaklaşım ortaya koymakta, oyun tabanlı öğrenme ilkeleriyle birleştirilmiş özel doküman teknoloji ile bu süreçlere olumlu katkı sunmaktadır. Schoenfeld (2016) araştırmalarının, bir eğitim aracı olarak artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin performansını ve analitik becerilerini geliştirebileceğini gösterdiğini belirtmiştir. Artırılmış gerçeklik uygulamaları ayrıca öğrencilerin motivasyon ve katılım düzeylerini artırdığını belirtmiştir. Gregory ve Masters (2012) çalışmasında bu teknolojilerin gerçek dünyanın rol oyunlarının sanal bir ortamda kolaylıkla sınımlanabileceği ve zor görevleri yerine getirmede kolaylık sağlayabileceğini ifade etmiştir. İlgili araştırmalar doğrultusunda avantajlar şu şekilde sıralanabilir;

1. Uygulamaların etkileşimi, zengin içeriğinin üst düzeyde olması motivasyonu artırarak etkili öğrenme ve uygulama fırsatı sunar.

2. Senaryo oluşturma, birçok farklı senaryoyu uygulama kolaylığı sağlar
3. Dijital uygulamalar olması sebebiyle yer zaman ve maliyet avantajlarına sahiptir.
4. Eğitim alanların bilginin kaynağına direk ulaşabilmesine ve istedikleri kavramlar hakkında daha derinlemesine araştırma yapmasına imkan sağlar.
5. Bireysel ürün oluşturma, öz denetimi sağlama ve kendi bireysel hızında ilerleme fırsatı sunar.
6. Farklı deneme yanılma olanaklarını dijital olarak sunarak, eş zamanlı grup çalışmalarına erişimi kolaylaştırır.
7. Çoklu ölçme değerlendirme olanakları sunarak hata payını en aza indirir bu alanda harcanan enerji ve maliyeti azaltır.
8. Tarihi alan, müze gibi kültürel değeri yüksek mekânların dijital olarak gezilmesini kolaylaştırır. Dijital benzerlerinin oluşturularak aslına en uygun şekliyle saklanmasına olanak sunar.
9. Donanımsal ve yazılımsal birçok alanla geliştirilerek yapay zekâ uygulamalar sayesinde savunma sanayi alanında da birçok fırsatı sunabilir.
- 10.Uzaktan öğrenme, eğitim faaliyetleri ve açık öğretim kurs ve uygulamalarına kolaylık sağlayarak eğitim olanaklarını geliştirir.
- 11.Sanal üniversiteler kurularak, sanal laboratuvarların daha fonksiyonel ve az maliyetle oluşturulması gerçekleştirilebilir.
- 12.Blok zincirler sayesinde veriler düzenli kaydedildiği için veri kaybını önler sürekli erişime açık olması sebebiyle şeffaftır. Dijital imzalar kullanıldığı için ve elektronik doğrulamalar sağlaması nedeniyle güvenilirdir. Şeffaf ve herkes tarafından erişime ulaşılabilir olması geniş bir veri havuzu sağlar. Geçmiş verilere rahatlıkla ulaşılabilir ve veriler silinmeden saklanabilir. Zaman kaybını önleyecek şekilde faaliyetlerde otomatikleşme sağlamak mümkündür(Gatteschi vd., 2018, s.68).

Dezavantajlar olarak ise;

Wrzesien ve Raya (2010) çalışmasında zengin içeriğe sahip karmaşık ve çekici bu ortamların çocukların dikkatlerinin dağılmasına sebep verebileceğine vurgu yapılmıştır.

Patera, Draper ve Naef (2008), karmaşık zengin içerikli ortamların duygusal hayal gücünü zayıflattığı hayal gücüne olan ihtiyacı ortadan kaldırdığını belirtmişlerdir. Wang ve diğ. (2012) ise çalışmalarında, bu tür ortamların sosyal iletişimde dikkatlerin dağılmasına sebep olduğunu belirtmektedir.

Bu içeriklerle ilgili genel bazı çekinceler aşağıda sıralanmıştır;

- 1.En büyük dezavantajlarından bir tanesi şuan yazılım alanında bir takım yetersizliklerin olması ve bu teknolojilerin yüksek maliyete sahip olmasıdır.
2. Teknolojilerin kullanımı, eğitim sisteminde uygulanması için öğretmen ve diğer uygulayıcıların sürece adapte olması ve eğitimsel olarak yeterliliğe sahip olmasının bir süreç gerektirmesidir.
- 3.İnternete bağımlı olduğu için bu alanda yaşanan kesintilerin olumsuz etkisi olabilmektedir. Özellikle görme engelli bireylerin eğitiminde yetersiz kalabilmesi sanal gerçeklik gibi uygulamalarda bir diğer dezavantaj olarak karşımıza çıkmaktadır.
- 4.Uzun süreli eğitimlerde görsel ve işitsel yüklenme süresinin fazla olması kişileri olumsuz etkileyebilir. Dikkat dağınıklığı sorunları olan öğrencilerin adaptasyon sorunlarını artırabilir. Mide bulantısı ve baş dönmesi vb.etkilere sebebiyet verebildiği bazı araştırmalarda ifade edilmiştir.
- 5.Öğrencilerde aşırı beklentiye sebep verebilir. Bu ortamların tatmin düzeyi yeterli olmazsa, öğrencilerde hayal kırıklığı oluşabilir. Öğrencilerin düşünme hayal etme özelliklerine olumsuz etkileri olabilir.
- 6.Dijitalleşmeyle birlikte, toplumun birçok kesiminde eşitsizlikler, uygulamalara erişim noktasında sürekli olarak artmaktadır (Helsper, 2022).
- 7.Blok zincir teknolojilerini merkeziyetiz bir ağla bir birine bağlanması kontrol ve denetim alanında güven problemi oluşturmaktadır. Eğitim uygulamalarında sanal sınıflara erişim ve sanal parayla işlemlere yönelik toplumun beklentilerine yönelik yeni düzenlemeler olmalıdır.
8. Veri mahremiyetinin olmaması unutulma hakkını ortadan kaldırdığı için sıkıntı oluşturabilir. Pahalı bilgisayar sistemlerine ihtiyaç duyması sistemin maliyetini artırır. Sistemlerin sağlıklı çalışabilmesi için ciddi enerji ihtiyacı

doğmaktadır. Cambridge Üniversitesi tarafından yapılan bir analize göre bu sistemlerin fazla elektrik tükettiği belirlenmiştir (BBC, Şubat 2021).

Geçmişten günümüze değişen ve farklılaşan teknolojik imkânlar bilginin öğretmen tarafından düz anlatımla aktarımından farklı bir boyuta ulaşmış ve günümüzde öğrencilerin öğretmenin rehberliğinde bilgiyi keşfederek birlikte yapılandırdıkları bir eğitim modeline doğru ilerlemiştir (Keser, 2005). Yeni kuşak öğrencilerin günümüz teknolojik araçlarına ilgi duyması ve onları çokça kullanmaları gerçeği, söz konusu gençler için 'digital yerli' (Digital Native) ifadesini uygun kılmaktadır (Prensky, 2001a; 2001b). Dijital yerli olarak adlandırılan bu gençler için bir çok uygulama ve etkinlik ileride daha kolay kullanıma geçebilecektir. Örneğin bir eğitim için yeterlilik sertifikası almak isteyen bir birey fiziksel olarak her hangi bir yere gitmeden Metavers üzerinden sanal eğitimlere katılabilir sertifika alabilir. Hatta mevcut program ücretliyse bu ödemeleri dijital eğitim coini (edecoin) kullanarak ödemeyi yapabilir. Şu an mevcut finans sektöründe örneği görülen metavers uygulamaların eğitim sisteminde; okullar, kurslar, üniversiteler, etüt merkezleri, bilim ve sanat merkezleri olarak karşımıza çıkması beklenmelidir. Bu durum yeni bir yaşam biçimi sunacak ve buna bağlı olarak yeni eğitim öğretim tasarımlarına temel oluşturacaktır. Gelişim ve dönüşüm süreci dijital yetkinliğin kişilerce edinilmesi gerekliliğini doğuracaktır. Kişilerin bu yetkinliğe sahip olabilmesi ve değişime uyum sağlayabilecek becerileri kazanması açısından sanal gerçeklik teknolojileri kullanmak faydalı olacaktır (Sorko & Brunnhofer, 2019). Dijitalleşme ve teknolojik gelişmelerin ışığında bu araçları eğitim sektörüyle eş güdümlü kullanabilecek mekanizmaların geliştirilmesi gelecek adına elzemdir. Eğitim süreçlerinde bu tür teknolojilerin kullanılması etkili olacaktır. Bu olumlu etkinin en temel nedeni, eğitim sektöründe çok farklı senaryolara kolay şekilde uyarlanabilmesidir. Soyut olayları somutlaştırmanın bilgisayar teknolojileri sayesinde daha kolay hale gelmesi, hızlı geri bildirimlerle eğitimci ve donanım üreticilerinin daha güvenli alışkanlık kalıpları oluşturması sağlanmaktadır (Schrader & Bastiaens, 2012).

Günümüzde etkisini hızla artıran sanal teknolojiler metaversten, blok zincir, yapay zekaya, bulut sistemi ve kripto paralara, karmaşık bilişime, içinde pek çok teknoloji bulunmaktadır. Eğitimin pek çok alanında, eğitim süreçlerini etkinleştiren bir araç olarak sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik teknolojileri kullanılmaktadır. Nüfusun hızla arttığı dünyamızda eğitim sektörü sürekli aktif kalamaya devam edecektir. Üretim sektöründen, tıp alanına birçok sektörde eğitilmiş ve deneyimli yetişmiş eleman ihtiyacına cevap verecek yenilikçi uygulamaların doğması kaçınılmazdır. Bu durum bilişim teknolojileri ve sanal gerçeklik teknolojilerinin önemini daha da pekiştirmektedir. Bu uygulamalar sayesinde beceri gerektiren işlerin öğretimi yapılabilen örneğin kilometrelerce uzaktaki bir yere sanal gezi düzenlenebilmektedir. Gezegenleri anlatmak için gezegenlere yolculuk, kütüphanelerde hikaye anlatımı, sanal ortamlarda oyunlar yardımıyla yeni becerilerin olgunlaştırılması gibi bir çok uygulama gerçekleştirilmektedir (Oyelude, 2017, s.3). Öğrenciler karma ve artırılmış gerçeklik uygulaması ile oynayarak bir nevi yaparak yaşayarak, yapmış gibi hissederek öğrenme konusunda daha fazla motivasyon kazanacaklardır. Her öğrencinin öğrenme hızı ve kavrama yeteneği farklıdır. Öğrenme stili farklı öğrenciler ve algılanması zor olan konular açısından pek çok gözlem ve daha nitelikli çoklu duyuya hitap etmede metaverse önemli bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Astronomi, biyoloji, fizik, kimya ve birçok ders ve konu alanında gerçek hayat senaryolarıyla alıştırma, parametre değerlerini değiştirerek senaryo bazlı öğrenme, sistem modelleri tarafından desteklenen etkileşimli eğitim ortamı, bu dünya içinde gerçekleştirilebilir (Wolfram, 2020). Bu uygulamaların hangi alanda kullanılması daha etkili olur sorusu da önemli bir soru olarak karşımıza çıkar çünkü önemli olan bir teknolojiyi alıp hemen uygulamak etkili sonuca ulaştırmaya bilir. Teknolojik gelişmeler ışığında öğrenme ortamlarının düzenlenmesi öğrencileri olumlu yönde motive etmekte ve başarılarına katkı sağlamaktadır (Conole & Alevizou, 2010). Uygulamaların hangi bilgileri kazandırmada ve hangi kademelerde daha fazla olumlu çıktı verebileceği eğitim uzmanları tarafından araştırılması gereken diğer bir husustur. Örneğin kullandığımız uygulamanın okul öncesi kademeye uygun olup olmadığı veya üniversite bazında sanal kampüs uygulamalarına mı daha fazla öncelik verileceği gibi hususlar ele alınmalıdır. Ayrıca bu uygulamaları kullanmanın eğitimde fırsat eşitsizliğini ortadan kaldırmaya etki derecesi araştırılarak maliyet fayda analizleri değerlendirilmelidir.

Sonuç olarak dijitalleşme süreci içerisinde tüm sektörlerde olduğu gibi eğitim ve öğrenme alanlarında da bir çok yeniliğin gerçekleşmesi söz konusu olacaktır. Sistemin kullanımıyla ilgili araç gereç ve üretim teknolojileri birlikte ele alınmalı bütün sistem ve alt yapılarının bir politika dâhilinde eğitim sistemine entegrasyonu sağlanmalıdır. Böylece eğitim sisteminin ve uygulamalarının kesintiye uğramadan devamlılığı sağlanacak ve teknolojik arıza ve hataların hızla çözülmesi sağlanacaktır. Sistemin düzgün çalışması sayesinde köyden kente tüm öğrencilerin ulaşabileceği tüm derslere ilişkin bireysel avatar öğretmenleri olabilecektir. Öğrenci özellik ve niteliğine göre kullanıcı etkileşimini kayıt altına alması sağlanacak ve buna göre davranış, senaryo uygulayan yapay zeka teknolojisi sayesinde öğrenci etkinliği ve öğrenme süreci iyileştirilebilecektir. Bu çerçevede mevcut gelişmeler ışığında yeni dünya düzeninde eğitim uygulamalarının dönüşümüne ilişkin vizyon belirlenmelidir. Bu öğrenme ortamlarını yapılandırmak planlı şekilde gerçekleştirilmelidir. Bir ülkenin yapılandırdığı bir sistemi öğretmen yapısı ve diğer toplumsal ekonomik koşullar göz önünde bulundurularak değerlendirmek gerekmektedir. Bu sebeple ülkelerin

ekonomik, toplumsal ve sosyal yapısına uygun olacak şekilde alt yapı ve yenileme çalımları yapılmalı bu konuda destek verilmelidir. Teknolojik gelişmelerin kullanımı ve yaygınlaşması için tanıtım ve kullanımına ilişkin öğretmenlere eğitim verilmeli teknoloji kullanım becerileri artırılmalıdır (Türkmen, Pedersen & McCarty, 2007).

Eğitim sisteminin ve öğrenme ortamlarının öğrenme hedeflerine ve amaçlarına uygun olacak şekilde ders web araçlarında yaşanan gelişmeler ışığında kullanmanın ne kadar önemli olduğu ortadadır. Web 4.0, Web 5.0, Büyük veri (Big data), Makineler arası iletişim (M2M), Bulut bilişim (Cloud Computing), Artırılmış gerçeklik (VR), Nesnelerin interneti (IoT), sanal gerçeklik uygulamaları, metavers, Yapay zeka (AL), Bu araçları zamanla eğitim sistemimizi şekillendirerek düzenli ve aktif bir şekilde kullanmanın olumlu etkileri kabul edilecek ve yakın bir gelecekte öğrenci ve öğretmenler tarafından fark edilecektir.

Yapılan bu çalışmanın gerçek dünya ile sanal dünya arasında bir köprü görevi gören bu teknolojik gelişmeleri yaşarken, sadece köprüden geçen veya kullanan olmaktan öte yeni köprüler kuran oluşturan uygulamalara yön vermesi beklenmektedir. Bu teknolojilerin eğitim ortamlarında yansımaları ve sonuçlarına yönelik daha bir çok araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

KAYNAKÇA

- Allan, Roy A. (2001). *A History of The Personal Computer: The People And the Technology*. Allan Publishing
- Arık, C. (2014). *İletişim Sosyolojisi Kuramsal Temeller*.
- Arvas, İbrahim S. (2018). Cumhurbaşkanı Adaylarının Twitter Hesaplarındaki İçeriklerin Türlerine Göre Geri Bildirim Alma Oranları. *International Conference on Multidisciplinary Sciences Full Text*
- Bayraktar, E., Kaleli, F. (2007). Sanal Gerçeklik ve Uygulama Alanları. *IX. Ulusal Akademik Bilişim Konferansına Sunulmuş Bildiri*
- BBC (Şubat 2021). *Bitcoin consumes more electricity than Argentina*. <https://www.bbc.com/news/technology-56012952>
- Blokzinciri Teknolojisi Terminoloji Çalışması (2019). Türkiye Bilişim Vakfı. Hukuk. https://bctr.org/dokumanlar/Blokzinciri_Teknoloji_Terminoloji.pdf
- Commercial Banks, Metaverse Experiment... Creating a New Path for Financial Services <https://www.asiatime.co.kr/article/20210723500185> Erişim Tarihi: 09.09.2022
- Conole, G. & Alevizou, P. (2010). *A literature review of the use of web 2.0 tools in higher education*. Retrieved 10 August, 2011, from http://www.heacademy.ac.uk/assets/EvidenceNet/Conole_Alevizou_2010.pdf
- Çavaş, B., Çavaş, P. H., Can, B. T. (2004). Eğitimde Sanal Gerçeklik. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 3(4), 110.
- Gatteschi, V., Fabrizio, L., Claudio, D., Chiara, P. & Victor, S. (2018). To blockchain or not to blockchain: That is the question, *IT Professional*, 20(2), 62-74.
- Gregory, S., & Masters, Y. (2012). Real thinking with virtual hats: A role-playing activity for pre-service teachers in Second Life. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(3), 420-440.
- Helsper, E. (2021). *The digital disconnect: The social causes and consequences of digital inequalities*. Sage.
- Henderson, S. J., & Feiner, S. K. (2007). Augmented reality for maintenance and
- [https://doi.org/10.1016/S0262-4079\(21\)01450-0](https://doi.org/10.1016/S0262-4079(21)01450-0)
- İnternet: By Net Onboard - October 22, 2019, <https://tech.netonboard.com/web-4-0> 10.09.2022.
- Keser, Ö. F. (2005). Recommendations towards developing educational standards to improve science education in Turkey. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(1), 46-53.
- Keser, Ö. F. (2005). Recommendations towards developing educational standards to improve science education in Turkey. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(1), 46-53.
- Lee, E. A. L., & Wong, K. W. (2014). Learning with desktop virtual reality: Low spatial ability learners are more positively affected. *Computers & Education*, 79, 49-58.

- 19.Lee, E., & Wong, K. (2008). A review of using virtual reality for learning. *Transactions on edutainment I*,231-241.
- 20.Lee, K. (2012). Augmented reality in education and training. *TechTrends*, 56(2), 13-21.
- 21.Macionis, J.J. (2015). Günlük Yaşamda Sosyal Etkileşim, *Sosyoloji* (Çev.: V. Akan, Ed.). Nobel.
- 22.Macionis, J.J. (2015). Toplum, *Sosyoloji* (Çev: T.Tacoğlu). Nobel.
- 23.Marshall, G. (2009). *Sosyoloji Sözlüğü* (Çev.: O. Akınhay, D. Kömürcü). Bilim ve Sanat.
- 24.Mikropoulos, T. A., & Natsis, A. (2011). Educational virtual environments: A ten-year review of empirical research (1999–2009). *Computers & Education*, 56(3), 769-780.*Learning & Technology*, 18(2), 36-56.
- 25.Nalbant G., ve Bostan B. (2006). Interaction In Virtual Reality. *IV. International Symposium of Interactive Media Design (ISIMD) Konferansına Sunulmuş Bildiri*.
- 26.Ning, H., Wang, H., Lin, Y., Wang, W., Dhelim, S., Farha, F., ... & Daneshmand, M. (2021). A Survey on Metaverse: the State-of-the-art, Technologies, Applications, and Challenges. arXiv preprint arXiv:2111.09673.
- 27.Oyelude, A. A. (2017). Virtual and augmented reality in libraries and the education sector. *Library Hi Tech News*.34(4),1-4. <https://doi.org/10.1108/LHTN-04-2017-0019>
- 28.Patera, M., Draper, S., & Naef, M. (2008). Exploring magic cottage: A virtual reality environment for
- 29.Prensky, M. (2001a). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon* 9(5), 1-6.
- 30.Prensky, M. (2001b). Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently? *On the Horizon* 9(6), 1-6.
- 31.Prensky, M. (2009). H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate* 5(3).repair (armar). USA: Columbia University New York Dept of Computer Science.
- 32.Savaş, M., Elmas, R., Öztürk, N. (2011). *A curriculum reflection: New science and technology curriculum in Turkey*. Paper presented at the meeting of ESERA, Lyon, France.
- 33.Schrader, C., & Bastiaens, T. J. (2012). The influence of virtual presence: Effects onexperienced cognitive load and learning outcomes in educational computer games. *Computers in Human Behavior*, 28(2), 648-658. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.11.011>
- 34.Schuemie, M. J., Van Der Straaten, P., & Krijn, M. Van Der Mast, & CAPG.(April 2001). Research on presence in VR. *Cyberpsychology and Behavior*, 183-202.
- 35.Sorko, S. R., & Brunnhofer, M. (2019). Potentials of augmented reality in training. *Procedia Manufacturing*, 31, 85-90
- 36.Sparkes, M. (2021). What is a metaverse. *New Scientist*, 251(3348),1-18.stimulating children's imaginative writing. *Interactive Learning Environments*, 16(3), 245-263.
- 37.Türkmen, H., Pedersen, J. E. & McCarty, R. (2007). Exploring Turkish pre-service science education teachers' understanding of educational technology and use. *Research in Comparative and International Education*, 2(2), 16.
- 38.Wang, C. X., Calandra, B., Hibbard, S. T., & Lefaiver, M. L. M. (2012). Learning effects of an experimental EFL program in Second Life. *Educational Technology Research and Development*, 60(5), 943-961.
- 39.Wolfram, (2020). System Modeler Modelica Library Store. HighSchoolBiology, Erişim Tarihi: 05/09/2022/, <https://www.wolfram.com/systemmodeler/libraries/high-schoolbiology/>?
- 40.Woori Bank, Metaverse-based 'Future Finance Business' Full-scale Startup <https://www.asiae.co.kr/article/finance/2021080515404878359> Erişim Tarihi: 10.09.2022
- 41.Wrzesien, M., & Raya, M. A. (2010). Learning in serious virtual worlds: Evaluation of learning effectiveness and appeal to students in the E-Junior project. *Computers & Education*, 55(1), 178-187.

42. Wu, M.C. and Unhelkar, B. "Mobile service oriented architecture (MSOA) for business in the Web 2.0 era", In Electronic services: Concepts, methodologies, tools and applications, New York: Information Science Reference.2010
43. Yang, J. C., Chen, C. H., & Jeng, M. C. (2010). Integrating video-capture virtual reality technology into a physically interactive learning environment for English learning. *Computers & Education*, 55(3),1346-1356.

Subject Area
PictureYear: 2022
Vol: 8 Issue: 104
PP: 3778-3784Arrival
23 September 2022
Published30 November 2022
Article ID Number
65896Article Serial Number
18Doi Number
<http://dx.doi.org/10.29228/ssj.65896>

How to Cite This Article
Boydak, O. (2022). "Resim Sanatında Doku (Tekstür) Kavramı" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:104; pp:3778-3784



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

Resim Sanatında Doku (Tekstür) Kavramı¹

The Concept of Texture in Painting

Okan Boydaş¹ ¹Dr. Öğr. Üyesi., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Sivas, Türkiye**ÖZET**

Doğada var olan her cismin bir dokusu, bir yapısı vardır. Bu gerçek her alanda olduğu gibi sanat alanında da üzerinde durulmuş bir özellik olmuştur. Bu bağlamda hazırlanan bu çalışmada doku kavramı, bu kavramın türleri, resim sanatı ile olan ilişkisi ve resim sanatında dokuyu etkileyen faktörlere kısaca değinilmeye çalışılmıştır. Hazırlanan çalışma da elde edilen verilere literatür taraması yolu ile ulaşılmıştır. Araştırma konusunun en önemli basamaklarından biri olan literatür taramasında, var olan kaynaklar incelenerek çalışmanın temel haritası çıkarılır. Bu bağlamda literatür taramasında konu ile ilgili yüksek öğretim kurumlarında yayınlanmış tez, kitap ve diğer çalışmalardan yararlanılarak çalışmanın temel yapısı oluşturulmuş, resim sanatı ile ilgili bağlantısı görseller üzerinden değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Resim, Doku, Sanat**ABSTRACT**

Every object in nature has a texture, a structure. This fact has been a feature that has been emphasized in the field of art, as it is in every field. In this study, prepared in this context, the concept of texture, the types of this concept, its relationship with the art of painting and the factors affecting the texture in the art of painting have been tried to be briefly mentioned. The data obtained in the prepared study were reached through literature review. In the literature review, which is one of the most important steps of the research subject, the basic map of the study is drawn by examining the existing sources. In this context, in the literature review, the basic structure of the study was created by using thesis, books and other studies published in higher education institutions related to the subject, and its connection with the art of painting was tried to be evaluated through visuals.

Keywords: Painting, Texture, Art**1. DOKU (TEKSTÜR)**

Dünyada yer alan tüm görsel nesnelerin karakteristik birer dış yapısı vardır. Nesne ve varlıkların dış yapı özellikleri dokuyu (tekstür) oluşturur. Diğer bir deyişle yüzeylerin dokusal değerlerine doku adı verilir”(Atalay, 1994). Tekstür bir yüzeyi zenginleştirir ve yüzeye karakter katar. Doku, bir yüzeyin parlaklığı, pürüzlü, kırçıl, düzgün olmayışı gibi özellikleri de içine alır(Turani, 2000:137). Başka bir açıdan bakıldığında ise, benzer ve birbirini tamamlayan biçimlerin sistemli veya sistemli bir şekilde yan yana gelip dış yüzeyi oluşturmasıyla doku meydana gelir. Dokudaki birim biçimleri ve bunların yan yana gelişleri farklılık sağlar. Doğada var olan her şeyin temel yapı taşı olarak karşımıza doku çıkar. Doku doğadaki objelerin formunu, biçimini ve yüzeyini karakterize eden ve üçüncü boyuta taşıyan unsurlardan biridir(Erbek, 2006:3).

Önder Tüzcet Form ve Doku isimli çalışmasında doku kavramı ile ilgili şunları belirtmiştir: “İki boyutlu plastik değerlerden(çizgi, biçim, ton, renk) üçüncü boyuta (forma) geçerken, bir ara elamanı olarak doku kavramı karşımıza çıkar. Doku, çevremizi zengin bir şekilde saran, tabiat ve insan yapısı bütün yüzey ve formları kuvvetle karakterize eden önemli bir eleman olarak karşımıza çıkar”(Tüzcet, 1967:1). Bununla birlikte doku, bir objenin yüzeyini görme ve dokunma duygularıyla hissedilen özelliğinin temsil edilmesi şeklinde de ifade edilebilir.

Resimde sanatında doku, insanın en temel özelliklerinden ikisi olan görme ve dokunma hissini aynı anda ortaya çıkaran bir sonuç doğurur. Bu durumu Şeref Bigalı Resim Sanatı isimli kitabında “resim sanatında doku; resimsel elemanlarla malzeme ve materyal ile gelişen, duyuları tatmin eden, görüntünün önemini arttıran yapısal bir varlıktır. Doku bir efekt olarak ister resim ister grafik sanat yapıtlarında olsun, sanatçının üzerinde durduğu bir değerdir. Sanatçı konudan gelen ve özel ilgiye muhtaç karakteristikler üzerinde durmaya ve onları yeniden organize etmeye çalışır”(Bigalı, 1999:272) şeklinde açıklamaya çalışmıştır.

Doku kavramının kendi içerisinde sınıflandırılması ister sanat alanında ister doğada karşımıza çıkan türlerinin algılanması açısından önem arz etmektedir. Bu bağlamda Doku türlerini doğal dokular, yapay dokular(papier colle,

¹ Bu çalışma 2009 yılında Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Resim-iş Eğitimi Bölümü bünyesinde Yrd.Doç.Dr. Erdal ESER danışmanlığında hazırlanmış Yüksek Lisans Tez çalışmasından üretilmiştir

Kolaj), görsel dokular, taklit dokular, deneysel yöntemlerle elde edilen dokular şeklinde sınıflandırmak mümkündür.

1.1. Doğal Dokular

Faruk Atalayer Doğal dokuları tanımlarken insanın içsel sistematığı üzerinde durmuş ve bu kavramı şu şekilde açıklamıştır: “Doğrudan doğruya, deri-sinir fizyolojisine etki eden dokunsal değerler, yüzeyle kalitesidir. Doğrudan dokunma duyumuza etki eden, insana bağlı olmaksızın kendi iç ve dış yasalarıyla var olan dokulara doğal dokular diyoruz”(Atalayer, 1994:195) (Resim.1). Konuya farklı bir açıdan bakan Evrim Erberk Günümüz Türk Resminde doku-yüzey imgelemi başlıklı tezinde doğal doku kavramını dokunsal yapısı sistemli bir biçimde aynı birim elemanlarının bir araya gelmesi ile oluşur(Erbek, 2006:5) şeklinde tanımlar. Bu bağlamda doku, doğada yer alan varlıkların dış yüzlerine dokunulduğunda maddenin fiziki yapısının insan üzerindeki tesiri şeklinde tanımlanabilir.



Resim-1 Doğal doku örneği²

1.2. Yapay Dokular

“Doku deri dışında görme ile de algılanır. Gözün dokuya ilişkin duyuları, deri duyumuyla çoğu kez özdeşleşir. Göze seslenen ve algı yolu ile kavranan, sanat malzemesiyle üretilen dokulara görsel ya da yapay dokular denir” (Atalayer, 1994:19). Doğal dokuların yapay dokular ile arasındaki farkı resim sanatı üzerinden değerlendiren Faruk Atalayer, bu farkı “eğer doğal dokuları, noktalar, çizgiler, renkler vb. öğelerle herhangi bir yüzey üzerinde resimsel olarak ifade edersek yapay doku ifadelerini yaratmış oluruz”(Atalayer,1994:194-195) şeklinde tanımlar.

Bir başka deyişle, doğal malzemelerin sanatçının bilgi birikiminin yanı sıra teknik yardımlarla oluşturduğu dokular yapay dokulardır(Erbek, 2006:7) (Resim.2).



Resim-2 Yapay doku örneği

1.1.1. Papier Colle

Resim alanında zenginlik elde etmek ve alanı süslemek amacıyla ressamın yarattığı, görme veya dokunma duygusunu harekete geçiren dokulardır. Kâğıt, metal, cam, beton, mermer gibi. 20. yüzyılın başlarında, plastik sanatların strüktürün de gelişen fikirler, yeni armonilerin doğuşunu müjdelemiştir. Plastik sanatların bünyesinde strüktürel (yapısal) özellikler, formun vazgeçilmez bir bütünleyicisi olduğu inancı, birçok doku araştırmalarına yol

² http://www.caykur.gov.tr/UserDir/resim/arastirma/tarim/100-0001_IMG.jpg

açmıştır. Bu konuda kübistler tarafından yapılan araştırmalar sonucu dokunun resme ait anlatım biçimlerinde önemli yer tuttuğu üzerinde birleştiler (Turani, 2000:79)

1.1.2. Kolaj (Collage)

“Papier Colle tekniğinin etkisiyle oluşan ve daha kapsamlı gelişmeler gösteren Dadacılar tarafından yaratılmış resim tekniğidir”(Aydın, 2006:20).

Adnan Turani kolaj tekniğini anlatırken daha çok bu teknik içerisinde kullanılan malzemelere odaklanmıştır. Bu durumu şu şekilde açıklamıştır: “Baskılı ve baskısız kâğıtların sanat malzemesi arasında kullanılışı tel, tahta, zımpara kâğıdını da içine aldı. Bu malzemelerin görünüşleri resim sanatı için uygun düşüyordu. Zaman zaman konu kullanılan materyaller üzerine kuruluyordu. Bu disiplin, çizilmiş ve boyanmış parçalarla bölümlendiriliyordu” (Turani, 2000:73) (Resim.3–4–5–6).

Kolaj tekniği resim sanatında geleneksel yağlı boya ya da boya kullanımından sıyrılarak daha farklı malzemeleri resim de kullanmaya olanak sağladı. Bu durumun bir nevi insanın içsel mekanizmalarından biri olan icat etme, keşfetme güdüsü ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Daha çok geleneksellikten sıyrılan çağdaş sanatçıların yöneldiği bu teknikte malzeme sınırı olmadığı için kendi anlatım diline uygun malzemeyi kullandılar.



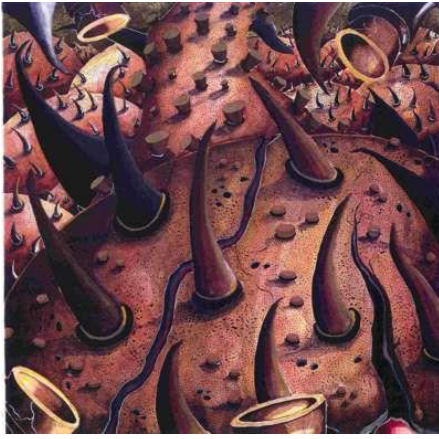
Resim-3 Tuval üzerine kolaj tekniği



Resim-4 Kolaj tekniği 3

1.3. Görsel dokular

İnsan bir yüzeye dokunduğunda dokunsal değerler ifade eden (yumuşaklık-sertlik, sivrilik-düzlük, girinti çıkıntı, gözenek ve çukurlar gibi) doku unsurları ile o nesneyi algılar. Bu durumla birlikte duysal bir algılama yaratmayan dokunsal değer ifadeleri olmayan dokular da vardır. Örneğin; kumaş üzerindeki renk ve deseni gibi. Bu ve buna benzer dokular çizgi, nokta, renk, ton ve değişik motiflerden oluşmuş iki boyutlu dokulardır. Bu dokular sadece görme duyusu ile algılanır. Görme duyusu ile algılanan bu dokulara “görsel dokular” denir. “Görsel dokular, görsel algılamada gerçek dokular gibi etki yaparlar. Doğal doku duyumlarına eşdeğer algı üretirler”(Atalayer, 1994:194-195) (Resim.8).



Resim-8 Görsel doku örneği4

1.4. Taklit Dokular

Resim sanatının temel kaynağı doğadır. Bu kaynak içerisinde yer alan görüntülerin kopyalanmasıyla da taklit dokular elde edilir. Adnan Turani'ye göre, dokunun bu türü temelde akademik bir hassasiyet gerektirmektedir. Bu durum tabiatta çeşitli alan karakterlerinin yarattığı aydınlık ve karanlık kalıpların özenle kopyasını gerektirir (Turani, 2000:100) (Resim.9).



Resim-9 Taklit doku örneği5

1.5. Deneysel Yöntemlerle Elde Edilen Dokular

Resim sanatında oluşan bütün teknikler bir dönemin sonucudur. Bu durumun anlık ya da tasarlanmış düşüncelerin duygusal yansı olduğu söylenebilir. Buna bağlı olarak “teknik” kavramı gelişen sanat akımlarıyla yeni bir boyut ve gelişme göstermiştir. Sanatçının kullandığı malzeme, sanatçının pratik kabiliyeti ve yaratıcılığı ile birebir örtüşür. Günümüzde teknolojinin sağladığı mekanik araçlar ile endüstriyel boya ve yapı malzemeleri deneysel yöntemlere önemli ölçüde zenginlik sunmaktadır (Aydın, 2006:26).

Bu tür dokular, sanatçının elindeki malzemenin değiştirilmesiyle, doğanın fiziki görüntüsünden çıkardığı ve yaratıcı zekâsının tanıyabildiği ölçüde olanaklar sağlamaktadır. Yaratım sürecinde sanatçı yeni ve yaşayan grafik unsurları seçer. İcat edilmiş dokular, iki boyutlu alanda yayılan dokular olarak da tanımlanabilir. Bu dokular, bir şeyin temsili olmayan geometrik, amorfik (şekilsiz), biomorfik (direk doğadan seçilen nesnelere yapılan sanat biçimi) biçimler taşıyabilir. Bu tür dokularda sanatçının bile isteye yaptığı müdahalelerin dışında, teknik tesadüfler malzemelerin karışmaları neticesinde oluşan yeni dokular; daha başkalaşmış yeni tür dokular için bir yol açar (Bigali, 1999:270) (Resim.10.)

⁴ <http://www.tulaycellek.com/deresp/resim/doku5.jpg>. 05.01.2009

⁵ <http://img252.imageshack.us/img252/7228/doku3gq6.jpg>. 03.Şubat.2009, 21.00

Resim-10 Deneysel yöntemlerle elde edilen doku örneği⁶

2. RESİMDE DOKUYU ETKİLEYEN UNSURLAR

2.1. Işık ve Işığın Doku Üzerindeki Önemi-Etkisi

Işık, nesnelerin canlılar tarafından algılanmasını sağlayan en önemli unsurdur. Objelerin hacmini, konumunu, biçimini, rengini, yüzeylerinin pürüzlülükleri, sivrilikleri, çukurlukları, parlaklık veya matlıkları gibi yapısal tüm değerleri ışık sayesinde algılanır. Diğer bir taraftan resim ve resim yüzeyi, ışığı derinliklerinde toplayan, düzlükleriyle dağıtan, matlığıyla hafifleten, parlaklığıyla sertleştiren kısacası görsel değerleri bize bir paket halinde yansıtan ve sunan objenin kendisidir. Bu yüzden sanatçı bir yüzey üzerinde oluşturacağı dokuyu ışık ile birlikte düşünmek durumundadır. Bir objeye ne derecede ışık verilirse, doku da o kadar görünüm sunar ya da kendini saklar. Sonuç olarak ışık dokunun, doku da ışığın görsel kaynağı olarak betimlenebilir. "...ışık çeşitli strüktürleri(yapıları) kendinde saklayan bir elemandır. Her yapı, belirli bir ışık altında belirli bir nitelik kazanır. Yapıların birleşmesinde ışığın yönü, geliş kuvveti ve karakteri gözde kalır. Işık, öyle ayarlanmalıdır ki kendisinden bir yapı meydana gelsin"(Aydın, 2006:27) (Resim.11).

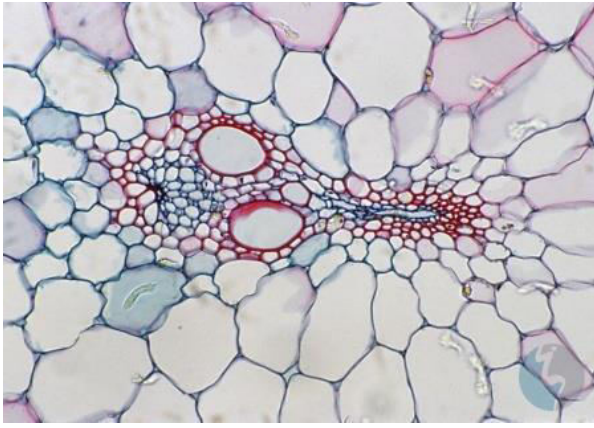
Resim-11 Rölyef⁷

2.2. Doku Perspektifi

Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre perspektif görünme, bakış açısı nesnelere bir yüzey üzerine görüldükleri gibi çizme sanatı olarak tanımlanmıştır(<https://sozluk.gov.tr/>) Bu tanımlamaya göre doğada yer alan bir cismin bakış açısına göre bir görüntüsü vardır. Bir cismin uzaklık yakınlık durumuna göre algılanan boyutunda ve renginde değişimler meydana gelir. Bu durum perspektifin tanımına da uygundur. Bize yakın olan nesnelerin renk ve ölçülerini daha net görünürken, nesnelere uzaklaştıkça görüntülerinin küçüldüğü ve renklerin matlaştığı farkedilir. Bu perspektifin genel bir ifadesidir. "... dokular, görsel algı yoluyla, beyinde uzaklık-yakınlık etkisi yaratırlar. Renk ve parlaklık durumu, perspektif etkileri kuvvetlendirir. Sert geometri biçimleri, dokuyu kuvvetlendirir. Sıcak renkli, parlak cisimler göze daha yakın görünür. Soğuk renkli, yumuşak dokulu cisimler, göze daha uzak görünürler(Atalayer, 1994:199).

⁶http://veteriner.selcuk.edu.tr/veteriner/Patoloji/preparatlar/08hp/hp6_dosyalar/image002.jpg 04.01.2009, 21.00

⁷ <http://www.acariskartonpiyer.com/rolyef.JPG>. 05.01.2009, 22.00

Resim-13 Doku perspektifi örneği⁸

3. Resimde Dokuyu Kuvvetlendiren Etkenler

Dokuların görsel ve dokusal etkilerini kısıtlayan veya kuvvetlendiren faktörler bulunmaktadır. Her dokunun bir örgütlenme sistemi mevcuttur. Sanatçı, dokunun yapısını ve sistem içindeki düzenini korumalıdır. Bu olgu dokunun dokusal ve görsel değer etkilerini yansıtmakla eş anlamlıdır. “...doku demek, elemanter parçacıkların düzeni-sistemi demektir. Dokuyu, sahip olduğu yerleşim sistemi üretir. Sistem çalışıyorsa, sistem bütünsel ve egemense; doku kendini etken olarak gösterir. Dokuyu oluşturan örgü düzeni (eksik-bozuk-tam), dokunun plastik etkilerini, birinci dereceden belirler. Etkiyi güçlendirir ya da dinginleştirir(Atalayer, 1994:198-199).

Dokuyu kuvvetlendiren etkenler beş başlık altında toplanabilir.

- ✓ Dokunun ait olduğu formun dış sınırları- Konturu
- ✓ Dokuların ışık yansıtılabilirliği- Parlaklığı
- ✓ Dokuların renk durumu
- ✓ Ağırlık duygusu
- ✓ Derinlik durumu
- ✓ Dokunun Ait Olduğu Formun Dış Sınırları- Konturu

Doku, form ve fonksiyon öğelerini birlikte düşünmek gerekir. Dokunun biçimi formu etkiler. Formun fonksiyonu ise, biçimin dokusal ve görsel anlatı kavramlarını verir. “...nesnelerin sert, köşeli, yumuşak, eğri, girintili-çukurlu, geometrik bir düzende oluşu ve bunlara ait dış biçimsel çizgileri, dokuların tesirlerini etkiler. Yumuşak dokulu bir biçimin, dış çizgileri kırık-sert çizgilere sahipse, bir zıtlık oluşur. Bu zıtlıklar bilinçli olarak kullanılıp, dengeler yaratılmalıdır(Atalayer, 1994:198-199).

3.1. Dokuların Işık Yansıtılabilirliği- Parlaklığı

Işık nesnelere görmemizi ve algılamamızı sağlar. Diğer bir taraftan; kendi biçimini, hacmini, konumunu, rengini vb. yapısal tüm değerlerini ışık vasıtasıyla bize sunan da dokunun kendisidir. Işığı derinliklerinde ve kıvrımlarında toplayan düzlüklerinde dağıtan, matlığı ile hafifleten, parlaklığı ile serleştiren doku, bu yolla değişik görsel renk ve kavramı da beraberinde getirir. Bununla beraber “ matlık, karanlık, koyuluk, görsel olarak ser dok etkisi yaratır” (Aydın, 2006:39).

3.2. Dokuların Renk Durumu

İnsan vücudunda yer alan yedi duyunun birbiri üzerinde etkilerinin olduğu bilimsel olarak kanıtlanmıştır. Bunlardan biri olan görme duyusunun da diğer duyuları uyaran ve etkileyen bir özelliği olduğu aşikârdır. Bu durum nesnelere algılama biçimimiz ile doğru orantılıdır. Işığın yoğunluğu, nesnelerin renkleri bu durumu etkileyen ana faktörlerdendir. Bu bağlamda renklerin kendi içerisinde titreştikleri ve bu titreşim miktarı kadar insanda uyandırdıkları duygulanım farklılaşır. Sıcak renklerin dokuyu kuvvetlendirici etkisi varken, soğuk renklerin görünen doku üzerindeki etkisi daha sınırlıdır.

⁸http://www.genbilim.com/index2.php?option=com_datagallery&func=wmark&mid=21

3.3. Ağrlık Duygusu

Demir madeninin kullanıldığı alanlar direnç ve dayanıklılık gerektiren yerlerdir. Dokusundaki işlevsellik ile bağdaştırıldığında bu nesnenin kişide uyandıracığı algı ağır olma hissidir. Bir pamuğun iş görme yetisinde ise, direnç istemeyen hafif ve yumuşak bir yapısı olduğundan kaynaklı insanlar da minimum ağırlık etkisi sonucu doğurur. Sonuç olarak, doğal nesnelere ağırlıkları ile dokularının işlevselliği arasında sıkı bir bağlantı vardır. İnsan ağırlık ve hafiflik duygularını algılar ve bunları değişik kavramlarla ifade eder. Resim sanatındaki anlatımı, düz ve pürüzsüz olan dokular hafiflik ve yüksekliği, sert olan dokular ise ağırlığı ve yere yakınlığı ifade eder.

3.4. Derinlik Durumu

Uzaktaki formlar net olarak görünmediğinden dokuları tam anlamıyla algılanamaz. Düz bir yüzey olarak görünür. Buna karşın yakın formlarda dokuların biçimi, biçimsel yapıları, girintili ve çıkıntılı durumları net olarak görülür. Yapısal durumu algılanan dokular insana derinlik duygusunu verir. Resim sanatının teorik bilgileri arasında yer alan, hava perspektifinde uzaktaki cisimler soluk, bulanık, buğulu, mavi ve grinin tonları şeklinde; yakındaki cisimler ise keskin, net, parlak, koyu ve canlı renklerde. Bu durum ışığın kırılma etkisi ile oluşan görsel bir algılama durumudur. Bu algılama durumuna derinlik durumu denir.

4. SONUÇ

Kendi içinde çok farklı özellikleri barındıran bir yapı ile doğa, sanata her zaman ilham kaynağı olmuştur. Bu bağlamda doğada yer alan her nesnenin kendine özgü bir dokusu olduğu gerçeği göz önünde bulundurulduğunda sanatında doğanın içerisinde önemli yeri olan doku kavramından uzak kalacağı düşünülemez. Bu bağlamda doku ve sanat bağlantısı üzerinde yapılan çalışmalara bakıldığında, genel anlamda pratik çalışmalar üzerinden değerlendirildiği görülmektedir. Sanat ve doku bağlantısı ile alakalı teorik anlamda araştırmaların eksikliği bir gerçek olup, bu alanda daha fazla teorik çalışmanın üretilmesi gerekliliği bir gerçektir.

KAYNAKÇA

1. Atalayer, F. (1994). Temel Sanat Öğeleri. Eskişehir: Anadolu Eskişehir yayımları
2. Aydın, Vildan. Resim Sanatında Doku. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Çanakkale. 2006. 20.
3. Bigalı, Ş. (1999). Resim Sanatı, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
4. Berk, N. ve Özsegin, K. (1993). Cumhuriyet Dönemi Türk Resmi, Ankara: İş Bankası Yayınları.
5. Erberk, E. (2006).Günümüz Türk Resminde doku-yüzey imgelemi(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Antalya: Akdeniz Üniversitesi.
6. Turanî, A. (2000). Sanat Terimleri Sözlüğü. İstanbul: Remzi Kitapevi.
7. Turanî, A. (1981). Başlangıcından Bu Güne Çağdaş Resim Sanatı Tarihi. İstanbul: Tiget Yayınları.
8. Tüzcet, Ö.(1967). Form ve Doku. İstanbul:İTÜ Mimarlık.

Subject Area
Social Service

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 104
PP: 3785-3798

Arrival
23 September 2022
Published
30 November 2022
Article ID Number
65908
Article Serial Number
19

Doi Number
<http://dx.doi.org/10.26449/ssj.65908>

How to Cite This Article
Arı, F. (2022). “Çağdaş Göç Kuramları ve Sosyal Uyum Arasındaki İlişki Üzerine Bir Değerlendirme” International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:104; pp:3785-3798.



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

1. GİRİŞ

Göç kavramı insanlığın hayat serüveninde her zaman var olmuştur. Hızla değişen dünya koşulları ve insanlığın ihtiyaçları göçlerin de farklı şekil almasına yol açmıştır. İnsanlığın ilk dönemlerinde göçler daha çok zorunlu olarak gerçekleşirken günümüzde ise göçlerin birçok faktörden etkilendiği görülmektedir (Akıncı vd.,2015:61).

Küreselleşmenin arttığı 21.yy dünyasında insan hareketliliği de hızlanmaktadır. Bireyler daha iyi yaşam koşullarına sahip olmak için göç etmeye daha istekli bir durumdadır. Küreselleşme, dünyanın bir kesiminde büyük zenginlik ve imkânların oluşmasını sağlarken bir kesiminde ise büyük maddi imkânsızlıklara yol açmaktadır. Dünya üzerinde oluşan bu dengesiz dağılım uluslararası göçlerin hızlanmasına yol açmaktadır. Yaşanan ülkenin politik uygulamaları da göçler için büyük bir motivasyon kaynağı olmaktadır (Topçu,2019:58). Küreselleşme çağından önce göçler daha çok itici-çekici faktörlerin etkisiyle daha kısa mesafeler üzerinde (Lee,1966:50) gerçekleşmiştir. Günümüzde ise küreselleşmenin etkisiyle göçler, uluslararası boyut kazanarak ekonomik temelli işgücü göçleri olarak devam etmektedir. Ekonomik temelli gerçekleşen bu göçler uluslararası boyutta meydana geldiklerinden dolayı birçok değişkeni de barındırmaktadır. Göçün gerçekleşmesine sebep olan etkenlerin yanında göç edilen ülke, göç edilen mesafe, göçmenlerin motivasyonu ve göç sonrası göçmenlerin uyumları gibi değişkenler uluslararası boyutta gerçekleşen göçlerin karmaşık yapısını oluşturmaktadır (Ela Özcan,2016:195).

Uluslararası göçlerin meydana gelmesinde etkili olan birçok faktör göç kuramları ile açıklanmaktadır. Ekonomik, kültürel ve siyasi faktörler üzerinden değerlendirilen göç kuramları uluslararası göçün nedenleri ve sonuçlarına da odaklanmaktadır. Ülkelerin sahip olduğu iş olanakları, ülkeler arası kültürel yakınlık ve siyasi ilişkiler, ülkelerin uyguladığı göç politikaları, göçmenlerin hedef ülkedeki sosyal sermayeleri göç kuramlarının üzerinden değerlendirilmektedir.

Çağdaş Göç Kuramları ve Sosyal Uyum Arasındaki İlişki Üzerine Bir Değerlendirme¹

An Evaluation of the Relationship Between Contemporary Theories of Migration and Social Adaptation

Furkan Arı¹ 

¹ Dr., Bursa/Türkiye

ÖZET

Göç, insanoğlunun var olduğu ilk dönemden günümüze kadar devam eden bir kavramdır. Dünya üzerindeki siyasi ve toplumsal gelişmeler göçlerin meydana geliş şekillerini de etkilemektedir. Küreselleşme ile birlikte göçler daha çok uluslararası bir hal almıştır. Uluslararası göçler birçok faktöre bağlı olarak gerçekleşmektedir. Bu faktörler ise çağdaş göç kuramları ile açıklanmaktadır. Çağdaş göç kuramları uluslararası göçlerin sebep ve sonuçlarını açıklamaktadır. Ulus aşırı göçmenlerin hedef ülkeye göç sonrasında uyum sağlaması beklenmektedir. Uluslararası göçler sonucunda göçmenler ekonomik, politik ve sosyokültürel alanlarda uyum sorunlarıyla karşılaşabilmektedir.

Bu çalışmada göç kavramı, çağdaş göç kuramları ve sosyal uyum literatür tarama yöntemi ile açıklanmış olup uluslararası göç sonrasında göçmenlerin hedef ülkelerdeki ekonomik, politik ve sosyokültürel uyum süreçleri çağdaş göç kuramları üzerinden değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Göç, Sosyal Uyum, Çağdaş Göç Kuramları

ABSTRACT

Migration is a concept that continues from the first period of human existence to the present day. Political and social developments in the world also affect the way migration occurs. With globalization, migration has become more international. International migrations take place depending on many factors. These factors are explained by contemporary migration theories. Contemporary migration theories explain the causes and consequences of international migration. Transnational migrants are expected to adapt after migration to the destination country. As a result of international migration, immigrants may encounter adaptation problems in economic, political and socio-cultural fields.

In this study, the concept of migration is explained with contemporary migration theories and social adaptation literature review method, and the economic, political and sociocultural adaptation processes of immigrants in destination countries after international migration are evaluated through contemporary migration theories.

Key words: Migration, Social Adaptation, Contemporary Migration Theories

¹ Bu çalışma Yalova Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalında, Haziran 2022’de tamamlanan “Ahıska Türklerinin Göç Sonrası Uyumlarının Sosyal Hizmet Bağlamında İncelenmesi: Bursa-Gürsu İlçesi Örneği” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

Göçmenlerin uluslararası göçler sonrasında hedef ülkelerdeki sosyal uyum süreçleri göç kuramlarının anlaşılmasına bağlıdır. Hedef ülkelerin iş olanakları, işgücüne olan talepleri ve hedef ülke ile kaynak ülke arasındaki sosyo-kültürel ilişkiler göçmenlerin sosyal uyumuna etki etmektedir. Uluslararası göçler, çağdaş göç kuramları ile yakından ilgilidir. Uluslararası göçmenlerin sosyal uyumları ile göçlerin meydana gelme sebepleri çağdaş göç kuramlarının çalışma alanını oluşturmaktadır.

Uluslararası göçler, birçok sosyal uyum sorununu da beraberinde getirmektedir. Ülkeler arası göç eden göçmenler hedef ülkelerde ekonomik, politik ve sosyo-kültürel uyum sorunları ile karşılaşmaktadır. Özellikle hedef ülkede konuşulan dil, iş piyasasına erişim ve yerel halkın göçmenlere yönelik tutumları göçmenlerin sosyal uyumlarına etki eden önemli faktörlerin başında gelmektedir. Çağdaş göç kuramları hedef ülkelerdeki iş piyasasına erişim, kaynak ülke ile hedef ülke arasındaki siyasi ve kültürel ilişkiler, kaynak ülke ile hedef ülkenin sosyo-kültürel benzerlikleri, hedef ülkelerdeki göçmenlerin varlığı, hedef ülkelerin göçmenlere yönelik kurumsal hizmetleri üzerinden açıklanmaktadır. Çağdaş göç kuramlarının odaklandığı bu faktörlerin hedef ülkelerdeki varlığı uluslararası göçmenlerin göç sonrasında sosyal uyumlarını kolaylaştırmaktadır.

2. GÖÇ VE GÖÇ KURAMLARI

2.1. Göç

Göç olgusu tarihin her döneminde sebepleri, gerçekleşme şekilleri ve ortaya çıkan sonuçları üzerinden sürekli değişime uğrayarak ve toplumları etkileyerek varlığını korumuştur. Göç tanımları, insanlığın geçirmiş olduğu ekonomik, sosyal ve kültürel değişimlerden de etkilenerek göç nedenlerine ve gerçekleşme yapılarına göre oluşturulmuştur. Göçün karmaşık ve katmanlı bir yapısının olması (Köşk ve Özbek, 2017:248) göç tanımlarını farklılaştırmaktadır.

Göç, göç edilecek yerin uzaklığına veya yakınlığına, engellerine ve zorluklarına bakılmaksızın kişinin ikamet ettiği ve yaşadığı mekânını geçici veya kalıcı olarak değiştirmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Lee, 1965:49). Castles ve Miller (2008:29), göçü “göç veren ve göç alan üzerinde toplumsal değişimlere sebep olan kolektif bir eylem” olarak tanımlamaktadır. Genel tanımıyla ise göç, mültecilerin, ekonomik göçmenlerin, yerinden edilmiş insanların, aile birleşimi için hareket eden kişilerin bir devlet içerisinde ya da ülkeler arası sınırları geçerek süresi, yapısı ve nedeni önemsizmeden gerçekleştirilen nüfus hareketleridir (IOM, 2013:35).

Göçün oluşum şekli ve nedenleri üzerinden geliştirilen göç tanımları çeşitlilik göstermektedir. Kişilerin hayat şartlarını ve standartlarını yükseltmek için göç etmesi göçün en temel nedenlerindedir. Zorunlu haller haricinde hayat şartları ve standartlarını yükseltmek için kişileri göç etmeye yönlendiren etken daha çok ekonomik ihtiyaçlardır (Köşk ve Özbek, 2017:251).

Göç, sadece günümüzde görülen bir olgu değildir. İnsanlık tarihi ile birlikte var olmuş ve insanlığın hayatta kalabilmesi için sürekli hareket halinde olmasını gerektiren bir olgu olarak varlığını sürdürmektedir. İnsanların çatışma, savaş, kuraklık gibi olağanüstü durumlarla birlikte hayatını devam ettirebilmesi için yiyecek temin etmesi ve iyi bir hayat umudu da göçün günümüzde hala güncelliğini devam ettirmesini sağlamaktadır (Çağlar, 2018:28).

Göçler, insanların daha iyi hayat standartlarına sahip olmak için gerçekleştirdiği nüfus hareketleri olmasının yanında Castels ve Miller’a (2008) göre göçler günümüzde ekonomik değişimler, siyasi sorunlar ve şiddetli çatışmalardan etkilenerek meydana gelmektedir. Göç hareketlerinin meydana gelmesinde farklılıklar olmasının yanında bazı genel eğilimler de mevcuttur. Ülkeler arasındaki etkileşim ve dolaşım arttıkça göç hareketleri küreselleşmektedir. Göç hareketleri, dünyanın her ülkesinde gerçekleşmektedir. Küreselleşme ile birlikte uluslararası göç hareketleri hızlanmasına rağmen devletlerin göç politikalarıyla yavaşlatılabilmekte veya önlenmektedir. Ülkelerin farklı ekonomik ve sosyal yapılarından dolayı göç hareketleri de (işgücü göçü, sığınmacı göçü) gibi farklılaşma eğilimindedir. Ayrıca ülkelerde meydana gelen iç karışıklıklar ile dünyanın çeşitli bölgelerinde meydana gelen siyasi krizlerden dolayı göç hareketleri de siyasallaşmaktadır (Castels ve Miller, 2008: 12-14).

2.2. Göç Kuramları

Dünya üzerinde gerçekleşen siyasi ve ekonomik gelişmeler göçün nedenlerini etkilediği gibi göç kuramlarının da şekillenmesinde önemli rol oynamaktadır. Siyasi ve ekonomik gelişmelere bağlı olarak göç kuramları Geleneksel Göç Kuramları ve Çağdaş Göç Kuramları şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Geleneksel Göç Kuramları, Sanayi Devrimi ve sonrasında meydana gelen olgularla açıklanırken Çağdaş Göç Kuramları ise küreselleşmenin etkisiyle şekillenmiştir. Göç Kuramları başlığı altında makalenin odak noktası olan Çağdaş Göç Kuramları ele alınacak olup bu göç kuramlarına açıklamalar getirilecektir.

2.2.1. Çağdaş Göç Kuramları

Küreselleşme ile birlikte uzun mesafeler arasında meydana gelen göç hareketleri daha karmaşık bir yapıya bürünmüştür. Göç hareketleri göçün oluşum nedenleri, göçün başladığı ve bittiği ülke, göçün devamlılığı, göçmenlerin göç sonrası uyumları, göçmenlerin işgücü olarak görülmesi gibi kavramlar çağdaş göç kuramları ile açıklanmaktadır. Çağdaş göç kuramları, küreselleşmenin ülkelerin ekonomik ve toplumsal yapılarında oluşturduğu uluslararası değişimlere vurgu yapmaktadır. Çağdaş göç kuramları göçün küresel bir olgu olduğundan yola çıkarak günümüzde meydana gelen göç hareketlerinin daha çok uluslararası göçler ile gerçekleştiği üzerinde durmaktadır (Ela Özcan, 2016:194-195).

2.2.1.1. Neoklasik Göç Kuramları

Neoklasik kuram mikro ve makro olarak iki bakış açısı altından göçü değerlendiren ilk çağdaş göç kuramıdır. Neoklasik kuram göçün piyasada işgücüne yönelik talebin artması sonucu ücretlerde meydana gelen dalgalanmalardan dolayı oluştuğunu belirtmektedir. Bu kuram ilk olarak Lewis, Todaro ve Haris gibi sosyal bilimciler tarafından ekonomik kalkınma sürecinin göç sürecine olan etkisini araştırmak amacıyla kullanılmıştır (Ela Özcan, 2016:195).

Neoklasik ekonominin makro göç kuramına göre göçler, işgücü arzının ve işgücüne olan talebin coğrafi olarak farklı dağılım göstermesinden kaynaklanmaktadır. İşgücü arzının fazla olduğu ülkelerde işgücüne ödenen ücretler daha düşükken işgücü arzının az fakat iş fırsatlarının yoğun olduğu ülkelere ise işgücü ücretleri daha yüksektir. İstihdam imkânlarının az olup işgücü sayısının fazla olduğu ülkelerdeki bireyler işgücü arzının az olmasından dolayı işgücüne ödenen ücretlerin yüksek olduğu ülkelere göç etmektedir. Oluşan bu nüfus hareketleri sonrasında işgücü arzının fazla olduğu ülkelere işgücü sayısı azalarak işgücüne ödenen ücretlerde artış yaşanmaktadır fakat diğer yandan istihdam imkânlarının yoğun olduğu ve bu istihdam imkânlarına başka ülkelere gelen yoğun işgücü talebinden dolayı ücretlerde düşüş yaşanmaktadır. Bu şekilde işgücü arzının yoğun ve az olduğu ülkeler arasında bir denge meydana gelmektedir. Neoklasik ekonominin makro göç kuramında özetle ülkeler arasında meydana gelen göçün altında yatan temel sebepler ülkelerin işgücüne yönelik ücret politikalarının farklı olması ve iş fırsatlarının değişkenliği olarak gösterilmektedir (Güllüpinar, 2012:57-58).

İşgücünün yoğun olduğu ülkelere işgücünün az olduğu ülkelere göç hareketleri gibi sermayenin yoğun olduğu ülkelere sermayenin az olduğu ülkelere sermaye hareketleri olmaktadır. Sermayenin az olduğu ülkelere sermaye yatırım akışları gerçekleşerek yeni iş fırsatları oluşmaktadır. Sermaye yatırımları ile oluşan yeni iş fırsatlarına doğru beşerî sermaye akışı ve hareketlilikleri yoğunlaşmaktadır. Yüksek bilgi ve tecrübeye sahip yetişmiş işgücü ise bu sermaye akışını takip edip beşerî sermayenin az olduğu ülkelere göç ederek bilgi ve tecrübeleri ölçüsünde yüksek maddi kazançla sahip olmak için çalışır. Ülkeler arasında meydana gelen göçün en önemli sebebi işgücü piyasasıdır. Ülkeler arasındaki göçlerin önlenmesi için devletlerin işgücü piyasasına yönelik düzenlemeler yapmaları gerekmektedir (Massey vd., 2004:13-14).

Neoklasik ekonominin mikro göç kuramına göre daha çok kâr veya gelir elde etmek isteyen bireyler tarafından göç başlatılmaktadır. Bu kuramda göçü belirleyen en etkili faktör bireydir. Bireyler göç etmeden önce daha fazla gelir elde etmeyi amaçlamanın yanında göç sırasında ve sonrasında masraflar ile yeni bir dil öğrenme ve gidilen ülkeye uyum sağlamak için yapılacak olan masrafları karşılamayı da göz önünde bulundurmaları zorundadırlar. Bundan dolayı da bireyler göç sırası ve sonrasında masraflarından daha fazlasını kazanabilecekleri ülkelere göç etmeyi tercih etmektedirler. Kaçak yollarla göç edecek olan göçmenler göç girişimlerinin başarısızlıkla sonuçlanması halinde göç etmeye çalıştıkları ülke tarafından kendilerine uygulanacak olan yaptırımları (hapis cezası, sınır dışı etme gibi) da göze almaktadır (Güllüpinar, 2012:59-60).

Neoklasik ekonominin mikro göç kuramında, göç edilen ülkedeki imkânlar göç edecek olan bireylere cazip geliyorsa, göçün maliyetleri ve göç sonrasında yaşanacak olan sorunlar göç edecek bireyler tarafından olumsuz olarak görülmemektedir. Göç alan ve göç veren ülkeler arasındaki kazanç farkları dengelenirse veya göç veren ülkede kazançlar göç alan ülkeye göre daha da yükseltirse ülkeler arasındaki göç ortadan kalkabilir. Devlet, ülkeler arasındaki göçü engelleyebilmek için göç veren ülkelere yönelik daha yapıcı politikalar (istihdamı arttırmak, işgücü ücretlerini iyileştirmek) geliştirirken yoğun göç alan ülkelere ise daha sert tedbirler (işsizliği arttırmak, vatandaşlık sınırlamaları) alarak göçü kontrol altına alabilmektedir (Massey vd., 2004:16).

2.2.1.2. İkiye Bölünmüş Emek Piyasası Kuramı

İkiye bölünmüş emek piyasası kuramı, gelişmiş endüstri toplumlarının işgücüne olan yoğun talebinden dolayı uluslararası göçün gerçekleştiğini savunmaktadır. Uluslararası göçe gelişmiş endüstri toplumlarının sürekli ihtiyaç duyduğu işgücünün neden olduğunu belirten Piero, ikiye bölünmüş emek piyasası kuramını geliştirmiştir. Piero'ya göre uluslararası göç, itme çekme faktörleriyle açıklanmaktadır. Göç alan ülkelerin yabancı iş gücüne olan ihtiyacı

(çekme faktörü), göç veren ülkelerdeki ucuz işgücü piyasası ve işsizliğe (itme faktörü) göre uluslararası göçün gerçekleşmesinde daha etkili faktördür. Gelişmiş endüstri toplumlarının işgücüne sürekli olan ihtiyaçları yapısal enflasyon, motivasyon sorunları, ekonomik düalizm ve emek arzının demografisi gibi dört ana unsurdan kaynaklanmaktadır (Massey vd., 2004:20).

Yapısal enflasyon; işyerinde bulunan en alt düzeydeki niteliksiz iş gücüne yönelik fiyat artışının diğer basamaklardaki işgücünün de fiyat artışını etkileyeceğini ve dengenin bozulacağını varsaymaktadır. Örneğin, bir fabrikada üretim bandında çalışan niteliksiz bir işçiye yapılan fiyat artışından sonra üretim bandı sorumlusu da niteliksiz işçi ile aynı ücret üzerinden çalışmayı reddederek ücretinde artış talep eder. Bu ücret artışı talepleri bir işyerindeki tüm işçilere yönelik orantılı bir şekilde gerçekleşmektedir. Bu yüzden işverenler yerli işgücüne yönelik fiyat artışına gitmek yerine daha ucuza çalışacak göçmen işçileri göçe teşvik etmektedir. Motivasyon sorunları; bireyler çalıştıkları işleri sadece gelir kapısı olarak değil toplumsal statülerini koruyan bir araç olarak da görmektedir. Bir sektörde en alt basamakta çalışan niteliksiz işçiler ise işlerinde yükselme şanslarının olmadığını bildiklerinden dolayı çalıştıkları işi statü olarak değil gelir kapısı olarak kabullenmek durumundadır. Özellikle göçmenler göç ettikleri ülkelerde niteliksiz işgücü olarak en alt basamaktaki işleri yapmaya gönüllüdürler. Göç eden göçmenlerin gittikleri ülkelerde statü kazanmak gibi bir çabaları yoktur. Göçmen işçiler sadece daha fazla döviz kazanarak kendi ülkelerine göndermeyi amaçlamaktadırlar. Göçmen işçiler için yurtdışından kendi ülkelerine yüklü miktarda döviz göndermeleri kendileri için daha statülü bir durumdur. Ekonomik düalizm, sermaye ve işgücü gelişmiş endüstri toplumlarında işgücü piyasalarının ikiye ayrılmasına neden olan ekonominin önemli birer unsurudur. Sermaye, üretimde sürekli işlemek durumundadır ve ekonominin dışına itilemez. İşgücü ise belirli dönemlerde talep olmadığında ekonominin dışına itilerek atılabilir. Sermaye yoğun birincil sektör olarak bilinen sektörlerde daha çok yetişmiş ve nitelikli işgücü çalışmaktadır. Bu işgücünün yatırım maliyetleri fazla olduğu için işgücü piyasalarının dışına itilmeleri zordur. Bu işgücünün işgücü piyasalarından atılmaları işverene büyük maliyetlere neden olmaktadır. Diğer yandan ikincil sektör olarak bilinen emek yoğun sektörlerde daha eğitimsiz ve niteliksiz işgücü istihdam edildiği için işler kötüleştiğinde işveren zarar edeceğinden dolayı ilk olarak ikincil sektörde çalışan işçiler işgücü piyasalarından atılır. İkincil sektör çalışanlarının işverene maliyeti daha az olduğu için gözden çıkarılmaları kolaydır. Birincil sektörlerdeki imkânların daha iyi olması yerel işçilerin birincil sektöre olan talebini artırarak ikincil sektöre yönelik talebi azaltmaktadır. İkincil sektörde boş kalan işgücü ise göçmenler ile sağlanmaya çalışılmaktadır. Emek arzının demografisi unsurunda ise işgücü piyasasında en çok devinim gösteren kesim kadınlar ve gençlerdir. Kadın ve gençler, işgücü piyasalarında daha esnek olduklarından dolayı çalıştıkları işleri bir sosyal statü olarak kabul etmemektedir. Bu durumda da iş, bu kesim için sadece bir ek gelir olmaktadır ve hayatlarının diğer alanlarında sosyal statülerinin önüne bu işler geçmemektedir. Kadın ve gençler, işi ek gelir olarak gördüklerinden dolayı sürekliliği daha az, düşük ücretli ve şartları iyi olmayan işleri kabul etmektedirler. Değişen şartlarla birlikte özellikle gelişmiş endüstriyel toplumlarda kadınlar ve gençlerin de daha kariyerli ve geliri yüksek işlere odaklanmasından dolayı işgücü piyasasına katılan kadın ve gençlerin sayısında düşüşler yaşanmaktadır. İkincil sektöre yönelik ülkeler içerisinde azalan işgücü taleplerinden dolayı ikincil sektör ihtiyaç duyulan işgücünü göçmenlerden sağlamaktadır (Massey vd., 2004:20-23).

İkiye bölünmüş emek piyasası kuramında, uluslararası işgücü göçü işverenlerin talebi üzerinden gerçekleşmektedir. Devletler, işverenler tarafından gelen bu işgücü talebini düzenleyerek işgücü göçünü kontrollü olarak gerçekleştirmektedir. Göç alan ülkelerde ikincil sektörlerde düşük ücretlerle çalışan işgücünün, ülkelere göç eden işçilere karşı bir direnç gerçekleştirme iradeleri yoktur. İşveren ve devletler tarafından geliştirilen sistemler yerli işçileri baskı altına almaktadır. İşveren ve devlet tarafından geliştirilen sistemler, göçmen işçilerin arzının yoğun olmasından dolayı işgücü ücretlerinin azalmasına yönelik tedbirler almamaktadır. Devletler, işgücü piyasasına yönelik politikalar geliştirerek uluslararası işgücü göçünü engellemeyi amaçlamazlar. Göçmenler, gelişmiş endüstriyel toplumlarda tüm sektörlerin işgücü açığını kapatmaktadır (Massey vd., 2004:24).

2.2.1.3. Dünya Sistemi (Merkez Çevre) Kuramı

Merkez Çevre Kuramı veya Bağımlılık Okulu olarak da isimlendirilen bu göç kuramı Immanuel Wallerstein, Samir Amin, Andre Gunder Frank gibi birçok düşünürün katkıları ile oluşturulmuştur. Kuram, dünyayı merkez ve çevre olarak açıklayarak dünya üzerinde ekonominin işleyebilmesi için bu merkez ve çevrenin birbirine bağımlı olması gerektiği üzerinde durmaktadır. Merkez ve çevre arasındaki etkileşim ile birlikte kapitalist sistemler ortaya çıkarak modern ekonominin temelleri oluşmuştur. Merkez ve çevre sistemi, sömürgecilik döneminde ortaya çıkan sömürge devletler (merkez) ve sömürülen-kolonyal devletler (çevre) arasındaki ekonomik, kültürel ve siyasi etkileşimler sonucunda ortaya çıkmıştır. Merkez ve çevre kuramı, modern ekonomik sistemlerde kapitalizm ve ulus devletler arasındaki etkileşim üzerinden açıklanmaktadır (Çağlayan, 2006:79).

Dünya sistemi kuramı, kapitalist ülkeler ile kapitalist olmayan ülkelerin ekonomik faaliyetlerini gerçekleştirebilmeleri için birbirleriyle etkileşim halinde olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bu kurama göre,

kapitalist merkez ülkelerin kapitalist olmayan çevre ülkelere yönelik ekonomik faaliyetlerini yoğunlaştırdığında çevre ülkelerde uluslararası göç hareketleri başlamaktadır. Merkez ve çevre ülkeler arasındaki bağımlılık ile birlikte merkez ülkeler ucuz işgücü ve hammadde temini, üretimi yapılan ürünlerin piyasaya sunulması gibi gereksinimlerini çevre ülkelerden karşılamaya yönelmektedir. Çevre ülkeler ise ekonomik gelişmişliklerini sağlayarak refah düzeylerini arttırmak amacıyla merkez ülkelerle ekonomik faaliyetlere yönelmektedir (Ela Özcan, 2016:20).

Dünya sistemi kuramına göre, 18.yüzyılın başlamasıyla birlikte Kuzey Amerika, Batı Avrupa ve Japonya gibi gelişmiş ülkelerden kapitalist ekonomik sistem dünyanın çeşitli yerlerine dağılmıştır. Merkezden çevreye doğru devam eden ekonomik hareketler ile birlikte dünyanın büyük bir bölümü kapitalist ekonomik sistemlere eklenmiştir. Çevre ülkelerin sahip olduğu toprak, hammadde, iş gücü ve piyasalar merkez ülkeler tarafından kontrol altına alınmıştır. Çevre ülkelerdeki küçük üreticiler sahip olduğu mülklerini kaybederek fakirleşmiştir. Fakirlikten kurtulmak için ise bu küçük üreticiler göç etmek zorunda kalmıştır. Gelişmekte olan ülkelerde nüfusun büyük çoğunluğu tarımla uğraşmaktayken merkez ülkeler tarafından kontrol altına alınan tarımsal faaliyetler sonrasında tarım alanlarını kaybeden çiftçiler gelişmiş ülkelerin ucuz işgücünü karşılamak için göçmen işçi olmuşlardır. 20.yüzyıl ile birlikte ise çokuluslu şirketler ve yabancı yatırımcılar tarafından yeni sömürgeci rejimler ortaya çıkararak küreselleşmeyi hızlandırmıştır. Küreselleşme ile birlikte merkez ülkeler, çevre ülkelerdeki tarımsal faaliyetleri engelleyerek kendi sanayi yatırımlarına ucuz işgücü temin edebilmek için iç ve dış göçü özendirmiştir. Küreselleşme ile birlikte ABD ve Batı Avrupa'nın önemli büyük şehirleri özellikle yüksek donanımına sahip iş gücüne yoğun ihtiyaç duyarken yine bu şehirlerde ikincil sektörlerde yaşanan niteliksiz işgücü kaybı da niteliksiz göçmen işçiler ile karşılanmaya çalışmaktadır. Merkez ülkeler tarafından kısıtlayıcı politikalar geliştirilmediğinde çevre ülkelerden uluslararası göç yoğun bir şekilde gerçekleşebilmektedir. Merkez ülkelerden işgücü talebi bir kez başladığı zaman göçün önüne geçmek imkânsızlaşır (Toksöz, 2006:19).

Dünya sistemi kuramı, uluslararası göçün merkez ve çevre ülkelerin farklı istihdam oranlarından ve ücret dağılımlarının aksine küresel ekonomik sistemler ve piyasalardan dolayı meydana geldiğini savunmaktadır. Uluslararası göç, tarihsel bağlamda sömürge devlet ve sömürülen devlet ilişkisine sahip devletler arasında gerçekleşmektedir. Sömürge ve sömürülen devletler arasında tarihsel süreç içerisinde oluşan kültürel, siyasal, dinsel ortak unsurlar modern dönemlerde küresel piyasaların oluşmasına imkân vermiştir. Yine bu ortak unsurlar sayesinde bu ülkeler arasındaki uluslararası göç hareketleri daha kolay gerçekleşmektedir (Massey vd., 2004:27-28).

2.2.1.4. Göç Sistemleri Kuramı

Göç sistemleri kuramı, ekonomik ve siyasi temeller üzerinden iki veya daha çok ülkenin birbirleri arasında gerçekleşen göçmen hareketliliğini uluslararası ilişkiler açısından açıklayan bir kuramdır. Bu ülkeler arasında göç, sistemli ve ilişkisel olarak gerçekleşmektedir. Göç hareketlilikleri, iki yakın ülke arasında veya daha uzak mesafeli ülkeler arasında olabilmektedir. ABD ve Meksika arasında gerçekleşen göç hareketleri yakın coğrafyalardaki göç ilişkilerini açıklarken Fransa ve Batı Afrika ülkeleri arasında gerçekleşen göç hareketleri ise uzak coğrafyalarda oluşan göç ilişkilerini açıklayan iki önemli örnektir (Çağlayan, 2006:82).

Göç sistemlerinin oluşmasında göç alan ve göç veren iki ülke arasındaki mesafeden daha çok bu iki ülke arasındaki ekonomik ve siyasi ilişkiler göçün gerçekleşmesinde belirleyici faktördür. Göç hareketlilikleri iki ülke arasındaki yakınlık ile artmadığı gibi uzaklık ile de azalmamaktadır. Göç sistemleri kuramına göre, göç alan ve göç veren iki ülke arasında göçün gerçekleşmesi için mikro ve makro ilişkilerin olması gerekmektedir. İki ülke arasında göç hareketleri başlamadan önce tarihsel, ekonomik, siyasal ve sosyal ilişkiler kurulmuş ise göç daha kolay gerçekleşmektedir. Göç hareketleri öncesinde kurulan bu ilişkiler daha çok sömürgecilik ilişkileri, ticaret ilişkileri, kültürel bağlar ve askerî baskılardır (Güllüpinar, 2012:77). Bu ilişkiler bağlamında ABD ve Meksika arasında gerçekleşen göçler daha çok kültürel bağlar ile açıklanmaktadır. Kore ve Vietnam'dan ABD'ye olan göçlerin ise kökeninde ABD'nin tarihî süreç içerisinde Kore ve Vietnam'a yönelik askerî yaptırımları yer almaktadır. Hindistan ve Pakistan'dan İngiltere'ye, Cezayir'den Fransa'ya, Surinam'dan ise Hollanda'ya doğru meydana gelen göç hareketlerinin temel sebebi İngiltere, Fransa ve Hollanda'nın kurmuş oldukları sömürgeci ilişkilerdir. 1960 ve 1970'lerde Almanya'nın Türkiye'den işgücü talep etmesi de iki ülke arasında tarihsel süreç içerisinde kurulmuş olan ilişkiler ile açıklanabilir (Castles ve Miller, 2008:36).

Göç hareketinin gerçekleşmesi için göç alan ve göç veren ülkeler arasında makro ve mikro yapıların olması gerekmektedir. Makro ve mikro yapıların arasındaki etkileşim göçün gerçekleşmesine sebep olmaktadır. Makro yapılar daha kurumsal unsurlar olan göç edilen ülkelerdeki kanunları, ekonomi ve politikaları, diğer devletlerle ilişkiler iken mikro yapılar ise daha çok göç eden bireylerin sahip oldukları enformel ağlar ve sosyal sermayeleridir (Castles ve Miller, 2008:37).

Göç sistemleri kuramı, ülkeler arasındaki ekonomik ve siyasi ilişkilere dayandığından dolayı göçün gerçekleşmesinde mesafe faktörü ikinci planda kalmaktadır. Göç alan ve göç veren ülkeler arasında yaşanabilecek ekonomik ve siyasi krizler veya bu şartların değişmesiyle göç sistemleri farklılaşmaktadır. Göç veren ülkeler birden fazla göç sistemine dahil olabilmektedir (Massey vd., 2004:34). Uluslararası göç, daha çok makro faktörler tarafından belirlendiği için göç sistemleri kuramında göçmenler aktif karar verici durumunda değildir.

2.2.1.5. Göçmen İlişkiler Ağı (Network) Kuramı

Göçmen ilişkiler ağı kuramı, göçmenlerin kendi ülkeleri ve göç ettikleri ülkelerin ortak kökenine sahip göçmenler veya göçmen olmayanlar ile kurdukları soydaşlık ve arkadaşlık bağlarına sahip kişisel ilişkilerden oluşan bağlantılar olarak açıklanmaktadır. Göçmenlerin geliştirdiği bu kişisel ilişkilere dayanan bağlantılar göç sonrası yaşanan zorlukların aşılmasına yardımcı olan sosyal sermayelerdir. Göçmen ilişkileri ağ kuramına göre göçmenlerin kurmuş oldukları bu bağlantılar zamanla güçlenerek göç hareketleri üzerinde belirleyici rol oynamaktadır. Uluslararası göçlerde göçmenler göç edilen ülkeye ilk defa gittiklerinden dolayı kişisel bağlantılara sahip değildir. Bu durumda göçmenlerin göç maliyetlerini arttırmaktadır. Aynı ülkelerden göç etmiş olan göçmenleri takip eden ardıl göçmenler ise kişisel bağlantılara ve ortak kökene sahip olma şansı yakaladıklarından dolayı göç maliyetlerini azaltabilmektedir. Kişisel ilişkiler sonucu oluşan bu bağlantılar göç maliyetlerini düşürdüğünden dolayı uluslararası göçler zincirleme göçler olarak dinamik bir şekilde devam etmektedir (Güllüpinar, 2012:73).

Yabancı bir ülkeye daha önceden göç etmiş olan aile bireyleri veya arkadaşlar, göç veren ülkede kalan ve göç etme konusunda kararsız olan diğer aile bireylerinin veya arkadaşlarının göç edilen ülke ile ilgili gerekli bilgileri almak için başvurdukları referans kaynaklarıdır. Bu referans kaynağı olan kişiler göç edilen ülkede kolay iş ve ev bulma konusunda yardımcı olabilecek sosyal sermaye olarak göç edenler tarafından kullanılmaktadır (Şenol Sert, 2012:40).

Birçok göç kuramcısı, göç hareketinin başlamasının ve devamlılığın göç edilecek ülke hakkında bilgiye sahip olma, göçün organize edilmesi, göç edilecek ülkedeki iş imkânları ve uyum politikaları gibi kültürel sermayenin ve bilginin etkili olduğunu savunmaktadır (Castles ve Miller, 2008:37). Enformel ağlar, aile bağları ve kişisel ilişkiler tarafından kurumsallaştırılmış bilgi kaynağı olarak başvuru ve sosyal gruplar içerisinde bireylere yardımcı olabilmek için kullanılan sosyal sermayelerdir (Bordieu ve Wacquant, 1992:119).

Göçmenler, enformel ağları göç ettikleri ülkelerde uyum sağlamak için kullanılmaktadır. Enformel ve kişisel ağlar, alt kültür oluşturarak göçmenlerin bir yerleşim bölgesinde yoğunlaşmasına neden olmaktadır. Belirli bir yerleşim bölgesinde yoğunlaşan göçmenler ibadethane, dernekler, marketler, kafeler, sağlık ve danışmanlık hizmetleri, diğer günlük hizmetler gibi kendi sosyal ve ekonomik kurumlarını oluşturmaktadır. Göçmenlerin birbirleriyle yoğun etkileşimleri göç edilen ülkeye uyumu zorlaştırmaktadır (Güllüpinar, 2012:74).

Göçmen ilişkiler ağı kuramına göre uluslararası göç ağ bağlantılarının göçmenler tarafından yoğun olarak kullanılmasıyla birlikte artarak devam etmektedir. Ağ bağlantıları göç motivasyonunu artırarak göç kararını kolaylaştırmaktadır. Göçmenler, ağ bağlantılarını kullanarak göç sürecini kolaylaştırmaktadır. Göçmenler arasındaki ağ bağlantıları geliştiğinde göçün önündeki engeller ve göç maliyetlerinin göç üzerindeki etkisi azalmaktadır. Göç ağları kurumsallaştıkça uluslararası göç, yapısal ve bireysel nedenlerden bağımsızlaşmaktadır. Göç ağlarının gelişmesiyle birlikte göç edenlerin sosyo-ekonomik durumlarındaki farklılık ortadan kalkarak göç veren ülkelerde göç edenler toplumun genelini temsil eder düzeye ulaşmaktadır. Göç hareketleri sürekli hale geldiğinde devletler göçü kontrol altına alamaz. Özellikle göç ağları devletlerin kontrolünden bağımsız bir şekilde gelişir ve tüm siyasi rejimlerde göç ağları ortaya çıkabilmektedir (Massey vd., 2004:29-30).

2.2.1.6. Kurumsal Kuram

Kurumsal kuram, uluslararası göç hareketlerinin devinimli yapısına odaklanmaktadır. Kurumsal kuram, uluslararası göçün sadece bireysel nedenlerle gerçekleşmediğini açıklayarak uluslararası göçün meydana gelmesinde birçok faktörün etkili olduğunu kabul eder. Aile üyeleri, arkadaşlar, ekonomik durum, piyasalar, sosyal çevre, kişisel bağlar uluslararası göçün gerçekleşmesini etkileyen unsurlardır. Kurumsal kuram, uluslararası göçü etkileyen bu unsurların haricinde uluslararası göç sürecinde göçmenlere yardımcı olan gönüllü kuruluşların ve kurumlarında uluslararası göçü etkileyen önemli unsurlar olduğunu kabul eder (Şenol Sert, 2012:41).

Gönüllü kuruluşlar ve kurumlar, uluslararası göç ile sermaye zengini ülkelere yönelen göçmenler ve sermaye zengini ülkelerin verdiği kısıtlı sayıdaki göçmen vizesi arasında meydana gelen dengesiz durumu ortadan kaldırmak ve göçmenlerin talebini karşılamak amacıyla sorumluluk almaktadır. Sermaye zengini ülkelerin göçmenlere yönelik vize engellemeleri ve oluşan dengesizliklerle göçmenler sermaye zengini ülkelerin dışında olabildiğince tutulmaktadır. Göçmenlere yönelik vize sınırlandırmaları sonrasında oluşan göç karaborsası özel

kuruluşlar ve kişiler için yüksek kazançlar sağlamaktadır. Göçmenleri mağdur ederek sömüren yasadışı durumlara karşı göçmenlerin haklarını koruyarak sömürülmelerini önlemek için gönüllü kuruluşlar ve kurumlar ortaya çıkmıştır. Gönüllü yardım kuruluşları veya kişiler, göçmenlere yasadışı ücretler karşılığında kaçakçılık, göç edilecek ülkeye taşıma, iş bulmak, sahte belgeler temin etmek ve vize almak, göç edilecek ülkede o ülke vatandaşları ile formalite evlilikler yaptırmak, kalacak yer ve ihtiyaç duyulan farklı hizmetleri sunmaktadır. Gönüllü yardım kuruluşları ise göçmenlere yönelik danışmanlık, sosyal hizmet, barınma, resmî kurumlara yönlendirme gibi konularda yardımcı olmaktadır. Göçmenlere yönelik birçok hizmet sunan bu kuruluşlar göçmenlerin işgücü piyasasına dahil olmasında da yardımcı olmaktadır. Göçmenlerin bu kuruluş ve kişileri tanımasıyla bir sosyal sermaye oluşarak daha sonra gelen göçmenlerin de bu kuruluş ve kişilere yönlendirilmesi sağlanmaktadır. Göçmenlere destek veren bu kuruluşlar uluslararası göçün sürekliliğini sağlamak için uluslararası göçe neden olan faktörleri kurumsallaştırmaktadır. Uluslararası göç hareketleri devletler tarafından kontrol edilemediğinde göç sonrasında göçmenlere yönelik verilecek olan kurumsal hizmetler zorlaşır. Göçmenlere yönelik hizmetler veren kuruluşlar ve kişiler, göç hareketlerini kâr olarak düşündükleri için devletlerin göç hareketlerini engellemelerine yönelik katı göç yasalarına karşı lobi oluşturarak uluslararası göç hareketlerinin karaborsa oluşturmasını amaçlar (Massey vd., 2004:30).

2.2.1.7. Ulus Aşırı Göç Kuramı

Ulus aşırı göç kuramı, göç eden bireylerin göç edilen ülkelerdeki arkadaşları, tanıdıkları ve aileleri ile birlikte kurmuş oldukları sosyal ağlar üzerinden gerçekleştirdikleri iletişim ve göç ile elde ettikleri kaynakların değiş tokuşu olarak tanımlanmaktadır. Ulus aşırı göç kuramına göre, göç eden bireyler kendi ülkeleri ve göç ettikleri ülkenin kültürel değerleri ile yeni bir hayat tarzı oluşturmaktadır. Ulus aşırı göç kuramı, göç eden bireylerin çok kültürlü bir yapı oluşturarak hem kendi ülkeleriyle iletişim halinde olması hem de göç ettikleri ülkelerde toplumsal ve ekonomik ilişkilerini devam ettirdiğine vurgu yapmaktadır (Özmete ve Arslan, 2018:174-175).

Küreselleşme ile birlikte göç hareketlerinin hızlandığı son otuz yıl içerisinde göç daha çok uluslararası şekil olarak gerçekleşmiştir. Uluslararası göçün hızlanması ile göçmenlerin göç ettikleri ülkelerin ve kendi ülkelerinin sosyal, ekonomik, kültürel ve siyasi yapılarıyla etkileşim halinde olmaları ulus aşırı göç kuramının gelişmesine neden olmuştur. Ulus aşırı göç kuramı, göçmenlerin göç nedenlerinin neler olduğunu açıklamak yerine göç edilen ülkelerdeki sosyal, siyasi ve ekonomik yapılara uyum sağlamak için geliştirilen ilişki ağlarına vurgu yapmaktadır (Ela Özcan, 2016:205).

Castles ve Miller ise ulus aşırı göç kuramını şu şekilde açıklamaktadır:

Küreselleşmenin belirtilerinden biri olan iletişim ve ulaşım teknolojilerinin hızla değişimi, göçmenlerin geldikleri yerlerle yakın ilişkilerini sürdürmesini gittikçe daha da kolaylaştırmaktadır. Bu gelişmeler aynı zamanda, insanların ekonomik, sosyal ya da kültürel bağlarının olduğu birtakım yerler arasında düzenli olarak göç etmelerinde olduğu gibi, tekrarlanan göç hareketlerini ve dolaşımının büyüklüğünü kolaylaştırmaktadır (Castells ve Miller, 2008:40).

3. SOSYAL UYUM VE KAPSAMI

3.1. Uyum

Göçler, fiziksel mekân değişimine sebep olmanın yanında bireylerin toplumsal ve kişisel hayatlarını da köklü bir şekilde değiştirmektedir. Bireyler, göç ettikleri yerlerde uyum sağlayabilmek ve hayatta kalabilmek için toplumsal ve kişisel hayatlarını oluşturan yeni ilişkiler ağı geliştirmek zorundadır (Adıgüzel, 2016:3). Bireylerin yeni bir hayat kurmalarını gerekli kılan göç, göçe karar verme ile başlayan ve göç edilen yeni mekânla birlikte topluma uyum sağlama süreci ile sona eren bir olgudur (Akıncı vd., 2015:67).

Göç olgusu, göç eden bireylerin yeni mekâna ve ortama, sahip oldukları kimlik değerleri ve aidiyet duygularıyla beraber uyum sağlamalarını gerekli kılmaktadır. Göç eden bireylerin kimlik değerleri ve aidiyet duyguları ev sahibi toplumda sergilemeleri gereken toplumsal rollerle uyumalıdır. Göç eden birey ile göç edilen ülkenin toplumu arasındaki uyumun çokluğu, yeniden toplumsallaşma sürecinin sağlıklı ve hızlı bir şekilde gerçekleşmesine zemin hazırlamaktadır (Adıgüzel, 2016:51).

Uyum, “bireyin üyesi olduğu, toplumun toplumsal değer yargılarına göre hareket etmesi, çevresindeki yeniliklere uygun davranışlarda bulunması” olarak tanımlanmaktadır (Kızılcılık ve Erjem, 1994:431). Berry (1997:13,2006:52) uyumu, bireylerin veya grupların göç sonrası meydana gelen çevresel ve toplumsal değişikliklere göre göç ettikleri yerlerde yeniden hayat kurma çabası olarak tanımlarken, Sam (2006:17) ise uyumla ilgili olarak bireylerin göç sonrasındaki duygusal refah ve tatminine vurgu yapmaktadır.

Uyum, göç sonrasında göçmenlerin mücadele etmek zorunda kaldığı en önemli sorunlardandır. Uyum süreci, göçmenlerin göç ettikleri ülkenin toplumu ile kaynaşarak o toplumun bir unsuru haline gelmesidir. Bu durum

“yeniden toplumsallaşma süreci” olarak da anılmaktadır (Adıgüzel, 2016:155). Göç alan her toplum, göçmenlerin uyum sürecini etkileyen kendine has kültürel, yapısal ve politik özelliklere sahiptir (Martikainen, 2005:1). Göç veren ülke ile göç alan ülke arasındaki kültürel değerlerin benzerlik ve farklılık göstermesi uyum sürecinde önemli rol oynamaktadır. Her iki ülke arasındaki kültürel değerler farklı ise göçmenler, göç ettikleri ülkede uyum hususunda zorluk çekerek muhafazakâr davranmaktadır (Adıgüzel, 2016:154).

Uyum süreci hem göçmenlerin hem de ev sahibi toplumun karşılıklı çaba göstermesi gereken bir olgudur. Uyumun başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için sürecin içerisinde birçok aktörün aktif olarak rol alması gerekmektedir. Uluslararası örgütler, ulus devletler, yerel yönetimler, göç alanında çalışan STK’lar, göçmenlerin kurmuş olduğu dernekler, göçmenlerin kanaat önderleri, göçmenlerin geldiği ülkenin yetkilileri, akademisyenler, medya mensupları, göçmenler ve ev sahibi ülkenin vatandaşları başarılı uyumun gerçekleşmesinde önemli aktörlerin başında gelmektedir (Karasu, 2017:639).

Uyum sorunu, yalnızca göçmenleri değil göç edilen ülkenin toplumunu da etkilediğinden dolayı çok boyutlu ve karışık bir süreçtir. Göçü oluşturan sebepler, göç etmeye yönelik istek, göçmenin eğitim durumu, göçmenin cinsiyeti ve medeni durumu, göç edilen ülkede göçmenlere yönelik siyasi tavırlar, göç edilen ülkenin ekonomik durumu ve istihdam politikaları vb. çok sayıda faktör göçmenlerin uyum sürecini etkilemektedir (Karasu, 2017:633). Uyum sorununun geniş ve dar anlamlarda birçok tanımı yapılmaktadır. Geniş anlamda tanımlanan uyum sorunu, göçmenlerin göç edilen ülkelere mevcut yasal düzene yabancı olma, geçim kaynaklarına ulaşamama, sosyal ve kültürel farklılıklardan doğan ayrımcılık gibi durumları kapsamaktadır. Dar anlamda ise uyum sorunu daha çok göçmenlerin göç edilen ülkenin vatandaşlığına sahip olana kadar yerine getirmesi gereken sorumlulukları ifade etmektedir (Fielden, 2008:1). Göçmenlerin uyum sorunlarının çözülmesine yönelik yapılması gereken birçok önemli unsur bulunmaktadır. Bu unsurlar ise genel olarak göçmenlerin sığınma başvurusu ve ikamet izinleri hususunda kolaylık sağlanması, hizmetlere ve yasal haklara erişimde eşitlik, istihdam, barınma, eğitim, sağlık gibi temel haklara erişim hususunda arabuluculuk yapılması, göçmenler ve yerel halk arasındaki etkileşimin artırılması, kentsel farklılıkların azaltılması, dil sorununun çözümüne yönelik uygulamalar yapılması şeklinde belirtilmektedir (Ager ve Strang, 2008:177, Schnell vd., 2015:183-188).

Uyum sorununun kalıcı olarak çözülmesi için birbiriyle ilişkili üç sürecin uygulanması gerekmektedir. Bu süreçlerden birincisi hukuki süreçtir. Hukuki süreç, göçmenlere veya mültecilere ev sahibi devletin vermiş olduğu yasal hakları içermektedir. İkinci süreç ise ekonomik süreçtir. Sürdürülebilir geçim kaynaklarına ulaşan göçmen ve mülteciler ekonomik bağımsızlıklarını kazanarak devlet yardımı ve insani yardımlara daha az bağımlı hale gelmektedir. Üçüncü süreç olarak adlandırılan sosyal süreç ise göçmen veya mültecilerin sistematik ayrımcılık, sindirme korkusu ve istismara maruz kalmadan yerel halk ile birlikte sorunsuz bir şekilde hayatlarına devam etmeleri olarak açıklanmaktadır (Crisp, 2004:1-2).

Göçmen ve mülteci grupların göç edilen ülkelere sosyal uyumlarının sorunsuz bir şekilde gerçekleşmesi için kapsamlı politikalar uygulanmalıdır. Sosyal uyum politikalarının sürdürülebilir ve başarılı olması için sosyokültürel, politik ve ekonomik alanların da uygulamaya dahil edilmesi gerekmektedir (Bayrak, 2018:51). Göçmen ve mülteci grupların yalnızca kimlikleri üzerine odaklanarak toplumsal ve ekonomik uyumlarına dikkat etmemek sosyal uyum sorunlarını daha da perçinlemektedir (Baştürk, 2009:537). Bernard (1999) ise etkili bir sosyal uyumun gerçekleşmesi için üç farklı alanda ve iki düzeyde sınıflandırma yapmaktadır:

Tablo 1. Sosyal Uyumun Kapsamı

Faaliyet Alanları	Resmî Düzey	Güçlendirici Düzey
Ekonomik	İçerme / Dışlanma	Eşitlik / Eşitsizlik
Politik	Meşruluk / Gayrimeşruluk	Katılım / Pasiflik
Sosyokültürel	Kabul Etme / Reddetme	Aidiyet / İzolasyon

Kaynak: Bernard (1999:20).

3.1.1. Ekonomik Uyum

Göç, gerçekleşme sebeplerine bakılmaksızın göçmenlerin hayatta kalabilmeleri için göç ettikleri yerlerde emeklerini istihdam piyasasına sunmak zorunda kalmaları ile sonuçlanmaktadır (Akalin, 2015:89). Göçmenlere sunulan ekonomik fırsatlar, göç alan ülkelere göçmenlerin uyumunu kolaylaştıran önemli unsurların başında gelmektedir. Ekonomik fırsatlara ulaşamayan göçmenlerin, ev sahibi toplumdaki kendini dışlayarak uyuma karşı direndikleri görülürken ekonomik fırsatları elde eden göçmen topluluklarında ise ev sahibi toplum içerisinde artan dikey hareketlilikleri uyum sürecini kolaylaştırmaktadır. Ekonomik fırsatların sunumunda etnik ayrımcılık uygulayan ev sahibi toplumlarda göçmenlerin etnik gruplar etrafında toplanarak istihdam piyasasına girmeye çalışmaları uyum sürecinin önündeki en büyük engellerdendir (Tol, 2012:307-308).

Göçmenler, göç ettikleri ülkelerde hayatlarını devam ettirmek için istihdam piyasasına dahil olmak zorundadır. Göçmenlerin, çalışma izinleri olmaması istihdam piyasasında emeklerinin sömürülerek ucuz işgücü olarak görülmelerine sebep olmaktadır. Kayıt dışı çalıştırılma hem ev sahibi ülke vatandaşlarının hem de göçmenlerin ekonomik olarak zarar görmesine yol açmaktadır (Bayrak, 2018:52). Çalışma izni olmayan göçmenlerin ev sahibi ülke vatandaşlarıyla aynı işi yapmalarına rağmen daha az ücret almaları ve bu duruma rıza göstermeleri (Akdeniz, 2014:75) sosyal uyumu geciktirmektedir.

İstihdam, sosyal uyum sürecinin en önemli parçasıdır ve göçmenlerin ev sahibi topluma yaptıkları katkılar ve bu katkıların sonucunda gözle görünür bir şekilde toplumsal hayata katılmalarına yardımcı olur (EC,2007:50). Sosyal uyumun sorunsuz bir şekilde gerçekleşebilmesi için ekonomik alan önem arz etmektedir. Göçmenlerin, sosyokültürel ve toplumsal uyumunun gerçekleşebilmesi maaşlı ve sabit gelirli bir işe sahip olmalarına bağlıdır. Bir işe sahip olarak mesleki donanımı arttırmak ekonomik uyumun gerçekleşmesini kolaylaştırmaktır. Göç edilen ülkede tekrardan hayat kurmak zorunda kalan göçmenlerin hem kendileri hem de aileleri için güvenli bir gelecek kurabilmeleri ve ev sahibi toplumun hayat maliyetlerini karşılayabilecek bir işe sahip olmalarını gerekli kılmaktadır (Karasu, 2017:638).

Ekonomik uyum, göçmenlerin istihdam piyasasına tam katılım sağlayarak ekonomik alanda sahip oldukları başarılar ve tatmin duyguları üzerinden değerlendirilmektedir. Kanada’da yaşayan Türklerle yapılan bir çalışmada, ekonomik başarıya sahip olmayan ve yaptığı işten tatmin duygusu yaşamayanların ekonomik uyumların yanında psikolojik uyumlarının da zorlaştığı görülmektedir. İşsizlik ve eksik istihdam, göçmenlerin yeni topluma uyum sağlamalarını engelleyen etmenlerdendir. Uzman olduğu bir iş alanında çalışan veya ekonomik bağımsızlığını sağlayacak bir işe sahip olan göçmenler, işsiz ve eksik istihdam edilmiş göçmenlere göre ev sahibi ülke ve toplumun normlarını benimseyerek uyum sürecini daha hızlı gerçekleştirmektedir (Aycan ve Berry 1996:242). Ekonomik uyumun başarılı bir şekilde uygulanması için dikkat edilmesi gereken göstergeler bulunmaktadır. Ekonomik uyumun sahip olduğu bu göstergeler; “göçmenler tarafından yapılan iş başvuruları, göçmenlerin iş görüşmelerine çağırılma sayıları, kendi işini kuran ve işleten göçmenlerin sayısı, göçmenler arasındaki işsizlik oranları, göçmenlerin meslekleri ve sektörleri bazındaki istihdamın dağılımı, ekonomik sonuçlar, gelir düzeyi veya ev sahibi olma oranı (Castles vd., 2002:131)” şeklindedir.

Göçmenlerin sosyal uyumlarının ve toplumsal kabullerinin gerçekleşmesi, sahip oldukları deneyim ve yeteneklerini kullanarak çalışma hayatına dahil olmaları ve ev sahibi toplum tarafından takdir görmelerine bağlıdır. Göçmenlerin sosyal uyumunun gerçekleşmesinde emek piyasasına ve ekonomik imkânlarla erişimin kolay olması büyük rol oynamaktadır. Hazırlıklı bir şekilde gerçekleşen göç sürecinin ardından göçmenlerin ev sahibi ülkeye uyumu kolaylaşmakta iken zorunlu göçe maruz kalan göçmenlerinin uyumu ise göç edilen ülkenin sahip olduğu ekonomik imkânlarla göre şekillenmektedir. Ekonomik olarak gelişmemiş ve emek piyasasına erişimin zor olduğu ülkelerde, göçmenlerin işsizliğe neden olacağı algısı oluşmaktadır. Bu olumsuz algı ise göçmenlerin toplumsal kabulünü ve sosyal uyumunu zorlaştırmaktadır (Buz, 2018:27-28). Göçmenlere yönelik yapılan yerel, ulusal ve uluslararası çalışmalar göçmenlerin göç ettikleri ülkelerdeki uyum sorunlarına çözüm olamamaktadır. Göçmenler, ev sahibi topluma göre daha fazla işsizlik sorunuyla karşı karşıya kalmaktadır. Emek piyasasına dahil olan göçmenler ise emek sömürüsü, insan hakları ihlalleri ve kötü çalışma şartları ile mücadele etmek zorunda bırakılmaktadır (Türker ve Deniz, 2015:23).

3.1.2. Politik Uyum

Göçmenlerin uyumu, ev sahibi ülkelerin uyguladığı göç politikalarının, ev sahibi toplumların göçmenlere yönelik algısının, uyumu kolaylaştıracak psikolojik destek hizmetlerinin (Sue,1997:620) etkisiyle gerçekleşmektedir. Uyumun gerçekleşmesinde etkili olan bu unsurlar siyasi kararlar neticesinde şekillenmektedir. Sosyal uyum durağan bir kavram olmadığından dolayı siyasi alanın müdahalesini gerekli kılmaktadır. Göçmenlerin sosyal uyumu bir nevi siyasi vizyondur (Unutulmaz, 2015:144).

Sosyal uyumun gerçekleşmesi için ev sahibi ülkelerin göçmenlere temel hak ve hizmetleri sunması gerekmektedir. Bu temel hak ve hizmetler, göçmenlerin göç ettikleri ülkelerde kalıcı olmaları için önem arz etmektedir. Sosyal uyum hem göçmenlerin hem de ev sahibi toplumun dahil edildiği bir süreç olduğundan dolayı sadece göçmenlere odaklanan uygulamalarla başarılı bir sosyal uyumun gerçekleşmesi beklenemez. Başarısız uyum sürecinden göçmenlerin sorumlu tutulması sosyal uyumun daha da uzamasına yol açar (Yılmaz, 2016:304).

Göçmenlerin, kamu ve özel kurumların hizmetlerine ve uygulamalarına ev sahibi ülkenin vatandaşlarıyla eşit bir şekilde ve ayrımcılığa uğramadan erişmeleri sağlıklı bir uyumun gerçekleşmesinin temelini oluşturur. Göçmenlerin, ev sahibi ülkenin yerel düzeyde demokratik süreçlerine katılarak uyum politikalarının belirlenmesinde aktif rol almaları uyum süreçlerini kolaylaştırır (EC, 2007:14-75). Toplumsal kabulün ve uyumun gerçekleşmesi, ev sahibi ülke vatandaşlarına sağlanan temel hak ve hizmetlerin göçmenleri de kapsayıcı şekilde

uygulanmasına bağlıdır. Barınma, eğitim, sağlık, istihdam gibi temel hakların yanında göçmenlerin uyumunu kolaylaştıracak ev sahibi ülke dilinin ve kültürel normların kazandırılmasına yönelik faaliyetler ile göçmenlerin ihtiyaç duyacağı sosyal güvenliğin de kapsamlı bir şekilde kamu tarafından sunulması gerekmektedir (Yanık, 2019:24).

Ev sahibi ülkelerin belirlemiş olduğu politikalar, göçmenlerin uyum sürecini doğrudan etkilemektedir. Her göçmen topluluğunun özel ihtiyaç ve talepleri olduğundan dolayı uyum politikaları, ev sahibi toplumun ihtiyaç ve taleplerinden ziyade göçmenlerin ihtiyaç ve talepleri dikkate alınarak oluşturulmalıdır (Koçak ve Gündüz, 2016:72). Hükümetlerin, göçmenlerin özel ihtiyaç ve talepleri doğrultusunda uygulaması gereken göç politikaları bulunmaktadır. Politik alanda göçmenlerin uyumunun gerçekleşmesi için “ülkeye giriş, ikamet, vize politikası, vatandaşlık verme, yerel meclislerde oy hakkı (Daudov, 2013:26)” gibi uygulamalar kolaylaştırılmalıdır.

Göçmenin, ev sahibi ülkenin siyasal düzenini benimsemesi ve o ülkenin vatandaşlığına geçerek toplumsal kabul görmesi “politik uyum” olarak ifade edilmektedir (Karasu, 2017). Göçmenlerin politik alanda uyum süreçlerinin tamamlanması için gerekli olan bazı politik uyum göstergeleri bulunmaktadır. Bu göstergeler; “yasal oturma izni, yasal çalışma izni, vatandaşlığa sahip olma, vatandaşlığa geçen göçmenlerin oranı, sağlık hizmetlerine erişim, sosyal güvenlik hizmetlerine erişim hakkı, mesleki sendika ve derneklere katılım, siyasal partilere üyelik, seçme ve seçilme hakkı (Castles vd., 2002:132)” şeklinde sıralanmaktadır.

Göçmenlerin, göç ettikleri ülkelerde yaşadıkları uyum sorunlarının çözümünde ve toplumsal kabullerinin sağlanmasında, ev sahibi ülkenin göçmenlere yönelik uyguladığı göç politikaları ve stratejileri etkilidir. Göç politikaları ulusal-uluslararası mevzuat ve anlaşmalar tarafından belirlenmesine rağmen göç politikalarının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için ev sahibi ülke hükümetlerinin uyum kavramına hassasiyet göstermesini gerektirmektedir (Türker ve Deniz, 2015:26).

3.1.3. Sosyokültürel Uyum

Göçmenler, göç ettiklerinde kendi kültürlerini, alışkanlıklarını ve hayat tarzlarını da beraberinde getirmektedir. Ev sahibi ülkenin kültürel ve toplumsal yapısı ile göçmenlerin kültür, alışkanlık ve hayat tarzları farklı olduğunda göçmenler sosyokültürel alanda uyum sorunu yaşamaktadır. Göçmenler, ev sahibi ülkelerin sosyokültürel alanda uyumu kolaylaştırıcı bazı yaptırımlarını yerine getirmek zorunda kalmaktadır. Göçmenlerden göç ettikleri ülkenin dilini öğrenmesi ve ev sahibi toplumun hayat tarzına uygun olarak hareket etmeleri istenerek “yeniden kültürlenme” talep edilmektedir. Yeniden kültürlenme talebini yerine getiremeyen göçmenler üzerinde ise ev sahibi ülke ve toplumların açık veya gizli baskıları olmaktadır (Akçiçek, 2015:53).

Göçmenler, farklı bir ülkeye geldiklerinde o ülkenin kültürünü ve dilini bilmediklerinden dolayı duygusal olarak boşluğa düşmektedir. Bu durum ise o ülkeye ve topluma karşı yabancılaşma olarak adlandırılmaktadır (Aksoy, 2012:299). Ev sahibi toplum tarafından “biz” ve “onlar” şeklinde söylemlerle daha da yabancılaştırılan göçmenlerin sürekli sorunlu olarak gösterilmesi (Strang ve Ager, 2010:593) ise sosyokültürel alanda uyumlarını zorlaştırmaktadır. Sosyokültürel alanda etkili bir uyumun gerçekleşmesi için ev sahibi toplum ile göçmenler arasında güvenli bir ortam oluşturulması gerekmektedir. Ev sahibi toplum tarafından sürekli yabancılaştırılan göçmenler sosyokültürel uyuma direnç göstererek ev sahibi toplumdaki uzaklaşmaktadır. Bu durumda ise göç alan ülkelerde iki kutuplu toplumlar meydana gelmektedir. Ev sahibi toplum ile göçmenlerin yan yana yaşamalarına rağmen birbirlerine sosyokültürel alanda temas etmemelerinden dolayı ise paralel hayatlar oluşmaktadır (Unutulmaz, 2015:155).

Göçmenin ev sahibi toplumun kültürüne yaklaşarak tanınması ve ardından o kültürü benimsemesi ile sosyokültürel uyum süreci gerçekleşmektedir (Karasu, 2017). Sosyokültürel uyumun hem ev sahibi toplum hem de göçmenler açısından birçok faydası bulunmaktadır. Ev sahibi toplumun çabalarıyla sosyokültürel uyumu başarılı bir şekilde gerçekleştiren göçmenler, göç ettikleri ülkelere ekonomik ve toplumsal olarak katkı sağlamaktadır (Fielden, 2008:3). Başarılı bir sosyokültürel uyum süreci ev sahibi toplum ve göçmenler arasındaki kültürel temas, komşuluk ilişkileri, iş arkadaşlığı ve ortaklığı, dostluk ilişkileri, toplumlar arası evlilik oranlarının artışı ile ilişkilidir (Schnell vd., 2015:183).

Sosyokültürel alanda uyumun başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için ev sahibi toplumlar ve göçmenler tarafından dikkat edilmesi gereken sosyokültürel uyum göstergeleri bulunmaktadır. Bu göstergeler; “ev sahibi toplumun kültürünün tanınması ve toplumsal değerlerin benimsenmesi, ev sahibi topluma güven ve yakınlık, göç edilen ülkeye aidiyet duygusu, ev sahibi toplumun dilini öğrenme ve dili kullanabilme becerisi, ev sahibi toplum ve göçmenlerin arasındaki mekânsal farklılaşmalar, etnik gruplar arasında gerçekleşen evliliklerin oranı, ev sahibi toplum ve göçmenlerin sosyal etkileşim ve iletişimleri, göçmenlerin suç işleme oranları, ırkçı saldırılara maruz kalma oranları, göçmenlerin akademik ve mesleki eğitime katılım istatistikleri, üniversite eğitimine erişim ve

tamamlama istatistikleri ile göçmenlerin kendi ülkelerinde sahip oldukları akademik ve mesleki dereceleri ev sahibi ülkelerde denk saydırabilme istatistikleri (Castles vd., 2002:131-132)” olarak belirtilmektedir.

Eğitim, göçmenlerin ev sahibi toplum ile sosyal bağlar kurmasına yardımcı olarak sosyokültürel uyum süreçlerini hızlandırmaktadır (Libal ve Harding, 2011:173). Göçmenlerin eğitim sistemine dahil edilmeleri ev sahibi toplum ile iletişim kurma ve temas etme şanslarını artırarak uzun vadede bir arada yaşama deneyimi sunmaktadır (Orhan ve Gündoğar, 2015:9). Eğitim ile birlikte ev sahibi toplumun dilini konuşabiliyor olmak da sosyokültürel uyuma etki etmektedir. Ev sahibi toplumun dilini konuşamayan göçmenlerin sosyal ilişkileri zayıf olduğunda sosyokültürel uyumlarının da gerçekleşmesi zorlaşmaktadır (Ataca ve Berry, 2002:23). Vatandaşlığa alma uygulamaları da sosyokültürel uyuma olumlu yönde etki etmektedir. Vatandaşlık alan göçmenlerin, ev sahibi topluma kendini ait hissederek vatandaşlığı aldığı ülkenin kültürünü ve dilini öğrenmesi ile birlikte sosyokültürel uyum süreci başarılı bir şekilde tamamlanmaktadır. Yeni göç eden göçmenlere yönelik gerçekleştirilen dil eğitimi, kültürel oryantasyon ve aile birleşimi uygulamaları da sosyokültürel uyum sürecinin sorunsuz gerçekleştirilmesi için önem arz etmektedir (Çağlar ve Onay, 2015:65). Ev sahibi ülkede ikamet süresinin uzaması da sosyokültürel uyum düzeyini etkileyen faktörlerdendir (Ward ve Kennedy, 1993:132). Göçmenlerin, ev sahibi ülkenin dilini ve kültürünü öğrenerek istihdam edilmelerine bağlı olarak ikamet sürelerinin artmasının sonucunda sosyokültürel uyum düzeyi de artış göstermektedir (Maydell-Stevens vd., 2007:193).

Ekonomik durum ve ev sahibi toplumun dini de sosyokültürel uyumu etkilemektedir. Ekonomik imkânları daha iyi olan göçmenlerin ev sahibi topluma sosyokültürel uyumu kolaylaştırırken imkânı olmayan göçmenlerin sosyokültürel uyum süreci daha da uzamaktadır. Ev sahibi toplum ile göçmenlerin inançları ve dinî değerleri benzerlik gösterdiğinde sosyokültürel uyum düzeyinde artış yaşanmaktadır. İnançlar ve dinî değerler farklılık gösterdiğinde ise sosyokültürel uyumun zorlaştığı görülmektedir (Güngör, 2014:22-23).

Uyum, çift taraflı bir süreç olduğundan dolayı göçmenler kadar ev sahibi ülkenin de sosyokültürel uyum çalışmalarında aktif rol alması gerekmektedir. Sosyokültürel uyum düzeyinin yükselmesi ev sahibi ülkelerin bütüncül ve birleştirici uygulamaları ve politikalarına bağlıdır. Etkili uyum politikalarının uygulanabilmesi, ev sahibi toplumun göçmenlerle etkileşim halinde olarak ve göçmenleri ötekileştirmeden ihtiyaç ve taleplerini doğru analiz etmesinden geçmektedir.

4. SONUÇ

Göç kuramları, göçmenlerin göç etme nedenleri, göç motivasyonları ve sosyal uyum süreçlerini açıklamaktadır. Göç eden bireylerin göç sonrasında sosyal uyumlarının gerçekleşmesi önem arz etmektedir. Göçmenler, göç edilen ülkeye ekonomik, politik ve sosyokültürel anlamda uyum sağladıklarında göç süreci tamamlanmaktadır. Çağdaş göç kuramları göçmenlerin sosyal uyumlarına yardımcı olmaktadır. Çağdaş göç kuramlarından olan neoklasik ve ikiye bölünmüş göç kuramları göçmenlerin göç sonrasında istihdama katılmalarına odaklanmaktadır. Bu kuramlar göçmenleri istihdama hazır işgücü olarak görmektedir. Göç sonrasında sosyal uyumun en önemli göstergelerinden biri de ekonomik uyumdur. Ekonomik uyum sürecinin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi göçmenlerin göç sonrasında iş hayatına entegre olmalarıyla yakından ilgilidir. Neoklasik ve ikiye bölünmüş göç kuramları göçmenlerin istihdama dahil edilmelerine odaklandığından dolayı ekonomik uyum sürecine yardımcı olmaktadır.

Dünya sistemi (merkez çevre) kuramı kaynak ülke ile hedef ülke arasındaki ekonomik, siyasi ve kültürel alanlarda etkileşimin olmasının, göç motivasyonu ve sürecini olumlu etkilediğini açıklamaktadır. Dünya sistemi (merkez çevre) kuramında göç veren ve alan ülkelerin benzerlikleri uluslararası göçü artırarak göçmenlerin politik ve sosyokültürel uyum süreçlerini kolaylaştırmaktadır. Göç sistemleri kuramı, göç alan ve veren ülkelerin tarihi arka planında geliştirmiş oldukları ilişkilerin uluslararası göçleri hızlandırdığını açıklamaktadır. Göç sistemleri kuramında makro boyutta göç alan ülkelerin geliştirdiği kanun ve politikalar göçmenlerin politik uyum sürecine yardımcı olmaktadır. Kuramın mikro boyutunda bireylerin göç alan ülkelerde geliştirdikleri enformel ağlar ile biriktirdikleri sosyal sermayeleri ise sosyokültürel uyum süreçlerini kısaltmaktadır.

Hedef ülkeye göç edecek olanlar o ülkede bulunan arkadaşları ve akrabaları aracılığıyla göçe karar vermektedir. Göçmen ilişkiler ağı (network) kuramı, hedef ülkede bulunan sosyal sermayenin göç sonrasında ekonomik, politik ve sosyokültürel uyuma yardımcı olduğu üzerinde durmaktadır. Sosyal sermayelerini göç sonrasında etkili bir şekilde kullanmaları göçmenlerin uyum süreçlerine olumlu katkı yaparken yeni göçmenlerin hedef ülkeye daha önceden göç edenler ile temasının daha fazla olması bir alt kültür oluşturmaktadır. Göçmen ilişkiler ağı(network) kuramı alt kültür oluşturan göçmenlerin sosyokültürel uyum süreçlerinin olumsuz etkilendiğine dair bir eleştiri getirmektedir. Göçmenlerin göç sonrasında uyumlarının sağlanabilmesi göçmenlere sunulan hizmetlerle ilişkilidir. Kurumlar tarafından uluslararası göçmenlere sunulan istihdam, barınma, resmî işlemlerin gerçekleştirilmesi kurumsal kuramın odağındadır. Kurumsal kurama göre göçmenlerin ekonomik ve politik uyum süreçleri daha hızlı gerçekleşmektedir. Uluslararası göçlerde, göçmenlerin kaynak ülkeleri ve hedef ülkeleri arasındaki kültürleri

sentezleyerek hedef ülkeye uyum sağlamaları beklenmektedir. Ulus aşırı göç kuramı, göçmenlerin göç sonrasında çok kültürlü bireyler olarak hedef ülkedeki ekonomik ve sosyokültürel uyumlarına odaklanmaktadır. Göç sonrasında göçmenler hem kendi kültürlerini yaşatma direncini gösterirken hem de hedef ülkenin sosyal, ekonomik ve kültürel yapısını benimsemeye meyillidir.

Sosyal uyum, göçmenlerin göç sonrasında karşılaştıkları ekonomik, politik ve sosyo-kültürel uyum süreci ve sorunlarını içermektedir. Göçmenlerin hedef ülkeye vardıklarında hayata tutunabilmek ve kendi kendilerine yetebilen bireyler olabilmeleri için ekonomik bağımsızlıklarını kazanmaları önem arz etmektedir. Göçmenlerin ekonomik alanda uyumlarının sağlanabilmesi iş gücü piyasasına girmeleriyle mümkün olmaktadır. Çağdaş göç kuramlarından neoklasik kuram ve ikiye bölünmüş göç kuramı göçmenlerin çalışmaya istekli olduklarına vurgu yapmaktadır. Bu iki kuram göçmenlerin ekonomik uyum süreçlerinin sorunsuz bir şekilde tamamlanabileceğini göstermektedir. Göçmenlerin göç sonrasında yaşadığı zorluklardan biri de hedef ülkedeki politik uygulamalar ve sosyokültürel yapıdır. Dünya sistemi (merkez-çevre) kuramı göçmenlerin ülkeleri ile hedef ülkeler arasındaki iletişimin olmasının yanında siyasal ve sosyal benzerliklerin de olması göçmenlerin hedef ülkenin oturma izni alma, vatandaşlığına geçme, sosyal güvenlik sistemlerine kaydolma gibi süreçlerini kolaylaştırmaktadır. Yine bu kuram ile hedef ülke ve kaynak ülkenin konuşulan dillerinin benzer olmalarının politik uyum sürecine olumlu katkılar sağladığı düşünülmektedir. Göç sistemleri kuramı ise göçmenlerin ülkeleri ile göç edilen ülkeler arasındaki tarihi ilişkilerin olmasının da her iki ülkenin politik ve sosyokültürel yapılarını bilmelerinden kaynaklı olarak bu ülkeler arasında göç eden göçmenlerin özellikle politik ve sosyokültürel alanda uyum sorunlarının minimum düzeyde kalmasını sağladığını açıklamaktadır. Göçmen ilişkiler ağı kuramı, daha önceden göç edenlerin yeni gelen göçmenlere iş bulma, resmi işlemler ve dil konularında yardımcı olduğunu açıklamaktadır. Göçmen ilişkiler ağı ile göç eden yeni göçmenler hedef ülkede kendi ülkelerinden olan göçmenlerle ve daha önceden göç eden akrabaları ile sık iletişim kurma eğilimindedir. Göçmen ilişkiler ağı kuramı, göçmenlerin aralarında geliştirmiş olduğu bu iletişim ağı sayesinde hedef ülkenin ekonomik, politik ve sosyokültürel yapısına daha çabuk uyum sağladıklarını savunmaktadır. Kurumsal kuram ise göç edilen ülkenin göçmenlere sağladığı ekonomik, politik ve sosyokültürel hizmetlerinin varlığının sosyal uyum sürecini kolaylaştırdığı üzerinde durmaktadır. Özellikle hedef ülkelerin göçmenlere sunduğu hizmetlerin yanında gönüllü kuruluşların da göçmenlere yönelik çalışmaları sosyal uyuma olumlu katkı sağlamaktadır. Ulus aşırı göç kuramına göre, uluslararası göçler sonrasında göçmenler çokkültürlü bir yapı sergilemektedir. Göçmenlerin kaynak ülkelerinin kültürlerini reddetmeleri imkansızdır. Bu kuram, göçmenlerin sosyal uyumlarının başarılı bir şekilde gerçekleşebilmesinin koşulunu kaynak ülkelerindeki kültürlerinin yanında hedef ülkedeki kültürün de göçmenler tarafından benimsenmesine bağlamaktadır.

Çağdaş göç kuramları, göç alanında çalışan akademisyenlerin, uluslararası ilişkiler uzmanlarının, sosyologların ve sosyal hizmet uzmanların göçe, göçmenlere ve sosyal uyuma yönelik farklı bakış açıları geliştirmelerini sağlayabilir. Devletler tarafından göçmenlere yönelik oluşturulacak sosyal uyum politikalarının etkili olabilmesi için çağdaş göç kuramları referans olarak alınmalıdır. Özellikle göç ve uyum üzerinde çalışmalar yürüten sivil toplum kuruluşlarında da çağdaş göç kuramlarının göçmenlerin sosyal uyumu üzerindeki etkisi iyi kavranmalıdır.

Çağdaş göç kuramları, küreselleşme sonrasında hızlanan uluslararası göçlerin meydana gelme sebepleri ve sonuçlarını açıklamaktadır. Uluslararası göçler, birçok değişkene sahip olduğundan dolayı göçmenlerin uyum sorunu ile karşılaşmaları da muhtemeldir. Sonuç olarak çağdaş göç kuramları, uluslararası göç sonrasında göçmenlerin hedef ülkelerdeki ekonomik, politik ve sosyokültürel yapıya uyum süreçlerine olumlu ve olumsuz etki eden faktörlere açıklık getirmektedir.

KAYNAKÇA

1. Adıgüzel, Y. (2016). *Göç Sosyolojisi*, Nobel Yayıncılık, Ankara.
2. Akalın, A. (2015). "Açık, Döner, Mühürlü Kapılar: 20.Yüzyılda Batı/Doğu Ekseninde Emek Göçünün Seyri" (Ed. S. İhlamur-Öner & N. Ş. Öner), *Küreselleşme Çağında Göç Kavramlar, Tartışmalar*, ss.89-107, İletişim Yayınları, İstanbul.
3. Akçiçek, A. (2015). Türkiye'deki Suriyelilerin Toplumsal ve Ekonomik Uyumu. *Liberal Düşünce Dergisi*, 51-61.
4. Akdeniz, E. (2014). *Suriye Savaşının Gölgesinde Mülteci İşçiler*, Evrensel Basım Yayın, İstanbul.
5. Akıncı, B. Nergiz, A. & Gedik, E. (2015). "Uyum Süreci Üzerine Bir Değerlendirme: Göç ve Toplumsal Kabul", *Göç Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 58-83.
6. Aksoy, Z. (2012). "Uluslararası Göç ve Kültürlerarası İletişim", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(20), 292-303.

7. Ataca, B. & Berry, J. W. (2002). Psychological, Sociocultural, And Marital Adaptation Of Turkish Immigrant Couples in Canada. *Int JPsychol*, 37, 13-26.
8. Aycan, Z. & Berry, J. W. (1996). "Impact Of Employment-Related Experiences On Immigrants' Psychological Well-Being And Adaptation To Canada", *Canadian Journal of Behavioural Science*, 28(3), 240-251.
9. Baştürk, Ş. (2009). "'Uyum'dan 'Dışlanmaya'ya: Yirmi Birinci Yüzyılda Göçmenler ve Sosyal Politika", *İstanbul Üniversitesi Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 515-548.
10. Bayrak, H. C. (2018). *Suriyeli Mültecilerin Sosyal Uyumunda Sivil Toplum Kuruluşlarının Rolü: İzmir Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
11. Bernard, P. (1999). "Social Cohesion: A Critique. Ottawa, Ontario", Canadian Policy Research Networks, Kanada.
12. Berry, J. W. (1997). "Immigration, Acculturation And Adaptation", *Applied Psychology: An International Review*.
13. Berry, J. W. (2006). "Stres Perspectives On Acculturation". (Ed. Sam, D.L. ve Berry, J.W.), *In The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*, ss. 43-57, Cambridge University Press, Cambridge
14. Bourdieu, P.& Loic, W. (1992). "*An Invitation to Reflexive Sociology*", University of Chicago Press, Chicago.
15. Buz, S. (2018). "*Türkiye'de Sığınmacı ve Mültecilerin Toplumsal Kabulü ve Sosyal Uyum*", Sosyal Hizmet Kongresi, İstanbul Aydın Üniversitesi.
16. Castles, S., M. Korac, E. Vasta & S. Vertovec. (2002). Integration: Mapping the Field. Report of a Project carried out by the University of Oxford Centre for Migration and policy Research and Refugee Studies Centre contracted by the Home Office Immigration Research and Statistics Service. <http://rds.homeoffice.gov.uk/rds/pdfs2/rdsolr2803.doc>. Erişim Tarihi: 04.05.2021.
17. Castles, S. & Miller, J. M. (2008). *Göçler Çağı- Modern Dünyada Uluslararası Göç Hareketleri* (Çev. Bülent Uğur Bal ve İbrahim Akbulut), İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
18. Crisp, J. (2004). "The Local Integration and Local Settlement of Refugees: A Conceptual and Historical Analysis". *New Issues in Refugee Research*. UNHCR.
19. Çağlar, A. ve Onay, A. (2015). "*Entegrasyon/Uyum: Kavramsal ve Yapısal Bir Analiz*", (Ed. İbrahim Sirkeci, M. Murat Yüceşahin), *Göç ve Uyum*, ss. 39-76, Transnational Press London, Londra.
20. Çağlar, T. (2018). "Göç Çalışmaları İçin Kavramsal Bir Çerçeve", *Toros Üniversitesi İİSBF Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 26-49.
21. Çağlayan, S. (2006). "Göç Kuramları, Göç ve Göçmen İlişkisi", *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 67-91.
22. Daudov, M. (2013). "*Göç Yönetimi ve Uyum Çalıştayı El Kitabı*", Göç İdaresi Yayınları.
23. Ela Özcan, E.D. (2016). "Çağdaş Göç Teorileri Üzerine Bir Değerlendirme", *İş ve Hayat Dergisi*, 2(4), 183-215.
24. European Commission Directorate General for Justice, Freedom and Security. (2007). *Handbook On Integration For Policy-Makers And Practitioners*. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
25. Fielden, A. (2008). Local integration: An under-reported solution to protracted refugee situations. *New Issues In Refugee Research*. Research Paper No. 158. UNHCR.
26. Güllüpinar, F. (2012). "Göç Olgusunun Ekonomi-Politığı ve Uluslararası Göç Kuramları Üzerine Bir Değerlendirme". *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 53-85.
27. Güngör, D. (2014). "İkinci Kuşak Avrupalı Türklerde Psikolojik Entegrasyon ve Uyum: Çift Boyutlu Kültürleşme Temelinde Karşılaştırmalı Bir Derleme", *Türk Psikoloji Yazıları*, 17, 16-31.
28. IOM (Uluslararası Göç Örgütü). (2013). *Göç Terimleri Sözlüğü*, IOM, Yayın No: 31, Cenevre.
29. Karasu, M. A. (2017). "*Göç ve Uyum Sorunu*", Uluslararası 11. Kamu Yönetimi Sempozyumu. Fırat Üniversitesi.

30. Kızılcılık, S. & Erem, Y. (1994). *Açıklamalı Sosyoloji Terimler Sözlüğü*, Atilla Kitabevi, Ankara.
31. Koçak, O. & Gündüz D.R. (2016). “Avrupa Birliği Göç Politikaları ve Göçmenlerin Sosyal Olarak İçerilmelerine Etkisi”, *Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 66-91.
32. Köşk, U.C. & Özbek, Ç. (2017). “Küreselleşme ve Uluslararası Göç İlişkisinde Değişen Göçmen Algısı”. *Researcher: Social Science Studies*, 5(8), 247-265.
33. Lee, E. S. (1966). “A Theory of Migration”, *Demography*, 3(1), 47-57. DOI: 10.2307/2060063.
34. Libal, K. & Harding, S. (2011). “Humanitarian Alliances: Local and International NGO Partnerships and Iraqi Refugee Crisis”, *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 9 (162), 162-178.
35. Martikainen, T. (2005). “Religion, Immigrants and Integration”, *AMID (Akademier for Migrationsstudier i Danmark)*, 1-13.
36. Massey, D. S., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A., Pellegrino A. & Taylor, J. E. (2004). “Uluslararası Göç Kuramlarının Bir Değerlendirmesi”, *Göç Dergisi*, 1(1), 11-46.
37. Maydell-Stevens, E., Masgoret, A. M. & Ward, T. (2007). “Problems Of Psychological And Sociocultural Adaptation Among Russian Speaking Immigrants In New Zealand” , *Social Policy Journal of New Zealand*, 30, 178-198.
38. Orhan, O. & Gündoğar, S. S. (2015). *Suriyeli Sığınmacıların Türkiye'ye Etkileri*, Ortadoğu Stratejik Araştırmalar Merkezi, Ankara.
39. Özmete, E. & Arslan, E. (2018). “Göç: Transnasyonalizm ve Transnasyonal Sosyal Hizmet”. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü Dergisi*, 29(1), 173-207.
40. Sam, D. L. (2006). Acculturation: Conceptual Background And Core Components. (Ed. Sam, D.L. & Berry, J. W), *In The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*, ss.11-26, Cambridge University Press, Cambridge.
41. Schnell, I., Diab, A. & Benenson, I. (2015). “A Global Index for Measuring Socio-spatial Segregation Versus Integration”, *Applied Geography*, 58, 179-188.
42. Strang, A. & Ager, A. (2010). “Refugee Integration: Emerging Trends and Remaining Agendas”, *Journal of Refugee Studies*, 23(4), 589-607.
43. Sue, S. (1977). “Community Mental Health Services to Minority Groups”, *American Psychologist*, 616-624.
44. Şenol Sert, D. (2012). “Uluslararası Göç Yazınında Bütünleyici Bir Kurama Doğru.” (Ed.S. Gülfer İhlamur – Öner ve N. Aslı Şirin Öner), *Küreselleşme Çağında Göç Kavramlar, Tartışmalar*, ss.29-47, İletişim Yay.: İstanbul.
45. Toksöz, G. (2006). *Uluslararası Emek Göçü*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
46. Tol, G. (2012). “Entegrasyonu Etkileyen Makro Düzey Etkenler: Almanya ve Hollanda’da Türkler”, *Migration Letters*, 9 (4), 303-310.
47. Topçu, N. (2019). “Küreselleşme, uluslararası göç ve Avrupa Birliği göç politikaları”, *Nosyon: Uluslararası Toplum ve Kültür Çalışmaları Dergisi*, 3, (50-65).
48. Türker, D. & Yıldız, A. (2015). “Göçmenlerde Sosyo-Psikolojik Entegrasyon Analiz”, (Ed. B. Dilara Şeker, İbrahim Sirkeci, M. Murat Yüceşahin), *Göç ve Uyum*, ss. 23-31, Transnational Press London, Londra.
49. Unutulmaz, K. (2015). “Gündemdeki Kavram: 'Göçmen Entegrasyonu'- Avrupa'daki Gelişimi ve Britanya Örneği”, (Ed. S. İhlamur-Öner, & N. Ş. Öner), *Küreselleşme Çağında Göç*, ss. 135-161, İletişim Yayınları, İstanbul.
50. Ward, C. & Kennedy, A. (1993). “Psychological And Sociocultural Adjustment During Cross Cultural Transitions: A Comparison Of Secondary Students Overseas And At Home”, *International Journal of Psychology*, 28, 129-147.
51. Yanık, O. (2019). *Geçici Koruma Altındaki Suriyelilerin Sosyo Ekonomik Durumları ile Sosyal Uyum İlişkisi: Sultanbeyli Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
52. Yılmaz, O. (2016). “Almanya'daki Başarılı Entegrasyon Örnekleri- Rol Model Olarak Türkler”, *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 303-318.

Subject Area
Music

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 104
PP: 3699-3822

Arrival
25 September 2022
Published
30 November 2022

Article ID Number
65936

Article Serial Number
20

Doi Number
<http://dx.doi.org/10.2922/8/sss.65936>

How to Cite This Article
Yücesoy, M. & Şen, Ü.S. (2022). "Mardin Artuklu Yöresine Ait Müzikli Çocuk Oyunları Ve Tekerlemelerin Ritim Eğitiminde Kullanılması"
International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:104; pp:3799-3822



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

Mardin Artuklu Yöresine Ait Müzikli Çocuk Oyunları Ve Tekerlemelerin Ritim Eğitiminde Kullanılması

Children Games With Song And Rhymes Being Used In Education Rhythm In The Region Mardin Artuklu

Mehmet Yücesoy¹  Ülkü Sevim Şen² 

¹ Öğretmen, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Mezunlu, Şehit Pilot Teğmen Ayfer Gök Ortaokulu Müzik Öğretmeni, Mardin/Türkiye

² Doç.Dr., Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı, Erzurum/Türkiye

ÖZET

Araştırmada Mardin Artuklu yöresine ait müzikli çocuk oyunları ve tekerlemelerin ritim eğitimine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca araştırma aracılığıyla müzik öğretmenlerine, ülkemizde var olan kültürel zenginliği/çeşitliliği eğitim ortamına taşıyabilmeleri yönünde, buldukları yörenin kültürel unsurlarına müzik eğitiminde yer verebilecekleri farklı yaklaşım önerileri sunulması amaçlanmaktadır. Araştırmada betimsel ve deneysel araştırma modellerinin bir arada kullanılması yönüyle karma yöntemle yer verilmiştir. Araştırmanın deneysel boyutunda "Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Desen" kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Mardin Artuklu Şehit Pilot Teğmen Ayfer Gök Ortaokulunda 6. sınıfta öğrenim görmekte olan 33'ü deney, 40'ı kontrol grubu olmak üzere 73 öğrenci ve Mardin Artuklu'da yaşamakta olan 8'i erkek 2'si kadın toplam 10 görüşmeci oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında yapılan görüşmeler doğrultusunda bu bölgede Arapça ve Kürtçe çocuk oyunları ve tekerlemelerin yaygın bir şekilde kullanıldığı, tespit edilen müzikli çocuk oyunları ve tekerlemelerin 2/4 ve 4/4'lük ritmik yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmada uygulanan başarı testi ile kontrol ve deney gruplarının ön test ve son test puan düzeyleri tespit edilip her iki grupta yer alan öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında ön teste göre son test lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Deney grubu öğrencileri kontrol grubu öğrencilerine göre başarı testi kazanımlarında son testte daha başarılı bir görünüm sergilemiş ve ritim eğitiminde Mardin Artuklu yöresine ait müzikli çocuk oyunları ve tekerlemelere yer verilmesinin deney grubu öğrencilerinin başarılarına olumlu yönde etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Deneysel sürecin sonunda öğrenciler tarafından ders sürecinin beğenildiği, derse seveerek katılım sağladıkları ve yöre kültürüne ait oyun ve tekerleme öğrenmenin ilgi ile karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mardin, Çocuk oyunu, Tekerleme, Ritim eğitimi, Kazanımlar.

ABSTRACT

In the study, it was aimed to examine the effects of musical children's games and nursery rhymes belonging to the Mardin Artuklu region on rhythm education. In addition, through the research, it is aimed to present different approaches to music teachers in order to bring the cultural richness/diversity existing in our country to the educational environment, in which they can include the cultural elements of their region in music education. In the research, mixed method was used in terms of using descriptive and experimental research models together. In the experimental dimension of the research, "Pre-Test-Post-Test Control Group Design" was used. The study group of the research consisted of 73 students, 33 of whom were in the experimental group and 40 of them in the control group, who were studying at the 6th grade at Mardin Artuklu Martyr Pilot Lieutenant Ayfer Gök Secondary School in the 2021-2022 academic year, and 10 interviewees in total, 8 male and 2 female living in the Artuklu district of Mardin. In line with the interviews made within the scope of the research, it has been determined that Arabic and Kurdish children's games and nursery rhymes are widely used in this region, and the determined musical children's games and nursery rhymes have 2/4 and 4/4 rhythmic structures. With the achievement test applied in the research, the pretest and posttest score levels of the control and experimental groups were determined, and it was observed that there was a statistically significant difference between the pretest and posttest scores of the students in both groups in favor of the posttest compared to the pretest. Experimental group students showed a more successful appearance in the post-test in achievement test achievements compared to the control group students, and it was concluded that the inclusion of musical children's games and nursery rhymes from the Mardin Artuklu region in the rhythm education had a positive effect on the success of the experimental group students. At the end of the experimental process, it was concluded that the students liked the lesson process, they participated in the lesson with pleasure, and learning the games and nursery rhymes belonging to the local culture was met with interest.

Keywords: Mardin, Children's games, Rhyme, Rhythm education, Achievements.

1. GİRİŞ

Sosyal bir canlı olarak insanın yaşamını sürdürebilmesi için çevresi ile sağlıklı iletişim kurması gerekir. Bireyin hem sosyal uyumu hem de kişilik gelişimi açısından, ilk yaşantılar edindiği "çocukluk dönemi" oldukça önemlidir. Bu dönemde aktarılan bilgi, beceri ve değerler, kişinin ilerleyen yıllardaki yaşantılarını şekillendirmede etkin rol oynamaktadır. Çocuğun yaşamında oyunun ayrı bir yeri ve önemi vardır. Çocuk, oyun aracılığıyla akranlarıyla birlikte yardımlaşma, kazanma-kaybetme, birliktelik duygularının yanı sıra yaratıcı, yansıtıcı, eleştirel düşünme becerilerini de kazanmaktadır. Oyunun çocuğa, "bireysel olarak paylaşma duygusunu öne çıkarma, düşünme ve

çözüm üretmeye odaklı hâle getirme yönleriyle” katkılar sağladığı bilinmektedir (Gökşen, 2014). Oyun aracılığı ile çocuğun görsel, işitsel, zihinsel ve fiziksel olarak birçok becerisinin geliştiği belirtilmektedir (Aktaş-Arnas, 2017; Budak, 2016). Günümüzde yapılan birçok araştırma oyun yoluyla çocukların “yaratıcılıklarının geliştiğini, sosyal, bilişsel, duygusal yönden gelişimlerine katkı sağladığını, dil ve okuma yazma becerilerini geliştirmeye yardımcı olduğunu” ortaya koymaktadır (Girmen, 2012; Onur & Güney, 2004; Özer vd., 2006).

Çocuk oyun oynarken, oyun içerisinde saymaca, tekerleme, ebe seçimi, kuralların belirlenmesi gibi bir dizi ritüel gerçekleştirmektedir. Oyunu oluşturan temel öğelerin başında oyuna hazırlayıcı veya oyunun önemli bir kısmını oluşturan tekerleme, sayışmacalar gelmektedir. “Hemen her oyunun içerisinde bulunabilen tekerleme ve sayışmacalar kafiyeli bir dille, anlamlı anlamsız kelimelerin peş peşe söylenmesi yönüyle” bilinmektedir (Ukay, 2020, s. 36). Tekerlemeler, kelime tekrarı, kafiye ve çeşitli ses oyunlarını içerisinde barındırmakla birlikte aynı zamanda ritmik bir yapıya da sahiptir. Bu yönleriyle tekerlemeler genellikle çocukların ilgisini çekmektedir. “Seslerin dizilişindeki söyleme gücü nedeniyle tekerlemelerin, tekrar tekrar söylenmesi bazı harflerin telaffuzunun düzeltilmesine yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda tekerlemeler, bireyin konuşmada sesini doğru ve etkili; anatomik ve fizyolojik yapısına uygun, dil ve müzik özellikleriyle uyumlu olarak kullanmasında da etkin rol üstlenmektedir” (Gökkaya, 2008; Toker vd., 2018). Gerek okul içi gerek okul dışı ortamlarda tekerlemelerin konuşmaya ve akıcı okumaya yönelik olumlu yönde bir katkı sağladığı söylenebilir (Gülce-Özkaya, 2012; Şentürk, 2008; Yılmaz-Alkan, 2019). İçindeki kafiye ve ritmik yapı gibi özellikleri bakımından tekerleme ve sayışmacalar müzik eğitiminde de önemli bir kaynak teşkil etmektedir (Akgül-Bariş & Ece, 2015; Akpınar, 2010; Koğa-Demirbacak, 2019). Müziği oluşturan temel yapılardan birisi de ritimdir. Sağlıklı işitme yetisine sahip her birey için ritim algısı zamanla geliştirilebilmektedir. Çocukluk döneminde yaygın bir şekilde kullanılan tekerleme ve müzikli çocuk oyunları ritmik yapısından dolayı çocukların ritim eğitiminde etkili bir araç olarak düşünülebilir (Gökmen, 2016; Korkmaz, 2019).

Otacıoğlu (2005) müzik eğitiminin “yalnızca bireyin gelişimi için önem taşımadığını, aynı zamanda bir kültür unsuru olarak da ortaya çıktığını, toplumların kendilerine öz yapıları, geçmişi, geleceği ve etkilenmiş olduğu diğer tüm öğelerle aynı toplumun kültürel yapısını meydana getirdiğini” vurgulamaktadır (s. 2). Eğitimde kültürel öğelere yer verilmesiyle aktarılabilecek bilgi, değer, tutum ve davranışların daha anlaşılır, etkili ve kalıcı olabileceği düşünülmektedir (Esen, 2008; Erdal, 2019; Özden-Gürbüz, 2016; Savaş & Gülüm, 2014; Tören, 2011). Müzik eğitiminde de kültürel zenginliklerden faydalanılmasıyla, öğrenciler açısından eğitim öğretim ortamının ilgi çekici hâle gelmesine, daha kalıcı yaşantılar edinmelerine ve kültürün yeni nesillere aktarımına imkân sağlanmaktadır.

Türkiye’nin çok-kültürlü yapısı da yerel kültür unsurlarının eğitimde kullanılması bakımından çok çeşitli olanaklar sunmaktadır. Sinagatullin (2003) çok-kültürlü eğitimin, “bireye empati kurma, karşısındakine saygı gösterme ve hoşgörü gibi değerlerin de aktarılmasını hedeflediğinden” bahsetmektedir (s. 83). Dini ve etnik yapı açısından farklılıkları bir arada tutan bir şehir görünümüne sahip Mardin çok-kültürlülük bakımından birçok topluluğa ev sahipliği yapması yönüyle önemli bir kültür merkezi durumundadır (Mak, 2017).

2. ARAŞTIRMANIN PROBLEM DURUMU

Araştırmanın problem durumu belirlenirken, Mardin Artuklu yöresinin kültürel çeşitlilik ve zenginlikleri göz önüne alınmış, yöreye ait müzikli çocuk oyunları ve tekerlemelerin ritim eğitiminde kullanılarak etkililiğinin incelenmesinin, kültürel çeşitliliğin eğitim alanına aktarılmasına, sözlü kültür ürünlerinin korunarak, devamlılığının sağlanabilmesine katkı sunacağı düşünülmüştür. Araştırmanın problem cümlesi “Mardin Artuklu yöresine ait müzikli çocuk oyunları ve tekerlemelerin ritim eğitimine katkısı var mıdır?” şeklinde oluşturulmuş bu problem doğrultusunda aşağıda yer verilen sorulara cevap aranmıştır;

- ✓ Mardin Artuklu yöresine ait müzikli çocuk oyunları ve tekerlemeler nelerdir?
- ✓ Mardin Artuklu yöresine ait müzikli çocuk oyunları ve tekerlemelerin ritmik yapısı nasıldır?
- ✓ Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ritim eğitimine ilişkin ön test ve son test puanları ne düzeydedir?
- ✓ Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ritim eğitimine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- ✓ Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ritim eğitimine ilişkin kazanımlara göre ön test ve son test puanları ne düzeydedir?
- ✓ Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ritim eğitimine ilişkin kazanımlara göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- ✓ Deney grubundaki öğrencilerin Mardin Artuklu yöresine ait müzikli çocuk oyunları ve tekerlemelerin ritim eğitiminde kullanımına yönelik görüşleri nelerdir?

3. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu araştırmada Mardin Artuklu yöresine ait müzikli çocuk oyunları ve tekerlemelerin ritim eğitimindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca bu araştırmayla müzik öğretmenlerine, ülkemizde var olan kültürel zenginliği/çeşitliliği eğitim ortamına taşıyabilmeleri yönünde, buldukları yörenin kültürel unsurlarına müzik eğitiminde yer verebilecekleri farklı yaklaşım önerileri sunulması amaçlanmaktadır. Bu araştırma Mardin Artuklu yöresine ait müzikli çocuk oyunları ve tekerlemelerin tespit edilerek ritim kalıplarının oluşturulması, ritim eğitimindeki etkilerinin ortaya konulması bakımından önem taşımaktadır.

4. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu araştırmada betimsel ve deneysel araştırma modeli bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın deneysel boyutunda “Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Desen” kullanılmıştır.

4.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Mardin Artuklu Şehit Pilot Teğmen Ayfer Gök Ortaokulunda 6. sınıfta öğrenim görmekte olan (33 deney, 40 kontrol grubu olmak üzere) 73 öğrenci ve Mardin Artuklu’da yaşamakta olan (8’i erkek 2’si kadın olmak üzere) toplam 10 görüşmeci oluşturmaktadır. Görüşme yapılan katılımcılara ait bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Görüşme Yapılan Kişilerin Demografik Bilgileri

Görüşmeci	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Meslek
G.E.1	Erkek	72	Lise	Emekli
G.K.1	Kadın	66	Lise	Emekli
G.E.2	Erkek	40	Üniversite	Öğretim Görevlisi
G.E.3	Erkek	46	Üniversite	Öğretmen
G.E.4	Erkek	67	Üniversite	Emekli
G.E.5	Erkek	69	Lise	Esnaf
G.E.6	Erkek	46	Üniversite	Öğretmen
G.E.7	Erkek	43	Üniversite	Öğretmen
G.E.8	Erkek	32	Üniversite	Öğretmen
G.K.2	Kadın	66	Lise	Emekli

Araştırmanın ilk basamağında görüşmecilerle yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yüz yüze görüşme gerçekleştirilmiştir. Belirlenen müzikli çocuk oyunları ve tekerlemelerin ritim kalıpları oluşturulmuş ve 6 haftalık deney süreci planlanmıştır. Deney sürecine başlanmadan önce araştırmacılar tarafından hazırlanan başarı testi uzman görüşlerine sunulmuştur. Başarı testine son şekli verildikten sonra araştırmada yer alacak öğrencilere çalışmanın amacı ve içeriği hakkında bilgi verilmiş, deney ve kontrol grubuna ön test uygulaması yapılmıştır. Belirlenen gruplara 6 haftalık bir uygulama süreci planlanmış, deney grubuna Mardin Artuklu yöresine ait müzikli çocuk oyunları ve tekerlemelerin yer aldığı 6 haftalık bir ders süreci uygulanırken, kontrol grubuna ise aynı süre içerisinde geleneksel öğretim temelli ders işlenmiştir. 6 haftalık süreç sonunda öğrencilere ritim algıları konusunda son test uygulanmıştır. Araştırma prosedürü Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu, Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu’nun 24.02.2022 tarihli ve 03/03 sayılı kararı ile onaylanmıştır.

5. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Mardin Artuklu yöresine ait müzikli çocuk oyunları ve tekerlemeler nelerdir?” sorusuna ilişkin olarak katılımcıların vermiş oldukları cevaplar şöyledir:

“Ka ka la tka”, “hedre bedre”, “hırka bırka”, “şilley billey” bu ve buna benzer oyunlar ve şarkılar yer almaktadır. Bazı oyunların başında sayışmacalar, şarkılar ve tekerlemeler söylenirken bazılarında oyunu oynarken söylenir (G.E.1).

“Nuri attı iki taş”, “kezi mezi”, “hedre bedre”, “şilley billey”, “mine mine minete” şu an aklıma gelenler bunlar (G.K.1).

“Bilindik genel geçer oyunlar tekerlemeler vardı. Yakalamaca, top oyunları, bezirgân başı gibi oyunlar oynanırdı. Geleneksel açıdan “hedre bedre” oyunu daha çok akrabalar arasında oynanırdı” (G.E.2).

“Kültürün bir gereği olarak buğdayları tarlada aldıktan sonra ağustos eylül arası buğdayı kaynatıp kurutup ve ardından dövmesi gerçekleşirdi. Taşın oyuk kısmında herkes sırayla bulguru döver. Bulguru döverken de “hev ha maye” ya da “hav ha maye” gibi tohum ve bulgur ile ilgili tekerlemeyi söyledik” (G.E.3).

“Hedre bedre vardı. Oyunu başlatan hedre bedre’yi her hece bir bacağa gelecek şekilde sesli şarkı olarak söyler, okumanın son hecesi kimin bacağına gelirse, o bacağını içeri doğru dar açılı şekilde çeker. Diğer bacağı

oyunda devam kalır. Oyuncuların tümünden uzatılmış bir tek bacak kalıncaya kadar devam eder. Tek bacağı açık kalan cezalandırılır. Cezalandırma şöyle yapılır: O kişinin bacağı havaya kaldırılıp hafifçe yere vurulur. Bu iş yapılıncı makamlı şu şarkı söylenir: “heşriyyê heşriyyê heşriyyê bêhvediyî”, sonra bütün ayaklar yerde sürülerek birbirine hareketli olarak nara atarak gülüşerek birbirine vurulur. Tabii birbirini acıtmadan. Bu oyunlar Arapça oynanılmaktadır, bunların Türkçeye çevrilmesi kafiye açısından uyumsuzluklar oluşturur. “amma Hasan” her oyuncu bir diğer oyuncunun elini üst tarafını işaret ve orta parmağı ile kısıtararak tutmaya çalışır ve tekerlemeyi söylemeye başlar. Tekerleme söylenirken “amma Hasan darap hacer/beynil sıcar/ferrul hamem/bakel hacel/tallik kide/tallik kide/la marayt ehhet/ huş inip/huş huş huş” der demez “pırrr” sesi ile iki oyuncu birbirini ürkütmeye çalışır. Genelde iki kişi ile oynanmaktadır. “hırka bırka” “hırka bırka/tisbeh fil may/av nav pıfff” oynanışı seçilen kişinin haberi olmadan göbeğinin altından başlanıp işaret parmak ile orta parmak ile yürünür gibi yukarı doğru çıkılır. Bu esnada her parmakla adım atıldığında ilgili şarkı hecelenerek söylenir. Sonra çocuğun zihni dağılıp, gülünce pıfff... denir. Çocuk gıdıklanır ve hep beraber gülünür. “rikuptu fiddip” bu bir tekerlemedir. “ennzel ficcib/erkeb iddib/vekilzibdi mittaka” amaç sürekli ve hızlanarak söylendiğinde yaşanan dil sürçmelerini tespit etmek. Dil sürçmesi yaşanınca kendi aralarında komik bir an yaşıyor. “kaa kaa le tika” “kaâ kaâ le tikaâ/İmmik ve bûk ficcebel/Yeklün ihbeyz u leben/Ebûk idik tambora/İmmik thşi sannora. Aslında tekerlemenin başında yer alan “ka” sesi bir kartal veya akbaba sesini andırmak için söylenmektedir” (G.E.4).

“Amma Hasan, “hacencele”, “ka ka la tika” şu an bunlar aklımda” (G.E.5).

“Hemen hemen her yerde oynanan oyunlar oynardık. Oynadığımız oyunlarda tekerleme ve şarkılar pek yer almıyordu. Arapça açısından oynadığımız oyunlar vardı ama şu an pek aklıma gelmemekte. Kürtçe olarak “hav ha maye” vardı. Büyüklerimiz taşlardan oyulmuş çukurlarda bulgur döverken farklı ritimlerle o işi icra ettiklerini hatırlıyorum. O işi yaparken bu ritmik yapının insana güç enerji verdiği gözlemleniyordu. Sözü olmayan ama ritmi olan bazı durumlar vardı. İç ses veya nefes alıp vermeyi sesli bir şekilde yaparken bunlar gerçekleşiyordu. Sustukları zaman sanki enerjilerinin daha azaldığını hatırlıyorum (G.E.6).

“Çocuk oyunları ise “ırğayat” (misket) adlı oyunu oynardık. Tekerlemeli sayışmalı oyunlar vardı. Bunlardan biri “oyna dibbe” vardı. Tek ayak üzerinde oynanan bir oyundur. “hedre bedre”, “hacencele”, “amma Hasan” tabii günümüzde biraz melodileştirerek popülerlik kazandırmak için farklı şekilde söylenen “ka ka la tika” vardı” (G.E.7).

“Günümüzde biraz daha popüler olan “ka ka la tika” var. “meğni acuze” Türkçe tekerlemeler de söylenirdi” (G.E.8).

“Oynadığımız oyunların başında ebe seçiminde ya da müstakil biçimde tekerleme ile oynanan oyunlar vardı bunlardan biri “hedre bedre”, “hecencele” vardı” (G.K.2).

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde Mardin Artuklu yöresinde Arapça ve Kürtçe çocuk oyunları ve tekerlemelerin daha yaygın bir şekilde kullanıldığı tespit edilmiştir. Katılımcılardan “ka ka la tika” beş kişi, “enzel ficcip/rikupti fid dip” bir kişi, “he mav haye” iki kişi, “hırka bırka” iki kişi “hacencele bacencele” üç kişi, oyunlardan ise “amma Hasan” üç kişi ve “hedre bedre” altı kişi tarafından belirtilmiştir. Tespit edilen tekerleme ve oyunlara araştırmanın deneysel sürecinde yer verilmesi kararlaştırılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Mardin Artuklu yöresine ait müzikli çocuk oyunları ve tekerlemelerin ritmik yapısı nasıldır?” sorusuna ilişkin bulgu ve yorumlar Şekil 1-8’de yer almaktadır. Yapılan görüşmeler neticesinde Mardin Artuklu yöresine ait müzikli çocuk oyun ve tekerlemelerinden ritim eğitimde uygulanabilecek olan müzikli çocuk oyun ve tekerlemelerin ritmik kalıbı belirlenmiştir.

Ka Ka La Tıka



Şekil 1. Ka Ka La Tıka

“Ka ka la tka” Mardin Artuklu yöresinde çocuklar arasında yaygın bir şekilde seslendirilen tekerlemedir. Yazın damlara çıkan çocukların havada gördükleri kartal, atmaca, kırlangıç, güvercin veya şahinleri gördükleri zaman söyledikleri tekerlemedir.

Enzel Ficcip



Şekil 2. Enzel Ficcip

Rikuptı Fid Dip



Şekil 3. Rikuptı Fid Dip

Görüşme yapılan kişilerin farklı şekilde söylemesinden kaynaklı “rikuptı fid dip” veya “enzel ficcip” hâlinde iki şekilde yer verilmiştir. Bu tekerlemenin özellikle görüşme yapılan kişilerin çocukluk zamanlarında yaygın bir şekilde kullanıldığı tespit edilmiştir. Tekerlemenin kademeli bir şekilde hızlı söylenmesi en önemli özelliğidir. Tekerleme hızlı söylendiğinde yaşanan dil sürçmeleri çocuklar tarafında eğlenceli bulunmaktadır.

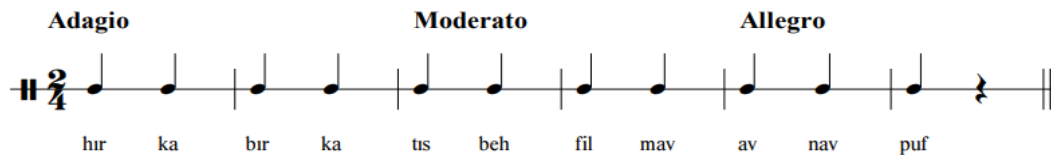
He Mav Haye



Şekil 4. He Mav Haye

“He mav haye” buğday hasadından sonra bulgur döverken söylenen bir tekerlemedir.

Hırka Bırka



Şekil 5. Hırka Bırka

“Hırka bırka” adlı tekerleme genelde küçük yaş grubunda yer alan çocuklar veya bebeklere söylenen oyunlu bir tekerlemedir. Tekerlemeyi söyleyen kişi her heceye denk gelecek şekilde orta ve işaret parmağını hareket ettirir. Tekerlemeyi söyleyen kişi giderek hızlandıkça karşıda yer alan çocuğu gıdıklaması ile sonuçlanır.

Amma Hasan

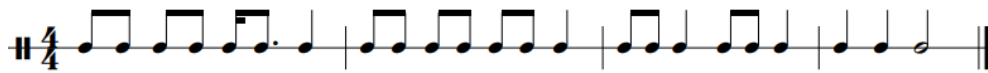


Am ma ha san dar el ha cer bey nil sı car fer rul he mem be kal ha cer pır

Şekil 6. Amma Hasan

“Amma Hasan” görüşme yapılan kişilerin çocukluk zamanında kendi aralarında yaygın bir şekilde söyledikleri tekerlemelerdendir.

Hedre Bedre



Hed re bed re mı nis sem i rud lu ar ba is men hit ı cır ır fa cır ya og lan

Şekil 7. Hedre Bedre

“Hedre bedre” oyun içerisinde söylenen bir tekerlemedir. Bir araya gelen çocuklar ayak ve ellerini ortaya koyar. Tekerleme söylenirken her hece ortada yer alan ayak ve ellere denk gelecek şekilde söylenir. Tekerleme sonuna denk gelen kişinin eli veya ayağı ortadan çekilir. Bu durum en son kişinin eli veya ayağı kalana kadar devam eder ve en son kalan kişiye çocukların belirlediği bir ceza verilir. Bazen bu ceza esnasında “Heşriyyê heşriyyê heşriyyê bêhvediyyê” sözleri bir ağızdan söylenir.

Hacencele Bacencele



Ha cen ce le ba cen ce le Ta rık tu ro bı mit ra ka Ter te yev ne bı it tu ro



He la ge ra sa ba ki ye Vey la vey la hi ha tey to Ba bın ne ku rıp ten nu re Sa ka se ker ka se

Şekil 8. Hacencele Bacencele

“Hacencele bacencele” daha çok küçük yaş gruplarında söylenen bir tekerlemedir. Evde dört beş çocuk bir araya gelip elini bir diğersinin üstüne koyarak tekerleme söylenir. Tekerleme sonunda herkes elini kaldırır.

Araştırmada yer verilen müzikli çocuk oyunları ve tekerlemelerin 2/4 veya 4/4'lük ritmik yapıya sahip olduğu görülmektedir. Yöreyle ait müzikli çocuk oyunları ve tekerlemelerin ritmik açıdan basit bir yapıda olması kolayca öğrenmeye imkân vermektedir. Parça içerisinde çoğunlukla 4'lük, 8'lik ve 16'lık notalar yer alsa da 2'lik ve noktalı notalar da yer almaktadır. Tartımsal açıdan notalar incelendiğinde eserlerin çoğunda dörtlük nota, iki sekizlik nota, bir sekizlik ve iki onaltılık nota, iki onaltılık nota ve bir sekizlik nota, dört onaltılık tartım kalıplarının kullanıldığı görülmektedir. Öte yandan bazı eserlerde “Üçleme” gibi farklı tartım kalıplarına da yer verilmektedir. Genel olarak baktığımızda tartımsal açıdan zengin bir çeşitliliğin olduğu görülmektedir. Yapılan görüşmelerde kaynak kişilerin melodik açıdan herhangi bir kuralı belirtmeden söylemeleri bu eserlerin ses genişliğinin olmadığını, ezgisel açıdan tek düze olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ritim eğitimine ilişkin ön test ve son test puanları ne düzeydedir?” sorusuna ilişkin bulgu ve yorumlara Tablo 2 ve 3'te yer verilmiştir.

Tablo 2. Deneysel Grubu Öğrencilerinin Ritim Eğitimine İlişkin Ön Test ve Son Test Puan Düzeyleri

Test Maddeleri	Ön Test				Son Test			
	Yanlış		Doğru		Yanlış		Doğru	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1- Dizekte yer alan nota kaç vuruştur?	20	60.6	13	39.4	6	18.2	27	81.8
2- Dizekte yer alan sus kaç vuruştur?	26	78.8	7	21.2	8	24.2	25	75.8
3- Ritim çizgisinde yer alan tartım kalıbı hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?	16	48.5	17	51.5	8	24.2	25	75.8
4- Aşağıda yer alan seçeneklerden hangisi 2/4'lük ritim kalıbına uygun olarak verilmiştir?	14	42.4	19	57.6	7	21.2	26	78.8
5- "İzmir-İzmir-Ankara-Van" tartım kalıbı aşağıdaki hangi seçenekte doğru verilmiştir?	16	48.5	17	51.5	2	6.1	31	93.9
6- Müzik eserlerinin hızını belirlemeye yardımcı olmak üzere değişik hızlara ayarlanabilen araca ne denir?	30	90.9	3	9.1	10	30.3	23	69.7
7- Dizekte yer alan 8'lik nota kaç vuruştur?	21	63.6	12	36.4	8	24.2	25	75.8
8- Ritim çizgisinde yer alan tartım kalıpları hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?	15	45.5	18	54.5	4	12.1	29	87.9
9- Moderato hız teriminin anlamı hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?	27	81.8	6	18.2	12	36.4	21	63.6
10- Öncüllerde yer alan hız terimlerinin sırasıyla yavaştan çabuğa olmak üzere doğru sıralanışına hangi seçenekte yer verilmektedir?	24	72.7	9	27.3	19	57.6	14	42.4
11- Aşağıdakilerden hangisi sekizlik sustur?	26	78.8	7	21.2	15	45.5	18	54.5
12- Dizekte yer alan 16'lık nota kaç vuruştur?	25	75.8	8	24.2	6	18.2	27	81.8
13- "Adagio" hız teriminin anlamı hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?	23	69.7	10	30.3	15	45.5	18	54.5
14- Gelibolu tartım kalıbının yazımı hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?	16	48.5	17	51.5	7	21.2	26	78.8
15- Dizekte yer alan 16'lık susun değeri kaç vuruştur?	25	75.8	8	24.2	7	21.2	26	78.8
16- Dizekte yer alan sus kaç vuruştur?	23	69.7	10	30.3	14	42.4	19	57.6
17- Ritim çizgisinde yer alan tartım kalıbı hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?	19	57.6	14	42.4	5	15.2	28	84.8
18- Aşağıdakilerden hangisi vurmali çalgıdır?	3	9.1	30	90.9	0	0	33	100.0
19- "Allegro" hız teriminin anlamı hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?	23	69.7	10	30.3	13	39.4	20	60.6
20- Dizekte yer alan 2 vuruşluk notanın ismi hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?	27	81.8	6	18.2	10	30.3	23	69.7
Toplam/Ortalama	419	63.49	241	36.51	176	26.67	484	73.33

Tablo 2 incelendiğinde deney grubunu oluşturan toplam 33 öğrenciden; Dizekte yer alan nota kaç vuruştur? (madde 1) sorusuna ön testte 20'sinin %60.6 oranla yanlış, 13'ünün %39.4 oranla doğru ve son testte 6'sının %18.2 oranla yanlış, 27'sinin %81.8 oranla doğru cevap verdiği;

Dizekte yer alan sus kaç vuruştur? (madde 2) sorusuna ön testte 26'sinin %78.8 oranla yanlış, 7'sinin %21.2 oranla doğru ve son testte 8'inin %24.2 oranla yanlış, 25'inin %75.8 oranla doğru cevap verdiği;

Ritim çizgisinde yer alan tartım kalıbı hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir? (madde 3) sorusuna ön testte 16'sinin %48.5 oranla yanlış, 17'sinin %51.5 oranla doğru ve son testte 8'inin %24.2 oranla yanlış, 25'inin %75.8 oranla doğru cevap verdiği;

Aşağıda yer alan seçeneklerden hangisi 2/4'lük ritim kalıbına uygun olarak verilmiştir? (madde 4) sorusuna ön testte 14'ünün %42.4 oranla yanlış, 19'unun %57.6 oranla doğru ve son testte 7'sinin %21.2 oranla yanlış, 26'sının %78.8 oranla doğru cevap verdiği;

"İzmir-İzmir-Ankara-Van" tartım kalıbı aşağıdaki hangi seçenekte doğru verilmiştir? (madde 5) sorusuna ön testte 16'sinin %48.5 oranla yanlış, 17'sinin %51.5 oranla doğru ve son testte 2'sinin %6.1 oranla yanlış, 31'inin %93.9 oranla doğru cevap verdiği;

Müzik eserlerinin hızını belirlemeye yardımcı olmak üzere değişik hızlara ayarlanabilen araca ne denir? (madde 6) sorusuna ön testte 30'unun %90.9 oranla yanlış, 3'ünün %9.1 oranla doğru ve son testte 10'unun %30.3 oranla yanlış, 23'ünün %69.7 oranla doğru cevap verdiği;

Dizekte yer alan 8'lik nota kaç vuruştur? (madde 7) sorusuna ön testte 21'inin %63.6 oranla yanlış, 12'sinin %36.4 oranla doğru ve son testte 8'inin %24.2 oranla yanlış, 25'inin %75.8 oranla doğru cevap verdiği;

Ritim çizgisinde yer alan tartım kalıpları hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir? (madde 8) sorusuna ön testte 15'inin %45.5 oranla yanlış, 18'inin %54.5 oranla doğru ve son testte 4'ünün %12.1 oranla yanlış, 29'unun %87.9 oranla doğru cevap verdiği;

Moderato hız teriminin anlamı hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir? (*madde 9*) sorusuna ön testte 27'sinin %81.8 oranla yanlış, 6'sinin %18.2 oranla doğru ve son testte 12'sinin %36.4 oranla yanlış, 21'inin %63.6 oranla doğru cevap verdiği;

Öncüllerde yer alan hız terimlerinin sırasıyla yavaştan çabuğa olmak üzere doğru sıralanışına hangi seçenekte yer verilmektedir? (*madde 10*) sorusuna ön testte 24'ünün %72.7 oranla yanlış, 9'unun %27.3 oranla doğru ve son testte 19'unun %57.6 oranla yanlış, 14'ünün %42.4 oranla doğru cevap verdiği;

Aşağıdakilerden hangisi sekizlik sustur? (*madde 11*) sorusuna ön testte 26'sinin %78.8 oranla yanlış, 7'sinin %21.2 oranla doğru ve son testte 15'inin %45.5 oranla yanlış, 18'inin %54.5 oranla doğru cevap verdiği;

Dizekte yer alan 16'lık nota kaç vuruştur? (*madde 12*) sorusuna ön testte 25'inin %75.8 oranla yanlış, 8'inin %24.2 oranla doğru ve son testte 6'sinin %18.2 oranla yanlış, 27'sinin %81.8 oranla doğru cevap verdiği;

"Adagio" hız teriminin anlamı hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir? (*madde 13*) sorusuna ön testte 23'ünün %69.7 oranla yanlış, 10'unun %30.3 oranla doğru ve son testte 15'inin %45.5 oranla yanlış, 18'inin %54.5 oranla doğru cevap verdiği;

Gelibolu tartım kalıbının yazımı hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir? (*madde 14*) sorusuna ön testte 16'sının %48.5 oranla yanlış, 17'sinin %51.5 oranla doğru ve son testte 7'sinin %21.2 oranla yanlış, 26'sinin %78.8 oranla doğru cevap verdiği;

Dizekte yer alan 16'lık susun değeri kaç vuruştur? (*madde 15*) sorusuna ön testte 25'inin %75.8 oranla yanlış, 8'inin %24.2 oranla doğru ve son testte 7'sinin %21.2 oranla yanlış, 26'sinin %78.8 oranla doğru cevap verdiği;

Dizekte yer alan sus kaç vuruştur? (*madde 16*) sorusuna ön testte 23'ünün %69.7 oranla yanlış, 10'unun %30.3 oranla doğru ve son testte 14'ünün %42.4 oranla yanlış, 19'unun %57.6 oranla doğru cevap verdiği;

Ritim çizgisinde yer alan tartım kalıbı hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir? (*madde 17*) sorusuna ön testte 19'unun %57.6 oranla yanlış, 14'ünün %42.4 oranla doğru ve son testte 5'inin %15.2 oranla yanlış, 28'inin %84.8 oranla doğru cevap verdiği;

Aşağıdakilerden hangisi vürmalı çalgıdır? (*madde 18*) sorusuna ön testte 3'ünün %9.1 oranla yanlış, 30'unun %90.9 oranla doğru ve son testte 0'min %0 oranla yanlış, 33'ünün %100.0 oranla doğru cevap verdiği;

"Allegro" hız teriminin anlamı hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir? (*madde 19*) sorusuna ön testte 23'ünün %69.7 oranla yanlış, 10'unun %30.3 oranla doğru ve son testte 13'ünün %39.4 oranla yanlış, 20'sinin %60.6 oranla doğru cevap verdiği;

Dizekte yer alan 2 vuruşluk notanın ismi hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir? (*madde 20*) sorusuna ön testte 27'sinin %81.8 oranla yanlış, 6'sinin %18.2 oranla doğru ve son testte 10'unun %30.3 oranla yanlış, 23'ünün %69.7 oranla doğru cevap verdiği görülmektedir.

Uygulanan başarı testi genel ortalama düzeyine bakıldığında, deney grubu öğrencilerinin ön testte toplam 20 soruya %63.49 oranla yanlış cevap verdikleri, %36.51 oranla doğru cevapladıkları görülürken, son testte ise %26.67 oranla yanlış cevap verirken %73.33 oranla doğru cevap verdikleri görülmüştür.

