2022
Vol: 8 Issue: 100
JULY

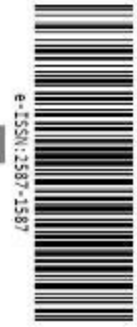
International Peer-Reveiwed and Open Access Electronic Journal

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

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
OPEN ACCESS
e-ISSN: 2587-1587

CC BY NC SA

Publication Date	31 JULY 2022
Volume / Issue	8 / 100

EDİTÖRDEN

Bilim dünyasının değerli insanları,

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

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

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

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

Doç.Dr. Sehrana KASIMİ

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
OPEN ACCESS
e-ISSN: 2587-1587

CC BY NC SA

Publication Date	31 JULY 2022
Volume / Issue	8 / 100

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: Mountly

Social Sciences Studies Journal (SSSJournal) 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 (SSSJournal) 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 (SSSJournal) 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 (SSSJournal) will not accept any responsibility.

Associate Prof. Dr. Sehrana KASIMİ

OURNAL ADMINISTRATION		
Editor		
Associate Professor Dr. Sehrana KASIMİ		
Disciplines Editor		
Professor Jean-Marc TROUILLE	Economics	Bradford University
Professor Ekaete EFRETUEI	Business Administration	Keele University
Professor Fatos UKAJ	Econometrics	Prishtina University
Professor Shpresa HOXHA	Labour Economics	Prishtina University
Associate Professor Beyhan ZABUN	Philosophy	Gazi University
Professor Dharm BHAWUK	Community Psychology	Hawaii University
Professor Oya AYTEMİZ SEYMEN	Management and Organization	Balıkesir University
Professor Mieczysław W. SOCHA	International Advisory Board	Warsaw University
Professor Mustafa TALAS	Sociology	Omer Halisdemir University
Professor Fazlı ARSLAN	Theology and Religious Sci.	Istanbul University
Associate Professor Dr. Fikret SOYER	Sports Science	Sakarya University
Professor Haluk ALKAN	Public Administration	Marmara University
Associate Professor Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ	Science Education	Mersin University
Professor Nauşabayeva HEKIMOGLU	International Relations	Bitlis Eren University
Professor Ramazan ERDEM	Healthcare Management	Suleyman Demirel University
Assistant Prof.Dr. Ipek KROM	Marketing	Beykent University
Foreign Language Linguist		
Lecturer Gulsum Vezir Oguz	Istanbul Gelisim University	
Index Supervisor		
Exp. Buket ÇİÇEK	Kahramanmaras Sutcu Imam University	

ADVISORY BOARD	
Professor Abdulhamit ŞUAYB	El Ezher University / EGYPT
Professor Abdimanap ZHOLDASBEKOV	M.Auezoy South Kazakhstan State University / KAZAKHSTAN
Professor Abdikalık KUNİMJAN	Kazakh State Women's Teacher Training University/KAZAKHSTAN
Professor Abdulhamit SINANOGLU	Kahramanmaras Sutcu Imam Universty / TURKEY
Professor Ali AKSOY	Inonu University / TURKEY
Professor Ali AZAD	United Arab Emirates University / UNITED ARAB EMIRATES
Professor Anatoliy LOGİNOV	Ukraine Shevchenko Lugan National University / UKRAINE
Professor Askar CHOUDHURY	Illinois State University, Illinois / USA
Professor Ayslu B. SARSEKENOVA	Orleu National Development Institute / KYRGYZSTAN
Professor Belkıs OZKARA	Afyon Kocatepe University / TURKEY
Professor Bunyamin AKDEMIR	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 Universty / TURKEY
Professor Himmet KARADAL	Aksaray Universty / 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 OZDEMIR	Inonu Universty / TURKEY
Professor Maha Hamdan ALANAZİ	King Abdulaziz Institute of Technology, Riyadh / SAUDI ARABIA
Professor Mahir FISONOGLU	Cukurova University / TURKEY
Professor Marek GRUSZCZYNSKI	Warsaw School of Economics Warsaw /POLAND
Professor Mbodja MOUGOUÉ	Wayne State University / USA
Professor Mehdi TEHRANI	Columbus State University / USA
Professor Meltem ONAY	Celal Bayar University / TURKEY
Professor Mieczysław W. SOCHA	Warsaw University / POLAND
Professor Milind SATHYE	University of Canberra / AUSTRALIA
Professor Mohga BASSIM	Buckingham University / UNITED KINGDOM
Professor Murat CANITEZ	Omer Halis Erdemir University/ TURKEY
Professor Mustafa BİLALOV	Dagestan State University / DAGESTAN
Professor Mustafa PAKSOY	Kilis 7 Aralik 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 Univers/ KAZAKHSTAN
Professor Rahmi YAMAK	Karadeniz Thecnical University / TURKEY
Professor Recep KOK	Dokuz Eylul University / TURKEY
Professor Rövşen MEMMEDOV	Sumgayıt State University / AZERBAIJAN
Professor Sabahat BAYRAK KOK	Pamukkale Üniversity / 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 CELIK	Selcuk University / TURKEY
Professor Akbar VALADBIGI	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 CETIN	Akdeniz University / TURKEY
Professor Ali OZDEMIR	Dokuz Eylul University / TURKEY
Professor Alla A. TIMOFEVA	Vladivostok State University of Economics / RUSSIA
Assistant Professor Dr. Alper TAZAGUL	Kafkas University / TURKEY
Professor Amanbay MOLDIBAEV	Taraz State Pedagogical University/ KAZAKHSTAN
Professor Atıf Muhammed El EKRET	El Ezher University / EGYPT
Assistant Professor Dr. Aykut EKIYOR	Gazi University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Ayhan KORKULU	Ataturk University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Aykut SARKGUNESI	Bulent Ecevit University / TURKEY
Professor 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 KİDİRNİYAZOV	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	Izmır Democracy University / TURKEY
Associate Professor Dr. Dundar KOK	Pamukkale University / TURKEY
Associate Professor Dr Durdu Mehmet BICKES	Nevsehir Hacıbektaş University / TURKEY
Professor Dzhakipbek A. ALTAEV	Al - Farabi Kazak National University/ KAZAKHSTAN
Assistant Professor Dr. Elif SIMSEK OZKAN	Erciyes University / TURKEY
Associate Professor Dr. Fahri TURK	Trakya University / TURKEY
Associate Professor Dr. Fikret SOYER	Sakarya University / TURKEY
Professor Furqan AHMAD	Jamia Islam University / INDIA
Professor George RUDIC	Montreal Pedagogical Institute / CANADA
Professor Gulfira ABDULLİNA	Bashkir State University / RUSSIAN
Associate Professor Dr. Gul KAYALIDERE	Calal Bayar University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Gul Tugba DAGCI	Yalova University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Gulsen GERSIL	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 Mayis 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	Kahramanmaras Sutcu Imam University / TURKEY
Professor Kalemkas KALIBAEVA	Kazakh State Women's Teacher Training University/ KAZAKHSTAN
Professor Karligash BAYTANASOVA	Al - Farabi Kazak National University/ KAZAKHSTAN
Associate Prof. Dr. Koray KAYALIDERE	Calal Bayar University / TURKEY
Professor Kulaş MAMİROVA	Kazakh State Women's Teacher Training University/ KAZAKHSTAN
Associate Professor Dr.Mehmet INCE	Mersin University / TURKEY
Associate Professor Dr. Melih OZCALIK	Calal Bayar University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Muhammed SAYGIN	Mersin University / TURKEY
Associate Professor Dr. Mustafa AY	Selcuk University / TURKEY
Associate Professor Dr. Mustafa Fedai CAVUS	Osmaniye Korkut Ata University / TURKEY
Associate Professor Dr. Morsheda HASSAN	Grambling State University / USA
Associate Professor Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ	Mersin University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Nazan SAHBAZ KILINC	Kirikkale University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Nicolin AGALLIJA	Bayburt University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Noyan AYDIN	Dumlupinar 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 Yuzuncuyil University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Ozlem YASAR UGURLU	Gaziantep University / TURKEY
Professor Shara MAZHITAEVA	Karaganda State University / KAZAKHSTAN
Professor Shigeko KAMISHIMA	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 MAJITAYEVA	Karaganda State University / KAZAKHSTAN
Assistant Professor Dr. Selcen KÖK	Kahramanmaras Sutcu Imam University / TURKEY

Assistant Professor Dr. Sibel SU ERSOZ	Kırıkkale 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. Bilal KARABULUT	Ankara Hacı Bayram Veli University
Prof. Dr. Celile ÖZÇİÇEK DÖLEKOĞLU	Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji University
Prof. Dr. Hasan Tahsin FENDOĞLU	Başkent University
Prof. Dr. Mehmet ÖZBAŞ	Erzincan Binali Yıldırım University
Prof. Dr. Nesrin DEMİR	İzmir Katip Çelebi University
Prof. Dr. Toğrul İSMAYIL	Kahramanmaraş Sütçü İmam University
Associate Prof. Dr. Bahadır UÇAN	Yıldız Teknik University
Associate Prof. Dr. Bünyamin ATEŞ	Erzincan Binali Yıldırım University
Associate Prof. Dr. Dilara KARAKAŞ TABAK	Harran University
Associate Prof. Dr. Gökçe ÖZDEMİR	Gaziantep University
Associate Prof. Dr. Kıvanç AYCAN	Erciyes University
Associate Prof. Dr. Mehmet Emin KAHRAMAN	Yıldız Teknik University
Associate Prof. Dr. Murat İsmet HASEKİ	Çukurova University
Associate Prof. Dr. Nahit ÖZDAYI	Balıkesir University
Associate Prof. Dr. Özcan IŞIK	Sivas Cumhuriyet University
Associate Prof. Dr. Sadık Yüksel SIVACI	Burdur Mehmet Akif Ersoy University
Associate Prof. Dr. Suna Muğan ERTUĞRAL	İstanbul University
Assist. Prof. Dr. Ali Naci ARIKAN	Balıkesir University
Assist. Prof. Dr. Ayçin ÖNER	Ankara Hacı Bayram Veli University
Assist. Prof. Dr. Ayşegül Akıncı COŞGUN	Aksaray University
Assist. Prof. Dr. Çiğdem ÇETİN	Yaşar University
Assist. Prof. Dr. Dilek ÖCALAN	Tokat Gaziosmanpaşa University
Assist. Prof. Dr. Eyyüp ÖZKAMALI	Gaziantep University
Assist. Prof. Dr. Gökhan KUZUCANLI	Kütahya Dumlupınar University
Assist. Prof. Dr. Hacer Neyir TEKELİ	İstanbul Kültür University
Assist. Prof. Dr. Hasan DİLEK	Kırşehir Ahi Evran University
Assist. Prof. Dr. Levent Ersin ORALLI	Ankara Hacı Bayram Veli University
Assist. Prof. Dr. Marziye MEMMEDLİ	Kahramanmaraş Sütçü İmam University
Assist. Prof. Dr. Necmettin GÜL	Kahramanmaraş Sütçü İmam University
Assist. Prof. Dr. Özgür Murat ÇOLAKOĞLU	Zonguldak Bülent Ecevit University
Instructor Dr. Merve GANGAL	Trabzon University
Instructor Dr. Mustafa ALTINTAŞ	Yozgat Bozok University
Instructor Dr. Mutlu ADAK	Aydın Adnan Menderes University

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

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
OPEN ACCESS
e-ISSN: 2587-1587

CC BY NC SA

Publication Date 31 JULY 2022
Volume / Issue 8 / 100

CONTENTS

Cevat EKER
Investigation of the Relationship Between Teachers' Professional Commitment Levels and Their Attitudes Towards Distance Education — **2219-2227**

Fatma Feyza GÜNDÜZ & Havva KOCABAŞA
The Focus Group Interview Technique: An Application on The Future Anxiety of University Students — **2228-2238**

Alişan BALTACI
Iran Israel Conflict: An Overview of The Situation After the Iran Islamic Revolution from The Framework of Security Theories
İran İsrail Çatışmaları: İran İslam Devrimi Sonrası Duruma Güvenlik Teorileri Çerçevesinden Bir Bakış — **2239-2245**

Fatih Emrah DEMİR & Erhan TUNÇ
Rehber Öğretmen Adaylarının Üstün Yeteneklilik ve Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Tutumları ve Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Öz Yeterlik Algıları
School Counselors' Attitudes Towards Giftedness and Gifted Education and Self-Efficacy Perceptions about Gifted Education — **2246-2259**

Aslı KÖSE
Sağlık Göstergelerinin Sağlık Çıktılarına Etkisinin Yapısal Eşitlik Modeli İle Analizi
Analysis of the Effect of Health Indicators on Health Outcomes with Structural Equation Model — **2260-2265**

İlker DURGUT
Bireysel Emeklilik Şirketlerinin Performansının SWARA-SD-MAIRCA Modeliyle Değerlendirmesi
Assessment of the Performance of Private Pension Companies with the SWARA-SD-MAIRCA Model — **2266-2279**

Hatice Kübra KUZUCANLI
Nesne İlişkileri Bağlamında Sanatta Güvenli-Güvensiz Bir Mekan Olarak Ev: Michael Landy "Yarı Müstakil" Örneği
Home As a Safe-Unsafe Space in Art in The Context of Object Relations: The Example of Michael Landy "Semi-Detached" — **2280-2289**

Cüneyt Altan ALTAY; İbrahim ÜNLÜ; Nehir ZEHİR & Rümeysa YİĞİT
Lise Öğrencilerinin Finansal Okuryazarlık İle Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri Arasındaki İlişki
The Relationship Between Financial Literacy and Psychological Toughness Levels of High School Students — **2290-2299**

Tuğba ÖZTÜRK
Moda Tasarımında Yapılan Asamblaj Çalışma Örnekleri
Examples of Assemblage Work in Fashion Design — **2300-2305**

Cengiz GÜL
Türkiye'de Cumhurbaşkanlığı Dönem Sınırına İlişkin Hükümlerin Anayasal Yorumu (12. Cumhurbaşkanı İçin Dönem Sınırının Hukuki Analizi)
Constitutional Interpretation of the Provisions Regarding the President's Term Limit in Türkiye (Legal Analysis of Term Limit for the 12th President) — **2306-2317**

Sema ÜNVER & Bahadır GÜLBAHAR
Okul Öncesi Eğitim Programı İle İlgili Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi: Yök Veri Tabanı Örneklemi
Examination of Graduate Thesis Related to Pre-School Education Program: Sample of Yök Database — **2318-2347**

Mehmet Bilgi MEDENİ & Zekeriya GÖKTAŞ Genç Bireylerin Bilgelik Gelişiminin Psikososyal Gelişim Açısından İncelenmesi (Balıkesir Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Örneği) Examining the Wisdom Development of Young Individuals in Terms of Psychosocial Development (Balıkesir University Faculty of Sports Sciences Example)	**2348-2354**
Burak SAĞIRKAYA İnsanlık ve Toplum Perspektifinden Müzik Temelli Etkileşim ve İletişim Music Based Interaction and Communication from The Perspective of Humanity and Society	**2355-2360**
Güler Gizem ALTINTAŞ & Deniz AKGÜL Düğün ve Cenaze Ritüellerinde Sosyal Onay İhtiyacının Gösterişçi Tüketime Yöneltmesi The Need for Social Approval Directing Conspicuous Consumption in Wedding and Funeral Rituals	**2361-2370**
Özlem BAL Önlisans Çocuk Gelişimi Programında Erkek Öğrenci Olmak Being A Male Student İn Child Development Vocational School	**2371-2378**
Zekeriya Emre ERKAL Covid 19 Pandemisi Döneminde Uygulanan Online Eğitimde Muhasebe Eğitiminde Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Değerlendirme An Evaluation on Student Success in Accounting Education in Online Education during the Covid 19 Pandemic Period	**2379-2384**
Ömer ÖZKAN & Nezih Metin ÖZMUTAF Kültürel Misyonlara Sahip Sivil Toplum Kuruluşlarında Yönetsel Bağlam Ve Gönüllülük Kapsamında Bir Araştırma A Research on Administrative Context and Volunteering to Be Conducted Among Ngo's with Cultural Missions	**2385-2394**
Özge KALYONCU FIRAT & İsmail Erim GÜLAÇTI Sergileme Mekân ve Teknolojilerinin Tarih Boyunca Dönüşümü Transformation of Exhibition Spaces and Technologies Throughout the History	**2395-2411**
Derya GÜRTAŞ DÜNDAR Orta Çağ Avrupası'nın Sıradan Kadınları Ve Nefret Abideleri: Fahişeler The Ordinary Women of Medieval Europe And The Monuments of Hate: Prostitutes	**2412-2426**
Abdülrakip ARSLAN Seyyid Ali Hemedânî'nin "Behremşahiyye" Adlı Eserindeki Vasiyyetleri Seyyid Ali Hemedânî's Wills in The His Work Titled "Behremşahiyye"	**2427-2431**
Bülent KARA & Ahmet AVCI İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin, Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Üzerindeki Etkisi The Effect of Organizational Commitment Levels of Teachers Working in Primary Schools on Organizational Citizenship Behaviors	**2432-2443**
Tarık GÜLMEZ Post Hakikat Sonrası Dönemde Aşı Karşıtlığının Düşünümsellik Bağlamında Değerlendirilmesi Evaluation of Anti-Vaccineism in the Context of Reflexivity in the Post-Truth Era	**2444-2454**
Şengül PALA Erken Çocukluk Müdahale Programlarının Ailelerin ve Çocukların Üzerindeki Sosyal, Duygusal, Finansal Ve Eğitsel Yararlarının İncelenmesi: Bir Derleme Çalışması Examination of the Social, Emotional, Financial and Educational Benefits of Early Childhood Intervention Programs on Families and Children: A Review Study	**2455-2464**
Burak VARDAR; Hüseyin Hüsnü BAHAR & Sinan YALÇIN Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Okul Yönetiminde Yaşadığı Problemler, Çözümleri ve Çözüm Önerilerinin İncelenmesi Investigation of Problems, Solutions and Solution Suggestions Experienced by Independent Kindergarten Administrators in School Management	**2465-2479**
Seval GÜRGE & Aykar TEKİN BOZKURT İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Çocuk Haklarına İlişkin Algılarının İncelenmesi Examination of the Primary Schools Teachers' Perception About Child Rights	**2480-2493**
Yeşim CEYLANTEKİN & Ayşe DOĞAN Hemşirelik Öğrencilerinde Mobbingin Güdülenme Kaynakları Ve Sorunlarına Etkisi The Effect of Mobbing on Motivation Sources and Problems in Nursing Students	**2494-2501**

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
OPEN ACCESS
e-ISSN: 2587-1587

Research Article

Subject Area
Educational Sciences

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 100
PP: 2219-2227

Arrival
29 April 2022
Published
31 July 2022
Article ID Number
63311
Article Serial Number
01

Doi Number
http://dx.doi.org/10.29228/ssj.63311

How to Cite This Article
Eker, C. (2022). "Investigation of the Relationship Between Teachers' Professional Commitment Levels and Their Attitudes Towards Distance Education" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:100; pp:2219-2227

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

Investigation of the Relationship Between Teachers' Professional Commitment Levels and Their Attitudes Towards Distance Education

Cevat EKER [1]

[1] Assoc. Prof. Dr. Zonguldak Bülent Ecevit University, Ereğli Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Zonguldak, Turkey

ABSTRACT

In this study, the relationship between the professional dedication levels of primary school teachers and their attitudes towards distance education during the process of covid-19 pandemic was examined. Along with this general purpose, the professional dedication levels of primary school teachers and their attitudes towards distance education were compared in terms of variables such as gender, professional seniority, the number of students in the class, and the socio-economic status of the school's environment. The research, which was designed in the relational survey model, was carried out with 208 primary school teachers. "Teaching Profession Dedication Scale" and "Distance Education Attitude Scale" were used as data collection tools in the research. As a result of the study, it is seen that primary school teachers have a high level of professional dedication and attitudes towards distance education, there is a significant difference in favor of female teachers according to the gender variable, there is a significant difference in attitudes towards distance education according to the variables of gender, professional seniority, socio-economic status of the school environment and there is a positive and significant relationship between teachers' professional commitment levels and their attitudes towards distance education.

Keywords: Covid-19, Distance Education, Professional Dedication, Professional Attitude

1. INTRODUCTION

In recent years, with the Covid-19 virus epidemic, known as the coronavirus worldwide, many changes have occurred not only in our country but also in the world. Especially in our country, large-scale distance education applications, online trainings and seminars, teleconferences made by using different technological communication tools are actually the most striking examples of the mentioned change and transformation. In this process, due to the conditions caused by the Covid-19 epidemic, the distance education model has become a mandatory part of our education and training activities.

İşman (2015) stated that distance education is the realization of learning-teaching activities in a virtual environment through information communication due to some deficiencies and limitations of traditional learning-teaching methods and techniques. According to Newby, Stepich, Lehman, and Russell (2006) distance education is an organized educational program in which teachers and students are away from each other physically; and Moore & Kearsley (2012) think that distance education is a planned learning and teaching process that requires special institutional organizations and special communication techniques, and in which teaching takes place when the teacher and student are involved in different environments. Considering the distance education process, it is possible to say that the biggest role in achieving the desired goals falls on the teachers. Because teachers play a vital role in students' lives. Teachers are primarily known for their role in educating the students entrusted to them academically, socially, culturally and morally. In addition, they create a positive learning environment by constantly interacting with their students, become role models for their students, listen to students' problems and find solutions. In this context, the importance that teachers give to their work and the way they work are closely relevant to the students' success. In the distance education process, there are many components that have so important role in the efficiency and effectiveness of education. One of them is the professional dedication. Professional dedication is characterized by the concepts of effort, dedication and it is a motivational and positive expression of being well at work (Kanste, 2011).

Butucha (2013) defines professional dedication as the desire to value in teaching and continue their profession in order to increase the success of students. The teacher's dedication to work, deep focus on the work and integration with the work are described as dedication. A person's professional dedication means that he or she has feelings such as importance, challenge, pride and desire for that job (Sawang, 2012). Therefore, professional dedication can be seen as an important factor determining the performance of teachers. As Sood and Anand (2011) state that the teachers' high level of professional dedication is important to increase the quality of education, Shukla (2014) states that it is important for teachers who have the responsibility to shape the future to be dedicated to their profession in order to realize effective learning. In addition, a teacher with a high level of professional dedication focuses on the job at a high level. Hammerness (2005) sees the teacher's dedication to the profession as a motivational factor that leads teachers to change. Dedicated teachers are those who can make big changes in their lives. Their beliefs and diligent pursuits enable us to understand and apply our own values. Professional dedication also contributes to teachers' motivation and performance. These teachers are effective in the success and learning of the students. There is a strong correlation between this type of willing teaching and successful learning. Therefore, professional dedication occur as an important factor that determines the performance of teachers.

Distance education, which became active at a time when traditional education was insufficient to meet the demands and expectations, provided continuity in education. It is possible to say that distance education provides an advantage in education due to the opportunity to repeat the courses, ease of access and flexibility in learning speed. In the distance education process, an effective and devoted teacher should be committed not only to her/his students but also to the teaching profession as a whole. This means adopting the principles and requirements of the teaching profession and complying with the rules and regulations. Teachers with a high level of professional dedication always give priority to their students' wishes, needs and interests. They meet each student's needs by using many different teaching methods and techniques. A dedicated teacher is also dedicated to the success of the school and uses her/his free time to help her students as much as possible. Teachers with high levels of professional dedication also devote themselves to continuous learning. They are determined to seize every opportunity to continue learning for their own and their students' success (Butucha, 2013). Today, the desired implementation of distance education applications is so important for the achievement and stability of the education system.

The approaches and attitudes of educators and students to the education are seen as the most important factors in the success of distance education. Attitude emerges as an important concept to make sense of people's reactions to events and situations. In the most general sense, attitude is defined as an individual's emotional tendency towards objects, people, places, events and ideas (Papanastasiou, 2002). Küçükahmet (2008) states that teachers' attitudes are one of the most important personality traits that has effect on students and that attitudes to the profession, students and school work greatly affect how they learn and their personality. Shohel (2012) sees the lack of motivation of teachers as one of the biggest obstacles in distance education. In a study conducted by Bakioğlu and Çevik (2020), it was determined that teachers had some problems during the distance education process such as internet connection, communicating with students, low participation rate of the students and being exposed to pressure from the school administration. Besides, it was determined that in addition to the methods and techniques of teaching used in the course along distance education process, the materials that hey used changed, they could not complete the distance education and teaching program and laboratory / workshop activities, and the epidemic event affected negatively their use of educational technologies and their professional development. Roth et al. (2020) state that when compared to traditional face-to-face education, distance education can reduce academic achievement and course satisfaction. In this process, teachers state that they are worried about the lack of knowledge that may occur in students and that they feel inefficient in the distance education process.

Looking at the researches on professional dedication and distance education, (Bakioğlu & Çevik 2020; Kocayiğit & Uşun, 2020; Kozikoğlu & Özcanlı, 2020; Moçoşoğlu & Kaya, 2020; Tretyakova, et al., 2020; Unger & Meiran, 2020; Baek, Zhang, & Yun, 2017; Yenilmez, Balbağ & Turgut, 2017; Kışla,2016; Butucha, 2013; Michel, 2013; Menchaca & Bekele, 2008; Özçelik & Kurt, 2007) it has been concluded that attitudes and perceptions are important for teachers and learners. Primary school teaching is a profession with a high need for professional dedication. It can be said that the professional dedication of classroom teachers is aimed at raising individuals who will contribute to the development of society beyond doing the profession with pleasure. The positive approach and attitude of primary school teachers on distance education will bring about the realization of educational goals. It is clear that the continuation of a qualified education in the distance education process and the success of the students can only be achieved with the presence of teachers who do their job well, self-sacrificing and with high professional dedication. Teachers' attitudes towards distance education and their professional dedication levels are important for the effectiveness of the distance education process. It has become even more important in this global epidemic period, when face-to-face education has been replaced by distance education. For this reason, it was

considered important to examine the relationship between primary school teachers' professional dedication levels and their viewpoints towards distance education during the process of covid-19 pandemic.

1.1. Purpose and Sub-Problems of The Research

The purpose of the study is to examine the relationship between primary school teachers' professional dedication levels and their attitudes towards distance education during the process of covid-19 pandemic for this aim, answers were sought for the given sub-problems.

- ✓ What are primary school teachers' professional dedication levels and their attitudes to distance education?
- ✓ Level of professional dedication of primary school teachers and their attitudes to distance education; Does it differ visibly according to gender, professional seniority, the number of students in the class and the socio-economic status of the school's environment?
- ✓ Is there a visible relationship between the professional dedication levels of primary school teachers and their attitudes to distance education?

2. METHOD

2.1. Research Model

The research examining the relationship between the professional dedication levels of classroom teachers and their attitudes towards distance education during the Covid-19 epidemic is a relational survey research. In the study, it was also examined whether the relevant variables of the teachers differ according to the determined demographic characteristics (gender, professional seniority, the number of students in the class, the socio-economic status of the school environment). In this respect, it is a causal comparison research. Relational survey research is a type of survey model which examines the situation or event that is the subject of the research in its current conditions and reveals whether there is a relationship between the variables in the research or not (Johnson, 2001).

2.2. Population and Sample

The population of the research consists of 428 primary school teachers working in Zonguldak-Ereğli. The sample of the study consists of 208 primary school teachers. The easily accessible/convenient sampling method was chosen while making up the sample of the research. The convenient sampling method is based on the selection of factors that are quick and easy (Malhotra 2004). The distribution of the sample group according to socio-demographic variables is given in table 1.

Table 1. Distribution of Participants by Socio-Demographic Variables

Variable	Groups	f	%
Gender	Women	124	59.6
	Men	84	40.4
Professional Seniority	1-5	14	6.7
	6-10	26	12.5
	11-15	48	23.1
	16-20	62	29.8
	21 and over	58	27.9
Number of students in class	1-19	14	6.7
	20-29	178	85.6
	30-39	16	7.7
	40 and over	-	0.0
Socio-economic status of the school's environment	Low	42	20.2
	Middle	132	63.5
	Top	34	16.3
Total		208	100

When Table 1 is examined, 124 (59.6%) of the teachers are female and 84 (40.4%) are male. 14 (6.7%) of the teachers have professional seniority 1-5 years, 26 (12.5%) of the teachers have professional seniority 6-10 years, 48 (23.1%) of the teachers have professional seniority 11-15 years, 62 (29.8%) of the teachers have professional seniority 16-20 years, 58 (27.9%) of them have 21 years or more professional seniority. Considering the number of students in the class, the number of classes with 1-19 students is 14 (6.7%), the number of classes with 20-29 students is 178 (85.6%), the number of classes with 30-39 students is 16 (7.7%). There is no class with 40 or more students.

2.3. Data Collection Tools

"Teaching Profession Dedication Scale", "Distance Education Attitude Scale" and "Personal Information Form" were used in this research.

2.3.1. The Scale of Dedication to the Teaching Profession: The scale of dedication to the teaching profession, developed by Kozikoğlu and Senemoğlu (2018), is in the 5-point Likert type. The scale consists of 20 items. The scale is a scale of participation that varies between "strongly agree (5)" and "strongly disagree (1)". The scale has three sub-dimensions: commitment to the profession, dedication to students and selfless work. The Cronbach Alpha value of the scale was 0.92 for the first sub-dimension, 0.86 for the second sub-dimension, 0.70 for the third sub-dimension, and 0.90 for the total scale. In this study, the Cronbach Alpha internal consistency coefficient was calculated as 0.91 for professional commitment, 0.87 for devoted work, and 0.94 for relationship with students. For the overall scale, the Cronbach Alpha internal consistency coefficient was calculated as 0.94. These values show that the data obtained from the measurement tool are reliable.

2.3.2. Distance Education Attitude Scale: "Distance Education Attitude Scale" developed by Ağır (2007) consists of 21 questions in 5-point Likert type. The scale is a scale of participation that varies between "strongly agree (5)" and "strongly disagree (1)". The scale consists of 2 sub-dimensions: "advantages of distance education" and "limitations of distance education". The Cronbach Alpha value of the scale was 0.89 for the first sub-dimension, 0.80 for the second sub-dimension, and 0.88 for the total scale. While the highest score from the scale was 105; the lowest score is 21. The higher the score obtained from the scale, the higher the attitudes towards distance education; A low score means that attitudes are also low. In this study, the Cronbach's Alpha coefficient of reliability for the whole scale was .79 and it was concluded that the test was reliable.

2.3.3. Personal Information Form: It was used to determine the demographic information of the teachers participating in the research. The personal information form consists of 4 questions to determine teachers' gender, professional seniority, the number of students in the class, and the socio-economic status of the school's environment.

2.4. Data Collection and Analysis

Frequency (f), percentage (%) arithmetic mean ( ) and standard deviation (SD) were used to describe the data in the study. Skewness and kurtosis coefficients and Kolmogrow-Smirnov test were used to examine the normal distribution of scores. Statistics regarding the normality of the scores are given in table 2.

Table 2. Normality Test Results Regarding Scores Distribution

Evaluation	$\overline{X}$	SS	Kurtosis		Skewness		K-S Test
			Coefficient	Standart H.	Coefficient	Standart H.	(p)
Dedication to the teaching profession	3.44	0.68	-0.38	0.35	-0.34	0.16	.00
Attitude towards distance education	4.21	0.56	1.23	0.33	-0.81	0.17	.03

Kolmogorow-Smirnov Test, p>0.05

When the Skewness and Kurtosis coefficients of the scale of dedication to the teaching profession and the attitude towards distance education scale are examined in table 2, it is seen that the Kurtosis coefficient values for both scales are above +1.5, but the Skewness coefficient values are in the range of +1.5. In addition, Kolmogorow-Smirnov test results for both scales are seen to be p<0.05. This value shows that the scale scores do not exhibit a normal distribution. Since the data did not show a normal distribution, nonparametric tests, Mann-Whitney U and Kruskall-Wallis tests were used. In addition, Spearman's Rank correlation coefficient was examined to determine the relationship between classroom teachers' level of dedication to the teaching profession and their attitudes towards distance education. Mean scores obtained from the scales (strongly disagree (1.00 - 1.80) / very low; disagree (1.81 - 2.60) / low; undecided (2.61 - 3.40) / moderate; agree (3.41 - 4.20) / high; strongly agree (4.21 - 5.00) / very high) values.

3. FINDINGS

In this part, the research's findings related to the sub-problems are presented.

The first sub-problem of the research is "What are the professional commitment levels of primary school teachers and their attitudes to distance education?" Findings related to this sub-problem are presented according to the sub-dimensions of the scale. Findings are given using arithmetic mean and standard deviation values. The findings obtained are shown in table 3.

Table 3. Average and standard deviation values of primary school teachers' professional dedication and attitudes to distance education

Scales	Sub Dimensions	N	$\overline{X}$	SS
Professional Dedication	Devotion To The Profession	208	3.90	.61
	Dedication To Students	208	4.77	.51
	Selfless Work	208	4.28	.79
	(Grand Total)	208	4.42	.38
	Advantages Of Distance Education	208	3.60	.51

Attitudes Towards Distance Education	Limitations Of Distance Education	208	3.22	.57
	(Grand Total)	208	3.52	.62

When table 3. is analyzed, it is seen that the level of professional dedication of the primary school teachers in general is at a very high level with the value ($\bar{X}$ =4.42), and their attitudes to distance education are at a high level with the value ($\bar{X}$=3.52). Among the sub-dimensions of the professional dedication scale, it is seen that the level of commitment to the profession ($\bar{X}$=3.90) is high, the level of dedication to students ($\bar{X}$=4.77) and self-sacrificing work ($\bar{X}$=4.28) are very high. From the sub-dimensions of the distance education attitude scale, it is seen that the advantages of distance education ($\bar{X}$=3.60) are high, and the limitations of distance education $\bar{X}$ (=3.22) are moderate.

The second sub-problem of the research is "Classroom teachers' professional dedication levels and their attitudes to distance education; Does it differ significantly according to gender, professional seniority, the number of students in the class, and the socio-economic status of the school environment?". Mann-Whitney U Test and Kruskal-Wallis Test were used to obtain the findings related to this sub-problem. The results of the comparison of primary school teachers' professional dedication levels and attitudes to distance education according to the gender variable are shown in table 4.

Table 4. Comparison of primary school teachers' professional dedication levels and attitudes to distance education by gender variable

Scales	Gender	N	Rank Average	Rank Total	U	P
Professional Dedication	Female	124	101.02	14608.00	2155.0	.00*
	Male	84	72.19	3138.00		
Attitudes Towards Distance Education	Female	124	87.42	14224.00	2421.0	.02*
	Male	84	72.10	3522.00		

*P<0,05

When table 4 is analyzed, the results of primary school teachers' professional dedication levels and attitudes towards distance education by gender are seen. It was seen that there was a statistically significant difference in favor of female teachers in terms of their professional dedication levels (U=2155.0; p=0.00) and their attitudes towards distance education (U=2421,0; p=0.03). It was seen that there was a statistically significant difference in favor of female teachers. The results of the comparison of primary school teachers' professional dedication levels and attitudes to distance education according to professional seniority are shown in table 5.

Table 5. Comparison of primary school teachers' professional dedication levels and attitudes to distance education according to the variable of professional seniority

Scales	Professional Seniority	N	$\bar{X}$	Ss	Rank Average	X^2	P	Source of Difference
Professional Dedication	1-5 years	14	4.27	.32	96.14	1.54	.33	There is no difference
	6-10 years	26	4.36	.36	60.98			
	11-15 years	48	4.38	.43	77.99			
	16-20 years	62	4.56	.42	96.14			
	20 and more years	58	4.34	.52	84.37			
Attitudes Towards Distance Education	1-5 years	14	3.52	.42	81.15	2.60	.01	There is a difference 1>4
	6-10 years	26	3.34	.44	68.91			
	11-15 years	48	3.27	.42	87.95			
	16-20 years	62	3.10	.42	79.60			
	20 and more years	58	3.12	.44	63.92			

P<0,05

When table 5 is analyzed, the results of the Kruskal-Wallis test, which was conducted to determine the differentiation status of primary school teachers' professional dedication levels and attitudes to distance education, according to the variable of professional seniority are seen. The scores of the primary school teachers from the professional dedication scale are formed as (**X^2**=1.54; Sd=4; P= .54). According to this finding, it was found that there was not a significant difference in the level of professional dedication of classroom teachers according to the variable of seniority. The scores of the primary school teachers from the attitude scale towards distance education are formed as (**X^2**=2.60; Sd=4; P=.01). According to this finding, it was found that the variable of seniority in primary school teachers' attitudes to distance education showed a significant difference between teachers with a seniority of 1-5 years and teachers with a seniority of 16-20 years. The results of the comparison of primary school teachers' professional dedication levels and attitudes to distance education according to the variable of the number of students in the classroom are shown in table 6.

Table 6. Comparison of primary school teachers' professional dedication levels and attitudes to distance education according to the variable of the number of students in the classroom

Scales	Students in class	N	$\bar{X}$	Ss	Rank Average	X^2	P	Source of Difference
Professional Dedication	1-19	14	4.12	.40	91.32	3.34	.24	There is no difference
	20-29	178	4.18	.39	82.43			
	30 and more	16	3.90	.42	89.60			
Attitudes Towards Distance Education	1-19	14	4.10	.52	98.92	4.57	.60	There is no difference
	20-29	178	4.12	.48	74.44			
	30 and more	16	3.98	.42	99.66			

P<0.05

When table 6 is analyzed, the results of the Kruskal-Wallis test, which was conducted to determine the differentiation of primary school teachers' professional dedication levels and attitudes to distance education, according to the variable of the number of students in the classroom are seen. The scores of the classroom teachers from the professional dedication scale are formed as (X^2=3.34; Sd=3; P=.24). According to this finding, it was seen that the professional dedication levels of the classroom teachers did not show a significant difference according to the variable of the number of students in the classroom. The scores of the classroom teachers from the attitude scale towards distance education are (X^2=4.57; Sd=3; P=.60). According to this finding, it was seen that there was no significant difference in the attitudes of primary school teachers to distance education according to the variable of the number of students in the classroom. The results of the comparison of primary school teachers' professional dedication levels and attitudes to distance education according to the socio-economic status of the school environment are shown in table 7.

Table 7. Comparison of primary school teachers' professional dedication levels and attitudes to distance education according to the socio-economic status variable of the school's environment

Scales	Socio-Economic Status Of The School's Environment	N	$\bar{X}$	Ss	Rank Average	X^2	P	Farkın Kaynağı
Professional Dedication	Low	42	4.25	.28	77.60	7.34	.44	There is no difference
	Middle	132	4.33	.25	98.12			
	High	34	4.22	.33	87.64			
Attitudes Towards Distance Education	Low	42	3.24	.34	73.28	9.57	.03	There is difference. 1>3
	Middle	132	4.10	.38	109.94			
	High	34	4.65	.28	68.84			

P<0.05

When table 7 is analyzed, the results of the Kruskal-Wallis test, which was conducted to determine the differentiation status of primary school teachers' professional dedication levels and attitudes to distance education are seen according to the socio-economic status of the school environment. The scores of the primary school teachers from the professional dedication scale are formed as (**X^2**=7.34; Sd=2; P=.44). According to this finding, it was found that the professional dedication levels of the primary school teachers did not show a significant difference according to the socio-economic status of the school environment. The scores of the primary school teachers from the attitude scale towards distance education are formed as (**X^2**=9.57; Sd=2; P=.03). According to this finding, it was seen that there was a significant difference between the teachers working in a school in a medium socio-economic environment and a school in a high socio-economic level, according to the socio-economic status of the school's environment, in the attitudes of primary school teachers to distance education.

The third sub-problem of the study is "Is there a significant relationship between the professional dedication levels of primary school teachers and their attitudes towards distance education?" While obtaining the findings related to this sub-problem, the Spearman's Rank correlation coefficient was examined. The obtained findings are shown in table 8.

Table 8. Relationship values between primary school teachers' professional dedication levels and their attitudes to distance education

Sub-Dimensions		Advantages of distance education	Limitations of distance education	Attitude towards distance education
Devotion To the Profession	**r**	0.214	0.213	0.244**
Dedication To Students	**r**	0.112	0.197	0.127**
Selfless Work	**r**	0.206	0.181	0.215**
Professional Dedication	**r**	0.203	0.190	0.227**

P<0.05**

When table 8 is analyzed, primary school teachers' professional dedication scale "Devotion To The Profession " sub-dimension, "Advantages of distance education" value (r=0,214), "Limitations of distance education" value (r=0,213), and "Attitude towards distance education" general point value (r=0.244) was positive and a significant

relationship has been determined. Primary school teachers' professional dedication scale " Dedication To Students " sub-dimension, "Advantages of distance education" value (r=0.112), "Limitations of distance education" value (r=0.197), and "Attitude towards distance education" general point value (r=0.127) is in the positive direction and a significant relationship has been determined. Professional dedication scale of primary school teachers with the sub-dimension of "Selfless work" and the value of "Advantages of distance education" (r=0.206), "Limitations of distance education" value (r=0.181), and "Attitude towards distance education" general point value (r=0.215) was in the positive direction and a significant relationship has been detected. The relationship between the general point value of the primary school teachers' professional dedication scale and the value of "Advantages of distance education" (r=0.203), the value of "Limitations of distance education" (r=0.190), and the general point value of "Attitude towards distance education" (r=0.227) positive and a significant relationship was detected.

4. DISCUSSIONS AND CONCLUSION

The results obtained from the research are as follows;

When the results of primary school teachers' professional dedication levels and attitudes to distance education were examined, it was found that teachers' professional dedication levels were very high and their attitudes to distance education were high. Dedication in primary school teachers consists of dedication to students and self-sacrificing work as well as being dedicated to the profession. These dimensions also express the distinctive aspects of primary school teachers for their professional dedication. The high level of these dimensions may have led to a high level of primary school teachers' attitudes to distance education. However, the fact that their attitudes to distance education are slightly lower than the level of professional dedication may be associated with the negativities experienced during the pandemic process. It is seen that there are studies in the literature that support these results. In his research to determine the professional dedication levels of primary school teachers. Ağır (2007), it was tried to determine what kind of attitude the primary school teachers working in private and public schools exhibit to distance education, and the attitude levels of teachers to distance education were found to be positive, although close to the middle value. In a similar study, Menchaca and Bekele (2008) determined that teachers' perceptions and attitudes to distance education are at a positive level. Professional dedication is the individual's voluntariness to perform a job, to devote herself/himself to her/his work in terms of mind, to exert effort and to value her/his profession. The teaching profession, unlike other professions, is a profession where the need for professional dedication is more. It is obvious that the level of professional dedication of primary school teachers is important because of their role in raising future generations. The results obtained can be interpreted as primary school teachers love their profession, strive to be successful in their profession and value their profession, and teachers consider distance education as a complementary educational technology, not as an alternative to traditional education.

When the results about whether the professional dedication levels of the primary school teachers and their attitudes to distance education differ significantly according to gender, professional seniority, the number of students in the class, and the socio-economic status of the school environment, it is seen that there is a significant difference in favor of female teachers in both their professional commitment levels and their attitudes to distance education. It has been concluded that there is a difference in professional commitment levels according to the variable of professional seniority. However, there is a significant difference between teachers with 1-5 years of seniority and teachers with 16-20 years of seniority in their attitudes to distance education, there is no significant difference in both the level of professional dedication and attitudes to distance education according to the number of students in the classroom. It has been found that there is no significant difference in the level of professional dedication according to the socio-economic status variable of the environment, and there is a significant difference in attitudes to distance education between the teachers working in a school in a medium socio-economic environment and a school in a school with a high socio-economic level. A dedicated teacher tends to increase students' success levels, make students more qualified and show similar behaviors (Reyes, 1990). It can be said that such an understanding causes female teachers' attitudes to distance education to be high. It is seen that there are similar results in the literature that support the research result.

Kozikoğlu & Özcanlı (2020) found in their study that female teachers have a higher level of professional dedication than male teachers. To determine teachers' attitudes towards distance education Baek, Zhang, & Yun (2017) stated in their study that female teachers have a more positive attitude than male teachers. In the study of Michel (2013), it was stated that especially the teachers who have just started their profession are very satisfied with their profession and their level of dedication is quite high. As a result of the research, Ağır (2007) stated that teachers who have just started their profession have a more positive attitude to distance education. The result that teachers' perceptions of distance education differ significantly according to the variable of seniority is similar to the result of the research conducted by Özçelik and Kurt (2007). As a result of the research, it was stated that the

attitudes of teachers with professional seniority between 0-5 years are more positive than teachers with other seniority levels.

It has been determined that there is a positive and significant relationship between primary school teachers' professional dedication levels and their attitudes towards distance education. We can say that professional dedication is one of the most important elements that explain the level of having qualifications related to teaching. Teachers who adopt the teaching profession, are proud to be a member of this profession, and value professional ethics at the same time, have the basic qualifications required by the profession. These qualities are directly related to the perception of the teacher's profession. It is clear that the positive perceptions of teachers about their profession also affect their perceptions of distance education positively. This situation can be considered as the reason why there is a positive relationship between teachers' dedication to the profession and their perceptions of distance education.

5. SUGGESTIONS

Based on the results of this research, the following recommendations were developed;

- ✓ Since the research is limited to primary school teachers, studies can be conducted to determine the professional dedication levels of teachers from different levels and branches and their perceptions of distance education.
- ✓ The professional dedication of female teachers and their perceptions of distance education are higher than male teachers. The reasons for this situation can be examined.
- ✓ A similar research can be conducted through interviews with teachers and thus the reasons for the differences in attitudes towards distance education can be determined.
- ✓ A similar study can be done using different variables on a larger sample group.

REFERENCES

1. Ağır, F. (2007). Determing The Teachers' Attitudes Towards Distance Education in Public Primary School And Private Primary School. Balıkesir University Institute of Science Department of Computer Education And Instructional Technology, (Unpublished master's thesis)
2. Baek, Y., Zhang, H. & Yun, S. (2017). Teachers' attitudes toward mobile learning in Korea. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 16(1), 154-163.
3. Bakioğlu, B. & Çevik, M. (2020). Science Teachers' Views on Distance Education in the COVID-19 Pandemic Process, Turkish Studies, 15(4), 109-129. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502
4. Butucha, K. G. (2013). Teachers' perceived commitment as measured by age, gender and school type. Greener Journal of Educational Research, 3(8), 363-372.
5. Hammerness, K. (2005). How Teachers Learn And Develop. Teoksessa L. Darling-Hammond & J. Bransford (Toim.) Preparing Teachers for a Changing World. San Francisco: Jossey-Bass, 358-389.
6. İşman, A. (2015). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı. (5.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
7. Johnson, B. (2001). Toward a new classification of nonexperimental quantitative research. Educational Researcher, 30(2), 3-13. https://doi.org/10.3102/0013189X030002003
8. Kanste, O. (2011). Work engagement, work commitment and their association with well-being in health care. Scandinavian Journal of Caring Sciences. 25, 754-761.
9. Kışla, T. (2016). Development of a Attitude Scale towards Disance Learning. Ege Journal of Education, 17 (1), 258-271. https://doi.org/10.12984/eed.01675
10. Kocayiğit, A. & Uşun, S. (2020). Attıtudes Of Teachers Workıng In Schools Affılıated To Mınıstry Of Natıonal Educatıon Towards Dıstance Educatıon (Example Of Burdur Province), International Journal Of Euroasian Research, 8(23), 285 – 299
11. Kozikoğlu, İ. & Senemoğlu, N. (2018). Development of teachers' professional engagement scale: A study on validity and reliability. Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Journal of Human Sciences, 15(4), 2614-2625. https://doi.org/10.14687/jhs.v15i4.5389

12. Kozikoğlu, İ., & Özcanlı, N. (2020). The Relationship between Teachers' 21st Century Teaching Skills and Their Engagement to the Profession. Cumhuriyet International Journal of Education, 9(1), 270-290. http://dx.doi.org/10.30703/cije.579925
13. Küçükahmet, L. (2008). Öğretimi planlama ve değerlendirme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
14. Malhotra, K. Naresh, (2004), Marketing Research An Applied Orientation, Pearson Prentice Hall: New Jersey.
15. Menchaca, M., P. & Bekele, T., A. (2008) Learner and instructor identified success factors in distance education, Distance Education, 29:3, 231-252, https://doi.org/10.1080/01587910802395771
16. Michael P. Menchaca & Teklu Abate Bekele (2008) Learner and instructor identified success factors in distance education, Distance Education, 29:3, 231-252, https://doi.org/10.1080/01587910802395771
17. Michel, H. A. (2013). The first five years: Novice teacher beliefs, experiences, and commitment to the profession, Doctoral Thesis, San Diego: University of California
18. Moçoşoğlu, B., & Kaya, A. (2020). Koronavirüs hastalığı (COVID-19) sebebiyle uygulanan uzaktan eğitime yönelik öğretmen tutumlarının incelenmesi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi, 2(1), 15-43.
19. Moore, M. G., & Kearsley, G. (2012). Distance education: A systems view of online learning (3rd ed). Wadsworth Cengage Learning.
20. Newby, T. J., Stepich, D. A., Lehman, J. D. & Russell, J. D. (2006). Educational Technology for Teachingand Learning. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
21. Özçelik, H.& Kurt, A. A. (2007). Primary School Teachers' Computer Self Efficacies: Sample of Balıkesir. Elementary Education Online, 6 (3), 441-451.
22. Papanastasiou, C. (2002). School, teaching and family ınfluence on student attitudes toward science: based on TIMSS data for cyprus. Studies in Eucational Evaluation, 28, 71-86
23. Reyes, P. (1990). Linking commitment, performance, and productivity. In P. Reyes (Ed.), Teachers and their workplace: Commitment, performance, and productivity. San Francisco: Sage.
24. Roth, J. J., Pierce, M. & Brewer, S. (2020) Performance and Satisfaction of Resident and Distance Students in Videoconference Courses, Journal of Criminal Justice Education, 31:2, 296-310, https://doi.org/10.1080/10511253.2020.1726423
25. Sawang, S. (2012). Is there an inverted U-shaped relationship between job demands and work engagement: The moderating role of social support? International Journal of Manpower, 33(2), 178-186.
26. Shohel, M. M. C. (2012). Open and distance learning for teachers' professional development: The English in Action (EIA) Model for the Global South. In Moore, J. L., & Benson, A. (Eds.), International perspectives of distance learning in higher education (pp. 93-108). IntechOpen. https://doi.org/10.5772/33117
27. Shukla, S. (2014). Teaching competency, Professional commitment and job satisfaction-a study of primary school teachers. Journal of Research & Method in Education, 4(3), 44-64.
28. Sood, V., & anand, A. (2010). Professional commitment among b. ed. teacher educators of himachal pradesh. E-journal of All India Association for Educational Research, 22(1), 51-60.
29. Tretyakova, T.V., Prokopiev, M.S., Goncharova, S.V., Karpova N.A., Ilina, T.S. (2020). Distance Pedagogical Education in the Conditions of the Coronavirus. *Propósitos y Representaciones, 8*(SPE3), e718. Doi: http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE2.718
30. Unger, S., & Meiran, W. R. (2020). Student attitudes towards online education during the COVID-19 viral outbreak of 2020: Distance learning in a time of social distance. International Journal of Technology in Education and Science (IJTES), 4(4), 256-266 https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.107
31. Yenilmez, K., Balbağ, Z., M. & Turgut, M. (2007). Investigation of Prospective Teachers' Perceptions on Distance Education with Respect to Certain Variables. Erzincan University Journal of Education Faculty: An International Journal of Educational Research, 19(2), 91-10

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
OPEN ACCESS
e-ISSN: 2587-1587

Research Article

Subject Area
Quantitative Decision Methods

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 100
PP: 2228-2238

Arrival
05 May 2022
Published
31 July 2022
Article ID Number
63455
Article Serial Number
02

Doi Number
http://dx.doi.org/10.29228/ssj.63455

How to Cite This Article
Gündüz, F. F. & Kocabaş, H. (2022). "The Focus Group Interview Technique: An Application on The Future Anxiety of University Students" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:100; pp:2228-2238

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

The Focus Group Interview Technique: An Application on The Future Anxiety of University Students

Fatma Feyza GÜNDÜZ [1] Havva KOCABAŞA [2]

[1] Asist. Prof. Dr. Adana Alparslan Türkeş University of Science and Technology, Faculty of Business, International Trade and Finance Department, Adana, Turkey
[2] Ph.D. Candidate. Adana Alparslan Türkeş Science and Technology University, Department of International Trade and Finance, Business Administration, Adana, Turkey

ABSTRACT

Anxiety about the future is an emotion that people can feel at every stage of their lives. Specifically, students feel anxiety about the future at certain periods throughout their education life. One of these periods is university time. As students start their university education, their anxieties about the future, such as finding a job and having a career increase. While this state of anxiety is at its lowest level at the beginning of university and increases gradually as one approaches graduation. It reaches its highest level in the last year of the university. The aim of this study is to examine the future anxiety of university first and fourth-year students and to compare their anxiety levels. Two focus group interviews were conducted with 8 participants each for the research. In the study based on question and answer, it was tried to reveal the real feelings and thoughts of the students who participated in the focus group interviews about the research topic. 7 questions were asked to the participants for this purpose. Results from the analysis and evaluation of the data indicated that fourth-year students have more future anxiety than first-year students. Fourth-year students are more realistic and planned, and they do internships and attend training in order not to worry about their professional future. In addition, the students who have a family business have lower future anxiety than other students.

Keywords: Focus Group Interview Technique, Qualitative Research Method, The Future Anxiety of University Students

1. INTRODUCTION

The future emerges as a significant concept that directs behavior in human life. As well as motivating the individuals and enabling them to work more diligently, the concept of the future carries uncertainty, obscurity, and risks. Conscious individuals plan their future in order to minimize the uncertainties and risks that may occur in the life process (Aytar and Soylu, 2019, p.329). Because of reasons such as economic and social changes, sometimes the plans made become difficult to implement. This situation causes individuals to worry about their future.

Future anxiety can be thought of as a state of worry, uncertainty, and fear about changes that may occur in a more distant personal future (Zaleski, 1996, p.165). Waiting in an uncertain situation, not knowing what to expect in the future, constantly thinking about negative situations, and being disappointed and hopeless reinforce the individual's anxiety. People can feel anxiety about the future at many moments in their lives. In particular, the issues that people care most about, and cause anxiety are education, occupation, career, and unemployment (Aytar and Soylu, 2019, p.329).

Education is one of the most important and worrying issues for many people as it is of great concern in shaping future life. Having a good job, income and social status often depend on how a person spends his/her education. An inevitable part of educational life is exams that measure the performance and success of students (Softa et al., 2015, p.1483). Students, who have to pass several exams to go to one of the top high schools and then to one of the top universities, are faced with a feeling of anxiety because of the thought that their future lives depend on these exams. This state of anxiety, which increases, especially at the time of entering the university exam, generally decreases after starting university.

After overcoming a long study period and exam stress, students who start their first year of university enter into a process free from anxiety with the excitement of leaving high school and stepping into university life. However, as graduation time approaches and responsibilities increase, anxieties come back (Aydın and Tiryaki, 2017, P.720).

Since it is the last step of the education life, the last year of the university is one of the periods in which the students are more worried about the future. A state of anxiety arises as a result of questioning that one cannot find a job or cannot do the desired job and whether the job found will be liked or not by students who will enter a new period in their lives after graduation (Türköz et al., 2021, p.133). Among the most important factors affecting this state of anxiety is the students' thoughts on difficulties finding a job (Dursun, 2019, p. 73).

The majority of the young population in Turkey (the ratio of the young population in the 15-24 age group is 15.3%), the number of young people studying at the university (the net enrollment rate in higher education is 44.4% in the 2020 /'21 academic year) and all in addition to this, the problem of finding a job (the ratio of young people who were neither in education nor in employment was 24.7% in 2021) can be seen from the statistical studies and research results (Kurt, 2007, p.205; TUIK, 2021). The unemployment problem of the young population in Turkey causes university students to worry that they will not be able to find a job when they graduate (Dursun and Aytaç, 2019, p.74).

There are many studies investigating the future anxiety of university students (Çan et al., 2000; Kurt, 2007; Özsarı, 2008; Tuncer, 2011; Kula and Saraç, 2016; Hammad, 2016; Dağtekin et al., 2020; Türköz et al., 2021), unemployment concerns, hopelessness and anxiety levels of university students (Canbaz et al., 2007; Duman et al., 2009; Dereli and Kabataş, 2009; Dursun and Aytaç, 2009; Tayfun and Korkmaz, 2016) in the literature.

The aim of this study is to examine the future anxiety of first and fourth-year university students and to compare the anxiety levels between the students who are just starting university and those who will graduate soon. A focus group interview was used in the research. The reason for using the focus group interview is to create a discussion environment by enabling students to interact with each other and thus reveal their real thoughts and ideas of students about future anxiety. The future mentioned here is the professional life that students will start after graduating from university. There are many studies in the literature on students' future anxieties. However, no study was encountered in which students' future anxieties were examined with focus group interviews. In this respect, the study differs from previously published studies in that it determines the future anxieties of university students using the focus group interview. In this direction, the method used in the study is explained in the second part of the article. In the third part, the application phase is mentioned, in the fourth part the findings of the research are given, and finally, the results and recommendations are shared.

2. RESEARCH METHOD

2.1. Focus Group Interview Technique

The focus group interview, which is used as one of the data collection techniques in qualitative research, can be defined as a negotiation technique in which a predetermined group of participants discusses their ideas and opinions on a particular subject. The aim of the interview is to expand the range of knowledge by creating an environment that will allow participants to express themselves comfortably about the research topic (Hennink et al., 2011, p. 136). The focus group interview is one of the most appropriate methods that can be used to learn people's ideas, thoughts, experiences and beliefs about a subject (Kitzinger, 2005, p. 57). Compared to one-on-one interviews, focus group interviews are more advantageous in terms of obtaining different perspectives on the researched subject in the same time period (Sevim, 2008, p.81).

Focus group interview technique is not a new technique and its emergence dates back to the 1920s (Smitson, 2008, p.357). The focus group interview, which started to be used in the field of social sciences in the 1930s, gained its main importance with its use in marketing research in the 1950s (Hennink, 2013, p.4). It has been widely used in academic studies about social sciences since the 1980s (David and Sutton, 2011, p.133). For example; there are many academic studies that used the focus group interview in the field of communication (Shrank et al., 2005; Zwaanswijk et al., 2007; Telg and Barnes, 2012), education (Cheng, 2007; Türker et al., 2012; Seydi, 2013) and marketing (Cox et al., 1976; Welch, 1985; Küçüksaraç and Sayımer, 2016).

The focus group interview can be used for purposes such as generating new ideas, evaluating a specific topic, measuring the usability of a newly produced product and developing a survey or scale (Edmunds, 1999). Some features of the focus group interview are given below (Hennink, 2013, p.1-2).

- ✓ Focus group interview usually consist of 6 to 8 participants. Depending on the purpose of the research, this number can be between 5 and 10.
- ✓ Participants should have similar characteristics or similar experiences about the research topic.
- ✓ A predetermined subject or a limited number of concepts should be discussed in detail within a certain period of time.

- ✓ The group should be moderated by someone who has training and experience, encouraging participants to participate in discussions.
- ✓ The moderator should ask questions that will stimulate the discussion and bring out the thoughts of the participants.
- ✓ Creating an environment where participants can freely express their thoughts and ideas, not be judged by other participants and interact easily with each other is one of the most important features required for the application of the focus group interview.

2.1.1. Planning The Focus Group Interview

In order for the focus group discussions to be successful, participants, moderator, time and place must be determined accurately and appropriately. Planning should be done for each stage in order to avoid the risk of wasting time and obtaining false information (Gündüz et al., 2020, p.22). First of all, the purpose and problems of the research should be determined in focus group interviews. Then, it should be decided which information should be collected according to the purpose of the research and how this information will be used (Cinoğlu, 2007, p.96).

Determination of Questions: Prepared questions should be clear and simple enough to be easily understood by the participants. The number of questions should be limited in order not to deviate from the purpose of the research (Gündüz et al., 2020, p.23).

Selection of Participants: People with relatively homogeneous characteristics who are expected to produce ideas related to the research topic are selected while determining the participants in the focus group interviews. The number of people to be selected should be determined in a way that can be managed by the moderator. If more participant than necessary is selected, there is a risk that some of them will not be able to participate in the discussion. On the other hand, if a group with few participants is formed, it may be difficult to create a discussion environment (Cinoğlu, 2007, p.96).

Selection of Moderator: In focus group interviews, the selection of a moderator is very important as it is the person who manages and directs the discussion. While determining the moderator, attention should be paid to the fact that the person to be selected has knowledge about the determined subject, has strong communication skills, is a good listener and does not judge the participants because of their opinions (Gibbs, 1997, p .5).

The Role of Moderator: The moderator should prepare an environment in which each participant can express himself comfortably, ensure that they are actively involved in the discussion, and should keep the discussion focused on the research topic for the quality of the data aimed to be obtained in the focus group interviews (Kroll et al., 2007, p.695).

Determination of the Meeting Place and Time Planning: While determining the meeting place and time for focus group interviews, a suitable time and a location that can be easily reached by all the determined participants should be chosen. It is recommended that an ideal focus group interview should not exceed two hours a day or five hours a week (Freitas et al. 1998, p.18).

2.1.2. Process of Focus Group Interview

After the planning is conducted for the focus group interview, the application phase starts with the meeting of the participants at the determined place and time. Gaižauskaitė (2012) explained the process of focus group interview in four steps.

Step 1: Introduction

Focus group interview starts with the moderator and the assistant (if any), introducing themselves and greeting the participants. Then, information is given about the purpose of the research, its requirements, ethical rules and the necessity of recording devices. Interview rules are shared with the participants. The introduction ends with the moderator stating that participants must have equally participated in the discussion and how this will be achieved.

Step 2: Getting participants used to the group discussion process

Going directly to the main discussion topics can risk not getting the requested information from the participants. Therefore, at least a few minutes should be taken to get the participants used to the focus group discussion process. Asking participants to provide personal information about the topic of discussion during this allotted time allows participants to get used to the process. This step also helps to reduce the reaction of the participants to the recording.

Step 3: Discussion

The discussion process begins with general questions and continues with more specific discussion questions. At this stage, the moderator should avoid questions for which "yes" or "no" answers can be given. If it is not possible, the moderator should encourage participants to give more descriptive answers with questions that will stimulate the discussion.

The moderator should be patient while participants answer questions. If there is a prolonged silence while responding to any question, the question should be explained in a way that the participants can understand. The moderator should notice the mostly silent participants and encourage them to express their ideas and thoughts.

Step 4: Summary of the discussion

Focus group interviews are conclusion by summarizing the discussion and asking the participants if they have any ideas they would like to add or have missed.

2.1.3. Analysis and Reporting of Focus Group Interview

The video-audio recordings obtained during the focus group discussions and the notes taken by the moderator are analyzed and reported. During the analysis phase, the video is watched, the audio recordings are listened and the notes taken by the moderator are read in depth. The aim here is to see the connection between the data as a whole (Rabiee, 2014, p.658). It is tried to reveal the main themes, remarkable words about the research topic and any unexpected findings from the collected data (Breen, 2006, p.472).

As the final stage, the report of the focus group interview is prepared. The prepared report should include a group of quotations, discussion summaries, tables, maps or basic information from each of the main topics of the discussion (Freitas et al., 1998, p.21).

3. APPLICATION

In the light of the information explained in the method section, this study was carried out in the departments of the faculty of business in Adana, which provide English education (Business Administration, Management Information Systems (MIS) and International Trade and Finance (ITF) departments) were applied to first and fourth year students. Two groups of 8 participants were formed, one consisting of first-years and the other consisting of fourth-years. Before starting the focus group interview, some demographic questions were asked in order to get to know the students better.

Table 1. Focus Group Demographic Characteristics

Group	Participant No.	Gender	Department	Family Structure	Parental Attitude	Accommodation	Working Status
Group 1 (First-year Students)	1	Female	MIS	Core	Over Protective	Homestay	Yes
	2	Male	Business A.	Extended	Repressive and Authoritarian	Dormitory	No
	3	Male	Business A.	Extended	Over Protective	Homestay	No
	4	Female	MIS	Core	Democratic	Dormitory	No
	5	Male	MIS	Core	Democratic	Dormitory	No
	6	Female	Business A.	Core	Democratic	Homestay	No
	7	Male	Business A.	Core	Democratic	Homestay	No
	8	Female	MIS	Extended	Repressive and Authoritarian	Dormitory	No
Group 2 (Fourth-year Students)	9	Male	ITF	Core	Over Protective	Homestay	No
	10	Male	ITF	Core	Over Protective	Homestay	No
	11	Female	ITF	Core	Over Protective	Homestay	No
	12	Male	ITF	Core	Democratic	Homestay	Yes
	13	Female	ITF	Core	Democratic	Homestay	Yes
	14	Female	ITF	Extended	Democratic	Homestay	No
	15	Male	ITF	Extended	Repressive and Authoritarian	Homestay	No
	16	Male	Business A.	Extended	Repressive and Authoritarian	Dormitory	No

Separate focus group interviews were conducted with the two groups on different days and times. Each interview lasted an average of 1 hour and 10 minutes. The seating arrangement was arranged in a U-shape and an environment was tried to be created in which the participants could feel comfortable. Audio recording was preferred because of the concern that the video recording might affect the participants' ability to freely express their true thoughts and ideas. Interviews were held in the presence of a moderator and assistant.

In the interviews, 7 questions were asked in accordance with the purpose of the research. The questions have been prepared in accordance with the daily usage style so that they can be understood more easily.

- ✓ What do you plan to do professionally after graduation? Do you have any plans?
- ✓ Do you worry about not being able to find a job after graduation or the possibility that your professional plans will not come true?
- ✓ If you will not get the chance to realize your professional plan, do you think you can work at any job?
- ✓ Do you find the education you received at the university sufficient for your professional life after graduation? Do you think that graduating from a department which uses English as an educational language will give you an advantage in the future?
- ✓ Do you have any plans to start your professional life abroad after graduation and continue there?
- ✓ Can you imagine the position you will be in professionally when you turn 35?
- ✓ What do you do or plan to do to avoid professional anxiety after graduation?

The audio recordings and notes obtained at the end of the interviews were examined and evaluated.

4. FINDINGS OF THE RESEARCH

4.1. Professional Plans of the Participants After Graduation

After the participants were informed about the purpose of the research, its requirements, ethical rules and the necessity of recording devices, they first asked, "What do you plan to do professionally after graduation? Do you have any plans?" question was posed. This question was asked to obtain the information whether the participants have professional plans that will enable them to worry less about their future after graduation.

In the focus group interview held with first-year students of the university, all of the participants stated that they had a professional plan after graduation, but these plans could change as they could not foresee what the life would bring.

Four students studying in the Management Information Systems (MIS) department stated that they preferred this department because they were interested in software before starting university and they wanted to work in this field in the future. However, while two students stated that their ideas had completely changed, participant 1 and participant 5 stated the following expressions respectively.

"*… I want to work in the field of human resources after graduation*"
"*… I want to be an academician in a department in the field of business administration"*

Results from the focus group interview indicated that first-year students studying in the department of business administration have various professional plans for post-graduation. Two of the students stated that they have family businesses and that they want to work in those companies after graduation and expand their family businesses further. Unlike others, participant 2 expressed that

"… I will do internships in different departments every summer until I finish university in order to decide which field I want to work, so I will choose the most suitable profession for me."

Results from the focus group interview with fourth-year students indicated that all of the participants had a professional plan after graduation, and some of them even had more than one plan. Two of the participants stated that they have a family business and that they will work there after graduation. The other two participants stated that they would take the Public Personnel Selection Exam (PPSE), but they actually wanted to establish their own companies, and that they are currently meeting with companies operating in the private sector. While participant 10 stated that he would take PPSE, but actually wanted to become an academician, participant 15 stated that he was preparing for the Administrative Judgeship Exam but he wanted to establish his own organization company if he did not pass the exam.

4.2. Opinions of the Participants About the Possibility of Not Realizing Their Professional Plans After Graduation

Results from the focus group interview with the first-year university students indicated that most of the participants did not experience any anxiety about the possibility of not being able to find a job or not realizing their professional plans after graduation. The reason for this situation can be cited as having just graduated from high school and disposed of university exam anxiety. In addition, some participants are worried about their future because of the

uncertainty of the economic conditions in the world and in Turkey, but this anxiety is at a minimum level since there are at least 3 years before they graduate.

Results indicated that first-year students who plan to work in the family business after graduation do not have any anxiety about not being able to find a job. 3 participants do not have any anxiety about not being able to find a job after graduation because they are self-confident. Participant 5 stated that

"…, I want to be an academician and I know that my grade point average should be high for academics, and this situation creates anxiety on me."

Unlike the others, participant 7 said that,

"… Even if I can't get to the position I want professionally, I think I can minimize my anxiety about not finding a job by turning my hobbies (painting-music) into a source of money."

Results from the focus group interview with the fourth-year students indicated that more than half of the participants were anxious about the possibility of not being able to find a job or not realizing their professional plans after graduation.

The fourth-year students who want to establish their own companies in the future are anxious due to the economic and social changes in the world and in Turkey. In order to minimize these anxious, they stated that they would work in other companies related to the business they wanted to establish and try to both gain experience and learn the market.

While participant 10, who wants to become an academician, stated that he knew the difficulty of finding a position in universities after graduating and was worried about this issue, participant 15 stated that he was worried about not being a judge someday because even those who ranked first in the Administrative Judge Exam sometimes could not be appointed as judges.

Participant 13, who stated that she did not have any anxiety about finding a job after graduation, said,

"… I have no worries about not being able to find a job thanks to the connections and references my family has. However, if the conditions were equal for everyone, I would be anxious about not being able to find a job."

4.3. Opinions of the Participants About Working in A Different Job If They Cannot Realize Their Professional Plans After Graduation

In the focus group interview held with university first-year students, most of the participants stated that if they cannot realize their professional plans after graduation, they can work in jobs that will help them to realize their professional plans. For example, participant 4 said,

"… I will work in other jobs related to the department I have completed at university until I have the job I aim for."

Unlike the others, participants 2 and 6 stated that they could wait until they realize their professional plans. Participant 6 expressed that,

"… I cannot work in a job that I am not happy with. I'll wait until I realize my professional plan. During this time, I will try to improve myself."

In the focus group interview with the fourth-year students of the university, almost all of the participants stated that they could work in different jobs in order to maintain their lives and gain experience until they realize their professional plans. This situation shows the attitudes of the students in order to jump into life as soon as possible and not experience economic concerns. Only participant 11 said,

"… If I don't need money, I won't work in other jobs. I'll wait until I have the job I want to work."

4.4. Opinions of the Participants About the Education They Received at The University

In the focus group interview held with the first year of the university, all the participants stated that they think that graduating from a department that uses English as an educational language will provide an advantage in finding a job. However, most of the participants stated that they had difficulty understanding the lessons because they received the preparatory training online during the pandemic period.

Participant 1 said,

"… I don't see my knowledge of English as sufficient since I took the preparatory training online during the

pandemic period. I'm having a hard time understanding the lessons right now."

Participant 3 added,

"... There are differences in the level of difficulty between the English I learned in preparation class and the technical English I received in department classes. The education given at the university varies from academician to academician."

Participant 4 expressed,

"... I preferred this university and department because the education language is English. I think that graduating from a department that uses English as an educational language will give me an advantage in my job search in the future. The education that I receive at the university varies from academician to academician, but I find the education given in general sufficient."

In the focus group interview held with the fourth-year students of the university, all the participants stated that graduating from a department that uses English as an educational language will provide an advantage in their business life. However, they stated that they believed that the education at the university was insufficient for their future professions.

Participant 14 said,

"... I have been doing an internship in a company since February. The language of instruction of my department at the university is English, which gives me an advantage at the company where I do my internship. I do not think that the education at university is sufficient. I learned what I know about foreign trade at the company where I do my internship."

Participant 9 added a suggestion

"... Must have practical training or compulsory internship after the second-year of the university."

Participant 13 supported participant 9 and added,

"... I do my internship in the accounting and finance department of a company and we use accounting programs there. I had a hard time at first because I did not learn to use these programs at university. I think accounting programs should also be taught at the university. Practical training should definitely be at the university."

4.5. Opinions of the Participants About Starting and Continuing Their Professional Life Abroad

In the focus group interview held with first-year university students, most of the participants stated that they would like to work abroad.

Participants 4 and 7 expressed respectively,

"... I would very much like to work in a country abroad. I have such a goal. Even if I cannot work in my dream job, I will work any job to stay in another country."

"... I am willing to work and live abroad under lower conditions, even if I find a job that will enable me to live financially more comfortably in Turkey."

Other participants stated that they would like to work abroad for a while, but they do not want to live abroad permanently.

In the focus group interview with the fourth-year students, most of the participants stated that they do not want to work and live abroad for a long time. Again, this situation shows the realistic approach differences and anxiety differences between first and fourth-years.

Participants 11 and 13 said respectively,

"... I want to go abroad to learn a different language, but my family do not allow me."

"... I want to go abroad for traveling and vacation, but I do not want to work there. I don't want to leave my family behind and go to another country to work."

Participants 10 and 15 also stated that they do not want to leave their families in Turkey and go abroad to work.

Participants 9 and 12 stated that respectively,

"...I want to work abroad, but I cannot realize my plans because there is no necessary opportunity and financing."

"... I want to open branches of the company I will establish abroad."

4.6. Opinions of the Participants About the Position They Will Be in Professionally When They Reach the Age of 35

Results from the focus group interviews indicated that the first-year students were able to dream about their professional position when they reached the age of 35.

Participants 2, 4 and 8 stated that when they reach the age of 35, they can imagine themselves as a senior manager in a private company. Participant 8 said,

"... I am an indecisive person. I don't know exactly what position I will be in professionally at 35, but according to my current thoughts, I would like to have a job where I work from home."

Participants 5 and 7 stated that they imagine themselves as academicians. Unlike the others, participant 3 said,

"If everything goes the way I want when I'm 35, I'll have established my own company."

Results indicated that the fourth-year students who participated in the focus group interview generally cannot dream about the position they will be in professionally when they reach the age of 35.

Participants 9, 11, 14 and 15 generally stated that they could not have a clear dream about what position they would be in professionally when they reached the age of 35. Participant 9 said,

"... I can't really imagine, but I believe that I will work hard until I'm 35, I think I won't have any financial problems."

Participant 13 stated that when she turned 35, she could imagine herself as the CFO of the family company where she works as an intern. Participant 10 stated that when he reached the age of 35, he could imagine himself as an academician. Participant 12 expressed,

"... By the time I am 35, my company will have many branches and I will oversee them."

4.7. The Practices That the Participants Did and Will Do in Order Not to Experience Professional Anxiety

Results from the focus group interview with the first-year students of the university indicated that most of the participants did not do much to avoid professional anxiety, but they had plans.

Participants 4 and 7 said respectively,

"...I preferred the MIS department to find a job easily after graduating. I try to be successful in the classes that I take".

"... Since I have no worries about the future, I do not make a plan to relieve my professional anxiety."

Participants 2, 3 and 6 stated that they plan to do Work and Travel during the summer vacation and then do internships regularly every summer.

Unlike the others, participant 8 said,

"... I am preparing for PPSE because I have an associate degree. I plan to be appointed and become a civil servant. I am thinking of saving money while working and improving myself in the software field at the same time."

Results from the focus group interview held with the fourth-year students of the university indicated that all participants attended training and did internships in order not to experience professional anxiety.

Participant 14 expressed that,

"... After the preparation class, I worked in the field of accounting in a company as an intern. After that, I continued my internship in different fields each summer. I also went to the course to improve my English."

Participants 9 and 12 stated that they gained experience by working in different sectors and positions in order not to experience professional anxiety. Participant 10 said that,

"...I want to be an academic, so I attended seminars and training to improve myself academically."

Participant 15 stated that he was preparing for the exam because he wanted to be an administrative judge and he attended many law seminars.

5. CONCLUSION

Anxiety about the future is an emotion that most people experience at least once in their lives. Especially this sense of anxiety is felt more in subjects such as education, career and unemployment, which can be called turning points in people's lives.

Generally, the university is an important stage in people's lives because it is the last step of education before starting a business life. Students start their university life with full self- confidence because they have survived a long period of study and exam stress, and they worry less about their future, thinking that they have at least four more years before they graduate from university. However, this situation changes as they approach graduation. Fourth-year university students, who realize that they will enter a new period in their lives after graduation, begin to feel anxiety about their profession and career.

In this study, a discussion environment was created by enabling students to interact with each other by using the focus group interview. Thus, it was ensured that the real thoughts and ideas of the students about their professional future anxiety were revealed.

Results of the research indicated that all of the first and fourth-year students of the university have a professional plan after graduation. However, the first-year students stated that their plans may change since they have at least three years to graduate. In addition, fourth-year students make more realistic plans because they have a very short time to graduate and start business life, and they even make other professional plans in case they cannot realize their first plans.

Results indicated that the levels of anxiety about not being able to find a job after graduation or the possibility of not realizing their professional plans differ between the first and fourth-year students. The first and fourth-year students are united in the idea that graduating from a department that uses English as an educational language will be an advantage when they start their professional life. The opinions of first and fourth-year students disagree about starting and continuing their professional life abroad.

Results from the question about the position they will be in professionally when they reach the age of 35 indicated that the first-year students clearly explained the position they will be in without hesitation, while the majority of the fourth-year students could not clearly talk about the position they would be in when they reached the age of 35. The most important reason for this situation is that while first-year students approach more imaginatively, fourth-year students approach more realistically and are aware that it is not easy to get the profession they want. In addition, they do not talk about it definitively, as they have the possibility of doing a different job than they imagined in line with the course of life.

In order not to experience professional anxiety, results of the study indicated that first-year students generally do not engage in any activity but make plans. However, fourth-year students work in different jobs and gain experience, do internships in the fields they are interested in, and attend various trainings in order to avoid professional anxiety.

Results of the research indicated that in general, fourth-year students have more future anxiety than first-year students. Fourth-year students are more realistic and planned, and they take many steps to avoid future anxiety. In addition, students who have a family business have a minimum level of future anxiety. Students who do not have a family business have a high level of future anxiety and they work to reduce this anxiety.

In the light of all these results, it is very important for university students to take steps individually and be guided by their advisors and professors at the university in order to minimize their professional anxiety and graduate as better-equipped individuals. The rise of students' professional anxiety in the last year at the university and the motivation to cope with this anxiety situation also prevents their potential and causes loss of motivation from time to time. The self-confidence of the students who spend their university life with educational activities such as internships, seminars, congresses, as well as various social activities will increase, and they will start life as individuals who know themselves and know what they want. At this point, it is of great importance to inform and guide students in their first year, to provide counseling on the basis of faculties and departments, and to continue university life with an active and dynamic interaction between the student and the university. In addition, the university should revise its career planning and alumni platform to take a supportive role in dealing with students' concerns.

REFERENCES

1. Aydın, A., & Tiryaki, S. (2017) A study on the determination of the factors affecting the anxiety level of university students (KTU sample). Kastamonu University Journal of Forestry Faculty, 17(4): 715-722.

2. Aytar, O., & Soylu, S. (2019). Perceptions on today and future of university students: A research on students of business administration. Academic Review of Economics and Administrative Sciences, 12(3): 328-337.
3. Breen, RL (2006). A practical guide to focus group research. Journal of geography in higher education, 30(3): 463-475.
4. Canbaz, S., Aker, S., & Pekşen, Y. (2007). Anxiety level of senior medical students and affecting factors. Journal of General Medicine, 17(1): 15-19.
5. Cheng, K.W. (2007). A study on applying focus group interview on education. Reading Improvement, 44(4): 194-1999.
6. Cinoglu, M. (2007). Focus group methodology. Fırat University Journal of Oriental Studies, 6(1): 95-99.
7. Cox, K. K., Higginbotham, J. B. & Burton, J. (1976). Applications of focus group interviews in marketing. Journal of Marketing, 40(1): 77-80.
8. Çan, G., Kapucu, M., & Türk, H. (2010). Karadeniz Teknik Üniversitesi Tıp Fakültesinden mezun olacak öğrencilerin gelecek kaygıları. Journal of Experimental and Clinical Medicine, 17(4).
9. Dagtekin, G., Dalkilic, MB, Cakici, F., Cakir, A., Ekin, AEE, Öztünç, D., & Işıklı, B. (2020). Evaluation of the relationship between future anxiety, depression and stress in medical school students. Turkish Medical Students Research Journal, 2(3): 135-142.
10. David, M., & Sutton, CD (2011). Social research: An introduction. Sage.
11. Dereli, F., & Karatas, S. (2009). Determination of hopelessness levels and anxieties for finding job of late class students in Muğla University school of health. Yeni Tıp Dergisi, 26: 31-36.
12. Duman, S., Taşğın, Ö., & Özdağ, S. (2009). The examining of hopelessness levels of the students attending sport management department in physical education and sport high school. Selcuk University Journal of Physical Education and Sports Science, 11(3): 27-32.
13. Dursun, S., & Aytaç, S. (2009). Üniversite öğrencileri arasında işsizlik kaygısı. Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 28(1): 71-81.
14. Edmunds, H. (1999). The focus group research handbook. The bottom line.
15. Freitas, H., Oliveira, M., Jenkins, M., & Popjoy, O. (1998). The focus group, a qualitative research method. Journal of Education, 1(1): 1-22.
16. Gaižauskaitė, I. (2012). The use of the focus group method in social work research. Socialinis Darbas / Social Work, 11(1): 19-30.
17. Gibbs, A. (1997). Focus groups. Social research update, 19(8): 1-8.
18. Gündüz, S., Ataş, H., & Elkovan, C. G. (2020). Çoklu Karar Verme Teknikleri (1. baskı). Gazi Kitabevi.
19. Hammad, MA (2016). Future anxiety and its relationship to students ' attitude toward academic specialization. Journal of Education and Practice, 7(15): 54-65.
20. Hennink, M., Hutter, I., & Bailey, A. (2011). Qualitative research methods. London: SAGE Publications Ltd.
21. Hennink, MM (2013). Focus group discussions. Oxford University press.
22. Kitzinger, J. (2005). Focus group research: using group dynamics. Qualitative research in health care, 56, 70.
23. Kroll, T., Barbour, R., & Harris, J. (2007). Using focus groups in disability research. Qualitative health research, 17(5): 690-698.
24. Kula, K. Ş., & Saraç, T. (2016). Future anxiety of university students. Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute, 13(33): 227-242.
25. Kurt, G. (2007). Ridit analysis and an application on examining future anxiety of university students. Eskişehir Osmangazi University Journal of Social Sciences, 8(2): 193-206.
26. Küçüksaraç, B., & Sayımer, İ. (2016). Augmented reality as an experimental marketing tool: a research about brand experience impacts in Turkey. Journal of Istanbul University Faculty of Communication| Istanbul University Faculty of Communication Journal, (51): 73-95.