Tablo 3. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ritim Eğitimine İlişkin Ön Test ve Son Test Puan Düzeyleri

Test Maddeleri	Ön Test				Son Test			
	Yanlış		Doğru		Yanlış		Doğru	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1- Dizekte yer alan nota kaç vuruştur?	17	42.5	23	57.5	4	10.0	36	90.0
2- Dizekte yer alan sus kaç vuruştur?	30	75.0	10	25.0	17	42.5	23	57.5
3- Ritim çizgisinde yer alan tartım kalıbı hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?	19	47.5	21	52.5	13	32.5	27	67.5
4- Aşağıda yer alan seçeneklerden hangisi 2/4'lük ritim kalıbına uygun olarak verilmiştir?	24	60.0	16	40.0	22	55.0	18	45.0
5- "İzmir-İzmir-Ankara-Van" tartım kalıbı aşağıdaki hangi seçenekte doğru verilmiştir?	7	17.5	33	82.5	2	5.0	38	95.0
6- Müzik eserlerinin hızını belirlemeye yardımcı olmak üzere değişik hızlara ayarlanabilen araca ne denir?	33	82.5	7	17.5	14	35.0	26	65.0
7- Dizekte yer alan 8'lik nota kaç vuruştur?	26	65.0	14	35.0	17	42.5	23	57.5
8- Ritim çizgisinde yer alan tartım kalıpları hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?	17	42.5	23	57.5	7	17.5	33	82.5
9- Moderato hız teriminin anlamı hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?	26	65.0	14	35.0	25	62.5	15	37.5
10- Öncüllerde yer alan hız terimlerinin sırasıyla yavaştan çabuğa olmak üzere doğru sıralanışına hangi seçenekte yer	28	70.0	12	30.0	28	70.0	12	30.0

verilmektedir?								
11- Aşağıdakilerden hangisi sekizlik sustur?	28	70.0	12	30.0	25	62.5	15	37.5
12- Dizekte yer alan 16'lık nota kaç vuruştur?	26	65.0	14	35.0	14	35.0	26	65.0
13- "Adagio" hız teriminin anlamı hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?	28	70.0	12	30.0	24	60.0	16	40.0
14- Gelibolu tartım kalıbının yazımı hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?	14	35.0	26	65.0	4	10.0	36	90.0
15- Dizekte yer alan 16'lık susun değeri kaç vuruştur?	31	77.5	9	22.5	22	55.0	18	45.0
16- Dizekte yer alan sus kaç vuruştur?	22	55.0	18	45.0	14	35.0	26	65.0
17- Ritim çizgisinde yer alan tartım kalıbı hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?	20	50.0	20	50.0	3	7.5	37	92.5
18- Aşağıdakilerden hangisi vurmali çalgıdır?	2	5.0	38	95.0	3	7.5	37	92.5
19- "Allegro" hız teriminin anlamı hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?	25	62.5	15	37.5	23	57.5	17	42.5
20- Dizekte yer alan 2 vuruşluk notanın ismi hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?	24	60.0	16	40.0	21	52.5	19	47.5
Toplam/Ortalama	447	55.875	353	44.125	302	37.75	498	62.25

Tablo 3 incelendiğinde kontrol grubunu oluşturan toplam 40 öğrenciden; Dizekte yer alan nota kaç vuruştur? (*madde 1*) sorusuna ön testte 17'sinin %42.5 oranla yanlış, 23'ünün %57.5 oranla doğru ve son testte 4'ünün %10.0 oranla yanlış, 36'sının %90.0 oranla doğru cevap verdiği;

Dizekte yer alan sus kaç vuruştur? (*madde 2*) sorusuna ön testte 30'unun %75.0 oranla yanlış, 10'unun %25.0 oranla doğru ve son testte 17'sinin %42.5 oranla yanlış, 23'ünün %57.5 oranla doğru cevap verdiği;

Ritim çizgisinde yer alan tartım kalıbı hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir? (*madde 3*) sorusuna ön testte 19'unun %47.5 oranla yanlış, 21'inin %52.5 oranla doğru ve son testte 13'ünün %32.5 oranla yanlış, 27'sinin %67.5 oranla doğru cevap verdiği;

Aşağıda yer alan seçeneklerden hangisi 2/4'lük ritim kalıbına uygun olarak verilmiştir? (*madde 4*) sorusuna ön testte 24'ünün %60.0 oranla yanlış, 16'sının %40.0 oranla doğru ve son testte 22'sinin %55.0 oranla yanlış, 18'inin %45.0 oranla doğru cevap verdiği;

"İzmir-İzmir-Ankara-Van" tartım kalıbı aşağıdaki hangi seçenekte doğru verilmiştir? (*madde 5*) sorusuna ön testte 7'sinin %17.5 oranla yanlış, 33'ünün %82.5 oranla doğru ve son testte 2'sinin %5.0 oranla yanlış, 38'inin %95.0 oranla doğru cevap verdiği;

Müzik eserlerinin hızını belirlemeye yardımcı olmak üzere değişik hızlara ayarlanabilen araca ne denir? (*madde 6*) sorusuna ön testte 33'ünün %82.5 oranla yanlış, 7'sinin %17.5 oranla doğru ve son testte 14'ünün %35.0 oranla yanlış, 26'sının %65.0 oranla doğru cevap verdiği;

Dizekte yer alan 8'lik nota kaç vuruştur? (*madde 7*) sorusuna ön testte 26'sının %65.0 oranla yanlış, 14'ünün %35.0 oranla doğru ve son testte 17'sinin %42.5 oranla yanlış, 23'ünün %57.5 oranla doğru cevap verdiği;

Ritim çizgisinde yer alan tartım kalıpları hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir? (*madde 8*) sorusuna ön testte 17'sinin %42.5 oranla yanlış, 23'ünün %57.5 oranla doğru ve son testte 7'sinin %17.5 oranla yanlış, 33'ünün %82.5 oranla doğru cevap verdiği;

Moderato hız teriminin anlamı hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir? (*madde 9*) sorusuna ön testte 26'sının %65.0 oranla yanlış, 14'ünün %35.0 oranla doğru ve son testte 25'inin %62.5 oranla yanlış, 15'inin %37.5 oranla doğru cevap verdiği;

Öncüllerde yer alan hız terimlerinin sırasıyla yavaştan çabuğa olmak üzere doğru sıralanışına hangi seçenekte yer verilmektedir? (*madde 10*) sorusuna ön testte 28'inin %70.0 oranla yanlış, 12'sinin %30.0 oranla doğru ve son testte 28'inin %70.0 oranla yanlış, 12'sinin %30.0 oranla doğru cevap verdiği;

Aşağıdakilerden hangisi sekizlik sustur? (*madde 11*) sorusuna ön testte oranla yanlış, 12'sinin %30.0 oranla doğru ve son testte 25'inin %62.5 oranla yanlış, 15'inin %37.5 oranla doğru cevap verdiği;

Dizekte yer alan 16'lık nota kaç vuruştur? (*madde 12*) sorusuna ön testte 26'sının %65.0 oranla yanlış, 14'ünün %35.0 oranla doğru ve son testte 14'ünün %35.0 oranla yanlış, 26'sının %65.0 oranla doğru cevap verdiği;

"Adagio" hız teriminin anlamı hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir? (*madde 13*) sorusuna ön testte 28'inin %70.0 oranla yanlış, 12'sinin %30.0 oranla doğru ve son testte 24'ünün %60.0 oranla yanlış, 16'sının %40.0 oranla doğru cevap verdiği;

Gelibolu tartım kalıbının yazımı hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir? (madde 14) sorusuna ön testte 14'ünün %35.0 oranla yanlış, 26'sının %65.0 oranla doğru ve son testte 4'ünün %10.0 oranla yanlış, 36'sının %90.0 oranla doğru cevap verdiği;

Dizekte yer alan 16'lık susun değeri kaç vuruştur? (madde 15) sorusuna ön testte 31'inin %77.5 oranla yanlış, 9'unun %22.5 oranla doğru ve son testte 22'sinin %55.0 oranla yanlış, 18'inin %45.0 oranla doğru cevap verdiği;

Dizekte yer alan sus kaç vuruştur? (madde 16) sorusuna ön testte 22'sinin %55.0 oranla yanlış, 18'inin %45.0 oranla doğru ve son testte 14'ünün %35.0 oranla yanlış, 26'sının %65.0 oranla doğru cevap verdiği;

Ritim çizgisinde yer alan tartım kalıbı hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir? (madde 17) sorusuna ön testte 20'sinin %50.0 oranla yanlış, 20'sinin %50.0 oranla doğru ve son testte 3'ünün %7.5 oranla yanlış, 37'sinin %92.5 oranla doğru cevap verdiği;

Aşağıdakilerden hangisi vürmalı çalgıdır? (madde 18) sorusuna ön testte 2'sinin %5.0 oranla yanlış, 38'inin %95.0 oranla doğru ve son testte 3'ünün %7.5 oranla yanlış, 37'sinin %92.5 oranla doğru cevap verdiği;

“Allegro” hız teriminin anlamı hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir? (madde 19) sorusuna ön testte 25'inin %62.5 oranla yanlış, 15'inin %37.5 oranla doğru ve son testte 23'ünün %57.5 oranla yanlış, 17'sinin %42.5 oranla doğru cevap verdiği;

Dizekte yer alan 2 vuruşluk notanın ismi hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir? (madde 20) sorusuna ön testte 24'ünün %60.0 oranla yanlış, 16'sının %40.0 oranla doğru ve son testte 21'inin %52.5 oranla yanlış, 19'unun %47.5 oranla doğru cevap verdiği görülmektedir.

Uygulanan başarı testi genel ortalama düzeyine bakıldığında, kontrol grubu öğrencilerinin ön testte toplam 20 soruya %55.875 oranla yanlış cevap verdikleri, %44.125 oranla doğru cevapladıkları görülürken, son testte ise, %37.75 oranla yanlış cevap verirken %62.25 oranla doğru cevap verdikleri görülmüştür.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Deney ve Kontrol grubundaki öğrencilerin ritim eğitimine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgu ve yorumlar Tablo 4-7'de yer almaktadır.

Tablo 1. Deney Grubu Ön Test-Son Test Farklılıklarına Yönelik Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Başarı Testi Maddeleri	Sıralar	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	P
1- Dizekte yer alan nota kaç vuruştur?	Negatif Sıra	1	8.50	8.50	-3.500	.000
	Pozitif Sıra	15	8.50	127.50		
	Eşit Sıra	17				
2- Dizekte yer alan sus kaç vuruştur?	Negatif Sıra	2	11.50	23.00	-3.838	.000
	Pozitif Sıra	20	11.50	230.00		
	Eşit Sıra	11				
5- “İzmir-İzmir-Ankara-Van” tartım kalıbı aşağıdaki hangi seçenekte doğru verilmiştir?	Negatif Sıra	0	.00	.00	-3.742	.000
	Pozitif Sıra	14	7.50	105.00		
	Eşit Sıra	19				
6- Müzik eserlerinin hızını belirlemeye yardımcı olmak üzere değişik hızlara ayarlanabilen araca ne denir?	Negatif Sıra	1	11.50	11.50	-4.264	.000
	Pozitif Sıra	21	11.50	241.50		
	Eşit Sıra	11				
7- Dizekte yer alan 8'lik nota kaç vuruştur?	Negatif Sıra	3	10.00	30.00	-2.982	.003
	Pozitif Sıra	16	10.00	160.00		
	Eşit Sıra	14				
8- Ritim çizgisinde yer alan tartım kalıpları hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?	Negatif Sıra	2	8.00	16.00	-2.840	.005
	Pozitif Sıra	13	8.00	104.00		
	Eşit Sıra	18				
9- Moderato hız teriminin anlamı hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?	Negatif Sıra	3	11.00	33.00	-3.273	.001
	Pozitif Sıra	18	11.00	198.00		
	Eşit Sıra	12				
11- Aşağıdakilerden hangisi sekizlik sustur?	Negatif Sıra	5	11.00	55.00	-2.400	.016
	Pozitif Sıra	16	11.00	176.00		
	Eşit Sıra	12				
12- Dizekte yer alan 16'lık nota kaç vuruştur?	Negatif Sıra	1	11.00	11.00	-4.146	.000
	Pozitif Sıra	20	11.00	220.00		
	Eşit Sıra	12				
13- “Adagio” hız teriminin anlamı hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?	Negatif Sıra	3	7.50	22.50	-2.138	.033
	Pozitif Sıra	11	7.50	82.50		
	Eşit Sıra	19				
14- Gelibolu tartım kalıbının yazımı hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?	Negatif Sıra	4	9.00	36.00	-2.183	.029
	Pozitif Sıra	13	9.00	117.00		

15- Dizekte yer alan 16'lık susun değeri kaç vuruştur?	Eşit Sıra	16				
	Negatif Sıra	1	10.50	10.50		
	Pozitif Sıra	19	10.50	199.50	-4.025	.000
16- Dizekte yer alan sus kaç vuruştur?	Eşit Sıra	13				
	Negatif Sıra	5	10.00	50.00		
	Pozitif Sıra	14	10.00	140.00	-2.065	.039
17- Ritim çizgisinde yer alan tartım kalıbı hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?	Eşit Sıra	14				
	Negatif Sıra	1	8.50	8.50		
	Pozitif Sıra	15	8.50	127.50	-3.500	.000
19- "Allegro" hız teriminin anlamı hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?	Eşit Sıra	17				
	Negatif Sıra	6	11.50	69.00		
	Pozitif Sıra	16	11.50	184.00	-2.132	.033
20- Dizekte yer alan 2 vuruşluk notanın ismi hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?	Eşit Sıra	11				
	Negatif Sıra	1	10.00	10.00		
	Pozitif Sıra	18	10.00	180.00	-3.900	.000
Ön Test Genel-Son Test Genel	Eşit Sıra	14				
	Negatif Sıra	1	1.00	1.00		
	Pozitif Sıra	31	17.00	527.000	-4.926	.000
	Eşit Sıra	1				

Tablo 4'te 33 kişiden oluşan deney grubunun ön test ve son test ortalamalarının Negatif Sıralar (NS), Pozitif Sıralar (PS) ve Eşit Sıralar (ES) sonuçlarına göre; Dizekte yer alan nota kaç vuruştur? (*madde 1*) maddesinde NS=1, PS=15 ve ES=17 şeklindedir. Negatif sıralara (ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısı), pozitif sıralara (son test puanı yüksek olan öğrenci sayısı) ve eşit sıralara (ön test ve son test puanı eşit olan öğrenci sayısı) bakıldığında ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısının son test puanı yüksek olan öğrenci sayısına göre daha az olduğu görülmektedir. Ön test ve son test puanlarının Sıra Ortalamaları (SO) ve Sıra Toplamları (ST) incelendiğinde (ön test SO=8.50, ön test ST=8.50 ve son test SO=8.50, son test ST=127.50) ön teste göre son test lehine farklılık olduğu söylenebilir. Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna bakıldığında ise deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında ön teste göre son test lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($Z=-3.500, p=0.000<0.05$).

Dizekte yer alan sus kaç vuruştur? (*madde 2*) maddesinde NS=2, PS=20 ve ES=11 şeklindedir. Negatif sıralara (ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısı), pozitif sıralara (son test puanı yüksek olan öğrenci sayısı) ve eşit sıralara (ön test ve son test puanı eşit olan öğrenci sayısı) bakıldığında ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısının son test puanı yüksek olan öğrenci sayısına göre daha az olduğu görülmektedir. Ön test ve son test puanlarının Sıra Ortalamaları (SO) ve Sıra Toplamları (ST) incelendiğinde (ön test SO=11.50, ön test ST=23.00 ve son test SO=11.50, son test ST=230.00) ön teste göre son test lehine farklılık olduğu söylenebilir. Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna bakıldığında ise deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında ön teste göre son test lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($Z=-3.838, p=0.000<0.05$).

"İzmir-İzmir-Ankara-Van" tartım kalıbı aşağıdaki hangi seçenekte doğru verilmiştir? (*madde 5*) maddesinde NS=0, PS=14 ve ES=19 şeklindedir. Negatif sıralara (ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısı), pozitif sıralara (son test puanı yüksek olan öğrenci sayısı) ve eşit sıralara (ön test ve son test puanı eşit olan öğrenci sayısı) bakıldığında ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısının son test puanı yüksek olan öğrenci sayısına göre daha az olduğu görülmektedir. Ön test ve son test puanlarının Sıra Ortalamaları (SO) ve Sıra Toplamları (ST) incelendiğinde (ön test SO=.00, ön test ST=.00 ve son test SO=7.50, son test ST=105.00) ön teste göre son test lehine farklılık olduğu söylenebilir. Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna bakıldığında ise deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında ön teste göre son test lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($Z=-3.742, p=0.000<0.05$).

Müzik eserlerinin hızını belirlemeye yardımcı olmak üzere değişik hızlara ayarlanabilen araca ne denir? (*madde 6*) maddesinde NS=1, PS=21 ve ES=11 şeklindedir. Negatif sıralara (ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısı), pozitif sıralara (son test puanı yüksek olan öğrenci sayısı) ve eşit sıralara (ön test ve son test puanı eşit olan öğrenci sayısı) bakıldığında ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısının son test puanı yüksek olan öğrenci sayısına göre daha az olduğu görülmektedir. Ön test ve son test puanlarının Sıra Ortalamaları (SO) ve Sıra Toplamları (ST) incelendiğinde (ön test SO=11.50, ön test ST=11.50 ve son test SO=11.50, son test ST=241.50) ön teste göre son test lehine farklılık olduğu söylenebilir. Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna bakıldığında ise deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında ön teste göre son test lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($Z=-4.264, p=0.000<0.05$).

Müzik eserlerinin hızını belirlemeye yardımcı olmak üzere değişik hızlara ayarlanabilen araca ne denir? (*madde 7*) maddesinde NS=3, PS=16 ve ES=14 şeklindedir. Negatif sıralara (ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısı), pozitif sıralara (son test puanı yüksek olan öğrenci sayısı) ve eşit sıralara (ön test ve son test puanı eşit olan öğrenci sayısı)

bakıldığında ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısının son test puanı yüksek olan öğrenci sayısına göre daha az olduğu görülmektedir. Ön test ve son test puanlarının Sıra Ortalamaları (SO) ve Sıra Toplamları (ST) incelendiğinde (ön test SO=10.00, ön test ST=30.00 ve son test SO=10.00, son test ST=160.00) ön teste göre son test lehine farklılık olduğu söylenebilir. Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna bakıldığında ise deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında ön teste göre son test lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($Z=-2.982, p=0.003<0.05$).

Ritim çizgisinde yer alan tartım kalıpları hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir? (madde 8) maddesinde NS=2, PS=13 ve ES=18 şeklindedir. Negatif sıralara (ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısı), pozitif sıralara (son test puanı yüksek olan öğrenci sayısı) ve eşit sıralara (ön test ve son test puanı eşit olan öğrenci sayısı) bakıldığında ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısının son test puanı yüksek olan öğrenci sayısına göre daha az olduğu görülmektedir. Ön test ve son test puanlarının Sıra Ortalamaları (SO) ve Sıra Toplamları (ST) incelendiğinde (ön test SO=8.00, ön test ST=16.00 ve son test SO=8.00, son test ST=104.00) ön teste göre son test lehine farklılık olduğu söylenebilir. Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna bakıldığında ise deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında ön teste göre son test lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($Z=-2.840, p=0.005<0.05$).

Moderato hız teriminin anlamı hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir? (madde 9) maddesinde NS=3, PS=18 ve ES=12 şeklindedir. Negatif sıralara (ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısı), pozitif sıralara (son test puanı yüksek olan öğrenci sayısı) ve eşit sıralara (ön test ve son test puanı eşit olan öğrenci sayısı) bakıldığında ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısının son test puanı yüksek olan öğrenci sayısına göre daha az olduğu görülmektedir. Ön test ve son test puanlarının Sıra Ortalamaları (SO) ve Sıra Toplamları (ST) incelendiğinde (ön test SO=11.00, ön test ST=33.00 ve son test SO=11.00, son test ST=198.00) ön teste göre son test lehine farklılık olduğu söylenebilir. Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna bakıldığında ise deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında ön teste göre son test lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($Z=-3.273, p=0.001<0.05$).

Aşağıdakilerden hangisi sekizlik sustur? (madde 11) maddesinde NS=5, PS=16 ve ES=12 şeklindedir. Negatif sıralara (ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısı), pozitif sıralara (son test puanı yüksek olan öğrenci sayısı) ve eşit sıralara (ön test ve son test puanı eşit olan öğrenci sayısı) bakıldığında ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısının son test puanı yüksek olan öğrenci sayısına göre daha az olduğu görülmektedir. Ön test ve son test puanlarının Sıra Ortalamaları (SO) ve Sıra Toplamları (ST) incelendiğinde (ön test SO=11.00, ön test ST=55.00 ve son test SO=11.00, son test ST=176.00) ön teste göre son test lehine farklılık olduğu söylenebilir. Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna bakıldığında ise deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında ön teste göre son test lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($Z=-2.400, p=0.016<0.05$).

Dizekte yer alan 16'lık nota kaç vuruştur? (madde 12) maddesinde NS=1, PS=20 ve ES=12 şeklindedir. Negatif sıralara (ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısı), pozitif sıralara (son test puanı yüksek olan öğrenci sayısı) ve eşit sıralara (ön test ve son test puanı eşit olan öğrenci sayısı) bakıldığında ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısının son test puanı yüksek olan öğrenci sayısına göre daha az olduğu görülmektedir. Ön test ve son test puanlarının Sıra Ortalamaları (SO) ve Sıra Toplamları (ST) incelendiğinde (ön test SO=11.00, ön test ST=11.00 ve son test SO=11.00, son test ST=220.00) ön test'e göre son test lehine farklılık olduğu söylenebilir. Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna bakıldığında ise deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında ön teste göre son test lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($Z=-4.146, p=0.000<0.05$).

"Adagio" hız teriminin anlamı hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir? (madde 13) maddesinde NS=3, PS=11 ve ES=19 şeklindedir. Negatif sıralara (ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısı), pozitif sıralara (son test puanı yüksek olan öğrenci sayısı) ve eşit sıralara (ön test ve son test puanı eşit olan öğrenci sayısı) bakıldığında ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısının son test puanı yüksek olan öğrenci sayısına göre daha az olduğu görülmektedir. Ön test ve son test puanlarının Sıra Ortalamaları (SO) ve Sıra Toplamları (ST) incelendiğinde (ön test SO=7.50, ön test ST=22.50 ve son test SO=7.50, son test ST=82.50) ön teste göre Son test lehine farklılık olduğu söylenebilir. Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna bakıldığında ise deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında ön teste göre son test lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($Z=-2.138, p=0.033<0.05$).

Gelibolu tartım kalıbının yazımı hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir? (madde 14) maddesinde NS=4, PS=13 ve ES=16 şeklindedir. Negatif sıralara (ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısı), pozitif sıralara (son test puanı yüksek olan öğrenci sayısı) ve eşit sıralara (ön test ve son test puanı eşit olan öğrenci sayısı) bakıldığında ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısının son test puanı yüksek olan öğrenci sayısına göre daha az olduğu görülmektedir. Ön test ve son test puanlarının Sıra Ortalamaları (SO) ve Sıra Toplamları (ST) incelendiğinde (ön test SO=9.00, ön

test ST=36.00 ve son test SO=9.00, son test ST=117.00) ön teste göre son test lehine farklılık olduğu söylenebilir. Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna bakıldığında ise deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında ön teste göre son test lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($Z=-2.183, p=0.029<0.05$).

Dizekte yer alan 16'lık susun değeri kaç vuruştur? (*madde 15*) maddesinde NS=1, PS=19 ve ES=13 şeklindedir. Negatif sıralara (ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısı), pozitif sıralara (son test puanı yüksek olan öğrenci sayısı) ve eşit sıralara (ön test ve son test puanı eşit olan öğrenci sayısı) bakıldığında ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısının son test puanı yüksek olan öğrenci sayısına göre daha az olduğu görülmektedir. Ön test ve son test puanlarının Sıra Ortalamaları (SO) ve Sıra Toplamları (ST) incelendiğinde (ön test SO=10.50, ön test ST=10.50 ve son test SO=10.50, son test ST=199.50) ön teste göre son test lehine farklılık olduğu söylenebilir. Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna bakıldığında ise deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında ön teste göre son test lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($Z=-4.025, p=0.000<0.05$).

Dizekte yer alan sus kaç vuruştur? (*madde 16*) maddesinde NS=5, PS=14 ve ES=14 şeklindedir. Negatif sıralara (ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısı), pozitif sıralara (son test puanı yüksek olan öğrenci sayısı) ve eşit sıralara (ön test ve son test puanı eşit olan öğrenci sayısı) bakıldığında ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısının son test puanı yüksek olan öğrenci sayısına göre daha az olduğu görülmektedir. Ön test ve son test puanlarının Sıra Ortalamaları (SO) ve Sıra Toplamları (ST) incelendiğinde (ön test SO=10.00, ön test ST=50.00 ve son test SO=10.00, son test ST=140.00) ön teste göre son test lehine farklılık olduğu söylenebilir. Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna bakıldığında ise deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında ön teste göre son test lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($Z=-2.065, p=0.039<0.05$).

Ritim çizgisinde yer alan tartım kalıbı hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir? (*madde 17*) maddesinde NS=1, PS=15 ve ES=17 şeklindedir. Negatif sıralara (ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısı), pozitif sıralara (son test puanı yüksek olan öğrenci sayısı) ve eşit sıralara (ön test ve son test puanı eşit olan öğrenci sayısı) bakıldığında ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısının son test puanı yüksek olan öğrenci sayısına göre daha az olduğu görülmektedir. Ön test ve son test puanlarının Sıra Ortalamaları (SO) ve Sıra Toplamları (ST) incelendiğinde (ön test SO=8.50, ön test ST=8.50 ve son test SO=8.50, son test ST=127.50) ön teste göre son test lehine farklılık olduğu söylenebilir. Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna bakıldığında ise deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında ön teste göre son test lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($Z=-3.500, p=0.000<0.05$).

“Allegro” hız teriminin anlamı hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir? (*madde 19*) maddesinde NS=6, PS=16 ve ES=11 şeklindedir. Negatif sıralara (ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısı), pozitif sıralara (son test puanı yüksek olan öğrenci sayısı) ve eşit sıralara (ön test ve son test puanı eşit olan öğrenci sayısı) bakıldığında ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısının son test puanı yüksek olan öğrenci sayısına göre daha az olduğu görülmektedir. Ön test ve son test puanlarının Sıra Ortalamaları (SO) ve Sıra Toplamları (ST) incelendiğinde (ön test SO=11.50, ön test ST=69.00 ve son test SO=11.50, son test ST=184.00) ön teste göre son test lehine farklılık olduğu söylenebilir. Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna bakıldığında ise deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında ön teste göre son test lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($Z=-2.132, p=0.033<0.05$).

Dizekte yer alan 2 vuruşluk notanın ismi hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir? (*madde 20*) maddesinde NS=1, PS=18 ve ES=14 şeklindedir. Negatif sıralara (ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısı), pozitif sıralara (son test puanı yüksek olan öğrenci sayısı) ve eşit sıralara (ön test ve son test puanı eşit olan öğrenci sayısı) bakıldığında ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısının son test puanı yüksek olan öğrenci sayısına göre daha az olduğu görülmektedir. Ön test ve son test puanlarının Sıra Ortalamaları (SO) ve Sıra Toplamları (ST) incelendiğinde (ön test SO=10.00, ön test ST=10.00 ve son test SO=10.00, son test ST=180.00) ön teste göre son test lehine farklılık olduğu söylenebilir. Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna bakıldığında ise deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında ön teste göre son test lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($Z=-3.900, p=0.000<0.05$).

Ritim çizgisinde yer alan tartım kalıbı hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir? (*madde 3*), Aşağıda yer alan seçeneklerden hangisi 2/4'lük ritim kalıbına uygun olarak verilmiştir? (*madde 4*), Öncüllerde yer alan hız terimlerinin sırasıyla yavaştan çabuğa olmak üzere doğru sıralanışına hangi seçenekte yer verilmektedir? (*madde 10*) ve Aşağıdakilerden hangisi vurmali çalgıdır? (*madde 18*) maddelerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

Başarı testi ön test-son test genel ortalama puanlarına bakıldığında ise, deney grubu öğrencilerinin NS=1, PS=31 ve ES=1 şeklindedir. Negatif sıralara (ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısı), pozitif sıralara (son test puanı yüksek olan öğrenci sayısı) ve eşit sıralara (ön test ve son test puanı eşit olan öğrenci sayısı) bakıldığında ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısının son test puanı yüksek olan öğrenci sayısına göre daha az olduğu görülmektedir. Ön test ve son test puanlarının Sıra Ortalamaları (SO) ve Sıra Toplamları (ST) incelendiğinde (ön test SO=1.00, ön test ST=1.00 ve son test SO=17.00, son test ST=527.00) ön teste göre son test lehine farklılık olduğu söylenebilir. Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna bakıldığında ise deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında ön teste göre son test lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($Z=-4.926, p=0.000<0.05$). Başka bir anlatımla, ritim eğitiminde Mardin Artuklu yöresine ait müzikli çocuk oyunları ve tekerlemelere yer verilmesinin deney grubu öğrencilerinin başarılarına etkisi olmuştur.

Tablo 2. Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Farklılıklarına Yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Başarı Testi Maddeleri	Sıralar	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	P
1- Dizekte yer alan nota kaç vuruştur?	Negatif Sıra	3	10.00	30.00	-2.982	.003
	Pozitif Sıra	16	10.00	160.00		
	Eşit Sıra	21				
2- Dizekte yer alan sus kaç vuruştur?	Negatif Sıra	1	8.00	8.00	-3.357	.001
	Pozitif Sıra	14	8.00	112.00		
	Eşit Sıra	25				
6- Müzik eserlerinin hızını belirlemeye yardımcı olmak üzere değişik hızlara ayarlanabilen araca ne denir?	Negatif Sıra	3	13.00	39.00	-3.800	.000
	Pozitif Sıra	22	13.00	286.00		
	Eşit Sıra	15				
7- Dizekte yer alan 8'lik nota kaç vuruştur?	Negatif Sıra	5	10.00	50.00	-2.065	.039
	Pozitif Sıra	14	10.00	140.00		
	Eşit Sıra	21				
8- Ritim çizgisinde yer alan tartım kalıpları hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?	Negatif Sıra	3	8.50	25.50	-2.500	.012
	Pozitif Sıra	13	8.50	110.50		
	Eşit Sıra	24				
12- Dizekte yer alan 16'lık nota kaç vuruştur?	Negatif Sıra	0	.00	.00	-3.464	.001
	Pozitif Sıra	12	6.50	78.00		
	Eşit Sıra	28				
14- Gelibolu tartım kalıbının yazımı hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?	Negatif Sıra	3	8.50	25.50	-2.500	.012
	Pozitif Sıra	13	8.50	110.50		
	Eşit Sıra	24				
15- Dizekte yer alan 16'lık susun değeri kaç vuruştur?	Negatif Sıra	2	7.00	14.00	-2.496	.013
	Pozitif Sıra	11	7.00	77.00		
	Eşit Sıra	27				
16- Dizekte yer alan sus kaç vuruştur?	Negatif Sıra	3	7.50	22.50	-2.138	.033
	Pozitif Sıra	11	7.50	82.50		
	Eşit Sıra	26				
17- Ritim çizgisinde yer alan tartım kalıbı hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?	Negatif Sıra	0	.00	.00	-4.123	.000
	Pozitif Sıra	17	9.00	153.00		
	Eşit Sıra	23				
Ön Test Genel-Son Test Genel	Negatif Sıra	3	6.33	19.00	-5.117	.000
	Pozitif Sıra	35	20.63	722.00		
	Eşit Sıra	2				

Tablo 5'te 40 kişiden oluşan kontrol grubunun ön test ve son test ortalamalarının Negatif Sıralar (NS), Pozitif Sıralar (PS) ve Eşit Sıralar (ES) sonuçlarına göre; Dizekte yer alan nota kaç vuruştur? (*madde 1*) maddesinde NS=3, PS=16 ve ES=21 şeklindedir. Negatif sıralara (ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısı), pozitif sıralara (son test puanı yüksek olan öğrenci sayısı) ve eşit sıralara (ön test ve son test puanı eşit olan öğrenci sayısı) bakıldığında ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısının son test puanı yüksek olan öğrenci sayısına göre daha az olduğu görülmektedir. Ön test ve son test puanlarının Sıra Ortalamaları (SO) ve Sıra Toplamları (ST) incelendiğinde (ön test SO=10.00, ön test ST=30.00 ve son test SO=10.00, son test ST=160.00) ön teste göre son test lehine farklılık olduğu söylenebilir. Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna bakıldığında ise deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında ön teste göre son test lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($Z=-2.982, p=0.003<0.05$).

Dizekte yer alan sus kaç vuruştur? (*madde 2*) maddesinde NS=1, PS=14 ve ES=25 şeklindedir. Negatif sıralara (ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısı), pozitif sıralara (son test puanı yüksek olan öğrenci sayısı) ve eşit sıralara (ön test ve son test puanı eşit olan öğrenci sayısı) bakıldığında ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısının son test puanı yüksek olan öğrenci sayısına göre daha az olduğu görülmektedir. Ön test ve son test puanlarının Sıra Ortalamaları (SO) ve Sıra Toplamları (ST) incelendiğinde (ön test SO=8.00, ön test ST=8.00 ve son test SO=8.00, son test ST=112.00) ön teste göre son test lehine farklılık olduğu söylenebilir. Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar

Testi sonucuna bakıldığında ise deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında ön teste göre son test lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($Z=-3.357, p=0.001<0.05$).

Müzik eserlerinin hızını belirlemeye yardımcı olmak üzere değişik hızlara ayarlanabilen araca ne denir? (madde 6) maddesinde NS=3, PS=22 ve ES=15 şeklindedir. Negatif sıralara (ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısı), pozitif sıralara (son test puanı yüksek olan öğrenci sayısı) ve eşit sıralara (ön test ve son test puanı eşit olan öğrenci sayısı) bakıldığında ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısının son test puanı yüksek olan öğrenci sayısına göre daha az olduğu görülmektedir. Ön test ve son test puanlarının Sıra Ortalamaları (SO) ve Sıra Toplamları (ST) incelendiğinde (ön test SO=13.00, ön test ST=39.00 ve son test SO=13.00, son test ST=286.00) ön teste göre son test lehine farklılık olduğu söylenebilir. Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna bakıldığında ise deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında ön teste göre son test lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($Z=-3.800, p=0.000<0.05$).

Müzik eserlerinin hızını belirlemeye yardımcı olmak üzere değişik hızlara ayarlanabilen araca ne denir? (madde 7) maddesinde NS=5, PS=14 ve ES=21 şeklindedir. Negatif sıralara (ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısı), pozitif sıralara (son test puanı yüksek olan öğrenci sayısı) ve eşit sıralara (ön test ve son test puanı eşit olan öğrenci sayısı) bakıldığında ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısının son test puanı yüksek olan öğrenci sayısına göre daha az olduğu görülmektedir. Ön test ve son test puanlarının Sıra Ortalamaları (SO) ve Sıra Toplamları (ST) incelendiğinde (ön test SO=10.00, ön test ST=50.00 ve son test SO=10.00, son test ST=140.00) ön teste göre son test lehine farklılık olduğu söylenebilir. Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna bakıldığında ise deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında ön teste göre son test lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($Z=-2.065, p=0.039<0.05$).

Ritim çizgisinde yer alan tartım kalıpları hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir? (madde 8) maddesinde NS=3, PS=13 ve ES=24 şeklindedir. Negatif sıralara (ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısı), pozitif sıralara (son test puanı yüksek olan öğrenci sayısı) ve eşit sıralara (ön test ve son test puanı eşit olan öğrenci sayısı) bakıldığında ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısının son test puanı yüksek olan öğrenci sayısına göre daha az olduğu görülmektedir. Ön test ve son test puanlarının Sıra Ortalamaları (SO) ve Sıra Toplamları (ST) incelendiğinde (ön test SO=8.50, ön test ST=25.50 ve son test SO=8.50, son test ST=110.50) ön teste göre son test lehine farklılık olduğu söylenebilir. Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna bakıldığında ise deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında ön teste göre son test lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($Z=-2.500, p=0.012<0.05$).

Dizekte yer alan 16'lık nota kaç vuruştur? (madde 12) maddesinde NS=0, PS=12 ve ES=28 şeklindedir. Negatif sıralara (ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısı), pozitif sıralara (son test puanı yüksek olan öğrenci sayısı) ve eşit sıralara (ön test ve son test puanı eşit olan öğrenci sayısı) bakıldığında ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısının son test puanı yüksek olan öğrenci sayısına göre daha az olduğu görülmektedir. Ön test ve son test puanlarının Sıra Ortalamaları (SO) ve Sıra Toplamları (ST) incelendiğinde (ön test SO=.00, ön test ST=.00 ve son test SO=6.50, son test ST=78.00) ön teste göre son test lehine farklılık olduğu söylenebilir. Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna bakıldığında ise deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında ön teste göre son test lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($Z=-3.464, p=0.001<0.05$).

Gelibolu tartım kalıbının yazımı hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir? (madde 14) maddesinde NS=3, PS=13 ve ES=24 şeklindedir. Negatif sıralara (ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısı), pozitif sıralara (son test puanı yüksek olan öğrenci sayısı) ve eşit sıralara (ön test ve son test puanı eşit olan öğrenci sayısı) bakıldığında ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısının son test puanı yüksek olan öğrenci sayısına göre daha az olduğu görülmektedir. Ön test ve son test puanlarının Sıra Ortalamaları (SO) ve Sıra Toplamları (ST) incelendiğinde (ön test SO=8.50, ön test ST=25.50 ve son test SO=8.50, son test ST=110.50) ön teste göre son test lehine farklılık olduğu söylenebilir. Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna bakıldığında ise deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında ön teste göre son test lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($Z=-2.500, p=0.012<0.05$).

Dizekte yer alan 16'lık susun değeri kaç vuruştur? (madde 15) maddesinde NS=2, PS=11 ve ES=27 şeklindedir. Negatif sıralara (ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısı), pozitif sıralara (son test puanı yüksek olan öğrenci sayısı) ve eşit sıralara (ön test ve son test puanı eşit olan öğrenci sayısı) bakıldığında ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısının son test puanı yüksek olan öğrenci sayısına göre daha az olduğu görülmektedir. Ön test ve son test puanlarının Sıra Ortalamaları (SO) ve Sıra Toplamları (ST) incelendiğinde (ön test SO=7.00, ön test ST=14.00 ve son test SO=7.00, son test ST=77.00) ön teste göre son test lehine farklılık olduğu söylenebilir. Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna bakıldığında ise deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları

arasında ön teste göre son test lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($Z=-2.496$, $p=0.013<0.05$).

Dizekte yer alan sus kaç vuruştur? (madde 16) maddesinde NS=3, PS=11 ve ES=26 şeklindedir. Negatif sıralara (ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısı), pozitif sıralara (son test puanı yüksek olan öğrenci sayısı) ve eşit sıralara (ön test ve son test puanı eşit olan öğrenci sayısı) bakıldığında ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısının son test puanı yüksek olan öğrenci sayısına göre daha az olduğu görülmektedir. Ön test ve son test puanlarının Sıra Ortalamaları (SO) ve Sıra Toplamları (ST) incelendiğinde (ön test SO=7.50, ön test ST=22.50 ve son test SO=7.50, son test ST=82.50) ön teste göre son test lehine farklılık olduğu söylenebilir. Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna bakıldığında ise deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında ön teste göre son test lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($Z=-2.138$, $p=0.033<0.05$).

Ritim çizgisinde yer alan tartım kalıbı hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir? (madde 17) maddesinde NS=0, PS=17 ve ES=23 şeklindedir. Negatif sıralara (ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısı), pozitif sıralara (son test puanı yüksek olan öğrenci sayısı) ve eşit sıralara (ön test ve son test puanı eşit olan öğrenci sayısı) bakıldığında ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısının son test puanı yüksek olan öğrenci sayısına göre daha az olduğu görülmektedir. Ön test ve son test puanlarının Sıra Ortalamaları (SO) ve Sıra Toplamları (ST) incelendiğinde (ön test SO=.00, ön test ST=.00 ve son test SO=9.00, son test ST=153.00) ön teste göre son test lehine farklılık olduğu söylenebilir. Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna bakıldığında ise deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında ön teste göre son test lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($Z=-4.123$, $p=0.000<0.05$).

Ritim çizgisinde yer alan tartım kalıbı hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir? (madde 3), Aşağıda yer alan seçeneklerden hangisi 2/4'lük ritim kalıbına uygun olarak verilmiştir? (madde 4), "İzmir-İzmir-Ankara-Van" tartım kalıbı aşağıdaki hangi seçenekte doğru verilmiştir? (madde 5), Moderato hız teriminin anlamı hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir? (madde 9), Öncüllerde yer alan hız terimlerinin sırasıyla yavaştan çabuğa olmak üzere doğru sıralanışına hangi seçenekte yer verilmektedir? (madde 10), Aşağıdakilerden hangisi sekizlik sustur? (madde 11), "Adagio" hız teriminin anlamı hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir? (madde 13), Aşağıdakilerden hangisi vurmali çalgıdır? (madde 18), "Allegro" hız teriminin anlamı hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir? (madde 19) ve Dizekte yer alan 2 vuruşluk notanın ismi hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir? (madde 20) maddelerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

Başarı testi ön test-son test genel ortalama puanlarına bakıldığında ise, kontrol grubu öğrencilerinin NS=3, PS=35 ve ES=2 şeklindedir. Negatif sıralara (ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısı), pozitif sıralara (son test puanı yüksek olan öğrenci sayısı) ve eşit sıralara (ön test ve son test puanı eşit olan öğrenci sayısı) bakıldığında ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısının son test puanı yüksek olan öğrenci sayısına göre daha az olduğu görülmektedir. Ön test ve son test puanlarının Sıra Ortalamaları (SO) ve Sıra Toplamları (ST) incelendiğinde (ön test SO=6.33, ön test ST=19.00 ve son test SO=20.63, son test ST=722.00) ön teste göre son test lehine farklılık olduğu söylenebilir. Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna bakıldığında ise kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında ön teste göre son test lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($Z=-5.117$, $p=0.000<0.05$).

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Farklılığına Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Başarı Testi Maddeleri	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
5- "İzmir-İzmir-Ankara-Van" tartım kalıbı aşağıdaki hangi seçenekte doğru verilmiştir?	Deney	33	30.80	1016.50	455.500	.005
	Kontrol	40	42.11	1684.50		
20- Dizekte yer alan 2 vuruşluk notanın ismi hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?	Deney	33	32.64	1077.00	516.000	.045
	Kontrol	40	40.60	1624.00		
Ön Test Genel Ortalama	Deney	33	30.36	1002.00	441.000	.014
	Kontrol	40	42.48	1699.00		

Tablo 6'ya göre, 33 kişiden oluşan deney ve 40 kişiden oluşan kontrol gruplarının ön test puan farklılıklarına madde bazında bakıldığında; 5. madde ($U=455.500$, $p=.005<0.05$) ve 20. maddede ($U=516.000$, $p=.045<0.05$) ve ön test genel ortalama puanları arasında ($U=441.000$, $p=.014<0.05$) istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Farklılıklara göre sıra ortalamaları ve sıra toplamları incelendiğinde, "İzmir-İzmir-Ankara-Van" tartım kalıbı aşağıdaki hangi seçenekte doğru verilmiştir? (madde 5) ($SO_{Deney}=30.80$, $ST_{Deney}=1016.50$ ve $SO_{Kontrol}=42.11$, $ST_{Kontrol}=1684.50$) ve Dizekte yer alan 2 vuruşluk notanın ismi hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir? (madde 20) ($SO_{Deney}=32.64$, $ST_{Deney}=1077.00$ ve $SO_{Kontrol}=40.60$, $ST_{Kontrol}=1624.00$) maddelerinde ve ön test genel ortalama puanlarında ($SO_{Deney}=30.36$, $ST_{Deney}=1002.00$ ve $SO_{Kontrol}=42.48$, $ST_{Kontrol}=1699.00$) kontrol grubu öğrencilerinin sıra ortalamaları ve sıra toplamlarının deney grubu öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Başka bir

anlatımla, kontrol grubu öğrencileri deney grubu öğrencilerine göre başarı testinde ön testte daha başarılı bir görünüm sergilemektedirler.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubu Son Test Farklılığına Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Başarı Testi Maddeleri	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
4- Aşağıda yer alan seçeneklerden hangisi 2/4'lük ritim kalıbına uygun olarak verilmiştir?	Deney	33	43.76	1444.00	437.000	.004
	Kontrol	40	31.43	1257.00		
9- Moderato hız teriminin anlamı hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?	Deney	33	42.23	1393.50	487.500	.027
	Kontrol	40	32.69	1307.50		
15- Dizekte yer alan 16'lık susun değeri kaç vuruştur?	Deney	33	43.76	1444.00	437.000	.004
	Kontrol	40	31.43	1257.00		
Son Test Genel Ortalama	Deney	33	43.38	1431.50	449.500	.019
	Kontrol	40	31.74	1269.50		

Tablo 7'ye göre, 33 kişiden oluşan Deney ve 40 kişiden oluşan Kontrol gruplarının son test puan farklılıklarına madde bazında bakıldığında; 4. madde ($U=437.000$, $p=.004<.05$), 9. madde ($U=487.500$, $p=.027<.05$) ve 15. maddede ($U=437.000$, $p=.004<.05$) ve son test genel ortalama puanları arasında ($U=449.500$, $p=.019<.05$) istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Farklılıklara göre sıra ortalamaları ve sıra toplamları incelendiğinde, Aşağıda yer alan seçeneklerden hangisi 2/4'lük ritim kalıbına uygun olarak verilmiştir? (*madde 4*) ($SO_{Deney}=43.76$, $ST_{Deney}=1444.00$ ve $SO_{Kontrol}=31.43$, $ST_{Kontrol}=1257.00$), Moderato hız teriminin anlamı hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir? (*madde 9*) ($SO_{Deney}=42.23$, $ST_{Deney}=1393.50$ ve $SO_{Kontrol}=32.69$, $ST_{Kontrol}=1307.50$) ve Dizekte yer alan 16'lık susun değeri kaç vuruştur? (*madde 15*) ($SO_{Deney}=43.76$, $ST_{Deney}=1444.00$ ve $SO_{Kontrol}=31.43$, $ST_{Kontrol}=1257.00$) maddelerinde ve son test genel ortalama puanlarında ($SO_{Deney}=43.38$, $ST_{Deney}=1431.50$ ve $SO_{Kontrol}=31.74$, $ST_{Kontrol}=1269.50$) deney grubu öğrencilerinin sıra ortalamaları ve sıra toplamlarının kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Başka bir anlatımla, deney grubu öğrencileri kontrol grubu öğrencilerine göre başarı testinde son testte daha başarılı bir görünüm sergilemiş ve ritim eğitiminde Mardin Artuklu yöresine ait müzikli çocuk oyunları ve tekerlemelere yer verilmesinin deney grubu öğrencilerinin başarılarına etkisi olmuştur.

Araştırmanın beşinci alt problemi olan "Deney ve Kontrol grubundaki öğrencilerin ritim eğitimine ilişkin kazanımlara göre ön test ve son test puanları ne düzeydedir?" sorusuna yönelik bulgu ve yorumlara Tablo 8 ve 9'da yer verilmiştir.

Tablo 5. Deney Grubu Öğrencilerinin Ritim Eğitimine İlişkin Kazanımlara Göre Ön Test ve Son Test Puan Düzeyleri

Kazanımlar	Ön Test				Son Test			
	Yanlış		Doğru		Yanlış		Doğru	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Mü.6.A.5-Seslendirdiği müziklerde hız ve gürlük basamaklarını uygular (<i>madde 9, madde 10, madde 13, madde 19</i>)	97	73.475	35	26.525	59	44.725	73	55.275
Mü.6.B.1-Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır (<i>madde 1, madde 2, madde 3, madde 4, madde 5, madde 6, madde 7, madde 8, madde 9, madde 10, madde 11, madde 12, madde 13, madde 14, madde 15, madde 16, madde 17, madde 18, madde 19, madde 20</i>)	419	63.49	241	36.51	176	26.67	484	73.33
Mü.6.C.3-Ezgilere kendi oluşturduğu ritim kalıbı ile eşlik eder (<i>madde 3, madde 5, madde 6, madde 8, madde 14, madde 17</i>)	112	56.58	86	43.42	36	18.18	162	81.82

Tablo 8 incelendiğinde deney grubunu oluşturan toplam 33 öğrencinin; Mü.6.A.5-Seslendirdiği müziklerde hız ve gürlük basamaklarını uygular (*madde 9, madde 10, madde 13, madde 19*) kazanımında ön testte toplam 20 sorudan aldığı yanlış cevap puanı %73.475 oranla 97 puan ve doğru cevap puanı %26.525 oranla 35 puan iken, son testte toplam 20 sorudan aldığı yanlış cevap puanı %44.725 oranla 59 puan ve doğru cevap puanı %55.275 oranla 73 puan olmuştur.

Mü.6.B.1-Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır (*madde 1, madde 2, madde 3, madde 4, madde 5, madde 6, madde 7, madde 8, madde 9, madde 10, madde 11, madde 12, madde 13, madde 14, madde 15, madde 16, madde 17, madde 18, madde 19, madde 20*) kazanımında ön testte toplam 20 sorudan aldığı yanlış cevap puanı %63.49 oranla 419 puan ve doğru cevap puanı %36.51 oranla 241 puan iken, son testte toplam 20 sorudan aldığı yanlış cevap puanı %26.67 oranla 176 puan ve doğru cevap puanı %73.33 oranla 484 puan olmuştur.

Mü.6.C.3-Ezgilere kendi oluşturduğu ritim kalıbı ile eşlik eder (*madde 3, madde 5, madde 6, madde 8, madde 14, madde 17*) kazanımında ön testte toplam 20 sorudan aldığı yanlış cevap puanı %56.58 oranla 112 puan ve doğru

cevap puanı %43.42 oranla 86 puan iken, son testte toplam 20 sorudan aldığı yanlış cevap puanı %18.18 oranla 36 puan ve doğru cevap puanı %81.82 oranla 162 puan olmuştur.

Tablo 6. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ritim Eğitimine İlişkin Kazanımlara Göre Ön Test ve Son Test Puan Düzeyleri

Kazanımlar	Ön Test				Son Test			
	Yanlış		Doğru		Yanlış		Doğru	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Mü.6.A.5-Seslendirdiği müziklerde hız ve gürlük basamaklarını uygular (madde 9, madde 10, madde 13, madde 19)	107	66.875	53	33.125	100	62.5	60	37.5
Mü.6.B.1-Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır (madde 1, madde 2, madde 3, madde 4, madde 5, madde 6, madde 7, madde 8, madde 9, madde 10, madde 11, madde 12, madde 13, madde 14, madde 15, madde 16, madde 17, madde 18, madde 19, madde 20)	447	55.875	353	44.125	302	37.75	498	62.25
Mü.6.C.3-Ezgilere kendi oluşturduğu ritim kalıbı ile eşlik eder (madde 3, madde 5, madde 6, madde 8, madde 14, madde 17)	110	45.83	130	54.17	43	16.25	197	83.75

Tablo 9 incelendiğinde kontrol grubunu oluşturan toplam 40 öğrencinin; Mü.6.A.5-Seslendirdiği müziklerde hız ve gürlük basamaklarını *uygular (madde 9, madde 10, madde 13, madde 19)* kazanımında ön testte toplam 20 sorudan aldığı yanlış cevap puanı %66.875 oranla 107 puan ve doğru cevap puanı %33.125 oranla 53 puan iken, son testte toplam 20 sorudan aldığı yanlış cevap puanı %62.5 oranla 100 puan ve doğru cevap puanı %37.5 oranla 60 puan olmuştur.

Mü.6.B.1-Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır (*madde 1, madde 2, madde 3, madde 4, madde 5, madde 6, madde 7, madde 8, madde 9, madde 10, madde 11, madde 12, madde 13, madde 14, madde 15, madde 16, madde 17, madde 18, madde 19, madde 20*) kazanımında ön testte toplam 20 sorudan aldığı yanlış cevap puanı %55.875 oranla 447 puan ve doğru cevap puanı %44.125 oranla 353 puan iken, son testte toplam 20 sorudan aldığı yanlış cevap puanı %37.75 oranla 302 puan ve doğru cevap puanı %62.25 oranla 498 puan olmuştur.

Mü.6.C.3-Ezgilere kendi oluşturduğu ritim kalıbı ile eşlik eder (*madde 3, madde 5, madde 6, madde 8, madde 14, madde 17*) kazanımında ön testte toplam 20 sorudan aldığı yanlış cevap puanı %45.83 oranla 110 puan ve doğru cevap puanı %54.17 oranla 130 puan iken, son testte toplam 20 sorudan aldığı yanlış cevap puanı %16.25 oranla 43 puan ve doğru cevap puanı %83.75 oranla 197 puan olmuştur.

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “Deney ve Kontrol grubundaki öğrencilerin ritim eğitimine ilişkin kazanımlara göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yönelik bulgu ve yorumlara Tablo 10-13’te yer verilmiştir.

Tablo 7. Deney Grubu Öğrencilerinin Ritim Eğitimine İlişkin Kazanımlara Göre Ön test-Son test Farklılıklarına Yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Kazanımlar	Sıralar	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Mü.6.A.5-Seslendirdiği müziklerde hız ve gürlük basamaklarını uygular (madde 9, madde 10, madde 13, madde 19)	Negatif Sıra	4	12.13	48.50	-3.439	.001
	Pozitif Sıra	23	14.33	329.50		
	Eşit Sıra	6				
Mü.6.B.1-Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır (madde 1, madde 2, madde 3, madde 4, madde 5, madde 6, madde 7, madde 8, madde 9, madde 10, madde 11, madde 12, madde 13, madde 14, madde 15, madde 16, madde 17, madde 18, madde 19, madde 20)	Negatif Sıra	1	1.00	1.00	-4.926	.000
	Pozitif Sıra	31	17.00	527.00		
	Eşit Sıra	1				
Mü.6.C.3-Ezgilere kendi oluşturduğu ritim kalıbı ile eşlik eder (madde 3, madde 5, madde 6, madde 8, madde 14, madde 17)	Negatif Sıra	1	3.50	3.50	-4.478	.000
	Pozitif Sıra	26	14.40	374.50		
	Eşit Sıra	6				

Tablo 10’da 33 kişiden oluşan deney grubunun ritim eğitimine ilişkin kazanımlara yönelik ön test ve son test ortalamalarının Negatif Sıralar (NS), Pozitif Sıralar (PS) ve Eşit Sıralar (ES) sonuçlarına göre; Mü.6.A.5-Seslendirdiği müziklerde hız ve gürlük basamaklarını uygular (madde 9, madde 10, madde 13, madde 19) kazanımında NS=4, PS=23 ve ES=6 şeklindedir. Negatif sıralara (ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısı), pozitif sıralara (son test puanı yüksek olan öğrenci sayısı) ve eşit sıralara (ön test ve son test puanı eşit olan öğrenci sayısı) bakıldığında ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısının son test puanı yüksek olan öğrenci sayısına göre daha az olduğu görülmektedir. Ön test ve son test puanlarının Sıra Ortalamaları (SO) ve Sıra Toplamları (ST) incelendiğinde (ön test SO=12.13, ön test ST=48.50 ve son test SO=14.33, son test ST=329.50) ön teste göre son test lehine farklılık olduğu söylenebilir. Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna bakıldığında ise deney

grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında ön teste göre son test lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($Z=-3.439, p=0.001<0.05$).

Mü.6.B.1-Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır (madde 1, madde 2, madde 3, madde 4, madde 5, madde 6, madde 7, madde 8, madde 9, madde 10, madde 11, madde 12, madde 13, madde 14, madde 15, madde 16, madde 17, madde 18, madde 19, madde 20) kazanımında NS=1, PS=31 ve ES=1 şeklindedir. Negatif sıralara (ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısı), pozitif sıralara (son test puanı yüksek olan öğrenci sayısı) ve eşit sıralara (ön test ve son test puanı eşit olan öğrenci sayısı) bakıldığında ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısının son test puanı yüksek olan öğrenci sayısına göre daha az olduğu görülmektedir. Ön test ve son test puanlarının Sıra Ortalamaları (SO) ve Sıra Toplamları (ST) incelendiğinde (ön test SO=1.00, ön test ST=1.00 ve son test SO=17.00, son test ST=527.00) ön teste göre son test lehine farklılık olduğu söylenebilir. Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna bakıldığında ise deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında ön teste göre son test lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($Z=-4.926, p=0.000<0.05$).

Mü.6.C.3-Ezgilere kendi oluşturduğu ritim kalıbı ile eşlik eder (madde 3, madde 5, madde 6, madde 8, madde 14, madde 17) kazanımında NS=1, PS=26 ve ES=6 şeklindedir. Negatif sıralara (ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısı), pozitif sıralara (son test puanı yüksek olan öğrenci sayısı) ve eşit sıralara (ön test ve son test puanı eşit olan öğrenci sayısı) bakıldığında ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısının son test puanı yüksek olan öğrenci sayısına göre daha az olduğu görülmektedir. Ön test ve son test puanlarının Sıra Ortalamaları (SO) ve Sıra Toplamları (ST) incelendiğinde (ön test SO=3.50, ön test ST=3.50 ve son test SO=14.40, son test ST=374.50) ön teste göre son test lehine farklılık olduğu söylenebilir. Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna bakıldığında ise deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında ön teste göre son test lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($Z=-4.478, p=0.000<0.05$).

Başka bir anlatımla, ritim eğitiminde Mardin Artuklu yöresine ait müzikli çocuk oyunları ve tekerlemelere yer verilmesinin kazanımlar açısından deney grubu öğrencilerinin başarılarına etkisi olmuştur.

Tablo 8. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ritim Eğitimine İlişkin Kazanımlara Göre Ön Test-Son Test Farklılıklarına Yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Kazanımlar	Sıralar	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Mü.6.A.5-Seslendirdiği müziklerde hız ve gürlük basamaklarını uygular (madde 9, madde 10, madde 13, madde 19)	Negatif Sıra	16	18.03	288.50	-454	.650
	Pozitif Sıra	19	17.97	341.50		
	Eşit Sıra	5				
Mü.6.B.1-Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır (madde 1, madde 2, madde 3, madde 4, madde 5, madde 6, madde 7, madde 8, madde 9, madde 10, madde 11, madde 12, madde 13, madde 14, madde 15, madde 16, madde 17, madde 18, madde 19, madde 20)	Negatif Sıra	3	6.33	19.00	-5.117	.000
	Pozitif Sıra	35	20.63	722.00		
	Eşit Sıra	2				
Mü.6.C.3-Ezgilere kendi oluşturduğu ritim kalıbı ile eşlik eder (madde 3, madde 5, madde 6, madde 8, madde 14, madde 17)	Negatif Sıra	3	12.33	37.00	-4.802	.000
	Pozitif Sıra	34	19.59	666.00		
	Eşit Sıra	3				

Tablo 11'de 40 kişiden oluşan kontrol grubunun ritim eğitimine ilişkin kazanımlara yönelik ön test ve son test ortalamalarının Negatif Sıralar (NS), Pozitif Sıralar (PS) ve Eşit Sıralar (ES) sonuçlarına göre; Mü.6.A.5-Seslendirdiği müziklerde hız ve gürlük basamaklarını uygular (madde 9, madde 10, madde 13, madde 19) kazanımında NS=16, PS=19 ve ES=5 şeklindedir. Negatif sıralara (ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısı), pozitif sıralara (son test puanı yüksek olan öğrenci sayısı) ve eşit sıralara (ön test ve son test puanı eşit olan öğrenci sayısı) bakıldığında ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısının son test puanı yüksek olan öğrenci sayısına denk olduğu görülmektedir. Ön test ve son test puanlarının Sıra Ortalamaları (SO) ve Sıra Toplamları (ST) incelendiğinde (ön test SO=18.03, ön test ST=288.50 ve son test SO=17.97, son test ST=341.50) ön test ve son test arasında farklılık olmadığı söylenebilir. Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna bakıldığında ise kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($Z=-454, p=0.650>0.05$).

Mü.6.B.1-Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır (madde 1, madde 2, madde 3, madde 4, madde 5, madde 6, madde 7, madde 8, madde 9, madde 10, madde 11, madde 12, madde 13, madde 14, madde 15, madde 16, madde 17, madde 18, madde 19, madde 20) kazanımında NS=3, PS=35 ve ES=2 şeklindedir. Negatif sıralara (ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısı), pozitif sıralara (son test puanı yüksek olan öğrenci sayısı) ve eşit sıralara (ön test ve son test puanı eşit olan öğrenci sayısı) bakıldığında ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısının son test puanı yüksek olan öğrenci sayısına göre daha az olduğu görülmektedir. Ön test ve son test puanlarının Sıra Ortalamaları (SO) ve Sıra Toplamları (ST) incelendiğinde (ön test SO=6.33, ön test ST=19.00 ve son test SO=20.63, son test ST=722.00) ön teste göre son test lehine farklılık olduğu söylenebilir. Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

sonucuna bakıldığında ise kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında ön teste göre son test lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($Z=-5.117, p=0.000<0.05$).

Mü.6.C.3-Ezgilere kendi oluşturduğu ritim kalıbı ile eşlik eder (*madde 3, madde 5, madde 6, madde 8, madde 14, madde 17*) kazanımında NS=3, PS=34 ve ES=3 şeklindedir. Negatif sıralara (ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısı), pozitif sıralara (son test puanı yüksek olan öğrenci sayısı) ve eşit sıralara (ön test ve son test puanı eşit olan öğrenci sayısı) bakıldığında ön test puanı yüksek olan öğrenci sayısının son test puanı yüksek olan öğrenci sayısına göre daha az olduğu görülmektedir. Ön test ve son test puanlarının Sıra Ortalamaları (SO) ve Sıra Toplamları (ST) incelendiğinde (ön test SO=12.33, ön test ST=37.00 ve son test SO=19.59, son test ST=666.00) ön teste göre son test lehine farklılık olduğu söylenebilir. Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna bakıldığında ise kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında ön teste göre son test lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($Z=-4.802, p=0.000<0.05$).

Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ritim Eğitimine İlişkin Kazanımlara Göre Ön Test Farklılığına Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Kazanımlar	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Mü.6.A.5-Seslendirdiği müziklerde hız ve gürlük basamaklarını uygular (<i>madde 9, madde 10, madde 13, madde 19</i>)	Deney	33	34.27	1131.00	570.000	.297
	Kontrol	40	39.25	1570.00		
Mü.6.B.1-Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır (<i>madde 1, madde 2, madde 3, madde 4, madde 5, madde 6, madde 7, madde 8, madde 9, madde 10, madde 11, madde 12, madde 13, madde 14, madde 15, madde 16, madde 17, madde 18, madde 19, madde 20</i>)	Deney	33	30.36	1002.00	441.000	.014
	Kontrol	40	42.48	1699.00		
Mü.6.C.3-Ezgilere kendi oluşturduğu ritim kalıbı ile eşlik eder (<i>madde 3, madde 5, madde 6, madde 8, madde 14, madde 17</i>)	Deney	33	31.32	1033.50	472.500	.033
	Kontrol	40	41.69	1667.50		

Tablo 12'ye göre, 33 kişiden oluşan Deney ve 40 kişiden oluşan Kontrol gruplarının ön test puan farklılıklarına kazanımlar bazında bakıldığında; Mü.6.B.1-Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır (*madde 1, madde 2, madde 3, madde 4, madde 5, madde 6, madde 7, madde 8, madde 9, madde 10, madde 11, madde 12, madde 13, madde 14, madde 15, madde 16, madde 17, madde 18, madde 19, madde 20*) kazanımında ($U=441.000, p=.014<.05$) ve Mü.6.C.3-Ezgilere kendi oluşturduğu ritim kalıbı ile eşlik eder (*madde 3, madde 5, madde 6, madde 8, madde 14, madde 17*) kazanımında ($U=472.500, p=.033<.05$) istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Mü.6.A.5-Seslendirdiği müziklerde hız ve gürlük basamaklarını uygular (*madde 9, madde 10, madde 13, madde 19*) kazanımında ise, istatistiksel açıdan herhangi bir farklılık bulunmamıştır ($U=570.000, p=.297>.05$).

Farklılıklara göre sıra ortalamaları ve sıra toplamları incelendiğinde, "Mü.6.B.1-Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır (*madde 1, madde 2, madde 3, madde 4, madde 5, madde 6, madde 7, madde 8, madde 9, madde 10, madde 11, madde 12, madde 13, madde 14, madde 15, madde 16, madde 17, madde 18, madde 19, madde 20*) kazanımında ($SO_{Deney}=30.36, ST_{Deney}=1002.00$ ve $SO_{Kontrol}=42.48, ST_{Kontrol}=1699.00$) ve Mü.6.C.3-Ezgilere kendi oluşturduğu ritim kalıbı ile eşlik eder (*madde 3, madde 5, madde 6, madde 8, madde 14, madde 17*) kazanımında ($SO_{Deney}=31.32, ST_{Deney}=1033.50$ ve $SO_{Kontrol}=41.69, ST_{Kontrol}=1667.50$) kontrol grubu öğrencilerinin sıra ortalamaları ve sıra toplamlarının deney grubu öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Başka bir anlatımla, kontrol grubu öğrencileri deney grubu öğrencilerine göre başarı testi kazanımlarında ön testte daha başarılı bir görünüm sergilemektedirler.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ritim Eğitimine İlişkin Kazanımlara Göre Son Test Farklılığına Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Kazanımlar	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Mü.6.A.5-Seslendirdiği müziklerde hız ve gürlük basamaklarını uygular (<i>madde 9, madde 10, madde 13, madde 19</i>)	Deney	33	42.88	1415.00	466.000	.028
	Kontrol	40	32.15	1286.00		
Mü.6.B.1-Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır (<i>madde 1, madde 2, madde 3, madde 4, madde 5, madde 6, madde 7, madde 8, madde 9, madde 10, madde 11, madde 12, madde 13, madde 14, madde 15, madde 16, madde 17, madde 18, madde 19, madde 20</i>)	Deney	33	43.38	1431.50	449.500	.019
	Kontrol	40	31.74	1269.50		
Mü.6.C.3-Ezgilere kendi oluşturduğu ritim kalıbı ile eşlik eder (<i>madde 3, madde 5, madde 6, madde 8, madde 14, madde 17</i>)	Deney	33	37.23	1228.50	652.500	.930
	Kontrol	40	36.81	1472.50		

Tablo 13'e göre, 33 kişiden oluşan Deney ve 40 kişiden oluşan Kontrol gruplarının son test puan farklılıklarına kazanımlar bazında bakıldığında; Mü.6.A.5-Seslendirdiği müziklerde hız ve gürlük basamaklarını uygular (*madde 9, madde 10, madde 13, madde 19*) kazanımında ($U=466.000, p=.028<.05$) ve Mü.6.B.1-Temel müzik yazı ve

öğelerini kullanır (madde 1, madde 2, madde 3, madde 4, madde 5, madde 6, madde 7, madde 8, madde 9, madde 10, madde 11, madde 12, madde 13, madde 14, madde 15, madde 16, madde 17, madde 18, madde 19, madde 20) kazanımında ($U=449.500$, $p=.019<.05$) istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Mü.6.C.3-Ezgilere kendi oluşturduğu ritim kalıbı ile eşlik eder (madde 3, madde 5, madde 6, madde 8, madde 14, madde 17) kazanımında ise, istatistiksel açıdan herhangi bir farklılık bulunmamıştır ($U=652.500$, $p=.930>.05$).

Farklılıklara göre sıra ortalamaları ve sıra toplamları incelendiğinde, Mü.6.A.5-Seslendirdiği müziklerde hız ve gürlük basamaklarını uygular (madde 9, madde 10, madde 13, madde 19) kazanımında ($SO_{Deney}=42.88$, $ST_{Deney}=1415.00$ ve $SO_{Kontrol}=32.15$, $ST_{Kontrol}=1286.00$) ve “Mü.6.B.1-Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır (madde 1, madde 2, madde 3, madde 4, madde 5, madde 6, madde 7, madde 8, madde 9, madde 10, madde 11, madde 12, madde 13, madde 14, madde 15, madde 16, madde 17, madde 18, madde 19, madde 20) kazanımında ($SO_{Deney}=43.38$, $ST_{Deney}=1431.50$ ve $SO_{Kontrol}=31.74$, $ST_{Kontrol}=1269.50$) deney grubu öğrencilerinin sıra ortalamaları ve sıra toplamlarının kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Başka bir anlatımla, deney grubu öğrencileri kontrol grubu öğrencilerine göre başarı testi kazanımlarında son testte daha başarılı bir görünüm sergilemiş ve ritim eğitiminde Mardin Artuklu yöresine ait müzikli çocuk oyunları ve tekerlemelere yer verilmesinin deney grubu öğrencilerinin başarılarına etkisi olmuştur.

Araştırmanın yedinci alt problemi olan “Deney grubundaki öğrencilerin Mardin Artuklu yöresine ait müzikli çocuk oyunları ve tekerlemelerin ritim eğitiminde kullanımına yönelik görüşleri nelerdir?” sorusuna yönelik bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Deney grubundaki bazı öğrencilerin görüşleri şöyledir;

“Bugün ders şahane geçti. Umarım hep böyle devam eder.” (D.G.1)

“Bugün dersimiz çok güzel geçti. Çok iyi çalıştık çok güzel oynadık.” (D.G.2)

“Ders çok güzel geçti.” (D.G.3)

“Bugün çok güzel geçti. Amma Hasan’ı öğrendik.” (D.G.4)

“Bugün ders harika geçti.” (D.G.5)

“Ders iyi geçti. Teşekkürler.” (D.G.6)

“Bugün müzik çok güzeldi. Çok eğlendik.” (D.G.7)

“Güzel bir müzik dersindeydik. Güzel başladı ve güzel bitti. Konuşanlar olmasa çok daha güzel olacaktı.” (D.G.8)

“Bu ders çok güzeldi çünkü her şeyi öğrendim.” (D.G.9)

“Güzel geçti sözleri biraz zordu ama çok eğlendik.” (D.G.10)

“Mis gibi güzel bir dersti.” (D.G.11)

“Bence bu ders çok güzel geçti. Yeni bir şet öğrendim.” (D.G.12)

“Bu ders hoşuma gitti çünkü güzel bir ders oldu.” (D.G.13)

“Hoşuma gitti. Çok güzel bir ders oldu. Keşke daha fazla müzik dersimiz olsa.” (D.G.14)

“Hoşuma gitti çünkü ders eğlenceli.” (D.G.15)

“Bu ders çok güzeldi ve sevdim.” (D.G.16)

“Ders çok eğlenceliydi. Bana göre tekerleme zordu ama eğlenceliydi.” (D.G.17)

“İlk defa Kürtçe tekerleme derste işledik ve tekerleme çok güzeldi.” (D.G.18)

“Bugün derste Hedre Bedre’yi öğrendik müzik çok güzeldi ve Mehmet hocamız çok iyiydi. Dersimizi çok seviyorum çok eğlenceli. Teşekkürler Mehmet Hoca.” (D.G.19)

“Ders çok güzel geçti memnunum.” (D.G.20)

“Çok güzeldi çok eğlenceliydi. Çok sevdim.” (D.G.21)

“Çok güzel keyif aldık teşekkürler hocam.” (D.G.22)

“Çok güzeldi çok eğlendik hep yapalım bu dersi çok eğlendik.” (D.G.23)

Yapılan değerlendirmelere bakıldığında genel olarak ders sürecinin beğenildiği ve derse sevecek katılım sağladıklarına ilişkin görüşlerin yer aldığı görülmektedir. Öğrenciler tarafından her hafta farklı bir müzikli çocuk

oyunu veya tekerleme öğrenmenin ilgi ile karşılandığı görülmektedir. Deney grubu içerisinde eğitim öğretime geç başlayan ve yabancı uyruklu öğrencilerin de bulunduğu tespit edilmiştir. Bu öğrencilerin çoğunun da ders sürecini beğendiği ve dersi severek takip ettikleri gözlemlenmiştir.

6. SONUÇ ve ÖNERİLER

Çalışmanın nitel boyutunu oluşturan görüşme yapılan kişilerden elde edilen veriler doğrultusunda yöreye özgü “Hecencele Bacencele, He Mav Haye, Hedre Bedre, Amma Hasan, Hırka Bırka, Rikuptu Fid Dip, Ka Ka La Tıka” adlı müzikli çocuk oyunu ve tekerlemeler belirlenmiş, söylenişine uygun olarak ritim kalıpları oluşturulmuştur. Ritim eğitiminde kullanılmak üzere belirlenen müzikli çocuk oyunları ve tekerlemelerin ritmik yapısı incelenmiş, oyun ve tekerlemelerin basit bir ritmik yapıya sahip olduğu bazıların 2/4 bazıların ise 4/4'lük olduğu görülmektedir. Parça içinde çoğunlukla 4'lük, 8'lik ve 16'lık notalar yer alsa da 2'lik ve noktalı notalara da rastlandığı, tartımsal açıdan oyun ve tekerlemelerin çoğunda “Van-İzmir-Karaman-Ankara-Gelibolu” kalıplarının kullanıldığı, zengin bir çeşitliliğin olduğu, melodik açıdan ise ses genişliğinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunu oluşturan deneysel sürece bakıldığında ise deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında ön teste göre son test lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Buna göre ritim eğitiminde Mardin Artuklu yöresine ait müzikli çocuk oyunları ve tekerlemelere yer verilmesinin deney grubu öğrencilerinin başarılarına olumlu yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin Mardin Artuklu yöresine ait müzikli çocuk oyunları ve tekerlemelerin ritim eğitiminde kullanımına yönelik görüşleri incelendiğinde; genel olarak ders sürecinin beğenildiği, derse severek katılım sağladıkları, her hafta farklı bir müzikli çocuk oyunu veya tekerleme öğrenmenin ilgiyle karşılandığı tespit edilmiştir. Ayrıca deney grubu içerisinde eğitim öğretime geç başlayan ve yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu bu öğrencilerin de çoğunun ders sürecini beğendiği ve dersi severek takip ettikleri gözlemlenmiştir. Mentiş'in (1999) tekerlemelerin ilkökul ve okul öncesi müzik eğitimindeki yeri ve önemini ele aldığı çalışmasında; tekerlemelerin çocuğun müziksel gelişiminin yanı sıra dil gelişimi, sosyal-duygusal gelişimi, bellek ve anımsama gelişimine katkı sağladığını belirtmiştir. Yine nota değerlerinin tekerlemelerle öğretilebileceği ve tekerlemelerin ses eğitiminde çocukların seslerini doğru bir şekilde kullanabilmelerini sağlamada önemli rolü olduğunu ifade etmektedir. Kılık (2001) müzikli oyunların çocuk gelişimine etkisini incelediği araştırmasında; oyun kavramı içinde yer alan, aynı zamanda müzik eğitiminin de bir parçası olan müzikli oyunların; çocukların bedensel, duygusal ve sosyal gelişimlerinin yanı sıra, kavram ve yaratıcılık gelişimlerine katkıda bulunduğunu bu nedenle de müzikli oyunların eğitimin bir parçası olarak kullanılabilirliği ifade etmektedir.

Akgül-Barış ve Ece (2015) kültürel değerlerin yeni nesillere aktarılmasında çocuğun kültürünü tanıyıp-özümsemesinde, kendi kültürüne ait müzikal öğelerin ve tekerlemelerin önemini belirtmişlerdir. Tekerlemelerin, yapısal ve oluşumsal özellikleri gereği birçok kültürel değeri ve özelliği bünyesinde barındırması nedeniyle, ulusal değerlerimizin yaşatılmasında, Türk dilinin doğru kullanımında ve karşılıklı iletişimi gerektiren sokak oyunlarından uzaklaşan çocuklarımızın eğitimindeki yeri ve önemi vurgulanmıştır. Uçan (1997) müziğe bir kültür aktarması olarak da bakılabileceğini çocuğun kendi kültür ve geleneklerini müziği yoluyla tanıyıp, milli duygularının gelişeceğini müziğin bu yönüyle geçmişle gelecek arasında bir bağ kurarak kuşakları birbirine bağladığını belirtmektedir (s. 133).

Bu çalışmada Mardin Artuklu yöresine ait müzikli çocuk oyunları ve tekerlemelerin ritim eğitimine etkisi ele alınmış olup araştırma aracılığıyla kültürel unsurlara ve ülkemizde her bölgenin, yörenin kültürel çeşitlilik ve zenginlik bakımından sahip olunan değerlerine dikkat çekilmek istenmiştir. Ritim eğitiminde yer verilen müzikli çocuk oyunları ve tekerlemelerin müzik öğretmenlerine fikir vermesi yönüyle farklı şehirlerimizde de çok çeşitli çalışmalar yapılabilir. Kültürel ve yöresel değerlerimizin müzik eğitimiyle ilişkilendirilmesi öğrenci başarısına katkı sağlamakla birlikte kültürel aktarımın gerçekleştirilmesi ve kültüre hizmet boyutlarıyla da eğitim öğretime değer katacak bir adım olarak düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler şunlardır:

- ✓ Mardin Artuklu yöresine ait türküler olduğu gibi müzikli çocuk oyunları da melodik açıdan da ele alınıp derleme faaliyetlerinde bulunulabilir.
- ✓ Yöresel unsurları dikkate alan kültürümüz bünyesinde bulunan farklı dillere ait müziksel öğelere yönelik daha fazla alan araştırması yapılabilir.
- ✓ Müzik dersi içerisinde; yaşanan yöreye ait müzik unsurları (yöresel ezgiler, oyunlar, ninniler, tekerlemeler) diğer kazanımlara yönelik olarak da eğitim öğretimde kullanılabilir.
- ✓ Yapılacak alan araştırmalarında yöresel unsurların öğretilmesi ile yöresel unsurların ders etkinliklerinin etkisi üzerine çalışmalar daha fazla sayıda araştırmacı tarafından daha geniş bir örneklem grubu üzerinde uygulanabilir.

KAYNAKÇA

1. Akgül-Bariş, D., & Ece, A. S. (2015). Kültürel değerlerin aktarılmasında çocuk tekerlemeleri “tekerlemelerimizi biliyor muyuz”. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 29(13), 343-368. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/29167/312339>
2. Akpınar, G. (2010). *Başlangıç keman eğitiminde kullanılabilir okul şarkıları, türküler ve tekerlemeler* (Tez No. 308617) [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi-Kırıkkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
3. Aktaş-Arnas, Y. (2017). Oyun, öğrenme ve deneyimin birleşimi: Çocuk müzeleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(2), 17-30. <https://www.researchgate.net>
4. Budak, M. (2016). *Geleneksel çocuk oyunlarının oryantasyon ve ritim yeteneği üzerine etkisi* (Tez No. 462509) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
5. Erdal, K. (2019). Çocuk oyunlarında değerler eğitimi. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 53-59. <https://dergipark.org.tr>
6. Esen, M. A. (2008). Geleneksel çocuk oyunlarının eğitimsel değeri ve unutulmaya yüz tutmuş Ahıska oyunları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 357-367. <https://dergipark.org.tr>
7. Girmen, P. (2012). Eskişehir folklorunda çocuk oyunları ve bu oyunların yaşam becerisi kazandırmadaki rolü. *Milli Folklor*, 24(95), 263-273. <https://www.millifolklor.com>
8. Gökkaya, H. (2008). *Konuşma becerisinin sağaltılmasında tekerlemelerin kullanılması* (Tez No. 219023) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
9. Gökmen, İ. (2016). *Okul öncesi müzik eğitiminde şarkıların oyunlu-oyunsuz olarak öğretiminin karşılaştırılması* (Tez No. 436721) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
10. Gökşen, C. (2014). Oyunların çocukların gelişimine katkıları ve Gaziantep çocuk oyunları. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (52), 229-259. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TWpFMU1EY3pNdz09/>
11. Gülce-Özkaya, P. (2012). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin sesli okuma becerilerine tekerleme eğitiminin etkisi* (Tez No. 497488) [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi-Muğla]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
12. Kılık, T. (2001). *Müzikli oyunların çocuk gelişimine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Teknik Üniversitesi.
13. Koğa-Demirbacak, N. K. (2019). *Viyolonsel eğitiminin başlangıç aşamasında tekerlemelerin ve Türk çocuk şarkılarının kullanımına yönelik eğitimci görüşleri* (Tez No. 555353) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi-Denizli]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
14. Korkmaz, O. (2019) *Oyun ve dans içerikli müzik eğitimi etkinliklerinin 9-10 yaş grubu çocukların özsaygı düzeylerine etkisi* (Tez No. 558489) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
15. Mak, M. (2017). *Müziğin çok kültürlü kodları: Mardin* (Tez No. 479287) [Doktora tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
16. Mentiş, A. (1999). *Tekerlemelerin ilkokul ve okulöncesi müzik eğitimindeki yeri ve önemi üzerine bir çalışma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
17. Onur, B., & Güney, N. (2004). *Türkiye’de çocuk oyunları: Araştırmalar*. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi. <https://dspace.ankara.edu.tr>
18. Otacıoğlu, S. G. (2005). *Müzik öğretmenliği piyano eğitimi dersi için bir model* (Tez No. 187745) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
19. Özden-Gürbüz, D. (2016). Geleneksel çocuk oyunları ve eğitimsel işlevleri: Emirdağ örneği. *Turkish Studies*, 11(14), 529-564 <http://web.a.ebscohost.com>
20. Özer, A., Gürkan, C., & Ramazanoğlu, O. (2006). Oyunun çocuk gelişimi üzerine etkileri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*. 5(6), 67-79.

21. Savaş, E., & Gülüm, K. (2014). Geleneksel oyunlarla öğretim yöntemi uygulamasının başarı ve kalıcılık üzerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 183-202. <https://dergipark.org.tr/en/pub/trakyasobed/issue/30214/326155>
22. Sinagatullin, M. I. (2003). *Constructing multicultural education in a diverse society*. Scarecrow, USA.
23. Şentürk, H. (2008). *Ana dil (Türkçe) öğretiminde tekerlemelerin kullanılması* (Tez No. 226660) [Yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi-Zonguldak]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
24. Toker, S., Sevinç, S., & Önder-Yiğit, V. (2018). Tekerlemelerin ses eğitiminde artikülasyona etkisi. *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 321-336 <https://dergipark.org.tr/en/pub/inciss/issue/57390/813294>
25. Tören, A. (2011). *Erzincan'dan derlenen çocuk oyunlarının çocuk eğitimindeki yeri* (Tez No. 294119) [Yüksek lisans tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi-Erzincan]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
26. Uçan, A. (1997). *Müzik eğitimi: Temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar*. Müzik Ansiklopedisi.
27. Ukay, E. G. (2020). *Okul öncesi eğitiminde tekerleme ve sayımacaların kullanımının incelenmesi* (Tez No. 628862) [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi-Uşak]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
28. Yılmaz-Alkan, Z. (2019). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmede tekerlemelerin etkisi* (Tez No. 546579) [Yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi-Ordu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Subject Area
City And Region
Planning

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 104
PP: 3823-3841

Arrival
26 September 2022
Published
30 November 2022

Article ID Number
65959

Article Serial Number
21

Doi Number
<http://dx.doi.org/10.29228/8/sss.65959>

How to Cite This Article

Okuducu Başyağcı, İ. & Sat, N.A. (2022).

“Gaziantep Sanayi Sektörünün Tarihsel Süreçte Gelişimi”

International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:104; pp:3823-3841



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

Gaziantep Sanayi Sektörünün Tarihsel Süreçte Gelişimi¹

Historical Development Of Gaziantep Industrial Sector

İrem Okuducu Başyağcı¹  Necibe Aydan Sat² 

¹ Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Şehir ve Bölge Planlama ABD., Doktora Programı Öğrencisi, Ankara/Türkiye
² Prof.Dr., Gazi Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi, Şehir ve Bölge Planlama Bölümü, Ankara, Türkiye

ÖZET

Bu çalışma Türkiye’de izlenen sanayi politikaları ile bu ulusal politikaların çalışma alanı olan Gaziantep’teki sanayi sektörüne yansımalarını tarihsel süreçte ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, ülkedeki sanayi politikaları yazılı kaynaklar üzerinden ve literatür taraması ile incelenmiştir. Sanayi politikalarının Gaziantep’teki yansımaları ise, öncü sanayi sektörleri, ulusal politikaların sektörel bazda etkileri, kentın sanayisine yönelik resmi kurum verileri ile yazılı ve görsel basın kaynakları üzerinden incelenmiştir.

Türkiye’de sanayi politikaları, Osmanlı Dönemi’nde alınan kararlar ve ülkeler arası yapılan anlaşmalarla şekillenmeye başlamıştır. Cumhuriyet’in ilanı ile ekonomik alanda kalkınmanın lokomotifi olarak görülen sanayi sektörünün gelişimine özel bir önem gösterilmiş ve yasal düzenlemeler yapılmıştır. 1923 yılında İzmir İktisat Kongresi ile başlayan süreç, zaman içerisinde değişerek şekillenmiştir. Gaziantep ise, Osmanlı Dönemi’nden itibaren İpekyolu ve bulunduğu konum potansiyelleri ile ticaret geleneğine ve özellikle gıda ile dokuma alanlarında imalat geleneğine sahip olmuştur. Ulusal sanayi politikasının ve yatırımların devlet eliyle yürütüldüğü Cumhuriyetin ilk yıllarında bile, ildeki sanayi gelişimi yerel halkın kendi imkânları ve girişimci ruhu ile yaratılmıştır. Küresel ve ulusal ölçekte yaşanan gelişmeler Gaziantep sanayisini çeşitli açılardan etkilemiştir. İlin sanayi alanında en önemli atılımı, küresel pazara entegrasyon yaşanan 1980li yıllarda ve tekstil sektöründe olmuştur. Ortadoğu’da ve Suriye’de yaşanan gelişmeler il sanayisine olumlu ve olumsuz anlamda yansımış; bazı sektörlerde pazar kesintiye uğrarken, bazı sektörler için yeni pazarlar açılmıştır. Gaziantep sanayisinin gelişim sürecinde yaşanan tüm olumlu gelişmelerin yanı sıra, son dönemde halı ve iplik başta olmak üzere tekstil sektöründe firma sayısının plansız şekilde artmasıyla ve pazarın doygunluğa yaklaşmasıyla birlikte, piyasadaki arz-talep dengesi bozulmaya başlamıştır. Kar payı önemli ölçüde düşen birçok firmanın küçülmesi ya da kapanması söz konusu olmuştur. Yaşanan tüm bu gelişmeler, Gaziantep sanayisinin niceliksel bağlamda gelişmesine rağmen, teknolojik derinliği olan üretim kapasitesine geçişi gerçekleştirmediğini göstermektedir. Gaziantep özelinde incelenen sanayileşme sürecinde yaşanan olumsuzlukların önüne geçilebilmesi ve nitelikli gelişmenin sağlanabilmesi için; bölgesel potansiyelleri rasyonel kullanmayı, rekabet edebilmek için inovasyon yaratmayı hedefleyen, süreklilik arz eden makro ölçekli sanayi politikalarının geliştirilmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sanayi, Sanayi politikaları, Türkiye, Gaziantep

ABSTRACT

This study aims to reveal the industrial policies followed in Turkey and the reflections of these national policies on the industrial sector in Gaziantep, which is the study area, in the historical process. In this direction, industrial policies in the country have been examined through written sources and literature review. The reflections of industrial policies in Gaziantep, the leading industrial sectors, the effects of national policies on a sectoral basis, official institution data for the city’s industry, and written and visual media sources are examined.

Industrial policies in Turkey began to be shaped by the decisions taken in the Ottoman Period and the agreements made between countries. With the proclamation of the Republic, special attention was paid to the development of the industrial sector, which is seen as the locomotive of economic development, and legal regulations were made. The process, which started with the İzmir Economy Congress in 1923, has changed and shaped over time. Gaziantep, on the other hand, has a trade tradition with its Silk Road potential and location since the Ottoman Period. It also has a manufacturing tradition, especially in the fields of food and weavin. Even in the first years of the Republic, when the national industrial policy and investments were carried out by the state, the industrial development in the province was created by the local people’s own means and entrepreneurial spirit. Global and national developments have affected Gaziantep’s industry in various ways. The most important breakthrough of the province in the field of industry was in the 1980s, when integration with the global market was experienced, and in the textile sector. The developments in the Middle East and Syria had a positive and negative impact on the provincial industry; while the market was interrupted in some sectors, new markets were opened for another sectors. In addition to all the positive developments in the process of the Gaziantep industry, the supply-demand balance in the market has started to deteriorate with the unplanned increase in the number of companies in the textile sector, especially carpet and yarn, and the market approaching saturation. Many companies, whose profit share has decreased significantly, have been downsized or closed. All these developments show that although Gaziantep’s industry has developed quantitatively, it has not been able to make the transition to production capacity with technological depth. In order to prevent the negativities experienced in the industrialization process examined in Gaziantep and to ensure qualified development; it is necessary to develop continuous macro-scale industrial policies that aim to use regional potentials rationally and to create innovation in order to compete.

Keywords: Industry, Industrial policies, Turkey, Gaziantep

¹ Bu makale, İrem OKUDUCU BAŞYAĞCI tarafından Prof. Dr. N. Aydan Sat danışmanlığında Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü’nde devam eden doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

1. GİRİŞ

Bilindiği üzere ekonomi, ülkelerin, bölgelerin ve kentlerin gelişimine doğrudan etki etmektedir. Tarım, sanayi ve hizmet sektörlerinin her birinin ayrı etkisi bulunmakla birlikte, sanayi sektörünün yarattığı katma değer, gelişime kazandırdığı ivme ve diğer sektörlerde yarattığı olumlu etki bakımından her dönemde önemini korumaktadır. Türk Dil Kurumu'na göre sanayi, "ham maddeleri işlemek, enerji, kaynaklarını yaratmak için kullanılan yöntemlerin ve araçların bütünü" anlamına gelmektedir. Ekonomik anlamda sanayi, farklı ölçeklerdeki işletmelerin, teknolojik ve yasal durumlarından bağımsız olarak, gerçekleştirdikleri her türlü etkinlik anlamına gelmektedir (Yılmaz, 2017). Ekonomik kalkınmanın lokomotifini olan sanayi sektörünün gelişimi ve yarattığı etki, içinde bulunulan dönemin koşullarından ve izlenen politikalarından etkilenmektedir.

Sanayi sektörünün etkileri üretim sisteminden, mali, fiziki, teknik ve sosyal yapıya kadar çok geniş çapta ve küresel ölçekte yaşanmaktadır. 18.yyda İngiltere'de başlayan ve 19.yy ortalarına kadar sırasıyla Fransa, Almanya gibi ülkelerle tüm Avrupa'yı ve daha sonra Amerika'yı etkileyen bir süreç olan Sanayi Devrimi gerçekleşmiştir. Bu uzun süreç içerisinde sanayi üretiminin şekli, hacmi, büyüme hızı, işgücünün toplulaşması, makineleşme ve yeni enerji kaynağı olan buhar kullanımının yaygınlaşmasına yönelik bir değişim ve gelişim yaşanmıştır. Özellikle tekstil sektöründe 1730larda başlayan makineleşme süreci, 1790lara kadar gelişme göstermiş ve verimliliğin artmasını sağlamıştır. Dokumacılık sektörü başta olmak üzere, makineleşme nedeniyle fakirleşen işgücü, 1765-1785 yılları arasında geliştirilen buhar gücü kullanımı ile birlikte fabrikaların çevresine yerleşmiş ve sanayiye yönelik yeni şehirleşmenin ilk adımını atmıştır. Ayrıca sanayileşme süreci imalatçı tüccar ve işçi kesimi gibi farklı sosyal sınıflar oluşmasına neden olmuştur. Sanayileşme sürecinde başta İngiltere, Fransa ve Almanya olmak üzere Avrupa ülkelerinin bir yandan ihracat kapasitesi artarken, diğer yandan bu ülkelerde devlet tarafından yapılan altyapı yatırımlarının, demiryolu ağlarının, teknoloji kullanımının, madencilik ve kimya sektörlerinde yeniliklerin arttığı, eğitim sektöründe gelişmelerin olduğu, sermaye birikiminin sağlandığı bir süreç yaşanmıştır. Sanayi devrimiyle birlikte yeni tekniklerin, uluslararası ekonomik ilişkilerin ve bilimsel bilginin etkileşimi önem kazanmış; ekonomik organizasyonun özelliklerinde değişim yaşamaya başlamış ve sonuçta üretimde verimlilik artışı sağlanmıştır. Sanayideki tüm bu teknolojik devrim süreci, üretim düzeninde yeni teknikler kullanımıyla başlamış, üretilen ürünün yapısını değiştirmiş, üretim hacmini arttırmış ve sonuçta bir yandan ticaretin yapısını etkilerken diğer yandan üretim süreci içerisindeki sosyal yapıyı değiştirmiştir. Sanayi sektörü kaliteli işgücü talep eder hale gelmiş ve toplumun ihtiyaçlarını değiştirmiştir. Ayrıca Batı'da yaşanan bu dönüşüm ve gelişim; bilimsel ve teknolojik düşünce yapısını meydana getirmiş, üretilen ürünü bilimsel metotlarla organize ederek geliştirmiş, bu gelişimi sürekli kılarak küresel pazarda rekabet üstünlüğü sağlayan bir toplumsal yapı oluşturmuştur. (Yücel, 2006).

1760larda İngiltere'de başlayan sürecin İlk Sanayi Devrimi; 1840lı yıllarda teknolojinin ilerlemesiyle yaşanan dönemin İkinci Sanayi Devrimi; 20.yüzyılın ilk yarısında yaşanan dünya savaşlarının ardından, dijital teknolojinin ilk aşamaları ile gerçekleşen dönemin Üçüncü Sanayi Devrimi olarak adlandırıldığı süreçte bugün, makineleşmenin insan gücüne gereksinim duymadan üretim sürecini yönetebildiği, Dördüncü Sanayi Devrimi ya da "Sanayi 4.0" adıyla tanımlanan bir dönem yaşanmaktadır. "Sanayi 4.0" terimi ilk kez 2011 yılında Hannover Fuarı'na katılan uzmanlar tarafından, bilişim çağının üretim süreçlerine kazandırdığı yeni boyutu ve sanayi alanında yeni bir devrimi tanımlamak üzere kullanılmıştır. İçinde bulunulan süreçte; sistem entegrasyonu, otonom robotlar, siber-fiziksel sistemler, akıllı fabrikalar, nesnelerin interneti, bulut bilişim sistemleri, simülasyon, artırılmış gerçeklik, büyük veri gibi kavramlar önem kazanmaktadır (Yılmaz, 2017).

Sanayinin gelişim sürecinde, temel amacı yapısal dönüşüm sağlamak olan sanayi politikaları, önceki tecrübelerin ışığında ülkenin koşullarına adapte edilmeyi, dünyaya açık ve sorun çözme odaklı bir devlet politikasını gerektirmektedir (Rodrik, 2007). İkinci Dünya Savaşı'ndan çıkan ülkelerin ekonomilerini kalkındırmak amacıyla kullanılan sanayi politikaları özellikle 1980 döneminin popüler uygulaması olan liberal ekonominin benimsenmesi sonucunda daha da önemli hale gelmiştir (Yılmaz, 2017). Günümüzde ise küresel sistemde rekabet gücünün artırılması, bölgesel potansiyel tabanlı gelişme ve inovasyon politikalarına odaklanan bir çerçeveye sahip olduğu ve sanayi sektöründe sürdürülebilir kalkınmanın anahtarı olduğu söylenebilir. Dolayısıyla özellikle Türkiye gibi gelişmekte olan ve sanayi kapasitesi artan ülkelerin mutlak surette, bölgesel potansiyeli rasyonel kullanmayı, inovasyon ile rekabet kapasitesini arttırmayı teşvik eden ve süreklilik arz eden, makro ölçekli sanayi politikalarını geliştirmeleri gerekmektedir.

Türkiye'de cumhuriyetin ilanından itibaren, Osmanlı Devleti'nden miras kalan ekonominin canlandırılması ve bölgesel gelişiminin sağlanması adına farklı sanayi politikaları izlenmektedir. Bu noktadan hareketle, çalışmanın amacı, Türkiye'de izlenen sanayi politikalarını tarihsel süreçte incelemek ve bu politikaların, çalışmanın araştırma alanı olarak seçilen Gaziantep'e yansımalarını ortaya koymaktır. Çalışmanın Gaziantep'e odaklanmasının temel nedenlerinden biri şüphesiz sanayi sektöründe sahip olduğu öncü roldür. Türkiye'nin Orta Doğu'ya açılan ihracat

noktası olarak kabul edilen Gaziantep, ülke genelinde kurulan ilk organize sanayi bölgelerinden birine sahiptir. Yıllar içerisinde gerek artan sanayi bölgeleri sayısı gerekse yereldeki potansiyellerin geliştirilmesiyle Gaziantep sanayi sektörünün önemli bir odağı haline gelmiştir.

Çalışmada giriş bölümünün ardından ikinci bölümde Türkiye'deki sanayi politikalarının tarihsel süreçte gelişimi aktarılmaktadır. Üçüncü bölüm çalışma alanı olan Gaziantep'teki sanayi sektörünün tarihsel süreçte gelişimi, ulusal politikalara referansla, hem resmi kurum verilerinden hem de yazılı ve görsel basın kaynaklarından derlenerek sunulmaktadır. Tarih itibarıyla öncü sektörler, sanayi politikalarının sektörel etkileri, açılan/kapanan sanayi alanları vb. bu bölümde detaylandırılmaktadır. Çalışma sonuç ve öneriler ile tamamlanmaktadır.

2. TÜRKİYE'DE SANAYİ POLİTİKALARININ GELİŞİMİ

Türkiye Cumhuriyeti'nde sanayinin oluşumu ve gelişimi, Osmanlı Devleti döneminde şekillenmeye başlamıştır. Özellikle Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde imzalanan anlaşmalarla getirilen yükümlülükler sonucunda ithal mallarla rekabet engellenmiştir. Bu dönemde genellikle Batı Anadolu'da bulunan ve iç pazarın ihtiyacını karşılayacak temel gıda maddeleri, dokuma, deri, çimento ve tuğla üreten küçük ölçekli tesisler faaliyet gösterebilmiştir. Öte yandan, sanayi sektöründe çalışacak nitelikli işgücünün bulunmaması, sanayi kültürünün ve teknolojik imkânların olmaması ile birlikte ülkenin içinde bulunduğu savaş ortamı sanayi gelişiminin önündeki engeller olmuştur (Şahin, 2006; Oğuztürk, 2004).

Cumhuriyetin ilanı ile birlikte ekonomi alanında düzenlemeler yapmak amacıyla 1923 yılında İzmir İktisat Kongresi toplanmıştır. Bu kongrede, yerli ve yabancı sermayeyi yatırım yapmaya özendirerek, sanayiye yönelik tarımsal üretimi teşvik etmek ve yerel ekonominin kalkınmasına öncü olmak amacıyla esnek (sınırlı) korumacı bir politika kabul edilmiştir (Varol, 2003). Kongre'de sanayi sektörüne yönelik önemli kararlar alınmıştır. Bu kararlardan bazıları, özel sektöre kredi vermek ve devlet-özel sektör ortaklığı sağlayabilmek amacıyla Sanayi ve Maadin Bankası'nın (daha sonra Sümerbank olan) kurulması, sanayi girişimlerinin özendirilmesi amacıyla Teşvik-i Sanayi Yasası'nın yeniden düzenlenmesi, bedelsiz arsa tahsisi, gümrük ve gelir vergileri affı, yerli mal kullanımının özendirilmesi, fuarların yapılması, ulaşımda ucuz tarifelerin uygulanması, hammadde temininde kolaylık sağlanması, yabancı sermayenin ülkeye girişinin kontrollü sağlanması, sanayi sektöründe çalışacak nitelikli işgücünün yetiştirilmesi ve örgütlenmesi olarak sıralanmaktadır (Kepenek ve Yentürk, 2001; Oğuztürk, 2004).

1923-1930 yılları arasında yoğun şekilde ekonomik reform hareketleri yürütülmesine rağmen, 1929 yılında yaşanan küresel ölçekli ekonomik kriz, sanayinin alınan kararlar doğrultusunda gelişim göstermesini geciktirmiştir (Şanlı, 1997; Yücel, 1997). Özel sektör beklenen yatırımları gerçekleştiremeyince, özel girişimlerin yatırımını teşvik edici politikalar 1930lu yıllarda terkedilmiştir (Kepenek ve Yentürk, 2001). Bu dönemde devletçilik politikası uygulanmaya başlamış ve 1934-1938 yılları için Birinci Beş Yıllık Sanayileşme Planı (I. BYSP) hazırlanmıştır (Şahin, 2006). Bu plan kapsamında çıkarılan Teşvik-i Sanayi Kanunu'ndan toplamda 1473 firma yararlanmıştır (Yurt Ansiklopedisi, 1981). Ayrıca bu dönemde sanayi tesisleri Batı ve Orta Anadolu'da yoğunlaşmış ve devlet yatırımları Güneydoğu Anadolu'da kendini göstermeye başlamıştır (Gökçen, 2011). Hedeflenen teknoloji transferi gerçekleştirilememesi sanayi alanında gelişimi yavaşlatmıştır (Yücel, 1997). II. BYSP ve III. BYSP'leri savaş ortamı ve siyasi krizler nedeniyle istenilen düzeyde uygulanamamıştır (Boratav, 2003; Dilbaz, 2006; Ercan vd, 2008).

1950li yıllarda hükümetin değişmesiyle birlikte sanayi politikalarında da değişiklikler söz konusu olmuş ve sanayi gelişiminin özel sektör vasıtasıyla sağlanması öngörülmüştür. Öte yandan bu dönemde düşük fiyatla girdi sağlayarak karı arttırmak amacıyla Kamu İktisadi Teşebbüsleri (KİT) oluşturulmuş, süreç içerisinde sayıları ve sermayeleri artan KİT'ler sayesinde sanayileşme sürdürülmüştür (Kepenek ve Yentürk, 2001; Öge Güney ve Akbay, 2008). Ayrıca bu dönemin sanayileşme politikasında Marshall Yardım Planı'nın etkili olduğu görülmektedir (Oğuztürk, 2004).

1960lı yıllarda geleneksel yapıdan üretken sanayiye geçilmiş ve ithal ikameci yaklaşımla ve KİT'lerin katkısıyla sanayi, uluslararası sisteme entegre olmaya başlamıştır (Boratav, 1990; Kepenek ve Yentürk, 2001; Ercan vd, 2008). 1960 Anayasası kapsamında planlı ekonomiye geçiş dönemine girilmesi merkezi planlama anlayışı ile yeni kurumların oluşmasına neden olmuştur. Bu kapsamda kurulan en önemli kurumlardan biri şüphesiz Devlet Planlama Teşkilatı'dır (DPT). 1973 yılında DPT bünyesinde Kalkınmada Öncelikli Yörelere Dairesi (KÖYD) kurulmuş ve özellikle 1990ların başında uygulanan politikalarda Kalkınmada Öncelikli Yöre" (KÖY)'lere yönelik iyileştirme stratejileri, finansal kaynakların artırılması amacıyla fon oluşturma uygulamaları geliştirilmiştir (Akdeve ve Karagöl, 2013; Akpınar, 2013).

Bu kapsamda DPT tarafından hazırlanan önemli projelerden biri de içinde Gaziantep'in de yer aldığı "Güneydoğu Anadolu Projesi (GAP)"dir. 1970lerde bölgenin su kaynaklarının etkin kullanımını amaçlayan bir program olarak başlayan GAP'ın, daha sonra temel hedefi "*Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin sahip olduğu kaynakları değerlendirerek, yöre halkının gelir düzeyini ve yaşam kalitesini yükseltmek, bu bölge ile diğer bölgeler arasındaki gelişmişlik farkını gidermek, kırsal alandaki verimliliği ve istihdam olanaklarını artırarak ulusal düzeyde ekonomik gelişme ve sosyal istikrar hedeflerine katkıda bulunmak*" haline gelmiştir. GAP, Fırat-Dicle Havzası ile yukarı Mezopotamya ovalarında bulunan dokuz ili (Adıyaman, Batman, Diyarbakır, Gaziantep, Kilis, Mardin, Siirt, Şanlıurfa, Şırnak) kapsayan ve Cumhuriyet tarihinin en kapsamlı ve maliyetli bölgesel kalkınma projesidir. Bölgeye toplam 18 adet OSB ve 38 adet KSS getiren GAP Master Planı 1985 yılında başlamıştır (www.gap.gov.tr).

1980 döneminde 24 Ocak kararları ile küresel ekonomiyle entegre olmayı hedefleyen dışa yönelik politikalar izlenmiş, uluslararası anlaşmalar ve üyelikler doğrultusunda devletin ekonomideki rolü oldukça azaltılmıştır. Bu dönemde devletin sanayi gelişiminde kullandığı araçlar olan KİT'lerin özelleştirilerek elden çıkarılması dikkat çekici bir uygulama olmuştur. Sanayide kamu yatırımlarının yerini özel sektör almış; ihracat emek yoğun (tekstil gibi) ve ölçek yoğun (demir çelik gibi) sektörlerde yoğunlaşmış; bu gelişmelere karşın beklenen verimlilik alınamamıştır (Yücel, 1997; Arısoy, 2005; Ay, 2012).

1980li yıllarda Türkiye sanayisindeki üretimi önemli ölçüde arttıran Denizli, Gaziantep, Kayseri, Balıkesir, Konya gibi illerde bulunan sanayiciler, hızla gelişen ve yüksek büyüme oranına sahip Doğu Asya ülkeleri için kullanılan "Asya Kaplanları" terimine referans veren "Anadolu Kaplanları" ismiyle anılmıştır. 1980 sonrası dönemde ihracata yönelik yeniden yapılanma sürecinde Anadolu Kaplanları, ekonomik gelişmeye önemli katkıda bulunmuştur (Erman, 2013). Ayrıca bu dönemde, teknolojik göstergelerde iyileşme olmasına rağmen bu gelişmeler sanayinin performansına kısıtlı şekilde yansımış, sanayi yapısı ağırlıklı olarak teknolojik derinliği az olan emek yoğun sektörlerde yoğunlaşmıştır (Barışık ve Yirmibeşik, 2006).

1990lı yıllarda Körfez Savaşı'nın etkisiyle küresel ölçekte ekonomik ve siyasal dengeler bozulmuştur. Bu dönemde büyüme hızında bir yavaşlama oluşmuş, sermaye hareketlerindeki artan dalgalanmalar, 1994 yılında yaşanan iç talep daralması ve krizler sonucunda 1999 yılında negatif büyüme gerçekleşmiştir. Merkez Bankası'nın döviz kurunda istikrar yakalamak amacıyla uyguladığı çeşitli müdahaleler beklenen etkiyi yaratmamış, ticaret dengesi bozulmuş ve 2000 ile 2001 yılı ekonomik krizleri ile sonuçlanmıştır. Türkiye ekonomisinin bu dönemde kamu açıkları, yüksek enflasyon, dalgalı büyüme yapısı ile istikrarsız bir grafik sergilediği söylenebilir (Yılmaz, 2017).

2000li yıllarda sanayi politikaları önceki dönemlerde uygulanan politikalardan farklılaşmaya başlamıştır. Bu dönemde planlı sanayileşme, sanayinin çevresel etkisinin azaltılması, KOBİ'lere destek sağlanması, yatırımların ve Ar-Ge çalışmalarının artırılması, işsizliğin azaltılması ve ekonomik büyüme sağlanması konularına odaklanılmıştır. Ayrıca organize sanayi bölgeleri ile küçük sanayi sitelerinin yapımı bu dönemde hız kazanmıştır. Buna rağmen, ekonominin daha kırılabilir hale geldiği görülmüştür. Bunun nedenleri arasında; 1980lerde benimsenen ihracat odaklı büyüme modelinin yapısal bir dönüşüm geçirmemesi, kısa vadeli politikalar üretilmesi, rekabet kapasitesine ve yüksek katma değere sahip gelişmiş teknolojiye üretim yapısına geçilememesi, ithal girdiye bağımlılığın cari açığı arttırması sıralanabilir (Kepenek ve Yentürk, 2001; Ay, 2012; Baştav, 2012, Yılmaz, 2017). Öte yandan bu dönemde küresel ekonomiye uyum sağlanması bakımından doğrudan yabancı yatırımlara özel bir önem verildiği ve bu konuda çeşitli yasal düzenlemeler yapıldığı görülmektedir. Bu kapsamda uygulayıcı örgütlenmesine yönelik olarak 5449 Sayılı Kalkınma Ajanslarının Kuruluşu, Koordinasyonu ve Görevleri Hakkında Kanun'un çıkarılması dönemin önemli gelişmelerindendir (Türel, 2007).

Planlı dönem içerisinde 1960 yılında Başbakanlık'a bağlı bir müsteşarlık olarak kurulan DPT, 2011 yılına kadar çalışmalarını sürdürmüştür. 2011 yılında DPT'nin yeniden organize edilerek bağlandığı Kalkınma Bakanlığı kurulmuştur. Daha sonra 2018 yılında Kalkınma Bakanlığı'nın da kapatılmasıyla birlikte Cumhurbaşkanlığı'na bağlı Strateji ve Bütçe Başkanlığı oluşturulmuştur. Tüm bu süreç içerisinde, DPT'nin kurulmasının ardından ekonomi politikalarını desteklemek üzere DPT'nin koordinasyonunda beş yıllık kalkınma planları hazırlanmaya başlamıştır. Sanayiye dayalı büyümeyi hedefleyen kalkınma planları arasında farklı politika yaklaşımları olmakla birlikte, planların temel amacı sermaye birikimi ve sanayileşme yoluyla milli gelirin arttırılması yönündedir (Saygılı vd, 2005). 1960lardan bugüne dek yapılan kalkınma planlarının kapsamı ve genel hedefleri, her bir plan dönemi için incelenecek olursa; planlı dönem ile birlikte, 15 yıllık perspektif planı hazırlanmış ve bu perspektif planı kapsamında birinci ve ikinci beş yıllık kalkınma planları hazırlanmıştır. Perspektif planının ilk aşaması olan ve 1963-1967 yıllarını kapsayan I. Beş Yıllık Kalkınma Planı (BYKP) kapsamında milli gelirden %7 oranında artış, kişi başına düşen milli gelirden artış, dış ödeme dengesi, temel altyapı yatırımları, istihdam sorununun çözümü, bölgelerin bütünleşmesi için bölgelere göre yatırım ve finansal teşvikler hedeflenmiştir. Ayrıca bu plan hedeflerinde ulusal kalkınma için her alanda teknik personel yetiştirilmesi ve plan genelindeki hedeflerin sosyal adalet ilkelerine uygun olarak gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. 1968-1972 yıllarını kapsayan II. BYKP

kapsamında, önceki milli geliri artırma hedefine ek olarak, ülkenin hammadde satıp mamul madde alan düzeyden, mamul madde yapıp satan düzeye getirilmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, sanayileşme başta olmak üzere, modern teknoloji kullanımı ve enerji önem kazanmıştır. Ayrıca bu plan kapsamında madencilik, turizm, eğitim, sağlık sektörlerinde kalkınma ve toplumsal refah düzeyinin yükseltilmesi hedeflenmiştir. Değişen dünya koşulları ve Türkiye'nin Avrupa Ekonomik Topluluğu (AET) ile gümrük birliğine geçiş hedefi bağlamında 1973-1995 yıllarını kapsayan yeni bir perspektif planı hazırlanmış ve bu planın ilk aşaması olan 1973-1977 yıllarına yönelik III. BYKP yapılmıştır. III. BYKP kapsamında, önceki dönemlerde hedeflenen gelişme oranına ulaşamayan ve ulusal kalkınmanın lokomotifleri olarak görülen sanayi sektörüne özel önem verilmiş; madencilik, enerji, makine, kimya ve imalat sektörleri başta olmak üzere yatırım faaliyetlerinde teşvikler verilmesi öngörülmüş, teknoloji kullanımı ve üretimi amaçlanmıştır. Bu dönemde Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı'na bağlı Bilim ve Teknoloji Dairesi kurulmuştur. Petrol krizinin yaşandığı dönemin sorunlarının bertaraf edilmeye çalışıldığı, 1979-1983 yıllarını kapsayan IV. BYKP döneminde ülkenin kendine yeter duruma gelmesi ve teknolojik gelişme sağlanması temel hedef olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda imalat sanayisinde teknoloji üretme konusunda aşama kaydedip rekabetçi yapının oluşturulması, yeni sanayileşmenin girdi bakımından ulusal olanaklara dayanması ve genellikle ara mal ve yatırım malları üretimine yönelmesi amaçlanmıştır. Ayrıca bu plan kapsamında sanayileşmede bölge potansiyellerinin göz önünde bulundurulacağı ve sağlıklı sanayileşmenin ulusal savunma gücünü arttıracığı, hızlı kentleşmenin yarattığı kır-kent dengesizliğini gidereceği ve gelişmenin bütüncül olarak sağlanacağı belirtilmiştir. 1985-1989 yıllarını kapsayan V.BYKP kapsamında, üretim faktörlerinin atıl kalmaması esasına dayanarak sanayi üretim ve ihracat payının artırılması, dışa açılma politikasıyla uyumlu olarak AET ile ilişkilerin geliştirilmesi, enflasyonun kontrol altında tutulması ve gerektiğinde kurumsal düzenlemelerin yapılması, bölgeler arası eşitsizliğin azaltılması için kalkınmada öncelikli yerlerin ve sektörlerin belirlenmesi, altyapı ve konut yatırımlarının artırılması hedeflenmiştir. Ayrıca küçük sanayinin, orta ve büyük ölçekli sanayinin yan hizmetlerini karşılamada daha etkili hale getirilmesi amaçlanmıştır. Bu dönemde bazı özel girişimlerin Ar-Ge merkezleri kurması, DPT bünyesinde özel ihtisas komisyonlarının kurulması, bu komisyonların sanayi ve teknoloji politikaları ile ilgili çalışmalar yapması önemli gelişmelerden olmuştur. 1990-1994 yıllarını kapsayan VI. BYKP doğrultusunda, gelir dağılımı dengesini sağlamak, işsizliği ve bölgesel gelişmişlik farklarını azaltmak, küresel ve rekabete açık ekonomi ilkeleri doğrultusunda kalkınma süreci gerçekleştirmek temel hedefler olarak belirlenmiş olup, bu plan döneminde sosyal politikalara ağırlık verilmiştir. Ayrıca Kamu İktisadi Teşebbüslerinin, modern yönetim anlayışı çerçevesinde özelleştirilmelerine ilişkin çalışmalar yapılmıştır. 1996-2000 yıllarını kapsayan VII. BYKP çerçevesinde, Türkiye'nin 21. yüzyılın gereklilikleri kapsamında gelişmiş dünya ülkeleri arasında yer alması için, çeşitli konularda atılım gerçekleştirmesi ve bu atılımın sürdürülebilirliğinin sağlanması öngörülmüştür. Bu kapsamda AET ile gümrük ilişkilerinin yüklediği sorumlulukların yerine getirilmesi, nitelikli yapısal kararların alınması, yerli ve yabancı yatırımların artırılması, nitelikli işgücünün yetiştirilmesi, etkin bilim ve teknoloji politikalarının yürütülmesi, ileri teknoloji kullanımının sağlanması, kurumsal düzenlemelerin, kamu finansmanının ve devlet müdahalesinin minimuma indirilerek ekonomide rekabet ortamının iyileştirilmesi hedeflenmiştir. Ayrıca plan döneminde değişen koşullara göre yıllık programların gözden geçirilerek güncelleneceği belirtilmiştir. 2001-2023 dönemini kapsayan uzun vadeli gelişme stratejisinin ve 2001-2005 yıllarını kapsayan VIII. BYKP hazırlandığı dönemde, bilgi toplumuna dönüşümün sağlanması ve küresel düzeyde etkili bir dünya devleti olma stratejisi belirlenmiştir. Bu kapsamda, eğitim, sağlık, adil gelir dağılımı, bilim ve teknoloji kapasitesi, etkin altyapı hizmeti konularında iyileştirme yapılması hedeflenmiştir. Ayrıca katma değeri yüksek, uluslararası standartlara uygun, yerel kaynakları kullanan ve ihracata yönelik üretim yapısının geliştirilmesine önem verilmiştir. Türkiye'nin Avrupa Birliği (AB)'ne tam üyelik süreci kapsamında uluslararası normlara uygun koşulların sağlanması için ülkenin potansiyelinin ortaya koyulması hedeflenmiştir. Öte yandan, Güneydoğu Anadolu Projesi ile harekete geçirilen bölge potansiyelinin bu sürece katkı sağlayacağı belirtilmiştir. 2007-2013 yıllarını kapsayan IX. Kalkınma Planı döneminde, dünyada değişen ekonomik ve sosyal koşullar çerçevesinde kalkınma planlarının yeniden tasarlanması gerekliliği belirtilerek, söz konusu planın her alanı detaylı düzenlemeye çalışan bir anlayış yerine, belirlenen vizyon çerçevesinde makro dengeleri gözeten, sorunları önceliklendiren ve öngörülebilirliği arttıran bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu kapsamda rekabet gücünün, istihdamın, sosyal dayanışmanın, bölgesel kalkınmanın ve kamu hizmeti kalitesinin artırılması hedeflenmiştir. 2014-2018 yıllarını kapsayan X. Kalkınma Planı doğrultusunda Türkiye'nin küresel çapta üst basamaklara çıkması, sermaye birikimi ve sanayileşme sürecinin hızlandırılması, kişi başına düşen gelirin artırılması, sosyal politikaların geliştirilmesi, kalkınmanın sürdürülebilir olması, planın siyasi ve toplumsal düzeyde bütüncül bir yaklaşımla gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir. 2019-2023 yıllarını kapsayan XI. Kalkınma Planı çerçevesinde, aktif diplomasi ile birlikte, daha fazla değer üreten, adil paylaşım sağlayan, daha güçlü bir ülke anlayışı benimsenmiştir. Plan dönemi boyunca insan odaklılık, katılımcılık, kapsayıcılık, hesap verebilirlik, şeffaflık ve verimlilik ilkelerinin benimseneceği belirtilmiştir (sbb.gov.tr).

Türkiye'nin ekonomi politikalarının sanayi sektörü özelinde izlenen kısa ve orta vadeli stratejilerin sonraki dönemlerde daha büyük sorunlar yarattığı ve enflasyon göstergelerinin olumlu ivme göstermediği anlaşılmaktadır.

çalışabilecek Gaziantepli nüfusun uzun yıllar silahlı savaşta kalması ve Fransızlara karşı verilen savaş nedeniyle ildeki ticaret ve imalat önemli bir durgunluk dönemine girmiştir (Yurt Ansiklopedisi, 1981). Daha sonra, Osmanlı Dönemi'nde İstanbul'dan sonra ikinci büyük merkez olan ve savaş sonucunda sınır ötesinde kalan Halep'in yerine getirdiği işlevleri Gaziantep üstlenmiş, böylece ticaretin yoğunlaşmasıyla il bulunduğu bölgede önemli bir merkez haline gelmiştir. Ayrıca Ermenilerden boşalan ticari faaliyetleri yerel halk devam ettirmiştir. Bu gelişmelerde, Gaziantep'in çevre illerle ve komşu ülkelerle karayolu ve demiryolu bağlantıları olması (özellikle Bağdat-Berlin demiryolu hattının 1911-1914 yılları arasında İslahiye'ye bağlanması), Mersin limanına yakın olması ve tarımsal hammadde potansiyelinin zengin olması önemli yer tutmaktadır (Yurt Ansiklopedisi,1981). Gaziantep'teki imalat sanayi kent merkezinde bulunan kale çevresindeki mahallelerde, ticaret ise İpekyolu üzerindeki hanlarda ve kervansaraylarda başlamıştır. Bu dönemlerde söz konusu imalat, tarıma dayalı üretim ve dokuma alanında, konutların alt katındaki veya mağaralarındaki atölyelerde el işçiliği ile yapılmıştır. Cumhuriyet dönemi ile birlikte gelişen üretim ve ticaret geleneği bugüne kadar ulaşmıştır.

Cumhuriyet'in ilk yıllarında Gaziantep'te sanayi alanında bir devlet yatırımı yapılmamış, ildeki sanayi ve ticaret yerel halkın girişimci ruhu ve özverisi sonucu yerel dinamikleri ile gelişmiştir. Gaziantep'te 1929'da Ticaret ve Zahire Borsası, 1933'te Tütün Müstahsilleri Kooperatif Şirketi, 1938'de Hasankeyf Tütünleri İhracatçıları Birliği, 1939'da Gaziantep Fıstığı İhracatçıları Birliği kurulması yerel halkın imalat ve ticaret geleneğindeki önemli gelişmeler olmuştur (Kılıç (1999)'tan aktaran Yıldırım ve Örnek, 2012).

Gaziantep'te sanayi sektöründeki tarihsel süreçte değişiminin özellikle tesis sayısı gibi rakamsal veriler üzerinden incelenmesinde bazı sıkıntılar bulunmaktadır. Dönemin Devlet İstatistik Enstitüsü'nün veri yayınlamada kullandığı istatistik birimlerinde yıllar içerisinde kapsam açısından farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Örneğin 1927 yılında ildeki tüm küçük sanayi kuruluşları sayılırken, 1964-1980 yılları arasında 10 ve fazla işçi çalıştıran kuruluşlar, 1986 yılı sonrasında ise 25 ve fazla işçi çalıştıran kuruluşlar sayıma dâhil edilmiştir. Bu nedenle tesis sayısı bakımından tarihsel süreçte karşılaştırma yapılırken bazı zorluklar bulunmaktadır.

1927 yılında ilk kez yapılan sanayi sayımına göre Türkiye genelinde toplam 65.245 tesis bulunmakta iken, Gaziantep sahip olduğu 2016 tesis ile ülke sıralamasında 7. büyük il olmuştur. İlde tarıma dayalı sanayi %55,5'lik payla ağırlıkta olup, bunu %21 ile dokuma, %10 ile ağaç ürünleri, %9,8 ile maden ve metal işleme, %3 ile kimya sanayisi izlemiştir. Bu tesislerin yaklaşık %95 oranla büyük çoğunluğu (1923 adedi) 10 kişiden az işçi çalıştıran küçük işletmelerdir. 10 kişiden fazla işçi çalıştıran tesislerin (93 adet) dağılımına bakıldığında, tarıma dayalı sanayi (71 tesis ile) ilk sırada, kimya sanayi (10 tesis ile) ikinci sırada ve dokuma sanayi (7 tesis ile) üçüncü sırada yer almıştır. Bu dönemde, ildeki öncü sektör olan tarıma dayalı sanayinin hem çalışan sayısı bakımından, hem de, motor gücüyle üretim yapılan tek dal olması nedeniyle, teknoloji bakımından en önemli dalı un sanayisi olmuştur. Tesis ve çalışan sayısı bakımından tarıma dayalı sanayiden sonra, ikinci sırada dokumacılık sektörü yer almıştır. Geleneksel el tezgâhlarında yapılan dokuma üretimi için, 1928 yılında ildeki ilk büyük ölçekli (20 tezgâhlı) fabrika kurulmuştur. Tesis büyüklüğü bakımından ise tarıma dayalı sanayiden sonra ikinci sırada kimya sektörü yer almıştır. Kimya sektöründe faaliyet gösteren tesislerin büyük çoğunluğunu sabun üretimine ait tesisler oluşturmuş olup, sabunculuk Cumhuriyet öncesinde ve sonrasında ildeki köklü üretim dallarından birisi olmuştur (Yurt Ansiklopedisi, 1981). 1927 Sanayi Sayımına göre ildeki sektörlerin tesis ve çalışan sayısı bakımından verileri Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. 1927 Sanayi Sayımına Göre Gaziantep'teki Tesis ve Çalışan Sayısı

Sektörler	Tesis Sayısı	Çalışan Sayısı
Maden Çıkarma Sanayii	4	13
Tarıma Dayalı Sanayi	1117	5284
Dokuma Sanayii	426	1282
Ağaç Ürünleri Sanayii	206	409
İnşaat Sanayii	4	40
Maden, Maden İşletmesi ve Makine Sanayii	199	543
Kâğıt ve Basın Sanayii	1	3
Kimya Sanayii	58	312
Diğer Sanayi Dalları	1	1
Toplam	2016	7887

Kaynak: Yurt Ansiklopedisi, 1981, s.3009

1923-1933 yılları arasında Kurtuluş Savaşı sonrasında Cumhuriyet'in erken yıllarında Gaziantep Sanayisi önemli bir atılım gösterememiştir. Ancak 1930larda Birinci Beş Yıllık Sanayi Planı (1934-1938) kapsamında çıkarılan Teşvik-i Sanayi Kanunu (TSK)'nun Gaziantep sanayisine olumlu yansımaları olmuştur. Söz konusu Kanun'dan yararlanan ülke genelindeki 1473 firma içerisinde 28 tanesinin Gaziantep'te bulunması, ayrıca Gaziantep'in Güneydoğu ve Doğu Anadolu'da Kanun'dan yararlanan ilk il, ülke genelinde ise 8. il olması, ülkede izlenen sanayi politikasının Gaziantep'e katkısı olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca söz konusu Kanun'dan yararlanan firmaların

sektör dağılımlarına bakıldığında, ilk sırada 14 firma ile sabun atölyeleri bulunmakta, bunu un (8 firma) ve dokuma (6 firma) sektörleri izlemektedir (Yurt Ansiklopedisi, 1981). 1930lı yıllara gelindiğinde, Gaziantep Sanayisi dokuma alanında önemli gelişmeler kaydetmiştir. 1930-1937 yılları arasında Teşvik-i Sanayi Kanunu ve 1929 gümrük vergisi uygulamasıyla dokuma sanayisinin üretimi 4,5 kat artmış, hâlihazırdaki dokuma atölyelerinin kapasiteleri arttırılmış; tarihi kent merkezinin güneyindeki Tepebaşı ve Kozanlı mahallelerinde modern dokuma fabrikaları açılmıştır. 1941 yılında dokuma sektöründe TSK'den yaralanan 16 adet firmanın 3 adedi Gaziantep'te olup, ülkede gerçekleştirilen toplam üretim değerinin %68'i bu 3 firmada yaratılmıştır. Bu yıllarda modern teknolojinin kullanılması ve işçi üretkenliğinin artması dokuma sektöründeki verimliliği önemli ölçüde arttırmıştır. Öte yandan bu dönemde çeşitli yasal uygulamalarla tarım alanlarının arttırılması ve araç-gereç kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte ilde gıda sektöründe önemli gelişmeler yaşanmıştır. Buğday üretimindeki artış sonucunda Cumhuriyet öncesinden itibaren ilde bulunan sektöre ait modern tesislere ilave olarak, 1934-1940 yılları arasında büyük ölçekli üretim yapan 4 adet un fabrikası açılmıştır (Yurt Ansiklopedisi, 1981). Söz konusu fabrikalar, ilin o dönemdeki sanayi alanı olan Ünalı Mahallesi'nde yer seçmiştir. Ayrıca Gaziantep Güneydoğu Anadolu'da en geniş üzüm bağı alanlarına sahip olmasına ve Osmanlı Dönemi'nde ilde gelişmiş bir içki sanayisi olmasına rağmen, Cumhuriyet'in ilk yıllarında bu sektör il ekonomisine önemli bir katkı yapamamıştır. Bunun nedenleri arasında içki sektöründeki Hristiyan halkın ilden ayrılması, Osmanlı Dönemi'nde içkinin üretim ve ticaretini yasaklayan çeşitli yasal düzenlemelerin yapılması, Cumhuriyet'in ilk yıllarında içki üretiminin devletin tekeline alınması gibi nedenler sayılabilir (Yurt Ansiklopedisi, 1981).

Devletçilik politikasının yoğun şekilde uygulandığı dönemlerde çıkarılan çeşitli vergi kanunları, Gaziantep'te özel girişimler sayesinde gelişen sanayi sektörünü olumsuz yönde etkilemiş, dokuma tezgâhlarının sayısında azalma görülmüştür. Bu dönemde işçi bulmakta karşılaşılan güçlükler gibi dezavantajlar ve makine ile büyük ölçekli üretim yapılabilmesi gibi avantajlar, ilde el tezgâhlarında yapılan geleneksel dokumacılıktan fabrika üretimine geçiş eğilimi yaratmış ancak büyük tesislerin "Muamele Vergisi" kapsamına alınması fabrikalaşma sürecine engel olmuştur. 1941-1945 yılları arasında 8000 adet olan tezgâh sayısı, 1945'te 1500 adede kadar düşmüştür (Yurt Ansiklopedisi, 1981). Bu dönemde, sınırlı olan iplik dağıtımının devlet eliyle yapılması ve 1941 yılında aracılardan tüm faaliyetlerinin yasaklanarak iplik dağıtımının tamamen Sümerbank'a devredilmesi, büyük ölçekli tesislerin kurulmasını engellemiştir. Söz konusu dağıtımın kooperatifler aracılığıyla üreticiye verilmesi görüşü nedeniyle Gaziantep'te biri büyük ölçekli olan üç adet dokumacılar kooperatifi kurulmuştur (Albayram, 2004). Ayrıca devlet eliyle ülke genelinde pek çok yatırım yapıldığı dönemde Gaziantep'te yalnızca iki adet fabrika kurulmuştur. Bunlardan birisi ildeki demiryolu hattı ve İpekyolu ile ilişkili olacak şekilde konumlandırılan TEKEL Alkollü İçki Fabrikasıdır. Diğeri ise kent merkezinin doğusundaki küçük sanayi sitesinin yakınında kurulan ve daha sonra, büyüyen kent merkezi ile iç içe olması nedeniyle, Kilis'e taşınan Çimento Fabrikasıdır. 1980li yıllarda benimsenen özelleştirme politikaları doğrultusunda, 1992 yılında Çimento Fabrikası, 2003 yılında TEKEL İçki Fabrikası özelleştirilmiştir.

1950-1960 yılları arasında, devletçilik politikasının terk edildiği ve liberal politikanın egemen olmaya başladığı dönemde, tesislerin kuruluşunda yeniden canlanma olmuştur. 1950lerde motorlu taşıt kullanımının artmasıyla birlikte bakım-onarım-yedek parça sektörü atılım göstermiş ve özellikle 1956 yılında Birecik Köprüsü'nün açılmasıyla Gaziantep bulunduğu bölgenin küçük sanayi merkezi olmuştur (Yıldırım ve Örnek, 2012; Yurt Ansiklopedisi, 1981). Marshall yardımlarının etkisiyle özellikle ulaşım alanında ve dokuma sektöründe gelişmeler görülmüştür. 1955'te Gaziantep'in Nizip ilçesinde büyük oranda (%69'u) devlete ait olan Ülfet Gıda ve Sabun Fabrikası'nın kurulmasıyla ilde kimya sektöründe önemli bir gelişme yaşanmış, daha sonra bu fabrika ekonomik kriz nedeniyle 1993 yılında kapatılmıştır.

1960 sonrası planlı dönemde yapılan ve 1963-1967 yıllarını kapsayan 1.BYKP döneminde, 1964 yılı sanayi sayımı sonuçlarına göre Gaziantep il bütününde 10 kişiden fazla işçi çalıştıran toplamda 43 adet tesis (4'ü kamu, 39'u özel) bulunmakta olup, bunların %35'i dokuma (15 tesis), %32'si gıda (14 tesis) ve %16'sı kimya (7 tesis) kimya dallarındadır (Yurt Ansiklopedisi, 1981). 1964 yılı Sanayi Sayımının sonucunda büyük imalat sanayisine ait veriler Tablo 2'de gösterilmektedir. 1960lı yıllarda Gaziantep sanayisinin yerel halkın girişimleri doğrultusunda kendi imkânları ile gelişmesi ve üretimdeki çeşitlilik konusu dönemin gazete haberlerine konu olmuştur (Resim 1).

Tablo 2. 1964'te Gaziantep'te Büyük İmalat Sanayii

	Tesislerin Dağılımı (%)	Ücretli İşçilerin Dağılımı (%)	Katma Değerin Dağılımı (Bin TL)	Ücretlilere Yapılan Ödemelerin Dağılımı (Bin TL)
Özel	90,7	70,2	43,8	52
Devlet	9,3	29,8	56,2	48
Toplam	100	100	100	100
Sektörlerin Payı				
Gıda Sanayii	32,6	8,5	8,6	6,7

İçki Sanayii	7	7,8	6,8	10,3
Dokuma Sanayii	34,9	47	29,9	39
Kimya Sanayii	16,3	15,3	21,9	16,9
Metal Dışı Maden Eşya Sanayii	2,3	12,2	32	25,1
Diğer Sanayi Dalları	6,9	9,2	0,8	2
Toplam	100	100	100	100
Toplam Sayı	43	2.451	39.157	9.994

Kaynak: Yurt Ansiklopedisi, 1981, s.3010



Resim 1. Gaziantep Sanayisi İle İlgili 1961 Yılında Yapılan Gazete Haberi

Kaynak: Hürriyet Gazetesi, 9 Ocak 1961 Tarihli Haberi

1968-1972 yıllarını kapsayan II. BYKP döneminde, bölgeler arası gelişmişlik farklarını dengelemek amacıyla belirlenen büyüme kutuplarında yatırım teşvikleri verilmesi öngörülmüştür. Bu doğrultuda 1968 yılında Gaziantep Kalkınma Öncelikli İller kapsamına alınmasına rağmen ilin sanayi alanında gelişimi büyük ölçüde özel sektörün girişimiyle olmuştur. İmalat sanayisinde büyük tesis (10 kişi üzerinde işçi çalıştıran) sayısı 1964'te 43 iken, bu dönemde; 5 tanesi kamu kuruluşu olmak üzere, 91'e yükselmiş (Yurt Ansiklopedisi, 1981), katma değer %230 oranında artış göstermiş, Gaziantep genelinde alınan 180 adet teşvik belgesinin %29'u (yaklaşık 52 adedi) imalat sanayisine yönelik olmuştur (Albayram, 2004).

1973-1977 yıllarını kapsayan III. BYKP döneminde, sektörel bazda yeniden yapılanma öngörülmüştür. Gaziantep'te 1970lerde kent merkezinin doğusunda Küçük Sanayi Geliştirme Merkezi ve kent merkezine yaklaşık 15 km mesafede, ilin kuzeybatısında Başpınar Organize Sanayi Bölgesi kurulmuş, bu dönemde atılan adımlar Gaziantep sanayisinin modernleşme anlamında sahip olduğu önemli gelişmeler olmuştur. 1976 yılına kadar OSB'de üçü gıda (un ve makarna) sektörüne ait olmak üzere dokuz adet tesis kurulmuş ve ilde bu dönemdeki yatırım teşviklerinin %33,8'i imalat sanayiine yönelik olmuştur (Albayram, 2004). 1970li yıllar küresel ölçekte akaryakıt krizinin yaşandığı ve sanayi sektöründe olumsuz yansımalarının görüldüğü bir dönem olmuştur.

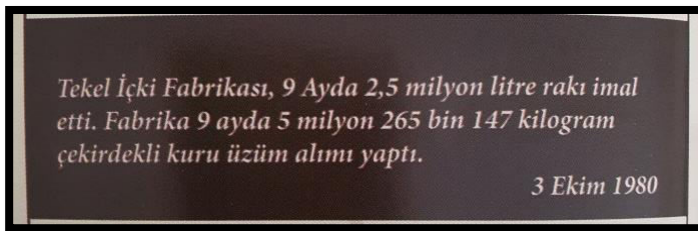
Ulusal düzeyde uygulanan politikaların yansımaları dönemler boyunca Gaziantep sanayisinde görülmüş, yerel dinamikleri ile kalkınma sağlayan il, 1970lerde organize üretim altyapısına geçiş yapmaya başlamış ve ihracat yolu açan 24 Ocak kararları ile birlikte 1980'den sonra atılım göstermiştir. 1978-1984 yılları arasında kapsayan IV. BYKP döneminde, Albayram (2004)'ın DİE verilerinden derlediği bilgilere göre; 1973 yılında 98 adet olan tesis sayısı 1979 yılında 110 adede, 1981 yılında 153 adede yükselmiş, tekstil sektörünün oranı %40'a, gıda ve içki sektörünün oranı %30'a çıkmış, sanayinin üretim biçimi tüketim mallarına kaymıştır. 1979'da Gaziantep'teki büyük imalat sanayisine ait veriler Tablo 3'te gösterilmektedir. 1980li yıllar Gaziantep sanayisinde oldukça fazla hareketlenmenin ve gelişmenin görüldüğü yıllar olmuş ve bu dönemde yaşanan gelişmeler dönemin gazete-dergi manşetlerine ve haberlerine sıkça konu olmuştur. Örneğin Tekel İçki Fabrikası'nın üretim hacmi (Resim 2), küçük

sanayicilere verilen kredi faizlerindeki düşüş (Resim 3), Gaziantep'te süt endüstrisinin kurulması ile ilgili gelişmeler (Resim 4), KSS'nin açılışına verilen önem (Resim 5) 1980-1983 yılları arasında haber olmuştur. Ayrıca bu dönemde Gaziantep'te devlet yatırımlarının olmadığını ve mevcut işletmelere kredi verilmesi gibi devlet yardımının yapılmadığını belirten gazete haberleri de bulunmaktadır (Resim 6).

Tablo 3. 1979 yılında Gaziantep'teki Büyük İmalat Sanayisinin Yapısı (%)

	Tesislerin Dağılımı (%)	Ücretli İşçilerin Dağılımı (%)	Katma Değerin Dağılımı (Bin TL)	Ücretlilere Yapılan Ödemelerin Dağılımı (Bin TL)
Özel	95,5	73,5	67	53,4
Devlet	4,5	26,5	33	46,6
Toplam	100	100	100	100
Sektörlerin Payı				
Gıda, İçki, Tütün Sanayii	24,6	24,2	29,6	27,6
Dokuma, Giyim Eşyası ve Deri Sanayii	33,6	45,5	40,4	34,7
Kimya Sanayii	30,9	9,2	10,4	5,1
Metal Eşya-Makine İmalı Sanayii	4,5	4,9	1,8	3,1
Diğer Sanayi Dallarını	6,4	16,2	17,8	29,5
Toplam	100	100	100	100
Toplam Sayı	110	6200	1.685.058	725.300

Kaynak: Yurt Ansiklopedisi, 1981, s.3011



Resim 2. Gaziantep Sanayisi İle İlgili 1980 Yılında Yapılan Gazete-Dergi Manşetleri Ve Haberleri

Kaynak: Gaziantep Ekspres Dergisi 50. Yıl Özel Sayı, 2021;8



Resim 3. Gaziantep Sanayisi İle İlgili 1982 Yılında Yapılan Gazete-Dergi Manşetleri Ve Haberleri

Kaynak: Gaziantep Ekspres Dergisi 50. Yıl Özel Sayı, 2021;10



Resim 4. Gaziantep Sanayisi İle İlgili 1983 Yılında Yapılan Gazete-Dergi Manşetleri Ve Haberleri

Kaynak: Gaziantep Ekspres Dergisi 50. Yıl Özel Sayı, 2021;11



Resim 5. Gaziantep Sanayisi İle İlgili 1983 Yılında Yapılan Gazete-Dergi Manşetleri Ve Haberleri
Kaynak: Gaziantep Ekspres Dergisi 50. Yıl Özel Sayı, 2021;11



Resim 6. Gaziantep Sanayisi İle İlgili 1984 Yılında Yapılan Gazete-Dergi Manşetleri Ve Haberleri
Kaynak: Gaziantep Ekspres Dergisi 50. Yıl Özel Sayı, 2021;12

Ülke genelinde ihracatın artırılmasının hedeflendiği ve dokuma sanayisinin teşvik edildiği 1985-1990 yılları arasında kapsayan V.BYKP döneminde, 25 kişi ve üzerinde işçi çalıştıran tesis sayısı 1984 yılında 59 iken, 1989 yılında 68'e yükselmiş, önceki dönemde %40 olan tekstil sektörünün payı bu dönemde %56'ya yükselmiştir. Dokuma sanayisinin kalkınması her ne kadar konfeksiyon üzerinden öngörülmüşse de Gaziantep'teki tekstil sanayisinin gelişimi iplik üretimi ile sağlanmıştır (Albayram, 2004). 1980li yılların ortalarından itibaren Gaziantep Sanayisi önemli bir ivme kazanmış olup, ilde yapılan ve dönemin gazete-dergi haberlerine konu olan sanayi fuarları söz konusu gelişmeye katkı sağlamıştır (Resim 7 ve 8).



Resim 7. Gaziantep Sanayisi İle İlgili 1988 Yılında Yapılan Gazete-Dergi Manşetleri Ve Haberleri
Kaynak: Gaziantep Ekspres Dergisi 50. Yıl Özel Sayı, 2021;16



Resim 8. Gaziantep Sanayisi İle İlgili 1990 Yılında Yapılan Gazete-Dergi Manşetleri Ve Haberleri
Kaynak: Gaziantep Ekspres Dergisi 50. Yıl Özel Sayı, 2021;18

1990-1994 yılları arasını kapsayan ve ulusal ölçekte dengeli kalkınmayı hedefleyen VI. BYKP döneminde Gaziantep'te sanayi alanında önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Albayram (2004)'ın Gaziantep Sanayi Odası (2002) verilerinden derlendiği bilgilere göre bu dönemde; 25 kişi ve üzerinde işçi çalıştıran tesis sayısı 1989 yılında 68 iken, 7 yıl gibi kısa bir sürede 2,5 katına çıkarak 1996 yılında 181 adede yükselmiştir. Ayrıca 1990 yılında 24 adet olan teşvik belgesi sayısı, 1994 yılında 31 adede ve hızlı bir artışla 1995 yılında 208 adede çıkmıştır. Tekstil sektörü özelinde bakıldığında tesis sayısı; 1989 yılında 38 adet, 1996 yılında 92 adet; gıda sektörü özelinde bu sayı 1996 yılında üç kat artışla 41 adet, tekstil sektörüne bağlı gelişen kimya sektöründe ise bu sayı 1989 yılında 5 adet iken, beş kat artışla 1996 yılında 26 adet olmuştur. Bu dönemde Gaziantep'te mevcuttaki OSB alanına iki etap daha eklenmiştir. Ayrıca 1989 yılında girişimlerine başlanan Gaziantep Sanayi Odası'nın 1993 yılında resmen kurulması ilin sanayisi için önemli bir gelişme olmuş ve ilde önemli bir yankı uyandırarak dönemin gazete haberlerine konu olmuştur (Resim 9 ve 10). Öte yandan bu dönemde, Körfez Savaşı'nın yaşanması ve Gaziantep sanayisine olumsuz yansımaları gazete-dergi yazılarında konu edilmiştir (Resim 11). Bu dönemde yaşanan bir diğer olumsuz gelişme ise ildeki nadir devlet yatırımlarından olan Çimento Fabrikası'nın özelleştirilmesi olmuş ve sonrasında çimento konusunda yaşanan olumsuz gelişmeler de gazete haberlerinde yerini almıştır (Resim 12 ve 13).



Resim 9. Gaziantep Sanayisi İle İlgili 1989 Yılında Yapılan Gazete-Dergi Manşetleri Ve Haberleri
Kaynak: Gaziantep Ekspres Dergisi 50. Yıl Özel Sayı, 2021; 17



Resim 10. Gaziantep Sanayisi İle İlgili 1993 Yılında Yapılan Gazete-Dergi Manşetleri Ve Haberleri
Kaynak: Gaziantep Ekspres Dergisi 50. Yıl Özel Sayı, 2021; 21



Resim 11. Gaziantep Sanayisi İle İlgili 1991 Yılında Yapılan Gazete-Dergi Manşetleri Ve Haberleri
Kaynak: Gaziantep Ekspres Dergisi 50. Yıl Özel Sayı, 2021; 19



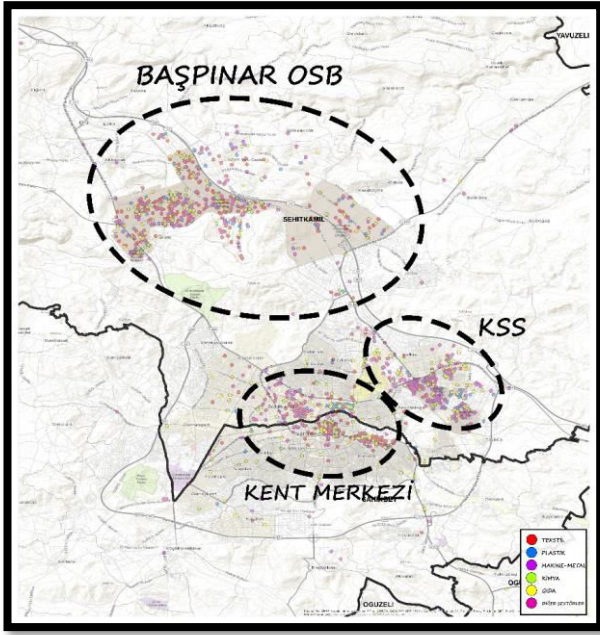
Resim 12. Gaziantep Sanayisi İle İlgili 1992 Yılında Yapılan Gazete-Dergi Manşetleri Ve Haberleri
Kaynak: Gaziantep Ekspres Dergisi 50. Yıl Özel Sayı, 2021;20



Resim 13: Gaziantep Sanayisi İle İlgili 1995 Yılında Yapılan Gazete-Dergi Manşetleri Ve Haberleri
Kaynak: Gaziantep Ekspres Dergisi 50. Yıl Özel Sayı, 2021;23

2000li yıllar küresel ve ulusal ölçekte yaşanan ekonomik krizler nedeniyle özellikle sanayi sektörü için kritik dönemler olmuştur. Ülke genelinde sanayileşmede genel bir yavaşlama eğilimi olsa da Gaziantep'te özellikle yeni etapların açılmasıyla birlikte büyüyen OSB, sanayinin büyümesinde önemli katkılar sağlamıştır. 2003 yılında tesis sayısı 304'e ulaşmış, tekstil ve gıda sektörleri öncü olma niteliğini devam ettirmiştir (Albayram, 2004). Türkiye toplam ihracatı 2002-2019 yılları arasında %80 artış gösterirken bu oran Gaziantep için %91,7 düzeyinde gerçekleşerek ülke ortalamasının üzerine çıkmış; ayrıca Gaziantep 2002 yılında Türkiye toplam ihracatının %1,76'sını gerçekleştirirken, 2020 yılında bu oran %5,07'ye yükselmiştir (Şen, 2021).

Güncel durumda Gaziantep il merkezindeki sanayi alanlarına bakıldığında, üç adet sanayi odağı olduğu görülmektedir (Şekil 2). Bu odaklardan ilki, ilde sanayi faaliyetlerinin başladığı konum olan ve hâlihazırda faaliyetlerin devam ettiği, kale çevresindeki Yaprak Mahallesi, Nizip Caddesi ve Ünalı bölgesidir. İkinci sanayi odağı, 1969 yılında il merkezinin kuzeydoğusunda etaplar halinde kurulan Başpınar OSB'dir. Üçüncü sanayi odağı ise, 1967 yılında kent merkezinin doğusunda kurulan ve sonraki süreçte alan büyüklüğü artan ve bugün yaklaşık 225 ha büyüklüğe sahip olan KSS (KÜSGET, GATEM, 25 Aralık, Aydınlar)'dir. Bu odaklardaki sektör dağılımlarına bakıldığında; kent merkezinde %47'lik oranla tekstil sektörünün birinci, %29'luk oranla gıda sektörünün ikinci; OSB'de %44'lük oranla tekstil sektörünün birinci, %14'lük oranla gıda sektörünün ikinci, KSS'de ise %27'lik oranla makine-metal sektörünün birinci ve %19'luk oranla gıda sektörünün ikinci olarak yer aldığı görülmektedir (Tablo 4).



Şekil 2. Gaziantep'teki Sanayi Odakları Ve Sektörel Dağılımları

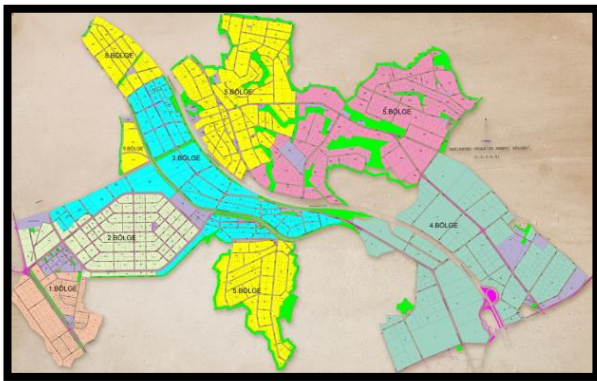
Kaynak: Gaziantep Sanayi Odası 2019 yılı firma verileri üzerinden yazar tarafından üretilmiştir.

Tablo 4. Gaziantep'teki Sanayi Odaklarında Bulunan Sektörlerin Dağılım Oranı (%)

Odaklardaki Sektörel Dağılım (%)		Tekstil	Gıda	Plastik	Kimya	Makine	Diğer	Toplam
OSB		44	14	11	9	9	13	100
OSB Dışı	Kss	11	19	18	5	27	19	100
	Kent Merkezi	47	29	21	3	0	0	100
	Kent Geneli	3	4	0	8	20	65	100

Kaynak: Gaziantep Sanayi Odası 2019 yılı firma verileri üzerinden yazar tarafından üretilmiştir.

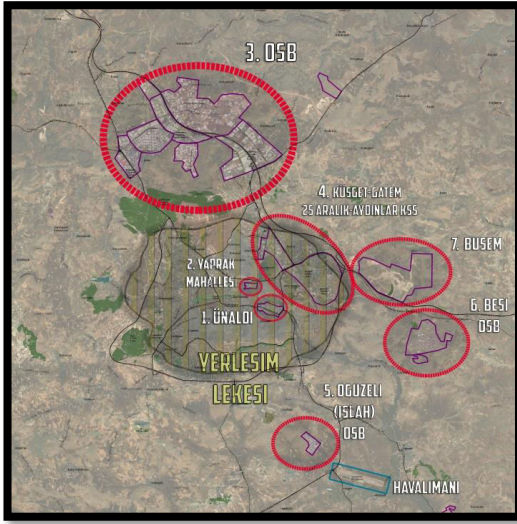
Merkezdeki önemli odaklardan olan Başpınar OSB, yalnızca il ve bölge genelinde değil, ulusal ölçekte de önemli katma değeri olan bir sanayi odağıdır. Hâlihazırda beş etapta (Şekil 3) toplamda 4295 ha alan büyüklüğüne ve on adetten fazla sektöre sahip olan Başpınar OSB, Organize Sanayi Bölgeleri Üst Kuruluşu'nun 2022 yılında yayımladığı "En Fazla İstihdam Sağlayan 10 OSB" sıralamasında, 241.057 kişilik istihdam ile Türkiye sıralamasında birinci olmuştur. İstanbul İkitelli OSB ve Ankara İvedik OSB gibi önemli merkezlerden daha fazla istihdam sağlayan Başpınar OSB'nin önemli bir istihdam merkezi olduğu görülmektedir.



Şekil 3. Başpınar OSB'nin Etapları

Kaynak: www.gaosb.org

Öte yandan Tarıma Dayalı İhtisas OSB olarak Oğuzeli İlçesi Çaybaşı Mahallesi'nde 4.500 hektarlık alan üzerinde Besi OSB bulunmaktadır. Ayrıca kent merkezindeki KSS'nin doğusunda, 15 farklı sektörü içerecek şekilde planlanan Büyükşehir Sanayi ve Endüstri Merkezi (BÜSEM)'nde inşaat faaliyetleri devam etmektedir. Gaziantep merkez ilçelerdeki (Şehitkâmil, Şahinbey, Oğuzeli) sanayi alanları, uydu görüntüsü üzerinden (Şekil 4)'te gösterilmektedir.



Şekil 4. Gaziantep Merkez İlçelerdeki Sanayi Alanlarını Gösterir Uydu Görüntüsü
Kaynak: Google Earth üzerinden yazar tarafından üretilmiştir.

Gaziantep'in diğer ilçelerindeki sanayi alanlarına bakıldığında; Nizip'te 2002 yılında kurulan Nizip OSB ile iki adet KSS, Oğuzeli'nde 2018 yılında Islah OSB olarak tamamlanan Oğuzeli OSB ile bir adet KSS, İslâhiye'de 2012 yılında kurulan OSB ile bir adet KSS, Nurdağı'nda bir adet KSS bulunmaktadır. Böylece il genelinde farklı büyüklüklere sahip toplamda dört adet OSB ve on adet KSS faaliyet göstermektedir.

Gaziantep genelinde imalat sanayisinde faaliyet gösteren firmaların sektörel dağılımları Tablo 5'te, firmaların çalışan sayısına göre dağılımı Tablo 6'da gösterilmektedir. Sektörel dağılımda tekstil sektörünün öncü olduğu ve çalışan sayısında 1-10 kişi çalışan firmaların çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Öte yandan Gaziantep'teki önemli imalat sektörlerden birisi de triko sektörüdür. Ancak son dönemde özellikle hammadde fiyatları ve yükselen döviz kuru nedeniyle tüm sektörlerde olduğu gibi triko sektöründe de küçülme söz konusudur. Konuyla ilgili 2022 yılı Ekim ayında yapılan gazete haberi Resim 14'te gösterilmektedir. Ayrıca ekonomik kriz nedeniyle Gaziantep'teki öncü sektörlerden olan halı ve iplik sektöründe de olumsuz gelişmelerin yaşanmasını ve faaliyet gösteren firmaların kapanmasını konu alan 2022 yılı Ekim ayında yapılan bir başka haber ise (Resim 15)'te gösterilmektedir.

Tablo 5: Gaziantep İmalat Sanayisinde Faaliyet Gösteren Firmaların Sektörel Dağılımları

Sektör	Pay (%)
Tekstil	24
Gıda	21
Kimya-Plastik	15
Makine-Metal	15
Plastik Atık Geri Kazanım Ürünleri	5
Orman Ürünleri	3
Kağıt ve Kağıt Ürünleri	3
İnşaat	1
Elektrik-Elektronik Ürünleri	1
Diğer	12

Kaynak: www.gso.org.tr

Tablo 6: Gaziantep İmalat Sanayisinde Faaliyet Gösteren Firmaların Çalışan Sayılarına Göre Dağılımı

Çalışan Sayısı	Pay (%)
1-10 Kişi	57
11-20 Kişi	12
21-50 Kişi	15
51-100 Kişi	6
101-250 Kişi	6
250+ Kişi	4

Kaynak: www.gso.org.tr



Resim 14. Gaziantep Sanayisi İle İlgili 2022 Yılında Yapılan Gazete Haberi
Kaynak: Sabah Gazetesi, 1 Ekim 2022 Tarihli Haberi



Resim 15. Gaziantep Sanayisi İle İlgili 2022 Yılında Yapılan Gazete Haberi
Kaynak: Olay Medya, 13 Ekim 2022 Tarihli Haberi

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Türkiye'de sanayi politikaları farklı dönemlerde uygulanan çeşitli stratejiler ve alınan kararlarla değişim göstermiştir. Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde imzalanan anlaşmalarla ülkenin aleyhinde olan yükümlülükler, sanayinin gelişimini oldukça yavaşlatmış daha sonra içinde bulunulan savaş ortamı sanayi gelişimine engel olmuştur. Ancak Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte tam bağımsız bir ülke için ekonomik kalkınmanın vazgeçilmez bir unsur olduğu ve bu kalkınmanın en hızlı şekilde sanayi ile mümkün olabileceği kabul edilmiştir. Bu doğrultuda İzmir İktisat Kongresi ile başlayan sanayi politikaları, ulusal ve küresel ölçekteki gelişmeler doğrultusunda değişim göstererek bugüne ulaşmıştır. Özellikle küresel ekonomik kriz dönemleri, sanayinin gelişimine olumsuz etki yaratan önemli faktörler olmuş ve sanayi politikaları genellikle bu darboğazları atlatmak amacıyla değişikliklere uğramıştır. 1930larda devlet himayesinde olan sanayinin, 1950lerde özel sektör eliyle gelişmesi öngörülmüş, 1960larda tekrar devletin müdahalesi söz konusu olmuş ve planlı döneme girilmiştir. Ancak uygulanan politikaların sanayide dışa bağımlılığı arttırması ve 1970lerde petrol ve döviz krizi gibi darboğazlar yaşanması nedeniyle, 1980 yılı askeri darbesi gerçekleşmiştir. 1980 sonrası dönemde küresel ekonomiyle entegrasyon hedefleyen sanayi politikaları uygulanmış, bu dönemde devletin müdahalesi en aza indirilmiştir. 1990larda yaşanan para piyasalarındaki dengesizliğin neden olduğu kriz ortamını atlatabilmek adına 5 Nisan Kararları uygulamaya koyulmuştur. 2000li yıllara gelindiğinde ise Türkiye'nin, teknolojik anlamda derinliği, nitelik açısından yüksek değerleri ve rekabet gücü olmayan bir sanayi yapısına sahip olduğu görülmektedir. Ancak uygulanan politikaların dönemsel olması, kısa vadeli çözümler üretmesi ve sürekliliği olmaması nedeniyle, dönem içinde uygulanan politikalar bir sonraki dönemin sorunlarını oluşturmuştur.

Çalışma alanı özelinde bakıldığında; Gaziantep bulunduğu coğrafya ve tarihsel süreçte barındırdığı çeşitli kültürlerin etkisiyle, hem kendi içinde sahip olduğu ilişkiler hem de çevresiyle sahip olduğu etkileşim bakımından her dönemde önemli bir yerleşim olmuştur. Ancak ilin sahip olduğu bu önem, Osmanlı Dönemi'nde bağlı olduğu sancak olan Halep'in sınır ötesinde kalmasını takiben, üstlendiği yeni rollerle daha da artmış ve Gaziantep bulunduğu bölgenin ticaretinde kavşak noktası haline gelmiştir. Yerel halkın aşına olduğu üretim ve ticaret ilişkileri yoğunlaşarak devam etmiştir. Bu kapsamda tarihsel süreçte öncülüğünü koruyan gıda ve dokumacılık alanlarında ilkel yöntemlerle yapılan üretim Cumhuriyetin ilanı, sanayiye dayalı kalkınma politikaları, Batı'da yaşanan sanayi devriminin etkilerinin yansımaları, küresel pazara açılımın etkileri gibi süreçlerdeki dönüşümünü tamamlayarak bugüne ulaşmıştır.

Cumhuriyet'in ilanıyla başlayan süreçteki sanayi politikaları bağlamında; ulusal kalkınmanın sanayiyle mümkün olacağı düşüncesinden hareketle sanayi teşviklerine kredi verilmesi amacıyla Sanayi ve Maadin Bankası kurulmuş,

sanayi girişimlerinin özendirilmesi amacıyla Teşvik-i Sanayi Yasası yeniden düzenlenmiş ve üretim süreçlerinde kolaylık sağlamak amacıyla çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca bu dönemde I., II. ve III. Beş Yıllık Sanayi Planları yapılmıştır. Ulusal ölçekte bu gelişmelerin yaşandığı dönemde Gaziantep'te sanayi alanında bir devlet yatırımı yapılmamış, ildeki sanayi ve ticaret yerel halkın girişimiyle ve yerel dinamiklerle gelişmiştir. Bu dönemde Gaziantep'te çeşitli kooperatiflerin, birliklerin ve ürün borsalarının kurulması yerel halkın imalat ve ticaret geleneğindeki önemli gelişmeler olmuştur. Uzun yıllar işgal altında kalan Gaziantep'in, Kurtuluş Savaşı sonrasında I. BYSP kapsamında teşvikten yararlanan ülke genelinde sekizinci, bölge genelinde ise ilk il olması; öte yandan 1927 yılında yapılan ilk sanayi sayımına göre sahip olduğu tesis sayısı bakımından ülke genelinde yedinci sırada yer alması, ilin kendi potansiyeli ile gelişim düzeyini ortaya koymaktadır. Ancak bu dönemde yaşanan küresel ölçekli 1929 buhranı nedeniyle ülke genelinde özel sektörden beklenen sanayi atılımı gerçekleşmemiş, sanayileşme sürecinin devlet eliyle gerçekleştirilmesi kararına varılmıştır. Ancak bu dönemde çıkarılan çeşitli vergi kanunları, özel girişimler üzerinden gelişim gösteren Gaziantep sanayisinin fabrikalaşma sürecini olumsuz yönde etkilemiş, bu dönemde önemli yatırımlar yapılamamış, hâlihazırdaki üretim hacminde daralma söz konusu olmuştur. Öte yandan sanayileşmenin ülke genelinde devlet eliyle sağlandığı bu dönemde Gaziantep'te, TEKEL Alkollü İçki Fabrikası ve Çimento Fabrikası olmak üzere iki adet fabrika kurulmuştur. İlerleyen süreçte hükümetin değişmesiyle birlikte, sanayi politikalarında değişim yaşanmış, devletçilik politikası yerine sanayi gelişiminin özel sektör vasıtasıyla sağlanması düşüncesine dönülmüştür. Bu dönemde KİT'ler oluşturulmuştur. 1960larda izlenen ithal ikameci yaklaşım ve KİT'lerin katkısıyla küresel sisteme entegrasyon söz konusu olmaya başlamıştır. Bu dönemde Marshall Yardımlarının etkisiyle Birecik Köprüsü'nün açılmasıyla ve motorlu taşıt kullanımının artmasıyla Gaziantep, bakım-onarım-yedek parça sektöründe atılım göstererek bölgenin küçük sanayi merkezi haline gelmiştir. Ayrıca bu dönemde büyük oranda devlete ait olan Ülfet Gıda ve Sabun Fabrikası'nın kurulmasıyla ilde kimya sektöründe önemli bir gelişme yaşanmıştır. Söz konusu yıllarda planlı ekonomi dönemi başlamış olup, bu kapsamda DPT'nin kurulması gibi önemli kurumsal yenilikler olmuş ve DPT tarafından çalışma alanı olan Gaziantep'i de kapsayan GAP'ın da içerisinde bulunduğu bölgesel planlar yapılmıştır. Öte yandan I. BYKP yapılan bu dönemde Gaziantep sanayisi, Gaziantepli sanayicilerin kendi imkânlarıyla gelişme sağlamış, ulusal ölçekli bir yatırım yapılmamıştır. Ayrıca II. BYKP kapsamında Kalkınma Öncelikli Yerler kapsamına alınmasına rağmen Gaziantep sanayisi, yine özel sektör girişimleriyle gelişmeye devam etmiştir. Sektörel bazda yeniden yapılanma öngörülen III. BYKP döneminde ise, Gaziantep'te şehir merkezinin doğusunda KSS ve şehrin kuzeybatısında OSB oluşumu ile ilde modernleşme anlamında önemli adımlar atılmıştır. 1980 döneminde küresel ekonomiye tam entegrasyona yönelik kararlar alınmış, devletin ekonomideki rolü azaltılmış, KİT'ler özelleştirilmiş, sanayide kamu yatırımlarının yerini özel sektör yatırımları almıştır. Bu dönemde çalışma alanı olan Gaziantep'in de içinde bulunduğu sanayi tabanlı gelişen kentler "Anadolu Kaplanları" ismiyle anılmaya başlanmıştır. IV. BYKP dönemi olan 1980li yıllar, Gaziantep sanayisinin asıl atılımını göstermeye başladığı dönem olmuş, üretim hacminde önemli bir artış yaşanmıştır. V. BYKP kapsamında ihracatın ve dokuma sanayisinin teşvik edildiği dönemde Gaziantep sanayisi iplik üretimi üzerinden önemli bir ilerleme kaydetmiştir. Ulusal ölçekte dengeli kalkınmanın hedeflendiği VI. BYKP döneminde Gaziantep'te mevcut OSB alanına yeni etaplar eklenmesi ve 1993'te Gaziantep Sanayi Odası'nın kurulması gibi önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Gaziantep özelinde yaşanan tüm olumlu gelişmelere rağmen, ülke genelinde sanayi sektöründe beklenen verimlilik gerçekleşmemiştir. Sonraki süreçte 1990'da Körfez Savaşı, 2001 ekonomik krizi, 2003 yılında Amerika'nın Irak'ı işgali, 2008 ekonomik krizi, 2010 yılında Suriye'de başlayan savaş gibi gelişmelerin olumsuz etkileri küresel, ulusal ve yerel ölçeklerde görülmüştür. Öte yandan ülke genelinde sanayi sektöründe yaşanan yavaşlamaya rağmen, kendi içerisinde fırsatlar barındıran bu krizlerin Gaziantep'te olumlu yansımaları da olmuş, pazar dengesi değişen ticaretin hacmi bazı sektörlerde (gıda, sağlık malzemeleri, inşaat malzemeleri vb.) artmış ve Gaziantep OSB yeni etapların eklenmesi suretiyle büyüme kaydetmiştir. Hâlihazırda il genelinde farklı büyüklüklere sahip toplamda dört adet OSB ve on adet KSS faaliyet göstermektedir.

Gaziantep'in sanayi gelişim sürecindeki mekânsal dağılıma bakıldığında, ildeki geleneksel üretim merkezi olan tarihi kent çekirdeğinin çevresinde üretim devam etmekle birlikte, kentin kuzeybatısındaki Başpınar OSB ve kent merkezinin doğusundaki KSS, kuruldukları 1970li yıllardan itibaren gelişerek ilin güçlü sanayi odakları haline gelmiştir. Gaziantep sanayisinin sektörel dağılımına bakıldığında ise, ilin geleneksel sektörleri olan tekstil ve gıda sektörlerinin bugün de önemini koruduğu, ildeki sanayi odaklarında baskın sektörler olduğu görülmektedir. Tekstil sektöründeki yoğunluğun ise halı üretiminde olduğu firma sayıları üzerinden görülmektedir.

Tüm bu gelişmelerin yanı sıra, son dönemde başta tekstil sektöründe olmak üzere (özellikle halı ve iplik sektörlerinde), plansız şekilde firma sayısının artmasıyla ve pazarın doygunluğa yaklaşmasıyla birlikte, piyasadaki arz-talep dengesi bozulmaya başlamıştır. Söz konusu sektörlerde faaliyet gösteren birçok firmanın, kar payının önemli ölçüde azalması nedeniyle, küçülmeye ya da kapanmaya gittiği görülmektedir. Gaziantep gibi sanayi tabanlı gelişme kaydeden bir il için, plansız girişimler nedeniyle küresel ölçekte söz sahibi olduğu sektörlerde (özellikle

halıcılık) daralmanın yaşanması ve bu sektörlerdeki hâkimiyetini kaybetmeye başlaması, sanayiye yönelik üst ölçekli plan eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca Gaziantep sanayisi tarihsel süreç içerisinde niceliksel bağlamda gelişmesine rağmen, teknolojik derinliği olan üretim kapasitesine geçişi gerçekleştirememiştir. Sonuç olarak Gaziantep sanayisinde özellikle 1980lerden itibaren yaşanan yüksek ivmeli gelişmenin sayısal verilere dayandığı, yanıltıcı bir büyüme yaşadığı, plansız ilerlediği, sonuçta durgunluk dönemine girdiği ve gerileme yaşayabileceği, bu riskin Gaziantep sanayisine zarar verdiği görülmektedir. Gaziantep özelinde incelenen sanayileşme sürecinde yaşanan bu ve benzer olumsuzlukların önüne geçilebilmesi ve nitelikli gelişmenin sağlanabilmesi için; bölgesel potansiyelleri rasyonel kullanmayı, riskleri bertaraf etmeyi, piyasadaki arz-talep dengesini gözetmeyi, küresel pazarda var olabilmek ve rekabet edebilmek için inovasyon yaratmayı hedefleyen ve süreklilik arz eden, makro ölçekli sanayi politikalarının geliştirilmesi gerekmektedir.

Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde sanayi, verimliliği düşük sektörlerden yüksek sektörlerle geçiş yapılarak sağlanmaktayken, gelişmiş ülkelerde bu verimlilik artışı inovasyon ile yapısal dönüşüm sağlanarak elde edilmektedir (Rodrik, 2007). Bu iki uygulama arasında oldukça büyük bir fark olduğu açıktır. Türkiye'nin diğer alanlarda olduğu gibi sanayi alanında da gelişmiş ülkelerin sahip olduğu düzeyi yakalayabilmesi için, temel problemlerin çözümünü sağlayan, inovasyon ile yüksek rekabet kapasitesini teşvik eden ve sürekliliği olan bir sanayi politikasına ihtiyaç duyulmaktadır. Sanayi politikasının gerekliliğinin altını çizen Rodrik (2007), bu politikanın nasıl olması gerektiğini açıklamaktadır. Buna göre iyi bir sanayi politikası sorunları çözen devlet pratiklerine sahip olmalı, önceki olumlu-olumsuz tecrübelerden faydalanmalı, ülke koşullarına uyarlanmalı, dış dünyaya açık olmalı, karlılığı gözetirken disiplin de uygulamalı, öncelikleri belirlemeli ve şeffaf olmalıdır.

KAYNAKÇA

1. Akdeve, E. & Karagöl, E. T. (2013). "Geçmişten Günümüze Türkiye'de Teşvikler ve Ülke Uygulamaları", Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (37):329-350.
2. Akpınar, R. (2013). "Türkiye'de Değişen Bölgesel Kalkınma Politikaları", Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 4(6):29-46
3. Arısoy, İ. (2005). "Türkiye'de Sanayileşme ve Temel Göstergeler Açısından Sanayinin Gelişimi", Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14(1):45-67.
4. Ay, S. (2012). "Türkiye'de İşsizliğin Nedenleri: İstihdam Politikaları Üzerine Bir Değerlendirme", Yönetim ve Ekonomi Dergisi, 19(2):321-341.
5. Ayhan, A. (2002). Dünden Bugüne Türkiye'de Bilim-Teknoloji ve Geleceğin Teknolojileri, Beta Yayınları, İstanbul.
6. Barışık, S., Yirmibeşik, O. (2006). "Türkiye'de Yeni Ekonominin Oluşum Sürecini Hızlandırmaya Yönelik Uyum Çabaları", Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, 2(4):39-62
7. Baştav, L. (2012). "Dışa Açık Büyüme Modelinde Sanayi Politikalarının Gelişimi: Türk İmalat Sanayinin Yapısı Ve Rekabet Gücü (1980-2011)", ODTÜ Gelişme Dergisi, 39 (Aralık):303-322
8. Boratav, K. (1990). Türkiye İktisat Tarihi 1908-1985, Gerçek Yayınevi, İstanbul.
9. Boratav, K. (2003). Türkiye İktisat Tarihi, İmge Kitabevi, Ankara.
10. Ercan F., Karakaş D., Tanyılmaz K. (2008). "Türkiye'de Sermaye Birikimi, Sanayileşme Politikaları Ve Sektörel Değişimler" (Ed. Gülen Elmas Arslan), Çeşitli Yönleriyle Cumhuriyetin 85'inci Yılında Türkiye Ekonomisi, ss.213-252, Gazi Ankara Üniversitesi, Ankara.
11. Erman, T. (2013). "Küresel ve Yerel Dinamikler Altında 'Anadolu Kaplı' Kentleri", İdealkent, 4(8), 50-73.
12. Gökçen, A. (2011). "Kalkınmada Öncelikli Yörelere Uygulanan Gelişme Politikaları", İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası, 45 (1-4).
13. Kepenek, Y., Yentürk, N., (2001). Türkiye Ekonomisi, Remzi Kitabevi, İstanbul.
14. Oğuztürk, B. S. (2004). "Türkiye'de Uygulanan Teknoloji Politikaları", Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi, 2 (2) , 100-105 .
15. Öge Güney, P., Akbay, O. S. (2008). "Avrupa Birliği'nin Sanayi Politikası ve Türk Sanayisine Etkileri", Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, 4 (7), 145-160.
16. Polat, H., (2011). "Türkiye Ekonomisinde İmalat Sanayi", Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 1 (2), 24-39.

17. Rodrik, D. (2007). “Türkiye İçin Sanayi Politikaları”, TÜSİAD-Koç Üniversitesi Ekonomik Araştırma Forumu, İstanbul.
18. Saygılı, Ş., Cihan, C., Yurtoğlu, H. (2005). Türkiye Ekonomisinde Sermaye Birikimi, Verimlilik ve Büyüme: 1972-2003, DPT Ekonomik Modeller ve Stratejik Araştırmalar Genel Müdürlüğü, Ankara.
19. SBB, Strateji ve Bütçe Başkanlığı, www.sbb.gov.tr
20. Şahin, H., (2006). Türkiye Ekonomisi, Ezgi Yayınları, Bursa.
21. Şanlı, B. (1997). Sanayileşme Stratejileri ve Türk Dış Ticareti, Işık Yayınları, İstanbul.
22. Türel, O. (2007). “Türkiye’de Sanayi Politikalarının Dünü ve Bugünü”, TMMOB Sanayi Kongresi, 4 Aralık 2007, TMMOB adına Makina Mühendisleri Odası, Ankara.
23. Varol, G. M. (2003). “Cumhuriyetin 80. Yılında 1923-2003 Türk Dış Ticaretinin Gelişiminin Kısa Tarihçesi”, Dış Ticaret Dergisi, Özel Sayı(Ekim 2003), s. 159-161.
24. Yılmaz, M., (2017). 1990 Sonrası Türkiye Ekonomisinde Uygulanan Sanayi Politikaları,
25. URL:https://www.researchgate.net/publication/335336337_1990_SONRASI_TURKIYE_EKONOMISINDE_UYGULANAN_SANAYI_POLITIKALARI (Erişim tarihi: Ağustos, 2022).
26. Yücel, İ. H. (1997). Bilim-Teknoloji Politikaları ve 21. Yüzyılın Toplumu, DPT, Ankara.
27. Yücel, İ. H. (2006). Türkiye’de Bilim Teknoloji Politikaları ve İktisadi Gelişimin Yönü. DPT, Ankara.

Subject Area
PictureYear: 2022
Vol: 8 Issue: 104
PP: 3842-3855Arrival
26 September 2022
Published
30 November 2022Article ID Number
65974Article Serial Number
22Doi Number
<http://dx.doi.org/10.29228/sssj.65974>

How to Cite This Article

Ölmez, B.G. (2022).
“Popüler Kültürde
Şeytanın Fantastik İmgeye
Dönüşümü” International
Social Sciences Studies
Journal, (e-ISSN:2587-
1587) Vol:8, Issue:104;
pp:3842-3855Social Sciences Studies Journal
is licensed under a Creative
Commons Attribution-
NonCommercial 4.0
International License.**Popüler Kültürde Şeytanın Fantastik İmgeye Dönüşümü**

Transformation Of The Devil Into A Fantastic Image In Popular Culture

Berçem Gözde Ölmez¹ ¹ Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye**ÖZET**

Bu makale, Hıristiyanlıkta kötülüğün kişileştirilmiş kaynağı olarak betimlenen şeytanın sekülerleşmesi ve popüler kültür ile dönüşümü konusunu incelemektedir. Şeytanın teolojik varlığını kanıtlamak ya da sorgulamaktan ziyade görsel bir imaj olarak tarihsel değişimini araştırmaktır. Görsel sanatlardaki betimlemeler ve tasvirlerin kutsal olandan seküler olana doğru değişimi ile elde edilen estetik bağımsızlık doğrultusunda sanatta kötülüğün grotesk biçimlere dair dönüşümü 1800'lü yıllarda erken romantizm ile gerçekleşir. Modern dönemde ortaya çıkan bu imge değişikliği ise anti kahramanların popüler kültürde yaygınlaşmasıyla bir nevi korkunun çekiciliği durumu ortaya çıkmıştır. Şeytanın çirkinliği de modern çağın ve popüler kültürün etkisiyle göreceli bir hale gelmiş hatta normalleştirilmiştir. Günümüzde korkutucu olanın fetiş tutku nesnesi haline gelmesi bu dönüşümün nedenidir. Çalışmada, lanetli olandan, anti kahramana evriminin toplumsal nedenleri açıklanırken şeytan imgesinin değişim süreci de araştırmanın temel çıkış noktasını oluşturacaktır.

Anahtar Kelimeler: Şeytan, Lucifer, Mephistopheles, Fantastik, Popüler Kültür.**ABSTRACT**

This article examines the secularization of the devil, who is portrayed as the personified source of evil in Christianity, and its transformation through popular culture. Rather than proving or questioning the theological existence of the devil, it is investigating its historical change as a visual image. The transformation of evil into grotesque forms in art, in line with the aesthetic independence achieved by the change of descriptions and depictions in the visual arts from the sacred to the secular, took place with early romanticism in the 1800s. This image change, which emerged in the modern period, has emerged as a kind of attraction of fear with the spread of anti-heroes in popular culture. The ugliness of the devil has also become relative and even normalized by the influence of modern age and popular culture. The reason for this transformation is that the frightening has become the object of fetish passion today. In the study, while explaining the social reasons for its evolution from the cursed to the antihero, the change process of the image of the devil will be the main starting point of the research.