27. Özsarı, İ. (2008). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin KPSS merkezi sınavı odaklı gelecek kaygıları ve mesleki beklentileri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
28. Rabiee, F. (2004). Focus group interview and data analysis. Proceedings of the Nutrition Society, 63(04): 655–660.
29. Sevim, N. H. (2008). Odak grup görüşmeleri. Sosyoloji Notları Dergisi, (5): 80-85.
30. Seydi, AR (2013). Reflections of Conflicts in Syria on the Education Process of Syrians from the Perspectives of Syrian Academicians and Educators in Turkey. Süleyman Demirel University Faculty of Arts and Sciences Journal of Social Sciences, 2013(30): 217-241.
31. Shrank, W.H., Kutner, JS, Richardson, T., Mularski, RA, Fischer, S., & Kagawa-Singer, M. (2005). Focus group findings about the influence of culture on communication preferences in end -of-life care. Journal of General Internal Medicine, 20(8): 703-709.
32. Smithson, J. (2008). Focus groups. The sage handbook of social research methods, 357, 370.
33. Softa, H. K., Karaahmetoğlu, G. U., & Çabuk, F. (2015). Examining the test anxiety of high school senior students and affecting factors. Kastamonu Journal of Education, 23(4): 1481-1494.
34. Tayfun, A. N. T., & Korkmaz, A. (2016). The unemployment anxiety in university students: A research on Süleyman Demirel University Students. Mehmet Akif Ersoy University Journal of Social Sciences Institute, 8(17): 534-558.
35. Telg, R., & Barnes, C. (2012). Communication preferences of Florida Farm Bureau young farmers & ranchers. Journal of Applied Communications, 96(2): 50-66.
36. TUIK, Turkish Statistical Institute, https:// data. tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklere-Genclik-2021-45634.
37. Tuncer, M. (2011). A research regarding future expectations of university youth. Electronic Turkish Studies, 6(2).
38. Türker, A., Güzel, F. Ö., & Türker, G. Ö. (2012). Turizm aktörü olarak profesyonel turist rehberlerinin Türkiye'deki rehberlik eğitim sistemine bakış açılarını belirlemeye yönelik bir odak grup çalışması. Turizm Eğitimi Konferansı Tebliğler: 336, 351.
39. Türköz, O., Bektaş, M., & Çiçek, H. (2021). Future Anxiety in Graduate Students. Bucak Faculty of Business Journal, 4(2): 132-152.
40. Welch, J.L. (1985). Research marketing problems and opportunities with focus groups. Industrial Marketing Management, 14(4): 245-253.
41. Zaleski, Z. (1996). Future Anxiety: concept, measurement, and preliminary research. Personality and Individual Differences, 21(2): 165–174.
42. Zwaanswijk, M., Tates, K., van Dulmen, S., Hoogerbrugge, P. M, Kamps, WA, & Bensing, J. M (2007). Young patients ', parents ', and survivors ' communication preferences in pediatric oncology: results of online focus groups. BMC pediatrics, 7(1): 1-10.

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
OPEN ACCESS
e-ISSN: 2587-1587

Research Article

Subject Area
Political Science and International Relations

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 100
PP: 2239-2245

Arrival
07 May 2022
Published
31 July 2022
Article ID Number
63515
Article Serial Number
03

Doi Number
http://dx.doi.org/10.29228/ssj.63515

How to Cite This Article
Baltacı, A. (2022). "Iran Israel Conflict: An Overview of The Situation After the Iran Islamic Revolution from The Framework of Security Theories" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:100; pp:2239-2245

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

Iran Israel Conflict: An Overview of The Situation After the Iran Islamic Revolution from The Framework of Security Theories

İran İsrail Çatışmaları: İran İslam Devrimi Sonrası Duruma Güvenlik Teorileri Çerçevesinden Bir Bakış

Alişan BALTACI [1]

[1] Assist. Prof. Dr. Yüksek Ihtisas University, Vocational School of Health Services, Department of Medical Services and Techniques, Ankara, Turkey

ABSTRACT

The Middle East geography, where the remnants of the 20th-century problems are becoming more and more visible with each passing day, is one of the most critical conflict zones in the world. Although most conflicts in the region stem from border disputes, conflicts can also occur between states that do not have a common border. States such as Israel and Iran, which strive to become a regional hegemonic power, can also have conflicts. Moreover, these conflicts are sometimes implemented directly and sometimes through proxies. In this study, the conflicts between Iran and Israel after the Iranian Islamic Revolution are examined theoretically.

Keywords: Iran, Israel, Conflict, Security Theories

ÖZET

20. yüzyıldan bakiye olarak kalan sorunların her geçen gün etkisini daha çok hissettirdiği Orta Doğu coğrafyası dünyanın önemli çatışma bölgelerinden birisidir. Bölgede yaşanan çatışmaların büyük çoğunluğu sınır anlaşmazlıklarından kaynaklanıyor olsa da İran ve İsrail gibi ortak sınırı olmayan ve bölgesel hegemonik güç olma çabasındaki devletler arasında da çatışmalar yaşanabilmektedir. Bu çatışmalar bazen doğrudan, bazen de vekiller aracılığıyla hayata geçirilmektedir. Bu çalışmada İran ve İsrail devletleri arasında İran İslam Devrimi ardından yaşanan çatışmalara teorik bir çerçeveden bakılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: İran, İsrail, Çatışma, Güvenlik Teorileri

1. INTRODUCTION

The Middle East states' borders were generally drawn due to the Second World War. It is possible to say that Egypt, Iran, Israel, Saudi Arabia, and Turkey compete for regional hegemony in the region (Beck, 2020: 85). Although Iran and Israel have no physical borders, they are surrounded by a network of Sunni Arab neighboring countries. This situation provides a different position for both countries in the axis of international relations compared to other countries in the Middle East.

Since Iran is the second Muslim country to recognize Israel after Turkey, relations between the two countries progressed at an acceptable level during the Shah's reign. However, in 1953, a coup against Mohamed Mossadegh was organized by the joint initiative of the USA and England. Israel was described as a collaborator by Iran after the coup. The situation became problematic with the developments in Iran's foreign policy with the Iranian Islamic Revolution led by Khomeini (Maher, 2020); it got worse with Ahmadinejad's anti-Zionist rhetoric (Ehrmann et al., 2013: 219).

While there were tensions in the relations that started well, the pan-Arab nationalism movement, which Egyptian President Nasser led in the 1960s and which found a response in some of the Arab society, became a threat for both countries. Therefore, it was inevitable for them to establish a typical strategic relationship (Maher, 2020).

At the beginning of the 2000s, the wars in Iran's two neighbors, Afghanistan (2001) and Iraq (2003), caused the relative weakening of these two countries against Iran. As a result, Israel came to the fore as a new rival for Iran (Beck, 2020: 85). Subsequently, during the Syrian Civil War, Iran positioned Hezbollah forces alongside the Assad regime with both military and economic assistance within its means, Israel became involved in the conflict by organizing many air strikes against Lebanese Hezbollah and the Iranian Revolutionary Guards over the Golan Heights (Beck, 2020: 86).

The Iran-Israel conflict has generally progressed as a proxy war until recent years. However, lately, the official armies of the countries have started to carry out extensive and minor attacks on each other at various times, especially in Syria. On the other hand, Iran claims that Israel assassinates the Iran Nuclear Program executives.

This study examines the Iran-Israel relations among the countries competing to be hegemon power in the region after the 1979 Iranian Islamic Revolution within the framework of security theories.

2. LITERATURE REVIEW

2.1. Iran-Israel Conflicts after the Islamic Revolution in Iran

Iran and Israel had positive relations for 30 years after the beginning of their official relations in 1948. However, the Iran Islamic Revolution in 1979 changed that positive climate. The Khomeini revolution aimed to export the Islamic Revolution to regions that it considered non-religious (apostate), preparing the groundwork for a clash of civilizations with the atheistic (infidel) West, which had established hegemony in the Muslim Arab world (especially in the oil-rich Gulf region). In addition, Iran defined the USA (the Great Devil) and Israel (the Little Devil) as the main threats in the region (Shapira and Diker, 2007: 33-34). With the revolution, Iran's sharp and harsh rhetoric against Israel turned into an insufferable disappointment on the Israeli side about Iran's loss (Oruç, 2016).

After the Iranian Islamic Revolution in 1979, the first serious test between the two countries was the Iran-Iraq War. The Saddam regime in power in Iraq was uneasy about the risk of Iran's incitement to the Shiite groups in the country and also claimed rights in the Khuzestan region, which has Iran's rich oil reserves (Çakı, 2018: 13). Iran, where the revolution had just seized power, and the balance of alliances had deteriorated, was exposed to a sudden attack by Iraq under these conditions. The war started in 1980 and lasted eight years. During the Shah's reign, the Iranian army was mainly equipped with weapons of US and Israeli origin, and the supply opportunities for these weapons were cut off after the revolution. Under these conditions, Israel, which sees Iraq as a more significant threat than its former ally Iran and the war as an arms trade opportunity, supplied weapons to Iran, which calls itself the little devil, during this war, and the price for that trade was paid with oil (Oruç, 2016; Green, 2018).

In 1982, Israel occupied Lebanon, and this situation led to the emergence of Hezbollah, one of the important non-Iranian actors in the region. Hezbollah has also encouraged other anti-Israeli structures, as it has failed the Israeli army, which has not lost a war against any regular army since 1948. It is said that 256 Israeli soldiers died, and 840 were injured as a result of the attacks carried out by Hezbollah between 1985 and 2000 (Oruç, 2017). The success of Hezbollah has also been instrumental in increasing the importance Iran attaches to the proxy war.

Diplomatic relations with Israel were terminated in February, following the statement that the regime would support the oppressed all over the world and that the rights of Muslims would be protected after the revolution in Iran, and Yasser Arafat, the leader of the Palestine Liberation Organization, was invited to Iran (Koç, 2020). It can also be said that the Jewish occupation of Jerusalem, which stems from the Palestinian issue in the Iran-Israel conflict, adds a spiritual dimension to the conflict (Sinkaya, 2016: 21). Iran claims it supports the Sunni sect of Hamas and the Islamic Jihad Organization in the name of Islam on the axis of this spiritual dimension.

By agreeing with Iran in 1989 in return for 2 million tons of oil (36 million USD), Israel both made a profit of 2 million USD. In addition, it guaranteed the safety of three Israeli citizens captured during the occupation of Lebanon (Oruç, 2016).

Cooperation between Israel and Iran waned in the 1990s, but the two states did not yet see each other as direct rivals. Israel was still preoccupied with the threat posed by Iraq under Saddam Hussein after the First Gulf War. This situation did not prevent Israel from learning about Iran's efforts to develop long-range missiles and being uneasy. However, Iran's various political gestures toward Israel in the relevant period and Israel's ignorance that Iran would have access to the technology to launch a nuclear attack soon prevented the threat from coming to the fore (Kaye et al., 2011: 16).

Iran's simultaneous consideration of both ballistic missile development and Bushehr Nuclear power plant programs in the 1990s was considered a nuclear armament attempt by the USA and Israel. Although Iran states that the issue is based on peaceful grounds, it is not possible to say that other countries accept this discourse (Sinkaya, 2009: 72).

In response to the Oslo Peace Talks held for the first time between Palestine and Israel in 1993, Israel sought a balanced policy with other Arab countries. In this process of seeking balance, with Iraq losing the war, Iran was left as the only state with offensive power that could threaten Israel in the region (Barsi, 2005: 249). Therefore, Israel's risk perception had to shift in this direction.

After the attacks by Al-Qaeda in the USA on September 11, 2001, George W. Bush intervened militarily, first in Afghanistan in 2001 and then in Iraq in 2003. USA mentioned that the operations were based on NATO's Article 5. As a result of these interventions, the Saddam and Taliban regimes were overthrown. After that, an atmosphere of turmoil occurred in these countries. Iran has borders with both countries and has various historical disagreements, and has achieved relative regional superiority due to these developments. Under these circumstances, Iran found the opportunity to expand its sphere of influence on both countries and has gained the ground to use its resources in different areas for the risks concerned about these neighboring countries (Akbarzadeh, 2014; Yıldırım, 2015). Therefore, it is unsurprising that the regime's anti-Zionist approach is at the forefront of these different areas.

In this environment where the risk level of Iraq and Afghanistan has decreased for Iran, Iran's hostility towards Israel increased rapidly after Mahmud Ahmadinejad was elected president of Iran in 2005. Ahmadinejad threatened to wipe Israel off the map and tried to hinder Israeli-Palestinian peace efforts by attacking Palestinian leaders (Kaye et al., 2011: 73).

The Syrian Civil War has created a new field of confrontation between Iran and Israel. Iran announced that all kinds of rebellion against an allied regime are taken as a primary threat by Iran. As a result, Iran was involved in the Syrian Civil War to support the Assad regime (Sinkaya, 2015: 65). Since the summer of 2017, Iran has started to work on transforming Syria into a field of military activity against Israel. That approach has increased Israel's perception of the threat against Iran and has led them to share their concerns with Russia.

Ultimately, as of February 10, 2018, the conflict between the two countries became a de facto reality with the Israeli airstrike against Iranian elements in Syria (Murciano, 2018: 1; BBC, 2018). On March 9, 2022, two soldiers from the Iranian Revolutionary Guards, one of whom was in the rank of colonel, were killed in the airstrike carried out by Israel near Damascus (Euronews, 2022). Four days after this event, on March 13, 2022, the US consulate in Erbil was attacked with 12 ballistic missiles by Iran (Deutsche Welle, 2022). Therefore, it is possible to say that the Syrian Civil War turned into a hot conflict between the official law enforcement officers of the two countries.

2.1.2. Iran-Israel Proxy Wars

Today, conflicts between countries do not always take place between regular armies. One of the actors that should be considered in regional politics is non-state or sub-state actors (Sinkaya, 2016: 13). In other words, different non-state actors have become elements that threaten the security of states. That is a fuzzy and strategic approach, also known as hybrid, asymmetric or proxy warfare, and includes many different war methods.

Today, the conflict between the two countries is carried on mainly through proxies. Israel asserts that Iran supports terrorist groups such as Hezbollah and Hamas and develops nuclear weapons to attack Israel (Ehrmann et al., 2013). Former Prime Minister Ariel Sharon's mention that Israel is taking all precautions in this regard shows that concern also turns into action on the Israeli side (Ehrmann et al., 2013). On the other hand, Iran states that Israel supports non-state actors such as the Baluchi rebels, Kurdish separatist PJAK, and Mujahideen People's Organization (Kaye et al., 2011: 61- 62). Ultimately, the ability of well-organized ethnic and religious minorities to become effective political actors under appropriate conditions; it is even possible for them to cross the borders of the country they are in, acquire allies or take action (Sinkaya, 2016: 14). From this point of view, it is seen that proxies play an active role in the nature of the conflicts between the two countries. Both sides try to gain a competitive advantage in the field with the support they provide for their proxies.

2.2. Evaluation of Iran-Israel Conflict in the Framework of Security Theories

According to the primordial approach, the Iran-Israel conflict has its roots in Khomeini's Islamist ideology of the Islamic Republic. That ideology reflects centuries of Shiite anti-Semitism, *"deeply rooted in both religious and historical Shiite Iran"* (Jaspal, 2013: p. 246). However, this inference does not fit with the fact that the Jewish community in Iran is more crowded than in any other Arab country. On the other hand, the instrumentalist approach asserts that the reason for the conflicts in the Middle East is politicians' efforts to justify their foreign policies rather than religious identities (Beck, 2020: 87).

It is a part of realistic security strategies to define the risks in the security strategies of the states, determine the red lines against them, take various precautions, and organize the public opinion within this framework. At this point, Iran bases its definitions on its experiences in the Iran-Iraq War and developing the national arms industry (especially in the field of long-range rockets) in order not to repeat the foreign dependency in terms of military equipment in this war (Konukcu, 2018). Therefore, it can be said that Israeli security policies are designed under the approach of "the state establishes its own security", which is one of the basic elements of the Realist Theory (Acar, 2021). Because according to the Realist Theory, the element that provides the balance between states in international relations is power (Bakan & Şahin, 2018). Just like Iran, Israel considers its historical experience

when defining a security risk. Based on this approach, Israel mentions that it will not allow another Holocaust to happen again, as in the Second World War. The rhetoric of Menachem Begin, one of the former prime ministers of Israel, that "the Jewish people will never allow a second Holocaust" can be considered an initial doctrine for Israel. Israel's attacks on nuclear power plants in Iraq (1981) and Syria (2007) can be accepted as a reaction to neighboring countries trying to gain nuclear power (Valeriia, 2021: 60). On the other hand, Iranian spiritual leader Ayatollah Khamenei said that Iran's primary mission is to *"exterminate the cancer cell known as Israel"* in a Friday sermon broadcast live in 2000 (Acar, 2021). That speech can justify Israel's concern for a new Holocaust. From this point of view, it is seen that Israel uses hard power with a realistic approach against the efforts to obtain nuclear power in Syria and Iran. Table 1 shows the known and thought actions Israel took in the Middle East against its efforts to acquire nuclear power.

Table 1. Operations carried out and alleged to be carried out by Israel against nuclear programs in the Middle East

Year	Country	Action	Method	Victim	Duty
2007	Iran	Assassination	Poisoning	Ardeşir Hüseyinpur	Nuclear Physicist
2010	Iran	Assassination	Bomb Attack	Mecid Şehriyari	Physics Engineer
2010	Iran	Assassination	Bomb Attack	F. Abbasi Davani	Head of Iran Atom Energy Institution
2011	Iran	Assassination	Armed Assault	D. Rezai Necad	Nuclear Scientist
2012	Iran	Assassination	Armed Assault	M. Ahmedi Ruşen	Nuclear Physicist
2019	Iran	Assassination	Bomb Attack	M.Ali Muhammedi	Nuclear Physicist
2020	Iran	Assassination	Armed Assault	M. Fahrizade Mahabadi	Physicist
Year	**Country**	**Action**	**Method**	**Place**	**Facility**
1981	Iraq	Military Operation	Air Strike	Osirak	Nuclear Test Reactor
2007	Syria	Military Operation	Air Strike	El Kibar	Nuclear Reactor

Source: Acar, 2021; Fasting, 2016; Hurriyet, 2012.

As seen from the table, it is understood that Israel has established its security by eliminating the risk before it occurs for nuclear threats (Ben-Meir, 2010). Furthermore, considering the power of nuclear weapons to cause mass deaths and the size of Israel's territory, it can be concluded that Israel also handled the incident from a second genocidal perspective. Finally, it should be noted that Israel did not undertake any acts of the acts given in the table. On the other hand, the Iranian side claimed that these acts were carried out by the CIA and MOSSAD in general (Acar, 2021). Another interesting point about the table is that Iran provided the necessary intelligence for the Israeli attack on the Osirak Nuclear Facility (Oruç, 2016).

According to the Constructivist Theory, states' political approaches are influenced by variables such as their culture, identity, and norms. Since these dynamic variables can differ according to time and situation, trends may change as conditions change (Akbarzadeh, 2014). From this point of view, it can be said that the regime change in Iran caused a differentiation in the relations with Israel and the perception of Iran in Israel and brought the relations to a new level (Oruç, 2017). Despite the regime change and anti-Zionist rhetoric, Iran's supply of weapons through Israel during the war with Iraq in 1980 points to a periodic structuring in international relations due to changing conditions.

Holliday (2020) asserts that Populism creates a political identity, approaches that distinguish or equalize it from other identities (oppressor/oppressed, ostracizing/ostracized, elites/people, etc.) and that this attitude is used in international relations. Based on this approach, despite Israel's accusation of a "rogue state," Iran positions itself as the protector and defender of the oppressed Muslim people. It tries to prove this claim by supporting the people in this situation and their representatives (e.g., Hamas) and positions its actions on this axis in the international community (Holliday, 2020; Akbarzadeh, 2014). Furthermore, by broadcasting in 24 different languages through the Iranian Radio and Television Corporation, Iran responds to the discourses produced against its policies and tries to gather supporters by making its populist propaganda (Konukcu, 2018). On the other hand, according to the Ontological Theory, states build their physical and ideological existence on a narrative by taking into account social dynamics and carrying out their routines in international relations accordingly (Rumelili & Adısönmez, 2020). From this perspective, Iran's attitude towards Israel in the international arena is based on the discourse of being the protector of Muslims. On the other hand, it can be evaluated that Israel determined its routines in the international arena by making self-definitions through the Holocaust narrative with the motto "There will not be another Holocaust."

When the relations between the two countries are examined, it is seen that the situation can be handled within the framework of the Theory of Deterrence. However, one of the crucial issues to be aware of is that this theory emerged during the Second World War and evolved. The theory generally covers several standard applications, including all security strategies such as diplomacy, spying, and war. This approach creates a balance of power while avoiding wars and fighting (Morgan, 2012: 85-86). In other words, it is the threat that one of the parties will

use instruments that will have heavy consequences for the negative behavior of the competitors (Gündoğdu, 2016: 1). From this point of view, Iran's cooperation with various actors to act as a deterrent to Israel and its effort to acquire nuclear weapons can be somewhat meaningful because deterrence requires elements such as rationality and the threat's credibility (Gündoğdu, 2016: 1).

The Securitization Theory outlined in the Copenhagen School can also address the conflict between Israel and Iran. According to this theory, a country; positions any issue as an existential threat or a high-priority risk from the security framework. Therefore, declining it attributes an extraordinary status to the problem by making it a priority (Miş, 2011). Based on that, Israel tries to ensure its presence in the region, and Iran expects to contend with the actions of the USA and Israel. It can be said that both countries are increasingly turning to securitization to become a regional hegemony (Beck, 2016; Lupovici, 2019). On the other hand, Israel sees Iran's nuclear program as an existential threat and tries to at least cause delays in Iran's nuclear program by making sabotage (Kaumert and Wertman, 2020: 100). From this point of view, Iran and Israel present their issues as a matter of existence to form a legitimate basis for their high-cost defense expenditures and foreign policies.

An alliance is an "official or informal arrangement between two or more sovereign states for security cooperation." States may seek alliances to balance the perceived risks and threats (Kandemir, 2011). For example, Israel established an alliance with the USA in 1948 and kept the alliance with Iran until the Islamic Revolution against the threat of Arab states in the region. On the other hand, Iran's relations with Israel, the USA, and other western states turned positive to negative after the revolution. For this reason, it sought different alliances and established alliances with international security organizations such as the Shanghai Cooperation Organization and Syria.

According to the Regional Security Complex Theory, the security of the states depends on the security of other states in the region. Therefore, common threat perceptions can result in cooperation, polarization, or alliance among these states (Birdişli & Gören, 2018). For example, Israel considered Iraq a more significant threat during the Iran-Iraq War. As a result, it supplied weapons to Iran, despite the lousy course of relations. In this context, Iran and Israel's cooperation as two non-Arab states in the region before the Islamic Revolution can be taken as another alliance example.

According to the Idealism Theory, international conflicts can be prevented by establishing a common superconsciousness among states. For example, the League of Nations (today's United Nations) was established based on a shared understanding of security based on a common response to one member state using force against another state (Iyiat, 2020). The idealist approach differs from Realism since it asserts that the continuation of the state depends on the deterrence level gained by international collaborations. However, Iran became a member of the League of Nations in 1945, and Israel joined the organization in 1949. Israel is not a member of any security-related global organization besides Interpol. Although Iran is a member of Interpol, it is also a member of the Shanghai Cooperation Organization, a critical regional actor in the security field. Another significant issue is that neither country is a member of NATO. However, it is understood that Israel has sought a basis for a relationship with NATO in recent years.

3. DISCUSSION AND CONCLUSION

Conflicts between countries can be historical, religious, geographical, cultural, ideological, cyclical, etc. The conflict between Iran and Israel also finds its roots in ideological and religious grounds in general. Because historically, there has not been a serious conflict between these two countries, which do not have land borders.

Iran-Israel relations, which had progressed well until the Islamic Revolution, deteriorated as a result of the discourse and actions of the revolution in their ideological positioning. However, the Iraq-Iran War has shown that security concerns and the struggle for existence may require states to set aside their discourses and redefine friend-enemy definitions. In such an environment, Iran did not hesitate to cooperate with Israel to supply weapons to ensure its security.

Iraq and Afghanistan wars, Arab Spring, the Syrian Civil War, and the ongoing Palestinian issue motivate the armament race for both countries to take the military superiority. On the other hand, Iran and Israel seem to develop proxy relations against each other to gain a regional competitive advantage.

When the course of conflicts between the two countries since 1979 is examined, it is understood that the subject can be discussed within the scope of different security theories. The dynamic nature of international relations makes these countries apply different assumptions for diversifying their security designs.

Finally, examining the issue based on international law would be appropriate. It is also a matter of general debate whether the conflicts between Israel and Iran have a basis for self-defense. Article 2/4 of the United Nations

Charter states, *"All Members shall refrain in their international relations from the threat or use of force against the territorial integrity or political independence of any state, or any other manner inconsistent with the Purposes of the United Nations"* (Aksar, 2012: 32). Since there is no direct attack between those countries, they do not gain a self-defense right based on Article 2/4. On the other hand, Article 51 states, *"Nothing in the present Charter shall impair the inherent right of individual or collective self-defence if an armed attack occurs against a Member of the United Nations, until the Security Council has taken measures necessary to maintain international peace and security. Measures taken by Members in the exercise of this right of self-defence shall be immediately reported to the Security Council and shall not in any way affect the authority and responsibility of the Security Council under the present Charter to take at any time such action as it deems necessary in order to maintain or restore international peace and security"* (Karadağ, 2016: 175). Therefore, not being exposed to an armed attack does not create a right of self-defense in this context, which makes Israel's attacks on scientists and nuclear facilities questionable.

REFERENCES

1. Acar, O. (2021). "İran'ın Nükleer Bir Güç Olmasının Ortadoğu'daki Olası Sonuçları". İsrailiyat: İsrail ve Yahudi Çalışmaları Dergisi, 8: 74-112.
2. Akbarzadeh, S. (2014). "Iran's Policy towards Afghanistan: In the Shadow of the United States". Journal of Asian Security and International Affairs. 1(1), 63-78.
3. Aksar, Y. (2012). "Birleşmiş Milletler Palmer (Mavi Marmara) Raporu ve Uluslararası Hukuk". Uluslararası İlişkiler, 9(33): 23-40.
4. Bakan, S., & Şahin, S. (2018). "Uluslararası Güvenlik Yaklaşımlarının Tarihsel Dönüşümü ve Yeni Tehditler". The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences, 4(2): 135-152.
5. Barsi, T. (2005). "Israel-Iranian Relations Assessed: Strategic Competition from the Power Cycle Perspective", Iranian Studies, 38(2): 247-269.
6. BBC. (2018). Suriye, 'ülkedeki İran hedeflerine saldırı düzenleyen' bir İsrail uçağını düşürdü. https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-43015728. Erişim Tarihi: 07.04.2022.
7. Beck, M. (2016). "Watching and Waiting and Much Ado about Nothing? Making Sense of the Israeli Response to the Arab Uprisings". Palgrave Communications, 2, 16079: 1–8.
8. Beck, M. (2020). "The Aggravated Struggle for Regional Power in the Middle East: American Allies Saudi Arabia and Israel versus Iran". Global Policy, 11(1): 84-92.
9. Ben-Meir, A. (2010). "An Iranian Bombshell: How Israel Can and Will Respond". Harvard International Review, 32(1): 12-17.
10. Birdişli, F., & Gören, M. (2018). "Bölgesel Güvenlik Kompleksi Teorisi Bağlamında Türkiye-İran Arasında Göç ve Sınır Güvenliği". İran Çalışmaları Dergisi, 1(2): 11-38.
11. Çakı, C. (2018). "İran-Irak Savaşı'nda Kullanılan İran Propaganda Posterlerinin Göstergebilimsel Analizi". İran Çalışmaları Dergisi, 2(1): 11-39.
12. Deutsche Welle (2022). Erbil'e füze saldırısı: İran Devrim Muhafızları üstlendi. https://www.dw.com/tr/erbile-f%C3%BCze-sald%C4%B1r%C4%B1s%C4%B1-i%CC%87ran-devrim-muhaf%C4%B1zlar%C4%B1-%C3%BCstlendi/a-61110504. Erişim Tarihi: 07.04.2022.
13. Ehrmann, M., Kraus, J., & Souleimanov, E. (2013). "The Iran-Israel-Azerbaijan Triangle: Implications on Regional Security". Revista Estudos Políticos, 6: 215-228.
14. Euronews. (2022). Suriye'deki hava saldırısında iki Devrim Muhafızı öldürülen İran'dan İsrail'e tehdit. https://tr.euronews.com/2022/03/09/suriye-deki-hava-sald-r-s-nda-iki-devrim-muhaf-z-oldurulen-iran-dan-israil-e-tehdit. Erişim Tarihi: 07.04.2022.
15. Green, D. (2018). From Friends to Foes. Haaretz, 8 Mayıs 2018, www.haaretz.com/middle-eastnews/iran/MAGAZINE-how-israel-and-iran-went-from-allies-to-enemies-1.6049884, Erişim Tarihi: 31.03.2022.
16. Gündoğdu, E. (2016). "Uluslararası İlişkilerde Caydırma Teorisi". Marmara Üniversitesi Siyasal Bilimler Dergisi, 4(2): 1-22.
17. Holliday, S. J. (2020). "Populism, the International and Methodological Nationalism: Global Order and the Iran–Israel Nexus". Political Studies, 68(1), 3-19.

18. Hürriyet. (2012). İsrail'in El Kibar operasyonunun perde arkası ortaya çıktı. https://www.hurriyet.com.tr/gundem/israilin-el-kibar-operasyonunun-perde-arkasi-ortaya-cikti-21436821. Erişim Tarihi: 10.04.2022.
19. İyiat, B. (2020). "Uluslararası İlişkiler Disiplininde Güvenlik Kavramı ve Kophenag Okulu". AUSBD, 3(5): 3-13.
20. Jaspal, R. (2013). "Anti-Semitism and Anti-Zionism in Iran". Israel Affairs, 19(2): 231–258.
21. Kandemir, E. (2011). "ABD Başkanları G.W. Bush ve B. Obama Dönemlerinde Yayımlanan Ulusal Güvenlik Stratejilerinde İttifak Söylemleri ve S.Walt'un İttifak Teorisi". Savunma Bilimleri Dergisi, 10(2): 122-151.
22. Karadağ, U. (2016). "Birleşmiş Milletler Antlaşmasına Göre Meşru Müdafaa Hakkı". İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 7(2): 171-186. https://doi.org/10.21492/inuhfd.291295.
23. Kaunert, C., & Wertman, O. (2020). "The Securitisation of Hybrid Warfare Through Practices within the Iran-Israel Conflict- Israel's Practices to Securitize Hezbollah's Proxy War". Security and Defence Quarterly, 31(4): 99-114. https://doi.org/10.35467/sdq/130866.
24. Kaye, D. D., Nader, A., & Roshan, P. (2011). Israel and Iran: A Dangerous Rivalry. RAND Corporation. http://www.jstor.org/stable/10.7249/mg1143osd.
25. Koç, E. (2020). "İran ve Suudi Arabistan Rekabetinin İsrail ve Filistin Sorunu Üzerinden Analizi". Türkiye Ortadoğu Çalışmaları Dergisi. 7(2): 233-263. DOI: 10.26513/tocd.641494.
26. Konukcu, Y. (2018). "İran'ın Bölgesel Güvenlik Stratejisi: Bir Güç Döngüsünün Değerlendirilmesi". BEÜ AİD, 3(3): 74-91.
27. Lupovici, A. (2019). Ontological Security and the Continuation of the Arab–Israeli Conflict, in I. Bramsen, P. Poder, and O. Wæver (eds.), Resolving International Conflict: Dynamics of Escalation, Continuation and Transformation. Abingdon: Routledge: 215–228.
28. Maher, N. (2020). "Balancing Deterrence: Iran-Israel Relations in a Turbulent Middle East", Review of Economics and Political Science, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. https://doi.org/10.1108/REPS-06-2019-0085.
29. Miş, N. (2011). "Güvenlikleştirme Teorisi ve Siyasal Olanın Güvenlikleştirilmesi". Akademik İncelemeler Dergisi, 6(2): 345-381.
30. Murciano, G. D. (2018). Preventing a spillover of the Iran-Israel conflict in Syria: E3+Russia should lead the way out. (SWP Comment, 27/2018). Berlin: Stiftung Wissenschaft und Politik -SWP- Deutsches Institut für Internationale Politik und Sicherheit. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-58476-1.
31. Oruç, H. (2016). "Stratejik Ortaklıktan Radikal Söyleme Evrilen İlişkiler Örneği: 1979 Sonrası İsrail-İran İlişkileri". Bilgi, 33: 3-34.
32. Oruç, H. (2017). "Sekülerlikten Radikalleşmeye: İsrail'in Kurucu Felsefesinde Konstrüktivist Dönüşüm". Türkiye Ortadoğu Çalışmaları Dergisi, 4(1): 156-186. DOI: 10.26513/tocd.303174.
33. Rumelili, B., & Adısönmez, U. C. (2020). "Uluslararası İlişkilerde Kimlik-Güvenlik İlişkisine Dair Yeni bir Paradigma: Ontolojik Güvenlik Teorisi". Uluslararası İlişkiler, 17(66): 23-39. DOI: 10.33458/uidergisi.720630.
34. Shapira, S., & Diker, D. (2007). Iran's Second Islamic Revolution: Strategic Implications for the West, Iran, Hizbullah, Hamas and the West: A New Conflict Paradigm for the West, Jerusalem Center for Public Affairs.
35. Sinkaya, B. (2009). "İran'ın Nükleer Programı: Müzakere Sürecinde Umutların Yükselişi ve Düşüşü". Ortadoğu Analiz, 1(12): 71-79.
36. Sinkaya, B. (2015). "Implications of the Arab Spring for Iran's Policy Towards the Middle East". Ortadoğu Etütleri, 6(2): 54-78.
37. Sinkaya, B. (2016). "Introduction to Middle East Politics: Leading Factors, Actors and Dynamics". Orsam Resource, 1: 1-34.
38. Valeriia, G. (2021). "Strategic Culture Fenomena in Iran-Israel Relations". Міжнародні та політичні дослідження, 34: 59-72.
39. Yıldırım, Y. (2015). "The Effects of Iran's Armament on the Middle East Region after the Cold War". International Journal of Social Sciences and Education Research, 1 (2): 342-354.

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
OPEN ACCESS
e-ISSN: 2587-1587

Research Article

Subject Area
Guidance and Psychological Counseling

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 100
PP: 2246-2259

Arrival
25 March 2022
Published
31 July 2022
Article ID Number
62181
Article Serial Number
04

Doi Number
http://dx.doi.org/10.29228/sssj.62181

How to Cite This Article
Demir, F. E. & Tunç, E. (2022). "Rehber Öğretmen Adaylarının Üstün Yeteneklilik ve Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Tutumları ve Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Öz Yeterlik Algıları" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:100; pp:2246-2259

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

Rehber Öğretmen Adaylarının Üstün Yeteneklilik ve Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Tutumları ve Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Öz Yeterlik Algıları

School Counselors' Attitudes Towards Giftedness and Gifted Education and Self-Efficacy Perceptions about Gifted Education

Fatih Emrah DEMİR [1] Erhan TUNÇ [2]

[1] Dr. Öğr. Üyesi. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Gaziantep, Türkiye
[2] Doç. Dr. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Gaziantep, Türkiye

ÖZET

Bu çalışma, rehber öğretmen adaylarının üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik tutum ve öz-yeterlik düzeylerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada ayrıca üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik tutum ve öz yeterlik düzeyleri bazı değişkenler temelinde incelenmiştir. Araştırmaya Gaziantep ilindeki iki üniversitenin rehberlik ve psikolojik danışma bölümlerinde 2., 3. ve 4. sınıflara devam eden 328 öğrenci katılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeliyle tasarlanmıştır. Verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu, Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi Tutum Ölçeği (Tortop, 2014a) ve Üstün Yetenekli Eğitimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği (Tortop, 2014b) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, rehber öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilere yönelik tutumları kararsız düzeyinden biraz yüksekken, üstün yetenekli bireylerin eğitimi ile ilgili öz-yeterlik algıları orta düzeyde bulunmuştur. Üstün yetenekli öğrencilerle çalışmak isteyen, üstün zekalı bireylerle etkileşime giren, üstün yetenekli bireylerle ilgili kitap okuma/film izleme gibi etkinliklerde bulunan rehber öğretmen adaylarının ortalama tutum puanları daha yüksektir. Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ile ilgili rehber öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları, üstün yetenekli bireylerle çalışma ve üstün zekalı öğrencilerle ilgili bilimsel toplantılara katılma durumlarına göre olumlu yönde önemli ölçüde farklılık göstermiştir. Rehber öğretmen adaylarının üstün yetenekli eğitimine karşı tutumları ile üstün yetenekli eğitimin öz-yeterlikleri arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunmuştur. Araştırma bulguları tartışılarak uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Rehber Öğretmen Adayları, Tutum, Öz-Yeterlik, Üstün Yetenekli Eğitimi

ABSTRACT

This study aimed to reveal the attitude and self-efficacy levels of school counseler candidates' towards the education of gifted students. In the study, the relationship between the attitudes of school counseler candidates towards gifted students and their self-efficacy levels towards gifted education was also investigated. 328 students attending the 2nd, 3rd and 4th grades in the guidance and psychological counseling departments of two universities in Gaziantep province participated in the study. The research was designed with a relational survey model. The Personal Information Form developed by the researchers, the Education Attitude Scale for Gifted Students (Tortop, 2014a) and the Self-Efficacy Scale for Gifted Education were used to collect the data (Tortop, 2014b). As a result of the study, while the attitudes of counselor teacher candidates towards gifted students were slightly higher than their indecisive level, their self-efficacy perceptions about the education of gifted individuals were found to be moderate. The average attitude scores of the counselor teacher candidates who want to work with gifted students, interact with gifted individuals, and engage in activities such as reading books / watching movies about gifted individuals were higher. The self-efficacy perceptions of school counseler candidates regarding the education of gifted students differed significantly according to their status of working with gifted individuals and attending scientific meetings about gifted students. A weak positive correlation was found between the attitudes of counselor teachers towards gifted education and self-efficacy of gifted education. Research findings were discussed and suggestions were provided for implemantation and further research.

Keywords: School Counselor Candidates, Attitudes, Self-Efficacy, Gifted Education

1. GİRİŞ

Üstün yetenekli bireyler, bilişsel özellikleri açısından akranlarından daha hızlı gelişmeleri nedeniyle özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler içinde önemli bir grubu oluşturmaktadırlar. Üstün yetenekli bireyler toplumların gelişiminde önemli roller oynamakla birlikte, eğitim alanında birçok zorlukla karşı karşıya kalmaktadırlar. Özel eğitim kapsamında, çeşitli yetersizlik gruplarının dışında bulunan üstün yetenekli bireyler, öğrenme hızı, öğrenme derinliği ve sahip oldukları bilgi açısından akranlarından farklıdır ve bu nedenle farklılaşan eğitsel ihtiyaçları vardır (Gökden-Kaya, 2019). Üstün yetenekli/zekâlı terimleri ile ilgili alanyazında farklılaşan görüşler bulunmaktadır. Üstün zekâ tanımları incelendiğinde özellikle erken dönem araştırmalarında belirli sınırlar çerçevesinde incelenen, sayılarla ortaya koyulan inanışlardan etkilenen tanımlar kullanıldığı gözlemlenirken, günümüzde üstün zekânın herhangi bir performans alanında sergilenen yüksek potansiyel ya da üst düzey kapasite olarak incelendiği ve bu tanımlarda zekâ sözcüğü yerine yetenek sözcüğünün kullanımının tercih edildiği belirtilmiştir (Sak, 2010). Bu araştırmada da üstün yetenekli (gifted/talented) teriminin kullanılması tercih edilmiştir.

Alan yazında, üstün yetenekli bireylerin bilişsel beceri, öğrenme hızı, çoklu potansiyele sahip olma (multipotentiality) gibi alanlarda akranlarından daha iyi performans gösterdiği belirtilmiştir (Pregler, 2018, s. 34). Ayrıca üstün yetenekli bireylerin liderlik, yaratıcılık ve genel gelişim alanlarında akranlarından daha gelişmiş olma

eğiliminde olduğu bildirilmektedir (Ataman, 2004). Üstün yetenekli olma durumu birçok olumlu değişkenle özdeşleştirilse de alanyazında üstün yetenekli bireylerin yaşadıkları bazı sınırlılıkların olabileceği belirtilmektedir. Bu noktada, üstün yetenekli bireylerin bilişsel becerilerinin nispi olarak hızlı gelişirken sosyal/duygusal işlevlerinin aynı hızda gelişmeyebileceği (asynchrony) ve bu durumun üstün yetenekli bireylerin sosyo-duygusal sınırlılıklar yaşamalarına zemin hazırlayabildiği belirtilmektedir (Schuler, 2003). Nitekim Alsop (2003) çocukluk çağındaki üstün yetenekli bireylerle gerçekleştirdiği kapsamlı araştırmasında, eş zamanlı olmayan gelişim ile bağlantılı olabileceğini öne sürdüğü, aşırı derecede duyarlı olma, kendini eleştirme, çabuk üzülme, hızlıca kızma, kaygı davranışı ile ergenlik çağında ortaya çıkan depresyona ilişkin bulgulara ulaşmıştır. Bu noktada, üstün yetenekli bireylerin eğitiminin disiplinler üstü bir yaklaşımla gerçekleştirilmesi gerektiği belirtilebilir. Üstün yetenekli bireyler, akranlarından farklılaşan özelliklerinden dolayı özel gereksinimli bireyler grubunda yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Bir özel eğitim grubu olarak ele alındığında, üstün yetenekli bireylerin eğitsel, sosyal ve duygusal gelişimlerinin bütüncül bir yaklaşımla incelenip, disiplinler üstü ekip yaklaşımıyla incelenmesi gerektiği vurgulanabilir.

Üstün yetenekli öğrencilere yönelik etkili ve verimli bir eğitim sürecinin gerçekleştirilmesinde önemli rol ve sorumlulukları olan meslek gruplarından birisi de rehber öğretmenlerdir. Colangelo (2002) rehber öğretmenlerin üstün yetenekli bireylerin eğitimindeki rol ve sorumlulukları vurgulayarak; rehber öğretmen dışında hiçbir danışma (counseling) profesyonelinin üstün yetenekli öğrencilerle rehber öğretmen kadar iletişim kurmasının olası olmadığını belirtmiştir. Rehber öğretmenler rol ve sorumluluklarının doğası gereği, üstün yetenekli öğrencilere fayda sağlayabilecek hizmet ve kaynak türlerini sağlama konusunda önemli niteliklere sahiptir. Rehber öğretmenler özel olarak öğrenci başarısını destekleyen ve geliştiren kapsamlı, gelişimsel programlar uygulamak ile akademik, kariyer ve kişisel/sosyal alanlarda yardım sağlamak için eğitilmiş profesyonellerdir. Rehber öğretmenler öğrencilerle açık ve güvene dayalı ilişkiler kurabilecek bir konumda olduklarından, bireysel destek sağlayabilir, çeşitli konuları kapsayan grupla psikolojik danışma yapabilir, öğrencilerin akademik ilerlemelerini izleyebilir, uygun ders seçimi, kariyer planlaması, lise sonrası eğitim seçenekleri, özel programlar ve zenginleştirme fırsatları ile rehberlik edebilirler. Öğrencilerle doğrudan temaslarının yanı sıra, rehber öğretmenler, üstün yetenekli öğrencilerin özel gereksinimlerini karşılamaya yardımcı olmak için kaynaklar sağlayabilir, bilgi paylaşabilir, öğretmenler ve velilerle işbirliği içinde çalışabilirler (Elijah, 2011). Bu noktada, rehber öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerle danışma yapma sürecinde yeterlik kazanmaları değerlidir. Lâkin alan yazında ve uygulamada rehber öğretmenlerin bu yeterliklere sahip olup olmadığına ilişkin bilimsel çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Peterson ve Wachter (2010) tarafından yapılan bir araştırmada, üstün yetenekli bireylere yönelik ihtiyaçlar ve danışmanlık yaklaşımları, psikolojik danışman yetiştirme sürecinde çok az ilgi gördüğü belirtilmiştir. Üstün yetenekli bireylerin danışmanlık gereksinimlerine hizmet edecek meslek elemanlarının yetiştirilmesi etkin ve kanıta dayalı bir üstün yetenekli eğitiminin önemli bir parçası oluşturması açısından alan yazında ve uygulamada yol gösterici çalışmaların gerçekleştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Nitekim Ignat (2011) araştırmasında, rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitiminde rehber öğretmenlerin katılımının önemini üstün yetenekli bireylerin ebeveynleri ve üstün yetenekli bireylerle çalışan öğretmenlerin bakış açısından ortaya koymuştur.

Peterson (2015) rehber öğretmenlerin üstün yetenekli bireylerin sosyo-duygusal ve akademik özelliklerine ilişkin olumlu ya da olumsuz algılarının terapötik ilişkiye etki edebileceğini belirtmiştir. Bu noktada, rehber öğretmenlerin üstün yetenekliliğe ve üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutumları ön plana çıkmaktadır. Elijah (2011) araştırmasında, rehber öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerle çalışmak için yeterli bilgi veya eğitime sahip olma açısından sınırlılıklar yaşayabileceğini ve bazı rehber öğretmenlerin bu öğrencilerle etkili çalışmayı engelleyen tutum ve önyargılarının olabileceğini belirtmiştir. Üstün yetenekli bireylerle psikolojik danışma sürecine ilişkin yeni bir model ortaya koyan Levy ve Plucker (2008) bu modelde rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilere yönelik farkındalıklarına vurgu yaparak; üstün yetenekli bireylere yönelik tutumların, inanışların, varsayımların ve değerlerin rehber öğretmenlerin üstün yetenekli bireylere yönelik danışmanlık hizmeti sunmalarında etkili olabildiğini belirtmektedir. Rehber öğretmenlerin üstün yetenekli bireylere yönelik bilgi, farkındalık ve tutumların gelişmesinde lisans eğitimlerinde aldıkları teorik ve uygulamalı dersler ile kurum uygulaması dersinin önemli yeri olduğu düşünülmektedir. Her ne kadar birçok araştırmacı eğitim alanında çalışan meslek elemanlarının üstün yeteneklililerle ilgili stereotiplerini ve doğru olmayan varsayımlarını tartışmış olsa da (Kao, 2000; Rizza & Morrison, 2003; Şahin ve Düzen, 1994); rehber öğretmenlerin ya da rehber öğretmen adaylarının üstün yeteneklilere, üstün yetenekli eğitimine yönelik tutumları ile öz yeterlikleri ile ilgili oldukça sınırlı araştırma bulunmaktadır (Levy ve Plucker, 2008). Bu konuda alanyazına katkıda bulunan Wood, Portman, Cigrand ve Colangelo (2010) araştırmalarında rehber öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin hızlandırma (acceleration) süreçleri ile ilgili karar verme süreçlerinde olumlu görüşleri olmasına rağmen hızlandırma konusunda eğitim eksiklikleri olduğunu ve doğru bilgilere sahip olmadıklarını ortaya koymuşlardır. Araştırmacılar, bu nedenle, rehber öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi hakkında doğru tavsiye ve rehberlik

verebilmelerini sağlamak için alanyazına dayalı uygulamalara odaklanan eğitim ve mesleki gelişimlerinin desenlenmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Araştırmacılar ayrıca, üstün yeteneklilerin eğitimi sürecinde rehber öğretmenlerin karar verme süreçlerinde, tutum, inanış ve informal bilgilerinin etkili olabileceğini belirtmişlerdir. Bu bulgular, rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik tutumlarının yanı sıra üstün yetenekli bireylerin eğitimine yönelik öz yeterlik düzeylerinin de önemini ortaya çıkmaktadır. Goldsmith'in (2011) rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilere yönelik öz-yeterliklerinin, üstün yeteneklilere yönelik akademik bilgilerin rehber öğretmenlerin üstün yetenekliler alanındaki savunuculuk etkinlikleri ile ilişkisini incelediği araştırmada, rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilik ve öz-yeterlik düzeylerinin üstün yetenekli öğrencilere yönelik savunuculuk (advocacy) yeterliliğini ve faaliyetlerini önemli ölçüde yordadığı gösterilmiştir.

Türkiye'de rehber öğretmenlerin ya da rehber öğretmen adaylarının üstün yeteneklilere yönelik tutumları ile ilgili oldukça sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılırken, üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin herhangi bir öz yeterlik araştırmasına ulaşılamamıştır. Güçyeter (2018) rehber öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilerin eğitimleri, sosyal duygusal özellikleri ve rehberlik gereksinimlerine ilişkin farkındalıklarını incelediği araştırmasında rehber öğretmen adaylarının üstün yeteneklilere yönelik olumlu olmayan özellikler ve yansız (nötr) özellikler kategorileri içerisinde birçok sosyal ve duygusal özellikten bahsettiklerini belirtmiştir. Araştırmacı, rehber öğretmen adaylarının üstün yeteneklilerin rehberlik gereksinimlerinin en çok sosyal uyum ve bireysel destek konularında olduğunu belirtmiştir. Araştırmacı, ayrıca, rehber öğretmen adaylarının üstün yeteneklilerin eğitim, sosyal-duygusal özellikler ve rehberlik ihtiyaçlarına ilişkin gereken yeterlikleri kazanması amacı ile lisans sırasında ve mezuniyetten sonra hizmet içi eğitimle desteklenmesi gerektiği önerisinde bulunmuştur. Mavi (2017) ise rehber öğretmenlerin üstün zekâlı öğrencilere yönelik görüş ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik gerçekleştirdiği araştırmasında, rehber öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere yönelik görüşlerinin ortalama puanının "kararsız" aralıkta olduğu belirterek; bu bulgunun rehber öğretmenlerin üstün zekalı öğrencilere yönelik olumlu olmayan görüşlere sahip olabileceği yorumunu yapmıştır. Araştırmacı, rehber öğretmenlerin üstün yetenekli öğrenciler ile ilgili birçok alanda eğitim ihtiyaçlarının 'çok ihtiyacım var' sınırları içerisinde olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmacı ayrıca, rehber öğretmenlerin en yaygın gereksinimlerinin üstün yetenekli öğrencilere yönelik uygun ölçme değerlendirme yapma, ölçme araçlarını seçme, öğrencilere uygun yaklaşımlar ve yöntemler uygulama alanlarının olduğunu rapor etmiştir.

Bu araştırma, hem Türkiye'de hem de uluslararası alan yazındaki gereksinime hizmet etmesi amacıyla desenlenmiştir. Bu araştırmanın amacı, rehber öğretmen adaylarının üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutum ve öz yeterlik algı düzeylerini ortaya koymaktır. Araştırmada ayrıca, RPD öğrencilerinin bazı değişkenler açısından üstün yeteneklilere yönelik tutum ve öz yeterlik algı düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmanın amaçları doğrultusunda betimsel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelindeki araştırmalar, büyük çalışma grupları üzerinde araştırma yapma imkânı veren, araştırmacının bağımsız değişken üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı araştırmalar olarak tanımlamaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesi için kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi süre, maddi imkan işgücü vb. etmenlerden kaynaklanan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk vd., 2009). Bu araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep Üniversitesi Gaziantep Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü ve Hasan Kalyoncu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programlarının 2, 3 ve 4. sınıflarına devam eden ve araştırmaya katılmak için gönüllü olan 328 öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikleri

	N	%
Cinsiyet		
Kadın	245	74,7
Erkek	83	25,3
Toplam	328	100,0
Sınıf Düzeyi		
2.sınıf	98	29,9
3.sınıf	174	53,0

4.sınıf	56	17,1
Toplam	328	100,0
Üstün Yeteneklilere İlişkin Ders Alma Durumu		
Alanlar	285	86,89
Almayanlar	43	13,11
Toplam	328	100,0
Üstün Yetenekli Bireylerle Etkileşim Durumu		
Kuranlar	189	57,62
Kurmayanlar	139	42,38
Toplam	328	100,0
Üstün Yetenekli Bireylere Yönelik Hizmetlerde Görev Almayı İsteme Durumu		
İsteyenler	195	59,45
İstemeyenler	133	40,55
Toplam	328	100,0
Üstün Yeteneklilerle ile ilgili Bilimsel Toplantılara Katılma Durumu		
Katılanlar	129	39,3
Katılmayanlar	199	60,7
Toplam		
Üstün Yeteneklilere İlişkin Sanatsal Etkinlikte Bulunma (Kitap okuma, film izleme vb.)		
Bulunanlar	231	70,42
Bulunmayanlar	197	29,58
Toplam	328	100,0

2.3. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada, veri toplama araçları olarak için araştırmacılar tarafından geliştirilmiş Kişisel Bilgi Formu, Üstün Yeteneklilik ve Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Tutum Ölçeği (Tortop, 2014a) ile Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği (Tortop, 2014b) yararlanılmıştır.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Kişisel bilgi formunda, cinsiyet, yaş, üstün yetenekli bireylerle etkileşimde bulunup/bulunmaması, öğrencilik yaşamında özel gereksinimli bireylerle çalışılıp çalışılması, özel eğitim ile ilgili ders alıp/almama, üstün yetenekliler ile ilgili bilgilendirme/panel vb. etkinliklere katılıp/katılmama, bölüm tercih nedeni, başka bir mesleği seçmek isteme, psikolojik danışma ve rehber olma fikrinden memnun olup/olmama, mezun olduktan sonra üstün yetenekli bireylerin bulunduğu kurumlarda (kaynaştırma uygulamaları, üstün yetenekli öğrencilere özel eğitim okulları, Rehberlik Araştırma Merkezleri) çalışmak isteyip istememe gibi değişkenlere yönelik sorular bulunmaktadır.

2.3.2. Üstün Yeteneklilik ve Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Tutum Ölçeği

Üstün Yeteneklilik ve Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Tutum Ölçeği (ÜYETÖ) rehber öğretmen adaylarının üstün yetenekliler eğitimine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Ölçeğin orijinali Gagne (1991) tarafından geliştirilmiş olup 34 madde olup. Ölçeğin Türk dili ve kültüründeki uyarlama çalışması Tortop (2014a) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin uyarlama çalışması sonucunda 14 maddesi kalmıştır. Ölçek bu haliyle üstün yeteneklilerin ihtiyaçları ve destek boyutu, üstün yeteneklilere özel hizmetlere karşı olma boyutu, özel yetenek sınıfları oluşturma boyutu olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Özel eğitim hizmetlerine karşı olma alt boyutu ölçeği ters maddelerden oluşmaktadır. Bu çalışmada bu ters maddeler çevirilerek veri analizi yapılmıştır. Bu çalışmada, bu ölçekten alınan yüksek puan özel eğitim hizmetlerine karşı olmama şeklinde yorumlanmalıdır. Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlık katsayısı .79 olarak hesaplanmıştır.

2.3.3. Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik Ölçeği

Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik Ölçeği, rehber öğretmen adaylarının üstün yetenekliler eğitimine ilişkin öz-yeterliklerini belirlemek amacıyla kullanılan Tortop (2014b) tarafından geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Ölçek 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları: akademik yeterlik boyutu, mentorlük (danışmanlık) yeterlik boyutu, sorumluluk boyutu, uygun kişilik özellik yeterlik boyutu, yaratıcılığı teşvik etme boyutu, öğretimsel planlama yeterlik boyutu olmak üzere 6 tanedir. Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlık katsayısı .90 olarak bulunmuştur.

2.4. Verileri Toplama Süreci

Araştırma verileri Gaziantep ilinde Gaziantep Üniversitesi Gaziantep Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü ve Hasan Kalyoncu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Veri toplama süreci ile ilgili Fakülte Dekanlıklarına bilgi verilerek gerekli yasal izinler alınmıştır. Araştırmacılar, her iki üniversitedeki Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

bölümü öğretim elemanlarına araştırmanın içeriğini açıklamışlar ve dersleri başlamadan önce veri toplama araçlarını uygulamak için izin almışlardır. Araştırmacılar veri toplamak amacı ile girdikleri sınıflarda rehber öğretmen adaylarına araştırmanın içeriğini açıklamışlar ve katılmaya gönüllü olan adaylara veri toplama araçlarını uygulamışlardır.

2.5. Verilerin Analizi

Veri analizleri araştırmacılar tarafından IBM SPSS Statistics 22.0 programı ile hesaplanmıştır. Bulgulara yönelik analizleri gerçekleştirmeden önce gözlemlerin bağımsızlığı, normal dağılım ve varyansların homojenliği gibi varsayımlar test edilmiştir. Normallik testi sonuçları Skewness-Kurtosis değerlerinden yararlanılmıştır. Tabachnick ve Fidell (2013) Skewness-Kurtosis değerlerinin -1 ve 1 arasında olduğunda verilerin normal dağılım temelinde incelenebileceğini belirtmişlerdir. Bu araştırmada da Skewness-Kurtosis değerleri -1 ve 1 arasında değişmektedir. Verilerin analizinde, bağımsız değişkenin grup sayısı temel alınarak, gruplar arası ortalamalar farkını hesaplayabilmek için bağımsız gruplar için t testi ve tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Korelasyon hesaplamalarında Pearson katsayısından yararlanılmıştır. Öğrencilerin üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik tutum ve üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesi için istatistiksel değerlerden (ortalama, standart sapma vb.) değerlerden yararlanılmıştır. Öğrencilerin üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik tutum ve üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin arasındaki ilişkinin ortaya koyulması için Pearson katsayısından yararlanılmıştır.

Çalışmaya ilişkin Etik Kurul Kararı: Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul Kararı, 08.11.2021 tarih ve E-39083294-050.99-116141 sayılı kararı ile araştırma için etik onayı alınmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programı Öğrencilerinin Üstün Yeteneklilere Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Tutum Düzeyleri

Araştırmada öncelikle, RPD programı öğrencilerinin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutum düzeyleri hesaplanmıştır. Bu hesaplamaya ilişkin bulgular tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerinin Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkim Tutum Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Ölçekler	N	X̄	SS	Min	Maks
Üstün Yeteneklilere Yönelik Tutum Ölçeği (ÜYETÖ)	328	3,47	,50	1,00	5,00
Üstün Yeteneklilerin İhtiyaç ve Destek Boyutu (ÜYİDB)	328	3,77	,62	1,00	5,00
Üstün Yeteneklilere Özel Hizmete Karşı Olma (ÜYEKOB)	328	3,50	,82	1,00	5,00
Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma Boyutu (ÖYSÖB)	328	2,89	,84	1,00	5,00

Tablo 2 incelendiğinde RPD öğrencilerinin puan ortalamalarının ÜYETÖ'de 3,47; İhtiyaç ve Destek alt ölçeğinde 3,77; Karşı olma alt boyutunda 3,50; Özel Sınıf alt boyutunda 2,89 olduğu görülmektedir. Buna göre ÜYETÖ alt ölçeklerinden alınan en düşük puan ortalamasının ÖYSÖB alt ölçeğinden alınmıştır. Gagne (1991) ölçekten alınan tutum puan ortalamalarının, 4.00'ün üstünde olmasının çok olumlu tutuma işaret ettiğini belirtirken, 2.00'den (68) düşük olması durumu ise çok olumsuz tutuma işaret etmektedir (Gagne, 1991). Tutum puanlarının 2.75 (93.5) ile 3.25 (110.5) arasında olması kararsızlık durumuna işaret ettiğini belirtmiştir. Buna göre ÜYETÖ ile ÜYİDB ve ÖYSÖB alt ölçeklerinde RPD öğrencilerinin kararsız düzeyinden daha yüksek bir puan almışlardır (3,46<Xort<3,78). Özel sınıf alt ölçeğinde ise RPD öğrencilerinin tutum düzeyinin (Xort=2,89) kararsız düzeyinde olduğu söylenebilir.

Cinsiyete Göre ÜYETÖ Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin cinsiyetine göre ÜYETÖ puan ortalamalarına ilişkin veriler bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre ÜYETÖ Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X̄	t	SS	Sd	p
ÜYETÖ	Kadın	245	48,47	-,49	7,11	326	,62
	Erkek	83	48,91		6,82		
ÜYİDB	Kadın	245	26,38	-,46	4,34	326	,64
	Erkek	83	26,63		4,27		
ÜYÖKOB	Kadın	245	10,61	1,169	2,37	326	,24
	Erkek	83	10,25		2,68		
ÖYSÖB	Kadın	245	11,48	-,862	3,32	326	,38
	Erkek	83	11,85		3,51		

Tablo 3 incelendiğinde RPD öğrencilerinin ÜYETÖ ile ÜYİDB, ÜYÖKOB ve ÖYSOB puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir (p>.05).

Sınıf Düzeyine Göre ÜYETÖ Puanlarına İlişkin Bulgular

Sınıf düzeyine göre ÜYETÖ puan ortalamalarına ilişkin veriler, ANOVA ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerin ÜYETÖ Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
ÜYETÖ	Gruplararası	145,89	2	72,94	1,47	,23	-
	Gruplar içi	16037,65	325	49,34			
	Toplam	16183,55	327				
ÜYİDB	Gruplararası	19,11	2	9,55	,50	,60	-
	Gruplar içi	6099,29	325	18,76			
	Toplam	6118,41	327				
ÜYEKOB	Gruplar arası	39,31	2	19,65	3,29	,030*	2-4
	Gruplar içi	1939,20	325	5,96			
	Toplam	1978,52	327				
ÖYSÖB	Gruplar arası	78,17	2	39,08	3,49	,031*	2-3
	Gruplar içi	3633,25	325	11,17			
	Toplam	3711,42	327				

*p<.05

Tablo 4 incelendiğinde sınıf düzeyine göre RPD öğrencilerinin ÜYETÖ ile ÜYİDB ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (p>.05). Ancak ÜYÖKOB ve ÖYSÖB ortalama puanları ise sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır (p<.05). Farkın kaynağını bulmak için post hoc testi yapılmıştır. Uygun post hoc testinin kullanılacağını belirlemek için varyansların homojenliği test edilmiştir. Analiz sonucunda varyansların homojen olduğu [p>.05] belirlenmiştir. Ruxton ve Beauchamp (2008) gruplarda farklı sayıda örneklem sayısı bulunması durumunda Scheffe testi yapılabileceğini belirttiğinden dolayı Scheffe testinden faydalanılmıştır. Sonuçlar, karşı olma alt ölçeğinde 4. Sınıf öğrencilerinin puanları 2. Sınıf öğrencilerinden daha yüksektir. Özel sınıf alt boyutunda ise 3. sınıf öğrencilerin puanları 2. Sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Mezuniyetten Sonra Üstü Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Hizmetlerde Yer Alma İsteğine Göre ÜYETÖ Puanına İlişkin Bulgular

Mezuniyetten Sonra Üstü Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Hizmetlerde Yer Alma İsteğine Göre ÜYETÖ puanlarına İlişkin ilişkin veriler bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrencilerin Mezuniyetten Sonra Üstü Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Hizmetlerde Yer Alma İsteğine Göre ÜYETÖ Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

	Üstün yetenekli hizmetlerinde yer alma isteği	N	X̄	t	SS	Sd	p
ÜYETÖ	İsteyen	195	49,74	2,85	5,70	214,25	,001*
	İstemeyen	133	46,88		8,36		
ÜYİDB	İsteyen	195	26,94	1,22	3,86	240,22	,016*
	İstemeyen	133	25,72		4,85		
ÜYÖKOB	İsteyen	195	10,99	1,16	2,09	230,84	,000*
	İstemeyen	133	9,83		2,77		
ÖYSÖB	İsteyen	195	11,74	,41	3,11	250,16	,286
	İstemeyen	133	11,33		3,70		

*p<.05

Tablo 5 incelendiğinde, mezuniyetten sonra üstü yeteneklilerin eğitimine ilişkin hizmetlerde yer alma isteğine göre ÜYETÖ ile ÜYİDB ve ÜYÖKOB ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir (p<.05). Buna göre, mezuniyetten sonra üstü yeteneklilerin eğitimine ilişkin hizmetlerde yer almak isteyen öğrencilerin ÜYETÖ ile ÜYİDB ve ÖYSÖB'dan aldıkları puanlar istemeyenlere göre daha yüksektir. ÖYSÖB'nda ise gruplar arasında anlamlı bir farklılık hesaplanmamıştır (p>.05).

Üstün Yetenekli Bireylerle Etkileşim Kurma Durumuna Göre ÜYETÖ Puanına İlişkin Bulgular

Üstün yetenekli bireylerle etkileşim kurma değişkenine göre ÜYETÖ ortalama puanlarına ilişkin veriler bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğrencilerin Üstün Yetenekli Bireylerle Etkileşim Kurma Değişkenine Göre ÜYETÖ Ortalama Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

	Etkileşim Kurma Durumu	N	X̄	t	SS	Sd	p
ÜYETÖ	Etkileşim Kuranlar	189	49,34	2,18	5,97	240,79	**,030***

	Etkileşim Kurmayan	139	47,55		8,16		
ÜYİDB	Etkileşim Kuranlar	189	26,88	2,08	4,03	272,15	**,038***
	Etkileşim Kurmayan	139	25,85		4,64		
ÜYÖKOB	Etkileşim Kuranlar	189	10,81	2,46	2,25	266,95	**,014***
	Etkileşim Kurmayan	139	10,12		2,66		
ÖYSÖB	Etkileşim Kuranlar	189	11,59	,08	3,15	270,91	,933
	Etkileşim Kurmayan	139	11,56		3,65		

*p<.05

Tablo 6 incelendiğinde, RPD öğrencilerinin üstün yetenekli bireylerle etkileşim kurma değişkenine göre ÜYETÖ ile ÜYİDB, ÜYÖKOB'dan aldıkları puanlara ilişkin ortalamaların etkileşim kuran öğrenciler yönünde anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir (p<.05). Ancak ÖYSÖB'de gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (p>.05).

Üstün Yeteneklilere İlişkin Ders Alma Durumuna Göre ÜYETÖ Puanına İlişkin Bulgular

Üstün yeteneklilere ilişkin ders alma değişkenine göre ÜYETÖ ortalama puanlarına ilişkin veriler bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğrencilerin Üstün Yetenekli Bireylere İlişkin Ders Alma Değişkenine Göre ÜYETÖ Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

	Ders Alma Durumu	N	X̄	t	SS	Sd	p
ÜYETÖ	Ders Alan	285	48,64	2,184	7,12	326	,692
	Ders Almayan	43	48,19		6,45		
İhtiyaç ve Destek	Ders Alan	285	26,56	2,084	4,39	326	,229
	Ders Almayan	43	25,70		3,76		
Karşı olma	Ders Alan	285	10,54	2,462	2,49	326	,735
	Ders Almayan	43	10,40		2,21		
Özel Sınıf	Ders Alan	285	11,50	,086	3,39	326	,330
	Ders Almayan	43	12,04		3,19		

Tablo 7 incelendiğinde, RPD öğrencilerinin ÜYTÖ ve alt ölçeklerden aldıkları puanlara ilişkin ortalamaların üstü yeteneklilere ilişkin ders alıp almamaya göre farklılaşmadığı görülmektedir (p>.05).

Üstün Yeteneklilere İlişkin Kitap Okuma/Film izleme gibi Sanatsal Etkinliklerde Bulunma Durumuna Göre ÜYETÖ Puanına İlişkin Bulgular

Üstün yeteneklilere ilişkin kitap okuma/film izleme gibi sanatsal etkinliklerde bulunma değişkenine göre ÜYETÖ puanlarına ilişkin veriler bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Üstün Yeteneklilere İlişkin Kitap Okuma/Film izleme gibi Sanatsal Etkinliklerde Bulunma Değişkenine Göre ÜYETÖ Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

	Kitap/Film	N	X̄	t	SS	Sd	p
ÜYEÖT	Evet	231	49,09	2,02	7,01	326	,044*
	Hayır	97	47,37		6,96		
ÜYİDB	Evet	231	26,75	2,00	4,32	326	,046*
	Hayır	97	25,72		4,25		
ÜYÖKOB	Evet	231	10,63	1,18	2,53	326	,238
	Hayır	97	10,27		2,25		
ÖSYÖB	Evet	231	11,63	,45	3,47	326	,650
	Hayır	97	11,44		3,12		

*p<.05

Tablo 8 incelendiğinde, RPD öğrencilerinin ÜYEÖT ve ÜYİDB alt ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin ortalamaların üstün yeteneklilere ilişkin kitap okuma/film izleme gibi sanatsal etkinliklerde bulunma değişkenine göre, üstün yeteneklilere ilişkin kitap okuma/film izleme gibi sanatsal etkinliklerde bulunanlar yönünde anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir (p<.05). ÜYÖKOB ve ÖYSÖB ortalama puanlarında ise gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür (p>.05).

3.2. Öğrencilerin Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Öz Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Belirlenmesine İlişkin Bulgular

RPD öğrencilerinin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin öz yeterlilikleri ve tüm alt ölçeklerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri belirtilmiştir (Tablo 9). RPD öğrencilerinin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin öz yeterliliklerinin düzeyini belirlemek amacıyla yapılan betimsel analiz sonuçları ise aşağıda Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. ÜYEÖYÖ ve Alt Ölçeklerden Alınan Puanların Betimsel İstatistikleri

	N	X̄	SS	Min	Maks
ÜYEÖYÖ	328	3,35	,65	1,00	5,00
Akademik Yeterlik (AY)	328	2,78	,78	1,00	5,00
Mentörlük Yeterliği (MY)	328	3,30	,64	1,00	5,00
Sorumluluk (S)	328	3,37	,84	1,00	5,00
Uygun Kişisel Özellikler (UKÖ)	328	3,84	,76	1,00	5,00
Yaratıcılığı Teşvik Etme (YTE)	328	3,76	,72	1,00	5,00
Öğretimsel Planlama Yeterliği (ÖPY)	328	3,25	,90	1,00	5,00

Tablo 9 incelendiğinde RPD öğrencilerinin aldıkları puan ortalamaları ÜYEÖYÖ için 3,35; AY alt ölçeği için 2,78; MY alt ölçeği için 3,30; S alt ölçeği için 3,37; KÖ alt ölçeği için 3,84; YTE alt ölçeği için 3,76; ÖPY alt ölçeği için 3,25 olarak hesaplanmıştır. ÜYEÖYÖ ve alt ölçeklerden alınan puanlar incelendiğinde, RPD öğrencilerinin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Cinsiyete Göre ÜYEÖYÖ Puanlarına İlişkin Bulgular

Cinsiyete göre ÜYEÖYÖ puanlarına ilişkin ilişkin veriler, bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Cinsiyete Göre ÜYEÖYÖ Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X̄	t	SS	Sd	p
ÜYEÖYÖ	Kız	245	88,54	-1,56	14,59	326	,119
	Erkek	83	91,40		14,00		
Akademik yeterlik	Kız	245	8,19	-2,37	2,45	170,05	,019*
	Erkek	83	8,84		2,02		
Mentörlük yeterliği	Kız	245	11,60	-1,43	3,28	326	,152
	Erkek	83	12,22		3,62		
Sorumluluk	Kız	245	10,10	-,27	2,53	326	,782
	Erkek	83	10,19		2,56		
Uygun kişisel özellikler	Kız	245	26,77	-,81	5,44	326	,416
	Erkek	83	27,32		4,80		
Yaratıcılığı Teşvik etme	Kız	245	20,86	-,80	3,78	326	,421
	Erkek	83	21,25		3,57		
Öğretimsel planlama yeterliği	Kız	245	9,63	-1,33	2,70	326	,182
	Erkek	83	10,09		2,69		

*p<.05

Tablo 10 incelendiğinde, RPD öğrencilerinin ÜYEÖYÖ ile MY, S, UKÖ, YTE ve ÖPY alt ölçeklerinden aldıkları puanlara ait ortalamaların cinsiyet değişkenine göre anlamlı derecede farklılaşmadığı görülmektedir (p>.05). Ancak AY alt ölçeğinden elde edilen puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre erkek öğrenciler yönünde anlamlı bir düzeyde farklılaştığı görülmüştür (p<.05).

Sınıf Düzeyine Göre ÜYEÖYÖ Puanlarına İlişkin Bulgular

Sınıf düzeyine göre ÜYEÖYÖ puanlarına ilişkin veriler ANOVA ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 11'te sunulmuştur.

Tablo 11. RPD Öğrencilerinin ÜYEÖYÖ Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
ÜYEÖYÖ	Gruplar arası	35,82	2	17,91	,08	,919	-
	Gruplar içi	68500,88	325	210,77			
	Toplam	68536,70	327				
Akademik yeterlik	Gruplar arası	9,14	2	4,57	,81	,443	-
	Gruplar içi	1820,27	325	5,60			
	Toplam	1829,41	327				
Mentörlük yeterliği	Gruplar arası	14,72	2	7,36	,64	,526	-
	Gruplar içi	3715,33	325	11,43			
	Toplam	3730,06	327				
Sorumluluk	Gruplar arası	38,14	2	19,07	2,99	,051	-
	Gruplar içi	2067,68	325	6,36			
	Toplam	2105,82	327				
Uygun kişisel özellikler	Gruplar arası	1,20	2	,60	,022	,979	-
	Gruplar içi	9136,34	325	28,11			
	Toplam	9137,55	327				
Yaratıcılığı Teşvik etme	Gruplar arası	96,80	2	48,40	3,52	,031*	3-4
	Gruplar içi	4465,82	325	13,74			
	Toplam	4562,62	327				

Öğretimsel planlama yeterliği	Gruplar arası	5,35	2	2,67	,36	,695	-
	Gruplar içi	2389,64	325	7,35			
	Toplam	2394,99	327				

*p<.05

Tablo 11 incelendiğinde sınıf düzeyine göre RPD programı öğrencilerinin ÜYEÖYÖ ölçeğinin YTE alt ölçeğinden aldıkları puanlara ait ortalamalar arasında anlamlı derecede farklılaşma olduğu görülmektedir (p>.05). Farkın kaynağını bulmak için post hoc testi yapılmıştır. Uygun post hoc testinin kullanılacağını belirlemek için varyansların homojenliği test edilmiştir. Analiz sonucunda varyansların homojen olduğu [p>.05] belirlenmiştir. Ruxton ve Beauchamp (2008) gruplarda farklı sayıda örneklem sayısı bulunması durumunda Scheffe testi yapılabileceğini belirttiğinden dolayı Scheffe testinden faydalanılmıştır. Sonuçlar, YTE alt ölçeğinde 4. sınıf öğrencilerinin puanlarının 3. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin toplamından ve diğer alt boyutlarından elde edilen puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Mezuniyetten Sonra Üstün Yeteneklilere Yönelik Hizmetlerde Çalışma İsteği Değişkenine Göre ÜYEÖYÖ Puanlarına İlişkin Bulgular

Mezuniyetten sonra üstün yeteneklilere yönelik hizmetlerde çalışma isteğine göre ÜYEÖYÖ'nden elde edilen puanlarına ilişkin veriler, bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Mezuniyetten Sonra Üstün Yeteneklilere Yönelik Hizmetlerde Çalışma İsteği Değişkenine Göre ÜYEÖYÖ Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

	Üstün Yeteneklilerle Çalışma İsteği	N	X̄	T	SS	Sd	p
ÜYEÖYÖ	İsteyenler	195	91,16	2,17	14,84	326	,004*
	İstemeyenler	133	86,48		13,50		
Akademik yeterlik	İsteyenler	195	8,63	3,35	2,41	326	,010*
	İstemeyenler	133	7,95		2,24		
Mentörlük yeterliği	İsteyenler	195	12,37	2,73	3,23	326	,000**
	İstemeyenler	133	10,86		3,39		
Sorumluluk	İsteyenler	195	10,25	,83	2,43	326	,254
	İstemeyenler	133	9,93		2,67		
Uygun kişisel özellikler	İsteyenler	195	27,24	,97	5,86	326	,171
	İstemeyenler	133	26,42		4,27		
Yaratıcılığı Teşvik etme	İsteyenler	195	21,35	1,94	3,83	326	,021*
	İstemeyenler	133	20,39		3,52		
Öğretimsel planlama yeterliği	İsteyenler	195	10,0923	2,78	2,73	326	,006*
	İstemeyenler	133	9,2556		2,59		

*p<.05 **p<.001

Tablo 11 incelendiğinde, RPD öğrencilerinin ÜYEÖYÖ ile AY, MY, YTE, ÖPY alt ölçeklerinden aldıkları puanlara ait ortalamaların mezuniyetten sonra üstün yeteneklilere yönelik hizmetlerde çalışmayı isteyenler yönünde anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir (p<.05; p<.001). Ölçeğin S ve UKÖ alt ölçeklerinde ise gruplar arası anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>.05).

Üstün Yetenekli Bireylerle Etkileşim Kurma Değişkenine Göre ÜYEÖYÖ Puanına İlişkin Bulgular

Üstün yetenekli bireylerle etkileşim kurma değişkenine göre ÜYEÖYÖ puan ortalamalarına ilişkin veriler bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Üstün Yetenekli Bireylerle Etkileşim Kurma Değişkenine Göre ÜYEÖYÖ Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

	Üstün Yeteneklilerle Etkileşim	N	X̄	t	SS	Sd	p
ÜYEÖYÖ	Kuranlar	189	90,27	1,45	14,17	326	,144
	Kurmayanlar	139	87,90		14,82		
Akademik yeterlik	Kuranlar	189	8,54	1,66	2,33	326	,097
	Kurmayanlar	139	8,10		2,39		
Mentörlük yeterliği	Kuranlar	189	12,28	3,33	3,11	326	,001*
	Kurmayanlar	139	11,05		3,59		
Sorumluluk	Kuranlar	189	10,21	,77	2,43	326	,441
	Kurmayanlar	139	10,00		2,67		
Uygun kişisel özellikler	Kuranlar	189	26,84	-,25	5,09	326	,798
	Kurmayanlar	139	27,00		5,54		
Yaratıcılığı Teşvik etme	Kuranlar	189	21,39	2,45	3,78	326	,015*
	Kurmayanlar	139	20,38		3,60		
Öğretimsel planlama yeterliği	Kuranlar	189	10,00	1,93	2,69	326	,054
	Kurmayanlar	139	9,41		2,69		

*p<.05

Tablo 12 incelendiğinde RPD öğrencilerinin üstün yetenekli bireylerle etkileşim kurmasına göre MY ve YTE alt ölçeklerinden elde edilen puan ortalamalarının, üstün yeteneklilerle etkileşim kuranlar yönünde anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir (p<.05). Ancak ÜYEÖYÖ'nin toplamından ve diğer alt ölçeklerden alınan puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>.05).

Üstün Yeteneklilere İlişkin Ders Alma Değişkenine Göre ÜYEÖYÖ Puanına İlişkin Bulgular

Üstün yeteneklilere ilişkin ders alma değişkenine göre ÜYEÖYÖ puan ortalamalarına ilişkin veriler bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. Üstün Yetenekli Bireylere İlişkin Ders Alma Değişkenine Göre ÜYEÖYÖ Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

	Üstün Yeteneklilere İlişkin Ders Alma	N	X̄	t	SS	Sd	p
ÜYEÖYÖ	Alanlar	285	89,74	1,52	14,67	326	,128
	Almayanlar	43	86,13		12,79		
Akademik yeterlik	Alanlar	285	8,49	2,68	2,39	326	,008*
	Almayanlar	43	7,46		1,99		
Mentörlük yeterliği	Alanlar	285	11,99	3,28	3,26	64,94	,001*
	Almayanlar	43	10,20		3,70		
Sorumluluk	Alanlar	285	10,14	,48	2,60	326	,628
	Almayanlar	43	9,97		2,02		
Uygun kişisel özellikler	Alanlar	285	26,87	-,32	4,87	326	,744
	Almayanlar	43	27,15		7,53		
Yaratıcılığı Teşvik etme	Alanlar	285	21,06	1,25	3,78	326	,211
	Almayanlar	43	20,30		3,33		
Öğretimsel planlama yeterliği	Alanlar	285	9,84	1,59	2,70	326	,111
	Almayanlar	43	9,13		2,65		

*p<.05

Tablo 13 incelendiğinde ÜYEÖYÖ'nin AY ve MY alt boyutlarından alınan ortalama puanların üstün yetenekli bireylere ilişkin ders alma değişkenine göre, üstün yeteneklilere ilişkin ders alanlar yönünde anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir (p<.05). ÜYEÖYÖ toplamından ve diğer alt ölçeklerden alınan puanlara ilişkin ortalamaların gruplar arasında anlamlı derecede farklılaşmadığı görülmüştür.

Üstün Yetenekli Bireylere Yönelik Seminer/Panel vb. Bilimsel Toplantılara Katılım Değişkenine Göre ÜYEÖYÖ Puanına İlişkin Bulgular

Üstün yetenekli bireylere yönelik seminer/panel vb. bilimsel toplantılara katılım değişkenine göre ÜYEÖYÖ puanlarına ilişkin veriler bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. Üstün Yetenekli Bireylere Yönelik Seminer/Panel vb. Bilimsel Toplantılara Katılım Değişkenine Göre ÜYEÖYÖ Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

	Bilimsel Toplantılara Katılım Durumu	N	X̄	t	SS	Sd	p
ÜYEÖYÖ	Evet	84	92,73	2,53	17,97	326	,012*
	Hayır	243	88,12		12,89		
Akademik yeterlik	Evet	84	9,47	5,17	2,25	326	,000**
	Hayır	243	7,98		2,28		
Mentörlük yeterliği	Evet	84	12,79	3,27	3,26	326	,001*
	Hayır	243	11,41		3,35		
Sorumluluk	Evet	84	10,10	-,10	2,94	326	,915
	Hayır	243	10,14		2,39		
Uygun kişisel özellikler	Evet	84	27,97	2,11	7,29	326	,035*
	Hayır	243	26,56		4,34		
Yaratıcılığı Teşvik etme	Evet	84	21,41	1,26	3,46	326	,208
	Hayır	243	20,81		3,82		
Öğretimsel planlama yeterliği	Evet	84	10,34	2,30	3,00	326	,022*
	Hayır	243	9,56		2,56		

*p<.05 **p<.001

Tablo 14 incelendiğinde ÜYEÖYÖ ile AY, MY, UKÖ ve ÖPY alt ölçeklerden aldıkları ortalama puanlarının üstün yetenekli bireylere yönelik seminer/panel vb. bilimsel toplantılara katılım gösteren RPD öğrenciler yönünde anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir (p<.05). Ancak ölçeğin S ve YTE alt ölçeklerden alınan puan ortalamlarının gruplar arasında anlamlı derecede farklılaşmadığı görülmüştür.

3.3. Öğrencilerin Üstün Yeteneklilere Yönelik Tutum ve Üstün Yetenekli Bireylerin Eğitimine Yönelik Öz Yeterlik Algı Düzeyler Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

RPD öğrencilerinin üstün yeteneklilere yönelik tutum ve üstün yetenekli bireylerin eğitimine yönelik öz yeterlik algı düzeylerine ilişkin puan ortalamaları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. ÜYETÖ ve ÜYEÖYÖ Arasındaki İlişki

	ÜYİDB
ÜYETÖ	,29**

Tablo 15 incelendiğinde ÜYETÖ ve ÜYEÖYÖ'nden elde edilen puanlar arasında pozitif yönde zayıf düzeyde bir ilişki bulunmaktadır (.20<r<.40)

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı, rehber öğretmen adaylarının üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutum ve öz yeterlik algı düzeylerini ortaya koymaktır. Araştırmada ayrıca, RPD öğrencilerinin demografik değişkenlerinin ve üstün yeteneklilere yönelik tutum ve öz yeterlik algılarını bazı değişkenler açısından üstün yeteneklilere yönelik tutum ve öz yeterlik algı düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır.

Bu araştırmada rehber öğretmen adaylarının üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik tutum düzeyleri kararsız düzeyin biraz üstünde bulunmuştur. Gagne (1991) üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik tutum puanlarının ortalama değerlerinin yorumlanmasında (2.72 - 3.25) puan aralığının kararsız düzey olarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu araştırmada, rehber öğretmen adaylarının üstün yeteneklilere yönelik tutum düzeyinin kararsızın biraz üstünde olduğu bulunmuştur ($\bar{X}$=3.45). Rehber öğretmen adaylarının üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik tutum düzeylerinin kararsızın üstünde olması nispeten olumlu bir durum olarak değerlendirilebilirse de, üstün yetenekli bireylerin eğitim yaşantılarından ve etkinliklerinde önemli rol ve sorumlulukları olan rehber öğretmenlerin lisans düzeyinde daha olumlu tutumlarına sahip olması beklenilen bir durumdur. Nitekim, Güçyeter'in (2018) rehber öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilerin eğitimleri, sosyal duygusal özellikleri ve rehberlik gereksinimlerine ilişkin farkındalıklarını incelediği nitel araştırmasında, rehber öğretmen adaylarının üstün yetenekliler ve eğitimlerine yönelik rehber öğretmen adaylarının sınırlılıkları olabileceğini belirterek, lisans düzeyinde ve sonrasında rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilere yönelik gereksinim duydukları alanlarda desteklenmesini önermiştir. Güneş (2015) de sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli bireylere yönelik tutumlarını incelediği araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin de üstün yeteneklilere yönelik tutum düzeylerinin orta düzeyde olduğunu bulmuştur. Öğretmen adaylarının üstün yeteneklilere yönelik tutum düzeyini inceleyen, Evin-Gencel ve Satmaz (2017) ise, öğretmen adaylarının üstün yeteneklilere yönelik tutum düzeylerinin orta düzey-olumlu aralığında olduğunu belirtirken; Metin, Şenol ve İnce (2015) olumlu-kararsızlık düzeyinde bulmuştur. Bu araştırmada da, rehber öğretmen adaylarının üstün yeteneklilere yönelik tutum düzeyleri kararsızın biraz üstünde bulunmuştur, bu açıdan alanyazındaki araştırmalarla tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Bu araştırmada, rehber öğretmenlerin engellilere yönelik tutumları incelenirken en düşük ortalama puanın "özel sınıf" alt boyutunda olduğu görülmektedir. Özel sınıf, üstün yetenekli bireylerin kendilerine benzer düzeydeki akranları ile eğitilmesini amaçlayan bir eğitsel yerleştirme seçimidir (Evans ve Marken, 1982). Öğrenciler bu alt ölçekte kararsız düzeyindedirler. Özel sınıf ile ilgili uygulamada ve alanyazında akademik tartışmalar süregelse de (Tannenbaum, 1998) üstün yetenekli bireylere sunulan bir eğitsel seçenek olan özel sınıflara yönelik rehber öğretmen adaylarının diğer alt ölçeklere göre nispeten olumsuz olan "kararsız" seviyesindeki bu tutumlarının nedenleri üzerine yapılacak nitel araştırmaların yapılması önem arz etmektedir. Nitekim, Wood vd. (2010) rehber öğretmenlerle gerçekleştirdikleri araştırmada, rehber öğretmenlerin eğitsel yerleştirme seçenekleri hakkında olumlu tutumlarının olduğunu, lakin bilgi eksikliklerinin giderilmesi gerektiğini ortaya koymuşlar ve ileri araştırmalarda buna yönelik ileri araştırmaların gerçekleştirilmesini önermişlerdir.