Key words: Satan, Lucifer, Mephistopheles, Fantastik, Popular Culture.**1. GİRİŞ**

İnsanlık tarihinin didaktik anlatılarında iyiliğin karşıtı kötülüğün sembolü olarak tekinsiz ve korkutucu bir imge olan şeytan, çağımızda artık politik bir figür ve anti-kahraman olarak değer kazanmıştır. Erken Hıristiyanlıkta sonrasında Ortaçağ Hıristiyan öğretilerinde korkutucu bir şeytan sunma eğilimi oluşmuştur. İlkel inanışlarda yer alan ‘kötülüğün başka birine aktarılması’ (Frazer 1992: 142) kavramı ile Hıristiyanlıktaki şeytan kavramını ilişkilendirebiliriz. Bu tanım ışığında şeytan, semavi dinlerde insanlığın en büyük düşmanı olarak karşımıza çıkar. Çağımızda şeytan imgesini düşündüğümüzde canlanan kırmızı renkli boynuzlu ve toynaklı grotesk canavar imajı, Ortaçağı merkez aldığımızda belirgin bir görünüme sahip değildi. Şeytan imgelemelerine sıklıkla rastladığımız kıta Avrupası ve İngiltere merkezli ele aldığımızda bu yaygın imgenin sanatsal anlamda tutarsız olduğu sonucuna varabiliriz. Şeytan imgesindeki bu tutarsızlığın sebebi olarak şeytan isminin türevlerinin yarattığı anlam karşıtlıklarını ve değişikliklerini gösterebiliriz. Türkçeye geçen bugün dahi kullandığımız Arapça şeytan hem genel tanım olarak kötü ruhlara verilen bir ad iken; İslam inancına göre “ateşten yaratılmış Tanrının denetimi için gerekli bir araç olan kovulmuş melek ya da cin” olarak tanımlanır (Korkmaz, 2006: 634). Hıristiyan ve Musevi inançlarına aynı anlamda kullanılan *satan* ise aslında düşman anlamına gelen İbranice bir kelimedir. Gnostik kaynaklara göre Yunanca bir kelime olan *demon* kıdem listesinde hükümdar olarak geçer (Korkmaz, 2006: 579). Şeytan kelimesi, Batı dillerinde; *devil*, *diable*, *diablo*, *diavolo* gibi şekillerde karşımıza çıkar. Ancak bu kelimelerin yanı sıra *satan* kelimesine de rastlarız. Sonradan şeytan anlamıyla birleşse de bu kelime bize doğrudan kötülüğü tanımlar. Eski Ahit ve Yeni Ahit’te karşımıza çıkan *diabolos*, İngilizce *devil* kelimesinin de kaynağı olan şeytanın Latince alternatifidir. *Demon* kelimesinin kökeni olarak da “tanrılarla insanlar arasında aracı ruhlar” olarak tanımlayabileceğimiz *daimon* kelimesi zamanla kilise Babalarının çoğu tarafından anlamsal bir değişime uğrayarak kötücül ruhlara dönüşür (Link, 2003: 29). Şeytan miti oluşurken antik anlatı ve efsaneleri de dönüştürme fırsatını bulan semavi dinler, pagan tanrılarını şeytan ve onun takipçileriyle birleştirmişlerdir. Bu isimlerin hepsinin arasında en popülerleri ve Ortaçağdaki grotesk imgeleminden sıyrılarak en fazla dönüşüm geçireni ise kuşkusuz *Lucifer*’dir. Lucifer, Eski Ahit’te şeytanın adı olarak geçmez. Temelde *ışık getiren* anlamındaki bu kelime Venüs

gezegeni ya da sabah yıldızını tanımlamak için kullanılır. Ancak Eski Ahit'in *İşaya* bölümünde; "Ey parlak yıldız, seherin oğlu, göklerden nasıl düştün! (İşaya XII.-XIV.-XV: 683.)" geçer. Metinde antik bir mitteki düşmüş bir krala yapılan gönderme, Cennetten düşen şeytanla özdeşleştirilir ve ışık taşıyan anlamına gelen *Lucifer*, Ortaçağda şeytan anlamında kullanılmaya başlar. Bu *sabah yıldızı* ve *ışık getiren* göndermesi Antik Yunan anlatılarındaki Prometheus ve İkarus mitleriyle olan benzeşmesiyle kibri yüzünden isyan eden trajik anti kahraman mitinin de bir bağlamda başlangıcı olur. 14. yüzyıla kadar Eski ve Yeni Ahit merkezli bütün anlatılarda; *satan*, *diabolos*, *şeytan* ve son olarak *Lucifer* birbirlerinin yerine kullanılmış ve sonsuz bir döngüde birbirlerine dönüşmüşlerdir (Link, 2003: 33, 34).

Anti kahraman olarak şeytan örneğine geri dönecek olursak; Milton'ın *Kayıp Cennet*'indeki şeytan tanımlamasıyla görebiliriz ki bu kahraman sonsuz bir düşüş içinde olmasına rağmen onu düşürene karşı koymayı başarmış olarak bizleri günaha davet ederken bu günahla gözlerimizin açılmasını sağlar ve içimize öteki tarafından özgürlüğün kokusunu hissettirir. Ancak bu hissi Victor Hugo, *Şeytan'ın Sonu* adlı bitmemiş eserinde şeytanı metaforik olarak 'özgürlük meleşine' Tanrı eliyle dönüştürür. Elbette bu etkiye borçlu kalan sadece Milton ve Hugo değil, Blake, Byron ve Shelly'i etkilemenin ötesinde Goethe'de bu etkiyi taşımaktadır. Gerçekten de Milton'un yarattığı asi kahramanla, Blake'in ve Baudelaire'in romantik edebiyat geleneği (Link, 2003: 20) ve ayrıca Milton'ın *Kayıp Cennet*'indeki bir çok yöne dağılmış şeytanın soyu, Schiller'in *Haydutlar*'ındaki cömert eşkıya tipinin kaynağını oluşturacak, Vautrin'in ve Jean Valjean'ı da kapsayan bir gelecek kuşağa yol açacaktır. (Richer, 2000: 102) Tüm bu asi kahramanlar ve haydutların altında yatan isyankâr ruhun izleğini başkaldıran insanın kişiliğinde bulmaktayız. Başkaldırı, başkaldırana ve kurbanı ilişkin romantik mitler; tanrısız özgürlük, imansız yiğitlik, Aiskhylos'un Prometheus'u ile başlayarak kendini duyuran ve Hamlet'in acı kuşkusuyla yenilenen edebiyattaki *Satancılık*¹ olarak da tanımlayabileceğimiz şeytancı ekol, Milton'ın şeytanında ülküleşir ve Byron'da umutsuzluk içinde son bulur. (Richer, 2000: 102) İsyankâr ruhun tüm bu değişim süreçleri gerçekten de 19. yüzyılda Avrupa'daki birçok yapıtın adeta *Titanca*² bir gelenek doğrultusunda hareket edildiği görülmektedir. Bu noktada kahramanlardaki kötü ile iyiyi ayırmakta zorlandığımızı da itiraf edebiliriz ki Hoffmann'ın *Şeytan'ın İksirleri* (1814) adlı yapıtında kahraman *Medard* ve bunun dışında Paul Feval'ın *Londra'nın Gizemleri* (1944) ve Byron'ın *Rio Santo Markisi* örnek verilebilir.

Şeytanın varlığına inanmamasına rağmen yapıtlarında yoğun bir dramatik varlığı olan Hugo'nun şeytanı tanım gereği var olmayı niteler çünkü sanatçı burada kötülüğü madde ile özdeşleştirir. Hugo'nun yapıtlarında kötülüğü temsil eden tüm karakterler zalim olmadan önce hırslı ve kıskanç kişilerdir. Kötülüğün iyilikle ortak yanı bizlere *Prometheus* mitosunun bir kanıtıdır. Gerçekten de romantik Prometheus, Titancılığın en büyük temsilcisi olarak kendisine ne akılcı ne de ahlaklı gelen tanrısal düzeni protesto ederek ve bu düzene baş kaldırarak insanlara ateşi hediye etmiştir. Buradaki ateş bilgiyi temsil etmektedir ve bu noktada bilgi hem iyilik hem de kötülük için kullanılacak bir araç olarak insanlığın hizmetine sunulmuştur. Romantizmin anlaşılmamış bir dehası olan Prometheus, Ballanche'ye göre; (Orpheus VII. Kitap) iyilik ve kötülük yeteneğini insanlara edindirmiş bir mitos kişisidir. Burada katıksız bağımsızlık hep kötünün rüyası olarak görüldüğünden Zeus'a başkaldıran Prometheus'un dışında Kabil ve özellikle şeytan gibi o zamana kadar suçlu görülmüş varlıkların insanın yardımcısı durumuna getirilmesiyle sonuçlanan bir tür *yeni-gnostisizm*³ yol açtığını belirtebiliriz. Nitekim yaratık, antik inançların bazılarında birçok şeyin yanı sıra tamamen bağımsız bir varlık olarak tanımlanır. (Eagleton, 2012: 16)

Bağımsızlık ve kötülük arasında kurulan bu ilişki Shakespeare tiyatrosundaki karakterlerde de görülmektedir. Özellikle; mevcudiyetlerinin nihai yaptırım olmalarının sonucunda yalnızca kendilerine güvenmeleri gerektiğini savunan karakterler her zaman kötücüdür. (Eagleton: 2012: 16) Bu durum bizi kötülük kavramını sorgulamaya da yönlendirir.

Hıristiyan geleneği, Şeytan'ın eğer melek olsaydı, muhtemelen en güzel melek olması gerektiğini unutmaya çalışmıştır. (Eco, 2009: 179) Şeytanın çirkinliğinin kaynağı olan kötülüğün sekülerleşmesi aslında kötünün yeni biçimlerde karşımıza çıkmasıdır. Şeytan denildiğinde aklımıza gelen ilk imge boynuzlu, kuyruklu ve tırmıklı kırmızı renkli grotesk bir yaratıktır. Ancak bu figür oluşana kadar belli bir temsili olmamıştır.

2. RİTÜELLERDE VE FOLKLORİK İNANISLARDA KÖTÜLÜK VE GÜNAH

İnsanlık tarihi boyunca farklı inanışların etkisiyle toplumlar; açıklayamadıkları doğa olaylarını, bitkileri, hayvanları, iyilik kaynağı ve koruyucu ruhlar olarak atfetmiş bunun sonucunda da kutsal saymışlardır. Ancak her iyiliğin karşıtı vardır. Toplumlar iyilik gibi kötülüğü de aktararak kendilerinden uzaklaştırarak, hastalık ve

¹ Satancılık: Satanizm, şeytanı yücelten ve şeytana tapmayı emreden öğretidir.

² Titancılık: Titanlar Yunan mitolojisine göre Altın Çağ olarak geçen dönemde dünyayı yönetmiş ırktır. İnsanların Tanrılar gibi yaşadığı bir döneme duyulan özlemin yansımasıdır.

³ Gnostisizm: Antik Mısır, Antik Yunan ezoterizmleri, İbrani ve bazı Doğu din ve geleneklerini, Zerdüştlük ile Hıristiyanlığı sentezleyen mistik felsefi öğretidir.

felaketlerden uzak durmaya çalışmışlardır. “Hastalık ve günah yüklü insanın kendisinden bir başkasına, ya da bir hayvan veya bir şeye aktarma konusunda benzer girişimler, eskil ve çağdaş Avrupa’da da bilinen bir şeydir. Eski çağın mezar yazıcıları, eğer bir adamı akrep sokmuşsa, bir eşeğin sırtına ters binmesini ya da eşeğin kulağına ‘beni akrep soktu’ diye fısıldamasını salık verirdi, her iki durumda da acının eşeğe aktarılacağını düşünürlerdi.” (Frazer, 1992: 146) İlkel inanışlarda taşınmak istenmeyen bir sıkıntının başka bir insan, hayvan ya da bir varlığa aktarılması bir sürü ritüeli ortaya çıkartmaktadır ki bu ritüeller bugün birçok batıl ve folklorik inanışın temelinde yatmaktadır. J. G. Frazer’ın *Altın Dal* kitabında; ilkel insanın tanrıları kendisi gibi ölümlü kabul etmesi sonucunda ortaya çıkan tanrıyı öldürme olgusunu ve ölen tanrıya kötülüklerin aktarılmasını incelemiştir. Tüm halkın birikmiş şansızlıkları ve günahları bazen ölmekte olan tanrının üzerine atılır, tanrının bunları geri dönüşü olmaksızın götüreceği ve insanları tekrardan masumiyetlerine döndüreceği varsayılır. “Acılarımızı ve üzüntülerimizi, bizim yerimize onları taşıyacak bir başka yaratığa aktarabileceğimiz kavramı yaban aklın iyi bildiği bir şeydir.” (Frazer, 1992: 142) İlkel inanışlardaki tanrıyı öldürme ve kötülüklerin ölen tanrıya aktarılması kavramı Hıristiyanlıktaki İsa figürüyle benzerlik taşımaktadır. İsa, Teslis’teki Kutsal Üçlü (Baba, Oğul ve Kutsal Ruh) düşüncesiyle Tanrı’nın oğlu olarak betimlenmektedir. İlkel dinlerdeki ‘ölümlü tanrı imgesi’ ile İsa’nın oğul olarak kabul edilmesi ile tanrısallığı ve insan oluşuyla ölümlülüğü gibi özellikleri dolayısıyla benzeşmektedir. İnsanlığın günahları için kurban edilen İsa, Frazer’ın ilkel tanrı imgesinin Hıristiyanlığa uyarlanmış versiyonu olarak görülebilir.⁴

Kötülüklerin aktarılması, doğrudan ya da dolaysız kovulmasını ifade etmektedir. Ancak kötülüklerin bedenleşmesi ve bir araca yüklenerek kovulması da ilkel toplumlarda yer almaktadır. Şeytan kılığına giren kişilerin şenliklerde, kutlamalarda kovulması ilkel toplumlarda olduğu kadar Ortaçağ’da da önemli bir karnaval ritüelidir. Kılık değiştirmiş insanlar, şeytanları ve kötülükleri temsil ederek kişileştirme güdüsü taşımaktadır. Bu kılık değiştirmeler haricinde hastalık ve şeytanları yanlış yönlendirmek için başka ayinler de uygulanmaktadır. Bir topluluğun kötülüklerini, hastalıklarını, günahlarını ve şeytanları uzaklara götürmekle görevli araç sıklıkla *günah keçisidir*. Kötülüklerin bir günah keçisi ya da bir araç vasıtasıyla dolaylı bir biçimde kovulması, onları görünmez bir şekil altında dolaysız kovulması gibi zamanlı olmaya ve benzeri bir amaçla yapılmaya eğilimlidir. Bu inancın yaygın ritüellerinden birinde, Yahudiler yılda bir kez halkın tüm günahlarını bir keçinin başına yerleştirir ve keçiyi çöle salarlardı. (Frazer, 1992: 177-181)

Günah keçisi ritüeli birçok ilkel toplumda görülen bir şey olmasının dışında sadece hayvanla sınırlı değildir. Günah keçisi, insan da olabilir ki toplumun günahlarının uzaklaştırılması için insan kurban etmek birçok toplumda rastlanabilir bir durumdur. Aslında René Girard şiddet konusunda önde gelen bir teorisyen olarak toplumların sosyal bütünlük için kötü adamlara güvendiğini öne sürer. Ona göre insanlar, hep birlikte nefret edebilecekleri veya korkabilecekleri ortak bir günah keçisi aracılığıyla birleşirler. (Trend, 2008: 90)

Girard’ın burada günah keçisi etkisiyle kastettiği şey; birden fazla kişinin, günah ya da suçu başkasına yükleyenlere sıkıntı veren, rahatsız eden ya da korkutan şeylerden sorumlu ya da suçlu görünen üçüncü taraf için uzlaştıkları garip bir süreçtir. Böylece korkunun hüküm sürdüğü gerginlik hissinden kurtulur ve uyumlu bir biçimde bir araya gelirler. (Trend, 2008: 90) Bu noktada kuşkusuz günah keçisi seçmek hiçbir zaman masum bir süreç olarak algılanmamıştır çünkü toplumun anlayışları ve inançları tarafından aydınlatılması gibi büyük devletler kuruluşlarından beri büyük oranda günah keçilerine güvenmektedirler. Trend’e göre ABD etnik klişeleştirme bağlamında günah keçisi bulmayı filmler ve televizyonlar aracılığıyla milliyeti, sık sık grupları genelleme yolu olarak kullanmaktadır. Gerçekten de Slotkin’e göre; açık bir harici günah keçisi olmadığında, şiddet yoluyla ulusal yenilenmeyi sağlamak için başkaları bulunmalıdır. (Trend, 2008: 91)

Kötülüğün dolaylı ya da dolaysız kovuluşu olarak bahsedilen şeylerin birbirine benzer olduğu aşıkârdır. Kötülüğün görünmez olarak kavranıp uzaklaştırılmasını kolaylaştırmak maksadıyla bedenleştirilmesi için de günah keçisinin araç olarak kullanılması söz konusudur. Buradan şeytan imgesinin temelinde kötülüğün yüklenmesi ve kişileştirilmesi yani arkaik günah keçisi ritüelinin olduğu ortaya çıkmaktadır.

3. İMGELEM OLARAK ŞEYTAN

Şeytan imgesi dediğimizde aklımıza gelen prototip figürün kaynağının karikatürize edilmiş bir *Pan*⁵ olması mümkündür. Roland Villeneuve ⁶, şeytanın aslında doğrudan semavi kökenli olmadığını bundan ziyade insanlığın bilinmeyen güçlere atadığı ve verdiği sonsuz bir cevap olduğu fikrini savunur. (Link, 2003: 24)

Ancak kitleleri Hıristiyanlaştırma çabalarının ürünü olarak Kilise, pagan inanç imgelerine karşı bir karalama kampanyası başlattı: Bunun sonucunda pagan tanrıları ve tanrıçaları ‘şeytanlaştı’. Böylelikle Antik Yunan

⁴ Tanrı dünyayı o kadar sevdi ki biricik oğlunu verdi. Öyle ki, O’na iman edenlerin hiçbiri mahvolmasın, ama hepsi sonsuz yaşama kavuşsun. Tanrı, Oğlunu dünyayı yargılamak için dünyaya göndermedi, dünya O’nun aracılığıyla kurtulsun diye gönderdi. [Bkz. Yuhanna 3: 16-17]

⁵ Pan: Yunan mitolojisinde çobanların ve sürülerin tanrısı. Yarı insan yarı keçi olarak tasvir edilir.

⁶ Fransız demonoloji ve ezoterizm uzmanı ve parapsikolog deneme yazarı. (1922-2003)

kültüründe, *Dionysos* festivallerinde doğurganlığın ve *Dionysos*'un simgesi olan *kara keçi* imgesi (Resim 1: Dürer, Keçiye Ters Binmiş Cadı); Poseidon'un *üç çatallı yabası*, yeraltı dünyasını yöneten *Hades*; kadın yüzlü kanatlı yaratıklar olan *Harpya*'lar (Resim 2: Gustave Dore, Cehennem Ormanında Harpyalar.); *Venus*'ün 'beş köşeli yıldızı', gibi pagan efsane ve mitolojileri şeytan imgesinin biçimlenmesinde önemli rol oynamıştır. Şeytan'ın keçi formunda betimlenmesi temelde Pan imgesine dayanır. Gerçekten de şeytan, pençelerini, çift toynaklarını, kıllı bedenini, büyük fallusunu, kanatlarını, boynuzlarını ve kuyruğunu bu tür hayvan biçimli atalarından miras almıştır. Bu nedenle şeytanın köken olarak üç özelliği, salt hayvansal olmanın ötesindedir ve kanatlara, ki bunlardan biri *Pazuzu*'dur ve tanrısal imgesinin ötesinde demonik güçleriyle de popüler kültürde sıklıkla kullanılmıştır, birçok Yakın Doğu tanrısının imgeleminde karşımıza çıkan kanatlar aynı zamanda tanrısal gücün de sembolüdür. (Resim 3: Asur/Babil demonik tanrısı *Pazuzu*'nun bronz figürü.) "Boynuz sembolü de benzer bir biçimde antik çağlarda bereket ve gücün simgesidir. Çünkü; şeytanın yabası kısmen Poseidon'un elinde taşıdığı ve kara, hava ve deniz üzerinde sahip olduğu üçlü gücü simgeleyen üç çatallı mızraktan, kısmen ölümü simgeleyen nesnelere kısmen de cehennemde lanetlenmiş ruhlarla yapılan işkencelerde kullanılan aletlerden kaynaklanmaktadır." (Russell, 1999: 301-302)

Şeytan denildiğinde zihinlerde beliren imge bu olsa da resim sanatını ele aldığımızda ortada bir tutarsızlık olduğu ortaya çıkmaktadır. Kilise resimlerine ya da el yazmalarına baktığımızda İsa, Meryem, Havariler sabit ikonografileri ve simgeleriyle kolaylıkla ayırt edilmektedirler. Ancak Şeytan'ın ikonografisi tanımlanmamıştır. Şeytan, bazen çirkin bazen gülünçtür. Bu ikonografi sorununun kaynağı şeytanın adının belirsizliğidir. Kötülük güçlerinin kişiselleştirilerek doğaüstü bir varlık ortaya çıkartması normaldir, ancak isminin değişik olması tasvirinin de belirsizleşmesine sebebiyet vermiştir. Bu bağlamda şeytanın imgelemi isminden daha fazla değişim gösterdi. Bazen daha önceki Musevi-Hıristiyan gelenek izlenerek, bazen de Hıristiyanların demonlarla özdeşleştirdikleri pagan tanrılar için kutsal olduğundan, şeytan hayvanlarla benzeştirildi veya bütünleştirildi. (Russell, 2001: 78)

Hıristiyanlığın pagan tanrılarını reddetmesi ve bunlara kötülüğü, cinsel taşkınlığı, aşırılığı yüklemesi Şeytan imgesinin oluşumunun temelini açıklamaktadır. "Şeytan sıklıkla canavarsı ve çarpık biçimde tasvir edilir böylece içindeki kötülük açığa çıkartılır. cennetten düştüğü için topal, dizleri dışa dönüktür, vücudunun belli bölgelerinde başka suretlerle de betimlenir., kördür; boynuzları ve kuyruğu vardır; burun delikleri yoktur ya da yalnızca bir deliği vardır; kaşları yoktur; gözleri fincan tabağına benzer ve kızarıktır ya da ateş fişkırtır; çatlak toynakları vardır; sülfürlü pis bir kokuyla dumanlı ve gürültülü hareket eder; siyah kıllarla kaplı bedeni yarasa benzeri kanatlarla donatılmıştır, büyük bir fallusu ve büyük burnu ve melankolik özellikleri vardır." (Russell, 2001: 80) Şeytan'ın görsel tasvirindeki sorun o kadar büyüktür ki 9. yüzyıla kadar Hıristiyan resminde rastlanmamaktadır. Bunu resim geleneğinin gelişmemiş olmasına hatta ikonografinin bile tam oturmayışına da bağlamamız mümkündür. Erken şeytan tasvirlerinin çoğu -Erken Hıristiyan döneminden kilise güdülü Hıristiyan sanatının bitişine kadar- mahşer ve kıyamet günü temalarında ortaya çıkar. Şeytanın isyankâr anlatısını merkeze alan erken Hıristiyan öğretisi, şeytanın insanları kışkırdığı düşüncesiyle insanlığı Tanrının yolundan uzaklaştırmak için günah işletme arzusunda olduğuna inanır. Hıristiyanlığı yeni kabul etmiş Kutsal Roma toplumunda bu yeni kabul edilen dinin karmaşa ortamı oluşur ve şeytan imgesi de bu kaostan etkilenir. Yılan, ejderha, köpek ya da kurt gibi kötücül anlamlar yüklenmiş hayvan formlarında ya da tamamen siyah -ırksal bir gönderme de içeren- bir figür olarak tasvir edilir (Russell, 2000: 219). Kıta Avrupası -özellikle Almanya- örneği üzerinden şeytan imgesinin bu tasvirlerini cadı avlarında tanımlanan *karanlık efendi* temsillerinde görebiliriz. Jeffrey Burton Russel'a göre, şeytan imgesine teolojiden çok edebiyat katkı sağlamıştır ancak sanatçılar estetik ve sembolik nedenlerden dolayı Şeytanı renk ya da kompozisyon ile tasvir etmeyi tercih etmişlerdir. Erken Ortaçağ sanatında cehennem, ölüm ve şeytan temaları aralarında belirgin bir ayrım olmadan kişiselleştirilmiş ve şeytanın adının da yarattığı karmaşayla belirsiz biçimli demonlar ortaya çıkmıştır. (Russell, 2001: 164-166) Şeytanın grotesk bir üslupla birleştirilmiş hayvansı biçimleri, onu melek arketipinin tam karşısına koyarak güzelliğin ve iyiliğinin çarpık karşılığını da yansıtmaya amacı taşır. Lucifer ve yardımcısı demonlara dair tasvirler 10. yüzyıldan itibaren bu imgesel genellemelerden uzaklaşarak *düşen melek* ikonası olarak ortaya çıkmıştır.

3.1. Şeytandan Sonra İsyankâr Lucifer

Ortaçağ'daki şeytanın Lucifer'a dönüşümünde sanat ve edebiyat, şeytan teolojisini yönlendirmekten çok izlemeyi tercih etmiş görünmektedir. Lucifer genellikle kötülükler için bir metafor olarak ele alındığında 12. ve 13. yüzyılların teolojisinde gücünü yitirmesi; feodalite ve aşk gibi gündelik konulara dayanan bir edebiyatın gelişmesine ve daha sonra kötülüğü demonların dalaverelerinden çok insani motivasyonlara atfeden bir hümanizmin gelişmesine uygun bir zemin yaratmaya başlamıştır. Fakat 14. ve 15. yüzyıllarda dönemi ele geçiren korkutucu kıtlık ve salgın hastalıklar nedeniyle sonraki Ortaçağ sanat ve edebiyatında şeytanın tekrar tehdit edici bir figür haline gelmesine vesile oldu.

Resim sanatı, teolojiyi edebiyata göre daha uzaktan izleyerek daha az kavramsal terimlerle düşünme eğilimini sergilemişlerdir. Ve bu noktada şeytanın biçimindeki dönüşüm daha önemli bir nirengi noktası olarak karşımıza çıkmaktadır. Esasen şeytanın sanattaki görünümünün dönüşümünü izleme çabaları, hiçbir biçimde açık bir sonuca izin vermemesine rağmen eserlerdeki grotesk yapı: Derek Bouts, Van Eycks, Hans Memling, Hieronymus Bosch, Yaşlı Pieter Bruegel, Jan Mandyn ve Peter Huys sayesinde sanatsal zirvesine ulaştı. (Russell, 2001: 275-277) Örneğin, grafik sanatlar geç Ortaçağ döneminin iblis ikonografisi geleneğini sürdürdü ancak Hieronymus Bosch ve ardılı Yaşlı Pieter Bruegel söz konusu süreci dönüştürerek sınırlarını genişlettiler. “Bosch’un ikonografisi geleneksel Hıristiyan görüşüyle neredeyse tamamen uyum içerisindeydi, farklı biçimlerde yorumlamaya açık karmaşık ve çok çeşitli simgeciligi de getiriyordu ve kötülük üzerindeki odaklanmayı demonlardan⁷ insanlara doğru çevirdi. *Ecce Homo*, *Pilatus’tan Önce İsa* ve *Çarmıhını Taşıyan İsa* başlıklı resimlerde İsa’nın çektiği acılar karşısında şeytani bir zevk içinde sırttan yüzler, Shakespeare’in şiirinde başardığı etkinin, şeytani niteliklerin insanlara aktarımını resim sanatına yansıyan örnekleridir. (Resim 4: Massys, *Ecce Homo*) Şeytani bir zevkle sırttan figürler insandır; ancak bu insanlar geri dönüşü olmayan katıksız kötülüğün alanına geçmemişlerdir.” (Russell, 2001: 68-69) Kötülük hayali bir figür olan şeytandan dünyevi kötülüğün kaynağına, yani insana yönelmiştir. Kötülüğün vücut bulduğu günah keçisi imgesinden, lanetlilere işkence eden ve tanrıyla iş birliği içinde olan şeytandan sonra cennetten kovulmak suretiyle düşen bir melek olarak -Dante’nin tanımlamasında- çoğunlukla yarasa kanatları ve boynuzlarla tasvir edilen isyankâr Lucifer’in bu dönüşümünde reform etkisiyle kötülüğün sekülerleşmesi durumu vuku bulmuştur. (Resim 5: İlahi Komediya Kanto XXXIV, Sandro Botticelli, Lucifer.) Gotik ve Rönesans dönemlerinin kıyamet günü ve cehennem tasvirlerinde grotesk bir canavar olarak varlığını sürdürmüştür. *Asi Melekler* ya da *Düşen Melekler* konusunun 15. ve 16. yüzyıllarda popülerleşmesiyle Lucifer, insana benzemeye hatta melek figürlerinden zor ayırt edilebilir hale gelmeye başlamıştır. (Resim 6: Luca Giordano, *Düşen Melekler*.) Shakespeare, *Hamlet*’te şeytanın kendisini güzel şekillerde de sunabileceğini göstermiştir. *Marino da La strage degli innocenti*’de (1932) şeytanı kasvetli bir umutsuzluk içinde bunalmış bir varlık –bir dereceye kadar merhametimizi harekete geçiren- olarak takdim eder. Dante tarafından 14. yüzyılda tasvir edilmiş Lucifer ile Tasso’nun 16. yüzyıldaki *Kudüs Kurtuldu* adlı eserindeki Pluto’yu karşılaştırın. İkisi de korkunçtur; ancak, Tasso, Pluto’sunun ‘çirkin kral’ olduğunu inkâr etmemiştir. Şeytan’ın nihai kurtuluşuna işaret eden metin ise Milton’un *Kayıp Cennet*’idir. Bazı insanlar, siyasi sebeplerden bahsederler (Milton, sonraları restorasyon dönemiyle yenilgiye uğrayan Püriten devriminde yer almıştır) ve böylece şair şeytanı, yerleşmiş güce karşı isyanın bir örneği olarak görmüştür. Ancak, Blake’in yaptığı gibi, (*Cennet ve Cehennem*in *Evliliği* 1790-93) Milton’un farkında olmaksızın şeytanın tarafında olduğunu kabul etmesek de Milton’un şeytanı dejenere edilmiş bir güzellik ve boyun eğmez bir gururun özelliklerini taşır. Devrimci değildir, çünkü intikam arzusunun ve egosunu tatmin etmenin ötesinde bir amacı yoktur. Ama saf, isyankâr bir enerjinin örneğidir. (Resim 7: William Blake, *Şeytan Asi Melekleri Uyandırıyor*.) Hatta o kadar ki Schiller (kendi oyunu *Haydutlar*’ın sunumunda), okuyucunun mağlubun tarafını tutacağını yazmıştı ve Shelley, *Defence of Poetry*’de Milton’un şeytanının mücadele ettiği Tanrı’dan daha üstün olduğunu söylemişti. Şeytan, şeref duygusundan pişmanlık duymayacaktır, kendisini fatihine tabi kılmayacaktır ve merhamet dilenmeyi reddeder: “Cennette hizmet etmektense cehennemde hüküm sürmek daha iyidir.” (Eco, 2009: 179)

Romantiklerin etkisiyle Lucifer aşağılık iblis figüründen sıyrılarak, kendi içinde trajedisi olan isyankâr bir anti kahramana dönüşmüştür. Şeytanın bütün suretlerinin içinde popüler kültürde en çok uyarlanıp kullanılan form da Lucifer olmuştur. “Gerçekten de Wallace Stevens’a göre şeytana ve cehenneme olan inanç Hıristiyanlıkla birlikte gerilerken insanlar şeytan rolünü üstlenir ya da cehennem’in yeni biçimlerini keşfetmeye yönelirler. Bu nokta aslında 17. yüzyıl gotiğinin kurtuluşunu da ortaya koyar. Çünkü şeytanın ölümünün bıraktığı hayal gücü boşluğunu gotik kolaylıkla doldurmuştur. Gotik, dehşeti, gizemi, umutsuzluğu, kötülüğü, insanın acizliğini ve yalnızlığını kullanarak 17. yüzyıldan beri resim, takı, bina, edebiyat, sinema ve giysi tüketicilerini korkutmuş olan karabasan fantezileri sağlamıştır. Böylelikle insanlık ve çevre arasında mutlu bir uzlaşmanın yolunu gözleyen klasik iyimserliğin bir anti tezi olan Ortaçağın gotik sanatı⁸, bu aşırı korku ortamında oluşmuştur. Gotların acımasızlığının doğurduğu korku ve kin, Ortaçağın ortaya çıkardığı aşırı reaksiyonlarla benzerlikler gösterdiğini ileri sürebiliriz. Bu bağlamda, gotiğin her bir çağın egemen kültürel değerlerine yabancılaşması hem gotiğin değişken niteliklerini hem de onu uygulayanların muhalif olma saplantısını üretmektedir. İşte bu noktada dikkate değer bütün gotik yazarlar, tıpkı Şeytan, İblis, Lucifer ve Mephistopheles’te olduğu gibi mevcut otoritenin karşısında yer alan ya da onunla çatışan ve böylece hâkim güç sistemine karşıt bir karanlık anti tez savunan o ahlaksızlığa (!) sürekli geri dönüş yaşamaktadır. Hangi çağda olursa olsun popüler kültüre kadar yer alan tüm Gotlar kendi çağlarında çok etkin

⁷ Demon: Ortaçağ’da küçük şeytanları ve cinleri tanımlamak için kullanılan sözcük. Yunanca *Daimon* kelimesine dayanmaktadır

⁸ Bilindiği üzere gotiğin kökensel bir sonucu olarak gothlar İskandinavya ve Doğu Avrupa kökenli toplulukların Yunan ve Romalı tarihçilerce Got diye adlandırılması üzerine Gotlar, Edmund Burke tarafından 1756’da yazılan metnine göre yıkıcılıkları doğrultusunda ilerleyen ve arkalarında tiksindirici artıklarını bırakan savaş ve barbarlıkla beraber anılmaya başladılar. Yağmacılığa ve intikama olan düşkünlükleri karanlık bir çağı beraberinde getirdi ve Got sözcüğü bugün de karanlık güçlerle, hakimiyet kurma ihtirasıyla ve kökleşmiş zalimlikle ilişkilendirilmektedir (Davenport-Hines, 2005: 12).

olan çöküntü türüyle ilgilenmişlerdir: Ann Radcliffe ve Matthew Lewis'in yarattığı kötücül keşişlerde olduğu gibi, ahlaksal çöküntüyle; Sade'nin öyküleri ile Goya'nın çizimlerinde yansıttığı gibi, fiziksel çöküntüyle; Poe ve Faulkner'da olduğu gibi, kalıtsal duygusal çöküntüyle; Frankenstein'in canavarının ya da Edward Hyde'in etik boşluğunun temsil ettiği türden sosyo-politik çöküntüyle.(Davenport-Hines, 2005: 14)

Böylelikle gotiğin politik karşıtlık geleneği, onu 20. yüzyılın sonunda bir biçimsizleştirme estetiği yapmaya götürdüğünü söyleyebiliriz. Sürekli bir riskin mevcut olduğu ve hiçbir şeyin korunmadığı bir dünyanın korkularını her zaman açığa vuran gotik sanat, aynı zamanda acıyı zevke dönüştürmenin sınırlarını da sergilemektedir. Bilhassa Hıristiyanlığı yaşayanların bile insanın doğasında mevcut olan kötülüğü ele alan doktrinden söz etme konusunda isteksizlik gösterdiği bir zamanda, gotik, ilk günahın varlığına ilişkin kalıcı mesajlar iletmekte ve çok çeşitli eserler sunmaktadır. Gizemli kalmanın çok önemli olduğu ancak bir parça korkmanın gerekliliğinin hâkim olduğu paranoyanın bizzat kendisinin akılcı bir tepki olabileceğini kabul eden bir tür olarak gotik; akıl sağlığını koruma ya da bir şeyler başarma şansının fazla olmadığı düşüncesindedir. Bu noktada akıl, insanın insanlığının ayrılmaz bir parçasıymış gibi davranılmasına karşı gelerek asıl odak noktası olarak güç ilişkilerine yönelir. Gerçekten de zalim bir kötücül düşman olmadan, korkudan dehşete düşmüş sinip kalmış bir kurban olmadan, eylemin gerçekleşebileceği berbat bir yer, insanların gözünden uzak bir nokta, bir tür suç mahalli olmadan gotik de ulaşmak istediği noktaya varamaz çünkü aslında sado-mazoşizm, bir bakıma gotiğin ulaşmak istediği noktadır. Güvenlik ilkesinin topyekûn baştan reddedildiği ve bu iyi niyetlerin (dünyada dürüstlükten başka bir şeyin hayalini kuramayan) bunaltıcı gücüne tepeden bakarak kötünün sapmasını ya da zekasını düşünmeyi reddederek sanatın canlandırıcı ya da rahatlatıcı değil moral bozucu olmasını tercih etmektedir. (Davenport-Hines, 2005: 21-23)

3.2. Mephistopheles: Modern Dünyada Şeytanın Dönüşümü

18. yüzyılın sonlarına doğru Şeytan, seküler dünya ile etkisini yitirmeye başlamıştır. Metafizik varlığının işlevi sona erdiğinde yeni bir biçime bürünüp geleneksel anlamlardan uzaklaşarak yazınsal bir karaktere dönüşmüştür. Teolojik bir figür olan Şeytan'ın edebi bir karaktere dönüşümü de Goethe'nin *Faust*'uyla gerçekleşmiştir. Marlowe'un *Doktor Faustus*'unda (1604) Mefisto hala çirkin (Resim 8: Doktor Faustus ve Mefisto.) ve 18. yüzyılda, Cazotte tarafından, *Aşık Şeytan* adlı eserinde, bir deve şeklinde tasvir edilmişken, Goethe'nin *Faust*'unda, her ne kadar ilk karşılaşmaları Faust'un güvenini kazanmak için gotik çalışma odasına fino köpeği kılığında iyi giyimli, genç bir asilzade kılığına bürünür. (Goethe, 2011: 68-80) Evet, kendisini alev alev gözler ve korkunç azı dişleriyle bir suaygırına dönüştürmeden önce, Faust'a kendini siyah bir köpek kılığında tanıtmıştır ama sonunda gezgin bir alim ve saygıdeğer bir entelektüel kılığında görünür. (Resim 9: Faust ve Mefisto.) Yalnızca diyalektik olarak kandırıcı ve ikna edici olması anlamında şeytanidir ve Faust'la kedinin fareyle oynadığı gibi oynar. Öbür yandan da Şeytan'la tanışmak isteyen kendisiymiş de durum tam tersi değilmiş gibi karanlık işler çevirmeye hazır olan Faust'u baştan çıkartmak için çok da çaba sarf etmesi de gerekmez. Bundan dolayı, Mefisto şeytan'ın üçüncü dönüşümünü ilan eder.

20. yüzyılda kötülük tamamen seküler hale gelmiştir. Ne korkutucu ne de büyüleyici; tekdüzeliği ve görünümün küçük burjuva çirkinliği ile iğrençken, artık bir zamanlar tasvir edildiği gibi masum bir çirkin olmadığı için daha tehlikeli ve daha endişeli hale gelir. (Eco, 2009: 249) Mephistopheles ile Şeytan tanımı da değişime uğrar. Şeytan, tanrının karanlık bir yönü, düşmüş bir melek ve kötülüğün simgesidir. Milton'un *Kayıp Cennet*'inde ise başkaldıran bir isyankara dönüşmüştür. Bu dönüşümü oluşturmak için romantikler Prometheus ile Şeytan'ı bütünleştirmiş ve olumlu özelliklerini aktarmış ve tanrıya isyan edip lanetlenmiş olmalarıyla birleştirilmişlerdir. "Mephistopheles, Milton'un şeytanından sonra yazın dünyasındaki en önemli şeytan imgesini temsil eder, ancak Hıristiyanlıktan uzak bir biçimde tasvir edilmiştir. Bu nedenle boynuz ve kuyruğunu kaybetmiş, deforme olan ayakları ise ayakkabılarla gizlenmiştir." (Russell, 2001: 249) Böylece kötülük kavramının Romantikler tarafından ele alınmasıyla başkaldıran, romantik İblis figürü ortaya çıkmıştır.

4. POPÜLER KÜLTÜRDE ŞEYTAN

Şeytan'ın dönüşmeye devam ederek modern dünyaya uyum sağlaması onun olası değişiminin başka bir yüzüdür. Resimden edebiyata, edebiyattan tiyatroya İblis ve onun türevi imgelemler korku sinemasının popüler öğeleri arasında yerini alır. Özellikle fantastik sinemanın öncüsü olarak kabul edebileceğimiz George Melies, şeytan ve cehennemle yakından ilgilendiği; *Faust ve Margueritte* (1897), *Mephistopheles'in Çalışma Odası* (1897), *Faust'un Laneti* (1898) (Resim 10: Faust'un Laneti'nde Mefisto) ve *Faust Cehennemde* (1903) sahne uyarlamalarının yanı sıra Melies'in konumuza belki de en yakın çalışması, ahlaksal değerlere dayalı iyi niyetlerle dolup taşan ve bunların uğruna seyirciyi dehşete düşürmek çabasındaki *Manastırdaki Şeytan*⁹dır.

⁹ Le Diable au Couvent, 1899.

İlk dönemlerinde sık sık kullanılan bir korku ögesi olarak bakılan şeytan; Melies'in ünlü taklitçisi Ferdinand Zecca'nın *Şeytan'ın Yedi Şatosu*¹⁰, İngiliz George Albert Smith'in yönettiği *Faust* (1898) ve İtalyan sessiz sinemasının bu şeytanlıklara katkıda bulunduğu *Cehennem*¹¹ ve *Satanas* (1911) sinemada şeytan imgesinin oluşumunun da öncüleri olarak görülmektedir. (Scognamillo, 1996: 68) Bu ve bunlara benzer yapıtlarda amaç korku değildir; amaç ya edebiyat yapıtlarını tanıtmak ya da inançsal bir yaklaşımla ahlak dersleri vermektir. İlk korku sineması örneklerindeki inanç güdümlü bir ahlaksal yaklaşım olgusu şeytan imgesinin tarihsel anlamda uzantısı olan Ortaçağ tasvirleriyle büyük ölçüde benzeşmektedir. Ancak korku sineması sessiz sinemanın sona erişiyile didaktik anlamda ahlaki dersler vermeyi bırakıp, tekinsizi, kötüyü, iğrenç ve korkutucu olanı perdeye yansıtmayı başlamıştır. "Şeytanlar, şeytana tapanlar, şeytana kurban olanlar, cadılar, büyücüler, beyaz, kara ve kızıl büyüler, dehşet verici lanetli ayınlar: Korku ve dehşet sinemasının vazgeçemediği konulardır bunlar. İnsanlığın ilk korkularından, kuşku ve kaygılarından, batıl inançlardan, antik folklorlardan kaynaklanan, hayal gücünün beslediği bu konular, güçler ve durumlar fantastik korku sinemasının da temelini oluşturur." (Scognamillo, 2006: 37)

Din ve batıl inanç güdümlü Şeytan'ın sinemadaki temsiline en iyi örnek *The Exorcist* (1973) filmidir. Bedeni kötücül bir iblis tarafından ele geçirilen masum temasıyla Ortaçağ didaktik hikayelerinden fırlamış bir yapımın bir çok farklı örneğine sinemada rastlayabiliriz. (Resim 11: *The Exorcist* 1971 filminde şeytan.) *Exorcist* filminde anlık bir şekilde yüzü görünen Şeytan'ın kaynağı ise erken Ortaçağ'da da sık sık imgelemelerin ödünç alındığı Yakın Doğu tanrılarında başkası değildir. Filmde geçen *Pazuzu* isimli şeytan, aslında Asur/Babil mitlerinde geçen yarı insan yarı hayvan tanrılardan biridir.

Mephistopheles'in mirasını sürdüren çekici şeytan geleneğinin sinemadaki temsilcileri ise; *Angel Heart* (1987)'ta Robert de Niro (Resim 12, *The Devil's Advocate* (1997)'da Al Pacino'nun ve *The Witches of Eastwick* (1987)'de Jack Nicholson'un canlandırdığı varyasyonlardır. Kurbanlarını çekici görüntülerini kullanarak kendilerine çekerken Şeytan'ın dönüşümünü de bize göstermektedirler. Romantik gelenek ile büründüğü başkaldıran isyankâr formu da bir anti kahraman figürüne doğru ilerlemiştir. Özellikle çizgi roman ve grafik romanda bu ayrım daha netleşmektedir. *Mike Mignola*'nın *Dark Horse Comics* bünyesinde yayınlanan kült çizgi roman karakteri *Hellboy 2*. Dünya Savaşında Naziler tarafından cehenneme açılan bir boyut kapısıyla dünyaya girmiş bir iblistir. Klasik şeytan imgesinin (yarı keçi, boynuzlu, kuyruklu, kırmızı) bütün bedensel özelliklerini taşımaktadır. (Resim 13) Buna rağmen varoluşunu reddederek kötülüklerle savaşmaktadır. *Sandman* grafik romanının yan serisi olan *Lucifer* (Vertigo Comics) Milton'un *Kayıp Cennet*'indeki Lucifer'in Neil Gaiman uyarlamasıdır. (Resim 14) Hikâyede, cehennemi yönetmekten istifa ederek Kaliforniya'ya yerleşmiştir. Düşmüş melek olmasından sebeple Lucifer meleksi bütün özellikleri bedensel olarak taşımaktadır. Geleneksel şeytan imgesinin dışına çıkıp beğenilecek bir figür haline getirilmiştir. Yine Neil Gaiman ve P. Craig Russell'in *Cinayet Sırları* isimli grafik romanına konu olan Lucifer'in düşüşü tamamen tanrının planı dahilinde olarak gösterilerek şeytani kurban olarak göstermektedir.

Romantik şeytan, günümüzde kendisini güzelleştirerek hatta kötülüğünün ya da günahkarlığının suçlusunun o olmadığı düşüncesi ve geleneğiyle popüler kültürde yer edinmiştir. Filmler ve çizgi romanlar kadar televizyon dizilerinde de şeytan imgesi Ortaçağdaki görünümünden uzaklaşmaktadır

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Kötülüğün kişiselleştirilmesi ilkel toplumların çoğunda ortaya çıkmış bir ritüeldir. Ancak Hıristiyanlık, iblis imgesi için antik ve pagan inanışların sembollerinden, tanrılarında ve kutsal nesnelere faydalanarak onları da Şeytan'ı da bir kılmıştır. Pagan mitlerle şeytan imgelemine katkı sağlayan semavi dinler antik anlatılarda da karşımıza çıkan *isyankâr kahraman* tasvirinin de temelini atmıştır. Şeytan, insanlığı kötülükten uzak tutmak ve uyararak için yaratılmış teolojik bir göstergeden ileri gitmemiştir. İnsanlık, kötülüğü kişiselleştirerek; *şeytan*, *satan*, *demon*, *Lucifer*, *Mephistopheles* gibi isimler vermiştir.

Cennetten düşerek kötülüğe katılan melek imgesi yani Lucifer ile Hıristiyanlık kendi mitolojisini oluşturma yoluna girmiştir. Asi melek figürü ise hem Romantik düşünür ve yazarların hem de popüler kültürün sevdiği bir imaj haline gelmiştir. Kendi içlerinde oluşan farklılıklar bu imgelerin de değişken yapıda olmasına neden olmuştur. Bu yüzden gerçekdışı bir sembol olması sebebiyle tasvirlerinde tutarlılığa rastlanmamaktadır.

Şeytan imgeleminde en keskin son dönüşüm *Mephistopheles* ile yaşanmaktadır. Şeytan artık ilahi dünyadan uzaklaşarak modernizmin de etkisiyle sekülerleşmektedir. Lucifer, bir zamanlar melek olduğu düşüncesi yok sayılarak edebiyatta ve sanatta çirkin bir şekilde tasvir edilmeye devam etmiştir. *Mephistopheles* bu durumu değiştirmiştir, sık giyimli bir beyefendi olarak tasvir edilerek Şeytan'ın çirkin olmasındaki zorunluluğu yıkmıştır.

¹⁰ Les sept chateaux de Diable 1902.

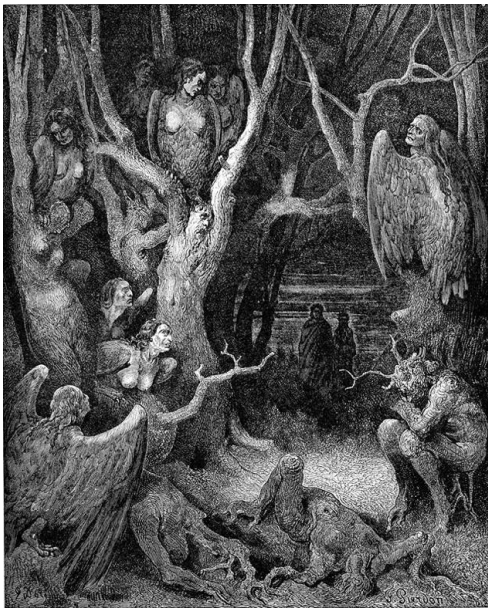
¹¹ L'Inferno, 1909

Tıpkı diğer canavarlar gibi şeytan da evcilleştirilerek modern dünyada işlevini yitirmiştir. Ancak sinemayı ve popüler kültür imgelemlerini merkez aldığımızda biçim olarak kendi içinde tutarsız bir şeytan imgesiyle karşılaşmaya devam ederiz. Ortaçağdaki kötücül anlamından uzaklaşsa da *insanlığın düşmanı* görevinden sıyrılmayan şeytan; kimi zaman salt bir korku imgesi, kimi zaman tekinsiz bir karakter, kimi zaman da isyankar bir anti kahraman olarak karşımıza çıkar. Ancak 20. yüzyılın şeytanı biçimsiz formunu çoktan geride bırakmış insansı bir biçimde -çoğunlukla- varlığını sürdürmektedir. İmgesel ve anlamsal tutarsızlıklarına rağmen şeytan, keskin bir imaj yakalamaktan uzak olsa da Mephistopheles ile geçirdiği dönüşümden sonra tekinsiz ve çekici özelliklerini edinerek kendisini güncel imgelemlerine yeni formlar yükleyerek karşımıza çıkmaya devam edecektir.

6. RESİMLER



Resim 1: Wellington, Te Papa Tongarewa Müzesi, Albrecht Dürer, Keçiye Ters Binmiş Cadı, Baskı, 11.7x7.2 cm.
Kaynak: <https://stories.uq.edu.au/art-museum/2019/witches-in-history/index.html> (erişim tarihi: 22.09.2022)



Resim 2: İlahi Komedya Kanto XII, Gustave Dore, Cehennem Ormanında Harpyalar
Kaynak: https://en.wikipedia.org/wiki/Harpy#/media/File:DVinfernoForestOfSuicides_m.jpg (erişim tarihi: 26.03.2022)



Resim 3: Almanya, Tübingen Üniversitesi, Asur/Babil demon tanrı Pazuzu'nun bronz figürü, M.Ö. 1800-800.
Kaynak: <https://www.worldhistory.org/image/6315/pazuzu/> (erişim tarihi: 26.03.2022)



Resim 4: Venedik Palazzo Ducale Sarayı, Quantin Massys, Ecce Homo, Panel üzerine yağlı boya, 95x74.
Kaynak: https://www.wga.hu/html_m/m/massys/quentin/3/ecc_e_hom.html (erişim tarihi: 26.03.2022)



Resim 5: Berlin Staatliche Müzesi, İlahi Komedy Kanto XXXIV, Sandro Botticelli, Lucifer, Kağıt üzerine mürekkep.
Kaynak: <https://www.wga.hu/index1.html> (erişim tarihi: 26.03.2022)



Resim 6: Avusturya Kunsthistorisches Müzesi, Luca Giordano, Düşen Melekler, tuval üzerine yağlı boya, 414x283 cm
Kaynak: https://tr.m.wikipedia.org/wiki/Dosya:GIORDANO,_Luca_fallen_angels.jpg (erişim tarihi: 26.03.2022)

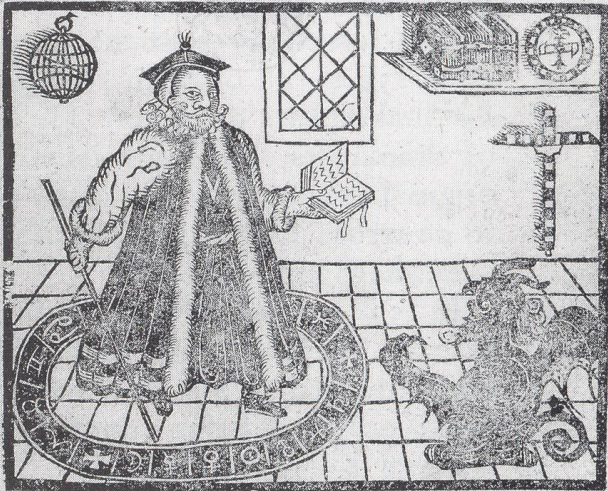


Resim 7: John Milton'un Kayıp Cennet'i İllüstrasyonları, William Blake, Şeytan Ası Melekleri Uyandırıyor, Kağıt üzerine suluboya.
Kaynak:https://en.wikipedia.org/wiki/William_Blake%27s_illustrations_of_Paradise_Lost#/media/File:ParadiseLButts1.jpg (erişim tarihi: 26.03.2022)

The Tragical Histoy of the Life and Death of Doctor Faustus.

With new Additions.

Written by *Ch. Mar.*



LONDON,
Printed for *John Wright*, and are to be sold at his shop without
Newgate, at the signe of the Bible. 1620.

Resim 8: Christopher Marlowe'un Doktor Faustus Oyunu için hazırlanmış bir afiş, Ağaç Baskı, 1620.

Kaynak: [https://en.wikipedia.org/wiki/Doctor_Faustus_\(play\)#/media/File:Faustus-tragedy.gif](https://en.wikipedia.org/wiki/Doctor_Faustus_(play)#/media/File:Faustus-tragedy.gif) (erişim tarihi: 26.03.2022)



Resim 9: Goethe'nin Faust'u için hazırlanmış bir illüstrasyon, Tony Johannot, Faust ve Mefisto Faust'un Çalışma Odasında, Gravür Baskı. Kaynak: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Faust_und_Mephisto,_Stich_von_Tony_Johannot.jpg (erişim tarihi: 26.03.2022)



Resim 10: Melies'in Faust'un Laneti 1903 filminden alınmış Mefisto görüntüsü. Kaynak: <https://www.youtube.com/watch?v=oCuzs-hL9iw> (Filmden alınmış görüntü.) <https://i.ytimg.com/vi/oCuzs-hL9iw/hqdefault.jpg> (erişim tarihi: 26.03.2022)



Resim 11: William Friedkin'in The Exorcist 1971 filminden alınmış şeytan görüntüsü.
Kaynak: <https://ascmag.com/articles/owen-roizman-on-filming-the-exorcist> (erişim tarihi: 26.03.2022)



Resim 12: Alan Parker'ın Angel Heart 1987 filminden alınmış Robert De Niro'nun canlandırdığı şeytan görüntüsü.
Kaynak: https://tr.wikipedia.org/wiki/Şeytan_Çıkmazı#/media/Dosya:ANGEL_HEART_ekran_görüntüsü.jpg (erişim tarihi: 26.03.2022)



Resim 13: Mike Mignola'nın Dark Horse'dan yayımlanan Hellboy serisinin ana karakteri şeytani varlık Hellboy.
Kaynak: https://en.wikipedia.org/wiki/Hellboy#/media/File:Hellboy_The_Wolves_of_St_August.jpg (erişim tarihi: 29.03.2022)



Resim 14: Neil Gaiman'ın Sandman ve Lucifer Morningstar grafik romanlarından Melek/Şeytan Lucifer karakteri.
Kaynak: https://sandman.fandom.com/wiki/Lucifer_Morningstar (erişim tarihi: 29.03.2022)

KAYNAKÇA

1. Bataille, G. (2014). Edebiyat ve Kötülük, (Çev. A. Sönmezay), Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
2. Davenport-Hines, R. (2005). Gotik: Aşırılık, Dehşet, Kötülük ve Yıkımın Dört Yüz Yılı, (Çev. H. Gür), Dost Kitabevi, Ankara.
3. Eco, U. (2009). Çirkinliğin Tarihi, (Çev. A.U. Ergün ve Ö. Çelik ve A. Uysal ve E.N. Akbaş ve M. Barsbey ve K.K. Akbulut ve S. Arslan ve B. Yılmazcan) Doğan Kitap, İstanbul.
4. Frazer, J. G. (1992). Altın Dal Dinin ve Folklorun Kökleri II, (Çev. M. H. Doğan), Payel Yayınları, İstanbul.
5. Goethe, J. W. (2011). Faust, (Çev. İ. Cankorel), Doğu Batı, İstanbul.
6. Link, L. (2003). Şeytan Yüzü Olmayan Maske, (Çev. E. Ergün), Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
7. Korkmaz, E. (2006). Şeytan Tasarımı Terimleri Sözlüğü, Anahtar Kitaplar, İstanbul.
8. Messadı, G. (1999). Şeytanın Genel Tarihi, (Çev. I. Ergüden), Kabalıcı Yayınevi, İstanbul.
9. Richer, J. (2000). "Başkaldırı. Başkaldırana ve Kurbanı İlişkin Romantik Mitler. Şeytan, Prometheus, Kabil, Ahasverus, Don Juan, Empedokles, (Çev. N.T. Öztokat), (Ed. Bonnefoy, Y.), Mitolojiler Sözlüğü, 1. Cilt, Dost Kitabevi. Ankara.
10. Russell, J. B. (1999). Şeytan Antikiteden İlkel Hıristiyanlığa Kötülük, (Çev. E. Çelik), Kabalıcı Yayınevi, İstanbul.
11. Russell, J. B. (2000). İblis, Erken Dönem Hıristiyan Geleneği, (Çev. A. Fethi), Kabalıcı Yayınevi, İstanbul.
12. Russell, J. B. (2001). Lucifer Ortaçağda Şeytan, (Çev. A. Fethi), Kabalıcı Yayınevi, İstanbul.
13. Russell, J. B. (2001). Mephistopheles Modern Dünyada Şeytan, (Çev. N. Plümer), Kabalıcı Yayınevi, İstanbul.
14. Scognamillo, G. (1996). Korkunun Sanatları, İnkılap Kitabevi, İstanbul.
15. Scognamillo, G. (2013). Canavarlar Yaratıklar Manyaklar, PMP Yayıncılık, İstanbul.
16. Trend, D. (2008). Medyada Şiddet Efsanesi, (Çev. Gül Bostancı), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

Subject Area
Education ManagementYear: 2022
Vol: 8 Issue: 104
PP: 3856-3863Arrival
27 September 2022
Published
30 November 2022Article ID Number
65996Article Serial Number
23Doi Number
<http://dx.doi.org/10.29228/sssj.65996>

How to Cite This Article
İslam, G., Ataka, M. &
Özcan, Y. (2022). "Okul
Yöneticilerinin Teknoloji
Liderliğine İlişkin
Deneyimleri" International
Social Sciences Studies
Journal, (e-ISSN:2587-
1587) Vol:8, Issue:104;
pp:3856-3863



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

1. GİRİŞ

Liderlik tanımına verilen önem son yıllarda artarken, eklenen yeni ifadeler 21. yüzyılda liderlerin sahip olması gereken becerilere yönelik tanımları değiştirmektedir. Literatür tarandığında, liderliğin birçok farklı tanımının olduğu görülür. Eraslan (2004), liderlik kavramını insanları ortak bir amaç için bir araya gelmeye motive etme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte, bilgi teknolojilerinin artan yaygınlığı, liderlik tanımının bazı eksiklikleri olduğunu düşündürmektedir. Teknolojinin hayatın merkezine yerleştiği günümüzde, liderlik tanımı teknoloji kavramı ile uyumlu hale gelmektedir. Çağımızın yeni tartışma alanlarında seçilen konular, teknoloji liderliği kavramı etrafında şekilleniyor. Tanzer (2004) teknoloji liderliğini, kuruluşlarında teknoloji koordinasyonunu oluşturan ve çalışanların teknolojik sistemlerin kullanımını etkin bir şekilde yönlendirmekten ve yönetmekten sorumlu kişi olarak tanımlamaktadır. Anderson ve Dexter (2005) değişime uyum sağlayabilen, teknolojik bir plan oluşturabilen ve birlikte çalıştığı personeli mesleki gelişimlerinde destekleyebilen bütünsel bir süreç liderinden bahsetmektedir. Grady (2011) ise teknoloji liderliğinin birçok farklı liderlik türü ile ilişkili olduğu fikrine odaklanmakta ve teknolojinin varlığının organizasyonların hemen her yerinde hissedildiği şekilde liderlik eden bir organizasyon liderini tanımlamaktadır. Tanımlara dayalı bir öz değerlendirilmede, geçmişte bazı temel özellikleri dar bir çerçevede temsil eden lider kelimesi, günümüzde farklı formları kapsayan geniş bir yelpazede araştırılmaktadır. Liderlerin ürkeklik yerine cesaretle dünyayı takip edebilmeleri ve teknolojinin olağanüstü gelişimine, zihnin sınırlarını zorlayan olağan tepkilerini gösterebilmeleri de teknolojik liderlikte dikkate alınması gereken kavramsal tutumlar olarak değerlendirilebilir.

Eğitim organizasyonlarında teknoloji lideri olarak tasvir edilmek, tüm okul paydaşları (ebeveynler, personel, öğrenciler, veliler) ile çalışmanın bir sonucudur. Bunun nedeni, teknolojinin kurumlarda düzgün çalışması için altyapıdan mesleki gelişime kadar bütüncül bir desteğin gerekli olmasıdır. Watts (2009), teknoloji liderliği kavramını tanımlarken bir inşaa sürecinden bahseder. Ona göre kurum başkanı, yeni oluşturulan bu yapıyı sürecinde teknolojiyi altyapıya uyarlayarak gelişimi sürekli takip eden ve ekibine rehberlik ederek sistematik bir teknolojik

Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliğine İlişkin Deneyimleri

Experiences Of School Managers Regarding Technology Leadership

Gökhan İslam¹  Muammer Ataka²  Yılmaz Özcan³ ¹ Öğretmen, MEB, Ordu, Türkiye² Okul Müdürü, MEB, Ordu, Türkiye³ Okul Müdürü, MEB, Ordu, Türkiye

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; 2022-2023 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı temel eğitim kademesindeki (ilkokul ve ortaokul) devlet okullarında görev yapmakta olan okul yöneticilerinin teknoloji liderliği olgusuna ilişkin deneyimlerini ortaya koymaktır. Bu amaçla çalışmaya 10 okul yöneticisi dahil edilmiştir. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bir görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre katılımcıların tamamına yakını teknolojinin okullarda entegrasyonu ile ilgili sorunlar olduğunu ifade etmiştir. Bu sorunlar altyapı sorunları ve uyum sorunları olarak belirlenmiştir. Katılımcılar aldıkları önlemlere ilişkin bir görüş belirtmemişlerdir. Okullarda öğretmenlerin teknoloji entegrasyon sürecinden elde ettikleri sonuçlar başarı, motivasyon ve kolaylık olarak sıralanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Teknoloji, Teknoloji Liderliği, Okul, Okul Yöneticisi.

ABSTRACT

The purpose of this research; The aim of this study is to reveal the experiences of school administrators working in public schools at the basic education level (primary and secondary school) affiliated to the Ministry of National Education in the 2022-2023 academic year regarding the phenomenon of technology leadership. For this purpose, 10 school administrators were included in the study. The data were collected through a semi-structured interview form developed by the researcher and analyzed with descriptive analysis technique. According to the findings obtained from the research, almost all of the participants stated that there are problems with the integration of technology in schools. These problems were identified as infrastructure problems and compliance problems. Participants did not express an opinion on the measures they took. The results obtained by teachers from the technology integration process in schools are listed as success, motivation and convenience.

Key words: Technology, Technology Leadership, School, School Administrator.

program üreticisi olabilen bir teknolojik inşaat yöneticisidir. Bu rolde eğitim yöneticileri, kurumlarına her türlü yeniliği getirmek için büyük çaba göstermelidir. Eğitim alanında hizmet veren eğitimciler ve araştırmacılar, okullarda teknoloji ile bütünleşik uygulamaların kullanılmasının eğitimde kalitenin yüksek bir göstergesi olduğu konusunda hemfikirdirler (Çakır ve Yıldırım, 2009). Eğitimde kalite çitasını yükseltmek için okul organizasyonunu çağın değişimine göre düzenleyebilecek yöneticilere ihtiyaç her geçen gün artmaktadır. Güçlü liderlik stilleri ile sağlam bir temelin atıldığı fikri, kuruluşların geleceği için önemlidir ve okul liderlerinin yaşlarına uygun roller üstlenmelerinin aciliyeti netlik kazanmaktadır. Okulda güçlü bir liderlik rolü üstlenmek genellikle öğretmenleri ve öğrencileri desteklemek, geleceği birlikte planlayabilmek ve mükemmel bir öğrenme-öğretme ortaklığı geliştirmekle ilişkilendirilir (Karadağ ve Serter, 2021). Teknolojik boyutta yetkinlik kazanmanın güçlü bir rol için bir temel olduğu düşünüldüğünde, okul yöneticilerinin teknoloji ile olan ilişkisi de liderliklerini ifade etmektedir.

Okullara eğitim teknolojilerini tanıtmaktan sorumlu ilk kişi müdürlerdir. Byrom ve Bingham'a (2001) göre eğitimde teknolojinin uygulanmasındaki başarısızlığın nedeni ya liderlerin eksikliği ya da liderlerin yetiştirilmemesidir. Yöneticilerin okullarda teknolojik açıdan başarılı olarak liderlik rolü üstlenebilmeleri, sahip oldukları bazı temel becerilerle ilgilidir. Dinç (2009), okul liderleri için temel oluşturması gereken bir dizi teknolojik beceri belirlemiştir. Bu beceriler aşağıda listelenmiştir:

- ✓ Teknoloji Becerileri: Okul yöneticileri, kurumlarında ve özel yaşamlarında teknolojiyi aktif, verimli ve işlevsel olarak kullanma becerisini doğal olarak kazanmalıdır.
- ✓ İletişim Becerileri: Okul yöneticilerinin kullandığı iletişim dili ileriye dönük, uzlaştırıcı ve herkesin kendini ifade etmesini teşvik edici olmalıdır.
- ✓ Program uygulama becerileri: Okul yöneticileri, disiplinler arası çalışmanın bütünlüğünü sağlayabilecek bir program uzmanı gibi çalışmalıdır.
- ✓ Personel geliştirme becerileri: Okul yöneticileri, personellerini teknoloji eğitimlerine dahil etmeli ve teknoloji becerilerini geliştirmeye yönelik programlara personel katılım oranlarını artırmalıdır.
- ✓ Liderlik: Okul yöneticileri kurumlarına geniş bir açıdan bakmalı ve tüm personeli bilgi ve teknolojiye uyarlamaya çalışmalıdır. Teknolojinin nasıl ve ne amaçla kullanıldığını içeren etkinlikler ve eğitim içerikleri düzenleyerek inovasyonun öncüsü olmalı ve kurumlarında teknolojiye olan hakimiyetlerini yansıtan uygun bir liderlik modeli oluşturmalarıdır.

Bu bilgiler kapsamında araştırmanın amacı okul yöneticilerinin teknoloji liderliği olgusuna ilişkin deneyimlerini öğrenmektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır;

- ✓ Okul yöneticileri liderlik olgusunu nasıl tanımlamaktadır?
- ✓ Okul yöneticileri teknoloji olgusunu nasıl tanımlamaktadır?
- ✓ Okul yöneticileri liderlik teknolojisinin durumunu nasıl tanımlamaktadır?
- ✓ Okul yöneticileri teknolojinin okullarda entegrasyonu ile ilgili sorunlar yaşamakta mıdır?
- ✓ Okul yöneticileri okullarda teknoloji entegrasyonu sürecine öncülük/liderlik ettiğinde aldığı sonuçlar nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1.Araştırma modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Nitel araştırmalarda birçok farklı yöntem vardır. Bunlardan biri fenomenolojik yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu yöntemde elde edilen veriler genellikle araştırmaya katılan kişilerle yapılan görüşmeler yoluyla elde edilmektedir (Creswell, 2013). Görüşmede araştırmacı, araştırılan konu hakkında sorular sorar (Patton, 1987). Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Hazırlanan görüşme formu uzman görüşü alındıktan sonra kullanılmıştır.

2.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda okul yöneticisi olan 10 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Creswell'e (2013) göre, farklı türde görüşmeler (örn. çevrimiçi görüşme, e-posta, telefon görüşmesi) yapılabilir. Görüşmelerden elde edilen veriler Word ortamına aktarılmıştır. Çalışmaya katılanlar O1, O2, O3,..., O13 olarak adlandırılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir.

3. BULGULAR

Yapılan analizler sonucunda okul yöneticilerinin teknolojik liderliğine ilişkin bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

3.1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Araştırmaya katılanların demografik değişkenlerine ilişkin bilgiler aşağıda verilen Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
Katılımcı 1	Erkek	Sınıf Öğretmeni	44 yaş	22 yıl	Yüksek Lisans
Katılımcı 2	Erkek	Sınıf Öğretmeni	42 yaş	20 yıl	Yüksek Lisans
Katılımcı 3	Erkek	Fizik Öğretmeni	46 yaş	23 yıl	Yüksek Lisans
Katılımcı 4	Erkek	Türk Dili ve Edb. Öğretmeni	45 yaş	24 yıl	Yüksek Lisans
Katılımcı 5	Erkek	Sınıf Öğretmeni	38 yaş	16 yıl	Lisans
Katılımcı 6	Erkek	Fen Bilimleri Öğretmeni	53 yaş	30 yıl	Lisans
Katılımcı 7	Erkek	İngilizce Öğretmeni	39 yaş	17 yıl	Lisans
Katılımcı 8	Erkek	Sınıf Öğretmeni	42 yaş	15 yıl	Yüksek Lisans
Katılımcı 9	Erkek	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	42 yaş	21 yıl	Yüksek Lisans
Katılımcı 10	Erkek	Sınıf Öğretmeni	37 yaş	16 yıl	Lisans

Tablo 1’de verilen katılımcıların profili incelendiğinde, çalışmadaki öğretmenlerin tamamının erkek olduğu görülecektir. Branşları bakımından 5 sınıf öğretmeni, 1 fizik öğretmeni, 1 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni, 1 fen bilimleri, 1 İngilizce öğretmeni, 1 sosyal bilgiler öğretmeni bulunmaktadır. Yaşları bakımından en genç öğretmen 37, en yaşlı öğretmen ise 53 yaşındadır. Kıdem süreleri bakımından ise en az 15 yıl, en fazla 30 yıllık kıdeme sahip öğretmenler çalışmada yer almıştır. Eğitim durumları incelendiğinde, 4 öğretmen lisans, 9 öğretmenin yüksek lisans mezunu diğer olduğu görülmüştür.

3.2. Tema ve Kodlar

Araştırmada “Liderlik olgusunu nasıl tanımlarsınız?” sorusuna dair görüşlerine ilişkin ortaya çıkan temalar ve onlara bağlı kodlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Liderlik olgusunu nasıl tanımlarsınız? sorusuna dayalı bulgular

Temalar	Kodlar	f
Liderliğin tanımı	Yönlendirme yeteneği	4
	Kriz yönetimi	4
	Doğru ve adil davranma	2

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin hangi sorunları yaşadıklarının öğrenilmesi amacıyla “Okul kültürü kavramına ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 2’de liderlik olgusuna ilişkin ifadelerin liderliğin tanımı teması altında toplandığı görülmektedir. Liderliğin tanımı temasında “Yönlendirme yeteneği”, “Kriz yönetimi” ve “Doğru ve adil davranma” kodları şeklinde belirtilmektedir. Buna göre öğretmenlerin liderlik olgusuna ilişkin yaptıkları tanımlar incelendiğinde, liderlik olgusunun liderin insanları yönlendirme yeteneği ile açıklandığı görülmektedir. Bu konuda görüş ifade eden öğretmenlerden bazıları görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir.

“Ekibi güzele, iyiye yönlendiren, ekibin ufkunu açan, ekibe yol gösteren bulunduğu ortamın havasını güzelleştiren, lider olduğu ekibin görünürlüğünü üst seviyelere çıkaran, ekibe huzur veren, çalışma ortamını güzelleştiren olgudur liderlik.” Ö4.

“Liderlik olgusu kurumda çalışanları olumlu yönde etkileyebilme, kurumun amaçlarına ulaşabilmek için çalışanların istekli ve mutlu olmalarını sağlayan etki sürecidir.” Ö6

“Aynı amaç ve hedefe hizmet eden grup üyelerinin bilgi ve yeteneklerini maksimum düzeyde kullanabilmesine önderlik etmektir.” Ö7

Öğretmenlerin liderlik olgularına ilişkin yaptıkları bir diğer tanım ise kriz yönetimi konusunda olmuştur. Liderlik olgusunu kriz yönetimi ile açıklayan öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir.

“Liderlik olaylara farklı bakmak, kriz anında çözüm bulmak, geleceğe yönelik plan proje üretip uygulamak, herkes tarafından yaptıklarıyla onaylanıp takdir edilmek, çevresindeki insanları yönlendirebilmek ve onlardan her anlamda üstün olmaktır.” Ö2

“Lider gurubun zorlandığı olaylar ve durumlar karşısında farklı bakış açısı ile gurubu hedefe taşıyabilen kişidir. Aynı zamanda lider gurubundaki üyelerine güven, bilgi ve beceri kazandırır.” Ö3

“Liderlik ise krizi fırsata dönüştürebilen, kişide ve toplumda değişim sürecini yönetebilen ve bunu yaparken de kitleleri peşinden sürükleyebilme sanatı olarak düşünülebilir.” Ö9

“Gerçek lider, gerçekleşen kurumsal veya kişisel problemleri tüm yönleri ile ele alır, inceler ve çözüm üretmek üzere çalışır. Çalışanların yaşadıkları zorluklar karşısında onlara rehberlik eder, organizasyon başarısının devamını sağlayabilmek için onları cesaretlendirir, motive eder.” Ö5

Araştırmaya katılan öğretmenlerden ikisi liderlik olgusunu doğru ve adil davranma ile ilişkilendirmiştir. Bu görüşler aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

“Liderlik doğuştan, çevresindeki insanların güvenini kazanabilme çevresindeki insanları doğru ve adil davranışları ile yönlendirebilme yeteneğidir. Lider insan soğukkanlı ve kararlı duruşu ile insanları yanına alabilir ve onları bir takımın parçası haline getirerek kurduğu sistemin doğru çalışmasını sağlar” Ö1

Araştırmada “Teknoloji olgusunu nasıl tanımlarsınız?” sorusuna dair görüşlerine ilişkin ortaya çıkan temalar ve onlara bağlı kodlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Teknoloji olgusunu nasıl tanımlarsınız? sorusuna dayalı bulgular

Temalar	Kodlar	f
Olumlu yaklaşım	Hayatı kolaylaştırma	10
	Zaman ve işgücü tasarrufu	2
Olumsuz yaklaşım	Hayatı zorlaştırma	1
	Tembelleştirme	1
	Dezenformasyon	1

Tablo 3’te Öğretmenlerin teknoloji olgusuna ilişkin yaptıkları tanımların iki tema altında toplandığı görülmektedir. Bu temalar; Olumlu Yaklaşım ve Olumsuz Yaklaşımdır. Olumlu Yaklaşım temasında “Hayatı kolaylaştırma” ve “Zaman ve işgücü tasarrufu” şeklinde belirtilmektedir. Olumsuz Yaklaşım temasında “Hayatı zorlaştırma”, “Tembelleştirme” ve “Dezenformasyon” şeklinde belirtilmektedir. Buna göre öğretmenlerin teknoloji olgusuna ilişkin verdikleri olumlu cevaplar incelendiğinde, teknolojinin hayatı kolaylaştırdığı görüşünün tüm öğretmenler tarafından paylaşıldığı görülmektedir. Bu konuda görüş ifade eden öğretmenlerden bazıları görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir.

“Teknoloji içinde bulunulan çağın gereksinimleri ve daha ötesi düşünülerek sürekli gelişen ve insan hayatını kolaylaştırmayı hedefleyen bir olgudur.” Ö1

“İçinde bulunulan zaman diliminin getirdiği tüm yenilikler, kolaylıklar, yaşam standardını yükselten buluşlar, yaşamın daha kaliteli olmasını sağlayan tüm çabalardır.” Ö2

“Teknoloji sürekli kendini yenileyen ve insan gücünün kullanımına minimum düzeyde ihtiyaç duyan tüm uygulamalardır. Teknolojik yenilikler insan yaşamını kolaylaştırmanın yanında dünyanın doğal geleceğinin de korunmasını sağlamalıdır. Teknoloji yalnızca mekanik anlamda değil zihinsel boyutta da insanın yükünü almalıdır.” Ö3

“Teknoloji benim için gelecek ve yaşamı kolaylaştırmak anlamına geliyor.” Ö5

“Teknoloji, insan hayatını büyük ölçüde kolaylaştıran, dönüştüren ve geliştiren bir olgu olarak tanımlanabilmektedir.” Ö8

“Teknoloji okullarımızda kullanmak zorunda olduğumuz en güncel konudur. Zamanın gereklerini okul yöneticileri de yerine getirmede yeterli olmalı yeterlikte zayıf ise bu zayıflığını en kısa zamanda giderecek eğitimlere katılmalıdır. Teknoloji bu durumda elzem öneme sahiptir. Hem hayati hem ekonomik hem sosyal kısaca tüm alanlarda teknoloji yaşamımızın merkezinde bulunan dikkatli kullanıldığında hayatı kolaylaştırıcı etkisi olan bir olgu teknoloji.” Ö10

Öğretmenlerin teknoloji olgusuna ilişkin verdikleri olumlu cevaplar incelendiğinde, teknolojinin zaman ve işgücü tasarrufu sağladığı görüşünün iki öğretmenin paylaştığı görülmektedir.

“Teknoloji hayatımızın her alanında işlerin kolaylaşmasını sağlayan, zaman tasarrufu sağlayan ve insan işgücüne bağımlılığı azaltan bir olgudur.” Ö7

“Liderin çevresiyle iletişimini sağlayan, yapılacak çalışmaları hızlandıran, lazım olduğunda başvurulacak bir olgudur teknoloji” Ö4

Teknolojinin olumlu özelliklerinin yanı sıra olumsuz özelliklerine de vurgu yapan üç öğretmen bulunmaktadır. Hayatı zorlaştırma tembellikleştirme ve dezenformasyona vurgu yapan öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

“Ancak teknoloji her zaman insan hayatını olumlu yönde etkilemez. Bazen insanlar, hayatlarını kolaylaştırmak yerine insanların hayatlarını daha da zor hale getirmeyi tercih edebilirler. Bu nedenle teknolojiyi sadece insan hayatını kolaylaştıran olarak sınırlandıramayız.” Ö1

“Bir taraftan da tembellik olgusu beliriyor beynimde. Kolaylaştırdığı gibi tembelleştiriyor. Arasında çok ince bir çizgi var. İkisini iyi ayırt etmek lazım. Olumlu tarafını daha çok kullanmak ve bazı geleneksel çizgilerimizi (kitap okumak) de kaybetmemek lazım diye düşünüyorum.” Ö5

“Teknoloji olgusu, bir taraftan toplumun ihtiyaçlarını karşılamakta diğer taraftan da toplumda bir kültür deformasyonuna neden olmaktadır.” Ö6

Araştırmada “Liderlik teknolojisinin durumunu nasıl tanımlarsınız?” sorusuna dair görüşlerine ilişkin ortaya çıkan temalar ve onlara bağlı kodlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Liderlik teknolojisinin durumunu nasıl tanımlarsınız? sorusuna dayalı bulgular

Temalar	Kodlar	f
Liderlik teknolojisini tanımlama	Teknolojiyi takip etmek	6
	Teknoloji liderliği	3
	Teknolojiyi kullanmak	1

Tablo 4’te Öğretmenlerin liderlik teknolojisine ilişkin yaptıkları tanımların “Liderlik Teknolojisini Tanımlama” teması altında toplandığı görülmektedir. Liderlik Teknolojisini tanımlama temasında “Teknolojiyi takip etmek”, “Teknoloji liderliği” ve “Teknolojiyi kullanmak” şeklinde belirtilmektedir. Buna göre öğretmenlerin teknolojiyi takip etmeye ilişkin verdikleri cevaplar incelendiğinde, teknolojik liderliğin tanımında yöneticilerin teknolojik yenilikleri takip etmeleri gerektiği görüşünün öğretmenlerin çoğu tarafından paylaşıldığı görülmektedir. Bu konuda görüş ifade eden öğretmenlerden bazıları görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir.

“Liderlik teknolojisinin bilişim teknolojilerine olan merak düzeyine göre şekil almaktadır. Birçok lider bunu bir argüman olarak kullanırken bir çoğumuz da kabullenemediğimizden dolayı faydalanmaktan kaçınıyoruz.” Ö3

“Lider teknolojik gelişmeleri yakından takip eder, teknolojinin liderlik yaptığı ortamda kullanımını üst seviyede teşvik eder, Teknolojiyi liderlik ettiği gruba, ortama entegre edemezse başarısız olur.” Ö4

“Bir liderin çağın gereksinimlerinin getirdiği teknolojiyi her daim takip etmeli ve o bilgiyi kullanabilmelidir. Liderlik teknolojisi, birçok farklı etkinliğin harmanlanmasından oluşur. Sınıf içi eğitimler yerine bir süredir teknoloji tabanlı öğrenmeden daha çok fayda sağlandığı fark edilmiştir. Kurumlarda çoğunlukla e-öğrenme, elektronik performans desteği sistemleri ve diğer çevrimiçi bilgi kaynakları; liderlik gelişimini desteklemek amacıyla kullanılmaktadır.” Ö5

“Teknoloji artık vazgeçilmez bir parçamız. Bu nedenle Kurum liderinin teknolojiye hakim olması demek kurum çalışanlarının ihtiyaçlarına cevap vermektir.” Ö6

“Lider kurumuna öncülük eden kişidir. Teknolojiyi her alanda kullanmalı, çalışanlarına rol model olmalıdır. Günümüzde teknolojiyi kullanan liderler her alanda bir adım önde olmaktadır.” Ö8

Liderlik teknolojisinin tanımına ilişkin katılımcılardan üçü yöneticilerin teknoloji liderliği yapması gerektiği konusuna vurgu yapmışlardır. Yöneticilerin teknoloji alanında lider olması gerektiğine ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir.

“Liderlik teknolojisi, özellikle eğitim merkezlerinde lider konumunda olan kişilerin teknoloji hakkında sahip olduğu bilgi ve becerilerini örgüt içerisinde paylaşması, örgütün diğer üyelerine eğitimdeki yeni teknolojik gelişmeleri ve trendleri tanıtmasıdır.” Ö7

“Teknoloji bir üretim işidir, bunu ancak yeni fikirlere açık, hayal gücü olan, inovasyon düşüncesine sahip, olmaz denileni başarabilen lider ruhlu ve lider görüşlü insanlar tarafından oluşturulan bir yapıdır.” Ö2

Araştırmaya katılan öğretmenlerden biri liderlik teknolojisini yöneticinin teknolojiyi kullanabilmesi ile ilişkilendirerek aşağıda verildiği şekilde görüşlerini açıklamıştır.

“Liderlik teknolojisi, liderlerin çevresindeki olumlu ve olumsuz durumları teknolojiyi kullanarak tespit etmesi ve çözümleri teknolojik olarak ortaya koymasınıdır. Liderler teknolojinin kendilerine sağladığı avantajları doğru kullanarak gerekli müdahaleleri zamanında yapabilirler. Teknoloji liderliği ise yöneticilerin ve öğretmenlerin teknoloji alanında öncü olarak sınıflarında ve okullarında kullanabilecekleri teknolojik araçların kullanımını öğrenerek hayatlarına uygulamalarıdır. Teknoloji lideri olan bir yönetici farklı araçları kullanarak çevresindeki insanlarla paylaşmalı onların da bu alanda eksiklik hissetmelerini sağlayarak bu alanda gelişimlerinde öncülük etmelidir. Liderlik teknolojisi günümüzde çok gelişmiş durumdadır. Bu teknolojilerle çevrede bulunan insanların yönlendirilmesi kolaylaşmakta bu teknolojiyi liderler kullanmayan liderlere fark atmaktadır.” Ö1

Araştırmada “Teknolojinin okullarda entegrasyonu ile ilgili sorunlar var mı? (Evet ise) yaşanan bu sorunlar nelerdir? Ve ne gibi önlemler alıyorsunuz?” sorusuna dair görüşlerine ilişkin ortaya çıkan temalar ve onlara bağlı kodlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Teknolojinin okullarda entegrasyonu ile ilgili sorunlar var mı? (Evet ise) yaşanan bu sorunlar nelerdir? Ve ne gibi önlemler alıyorsunuz? sorusuna dayalı bulgular

Temalar		Kodlar	f
Hayır, sorun yok			2
Evet, sorun var			8
Yaşanan Sorunlar	Altyapı sorunları		5
	Uyum sorunları		3
Alınan Önlemler		-	-

Tablo 5’te Öğretmenlerin teknolojinin okullarda entegrasyonu ile ilgili sorun olduğu konusundaki görüşlerinin daha fazla paylaşıldığı görülmektedir. Sadece iki öğretmen sorun yaşanmadığını söylemiştir. Sorun olduğunu ifade eden öğretmenlerin görüşleri incelenmiştir. Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu sorunlarına ilişkin yaptıkları tanımların “Yaşanan Sorunlar” teması altında toplandığı görülmektedir. Yaşanan Sorunlar temasında “Altyapı sorunları” ve “Uyum sorunları” şeklinde belirtilmektedir. Yaşanan sorunlara yönelik alınan hiçbir tedbir katılımcılar tarafından değerlendirilmemiştir. Buna göre öğretmenlerin teknolojinin okullarda entegrasyon sorunlarına ilişkin verdikleri cevaplar incelendiğinde, altyapı sorunlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Bu konuda görüş ifade eden öğretmenlerden bazıları görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir.

“Altyapılar zaman zaman eksik. İnternet altyapısı, atölye altyapısı vb. Teknoloji pahalı. Erişim zaman zaman pahalıya mal okuyor. Bakanlık bütçesi ile çözmeye çalışıyoruz. Zaman zaman da bağışçılardan faydalanıyoruz.” Ö4

“Evet. Her okulda akıllı tahta maalesef yok. (Bizim okulumuzda var.)Her okul eşit teknolojik imkana sahip olmalı. İnternet altyapıları güçlendirilmeli.” Ö5

“Evet. Teknolojinin aktif olarak kullanılabilmesi için teknolojik alt yapının yeterli olması gerekiyor. Alt yapı (internet, tablet vb) eksikliğinde teknoloji entegrasyonunu sağlayamıyoruz. Bu eksikliklerin giderilmesi için alt yapı eksikliklerini gideriyoruz. Sınıflarımızda teknolojinin üst düzeyde kullanılabilmesi için altyapıda iyileştirmeler yapıyoruz.” Ö7

“Konuda maalesef cevabımız evet olur çünkü şu zaman diliminde bile birçok kurumda internet yok. Kaldı ki internet ve diğer teknolojik kaynaklarda problem yaşandığında tamirati çok uzun zaman dilimine yayılıp hizmetlerin aksamasına neden olmaktadır. Şu an İlçe merkezinde 800 öğrencili yeni yapılmış 2 ay önce açılmış okuldayım ama internet alt yapımız daha gelmedi Teknolojinin eğitime empoze edilmesi için önce başımızdaki yöneticilerin planlı iş yapmaları için mutfağındaki bizlere yardımcı olmaları gerekli diye düşünüyorum.” Ö10

Teknolojinin okullardaki entegrasyonuna ilişkin ifade edilen diğer bir sorun ise uyum sorunları olarak öne çıkmıştır. Teknolojiye ayak uydurma konusunda personelin yaşadığı sıkıntılara ilişkin görüşler şu şekilde ifade edilmiştir.

“Var. Teknolojiye ayak uyduramama, çağa ayak uyduramam, eğitim verilen kitlenin zihin, hayal gücü, teknoloji kullanım gücüne ayak uyduramama, teknolojik gelişmeleri takip etmeme ve bu gelişmelere kapalı olmak...” Ö2

“Evet tabi ki sorunlar vardır. Bunlardan birincisi bilgi eksikliğinden dolayı kullanımdan uzak durmak. Bunu hizmet içi eğitim ve bilgilendirme seminerleri ile aşıyoruz. Öğrencilerin teknoloji kullanımında eğitimsel amacının dışında eğlence amaçlı kullanımları daha fazla oluyor. Bu durumda gençlerde bir bağımlılık haline dönüşüyor. Bu konuda da öğrencilere seminerler veriyoruz.” Ö3

Araştırmada “Okullarda teknoloji entegrasyonu sürecine öncülük/liderlik ettiğinizde aldığınız sonuçlar nelerdir?” sorusuna dair görüşlerine ilişkin ortaya çıkan temalar ve onlara bağlı kodlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Okullarda teknoloji entegrasyonu sürecine öncülük/liderlik ettiğinizde aldığınız sonuçlar nelerdir? sorusuna dayalı bulgular

Temalar		Kodlar	f
Teknoloji Liderliğinin Sonuçları	Başarı		6
	Motivasyon		2
	Kolaylık		2

Tablo 6’da Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu sürecine liderlik ettiklerinde aldıkları sonuçlara ilişkin yaptıkları tanımların “Teknoloji Liderliğinin Sonuçları” teması altında toplandığı görülmektedir. Teknoloji Liderliğinin Sonuçları temasında “Başarı”, “Motivasyon” ve “Kolaylık” şeklinde belirtilmektedir. Buna göre öğretmenlerin teknoloji entegrasyon sürecinin liderliğine ilişkin elde ettikleri sonuçlar incelendiğinde, başarı faktörünün ön plana

çıkacağı görülmektedir. Bu konuda görüş ifade eden öğretmenlerden bazıları görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir.

“Personelin işine yaradığında, zamanını tasarruf ettiğinde, daha az enerji ile daha çok başarı elde ettiğinde, yorulmadan çok fazla fiziki efor sarf etmeden başarının geldiğini gördüğünde sonuçlar olumlu ve öğrenmek istenilen bir sürece girilmektedir.” Ö2

“Bu konuda öncülük ettiğimizde başlangıçta tepkisel yaklaşımlarla karşılaşırız. Ancak bilgilendirmeler sonucunda yararlanma düzeyini gördüklerinde başlangıçtaki tepkisel yaklaşım öğrenme isteğine dönüşüyor. Teknolojik bilgisi artan personel ve yararlanıcılar öğrenmiş oldukları teknolojik kazanımların olumlu dönütlerini aldıklarında mesleki doygunluk düzeyleri de artıyor.” Ö3

“Okulumda teknolojiye ilgi duyan tüm öğretmenlerimize eğitimde kullanılan teknolojik araçların ve programların tanıtımına yönelik seminer düzenledim. Bu seminer sonucunda öğretmenlerimiz teknolojiyi derslerinde daha aktif kullandılar. Bunun sonucunda öğrencilerimizin derslere olan ilgisi ve ders katılım oranları arttı. Dersler daha eğlenceli hale geldi.” Ö7

“Öğretmenler teknolojiyi kullandıkça öğrenci başarısı artmaktadır. Akıllı tahtalar dersleri daha görsel ve zevkli hale getirmektedir. Teknoloji kullanıldıkça kağıt israfı azalmaktadır. Öğrenciler bilgiye daha hızlı ulaşmaktadır.” Ö8

Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu sürene liderlik yapmalarından dolayı elde ettikleri bir diğer sonuç motivasyon olarak ifade edilmiştir. Motivasyona ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda verildiği gibidir.

“Dönütler elbette güzel oluyor. Örgüt üyeleri mutlu oluyor. Çalışma azimleri yükseliyor. Kendilerine sunulan teknolojik altyapı arttıkça motivasyonları daha kolay oluyor.” Ö4

“Akıllı tahtaların kullanımında öncülük ettim. Bununla ilgili bilgilendirmeler ve sunumlar yaptım. Bir takım eğitim uygulama programını (morpakampüs gibi) kullanmak çocuklar için çok faydalı oluyor. Bu uygulamaları gören diğer öğretmen arkadaşlarım da çok güzelmış deyip onlar da kullanmaya başladılar.” Ö5

Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu sürene liderlik yapmalarından dolayı elde ettikleri bir diğer sonuç kolaylık olarak ifade edilmiştir. Kolaylık konusuna ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda verildiği gibidir.

“Veli mesaj sistemi ile velilere anında öğrenci ile ilgili bilgi verilebiliyor.” Ö6

3. SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmada öğretmenlerin okul yöneticilerinin teknoloji liderliği olgusuna ilişkin deneyimlerinin tespit edilmesine yönelik yapılan görüşmeden elde edilen öğretmen görüşleri incelenerek değerlendirilmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin liderlik olgusuna ilişkin görüşleri liderliğin tanımı teması altında toplanmıştır. Liderliğin tanımı; yönlendirme yeteneği, kriz yönetimi ve doğru ve adil davranma kodları olarak sıralanmıştır. Katılımcıların teknoloji olgusuna ilişkin yaklaşımları olumlu ve olumsuz olarak iki tema oluşturmuştur. Teknoloji olgusunu olumlu değerlendirenler hayatı kolaylaştırması, zaman ve işgücü tasarrufuna vurgu yaparken olumsuz yaklaşım hayatı zorlaştırması, tembelleştirilmesi ve dezenformasyon olarak sıralanmıştır. Öğretmenler liderlik teknolojisinin tanımını üç farklı bağlamda ele almışlardır. Bunlar; teknolojiyi takip etmek, teknoloji liderliği ve teknoloji kullanımınıdır. Katılımcıların tamamına yakını teknolojinin okullarda entegrasyonu ile ilgili sorunlar olduğunu ifade etmiştir. Bu sorunlar altyapı sorunları ve uyum sorunları olarak belirlenmiştir. Katılımcılar aldıkları önlemlere ilişkin bir görüş belirtmemişlerdir. Okullarda öğretmenlerin teknoloji entegrasyon sürecinden elde ettikleri sonuçlar başarı, motivasyon ve kolaylık olarak sıralanmıştır. Okul yöneticilerinin eğitimde teknolojik gelişmelere ayak uydurabilmeleri için teknoloji liderliği konusunda yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Hızla gelişen teknoloji ve eğitim entegrasyonu sürecinde etkin rol alan okul yöneticilerinin nitelikleri, yetkinlikleri ve düzeyleri önemlidir. Çünkü okul yöneticileri yetki ve sorumlulukları gereği teknolojinin eğitimde amaca yönelik ve etkin kullanımında kilit konumdadır (Banoğlu, 2012). Müdürler okullarda karar verici olduklarından, yetkin yönetilirse okulun insan ve maddi kaynaklarını daha kolay harekete geçirebilirler (Özdemir, 2016). Ayrıca okullardaki sorunların çoğunun yönetimle ilgili olması ve başarının kaynağının okul yönetimi olması nedeniyle okul yöneticilerinin yetkinliğinin önemli olduğu söylenebilir (Baltacı, 2017). Teknolojinin okuldaki tüm paydaşlar tarafından etkin ve verimli kullanılmasında okul yöneticilerine de önemli roller düşmektedir. Buna bir örnek, COVID-19 pandemi döneminde kullanılan uzaktan eğitim sürecidir. Öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin bu sürece uyum sağlamalarında okul yöneticilerine büyük sorumluluklar ve görevler düşmektedir.

Öneriler

- ✓ Okul yöneticilerinin teknolojiyi kullanma ve 21. yüzyıl becerilerini kullanma konusundaki öz yeterlikleri için uluslararası standartlar bulunmaktadır. Bu standartlar göz önünde bulundurularak okul yöneticilerinin beceri ve

yetkinliklerini geliştirmek için okul yöneticilerine teknoloji liderliği ve 21. yüzyıl becerileri konusunda seminerler düzenlenebilir.

- ✓ Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik becerilerini artırmak için ulusal ve uluslararası düzeyde stratejik ortaklıklar kurulabilir.
- ✓ İl ve ilçe milli eğitim müdürlükleri, kurumlara teknoloji planı geliştirmeleri için kaynak sağlayabilir.

KAYNAKÇA

1. Anderson, R.E ve Dexter S. (2005). "School Technology Leadership". *An Empirical Investigation Of Prevalence And Effect Educational Administration Quarterly*. (40), 49-82.
2. Baltacı, A. (2017). Okul Müdürlerinin İş Doyumları İle Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 49-76.
3. Banoğlu, K. (2011). "Okul müdürlerinin Teknoloji Liderliği Yeterlikleri Ve Teknoloji Koordinatörlüğü". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 199-213.
4. Byrom, E. ve Bingham, M. (2001). "Factors Influencing the Effective Use of Technology for Teaching and Learning". *Lessons Learned from the SIERTEC İntensive Site Schools (2.Ed.)*. Greensboro.N.C. Serve.
5. Creswell, J. (2018). "Nitel Araştırma Yöntemleri", Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni (4.baskı). Bütün, M. ve Demir, S. (Ed.) Şubat 2018 Ankara: Siyasal Kitabevi
6. Çakır, B. S. (2009). "İlköğretim Okullarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Değişime ve Örgütsel Değişime Direnme Olgularını Algılamaları Üzerine Bir Araştırma", Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Konya.
7. Diņç, H. (2019). "Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Yeterlilikleri". Yüksek Lisans Tezi. Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı, Düzce.
8. Eraslan, L. (2004). "Okul Düzeyinde Dönüşümcü Liderlik". *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-22.
9. Grady, M. L. (2011). The Principal as Technology Leader. <https://digitalcommons.unl.edu/cehsedadfacpub/4/> Erişim:21.10.2022.
10. Karadağ, E ve Sertel, G. (2021). "Salgın Sürecinde Okul Yönetimi". Adil Çoruk (Ed.) içinde *Covid-19 Salgınının Türk Eğitim Sistemine Yansımaları* (s,159). Ankara.
11. Özdemir, S. (2016). "Türk Eğitim Sisteminin Yapısı, Eğilimleri Ve Sorunları". *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. (Ed. S. Özdemir.). Ankara: Pegem Akademi
12. Patton, M. Q. (1987). *H"ow Touse Qualitative Methods İn Evaluation*". Newbury Park, CA: Sage.
13. Tanzer, S. (2004). "Mesleki ve Teknik Öğretim Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Yeterlikleri". Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Bolu.
14. Watts, C. D. (2009). "Technology Leadership, School Climate, and Technology Integration: A Correlation Study in K-12 Public Schools.Unpublished Dissertation. The University of Alabama.", Doktora Tezi, Alabama Üniversitesi, (2009).
15. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). "Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri" (11.baskı) Ankara: Seçkin.

Subject Area
Philosophy

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 104
PP: 3864-3877

Arrival
28 September 2022
Published
30 November 2022

Article ID Number
66014
Article Serial Number
24

Doi Number
<http://dx.doi.org/10.29228/sssj.66014>

How to Cite This Article
Yılmaz, S. (2022).
“Descartes’da Duygular
Ve Sınıflandırılması”

International Social
Sciences Studies Journal,
(e-ISSN:2587-1587)
Vol:8, Issue:104; pp:3864-
3877



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

Descartes’da Duygular Ve Sınıflandırılması

Emotions In Descartes And Their Classification

Suzan Yılmaz¹ 

¹ Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye

ÖZET

Modern felsefeye öncülük eden Descartes, duygular sorununda, kendisinden önceki dönemlere kıyasla adeta epistemik bir kopuş yaratır. O, düşünen (res cogitans) ve yer kaplayan (res extansa) töz anlayışına koşut bir biçimde insanı, ruh-beden ikiliği içinde ele alır; dönemde yaygın olan bilimsel yaklaşımların da etkisiyle bedensel açıdan insanı mekanik bir varlık olarak konumlandırır. Salt akılsal bir töz olan ruh ile uzama yayılan beden arasındaki etkileşimi ise, beyindeki kozalığı bezle kurmaya çalışır. O, duygular teorisini de ruh-beden ikilemi ve etkileşimi temeline oturtur. Descartes’ın temel savı, duyguların ruhun edilginlikleri ya da etkilenimleri (passion) olduğu şeklindedir. O, bu etkilenimi fizyolojik temelleriyle birlikte ortaya koymayı dener ve ayrıca tüm duyguları, hayret, sevgi, öfke, keder, arzu ve sevinç olmak üzere altı temel duyguya indirger. Bu temel duygulardan birbirine zıt ve birbirini besleyen tali ya da ikincil duygular şeması çıkarılır. Bu şema kapsamında duygular ayrıntısıyla irdeler. Onun duygular sorununa yaklaşımı, hem modern felsefenin ayırım noktasına işaret etmesi hem de kendinden sonraki düşünürleri etkilemesi bakımından oldukça önemlidir. İşte bu makale, Descartes’ın duygulara yaklaşımını ana hatlarıyla ortaya koyduktan sonra, yaptığı duygu sınıflamasını ayrıntılı bir biçimde ele almayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Töz, ruh-beden ilişkisi, duygu, temel duygular, türemiş/ikincil duygular.

ABSTRACT

Descartes, who pioneered modern philosophy, creates an almost epistemic break in the problem of emotions compared to the periods before him. Parallel to his understanding of the thinking (res cogitans) and space-occupying (res extansa) substance, he deals with in the spirit-body duality; With the influence of the scientific approaches that were common in his period, positions the human being as a mechanical being in terms of body. It tries to establish the interaction between the soul, which is a purely mental substance, and the body, which extends to space, with the cocoon-like gland in the brain. He also bases his theory of emotions on the soul-body dilemma and interaction. Descartes' basic thesis is that emotions are passivities or passions of the soul. He tries to reveal this with its physiological bases and also reduces all emotions to six: surprise, love, anger, grief, desire and joy. From these basic emotions, he deduces the schema of secondary or secondary emotions that are opposite and feed each other. Within the scope of this scheme, he examines emotions in detail. His approach to the problem of emotions is very important in terms of both denoting the point of distinction of modern philosophy and influencing the thinkers after him. This article, after outlining Descartes' approach to emotions, aims to discuss his classification of emotions in detail.

Keywords: Substance, soul-body relationship, emotion, basic emotions, secondary/secondary emotions.

1. GİRİŞ

Duygular, bugün daha çok modern psikolojinin konuları arasında yer alsada, geçmişten günümüze filozofların eğildikleri temel sorunlardan birisi olmuştur.¹ Filozoflar, modern psikolojide olduğu gibi, duyguların nöropsikolojik-fizyolojik temellerinden çok neliği (mahiyeti) ve etkileri sorununa eğilmişlerdir. Filozofların duyguların neliğine ve etkilerine ilişkin yürüttüğü tartışmalar irdelendiğinde, insanı anlama, ahlaki ve toplumsal sahada karşımıza çıkan akıl-duygu ikilemini çözümü çabasının merkezi olduğu görülür.² Bu yüzden onların daha çok ahlaki ve toplumsal kaygılarla duyguları ele alıp inceledikleri söylenebilir.³ Yunanlılar, duyguları, pathos, (çoğulu pathos) kavramıyla ifade ederler; bu kavramla, ruhun bedenle kenetlenmesinin bir sonucu olarak orada bulunan, bedenlerin ve cisimlerin uğradığı, maruz kaldığı şeye gönderme yaparlar.⁴ Onlar pathos’un içerisine genelde öfke, korku, sevgi, acıma, kızgınlık, kıskançlık ve benzeri duyguları yerleştirirler.⁵ Söz gelimi, Platon, insanı ruh-beden düalizmiyle ele alır; buna bağlı olarak insanın düşünen (logos), arzulayan (epithumia) ve öfkelenen (tymos) yanını birbirinden ayırır; ölümsüz olan düşünen yanını ruha özgülükken, isteyen ve öfkelenen yanını ruh-beden etkileşimine bağlar.⁶ O, bununla yetinmez; dengeli-ölçülü (sophrosune) bir insan olmak için aklın, öfke, şehvet ve

¹ R. C. Solomon, *Duygulara Sadakat (Hislerimiz, Gerçekte Bize ne Anlatıyor?)*, çev. Funda Çoban, Nika Yayınları, Ankara 2016, s. 11 vd.

² Şeyda Koçak Kurt, “Duyguların Tarihsel Serüveni ve Tarihte Duygular”, *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, sayı: 40, cilt: 18, 2021, s. 2822-2851.

³ Hasan Aydın, “Platon’da Erdemlerin Kaynağı Olarak Aşk”, *Erdem Üzerine Tartışmalar (De Virtute Disputationes)*, ed.: A. Gürgeç, Doğu Kütüphanesi Yayınları, 2020, s. 77-119.

⁴ Francis E. Peters, *Antik Yunan Felsefesi Terimleri Sözlüğü*, çev. Hakkı Hünler, Paradigma Yayınları, İstanbul 2004, s. 282-283.

⁵ Şeyda Koçak Kurt, *Duyguların Tarihsel Serüveni ve Tarihte Duygular*, s. 2825.

⁶ Platon, *Timaios*, çev. Erol Güneç, Lütfi Ay, Maarif Matbaası, İstanbul 1943, 70d; Platon, *Phaidros*, çev. Hamdi Akverdi, Maarif Matbaası, İstanbul 1943, 246a vd.

arzu gibi duyguları dengelemesini talep eder.⁷ O, sevgi (eros) duygusuna özel bir önem atfeder, onu hem bireysel hem de toplumsal açıdan geniş bir perspektifte irdeler.⁸ Platon'un pathos'unun Aristoteles'in duygulanım anlamındaki pathē'sine öncülük ettiği söylenebilir.⁹ Aristoteles, Retorik'in ikinci kitabında, pathē dediği ve öfke, sevgi, nefret, korku, utanç, kıskançlık, minnet, şefkat, kızgınlık içeren bir dizi duygunun yanında zēlos dediği rekabetçi bir tutkudan da bahseder. Ona göre, öfke, acıma, korku ya da karşıtlarını içeren duygular, kişinin yargısını etkileyerek içinde bulunduğu durumu dönüştürme gücüne sahiptir. Bu yüzden Aristoteles, Retorik'te duyguların ikna gücünden söz eder.¹⁰ Etik bağlamda duygulara yöneldiğinde, ruhta meydana gelenleri bilmekten söz eder ve acıdan sakınmanın önemine atıf yapar. İnsan zevklerin peşine düşerse, acı dolu olan ile zevk dolu olan neredeyse her zaman birbirlerine eşlik ettiği için acılardan kurtulamaz. Bu yüzden Aristoteles, acı ve hazı getiren duygular konusunda orta olma erdemini ön plana çıkarır. Çünkü duyguların yoğunluğu yahut eksikliğini, insanın erdemli olmasının önündeki engeller olarak görür. Öyle anlaşılıyor ki, onun da ahlaki sahada temel kaygısı, akıl-duygu gerilimidir ve o bu konuda duyguların, bir öğretmenin öğrencisini eğitmesi ve denetmesi gibi, akılla eğitilip kontrol edilmesini önermektedir.¹¹ Stoalılar, ruhu rasyonel bir ilke olarak görürler ve tüm duyguların, etkilenimlerin ve arzuların beden dolayısıyla gerçekleşen irrasyonel yargılar olduğunu dile getirirler.¹² Onlara göre, akıl (logos) ve doğa (physis) karşıtı olan her şey irrasyoneldir. Bu yüzden aklın reddi, arzudur, duyguyla birlikte giden doğaya aykırı bir harekettir. Duyguların canlı inançlardan kaynaklanan yargılar olduğunu savunan kimi Stoalılar, arzu (epithumia), korku (phobos), haz (hēdonē) ve acı (lupē) gibi dört temel duygu belirlerler. Bu duygulardan arzu ve haz, bir şeyin iyi olduğu yargısına, acı ve korku, bir şeyin kötü olduğu yargısına yol açar. Haz ve acı şu anda olana, arzu ve korku ise gelecekte olana yöneliktir.¹³ Bazı Stoalıların, tüm duyguların akıl dışılığına itiraz ettikleri, iyi ve kötü pathos arasında ayırım yaptıkları görülür. Bu ayırımı yapanların, neşeye boyun eğin ama şehvetten uzak durun; korku dolu olmak yerine sağduyulu olun, mantıklı bir istek için arzuyla savaşın dedikleri görülür. Onlar için önemli olan tutku olarak adlandırdıkları tehlikeli duyguların kontrol altına alınmasıdır.¹⁴ Duygular tartışması kesintisiz bir biçimde ortaçağda da devam eder. Söz gelimi, Augustinus duyguları ruha ait görmekte ve bedensel arzuya yol açan ruhun tutkularının hatalar ve yanlış fikirler ile yaşamı kirlettiğini düşünmektedir.¹⁵ Ruh-beden düalizmine önem veren ve ruhun ölümsüzlüğünü ileri süren Aquinas'a göre, duyguların kökü ruh olsa da, onları bedenden tümüyle ayrı olarak düşünemeyiz. Aquinas'ta duygular bir çeşit hareket olduğundan duyguların karşıtlığı hareketlerin veya değişimlerin karşıtlığına dayanır.¹⁶ Aquinas'a göre, sevgi, nefret, arzulama, hoşlanmama, neşe ve üzüntü gibi duygular, ruhun basit arzular kısmının duyguları olarak adlandırılırken; umut, hayal kırıklığı, korku, cüret ve öfke ise çetin arzular kısmının duyguları olarak adlandırılır.¹⁷ Aquinas, duygulara ve tutkulara tümüyle kötücül bir anlam yüklememekle birlikte, yine de iradeyi her şeyin üzerinde tutmakta ve duyguların ve tutkuların kalıba konularak, akılla düzenlenmesi ve yönetilmesi için iradeye ihtiyaç olduğunu belirtmektedir.¹⁸ Evrene mekanik bakışın filizlendiği ve insana bakışın köklü bir biçimde dönüştüğü Rönesans ve sonrasını imleyen modern dönemde, duygular, yeni bir yaklaşımla ele alınmaya başlanır. Nitekim Rönesans'ın insana dönüşü temel alan yaklaşımının duygu tartışmasına yeni boyutlar eklediği gözlenir. Artık duygular, akıl-duygu ikileminde ahlaki kaygılarla değil, tümüyle insanı anlama bağlamında ele alınır. Çünkü Rönesans, ortaçağın tanrı-odaklı düşüncesinden insan odaklı düşünceye geçiş simgeler. Örneğin Montaigne, insanı ve bireysel yaşantıları önceleyen yaklaşımında duygular çokluğunu merkeze alır ve insanın duygusal hallerinin, kendi bireysel deneyimleri ve gözlemleri ışığında bir betimini vermeye çalışır; *pasionlar* olarak nitelediği duygularımızın ve isteklerimizin bizim ötemize geçtiğini ve bizi belirlediğini iddia eder.¹⁹ Modern dönemde duygu tartışmalarına katkı sunan en önemli düşünürlerden birisi hiç kuşkusuz Descartes olmuştur. O, *Passiones sive Affectus Animae* adlı eserinin daha başında, ilk ve ortaçağdaki duygu tartışmalarından, epistemik bir kopuş yaptığını ileri sürer. Bu bağlamda o, 'eskilerin duygular konusunda bize öğrettikleri öylesine önemsiz ve çoğunlukla da öylesine inanılmaz şeylerdir ki, onların gittiği yoldan ayrılmadıkça bu meselenin doğrusunun

⁷ Hasan Aydın, *Mitos'tan Logos'a Eski Yunan Felsefesinde Aşk*, Bilim ve Gelecek Kitaplığı, İstanbul 2013, s. 238-244; Francis E. Peters, *Antik Yunan Felsefesi Terimleri Sözlüğü*, s. 381 vd.

⁸ Platon, *Symposion (Şölen)*, çev. E. Çoraklı, Alfa Yayınları, İstanbul 1995, 187 b vd.; Lokman Çilingir, "Platon'dan Tusi'ye Sevgi Siyaseti", *Temaşa Dergisi*, Sayı: 8, 2018, s. 73-96.

⁹ Şeyda Koçak Kurt, *Duyguların Tarihsel Serüveni ve Tarihte Duygular*, s. 2826.

¹⁰ Aristoteles, *Retorik*, çev. Mehmet H. Doğan, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul 1995, 1378 a 5 vd.; Şeyda Koçak Kurt, *Duyguların Tarihsel Serüveni ve Tarihte Duygular*, s. 2827.

¹¹ Aristoteles, *De Anima*, trs. R. D. Hicks M.A., Cambridge At The University Press, Cambridge 1907, s. 412 b 5; Aristoteles, *Doğa Bilimleri Üzerine (Parva Naturalia)*, çev. Elif Günce, Morpa

Kültür Yayınları, İstanbul 2003, 436 a; Aristoteles, *Nikomakhos'a Etik*, çev. Saffet Babür, BilgeSu Yayınları, Ankara 2009, I, 1102 b 5-30; II, 1103 a.

¹² Aslı Yazıcı, Sedat Yazıcı, "Stoacı Duygu Kuramının Ontolojik Ve Epistemik Temelleri", *Posseible Düşünme Dergisi*, Sayı: 14, 2019, s. 7-17.

¹³ Aslı Yazıcı, Sedat Yazıcı, *Stoacı Duygu Kuramının Ontolojik Ve Epistemik Temelleri*, s. 7-17.

¹⁴ Şeyda Koçak Kurt, *Duyguların Tarihsel Serüveni ve Tarihte Duygular*, s. 2827.

¹⁵ Augustinus, *Confessions*, Westminster Press, USA 2010, s. 101.

¹⁶ Aslı Yazıcı, "Thomas Aquinas'ın Duygu Felsefesi", *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Sayı: 38, 2016, s. 34-42.

¹⁷ Aslı Yazıcı, *Thomas Aquinas'ın Duygu Felsefesi*, s. 34-42.

¹⁸ Şeyda Koçak Kurt, *Duyguların Tarihsel Serüveni ve Tarihte Duygular*, s. 2829.

¹⁹ Montaigne, *Denemeler*, cilt: I, çeviren: Engin Sunar, Say Yayınları, İstanbul 2011, s. 25 vd.

anlaşılacağını' söyler. Bu sebeple *Passiones sive Affectus Animae*'de kendisinden önce hiç kimsenin ele almamış olduğu bir konuyu inceliyormuşçasına konuyu ele alacağını belirtir.²⁰ Buna paralel olarak, kendisinden önce sorunun doğru bir biçimde ele alınmadığını, salt ahlaki kaygılarla konuya yöneldiğini beyan eder. Descartes'ın duygular konusunda kendisini özgün bir yere oturtması, hatta bu konuda köklü bir dönüşüm yarattığına savlaması oldukça ilgi çekici görünmektedir.

İşte bu makale, Descartes'ın duyguları nasıl tanımladığı, onların ortaya çıkış mekanizmasını nasıl açıkladığı, onları sınıflarken nasıl bir yol izlediğini ortaya koymayı, gerçekten önceki düşünürlerden köklü bir kopuş gerçekleştirip gerçekleştiremediği sorununa bir yanıt bulmayı amaçlamaktadır.

2. DUYGULARIN NELİĞİ, DOĞUŞU VE İŞLEVİ

Descartes, Aristoteles, Stoalılar ve Aquinas gibi sadece duygular betimlemesi ve duygular sınıflaması ortaya koymaz, aynı zamanda kendi döneminin bilimsel verilerinden ve mekanik beden tasarımıyla yola çıkarak, duyguların fizyolojisini de analiz etmeye yönelir. Gerçi duyguların fizyolojisiyle ilgili açıklamalar Hipokrat ve Galen tıp geleneğinde de görülür; ancak onların açıklaması, dört sıvı (kan, balgam, kara safra ve sarı safra) ve dört nitelik (sıcaklık, soğukluk, kuruluk ve yaşlılık) kuramına bağlıdır. Söz gelimi, onlara göre aşk, kara sıvının artarak beyne egemen olması ve bedensel dengenin bozulmasıdır; bu yüzden onlar aşkı, tedavi edilecek bir hastalık olarak görürler.²¹ Descartes'ın duyguların fizyolojisini açıklamasında, beden, gudde, canlı zerrelere, sinirler kozalaksı bez, kanın pompalanması gibi kavramlar ön plana çıkmaya başlar; bu kavramlar ışığında mekanik işleyen bir kan dolaşım ve sinir sistemi ortaya konulur. O, kendi felsefesi uyarınca, uzama yayılan maddi töz (res extensa)²² ile düşünen tözü (res cogitans)²³ birbirinden ayırdığı için, genel olarak ruh-beden ilişkisini, özel olarak da duyguların mekanik olarak açıklanışında bir sorunla karşılaşır. Bu sorunu, beyindeki kozalaksı yapı aracılığıyla çözmeyi dener. Çözümü, açıklaması, ruhun tinsel yapısını, büyük ölçüde beden mekanik yapısına²⁴ indirgiyormuş izlenimi doğurur. Bu yüzden olsa gerek, Descartes, duyguları dışsal uyarıcıyla başlatır; ona göre, uyarıcının izleniminin sinir sistemleri aracılığıyla beyindeki ruha ulaşması ve beyin tarafından algılanması gerekir. O, duyguya neden olan söz konusu algıyla birlikte bedende farklı belirtilerin ortaya çıktığını, işte bu belirtilere *passion* denildiğini ifade eder. Ona göre, felsefeciler, genellikle yinelenerek meydana gelen bir şeye, ona maruz kalan özne bakımından edilginlik (passionem), o şeyin meydana gelmesine yol açan ya da neden olan özne bakımından ise etkinlik (actionem) adını verirler. Şu halde, Descartes'a göre, etkileyen ile etkilenen birbirinden ayrı şeyler olmak durumundadır. Ama edilginlik ve etkinlik alakalı olabilecekleri iki ayrı öznenin dolaylı, iki farklı adla anılsa da, daima bir ve aynı şeydir. Descartes'ın duyguları ele alırken göz önünde bulundurduğu bir başka nokta ise '*kenetlenmiş olduğu beden kadar ruha doğrudan etki eden başka bir öznenin varlığından haberdar olmadığımız için, ruhta edilgin dediğimiz bir şeyin genel olarak bedende etkin bir şey olduğuna dikkat etmemiz*' gerektiğidir. Şu halde, duygular, ruh açısından, hem edilginlik (passionem) hem de etkinlik (actionem) olmak durumundadır. Ruh bedenden gelen tesirlerle etkilenirken, öte yandan bu etkilenim sonucu beden üzerinde de çeşitli etkilere yol açar. Nitekim Descartes düşüncelerimiz dışında, ruhumuza mal edebileceğimiz hiçbir şeyin bulunmadığını söyler. Düşüncelerimizi ise, biri ruhun etkin olduğu, diğeri edilgin olduğu türdeki düşünceler yani duygu durumları olarak ikiye ayırır. O, ruhun etkin olduğu düşünceyle, doğrudan doğruya ruhtan kaynaklanan ve sadece ruha bağlı olan iradi istekleri; ruhun edilgin olduğu düşüncelere ise her türden algı ve bilgiyi dahil eder. Ona göre, algıyı ve bilgiyi asıl halleriyle meydan getiren ruh değildir; ruh bunları daima temsil ettiği bedensel şeylerden edinir. Şu halde Descartes'a göre, duygular, ruhun iradi istekleri haricindeki düşünceleri anlamında algıları ya da ruhun hisleri veya heyecanlarıdır. O bu konuda şöyle der:

"Duygulara algılar da diyebiliriz, eğer bu terimi genel olarak ruhun etkileri, yani iradi istekleri haricindeki bütün düşüncelerini kastetmek için kullanıyorsak. Ama bu terimle salt apaçık bilgileri kastediyorsak, onlara algı diyemeyiz. Çünkü tecrübemiz bize, duygularının tesiri altında daha çok kalan insanların o duyguları başkalarına nazaran daha iyi bilmediklerini ve o duyguların ruhun bedenle olan yakın ilişkisinin karmaşık ve karanlık sayıldığını gösteriyor. Duygular ruhta tıpkı dış duyuların nesnelere gibi algılandıkları ve ruh tarafından daha farklı şekilde öğrenildikleri için, onlara his ve duyular da diyebiliriz. Ama en iyisi belki de duygulara ruhun heyecanları demektir, sırf bu terimle ruhta meydana gelen tüm değişimleri, yani ruhta oluşan tüm farklı düşünceleri açıklayabilir olmamızdan değil tabii, daha çok bu duyguların ruhu sahip olabileceği başka her türlü düşünceden daha fazla uyarmasından ve sarsmasından."²⁵

²⁰ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, çev. Çiğdem Dürüşken, Alfa Yayınları, İstanbul 2015, Madde I, s. 2.

²¹ Richar Wolzer, "Aristotle, Galen and Palladius on Love", *Greece into Arabic*, Harvard University Press, Cambridge 1962, s. 49-51.

²² Descartes, *Felsefenin İlkeleri*, çev. Mesut Akın, Say Yayınları, İstanbul 1995, s. 121.

²³ Descartes, *Felsefenin İlkeleri*, s. 121.

²⁴ Alfred Fouillee, *Descartes*, çeviren: Atakan Altınörs, Eflatun Yayınevi, Ankara 2009, s. 40 vd.

²⁵ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 28, s. 66.

Descartes duyguların ruha ait olduğunu vurgulama nedenini ise şöyle açıklar:

“Duyguların bilhassa ruha ait olduklarını da sözlerime ekliyorum ki, bunları dış nesnelere ilişkilendirdiğimiz başka duymulardan, yani kokulardan, seslerden, renklerden ve bedenimizle ilişkilendirdiğimiz aklıktan, susuzluktan ve acıdan ayırt edebilelim. Ayrıca duyguların zerrelere özel bir uyarımı sonucunda meydana geldiklerini, beslendiklerini ve güçlendiklerini de sözlerime ekliyorum ki, bunları ruha ait heyecanlar olarak da adlandırabileceğimiz, ama ruhun bizzat kendisinden kaynaklanan iradi isteklerimizden ayırt edebilelim ve bu şekilde duyguların en son ve en yakın nedenini açıklayabilelim; dolayısıyla yine bu şekilde bunları başka tür duymulardan ayırt edebilelim”²⁶

O halde, Descartes’a göre, duygular bizzat ruha aittirler, gayri iradidirler, etkilenimdirler (passion) ve zerrelere özel bir uyarımı sonucunda meydana gelirler.²⁷ Descartes duygular vasıtasıyla dış dünyadan edinilen izlenimlerin zerrelere ve sınırlar aracılığıyla ruha taşındığını, yine dış uyaranlardan kaynaklanan izlenimlerin doğurduğu duyguların ruhu etkilediğini ileri sürer. Bu bağlamda, duyguların kalpte gerçekleştiği yönündeki eski öğretiyi de reddeder.²⁸ Descartes duyguların ruhta nasıl meydana geldiğini de bir örnekle açıklamayı dener. Ona göre, daha önce bedene zararı dokunmuş bir nesneye benzer bir şeyle karşılaşan insanda evham duygusu, ardından cüretkarlık yahut korku ya da dehşet hissi ortaya çıkabilir. Dış duyguların getirdiği duym izlenimlerinin yol açtığı çağrışım, guddenin üzerinde oluşmuş imgeden yansıyan zerrelere etkisiyle kalbin girişlerini genişleten ya da daraltan sınırları harekete geçirir, bu kanaldan beyne ulaşan kan, korku hissini besleyip güçlendirecek nitelikteki zerrelere de beyne yollamasına yol açar. İnsan böylece korkuya kapılır.²⁹ Descartes tüm duyguların doğuş fizyolojisinin aynı olduğunu söyler ve sözlerini şöyle sürdürür:

“Diğer bütün duygular da bunun aynısıdır; başka deyişle o duygular da esasen beynin kovuklarında bulunan zerrelere kalbin girişlerini genişletmek ya da daraltmak için yollarını sınırlara doğru çevirdiklerinde ya da başka organdaki kanı farklı bir şekilde kalbe ilettiklerinde veya söz konusu duyguyu başka herhangi bir şekilde beslediklerinde doğarlar. Buradan da benim (...) duym tanımında neden duyguların zerrelere özel bir hareketiyle meydana geldiğini belirtmiş olduğum açıkça anlaşılır.”³⁰

Tam bu bağlamda yeni bir soru daha ortaya çıkmaktadır: Duyguların fizyolojisi tümüyle aynı ise, neden aynı uyaran karşısında farklı insanlarda farklı duygular ortaya çıkmaktadır? O, bu soruya insanların farklılıklarını dikkate alarak yanıt verir. Söz gelimi, ona göre, ürkütücü bir cismin varlığının guddelerde oluşturduğu bir izlenim, bazı insanlarda korkuya neden olurken, bazılarında cesaret ve cüretkarlığa yol açabilir. Bunun nedeni, insanların yaratılış farklılıklarıdır. Bu yüzden kimi insanların guddesinde korku hissi yaratan bir uyarıcı, kimisinde zerrelere beynin öyle gözeneklerine sokar ki, bu gözenekler zerrelere bazılarını insanın elini kendini savunmak üzere harekete geçirmesinden sorumlu sınırlara iletirken, bazılarında kanı çalkalayıp kalbe pompalayacak olan sınırlara götürür.³¹ Descartes’a göre, insandaki her duymun başlıca etkisi, bedenin zaten hazır olduğu şeyleri istemeye yönelmektir. Bu yüzden, söz gelimi, korku hissi, ruhta kaçma isteğini tetiklerken, cüretkarlık hissi mücadele isteğini tetikler.³²

3. DUYGU SINIFLAMASI: TEMEL DUYGULAR

Descartes, duyguların neliğini, doğuş ve işleyiş mekanizmasını açıkladıktan sonra, duyguları sınıflandırmaya geçer. İlk önce hayret (admirationem), sevgi (amorem), nefret (odium), arzu (cupiditatem), sevinç (laetitiam) ve keder (moerorem)³³ olmak üzere altı temel/birincil duygudan (sex primitivas passiones) söz eder. Ardından temel duygulardan türeyen birbirini besleyen ve birbirine zıt olan güven, umutsuzluk, gurur, utanç alıcanaplık, tevazu, kibir vb. gibi ikincil duyguları ele alır.³⁴ Descartes’ın duym sınıflamasını ayrıntısıyla ortaya koyabilmek ve teker teker duyguları nasıl irdelediğini görmek için bu sınıflamayı bir parça açmak gerekmektedir. Bunu yaparken ilk olarak temel duygular ele alınmalıdır; çünkü diğer duygular bu altı temel duygudan türemektedir.

3.1. Hayret

Descartes’a göre, temel duygulardan ilki hayrettir ve bu duyguya yönelik söylemler Aristoteles’e değin geriye gider. Hatta Aristoteles felsefenin hayret ve merakla başladığını ileri sürerek felsefeyi kökensel olarak hayret duymusuna geri götürür. Descartes’ın bir filozof olarak ilk temel duyguyu hayret olarak belirlemesi bu açıdan

²⁶ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 29, s. 67.

²⁷ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 27, s. 63-65.

²⁸ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 33, s. 73.

²⁹ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 36, s. 79.

³⁰ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 37, s. 81.

³¹ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 39, s. 83.

³² Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 40, s. 85.

³³ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 69, s. 129.

³⁴ Descartes, *Duygular ve Ruh Halleri*, Madde 69 vd., s. 129 vd.

oldukça manidardır. Ona göre, hayret ruhun kendisine nadir ve sıra dışı gelen nesnelere dikkatle bakmasına neden olan ani şaşkınlıktan kaynaklı bir duygudur. Bu duygunun iki fizyolojik nedeni vardır: İlki, söz konusu nesneyi nadir olarak gösteren ve dolayısıyla üzerine pür dikkat yoğunlaşması gerektiğini ima eden beyindeki izlenimdir; ikincisi ise, söz konusu izlenime göre vaziyet alan zerrelere bedendeki devinimleridir. Zerreler beyinde doğan izlenimin olduğu yere doğru var güçleriyle akarlar, böylece bu izlenimi yerinde güçlendirirler ve canlı tutarlar. Ayrıca buna uygun olarak duyu organlarını kontrol eden kasları da etkilerler ki, bu organlar hayrete konu ettikleri nesneye öylece odaklanabilirler.³⁵ Bu duygu halinde kalpte ya da kanda hiçbir değişim olmaz.³⁶ Çünkü hayret duygusunun ayırıcı özelliği, kalpte ve kanda herhangi bir değişime yol açtığına hiç tanık olmayışımızdır. Oysa diğer duygular böyle bir değişimi de beraberlerinde getirirler. Bunun nedeni, hayret ederken söz konusu nesneyle ilgili iyi ya da kötü bir yargımızın olmaması, yalnızca hayrete konu olan nesnenin bilgisine sahip olmamızdır. Bu yüzden hayretin bedenimizin sağlık kaynağı olan kalple ya da kanla hiçbir alakası yoktur, sadece beyinle ilgisi vardır.³⁷

Descartes'a göre hayret daha önce bilmediğimiz şeyleri öğrenmemizi ve hafızamızda tutmamızı sağlamak açısından oldukça yaşamsal bir duygudur.³⁸ Çünkü biz ancak bizim için sıra dışı olan bir şeye hayret ederiz. Bir şeyin bizim için hayrete konu olması, onu daha önce bilmiyor olmamız ya da en azından onun daha önce bildiğimiz şeylerden farklı olmasını gerektirir; zaten bu fark yüzünden o şeye sıra dışı adını veririz. Ancak daha önce bilmediğimiz bir şey kendini zihnimize ya da duyularımıza sundu diye, ille de onu hafızamızda tutmaya çalışmayız. Bize iyi ya da kötü gelen şeyleri fark etmemizi başka duygular da sağlayabilir, ama biz sadece aşına olmadığımız şeylere hayret ederiz. Anlaşılan o ki, bu duyguya doğuştan yatkın olmayanlar, genellikle çok bilgisiz insanlardır.³⁹

Descartes'a göre, hayretin zararlı olabileceği durumlar da söz konusu olabilir; söz gelimi itibar edilmeyecek nitelikteki şeyleri algılamak böyledir. Gerektiğinden de fazla hayret etmemiz aklın çalışmasını ya tamamen durdurabilir ya da bozabilir.⁴⁰ Bu yüzden her ne kadar bizi bilimsel ve felsefi bilgiye erişmek konusunda isteklendirdiği için bu duyguya yatkın olarak doğmuş olmak iyi bir şeyse de, yine de sonrasında elimizden geldiğince bu duygudan kurtulmaya çalışmalıyız. Hayret duygusunun eksikliğini ve gediğini, karşılaştığımız meselenin zahmete değer olduğuna karar verdiğimiz anlarda, irademizin aklımıza buyurabildiği özel bir bakış açısı ve dikkat sayesinde kolayca onarabiliriz. Ama aşırı derecede hayreti tedavi edebilecek bir ilaç yoktur. Yapabileceğimiz tek şey, hayrete mucip konularda bilgi sahibi olmamız ve bu konuların içinde bize en yeni ve en sıra dışı gelenlerini kuşatıcı bir bakış açısıyla incelemeyi alışkanlık edinmemizdir.⁴¹ Descartes bu duygu tedavi edilmediği takdirde alışkanlık haline dönüşebilir der ve şunu ekler:

“Gerçi bu duygu yaşandıkça azalabilir gibi görünüyor, çünkü hayret ettiğimiz sıra dışı şeylerle karşılaştıkça onlara artık hayret etmemeyi alışkanlık haline getiririz ve sonradan bu tür şeylerle karşılaşsak bile bunların hepsi bize sıradanmış gibi gelir. Ama hayret aşırıya kaçtığında ve biz karşımızda duran nesne hakkında daha ayrıntılı bir bilgi edinmeden onun sadece ilk imgesine takılı kaldığımızda, zamanla bu bir alışkanlığa dönüşür, dolayısıyla ruh karşısına çıkan ve ona bir şekilde yeni gelen her şeye aynı duygunlukta bakabilir. İşte kör bir merak içinde olanların, yani nadir şeyleri öğrenmek için değil de, sırf hayret etmek için araştıranların kronik hastalıklarını besleyen de budur; çünkü böyleleri gitgide daha da hayret kumkuması olurlar ve kendilerine sahiden faydası dokunacak şeyleri araştırabileceklerine, hiçbir kıymeti harbiyesi olmayan şeylere öylece takılı kalırlar.”⁴²

Descartes, hayrete kimi şartlar koysa da, bütün duyguların ilk başlangıcının hayretle olduğunu ileri sürer. Zamanla bu duygunun azalması olasıdır. Bunun sebebi olarak, sürekli bir şeylere maruz kalmamız ve şeylere alışmamız gösterilebilir.

3.2. Sevgi

Descartes'a göre sevgi, ruhun kendine uygun gördüğü şeylere kendi isteğiyle katılmasına olanak tanıyan zerrelere hareketinden doğar.⁴³ Buradaki isteme, arzulama değildir; çünkü arzu çok farklı bir duygudur. İsteme ve arzulama arasında Aristoteles gibi ayırım yapan Descartes, yine ona uyararak iki tür sevgiden bahseder: Bunlardan biri dostane sevgi, yani bizi sevdiğimiz şeyin iyiliğini istemeye teşvik eden sevgi; diğeri ise şehvani sevgi, yani sevdiğimiz şeyi

³⁵ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 70, s. 129.

³⁶ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 71, s. 131.

³⁷ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 71, s. 131.

³⁸ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 75, s. 135.

³⁹ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 75, s. 135.

⁴⁰ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 76, s. 137.

⁴¹ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 76, s. 137.

⁴² Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 78, s. 139-141.

⁴³ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 79, s. 141.

arzulamamıza neden olan sevgidir.⁴⁴ Aristotelesci ayrımla söylersek ilki *philia*'ya, ikincisi ise *eros*'a karşılık gelmektedir.⁴⁵ Descartes'a göre bu ayrım sevginin özüne değil de sonuçlarına bakarak yapılmış bir ayrımdır. Çünkü kişi kendisini isteyerek bir şeye kattığı anda o şeyin doğası ne olursa olsun ona karşı iyi niyetle yaklaşır, yani o şeye uygun olduğuna inandığı şeyleri de isteyerek ona katar ki, sevginin en önemli sonuçlarından birisi de budur. Ama insan onu sahiplenmenin ya da onunla isteyerek değil de, başka bir yolla ilişki kurmanın iyi bir şey olacağına hükmetmişse, iştahı kabarır ki, bu da sevginin en sık rastlanan sonuçlarından biri olarak görülür.⁴⁶ Descartes'a göre, sevebileceğimiz ne kadar farklı nesne varsa o kadar farklı sevgi türetmemize hiç gerek yoktur. Çünkü hırslı bir adamın şan ve şeref için, açgözlü bir adamın para pul için, bir ayaşın şarap için, şehvetli bir adamın elde etmek istediği bir kadın için, şerefli bir adamın dostu ya da sevdiceği için, iyi bir babanın evlatları için beslediği duygular birbirinden çok farklı olsa da, yine de sevgiden pay aldıkları için hepsi birbirine benzer. Ama ilk dördünün sevgisi, sadece bu duygunun beslendiği nesnelere sahip olma amacı güder; bu adamlarınki nesnenin kendisi için duyulan bir sevgi değildir, başka türde duygularla karışmış bir arzudur. Oysa iyi bir babanın evlatlarına duyduğu sevgi öyle halistir ki, karşılığında onlardan bir şey beklemez, onlara şimdi sahip olduğundan daha farklı sahip olmaya veya onlara şimdi sarıldığından daha sıkı sarılmaya bakmaz; tam tersi onları kendisinin tamamlayıcıları olarak görür, onların iyiliğini kendi iyiliğini istermiş gibi ister, hatta çok daha yürekten ister; çünkü kendisini ya da onları bir bütünün parçası olarak gördüğünden ve kendisinin de bu bütünün en iyi parçası olmadığını düşündüğünden, her zaman onların çıkarlarını kendi çıkarlarından üstün tutar, onların hayatı için kendi hayatını feda etmekten kaçınmaz. Şerefli bir adamın dostlarına duyduğu muhabbet de aynı özellikleri taşır, ama her zaman bir babanın sevgisi kadar kusursuz değildir. Çünkü onun sevdiceğine duyduğu his sevgiden epeyce pay almakla birlikte, bir tutam da arzu barındırmaktadır.⁴⁷ Descartes, ruhumuzun değişik duygularla çalkalanırken bedenimizde meydana geldiğini tecrübe ettiğimiz bazı hareketlere, sevginin tek başına yaşandığı durumlarda yani ona daha şiddetli bir sevincin, arzunun ya da kederin eşlik etmediği durumlarda, nabız düzenli ama daha yoğun ve güçlü bir şekilde attığını, göğüste tatlı bir sıcaklık hissedildiğini, yiyeceklerin de midede daha hızla sindirildiğini dolayısıyla bu duygunun sağlığa yararlı bir duygu olduğunu söyler.⁴⁸

3.3. Nefret

Temel duygulardan birisi olan nefret tıpkı sevgi gibi zerrelerin doğurduğu bir heyecandır ve ruhun kendisine zararlı görünen şeylerden kurtulmasını sağlar.⁴⁹ Sevginin tam tersi olarak nefret hissinde nabız düzensiz ve zayıftır, ama sık sık ve çabuk atar. Göğüste keskin ve dağlayıcı bir sıcaklık ve bu sıcaklığa karışmış bir soğukluk hissedilir. Mide işlevinde bozukluklar meydana gelir, iştah kesilir.⁵⁰ Sevinç hissinde nabız daha düzenli ve normalden daha hızlı atar. Yine de sevgi hissindeki kadar yoğun ve güçlü olmasa da sadece göğüste değil aynı zamanda bedeninin tüm dış organlarında hoş bir sıcaklık hissedilir. Çünkü buralara bolca kan akışı sağlanır. Bazen iştah olmaz ve diğer duygu durumlarına göre sindirim daha yavaştır.⁵¹ Buna karşılık nefretin zarar veremeyecek derecede mutedil olması imkânsızdır; keder hissi olmaksızın da meydana gelemez. Nefret çok hafif ya da ılımlı olmaz. Çünkü biz kötü bir şeye duyduğumuz nefretle sürüklendiğimiz her eyleme, kötünün karşıtı olan bir şeye duyduğumuz sevgiyle çok daha iyi bir şekilde yönlenebiliriz, en azından bu iyi ya da kötü şeyi yeterince anladığımızda böyledir. Çünkü kendini sadece acı hissiyle belli eden kötü bir şeye duyulan nefret, zorunlu olarak bedene aittir. Ama buradaki çok daha net bir bilgiden kaynaklanan nefret olduğu için ruha atfedilir. Böylece bir nefret, keder hissi olmaksızın da meydana gelemez, çünkü kötülük, Yeni Platoncuların ve Augustinus'un da dediği gibi aslında yoksunluktan başka bir şey olmadığına göre⁵², içkin olduğu gerçek bir özne olmaksızın kavranamaz; içinde az da olsa bir iyilik bulunmayan hiçbir şey gerçek değildir. Dolayısıyla bizi kötü bir şeyden uzaklaştıran nefret aynı şekilde bizi bu nefretle birleşmiş olan iyilikten de uzaklaştırır. Bu iyilikten yoksun oluşumuzsa ruhumuza kendisinin bir noksanlığı olarak bildirildiğinden onun kederlenmesine neden olur. Örneğin kötü huylarından dolayı bizi birinden uzak tutan nefret, aynı zamanda bizi onunla yarenlikten de uzak tutar; oysa belki biz bu yarenlikte sonradan yoksun kaldığımız için kederlenebileceğimiz iyi bir şeyler de bulabiliriz. İşte aynı şekilde başka her tür nefret durumunda da böyle kederlenebileceğimiz bir sebep bulmamız mümkündür.⁵³

⁴⁴ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 81, s. 143.

⁴⁵ Hasan Aydın, *Mitos'tan Logos'a Eski Yunan Felsefesinde Aşk*, s. 166-174.

⁴⁶ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 81, s. 143-145.

⁴⁷ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 82, s. 145-147.

⁴⁸ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 97, s. 173.

⁴⁹ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 79, s. 143.

⁵⁰ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 98, s. 173.

⁵¹ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 99, s. 175.

⁵² Hasan Aydın, "Aurelius Augustinus'ta Nedensellik Sorunu", *FLSF (Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi)*, sayı: 25, 2018, s. 1-24.

⁵³ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 140, s. 236-237.

3.4. Arzu

Descartes'a göre, arzu, ruhta zerrelere yarattığı bir çalkantıdır. Bu çalkantı sayesinde ruh, eksikliğini hissettiği ve gelecekte kendisine uygun gördüğü şeyleri istemeye koyulur. Böylece insan henüz var olmayan bir iyiliği arzu ederken, bir yandan da o an sahip olduğu bir iyiliği korumayı arzular. Platon'un da dediği gibi, insan sahip olmadığı şeyi arzular; ancak sahip olduğu şeyleri yitirme korkusuyla karşı karşıyadır. Descartes'a göre, insan bunun yanı sıra hem o sırada başına tebelleş olan hem de gelecekte başına tebelleş olabileceğine inandığı bir kötülüğün yok olmasını da arzular.⁵⁴ Ona göre, hemen her duygunun bir karşıtı bulunmakla birlikte duygular arasında arzunun karşıtı yoktur. Çünkü felsefe okullarında iyi olanı araştırmaya götüren duygunun, yani sadece arzu veya özlem adı verilen duygunun, kötü olandan sakınmaya götüren arzuya, yani tikslenme adı verilen duyguya genelde karşıt sayıldığı görülür. Ama hiçbir iyilik yoktur ki, yokluğu kötülük olmasın ya da müspet bir şekilde ele aldığımızda, hiçbir kötülük yoktur ki, yokluğu iyilik olmasın. Mesela insan zenginlik peşinde koşarken, zorunlu olarak fakirlikten kaçır, hastalıktan kaçırırken de sağlığın peşinde koşır. Öyleyse iyi bir şeyin peşine düşmemize neden olan bir dürtü, aynı zamanda bu şeyin karşıtı olan kötü bir şeyden kaçınmamıza da neden olabilir. Bunların arasında tek bir fark vardır; iyi bir şeye yöneldiğimiz zamanki arzuya nefret, endişe ve keder eşlik eder. İşte bu da bizim bu arzuyu kendisine karşıt bir şeymiş gibi görmemize sebep olur. Ama bu arzunun hem peşine düştüğümüz iyi bir şeyle hem de bunun karşıtı olan kendisinden sakındığımız kötü bir şeyle aynı zamanda ve eşit şekilde bağlantılı olduğunu düşünmüş olsaydık, her iki durumda da tek bir duygunun iş başında olduğunu açıkça anlardık.⁵⁵ Descartes'a göre, arzu hissini farklı türleri de vardır; örneğin bilme arzusundan başka bir şey olmayan merak, şöhret kazanma arzusundan çok farklıdır, tıpkı şöhret kazanma arzusunun intikam alma arzusundan çok farklı olması gibi. Öyleyse bu noktada bir tek şunu bilmek yeterli olacaktır; ne kadar farklı türde sevgi ve nefret varsa o kadar farklı türde arzu vardır, en dikkat çekici ve en güçlü arzular beğeni ve irkilmeden doğar.⁵⁶

İrkilme doğası gereği ruhta ani ve apansız bir ölümü hissettirecek şekilde yapılanmıştır. Bu yüzden bazen sadece bir solucanın dokunuşu, sallanan bir yaprağın hışırtısı ya da kendi gölgemiz bile irkilmemize neden olur ve bir anda sanki sahiden ölüm tehlikesiyle burun buruna gelmişiz gibi büyük bir heyecan hissederiz. Bu durum birdenbire bir telaş uyandırır ve ruh o telaşla var gücüyle adeta karşı karşıya kaldığı bir kötülükten kaçır. İşte bizim genelde kaçınma ya da tikslenme dediğimiz arzu, bu tür bir arzudur.⁵⁷ Beğeniden doğan arzu insanın sahip olabileceği nimetlerin en büyüğüymiş gibi görünür. Bu yüzden de insanın bu hazzı hararetle arzulamasına sebep olur. Gerçi çok değişik türde beğeni de mevcuttur, dolayısıyla doğurdukları arzuların kuvveti de birbirinden çok farklıdır. Örneğin sırf bir çiçeğin güzelliği bakma, bir meyveninki ise yeme arzusu uyandırır. Ama en kuvvetli arzu, insanın öteki yarısı olduğuna inandığı bir insana ait gördüğü meziyetlerdir. Descartes Platon'un *Symposion* diyalogundaki *androgyn* mitini anımsatır bir biçimde bu arzunun öteki yarısı aramaya neden olduğunu söyler. Ona göre, doğanın hem insanlara hem de akıldan yoksun hayvanlara bahsettiği cinsiyet ayrımı beyinde öyle izlenimler oluşturmuştur ki, bunlar kendimizi belirli bir yaşta ve belirli bir zamanda eksik hissetmemize neden olur. Yani biz sanki bir bütünün yarısıymışız da, diğer yarımızın karşı cinsten bir kişi olmak zorundaymış gibi hissederiz Bu yüzden doğa akıl almaz bir şekilde bize öbür yarımıza sahip olmayı, hayal edebileceğimiz tüm nimetlerin en büyüğüymiş gibi gösterir. Ayrıca biz karşı cinsten birçok insan görsek bile hepsini aynı anda arzulamayız. Çünkü doğa diğer yarımızdan daha fazlasına ihtiyaç duymamıza izin vermez. Bu yüzden bir insanda bir şey görmüşsek ve bu şey bizi aynı anda başka insanlarda gördüğümüz bir şeyden daha fazla çekiyorsa, ruhumuz öyle bir hal alır ki, doğanın kendisine bahsettiği iyiyi arama hissiyle yalnızca o insana yönelir ve o iyiyi bizim sahip olabileceğimiz en büyük nimetmiş gibi gösterir. İşte bu yönelim ya da bu arzu, ancak böyle bir beğeniden doğar. Bu hisse, sevgi hissinden ayırmak amacıyla, daha ziyade aşk adı verilir. Hakikaten aşkın çok tuhaf sonuçları vardır ve bu yüzden de gerek masal yazarlarının gerek şairlerin başlıca konusunu oluşturur.⁵⁸ Son olarak arzu hissinde diğer duygulara oranla kalp atışı arttıkça artar ve bu kalp atışı beyinin daha fazla zerreyle dolmasına sebep olur. Bu zerrelere beyinden kaslara geçer, tüm duyuları daha da keskinleştirir vücudun her yanını harekete geçirir.⁵⁹

3.5. Sevinç

Sevince gelince o, ruhun tatlı bir heyecanıdır ve beyindeki zerrelere tarafından ruhun kendisininmiş gibi gösterilen bir iyiliğe sahip olmasından kaynaklanır. Başka bir deyişle bu heyecan, nimete sahip olmanın verdiği heyecandır; çünkü sahiden de ruh sahip olduğu nimetlerin hiçbirinden bu heyecandan duyduğu hazzı duymaz. Gerçi ruh bir nimetten haz almıyorsa, aslında o nimete sahip değildir de denebilir. Bir de bu nimetin beyindeki zerrelere tarafından ruhun kendisininmiş gibi gösterilen bir nimet olduğunu söyleyebiliriz. Descartes'a göre, edilgin bir hal

⁵⁴ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 86, s. 153.

⁵⁵ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 87, s. 155.

⁵⁶ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 88, s. 157.

⁵⁷ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 89, s. 157.

⁵⁸ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 90, s. 159-161.

⁵⁹ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 101, s. 175.

olan bu tür bir sevinç, saf akılla duyulan sevinçle karıştırılmamalıdır. Çünkü bu sonuncusu ruhta sadece ruhun etkinliğiyle oluşur ve biz bunu ruhun kendi kendine yaratmış olduğu tatlı bir heyecan olarak adlandırabiliriz. Bu heyecan akıl tarafından ruha kendisininmiş gibi gösterilen bir iyiliğe sahip oluşundan kaynaklanır. Şu da bir gerçektir ki, ruh bedenle birleşik olduğu sürece, bu tür bir akli sevincin edilgin bir hal olan sevinçle birlikte doğmuyor olması da olacak şey değildir. Çünkü bizim aklımız iyi bir şeye sahip olduğunu anladığı anda, bu iyilik bedeninin sahip olduğu iyiliklerden hayal dahi edemeyeceğimiz kadar farklı olmuş olsa da, hayal gücü beynimizde öyle bir izlenim yaratır ki, bu izlenimle birlikte zerreler sevinç hissine neden olacak şekilde hareketlenir.⁶⁰ Sevinç hissini yüze kızarıklık vermesinin sebebi de budur; çünkü sevinç, kalp kapaklarını açarak kanın damarlara daha hızlı akmasını sağlar. Kan ılıdıkça ve incelidikçe yüzün her yanını hafifçe şişirir ve böylece yüze daha güleç ve daha canlı bir ifade verir.⁶¹

3.6. Keder

Descartes'a göre keder, tatsız bir uyuşukluk halidir ve ruhun karşılaştığı bir kötülükten duyduğu rahatsızlıktan ya da beyindeki zerreler tarafından ona kendisininmiş gibi sunulan bir kusurdan ileri gelir. Bunun yanında bir de akli keder vardır, ama bu bir edilginlik hali değildir. Yine de hemen hemen her zaman böyle bir halle birlikte gelişir.⁶² Böylelikle sevincin herhangi bir nimete sahip olma fikrinden, kederin ise herhangi bir kötülüğe ya da kusura sahip olma fikrinden doğduğunu söyleyebiliriz.⁶³ Tam sağlıklıysak ve havamız her zamankinden daha yerindeyse aklımızın herhangi bir şeyi anlaması sonucunda değil de, sırf zerre hareketlerinin beyinde oluşturduğu izlenimler sonucunda içimizde bir tür neşe hissederiz. Kederi de yine aynı yolla, vücudumuzun sağlığı yerinde olmadığında hissederiz, ama kendimizi neden böyle kötü hissettiğimizi bilmeliyiz. Buna göre duyularımız içimizi gıdıkladığı anda sevinç, acı verdikleri anda da keder duyarız, ama çoğu insan bunun ayırımına varmaz. Oysa o kadar farklıdır ki, bu yüzden insanlar bazen acıya neşeye katlanabilirler, hoşlarına gitmeyen şeylerse içlerini gıdıklayabilir. Ama sevincin genellikle iç gıdıklanmasının hemen ardından gelmesinin nedeni, gıdıklanma ya da tatlı bir dokunuş dediğimiz hissin, duyularımıza konu olan nesnelere sinirlerde bir uyarıya yol açmaları sonucunda meydana gelmesidir. Bu uyarım sinirleri yıpratır, tabii eğer bu uyarıya direnecek kadar güçlü değilse ya da bedeninin sağlığı da yerinde değilse. Çünkü bu olay beyinde öyle bir izlenim oluşturur ki, bu izlenimle beyin doğası gereği bedenini iyi ve sağlam olduğuna kanaat getirir, sonra da bu izlenimi bedenle birleşmiş olan ruhun kendisine ait bir iyilikmiş gibi gösterir ve böylece ruhta bir sevinç uyandırır.⁶⁴ Keder hissinde nabzın daha yavaş olduğu görülür. Sanki yüreğimizin etrafında onu sınırlayan zincirler, onu kaskatı kesen buz parçaları varmış da bunların soğukluğu vücudumuzun her yanını kaplamış gibi hissederiz. Ama her şeye rağmen bazen iştahın arttığı ve midenin görevinden el ayak çekmediği görülür, tabii bu durum, kedere nefret karışmadığı sürece böyledir.⁶⁵

Keder hissi kalbin girişlerini daraltarak kanı damarlara daha yavaş akıtır ve daha soğuk daha koyu hale getirir. Kan bu şekilde daha az yer kaplamak zorunda kalacağından, kalbin yakınlardaki geniş damarlara çekilir, daha uzağındakileriyse terk eder. Bu damarların en göze çarpanları yüzde yer aldığından, yüzün soluk ve çökük görünmesine sebep olur; özellikle de keder derinse ve aniden vuku bulmuşsa bu böyledir. Tıpkı korkaklıkta olduğu gibi; çünkü o anlarda yaşanan şaşkınlık yüreği sıkı tesirleri daha da arttırır. ⁶⁶ Keder yüze bazen kızarıklık da verir; bunun sebebi, kedere başka duyguların da katılmasıdır. Bunlar sevgi ya da arzu, hatta zaman zaman nefrettir. Çünkü bu duygular karaciğerden, bağırsaklardan ve öteki iç organlardan gelen kanı kaynatıp ya da çalkalayıp doğruca kalbe iter, kan oradan ana atardamarlar yoluyla yüzdeki damarlara ulaşır; kalbin girişlerini her yandan kapayan keder de, eğer çok derin değilse, buna mani olamaz, ama görece hafiflediği anda bile, sevgi, arzu ya da nefret iç kısımlardan oraya başka bir kanıttığı müddetçe, yüzdeki damarlara girmiş olan kanın tekrar kalbe inmesine kolayca mani olur. İşte kan böyle yüz çeperinde duralayınca, yüzün rengi de al al olur. Hatta sevinçli olduğu zamankinden daha al al olur; çünkü kan biraz hızlı aksa, rengi daha da belirginleşir; ayrıca kalbin girişleri biraz daha fazla açılrsa, yüzün damarlarına daha çok kan toplanabilir. Bu durum utanç duyulduğunda daha bariz görünür. Çünkü utanç insanın izzetinefsi ve o an içinde bulunduğu rezillikten bir an önce kaçıp kurtulma arzusunun birleşiminden oluştuğundan, kanın iç organlardan kalbe ve oradan da atardamarlar yoluyla yüze gelmesine sebep olur. Ayrıca utanç mutedil bir keder hissiyle birleşmiş olduğundan, bu hal kanın kalbe geri dönmesini engeller. Çünkü daha sonra sevgi, kederle birleşince, çoğunlukla gözyaşına sebep olur. Bir de öfke duyulduğunda yüz kızarır, çünkü o anda aniden beliren intikam hırsı genelde sevgi, nefret ve kedere karışır.⁶⁷

⁶⁰ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 91, s. 161.

⁶¹ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 115, s. 195.

⁶² Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 92, s. 163.

⁶³ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 93, s. 165.

⁶⁴ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 94, s. 165-167.

⁶⁵ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 100, s. 175.

⁶⁶ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 116, s. 197.

⁶⁷ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 117, s. 197-199.

Böylelikle bu duyguların toplamı olarak denebilir ki ruhumuz ve bedenimiz arasında özel bir bağ vardır, dolayısıyla, herhangi bir bedensel hareketi herhangi bir düşünceyle birleştirdiğimiz anda artık bizim için biri meydana gelmeden diğerinin meydana gelmesi imkansızdır.⁶⁸ Bu duyguların beden üzerindeki işlevlerine bakılırsa şunlara dikkat etmek gerekir: Doğanın düzeni uyarınca, bunların hepsi bedene ilişkindir; ruha ise ancak onun bedenle olan bağlantısından dolayı yüklenebilirler. Bu yüzden bunların doğal işlevi, ruhu bedeni koruyabilecek ya da bir şekilde onu daha mükemmel kılacak davranışlara rıza göstermeye ve katkıda bulunmaya teşvik etmektir. Bu anlamda ilk işe koyulacak duygular, keder ve sevinçtir. Çünkü bedene zarar veren şeylerden ruhu anında haberdar eden, acı hissinden başkası değildir; acı hissi ruhta ilkin keder doğurur, ikinci olarak bu kedere yol açan şeye karşı nefreti ve üçüncü olarak da kendisini ondan kurtarma isteğini meydana getirir. Aynı şekilde ruh, bedene yararlı olan şeylerden de ancak bir tür gıdıklanma hissiyle anında haberdar olur ki bu acı hissi ruhta önce sevinç doğurur, sonra da bu sevincin nedeni olarak görülen şeye duyulan sevgiye, en sonunda da bu sevincin sürdürülmesini ya da daha sonra benzer bir sevincin yaşanmasını sağlayabilecek o şeyi elde etme arzusunu oluşturur. Demek ki bu beş duygunun hepsi beden için çok yararlıdır, hatta keder bir anlamda sevinçten daha üstün ve daha zaruridir; aynı şekilde nefret de sevgiden daha iyidir. Çünkü zararı dokunabilecek ve yıkıcı olabilecek şeyleri bertaraf etmek, bize mahrum kalamayacağımız türde bir yetkinlik katan şeyleri elde etmekten daha önemlidir.⁶⁹

4. DUYGU SINIFLAMASI: TÜREMİŞ BİRBİRİNE ZIT DUYGULAR

Descartes, altı temel duygulardan sonra, bu temel duygulardan doğan ikincil duygulardan söz eder. Bu duyguları ele alırken, onları birbirine zıt ve birbirini besleyen şeklinde bir sınıflamaya tabi tutar. Bu duygular Descartes'a göre, birbiriyle öyle birleşiktir ya da birbirine öyle zıttır ki, bu yüzden her birini tek tek ele almaktansa hepsini birden gözden geçirmek daha kolay bir yoldur. Ayrıca bu duyguların nedeni, yine merak duygusunda olduğu gibi tamamen beyin değil, beynin yanı sıra kalp, dalak, karaciğer ve bedenin bütün öteki organlarıdır. Yani bu duygular önce kan, sonra da zerreler üretmekle görevli olan bütün organlarla ilişkilidir. Çünkü her ne kadar tüm damarlar içlerindeki kanı kalbe taşıyor olsalar da, oraya bazen bazı damarlardaki kandan daha tazyikli pompalanır ve bu durum kanın kalbe girmesine ya da kalpten çıkmasına yarayan kapıların bazı zamanlar bazı zamanlara göre daha fazla genişlemesine ya da daha daralmasına neden olur.⁷⁰ Nitekim bu duygulardan birbirine zıt olanları şu şekilde sıralayabiliriz:

4.1. Değer Verme ve Küçümseme

Descartes'a göre, değer verme edilgin bir hal olarak değerlendirildiğinde, ruhun itibar ettiği şeyin değerini kendisinde yansıtma eğilimi olarak görebilir. Bu eğilim, zerrelerin özel bir hareketinden kaynaklanır ve onlar bu hareketle beyne taşınıp orada bu etkiyi yaratacak izlenimleri pekiştirirler.⁷¹ Değer vermenin karşıtı olan küçümseme ise tam tersine ruhun aşağıladığı şeyin değersizliğini, basitliğini tasavvur etme eğilimidir ve bu da yine zerrelerin bu basitlik fikrini pekiştiren hareketlerinden ileri gelir.⁷² Descartes'a göre, bu iki duygu, aslında hayretin türleri olarak görülebilirler; çünkü herhangi bir nesnenin büyüklüğü veya küçüklüğü bizde hayrete neden olur. Ona göre, değer vermenin, sevgi, küçümsemenin ise nefretle de bağları kurulabilir.⁷³

4.2. Alicenaplık ya da Yapmacık Tevazu

Gurursuzluk ya da yapmacık tevazu, aslında kişinin kendisini zayıf ya da oldukça kararsız hissetmesi ve sanki özgür iradesinin gerektiği gibi kullanmaktan acizmiş gibi, sonradan kesinlikle pişman olacağı şeyleri yapmaktan kendisini alıkoyamamasıdır. Hatta kendi başına yaşayamayacağına ya da gerçekleşmesi başkasına bağlı olan birçok şeyden mahrum kalacağına inanmasıdır. Bu yüzden de alicenaplığa taban tabana zıttır; çünkü alicenaplık, bir insanın kendisine hak ettiği ölçüde değer verme hissidir.⁷⁴ Alicenaplığın sevgiden, bu duygunun da keder ve nefretten doğduğunu söylemek olasıdır.

4.3. Umut ve Endişe

Umut, ruhun kendisini arzu ettiği şeyin gerçekleşebileceğine ikna etme eğilimidir. Tam karşıtı endişe ise ruhun başka bir eğilimi olarak ruhu söz konusu şeyin gerçekleşemeyeceğine ikna eder.⁷⁵ Umut endişeyi tamamen yok edecek kadar güçlü olduğunda doğasını değiştirir ve güven adını alır. Dolayısıyla insan arzuladığı şeyin

⁶⁸ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 136, s. 225-227.

⁶⁹ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 137, s. 227-229.

⁷⁰ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 96, s. 171.

⁷¹ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 149, s. 255.

⁷² Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 149, s. 255.

⁷³ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 150, s. 257.

⁷⁴ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 153, s. 259.

⁷⁵ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 165, s. 281.

gerçekleşeceğine kani olmuşsa, hala o şeyin gerçekleşmesini dilemeyi sürdürse bile artık gerçekleşmesini tedirginlikle beklemesine neden olan o arzu halinin çalkantısından kurtulur. Aynı şekilde endişe de her türlü umudu ortadan kaldıracak kadar aşırı olduğunda umutsuzluğa dönüşür. Bu umutsuzluk arzu edilen şeyi imkansızmış gibi gösterir ve sadece imkan dahilinde olan şeylere bel bağlayan arzu hissini de böylece söndürmüş olur.⁷⁶

4.4. Yüreklilik ve Ödleklilik

Yüreklilik bir huy ya da doğal bir eğilim olmayıp bir duygu olduğunda, ruhu yapmak istediği her türlü şeyi mertçe yerine getirmeye sevk eden bir çeşit hararet ya da bir hareketlilik. Cüretkarlık da yine bir yüreklilik çeşididir ama ruhu en tehlikeli işleri yapmaya sevk eder.⁷⁷ Yürekliliğin zıddı olan ödleklilik, ruhu bu duygu durumunda olmadığı sırada yapacağı şeyleri yapmaktan alıkoyduğu için bir bitkinlik ya da soğukluk hissidir. Korkaklık ise cüretkarlığın tersi olarak sadece bir soğukluk hali değil aynı zamanda ruhun huzursuzluk ve şaşkınlık halidir ki, ruhu hemen yanı başında olduğunu hissettiği kötülöklere karşı direnme gücünden eder.⁷⁸

4.5. İmrenme ve Acıma

Descartes'a göre, imrenme denilen şey, insanın mayasının bozuk olmasından kaynaklanan bir zaaftır. Bazı insanların başkalarının kısmetlerine düştüğünü gördükleri nimetlerden ötürü acı çekmesine sebep olur.⁷⁹ Karşıtı olan acıma duygusu ise bir kötülüğe maruz kaldığını gördüğümüz ve bunu hak etmediğine kanaat getirdiğimiz kimselere duyduğumuz histir.⁸⁰ İmrenme bir duygu olarak nefretle karışık kadere geriye gider iken, acıma sevgi duygusuyla ilgilidir.

4.6. Kendinden Memnun Olma ve Pişmanlık

Kişisel tatmin ya da kendinden memnun olma, insanların ruhsal alışkanlığıdır ve bu hale dinginlik ya da gönül rahatlığı adı da verilir. Bir insanın iyi olduğunu düşündüğü bir eylemi gerçekleştirdikten sonra yaşadığı anlık bir tatmin duygu durumudur ve sevinç duygusuna geriye gider.⁸¹ Bunun tersi olarak pişmanlık duygusu gösterilebilir. Kötü bir iş yapmış olduğumuza inanmamızdan kaynaklanan bir histir ve keder duygusuna geriye gider.⁸²

4.7. Minnettarlık ve Öfke

Minnettarlık, minnet duyduğumuz ve dolayısıyla bize iyilik yapmış olduğuna ya da en azından iyilik niyeti taşıdığına inandığımız birinin bir davranışının içimizde uyandırdığı bir histir ve sevginin bir türüdür; iyi niyetle aynı özelliğe sahiptir.⁸³ Öfke ise minnettarlığın tersine şahsımıza kötülük yapan ya da zarar vermeye çalışan insanlara karşı hissettiğimiz hoşnutsuzluktur. Öfke duygusu nefret duygusuyla ilişkilidir.⁸⁴

4.8. Utanç ve Utanmazlık

Utanç hissi, kişinin nefesine duyduğu sevgi üzerine kuruludur ve yerilme fikrinden ya da endişesinden kaynaklanır.⁸⁵ Utanmazlık utanca ve hatta şan ve şerefe zıt olan bir zaaftır. Söz konusu utanç ve şan şeref hakiki hisler olduğu sürece, tıpkı minnettarlığın nankörlüğe, zalimliğin de merhamete zıt olması gibi utanmamaya zıttır.⁸⁶

4.9. Değer Verme ve Küçümseme

Değer verme ve küçümseme birer hayret türüdür, çünkü herhangi bir nesnenin büyüklüğüne ya da küçüklüğüne hayret etmediğimizde onu aklımızın bize buyurduğu kadar hesaba katarız. Böylece ona tarafsız bir gözle bakıp değer vermiş ya da onu küçümsemiş oluruz. Aslında değer hissi sevgiden küçümseme ise nefretten doğar. Ama bu her zaman böyle değildir.⁸⁷

5. DUYGU SINIFLAMASI: TÜREMİŞ BİRBİRİNİ BESLEYEN DUYGULAR

Descartes, temel duygulardan doğan zıt duyuları ele aldığı gibi yine temel duygulardan doğan ama birbirini besleyen ve destekleyen duyguları da ele alıp inceler. Bu duyguları şu şekilde sıralamak olasıdır:

⁷⁶ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 166, s. 283.

⁷⁷ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 171, s. 289.

⁷⁸ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 174, s. 293.

⁷⁹ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 182, s. 303.

⁸⁰ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 185, s. 309.

⁸¹ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 190, s. 313.

⁸² Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 191, s. 315.

⁸³ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 193, s. 319.

⁸⁴ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 199, s. 325.

⁸⁵ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 205, s. 337.

⁸⁶ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 207, s. 339.

⁸⁷ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 150, s. 257.

5.1 Hürmet

Hayret ve korku uyandıran zerrelere birleşimi olan hürmet, ruhun yalnızca hürmet ettiği nesneye değer vermeye duyduğu eğilimi değil, aynı zamanda o şeyin lütfuna nail olabilmesi için kendisini ona bir tür korku hissiyle teslim etme eğilimidir. Bu yüzden hürmet ve korkunun birbirini desteklediğini söylemek mümkündür.⁸⁸

5.2 Tenezzül Etmeme

Tenezzül etmeme, ruhumuzun hür bir nedeni aşağılama eylemidir. Çünkü bu neden, doğası gereği iyilik ve kötülük yapabilecek kudrete sahip olsa da, ruh bunu bize hiçbir iyilikte ya da kötülükte bulunamayacak kadar aşağımızda görür. Bu bakımdan hayret, güven, ya da cüretkârlık uyandıran hareketlerin bileşiminden oluşan tenezzül etmeme, ruhumuzun hür bir nedeni olan aşağılama eylemidir. Bu duygu hayret duygusu ile karşılıklı olarak birbirini besler.⁸⁹

5.3. Tereddüt

Bir tür endişe hali olan tereddüt ruhu yapabileceği iki eylem arasında adeta iki arada bir derede bırakarak hiçbirini yapmamasına sebep olur; böylece ruh da o eylemlere karar vermeden önce seçim yapacak zaman bulur. Tereddüt bir endişe halidir çünkü eşit derecede pek çok iyi görünen seçeneğimiz olduğunda hiçbir endişe duymadan da kararsız ya da tereddütte kalabiliriz. Çünkü bu tür tereddüt sadece o an karşılaştığımız meseleyle ilgilidir. Tereddüt duygusu, arzu duygusuyla karşılıklı olarak birbirini besler.⁹⁰

5.4. Rakiplik

Rakiplik bir tür yürekliliktir, ama başka anlamda. Çünkü yürekliliğin ne kadar farklı nesnesi varsa o kadar çok türe ayrılan ve ne kadar çok nedeni varsa, yine o kadar çok türe ayrılan bir cinsi olarak görülebilir.⁹¹

5.5. Vicdan Azabı

Vicdan azabı kederin bir türüdür. Bu keder yaptığımız ya da yapmış olduğumuz bir şeyin iyi olup olmadığından kuşku duyduğumuzda meydana gelir. Dolayısıyla da kendinden önce tereddütün oluşmasını gerektirir. Zaten yaptığımız şeyin kötü olduğundan yüzde yüz emin olsaydık, onu yapmaktan kaçınırdık. Çünkü irade ancak bir şekilde iyilik görünümü taşıyan şeylere yönelir.⁹²

5.6. Alay

Nefretin de karışmış olduğu bir tür sevinç olan alay, bir kişide ufacak da olsa bir kötülüğün olduğunu görmemizden ve onun bu kötülüğe layık olduğunu düşünmemizden ileri gelir.⁹³

5.7. İmrenme

Nefretle karışık bir tür keder olan imrenme, bazı insanların hak etmediklerini düşündüğümüz nimetlere sahip olduklarına tanık olmamızdan kaynaklanır. Bu düşüncemizde sırf şans eseri kazanılan nimetler söz konusu olduğunda haklı sayılırız. Yoksa ruhun ya da bedeninin sahip olduğu nimetler söz konusuysa, bunlar doğuştan kazançlar sayılacağından, insanın hakkı oldukları da gayet açıktır; çünkü insan bunları henüz bir kötülük işleme imkanı yokken, Tanrı'dan edinmiştir.⁹⁴

5.8. Acıma

Acıma duygusu, bir kötülüğe maruz kaldığımızı gördüğümüz ve bunu hak etmediğine kanaat getirdiğimiz kimselere duyduğumuz sevgi ve iyi niyet hislerine karışmış bir tür kederdir.⁹⁵

5.9. Kişisel Tatmin ya da Kendinden Memnun Olma

Kişisel tatmin ya da kendinden memnun olma; bir insanın iyi olduğunu düşündüğü bir eylemi gerçekleştirdikten sonra yaşadığı anlık bir tatmin duygu durumudur. Yani bir tür sevinçtir ve bu sevincin nedeni bizden başkası değildir. Ama bu neden yersizse, yani bizim fazlasıyla tatmin olmamızı sağlayan eylemler o kadar da önemli değilse, hatta tam tersine erdemsizse, salt gülünecek bir şey olur ve kibirden kaba bir küstahlıktan başka bir işe de yaramaz.⁹⁶

⁸⁸ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 162, s. 277.

⁸⁹ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 163, s. 279.

⁹⁰ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 170, s. 287.

⁹¹ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 172, s. 291.

⁹² Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 177, s. 297.

⁹³ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 178, s. 299.

⁹⁴ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 182, s. 303.

⁹⁵ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 185, s. 309.

⁹⁶ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 190, s. 313.

5.10. İyi Niyet

Bir sevgi türü olan iyi niyet, aslında hakkında iyi hisler beslediğimiz birinin başına hayırlı bir iş geldiğini görme arzusudur. Ama burada bu kelimeyi iyiliğini istediğimiz şahsın iyi bir davranışının bizde uyandırdığı iyi niyeti belirtmek için kullanırız. Çünkü bizim iyi olarak gördüğümüz şeyleri başarmış olanları sevmeye, karşılığında onlardan bize hiçbir iyilik gelmese bile, doğal bir yatkınlığımız vardır. Bu anlamdaki iyi niyet bir tür sevgidir, her ne kadar iyi niyet beslediğimiz kişinin iyi olduğunu görme arzusu her zaman buna eşlik ediyor olsa da, bir arzu değildir. Genelde acımayla da birlikte gider, çünkü çaresiz kimselerin başına geldiğini gördüğümüz talihsizlikler, onların hak ettiği şeyler üzerine daha fazla kafa yormamıza sebep olur.⁹⁷

5.11. Neşe

Sevincin diğer bir türü olan neşenin, kendine özgü bir hali vardır. Çünkü bu duygunun verdiği haz mazide kalan kötülükleri hatırlayınca artar. Nedeni bu kötülüklerden kurtulan insanların kendilerini sanki uzun zamandır omuzlarında taşıdıkları yüklerden kurtulmuşçasına hafiflemiş hissetmeleridir.⁹⁸

5.12. Minnettarlık

Sevginin bir türü olan minnettarlık, minnet duyduğumuz ve dolayısıyla bize iyilik yapmış olduğuna ya da en azından iyilik yapma niyeti taşıdığına inandığımız birinin bir davranışının içimizde uyandırdığı sevginin bir türüdür. Bu nedenle iyi niyetle aynı özelliğe ve hatta daha fazlasına sahiptir; çünkü bizi çok etkileyen ve kendisine karşılık verme arzusu hissettiren bir davranış üzerinde temellenir. Bu yüzden de özellikle soyluluktan ve alicenaplıktan azıcık da olsa nasibini almış ruhlarda çok daha kuvvetlidir.⁹⁹

5.13. Kızgınlık

Bir nefret türü olan kızgınlık, bir kötülük işleyene doğal olarak duyulan nefret ya da hoşnutsuzluk türüdür; bu kötülük ne olursa olsun fark etmez. Genellikle de imrenme ve acımayla karışıktır, ama konusu tamamen farklıdır. Çünkü biz sadece hak etmeyen insanlara iyilik ya da kötülük yapanlara kızarız ama o iyiliği görenlere imreniriz, o kötülüğe maruz kalanlara da acırız. Gerçi şu da bir gerçektir ki, hak edilmeyen bir nimete sahip olmak, bir anlamda kötülük işlemektir. Bu yüzden Aristoteles ve takipçileri, imrenmenin her zaman bir zaaf olduğuna inanmış olmaları ki, bir kötülük içermeyen imrenmenin kızgınlık olarak adlandırılması gerektiğini belirtmişlerdir.¹⁰⁰

5.14. Öfke

Nefretten beslenen diğer bir duygu da öfke olup, kızgınlık hissini tüm özelliklerine sahip olmakla birlikte ilaveten bir de bize dokunan ve içimizde öç alma arzusunu tetikleyen bir davranış üzerine temellenir. Bu arzu hemen hemen her zaman bu duyguya eşlik eder; tıpkı kızgınlığın iyi niyete zıt olması gibi, minnettarlıkla da taban tabana zıttır. Yine de öfke söz konusu bu üç duyguya kıyaslanmayacak derecede şiddetlidir; çünkü zararlı şeyleri defetme ve öç alma arzusu öteki arzuların en inatçısıdır. Kişinin kendisine duyduğu sevgiyle birleşmiş olan bu arzu, yürekliliğin ve cüretkarlığın kanda yaratabileceği her türlü çalkantıyı öfke hissinde yaratır.¹⁰¹

5.15. Utanç

Kederin bir türü olan utanç, kişinin nefesine duyduğu sevgi üzerine kuruludur ve yerilme fikrinden ya da endişesinden kaynaklanır. Bu his aynı zamanda bir tür alçakgönüllülük ya da tevazudur; aynı zamanda bir tür kendine güvensizliktir. Çünkü hiç kimsenin kendisini hor görmeyeceğini düşünecek kadar kendine değer veren insan, öyle kolay kolay utanç duyamaz.¹⁰²

5.16. İğrenme

İğrenme bir tür kederdir; nedeni önceden bizde sevinç uyandıran nedenin aynısıdır. Çünkü bizim doğamız böyledir, sahip olduğumuz birçok şey bize ancak bir süreliğine iyi gelir, ama çok geçmeden aynı şeyler bize rahatsızlık vermeye başlar. Yeme içme işi bunun en güzel örneğidir, çünkü bu iş kişinin iştahı yerindeyken faydalıdır, iştahı kaçtığında zararlıdır. Çünkü o sıra damak tadı da kaçacağından, bu duyguya Fransızcada tatsızlık adı verilmiştir.¹⁰³

⁹⁷ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 192, s. 317.

⁹⁸ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 210, s. 343.

⁹⁹ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 193, s. 319.

¹⁰⁰ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 195, s. 321.

¹⁰¹ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 199, s. 325-327.

¹⁰² Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 205, s. 337.

¹⁰³ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, Madde 208, s. 341.

6. SONUÇ

Yukarıdaki çözümlenmelerden de anlaşılacağı gibi, Descartes duyguların hem neliğini araştırır hem onları sınıflar hem de onlara ilişkin fenomenolojik bir yaklaşımla güçlü betimlemeler ve çözümlenmeler sunar. O, duyguları öncelikle ruhun *pasionları* olarak ele alır; onun duyguları ruhun *pasionları* olarak ele alışı geçmiş felsefe kültüründen izler taşısa da, tüm duyguları altı temel duyguya indirgemesi, bu duygulardan türeyen zıt duyguları ve yine bu duygulardan doğan ve birbirini besleyen duyguları ayrıntısıyla ortaya koyuşu oldukça özgündür. Ayrıca türemiş duyguların temel duygularla bağımlı gösteriş biçimi ve türemiş duyguların yer yer zıtlıklar oluşturduğunu fark etmesi, çözümlenmesini daha da özgün kılmaktadır. Buna rağmen onun ortaya koyduğu duygular ve duygulara yönelik tanımların kimilerini Antik Yunan'dan itibaren özellikle Aristoteles, Stoacılar ve Aquinas gibi filozoflarda bulmanın mümkün olduğunu itiraf etmek gerekir.

Descartes'ın özgün yanı, duygular sınıflandırmasının yanında onların fizyolojik kökenlerine ilişkin açıklamalar da yapmaya yönelmiş olmasıdır. Gerçi Antik Yunan'da Hipokrat ve Galen geleneğinde duyguların dört sıvı (kan, balgam, sarı ve siyah sıvı), bu sıvıların karışımından meydana gelen mizaç ve vücudun beyin, karaciğer vb. organlarla ilişkisine yönelik açıklamalar bulunsa da Descartes bu açıklamaların geçmişte kaldığının bilincinde olarak döneminin fizyolojisini ve mekanik beden tasarımı temel alarak yeni bir açıklama tarzı geliştirmeye çalışmaktadır. Bazen öyle konuşmaktadır ki insan Descartes'ın ruhun *pasionları* olarak gördüğü şeyin fizyolojik sinir sisteminin bir işlevi ya da yan ürünü olduğu kanısına kapılmaktadır. Ruh ve beden arasındaki ilişkiyi beynin kozalak kısmında kurma çabasının da bunda köklü bir rolünün olduğu söylenebilir. Çünkü ruh-beden ilişkisine yönelik bu tutum ister istemez ruhun sanki maddi süreçlerin bir ürünüymiş gibi algılanmasına yol açmaktadır. Öte yandan Descartes bu indirgemeci yaklaşımdan kurtulmak için olsa gerek ruhun bedeni etkilediği gibi bedenin de ruhu etkilediğini ima etmeye çalışmaktadır. Aslında böylelikle duyguları ruh-beden ilişkisinin bir ürünü olarak konumlandırmak istemektedir.