Bu araştırmada, üstün yetenekli bireylere yönelik tutumların cinsiyet değişkeninden etkilenmediği görülmektedir. Alanyazında, üstün yeteneklilere yönelik yönelik tutumların cinsiyet değişkeni açısından kadınların olumlu yönde farklılaştığı (Evin-Gencel ve Satmaz, 2017; Allodi ve Rydelius; 2008; Tortop, 2014), özel gereksinimli bireylere yönelik erkeklerin olumlu yönde farklılaştığı (Ashrey, 2009) ya da cinsiyet üstün yeteneklilere yönelik tutumda anlamlı bir değişken olarak bulunmadığı (Carrington ve Bailey, 1999; Güneş, 2015; Polyzopulou, Kokarıdas, Patsiaouras ve Garı, 2014) araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmanın sonuçları üstün yetenekli bireylere yönelik tutum düzeylerinin cinsiyet değişkeninden etkilenmediği araştırmalarla tutarlılık göstermektedir (Carrington ve Bailey, 1999; Güneş, 2015; Polyzopulou, vd., 2014).

Bu araştırmada, rehber öğretmen adaylarının üstün yeteneklilere yönelik genel tutumlarının sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Sınıf düzeyi ilerledikçe, alınan ders sayısının, uygulama deneyimlerinin ve mesleki yeterliklerinin artmasına rağmen, üstün yetenekli bireylere yönelik tutumların anlamlı düzeyde artmamasına ilişkin; üstün yetenekli bireylere yönelik teorik ve uygulamalı eğitimlerin ağırlıklarının artırılması önerisinde bulunulabilir. Nitekim, Goldsmith (2011) rehber öğretmenlere üstün yetenekli bireylere yönelik yapılacak bilgilendirmelerin

rehber öğretmenlerin üstün yeteneklileri daha kapsayıcı hizmet sunmalarına destek olacağını belirtmiştir. Her ne kadar rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilere yönelik genel tutum puanlarında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamış olsa da; karşı olma (2 ve 4. sınıflar arasında) ve özel sınıf (2 ve 3. sınıflar arasında) alt ölçeklerinden alınan puanların ileri sınıf düzeylerinde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durum, alınan akademik eğitimlerin artması ile ilişkilendirilebilir.

Araştırmada, mezuniyetten sonra üstün yeteneklilerle çalışmak istediğini beyan eden rehber öğretmen adaylarının üstün yetenekli bireylere yönelik tutum düzeyleri özel sınıf alt boyutu dışında oldukça yüksek bulunmuştur. Bu noktada, ileri araştırmalarda, mezuniyetten sonra üstün yetenekli bireylerle çalışabileceğini belirten ve çalışmak istemediğini belirleyen rehber öğretmen adayları ya da rehber öğretmenler ile odak grup görüşmeleri gerçekleştirilip olumlu ya da olumsuz yönelimin nedenleri araştırılabilir.

Bu araştırmada, üstün yetenekli bireylerle etkileşim kuran rehber öğretmen adaylarının üstün yeteneklilere yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu bulunmuştur. McWilliams-Abendroth (2014) öğretmenler ile yaptığı çalışmada, sınıfında üstün yetenekli öğrenci bulunan öğretmenlerin üstün yeteneklilere yönelik daha olumlu tutumlara sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu noktada, eğitim alanında çalışan profesyonellerin üstün yetenekli bireylerle pedagojik olarak uygun etkileşimlerde bulunmasının önemi vurgulanabilir. Bu kapsamda, rehber öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sürecinde üstün yetenekli bireylerin bulunduğu okullarda, bilim sanat merkezlerinde kısa süreliğine de olsa, aldıkları dersler kapsamındaki ödevleri için veya kurum deneyimi dersinde yapacakları uygulamaları gerçekleştirmeleri için bulunmaları üstün yetenekli bireylerin eğitimlerine yönelik tutumlarını daha olumlu yönde etkileyebilir. Araştırmada, kişisel bilgi formunda, üstün yetenekli bireylere yönelik kitap okuma, film izleme değişkenine verilen cevaplar analiz edildiğinde de benzer şekilde, üstün yetenekli bireylere yönelik belirtilen etkinlikleri yapan rehber öğretmen adayların üstün yetenekli bireylere yönelik tutumları daha olumlu bulunmuştur. Üstün yetenekli bireylere ilişkin ders alan ve almayan bireyler arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu noktada, teorik bilgilendirmenin yanında meslek öncesi profesyonel ya da informal etkileşim yaşantılarının rehber öğretmen adaylarına sunulması değerlidir. İleri araştırmalarda üstün yetenekli bireyler ile kurulacak alanyazın temelli profesyonel etkileşimlerin rehber öğretmen adaylarının üstün yetenekli bireylere yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi alanyazına katkı sağlayacaktır.

Bu araştırmada, ayrıca, rehber öğretmen adaylarının üstün yetenekli bireylerin eğitimi açısından öz yeterlikleri de incelenmiştir. Rehber öğretmen adaylarının üstün yetenekli bireylerin eğitim açısından öz yeterlik düzeyleri orta düzeyde bulunmuştur. Goldsmith (2011) rehber öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin üstün yetenekli bireylere yönelik savunuculuk (advocacy) becerileri ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Öz-yeterliğin sosyal bilişsel kurama göre mesleki verimlilik ve memnuniyetinde önemli bir değişken olduğu (Bandura, 1994) dikkate alındığında, rehber öğretmen adaylarının üstün yetenekli bireylerin eğitimine yönelik öz yeterlik düzeylerinin mümkün olduğunca yüksek olmasına yönelik gerçekleştirilecek uygulamalar önem arz etmektedir. Bu araştırmada, rehber öğretmen adaylarının üstün yetenekli bireylere yönelik öz yeterlik algılarını etkileyebilecek değişkenler analiz edildiğinde, rehber öğretmenlerin üstün yetenekli bireylerin eğitimine yönelik öz yeterlik algısı toplam puanlar ve alt testlerin birçoğu açısından farklılaşma ortaya koyan iki temel etmen bulunmaktadır. Bunlardan ilki, mezuniyetten sonra üstün yetenekli bireylere yönelik çalışma isteği diğer ise üstün yetenekli bireylere yönelik bilimsel toplantılara katılmadır. Bu araştırmada üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik tutumları da anlamlı düzeyde etkileyen üstün yetenekli bireylere yönelik hizmetlerde çalışma isteği değişkeni rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik öz yeterlik düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir. Diğer bir değişken olan, üstün yetenekli bireylere yönelik bilimsel toplantılara katılma değişkenine yönelik yapılan analizlerde, bu tür etkinliklere katılan rehber öğretmen adaylarının daha yüksek öz yeterlik puanlarına sahip olduğu ortaya koyulmuştur. Bu noktada, üniversitelerde özel gereksinimli bireylere yönelik açılan merkezlere önemli görevler düşmektedir. Lisans öğrencilerinin katılımına izin verilen ve katılımlarının teşvik edildiği üstün yetenekli bireyler, eğitimleri vb. konularda düzenlenecek seminer, çalıştay gibi bilimsel toplantıların yapılması rehber öğretmen adaylarının ilgili alanlarda kazanım elde etmesine katkıda bulunacaktır.

Bu araştırmada, rehber öğretmen adaylarının üstün yeteneklilere yönelik tutumları ile öz yeterlik düzeyleri arasında pozitif yönde zayıf düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Güneş (2015) öğretmenler ile gerçekleştirdiği çalışmada üstün yeteneklilere yönelik tutum ve öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını bulmuştur. Bu araştırmada bulunan sonuç, neden-sonuç ilişkisi içinde ele alınmaması gerekmekle birlikte; üstün yeteneklilere yönelik tutum ve öz yeterliğin birbirleriyle zayıf düzeyde de olsa ilişkisi ortaya koyması açısından değerlidir.

Rehber öğretmenler, üstün yetenekli bireylerin eğitimindeki rol ve sorumlulukları açısından kritik düzeyde önemli görevler almaktadırlar. Gerek eğitsel tanılama ve yerleştirmenin yapıldığı RAM'larda gerek ise okul ya da diğer eğitim kurumlarında aldıkları roller ve taşıdıkları mesleki sorumluluklar, üstün yetenekli bireyler açısından

değerlidir. İleri araştırmalarda rehber öğretmen adaylarının üstün yeteneklilerin eğitimlerine yönelik tutum ve öz yeterlik düzeylerine yönelik gerçekleştirilecek müdahale çalışmaları alanyazına önemli katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

1. Allodi, W. & Rydelius, P-A. (2008). *The needs of gifted children in context: a study of Swedish teachers' knowledge and attitudes.* Paper presented at the ECHA conference Prague, Czechoslovakia /online/. https://www.researchgate.net/publication/299392188_The_needs_of_gifted_children_in_context_a_study_of_Swedish_teachers'_knowledge_and_attitudes/citations adresinden erişilmiştir.
2. Alsop, G. (2003). Asynchrony: Intuitively valid and theoretically reliable. *Roeper Review, 25*(3), 118-127.
3. Ashry, F. R. (2009). *General education pre-service teachers' attitudes toward inclusion in Egypt.* (Doctoral dissertation), University of Florida, United States. Retrieved from Proquest Dissertations and Theses database.
4. Ataman, A. (2004). Üstün Zekâlı ve Üstün Özel Yetenekli Çocuklar. In M. Şirin., A. Kulaksızoğlu., & A. Bilgili (Eds.) *Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı* [Turkish Conference on Talented Children: The book of selected articles] (pp.155- 168). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
5. Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York, NY: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], Encyclopedia of mental health. San Diego: Academic Press, 1998)
6. Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.
7. Carrington, N. G. & Bailey, S. B. (1999). How do preservice teachers view gifted students? Evidence from a NSW Study. *The Australasian Journal of Gifted Education, 9,* 18-22.
8. Colangelo, N. (2002). Counseling gifted and talented students. The National Research Center on the Gifted and Talented Newsletter. http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt/newsletter/fall02/fall022.html adresinden erişilmiştir.
9. Elijah, K. (2011). Meeting the Guidance and Counseling Needs of Gifted Students in School Settings. *Journal of School Counseling*, *9*(14), n14.
10. Evans, E. D., & Marken, D. (1982). Multiple Outcome Assessment of Special Class Placement for Gifted Students: A Comparative Study. *Gifted Child Quarterly*, *26*(3), 126–132. https://doi.org/10.1177/001698628202600307
11. Evin-Gencel, İ., & Satmaz, İ. (2017). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik tutumları. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, *7*(14), 49-62.
12. Gagne, F. (1991). *Brief presentation of Gagné andNadeau's attitude scale: Opinions about the gifted and their education.* Montreal: University of Québec.
13. Goldsmith, S. K. (2011). *An exploration of school counselors' self-efficacy for advocacy of gifted students* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest, UMI Dissertations Publishing. (3494154)
14. Gökden-Kaya, N. (2019). Determination of Attitudes and Opinions of Classroom Teachers about Education of Gifted Students. *Egitim ve Bilim*, *44*(199).
15. Güçyeter, Ş. (2018). Rehber Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimleri, Sosyal Duygusal Özellikleri ve Rehberlik Gereksinimlerine İlişkin Farkındalıkları. *Milli Eğitim Dergisi*, *47*(ÖZEL SAYI 1), 225-246.
16. Güneş, A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin tutum ve öz-yeterliklerinin incelenmesi. *Üstün Zekalılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, *2*(1), 12-16.
17. Ignat, A.A. (2011). The school counselor and the gifted children education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *29*, 591-595.
18. Kao, G. (2000). Group images and possible selves among adolescents: Linking stereotypes to expectations by race and ethnicity. *Sociological Forum, 15,* 407-430.
19. Levy, J. J., & Plucker, J. A. (2008). A Multicultural Competence Model for Counseling Gifted and Talented Children. *Journal of School Counseling*, *6*(4), n4.

20. Mavi, D. (201). *Rehber öğretmenlerin üstün zekâlı öğrencilere yönelik algı ve görüşlerinin belirlenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.
21. McWilliams-Abendroth, C. (2014). *Secondary advanced academic courses: Instructors' attitudes and differentiated practices for gifted students in heterogeneous AP and IB courses* (Unpublished doctoral dissertation). University of Houston, Houston, Texas.
22. Metin, N., Şenol, F. B., & İnce, E. (2017). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, *10*(1), 95-116
23. Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği. T.C. Resmi Gazete, 30471, Tebliğler Dergisi, Temmuz 2018/20180707.
24. Peterson, J. S. (2015). School counselors and gifted kids: Respecting both cognitive and affective. *Journal of Counseling & Development*, *93*(2), 153-162.
25. Peterson, J. S., & Wachter, C. A. (2010). Understanding and responding to concerns related to giftedness: A study of CACREP-accredited programs. *Journal for the Education of the Gifted, 33*, 311-336.
26. Polyzopoulou, K., Kokaridas, D., Patsiaouras, A. & Garı, A. (2014). Teachers' perceptions toward education of gifted children in greek educational settings. *Journal of Physical Education and Sport ® (JPES), 14*(2), 211 - 221.
27. Pregler, D. G. (2018). *Estimating WASI IQ scores to assist in identifying elementary school gifted students* (Order No. 10813632). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2100729482). Retrieved from https://search.proquest.com/docview/2100729482?accountid=11054
28. Rizza, M. G., & Morrison, W. F. (2003). Uncovering stereotypes and identifying characteristics of gifted students with emotional/behavioral disabilities. *Roeper Review, 25*, 73-77.
29. Sak, U. (2010). *Üstün zekalılar: Özellikleri tanılanmaları eğitimleri.* Ankara: Maya Akademi Yayınevi.
30. Schuler, P. (2000). Gifted kids at risk: Who's listening? A Different Drummer: *The Publication of the Oregon Association for Talented and Gifted, 16*(2), 1, 12-15.
31. Şahin, N., & Düzen, E. (1994). The "gifted child" stereotype among university students and elementary school teachers. In E. A. Haney and K. A. Heller (Eds.), *Competence and responsibility*, Vol. 2 (pp. 367-376). Ashland, OH: Hogrefe & Huber Publishers.
32. Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston, Pearson.
33. Tannenbaum, A. J. (1998). Programs for the Gifted: To Be or Not to Be. *Journal for the Education of the Gifted, 22*(1), 3–36. https://doi.org/10.1177/016235329802200102 adresinden erişilmiştir.
34. Tortop, H. S. (2014a). Revising of the Validity and Reliability of Turkish Version of the Attitude Scale towards Gifted Education for Teacher. *Journal of Gifted Education Research*, *2*(2), 63-71.
35. Tortop, H. S. (2014b). Examining the Effectiveness of the In-Service Training Program for the Education of the Academically Gifted Students in Turkey: A Case Study. *Journal for the Education of the Young Scientist and Giftedness*, *2*(2), 67-86.
36. Wood, S., Portman, T. A. A., Cigrand, D. L., & Colangelo, N. (2010). School counselors' perceptions and experience with acceleration as a program option for gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, *54*(3), 168-178.

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
OPEN ACCESS
e-ISSN: 2587-1587

Research Article

Subject Area
Healthcare Management

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 100
PP: 2260-2265

Arrival
18 April 2022
Published
31 July 2022
Article ID Number
62490
Article Serial Number
05

Doi Number
http://dx.doi.org/10.29228/sssj.62490

How to Cite This Article
Köse, A. (2022). "Sağlık Göstergelerinin Sağlık Çıktılarına Etkisinin Yapısal Eşitlik Modeli İle Analizi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:100; pp:2260-2265

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

Sağlık Göstergelerinin Sağlık Çıktılarına Etkisinin Yapısal Eşitlik Modeli İle Analizi

Analysis of the Effect of Health Indicators on Health Outcomes with Structural Equation Model

Aslı KÖSE [1]

[1] Dr. Öğr. Üyesi. Gümüşhane Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sağlık Yönetimi Bölümü, Gümüşhane, Türkiye

ÖZET

Sağlık göstergeleri toplumun sağlık düzeyini gösteren parametrelerdir. Bu araştırmanın amacı, 2019 yılı OECD sağlık göstergelerinin sağlık sonuçlarına etkisinin yapısal eşitlik modeli ile analiz edilmesidir. Veriler OECD tarafından yayınlanan Bir Bakışta Sağlık araştırma raporundan alınmıştır. Araştırmada seçilen sağlık göstergeleri 1000 kişiye düşen hemşire ve hekim sayısı, doğumda beklenen yaşam süresi, 100.000 kişi başına düşen ölüm oranı, sağlık harcaması ve satın alma paritesine göre kişi başı sağlık harcamasıdır. Bu boyutlardaki veriler farklı ölçüm oranlarına sahip olduğundan standartlaştırılmış z değerleri alınmıştır. SPSS Versiyon 24 ve AMOS Versiyon 23 programı kullanılarak yapısal eşitlik modellemesi yol analizi ile test edilmiştir. Sağlık harcamalarını hemşire ve hekim sayısı pozitif, satın alma paritesine göre kişi başı sağlık harcaması ise negatif etkilemektedir. Path modeli doğrudan etkiler açısından değerlendirildiğinde hekim sayısının (1,72) sağlık harcamaları üzerinde en yüksek etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Modele göre sağlık harcamalarına etkisi en düşük olan kişi başına düşen satın alma paritesine (-0,03) gore sağlık harcamalarıdır.

Anahtar Kelimeler: Sağlık Göstergeleri, Sağlık Çıktıları, Yapısal Eşitlik Modeli

ABSTRACT

Health indicators are the parameters that show the health level of society. The research is to analyze the impact of OECD health indicators on health outcomes by using the structural equality model. The are taken from the OECD's Health at a Glance research report. The indicators are the number of nurses and physicians per 1000 people, life expectancy at birth and the death rate per 100.000 people, health expenditure, per capita health expenditure. The data in these dimensions have different measurement rates were taken standardized z values. Structural equation modeling was tested with path analysis using SPSS Version 24 and AMOS Version 23 programs. The number of nurses and doctors positively, per capita health expenditure negatively affects health expenditures. When the path model was evaluated in terms of direct effects, it was determined that the number of doctors (1,72) had the highest effect on health expenditures. According to the model, per capita health expenditure (-0,03) has the lowest effect on health expenditures

Keywords: Health Indicators, Health Outcomes, Structural Equation Model

1. GİRİŞ

Ülkelerin gelişmişlik göstergelerinden biri de sağlıktır. Ekonomik olarak gelişmiş ülkelerin sağlık göstergeleri ve ülke nüfusunun sağlık düzeyi incelendiğinde, gelişmemiş veya gelişmekte olan ülkelere göre daha iyi bir konumdadırlar. Bunun sağlığa yapılan yüksek yatırım ve harcamalarla doğru orantılı olduğu ifade edilebilir. Özellikle koruyucu ve tedavi edici sağlık hizmetleri için yapılan harcama ve yatırımlar bireylerin hayatlarını uzun süre sağlıklı bir şekilde sürdürmelerini sağlayacaktır (Gökkaya vd., 2021).

Sağlık göstergeleri ile toplumun sağlık statüsündeki değişimler değerlendirilir. Bu göstergeler ile ülkelerin sağlık sistemi performansını ölçmek ve diğer ülkeler ile karşılaştırmalar yapmak mümkündür. Sağlık düzeyini doğrudan (hastalık, ölüm, sağlık hizmeti kullanımı gibi) ve dolaylı (sosyal kalkınma, eğitim ve yoksulluk gibi) olmak üzere ölçen sağlık göstergelerini 2 grupta sınıflandırılabiliriz. Gelişmekte olan ülkelerde kullanılan sağlık göstergeleri çoğunlukla hastalık ve ölüm oranlarıdır. Gelişmiş ülkelerde ise temel sağlık göstergelerinin büyük bir kısmı fiziksel egzersiz, sigara kullanımı, alkol tüketimi, diyet gibi bireysel davranışları yansıtır (Larson ve Mercer, 2004).

Ülkelerin sağlık göstergelerinin güvenilir bir biçimde sunulmasında uluslararası kuruluşlar önemli bir rol üstlenmiştir (Çelebi ve Cura, 2013). Bu kuruluşlardan biri olan Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) sağlık sistemlerinde sağlık göstergelerinin belirlenmesinde güvenilir bir kurumdur (Demir ve Bakırcı, 2014). Ayrıca OECD sağlık sektörüne özel bir önem vermekte ve üyelerini sağlık alanında desteklemektedir (Kocaman vd., 2012). OECD sağlık verilerini web sitesinde yayınlamakta ve Health at a Glance adlı kitap ile raporlandırmaktadır (OECD, 2021).

Sağlık sistemlerinin performanslarını değerlendirmek amacıyla en sık kullanılan sağlık göstergeleri ortalama yaşam süresi, ölüm oranları ve sağlık harcamalarıdır. Bu göstergeler sağlık sistemlerinin performanslarını karşılaştırmak ve değerlendirmek amacıyla sıklıkla kullanılır (Köksal vd., 2016).

Nedensellik çerçevesinde sağlık harcama artışının ortalama yaşam süresini uzatması ve ölüm oranlarını azaltması beklenir (Sayılı, 2017). 1995-2010 yılları arasında coğrafi konum ve gelir düzeyine göre gruplandırılmış 175 ülkenin değerlendirildiği araştırmada sağlık harcamaları artışının ortalama yaşam süresi artışını pozitif etkilediği belirlenmiştir (Jaba vd., 2014). Sağlık harcamaları yaşlanma, kentleşme gibi birçok sosyodemografik faktörden etkilenmektedir. 2005-2015 yılları arasında 35 OECD üye ülkenin verilerinin değerlendirildiği bir araştırmada yaşlanma, kentleşme ve gelirin kişi başı sağlık harcamalarını artırdığı belirlenmiştir (Boz vd., 2020).

Sağlık harcamalarının artışı sosyal güvencesi olmayan bireylerin ihtiyaçları olan sağlık hizmetini alamamalarına neden olabilmektedir (Özgen, 2008). Düşük ve orta gelir düzeyi grubundaki ülkelerin sağlık hizmetine ulaşmadaki en önemli problemi sağlık güvencesi olmayan bireylerin yaptıkları cepten sağlık harcamalarıdır (Arı, 2018). Kişi başı sağlık harcamalarının karşılaştırılmasında ülkeler arasındaki para birimi farklılığından kaynaklanan sorunları çözmek amacıyla Parkin vd. (1987) tarafından satın alma gücü paritesi kullanılması önerilmiş ve yaptıkları araştırmaya göre sağlığın bir ihtiyaç malı olduğu belirlenmiştir. Satın alma paritesine göre kişi başı sağlık harcaması, kişi başına düşen gelir ile kişi başına düşen sağlık harcamalarının artışını gösterir (Akçay ve Erataş, 2015).

Son yıllarda teknolojik gelişmeler sağlık hizmetlerinin emek yoğun özelliğini ve en önemli sermayesinin insan unsuru olduğunu henüz değiştirememiştir. Sağlık insan gücü sağlık sektörünün lokomotifidir. Sağlık hizmetinin kalitesi ve etkililiğini ölçmek amacıyla uluslararası karşılaştırmalarda kullanılan önemli parametrelerden biri de kişi başına düşen sağlık insan gücü oranıdır. Bu oranlarda en sık kullanılan göstergeler ise 1000 kişiye düşen hekim ve hemşire oranıdır.

Bu çalışmanın amacı 36 OECD ülkesinin 2019 yılı seçilen sağlık göstergelerinin sağlık harcamalarına, sağlık harcamalarının da doğumda beklenen yaşam süresi ve ölüm oranlarına etkisini yapısal eşitlik model türlerinden biri olan yol analizi ile değerlendirmektir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Amacı ve Yöntemi

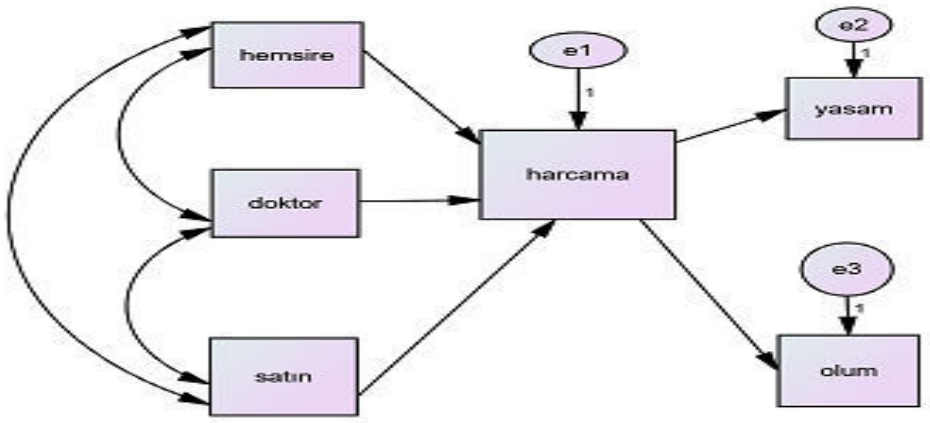
Yapısal eşitlik modelleri neden-sonuç ilişkisinin incelenmek istendiği tüm araştırmalarda kullanılabilmektedir (Alpar, 2011). Yapısal eşitlik modellemesi ile oluşturulan modelin görünen ve görünmeyen tüm değişkenlerin birlikte test edilmesi ile elde edilen sonucun, eldeki verilerle ne derece uyumlu olduğu belirlenir. Modelin test edilmesiyle elde edilen uyum indeksleri model ile veri arasında uyum olduğunu gösteriyorsa, yapısal olarak oluşturulan hipotezler kabul edilmekte; uyum indeksleri uyumun var olmadığını ortaya koyuyorsa hipotezler reddedilmektedir. Yapısal eşitlik modelinde yol analizi, doğrulayıcı faktör analizi gibi yöntemler yer almaktadır. Yol analizi araştırmacının kurguladığı modelde değişkenler arasındaki ilişkilerin gücünü ve anlamlı olup olmadığını test etmesini sağlar (Meydan ve Şeşen, 2011).

Bu çalışmada kullanılan veriler OECD Health Indicators 2019 raporundan alınmıştır. 2019 yılına ait 36 OECD ülkesinin 1000 kişiye düşen hemşire ve hekim sayısı, satın alma paritesine göre kişi başı sağlık harcaması, doğumda beklenen yaşam süresi, 100.000 kişi başına düşen ölüm oranı, sağlık harcaması değişkenleri seçilmiştir.

Tablo 1. Araştırmada kullanılan değişkenler ve tanımları

Değişkenler	**Tanımlar**
Hekim ve Hemşire oranı	Belirli bir dönemde 1000 kişiye düşen hekim ve hemşire sayısıdır
Satın alma gücü paritesine göre kişi başı sağlık harcaması	Dolar cinsinden satın alma paritesine göre kişi başına düşen sağlık harcamasıdır
Sağlık harcaması	Belirli bir dönemde sağlık alanında yapılan harcamaları kapsar
Doğumda beklenen yaşam süresi	Yeni doğan bir bireyin yaşaması beklenen ortalama yıldır
Ölüm oranı	Belirli bir dönemde 100.000 kişi başına düşen ölüm oranıdır

Seçilen değişkenlere göre hazırlanan araştırma modeli Şekil 1'de yer almaktadır. Araştırma modeli ile 1000 kişiye düşen hemşire ve hekim sayısı, satın alma paritesine göre kişi başı sağlık harcamasının sağlık harcamalarına etkisi, sağlık harcamalarının da doğumda beklenen yaşam süresi ve 100.000 kişi başına düşen ölüm oranına etkisi belirlenmiştir.



Şekil 1. Araştırma Modeli

Bağımsız değişkenler 1000 kişiye düşen hemşire ve hekim sayısı, satın alma paritesine göre kişi başı sağlık harcamasıdır. Bağımlı değişkenler sağlık harcaması, doğumda beklenen yaşam süresi ve 100.000 kişi başına düşen ölüm oranıdır. Araştırmada öncelikle satın alma paritesine göre kişi başı sağlık harcaması, 1000 kişiye düşen hemşire ve hekim sayısı değişkenlerinin sağlık harcamasına, sağlık harcamasının da doğumda beklenen yaşam süresi ve 100.000 kişi başına düşen ölüm oranına etkisi yol analizi ile değerlendirilmiştir. 2019 yılı OECD üyesi 36 ülkenin seçilen bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenlere etkisinin yapısal eşitlik modeli ile belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede araştırma modeline göre hazırlanan hipotezler şunlardır:

H1: Hekim sayısının sağlık harcamaları üzerinde pozitif etkisi vardır.

H2: Hemşire sayısının sağlık harcamaları üzerinde pozitif etkisi vardır.

H3: Sağlık harcamalarının yaşam süresi üzerinde pozitif etkisi vardır.

H4: Sağlık harcamalarının ölüm oranları üzerinde negatif etkisi vardır.

H5: Kişi başına düşen satın alma gücü paritesine göre sağlık harcamalarının sağlık harcamaları üzerinde pozitif etkisi vardır.

2.2. Bulgular

Tablo 2'de araştırmada kullanılan değişkenlere ait tanımlayıcı istatistikler yer almaktadır. Tablo 1'de değişkenlere ait tanımlayıcı istatistikler yer almaktadır. Doğumda beklenen yaşam süresi ortalaması ($\bar{X}$=82 ±13,6), 100.000 kişi başına düşen ölüm ortalaması ($\bar{X}$=208,1 ±81,1), 1000 kişi başına düşen hekim sayısı ortalaması ($\bar{X}$=3,48 ±0,9), 1000 kişi başına düşen hemşire sayısı ortalaması ($\bar{X}$=8,84 ±3,93), sağlık harcaması ortalaması ($\bar{X}$=88$ ±14,6), satın alma paritesine göre kişi başı sağlık harcaması ortalaması ($\bar{X}$=5005$ ±834,1)'dir.

Tablo 2. Tanımlayıcı İstatistikler

Değişkenler	Ortalama	Standart Sapma	N
Doğumda beklenen yaşam süresi	82	13,6	36
100.000 kişi başına düşen ölüm oranı	208,1	81,1	36
1000 kişiye düşen hekim sayısı	3,48	0,9	36
1000 kişiye düşen hemşire sayısı	8,84	3,93	36
Sağlık harcaması	88	14,6	36
Satın alma paritesine göre kişi başı sağlık harcaması	5005	834,1	36

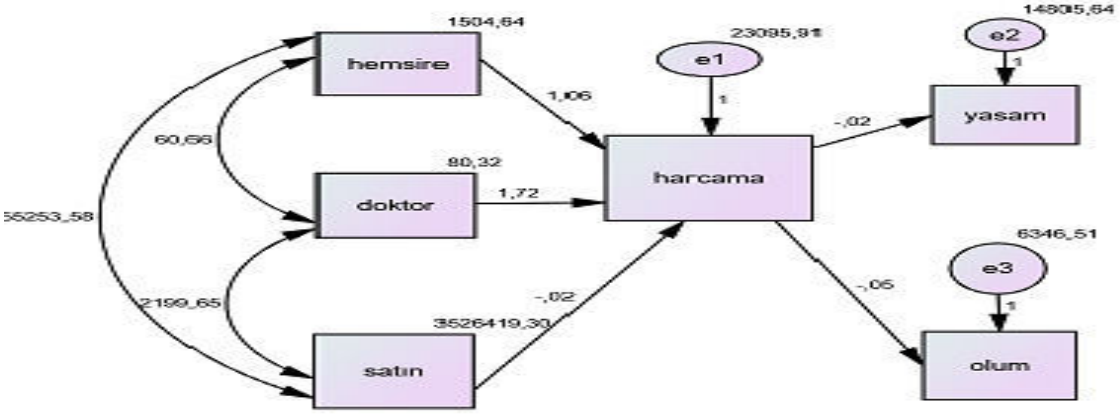
Tablo 3'de yapısal eşitlik modeline yönelik uyum iyiliği değerleri yer almaktadır. Ki-kare testi, veri ile model arasındaki uyumu, geliştirilen model ile gözlem değişkenlerine ait kovaryans yapısında ortaya çıkan modelin farkını test etmektedir. Modelde anlamlılık derecesi %5'den büyük olduğu için modelin veriye uyumludur (Bayram, 2013). Ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı 1,33 olup bu oranın iyi bir uyum için 5'ten küçük olması modelin veri ile uyumunu gösterir (Çokluk vd., 2014; Meydan ve Şeşen, 2011).

Tablo 3. Araştırma Modeli Uyum Değerleri

Uyum Ölçütleri	**Tahmini Model**
Ki-Kare	9,33
Serbestlik Derecesi	7
Anlamlılık Derecesi	0,23
Ki-kare/sd	1,33
İyilik Uyum İndeksi (GFI)	0,91
Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI)	0,93

Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA)	0,08
Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI)	0,93
Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI)	0,92

Modelin diğer uyum indekslerine göre GFI:0,91, AGFI:0,93, RMSEA:0,08, CFI:0,93, NFI:0,92 uyum değerlerlerinin modelin kabul edilebilir uyuma sahip olduğu söylenebilir (Schermelleh-Engel vd., 2003).



Şekil 2. Yapısal Eşitlik Modeli Yol Analizi Çıktıları

Şekil 2'de yapısal eşitlik modeli yol analizi amos programı çıktısı yer almaktadır. Araştırma modelindeki bağımsız değişkenler; bin kişiye düşen hekim ve hemşire oranı, satın alma gücü paritesine göre kişi başına düşen sağlık harcaması, bağımlı değişkenler ise doğumda beklenen yaşam süresi ve ölüm oranıdır. Toplam sağlık harcaması, değişkeni, hem bağımsız hem de bağımlı değişken olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 4. Yapısal Eşitlik Modeline Ait Yol Katsayıları ve Hipotez Sonuçları

Standardize Regresyon Ağırlıkları	Yol	Değişkenler	Standardize Regresyon Yol Katsayıları	Standart Hata	p	Hipotez
Sağlık harcaması	<---	Hemşire oranı	1,06	1,11	0,33	Red
Sağlık harcaması	<---	Hekim oranı	1,72	3,13	0,54	Red
Sağlık harcaması	<---	Satın alma gücü paritesine göre kişi başına düşen sağlık harcaması	-0,03	0,02	0,30	Red
Bebek ölüm oranı	<---	Sağlık harcaması	-0,05	0,08	0,60	Red
Doğumda beklenen yaşam süresi	<---	Sağlık harcaması	-0,02	0,13	0,89	Red

Tablo 4'de yapısal eşitlik modelinde belirtilen yollara ait standardize edilmiş beta, standart hata ve anlamlılık değerleri gösterilmiştir. Elde edilen bulgulara göre sağlık harcaması, hekim ve hemşire sayısı, satın alma gücü ile ortalama yaşam süresi ve ölüm oranları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki olmadığı belirlenmiştir. Sağlık harcaması ile hemşire sayısı arasındaki yola ait standardize edilmiş β katsayısı 1,06 (p=0,33), sağlık harcaması ile hekim sayısı arasındaki yola ait standardize edilmiş β katsayısı 1,72 (p=0,54), satın alma gücü ile sağlık harcaması arasındaki yola ait standardize edilmiş β katsayısı -0,02 (p=0,30), sağlık harcaması ile yaşam beklentisi arasında standardize edilmiş β katsayısı -0,02 (p=0,89), sağlık harcaması ile ölüm oranı arasındaki yola ait standardize edilmiş β katsayısı -0,05 (p=0,60) olarak belirlenmiştir. Yol katsayılarındaki p değerlerine göre araştırmada kurulan 5 hipotez red edilmiştir. Hekim ve hemşire sayısının sağlık harcamalarını pozitif etkilediği fakat bu etkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Satın alma gücü paritesine göre kişi başı sağlık harcamaları sağlık harcamalarını negatif etkilemekle beraber anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Sağlık harcamalarının yaşam beklentisi ve ölüm oranlarını negatif etkilediği ve istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Path modeli doğrudan etkiler açısından değerlendirildiğinde hekim sayısının sağlık harcamaları üzerindeki etkisinin 1,72 olarak en yüksek etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Modele göre sağlık harcamalarına etkisi en düşük olan -0,03 olarak kişi başına düşen satın alma gücüne göre sağlık harcamalarıdır.

3. TARTIŞMA

2019 yılı OECD verilerine göre hekim ve hemşire sayısı sağlık harcamalarının üzerinde negatif etkisi olduğu, bu yılda gerçekleşen sağlık harcamalarının ise ölüm oranlarını azaltarak ortalama yaşam süresini artırmadığı belirlenmiştir. Kişi başına düşen satın alma gücü paritesine göre sağlık harcamaları ise sağlık harcamalarını negatif etkilemiştir.

İstatistik göstergelerinde sağlık harcamaları artışının ölüm oranlarını azaltarak ortalama yaşam süresini uzatması beklenir. Türkiye'de 1975-2017 yılları kapsayan bir araştırmada sağlık harcamalarının artışı yaşam süresini uzattığı belirlenmiştir (Şener ve Yiğit, 2017). Çevik (2013) tarafından yapılan araştırmada kamu sağlık harcamalarının düşük gelir grubu ülkelerde yüksek gelir grubundaki ülkelere göre daha etkili sonuçlara sahip olduğu belirtilmiştir. Sağlığa ayrılan kaynaklar nedensellik çerçevesinde ülkelerin gelir düzeyi ile ilişkisinden çok bu kaynakların verimli kullanımı ile ilgilidir. 2019 yılında OECD ülkelerinin sağlığa ayrılan kaynakları seçilen değişkenler bağlamında etkili kullanılmadığı söylenebilir.

Bireylerin sağlık düzeyini dolaylı etkileyen faktörlerden biri de satın alma gücüdür. Ülkenin sağlığa ayırdığı kaynaklar gibi bireyin sağlıklı yaşam koşullarına sahip olmak için cepten ayırdığı pay da önemlidir. OECD ülkelerinin 2000-2016 dönemindeki yıllık verilerinin değerlendirildiği bir araştırmada yaşam süresi ile işsizlik oranı arasında çift yönlü nedensellik ilişkisi bulunduğu belirlenmiştir (Aydın, 2020). Türkiye'de 1960-2015 yıllarını kapsayan bir araştırmada işsizlik oranı ile yaşam beklentisi arasında negatif ilişki belirlenmiştir (Güleryüz ve Köse, 2017). Monsef ve Mehrjardi (2015) çalışmalarında 2002-2010 yıllarını kapsayan 136 ülkede işsizlik ve enflasyonun yaşam beklentisini olumsuz etkileyen temel ekonomik faktörler olduğunu belirtmektedir. İşsizlik oranının yükselmesi sağlığı yaşam koşullarından uzaklaşmaya neden olarak ortalama yaşam süresini etkilemektedir. OECD ülkelerinde satın alma paritesine göre kişi başı sağlık harcaması 2019 yılında ortalama 5005 SGP ABD$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Çetintürk ve Gençtürk (2020) araştırmasında 36 OECD ülkesinin 2003-2017 yılları arasında satın alma paritesi cinsinden kişi başına düşen sağlık harcaması değişkenin de yer aldığı kümeleme analizine göre Türkiye sağlık harcamaları düşük ülkelerle yerini almıştır.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

2019 yılına ait 36 OECD ülkesinin 1000 kişiye düşen hemşire ve hekim sayısı, satın alma paritesine göre kişi başı sağlık harcaması, doğumda beklenen yaşam süresi, 100.000 kişi başına düşen ölüm oranı, sağlık harcaması değişkenlerine göre literatüre dayalı araştırma modeli hazırlanmıştır. Araştırmada öncelikle satın alma paritesine göre kişi başı sağlık harcaması,1000 kişiye düşen hemşire ve hekim sayısı değişkenlerinin sağlık harcamasına, sağlık harcamasının da doğumda beklenen yaşam süresi ve 100.000 kişi başına düşen ölüm oranına etkisi yol analizi ile değerlendirilmiştir. Yol katsayılarına göre araştırma modeline göre kurulan hipotezler red edilmiştir. Yol analizine göre değişkenler doğrudan etkiler açısından değerlendirildiğinde hekim sayısı sağlık harcamaları üzerinde en yüksek etkiye, kişi başına düşen satın alma gücü paritesine göre sağlık harcamaları ise en düşük etkiye sahiptir.

Literatüre dayandırılarak hazırlanan araştırma modeli 2019 yılı OECD ülkelerine ait verilere göre doğrulanmamıştır. Gelecek araştırmalarda 2019 yılı öncesi ve sonrası verileri kapsayacak şekilde yapısal eşitlik modeli ile zamana dayalı karşılaştırmaların yapılması önerilir.