Descartes'ın tüm bunlara ek olarak, duyguları felsefenin merceği altında incelemekle, Spinoza, Adam Smith ve William James gibi filozofların duygu çözümlenmelerine esin kaynağı olduğunu söylemek olasıdır. Bu filozoflar duygu sorununda onu eleştirirler de Descartes'ın onlar üzerindeki etkisi yadsınamaz. Bu anlamıyla modern duygu felsefesinin Descartes ile birlikte başladığını söylemek yanlış olmasa gerektir. Ayrıca onun, duyguların nöro-fizyolojisini araştıran nörolojik yaklaşımın da öncüsü olduğunu söylemek olasıdır.

KAYNAKÇA

1. Aristoteles, *Retorik*, çev. Mehmet H. Doğan, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul 1995.
2. Aristoteles, *De Anima*, tr.R. D. Hicks M.A, Cambridge At The University Press, Cambridge 1907.
3. Aristoteles, *Doğa Bilimleri Üzerine (Parva Naturalia)*, çev. Elif Günce, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul 2003.
4. Aristoteles, *Nikomakhos'a Etik*, çev. Saffet Babür, BilgeSu Yayınları, Ankara 2009.
5. Augustinus, *Confessions*, Westminster Press, USA 2010.
6. Aydın, H., *Mitos'tan Logos'a Eski Yunan Felsefesinde Aşk*, Bilim ve Gelecek Kitaplığı, İstanbul 2013.
7. Aydın, H., "Platon'da Erdemlerin Kaynağı Olarak Aşk", *Erdem Üzerine Tartışmalar (De Virtute Disputationes)*, ed.: A. Gürgen, Doğu Kütüphanesi Yayınları, 2020.
8. Aydın, H., "Aurelius Augustinus'ta Nedensellik Sorunu", *FLSF (Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi)*, sayı: 25, 2018, 2018, (1-24).
9. Çilingir, L., "Platon'dan Tusi'ye Sevgi Siyaseti", *Temaşa Dergisi*, sayı: 8, 2018, (73-96).
10. Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, çev. Çiğdem Dürüşken, Alfa Yayınları, İstanbul 2015.
11. Descartes, R., *Felsefenin İlkeleri*, çev. Mesut Akın, Say Yayınları, İstanbul 1995.
12. Fouillee, A., *Descartes*, çev. Atakan Altınörs, Eflatun Yayınevi, Ankara 2009.
13. Kurt, Ş. K., "Duyguların Tarihsel Serüveni ve Tarihte Duygular", *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, sayı: 40, cilt: 18, 2021, (2822-2851).
14. Montaigne, *Denemeler*, cilt: I, çev. Engin Sunar, Say yayınları, İstanbul 2011.
15. Peters, F. E., *Antik Yunan Felsefesi Terimleri Sözlüğü*, çev. Hakkı Hünler, Paradigma Yayınları, İstanbul 2004.
16. Platon, *Symposion (Şölen)*, çev. E. Çoraklı, Alfa Yayınları, İstanbul 1995.



17. Platon, *Timaios*, çev. Erol Güney, Lütfi Ay, Maarif Matbaası, İstanbul 1943.
18. Platon, *Phaidros*, çev. Hamdi Akverdi, Maarif Matbaası, İstanbul 1943.
19. Wolzer, R., “Aristotle, Galen and Palladius on Love”, Grec into Arabic, Harvard University Press, Cambridge 1962.
20. Solomon, R. C., *Duygulara Sadakat (Hislerimiz, Gerçekte Bize ne Anlatıyor?)*, çev. Funda Çoban, Nika Yayınları, Ankara 2016.
21. Yazıcı, A.- Yazıcı, S., “Stoacı Duygu Kuramının Ontolojik ve Epistemik Temelleri”, *Posseible Düşünme Dergisi*, Sayı: 14, 2019, (7-17).
22. Yazıcı, A., “Thomas Aquinas’ın Duygu Felsefesi”, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Sayı: 38, 2016, (34-42).

Subject Area
Psychology

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 104
PP: 3878-3885

Arrival
28 September 2022
Published
30 November 2022

Article ID Number
66024

Article Serial Number
25

Doi Number
<http://dx.doi.org/10.29228/sssj.66024>



How to Cite This Article
Kakirman Moroğlu, A. & Cömert, B. (2022).
“Borderline (Sınır) Kişilik Örgütlenmesinin Nesne İlişkileri Kuramı Bağlamında İncelenmesi: Bir Vaka Örneği”
International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:104; pp:3878-3885



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

Borderline (Sınır) Kişilik Örgütlenmesinin Nesne İlişkileri Kuramı Bağlamında İncelenmesi: Bir Vaka Örneği

A Study Of Borderline Personality Organization In The Framework Of Object Relations Theory: A Case Study

Aygül Kakirman Moroğlu¹  Bahar Cömert² 

¹ Dr.Öğr. Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul/Türkiye

² Dr., Psikanalist, İstanbul/Türkiye

ÖZET

Borderline (sınır) kişilik örgütlenmesinin temel tanı ölçütleri; kimlik dağılması, ilkel savunma mekanizmalarının varlığı ve gerçeği değerlendirme yetisindeki bozulmalar ve benliğin güçsüzlüğü olarak tanımlanmıştır. Bu çalışmada, Kernberg'in borderline (sınır) kişilik örgütlenmesinin temel tanı ölçütlerine uyan 21 yaşındaki bir genç kadın danışanın nesne ilişkileri kuramı çerçevesinde nasıl ele alındığı anlatılmaktadır. Danışanla, bir üniversitenin klinik psikoloji doktora programı kapsamında süpervizyon sürecinde toplam on altı seans yapılmıştır. Nesne ilişkileri kuramına göre içsel dünya ve gerçek dünyanın etkileşimi ile kazanılan deneyimler kendilik (self), nesne (öteki) ve ilişkinin duygusu (afekt) olmak üzere bellekte üç alanda iz bırakmaktadır. Çalışmada danışanın olgu öyküsü sunulduktan sonra, nesne ilişkileri kuramı çerçevesinde vaka formülasyonu yapılmıştır. Psikoterapi sürecinde borderline (sınır) kişilik örgütlenmesine sahip danışanın nesne ilişkilerinin anlaşılması amaçlanarak, bütünleşmiş bir kendilik ve öteki temsilinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda, terapistle sağlıklı bir nesne ilişkisinin inşa edilmesi çalışılmıştır. Bu makalede, nesne ilişkileri kuramı çerçevesinde borderline kişilik örgütlenmesine sahip danışan ile yapılan psikoterapi süreci yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Nesne ilişkileri, borderline kişilik örgütlenmesi, Otto Kernberg

ABSTRACT

The main diagnostic criteria of borderline personality organization are defined as identity dissolution, the presence of primitive defense mechanisms, impairments in the ability to assess reality, and weakness of the self. In this study, how a 21-year-old female client who meets the basic diagnostic criteria of Kernberg's borderline personality organization was studied within the framework of object relations theory was explained. A total of sixteen sessions were conducted with the client during the supervision process within the scope of a university's clinical psychology doctoral program. According to the object relations theory, the experiences gained through the interaction of the inner world and the real world leave traces in three areas of memory: the self, the object (the other), and the feeling of the relationship (affect). After presenting the case history of the client in the study, the case formulation was made within the framework of object relations theory. The psychotherapy process is aimed to develop an integrated representation of self and others by seeking to understand the object relations of the client with borderline personality organization. In this context, it has been tried to build a healthy object relationship with the therapist. In the current study, the process of psychotherapy with a client with borderline personality organization within the framework of object relations theory was interpreted.

Key words: Object relations, borderline personality organization, Otto Kernberg

1. GİRİŞ

Nesne ilişkileri teorisi; bireyin ötekilerle olan ilişkilerindeki beklentilerin, davranışların ve duyguların erken dönem ebeveynleriyle kurdukları ilişki sonucunda geliştiğine ve yaşam boyu devam ettiğine vurgu yapan bir kuramdır (Calabrese ve ark., 2005). Nesne ilişkileri terimi metaforik bir söylemdir. Bu söylem, bilinçdışı bağlamda içe atılmış nesnelerin bireyin ruhsal dünyasında ve ötekilerle kurduğu ilişkideki etkisini ele almaktadır (Ogden, 2018). Kuram; erken dönemdeki deneyimlerin kişiliğe etkisinin ne olduğu, bu deneyimlerin nasıl içselleştirildiği ve yetişkin hayatındaki tezahürlerinin nasıl olduğu türevindeki sorularla ilgilenir (Tura, 2000).

Nesne ilişkileri kuramı bağlamında, içsel dünya ve gerçek dünyanın etkileşimi ile kazanılan deneyimler kendilik (self), nesne (öteki) ve ilişkinin duygusu (afekt) olmak üzere bellekte üç alanda izler bırakır (Gabbard, 2014). Nesne ilişkileri kuramının öncüsü Melanie Klein (1940, 1946), yeni doğanın “paranoid-şizoid” ve “depresif” konumlardan geçtiğine vurgu yapmıştır. “Paranoid-şizoid” konum, hayatın ilk 3 veya 4 ayına denk gelen, yeni doğanın yıkıcı dürtülerini bakım verenine yansıtarak kendisinden uzaklaştırdığı ve bölme mekanizması yoluyla “iyi” ve “kötü” olarak iki meme yarattığı konumdur. Bölme mekanizması sayesinde “iyi” meme idealleştirilirken “kötü” meme zulmedici olarak deneyimlenmekte ve bu sayede ambivalan duyguların ayrı tutulması mümkün olabilmektedir (aktaran Baum, 2006). Normal gelişim sürecinde yaklaşık 4 veya 5 aylık olan bebeğin iyi-kötü, nefret-sevgi gibi ambivalan duyguları bütünleştirmeye başladığı depresif konuma geçişi olur. Bu süreç ilerledikçe, kendiliğin iyi ve kötü yönleri ile nesnenin iyi ve kötü yönleri, tek bir bütün kendiliğin ve nesnenin farklı yönleri olarak deneyimlenebilmektedir (Segal, 1973).

Nesne ilişkileri kuramında önemli bir yeri olan ve Nesne İlişkileri Kuramı ile Freudyen Dürtü Kuramı arasında bir sistemleştirici olan Kernberg (1972, 1975), nesne ilişkilerini içselleştirme sürecini evreler halinde açıklamaktadır.

I. evre, 0-6 ay arasına denk gelen, kendilik ve nesnenin henüz ayrılaşmadığı, benlik sınırlarının gelişmediği, bebeğin annesiyle olan ilişkisindeki izlerin kaydedildiği dönemdir.

II. evre, 6-18 aylar arasına denk gelen, kendilik ve nesne tasarımları arasındaki ayrışmanın yapıldığı, 'bölme' savunma düzeneği nedeniyle, duygulanımların iki ayrı kutupta konumlandığı dönemdir. İyi (libidinal) kendilik ve nesne tasarımları ile kötü (saldırgan) kendilik ve nesne tasarımları ayrı ayrı konumlanırlar. Bu evrede bir sıkıntının yaşanması, 'borderline' patolojiye yol açmaktadır.

III. evre, gelişmenin son aşaması olan ve çocukluk dönemi boyunca devam eden evredir. İyi (libidinal) ve kötü (saldırgan) kendilik ve nesne tasarımlarının bütünleştiği evredir. Bu evreyi tamamlayan bireylerin çatışması preödüpal dönem konuları olmaktan öte, ödüpal dönem sorunsalı etrafında olmaktadır.

Bu çalışmada, Kernberg'in borderline (sınır) kişilik örgütlenmesinin temel tanı ölçütlerine uyan 21 yaşındaki bir genç kadın danışanın nesne ilişkileri kuramı çerçevesinde nasıl ele alındığı anlatılmaktadır. Makalenin sonraki bölümleri olgu sunumu ve nesne ilişkileri kuramı çerçevesinde vaka formülasyonu değerlendirmesini içermektedir.

2. OLGU SUNUMU

2.1. Demografik Özellikler ve Kısa Öykü

Kübra A. 21 yaşında, kadın bir danışandır. Danışan, İstanbul'da bir vakıf üniversitesinin hazırlık sınıfında 2.senesini okumaktadır. İstanbul'da bir kafede yarı zamanlı servis elemanı olarak çalışmakta, arkadaşları ile birlikte öğrenci evinde yaşamaktadır.

Danışanın annesi-babası sağ ve beraber olup, Marmara Bölgesi'nde başka bir ilde yaşamaktadırlar. Annesi 51 yaşında ve babası 52 yaşında olup, çiftçilik ile uğraşmaktadırlar. Danışanın 26 yaşında bir ablası vardır.

Danışan lise son sınıftayken ortalama 10 seans süren psikoterapi ve 6 ay boyunca devam eden farmakolojik destek aldığından bahsetmiştir. Bu süreçteki başvuru öyküsünü, gideceği yerleri ve sokak isimlerini unutma, hatta zaman zaman kendi adının Kübra olduğuna kimliğine bakarak emin olduğu, ara ara bellek kaybının eşlik ettiği bir süreç olarak belirtmiştir. Bu bağlamda, yapılan nörolojik bulgularda herhangi bir semptomla rastlanmadığı ve doktorların psikolojik olabileceğini kendisine ilettiğini ifade etmiştir.

Danışan hayatının son üç yılında okul, aile ve iş dengesi ile aldığı kararlarda yaşadığı zorluklar ve ilişkisel çatışmalar nedeniyle psikoterapi başvurusunda bulunmuştur. Hazırlık sınıfının ilk senesinde devamsızlık nedeniyle kaldığından ve şu an devam etmekte olduğu ikinci senede de aynı problemi deneyimlediğinden bahsetmiştir. Bununla birlikte danışan uyku sorunu, dikkat dağınıklığı, duygudurumunda yaşadığı değişimler, kaygı ve alkol kötüye kullanım süreciyle ilgili yaşadığı zorlukları da ifade etmiştir. Ek olarak danışandan geçmiş öyküsünde herhangi bir intihar girişiminin olmadığı bilgisi alınmıştır.

Terapi süreci boyunca danışan, terapist ile genel olarak uyumlu, koopere bir çerçevede çalışmıştır. Bu sürece depresif duygudurumu eşlik etmiş ve zaman zaman duygulanım farklılıkları yaşadığı gözlenmiştir. Bununla birlikte, seanslar boyunca düşünce içeriğinde ve gerçekliği değerlendirme yetisinde herhangi bir bozukluğa rastlanmamıştır.

2.2. Terapötik Süreç

Kendiliğin en ilkel rahatsız edici yönleri dahil tüm yönlerinin anlaşılması ve bu sayede bireyin kendine ve ötekilere karşı sevgi duyguları geliştirebilme kapasitesi, eski çatışmaların yeni ve sağlıklı şekilde çözebilme yetisi kazandırmak analitik terapinin hedefleri arasındadır. Bu bağlamda terapistin amacı ilkel arzuları yok etmek değildir (McWilliams, 2010). Danışan ile gerçekleşen terapötik sürecin bu zeminde inşa edilmesi amaçlanmıştır. Danışan ile görüşmeler, İstanbul'da bir danışmanlık merkezinde gerçekleştirilmiştir. Danışan ile ilk 6 seans haftada bir, 45 dakika sürecek şekilde yapılandırılmış; danışanın 7.seansta intihar düşüncelerini gündeme getirmesi ile birlikte, görüşmeler haftada iki olacak şekilde yüz yüze psikodinamik yönelimli ve zaman zaman destekleyici terapi çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Psikodinamik yönelimli terapilerde aktarım, karşı aktarım ve direnç bu yaklaşımın temel tedavi araçlarını oluşturmaktadır (Geçtan, 2003). Bu bağlamda, toplam 16 seans tamamlanmıştır.

Danışanın psikoterapi sürecine başvurma nedeni, son 3 yılda hayatında yaşadığı okul, aile ve iş dengesini kurmaktaki zorluklar ile işlevsellik kaybı olduğu görülmüştür. Danışan, yatılı olarak okuduğu yurttan üniversite hazırlık sürecindeyken yaşadığı bellek kayıplarından ve bunun sonucunda da gideceği yerleri, sokak isimlerini unuttuğundan, zaman zaman kendi isminin ne olduğundan dahi emin olamadığı bir süreci yaşadığını belirtmiştir.

Danışan bu süreçte, romantik ilişkiler kapsamında erkek arkadaşıyla tutarlı ve sürdürülebilir bir ilişki yaşamadığının da kendisi için öneminden bahsetmiştir.

Lise sürecindeyken kimlik ismi olan Kübra'nın, Umut ismi ile yer değiştirmesinden bahsetmiştir. Arkadaşlarının bu isimle kendisine seslenmeye başladıklarından, bunun da yurttaki deneyimlediği olumsuz olaylar karşısında otoriteye karşı aldığı tutum ile ilgili olduğunu belirtmiştir. Bu durumun kendisi için de hoşuna giden ve kabullendiği bir yerde olarak, "Umut" kimliği altında insanlara kendini tanıtmaya başladığı bir sürece girdiğini söylemiştir.

Danışanın üniversite hayatına başlamasıyla yaşadığı birtakım zorluklar ve aile ilgili yaşadığı çatışmalar çerçevesinde, tiyatrodaki hocasının kendisine taciz öyküsünün olup olmadığını sorması danışanın bu konu üzerinde ayrıntılı düşünmesine neden olmuştur. Bunun sonucunda da çocukken karşı komşularının evinde olduğunu hatırladığı, önünde bir yetişkinin olduğu; ancak devam ettiremediği bir anıya ulaştığından bahsetmiştir. Danışanın ayrıntılı cinsel öyküsü alındığında perde anı olarak getirdiği taciz öyküsünden başka herhangi bir travmatik cinsel deneyiminin olmadığı ve aktüelde de cinselliği aktif olarak yaşantıladığını belirtmiştir.

Danışan aile ilişkilerini betimlerken, kendisini ailesinin yanında yalnız ve anlaşılmadığı hissinde olduğunu belirterek, "*Onlar üç, ben birim...*" şeklindeki söylemiyle ifade etmiştir. Danışana "Kübra" isminin bir öyküsü olup olmadığı sorulduğunda, hiçbir öyküsünün olmadığı, sadece ablasının adı ile uyumlu olması için koyulduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, danışanın ailesine karşı söyleminin alaycı ve öfkeli bir tarzda olduğu gözlenmiştir. Bu durum, ilk önemli ötekiyle kurulan ilişkide öfke duygusunun yoğunluğunu gösterir niteliktedir. Ayrıca, annesinin kendisine hamileyken bir düşme tehlikesi geçirdiğinden; ancak bunun için doktora dahi gitmeyi düşünmediğini aynı duygulanım ifadesi ile belirtmiştir.

Danışanın yaşam döngüsünün ele alındığı seanslarda hangi günler okula gittiği, hangi zaman aralığında işte olduğu, uyku düzeni, alkol tüketim sıklığı ve ailesinin maddi sürecine katkısı gibi noktalar üzerine konuşulmuştur. Ergenlik dönemine ait getirdiği anılarda, ailesinin danışanın arzusuna yönelik (halk oyunları, basketbol gibi) bir pozisyon almadıkları ve bu durumun danışanda hayal kırıklığı ve öfke uyandırdığı gözlenmiştir. Danışanın mevcut düzende okula devam noktasında yaşadığı sıkıntının bilinçdışı bağlamda ebeveynlerini cezalandırma noktasında olduğu düşünülmektedir. Danışanın, içeride yaşantıladığı öfkeyi dışarıda konumlandırarak, baş edemediği durumları yansıttığı gözlenmiştir.

Danışanın "Kübra" ve "Umut" arasındaki bölünme noktasında içgörü sağlamasına yönelik; "*Dikkatimi çekiyor. Bazı zamanlarda kendinizden Kübra, bazı zamanlarda Umut olarak bahsediyorsunuz. Sizce hangi noktalarda böyle oluyor?*", "*Kübra nasıl biri? Umut nasıl biri?*" gibi sorularla bütünleşmiş bir kendilik imgesinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Sonraki seanslarda danışan, Kübra ve Umut arasındaki ayrıma yönelik olarak "*Ben, Kübra ve Umut üçüz aslında, hepsi benim...*" söylemi doğrultusunda, bu aradaki bölünmeden rahatsızlık duyduğunu, ayırmadan sıkıldığını ve artık kendisine de anormal gelmeye başladığını ifade etmiştir.

Danışanın özellikle anne-babasına hissettiği yoğun öfke seanslar boyunca işlenmiş ve bu öfkeyi zaman zaman etrafındaki kişilere aktarımından dolayı da kendini değersiz ve zayıf hissettiğini belirtmiştir. Terapi sürecinin orta evresi, danışan için kırılım noktasının yaşandığı bir süreç olmuştur. Danışan 7. seansta ilk kez intihar düşüncelerini dile getirmiş ve iki kez eyleme geçmeye çalıştığını; ancak bir şekilde gerçekleştirmediğini ifade etmiştir. Bu eyleme geçiş durumu, önceki seanslarda "Kübra" ve "Umut" bölünmesine yönelik olarak sorulan soru karşısında danışanın zorlandığının göstergesidir. Aynı zamanda intihar düşüncesi ve eyleme geçme arzusu, terapistin karşı hissettiği öfke duygularının negatif aktarımında ortaya çıktığını göstermektedir. Öznenin sevecenlik ve şefkat duygularıyla ortaya çıkan olumlu aktarımın aksine, olumsuz aktarım seans süreci içinde karşıtlık duygularıyla ifade bulunmaktadır (Bokanowski, 2008). Terapist, önceki seansta danışanın zıt kutuplarda tuttuğu kendilik temsiline yönelik bir yorumda bulunarak, danışanın içsel dünyasında kötü nesne-öteki olarak konumlanmış ve danışan bu öfkesini ilkel bir savunma düzeneği olan eyleme-geçişle bertaraf etmeye çalışmıştır. Bu durumun yardım çağrısı olarak öngörülmesi ile beraber, olası durumu engelleyici müdahalelerde bulunulmuştur. Bu bağlamda, danışanla intihar sözleşmesi imzalanmış, psikiyatrist desteğinin önemi ve gerekliliği kendisine bildirilerek yönlendirme yapılmış ve kendisinin de talebi doğrultusunda, haftada bir yapılan görüşmelerin haftada iki olacak şekilde yeniden çerçevenin çizilmesinin mümkün olacağı belirtilmiştir. Ayrıca danışana alkol tüketimi ile ilgili olarak, kendisine iyi gelmediği ve azaltmaya yönelik konum almasının önemi söylenmiştir. Danışan, tüm bu önlemlere yönelik müdahaleyi kabul etmiş ve ayrıca düşünüldüğü için memnuniyetini dile getirmiştir. Knight (1953), terapistin danışanın dürtüsel davranışları karşısında benlik kontrolünü güçlendirmek olduğunu ve yeni uyum sağlama yöntemleri konusunda danışanla çalışılabileceğini belirtmiştir. Stern (1945), terapi sürecinin ilk evrelerinde gerçeklik temelinde kurulan ilişkinin önemine atıfta bulunarak, danışanın erken dönemde içselleştirdiği nesne ilişkisinden farklı olarak danışanın güveninin sağlanması için, terapistin danışanın yaşamından uzak ve edilgen bir

duruş sergilememesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Bu bağlamda, danışana karşı konum alışın bu perspektifte olduğu söylenebilir.

Sonraki seanslar danışanın erkek arkadaşı ile olan ilişkisinin bitmesi üzerine yaşadığı değersizlik ve başarısızlık duyguları, ilk nesne ilişkileri kapsamında anne ile kurulan bağ üzerinden çalışılmıştır. İçselleştirilen nesne ilişkisine dair sorunsallar, nesne sürekliliğinin eksikliği; bireyin sonraki nesne ilişkilerinde ortaya çıkacak bir fiksasyona neden olmaktadır (Katz, 1981). Bir diğer ifadeyle, geçmiş dönemde anne ile deneyimlenen ayrılık kaygısı, bireyin hayatı süresince ilişki içine girdiği öteki nesnelere tekrarlanmaktadır. Bu kişiler, geçmiş dönemde anne tarafından deneyimledikleri terk yaşantısının, yetişkinlik döneminde de tekrarının yaşanma ihtimalinden dolayı derin bir korku yaşadıklarından nesneye bağımlı kişiler olarak görülmektedirler (Levy ve ark., 2006).

Danışan sonraki seanslarda, telefon şarjının %15 kalması ve kapanması sebebiyle sekreteryaya ile iletişim kuramadığından ve belli bir süre kapıda beklemek durumunda kaldığından bahsetmiştir. Bu bağlamda, danışana seanslar boyunca getirdiği noktaları da düğümlemeye yönelik sanki hayatını da böyle yaşantıladığından ve güncel hayatında ihmal edenin aslında kendisi olduğu yorumu yapılmıştır. Alkol kullanımının artması ve danışanın fatura parası olarak arkadaşlarından topladığı parayı keyfi olarak harcaması, duygularının yanında davranışlarını da kontrol etmede yaşadığı zorluğun göstergesi olarak düşünülmüştür. Bu durum; danışanın çatışma yaratan bir duygulanım karşısında, bununla baş etmek için bilinçdışı bir arzunun, düşlemin denetim mekanizmasına tabi tutulmadan eyleme döküldüğünün ifadesi niteliğindedir (McWilliams, 2010).

3. BORDERLINE (SINIR) KİŞİLİK ÖRGÜTLENMESİ

Borderline hastaların yapısal birimlerdeki iyi ve kötü nesne-kendilik tasarımlarının entegrasyonundaki zorluk, dürtü ve duygularındaki hızlı değişimler, ilişkilerde izlenen karmaşa, yaygın ve yoğun anksiyete geniş kapsamlı bozukluğun temel özellikleridir (Odağ, 2017).

Borderline kişilik örgütlenmesi gösteren kişiler, pre-ödüpal dönemde ayrılma-bireyleşme meseleleri ile uğraşan kişiler olarak görülmektedir (McWilliams, 2010).

Kernberg (1975), borderline kişilik örgütlenmesinin temel tanı ölçütlerini şu şekilde tanımlamıştır:

1. Kimlik dağılması
2. İlkel savunma mekanizmalarının varlığı
3. Gerçeği değerlendirme yetisindeki bozulmalar ve benliğin güçsüzlüğü

Kimlik dağılması; kendilik ile nesne tasarımlarının entegrasyonundaki bir bozukluktur. Kendilik ile nesne tasarımlarının 'iyi' ve 'kötü' yönleri bütünleştirilemediğinden, kendiliğin ve ötekilerin farklı zamanlarda farklı biçimlerde algılanması durumu hakimdir.

Kernberg (1972, 1975), preödüpal dönemde nesne ilişkilerini içselleştirme sürecini evreler halinde açıkladığı gelişim modelinde, borderline kişilik örgütlenmesinin 6-18 aylar arasına denk gelen, 'bölme' savunma düzeneği nedeniyle, duygulanımların ve temsillerin iki ayrı kutupta konumlandığı dönem olarak tanımlamaktadır.

Borderline kişilik örgütlenmesi gösteren kişiler ilkel savunma düzenekleri kullanırlar. İnkâr, yansıtma, yansıtımlı özdeşim ve bölme gibi arkaik savunma düzenekleri, danışanın da zaman zaman kullandığı temel savunma mekanizmalarından başlıcalarıdır. Danışanın kendisini ailesinin yanında yalnız ve anlaşılmadığı hissinde olduğunu belirterek, "*Onlar üç, ben birim..*" şeklindeki ifadesi ve lise yıllarından itibaren getirdiği Kübra-Umut arasındaki bölünme, bölme (splitting) savunma mekanizmasına örnek teşkil etmektedir. Danışanın, içeride yaşantıladığı öfkeyi dışarıda konumlandırması da baş edemediği durumları yansıtma savunma mekanizması kullanarak baş etmeye çalışmasının göstergesidir.

Borderline yapılanma gösteren danışanlar, kimlik karmaşası yaşıyor olmakla beraber var olduklarının bilincindedirler (McWilliams, 2010). Danışanın üniversiteye hazırlık sürecinde gideceği yerleri unutma, sokak isimlerini unutma, hatta kendi adının Kübra olduğunun kimliğine bakarak emin olduğu bir dönem yaşaması kişinin gerçeği değerlendirme yetisindeki kopukluklara dikkat çekmektedir. Kernberg (1980), borderline kişilik örgütlenmesini, psikotik örgütlenmeden gerçekliği değerlendirme yetisinin korunumu ile ayırmıştır. Psikotik örgütlenme, gerçekliği değerlendirme yetisinin kaybı ile borderline örgütlenmeden ayrılmaktadır. Danışanın, ara ara kendi kimliğine bakma ihtiyacı hasarlı kimlik bütünleşmesinin bir göstergesi olarak değerlendirilmekte, gerçekliği değerlendirme yetisinin kopukluklara rağmen korunduğu görülmektedir. Borderline patolojiye sahip danışanlar, yabancılaştıkları ve değiştikleri duygusuna sahip olmayla beraber gerçekle ilişkileri kopmaz. Bu da gerçeği değerlendirme yetisi bozukluklarına psikozdan farklı olarak güçsüz bir benliğin eşlik ettiğinin göstergesidir (Odağ, 2017).

Danışanın yaşadığı bellek kayıpları ve bunun sonucunda da gideceği yerleri, sokak isimlerini unutması; bazı borderline patolojilerde minimal beyin disfonksiyonu ya da dikkat eksikliği bozuklukluğunun borderline patolojiye yatkınlık oluşturduğunu (Rockland, 2016) düşündürmesiyle birlikte, danışanın geçmiş hastane öyküsünde nörolojik herhangi bir sıkıntıya rastlanmamıştır.

Masterson (1976), borderline kişilik örgütlenmesi gösteren kişilerin gerçekten ölmeyi istedikleri zaman değil, “terk depresyonu” olarak adlandırdığı duyguyu yaşadıkları zaman intihardan bahsetmeye başlama eğiliminde olduklarına vurgu yapmıştır. Bu bağlamda, danışan terapi sürecinin ortalarında intihar girişiminde bulunmaya teşebbüs ettiğini; ancak gerçekleştirmediği bilgisini getirmiştir. Bu teşebbüsünün, kimlik bütünlüğünün çalışıldığı seanslar sonrası ve erkek arkadaşı ile olan ilişkisinin bitmesi üzerine yaşadığı değersizlik ve başarısızlık duyguları sonrasında gündeme gelmesi oldukça anlamlıdır.

Borderline hastaların %14 ile %83 arasında bir duygulanım bozukluğu da gösterdikleri görülmüştür (Gunderson ve Elliott, 1985). Danışanın başvuru öyküsünde ifade ettiği duygudurumunda yaşadığı değişimler bu durumun göstergesi niteliğindedir. Betimleyici bir açıdan, danışanda DSM-5 tanı kriterleri dikkate alındığında major depresyon olduğu düşünülebilir. İlgili yitimi, derin üzüntüsü, uyku düzensizliği, ölüm düşünceleri major depresyon tanısını karşılamaktadır. Depresif hastaların kendilerini objektif bir şekilde değerlendirme yetileri düşüktür. Bu durum kendini, düşük öz güven veya suçluluk duygusuyla gösterebilmektedir (Morrison, 2016). Danışanın son seanslarda sıklıkla getirdiği değersiz ve başarısız hissettiğine dair duygulanımlar, aldığı kararları devam ettirmedeki zorluk, etrafındaki insanlar karşısında hissettiği yetersizlik duygusu bu durumu kanıtlar niteliktedir. Danışan ayrıca mükemmel yapma ve kusursuz olma arzusunu ifade etmiştir. Bu durum, zaman zaman obsesif savunmalarla depresif ruminasyonları toparlamaya çalışmanın göstergesi olarak değerlendirilmiştir.

Farklı maddelerin kötüye kullanımı da özkıyım girişimlerine, duygudurum tutarsızlıklarına ve dürtü denetiminde azalmaya yol açabilmektedir (Morrison, 2016). Danışanın sürecine eşlik eden diğer bir nokta da alkol kötüye kullanım öyküsüdür. Danışanın depresif duygudurumunun yoğunlaştığı zamanlarda alkol tüketimini arttırdığı gözlenmiştir. Bununla birlikte, danışanın zaman zaman duygudurum ve davranış kontrolünde zorlandığı da görülmektedir. Danışanın değersizlik, başarısızlık, yetersizlik duygularına ek olarak son seansta getirdiği faturalar için biriktirilen parayı keyfi olarak harcaması bu durumun göstergesi niteliğindedir. Danışanın okul hayatındaki sorumluluklardan kaçması da diğer bir noktayı desteklemektedir.

4. NESNE İLİŞKİLERİ KURAMI ÇERÇEVESİNDEN VAKA FORMÜLASYONU

Danışanın başvuru öyküsü ve geçmiş yaşantısı değerlendirildiğinde kişilik örgütlenmesinin borderline (sınırdurum) bir yapılanma gösterdiği düşünülmektedir. Danışanın ilk seanstan itibaren getirdiği "Kübra" ve "Umut" arasındaki bölünme, kimlik bütünlüğünün sürdürülebilir noktada olmadığına göstergesidir. Bu, Kernberg' in (1975) borderline kişilik örgütlenmesinin temel tanı ölçütlerinden olan kimlik dağılması kriterini karşılamaktadır. Danışandan alınan bilgiler ışığında, "Kübra" ve "Umut" arasındaki bölünmenin lise yıllarında yatılı okul öyküsü ile başladığı, arkadaşlarının kendisine Umut ismini kullanmaya başlamasıyla kendisinin de hoşuna giderek devam ettirdiğini belirtmiştir. Hatta odasındaki duvarda "Kübra'dan Umut'a, Umut'tan Kübra'ya" şeklinde bir yazı olduğundan bahsetmiştir. Danışanın ebeveynleri tarafından verilen Kübra isminin ablanın ismi ile uyumlu olduğu için verilmesi ve herhangi bir ayırt ediciliğinin olmaması, danışanın öznelliğinin içsel dünyada ve ebeveynlerin arzusunda bir yanıyla onaylanmamış olduğunu düşündürmektedir. Öznelğin savunulacak ve desteklenecek bir iç gerçeklik olarak kabul edilmesi; ancak önemli ötekinin öznenin duygularını tanınması ve algılanması sayesinde olmaktadır. Winnicott; "saklanmak bir eğlencedir; ama bulunamamak bir felakettir" derken kendilik yitimine vurgu yapmakta; J.B.Pontalis'in (1977) söylemiyle "kendilik olmaması" riskini ortaya çıkarmaktadır (aktaran Chabert, 2008). Masterson (2013), borderline kişilik örgütlenmesi gösteren kişilerin anneleriyle yaşadığı deneyimi iki bağlamda ele almaktadır: Bunlardan birincisi, ayrılma-bireyleşme döneminde annelerinin ayrılmaya dair cesaretlerini kırmış olması ihtimaliyken; bir diğeri, belli bir bağımsızlık kazanan çocuğun gerileme ihtiyacı duyduğunda ve nesnem orda mı diye kontrol ettiğinde annenin çocuğun yakınında bulunmayışı ihtimalidir. Bu bağlamda danışanın ayrılma-bireyleşme ikileminde kalmış olduğu ve bir kimlik çatışması etrafında bu ikilemi sürdürmeye çalışması dikkat çekmektedir.

Danışanın lisede "Umut" ismini dış dünyaya sunmaya başlaması, diğer bir ifadeyle de otoriteye karşı çıkışın umudu niteliğinde düşünülebilir. İlk önemli ötekileri ve diğer yandan ilk otorite figürü olan ebeveynler tarafından bilinçdışı bağlamda kabul edilmeyen danışan, "Kübra" ismini geride bırakarak yeni bir kimlik adı altında otoriteye karşı çıkabilen ve bir anlamda geçmişinin öfkesini sunabilen bir konuma ulaşmıştır. Seanslar sürecinde takip edilen noktada danışanın aile üyeleri ile kurduğu ilişki sürecinde Kübra'yı, günlük hayatını devam ettiren dış dünyaya sunduğu kimlikte Umut'u kullandığı görülmüştür. Bununla birlikte "Umut" ve "Kübra" isimlerinin anlam içerikleri değerlendirildiğinde, Umut isminin hermafrodit özellikler gösteren, kadın ve erkeğin tek bir yapılanma üzerindeki

identifikasyonunu düşündürmektedir. Bununla birlikte isimlerin doğu-batı, şehir-köy vb. arasındaki bir bölünmeyi temsil ettiği de düşünülmektedir.

Kernberg' in (1975) borderline kişilik örgütlenmesinin diğer temel tanı ölçütlerinden olan ilkel savunma mekanizmalarının varlığı, danışanın hikayesinde ve söylem içeriğinde yer etmektedir. "Onlar üç, ben birim.." şeklindeki ifadesi ve kendini tanımlamada kullandığı iki ayrı isim "Kübra-Umut" bölme (splitting) savunma mekanizmasına örnek teşkil etmektedir. Danışanın, içsel dünyasında deneyimlediği öfke duygusu, yansıtma savunma mekanizması aracılığıyla dış dünyaya projekte edilmektedir. Böylece danışan, içsel bir çatışmadan ilkel bir savunma mekanizması ile kaçınmış olmaktadır. Borderline örgütlenmeye sahip kişiler, bölme (splitting) savunma mekanizması nedeniyle dış dünyayı "bütünleşmiş gözlemleyen ego" ile değerlendiremezler (McWilliams, 2010). Bu bağlamda, terapist tarafından "Kübra" ve "Umut" kimliklerini bütünleştirme çabası, danışan tarafından benliğe bir eleştiri olarak deneyimlenmiş ve bununla baş edebilmek adına kendine zarar verme girişiminde bulunmuştur. Bu durum diğer bir ifadeyle, danışanın terapistine karşı olan öfkesinin dışavurum niteliğindedir. Borderline örgütlenmeye sahip danışanlar, yaşadıkları durumu söze dökmek yerine eyleme dökmeyi tercih ederler. Bununla birlikte, danışanın söylem içeriğinde yoğun olarak danışanın kendini ailenin dışında biri olarak hissetmesi, anne tarafından bilinçdışı bağlamda düşürülmeye çalışılan, istenmeyen, hatta öldürülmeye çalışılan bir çocuk olarak atfedilmesi, danışanın anneye karşı hissettiği yoğun öfke duygusunun gösterenleridir. Dolayısıyla terapi sürecindeki aktarım ilişkisi içinde, danışanın önemli ötekilerle yaşamış olduğu deneyim ve bu deneyimin duygusu, bugün terapi süreci içinde terapist üzerinden tekrarlanmıştır. Terapist bir yanı sıra, danışanın içsel dünyasında kötü nesne-öteki olarak konumlanmış ve danışan bu öfkesini ilkel bir savunma düzeneği olan eyleme-geçişle bertaraf etmeye çalışmıştır.

Kernberg' in (1975) borderline örgütlenmeye dair diğer bir kriteri, gerçeği değerlendirme yetisindeki bozulmalar ve benliğin güçsüzlüğüdür. Danışanın zaman zaman kendi isminin ne olduğuna dair emin olma kaygısıyla kimliğine bakması ve terapi sürecinde terapist tarafından yapılan çalışmanın gözlemleyen ego eksikliği nedeniyle eleştiri olarak deneyimlenmesi benliğin güçsüzlüğüne örnek teşkil etmektedir. Borderline kişilik örgütlenmesine sahip kişilerde ego zayıflığı, diğer bir ifadeyle benliğin güçsüzlüğü, hayal kırıklığına tahammülün ve dürtü kontrolünün zayıflığı ile de görülmektedir (Volkan, 2015). Görüşmeler süresince danışanın ailesine karşı, özellikle annesine karşı alaycı ve öfkeli tutumu dikkat çekmiştir. İsmi öyküsünde ailesinin ablanın adı ile uyum yakalama çabaları, küçük yaşlardan itibaren işleri nedeniyle danışanı evde tek başına bırakmaları, annesinin kendisine hamiliyken düşme tehlikesi geçirdiği halde doktora dahi gitmeyi düşünmemesi ve ergenlik dönemindeki arzularına yönelik ailenin bir çabasının olmaması danışanın yaşam öyküsündeki önemli ötekilere duyduğu hayal kırıklığının gösterenleridir. Danışanın önemli ötekilerle yaşadığı hayal kırıklığı ve değersizlik duygusu, bugünkü yaşantısında erkek arkadaşının kendisini reddederek ayrılması ile yeniden aktive olmuştur. Kernberg' in (1975) de vurgu yaptığı üzere borderline örgütlenmede görülen boşluk ve kimsesizlik duyguları, danışanın içselleştirmiş olduğu aşk nesnesinin kaybı ile yaşam öyküsünde yaşadığı değersizlik ve boşluk duygularını yeniden deneyimlemesine yol açarak önemli öteki ile yaşanan terk yaşantısının bir tekrarına neden olmuştur.

Terapötik süreç, danışan ile deneyimlenen terapötik ilişkinin olumlu ve destekleyici bir tarafta olduğunu göstermektedir. Borderline kişilik örgütlenmesi gösteren danışanların sevgi ve onay ihtiyaçlarının olması, bu ihtiyaçları karşılanmadığı durumda da ilkel savunma mekanizmaları kullanmaları ve eyleme vurma eğilimleri göstermesi karşı aktarımsal olarak terapisti zorlayabilmektedir (Rockland, 2016). Paula Heimann (1950), karşı aktarımı danışanı ve danışanın bilinçdışını anlamak konusunda bir araç olarak tanımlayarak şu ifadede bulunmuştur: "Analistin karşı aktarımı yalnızca analitik ilişkinin bir parçası değildir, karşı aktarım hastanın bir yaratusıdır". Bu bağlamda karşı aktarım psikoterapist tarafından hissedilse dahi, bunun danışanın bir ürünü olduğunu anlamak önemlidir (aktaran Gürdal-Küey, 2008). Danışana olumsuz güçlü bir karşı-aktarımın olmaması ile beraber zaman zaman danışanın içindeki ümitsiz çocuğa derin bir yakınlık hissi ve bu bağlamda, danışanı kurtarma fantezileri aktif olmuştur. Danışana karşı intihar öyküsünü getirdiği seansta dahi, öfkeden daha çok endişeli ve kapsayıcı, ilgili bir tutum hissiyatının uyanmış olması, danışanın kendi içsel dünyasındaki hayal kırıklıklarının psikoterapistin içsel dünyasında uyandırdığı yansımaları niteliğindedir. Danışanın da, takip edilen süreçte genel olarak terapistte yönelik olumsuz bir aktarım içinde olmadığı (intihar öyküsünün geldiği 7.seans dışında) gözlenmiştir. Danışanın terminasyon seansında, "Kendimi anlaşılır hissetmediğimi düşünsem kesinlikle devam etmeyeceğim bir yer olacaktı" söylemi de bu durumu desteklemektedir.

5. SONUÇ

Borderline patoloji gösteren danışanların yaşam öykülerinde 'ihmal' temasının ön plana çıktığı görülmektedir. Borderline hastaların ailelerinin, çocuklara ilgi, destek veya korunmadan mahrum bıraktıkları ve ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkisini sınırlayan evlilik bağına sahip oldukları gözlenmiştir (Gunderson ve ark., 1980). Danışanın ilk gelişim öyküsü alındığında annenin yeteri kadar kapsayıcı ve güvenli bir alan oluşturamaması,

oyunlarını yalnız oynayan, yabancıardan korkan bir çocukluk dönemi geçirmesi, 5-6 yaşlarına dair perde anı olarak hatırladığı taciz öyküsü, anne ve babasının çalışması nedeniyle genellikle evde yalnız kalması ihmal öyküsünün başlıca gösterenleridir.

Bu bağlamda terapötik sürecin danışanın hikayesine dair yeni açılımlar yaptığı, borderline yapılanma nedeniyle ayrılaşan iyi nesne ve kötü nesne temsillerinin birleşimine yönelik çalışıldığı, danışanın öfkesini dahi yansıtabildiği ve buna rağmen ilişkinin dengeli ve kapsayıcı bir alanda sağlanması düzleminde kalan çalışma, olumlu bir sürecin yaşantılandığını göstermektedir. Terapistle kurduğu ilişkide saygılı bir duyum yaşantılayan, kendisiyle çalışıldığı ortamda ‘kucaklanmış’ (Winnicott, 1960) hissedilen danışana, içsel dünyasının gelişimi için sağlıklı bir alan inşa edilmiştir. D.W. Winnicott holding (tutma) sözcüğünü metaforik bağlamda dile getirirken, psikoterapistin desteğini vererek danışan ve danışanın çevresinde her düzeyde olup bitenle ilgili olarak bağını koruyabilme halini vurgulamıştır (Parman, 2008). Son söz olarak psikoterapi sürecinde danışan ve psikoterapist arasındaki ilişkinin önemini belirten Fairbairn’in dediği gibi; “...Psikanalist yeterince iyi bir nesne oluncaya kadar, hasta kendi içsel kötü nesnelere teslim edemez” (aktaran Guntrip, 2013). Bu bağlamda tüm terapötik süreç detaylı bir şekilde değerlendirildiğinde, danışanla kurulan ilişki, Winnicott ve Fairbairn’in referans noktalarının yansıması niteliğindedir.

KAYNAKÇA

1. Baum, N. (2006). “A Kleinian Perspective on the Divorce Process: From The Paranoid-Schizoid to the Depressive Position”, *Clinical Social Work Journal*, 34(3): 279-292.
2. Bokanowski, T. (2008). Olumsuz Aktarımlar ve Aktarımda Nefret (Çev.:Elda Abrevaya), *Psikanaliz Yazıları*, 17, İstanbul Bağlam Yayınları, İstanbul.
3. Calabrese, M. L., Farber, B. A. & Westen, D. (2005). “The Relationship of Adult Attachment Constructs to Object Relational Patterns of Representing Self and Others”, *Journal of the American Academy of Psychoanalysis and Dynamic Psychiatry*, 33(3): 513-530.
4. Chabert, C. (2008). Sınır İşleyişler: Hangi Sınırlar? (Çev.:Zeren Okçuoğlu-Talat Parman), *Psikanaliz Yazıları*, 16, İstanbul Bağlam Yayınları, İstanbul.
5. Gabbard, G. O. (2014). *Psychodynamic Psychiatry in Clinical Practice*, American Psychiatric Publishing, Washington.
6. Geçtan, E. (2003). *Psikodinamik Psikiyatri ve Normaldışı Davranışlar*, Metis Yayınları, İstanbul.
7. Gunderson, J. G., Kerr, J. & Englund, D. W. (1980). “The Families of Borderlines: A Comparative Study”, *Archives of General Psychiatry*, 37(1): 27-33.
8. Gunderson, J. G. & Elliott, G. R. (1985). “The Interface Between Borderline Personality Disorder and Affective Disorder”, *American Journal of Psychiatry*, 142: 277-288.
9. Guntrip, H. (2013). *Şizoid Görüngü Nesne İlişkileri ve Kendilik* (Çev.:İpek Babacan), Metis Yayınları, İstanbul.
10. Gürdal Küey, A. (2008). Karşı Aktarım Kavramının Gelişimi. *Psikanaliz Yazıları*, 17, İstanbul Bağlam Yayınları, İstanbul.
11. Katz, B. (1981). “Separation–Individuation and Marital Therapy”, *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 18(2): 195.
12. Kernberg, O. F. (1972). “Early Ego Integration and Object Relations”, *Annals of the New York Academy of Sciences*, 193(1): 233-247.
13. Kernberg, O. F. (1975). *Borderline Conditions and Pathological Narcissism*, Jason Aronson, New York.
14. Kernberg, O. F. (1980). *Internal World and External Reality: Object Relations Theory Applied*, Jason Aronson, New York.
15. Knight, R. P. (1953). “Borderline States”, *Bulletin of the Menninger Clinic*, 17: 1-12.
16. Levy, K. N., Meehan, K. B., Kelly, K. M., Reynoso, J. S., Weber, M., Clarkin C. F. & Kernberg, O. F. (2006). “Change in Attachment Patterns and Reflective Function in a Randomized Control Trial of Transferencefocused Psychotherapy for Borderline Personality Disorder”, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74: 1027 – 1040.

17. Masterson, J. F. (1976). *Psychotherapy of the Borderline Adult: A Developmental Approach*, Brunner/Mazel, New York.
18. Masterson, J. F. (2013). *Treatment of the Borderline Adolescent: A Developmental Approach*, Routledge.
19. McWilliams, N. (2010). *Psikanalitik Tanı: Klinik Süreç İçinde Kişilik Yapısını Anlamak* (Çev.:Erkan Kalem), İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
20. Morrison, J. (2016). *DSM-5' i Kolaylaştıran Klinisyenler İçin Tanı Rehberi*, Nobel, Ankara.
21. Odağ, C. (2017). *Nevrozlar-I, Odağ Psikanaliz ve Psikoterapi Eğitim Hizmetleri, Org. Ltd. Şti. Yayınları No:3*, İzmir.
22. Ogden, T. (2018). *Şu Psikanaliz Sanatı Görülmemiş Rüyalari Görmek, Kesintiye Uğramış Çılgınlari Duymak*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
23. Parman, T. (2008). *Psikanalizin Sınırlarında: Margaret I. Little'ın Winnicott ile Yaptığı Analiz. Psikanaliz Yazıları*, 16, İstanbul Bağlam Yayınları, İstanbul.
24. Rockland, L.H. (2016). *Borderline Hastalar İçin Destekleyici Terapi* (Çev.:Melike Feyza Yönten), Psikoterapi Enstitüsü Eğitim Yayınları, Kocaeli.
25. Segal, H. (1973). *Introduction to the Work of Melanie Klein*, The Hogarth Press, London.
26. Stern, A. (1945). "Psychoanalytic Therapy in the Borderline Neuroses", *Psychoanalytic Quarterly*, 14: 190-198.
27. Tura, S. M. (2000). *Günümüzde Psikoterapi*, Metis Yayınları, İstanbul.
28. Volkan, V. (2015). *6 Adımda Borderline Kişilik Organizasyonunun Tedavisi*, Pusula Yayınevi, Ankara.
29. Winnicott, D. W. (1960). *Ego Distortion in Terms of True and False Self. The Maturational Processes and the Facilitating Environment*, Karnac, London.

Subject Area
Social Studies Education

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 104
PP: 3886-3894

Arrival
29 September 2022
Published
30 November 2022

Article ID Number
66029

Article Serial Number
26

Doi Number
<http://dx.doi.org/10.29228/sssj.66029>

How to Cite This Article

Hamarat, E. & Dallı, C.

(2022). "Metaverse Kavramının Sosyal Bilgiler Eğitimi İçin Anlamı Nedir?"

International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:104; pp:3886-3894



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

Metaverse Kavramının Sosyal Bilgiler Eğitimi İçin Anlamı Nedir?

What is the Meaning of the Concept of Metaverse for Social Studies Education?

Ercenk Hamarat¹  Caner Dallı² 

¹ Doç.Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ankara, Türkiye

² Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye

ÖZET

Bu çalışmanın amacı Sosyal Bilgiler Eğitiminde Metaverse kavramını anlamlandırmak ve tanıtmaktır. Çalışmada Metaverse kavramının geçmişten günümüze serüvenine, teknolojik gelişmeler ışığında Toplum 5.0 kavramına, Metaverse'in eğitim ile ilişkisine ve Sosyal Bilgiler Dersinde Metaverse kullanım alanları ile uygulamalarına değinilmiştir. Metaverse kavramının son yıllarda gündemi giderek meşgul etmesiyle birlikte sadece eğlence ve sosyal medya alanlarını ilgilendiren bir durum olmadığı, eğitim alanında da bu kavramın kullanım alanlarının yer aldığı görülmektedir. Sanal ve artırılmış gerçeklik teknolojileri ile birlikte sınıfların dönüşümü, öğrencilerin avatarlara bürünmesi ve öğretmenin sanal bir yönetici olarak yeni bir görev üstlenmesi en önemli değişimlerden biri olarak görülmektedir. Eğitimcilerin Metaverse'te daha fazla içerik üretmek için gelecekte kendisine daha çok yer bulacağı düşünülmektedir. Temel amacı etkin vatandaş yetiştirmek olan Sosyal Bilgiler Eğitimi sanal topluma evrilen bu dönemde de önemli görevler üstlenecektir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Metaverse, Eğitimde Metaverse Uygulamaları

ABSTRACT

The aim of this study is to explain the meaning and introduce the concept of Metaverse in Social Studies Education. In the study, the adventure of the concept of Metaverse from the past to the present, the concept of Society 5.0 in the light of technological developments, the relationship of Metaverse with education, and the usage areas and applications of Metaverse in Social Studies Course are mentioned. With the concept of Metaverse occupying the agenda in recent years, it is seen that it is not only a situation that concerns the fields of entertainment and social media, but also the usage areas of this concept in the field of education. With virtual and augmented reality technologies, the transformation of classrooms, the transformation of students into avatars and the teacher's undertaking a new task as a virtual administrator are seen as one of the most important changes. It is thought that educators will find more space for themselves soon by producing more content in the Metaverse. Social Studies Education, whose main purpose is to raise active citizens, will also undertake important tasks in this period that has evolved into a virtual society.

Keywords: Social Studies, Metaverse, Metaverse Applications in Education

1. GİRİŞ

Hayal gücünün sınırlarını zorlayarak eğitim dahil olmak üzere pek çok alanı etkisi altında bırakan sanal dünya hızla küresel bir güç olma yolunda ilerliyor. Birçok ülkenin kıyasıya rekabete giriştiği sanal dünyada faydalanılan en temel güdü merak olarak görülebilir. İnsanın yarattığı ve merakını cezbediği sanal dünya ve teknoloji; değişimin en hızlı yaşandığı alandır. Bu dünya ile ilgili ütopyik ve distopyik birçok gelecek senaryosu yazılmaktadır. Bu senaryolar içinde "Teknolojik Tekillik Teorisi" geçerliğini korumaktadır. Bu teorinin en önemli iddiası yapay zekanın insan zekasının önüne geçeceği ve insanlığı radikal bir şekilde değiştireceğidir. Teorinin sahibi Kurzweil'e göre bu teori 2045 yılında gerçekleşecek ve insan beyni ile yapay zekâ birleşecektir (Kurzweil, 2005). Bilimkurgu yazarlarının gelecek senaryoları ile ilgili öngörülerinin yanı sıra Metaverse kavramının günümüzde bu kadar popülerleşmesinin temel sebebi Ekim 2021'de Facebook'un adını değiştirerek kendini bir "Metaverse grubu" olarak tanıtmaya başlamasıyla ilgilidir. Metaverse grubu adına Mark Zuckerberg, 20 yıl sonra yaklaşık bir milyar insanın Metaverse'te çalışacağına ve burada oynayacağına inandığını deklare etmiştir (Heath ve Ghaffary, 2022).

Metaverse kavramı gerçek ve gerçek dışı unsurların bir arada yaşadığı gündelik yaşama dayalı sanal bir dünya anlamında yaygın olarak kullanılır. Meta ve evren kelimelerinin birleşiminden oluşan Metaverse; avaturların politik, ekonomik, sosyal ve kültürel aktivitelerle uğraştığı üç boyutlu sanal bir dünyadır (Park ve Kim, 2022). İlk olarak Metaverse terimi, Neal Stephenson tarafından 1992 yılında "Snow Crash" adlı bilim kurgu romanında oluşturulmuştur. Bu romanda, gerçek dünyadaki insanlar sanal gerçeklik ekipmanları aracılığıyla avatar oluşturarak Metaverse evrenine girer ve burada yaşamaya başladıkları anlatılırdı (Su vd., 2022).

2003 yılında Metaverse dünyası için önemli sayılabilecek bir gelişme yaşanmıştır. San Francisco merkezli "Second Life" firması dünyanın en büyük üç boyutlu sanal dünya altyapısına sahiptir. İkinci bir hayat sunma iddiası ile yola çıkan Second Life, Metaverse evrenine geçişi sağlayan önemli kilometre taşlarından biridir (Çelik, 2022). Metaverse evreninin en popüler sanal ortamlarından biri de Roblox'tır. Genç kuşağın önemli bir kısmının vaktini

geçirdiği Roblox'ta 50 milyon oyun bulunmaktadır ve aylık kullanım süresi 3 milyar saattir. İnsanlar Roblox'ta sosyal medyadan daha fazla zaman harcamaktadır (Park ve Kim, 2022).

Metaverse kavramı ile ilgili 2018 yılında usta yönetmen Steven Spielberg'in yönetmenliğini yaptığı "Ready Player One" filmi Metaverse'in kullanım amacı ile ilgili bazı ipuçları sunmaktadır. Film 2045 yılında insanların OASIS adında bir Metaverse evreninde sanal olarak etkileşimlerini anlatmaktadır. Filmin giriş sahnelerinde Metaverse şu şekilde açıklanmaktadır:

"Gerçekliğin sınırı hayal gücün kadar. Her şeyi yapabilirsin. Her yere gidebilirsin. Tatil gezegeni gibi, Hawaii'de dev dalgalarla sörf yapabilir, Piramitler de kayak yapabilir, ya da Everest Dağına Batman ile turmanabilirsin. İnsanlar OASIS'e sadece yapabilecekleri şeyler için gelirler ama olabilecekleri şeyler için kalırlar. Uzun, güzel, korkunç, farklı bir cinsiyet, farklı bir tür, aksiyon filmi karakteri, anime karakteri veya çizgi film karakteri ya da belki bir süper kahraman, mistik bir büyücü... Bu tamamen sizin seçiminiz. Bu seçim sizin Avatar'ınız yani Sanal Dünya'daki görüntünüz." (Pitgem, 2022).

Facebook markasının "Meta" ismini almasıyla birlikte sosyal teknolojilerin evrimi gerçekleşmeye başlamıştır. İnsanlar, kendi avaturlarını oluşturarak farklı ortamlarda birbirleri ile etkileşime girmişlerdir. Sanal gerçeklik (VR) gözlüklerini takarak Metaverse dünyasında normalden daha az efor sarfederek dolaşabilmektedirler. Sanal gerçeklik gözlükleri ile çalıştıkları alanda, ofiste konser, müze gibi etkinliklere gidebilir veya kıyafet değiştirip alabilirken kullanabilirler (Johnson, 2022). Değişen dünyadaki gelişmeleri takip etme konusunda ülkemiz son yıllarda daha doğru bir yol izlediği söylenebilir. Google Trends üzerinden son bir yılda yapılan "Metaverse" aramalarında ülkemiz altıncı sırada yer almaktadır. Çin'in birinci sırada olduğu sıralamada Asya ülkeleri ise ilk beş sıradadır. Aramalar incelendiğinde Türkiye Avrupa'da en çok "Metaverse" araması yapan ülke konumundadır (Google Trends, 2022).

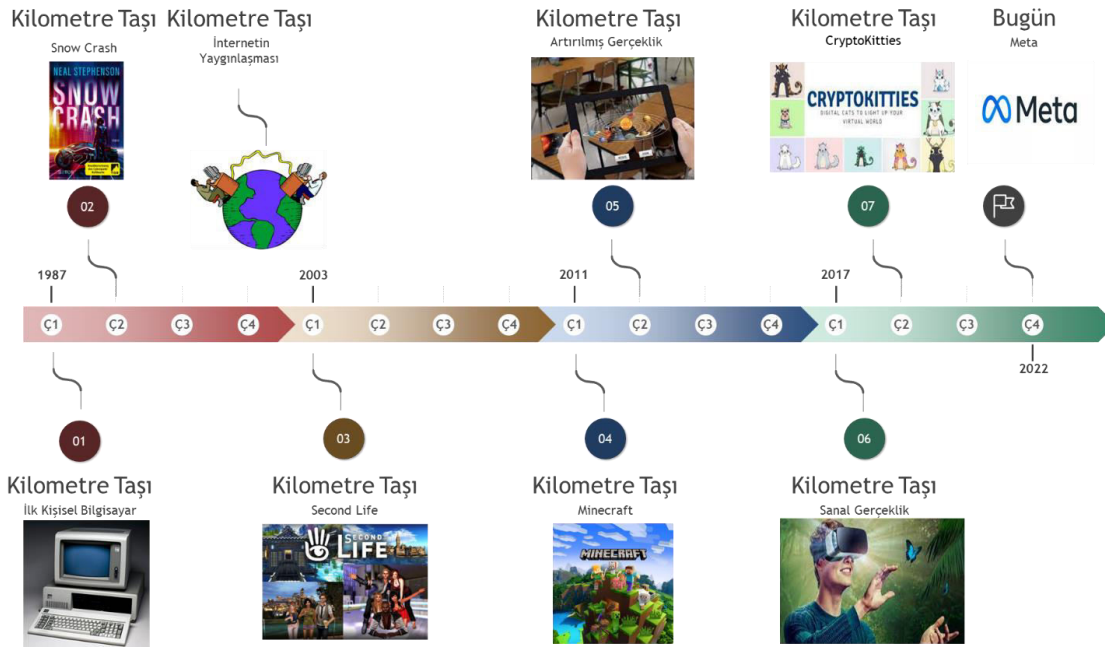
Bunların yanında kuşkusuz eğitiminin de sosyal teknolojilerin değişiminden etkilenmemesini ve bundan geri kalmasını beklemek düşünülemez. Günümüzde sınıflarda kullanılmaya başlanan yapay zekâ, artırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik uygulama örnekleriyle eğitim farklı bir boyuta taşınmaktadır. Artırılmış gerçeklik gözlüğü ile güzel ve açık bir havada teleskop kullanarak uzaya yolculuk yapmak ve sanal oyun ortamlarında yeni beceriler kazanmak ilgili teknolojilere örnektir (Oyelude, 2017). 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı özel amaçlarında geçen; "bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavraması" (MEB, 2018) ifadesi ile birlikte dijital yetkinliklere sahip olması beklenen öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi yoluyla bu özellikleri kazanması amaçlanmaktadır. Sosyal Bilgiler dersi ile gelişen teknolojiyi takip eden ve doğru kullanan bireyler yetiştirmek toplumsal boyutta önemli bir hale gelmiştir.

Bu çalışma kapsamında; Metaverse'in gelişim serüveninden ve dijitalleşen toplumun geçtiği aşamalardan, Metaverse ile birlikte eğitimin hangi boyutlara gelebileceğinden ve eğitimde nasıl faydalanılacağından ve son olarak Sosyal Bilgiler Eğitimi ile ilişkisinden bahsedilecektir.

2. METAVERSE VE TOPLUM 5.0

Eğitim, temel uygulama yöntemlerinin değişmeden kaldığı ve sayısız teknolojik yeniliğe rağmen içerik iletimi, derslikler ve ders kitaplarının etrafında döndüğü toplum ve ekonomi için önemli bir alan olarak görülmektedir (Friesen, 2017). Büyük uluslararası şirketler tarafından Metaverse'i yönetecek altyapı, standart ve protokollerin hazırlığına yoğun bir hızda devam edilmektedir. Bu şirketler Metaverse alanını kullanabilmek adına yeni yazılım ekosistemlerini büyük bir yarış içinde oluşturmaktadır. Bu yarışın sonucunda bu alanın aktif kullanımını iki konu belirleyecektir: İlk kullanıcıların gizlilik haklarının düzeyi; ikincisi ise Metaverse dünyasına okulların ve öğrencilerin dahil olup olmayacağıdır (Mystakidis, 2022).

Metaverse aslında yeni bir teknoloji olarak görülmemelidir. İnternet ve diğer teknolojilerin gelişimiyle birlikte uzunca bir süreden beri hayatımızdaki varlığını sürdürmektedir. Şekil 1'de gösterildiği gibi ilk kişisel bilgisayardan, internetin yaygınlaşmasına, sanal gözlüklerden kripto varlıklara kadar varan uzun bir yolculuğu içinde barındırmaktadır. Bunun yanı sıra modern bir Metaverse inşa etmek için standart bir platformun şu özellikleri taşınması beklenmektedir: Sanal dünya, kalıcılık, ölçeklenebilirlik, sürekli sekronizasyon, finansal ödenek, güvenlik ve birlikte çalışma (Huynh-Them vd., 2022).



Şekil 1. 1987'den 2022'ye Değişen ve Gelişen Metaverse Zaman Çizelgesi

Günümüzde akıllı cihazların popülerliği ve yeni teknolojilere olanak tanınması ile Metaverse; emekleme döneminin ardından yakın gelecekte büyük adımlar atmayı planlamaktadır. Gelişen teknolojilerdeki önemli yenilik ve gelişmeler yeni bir bilgi ekolojisi ve uygulamalar için yeni talepler oluşturmaktadır. Buna ek olarak yeni bilgi ekolojisi ve uygulamaların doğru kullanıldığı bir platform haline gelmek için bir imkân da ortaya çıkmaktadır. Gerçekçi talepler ve bu evrenin gelişimi sayesinde Metaverse son zamanlarda tüm dünyadan giderek artan bir ilgi görmüş ve "Facebook, Microsoft, Tencent ve NVIDIA" gibi birçok teknoloji devi Metaverse'e girdiklerini duyurmuştur. Facebook, özellikle kendisini "Meta" olarak yeniden markalaştırarak kendini tamamen gelecekte bir Metaverse inşa etmeye adanmıştır (Su vd., 2022).

Teknolojik cihazlarda meydana gelen değişim bireylerin ihtiyaçlarının da değişmesine neden olmaktadır. Bu değişim doğrudan bilgiye ulaşma ve onu kullanma hızını da doğrudan etkilemiştir. Bu noktadan hareketle insanlığın yararına teknolojinin kullanılması anlamına gelen Toplum 5.0 kavramına değinmek gerekmektedir. Toplum 5.0 ile bilgi toplumundan "süper akıllı toplum" kavramına geçiş ifade edilmiştir. Japonya Başbakanı Shinzo Abe'nin CeBIT 2017 fuarında Toplum 5.0 kavramı ile ilgili "teknolojinin toplum için bir tehdit olarak algılanması yerine topluma yardımcı olarak algılanması gerektiği inancı" üzerine tanımlamıştır (Fukuyama, 2018). Toplum 5.0'ın temel argümanı yeni teknolojilere toplumun uyum sağlamasını sağlamaktır. Bu argümandan yola çıkarak toplumların teknolojiden korkmak yerine onların sağladığı faydalarla yaşamı kolaylaştıran ve bununla iş birliği içinde yaşayan bir toplum hedeflenmektedir (Okan Gökten, 2018). Metaverse de bu anlamda Toplum 5.0'a uyum sağlayacak yeniliklerden biri olarak görülebilir.



Şekil 2. Toplum 1.0'dan Toplum 5.0'a Geçiş Aşamaları

Kuşkusuz toplumların yaşadığı bu aşamalar tarihte büyük izler bırakarak gerçekleşmiştir. Son yıllarda baş döndüren teknolojik gelişmelerle ortaya çıkan yeni kavramlardan; yapay zekâ, robotik, nesnelerin interneti, blok

zincir, nano teknoloji gibi dijital araçların günlük hayata uyumunun sağlanması ve bunların üzerine uzun vadeli kalkınma planları yapan ülkeler her yeni gelişme ile bu planlarını güncellemektedirler (Arı, 2021). Toplum 5.0 atılımının mimarı olan Japonya'da önemli sektörlerin teknolojiyi tam anlamıyla yaşamlarına entegre ettiği söylenebilir. Japonya İş Konseyi (KEIDANREN), gelecek yıllarda Toplum 5.0'ın şu konularda insan hayatını kolaylaştıracağına yönelik hedeflerini sıralamaktadır: Yaşlı insanlar ve kadınlar başta olmak üzere bütün bireylerin rahat ve sağlıklı bir hayat sürmesini temin etmek, iş modelleri reformu ile verimliliğin artırılması ve küreselleşmenin desteklenmesi, sosyal sorunların çözülmesi ve iyi bir gelecek sağlanması, ülkelerde düşen nüfus, yaşlanan toplum ve yaşanan doğal afetlere çözüm sunulması, yeni işletme ve hizmetlerin denizaşırı ülkelere erişimin sağlanması ve küresel sorunlara çözümler vb. (Keidanren, 2017).

Toplum 5.0 ile yapılan yenilikler ve dönüşümden hiç şüphe yok ki eğitimde nasibini alacaktır. İnternet bağlantısına sahip olan bütün bireylerin bilgiye erişim hızının kolaylaşması, çeşitli sosyal medya araçları ve iletişim kanalları yoluyla bilginin daha çok kişiye ulaşması, basılı kitap ve okul araç gereçleri yerine dijital eğitim yöntemleriyle öğretim gerçekleştirilmektedir. Bu anlamda bireyler Google araçları (classroom, scholars,), One Note, Moodle kullanarak öğrenmeyi kesintisiz hale getirmektedirler (Saracel ve Aksoy, 2020).

3. METAVERSE DESTEKLİ EĞİTİM

Çalışmanın bu bölümüne kadar Metaverse'in tanımı ve ne olduğu, toplumun teknoloji açısından geçirdiği evrim ve deneyimlerin üzerinde durulmuştur. Bu anlamda Metaverse'in yoğun kitleler tarafından kullanımı ve eğitim de dahil olmak üzere bütün sektörlerin faydalanması konusunda tartışmalar hala sürmektedir. Microsoft'un CEO'su Satya Nadella, Metaverse'in "zaten burada" olduğunu; Microsoft'un kurucusu Bill Gates'in, "önümüzdeki iki veya üç yıl içinde, çoğu sanal toplantıların 2B kamera görüntülerinden Metaverse'e taşınacağı" tahmini, Meta Şirketi CEO'su Mark Zuckerberg, "Önümüzdeki 5-10 yıl içinde Metaverse çalışmalarının çoğu ana akım olacak" iddiası Metaverse'in geleceğiyle ilgili önemli ifadeler olarak görülmektedir (Ball, 2022). Facebook şirketini Meta'ya dönüştürdükten sonra açıklama yapan Zuckerberg Metaverse'ün; aileler ve arkadaşlarla bir araya gelmek, alışveriş yapmak, ofiste çalışmak, eğlenmek gibi deneyimlerin yanı sıra bugün telefon ve bilgisayarlarla düşünülenin ötesinde bambaşka deneyimler yaşanabileceğini ifade etmiştir. Ona göre bir hologramla ofise, işe veya ailenizin yanına ışınlanabilme imkanına sahip olunabileceğini ifade etmiştir (Zuckerberg, 2021).

Metaverse evreni ile eğitimin uygulamada ve teoride yeni dönem internet teknolojileriyle farklı bir aşamaya ulaşması beklenmektedir. Metaverse; gerçek dünya ile sanal dünya arasındaki sınırları kaldırmaktadır (Kim, 2021). Üç boyutlu sanal dünya, dijital bilgi ve avatarlar aracılığıyla oluşturulan ekran kişiliği yeni öğretim sürecinin temelinden sarsılmasını sağlayacaktır. Çünkü öğretmen, öğrenci ve bilgi unsurlarının Metaverse'in eğitim uygulamalarında ciddi anlam farklılıkları sağlayacağı düşünülmektedir (Akpınar ve Akyıldız, 2022). Metaverse kavramında normal sınıfın 3 boyutlu sanal bir ekosisteme, bilginin dijital bir forma, öğrencinin sanal bir avatara, öğretmenin de bu alanın teknoloji yöneticisine dönüşeceği varsayılmaktadır (Bakioğlu ve Şentuna, 2001).

Metaverse uygulamalarını eğitim alanına taşıyan örneklerden biri sosyal iyilik amaçlı yapılan ve Metaverse siber uzayında kurulan bir kampüs alanıdır. Bu örnek kampüs alanında katılımcılar avatarlarıyla birbirine entegre olabilmektedir. Bu kampüs alanı ile ilgili çalışmayı yapan Duan vd. (2021, s. 7-8) kampüs evrenini şöyle özetlemektedir:

"Bu kampüs Metaverse'in altyapı, etkileşim ve ekosistem bileşenlerinin eğitim sürecinde nasıl kullanılabilirliğine de ışık tutmaktadır. Kampüs öğrencilere gerçek çevredeki davranışların sanal çevredeki; sanal çevredeki davranışların gerçek çevredeki etkilediği bir karma çevre sunmayı amaçlamaktadır. Bilgisayar, telefon ve bulut tabanlı sistemlerde çalışması planlanan sanal kampüsün ekosistemi blokzincir teknolojisi üzerine inşa edilmiştir. Öğrenciler Metaverse'teki kampüse bağlandıklarında gerçek dünyadaki konumlarına en yakın sohbet odasına dahil olabilmektedir (örn. kütüphanedeyse kütüphane sohbet odası). Araştırmacılar içerik üretiminin Metaverse'in temel bileşenlerinden olduğunu savunduklarından, Metaverse'teki kampüse diğer kullanıcıların da tasarımlarıyla katkıda bulunabilmesi için bir tasarım platformu entegre etmişlerdir. Bu platformun çıktıları ticaret ve koleksiyon amacıyla da kullanılabilirliği için NFT formatındadır. Kampüsün teknik altyapısında blokzincir kullanılmasıyla şeffaflığın sağlanması amaçlanmaktadır. Kampüste kullanılan tokenlar ticaret, akıllı kontratlar veya oylama gibi faaliyetlerle kazanılmaktadır. Kampüsün yönetiminde temsiliyeti sağlayacak öğrenci birliklerinin kurulması teşvik edilmektedir, ayrıca mevcut kurallar oylanarak değiştirilebilmektedir. Buna ilaveten Metaverse'teki kampüste olan gelişmeler yapay zekâ yönelimli bir izleyiciyle takip edilmektedir, bu sistem kampüsteki ilgi çekici etkinlikleri öğrencilere önerebilmektedir."



Şekil 3. Metaverse Sosyal İyilik Projesinden Bir Görsel

Metaverse kavramını eğitimde kullanmanın temel amacı; öğrencilere gerçek yaşamda ulaşabilmeleri mümkün olmayan deneyimleri yaşatmak ve öğretim ortamını zenginleştirmektir. Üç boyutlu sanal dünyada çevrimiçi etkinliklerle girilecek etkileşimler ve zengin etkinlik ortamlarıyla öğrenme daha keyifli hale gelecektir. Öğrencilere, gelecekte avatarlarıyla giriş yapabilecekleri her türlü öğretim ortamına dahil olabilecekleri izlediği ve katıldığı etkinlikleri yeniden değerlendirebilecekleri eğitim paketi (Hazneci, 2019) sunulması hedeflenmektedir.

4. METAVERSE VE SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ

Sosyal Bilgiler Eğitimi; bilim ve teknolojinin gelişim süreci ve toplum üzerinde yaratacağı etkiler, teknolojilerin günlük hayatla ne derece ilişkili oldukları ve teknolojik ürünlerin zarar ve faydaları üzerinde durarak öğrencilere bu konular özelinde bilgi vermektedir. Sosyal Bilgiler Eğitimi alan öğrencilerin bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin fikir beyan etmelerini de sağlamaktadır (MEB, 2018). Bu anlamda; Metaverse evrenini tanıma, bilgi edinme, zarar ve faydaları hakkında çıkarımda bulunma, bu teknolojinin günlük hayatla ilişkisini öğrenme noktasında Sosyal Bilgiler dersinin önemli katkılar sunabileceği düşünülebilir.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan dijital okuryazarlık ve Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında öğretim programlarına dahil edilen dijital yetkinlik kavramları dersin teknolojik gelişmelere bakış açısını göstermesi açısından önem arz etmektedir. Sosyal Bilgiler Dersinin temel amaçlarından biri toplumu hayata hazırlama ve etkin bir vatandaş olarak yetiştirmektir. Yirmi birinci yüzyıl dünyası sanal bir topluma doğru evrilmektedir. Bu anlamda dijitalleşen dünyaya ayak uyduran ve gelişen teknolojiyi takip eden, bilgiye hızlı ulaşan vatandaşlar yetiştirmek için öğrenme ve öğretme ortamlarının dijital teknolojilere açık olması, bunların da öğrenci ve öğretmenler tarafından kullanılması gerekmektedir (Sarigöl, 2022).

Metaverse kavramı eğitim dünyası için yeni bir alan olarak görülebilir. Dijital teknolojiye bağlı gelişmeler ve bu gelişmelere bağlı olarak vatandaşlık hak ve sorumluluklarıyla ilgili e-devlet, sanal ticaret, kripto varlıklar gibi yeni durumlar; siber dolandırıcılık, siber zorbalık, dijital bölünmüşlük gibi birtakım sorunlar son yıllardaki teknolojik gelişmelerle beraber hayatımıza girmiştir. Öğrencilerin dijital vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek amacıyla konuyla ilgili ders içi ve ders dışı etkinliklere yer verilmesi gerekmektedir (MEB, 2018). Sosyal Bilgiler Dersinde bu etkinliklerin yer alacağı alan olarak Metaverse evreni düşünülebilir.

Bir örnek vermek gerekirse, Sosyal Bilgiler Dersi 5. sınıf ders kitabında Metaverse evrenine aktarıldığında anlam kazanacak ve öğrencilerin daha kolay öğrenmesine yol açacak konular yer almaktadır. Bunlardan ilki Kültür ve Miras öğrenme alanında yer alan uygarlıklar konusudur (MEB, 2018, s. 38-39). Anadolu ve Mezopotamya uygarlıklarına ait bir sanal evren yaratılarak öğrencilerin soyut konuları öğrenmesindeki zorluklar aşılabılır. Sosyal Bilgiler dersini alan öğrencilerin 5. sınıfta zorlandıkları bir diğer konu ise yeryüzü şekilleridir. Bu anlamda yeryüzü şekillerini zihninde canlandırmakta zorlanan öğrenciler o bölgede yaşamışçasına bir sanal evren turu ile körfez, ova, plato gibi yeryüzü şekillerini kolaylıkla öğrenebilir (MEB, 2018, s. 70-71). Geçmişte dünyamız üzerinde büyük felaketlere sebep olmuş ve gelecekte de adından sıkça söz ettirecek doğal afetler konusunu ve onun etkilerini sanal bir evren içerisinde öğrenmek afetlere hazırlanmak konusunda daha yararlı olabilir. Sosyal Bilgiler 5. sınıf ders kitabının 89. sayfasında yer alan Doğal Afetlerin Etkisi konusu yaşanmış afetleri ve yaşanması muhtemel afetleri görsellerle anlatmıştır (MEB, 2018.) Artırılmış gerçeklik gözlükleri ile başta deprem olmak üzere birçok afete karşı hazırlıklı olma konusunda bir evren yaratılabilir. Sosyal Bilgiler Dersini bu kademe daha eğlenceli kılmak ve öğrencileri sanal bir tura çıkarmak adına Dünyadaki Ortak Mirasımız konusu ele alınabilir. Öğrenciler; Çin Seddinde merdivenleri tırmanırken ya da Keops Piramidinin sırlarını çözmeye çalışırken, Orhun Yazıtları'nda Köktürk Alfabesini görerek bir sonraki kademeye de hazırlık yapabilirler (MEB, 2018, s. 188-189).

Metaverse evreninde Sosyal Bilgiler konularını 6. sınıf ders kitabında müfredata uygun içerikler hazırlanarak yeni alanlar yaratılabilir. Kültür ve Miras öğrenme alanında yer alan Tarihe Yolculuk konusunda Anadolu'da kurulan ilk Türk beyliklerine ait kültürel miraslar, kalıcı eserler sanal gözlüklerle öğrencilere bir anlığına orada yaşıyormuş hissi verdirilerek öğretilbilir (MEB, 2020, s. 61-62). Bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanında yer alan sosyal bilimlerin toplum hayatına etkisi konusunda ise Göbeklitepe başta olmak üzere, Anadolu Medeniyetleri Müzesi, İstanbul Arkeoloji Müzesi gibi yerlere meta evren yaratılarak geziler düzenlenebilir (MEB, 2020, s. 128-129). Küresel bağlantılar öğrenme alanında yer alan ülkemizin Türk Cumhuriyetleri ve komşu ülkelerle ilişkisi konusunda özellikle ülkemizin komşuları anlatılırken kitapta yer alan görsellerden seçilerek yapılacak ziyaretlerle ülkemizin komşuları konusunda daha akılda kalıcı bir öğrenim sağlanabilir (MEB, 2020, s. 245-246).

Sosyal Bilgiler Dersi 7. sınıf ders kitabında da Metaverse kavramı ile etkileşimli ders içerikleri hazırlanabilir. Kültür ve Miras öğrenme alanında yer alan Türk Tarihine Yolculuk konusunda İstanbul'un Fethi gerek Rumeli Hisarı gerekse gemilerin karadan yürütülmesi başta olmak üzere yaratılacak evrende anlatılabilir (MEB, 2019, s. 55-56). Bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanında yer alan geçmişten günümüze bilginin serüveni konusunda yazının ortaya çıkışı Sümerlerden, Mısır hiyerogliflerine, Fenike alfabesinden, matbaanın bulunuşuna kadar sanal bir dünyada anlatılabilir (MEB, 2019, s. 129-130). Üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanında yer alan yeni meslekler konusunda özellikle robot teknisyenliği başta olmak üzere, insan DNA programcısı gibi meslekler öğrencilere Metaverse evreninde yaşatılarak meslek seçmeleri konusunda bilgiler verilebilir (MEB, 2019, s. 171).

4.1. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Kullanılacak Metaverse Uygulamaları

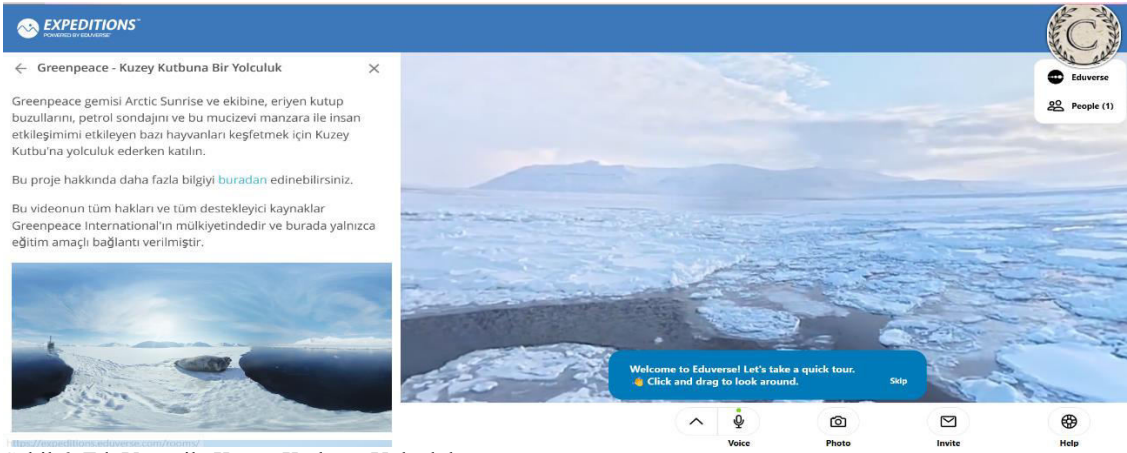
Sosyal Bilgiler Dersinde, Metaverse evreninde öğrenciler çeşitli yollarla deneyimlere sahip olabilirler. Sanal gerçeklik dünyasında kullanacakları avaturları ile zamanda yolculuk yapabilirler. Buna ek olarak Sosyal Bilgiler Eğitiminde öğretilmesi ve anlaşılması zor olan konulardan tarihin çağlara ayrılması ya da paralel, meridyen ve konum bulma konularını (Ünal ve Er, 2017) Metaverse evrenine taşıyarak daha kolay anlaşılmasını sağlayabilirler. Bu anlamda öğretmenlerin sanal ya da artırılmış gerçeklik gözlüklerine ilk aşamada sahip olmalarına gerek olmayabilir. Kullanabilecekleri yeni sanal dünya teknolojileri ile öğrencilerinin birlikte avaturlar oluşturarak bu konuları öğrenecekleri alanlar yaratabilir ve etkileşimli bir şekilde öğrenmelerine imkân sağlayabilirler.

Metaverse dünyasına adım atmak isteyen ve kendi avatarını oluşturarak bir Sosyal Bilgiler evreni yaratmak isteyen eğitimcilerin ilk başvuracağı kaynak spatial.io web adresidir. Bu adresi kullanarak giriş yapan kullanıcılar önce kendi avaturlarını oluşturmaktadırlar. Kendi avatarını oluşturduktan sonra kullanıcılar var olan Meta evrenlerde gezmekte ya da kendi evrenini oluşturabilmektedirler. Bu anlamda Sosyal Bilgiler Eğitimcileri yeni teknolojileri kullanarak öğrencileri ile üç boyutlu sanal dünyada dersler işleyebilir ve konuları daha anlaşılır kılabilirler.



Şekil 5. Avatar ile Metaverse Evreninde Sosyal Bilgiler Galerisini Dolaşmak (Spatial, 2022)

Sosyal Bilgiler Eğitiminde faydalanılacak bir diğer açık kaynak ise Metaverse kelimelerinin esin kaynağı olduğu EduVerse alanıdır (EduVerse, 2022). Bu alana kaydolan Sosyal Bilgiler öğretmeni müfredat planlarını oluşturarak öğrencilerini Antik Mısır'da Giza Piramitleri'nde seyahate götürebilir ya da Antik Çin seyahati yaptırarak özellikle Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin çok merak ettiği Çin Seddine seyahate çıkarabilir. Sosyal Bilgiler Eğitimi içerisinde yer alan Coğrafya disiplinine ait konulara gelince ise dağlar, kutuplar, çöller, ormanlar ve volkanik arazilere seyahatler düzenlenebilir. Ayrıca iklim değişikliği hakkında farkındalık yaratmak isteyen sınıf içi çalışmalarında kutuplara Şekil 6'daki gibi bir gezi düzenlenebilir.



Şekil 6. EduVerse ile Kuzey Kutbuna Yolculuk

5. SONUÇ

Çalışmalar incelendiğinde Metaverse kavramına tam anlamıyla yatırım yapan ülkelerin ve öğretim ile teknolojiyi birleştirmeyi başaran okulların yetişen yeni nesillere daha çok katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Göçen, 2022). Sosyal Bilgiler Eğitiminde, Metaverse kavramının çok yeni olması nedeniyle eğitimcilerin en başta bu kavramın sağladığı kullanım alanlarını keşfetmesi beklenebilir. Bunun gerçekleşmesi ise yeni teknolojilerin takibi ile mümkün görülmektedir. Artırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik teknolojileri ile birlikte ders kitaplarının sanal öğrenme materyalleri olarak kullanılması özellikle bazı soyut kavramların somutlaştırılması açısından oldukça yararlı olacağı görülmektedir (İbili ve Şahin, 2015). Sosyal Bilgiler Dersinde de fazlasıyla yer alan soyut kavramların hazırlanacak olan Metaverse evreninde öğrenciye aktarılması ile konunun anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülebilir.


Günümüz eğitimi, yeni nesil teknolojik araçların kullanımının yaygınlaşmasıyla, geleneksel öğretim metotlarının yanında eğitimcilerin yenilikçi öğretim araçlarını da derslerinde kullanmasını talep etmektedir. Bu bağlamda, Metaverse evreninin eğitsel anlamda kullanımı öğrencilere daha esnek ve ilgi çekici eğitim ortamları sağlamakta ve daha önce hiç yaşamadıkları anları deneyimleyip heyecanlanmalarına imkân tanımaktadır. Öte yandan gelişen teknoloji, öğrencilerin karmaşık içerikli konuları Metaverse aracılığıyla eğlenceli ve kolay bir şekilde öğrenmelerini sağlayabilir (Lin vd., 2013). Tüm bunlardan hareketle Sosyal Bilgiler Eğitiminde Metaverse kullanımı ile; dersin daha etkileşimli olacağı, öğrenmeyi kolaylaştıran bir yapıya kavuşacağı ve soyut kavramların öğrenilmesini hızlandıracağı için fayda sağlayabileceği düşünülebilir. Bu anlamda Sosyal Bilgiler Eğitimcileri, Metaverse evreninde eğitsel içeriklerini öğretim programlarına uygun olarak derslerinde uygulayabilir ve buna yönelik çalışmalarını derslerini renklendirebilirler.

KAYNAKÇA

1. Akpınar, B. ve Akyıldız, T., Y. (2022). Yeni Eğitim Ekosistemi Olarak Metaversal Öğretim. *Journal of History School*, 56, 873-895.
2. Arı, E. S. (2021). Süper akıllı toplum: Toplum 5.0. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23 (1), 455-479.
3. Bakıoğlu, A. & Şentuna, T. (2001). İnternet ile eğitimde öğretmen ve okul yöneticilerinin görevleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(9), 10-18.
4. Ball, M. (2022). *The Metaverse And How It Will Revolutionize Everything*. Liveright Publishing Corporation.
5. Çelik, R. (2022). Metaverse Nedir? Kavramsal Değerlendirme ve Genel Bakış. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*. 08 (01).
6. Duan, H., Li, J., Fan, S., Lin, Z., Wu, X., & Cai, W. (2021, October). Metaverse for social good: A university campus prototype. In *Proceedings of the 29th ACM International Conference on Multimedia*. 153-161.
7. Friesen, N. (2017). *The Textbook and the Lecture: Education in the Age of New Media*; Johns Hopkins University Press: Baltimore, MD, USA, ISBN 9781421424330.
8. Fukuyama, M. (2018). *Society 5.0: Aiming for a new human-centered society*. Japan. SPOTLIGHT.
9. Google Trends. (2022). https://trends.google.com/trends/explore?q=%2Fm%2F054_cb

10. Hazneci, U.Ö. (2019). Güncel artırılmış gerçeklik uygulamalarının eğitim alanında kullanımı üzerine bir inceleme. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Uluslararası 100.Yıl Eğitim Sempozyumu 26-28 Ekim 2019 (ss. 499-508). Samsun.
11. Heath, A. ve Ghaffary, S. (2022). Inside Mark Zuckerberg's biggest bet. (<https://www.theverge.com/23331294/mark-zuckerberg-metaverse-bet-facebook-meta-horizons-leaked-audio>) Erişim tarihi: 09.09.2022.
12. Huynh-Them, T., Pham, X.Q., Kim, D. S., Pham, Q. V., Nguyen, T. T. ve Han, Z. (2022). Artificial Intelligence for the Metaverse: A Survey. arXiv:2202.10336v1 [cs.CY].
13. İbili, E. ve Şahin, S. (2015). Investigation Of The Effects On Computer Attitudes And Computer Self-Efficacy To Use Of Augmented Reality In Geometry Teaching, Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science & Mathematics Education, 9(1), 332-350.
14. Johnson, J. (2022). Metaverse - statistics & facts, Statista. <https://www.statista.com/topics/8652/metaverse/#dossierKeyfigures> (Erişim tarihi 5.09.2022)
15. Keidanren, (2017). Japan revitalization by realizing society 5.0. Policy & Action.
16. Kim, J.G. (2021). A study on metaverse culture contents matching platform. International Journal of Advanced Culture Technomlogy, 9(3), 232-237.
17. Kurzweil, R. (2005). İnsanlık 2.0.: Tekillige Doğru Biyolojisini Aşan İnsan. Çev. Mine Şengel. Alfa Yayıncılık.
18. Lin, T. J., Duh, H. B. L., Li, N., Wang, H. Y. ve Tsai, C. C. (2013). An Investigation Of Learners' Collaborative Knowledge Construction Performances And Behavior Patterns In An Augmented Reality Simulation System, Computers & Education, 68, 314-321.
19. MEB. (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul Ve Ortaokul 4, 5, 6 Ve 7. Sınıflar). Ankara
20. MEB. (2018). Milli Eğitim Bakanlığı. Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Ders Kitabı. E Kare Yayınları.
21. MEB. (2019). Milli Eğitim Bakanlığı. Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Ders Kitabı. EKOYAY.
22. MEB. (2020). Milli Eğitim Bakanlığı. Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Ders Kitabı. Anadol Yayınları.
23. Mystakidis, S. (2022). Metaverse. Encyclopedia 2. 486–497. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia2010031>
24. Okan Gökten, P. (2018). Karanlıkta üretim: yeni çağda maliyetin kapsamı. Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi. 20(4). 880-897. <http://dx.doi.org/10.31460/mbdd.460897>
25. Oyelude, A. A. (2017). Virtual and augmented reality in libraries and the education sector. Library Hi Tech News.34(4),1-4. <https://doi.org/10.1108/LHTN-04-2017-0019>
26. Park, S. M. ve Kim, Y. G. (2022). A Metaverse: Taxonomy, Components, Applications, and Open Challenges. Digital Object Identifier 10.1109/ACCESS.2021.3140175
27. PITGEM. (2022). Metaverse Nedir: Yeni Dünyada Sosyal Hayat ve Yönetim Sistemleri Nasıl Değişecek? <https://pitgem.org/2022/05/metaverse-nedir> adresinden 19.09.2022 tarihinde alınmıştır.
28. Saracel, N., Aksoy, I. (2020). Toplum 5.0: Süper Akıllı Toplum. Social Sciences Research Journal, 9 (2), 26-34.
29. Sarıgöl, B. (2022). 2018 sosyal bilgiler öğretim programının dijital okuryazarlık becerisi bakımından yeterliliğinin incelenmesi. Kapadokya Eğitim Dergisi, 3(1), 8-17.
30. Sarıgöl, B. (2022). 2018 sosyal bilgiler öğretim programının dijital okuryazarlık becerisi bakımından yeterliliğinin incelenmesi. Kapadokya Eğitim Dergisi, 3(1), 8-17.
31. SPATIAL. (2022). Social Studies Gallery. <https://spatial.io/search?q=social+studies> adresinden 19.09. 2022 tarihinde alınmıştır.

32. Su, Z., Wang, Y., Zhang, N., Xing, R., Liu, D., Luan, T. H. Ve Shen, H. (2022). A Survey on Metaverse: Fundamentals, Security, and Privacy. Citation information: DOI 10.1109/COMST.2022.3202047.
33. Ünal, F. ve Er, H. (2017). Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretimi Zor Olan Soyut Kavramlara İlişkin Bilişsel Yapılarının İncelenmesi. Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1(1), 6-24.

Subject Area
ReligionYear: 2022
Vol: 8 Issue: 104
PP: 3895-3905Arrival
29 September 2022
Published30 November 2022
Article ID Number
66035
Article Serial Number
27Doi Number
<http://dx.doi.org/10.26449/ssj.66035>**How to Cite This Article**
Polat, M.V. (2022).
“Dindarlık Ve İyimserlik
İlişkisinin Psikolojik Etkisi
Üzerine Bir Değerlendirme”
International Social Sciences
Studies Journal, (e-
ISSN:2587-1587) Vol:8,
Issue:104; pp:3895-3905.Social Sciences Studies
Journal is licensed under a
Creative Commons
Attribution-NonCommercial
4.0 International License.**Dindarlık Ve İyimserlik İlişkisinin Psikolojik Etkisi Üzerine Bir Değerlendirme**An Evaluation On Psychological Effect Of The Relationship Between Religiousness
And OptimismMehmet Vehbi Polat¹ ¹ Dr., Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye**ÖZET**

Çalışmada, din psikolojisi bağlamında din ve iyimserlik kavramları üzerinde durulmuştur. Dindarlık kavramının anlamı din kavramından bağımsız düşünülemez. Yani; dini kutsal öğreti olarak tanımlarsak; dindarlık, kutsal öğretinin insan hayatında yeniden canlanmasıdır. Bu açıdan dindarlık, inanılan dinin yapılması istenen, sakınılması gerekenler bağlamında kurallarına göre yaşamı ifade eden ve inanç, bilgi, deneyim/duygu, ibadet ve etki gibi boyutları olan bir olgu olarak daha kapsamlı anlaşılabilir. Araştırmada din-dindarlık ve iyimserlik arasındaki ilişki teorik olarak açıklanmaya çalışılmıştır. Din psikolojisinin kurucularından sayılan William James dini, insanların ilahi olarak kabul ettikleri bir varlıkla ilişki içinde hissettikleri duygu, davranış ve deneyimler olarak tanımlamış ve inananlar için yaşam gücü ve yaşam kaynağı olarak değerlendirmiştir. Yapılan literatür incelemesi doğrultusunda dindarlık ve iyimserlik arasındaki ilişki bağlamında, yüksek dindarlık düzeyine sahip kişilerin düşük dindarlık düzeyine sahip kişilere göre psikolojik sağlıklarının daha iyi olduğu, yaşam doyumlarının yüksek olduğu, daha olumlu bakış açısına sahip oldukları anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Din, Dindarlık, İyimserlik.**ABSTRACT**

The study focuses on the concepts of religion, psychology of religion and optimism. The meaning of the concept of religiosity cannot be considered independently of the concept of religion. Well; if we define religion as sacred teaching; Piety can be defined as the revival of sacred teaching in human life. From this point of view, religiosity can be understood more comprehensively as a phenomenon that expresses life according to the practice, not practice and rules of the religion believed, and which has dimensions such as belief, knowledge, experience/emotion, worship and influence. The relationship between psychology of religion and optimism is explained. William James, considered one of the founders of the psychology of religion, is religious; He defined religion as the emotions, behaviors and experiences that people feel in relation to a being they accept as divine, and he evaluated religion as the life force and source of life for believers. In the light of the literature review, in the context of the relationship between religiosity and optimism, it was understood that people with high levels of religiosity had better psychological health, higher life satisfaction, and a more positive perspective than people with low levels of religiosity.

Key words: Religion, Piety, Optimism.**1. GİRİŞ**

Teolojik olarak din; "Allah'ın koyduğu bir kanundur. İnsanlara mutluluğa giden yolu gösterir, insanın yaratılış amacını, Allah'a nasıl ibadet edileceğini bildirir. İnsanı hayra sevk eder". Psikologlar, dinin ne olması gerektiğinden çok, insanların dini nasıl algıladıklarına ve onun psikolojik yararlarına odaklanmışlardır. William James, dini bireysel ve kurumsal olarak ikiye ayırmış ve bireysel dine odaklanmıştır. Kişi doğduğu andan itibaren dinin tecrübe edildiği kültüre eklenir ve o dini ailesinden ve topluluklarından öğrenir; İnsanların dini görevlerini yerine getirdiğini görür ve bazen bu hizmetlere katılır. Sorgular, araştırır, dini kelime ve kavramları tercih etmeye başlar. Kişisel anlamda dindarlık denen hayat hareket ve etki alanını genişletmeye, kendini yapılandırmaya başlar. Bu durumda dindarlık, belirli bir kişi, grup veya toplum tarafından belirli zaman ve koşullarda belirli dini inanç ve öğretilerin uygulanması anlamına gelir. Bu yönüyle dindarlık, dini yaşama biçimidir.

Dindarlık kavramının tanımı, din kavramı kadar karmaşıktır. Dini tanımlarken ortaya çıkan sorunlar, dindarlığın tanımı için de geçerlidir. Dindarlık, bireyin pratik ve öznel dünyasında oluşan göreceli bir kavramdır. Bu nedenle dindarlığı bireyin günlük yaşamıyla ilişkilendirerek tanımlamak zor görünmektedir. İnsanların dini yaşamlarıyla ilgili sınıflandırmalar yapmak veya dini deneyimlerle ilgili bazı sonuçlardan genel dindarlık kalıpları çıkarmak kolay değildir.

Diğer taraftan bireyler kendileri açısından ulaşılabilir hedeflere dönük kararlı ve olumlu tutumlar sergilerken, ulaşılabilir hedefler için daha az kararlı ve daha az olumlu tutumlar ortaya koyar. İyimser bireyler sonuçlarla ilgili daha olumlu beklentilere sahip olmakla beraber karşılaşılan güçlükleri aşmak için çabalarırken, kötümserler sonuçlarla ilgili olumsuz beklentilere sahiptir ve zorlukların üstesinden gelmek için yeterince çaba göstermezler. Duygusal zeka açısından iyimser bir tutum, zorluklar karşısında insanları ilgisizlikten, umutsuzluktan veya depresyondan koruyan tutumdur. İyimser insanlar başarısızlığı değişken bir nedene bağlarlar, bu nedenle bir

sonraki girişimlerinin başarılı olacağına inanırlar; kötümserler, başarısızlığın sebebini, kendilerinde bulamayacakları ve değiştiremeyecekleri sabit bir niteliğe dayandırır.

İnanç ise insanlara en zor zamanlarda bile iyimserlik aşılır. Allah'a tüm kalbiyle inanan ve güvenen insanın bu sayede özgüveni, azim ve dayanıklılığı artar, başkalarına bağımlılıktan kurtulur ve hayatın sorunlarıyla baş etme gücü bulur. Dini inançları sayesinde maneviyatı güçlü olan ve sağlam bir kişilik yapısı geliştiren insan, hayatın zorluklarıyla sarsılmadan ve umutsuzluğa kapılmadan yüzleşebilir.

Öğretileri dikkate alındığında dinlerin iyimserliği öncelendiği söylenebilir. Örneğin, İslam dininin temel başvuru kaynağı olan Kur'an'da ve onun uygulayıcısı olan Hz. Peygamber'in tavsiyelerinde benzer nitelikte mesajlar yer alır. Bu bağlamda düşünüldüğünde Schimmel'in de belirttiği gibi, İslam geleneğinde günlük işlerin hepsi Esmâ-ül Hüsna'dan sayılan Allah'ın Rahman ve Rahim sıfatlarını ifade eden "Besmele" ifadesiyle başlamaktadır (Schimmel, 2004: 281). Bu tercih ve telkin ise ılımlı bir iyimserliği ilham etmektedir (Hayta, 2006: 46).

Genel olarak iyimser bir beklentiye sahip olan kişinin, karşılaştığı olumsuz durumlarda pes etmeyip problem durumunun yarattığı psikolojik çıkmaza karşı daha dirençli olduğu bilinmektedir. Ancak iyimserliğin veya hayatta olumlu şeylerin olacağına dair inancın, kişiliğin temel bileşenlerinden biri olarak insan yaşamının birçok boyutuyla ilgili olduğu düşünüldüğünde, iyimserliğin birçok değişkenle ilişkisi belirginleşmektedir. Bu değişkenlerden biri de dindarlıktır.

2. DİN

Dinin, tanımı gereği çok geniş bir yelpazeye sahip olduğu görülmektedir. Etimolojik olarak, Arapçadaki din kelimesinin de-ye-ne veya da-ne kökünden geldiği ve üç farklı anlamı olduğu söylenebilir. Kavram Aramice-İbranice dillerinden Arapçaya çevrilmiş ve mülk, hükmetmek, cezalandırmak, yargıç, hesap, mükâfat anlamlarına gelmektedir. İkincisi, saf Arapçadır ve örf, yol ve alışkanlık anlamlarına gelir. Üçüncüsü, din ve mezhep sahibi olmak, inanmak, bir âdete sahip olmak anlamına gelen Farsça daena kelimesinden gelir (Kaya, 2011: 11). Psikoloji Sözlüğünde din; İnsan davranışına yön ve hayata anlam veren ilahi veya doğüstü (veya çoklu) bir güç olan bir Yaratıcı kavramına dayanan bir inançlar, semboller ve törenler sistemidir (Budak, 2000: 214; Şentürk, 2010: 16). Dini, bir yanılısma olarak gören Sigmund Freud, dinin teselli edici yönüne vurgu yaparken; dini, bir tür kader olarak kabul eden Carl Gustav Jung, insanın dini bir iradesinin olamayacağını vurgulamıştır. İnsan iradesini önceleyen Viktor Frankl ve Abraham Maslow gibi psikologlar, insan doğası ve iradesinin dini öğretilerle uyumlu ilişkisine işaret eder (Köse & Ayten, 2012: 108; Özkan, 2016: 25).

Kuşatıcı, ortak bir din tanımı olmaması bireyin dini duygu, düşünce ve davranışlarındaki farklılıklarla açıklanabilir. Dini, algılayan ve onu algıladıkları dinsel yaşama taşıyan insan için son derece doğal olan bu farklılık, hem din psikolojisi alanında hem de genel olarak bilim dünyasında geçerlidir (Karaca, 2011; 73). Bu farklılığın birçok nedeni vardır. Tarihsel süreç içerisinde ortaya çıkan farklı dinler ve inanç sistemleri ile dine farklı ekoller bağlamında yaklaşan bilim adamlarının çeşitliliği bunlardan bazılarıdır (Kılıç, 2005: 13). İslam terminolojisinde din kavramı, genel olarak, "Yüce Allah'ın, kullarının kendi istekleriyle hakka ulaşmaları için peygamberleri aracılığıyla akıllı insanlara bildirdiği, onlara dünya ve ahirette mutluluk getiren sistem, Allah'ın koyduğu kurallar" olarak tanımlanmaktadır" (Eryarsan, 1990: 394; Kandemir, 2016: 35).

3. DİNDARLIK

Dindar kelimesi TDK'nın sözlüğünde "Din inancı güçlü, din kurallarına bağlı (kimse), mütedeyyin" (Türk Dil Kurumu, 2022) olarak tanımlanmaktadır. Dindarlık, insanın iman-amel temelinde ortaya koyduğu dinî tutum, deneyim ve davranış biçimi; inanılan dinin emir ve yasakları doğrultusunda yaşamayı ifade eden ve inanç, bilgi, tecrübe, ibadet, etki gibi boyutları olan bir olgu olarak anlaşılabilir (Okumuş, 2006: 22). Dindarlık aynı zamanda "dinin insan hayatına nüfuz derecesi" (Tekin, 2006: 53) olarak da tanımlanmaktadır. Dindarlık, dinin insan yaşantısındaki görünümüdür (Hökelekli, 2012: 43). Dindarlık bireye, kültüre ve inanılan dinin temel ilkelerine göre değişebilir. Bireyin yaşı, sosyal çevresi, cinsiyeti, ekonomik ve eğitim durumu, medeni hali, mesleği, dini bilgisi, yaşadığı travmatik olaylar ve kişilik özellikleri, dindarlığını etkileyebilir (Köse&Ayten, 2012: 109; Özkan, 2016: 25).

Dinin sosyo-kültürel bir gerçeklik olması, kültürelleşme sürecinin birçok yerde dinselleşme süreciyle örtüştüğü anlamına gelir. Bu süreçte bilinçsizce dindarlaştıran bireyin bu durumu, gelişmiş bir dindarlıktan çok, dini yaşantıya dönük hazır bulunuşluktur. Çünkü dindarlık, insanın Allah, evren ve kendisi ile ilgili üst düzey bir farkındalığı gerektiren bir bilinç değişimidir (Karaca, 2011: 77). Thouless, din ve dindarlık olgusuna bilişsel süreçler açısından bakıldığında, din psikolojisinde yaygın olarak kullanılan iki kavramın açıklanması gerektiğine dikkat çekmiş ve din ve dindarlığın özünde bir bilinç süreci olduğunu vurgulamıştır. Thouless'in işaret ettiği iki kavram, dini farkındalık ve dini deneyimdir. Ona göre dini faaliyetin zihinsel yönü olan din bilinci, dindarlığın zihinde var olan ve iç

gözleme açık bir parçasıdır. Deneyim ise dini bilinçteki duygusal unsurları tanımlamak için kullanılan muğlak bir kavramdır. Duygular, dini inancın yol gösterici bir unsuru veya dini davranışın bir tezahürüdür. Bu anlamda dini bilinç ve dini tecrübe birbirini harekete geçiren iki olgu olarak işlev görmektedir. “Ne dediğinizi bilinceye kadar namaza yaklaşmayın” (Nisâ, 4/43.) âyeti dinî bilince işaret etmektedir. Zira ilgili âyet, dindarlığı bilinçli bir sürece bağlarken, diğer taraftan ibadet sonucu beklenen üst düzey duyguların varlığını da bu bilinçliliğe dayandırmaktadır. Zinnbauer ve Pargament, maneviyat kavramı gibi dindarlığın da biyoloji, davranış, duyum, biliş, kimlik, duygu, ahlak, ilişkiler, anlam, roller gibi birçok boyutuna işaret ederek, bu kavramın sadece Tanrı'ya inanmakla ilgili olmadığına dikkat çekmiştir. (Brian et al., 2005: 27). Bir başka açıdan dindarlık, kutsal öğreti olarak anlaşılan dinin insan hayatında karşılık bulmasıdır (Kayıklık, 2005: 491).

Gabriel Le Bras ise dini hayat tipolojisinde, dini uygulamaları düzenli olarak yapanları, doğum, ölüm ve evlilik gibi hayatın önemli alanlarında sadece özel ayinleri uygulayanları ve dini hayata kayıtsız olanları ayırt etmiştir (Günay, 1986: 58). Dindarlık farklı sosyal koşullarda ve kültürlerde farklılık gösterdiğinden aynı toplum içinde de farklılık gösterebilir. Bu çeşitlilikle ilgili olarak çeşitli disiplinlerde farklı ayrımlar yapılmıştır. Buradan dindarlığın veya dini bağlılığın tek boyutlu değil, çok boyutlu olduğu sonucu çıkarılabilir (İlgaz, 2015: 65).

Din psikolojisinin ana temalarından biri olan dindarlıkla ilgili psikologların ve teologların tanımları arasında farklılıklar vardır. Örneğin dini "insanların içinde doğdukları anın heybetinden ve büyüklüğünden korktukları dünya karşısında acizlik duygusundan doğan bir kuruntu" olarak tarif eden psikanaliz okulunun kurucusu Freud, dindarlığı bu yanılsamaya dayalı davranış biçimi olarak değerlendirmiştir (Bahadır, 2002: 36). Himmelfarb ise dindarlığı "kişinin kendi dininin çıkarları, inançları ve faaliyetleriyle meşgul olma derecesi" olarak tanımlamıştır. Roof'a göre ise bu kavram; "bireyin doğaüstü ve yüksek değerlere ilişkin inanç ve davranışlarının hem kurumsallaşmış hem de kurumsallaşmamış biçimidir" (Yıldız, 2002: 57).

Modern psikolojinin önemli isimlerinden biri olan Freud, dini kimi zaman nörotik davranış düzeyinde görmüş, kimi zaman da ortadan kaldırılması gereken bir yanılsama olarak değerlendirmiştir (Ayten, 2006b: 285). Kuşkusuz, Freud'un dine karşı aşağılayıcı muamelesi daha sonra psikologlar ve psikiyatristler arasında dine karşı olumsuz tutumlara yol açmıştır. Freud'dan farklı olarak dine dönük daha iyimser bir yaklaşım sergileyen ve dini insan zihninin özgün bir davranışı olarak gören Jung'a göre din; kuvvetler olarak bilinen cin, ruh, tanrı, kanun, fikir, ideal gibi bazı dinamik unsurların veya insan dünyasında dikkate değer güçlü, tehlikeli, yardımcı unsurların veya yüce, güzel ve anlamlı unsurların göz önünde bulundurulması ve gözetilmesidir (Ayten, 2006b: 285). Fromm açısından din, “üyelerine kendilerini adayabilecekleri bir amaç sağlayan ve onlara ortak bir davranış kazandıran, grup tarafından paylaşılan bir sistem” olarak tanımlanır (Fromm, 2004: 37). Yine psikanaliz ekolünün olumsuz yaklaşımına karşın, hümanist psikolojinin kurucusu Maslow dini (Maslow, 1996: 56) kendini gerçekleştirme ile logoterapinin kurucusu Frankl (Frankl, 2007: 96) ise insanın anlam arayışı ile ilişkilendirmiştir (Öztürk, 2013: 52).

Dindarlık kavramını Akgül (2004: 23) “hayattan zevk alma ve mutluluk ile iç içe gerçekleşen inanç, duygu, algı ya da tutum ve davranışların bütünlüğü” şeklinde tanımlamıştır. Tüm bu tanımlamalardan yola çıkarak dindarlık, “insanın herhangi bir dini ya da herhangi bir inanç sistemini kabul etmesi ve o dine ya da inanç sistemine uygun olarak yaşaması hali”; dindar ise, “bu yaşantıyı gerçekleştiren ya da gerçekleştirmeye çalışan kişi” şeklinde tarif edilebilir (Karakaya, 2008: 32).

Yapılan tanımlardan yola çıkarak, dindarlığın özellikleri;

- ✓ Kişiye ve gruba göre değişen ve gelişen dinamik bir yapı ve süreç olduğu (yaşlı, genç ve çocuğun dindarlığı; yenilikçi dindarlık; muhafazakâr dindarlık vb),
- ✓ Bireylerin ve grupların yaşamlarındaki çeşitli faktörlere bağlı olarak (cinsiyet, yaş, ekonomik durum, entelektüel seviye, toplumsal ve siyasi olaylar vb.), dine bağlılık, dini inanç ve değerlere bağlılık ve bunların uygulamada değişen ve gelişen derecelerinin bulunduğu; özgün tecrübe ve deneyimlerin dini bağlılığı artırıp/ azaltabildiği veya davranışa dönüşmesini etkilediği,
- ✓ Bireyin ve toplumun hayatında belirli bir alanla sınırlı olmayıp hayatın her alanında görülebildiği şeklindedir (Hökelekli, 2010: 55; Çurum, 2015: 57).

4. İYİMSERLİK

Alarcon ve diğerleri iyimserlik kavramını “olumlu genelleştirilmiş sonuç beklentisi” olarak tanımlamışlardır. Smolin tarafından iyimserlik kavramı iki açıdan tartışılmış ve incelenmiştir. Birincisi, geleceği bildiğini sanan bireylerin iyimserliği; ikincisi, geleceğin daha mükemmel olmasa da daha ilginç, ancak hayal edebileceklerinden daha iyi olacağına inanan insanların iyimserliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Birinci gruptakiler gibi iyimser bireyler, zamanın ve değişimin bir yanılsama olduğuna ve dünyanın mükemmelliğinin sonsuz zamana devrildiğine inanırlar. Bu türden bir iyimserlik, dini köktencilikte ve ortodoks inanca sahip bireylerde belirginleşmiştir. Bunun

tersi olan ikinci iyimserlik türü ise dünyanın çok karmaşık olduğuna ve dolayısıyla yaşamın ve evrenin geleceğini öngörebilecek en basit mekanizmanın yine evrenin kendisi olduğuna inanan evrim teorisyenlerinin iyimserliğidir. Bu iyimserliğe sahip bireylerin hayatın girdabında yaşamak ve düşünmek zorunda oldukları belirtilmiştir (Smolin, 2009: 67).

İyimserlik kavramı, güven ile umut arasında bir yerde bulunmaktadır (Kurzweil, 2009: 305). Bazı araştırmacılar tarafından iyimserlik kavramı; hayata karşı olumlu tutum, yüksek ahlak, sorunları etkili bir şekilde çözebilme, işte ve okulda başarı, sağlıklı ve uzun yaşamın sırrı, depresyondan korunmanın önemli bir yolu olarak tanımlanmaktadır (Çalık, 2008: 15). Araştırmacılara göre, bu tür durumlarda insan davranışına ilişkin genel beklentiler önemlidir, çünkü insanlar günlük yaşamlarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili önceden deneyime sahip olmayabilirler. Bu genelleştirilmiş olumlu beklenti iyimserliktir. Yani iyimserlik bireyin sonucun iyi olacağına dair genel inancıdır (Çalık, 2008: 15).

Halpern için iyimserlik, bir şeyleri daha iyiye doğru değiştirebileceğiniz inancıyla olası geleceğe bakmaktır, Spengler için iyimserlik ise korkaklıktır. (Halpern, 2009: 100; Spengler, 2010: 300). Ancak, Carr'a göre ise Spengler'in iyimserlik terimine yüklediği anlam, gerçek hayatla ilgili olarak biraz yüzeysel görünmektedir. Hayat, insanların her zaman öngöremediği ve üstesinden gelemediği problemlerle dolu olmasına ve insanların her köşeden karşılaşılabileceği engeller olmasına rağmen, iyimser olmak için hala bazı nedenler bulunmaktadır (Carr, 2009: 176). Bu nedenle insan bugün olduğu yerededir. Vazgeçmek için her zaman mantıklı sebepler vardır. Tüm bunlara rağmen insanlar inançları ve yola devam etme güçleri sayesinde hayatta kalabilmektedirler. Bu açıdan Norretranders'a göre iyimserlik, her zaman kazanacak bir duygudur (Norretranders, 2009: 125). Tarhan'a göre iyimserlik, "Kişinin olayları, iç ve dış dünyasını, geçmişini ve geleceğini olumlu algılamasıdır" şeklinde tanımlanmaktadır (Tarhan, 2018: 89).

Pozitif psikoloji; kişi, grup ve kurumların işlevlerini en uygun şekilde yerine getirmeleri ve gelişimlerine katkıda bulunmaları için tasarlanmış koşulları ve süreçleri inceleyen bir çalışma alanı olarak tanımlanmaktadır (Gable & Haidt, 2005: 103). Pozitif psikolojinin amacı, hayatın acılarını, mutsuzluklarını ve olumsuz yönlerini inkar etmek ya da her şeye pembe gözlüklerle bakmak değil, bireyin olumlu durumlara karşı farkındalığını artırmaktır (Avcı, 2009: 1). Psikologlar iyimserliği; duruma özgü, olaya özgü ve umut olarak incelemiş ve iyimserliğin nasıl ölçüldüğüne bakılmaksızın genellikle çekici sonuçlarla ilişkilendirmişlerdir (Peterson & Park, 2004: 711).

Konuyla ilgili birçok örneklemli araştırmalar, iyimserliğin insanların refahı ve sağlığı üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Bu çalışmalar, iyimserlik ile öznel iyi oluş, kendine güven, düşük depresyon, düşük olumsuz duygular ve yaşam doyumu arasında kesitsel ve boylamsal bir ilişki olduğunu göstermektedir. İyimser ve kötümser bireyler, yaşamlarındaki kritik dönemlerle başa çıkmak için farklı stratejiler kullanmaktadırlar. İyimser insanlar, ciddi zorluklarla karşılaştıklarında bile geleceklerinden emin oldukları için denemeye devam ederler. Karamsarlar ise geleceklerinden şüphe duyarlar ve onları bir kenara iterek ve varlıklarını görmezden gelerek zorluklardan kaçınırlar (Wrosch & Scheier, 2003: 65). İyimser ya da kötümser bir tutumun benimsenmesinde bireyin, yaşamdan ve olaylardan beklentileri önemli rol oynamaktadır (Çalık, 2008: 5). Daco, iyimserliği hayata karşı olumlu duygular, yüksek moral, sorunları etkili bir şekilde çözme yeteneği, akademik ve mesleki başarı, sağlıklı ve uzun yaşamın sırrı ve depresyondan kaçınmanın önemli bir yolu olarak değerlendirmektedir. Kötümserliği ise, depresyon, pasiflik, başarısızlık, sosyal yetersizlik, hastalık ve ölümün bir ifadesi olarak kabul etmektedir (Çalık, 2005: 15).

İyimserlik ve umut genel olarak, çaresizlik ve umutsuzluk gibi öğrenilebilmektedir. Her ikisine de dayalı olarak, kişinin yaşam olaylarıyla başa çıkabileceğine ve zorlukların üstesinden gelebileceğine olan inancı olan öz-yeterlik bulunmaktadır (Goleman, 2012: 130). Seligman ve Csikszentmihalyi iyimserliği, fiziksel ve zihinsel sağlığın anahtarı olarak belirtmiştir (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000: 13). İyimserliğin, bireyleri yılgınlık göstermekten alıkoyması, amaç ve gelecek odaklılık ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Bu görüş, yaşamda olumlu bir sonuç beklentisi düzeyinin davranışı şekillendirdiğini göstermektedir. Bu duruma göre bireyler, hayal ettikleri kazanımları davranışlarıyla elde edebileceklerine inandıkları sürece, amaçlarına ulaşmak için buna göre çaba gösterirler. Öte yandan, tasavvur ettikleri kazanımları elde edemeyeceklerine inananların, istenen sonuçlara ulaşma çabalarının azaldığı veya bu hedeflerden vazgeçtiği belirtilmektedir (Ergün Başak, 2012: 5).

Günümüzde pozitif psikolojiye artan ilgi ile iyimserlik, olumlu ve koruyucu bir kişilik özelliği olarak görülmektedir. İyimserlik, hayata ve kadere olan güveni ifade eden, hayata bakış açısıyla ortaya çıkan ve her durumdan iyi bir çıkış yolu olabileceğine dair umut veren bir coşku hali olarak görülmektedir (Bahadır, 2011: 99). Gerçek iyimserlik, iyi bir fiziksel ve zihinsel dengeyi koruyarak ve kişinin iç huzurunu bozabilecek her şeyden kaçınarak elde edilmektedir. Başa çıkma, iyimserlikle ilgili tartışılan kavramların başında gelmektedir. İyimserlik

veya karamsarlık gibi kişilik özelliklerinin stresli durumlarda farklı bireysel başa çıkma tarzlarında etkili olduğu çeşitli araştırmalarla gösterilmiştir (Türkum, 2001: 2).

Chang (2001:259) yapmış olduğu bir çalışmada, Asyalı Amerikalıların Beyaz Amerikalılardan daha karamsar olduklarını ortaya çıkarmıştır. Ek olarak, Asyalı Amerikalıların genel zihinsel sağlık sorunlarından daha fazla şikâyet ettiklerini ve depresif ve fiziksel sorunlarından şikâyet etmediklerini belirlemiştir. Lee ve Seligman (1997:36)'ın yapmış oldukları çalışmada, Çinlilerin Çin menşeli Amerikalılardan daha karamsar oldukları, Çin menşeli Amerikalıların beyaz Amerikalılardan daha karamsar oldukları ve Çinlilerin başarılarını diğer insanlarla veya koşullarla ilişkilendirmeye daha az yatkın oldukları ve olumsuz olaylar karşısında kendilerini daha az suçladıkları belirlenmiştir.

Literatürde, kültürün iyimserliği etkilediğini söyleyen çalışmaların yanı sıra, iyimserlikle kültür arasında hiçbir bağlantı bulunmayan çalışmalar da yer almaktadır. Örneğin, 22 ülkeyi kapsayan meta-analiz çalışmalarında farklı kültürlerde yürütülen iyimserlik çalışmalarını inceleyen Fischer ve Chalmers; popüler inanışın aksine, kültürün iyimserlik üzerinde küçük bir etkisi olduğunu bulgulamışlardır. Buna göre iyimserliğin, öncelikle bireysellik, siyasal ve toplumsal eşitlikle ilişkilendirildiği belirlenmiştir (Öztürk, 2013: 52).

5. İYİMSERLİK VE DİN İLİŞKİSİ

Freud, iyimserliğin insan doğasının bir parçası olmasının yanında, içgüdü ile sosyalleşme arasındaki çatışmadan kaynaklanan bir yapı olduğunu belirtmektedir (Peterson, 2000:45). Psikanalizin bu olumsuz görüşüne rağmen, ruh sağlığı uzmanları ve psikologlar tarafından yapılan son deneysel araştırmalar, iyimserliğin ve dinin hem fiziksel hem de zihinsel sağlık üzerinde olumlu etkileri olduğunu ve bu iki yapının birbirine bağlı olduğunu belirlemişlerdir. İnsanlar suçluluk duygusundan kurtulmak ve arınmak için tövbe eder; zorluklar ve sıkıntılar karşısında Allah'a dua eder ve ibadetle iç huzuruna kavuşur. Dini inanç ve uygulamalar ile umut ve iyimserlik arasındaki ilişki üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu ikisi arasında genel olarak anlamlı pozitif bir ilişki olduğu tespit edilirken, aynı açıdan dindar olmayanlarla kıyaslandığında dindarların daha az umutlu veya daha az iyimser olduğunu gösteren bir çalışmaya da rastlanılmamıştır (Karaca, 2010: 83).

Literatürde yer alan deneysel araştırmalar sonucunda, umudun depresyon ile negatif, iyimserlik ve kişisel benlik saygısı ile pozitif bir ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Maneviyatı yüksek insanlar, kendilerini aşmış ve ilahi bir yücelikle bütünleşmiş ve bu bütünü bir parçası olduklarını hissetmektedirler. Bu duygu onların hayata daha iyimser yaklaşımlarını sağlamaktadır (Bahadır, 2010: 51). Müminlerin hayata bakışını etkileyen faktörlerden biri de dua ile yapılan ibadettir. Duanın belirli bir dini gruba veya geleneğe ait olmayıp evrensel bir dini davranış olduğu görülmektedir (Horozcu, 2010:107). Dua insanı umutlandırır, kötümser ve karamsarlık duygularını yok eder, iyimser duyguların oluşmasına zemin hazırlar. Umutsuzluk, kişinin ruhunu karartan, gücünü ve aktivitesini azaltan, kişiyi mahveden bir duygu durumudur. Namaz kılan kimse, Allah'a güvenen, Allah'ın kendisine yardım edeceğine kesin olarak inanan ve O'na ümitle sarılan kimse olarak karşımıza çıkmaktadır. Hayata iyimserlikle bakan kişi, kötümser düşünce ve duygulardan uzak duran, iyilik arzu ve beklentilerinin gerçekleşeceğini uman kişidir (Peker, 2010:197). İnsanlar, yaşadıkları toplumun kültürel ve dini değerleriyle ilişki kurabilmekte, günlük yaşamlarında kendilerini üzen ortak sorun ve durumların nedenlerini açıklarken dua ve ibadete yönelebilmekte, gerektiğinde dinin öğretilerini dikkate alabilmektedir (Ayten, 2012: 16). Delaloye, dinin birey üzerinde iki temel etkisi olduğunu savunmaktadır. Öncelikle sosyal desteği ön plana çıkaran dini grubun sosyolojik etkisidir. İkinci etki ise psikolojiktir ve bu süreçte din bireye derinden nüfuz eder, onda duygusal ve zihinsel bir iz bırakır, iyimserlik, pozitif düşünme, iç huzur, umut, var olma duygusu, yaşanan acı ve yoksunluklara dayanma gücü verebilir (Yapıcı, 2011: 35).

William James ise insanın manevi durumu ile dini hayatı arasındaki bağlantıdan bahsederek; iyimser ve mutlu bir hayata sahip insanların Allah'ı iyilik üreten en üstün güç olarak gördüklerini; karamsar bir yapıya sahip kişilerin, özellikle bazı ruhsal rahatsızlıkları olan melankolik hastaların, kendi ruh hallerine uygun Tanrı anlayışını benimsediğini belirtmektedir (Horozcu, 2004:197). İyimserlik, James'in "*sağlıklı zihinlilik*" olarak belirttiği ruh halinin temel karakteri olarak karşımıza çıkmaktadır. Türk İslam kültürünün geleneğine bakacak olursak, günlük hayatta dinle ilgili birçok ifade yer almaktadır. Dünya hayatı Müslüman için deneyim yeri olduğundan, hayattaki her türlü zorluğa, sıkıntıya ve olumsuz durumlara karşı sabırlı olmak ilkesi inanmanın gereği olarak karşımıza çıkmaktadır (Bakara, 177). Örneğin Kur'an'da şöyle buyurmaktadır: "*And olsun ki sizi biraz korku ve açlık; mallardan, canlardan ve ürünlerden biraz azaltma (fakirlik) ile deneriz. (Ey Peygamber!) Sabredenleri müjdele! O sabredenler, kendilerine bir belâ geldiği zaman: Biz Allah'ın kullarıyız ve biz O'na döneceğiz, derler. İşte Rablerinden başışlamalar ve rahmet hep onlarıdır. Ve doğru yolu bulanlar da onlardır*" (Bakara, 155-157) Benzer nitelikte birçok ayetin sabır ve sebatı tavsiye ettiği bilinmektedir. Bu nedenle mümin her zaman olayların iyi taraflarını görür ve Yaradan'ın rahmetinden asla ümidini kesmez (Zümer, 53), hayata karşı daima iyimser duygulara

sahiptir ve her zorluğun ardından bir kolaylık olacağına inanmaktadır. Ayrıca İslam'da tevekkül anlayışı, yani elinden gelenin en iyisini yaptıktan sonra gerisini Allah'a bırakmak, müminlere iyimserlik kazandırmak için güçlü bir mekanizmadır. ABD'de 2011 yılında yapılan bir Gallup araştırmasına göre Amerika'daki Müslümanların diğer dini gruplara göre gelecek konusunda daha iyimser oldukları belirlenmiştir (Öztürk, 2013: 55).

Din, insan doğasına dönük ve metafizik alana açık bir olgu olduğu için geçmişte olduğu gibi bugün ve gelecekte de hakkında pek çok tartışmanın yapılacağı odak konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Özelde din psikolojisi ve genel olarak psikolojinin en önemli araştırmacılarından biri olan Freud, dini iyimser bir yanılsama olarak belirtmiştir. “*Bir İllizyonun Gerçeği*” (The Future of an Illusion) (1927) adlı çalışmasında, zevk duygularını cinsel ve saldırgan içgüdülerine göre kontrol eden kişilerin, ölümden sonra başlayan bir sonraki varoluşta mutlaka ödüllendirileceğini savunmaktadır (Freud, 2011: 25-26). Ona göre, bireyi ödüllendiren hayırsever bir baba gibi, Tanrı'ya iyimser bir inanç, medeniyet için gerekli bir yanılsamadır. Freud'a göre, böyle bir yanılsama gereklidir. Çünkü böyle bir iyimserlik, bir yanılsama da olsa, insanların cinsel ve saldırgan içgüdülerini ifade etmeye meyilli olmasının önündeki en büyük engel olarak görülmektedir. Ancak Freud'a göre bu tür bir iyimserliğin bir bedeli bulunmaktadır (Carr, 2005: 79). Freud'un bu düşüncesinin temelinde “*uygarlığın bedeli nevrozla ödenir*” sözleri yer almaktadır. Freud bireyi, cinsel ve saldırgan dürtüleri kontrol edilmesi gereken yıkıcı ve olumsuz bir varlık olarak tanımlamaktadır. Eğer toplumsal bir baskı yoksa ve kişiler cinsel ve saldırgan enerjilerini kolaylıkla atabiliyorlarsa psikolojik sorunlar yaşamamaktadırlar (Geçtan, 2002: 68). Görüldüğü gibi dini iyimserlik, Freud'un düşüncesinde zaten olumsuz olan insan doğasını içermek için tasarlanmış bir mekanizmadır.

Öte yandan İslam peygamberi Hz. Muhammed (a.s), dinin musibet ve kötüye yorma gibi karamsar açıklamalarla örtüşmediğini, aksine İslam'la birlikte bu yaklaşımın askıya alındığını vurgulamış (Buhari Tıbbı, 43), ilkesel olarak iyimser bir tutum sergilemiştir. Örneğin Hudeybiye seferinde (628), Kureyş temsilcisi Süheyl b. Amr'ın geldiğini görünce, Süheyl kelimesinin “yumuşaklık ve hafiflik” anlamına geldiğini açıklayarak Müslümanlara şöyle demiştir: “Şimdi (bir ölçüde) işiniz kolaylaştı.” Görüldüğü gibi Hz. Peygamber bir ismin yüklendiği anlam ile süreci hayra yormuştur. Nihayetinde Mekke'li müşrikler tarafından İslam Devleti'nin resmen tanınması anlamına gelen Hudeybiye Antlaşması'nın, Hz. Peygamber ve Süheyl b. Amr tarafından imzalandığı bilinmektedir (Köksal, 2010: 300).

Yani İslam dininin müsamaha gösterdiği tek fal “*fâl-ı hayr*”dır. Fâl-i hayr ise işitilen bir güzel sözü hayır olarak kabul etmek, üzerinde düşünmek demektir. Bu yaklaşım türüne eskilerin deyiimiyle “*yom tutmak*” denir ve bunun aksine güzel duyulan bir sözün kötüye kullanılmasına, yorumlanmasına “*şom tutmak*” adı verilmektedir (Çakan, 2007: 28).

Dinler, bir yandan müritlerini iyimser bir açıklama tarzı benimsemeye teşvik ederken, diğer yandan da onları günahattan korur ve akıllarını korumayı amaçlar. Kuran'ın şu sözleri bu duruma örneklik teşkil eder: “*Ey iman edenler! Zannın birçoğundan sakının, çünkü zannın bir kısmı günahattır. Birbirinizin kusurlarını ve mahremiyetlerini araştırmayın. Birbirinizin giybetini yapmayın*” (Hucurat, 49/12). Dolayısıyla ilahi öğretilerde herhangi bir olay, düşünce ve davranışın kötümser bir bakış açısıyla değil, olumlularak, iyimser bir bakış açısıyla değerlendirilmesi gerektiği konusunda güçlü mesajlar bulunmaktadır.

Hayra yorma gibi olumlu dini başa çıkma durumu, iyimser bir açıklama tarzıyla bireyin depresif eğilimlerini azaltma işlevi görmektedir. Çünkü olumsuz düşünmek ve başa gelenleri sürekli değerlendirmek depresyona kapı aralarken, hayra yorma kişiyi böyle bir atmosferden koruyabilme yetisine sahiptir. “*Mevlâ neylerse güzel eyler*”, “*her şerde bir hayır vardır*” gibi tasavvufi bir tavır sergileme ve hayatta karşımıza çıkanların bireyi olgunlaştırabileceğine inanma eğilimi, bireyi olumsuz düşüncelere sürüklenmekten korumaktadır. Allah'ın her zaman yanında olduğu hissi ve çözemediği sorunları boyun eğici bir yaklaşımla gücünün bir tezahürü olarak görmesi, İslam'ın kader inancının bireylerin başa çıkma sürecindeki tutum ve davranışlarının bir yansıması olarak görülebilmektedir. Kader inancına dayanan böyle bir tutum, bireyi zihinsel olarak rahatlatır; umutsuzluğu ve depresif eğilimleri de azaltabilir (Ayten, 2012: 121). Olumsuz durumlarda hayr aramaya çalışmak, bir tür cebriyeci kader anlayışını (Allah'a olumsuzluk atfederek tembellik ve sorumluluktan kaçınmaya yöneltme) ima ediyor gibi görünse de bu yaklaşım, insanları psikolojik olarak rahatlatır ve yenilerinin kabul edilmesi için gerekli sebepleri aramaya teşvik eder (Karaca, 2006: 486).

Dindarlık sadece bir inancın olumlanması değil, bireyin yaşamının her alanını kuşatan ve içine işleyen bir değeri ifade eder (Gündoğdu vd., 2005: 153). Böylece dindarlık ve iyimserlik arasındaki ilişki nedeniyle dindar bireyin, hayatın tüm engellerine rağmen savunmasızlığa dayanabildiği belirlenmiştir. Ülkemizde yapılan çeşitli çalışmalarda bunu destekleyen bazı sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin insanların günlük aktiviteleri sırasında karar verme sürecinde karşılaştıkları zorluklar ruh sağlıklarını etkileyebilecek faktörler haline gelebilmektedir. Aslında bireyin bu zorluklarla karşılaşmasının belki de en önemli nedeni, en güvendiği zihnin karar verme aşamasında her

şeyi tam olarak anlayamamasıdır. Bu nedenle insanlar karar verme ve karar vermeme arasında huzursuz olmaktadır. Çünkü önemli kararlar alma süreci bireyin psikolojik dengesini bozabilmektedir. Bu durumda kalan dindar, açıklamakta zorlandığı olayların, hikmetle inandığı ilahi varlık tarafından yaratıldığını ve bu durumu anlamaktan aciz olduğunu düşündüğünde rahatlamaktadır (Bakara 2/216). Dolayısıyla iyimser bir yaşam felsefesini destekleyen bu düşünceler, dindar bireyin psikolojik dayanıklılığını desteklemektedir (Karaca, 2003: 82).

Din ve iyimserlik arasındaki bağlantıya yönelik teorik yaklaşımların ötesinde, konuyla ilgili ampirik çalışmalar, yüksek dindarlık düzeyine sahip kişilerin düşük dindarlık düzeyine sahip kişilere göre psikolojik sağlıklarının daha iyi, yaşam doyumlarının daha yüksek ve daha olumlu bakış açısına sahip olduklarını göstermiştir. Bu anlamda mü'min, en geniş umut alanına, en yüksek düşünce ufkuна sahip, en iyimser gelecek düşünürü ve mutluluğa en yakın kişi olarak karşımıza çıkmaktadır (Öztürk, 2011: 181).

Koenig (2004)'in yapmış olduğu çalışmada dinin zihinsel ve fiziksel sağlık üzerindeki etkisini incelerken, 2000 yılından önce yapılan 700 çalışmayı da incelemiş ve bu çalışmaların 500'ünün (%71) din ile zihinsel ve fiziksel sağlık arasında pozitif bir ilişki gösterdiğini belirtmiştir. Koenig, bu çalışmaların 114'ünün 94'ünde umut ve iyimserliği ifade eden pozitif ilişkinin önemli bir rol oynadığını da öne sürmüştür (Koenig, 2004: 1195).

Nitekim Kur'an'ın ilk sûresinin besmele ile açılması, mukaddes dünyaya adım atan müminlere ümit ve iyimserlik bahşeden dinin en açık ifadesidir. İnsanların hayatlarının umut ve iyimserlik üzerine kurulu olduğu düşünülürse bu durum daha iyi anlaşılabilir. Çünkü insan sadece iyiliğe ve iyilik yapmaya programlanmış bir mekanizma olmadığı gibi ve kötülük yapmaya programlanmış bir varlık da değildir. Birey, hayat yolunda bazı tökezlemeler yaşayabilmekte ve dinin günah dediği bazı suçları işleyebilmektedir. Bu nedenle Kuran'ın müminlere en başından umut ve iyimserlik vermesi çok önemli bir unsurdur.

Din ile güzel duygular arasında basit bir bağlantı olduğunu söyleyen Seligman'a göre bu bağlantı, dinlerin gelecek için umut vermesi ve hayata anlam katmasının yansımasıdır. Iyengar'ın din ve iyimserlik ilişkisini inceleyen çalışmasına da atıfta bulunan Seligman'a göre, söz konusu araştırma konuyla ilgili önemli bir kaynak niteliğindedir. Iyengar, Amerika Birleşik Devletleri'nde farklı din ve mezheplerden insanlarla bir anket yapmış ve hafta sonu vaazlarını uzun süre kaydetmiştir. Ülke genelinde 11 dinden çocuklara anlatılan ayinleri ve hikayeleri inceleyen Iyengar'ın ilk bulgusu, din ne kadar semavi ise inananlarının o kadar iyimser olduğu yönündedir. Buna göre, Ortodoks Yahudiler, Hıristiyanlar ve Müslümanların, ortalama olarak depresyona daha yatkın olan Reform Yahudilerinden ve Üçlü Birlik ilkesini reddeden Hıristiyanlardan önemli ölçüde daha iyimser oldukları belirlenmiştir. Araştırmasında biraz daha derine inen Iyengar, vaazlardaki, ritüellerdeki ve hikayelerdeki umut düzeyini sosyal destek gibi diğer faktörlerden ayırdığı belirlenmiştir. Bu durumda, yüksek dindarlığın neden olduğu iyimserlik artışı, yalnızca daha fazla umutla ilgili olduğu belirlenmiştir. Seligman, inancın umutsuzlukla mücadelede ve mutluluğu artırmada bu kadar etkili olmasının temel nedenini dini inanç ile geleceğe yönelik umut arasındaki ilişkiye dayandırmış; din ve umut arasındaki güçlü bağı, Julian'ın 16. yüzyılın ortalarında yaşanan "Kara Veba" salgının en karanlık günlerinde söylediği sözlerle ilişkilendirmiştir: " *Ama her şey iyi olacak ve her şey iyi olacak ve bütün durumlar iyi olacak... O, 'Fırtınaya tutulmayacaksın, yorulmayacaksın, hasta olmayacaksın'* demedi, ama '*Yenilmeyeceksin*' dedi (Seligman, 2007:67). Hristiyan mistik Julian'ın bu açıklamaları, insanların yaşadıkları zorluklarla umutlarını ve iyimserliklerini yitirme ihtimaline rağmen, dinin bu baskıları ortadan kaldırarak bireyin yaşam gücünü nasıl serbest bırakabileceğinin önemli bir örneği olarak kabul edilmektedir.

Bireylerin ruh sağlığının önemli yordayıcıları olan umut ve umutsuzluk olguları ile dini inanç ve uygulamalar arasındaki güçlü teorik ve ampirik ilişkiden bahsetmek mümkündür. Dini inanç sistemine sahip bireyler için bu inançların ve aldıkları terapi sürecinin umutsuzluk ve depresyonu önlemede ya da en azından hafifletmede yadsınamaz bir rolü olduğuna inanılmaktadır (Koç, 2013:418). Din, bireylere umutlu ve iyimser bir bakış açısı sunmakla beraber dua ve meditasyon faaliyetleriyle umutlu insanların zihinsel enerjilerini yüksek seviyede tutarak onları canlı ve diri kılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında din, dini inanç ve uygulamalarla insanların hayatına müdahale ederek anlamlı bir yaşam sürmelerini sağlamakla kalmaz, aynı zamanda bireylerin duygu ve düşüncelerinin umut ve iyimserliğini besleyen enerji kaynağı olur (Doğan, 2016: 100).

6. SONUÇ

Dindarlık kavramı, din kavramının algılanışıyla yakından bağlantılı olduğu için tıpkı din kavramı gibi farklı tanımlanmış ve tiplendirilmiş ve bu noktada farklı yaklaşımlar yer almıştır.

Din ve iyimserlik arasındaki bağlantı ise, din ve psikoloji arasındaki ilişkiyle benzer niteliktedir. İnsan doğası olarak kabul edilen iyimserliğe yönelik erken yaklaşımlar olumsuz olarak görülmekteydi. Freud, *The Future of an Illusion* (Bir Yanılsamanın Geleceği) adlı kitabında, iyimserliğin de din gibi yaygın olmasına karşın, bir yanılsama olduğunu belirtmiştir. Freud'a göre iyimserlik, dini inançlarla birlikte kurumsal bir biçim aldığı medeniyetin

oluşmasını sağlamaktadır. Ancak ona göre iyimserliğin bir bedeli vardır. Bu da kişinin doğasını inkar etmesi ve dahası gerçeği inkar etmesi durumudur.

Fakat son ampirik araştırmalar, bu olumsuz görüşlerin aksine iyimserlik ile inanç, dindarlık ilişkisine güçlü vurgular yapmıştır. Yaşam enerjisinin kaynağı olarak inanç, belirsizlik ve güvensizlik gibi iyimserliğe ket vuran öğelerin bilişsel boyutta baskın olmasının önüne geçer. Bu süreci inancının gereğini yerine getirmeye çalışan dindar bireyin ritüelleri de destekler. Örneğin tövbe ve dua aracılığı ile suçluluk duygusunun beslediği ümitsizliğe fırsat tanınmaz; zorlukları aşma cesareti ve metaneti ile dindar birey daha ümitvar olur. Dolayısıyla dinin iman ve davranış boyutunda tecrübe edilen tüm süreçler, inançlı bireyin fiziksel ve psikolojik sağlığını olumlu etkileyerek hayata ve geleceğe daha iyimser bakmayı sağlar. Ayrıca yaratıcının iyiliklerin kaynağı olduğuna inanma, yaşanan tüm tecrübelerin O'nun sonsuz bilgisi dahilinde gerçekleştiği bilincine sahip olma, yaşanan olumsuz tecrübelerin kişiyi cezalandırmaktan çok eğitsel nitelikli olduğuna kanaat getirme, dindar bireyin iyimserliğini destekler. Kısaca dindar insanların yaşam yönelimi temelde olumludur. Çünkü inançlı birey her zorlukta bir kolaylık olduğuna inanır (İnşirah, 94/6). Dolayısıyla hayatının akışında yaratıcıyı yanında ve yakınında hissedenden bir dindar için inancın çok önemli bir iyimserlik kaynağı olduğu görülmektedir.

KAYNAKÇA

1. Akgül, M. (2004). “Yaşlılık ve Dindarlık, Dindarlık, Hayattan Zevk Alma ve Mutluluk İlişkisi”, Konya Huzurevi Örneği. Dini Araştırmalar Dergisi, 7(19):19-56.
2. Avcı, D. (2009). “Öğrenilmiş İyimserlik Eğitim Programının 9. ve 10. Sınıf Öğrencilerinin İyimserlik Düzeylerine Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
3. Ayten, A. (2006a). “William James (1842-1910) ve Din Psikolojisinde Tecrübe Merkezli Bir Yaklaşım”, İslamî Araştırmalar Dergisi, Din Psikolojisi Özel Sayısı, 19(3):457.
4. Ayten, A. (2006b). Psikoloji ve Din. Psikologların Din ve Tanrı Görüşleri, İslam Araştırmaları Dergisi, İstanbul: İz Yayıncılık.
5. Ayten, A. (2012). Tanrı'ya Sığınmak: Dinî Başa Çıkma Üzerine Psiko-Sosyolojik Bir Araştırma, *İz Yayıncılık, İstanbul*
6. Bahadır, A. (2002). İnsanın Anlam Arayışı ve Din, İnsan Yayınları, İstanbul.
7. Bahadır, A. (2010). “Dindarlığın Kaynakları” (Ed. Hayati Hökelekli), Din Psikolojisi, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
8. Bahadır, A. (2011). İnsanın Anlam Arayışı ve Din, İnsan Yayınları, İstanbul.
9. Budak, S. (2000). Psikoloji Sözlüğü, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.
10. Byrne, M.K.; Sullivan, N.L. & Elsom, S.J. (2006). “Clinician Optimism: Development And Psychometric Analysis Of A Scale For Mental Health Clinicians”, Australian Journal Of Rehabilitation Counselling, 12(1):11-20.
11. Carr, A. (2005). Positive Psychology: The Science Of Happiness And Human Strengths, Brunner-Routledge, Taylor&Francis Group, Hove, New York.
12. Carr, G. (2009). “Malthus Hatalıydı” (Edt. John Brockman; Çev. Ergin Bulut, Mehmet Evren Dinçer), İyimser Gelecek, Ntv Yayınları, İstanbul.
13. Chang, E.C. (2001). Cultural Influences On Optimism And Pessimism: Differences in Western And Eastern Construal of the Self, in Chang, E.C. (Ed). Optimism And Pessimism: Implications For Theory, Research, And, Practice (P. 259). Washington D.C.: American Psychology Association.
14. Çakan, İ.L. (2007). Hurâfeler ve Bâtıl İnançlar, Rağbet Yayınları, İstanbul.
15. Çalık, E. (2008). “İlköğretim Öğrencilerinin İyimserlik Düzeylerinin Ve Okula İlişkin Algılarının İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
16. Çurum, E.E. (2015). “Dindarlık ve İş Stresi İlişkisi: Samsun Örneği”, Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
17. Doğan, M. (2016). Sabır Psikolojisi, Çamlıca Yayınları, Mayıs.

18. Ergün Başak, B. (2012). “Düşük Gelirli Ailelerden Gelen Üniversite Öğrencilerinin Öz Duyarlılık, Sosyal Bağlılık ve İyimsellik ile Psikolojik Dayanıklılık Düzeyleri Arasındaki İlişkiler”, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
19. Eryarsan, M.B. (1990). Din, Şamil İslâm Ansiklopedisi, Şamil Yayınevi, İstanbul.
20. Frankl, V. (2007). İnsanın Anlam Arayışı (Çev. Selçuk Budak), 8. Baskı, Öteki Yayıncılık, İstanbul.
21. Freud, S. (2011). Bir Yanılsamanın Geleceği, (Çev.: Haşan İlhan), Alter Yayıncılık, Ankara.
22. Fromm, E. (2004). Psikanaliz ve Din, (Çev. Aydın Arıtan), Arıtan Yayınevi, İstanbul.
23. Gable, S.L.& Haidt, J. (2005). “What (And Why) Is Positive Psychology?”, Review Of General Psychology, 9(2):103.
24. Geçtan, E. (2002). Psikanaliz ve Sonrası, Metis Yayınları, İstanbul.
25. Goleman, D. (2012). Duyusal Zeka Neden İq’ dan Daha Önemlidir?, Varlık Yay., 35. Baskı, İstanbul.
26. Günay, Ü. (1986). “Modern Sanayi Toplumlarında Din”, I, Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 4(3):41-88.
27. Gündoğdu, M., Korkmaz, S. & Karakuş, K. (2005). “Üniversite Öğrencilerinde Yaşam Yönelimi”, Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 22:151-160.
28. Halpern, D.F. (2009). “Teknolojinin Dünyayı Kurtarma Şekli”, (Edt.) John Brockman, (Çev.: Ergin Bulut, Mehmet Evren Dinçer), İyimseler Gelecek, Ntv Yayınları, İstanbul.
29. Hayta, A. (2006). “Anneden Allah’a: Bağlanma Teorisi ve İslâm’da Allah Tasavvuru”, Değerler Eğitimi Dergisi, 4(12):29-6.
30. Horozcu, Ü. (2004). “Din Psikolojisi Açısından William James ve Görüşleri”, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
31. Horozcu, Ü. (2010). “Din Psikolojisi Açısından Dünyevi İstek Duaları”, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
32. Hökelekli, H. (2010). Din Psikolojisi, Anadolu Üniversitesi Yayınevi, Eskişehir.
33. Hökelekli, H. (2012). Din Psikolojisine Giriş, Dem Yayınları, İstanbul.
34. [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=d%0c4%b0ndar,\(01.09.2022\)](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=d%0c4%b0ndar,(01.09.2022))
35. İlğaz, A. (2015). “Depresyon ve Dindarlık İlişkisi: Kastamonu Örneği”, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
36. Kandemir, F. (2016). “Umut-İyimsellik ve Dindarlık İlişkisi”, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
37. Karaca, F. (2003). “Dindarlığın Fonksiyonelliği Üzerine”, Dini Araştırmalar Dergisi, 6(16):75-85.
38. Karaca, F. (2006). “Kader Algısı-Ruh Sağlığı İlişkisi Özerine Empirik Bir Araştırma”, Farklı Kader Algılarının Araştırmalar Dergisi. 19(3):479-489.
39. Karaca, F. (2010). Dindarlığın Etkileri (Ed. Hayati Hökelekli), Din Psikolojisi, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
40. Karaca, F. (2011). Din Psikolojisi, Eser Ofset Matbaacılık, Trabzon.
41. Karakaya, S. (2008). “Dindarlık ve Kişilik Arasındaki İlişki, Allport ve Fromm’ un Karşılaştırmalı Analizi”. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
42. Kaya, K. (2011). Akademisyenlerin Gözüyle Türkiye’de Din-Siyaset İlişkisi, Fakülte Kitapevi, Isparta.
43. Kayıklık, H. (2005). “Bireysel Dindarlığın Boyutları ve İnanç-Davranış Etkileşimi”, İslâmî Araştırmalar Dergisi, 19(3):491-499.
44. Kılıç, A.F. (2005). Türkiye’de Din-Devlet İlişkilerinde Yönetici Seçkinlerin Rolü, Dem Yayınları, İstanbul.
45. Koç, M. (2013). “Diasporada Dindarlık ve Umutsuzluk: Fransalı Müslüman-Türk Azınlık Grup Üzerine Ampirik Bir Araştırma”, Atatürk Üniversitesi İlahiyat Tetkikleri Dergisi, 39:415-445.

46. Koenig, H.G. (2004). "Religion, Spirituality, And Medicine: Research Findings And Implications For Clinical Practice", Southern Medical Journal, 97(12):1194-1200.
47. Köksal, M. A. (2010). Peygamberler Peygamberi Hazreti Muhammed Aleyhisselam Ve İslâmiyet: İslâm Tarihi 5-6, Işık Yayınları, İzmir.
48. Köse, A. & Ayten, A. (2012). Din Psikolojisi, Timaş Yayınları, İstanbul.
49. Kurzwell, R. (2009). "Güven ve Umut Arasında İyimserlik ve Süreklilik" (Edt. John Brockman; Çev.: Ergin Bulut, Mehmet Evren Dinçer), İyimser Gelecek, Ntv Yayınları, İstanbul.
50. Lee, Y.T. & Seligman, M.E.P. (1997). "Are Americans More Optimistic Than Chinese?", Personality And Social Psychology Bulletin, 23:32-40.
51. Maslow, A. (1996). "Dinler, Değerler" (Çev. Koray Sönmez), Doruk Deneyimler, Kuraldısı Yayınları, İstanbul.
52. Norretranders, T. (2009). "İyimserliğin Parlak Bir Geleceği Var" (Edt. John Brockman, Çev.: Ergin Bulut, Mehmet Evren Dinçer), İyimser Gelecek, Ntv Yayınları, İstanbul.
53. Okumuş, E. (2006). "Bir Din İstismarı Olarak Gösterişçi Dindarlık", Din Bilimleri Araştırma Dergisi, 6(2):17-34.
54. Özkan, O. (2016). "Öfke Kontrolü ve Dindarlık İlişkisi", Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
55. Öztürk ,E.E. (2013). "İyimserlik ve Dindarlık", Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
56. Öztürk, R. (2011). Kur'an Penceresinden İnsan ve Mutluluk Yolları, Ensar Neşriyat, İstanbul.
57. Peker, H. (2010). "Dua, İbadet ve Dini Törenler" (Ed. Hayati Hökelekli), Din Psikolojisi, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
58. Peterson, C. & Park, A.N. (2004). "Optimism, Encyclopedia Of Applied Psychology", Elsevier, 2:711.
59. Peterson, C. (2000). "Future Of Optimism, American Psychologist", Volume 55(1):45.
60. Schimmel, A. (2004). "Tanrı'nın Yeryüzündeki İşaretleri", (Çev.: Ekrem Demirli), Kabalcı Yayınları, İstanbul.
61. Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). "Positive Psychology: An Introduction", American Psychologist, 55:5-14
62. Seligman, M.E.P. (2007). "Gerçek Mutluluk" (Çev. Semra Kunt Akbaş), Hyb Yayıncılık, Ankara
63. Smolin, L. (2009). "Deney Disiplinin Geri Dönüşü Temel Fizik Hakkındaki Bilgilerimizi Dönüştürecek", (Edt. John Brockman, Çev.: Ergin Bulut, Mehmet Evren Dinçer), İyimser Gelecek, Ntv Yayınları, İstanbul.
64. Spengler, O. (2010). "The Decline Of West, 1923'ten Aktaran Ridley, Matt", (Çev.: Mehmet Doğan), Akılcı İyimserlik: Refahın Evrimi, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, İstanbul.
65. Şentürk, H. (2010). İslami Hayatın Psikolojik Temelleri, İz Yayınları, İstanbul.
66. Tarhan, N. (2018). Duyguların Psikolojisi, Timaş Yayınları, Mayıs.
67. Tekin, M. (2006). Dindarlık Olgusu, Kurav Yayınları, Bursa.
68. Türküm, A. S. (2001). "Stresle Başa Çıkma Biçimi, İyimserlik, Bilişsel Çarpıtma Düzeyleri ve Psikolojik Yardım Almaya İlişkin Tutumlar Arasındaki İlişkiler: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma", Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1(2):2.
69. Wrosch, C. & Scheier, M.F. (2003). "Personality And Quality Of Life: The Importance Of Optimism And Goal Adjustment", Quality Of Life Research, 12(1):59-72.
70. Yapıcı, A. (2011). "Kurandan Yönteme Ruh Sağlığı –Din Çalışmalarında Karşılaşılan Güçlükler", Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 11(2):25-61.
71. Yıldız, M. (2002). Ölüm Kaygısı ve Dindarlık, İzmir İlahiyat Vakfı, İzmir.

72. Zinnbauer, B.J. & Pargament, K.I. (2005). "Religiousness And Spirituality" (Edited By Raymond F. Paloutzian, Crystal L. Park), Handbook Of The Psychology And Spirituality, The Guilford Press, New York, London.



Subject Area
Literature

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 104
PP: 3906-3911

Arrival
30 September 2022
Published
30 November 2022
Article ID Number
66039
Article Serial Number
28







Doi Number
<http://dx.doi.org/10.26449/ssj.66039>

How to Cite This Article
Gökdeniz, A., Karaca, Z.,
Turan, A., Etili, M., Uğur, H.
& Uğur, M. (2022). "Masalın
Yeri ve Önemi" International
Social Sciences Studies
Journal, (e-ISSN:2587-1587)
Vol:8, Issue:104; pp:3906-
3911.



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

Masalın Yeri ve Önemi**The Place and Importance of the Fairytale**

Abdullah Gökdeniz¹  Zafer Karaca²  Ahmet Turan³  Murat Etili⁴  Harun Uğur⁵ 
Meral Uğur⁶ 

¹ MEB, Öğretmen, Afyonkarahisar, Türkiye

ÖZET

Hazırlanış amaçları sadece çocuklara yönelik olmayan ve bir edebi tür olarak kabul gören masallar çocuklar için eğitici bir araçtır. Günümüze kadar bu amaç doğrultusunda çocuklara sunula gelmişlerdir. Okul öncesi eğitim alan ya da okula yeni başlayan çocukların masala ilgi duymaları ve sevmelerinin altında yatan ana nedenler, bu yazın türünün gizemli olayları kurgulaması, olayların ve kahramanların fantastik yanları, iyilerin hep kazanıp mutlu sona ulaşmaları ve kötülerin mağlup olmaya mahkum olması şeklindedir. Masalların çocukların gelişiminde sunmuş olduğu katkılar yadsınamaz derecede yüksektir, onların sosyal beceri kazanmasında, sorunları çözmeye konusunda refleksler geliştirebilmelerinde, sosyalleşmelerinde, duygusal ve bilişsel anlamda gelişmelerinde okul öncesi eğitim süreçleri, masal türünden faydalanmaktadır. En önemli sözlü halk edebiyatı türlerinden olan masallar toplumun hafızası gibidir, kültürel değerlerin gelecek nesillere aktarılması görevini üstlenmişlerdir. Tüm bu sayılan çok önemli özellikleri sebebiyle okul öncesi eğitim süreçlerinde masal türünden daha da fazla yararlanılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Masal, eğitim, halk edebiyatı, edebi eser

ABSTRACT

The preparatory exercises are intended only for humans and to accept fairy tales as a literary genre in an educational way for children. It is presented for this purpose until today. The main reasons from school to study in preschool or school new school from school or school from school new school, the events related to the events of this trip, and the fantastic side of the heroes, the villains are always happy to survive. They are designed according to the training in the areas of use of fairy tales. Like the memory of tales, which is one of the most important types of lexicography, the tasks of transferring them from the future to the future have been completed. All these important features should be used.

Key Words: Fairy tale, education, folk literature, literary work

1. GİRİŞ

Hayatın tümü ele alındığında bazı zaman dilimlerinin, insanın duygusal, bilişsel ve fizyolojik gelişmesi açısından hayati öneme sahip olduğunu görürüz. 0-6 yaş aralığındaki okul hayatına başlamadan önceki yıllar, bireyin karakterinin oluşması, şekillenmesi, duygusal ve bilişsel anlamda bir takım bilgi, kabiliyet ve alışkanlıkların kazanılması ve de geliştirilmesi açısından çok önemli bir dönemdir. Okul öncesi bu dönemin gelecek yılları etkileme ve bireyin hayatının şekillenmesinde kritik önemi vardır.

Okul öncesi eğitimde, çocukların duygusal, toplumsal, zihinsel, ahlaki gelişmelerinin sağlanması, özgüven ve kendini ifade edebilme yeteneği kazandırılması amaçlanmaktadır. Araştırmalar sonunda çocukluğun ilk yılları üzerine yapılan çalışmaların çocukların temel bir takım yetenekler geliştirmelerine, bu yetenekleri en iyi düzeyde kullanabilmelerine, çocuklar için elverişli eğitim zemininin hazırlanmasına hizmet etmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Eliason ve Jenkins, 2003).

Edebi bir takım eserler okul öncesi eğitim alan çocukların eğitim süreçlerinde kullanılmaktadır, resimli, görsel açıdan zengin içeriklere sahip kitaplar bu konuda çocukların ilk karşılaştıkları materyallerdir. Bu açıdan bakıldığında bu edebi eserlerin çocuğun kişiliği, duygusal ve bilişsel gelişimi dikkate alınarak hazırlanması çok önem arz eden bir durumdur (Tuğrul ve Feyman, 2006).

Masallar bahsi geçen edebi eserlerden birisidir, masalların çocukların duygusal gelişimi konusunda önemi büyüktür, çocukların yaratıcı hayal gücünü zenginleştiren, onlara okumayı sevdiren, çevreleri ile iletişim yeteneklerini geliştiren masallar çocukların yaşlarına uygun nitelikli yazınsal metinler olarak hazırlanmalıdır. Bu çalışma bir duygusal gelişim ögesi olarak okul öncesinde masalların önemine işaret etmeyi amaçlamaktadır.

1.1. Problem Durumu

Hayatın ilk yıllarında çocuklara kazandırılan bir takım deneyimler ve sunulan eğitim, onların kişisel gelişimine küçümsenemeyecek katkılar sağlamaktadır. Gelişimleri öğrenmeye ve olgunlaşmaya bağlı olan çocuklarda zihinsel

gelişimin yanı sıra duygusal gelişim de çok önemli bir olgudur. Çalışmanın ana unsuru olan masalların, çocukların duygusal gelişimini etkileme potansiyelleri nedeniyle üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur. Masallar ve bu gibi edebi yayımlar çocuğun bilişsel yeteneklerini olumlu yönde geliştirecek, yaratıcı hayal gücünü zenginleştirmekte, onlarda kitap sevgisinin oluşmasına katkı sağlamakta, yaşadıkları dünyayı anlamaları ve insanları tanımalarına yardımcı olmaktadır. Bu sebeple çocuklara gelişim süreçleri ile uyumlu ve kaliteli yayımlar sağlamak onların eğitsel, zihinsel ve duygusal gelişimleri açısından bir mecburiyettir (Kocabaş, 1999). Çocukların yaşantılarında önemli yere sahip olan bu yapıtların onların kişilik yapılarına uygun gereksinimlerini karşılaması ve bilimsel veriler göz önünde tutularak dikkatli bir şekilde hazırlanması gerekmektedir

Masallar nesir şeklinde ifade edilen halk edebiyatının önemli bir türüdür, genellikle yaşanmamış yada yaşanması muhtemel olmayan veyahut da yaşanmış fakat yıllarca anlatılarak olağanüstü yapılara bürünmüş bir takım olaylara dayanmaktadır (Elçin, 2004; Sakaoğlu, 1999; Yalçın ve Aytaş, 2003).

Genel olarak halk tarafından yaratılan, kuşaktan kuşağa aktarılan, konusu çoğunlukla insanların ya da Tanrıların başından geçen fantastik olayları aktaran öyküler masal olarak tanımlanır (TDK, 1998). Bir araştırmada masalın hayatın en gerçek tarafı, sonsuzluğa ulaşma isteğinin, özgür olma arzusunun benliğimizde ortaya çıkış şekli olduğu savunulmaktadır (Efe, 2005). İnsanoğlu hayatın gerçekliklerini, yaşadığı dertleri, problemleri, bu sıkıntıların çözümlerini, hayata dair beklenti ve özlemlerini masalarda olaylara ve kişilere yükleyerek gelecek nesillere aktarmış, bu yolla onları hayata hazırlamaya çalışmıştır. Bunun nedeni masalarda anlatılan olaylarla, masalın kahramanları ile ya da ortaya konulan problemler ile gerçek hayatta her zaman karşılaşmak mümkündür (Arıcı, 2009).

Hemen hemen bütün kültürlerde çocuk edebiyatının ilk ve yegane kaynağı olan masallar, çocukların yaşamlarında ilk karşılarına çıkan edebi türdür ve bir anlatım şekli ve de mantığı vardır. Gerçekliğin genellikle dolaylı olarak yansıtıldığı masallar gerçek değil, hayal ürünüdür (Propp, 2001).

Masallar bir duygusal gelişim ögesidir, çocukların hayata hazırlanmasında, ruhsal anlamda olgunlaşmalarında bu yapıtların önemi büyüktür. Masallar duyguların beslenmesine, çocuğun geleceğini kurgularken bir takım vasıflar kazanmasına ve gelişimini sağlıklı bir şekilde sürdürmesine hizmet eder. Masal kahramanı kurgulanan olaylar neticesinde karşısına çıkan tüm sorunları bir şekilde çözer ve hep amacına ulaşarak mutlu sona kavuşur. Masalı okuyan ya da dinleyen çocuk, kendisini masal kahramanı ile özdeşleştirecek, onu kendisine örnek alacaktır, kahramanın problemleri çözme şeklini, olaylar karşısında vermiş olduğu tepkileri taklit ederek gündelik hayatta karşılaştığı sorunlar ile başa çıkmayı öğrenecektir. Sorunlar karşısında dik durabilmeyi, bakış açısı geliştirmeyi, yılmamayı ve de pes etmemeyi öğrenen çocuk ruhsal açıdan olgunlaşacaktır (Gökşen 1975).

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, okul öncesi eğitimde masalın çocukların duygusal gelişimlerine sunmuş olduğu katkının, bir duygusal gelişim ögesi olarak masalın yeri ve öneminin açıklanmasıdır.

1.3.Araştırmanın Önemi

Çalışmada okul öncesi dönem eğitiminde çocuklara sunulan edebi türlerden masalın çocukların gelişimine sunmuş olduğu katkılar gözler önüne serilmiştir. Okul öncesi dönem insan hayatında en hassas dönemdir, çocuklarda soyut düşünme sistemi oluşmaya başlamadığı için onlara sunulacak edebi eserlerin nitelikli olması gerekliliği anlatılmaya çalışılmıştır. Türkiye’de okuma yazma oranı henüz istenilen düzeye ulaşamamıştır, bu durum göz önüne alındığında çocuğun hayatının ilk yıllarında masal türü edebi eserlerle karşılaşması ve bu yolla kitap sevgisi kazanmaları gelecek eğitim yaşamlarını olumlu yönde etkileyecektir. İçeriğinde olumlu vasıflar barındırarak çocukta olumlu davranış kalıpları geliştirmeyi sağlayan, ruhsal ve duygusal açıdan gelişimlerine katkı sunan masalların okul öncesi eğitimdeki yerinin anlaşılması açısından bu araştırma önem arz etmektedir.

1.4. 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.

Okul Öncesi Eğitim: Okul öncesi eğitim, çocuğun doğumundan başlayarak ilköğretime başladığı döneme kadar geçirdiği süreç olarak tanımlanabilir. İlköğretime başlama yaşı da ülkeden ülkeye değişiklik gösterir. Türkiye’de yuva, anaokulu ve kreş gibi adlarla anılır.

Masal: Esas itibarıyla sözlü anonim halk edebiyatı ürünü olan masal, kahramanları arasında olağanüstü şahıs veya yaratıkların bulunabildiği, anlatılan olayların tamamen gerçek dışı olduğu, yer ve zaman ögesinin ise daima belirsiz olduğu bir anlatı türüdür.

Edebi Eser: Duygu, düşünce ve hayallerimizi sözle veya yazıyla etkili bir biçimde dile getiren yaşanan, görülen, duyulan, bir olayın ya da bir duygu veya düşüncenin estetik ölçüler içinde anlatıldığı eserlere denir.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okul Öncesi Eğitim

Çocuklarda özellikle 0-6 yaş aralığını kapsayan ve bütün uyarıcılara açık olunan okul öncesi dönem, çocuğun her türlü gelişimi açısından büyük önem arz etmektedir. Çocuklar 2 ve 13 yaşları arasında kendilerine has büyüme özellikleri göstermektedirler, doğumları ile birlikte üç temel duyguyu taşıdıkları düşünülmektedir. Bu duygular sevgi, korku ve şiddet çocukların hissettikleri 3 temel duygu olarak belirtilmektedir. Çocuklarda fiziksel gelişim, beraberinde öğrenme becerisi ve olgunlaşmayı da getirmektedir, çocuklar büyüyüp olgunlaşırken biyolojik etkenlerin bu olgunlaşmaya etkisi kadar çevresel bir takım faktörlerin de etkisi büyüktür (Oğuzkan, 2000). İnsan yaşamını etkisi altına alan dış faktörlerden çocukların da etkilenmesi normal bir süreçtir. Bu dış faktörlerden yani çevresel faktörlerden en önemlisi çocuğun okul çevresi tarafından sağlanan etkilerdir. Okul öncesinde çevresel faktörlerin en belirgin olanı ise sunulan eğitimidir. Okul öncesi eğitim, 0-72 ay aralığında olan çocuklara sunulan, onların gelişim özelliklerine uygun olarak hazırlanan, bir takım uyarıcılar ile zenginleştirilmiş, çocukların bilişsel, toplumsal, zihinsel ve duygusal yönlerden desteklendiği, toplumun bir parçası olabilmeyi ve toplumun değer yargılarının öğrenilmesini amaçlayan eğitim süreçlerine verilen genel addır (Komisyon, 1993).

Bir başka şekilde tanımlamak gerekirse; belirli bir yaş aralığındaki çocukların bireysel yeteneklerinin, gelişimlerine dair özgün yanlarının ve başkaca bir takım farklılıkların göz önünde bulundurulması suretiyle sağlıklı bir ortamda fiziksel, sosyal, bilişsel ve duygusal açıdan gelişim göstermelerinin amaçlandığı, yaratıcı yanlarının ortaya çıkarılıp desteklendiği, olumlu anlamda karakter temelinin oluşturulduğu ve de çocukların kendilerine olan güven duygularının desteklendiği eğitim şeklidir (Zembat, 1992).

Araştırmacılar tarafından yapılan bir başka tanım ise şu şekildedir; Çocukların doğumundan ilkökula başlamalarına kadar olan süreçte bireyin çocukluk yıllarını içine alan ve zenginleştirilmiş bir uyarıcı çevrede onların bilinen tüm gelişim kategorilerinde eğitimini destekleyen süreçtir (Oğuzkan ve Oral, 1993).

Okul öncesi eğitim çocuğun yaşamının temelini oluşturan bir dönemde sunulduğu için büyük önem arz etmektedir, temel alışkanlıkların kazanıldığı, yeteneklerin geliştirildiği, sunulan bir takım deneyimler ile karakterinin temellerinin oluştuğu bu dönemde çocuklar sosyalleşmeyi öğrenmektedirler (Oktay, 2007).

Bu dönemde okul öncesi eğitim ile çevresi ile olan iletişimi sayesinde merak içinde olan çocuklar öğrenmeye güdülenir, kişilik özelliklerini yönetme ve geliştirme fırsatı sağlanır. Okul öncesi eğitimin önemi ve gerekliliği bundan kaynaklıdır (Senemoğlu, 1994). Okul öncesi dönemde çok kolay bir şekilde kazandırılacak pek çok davranış vardır. Bu dönemde olumlu davranış değişikliği yaşanmazsa ileride çok zor değiştirilebilecek ve sorun olabilecek olumsuz davranışları değiştirmek zor olacaktır. Bu olumsuz davranış özellikleri ise çocukta sürekli kişilik özellikleri olarak kalacaktır (Oğuzkan ve Oral, 1993). Bireyin eğitimi ile ilgili olan tüm süreçler mercek altına alındığında okul öncesi eğitim alan çocukların gelecek yaşamların için bir alt yapı oluşturulduğu, fiziksel, toplumsal, ruhsal ve bilişsel anlamda gelişimlerinin sağlandığı en temel eğitim olduğu görülmektedir (Kandır, 1991).

2.2. Masal

Halk bilimi ürünlerinin genel olarak, etkisi altındaki halk kitlelerini eğlendirmek ve onlara hoş zaman geçirmek gibi işlevleri vardır, bu işlevlerin yanında halk kitlelerine toplumsal değerlere, toplumda süre gelen bir takım kurallara ve örf-adetlere destek sunma, kültürü ve eğitimi gelecek nesillere aktarma, toplumsal ve bireysel baskı unsurlarından kurtularak rahatlama imkanları sağlamaktadır (Bascom, 1963; Başgöz, 1996).

Çalışmanın temeli, kültürü gelecek nesillere aktarma işlevi bağlamında, halk bilimi ürünlerinin bu konudaki en önemli türlerinden olan masalın, okul öncesi eğitimde çocukların gelişimlerini etkileme potansiyelinin ve eğitim süreçlerinde üstlenmiş olduğu rollerin açıklanmasıdır. Masal kavramı ile ilgili olarak hazırlanan literatür incelendiğinde masalın genel anlamda olağan dışı, fantastik bir takım olay ve kişilere, maceralara yer verilen, nesillerden nesile ve ağızdan ağıza aktarılan, düşsel bir takım hikayeler olduğu anlaşılmaktadır (Tezel, 1985). Masallar halkların ortak malıdır ve anonim halk edebiyatı ürünleridir. Kaynağını halkın hayal gücünden ve ortak bilincinden alan masallar, nesillerden nesile ve dilden dile aktarılmak suretiyle varlıklarını sürdürmüşlerdir. Masal kahramanları yukarıda da belirtildiği üzere cinler, devler, periler, ejderhalar gibi fantastik canlılardır. Masalların

hikaye olarak tanımlanması sözlü anlatımlarından kaynaklanır, bu tanımlar genel olarak mercek altına alındığında masalarda okuyucuyu ya da dinleyeni kurguya inandırmak gibi bir derdinin olmadığı, gerçekle ilişkisiz ve bütünüyle hayal ürünü oldukları görülür. Saim Sakaoğlu araştırmasında masalın tanımında geçen “inandırmak iddiası olmayan” bölümüne itiraz etmiş, tahsil ve kültür yönünden zayıf olan dinleyicilerin masalda geçen olaylara inandıkları, başı derde giren ve haksızlığa uğrayan masal kahramanları için üzüntü ve keder duyduklarını belirtmiştir (Sakaoğlu 2002).

İnsanların yaşam ve doğa karşısında geliştirdikleri tavırları, düşüncelerini, ruhsal durumlarını, sezgilerini ve hislerini konu alan masallara insanın tabiatla mücadeleye başladığı dönemin olağanüstü unsurları temel oluşturmaktadır. Masalarda eski örf ve adetlere, törelere, dinlere ve kültürlere ait motiflerin sıkça kullanılması bundan kaynaklıdır. Belli bir takım farklılıkları olsa da bir yörede anlatıla gelen bir masal başka yörelerde de anlatıla gelmiştir. Bunun da ötesinde masalarda bir ülkeye ait olan bir takım kültürel ya da bir başka motifin başka ülkelerde anlatılan masalarda da karşımıza çıktığı olmaktadır (Kantarcıoğlu, 1991). Bu durumdaki masallar, millî ve evrensel değerlerin genç kuşaklara aktarmada, eğitimcilere uygulamada kolaylık ve yarar sağlayacak, onların eğitim ortamlarında kullanılma gerekçesi ve yöntemini belirleyecektir. Masallar genelde masalın kendisinden bağımsız olarak kullanılan ve döşeme adıyla da anılan tekerleme kısmı ile başlamaktadır, tekerlemelerde sözcük oyunları kullanılır genelde. Tekerlemeler ile olağandışı bir takım öğeler kullanmak suretiyle masalın büyümlü havasına hazırlık yapılır, tekerleme bölümünde dinleyeni ya da okuyanı heyecana sürüklemek ve ilgilinin dikkatini masala yoğunlaştırmak istenir. Ayrıca sahne (zaman ve mekân açısından) ve karakterler tanımlanır, problemin çerçevesi çizilir ve dinleyicide masala karşı ilgi, merak uyandırılır. Baştan sona bir olay zincirinin anlatıldığı ikinci bölüm, asıl masalı oluşturur. Tekerlemenin ardından “Evvel zaman içinde”, “Bir zamanlar”, “Günün birinde” gibi soyut bir zaman tasviriyle bu bölüme başlanır. Masalın iyi ve kötü tarafları yazın boyunca sürekli olarak karşı karşıya gelmektedir. İyi tarafta da kötü tarafta da yardımcı bir takım öğeler bulunur, bu öğeler yardımcı ile iyiler beklenen kutsal amaçlarına yaklaştırılır, bazen de onlara engel olunur. Masalın sonunda iyilik hep kazanır ve iyileri temsil etmekte olan kahramanlar hep ödüllü kazanır, kötülük yani iyinin karşısında duranlar ise masalın sonunda kaybetmeye ve cezalandırılmaya mahkumdur (Güleç, 1988). Masalın üçüncü bölümü olan sonuç kısmında ise problem çözülmekte, dağınık bir şekilde verilen olaylar toparlanmakta ve dinleyici bu bölümde bir rahatlama içerisine girmektedir. Çünkü dinleyici, olayların akışı içerisinde özellikle gelişme bölümünde duygusal ve zihinsel olarak etkilenmekte ve bu etkilenme herhangi bir sonuca bağlanmadığı için dinleyicide bir merak oluşmaktadır. Sonuç bölümünde bu belirsizlik ortadan kaldırılmaktadır. Masallar genellikle bir tekerleme ile bitirilir. Masalda kullanılan tekerlemeler anlatıcının tarzını, üslubunu yansıtır. Masalacı, özgün bir anlatım gerçekleştirmek ve anlattığı olaylara gerçeklik görüntüsü vermek için uygun bir tekerleme söyler. “Ben bırakıp geldim”, “Ben de gittim, gördüm.” gibi ifadelerle anlattığı masala kendini de ekler. Masal bir evlenme sahnesiyle bitiyorsa, kırk gün kırk gece düğünden söz eder. “Onlar ermiş muradına, biz çikalım kerevetine...” gibi bir cümleyle masalı bağlar (Güleç, 1988).