KAYNAKÇA

1. Akçay, A. & Erataş, F. (2015). "Satın Alma Gücü Paritesi Teorisinin Geçerliliği: G7 örneği", İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2(1): 81-100.
2. Arı, H.O. (2018). Türkiye'de Sağlık Harcamaları: Ulusal Sağlık Hesapları Sonuçlarının Genel Değerlendirmesi 1999-2016. TÜSPE Yayınları, Ankara.
3. Aydın, B. (2020). "İktisadi Göstergelerin Beklenen Yaşam Süresi Üzerindeki Etkileri: Panel Veri Analizi", İstanbul İktisat Dergisi, 70(1): 163-181.
4. Bayram, N. (2013). Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş AMOS Uygulamaları, Ezgi Kitapevi, Bursa.
5. Boz, C., Taş, N. & Önder, E. (2020). "The Impacts of Aging, Income and Urbanization on Health Expenditures: A Panel Regression Analysis for OECD countries", Turkish Journal of Public Health, 18(1):1-9.
6. Çelebi, A. & Cura, S. (2013). "Etkinlik Göstergeleri Açısından Sağlık Sistemleri: Karşılaştırmalı Bir Analiz", Maliye Dergisi, 164: 47-67.
7. Çetintürk, İ. & Gençtürk, M. (2020). "OECD Ülkelerinin Sağlık Harcama Göstergelerinin Kümeleme Analizi İle Sınıflandırılması", Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi, 11(26): 228-244.
8. Çevik, S. (2013). "Kamu Sağlık Harcamalarının Sağlık Sonuçları Üzerindeki Etkisi: Ülkelerin Gelir Seviyelerine Göre Bir Karşılaştırma", İ.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, 48: 113-133.
9. Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2014). Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

10. Demir, A. & Bakırcı, F. (2014). "OECD Üyesi Ülkelerin Ekonomik Etkinliklerinin Veri Zarflama Analiziyle Ölçümü", Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 28(2): 109-132.
11. Gökkaya, D., Şenol, O. & Çıraklı, Ü. (2021). "Investigation of the Effect of R&D, Education and Health Expenditures on Economic Growth by Panel Data Analysis Method", Sosyoekonomi, 29 (50): 95-108.
12. Güleryüz, E. H. & Köse, T. (2017). "İşsizlik ve Sağlık Göstergeleri: Türkiye Örneği", Finans Politik ve Ekonomik Yorumlar, (633): 27-39
13. Jaba, E., Brigitte Balan, C. & Robu, I-B. (2014). "The Relationship Between Life Expectancy at Birth and Health Expenditures Estimated by a Cross-country and Time-series analysis", Procedia Economics and Finance, 15: 108-114.
14. Kocaman, A.M., Mutlu, M.E., Bayraktar, D. & Araz, Ö. M. (2012). "OECD Ülkelerinin Sağlık Sistemlerinin Etkinlik Analizi", Endüstri Mühendisliği Dergisi, 23(4):14-31.
15. Köksal, S., Sipahioğlu, N. T., Yurtsever, E. & Vehid, S. (2016). "Temel Sağlık Düzeyi Göstergeleri Açısından Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkeleri", Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care, 10(4): 205-212.
16. Larson, C. & Mercer, A. (2004). "Global Health Indicators: An Overview", Canadian Medical Association Journal, (171):1199-1200.
17. Meydan, C. H. & Şeşen, H. (2011). Yapısal Eşitlik Modellemesi AMOS Uygulamaları, Detay Yayıncılık, Ankara.
18. Monsef, A. & Mehrjardi, A. S. (2015). "Determinants of Life Expectancy: A Panel Data Approach", Asian Economic and Financial Review, 5(11): 1251-1257.
19. OECD (2021). Health at a Glance 2021: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris.
20. Özgen, H. (2007). "Sağlık Hizmetleri Finansmanında Cepten Harcama: Nedir?Neden önemlidir?", Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi, 10(2): 201-228.
21. Parkin, D., McGuire, A. & Yule, B. (1987), "Aggregate Health Expenditures and National Income Is Health Care a Luxury Good?", Journal of Health Economics, 6: 109-127.
22. Sayılı, U. (2017). "Türkiye ve OECD Ülkelerinin Sağlık Göstergeleri ve Sağlık Harcamalarının Karşılaştırılması", Online Türk Sağlık Bilimleri Dergisi, 1–12.
23. Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). "Evaluating The Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures", Methods of psychological research, 8(2): 23-74.
24. Şener, M. & Yiğit V. (2017). "Sağlık Sistemlerinin Teknik Verimliliği: OECD Ülkeleri Üzerinde Bir Araştırma", Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 26: 66-290.

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
OPEN ACCESS
e-ISSN: 2587-1587

Research Article

Subject Area
Banking and Insurance

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 100
PP: 2266-2279

Arrival
03 June 2022
Published
31 July 2022
Article ID Number
62772
Article Serial Number
06

Doi Number
http://dx.doi.org/10.29228/sssj.62772

How to Cite This Article
Durgut, İ. (2022). "Bireysel Emeklilik Şirketlerinin Performansının SWARA-SD-MAIRCA Modeliyle Değerlendirmesi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:100; pp:2266-2279

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

Bireysel Emeklilik Şirketlerinin Performansının SWARA-SD-MAIRCA Modeliyle Değerlendirmesi

Assessment of the Performance of Private Pension Companies with the SWARA-SD-MAIRCA Model

İlker DURGUT [1]

[1] Öğr. Gör. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Alaplı Meslek Yüksekokulu, Finans-Bankacılık ve Sigortacılık Bölümü, Zonguldak, Türkiye

ÖZET

Bu çalışmada amaç SWARA-SD-MAIRCA karar modeliyle Türkiye'de düzenli olarak faaliyette bulunan 13 bireysel emeklilik şirketinin 2015-2020 dönemindeki performansını analiz etmektir. Bu amaçla çalışmada önceki literatür doğrultusunda seçilen altı göstergeye ilişkin sübjektif (SWARA) ve objektif (SD) ağırlıklar hesaplanmıştır. Ardından sübjektif ve objektif ağırlıklar birleştirilerek yeni ağırlık katsayıları elde edilmiştir. Performans değerlendirmede önerilen bütünleşik modelin son aşamasında ise hesaplanan ortak ağırlıkların MAIRCA modeline entegre edilmesi ile bireysel emeklilik şirketlerinin performansı analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda analize konu olan tüm yıllarda en önemli performans kriterinin katılımcıların fon tutarı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca ilaveten MAIRCA uygulamasından elde edilen sıralama sonuçlar tüm yıllarda Garanti Emeklilik ve Hayat'ın en başarılı şirket olduğunu ancak Aegon Emeklilik ve Hayat'ın ise en başarısız şirket olduğunu göstermektedir. Ayrıca, analiz sonuçları Allianz Hayat ve Emeklilik ve Fiba Emeklilik ve Hayat şirketleri haricinde geri kalan şirketlerin performans sıralamasının analiz döneminde değişmediğini göstermektedir. Bu da sektörde önemli bir rekabet eksikliğine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bireysel Emeklilik Sistemi, SWARA, SD, MAIRCA, Performans Analizi

ABSTRACT

The aim of this study is to analyze the performance of 13 private pension companies operating regularly in Turkey in the 2015-2020 period with the SWARA-SD-MAIRCA decision model. For this purpose, subjective (SWARA) and objective (SD) weights are calculated for six indicators selected in line with the previous literature. Then, the subjective and objective weights are combined and new weight coefficients were obtained. In the last stage of the integrated model in performance evaluation, the performance of private pension companies is analyzed by integrating the calculated combined weights into the MAIRCA model. As a result of the study, it is determined that the most important performance criterion in all the years that are the subject of the analysis is the fund amount of the participants. In addition to this result, the ranking results obtained from the MAIRCA application demonstarte that Garanti Pension and Life is the most successful company in all years, while Aegon Pension and Life is the most unsuccessful. Moreover, the results of the analysis indicate that the performance ranking of the remaining companies do not change during the analysis period, except for Allianz Hayat and Emeklilik and Fiba Emeklilik and Hayat companies. This indicates a significant lack of competition in the sector.

Keywords: Private Pension System, SWARA, SD, MAIRCA, Performance Analysis

1. GİRİŞ

Dünya genelinde emeklilik sistemlerinin uygulanma şekli incelendiğinde genellikle üçayaklı bir sistemin mevcut olduğu ifade edilebilir. Bu ayaklardan ilki kamu emeklilik sistemidir. Bu sistem bireylerin çalışma yaşamları süresince brüt maaşlarından yapılan kesintilerden oluşmaktadır (Apak ve Taşçıyan, 2010: 122-124). Bunun dışındaki diğer iki ayağın temelini ise özel emeklilik sistemleri oluşturmaktadır. Özel emeklilik sistemleri bireylerin şahsi tasarruflarının yatırıma dönüştürülmesini esas almaktadır. Hem kamu emeklilik sistemlerinin hem de özel emeklilik sistemlerinin amacının bireylerin aktif çalışma hayatları sona erdikten sonra da refah seviyelerini korumaktır. Son yıllarda ortalama yaşam süresinin uzaması devletin emeklilik ödemesi yaptığı sürenin uzamasına yol açmaktadır. Bu da devletin omzundaki finansal yükün artmasına neden olmaktadır. Buna ek olarak, belli dönemlerde ülkeler için önemli bütçe açıkları ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla, ülkeler de bu yükü hafifletmek amacıyla genel bütçedeki kaynakları kullanmak durumunda kalmaktadır. Ayrıca bazı dönemlerde yaşanan küresel ya da yerel düzeydeki ekonomik dalgalanmalar ve krizler bireylerin alım gücünü doğrudan etkilemekte ve emekli maaşlarının yetersiz olmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla, bireyler emeklilik yıllarında refah içerisinde yaşamak, maddi zorluklar yaşamamak ve geleceğin belirsizliklerini minimize edebilmek için ikinci bir emeklilik fırsatı aramaya başlamaktadırlar. Sonuçta özel emeklilik sistemleri bu duruma bir çözüm olarak ön plana çıkmaktadır (Rakıcı ve Ela, 2016: 89-95).

Özel emeklilik sistemlerinin Türkiye'deki uygulamaları incelendiğinde Bireysel Emeklilik Sistemi'nin (BES) bu kapsamda geliştirildiği ifade edilebilir. 2003 yılında faaliyete geçen ve gönüllülük esasına dayanan BES'in yanında, çalışanların tasarruflarının yatırımlara dönüştürülerek ikinci bir emeklilik fırsatı tanıyan Otomatik Katılım Sistemi (OKS) 2017 yılında faaliyete geçmiştir (Yalçın ve Marşap, 2019: 865; Meral ve Arıcan, 2020: 194). BES'in kapsamı ve içeriği irdelendiğinde, ilk olarak bireysel emeklilik planı yapmak isteyen katılımcının sigorta şirketi ile bir sözleşme akdetmesi gerekmektedir. Sözleşmenin bir tarafında sigorta şirketi, diğer tarafında ise katılımcı yer almaktadır. Bireysel emeklilik sözleşmeleri bireysel ya da grup emeklilik sözleşmesi olarak düzenlenmektedir. Grup emeklilik sözleşmesinin iki farklı türü bulunmaktadır. Bunlar sırasıyla gruba bağlı bireysel emeklilik sözleşmeleri ve gruba bağlı işveren grup emeklilik sözleşmesidir (Çolak, 2012: 74-79). Bunlara ilaveten bireysel emeklilik sisteminin belli başlı özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (EGM, 2022):

i. Sisteme katılım gönüllüdür ve fiil ehliyetine haiz herkes (yabancı uyruklular dahil) sisteme katılabilir.
ii. Katılımcının emeklilik hakkı kazanabilmesi için sistemde en 10 yıl kalması ve 56 yaşına ulaşması gerekmektedir.
iii. Katılımcının ödediği prim miktarının %30'u kadar devlet katkı sağlamaktadır fakat bu katkı miktarının bir üst sınırı mevcuttur. Bu sınır her yıl güncellenmektedir.
iv. Sistemden çıkmak mümkün olmakla birlikte, sistemde kalma süresine bağlı olarak sistemden ayrılan katılımcının birikimlerinden kesinti yapılmaktadır.
v. Yukarıdaki bilgiye ek olarak sistemden ayrılma durumunda birikim miktarından stopaj kesintisi yapılmaktadır. Stopaj kesintisinin oranı da sistemde kalma süresine bağlı olarak değişim göstermektedir.
vi. Sigortalı prim ödeme miktarını arttırma ve ödemelere ara verme haklarına sahiptir.
vii. Katılımcı birikimlerinin karşılıklarını toplu ödeme, programlı geri ödeme ve yıllık gelir sigortası olarak alabilir.

BES'in kapsamı ve içeriği hakkında verilen bilgilerden sonra BES'in ülkemizdeki mevcut durumunu Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1: BES'in Türkiye'deki Mevcut Durumu (2015-2020)

	Katılımcı Sayısı	Katılımcılara İlişkin Fon Tutarı (Milyon TL)	Devlet Katkısı Fon Tutarı (Milyon TL)	Katkı Payı Tutarı (Milyon TL)	Emekli Olan Katılımcı Sayısı	Toplam Katılımcı Sayısı	Yatırıma Yönlendirilen Tutar (Milyon TL)
2015	6.038.432	42.979	5.020	37.119	27.745	7.040.375	36.549
2016	6.627.025	53.409	7.438	44.364	44.350	7.789.431	43.733
2017	6.924.945	67.677	10.141	52.576	63.892	8.169.198	51.811
2018	6.878.224	76.962	11.656	58.414	89.206	8.160.133	57.515
2019	6.871.131	101.884	17.262	67.818	113.302	8.202.749	66.688
2020	6.900.564	137.094	21.254	82.389	137.676	8.277.194	80.811

Kaynak: https://www.egm.org.tr/bilgi-merkezi/istatistikler/ (28.03.2022)

Bu çalışmada amaç SWARA-SD-MAIRCA karar modeliyle Türkiye'de düzenli olarak faaliyette bulunan 13 bireysel emeklilik şirketinin 2015-2020 dönemindeki performansını önceki literatür doğrultusunda seçilen göstergelere dayalı olarak ölçmek ve değerlendirmektir. Bu amaçla çalışmada öncelikli olarak seçilen göstergelere ilişkin sübjektif ve objektif ağırlıklar hesaplanmıştır. Ardından sübjektif ve objektif ağırlıklar birleştirilerek yeni ağırlık katsayıları elde edilmiştir. Performans değerlendirmede önerilen bütünleşik modelin son aşamasında ise hesaplanan ortak ağırlıkların MAIRCA modeline entegre edilmesi ile bireysel emeklilik şirketlerinin performansı analiz edilmiştir.

Bu çalışmanın literatüre katkıları: (i) seçilen göstergelerin sübjektif ağırlıklarını belirlemek için SWARA modelini uygulamak, (ii) seçilen göstergelerin objektif ağırlıklarını belirlemek için SD modelini uygulamak, (iii) bireysel emeklilik şirketlerinin performans analizinde MAIRCA modelini uygulamak, (iv) bireysel emeklilik şirketlerinin performansı üzerinde etkili olan göstergeleri belirlemek, (v) SWARA-SD-MAIRCA karar modelinin uygulanabilirliğini göstermek ve (vi) BES ile ilgili tüm paydaşlarının daha doğru ve makul kararlar almasına katkı sağlamak şeklinde özetlenebilir.

2. LİTERATÜR İNCELEMESİ

Literatür incelemesi bölümü üç kısımdan oluşmaktadır: (i) ÇKKV yaklaşımlarıyla bireysel emeklilik şirketlerinin performansını analiz eden çalışmalar, (ii) SWARA yönteminin uygulama alanlarıyla ilgili çalışmalar, (iii) SD yönteminin uygulama alanlarıyla ilgili çalışmalar ve (iv) MAIRCA yöntemi uygulama alanlarına yönelik çalışmalar.

2.1. BES Performans değerlendirmesine ilişkin Çalışmalar

Bireysel emeklilik literatüründe çeşitli ÇKKV yöntemleri kullanılarak performans analizi yapan bazı çalışmaların kısa özeti aşağıda verilmiştir. Örneğin, Köse (2010) çalışmasında VZA yardımıyla 2004-2008 dönemine ilişkin 19 hayat ve BE şirketlerinin etkinlik değerlerini analiz etmiştir. Genç vd. (2015) çalışmalarında MACBETH yaklaşımı ile 17 BE şirketinin 5 kriter açısından performansını değerlendirmiştir. Gürol ve İmam (2018) çalışmalarında 2006-2016 dönemi için elde edilen 9 adet finansal oran açısından BES'nin yıllara göre başarısını TOPSIS yöntemi ile araştırmışlardır. Göktolga ve Karakış (2018) çalışmalarında Bulanık Analitik Hiyerarşi Süreci ve VIKOR yöntemleri ile 2014, 2015 ve 2016 yıllarını kapsayan dönem için 19 BE şirketinin finansal ve teknik oranlara dayalı finansal performansı ölçmüşlerdir. Bayrakçı ve Aksoy (2019) 2018 yılını kapsayan çalışmasında Entropi-ARAS ve Entropi-COPRAS modelleriyle 10 performans kriterine bağlı olarak 18 BE şirketinin performansını analiz etmişlerdir. Noyan vd. (2019) çalışmalarında AHP ve gri ilişkisel analiz yaklaşımlarını kullanarak belirlenen 5 göstergeye göre 5 BE şirketinin performansını değerlendirmişlerdir. Aydın (2019) çalışmasında Hayat ve BE sektörünün 2015, 2016 ve 2017 yıllarındaki performansını 18 gösterge üzerinden CRITIC-TOPSIS modeliyle araştırmıştır. Uçar ve Şahin (2020) çalışmalarında TOPSIS yöntemini kullanarak 10 BE ve hayat şirketinin 2011-2015 dönemindeki finansal performansını sıralamışlardır. Demir vd. (2020) çalışmalarında Gri İlişkisel Analiz modelini kullanarak 18 BE şirketinin performansını 5 kriter açısından değerlendirmişlerdir. Acer vd. (2020) çalışmalarında Entropi-COPRAS modeli ile 17 BE şirketinin 2018 yılı performansını 5 kriter çerçevesinde karşılaştırmışlardır. Özdemir ve Kılıçarslan (2021) çalışmalarında seçilen 6 göstergeye dayalı olarak 19 hayat ve BE şirketinin finansal performansını Entropi-Gri İlişkisel Analiz modeli ile analiz etmişlerdir. Çınaroğlu (2022) çalışmasında Entropi-EDAS ve Entropi-CODAS modelleriyle 7 performans kriterine dayalı olarak 15 BE şirketinin performansını sıralamıştır.

2.2. SWARA Yönteminin Uygulama Alanlarıyla İlgili Çalışmalar

Nispeten yeni bir yöntem olmasına rağmen, SWARA yöntemi önceki literatürde uyuşmazlık çözümü yönteminin seçimi (Keršulien vd., 2010), mimar seçimi (Keršulienė ve Turskis, 2011), enerji sistemlerinin sürdürülebilirliğine yönelik yatırım alternatiflerinin değerlendirilmesi (Zolfani ve Saparauskas, 2013), optimal mekanik havalandırma alternatifinin seçimi (Zolfani vd., 2013), konut yapıları için dış duvar yalıtımının değerlendirilmesi (Ruzgys vd., 2014), güneş enerji santrallerinin kurulacağı bölgenin seçimi (Vafaeipour vd., 2014), paket tasarımı seçimi (Stanujkic vd., 2015), personel seçimi (Karabasevic vd., 2016; Urosevic vd., 2017; Dahooie vd., 2018), malzeme seçimi (Yazdani vd., 2016), ev planı şekli seçimi (Juodagalvienė vd., 2017), sunucu seçimi (Yurdoğlu ve Kundakcı, 2017), alışveriş sitelerinin değerlendirilmesi (Çakır vd., 2018), lojistik sektöründe faaliyette bulunan firmaların performans değerlendirmesi (Özbek ve Demirkol, 2018), kurumsal müşterilerin banka tercihlerinin belirlenmesi (Çakır ve Bilge, 2019), havayolu şirketlerinde memnuniyet analizi (Bakır, 2019), biyokimya hormon cihazı seçimi (Özdağoğlu vd., 2020), bir lojistik firması için performans analizi (Işık, 2020a), tedarikçi seçimi (Singh ve Modgil, 2020), soğuk hava deposu seçimi (Katrancı ve Kundakcı, 2020) yol bölümlerinin sıralanması (Vrtagić vd., 2021), personel seçimi (Popović, 2021), sprey boyama robotu seçimi (Kumar vd., 2022), güneş enerjisiyle çalışan hidrojen üretim tesislerinin değerlendirilmesi (Xuan vd., 2022), eklemeli üretimin değerlendirilmesi (Chandra vd., 2022), ve sürdürülebilir çöp sahası seçimi (Ghoushchi ve Nasiri, 2022) gibi çeşitli sorunların çözümünde uygulanmıştır.

2.3. SD Yöntemi Uygulama Alanlarına Yönelik Çalışmalar

Malzeme seçimi (Jahan vd., 2012), ticari bankaların finansal performansının değerlendirilmesi (Koşaroğlu, 2020; Aydın, 2020), petrol firmalarının performans değerlendirmesi (Işık ve Koşaroğlu, 2020), malzeme seçimi (Sahin, 2020), bizmut demir tri oksit nano tozunu sentezlemek için deney koşullarının optimize edilmesi (Ramasamy vd., 2020), tereddütlü bulanık ÇKKV yaklaşımlarının geliştirilmesi (Narayanamoorthy vd., 2020) elektro-deşarj makinelerinde proses parametrelerinin optimize edilmesi (Anitha and Das, 2020), kalkınma ve yatırım bankalarının analizi (Işık, 2020b), katı havalandırmalı fren diskinin tasarım parametrelerinin değerlendirilmesi (Maheshwari vd., 2021) ve şirketlerin finansal performansının değerlendirilmesi (Baydaş ve Pamučar, 2022) gibi çeşitli alanlarda kullanılmıştır.

2.4. MAIRCA Yöntemi Uygulama Alanlarına Yönelik Çalışmalar

Diğer ÇKKV yöntemlerine göre nispeten yeni bir yöntem olan MAIRCA sıralama yöntemi literatürde çok sayıda çalışmada problem çözüm sürecinde kullanılmıştır. Örneğin, Sırbistan'da bir mühimmat deposu için belirlenen sekiz alternatif yer arasından en uygun olan yerin seçilmesinde (Gigović vd., 2016), Sırbistan'da bir lojistik merkezinin geliştirilmesi amacıyla Tuna nehri civarındaki sekiz alternatif yer arasından en optimal olan yerin belirlenmesinde (Pamučar vd., 2018a), Sırbistan'daki demiryolu altyapısı içinde yer alan on hemzemin geçidin değerlendirilmesinde (Pamučar vd., 2018b), bir meyve suyu fabrikasında istihdam edilen 219 operatörün ergonomik risk düzeylerine göre değerlendirilip sıralanmasında (Mamak Ekinci ve Can, 2018), Türk bankacılık

sektöründe faaliyet gösteren mevduat bankalarının finansal performansının karşılaştırılmasında (Ayçin ve Orçun, 2019), yeraltı atık konteynerleri için en iyi yerin seçilmesinde (Delice vd., 2019), mikrostrip anteni için malzeme seçiminde (Güler ve Can, 2020), gelişmekte olan ülkelerin havayolu şirketlerinin performans analizinde (Bakir vd., 2020) ve BIST Ticaret Endeksindeki şirketlerin performans değerlendirmesi ve sıralamasında (Ayçin ve Güçlü, 2020), Şili'ye yeni gelenler açısından beş yerleşim yerinin değerlendirilmesinde (Zolfani vd., 2020), BIST'e kayıtlı turizim şirketlerinin nakit akışlarına dayalı finansal performansının analizinde (Günay ve Ecer, 2020), lojistik sektöründe faaliyette bulunan bir şirket için bilgi sistemleri departmanında istihdam edilecek personelin belirlenmesi (Ayçin, 2020), G-7 ülkelerinin makro ekonomik göstergeler açısından performansının değerlendirilmesinde (Belke, 2020) ve Türkiye'deki 30 metropol şehrin yaşanabilirlik açısından karşılaştırılmasında (Maruf ve Ayçin, 2020), Türkiye'nin birleşme ve satın alma performansının analizinde (Aksoy, 2021), tedarikçi seçiminde (Ecer, 2021) ve firmaların uluslararası entegre raporlama kılavuz ilkelerine uyum düzeylerinin değerlendirilmesinde (Tuğay ve Temel, 2022) kullanılmıştır.

3. METODOLOJİ

Bu bölümde, BES şirketlerinin performansını değerlendirmede önerilen hibrit modelin ayrıntıları sunulmaktadır. Önerilen hibrit model SWARA, SD ve MAIRCA yöntemlerini içeren üç ana parçadan oluşmaktadır. İlk olarak, performans kriterlerine ait sübjektif ağırlıklar SWARA yöntemiyle objektif ağırlıklar ise SD yöntemi ile hesaplanmıştır. Ardından SWARA ve SD ağırlıkları birleştirilerek MAIRCA yöntemine entegre edilmiştir. Böylece performans analizi için yeni bir bütünleşik karar modeli geliştirilmiştir. Çalışma kapsamında önerilen modelin genel çerçevesi Şekil 1'de gösterilmektedir.

Şekil 1. Önerilen Performans Değerleme Modelinin Sistematik Adımları

3.1. SWARA (Step-Wise Weight Assessment Ratio Analysis) Yöntemi

Kriterlerin önem ağırlıklarının belirlenmesinde uzman görüşlerini dikkate alan SWARA yöntemi subjektif yöntemlerden biri olup Keršuliene vd. (2010) tarafından geliştirilmiştir. SWARA yönteminin uygulaması diğer ÇKKV yöntemlerine göre nispeten daha kolaydır. AHP ve BWM gibi diğer sübjektif yöntemlerle kıyaslandığında SWARA yöntemi daha az sayıda kriterler arası karşılaştırma yapılmasına imkan sağlamaktadır. Bu yöntemin uygulama aşamaları aşağıdaki gibidir (Vafaeipour vd., 2014; Stanujkic vd., 2015):

Aşama I: Karar probleminde yer alan değerlendirme kriterleri uzmanlar tarafından önem düzeylerine bağlı olarak en önemli olandan en önemsiz olana doğru sıralanır.

Aşama II: Kriterler arası kısyaslama yapılır. Karar probleminde n adet değerlendirme kriteri varsa n-1 adet karşılaştırma yapılır. Böylece *(j-1)*. kriterin *j*. kritere kıyasla ne oranda önemli olduğuna karar verilir. İkili karşılaştırmalar sonucunda elde edilen bu değer "ortalama değerin karşılaştırmalı önemi" adını almakta olup s_j ile temsil edilmektedir. Karar probleminin çözüm sürecinde bu değerler [0-1] aralığında değerler almakta ve 0,05 ve katları olacak şekilde kullanılmaktadır.

Aşama III: Denklem (1) kullanılarak her bir kriter için k_j değişkeni elde edilir.

$$k_j = \begin{cases} 1 & \text{eğer } j = 1 \\ s_j + 1 & \text{eğer } j > 1 \end{cases} \quad (1)$$

Aşama IV: Denklem (2) kullanılarak her bir kriter için q_j katsayısı hesaplanır.

$$q_j = \begin{cases} 1 & \text{eğer } j = 1 \\ \frac{q_{J-1}}{k_j} & \text{eğer } j > 1 \end{cases} \quad (2)$$

Aşama V: Denklem (3)'ün uygulanmasıyla her bir kritere ilişkin nihai önem ağırlıkları belirlenir.

$$w_{jswara} = \frac{q_j}{\sum_{k=1}^{n} q_k} \quad (3)$$

3.2. SD (Standard Deviation) Metodolojisi

Objektif bir ağırlıklandırma yöntemi olan SD yöntemi Diakoulaki vd. (1995) tarafından geliştirilmiştir. Diğer yaklaşımlara kıyasla anlaşılması ve uygulanması oldukça kolay olan SD yönteminin matematiksel aşamaları aşağıdaki gibdir (Diakoulaki vd., 1995:765-766; Jahan vd., 2012:413);

Aşama I: Karar alternatiflerini ve değerlendirme kriterlerini içeren karar matrisi oluşturulur.

$$X = [x_{ij}]_{m*n} = \begin{bmatrix} x_{11} & x_{12} & \cdots & x_{1n} \\ x_{21} & x_{22} & \cdots & x_{2n} \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ x_{m1} & x_{m2} & \cdots & x_{mn} \end{bmatrix} \quad (4)$$

Aşama II: Değerlendirme kriterlerinin etkileri dikkate alınmak suretiyle normalizasyon işlemi yapılmaktadır. Burada fayda (maliyet) nitelikli kriterler için sırasıyla Denklem (5) ve (6) kullanılarak ilgili işlemler yapılmaktadır.

$$x_{ij}^* = \frac{x_{ij} - x_j^{min}}{x_j^{max} - x_j^{min}} \quad (5)$$

$$x_{ij}^* = \frac{x_j^{max} - x_{ij}}{x_j^{max} - x_j^{min}} \quad (6)$$

Aşama III: Yöntemin son aşamasında ise sırasıyla Denklem (7) ve (8) vasıtasıyla değerlendirme kriterlerine ilişkin standart sapma ve ağırlık değerleri belirlenmiştir.

$$\sigma_j = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^{m} (x_{ij} - \bar{x}_j)^2}{m}} \quad (7)$$

$$w_{jsd} = \frac{\sigma_j}{\sum_{j=1}^{n} \sigma_j} \quad (8)$$

Burada en yüksek ağırlık değerine (w_j) sahip kriter en önemli kriter olarak değerlendirilir.

3.3. Ortak Ağırlıklandırma Yöntemi

SWARA ve SD yöntemleri kullanılarak elde edilen kriter ağırlıklarının nihai değerleri Denklem (9) kullanılarak birleştirilmiştir (Zavadskas ve Podvezko, 2016).

$$w_{jortak} = \frac{w_{jswara} w_{jsd}}{\sum_{j=1}^{n} w_{jswara} w_{jsd}} \quad (9)$$

3.4. MAIRCA Yöntemi (Multi Attribute Ideal-Real Comparative Analysis)

Pamučar vd. (2014) tarafından geliştirilen MAIRCA yönteminin temel varsayımı ideal ve ampirik derecelendirmeler arasındaki boşluğu tanımlamaktır. Bu yöntemde en düşük toplam boşluk değerine sahip değerlendirme alternatifi seçilen kriterler açısından ideal kriter değerlerine en yakın değerlere sahip alternatif olarak değerlendirilir. Bu yöntemin uygulaması altı aşamadan oluşmaktadır (Gigović vd., 2016; Pamucar vd. 2018a; Bakir vd., 2020):

Aşama I: Denklem (10)'te gösterildiği gibi d_{ij} değerlerini içeren başlangıç karar matrisi D oluşturulur.

$$D = [d_{ij}]_{m \times n} = \begin{matrix} B_1 \\ B_2 \\ \vdots \\ B_m \end{matrix} \begin{bmatrix} d_{11} & d_{12} & \cdots & d_{1n} \\ d_{21} & d_{22} & \cdots & d_{2n} \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ d_{m1} & d_{m2} & \cdots & d_{mn} \end{bmatrix} \quad i = 1,2,\dots,m; \; j = 1,2,\dots,n \quad (10)$$

Yukarıdaki denklemde d_{ij} i. alternatifin j. kriter açısından gösterdiği performanstır.

Aşama II: Her bir alternatifin önceliği P_{Bi} Denklem (11) yardımıyla belirlenir. Burada karar vericiler açısından herhangi bir alternatifin önceliği söz konusu değildir. Daha açık bir anlatımla, her bir alternatifin tercih edilme olasılığı birbirine eşittir.

$$P_{Bi} = \frac{1}{m}; \qquad \sum_{i=1}^{m} P_{Bi} = 1 \qquad i = 1,2,\dots,m \tag{11}$$

m karar probleminde yer alan toplam alternatif sayısını göstermektedir.

Aşama III: Bu aşamada tercih olasılıklarının kriter ağırlıklarıyla çarpılasıyla teorik değerlendirme matrisi (T_p) oluşturulur.

$$T_p = \begin{bmatrix} t_{p11} & t_{p12} & \cdots & t_{p1n} \\ t_{p21} & t_{p22} & \cdots & t_{p2n} \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ t_{pm1} & t_{pm2} & \cdots & t_{pmn} \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} P_{B1}w_1 & P_{B1}w_2 & \cdots & P_{B1}w_n \\ P_{B2}w_1 & P_{B2}w_2 & \cdots & P_{B2}w_n \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ P_{Bm}w_1 & P_{Bm}w_2 & \cdots & P_{Bm}w_n \end{bmatrix} \tag{12}$$

Aşama IV: Teorik değerlendirme matrisinin elemanlarının hesaplanmasını takiben Denklem (13) kullanılarak gerçek değerlendirme matrisi (T_r) elde edilir.

$$T_r = \begin{bmatrix} t_{r11} & t_{r12} & \cdots & t_{r1n} \\ t_{r21} & t_{r22} & \cdots & t_{r2n} \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ t_{rm1} & t_{rm2} & \cdots & t_{rmn} \end{bmatrix} \tag{13}$$

T_r matrisinin oluşturulmasında evvela başlangıç karar matrisi normalleştirilir. Bunun için ise kriterlerin fayda ya da maliyet durumları gözeten Denklemler (14) ve (15) kullanılır. Ardından normalleştirilmiş karar matrisinin teorik değerlendirme matrisiyle çarpılmasıyla T_r matrisinin her bir elemanı t_{rij} elde edilir.

$$t_{rij} = t_{pij}\left(\frac{d_{ij} - d_i^-}{d_i^+ - d_i^-}\right) \tag{14}$$

$$t_{rij} = t_{pij}\left(\frac{d_{ij} - d_i^+}{d_i^- - d_i^+}\right) \tag{15}$$

Burada d_i^+ ve d_i^- değerleri sırasıyla alternatifler açısından ilgili kriterin maksimum ve maksimum değerleridir.

Aşama V: Yöntemin bu aşamasında Denklemler (16) ve (17) kullanılarak toplam boşluk matrisi (A) oluşturulur.

$$A = T_p - T_r = \begin{bmatrix} a_{11} & a_{12} & \cdots & a_{1n} \\ a_{21} & a_{22} & \cdots & a_{2n} \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ a_{m1} & a_{m2} & \cdots & a_{mn} \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} t_{p11} - t_{r11} & t_{p12} - t_{r12} & \cdots & t_{p1n} - t_{r1n} \\ t_{p21} - t_{r21} & t_{p22} - t_{r22} & \cdots & t_{p2n} - t_{r2n} \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ t_{pm1} - t_{rm1} & t_{pm2} - t_{rm2} & \cdots & t_{pmn} - t_{rmn} \end{bmatrix} \tag{16}$$

$$a_{ij} = \begin{cases} 0, & \text{eğer } t_{pij} = t_{rij} \\ t_{pij} - t_{rij}, & \text{eğer } t_{pij} > t_{rij} \end{cases} \tag{17}$$

a_{ij} Denklem (10) 'a göre $a_{ij} \in [0,\infty]$ aralığında değerler alır.

Aşama VI: Son aşamada ise her bir alternatif açısından Denklem (18) ile değerlendirme puanı Q_i hesaplanır.

$$Q_i = \sum_{j=1}^{n} a_{ij} \tag{18}$$

Burada en düşük Q_i değerine sahip alternatif en iyi alternatif olarak değerlendirilir.

4. UYGULAMA

Çalışmada 2015-2020 yıllarını kapsayan 6 yıllık dönem için Türkiye'de faaliyette bulunan BES şirketlerinin seçilmiş performans göstergelerine dayalı performansının ölçülmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya konu olan BES şirketleri sırasıyla Aegon Emeklilik ve Hayat (A1), Allianz Hayat ve Emeklilik (A2), Allianz Yaşam ve Emeklilik (A3), Anadolu Hayat Emeklilik (A4), Avivasa Emeklilik ve Hayat (A5), Axa Hayat ve Emeklilik (A6), BNP Paribas Cardif Emeklilik (A7), Cigna Finans Emeklilik ve Hayat (A8), Fiba Emeklilik ve Hayat (A9), Garanti Emeklilik ve Hayat (A10), Katılım Emeklilik ve Hayat (A11), Metlife Emeklilik ve Hayat (A12) ve NN Hayat ve Emekliliktir (A13). Çalışma kapsamında ilgili firmalara ait tüm veriler Emeklilik Gözetim Merkezi web sayfasından (https://www.egm.org.tr) derlenmiştir. Çalışmada kullanılan BES şirketlerinin performans kriterleri ve bu kriterlere ait detaylı açıklamalar Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Performans Kriterleri

Sıra	Performans Kriteri	Kriter Kodu	Optimizasyon Yönü
1	Katılımcı Sayısı	KS	Fayda
2	Katılımcıların Fon Tutarı (TL)	KFT	Fayda
3	Devlet Katkısı Fon Tutarı (TL)	DKFT	Fayda
4	Katkı Payı Tutarı (TL)	KPT	Fayda
5	Emekli Olan Katılımcı Sayısı	EOKS	Maliyet
6	Toplam Giderler (TL)	TGID	Maliyet

4.1. SWARA Yöntemi Uygulaması

Çalışamda SWARA yönetemi ile performans kriterlerinin ağırlıklandırmasında sektörde on yılı aşkındır yönetici düzeyinde çalışan üç karar vericinin (KV) görüşüne başvurulmuştur. Performans kriterlerinin ağırlıklandırma aşamasında öncelikle karar vericilerin seçilen kriterleri en önemli olandan en önemsiz olana doğru sıralamaları istenmiştir. Ardından karar vericiler açısından kriterlerin önem düzeyi s_j elde edilmiştir.

Daha sonra ise Denklem (1), (2) ve (3) kullanılarak sırasıyla k_j, q_j ve w_j değerleri elde edilmiştir. Bu işlemlere ilişkin sonuçlar Tablo 3, 4 ve 5'te yer almaktadır. Böylece Tablo 3, 4 ve 5'in son sütununda görüldüğü üzere her bir karar verici açısından kriter ağırlıkları hesaplanmıştır.

Tablo 3. KV1 için SWARA Yönteminin Sonuçları

	Önem Sırası	Sıralama	s_j	k_j	q_j	w_j
KS	6	EOKS		1	1,000	0,222
KFT	2	KFT	0,10	1,1	0,909	0,202
DKFT	4	KPT	0,15	1,15	0,791	0,175
KPT	3	DKFT	0,15	1,15	0,687	0,153
EOKS	1	TGID	0,20	1,20	0,573	0,127
TGID	5	KS	0,05	1,05	0,546	0,121

Tablo 4. KV2 için SWARA Yönteminin Sonuçları

	Önem Sırası	**Sıralama**	s_j	k_j	q_j	w_j
KS	**4**	KFT		1	1,000	0,211
KFT	1	EOKS	0,05	1,05	0,952	0,200
DKFT	6	TGID	0,15	1,15	0,828	0,174
KPT	5	KS	0,15	1,15	0,720	0,152
EOKS	2	KPT	0,10	1,10	0,655	0,138
TGID	3	DKFT	0,10	1,10	0,595	0,125

Tablo 5. KV3 için SWARA Yönteminin Sonuçları

	Önem Sırası	**Sıralama**	s_j	k_j	q_j	w_j
KS	6	EOKS		1	1,000	0,226
KFT	2	KFT	0,15	1,15	0,870	0,196
DKFT	5	TGID	0,15	1,15	0,756	0,171
KPT	4	KPT	0,10	1,10	0,687	0,155
EOKS	1	DKFT	0,20	1,20	0,573	0,129
TGID	3	KS	0,05	1,05	0,546	0,123

Çalışmada üç karar vericiye başvurulduğundan performans kriterlerinin önem düzeyinin belirlenmesi sürecinde karar vericilerin belirledikleri ağırlıkların ortalaması alınarak ağırlık sonuçları birleştirilmiştir. Birleştirilmiş kriter ağırlıklarını Tablo 6'da gösterilmektedir. Tablo 6'daki sonuçlar incelendiğinde, en önemli kriter "EOKS" olarak belirlenmiştir. Bu kriteri sırasıyla "KFT", "TGID", "KPT", "DKFT" ve "KS" kriterleri takip etmiştir.

Tablo 6. Birleştirilmiş Kriter Ağırlıkları

	KV1	KV2	KV3	w_j^*
KS	0,121	0,152	0,123	0,132
KFT	0,202	0,211	0,196	0,203
DKFT	0,153	0,125	0,129	0,136
KPT	0,175	0,138	0,155	0,156
EOKS	0,222	0,200	0,226	0,216
TGID	0,127	0,174	0,171	0,157

4.2. SD Yöntemi Uygulaması

Bu başlık altında SD yöntemi kapsamında, seçilen finansal kriterlere ait objektif ağırlık katsayıları hesaplanacaktır. Ancak burada sadece 2020 yılı için yapılmış hesaplamalar tablolar vasıtasıyla rapor edilmiştir. Tablo 9'da ise yine tüm dönemlere ait bulgular rapor edilmiştir. SD yönteminin ilk aşamasında başlangıç karar matrisi Denklem (4) doğrultusunda oluşturulmuş ve Tablo 7'de sunulmuştur. Eşitlikler (5) ve (6) yardımıyla oluşturulan normalize karar matrisi Tablo 8'te verilmiştir.

Tablo 7. Karar Matrisi (2015 Yılı)

	Performans Kriteri					
Alternatif	**KS**	**KFT**	**DKFT**	**KPT**	**EOKS**	**TGID**
A1	44968	139556121	11768967	114803028	150	17481401
A2	124809	1512968908	162344279	1267045417	1689	45203412
A3	696429	6196898172	570977696	5116334567	3774	119858704
A4	1026593	7950293650	995191727	6831128607	7598	157256379
A5	825178	8303153468	908456411	7125898027	6001	197692254
A6	27127	130987686	26098119	128236133	12	9337366
A7	182778	1306369287	141604229	1165105496	729	45253219
A8	131856	490380991	80791782	453475246	26	20180111
A9	5424	52683693	5404598	51766799	4	595992
A10	995416	6793935488	793100399	5789896173	3123	109727984
A11	99988	199569562	32358235	197154890	5	24970791
A12	169856	781851056	115382299	728305785	70	14053888
A13	266289	1751620354	193160029	1482920533	1180	68559911

Tablo 8. Normalize Karar Matrisi (2015 Yılı)

	Performans Kriteri					
Alternatif	**KS**	**KFT**	**DKFT**	**KPT**	**EOKS**	**TGID**
A1	0.039	0.011	0.006	0.009	0.981	0.914
A2	0.117	0.177	0.159	0.172	0.778	0.774
A3	0.677	0.745	0.571	0.716	0.504	0.395
A4	1.000	0.957	1.000	0.958	0.000	0.205
A5	0.803	1.000	0.912	1.000	0.210	0.000
A6	0.021	0.009	0.021	0.011	0.999	0.956
A7	0.174	0.152	0.138	0.157	0.905	0.773
A8	0.124	0.053	0.076	0.057	0.997	0.901
A9	0.000	0.000	0.000	0.000	1.000	1.000
A10	0.969	0.817	0.796	0.811	0.589	0.446
A11	0.093	0.018	0.027	0.021	1.000	0.876
A12	0.161	0.088	0.111	0.096	0.991	0.932
A13	0.255	0.206	0.190	0.202	0.845	0.655

SD yönteminin son aşamasında ilk olarak Denklem (7) kapsamında değerlendirme kriterlerine ilişkin standart sapma (σ_j) değerleri hesaplanmıştır. Ardından Denklem (8) ile objektif ağırlık katsayıları (w_{jsd}) hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamalar neticesinde elde edilen kriterlere ilişkin standart sapma ve ağırlık katsayıları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Kriterler İçin Tespit Edilen $\sigma_j$ve w_j Değerleri (Tüm Yıllar İçin)

		KS	**KFT**	**DKFT**	**KPT**	**EOKS**	**TGID**
2015	σ_j	0.375	0.395	0.372	0.391	0.333	0.320
	w_j	0.172	0.181	0.170	0.179	0.153	0.146
2016	σ_j	0.381	0.389	0.369	0.385	0.335	0.331
	w_j	0.174	0.177	0.168	0.176	0.153	0.151
2017	σ_j	0.375	0.383	0.367	0.379	0.340	0.326
	w_j	0.173	0.177	0.169	0.175	0.157	0.150
2018	σ_j	0.372	0.378	0.362	0.376	0.338	0.363
	w_j	0.170	0.173	0.165	0.172	0.154	0.166
2019	σ_j	0.372	0.382	0.358	0.382	0.336	0.359
	w_j	0.170	0.175	0.164	0.174	0.154	0.164
2020	σ_j	0.365	0.382	0.356	0.384	0.332	0.335
	w_j	0.170	0.177	0.165	0.178	0.154	0.155

4.3. Ortak Ağırlıklandırma Yöntemi Uygulaması

Kriterlere ait sübjektif (SWARA) ve objektif (SD) ağırlık katsayıları belirlendikten sonra, Denklem (9) kullanılarak objektif ve sübjektif ağırlıklar birleştirilmiştir. Ortak ağırlıklandırma yöntemiyle hesaplanan kriter ağırlıkları Tablo 10'da verilmiştir. Tablo 10'daki bulgulara göre 2015 yılı için en önemli KFT ile simgelenen katılımcıların fon tutarı kriteridir.

Tablo 10. Ortak Ağırlıklandırmaya Göre Belirlenen Ağırlık Katsayıları (2015 Yılı)

Kriter	w_{jswara}	w_{jsd}	w_{jo}	**Sıra**
KS	0.132	0.172	0.136	6
KFT	0.203	0.181	0.220	1
DKFT	0.136	0.170	0.139	4
KPT	0.156	0.179	0.168	3

EOKS	0.216	0.153	0.198	2
TGID	0.157	0.146	0.138	5

Tablo 11'de analize konu olan tüm yıllar için hesaplanan ortak ağırlık katsayıları yer almaktadır. Tablo 11'deki sonuçlar incelendiğinde analiz döneminin tamamında performans üzerindeki en etkili kriter KFT kriteridir.

Tablo 11. Ortak Ağırlıklandırma Yöntemiyle Hesaplanan Kriter Ağırlıkları (Tüm Yıllar)

	KS	**KFT**	**DKFT**	**KPT**	**EOKS**	**TGID**
2015 w_j	0.136	0.220	0.139	0.168	0.198	0.138
2016 w_j	0.138	0.217	0.138	0.165	0.199	0.143
2017 w_j	0.137	0.216	0.138	0.164	0.203	0.142
2018 w_j	0.135	0.211	0.135	0.161	0.201	0.157
2019 w_j	0.135	0.213	0.134	0.164	0.200	0.155
2020 w_j	0.135	0.216	0.135	0.167	0.200	0.147

4.4. MAIRCA Yöntemi Uygulaması

Performans değerlendirmede önerilen hibrid modelin ilk aşamasında kriterlere ilişkin ağırlıklar belirlendikten sonra ikinci aşamasında MAIRCA yönteminin uygulamasına geçilmiştir. Çalışma 2015-2020 dönemini kapsamasına rağmen MAIRCA uygulama prosedürleri sadece 2015 yılı için verilmiştir. 2015 yılı için oluşturulan karar matrisi Tablo 6'da gösterilmiştir. Karar matrisinin oluşturulmasının ardından Denklem (11) kullanılarak P_{Bi} değeri 0.077 olarak hesaplanmıştır. P_{Bi} değeri hesaplandıktan sonra Denklem (12) ile oluşturulan teorik değerlendirme matrisi (T_p) Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Teorik Değerlendirme Matrisi (2015 Yılı)

	Performans Kriteri					
Alternatif	**KS**	**KFT**	**DKFT**	**KPT**	**EOKS**	TGID
A1	0.010	0.017	0.011	0.013	0.015	0.011
A2	0.010	0.017	0.011	0.013	0.015	0.011
A3	0.010	0.017	0.011	0.013	0.015	0.011
A4	0.010	0.017	0.011	0.013	0.015	0.011
A5	0.010	0.017	0.011	0.013	0.015	0.011
A6	0.010	0.017	0.011	0.013	0.015	0.011
A7	0.010	0.017	0.011	0.013	0.015	0.011
A8	0.010	0.017	0.011	0.013	0.015	0.011
A9	0.010	0.017	0.011	0.013	0.015	0.011
A10	0.010	0.017	0.011	0.013	0.015	0.011
A11	0.010	0.017	0.011	0.013	0.015	0.011
A12	0.010	0.017	0.011	0.013	0.015	0.011
A13	0.010	0.017	0.011	0.013	0.015	0.011

Sonraki aşamada Denklem (13) kullanılarak Tablo 13'te gösterildiği gibi gerçek derecelendirme matrisi (T_r) oluşturulmuştur. Bu matris oluşturulurken normalize D matrisi ve T_p matrisi çarpılmıştır. D matrisinin normalize edilmesinde fayda unsuru kriterler için Denklem (14), maliyet unsuru kriterler için ise Denklem (15) kullanılmıştır.

Tablo 13. Gerçek Değerlendirme Matrisi (2015 Yılı)

	Performans Kriteri					
Alternatif	**KS**	**KFT**	**DKFT**	**KPT**	**EOKS**	**TGID**
A1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.015	0.010
A2	0.001	0.003	0.001	0.002	0.013	0.009
A3	0.007	0.013	0.005	0.009	0.008	0.005
A4	0.010	0.017	0.011	0.013	0.000	0.002
A5	0.006	0.017	0.009	0.013	0.004	0.000
A6	0.000	0.000	0.000	0.000	0.015	0.010
A7	0.001	0.002	0.001	0.002	0.014	0.009
A8	0.000	0.000	0.000	0.000	0.015	0.011
A9	0.001	0.002	0.001	0.001	0.014	0.011
A10	0.010	0.012	0.008	0.010	0.006	0.005
A11	0.003	0.002	0.001	0.002	0.015	0.009
A12	0.001	0.001	0.001	0.001	0.015	0.010
A13	0.002	0.003	0.002	0.003	0.012	0.007

Daha sonra, Denklem (16) ve (17) kullanılarak toplam boşluk matrisi "A" elde edilmiştir. Bu matris Tablo 13'te sunulmuştur**.** Son aşamada ise Denklem (18) ile alternatifler için Q_i değerleri hesaplanmıştır. Tablo 14'te rapor edilen MAIRCA sıralama sonuçlarına göre 2015 yılında en başarılı BES şirketi A10'dur.

Tablo 14. Toplam Boşluk Matrisi (2015 Yılı)

	Performans Kriteri							
Alternatif	**KS**	**KFT**	**DKFT**	**KPT**	**EOKS**	**TGID**	Q_i	**Sıralama**
A1	0.010	0.017	0.011	0.013	0.000	0.000	0.052	13
A2	0.010	0.014	0.009	0.011	0.002	0.002	0.048	9
A3	0.004	0.004	0.005	0.004	0.007	0.006	0.029	4
A4	0.000	0.000	0.000	0.000	0.015	0.009	0.025	2
A5	0.004	0.000	0.001	0.000	0.012	0.011	0.028	3
A6	0.010	0.017	0.010	0.013	0.000	0.000	0.050	12
A7	0.009	0.015	0.009	0.011	0.001	0.002	0.048	8
A8	0.010	0.016	0.010	0.013	0.000	0.000	0.050	11
A9	0.010	0.015	0.010	0.012	0.001	0.000	0.048	10
A10	0.000	0.005	0.002	0.003	0.009	0.005	0.024	1
A11	0.008	0.015	0.009	0.011	0.000	0.001	0.045	5
A12	0.009	0.016	0.010	0.012	0.000	0.001	0.047	6
A13	0.008	0.014	0.009	0.010	0.003	0.003	0.047	7

2015 yılı ve çalışmaya dahil edilen diğer yıllar için performans değerlendirmede önerilen hibrit model sonuçları Tablo 15'te verilmiştir. Tablo 15'teki sonuçlar tüm analiz dönemi boyunca A10 şirketinin en iyi performansa sahip şirket olduğunu bununla beraber A1 şirketinin ise en kötü performansa sahip şirket olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 15. Tüm yıllara ilişkin nihai performans sıralaması

	Analiz Dönemi					
Alternatif	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**	**2020**
A1	13	13	13	13	13	13
A2	9	9	9	10	10	9
A3	4	4	4	4	4	4
A4	2	2	2	2	2	2
A5	3	3	3	3	3	3
A6	12	12	12	12	12	12
A7	8	8	8	8	8	8
A8	11	11	11	11	11	11
A9	10	10	10	9	9	10
A10	1	1	1	1	1	1
A11	5	5	5	5	5	5
A12	6	6	6	6	6	6
A13	7	7	7	7	7	7

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Küreselleşme, teknolojideki hızlı gelişmeler, ekonomik ve finansal krizler, tüm sektörlerdeki şirketler arasında yoğun rekabete yol açmaktadır. Dinamik bir rekabet ortamında, firmaların hayatta kalması ve büyümesi, çeşitli açılardan ölçülen performans sonuçları ile yakından ilişkilidir. Bu bağlamda firmanın performansının analiz edilmesi sadece şirketlerin sektördeki konumunun belirlenmesine değil, aynı zamanda şirketlerin gelecekteki stratejilerine de katkıda bulunabilir.

Bu çalışmanın amacı 2015-2020 yıllarını kapsayan 6 yıllık dönem için Türkiye'de bireysel emeklilik alanında faaliyet gösteren şirketlerinin önceki literatüre dayalı olarak seçilmiş göstergeler doğrultusunda performansını değerlendirmek ve sıralamaktır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada SWARA, SD ve MAIRCA yöntemlerini bütünleştiren bir performans değerlendirme modeli geliştirilmiştir. Bu doğrultuda seçilen performans kriterlerinin önem ağırlıklarının belirlenmesinde hem sübjektif (SWARA) hem de objektif (SD) yaklaşımlardan faydalanılmıştır. BES şirketlerinin performansının değerlendirilmesinde ise MAIRCA yaklaşımı kullanılmıştır.

Çalışmanın sonucunda SWARA ve SD yöntemlerinden elde edilen sonuçların birleştirilmesi ile hesaplanan yeni kriter ağırlıkları göstermektedir ki analize konu olan tüm yıllarda en önemli performans kriteri katılımcıların fon tutarıdır. Bu sonuca ilaveten MAIRCA uygulamasından elde edilen sıralama sonuçları 6 yıl genelinde Garanti Emeklilik ve Hayat'ın en başarılı şirket olduğunu ancak Aegon Emeklilik ve Hayat'ın ise en başarısız şirket olduğunu göstermektedir. Analiz sonuçlarında dikkat çeken bir diğer nokta ise Allianz Hayat ve Emeklilik ve Fiba Emeklilik ve Hayat şirketleri haricinde geri kalan şirketlerin performans sıralamasının 6 yılı kapsayan analiz döneminde değişmemesidir. Bu sonuç sektörde önemli bir rekabet eksikliğine işaret etmektedir ki bu da sektörün gelişmesi ve büyümesi açısından son derece önemlidir.

Bu çalışmada elde edilen sonuçlar sadece analize dahil edilen BES şirketleri açısından geçerlidir. Sonuçlar BES içinde yer alan diğer şirketleri için genelleştirilemez. Gelecekteki çalışmalarda, daha fazla sayıda BES şirketi analize dahil edilebilir ve farklı ÇKKV yaklaşımları kullanılarak çalışma konusu genişletilebilir. Buna ilaveten bu çalışmada önerilen model şirket bazında ya da sektör bazında analizler için de kullanılabilir.

KAYNAKÇA

1. Acer, A., Genç, T., & Dinçer, E. (2020). "Türkiye'de Faaliyet Gösteren Bireysel Emeklilik Şirketlerinin Performansının Entropi ve COPRAS Yöntemi ile Değerlendirilmesi", İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(1): 153-169.
2. Aksoy. E., (2021). "An Analysis on Turkey's Merger and Acquisition Activities: MAIRCA Method". Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi, 12(1): 1-11.
3. Anitha, J. & Das, R. (2020). Optimization of Process Parameters in Electro Discharge Machine Using Standard Deviation, MULTIMOORA and MOOSRA Methods. In Innovative Product Design and Intelligent Manufacturing Systems", Springer: Berlin/Heidelberg, Germany: 619–629.
4. Apak, S., & Taşçıyan, K. H. (2010). "Türkiye'de Bireysel Emeklilik Sisteminin Gelişimi", Ekonomi Bilimleri Dergisi, 2(2): 121-129.
5. Ayçin, E. (2020). "Personel Seçim Sürecinde CRITIC ve MAIRCA Yöntemlerinin Kullanılması", İşletme, 1(1): 1-12.
6. Ayçin, E., & Güçlü, P. (2020). "BIST Ticaret Endeksinde Yer Alan İşletmelerin Finansal Performanslarının Entropi ve MAIRCA Yöntemleri ile Değerlendirilmesi" Muhasebe ve Finansman Dergisi, (85):287-312.
7. Ayçin, E., & Orçun, Ç. (2019). "Mevduat Bankalarının Performanslarının ENTROPI ve MAIRCA Yöntemleri ile Değerlendirilmesi", Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22(42):175-194.
8. Aydın, Y. (2019). "Türkiye'de Hayat/Emeklilik Sigorta Sektörünün Finansal Performans Analizi", Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4(1): 107-118.
9. Aydın, Y. (2020). "A Hybrid Multi-Criteria Decision Making (MCDM) Model Consisting of SD and COPRAS Methods in Performance Evaluation of Foreign Deposit Banks", Equinox Journal of Economics Business and Political Studies, 7(2): 160-176.
10. Bakır, M. (2019). "SWARA ve MABAC Yöntemleri ile Havayolu İşletmelerinde Ewom'a Dayalı Memnuniyet Düzeyinin Analizi", İzmir İktisat Dergisi, 34(1): 51-66.
11. Bakir, M., Akan, Ş., Kiraci, K., Karabasevic, D., Stanujkic, D., & Popovic, G. (2020). "Multiple-Criteria Approach of the Operational Performance Evaluation in the Airline Industry: Evidence from the Emerging Markets", Romanian Journal of Economic Forecasting, 23(2): 149-172.
12. Baydaş, M., & Pamučar, D. (2022). "Determining Objective Characteristics of MCDM Methods under Uncertainty: An Exploration Study with Financial Data", Mathematics, 10(7): 1115.
13. Bayrakçı, E., & Aksoy, E. (2019). "Bireysel Emeklilik Şirketlerinin Entropi Ağırlıklı ARAS ve COPRAS Yöntemleri ile Karşılaştırmalı Performans Değerlendirmesi", Business and Economics Research Journal, 10(2): 415-434.
14. Belke, M. (2020). "CRITIC ve MAIRCA Yöntemleriyle G7 Ülkelerinin Makroekonomik Performansının Değerlendirilmesi", İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Prof. Dr. Sabri ORMAN Özel Sayısı, 19: 120-139.
15. Chandra, M., Shahab, F., Vimal, K. E. K., & Rajak, S. (2022). "Selection for Additive Manufacturing Using Hybrid MCDM Technique Considering Sustainable Concepts", Rapid Prototyping Journal.
16. Çakır, E., & Bilge, E. (2019). "Bütünleşik SWARA-MOORA Yöntemi ile Kurumsal Müşterilerin Banka Tercihlerinin Belirlenmesi: Aydın İlinde Bir Uygulama", Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(6): 269-277.
17. Çakır, E., Akel, G., & Doğaner, M. (2018). "Türkiye'de Faaliyet Gösteren Özel Alışveriş Sitelerinin Bütünleşik Swara-Waspas Yöntemi İle Değerlendirilmesi", Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi, 18. EYİ Özel Sayısı:599-616.
18. 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.
19. Çolak, M. (2012). "Ulusal Ve Uluslararası Düzeyde Bireysel Emeklilik Sistemlerinde Vergileme Anlayışı ve Öneriler", Akademik Yaklaşımlar Dergisi, 3(1): 74-105.

20. Dahooie, H. J.; Abadi, E., Vanaki B. J., Vanaki, A. S., & Firoozfar, H. R. (2018). "Competency-Based IT Personnel Selection Using a Hybrid SWARA and ARAS-G Methodology", Human Factors and Ergonomics In Manufacturing & Service Industries, 28(1): 5-16.
21. Delice, E. K., Adar, T., Emeç, Ş., & Akkaya, G. (2019). "A Comprehensive Analysis of Location Selection Problem for Underground Waste Containers Using Integrated MC-HFLTS&MAIRCA and MABAC Methods", Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi, Özel Sayı: 15-33.
22. Demir, G., Bircan, H. & Dündar, S. (2020). "Bireysel Emeklilik Sistemindeki Şirketlerin Performanslarının Gri İlişkisel Analizle Ölçülmesi ve Bir Uygulama", Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18 (2): 155-170.
23. Diakoulaki, D., Mavrotas, G., & Papayannakis, L. (1995). "Determining Objective Weights in Mul-Tiple Criteria Problems: The Critic Method", Computers & Operations Research, 22(7): 763–770.
24. Ecer, F. (2021). "Sustainable Supplier Selection: FUCOM Subjective Weighting Method Based MAIRCA Approach", Journal of Economics and Administrative Sciences Faculty, 8(1):26-47.
25. Emeklilik Gözetim Merkezi (EGM). (2022). https://www.egm.org.tr/bilgi-merkezi/istatistikler/, (Erişim Tarihi: 23.03.2022).
26. Genç, T., Kabak, M., Köse, E., & Yılmaz, Z. (2015). "Bireysel Emeklilik Sistemi Seçimi Problemine İlişkin Macbeth Yaklaşımı", İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Ekonometri ve İstatistik Dergisi. (22): 47-65.
27. Ghoushchi, S. J., & Nasiri, B. (2022). "Sustainable Landfill Site Selection for Hazardous Waste Using a GIS-Based MCDM Approach with G-Number İnformation. Environment," Development and Sustainability:1-32.
28. Gigović, L., Pamučar, D., Bajić, Z., & Milićević, M. (2016). "The Combination of Expert Judgment and GIS-MAIRCA Analysis for the Selection of Sites for Ammunition Depots", Sustainability, 8(4): 1-30.
29. Göktolga, Z. G. & Karakış, E. (2018). "Bireysel Emeklilik Şirketlerinin Finansal Performanslarının Bulanık AHP ve VIKOR Yöntemi ile Analizi", Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 19(1): 92-108.
30. Güler, E. S., & Can, G. F. (2020). "Material Selection for Microstrip Antenna Using CRITIC-MAIRCA Integraton as a Practıcial Approach", Eskişehir Technical University Journal of Science and Technology A-Applied Sciences and Engineering, 21(1): 1-20.
31. Günay, F., & Ecer, F.(2020). "Cash Flow Based Financial Performance of Borsa İstanbul Tourism Companies by Entropy-MAIRCA Integrated Model", Journal of Multidisciplinary Academic Tourism, 5(1): 29-37.
32. Gürol, B. & İmam, M. (2018). "Measuring the Performance of Private Pension Sector by TOPSIS Multi Criteria Decision-Making Method", Journal of Economics. Finance and Accounting, 5(3): 288-295.
33. Işık, Ö. (2020a). "Bir Lojistik Firmasının Performans Analizi: Reysaş Lojistik Örneği", Yalman, İ.N. (Yay. haz.), Türkiye'de Dış Ticaret ve Lojistik: Uygulamalı ve Teorik Seçme Konular İçinde (s. 293-314). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
34. Işık, Ö. (2020b). "SD Tabanlı MABAC ve WASPAS Yöntemleriyle Kamu Sermayeli Kalkınma Ve Yatırım Bankalarının Performans Analizi", Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi, (29): 61-78.
35. Işık, Ö., & Koşaroğlu, M. (2020). "Analysis of the Financial Performance of Turkish Listed Oilcompanies Through the Application of SD and MAUT Methods", Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi, 55(3): 1395-1411.
36. Jahan, A., Mustapha, F., Sapuan, S. M., Ismail, M. Y., & Bahraminasab, M. (2012). "A Frame-Work for Weighting of Criteria in Ranking Stage of Material Selection Process", The International Journal of Advanced Manufacturing Technology, 58(1-4): 411–420.
37. Juodagalvienė, B.; Turskis, Z., Šaparauskas, J., & Endriukaitytė, A. (2017). "Integrated Multi-Criteria Evaluation of House's Plan Shape Based on the EDAS and SWARA Methods", Engineering Structures and Technologies, 9(3), 117-125.
38. Karabasevic, D., Zavadskas, E. K., Turskis, Z., & Stanujkic, D. (2016). "The Framework for the Selection of Personnel Based on the SWARA and ARAS Methods Under Uncertainties", Informatica, 27(1): 49-65.

39. Katrancı, A., & Kundakcı, N. (2020). "SWARA Temelli Bulanık COPRAS Yöntemi ile Soğuk Hava Deposu Seçimi", Optimum Ekonomi ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 7(1): 63-80.

40. Keršulienė, V. & Turskis, Z. (2011). "Integrated Fuzzy Multiple Criteria Decision Making Model for Architect Selection", Technological and Economic Development of Economy, 17(4): 645– 666.

41. Keršuliene, V., Zavadskas, E. K., & Turskis, Z. (2010). "Selection of Rational Dispute Resolution Method by Applying New Step-Wise Weight Assessment Ratio Analysis (SWARA)" Journal of Business Economics and Management, 11(2): 243-258.

42. Koşaroğlu, Ş. M. (2020). "BİST'te İşlem Gören Bankaların Performanslarının SD ve EDAS Yöntemleriyle Değerlendirilmesi" Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5(3): 406-417.

43. Köse, A. (2010). "Türk Sigorta Sektörü Hayat Ve Emeklilik Şirketleri Etkinlik Analizi", Akademik Araştırmalar Dergisi. 44: 85-100.

44. Kumar, V.; Kalita, K., Chatterjee, P., Zavadskas, E. K., & Chakraborty, S. (2022). "A SWARA-Cocoso-Based Approach for Spray Painting Robot Selection", Informatica, 33(1): 35-54.

45. Maheshwari, N., Choudhary, J., Rath, A., Shinde, D., & Kalita, K. (2021). "Finite Element Analysis and Multi-Criteria Decision-Making (MCDM)-Based Optimal Design Parameter Selection of Solid Ventilated Brake Disc", Journal of the Institution of Engineers (India): Series C, 102(2):349-359.

46. Mamak Ekinci, E. B., & Can, G. F. (2018). "Algılanan İş Yükü ve Çalışma Duruşları Dikkate Alınarak Operatörlerin Ergonomik Risk Düzeylerinin Çok Kriterli Karar Verme Yaklaşımı İle Değerlendirilmesi", Ergonomi, 1(2): 77-91.

47. Maruf, M., & Ayçin, E. (2020). "Evaluation of The Livability Levels of Metropolitan Cities by Dematel Based Analytic Network Process (DANP) and MAIRCA Methods," International Journal of Eurasia Social Sciences, 11(40): 417–432.

48. Meral, H., & Arıcan, E. (2020). "Bireysel Emeklilik Sistemine Otomatik Katılım: Türkiye İçin Bir Uygulama", Finansal Arastirmalar ve Calismalar Dergisi, 11(22): 190-202.

49. Narayanamoorthy, S., Annapoorani, V.; Kalaiselvan, S.; Kang, D. (2020). "Hybrid Hesitant Fuzzy Multi-Criteria Decision Making Method: A Symmetric Analysis of the Selection of the Best Water Distribution System", Symmetry, 12: 2096.

50. Noyan, E., Gavcar, E., & Gavcar, C. T. (2019). "Bireysel Emeklilik Şirketi Seçimine Analitik Hiyerarşi Prosesi ve Gri İlişkisel Analiz Yöntemlerinin Uygulanması", İşletme Araştırmaları Dergisi, 11(2): 835-847.

51. Özbek, A., & Demirkol, İ. (2018). "Lojistik Sektöründe Faaliyet Gösteren İşletmelerin SWARA ve GİA Yöntemleri İle Analizi", Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(1): 71-86.

52. Özdağoğlu, A.; Keleş, M. K. & Yörük Eren, F. (2020). "SWARA Tabanlı WSM ve CODAS Yöntemleri ile Biyokimya Hormon Cihazı Seçimi", Çankırı Karatekin Üniversitesi İİBF Dergisi, 10 (1): 371-396.

53. Özdemir, O., & Kılıçarslan, Ş. (2021). "Entropi Temelli Gri İlişkisel Analiz Tekniği ile Hayat ve Emeklilik Şirketlerinin Finansal Performansları Üzerine Bir Araştırma", Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 26(4): 413-434.

54. Pamucar, D. S., Pejcic Tarle, S., & Parezanovic, T. (2018b). "New Hybrid Multi-Criteria Decision-Making DEMATEL-MAIRCA Model: Sustainable Selection of a Location for the Development of Multimodal Logistics Centre", Economic Research-Ekonomska İstraživanja, 31(1): 1641-1665.

55. Pamučar, D., Lukovac, V., Božanić, D., & Komazec, N. (2018b). "Multi-Criteria FUCOM-MAIRCA Model for the Evaluation of Level Crossings: Case Study in the Republic of Serbia", Operational Research in Engineering Sciences: Theory and Applications, 1(1): 108-129.

56. Popović, M. (2021). "An MCDM Approach for Personnel Selection Using the Cocoso Method", Journal of Process Management and New Technologies, 9(3-4): 78-88.

57. Rakıcı, C., & Mehmet, E. L. A. (2016). "Türkiye'de Bireysel Emeklilik Sistemine Yönelik Vergisel Teşvikler", Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16(3): 89-110.

58. Ramasamy, V., Subramanian, Y.; Varadarajan, S.; Ramaswamy, K.; Kaliappan, K.; Arulmozhi, D.; Srinivasan, G.R.; Gubendiran, R.K. (2020). "Influence of Process Parameters on the Optimisation of

Crystalline Phase, Size and Strain of Multiferroic Bismuth Iron Tri Oxide (Bifeo3) Nanoceramics: A MCDM Based TOPSIS Approach", Ceram. Int. 46: 1457–1471.

59. Ruzgys, A., Volvačiovas, R., Ignatavičius, Č. & Turskis, Z. (2014). "Integrated Evaluation of External Wall İnsulation in Residential Buildings Using SWARA-TODIM MCDM Method", Journal of Civil Engineering and Management, 20(1): 103-110.
60. Singh, R. K., & Modgil, S. (2020). "Supplier Selection Using SWARA and WASPAS–A Case Study of Indian Cement Industry". Measuring Business Excellence, 24(2): 243-265.
61. Stanujkic, D., Karabasevic, D. & Zavadskas, E. K. (2015). "A Framework for the Selection of a Packaging Design Based on the SWARA Method", Engineering Economics, 26(2): 181-187
62. Şahin, M. (2020). "Hybrid Multiattribute Decision Method for Material Selection. International", Journal of Pure and Applied Sciences, 6(2): 107-117.
63. Tuğay, O., & Temel, F. (2022). "Türkiye'de Çimento Sektöründeki Şirketlerin Uluslararası Entegre Raporlama Kılavuz İlkelerine Uyum Düzeylerinin CRITIC VE MAIRCA Yöntemleriyle Değerlendirilmesi", Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (50): 45-57.
64. Uçar, G., & Şahin, S. (2020). "Türkiye'de Hayat ve Bireysel Emeklilik Şirketlerinin Finansal Performansının İncelenmesi", İşletme Akademisi Dergisi, 1(1): 56-76.
65. Urosevic S.; Stanujkic, D., Karabasevic, D. & Maksimovic, M. (2017). "An Approach to Personnel Selection in the Tourism Industry Based on the SWARA and the WASPAS", Economic Computation and Economic Cybernetics Studies and Research, 1(51): 75-88.
66. Vafaeipour, M., Zolfani, S. H., Varzandeh, M. H. M., Derakhti, A. & Keshavarz, M. E. (2014). "Assessment of Regions Priority for Implementation of Solar Projects in Iran: New Application of a Hybrid Multi-Criteria Decision Making Approach", Energy Conversion and Management, 86(2014): 653–663.
67. Vrtagić, S., Softić, E., Subotić, M., Stević, Ž., Dordevic, M., & Ponjavic, M. (2021). "Ranking road sections based on MCDM model: New improved fuzzy SWARA (IMF SWARA)", Axioms, 10(2): 92.
68. Xuan, H. A., Trinh, V. V., Techato, K., & Phoungthong, K. (2022). "Use of Hybrid MCDM Methods for Site Location of Solar-Powered Hydrogen Production Plants in Uzbekistan", Sustainable Energy Technologies and Assessments, 52: 101979.
69. Yalçın, Ö., & Marşap, B. (2019). "Türkiye'de Bireysel Emeklilik Sistemi: Modelleme ile Gelişiminin Değerlendirilmesi", İşletme Araştırmaları Dergisi, 11(2). 864-875.
70. Yazdani, M., Zavadskas, E. K., Ignatius, J. & Abad, M. D. (2016). "Sensitivity Analysis in MADM Methods: Application of Material Selection", Engineering Economics, 27(4): 382-391.
71. Yurdoğlu, H., & Kundakcı, N. (2017). "SWARA ve WASPAS Yöntemleri ile Sunucu Seçimi". Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20(38): 253-269.
72. Zolfani, S. H. & Saparauskas, J. (2013). "New Application of SWARA Method in Prioritizing Sustainability Assessment Indicators of Energy System" Engineering Economics, 24(5): 408–414.
73. Zolfani, S. H., Ecer, F., Pamučar, D., & Raslanas, S. (2020). "Neighborhood Selection for a Newcomer Via a Novel BWM-Based Revised MAIRCA İntegrated Model: A Case from the Coquimbo-La Serena Conurbation, Chile", International Journal of Strategic Property Management, 24(2): 102-118.
74. Zolfani, S. H., Esfahani, M. H., Bitarafan, M., Zavadskas, E. K. & Arefi, S. L. (2013). Developing A New Hybrid MCDM Method for Selection of The Optimal Alternative of Mechanical Longitudinal Ventilation of Tunnel Pollutants During Automobile Accidents. Transport, 28(1): 89-96.

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
OPEN ACCESS
e-ISSN: 2587-1587

Research Article

Subject Area
Plastic Arts

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 100
PP: 2280-2289

Arrival
11 May 2022
Published
31 July 2022
Article ID Number
62921
Article Serial Number
07

Doi Number
http://dx.doi.org/10.29228/sssj.62921

How to Cite This Article
Kuzucanlı, H. K. (2022). "Nesne İlişkileri Bağlamında Sanatta Güvenli-Güvensiz Bir Mekan Olarak Ev: Michael Landy "Yarı Müstakil" Örneği" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:100; pp:2280-2289

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

Nesne İlişkileri Bağlamında Sanatta Güvenli-Güvensiz Bir Mekan Olarak Ev: Michael Landy "Yarı Müstakil" Örneği

Home As a Safe-Unsafe Space in Art in The Context of Object Relations: The Example of Michael Landy "Semi-Detached"

Hatice Kübra KUZUCANLI [1]

[1] Doç. Dr. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Resim Bölümü, Kütahya, Türkiye

ÖZET

İçinde yaşam sürülen hane, barınılan mekan olan ev, kişinin diğerleriyle ve nesnelerle temasa geçmesi ile sınırları belirlenebilen bir alandan, kişinin ait olma, bağ kurma, güvende olma meseleleriyle birlikte sınırları tahmin edilemeyen bir alana dönüşmektedir. Bu alan kişinin tüm değişimlerinin şahidi olması sebebiyle kişiseldir ve evin kişisellik içermesi, duvarlarla kaplı bir barınma yeri olmasının yanı sıra kişiselleşmiş birçok anlamla ilişki örüntüleri de kurmaktadır. Bu alt anlamlardan biri de evin insanın bedeniyle kurduğu ilişkiye benzercesine mahremiyet içermesidir. Bu mahremiyet alanının merkezi de hiç kuşkusuz sanatçının kişisel geçmişi ve şimdisini anlatan ev imgesinin halleridir. Sanatçıların ev eksenindeki bu özel alanına ait bilgilerin geçmişten günümüze retoriklerde konumlanmasının yanı sıra görsel örneklerle de yorumlamak mümkündür. Özellikle güncel çalışmalarla sanatçılar, bu kişisel korunaklı alanı farklı disiplinler ve malzemelerle görsel anlatı stratejisi kurarak gözler önüne sermektedir. Sınırları belirlenmiş bir mekanla ve o mekana ait kişiler ve nesnelerle kurulan bağ konunun merkezinde olunca, sanatçının deneyimlerinin ve geçmişine dair ipuçlarının özne, nesne, yer ve bağlam ile ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Evin mahremiyet alanı olmasına karşın Michael Landy'nin bunu olumsuzlarcasına bu korunaklı alanı izleyicilere sergilemesi ve bu davranışın ardında hangi deneyimlerin olabileceği merak uyandırmış ve böylece güvenli ya da güvensiz bir mekan olarak ev, nesne ilişkileri bağlamında Michael Landy'nin 'Yarı Müstakil' isimli çalışması üzerinden ele alınmıştır. Nesne ilişkileri kuramının odağa alınması, kişinin ilerleyen yıllardaki davranışlarının belirlenmesinde ilk bebeklik yıllarından itibaren nesnelerle kurduğu ilişkinin şimdiye de ışık tutması açısından son derece önemlidir.

Bu çalışmayla, "Yarı Müstakil" adlı eser ve psikanalitik bir kuram olan "nesne ilişkileri kuramı" arasındaki ilişkiye atıfta bulunarak, bu ilişki belirlenmeye çalışılmış, sanatçı ve eseri üzerine bir görsel okuma gerçekleştirilmiştir. Literatür tarama ve betimsel analiz modeli kullanılan bu araştırmada; geçmişten günümüze sanatta bu denli kendine yer edinmiş bir imgenin Michael Landy özelinde nasıl ifade edildiği ve bu ifadenin hangi teknik imkanlarla şekillendiği, sanatçının ev ile kurduğu bağ ve bu bağın sanata yansımalarının nasıl olduğu sorularına Melanie Klein'in nesne ilişkileri kuramı zemininde yanıt aranmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ev, Sanat, Nesne İlişkileri Kuramı, Güven, Müchael Landy

ABSTRACT

The house in which one lives, the house, which is the place of shelter, transforms from an area whose boundaries can be determined by the person's contact with others and objects, to an area whose boundaries cannot be predicted with the issues of belonging, bonding and being safe. This area is personal as it is the witness of all the changes of the person, and besides the fact that the house contains personality and is a sheltered place with walls, it also establishes relationship patterns with many personalized meanings. One of these sub-meanings is that the house contains privacy, similar to the relationship that a person establishes with his body. The center of this privacy area is undoubtedly the states of the house image that tells the personal past and present of the artist. It is possible to interpret the information belonging to this special area of the artists on the axis of the house with visual examples as well as positioning them in rhetoric from the past to the present. Especially with contemporary works, artists reveal this personal sheltered space by establishing a visual narrative strategy with different disciplines and materials. When the bond established with a space with defined boundaries and the people and objects belonging to that space is at the center of the subject, the artist's experiences and clues about his past need to be associated with the subject, object, place and context. Despite the fact that the house is a privacy area, Michael Landy's displaying this sheltered area to the audience as if negating it, and what experiences could be behind this behavior aroused curiosity. It is discussed. Focusing the object relations theory is extremely important in terms of shedding light on the relationship that a person has established with objects from the first infancy to the present in determining his/her behavior in the following years.

With this study, by referring to the relationship between the semi-Detached work and the object relations theory, which is a psychoanalytic theory, this relationship was tried to be determined, and a visual reading was carried out on the artist and his work. In this study, which used literature review and descriptive analysis model; In this study, answers are sought on the basis of Melanie Klein's theory of object relations to the questions of how an image that has taken its place in art from the past to the present is expressed in Michael Landy's case, and by which technical possibilities this expression is shaped, the bond that the artist establishes with the house and how this bond is reflected in art.

Keywords: Home, Art, Object Relations Theory, Trust, Müchael Landy

1. GİRİŞ

Sanatın en nihayetinde kişinin ifade biçimlerinden bir yol, dışavurumun bir aracı olarak tanımlanması oldukça yaygın bir söyleyiştir. Dolayısıyla sanatçının ifadesine araç kıldığı bu anlatıcılık eylemi, öznesine dair olanı anlatmaktadır. Bir başka deyişle, dış dünyayla kurulan iletişim sanatçının kendine dair olanla başlamaktadır. Bu noktada kendine dair olanın arandığı yeri Melanie Klein nesne ve ilişkilerinde göstermektedir. Kişiye dair olan her şeyin özü nesne ve ilişkilerle kurduğu bağda yatmakta, sanatçı da tüm bunları sanatıyla gerçekleştirmektedir. Ev de kişinin ilk ilişki kurduğu nesnelerden biri olarak içindeki her şeyle birlikte ele alındığında, sanatçı için oldukça yoğun ifade alanı sunmaktadır.

2. GÜVEN KAVRAMIYLA EVE BAKMAK

Sanat kadar eski olan ev kavramı yine sanatın tanımlamalarındaki açmazlarla yan yana gelmektedir. Bu da tanımın zorlaşarak, sanatçının ev için anlamlandırdığı kadarıyla temsil edilebilen bir nesneye ya da mekana dönüştüğünü göstermektedir. "Bir başka deyişle ev genel anlamda barınma işlevinin yerine getirildiği bir mekan olarak ele alındığında, mimari alanın değerlendirmeye aldığı bir yapı olarak düşünülse de gerçekte insanlığın en uzak geçmişinden şu ana kadar hemen her disiplinin araştırma sahası olmuş bir alandır. Bu durum, evin mimari yaklaşımlarca sınırları, tanımları belirlenen bir yapı/ konut olmasından öte, psikoloji, sosyoloji, felsefe, edebiyat vb. disiplinlere yönelik araştırmalarda, yazınlarda; insan, çevre, uzam ile olan ilişkileri içerisinde ve tüm bu durumları konu alan sanatın hemen her disiplininde bir nesne, bir dil olarak sürekli yeniden üretilmesinden ileri gelir" (Barlas, 2019: 96). "Geçim, yaşam ve düşün biçiminin mekâna yansımasında ev olarak adlandırılabilecek ilk yapılar, mağaralar ve ağaç kavuklarıdır. Evlerin yazılı olmayan tarihi mağaradan başlamaktadır ve insan bu evi doğada hazır olarak bulmuştur" (İlin, Segal, 2000:57). "Kavramın en basit anlamıyla; gerçekte insana ait en bilindik, insana en yakın mekân olarak evin, olumsuz koşullar altında, kişinin, evin bütünlüğünü tehdit edici unsurlar sonucunda nasıl kaygı verici, rahatsız edici bir mekâna dönüşebildiğine odaklanan, kişiye özgü psikolojik bir durumun tanımlaması olduğu görülmektedir. İnsan gerçekte 'dış'ta kalan karşısında, dünyanın dengesizliğine anlam vermeye çalışarak çözüm üreten ve 'dış'a ait olanın düzensizliği karşısında da zaten kaygı duyan bir varlıktır. Dışta kalanın yarattığı tehlikelerden, dışta kalmanın yaratacağı güvensizlikten korunarak barınabilmek insan için ilkel dönemlerden günümüze taşınan temel bir kaygıdır. İnsan bu doğal kaygılar sonucunda, barınma ve korunma ihtiyacının çözümlenmesi amacıyla 'güvenli mekân'ı yaratma arayışına girer. Bu anlamda barınmanın en somut ve yalın hali olan ev ister fiziki ister öznelleşen yapısıyla içerisi ve dışarısı arasında dört duvardan oluşan, uzayda bir sınır alan olarak, insanda güven ve rahatlık duygusu uyandıran mekandır" (Barlas, 2020: 16). Yapısal şekliyle oldukça eskiyle tarihlenen evin, dönemsel özellikler, iklim şartları ve kültürel yapıyla birlikte tasarıma bağlı olarak tarih boyunca değişiklik gösterdiği görülmektedir (Akın 2008: 497). Ama tüm farklılıklara rağmen temelde, evin insanların güven duyduğu, muhafaza edildiği, kendi bedenine olan hakimiyetinden sonra edinilen en önemli iktidar alanı olduğu söylenebilir. Evin kişiyi olumsuz dış etmenlerden koruyan bir alan olması isteğiyle yapılandırılması fenomolojik anlamıyla dünyada varlık göstermek arzusunda temellenir. Bu temel güven duyma arzusu kişinin sonraki dönemlerini de etkileyen bir olgudur. "Temel güven, insanın tüm kişiliğinin ve dünyaya karşı tutumunun temelini oluşturmaktadır. Temel güven sadece fiziksel güvenlik ve ihtiyaçlarla değil, "ontolojik güvenlik" yani kişinin kendi varlığını ve dünyadaki yerini güvenlikte hissetmesi dediği şeyle ilgilidir. Çocuk güvenmeyi öğrendikçe, temel güvenliğe, temel ihtiyaçlara ve yaşamın getirdiği temel doyum ve umutları, korkuları, beklentileri ve sahip olunan hakları kapsayan genel bir paradigmaya ilişkin bir dizi pratik ve yaklaşım geliştirmektedir. Sadece basit güvenin, tanışıklığa dayalı ve garanti gözüyle bakılan güvenin değil, sahici güvenin de yani tekil alışverişlere ve sonuçlara değil de ilişkilere odaklı güvenin de temeli ailede oluşmaktadır" (Solomon ve Flores, 2001: 55-56).