2.3. Masalın Özellikleri

Masallar anonim eserler olup, ilk olarak kim tarafından nerede ve ne zaman hazırlandıkları bilinmemektedir. İlgili literatür incelendiğinde esasen masalların kaynağı hakkında bile tam bir görüş birliği sağlanamamıştır. Konu hakkında birbirinden farklı görüşler mevcuttur. Araştırmacıların masallar konusunda hemfikir oldukları tek konu anonim olduklarıdır. Bir masalın herhangi bir yöre ile ya da herhangi bir gerçek kişi ile özdeşlik göstermemesi anonim oldukları gerçeğini desteklemekte olan bir durumdur (Eyupoğlu, 1987).

Masalların en belirgin ve genel anlamda kabul görmüş ortak özelliklerini sayacak olursak; masallar hayal ürünü ürünlerdir, kurgularında başrol oynayan kişi ve unsurlar olağandışı bir takım özellikler gösterirler yani fantastiktirler, yazarlarının kim olduğu, ne zaman yazıldıkları, nerede meydana getirildikleri bilinmez, bu eserler dilden dile ve nesilden nesile aktarılır, sözlü gelenekten gelen eserlerdir, bir anlatıcısı vardır, tekerleme denilen bölümle başlarlar, didaktik yapıtlar olup sonunda hep iyiler kazanır. Masalı okuyan ya da dinleyen kişinin bu eserden çıkarılması gereken bir ders vardır, bu ders eğitsel bir durumu temsil eder. Masaldan çıkarılması istenilen dersler genel anlamda zengin-yoksul, güçlü-güçsüz, güzel-çirkin ve iyi-kötü gibi zıtlıkların karşılıklı ilişkilerinden kaynaklanır ve genellikle iyi, güzel, gerçek gibi insancıl evrensel değerlere uygun davranış ya da özelliklerdir. Masallar kendilerini okuyan ya da dinleyenlere iyi kalpli, kudretli, güzel vasıflara sahip olanlarla özleştirilmesiyle verilmek istenen dersi iletmeye çalışırlar (Yaldız 2006), çünkü çoğunlukla okur ya da dinleyen olumlu özellik taşıyandan yana olur.

2.4. Masalların Duygusal Gelişime Katkısı

Çocuklar doğumlarından itibaren hızla ilerleyen bir gelişim sürecine girerler, bu süreçte duygusal ve ruhsal anlamda kişiliklerine temel oluşturmaları, gelişim göstermeleri konusunda okul öncesi eğitimin katkısı büyüktür.

Okul öncesi eğitimde çocuklara sunulan duygusal gelişim öğelerinden birisi de masallardır. Duygusal düzeyde onları gelecek yaşamlarına hazırlayan masalların duyguları besleme ve gelişimlerinin sağlıklı bir şekilde olgunlaşmasına yardımcı olma gibi işlevleri vardır (Yavuzer, 2007).

Masal kahramanları, kurgulanan olaylar sonucunda önüne çıkan tüm engelleri aşar, her zorluğun üstesinden gelir ve hedeflediği mutlu sona mutlaka ulaşır. Masalı dinleyen ya da okuyan çocuk bu kahramanları kendisine örnek alarak onları rol model kabul eder, onların bu gayreti, masal sonunda elde ettikleri başarı, çocuklar için çekicidir, kendileri de bu kahramanları taklit etmek suretiyle gerçek yaşamda karşılıklarına çıkan zorlukları aşmayı öğrenirler. Böylelikle masallar sayesinde çocuklar, zorluklar karşısında pes etmemeyi öğrenerek ruhsal olarak güçlenirler (Yavuzer, 2007).

Yukarıda bahsedildiği gibi çocukların duygusal ve ruhsal anlamda gelişimlerine yardımcı olan masallar onların gerçek hayatta karşılıklarına çıkan sorunlar ve kargaşa karşısında bocalamalarına engel olur. Çocukların zihinlerinde kurguladıkları gerçek yaşamları da masalarda anlatılanlardan çok farklı değildir (Gökşen, 1975: 63), bu sebeple masal kahramanlarını ya da masalda gerçekleşen olayları çocuklar kendilerine yakın hisseder, onları içselleştirirler. Çocuk, masal vasıtasıyla zorluklarla, sorunlarla veya çeşitli olumsuzluklarla dolaylı olarak karşılaşır ve masal kahramanını örnek alarak bunların üstesinden gelmeyi öğrenir. Bunun sonucunda; hayallerle örülü kendi dünyasından gerçek dünyaya daha güçlü bir birey olarak geçiş yapar.

2.5. Okul Öncesi Eğitimde ve Diğer Bilim Dallarında Masalın Yeri ve Önemi

Okul öncesi dönem eğitiminde, özellikle anlatımı yalın ve net, sade ve kısa cümleler ile hazırlanmış, eğitici ve ders veren masallar çocukların gelişimleri için çok önem arz etmektedir (Güleç, 1988). Burada unutulmaması gereken husus, masalların çocukların ilgisini çekecek derecede güçlü ve öğretici teknikler ile eğitim süreçlerine entegre edilmeleri gerektiğidir. Masallar kullanılarak çocuklara iyilik, hayırseverlik, vatanseverlik, kahramanlık, dürüstlük, sevgi gibi pek çok değer yargısı ve kültürel, sosyal ve de ruhsal olgular öğretilmelidir. Çocuklara sunulan ve nesnel olmayan bir takım nasihatler masalda somutlaştırılmak suretiyle daha da çekici hale getirilmektedir (Enginün, 1985).

Eğitimin yanı sıra birçok bilim dalı masallardan yararlanır. Masallar toplumun zengin hazineleri olsa da; Karakter yapıları ve eski hedefler de hikayelerde gizlidir. Anlatıcıdan toplumsal lehçenin özelliklerini ve yaygın olarak kullanılan deyim ve kelimeleri öğrenmek mümkündür. Dilbilimciler için önemli bir veri kaynağı olan hikâyeler bu açıdan önemlidir. Öte yandan peri masalları sosyologlar için önemli kaynaklardır. Tarih boyunca toplumsal yapıyı değerlendirmek, kültür ve medeniyetler hakkında bilgi edinmek için önemli bilgi kaynaklarının olduğunu göstermektedir.

3. SONUÇ VE TARTIŞMA

Hazırlanış amaçları sadece çocuklara yönelik olmayan ve bir edebi tür olarak kabul gören masallar çocuklar için eğitici bir araçtır. Günümüze kadar bu amaç doğrultusunda çocuklara sunula gelmişlerdir. Okul öncesi eğitim alan ya da okula yeni başlayan çocukların masala ilgi duymaları ve sevmelerinin altında yatan ana nedenler, bu yazın türünün gizemli olayları kurgulaması, olayların ve kahramanların fantastik yanları, iyilerin hep kazanıp mutlu sona ulaşmaları ve kötülerin mağlup olmaya mahkum olması şeklinde sayılabilir (Dilidüzgün, 2003).

Masalların çocukların gelişiminde sunmuş olduğu katkılar yadsınamaz derecede yüksektir, onların sosyal beceri kazanmasında, sorunları çözme konusunda refleksler geliştirebilmelerinde, sosyalleşmelerinde, duygusal ve bilişsel anlamda gelişmelerinde okul öncesi eğitim süreçleri, masal türünden faydalanmaktadır. En önemli sözlü halk edebiyatı türlerinden olan masallar toplumun hafızası gibidir, kültürel değerlerin gelecek nesillere aktarılması görevini üstlenmişlerdir. Tüm bu sayılan çok önemli özellikleri sebebiyle okul öncesi eğitim süreçlerinde masal türünden daha da fazla yararlanılmalıdır.

3.1. Tartışma

Araştırma bulgularına göre masalın tanımına ilişkin farklı görüşler ortaya konmuş olduğu görülmektedir, bu durum okul öncesi eğitimi çocuklara sunmakta olan öğretmenlerin kendi öznel dünyalarından masalı algılama biçimleri ile lisans eğitimi sırasında çocuk edebiyatı ile ilgili olarak almış oldukları derslerde sunulan masal tanımlarının farklılık göstermesi sonucu yaşanan kavram kargaşasının daha da büyümesine neden olabilir.

Masallar sözlü çocuk edebiyatı türlerinden oldukları için anlatımlarında bir takım özellikleri barındırmaları gerekir. Masal anlatırken canlandırma, sözcüklerin seçimi, beden dilinin kullanımı, konuşma akışına göre tonlama ve vurgulamanın yapılması çok önemlidir (Güleryüz, 2006; Yalçın ve Aytaş, 2003), bu konuda gerekli önermelerin araştırmalarda fazlaca yer almadığı görülmüştür.

İlgili literatür incelendiğinde olağanüstü öğeler ve olaylar barındıran masalların çocukların hayal güçlerini geliştireceği, onları duygusal ve bilişsel anlamda hayata hazırlayacağı gerçekliği üzerinde durulduğu görülmüştür, ancak bu görüşe karşıt bir takım görüşler de bulunmaktadır, pozitivist anlayışın etkisinin sürdüğü dönemlerde masallardaki olağandışı ve fantastik kurgunun çocukların eğitimini olumsuz etkileyeceği görüşü de yaygındır (Yalçın ve Aytaş, 2003).

KAYNAKÇA

1. Arıcı, A. F.(2009). Eğitimde Masalın Yeri, *İlköğretmen Dergisi*.
2. Bascom, W. (1963). Four Functions of Folklore. *The Journal of American Folklore*.
3. Başgöz, . (1996). Protesto: Folklorun Besinci islevi (Fonksiyonu). *Folkloristik Prof.Dr. Umay Günay Armaganı*(hz. Özkul Çobanoğlu-Metin Özarslan). Ankara:DV Yayınları.
4. Dilidüzgün, S.(2003). *İletişim Odaklı Türkçe Derslerinde Çocuk Kitapları*. İstanbul: Morpa Yayınları.
5. Efe, A. (2005). Ninni ve Masalların Dünyasında Çocuk, *Hece Dergisi*, Çocuk ve Edebiyat Özel Sayısı.
6. Elçin, Ş. (2004). *Halk Edebiyatına Giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.
7. Eliason. C.&Jenkins, L. (2003). *A practical guide to early childhood curriculum*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
8. Engünün, İ. (1985). Çocuk Edebiyatına Toplu Bir Bakış, *Türk Dili*.
9. Eyüpoğlu, İ. Z. (1987). *Anadolu İnançları*. Anadolu Mitolojisi. İstanbul: Geçit Kitabevi.
10. Güleç, H. (1988). *Halk Edebiyatı*. İstanbul: Çizgi Kitabevi Yayınları.
11. Güleriyüz, H. (2006). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
12. Gökşen, E. N. (1975). *Örnekleriyle Çocuk Edebiyatımız*. İstanbul: Otağ Matbaası.
13. Kandır, A., (1991). “Okul öncesi Eğitim Kurumlarında 4-6 Yaş Grubu Eğitim Programlarının Hazırlanmasında Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, G.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
14. Kantarcıoğlu, Selçuk. *Eğitimde Masalın Yeri*. Ankara: Mili Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1991.
15. Kocabaş, İ. (1999). “Çocuk kitabı seçim kriterleri ve 1997 yılını kapsayan bir değerlendirme” Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
16. Komisyon, (1993). *14. Milli Eğitim Şurası Okul öncesi Eğitimi Komisyonu Raporu*. YA-PA yayınevi a.ş. İstanbul.
17. Oğuzkan, A. F. (2000). *Çocuk Edebiyatı*, Anı Yayıncılık: Ankara.
18. Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (1993). *Okul öncesi Eğitimi*. Milli Eğitim Basımevi: İstanbul.
19. Oktay, A. (2007). Okul öncesi eğitimden ilköğretime geçiş projesi. Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği, Okul Öncesi Eğitimi, Öğretmen Eğitimi. 01 Şubat 2007. Antalya. İstanbul: Neta.
20. Propp, V. (2001). *Masalın Biçimbilimi*. (Çev. Mehmet Rifat-Sema Rifat). İstanbul: Om Yayınları.
21. Sakoğlu, S. (1999). *Masal Araştırmaları*. Ankara: Akçağ Yayınları.
22. Sakaoglu, S. (2002). *Gümüşhane ve Bayburt Masalları*. Ankara: Akçağ Yayınları.
23. Tezel, N. (1985). *Türk Masalları I-II*. Kültür Bakanlığı Yayınları: İstanbul
24. TDK. (1998). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
25. Tuğrul, B. ve Feyman, N. (2006). *Okul öncesi Çocukları İçin Hazırlanmış Resimli Öykü Kitaplarında Kullanılan Temalar*. Yayına Hazırlayan: Sedat Sever. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi 2. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (4-6 Ekim 2006). Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
26. Yalçın, A., Aytaş G. (2003). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
27. Zembat, R. (1992). Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim ve yönetici özellikleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

MAKALE YAYINDAN KALDIRILMIŞTIR.

Subject Area
Management and
Organization

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 104
PP: 3919-3932

Arrival
01 October 2022
Published
30 November 2022
Article ID Number
66089
Article Serial Number
30

Doi Number
<http://dx.doi.org/10.26449/sssj.66089>

How to Cite This Article
Gündüz Çekmecelioğlu, H. & Balkaş, J. (2022). "Yönetim Politikaları Ve Uygulamalarının İş Tatmini Üzerindeki Etkisinde Örgütsel İletişimin Aracı Rolü: Akademik Personel Üzerinde Bir Araştırma" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:104; pp:3919-3932.



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



1. GİRİŞ

Artan maliyetler, bütçe kısıtlamaları, teknolojik gelişmeler ve değişen kültürel paradigmlar üniversiteleri bir dizi zorlukla mücadele etmeye zorlamaktadır. Üniversiteler, içinde buldukları dinamik koşullara ayak uydurabilmek ve toplum tarafından kendilerinden beklenen bilgi üretme ve yüksek öğretimi sağlama sorumluluğunu yerine getirebilmek için etkin bir yönetim ve liderlik anlayışına ihtiyaç duymaktadır. Çağdaş akademik liderler olarak üniversite yöneticileri, öğrenci ihtiyaçlarının değerlendirilmesi ve bu ihtiyaçların etkin bir biçimde karşılanması konusunda yetkinliğe sahip, program ve hizmetlerini kapsamlı bir şekilde değerlendirebilen, demokratik ve yasal çerçevede hareket edebilen, girişimci ve aktif bir liderlik tarzı sergilemelidir (Smith ve Hughey, 2006: 159). Diğer yandan rakipleri karşısında fark yaratabilmeyi ve stratejik amaçlarına ulaşabilmeyi hedefleyen üniversite liderleri, katılımcı, eğitim ve araştırmayı destekleyen, bilgi paylaşımına önem veren bir yönetim anlayışını benimsemek durumundadır (Bartell, 2003: 54).

Öte yandan, emek yoğun kurumlar olarak üniversitelerin bütçeleri ağırlıklı olarak personele ayrılmıştır ve bu kurumların etkinliği büyük ölçüde personele bağlıdır (Alonderiene ve Majauskaite, 2016). Özellikle üniversite akademik kadrosu kurumun amaçlarına ulaşmasında kilit bir kaynaktır (Capelleras, 2005). Üniversitelerin gelişiminde akademik personelin kilit rolü göz önüne alındığında, akademik personelin iş tatmini sağlamak üzere yöneticilerin etkin bir iletişime dayanan, etkili liderlik özelliklerine ve yönetsel uygulamalara sahip olmaları oldukça önemlidir. Çünkü akademik personelin algıladığı etkin iletişim ve işinden duyduğu memnuniyet düzeyi, öğretim kalitesi, öğretim performansı ve akademik çalışmaların niteliğinin artması ile iş dünyasına nitelikli insan kaynağının kazandırılması noktasında belirleyici olmaktadır. Ayrıca, akademik personelin iş tatmininin sağlanması,

Yönetim Politikaları Ve Uygulamalarının İş Tatmini Üzerindeki Etkisinde Örgütsel İletişimin Aracı Rolü: Akademik Personel Üzerinde Bir Araştırma ¹

The Role Of Organizational Communication In The Effect Of Management Policies And Practices On Job Satisfaction A Research On Academic Staff

Hülya Gündüz Çekmecelioğlu ¹  Jale Balkaş ² 

¹ Prof.Dr., Kocaeli Üniversitesi, İşletme Fakültesi, İşletme Bölümü, Kocaeli, Türkiye
² Arş.Gör., Kocaeli Üniversitesi, İşletme Fakültesi, İşletme Bölümü, Kocaeli, Türkiye

ÖZET

Bu çalışmada temel amaç, akademik personelin çalıştığı kurumun yönetim politika ve uygulamalarına yönelik algılarının iş tatminlerine etkisinde örgütsel iletişimin aracı etkisini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda, Türkiye’de bir devlet üniversitesinde çalışan 355 akademik personelden anket yöntemiyle veri toplanmıştır. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler ve korelasyon değerlerine ek olarak, AMOS paket programı yardımıyla yapılan Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar; yönetim politikaları ve uygulamalarının iş tatmini ve örgütsel iletişimi, örgütsel iletişim değişkeninin de iş tatminini pozitif yönde etkilediğini göstermiştir. Sonuçlar, ayrıca, yönetim politikaları ve uygulamalarının iş tatmini üzerindeki etkisinde örgütsel iletişimin kısmi aracı rolünü ortaya koymuştur. Dolayısıyla, akademisyenlerin yönetimin politika ve uygulamalarına yönelik olumlu algıları örgütsel iletişimi artırmakta, artan iletişim algısı ise akademik personelin işlerinden duydukları tatmin düzeyini artırmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yönetim politikaları ve uygulamaları, Örgütsel iletişim, İş tatmini

ABSTRACT

The main purpose of this research is to reveal the mediating effect of organizational communication on the effect of academic staff's perceptions of the management policies and practices on their job satisfaction. Therefore, data were collected from 355 academic staff working at a state university in Turkey by survey method. In the analysis of the data, in addition to descriptive statistics and correlation values, Structural Equation Modeling (SEM) made with the help of the AMOS package program was used. The results obtained from the research showed that management policies and practices affect job satisfaction and organizational communication positively, and the organizational communication variable positively affects job satisfaction. The results also revealed the partial mediating role of organizational communication in the effect of management policies and practices on job satisfaction. So, the positive perceptions of the academic staff towards the policies and practices of the management increase the organizational communication, and the increased perception of communication increases the satisfaction level of the academic staff from their jobs.

Keywords: Management policies and practices, Organizational communication, Job satisfaction

¹ Bu çalışma, 12-14 Mayıs 2022 tarihleri arasında 21. Uluslararası İşletmecilik Kongresinde genişletilmiş özet bildiri olarak sunulmuştur

bilimsel çalışmalarını hızlandırmak suretiyle yayın sayısı ve kalitesini artırmakta ve üniversitelere dünya çapında en iyi üniversiteler arasına girme fırsatı sunmaktadır (Çekmecelioğlu vd., 2020). Öte yandan, başarılı üniversitelerin çoğunlukla yeniliği ve yaratıcılığı destekleyen, bilimsel araştırmaları teşvik ederek ödüllendiren bir kültür oluşturduğu görülmektedir. Bu tür bir kültür yaratmak, akademik ve idari personelin iş tatmini ve motivasyonunu sağlayan politika ve uygulamalar geliştirmek ve örgüt içi etkin iletişimi sağlamakla mümkün olmaktadır. Yukl (1994)'a göre örgütlerde liderliğin etkinliği, liderlerin hedeflere ulaşma becerisi ile çalışanlarda pozitif tutumlar yaratmadaki başarısına bağlıdır.

İş tatmini, bireysel ve örgütsel performansı etkileyen bir başarı faktörü olarak değerlendirildiğinden, örgütsel davranış yazınında en çok araştırılan iş tutumlarının başında gelmektedir. Literatür çalışmaları, iş tatmininin farklı sektör ve farklı kademelerde çalışan tüm çalışanlar açısından önemli olduğunu, işten ayrılma niyeti ve tükenmişliği azalttığını (Castle vd., 2007; Gardulf vd., 2008) ve iş performansını artırdığını (Nergiz ve Yılmaz, 2016; Tekingündüz vd., 2014) göstermektedir. Her örgüt gibi akademik örgütler için de personelin iş tatmini ve motivasyonu kurumun başarısı için kritik bir öneme sahiptir. Bu doğrultuda, literatürde akademisyenlerin iş memnuniyetini değerlendirmek üzere, birçok araştırma yapıldığı görülmektedir (Koçoğlu, 2015; Hong vd., 2012; Tai ve Chuang, 2014). Bu araştırmalar, akademik personelin iş tatmini düzeyinin idari personele göre daha yüksek olduğunu, akademisyenlerin aldıkları ücretten duydukları tatmin düzeyinin diğer faktörlere göre daha düşük olduğunu (Hong vd., 2012), kamu üniversitelerinde çalışan akademisyenlerin iş tatmini düzeylerinin özel üniversitelerde çalışan akademisyenlere göre daha yüksek olduğunu (Tai ve Chuang, 2014) ve ihtiyaçları tatmin edilen akademisyenlerin bütünsel olarak iyi olma halinin arttığını göstermektedir (Bashir ve Gani, 2020).

Diğer yandan, iletişimin olmadığı bir örgüt düşünülemez. İletişim, bir organizasyonda ortak amaçların gerçekleştirilmesinde bir araçtır ve organizasyonun tüm birimlerini birbirine bağlar. Örgüt yöneticileri ve liderleri iletişim yoluyla organizasyonun vizyonunu çalışanlara benimsetmekte ve onları örgütsel amaçları gerçekleştirmek üzere motive etmektedir. Öte yandan, örgütün hayatta kalabilmesi ve faaliyetlerini sağlıklı bir biçimde yürütebilmesi liderlerin çalışanlarla ve dış çevre unsurlarıyla kurduğu iletişime bağlıdır. Literatürde birçok çalışma, liderin iletişim yeteneklerinin iş sonuçlarını ve çalışan tutumlarını etkilediğini göstermektedir (Flauto, 1999; Madlock, 2008). Sonuç itibarıyla, bu çalışmada dinamik koşullarda çalışan, bilimsel ve toplumsal gelişmenin kaynağı olarak görülen üniversitelerin yönetim politikaları ve uygulamalarının akademik personelin iş tatmini üzerindeki etkisinde örgütsel iletişimin aracı rolü incelenmektedir.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE HİPOTEZLER

2.1. Yönetim Politikaları ve Uygulamaları

Etkin bir liderlik ve yönetim anlayışı örgütlerin gelişimine katkı sağlayan en önemli faktörler arasında yer almaktadır (Todorut, 2017). Üniversiteler dinamik koşullar altında faaliyetlerini yürüten benzersiz yapıdaki kurumlar olduğundan etkili liderlik ve yönetim yaklaşımları bu tür kurumlar için oldukça önemlidir (Osseo-Asare vd., 2005). Bryman'a (2007) göre üniversite yönetimi, çalışanların davranışlarına yön belirleme, personel ile etkin bir iletişim geliştirme, stratejik bir vizyona sahip olma, olumlu örgütsel iklim yaratma, personele adil ve dürüst davranma, güvenilir olma, akademik personeli süreçlere dahil etme ve performans hakkında geri bildirim sağlama gibi liderlik özelliklerine sahip olmalıdır. Nitekim araştırmalar, genel olarak, kişiler arası ilişkilere önem verme, çalışanlara değerli olduğunu hissettirme, empati kurma, takdir ve ödüllendirme gibi motive edici liderlik davranışlarının çalışanların performansını artırdığını, işten ayrılma niyetlerini ise azalttığını göstermektedir (Çekmecelioğlu, 2014). Ayrıca, yönetimin örgüt hedeflerini vurgulama, çalışanlara yaptıkları iş ile ilgili geri besleme sağlama gibi davranışlarının, çalışanların örgütte kalmalarını, örgüt amaçları doğrultusunda hareket etmelerini ve örgüt değerlerini benimsemelerini sağladığı bilinmektedir (Meyer vd., 2004).

Üniversitelerin bilim üreten ve yüksek öğretimi sağlayan kurumlar olarak yaratıcılığa, esnekliğe ve risk almaya önem veren bir yönetim anlayışını benimsemeleri gerekmektedir. McDaniel (2002), akademik örgüt liderlerinin yetkinliklerini incelediği çalışmasında, etkin akademik liderlerin belirsiz durumları tolere edebilen, belirli ölçüde risk almayı kabul eden ve kurum içi iletişimi sağlıklı bir biçimde yürütebilen bireyler olduğunu ifade etmiştir. Akademik örgüt liderleri, aynı zamanda, yüksek öğretim çalışmaları hususunda bilgili olmalı ve farklı kurumlarda benzer pozisyonlarda çalışan meslektaşlarının çalışmalarını analiz edebilme becerisine sahip olmalıdır (Saeed vd., 2013). Setiawati (2016)'ye göre ise kaliteli bir yüksek öğretim için etkili liderler hem örgüt üyeleriyle hem de kurumu geliştirebilecek diğer taraflarla iyi mesleki ilişkiler geliştirebilmeli, yaratıcı düşünebilmeli, kurumun gelecekteki başarısını şekillendirmek üzere vizyoner olabilmeli, üyelere ilham vererek iyi bir rol model olmalı ve planlama ve değerlendirme becerisine sahip olabilmelidir. Üniversite liderleri, aynı zamanda, stratejik planlama, organizasyon yapılarını değiştirme, bütçeleme süreçleri ve personel alım süreçleri gibi karmaşık süreçleri etkin bir biçimde yürütebilmenin yanı sıra personelin motivasyonunun sağlanmasında da başarılı olmalıdır (Smith ve

Hughey, 2006, 159; Todorut, 2017, 823). Ayrıca, üniversitelerde etkin bir liderlik için ön koşullardan biri de etkin iletişimdir (McDaniel, 2002). Örgütsel iletişime ve iletişimin araştırmanın diğer değişkenleri ile olan ilişkisine yönelik ayrıntılı açıklamalar aşağıda yer almaktadır.

2.2. Örgütsel İletişim

İletişim bir şahıstan diğer bir şahsa bilgi, veri, talimat ve anlayış aktarması olarak tanımlanmaktadır (Koçel, 2020, 540). Başka bir tanımda, iletişim, bir mesajın belli bir noktadan diğer bir noktaya bir kanal aracılığıyla iletilme süreci olarak ifade edilmektedir (Jensen, 2003). İletişim sürecinin amacına ulaşabilmesi için göndericinin aktarmak istediği iletiyi doğru bir biçimde tanımlaması ve alıcıya doğru bir ortamda iletmesi gerekmektedir. Etkin bir iletişim, aynı zamanda, örgütün iletişim teknolojilerindeki gelişmelerden faydalanmasını gerektirmektedir (Eren ve Gündüz, 2002: 74). İletişim ağı yeterli olgunluğa erişmemiş ya da gereksiz bilgilerle fazlasıyla yüklenmiş organizasyonlarda iletişim sistemleri amaca hizmet edememektedir (Budak, 1998: 93). Aşırı bilgi yüklemesine ek olarak dil, filtreleme, algıda seçicilik, cinsiyet farkları ve politik davranışlar iletişim sürecinin amacına ulaşmasını engelleyen unsurlar arasında yer almaktadır (Stephen, 2011).

Örgütsel iletişimin çok sayıda önemli işlevi olduğu bilinmektedir. İletişim öncelikle örgütün farklı birimlerini birbirine bağlamakta ve örgütün bir takım gibi hareket etmesine olanak tanımaktadır. McKinney ve arkadaşlarına (2004) göre ise, örgütsel iletişim insan vücudundaki kan akışına benzer ve bilginin organizasyondaki insan gruplarına aktarılmasını sağladığı için örgütsel başarı, dinamizm ve dış çevreye uyum açısından çok önemlidir. Ayrıca, iletişim, bilgilerin paylaşılmasını ve tüm çabaların birleştirilmesini sağlamanın yanı sıra çalışanların örgüte bağlılık duymalarını ve işlerinden memnun olmalarını sağlamaktadır (Argon ve Kösterelioğlu, 2009). Nitekim, Taşlıyan ve Hırlak (2014) tarafından akademik personel üzerinde yapılan bir araştırmada örgütsel iletişimin etkinliği arttığında akademik personelin iş tatmininin de arttığı bulunmuştur. İletişim, aynı zamanda çalışanlara ne yapmaları gerektiği ve performanslarını nasıl yükseltmeleri gerektiği konularında bilgi sağladığı için çalışanların motivasyonunu güçlendirmektedir (Haroon ve Malik, 2018). Kuchi'ye (2006) göre, iletişimin bir diğer önemli fonksiyonu da örgütlerin stratejik planlarını gerçekleştirmesine katkıda bulunmasıdır. Stratejik planlama çerçevesinde bir işletmenin güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmede ve dış çevredeki fırsat ve tehditleri belirlemede örgüt içinde ve dışında kurduğu iletişim oldukça önemlidir. Bu noktada iletişimin proaktif, iyi organize edilmiş ve etkin olarak kullanılabilir olması örgütlerin stratejik amaçlarına ulaşmasında önemli rol oynamaktadır (Eroğluer, 2011, 122).

2.3. İş Tatmini

İş tatmini, örgütsel davranış alanında en çok çalışılan iş tutumlarından biri olarak kabul edilmektedir (Alvinus vd., 2017). Literatür incelendiğinde, iş tatminine ilişkin pek çok farklı tanım yapıldığı görülmektedir. Genel bir tanımda, iş tatmini, kişinin yaptığı işe ve içinde bulunduğu ortama ilişkin değerlendirmeleri sonucunda elde ettiği memnuniyet verici bir duygusal durum olarak ifade edilmektedir (Locke, 1968). Spector (1997) ise iş tatminini, "çalışanların işlerini sevmeye veya sevmeme derecesi" olarak tanımlamaktadır. Pozitif bir tutum olarak değerlendirilen iş tatmini, kişinin işin farklı boyutlarına yönelik değerlendirmeleri olarak kabul edilmektedir (Knoop, 1995). Buna göre, iş tatmini ücret, terfi, çalışma arkadaşları, denetim ve işin kendisi gibi boyutlardan oluşmaktadır (Smith vd., 1969). İşe uygun bireylerin seçilmesi, terfilerde adil ve şeffaf olunması, seçilen bireylerin kendileri için en uygun olan işlere yerleştirilmesi gibi durumların çalışanlarda farklı boyutlar açısından iş tatminini artırdığı bilinmektedir (Saari ve Judge, 2004: 396). Artan iş tatmini ise hem örgüt hem de birey açısından olumlu sonuçlar doğurmaktadır. Örneğin, araştırmalar iş tatmininin bireysel açıdan, yaşam kalitesi, kariyer tatmini, iş-yaşam dengesi gibi önemli unsurlarla ilişkili olduğunu göstermektedir (Bashir ve Gani, 2021). Örgütsel açıdan ise çalışan tatmini genel olarak, işe katılımın, üretkenliğin, olumlu iş sonuçlarının, performansın ve örgütün başarısının bir göstergesi olarak görülmektedir (Machado vd., 2011).

Literatür incelendiğinde, akademisyenlerin iş memnuniyetini değerlendirmek üzere birçok araştırma yapıldığı görülmektedir (Aslan vd., 2014; Adeniji vd., 2018; Machado vd., 2011; Munir vd., 2012; Aichinger vd., 2017). Örneğin, bir araştırmada akademisyenlerin araştırma süreci, üniversite yönetimi ve çalışma koşullarına ilişkin kurumsal beklentilerini de içeren çalışma ortamına yönelik algılarının akademisyenlerin iş tatmini düzeylerini anlamlı bir biçimde etkilediği bulunmuştur (Zhang vd., 2019). Bir diğer araştırmanın sonuçları, bölüm başkanı gibi akademik bir unvana sahip yöneticilerin, yönetici pozisyonlarında olmayan akademisyenlere göre işlerinden daha fazla memnuniyet duyduğunu göstermiştir (Oshagbemi, 1997). Ayrıca, Toker (2011), profesörlerin öğretim görevlisi ve araştırma görevlilerine kıyasla daha yüksek düzeyde iş tatmini bildirdiğini ifade etmiştir. İş tatminini akademisyenler üzerinde araştırmaya yönelik olarak yapılan diğer çalışmalar, akademisyenlerin iş tatmininin işe yönelik çeşitlilik, ilerleme fırsatı, ücret ve iş arkadaşlıkları gibi faktörlerle ilişkili olduğunu (Eyupoglu & Saner,

2009) ve akademik özgürlük, katılımcı karar alma, yönetim ve takım çalışmasının akademisyenlerin iş tatminini etkilediğini göstermektedir (Mgaiwa, 2021).

2.4. Değişkenler Arasındaki İlişkiler ve Hipotezler

Yönetim politikaları ve uygulamaları ile iş tatmini arasındaki ilişkiyi sosyal mübadele teorisi çerçevesinde açıklamak mümkündür. Sosyal mübadele teorisi, iki taraf arasındaki karşılıklı ilişkiye dayanmaktadır (Cropanzano ve Mitchell, 2005). Buna göre, taraflardan birinin olumlu tutum veya davranışı, diğer tarafın da pozitif bir tutum veya davranış göstermesine yol açacaktır. Bu bağlamda, yönetimin çalışanları destekleyen, katılımı ve paylaşımı temel alan yaklaşımı, çalışanların verilen kararları kabul etmelerini, yaptıkları işe bağlanmalarını ve işlerinden duydukları memnuniyet duygusunun artmasını sağlamaktadır (Çelik ve Bilginer, 2018; Gökalp vd., 2015). Nitekim araştırmalar, ilerleme fırsatı, liderlik tarzı, çalışma ortamı, örgütsel yapı ve iklim dahil olmak üzere yönetsel birçok faktörün iş tatmini üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur (Testa, 1999; Pearson ve Seiler, 1983; Kline ve Boyd, 1991).

Üniversitelerde yapılan araştırmalar incelendiğinde, yönetim politikaları ve uygulamaları ile buna ilişkin liderlik davranışlarının akademik personelin iş tatminini artırdığı görülmektedir (Hee vd., 2020; Alonderiene ve Majauskaite, 2016). Araştırmalar, ayrıca, akademik örgütlerde dağıtıcı liderlik (Torres, 2019; Liu vd., 2021), dönüşümcü liderlik (Munir vd., 2012) ve hizmetkar liderlik (Adıgüzel vd., 2020; Alonderiene & Majauskaite, 2016) gibi çalışanları destekleyen ve katılımı temel alan liderlik tarzlarının bireylerin iş tatminlerini artırdığını göstermektedir. Örneğin, Başar (2017), kamu ve vakıf üniversitelerinde yapmış olduğu bir araştırmada, karar almada çalışanların fikrini alan, sorunların çözümüne çalışanları dahil eden ve sorumluluk paylaşımına dayanan katılımcı liderlik tarzının akademisyenlerin iş tatminini artırdığını bulmuştur. Bu bilgiler ışığında oluşturulan H1 hipotezi aşağıda yer almaktadır:

H1: Akademik personelin yönetim politika ve uygulamalarına ilişkin algıları iş tatminini pozitif yönde etkilemektedir.

Dinamik bir çevrede yaşayan üniversitelerde, yatay ve dikey iletişim kanallarının açık olması, fikir ve teklif sistemlerinin mevcudiyeti ve örgütün dış çevre ile ilişkilerinin yüksek seviyede olması kurumsal amaçlara ulaşma noktasında oldukça önemlidir. Bu noktada, üniversite yönetiminin iletişime yönelik tutum ve davranışları, üniversitenin etkinliği açısından önem kazanmaktadır. McDaniel (2002)'ın yüksek öğretimde liderlik konulu çalışmasında belirttiği gibi, iletişim üst yönetimin liderliğinde kilit bir role sahiptir. Üniversite yönetiminin iletişimi kullanarak tüm plan, politika ve uygulamaları diğer paydaşlara (öğrenciler, veliler, idari ve akademik personel) iletmesi, kurumun gelişmesini sağlayan en önemli faktörler arasında yer almaktadır (James, 1986). Üniversitelerde plan, politika ve uygulamaların aktarılmasında ve kurum içi koordinasyonun sağlanmasında sözlü, sözsüz ve yazılı iletişim olmak üzere üç tür iletişim kullanılmaktadır. Sözlü iletişim, kararların nedenlerini açıkça dile getirmeyi ve kurumsal paydaşlarla karşılıklı görüşmeleri ifade etmektedir. Sözsüz iletişim, dinleme ve analitik düşünme gibi becerileri (Fisher vd., 1988) ve kişinin kıyafet, tavır gibi profesyonel duruşunu içermektedir. Yazılı iletişim ise mektuplar, notlar ve e-postalar gibi araçları kapsamaktadır. Bu üç iletişim türü, liderin olaylara farklı açılardan bakabilmesini sağlamanın yanı sıra, farklı birimleri bir araya getirme, diyalogu başlatma ve karar verme gibi süreçlerin başarı ile yürütmesini sağlamaktadır. Smith ve Wolverson (2010)'a göre üniversite yönetimi hem sözlü hem de yazılı iletişimde etkili olmak zorundadır.

Yönetim politikaları ve uygulamaları ile örgütsel iletişim arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara bakıldığında; araştırmalar, genel olarak algılanan liderliğin örgütsel iletişim üzerinde etkili olduğunu göstermiştir (Widyanti vd., 2020). Örneğin, bir araştırmada, liderlik davranışının iletişim etkinliğini doğrudan, liderin performansını ise iletişim etkinliği aracılığıyla dolaylı olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Neufeld vd., 2010). Bazı araştırmalarda liderlik tipinin de örgütsel iletişimi etkilediği görülmektedir. İlgili bir araştırma, eğitim liderliğinin örgütsel iletişimi artırdığını, artan iletişimin de grubun etkinliğine katkıda bulunduğunu göstermiştir (Choi vd., 2018). Dolayısıyla yönetimin şeffaf, çalışanlara değer veren, çözüm odaklı politika ve uygulamalarının çalışanların algıladığı örgütsel iletişimi etkileyeceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda oluşturulan H2 hipotezi aşağıda verilmiştir:

H2: Yönetim politika ve uygulamaları örgütsel iletişimi pozitif yönde etkilemektedir.

Örgütsel iletişim, çalışanların örgüte katılımını ve çalışan performansını arttıran stratejik bir konudur (Hamilton, 1987). Sağlıklı bir iletişim ve geri beslemenin mümkün olmadığı ortamlarda çalışanların işlerinden tatmin olması mümkün olmamaktadır. Bu düşünce, literatürde birçok çalışma tarafından desteklenmiştir (Muchinsky, 1977; De Nobile ve McCormick, 2008; Carriere ve Bourque, 2008). Bir çalışanın, yöneticisinin iletişim tarzını ve örgütün iletişim sistemini nasıl algıladığı, işinden duyduğu memnuniyet düzeyini etkilemektedir (Giri ve Pavan Kumar,

2010: 138). Örgütsel iletişimin açık ve şeffaf olduğu ve çok yönlü işlediği örgütlerde çalışanların iş tatmini artarken (Vermeir vd., 2018), iletişim düzeyinin düşük olduğu örgütsel ortamlarda meydana gelen belirsizlik ve stres çalışanların iş tatminini azaltmaktadır (İnce, 2011). Bununla birlikte, yönetimin ya da liderin aşırı yönlendirmeye yönelik iletişim tarzı iş tatminini azaltmaktadır (De Nobile ve McCormick, 2008: 104). Üniversitelerin bilime ve yeniliğe öncülük eden kuruluşlar olduğu düşünüldüğünde, üniversite yöneticilerinin iletişim becerilerine sahip olması, yönetim anlayışı ve uygulamalarının açık ve etkileşimli bir iletişime dayalı olması, akademik ve idari birimlerle çok yönlü kaliteli bir iletişim geliştirilmesi oldukça önemlidir.

İletişimin farklı boyutlarına ilişkin çalışan algılarının iş tatmini üzerindeki etkisinin incelendiği bir araştırmada (Vermeir vd., 2018) çalışanların üst yöneticileri ile olan iletişim, iş arkadaşları ile iletişim, informal iletişim ve iletişim ikliminin üst seviyede olmasının iş tatmini ile pozitif, işten ayrılma niyeti ve tükenmişlik ile negatif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır. Ölçer ve Koçer (2015) tarafından bir devlet üniversitesinde çalışan akademisyenler üzerinde yapılan çalışmada akademisyenlerin yönetimle ve öğrencilerle daha çok biçimsel iletişim kanalları aracılığıyla iletişim kurduklarını, diğer bölümlerdeki meslektaşları ile sınırlı bir iletişim içinde olduklarını ve motivasyon ve kuruma bağlılıklarının düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Bakan ve Büyükbeşe'nin (2004) akademik örgütlerde yapmış oldukları araştırmada örgütsel iletişim ile yapılan işin niteliğinden, kurumsal imajdan, yöneticilerden ve iş arkadaşlarından duyulan tatmin arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Dolayısıyla bu araştırmada örgütsel iletişimin akademisyenlerin iş tatminini pozitif yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda oluşturulan H3 hipotezi aşağıdaki gibidir:

H3: Örgütsel iletişim iş tatminini pozitif yönde etkilemektedir.

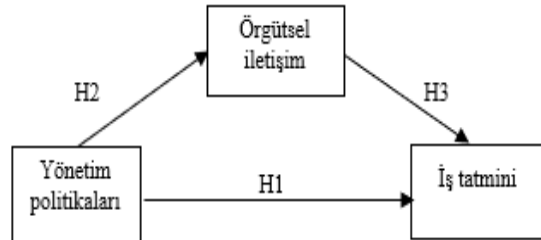
Bu araştırmada üniversite yönetiminin politika ve uygulamalarının akademisyenlerin iş tatminine etkisinde örgütsel iletişimin aracı bir rol üstleneceği düşünülmektedir. Zira, üniversite yönetiminin misyon, vizyon ve politikaları duyurması, açık ve şeffaf bir terfi sistemi oluşturması ve sorunlara yapıcı yaklaşımlar geliştirmesi kurum içi iletişimi artırırken, artan iletişim de çalışanların işlerinden duydukları tatmini artırma potansiyeline sahiptir. Bu doğrultuda oluşturulan H4 hipotezi aşağıdaki gibidir:

H4: Yönetim politika ve uygulamalarının iş tatminine etkisinde örgütsel iletişimin aracı rolü bulunmaktadır.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1: Araştırmanın Modeli

3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın temel amacı, üniversite yönetiminin politika ve uygulamalarının akademik personelin iş tatminine etkisinde örgütsel iletişimin aracı bir rolünün olup olmadığını belirlemektir. Araştırmanın evrenini Türkiye'de bir üniversitede çalışan 2330 akademik personel oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmak hedeflenmiş, bu doğrultuda akademik personelin tümüne online olarak anket gönderilmiştir. Geri dönen 483 anket formundan eksiksiz olarak doldurulmuş 355 anket formu analize dahil edilebilmiştir. Anketlere geri dönüş oranı yaklaşık olarak %21'dir.

Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1'de ayrıntılı olarak gösterilmektedir. Buna göre, katılımcıların %23,4'ünün Dr. Öğretim Üyesi ve %23,4'ünün Öğretim görevlisi kadrosunda yer aldığı, %51,8'inin fakülte birimine bağlı olduğu, %24'ünün 36-40 yaş aralığında yer aldığı, %21,4'ünün 11-15 yıl arasında hizmet süresinin olduğu ve %54,4'ünün erkek bireylerden oluştuğu tespit edilmiştir.

Tablo 1: Demografik bilgiler

	Değişkenler	Frekans	%
Cinsiyet	Kadın	162	45,6
	Erkek	193	54,4
	Toplam	355	100
Yaş	21-25	6	1,7
	26-30	29	8,2
	31-35	46	13,0
	36-40	85	24,0
	41-45	72	20,1
	46-50	62	17,6
	51-55	36	10,0
	56 ve üzeri	19	5,4
	Toplam	355	100
Unvan	Profesör Dr.	26	7,3
	Doçent Dr.	61	17,2
	Dr. Öğr. Üyesi	83	23,4
	Öğretim Görevlisi Dr.	8	2,3
	Öğretim Görevlisi	83	23,4
	Araştırma Görevlisi	38	10,7
	Diğer	56	15,8
	Toplam	355	100
Birim	Fakülte	184	51,8
	Enstitü	23	6,5
	Yüksekokul	12	3,4
	Meslek yüksek okulu	97	27
	Diğer	39	27,3
	Toplam	355	100
Hizmet yılı	1-5	56	15,8
	6-10	51	14,4
	11-15	76	21,4
	16-20	69	19,4
	21-25	61	17,2
	26 ve üzeri	42	11,8
	Toplam	355	100

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, 2019 yılı ekim ve aralık ayları arasında katılımcılara online olarak sunulan anket formları aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma kapsamında, evreni oluşturan 2330 akademik personele online olarak anket formu iletilmiştir. Ankete 483 katılımcı dönüş sağlamış, ancak 128 anket formu eksik doldurulduğundan araştırma dışında bırakılmıştır. Araştırmaya eksiksiz olduğu tespit edilen 355 anket formuyla devam edilmiştir. Anket formu toplamda 4 bölümden oluşmaktadır. Formun ilk bölümü, katılımcıların demografik bilgilerini içeren 5 ifadeden oluşurken, ikinci bölümü katılımcıların işlerinden duydukları tatmin düzeyini belirlemeye yönelik 5 ifadeden oluşmaktadır. Anket formunun üçüncü bölümü yönetim politika ve uygulamalarına yönelik 8 ifadeden, dördüncü ve son bölümü ise çalışanların kurum içi iletişime yönelik algılarını ölçmeye yönelik 6 ifadeden oluşmaktadır. İş tatmini ölçeğinde (1) Hiç Memnun Değilim (5) Çok memnunum şeklinde 5'li likert tipi ölçek kullanılırken diğer iki ölçekte (1) Kesinlikle Katılmıyorum (5) Kesinlikle Katılıyorum şeklinde 5'li likert tipi ölçek kullanılmıştır. İş tatmini ölçeği oluşturulurken Smith vd. (1969) ile Hackman ve Oldham (1975)'in iş tatmini ölçeklerinden yararlanılmıştır. Yönetim politikaları ve uygulamaları ölçeği Çekmecelioğlu (2018)'nin araştırmasından, örgütsel iletişim ölçeği ise Roberts ve O'Reilly'nin (1974) çalışmasından yararlanarak oluşturulmuştur. Öncelikle yazarlardan biri tarafından orijinal ölçekler Türkçeye çevrilmiş, daha sonra diğer yazar tarafından Türkçeye çevrilen ifadeler tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Daha sonra, ölçeklerin son hali orijinal halleri ile karşılaştırılarak yüzey geçerliliği sağlanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öncelikle, araştırmada kullanılan ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirlik düzeylerini saptamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı kullanılmıştır. Sonrasında araştırmanın değişkenlerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler ve korelasyon değerlerine yer verilmiştir. Son olarak, AMOS paket programı kullanılarak Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) ile araştırma hipotezleri test edilmiştir.

4. BULGULAR

4.1. Faktör ve Güvenilirlik Analizleri

Bu araştırmada, ölçeklerin geçerliliğini ölçmeye yönelik olarak Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. DFA, gözlenen değişkenler aracılığıyla faktörlerin oluşturulduğu, genellikle önceden oluşturulmuş olan bir yapıyı doğrulamayı hedefleyen bir tekniktir (Karagöz, 2019). Araştırmada, DFA esnasında, modelin uyum iyiliği değerlerini iyileştirmek amacıyla yönetim politikaları ve uygulamaları ölçeğindeki dört ve örgütsel iletişim ölçeğindeki iki ifade arasında kovaryans bağlantısı çizilerek modifikasyon yapılmıştır. Tablo 2’de ölçeklere ilişkin nihai uyum iyiliği değerleri ve kabul edilebilir uyum iyiliği değerleri (Karagöz, 2019) verilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde, ölçeklerin uyum iyiliği değerlerinin iletişim ölçeğinin RMSEA değeri haricinde kabul edilebilir düzeylerde olduğu ve ölçeklerin tek faktörlü yapılarının doğrulandığı görülmektedir.

Tablo 2: Uyum iyiliği değerleri

İndeksler	Kabul Edilebilir Değerler	Yönetim Pol. Ve Uyg.	Örgütsel İletişim	İş Tatmini
CMIN/DF	<5	1,83	4,68	3,39
TLI	>0,90	0,99	0,96	0,96
NFI	>0,90	0,99	0,98	0,98
IFI	>0,90	0,99	0,98	0,98
GFI	>0,95	0,98	0,97	0,97
CFI	>0,85	0,99	0,98	0,98
RMSEA	<0,08	0,05	0,10	0,08

Araştırmada iç tutarlılık güvenilirliğini ölçmek amacıyla Cronbach Alpha katsayısı kullanılmıştır. Güvenilirlik analizi sonucunda, yönetim politikaları ve uygulamaları, iş tatmini ve örgütsel iletişim ölçeklerinin Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla 0.939, 0,857 ve 0,910 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla, araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilirlik düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

4.2. Tanımlayıcı İstatistikler ve Korelasyon Değerleri

Araştırmanın değişkenlerine yönelik tanımlayıcı istatistikler ve korelasyon değerleri Tablo 3’te verilmektedir. İlk olarak, değişkenlere ilişkin ortalamalar incelendiğinde, katılımcıların “Üniversitemiz, çalışanlarına değer verir” şeklindeki yönetim politikaları ve uygulamalarına yönelik ifadeler ile “Üniversitemizin ilgili birimleri ile rahatlıkla iletişim kurabilirim” gibi örgütsel iletişime yönelik ifadelerle “kararsızım” yanıtına yakın cevaplar verdikleri görülmektedir. Diğer yandan, “Yeteneklerime uygun bir işte çalışmakta olmaktan....” gibi iş tatminine yönelik ifadelerle “memnunum” yanıtına yakın cevaplar verdikleri görülmüştür. Dolayısıyla, akademik personelin, üniversitenin yönetim politikaları ve uygulamaları ile örgüt içi iletişime yönelik kararsız bir tutum sergilemekle birlikte, yaptıkları işten genellikle memnun oldukları görülmektedir.

Tablo 3’te verilen korelasyon değerleri incelendiğinde, tüm değişkenler arasında %1 anlamlılık düzeyinde pozitif yönlü ilişkiler dikkat çekmektedir. İlk olarak, yönetim politikaları ve uygulamaları ile örgütsel iletişim arasında pozitif ve güçlü bir ilişki bulunmuştur. Dolayısıyla, akademik personelin yönetim politikaları ve uygulamalarına yönelik pozitif algısı güçlendikçe, örgüt içi iletişimi pozitif olarak algıladıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca, tabloda görüldüğü gibi, yönetim politikaları ve uygulamalarının iş tatmini ile pozitif ve güçlü bir ilişkisi bulunmaktadır. Buna göre, akademik personelin yönetim politikaları ve uygulamalarına yönelik algıları, iş memnuniyetlerini artırmaktadır. Ek olarak, korelasyon analizi, akademisyenlerin örgütsel iletişime yönelik olumlu algılarının iş tatminlerini artırdığını göstermektedir. Buna göre, iletişim kanallarını açık olarak algılayan ve örgüt içinde gerekli birimlerle rahatlıkla iletişim kurabilen akademik personelin iş tatmini düzeyleri artmaktadır.

Tablo 3: Tanımlayıcı istatistikler ve korelasyon değerleri

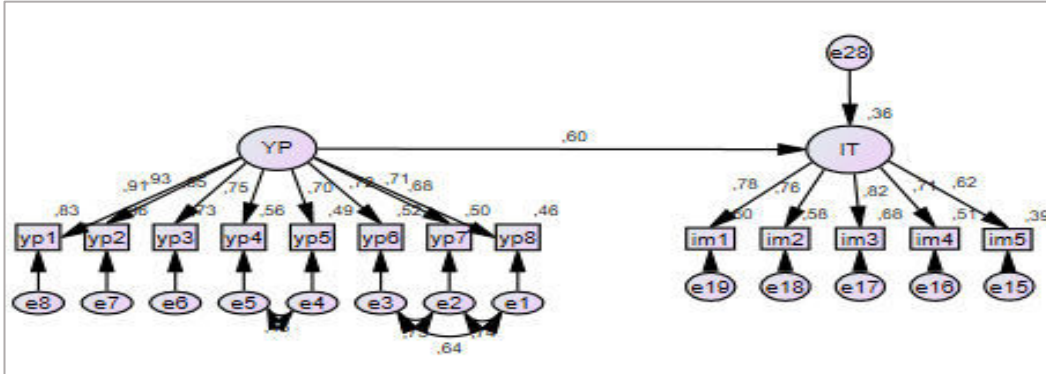
	Ortalama	Standart Sapma	1	2	3
1. Yönetim pol. ve uyg.	3,26	0,95	1	0,809**	0,558**
2. Örgütsel iletişim	3,42	0,93		1	0,549**
3. İş tatmini	3,96	0,76			1

**p<,01

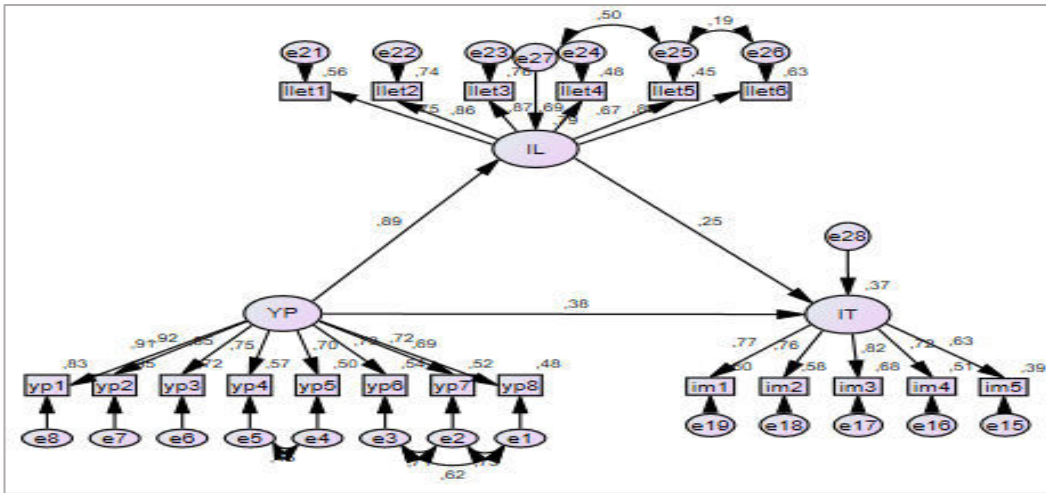
4.3. Hipotez Testleri

Yönetim politikaları ve uygulamalarının iş tatmini üzerindeki doğrudan ve iletişim aracılığıyla dolaylı etkisini ölçmek üzere Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) kullanılmıştır. YEM regresyon analizinden farklı olarak, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki dolaylı etkisini incelemeye olanak tanımaktadır. Bu nedenle, bu araştırmada araştırma hipotezlerini test etmek üzere YEM kullanılmıştır. YEM kullanılarak oluşturulan birinci modelde yönetim politikaları ve uygulamalarının iş tatmini üzerindeki etkisi, ikinci modelde ise yönetim politikaları ve uygulamalarının iş tatmini üzerindeki etkisinde örgütsel iletişimin aracı rolü incelenmektedir. Aracılık etkisinden söz edebilmek için birinci modelde yönetim politikaları ve uygulamalarının iş tatmini üzerinde

anamlı bir etkisi olması ve ikinci modelde örgütsel iletişim aracı değişkeni modele dahil edildiğinde yönetim politikaları ve uygulamalarının iş tatminine etkisinde anlamlı bir azalma olması gerekmektedir (Baron & Kenny, 1986). Birinci model Şekil 2’de, ikinci model ise Şekil 3’te gösterilmiştir. Birinci modelin uyum iyiliği değerleri CMIN/DF= 2,60, CFI=0,97 GFI= 0,94, TLI=0,97, NFI=0,96 ve RMSEA=0,07; ikinci modelin uyum iyiliği değerleri ise CMIN/DF= 3,29, CFI=0,94 GFI= 0,88, TLI=0,93, NFI=0,92 ve RMSEA=0,08 şeklinde kabul edilebilir düzeylerde.



Şekil 2: Birinci Model



Şekil 3: İkinci Model

Birinci ve ikinci modelden elde edilen sonuçlar Tablo 4’te gösterilmiştir. Birinci model sonuçları, yönetim politikaları ve uygulamalarının iş tatminini pozitif yönde ($\beta=0,596$) etkilediğini göstermektedir. Dolayısıyla H1 hipotezi kabul edilmiştir. Aracı değişkenin modele dahil edildiği ikinci model sonuçları; yönetim politikaları ve uygulamalarının örgütsel iletişimi pozitif yönde güçlü bir şekilde ($\beta=0,887$) etkilerken, örgütsel iletişimin de iş tatminini pozitif yönde ($\beta=0,286$) etkilediğini göstermiştir. Dolayısıyla H2 ve H3 hipotezleri desteklenmiştir. Örgütsel iletişim aracı değişkeninin modele dahil edilmesiyle yönetim politikaları ve uygulamalarının iş tatmini üzerindeki etkisinde önemli oranda bir azalma olduğundan ($\beta=0,596 \Rightarrow \beta=0,346$) yönetim politikaları ve uygulamalarının iş tatmini üzerindeki etkisinde örgütsel iletişimin kısmi aracı etkiye sahip olduğu söylenebilir. Dolayısıyla H4 hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 4: Yol Analizi Değerleri ve Hipotez Testleri

Model	Yol	β	Hipotez	Sonuç
I. MODEL	Yönetim pol. ve uyg.---> İş tatmini	0,596**	H1	Desteklendi
	Yönetim pol. ve uyg ---> Örgütsel iletişim	0,887**	H2	Desteklendi
II. MODEL	Örgütsel iletişim--->İş tatmini	0,286**	H3	Desteklendi
	Yönetim pol. ve uyg ---> İş tatmini	0,346**	H4	Desteklendi
Yapısal Model				
Değişken		R²		
İş tatmini		0,37		
Örgütsel iletişim		0,79		
**: p<0.01				

5. SONUÇ

Dinamik ekonomik ve sosyokültürel koşullarda çalışan üniversitelerin bu koşullara ayak uydurabilmeleri, bir yandan toplumsal ihtiyaç ve beklentileri en iyi şekilde karşılarken, diğer yandan bilimsel araştırmalara ve yayınlara önem vermeleri oldukça zordur. Türkiye’de üniversite sayısının giderek artması, yeni açılan üniversitelerin kontenjanlarını dolduramaması, yurtdışında eğitim görenin öğrenciler tarafından cazip görülmesi gibi bir dizi ek zorluk üniversitelerin rekabetçi olmasını gerektirmektedir. Bir üniversitenin rekabetçi olabilmek ve zorluklarla mücadele edebilmek için sahip olduğu en önemli kaynakların başında insan kaynağı gelmektedir. Özellikle akademik personel, üniversitelerin başarısında kilit bir öneme sahiptir (Capelleras, 2005). Bu nedenle, üniversitelerde yönetimin liderliği, akademik personelle kurulan iletişimin kalitesi ve akademisyenlerin iş tatminlerini artıracak politika ve uygulamalar geliştirilmesi; üniversitelerin başarısı, rekabet edebilirliği ve toplumsal beklentileri yerine getirebilmesi açısından gereklidir. Zira, üniversiteler iş dünyasına nitelikli insan kaynağı kazandırmanın da ötesinde, ülkelere içinde yaşadığı toplumu geliştirebilecek ve güçlendirebilecek, eğitilmiş ve duyarlı bireyler kazandırmak gibi daha üst bir misyona sahiptir. Bu doğrultuda, bu araştırmada, üniversitelerin bireysel, kurumsal ve toplumsal açıdan bu kadar önemli bir misyonu gerçekleştirebilmesinde üniversite yönetiminin uyguladığı politika ve uygulamaların etkin bir iletişim yoluyla çalışanlara iletilmesi sonucunda akademik personelin iş tatmini düzeyinin artırılmasının etkili olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda, oluşturulan 4 ana hipotez de kabul edilmiş olup, araştırma sonuçları aşağıda açıklanmıştır.

İlk olarak, değişkenlere ilişkin ortalamalar, akademik personelin yönetim politikaları ve uygulamaları ile örgütsel iletişim konusunda çekimser kaldıklarını ve iş tatmini düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğunu göstermiştir. Korelasyon analizi sonuçları ise tüm değişkenler arasında %1 anlamlılık düzeyinde güçlü ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. İkinci olarak, araştırma sonuçları yönetim politikaları ve uygulamalarının iş tatminini pozitif yönde güçlü bir şekilde etkilediğini göstermektedir. Buna göre, yönetimin çalışanlara değer veren bir tutum sergilemesi, açık ve şeffaf bir terfi sistemi oluşturması, sorunlara yapıcı çözümler getirmesi, örgütün vizyon, misyon ve stratejilerini duyurması ve çalışanları süreçlere dahil etmesi gibi politikaları ve davranışları akademisyenlerin iş tatminini arttırmaktadır. Dolayısıyla, üniversite yönetiminin, öğrencilerin gelişiminde birincil öneme sahip olan akademisyenlerin iş tatmininin artırılması noktasında liderlik davranışları sergilemesi, personel değerlendirmelerinde objektif, terfi ve atamalarda da şeffaf bir yaklaşıma sahip olması ve çözüm odaklı, çalışanlara değer veren ve onları yönetim süreçlerine dahil eden bir anlayışa sahip olması gerekmektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç, literatürde ilgili diğer araştırmaların sonuçlarıyla tutarlıdır (Hee vd., 2020; Visvesvaran vd., 1998; Kim ve Park, 2020; Masum vd., 2015; Adıgüzel vd., 2020; Liu vd., 2020; Liu vd., 2021).

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise yönetim politikaları ve uygulamalarının örgütsel iletişim üzerindeki pozitif yönlü, güçlü etkisidir. Buna göre, üniversite yönetiminin katılımcı, iş birliğine dayanan, adil yönetim anlayışı ve liderlik davranışları, akademik personelin algıladığı örgütsel iletişimi arttırmaktadır. Dolayısıyla, kurum içinde personel tarafından memnuniyetle karşılanan, etkin bir iletişim geliştirilmesinin bir yolu da katılımı teşvik eden, adil ve şeffaf, çözüm odaklı bir liderlik anlayışından geçmektedir. Araştırma verilerinin analizinden elde edilen bu sonuç, literatürdeki benzer çalışmaların sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir (Neves ve Eisenberger, 2012; Allen, 1992; Neufeld vd., 2010; Choi vd., 2018).

Araştırma sonuçlarından biri de örgütsel iletişimin iş tatmini üzerindeki pozitif yönlü etkisidir. Bu sonuç, akademisyenlerin üst yönetime rahatlıkla ulaşabilmeleri, örgüt ve birim içerisindeki kişilerle iletişim kurabilmeleri, yönetim tarafından iletişim kanallarının açık tutulması gibi örgütsel iletişime yönelik durumların akademisyenlerin işlerinden duydukları memnuniyet düzeyini artırdığını göstermektedir. Bu nedenle, başarı odaklı ve rekabetçi üniversiteler akademik personelin iş tatminini sağlamak üzere örgüt içi iletişimin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapmalıdır. Bu sonuç, literatürdeki diğer çalışmalardan elde edilen sonuçlarla tutarlıdır (Örn: Bakan ve Büyükbeşe, 2004; Taşlıyan ve Hırlak, 2014). Örneğin, Vermeir ve diğerleri (2018), yapmış oldukları araştırmada örgütsel iletişimin açık ve şeffaf olduğu ve çok yönlü işlediği örgütlerde çalışanların iş tatminini arttırdığını göstermiştir.

Son olarak, araştırma sonuçları yönetim politika ve uygulamalarının iş tatminine etkisinde örgütsel iletişimin kısmi aracı etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, üniversiteler için kilit bir kaynak olan akademik personelin iş tatminini sağlanmasında üniversite üst yönetiminin yönetim politikalarını duyurması, katılımcılığı, şeffaflığı ve adaleti vurgulayan uygulamalarını, etkin bir örgütsel iletişim süreci içerisinde yürütmesinin önemli olduğunu göstermektedir. Zira üst yönetimin liderlik davranışları ile politika ve uygulamaları, örgütsel iletişim aracılığıyla çalışanlarla paylaşılmaktadır. Türkiye’de farklı sanayi kuruluşlarında yapılan bir araştırmada yönetim politikaları ile iletişim arasında bir ilişki olduğu ve her iki değişkenin de iş tatminini etkilediği saptanmıştır. Bu çalışmaya göre, çalışanların bilgilendirilmesi, çalışanlar arasındaki açık iletişim ve ücrete ilişkin bilgilendirmenin yönetim

politikalarından kaynaklanan iş tatminini arttırdığı görülmüştür. Çalışmada ayrıca iletişimin tüm boyutlarının çalışanların işin niteliğinden, iş arkadaşlarından, ücretten duyulan tatmini etkilediği saptanmıştır (Eroğlu, 2011).

Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar, üniversitelerin başarıya ulaşmasında akademik personelin katkısı ve başarısının kritik önemi göz önüne alındığında daha önemli hâle gelmektedir. Özellikle ülkemizde çok sayıda devlet ve vakıf üniversitesinin açılmasıyla artan rekabet, akademisyenlerin iş tatminini sağlanması ve nitelikli bilimsel çalışmaların ortaya konulması noktasında örgüt içi iletişime izin veren ve çalışanları destekleyen yönetim politikaları ve uygulamalarının önemini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda üniversite yöneticilerine, akademik personele salt yönetim uygulamaları ve politikalarıyla değil etkin bir liderlik anlayışıyla yaklaşımları, akademik personeli karar süreçlerine dahil etmeleri, onların beklenti ve isteklerini dikkate almaları, kadro süreçlerinde şeffaf ve adil olmaları, akademisyenler tarafından kabul edilen hem yazılı hem de sözlü iletişimi içeren etkin bir iletişim sistemi geliştirmeleri önerilmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, Türkiye’de bir devlet üniversitesinde çalışan akademik personelden elde edilen verilerle sınırlıdır. Dolayısıyla araştırma sonuçlarını genellemek doğru olmayacaktır. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı ise verilerin güvenilirliğinin veri toplama araçlarından biri olan anket yönteminin özelliğiyle sınırlı olmasıdır. Gelecekteki araştırmalara devlet ve vakıf üniversitelerinde akademisyenler tarafından algılanan yönetim politika ve uygulamaları ile örgütsel iletişim algılarının incelenerek karşılaştırılması önerilmektedir. Bir başka öneri ise üniversitelerde uygulanan liderlik stillerinin personelin iş tatmini üzerindeki etkilerinin yine devlet ve vakıf üniversitelerinde karşılaştırmalı olarak incelenmesidir.

KAYNAKÇA

1. Adıgüzel, Z., Özçınar, M. F., & Karadal, H. (2020). “Does Servant Leadership Moderate The Link Between Strategic Human Resource Management On Rule Breaking And Job Satisfaction?”, *European Research on Management and Business Economics*, 26(2):103- 110. <https://doi.org/10.1016/j.iedeen.2020.04.002>
2. Aichinger, T., Fankhauser, P., & Goodman, R. (2017). “Worsening Work Conditions and Rising Levels of Job Satisfaction? Measuring The Happiness of Academics in Japan”, *Research in Comparative and International Education*, 12(2):213-230. <https://doi.org/10.1177/1745499917712609>
3. Allen, M. W. (1992). “Communication and Organizational Commitment: Perceived Organizational Support As A Mediating Factor”, *Communication Quarterly*, 40(4):357-367. <https://doi.org/10.1080/01463379209369852>
4. Alonderiene, R., & Majauskaite, M. (2016). “Leadership Style and Job Satisfaction in Higher Education Institutions”. *International Journal of Educational Management*, 30(1), 140-164. <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2014-0106>
5. Alvinus, A., Johansson, E., & Larsson, G. (2017). “Job Satisfaction As A Form of Organizational Commitment at The Military Strategic Level: A Grounded Theory Study”, *International Journal of Organizational Analysis*, 25(2):312–326. <https://doi.org/10.1108/IJOA-10-2015-0919>
6. Argon, T. & Kösterelioğlu, M. A. (2009). “Akademisyenlerin Akademik İletişim Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30):43-61.
7. Bakan, İ., & Büyükbeşe, T. (2004). “Örgütsel İletişim ile İş Tatmini Unsurları Arasındaki İlişkiler: Akademik Örgütler İçin Bir Alan Araştırması”, *Akdeniz İİBF Dergisi*, 4(7):1-30.
8. Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). “The Moderator–Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6):1173-1182.
9. Bartell, M. (2003). “Internationalization of universities: A university culture-based framework”, *Higher Education*, 45(1):43-70.
10. Bashir, B., & Gani, A. (2020). “Testing the effects of job satisfaction on organizational commitment”, *Journal of Management Development*, 39(4):525-542. <https://doi.org/10.1108/JMD-07-2018-0210>
11. Başar, P. (2017). “Katılımcı Yönetimin İş Doyumu Üzerine Etkisi: Akademik Personel Üzerinde Bir Araştırma”, *Ekonomi İşletme Siyaset ve Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 3(1):1-34.
12. Bryman, A. (2007). “Effective Leadership in Higher Education: A Literature Review”, *Studies in Higher Education*, 32(6):693-710. <https://doi.org/10.1080/03075070701685114>

13. Budak, D. B. (1998). *Program Planning and Adult Education: Extension Professionals' Attitudes and Practice at Ohio State University Extension*, The Ohio State University Press.
14. Capelleras, J. L. (2005). "Attitudes of Academic Staff Towards Their Job and Organisation: An Empirical Assessment", *Tertiary Education and Management*, 11(2):147-166.
15. Carriere, J. & Bourque, C. (2009). "The Effects of Organizational Communication on Job Satisfaction and Organizational Commitment in A Land Ambulance Service and The Mediating Role of Communication Satisfaction", *Career Development International*, 14(1):29-49. <https://doi.org/10.1108/13620430910933565>
16. Castle, N. G., Engberg, J., Anderson, R., & Men, A. (2007). "Job Satisfaction of Nurse Aides in Nursing Homes: Intent to Leave and Turnover", *The Gerontologist*, 47(2):193-204. <https://doi.org/10.1093/geront/47.2.193>
17. Choi, E. H., Kim, E. K., & Kim, P. B. (2018). "Effects of the Educational Leadership of Nursing Unit Managers on Team Effectiveness: Mediating Effects of Organizational Communication", *Asian Nursing Research*, 12(2):99-105. <https://doi.org/10.1016/j.anr.2018.03.001>
18. Cropanzano, R., & Mitchell, M. S. (2005). "Social Exchange Theory: An Interdisciplinary Review", *Journal of Management*, 31(6):874-900. <https://doi.org/10.1177/0149206305279602>
19. Çekmecelioğlu, H. G. (2014). "Göreve ve insana Yönelik Liderlik Tarzlarının Örgütsel Bağlılık, İş Performansı ve İşten Ayrılma Niyeti Üzerindeki Etkileri", *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (28):21-34.
20. Çekmecelioğlu, H. G., Of, M. & Mirzayev, M. (2020). "Akademik ve İdari Personelin İş Tatmini Sonuçlarının Karşılaştırılması", *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(61):3097-3108.
21. Çelik, M. & Bilginer, F. G. (2018). "Psikolojik Sermayenin İş Tatmini Üzerine Etkisinde Lidere Duyulan Güvenin Aracılık Rolü: Turizm Sektöründe Bir Araştırma", *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (31):138-160.
22. De Nobile, J. J. & McCormick, J. (2008). "Organizational Communication and Job Satisfaction in Australian Catholic Primary Schools", *Educational Management Administration & Leadership*, 36(1):101-122. <https://doi.org/10.1177/1741143207084063>
23. Eren, E. & Gündüz, H. (2002). "İş Çevresinin Yaratıcılık Üzerindeki Etkileri ve Bir Araştırma", *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 3(1): 65-84.
24. Eroğlu, K. (2011). "Örgütsel İletişim ile İş Tatmini Unsurları Arasındaki İlişkiler: Kuramsal Bir İnceleme", *Ege Akademik Bakış*, 11(1):121-136.
25. Eyupoglu, S. Z., & Saner, T. (2009). "The Relationship Between Job Satisfaction and Academic Rank: A Study of Academicians in Northern Cyprus", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1):686-691.
26. Fisher, T. D. (1988). "The Relationship Between Parent-Child Communication About Sexuality and College Students' Sexual Behavior and Attitudes As A Function of Parental Proximity", *Journal of Sex Research*, 24(1):305-311. <https://doi.org/10.1080/00224498809551429>
27. Flauto, F. J. (1999). "Walking The Talk: The Relationship Between Leadership and Communication Competence", *Journal of Leadership Studies*, 6(1-2):86-97. <https://doi.org/10.1177/107179199900600106>
28. Gardulf, A., Orton, M. L., Eriksson, L. E., Undén, M., Arnetz, B., Kajermo, K. N., & Nordström, G. (2008). "Factors of Importance for Work Satisfaction Among Nurses in A University Hospital in Sweden", *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 22(2):151-160. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2007.00504.x>
29. Giri, V. N. & Pavan Kumar, B. (2010). "Assessing The Impact of Organizational Communication on Job Satisfaction and Job Performance", *Psychological Studies*, 55(2):137-143.
30. Gökalp, S., Oğuz, K., Angay, A., & Akgün F. (2015). "Okul Müdürüne Güvenin İş Tatmini Üzerindeki Etkisinde Lider-Üye Etkileşiminin Aracı Rolü", *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2):45-70.
31. Hackman, J. R. & Oldham, G. R. (1975). "Development of the Job Diagnostic Survey", *Journal of Applied Psychology*, 60(2):159. <https://doi.org/10.1037/h0076546>
32. Haroon, H., & Malik, H. D. (2018). "The Impact of Organizational Communication on Organizational Performance", *Journal of Research in Social Sciences*, 6(2):140-151.

33. Hee, O. C., Shi, C. H., Kowang, T. O., Fei, G. C. & Ping, L. L. (2020). "Factors Influencing Job Satisfaction among Academic Staffs", *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(2):285-291.
34. Hong, E. N. C., Hao, L. Z., Kumar, R., Ramendran, C. & Kadiresan, V. (2012). "An Effectiveness of Human Resource Management Practices On Employee Retention in Institute of Higher Learning: A Regression Analysis", *International Journal of Business Research and Management*, 3(2):60-79.
35. İşcan, S. (2014). "Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürlerinin Dağıtıcı Liderlik Davranışlarının Öğretim Elemanlarının İş Doyumları Üzerindeki Etkisi", *Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Pamukkale Üniversitesi*.
36. James, W. G. (1986). *Educational Administration and Policy Effective Leadership for American Education*, Prentice- Hall, New Jersey.
37. Jensen, I. (2003). "The Practice of Intercultural Communication", *Journal of Intercultural Communication*, 6:1-17.
38. Karagöz, Y. (2019). *İstatistiksel Analizler*, Nobel Akademi Yayınları, İstanbul.
39. Kim, E. J. & Park, S. (2020). "Top Management Support for Talent and Culture on Career Changers' Organizational Commitment and Job Satisfaction", *Journal of Career Development*, 47(6):686-700. <https://doi.org/10.1177/0894845318820967>
40. Kline, T. J., & Boyd, J. E. (1991). "Organizational Structure, Context, and Climate: Their Relationships to Job Satisfaction at Three Managerial Levels", *The Journal of General Psychology*, 118(4):305-316. <https://doi.org/10.1080/00221309.1991.9917791>
41. Knoop, R. (1995). "Relationships among Job Involvement, Job Satisfaction, and Organizational Commitment for Nurses", *The Journal of Psychology*, 129(6):643-649. <https://doi.org/10.1080/00223980.1995.9914935>
42. Koçel, T. (2020). *İşletme Yöneticiliği, Yönetici Geliştirme, Organizasyon ve Davranış* (18. Baskı), İstanbul, Beta Yayınevi.
43. Koçoğlu, C. M. (2015). "Akademik Personelin İş Tatmin Düzeylerinin Ölçülmesi", *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (ODÜSOBİAD)*, 5(13):16-35.
44. Liu, Y., Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2021). "The Effect of Instructional Leadership and Distributed Leadership on Teacher Self-Efficacy And Job Satisfaction: Mediating Roles of Supportive School Culture and Teacher Collaboration", *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3):430-453. <https://doi.org/10.1177/1741143220910438>
45. Locke, E. A. (1970). "Job Satisfaction and Job Performance: A Theoretical Analysis", *Organizational Behavior and Human Performance*, 5(5):484-500. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(70\)90036-X](https://doi.org/10.1016/0030-5073(70)90036-X)
46. Machado, D. L. M., Soares, V. M., Brites, R., Ferreira, J. B., & Gouveia, O. M. R. (2011). "A Look to Academics Job Satisfaction and Motivation in Portuguese Higher Education Institutions", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29:1715-1724. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.417>
47. Madlock, P. E. (2008). "The Link Between Leadership Style, Communicator Competence, and Employee Satisfaction", *The Journal of Business Communication*, 45(1):61-78. <https://doi.org/10.1177/0021943607309351>
48. Masum, A. K. M., Azad, M. A. K. & Beh, L. S. (2015). "Determinants of Academics' Job Satisfaction: Empirical Evidence from Private Universities in Bangladesh", *PloS One*, 10(2):1-15. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0117834>
49. McDaniel, E. A. (2002). "Senior Leadership in Higher Education: An Outcomes Approach", *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 9(2):80-88. <https://doi.org/10.1177/107179190200900207>
50. McKinney Jr, E. H., Barker, J. R., Smith, D. R., & Davis, K. J. (2004). "The Role of Communication Values in Swift Starting Action Teams: IT Insights From Flight Crew Experience", *Information & Management*, 41(8):1043-1056. <https://doi.org/10.1016/j.im.2003.10.006>
51. Mgaiwa, S. J. (2021). "Academics' Job Satisfaction in Tanzania's Higher Education: The Role of Perceived Work Environment", *Social Sciences & Humanities Open*, 4(1):100143. <https://doi.org/10.1016/j.im.2003.10.006>

52. Meyer, J. P., Becker, T. E. & Vandenberghe, C. (2004). "Employee Commitment and Motivation: A Conceptual Analysis and Integrative Model", *Journal of Applied Psychology*, 89(6):991-1007. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.6.991>
53. Muchinsky, P. M. (1977). "Organizational Communication: Relationships to Organizational Climate and Job Satisfaction", *Academy of Management Journal*, 20(4):592-607. <https://doi.org/10.5465/255359>
54. Munir, R. I. S., Rahman, R. A., Malik, A. M. A., & Ma'amor, H. (2012). "Relationship Between Transformational Leadership and Employees' Job Satisfaction among The Academic Staff", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 65:885-890. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.215>
55. Nergiz, E. & Yılmaz, F. (2016). "Çalışanların İş Tatmininin Performanslarına Etkisi: Atatürk Havalimanı Gümrüksüz Satış İşletmesi Örneği", *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14, 50-79.
56. Neufeld, D. J., Wan, Z., & Fang, Y. (2010). "Remote Leadership, Communication Effectiveness and Leader Performance", *Group Decision and Negotiation*, 19(3):227-246.
57. Neves, P. & Eisenberger, R. (2012). "Management Communication and Employee Performance: The Contribution of Perceived Organizational Support", *Human Performance*, 25(5):452-464. <https://doi.org/10.1080/08959285.2012.721834>
58. Oshagbemi, T. (2003). "Personal correlates of job satisfaction: Empirical evidence from UK universities", *International Journal of Social Economics*, 30(12): 1210-1232. <https://doi.org/10.1108/03068290310500634>
59. Osseo-Asare, A. E., Longbottom, D., & Murphy, W. D. (2005). "Leadership Best Practices for Sustaining Quality in UK Higher Education From The Perspective of The EFQM Excellence Model", *Quality Assurance in Education*, 13(2):148-170. <https://doi.org/10.1108/09684880510594391>
60. Ölçer, N., & Koçer, S. (2015). "Örgütsel İletişim: Kocaeli Üniversitesi Akademik Personeli Üzerine Bir İnceleme", *Global Media Journal TR Edition*, 6(11): 339-383.
61. Pearson, D. A., & Seiler, R. E. (1983). "Environmental Satisfiers in Academe", *Higher Education*, 12(1):35-47.
62. Roberts, K. H., & O'Reilly, C. A. (1974). "Measuring Organizational Communication", *Journal of Applied Psychology*, 59(3):321. <https://doi.org/10.1037/h0036660>
63. Saari, L. M. & Judge, T. A. (2004). "Employee Attitudes and Job Satisfaction", *Human Resource Management*, 43(4):395-407. <https://doi.org/10.1002/hrm.20032>
64. Smith, B. L., & Hughey, A. W. (2006). "Leadership in Higher Education—Its Evolution and Potential: A Unique Role Facing Critical Challenges", *Industry and Higher Education*, 20(3):157-163. <https://doi.org/10.5367/000000006777690972>
65. Smith, P. C., Kendall, L. M. & Hulin, C. L. (1969). *The Measurement of Satisfaction in Work and Retirement*, Chicago, IL, Rand McNally.
66. Stephen, P., & Robbins, T. A. (2011). *Organizational Behavior*, New York, Pearson Education.
67. Viswesvaran, C., Deshpande, S. P. & Joseph, J. (1998). "Job Satisfaction as A Function of Top Management Support for Ethical Behavior: A Study of Indian Managers", *Journal of Business Ethics*, 17(4):365-371.
68. Saeed, S. A., Mahmood, H., & Ahmad, F. (2013). "New Leadership Style and Lecturers' Commitment", *World Applied Science Journal*, 21. <https://doi.org/10.5829/idosi.wasj.2013.21.10.162>
69. Setiawati, P. M. (2016). "Effective Leadership in Quality Assurance For Higher Education: A Literature Review", In 6th International Conference on Educational, Management, Administration and Leadership, August 2016, 150-152. <https://doi.org/10.2991/icemal-16.2016.31>
70. Smith, Z. A., & Wolverson, M. (2010). "Higher Education Leadership Competencies: Quantitatively Refining A Qualitative Model", *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 17(1):61-70. <https://doi.org/10.1177/1548051809348018>
71. Spector, P.E. (1997). *Job satisfaction: Application, Assessment, Causes and Consequences*, California, Sage Publications.

72. Tai, F. M. & Chuang, P. Y. (2014). "Job Satisfaction of University Staff", *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 10(1):51.
73. Taşlıyan, M. & Hırlak, B. (2014). "Örgütsel İletişim Etkinliği ile İş Tatmini, Örgütsel Bağlılık, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişkilerin Araştırılması: Akademik Örgütler için Bir Alan Araştırması", *Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 3(2):5-36. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eyad/issue/57420/813870>
74. Tekingündüz, S., Aydın, M., & Polat, H. (2014). "Kamu Sektöründe Örgütsel Adalet, Örgütsel Güven ve İş Tatmini Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Bir Devlet Hastanesi Örneği", *Sayıştay Dergisi*, (94), 53-72. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sayistay/issue/61549/919137>
75. Testa, M. R. (1999). "Satisfaction with Organizational Vision, Job Satisfaction and Service Efforts: An Empirical Investigation", *Leadership & Organization Development Journal*, 20(3): 154-161.
76. Toker, B. (2011). "Job Satisfaction of Academic Staff: An Empirical Study on Turkey", *Quality Assurance in Education*, 19(2):156-169. <https://doi.org/10.1108/09684881111125050>
77. Torres, D. G. (2019). "Distributed Leadership, Professional Collaboration, and Teachers' Job Satisfaction in US Schools", *Teaching and Teacher Education*, 79:111-123. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.001>
78. Todorut, A. V. (2017). "Approaches of Leadership in Higher Education", In 11th International Management Conference, November 2nd-4th 2017, 823-828, Bucharest.
79. Vermeir, P., Blot, S., Degroote, S., Vandijck, D., Mariman, A., Vanacker, T., ... & Vogelaers, D. (2018). "Communication Satisfaction and Job Satisfaction Among Critical Care Nurses and Their Impact on Burnout and Intention to Leave: A Questionnaire Study", *Intensive and Critical Care Nursing*, 48:21-27. <https://doi.org/10.1016/j.iccn.2018.07.001>
80. Widyanti, R. (2020). "Do Leadership Style and Organizational Communication Increase to Organizational Commitment? Study Among Hospital Staff", *Journal of Business and Public Administration*, 11(2):17-24.
81. Yukl, G. (1994). *Leadership in organizations* (3rd ed.), New Jersey, Prentice-Hall.

Subject Area
Human and Economic
Geography

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 104
PP: 3933-3954

Arrival
02 October 2022

Published
30 November 2022
Article ID Number
64835

Article Serial Number
31

Doi Number
<http://dx.doi.org/10.29228/8/sss.64835>

How to Cite This Article
Duran, E. & Ünlü, İ.
(2022). "Rus-Ukrayna
Savaşı'nın Avrupa
Birliği Tedarik Zincirine
Etkileri" International
Social Sciences Studies
Journal, (e-ISSN:2587-
1587) Vol:8, Issue:104;
pp:3933-3954



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

Rus-Ukrayna Savaşı'nın Avrupa Birliği Tedarik Zincirine Etkileri

The Impact of Russian-Ukrainian War on European Union Supply Chain

Emre Duran ¹  İsmail Ünlü ² 

¹ Doktora Öğrencisi., Karabük Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Coğrafya Bölümü, Karabük, Türkiye

² Dr. Öğr. Üyesi., Bağımsız Araştırmacı, Adana, Türkiye

ÖZET

Tedarik zincir kavramı, bir ürünün tedarikinden başlayıp tüketiciye ulaşmasına kadar gerçekleştirilen bütün süreci kapsamaktadır. Tedarik zinciri küreselleşmeyle daha kırılgan bir hal almıştır. 2022'de Rusya'nın Ukrayna'yı işgaliyle başlayan süreç küresel tedarik ağlarını olumsuz yönde etkilemiştir. Savaşın gerçekleştiği coğrafya olan Avrupa bu durumdan en çok etkilenen bölgeler arasında yer almaktadır. Bu araştırmanın amacı Rusya- Ukrayna Savaşı'nın Avrupa Birliği tedarik zincirine etkilerini incelemektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Savaşa bağlı olarak AB'de en çok etkilenen sektörler; enerji, ekonomi, sanayi, ulaşım ve tarımdır. AB enerji tedarikinde Rusya kaynak coğrafyası, Ukrayna ise enerjinin transferinde geçiş coğrafyası olarak stratejik bir öneme sahiptir. İşgalin başlamasından sonra küresel piyasada enerji fiyatları ciddi oranda artmıştır. Özellikle doğal gaz, AB enerji piyasasında tarihi rekorlar kırmıştır. Bu duruma bağlı olarak AB ekonomilerinde çift haneli enflasyonlar görülmüştür. Savaşa koşut olarak tedarik zincirlerinde yaşanan gecikmeler ürün-fiyat değişimlerinde belirgin farklılıklar oluşturmuştur. Söz konusu durum AB ekonomilerinde resesyona neden olmuştur. Rusya sahip olduğu kıymetli madenlerle imalat sektörünün önemli bir tedarikçisidir. Rusya'ya uygulanan yaptırımlar neticesinde AB'de çip, otomotiv, araba ve çelik sektörü derinden etkilenmiştir. Savaş dolayısıyla Karadeniz'in uluslararası ticarete kapatılması tedarik zincirini bozarken, ticari kısıtlamalar nedeniyle sigorta ücretleri artmıştır. Rusya ve Ukrayna tarım sektöründe iki önemli ülke olarak dikkat çekmektedir. İki ülke mısır, arpa, buğday ve ayçiçek ticaretinde önemli gelirler elde etmektedir. Savaş hem tarım ürünlerine talebi artırmış hem de gıda güvenliğini tehlikeye atmıştır. Karadeniz limanlarının kapatılması sonucunda AB'ye daha az tahıl girişi olurken, gıda endüstrisi fiyatlarında ciddi dalgalanmalar yaşanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Rusya-Ukrayna Savaşı, Avrupa Birliği, Tedarik Zinciri

ABSTRACT

The concept of supply chain comprises that the whole period getting started from supplying product to reaching consumers. Supply chain has become more fragile with globalization. Global supply chain has been negative impacted on Russia's Ukraine invasion in 2022. Europa, region taking place of the war, is one of the most affected areas. The aim of study is to investigate the effects of Russian- Ukrainian war on European Union supply chain. It was utilised document analysis from qualitative research method. The most affected sectors in EU are energy, economy, industry, transportation and agriculture based on the war. Russia source geography and Ukraine as transition geography is to strategic importance supplying in EU's energy needs. After the start of invasion energy prices have increased significantly in the global market. Especially, natural gas has hit records in EU energy market. In this situation, it was seen double-digit inflation in EU economies. Supply chain delays have made serious differences in product-prices alteration. Being talked situation has caused recession in the EU economies. Russia is a crucial supplier of the manufacturing industry by reason of its own precious metals. As a result of sanction against Russia chip, automotive, car and steel sector in the EU have profoundly affected. While closing Black Sea to international trade because of the war has disrupted to supply chain, insurance fees have increased due to commercial restrictions. Russia and Ukraine are drawn attention as a two key countries in the agricultural sector. Two countries earn significant income in trade of corn, barley, wheat and sunflower. War has soared up demand of agricultural products as well as jeopardized food safety. While the result of closing Black Sea ports entered less grain to EU market, the prices of food industry was fluctuations remarkable.

Keywords: Russia-Ukraine War, European Union, Supply Chain

1. GİRİŞ

Tedarik zinciri küresel olarak, üretim, dağıtım ve tüketim boyutlarını içeren coğrafi alanlara sahiptir (Rodrigue, 2012). Bu alanlar dünya üzerinde kaynakların zengin, ulaşım sistemlerinin gelişmiş olduğu alanları oluşturur. Dünyada kaynaklar eşitsiz bir şekilde dağılım göstermektedir. Bazı alanlar kaynak açısından zengin iken, bazı alanlar ise fakirdir. Ülkeler, dünyada eşitsizlikleri gidermek amacıyla ihtiyaçlarından fazla üretim yapmaktadır. Bu durum ülkelerin ticari anlamda zenginleşmesini sağlarken, bazı ülkelerin eksikliklerini gidermektedir. Dünyada üretim ve tüketim coğrafyaları arasında çift yönlü bir ilişki söz konusudur. Ülkeler tüketim ve dağıtımlarında ulaşım sistemlerini kullanarak küresel ticaretten pay almaktadır. Böylece küresel tedarik zinciri çift yönlü fayda anlayışıyla devam etmektedir.

Tedarik zincir mantığı, üretim, dağıtım, pazar ve müşterilerle bilgi alışverişini kapsayan bütüncül bir yaklaşım sistemidir. Tedarik zincirinde herhangi bir süreçte aksama yaşandığında diğerleri otomatik olarak olumsuz etkilenmektedir. Tedarik zincirinde, kaynakların verimli bir şekilde kullanılması gereklidir. Özellikle bir ürünün maliyetini düşürme ve firmalara rekabet edecek uygun koşullar sağlanması tedarik zincir mantığının önemli

bileşenlerinden birisidir (Rao ve Young, 1994). Günümüz toplumları küreselleşmenin getirdiği argümanla yoğun bir ortamda ilişkilerini sürdürmektedirler. Teknolojik gelişmeler ekonomik sistemlerin mobilizasyonunu artırmıştır. Küresel firmalar ürünlerin tedariki, pazarlanması ve depolanması gibi çeşitli süreçlerde birbirleriyle bilgi alışverişi içerisindedir. Tedarik sürecinde firmaların birbirleriyle uyum içerisinde çalışması gereklidir. Dolayısıyla küresel tedarik zinciri, ülkelerin ya da firmaların beklentilerini yerine getiren kompleks bir sistemdir. Bu sistem, salgın, doğal afet ve terör gibi çeşitli riskleri bünyesinde barındırmaktadır. Bu risklerden birisi olan savaş, meydana geldiği coğrafyalarda yıkıcı bir etki bırakırken, tedarik zincirine konu olan sektör yapılarını bozmaktadır. Tedarik zinciri tarım, sanayi, ulaşım, enerji gibi pek çok sektörün girdi yapısını etkilemektedir. Rusya-Ukrayna savaşı küresel olarak tedarik zincir ağlarında olumsuz bir etki bırakmıştır. Avrupa Birliği (AB) bazı ürünlerin tedarikinde ciddi manada Rusya ve Ukrayna'ya bağlı olduğu için ekonomisinde resesyonlar görülmüştür. Savaş tam manasıyla bitmediği için orta ve uzun vadede AB ekonomisinin de olumsuz yönde etkileneceği olasıdır. Çalışmada tüm bu durumlar göz önünde bulundurularak tedarik zincir kavramına, AB'nin kuruluşu, siyasi coğrafya açısından önemi ve Rusya-Ukrayna Savaşı'nın ortaya çıkış nedenlerine değinilmesi yerinde olacaktır.

2. TEDARİK ZİNCİR RİSKİ KAVRAMI

Günümüz toplumları küreselleşmeye paralel olarak etkileşimi yüksek, yoğun hayatta yaşamaktadır. Bu etkileşimler sosyoekonomik, kültürel ve çevresel boyutta, karşılıklı ilişki zinciri içerisinde gerçekleşmektedir (Karabağ, 2014). Teknolojik gelişmeler ve küreselleşme ekonomik faaliyetlerin daha esnek ve dinamik bir hal almasını sağlamıştır. Fordist üretim sisteminde inovatif hareketler firmaların düşünce sistemine göre şekillenirken, müşteri beklentileri arka planda tutulmuştur. Bu durum ürünlerin kolay depolanmasını imkân verirken, müşteri taleplerinin göz ardı edilmesine neden olmuştur. Dolayısıyla firmalar hem ihtiyaç duyulan hem de üretilen ürünleri depolamak için önemli yatırımlar yapmıştır. Seri üretim sisteminde teknoloji ve uzmanlığın müşteri ve tedarikçilerle paylaşılması çok riskli bir hamle olarak yorumlanmıştır (Özdemir, 2004: 87). Bu durum firmalar arası iş birliğinin ve alıcı-tedarikçi ortaklığının gelişmesini engellemiştir (Tan, 2001: 39).

Küreselleşmenin bir uzantısı olan neoliberal ekonomik düzen anlayışı, teknolojik gelişmeleri ekonomiyle entegre ederek dünyanın yeniden yapılanmasını sağlamıştır. Bilişim teknolojilerinde yaşanan gelişmelere bağlı olarak seri üretime dayalı depolama stratejisi terk edilerek, müşteri taleplerinin göz önünde bulundurulduğu esnek üretim önem kazanmıştır. Esnek üretim sistemi küresel rekabette farklı bir boyut olarak üretimde etkili olan tüm unsurların süreç içerisinde dâhil olmasına ortam hazırlamıştır (Demiral, 2017: 314). Bu durum, lojistik kavramının tedarik zinciri kavramına dönüşmesini sağlamıştır.

Üretim süreci, dağıtım ağı, pazar alanı ve tedarik faaliyetleri arasındaki bağlantıyı kurarak müşterilere daha iyi hizmet vermeyi amaçlayan tedarik zinciri literatürde farklı şekillerde tanımlanmaktadır (Christopher, 2005: 3). Genel olarak tedarik zinciri, hammadde temini yaparak onları ara mal ve nihai ürünlere çeviren, daha sonra ürünleri dağıtan ve çeşitli iş unsurları arasında bilgi alışverişini kolaylaştıran çok sayıda iş sürecinin birlikte uyum içinde hareket etmesini sağlayan bütünlük sistem olarak açıklanabilir (Lee ve Billington, 1992; Min ve Zhou, 2002). Chopra ve Meindl (2012) ise tedarik zincirini, doğrudan veya dolaylı müşterilerin taleplerini karşılayan faaliyetler bütünü olarak tanımlamaktadır.

Tedarik zinciri küreselleşmeyle birlikte firmaların rekabet gücünü etkileyen önemli unsurlardan biri haline gelmiştir. Firmalar hem rekabetçi konumlarını sürdürebilmek hem de müşterilerinin taleplerini karşılayabilmek için tedarik zinciri yönetimine daha fazla önem vermeye başlamıştır (Öztürk, 2016: 17). Tedarik zinciri yönetimiyle ilgili yapılan çalışmalarda bu sistemin firmaları olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin; Bayraktar, Demirbağ, Koh, Tatoğlu ve Zaim (2009) KOBİ'ler üzerinde yapmış olduğu çalışmada tedarik zinciri yönetiminin firma performansını pozitif yönde etkilediğini belirtirken, Miguel ve Brito (2011) ise tedarik zinciri yönetiminin; fiyat, kalite, teslim ve esneklik performanslarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Küreselleşmeyle her geçen gün önem kazanan tedarik zinciri, firmalara sunmuş olduğu önemli fırsatların yanı sıra birtakım riskleri de bünyesinde barındırmaktadır (Demiral, 2017: 316). Tedarik zincir riskleri, ilk tedarikçiden son tüketiciye kadar olan süreçte bilgi, malzeme ve mal akışlarıyla ilgili bütün süreci kapsamaktadır (Jüttner, Peck ve Christopher, 2003: 200). Bahsedilen riskler, tedarikçi ve firmaların içerisinde bulunduğu durumla doğrudan bağlantılıdır. Aynı zamanda söz konusu riskler firma ve pazar taleplerini karşılama yeteneğini azaltırken, müşteri sürekliliğini de tehlikeye atmaktadır (Zsidisin, Wagner, Melynk, Ragatz ve Burns, 2008: 401). Geçmiş dönemler incelendiğinde bu tür riskleri görmek mümkündür.

Tedarik zincirini olumsuz yönde etkilen birçok unsur olabilir. Bunlara makine arızaları, kalite sorunları, doğal afet, salgın hastalık ve terör saldırıları gibi çeşitli beklenmedik olaylar örnek olarak verilebilir. Örneğin 2000 yılında Ericsson, bir tedarikçisinde meydana gelen yangın nedeniyle 400 milyon dolar kaybetmiştir (Norrman ve Jansson, 2004: 441). 11 Eylül saldırısı sonrasında Ford fabrikalarını birkaç gün kapatırken, 2006'da Dell yangın tehlikesi

nedeniyle Sony tarafından üretilen 4 milyon diz üstü bilgisayarını geri çağırmak zorunda kalmıştır (Sodhi, Son ve Tang, 2012: 2). Land Rover'ın tedarikçisi UPF-Thomson'ın iflas etmesi sonucunda üretimini durma noktasına getirmiş ve firma binlerce işçisini çıkarmak zorunda kalmıştır (Sheffi ve Rice, 2005: 45). 2003'te Güneydoğu Asya'da ortaya çıkan Sars salgını, 2010'da İzlanda'da yanardağ patlaması, 2011'de Japonya'da meydana gelen tsunami, 2020'de dünyayı etkisi altına alan COVID-19 salgını firmaları olumsuz yönde etkilemiştir.

Tedarik zincirinden kaynaklı risklerin her geçen daha fazla gündeme gelmesi, konunun farklı disiplinlerce ele alınmasına neden olmuştur. Her ne kadar tedarik zincir risklerini konu alan çeşitli çalışmalar yapılmış olsa da tedarik zincir riskleriyle ilgili fikir birliği sağlanamamıştır. Tedarik zincir risklerini Svensson (2000), nicel ve nitel riskler olarak iki kategoride ele alırken, Jüttner vd., (2003) çevresel riskler, ağ kaynaklı riskler ve örgütsel riskler olmak üzere üçe ayırmıştır. The World Economic Forum tarafından ise tedarik zincir riskleri; çevresel riskler (doğal afet, kötü hava şartları ve salgın), jeopolitik riskler (çatışma ve politik istikrarsızlık, ithalat/ihracat sınırlamaları, terörizm, yolsuzluk, kaçak ticaret ve organize suç, deniz korsanlığı, nükleer/kimyasal/biyolojik silahlar), ekonomik riskler (ani talep şokları, ürün fiyat dalgalanmaları, gümrük aksamları, kur dalgalanmaları, küresel enerji darboğazı, mülkiyet/yatırım kısıtlamaları, işgücü yetersizliği), teknolojik riskler (bilgi ve haberleşme aksamları, taşımacılık altyapısı yetersizlikleri) olmak üzere dört kategoride değerlendirilmektedir (WEF, 2012: 8).

Tedarik zinciri riskleriyle ilgili yapılan çalışmaların sayısını artırmak mümkündür. Fakat her firmanın karşılaştığı riskler aynı değildir (Tepe Küçükoğlu, 2020: 2131). Bu riskler firmanın faaliyet alanı, bulunduğu konum, müşteri potansiyeli, kullanılan teknoloji türü, yoğunluk, sektör rekabeti ve dönem şartlarına göre farklılık göstermektedir. Aynı zamanda farklı bir etki düzeyine sahiptir. Ayrıca belirtilen tedarik zinciri riskleriyle sık veya çok nadir karşılaşıldığı gibi bu risklerin etki süreleri de farklılık gösterebilmektedir. 2020'de ortaya çıkan COVID-19 salgını tüm tedarik zincirlerini olumsuz yönde etkilemiş ve çip krizi gibi yeni sorunları tetiklemiştir. Günümüzde tedarik zinciriyle ilgili karşılaşılan sorunların başında ise Rusya-Ukrayna savaşı gelmektedir.

3. AVRUPA BİRLİĞİ'NİN KURULUŞU, SİYASİ COĞRAFYA AÇISINDAN YERİ VE ÖNEMİ

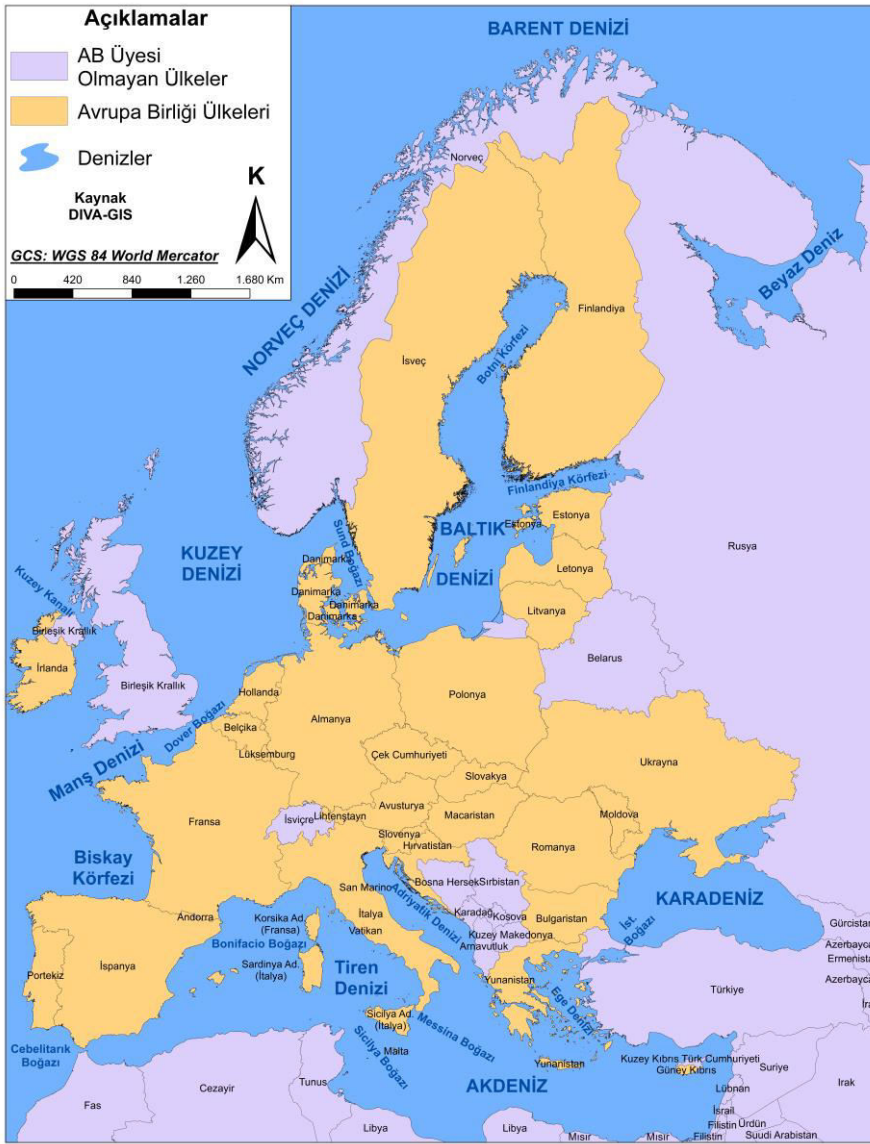
AB'nin düşünsel temelleri 1940'lı yılların sonlarına kadar gitmektedir. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra ABD başkanı Henry Truman, Soğuk Savaş'ın başlangıç politikası olarak bazı öneriler geliştirmiştir. Truman Doktrini olarak bilinen bu düşünce sistemi Rusya'yı 1945'teki sınırlarının ötesinde tutma ve Rus komünizminin yayılmasını engellemeyi amaçlıyordu. Aynı zamanda ABD, Avrupa'nın siyasi olarak birleşmesi ve finansal açıdan kalkınması için Marshall Planı'nı devreye sokmuştur. Soğuk Savaş ideolojisi ekseninde Avrupa, doğusunda Rusya'nın, batısında ise ABD'nin kontrolü altında *Demir Perde* olarak tanımlanan fiziksel sınırla ikiye bölünmüştür (Dedman, 1996: 2). Kıta Avrupa'sında ise Fransa ve Almanya arasında birçok savaş meydana gelmiş ve ağır kayıplar yaşanmıştır. Diğer yandan İtalya, Belçika, Hollanda ve Lüksemburg, Fransa ile Almanya arasında savaşı engellemek için bir fikir etrafında birleşmenin önemini kavramıştır. Çünkü yeni bir savaş, önlenmesi güç tahribatlar oluşturacaktı. Bu kapsamda dönem şartlarında ulusal ekonomilerinin en önemli argümanı olan kömür ve çelik sektörünü ayakta tutmak için merkezî bir otoriteye ihtiyaç duyulmuştur (Szász, 1999: 1). 9 Mayıs 1950'de Fransa Dışişleri Bakanı Robert Schuman, Fransız-Alman kömür ve çelik üretiminin geleceği için bir bildiri yayınlamıştır. Kömür ve çeliğin seçilmesinde yatan nedenler ise endüstriyel ürün ve askeri gücün belirleyicisi olmasıdır (Blair, 2005: 3). Bir yıl sonra 18 Nisan 1951'de altı ülkenin katılımıyla Paris Anlaşması imzalanarak Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu kurulmuştur. 25 Temmuz 1952'de yürürlüğe giren anlaşma ortak kömür ve çelik pazarı oluşturma, ekonominin iyileştirmesi ve hayat standartlarının yükseltilmesini amaçlamaktadır (Yazgıç, 2005: 15). Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu'nun kısa sürede gösterdiği gelişmelere bağlı olarak daha geniş kapsamlı bir ekonomik birliktelik fikri ortaya çıkmıştır. 25 Mart 1957'de Roma Anlaşması imzalanarak Avrupa Ekonomik Topluluğu (AET) ve Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu kurulmuştur. Böylece Avrupa'nın siyasi olarak birleşmesinin önü açılmıştır. AET, Avrupa'da barışı sağlama, demokrasiyi teşvik etme ve ekonomide refahı sağlama gibi birtakım amaçları bulunmaktadır (Meunier ve Mcnamara, 2007: 1). Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu ise Avrupa'nın nükleer enerji üzerine araştırma, geliştirme ve projeler üretmekle yükümlü kuruluşur.

1980'li yılların sonlarına doğru dünya genelindeki hızlı endüstriyel ve teknolojik gelişmeler yeni ekonomik ve ticari güçlerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu duruma bağlı olarak AB, Roma Anlaşması'nda alınan kararlarda değişikliğe giderek Tek Avrupa Yasası (Single European Act)'nı yürürlüğe koymuştur (Szász, 1999: 85; Blair, 2005: 59; Gehler, 2010: 85; Napolitano, 2019: 45). Tek Avrupa Yasası, bölge üzerinde gümrük tarifeleri olmaksızın malların, ürünlerin, sermaye ve insanların fiziksel bir sınır olmadan kolayca dolaşmasına imkân sağlamaktadır (Campbell, 1996: 933; Blair, 2005: 61). Ancak AB, ekonomik ve sosyal birliğin sağlanabilmesi için tek para biriminin kullanılması bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmıştır. 1 Kasım 1993'te Maastricht Anlaşması resmî olarak yürürlüğe girmesiyle ekonomik ve siyasi açıdan birlik sağlama yönünde tarihî bir adım olarak yorumlanmıştır (Baun, 1995: 605). Aynı zamanda bahsedilen anlaşma üye devletler arasında sosyal ilişkiler, yüksek teknoloji, sınır kontrolleri, kriminal vakalar ve göç gibi konularda politika koordinasyon biriminin

kurulmasını önermektedir (Grieco, 1995: 21). Bunlara ek olarak Maastricht Anlaşması'yla Avrupa Birliği adını almıştır. AB'nin temelleri Belçika, Fransa, Almanya¹, İtalya, Lüksemburg ve Hollanda tarafından 1957'de kurulan Avrupa Ekonomik Topluluğuna dayanmaktadır (Harita 1). Başlangıçta altı üyesi olan topluluk genişleme politikasıyla 1973'te 9'a 1995'te 15'e yükselmiştir. Avrupa'nın bütünleşmesi şeklinde yorumlanan yapıya 10 devletin katılımıyla 2004'te üye devlet sayısı 25'e yükselmiştir. 2007'de Romanya ve Bulgaristan, 2013'te Hırvatistan'ın katılımıyla üye devlet sayısı 28'e ulaşmıştır.

AB hem başvuru süreci devam eden hem de askıda olan üye ülkelerin durumlarını belirlemek için periyodik olarak toplantılar düzenlemektedir. 23 Haziran 2022'de Brüksel'de Ukrayna ve Moldova'nın aday ülke olarak kabul edildiği kamuoyuna ilan edilmiştir. Ukrayna'nın AB'ye katılımı bir taraftan AB sınırlarının jeopolitik olarak genişlemesi, diğer taraftan Rusya'nın yayılmacı ekonomik politikalarına müdahale anlamına gelmektedir. Ukrayna'nın AB'ye kabul edilmesi Doğu Avrupa'da güvenlik koridoru ve buna bağlı olarak gelişebilecek ekonomik, ticari, sosyopolitik unsurları yürürlüğe koyma açısından tarihî önem taşımaktadır (Aljazeera, 2022). Aynı zamanda Ukrayna, Almanya, İtalya ve Fransa gibi büyük ekonomilerin desteğini alarak önemli yatırımları Doğu Avrupa'ya çekmeyi başarabilecek yeterlikte bir ülkedir (New York Times, 2022). Bunlara ek olarak Avrupa'nın doğusunda siyasi istikrarının sağlanması hem jeopolitik hem de jeostratejik anlamda büyük faydalar getireceği olasıdır. Öte yandan Moldova ise Rusya'nın ticari ilişkilerinde ön sıralarda olan ülkelerden birisidir. Aynı zamanda Rusya bölgeye önemli oranda yatırım yapmaktadır. Moldova, Rusya için stratejik ilgilerin odak noktasında yer alan bir ülke olarak dikkat çekmektedir. Rusya tarihî olarak Avrasya Birliği'ni sağlama ve emellerini gerçekleştirmek için Moldova'yı sosyoekonomik açıdan elde tutmayı hedeflemektedir (Sencuk, tarihsiz). Rusya Sovyetler Birliği'nden kalan mirası ayakta tutmak için başta Moldova olmak üzere yakın çevresinde siyasi nüfuzu küçük olan devletlere ilgisini devam ettirmektedir. Ukrayna ve Moldova'nın aday statüleri devam etmektedir. İki ülkenin AB kriterlerini yerine getirmek için kapsamlı müzakerelere ihtiyaçları vardır. Rus-Ukrayna Savaşı'nın devam ettiği göz önünde bulundurulsa, Ukrayna'nın sorumlulukları nasıl yerine getireceği konusunda belirsizlikler devam etmektedir.

¹ 1957'de Batı Almanya adıyla Avrupa Birliğine adım atan Almanya, 9 Kasım 1989'de Berlin Duvarı'nın yıkılması ve nihayetinde 3 Ekim 1990'da doğu-batı şeklinde olan yapının birleşmesi sonucu Almanya ismini almıştır.



Harita 2: Avrupa Birliği'nin Siyasi Haritası (2022)

AB, kuzeyinde Norveç Denizi ve Arktik Okyanusu, kuzeydoğusunda Barents Denizi, batı ve kuzeybatısında Atlas Okyanusu, güneyinde Akdeniz ve güneydoğusunda Karadeniz ile çevrilidir. Yüzölçümü $4.236.541 \text{ km}^2$ 'dir. AB üyeleri arasında yüzölçümü en fazla olan Fransa iken, en az ise Malta'dır. 13.770 km kara sınırına sahip olan AB, 53.563 km kıyı uzunluğu bulunmaktadır. Diğer yandan en yüksek noktası 4.810 m ile Mont Blanc (Fransa) iken, en alçak yeri ise -7 m ile Zuidplaspolder (Hollanda)'dır (CIA, 2022). AB, kuzeyinde verimli Kuzey Avrupa Ovaları, doğusunda Avrasya bozkırları ile dünyanın en önemli tarım arazilerine sahip kıtasıdır (Roger, 2010: 2). Kıtada yer alan dağ sıraları hem ticaretin hem de orduların bir bölgeden diğer bölgelere geçişini zorlaştırmıştır. Ayrıca yarımada ve adalar Avrupa'da tek bir siyasi ünite oluşumunu engellemiştir (Stratfor, 2010).

Coğrafi olarak AB'yi bir arada tutan iki unsur bulunmaktadır. Bunlardan ilki Kuzey Avrupa Ovası diğeri ise Akdeniz'dir. Kuzey Avrupa Ovası, Fransa-İspanya sınırındaki Pirene Dağları'ndan, başlayarak Rusya'daki Ural Dağlarına kadar uzanan dünya yüzeyindeki kesintisiz ovalardan bir tanesidir (Britannica, 2022). Tarımsal verim açısından dünyanın sayılı bölgelerinden birisinde yer alan Kuzey Avrupa Ovası, sahip olduğu yedi büyük akarsu ve ulaşım sistemlerinin gelişmişliğine bağlı olarak diğer bölgelerden ayrılmaktadır (Strafor, 2010). Ticaret, teknoloji ve iletişim alanında önemli avantajları bulunan Kuzey Avrupa Ovası, dünyada zenginlik açısından önde gelen yerlerdendir. Bir diğer coğrafi unsur olan Akdeniz ise, batıda Atlas Okyanusu'ndan, doğuda Asya'ya, Avrupa ile Afrika'yı birbirinden ayıran uluslararası bir denizdir. Hayvanların evcilleştirilmesi, sulama sistemleri, cebir unsurlarının yanında matematiki unsurların geliştirilmesi gibi pek çok etmen Akdeniz Bölgesi'nde yer alan ülkeler sayesinde gerçekleşmiştir (Schumeli, 1981: 360). Dolayısıyla Akdeniz, Batı'nın uygarlaşmasında önemli bir aktördür. Bunlara ek olarak, AB, sahip olduğu coğrafi konum ve jeopolitiğe bağlı olarak birçok medeniyet ev sahipliği yapmış ve kültürel çeşitlilik açısından zengindir. Önemli teknolojik devrimler bahsedilen mekânda gerçekleşmiştir. Dolayısıyla AB, önemli siyasi kurumların yer aldığı merkezî gücü yüksek bir oluşumdur.

4. RUS-UKRAYNA SAVAŞI'NIN ORTAYA ÇIKIŞ NEDENLERİ

Sınır toprakları anlamına gelen Ukrayna, tarihî süreç içerisinde pek çok ülke tarafından Asya ile Avrupa arasında bir geçiş bölgesi olarak görülse de Ruslar için daha fazla anlam taşımaktadır (Özel, 2015: 74). Brzezinski (2005)'ye göre; Rusya, Ukrayna'yı jeopolitik bir eksen olarak yorumlarken, Ukrayna olmadan Avrasya İmparatorluğu'nun kurulması pek mümkün gözükmemektedir. Dugin (2016) ise, Rus jeopolitiği açısından Ukrayna'nın varlığını olumsuz bir unsur olarak yorumlamaktadır. Yazara göre; Ukrayna'nın jeopolitik konumu, alansal büyüklük ve sınır teşkil etmesinden daha önemlidir. Ukrayna devlet olarak herhangi bir jeopolitik öneme sahip olmamakla beraber Rusya'nın batı kuşağında en zayıf halkasıdır. Ukrayna'nın egemen olarak varlığı Rusya için jeopolitik bir savaş sebebidir.

Ukrayna 24 Ağustos 1991'de Sovyetler Birliği'nden ayrılarak bağımsızlığını ilan etmiştir. Ancak ülkenin etnik yapısının farklılık göstermesi hem iç siyasette hem de dış siyasette bazı sorunlara yol açmıştır. Ülkenin doğusunda yaşayan Rus kökenli halk, Rusya yanlısı bir dış politika uygulanmasını isterken, batındakiler ise Batı yanlısı bir politika yürütülmesini savunmaktadırlar (Ahmadli ve Taşkıran, 2020: 126-127). Bu durum ülkede yapılan seçimlerde belirleyici bir rol oynamış ve 1994'te yapılan Cumhurbaşkanlığı seçimlerini Rus yanlısı Leonid Kuçma kazanmıştır (Bilener, 2007: 123).

Kuçma döneminde Ukrayna ile Rusya arasında iki önemli gelişme yaşanmıştır. İlk olarak Nükleer Silahların Yayılmasının Önlenmesi Antlaşması (NPT)'na katılmaya karar veren Ukrayna, 5 Aralık 1994'te Rusya, ABD ve İngiltere ile Budapeşte Memorandumunu imzalamıştır. Memorandumla güvence verilen Ukrayna, kendisinde bulunan nükleer silahları Rusya'ya teslim etmiştir (Alım, 2019: 83). Kuçma döneminde yaşanan bir diğer önemli gelişme ise Karadeniz Filosu ve Sivastopol'e ilişkindir (Tecer, 2014: 113). 1997'de Ukrayna ile Rusya arasında imzalanan anlaşmaya göre Karadeniz Filosu Rusya ile yarı yarıya paylaşılırken, Sivastopol Limanı yirmi yılına Rusya'ya kiralanmıştır (Özel, 2015: 78). Yaşanılan bu gelişmeler sonrasında 1999'da tekrar cumhurbaşkanı seçilen Kuçma, yapmış olduğu bazı uygulamalarla muhaliflerin tepkisini çekmiştir (Tecer, 2014: 114). Bu dönemde referandumla parlamentoda üye sayısı düşürülmüş, parlamenter dokunulmazlık kaldırılmış ve eğer bütçeyi reddederse parlamentoyu feshetme yetkisi cumhurbaşkanına verilmiştir (Bilener, 2007: 124). Anayasal değişikliklerin yanı sıra yolsuzlukların artması, medyanın bastırılması ve sivil toplumun zayıflatılması gibi uygulamalar da muhaliflerin tepkisine neden olmuştur (Sarıkaya, 2010: 3). Ayrıca Kuçma'ya muhalifliğiyle tanınan gazeteci Georgi Gongadze 3 Kasım 2000'de kaybolmuş ve iki ay sonra cesedi bulunmuştur (Bilener, 2007: 124). Gongadze'nin şüpheli ölümü muhalefetin sert tepkilerine neden olmuştur. Bu tepkiler sonrasında 1999'da Başbakanlığa getirilen Viktor Yuşçenko Nisan 2001'de istifa etmiştir. Yuşçenko 2002'de Kuçma'nın izlemiş olduğu Rusya yanlısı siyasetten rahatsız olduğu belirterek muhalefet safına katılmıştır (Tecer, 2014: 114). Ülkede Batı yanlısı halkın desteğini alan Yuşçenko, muhalefetin önde gelen isimleri arasında yer almayı başarmıştır.

2004'te yapılan başkanlık seçimlerinde Batı yanlısı Yuşçenko'nun rakibi, Kuçma döneminde Yuşçenko'dan sonra başbakan olan Viktor Yanukoviç olmuştur. 21 Kasım 2004'te yapılan seçimi Yanukoviç'in kazandığını ilan edilmesi, seçimde hile yapıldığı gerekçesiyle ülkede büyük protestolara neden olmuştur (Tüysüzoğlu, 2011: 68). Ocak ayına kadar süren protestolar sonrasında tekrarlanan seçimleri kazanan Viktor Yuşçenko, Ukrayna'nın üçüncü cumhurbaşkanı olmuştur (Sarıkaya, 2010: 4). Yuşçenko'nun seçim kampanyalarında turuncu renk kullanması nedeniyle bu olaylar Turuncu Devrim olarak adlandırılmıştır.

Turuncu Devrim sonrasında Ukrayna, Batı ile iyi ilişkiler kurarak AB'ye üye olmayı ve ülke içerisinde siyasi istikrarı sağlamayı amaçlamıştır (Kaçmaz, 2020: 160). Fakat Rusya, Mart 2005'te Kiev yönetimine daha önceden 50 dolara sattığı 1000 m³ gazı uluslararası piyasa fiyatı olan 230 dolardan satacağını bildirerek, Ukrayna ekonomisine büyük bir darbe vurmuştur (Bilener, 2007: 126). Yuşçenko döneminde yaşanan ekonomik sıkıntılar 2010 seçimlerinde önemli bir rol oynamış ve seçimi Rus yanlısı Yanukoviç kazanmıştır. Rusya ile yakın ilişkiler kuran Yanukoviç, 21 Nisan 2010'da Rus Filosunun Sivastopol'deki varlığını 2042'e kadar uzatan anlaşmayı kabul etmiştir (Akman, 2014: 17). Ayrıca 21 Kasım 2013'te AB ile imzalanması beklenen Ortaklık ve Serbest Ticaret Anlaşması'ndan vazgeçilmiştir (Kaçmaz, 2020: 160). Bu durum başta Kiev olmak üzere ülkenin büyük bir bölümünde protestolara neden olmuştur. Protestoları sonlandırmak için sert müdahalelerde bulunulmuş ve pek çok insan hayatını kaybetmiştir (Alım, 2019: 87). Protestoları sonlandıramayan Yanukoviç, 22 Şubat'ta Rusya'ya kaçarak ülkeyi terk etmiştir. Bu olay sonrasında parlamento Yanukoviç'i görevinden alarak yerine Olexander Turchynov'u geçici başkan olarak atamıştır (Avar, 2019: 316).

Yaşanan iktidar değişikliğini anayasa karşıtı bir darbe olarak nitelendiren Rusya, başta Kırım'da Rusça konuşan nüfus olmak üzere, Ukrayna'da darbe karşıtlarının tehdit edildiğini iddia ederek 27 Şubat'ta Kırım'ı işgal etmiştir (Alım, 2019: 87). Uluslararası bir boyut kazanan bu durum Avrupa'nın II. Dünya Savaşı'ndan sonra karşılaştığı en ciddi kriz olarak görülmüştür (Kaçmaz, 2020: 159). İşgal sonrasında Kırım'da yapılan referandumda halkın

tamamına yakını (%97) Rusya'ya bağlanmak istediğini belirtmiştir (Çelik, 2022: 527). Düşük katılım ve Rusya'nın etkisinden dolayı uluslararası alanda geçerli kabul edilmeyen bu referandum sonrasında Kırım önce bağımsızlığını ilan etmiş daha sonra ise Rusya'ya bağlanmıştır (Taşdemir ve Özer, 2015: 52). Kırım'da yaşanan gelişmeler sonrasında Ukrayna'nın doğu kesiminde bulunan halk, Rusya'nın kışkırtmalarıyla ayrılıkçı hareketlere başlamıştır. Protestocular 7 Nisan 2014'te Donetsk eyaletinde Donetsk Halk Cumhuriyetini, 27 Nisan'da ise Luhansk eyaletinde Luhansk Halk Cumhuriyetini kurduğunu açıklamışlardır (Korovkin ve Makarin, 2021: 8). Bunun üzerine Ukrayna güçleriyle ayrılıkçılar arasında çatışmalar yaşanmıştır. Almanya ve Fransa'nın girişimleriyle Şubat 2015'te, Belarus'un başkenti Minsk'te Ukrayna, Rusya ve ayrılıkçı liderler arasında Minsk Anlaşması imzalanmış, ateşkesin sağlanması için tüm ağır silahların geri çekilmesi kararı alınmıştır (Çelik, 2022: 528).

Ukrayna, yaşanan siyasi sorunlar sonrasında daha fazla Batı yanlısı bir politika izlerken, Rusya ise Ukrayna içerisindeki ayrılıkçı hareketleri desteklemeye devam etmiştir. Bu dönemde Ukrayna NATO'nun desteğini almak için çeşitli girişimlerde bulunmuştur. Rusya ise yüz binden fazla askerini Ukrayna sınırına ve Belarus'a konuşlandırmıştır. Ayrıca 21 Şubat 2022'de Putin 2014'te bağımsızlıklarını ilan eden Donetsk Halk Cumhuriyeti ve Luhansk Halk Cumhuriyeti'nin bağımsızlığını tanıma kararı almıştır (Alkanalka, 2022: 27). 24 Şubat'ta Rus ordusu Ukrayna'ya girerek askerî harekâtı başlatmıştır. Devletler küresel olarak bu duruma kayıtsız kalmayarak çeşitli yaptırımları yürürlüğe koymuştur. Savaş henüz sona ermiş değildir.

5. ARAŞTIRMANIN AMACI VE YÖNTEMİ

Rus-Ukrayna savaşının ortaya çıkmasıyla piyasalar tedirgin bir hal almıştır. Ülkelerin mal tedariklerinde yaşadığı gecikmeler başta sanayi, ekonomi, enerji ve ulaşım olmak üzere birçok sektör bu durumdan etkilenmiştir. Savaşa koşut olarak Ukrayna'dan yaklaşık 5 milyon kişi göç etmek zorunda kalmıştır. Geride kalanlar ise ülkelerini savunmak için mücadele etmektedir. Rusya ve Ukrayna'nın enerji, ulaşım ve tarım alanında önemli bir ticari potansiyeli bulunmaktadır. Her iki ülkenin savaş durumunda olması bahsedilen ülkelere ihracat ve ithalat yapan ülkelerin ekonomilerini olumsuz yönde etkilemiştir. Ayrıca Karadeniz'in uluslararası ticarete kapatılması birçok sektörde fiyat dalgalanmasını ortaya çıkarırken, ekonomilerde yüksek enflasyon görülmesine neden olmuştur. Rus-Ukrayna'nın jeopolitik öneminden dolayı AB, olaya temkinli yaklaşmıştır. AB üyeleri ekonomilerini ayakta tutma ve gerekli adımları atmak için savaşın seyrini yakından takip etmektedirler. Kısa vadede AB ekonomisi fiyat dalgalanmasını ve tedarik zincirinde yaşanan aksaklıklardan olumsuz yönde etkilenmiştir. Orta ve uzun vadede mevcut sorunlara çözüm bulmak amacıyla tarım, ticaret, ekonomi ve sanayi alanlarında alternatif çözümler oluşturarak, savaşın etkilerini en aza indirmek istenmektedir.

Rusya-Ukrayna Savaşı'nın tedarik zincirine etkilerini konu alan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi araştırılan hedef olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 188). Doküman analizinde çeşitli dergi, gazete, video, film, fotoğraf albümü gibi çeşitli yazılı ve görsel kaynaklar sistematik olarak ele alınır (Bowen, 2009: 27). Ayrıca veri toplamada kolaylık sağlanmasından dolayı sıklıkla tercih edilmektedir (Ekiz, 2020). Çalışmada United Nation, FAO, Eurostat, European Commission, Nature, Comtrade, UNCTAD, Statista ve Tradingeconomics gibi kurum ve kuruluşların verileri tedarik zincirine konu olan sektörlerle ilgili veri setlerini sunması ve savaşa bağlı olarak ortaya çıkan durumlar hakkında bilgi vermesinden dolayı tercih edilmiştir. Çalışmada kurum ve kuruluşların ikincil verilerinden yararlanılmıştır. Veriler temin edilirken Rusya ve Ukrayna'nın tarım ürünlerinde küresel ihracatta yerini göstermek amacıyla en güncel olan yıl (2021) baz alınmıştır. Bunlara ek olarak AB'nin tarım üretim miktarları (2010-2021), tarımsal ihracat ve ithalat oranlarında ise belirli bir periyot (2002-2021) ölçüt alınmıştır. Tedarik zincirinde ulaşım sektörünü temellendirmek için Eurostat ve UNCTAD'dan Karadeniz'de seyreden kuru gıda yüklü gemiler (2020-2021) ve konteynır gemilerin geçiş dönemleri (2018-2022) ele alınmıştır. Geçiş dönemleri incelenirken savaşın öncesi ve sonrası yansıtmasından dolayı kısa dönemler tercih edilmiştir. Enerji sektöründe yaşanan değişimleri göstermek için Nature (2021) ve Statista'nın (2020), sanayi sektöründeki mevcut durum için Tradingeconomics'in veri tabanlarında güncel olan veriler (2021) kullanılmıştır. Veriler Microsoft Excel programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Veri analiz sürecinde ise yıllık üretim, toplam değer, yüzde gibi unsurlar kullanılarak oransal dağılım sağlanmıştır. Çalışmada kullanılan kartografik malzemeler ise ArcGIS 10.5 paket program yardımıyla hazırlanmıştır. Çalışmada literatür taramasında yerli ve yabancı kaynaklardan yararlanılmıştır. Literatürde Rusya-Ukrayna Savaşı'nı gıda (Hassen ve Bilali, 2022), enerji (Estefanbadi vd., 2022; Zhou vd., 2022) finans (Lo vd., 2022), çevresel etkiler (Pereira vd., 2022) ve ticaret (Estrada ve Koutronas, 2022) gibi konularla ilişkilendiren çalışmalar yapılmıştır. Diğer yandan hem savaş hem de tedarik zincirini ele alan çalışmalara gıda (Jagtap, Trollman, Trollman, Garcia, López, Duong, Martindale, Munekata, Lorenzo, Hdaifeh, Hassoun, Salonitis ve Shararah, 2022) sektöründe rastlanılmıştır. Eldeki çalışma tedarik zincir kavramı ve Rus-Ukrayna Savaşı'nın AB üzerinde sosyoekonomik açıdan nasıl bir etki oluşturduğunu ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde tedarik zincirinin AB'ye etkisini inceleyen çalışmaya

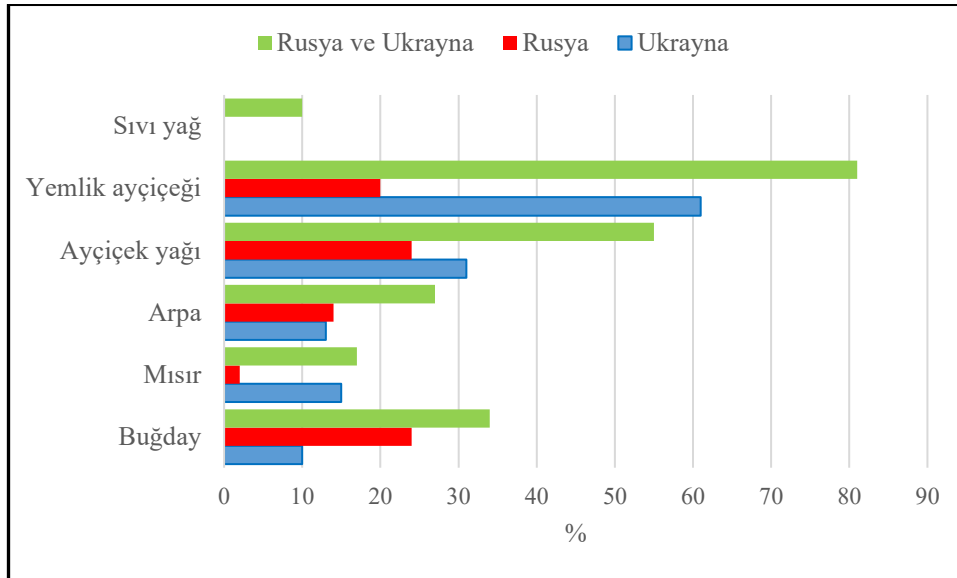
rastlanılmamıştır. Bu duruma bağlı olarak literatürdeki eksiklik giderilerek, sonraki çalışmalara esin kaynağı olması hedeflenmiştir.

6. BULGULAR

6.1. Rus-Ukrayna Savaşı'nın Avrupa Birliği Tedarik Zincirine Etkileri

İnsanlığın ortaya çıkmasından bu yana siyasi, ekonomik, sosyal ve psikolojik nedenlere bağlı olarak farklı coğrafyalarda savaşlar meydana gelmiştir. Esasında savaş; düşmana karşı iradeyi yerine getirmek için ortaya konulan şiddet eylemidir (Clausewitz, 2013: 14). Savaşlarda bir taraf kendi istekleri yerine gelmediğinde, diğer tarafı zora koşarak seçenek olarak savaşa sürüklemektedir (Bakan, 2022: 60). Dolayısıyla savaş hem yaptırım hem de üstünlük göstergesi olarak devletlerin sıkça başvurduğu yöntemlerden birisidir. Savaşlar, bölgesel ve küresel olarak ekonomilerde, ticari aktivitelerde ve sosyal hayatta pek çok etki bırakmaktadır. Bu kapsamda 2022'de Rusya ve Ukrayna arasında çeşitli nedenlerle ortaya çıkan ve henüz bir tarafın galibiyet ya da yenilgisiyle sonuçlanmayan savaşın tedarik zincirine konu olan sektörleri nasıl etkilediği çalışmada ele alınacaktır.

Rusya-Ukrayna savaşı küresel olarak tedarik zincir ağlarında kesintiler meydana getirmiştir. Savaşın devam ettiği göz önünde bulundurulduğunda olası etkilerinin süreceği rahatlıkla söylenebilir. Tedarik zincirlerinde yaşanan aksamalardan olumsuz etkilenen sektörlerden birisi tarımdır. Tarım, insanların beslenmesinde önemli bir oranda yer teşkil ettiği için küresel arz piyasasında güvenli bir ortamdan sevk edilmesi gerekir. Bu noktada Ukrayna ve Rusya küresel gıda tedarik zincirinde önemli iki ülkedir (Nelson, 2022). Nitekim FAO'nun 2021 verilerine göre Ukrayna, dünya buğday üretiminde %10, arpada %13, mısırdaki %15, ayçiçeğinde %31 ve yemlik ayçiçeğinde %61'lik bir paya sahiptir (Şekil 1).



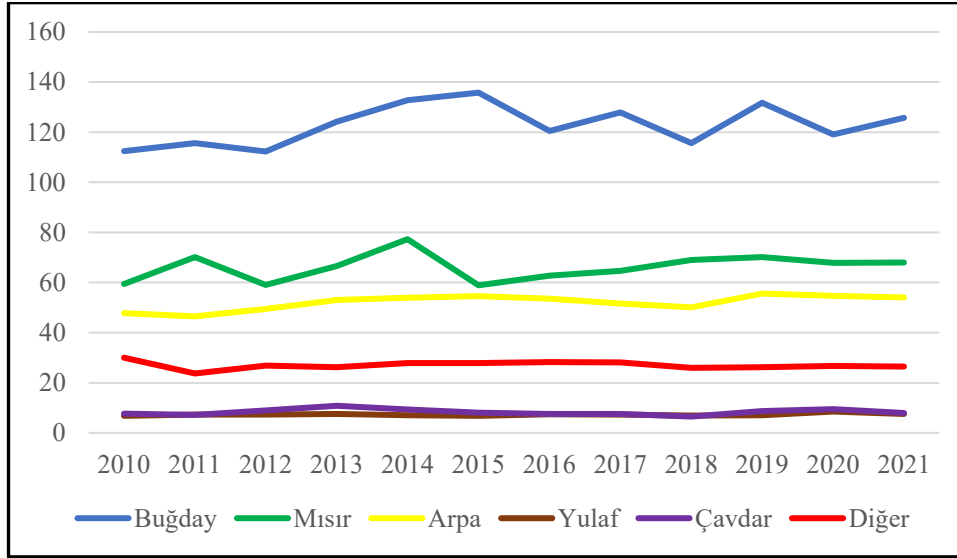
Şekil 1: Rusya ve Ukrayna'nın Bazı Tarım Ürünlerinde Küresel İhracattaki Oranları (2021)

Kaynak: United Nations and FAO (2022)

Aynı veriler Rusya açısından değerlendirildiğinde ise; mısırdaki %2, arpada %14, yemlik ayçiçeğinde %20, ayçiçek yağı ve buğdayda %24'tür. İki ülke toplamda mısırdaki %17, arpada %27, buğdayda %34, ayçiçek yağında %55'lik paya sahiptir. Bunlara ek olarak besi hayvancılığında yem olarak kullanılan ayçiçek üretiminde söz konusu iki ülke %81 gibi ciddi bir orana sahiptir. Bahsedilen ülkelerin mevcut durumları incelendiğinde gıda tedarikinde ne kadar önemli oldukları görülmektedir. Jagtap vd., (2022), Ukrayna ve Rusya'yı AB'nin ekmek sepeti olarak değerlendirmektedir. Glauber ve Laborde (2022)'ye göre Rusya-Ukrayna ihracatı dünyada işlem gören kalorilerin %12'sini oluşturmaktadır. Bir başka deyişle söz konusu iki ülke dünyanın önemli tahıl üretim alanlarına sahiptir.

AB, Ukrayna'dan 2,71 milyar dolar (Tradingeconomics, 2022a) ve Rusya'dan 366,9 milyon dolar (Tradingeconomics, 2022b) mısır ve mısır bileşenlerinden elde edilen ürünlerin ithalatını yapmaktadır. AB, mısır ithalatının %40'ını Ukrayna, %18'ini Brezilya ve %9'unu Kanada'dan ve %8'ini İngiltere'den sağlamaktadır (European Commission, 2022). Rusya ise %5'lik bir orana sahiptir. Öte yandan buğdayda özellikle durum buğday türünde AB ihtiyacının %24'ünü İngiltere'den, %18'ini Rusya'dan, %16'sını Sırbistan'dan, %13'ünü Ukrayna'dan ve %7'sini Moldova'dan tedarik etmektedir (European Commission, 2022). Ayçiçek yağında ise Ukrayna, AB'nin en büyük ayçiçek yağı tedarikçisidir (Reuters, 2022a). AB tarım endüstrisinde rafine edilen ayçiçeklerin %35-45'i Ukrayna'dan sağlanmaktadır (Reuters, 2022b). Bunlara ek olarak AB, savaş dolayısıyla Ukrayna'nın tarım alanlarının zarar görmesine bağlı olarak Rusya ve Ukrayna'dan buğday, mısır ve ayçiçek alımlarını durdurmuştur.

Buna karşılık belirtilen ürünlerin tedarikinde alternatif güzergâh olarak Kuzey ve Güney Afrika, Ortadoğu ve Güney Amerika pazarları tercih edilmektedir (USDA, 2022; Hogan ve Trompiz, 2022). AB, gübre, kimyasal ilaçlar ve inorganik maddeleri Rusya ve Ukrayna'dan ithal etmektedir. 2021'de Rusya ile 3,98 milyar dolar (Tradingeconomics, 2022b) ve Ukrayna'yla 738,76 milyon dolarlık ticaret hacmi bulunmaktadır³. Eldeki veriler ışığında Rusya, AB için buğday alımı ve tarıma ait kimyasal ürünler konusunda tekel hizmeti verirken, Ukrayna ise AB'ye önemli oranda mısır ve ayçiçek yağı ihraç ederek, AB'nin tarım endüstrisinde önemli bir paydaş olarak dikkat çekmektedir. Görüldüğü gibi tarımsal ürünler açısından AB ciddi oranda Rusya ve Ukrayna'ya bağımlıdır. AB tarım endüstrisinde aşama kaydedebilmesi için Rusya'ya olan bağımlılığını azaltmalı ve alternatif seçenekler üretmelidir. Şekil 2 incelendiğinde AB'nin yıllık olarak 100 milyon ton ve üzeri buğday üretimi olmasına rağmen iç tüketimi fazladır.



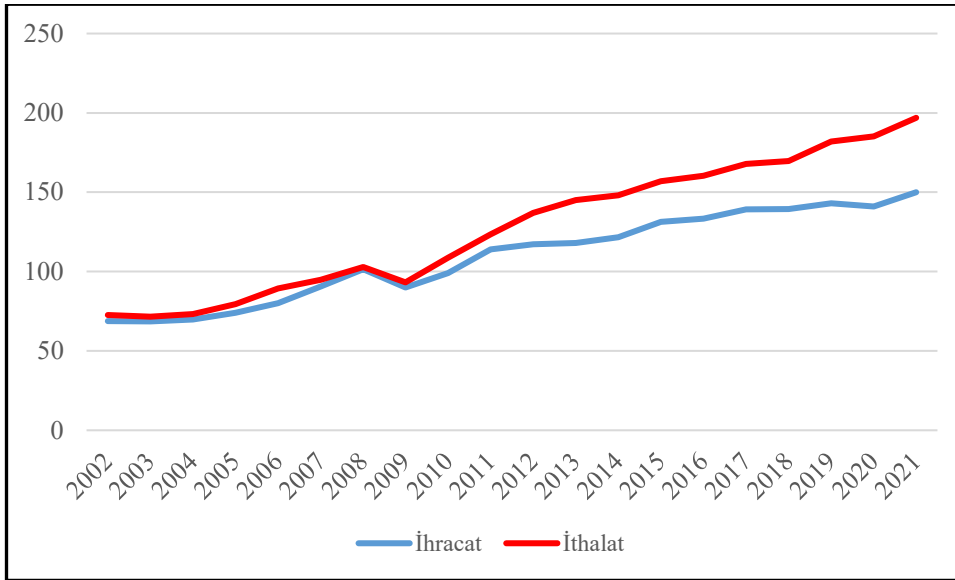
Şekil 2: Avrupa Birliği'nin Tarım Ürünleri Üretim Miktarları (Milyon ton) (2010-2021)

Kaynak: Eurostat ve European Commission (2022)

AB'nin mısır, arpa, yulaf ve çavdar üretimleri dalgalı bir görünüm sergilemektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında ürünlerin iklime olan bağımlılıkları ve AB ülkelerinin tarım politikaları etkilidir. Bunlara ek olarak AB'nin tarım üretim miktarları yıldan yıla değişiklik göstermektedir. Şekil 3 incelendiğinde tarım ürünlerinin ihracat ve ithalat oranları 2008-2010 yılları arasında birbirine yakın iken, sonraki yıllarda artmıştır. İhracatın ithalatı karşılama oranı yıllar içerisinde giderek yükselmiştir.

Savaş tarım ürünlerine olan talebi artırdığı gibi gıda güvenliğini de tehlikeye atmıştır. Ukrayna limanlarından ihracatın durdurulması, iş gücünün büyük çoğunluğu silah altına savaşmak amacıyla gitmesi, kimyasal gübre tedarikinin olmayışı, hasat edilen ürünlerin gemilerde bekletilmesi, savaş dolayısıyla tarım alanlarının zarar görmesi ve yazlık ürünlerde hasat edilememesi gibi durumlara bağlı olarak gıda güvenliğinde ciddi sorunlar baş göstermiştir (Hassen ve Bilali, 2022). Bu noktadan hareketle tarım marketlerinde yaşanan gelişmeler AB pazarlarında tarımsal ürünlerin fiyatlarının artmasına neden olmuştur. Örneğin Belçika'da %10 ve Litvanya'da %18'lik bir artış söz konusudur (Brussels Times, 2022). Euro bölgesinde yaşanan gelişmeler AB ekonomilerinde enflasyona neden olmuştur. Estonya, Litvanya ve Çekya'da ciddi oranda enflasyon oranlarına ulaşılmıştır (Prohorovs, 2022). Rus-Ukrayna savaşı tarım ürünlerinde tedarik sıkıntılarını ortaya çıkardığı gibi Euro bölgesindeki ekonomilerde resesyonlar oluşturmuştur. Savaş devam ettiği için kısa ve uzun vadede etkilerinin devam edeceği öngörülebilir. Ayrıca tedarik zinciri ağlarında yaşanan gecikmeler yiyeceklerin stoklanması ve karaborsacılık faaliyetlerine zemin hazırlamaktadır.

³ Çalışmada tarımsal ürünlerin değerlendirilmesi yapılırken, Avrupa Birliği'nin Rusya ve Ukrayna'dan ithal ettikleri ürünlerin ön de gelenleri seçilmiştir. Diğer ürünler ticaret hacmi görece küçük oldukları için kapsam dışı bırakılmıştır.



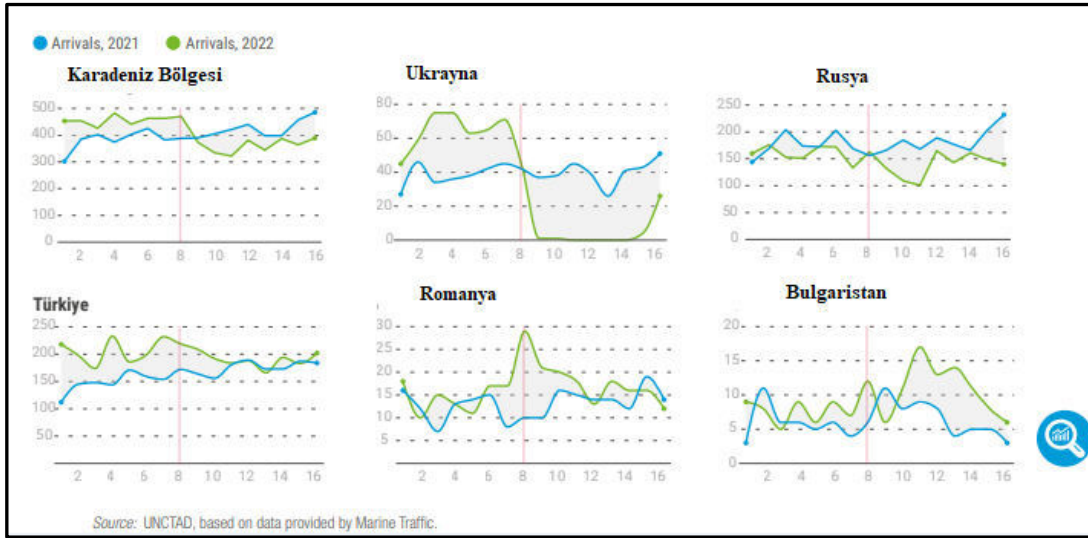
Şekil 3: Avrupa Birliği'nin Tarım Ürünlerindeki İhracat ve İthalatları (Milyon Dolar) (2002-2021)

Kaynak: (Eurostat, 2022)

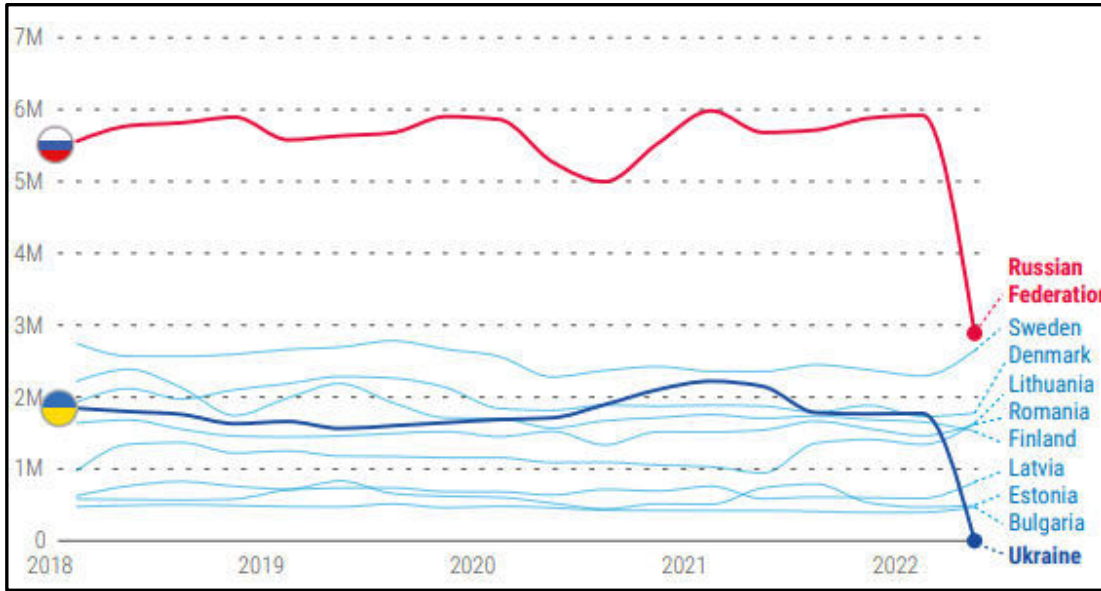
Tedarik zincirlerinde yaşanan gelişmelerden etkilenen sektörlerden bir diğeri de ulaşımdır. Bilindiği gibi Karadeniz, uluslararası ticarete önde gelen denizlerden birisidir. Karadeniz kıyı kuşağına komşu olan devletler için Karadeniz hem dünya ticaretine açılan kapı hem de jeopolitik anlamda önemli ticaret savaşlarının verildiği bir bölge olarak ön plana çıkmaktadır. Bu duruma bağlı olarak Rusya ve Ukrayna Karadeniz'den istifade ederek deniz ticaretinde hem tahıl hem de enerji piyasasına yön veren aktörler olarak dikkat çekmektedirler. Her iki ülkeden herhangi birisinin olmayışı küresel ticaret denklemleri açısından önemli sonuçlar doğurmaktadır. 2022'de Rusya'nın çeşitli düşünceler etrafında Ukrayna'ya savaş açması lojistik tedarikinde bozulmalar meydana getirmiştir. Şekil 4 incelendiğinde 2021 ve 2022 yılları arasında Karadeniz'e kıyısı olan ülkelerde kuru gıda yüklü gemilerin giriş ve çıkış sayıları belirtilmiştir. Savaşa bağlı olarak 2022'de Bulgaristan, Romanya, Rusya ve Ukrayna'da gemi giriş-çıkış sayılarında ciddi değişimler yaşanmıştır.

Değişimlerin ortaya çıkmasında limanların kapatılması, liman alt yapılarının savaştan dolayı zarar görmesi, küresel olarak ülkelerin Rusya'ya ambargo koymasına gibi bazı sebepler ileri sürülebilir. Dolayısıyla lojistik tedarikinde yığılmalar ve aksamalar olmuştur. Başta AB olmak üzere birçok ülke savaş dolayısıyla gıda tedarikinde sıkıntılar yaşamıştır. Öte yandan Ukrayna ve Rus denizciler küresel nakliye deniz gücünün %14,5'ini oluşturmaktadır (Tan, 2022). Hem ürünlerin nakliyesi hem de deniz gücü istihdamı açısından önemli bir orana karşılık gelmektedir. Karadeniz'e kıyısı olan ülkeler, ticari alışverişlerinde deniz yollarını kullanmaktadır. Karadeniz'de yer alan 56 limanın, 16'sı Ukrayna'da, 15'i Türkiye'de, 8'i Romanya'da, 7'si Bulgaristan'da 6'sı Rusya'da ve 4'ü Gürcistan'dadır (Değerli Çiftçi ve Baycan, 2022: 7). Mevcut limanların 32'si uluslararası yükleme ve boşaltma kapasitesine sahiptir.

Savaşın patlak vermesiyle ticari kısıtlamalar yürürlüğe koyulmuştur. Bu durum sigorta ve enerji ücretlerinin artmasına neden olmuştur. Küresel konteynır gemiciliğinde Rusya'ya koyulan ticari sınırlamalar, Ukrayna limanlarının Ruslar tarafından abluka altına alınması gibi bazı sebepler küresel arz piyasasını etkilemiş ve Karadeniz'de daha az konteynır gemisi geçmiştir (UNCTD, 2022; Şekil 5). Bütün bu olgular değerlendirildiğinde Avrupa'ya daha az tahıl girişi olurken, gıda endüstrisi fiyatlarında dalgalanmalar meydana gelmiştir. Bunlara ek olarak, Karadeniz'de bekleyen çeşitli yük kapasitesine sahip gemiler, Hamburg, Rotterdam, Köstence ve İstanbul limanlarında demirleyip bekletilmişlerdir (UNCTD, 2022).



Şekil 4: 2021 ve 2022 yılları arasında Karadeniz’de Seyir Eden Kuru Gıda Yüklü Gemi Sayıları
Kaynak: (UNCTAD, 2022)



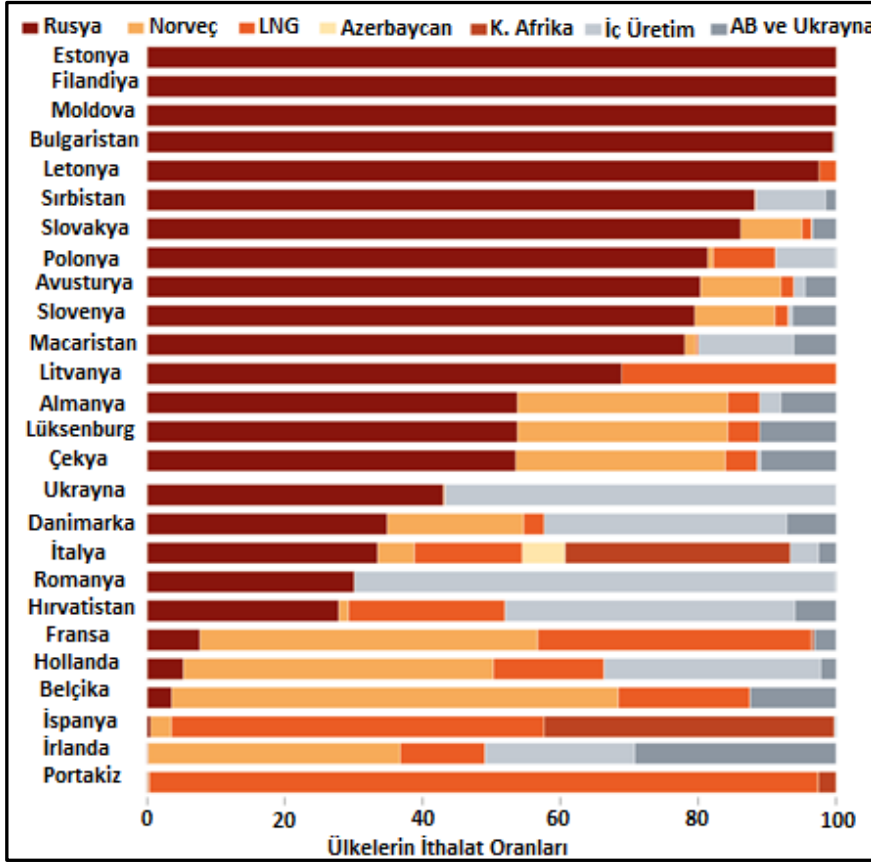
Şekil 5: Bazı Ülkelerin Yıllık Konteynır Gemi Sayıları (2018-2022)
Kaynak: (UNCTAD, 2022)

Karadeniz’de önemli şirketler faaliyetlerini durdurma kararı alırken, AB ise Rusya’ya karşı çeşitli yaptırımları yürürlüğe koymuştur. AB beşinci yaptırım paketi kapsamında Rus bayraklı gemilerin AB ülkelerinin kara sularına girmesini yasaklamıştır. Altıncı yaptırım paketinde ise AB’ye deniz yoluyla gelen petrol ürünlerinin 2022 yılı sonuna kadar yasak konulduğunu belirtmiştir. Bu gelişmeler yaşanırken AB, tedarik zincirlerinin çalışır halde tutma ve Ukrayna’nın güvenebilir bir şekilde ihracat yapması sağlamak adına alternatif rotalar planlamaktadır (Jacobs, 2022).

Azak Denizi’nin Rusya tarafından kapatılmasına paralel olarak AB, Tuna Nehri üzerindeki Sulina Kanalı’nın bağlantılarını sağlayarak küresel pazarlara açılmasını istemektedir. Ayrıca Köstence ve Varna limanlarının hinterland bağlantılarının tamamlanması Karadeniz’de yeni koridorların açılmasını sağlayacaktır. Rusya-Ukrayna savaşında yaşanan gerilimlere bağlı olarak lojistik ve liman alanlarında bozulmalar meydana gelmiştir. Denizel alt yapının olmayışı, ticari kısıtlamaların yürürlüğe koyulması gemilere ait sigorta ücretlerinin yükselmesine neden olurken, yakıt fiyatları da otomatik olarak artmıştır (Jacobs, 2022).

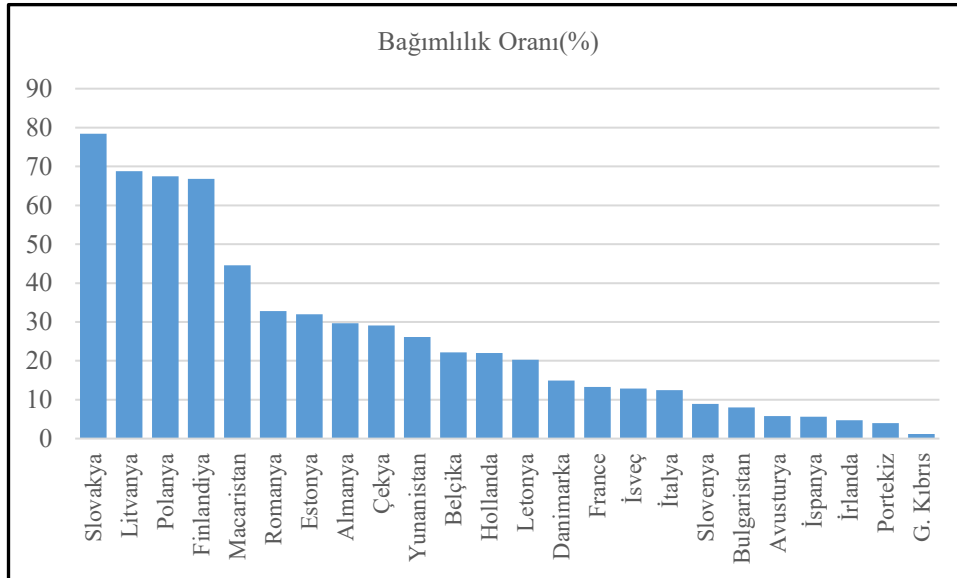
Enerji sektörü, tedarik zincirlerinin bozulmasına bağlı olarak yaşanan gelişmelerden olumsuz etkilenmiştir. Rusya küresel petrol ve doğal gaz tedarik zincirinde belirleyici bir role sahiptir. Nitekim Rusya, dünyada doğal gaz ihracatında birinci iken, petrol ihracatında ikinci sıradadır. AB, kömürün %46’sını, doğal gazın %41’ini ve ham petrolün %27’sini Rusya’dan ithal etmektedir (Energy Foundation, 2022). 2021 ve 2022 Nisan ayları içerisinde Rusya’dan doğal gaz ithalatının payı %31’e düşmüştür (Smith, 2022). Energy Foundation (2022)’e göre AB, 2020’de doğal gaz ithalatında %83, ham petrolde ise %95 oranında Rusya’ya bağımlıdır. AB ülkelerinin doğal gaz ithalat bağımlılıkları ülkeden ülkeye göre değişkenlik göstermektedir. 2021 yılında doğal gaz ithalatında Estonya,

Finlandiya, Moldova ve Bulgaristan'da bağımlılık oranları %100 iken, Fransa, Belçika ve Hollanda'da %10'un altındadır (Şekil 6). Ham petrol ithalatında ise 2020 yılı itibarıyla ilk sırada %78,4 ile Slovakya, ikinci sırada %68,8 ile Litvanya yer almaktadır. Polonya (%67,5) ve Finlandiya (%66,8) iki ülke takip etmektedir. Portekiz (%4) ve Güney Kıbrıs (%1,2) bağımlılık oranları en az ülkeler olarak dikkat çekmektedir (Şekil 7).



Şekil 6: Avrupa Birliği'nin Doğal Gaz İthalatında Rusya'ya Bağımlılık Oranları (2021)

Kaynak: (Nature, 2022)



Şekil 7: AB Ülkelerinin Ham Petrol İthalatında Rusya'ya Bağımlılık Oranları (2020)

Kaynak: (Statista, 2022)

Ukrayna ise Rusya'dan gelen enerjinin AB'ye nakil edilmesinde önemli bir transfer sahasıdır (Störk, 2015: 37). Dolayısıyla Ukrayna hem AB hem de Rusya için önemli bir jeopolitik alandır. Rusya'nın Ukrayna'yı işgal etmesiyle AB'nin enerji güvenliği tehlikeye girmiştir. Aynı zamanda Rus-AB ilişkileri kırılğan bir yapıya bürünmüştür. Çünkü Rusya'dan gelen akaryakıtın %50'den fazlası Ukrayna üzerinden deniz yoluyla Avrupa pazarlarına sevk edilmektedir (Godzimirski, 2014). Özellikle Kuzey Akım doğal gaz hattının önemli transfer güzergâhlarından birisi olan Yamal hattı Rus gazını Batı Avrupa'ya taşımaktadır (Euroactiv, 2022). Rusya'nın Vyborg şehrinden başlayan

hat 1200 km mesafe kat ederek St. Petersburg yakınlarında kuzeydoğu Almanya'da sona ermektedir (BBC, 2022). Gazprom'un Almanya, Polonya başta olmak üzere Baltık Denizi çevresindeki ülkelere gaz akışını kesmesi söz konusu ülkeleri sosyoekonomik açıdan ciddi anlamda yaralamıştır. Bu duruma bağlı olarak sanayi sektöründe üretimler durma noktasına gelmiştir. AB'nin Rus enerjisine bağımlılığı büyük bir tehlike olarak görülmektedir (Osička ve Černoch, 2022). Savaşa bağlı olarak küresel anlamda enerji fiyatları yükselmiş, Avrupa'da doğal gaz fiyatları tarihi rekorları kırmıştır. Savaş, AB ekonomisinde 2022 yılı sonunda kadar Gayri Safi Yurt İçi Hasıla'da %0,5 oranında küçülme beklenmektedir (Energy Foundation, 2022). AB, 31 Mayıs 2022'de Rus akaryakıtlarına %90 oranında ambargo koymuştur. Ayrıca Rus gazına bağımlılığı azaltmayı ve enerji talebinde %15'lik küçülmeyi hedeflemektedir. Bu kapsamda Cezayir ve Azerbaycan pazarlarına yönelik daha fazla yatırım planlanmaktadır (European Council, 2022).

AB kendi içerisinde enerji kaynaklarını çeşitlendirmek için çalışmalar yürütmektedir. Bu kapsamda Belçika nükleer enerji programları, Fransa ısı pompaları ve Almanya güneş enerjisine dayalı inovatif teknolojiye daha fazla yatırım yapmaktadır. Rus gazına bağımlılığı azaltmayı hedefleyen söz konusu çalışmalar ilerleyen yıllarda anlamlı bir farklılık oluşturabilir (Alvik, 2022).

Tedarik zincirinde yaşanan bozulmalara bağlı olarak etkilenen sektörlerden birisi de ekonomidir. Rus-Ukrayna savaşına bağlı olarak küresel anlamda gıda, enerji ve tarım ürünlerinde ciddi oranda artış yaşanmıştır. Savaş hemen hemen bütün sektörlerin üretim kapasitesini durdurmuş ve ekonomilerde tek ya da çift haneli enflasyonlar görülmüştür. Savaşa bağlı olarak AB bölgesinde özel tüketim %1,1 oranında azalmıştır (European Investment Bank, 2022). Pandemi döneminde ticari anlamda bağlantıların kopmasına ek olarak Rusya-Ukrayna savaşı da küresel olarak iş hacimlerinde durgunluk oluşturmuştur (Prohorovs, 2022). Bu durum tedarik zincirlerinin aksamasına neden olurken, dünyada ekonomilerinde enflasyona bağlı olarak resesyonlar görülmüştür. McKinsey & Company (2022)'e göre Amerika ve AB bölgesinde 2022-2023 yılları arasında resesyon görülme ihtimali yüksek olduğunu öne sürerken, Trading economics (2022c), 2022'nin ilk çeyreğinde AB ekonomileri %0,2 oranında büyüme kaydettiğini açıklamıştır. Batı ve Doğu Avrupa'daki birçok firma savaşa bağlı olarak uluslararası faaliyetlerini sınırlandırırken bazı firmalarda kapatma yoluna gitmişlerdir (Canuto, 2022). AB ekonomisinde petrol rafineleri, enerji üretimi, ulaşım servisleri, metalürji, kimya ve eczacılık gibi pek çok sektör fiyat artırımlarına bağlı olarak olumsuz yönde etkilenmiştir. Söz konusu olumsuzluklar AB ekonomilerine enflasyon olarak geri dönüt vermiştir. Emtia fiyatlarındaki artış ekonomilerdeki oranları dalgalı bir seyir izlemesine neden olmuştur. AB'de yıllık enflasyon beklentisi %8,1 iken, Almanya'da %7,8, Letonya'da %13,1, Litvanya'da %16,6 ve Estonya'da %19,1, ve olarak gerçekleşmiştir (Statista, 2022). Petrol ve doğal gaz fiyatlarının yüksek seviyede olması diğer ürünlere olan talepleri aşağıya çekmektedir. Tedarik zincirlerinde yaşanan gelişmeler başta lojistik, gıda ve sanayi sektörü olmak üzere birçok sektörü derinden etkileyerek ekonomilerde durgunluğa neden olmaktadır. AB'nin resesyonlardan bir an önce kurtulabilmesi için Rusya-Ukrayna savaşının durması, güven ortamının tesis edilmesi, yatırımcılara kredilendirme kolaylık sağlanması ve enerji konusunda Rusya'ya olan bağımlılık uzun vadede azaltılmalıdır.

Tedarik zincirinde savaşa bağlı olarak etkilenen sektörlerden bir diğeri de sanayidir. Savaşa koşut olarak Rusya karşı uygulanan yaptırımlar küresel piyasaları tedirgin etmiş ve bazı ürün fiyatları hızlı bir şekilde yükselmiştir. Rusya sahip olduğu yer altı kaynaklarıyla imalat sektörünün önemli ham madde ve yarı mamul madde tedarikçisidir. Bu kapsamda Alüminyum, nikel, vanadyum ve paladyum ve titanyum gibi kıymetli madenlerin üretiminin büyük bir çoğunluğu Rusya tarafından sağlanmaktadır. Nitekim Tablo 1 incelendiğinde AB, Rusya'dan 2021 yılı itibarıyla 141,8 milyar dolar, Ukrayna'dan ise 12,1 milyar dolar sanayi ürünleri ithal etmektedir. Rusya küresel olarak dünya nikel ihracatının %15'ini tek başına karşılamaktadır. AB ülkeleri içerisinde Finlandiya %84 ile önemli bir nikel tedarikçisidir (OECD, 2022). Rusya aynı zamanda Hollanda ve Ukrayna'ya da nikel ihraç etmektedir. Dünya paladyum ihracatının (%21) önemli bir oranını Rusya elinde tutmaktadır. İtalya %26 ve Almanya %21 oranında söz konusu ürünün ithalatında Rusya'ya bağımlıdır (OECD, 2022). Rusya'ya karşı uygulanan ambargolar nedeniyle AB'de inşaat, çelik ve imalat sektörleri büyük oranda etkilenmiştir (Redeker, 2022). Öte yandan çelik ve çelik ürünlerinin işlenmesi için gerekli ham maddelerin tedariki konusunda en önemli sağlayıcı Ukrayna'dır. Rusya ve Ukrayna dünya çelik üretiminin yaklaşık %20'sini karşılarken, arz kaybına bağlı olarak başta AB olmak üzere birçok ülke tedarik zincirlerinden yaşanan aksaklıklardan olumsuz yönde etkilenmiştir (Financial Times, 2022).

Tablo 1: AB'nin Rusya ve Ukrayna'dan İthal Ettiği Sanayi Ürünleri 2021 (Milyar Dolar)

Ürünler	Miktar
Rusya Mineral ve Yakıtlar	117,24
Demir ve Çelik	8,77
Değerli Taş ve Madenler	5,47
Bakır	2,87



	Alüminyum	2,66
	Çinko	2,51
	Cüruf	2,36
	Toplam	141,88
Ukrayna	Demir ve Çelik	5,92
	Cüruf	3,95
	Elektrikli Aletler	2,25
	Toplam	12,12

Kaynak: (Tradingeconomics, 2022)

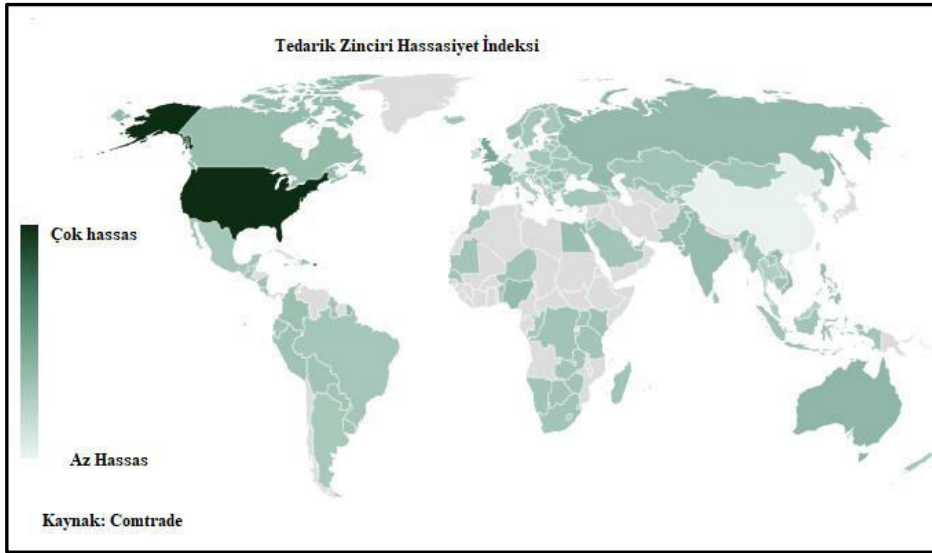
Rusya havacılık endüstrisinde en büyük metal üreticisidir (The Guardian, 2022). Havacılık endüstrisinde kullanılan en önemli maddelerden biri titanyumdur. Isıya karşı mukavemetli olması nedeniyle hem askeri hem de aero motorlarda sıklıkla kullanılmaktadır. Rusya rezerv açısından yeterli seviyede olmamasına rağmen, dünya titanyum ticaretinde adından söz ettirmektedir. AB, titanyum ticaretinde Rusya'ya çok fazla yaptırım uygulamamaktadır. Nitekim, Avrupa'nın önemli hava şirketi olan Airbus, Rusya'ya havacılık endüstrisinde uygulanacak yaptırımların AB havacılık endüstrisine daha fazla zarar vereceği konusunda uyarıda bulunmuştur (The Eurasiatimes, 2022). Görüldüğü gibi Rusya havacılık endüstrisinde de kritik bir öneme sahiptir.

Tedarik zincirinde yaşanan aksaklıklar arz-talep dengesinin bozulmasına neden olmuş ve araba, otomobil ve çip gibi bazı ürünlerde fiyatlar artmıştır. Rusya ve Ukrayna küresel olarak otomobil endüstrisinde parça olarak kullanılan bilgisayar çiplerini üretme konusunda henüz istenilen seviyede değildir. Ancak Ukrayna çip yapım sürecinde kullanılan lazer gerekli olan neon gazı tedarikinde dünyanın önde gelen ülkelerinden birisidir (Isidore, 2022). Neon gazı, yarı iletkenleri üretmek için kullanılan önemli bir gaz olmakla birlikte Ukrayna tek başına bu gazın %50'sini karşılamaktadır.

Rusya-Ukrayna savaşı AB'nin otomobil endüstrisini derinden etkilemiştir. Örneğin Alman şirketi Leoni, Volkswagen ve BMW otomobilleri için Ukrayna'da üretilen kablo demetlerinin yetersizliği nedeniyle Almanya'da bulunan montaj hattını kapatma kararı almıştır. Bunlara ek olarak lastik üretici Michelin, savaşın yarattığı lojistik sorunlara bağlı olarak Avrupa'daki bazı fabrikalarını kapatabileceğini duyurmuştur. Bu gelişmeler karşısında ABD ve AB çip yasalarını yürürlüğe koyarak yarı iletken madde tedarikinde Tayvan ve Güney Kore'ye bağımlılıklarını azaltmayı planlamaktadır (Levi ve Haren, 2022). Diğer yandan küresel pazarlarda ortaya çıkan parça eksikliği sonucunda Tesla firması araç üretimlerini azaltma, Toyota Japonya'daki sekiz fabrikasında üretimleri kısmi olarak azaltma, Mazda ve Volkswagen gibi firmalar da benzer sebepler sunarak üretimlerinde küçülmeye gitmişlerdir (LaRocco, 2022).

Savaş sadece AB'yi değil Rusya'yı da derinden etkilemektedir. Askerî harcamalara ayrılan payın artması, dünya kamuoyunda Rusya'ya karşı koyulan kısıtlamalar gibi çeşitli faktörler Rus ekonomisinin durgunluğa girmesinde baş aktörler olarak dikkat çekmektedir. Aynı zamanda Rusya AB'nin yüksek teknolojisine bağımlı bir ülkedir. Yıllık olarak 19 milyar dolar yüksek teknoloji ürünleri ithal eden Rusya, teknolojik ürünlerin %45'ini AB'den almaktadır. Nükleer teknolojinin büyük bir çoğunluğu (%68) AB'den tedarik edilmektedir. AB, Rusya için biyoteknoloji, yaşamsal ürünler ve esnek üretim malzemeler konusunda ana tedarikçi rolündedir (Bruegel, 2022).

Investment Monitor (2022) tarafından Tedarik Zinciri Hassasiyet İndeksi geliştirilmiştir. Bu uygulamayla ticarete konu olan sektörler kendi içerisinde değerlendirilmiştir. Ticari kayıplarda "1" değeri çok hassas, "10" ise daha hassas olarak değerlendirilmiştir. Bu kapsamda 197 ülke analize tabi tutulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre tedarik zincir bozulmalarından en fazla etkilenen ülke ABD'dir. Diğer yandan AB ekonomilerinde Almanya, Asya ekonomisinde ise en çok Çin etkilenmiştir (Investment Monitor, 2022; Şekil 8).



Şekil 8: Tedarik Zinciri Hassasiyet İndeksi (2022) Kaynak: (Comtrade, 2022)

Şekil 8'de görüldüğü gibi, başta tarım, ticaret ve sanayi olmak üzere birçok sektörde Rusya ile ticari ortaklığı bulunan AB ekonomisi, Rusya'nın Ukrayna'yı işgal etmesi nedeniyle olumsuz olarak etkilenmiştir. Birçok sektörde fiyatlar artarken, ekonomik olarak enflasyon ve resesyona karşı karşıya kalmıştır.

7. SONUÇ VE TARTIŞMA

Rus-Ukrayna savaşı küresel anlamda birçok sektörü etkilemiştir. Özellikle AB'de en çok etkilenen sektörler; enerji, ekonomi, sanayi, ulaşım ve tarımdır. AB ülkelerinin Rusya ile olan enerji anlaşmaları mevcut durumun ortaya çıkmasında başat bir rol oynamıştır. AB, güncel verilere göre enerji alanında doğal gazda %83, ham petrolde ise %95 oranında Rusya'ya bağımlıdır. Bir başka deyişle Rusya özellikle Doğu Avrupa'da yer alan devletler üzerinde nüfuz gücü oldukça yüksektir. Bu ülkelerin ekonomileri ve sanayileri Rusya'dan gelen enerji ekseninde şekillenmektedir. Nitekim, Letonya, Litvanya ve Estonya gibi ülkeler enerji ithalatının tamamını Rusya'dan yapmaktadır. Görüldüğü gibi Rusya enerji anlamında küresel bir tehdit iken, AB'yi siyasi ve ekonomik açıdan kontrol altına almak istemektedir. AB enerji konusunda Rusya'ya olan bağımlılığı azaltmak istemektedir. Bu kapsamda Belçika'da nükleer enerji çalışmaları, Fransa'da ısıya dayalı ve Almanya'da yenilenebilir enerji kaynakları için fonlar ayrılmıştır. Proje çalışmaları devam etmektedir. AB, uzun vadede Rusya'nın hegemonik düşüncesinden kurtulmak istemektedir. Enerji konusunda benzer çalışmalar incelendiğinde Hosseini (2022) AB'nin Rus doğal gaz ve petrolüne olan bağımlılığın enerji güvenliği ve ekonomik açıdan olumsuz sonuçlar doğurduğu öne sürmektedir. Çalışmada varılan sonuçlarla benzer niteliktedir.

AB'nin Rusya ile ticari ilişkileri ekonominin nasıl şekillendiği hakkında bilgi vermektedir. Savaşın patlak vermesi sonucunda AB ekonomisi önemli oranda güç kaybetmiştir. AB üyeleri çift haneli enflasyon oranları görerek, yıl sonu büyüme beklentilerinde azalmaya gitmişlerdir. Rusya'ya koyulan ticari ambargolar bazı ürünlerin tedarikinde gecikmelere sebebiyet verirken, ürün-fiyat değişimleri aylar arasında belirgin farklılıklar oluşturmuştur. Bu durum daha kırılgan ekonomilerde yüksek enflasyona neden olmuştur. Diğer yandan ekonomilerde yaşanan durgunluklar, bazı firmaları tedarik zincirinde yaşadığı aksaklıklara bağlı olarak üretimleri azaltmaya ve fabrikaları kapatmaya kadar gitmiştir. Arz-talep dengesinin bozulması AB ekonomisinde sarsıntılar oluşturmuştur. Küresel anlamda bazı ürünlerin olmayışı ya da geç tedarik edilmesi sanayi faaliyetlerini yavaşlatmıştır. Rusya'nın alüminyum, nikel, vanadyum, paladyum ve titanyum gibi kıymetli madenlerin ticaretinde söz sahibi olması AB'nin hareket sahasını oldukça kısıtlamıştır. Ekonomiyle ilgili çalışmalar incelendiğinde Faura (2022) AB ekonomisinde finans sektöründe hisse senetlerinin önemli ölçüde değer kaybettiği, bütün dünya ekonomilerinin dramatik bir şekilde etkilendiği sonucuna ulaşmıştır. Ahmad, Hasan ve Kamal (2022) ise AB'nin Rusya'ya uyguladığı yaptırımlar neticesinde AB ekonomilerinin negatif yönde gelişme kaydettiğini vurgulamıştır. Dolayısıyla çalışmada öne sürülen bulgularla örtüşmektedir.

Sanayi ürünlerinde Rusya'dan tedarik edilen çeşitli ürünler AB'yi ekonomik anlamda zorlamıştır. AB'de otomobil, inşaat, çelik ve imalat sektörleri Rusya'dan ham madde veya yarım mamul madde alımı sağladığı için ürünlerin olmayışına bağlı olarak ciddi oranda etkilenmiştir. Bahsedilen sektörlerin fiyatları hızlı bir şekilde yükselmiştir. AB çelik endüstrisinin ayakta kalmasında Ukrayna'nın rolü büyüktür. Çelik ve çelik ürünlerinin işlenmesinde gerekli olan maddeler Ukrayna'dan tedarik edilmektedir. Dolayısıyla AB çelik endüstrisi tedarik zincir ağlarında yaşanan gelişmelerden olumsuz yönde etkilenmiştir. Bunlara ek olarak Rusya ve Ukrayna dünya çelik üretimlerinde

yaklaşık olarak %20'lik bir paya sahiptir. Çelik sektöründe iki ülkenin rolü piyasalardaki gelişmeleri yakından ilgilendirmektedir. Savaşa bağlı olarak çelik piyasasında fiyatlar hızlı bir şekilde değişmiştir.

Karadeniz ticari anlamda hem Avrupa hem de Asya için önemli bir ticari sahadır. Rusya'nın Ukrayna'yı işgal etmesi deniz yoluyla sevk edilen ürünlerin limanlarda bekletilmesine neden olmuştur. Bu doğrultuda Hamburg, İstanbul, Köstence ve Rotterdam limanlarında kapasitenin üzerinde gemi beklemek zorunda kalmıştır. Aynı zamanda gemilerin rota ve güzergâhları değişmesine bağlı olarak, sigorta, işçi ücretleri ve giriş-çıkış ücretlerinde değişimler yaşanmıştır. AB, Karadeniz limanlarının kapalı olması nedeniyle hem ticari hem de enerji sevkiyatlarında sorunlarla baş etmek zorunda kalmıştır. AB, savaşa çözüm olarak Köstence ve Varna limanlarının hinterland ilişkilerinin güçlendirme yoluna girmiş, Tuna Nehri üzerindeki Sulina Kanalı'nı şartlarını iyileştirerek küresel pazara açma konusunda çalışmalarını devam ettirmektedir. Lojistikle ilgili literatür incelendiğinde Estrada ve Koutronas (2022) Rusya-Ukrayna Savaşı'nın uluslararası lojistik ticaretini yeniden şekillendireceği, ülkeler ticari dengeleri ayakta tutma adına alternatif çözümler arayacağını belirtmiştir. Çalışmada ulaşılan sonuçlarla uyumludur.

Son olarak Rusya ve Ukrayna tarım ve tarım endüstrisinde önemli iki ülkedir. Sıvı yağ, ayçiçek, yem endüstrisi, buğday ve mısır üretimlerinde önemli oranlara sahiptir. AB'nin bahsedilen ürünlerde Rusya ve Ukrayna'ya bağlı olması tarım politikalarında hatalar olduğunu göstermektedir. Savaş döneminde Kuzey ve Güney Afrika, Ortadoğu ve Güney Amerika pazarlarına yönelerek iç piyasa rahatlatmak istenilmiştir. AB'nin tarımsal ürün yetiştiriciliğinde yeni adımlar atması gereklidir. Bunlara ek olarak 5 milyon civarında Ukraynalı'nın Avrupa'nın çeşitli yerlerine göç etmesi Avrupa'da mülteci sorunlarını da gündeme getirmiştir. Gelenlerin konaklamaları, güvenliklerinin sağlanması gibi pek çok unsur ekonomiye ekstra yük getirecektir. Rusya'ya karşı koyulan ticari ambargolar, ekonomik paketler ve diğer anlaşmalar Rusya ekonomisinde de ciddi hasarlar oluşturmuştur. Özellikle Rusya yüksek teknoloji ürünlerde AB'ye bağımlıdır. Savaşın devam ettiği göz önünde bulundurulduğunda orta ve uzun vadede olası etkiler devam edecektir. Rusya Avrasya politikası gereği Ukrayna'yı kontrol altında tutmak ve sıcak denizlerle ilişkileri güçlendirmek istemektedir. AB ise Ukrayna'nın kendi standartlarında bir ülke olmasını hayal ederken, tarımsal potansiyelini de dikkate almaktadır. Çeşitli sektörlerde Rusya olan bağımlılıkları azaltmak için çalışmalarını devam ettirmelidir. Literatürde konuyla bağlantılı çalışmalar incelendiğinde Jagtap vd., (2022) savaşın gıda tedarik zincirinin bütün aşamalarında bozulmalar meydana getirdiğini, Avrupa ve Afrika'nın bu durumdan etkilendiğini kaydetmişlerdir. Çalışmada öne sürülen sonuçlarla örtüşmektedir. Coğrafi yazında olmayan bir konu da Rusya-Ukrayna savaşına bağlı olarak tedarik zincir ağlarında meydana gelen bozulmaları ele alan çalışmalardır. Tedarik zincir ağlarında savaşa bağlı olarak bir ülke ya da sahanın incelenmesi coğrafya literatürüne önemli katkılar sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

1. Ahmed, S. Hasan, M. M. & Kamal, M. R. (2022). Russia-Ukraine crisis: The effects on the European Stock market. *European Financial Management*, 1-41. <https://doi.org/10.1111/eufm.12386>
2. Ahmadli K. & Taşiran, C. (2020). Ukrayna Krizi Bağlamında Avrupa Birliği Tarafından Rusya'ya Uygulanan Yaptırımlar ve Etkileri. *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(14), 125-138.
3. Akman, H. (2014). Kırım-Sivastopol Üssü ve Karadeniz Rus Filosunun Paylaşım Sorunu. *Turkish Studies*, 9(1), 1-20. <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.6474>
4. Alım, M. (2019). Ukrayna Örneğinden Hareketle Nükleer Silahsızlanmanın Olası Sonuçlarına Dair Bir İnceleme. *Gazi Akademik Bakış*, 13(26), 79-112.
5. Aljazeera (2022). Analysis: What Does Ukraine Joining The EU Really Mean?. <http://www.aljazeera.com/news/2022/6/17/analysis-what-would-ukr>. Erişim Tarihi: 6 Ağustos 2022.
6. Alkanalka, M. (2022). Rusya-Batı İlişkileri ve Savaşın Nedenleri. Ülke Politikaları Vakfı, <https://www.upv.org.tr/images/slayt/slayt-1806572799-pdf.pdf>. Erişim Tarihi: 7 Ağustos 2022.
7. Alvik, S. (2022). The Ukraine War Will Not Derail Europe's Energy Transition. <https://www.dnv.com/feature/the-ukraine-war-will-not-derail-europe>. Erişim Tarihi: 14 Ağustos 2022.
8. Avar, Y. (2021). Avrupa Birliği'nin Rusya-Gürcistan ve Rusya-Ukrayna Çatışmalarına Karşı Tutumu: Almanya ve Fransa'nın Liderlikleri. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi*, 13(24), 310-321. <https://doi.org/10.20990/kilisiibfakademik.868688>
9. Baun, M. J. (1995). The Maastricht Treaty as High Politics: Germany, France, and European Integration. *Political Science Quarterly*, 110(4), 605-624. <https://doi.org/10.2307/2151886>

10. Bakan, S. (2022). Savaş, Dünya Ekonomisi ve Finansal Piyasalar İçin De Felaket Mi?. *International Journal of Economics, Politics, Humanities & Social Sciences*, 5(1), 59-74.
11. Bayraktar, E. Demirbag, M. Koh, S. L. Tatoglu, E. & Zaim, H. (2009). A Causal Analysis Of The Impact Of Information Systems And Supply Chain Management Practices On Operational Performance: Evidence From Manufacturing Smes in Turkey. *International Journal of Production Economics*, 122(1), 133-149. <https://doi.org/10.1016/j.ijpe.2009.05.011>
12. BBC, (2022). Nord Stream 1: How Russia is Cutting Gas Supplies to Europe. <https://www.bbc.com/news/world-europe-60131520>. Erişim Tarihi: 1 Ekim 2022.
13. Bilener, T. (2007). Ukrayna Dış Politikasını Etkileyen Unsurlar. *Karadeniz Araştırmaları*, 13, 115-132
14. Bowen, G. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
15. Blair, A. (2005). The European Union since 1945. Pearson Education Limited, USA.
16. Brussel Times, (2022). EU Agricultural Markets Hit Hard by Russian Invasion of Ukraine. <https://www.brusselstimes.com/249317/eu-agricultural-markets-hit-h>. Erişim Tarihi: 13 Ağustos 2022.
17. Bruegel, (2022). The decoupling of Russia: high-tech goods and components. <https://www.bruegel.org/blog-post/decoupling-russia-high-tech-goods-and-components>. Erişim Tarihi: 29 Eylül 2022.
18. Brzezinski, Z. (2005). Büyük satranç tahtası, İnkılap Kitabevi, İstanbul.
19. Britannica (2022). European Plain, <https://www.britannica.com/place/European-Plain>. Erişim Tarihi: 8 Haziran 2022.
20. Campbell, A. (1996). The Single European Act and the Implications. *The International and Comparative Law Quarterly*, 35(4), 932-939.
21. Canuto, O. (2022). War in Ukraine and Risks of Stagflation. https://www.policycenter.ma/sites/default/files/2022-03/PB_18-22_Can. Erişim Tarihi: 15 Ağustos 2022.
22. Chopra, S. & Meindl, P. (2012). Supply chain management. Pearson Education Limited, USA.
23. Christopher, M. (2005). Logistics and supply chain management: Creating value-Adding networks. Financial Times Press, USA.
24. Clausewitz, V. C. (2003). Savaş üzerine (Çev: Şiar, Y.). Eriş Yayınları, İstanbul.
25. CIA, (2022). European Union, <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/european-union>. Erişim Tarihi: 8 Haziran 2022.
26. Çelik, S. (2022). 2022 Rusya'nın Ukrayna'yı İşgali: AB Entegrasyonu İçin Yeni Dönem. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 521-533. <https://doi.org/10.47525/ulasbid.1093088>
27. Dedman, M. J. (1996). The Origins and Development of the European Union 1945–95, A History of European integration. Routledge Taylor & Francis Groupe, USA.
28. Değerli Çiftçi, B. & Baycan, T. (2022). Marine Trade and Analysis of the Ports in the Black Sea Economic Cooperation Region. *Southeast European and Black Sea Studies*, 1-28, <https://doi.org/10.1080/14683857.2022.2096203>
29. Demiral, Ö. (2017). Küresel Tedarik Ağları ve Yönetim-Organizasyon Sorunları: Çok Boyutlu Bir Literatür İncelemesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(1), 313-326.
30. Dugin, A. (2016). Rus Jeopolitiği Avrasyacı Yaklaşım. Küre Yayınları, İstanbul.
31. Ekiz, D. (2020). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı). Anı Yayıncılık, Ankara.
32. Energy Foundation (2022). What Impacts Will the Russia-Ukraine Conflict Have on the Global Low-carbon Energy Transition Process?. <https://www.efchina.org/Blog-en/blog-20220526-en#:~:text=The>. Erişim Tarihi: 13 Ağustos 2022.
33. Estefanbadi, Z. S. Ranjbari, M. Scagnelli, S. D. (2022). The Imbalance of Food and Biofuel Markets amid Ukraine-Russia Crisis: A Systems Thinking Perspective. *Biofuel Research Journal*, 9(2), 1640-1647. <https://doi.org/10.18331/brj2022.9.2.5>

34. Estrada, M. A. R. & Koutronas, E. (2022). The Impact of the Russian Aggression against Ukraine on the Russia-EU Trade. *Journal of Policy Modeling*, 44(3), 599-616, <https://doi.org/10.1016/j.jpolmod.2022.06.004>
35. Euroactiv (2022). Russian Gas Flows via Yamal Pipeline to Germany Decline Sharply. <https://www.euractiv.com/section/global-europe/news/russian-gas-flows-via-yamal-pipeline-to-germany-decline-sharply/>. Erişim Tarihi: 1 Ekim 2022.
36. European Commission, (2022). EU Cereals Trade 2021/22 Marketing Year July – May, <https://circabc.europa.eu/sd/a/a1135630-e8e9-4531-a522-23670f75e>. Erişim Tarihi: 14 Ağustos 2022.
37. European Council, (2022). Impact of Russia's Invasion of Ukraine on the markets: EU response. <https://www.consilium.europa.eu/en/policies/eu-response-ukraine-in>. Erişim Tarihi: 14 Ağustos 2022.
38. European Investments Bank, (2022). How Bad is the Ukraine War for the European Recovery?. https://www.eib.org/attachments/publications/how_bad_is_the_uk. Erişim Tarihi: 15 Ağustos 2022.
39. Faura, J. C. (2022). Economic consequences of the Russia-Ukraine war: A Brief Overview. *Espaço e Economia*, <https://doi.org/10.4000/espacoeconomia.21807>
40. Financial Times, (2022). Europe Battles to Secure Steel Following Russia's Invasion of Ukraine. <https://www.ft.com/content/30d9c9cc-c7ba-4739-806d-6f8343e9a38d>. Erişim Tarihi: 17 Ağustos 2022.
41. Gehler, M. (2010). At the Heart of Integration: Understanding National European Policy (Ed: Kaiser, W. & Varsori, A.), *European Union history Themes and Debates*, ss. 85-108 Palgrave Macmillan, UK.
42. Glauber, J. W. & Laborde, D. (2022). How Russia's invasion of Ukraine is Affecting Global Agricultural Markets. *Agricultural Policy Studies*, <https://www.aei.org/research-products/report/how-russias-invasio>. Erişim Tarihi: 12 Ağustos 2022.
43. Godzimirski, J. M. (2014). European Energy Security in the Wake of the Russia-Ukraine Crisis. <https://www.pism.pl/upload/images/artykuly/legacy/files/18874.pd>. Erişim Tarihi: 14 Ağustos 2022.
44. Grieco, J. M. (1995). The Maastricht Treaty, Economic and Monetary Union and the Neo-realist Research Programme. *Review of International Studies*, 21(1), 21-40. <https://doi.org/10.1017/s0260210500117504>
45. Hassen, T. B. & Bilali, H. E. (2022). Impacts of the Russia-Ukraine War on Global Food Security: Towards More Sustainable and Resilient Food Systems?. *Foods*, 11(15), 1-17, <https://doi.org/10.3390/foods11152301>
46. Hogan, M. Trompiz, G. (2022). Grain Exporters Tap EU supplies as War Shuts Ukraine Ports -Traders. <https://www.reuters.com/business/energy/grain-exporters-tap-eu-s>. Erişim Tarihi 12 Ağustos 2022.
47. Hosseini, S. E. (2022). Transition away from Fossil Fuels toward Renewables: Lessons from Russia-Ukraine Crisis. *Future Energy*, 1(1), 2-5. <https://doi.org/10.55670/fpll.fuen.1.1.8>
48. Igwe, P. A. (2022). The Paradox of Brexit and the Consequences of Taking Back Control. *Societies*, 12(2), 1-15. <https://doi.org/10.3390/soc12020069>
49. Investment Monitor, (2022). Supply Chain Vulnerability Index Shows Wide Gulf between US and China. <https://www.investmentmonitor.ai/analysis/supply-chain-vulnerability-i>. Erişim Tarihi: 17 Ağustos 2022.
50. Isidore, C. (2022). Why the Global Supply Chain Mess is Getting So Much Worse. <https://edition.cnn.com/2022/03/30/business/global-supply-chain/inde>. Erişim Tarihi 16 Ağustos 2022.
51. Jacobs, K. (2022). Russia's War on Ukraine: Maritime Logistics And Connectivity. <https://epthinktank.eu/2022/07/15/russias-war-on-ukraine-maritim>. Erişim Tarihi: 13 Ağustos 2022.
52. Jagtap, S. Trollman, H. Trollman, F. Garcia, G. G. Lopez, C. P. Duong, L. Martindale, W. Munekata, P. E. S. Lorenzo, J. M. Hdaifeh, A. Hassoun, A. Salonitis, K. & Afy-Sharrih, M. (2022). The Russia-Ukraine Conflict: Its Implications for the Global Food Supply Chains. *Foods*, 11(14), 1-23, <https://doi.org/10.3390/foods11142098>
53. Jüttner, U. Peck, H. & Christopher, M. (2003). Supply Chain Risk Management: Outlining An Agenda For Future Research. *International Journal of Logistic Research and Applications*, 6(4), 197-210. <https://doi.org/10.1080/13675560310001627016>
54. Karabağ, S. (2014). Jeopolitik açıdan sınırlar. Pegem Akademi, Ankara.

55. Kaçmaz, M. (2020). Avrasya Denkleminde Jeopolitik Kırılma; Ukrayna. *Türk Coğrafya Dergisi*, (74), 157-165. <https://doi.org/10.17211/tcd.603247>
56. Korovkin, V. & Makarin, A. (2021). Conflict and Inter-group Trade: Evidence from the 2014 Russia-Ukraine Crisis. Available at SSRN: <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3397276>
57. LaRocco, L. A. (2022). These Ports Are Causing The Most Congestion in The Global Supply Chain, New CNBC Charts Show. <https://www.cnbc.com/2022/05/24/these-ports-are-causing-the-mo>. Erişim Tarihi: 16 Ağustos 2022.
58. Lee, H. & Billington, C. (1992). Managing Supply Chain Inventory: Pitfalls and Opportunities. *Sloan Management Review*, 33(3), 65-73.
59. Levi, D. S. & Haren, P. (2022). How the War in Ukraine is Further Disrupting Global Supply Chains. <https://hbr.org/2022/03/how-the-war-in-ukraine-is-further-disrupting-gl>. Erişim Tarihi: 16 Ağustos 2022.
60. Lo, G. D. Marcelin, I. Basséne, T. & Séne, B. (2022). The Russo-Ukrainian War and Financial markets: the Role of Dependence on Russian Commodities. *Finance Research Letters*, 50, 103194, <https://doi.org/10.1016/j.frl.2022.103194>
61. McKinsey & Company (2022). War in Ukraine: Lives and Livelihoods, Lost and Disrupted. <https://www.mckinsey.com/business-functions/strategy-and-corp>. Erişim Tarihi: 15 Ağustos 2022.
62. Meunier, S. & Mcnamara, K. R. (2007). Making history: European Integration and Institutional Change at Fifty (Ed: Meunier, S. & Camara, K. R.), *The State of the European Union: Making History Volume 8*, ss. 1-22, Oxford University Press, UK
63. Miguel, P. L. S. & Brito, L. A. L. (2011). Supply Chain Management Measurement and Its Influence on Operational Performance. *Journal of Operations and Supply Chain Management*, 4(2), 56-70. <https://doi.org/10.12660/joscmv4n2p56-70>
64. Min, H. & Zhou, G. (2002). Supply Chain Modeling: Past, Present And Future. *Computers and Industrial Engineering*, 43 (1-2), 231-249. [https://doi.org/10.1016/s0360-8352\(02\)00066-9](https://doi.org/10.1016/s0360-8352(02)00066-9)
65. Napolitano, G. (2019). The Fundamentals Goal of the European Project (Ed: Amato et. al), *The History of European Union Constructing*, ss. 41-56, Utopia Hart Publishing, UK.
66. Nelson, R. (2022). Russia, Ukraine, and The Impact on the World's Food Supply. *Agriculture Industry*, <https://glginsights.com/articles/russia-ukraine-and-the-impact-on-the>. Erişim Tarihi: 12 Ağustos 2022.
67. New York Times (2022). The European Commission recommends E.U. candidacy for Ukraine and Moldova, but not Georgia. <https://www.nytimes.com/2022/06/17/world/europe/ukraine-europ>. Erişim Tarihi: 6 Ağustos 2022.
68. Norrman, A. & Ulf, J. (2004). Ericsson's Proactive Supply Chain Risk Management Approach After A Serious Sub-Supplier Accident. *International Journal of Physical Distribution & Logistics Management*, 34(5), 434-456. <https://doi.org/10.1108/09600030410545463>
69. OECD, (2022). The Supply of Critical Raw Materials Endangered by Russia's War on Ukraine. <https://www.oecd.org/ukraine-hub/policy-responses/the-supply-of-criti>. Erişim Tarihi: 17 Ağustos
70. Osička, J. & Černoč, F. (2022). European Energy Politics After Ukraine: The road Ahead. *Energy Research & Social Science*, 91, 102757. <https://doi.org/10.1016/j.erss.2022.102757>
71. Özdemir, A. İ. (2004). Tedarik zinciri yönetiminin gelişimi, süreçleri ve yararları. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23, 87-96.
72. Özel, M. S. (2015). Rus Dış Politikasında Ukrayna Krizi ve Türkiye'ye Etkileri, IV. Türkiye Lisansüstü Çalışmalar Kongresi Bildiriler Kitabı – II., 14-17 Mayıs 2015, ss. 73-88.
73. Öztürk, D. (2016). Tedarik Zinciri Yönetimi Süreçlerini Etkileyen Faktörler. *Uluslararası Sosyal ve Ekonomik Bilimler Dergisi*, 6(1), 17-24.
74. Pereira, P. Bašić, F. Bogunovic, I. & Barcelo, D. (2022). Russian-Ukrainian war impacts the total environment. *Science of The Total Environment*, 837, 155865, <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2022.155865>
75. Prohorovs, A. (2022). Russia's War in Ukraine: Consequences for European Countries' Businesses and Economies. *Journal of Risk and Financial Management*, 15(7), 1-15, <https://doi.org/10.3390/jrfm15070295>

- 76.Rao, K. & Young, R. R. (1994). Global Supply Chains: Factors Influencing Outsourcing of Logistics Functions. *International Journal of Physical Distribution & Logistics Management*, 24(6), 11-19, <https://doi.org/10.1108/09600039410066141>
- 77.Redeker, N. (2022). Same Shock, Different Effects: EU Member States' Exposure to the economic Consequences of Putin's war. <https://www.delorscentre.eu/en/publications/economic-consequenc>. Erişim Tarihi: 17 Ağustos
- 78.Reuters, (2022a). Sunflower Oil Supplies Improve as EU Market Adapts to war in Ukraine. <https://www.rappler.com/business/sunflower-oil-supplies-improve-eu>. Erişim Tarihi: 14 Ağustos
- 79.Reuters, (2022b). EU Facing Shortfall in Sunflower oil due to Ukraine war -producers. <https://www.reuters.com/article/ukraine-crisis-europe-sunflower-idUS>. Erişim Tarihi: 14 Ağustos 2022.
- 80.Rodrigue, J. P. (2012). The Geography of Global Supply Chains: Evidence from Third-Party Logistics. *Journal of Supply Chain Management*, 48(3), 15-23, <https://doi.org/10.1111/j.1745-493x.2012.03268.x>
- 81.Roger, S. (2010). To Rule the Waves:Why A Maritime Geostrategy is Needed to Sustain European Union. Egmont Security Policy Brief No. 6, <http://aei.pitt.edu/14427/>. Erişim Tarihi: 8 Haziran 2022.
- 82.Sarıkaya, Y. (2010). Turuncuya Veda: Ukrayna'nın Kritik Seçimi. *Karadeniz Araştırmaları*, 25, 1-10.
- 83.Sencuk, A. (tarihsiz). Moldova and EU Integration. Advantages and Disadvantages. https://www.academia.edu/16470944/Moldova_and_EU_integration. Erişim Tarihi: 6 Ağustos 2022.
- 84.Schumeli, A. (1984). Countries of the Mediterranean Basin As A Geographic Region. *Ekistics*, 48, 359-369.
- 85.Sheffi, Y. & James B. R. (2005). A Supply Chain View of The Resilient Enterprise. *MIT Sloan Management Review*, 47(1), 40-51.
- 86.Sodhi, M. S. Son, B. G. & Tang, C. S. (2012). Researchers' Perspectives on Supply Chain Risk Management. *Production And Operations Management*, 21(1), 1-13. <https://doi.org/10.1111/j.1937-5956.2011.01251.x>
- 87.Sokullu, E. C. (2017). İngiltere'nin AB ile İmtihanı: Siyasal Söylemlerde Avrupa-Şüpheliğin Evrimi ve Brexit. *Euro Politika*, Özel Sayı, 11-34.
- 88.Smith, E. (2022). Europe's Plans to Replace Russian Gas Are Deemed 'wildly Optimistic' — and Could Hammer Its Economy. <https://www.cnbc.com/2022/06/29/europes-plans-to-replace-russian>. Erişim Tarihi: 14 Ağustos 2022.
- 89.Statista (2022). Harmonized Index of Consumer Prices (HICP) Inflation Rate of the European Union in March 2022, by Country. <https://www.statista.com/statistics/225698/monthly-inflation-rate-in->. Erişim Tarihi: 15 Ağustos 2022.
- 90.Stratfor, (2010). The Geopolitics of France: Maintaining Its Influence in A Changing Europe. <https://worldview.stratfor.com/article/geopolitics-france-maintaining->. Erişim Tarihi: 8 Haziran 2022.
- 91.Störk, B. (2015). Geopolitical Situation of Ukraine and Its Importance. *Security and Defence Quarterly*, 8(3), 17–39. <https://doi.org/10.5604/23008741.1189405>
- 92.Svensson, G. (2000). A Conceptual Framework For The Analysis of Vulnerability in Supply Chains. *International Journal of Physical Distribution & Logistics Management*, 30(9), 731-750. <https://doi.org/10.1108/09600030010351444>
- 93.Szász, A. (1999). The Road To European Monetary Union. Macmillan Press Ltd, UK.
- 94.Tan, K.C. (2001). A Framework Of Supply Chain Management Literature. *European Journal of Purchasing&Supply Management*, 7(1), 39-48.
- 95.Tan, W. (2022). How the Russia-Ukraine War is Worsening Shipping Snarls and Pushing Up Freight Rates. <https://www.cnbc.com/2022/03/11/russia-ukraine-war-impact-on->. Erişim Tarihi: 13 Ağustos 2022.
- 96.Taşdemir, F. ve Özer, A. (2015). Uluslararası Hukuk Açısından Kırım sorunu: Kosova'nın rövanşı mı?. *Erciyes Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 10(1), 43-61.
- 97.Tecer, Ö. Ç. (2014). Jeopolitik ve Tarihsel Bir Rekabet Sahası Olarak Ukrayna ve Dış politika Parametreleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(4), 97-124.

98. Tepe Küçükoğlu, M. (2020). Tedarik Zincirinde Risk Değerlendirme: Risklerin Tanımlanması, Gruplandırılması ve Önceliklendirilmesi Üzerine Bir Çalışma. *İşletme Araştırma Dergisi*, 12(2), 2126-2141. <https://doi.org/10.20491/isarder.2020.966>
99. The Eurasian Times, (2022). Dependent On Critical 'Aircraft Material', US & Europe Do Usual Business With Russia Despite Ukraine War. <https://eurasianimes.com/us-europe-does-usual-business-with-russia>. Erişim Tarihi: 18 Ağustos 2022.
100. The Guardian, (2022). Russia and Ukraine Hold Keys to Strategic Commodities. <https://guardian.ng/news/russia-and-ukraine-hold-keys-to-strategic-co>. Erişim Tarihi: 17 Ağustos 2022.
101. Tradingeconomics, (2022a). <https://tradingeconomics.com/european-union/imports/ukraine>. Erişim Tarihi: 12 Ağustos 2022.
102. Tradingeconomics, (2022b). <https://tradingeconomics.com/european-union/imports/russia>. Erişim Tarihi: 12 Ağustos 2022.
103. Tradingeconomics, (2022c). Euro Area GDP Growth Rate. <https://tradingeconomics.com/euro-area/gdp-growth%20>. Erişim Tarihi: 15 Ağustos 2022.
104. Tüysüzoğlu, G. (2014). Ukrayna'da Turuncu Devrim'in Sonu. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 2(3), 62-79.
105. USDA, (2022). Grain and Feed Annual. <https://apps.fas.usda.gov/newgainapi/api/Report/DownloadReportB>. Erişim Tarihi: 12 Ağustos 2022.
106. WEF. (2012). New Models For Addressing Supply Chain And Transport Risk. The World Economic Forum. https://www3.weforum.org/docs/WEF_SCT_RRN_NewModelsAddre. Erişim Tarihi: 21.06.2022
107. Yazgıç, A. S. (2005). Avrupa Birliği. İnsan Yayınları, İstanbul.
108. Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık, Ankara.
109. Zhou, X. Y. Lu, G. Xu, Z. Yan, X. Khu, S. T. Yang, J. & Zhao, J. (2022). Influence of Russia-Ukraine War on the Global Energy and Food Security. *Resources, Conservation and Recycling*, 188, 106657. <https://doi.org/10.1016/j.resconrec.2022.106657>
110. Zsidisin, G. A. & Wagner, S. M. Melynk, S. A. Ragatz, G. L. & Burns, L. A. (2008). Supply Risk Perceptions and Practices: An Exploratory Comparison of German and US Supply Management Professionals. *International Journal of Technology, Policy and Management*, 8(4), 401-419. <https://doi.org/10.1504/ijtpm.2008.020166>

Subject Area
Education Management

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 104
PP: 3955-3962

Arrival
04 October 2022
Published

30 November 2022
Article ID Number
64862

Article Serial Number
32

Doi Number
<http://dx.doi.org/10.29228/ssj.64862>






How to Cite This Article
Akin, M. Z., Altay, M.,
Ortaç, M., Sürme, K. &
Ortaç, Y. (2022). "Sınıf
Öğretmenlerinin Suriyeli
Öğrencilerin Okula
Uyumunda Yaşadıkları
Sorunlara İlişkin Görüşleri"
International Social
Sciences Studies Journal, (e-
ISSN:2587-1587) Vol:8,
Issue:104; pp:3955-3962



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

Sınıf Öğretmenlerinin Suriyeli Öğrencilerin Okula Uyumunda Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri

Opinions of Class Teachers on the Problems That Syrian Students Experience in Adaptation to School

Mehmet Zaman Akin¹  Mehmet Altay²  İrfan Ortaç³  Kemal Sürme⁴  Yılmaz Ortaç⁵ 

¹ Öğretmen., MEB, Batman, Türkiye

^{2,3-5} Okul Müdürü., MEB, Batman, Türkiye

⁴ Müdür Yardımcısı., MEB, Batman, Türkiye

ÖZET

Bu çalışmanın temel amacı Türkiye’de eğitim gören Suriyeli öğrencilerin okula uyum sürecinde yaşadıkları sorunları ve bu sorunların çözümüne ilişkin önerileri sınıf öğretmenlerinin bakış açısıyla incelemektir. Fenomenolojik model kapsamında yürütülen çalışmada araştırmacılar tarafından literatür bulgularına ve alan uzmanlarının görüşlerine dayalı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve görüşme formu Batman il merkezindeki farklı okullarda görev yapan 15 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Katılımcı gruptan elde edilen verilerin çözümlemesinde ise MAXQDA 20 programı kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda Suriyeli göçmen öğrencilerin dil sorunları, davranış sorunları, akademik sorunları ve ekonomik sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Göç, Suriye, Okula Uyum, Sınıf Öğretmeni

ABSTRACT

The main purpose of this study is to examine the problems experienced by Syrian students studying in Turkey in the process of adaptation to school and the suggestions for the solution of these problems from the perspective of classroom teachers. In the study carried out within the scope of the phenomenological model, a semi-structured interview form was prepared by the researchers based on the literature findings and the opinions of the field experts, and the interview form was applied to 15 primary school teachers working in different schools in the city center of Batman. The MAXQDA 20 program was used to analyze the data obtained from the participant group. At the end of the study, it was determined that Syrian immigrant students had language problems, behavioral problems, academic problems and economic problems.

Keywords: Migration, Syria, School Adjustment, Class Teacher

1. GİRİŞ

İnsan ve doğa varlığı anlamlandırmanın iki unsurudur (Gültekin, 2022a). Ancak üst bilişsel süreçlere sahip olması nedeniyle bu anlamlandırma süreci ancak insan tarafından gerçekleştirilir (Gültekin, 2021, Gültekin, 2022b). Bu anlamda hem kendisini hem de kendisi dışındaki herşeyi anlamlandırmayı başarabilen insanoğlu tarih boyunca ekonomik sorunlar, zorlu yaşam koşulları, savaş ve yaşadıkları ülkenin siyasi yapısındaki değişiklikler nedeniyle göç etmek zorunda kalmışlardır (Uzun ve Bütün, 2016). Özellikle bu savaşların sonucunda; yaşam alanlarından göç ettirilen, aç kalan, çocuk, genç, yaşlı ve hasta demeden kabul edilemez yoksulluk koşullarında yaşayan insanlar vardır (Alkayış, 2020). Dünyanın 21. yüzyılda yaşadığı en büyük göç hareketlerinden birisi Suriye’den gerçekleşmiş ve bu göç hareketliliği günümüzde de devam etmektedir. Suriye rejimine karşı 2011 yılında başlayan ayaklanmalar sonucunda ülkede yaşanan iç savaşın etkisiyle milyonlarca insan başka ülkelere sığınmak durumunda kalmıştır. Birleşmiş Milletler Mülteci Örgütü verilerine göre Suriyelilerin yoğun olarak sığındıkları ülkelere birisi Türkiye’dir (UNHCR, 2020). Türkiye de izlediği açık kapı politikasıyla Suriyeli göçmenleri geçici koruma statüsünde ağırlamıştır. Göç idaresinin güncel verilerine göre Türkiye’de geçici koruma kapsamında bulunan Suriyeli göçmen sayısı 3.652.234’tür. Suriyeli göçmenler İstanbul, Gaziantep, Şanlıurfa, Hatay, Adana, Mersin, Bursa ve İzmir gibi illerde yoğun şekilde yaşamaktadır (<https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>).

Göçmenler daha iyi yaşam umuduyla başka ülkelere göç etse de çoğu zaman göç etmeye yol açan faktörler göç edilen yerde de sürmekte işsizlik, yoksulluk ve çeşitli sağlık sorunları göç eden kişilerin yeni yaşam alanında da devam etmektedir. Yaşanan bu olumsuzluklar aile içerisinde en çok çocukları etkilemektedir (Güngör, 2013). Göçmen çocukların karşılaştıkları sorunlardan biri de eğitimlerine ara verilmesi (Alabay ve Ersal, 2020) göç ettikleri yerde okula uyum sağlamasıdır. Göçmen çocuklar açısından yaşadıkları yeni dünya genellikle güvensiz ve yabancı olabilmektedir. Bu bağlamda okul çocukların yaşamla bağlantı kurmalarını sağlama rolünü üstlenmektedir. Göçmen çocuklar için eğitim ortamı, göç ettikleri ülkedeki yaşlıları için olduğu kadar kritiktir; ancak göçmen çocukların eğitim gibi temel hak ve özgürlüklere erişimleri zordur (Ferris ve Winthrop, 2010). Eğitime erişim eksikliği veya göç edilen yerde konuşulan dilin bilinmemesi, bu doğal koşullara uyum sağlamada ciddi güçlükler

neden olmaktadır (Değirmenci vd., 2021). Bu durum çeşitli araştırma bulgularıyla da ortaya konulmuştur. Burada yapılması gereken, doğru ilkelerin tespit edilmesi ve çocukların bunu anlayarak kabul etmesine yardımcı olmaktır (Alkayış, 2018). Literatürde göçmen çocukların ve ailelerinin göç ettikleri ülkedeki eğitim hayatını tanımlamayı, yaşadıkları sorunları tespit etmeyi ve buna ilişkin çözüm önerilerini geliştirmeyi amaçlayan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bircan ve Sunata (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Türkiye'de bulunan Suriyeli öğrencilerin önemli bir çoğunluğunun temel eğitime erişmede sorunlarla karşılaştıkları ve çocukların finansal yetersizliklerden ötürü eğitim hayatına devam edemedikleri belirlenmiştir. Şeker ve Sirkeci (2015) ise Van ili örnekleminde gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğretmenlerle görüşmeler yapmış ve göçmen çocukların yaşadıkları sorunları rapor etmişlerdir. Araştırmanın sonunda çocukların Türkçeyi bilmemesinin bununla ilişkili olarak akranlarıyla iletişim güçlükleri yaşamalarının okula uyum sürecini de önemli bir problem olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinin incelendiği başka bir araştırmada da bu sonuçlara benzer bulgular elde edilmiş ve göçmen öğrencilerin eğitim sürecinde yaşadıkları temel sorunun kültürel ve dil farklılıkları olduğu bunun yanında öğrencilerin yeterince desteklenmedikleri belirlenmiştir (Erdem, 2017). Yiğit ve arkadaşları (2021) ise Türkiye'de bulunan Suriyeli öğrencilerin okula uyum sürecine ilişkin öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve öğrencilerin görüşlerini incelemişlerdir. Araştırmanın sonunda öğrencilerin dil bariyerinden dolayı öğretmenlerle ve akranları ile iletişim kuramadıkları ve bu durumun öğrencilerin okula uyum sürecini olumsuz açıdan etkilediği tespit edilmiştir. Literatür bulguları bir arada değerlendirildiğinde Suriyeli göçmen çocukların okula uyum sürecinde çeşitli sorunlarla karşı karşıya kaldıkları görülmektedir. Bu sorunların en yakın takipçisi ise öğretmenlerdir. Bu nedenle bu araştırma Türkiye'de eğitim gören Suriyeli öğrencilerin okula uyum sürecinde yaşadıkları sorunları sınıf öğretmenlerinin bakış açısıyla ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soruların yanıtları aranmaktadır.

- ✓ Suriyeli öğrencilerin okula uyum sürecinde yaşadıkları sorunlar nelerdir?
- ✓ Suriyeli öğrencilerin okula uyum sürecinde yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin sınıf öğretmenlerinin önerileri nelerdir?

Suriyeli göçmen çocukların okula uyum sürecinde yaşadıkları sorunları ortaya koymaya yönelik birçok araştırma yapılsa ve bu sorunların çözümüne ilişkin politikalar geliştirilse de hala bu konuda yaşanan sorunların birçoğu devam etmektedir. Bu noktada bu konunun farklı yönleri ile yeniden ele alınması ve araştırılması gerekliliği bu çalışmanın önemini ortaya koymaktadır. Diğer taraftan öğretmenlerin Suriyeli göçmen çocukların okula uyum sürecinde yaşadıkları sorunları ortaya koymak sorunların çözümü adına en önemli sorumluluğu alan öğretmenlere katkı sunacaktır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin Türkiye'de öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin okula uyum sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerini belirlemek için fenomenolojik araştırma modeli kullanılmıştır. Fenomenolojik model bildiğimiz, ancak ayrıntılı ve derinlemesine bir anlayışa sahip olmadığımız fenomenlere odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Fenomenolojik araştırma, insanların deneyimlediklerini nasıl tanımladıklarına ve bunu nasıl deneyimlediklerine odaklanır (Patton, 2014). Bu araştırmada da Suriyeli göçmen çocukların okula uyum sürecinde yaşadıkları sorunları en yakından deneyimleyen sınıf öğretmenlerinin Türkiye'de eğitim gören Suriyeli öğrencilerin okula uyum sürecinde yaşadıkları sorunlar hakkında görüşlerinin incelenecek olması çalışmayı fenomenolojik modele yönlendirmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu batman il merkezindeki farklı ilköğretim kurumlarında görev yapan 15 sınıf öğretmenidir. Çalışma grubunun demografik dağılımı tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Dağılımı

Demografik Değişken	Kategori	f
Cinsiyet	Kadın	10
	Erkek	5
Yaş	20-30	7
	31-40	5
	41-50	2
Eğitim	Lisans	9
	Yüksek Lisans	4
	Doktora	2

Çalışma grubunun demografik dağılımına bakıldığında 10 katılımcı kadın ve 5 katılımcı erkektir. 7 katılımcı 20-30,5 katılımcı 31-40 ve 2 katılımcı 41-50 yaş aralığındadır. Eğitim durumu açısından bakıldığında 9 katılımcı lisans, 4 katılımcı yüksek lisans ve 2 katılımcı doktora düzeyinde eğitim görmüştür.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin okula uyum sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla açık uçlu soruların yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu literatür bulgularına ve alan uzmanlarının görüşlerine dayalı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde çalışma grubunun demografik bilgilerini belirlemeye yönelik sorular yer alırken ikinci bölümde Suriyeli göçmen öğrencilerinin okula uyum sürecinde yaşadıkları sorunları belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Görüşme formunun uygulanmasında yüz yüze görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmeler katılımcıların izniyle ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve daha sonra metin belgesine dönüştürülmüştür. Metin belgesine dönüştürülen görüşme içeriklerinin sistematik analizi MAXQDA 20 programı kullanılarak analiz edilmiştir. İlk olarak veriler kodlanmıştır. Bu işlem için veriler birkaç defa okunmuş ve tekrar kodlama yapılmıştır. Verilerin analizi sırasında katılımcılar için (K) kısaltması kullanılmıştır.

3. BULGULAR

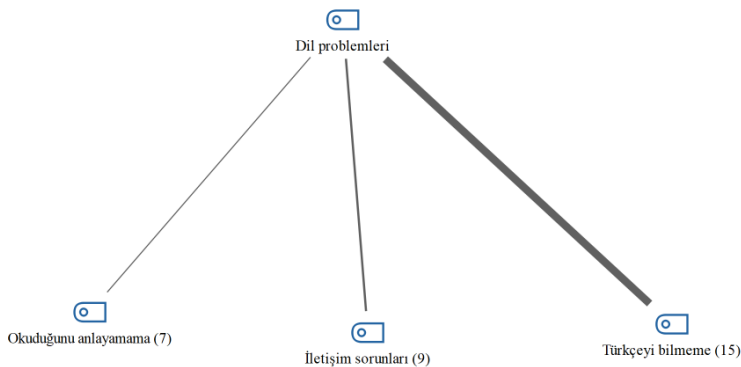
Çalışmanın bu bölümünde elde edilen nitel verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular sunulmakta ve bulgular araştırmanın alt problemleri doğrultusunda yorumlanmaktadır.

3.1. Suriyeli Öğrencilerin Okula Uyum Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar

Çalışmanın ilk alt problemi kapsamında Suriyeli göçmen öğrencilerin okula uyum sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelenmektedir. Öğretmenlerin görüşlerinden hareketle oluşturulan öğrencilerin yaşadıkları sorunlar 3 temada toplanmıştır. Bunlar;

- ✓ Dil sorunları
- ✓ Davranış sorunları
- ✓ Akademik sorunlar
- ✓ Ekonomik sorunlar

Şekil 1'de sınıf öğretmenlerinin Suriyeli göçmen öğrencilerin okula uyum sürecinde yaşadıkları dil sorunlarına ilişkin görüşlerinden hareketle oluşturulan kodlar gösterilmektedir.



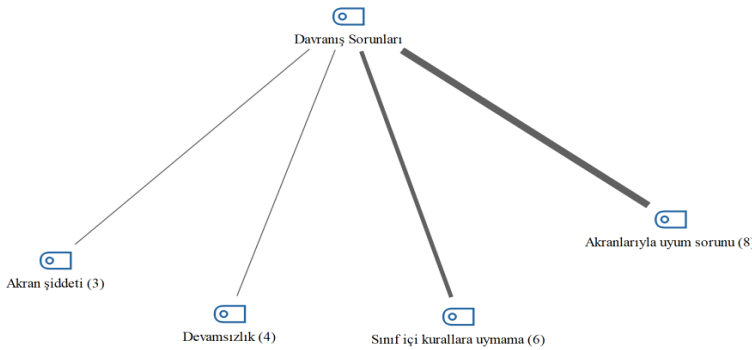
Şekil 1. Suriyeli Öğrencilerin Yaşadıkları Dil Problemleri

Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli göçmen öğrencilerin okula uyum sürecinde yaşadıkları dil sorunlarına ilişkin görüşleri üç kod üzerinden sunulmuştur. Buna göre öğretmenler Suriyeli göçmen öğrencilerin Türkçeyi bilmeme (n=15), iletişim sorunları (n=9) ve okuduğunu anlamama (n=7) gibi dil sorunlarıyla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bununla ilişkili öğretmen görüşleri aşağıda sunulmaktadır:

- ✓ “Öğrencilerin yaşadıkları en temel sorun ve belki de diğer sorunların temel kaynağı Türkçeyi bilmemeleridir.” (K2)
- ✓ “Öğrenciler Türkçeyi bilmedikleri için hem diğer öğrencilerle iletişim sorunu yaşıyorlar hem de derste anlatılan konuları tam olarak anlayamıyorlar.” (K9)

- ✓ “Maalesef çocuklar Türkçeyi bilmeden okula geliyor, bunun için bizimle ve diğer çocuklarla iletişim kurmakta sorunlar yaşıyor aynı zamanda ders kitabında yazılanları ve bizim anlattıklarımızı tam olarak anlayamıyor.” (K13)

Şekil 2’de sınıf öğretmenlerinin Suriyeli göçmen öğrencilerin okula uyum sürecinde yaşadıkları davranış sorunlarına ilişki görüşlerinden hareketle oluşturulan kodlar gösterilmektedir.

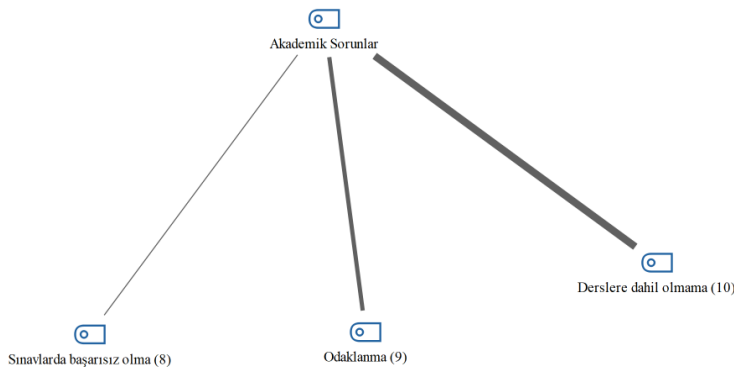


Şekil 2. Suriyeli Öğrencilerin Yaşadıkları Davranış Problemleri

Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli göçmen öğrencilerin okula uyum sürecinde yaşadıkları davranış sorunlarına ilişkin görüşleri dört kod üzerinden sunulmuştur. Buna göre öğretmenler Suriyeli göçmen öğrencilerin akranlarıyla uyum sorunu (n=8), sınıf içi kurallara uymama (n=6), devamsızlık (n=4) ve akran şiddeti (n=3) gibi davranış sorunlarıyla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bununla ilişkili öğretmen görüşleri aşağıda sunulmaktadır:

- ✓ “Öğrencilerde çok sık devamsızlık sorunları oluyor. Çocuklar bazen geliyor bazen gelmiyor.bu tarz problemleri çok yaşıyoruz.” (K2)
- ✓ “Bu ortama ve kültüre yabancı oldukları için akranlarıyla iletişim kurmakta sorunlar yaşıyorlar. Bazen çocuklar yabancı öğrencileri yanına almak istemiyor onları dışlayabiliyor.” (K4)
- ✓ “Sınıf içerisinde arkadaşlarıyla uyum sorunları yaşıyorlar bazen de birbirlerine karşı fiziksel veya sözel şiddet uygulayabiliyorlar.” (K6)
- ✓ “Sınıf içi disiplin kurallarına uymakta sorunlar yaşıyorlar Bunun da sebebi birbirimizi tam anlayamıyor olmamızdır. Hatta bazen sınıf değişikliği ve okul değişikliği gibi yöntemlere başvurmak durumunda kalıyoruz.” (K12)

Şekil 3’te sınıf öğretmenlerinin Suriyeli göçmen öğrencilerin okula uyum sürecinde yaşadıkları akademik sorunlarına ilişki görüşlerinden hareketle oluşturulan kodlar gösterilmektedir.



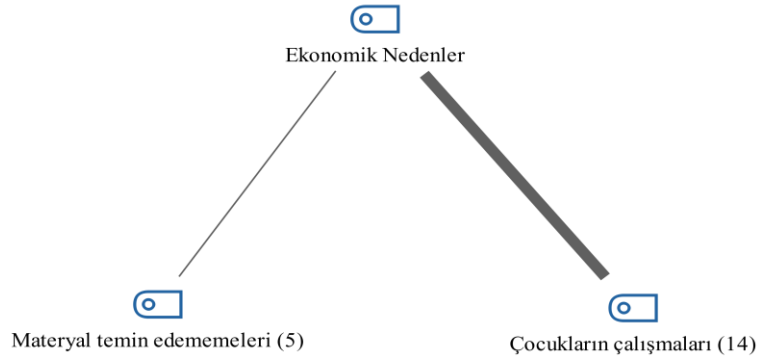
Şekil 3. Suriyeli Öğrencilerin Yaşadıkları Akademik Problemler

Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli göçmen öğrencilerin okula uyum sürecinde yaşadıkları akademik sorunlarına ilişkin görüşleri üç kod üzerinden sunulmuştur. Buna göre öğretmenler Suriyeli göçmen öğrencilerin derslere dahil olmama (n=10), odaklanma (n=9) ve sınavlarda başarısız olma (n=8) gibi akademik sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bununla ilişkili öğretmen görüşleri aşağıda sunulmaktadır:

- ✓ “Öğrenciler derse katılmadıkları için dersi tam olarak anlayamıyorlar. Bence en önemli sorun bu. Bunun dışında Suriye’de uygulanan eğitim müfredatı ile buradaki müfredat arasında farklılık olduğu için de bocalama yaşayabiliyorlar.” (K3)
- ✓ “Bizim kullandığımız terimleri bilmedikleri için derse tam olarak odaklanamıyorlar odaklanamadıkları için de derse katılmıyorlar.” (K5)

- ✓ “Öğrenciler dersi anlamakta zorlandıkları için derse katılım sağlayamıyorlar bu durumda sınavlarda başarısız oluyorlar. Biz de öğrencilere sözlü sınav veya yazılı sınav yapmak zorunda kalıyoruz.” (K11)

Şekil 4’te sınıf öğretmenlerinin Suriyeli göçmen öğrencilerin okula uyum sürecinde yaşadıkları ekonomik sorunlarına ilişkin görüşlerinden hareketle oluşturulan kodlar gösterilmektedir.



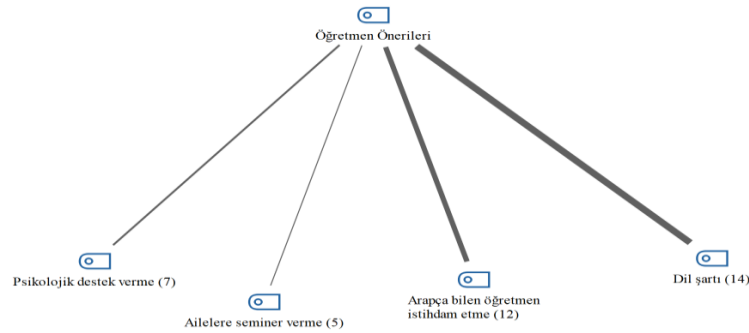
Şekil 4. Suriyeli Öğrencilerin Yaşadıkları Ekonomik Problemler

Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli göçmen öğrencilerin okula uyum sürecinde yaşadıkları ekonomik sorunlarına ilişkin görüşleri iki kod üzerinden sunulmuştur. Buna göre öğretmenler Suriyeli göçmen öğrencilerin ders dışında çalışma (n=14) ve materyal temin ememe (n=5)) gibi ekonomik sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bununla ilişkili öğretmen görüşleri aşağıda sunulmaktadır:

- ✓ “Maalesef öğrencilerimizin birçoğunun ailesinin ekonomik durumu çok kötü, bu nedenle çocuklar ders dışında sanayide veya bir esnafın yanında çalışmak durumunda kalıyorlar. Bu durum çocukların okula uyumunu zorlaştırıyor.” (K9)
- ✓ “Suriyeli öğrencilerimizin büyük çoğunluğu ekonomik durumu kötü aile ortamında yaşıyorlar. Bu nedenle bazen materyal temin etme konusunda zorluk yaşıyorlar.” (K15)

3.2. Suriyeli Öğrencilerin Okula Uyum Sürecinde Yaşadıkları Sorunların Çözümüne İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Önerileri

Çalışmanın ikinci alt problemi kapsamında Suriyeli öğrencilerin okula uyum sürecinde yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin sınıf öğretmenlerinin önerileri incelenmiştir. Öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin okula uyum sürecinde yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin öneriler şekil 5’te sunulmaktadır.



Şekil 5. Suriyeli Öğrencilerin Okula Uyum Sürecinde Yaşadıkları Sorunların Çözümüne İlişkin Öğretmen Önerileri

Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin okula uyum sürecinde yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin önerileri dört kod üzerinden sunulmuştur. Buna göre öğretmenler Suriyeli öğrencilerin okula uyum sürecinde yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin olarak dil şartı (n=14), Arapça bilen öğretmen istihdam etme (n=12), ailelere seminer verme (n=5) ve öğrencilere psikolojik destek verme (n=7) gibi öneriler getirmişlerdir. Öğretmenlerin bununla ilişkili görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

- ✓ “Tüm eğitim kademelerinde Suriyeli öğrencilere Okula başlamadan önce dil öğretilmeli. Çünkü eğitim sürecinde yaşanan sorunların önemli bir bölümünün temel kaynağı dil bilmemeden kaynaklanıyor.” (K4)
- ✓ “Özellikle Suriyeli göçmen çocukların yoğun olarak bulunduğu bölgelerde Arapça bilen öğretmen istihdam edilmesi gerekiyor.” (K9)

- ✓ “Ailelere yönelik çeşitli eğitim seminerlerinin verilmesi Bu anlamda çocukların yaşadıkları Sorunların çözümü için önemli olabilir.” (K11)
- ✓ “Çocuklar çeşitli nedenlerle kendilerini dışlamış hissettiklerinde bir takım psikolojik sorunlarla karşı karşıya kalabiliyorlar. Bunun için çocuklara Psikolojik destek verilmesi oldukça önemlidir.” (K13)

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Türkiye’de eğitim gören Suriyeli öğrencilerin okula uyum sürecinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin öneriler sınıf öğretmenlerinin bakış açısıyla incelenmektedir. Bu bölümde elde edilen nitel bulgular mevcut literatür verileriyle karşılaştırılmaktadır. Çalışmanın birinci alt problemi kapsamında Suriyeli göçmen öğrencilerin yaşadıkları uyum sorunlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelenmiş ve öğretmen görüşlerinden hareketle Suriyeli göçmen öğrencilerin dil sorunları, davranış sorunları, akademik sorunları ve ekonomik sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin yaşadıkları dil sorunlarının Türkçeyi bilmeme ve bundan kaynaklı olarak iletişim sorunları ve okuduğunu anlamama olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç mevcut literatür bulgularıyla da örtüşmektedir. Dil bariyeri literatürde birçok araştırmacı tarafından göçmen çocukların okula uyum sürecinin en temel sorunu olarak ortaya konulmuştur (Alpaslan, 2019; Aykırı, 2017; Bircan ve Sunata, 2015; Değirmenci vd., 2021; Şeker ve Sirkeci, 2015; Yiğit ve arkadaşları, 2021).

Çalışmada Suriyeli göçmen öğrencilerin okula uyum sürecinde yaşadıkları davranış problemleri akranlarıyla uyum sorunu, sınıf içi kurallara uymama, devamsızlık ve akran şiddeti olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlarla paralel şekilde Alpaslan (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğretmenlerin Suriyeli göçmen öğrencilerin okula uyum sürecinde sınıf içi kurallara uymama, kurallara aykırı davranışlar sergileme ve devamsızlık yapma gibi sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Kılıç ve Gökçe (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarında göre Suriyeli öğrencilerin özellikle eğitimleri sırasında dil sorunu yaşadıkları tespit edilmiştir. Günlük yaşamlarını yönetebilecek düzeyde Türkçe bilgisine sahip oldukları, ancak akademik olarak bu bilgilerin yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlar araştırmamız bulgularıyla da örtüşmektedir. Bu sonuçları destekler nitelikte İmamoğlu ve Çalışkan (2017) tarafından yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sürecine ilişkin ilkökul öğretmenlerinin görüşlerinin incelendiği çalışmada öğrencilerin sıklıkla disiplin dışı davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Demir ve arkadaşları (2020) tarafından gerçekleştirilen başka bir araştırmada ise Suriyeli göçmen öğrencilerin okulda saldırganlık ve şiddet gibi davranışlar sergiledikleri tespit edilmiştir.

Çalışmada Suriyeli göçmen öğrencilerin okula uyum sürecinde derslere dahil olmama, odaklanamama ve sınavlarda başarısız olma gibi akademik sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Bu sonuç da literatür bulgularıyla örtüşmektedir. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak yürütülen mevcut araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin Suriyeli göçmen öğrencilerin derslere odaklanmama ve derse katılmama gibi sorunlara karşılaştıkları görülmektedir (Alpaslan, 2019; Aykırı, 2017; Uzun ve Bütün, 2016).

Çalışmada Suriyeli göçmen öğrencilerin okula uyum sürecinde ders dışında iş yerinde çalışma ve materyal temin ememe gibi ekonomik sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Sezgin ve Yolcu’ya (2016) göre Suriyeli mülteciler yaşadıkları ülkede sahip oldukları bütün varlıkları ve mesleklerini geride bırakarak ülkelerini terk etmek zorunda kaldıkları için bu durum göç sonrası birçok göçmen ailenin ekonomik koşullarında köklü değişikliklere neden olmuştur. Güçer ve arkadaşları (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçları da araştırmamız bulgularıyla örtüşmektedir. Söz konusu araştırmada Suriyeli göçmen öğrencilerin bütün devlet okullarına ücretsiz erişim imkânına sahip oldukları ancak ekonomik zorluklar yaşamaları nedeniyle okula başlayamadıkları ve devam sorunları yaşadıkları belirlenmiştir. Araştırmamız bulgularıyla tutarlı olarak Bircan ve Sunata (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da Türkiye’de bulunan Suriyeli öğrencilerin önemli bir çoğunluğunun temel eğitime erişimde sorunlarla karşılaştıkları ve çocukların finansal yetersizliklerden ötürü eğitim hayatına devam edemedikleri belirlenmiştir.

Çalışmanın ikinci alt problemi kapsamında Suriyeli öğrencilerin okula uyum sürecinde yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin sınıf öğretmenlerinin önerileri incelenmiş ve öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin okula uyum sürecinde yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin olarak dil şartı, Arapça bilen öğretmen istihdam etme, ailelere seminer verme ve öğrencilere psikolojik destek verme gibi öneriler getirdikleri belirlenmiştir. Bu sonucu destekler nitelikteki Bal ve arkadaşları (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenler Suriyeli göçmen öğrencilerin okula uyumuna yönelik olarak dil eğitimini ön koşul olması, Arapça bilen öğretmenlerin istihdam edilmesi, ailelere eğitim seminerlerinin verilmesi, Psikolojik destek sunulması ve öğrencilerin ayrı sınıflarda eğitim görmesi gibi öneriler getirmişlerdir.

Araştırma sonuçları bir arada değerlendirildiğinde Suriyeli göçmen öğrencilerin okula uyum süreçlerinin onların Türkçe bilme yeterliliklerinden etkilendiği görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle öğrencilere yönelik Türkçe dil

kurslarının verilmesi veya temel eğitime başlamadan önce bir yıl hazırlık dil eğitimine tabi tutulmaları önerilmektedir. Ayrıca göçmen öğrencilerin okula uyum sürecinin önemli bir sorunu olarak ortaya çıkan ucuz iş gücü ve çocuk işçiliği gibi durumların önüne geçebilmek amacıyla ulusal düzeyde yasal düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Araştırma sonuçlarının genellenebilir olması için daha fazla katılımcının dâhil edildiği nicel araştırmaların yapılması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

1. Alabay, E., & Ersal, H. (2020). Sınıflarında Farklı Kültürden Çocuk Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Eğitim Programına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 107-134.
2. Alkayış, A. (2018). “Aydınlanmacı eğitim ve insan hakları çerçevesinde eğitim ve dünya barışı düşüncesi”. *Metafizika*, 1(3), 87-114.
3. Alkayış, A. (2020). *Çağdaş Sorunlar Karşısında İnsan ve Eğitim*. Ankara: Astana Yayınları.
4. Alpaslan, S. (2019). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Suriyeli Öğrenciler Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
5. Aykırı, K. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Durumlarına İlişkin Görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2, s. 44-56.
6. Bal, A., Cavkaytar, A., Artar, T. M., & Uluyol, M. (2021). Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Eğitim Yaşantılarının İncelenmesi. *Milli Eğitim*, 50(1), 195-219.
7. Bircan, T., & Sunata, U. (2015). Educational assessment of Syrian refugees in Turkey. *Migration Letters*, 12(3), 226-237.
8. Değirmenci, G. Y., Somer, B., Demircioğlu, H., & Gençoğlu, C. (2021). Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Çocukların Eğitim Sürecine Katılım ve Uyumlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 281-308.
9. Demir, B. N., Özdemir, S., & Akif, K. Ö. S. E. (2020). İlköğretim Kademesine Suriyeli Öğrencilerin Katılması İle Oluşan Disiplin Sorunları Hakkında Yönetici Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (54), 311-335.
10. Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
11. Ferris, E., & Winthrop, R. (2010). *Education and displacement: Assessing conditions for refugees and internally displaced persons affected by conflict*. Background paper for the EFA Global Monitoring Report 2011. The hidden crisis: Armed conflict and education.
12. Gültekin, A. (2021). Transhümanizm bağlamında yapay zekâ tanrıya bir başkaldırı mıdır?, *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S. 28, 1-16.
13. Gültekin, A. (2022a). Zihin felsefesinde zihin kavramının serencamı: Antik Yunandan günümüze ruh kavramından zihin kavramına tarihsel perspektif. *Abant Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 17 - 32.
14. Gültekin, A. (2022b). Yapay zekâ felsefesinin kuantum temelleri, *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, Ağustos 2022, 5(2), 212-220
15. Güngör, M. (2013). Risk altındaki çocukların aile yapıları ve suça yönelimleri (Mersin ili örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 421-434.
16. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>, (Erişim Tarihi: 27.09.2022)
17. İmamoğlu, H. V., & Çalışkan, E. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin devlet okullarında ilköğretim eğitimine dair öğretmen görüşleri: Sinop ili örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 529-546.
18. Kılıç, V. A., Gökçe, A., T. (2018). The problems of Syrian students in the basic education in Turkey. *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 12(1), 215-227.
19. Patton, M. (2014). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. SAGE Publications, Inc.

20. Seker, B.,& Sirkeci, I. (2015). Challengesforrefugeechildren at school in EasternTurkey. *Economics&Sociology*, 8(4), 122-133.
21. Sezgin, A. A.,& Yolcu, T. (2016). Göç ile Gelen Uluslararası Öğrencilerin Sosyal Uyum ve Toplumsal Kabul Süreci. *HUMANITAS-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*. 4(7), 417-436.
22. Uzun, E. M.,& Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
23. Uzun, E. M.,& Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
24. Yıldırım, A.,& Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
25. Yiğit, A., Şanlı, E., &Gokalp, M. (2021). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarına yönelik öğretmen, okul yöneticileri ve öğrencilerin görüşleri. *OndokuzMayisUniversityJournal of EducationFaculty*, 40(1), 471-496.

Subject Area
Banking and Insurance

Year: 2022

Vol: 8 Issue: 104

PP: 3963-3970

Arrival

07 October 2022

Published

30 November 2022

Article ID Number

64937

Article Serial Number

33

Doi Number

<http://dx.doi.org/10.29228/sssj.64937>

How to Cite This Article

Taşçı, M. Z. (2022).

“Allianz Sigorta
Şirketinin

Performansının Lopcow-
Moosra Karar Modeliyle

Analizi” International

Social Sciences Studies

Journal, (e-ISSN:2587-

1587) Vol:8, Issue:104;


pp:3963-3970



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

Allianz Sigorta Şirketinin Performansının Lopcow-Moosra Karar Modeliyle Analizi

Analysis of Allianz Insurance Company's Performance with the Lopcow-Moosra Decision Model

Mehmet Zafer Taşçı ¹ 

¹ Arş. Gör. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Zara Veysel Dursun Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu, Sigortacılık Bölümü, Sivas, Türkiye

ÖZET

Günümüzde sigorta sektörü bireylerin ve firmaların maruz kalabileceği birçok riskin yönetilmesinde temel aktörlerden birisi haline gelmiştir. Sağladığı güvence ile ülke ekonomilerinde riskleri minimum düzeye indirerek finansal kayıpların önüne geçmekte ve ekonomik sistemlerde istikrarın sağlanmasında büyük rol oynamaktadır. Bu çalışmada Türk sigorta sektöründe faaliyet gösteren en önemli yabancı sermayeli şirketlerden birisi olan Allianz sigorta şirketinin 2017-2021 döneminde performansının hibrid bir karar modeli ile değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Önerilen model kapsamında ilk aşamada LOPCOW objektif ağırlıklandırma yöntemi ile seçilmiş olan kriterlerin ağırlıkları tespit edildikten sonra ikinci aşamada MOOSRA yöntemi ile alternatifler sıralanmıştır. LOPCOW-MOOSRA karar modelinden elde edilen sonuçlara göre Allianz sigortanın performansının yıllar itibarıyla artış eğiliminde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sonuçlar Allianz sigortanın Covid-19 döneminde başarılı bir performans ortaya koyduğuna da işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sigortacılık Sektörü, Finansal Performans, LOPCOW, MOOSRA

ABSTRACT

Today, the insurance industry has become one of the main actors in the management of many risks that individuals and companies may be exposed to. With the assurance it provides, it prevents financial losses by minimizing risks in national economies and plays a major role in ensuring stability in economic systems. In this study, it is aimed to evaluate the performance of Allianz insurance company, which is one of the most important foreign-owned companies operating in the Turkish insurance sector, in the period of 2017-2021 with a hybrid decision model. Within the scope of the proposed model, after the weights of the criteria selected with the LOPCOW objective weighting method were determined in the first stage, the alternatives were ranked with the MOOSRA method in the second stage. According to the results obtained from the LOPCOW-MOOSRA decision model, it has been determined that the performance of Allianz insurance has been increasing over the years. In addition, the results indicate that Allianz insurance has performed successfully in the Covid-19 period.

Keywords: Insurance Industry, Financial Performance, LOPCOW, MOOSRA

1. GİRİŞ

Günümüzde sigorta sektörü bireylerin ve firmaların maruz kalabileceği birçok riskin yönetilmesinde temel aktörlerden birisi haline gelmiştir. Sağladığı güvence ile ülke ekonomilerinde riskleri minimum düzeye indirerek finansal kayıpların önüne geçmekte ve ekonomik sistemlerde istikrarın sağlanmasında büyük rol oynamaktadır. Ayrıca sigorta şirketlerince oluşturulan fonların yatırımlarda kullanılması ülke ekonomileri için önemli bir likidite kaynağı oluşturmaktadır (Turgutlu vd., 2007: 86; Olarewaju and Msomi., 2022: 1; Işık., 2021a: 46).

Ülkemizde de sigorta sektörü son yıllarda bankacılık sektörü ile finans sektörünün temel taşlarından birisi haline gelmiştir. Henüz istenilen seviyeye ulaşılmamış da olsa Türk finans sektörü içerisinde sigortacılık sektörü bankacılık sektöründen sonra ikinci önemli sektör olarak yer almaktadır. 2021 yıl sonu itibarıyla sigorta sektörünün finans sektörü içerisindeki payı %4,2 olarak tespit edilmiştir. Ülkemizde sigorta sektörünün yüksek potansiyel taşıması yabancı yatırımcıların Türk sigorta sektörüne olan ilgisini artırmaktadır. 2021 yıl sonu itibarıyla ülkemizde faaliyet gösteren yabancı sermayeli sigorta şirketi sayısı 41'dir (SEDDK, 2021).

Günümüzde teknolojik gelişmeler ve küreselleşme ile ülkelerin birbirlerine olan bağımlılıkları artmaktadır. Bu bağımlılık beraberinde birtakım riskleri de getirmektedir. Bu koşullarda ülkelerin sağlam bir ekonomik yapıya sahip olmasında güçlü bir finansal sisteme sahip olmak büyük önem taşımaktadır. Sigorta sektörünü finansal sisteme ve ülke ekonomilerine güvence, tasarruf ve yatırım hususlarında katkıda bulunan, ülke ekonomilerine koruma sağlayan bir sektör olarak özetlemek mümkündür. Bu nedenle sigorta sektörünün ve sektörde faaliyet gösteren sigorta şirketlerinin performanslarının düzenli aralıklarla ölçülmesi hem sektör hem finansal sistem hem de ülke ekonomileri için büyük önem taşımaktadır. Bunun yanı sıra sigorta şirketleri için düzenli aralıklarla yapılacak performans ölçümleri şirketlerin likidite yapısı, kârlılığı, sermaye piyasalarındaki performansı ve şirket

kaynaklarının kullanım etkinliği konusunda şirket yöneticilerine, şirket müşterilerine, yatırımcılara ve kredi kuruluşlarına önemli bilgiler sağlayabilecektir.

Çalışmanın amacı Türk sigorta sektöründe faaliyet gösteren en köklü ve güçlü uluslararası sermayeli şirketlerden birisi olan Allianz sigorta şirketinin finansal performansının Çok Kriterli Karar Verme yöntemleri ile ölçülmesidir. Dünyanın en büyük finans topluluklarından birisi olan Allianz grubunun bir parçası olan Allianz sigorta şirketi, Türk hayat dışı sigorta sektörünün lider şirketlerinden birisidir. Allianz sigorta şirketi 2017 – 2021 yılları arasında hayat dışı sigorta branşında prim üretimi sıralamasında ilk üç sırada yer almaktadır. Allianz sigorta şirketi 2021 yıl sonu itibarıyla ülkemizde yaklaşık olarak 2500 çalışanı, 4000 acentesi, 12 bölge müdürlüğü, 7200 anlaşmalı kurum ve 1500 banka şube kanalı ile 81 ilde hizmet sağlamıştır. Allianz Türkiye 2021 yılında yapılan müşteri tavsiye etme araştırması ölçümleri sonucunda tüm branşlarda en yüksek skoru alarak 1. sırada yer almıştır. Ayrıca Allianz son yedi yıldır en çok tavsiye edilen şirketler arasında yer almaktadır. (Allianz Sigorta Faaliyet Raporu, 2021). Yukarıda saydığımız nedenler ile şirketin sağladığı istihdam kapasitesi, uluslararası düzeydeki gücü ve başarıları, güçlü ve büyük acente ağı ve Türk ekonomisine sağladığı katkılar sebebiyle bu çalışmada Allianz sigorta şirketinin performansının ölçülmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Bu çalışmanın literatüre katkıları aşağıdaki gibi açıklanabilir;

- ✓ Bu çalışmada literatüre yeni kazandırılan LOPCOW prosedürü kullanılarak kriterlerin objektif önem ağırlıkları hesaplanmıştır.
- ✓ Performans değerlendirmede LOPCOW-MOOSRA prosedürlerinden oluşan yeni bir hibrid karar modeli önerilmiştir.
- ✓ Bu çalışmada önceki çalışmalardan farklı olarak, şirket karşılaştırmaları ya da sektör performansı değerlendirmek yerine ÇKKV tekniklerinin bir şirketin performansının değerlendirmesinde kullanılabileceği gösterilmiştir.

2. LİTERATÜR TARAMASI

Çalışmada literatür incelemesi üç kısımdan oluşmaktadır. İlk olarak LOPCOW objektif ağırlıklandırma yönteminin uygulandığı çalışmalar, ikinci olarak MOOSRA sıralama yönteminin uygulandığı çalışmalar ve son olarak da sigorta sektöründe ÇKKV yöntemleri ile yapılmış çalışmalar incelenmiştir. Bu çalışmalara ilişkin özet bilgilere aşağıda tablo 1.'de yer verilmiştir.

Tablo 1. LOPCOW, MARCOS ve Sigorta Şirketlerine İlişkin Literatür İncelemesi

LOPCOW Prosedürünü Kullanan Bazı Çalışmalar	
Yazar	Konu
Ecer ve Pamucar (2022)	Bankacılık sektörünün sürdürülebilir performans analizi
Bektaş (2022)	Türk sigorta sektörü performans analizi
Niu vd. (2022)	Demiryolu hat yönetimi departmanı yer seçimi
MOOSRA Prosedürünü Kullanan Bazı Çalışmalar	
Mesran and Waruwu (2022)	Akıllı Endonezya Kartı alacak aday öğrencilerin belirlenmesi
Yılmaz (2022)	Türkiye'deki yabancı bankaların performans analizi
Ateş ve Topal (2021)	Güneş enerji santrali kuruluş yeri seçimi
Erikli ve Türkoğlu (2021)	OECD ülkeleri işgücü piyasası performans analizi
Narayanamoorthy vd. (2020)	Elektronik atık yeri seçimi
Bhowmik vd. (2019)	Optimum yeşil enerji kaynakları seçimi
Durgut (2022)	Bireysel emeklilik şirketlerinin performans değerlendirilmesi
Ömürbek vd. (2017)	Bankaların sürdürülebilirlik performanslarının değerlendirilmesi
ÇKKV Teknikleri Kullanılarak Sigorta Şirketlerini Konu Alan Bazı Çalışmalar	
Demir (2022)	Bir sigorta şirketinin kurumsal performansının ölçülmesi
Akyüz (2022)	Hayat Dışı sigorta şirketlerinin finansal performans analizi
Dalkılıç ve Gülcemal (2022)	Hayat Dışı sigorta şirketlerinin finansal performans sınıflandırması
Durgut (2022)	Bireysel emeklilik firmalarının performansının analizi
Çınaroğlu (2022)	Bireysel Emeklilik şirketlerinin performans değerlendirilmesi
Bilbao-Terol vd. (2022)	İspanyol hayat dışı sigorta şirketlerinin değerlendirilmesi
Aydın (2021)	Türk sigorta şirketlerinin piyasa performansının ölçülmesi
Dwivedi vd. (2021)	Bir sigorta şirketinin performans ölçümü
Işık (2021b)	Axa sigorta şirketinin finansal performans analizi
Gharizadeh Beiragh vd. (2020)	Sigorta şirketleri için sürdürülebilirlik performans değerlendirilmesi
Aydın (2019)	Türkiye'de hayat ve emeklilik sigorta sektörünün finansal performans analizi
Işık (2019)	Hayat dışı sigorta sektörünün finansal performansının sıralanması
Torbati vd. (2018)	İran'da sigorta branşlarının performans değerlendirilmesi
Sehhat vd. (2015)	Sigorta şirketlerinin performans ölçümü.
Khodamoradi vd. (2014)	Tahran borsasında işlem gören sigorta şirketlerinin performans analizi
Akyüz ve Kaya (2013)	Türk hayat dışı ve hayat ve emeklilik sigorta sektörünün finansal performans analizi

3. YÖNTEM

Bu çalışmada verilerin analizinde LOPCOW ve MOOSRA yöntemden oluşan hibrid bir karar modelinden yararlanılacaktır. LOPCOW yöntemi ile kriterlerin objektif ağırlıklandırılması yapıldıktan sonra MOOSRA yöntemi kullanılarak alternatifler sıralanmıştır.

Bu bölümde LOPCOW ve MOOSRA yöntemine ilişkin tanıtıcı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

3.1. LOPCOW Yöntemi

LOPCOW yöntemi 2022 yılında Ecer ve Pamucar tarafından literatüre kazandırılmış güncel bir objektif kriter ağırlıklandırma yöntemidir. Her bir kriterin standart sapma ve yüzde değerlerini hesapladıktan sonra, kriterlerin ağırlıklarını objektif olarak geçerli bir şekilde hesaplayabilmektedir. Yöntemin uygulama aşamaları aşağıdaki gibidir (Ecer ve Pamucar, 2022: 4-5);

Aşama 1: m sayıda alternatifi ve n sayıda kriteri olan bir karar verme problemi için ilk aşamada başlangıç karar matrisi oluşturulur.

$$X = \begin{bmatrix} X_{11} & \dots & X_{1j} & \dots & X_{1n} \\ \vdots & \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ X_{m1} & \dots & X_{mj} & \dots & X_{mn} \end{bmatrix} \quad (1)$$

Aşama 2: Yöntemin bu aşamasında başlangıç karar matrisi elemanları Eşitlik (2) (maliyet yönlü) ve Eşitlik (3) (fayda yönlü) yardımı ile normalize edilir.

$$r_{ij} = \frac{X_{max} - X_{ij}}{X_{max} - X_{min}} \quad (2)$$

$$r_{ij} = \frac{X_{ij} - X_{min}}{X_{max} - X_{min}} \quad (3)$$

Aşama 3: Yöntemin bu aşamasında her kriterin yüzde değerleri (PV) hesaplanır. Bu adımda, her bir kriterin standart sapmalarının yüzdesi olarak ortalama kare değeri, verilerin boyutundan meydana gelen boşluğu ortadan kaldıracak ölçüde Eşitlik (4) yardımı ile hesaplanır.

$$PV_{ij} = \left| \ln \left(\frac{\sqrt{\frac{\sum_i^m r_{ij}^2}{m}}}{\sigma} \right) \cdot 100 \right| \quad (4)$$

Aşama 4: Son aşamada her bir kriter için objektif önem dereceleri Eşitlik (5) yardımı ile hesaplanır.

$$W_j = \frac{PV_{ij}}{\sum_{i=1}^n PV_{ij}} \quad (5)$$

3.2. MOOSRA Yöntemi

Çok amaçlı optimizasyon yöntemlerinden birisi olan MOOSRA yöntemi ilk olarak 2012 yılında Das vd. tarafından geliştirilmiştir. MOORA yöntemi ile benzerlikler gösteren MOOSRA yöntemi kriterlerin değerlerindeki büyük değişimler karşısında daha az duyarlıdır (Ömürbek vd., 2017: 35; Adalı ve Işık, 2017: 232). Yöntemin uygulama aşamaları aşağıdaki gibidir (Jagadish and Ray, 2014: 560-561);

Aşama 1: Yöntemin ilk aşamasında başlangıç karar matrisi oluşturulur.

$$X = \begin{bmatrix} x_{11} & x_{12} & \dots & x_{1n} \\ x_{21} & x_{22} & \dots & x_{2n} \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ x_{m1} & x_{m2} & \dots & x_{mn} \end{bmatrix} \quad i = 1, 2, \dots, m \text{ and } j = 1, 2, \dots, n \quad (6)$$

Aşama 2: Yöntemin ikinci aşamasında karar matrisi normalize edilir. Farklı birimlerdeki kriterler Eşitlik (7) yardımıyla tek tip birimlere dönüştürülür.

$$X_{ij}^* = \frac{x_{ij}}{\sqrt{\sum_{i=1}^n x_{ij}^2}} \quad (7)$$

X_{ij}^* = i. alternatirinin j. kriter üzerindeki normalize edilmiş değeri

Aşama 3: Alternatiflerin Performans Değerlerinin Belirlenmesi

Tüm alternatiflere ait performans puanı Y_i , Eşitlik (8) kullanılarak faydalı kriterlerin ağırlıklı toplamının faydalı olmayan kriterlerin ağırlıklı toplamına basit oranı şeklinde hesaplanır.

$$Y_i = \frac{\sum_{j=1}^g W_j X_{ij}^*}{\sum_{j=g+1}^n W_j X_{ij}^*} \quad (8)$$

g: maksimize edilmiş değer

n-g: minimize edilen değer

Wj: j. değer ilişkili olduğu ağırlık değeri

Aşama 4: Yöntemin son aşamasında alternatiflerin sıralanması işlemi yapılmaktadır. Burada alternatifler büyükten küçüğe doğru sıralanır ve en büyük değere sahip alternatif en iyi alternatif olarak değerlendirilir.

$$Y_i = \frac{\sum_{j=1}^g X_{ij}^*}{\sum_{j=g+1}^n X_{ij}^*} \quad (9)$$

4. UYGULAMA

Çalışmanın bu kısmında analizde kullanılan veriler ile analiz yöntemlerine ilişkin bulgular açıklanmıştır.

4.1. Veriler

Analiz kapsamında kullanılacak veri seti Allianz Sigorta Şirketi tarafından 2017-2021 dönemi için düzenli olarak yayınlanan faaliyet raporlarından derlenmiştir. Çalışmada kullanılacak değerlendirme kriterleri ve karar verici açısından kriterlerin taşınması gereken nitelikler aşağıda Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Değerlendirme Kriterleri ve Nitelikleri

Sıra	Kriterler	Kod	Amaç
1	Prim	DK1	Maksimum
2	Gerçekleşen Hasar	DK2	Minimum
3	Vergi Sonrası Kâr	DK3	Maksimum
4	Teknik Karşılıklar	DK4	Maksimum
5	Öz Kaynak	DK5	Maksimum
6	Aktif Toplamı	DK6	Maksimum
7	Personel Sayısı	DK7	Minimum
8	Acente Sayısı	DK8	Maksimum

4.2. Analiz Sonuçları

Çalışmanın bu kısmında LOPCOW ve MOOSRA yöntemine ilişkin analiz aşamaları ve sonuçları gösterilmiştir. İlk olarak kriter ağırlıkları LOPCOW yöntemi ile tespit edildikten sonra MOOSRA yöntemi ile alternatifler sıralanmıştır.

4.2.1. LOPCOW Yöntemi Sonuçları

Allianz sigorta 2017-2021 dönemi verilerini içeren başlangıç karar matrisi Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Başlangıç Karar Matrisi

	DK1	DK2	DK3	DK4	DK5	DK6	DK7	DK8
2017	5.134.034	-3.376.998	573.986	4.754.664	2.267.040	7.652.756	2368	3857
2018	5.809.796	-3.418.172	562.589	5.448.330	2.487.314	8.686.255	2403	3743
2019	6.922.967	-3.756.930	727.095	6.506.053	3.232.939	10.679.672	2339	3859
2020	8.135.361	-4.465.855	895.912	8.271.742	3.699.330	13.156.616	2335	4199
2021	9.854.148	-5.879.328	1.364.326	10.041.479	4.225.965	15.888.955	2225	4344

Tablo 4’te yer alan karar matrisi elemanları Eşitlik (2) ve Eşitlik (3) kullanılarak normalize edilmiştir. Normalize karar matrisi Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Normalize Matris

	DK1	DK2	DK3	DK4	DK5	DK6	DK7	DK8
2017	0,0000	0,0000	0,0142	0,0000	0,0000	0,0000	0,1966	0,1897
2018	0,1432	0,0165	0,0000	0,1312	0,1124	0,1255	0,0000	0,0000
2019	0,3790	0,1518	0,2052	0,3313	0,4931	0,3675	0,3596	0,1930
2020	0,6359	0,4351	0,4158	0,6653	0,7312	0,6683	0,3820	0,7587
2021	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000

Eşitlik (4) yardımı ile kriterlerin her biri için yüzdelik değerleri (PV) hesaplanmıştır. Eşitlik (5) kullanılarak her bir kritere ait önem ağırlığı (W_j) tespit edilmiştir. İlgili değerler Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Yüzdelik Değerler (PV) ve Kriter Ağırlıkları (W_j)

	DK1	DK2	DK3	DK4	DK5	DK6	DK7	DK8
2017	0,0000	0,0000	0,0142	0,0000	0,0000	0,0000	0,1966	0,1897
2018	0,1432	0,0165	0,0000	0,1312	0,1124	0,1255	0,0000	0,0000
2019	0,3790	0,1518	0,2052	0,3313	0,4931	0,3675	0,3596	0,1930
2020	0,6359	0,4351	0,4158	0,6653	0,7312	0,6683	0,3820	0,7587
2021	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000
SUM	1,5685	1,2127	1,2152	1,5695	1,7904	1,5974	1,3139	1,6489
m	5	5	5	5	5	5	5	5
Sum/m	0,3137	0,2425	0,2430	0,3139	0,3581	0,3195	0,2628	0,3298
sq	0,5601	0,4925	0,4930	0,5603	0,5984	0,5652	0,5126	0,5743
std s	0,3991	0,4179	0,4124	0,4075	0,4178	0,4072	0,3750	0,4277
Pv	33,8936	16,4268	17,8395	31,8498	35,9158	32,7967	31,2554	29,4632
weights	0,1477	0,0716	0,0778	0,1388	0,1565	0,1429	0,1362	0,1284
Sıralama	2	8	7	4	1	3	5	6

LOPCOW yöntemi sonuçları incelendiğinde performans analizinde en önemli üç kriterin sırasıyla özkaynaklar (DK5), prim üretim miktarı (DK1) ve aktif toplamı kriteri (DK6) olduğu tespit edilmiştir. Performans üzerinde etkisi en az üç kriter ise sırasıyla; gerçekleşen hasar (DK2), vergi sonrası kâr (DK3) ve acente sayısı (DK8) olarak belirlenmiştir.

4.2.2. MOOSRA Yöntemi Sonuçları

Tablo 4'te yer alan dönüştürülmüş karar matrisin elemanları kullanılarak Eşitlik (7) yardımıyla normalize karar matrisi elde edilmiş ve Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Normalize Karar Matrisi

	DK1	DK2	DK3	DK4	DK5	DK6	DK7	DK8
2017	0,3117	0,5767	0,2930	0,2927	0,3105	0,2949	0,4536	0,4305
2018	0,3527	0,5672	0,2871	0,3354	0,3406	0,3347	0,4603	0,4177
2019	0,4203	0,4893	0,3711	0,4005	0,4427	0,4115	0,4480	0,4307
2020	0,4939	0,3262	0,4573	0,5092	0,5066	0,5069	0,4473	0,4686
2021	0,5982	0,0010	0,6963	0,6182	0,5787	0,6122	0,4262	0,4848

LOPCOW yöntemi ile elde edilen kriter ağırlıkları çarpılarak ağırlıklandırılmış normalize karar matrisi elde edilmiştir. Burada Eşitlik (8)'den faydalanılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Ağırlıklandırılmış Normalize Karar Matrisi

	DK1	DK2	DK3	DK4	DK5	DK6	DK7	DK8
2017	0,0460	0,0413	0,0228	0,0406	0,0486	0,0421	0,0618	0,0553
2018	0,0521	0,0406	0,0223	0,0466	0,0533	0,0478	0,0627	0,0536
2019	0,0621	0,0350	0,0289	0,0556	0,0693	0,0588	0,0610	0,0553
2020	0,0730	0,0234	0,0356	0,0707	0,0793	0,0725	0,0609	0,0602
2021	0,0884	0,0001	0,0541	0,0858	0,0906	0,0875	0,0581	0,0623

Alternatiflerin sıralanması işleminde ilk olarak fayda sağlayan ve fayda sağlamayan kriterler ayrı ayrı toplanmıştır. Elde edilen bu değerler kullanılarak Eşitlik (9) yardımıyla alternatiflerin performans değerleri hesaplanmış ve ilgili sonuçlar Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. MOOSRA Yöntemi Sonuçlarına Göre Alternatiflerin Sıralaması

	$\sum_{j=1}^g X_{ij}^*$	$\sum_{j=g+1}^g X_{ij}^*$	Y_i	SIRALAMA
2017	0,0460	0,0413	0,0228	5
2018	0,0521	0,0406	0,0223	4
2019	0,0621	0,0350	0,0289	3
2020	0,0730	0,0234	0,0356	2
2021	0,0884	0,0001	0,0541	1

MOOSRA yöntemi sonuçlarına göre Allianz sigortanın en iyi performans gösterdiği yılın 2021 en kötü performans gösterdiği yılın ise 2017 yılı olduğu görülmüştür. Yine Tablo 9 incelendiğinde göze çarpan ilk nokta Allianz sigortanın analiz kapsamına dahil edilen yıllar itibarıyla her yıl bir önceki yıla göre finansal performansını artırarak ilerlemiş olmasıdır. Özellikle ülkemizde pandemi krizinin başladığı 2020 yılı ve etkilerinin devam ettiği 2021 yılları Allianz sigorta şirketinin en iyi performans gösterdiği yıllar olarak tespit edilmiştir. Şirketin bu

dönemlerdeki performans artışı şirketin riskler karşısında iyi bir strateji izlediği ve kendini koruduğu şeklinde yorumlanabilmektedir. Bu durum hem müşteriler hem de yatırımcılar açısından şirketin tercih edilebilirliği konusunda olumlu etkiler yaratabilecektir.

Şirket faaliyet raporları incelendiğinde şirketin analiz kapsamında ele alınan 2017-2021 döneminde prim üretim miktarını, net kârını, özkaynaklarını ve aktif toplamını sürekli olarak artırdığı görülmektedir. 2017 yılında 5 milyar TL civarında olan prim üretim miktarı 2021 yılına gelindiğinde 9 milyar TL civarında gerçekleşmiştir. Şirketin net kâr rakamı ise 2017 yılında 574 bin TL iken 2021 yılına gelindiğinde ise 1.364 milyon TL'ye yükselmiştir. Ayrıca günümüzde ürün ve hizmetlere ulaşma konusunda dijital teknoloji ve dijital pazarlamanın ön plana çıkmasıyla şirket, müşterilerinin, dağıtım kanallarının ve çalışanlarının ihtiyaçlarını karşılayacak ve işlerini kolaylaştıracak birçok güncel teknoloji ve çözümler kullanarak dijital bir ekip oluşturmuştur. Allianz sigortanın analize dahil edilen yıllar itibarıyla sergilediği sürekli performans artışı bu saydığımız durumlarla ilişkilendirilebilir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Allianz sigorta şirketinin 2017-2021 dönemi finansal performansını değerlendirmek için LOPCOW ve MOOSRA yöntemlerini içeren hibrit bir ÇKKV modeli kullanılmıştır. İlk olarak LOPCOW yöntemi kullanılarak kriterlerin objektif ağırlıkları elde edilmiştir. Daha sonra Allianz sigorta şirketinin yıllara göre finansal performans başarı sıralaması MOOSRA yöntemi ile belirlenmiştir.

Çalışmada literatür taraması sonucu belirlenen Allianz sigorta şirketine ait 8 adet finansal kriter kullanılmıştır. Bu kriterler; Prim Üretimi, Gerçekleşen Hasar, Vergi Sonrası Kâr, Teknik Karşılıklar, Öz Kaynak, Aktif Toplamı, Personel Sayısı ve Acente Sayısı kriterleridir. LOPCOW yöntemi ile hesaplanan kriter ağırlıkları sonuçlarına göre performans analizinde en önemli kriterin özkaynaklar, en önemsiz kriterin ise gerçekleşen hasar olduğu tespit edilmiştir.

Analizin ikinci kısmında MOOSRA yöntemi ile Allianz sigorta şirketinin yıllar açısından finansal başarıları ölçülmüştür. MOOSRA yöntemi kullanılarak elde edilen bulgular Allianz sigortanın en iyi performans gösterdiği yılın 2021 en kötü performans gösterdiği yılın ise 2017 yılı olduğunu göstermektedir. Analiz sonuçları ile Allianz sigortanın analiz kapsamına dahil edilen yıllar itibarıyla her yıl bir önceki yıla göre finansal performansını artırarak ilerlediği tespit edilmiştir. Özellikle ülkemizde pandemi krizinin başladığı 2020 yılı ve etkilerinin devam ettiği 2021 yılları Allianz sigorta şirketinin en iyi performans gösterdiği yıllar olarak belirlenmiştir. Bu durum hem müşteriler hem de yatırımcılar açısından şirketin tercih edilebilirliği konusunda olumlu etkiler yaratabilecektir. Şirketin analiz kapsamında ele alınan 2017-2021 döneminde prim üretim miktarını, net kârını, özkaynaklarını ve aktif toplamını sürekli olarak artırdığı görülmektedir. Allianz sigortanın analize dahil edilen yıllar itibarıyla sergilediği sürekli performans artışı bu saydığımız durumlarla ilişkilendirilebilir.

Çalışmada kullanılan model farklı şirketler ve farklı sektörlerin performans değerlendirmesinde kullanılabilir. Çalışma yapılacak sonraki çalışmalar için önemli bilgiler sunmaktadır. İleride yapılacak çalışmalarda ele alınan şirket sayısının artırılması, daha geniş yıl aralığını kapsayan finansal kriterlerin kullanılması, farklı ÇKKV yöntemlerinin kullanılması ile daha geniş sonuçlar elde edilebileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

1. Akyüz, G. Ç. (2022). “Hayat Dışı Sigorta Şirketlerinin Finansal Performans Analizinde TOPSİS ve MABAC Yöntemlerinin Değerlendirilmesi”, İzmir İktisat Dergisi, 37(4): 891-912.
2. Akyüz, Y. & Zübeyde, K. (2013). “Türkiye’de Hayat Dışı ve Hayat/Emeklilik Sigorta Sektörünün Finansal Performans Analizi ve Değerlendirilmesi”, Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 13(26): 355-371.
3. Ateş, S & Topal, A. (2022). “Entropi Temelli Topsıs, Aras Ve Moosra Yöntemleri İle Güneş Enerji Santrali Kuruluş Yeri Seçimi: KOP Bölgesi Örneği”, Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, 17(4): 1099-1119.
4. Axa Sigorta Şirketi Finansal Raporları, 2021, https://www.allianz.com.tr/content/dam/onemarketing/aztr/allianz/pdf/raporlar/faaliyet-sigorta/konsolide/AZS_FR_24.03.21.pdf (03.10.2022).
5. Aydın, Y. (2019). “Türkiye’de Hayat/Emeklilik Sigorta Sektörünün Finansal Performans Analizi. Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi”, 4(1): 107-118.
6. Aydın, Y. (2021). Bütünleşik Bir ÇKKV Modeli İle Sigorta Şirketlerinin Piyasa Performansının Analizi. Uluslararası İktisadi Ve İdari İncelemeler Dergisi, (32), 53-66.

7. Bektaş, S. (2022) “Türk Sigorta Sektörünün 2002-2021 Dönemi için MEREC, LOPCOW, COCOSO, EDAS ÇKKV Yöntemleri ile Performansının Değerlendirilmesi”, BDDK Bankacılık ve Finansal Piyasalar Dergisi, 16(2): 247-283.
8. Bhowmik, C., Dhar, S., & Ray, A. (2019). “Comparative Analysis of MCDM Methods For The Evaluation Of Optimum Green Energy Sources: A Case Study”. International Journal of Decision Support System Technology (IJDSST), 11(4): 1-28.
9. Bilbao-Terol, A., Arenas-Parra, M., Quiroga-García, R., & Bilbao-Terol, C. (2022). “An Extended Best–Worst Multiple Reference Point Method: Application in The Assessment of Non-Life Insurance Companies”, Operational Research, 1-40.
10. Biswas, S. (2020). “Measuring Performance Of Healthcare Supply Chains İn India: A Comparative Analysis Of Multi-Criteria Decision Making Methods”, Decision Making: Applications in Management and Engineering, 3(2): 162-189.
11. Bouraima, M. B., Stević, Ž., Tanackov, I., & Qiu, Y. (2021). “Assessing The Performance of Sub-Saharan African (SSA) Railways Based on An Integrated ENTROPY-MARCOS Approach”, Operational Research in Engineering Sciences: Theory and Applications, 4(2): 13-35.
12. Chakraborty, S., Chattopadhyay, R., & Chakraborty, S. (2020). “An integrated D-MARCOS Method for Supplier Selection in an Iron and Steel Industry”, Decision Making: Applications in Management and Engineering, 3(2): 49-69.
13. Çınaroğlu, E. (2022) “Entropi Destekli EDAS ve CODAS Yöntemleri ile Bireysel Emeklilik Şirketlerinin Performans Değerlendirmesi”, Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10(1): 325-345.
14. Dalkılıç, N., & Gülcemal, M. E. (2022). “Hayat Dışı Sigorta Şirketlerinin Finansal Performanslarının Sınıflandırılması”, The Journal of Social Science, 6(11): 95-106.
15. Demir, G. (2022). “Hayat Dışı Sigorta Sektöründe Kurumsal Performansın PSI-SD Tabanlı MABAC Metodu ile Ölçülmesi: Anadolu Sigorta Örneği. Ekonomi Politika ve Finans Araştırmaları Dergisi”, 7(1): 112-136.
16. Durgut, İ. (2022). “Bireysel Emeklilik Şirketlerinin Performansının SWARA-SD-MAIRCA Modeliyle Değerlendirmesi”, Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal), 2022(100): 2266-2279.
17. Durgut, İ. (2022). Bireysel Emeklilik Şirketlerinin Performansının SWARA-SD-MAIRCA Modeliyle Değerlendirmesi. Social Sciences Studies Journal, 8(100), 2266-2279.
18. Dwivedi, R., Prasad, K., Mandal, N., Singh, S., Vardhan, M., & Pamucar, D. (2021). “Performance Evaluation of an Insurance Company Using an Integrated Balanced Scorecard (BSC) and Best-Worst Method (BWM). Decision Making”, Applications in Management and Engineering, 4(1), 33-50.
19. Ecer, F., & Pamucar, D. (2022). “A Novel LOPCOW-DOBI Multi-Criteria Sustainability Performance Assessment Methodology: An Application İn Developing Country Banking Sector”, Omega, 112(2022): 1-17.
20. Gharizadeh Beiragh, R., Alizadeh, R., Shafiei Kaleibari, S., Cavallaro, F., Zolfani, S. H., Bausys, R., & Mardani, A. (2020). “An Integrated Multi-Criteria Decision Making Model For Sustainability Performance Assessment For Insurance Companies”. Sustainability, 12(3): 789. 1- 24.
21. Işık, Ö. (2019). Türkiye'de hayat dışı sigorta sektörünün finansal performansının CRITIC tabanlı TOPSIS ve MULTIMOORA yöntemiyle değerlendirilmesi. Business & Management Studies: An International Journal, 7(1), 542-562.
22. Işık, Ö. (2021a). “Analysing the Determinants of Profitability of Domestic and Foreign Non-Life Insurers in Turkey”. International Journal of Insurance and Finance, 1(1): 45-55.
23. Işık, Ö. (2021b). “AHP, CRITIC ve WEDBA Yöntemlerini İçeren Entegre Bir ÇKKV Modeli İle Axa Sigorta Şirketinin Finansal Performansının Analizi” Uluslararası İşletme, Ekonomi ve Yönetim Perspektifleri Dergisi (IJBEMP), 5(2), 892-908.
24. Jagadish, J. & Ray, A. (2014). “Green Cutting Fluid Selection Using MOOSRA Method. International Journal of Research İn Engineering and Technology”, 3 (3): 559-563.
25. Narayanamoorthy, S., Annapoorani, V., & Kang, D. (2020, October). Assessment Of E-Waste Site Selection Using MOOSRA Based Hesitant Fuzzy Multi-Criteria Decision Making Method. In AIP Conference Proceedings 2261(1): 030013. AIP Publishing LLC.

- 26.Niu, W., Rong, Y., Yu, L., & Huang, L. (2022). “A Novel Hybrid Group Decision Making Approach Based on EDAS and Regret Theory under a Fermatean Cubic Fuzzy Environment”, *Mathematics*, 10(17): 2-30
- 27.Olawareaju, O. M., & Msomi, T. S. (2022). “Factors Affecting The Profitability Of Reinsurance Companies İn Sub-Saharan Africa: Evidence From Dynamic Panel Analysis” *Cogent Business & Management*, 9(1): 1-17.
- 28.Ömürbek, N., Eren, H., & Dağ O. (2017). “ENTROPİ-ARAS ve ENTROPİ-MOOSRA Yöntemleri ile Yaşam Kalitesi Açısından AB Ülkelerinin Değerlendirilmesi”, *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*”, 10(2): 29-48.
- 29.Ömürbek, V., Aksoy, E., & Akçakanat, Ö. (2017). “Bankaların Sürdürülebilirlik Performanslarının ARAS, MOOSRA ve COPRAS Yöntemleri ile Değerlendirilmesi”, *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 8(19): 14-32.
- 30.Saeid, K., Amir, S. and Razieh, R. (2014). “A Hybrid Multi-Criteria Model for Insurance Companies Rating”, *International Business Research*, 7(1): 150-163.
- 31.Sehhat, S., Taheri, M., & Sadeh, D. H. (2015). “Ranking of Insurance Companies in Iran Using AHP and TOPSIS Techniques” *American Journal Of Research Communication*, 3(1): 51-60.
- 32.T.C. Sigortacılık ve Özel Emeklilik Düzenleme Ve Denetleme Kurumu Sigortacılık Ve Özel Emeklilik Faaliyetleri Hakkında Rapor, 2021, <https://www.seddk.gov.tr/upload/doc/2021-sigortacilik-ve-BES-faaliyet-raporu.pdf> (03.10.2022)
- 33.Turgutlu, E., Kök, R. & Kasman, A. (2007). “Türk Sigortacılık Şirketlerinde Etkinlik: Deterministik ve Şans Kısıtlı Veri Zarflama Analizi”, *İktisat İşletme ve Finans*, 22 (251): 85-102.
- 34.Yılmaz, N. (2022). “Performance Analysis Of Foreign Banks In Turkey: MOOSRA Method. Theory and Research in Social, Human and Administrative Sciences. 120-129.
- 35.Zhang, H., Gu, C., Gu, L. and Zhang, Y. (2011). The evaluation of tourism destination competitiveness by TOPSIS & information Entropy–A case in the Yangtze River Delta of China. *Tourism Management*, 35(2), 443-451.

Subject Area
Visual Arts

Year: 2022

Vol: 8 Issue: 104

PP: 3971-3984

Arrival

30 September 2022

Published

30 November 2022

Article ID Number

66141

Article Serial Number

34

Doi Number

<http://dx.doi.org/10.26449/sss.j.66141>**How to Cite This Article**

Özçelik, A.T., Hatay, Y., Arslan, S., Hatay Uçar, F., Altürk, F. & Hangül, M. (2022). "Çocuklarda Estetik Anlayışın Geliştirilmesinde Görsel Sanatların Yeri" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:104; pp:3971-3974.



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

Çocuklarda Estetik Anlayışın Geliştirilmesinde Görsel Sanatların Yeri**The Place Of Visual Arts In The Development Of Aesthetic Understanding In Children**

Ayşe Tuğba Özçelik¹ ID Yusuf Hatay² ID Sevtap Arslan³ ID Filiz Hatay Uçar⁴ ID
Figen Altürk⁵ ID Mirac Hangül⁶ ID

¹⁻²⁻³⁻⁴⁻⁵⁻⁶ MEB, Öğretmen, İzmir, Türkiye

ÖZET

Bu çalışmada çocuklarda estetik anlayışın geliştirilmesinde görsel sanatların yerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2022-2023 eğitim ve öğretim yılı içerisinde İzmir İli Güzelbahçe İlçesinde bulunan ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem ise bu öğrenciler arasından tesadüfi örneklem seçme yolu ile belirlenen seçilen 132, 8. Sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Veriler Spss programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde ortalama (X) frekans (f), yüzde (%), Standart Sapma (Ss), Anova ve T-Testi analizlerinden yararlanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin görsel sanatlar dersini sevdiği, ailelerin görsel sanatlara karşı ilgisiz olduğu ya da sınavlardan kaynaklanan endişelerinden dolayı öğrencileri olumsuz yönde etkilediği, öğrencilerin görsel sanatlar dersinin süresini yetersiz buldukları, öğrencilerin görsel sanatlar dersini bir yetenek olarak algıladıkları, sanatın insanlara dinginlik verdiğini, rahatlatıcı ve psikolojik baskılardan uzaklaştırdığını öğrenciler bilmekte ancak sınav kaygısından dolayı görsel sanatlarla uğraşmaya zaman bulamadıkları, öğrencilerin görsel sanatlar dersinin hayatın hangi alanlarında kullanıldığının farkında olmadıkları, öğrencilerin görsel sanatlar dersinin önemini ve hayattaki yerini yeterince algılayamadıkları, öğrencilerin görsel sanatlar dersini yüksek not alıp ortalamalarını yükseltecekleri bir ders olarak gördükleri, görsel sanatlar dersi öğretmenlerinin işlerini tutarlı ve duyarlı bir şekilde yaptıklarında öğrencilerin dersi daha çok sevdiği ve benimsediği, öğrencilerin liselere giriş sınavı kaygısından dolayı daha çok sayısal ve sözel dersler ağırlık verdikleri, ailelerin görsel sanatlara karşı duysız olduğu, kız ve erkek öğrenciler 8. Sınıf seviyesinde görsel sanatlar dersini aynı şekilde algılamadıkları, çok iyi akademik başarı düzeyine sahip öğrencilerin görsel sanatlar dersini karşı diğer akademik başarı gruplarına göre çok ciddiye almadıkları ve öğrencilerin akademik başarısından dolayı ihmal edilen görsel sanatlar dersinin öğrencilerin sanatsal duygularını körelterek, hayattan zevk almalarına engel oldukları görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sanat, Sanat eğitimi, Estetik

ABSTRACT

It is intended that visuals are not used in the uses of this art education. Scanning model was used in the study. The education of the research takes place in the middle school Güzelbahçe District in İzmir in the 2022-2023 academic year. It consists of 132, 8th grade students related to sample selection. The data were analyzed with Spss program. In the analysis of the data, mean (X) frequency (f), percentage (%), Standard Deviation (Ss), Anova and T-Test analyzes were used.

According to the research, those who benefit from the fact that the review is unrelated to the visual arts in the eyes of their families may aim to be perceived towards the visual arts by considering the perceptions about the visual arts as a goal, when the intended arts are considered unthinkable. and cannot be thought of to predict a purpose that they will not be able to learn to negotiate with the visuals by appearance from the exam to be sure of the use of the estimation, what plans for the review arts education are considered, they cannot perceive so that they can be sure of their purpose and thought, they will be raised with the arts on average, which is not considered high. . Since seeing is liked and used by visual arts students rather than being adopted in some way, the fact that families targeted in high schools from multi-numerical and verbal sessions are insensitive to visual arts, and they have a male view, due to the fact that it is reviewed from the students' point of view, when it is considered in a very well thought-out arts course, Visually opposed to the very good level of the arts education very well thought in education did not receive the arts education to a very large extent compared to academic achievements and experiences from the arts from achievements from academic achievements, predictions for the acquisition of blocked thoughts.

Keywords: Art, Art education, Aesthetics

1. GİRİŞ**1.1. Problem Durumu**

Ortaokul düzeyindeki öğrencilerin görsel sanatlar dersindeki davranış ve tutumları yeteneklerine sağırlaşmalarına sebep olmaktadır. Eğitimciler olarak bizlerin görevi de bu aksaklığı nasıl düzeltebileceğimiz olmalıdır (Francis, 2011).

Sanat öyküleri, okuryazarlık becerilerini geliştirir. Görsel metinler ise durumu sosyal, tarihsel ve parasal bağlamda etkilemek için kullanılabilir (Melo, 2016; Dilmaç, 2014). Çeşitli kültürlerden ortaya çıkan farklı sanat türlerini inceleyerek, ortaokul öğrencilerine düşünmek, bilgi edinmek, ulaşmak istedikleri noktaya gelmek gibi istedikleri bilgiler verilir (Dorn, 2004). Böylece, kendilerine şu soruları sormanın yollarını keşfederler (Özcan, 2018):

- ✓ Bu sanat eserini kim yaptı?
- ✓ Kim için yapıldı?
- ✓ Bana zaten bildiğimi bildiren nedir?
- ✓ Beni dünyadaki yerler ve insanlar hakkında ne eğitiyor? (Card, 2008)

Sosyo kültürel çerçeveye bakıldığında 8.sınıf öğrencilerinin yaş grubu itibariyle, toplumdaki kabul edilmiş psikolojisi ve pre-ergenlik dönemine girmesiyle, ilgi ve odağın görsel sanat eğitiminden uzaklaşması istenilmeyen ikinci problemdir (Özcan, 2018).

Çocuğun gelişimini ebeveynlerine veya velilerine bildirmek bu yaş eğitimi yapan okulların temel özelliklerinden biridir. Bu nedenle değerlendirme, eğitimcinin birincil sorumluluklarından biri olmalıdır (Dorn, 2004). Bu araştırmanın amaçları doğrultusunda, değerlendirmeyi yaklaşık olarak değerlendirme yapmanıza olanak tanıyan kayıtları toplamak için, kullanılan bir yol olarak tanımlıyorum (Özcan, 2018).

Değerlendirmenin, bilginin gelişimini babaya ve anneye bildirmenin bir yöntemi olmasının yanı sıra, değerlendirme, ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin öğrendiklerini ve öğretilen hedefleri ve yetenekleri nasıl kullandıklarını anlamalarına yardımcı olur (Dorn, 2004). Sanat eğitimi ile ilgili değerlendirmeler, ortaokul öğrencilerinin sanat yapıtlarının güçlü yanlarını anlamalarına ve çalışmalarının tercih edilen sonuçlarını elde etmek için gereken iyileştirmeleri yapmalarının bir yolunu anlamalarına yardımcı olur (Dilmaç, 2014). ABD'deki yedi fakülte bölgesi ve Devlet Eğitim Bölümü, sanat öğretmenlerinin öğrenci performansını değerlendirme ve dosyalama konusunda ısrar etse de, ulus veya bölge düzenli olarak herhangi bir üniversite sanat değerlendirme planı sunmamaktadır (Özcan, 2018).

Değerlendirmeler ortaokul öğrencilerine, dersin, hayallerine ne kadar iyi ulaşabildikleri, sanat çalışmaları yöntemlerindeki güçlü ve zayıf yönlerin neler olduğunu ve gelişime nasıl daha yakın çalışabilecekleri konusunda değerli istatistikler sağlarsa faydalı olabilir (Melo, 2016). Gerçekten bu avantajlardan, birinci sınıf yöntemler geliştirmek istiyorum.

1.2. Amaç

Bu çalışmada çocuklarda estetik anlayışın geliştirilmesinde görsel sanatların yerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın alt problemleri

- ✓ Öğrencilerin görsel sanatlar dersi ile ilgili araştırma sorularına verdikleri cevapların ortalamaları nasıldır?
- ✓ Öğrencilerin cinsiyet ve başarı düzeyleri açısından sorulara verdikleri cevaplar açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışmanın önemi çocuklarda estetik anlayışın geliştirilmesinde görsel sanatların yeri incelenerek öğrencilerinin görsel sanatlar dersine ilişkin tutumlarını belirlemeye çalışılmıştır. Görsel sanat öğretmenleri için daha güvenilir ve etkili değerlendirme araçlarına yönelik istek ele alınmıştır. Sanat eğitiminde değerlendirmenin tehlikeleri ve nimetleri üzerine literatür gözden geçirilir; sanat öğretmenleri için mevcut olan değerlendirme tekniklerinin çeşitliliği; sanat öğretmenleri arasında kullanılan en yaygın değerlendirme stratejisi olan bir puanlama değerlendirme listesi tasarlanmasının yolu olması da beklenmektedir.

1.1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma örneklem ve uygulanacak ölçek ile sınırlandırılmıştır.

1.1.5. Varsayımlar

- ✓ Araştırma için seçilen örneklem evreni temsil etmektedir.
- ✓ Araştırmada kullanılan ölçme araçları amaca uygun seçilmiştir.

1.1.6. Tanımlar

Sanat: İnsanın fizyolojik ve psikolojik şekli arasındaki boşluğu dolduran bir olgudur (Mercin, 2009).

Sanat eğitimi: 20. yüzyılın başından bu yana sanat eğitimi kavramı, okulun içinde ve dışında kavramsal ve genel olarak yaratıcı sanatsal okulları tanımlayarak, tüm alanları ve sanat türlerini korur (San, 2010: 17).

Estetik: İnsanın estetik asimilasyonunun temel kavramlarını ve yasalarını inceleyen felsefi bir bilim disiplindir (Eroğlu, 2006: 144).

Yaratıcılık: Yeni yolların da var olabileceği fikrine bakma cesaretine sahip olmak, inovasyonu benimsemek, yaratıcı düşüncenin yeni boyutlarını fark ederek çabalamaya hazır olmak demektir (Öztürk, 2001: 158).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Görsel Sanatlar

Değişkenlerin birçoğu ile yüksek oranda ilişkilendirilebilen ve her birini kayda değer şekilde etkileyen tutumdur (Dilmaç, 2014). Bu bağlamda, öğrencilerin, uygulayıcıların ve öğretmenlerin görsel sanat dersine daha yakın olan ortaokul öğrencilerinin tutumlarına bakmaları ve ortaokul öğrencilerinin değişkenlerini hangi değişkenlerle tutarlı olarak belirlemeleri çok önemlidir (Dorn, 2004). Tutum, birinin bir durum, gerçeklik veya nesne durumuna sahip olmasıdır. Zihinden oluşan, bir kerede gözlenemeyen psikolojik bir durumdur (Aslantaş, 2014; Aydın, 2015).

Tutum temel olarak duygusaldır ve bireyin seçim yapma sürecini etkiler (Yanık, 2010). Tutum, bireyin akademik doyumunu ve derse olan istekliliğini etkileyen temel unsurdur. Görsel sanat zihniyeti, öğrencilerin görsel sanatlar dersi doğrultusundaki düşüncelerinden ibarettir (Francis, 2011). Ortaokul kadrosunun, ortaokul öğrencileri için, görsel sanatlar dersinin ihtisamı içinde zihni genişletmek çok önemlidir (Art, 2009). Çünkü ortaokul öğrencileri bu yaş dönemlerinde resmi prosedürler aşamasındadır. Bu aşamada, öğrenciler çevreye iletişimde benzersiz bir yaklaşım ararlar. Buna ek olarak, görsel sanatlar dersi kişinin iç dünyasını aydınlatmayı, duygu ve zevklerini etkilemeyi ve alışılmış değerlere sahip bir öğrenci yaratmayı amaçlayan bir ders olduğu için (Milli Eğitim Bakanlığı, 2006) çok önemlidir. Literatür incelendiğinde, görsel sanatlar dersine daha yakın olan ortaokul öğrencilerinin tutumlarını gözlemlemek için çok sayıda araştırma yapılmıştır (Orhun, 2005, Aslantaş, 2014; Opoku-Asare, Tachie-Menson ve Essel, 2015).

2.2. Ortaöğretim Müfredatı

Ortaokul öğrencilerinin bilgili olduğu kurumların günümüzde farklılaşmasına rağmen öğrencilerin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarının farklılaşıp farklılaşmadığının incelenerek, düzenlenecek eğitim programlarının bir araya getirilmesi esastır. Bu bağlamda, bu çalışma ortaokul öğrencilerinin çok sayıda değişken açısından görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarına bir göz atmak amacıyla yapılmıştır (Özcan, 2018). “Ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumları, okul türüne ve ihtisamın boyutuna göre değişiyor mu?” Sorusunun cevabı aranmalıdır. Bu güçlük doğrultusunda, aşağıdaki çalışma sorularına çözümler aranmıştır: İncelemeden alınan tanımlayıcı sonuçlar incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir (Dorn, 2004).

2.3. İdeal Görsel Sanatlar Dersi

Gözlemler ortaokul görsel sanatlar dersi yönündeki tutumların yüksek olduğunu belirlemiştir. İncelemelerde öğretmenlerin, öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarının olumsuz olduğuna karar verilmiştir. Görsel sanatlar dersine daha yakın olan öğrenci tutumlarının orta aşaması için alınan yer belirleme (Kaplan, Öztürk ve Ferahoğlu, 2015) ve (Opoku-Asare, Tachie-Menson ve Essel'in, 2015) çalışmalarıyla çelişmektedir.

İnceleme sonucunda ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca İmam-Hatip ortaokullarında, Bilim ve Sanat Merkezi ile görsel sanatlar derslerine daha yakın sıradan okula devam eden ortaokul öğrencilerinin tutumlarının da orta düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır (Orhun, 2005, Aslantaş, 2014; Opoku-Asare, Tachie-Menson ve Essel, 2015). Ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarının, okul türüne göre önemli ölçüde farklılık göstermediği, ancak sınıf seviyesine göre değiştiği belirlenmiştir. Sınıf seviyesiyle tutarlı olan farkın altıncı sınıf isteminde iyi boyutta olduğu bulunmuştur (Orhun, 2005, Aslantaş, 2014; Opoku-Asare, Tachie-Menson ve Essel, 2015).

2.4. Öğrenci

Gelecekteki araştırmacılar, AFA ve Doğrulamalı Faktör Analizinin (CFA) geliştirilen zihniyet ölçeklerinin yapısını gözlemlemek için kullanılan ölçeklerin yapısına bakmasına ve geliştirmesine yardımcı olabilirler (Orhun, 2005). Buna ek olarak, görsel sanatlar dersi yönünde zihin kümesi üzerinde etkisi olan başarı, öz-yeterlik ve üst biliş dâhil olmak üzere farklı değişkenlerin elektriği incelenebilir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, uygulayıcılara, bilgili oldukları okul biçimine uygun olarak okullaşma programlarının farklılaştırılması konusunda uyarılabilir (Orhun, 2005).

Aralarında tam boy bir ayırım olmadığı (Ferahoğlu, Tepecik ve Kalyoncu (2014), 8. sınıf öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutum puanlarının düşük olmasının nedeninin, lise sınavına gireceklerinden dolayı olduğu anlatılmaktadır (Orhun, 2005).

2.5. Ortaokul Düzeyindeki Öğrencilerin Tutumları

İncelemenin bir sonucu olarak, ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğuna karar verilmiştir. Ayrıca imam hatip-ortaokul, Bilim ve Sanat Merkezi ve görsel sanat derslerine yönelik

düzenli eğitime devam eden öğrencilerin tutumlarının da orta düzeyde olduğu keşfedilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarının okul türüne göre önemli ölçüde farklılık göstermediği, ancak sınıf seviyesine göre değiştiği belirlenmiştir. Sınıf seviyesindeki adımdaki ayırım, lise tercihlerinin yapılmasında yaygınlaşmaktadır.

2.6. Görsel Sanat Dersleri

Sanat eğitimi, gelişmiş ülkelerde öğretmen yetiştirmede sanat doygunluğu adına çok önemli bir yere sahiptir. Hem sanat eğitimi öncesi hem de sanat eğitiminin bir noktasında, öğretmenler eğitimini sanatların eğitim bölümlerinin yardımıyla sürdürmektedirler ve istatistik zorluğu çekmektedirler (Francis, 2011). Bu etkinlikler üç temel başlık altında toplanmaktadır: öğretmenle düzenli temas, eğitmen eğitimi ve eğiticiyi bir sanatsal ziyarete hazırlamak. Bu başlıklar altında eğitmenle sürekli temas önde gelmektedir. Bu nedenle sanat eğitim programı, ilgili kurulun yardımı ile okula önceden gönderilir ve programda bir dosya istenir (Dorn, 2004). Eğitmen eğitimi kapsamında düzenli eğitim kursları verilmekte, sanat içerisinde atölye çalışmaları düzenlenmekte ve okullar da ziyaret edilmektedir. Son olarak, öğretmeni ziyaret hazırlık güdüsü için, telefonla veri vermek, ödünç vermek hizmetleri sunulmaktadır (Özcan, 2018).

2.7. Ortaokul Düzeyi Öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersi Müfredatı

Bazı çalışmalar ölçek gelişimi için yapılmış ve ana cinsiyet değişkenleri zihin-düzeyi düzeylerinin incelendiği araştırmalarda ele alınmıştır (Art, 2009). Ancak ülkemiz bu günlerde dört + dört + dört eğitim makinesine geçti ve bu geçişle İmam-Hatip Ortaokulları açıldı. Bu kurumlar diğer okullarla aynı görsel sanatlar müfredatını kullanıyor. Buna ek olarak, üstün zekâlı insanları keşfeden ve yetiştiren Bilim ve Sanat Merkezleri, şu anda önem kazanmış, ancak halen belirli bir koçluk programından yoksun bir kurum olarak işlev görmektedir (Özcan, 2018).

2.8. Global Sanat Dersi

En yeni dünyada uygulanabilecek sanat eğitimi programlarına baktığımızda, resim - iş yolumuzun içeriği gibi değil, çok sayıda teorik konu olduğu görülmektedir (Dilmaç, 2014). Bu teorilerden sanat tutumu olarak, 20. Yüzyılın nihai sektöründe gelişen ve bizi birkaç Avrupa ve Asya ülkesi ile bizi etkileyen Çok Disiplinli Sanat Eğitimi Yöntemi "Disiplin Temelli Sanat Eğitimi" müfredatta yer alıyor gibi görünmektedir. Sanat-Ticaret yolunun pedagojiye karışması olarak tarif edilebilecek bu yöntemin içeriği; sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ve yaratıcı uygulamaları içeren bir sanat eğitimi yaklaşımıdır (Dilmaç, 2014). Sanat eğitimi alanının diğer birçok dersle birleştirildiği ve içeriğin, üzerinde bir fikre dönüştüğü proje çalışmaları, her düzeyde okul içinde kültürel bir proje, kültürel bir eğitime bir göz attığımızda okul ve çevresi sosyo kültürel bir olgu olarak büyüyebilir (Card, 2008; Özcan, 2018).

Ortaokul türlerine göre, düzenli eğitim ve Bilim ve Sanat Merkezi ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumları orta derece olarak belirlenmiştir (Jonsson, 2007; Dilmaç, 2014). Ölçeğin geliştiği bir bakışta öğrencilerin sanat yönüne yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğuna karar vermiştir. Aynı ölçeği kullanan ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik algılarının orta derece olduğu belirlenmiştir (Francis, 2011; Dilmaç, 2014).

2.9. Plastik Sanatlar ve Görsel Sanatlar İlişkisi

Plastik sanat dallarından herhangi birine bakılmaksızın, sanatın severek ve bilgi edinerek yapılması, bireyin yaratıcı becerilerinin gelişmesine olanak sağlamaktadır. (Francis, 2011; Dilmaç, 2014). Bu fikri savunan yayınların, sanatın öneminin ve gerekliliğinin anlaşılmasına ve 4 disiplinin her birinde sanatla güçlü düşüncelerin araştırılmasına büyük katkıda bulunduğu belirtilmektedir (Card, 2008; Özcan, 2018). Ayrıca, çocukların ve gençlerin sanatsal yaratıcılıklarını zenginleştirmek ve büyütmenin tek başına etkili olmadığı, aynı zamanda görsel sanatların çeşitli kültürel ve tarihi ortamlarla ilişkilerini de anlama yeteneklerini şekillendirmek çok önemlidir (Howell, 2011; Özcan, 2018).

Bu bakış Türkiye'nin doğusunda bir ilde yapılan nicel bir araştırmadır. Buna ek olarak, açılımlı bileşen analizinin değiştiği gerçeği içinde kullanılan boyutun orijinal formuna dahil edilmemiş olması, bir bakışa sahip olmanın geçerliliğini azaltır. Bu sınırlamanın üstesinden gelmek için, bu incelemeden önce elde edilen bilgiler üzerinde Keşif Faktörü Analizi (AFA) yapılır ve boyutun 3 faktörün altında toplanabilecek bir yapıya sahip olduğu belirlendi (Orhun, 2005).

2.10. Öğretmenlik

Gelecekteki araştırmacılar, geliştirilen zihniyet ölçeklerinin şeklini incelemek için kullanılan ölçeklerin yapısını incelemek ve genişletmek için AFA ve Doğrulayıcı Faktör Analizi'nin (CFA) yardımcı olabilirler. Ek olarak, çeşitli

değişkenlerin enerjisi, görsel sanat dersine daha yakın olan zihini etkileyen başarı, öz-yeterlik ve üst biliş ile birlikte incelenebilir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, uygulayıcılara eğitim programlarını, eğitim görecekları okul türüne göre farklılaştırmaları tavsiye edilebilir (Özcan, 2018).

3. YÖNTEM

3.1 Araştırma Modeli

Araştırmada 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.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2022-2023 eğitim ve öğretim yılı içerisinde İzmir İli Güzelbahçe İlçesinde bulunan ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır.

Örneklem ise bu öğrenciler arasından tesadüfi örneklem seçme yolu ile belirlenen seçilen 132, 8. Sınıf öğrencisinden oluşmaktadır.

3.3. Veriyi Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan anket formu Esra Kaya'nın 2019 yılında Gazi Üniversitesine yazdığı "Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin görsel sanatlar dersine yönelik görüşleri" adlı tezden alınmıştır. Araştırmada kullanılan anket formu, uzmanlar ve öğretim elemanlarının görüşleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin görsel sanatlar dersine karşı bakış açılarının nedenleri ile ilgili anket formu geliştirilmiştir. Genel bir tanımlamayla anket "insanların yaşam koşullarını, davranışlarını inançlarını veya tutumlarını betimlemeye yönelik bir dizi sorudan oluşan bir araştırma materyali" (Büyüköztürk vd., 2008, s.123) olarak tanımlanan anket uygulaması; evet, hayır, kısmen seçeneklerini içeren likert tipi bir ankettir (Ek:2).

Her iki anket hazırlanırken;

- ✓ Literatür taranmış,
- ✓ Taslak anket formu oluşturulmuş,
- ✓ Ön deneme yapılmış,
- ✓ Ön deneme sonuçlarına göre, gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri 2022-2023 eğitim ve öğretim yılı içerisinde İzmir İli Güzelbahçe İlçesinde bulunan 8. sınıf öğrencilerine anket soruları sorularak toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin Analizinde Ortalama (X) frekans (f), yüzde (%), Standart Sapma (Ss), Geçerlilik ve güvenilirlik için Cronbach's Alpha değerlerine, normallik testi için Shapiro-Wilk ve Skewness – kurtosis değerlerine ve verilerin dağılımı normal dağılımda olduğu için parametrik testlerden Anova ve T-Testi analizleri yapılmıştır.

Tablo 1 Anketin Güvenirlik Testini Gösterir Tablo

Cronbach's Alpha	N of Items
,712	14

Tablo 2 Normallik Testi Shapiro-Wilk

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Ortalama	,069	132	,200*	,991	132	,517

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Örneklem sayısının 50 ve üzeri olması durumunda Shapiro-Wilk normallik sonuçlarına bakılır. Bu değer (.517) $P > 0.05$ olduğundan verilerin normal dağılımda olduğunu göstermektedir.

Tablo 3 Normallik Testi Skewness ve kurtosis

		Statistic	Std. Error
Ortalama	Mean	3,5438	,04715
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,4506
		Upper Bound	3,6371
	5% Trimmed Mean	3,5470	
	Median	3,5000	

Variance	,293	
Std. Deviation	,54173	
Range	2,71	
Skewness	-,110	,211
Kurtosis	-,177	,419

Skewness ve kurtosis değerlerinin -1 ve +1 değerleri arasında olduğundan yine normal dağılımda olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2014). Bu durumda ölçek maddelerine verilen cevaplarına ait verilerin geçerli, güvenilir ve normal dağılımda olduğu varsayımı geçerli olduğundan parametrik testler olan t testi ve Anova testleri yapılabilir.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Anketin bu bölümünü öğrencilerin görsel sanatlar dersi ile ilgili görüşleri oluşturmaktadır. Ankete 142 öğrenci katılmış ancak hatalı ve eksik olan veriler ayıklanarak 132 öğrencinin görüşleri yansıtılmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin görsel sanatlar dersi ile ilgili araştırma sorularına verdikleri cevapların ortalamaları nasıldır?

Tablo 4. Öğrencilerin Cinsiyetlere Göre Dağılımı

	f	%	Geçerli %	Kümülatif %
Valid Kız	67	50,8	50,8	50,8
Erkek	65	49,2	49,2	100,0
Total	132	100,0	100,0	

Tablo 4'te cinsiyet değişkenine göre 67 kız ve 65 erkek öğrencinin katıldığı görülmektedir. Kızların oranı %50,8 erkeklerin oranı %49,2'dir. Bir denge söz konusudur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin başarı düzeyi dağılımları incelenerek Tablo 5 de gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Başarı Durumuna Göre Dağılımı

	f	%	Geçerli %	Kümülatif %
45-54 Geçer	2	1,5	1,5	1,5
55-69 Orta	23	17,4	17,4	18,9
70-84 İyi	49	37,1	37,1	56,1
85-100 Çok İyi	58	43,9	43,9	100,0
Total	132	100,0	100,0	

Tablo 5 'de başarı durumu değişkenine göre not ortalamaları 45-54 (Geçer) olan öğrencilerin oranı %1,5 (2 kişi), 55-69 (Orta) olan öğrencilerin oranı %17,4 (23 kişi), 70-84 (İyi) olan öğrencilerin oranı %37,1 (49 kişi) ve 85-100 (Çok İyi) olan öğrencilerin oranı %43,9 (58 kişi) olduğu görülmektedir. Başarı durumu oldukça iyi olan bir örneklem durumu oluşmuştur. Geçer seviyede olan sadece 2 öğrenci vardır.

Tüm Katılımcıların Ölçek Sorularına Verdiği Cevapların Dağılımını

Tablo 6. Görsel sanatlar dersini seviyorum.

	f	%	\bar{X}	Ss
Kesinlikle Katılmıyorum	2	1,5		
Katılmıyorum	6	4,5		
Kararsızım	14	10,6	4,1591	,89809
Katılıyorum	57	43,2		
Kesinlikle Katılıyorum	53	40,2		
Toplam	132	100,0		

Araştırmada kullanılan anketin birinci maddesi olan "Görsel sanatlar dersini seviyorum." konusunda öğrencilerin %40,2'si (53 kişi) Kesinlikle Katılıyorum, %43,2'si (57 kişi) Katılıyorum, %10,6'sı (14 kişi) Kararsızım, %4,5'i (6 kişi) Katılmıyorum ve %1,5'i (2 kişi) Kesinlikle Katılmıyorum şeklinde cevap vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma incelendiğinde ise aritmetik ortalama 4,1591 olurken standart sapma 0,89809 olarak çıkmıştır. Katılımcılar bu maddeye Kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin görsel sanatlar dersini sevdikleri söylenebilir.

Tablo 7. Görsel sanatlar dersinde yaptıklarımı yetiştiremiyorum.

	f	%	\bar{X}	Ss
Kesinlikle Katılmıyorum	17	12,9		
Katılmıyorum	32	24,2		
Kararsızım	18	13,6	3,2727	1,42546
Katılıyorum	28	21,2		
Kesinlikle Katılıyorum	37	28,0		
Toplam	132	100,0		

Araştırmada kullanılan anketin ikinci maddesi olan “Görsel sanatlar dersinde yaptıklarımı yetiştiremiyorum” konusunda öğrencilerin %28’i (37 kişi) Kesinlikle Katılıyorum, %21,2’si (28 kişi) Katılıyorum, %13,6’sı (18 kişi) Kararsızım, %24,2’si (32 kişi) Katılmıyorum ve %12,9’u (17 kişi) Kesinlikle Katılmıyorum şeklinde cevap vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma incelendiğinde ise aritmetik ortalama 3,2727 olurken standart sapma 1,42546 olarak çıkmıştır. Katılımcılar bu maddeye katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin görsel sanatlar dersinde konuları yetiştirme yetiştirememe konusunda birbirine yakın cevaplar vermişlerdir. Bu maddeye verilen cevaplara göre incelendiğinde durumun öğrencilerin ilgi ve becerileriyle ilgili olduğu söylenebilir.

Tablo 8. Görsel sanatlar dersi dışındaki sayısal ve sözel dersleri daha önemli görüyorum.

	f	%	\bar{X}	Ss
Kesinlikle Katılmıyorum	3	2,3		
Katılmıyorum	19	14,4		
Kararsızım	20	15,2		
Katılıyorum	44	33,3	3,8409	1,12453
Kesinlikle Katılıyorum	46	34,8		
Toplam	132	100,0		

Araştırmada kullanılan anketin üçüncü maddesi olan “Görsel sanatlar dersi dışındaki sayısal ve sözel dersleri daha önemli görüyorum.” konusunda öğrencilerin %34’i (46 kişi) Kesinlikle Katılıyorum, %33,3’ü (44 kişi) Katılıyorum, %15,2’si (20 kişi) Kararsızım, %14,4’ü (19 kişi) Katılmıyorum ve %2,3’ü (3 kişi) Kesinlikle Katılmıyorum şeklinde cevap vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma incelendiğinde ise aritmetik ortalama 3,8409 olurken standart sapma 1,12453 olarak çıkmıştır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu bu maddeye Kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum seviyesinde görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin görsel sanatlar dersi dışındaki sayısal ve sözel dersleri daha çok önemsedikleri görülmektedir. Bu durumun öğrencilerin sınava hazırlanıyor olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Sınav odaklı bir eğitim görsel sanatlar dersini öğrencilerin gözünde önemsizleştirdiği görülmektedir.

Tablo 9. Görsel sanatlar dersi bir yetenek dersidir.

	f	%	\bar{X}	Ss
Kesinlikle Katılmıyorum	6	4,5		
Katılmıyorum	10	7,6		
Kararsızım	15	11,4		
Katılıyorum	35	26,5	4,0985	1,15157
Kesinlikle Katılıyorum	66	50,0		
Toplam	132	100,0		

Araştırmada kullanılan anketin dördüncü maddesi olan “Görsel sanatlar dersi bir yetenek dersidir.” konusunda öğrencilerin %50’si (66 kişi) Kesinlikle Katılıyorum, %26,5’i (35 kişi) Katılıyorum, %11,4’ü (15 kişi) Kararsızım, %7,6’sı (10 kişi) Katılmıyorum ve %4,5’i (6 kişi) Kesinlikle Katılmıyorum şeklinde cevap vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma incelendiğinde ise aritmetik ortalama 4,0985 olurken standart sapma 1,15157 olarak çıkmıştır. Katılımcıların yarısı bu maddeye Kesinlikle katılıyorum seviyesinde görüş belirtmişlerdir Öğrencilerin görsel sanatlar dersinin bir yetenek dersi olduğu konusunda büyük bir oranla hemfikir olduğu görülmektedir.

Tablo 10. Görsel sanatlar dersi rahatlatan bir derstir.

	f	%	\bar{X}	Ss
Kesinlikle Katılmıyorum	4	3,0		
Katılmıyorum	9	6,8		
Kararsızım	19	14,4		
Katılıyorum	34	25,8	4,1288	1,08709
Kesinlikle Katılıyorum	66	50,0		
Toplam	132	100,0		

Araştırmada kullanılan anketin dördüncü maddesi olan “Görsel sanatlar dersi rahatlatan bir derstir.” konusunda öğrencilerin %50’si (66 kişi) Kesinlikle Katılıyorum, %25,8’i (34 kişi) Katılıyorum, %14,4’ü (19 kişi) Kararsızım, %6,8’i (9 kişi) Katılmıyorum ve %3’ü (4 kişi) Kesinlikle Katılmıyorum şeklinde cevap vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma incelendiğinde ise aritmetik ortalama 4,1288 olurken standart sapma 1,08709 olarak çıkmıştır. Katılımcıların yarısı bu maddeye Kesinlikle katılıyorum seviyesinde görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin görsel sanatlar dersinin rahatlatan bir ders olduğu konusunda büyük bir oranla hemfikir olduğu görülmektedir.

Tablo 11. Görsel sanatlar dersinde öğrendiklerimi hayatım boyunca birçok yerde uygulayabilirim.

	f	%	\bar{X}	Ss
Kesinlikle Katılmıyorum	6	4,5		
Katılmıyorum	21	15,9		
Kararsızım	39	29,5	3,4470	1,11420
Katılıyorum	40	30,3		
Kesinlikle Katılıyorum	26	19,7		
Toplam	132	100,0		

Araştırmada kullanılan anketin dördüncü maddesi olan “Görsel sanatlar dersinde öğrendiklerimi hayatım boyunca birçok yerde uygulayabilirim.” konusunda öğrencilerin %19,7’si (26 kişi) Kesinlikle Katılıyorum, %30,3’ü (40 kişi) Katılıyorum, %29,5’i (39 kişi) Kararsızım, %15,9’u (21 kişi) Katılmıyorum ve %4,5’i (6 kişi) Kesinlikle Katılmıyorum şeklinde cevap vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma incelendiğinde ise aritmetik ortalama 3,4470 olurken standart sapma 1,11420 olarak çıkmıştır. Katılımcıların yarısı bu maddeye Kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Kararsız kalan öğrencilerin oranı da (%29,5) oldukça yüksek çıkmıştır. Kararsız kalan ve katılmayan öğrencilerin görsel sanatlar dersinin hayatının hangi alanlarında kullanılacağı ile ilgili yeterli bir bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir.

Tablo 12. Görsel sanatlar dersinden düşük not almam motivasyonumu düşürüyor.

	f	%	\bar{X}	Ss
Kesinlikle Katılmıyorum	9	6,8		
Katılmıyorum	15	11,4		
Kararsızım	15	11,4	3,8030	1,22592
Katılıyorum	47	35,6		
Kesinlikle Katılıyorum	46	34,8		
Toplam	132	100,0		

Araştırmada kullanılan anketin dördüncü maddesi olan “Görsel sanatlar dersinden düşük not almam motivasyonumu düşürüyor” konusunda öğrencilerin %34,8’i (46 kişi) Kesinlikle Katılıyorum, %35,6’sı (47 kişi) Katılıyorum, %11,4’ü (15 kişi) Kararsızım, %11,4’ü (15 kişi) Katılmıyorum ve %6,8’i (9 kişi) Kesinlikle Katılmıyorum şeklinde cevap vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma incelendiğinde ise aritmetik ortalama 3,8030 olurken standart sapma 1,22592 olarak çıkmıştır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu bu maddeye Kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum seviyesinde görüş belirtmişlerdir. Bu durum öğrencilerin sınava hazırlanmasının verdiği endişeden dolayı not korkusu yaşadıkları görülmektedir.

Tablo 13. Sınıfın kalabalık oluşu gürültü, ses resim yapmamda motivasyonumu düşürüyor.

	f	%	\bar{X}	Ss
Kesinlikle Katılmıyorum	17	12,9		
Katılmıyorum	32	24,2		
Kararsızım	18	13,6	3,2727	1,42546
Katılıyorum	28	21,2		
Kesinlikle Katılıyorum	37	28,0		
Toplam	132	100,0		

Araştırmada kullanılan anketin dördüncü maddesi olan “Sınıfın kalabalık oluşu gürültü, ses resim yapmamda motivasyonumu düşürüyor.” konusunda öğrencilerin %28’i (37 kişi) Kesinlikle Katılıyorum, %21,2’si (28 kişi) Katılıyorum, %13,6’sı (18 kişi) Kararsızım, %24,2 (32 kişi) Katılmıyorum ve %12,9 (17 kişi) Kesinlikle Katılmıyorum şeklinde cevap vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma incelendiğinde ise aritmetik ortalama 3,2727 olurken standart sapma 1,42546 olarak çıkmıştır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu bu maddeye Kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum seviyesinde görüş belirtmişlerdir. Kararsız kalan ve katılmayan ve kesinlikle katılmayan öğrencilerin oranı oldukça yüksektir. Öğrencilerin rahatsızlıkları kişisel özelliklere göre değerlendirildiğinde farklılıkların olması kaçınılmazdır. Bu nedenle bu durum öğrencilerin kişisel özelliklerinden kaynaklanıyor denebilir.

Tablo 14. Görsel sanatlar dersinde genellikle lise giriş sınavlarına yönelik sayısal ve sözel dersler işleniyor test çözülüyor.

	f	%	\bar{X}	Ss
Kesinlikle Katılmıyorum	53	40,2		
Katılmıyorum	35	26,5		
Kararsızım	22	16,7	2,1667	1,24892
Katılıyorum	13	9,8		
Kesinlikle Katılıyorum	9	6,8		
Toplam	132	100,0		

Araştırmada kullanılan anketin dördüncü maddesi olan “Görsel sanatlar dersinde genellikle lise giriş sınavlarına yönelik sayısal ve sözel dersler işleniyor test çözülüyor.” konusunda öğrencilerin %6,8’i (9 kişi) Kesinlikle Katılıyorum, %9,8’si (13 kişi) Katılıyorum, %16,7’si (18 kişi) Kararsızım, %26,5’i (35 kişi) Katılmıyorum ve

%40,2'si (53 kişi) Kesinlikle Katılmıyorum şeklinde cevap vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma incelendiğinde ise aritmetik ortalama 2,1667 olurken standart sapma 1,24892 olarak çıkmıştır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu bu maddeye Kesinlikle katılmıyorum ve katılmıyorum seviyesinde görüş belirtmişlerdir. Öğrenciler görsel sanatlar dersinde genellikle görsel sanatlar dersinin işlendiğini belirtmektedir. Bu durum görsel sanatlar öğretmenlerinin derslerine olan bağlılığı şeklinde açıklanabilir.

Tablo 15. Görsel sanatlar öğretmeninin katı tutumu derse karşı motivasyonumu etkiliyor.

	f	%	\bar{X}	Ss
Kesinlikle Katılmıyorum	29	22,0		
Katılmıyorum	34	25,8		
Kararsızım	27	20,5	2,7500	1,33865
Katılıyorum	25	18,9		
Kesinlikle Katılıyorum	17	12,9		
Toplam	132	100,0		

Araştırmada kullanılan anketin dördüncü maddesi olan “Görsel sanatlar öğretmeninin katı tutumu derse karşı motivasyonumu etkiliyor.” konusunda öğrencilerin %12,9'u (17 kişi) Kesinlikle Katılıyorum, %18,9'u (25kişi) Katılıyorum, %20,5'i (27 kişi) Kararsızım, %25,8'i (34 kişi) Katılmıyorum ve %22'si (29 kişi) Kesinlikle Katılmıyorum şeklinde cevap vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma incelendiğinde ise aritmetik ortalama 2,7500 olurken standart sapma 1,33865 olarak çıkmıştır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu bu maddeye Kesinlikle katılmıyorum ve katılmıyorum seviyesinde görüş belirtmişlerdir. Öğrenciler görsel sanatlar dersinde genellikle görsel sanatlar öğretmenlerinin derslerinin işlenmesi konusunda katı tutum sergilediklerini göstermektedir. Öğrenciler bir önceki soruyu doğrular nitelikte cevaplar vermişlerdir.

Tablo 16. Öğretmen görsel sanatlar dersini zevkli işlediği için dersi seviyorum.

	f	%	\bar{X}	Ss
Kesinlikle Katılmıyorum	2	1,5		
Katılmıyorum	8	6,1		
Kararsızım	14	10,6	4,1288	,93617
Katılıyorum	55	41,7		
Kesinlikle Katılıyorum	53	40,2		
Toplam	132	100,0		

Araştırmada kullanılan anketin dördüncü maddesi olan “Öğretmen görsel sanatlar dersini zevkli işlediği için dersi seviyorum.” konusunda öğrencilerin %40,2'si (53 kişi) Kesinlikle Katılıyorum, %41,7'si (55 kişi) Katılıyorum, %10,6'sı (14 kişi) Kararsızım, %6,1'i (8 kişi) Katılmıyorum ve %1,5'i (2 kişi) Kesinlikle Katılmıyorum şeklinde cevap vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma incelendiğinde ise aritmetik ortalama 4,1288 olurken standart sapma ,93617 olarak çıkmıştır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu bu maddeye Kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum seviyesinde görüş belirtmişlerdir. Öğrenciler görsel sanatlar dersini sevdiğikleri ve öğretmenlerle iyi ilişkiler içinde oldukları söylenebilir. Bir önceki iki soru ile ilişki kurulduğunda, öğretmenlerin tutarlı davranması öğrencilerin sevgisini kazanmalarına sebep olmuştur.

Tablo 17. Ailem görsel sanatlar dersinden çok sayısal ve sözel derslerle ilgilenmemi istiyor.

	f	%	\bar{X}	Ss
Kesinlikle Katılmıyorum	2	1,5		
Katılmıyorum	8	6,1		
Kararsızım	14	10,6	4,1288	,93617
Katılıyorum	55	41,7		
Kesinlikle Katılıyorum	53	40,2		
Toplam	132	100,0		

Araştırmada kullanılan anketin dördüncü maddesi olan “Ailem görsel sanatlar dersinden çok sayısal ve sözel derslerle ilgilenmemi istiyor.” konusunda öğrencilerin %40,2'si (53 kişi) Kesinlikle Katılıyorum, %41,7'si (55 kişi) Katılıyorum, %10,6'sı (14 kişi) Kararsızım, %6,1'i (8 kişi) Katılmıyorum ve %1,5'i (2 kişi) Kesinlikle Katılmıyorum şeklinde cevap vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma incelendiğinde ise aritmetik ortalama 4,1288 olurken standart sapma ,93617 olarak çıkmıştır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu bu maddeye Kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum seviyesinde görüş belirtmişlerdir. Öğrenci aileleri sınav kaygısı yüzünden öğrenciler üstünde bir baskı kurdukları söylenebilir. Görsel sanatlar dersinin sıva etki etmemesi bu derse ilgi duyan öğrencilerin aileleri tarafından oluşturulan baskı ile ortadan kaldırıldığı söylenebilir. Öğrencilerin dersi sevmeleri ile buradaki durum bunu açıklamaktadır (tablo16).

Tablo 18. Evinizde kültür sanat programları izlenir mi?

	f	%	\bar{X}	Ss
Kesinlikle Katılmıyorum	12	9,1		
Katılmıyorum	23	17,4	3,4318	1,26124
Kararsızım	22	16,7		

Katılıyorum	46	34,8	
Kesinlikle Katılıyorum	29	22,0	
Toplam	132	100,0	100,0

Araştırmada kullanılan anketin dördüncü maddesi olan “Evinizde kültür sanat programları izlenir mi?” konusunda öğrencilerin %22’si (29 kişi) Kesinlikle Katılıyorum, %34,8’i (46 kişi) Katılıyorum, %16,7’si (22 kişi) Kararsızım, %17,4’ü (23 kişi) Katılmıyorum ve %9,1’i (12 kişi) Kesinlikle Katılmıyorum şeklinde cevap vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma incelendiğinde ise aritmetik ortalama 3,4318 olurken standart sapma ,93617 olarak çıkmıştır. Katılımcıların bu maddeye katılıyorum seviyesinde görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin yarıdan fazlasının evinde kültür sanat programlarının izlendiği görülmektedir.

Tablo 19. Evinizde kültür sanat kitapları dergileri okunur mu?

	f	%	\bar{X}	Ss
Kesinlikle Katılmıyorum	15	11,4		
Katılmıyorum	35	26,5		
Kararsızım	34	25,8		
Katılıyorum	33	25,0	2,9848	1,19787
Kesinlikle Katılıyorum	15	11,4		
Toplam	132	100,0		

Araştırmada kullanılan anketin dördüncü maddesi olan “Evinizde kültür sanat kitapları dergileri okunur mu?” konusunda öğrencilerin %11,4’ü (15 kişi) Kesinlikle Katılıyorum, %25’i (33 kişi) Katılıyorum, %25,8’i (34 kişi) Kararsızım, %26,5’i (35 kişi) Katılmıyorum ve %11,4’ü (15 kişi) Kesinlikle Katılmıyorum şeklinde cevap vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma incelendiğinde ise aritmetik ortalama 2,9848 olurken standart sapma 1,19787 olarak çıkmıştır. Katılımcıların bu maddeye katılmıyorum seviyesinde görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (84 kişi) evinde kültür sanat dergi ve kitaplarının bulunmadığı görülmektedir. Bu konuda ailelerde kültür ve sanata karşı bir ilgisizlik olduğu söylenebilir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin cinsiyet ve başarı düzeyleri açısından sorulara verdikleri cevaplar açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 20. t-testi Sonuçları Tablosu

		f	\bar{X}	ss	t	df	p
Cinsiyet	Kız	67	3,5629	,54633	,409	130	,683
	Erkek	65	3,5242	,54050			

Tablo 20’ye göre kız ve erkek algıları arasında anlamlı bir fark yoktur ($t_{409} = 0,683$, $p > 0,05$). Ortalamalara bakıldığında erkek ortalamaları ($\bar{X} = 3,5242$) ile Kız ($\bar{X} = 3,5629$) ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Kız ve erkeklerin anket ifadelerini aynı şekilde algıladıkları sonucuna varılabilir. Sorulara verdikleri cevaplar birbirine oldukça yakındır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin başarı durumu değişkeni Anova Testi Sonuçları incelenerek Tablo-21’de gösterilmiştir.

Tablo 21. ANOVA Başarı Durumu

	Derece	n	\bar{X}	Ss	F	p
Ortaokul 8. sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersine yönelik görüşleri	45-54 Geçer	2	4,2857	,30305		
	55-69 Orta	23	3,7267	,48952		
	70-84 İyi	49	3,6633	,51280	6,183	,001
	85-100 Çok İyi	58	3,3448	,52304		
	Toplam	132	3,5438	,54173		

Tablo 22. Post Hoc Tests (Tukey Testi)

(I) Başarı Durumu	(J) Başarı Durumu	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
45-54 Geçer	55-69 Orta	,55901	,37759	,452
	70-84 İyi	,62245	,36949	,336
	85-100 Çok İyi	,94089	,36837	,057
55-69 Orta	45-54 Geçer	-,55901	,37759	,452
	70-84 İyi	,06344	,12946	,961
	85-100 Çok İyi	,38188*	,12621	,016
70-84 İyi	45-54 Geçer	-,62245	,36949	,336
	55-69 Orta	-,06344	,12946	,961
	85-100 Çok İyi	,31844*	,09938	,009
85-100 Çok İyi	45-54 Geçer	-,94089	,36837	,057
	55-69 Orta	-,38188*	,12621	,016
	70-84 İyi	-,31844*	,09938	,009

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Tablo 10'a göre Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin görsel sanatlar dersine yönelik görüşleri anketi öğrencilerin başarı durumu değişkenine göre Anova testi yapılmıştır. Analiz sonunda $p=0,001$ çıkmış ve ($p<0,05$) olduğundan başarı durumu değişkeni grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır (Tablo 21). Anlamlılığın nereden kaynaklandığı ile ilgili yapılan Tukey testinde (Tablo 22) 55-69 Orta ($p=0,016$) ve 70-84 ($p=0,009$) İyi not ortalamalarına sahip öğrenciler ile 85-100 Çok İyi not ortalamalarına sahip öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu, farklılığın sebebi liselere giriş sınavını 85-100 Çok İyi not ortalamalarına sahip öğrencilerin daha çok önemsemesinden kaynaklandığı söylenebilir. Geçer ($p=0,057$), Orta ($p=0,452$) ve İyi ($p=0,961$) düzeydeki öğrenciler arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($p>0,005$). Farklılığı yaratan Çok iyi düzeydeki öğrenciler olduğu görülmektedir. Geçer not ortalamasına sahip öğrencilerin diğer gruplarla bir fark oluşturmamasının sebebi bütün derslere karşı bir ilgisizlikten kaynaklanıyor olabilir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

“Çocuklarda estetik anlayışın geliştirilmesinde görsel sanatların yeri adlı araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğrenciler görsel sanatlar dersini sevmektedir ve ailelerin görsel sanatlara karşı ilgisizliği ya da sınavlardan kaynaklanan endişelerinden dolayı öğrencileri olumsuz yönde etkilemektedir. Bu da öğrencilerde estetik duygudan yoksun bir yaşam sürdürme eğilimini arttırmaktadır.

Öğrenciler görsel sanatlar dersinin süresini yetersiz bulmaktadır. Ders sürelerinin arttırılması öğrencilerin bu derse karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacaktır.

Öğrencilerin görsel sanatlar dersini bir yetenek olarak algılaması görsel sanatlar dersine karşı bir ön yargı geliştirmelerine neden olmaktadır. Bu yargının kırılması için görsel sanatlar öğretmenlerinin öğrencilere gerekli desteği vererek bu yeteneği kazanma isteklerini uyandırmalıdır. Görsel sanatların öğrenilebileceği algısı yaratılmalıdır.

Sanatın insanlara dinginlik verdiğini, rahatlattığını ve psikolojik baskılardan uzaklaştırdığını öğrenciler bilmekte ancak sınav kaygısından dolayı görsel sanatlarla uğraşmaya zaman bulamadıkları görülmektedir. Okul yöneticileri ve öğretmenler öğrencilere bu fırsatı yaratma konusunda çalışmalar yapmalıdırlar.

Öğrenciler görsel sanatlar dersinin hayatın hangi alanlarında kullanıldığını farkında değiller. Öğrenciler görsel sanatlar dersinin önemini ve hayattaki yerini yeterince algılayamamışlardır. Ancak yetenek ve rahatlık verdiği konusunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun katıldığı görülmektedir.

Öğrenciler görsel sanatlar dersini yüksek not alıp ortalamalarını yükseltecekleri bir ders olarak görmekteler. Bu nedenle bu ders ile ilgili düşük not almaları onları hayal kırıklığına uğratmaktadır. Motivasyonlarını düşürmektedir.

Görsel sanatlar dersi öğretmenlerinin işlerini tutarlı ve duyarlı bir şekilde yaptıklarında öğrencilerin dersi daha çok sevdiği ve benimsediği görülmüştür. Öğretmenler öğrencilere rol model olarak bu sevgiyi kazanmaları sağlanmıştır.

Öğrenciler liselere giriş sınavı kaygısından dolayı daha çok sayısal ve sözel dersler ağırlık vermektedir. Görsel sanatlar dersini ihmal etmekte ve bu konuda duyarsızlaşmaktadır.

Aileler görsel sanatlara karşı duyarsızdır. Bu duyarsızlık belli alanlarda öğrencilere de yansımaktadır. Gelecek ve sınav kaygısı onları bu tutuma itmektir. Öğrenciler olumsuz etkilenmektedir.

Kız ve erkek öğrenciler 8. Sınıf seviyesinde görsel sanatlar dersini aynı şekilde algılamaktadırlar. Oysa alan yazında farklı sınıf seviyelerinde yapılan çalışmalarda genellikle anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu durum 8. Sınıf öğrencilerinin liselere giriş sınavından kaynaklanmaktadır.

Çok iyi akademik başarı düzeyine sahip öğrenciler görsel sanatlar dersine karşı diğer akademik başarı gruplarına göre farklılık göstermektedirler. Bu durum öğrencilerin sınavları daha çok ciddiye almalarından kaynaklanmaktadır. Diğer akademik gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Öğrencilerin akademik başarısından dolayı ihmal edilen görsel sanatlar dersi öğrencilerin sanatsal duygularını köreltmekte ve hayattan zevk almalarına engel olmaktadır. Bu da toplumun geleceği için çok büyük bir tehlikedir. Mustafa Kemal Atatürk'ün dediği gibi; “Sanatsız kalmış bir milletin hayat damarlarından biri kopmuş demektir.” Geleceğimize sanat ile yatırım yapmamız gerekir.

Genel olarak anket katılımcılarının çok büyük oranı sorulara katılıyorum seviyesinde katıldıkları görülmektedir. Bu da verilen cevapların olumlu yönde olduğunun bir işaretidir. Seçeneklere verilen cevapların standart sapması ile ortalamaları arasında bir tutarlılık olduğu görülmektedir.

Anketin 1. Maddesine verilen cevaplarda öğrencilerin genel olarak görsel sanatlar dersini sevdiğileri ortaya çıkmıştır. Orhun (2005) yaptığı Resim-iş dersine ilişkin tutumların ölçülmesi ve Yiğitel (2009)'in "Ergenlik Dönemindeki Çocukların (12-13 Yaş) Duygu ve Düşüncelerini İfade Etmede Görsel Sanatlar Dersinin Önemi" adlı çalışmalarında benzer sonuçlar bulmuştur. Bu iki çalışma arasında bu alanda benzerlik vardır. Öğrencileri bu dersten uzaklaştıran ebeveynlerinin liselere giriş sınavına yönelik kaygılarından kaynaklanmaktadır. Öğrenciler bu konuda özgür değillerdir. Yine anketin 3. Maddesine verdikleri cevap göz önüne alındığında öğrencilerin yine sınav kaygısı nedeniyle sayısal ve sözel dersleri daha çok önemsedikleri görülmektedir.

2. Maddede belirtilen "Görsel sanatlar dersinde yaptıklarımı yetiştiremiyorum" önermesine verdikleri cevaplarda ders süresinin kısalığı ile ilgili öğrencilerin çoğunun endişe taşıdığı görülmektedir. Orhun (2005) yaptığı resim-iş dersine ilişkin tutumların ölçülmesi adlı çalışmasında resim derslerine verilen zamanın yetersiz olduğu öğrenciler tarafından belirtilmiştir. Bu çalışma bu yönü ile Orhun'un (2005) yaptığı çalışma ile paralellik göstermektedir.

Anketin 4. Maddesine verdikleri cevapta öğrencilerin büyük çoğunluğu görsel sanatlar dersinin bir yetenek dersi olduğunu belirtmektedirler. Bu durum öğrencilerin koşulsuz bir kabul gösterdiği ve bu nedenle görsel sanatlar ile kendileri arasında bir mesafe koyduğu anlamını içermektedir. Buna benzer bir çalışmayı Bayram'ın 1993 yapmış ve aynı sonuçları bulmuştur. Yine Özsoy (2003) yaptığı çalışmada "öğrenciler sanat derslerinin sadece yetenekli olanlar için gerekli dersler olarak düzenlendiği inancına kapıldığını" belirterek öğrencilerin bu çalışmada verdiği cevapları destekler niteliktedir.

Yine 5. Madde de görsel sanatlar dersinin rahatlatan bir ders olduğunu çok yüksek oranda belirtmektedirler. Öztürk, Peker ve Gökdaş'ın (2017) ve Egin (2019) yaptıkları çalışmada da aynı sonucu bulmuşlardır. Çalışmalar ile bu çalışma arasında bir görüş birliği olduğu ve öğrencilerin bu dersin kazandırdığı duygusal kazanımın da farkında oldukları görülmektedir.

Ancak anketin 6. Maddesinde görsel sanatlar dersinde öğrendiklerini hayatı boyunca bir yerde öğrencilerin yarıya yakını kullanamayacağını belirtmektedirler. Özsoy (2003) yaptığı çalışmada halkın sanata yönelik ön yargıları olduğunu belirtmektedir. Çalışmada elde edilen sonuç da bu önyargılar ile ilgilidir. Bu ön yargılar gündelik hayata da yansımaktadır. Öğrenciler görsel sanatlar dersinin önemini ve hayattaki yerini yeterince algılayamamışlardır. Ancak yetenek ve rahatlık verdiği konusunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun katıldığı görülmektedir.

Anketin 7. Maddesinde belirtilen görsel sanatlar dersinden düşük not almam motivasyonumu düşürür önermesine öğrencilerin büyük oranda katıldıkları görülmektedir. Bu da öğrencilerin okul ortalamalarının sınav sonuçlarına etki etmesinden kaynaklanmaktadır. Kaygılar bu nedenledir. Anketin 8. Maddesinde sınıfların kalabalık oluşu ile resim yapma arasındaki ilişkide öğrencilerin anket maddesinin tüm seçeneklerine ortalama olarak katılıyorum seviyesinde cevap vermişlerdir. Bayat & Kalyoncu (2018) yaptıkları çalışmada sınıfların kalabalık olmasının öğrenci başarısını etkilediğini bulmuşlardır. Çalışmalar paralellik göstermektedir.

Anketin 9 ve 10. Maddelerine verilen cevaplara bakıldığında her iki soruya verilen cevapların oldukça tutarlı ve birbirini destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Öğretmenlerinin derslerini işleme kararlılıkları ile öğrencilerin görsel sanatlar dersinde sınava yönelik çalışmalara yer verilmemesi konusundaki katı tutumlarının olmasının öğrenciler tarafından belirtilmesi tutarlılık açısından oldukça önemlidir. Her iki soruya verilen cevapları öğrenciler planlı bir şekilde işaretlemişlerdir denebilir. Yılmaz (2019) yaptığı çalışmada öğretmenlerin çocuklar için rol model olması gerektiği, öğrencilerin bazı davranışları kazanmalarında ve hayata geçirilmesinde ders esnasında onlara fırsat vererek sağlayabileceğini belirtmektedir. Bu durum öğrencilerin öğretmenin tutarlılığı öğrencilere benimsetmesi açısından çalışma ile ilişkilendirilebilir. 11. Maddeye verilen cevaplar öğretmenlerin kararlı tutumlarının öğrencilerin dersi sevmelerine katkı olarak görülebilir. Dolayısıyla bu üç soru maddesi arasında bir ilişki vardır ve öğrenciler bu ilişkiyi doğru bir şekilde algılayıp yorumlamışlardır. Öğretmenlerin davranışlarındaki tutarlılık öğrencilerin dersleri sevmesi ve benimsemesine olumlu katkı sunmaktadır.

Anketin 12. Maddesinde ailelerin daha çok sayısal ve sözel derslerle ilgilenmeleri konusuna verdikleri cevaplara bakıldığında öğrencilerin çok yüksek oranda buna katıldıkları görülmektedir. Bülbül (2003) "Sınıf Öğretmenlerinin Resim-iş Dersine Yaklaşımlarının İncelenmesine Dayalı Bir Çalışma" konulu çalışmasında benzer sonuçlar bulmuştur. Yine Yeşilyurt (2009) İlköğretim II. Kademe Görsel Sanatlar Öğretmenleri arasında yapmış olduğu çalışmada benzer sonuçlar bulmuş ve bunu İlköğretim öğrencilerinin Anadolu ve Fen Liselerine girebilme çabalarından kaynaklandığını ve ailelerin öğrencileri çoğunlukla sayısal alanlara yönelttiklerini belirtmektedir. Bu çalışma belirtilen çalışmalar ile paralellik göstermektedir. Bu durum da 8. Sınıf öğrencilerinin liselere giriş

sınavından kaynaklanmaktadır. Sınav öğrencilerin öğrenim hayatının sanatsal ve sosyal yönüne önemli ölçüde olumsuz etkilediği görülmektedir.

Anketin 13 ve 14. Maddelerine bakıldığında ailelerin sanata ilgilerinin basılı medyadan ziyade görsel medya aracılığıyla daha fazla ilgi duydukları görülmektedir. Ancak bu ilgi oldukça düşük düzeydedir. Özsoy (2003) yaptığı çalışmada halkın sanata yönelik ön yargıları olduğunu belirtmektedir. Çalışmada elde edilen sonuç da bu önyargılar ile ilgilidir. Bu ön yargılar gündelik hayata da yansımaktadır. Aslan ve Gökdemir (2018) yaptıkları çalışmada ailelerin görsel sanatlara ilgi göstermesinin öğrencilerin görsel sanatlar dersine yönelik tutumları üzerinde olumlu yansıdığı belirtmektedir. İlginin olmaması ve liselere giriş sınavının etkisi ailelerin öğrencilerin görsel sanatlar dersine bakış açısını olumsuz olarak etkilediği görülmektedir.

Cinsiyet değişkeni açısından kız ve erkek öğrencilerin anket sorularına verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Kız ve erkekler anket sorularını aynı şekilde algılamakta, verdikleri cevaplardaki endişe ve korkuları aynı olmaktadır. İlgi alanları liselere giriş sınavı olduğu için cevapları da aynı olmuştur. Yazıcı (2019) yaptığı çalışmada Öğrencilerin cinsiyetlerine göre Görsel Sanatlar dersine ilişkin tutumlarında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yine Bayat ve Kalyoncu (2018) bu çalışma ile aynı olmasa da cinsiyetlerine göre görsel sanatlar öğretmenin sınıf yönetimine karşı olan algılarını incelemiş ve kız ile erkek öğrencilerin verdikleri puanlar arasında anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir. Bayat ve Kalyoncu'nun (2018) çalışması ile bu çalışma arasında bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu durum Yazıcı (2019) ve Bayat ve Kalyoncu'nun (2018) tüm sınıf gruplarını çalışmaya dahil etmesinden kaynaklanıyor olabilir. 8. Sınıf öğrencilerinin endişeleri farklılık yaratmıştır.

Başarı durumu değişkeni açısından incelendiğinde başarı durumu 85-100 çok iyi düzeyde olan öğrencilerin anket sorularına verdikleri cevap ile başarı durumu 45-54 geçer, 55-69 orta ve 70-84 iyi düzeydeki öğrenciler arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Yazıcı (2019) yaptığı çalışmada Öğrencilerin derslerindeki başarı durumuna göre, hem Görsel Sanatlar dersine ilişkin tutum puanları derslerindeki başarı durumları açısından anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmektedir. Bu durumda Yazıcı'nın tüm sınıf düzeylerinde çalışmasını yapmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bu nedenle çalışma ile bir aykırılık göstermektedir. Bunun da Çok iyi 8. Sınıf öğrencilerinin sınav kaygısını diğer öğrencilerden daha fazla içselleştirmelerinden kaynaklandığı ve bu nedenle sorulara verdikleri cevaplar da farklılaşmaktadır. Görsel sanatlar dersine daha az önem verdikleri görülmektedir.

5.2. Öneriler

Araştırmacılara yönelik öneriler

- ✓ Görsel sanatlar dersinin içeriği ve öğrencilerin eğitsel, sosyal ve psikolojik gelişimleri üzerinde nitel ve nicel araştırmalar yapılabilir.
- ✓ Alanda yapılmış nitel ve nicel çalışmaların karşılaştırmasını yapacak karma araştırmalar yapılabilir.
- ✓ Görsel sanatlar ders içeriği ile öğrencilerin beklentileri arasındaki ilişkileri içerecek bilimsel çalışmalar yapılabilir.

Uygulamaya yönelik öneriler

- ✓ Sınav temelli bir eğitim anlayışından vazgeçilip öğrencilerin sanat, spor ve günlük hayata dair daha çok etkileşimde olması sağlanmalıdır.
- ✓ Başarılı öğrencilerin sınav yüzünden sanattan uzak kalmaları ileriki sosyal yaşamlarına olumsuz etki yapabilir. Bu nedenle sanat derslerinin sınav başarısına etki etmesi için bu derslere özel bir puanlama sistemi getirilmelidir. Ya da bu ders puanlarının sınava doğrudan etki edecek bir ölçme değerlendirme sistemi oluşturulmalıdır.
- ✓ Sanat etkinliklerinin öğrenci başarısına etkileri konusunda öğrenci ve veliler özel olarak bilgilendirilmelidir ve bu etkiler çeşitli bilimsel çalışmalar ile ortaya konmalıdır. Bu konuda bilim insanları deneysel çalışmalar yapmalıdır.
- ✓ Görsel sanatlar öğretmenlerinin ısrarlı bir şekilde derslerini işlemeleri, dersleri esnasında başka derslerin işlenmesine yönelik okul yönetimi ve veli baskısına karşı daha dirençli olmaları gerekir. Bu konuda okul yöneticilerinin görsel sanatlar öğretmenlerine destek olması veli ve öğrenci baskısını ortadan kaldıracaktır.

KAYNAKÇA

1. Aslan, S. & Gökdemir, M.A. (2018). A study on students' attitude towards visual arts classes according to different variables. SDU International Journal of Educational Studies, 5(2), 53- 63.
2. Art, N. G. (2009). *Art Education*. National Gallery of Art. Journal of School Leadership. 7(6), 592-608

3. Bayat, F. B., & Kalyoncu, R. (2018). Öğrencilerin görsel sanatlar dersi öğretmenlerinin sınıf yönetimlerine dönük tutumları. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(220), 133-156.
4. Bayram, A. (1993). *Ortaokul çağı (12-15 yaş) çocuğunun resim-iş dersine bakış açısını belirleyen etkenler*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
5. Bülbül, H. (2003). *Sınıf Öğretmenlerinin Resim-İş Dersine Yaklaşımlarının İncelenmesine Dayalı Bir Çalışma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
6. Büyüköztürk, Ş. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
7. Card, N. R. (2008). *Visual Arts Student Background Questionnaire*.
8. Dilmaç, S. (2014). Attitudes Of Authentic Assessment Approach Of Visual Arts. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38.
9. Dorn, C. M. (2004). *Assessing Expressive Learning: A Practical*. Lawrence Erlbaum Associates.
10. Egin, D. G. (2019). *Bilim ve sanat merkezi öğrencilerinin ortaokul 5-8. sınıf görsel sanatlar dersine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi* (Master's thesis), Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
11. Francis, T. (2011). *Rethinking Contemporary Art and Multicultural Education*. New Museum.
12. Howell, R. J. (2011). Exploring the impact of grading rubrics on academic performance. *Journal on Excellence in College Teaching*, 31-38.
13. Hurwitz, A. &. (2011). *Children and their Art: Art Education for Elementary and Middle Schools*. 9th. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.
14. Jonsson, A. &. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*.
15. Melo, C. T. (2016). *Developing Assessment Methods to Benefit Middle School Art Students*.
16. Orhun, F. B. (2005). Resim-iş dersine ilişkin tutumların ölçülmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(18), 19-29. *Kafkas Üniversitesi, e – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), Aralık 2016
17. Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Görsel sanatlar dersi öğretim programı (1-8. sınıflar)*. Ankara: TC Milli Eğitim Bakanlığı.
18. Özcan, M. (2018). *GÖRSEL SANATLAR (1- 8 SINIFLAR) DERSİ*. Erbakan Uni.
19. Özsoy, V. (2003) *Görsel Sanatlar Eğitimi, Resim-İş Eğitiminin Tarihsel ve Düşünsel Temelleri*. (1.Baskı). Ankara: Gündüz Eğitim.
20. Öztürk, A. (2008), *Üstün Yetenekli Çocuklarda Çizgisel Gelişim (9–12 Yaş Grubu Çocuklar Üzerine Bir Araştırma)*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
21. Yanık, C. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar okuryazarlık algıları ile internet kullanımına yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(39), 371-382.
22. Yazıcı, N. (2019). *11-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersine İlişkin Tutumları ile Sosyal Beceri Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon
23. Yeşilyurt, L.E. (2009) *İlköğretim Okullarındaki İkinci Kademe Görsel Sanatlar Dersi Programının İşlenişinde Karşılaşılan Temel Sorunlar*, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale
24. Yılma, A. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Tutumları İle Üstbilişsel Farkındalıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
25. Yiğitel, F. (2009). *Ergenlik Dönemindeki Çocukların (12-13 Yaş) Duygu ve Düşüncelerini İfade Etmede Görsel Sanatlar Dersinin Önemi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Subject Area
Preschool Education

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 104
PP: 3985-4000

Arrival
05 October 2022
Published
30 November 2022
Article ID Number
66192
Article Serial Number
35

Doi Number
<http://dx.doi.org/10.26449/sss.j.66192>


How to Cite This Article
Karagöz, F. (2022). "Okul Öncesi Eğitimde Görev Yapan Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Çeşitli Demografik Faktörlere Göre İncelenmesi"
International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:104; pp:3985-4000.



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

Okul Öncesi Eğitimde Görev Yapan Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Çeşitli Demografik Faktörlere Göre İncelenmesi

Examination Of The Motivation Levels Of Teachers Working In Pre-School Education According To Various Demographic Factors

Fatih Karagöz¹ 

¹ Ahmet Yesevi Üniversitesi, Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü, Anabilim Dalı, Ankara/Türkiye

ÖZET

Çalışmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörleri tespit etmektir. Tarama modelinde olan araştırmanın örneklemini Adıyaman İli Gölbaşı ilçesindeki okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 85 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın birinci bölümünde araştırmanın problemi, araştırmanın amacı, önemi ve temel kavramların tanımları, ikinci bölümde kavramsal çerçeve, üçüncü bölümde araştırmanın modeli, veri toplama araçlarını, elde edilen verilerin nasıl analiz edildiği yöntem bölümü; dördüncü bölümde araştırmada elde edilen bulgular ve yorumlar; beşinci bölümde ise sonuç ve öneriler kısmı yer almaktadır.

Araştırmanın Verilerinin analizi SPSS 22 programı ile yapılmış ve %95 güven düzeyi ile çalışılmıştır. Analizlerimizde nitel (kategorik) değişkenler için frekans analizi yapılmıştır. Nicel değişkenlere ait minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma gibi betimleyici istatistikler verilmiştir. Motivasyon Ölçeği ve alt boyut puanlarının demografik değişkenlere göre farklılık gösterme durumu ise Bağımsız Gruplar t ve ANOVA testleri ile incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Motivasyon, Dışsal Motivasyon, Okul Öncesi

ABSTRACT

The aim of the study is to determine the factors affecting the motivation of teachers working in pre-school education institutions. The sample of the research, which is in the scanning model, consists of 85 teachers working in pre-school education institutions in the Gölbaşı district of Adıyaman.

The research consists of five parts. In the first part of the study, the problem of the research, the purpose of the research, its importance and definitions of basic concepts, the conceptual framework in the second part, the research model in the third part, the data collection tools, the method section of how the obtained data are analyzed; in the fourth part, the findings and interpretations of the research; The fifth section includes the conclusion and recommendations.

The analysis of the data of the research was made with the SPSS 22 program and it was studied with a confidence level of 95%. Frequency analysis was performed for qualitative (categorical) variables in our analyses. Descriptive statistics such as minimum, maximum, mean and standard deviation of quantitative variables are given. Differences in Motivation Scale and sub-dimension scores according to demographic variables were examined with Independent Groups t and ANOVA tests.

Key words: Motivation, Extrinsic motivation, Preschool

1. GİRİŞ

Araştırmalar öğretmenlerin hem iç hem de dış etkenlerden etkilendiğini göstermiştir. Mesleği seçme konusunda içsel, dışsal ve özgecilik nedenleri arasında ayrım yapan motivasyon üzerine ileri çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Kendinden motive olmuş öğretmenler öğretmeye ve işin kendisiyle ilgili aktiviteye odaklanır. İçsel memnuniyet veya öğretme sevinci itici güç olarak görülmektedir. Dışsal motivasyonlu öğretmenler, maaş, tatil veya işe bağlı diğer dış ödüller gibi öğretimin yararlarına odaklanır. Son olarak, özgecil motivasyonlu öğretmen öğretmeyi sosyal açıdan değerli ve önemli bir iş olarak görüyor ve genç insanların büyümesinin ve gelişmesinin bir parçası olma arzusuna sahip. Kimi araştırmacılar bu bulguları ileri sürdü ve öğretmenlerin motivasyonlarının, çalıştıkları içsel bağlamdan çıkanlardan ziyade, maaş, eğitim politikası ve reform ve hizmet koşulları gibi dışarıdan başlatılan faktörlerden daha az etkilendiğine işaret etmişlerdir (Çeliköz, 2004).

Hallinger ve Heck'e (1998) göre, okul liderleri eğitim kurumlarının başarısında kritik bir rol oynayabilir. Okul liderlerinin öğretmenlerin çabalarının sonuçlarını kontrol edebildikleri ölçüde, motivasyon öğretmenlerinin deneyim seviyelerini etkileyebilir. Bu, öğretmenlerin moral ve motivasyonları üzerindeki etkileriyle olabilir. Araştırmalar, Okul liderliğinin öğretmenlerin öğretme şeklini etkilediğini ve dolayısıyla doğrudan öğrenci performansına etki ettiğini kanıtlamıştır. Okul liderleri, bir şekilde ya da diğerinde, listelenen içsel faktörleri etkileyebildiğinden, öğretmenleri motive etmede son derece önemli bir rol oynamaktadır. Nitekim öğretmenlerin motivasyonlarını incelemek amacıyla, araştırmalar okul liderlerinin davranış ve tutumları ile öğretmen

motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Bir okul müdürü sadece etkili bir lider, yönetici ve danışman değil aynı zamanda etkili bir motive edici olmalıdır. Motive olmuş öğretmenler, iş tatminlerinden dolayı üretken öğretmenlerdir. Okul liderleri, bunlar olmadan eğitim programlarının derinden zayıflayabileceğini göz önünde bulundurmalıdır. Bu, siyasi, yerel ve örgütsel faktörler ile tüzük okullarındaki öğretmenleri motive etmek için teşviklerin kullanımı arasında anlamlı bir bağlantı bulunan Brown'ın çalışması (2005 Aktaran: Yıldız, , 2010) tarafından desteklenmektedir. Daha fazla dış teşvik sağlandığında motivasyon daha yüksek olarak ortaya çıkmıştır. Aslında, Okul liderliği ve Öğretmen Motivasyonu ayrılmaz bir şekilde birbirine bağlı iki şeydir (Yıldız, 2010).

Öğretmen motivasyonu öğrencilerin ulusal sınavlardaki performansının önemli bir belirleyicisidir. Toker (2006), motive olmuş öğretmenlere duyulan ihtiyacın, günümüzün teknolojik toplumunda temel değişikliklere uğrayan "kriz oranlarına" ulaştığını savundu. Motive olmuş ve özverili bir personelin, bir okulun kendisine getirdiği çeşitli zorluklarla ve sorunlarla yüzleşmedeki etkinliği için bir köşe taşı olarak kabul edildiğini ekliyorlar. Bu nedenle, durumu geri almak için öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörleri araştırmak önemlidir.

Motivasyon eksikliğinin, çalışma ortamı ve öğretmenlerin ödülleri gibi farklı faktörlerle belirlendiği anlaşılmaktadır. Öğretmenler arasındaki motivasyon eksikliğinin, İstanbul'da ki devlet okulları dahil olmak üzere ortaokullardaki öğrencilerin performansını etkilediğine inanılmaktadır. Jackson'a (1997;Aktaran:Pekel,2001) göre, öğretmenler arasında motivasyon eksikliği, öğretmenlerin okul etkinliklerine katılma isteksizliği, zayıf katılım, beklenmedik devamsızlık, geç gelme, ek eğitim eksikliği, yaratıcı ve teşvik edici olmayan öğretim, toplantılara ilgi eksikliği, yardıma ihtiyaç duyulduğunda yararsız tutumlar, son başvuru tarihlerinin tutulmadığı için beklemlerin gerçekleşmesi, ne olduğundan daha fazla katkıda bulunmaya direnç onlardan istenen ve meslektaşları arasında tartışmaların geliştirilmesidir.

Belirli bir okulun performansı tamamen öğretmenin çabalarına bağlıdır ve eğer belirli bir öğretmen işinden memnun değilse, öğretme işine önem vermeyecektir. Rodgers Jenkinson ve Chapman (1990; Aktaran: Pekel, 2001), uzun bir süre boyunca deneyimli öğretmenlerin kaybının, eğitim kalitesine zarar verdiğini ve yeni öğretmenlerin işe alınmasının ve eğitilmesinin maliyetini artırdığını bulmuştur.

Motivasyonu etkileyen çok farklı faktörler bulunmaktadır. Öğretmenlerin motivasyonları çalışma ortamından, iş arkadaşları ile ilişkilerinden, yaş durumlarından, kişisel problemlerinden ve öğretmenlerin cinsiyetinden dahi etkilenebilmektedir. Bu çalışma, İstanbul bölgesindeki devlet ortaöğretim okullarında öğretmenlerin motivasyonunu hangi faktörlerin etkilediğini bulmayı amaçlamaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, okul öncesi eğitimde görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin çeşitli demografik faktörlere göre tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır?

- ✓ Araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyonları nasıldır?
- ✓ Öğretmenlerin motivasyonları;
- ✓ Cinsiyete,
- ✓ Medeni durum,
- ✓ 2.3.Yaş
- ✓ 2.4.Mesleki Kıdeme göre değişmekte midir?

1.3.Varsayımlar

Veri toplama aracı olarak kullanılan Öğretmen Motivasyonu Ölçeğinde bulunan maddelere her öğretmenin içtenlikle cevap verdiği kabul edilmiştir.

1.4.Sınırlılıklar

Bu araştırma,

- ✓ Bu araştırma Adıyaman ili Gölbaşı ilçesindeki okul öncesi eğitim kurumlarıyla sınırlıdır.
- ✓ Veri toplamada kullanılan anket maddeleri ile sınırlıdır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Öğretmen Motivasyonu

Öğretmen motivasyonu konusundaki araştırmaların çoğu öz yeterlik ve beklenti değer teorisine veya öz belirleme teorisine dayanmaktadır. Her ne kadar bu yapılar farklı teorik geçmişlere sahip olsalar (Wigfield ve Eccles, Beklenti-Değer Başarı Motivasyon Teorisi73), hiçbir şekilde birbirini dışlamazlar ve Wigfield ve Eccles,

özdeğerlendirme teorisinin beklenti değeri çalışmalarına yönlerini dahil etmişlerdir (Başarıların Gelişimi) Görev Değerleri: Teorik Bir Analiz, 280) (Öztutku ve Taşpınar, 2007).

Beklenti değer modeli karmaşıktır ve araştırmanın çoğu öğretmenlerden ziyade öğrencileri içermektedir. Bu tartışmayla ilgili temel ilkeler, kişinin yetenek inançlarının hem beklentileri hem de görevlere atfedilen değerleri etkilemesi ve bu beklenti ve değerlerin seçimi, performansı, çabayı, sebat ve başarıyı etkilemesidir (Öztutku ve Taşpınar, 2007).

2.1.1. Kurulum formatları

Yükleme türleri, motivasyonun bilişsel açıklamalarıdır. Bireyin neden başarı ve başarısızlık varsayımlarını anlamaya çalıştığı sorusuna odaklanın. Yüklem kavramı üç boyuttur. Bunlar; kontrol (kontrol), istikrar (istikrar) ve sorumluluk (sorumluluk). Kontrol, davranış sebeplerinin iç ve dış yönetimi, değişmezlik, sebeplerin değişip değişmediği ve sorumluluk, bireylerin nedenleri kontrol edebildiği anlamına gelir. Davranışın kontrolü iç ise, bu bireyin motivasyonunu ve kendine güvenini artırır. Dahili olarak yönlendirilen bireyler kendi performanslarında başarı ve başarısızlık isterken, dışarıdan yönlendirilen bireyler başarılı olmaz veya başarısız olmaz. Deneyimli öğretmenler, mesleklerini en üst düzeyde sorumluluk gerektirdiğini ve bununla ilgili diğer mesleklerin daha kolay hale getirilebileceğini belirtmiştir. Öğretmenin ilerleyen zamanlarda beklentileri değişirse, bu durum aynı zamanda motivasyonu da etkilemektedir. Mesela, başarısız bir öğretmen gelecekte her zaman başarısız olacağına inanıyorsa, motivasyonu geliştiremez. Zorunlulukların motive ettiği bireylerde kaygı, korku ve kaygı daha sık görülmektedir (yapmalı mıyım, yapmalı mıyım vs.) (Öztutku ve Taşpınar, 2007).

2.1.2. Motivasyon ve İnançlar

Görmeye değer, bazı temel psikolojik. Bireyler herhangi bir iç veya dış tehdit tarafından tehdit edilecekse, değerlerini ve bütünlüklerini korumaya çalışırlar. Yeterli beceri değerine sahip öğretmenler yetenekleri ve kapasiteleri için yeterlilik inancı geliştirirler. Geliştirilmiş inançlar aynı zamanda motivasyon etkilerini de içermektedir. Bir öğretmenin değeri okulda bir yer edinmeniz içindir. Okulun bir parçası olmak, en yüksek hayata ait olma duyguları, mekânın doldurulamayacağı, inanılması, değer en önemli kriterlerden biri olduğuna inanılmaktadır (Öztutku ve Taşpınar, 2007).

2.1.3. Öz Yetkinlik İnançları

Öz-yeterlik inancı, davranışları kazanmada, değiştirmede veya kaldırmada psikolojik olarak etkilidir. Psikolojik açıdan kişisel yeterlilik beklentileri üzerinde etkilidir. Öğretmen, yeterliliğine göre, bir davranışı gerçekleştirerek sonuçlara ulaşma konusundaki inançlarını içerir. Benlik, öz-yeterlilik, bireyin kişisel etkinliği üzerine geçmiş yaşamlarının sonuçlarında var olan öz yeterlik inancı, gelecekteki başarıları veya başarısızlıkları ve akademik motivasyonu etkilemektedir (Öztutku ve Taşpınar, 2007).

2.1.4. Motivasyon Sistemi

Kendinden olan değişik bir durumdur. Öğretmenler kendi kendini düzenleme sistemi ile düşüncelerini ve eylemlerini kontrol edebilirler. Bu şekilde, akademik hedeflerine ulaşmak için neyin gerekli olduğunu ve düşünceleri planlayabilirler. Öz düzenleme, etkili öğrenme ve motivasyon arasında bir ilişki vardır. Bu ilişki üç boyutta ele alınmıştır.

- ✓ Bilgi: Gelişmiş öz düzenleme sistemli öğretmenler planlama, içerik planlama ve geliştirme yetenekleri için stratejilerle daha fazla ilgilidir.
- ✓ Motivasyon: Öz düzenlemede etkili olan öğretmenler, öğrenme ve öğrenme motivasyonlarıdır.
- ✓ Kişisel disiplin: Belirli bir çalışma planına sahip öğretmenler kendilerini olumsuz durumlardan nasıl koruyacaklarının farkındadırlar. Ayrıca stresle baş etmede etkili becerilere sahiptirler (Can, 1997).

2.2. Öğretmenlik Mesleği ve Kariyer Gelişimi

Kariyer seçimi, kariyer tasarımı ve psiko-sosyal gelişim birlikte tartışılan üç kavramdır. Kariyer seçimi, özel bir iş veya faaliyetin başlangıcıdır; meslekte tüm yaşam boyu faaliyetleri. Bu, bu şekilde farklı şekilde ele alınmaktadır. İş; bireyin hayatının rolünde bir şey tanımlamak, kariyer; Meslek öncesi, meslek ve meslek sonrası ile ilgili tüm roller ilerici bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Kariyer gelişimi, insani gelişimde liderdir. Bu süreç, yaşam boyu sürecek bir kariyer eğitimi ve gelişimi süreci olarak düşünülebilir. Kariyer eğitimi belirli bir yaş veya eğitim düzeyi ile sınırlı değildir. Erken hayata başlayarak, tutumlarını, yeteneklerini ve ilgi alanlarını tanımadılar. Bu şekilde, sosyal odaklı ve kişisel değerli müşterilerimizdeki liderliğimizde uzmanlaşmaya çalışıyoruz. Aynı zamanda, kariyer eğitimi yoluyla, insanların kişisel farkındalıklarını arttırmaları, karar vermeleri, kariyer planları yapmaları ve seçtikleri meslekte mesleklerinden memnun olmaları teşvik edilmektedir (Koçel, 2010).

Ülkede öğretmenlik mesleğini planlama süreci şu şekildedir; İlk olarak ilköğretimin ilk aşamasından sonra orta öğretim kurumlarını tercih etme sırasında gerçekleşir. İkincisi ise ÖSYS olarak adlandırılan sınavdır. Farklı orta öğretim kurumlarının mezunları. Bu süreçte, öğretmen liselerinden mezuniyet için ek puan alan öğretmenler, programlara yerleşmek için daha avantajlı hale geldi (Koçel, 2010).

Öğretmenlik mesleğini seçenler, bu mesleğin istediği hazırlıkları yapmalıdırlar. Bu hazırlıkların bazıları kişisel özelliklere sahip, bazıları okul eğitimi ve entelektüel becerilere sahip. Kuşkusuz, sosyal özelliklerin kariyer gelişimi ve kariyer seçimi üzerinde etkisi var. Bulanık, mesleğin seçim zamanı, öncü zaman Ekonomik faktörler, bazen değerler veya sosyal beklentiler daha önemli hale gelebilmektedir. Literatür incelendiğinde, mesleğin ve kariyerin önceliğini hedeflediğimiz, kaynakların etkili olduğu söylenebilir.

Yetenekler: Yetenekler doğuştan gelen ve çevresel deneyimlere dayanan yeteneklerdir. Yetenekler ikiye ayrılır. Genel ve özel yetenekler. Bireyin öğrenme yeteneği, genel ve özel bir beceri ve özel bir beceri olarak tanımlanır. Yetenek bilgi edinme yeteneği olarak açıklanırsa, profesyonel rolleri tanımlamak için bir kriter olarak kullanılabilir.

Kişilik: Bireylerin öğrenme yaşları ile mesleki kişilik tipleri arasında bir ilişki vardır. Böyle bir ilişkinin kavramsal gelişimi, profesyonel kişilik kavramlarıyla bütünsel bir yapıya sahiptir.

Öz yeterlilik ve öz yeterlik. Kendini geliştiren bireyin kendini geliştirmesi, belirli bir gelişime dayanarak tanımlanır ve olgunlaştırılır. Mesleğin yaratılmasındaki temel işlev ile özdeş olan birey mesleki ilgi ve tutumlara sahiptir.

Değerler: Mesleğin açık, sosyal ve kültürel değer yargılarının etkisi vardır. Eğitim seçenekleri, maaş, saygınlık, bağımsız çalışma, başkalarına yönlendirme, güvenlik, liderlik vb. Bu değer kaynakları arasındadır. Ülkemizi ve araştırmalarımızı yapmanın, öğretmenlik mesleğini seçmenin, mesleğe karşı olumlu tutum, cinsiyet, ebeveyn görüşleri, başarı, öğretmenler ve sosyo-ekonomik gelir düzeyinin farklı olduğu belirtilmektedir.

İlgi Alanları: Genel ve profesyonel ilgi alanlarının geliştirilmesi; Aile, okul, arkadaşlar ve yakın çevresi var. İlgi alanları ve kendine yönelik becerilerdir (Genç, 2005).

2.3. Mesleki Eğitim ve Öğretmen Motivasyonu

Motivasyon davranışın nedensellikler ve davranışların açıklanması anlamına gelir. Sosyal ve kültürel bir ortamda gelişir ve öğrenme deneyimleri ile ilgili. Bu nedenle kültürel farklılıkların ve hatta aynı kültürdeki değişikliklerin motivasyona etkisi vardır. Öğrenme deneyimlerinin yanı sıra, farklı kişilik özellikleri, çevresel faktörler, önceki deneyimler, benlik kavramı, fiziksel refah motivasyonla da ilgilidir. Motivasyonun iç ve dış kaynakları vardır. Davranış nedensellik bireyin dışındaysa, o zaman bu dışsal motivasyondur. Öğretmenlere bu kapsamlı, sosyal destek ve yöneticilerden, öğrencilerden ve ailelerden cesaretlendirmede verilen ödüller ve cezalar dış motivasyon kaynaklarıdır. Bireysel içsel motivasyonda davranış nedensellik (Fındıkcı, 2000).

İçsel ve dışsal motivasyon arasındaki temel fark, nedensellik odağıyla bölgeseldir (davranışsal odaklanma). İçsel motivasyonda kontrol, bireyin çevrede kendini ve dış motivasyonundadır. Öğretmenlik mesleğinde iki motivasyon kaynağının dalıdır. Bireysel gelişim ve durumsal koşullara bağlı olarak, karmaşıklık artar veya azalır. İdeal olarak, öğretmenler dahili olarak motive edilir. Araştırma, iç motivasyonu yüksek olanların diğerlerinden daha başarılı olduğunu göstermiştir. İçsel motivasyonun kaynağı özerk motivasyondur. Özerk motivasyon, bireylerin otantik yönleri tanımalarına ve ayrıca iç veya dış baskılara karşı davranışlarını kontrol etmelerine yardımcı olur (Koçel, 2010).

Motivasyona farklı yaklaşımlar. Davranışsal biliş, ödüller ve teşvikler ile motivasyonu açıklar. Ödül, davranışın sonunda verilen takviyeleri ve davranışı açan veya durduran durumları ifade eder. Davranışçılar için motivasyon dış bir süreçtir ve birey sürekli dış uyaranların etkisi altındadır. Ancak bu anlayış iç kaynakların başarısını reddediyor. Davranışçılar, öz değerlendirme, beklenti, tahmin ve niyetlerin motivasyonunun önemli iç faktörler olduğunu kabul eder. Davranışçı yaklaşıma göre, pekiştirmenin etkinliği ile motivasyon arasında bir ilişki vardır. Nerede ve hangi takviyelerin kullanılacağı. Takviyeler pozitif veya negatif olabilir.

Bu yaklaşıma göre, bireyler davranışlarını aktif olarak açıklama, manipüle etme ve değerlendirme yeteneğine sahiptir. Bu yaklaşıma göre, bilişsel uyumsuzluk (uyumsuzluğun azaltılması) önemlidir. Uyumsuzluğu ortadan kaldırmak için tutum ve davranışların değiştirilmesi gerekir (Ertürk, 2016).

Geçmişin başlangıcına motivasyon bir başlangıçtır. Cüceloğlu, duygu-hedefli sonuç-motivasyon-bilgi-eylem-sonuç, ilerideki yaşam modelinde şekillenmekte ve planlanmakta olup, motivasyon ortaya çıkacak sonuç üzerinde kalmıştır. Amaç, hedeflenen sonuç ve bilgi, bu modelin en önemli bilişsel sonucudur ve motivasyon ile güçlü bir ilişki içindedir (Cüceloğlu, 2008).

Bilişsel yaklaşım gibi, insancıl anlayış da içsel motivasyon kaynaklarını vurgulamaktadır. Bu yönetime göre, kendini gerçekleştirmenin temeli motivasyonun kaynağıdır. Birey bu dünyaya bu eğilim ile gelir. Birey doğası gereği motive olmuştur. Bireyin motivasyonu tüm hedeflerinin en verimli şekilde geliştirilmesine, büyümesine ve kullanılmasına yol açar. İnsanlık kavramı; seçim, yaratıcılık, özerklik, öz saygı ve dilekler anlamına gelir.

Sosyal-bilişsel motivasyon teorisine göre, gelecekle ilgili beklentiler motivasyonun ana kaynaklarından biridir. Motivasyonun gelişmesinde etkilidir. Öğretmenin yapıcısı, işle ilgili beklentileri, becerileri ve bu beklentilere ulaşma ile ilgili kazanımları ile ilgili olarak iş motivasyonunu tercih eder (Long, 2000 ; Aktaran: Ünal, 2001).

2.3.1. İş Motivasyonu

Kuruluşların hedeflerini yönetmek için, siparişlerin siparişlerinde etkin ve verimli bir şekilde kullanılması. Bu, çalışanların moralini ve motivasyonunu artırarak mümkündür. Gün doğumumuzu zorla, baskıyla ya da daha fazla parayla yapmak mümkün değildir. İnsanları etkin ve verimli bir şekilde araştırmak, onları kavramsallaştırmak ve psikososyal yönleri edinmek gereklidir. Bu sadece motive edilebilir (Genç, 2005: 238).

Motivasyon, bireylere yeteneklerini ve hedeflerini belirlemenin temel ilkelerini sağlarken, düşük ahlaki ve motivasyonu yüksek çalışanlarla ilgili sağlık sorunlarına ve düşük verimlilikle çalışmasına yol açar. Yöneticiler ayrıca organizasyonel hedeflerin sadece çalışanlarla gerçekleştirilebileceğinin farkında olmalıdır. Yöneticiler ve yöneticiler motivasyonun iki yönünü yaparlar. Yöneticiler, işlerini yoğunlaştırmaya, işleri daha iyi hale getirmeye ve böylece kaynakları en verimli şekilde kullanmaya hazırlamak için motivasyon aracını kullanırlar. Yöneticinin başarısı, astlarının örgütsel hedeflerine uygundur. Bilgi, beceri ve güçleri bu yönde harcamalarına bağlıdır. Kurulustaki yöneticinin asıl işi, çalışanların kuruluş lehine yetenek ve potansiyellerini ortaya koymaktır. Yöneticinin elinde en güçlü araç motivasyondur (Genç, 2005: 241).

Sonuç olarak, çalışanlar kuruluşların amaçlarına ulaşması için iyi bir motivasyona sahip olmalıdır. Önem motivasyonu gereklidir. Her ne kadar öğretmenler için motivasyon konusu çok önemli olsa da, bulguların öğretmenleri tarafından özendirildiği veya özendirildiği bulgular oldukça sınırlıdır. Rand Corporation'ın araştırması öğretmenler ve öğretmenlerin mesleki gelişimi için en önemli teşvik olmuştur. Ancak, bu araştırmanın sonucu Amerika Birleşik Devletleri'ndeki öğretmenlerle sınırlıdır (Cemaloğlu, 2002: 57).

2.3.1.1. İş Motivasyonu Faktörleri

Herzberg'in iş motivasyonunda önemli bir yer olduğu ve motivasyonunun oluşumuna katkıda bulunduğu literatürde görülebilir. Broedling (1977; Aktaran: Yalçın ve Korkmaz, 2013), 1940'lara kadar, davranış bilimcilerinin sadece dıştan ele almasıyla motive edildi 1940'larda ve 1950'lerde, bir teorisyen bazı içsel motivasyon kavramının geliştirildiğini belirtti. Buna göre, beş grupta en üst sırada: (1) Bağımsızlık, (2) özgüven ve özverili, (3) sahiplik, (4) başarı ve (5) otorite. Herzberg (1965), motivasyon ve hijyen faktörleri ile iç ve dış motivasyon arasında ayrım yapar. Holt (1993) içsel ve dışsal motivasyon teorisini geliştirmiştir (Aktaran: Yalçın ve Korkmaz, 2013).

Ödeme, terfi ve disiplin gibi dış kaynaklı uyarıcılara dış etkenler denir. Buna göre benlik saygısı ve kendini ifade etme iç faktörler olarak ifade edilir (yukarıda belirtilen: Ertan, 2008: 31). Herzberg, Mausner ve Synderman (1959), iki tür iç ve dış iş motivasyon faktörü ortaya koymuştur (Aktaran: Ertan, 2008: 41). Herzberg'in iki faktörlü teorisine göre, içsel ve dışsal motivasyon araçlarının motivasyon araçlarının durum değerlendirmesi ve sonuçların hesaplanması, sadece iç faktörleri motive eder. Motive edici araçlar (işyeri, ücretlendirme, organizasyon imajı, iş güvenliği, tanıtım, sosyal çevre, sahadaki durum) çalışanlarının motivasyon motivasyonları ve uygun yerler (Brislin, Kabigting, Macnab, Zukis ve Worthley, 2005; Mahaney ve Lederer), 2006, Aktaran: Dünder, Özutku ve Taşpınar, 2007: 109). Kişiyi iç motivasyon içinde motive ederken, dış motivasyon çevreden gelen faktörleri motive eder (Ersarı ve Naktiyok, 2012). Tadı ile herhangi bir iş yapılırsa, o zaman ücret ve ödül gibi bir yanıt almak için yapılırsa dışsal motivasyon, abartılı motivasyon söz edilir. İçsel motivasyonda kontrol bireysel ve dış motivasyondadır (Balcı, 1992: 8).

Bireysel gelişim ve durumsal koşullara bağlı olarak, işlevselliği artar veya azalır. İdeal olarak, öğretmenler dahili olarak motive edilir. Çalışmalar, iç motivasyonu yüksek çalışanların diğerlerinden daha başarılı olduğunu göstermiştir (Balcı, 1992: 8). Öğretmenler, üye odaklı eğitim kurumlarında iç ve dış motivasyona dayalı çeşitli motivasyonlarla motive edilmektedir (Yıldız, 2010: 40).

Öğretmenlerin iş motivasyonlarının durumu eğitim için önemli bir durumdur. Eğer bu iyileştirme araştırması, öğretmenlerin bu şekilde hedeflemeye çalışmanın amacını araştırmanın durumunu arttırma / arttırma konusundaki iş motivasyonları ise, çalışmanın sonuçlarının araştırma literatürüne ve yönetim yönetimi ile kurum ve yöneticilerin yönetimi, öğretmenlere uygun olması, öğretmenlerin motivasyon durumu nedenleri. Ayrıca, öğretmenlerin motivasyonunun önceliği eğitim kalitesidir. Ertürk (2014) öğretmenlerinin işletme motivasyonu ve örgütsel bağlılık

ile ilişkisi var. Yüksek lisans tezinde ve Ertürk'te (2016) öğretmenlerin çalışma motivasyonları hakkında nitel bir araştırma yapılabilir. Bu bakımdan çalışma daha da önemli hale geliyor.

2.4. Öğretme Süreci ve Öğretmen Tutumları

Kalabalık sınıfları, disiplin yönetimi, alkol ve madde kötüye kullanımı, şiddet, düşük maaşlar, ilgisiz ebeveynler, olumsuz yönetim tutumları vb. Gibi birçok sorunla karşı karşıya kalıyor ve öğretmenlerin stres ve tükenmişlik sendromu geliştiricilerini deneyimlemelerine neden oluyor. Stresli ve endişeli öğretmenlerin stresi, öğrencilere yönelik toleransları ve öğrencilerinin gelişime destek seviyesi düşük olacaktır. Bu öğretmenlerin kültürle etkileşimi azalır. Öğretmenlerin stres düzeyi arttıkça, stres ve kaygıları da artmaktadır. Mesleki stres, farklı okullarda çalışan öğretmenlerde veya eğitim seviyelerinde farklı seviyelerde gözlenebilir. Bu, öğretmenlerin kariyer seviyesinden kaynaklanmaktadır ve devam ettikleri coğrafi bölgeler de ilişkilidir. Öğretmenler okullarda bazı istenmeyen davranışlar yaşayabilirler. İlköğretim okullarında çalışan erkek öğretmenler, iletişim, sosyal ilişkiler, mesleki itibar ve yaşam kalitesi ile ilgili alanlarda kadın öğretmenlerden daha fazla mobbinge maruz kalmaktadır. Olumsuz deneyimler bazı psikolojik belirtilere yol açabilir (Yavuz ve Karadeniz, 2009).

Öğretmenlerde görülen tükenmişlik sendromu mesleki duyarlılığa neden olmaktadır. Duyarsız öğretmenler okulun okullarına etkili bir şekilde katılamazlar ve öğrencilerini uygun şekilde geliştiremezler. Tükenmişlik sendromu kendi kendine yeten bir inançtır. Öz yeterlik inancı düşük olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi yüksektir. Tükenmişlik, öğretmenlerin başarısını öğrenmek ve başarmak motivasyonel tutumları olumsuz yöndedir. Öğretmenlerin yaşı ile kıdem ve iş duyarsızlaşması ile duygusal tükenme arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Ülkemizde öğretmenlerde gözlenen psikolojik belirtilerin niteliği ve seviyesine dayanan deneyime dayalı araştırmalar yapılmıştır. Bu durum hem problemlerin tanımını hem de bu problemler için önleyici, iyileştirici veya destekleyici programların geliştirilmesi ve uygulanmasını sınırlar. Öğretmenlerin zihinsel problemleriyle ilgili nedensellik farklı teorik çerçevelerde tartışılabilir. Ancak işimizin bilişsel temeline odaklanıyoruz. Bilişsel kavramsal bilginin geliştirilmesi ve yapılandırılması süreçlerine önem verir. Bireylerde gözlenen duygusal tepkilerin bu süreçlerin ürünü olduğunu savunuyor. Sırayla ayarlanabilir, bağlanabilir, güven verici, üzgün, korkmuş, rahatsız olmuş veya herhangi bir duygusal tepki göstermeyecek şekilde ayarlanabilir. Bu durumda, bireylerin duygu ve düşünceleri ile duyguları ortaya çıkaran bilişsel yapılar arasındaki ilişki. Bilişsel psikolojide, bu bilişsel yapılara irrasyonel, irrasyonel veya çarpık inançlar denir. Bilişsel çarpıtmalar kısaca listelenebilir.

- ✓ Beyin okuma: Bunun yeterli olmadığını, başkalarının ne olduğunu bildiğini varsayarsak.
- ✓ Falın anlatılması: Yeterli bilgi olması durumunda gelecek için öngörülerin yapılması.
- ✓ Afetçilik: Dayanılmaz derecede kötü olan veya olacak şeyler.
- ✓ Etiketleme: Bazı olumsuzluk özellikleri veya başkalarına tutturma.
- ✓ Olumlu şeyleri göz ardı edin: Ne olduğu veya başkalarının önemsiz olduğu kavramı.
- ✓ Zihinsel süzgeci kullanma: Yalnızca olumsuz şeyleri ayırarak bu şeylere odaklanmak.
- ✓ Aşırı genelleme: Tek bir deneyimden önce genel olumsuz sonuç.
- ✓ Kutup takımı: Her zaman veya en uç noktalarda tasarlanmıştır.
- ✓ Zorunlu: Belirli şeylere rehberlik ederek zorunluluk hissi.
- ✓ Kişiselleştirme: Kendinizi tüm olumsuz deneyimlerin anlamı olarak görmek.
- ✓ Suçlama: Olayların nedeni olarak dış dünyayı veya diğerlerini suçlamak için kişisel sorumluluk almaktan kaçınm.
- ✓ Aşırı karşılaştırma: Gerçekçi olmayan standartlar oluşturmak veya etkinliklerde veya arşivlerde hazırlıklar yapmak.
- ✓ İzciye odaklanma: Şimdi yapabileceklerini kestiklerinde.
- ✓ Önyargılar: Yapay olan kendi kendine yeten ve niteliksiz standartları değerlendirmek.

Bilişsel çarpıtmalar stresten ağır depresyona kadar birçok reaksiyona neden olabilir. Bilişsel temizleme psikolojik yardım programları, bu sorunları önlemek veya çözmek için bazı bilişsel becerilerin altını çizer. Öğretmenlerin deneyimlerinin açıklanmasına göre, açık bir odada, baş etme, kendilerini geliştirme, mantıksız inançları tanımlama ve yönetme, deneyimlere maruz bırakma, sınıfta liderlik becerileri kazanma, öğrenme ve hedefleme becerisi kazandılar (Yavuz, 2007).

Öğretmenler bilişsel çarpıtmalarını değiştirmeli ve daha gerçekçi, rasyonel ve odaklanmış bir zihniyet geliştirmelidir. Rasyonel düşünme yapısı öğretmenlerin ruh sağlığını ve kişilerarası ilişkileri olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmenler, daha yüksek düzeyde bir motivasyonla motive edilmeleri için temel tutumlara sahip olmalıdır. Bu tutumlar kısaca listelenmiştir.

Öz farkındalık: Öğretmenler kendilerini, algılarını ve duygularını bilirlerse, farkındalık düzeyleri geliştirmek için yerlerini bulurlar. Öz farkındalık seviyesinin gelişimi, yaşamın acısını ve mutluluğunu yaşama, boyutlandırma, yaklaşma ve davranışlara getirir; sosyal, kültürel ve aile yaşamının etkilerini görmeyi sağlar.

Tutarlılık: Tutarlılık basitçe söylenenle yapılan şey arasındaki ilişkiyi ifade eder. Etkili öğretmenler kendi değerleri, bilgileri ve inançlarının farkındalar. Onlar hakkında farkındalığı yüksek olan öğretmenler de onlar hakkında farklılıklar sağlamaya çalışırlar.

Koşulsuz kabul: Öğretmenlerin durumla ilişkisi, ne söyledikleri veya ne yaptıkları koşulsuz ve değer odaklı olarak kabul edilir. Yargı incelemesi koşulsuz olarak kabul edilmeden kabul etmeyin, ancak tüm onaylarını onayladı.

Doğallık: samimiyet: Öğretmenler kişiye ve kişiliğe uygun bir yapıda hareket edebilirler. Etkili öğretmenler, kendi değerlerinin, bilgisinin ve düşüncelerinin farkında olan bilgidir. Bunların farkında olan öğretmenler de farklılıklar sağlamaya çalışırlar.

Empati: Öğretmenler öğrencinin iç referans yapısını anlayabilecektir. Öğrencilerin düşüncelerini anlama, duygularını hissetme ve düşüncelerini geribildirim ile aktarma becerisine sahip olmak.

İletişim yolları: Sözlü ve sözlü olmayan dillerdeki etkili öğretmenler, mesajın anlamını algılama ve duyma yeteneğine sahiptir (Toker, 2006).

2.5. Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Motive Etme Yaklaşımları

2.5.1. Öğretmen Motivasyonunun Önemi ve Müdürün Sorumlulukları

Diğeri ise onun alanında olduğu gibi eğitim alanındadır. Okul müdürlüğü ortaya çıkıyor. Türkiye'deki okul müdürlerinin sorumlulukları 2508 Dergisi'nde açıkça ifade edildi (MEB, 2001) Özet olarak, okul müdürleri;

- ✓ Okul yönetimi; Hukuk, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge, planlar, programlar ve siparişler doğrultusunda planlar, organizasyon ve koordinasyon görevleri,
- ✓ Astlarına yetki ve sorumluluk vermek; İhtiyaç duyulan alanlarda astlarının yürümesini ve büyütmesini sağlar,
- ✓ Denetim otoriteleri tarafından talep edilirse, bildirilenleri sunar, astlardan gelen önerileri değerlendirir.
- ✓ Üstlerine geliştirme önerileri sunar,
- ✓ Okulda gerekli uygulamaları ve kontrolleri yapmak,
- ✓ Alınacak personeli belirler,
- ✓ Kendisine bağlı personelin kayıt raporlarını doldurur,
- ✓ Personel değerlendirmesini değerlendirmek, yüksek verim sağlamak için
- ✓ İşle ilgili işi değerlendirir.

Okulda yayınlanan uzun bir makale listesi, müdürün sorumlulukları ayrıca okul müdürünün okul yönetimi, işleyişi ve başarısındaki rolünün önemini ortaya koymaktadır. Turan, Yıldırım ve Aydoğdu (2012) tarafından okul müdürleri tarafından yaptıkları araştırmada görevleriyle ilgili çalışmalarında, öğretmenlerin etkili kullanımı, ebeveynlerle iletişim, öğretmenlerle toplantı kurulu, öğrenci ve öğretmenlerin motivasyonu ve koydukları ön plan gibi ödül sisteminin kullanılmasıdır. Okul müdürlerinin öğretmen motivasyonlarının farkında olmaları yönünde bu yönde olumlu adımlar atabilecekleri memnuniyet vericidir.

Okul müdürlerinin öncelikli görevi başarmayı hedeflemektir (Yavuz, 2007). Çünkü okulun amaçlarını gerçekleştirmek için atılacak tüm adımlar, okuldaki öğretmenlere açıklamak için tercih edilen yöntemler ve yöntemler; Uzaktan liderlik özelliğini kullanarak, yardım ve rehberlik konusunda bu liderlik özellikleri hakkında gireceksiniz.

Hanks'a (1994: 139) göre, kurumda çalışan personelin ne olduğunu daha iyi motive etmek, çalışanların daha iyi anlaşılması ve kararlı olması, personelin daha verimli motivasyonu anlamına gelir. Motivasyonun temeli gereklilikleri yerine getirmektir (Kanun. Yavuz ve Karadeniz, 2009). Bu nedenle, okul müdürü çalıştığı kurumda çalışan öğretmenleri tanımaya çalışmalı ve okulun mutluluğunu artırmak için önlemler almalıdır.

Yazıcı'nın (2009) öğretmen için motivasyonu, reform sınıfındaki öğrenme ortamlarını daha verimli kılmak ve eğitim reformlarında gerekli desteği sağlamaktır. Motive edilmiş öğretmenler, eğitim hedeflerine, yeni uygulamaların yerleştirilmesine, başarıya ve memnuniyete ulaşmada önemli bir konuma sahiptir. Smith (1992 Aktaran: Tuna ve Türk, 2006), motivasyonu düşük öğretmenlerin bazı özelliklere sahip olduğuna işaret etmektedir. Buna göre düşük motivasyonlu öğretmenler:

- ✓ Çalışma koşullarından daima şikâyet edin,
- ✓ Maaşlarından memnuniyetsizlik politikası,

- ✓ Talimatları takip edin, ancak inisiyatif ve sorumluluk almayın.
- ✓ İşe ilgi gösterme,
- ✓ Çalışmalarından hoşlanmazlar (Belle, 2007 Aktaran: Yıldız, 2010)

Yüksek motivasyonu olan çalışanlara sahip bir organizasyonda verimlilik gözle görülür şekilde daha yüksektir. Motivasyon meselesinin önemi, asıl işçinin insani yönüne vurgu yapılmasına ve hizmet sağlayıcıların çoğunun katılımı gerçeğine dayanmaktadır. Bu kurum çalışanlarının motivasyonuna değer vermeyen bir kurumun başarısını beklemek hayallerin ötesine geçmeyecektir (Toker, 2006).

Motivasyon harekete geçmeye hazır. Belirlenen hedeflere göre her türlü çabayı gösterir. Birlikte çalışanlar yeni durumlara kolayca adapte olabilirler. Motivasyon, bireyin gelişimi, entelektüel çevrelerin en etkili gelişimi, problemlerin gelişmesini sağlamak, problemlerin ortadan kaldırılması ve problemin giderilmesi olumlu tutumlara yardımcı olur (Sabuncuoğlu ve Tuz, 1998).

Politika ortamı ve reformları gibi dış politika faktörleri, öğretmenlerin çalışma ortamlarından ve içeriklerinden etkilendiklerini göstermektedir (Barmby, 2006 Aktaran: Özdemir, 2010). Okul müdürü olan bir okul müdürünün öğretmen motivasyonunu en üst düzeyde tutması bekleniyor. Kruger (2003 Aktaran: Özdemir, 2010), bu sayfayı tayin ederken yöneticinin hem resmi hem de gayri resmi kullanabileceğini belirtmektedir. Bu veri tabanında yazılı ve sözlü ödüller kullanarak, öğretmenlerin açık okullarda iletişim kanalları ile bilgi alışverişinde bulunmalarını, öğretmenlerin, bazı üyelerimizin pazarda bulunmalarını, orada karar vermelerini, okulumuzda ortak olmaları ve sosyal aktivitelerle birlikte olmalarını sağlayabilirsiniz.

2.6. Öğretmenlerin Motivasyonları ile İlgili Araştırmalar

Avrupa ülkelerinin eğitim kurumlarındaki kurumsal faaliyetlerle ilgili olarak; 3-7 Ekim 2005 tarihleri arasında gerçekleştirilen Avrupa Birliği Projeleri Arion Çalışma Ziyaretleri çerçevesinde İtalya'da gerçekleştirilen çalışmalarda, resmi ulusal ajanslar tarafından aralarında araştırmacının da bulunduğu 10 Avrupa ülkesinden seçilen 11 temsilcinin yer aldığı çalışmalar kullanılmıştır. Galler'de iyi gelişmiş ancak Birleşik Krallık teftiş sisteminden bazı açılardan farklılık gösteren bir kurumsal etkinlik sistemi vardır.

Sisteme ayak uydurmakla birlikte bu süreçte yaşanan son gelişmeler okullarda öz değerlendirme sisteminin önemini artırmıştır. Bu öz değerlendirme sisteminin doğruluğu, mevcut kontrol sisteminin temelini oluşturur. Galler'de benlik saygısının artmasıyla, okul performansını karşılaştıran tablolar artık yayınlanmamaktadır.

İsviçre; eğitim sisteminin denetimi ve eğitimle ilgili diğer işler kanton düzeyinde kurulan eğitim departmanı tarafından yürütülür. Denetmenleri, kantonların eğitim işlerinin yürütülmesi için yetki ve sorumluluğa sahip bir birime bağlıdır. Bu birim kantona göre değişir. Örneğin, bu birim Bern kantonunda eğitim müdürüdür. İlk ve orta öğretim denetmenleri oluşan Müfettişler Konferansı'na, eğitim müdürü veya onun atadığı bir denetmen başkanlık eder. Denetim makamları, kanton yönetim organı ile okullar arasında bir bağlantı kurar ve okulları kontrol ederler. İlköğretim denetmenleri, ilköğretim okullarının denetiminden sorumludur. Denetim organları denetim, yönetim ve pedolojik işlevleri yerine getirir (Kasapçopur, 1996).

İskoç öz değerlendirme sistemi Galler sistemine benzemekle birlikte daha eski bir tarihe sahiptir. Bu sistem, okul, yerel eğitim yetkilileri ve müfettişlerin aynı kriterleri kullanarak işbirliği içinde çalıştığı uzun bir gelişim sürecinden geçmiştir. İskoç öz değerlendirme ve kalite güvencesi, müfettişlerin, öğretmenlerin, idarecilerin ve yerel hükümet yetkililerinin performansını ölçen bir dizi ortak kriterden oluşur. Bu sürecin uygulamalı ve işbirlikçi bir formatta geliştirilmesi de planlanmaktadır.

Estonya'daki öz değerlendirme sisteminin uzun bir geçmişi yoktur. Hükümet müfettişleri tarafından harici olarak yürütülen öz değerlendirme, iç öz değerlendirme sistemine odaklanır. Her okula, merkezi eğitim yetkilileri tarafından geliştirilen ana çerçevede kendi öz değerlendirmesini yapma imkanı verilmiştir.

Slovakya, düzenlemeye uygun olarak bağımsız bir dış değerlendirme kurumu kurmuştur. Bu kurum, ülkedeki okulların dış değerlendirmesini yapar. Ancak bu değerlendirmeyi yaparken kişilere değil sürece önem vermektedir. Kullanılan yöntemler, öğretmenleri ve öğrencileri sorgulamayı, test puanlarını gözden geçirmeyi, öğrenilen dersleri ziyaret etmeyi ve tartışmayı içerir. Okul öz değerlendirme raporu tüm paydaşların görüş ve önerileri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Ajans (SSI) okulların güçlü ve zayıf yönlerini tespit ederek gelişimlerine katkı sağlayacak diğer alanlara ışık tutmaktadır. Her denetim ziyaretinin eğitim sisteminin ilkelerini her yönüyle iyileştirebilecek olmasına özen gösterilir. Ayrıca Ajans, okulların kendi öz değerlendirme süreçlerini geliştirmelerine yardımcı olmakla da görevlidir.

Saksonya'da, okulların ve eğitim sisteminin dış denetçilerin katılımıyla değerlendirilmesini sağlayan yeni bir araç geliştirilmiştir. Tanıtım aşaması Mart 2006'da sona ermiştir. Dış değerlendirme kavramı halihazırda 9 farklı okul

türünde geliştirilmiş ve test edilmiştir. 2-3 uzman, her okula yaklaşık otuz sınıf kontrolünü içeren 2-3 günlük ziyaretler düzenler. Bu ziyaretler sırasında yöneticiler, öğretmen temsilcileri, öğrenciler ve ailelerle toplantılar yapılmaktadır. Tüm öğretmenler ve bazı aile ve öğrenci grupları için anketler düzenlenir. Daha sonra okulun güçlü ve zayıf yönlerini gösteren veriler kullanılarak bir rapor derlenir. Okulun bu konuları ele alan bir eylem planı hazırlaması beklenir. Bu plan daha okulun Web sitesinde de yayınlanmaktadır.

İtalya'da bu sistem zorunlu değildir ancak birçok okul kendi öz değerlendirme sistemlerini uygulamaya çalışmaktadır. Önerilen araçlar eğitimle doğrudan ilgili olmadığı için Pisa ve Lizbon'daki çalışma grupları okullarda kullanılabilecek daha uygun kriterlere sahip araçlar geliştirmiştir. Okul yönetimi değerlendirmesi İtalya'da bazı sorunlara yol açmış ve birçok okul tarafından kabul görmemiştir. Ancak okullar ISO 9001 sistemlerini gönüllü olarak kullanmaya başlamıştır. Bu sistemlerin gelecekteki etkisi şu şekilde olmuştur: Katılımcı ülkelerde gözlemlenen farklı okul değerlendirme sistemleri, bu sistemlerin gelecekteki etkisinin de farklı olacağı anlamına gelir. Ancak katılımcı ülkeler, farklı ülkelerin kendi sistemlerini geliştirmek için birlikte çalışmasının gerekli olduğuna karar vermişlerdir.

ABD'de öğretmen değerlendirme süreci çok yönlüdür. Bir öğretmen değerlendirilirken meslektaşların, velilerin, öğrencilerin ve okul yönetiminin görüşleri dikkate alınır. Ayrıca bu ülkedeki müfettişlik ve teftiş kavramları ülkemizdeki anlamlarından farklıdır. Okul bölgelerine bağlı olarak çalışan, okulu ve öğretmenleri değerlendiren danışmanlar (süpervisor) vardır. Ana görevleri okulu ve öğretmenleri denetlemek değil, eğitimin kalitesini artırmak için okula ve öğretmene tavsiyelerde bulunmaktır. Bu ülkede öğretmenleri değerlendirirken Summatif (bütüncül) ve formatif (şekillendirici) değerlendirmeler yapılmaktadır. Formatif değerlendirme; bir yıl boyunca pedagojik danışman tarafından öğretmenin performansının değerlendirilmesi; summatif değerlendirme ise bir yönetici tarafından, öğretmenin performansına göre görevde kalma, emeklilik, terfi, maaş artışı gibi amaçlarla yapılan bir değerlendirmedir (Peterson, 1995; akt. EARGED, 2000).

“Okulda Performans Yönetimi Modeli”, EARGED tarafından yürütülen bazı araştırmalardan elde edilen bulgular kullanılarak geliştirilmiştir. (EARGED, 2006). Bu araştırmalar 21. Yüzyıla Girerken Türk Eğitim Sisteminin İhtiyaç Duyduğu Çağdaş Öğretmen Profili (1998)”; “Öğretmen değerlendirme (1995)”, “Terfi Nedeni Olarak Hizmetçi Eğitim (1995)” ve “Öğretim Yükü Analizi (1995)” başlıklı araştırmalardır.

Okul geliştirme çalışmaları kapsamında geliştirilen “Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO) Modeli” (1999) adlı çalışma, okul yöneticileri ve öğretmenler için yeterli alanlarını belirlemiş ve okullarda bir teftiş sisteminin tüm kurumlarla birlikte ve rehberlik ve danışmanlık odaklı bir yaklaşımla ele alınmasını ilke edinmiştir. Bu çalışmanın devamı olarak 1996 yılından bu yana "MLO'larda Teftiş" adlı bir dizi hizmet içi eğitim etkinliği düzenlenmiştir.

EARGED tarafından 1995 yılında yapılan Öğretmen Değerlendirme adlı çalışmanın örneğini 467 öğretmen ve 346 okul müdürü, bakanlık ve ilköğretim müfettişi olmak üzere toplam 813 eğitimci oluşturmaktadır. Bu doğrultuda varılan sonuçlar ve öneriler aşağıda özetlenmiştir.

- ✓ Öğretmenlerin değerlendirilmesinde kalite/performans kriterlerinin önemi konusunda tüm gruplar arasında fikir birliği olduğu sonucuna varılmıştır.
- ✓ Araştırma sonucunda araştırmaya katılan tüm gruplar, öğretmen değerlendirme kriterlerinin nitelikleri/performansları açısından öneminden emin olmadıklarını belirtmişlerdir.
- ✓ Öğretmenlerin mesleki gelişim kriterlerini yeterli/tamamen yeterli bulan öğretmenlerin oranı %35'tir.
- ✓ İlgili literatür ve araştırma bulgularına göre öğretmenleri değerlendirmede tutarlı ve başarılı bir yöntemin olmadığı ileri sürülmektedir. Buna göre, etkin bir değerlendirme sistemi için çeşitli kaynaklardan elde edilen verilerin kullanılması gerektiği savunulmaktadır. Müfettişlerin, öğretmenlerin kendilerinin, diğer öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin üzerinde fikir birliğine varılan ölçütlerle değerlendirme sürecine katılmaları önerilmektedir.

Deniz'in (2009) yaptığı “Kariyer basamakları uygulamasının öğretmen motivasyonuna etkisi” adlı çalışmanın amacı ; Kariyer basamakları uygulaması öğretmenlerin çalışma motivasyonunu nasıl etkilediğidir. Araştırma genel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Öğretmenlerin çoğu kariyer basamakları uygulamasının, öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerinde faydalı olacağını düşünmektedir. Yine öğretmenlerin yarıdan fazlası kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler arasındaki iletişimi ve çalışma motivasyonunu olumsuz etkileyeceği görüşündedirler. Nokay 'ın (2019) yaptığı, “Öğretmen motivasyonunun yordayıcısı olarak yaşam stili” adlı çalışmanın amacı öğretmen motivasyonunu yordamada yaşam stillerinin rolünü incelemektir. Araştırma nicel bir araştırmada olup, araştırmaya katılan öğretmenlerin; mesleki motivasyonlarını belirlemek için "Mesleki Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen sonuçlara göre; Yaşam tarzının bileşenleri olan benlik saygısı, mükemmeliyetçilik ve kontrolün öğretmen motivasyonu üzerinde yüksek oranda etkili olduğu ve öğretmen motivasyonundaki varyansın %13'ünü bu üç değişkenin birlikte açıkladığı sonucu elde edilmiştir. Ayrıca öğretmen

motivasyonu cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermezken, kıdem ve görev süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği de belirlenmiştir.

Recepoğlu, (2012).“Sınıf öğretmenlerinin iş motivasyonlarının farklı değişkene göre incelenmesi” başlıklı tezde, Kastamonu ilindeki ilkokullarda görev yapan öğretmenler; Örnekleme Kastamonu merkez ilçeden basit tesadüfi seçilen 262 öğretmenden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak Aksoy (2006) tarafından geliştirilen “İşte Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmenin görev yaptıkları okuldaki görev süreleri, ; öğretmenlerin yaşlarına ve hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Gülnar (2007), “Örgütlerde İletişim ve İş Tatmini” araştırmasını araştırma görevlisine uygulamış ve vakıf üniversitelerinde çalışan memurların iş doyumlarının orta,genel ve memurların iş doyumlarının düşük olduğunu bulmuştur. . Memnun iş tatmini için en düşük faktörler sırasıyla; maaşlar, yan haklar ve performansla ilgili ödüllerdir. Yıldırım, “Resmi İlkokullarda Çalışan Öğretmenin Motivasyonunu ve İş Doyumunu Etkileyen Faktörler” başlıklı çalışmada İstanbul'un Ümraniye ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmene başvurdu ve şu sonuca vardı: Psikososyal Faktörler sırada yer aldı. Ekonomik Faktörler ikinci ve Örgütsel ve İdari Faktörler üçüncü. Cinsiyete bağlı olarak motivasyon faktörlerinde anlamlı farklılıklar olduğu gözlemlenmiştir. Can (1990) İlkokul ve Ortaokullarda Çalışan Öğretmenleri Motive Eden Faktör başlıklı çalışmada, motivasyon ile cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi ve gelir düzeyi arasındaki ilişkiyi inceledi. Araştırma Muğla ili Mentеше İlçesi'nde 2013-2014 eğitim öğretim yılı bahar döneminde görev yapan ilkokul ve ortaokul öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bir parçası olarak, Şekil, tarafından gerçekleştirilen ölçeğe dayalı olarak bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırmanın sonunda, yaş ve eğitim düzeyinin motivasyon faktörleri üzerinde oldukça anlamlı Etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Atay, Erzurum'un il ve ilçesinde genel ve 27 meslek lisesi müdürünün katıldığı “genel ve meslek lisesi müdürlerinin motivasyonu” araştırması sonucunda, müdürlerin bağımsızlık ve itibarının gereklerinin önemine dikkat çekti. Genel ortaokul ve meslek ortaokulu müdürlerinin prestij ve kendini gerçekleştirme açısından birinci sırada olduğunu bulmuştur (Atay, 2000).

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, toplumda öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla 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.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evreni Adıyaman ili Gölbaşı ilçesindeki okul öncesi eğitim kurumlarıyla görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır. Araştırmanın örneklemini ise 85 kişi oluşturmaktadır.

3.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmada ölçek uygulanmıştır. Ölçek temel olarak üç alt bölümden oluşmaktadır. Öğretmenlerin demografik özelliklerini araştırmak üzere bir Kişisel Bilgiler bölümü, öğretmenlerin motivasyon düzeylerini araştırmak üzere 24 maddelik öğretmenler motivasyon ölçeği kullanılmıştır.

Anketin ikinci bölümünde, öğretmenlerin motivasyon düzeylerini araştırmak üzere 24 maddelik Öğretmen Motivasyonu ölçeği uygulanmıştır. Bu ölçek araştırmacı tarafından uyarlanmıştır. Ölçeğin orijinali Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde, Taşpınar (2006) tarafından geliştirilen Motivasyon ölçeğidir.

3.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Verilerin analizi SPSS 22 programı ile yapılmış ve %95 güven düzeyi ile çalışılmıştır.

Analizlerimizde nitel (kategorik) değişkenler için frekans analizi yapılmıştır. Nicel değişkenlere ait minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma gibi betimleyici istatistikler verilmiştir. Motivasyon Ölçeği ve alt boyut puanlarının demografik değişkenlere göre farklılık gösterme durumu ise Bağımsız Gruplar t ve ANOVA testleri ile incelenmiştir.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Birinci Alt Problem İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Kişisel bilgiler ve demografik faktörlere göre dağılımı” analiz edilmiş, sonuçlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo:1. Kişisel Bilgiler

		n	%
Cinsiyet	Erkek	19	22,4
	Kadın	66	77,6
Medeni durum	Bekar	15	17,6
	Evli	70	82,4
Yaş	35 yaş ve altı	27	31,8
	36-40 yaş	30	35,3
	41 yaş ve üstü	28	32,9
Eğitim durumu	Lisans	85	100,0
Mesleki kıdem	10 yıl ve daha az	24	28,2
	11-15 yıl	33	38,8
	16 yıl ve daha fazla	28	32,9

Ankete cevap veren katılımcılarda; Erkeklerin oranı %22,4 iken kadınların oranı %77,6'dır. Bekar olanların oranı %17,6 iken evlilerin oranı %82,4'tür. 35 yaş ve altı olanların oranı %31,8; 36-40 yaş arası olanların oranı %35,3; 41 yaş ve üstü olanların oranı %32,9'dur. Lisans mezunu olanların oranı %100,0'dür. Mesleki kıdemi 10 yıl ve daha az olanların oranı %28,2; 11-15 yıl olanların oranı %38,8; 16 yıl ve daha fazla olanların oranı %32,9'dur.

4.2. İkinci Alt Problem İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “*Motivasyon Ölçeği İfadelerine Katılım Düzeyleri ve Ortalaması*” analiz edilmiş, sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo:2. Motivasyon Ölçeği İfadelerine Katılım Düzeyleri ve Ortalaması

	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Ortalama	s
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
1.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	34	40,0	51	60,0	4,60	,49
2.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	25	29,4	60	70,6	4,71	,46
3.	0	0,0	0	0,0	3	3,5	31	36,5	51	60,0	4,56	,57
4.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	22	25,9	63	74,1	4,74	,44
5.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	25	29,4	60	70,6	4,71	,46
6.	0	0,0	0	0,0	2	2,4	26	30,6	57	67,1	4,65	,53
7.	0	0,0	0	0,0	6	7,1	31	36,5	48	56,5	4,49	,63
8.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	34	40,0	51	60,0	4,60	,49
9.	0	0,0	0	0,0	2	2,4	29	34,1	54	63,5	4,61	,54
10.	0	0,0	3	3,5	0	0,0	37	43,5	45	52,9	4,46	,68
11.	0	0,0	6	7,1	2	2,4	41	48,2	36	42,4	4,26	,82
12.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	40	47,1	45	52,9	4,53	,50
13.	9	10,6	0	0,0	5	5,9	41	48,2	30	35,3	3,98	1,17
14.	0	0,0	0	0,0	3	3,5	28	32,9	54	63,5	4,60	,56
15.	0	0,0	0	0,0	5	5,9	29	34,1	51	60,0	4,54	,61
16.	0	0,0	0	0,0	2	2,4	38	44,7	45	52,9	4,51	,55
17.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	31	36,5	54	63,5	4,64	,48
18.	0	0,0	3	3,5	0	0,0	37	43,5	45	52,9	4,46	,68
19.	0	0,0	3	3,5	0	0,0	37	43,5	45	52,9	4,46	,68
20.	0	0,0	0	0,0	3	3,5	43	50,6	39	45,9	4,42	,56
21.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	40	47,1	45	52,9	4,53	,50
22.	0	0,0	0	0,0	3	3,5	40	47,1	42	49,4	4,46	,57
23.	0	0,0	6	7,1	20	23,5	26	30,6	33	38,8	4,01	,96
24.	0	0,0	33	38,8	14	16,5	20	23,5	18	21,2	3,27	1,19

Ölçeğimizin 1. maddesine katılımcıların (%60,0) kesinlikle katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması $4,60 \pm 0,49$ 'dur.

Ölçeğimizin 2. maddesine katılımcıların çoğunluğu (%70,6) kesinlikle katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması $4,71 \pm 0,46$ 'dır.

Ölçeğimizin 3. maddesine katılımcıların (%60,0) kesinlikle katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması $4,56 \pm 0,57$ 'dir.

Ölçeğimizin 4. maddesine katılımcıların (%74,1) kesinlikle katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması $4,74 \pm 0,44$ 'tür.

Ölçeğimizin 5. maddesine katılımcıların (%70,6) kesinlikle katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması $4,71 \pm 0,46$ 'dır.

Ölçeğimizin 6. maddesine katılımcıların (%67,1) kesinlikle katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması $4,65 \pm 0,53$ 'tür.

- Ölçeğimizin 7. maddesine katılımcıların (%56,5) kesinlikle katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması $4,49\pm 0,63$ 'tür.
- Ölçeğimizin 8. maddesine katılımcıların (%60,0) kesinlikle katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması $4,60\pm 0,49$ 'dur.
- Ölçeğimizin 9. maddesine katılımcıların (%63,5) kesinlikle katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması $4,61\pm 0,54$ 'tür.
- Ölçeğimizin 10. maddesine katılımcıların (%52,9) kesinlikle katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması $4,46\pm 0,68$ 'dir.
- Ölçeğimizin 11. maddesine katılımcıların (%48,2) katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması $4,26\pm 0,82$ 'dir.
- Ölçeğimizin 12. maddesine katılımcıların (%52,9) kesinlikle katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması $4,53\pm 0,50$ 'dir.
- Ölçeğimizin 13. maddesine katılımcıların (%48,2) katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması $3,98\pm 1,17$ 'dir.
- Ölçeğimizin 14. maddesine katılımcıların (%63,5) kesinlikle katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması $4,60\pm 0,56$ 'dir.
- Ölçeğimizin 15. maddesine katılımcıların (%60,0) kesinlikle katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması $4,54\pm 0,61$ 'dir.
- Ölçeğimizin 16. maddesine katılımcıların (%52,9) kesinlikle katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması $4,51\pm 0,55$ 'tir.
- Ölçeğimizin 17. maddesine katılımcıların (%63,5) kesinlikle katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması $4,64\pm 0,48$ 'dir.
- Ölçeğimizin 18. maddesine katılımcıların (%52,9) kesinlikle katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması $4,46\pm 0,68$ 'dir.
- Ölçeğimizin 19. maddesine katılımcıların (%52,9) kesinlikle katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması $4,46\pm 0,68$ 'dir.
- Ölçeğimizin 20. maddesine katılımcıların (%50,6) katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması $4,42\pm 0,56$ 'dir.
- Ölçeğimizin 21. maddesine katılımcıların (%52,9) kesinlikle katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması $4,53\pm 0,50$ 'dir.
- Ölçeğimizin 22. maddesine katılımcıların (%49,4) kesinlikle katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması $4,46\pm 0,57$ 'dir.
- Ölçeğimizin 23. maddesine katılımcıların (%38,8) kesinlikle katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması $4,01\pm 0,96$ 'dir.
- Ölçeğimizin 24. maddesine katılımcıların (%38,8) katılmamaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması $3,27\pm 1,19$ 'dur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “*Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarına Ait Betimsel İstatistikleri*” analiz edilmiş, sonuçlar Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo: 3.Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

	n	Minimum	Maximum	Ortalama	ss
Dışsal Motivasyon	85	3,67	5,00	4,37	0,42
İçsel Motivasyon	85	3,67	5,00	4,53	0,43
Motivasyon Ölçeği	85	3,67	5,00	4,45	0,41

Katılımcıların Dışsal Motivasyon puanları ortalaması $4,37\pm 0,42$; İçsel Motivasyon puanları ortalaması $4,53\pm 0,43$; Motivasyon Ölçeği puanları ortalaması $4,45\pm 0,41$ 'dir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “*Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi*” analiz edilmiş, sonuçlar Tablo 4’de sunulmuştur.

4.3.Üçüncü Alt Problem İlişkin Bulgular

Tablo: 4.Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi

Cinsiyet		n	Ortalama	ss	t	p
Dışsal Motivasyon	Erkek	19	4,44	0,56	,665	,513
	Kadın	66	4,35	0,37		
İçsel Motivasyon	Erkek	19	4,44	0,56	-,869	,394
	Kadın	66	4,56	0,38		
Motivasyon Ölçeği	Erkek	19	4,44	0,56	-,104	,918
	Kadın	66	4,45	0,36		

* $p < 0,05$

Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları aşağıda verilmiştir. Erkek ile kadınlar arasında Dışsal Motivasyon açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$). Erkek ile kadınlar arasında İçsel Motivasyon açısından istatistiksel olarak

anlamli farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).Erkek ile kadınlar arasında Motivasyon Ölçeği açısından istatistiksel olarak anlamli farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “*Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Medeni Durum Açısından İncelenmesi*” analiz edilmiş, sonuçlar Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo:5. Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Medeni Durum Açısından İncelenmesi

Medeni durum		n	Ortalama	ss	t	p
Dışsal Motivasyon	Bekar	15	4,48	0,45	1,179	,242
	Evli	70	4,34	0,41		
İçsel Motivasyon	Bekar	15	4,57	0,55	0,293	,773
	Evli	70	4,52	0,40		
Motivasyon Ölçeği	Bekar	15	4,53	0,50	0,668	,513
	Evli	70	4,43	0,39		

Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Medeni Durum Açısından İncelenmesi için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları aşağıda verilmiştir:

Bekar ile evli olanlar arasında Dışsal Motivasyon açısından istatistiksel olarak anlamli farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).Bekar ile evli olanlar arasında İçsel Motivasyon açısından istatistiksel olarak anlamli farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).Bekar ile evli olanlar arasında Motivasyon Ölçeği açısından istatistiksel olarak anlamli farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “*Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Yaş Açısından İncelenmesi*” analiz edilmiş, sonuçlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo:6. Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Yaş Açısından İncelenmesi

Yaş		n	Ortalama	ss	F	p
Dışsal Motivasyon	35 yaş ve altı	27	4,64	0,26	15,421	,000*
	36-40 yaş	30	4,38	0,36		
	41 yaş ve üstü	28	4,10	0,43		
İçsel Motivasyon	35 yaş ve altı	27	4,81	0,21	17,847	,000*
	36-40 yaş	30	4,55	0,36		
	41 yaş ve üstü	28	4,24	0,46		
Motivasyon Ölçeği	35 yaş ve altı	27	4,73	0,21	18,165	,000*
	36-40 yaş	30	4,46	0,35		
	41 yaş ve üstü	28	4,17	0,43		

* $p<0,05$

Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Yaş Açısından İncelenmesi için yapılan ANOVA testi sonuçları aşağıda verilmiştir:

Yaşı farklı olan gruplar arasında Dışsal Motivasyon açısından istatistiksel olarak anlamli farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). 35 yaş ve daha küçük olanların puan ortalaması 4,64; 36-40 yaş arası olanların ortalaması 4,38; 41 yaş ve daha büyük olanların ortalaması 4,10’dur. Buna göre 35 yaş ve daha küçük olanlarda Dışsal Motivasyon en fazla iken yaş arttıkça motivasyon azalmaktadır.

Yaşı farklı olan gruplar arasında İçsel Motivasyon açısından istatistiksel olarak anlamli farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). 35 yaş ve daha küçük olanların puan ortalaması 4,81; 36-40 yaş arası olanların ortalaması 4,55; 41 yaş ve daha büyük olanların ortalaması 4,24’tür. Buna göre 35 yaş ve daha küçük olanlarda İçsel Motivasyon en fazla iken yaş arttıkça motivasyon azalmaktadır.

Yaşı farklı olan gruplar arasında Motivasyon Ölçeği açısından istatistiksel olarak anlamli farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). 35 yaş ve daha küçük olanların puan ortalaması 4,73; 36-40 yaş arası olanların ortalaması 4,46; 41 yaş ve daha büyük olanların ortalaması 4,17’dir. Buna göre 35 yaş ve daha küçük olanlarda Motivasyon en fazla iken yaş arttıkça motivasyon azalmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “*Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Mesleki Kıdem Açısından İncelenmesi*” analiz edilmiş, sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo:7. Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Mesleki Kıdem Açısından İncelenmesi

Mesleki kıdem		n	Ortalama	ss	F	p
Dışsal Motivasyon	10 yıl ve daha az	24	4,68	0,14	17,128	,000*
	11-15 yıl	33	4,37	0,39		
	16 yıl ve daha fazla	28	4,10	0,43		
İçsel Motivasyon	10 yıl ve daha az	24	4,86	0,16	20,663	,000*
	11-15 yıl	33	4,54	0,34		

	16 yıl ve daha fazla	28	4,24	0,46		
	10 yıl ve daha az	24	4,77	0,10		
Motivasyon Ölçeği	11-15 yıl	33	4,45	0,36	20,689	,000*
	16 yıl ve daha fazla	28	4,17	0,43		

*p<0,05

Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Mesleki Kıdem Açısından İncelenmesi için yapılan ANOVA testi sonuçları aşağıda verilmiştir:

Mesleki kıdemi farklı olan gruplar arasında Dışsal Motivasyon açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Kıdemi 10 yıl ve daha az olanların puan ortalaması 4,68; 11-15 yıl arası olanların ortalaması 4,37; 16 yıl ve daha fazla olanların ortalaması 4,10'dur. Buna göre mesleki kıdemi 10 yıl ve daha az olanlarda Dışsal Motivasyon en fazla iken kıdem arttıkça motivasyon azalmaktadır.

Mesleki kıdemi farklı olan gruplar arasında İçsel Motivasyon açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Kıdemi 10 yıl ve daha az olanların puan ortalaması 4,86; 11-15 yıl arası olanların ortalaması 4,54; 16 yıl ve daha fazla olanların ortalaması 4,24'tür. Buna göre mesleki kıdemi 10 yıl ve daha az olanlarda İçsel Motivasyon en fazla iken kıdem arttıkça motivasyon azalmaktadır.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Bu araştırma toplumda öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörleri tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın evreni Adıyaman İli Gölbaşı ilçesindeki okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden oluşturulmuştur. Araştırmanın örnekleme ise 85 kişiden oluşturulmuştur.

5.1.1. Birinci Alt Problem İlişkin Sonuçlar

Ankete cevap veren katılımcılarda; Erkeklerin oranı %22,4 iken kadınların oranı %77,6'dır. Bekar olanların oranı %17,6 iken evlilerin oranı %82,4'tür. 35 yaş ve altı olanların oranı %31,8; 36-40 yaş arası olanların oranı %35,3; 41 yaş ve üstü olanların oranı %32,9'dur.

5.1.2. İkinci Alt Problem İlişkin Bulgular

Katılımcıların Dışsal Motivasyon puanları ortalaması 4,37±0,42; İçsel Motivasyon puanları ortalaması 4,53±0,43; Motivasyon Ölçeği puanları ortalaması 4,45±0,41'dir.

Erkek ile kadınlar arasında Dışsal Motivasyon açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Erkek ile kadınlar arasında İçsel Motivasyon açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Erkek ile kadınlar arasında Motivasyon Ölçeği açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Yaptığım işte başarılı olduğumu düşünüyorum" ifadesine katılımcıların çoğunluğu (%60,0) kesinlikle katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması 4,60±0,49'dur.

"Yaptığım iş ile ilgili sorumluluklar verilmesi bana kendimi değerli hissettiriyor" ifadesine katılımcıların çoğunluğu (%70,6) kesinlikle katılmaktadır ve katılım düzeyleri ortalaması 4,71±0,46'dır.

5.1.3. Üçüncü Alt Problem İlişkin Bulgular

Yaşı farklı olan gruplar arasında İçsel Motivasyon açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre 35 yaş ve daha küçük olanlarda İçsel Motivasyon en fazla iken yaş arttıkça motivasyon azalmaktadır.

Mesleki kıdemi farklı olan gruplar arasında Dışsal Motivasyon açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre mesleki kıdemi 10 yıl ve daha az olanlarda Dışsal Motivasyon en fazla iken kıdem arttıkça motivasyon azalmaktadır.

5.2. Öneriler

Öğretmenlere yaptıkları işlerle ilgili sorumluluklar verilebilir. Eğitim düzeyi yüksek olan öğretmenlere yönelik maaş artışı, terfi, görevde yükselme gibi konularda bazı düzenlemeler yapılabilir ve bu doğrultudaki isteklere bütünüyle olmasa da bir karşılık verilebilir. Diğer taraftan MEB bünyesinde yapılacak olan çeşitli düzeydeki teşvik programlarının da öğretmenlerin motivasyonlarına önemli katkılar sağlayabilir.

KAYNAKÇA

1. Aşıkoğlu, M. (1996). Motivasyon. İstanbul: Üniversite Kitabevi. Atmaca, F. (2004). Sınıf öğretmenlerinin motivasyon durumlarının incelenmesi (Ağrı İli Örneği), Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
2. Aydın B. (2015). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet ve içsel motivasyona yönelik algılarının incelenmesi. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / TheJournal of International EducationScience, 2 (4), 233-246.
3. Balcı, E. (1992). Ödüller güdüleme kuramları ve Türkiye’de öğretmen ödülleri (1. Baskı). Ankara: Adım Yayınevi.
4. Brief, A. P. ve Aldag, R. J. (1976). Theintrinsic-extrinsicdichotomy: Towardconceptualclarity. Academy of Management Review, 496-500.
5. Brıslın, R. W., Kabigting, F., Macnab, B., Zukis, B. ve Worthley, R. (2005). Evolvingperceptions of japaneseworkplacemotivation. International Journal of Cross Cultural Management, 5(1), 87-103.
6. Can, H. (1997). Organizasyon ve yönetim. Ankara: Siyasal Yayınları. Cemaloğlu, N. (2002). Eğitimde örgütsel yenileşme ve öğretmenlerin güdülenmesi. *Aktif Eğitim Dergisi*, 2, 50-65.
7. Can, H. (1990). *Organizasyon ve Yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
8. Cemaloğlu, N., & Erdemoğlu Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15, 465-484.
9. Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2008). Basics of quealitativeresearch: Techniquesandproceduresfordevelopinggroundedtheory. Sage Publications, Inc. Dündar, S.,
10. Cüceloğlu, D (2008). Duygusal Zekâ. Eğitim Öğretimde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu Kitapçığı, İstanbul: Harp Akademileri Basım Evi.
11. Cüceloğlu, D. (1992). İnsan ve Davranışı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
12. Çeliköz, N. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 32, 136-145.
13. Deniz, B. (2009). *Kariyer basamakları uygulamasının öğretmen motivasyonuna etkisi. Yüksek Lisans Tezi*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.İstanbul.
14. Earged, (2000). *Öğretmenlerin performans değerlendirme modeli ve sicil raporları*. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.
15. Engin, E. (2004). Psikiyatri kliniğinde çalışan hemşirelerin öfke düzeyleri ile iş motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
16. Ergül, Ş. (1996). Personel yönetimi (1. Baskı). İstanbul: Rem Ofset, Araştırma Yayınları. Eroğlu, F. (2015). Davranış Bilimleri. Ankara: Beta Yayınları.
17. Ersarı, G. ve Naktiyok, A. (2012). İş görenin içsel ve dışsal motivasyonunda stresle mücadele tekniklerinin rolü. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 81- 101.
18. Ertan, H. (2008). Örgütsel bağlılık, iş motivasyonu ve iş performansı arasındaki ilişki: Antalya’da beş yıldızlı otel işletmelerinde bir inceleme. Doktora tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyon.
19. Ertürk R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları, Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 2 (3), 1-15. Ertürk R. ,
20. Ertürk, R. (2014). Öğretmenlerin iş motivasyonları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki: Bolu ili örneği. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bolu.
21. Fındıkçı, İ. (2000). İnsan kaynakları yönetimi. İstanbul: Alfa Yayınevi.
22. Genç, N. (2005). Yönetim ve organizasyon. Ankara: Seçkin Yayınları.
23. <http://www.osym.gov.tr/BelgeGoster.aspx?F6E10F8892433CFF404F9755767D76FF8AC99EA53C5F46AC,15> Ağustos 2008. 8.

24. Kapusuzoğlu, Ş. (2001). Yönetimde motivasyon süreci. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 277, 37-41.
25. Kasapçopur, A. (2007). *AB ülkeleri eğitim denetimi*. MEB TTKB, Avrupa Birliği Masası, 1996.
26. Koçel, T. (2010). İşletme yöneticiliği (12. Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık. Kurt, T. (2005). Herzberg'in çift faktörlü güdüleme kuramının öğretmenlerin motivasyonu açısından çözümlenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 285- 299.
27. Kuzgun, Y. (2000). *Meslek Danışmanlığı Kuramlar Uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
28. Özdemir, M. (2010) Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (1), 323 343. http://sbd.ogu.edu.tr/makaleler/8110211_1_Makale_14.pdf, adresinden 12.05.2014 tarihinde indirilmiştir.
29. Özutku, H. ve Taşpınar, F. (2007). İçsel ve dışsal motivasyon araçlarının işgörenlerin motivasyonları üzerindeki etkisi: Ampirik bir inceleme. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 107-108.
30. Pekel, H. N. (2001). İşletmelerde motivasyon-verimlilik ilişkisi; devlet hava meydanları işletmesi antalya havalimanı çalışanları arasında bir örnek olay araştırması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Isparta.
31. Şahin, A. (2004). Yönetim kuramları ve motivasyon ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(11), 523-547.
32. Toker, B. (2006). Konaklama İşletmelerde İşgören Motivasyonunu Ve Motivasyonun İş Doyumuna Etkileri, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
33. Tuna, M. ve Türk, M. S. (2006). Kamu ve özel sektör matbaa işletmelerinde çalışanların içsel motivasyon düzeylerinin karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16), 619-632.
34. Ünal, S., (2001). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okullarında Motivasyonu Sağlama Etkinlikleri, *Pamukkale Üniversitesi Dergisi*, 7, 88–94.
35. Yalçın, H. ve Korkmaz, M. E. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Durumları, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (26), 602- 609.
36. Yavuz, C. ve Karadeniz, C. B., (2009). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonunun iş tatmini üzerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi TheJournal of International SocialResearch*. 2 (9), 507-519.
37. Yavuz, M., (2007). İlköğretim okulu müdürlerinden beklenen roller ve karşılanma düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 657–670.
38. Yazıcı, H., (2009). Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumlar: Kuramsal Bir Bakış. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 33-46
39. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, (5. Baskı.), Ankara: Seçkin Yayınları.
40. Yıldırım, D. Ş. (2006). Resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin motivasyon ve iş tatminini etkileyen faktörler. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
41. Yıldız, B. (2010). Herzberg'in çift faktör kuramı açısından ilköğretim I. kademe öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
42. Zoraloğlu, Y. M. (1998). Öğretmenlerin Mesleki Stres Kaynakları ve Stresin Örgütsel Doğurguları, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), KTÜ SBE, Trabzon.

Subject AreaGuidance and Psychological
Counseling

Year: 2022

Vol: 8 Issue: 104

PP: 4001-4010

Arrival

08 October 2022

Published

30 November 2022

Article ID Number

66240

Article Serial Number

36

Doi Number

<http://dx.doi.org/10.26449/sss.j.66240>**How to Cite This Article**

Kara, H., Yılmaz, M. & Kara, Y. (2022). "Öğrencilerin Başarı Algılarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi: Bakırköy İlçesi Örneği" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:104; pp:4001-4010.



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

Öğrencilerin Başarı Algılarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi: Bakırköy İlçesi Örneği**Examination Of Students' Perceptions Of Success According To Different Variables: The Example Of Bakırkoy District**Hasan Kara¹  Mehmet Yılmaz²  Yunus Kara³ ¹ Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye² Milli Eğitim Bakanlığı, Bakırköy Rehberlik ve Araştırma Merkezi, İstanbul, Türkiye³ Altınbaş Üniversitesi, Sosyal Hizmet Bölümü, İstanbul, Türkiye**ÖZET**

Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin başarı algılarının farklı değişkenlere (cinsiyet, okul kademesi ve türü, sınıf düzeyi, kendilik algısı, ailelerin gelir düzeyi, ebeveynlerin evlilik durumları, okul memnuniyeti) göre belirlenmesidir. Araştırmanın örneklemini İstanbul Bakırköy ilçesi genelinde eğitimine devam eden 686 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında Başarı Algısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadaki analiz sonuçlarına göre, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal başarı algılarının cinsiyete ve eğitim görülen okuldan memnuniyete göre farklılaştığı belirlenmiştir. Ayrıca kendilik algısı ve okul kademesine ve türüne göre öğrencilerin başarı algılarında da farklılıklar görülmüştür. Öğrencilerin ölçek maddelerine verdiği yanıtlar dikkate alınarak gerçekleştirilen korelasyon analizlerinin bazılarında da orta düzeyde pozitif ya da negatif ilişkiler bulgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Başarı algısı, bilişsel başarı, davranışsal başarı, duyuşsal başarı, öğrenci**ABSTRACT**

The aim of this study is to determine students' perceptions of success according to different variables (gender, school level and type, class level, self-perception, income level of families, marital status of parents, school satisfaction). The sample of the research consists of 686 students who continue their education in İstanbul Bakırköy district. The Perception of Success Scale was used within the scope of the research. According to the results of the analysis in the research, it was determined that cognitive, affective and behavioral success perceptions differed according to gender and satisfaction with the school attended. In addition, there were differences in students' perceptions of self-perception and success according to school level and type. In some of the correlation analyzes carried out considering the answers given by the students to the scale items, moderate positive or negative relationships were found.

Keywords: Perception of success, cognitive success, behavioral success, affective success, student**1. GİRİŞ**

Başarı, belirlenen amaca ulaşma ve arzu edilen sonucu elde etme olarak tanımlanabilmektedir (Demirtaş ve Çınar, 2004). Ayrıca başarı, bireylerin süreklilik arz eden programlarla hedeflerine ve amaçlarına kademeli bir şekilde ulaşabilmesi olarak da ifade edilmektedir (Keskin ve Yapıcı, 2008). Başarı birçok farklı şekilde kategorize edilebilmektedir (Aydın, 2021). Örneğin; kişilerin eğitim hayatları boyunca istedikleri düzeye ulaşmaları ve bu düzeylere uygun davranışlar sergilemeleri okul başarısı olarak belirtilmektedir. Kişilerin aile kurması, aile içindeki saygı ve sevgi gibi unsurları sağlaması ve yaşamını sürdürebilmesi aile başarısı olarak tanımlanmaktadır. Kişilerin, toplumda birlikte yaşadığı insanlara karşı saygılı ve görgülü davranması ve toplumda saygı görmesi ise sosyal başarı olarak ifade edilmektedir (Elmacıoğlu, 2012).

Eğitim ve öğretimin temel amaçlarından birisi öğrencilerin özellikle akademik başarılarını geliştirmek ve sürdürmektir (Karahana, 2021). Öğrenciler eğitim hayatları boyunca kendilerine ait birtakım değerlendirmelerde bulunabilmektedir. Bu değerlendirmeler, öğrencilerin başarıyı farklı şekillerde algılamalarıyla bağlantılı olabilmektedir. Başarı algısını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Başarılı olmak isteyen öğrenciler, eğitim hayatlarında farklı konularla mücadele edebilmekte ve zorlu koşullar karşısında direnebilmektedir. Mücadele etme ve direnme olguları, planlama ve zamanın iyi yönetimi ile ilgili süreçleri beraberinde getirmektedir (Uslu, 2015). Plan, kişilerin şu an içinde yaşadıkları durumdan gelecekte gerçekleştirmek istediklerini kararlaştırması olarak ifade edilirken, planlama, planı meydana getirmek için gösterilen çaba ve emeklerin bütünü şeklinde tanımlanmaktadır. Plan bir sonuç ifade ederken planlama bir süreci ifade etmektedir (Budak ve Budak, 2004). Bu süreçte zamanın etkili ve verimli bir şekilde kullanılması, başarı algısını etkileyebilecek bir durumdur (Dinçer ve Fidan, 1996). Zamanın azaltılamaması, çoğaltılamaması, esnetilememesi gibi durumlar başarıya giden yolda etkili bir faktör olarak karşımıza çıkmakta, öğrenciler, zaman yönetimini eğitim hayatları boyunca sıklıkla duyabilmektedirler. Öğrenciler, eğitimleriyle sınırlı kalmamakla birlikte, hayatları boyunca başarıya ulaşabilmek için büyük emek ve çaba harcamaktadırlar. Başarıya ulaşabilme noktasında olumsuz deneyimler yaşayan

öğrencilerde kaygı durumu ön plana çıkabilmektedir. Kaygı duyan öğrencilerde stres, tükenmişlik ve depresyon gibi olumsuz belirtiler de meydana gelebilmektedir (Seçer, 2013).

Öğrencilerin başarı algılarının çevrelerindeki durumlarla ve sistemlerle de bağlantılı olabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik durumları, ebeveynlerinin evlilik durumları, öğrenim gördükleri okullarından memnun olup olmadıkları, kendilik algıları, okul kademeleri, sınıf düzeyleri gibi faktörlerin başarı algısını etkileyebileceği öngörülmektedir. Bu çalışmayla birlikte öğrencilerin başarı algılarının farklı değişkenlere (cinsiyet, okul kademesi ve türü, sınıf düzeyi, kendilik algısı, ailelerin gelir düzeyi, ebeveynlerin evlilik durumları, okul memnuniyeti) göre incelenmesi amaçlanmakta, elde edilen sonuçlar ışığında okul-aile-öğrenci düzeylerinde gerçekleştirilebilecek önlemlerin daha etkili olabileceği düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma tarama modellerinden kesit alma yaklaşımına göre yapılmıştır.

2.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini, İstanbul Bakırköy ilçesinde ikamet eden ve öğrenimine devam eden öğrencilerden oluşturmaktadır. Örneklemi ise kolayda örneklem yöntemiyle belirlenmiş 686 öğrenci oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları ve Yöntemi

Çalışmada, araştırmacı tarafından oluşturulan, öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, okul kademeleri ve türleri, sınıf düzeyleri, kendilik algıları, ailelerinin gelir düzeyi, ebeveynlerinin evlilik durumları, okullarından memnuniyetlerinin ne olduğunu belirleyen Kişisel Bilgi Formu; başarı algılarına ilişkin Başarı Algısı Ölçeği kullanılmıştır.

Başarı Algısı Ölçeği, Kara ve Şahin (2019) tarafından öğrencilerin akademik başarı, derse motive olma ve derse katılım gibi durumlarını incelemek için geliştirilen bir ölçektir. Başarı Algısı Ölçeği, bilişsel (sekiz madde), duyuşsal (sekiz madde) ve davranışsal (sekiz madde) olarak üç faktörlü bir yapıdadır. Bilişsel başarı algısı, bellek, öğrenme ve dikkat gibi konularda başarılı olup olunmadığına yönelik algıyı yansıtmaktadır. Duyuşsal başarı algısı, başarılı olmaya dair duyguların ve hislerin (farkındalık, isteklilik, duyarlılık vd.) belirlediği algıyı ifade etmektedir. Davranışsal başarı algısı, başarılı olmaya dair gerçekleştirilen ya da gerçekleştirilmek istenen davranışlara yönelik algıyı belirtmektedir. Başarı Algısı Ölçeği'nin iç tutarlılık katsayısının .86, birinci faktör olan bilişsel alan için iç tutarlılık katsayısı .72, ikinci faktör olan duyuşsal alan için .78 ve üçüncü faktör olan davranışsal alan için .73'dir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin toplanması için gerekli resmi izinler alındıktan sonra, formlar ve ölçme aracı, araştırmacılar, rehberlik ve psikolojik danışmanlar ve öğretmenler aracılığıyla okul gruplarında 11.04.2022 ile 13.05.2022 tarihleri arasında yayımlanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22.0 istatistik paket programı kullanılmıştır.

2.5. Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırmanın etik kurul izni Bakırköy Kaymakamlığı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü içerisinde yer alan etik kurul biriminden de alınmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilere İlişkin Genel Tanımlayıcı İstatistikler

Veri toplama döneminde 686 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo-demografik bilgilerine ait veriler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Öğrencilere İlişkin Genel Tanımlayıcı İstatistikler

	N = 686	n (%)
Cinsiyet	Kadın	362 (%52,8)
	Erkek	324 (%47,2)
Okul Kademesi ve Türü	Ortaokul	321 (%46,8)
	Anadolu Lisesi	238 (%34,7)
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	127 (%18,5)
	5. Sınıf	60 (%8,7)
	6. Sınıf	68 (%9,9)

Sınıf Düzeyleri	7. Sınıf	97 (%14,1)
	8. Sınıf	97 (%14,1)
	9. Sınıf	64 (%9,3)
	10. Sınıf	139 (%20,3)
	11. Sınıf	135 (%19,7)
	12. Sınıf	26 (%3,8)
Ailenin Gelir Düzeyi	5.000 TL'den az	182 (%26,5)
	5.000-10.000 TL	332 (%48,4)
	10.000-20.000 TL	134 (%19,5)
	20.000 TL'den fazla	38 (%5,5)
Ebeveynlerin Evlilik Durumu	Evli	585 (%85,3)
	Boşanmış	86 (%12,5)
	Anne ya da baba vefat etmiş	15 (%2,2)
Kendilik Algısı	Sakin	249 (%36,3)
	Atak	63 (%9,2)
	Girişken	170 (%24,8)
	Çekingen	138 (%20,1)
	Diğer	66 (%9,6)
Okuldan Duyulan Memnuniyet	Memnun	554 (%80,8)
	Memnun Değil	132 (%19,2)

3.2. Değişkenlere İlişkin t-testi Analizleri

Başarı Algısı Ölçeği'nin ve alt boyutlarının (bilişsel, duyuşsal ve davranışsal) öğrencilerin cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek için uygulanan bağımsız gruplar t-testi sonuçları, Tablo 2'de sunulmaktadır. Tabloda görüldüğü üzere, Başarı Algısı Ölçeği'nde ve alt boyutlarında cinsiyetler arası bir farklılık gözlemlenmektedir. Bu sonuçlara göre kadın öğrencilerin bilişsel ($\bar{X}=27.89$, $SS=3.8$), duyuşsal ($\bar{X}=26.51$, $SS=3.8$), davranışsal ($\bar{X}=25.79$, $SS=4.3$) başarı algıları, erkek öğrencilerin bilişsel ($\bar{X}=26.97$, $SS=4.3$), duyuşsal ($\bar{X}=25.64$, $SS=3.8$) ve davranışsal ($\bar{X}=24.62$, $SS=4.8$) başarı algılarından daha fazladır.

Tablo 2. Başarı Algısı Ölçeği Ortalama ve Standart Sapma Değerlerinin Cinsiyete göre Karşılaştırıldığı t-testi Sonuçları

	Cinsiyet		t	p
	Kadın (n=362)	Erkek (n=324)		
N=686	\bar{X} (SS)	\bar{X} (SS)		
Başarı Algısı Ölçeği	80.19 (8.8)	77.23 (10.2)	4.029	.000***
Bilişsel Alt Boyut	27.89 (3.8)	26.97 (4.3)	2.911	.004**
Duyuşsal Alt Boyut	26.51 (3.8)	25.64 (3.8)	2.927	.004**
Davranışsal Alt Boyut	25.79 (4.3)	24.62 (4.8)	3.325	.001**

***p<.001, **p<.05

Başarı Algısı Ölçeği'nin ve alt boyutlarının (bilişsel, duyuşsal ve davranışsal) öğrencilerin eğitim görülen okuldan memnuniyetin farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek için uygulanan bağımsız gruplar t-testi sonuçları, Tablo 3'te sunulmaktadır. Tabloda görüldüğü üzere, Başarı Algısı Ölçeği'nin alt boyutlarında okuldan duyulan memnuniyet düzeyleri arasında bir farklılık gözlemlenmektedir. Bu sonuçlara göre okullarından memnun olan öğrencilerin bilişsel ($\bar{X}=27.71$, $SS=4$), duyuşsal ($\bar{X}=26.37$, $SS=3.8$), davranışsal ($\bar{X}=25.01$, $SS=4.5$) başarı algıları, okullarından memnun olmayan öğrencilerin bilişsel ($\bar{X}=26.40$, $SS=4.4$), duyuşsal ($\bar{X}=24.96$, $SS=4$) ve davranışsal ($\bar{X}=26.21$, $SS=4.5$) başarı algılarından daha fazladır.

Tablo 3. Başarı Algısı Ölçeği Ortalama ve Standart Sapma Değerlerinin Eğitim Görülen Okuldan Memnun Olup Olunmadığının Karşılaştırıldığı t-testi Sonuçları

	Okuldan Duyulan Memnuniyet		t	p
	Memnun (n=554)	Memnun Değil (n=132)		
N=686	\bar{X} (SS)	\bar{X} (SS)		
Başarı Algısı Ölçeği	79.08 (9.2)	77.58 (10.7)	1.478	.141
Bilişsel Alt Boyut	27.71 (4)	26.40 (4.4)	3.112	.002**
Duyuşsal Alt Boyut	26.37 (3.8)	24.96 (4)	3.609	.000***
Davranışsal Alt Boyut	25.01 (4.5)	26.21 (4.5)	-2.752	.006**

***p<.001, **p<.05

3.3. Değişkenlere İlişkin ANOVA Analizleri

Başarı Algısı Ölçeği'nin ve alt boyutlarının, öğrencilerinin okul kademesi ve türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek için uygulanan ANOVA testinin sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Başarı Algısı Ölçeği Ortalama ve Standart Sapma Değerlerinin Okul Kademesi ve Türüne göre Karşılaştırıldığı ANOVA Sonuçları

	Okul Kademesi ve Türü			F	p
	Ortaokul (n=321)	A.L. (n=238)	M.T.L. (n=127)		
N=686	\bar{X} (SS)	\bar{X} (SS)	\bar{X} (SS)		

Başarı Algısı Ölçeği	79.47 (10.4)	77.79 (8.8)	78.94 (8.4)	2.107	.122
Bilişsel Alt Boyut	28.06 (4.3)	26.92 (3.8)	26.94 (3.7)	6.584	.001**
Duyuşsal Alt Boyut	26.51 (4.1)	25.59 (3.7)	25.99 (3.3)	3.890	.021**
Davranışsal Alt Boyut	24.90 (4.7)	25.29 (4.5)	26.01 (4.1)	2.678	.069

***p<.001, **p<.05

Yapılan ANOVA analizi sonucuna göre, Başarı Algısı Ölçeği'nin alt boyutlarından olan bilişsel başarı algısı alt boyutu ile öğrencilerin yer aldıkları okul kademesi ve türü arasında anlamlı fark olduğu gözlemlenmiştir. Hangi grubun diğerinden anlamlı olarak farklılaştığını test etmek için yapılan post-hoc analizinde (Games-Howell), ortaokul kademesinde yer alan öğrencilerin (\bar{X} =28.06, SS=4.3), Anadolu Lisesi'nde (\bar{X} =26.92, SS=1.5) ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde (\bar{X} =26.94, SS=3.7) öğrenim gören öğrencilerden daha fazla bilişsel başarı algısına sahip olduğu görülmüştür. Analizlerde, Başarı Algısı Ölçeği'nin alt boyutlarından olan duyuşsal başarı algısı alt boyutu ile öğrencilerin yer aldıkları okul kademesi ve türü arasında da anlamlı fark olduğu gözlemlenmiştir. Hangi grubun diğerinden anlamlı olarak farklılaştığını test etmek için yapılan post-hoc analizinde (Games-Howell), ortaokul kademesinde yer alan öğrencilerin (\bar{X} =26.51, SS=4.1), Anadolu Lisesi'nde (\bar{X} =25.59, SS=3.7) öğrenim gören öğrencilerden daha fazla bilişsel başarı algısına sahip olduğu görülmüştür.

Başarı Algısı Ölçeği'nin ve alt boyutlarının, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek için uygulanan ANOVA testinin sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Başarı Algısı Ölçeği Ortalama ve Standart Sapma Değerlerinin Sınıf Düzeylerine göre Karşılaştırıldığı ANOVA Sonuçları

	Puan Türleri			F	p
	5. Sınıf (n=60)	10. Sınıf (n=139)	11. Sınıf (n=135)		
	\bar{X} (SS)	\bar{X} (SS)	\bar{X} (SS)		
Başarı Algısı Ölçeği	81.00 (9.01)	78.13 (8.7)	77.67 (8.8)	1.580	.138
Bilişsel Alt Boyut	29.30 (3.6)	26.70 (3.6)	26.67 (3.8)	3.948	.000***
Duyuşsal Alt Boyut	27.02 (3.7)	25.83 (3.3)	25.32 (3.7)	2.284	.026**
Davranışsal Alt Boyut	24.68 (4.3)	25.60 (4.3)	25.69 (4.4)	1.162	.323

***p<.001, **p<.05

Yapılan ANOVA analizi sonucuna göre, Başarı Algısı Ölçeği'nin alt boyutlarından olan bilişsel alt boyutu ile öğrencilerin yer aldıkları 5. sınıf, 10. sınıf ve 11. sınıf düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu gözlemlenmiştir. Hangi grubun diğerinden anlamlı olarak farklılaştığını test etmek için yapılan post-hoc analizinde (Games-Howell), 5. sınıf düzeyinde yer alan öğrencilerin (\bar{X} =29.30, SS=3.6), 10. sınıf (\bar{X} =26.70, SS=3.6) ve 11. sınıf (\bar{X} =26.67, SS=3.8) düzeyinde öğrenim gören öğrencilerden daha fazla bilişsel başarı algısına sahip olduğu görülmüştür. Analizlerde, Başarı Algısı Ölçeği'nin alt boyutlarından olan duyuşsal alt boyutu ile öğrencilerin yer aldıkları sınıf düzeyleri arasında da anlamlı fark olduğu gözlemlenmiştir. Hangi grubun diğerinden anlamlı olarak farklılaştığını test etmek için yapılan post-hoc analizinde (Games-Howell), 5. sınıf düzeyinde yer alan öğrencilerin (\bar{X} =29.30, SS=3.6), 11. sınıf düzeyinde (\bar{X} =26.67, SS=3.8) yer alan öğrencilerden daha fazla duyuşsal başarı algısına sahip olduğu görülmüştür.

Başarı Algısı Ölçeği'nin ve alt boyutlarının, öğrencilerin kendilik algılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek için uygulanan ANOVA testinin sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Başarı Algısı Ölçeği Ortalama ve Standart Sapma Değerlerinin Kendilik Algısına göre Karşılaştırıldığı ANOVA Sonuçları

	Kendilik Algıları					F	p
	Sakin (n=249)	Atak (n=63)	Girişken (n=170)	Çekingen (n=138)	Diğer (n=66)		
N=686	\bar{X} (SS)	\bar{X} (SS)	\bar{X} (SS)	\bar{X} (SS)	\bar{X} (SS)		
Başarı Algısı Ölçeği	77.11 (10)	79.17 (9.5)	79.10 (9.5)	80.46 (8.2)	80.5 (9.7)	3.591	.007**
Bilişsel Alt Boyut	26.86 (4.1)	27.08 (4.2)	27.62 (4.1)	28.17 (3.6)	28.12 (4.1)	3.010	.018**
Duyuşsal Alt Boyut	25.72 (4.1)	26.30 (4)	26.51 (3.4)	26.25 (3.6)	25.94 (4.3)	1.192	.313
Davranışsal Alt Boyut	24.53 (4.7)	25.79 (4.1)	24.96 (4.9)	26.04 (4)	26.44 (4.1)	4.121	.003**

***p<.001, **p<.05

Yapılan ANOVA analizi sonucuna göre, Başarı Algısı Ölçeği'nin toplam puanları ve ölçeğin alt boyutlarından olan bilişsel alt boyutu ile öğrencilerin kendilik algıları arasında anlamlı fark olduğu gözlemlenmiştir. Hangi grubun diğerinden anlamlı olarak farklılaştığını test etmek için yapılan post-hoc analizinde (Games-Howell), çekingen kendilik algısına sahip olan öğrencilerin (\bar{X} =27.62, SS=4.1), sakin kendilik algısına sahip olan öğrencilerden (\bar{X} =26.86, SS=4.1) daha fazla bilişsel başarı algısına sahip olduğu görülmüştür. Analizlerde, Başarı Algısı Ölçeği'nin alt boyutlarından olan davranışsal başarı algısı alt boyutu ile öğrencilerin kendilik algısı arasında da anlamlı fark olduğu gözlemlenmiştir. Hangi grubun diğerinden anlamlı olarak farklılaştığını test etmek için yapılan post-hoc analizinde (Games-Howell), çekingen kendilik algısına sahip olan öğrencilerin (\bar{X} =26.04, SS=4), sakin kendilik algısına sahip (\bar{X} =24.53, SS=4.7) öğrencilerden daha fazla davranışsal başarı algısına sahip olduğu görülmüştür.

3.4. Değişkenlere İlişkin Korelasyon Analizleri

Başarı Algısı Ölçeği'nin ve alt boyutlarının, öğrencilerin sosyo-demografik özellikleriyle ilişkili olup olmadığını belirlemek için uygulanan korelasyon analizinin sonuçları Tablo 7'de yer almaktadır. Tablo 7'de görüldüğü üzere, $r = .30$ ya da $r > .30$ düzeylerinde anlamlı korelasyon gösteren değişkenler bulunmamaktadır. Başarı Algısı Ölçeği maddelerinin, öğrencilerin sosyo-demografik özellikleriyle ilişkili olup olmadığını belirlemek için uygulanan korelasyon analizinin sonuçları ise Tablo 8'de yer almaktadır. Tablo 8'de görüldüğü üzere, $r = .30$ ya da $r > .30$ düzeylerinde anlamlı korelasyon gösteren değişkenler bulunmaktadır.

“Başaracağıma inanmadığımdan derse çalışmıyorum” ile “Sevmediğim derslere çalışmak istemiyorum” ölçek maddeleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmaktadır ($r = .455$). Bu ilişkiye göre öğrenciler başaracaklarına inanmadıkları ve sevmedikleri derslere çalışmak istememektedir.

Sınıf düzeyi ile “Öğretmenlerimin beni sosyal, kültürel, sportif faaliyetlere yönlendirmesi ders başarımları artırıyor” ölçek maddesi arasında orta düzeyde negatif bir ilişki bulunmaktadır ($r = -.306$). Bu ilişkiye göre sınıf düzeyi azaldıkça (5., 6., 7. sınıflar) öğretmenlerin ders dışı faaliyetlere yönlendirmesi öğrencilerin ders başarımları arttırmaktadır. Sınıf düzeyi ile “Okul idaresi öğrencilerin başarımları ödüllendiriyor” Ölçek maddesi arasında orta düzeyde negatif ilişki bulunmaktadır ($r = -.336$). Öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe (lise) okul idaresinin başarımları ödüllendirdiği algısı azalmaktadır.

“Okul idaresi öğrencilerin başarımları ödüllendiriyor” ile “Öğretmenlerimin beni sosyal, kültürel, sportif faaliyetlere yönlendirmesi ders başarımları artırıyor” ölçek maddeleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmaktadır ($r = .300$). Bu ilişkiye göre öğrencileri okul idaresi ve öğretmenleri tarafından ödüllendirilmesi başarımları artırmaktadır.

“İl genelinde yapılan ortak sınavlar başarımları olumlu etkiliyor” ile “Bulduğum çevrede eğitim önemseniyor” ölçek maddeleri arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki bulunmaktadır ($r = 1.000$). Bu ilişkiye göre il genelinde ortak sınavların yapılması, öğrencilerde buldukları çevrede eğitimin önemsendiği düşüncesini artırmaktadır.

“Dersle ilgili konularda dikkatimi toplamakta zorlanıyorum” ile “Başaracağıma inanmadığımdan ders çalışmıyorum” ölçek maddeleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = .334$). Bu ilişkiye göre öğrenciler derslerle ilgili dikkatlerini toplayamadıklarında, başaramayacaklarını düşünüp ders çalışmamaları artmaktadır. “Dersle ilgili konularda dikkatimi toplamakta zorlanıyorum” ile “Derste işlenen konuların ağır olduğunu düşünüyorum” ölçek maddeleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = .366$). Bu ilişkiye göre öğrenciler derslerle ilgili dikkatlerini toplayamadıklarında, işlenen konuların daha ağır olduğunu düşünmektedirler. “Dersle ilgili konularda dikkatimi toplamakta zorlanıyorum” ile “Günlük ders saatinin fazla olması beni yoruyor” ölçek maddeleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = .371$). Bu ilişkiye göre öğrenciler derslerle ilgili dikkatlerini toplayamadıklarında, günlük ders saatlerinin kendilerini daha fazla yordüğünü düşünmektedirler.

“Derslerde ezberlenecek konuların olması öğrenmemi zorlaştırıyor” ile “Dersle ilgili konularda dikkatimi toplamakta zorlanıyorum” ölçek maddeleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = .360$). Bu ilişkiye göre öğrenciler derslerde ezberlenecek konuların olmasının, derslerle ilgili dikkatlerini toplamakta zorlanmalarını artırmaktadır.

“Sınav kaygımın/korkumun fazla olması düşük not almama neden oluyor” ile “Dersle ilgili konularda dikkatimi toplamakta zorlanıyorum” ölçek maddeleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = .434$). Bu ilişkiye göre öğrencilerin sınav kaygıları/korkuları nedeniyle düşük not almaları, dersle ilgili konularda dikkatlerini toplamalarını zorlaştırmaktadır. “Sınav kaygımın/korkumun fazla olması düşük not almama neden oluyor” ile “Derslerde ezberlenecek konuların olması öğrenmemi zorlaştırıyor” ölçek maddeleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = .310$). Bu ilişkiye göre öğrencilerin sınav kaygıları/korkuları nedeniyle düşük not almaları, derslerde ezberlenecek konuları öğrenememelerini artırmaktadır.

“Verimli ders çalışma yöntemlerini bilmiyorum” ile “Dersle ilgili konularda dikkatimi toplamakta zorlanıyorum” ölçek maddeleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = .347$). Bu ilişkiye göre öğrencilerin verimli ders çalışma yöntemlerini bilmemesi, derste dikkatlerini toplamakta zorlanmalarına neden olmaktadır.

“Derste işlenen konuların fazla olması konuları anlamamı zorlaştırıyor” ile “Sevmediğim derslere çalışmak istemiyorum” ölçek maddeleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = .304$). Bu ilişkiye göre derste işlenen konular arttıkça öğrenciler konuları anlayamamakta ve dersi sevmediği için de çalışmak istememektedir. “Derste işlenen konuların fazla olması konuları anlamamı zorlaştırıyor” ile “Derste işlenen konuların ağır olduğunu düşünüyorum” ölçek maddeleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r =$

.326). Bu ilişkiye göre derste işlenen konular arttıkça öğrenciler konuların kendilerine gittikçe ağır geldiğini düşünmektedir. “Derste işlenen konuların fazla olması konuları anlamamı zorlaştırıyor” ile “Derlerde ezberlenecek konuların olması öğrenmemi zorlaştırıyor” ölçek maddeleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = .442$). Bu ilişkiye göre derste işlenen konular arttıkça öğrenciler ezberlenecek konuları öğrenmeleri zorlaşmaktadır. “Derste işlenen konuların fazla olması konuları anlamamı zorlaştırıyor” ile “Sınav kaygımın/korkumun fazla olması düşük not almama neden oluyor” ölçek maddeleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = .361$). Bu ilişkiye göre derste işlenen konular arttıkça öğrencilerin sınav kaygısı/korkusu ve sınavlardan düşük not almaları artmaktadır.

“Yeterince uyuyamamak ders başarımlı olumsuz etkiliyor” ile “Derste işlenen konuların fazla olması konuları anlamamı zorlaştırıyor” ölçek maddeleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = .333$). Bu ilişkiye göre yeterince uyuyamayan öğrencilerin, derste işlenen konuları anlaması da zorlaşmaktadır.

“Başarılı arkadaşlarım bana örnek oluyor” ile “Arkadaş grubum beni derslere çalışmam konusunda destekliyor” ölçek maddeleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = .321$). Bu ilişkiye göre öğrencilere örnek olan başarılı arkadaşların varlığı, derslere çalışma konusundaki motivasyonu da artırmaktadır. “Başarılı arkadaşlarım bana örnek oluyor” ile “Günlük ders tekrarı yapmanın başarıyı artırdığını düşünüyorum” ölçek maddeleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = .320$). Bu ilişkiye göre öğrencilere örnek olan başarılı arkadaşların varlığı, günlük ders tekrarı yapmayı artırmaktadır.

“Okulda yapılan sınavlarda konu ağırlığı fazla olduğu için çalışmakta zorlanıyorum” ile “Derste işlenen konuların ağır olduğunu düşünüyorum” ölçek maddeleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = .304$). Bu ilişkiye göre öğrencilerin sınavlara çalışmakta zorlanması, derste işlenen konuların ağır olduğunu düşünmelerine neden olmaktadır.

“Okulda yapılan sınavlarda konu ağırlığı fazla olduğu için çalışmakta zorlanıyorum” ile “Derste işlenen konuların ağır olduğunu düşünüyorum” ile “Dersle ilgili konularda dikkatimi toplamakta zorlanıyorum” ölçek maddeleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = .359$). Bu ilişkiye göre öğrencilerin sınavlara çalışmakta zorlanması, dikkatlerini toplamalarını zorlaştırmaktadır. “Okulda yapılan sınavlarda konu ağırlığı fazla olduğu için çalışmakta zorlanıyorum” ile “Derste işlenen konuların ağır olduğunu düşünüyorum” ile “Derlerde ezberlenecek konuların olması öğrenmemi zorlaştırıyor” ölçek maddeleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = .377$). Bu ilişkiye göre öğrencilerin sınavlara çalışmakta zorlanması, konuları öğrenmelerini zorlaştırmaktadır.

“Okulda yapılan sınavlarda konu ağırlığı fazla olduğu için çalışmakta zorlanıyorum” ile “Sınav kaygımın/korkumun fazla olması düşük not almama neden oluyor” ölçek maddeleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = .410$). Bu ilişkiye göre öğrencilerin sınavlara çalışmakta zorlanması, sınav kaygılarını artırarak düşük not almalarını beraberinde getirmektedir. “Okulda yapılan sınavlarda konu ağırlığı fazla olduğu için çalışmakta zorlanıyorum” ile “Derste işlenen konuların fazla olması konuları anlamamı zorlaştırıyor” ölçek maddeleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = .635$). Bu ilişkiye göre öğrencilerin sınavlara çalışmakta zorlanması, derste işlenen konuları anlamalarını zorlaştırmaktadır.

“Zor dersler aynı güne denk geldiği için konuları anlamakta zorlanıyorum” ile “Dersle ilgili konularda dikkatimi toplamakta zorlanıyorum” ölçek maddeleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = .315$). Bu ilişkiye göre öğrencilerin konuları anlamakta zorlanmaları, dikkatlerini toplayamamalarına neden olmaktadır. “Zor dersler aynı güne denk geldiği için konuları anlamakta zorlanıyorum” ile “Derlerde ezberlenecek konuların olması öğrenmemi zorlaştırıyor” ölçek maddeleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = .346$). Bu ilişkiye göre zor dersler aynı güne denk geldiğinde ve işlenen konular fazlalaştıkça öğrenciler daha zor öğrenmektedirler. “Zor dersler aynı güne denk geldiği için konuları anlamakta zorlanıyorum” ile “Sınav kaygımın/korkumun fazla olması düşük not almama neden oluyor” ölçek maddeleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = .336$). Bu ilişkiye göre zor dersler aynı güne denk geldiğinde ve sınav kaygısı/korkusu artmakta ve daha fazla düşük not alınmaktadır. “Zor dersler aynı güne denk geldiği için konuları anlamakta zorlanıyorum” ile “Derste işlenen konuların fazla olması konuları anlamamı zorlaştırıyor” ölçek maddeleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = .486$). Bu ilişkiye göre zor dersler aynı güne denk geldiğinde ve konular fazlalaştıkça öğrencilerin konuları anlaması zorlaşmaktadır. “Zor dersler aynı güne denk geldiği için konuları anlamakta zorlanıyorum” ile “Okulda yapılan sınavlarda konu ağırlığı fazla olduğu için çalışmakta zorlanıyorum” ölçek maddeleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = .539$). Bu ilişkiye göre zor dersler aynı güne denk geldiğinde ve sınavlardaki konu ağırlıkları fazlalaştıkça öğrenciler çalışmakta zorlanmaktadır.

“Öğretmenlerim dersleri ilgi çekici hale getiriyor” ile okul kademesi ve türü arasında orta düzeyde negatif bir ilişki bulunmuştur ($r = -.318$). Bu ilişkiye göre okul kademesi ve türü (ortaokul) azaldıkça öğrenciler, öğretmenlerin,

dersleri daha fazla ilgi çekici hale getirdiğini düşünmektedir. “Öğretmenlerim dersleri ilgi çekici hale getiriyor” ile sınıf düzeyi arasında orta düzeyde negatif bir ilişki bulunmuştur ($r = -.402$). Bu ilişkiye göre sınıf düzeyi (5., 6., 7. sınıflar) azaldıkça öğrenciler, öğretmenlerin, dersleri daha fazla ilgi çekici hale getirdiğini düşünmektedir. “Öğretmenlerim dersleri ilgi çekici hale getiriyor” ile okuldan duyulan memnuniyet arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = .327$). Bu ilişkiye göre öğretmenlerin dersleri ilgili çekici hale getirmesi, öğrencilerin okullarından duydukları memnuniyeti artırmaktadır. “Öğretmenlerim dersleri ilgi çekici hale getiriyor” ile “Öğretmenlerimin beni sosyal, kültürel, sportif faaliyetlere yönlendirmesi ders başarıyı artırıyor” ölçek maddeleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = .368$). Bu ilişkiye göre öğrenciler kendilerini ders dışı faaliyetlere yönlendiren öğretmenlerin derslerini daha ilgi çekici bulmaktadırlar. “Öğretmenlerim dersleri ilgi çekici hale getiriyor” ile “Okul idaresi başarıyı ödüllendiriyor” ölçek maddeleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = .467$). Bu ilişkiye göre öğrencilerin okul idaresi tarafından ödüllendirilmeleri, dersleri daha çekici bir hale getirmektedir.

Tablo 7. Değişkenlere Ait Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Değerleri

	Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (SS)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Başarı Algısı Ölçeği	78,79	9,6	1										
2. Bilişsel Alt Boyut	27,46	4,1	.794**	1									
3. Duyuşsal Alt Boyut	26,10	3,8	.752**	.491**	1								
4. Davranışsal Alt Boyut	25,24	4,5	.743**	.349**	.285**	1							
5. Kendilik Algısı	2,58	1,3	.138**	.128**	.047	.134**	1						
6. Okul Kademesi ve Türü	1,72	0,7	-.040	-.121**	-.072	.087*	-.064	1					
7. Sınıf Düzeyi	8,64	2	-.099**	-.174**	-.139**	.066	-.137**	.736**	1				
8. Cinsiyet	1,47	0,5	-.153**	-.111**	-.111**	-.127**	-.064	-.306**	-.165**	1			
9. Ailenin Gelir Düzeyi	2,04	0,8	-.078*	-.045	-.026	-.101**	-.066	-.108**	.004	.074	1		
10. Ebeveynlerin Evlilik Durumu	1,17	0,4	-.043	-.050	-.058	.004	-.068	.084*	.081*	-.107**	-.094*	1	
11. Okuldan Memnuniyet	1,19	0,3	-.062	-.125**	-.142**	.103**	-.003	.241**	.263**	-.151**	.092*	.049	1

**Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır., *Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 8. Değişkenlere ve Ölçek Maddelerine Ait Korelasyon Değerleri

	1	2	3	Madde 1	Madde 2	Madde 3	Madde 4	Madde 7	Madde 8	Madde 9	Madde 11	Madde 12	Madde 14	Madde 15	Madde 16	Madde 18	Madde 21
1. Okul Kademesi ve Türü																	
2. Sınıf Düzeyi																	
3. Okuldan Memnuniyet																	
Madde 2				.455**													
Madde 7		-.306**															
Madde 8	-.321**	.336**					.300**										
Madde 10																	
Madde 12					.334**		.366**				.371**						
Madde 14												.360**					
Madde 15												.434**	.310**				
Madde 17												.347**					
Madde 18				.304**			.326**						.442**	.361**			
Madde 19																	.333**
Madde 20						.321**									.320**		
Madde 21							.304**					.359**	.377**	.410**			.635**
Madde 23												.315**	.346**	.336**			.486**
Madde 24	-.318**	-.402**	.327**					.368**	.467**								.539**

**Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin başarı algılarının farklı değişkenlere (cinsiyet, okul kademesi ve türü, sınıf düzeyi, kendilik algısı, ailelerin gelir düzeyi, ebeveynlerin evlilik durumları, okul memnuniyeti) göre belirlenmesidir. Araştırmanın örneklemini İstanbul Bakırköy ilçesi genelinde eğitimine devam eden 686 öğrenci oluşturmaktadır.

Cinsiyetler arasında bir fark olup olmadığını belirlemek için gerçekleştirilen analizlerin sonuçları, kadın ve erkek öğrencilerin başarı algılarında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Kadın öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal başarı algıları, erkek öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal başarı algılarından daha fazladır. Ataerki bir kültüre sahip olan toplumumuzda, erkeklere kadımlardan daha çok değer verildiğini söylemek mümkündür (Kara, 2022). Bu nedenle kadın öğrenciler, toplumun farklı sistemlerine (eğitim, iş, siyaset vd.) katılım

noktasında erkek öğrencilerden daha fazla çaba harcayabilmekte ve harcanan bu emek ve çabayla ilişkili olarak kadın öğrencilerin başarı algılarının yüksek olabileceği düşünülmektedir.

Gerçekleştirilen analizlerde, okullarından memnun olan öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal başarı algıları, okullarından memnun olmayan öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal başarı algılarından daha fazla olduğu bulgulanmıştır. ANOVA analizi sonuçları, ortaokul kademesinde yer alan öğrencilerin, Anadolu Lisesi'nde ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilerden daha fazla bilişsel başarı algısına sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca ilgili analizler, ortaokul kademesinde yer alan öğrencilerin, Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilerden daha fazla bilişsel başarı algısına sahip olduğunu da ortaya koymuştur. ANOVA analizi sonuçları, 5. sınıf düzeyinde yer alan öğrencilerin, 10. sınıf ve 11. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerden daha fazla bilişsel başarı algısına sahip olduğunu göstermiştir. Analizlerde, 5. sınıf düzeyinde yer alan öğrencilerin, 11. sınıf düzeyinde yer alan öğrencilerden daha fazla duyuşsal başarı algısına sahip olduğu da görülmüştür. Okul ikliminin öğrenci odaklı olması ve eğitim-öğretim metotlarının öğrencilerin ihtiyaçlarına göre tasarlanması, öğrencilerin farklı alanlarda başarı kazanmalarını sağlayabilmektedir (Kara, 2019). Bu alanda yapılan çalışmalar, öğrenme ortamının geliştirilmesinin öğrencilerin hem motivasyon ve isteklerini hem de okul başarılarını olumlu etkilediğini göstermektedir (Fortier, Vallerand ve Guay, 1995; Wentzel ve Wigfield, 1998; Steinmayr ve Spinath, 2009; Treasure ve Roberts, 1994; Yenice ve ark., 2012). Ayrıca Bandura ve Cervone (1983), öğrencilerin hedeflerine ulaşabilmelerinin ve kendilerini başarılı olarak görebilmelerinin, kendi yetenekleri, geçmiş deneyimleri, öğrenme ortamı, öğretmenleri ve sosyal çevreye yönelik tutumlarıyla ilişkili olduğunu belirtmektedirler.

ANOVA analizi sonuçları, çekingen kendilik algısına sahip olan öğrencilerin, sakin kendilik algısına sahip olan öğrencilerden daha fazla bilişsel başarı algısına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Analizlerde, çekingen kendilik algısına sahip olan öğrencilerin, sakin kendilik algısına sahip öğrencilerden daha fazla davranışsal başarı algısına sahip olduğu da görülmüştür. Çekingen kişilerin, sosyal ilişkiler kurma noktasında geri planda kaldıklarını söylemek mümkündür (Kalutskaya ve ark., 2015). Bandura ve Cervone (1983), sosyal ilişkilerde kendine güvensiz olabilen, iletişim kurmakta zorluk yaşayabilen bireylerin, başarıya ulaşabilmek için daha fazla çabalayabileceğini vurgulamışlardır. Ayrıca çekingen ve utangaç öğrenciler üzerine yapılan çalışmalar, bu öğrencileri hem arkadaşlarının hem de öğretmenlerinin görmezden gelebildiğini, dikkatlerini vermediğini göstermektedir (Coplan ve ark., 2015; Evans, 2010). Bunlardan hareketle, çekingen öğrencilerin, başarılı bir birey olmak için çabalamalarının, bilişsel ve davranışsal başarılarını gösterebilmek için emek harcamalarının mümkün hale gelebileceği düşünülmektedir.

Gerçekleştirilen korelasyon analizleri, öğrencilerin başaracaklarına inanmadıkları ve sevmedikleri derslere çalışmak istemediklerini; sınıf düzeyi azaldıkça (5.,6.,7.sınıflar) öğretmenlerin ders dışı faaliyetlere yönlendirmesinin öğrencilerin ders başarısını artırdığını; sınıf düzeyi yükseldikçe (lise) okul idaresinin başarıları ödüllendirdiği algısının azaldığını; öğrencilerin okul idaresi ve öğretmenler tarafından ödüllendirilmesinin başarıyı artırdığını; il genelinde ortak sınavların yapılmasının, öğrencilerde buldukları çevrede eğitimin önemsendiğini düşünmelerini; öğrencilerin derslerle ilgili dikkatlerini toplayamadıklarında, başaramayacaklarını düşünüp ders çalışmadıklarını; öğrencilerin derslerle ilgili dikkatlerini toplayamadıklarında, işlenen konuların daha ağır olduğunu düşüklerini; öğrencilerin derslerle ilgili dikkatlerini toplayamadıklarında, günlük ders saatlerinin kendilerini daha fazla yorduğunu; derslerde ezberlenecek konuların olmasının, dikkati toplamakta zorlanmayı artırdığını; öğrencilerin sınav kaygıları/korkuları nedeniyle düşük not almalarının, dersle ilgili konularda dikkatlerini toplamalarını zorlaştırdığını; öğrencilerin sınav kaygıları/korkuları nedeniyle düşük not almalarının, derslerde ezberlenecek konuları öğrenememelerini; verimli ders çalışma yöntemlerinin bilinmemesinin, dikkati toplamakta zorlanmaya neden olduğunu; derste işlen konuların artması, konuların anlaşılmasını beraberinde getirdiğini; derste işlenen konuların artması, ezberlenecek konuların öğrenilmesini zorlaştırdığını; derste işlenen konuların artması, sınav kaygısı/korkusu yaşanmasını ve sınavlardan düşük not alınmasını beraberinde getirdiğini; yeterince uyuyamayan öğrencilerin, derste işlenen konuları anlamasının zorlaştığını; öğrencilere örnek olan başarılı arkadaşların varlığının, derslere çalışma konusundaki motivasyonu artırdığını; öğrencilere örnek olan başarılı arkadaşların varlığının, günlük ders tekrarı yapmayı artırdığını; öğrencilerin sınavlara çalışmakta zorlanmasının, sınav kaygılarını artırdığını; öğrencilerin sınavlara çalışmakta zorlanmasının, derste işlenen konuları anlamalarını zorlaştırdığını; zor derslerin aynı güne denk gelmesinin, daha zor öğrenmeye neden olduğunu; zor derslerin aynı güne denk gelmesinin, sınav kaygısı/korkusunu artırdığını; zor derslerin aynı güne denk gelmesinin, konuların anlaşılmasını zorlaştırdığını; okul kademesi ve türü (ortaokul) azaldıkça öğrencilerin, öğretmenlerin, dersleri daha fazla ilgi çekici hale getirdiğini düşündüklerini; sınıf düzeyi (5.,6.,7. sınıflar) azaldıkça öğrencilerin, öğretmenlerin, dersleri daha fazla ilgi çekici hale getirdiğini düşündüklerini; öğretmenlerin dersleri ilgili çekici hale getirmesinin, öğrencilerin okullarından duydukları memnuniyeti artırdığını; öğrencilerin kendilerini ders dışı faaliyetlere yönlendiren öğretmenlerin derslerini daha ilgi çekici bulduklarını; öğrencilerin okul idaresi tarafından ödüllendirilmelerinin, dersleri daha çekici bir hale getirdiğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin özel amaç ve

hedeflerle motivasyonlarının artırılabilceği, bu hedeflerin ve amaçların öğrencilerin hem öz yeterlik hem de başarı düzeylerini olumlu yönde etkileyeceği ifade edilmektedir (Akengin ve ark., 2014; Schunk ve Rice, 1990; Ulubaş, 2022). Öğrenme ortamının geliştirilmesi, öğrencilerin kapasitelerinin dikkate alınması ve her bir öğrencinin ihtiyacını dikkate alabilecek bir eğitim programı geliştirilmesinin öneminden de bahsedilmektedir (Aydın ve Çekim, 2017; Karabanovaa ve Bukhalekovab, 2016; Nicholls, 1989). Böylece öğrencilerin başarı algılarının ve dolayısıyla başarılarının geliştirilebilmesi ve aktif bir öğrenme sürecinin ortaya konması mümkün hale gelebilecektir.

KAYNAKÇA

1. Akengin, H., Yıldırım, G., İbrahimoglu, Z., & Arslan, S. (2014). Öğrencilerin coğrafya dersine ilişkin öz yeterlik algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 0(29). DOI: 10.14781/mcd.77745
2. Aydın, S. (2021). Yöneticilerin Kariyer Planlaması ve Kişisel Başarı Algısının Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma: Ordu İli Novada AVM Örneği (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Giresun Üniversitesi.
3. Aydın, S., & Çekim, Z. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları ve başarı algılarının fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarıyla ilişkisinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(39), 458-470.
4. Bandura, A., & Cervone, D. (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(5), 1017-1028. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.5.1017>
5. Budak, G., & Budak, G. (2004). İşletme yönetimi. İzmir: Barış Yayınları.
6. Coplan, R. J., Bullock, A., Archbell, K., & Bosacki, S. (2015). Preschool teachers' attitudes, beliefs, and emotional reactions to young children's peer group behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 117-127. DOI: 10.1016/j.ecresq.2014.09.005
7. Demirtaş, H., & Çınar, İ. (2004). Yönetici, öğretmen, veli ve öğrencilerin başarı algısı ve eğitime ilişkin görüşleri (Malatya İli Örneği). XIII.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Malatya: İnönü Üniversitesi.
8. Dinçer Ö., & Fidan Y. (1996). İşletme yönetimi. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
9. Elmacıoğlu, T. (2012). Başarıda aile faktörü. İstanbul: Yediveren Kitabevi.
10. Evans, M. A. (2010). Language performance, academic performance and signs of shyness: A comprehensive review. In K. H. Rubin & R. J. Coplan, eds., *The development of shyness and social withdrawal* (pp. 179-212). New York, NY: Guilford Press.
11. Kalutskaya, I. K., A., Rudasill, K. M., & Coplan, R. J. (2015). Shy children in the classroom: From research to educational practice. *Translational Issues in Psychological Science* 1(2), 149-157. DOI: 10.1037/tps0000024
12. Kara, Y. (2022). Kadınlara yönelik şiddetin karşılaştırmalı bir analizi: Cadı avlarından Türkiye'deki kadın cinayetlerine. *International Journal of Social Inquiry*, 15(1), 69-84. DOI: 10.37093/ijsi.937007
13. Kara, Y. (2019). Zihinsel yeti yitimi olan çocuğa yönelik sosyal hizmet uygulaması: Bir vaka sunumu. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 30(1), 353-373. DOI: 10.33417/tsh.516778
14. Kara, A., & Şahin, C. (2019). İlkokul Öğrencileri İçin Başarı Algısı Ölçeğinin geliştirilmesi. 28. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi Tam Metin Kitabı içinde (s.1359-1364). Ankara, Türkiye.
15. Karabanovaa, O., & Bukhalekovab, D. (2016). Perception of success in adolescents. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 233, 13-17. DOI: 10.1016/j.sbspro.2016.10.116
16. Karahan, S. D. (2021). Futbol Eğitimi Alan Çocuklarda Sorumluluk Duygusu ve Başarı Algısının İncelenmesi: BJK Futbol Okulları Örneği (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi.
17. Keskin, H. K., & Yapıcı, Ş. (2008). Başarılı ve başarısız öğrencilerin kişilik özellikleri ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 1(1), 20-32.
18. Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

19. Treasure, D. C., & Roberts, G. C. (1994). Perception of Success Questionnaire: Preliminary validation in an adolescent population. *Perceptual and Motor Skills*, 79(1 Pt 2), 607–610. <https://doi.org/10.2466/pms.1994.79.1.607>
20. Schunk, D. H., & Rice, J. M. (1990). Learning goals and progress feedback during reading comprehension instruction. Unpublished manuscript, University of North Carolina, Chapel Hill.
21. Seçer, H. (2013). Bireysel Kariyer Planlama ve Kişisel Başarı Algısı Arasındaki İlişki ve Pamukkale Üniversitesi'nde Bir Araştırma (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
22. Ulubaş, A. (2022). Judo Sporcularının Başarı Algısı ve Mutluluk Düzeylerinin İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Manisa Celal Bayar Üniversitesi.
23. Uslu, B. (2015). Lisansüstü Eğitim Gören Öğrencilerde Kişisel Başarı ile Bireysel Kariyer Planlama Arasındaki Etkileşim: Bir Vakıf Üniversitesi Örneği (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Subject Area
Education Management

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 104
PP: 4011-4025

Arrival
08 October 2022
Published
30 November 2022
Article ID Number
66241
Article Serial Number
37

Doi Number
<http://dx.doi.org/10.26449/sss.j.66241>

How to Cite This Article
Kaya, H. (2022). "Kırsal Kesimde Kız Çocuklarının Veli Ve Öğrenci Görüşlerine Göre Örgün Ortaöğretime Devam Etmeme Sebepleri" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:104; pp:4011-4025.



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

Kırsal Kesimde Kız Çocuklarının Veli Ve Öğrenci Görüşlerine Göre Örgün Ortaöğretime Devam Etmeme Sebepleri

The Reasons For Don't Attend Formal Secondary Education According To The Opinions Of Parents And Students Of Girls In Rural Sections

Halis Kaya¹ 

¹ Öğretmen, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması Ve Ekonomisi Bölümü, Tokat/Türkiye

ÖZET

Bu araştırmanın amacı kırsal kesimde yaşayan kız çocuklarının örgün ortaöğretime devam edememe nedenlerinin veli ve öğrenci görüşlerine göre belirlemektir. Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Tarama modeli kullanılarak, nitel araştırma yaklaşımıyla desenlenmiştir. Ortaöğretime devam edemeyen kız çocuklarıyla ilgili istatistik veriler okula devam edememe ile ilgili ayrıntılı bilgi vermemektedir. Kız çocukları ortaöğretime devam edememe nedenlerinin belirlenmesi, kız çocuklarının ortaöğretime devam etmesini engelleyen etkenlerin değerlendirilmesi, yaşanan çevrenin fiziksel kültürel pisiko-sosyal yapısının okula devam etmemeye ilişkinin incelenmesine ilişkin derinlemesine bilgi toplanmak amaçlanmıştır. Bu çerçevede bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma grubunu oluşturmada seçkisiz olmayan örnekleme yaklaşımlarından amaçsal örnekleme kullanılmıştır. Tokat ili Çat Kasabası'nda ikame etmekte olan 10 veli ile örgün ortaöğretime devam etmeyen 10 kadın katılımcı çalışma grubunda yer almıştır. Uygulama çalışmaları görüşme formlarının çalışmaya dağıtılıp toplanmasıyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yapılarak kadın katılımcıların ortaöğretime devam edememe nedenleri "ekonomik, toplumsal, bireysel, okulun olmaması, evle ilgili işler" başlıkları şeklinde sıralanmıştır. Yapılan çalışmaya dayalı bulgular şunlardır: Ailelerin eğitime bakışı okula devam etmede en önemli etkidir, bu nedenle aileler bu konuda bilinçlendirilmelidir. Kadınların ailenin temeli olduğu, kadın eğitimin bireysel ve toplumsal alanda sağlayacağı katkılar gerek okullarda gerekse basın yayınıla anlatılmalıdır. Okula erişimi artırarak devamın sağlanmasına yönelik önlemler alınmalıdır. Erken yaşta evliliğin önlenmesine yönelik projelerin geliştirilmesi ve bu konuda ailelerin bilinçlendirilmesi sağlanmalıdır. İmkanları olmayan ailelere burs ve çeşitli desteklemeler verilerek okula devam etmeleri sağlanmalıdır. Özellikle kırsal kesimde bulunan ailelerle görüşülüp çocuklarının okula devamları önündeki engeller belirlenmeli ve çözümler geliştirilmelidir. Taşınabilir eğitim imkanları artırılmalı, öğrencilerin kalabilecekleri yurt sayıları artırılmalıdır. Geliştirilen projeler ve çalışmalarla ailelerin eğitime bakış açıları olumlu yönde değişimler sağlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Eğitim Hakkı, Kız Çocuklarının Eğitimi.

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine the reasons why girls living in rural areas cannot attend formal secondary education according to the views of parents and students. A semi-structured interview form was used in the study. It was designed with a qualitative research approach, using the scanning model. Statistical data on girls who cannot attend secondary education do not provide detailed information about not attending school. It was aimed to gather in-depth information on the reasons for girls not attending secondary education, evaluating the factors that prevent girls from continuing their secondary education, and examining the relationship between the physical, cultural, psycho-social structure of the environment and the absence of school attendance. In this context, case study, one of the qualitative research methods, was used in this study. Purposive sampling, one of the non-random sampling approaches, was used to form the study group. 10 parents residing in Çat Town of Tokat province and 10 female participants who did not attend formal secondary education took part in the study group. Implementation studies were obtained by distributing and collecting the interview forms to the study group. The data obtained were analyzed and the reasons why female participants could not continue their secondary education were listed under the headings of "economic, social, individual, lack of school, household chores". The findings based on the study are as follows: Families' view of education is the most important factor in attending school, so families should be made aware of this issue. The contribution of women's education in the individual and social fields, and that women are the foundation of the family, should be explained both in schools and in the press. Measures should be taken to ensure attendance by increasing access to school. Projects to prevent early marriages should be developed and families should be made aware of this issue. Families who do not have the means should be provided with scholarships and various supports to continue their education. Especially with the families in rural areas, the obstacles to the attendance of their children to school should be determined and solutions should be developed. Transported education opportunities should be increased and the number of dormitories where students can stay should be increased. With the projects and studies developed, the perspectives of the families towards education can be changed in a positive way.

Keywords: Education, Right to Education, Education of Girls.

1. GİRİŞ

1.1. Problem durumu

Eğitim, bireyleri toplumsal yaşama hazırlayan, kişilik kazandıran, bir mesleğe yönelten, olumlu davranış değişiklikleri meydana getiren, akılcı düşünme becerileri kazandıran her şey olarak ifade edilmektedir (Adem, 1997). Eğitim sayesinde bireyler toplumsallaşarak üretken hale gelirler. Mevcut toplumsal değerlerin korunması ve geliştirmesi, evrensel değerlerin yeni kuşaklara aktarılması ancak eğitimle mümkün olabilmektedir. Mevcut toplumsal yapının muhafaza edilmesi ile yönetim yapısına uygun bireylerin yetiştirilmesi eğitimle sağlanır.

Eğitim, doğumla birlikte kadın ve erkek tüm bireylerce sahip olunan bir haktır. Eğitim hakkı ülkemizde ve dünyada kanunlar ve uluslararası hukukla güvence altına alınmıştır. 1982 Anayasasının 42.maddesinde “Kimse eğitim öğretim hakkından yoksun bırakılamaz. İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunlu ve Devlet okullarında parasızdır. Devlet, maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacıyla burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Bu faaliyetler her ne suretle olursa olsun engellenemez.” ibareleriyle eğitim öğretim koruma altına alınmış ve devlete düşen sorumlulukları sıralamıştır. Zorunlu eğitim 2012 yılında 12 yıla yükseltilmesine rağmen net okullaşma oranı 2019-2020 yılında kadınların %84,85’i erkeklerin %85,01’i okullaştırılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2020). Kanunlarda gerekli düzenlemeler yapılmış olmasına rağmen kadınlar erkeklere oranla eğitim hakkını kullanma konusunda daha dezavantajlı bir konumdadır. Türkiye’de kız çocukları ile erkek çocukları arasındaki eğitim eşitsizliği, eğitimin “hak” olma ilkesini sorgulatmaktadır (Bora ve Taş, 2017). Kız çocuklarına eğitimde fırsat eşitliği sağlanamamakta, kız çocuklarının eğitim hakkından yeterli şekilde faydalanamamaktadırlar (Özaydınlık, 2014). Kız çocuklarının okula erişiminde önemli ölçüde yol alınsa da halen kız çocukları farklı sebeplerle okula erişim sağlayamamakta ya da gönderilmemektedir (Beltekin & Çete, 2019). Türkiye’de 12 yıllık zorunlu eğitimden erken ayrılma kızlarda 2018’de %31,8 iken 2019’da %28,8’dir (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2020). 12 yıllık zorunlu eğitim kapsamında kırsal kesimde bulunan kız çocuklarının okul dışında kalma oranı daha yüksektir (Aslan, 2021).

Türkiye’de eğitim eşitsizliği birçok açıdan ele alınabilir. Sosyoekonomik altyapıdan kaynaklanan eşitsizlikler, etnik sebebe bağlı eşitsizlikler, cinsiyet temelli eşitsizlikler, okul ve öğretmene bağlı eşitsizlikler (Demir, 2020). Nitekim eğitimde hem başarı eşitsizliğini azaltmak hem de okula devamı artırmak için Milli Eğitim Bakanlığı birçok proje uygulanmaktadır. (Özer, Gençoğlu ve Suna, 2020). Bunlardan Ulusal İzleme ve Değerlendirme Biriminin kurulması, Destekleme Yetiştirme Kursları açılması ile İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) uygulanması başarıyı artırmak ve öğrenme eksikliklerini gidermek için uygulanan projelerdir. Alınmaya çalışılan önlemler kız-erkek bütün çocuklar için geçerli olmasına rağmen neden hala kız çocuklarının okullaşma oranı istenilen seviyede değildir? Okullaşma oranını artırmak amacıyla “Kardelenler, Haydi Kızlar Okula, Baba Beni Okula Gönder, Her Kızımız Bir Yıldız” gibi çeşitli sosyal sorumluluk projeleri de gerçekleştirilmektedir (Eryılmaz, 2017). Okul öncesi eğitime erişimi artırma, taşıma yoluyla eğitim, pansiyonlu okullar, bursluluk yardımları, şartlı eğitim gibi yardımların ekonomik eşitsizlikleri önlemeye yönelik olduğu belirtilmektedir (Özer, Gençoğlu ve Suna, 2020). Günümüzde eğitimde eşitsizliği gidermek için önlemler alınmasına rağmen halen kız çocuklarının eğitimden erkekler kadar yararlanmadığı, eşitsizlik açıklığının kapanmadığı belirtilmektedir (Yaşar, 2018). Alınan önlemler kız çocuklarının okullaşmasını sağlamada yeterli midir? Alınan önlemler eşitsizlik sorunlarını çözmeye yeterli mi kalmaktadır? O halde, cinsiyet eşitsizlikleri önlemede bölgelerin ve ailelerin sosyoekonomik sosyokültürel özelliklerinin daha detaylı incelenmesi gerektiği söylenebilir.

Kız çocuklarının eğitim görmesi, eğitim olanaklarından sonuna kadar yararlanma hakkını kullanması neden önemlidir? Kız çocuklarının eğitim almasının önemli sosyal dışsallıkları bulunmaktadır. Kız çocuklarının okula gitmesi onların ileride eğitimli anne olması demektir. Annenin eğitim görmüş olması çocuklarının da eğitimine destek vereceği anlamına gelmektedir. Lise düzeyi eğitime sahip anneler ilköğretim ve daha alt düzey eğitime sahip annelere göre çocuklarının üniversite eğitimi almalarını üç kat civarında artırmakta, anne üniversite düzeyi eğitime sahipse bu oran beş katına kadar çıkmaktadır (Özdemir, 2018). Eğitim düzeyi yüksek kadınların daha sağlıklı ve iyi eğitim almış çocuklar yetiştirdikleri ve yoksulluğun önlenmesinde etkili oldukları (Yaşar, 2018), bebek ve anne ölüm oranlarını düşürdükleri (Adıgüzel, 2013), işgücüne katılım oranını artırarak ülke ekonomisine katkı sağladıkları (Tunç, 2018), gelir dağılımını dengeye getirerek sosyal adaleti sağladıkları (Akiş ve Çokcanlı, 2020; Kalaycı ve Öztürk, 2017) belirtilmektedir. Gelişmiş veya gelişmekte olan ülkelerde kadın eğitiminin ekonomik büyümede ve ülkedeki refah seviyesini artırmada olumlu etkilerini görüldüğünden kadınların eğitimine önem verilmektedirler (Yılandı ve Aydın, 2018; Bora ve Taş, 2017). O halde kız çocuklarının eğitim hakkından yararlanması onların gelişimine katkı sağlamakla beraber insan sermayesinin gelişimine, yoksulluğun azaltılmasına, tüm ülkenin gelişimine ve refah düzeyinin artmasına katkı sağladığı söylenebilir. Kadın eğitimi bu kadar önemliyken temel eğitimden sonra kız çocuklarının okula gönderilmemesinin sebepleri nelerdir?

12 yıllık zorunlu eğitim süresinin temel eğitimden sonraki dört yılı getirilen yasal değişiklik ile ilköğretim okulunu, ortaokul veya imam-hatip ortaokulunu tamamlayanların açık öğretim liselerinde zorunlu eğitimi tamamlamasına imkân vermektedir (MEB, 2012). Bu değişiklik dezavantajlı kesimlerin ve özellikle kız çocuklarının eğitimini sekiz yıllı sınırlandırmaktadır (Aslan, 2021). Dünya Ekonomik Forumu’nun Küresel Cinsiyet Eşitliği raporunda Türkiye’nin cinsiyete bağlı kalkınmada 148 ülke arasından 118. sırada olduğu, 15-19 yaş grubundaki kızlardan öğrenci olmayanların oranının %28,2 olduğu belirtilmektedir (UNICEF, 2020). Bu sonuç açık öğretim liselerinin varlığının kız çocuklarının okullaşamamasının önündeki tek engel olmadığını göstermektedir. Eğitime erişimin önündeki engel yoksulluk olarak görülmektedir (Aygül, 2018; Aküzüm, Yavaş, Tan ve Uçar, 2015). Kız çocuklarının ev içi emeğinden, erkek çocuklarının aileye ek gelir sağlama emeğinden faydalanmak için kız ve

erkek çocuklar okula gönderilmemektedir. Ailenin yoksulluğu hem kız hem erkek çocukları etkilemekle birlikte cinsiyet ayrımcılığı ile ilişkisel olarak kız çocukları daha fazla etkilenmektedir (Sayılan, 2012; Tunç, 2009). Ataerkil aile yapısı, ortaöğretim kurumlarının yaşanılan bölgeye uzak olması, taşınmalı ve yatılı eğitimdeki aksaklıklar, karma eğitim uygulaması, cinsel veya şiddete maruz kalma ihtimali, ulaşım ve barınma sorunu, annelerin iş yükünü azaltmaları, çevreye güvensizlik, yaşanılan yerin cinsiyet rollerine ilişkin inanç ve tutumları, erken yaşta evlilik, temel eğitimdeki başarısızlık nedenleriyle kız çocukları ortaöğretime gönderilmemektedir (Bora ve Taş, 2017). Alanyazında kız çocuklarının okula gönderilmeme sebeplerine okula devam oranlarının artırılmasına ilişkin birçok araştırma bulunmaktadır. (Adıgüzel, 2013; Bora ve Taş, 2017; Yıldırım, Beltekin ve Talay Oral, 2018; Tunç, 2009) Okul terkinde bu sebeplerin birbirleriyle iç içe olduğunu belirten araştırma da bulunmaktadır. Güvensizlik, yoksulluk, muhafazakârlık, başarısızlık, sosyal baskı, sağlık, ev işleri değişkenlerinden yalnız birinin değil birden fazla değişkenin ilişkisel olarak okul terkine neden olduğu belirtilmektedir (Küçüker, 2018). Ortaöğretime gönderilmeme nedenlerinin de ilişkisel olarak birbirini etkilediği söylenebilir.

12 yıllık zorunlu eğitim yasının üzerinden yaklaşık dokuz yıl geçmesine karşın halen kız çocukları ortaöğretime devam etmemektedir. Yukarıda açıklandığı gibi ortaöğretime gönderilmemeye ilişkin birçok sebep bulunmaktadır. Kız çocuklarının okula gönderilmemesiyle ilgili geçmişte yapılan çalışmalar (Tunç, 2009) Van ilindeki, (Adıgüzel, 2013) Urfa ilindeki sebepleri incelemektedir. Türkiye'nin doğusunda bulunan illerden kız çocuklarının okula gönderilmemesiyle ilgili araştırmalar bulunmaktadır. Araştırmanın amacı, Tokat Merkezine bağlı Çat Kasabası'nda 12 yıllık zorunlu eğitim yasasından sonra ortaöğretime devam etmeyen kız çocuklarının ortaöğretime gönderilmeme nedenlerini belirleyebilmektir. Kız çocuklarının ortaöğretime gönderilmemesine ilişkin Tokat ili Çat Kasabası'ndaki ilk araştırmadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Tokat Merkezine bağlı Çat Kasabası'nda 12 yıllık zorunlu eğitim yasasından sonra ortaöğretime devam etmeyen kız çocuklarının ortaöğretime gönderilmeme nedenlerini belirleyebilmektir. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1.Ortaöğretime devam etmeyen kız çocuklarının devam etmeme nedenleri nelerdir?

- Yaşanılan çevrenin,
- Erken yaşta evliliğin,
- Evdeki sorumluluğun,
- Ataerkil bir aile yapısının,
- Ailenin ekonomik durumunun,
- Taşınmalı eğitimin ve yakın çevrede okul bulunmamasının,
- Kız çocuğuna karşı ebeveynlerin güvensizliğinin,
- Köy içerisinden rol model olmaması,
- 4+4+4 sistemiyle birlikte Açık Lise 'ye yönlendirmenin etkisi nedir?

2-Kız çocuklarının ortaöğretime devam etmeme nedenleri:

- Veliye
- Öğrenciye göre nasıldır

1.3. Araştırmanın Önemi

Kız çocuklarının ortaöğretime gönderilmemesine ilişkin Tokat ili Çat Kasabası'ndaki ilk araştırmadır. Bu çalışma ile hem ortaöğretime kız çocuklarının gönderilmemesine ilişkin literatüre hem de Tokat ili genelinde araştırma yapacak araştırmacılara olumlu katkı sağlaması açısından önemlidir.

1.4.Sınırlılıklar

Çalışma Tokat il merkezine bağlı Çat Kasabası'nda ortaöğretime devam etmeyen 10 kız öğrenci ve 10 veli ile sınırlıdır. Herhangi bir açık ortaöğretim kurumuna gönderilmeyen ve örgün ortaöğretime devam etmeyen kız çocuklarıyla sınırlıdır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. İlgili Alanyazın

Araştırmanın bu kısmında okullaşmaya engel olan durumlarla ilgili güncel raporlara yer verilecektir.

Türkiye'de Çocuk Yaşta, Erken ve Zorla Evliliklerin Önlenmesi (ÇEZE) Birleşmiş Milletler Ortak Programı (2021) raporu incelenmiştir. Büyüme kavramı yetişkinliğe geçiş olarak algılanırken bireyin evliliğe hazır olduğunu göstermektedir. Erkek çocuklarının toplum nazarında büyüme algısı, babanın sorumluluğunu alma, evi geçindirmek

için ekonomik gelir sağlayıcı işe girme, askere gitme iken kız çocuklarının toplum nazarında büyüme algısı evdeki iş sorumluluklarını edinebilme, biyolojik olarak regl dönemine ulaşma, fizyolojik olarak bedenindeki değişimlerden oluşmaktadır. Kırsalda yaşayan çocuklar evin ekonomisine katkıda bulunmaya, ev içi işlerde sorumluluk alabilmeye yaşlarına göre daha erken yaşlarda adım atacaklardır. Kız çocuklarının erken yaşta evlendirilmesinin onların erken olgunlaştığı düşüncesine dayandırılmış olsa da kız çocukları ailede yük olarak görülürken bazı kız çocuklarından başlık parası alınarak aileye ekonomik katkıda bulundurulması da erken yaşta evlendirilmesinin sebeplerindedir. Raporun bir diğer sonucuna göre erken yaşta evlendirmenin sebeplerinden biri de toplumda kız çocuklarına yüklenen “namus” kavramıyla kız çocuklarının korunulduğunun düşünülmesidir. Raporun bir diğer sonucuna göre ise kız çocukları, karar mekanizması olan evin otoritesi babanın karar alıcılığında evlendirilmektedir. Raporun bulguları arasında 18 yaşından küçük kız çocuklarının evlendirilmesinde ceza uygulanmaması düşüncesinde olan baskıcı erkek oranı %39,5 iken örneklem ortalaması % 18’dir. Çevresinde 18 yaşından önce evlendirilmiş kız çocuğu tanıdığı olanların örneklem ortalaması ise % 19’dur. Evlilikte son söz anne babanın diyenlerin oranı kadınlarda %28 iken erkeklerde bu oran %24’tür. Birçok konuda karar almada şehir merkezi ile kırsal arasında yaklaşık 30 puanlık bir fark olduğunu belirtilmektedir. Örneğin erkek arkadaş seçmede kararın kız çocuğunda olması gerektiğini söylerin oranı %65 iken kırsalda %36’dır. Şehir merkezlerinde erken evlilik %15’inin, ilçelerde %19’nun, köylerde ise %27’sinin çevresinde erken evlilik bulunduğu bulgular arasındadır. Bu katılımcılar incelendiğinde, katılımcıların 1/5 oranında çevresinde erken evlilik yapanlar bulunmaktadır.

Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu ([UNFPA], 2020), Çocuk Yaşta, Erken ve Zorla Evliliklerin Sağlık Riskleri ve Sonuçlarına Çok Sektörlü Yaklaşım Raporu incelenmiştir. Raporda Türkiye’deki duruma dikkat çekilerek kanuni olarak evliliklerde 18 yaşının doldurulması gerekliliği, 17 yaşını doldurmuş kişilerin velilerinin izinleri ile 16 yaşını doldurmuş kişilerin ise olağanüstü durumlarda hâkim kararı ile evlenebileceğine dikkat çekilmiştir. Raporda, TÜİK (2019) toplumsal cinsiyet istatistikleri verilmiş, 2010 yılından 2019 yılına gelindiğinde 16-19 yaş aralığında evlenme oranlarında azalma olduğu saptanırken erkek çocuklarda sırasıyla %3’ten %2’ye indiği kız çocuklarında ise sırayla %26’dan %16’ya indiği saptanmaktadır. Ekonomik kısıtlılıklar, toplumsal cinsiyet eşitsizliği, yerleşim yeri, eğitim fırsatlarına erişim engelleri, şiddet çatışmalar insani krizler, sosyal normlar erken evliliğin nedenleri arasında gösterilmektedir. Raporda getirilen öneriler arasında kız çocuklarının eğitime devamının sağlanması, kamuda çalışanlara farkındalık kazandırılmalı, ailelere hizmet içi eğitimle okuryazar olması sağlanması, kurumlar arası iş birliği sağlanmalı, medyada bilinçlendirmeler yapılması, yasal mevzuat sebepsiz uygulanmalı önerileri getirilmiştir.

Aile Çalışma Sosyal Hizmetleri Bakanlığı, Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü (2019) çalışması incelenmiştir. Bu çalışmanın “Eğitim” başlığı altında CEDAW Sözleşmesi ile kadın ve erkeklerin eğitime erişimde eşit haklara sahip olduğu, kadınlara karşı ayrımcılığı önleme yükümlülüğünün taraf devletlerde yükümlülük getirdiği belirtilmektedir. Ayrıca Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin de benzer biçimde kız ve erkek çocuklarda eğitime eşit haklara sahip olacak şekilde düzenlemelerin yapılması gerekliliği belirtilmiştir. Ayrıca çalışmada, Milli Eğitim Temel Kanunu madde 4 ve madde 8 ile İlköğretim ve Eğitim Kanununun madde 2 ile eğitimin din dil ırk gözetilmeksizin herkese açık, fırsat eşitliği temelinde kız ve erkek çocuklar için zorunlu, devlet okullarında parasız, 12 yıllık zorunlu eğitim olduğu belirtilmektedir. Çalışmada TÜİK (2018-2019) verileri olup ortaöğretimde net okullaşma oranı kız çocuklarda %83,8 ve erkek çocuklarda %84,5 olarak verilmiştir. Raporda okulsuz bölgelerdeki eğitimin gerçekleşmesi amacıyla “Gezici Öğretmen Ön Pilot Uygulaması” ile 2017-2018 yılında 24 ilçede 30 öğretmen ile başladığını belirtmiştir. “Kız Çocuklarının Okullaşması Projesi” ile özellikle ortaöğretimde kız çocuklarının okullaşmasının artırılması gerekliliği vurgulanmıştır.

Erken yaşta evlilik ile ilgili, Yasal mevzuat Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982), 4721 sayılı Türk Medeni Kanunu (2001), 5237 sayılı Türk Ceza Kanunu (2004), 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu (2005), 6284 sayılı Ailenin Korunması ve Kadına Karşı Şiddetin Önlenmesine Dair Kanun (2012), 2828 sayılı Sosyal Hizmetler Kanunu (1983). Yönetmelikler ise Evlendirme Yönetmeliği (1985), Çocuk Koruma Kanunu’na Göre Verilen Koruyucu ve Destekleyici Tedbir Kararlarının Uygulanması Hakkında Yönetmelik (2006). Bu mevzuatlar gereği erken yaşta evlilik önlenmeye çalışılmakta, erken yaşta evliliklerde cezalar verilmektedir.

Kız Çocuklarının Okullaşması İçin Yapabileceklerimiz Var, (UNICEF ve MEB, 2003), çalışması yıl olarak eski bir çalışma olmasıyla birlikte günümüz sorunlarına ışık tutması açısından da önemlidir. Çalışmada eğitimin zorunlu olmasına rağmen halen tam okullaşmanın gerçekleşmemiş olması belirtilmektedir. Kırsal alan ile kent bölgelerinde okullaşma oranları verilerek bölgesel farklılıklara değinilmiştir. Günümüzde de durumda iyileşmeler yaşanmasına karşın halen zorunlu eğitim olmasına rağmen %100 okullaşma sağlanamadığı görülmektedir. Eğitimin bireysel faydaları en başta eğitimin hak olmasıyla ele alınmışken, özgüven artışı, gelir getirici iş olanağının artması, sağlıklı ve bilinçli beslenme düzeyi artışı, hareketlilik artışı gibi birçok faydası bulunmaktadır. Ayrıca çalışmada

kadın okuryazarlığının bireysel katkısının yanında ülke için önemine değinmektedir. Üretim ve gayrisafı milli hasılda artış, ekonomiye kadın emeğinin katkısı, bilinçli annelerde bebek ölüm oranlarında azalma, demokratikleşme gibi dışsallıkları da bulunmaktadır. Çalışmada getirilen öneriler arasında uluslararası sözleşmelerin uygulanması, kız çocuklarla erkek çocukların eğitime erişimde farklılaşmaların farkındalığın artırılması, okullara erişimin artırılması (yatılı bölge okulu), taşınabilir sistemin geliştirilmesi, toplumsal cinsiyet farkını azaltarak ders programlarının azaltılması, kız çocukları için okulların fiziki şartlarının iyileştirilmesi, ihtiyaç sahibi kız çocukların Sosyal Dayanışma ve Yardımlaşmadan yararlanması, eğitim paydaşlarının (okul müdürü, öğretmen) toplumsal cinsiyette duyarlılığının artırılması gibi öneriler bulunmaktadır. Kaymakamlara valilere, bakanlıklara, din görevlileri ve belediye başkanlıklarına, sanayi ve ticaret odalarına da çeşitli ve kapsamlı öneriler getirilmiştir. Öneriler incelendiğinde günümüz önerileriyle büyük oranda benzerlik göstermektedir. Buradan hareketle aradan 18 yıl geçmiş olmasına rağmen eğitime erişimde ve devam konusunda eksikliklerin tam olarak giderilmemiş olduğu görülmektedir.

Türkiye'de Toplumsal Cinsiyet Eşitliği (KOÇ-KAM, 2019) raporu incelenmiştir. Raporda kadın erkek eşitliğinin sağlanabilmesinde en önemli payın eğitime düştüğü, eğitime erişimdeki engellerin belirlenip çözümler getirilmesi gerektiği paylaşılmıştır. Eğitime erişim ve okullaşma konularında özellikle son yıllarda önemli gelişmeler sağlanmış olsa da bölgesel olarak, kız öğrencilerin yoğun olarak bulunduğu kesimlerde okulu erken bırakma ve hiç devam etmeme gibi birçok olumsuzluğun halen devam ettiği de belirtilmiştir. MEB (2018), verilerinden aktarıldığına göre okulöncesi ve ilköğretimde kız erkek okullaşma oranlarında ciddi farklılıklar görülmektedir. Ortaöğretimde okullaşma oranları 2017-2018 eğitim öğretim yılında %83,6'ya çıkmıştır. Kız erkek okullaşma oranları birbirine oldukça yakındır, kızlarda %83,4, erkeklerde ise %83,8'dir. Bu oranlara rağmen bölgesel olarak, okul ve cinsiyete dayalı ciddi farklılıklarda görülmektedir. Okullaşma oranları kadar eğitime devam etmede eğitime erişimde önemli unsurlardandır. Özellikle kız çocukları açısından okullardan erken ayrılma önemli sorun oluşturmaktadır. MEB (2018) verilerinden aktarıldığına göre ortaöğretimde okuldan erken ayrılma oranı %43,6'dır. Bölgelere göre bu oran kız çocukları açısından %70'lere çıkabilmektedir.

Öğrenciler ve Eğitime Erişim Öğrenci İzleme Raporu (Eğitim Reformu Girişimi, [ERG] 2020) incelenmiştir. Raporda 2019-2020 eğitim dönemi okullaşma oranlarına bakıldığında geçmiş yıllarda olduğu gibi kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha gerilerde kaldığını göstermektedir. Raporda MEB (2020) verilerinden alınan istatistiklerde Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerine göre Karadeniz Bölgesinde okullaşma oranları daha yüksek olmasına rağmen bölge içerisinde, il bazlı ve il içerisinde de kırsalla kent arasında da okullaşma oranları ciddi farklılıklar oluşturmaktadır. Raporda, ortaöğretimde okullaşma açısından Açıköğretim imkânı olduğu halde eğitime erişimin halen %100'lere çıkmadığı da belirtilmiştir. Raporda ayrıca ortaöğretimde devamsızlığın önemli sorunlardan olduğu, On Birinci Kalkınma Planı'nda da eğitime erişim, okullaşma oranlarının artırılarak devamsızlıkların azaltılmasına yönelik hedeflerin de yer aldığı belirtilmiştir. Raporda ayrıca mevsimlik tarım işçi gibi ailelerin çocuklarının devamsızlıklarının sınıfta kalmamaları için tam işlenmediğinden, devamsızlık oranlarının gerçek oranlarda olmadığı da belirtilmiştir. Devamsızlıkların azaltılmasına yönelik çalışmalar pandemi döneminde sektöre uğramıştır. Ayrıca raporda 17 Eylül 2020 tarihinde okullaşma oranlarının artırılarak devamsızlığın önlenmesine yönelik hazırlanan Ortaöğretimde Devam ve Okullaşma Oranlarının Artırılması Projesi'nden de bahsedilmiştir. Projeye birlikte özellikle okuldan erken ayrılmak zorunda kalan kızların yoğunlaştığı bölgelerde bu duruma sebep olan nedenlerin belirlenerek çözülmesi, gerek aile ziyareti gerekse bilgilendirme çalışmalarıyla çözümler sunulmasının öneminden de bahsedilmiştir. Projeyi yürütecek ekibin dezavantajlı kızlarla ilgili durumu saptayıp ilgi bakanlık ve sivil toplum örgütleriyle koordinasyonunun iyi olmasının projenin başarıya ulaşması açısından öneminden de özellikle raporda bahsedilmiştir.

UNICEF işbirliğiyle hazırlanan Ortaöğretimde Sınıf Tekrarı, Okul Terk Sebepleri ve Örgün Eğitim Dışında Kalan Çocuklar Politika Önerileri Raporu (MEB, 2013) incelenmiştir. Raporda örgün eğitimin dışında kalma ve ortaöğretime devam edememe ile ilgili nedenler farklı başlıklarda sıralanmıştır. Okulu sevmeme ve akademik olarak başarısız olma okula devam edememekte önemli nedenlerdendir. Ekonomik nedenler sebebiyle okul ihtiyaçlarının karşılanamaması, özellikle kırsal kesimde bulunan aileleri daha da olumsuz etkilemektedir. Arkadaş çevresi, özellikle okulla ilgisi olmayan gençlerin yanlış yönlendirmeleri öğrencileri farklı ortamlara sokmaya çalışması okula devam etmemede etkilidir. Erken yaşta evlilik, okul içi şiddet olayları ile öğrencilerin okuldan ve öğretmenlerden ortaöğretime devam etmeyle ilgili gerekli rehberlik ve desteği görememeleri örgün ortaöğretime devam etmemeye ilgili temel sebeplerdendir. Ailelerin ekonomik durumları sebebiyle çalışmak zorunda olunması, okulun uzak olması erişim imkânlarının yetersizliği, eğitimin gereksiz görülmesi, evde çocuk ve hasta bakımı ihtiyacı olması gibi nedenler eğitime devam edememede raporda önemli nedenler arasında gösterilmiştir.

Risk Altındaki Çocukların Eğitim Hakkına Erişiminin İzlenmesi Raporu (2020), Sürdürülebilir Kalkınma ve Girişimciler Derneği(SÜRKAL-GİRDER) ile İzmir Çocuk Çalışma Ağı (ÇOCUK İZİ) sorumluluğunda hazırlanan

rapor incelenmiştir. Raporda eğitime erişimde aile, toplumsal cinsiyet, kültürel kimlik gibi birçok faktörün belirleyici olduğundan bahsedilmiştir. Aile toplumun temel taşlarından, çocukların ilk öğrenmeleri ailede başlar. Ailenin eğitim durumu, eğitime bakış açısı eğitim öğretim sürecinde belirleyici ana unsur olduğundan bahsedilmiştir. Ailenin eğitim sürecinde teşvik edici mi, yoksa eğitim öğretimde engelleyen konumunda mı olacağın eğitime bakış açısıyla ilgilidir. Raporda 1950'lerden sonra dünyada ve ülkemizde yaşanan gelişmelerle beraber kız çocuklarının eğitiminde önemli aşamalar kaydedildiğini belirtmiştir. Kızların eğitime erişimlerinde özellikle ailelerin sosyo-ekonomik durumları etkili olduğu vurgulanmıştır. Baba egemen ailelerde tek söz sahibi kişidir, onun dediklerinden çıkılmaz. Bu tür ataerkil ailelerin, kızlarını okutmaktansa erken yaşta evlendirme düşüncesinde oldukları raporda vurgulanmıştır. Ayrıca sosyo-ekonomik olarak eşit şartlarda olmayan ailelere devlet desteğinin sağlanması, imkânlarının iyileştirilmesi gerektiğinden de bahsedilmiştir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Adıgüzel (2013) araştırmasında kız çocuklarının okula devam etmeme sebeplerini ve bu sebepleri ortadan kaldırmaya yönelik öneriler sunmayı amaçlamıştır. Nitel araştırmadır, verilerini toplamada yarı yapılandırılmış form kullanmıştır. Çalışmasında durum çalışması desenlerinden "iç içe geçmiş tek durum" desenini kullanmıştır. Kız çocuklarının okula gitmeme sebeplerinin sosyo-kültürel ve ailevi, devamsızlık sebebinin ekonomik, okulu terk etme sebeplerinin ise sosyo-kültürel ve ailevi sebepler olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Kız öğrencilerin okula devamlarını sağlamaya yönelik velilerin ikna edilmesi, ailelere ekonomik yönden yardım edilmesi önerisinde bulunmuştur. Devamsızlıkların en alt düzeye indirilmesi için okul ve ailelere çözümler sunulmuş, okul terkinin engellenmesi konusunda velilere, öğrencilere ve eğitim kurumlarına yönelik çeşitli çözüm önerilerinde bulunulmuştur.

Aslan (2021)'nin araştırmasında kırsalda yaşan kız öğrencilerin ortaöğretime devam edememe nedenlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Tokat'ın belde ve köylerinde ikamet eden, ortaöğretime devam edememiş 10 kız çocuğu, çocuklarını ortaöğretime göndermeyen 10 veli, 66 öğretmen ve okul yöneticileri çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Bilgilerin toplanmasında görüşme tekniği kullanılmış, görüşmelerle öğrenci ve aileye yönelik bilgilerle birlikte öğrencinin okula devam etmeme nedenlerine ilişkin veriler de toplanmıştır. Toplanan verilerin çözümlenmesinde içerik analiz tekniği kullanılmış, verilerin işleme süreçlerinde geçerlilik ve güvenilirliği sağlamaya ve artırmaya yönelik her türlü önlem alınmıştır. Araştırmada kız öğrencilerin ortaöğretime devam edememe nedenlerine ilişkin dört başlık altında 21 neden belirlenmiştir. Araştırmada kız öğrencilerin ortaöğretime devam edememe sebepleri ataerkil aile yapısı, güvensizlik, muhafazakârlık, yoksulluk, çocuğun işgücünden yararlanma, çocuk yaşta evlilik, okula uzaklık ve sosyal baskı olarak belirlenmiştir. Kız çocuklarının ortaöğretime devam edememeleri birden fazla nedenin bir araya gelmesiyle oluşmaktadır. Kırsal kesimde oluşmuş cinsiyet algısının değiştirilebilmesi için resmi kurum ve sivil toplum örgütlerinin oluşan olumsuz algıyı değiştirmeye yönelik çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Bu araştırma, kız öğrencilerin ortaöğretime devam edememe nedenlerini tespit etmeyi amaçlamaktadır (Taş ve Bora, 2017). Çalışma grubu, Urfa ili ve ilçelerinin köylerinde çocuklarını ortaöğretime göndermeyen 46 veliden oluşmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Verileri toplamada ses kayıt cihazları ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Ulaşılan bulgular içerik analizi yöntemiyle tahlil edilmiştir. Kız öğrencilerin ortaöğretime devam edememelerinde ekonomik sebepler, kız erkek bir arada eğitim, okullardaki kıyafet uygulamaları ile kız öğrencilere tanımlanan toplumsal rollerin etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Bu çalışma, kırsalda yaşayan kız öğrencilerin örgün ortaöğretime devam edememe sebeplerini belirlemek amacıyla yapılmıştır (Küçüker, 2018). Araştırmada elde edilen veriler nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenoloji yöntemi ile elde edilmiştir. Çalışma grubu örgün ortaöğretime devam etmeyen Karadeniz Bölgesi'ndeki bir ilçede yaşayan 30 kız öğrenci ile onların velilerinden oluşmaktadır. Verilere görüşme tekniğiyle ulaşılmıştır. Görüşmelerde öğrenci ve ailelere ilişkin bilgiler ile öğrencinin okula devam etmeme sebeplerine ilişkin bilgiler elde edilmiştir. Ulaşılan veriler tematik analiz tekniğiyle tahlil edilmiş, süreçte geçerlilik ve güvenilirliği artırıcı önlem alınmıştır. Araştırma grubundaki kız öğrencilerin okula devam etmemelerindeki ana nedenleri muhafazakârlık, güvensizlik, başarısızlık ve yoksulluk olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin genelinde, okula devam etmeme iki veya daha fazla sebepten kaynaklanmaktadır. Güvensizlik/yoksulluk, güvensizlik /muhafazakârlık ve güvenlik/muhafazakârlık/yoksulluk okul terkinde öne çıkan sebeplerdir. Okul terkinin önlenmesi için devlet tarafından öğrenciler bazlı önlemler alınması önerilmektedir.

Araştırmanın amacı ilköğretim çağında bulunan kız öğrencilerin okula gitmeme sebeplerini belirlemektir (Tunç, 2009). Araştırma Van ili merkezinde okula geç gönderilen veya hiç gönderilmeyen kız öğrenciler, ebeveynleri ve öğretmenleriyle yapılmıştır. Araştırmada nitel görüşme yöntemi kullanılarak Türkiye genelinde daha önce konuyla

alakalı yapılan birçok çalışma incelenmiştir. Araştırma sonucunda 2000 yılından sonra cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik birçok çalışma yapılmış olmasına karşın eşitsizliğin yeterince giderilemediği saptanmış, bu doğrultuda çalışmalar yapılmaya devam edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Van ili genelinde kız çocuklarının okula devam edememe sebepleri dini inançlar, ekonomik sebepler, erkekleri önde tutan anlayışlar olduğu öne çıkan nedenlerdendir. Ulaşılan sonuç Türkiye geneli ile eşdeğerdir. Toplumda kız çocuklarına karşı oluşan olumsuz yargının ve geleneksel anlayışın bitirilmesi ve eğitime yönelik bakış açısının düzeltilmesi şarttır.

Araştırma, kız çocuklarının okula devamlarını sağlamaya yönelik ikna yöntemlerinin etkisini bulmaya yöneliktir (Yıldırım, Beltekin, Talay Oral, 2018). Kızların eğitim öğretime devam edememelerinin önündeki engeller; sosyo kültürel nedenler, gelenek ve görenekler, eğitimin değersizleşmesiyle birlikte diplomalı işsiz sayısının artması şeklinde sıralanmıştır. Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de okullaşma önündeki engellerin en alt düzeye indirilmesi için birçok çalışma yürütülmektedir. Eylem araştırması yönteminin kullanıldığı çalışmada, ikna tekniğinin kız çocuklarının okullaşması sürecindeki etkilerini belirlemek amaçlanmıştır. Doküman incelemesi, yarı yapılandırılmış gözlem ve görüşme yöntemleriyle verilere ulaşılmıştır. Mardin ili Midyat ilçesinde bulunan 20 eğitim koçu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırma sürecinde 300 aile ve 400 kız çocuğuyla eğitim koçları tarafında görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın önemi ve etkililiği, kız çocuklarının okullaşması önündeki engellerle bu engelleri ortadan kaldırmaya yönelik ikna yöntemlerini içeren dokuz soruluk formlar sunularak yanıtlamaları istenmiştir. Ulaşılan veriler betimsel ve içerik analizi teknikleriyle incelenmiştir. Araştırma yapılan tüm çalışmalara rağmen kız çocuklarının önemli bir kısmının halen okula gidemediğini göstermektedir. İkna çalışmalarının gerek kız çocuklarında gerekse ailelerinde okula yönelik bakış açısını önemli oranda değiştirdiğini göstermektedir. Bu sebeplerle ikna sürecine yönelik çalışmaların daha kapsamlı ve sistematik yapılmasının olumlu faydalar getireceği vurgulanmıştır.

Araştırmanın amacı kız öğrencilerin yüz yüze eğitime devam etmeme nedenlerini belirlemektir (Yavuz, Özkaral ve Yıldız, 2016). Okul terkine neden olan sebepleri belirleyip, çözümler üretmeden, okul terkinin azaltılamayacağı ifade edilmiştir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışma Konya ili Meslek Edindirme Kurslarına devam etmekte olan kadınlar üzerinde yapılmıştır. Araştırma amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılarak 19 kadın üzerinde yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış form kullanılarak farklı yaş gruplarında bulunan kadınlar üzerine çalışma uygulanmıştır. Görüşme sonunda ulaşılan veriler analiz edilerek gruplandırılmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre kadınların eğitim öğretime devam etmeme nedenleri; ailenin eğitime bakışı, maddi sıkıntılar, uygun olmayan arkadaş ortamı, öğretmen tutumları ile bazı derslerde yaşanan başarısızlıklar şeklinde sıralanmıştır. Elde edilen veriler ve yapılan çalışmalar göstermiştir ki okul terki yaşanan kadınların büyük çoğunluğu bu durumdan pişmanlık yaşamakta ve yaşanan pişmanlığı gidermeye yönelik girişimlerde bulunmaktadır.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma tarama modelindedir. Tarama modeli, varlığını devam ettiren olay ya da durumlara yeni çıkarım ve eklemeler yapılmadan şartları değiştirilmeden öğrenilmek istenenin olduğu gibi betimlendiği yaklaşımdır (Karasar, 2004, s. 77). Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımıyla desenlenmiştir. Nitel araştırmalarda herhangi bir konuda çalışma yapılırken o konuda daha geniş bakış açıları oluşturma, konuyu derinlemesine inceleme, konuya ilişkin geniş perspektif sunma esastır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Karadeniz, Demirel ve Erkan Akgün, 2020). Yıldırım ve Şimşek (2008)'e göre nitel araştırmalarda, kişilerin algılarıyla, yaşanan süreçle ilgili, çevrenin fiziksel, kültürel, psiko-sosyal özellikleriyle ilgili bilgi toplanır (aktaran Karataş, 2015). Nitel araştırmalarda bütüncül yaklaşımın esas olduğunu söylemek mümkündür. Nitel araştırma verilerine göre sonuç sayısallaştırılabilir. Ancak amaç, sayısal verilerle ortaya konulamayan bilgilerin, nitel araştırma ile derinlemesine incelenmesini sağlamaktır. Yin (1984)'e göre durum çalışması, nasıl ve niçin sorularının önem kazandığı, araştırmacının katılımcıyı etkilemediği, olayları kendi doğal çerçevesinde değerlendirdiği, olaylarla gerçek yaşam arasında kesin hatlarıyla çizilemeyen çoklu verilerin bulunduğu durumları incelemek amacıyla kullanılan araştırma yöntemidir (aktaran Subaşı ve Okumuş, 2017).

Ortaöğretime devam edemeyen kız çocuklarıyla ilgili istatistik veriler okula devam edememe ile ilgili ayrıntılı bilgi vermemektedir. Kız çocukları ortaöğretime devam edememe nedenlerinin belirlenmesi, kız çocuklarının ortaöğretime devam etmesini engelleyen etkenlerin değerlendirilmesi, yaşanan çevrenin fiziksel kültürel psiko-sosyal yapısının okula devam etmemeye ilişkisinin incelenmesine ilişkin derinlemesine bilgi toplanmak amaçlanmıştır. Bu çerçevede bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır.

3.2.Çalışma Grubu

Ortaöğretime devam edemeyen kız öğrencilerle ilgili yapılan bu araştırmanın çalışma grubunu Tokat ili merkeze bağlı Çat Kasabası'nda kızlarını örgün ortaöğretime göndermeyen 10 veli ve bu velilerin kızlarından ortaöğretime gidemeyen 10 kadından oluşmaktadır. Çalışma grubunu oluşturmada seçkisiz olmayan örnekleme yaklaşımlarından amaçsal örnekleme kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme, araştırmanın amacına uygunluğu gözetilerek zengin veri elde etmek için araştırmanın derinlemesine yapılmasına imkân veren yaklaşımdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020, s. 92-93). Amaçsal olarak seçilen durumlar arasında ilişki incelenir. Bu çerçevede, katılımcıların deneyimlerinden yararlanmak için araştırmanın amacı doğrultusunda kız çocuklarını ortaöğretime göndermeyen veliler ve ortaöğretime gidemeyen kız öğrenciler çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubunu oluşturan kadın katılımcılar açık ortaöğretim kurumuna kaydolmayan kişilerle sınırlıdır.

Çalışma grubundaki veli ve öğrencilere ilişkin demografik özellikler Ek-1 ve Ek-2'de verilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan kadın katılımcılar K1, K2, K3... kodlarıyla, veliler ise V1, V2, V3... kodlarıyla belirtilmiştir.

3.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Veri toplama amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu belli bir sabit seçeneği ve derinlemesine bilgi edinmeyi içerir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020, s. 159). Biri veliye biri kadın katılımcıya olmak üzere iki ayrı görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla, projenin kavramsal çerçeve bölümündeki ilgili araştırmalar bölümü incelenerek araştırmacı tarafından görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşme soruları danışman tarafından incelenmiştir.

Veri toplama aracı veli görüşme formunda "Kişisel Bilgiler" bölümünde sekiz tane, "Görüşme Soruları" bölümünde dört tane açık uçlu soru olmak üzere toplam 12 soru bulunmaktadır. Kadın katılımcı (kız öğrenci) görüşme formunda "Kişisel Bilgiler" bölümünde dokuz tane, "Görüşme Soruları" bölümünde üç tane açık uçlu soru olmak üzere toplam 12 soru bulunmaktadır. Görüşme formu Ek-3 ve Ek-4'te verilmiştir. Görüşme sorularıyla katılımcıların görüşleri doğrultusunda kız çocuklarının ortaöğretime gönderilmeme sebeplerinin neler olduğunu bulmak amaçlanmıştır. Bu amaçla, ortaöğretime gönderilmeme sebebinin kız çocuğu olup olmadığı, erkek çocuklar ile kız çocuklar arasında ortaöğretime gönderilmeme konusunda ayırım yapıp yapılmadığı hem velilerin hem kadın katılımcıların gözünden ortaöğretime gönderilmemenin sebeplerinin farklılaşıp farklılaşmadığı ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Veri toplama aracında bulunan açık uçlu soruların amaca yönelik olarak anlaşılıp anlaşılmadığını görüşme formunun kullanışlı olup olmadığını test etmek amacıyla bir veli bir kadın katılımcıya pilot uygulama yapılarak görüşme formu gönderilmiştir. Pilot uygulamada formu doldurup tekrar gönderen pilot katılımcılar çalışma grubuna dâhil edilmemiştir. Pilot uygulama formuna verilen cevaplar sonucunda veri toplama aracındaki soruların açık ve net olduğu anlaşılmıştır. Bu sebeple veri toplama aracındaki sorularda herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

3.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. İçerik analizinde elde edilen verilere ilişkin bilgilerin sistematik olarak ortaya konulması ve analiz yaparken tarafsız olunması en önemli hususlardandır (Koçak ve Arun, 2006). Velilerden ve kadın katılımcılardan (ortaöğretime gönderilmeyen kız öğrenciler) elde edilen veriler analiz edilerek anlaşılmayı kolaylaştırmak amacıyla sistematikleştirilmiş ve tarafsızlık ilkesine uyulmuştur. Yazılı olarak toplanan veriler bilgisayar ortamında yeniden yazılmıştır. Eksiklik olup olmadığı belirlenmek amacıyla aktarılan yazılar yeniden kontrol edilmiştir. İki ayrı gruba görüşme formu gönderildiği için analiz kısmında da iki ayrı grupta toplanan veriler incelenerek her bir soruya verilen cevapların dökümleri yapılmış ve ilgili başlıklar altında toplanmıştır. Toplanan veriler analiz tablosuna hammadde başlığı altına yerleştirilmiştir. Her bir soru için ayrı analiz tablosu hazırlanmıştır. Sorulardan elde edilen yanıtlar katılımcıların kodlarıyla (Kadın katılımcılar: K1, K2, K3... Veliler: V1, V2, V3...) birlikte tabloya yerleştirilmiştir. Sorulan soruya verilen yanıtlar içinde cevabı karşılayan kavramlar bulunmaya çalışılmıştır. Kavramlardan yola çıkarak temalar elde edilmiştir. Her bir soru için çeşitli sayıda kavrama ve temaya ulaşılmıştır. Örneğin: veli görüşme formunda bulunan görüşme sorularından birinci soruya (Kızınızın ortaöğretime devam etmememe nedenleri nelerdir?) ilişkin kavramlardan yola çıkarak, "Ekonomik, Toplumsal, Bireysel, Okulun olmaması, Evle ilgili işler" temalarına ulaşılmıştır. Elde edilen tema ve kavramlar bulgu tablosuna yerleştirilmiştir. Bu bulgular katılımcıların ifadelerinden kimi zaman aynen alıntılar yapmak suretiyle raporlaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar araştırmanın tartışma bölümünde literatürle ilişkilendirilip tartışılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

4.1 Araştırma Bulguları

Araştırmada velilerden toplanan verilere ilişkin ilk açık uçlu soru ‘Kızınızın ortaöğretime devam etmeme nedenleri nelerdir?’ olarak belirlenmiştir. Velilerin kızlarını ortaöğretime göndermeme sebeplerine ilişkin bulgular, temalar ve yüzdeler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.Ortaöğretime Devam Etmeme Nedenleri

Tema	f	%
Ekonomik	10	22,72
Toplumsal	10	22,72
Bireysel	4	9,09
Okulun Olmaması	10	22,72
Evle ilgili işler	10	22,72
Toplam	44	100

Tablo 1 incelendiğinde velilerin kız çocuklarını ortaöğretime göndermemelerine ilişkin ‘Ekonomik, Toplumsal, Bireysel, Okulun Olmaması, Ev ile ilgili işler’ beş farklı tema olarak ifade edilmiştir. Ekonomik, toplumsal, okulun olmaması, ev ile ilgili işler temalarında bütün katılımcı veliler ortaöğretime göndermemeye ilişkin sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Bireysel nedenlere ilişkin katılımcı velilerden dört tanesi (V1, V4, V7, V9) sorun belirtmiştir.

Araştırmanın bulgularına ait bulunan temalar incelendiğinde Tunç (2009)’un çalışması ile benzerlik göstermektedir. Çalışma incelendiğinde kız çocuklarının okula devam edememe sebepleri dini inançlar, ekonomik sebepler,erkekleri önde tutan anlayışlar olduğu öne çıkan nedenlerdendir. Ayrıca Taş ve Bora (2017), çalışmasındaki kız öğrencilerin ortaöğretime devam edememe nedenlerini tespit etmeyi amaçlayan çalışmasındaki toplumsal roller ve ekonomik sebepler bulgularıyla da benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Bu araştırmanın bulguları UNICEF işbirliğiyle hazırlanan Ortaöğretimde Sınıf Tekrarı, Okul Terk Sebepleri ve Örgün Eğitim Dışında Kalan Çocuklar Politika Önerileri Raporu (MEB, 2013) ile benzerlik göstermektedir. Raporda örgün eğitimin dışında kalma ve ortaöğretime devam edememe ile ilgili nedenler farklı başlıklarda sıralanmıştır.

Ekonomik nedenler teması ile ilgili bütün katılımcılar görüş belirtmişlerdir. Kız çocuğunu ortaöğretime gönderemeyen katılımcı veliye ait görüş nedenlerinin %22,72’sinin ekonomik sebeplerden kaynaklı olduğu görülmektedir. Velilerin önemli bir kısmı ekonomik olanaksızlıklarından söz etmiş ve bu koşullar altında kız çocuklarını okutmaya güçlerinin yetmediğini ifade etmişlerdir. Kalabalık aile yapılarının olduğu, erkek çocuklara daha fazla önem verildiği, kız çocuklarının ise evlenip gideceği düşünüldüğünden onlar için harcanacak paraların boşa gideceğini ifade etmişlerdir. Çocuk sayısının fazla olması, erkekle kız çocuklarının eğitimi konusunda aileleri tercih yapmak zorunda bırakmıştır. Çocukların okula gittiklerinde arkadaşlarının giyim kuşamlarından etkilenecekleri, kıyafet isteklerinin artacağı ve ailelerin bu istekleri karşılamaya güçlerinin yetmeyeceği gibi sebepler kızların okula gönderilmeme nedenleri arasında sayılan diğer sebepler olmuştur. Ekonomik nedenler tek başına kız çocuklarının okula gönderilmemesinde temel neden olmasa da, ailenin ekonomik olarak iyi durumda olmaması her açıdan velinin elini kolunu bağlamaktadır. Ekonomik sebepler diğer değişkenlerle bir araya gelince kız çocuklarını okula göndermemede en öncelikli neden olmuştur.

Kız çocuklarının yaşadıkları yerleşim yerlerinde okulunun bulunmaması önemli bir sorun olarak görülmektedir. Nitekim araştırmada okulun olmaması ile ilgili bütün katılımcılar görüş belirtmişlerdir. Kız çocuklarının ortaöğretime gönderilmeme nedenlerinin %22,72’si okulun olmamasına ilişkindir. Ailelerin ekonomik nedenlerin yanında çevreye güvenlerinin olmaması, taşınmalı eğitimin yaygınlaşmamış olması, taşımayla giden öğrencilerin çoğunluğunun erkek olması gibi sebepler nedeniyle kız çocuklarını ortaöğretime gönderilmediklerini ifade etmişlerdir. Köylerinde ortaöğretim kurumu olması halinde kızlarını okula gönderebileceklerini ifade etmişlerdir. Köyde okul olduğunda aklının kızlarında kalmayacağını, istediklerinde okula gelip çocuğunun durumu hakkında bilgi alabileceklerini belirtmişlerdir. Köyde okul olması halinde öğrenciler sosyoekonomik açıdan eşit düzeylerde çocuklardan oluşacağı için ekonomik olarak aileleri zorlayacak isteklerinin olmayacağını aileler vurgulamışlardır. Özellikle kırsal kesimlerde ailelerin kaygılarını giderici önlemler alınarak, öğrenci sayılarının yeterli olduğu yerlere ortaöğretim kurumları yapılarak, yakın olan kırsal kesimlere taşıma merkezleri oluşturularak, yatılı okul sayısı artırılarak kız çocuklarının okullaşma oranları çok daha artırılabilir.

Toplumsal nedenlerle ilgili bütün katılımcılar görüş belirtmişlerdir. Kız çocuklarının ortaöğretime gönderilmeme nedenlerinin %22,72’si toplumsal nedenlere ilişkindir. Tablo 2’de velilerin kız çocuklarını okula göndermemesini toplumsal nedenleri verilmiştir.

Tablo 2.Ortaöğretime Devam Etmemenin Toplumsal Nedenleri

Tema	f	Katılımcı Kodları
Güvensizlik	10	Hepsi
Dini İnançlar	10	Hepsi
Kız Çocuğu Okutulmaz	10	Hepsi

Tablo 2 incelendiğinde okula göndermeme ile ilgili toplumsal sebeplerden kaynaklı görüş bildiren velilerin ‘güvensizlik, dini inançlar ve kız çocuğu okutulmaz’ düşüncesinden kaynaklı sorunlar olduğu belirlenmiştir. Ailelerin tamamı çevrelerine güvenmedikleri için çocuklarının başlarına olumsuz durumlar gelmesinden korktuğunu belirtmişlerdir. Çocuklarının köyden şehre gittiklerinde şehir hayatıyla ilgili deneyimleri olmadığı için kötü alışkanlıkları huy edinebileceklerini belirtmişlerdir. Velilerin hemem hemen hepsi erkek çocuk servisle geç de gelse, erken de gelse şehirde başının çaresine bakar, ama kızlar için aynı durumun geçerli olmadığı düşüncesindedir. Kız çocuklarının evlenip başka aileye gitmesi, onların eğitimleri için harcanan paranın boşa gitmiş gibi algılanmasına neden olmaktadır. Aileler özellikle erkek çocukların okuyup meslek sahibi olduğu zaman aileye destek olacağını düşünmektedir. Özellikle başlık parasının alınmasının yaygın olduğu bölgelerde aileler kızları için masraf yapmadan, bir an önce çocuklarını evlendirme telaşına da düşmektedirler. Kız çocukları da çevrelerindeki bu düzene alıştıklarından veya kabullenmek zorunda olduklarından seslerini çıkaramamakta ve durumu kabul etmektedirler.

Ev ile ilgili nedenlere ilişkin bütün katılımcılar görüş belirtmişlerdir. Kız çocuklarının ortaöğretime gönderilmeme nedenlerinin %22,72’si evle ilgili nedenlere ilişkindir. Tablo 3’te velilerin kız çocuklarını okula göndermemesinin evle ilgili nedenleri verilmiştir.

Tablo 3.Ortaöğretime Devam Etmemenin Evle İlgili Nedenleri

Tema	f	Katılımcı Kodları
Tarla, bağ, bahçe işleri	10	Hepsi
Evde kardeş bakımı	7	V1, V2, V4, V7, V8, V9, V10

Tablo 3 incelendiğinde ev ile ilgili nedenlerden evde kardeş bakımıyla ilgili V1, V2, V4, V7, V8, V9, V10 katılımcıları görüş belirtmiştir. Tarla, bağ bahçe işleri ile ilgili bütün katılımcılar görüş belirtmişlerdir. Katılımcılar özellikle kalabalık aile yapısından dolayı ev işlerinin fazla olduğunu, o sebeple kız çocuklarının ev işlerinde anneye yardımcı olmak zorunda olduğunu belirtmişlerdir. Anne tarla, bağ bahçe işlerine gittiğinde evde diğer kardeşlere bakım için birilerinin olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu işler için de en uygun kişilerin kız çocukları olduğunu ifade etmişlerdir.

Türkiye’de Çocuk Yaşta, Erken ve Zorla Evliliklerin Önlenmesi (ÇEZE) Birleşmiş Milletler Ortak Programı (2021) raporuna göre, kız çocukları, karar mekanizması olan evin otoritesi babanın karar alıcığında evlendirilmektedir. Ayrıca şehir merkezlerinde erken evlilik %15’inin, ilçelerde %19’nun, köylerde ise %27’sinin çevresinde erken evlilik bulunduğu bulgular arasındadır.

Erken yaşta evlilik ile ilgili, Yasal mevzuat Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982), 4721 sayılı Türk Medeni Kanunu (2001), 5237 sayılı Türk Ceza Kanunu (2004), 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu (2005), 6284 sayılı Ailenin Korunması ve Kadına Karşı Şiddetin Önlenmesine Dair Kanun (2012), 2828 sayılı Sosyal Hizmetler Kanunu (1983). Yönetmelikler ise Evlendirme Yönetmeliği44 (1985), Çocuk Koruma Kanunu’na Göre Verilen Koruyucu ve Destekleyici Tedbir Kararlarının Uygulanması Hakkında Yönetmelik (2006). Bu mevzuatlar gereği erken yaşta evlilik önlenmeye çalışılmakta, erken yaşta evliliklerde cezalar verilmektedir.

Bireysel nedenlere ilişkin dört katılımcı veli (V1, V4, V7, V9) görüş belirtmiştir. Kız çocuklarının ortaöğretime gönderilmeme nedenlerinin %9,09’u bireysel nedenlerle ilişkilidir. Tablo 4’te velilerin kız çocuklarının ortaöğretime devam etmemesiyle ilgili bireysel nedenler verilmiştir.

Tablo 4.Ortaöğretime Devam Etmemeyle İlgili Bireysel Nedenler

Tema	f	Katılımcı Kodları
Başarısızlık	3	V1, V4, V9
İsteksizlik	1	V7

Bireysel nedenlerden kaynaklı kız çocuğunu ortaöğretime gönderemeyen katılımcı velilerden V1, V4, V9 çocuklarının okul başarılarının düşük olmasından dolayı okula göndermediklerini ifade etmişlerdir. Veliler çocuklarının ortaokulu bile zor bitirdiklerini bu sebeple okula göndermediklerini söylemektedirler. V7 ise kızının okula gitme konusunda istediğinin olmadığını, isteksiz öğrencinin de başarılı olamayacağını düşündükleri için okula göndermediğini belirtmiştir.

Araştırmada velilerden toplanan verilere ilişkin ikinci açık uçlu soru ‘Kızınızı ortaöğretime göndermeme kararını alırken kimlerden fikir aldınız? Kararı tek başınıza mı verdiniz?’ olarak belirlenmiştir. Katılımcılardan V1, V2, V3,

V5, V7, V8, V9, kararı kendisi alırken V4, V6, V10 kararı aile büyüklerine danışmıştır. Kırsal kesimde ailelerin geniş olması, aile içinde herkesin bir arada olması, aile büyüklerinin sözünden çıkılmaması gibi nedenlerden dolayı kız çocuklarının kendi eğitim hayatlarına ilişkin söz haklarının olmadığı görülmektedir.

Araştırmada velilerden toplanan verilere ilişkin üçüncü açık uçlu soru ‘Kızınız okula gönderilmeme kararını nasıl karşıladı?’ olarak belirlenmiştir. Katılımcılardan elde edilen bulgulara göre V1, V2, V3, V5, V6, V7, V9, V10 alınan kararı normal karşıladığını belirtirken V4, V8 alınan karardan üzüntü duyduklarını belirtmişlerdir.

Araştırmada velilerden toplanan verilere ilişkin dördüncü açık uçlu soru ‘Eğitim sizler için ne ifade ediyor?’ olarak belirlenmiştir. Katılımcıların tamamı eğitimin önemli olduğunu belirtmiştir.

Kadın Katılımcı Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmada velilerden toplanan verilere ilişkin ilk açık uçlu soru ‘Ortaöğretime devam edememe nedenleriniz nelerdir?’ olarak belirlenmiştir. Kadın katılımcıların ortaöğretime devam edememe sebeplerine ilişkin bulgular temalar, frekans ve yüzdeler Tablo5’te verilmiştir.

Tablo 5’te kız çocuklarının ortaöğretime devam edememe nedenleri verilmiştir.

Tablo 5.Kızların Ortaöğretime Devam Edememe Nedenleri

Tema	f	%
Ekonomik	10	24,39
Toplumsal	10	24,39
Bireysel	1	2,43
Okulun Olmaması	10	24,39
Evle İlgili İşler	10	24,39
Toplam	41	100

Tablo 5 incelendiğinde kadın katılımcıların ortaöğretime devam edememe sebeplerine ilişkin ‘Ekonomik, Toplumsal, Bireysel, Okulun Olmaması, Ev ile ilgili işler’ beş farklı tema elde edilmiştir. Ekonomik, toplumsal, okulun olmaması, ev ile ilgili işler temalarında bütün katılımcı kadınlar ortaöğretime gidememeye ilişkin sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Bireysel nedenlere ilişkin katılımcılardan bir tanesi (K1) sorun belirtmiştir. Ekonomik, toplumsal, bireysel, ev ile ilgili işler ve okulun olmamasına ilişkin bütün katılımcılar görüş belirtmişlerdir.

Kadın katılımcıların ortaöğretime devam edememe sebepleri incelendiğinde Aslan (2021) araştırmasının bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Aslan (2021), araştırmasında kız öğrencilerin ortaöğretime devam edememe sebeplerini ataerkil aile yapısı, güvensizlik, muhafazakârlık, yoksulluk, çocuğun işgücünden yararlanma, çocuk yaşta evlilik, okula uzaklık ve sosyal baskı olarak belirlemiştir. Ayrıca Aslan (2021), kız çocuklarının ortaöğretime devam edememelerini birden fazla nedenin bir araya gelmesiyle oluştuğunu belirtmiştir.

Toplumsal nedenlerle ilgili bütün katılımcılar görüş belirtmişlerdir. Toplumsal sebeplerden kaynaklı kız çocuklarının ortaöğretime devam edememesi, kadın katılımcılara ait görüşlerin %24,39’unu oluşturmaktadır. Tablo 6’da kızların ortaöğretime devam edememesinin toplumsal nedenleri verilmiştir.

Tablo 6.Kızların Ortaöğretime Devam Edememesinin Toplumsal Nedenleri

Tema	f	Katılımcı Kodları
Ailemim eğitime bakışı	10	Hepsi
Dini İnançlar	10	Hepsi
Kız Çocuğu Okutulmaz Düşüncesi	10	Hepsi

Tablo 6 incelendiğinde toplumsal nedenlere ilişkin temalardan ailenin eğitime ilişkin bakışı, dini inançlar ve kız çocuğu okutulmaz düşüncesi temalarında bütün katılımcılar görüş belirtmişlerdir. Kadın katılımcıların tamamı ailelerinin kız çocuklarının okutulmaması kanısında olduğunu ifade etmişlerdir. Beldenin genelinin eğitim seviyesinin düşük olması, ailede karar vericilerin baba veya dede olması, kadınlara söz hakkı verilmemesi kız çocuklarının okutulması önündeki en büyük engeller olarak durmaktadır.

Ev ile ilgili nedenlere ilişkin bütün kadın katılımcılar görüş belirtmişlerdir. Ev ile ilgili sebeplerden kaynaklı kız çocuklarının ortaöğretime devam edememesi, kadın katılımcılara ait görüşlerin %24,39’unu oluşturmaktadır. Tablo 7’de kızların ortaöğretime devam edememelerinin evle ilgili nedenleri verilmiştir.

Tablo 7.Kızların Ortaöğretime Devam Etmemesinin Evle İlgili Nedenleri

Tema	f	Katılımcı Kodları
Tarla, bağ ve bahçe işleri	10	Hepsi
Evde kardeş bakımı	7	K1, K2, K4, K7, K8, K9, K10

Tablo 7 incelendiğinde ev ile ilgili nedenlere ilişkin temalardan tarla, bağ, bahçe işlerine ilişkin bütün katılımcılar görüş belirtmişlerdir. Evde kardeş bakımına ilişkin K1, K2, K4, K7, K8, K9, K10 katılımcılar görüş belirtmiştir.

Ailelerde eğitime önem verilmediği için kardeş bakımı, ev, bağ, bahçe işlerinin her zaman öncelikli kabul edildiği kadın katılımcılarca vurgulanmaktadır.

Bireysel nedenlere ilişkin üç katılımcı görüş belirtmiştir. Bireysel sebeplerden kaynaklı kız çocuklarının ortaöğretime devam edememesi, kadın katılımcılara ait görüşlerin %24,39'unu oluşturmaktadır. Tablo 8'de kızların ortaöğretime devam edememeleriyle ilgili bireysel nedenler verilmiştir.

Tablo 8.Kızların Ortaöğretime Devam Etmemesinin Bireysel Nedenleri

Tema	f	Katılımcı Kodları
Başarısızlık	2	K1, K7
İsteksizlik	1	K4

Tablo 8 incelendiğinde başarısızlığı yönünde görüş belirten iki kadın katılımcı (K1, K7) iken, isteksizliği nedeniyle görüş belirten bir katılımcı (K4) bulunmaktadır. Kadın katılımcılar ailelerinin eğitim öğretimde kendilerine yeterince destek olamamaları sebebiyle okula karşı ilgi ve alakalarının azaldığını, bunun sonucunda da oluşan başarısızlıklar sebebiyle okuldan uzaklaştıklarını ifade etmişlerdir.

Ekonomik nedenler ile ilgili bütün katılımcılar görüş belirtmişlerdir. Ekonomik sebeplerden kaynaklı kız çocuklarının ortaöğretime devam edememesi, kadın katılımcılara ait görüşlerin %24,39'unu oluşturmaktadır. Kadın katılımcılarca kasabada lise bulunmaması kadın katılımcıların okuyamama nedenlerinin başında gelmektedir. Taşınmalı eğitimin yeterince yaygınlaşmamış olması, öğrenciler için yurt olanaklarının yetersizliği, öğrencilerin il merkezlerinde olduklarında masraflarının artması aileleri en kolay yol olan okula göndermemeye yönelttiği kadın katılımcılarca ifade edilmiştir. Aileler kalabalık nüfuslu olmaları sebebiyle öncelikle geçimlerini sağlama düşüncesinde olduklarını belirtmişlerdir. Öncelikle devletimiz kırsal kesimde yaşayan ailelerin ekonomik olarak güçlenmelerini sağlayıcı önlemler almalı, ailelerin eğitime karşı bakış açılarını değiştirecek çalışmalar yapılmalıdır. Zorunlu eğitimde özellikle kız çocuklarının okula devamlarını sağlayıcı önlemler alınmalıdır.

Okulun olmaması ile ilgili bütün kadın katılımcılar görüş belirtmişlerdir. Okulun olmamasından kaynaklı kız çocuklarının ortaöğretime devam edememesi, kadın katılımcılara ait görüşlerin %24,39'unu oluşturmaktadır.

Araştırmanın ikinci açık uçlu sorusu 'Örgün ortaöğretime devam eden kardeşin var mı? Cinsiyeti nedir?' olarak belirlenmiştir. Bu soruya ilişkin bulgular Tablo 9'da verilmiştir. Tablo 9'da kız çocuklarının örgün ortaöğretime devam eden kardeş sayıları ve cinsiyetleri verilmiştir.

Tablo 9 Ortaöğretime Devam Eden Kardeş Sayısı ve Cinsiyetleri

Tema	f	Katılımcı Kodları
Var	1	K2
	7	K1, K3, K5, K6, K7, K8, K9
Yok	2	K4, K10

Tablo 9 incelendiğinde kadın katılımcılardan ikisinin (K4, K10) kardeşi yoktur. Katılımcılardan birinin (K2) kız kardeşi bulunmakta, katılımcıların yedisinin (K1, K3, K5, K6, K7, K8, K9) erkek kardeşi ortaöğretime devam etmektedir.

Araştırmanın üçüncü açık uçlu sorusu 'kız ve erkek çocukları arasında ortaöğretime gönderip göndermeme konusunda nasıl bir yol izleniyor?' olarak belirlenmiştir. Bu soruya ilişkin katılımcı görüşlerinden elde edilen bulguların tamamı erkek çocuklarının okula gönderilip kız çocuklarının gönderilmediği yönündedir. Kız çocukları evlenip gideceği için onları eğitime harcanacak paranın gereksiz olduğu boşa gittiği düşüncenin hâkim olduğu kadın katılımcılar tarafından ifade edildi. Kırsal kesimde ailelerin erkek çocukların kendilerine bakıp, ailenin devamı sağlayacağı düşüncesiyle her zaman üstün tutulduğu katılımcılar tarafından vurgulanmıştır.

Aile Çalışma Sosyal Hizmetleri Bakanlığı, Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü (2019) çalışmasının "Eğitim" başlığı altında CEDAW Sözleşmesi ile kadın ve erkeklerin eğitime erişimde eşit haklara sahip olduğu, kadınlara karşı ayrımcılığı önleme yükümlülüğünün taraf devletlerde yükümlülük getirdiği belirtilmektedir. Ayrıca Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin de benzer biçimde kız ve erkek çocuklarda eğitimde eşit haklara sahip olacak şekilde düzenlemelerin yapılması gerekliliği belirtilmiştir. Kadın katılımcıların tamamının yanıtlarında kız çocukları ile erkek çocukları arasında ortaöğretime gönderme yönünden ayrımcılık yapıldığına dair bulgular bulunmaktadır. Bu bulgulara dayanarak CEDAW Sözleşmesi yükümlülüğünün devlet tarafından yeterince yerine getirilmediği bu konuda halkı bilinçlendirmedeği söylenebilir.

Türkiye'de Toplumsal Cinsiyet Eşitliği (KOÇ-KAM, 2019) raporuna göre, kadın erkek eşitliğinin sağlanabilmesinde en önemli payın eğitime düşüğü, eğitime erişimdeki engellerin belirlenip çözümler getirilmesi gerektiği paylaşılmıştır. Eğitime erişim ve okullaşma konularında özellikle son yıllarda önemli gelişmeler

sağlanmış olsada bölgesel olarak, kız öğrencilerin yoğun olarak bulunduğu kesimlerde okulu erken bırakma ve hiç devam etmeme gibi birçok olumsuzluğun halen devam ettiği de belirtilmiştir.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın genelinde araştırmalar göstermiştir ki kız çocuklarının örgün ortaöğretime devam etmemelerinde erkeklere göre daha az eğitim almaları etkili olmaktadır. İlgili alan yazında da bahsedildiği gibi Türkiye'de Toplumsal Cinsiyet Eşitliği (KOÇ-KAM, 2019) raporu incelenmiş bireyler arasındaki bu eşitsizliğin ancak eğitimle çözülebileceği vurgulanmıştır. Eğitime erişimin önünde engel teşkil eden sebeplerin belirlenerek, bu sebeplere yönelik çözümler geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Erkek ve kadınlar arasında yaşanan bu eşitsizlik en fazla da eğitim alanında kendini göstermektedir. Ailevi, çevresel, ekonomik ve sosyal nedenler gibi birçok etmen okula devamda çözüm bekleyen öncelikli nedenlerdendir. Özellikle kız çocuklarında eğitim için evden uzaklara gitmek zorunda kalması, ayıplanma ve kınanma korkusu, kardeş sayısının fazlalığı, ev işlerinde yardımına ihtiyaç duyulması ile karma eğitimle kadın erkeğin bir arada eğitim alması gibi birçok neden okula devamı engelleyen başlıca sebeplerdir. Alan yazındaki açıklanmalar incelendiğinde durumu destekler birçok sebepten bahsedilmiştir. Kız çocuklarının eğitiminin önemsenmemesi, erkek öğrencilere göre ikinci planda tutulması da ana nedenler arasında sayılmaktadır.

Toplumsal çevrenin ve ailenin eğitime bakış açısı okullaşma önünde en büyük engellerdendir (Adıgüzel, 2013). Aileler özellikle gelenek ve göreneklerin arkasına sığınarak kız çocuklarının okula gönderilmesinin ayıplanacak bir durum gibi görmektedirler. Kız çocukları evde ailelerinin yanında daha güvende anlayışı hâkimdir. Kız çocuklarının erken yaşta evlendirilmesi ve bundan ailelerin başlık parası adı altında menfaat sağlaması okullaşma önündeki engellerden görülebilmektedir. Ailelerin ekonomik olarak iyi durumda olması ve özellikle de eğitimsizlikleri çocukları üzerinde tercihte bulunmaya itmektedir. Kız çocuklarının evlenip gideceği düşüncesiyle eğitimlerine harcama yapmayı engellemektedir. Ailelere ekonomik açıdan destek verilmesi, çocukların eğitimleri konusunda kaynak ve servis imkânları sunulması, taşınabilir eğitimin desteklenerek daha da iyileştirilmesi kız çocuklarının okullaşmasında olumlu kazanımlar sağlayacaktır. Ayrıca yakın köy ve kasabaların taşıma merkezli okullarla birbirine bağlanması da okullaşma açısından büyük artılar sayılacaktır. Yapılan araştırmalarda bu düşünceleri destekler niteliktedir.

Erken yaşta evlilik ile ilgili yapılan birçok araştırma vardır. Kız çocuklarının erken yaşta evlendirilmeleri eğitimlerinin yarıda kalmasına neden en önemli sebepler arasında gösterilmektedir (ERG, 2016b). Erken yaştan itibaren eğitimden alıkonulmaları iş hayatından da uzaklaştırmakta kendi ayakları üzerinde duramayan eşlerine bağımlı bir kitle oluşturmuş olmaktadır. Eğitim almamış ve birilerine bağımlı olan bu kitlenin yetiştirdiği çocuklarında çok sağlıklı olması beklenemez.

Ülkemizde kız çocuklarının örgün eğitime devam edememeleriyle ilgili alan yazında da belirttiğimiz gibi birçok neden sıralanmıştır. Okullaşmanın önündeki bu engellerin belirlenip çözüm yolları bulunmasına yönelik birçok kampanya yapılmasına rağmen istenilen hedeflere hala ulaşamamıştır. Öncelikle kırsal kesimde bulunan kız çocukları için fırsat ve imkân eşitsizlikleri giderilmelidir. Ailelerin eğitime bakış açılarını değiştirecek eğitimler vermelidir. Kamu spotları aracılığıyla aileler bilgilendirilmeli, toplumca kanaat önderi kabul edilen kişiler vasıtasıyla eğitime yönelik olumsuz düşünceler değiştirilmeye çalışılmalıdır. Okullarla ilgili ailelerin kaygıları azaltılmalı, çocuğumu okula gönderirsem başına bir şey gelir mi gibi olumsuz düşüncelerden aileler uzaklaştırılmalı. Okul ve öğrencilerin güvenliği için her türlü önlem alınmalıdır. Taşınabilir ve yatılı gelen öğrencilerin her türlü sıkıntıları giderilmeli, öğrenciler asla mağdur edilmemelidir. Okula gitme imkânı olmayan öğrenciler için devlet her türlü maddi desteği sağlamalıdır (Bora ve Taş, 2017). Bu gibi önlemler sayesinde kız çocuklarının okullaşma oranları eskiye kıyasla her geçen gün biraz daha iyileşmektedir. Bu gibi çalışmaların yapılması önlemlerin alınmaya devam etmesi okullaşma oranlarının artması açısından önem arz etmektedir.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre kız çocuklarının örgün ortaöğretim kurumlarına devam edememe nedenlerine ilişkin sonuçlar şu şekilde sıralanmıştır. Ortaöğretim kurumlarının olmadığı, eğitim seviyesinin düşük olduğu özellikle kırsal kesimlerde kız çocuklarının okula devam edemedikleri görülmektedir. Okula devam edememe nedenlerine bakıldığında başta ekonomik nedenler olmak üzere, çevre baskısı, ataerkil aile yapısının olması, yaşanan çevre şartlarının uygun olmaması, gelenek ve göreneklerin etkili olması, uygun rol modellerinin bulunmaması ilk sırada belirlenen nedenlerdir. Özellikle çocuk sayısının fazla olması gelir dağılımını etkilediği için kız çocuklarının okula gidememeleri önünde ki engellerdendir. Bazı aileler gelir durumu iyi olduğu halde geleneksel bir bakış açısında olduğu için kızlarını okula göndermemektedirler. Lisenin Tokat'ta olması ve her gün gidiş geliş yapmanın zor

olması, taşınmalı eğitim sistemin zorluklarının olması, kızların bulunduğu okul ortamlarına ailelerin güvenmemesi ile kız çocuklarının erken yaşta evlendirme geleneğinin devam etmesi gibi nedenler belirtilmektedir. Örgün eğitime devam edemeyen kız çocukları okumayı çok istedikleri halde aile büyüklerinin sözlerine itaat ettikleri ve kendileri adına verilen kararları kabul ettikleri için ortaokulda devamsızlıkları artmakta, derslere olan ilgileri azalmakta ve sonucunda da başarılarının azaldığı gözlemlenmektedir.

Kız çocuklarının okula gönderilmeme nedenlerine ilişkin veli ve öğrenci görüşlerinden yola çıkılarak aşağıdaki öneriler geliştirilebilir. Kız çocuklarının örgün orta eğitime devam etmeleri için öncelikle ailenin bulunduğu yere (köye, kasabaya, yerleşim yerine) lise yapılması ve ailenin gözü önünde okula devam etmeleri uygun olabilir. Kızlar için açık lisenin kaldırılarak bütün öğrencilerin zorunlu devamının sağlanması devlet tarafından ailelere ciddi yaptırımların uygulanması uygun olabilir. Ailelerin eğitime bakış açısı önemlidir, okuyazar olmayan ailelere eğitimler verilmesi ve kızlarını okutmaları konusunda bilgilendirilmelidirler. Taşınmalı eğitim sistemin kalitesinin daha da iyileştirilmesi uygun olabilir. Ekonomik bakımdan yoksun ailelerin çocukların eğitim giderlerinin tamamı devlet tarafından karşılanarak sorun ortadan kaldırılabilir. Yanlış gelenek ve göreneklerin hala hüküm sürdüğü yerlere devlet ciddi şekilde el atmalıdır. Küçük yaşta evliliklere kesinlikle izin vermemeli, en ağır cezalar verilmelidir. Okuyan iyi iş imkânları olan örnek modellerin yaygınlaşması eğitime olumsuz bakılmasını önleyecektir. Bu olumlu örnek modellerin çoğaltılması lazım. Eğitimde iyi örnekler bu gibi bölgelerde yaygınlaştırılmalıdır. Eğitime karşı ailelerden bilinçsiz olanlara, bütün aile bireylerine düzenli aile eğitimleri verilerek bu aileler daha bilinçli hale getirilebilir. Kız çocuklarının okutulmasının ayıp sayılması kapalı toplumlardaki bu önyargının toplumlar eğitilerek düzeltilmesi uygun olabilir. Geri kalmış çevrelerde ve bölgelerde erkek egemenliğinin hüküm sürmesi için kızların okutulması istenmemektedir. Bu toplumlar düzenli bir şekilde eğitilerek ikna edilmelidir. Veliler, çocuklarının okuyacakları okulları ziyaret etmeleri, gezmeleri, ortamı görmeleri uygun olabilir. Velilerin, çocuklarının kalacakları yurtları gezmeleri görmeleri sağlanmalıdır. Erken yaşta evliliğin önüne geçmek amacıyla sadece öğretmenler değil tüm kamu kurumları sorumluluk almalı, hatta kız çocuklarının bu konuda tek tek bilgilendirilmesi uygun olabilir. Kızların kalabileceği güvenli yurtların çoğaltılması uygun olabilir. Özellikle kırsal kesimlerde herkes tarafında saygı duyulan kişilerle görüşülerek insanları kızlarını okula göndermeleri konusunda ikna etmesi istenebilir. Kanaat önderlerince özellikle okula gönderilmemenin yaygın olduğu bölgelerde ev ziyaretleri yapılmalı, insanların eğitime bakış açıları değiştirilmelidir. Özellikle ülkemizde ve dünya kız çocuklarının eğitimi ile ilgili projeler yakından takip edilerek daha da işlevsel olarak uygulanması sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

1. Adıgüzel, A. (2013). Kız çocuklarının okullaşma engelleri ve çözüm önerileri. Ekev Akademi Dergisi, 325-344.
2. Akiş, E. ve Çokcanlı, M. (2020). Türkiye'de beşeri sermayenin illerin ekonomik sermaye düzeylerine etkisi. Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 250-268.
3. Aküzüm, C., Yavaş, T., Tan, Ç. ve Uçar, M. (2015). İlköğretim kurumu öğrencilerinin devamsızlık ve okul terki nedenleri. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 167-192.
4. Aslan, G. (2021). Eğitime erişimin belirleyicileri:kırsal kesimdeki kız çocuklarının ortaöğretime gönderilmeme nedenleri. Eğitim ve Bilim, 46(207), 1-33.
5. Aygül, H. (2018). Eğitime erişim, yoksulluk ve formel/informel işgücü olarak üniversite gençliği. Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 8(1), 58-87.
6. Beltekin, N. ve Çete, U. (2019). Eğitim hakkını yeniden tanımlamak. Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 1(1), 27-39.
7. Bora, V. ve Taş, A. (2017). Kız çocuklarının ortaöğretime gönderilmeme nedenleri. Dergipark Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7, 89-106.
8. Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). Örneklem Yöntemleri. Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri (s. 92-93). Pegem Akademi.
9. Demir, Ö. Ö. (2020). Pısa sonuçları Türkiye'deki eğitim eşitsizliği hakkında ne söylüyor. Alanyazın Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi, 1(2), 85-98.
10. Eğitim Reformu Girişimi. (2020). Öğrenciler ve eğitime erişim.
11. Eryılmaz, M. (Dü.). (2017, 11 11). İstanbul Aydın Üniversitesi. 04 17, 2021 tarihinde <https://iaupratolyesi.wordpress.com/2017/10/11/turkiyede-kiz-cocuklarına-yonelik-gercekleştirilen-sosyal-sorumluluk-projeleri/> adresinden alındı.

12. Kalaycı, S. ve Öztürk, A. (2017). Küreselleşen dünyada kadın eğitiminin gayri safi milli hasıla'ya etkisi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 5(7), 76-87.
13. Karasar, N. (2004). Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler. Ankara: Nobel Yayım.
14. Karataş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi, 1(1), 62-80.
15. Koçak, A. ve Arun, Ö. (2006). İçerik Analizi Çalışmalarında Örneklem Sorunu. Selçuk iletişim, 4(3), 21-28.
16. Küçüker, E. (2018). Kırsal kesimde yaşayan kız çocukların örgün ortaöğretimi terk etme nedenleri. Eğitim ve Bilim, 43(195), 97-117.
17. Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı Yayınları.
18. Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). Mesleki Açık Öğretim Lisesi Yönetmeliği (24. 12. 2005). Sayı: 26033.
19. Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. (2016). Ankara: Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
20. Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). Resmi Gazete (04. 24. 2021). Sayı: 14574.
21. Özaydınlık, K. (2014). Toplumsal cinsiyet temelinde Türkiye'de kadın ve eğitim. Sosyal Politikalar Dergisi, 93-112.
22. Özdemir, C. (2018). Türkiye'de yükseköğretimin yaygınlaşmasının. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 8(3), 542-551.
23. Özer, M., Gençoğlu, C. ve Suna, H. (2020). Türkiye'de eğitimde eşitsizlikleri azaltmak için uygulanan politikalar. On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 294-312.
24. Sayılan, F. (2012). Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim. Ankara:Dipnot Yayınları. 12-76.
25. Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması. Atatürk üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi, 419-426.
26. Tunç, A. İ. (2009). Kız çocuklarının okula gitmeme nedenleri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 237-269.
27. Tunç, M. (2018). Kalkınmada kadın ayrımcılığı ve toplumsal cinsiyet. SosyoEkonomi, 221-251.
28. UNICEFTURK. (2020). Kız ve erkek çocuklar arasında eşitlik.
29. Yaşar, N. (2018). Eğitimde cinsiyet eşitsizliğinin okullaşma oranına etkisi. İstanbul Üniversitesi Kadın Araştırmaları Dergisi, 55-69.
30. Yılandı, V. ve Aydın, M. (2018). Türkiye'de kadın okullaşmasının ekonomik büyüme üzerindeki etkisi. Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi, 101-112.
31. Yıldırım, C., Beltekin, N. ve Talay Oral, T. (2018). Kızların okula erişim ve devam oranlarının artırılması: ikna süreci. e-Şarkiyat İlmî Araştırmalar Dergisi, 783-804.

Subject Area
Educational Sciences

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 104
PP: 4026-4034

Arrival
08 October 2022
Published
30 November 2022
Article ID Number
66250
Article Serial Number
38

Doi Number
<http://dx.doi.org/10.26449/ssj.66250>




How to Cite This Article
Altun, D.S., Altaş, A.Ş. & Yiğit, C. (2022). "Eğitimde Sosyal Medyanın Kullanılmasına Dair Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:104; pp:4026-4034.



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

Eğitimde Sosyal Medyanın Kullanılmasına Dair Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Examining Teachers' Views On The Use Of Social Media In Education

Deniz Seren ALTUN¹  Alev Şule ALTAŞ²  Canan YİĞİT³ 

¹ Öğretmen, MEB, Ankara / Türkiye

² Öğretmen, MEB, Ankara / Türkiye

³ Öğretmen, MEB, İzmir / Türkiye

ÖZET

Bu çalışmada sosyal medya ortam ve araçlarının eğitimde kullanımına ilişkin öğretmenlerin görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu çalışma nitel betimsel bütüncül çoklu desenli durum çalışmasıdır. Basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile 14 katılımcıya ulaşılarak görüşme yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerini almak için araştırmacılar tarafından yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bazı sonuçları şu şekildedir; Gelişen teknoloji ve sosyal medyanın yaşantımıza girmesi ile hayatımızda büyük değişimlerin olduğunu kabullenen katılımcıların, eğitimde sosyal medya kullanımının avantajları bilgi aktarımı, bilgiye hızlı erişim, yeniliklerden haberdar olma ve içerik üretimi kodları şeklinde, dezavantajları sosyal medya bağımlılığı, bireysellik, zaman kaybı, sosyal ilişkileri bozması, bilgi güvenliği ve duygusuzluk şeklinde belirtilmiştir. Öğretmenlerin eğitimde sosyal medya kullanım zorluklarına çözüm önerilerine ilişkin görüşleri ise: kullanım denetimi, içerik kontrolü, internet alt yapısının iyileştirilmesi, kullanımının sınırlandırılması ve eğitim kodları şeklinde olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Sosyal Medya, Öğretmen

ABSTRACT

In this study, it was aimed to reveal the views of teachers on the use of social media environments and tools in education. This study is a qualitative descriptive holistic multiple design case study. Through simple random sampling method, 14 participants were reached and interviewed. A semi-structured interview form was used by the researchers to obtain the opinions of the teachers participating in the study. The data obtained were analyzed by content analysis. Some of the results obtained from the research are as follows; The advantages of using social media in education were stated as information transfer, quick access to information, being aware of innovations and content production codes, while the disadvantages were stated as social media addiction, individualism, time loss, disruption of social relations, information security and insensitivity. The opinions of the teachers regarding their suggestions for solutions to the difficulties of using social media in education were as follows: usage control, content control, improvement of internet infrastructure, limitation of its use and education codes

Key words: Education, Social Media, Teacher

1. GİRİŞ

Dünyada son 20 yılda eğitim, teknoloji, bilim, sanayi ve ekonomik hayatta yaşanan hızlı gelişim ülkemizde de gözlemlenebilmektedir. Ülkemizin hak ettiği gelişmekte olan ülke statüsüne kavuşabilmesi için geçirdiği değişimi tüm uzuvları ile gerçekleştirmesi gerekmektedir. Aksi takdirde toplumu oluşturan unsurlar bu gelişmelerden olumsuz etkilenebilir. Toplumdaki sistemlerin gelişmesi, mevcut kurumların işlevlerini sağlıklı bir şekilde yerine getirebilmelerine bağlıdır. Bu amaçla kalkınmada en büyük etken eğitimidir. Gelişen yeni dünyada yüksek bir seviyeye ulaşmanın en kolay yolu eğitimle başlar (Ocak ve Çınar, 2010).

Eğitimin çok farklı tanımları vardır. İnsanların yaşamları boyunca öğrendikleriyle davranışlarını şekillendirmeleri eğitimin temelini oluşturur. Eğitim, toplumdaki bireylerin ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri edinmelerini sağlayan ekonomik, politik, sosyal, tarihsel ve kültürel birikimin zenginliği ile bağlantılıdır. Eğitim aldıktan sonra bireyin kişiliği değişir ve bu eğitimde meydana gelen değişim bilgi, tutum, beceri ve yeni edinilen değerlerin olgunlaşması yoluyla gelişir. En geniş anlamıyla eğitim, bir bilinçlenme ve gelişme sürecidir (Ceylan ve Yurdakul, 2015).

Günümüz toplumları var olduğu sürece, eğitim merkezlerinin ihtiyaç duyduğu bilgiye sahip olacaklardır. Bunlar, öğrenebilen, bilgilerini sürekli güncelleyebilen, mevcut değişikliklere uyum sağlayabilen, gelişmeleri yakından takip edebilen ve hem bilgi üreticisi hem de tüketicisi olan insanlara ihtiyaç duyan insanlar yetiştirme görevine sahiptir. Teknolojiye iyi hakim olabilen ve öğretileni anlayabilen insanlar yetiştirebilme becerisidir (Aydede ve Kesercioğlu, 2012).

Dünyadaki teknolojik gelişim ve öğrencilerin eğitimleri sırasında gelişen teknolojik bilgilerden faydalanmaları nedeniyle toplumlar eğitim programlarını sadece okulda değil hayatın diğer alanlarına da yansıtmak istemektedirler. Ülkelerin eğitim bakanlıkları hayatın içinde gelişmek için uzaktan eğitim yöntemlerinden

faydalıyor. Toplumlar ve kurumlar ihtiyacı olan iyi eğitilmiş insanları yetiştirmek için uzaktan eğitimi kullanmakta ya da mevcut öğrencilerin imkânlarını geliştirmek için uzaktan eğitim sistemlerini kullanmaktadırlar (Kazancı ve Dönmez, 2013).

Sosyal medya, elektronik ortamda birçok insanın kazanımlarını, deneyimlerini ve bilgilerini internet üzerinde bulunan kanallar aracılığıyla paylaştığı bir ortamdır. Son dönemde sosyal medya siteleri oldukça rağbet gören dijital araçlardır. Şirketlerin müşterileri hakkında detaylı bilgi edinmelerini, müşterilerin şirketin ürün ve hizmetleri hakkındaki yorumlarını, eylem ve düşüncelerini, istek ve arzularını takip etmelerini sağlamaktadır (Gülbahar, Kalelioğlu ve Madran, 2010).

Sosyal medya son yıllarda en çok rağbet gören iletişim araçlarından biri. İnternetin gelişmesi, kullanıcı sayısının artması, teknolojik ve elektronik araçların yaygınlaşması ile birlikte popüler bir iletişim yöntemi haline gelmiştir. Sosyal medya, web uygulamalarının gelişmesinin sunduğu kolaylık ve anlık iletişim sayesinde bilginin kolayca paylaşılabilirdiği dijital ortamlardır (Alper vd., 2012).

Sosyal medya özel ya da tek medya değildir. Herkesin kendi düşüncelerini ifade edebildiği geniş kapsamlı bir platformdur. Çok geniş bir topluluğa hitap ederler. Açıkta, konuyu ve bilgiyi kimin paylaştığı ve yayınladığı bilinir. Yorum açıktır, farklı düşünce ve fikirlere ulaşma imkanı sunar (Gökdaş, 2003). Küreselleşen dünyada tüm teknolojik bilgilere kolayca ulaşılabilen ve dünya düzenine hiçbir kısıtlama olmadan uyum sağlayabilen yeni medya oluşumunun toplumsallaşmış halidir. İnternet insanların yaşamlarının ayrılmaz bir parçası haline geldikçe, sosyal yaşam da internet ortamında yaşamaya başlamıştır. Sosyal medya, insanların internet ağı üzerinden öncelikle kişisel bilgilerini oluşturup birbirleriyle paylaşabildikleri, istenilen konularda yorum yapabildikleri ve birbirleriyle iletişim kurabildikleri ağıdır (Atay vd.: 14).

Sosyal medya, kullanıcıların bilgi alabildiği, çevrimiçi gruplar oluşturabildiği, kendi video ve mesajlarını paylaşabildiği, hizmet ve ürün alışverişinde bulunabildiği elektronik ortamdaki iletişim biçimleridir (Aydede ve Kesercioğlu, 2012).

Sosyal medyanın tanımına bakacak olursak, zaman ve mekan kavramı olmaksızın konuşmaların, alışverişlerin ve tartışmaların yapıldığı bir iletişim ağı olarak kullanıldığını görürüz. İnsanların deneyimlerini ve geçmişlerini paylaşabildikleri bir ortam. Bütünsel olarak baktığımızda, sosyal medyayı oluşturan şeyin insanların birbirleriyle yaptıkları alışverişler ve konuşmalar olduğunu gösteriyor. Kolay ulaşılabilir bir yapıya sahip olması, arkadaş edinme, firmaların kendilerini ve ürünlerini tanıtmalarına olanak sağlaması, sattıkları ürünleri servis etmeleri ve kullanıcıların ürünler hakkındaki görüşlerini paylaştıkları ortamlardır (Ceylan ve Yurdakul, 2015).

İkinci internet devrimi olarak adlandırılan sosyal medyanın ortaya çıkışı 2004 yılının sonlarında başlamış olup, sosyal ağların sürekli yenilenmesine ve verilerin paylaşılmasına ortam sağlaması gibi özellikleri bakımından en uygun alanlardan biri olarak kullanılmaktadır. Tüketiciler duygularını, fikirlerini ve herhangi bir konudaki paylaşımlarını internet üzerinden yapabilmekte ve istedikleri bilgiye kolayca ulaşabilmektedirler. Kişisel bilgilerinin yanı sıra makale, fotoğraf, haber ve video paylaşımı da yapabilmekte ve gerçek dünyayı sanal ortamda deneyimleyebilmektedirler (Korucu ve Sezer, 2016).

Hizmet içi uzaktan eğitim yöntemi günümüzde giderek daha yaygın hale gelmektedir. Uzaktan eğitim, öğrenci başarı düzeyinin yükseltilmesinde avantajlar sunmaktadır. Örneğin, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bu amaçla düzenlenen ve "Teknolojinin Geliştirilmesi ve Fırsatların Artırılması" projesine dayanan Eğitim Bilişim Ağı, içerik oluşturulmasına ve paylaşılmasına olanak sağlamıştır. Bu programda, alanında uzman öğretim görevlileri, birçok konuda bilgi sahibi olmak isteyen öğretmenler için canlı seminerler düzenlemektedir. Aynı zamanda, seminerlere katılan öğretmenler bu mesajları çevrimiçi olarak tekrar izleyebilmektedir (Alper vd., 2012).

Sosyal medyanın eğitimde kullanılmasının faydaları düşünüldüğünde, öğrencilerin ihtiyaçlarını büyük ölçüde karşılamaktadır. Teknolojinin hızla gelişmesi, kuşaklar arasındaki uçurumun genişlemesi anlamına gelmektedir. Dijital boyutta öğretmenler teknolojik donanımlarını artırabilirlerse öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilirler (Ocak ve Çınar, 2010).

Araştırmanın problem kümesi: " eğitimde sosyal medyanın kullanılmasına dair öğretmen görüşleri nasıldır?" olarak belirlenmiştir.

Bu çalışmada sosyal medya ortam ve araçlarının eğitimde kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu genel amaç altında araştırmanın alt amaçları şu şekildedir:

1. Öğretmenler sosyal medyayı nasıl tanımlamaktadır?
2. Öğretmenlerin eğitimde sosyal medya kullanımına yönelik sağladığı avantajlara ilişkin görüşleri nelerdir?

3. Öğretmenlerin eğitimde sosyal medya kullanımına yönelik sağladığı avantajlara ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin eğitimde sosyal medyanın kullanım zorluklarına ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel betimsel bütüncül çoklu durum desenli durum çalışmasıdır. Bütüncül çoklu durum deseni: “Çoklu durum desenleri bütüncül olarak da gerçekleştirilebilir. Her bir durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırılır”. (Yıldırım ve Şimşek 2008).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile gönüllülük esasına dayalı olarak seçilmiş 14 öğretmen oluşturmaktadır. Nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir yöntem olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme, maliyet ve zaman açısından avantaj sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama aracı oluşturulurken literatür taraması yapılmış olup, sorular bu doğrultuda hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular 2 okul müdürüne gösterilmiş olup araştırma konusu anlatılmış araştırma konusunda yer alan araştırma soruları doğrultusunda bu konuda fikirleri alınmıştır. Okul müdürlerinin fikirleri doğrultusunda son şekli verilmiş olup uygulama aşamasına geçilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular şu şekildedir:

1. Sosyal medyayı tanımlamanızı istersek nasıl bir tanımlama yaparsınız? Sizin için anlamı nedir?
2. Eğitimde sosyal medya kullanımının avantajları nelerdir? Kısaca açıklayınız?
3. Eğitimde sosyal medya kullanımının dezavantajları/olumsuz tarafları nelerdir? Kısaca açıklayınız?
4. Sosyal medyanın eğitimde kullanım zorluklarına ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?

2.4. Verilerin toplanması ve Analizi

Veriler örneklem grubundaki öğretmenlere 2022-2023 güz yarıyılında araştırmacılar tarafından uygulanması yoluyla elde edilmiştir. Görüşme süresinde soruları cevaplandırma sürelerinin yaklaşık 30-45 dakika sürdüğü gözlenmiştir. Creswell'e (2013) göre, farklı türde görüşmeler (örn. çevrimiçi görüşme, e-posta, telefon görüşmesi) yapılabilir. Görüşmelerden elde edilen veriler Word ortamına aktarılmıştır. Çalışmaya katılanlar Ö1, Ö2, Ö3,..., Ö13 olarak adlandırılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırmaya katılanların demografik değişkenlerine ilişkin bilgiler aşağıda verilen Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
Katılımcı 1	Kadın	Türkçe Öğretmeni	36 yaş	12 yıl	Lisans
Katılımcı 2	Kadın	Sınıf Öğretmeni	49 yaş	25 yıl	Lisans
Katılımcı 3	Kadın	İngilizce Öğretmeni	43 yaş	20 yıl	Lisans
Katılımcı 4	Kadın	Okul Öncesi Öğretmeni	34 yaş	10 yıl	Lisans
Katılımcı 5	Erkek	İngilizce Öğretmeni	42 yaş	20 yıl	Yüksek Lisans
Katılımcı 6	Kadın	Okul Öncesi Öğretmeni	34 yaş	10 yıl	Lisans
Katılımcı 7	Kadın	Okul Öncesi Öğretmeni	36 yaş	13 yıl	Lisans
Katılımcı 8	Kadın	Sınıf Öğretmeni	42 yaş	18 yıl	Yüksek Lisans
Katılımcı 9	Erkek	Okul Öncesi Öğretmeni	34 yaş	11 yıl	Doktora
Katılımcı 10	Kadın	Müzik Öğretmeni	46 yaş	15 yıl	Yüksek Lisans
Katılımcı 11	Kadın	Müzik Öğretmeni	39 yaş	12 yıl	Lisans
Katılımcı 12	Erkek	Özel Eğitim Öğretmeni	48 yaş	23 yıl	Lisans
Katılımcı 13	Erkek	Din Kültürü Öğretmeni	57 yaş	30 yıl	Lisans
Katılımcı 14	Erkek	PDR Öğretmeni	45 yaş	23 yıl	Lisans

Tablo 1’de verilen katılımcıların profili incelendiğinde, çalışmada 9 kadın 5 erkek öğretmen olduğu görülecektir. Branşları bakımından 1 Türkçe öğretmeni, 2 sınıf öğretmeni, 2 İngilizce öğretmeni, 4 okul öncesi öğretmeni, 2 müzik öğretmeni, 1 özel eğitim öğretmeni, 1 din kültürü öğretmeni ve 1 PDR öğretmeni bulunmaktadır. Yaşları

bakımından en genç öğretmen 34, en yaşlı öğretmen ise 57 yaşındadır. Kıdem süreleri bakımından ise en az 10 yıl, en fazla 30 yıllık kıdeme sahip öğretmenler çalışmada yer almıştır. Eğitim durumları incelendiğinde, 1 öğretmenin doktora, 3 öğretmenin yüksek lisans ve 10 öğretmenin mezunu olduğu görülmüştür.

Araştırmada “*Sosyal medyayı tanımlamanızı istersek nasıl bir tanımlama yaparsınız? Sizin için anlamı nedir?*” sorusuna dair görüşlerine ilişkin ortaya çıkan temalar ve onlara bağlı kodlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Katılımcıların sosyal medyayı tanımlama şekilleri

Temalar	Kodlar	f
Sosyal Medyanın Tanımı	Sosyal paylaşım platformu	5
	İletişim platformu	4
	Hayatın olmazsa olmazı	3
	Bilgi platformu	3

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin sosyal medyayı nasıl tanımladıklarının öğrenilmesi amacıyla “Sosyal medyayı tanımlamanızı istersek nasıl bir tanımlama yaparsınız? Sizin için anlamı nedir?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 2’de öğretmenlerin sosyal medyanın tanımına ilişkin ifadelerin Sosyal Medyanın Tanımı altında toplandığı görülmektedir. Sosyal Medyanın Tanımı temasında “Sosyal paylaşım platformu”, “İletişim platformu”, “Hayatın olmazsa olmazı” ve “Bilgi platformu” kodları şeklinde belirtilmektedir. Buna göre Öğretmenlerin yaptığı sosyal medya tanımları incelendiğinde, katılımcıların sosyal medyayı daha çok sosyal paylaşım platformu olarak tanımladıklarına ilişkin görüş açıkladıkları görülmektedir. Bu konuda görüş ifade eden öğretmenlerden bazıları görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir.

“Bireylerin internet üzerinden bilgi, görüntü içerik paylaşımında bulunduğu bir alandır.” (Ö1)

“Modern çağ insanının görüş ve eylemlerini en hızlı ve en etkili şekilde duyurma amacını gerçekleştirebilen bir araç. Bana göre sosyal medya amaç haline geldiğinde ise hem kişiye hem de topluma yarardan çok zarar veren bir virüse dönüşüyor” (Ö3)

“Günümüzde insanların yaşamlarını, hayat tarzlarını, zevklerini, beklentilerini paylaştığı bir paylaşım platformudur. Sosyal medyanın benim için çok derin bir anlamı yok, çoğu paylaşımı gerçekçi ve samimi bulmuyorum.” (Ö5)

“...sosyal hayatı çevresindeki kişilere aktardığı sosyal bir ağıdır. Sosyal medyaya bir anlam verecek olursak kullanım amaçlarının sınırları aşılmadığı takdirde avantajlı olmasıdır.” (Ö6)”

“İnsanların beni tanıyabilecekleri bir platform olduğunu düşünüyorum. Benim yaşantımı ve nasıl biri olduğum hakkında bir fikir edinebileceklerini düşünüyorum.” (Ö14)

Bazı öğretmenler sosyal medyayı iletişim amacıyla kullandıklarını söylemektedir. Bu bağlamda sosyal medya tanımlarını da iletişim üzerinden yapmışlardır. Bu konudaki öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir.

“İnternet üzerinden yapılan iletişim platformu. Benim için insan ilişkilerini sahteletiren yapay bir ortam.” (Ö2)

“İnsanların kendilerini var etme, değerli hissettirmesi için tüketim mantığında oluşturulan teknolojik aygıtlar. Ayrıca iletişim amaçlı olarak da kullanılır. Anca daha çok bireyin duygularına hitap eden aygıtlar, uygulamalar olarak tanımlayabilirim” (Ö9)

“Kitlelere daha çabuk ve kolay hitap edilen ve kolaylıkla ulaşılabilen en hızlı teknolojik haberleşme ağı diyebiliriz. Güncel haber, bilgi, etkileşim ağıdır.” (Ö12)

“İnternetteki iletişim ağıdır.” (Ö13)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları sosyal medyayı hayatlarının her alanında kullandıklarını söyleyerek yaptıkları sosyal medya tanımının olmazsa olmaz diyerek ifade etmiştir. Bu görüşler aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Bu yüzden sosyal medya yaşadığımız küresel dünyanın olmazsa olmazı haline gelmesine rağmen hak ettiği kadar fazla değer verilmemeli.” (Ö3)

“Olmazsa olmaz gibi algıladığımız fakat her kullanışmada yarar mı yoksa zarar mı gördüm diye kendimi sorguladığım platform.” (Ö10)

“Onunla da olmaz onsuz da olmaz. Bazen yemek tarifi, bazen ilaç tavsiyesi, kısacası hayatımın merkezi.” (Ö11)

Sosyal medyayı bilgi edinme platformu olarak kullandığını söyleyen birkaç öğretmenin sosyal medya tanımı ise bilgi platformu şeklindedir. Bu bağlamda görüş paylaşan öğretmenler görüşlerini aşağıda verilen şekilde açıklamışlardır.

Bunun yanı sıra doğru kullanıldığında bilgiye ulaşmada kolaylık sağlayan çok geniş bir alan” (Ö2)

“Sosyal medya birçok insanın kullandığı bir bilgi platformudur. Hem hızlı hem de birçok farklı fikirden oluşan bir topluluktur.” (Ö4)

“Sosyal medya etkili ve bilinçli kullanıldığında kişisel gelişime eğitime öğretime sınırsız katkı sağlayacak bir platformdur. Benim için anlamı dijital bir ansiklopedidir.” (Ö7)

Araştırmada “Eğitimde sosyal medya kullanımının avantajları nelerdir? Kısaca açıkla mısınız?” sorusuna dair görüşlerine ilişkin ortaya çıkan temalar ve onlara bağlı kodlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Eğitimde sosyal medya kullanımının avantajları

Temalar	Kodlar	f
Eğitimde Sosyal Medyanın Avantajı	Eğitimde bilgi aktarımı	10
	Bilgiye hızlı erişim	3
	Yeniliklerden haberdar olma	2
	İçerik üretimi	1

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin eğitimde sosyal medya kullanımının avantajlarına ilişkin görüşlerinin öğrenilmesi amacıyla “Eğitimde sosyal medya kullanımının avantajları nelerdir? Kısaca açıkla mısınız?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 3’te öğretmenlerin eğitimde sosyal medya kullanımının avantajlarına ilişkin ifadelerinin Eğitimde Sosyal Medyanın Avantajı altında toplandığı görülmektedir. Eğitimde Sosyal Medyanın Avantajı temasında “Eğitimde bilgi aktarımı”, “Bilgiye hızlı erişim”, “Yeniliklerden haberdar olma” ve “İçerik üretimi” kodları şeklinde belirtilmektedir. Buna göre öğretmenlerin sosyal medyayı eğitimde kullanımı avantajları incelendiğinde, eğitime materyallerin kullanımı, öğrencilere ders esnasında bilgi aktarımını kolaylaştırdığına ilişkin görüş açıkladıkları görülmektedir. Bu konuda görüş ifade eden öğretmenlerden bazıları görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir.

“Eğitimde sosyal medya kullanımı dersini muhatabına en etkili ve kalıcı şekilde sunmak isteyen bir öğretmen için çok faydalı olacaktır. Nitekim aynı konuyu farklı bakış açıları ve tekniklerle anlatan bir meslektaşını takip eden öğretmen bu etkinliği, materyali vs. kullanma isteği duyacaktır. Bu da öğretmende mesleki anlamda bir doyum oluşturabilecektir.” (Ö3)

“Meslektaşlarının derslerinde kullandıkları materyalleri ve farklı öğretim tekniklerini oyunları şarkıları sosyal medyadan takip ediyorum. Öğrencilerime ve okul şartlarına uygun olanları derste bende kullanıyorum.” (Ö5)

“Sosyal medya uygulamaları aracılığıyla öğrencilerin ve öğretmenlerin arasındaki çeşitli etkileşimin kuvvetlenmesi, daha kolay ve avantajlı bir şekilde aktarım yapılması açısından öğrenim sürecini destekler ve olumlu etkiler.” (Ö6)

“Bilgi ve etkinlik alışverişi açısından çok faydalı. Bir nevi beyin fırtınası.” (Ö8)

“Eğitimde öznel uygulamaların başka kişilere aktarılması

“Eğitimde sosyal medyanın kullanılması eğitim içerik yöntem ve materyallerinin kullanılıp paylaşılması eğitimcilerin kişisel gelişimlerine faydalı olacaktır.” (Ö13)

“Yaptığım işler, çalışmalar ve düşüncelerimi tanıdığım veya tanımadığım diğer insanlara kolayca ulaştırabilmenin en büyük avantaj olduğunu düşünüyorum.” (Ö14)

Sosyal medya kullanımının bilgiye erişimi hızlandırdığı bilinmektedir. Bu bağlama öğretmenler ihtiyaç uydıkları bilgiye sosyal medya sayesinde kolaylıkla erişebildikleri şu sözleri ile açıklamışlardır.

“Evrensel birçok bilgiye ulaşmada, hızlı ve güvenilir bir kaynaktır.” (Ö4)

“Bilgiye hızlı erişmek, birden fazla kaynağa ulaşıp bilgileri analiz edebilmek.” (Ö7)

“Bilgi akışının kesintisiz etkili ve verimli olması yönünde önemli bir paydaş olabilir.” (Ö12)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları sosyal meyanın insanları yeniliklerden haberdar etmesi imkanlarını düşünerek eğitimde yeniliklerden haberdar olma şeklinde cevap vermişlerdir. Öğretmenlerden bazıları kendilerini güncel tutabilmeleri için sosyal medya sayesinde yeniliklerden haberdar oluklarını ifade etmişlerdir.

“Farklılıklar (ideoloji, kültür, din, cinsel yönelim, engellilik, dezavantaj vb.) konusunda farklı düşünceler, görüşleri haberler konusunda bilgi sahibi olma, olumlu tutum geliştirme. Eğitsel uyarlamalar konusunda yeniliklerden haberdar olma. Öğretmenin yenilikler konusunda kendini güncellemesi” (Ö9)

“Yapılan yeniliklerden haberdar olmamızı ... olanak tanıyor” (Ö2)

Sosyal medyanın eğitimde içerik üretmek ve materyal hazırlamayı kolaylaştırdığına ilişkin öğretmen görüşü şu şekildedir.

“İçerik üretmek, materyal hazırlamak, bunları yaygınlaştırmak, geri bildirimleri kısa süre içinde almak konusunda çok faydalı ve hızlı bir yöntem olduğunu düşünüyorum.” (Ö1)

Araştırmada “Eğitimde sosyal medya kullanımının dezavantajları/olumsuz tarafları nelerdir? Kısaca açıklar mısınız?” sorusuna dair görüşlerine ilişkin ortaya çıkan temalar ve onlara bağlı kodlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Eğitimde sosyal medya kullanımının dezavantajları/olumsuz tarafları

Temalar	Kodlar	f
Eğitimde Sosyal Medyanın Dezavantajı	Sosyal medya bağımlılığı	4
	Bireysellik	2
	Zaman kaybı	2
	Sosyal ilişkileri bozması	2
	Bilgi güvenliği	2
	Duygusuzluk	2

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin eğitimde sosyal medya kullanımının dezavantajlarına ilişkin görüşlerinin öğrenilmesi amacıyla “Eğitimde sosyal medya kullanımının dezavantajları/olumsuz tarafları nelerdir? Kısaca açıklar mısınız?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 3’te öğretmenlerin eğitimde sosyal medya kullanımının dezavantajlarına ilişkin ifadelerinin Eğitimde Sosyal Medyanın Dezavantajı altında toplandığı görülmektedir. Eğitimde Sosyal Medyanın Dezavantajı temasında “Sosyal medya bağımlılığı”, “bireysellik”, “zaman kaybı”, “Sosyal ilişkileri bozması”, “Bilgi güvenliği” ve “Duygusuzluk” kodları şeklinde belirtilmektedir. Buna göre öğretmenlerin sosyal medyayı eğitimde kullanımı dezavantajları incelendiğinde, eğitime sosyal medya fazla zaman geçirmeye neden olacağından sosyal medya bağımlılığına ilişkin görüş açıkladıkları görülmektedir. Bu konuda görüş ifade eden öğretmenlerden bazıları görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir.

“Eğitimde amaçlı kullanılmış olmadan insanlarda bağımlılık oluşturdu.

“Sosyal medya toplum için bağımlılığı aktif halde tutan ve devamında sağlık sorunları getiren bir organdır. Sınırlı aktiflik süresince kullanıldığında dezavantajları avantaja çevirmek zorbalıkları engellemek bizleri olumlu bir biçimde destekleyecektir” (Ö6)

“...sosyal medya bağımlılığı vs.” (Ö7)

Sosyal medya kullanımının kişilerin yalnız başlarına daha fazla zaman geçirmesine neden olduğu bilinmektedir. Bu bağlama öğretmenler ya da öğrencilerin eğitim amaçlı bile olsa sosyal medyayı fazla kullanmalarına ilişkin görüşlerini şu sözleri ile açıklamışlardır.

“Eğitim tanımının içinde iletişim ve etkileşim toplum kültürü sosyalleşme vardır. Sosyal medya ile eğitimde bunlardan uzaklaşmış bireyselliğe yönelmiş olduk.” (Ö2)

“Kişiyi toplumdaki soyutlaştırması sosyal açıdan yalnızlaştırması en önde gelen olumsuz taraftır.” (Ö12)

Sosyal medyada geçirilen zamanın zaman kaybı olarak ortaya çıkma olasılığına dikkat çeken iki öğretmenin görüşlerinden birine burada yer verilmiştir.

“Bazen sosyal medyayı çok aktif kullanan meslektaşlarımın çok sayıda paylaşımını görünce ne zaman ders işlediklerini merak ediyorum. Bazılarını sınıfta attığı her adımı çekip paylaşarak işi şova döktüğünü düşünüyorum. Hatta paylaştıkları bazı etkinliklerin öğretime hiçbir katkısı olmayan boş uygulamalar olduğunu üzülerek izliyorum.” (Ö5)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları sosyal medyanın sosyal ilişkileri bozacağına ilişkin aşağıda erilen görüşlerini paylaşmıştır.

“...sosyal medyanın çok uzun zaman dilimlerinde kullanılması kişilerin sosyallikten uzaklaşmalarına zemin hazırlayabilir.” (Ö13)

Eğitimde sosyal medya kullanımının dezavantajlarına ilişkin öğretmenlerin bir diğer görüşü bilginin güvenilirliğidir. Sosyal medyada yer alan her bilginin güvenli olmayacağı ve kişisel bilgi güvenliğine aşağıda verilen sözleri ile dikkat çekilmiştir.

“Sosyal medya platformlarının denetimsiz olması sebebiyle olumsuz kaynaklara ulaşmak yanlış bilgiyi veren kaynaklara ulaşmak” (Ö7)

“Paylaşılan öğrencilerin kişisel verilerin korunması (KVK) konusunda güvenlik sorunu oluşturması” (Ö10)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden ikisi sosyal medya kullanımının insanların duygusuzlaşmasına ve duygu aktarımının olmamasına neden olacağına dikkatleri çekerek bunu aşağıda verilen sözleri ile açıklamışlardır.

“Bana göre en büyük dezavantajı yüz yüze iletişimde yaşanan duygu akışının, samimiyetin olmayışı ya da yüzeysel oluşu.” (Ö10)

“Duygu akışı yok.” (Ö11)

Araştırmada “*Sosyal medyanın eğitimde kullanım zorluklarına ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?*” sorusuna dair görüşlerine ilişkin ortaya çıkan temalar ve onlara bağlı kodlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Sosyal medyanın eğitimde kullanım zorluklarına ilişkin çözüm önerileri

Temalar	Kodlar	f
Çözüm Önerileri	Kullanım denetimi	4
	İçerik kontrolü	4
	İnternet alt yapısının iyileştirilmesi	4
	Kullanımının sınırlandırılması	2
	Eğitim	1

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin eğitimde sosyal medya kullanım zorluklarına çözüm önerilerine ilişkin görüşlerinin öğrenilmesi amacıyla “Sosyal medyanın eğitimde kullanım zorluklarına ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 5’te öğretmenlerin eğitimde sosyal medya kullanım zorluklarına çözüm önerilerine ilişkin ifadelerinin Çözüm Önerileri altında toplandığı görülmektedir. Çözüm Önerileri temasında “Kullanım denetimi”, “İçerik kontrolü”, “İnternet alt yapısının iyileştirilmesi”, “Kullanımının sınırlandırılması” ve “Eğitim” kodları şeklinde belirtilmektedir. Buna göre öğretmenlerin eğitimde kullanım zorluklarına ilişkin çözüm önerileri incelendiğinde, eğitime en başta gelen çözüm önerisinin kullanım denetimi olduğu görülmektedir. Bu konuda görüş ifade eden öğretmenlerden bazıları görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir.

“Belirli filtrelerin oluşturulması bilgi kirliliğini azaltacak, güvenilirliği arttıracaktır. Kontrol mekanizmalarının özgürlükleri ve yaratıcıları kısıtlamadan önceden belirlenen kriterlere uygunluğu kontrol etmesi son derece faydalı olur.” (Ö1)

“Sosyal medya hesapları yaş sınırına göre düzenlenmeli. Paylaşımlar da konularına göre televizyon programlarından önce ekrana çıkan simgelere benzer sembollerle açıklanmalı. Bazı içerikler yaş gruplarına uygun olarak erişime açık olmalı.

“İnternette fayda sağlamayan zararlı siteler engellenebilir, sayfayı açma hızı artırılabilir, aradığımız kelimeyi yazdığımızda çıkan reklamlar filtreden geçirilebilir.” (Ö4)

“Okullarda kullanılan platformların daha denetleyici olması sağlanabilir. Web2 araçlarının geliştirilmesi öğretmen rehberliğinde kullanımının yaygınlaşması.” (Ö7)

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin eğitimde sosyal medya kullanım zorluklarına ilişkin ikinci çözüm önerisi içeriğin kontrolü hususundadır. Bu konudaki görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ayrıca öğretmenler ders konularını sosyal medyada kullanabilecek içeriklerle kurgulamalı. Bu şekilde öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları ön plana alınarak etkili öğretim ortamı oluşturulabilir.” (Ö3)

“Sosyal medya sorunlara hızlı çözüm bulma konusunda etkili olduğu için amacı dışında kullanılmaması gerekir. Belirli sınırlarla kullanım amacına içeriğine göre süreç tanımlanır ve süreç tamamlandığında etkileşim kesilir. Bu şekilde süreklilik arz ettiğinde sorunlar daha basit hale gelir.” (Ö6)

“Kurumların eğitim koordinatörlerinin sosyal medyada eğitimsel paylaşımda bulunacak olan öğretmenlerin paylaşımlarını bilimsel açıdan doğruluk ve geçerliliğini kontrol ettikten sonra paylaşımının yapılmasına izin verilebilir. Paylaşım yapan öğretmenler paylaşımlarının altına uyguladıkları çalışmanın eğitimsel açıdan geçerli olduğunu kanıtlayan bir kaynakça koyabilirler.” (Ö14)

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin eğitimde sosyal medya kullanım zorluklarına ilişkin diğer bir çözüm önerisi internet alt yapısının iyileştirilmesi hususundadır. Bu konudaki görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

İnternet altyapısının sosyal medyaya uygun olmayışı (Ö9)

“Güçlü bir altyapı ağı öncelikle hazırlanmalı. Çıkabilecek olumsuz durumlar öncesi b planı mutlaka olmalıdır.” (Ö12)

“güçlü bir altyapı ile sorunlar aşılabılır. kanaatindeyim.” (Ö13)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden ikisi sosyal medyanın eğitimde kullanım zorluklarına ilişkin çözüm önerilerini kullanımın sınırlandırılması olarak ifade etmiştir. Kullanım yoğunluğuna ilişkin ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

“Sosyal medya, yüz yüze eğitim araçlarının bir alternatifi olarak değil, yardımcı bir eğitim aracı olarak ele alınmalıdır.” (Ö10)

“Çok yoğun kullanmamak, gerektiği yerde gerektiği kadar kullanmak iyi bir çözüm bence.” (Ö11)

Bir öğretmen ise sosyal medya kullanım yaşına “öncelikle bireyler sosyal medyayı doğru kullanma konusunda daha küçük yaşlarda bilinçlendirilmelidir.” (Ö2) sözleri ile dikkatleri çekmiştir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada eğitimde sosyal medyanın kullanılmasına dair öğretmen görüşlerinin incelenmesine yönelik yapılan görüşmeden elde edilen öğretmen görüşleri incelenerek değerlendirilmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin sosyal medyanın tanımına ilişkin ifadelerinin sosyal medyanın tanımı altında toplandığı görülmektedir. Katılımcıların sosyal medyanın tanımları sosyal paylaşım platformu, iletişim platformu, hayatın olmazsa olmazı ve bilgi platformu şeklinde yapılmıştır. Öğretmenlerin eğitimde sosyal medya kullanımının avantajlarına ilişkin ifadelerinin eğitimde sosyal medyanın avantajı altında toplandığı görülmektedir. Eğitimde sosyal medyanın avantajları eğitimde bilgi aktarımı, bilgiye hızlı erişim, yeniliklerden haberdar olma ve içerik üretimi kodları şeklinde belirtilmektedir. Öğretmenlerin eğitimde sosyal medya kullanımının dezavantajlarına ilişkin ifadelerinin eğitimde sosyal medyanın dezavantajı altında toplandığı görülmektedir. Eğitimde sosyal medyanın dezavantajları sosyal medya bağımlılığı, bireysellik, zaman kaybı, sosyal ilişkileri bozması, bilgi güvenliği ve duygusuzluk kodları şeklinde belirtilmektedir. Öğretmenlerin eğitimde sosyal medya kullanım zorluklarına çözüm önerilerine ilişkin ifadelerinin çözüm önerileri altında toplandığı görülmektedir. Çözüm önerileri temasında kullanım denetimi, içerik kontrolü, internet alt yapısının iyileştirilmesi, kullanımının sınırlandırılması ve eğitim kodları şeklinde belirtilmektedir. Korucu ve Sezer'e (2016) göre, öğretim elemanlarının çoğunun sosyal medyayı kullandığı, eğitim-öğretim faaliyetlerinde ve akademik araştırmalarında geleneksel araçların yanı sıra sosyal medya ortam ve araçlarını da kullandıkları tespit edilmiştir. Gülbahar, Kalelioğlu ve Mardan (2010) sosyal medyanın eğitimde öğretmen ve öğrenciler için farklı şekillerde kullanılabileceğini tespit etmiştir. Çalışmamızın sonuçları bu bulguyla büyük ölçüde tutarlıdır. Tutgun, Deniz ve Moon'un (2011) çalışmasında, sosyal medyanın katılımcıların öğretim sürecine etkisinin yaş, çalışma yeri, okul ve bölgeye göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Bizim çalışmamızda ise tüm katılımcıların sosyal medyayı günlük olarak kullandıkları görülmüştür.

Öztürk ve Akgün'e (2012) göre, sosyal ağların daha etkili ve verimli öğrenmeyi destekleme potansiyeline sahip olduğuna inanılmaktadır. Özellikle öğrenciler sosyal ağları eğitim süreçlerinde resmi olarak kullanmaya isteklidirler. Menteşe (2013) çalışmasına katılan öğretmen ve okul yöneticilerinin sosyal medya ortam ve araçlarının sınıf içinde kullanımına olumlu yaklaştıklarını tespit etmiştir. Şahin ve İleritürk (2013) çalışmalarında öğretmenlerin çoğunluğunun sosyal medya sitelerini öğretim amaçlı kullandıklarını bulmuşlardır. Bu çalışmalar bizim elde ettiğimiz sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Teknolojinin gelişmesi ile birlikte sosyal medya yaşantımıza girmiş ve hayatımızın neredeyse tamamını oluşturur hale gelmiştir. Tüm gelişmelerin, olayların ve yeniliklerin anında paylaşıldığı bu ortamların faydalarından ve getirilerinden eğitim sektörü de etkilenmektedir. Gelişen teknoloji ve sosyal medyanın yaşantımıza girmesi ile hayatımızda büyük değişimlerin olduğunu kabullenen katılımcıların, sosyal medyanın hayatımızda büyük yer kapladığını ve bununla birlikte kendi alanlarında ve okul yönetirken sosyal medyanın olumlu yönlerinden yararlandıklarını görmekteyiz. Veli, öğrenci ve öğretmenlerin aktif olarak kullandıkları sosyal medya ortamlarının olumlu yanları olarak; ders anlatma, ödev ve proje hazırlama, kaynak sağlama, ortak proje ödevleri yapma, oluşan yeniliklerden direkt haberdar olma ve üç boyutlu videolar sayesinde konuları daha iyi anlama şeklinde eğitime katkı sağlayan uygulamalar sıralanmaktadır. Okulu idare eden ve okulun gelişebilmesi, eğitimin desteklenmesi, kurum başarısının ileri seviyelere taşınabilmesi adına idarecilerin sosyal medyada oluşan gelişmelerden ve yeniliklerden haberdar olarak vizyonlarının gelişmesi gerekmektedir. Hızlı ve anında bilginin paylaşıldığı sosyal medya bilgiye ve yeniliklere anında ulaşılabilmenin kolaylığını sunmaktadır. Öğretmen ve öğrencilerin buldukları sosyal medya ortamlarını takip ederek buradaki yazışma ve bilgi paylaşımlarından haberdar olup, projeleri destekleyebilmek ve öğrencilerin gelişim süreçlerini ve problemlerini anında öğrenebilmek mümkündür. Sosyal medyanın yaşantımıza büyük kolaylık ve pratiklik kazandırdığı herkesin ortak görüşüdür. Oldukça büyük bilgi zenginliğinin bulunduğu bu ortamlar yaşantımıza kolaylık sağlarken bunun yanında dezavantajlar da içerebilmektedir. Özellikle altyapı sorunları, fırsat eşitsizlikleri ve sağlık sorunları bunların başında gelmektedir. İnsanların sürekli ellerinde telefon ve tabletle dolaşmaları, özellikle genç neslin zamanlarının çoğunu bu ortamlarda harcamaları iyi şeylerin yanında sosyal medyada bulunan kötü bilgilere de maruz kalabilmeleri sosyal medyanın

olumsuz yanlarını oluşturmaktadır. Bu ortamları kullanırken bilinçli olmak gerekmektedir. Özellikle öğretmen ve veliler tarafından öğrencilere sosyal medya kullanımı konusunda bilinç kazandırarak, ahlaki ve manevi değerleri çocuklara kazandırmamız gerekmektedir. Doğru ve yanlış ayırt edebilme muhakemesini yapabilmelerini öğretmek olumsuz etkilere maruz kalmaları önlenebilir. Bu çalışmada öğretmenlerin sosyal medyayı her gün kullandıkları sonucu çıkmıştır.

Öneriler:

Okullarda teknolojiyi eğitim süreçlerine entegre edecek eğitim profesyonellerinin yetiştirilmesi için ilgili bölümler ya da programlar açılarak eğitim faaliyetlerine katkı sağlanabilir. Bu çalışma ile öğretmenlerin halihazırda sıklıkla kullandıkları sosyal medya kanallarını eğitim amaçlı kullandıkları tespit edilmiştir. Var olan bu mecralar eğitim için büyük bir potansiyele sahiptir. Bu potansiyelin nasıl kullanılacağına ilişkin öneriler eğitimciler tarafından dikkate alınmalı ve değerlendirilmelidir. Bu bağlamda hedef kitlenin bulunduğu bu ortamlar öğretmenler tarafından da tanınmalı ve eğitim-öğretim süreçlerinde bu ortamlardan yararlanılması için projeler geliştirilmelidir.

KAYNAKÇA

1. Alper, A., Akyol, C., Ünal, E., Aydın, F., Debbağ, G., Öztürk, S. ve diğ. (2012). “Sosyal Ağlar”. Ankara: Pelikan Yayıncılık.
2. Atay, E., Akkoyunlu, B. ve Sağlam, N. (2006). “Öğretmen Adaylarının İnternete Erişim Olanakları ve Kullanım Amaçları”. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (30), 37-44.
3. Aydede, M. ve Kesercioğlu, T. (2012). “Aktif Öğrenme Uygulamalarının Öğrencilerin Kendi Kendine Öğrenme Becerisine Etkisi”. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (43), 37 - 49.
4. Ceylan, B. ve Yurdakul, I. (2015). “Planlamadan Değerlendirmeye Teknopedagogik Mesleki Gelişim”. Ankara: Ayrıntı Basım Yayın ve Matbaacılık.
5. Creswell, J. (2018). “Nitel Araştırma Yöntemleri”, Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni (4.baskı). Bütün, M. ve Demir, S. (Ed.) Şubat 2018 Ankara: Siyasal Kitabevi.
6. Gökdaş, İ. (2003). “Bilgisayar ve Sınıf Ortamına Dayalı Durumlu Öğrenmenin Öğrenci Başarısı ve Transfer Becerisine Etkisi”. Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 2(4), 169- 185.
7. Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F. ve Madran, R. (2010). “Sosyal Ağların Eğitim Amaçlı Kullanımı”. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi.
8. Kazancı, A. ve Dönmez, F. (2013). “Okul 2.0: Eğitimde Sosyal Medya ve Mobil Uygulamalar”. Ankara: Anı Yayıncılık.
9. Korucu, A. ve Sezer, C. (2016). “Web 2.0 Teknolojilerini Kullanma Sıklığının Ders Başarısı Üzerindeki Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri”. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5(2), 379-394.
10. Mentşe, M. (2013). “Sosyal medya ortam ve araçlarının eğitimde kullanımına ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri”. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
11. Ocak, G. ve Çınar, İ. (2010). “Yapılandırmacı Anlayış ve Çeşitleri”. Eğitime Bakış: 56-60.
12. Öztürk, M. ve Akgün, Ö. (2012). “Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Paylaşım Sitelerini Kullanma Amaçları ve Bu Sitelerin Eğitimlerinde Kullanılması ile İlgili Görüşleri”. Sakarya University Journal of Education, 2(3), 49-67.
13. Şahin, İ. ve İleritürk, D. (2013). “Sosyal Medyanın Öğretim Amaçlı Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri”. Seminer, Kocaeli. 03.11.2022 tarihinde http://www.academia.edu/7170855/Sosyal_medyan%C4%B1n_%C3%B6%C4%9Fretim_ama%C3%A7l%C4%B1_kullan%C4%B1na_ili%C5%9Fkin_%C3%B6%C4%9Fretmen_g%C3%BC%C5%9Fleri adresinden alınmıştır
14. Tutgun, A., Deniz, L. ve Moon, Man-Ki (2011). “A comparative study of problematic internet use and loneliness among Turkish and Korean prospective teachers”. The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 10(4), 14-30.
15. Yıldırım, Ali ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi

Subject Area
History

Year: 2022

Vol: 8 Issue: 104

PP: 4035-4052

Arrival

17 October 2022

Published

30 November 2022

Article ID Number

65777

Article Serial Number

39

Doi Number

<http://dx.doi.org/10.2922>

8/sss.65777

How to Cite This Article

Adamaz, K. (2022).

"XVI. Yüzyılda Akhisar

Kazasında Zirai Üretim"

International Social

Sciences Studies Journal,

(e-ISSN:2587-1587)

Vol:8, Issue:104;

pp:4035-4052

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

XVI. Yüzyılda Akhisar Kazasında Zirai Üretim¹

Agricultural Production in Akhisar District in the XVI. Century

Kadir Adamaz¹ ¹ Doç. Dr., Manisa Celâl Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Manisa, Türkiye

ÖZET

Eski çağlardan günümüze çeşitli medeniyetlere ev sahipliği yapmış olan Akhisar ve çevresi zirai üretim bakımından verimli topraklara sahiptir. Bu özelliğiyle bölgede geçmişten günümüze çeşitli tarımsal faaliyetlerin yürütüldüğü ve zirai üretimin bölgenin ekonomisinin temelini oluşturduğu anlaşılmaktadır. XVI. Yüzyılda Osmanlı Devleti'nin taşra teşkilatı içinde Saruhan Sancağının bir kazası olan Akhisar'da hububat üretiminin önemli bir yer tuttuğu, tarım alanlarının büyük kısmının, hububat ziraatına ayrıldığı görülmektedir. Nitekim buğday, arpa, yulaf, burçak gibi hububat ürünlerinin üretim miktarı bakımından ön sıralarda yer bulduğu, bunları nohut, mercimek gibi baklagillerin takip ettiği anlaşılmaktadır. Bölgede çeltik üretiminin de geliştiği, üzüm üretiminin bol olduğu, bağcılığın önemli ölçüde ilerleme kaydettiği görülür ki bağcılığın kazanım hemen tüm köylerine yayıldığı belirlenmektedir. Ayrıca bostan üretimi yanında, armut, incir, badem gibi çeşitli meyvelerin de yetiştirildiği ve ekonomik yapı içinde yer bulduğu arşiv vesikalarından tespit edilmektedir. Sanayi bitkileri içinde pamuk üretimin yoğun olduğu, az miktarda boyalık bitkisinin yetiştirildiği ancak keten, kendir gibi ürünlerin vergiye konu olmadığı belirlenmektedir. Ceviz, kestane gibi bazı ürünlerin ise XVI. yüzyılda kazada ticari olarak üretiminin bulunmadığı anlaşılmaktadır. Yüzyılın ilk ve ikinci yarısında kazadaki üretim miktarlarında farklılıklar görülmektedir. Genel olarak bakıldığında üretim miktarlarında artış göze çarparken pamuk gibi bazı ürünlerin toplam hâsılnda gerileme bulunduğu anlaşılmaktadır. Yetiştirilen hububat gibi ürünlerin öğütülmesinde kullanılmak üzere ihtiyaç duyulan su değirmenlerinin bölgede inşa edildiği ve faaliyetlerini XVI. yüzyıl boyunca sürdürdüğü tespit edilmektedir. Çalışmada Saruhan Sancağının 1531 tarihli 165 ve 1575 tarihli 115 numaralı Mufassal Tahrir defterleri esas alınmış, Akhisar kazasının zirai yapısı, üretim miktar ve çeşitliliğinin yanında zirai üretimin XVI. yüzyılda kaza genel ekonomisi içindeki yerinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı, Saruhan, Akhisar, Ziraat, Ekonomi

ABSTRACT

Akhisar and its surroundings, which have hosted various civilizations since ancient times, have fertile lands in terms of agricultural production. With this feature, it is understood that agricultural activities have been carried out in the region from past to present and agricultural production forms the basis of the economy of the region. It is seen that in Akhisar, which was a district of Saruhan Sanjak within the provincial organization of the Ottoman Empire in the XVI. century, grain production had an important place and most of the agricultural lands were devoted to grain agriculture. As a matter of fact, it is understood that cereal products such as wheat, barley, oats and vetch are in the forefront in terms of production, followed by legumes such as chickpeas and lentils. It is seen that paddy production in the region is also developing, grape production is abundant, and viticulture has made significant progress. In addition, it is determined from the archive documents that various fruits such as pears, figs and almonds are grown and found in the economic structure besides the production of vegetable gardens. It is determined that cotton production is intense among industrial plants, a small amount of dyeing plants are grown, but products such as flax and hemp are not subject to tax. It is understood that some products such as walnuts, cherries and chestnuts are not commercially produced in the district. In the first and second half of the century, there are differences in the amount of production in the district. In general, it is not overlooked that there is a decrease in the total output of some products such as cotton, while an increase in production amounts is observed. It has been determined that the water mills needed to be used in the grinding of the products such as the grains grown were built and continue their activities in the region throughout the XVI. century. In this study, it is aimed to reveal the agricultural structure, production amount and diversity of Akhisar district, as well as the place of agricultural production in the general economy of the district, based on the Tahrir registers numbered 165 and 115 of Saruhan Sanjak.

Keywords: Ottoman, Saruhan, Akhisar, Agriculture, Economy

1. GİRİŞ

Osmanlı Devleti'nin taşra teşkilatı içinde Saruhan Sancağı kazalarından olan Akhisar, Saruhanoğulları Beyliğince Türk egemenliğine katılmış, eski çağlardan günümüze çeşitli medeniyetlere ev sahipliği yapmıştır (Emecen, 1989 b: 237). Akhisar bölgesi Osmanlı Devleti kontrolüne 1382'de girmiştir (Süssheim & Darkot, 1978: 237). Akhisar kazası Osmanlı Devleti döneminde Manisa, Gördük, Kayacık, Mermere ve Ilıca kazaları, günümüzde ise Saruhanlı, Gölmarmara, Gördes, Kırkağaç ve Soma ilçeleriyle çevrilidir. İzmir, Manisa, Bursa ve İstanbul yol güzergâhı üzerinde olması, Akhisar'ın demografik ve ekonomik açıdan gelişmesine katkı sağlamıştır. Tahrir defterleri incelendiğinde Osmanlı Devleti döneminde bölgenin özellikle zirai üretim açısından gelişmiş bir potansiyele sahip olduğu anlaşılır. Bunda verimli arazi ve iklim yapısının etkili olduğu ve zaman içinde zirai üretimin geliştiği ifade edilebilir. Nitekim Kazada timar sistemi gelirleri içindeki zirai ürünlerden elde edilen pay 1531'de yaklaşık %30, 1575'te ise %40 civarındadır. Kazada zirai üretim öşür gelirleri toplamı da 1531 yılında 52906 akçe iken bu rakam 1575'te 75328,5 akçe olarak gerçekleşmiştir. Başka bir ifadeyle yaklaşık %42,38 oranında bir artış söz konusudur.

¹ Bu çalışma Uluslararası II. Manisa Sempozyumunda (21-23 Eylül 2022) özet bildiri olarak sunulmuştur.

Tahrir defterlerinden kazada timar sisteminin uygulandığı, Akhisar nefsi ile 13 adet köy ve çevresinde zirai faaliyetlerin yürütüldüğü belirlenmektedir. Osmanlı Devleti'nin birçok bölgesinde olduğu gibi Akhisar kazasında da zirai üretim içinde hububat ve bakliyat üretiminin ön sıralarda yer aldığı, başta üzüm olmak üzere çeşitli meyvelerin yetiştirildiği, pamuk, susam gibi sanayi bitkilerinin üretildiği anlaşılmaktadır. Çalışmada incelenen döneme ait zirai ürünler; Hububat, Bakliyat, Meyve-Sebze ve Sanayi Bitkileri olarak dört kategori altında toplanmış, pazar, değirmen, arıcılık, bozahane gibi ekonomik hayatta yer tutan bir takım hususlara da ayrıca bölge ziraatı ile dolaylı yönden ilgisi bulunduğu gerekçesiyle çalışmada kısaca yer verilmiştir.

Tahrir defterlerinde bazen iki ürünün vergilerinin birleştirilerek tek olarak yazıldığı görülür. Mesela bürülce ile mercimek veya bağ ile bahçe ürünleri nadir de olsa tek ürünlü gibi ikisi birden tek başlık şeklinde yazılmış ve öşürleri tek miktar olarak deftere kaydedilmiştir. Bu birleştirme iki ürünün veya sadece ikinci sırada yazılan ürünün ayrı yazılamayacak kadar küçük miktarda üretiminin olduğunu, bu yüzden diğerine (İlk sırada yazılana) dâhil edildiğini düşündürmektedir. Bunların toplam hâsılda önemli bir yer tutmaması, sayısının az ve ayrıştırılmasının imkânsız olması nedeniyle bu tür kayıtlarda öşür miktarı, çalışmada ilk adı geçen ürün dâhilinde ele alınmıştır.

1575 yılında zirai ürünlerin kıymet bedel ve miktarlarında artışlar göze çarpmaktadır. Mesela 1 müd buğdayın kıymet bedeli 1531 yılında 200 akçe iken, 1575'te bu rakam 240 akçe olmuştur. Yüzyılın ikinci yarısında kıymet bedellerindeki yükselmenin enflasyon kaynaklı olduğu söylenebilir. Nitekim yüzyılın ikinci yarısında Avrupa'da ve Osmanlı Ülkesi'nde ciddi bir nüfus artışının bulunduğu (Braudel, 1989: 270), arz-talep dengesi çerçevesinde fiyatlarda dalgalanmalar yaşandığı, bunun da Osmanlı Devleti'ni ekonomik ve sosyal açıdan sarstığı ifade edilmektedir (Ortaylı, 2004: 11). Toprağın özellikleri ile birlikte çevresel şartlar, ürün çeşit, biçim ve rekoltesini etkilediği gibi, olağanüstü durumlar, üretim düzeyinde sapmalara yol açmaktadır. Demografik hareketlerle, iklim şartlarındaki değişim, tarıma olumlu ya da olumsuz etki etmekte, savaşların mahiyeti ve süresi de tarımsal üretimin şekillenmesinde belirleyici olabilmektedir (Demir, 2022: 300). Zirai üretime etki eden bu faktörlerin tersine, zirai ürünlerin etki ettiği durumlar da söz konusudur. Mesela hububat başta olmak üzere tarımsal ürünler, gıda maddesi olma özellikleri yanında toplumsal, siyasal vb. olayları etkilemiştir. Tarımsal ürünlerin hâsıl ve fiyatlarında; üretimde azalma (Braudel, 1993: 399), toplumsal karışıklık (Emecen, 1989 b: 237; Faroqhi, 1977 & Akdağ, 1995) kuraklık (Çerçi, 2000: 175), nakliyat (Güçer, 1964: 28,29) gibi nedenlerle yıllara göre değişimler yaşanmıştır.

Akhisar kazası ile ilgili bazı çalışmalar yapılmış olmakla birlikte (Süssheim-Darkot, 1978; Emecen, 1989 b; Günel, 1996; Ilgın-Bozacı, 1999; Doyduk, 2006; Karakuyu, 2012; Özçelik, 2018; Erön, 2019; Berber - Özekmekçi, 2019 & Akbaş - Akınlı, 2020), XVI. yüzyılda kazanın zirai üretimi hakkında kapsamlı bir araştırma bulunmamasından hareketle bu çalışma ortaya çıkmıştır. Çalışmada kaza genelinde üretimi olan zirai ürünler sırayla ele alınarak, yüzyılın ilk ve ikinci yarılardaki durumları karşılaştırmalı olarak verilmiş ve Akhisar kazası ile birlikte, Saruhan Sancağı ile Osmanlı Devleti'nin ekonomik yapısının aydınlatılmasına katkı sağlamak amaçlanmıştır. Çalışmamızın ana kaynaklarını Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivinde (BOA.) 1531 tarihli 165 numara ile kayıtlı tahrir defteri (TD.) ile Tapu Kadastro Genel Müdürlüğü Kuyud-ı Kadime Arşivinde (TK. KKA.) yer alan 1575 tarihli 115 numaralı tahrir defteri (TD.) oluşturmaktadır.

Saruhan Sancağının kanunnamesi kayıptır. Bu yüzden çalışmada yapılan öşür bağlantılı hesaplamalarda Saruhan Sancağına sınır olan ve benzer iklim, arazi yapısına sahip bulunan Aydın Sancağı kanunnamesindeki veriler kullanılmıştır (Emecen, 1989 a: 240). Buna göre darı, buğday, arpa öşür miktarı 1/8 iken, mercimek, bakla, burçak, nohut, bürülce, pamuk, soğan-sarımsak, susam, öşür miktarı 1/10 olarak alınmıştır. Bu farklılıkların sebebi Osmanlı Devleti'nin adalet anlayışıyla bağlantılıdır. Nitekim vergi oranlarında Osmanlı Devleti adaletli bir sistem oluşturmaya çalışmış, arazi, iklim yapısı ile verimliliğe göre vergi miktarları belirlenmiştir. Mesela öşür onda bir olarak ifade edilse de (Grohman, 1988: 482) her yerde aynı değildir (İnalçık, 1987: XXXIII-XXXIV). Tahrir defterlerinde Akhisar kazasında zirai üretim ile ilgili olarak Akhisar müd ve kilesinin kullanıldığı görülür. Hububat ölçümünde kullanılan müd (Kallek, 2020) ve kile (Kallek, 2022) ölçüsü her yerde eşit olmayıp farklılık arz eder (Pakalın, 1993: 597). Dolayısıyla Akhisar müd ve kilesinin kilogram karşılığının tam olarak tespitinin güç olması nedeniyle çalışmamızda kilogram cinsinden hesaplamalara yer verilmemiştir.

2. HUBUBAT ÜRETİMİ

Anadolu'nun birçok zirai ürünün yetiştirildiği bölge olduğu, hububatın da halkın temel besin kaynaklarının başında geldiği, Osmanlı Devleti topraklarında da bol miktarda yetiştirildiği ve toplam ürün hâsıllarında ön sıralarda yer aldığı tahrir defterlerinden anlaşılmaktadır. Hububat içinde buğday genellikle ilk sırayı almakta, ardından arpa gelmekte diğerleri de onu takip etmektedir.

2.1. Hınta (Buğday)

Dünyanın pek çok yerinde gıda ihtiyacının karşılanmasında önemli rolü olan buğday, Batı Avrupa'dan Hindistan'a Rusya'dan Mısır'a kadar geniş bir coğrafyada insanlar tarafından değişmez bir yiyecek olarak kabul görmüş, Türkiye'de ayrıca gıdadan da fazla bereket, nimet ve gelenek olarak da yer bulmuştur. Kerpiç yapımından, ilaç olarak kullanılmasına kadar, yerleşik düzene geçişle birlikte insanoğlunun vazgeçilmezi olmuştur (Atar, 2017: 2). Akhisar kazası genelinde 1531'de kıymet bedeli 20850 akçeyi ulaşan, 104 müd ve 5 kile öşür bedelleri olan buğday üretimi vardır. Ancak Aydın Kanunnamesinde öşür oranının 1/8 olduğu ve komşusu Saruhan Sancağında da aynı oranın uygulandığı düşünülürse bu rakamlar yükselecektir. Çünkü üstte verilen rakamlar gerçek üretimin sekizde birini oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu rakamlar öşür oranı olan 8 ile çarpıldığında gerçek anlamda üretilen buğdayın müd miktarının 832, kile miktarının 40 olduğu ve kıymetin de 166800 akçeyi bulduğu görülür. Aşağıda metin içinde anlatımı yapılan ürünlere ait verilen rakamlarda öşürden ziyade, ürün öşürünün katsayısıyla çarpımından elde edilen rakamlar yazılmıştır. Ayrıca tohum olarak ayrılan veya kayıp-kaçak olan ürünlerin bu rakamların dışında kaldığını da burada belirtmekte fayda bulunmaktadır.

1575 yılında buğday rakamlarında artış göze çarpar. Nitekim bu tarihte üretilen buğdayın müd miktarı 1068, kile miktarı 96, kıymet miktarı da 258384 akçe olarak gerçekleşmiştir. Yüzyılın ikinci yarısında buğday üretimi 236 müd ve 56 kilelik artış gösterirken, kıymet bazında 91584 akçelik yükseliş vardır. Bu da %54,90'lık bir artışa işaret eder. Bununla birlikte kıymet artışında enflasyon oranını da göz önüne almak gerekmektedir. Nitekim aşağıda Tablo III' te de görüleceği üzere buğdayın 1 müd kıymeti %20'lik artışla 200 akçeden 240 akçeye, 1 kilenin kıymeti de %140 artışla 10 akçeden 24 akçeye yükselmiştir. Buna göre yüzyılın ikinci yarısında üretim artışı bulunan buğdayın, kıymet bazında da değerinin yükseldiğini, aranan bir ürün olma özelliğini artırarak sürdürdüğünü söylemek mümkündür.

2.2. Şa'ir (Arpa)

XVI. Yüzyılda Akhisar kazasında buğdaydan sonra en fazla yetiştirilen ürün arpadır. 1531 yılında Kaza genelinde 456 müd ve 60 kile arpa üretilmekte, bunun kıymet bedeli de 55080 akçe olarak belirlenmektedir. 1575 yılında ise 772 müd ve 196 kile arpa üretimi olup, bunun kıymet karşılığı 109212 akçedir. Arpa üretiminde yüzyılın ikinci yarısında kıymet bazında %98,27 ile yaklaşık iki katlık artış söz konusudur. Ağırlık cinsinden (Müd-kile) artışta da buna yakın bir yükselme göze çarpar. 1 müd ve 1 kile arpanın kıymet bedelinde de yaklaşık olarak %17 civarında artış olduğu defterlerden tespit edilmektedir. Rakamlardan da anlaşılacağı üzere buğday gibi arpanın da hem üretim, hem kıymet miktarı yüzyılın ikinci yarısında yükselme göstermiştir. Buna göre yüzyılın ikinci yarısında arpa, yüksek miktarda talep gören ürünler arasında değerlendirilebilir.

2.3. Alaf (Yulaf)

Daha çok hayvan yemi olarak kullanılan ve sözlükte ot, saman, hayvan yemi olarak ifade edilen yulaf (Devellioğlu, 1996: 25), XVI. yüzyılda Akhisar kazasında üretilen ve öşre konu olan ürünlerden biridir. 1531'de kaza genelinde 1/8 öşür oranına göre 168 müd ve 152 kile yulaf üretimi bulunurken, bunun kıymet karşılığı da 14048 akçe olarak tespit edilmektedir.

1575 yılına gelindiğinde kazanın toplam yulaf üretiminde yüzyılın ilk yarısına göre ciddi bir artış olduğu söylenebilir. Nitekim 1575'te kazada 268 müd ve 96 kile yulaf üretimi bulunurken bunun kıymet karşılığı da 27280 akçeye yükselmiştir. Kıymet bazında artış oranı %94,19'dur. Kıymet bedelinde yaklaşık iki katlık artışa karşın, ağırlık cinsinden yükselmenin bunun biraz gerisinde kalmasından doğan farkın, enflasyonla doğru orantılı olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim bu tarihte 1 müd ile 1 kile yulafın kıymet bedellerinde yaklaşık %25 oranında yükselme söz konusudur.

2.4. Burçak

XVI. Yüzyılda Akhisar kazasında hububat üretimi içinde burçağın da bulunduğu ve kıymet bakımından buğday, arpa, yulaf ile çeltiğin ardından beşinci sırada yer aldığı anlaşılmaktadır. 1531 yılında Kaza bütününde toplamda 2 müd ve 65 kile burçak üretimi gerçekleşirken, kıymet bazında 6330 akçelik bir değer oluştuğu görülür. 1575'e ait tahrir defterine göre Kazada 40 müd ve 950 kile burçak üretildiği, bu üretimin kıymet bedelinin 12270 akçeye ulaştığı, buna göre %94 oranında artış olduğu, dolayısıyla burçak üretiminde de yüzyılın ikinci yarında ciddi bir gelişme yaşandığı ifade edilebilir.

2.5. Erzen (Darı)

Ekme ve hayvan yemi yanında yağı çıkarılarak kullanılan darı, aynı zamanda boza gibi bazı içeceklerin hammaddesini teşkil eder (Atalay, 2005: 79 & Baykara, 2001: 123). Darının geniş bir kullanım alanına sahip olması, bu ürünün Anadolu coğrafyasında geçmişte olduğu gibi, günümüzde de yaygın olarak yetiştirilmesine

vesile olmuştur. Yüzyılın ilk ve ikinci yarısında üç adet hâsil kaydında görülen darının 1531 yılında 88 kile üretimi bulunmakta, bunun kıymet bedeli de 528 akçeden oluşmaktadır. 1575'e gelindiğinde ise toplam üretim miktarı önceki tahrirdeki gibi 88 kile olmasına rağmen, kıymet bedeli yaklaşık %17 oranında artış göstererek 616 akçe olarak gerçekleşmiştir. Nitekim 1531'de darının bir kile fiyatı 6 akçe iken, 1575'te 7 akçeye yükselmiştir ki bu da darının birim fiyatında artış olduğunun göstergesidir. Buna göre diğer bazı ürünler gibi darı da yüzyılın ikinci yarısında enflasyondan etkilenen veya talep doğrultusunda fiyatı yükselen ürünler arasında yer almıştır.

2.6. Çeltik

Osmanlı Devleti'nde çeltik üretiminde "Çeltükçü" (Karagöz, 2004: 364) ve "Kürekçi" (Emecen, 1993: 265) isimleriyle anılan görevliler bulunmaktaydı. Çeltik ekim sahalarının çoğunun devlet, büyük has ve vakıflara ait olmakla birlikte, timar sistemi içinde kendi hesabına çeltik ziraatı ile uğraşanlar da vardı. Arazinin miriye ait olduğu yerlerde üretilen çeltik hâsılından, üretim için verilen tohum çıkarılıp, devletin hissesi ayrıldıktan sonra geri kalan kısım çeltikçilerde kalmış ve mahsulün öşürü çeltikçilere verilen bu hisseden tahsil edilmiş (Emecen, 1993: 266), vergisi de maktu olarak alınmıştır (Emecen, 1989 a: 247). Dolayısıyla tahrir defterlerinde yazılı olan öşür miktarlarının kazadaki tüm çeltik üretimini ifade etmediğini söyleyebiliriz. Yapmış olduğumuz incelemelerde 1531'de çeltik üretiminin Akhisar kazasında dört adet köyde yapıldığı ve 950 akçe öşür kıymeti bulunduğu, 1575 yılında ise çeltik üretimi yapılan köy sayısının beşe, öşür bedelinin de toplamda 1338 akçeye yükseldiği belirlenmektedir. 1/10 üzerinden öşür bedeli hesaplamasıyla yüzyılın ilk yarısında 9500 akçelik kıymetinin, 3880 akçelik artışla yüzyılın ikinci yarısında 13380 akçeye yükseldiği, bunun da yaklaşık %41 oranına karşılık geldiği belirlenmektedir. Kazada üretimi yapılan çeltiğin, öşür kıymet bedelleri bakımından diğer hububat ürünleriyle kıyaslandığında dördüncü sırada yer aldığı görülür. Çeltik de yüzyılın ikinci yarısında değer kazanan ürünler arasındadır.

3. BAKLIYAT ÜRETİMİ

İnsanoğlu tarafından eskiçağlardan beri üretim ve tüketimi olan baklagiller (Pekşen & Artık, 2005: 110), Osmanlı Devleti'nin zirai üretimi içinde önemli bir yer tutar. XVI. Yüzyılda Akhisar kazasında üretimi yapılan bakliyat içinde nohut, ilk sırada yer alırken onu sırasıyla börülce, mercimek ve bakla takip etmektedir.

3.1. Nohut

XVI. Yüzyıl Akhisar'ında bakliyat üretimi içinde önemli yeri olan nohut, günümüz Türkiye'sinde de yemeklik olarak tüketilmesi yanında, maya ve ekmek üretiminde de (Erginkaya-Turhan-Özer, 2016: 90) aranan bir ürün olmuştur (Erginkaya-Turhan-Özer, 2016: 90). 1531 tarihinde Akhisar kazasında 200 kile nohut üretimi olup bunun kıymet karşılığı 2000 akçedir. 1575'te ise toplamda 10 müd ve 685 kile nohut üretiminin gerçekleştiği kazada 10620 akçelik nohut kıymeti defterden tespit edilmektedir. Buna göre kıymet bazında 8620 akçelik yükselme göze çarpmaktadır ki bu %431 oranında bir artışa ve 1531 yılına göre Kazada nohut üretiminde çok ciddi oranda yükselmeye işaret etmektedir. Bunun sebebinin de arazi ile iklim şartlarının müsaitliği veya ciddi oranda talep artışından kaynaklandığı ifade edilebilir.

3.2. Börülce

Taze ve kurutularak tüketimi olan börülce Akhisar kazasında üretilen başka bir bakliyattır. Günümüzde de aynı şekilde Türk toplumu tarafından tüketilmeye devam etmektedir. 1531 yılında kazada kıymet bedeli 750 akçe olan 75 kile börülce üretilmiştir. 1575'te ise 70 kile börülce üretimi gerçekleşmiş, bunun kıymet miktarı da %12 artışla 840 akçeyi bulmuştur. 1 Kile börülcenin kıymeti ise 10 akçeden 12 akçeye yükselmiştir. Buna göre diğer ürünlerde görülen fiyat artışlarının börülcede de kendini gösterdiğini söyleyebiliriz.

3.3. Mercimek

Büyük boyutlarda olmamakla birlikte XVI. yüzyılda Akhisar kazasında mercimek üretimi de yer bulmaktadır. Türk mutfağının vazgeçilmezlerinden biri olan mercimek, hala toplumumuzda severek tüketilen bir üründür. 1531'de kaza genelinde 15 kile mercimek üretimi olup, bunun kıymet bedeli 150 akçedir. 1575 tarihine gelindiğinde ise Kaza genelinde kıymet bedeli 120 akçe olan 10 kile mercimek üretimi gerçekleşmiştir. Buna göre mercimek üretimi bir miktar azalmakla birlikte, 1 kilesinin fiyatı yüzyılın ilk yarısında 10 akçe iken, 1575 yılında 12 akçeye yükselmiş, başka bir ifadeyle mercimeğin de fiyatı yüzyılın ikinci yarısında artmıştır.

3.4. Bakla

Akhisar kazasında XVI. yüzyılda üretim miktarı yüksek olmamakla birlikte bakla da yetiştirilmiştir. 1531'de kaza genelinde 100 akçe kıymet bedeli bulunan, 10 kile bakla üretimi vardır. 1575 yılında bakla üretimi %400 oranında

artarak 50 kile olarak gerçekleşmiş, bunun kıymet bedeli de 600 akçe olmuştur. Bu artışın nedeni olarak coğrafi şartların iyi olması veya baklaya olan talebin fazlaca artması gösterilebilir.

4. MEYVE VE SEBZE ÜRETİMİ

Osmanlı Devleti döneminde Anadolu'nun birçok bölgesi (Solak, 2008: 220) ile Akhisar ve çevresinde meyve ve sebze üretiminin bulunduğu, bilhassa üzüm üretiminin hemen tüm köylerde yapıldığı tahrir defterlerinden tespit edilmektedir. Üzümden sonra bostan üretiminin de bölgede yaygın olduğu görülür. Bununla birlikte yüzyılın ilk yarısında üzüm ve bostandan sonra armudun vergiye konu olduğu belirlenirken, başka da bir meyvenin defterde kaydının bulunmaması, diğer meyvelerin bölgede üretilmediğini düşündürse de bunların ticaretinin yapılmadığından dolayı vergiye konu olmadıklarını da akla getirmektedir. Nitekim Osmanlı Devleti, reyanın kendi ihtiyacı için yetiştirdiği ürünlerden ticari kazanç söz konusu değilse vergi almamıştır (Emecen, 1989 a: 262).

Yüzyılın ikinci yarısında ise üzüm, bostan ve armuda ilaveten az da olsa incir, badem ve zerdalinin de vergiye konu olduğu, başka bir ifadeyle öşür vergisinin alındığı, yani bu meyvelerin de kazada ticari amaçlı üretiminin yapıldığı belirlenmektedir. Bununla birlikte kaza genelinde vergiye konu olan meyve çeşitliliğinin az olması, Akhisar kazasının zirai ekonomisi içinde meyveciliğin fazla yer bulamadığının göstergesidir. Nitekim tahrir defterlerinde kayıtlı meyve sayısı Tablo I'de de görüleceği üzere birkaç çeşit ile sınırlıdır. Günümüzde Akhisar ile özdeşleşmiş olan zeytinin 1575 yılı ve öncesinde bölgede üretiminin bulunmadığını veya vergiye konu olmadığını görüyoruz. Dolayısıyla zeytinciliğin sonraki dönemlerde bölgede gelişme imkânı bulduğunu söylemek mümkündür.

Meyve ve sebze öşrü Kazanın timar sistemi gelirleri içinde yaklaşık %11'lik bir paya sahiptir. Diğer gruplarda bir artış söz konusu iken, sebze ve meyve öşründe az da olsa bir gerileme mevcuttur.

Günümüzde Akhisar'da gelişme gösteren bağcılık, XVI. yüzyılda da Kazanın zirai üretimi içinde önemli bir yer tutar. Dolayısıyla bağcılık faaliyetlerinin XVI. yüzyıldan beri bölgede sürdürüldüğünü söylemek yanlış olmaz. Üzüm bilindiği üzere taze ve kurutulmuş olarak veya pekmez, sirke ve şıra şeklinde tüketimi olan bir üründür. Dolayısıyla üzümle birlikte adı geçen ve üzümün yan sanayisi olarak nitelendirilebileceğimiz üretimlerin de bölgede yapıldığını ifade etmek mümkündür.

Osmanlı Devleti'nde meyve ve sebzelerden, hububat gibi dayanıklı olmadığı için daha ziyade maktu olarak vergi alınırdı (Ünal, 1998: 151,152). Üzüm ve bostan buna örnek olarak verilebilir. 1531 yılında üzümün alınan öşür vergisi toplamı 18386 akçe iken, bu rakam 1575'te 17837 akçeye gerilemiştir. Elverişsiz iklim şartlarının bu gerilemede etkili olduğu düşünülebilir. Ancak Akhisar kazasında 1575 yılında yüzyılın ilk yarısına göre yaklaşık %10 oranında bir nüfus gerilemesi olduğu tahrir defterlerindeki kayıtlardan tespit edilmektedir. Dolayısıyla bölgede bir talep azalmasının olduğu ve buna bağlı olarak üretim azalmasının gerçekleştiği de akla gelmektedir. Ancak kaza iç piyasasında talep düşmesi söz konusu olsa bile, Osmanlı ülkesi ve Dünya ölçeğinde talep azalmasının olmayacağı veya olmadığından hareketle, başka bir ifadeyle üretilen ürüne mutlaka bir Pazar bulunacağından dolayı, üzüm üretimindeki gerilemenin nedenini coğrafi şartlar gibi başka etkenlerde aramak gerekir.

Tahrir defterlerinde bağcılıktan sonra öşür oranı en yüksek ürün bostandır. Bostan kelimesi aslında bir adet meyve veya sebzedden ziyade karpuz, kavun, salatalık ziraatı yapılan arazilerin adıdır (Kazıcı, 2005: 129,130). Bostan öşrünün toplamı 1531 yılında 358 akçe iken, 1575'te bir miktar gerileyerek 320 akçe olarak gerçekleşmiştir. Üzüm üretimindeki gerilemeye paralel olarak bostan üretiminde de azalma bulunması, yukarıda zikrettiğimiz elverişsiz hava şartlarıyla bağlantılı olmalıdır.

1531 tarihli tahrir defterine göre vergiye konu olan meyvelerden birisi armudun 210 akçe öşür geliri bulunurken, bu rakamda 1575'te bir miktar artış olmuş ve 262 akçeye yükselmiştir. Yüzyılın ilk yarısında üç adet köyde yetiştirilen armut, 1575 yılında sekiz köyde üretilmeye başlanmıştır. Bu da bize ticari amaçla armut üretiminin yüzyılın ikinci yarısında kaza genelinde yayılma gösterdiğine işaret etmektedir. 1531 tarihli tahrir defterinde başka bir meyvenin üretimine dair kayıt bulunmamaktadır. 1575 tarihli defterden ise armuda ilave olarak incir, badem ve zerdali üretimin kazada yapıldığı belirlenmektedir. İncir üretimi sadece Geri köyünde yapılmakta, başka bir yerde öşür kaydına rastlanmamaktadır. 1575'te incirin öşür geliri 5 akçe ile çok düşük seviyede olmakla birlikte, bu rakam incirin ticari olarak Kazada üretiminin yapıldığının göstergesidir. Benzer şekilde 1575 yılında Kazada sadece iki adet köyde yetiştirildiği anlaşılan bademin öşür toplamı 28 akçedir. Badem üretiminin bu tarihte düşük olmasına rağmen, ticari bir mal olarak Kazada üretimin yapılması önem arz eder. Zerdali üretiminin de sadece bir köyde 6 akçe öşür bedeliyle varlığına rastlanır. Buna göre Kazada yüzyılın ikinci yarısında meyvecilik az da olsa gelişmeye başlamış ve ticaretin içinde daha geniş yer bulmuştur.

Tahrir defterlerine göre Saruhan Sancağının özellikle Demirci, Gördes gibi dağlık bölgelerinde yer alan kazalarında ceviz, kiraz gibi ürünler yetiştirilirken, Akhisar kazasında bu tür meyvelerin yetiştirilmemesi arazi ve iklim yapısıyla bağlantılı olmalı ya da henüz ticarete konu olmadığı için kayıtlara girmediği söylenebilir.

XVI. Yüzyılda Akhisar kazasında soğan (piyaz) ve sarımsak (sir) üretiminin yapıldığı, bu iki ürünün öşür rakamlarının genel olarak müstakil yazılmakla birlikte bazı kayıtlarda ortak olarak deftere kaydedildiği belirlenmektedir. Bunun sebebinin de ilgili köyde rekoltenin düşük olmasının etkili olduğu söylenebilir. Türk mutfağının yüzyıllardır önemli bir unsurunu teşkil eden soğan ve sarımsağın 1531 yılında Kaza genelinde 279 akçelik öşür geliri bulunurken, bu rakam 1575'te 244 akçeye gerilemiştir. Buna göre soğan ve sarımsak öşür gelirinin kaza genelinde %12,54 oranında azaldığı anlaşılmaktadır. Bunda da iklimsel şartlar veya talep azalmasının etkili olduğu ifade edilebilir.

XVI. Yüzyılda Akhisar kazasında bahçe bitkilerinin de yetiştirildiği görülür. Bunlar tahrir defterlerinde bahçe ve kesik adı altında toplanmıştır. Kaza genelinde 1531'de toplamda 120 akçe kesik ve 100 akçe de bahçe öşrü tahsil edildiği, 1575 yılında ise kesik öşrünün 340, bahçe öşrünün ise 300 akçeye yükseldiği tespit edilmektedir. Buna göre talep artışına paralel olarak bu kalemde ticari boyutun büyüdüğü görülür.

5. SANAYİ BİTKİSİ ÜRETİMİ

Sanayi ve sanayi hammaddeleri devletler için geçmişten günümüze devlet ve toplum hayatında önemli bir yer tutmuştur. Tahrir defterlerine göre XVI. yüzyılda Akhisar kazasında da sanayi bitkilerinden pamuk, susam, sumak ve boyalık bitkinin yetiştirildiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte palamut, kendir, kenevir gibi sanayi bitkilerinin üretilmediği görülür. Bunda arazi ve iklim şartları etkili olmalıdır. Dut yaprağına ait kayıtların da defterlerde görülmemesi bölgede ipek böceği üretimi adına bir faaliyet olmadığına işaret eder. Aşağıda XVI. yüzyılda Akhisar kazasında üretimi yapılan sınaî ürünlere ait bilgiler verilmiştir. Bu sanayi bitkilerinin üretiminin bölge ekonomisi yanında, Osmanlı Devleti'nin ekonomik gelişimine de katkıda bulunduğu muhakkaktır.

5.1. Pamuk (Penbe)

XVI. Yüzyılda Akhisar kazasında üretilen sanayi bitkilerinin başında pamuk gelir. Akhisar'ın pamuklu dokumaları meşhur olup gemilerde kullanılan yelken bezi yanında tente, bez, kumaş, gömlek üretiminde aranan bir madde olmuş ve özellikle İstanbul piyasasında oldukça rağbet görmüştür (Emecen, 1989 b: 237). 1531 yılında Akhisar şehri civarında ve sekiz köy ile bir mezrada pamuk üretimi bulunurken, 1575'te pamuk üretimi yapılan alan genişlemiş, üç köy de daha pamuk ekimine başlanmıştır. Tahrir defterlerine üretimi yapılan pamuğun önce kıyye, sonra da kıymet miktarı kaydedilmiştir. "Kıyye" (okka) pamuk vergisi tahsilinde kullanılmış ağırlık ölçü birimidir. 1 kıyye (okka) 1,2828 gramdır (Hinz, 1990: 30). 1531 yılında 1 kıyyenin kıymet karşılığı 3 akçe iken, 1575 yılına gelindiğinde kıymet bedeli 4 akçeye yükselmiştir. Defterlerde bölgede üretilen pamuğun bazen sadece kıymet bedeli yazılırken (BOA. TD. 165: 509 & TK. KKA. TD. 115: 154 b), bazen de sadece kıyye miktarı yazılmıştır (TK. KKA. TD. 115: 155 b). Ancak üretilen pamukta 1 kıyyenin kıymet karşılığından, toplam kıyye miktarı tespit edilebilir. 1531 yılında kaza genelinde toplamda vergiye konu olan pamuğun kıyyesi 576, kıymeti ise 1728 akçedir. Öşür oranı 1/10 alındığında (Akgündüz, 1992: 78), bölgede 5760 kıyye pamuk üretimi olduğu, bunun da yaklaşık 7389 kilograma (7,3 ton) karşılık geldiği belirlenmektedir.² 1575 yılında ise pamuk üretiminde vergiye konu olan miktar 514,75 kıyye olarak gerçekleşmiştir ki bu da yaklaşık 6603 kilograma (6,6 ton) karşılık gelir. Buna göre 1575 yılında Akhisar kazasında bir önceki tahrire göre pamuk üretiminde yaklaşık 786 kilogramlık azalma olmuştur. Bu da %10,63 oranına tekabül eder. Üretimi yapılan alanın artmasına rağmen, elde edilen miktarda gerileme olmasının sebebi coğrafi veya siyasi nedenlerle açıklanabilir. Nitekim Osmanlı ülkesi ve Dünya için önemli bir hammadde olan pamuğa ihtiyaç duyulan talebin iç piyasada olsa bile Kaza dışındaki piyasada azalmayacaktır.

5.2. Susam

Hamur işleri yanında helva gibi tatlı imalatında önemli bir yere sahip olan susam, Türk mutfağının önemli ürünleri arasında yer bulan yağlı bir bitkidir (Demirgöl, 2018). Günümüzde de bu önemini sürdürdüğünü ifade edebiliriz. XVI. Yüzyılda Akhisar kazasında yaygın olarak üretimi yapılan susamın 1531 yılında toplam üretim miktarı 115 kile olup bunun kıymet karşılığı 1200 akçedir. Bu tarihte 1 kile susamın kıymet karşılığı ise 10 akçedir. 1575'e gelindiğinde 10 müd ve 235 kile toplam üretim miktarıyla susam hâsılatı belirgin şekilde artmıştır. Kıymet karşılığı da 5120 akçe olarak gerçekleşmiştir. Buna göre susamın toplam kıymet miktarında yaklaşık %326 oranında bir artış söz konusudur. Bu tarihte 1 kile susamın kıymet bedelinin ise bir önceki tahrir defterine göre 2 akçe artış ile 12

² 576 kıyye x10= 5760 kıyye; 5760 x 1,2828 gram=7388,928 kg.

akçeye yükselmiştir. Buna göre susam, bölgede talep ve buna bağlı olarak kıymeti artış gösteren ürünler arasındadır.

5.3. Boya (Boyalık) Bitkisi

Eski dönemlerden beri insan hayatında önemli yeri olan boyanın, çeşitli bitki ve minerallerden temin edildiği görülür (Canatar, 1998: 89). Osmanlı Devleti'nde kök boya üretimi yapıldığı tahrir defterlerinden anlaşılmaktadır. Defterlerde bol miktarda boya vergisinin görülmesi Osmanlı toplumunun boya sanayinde gelişme gösterdiğine de işaret eder. Kök boya ile istenilen ürünlerin istenilen renk tonlarında boyanması gerçekten ustalık isteyen bir iştir. Nitekim kök boya ile bir ürünün boyanmasında kullanılan su ve bitki miktarı yanında, kaynatma süresi son derece arz eder. Çünkü tüm bunların ölçü ve süresi istenen rengin tonuna etki etmektedir. Kökboyanın günümüzde iplik, kumaş gibi ürünlerde sınırlı da olsa kullanımı özellikle el halıcılığı alanında hala devam etmektedir.

Boyalık bitki tahrir defterlerinde XVI. yüzyılda Akhisar kazasında "boya" adı altında vergiye konu olmuştur. 1531'de iki köy ile bir mezra hâsılinda toplam 26 akçe öşür bedeliyle az miktarda vergi kaydı olan boyalık bitki, 1575 yılında da aynı özelliklerle tahrir defterinde görülür. Miktarın sabit kalması, mevcut üretimin kazanın ihtiyacını karşıladığını gösterir. Eğer daha fazlasına ihtiyaç duyulmuş olsaydı üretimin mutlak suretle artması kaçınılmazdı. Bununla birlikte evlerde kişisel bazda halkın kendi ihtiyacını karşılayacak kadar kök boya ürettiği, bunların defterlere kaydedilmediği, dolayısıyla bölgede daha fazla bir üretimin bulunduğunu da söylemek mümkündür.

5.4. Sumak

Sanayi alanında dericilikte kullanılan sumak veya sumak yaprağı, özellikle küçükbaş hayvan derilerinin işlenmesinde değerlendirilmekte olup (Gökçen, 1945: 14) ayrıca ekşi bir bitki olması hasebiyle salatalarda da kullanılır. Kaza dâhilinde küçükbaş hayvancılık yapıldığı tahrir defterlerinden anlaşılmaktadır. Dolayısıyla kazada üretilen derilerin işlenmesinde bölgede hasadı yapılan sumakların kullanıldığını burada ifade edebiliriz. 1531'de iki köy hâsılinda görülen sumağın öşür miktarı 7 akçe gibi küçük bir oranda iken, 1575 yılında yine aynı köy hâsılinda toplam 17 akçe öşür bedeliyle karşımıza çıkar. Yaklaşık olarak %142 oranında artış görülmekle birlikte, toplam hâsılın çok düşük olduğu açıktır. Ancak az da olsa bir artışın bulunması bölgedeki dericilik sanayinde de kıpırdanma olduğuna veya sumak tüketiminin arttığının göstergesidir. Ayrıca dağlarda kendiliğinden yetişen sumağın, bölge halkı tarafından toplanarak kendi mutfaklarında kullanıldığını söylemek yanlış olmaz. Çünkü aynı şekilde kırsal bölgede kendiliğinden yetişen sumağın günümüzde de bölge insanı tarafından toplanarak tüketildiği bilinmektedir.

5.5. Saz

Hasır yapımında kullanılan bir bitki olan saz; XVI. yüzyılda Akhisar kazasında da üretilmektedir. 1531 yılında toplam 130 akçe öşür bedeli bulunan saz'ın, 1575'te öşür geliri 150 akçeye yükselmiştir. Genellikle halı, kilim gibi kullanılan ve saz'dan elde edilen hasırın, kendi iç bünyesinde üretilerek Kaza halkının ihtiyacı doğrultusunda kullanıldığını ifade edilebiliriz. Ayrıca bölgede oluşan talep doğrultusunda saz üretim miktarında da bir artışın olduğu da belirlenmektedir.

6. DİĞER

Doğrudan olmasa da dolaylı yönden Akhisar kazasındaki tarımsal faaliyetler içinde yer alan ve ifade edilmesinde yarar gördüğümüz bazı unsurlar göze çarpmaktadır. Bu kısımda bunlara kısaca değinilmiştir.

6.1. Pazar

Akhisar şehir merkezinde bir pazarın bulunduğu tahrir defterlerinden anlaşılmaktadır (BOA. TD. 165: 509 & TK. KKA: TD. 115: 154 b). Bölgede üretimi yapılan zirai veya diğer bazı ürünlerden, satışı yapılmak istenenlerin, buraya getirilerek satışının yapıldığı, halkın ihtiyaç duyduğu ürünleri de yine buradan satın alarak temin etme yoluna gittiğini belirtmek gerekir. Akhisar şehrindeki Pazar da bu işleviyle aslında dolaylı yoldan da olsa zirai ekonominin içinde yer bulmaktadır.

6.2. Bozahane

Türklerin çok eskiden beri tükettiği bir içecek olan boza; darı, pirinç, arpa, çavdar, irmik ve buğday gibi tahılların öğütülüp su ilave edilmesinin ardından pişirilmesiyle elde edilmektedir. Özellikle XV. yüzyıldan itibaren Osmanlı Devleti'nde yaygınlık kazanmış ve buna paralel olarak bozahaneler de Osmanlı şehirlerinde kurumsal bir mekân olarak gelişmiştir (Feyiz, 2021: 1). Akhisar şehir merkezinde bir bozahane'nin bulunduğu belirlenmektedir (BOA. TD, 165: 509 & TK. KKA. TD, 115: 154 b). Bu bozahane'de kazada yetiştirilen ürünlerden boza üretimi yapıldığını

ve bölge halkı tarafından tüketildiğini söyleyebiliriz. Dolayısıyla burada bozahaneyi de zirai ekonominin içinde zikretmekte fayda bulunmaktadır.

6.3. Değirmen (Asiyab)

Asiyab; Osmanlı Devleti'nde su değirmenine verilen isimdir (Devellioğlu, 1996: 44). Değirmenler özellikle tahıl ürünlerinin öğütülüp un haline getirilmesinde ve bazı yağlı bitkilerden yağ çıkarılmasında önemli bir işleve sahiptir (Emecen, 1989 a: 260). XVI. yüzyılda da Akhisar kazasında üretimi yapılan hububat gibi ürünlerin işlenmesinde kullanılan su değirmenlerinin bulunduğu tahrir defterlerinden tespit edilmektedir. 1531 yılında kaza genelinde üç adet köyde, toplam dokuz adet taşı (2-3-4 bab (taş) olmak üzere) bulunan ve 270 akçe vergi geliri olan değirmenler yer almaktadır. 1575 yılında ise su değirmeni bulunan köy sayısının beşe yükseldiği, değirmen taşı sayısının on bir adede (1-1-2-3-4 bab (taş) olmak üzere), toplam vergi gelirinin de 320 akçeye ulaştığı belirlenmektedir. Buna göre bölgede artan üretime paralel olarak değirmen taşı sayısının da fazlaştığını, ayrıca bu değirmenlerin bölge insanının ihtiyaç duyduğu un'un öğütülmesinde aktif olarak kullanıldığını söylemek mümkündür.

6.4. Arıcılık

Arıcılık doğrudan zirai üretim içerisinde değerlendirilmese de, dolaylı yönden bölge tarımında yer bulur. Nitekim arının yaptığı bal için çeşitli bitkiler, olmazsa olmazlardandır. Kovan yani bal öşrü, arı kovanının toprağında bulunan sipahiye ait kabul edilmiştir. Nitekim onun sorumluluğundaki arazideki bitkilerden bal elde edilmiştir. Tahrir defterleri incelendiğinde timar sistemi dâhilinde sipahinin gelirleri içinde kovan öşrünün de olduğu belirlenir. Bunda arıların timar arazisindeki bitkilerden yararlanarak bal üretmesi, yani sipahiye ait arazilerden yararlanması, bunun karşılığında da belli oranda vergiye tabi tutulması söz konusudur (Kazıcı, 2005: 131).

XVI. Yüzyılda Akhisar kazasında arıcılığın yaygın olarak yapıldığı tahrir defterlerinden tespit edilmektedir. Yüzyılın ilk ve ikinci yarısında 5 adet köy haricinde diğer tüm birimlerde görülen arıcılıktan Kaza genelinde 1531'de 363 akçelik vergi geliri elde edildiği, ancak 1575 yılında toplam vergi gelirinin 96 akçe azalarak 267 akçe olarak gerçekleştiği anlaşıyor. Bu da yaklaşık olarak %24'lük bir orana işaret etmektedir. Bu azalmada coğrafi faktörlerin etkili olduğu düşünülebilir.

6.5. Otlak-Yaylak-Kışlak

Kazadaki zirai üretimle doğrudan ilgili olmasa da Akhisar kazasında hayvancılık faaliyetlerine işaret eden otlak, yaylak ve kışlak vergilerine değinmekte fayda vardır. Bölgede hayvancılığın yürütülmesinde ihtiyaç duyulan otlak ve yaylaklar yanında yonca, saman gibi bitkilerin üretimi önem arz eder. Bu yüzden defterlerden elde ettiğimiz veriler burada kısaca belirtilmiştir. 1531'de bu vergilerin toplam getirisi kaza genelinde 153 akçe olup, 1575'te 267 akçe artarak 420 akçeye yükselmiştir. Bu da yaklaşık olarak %174 oranına karşılık gelmektedir. Dolayısıyla XVI. yüzyılda kazada özellikle küçükbaş hayvancılığın geliştiğini ifade edebiliriz. Osmanlı Devleti'nde iki koyuna bir akçe vergi alınmaktaydı (Akgündüz, 1992: 135). Buna göre 1531 yılında kaza genelinde yaklaşık olarak vergiye konu olan koyun sayısı 306 iken, bu rakam 1575 yılında 840 adede yükselmiştir. Bu sayının da komşu kazalarla kıyaslandığında Akhisar kazası için oldukça düşük olduğunu söyleyebiliriz. Bununla birlikte Kazada hayvancılık faaliyetlerinin gelişmesinde bölgenin bitki kaynaklarının önemli rol oynadığının altını çizmekte de fayda bulunmaktadır.

7. SONUÇ

Eski çağlardan beri çeşitli medeniyetlere ev sahipliği yapmış olan Akhisar ve çevresi, Osmanlı egemenliği döneminde geniş bir zirai üretim potansiyeline sahiptir. Osmanlı Devleti ve onun bir kazası olan Akhisar'da zirai faaliyetler ekonominin önemli bir ayağını teşkil etmiştir. Akhisar'ın verimli arazi yapısı bölgede çeşitli tarımsal faaliyetlerin yürütülmesine olumlu katkı sunmuştur. Halkın temel besin kaynağını oluşturması nedeniyle hububat üretimi bölgede önemli bir yer tutmuş, buğday, arpa, yulaf ve burçak üretim miktarından ön sıralarda yer bulurken, nohut, mercimek gibi baklagiller bunları takip etmiş, çeltik üretimi de gelişmiştir. XVI. Yüzyılda Akhisar kazasında meyvecilik üzüm ile bostan alanında ciddi gelişme göstermiş ve bunların üretimi kazanın hemen tüm köylerine yayılmıştır. Armut, yüzyılın her iki yarısında yetiştirilirken, üretim veya ticari boyutu yüksek olmayan incir, badem gibi bazı meyveler ancak yüzyılın ikinci yarısında kaza ekonomisi içinde yer bulmuştur. Ceviz, kiraz, kestane gibi bazı ürünlerin bölgenin zirai ekonomisinin dışında kalmasının nedeni, coğrafi koşullar yanında, arazilerin daha rantıbil ürünlerin yetiştirilmesine ayrılmasıyla izah edilebilir. Nitekim komşu kazalarda bu ürünlerin yetiştirildiğini tahrir defterlerinden anlamaktayız. Akhisar kazasında ihtiyaç duyulan zirai ürünlerin önemli bir kısmının kaza bünyesinde gerçekleşen üretimle (buğday gibi) karşılanmakla birlikte, bazılarının (zeytin gibi) kazada üretilmemesinden dolayı, ihtiyaç duyulması halinde diğer bölgelerden temin edildiğini ifade edebiliriz. Günümüzde Akhisar ile özdeşleşmiş olan zeytincilik de 1575 yılı sonrası bölgede gelişme imkânı bulmuştur. Aslında zeytin ve zeytinyağı eski çağlardan beri varlığı bilinen ürünlerdendir. Bunların bölgede yaygın olmaması

bölge insanının zeytinyağı yerine başka yağları tükettiğine işaret etmektedir. Nitekim Türk hayatında hayvancılığın eskiden beri yaygın olduğu bilinir. Buna bağlı olarak da et ve hayvansal yağların tüketiminin Türk toplumunda olduğu gibi Akhisar bölgesi hakkında da fazla olduğu düşünülebilir. Başka bir ifadeyle bölge halkının zeytinyağı yerine hayvansal veya diğer bitkisel yağları tükettiğini ifade edebiliriz. Benzer şekilde pamuk, susam, sumak ve boyalık bitki bölgede üretimi yapılan sanayi bitkileri olmakla birlikte, palamut, kendir, kenevir gibi ürünlerin yetiştirilmediği, ipek böceği üretiminin olmadığı, bunda da arazi ve iklim şartlarının veya ekonomik tercihlerin etkili olduğunu söyleyebiliriz. Sanayi alanında dericilikte kullanılan sumak veya sumak yaprağının bölge mutfağı yanında özellikle küçükbaş hayvan derilerinin işlenmesinde değerlendirildiğini, Türk mutfağının vazgeçilmezlerinden soğan (piyaz) ve sarımsak (sir) üretiminin de kaza dâhilinden karşılandığını söylemek mümkündür. Yüzyılın ilk ve ikinci yarısında kazadaki üretim miktarlarında farklılıklar görülür. Genel olarak bakıldığında üretimlerde artış olduğu göze çarparken, pamuk gibi bazı ürünlerin toplam hâsılnda gerileme bulunduğu belirlenmektedir. Bununla birlikte kaza dışına bölgede üretilen pamuklardan mamul ürünlerin gönderildiği ve kaza ihracatında pamuğun önemli bir rol oynadığı tespit edilmektedir.

Kaza öşür gelirleri toplamı 1531 yılında 52906 akçe iken bu rakam 1575'te 75328,5 akçeye yükselmiştir. Başka bir ifadeyle yaklaşık %42,38 oranında bir artış söz konusudur. Bunun kaza gelir payı içinde önemli bir orana karşılık geldiğini ifade edebiliriz. Hububat öşürü, kazadaki timar sistemi gelirleri içinde ilk sırayı alır. Nitekim 1531'de %18 olan payı, 1575'te yaklaşık %27 seviyesine yükselmiştir. Timar sistemi içindeki gelir miktarı bakımından meyve-sebze, sanayi bitkisi ve bakliyat öşürleri, sırasıyla hububat öşürünü takip etmektedir. Hububat, bakliyat ve sanayi ürünlerinde bir artış söz konusu iken, sebze ve meyve öşüründe az da olsa bir gerileme söz konusudur. Üretim düşmesinde bölgede meydana gelen coğrafi ve siyasi sebeplerin etkili olduğu söylenebilir. Bakliyat gibi ürünlerde yüzdelik olarak yükselme çok fazla olsa da toplam hububat vergi gelirinin çok gerisindedir. Kıymet veya akçe getirisi bakımından en fazla hâsıl buğdaya ait olup onu arpa, yulaf, çeltik, burçak, nohut, bürülce, darı ve bakla sırasıyla takip eder. Ürünlerin tohum için ayrılması gibi durumlardan dolayı defterlerde verilen rakamların gerçekte biraz daha fazla olabileceğini ifade etmekte fayda bulunmaktadır. Kazada zirai ürünlerin gelirleri yüzyılın ikinci yarısında %10 oranında artmıştır. Timar sisteminin gelirleri de 1531 yılında 171983 akçe iken, bu rakam 16189 akçelik artışla 1575 yılında 188172 akçeye yükselmiştir. Bu da yaklaşık %9,41 oranına karşılık gelir. Buna göre kazadaki zirai üretimin yüzyıl içinde artarak gelişme gösterdiği ve bölge ekonomisi içindeki payının da büyüdüğünü söyleyebiliriz.

XVI. Yüzyılda Akhisar kazasında üretilen ürünlerin kıymet karşılıklarında genel olarak bir artış olduğu gözlenir. Bunda da özellikle yüzyılın ikinci yarısında meydana gelen enflasyon etkili olmuştur. 1575'te kile değer fiyatı bakımından en çok artış buğdayda görülür. Nitekim diğer ürünlerin kıymet bedellerindeki yükselişler yaklaşık %20-25 aralığındayken, buğdayın kile bedeli %140 oranında artış göstermiştir. Buğdayın insanların temel gıda maddesi olması bunda etkili olmuştur. Tüm zirai ürünlerin hâsıllarında ve fiyatlarında yıllara göre değişimler vardır. Nitekim yüzyılın ikinci yarısında ürünlerin kıymet miktarlarında bir artışın olduğu açıkça göze çarpar. Akdeniz havzasında ciddi nüfus artışının bulunması, siyasi olaylar, üretimde azalma, kuraklık, tabii felaketler gibi sebepler, fiyat artışlarında enflasyonun en önemli gerekçeleri olmuştur. Benzer nedenlerle günümüz Türkiye'si ve Dünyanın birçok ülkesinde fiyat artışları bulunmakta ve toplumları olumsuz şekilde etkilemeye devam etmektedir. Deprem gibi bazı doğal afetlere karşı bir şey yapılmazsa da bazı tedbirler almak mümkündür. Sel, kuraklık, siyasi olaylar geçmişte olduğu gibi günümüzü de etkilemektedir. O halde geçmişten dersler çıkararak, atılması gereken adımların atılarak gerekli tedbirleri alma yolunda başta yöneticiler olmak üzere herkesin harekete geçmesinde fayda bulunmaktadır. Aksi takdirde geçmişte halkın yakındığı şikâyetlerden günümüz toplumları ve gelecekteki nesiller de yakınmaya devam edecektir.

Akhisar şehir merkezinde bir pazarın bulunduğu ve bölgede zirai ekonominin sürdürülebilmesi ve gelişmesine, bir değişim yeri olması hasebiyle yüzyıllarca katkı sunduğunu belirtmek gerekir. Benzer yapı günümüz Türkiye'sinde hala devam eder. Köylüler ürettikleri ürünleri bu pazarlara getirerek satmakta ve gelir elde etmektedir. Doğrudan olmasa da dolaylı yönden kazadaki tarımsal faaliyetler içinde değerlendirebileceğimiz bozahane ve değirmenlerin yanında arıcılık faaliyetlerinin bölgenin ekonomik yapısına katkı sunduğunu ifade edilebiliriz. Günümüzde de tarımsal alan ve ürünlerle ilgili olarak her türlü fırsat değerlendirilerek üretim artışı ve ekonomik refahın gelişmesi adına projelerin hazırlanması gıda sıkıntılarının oluşmaması adına önem arz etmektedir.

KAYNAKÇA

1. Başkanlık Osmanlı Arşivi (BOA.), Tahrir Defteri (TD.): 165.
2. Ankara Tapu Kadastro Genel Müdürlüğü, Kuyud-ı Kadime Arşivi (TK. KKA), Tahrir Defteri (TD.): 115.
3. Akbaş, F & Akınlı, Ö. (2020), "Akhisar İlçesinde (Manisa) Adlarını Bitki Örtüsünden Alan Coğrafi Ögeler", Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi: 3(1):16-30.

4. Akdağ, M. (1995), Türkiye'nin İktisadi ve İctimai Tarihi (1453-1559), C.1-2, Cem Yayınevi, İstanbul.
5. Akgündüz, A. (1992), Osmanlı Kanunnameleri ve Hukuki Tahlilleri Eyalet Kanunnameleri (I), 5. Kitap, II. Kısım, Fey Vakfı Yayını, İstanbul.
6. Atalay, İ. (2005), Genel Beşeri ve Ekonomik Coğrafya, 4. Baskı, META Basım Matbaası, İzmir.
7. Atar, B. (2017), "Gıdamız Buğdayın, Geçmişten Geleceğe Yolculuğu" SDÜ. Yalvaç Akademi Dergisi 2(1): 1-12.
8. Baykara, T. (2001), Türk Kültür Tarihine Bakışlar, Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları, Ankara.
9. Berber, F. & Özekmekçi, Ö. (2019), Tarihte Akhisar, Akhisar Belediyesi Yayını, Akhisar.
10. Braudel, F. (1989), Akdeniz ve Akdeniz Dünyası, C. 1, (Çev. M. Ali Kılıçbay), Eren Yayıncılık, İstanbul.
11. Braudel, F. (1993), Maddi Uygarlık Ekonomi ve Kapitalizm XV–XVIII. Yüzyıllar Gündelik Hayatın Yapıları, I, (Çev. Mehmet A. Kılıçbay), Gece Yayınları, Ankara.
12. Canatar, M. (1998), "Osmanlılarda Bitkisel Boya Sanayii ve Boyahaneler Üzerine", Osmanlı Araştırmaları (XVIII):89-104.
13. Çerçi, F. (2000), Gelibolulu Mustafa Ali ve Kühü'l – Ahbar'ında II. Selim, III. Murat ve III. Mehmet Devirleri, C. 1, Erciyes Üniversitesi Yayını, Kayseri.
14. Demir, M. (2022), "16. Yüzyılda Osmanlı Devleti'nde Zirai Üretimi Etkileyen Faktörler Üzerine Bir Değerlendirme", Selçuk Türkiyat, (55):297-325.
15. Demirgöl, F. (2018), "Çadırdan Saraya Türk Mutfağı", Uluslararası Türk Dünyası Turizm Araştırmaları Dergisi, 3(1):105-125.
16. Devellioğlu, F. (1996), Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat, 13. Baskı, Aydın Kitabevi, Ankara.
17. Doyduk, S. (2006), Tarihi Kent Dokusuyla Akhisar, Akhisar Belediyesi Kültür Yayınları, İstanbul.
18. Emecen, F. M. (1989 a), XVI. Asırda Manisa Kazası, TTK. Yayını, Ankara.
19. Emecen, F. M. (1989 b), "Akhisar", Diyanet İslam Ansiklopedisi, (2):236-237.
20. Emecen, F. M. (1993), "Çeltik", Diyanet İslam Ansiklopedisi, (8):265-266.
21. Erginkaya, Z. & Ünal Turhan, E. & Özer, E. A. (2016), "Nohut Mayalı Ekmek Üretimi ve Hakim Mikroflora", UÜ. Ziraat Fakültesi Dergisi, 30(1):89-99.
22. Erön, A. (2019), "Akhisar (Manisa), Karahöyük Dağı Çevresinde Yeni Bir Erken Yerleşim: Kocanadas", Anadolu Araştırmaları, (22):25-54.
23. Faroqhi, S. (1977), "Anadolu'nun İskânı ve Terkedilmiş Köyler Sorunu", Türkiye'de Toplumsal Bilim Araştırmalarında Yaklaşımlar ve Yöntemler Semineri (ODTÜ.17-19 Aralık 1976 Ankara):289-302.
24. Feyiz, F. (2021), "Osmanlı Şehir Mekânlarına Bir Örnek: Bozahaneler", International Journal of Economics, Politics, Humanities & Social Sciences, 4(1):1-9.
25. Gökçen, İbrahim (1945), XVI. ve XVII. Yüzyıl Vesikalarına Göre Manisa'da Deri Sanatları Tarihi üzerinde Bir Araştırma, Manisa Halkevi Yayını, İstanbul.
26. Grohmann, A. (1988), "Öşür", MEB. İslam Ansiklopedisi, (9): 482-485.
27. Güçer, L. (1964), XVI-XVII. Asırlarda Osmanlı İmparatorluğunda Hububat Meselesi ve Hububattan Alınan Vergiler, İÜ. İktisat Fakültesi Yayını, İstanbul.
28. Günal, N. (1996). "Manisa, Akhisar, Turgutlu, Salihli ve Alaşehir Ovaları ile Yakın Çevrelerinde Yıllık ve Aylık Yağış Değişimleri", Türk Coğrafya Dergisi, (31):55-76.
29. Hinz, W. (1990), İslam'da Ölçü Sistemleri, (Çev. Acar Sevim,) MÜ.Edb. Fak. Yayını, İstanbul:
30. Iğın, Y. & Bozacı, G. B.(1999), Akhisar'ın Yerel Tarihi, Emek Yayınevi, Manisa.
31. İnalçık, H. (1987), Hicri 835 Tarihli Suret-i Defter-i Sancak-i Arvanid, 2. Baskı, TTK. Yayını, Ankara.
32. Kallek, C. (2020), "Müd", Diyanet İslam Ansiklopedisi, (31):455-457.
33. Kallek, C. (2022), "Kile", Diyanet İslam Ansiklopedisi, (25): 567-570.
34. Karagöz, M. (2004), "Filibe Kazası Rüsüm Defterleri ve XVII. Yüzyılın İkinci Yarısında, Filibe-Tatar Pazarı-Göbe'de Çeltik Ziraatı", Fırat Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, 14(2): 361-377.
35. Karakuyu, M. (2012), Tarihi Coğrafyasıyla Akhisar, Akhisar Belediyesi Yayını, Akhisar.
36. Kazıcı, Z. (2005), Osmanlı'da Vergi Sistemi, Bilge Yayıncılık, İstanbul.

37. Ortaylı, İ. (2004),“17. Yüzyıl Sonlarında Orta Anadolu Vilayetlerinin Toplumsal Ekonomik Durumu Üzerine”, Osmanlı İmparatorluğu’nda İktisadi ve Sosyal Değişim Makaleler 1, 2. Baskı, Ankara: Turhan Kitabevi Yayını: 9-14.
38. Özçelik, İ. (2018), “15-17. Yüzyıllarda Saruhan Sancağı Akhisar Kazasının Sosyo-Ekonomik Tarihine Dair Bazı Tespitler”, Geçmişten Günümüze Manisa Şehzade II. Mehmed ve Manisa Tarihi -Kültürü- Ekonomisi, C.I. Manisa: MCBÜ. Yayını: 263-272.
39. Pakalın, M. Z. (1993), Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü, C.3, MEB. Yayını, İstanbul.
40. Pekşen, E. & Artık, C. (2005), “Antibesinsel Maddeler ve Yemeklik Tane Baklagillerin Besleyici Değerleri”, OMÜ Ziraat Fakültesi Dergisi, 20(2):110-120.
41. Solak, İ. (2008), “Osmanlı İmparatorluğu Döneminde Anadolu’da Meyve ve Sebze Üretimi”, SÜ. Türkiyat Araştırmaları Dergisi, (24):217-251.
42. Süsheim, K. & Darkot, B. (1978), “Akhisar”, MEB. İslam Ansiklopedisi, (I):237-238.
43. Ünal, M. A.(1998),Osmanlı Müesseseleri Tarihi, 2. Baskı, Kardelen Kitabevi, Isparta.

EKLER:

Tablo I: Akhisar Kazasında Toplam Öşür Miktarları

Grup	Ürünler	1531		1575		Artış (%)
		Öşür	Toplam	Öşür	Toplam	
Hububat	Buğday	20850	31140	32298	52001,5	66,99
	Arpa	6885		13651,5		
	Yulaf	1756		3410		
	Burçak	633		1227		
	Darı	66		77		
	Çeltik	950		1338		
Bakliyat	Nohut	200	302	1062	1218	303,31
	Börülce	75		84		
	Mercimek	15		12		
	Bakla	12		60		
Meyve -Sebze	Bağ	18386	19453	17837	19345	(-) 0,55
	Bostan	358		320		
	Bahçe	100		300		
	Kesik	120		343		
	Soğan	206		69		
	Sarımsak	73		175		
	Armut	210		262		
	Badem	-		28		
	Zerdali	-		6		
	İncir	-		5		
Sanayi Bitkisi	Pamuk	1728	2011	2059	2764	37,44
	Susam	120		512		
	Saz	130		150		
	Boyalık	26		26		
	Sumak	7		17		
TOPLAM	-	52906	-	75328,5	42,38	

Tablo II: Kaza Genelinde Hububat ve Bakliyat Ürünlerinin Toplam Hâsil Miktarları³

	Ürün	1531			1575			Kıymet Artış (%)
		Müd	Kile	Kıymet	Müd	Kile	Kıymet	
1	Buğday	832	40	166800	1068	96	258384	54,90
2	Arpa	456	60	55080	772	196	109212	98,27
3	Yulaf	168	152	14048	268	96	27280	94,19
4	Burçak	2	65	6330	40	950	12270	93,83
5	Darı	-	88	528	-	88	616	16,66
6	Çeltik	-	-	9500	-	-	13380	40,84
7	Nohut	-	20	2000	10	685	10620	431
8	Börülce	-	75	750	-	70	840	12
9	Mercimek	-	15	150	-	10	120	(-) 20
10	Bakla	-	10	100	-	50	600	500
	TOPLAM	-	-	255286	-	-	433322	69,73

³ Rakamlar öşür oranlarıyla çarpılarak elde edilmiştir.

Tablo III: Hububat ve Bakliyat Ürünlerinin 1 Müd ve 1 Kile Kıymet Bedelleri

	Ürün	1531		1575	
		Müd (Kıymet)	Kile (Kıymet)	Müd (Kıymet)	Kile (Kıymet)
1	Buğday	200	10	240	24
2	Arpa	120	6	140	7
3	Yulaf	80	4	100	5
4	Burçak	120	6	140	7
5	Darı	-	6	-	7
6	Çeltik	-	-	-	-
7	Nohut	-	10	240	12
8	Börülce	-	10	-	12
9	Mercimek	-	10	-	12
10	Bakla	-	10	-	12

Tablo IV: 1531 Yılında Tımar Sistemi İçinde Toplam Kaza Geliri

	Yer	Dirlik	Miktar
1	Nefs-i Akhisar	Has	108143
2	Adillü	“	5392
3	Salur	“	4000
4	Karşu Oyana	Zeamet	6499,5
5	Kürdelik	“	5366
6	Frenklü	Tımar	5834
7	Geri	“	6430,5
8	Alacalar	“	7573
9	Karkın	“	4076
10	Bulut	“	4012,5
11	Kayı	“	4205,5
12	Göktaşlı	“	1436
13	Kartoğlu	“	7160
14	Durasılı	“	586
15	Mezra Böğürçelü	“	1269
TOPLAM		-	171983

Tablo V: 1575 Yılında Tımar Sistemi İçinde Toplam Kaza Geliri

	Yer	Dirlik	Miktar
1	Nefs-i Akhisar	Has	108143
2	Adillü	“	5332
3	Salur	“	4000
4	Kürdelik	“	5360
5	Geri	“	3000
6	Karşu Yana	Zeamet	7000
7	Fani	Tımar	8600
8	Durasılı	“	1400
9	Frenklü	“	6037
10	Alacalar	“	7600
11	Bulut	“	7000
12	Karkın	“	6000
13	Balyand. Kartoğlu	“	14000
14	Mezra Böğürçelü	“	1400
15	Göktaşlı	“	2500
16	Mezra Doğançı Börü Bey, Çağatay Kavağı demekle ma'ruftur	“	800
TOPLAM		-	188172

Tablo VI: Tımar Sistemi İçinde Toplam Kaza Gelir Payları

Grup	1531		1575	
	Kaza Geliri İçindeki Payı		Kaza Geliri İçindeki Payı	
	Akçe	%	Akçe	%
Hububat Öşrü	31140	18,10	52001,5	27,63
Bakliyat Öşrü	302	0,17	1218	0,64
Meyve Sebze Öşrü	19453	11,31	19345	10,28
Sanayi Bitkisi Öşrü	2011	1,16	2764	1,46
Toplam Dirlik Geliri	171983		188172	

Tablo VII: 1531'de Kaza Hububat Üretimine (Buğday-Arpa-Yulaf-Burçak) Dair Veriler

	Yer	Buğday			Arpa			Yulaf			Burçak		
		Müd	Kile	Kıymet	Müd	Kile	Kıymet	Müd	Kile	Kıymet	Müd	Kile	Kıymet
1	Nefs-i Akhisar	12	-	2400	8	-	960	4	-	320	2	-	240
2	Adillü	7	-	1400	5,5	-	660	2,5	-	200	-	10	60
3	Frenklü	5	-	1000	4	-	480	2	-	160	-	6	36
4	Geri	8	-	1600	3	-	360	2	-	160	-	11	66
5	Alacalar	17	-	3400	8	-	960	3	-	240	-	4	24
6	Karşu Oyana	13,5	-	2700	6,5	-	780	3,5	-	280	-	4,5	27
7	Kürdelik	2	-	400	2	-	240	-	-	-	-	3	18
8	Karkın	7	-	1400	5,5	-	660	2,5	-	200	-	6	36
9	Bulut	7	-	1400	3	-	360	-	14	56	-	4	24
10	Kayı	11	-	2200	6	3	738	1,5	-	120	-	5	30
11	Göktaşlı	2,5	-	500	2	-	240	-	-	-	-	6	36
12	Kartoğlu	10	-	2000	2,5	-	300	-	3	12	-	2	12
13	Durasılı	-	5	50	-	4,5	27	-	-	-	-	1	6
14	Mezra Böğürcelü	2	-	400	1	-	120	-	2	8	-	3	18
15	Salur	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOPLAM		104	5	20850	57	7,5	6885	21	19	1756	2	65,5	633

Tablo VIII: 1531'de Kaza Hububat Üretimine (Darı- Çeltik) Dair Veriler

	Yer	Darı		Çeltik
		Kile	Kıymet	Öşür
1	Nefs-i Akhisar	-	-	-
2	Adillü	-	-	-
3	Frenklü	6	36	-
4	Geri	-	-	-
5	Alacalar	-	-	400
6	Karşu Oyana	-	-	200
7	Kürdelik	-	-	200
8	Karkın	2	12	-
9	Bulut	-	-	150
10	Kayı	-	-	-
11	Göktaşlı	-	-	-
12	Kartoğlu	-	-	-
13	Durasılı	-	-	-
14	Mezra Böğürcelü	3	18	-
15	Salur	-	-	-
TOPLAM		11	66	950

Tablo IX: 1531'de Kaza Bakliyat Üretimine Dair Veriler

	Yer	Nohut		Bakla		Mercimek		Börülce	
		Kile	Kıymet	Kile	Kıymet	Kile	Kıymet	Kile	Kıymet
1	Nefs-i Akhisar	4	40	-	-	-	-	-	-
2	Adillü	4	40	-	-	-	-	-	-
3	Frenklü	-	-	-	-	-	-	1,5	15
4	Geri	-	-	-	-	-	-	1	10
5	Alacalar	-	-	-	-	-	-	-	-
6	Karşu Oyana	-	-	-	-	-	-	3	30
7	Kürdelik	-	-	-	-	-	-	-	-
8	Karkın	3	30	-	-	-	-	1	10
9	Bulut	1	10	-	-	-	-	-	-
10	Kayı	5,5	55	-	-	1,5	15	-	-
11	Göktaşlı	-	-	-	-	-	-	-	-
12	Kartoğlu	1	10	-	-	-	-	-	-
13	Durasılı	0,5	5	1	10	-	-	-	-
14	Mezra Böğürcelü	1	10	-	-	-	-	1	10
15	Salur	-	-	-	-	-	-	-	-
TOPLAM		20	200	1	10	1,5	15	7,5	75

Tablo X: 1531'de Kaza Sanayi Bitkisi Üretimine Dair Veriler

	Yer	Penbe		Sisam		Boya	Sumak	Saz
		Kıyye	Kıymet	Kile	Kıymet	Öşür	Öşür	Öşür
1	Nefs-i Akhisar	100	300	2	20	-	-	50
2	Adillü	20	60	0,5	10	-	5	-
3	Frenklü	60	180	1,5	15	6	-	50
4	Geri	134	402	3	30	10	-	
5	Alacalar	70	210	1	10	-	2	
6	Karşu Oyana	80	240	1	10	-	-	
7	Kürdelik	-	-	-	-	-	-	
8	Karkın	25	75	0,5	5	-	-	
9	Bulut	11	33	-	-	-	-	
10	Kayı	51	153	1	10	-	-	-
11	Göktaşlı	-	-	-	-	-	-	-
12	Kartoğlu	-	-	-	-	-	-	-
13	Durasılı	-	-	-	-	-	-	-
14	Mezra Böğürcelü	25	75	1	10	10	-	30
15	Salur	-	-	-	-	-	-	-
TOPLAM		576	1728	11,5	120	26	7	130

Tablo XI: 1531'de Kazada Üretilen Meyve-Sebzeler ve Öşür Miktarları

	Yer	Bağat	Bostan	Emrud	Piyaz	Sir	Kesik	Bağçe
1	Nefs-i Akhisar	-	50	-	-	-	-	100
2	Adillü	-	-	150	-	20	80	
3	Frenklü	2733	130	-	-	20	-	
4	Geri	3093	85	-	56	-	-	
5	Alacalar	680	53	20	100	8	-	
6	Karşu Oyana	500	-	-	-	-	-	
7	Kürdelik	4000	-	-	-	-	-	
8	Karkın	550	-	40	35	-	-	
9	Bulut	1400	-	-	-	-	40	
10	Kayı	80	-	-	-	20	-	
11	Göktaşlı	300	-	-	-	-	-	
12	Kartoğlu	4700	10	-	-	-	-	
13	Durasılı	-	-	-	-	-	-	
14	Mezra Böğürcelü	350	30	-	15	5	-	
15	Salur	-	-	-	-	-	-	
TOPLAM		18386	358	210	206	73	120	100

Tablo XII: 1531'de Kazada Bazı Hayvancılık Vergilerine Dair Veriler

	Yer	Kışlak	Yaylak	Otlak	Kovan	Ağnam	Yurt
1	Nefs-i Akhisar	-	-	-	20	-	-
2	Adillü	-	-	15	50	20	-
3	Frenklü	-	-	-	15	200	-
4	Geri	-	-	-	15	-	-
5	Alacalar	-	-	30	120	-	-
6	Karşu Oyana	-	-	-	10	-	20
7	Kürdelik	-	-	-	-	-	20
8	Karkın	-	-	-	40	-	20
9	Bulut	-	-	20	-	-	-
10	Kayı	-	-	-	80	-	20
11	Göktaşlı	-	44	-	13	-	-
12	Kartoğlu	44	-	-	-	-	-
13	Durasılı	-	-	-	-	200	-
14	Mezra Böğürcelü	-	-	-	-	-	-
15	Salur	-	-	-	-	-	-
TOPLAM		44	44	65	363	420	80

Tablo XIII: 1531'de Kazada Değirmenlere (Asiyab) Ait Veriler

	Yer	ASİYAB	
		Bab	Resm
1	Nefs-i Akhisar	-	-
2	Adillü	-	-
3	Frenklü	-	-

4	Geri	2	60
5	Alacalar	-	-
6	Karşu Oyana	4	120
7	Kürdelik	-	-
8	Karkın	-	-
9	Bulut	-	-
10	Kayı	-	-
11	Göktaşlı	-	-
12	Kartoğlu	3	90
13	Durasılı	-	-
14	Mezra Böğürçelü	-	-
15	Salur	-	-
TOPLAM		9	270

Tablo XIV: 1531’de Kaza Tımar Sistemi İçinde Gelir Dağılımı

	Yer	Dirlik	Miktar
1	Nefs-i Akhisar	Has	108143
2	Adillü	“	5392
3	Salur	“	4000
4	Karşu Oyana	Zeamet	6499,5
5	Kürdelik	“	5366
6	Frenklü	Tımar	5834
7	Geri	“	6430,5
8	Alacalar	“	7573
9	Karkın	Tımar	4076
10	Bulut	“	4012,5
11	Kayı	“	4205,5
12	Göktaşlı	“	1436
13	Kartoğlu	“	7160
14	Durasılı	“	586
15	Mezra Böğürçelü	“	1269
TOPLAM		-	171983

Tablo XV: 1575’de Kaza Hububat Üretimine (Buğday-Arpa-Yulaf-Burçak) Dair Veriler

Yer	Hinta			Şair			Alaf			Burçak			
	Müdd	Kile	Kıymet	Müdd	Kile	Kıymet	Müdd	Kile	Kıymet	Müdd	Kile	Kıymet	
1	Nefsi Akhisar	18	-	4320	15	-	2100	5	-	500	3	-	420
2	Adillü	7	-	1680	5	-	700	1	-	100	-	12	84
3	Salur	6	-	1440	4	-	560	4	-	400	-	10	70
4	Kürdelik	3	-	720	3	-	420	1	-	100	-	10	70
5	Geri	3	-	690	3	-	390	-	4	20	-	4	30 ⁴
6	Karşu Yana	12	-	2880	6	-	840	-	5	25	-	5	35
7	Kayı	18	-	4320	15	8,5	2159,5	2	-	200	-	5	35
8	Durasılı	-	12	288	-	16	112	-	-	-	-	5	35
9	Frenklü	2	-	480	2	-	280	1	-	100	-	5	35
10	Alacalar	13	-	3120	7	-	980	1,5	-	150	-	4	28
11	Bulut	11,5	-	2760	5	-	700	5	-	500	-	10	70
12	Karkın	12	-	2880	8	-	1120	3	-	300	-	10	70
13	Balya nd. Kartoğlu	20	-	4800	20	-	2800	10	-	1000	1	-	140
14	Mezra Böğürçelü	3	-	720	1,5	-	210	-	3	15	-	5	35
15	Göktaşlı	5	-	1200	2	-	280	-	-	-	-	10	70
16	Mezra Doğancı Börü Bey, Çağatay Kavağı demekle ma’ruftur	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOPLAM		133,5	12	32298	96,5	24,5	13651,5	33,5	12	3410	4	95	1227

Tablo XVI: 1575’de Kaza Hububat Üretimine (Darı- Çeltik) Dair Veriler

Yer	Erzen		Çeltik
	Kile	Kıymet	Kıymet
1	Nefsi Akhisar	-	-
2	Adillü	-	-

⁴ Artandan dolayı fazla yazılmış olmalı

3	Salur	-	-	-
4	Kürdelik	-	-	200
5	Geri	-	-	-
6	Karşu Yana	-	-	200
7	Kayı	-	-	388
8	Durasılı	-	-	-
9	Frenklü	5	35	-
10	Alacalar	-	-	400
11	Bulut	-	-	150
12	Karkın	2	14	-
13	Balya nd. Kartoğlu	4	28	-
14	Mezra Böğürcelü	-	-	-
15	Göktaşlı	-	-	-
16	Mezra Doğancı Börü Bey, Çağatay Kavağı demekle ma'ruftur	-	-	-
TOPLAM		11	77	1338

Tablo XVII: 1575'de Kaza Bakliyat Üretimine Dair Veriler

	Yer	Nohut			Bakla			Mercimek			Börülce		
		Müd	Kile	Kıymet	Müd	Kile	Kıymet	Müd	Kile	Kıymet	Müd	Kile	Kıymet
1	Nefsi Akhisar	-	6	72	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2	Adillü	-	3	36	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3	Salur	-	10	120	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4	Kürdelik	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5	Geri	-	2	24	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6	Karşu Yana	-	2	24	-	3	36	-	-	-	-	-	-
7	Kayı	-	5	60	-	-	-	-	1	12	-	-	-
8	Durasılı	-	7	84	-	2	24	-	-	-	-	-	-
9	Frenklü	-	1	12	-	-	-	-	-	-	-	2	24
10	Alacalar	-	1	12	-	-	-	-	-	-	-	-	-
11	Bulut	-	10	120	-	-	-	-	-	-	-	-	-
12	Karkın	-	10	120	-	-	-	-	-	-	-	3	36
13	Balya nd. Kartoğlu	1	-	240	-	-	-	-	-	-	-	-	-
14	MezraBöğürcelü	-	1,5	18	-	-	-	-	-	-	-	2	24
15	Göktaşlı	-	10	120	-	-	-	-	-	-	-	-	-
16	Mezra Doğancı Börü Bey, Çağatay Kavağı demekle ma'ruftur	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOPLAM		1	68,5	1062	-	5	60	-	1	12	-	7	84

Tablo XVIII: 1575'de Kaza Sanayi Bitkisi Üretimine Dair Veriler

	Yer	Penbe		Sisam			Boya	Sumak	Saz
		Kıyye	Kıymet	Müd	Kile	Kıymet	Öşür	Öşür	Öşür
1	Nefsi Akhisar	125	500	-	3	36	-	-	80
2	Adillü	20	80	-	2	24	-	15	-
3	Salur	60	240	-	-	-	-	-	-
4	Kürdelik	-	-	-	-	-	-	-	-
5	Geri	14,5	58	-	2	12	10	-	-
6	Karşu Yana	59,25	237	-	4,5	54	-	-	-
7	Kayı	30	120	-	1	12	-	-	-
8	Durasılı	-	-	-	-	-	-	-	-
9	Frenklü	5	20	-	-	-	6	-	50
10	Alacalar	50	200	-	1	14	-	2	-
11	Bulut	12,5	50	-	-	-	-	-	-
12	Karkın	33,5	134	-	-	-	-	-	-
13	Balya nd. Kartoğlu	50	200	1	-	240	-	-	-
14	Mezra Böğürcelü	25	100	-	-	-	10	-	20
15	Göktaşlı	30	120	-	10	120	-	-	-

16	Mezra Doğancı Börü Bey, Çağatay Kavağı demekle ma'ruftur	-	-	-	-	-	-	-	-
TOPLAM		514,75	2059	1	23,5	512	26	17	150

Tablo XIX: 1575'de Kazada Üretilen Meyve-Sebzeler ve Öşür Miktarları

	Yer	Bağat	Bostan	Emrud	İncir	Badem	Zerdalü	Bağçe	Kesik	Soğan	Sarımsak
1	Nefsi Akhisar	1980	50	-	-	-	-	300	-	-	-
2	Adillü	-	-	116	-	-	-	-	80	-	20
3	Salur	473	21	21	-	-	-	-	-	-	-
4	Kürdelik	3347	-	20	-	-	-	-	-	-	-
5	Geri	967	11	-	5	-	6	-	68	22	-
6	Karşu Yana	828	53	16	-	6	-	-	-	-	-
7	Kayı	237	10	-	-	-	-	-	-	-	20
8	Durasılı	88	-	3	-	-	-	-	-	2	-
9	Frenklü	3764	70	-	-	-	-	-	105	-	25
10	Alacalar	996	53	20	-	-	-	-	-	-	90
11	Bulut	1365	12	-	-	-	-	-	40	-	-
12	Karkın	-	-	40	-	22	-	-	50	45	-
13	Balya nd. Kartoğlu	3705	10	26	-	-	-	-	-	-	-
14	Mezra Böğürçelü	-	30	-	-	-	-	-	-	-	20
15	Göktaşlı	87	-	-	-	-	-	-	-	-	-
16	Mezra Doğancı Börü Bey, Çağatay Kavağı demekle ma'ruftur	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOPLAM		17837	320	262	5	28	6	300	343	69	175

Tablo XX: 1575'de Kazada Bazı Hayvancılık Vergilerine Dair Veriler

	Yer	Kışlak	Yaylak	Otlak	Kovan	Ağnam	Yurt
1	Nefsi Akhisar	-	-	-	30	-	-
2	Adillü	-	-	25	50	120	-
3	Salur	-	-	-	-	43	-
4	Kürdelik	-	-	-	-	-	20
5	Geri	-	-	-	10	-	-
6	Karşu Yana	-	-	-	34	-	20
7	Fani	40	-	120	10	-	-
8	Durasılı	70	-	-	27	95	-
9	Frenklü	-	-	15	15	200	-
10	Alacalar	-	-	30	30	25	-
11	Bulut	-	-	20	-	-	-
12	Karkın	-	-	-	40	-	-
13	Balya nd. Kartoğlu	44	-	-	-	-	-
14	Mezra Böğürçelü	-	-	-	-	-	-
15	Göktaşlı	12	44	-	21	20	-
16	Mezra Doğancı Börü Bey, Çağatay Kavağı demekle ma'ruftur	-	-	-	-	-	-
TOPLAM		166	44	210	267	508	40

Tablo XXI: 1575'de Kazada Değirmenlere (Asiyab) Ait Veriler

	Yer	Asiyab	
		Bab	Resm
1	Nefsi Akhisar	-	-
2	Adillü	-	-
3	Salur	1	20
4	Kürdelik	1	30
5	Geri	2	60
6	Karşu Yana	4	120
7	Kayı	-	-
8	Durasılı	-	-
9	Frenklü	-	-
10	Alacalar	-	-
11	Bulut	-	-
12	Karkın	-	-

13	Balya nd. Kartoğlu	3	90
14	Mezra Böğürçelü	-	-
15	Göktaşlı	-	-
16	Mezra Doğançı Börü Bey, Çağatay Kavağı demekle ma'ruftur	-	-
TOPLAM		11	320

Tablo XXII: 1575'de Kaza Timar Sistemi İçinde Gelir Dağılımı

	Yer	Dürlük	Miktar
1	Nefs-i Akhisar	Has	108143
2	Adillü	“	5332
3	Salur	“	4000
4	Kürdelik	“	5360
5	Geri	“	3000
6	Karşu Yana	Zeamet	7000
7	Fani	Timar	8600
8	Durasılı	“	1400
9	Frenklü	“	6037
10	Alacalar	“	7600
11	Bulut	“	7000
12	Karkın	“	6000
13	Balyand. Kartoğlu	“	14000
14	Mezra Böğürçelü	“	1400
15	Göktaşlı	“	2500
16	Mezra Doğançı Börü Bey, Çağatay Kavağı demekle ma'ruftur	“	800
TOPLAM		-	188172