Güven için toplumun temelini oluşturan aile başta olmak üzere, eğitim, ekonomi, din, siyaset vb. gibi kurumlarla karşılıklı etkileşim halindedir denebilir. "Güven, bu temel kurumların işlevlerini yerine getirebilmesi için elzem olan ortaklaşa paylaştıkları bir duygu olarak betimlenmektedir. Güvensizlik ise, "bir olgu ya da fikrin gerçek olup olmadığından emin olamama durumu" olarak tanımlanmaktadır. Birey çevresindekilerin ifadesinden ve samimiyetinden şüphe duymaktadır" (Warre, 2003: 75). Bu bağlamda güven kavramının aile ile temelinin ailede başladığını ve daha sonraki süreçlerde sosyal çevre ile devam ettiğini söyleyebiliriz (Sertkaya, 2017:36). Böylece güven duygusunun bireyin dış dünyayla kurduğu ilişkide oldukça önemli olduğu ve kişideki güven duygusunun zamanla kişi sosyalleştikçe olumlu, olumsuz nitelikler kazanarak değişeceği söylenebilir.

"Bireyler güven duygusuna doğuştan sahiptirler ve bu duygu doğuştan itibaren ya gelişim gösterir ya da törpülenir. Güven duygusunun iki temel boyutu olmakla birlikte ilki sevilebilir olma, ikincisi ise yeterli olmadır. Bu nedenle bireyin kendini sevmesi, affetmesi ve kendini görme biçimi güven ile yakından ilişkilidir. Bireyin tüm başarı ve başarısızlıklarına rağmen kendini değerli bulması, kendini kabul etmesi ve kendini sevme yaşantısı güven ortamını oluşturmaktadır" (Mutluer, 2006: 8, 9). Kişinin güven konusuyla ilgili duygu ve düşüncelerinin oluşması, gözlerini açtığı ilk andan itibaren başlamaktadır. Karşılaştığı davranışlar neticesinde şekillenecek olan bu kavramın ilk mimarları doğal olarak kişinin anne-babasıdır. Çocuk bu kavramı ilk ailede, anne-baba ile kurduğu ilişkide dolayısıyla da bu ilişkilerin yaşandığı yer olan evinde birer hatıraya dönüştürür. Bu mekanda olup bitenlerin ne denli güvenli olduğu ve kişinin yaşantısında nasıl izler bıraktığı sonraki süreçlerde tanımlanabilmektedir. Kişinin başta anneyle kurduğu ilişki ilerde nesneyle kurduğu ilişkileri tanımlamakta ve bu anlamda sanatçının da üretimini belirlemektedir.

Farklı disiplinlerin konu aldığı güven kavramı, o disiplinin yöntemleriyle tanımlanmış ve uygulama alanlarına göre incelenerek çözümlenmiştir. Ev kavramının güvenli-güvensiz oluşuna dair genel çerçevede korkunun ve

huzursuzluğun olmadığı yer, 'güvenli bir mekan olarak ev' tanımlanırken bu durumun tam tersi ise negatif bir duruma yani evin korunaksız dolayısıyla güvensiz olmasıyla belirlenir. Muhakkak ki ev olgusu kimisi için içinde muhafaza edildiği korunaklı bir alan özelliklerindeyken, kimisi için de tehdide, acıya ve huzursuzluğa maruz kalınan olumsuz bir nitelik taşımaktadır. Güvenli ya da güvensiz bir alan deneyiminin yaşandığı ev, sanatçıda bebeklik çağından başlayarak ilişkide olduğu tüm nesnelere ve aile bireylerine yönelik tutumlarının belirlendiği alandır. Bu alanla kurulan anlamlı ilişki sanatçının eserlerini yorumlarken dikkate alınabilir, bu nedenle Michael Landy'nin 'Yarı Müstakil' isimli çalışmasının nesne ilişkileri kuramını bağlamında değerlendirilmesi isabetli olacaktır.

3. NESNE İLİŞKİLERİ KURAMI PERSPEKTİFİNDEN ALAN (EV) ALGISI

Nesne ilişkileri kuramı insan gelişimini tanımlamada kullanılan ve literatüre önemli katkılar sağlayan psikanalitik temelli bir yaklaşımdır. Kuram, çocuğun gelişiminin ilk aylarında önemli nesnelerle olan ilişkilerini ve bu süreçte nesneye yönelttiği bir takım olumlu-olumsuz duygulanımlarını ele alır ve harekete geçen libido, güdü ve agresyonun nesneyle olan ilişkilerini inceler (Göka, E. ve ark, 2006: 47). "Nesne" kavramını psikanalizde ilk kullanan Sigmund Freud'dur. "Nesne"; anne, baba, büyükanne gibi çocuğun bağlanma geliştirebileceği bir insan olabilirken, oyuncak ayı, battaniye gibi bir geçiş nesnesi de olabilir. Bu geçiş nesnesinin temelde işlevi bebeğin temelde anne ile kurduğu ilişkiden bir diğerine geçişini sağlayan bir temsil özelliği taşımasıdır. Klein'a (1946) göre doğumla birlikte başlayan gelişim sürecinin ilk döneminde bebek dış dünya ile kendisini bir bütün olarak algılar. Yani ben-sen algısı gelişimin ilk aşamalarında yoktur, bebek anneyi/memeyi kendisinin bir uzantısı olarak algılamaktadır. Bebeğin gelişimi, anneden ayrışarak onu kendisinden ayrı bir varlık olarak algılaması ve algıladığı bu varlık üzerinden iyi veya kötü olacak şekilde nitelikler geliştirmesi ile ilerler. İyi meme/kötü meme algısı ile başlayan değerlendirmeler gelişim ilerledikçe iyi ben/kötü ben olarak gelişimini sürdürür ve bebeğin karşılaştığı diğer nesnelere ve nesne temsillerine yansıtılırlar.

Nesne ilişkileri kuramına göre gelişimin ilk evrelerinde çevre ile kendisini 'bir' olarak algılayan bebekte gelişimle birlikte, kendi beden parçalarıyla dış dünyayı ayrıştırarak kendilik algısı ve iç habitat oluşmaya başlar. Buradan hareketle, bebeğin kendilik ve dış dünya algısı da kurduğu nesne ilişkilerinden başlayan öğrenmeleri ile gelişir ve hayatı boyunca devam eder. Bebeğe büyüme ve ilerleme olanağı sağlayan şey nesnelerden, anneden ve babadan yavaş yavaş uzaklaşmadır. Böylelikle bebek kendi ruhsallığında onları tekrar oluşturarak yeniden üretecek, kendilik ve dış dünya algısını oluşturacaktır. Eiguer (2004: 22) gelişen bu kendilik ve dış dünya algısının bilinçdışı temsiller yoluyla kendilerini ortaya koyduğunu belirtmiştir. Yani gelişimin ilk dönemlerinden başlayan kendilik ve dış dünya algısı, gelişimin ilerleyen aşamalarında çeşitli bilinçdışı temsillerle kişinin yaşantısında yer eder. Kuramın ortaya koyduğu tanımla temsil; kökeninde bir algıdır, nesnenin, kokusunun, sesinin görünümüdür benzer şekilde nesnenin eksikliği karşısında yokluğunun da kavranmasıdır.

İnsan gelişimini sürdürürken bu ilişkilerini kurduğu anne, nesne ve sosyal ağlar kadar tüm bu ağları çevreleyen alan da önem taşımaktadır. Freud (1923: 26) bu ilişkilerin var oluşunu ve gelişimini çevreleyen alanı ruhsallığın simgesi olarak ele almıştır. Yani doğumla başlayan ilişkiler ve temsilleri onların etrafını saran alanın yani evin içinde gerçekleşir ve alan (ev) kişinin ruhsallığının da temsili haline gelir. Tıpkı bebeğin anneyi kendisinden farklı bir varlık olarak algılamaya başladığı dönemde kendi bedenine dair algısı ve değerlendirmeleri oluşu gibi içinde bulunduğu alan (ev) da bu ruhsallığın bir simgesi haline gelir. Annesi tarafından bakım alan, beslenen, sarmalanan, dokunulan, bakılan bebeğin iç habitatı bu eylemler doğrultusunda gelişir. Dolayısıyla bebek dürtüleri, ihtiyaçlarının karşılanması durumunda rahat ve güvende hisseder. Tam aksi durumlar için de bu geçerlidir. Vurulan, dövülen, dokunulmayan, tiksinilen bebek için de iç habitat güven vermeyen, tekinsiz, tehlikeli olacak şekilde düzenlenir ve kendi bedenine ve kendi beden temsillerine yansıtılması olasıdır (Euigier, 2004: 39).

Bununla paralel olacak şekilde, Bachelard (1969: 35) evi tanımlarken kapıları ağız; pencereleri ise göz olarak nitelendirmiştir. Nesne ilişkileri ile gelişen iç habitatın bedene yansıtılması gibi beden özelliklerinin de eve yansıtıldığı söylenebilir. Bir psikiyatrist olan Euigier (2004) kriz yaşayan danışanlarına yaptığı ev ziyaretlerinde bu krizin evdeki eşyalar ve odalarda da belirgin biçimde gözlemlediğini, dağınık, kirli, iç içe geçmiş eşyaların evdeki dağılımı ile kişinin ruhsallığı arasında bir benzerlik taşıdığını ortaya koymuştur.

Dolayısı ile beden tasarımının eve yansıtılması gibi, her birey kendi evini zihninde tasarımlar. Başka bir deyişle içinde yaşadığı alanın içsel bir imgesine sahiptir. İçinde yaşadığı evi kendi bedeni ile bağdaştırır: hem bilinçli hem de bilinçdışı bir temsil olabilir. Doğrulmuş olma özelliğiyle evin yapısı; duruşun, dikliğin yani ayakta konum kavramının taşıyıcısıdır. Psikanalitik kurama göre evin yalnızca birey olmaktan öte grup boyutu da ele alınır. Yaşamsal merkez anne-babanın yatak odası olarak ele alınırken bütün diğer yatırımların oradan yayıldığı ve dolayısıyla bedensel temsilin de belirleyicisi olduğu görüşünü ileri sürer. Aile üyelerinin her birisini ve birbirleriyle olan karşılıklı etkileşimlerini, uyumlarını veya çatışmalarını, tarihlerini içine almayı özelliğiyle beden algısına

eklenen bir grup boyutu haline gelir (Eugier, 2004: 27). Bu durumda, gelişim ile bir taraftan bedene dair algı oluşurken diğer taraftan aile bireyleri, bireylerin varlığı veya yokluğu, birbirleriyle karşılıklı etkileşimleri bu insanın kendi beden tasarımı ile aile temsilini bir araya getirerek yeniden ürettiği bir işleyiş haline gelir.

Özetle, kişinin iç habitatının belirleyicisi olan nesne ile kurduğu ilişkiler sonucunda bu ilişkilerin niteliğini kendi bedenine ve sonrasında kendi bedeninin ve ruhsallığının bir temsili olan "ev"e yansıtması olasıdır. Diğer bir deyişle, dik duruşu, sağlamlığı, yalıtımı vb. yapısal özellikleri bakımından ev kişinin iç habitatının bir temsili olma niteliği taşımaktadır. Dolayısıyla kişinin yaşadığı ev ve evi ifade etme biçimi bir bakıma ruhsallığına dair çeşitli düzeylerde betimleme niteliği taşıdığını söylemek mümkündür. Tüm bu eylem ve sonuç ilişkilerinden yola çıkarak sanatçının bu kuram çerçevesinde eserine bakışın, sanatçıyı ve eserini belirli bir zemine oturtarak anlamayı sağlamaktadır.

4. NESNE İLİŞKİLERİ KURAMI BAĞLAMINDA ÖRNEK ESER İNCELEMESİ

4.1. Michael Landy ve Yarı Müstakil

2008'de Londra'daki Kraliyet Sanat Akademisi'ne üye seçilen İngiliz sanatçı Michael Landy tüm eşyalarını yok ettiği performansı Break Down (2001) ve Güney Londra Galerisi'ndeki Art Bin projesi (2010) ile tanınmaktadır. Örnekteki çalışması 'Yarı Müstakil' (Görsel 1) 1976'da geçirdiği kaza sonucu eve kapanmak zorunda kalan Landy'nin babasının hayatındaki küçük ve anlamlı detayların, müzeye yerleştirilen evdeki ekranlarda gösterilmesinden oluşmaktadır.

Görsel 1.Michael Landy, Yarı Müstakil, 2004.

Görsel 2-3. İzleyicilerin Yarı Müstakil Enstalasyonunu Seyrederken Çekilmiş Videosundan Görüntüler.

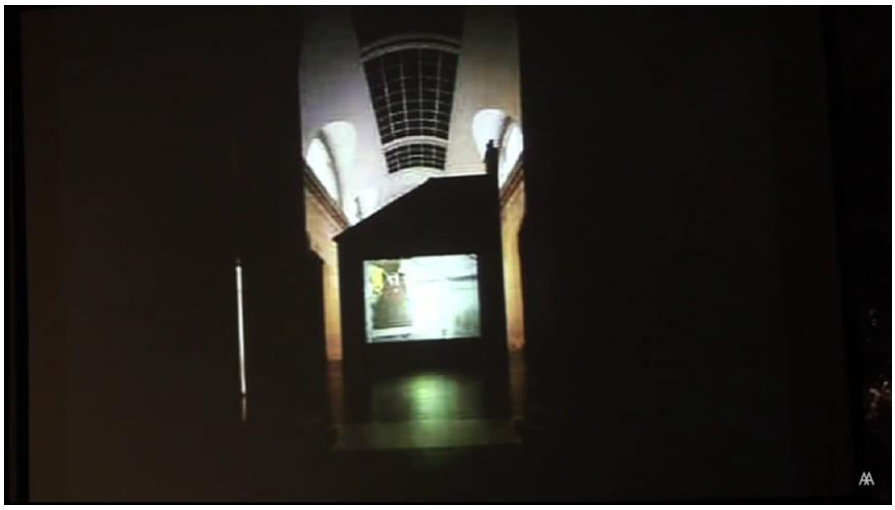
Yarı Müstakil, Mike Smith Stüdyosunda bölümler halinde inşa edilerek, montaj için Tate'e nakledilmiştir. Duveen Galerisi'nin zeminlerinin onu destekleyebilmesi için yeterince hafif olması ve müzenin geri kalanını etkilemeden üç haftalık bir süre içinde teslim edilmesi ve kurulması gerektiğinden, evin geleneksel tarzda inşa edilmesi yerine, bütünü, ağırlık dağıtan bir taban üzerinde çelik bir çerçeve etrafında inşa edilmiştir. Çatı kiremitleri ve tuğlalar gerçektir. Tuğlalar tam derinlikte olmasa da stüdyoda paneller halinde birleştirilmiştir. Her şey yerine oturduktan

sonra, tuğlalar işaretlenerek yerleştirilmiş ve kuş pisliğinin yapımı ve yerleştirilmesi gibi ayrıntılar eklenmiştir (www.tate.org.uk/britain/exhibitions/landy/makingof.htm).

Görsel 4. Eserin Yapım Aşamasından Görüntü.

Görsel 5. Eserden Duvar Detayı.

2004'te ailesinin Tate Britain'deki evinin gerçek boyutlu bir kopyası olan yarı müstakil adlı çalışması oldukça heybetli görünmektedir. Ön tarafı Güney Duveen Galerisi'ndeki Millbank girişine ve arka tarafı kuzeyde olmak üzere iki yarıdan oluşmaktadır. Sokaktan alınarak bir müzede konumlandırılan sıradan bir yapı gibi görünse de Landy'nin çocukluğuna, hatıralarına dair ipuçları vermektedir. Landy'nin babası John, bir maden kazası sonucu yürüyemeyerek, evde hareketleri kısıtlanmış bir şekilde yaşamaya başlamıştır. İnsanlar bu yapıyla buluştuklarında babasının evdeki yaşamını konu alan üç filmin gösterildiği ekranlarla karşılanmıştır.



Görsel 6. Evin Video Yansıtılan Cephesinden Görüntü.

Reynolds' a göre; birçoğunun "kendilerinin" olarak kabul edeceği ya da hemen aşina olacağı sıradan bir ev ile gündelik yaşamdan bilinçli olarak ayrı olan kurumsal mekanlar arasında felsefi bir gerilim vardır. Yarı Müstakil adlı çalışmanın çağdaş gazete yorumcularının çoğu ya işin arkasındaki niyeti anlamadı ya da yalnızca yapının kendisini değil, babasının ıslık çalmasını içeren seslerinin Duveen Galerileri'ndeki yankısından rahatsız oldular ve hatta utandılar (Reynolds, 2004: 8). Landy'nin çocukluk evini ele aldığı Semi-Detached isimli eseri, hem kavramsal açıdan güçlü bağlamlara açılan hem de görselliğiyle kapalı bir mekânda ürkütücü boyutlara ulaşan bir enstalasyon çalışmasıdır. Landy burada sadece çocukluk evinin kopyalanmasına yönelik bir çabaya girişmekle kalmayıp, engelli babasının yaşadığı yere özdeş bir ev inşa ederek otobiyografik bir anıt yaratmıştır. Landy, enstalasyonun içinde tıpkı Paulette Philips'in Floating House eserinde olduğu gibi sesi kullanır, Ayrıca evde kişisel hikayeler içeren videolar ve nesneler sergiler. Landy, bu sesleri ve görüntüleri hem gündelik hem de ontolojik anlamda, ıssız ve nihai bir atmosferle rahatsız edici bir şekilde kaynaştırarak 'evde' olma duygusunu iletmek için manipüle eder (Melhuish, 2005, s. 118 akt. Barlas, 2020:25). Smith bu devasa yerleşim için duygularını şu şekilde ifade etmektedir: bir tür gotik ya da korku gibi, emin değilim. Harika bir alan. Nasıl bir ev yaptığınızı değil, içinde ne olduğunu söylüyor. Ona bakmak zorundasın, çok anlayışlı, ilginç bir yaklaşım (https://www.tate.org.uk/tate-etc/issue-2-autumn-2004/criticism-trouve).

Görsel 7. Evin Arka Cephesinden Görüntü.

Landy, 1977'de bir maden kazasında yaralanan babası John Landy hakkında bir şeyler yapmak istediğini anlamıştı. Bu felaket tüm aileyi derinden etkiledi ve Michael projenin babası kadar kendisi hakkında da olduğunu söyledi. Kazadan sonra John Landy yürüyebilmek için çok uğraştı, ancak sağlığı kötüleştikçe giderek eve bağımlı hale geldi. Bir sığınak ve kalan enerjisinin odak noktası olan ev, John Landy'nin her ikisinin de ihtiyaçlarını bilmesiyle birlikte, bunları yerine getiremediği bir hapishane ve aynı zamanda bedeni için bir metafor haline geldi (Landy, 2004; akt. Racz, 2012).

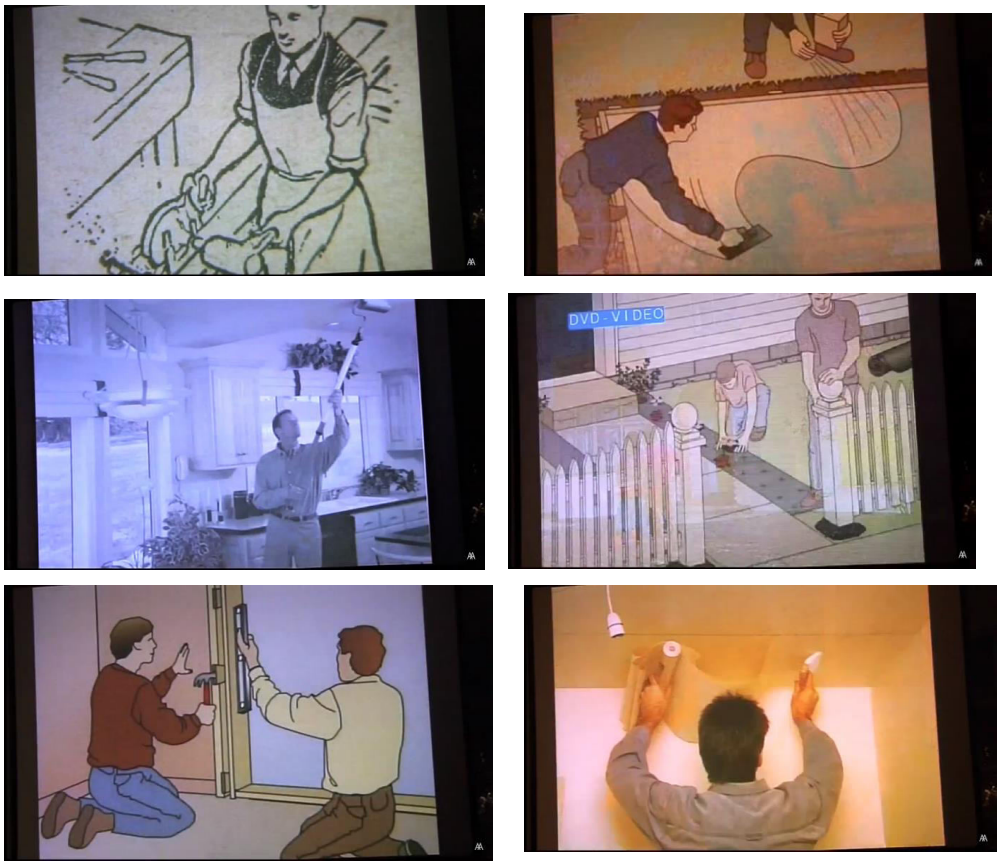
Bedenin bir uzantısı olarak düşünülen ev imgesi, bir bebeğin anne memesiyle kurduğu ilişkiyle benzerlikler sunmaktadır. Bedeninin bir sonraki hali, ya da bedeninde tamamlanamayan bir alanı işaret eden evin çok katmanlı anlamları, Landy'nin çalışmasında görülmektedir. Bedenle kurulan ilişki kadar anlamlı olan evle kurulan ilişki bu çalışmayla sanatçının geçmiş yaşam anılarının biriktirildiği, anılarının yani zamanın gömüldüğü bir mekana dönüşmüştür. Landy bu çalışmada her ne kadar babasına odaklanmış olsa da çocukluğundan itibaren onda oluşan tüm anıları babasının araçsallığında yansıtmaktadır. Bu banliyö evle ve evdeki tüm nesnelerle birtakım deneyimler yaşamış olan Landy, bu devasa yerleştirmeyle içeride yaşananların dışarıya, kamuoyuna gösterimini gerçekleştirmiştir. Bu evle birlikte aile hayatının, neşesinin, acısının, belki de şimdiye ait travmalarının kaynağının ipuçlarını 'içerden' sunmaktadır. Landy, 2003 yılında babasının tüm rutinini (haplarını, gazete okumasını, televizyon izlemesini, uykusunu, sigara içmesini ve yemek yemesini) aylarca kayıt altına almıştır. Nesneler tüm ayrıntılarıyla yavaşça izlenirken, bu sessiz evdeki nesnelerin ve bunların evdeki babasıyla ilişkisi muhakkak ki tesadüfi değildir. Evin çevresiyle kurduğu ilişkiyi görünür kılmaya çalışmak da sıradan nesnelerin bir müzede yüceleştirilmesi kadar ilgi çekicidir. 'İşe yarayan' bir figür olarak konumlandırılan baba, bir anda 'işe yaramayan', hatta kendi ihtiyaçlarını dahi yardım almadan gerçekleştiremeyen bir figüre dönüşmüştür. Bu anlamda sokağın kendi dokusundayken oldukça sıradan bir dönem evi olan Landy'nin çocukluğunun geçtiği ev, müzede yeniden inşa edilerek yüceleştirilmiştir. Bununla birlikte, o yapının içinde olanın da yani Landy'nin babasının da yeniden inşası yine yüceleşerek gerçekleşmiştir denilebilir.

Evin içinde hareket ettirilen videoda her şey tek tip ve eşit yoğunlukta izlenmektedir. Böylece kameranın gözü ayrıntılara sabitlenir ve küçük değişikliklere dikkat edilir: tüylerin gelişimi veya bir örümcek ağına takılan küçük bir yaprak parçasının hareketi. Seyirci bu yoğun bakışın içine sessiz evdeki saatin tiktakları ve buzdolabının ara sıra seslerle kesilen olağan uğultusu gibi çeşitli seslerle girer. Landy bu filmleri yaparken babasının eve nasıl bu kadar çok şey kattığını düşünmektedir (Garnett 2004: 54). Videolarda günlük emeği ve onun eksikliğini betimlemek ile film görüntülerinin yavaşlığı arasında bir gerilim vardır. Shelf Life, John Landy'nin eşyalarını sakladığı yatak odasındaki raflarda yoğunlaşmaktadır. Hareket kontrollü bir kamera kullanılan film, duvar kağıdının bir görüntüsü ile başlar ve yavaşça sağa döner, ironik bir şekilde ilk etapta 'İşçi' kelimesiyle karşılaşır (Steiner 2008: 312). Bazen, John nefes almak için durduğunda görüntü dinlenir. Oldukça sık bu duraklamalar, içeriden görülen buğuyla kaplı bir pencere veya bir odanın içinde bir kapıya bakan ön camın arkasındaki engelli birini düşündüren görüntülerden meydana gelir. Yarı Müstakil'deki üç film de hem John Landy'yi bir birey olarak hem de onun yapmanın, onarmanın, aile ve evin önemli olduğu belirli bir kültürle olan ilişkisini anlamalarına katkıda bulunmaktadır (https://www.theguardian.com/artanddesign/2004/may/19/art1). Bu nesnelere ek olarak videolarda hem bu nesnelerin o eve ve içindekilere kattığı anlam hem de nesnelerin gösterimindeki zamanlama seçimleri dikkat çekmektedir. Bir DIY fanatiği olarak eski yaşamının tozlu kanıtlarıyla ezilen bir rafta yolunu bulan bir tür tanıtım literatüründe yer almaktadır: kamera sevgiyle oyalanmakta, kablo klipsleri, kaynakçı yapıştırıcısı, araba gösterge

lambaları, elektrikli testere fırçaları (torbalı ve etiketli), topuk tutacakları, bir büyüteç, bir el feneri koleksiyonu görülmektedir.

Evin cephesinin arka tarafındaki ikinci büyük video ekranında tamamen John Landy'nin kazadan önce ve sonra onlarca yıl boyunca topladığı talimat broşürleri, DIY kılavuzları ve ev düzenleme dergilerinden oluşan bir dizi değişen görüntüyü yansımaktadır. Görüntüler genç çiftlerin tıkanmış oluklar, eklemler, aşınmış yüzeyler, tıkanmış kanalizasyonlarla nasıl başa çıkılacağını gösteren çizimlerle değişmektedir. Landy, babasını doğrudan kamerayla göstermek yerine onun yokluğunda fark edilen küçük şeylere dikkat eder: bir buzdolabı lambası; yemek odasındaki sandıklı dondurucu. Radyatörün üzerindeki bir iplik üzerinde dönen tüy yumağı; bir saatin tiktakları gibi. Bu eser için Viyanalı mimar Adolf Loos şöyle demiştir: gençliğimin iç mekanlarını hatırlatıyor. "Şık" bir evde büyümedim. Ev, ailesinin ürünüydü, bir sanat eseri değil. "Bizim masamızdı, bizim!" Ev hiç bitmedi, "bizimle büyüdü biz de onun içinde büyüdük".

Ne üslubu ne tuhaflığı ne de yaşı vardı (https://www.theguardian.com/artanddesign/2004/may/19/art1).



Görsel.8, 9, 10, 11, 12, 13. Videolardan Bazı Görüntüler.

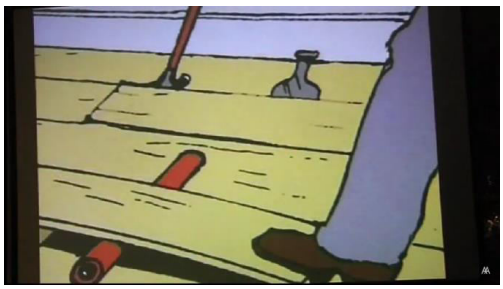
Videonun temposu rahatsız edici derecede yavaş geçmektedir ama John Landy' ye ait sıradan ama değerli şeylerde asla durmaz: tohum paketleri, aletler, aile fotoğrafları ve boks videoları. Bunların hepsi yakından gösterilmektedir, böylece bireysel nesneler nadiren eksiksiz görünür, ancak bilgiler yavaş yavaş bir araya gelerek John'un bahçede bir çocukla veya bahçede arka pencere pervazında olgunlaşan domateslerle veya ezilmiş bir domatesle bir fotoğrafını ortaya çıkarır. Nesnelerin hiçbiri bağlam içinde gösterilmez ve kamera, saat ilerlerken tek tip bir hızda kaydırmaya devam eder. Zaman şimdidedir, ancak aynı zamanda önceki olayları, belirli işler için satın alınan araçları ve biriken tozu temsil ederek geçmişte temsil edilir. Filmde tasvir edilen nesneler, bir adamın portresini bir araya getirmektedir (Racz, 2012: 238).

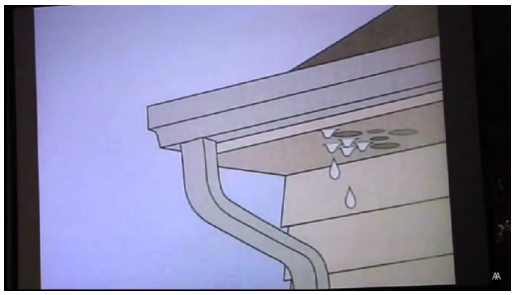
Bu nesneler (duvar kağıdı, naylon poşette muhafaza edilen birtakım aletler, boks videoları) sadece Landy'nin hatıraları değil aynı zamanda sosyal çevresine ve o zamana ait bilgilerdir.

Görsel 14. Videodan Duvar Kağıdı Görüntüsü.

Bu nesneler Landy'nin anne-babasıyla kurduğu ilişki gibi önemlidir. Sanatçının dış dünyaya dair deneyimleri o evde, bakım verenleriyle kurduğu ilişkilerle ve yine o evdeki nesnelerle oluşmuştur.

Görsel 15. Videodaki Nesnelerden Detay Görüntü.





Görsel 16, 17, 18. 19. Videolardan Bazı Görüntüler.

Barlas'a göre ev, geçmiş ve bugünkü gerçeklik arasında bastırılmış olanın geri dönüşün de taşıyıcı bir nesneye, simgeye de dönüşebilir. Bu bağlamda, insanın geçmişine dönük, kişisel hikayelerini, sırlarını barındıran bu mekân kişisel belleğin bir arşivi haline gelir. Hafızaya dair, yaşamın bir iç ya da dış unsuru olarak ele alındığında ev; unutulanla ya da onun aracılığıyla gizlenenle yaşamın farklı bir zaman diliminde bir kez daha bir araya gelme potansiyeline de güçlü bir şekilde zemin hazırlar (Barlas, 2020: 24). "Ev burada dışa kapatılmış, ardındaki yaşamın örtüldüğü bir uzam olarak; insanın geçmişiyle birlikte belki de unutarak beraberinde getirdiği, kimi zaman güvenilir, kimi zamanda gizlenmiş ya da unutulmuş olanın açığa çıkabileceği tedirginliğinin yaşandığı alan olarak izleyicinin karşına çıkar" (Barlas, a.g.e, 25).

Landy'nin babasının ıslık sesleri de yine bu deneyimlerinden biri olarak kayıt altına alınmıştır ve her ıslık notasının değişimiyle Lady'nin o eve dair biriktirdiği görüntüler değişmektedir. Islık sesinin kime ait ve nereden geldiğine dair bilinmezlik gerilim yaratmaktadır. Seyirci ıslık sesiyle görüntüleri ilişkilendirerek o ana tanıklık etmektedir.

Ancak, bu sıradan görüntülerle birlikte, yüksek bir sesle evin içinde yankılanan ıslık tekinsiz[1] bir atmosfer yaratmaktadır. Bu atmosferde geçmişe dair anılar sembolize edilmektedir. Islığın geldiği Duveen galerileri taş duvarlı, beşik tonozlu, 300 fit uzunluğunda ve mükemmel bir yankı uyandırıyor. Yüksek sanatın yüceltilmesine adanmış, ıslık gibi düşük bir sanatın yerinin olmadığı bir tür katedral benzeri alandır. Banliyö arsasından sökülmüş bu kadar küçük bir evin bu kadar büyük görünebileceğini kim bilebilirdi? Baca, tavan penceresinin altında zar zor sığar; dış duvarlar yaya yolu olarak sadece dar sokaklar bırakmaktadır. Ya da bu kadar mütevazı bir ev bu kadar heybetli görünebilir mi? (https://www.theguardian.com/artanddesign/2004/may/19/art1). Evin ne amaçla bu denli heybetli göründüğünün yanıtını belki de Michael Landy'nin Tate konuşmalarındaki "bu ev babamın bedeni" diye açıkça belirtmesinde aramak gerekmektedir.[2] Landy'nin sanat pratiklerinin arasında bulunan bir şeyleri kırıp, yok etmeyle ilgili davranışının ardında yatan nesnenin yapımıyla ya da içinde olanla ilgili merakı olduğu söylenebilir.[3] İlgili videoda Landy annesine ait nesneleri de zaman zaman yok ettiğini, parçaladığını ve bu merakını ona ait hatıralar üzerinden giderdiğini belirtmektedir. Nesne ilişkileri kuramıyla ilişki kurulabilecek bir noktada bu davranışın yarı müstakil isimli çalışmada tam tersini gözlemlemekteyiz. Öyle ki hatıralar yeniden inşa edilmiş yaşatılmış ve izleyicilere ilan edilmiştir. Michael Landy Yarı Müstakil'de evin tamamının babasının bedeniyle ilişkilendirirken, annesini ise gözlenmemek için perdeleri kapatan, evin içini muhafaza eden biri olarak göstermektedir. Michael Landy'nin bu eseri için tamamlanamamış, bazı noktalarda yarım kalmış, eksik bırakılmış olduğu söylenebilir. Özellikle iki farklı alana bakan duvarlarla evin bitmemişliği, John Landy'nin babasının bedenine olan benzerliği ile dikkat çekmektedir. Ev üzerindeki bu yarım kalmışlıkla sanatçı, bilerek ya da bilmeyerek John Landy'yi işaret etmektedir. Bir evin içindekileri güvenle kapsaması, onun tüm eksikliklerinin giderilerek tamamlanmasıyla mümkün olabilir. Böylece o ev, güvenli bir yere dönüşebilir. John Landy de kaza sonucu eski işlevini göremeyen bedeniyle, bir bakıma eksiktir ve bir baba figürü olarak dış etkilere karşı aileyi tam manasıyla koruyamayacak durumda yarım kalmıştır. "Böylece evin güvenli olmasıyla beraber, korunaksız güvensiz yanı olduğu da bir kez daha hatırlanmaktadır. Gerçekte ev, bir taraftan insan yaşamına elverişli, güvenli, rahat ve zamanla içerisinde varlık bulan insana aşina gelmeye başlayan bir alan haline dönüşürken, diğer bir taraftan insanın geçmişiyle sürekli yüzleştiği, korkuları, kaygıları, acı ve sıkıntı verici deneyimleri ve hatta ölüm gibi bir gerçeği de bastırarak unuttuğu mekandır. Dolayısıyla tekinsizlik kavramı, orijininde barındırdığı ev kelimesi ile olan ilişkisi bakımından irdelendiğinde; öznenin kaygı durumuna bağlı olarak uzamla olan ilişki sürecinin neden- sonuç bağlamı göz önüne alındığında; insana en yakın, en tanıdık ve insanın iç dünyasının huzur ve doyum merkezi olan evin olumsuz etkenler sonucunda aşinalıktan uzaklaşan, kaygı verici bir ortama dönüşmeye ne kadar da yatkın olduğuyla ilişkilidir" (Barlas, 2020: 14).

5. SONUÇ

Bu araştırmayla; çocuğun nesneyle kurduğu ilişkisinin ilerleyen yaşlarını etkilemekte olduğunu ve bu nesne annesi, babası ya da onu çevreleyen evi olabileceğini ve kişinin ilk bebeklik yıllarından itibaren ev imgesinin anne/baba ilişkileriyle benzerlikler gösterdiğini söylemek mümkündür. Anne ve babayla kurulan ilişki aslında o ev ile kurulan ilişkidir ve bu bağ, geçmiş yaşamın izleriyle güvenli ya da korunaksız bir hal aldığı görülmektedir.

Ev, geçmiş ve bugünkü gerçeklik arasında bastırılmış olanın geri dönüşün de taşıyıcı bir nesneye, simgeye de dönüşebilir. Bu bağlamda, insanın geçmişine dönük, kişisel hikayelerini, sırlarını barındıran bu mekân kişisel belleğin bir dokümantasyon alanı haline gelir. Belleğe dair, yaşamın bir iç ya da dış unsuru olarak ele alındığında ev; unutulanla ya da onun aracılığıyla gizlenenle yaşamın farklı bir zaman diliminde bir kez daha karşılaşma potansiyeline de güçlü bir şekilde zemin hazırlar (Barlas, 2020: 24). Evin güvenli ya da güvensiz bir alan olduğuna dair bilgiler sanatçının çocukluk yıllarından itibaren birleştirdiği anılarında geçmişin taşıyıcılığında gizlenmiştir. Sanatçı da bu gizi mahremini açığa çıkarmak koşuluyla aydınlatmaktadır. Sanatçılar tarafından yapılan sorgulamalardan biri de kendi öz yaşamları, anıları ve benlikleri ile ilgilidir. Kişinin benliğini oluşturan unsurlardan belki de en önemlisi içine doğduğu aile ve evidir. Böylece bir arketip olarak ev imgesi güvenin ya da güvensizliğin temsili olarak bir bebeğin anne memesiyle kurduğu ilişki kadar anlamlı ve güçlüdür. Bu anlamda Michael Landy'nin öznel bakış açısı, temsili mekanla ve içindeki başat unsurlarla güçlü bir dilin oluşmasına katkı sunmuştur. Landy Yarı Müstakil isimli çalışmasında ifadesini evle ve evin içinde olan bitenle ilgili deneyimlerini yerleştirme ve video gibi güncel sanat pratiklerinin bir arada kullanımıyla güçlendirmektedir. Nesne ilişkileri kuramı ışığında sanatçının çoğunlukla baba figürü ve eviyle olan ilişkisi yan yana getirilmiştir. Böylece sanatçının kişisel yaşantılarından yola çıkarak, babasını evde nasıl konumlandırdığı ve buna ek olarak babasına ait nesnelerin

[1] Tekinsiz sözcüğü hem Türkçe' de hem de Almanca' da güvenilir olmayanın, gizli kalması gerekenin açığa çıkması sonucunda meydana gelen belirsizliğe vurgu yapmaktadır. Freud'a göre bu belirsizlik alanı korku ve endişe yaratır (Soytok, 2018: 14). Freud'a göre tekinsizlik, gerçek hayattaki belirli fenomenlerle ve sanattaki, özellikle de fantastik edebiyattaki belirli motiflerle ilişkili, belirli- hafif- bir endişe biçimidir. Bu tür fenomenlerin veya edebi motiflerin örnekleri, double, garip tekrarlar, düşüncenin her şeye gücünün yetmesi (yani, dilek ve düşüncelerinizin gerçekleştiği fikri), canlı ve cansız arasındaki karışıklık ve delilik, batıl inanç veya ölümle ilgili diğer deneyimlerdir (Masschelein, 2003: 1).

[2] Video için bknz. Michael Landy Yes, were mad! No, were not joking! | Tate Talks - YouTube

[3] Video için bknz. Michael Landy ve Jean Tinguely: Kırılabilen Sanat | Tate Modern Müzesi | Khan Academy Türkçe

sergilenmesindeki dikkat çeken noktalar dile gelmiştir. Dolayısıyla sanatçı deneyimleriyle, kendi geleceğine olduğu kadar, başka sanatçılar için de ilham kaynağı olmaktadır. Sanatçıların bahsi geçen geçmiş yaşam deneyimlerindeki farklılıklar nesnelerin yorumlanması konusunda somutlaştırdıkları anıların biricikliğindendir ve bu kendine özgülük görsel bir dile yani sanatın enstrümanlarına dahil olmaktadır. Landy bu çalışmasında babasıyla ilgili deneyimlerini duygusallık içeren bir iyimserlikle sunarken, annesiyle ilgili bilinmezliklerin çoğunlukta olduğu birtakım göndermelere zemin hazırlamıştır. Sanatçı babasının bedeninin müzede sergilenen ev olduğunu belirtmektedir ve çocukluğunun görüntülerini şimdiki zamanda izleyiciyle buluşturmaktadır. Belleğin ilham veren bu imgeleri, sanatçının nesneyle kurduğu ilişki bağlamında değerlendirilmiş ve baba evinin kişisel anıların depolandığı bir mekandan çok daha fazlası olduğu sonucuna varılmıştır.

KAYNAKÇA

1. Barlas, M. (2019). Çağdaş Sanatta Ev İmgesi, STD Aralık, Sayfa 95-109.
2. Barlas, M. (2020). Çağdaş Sanatın Hayalet Mekanları: Tekinsizlik ve Ev İlişkisi Üzerine Sanat Pratikleri, Yedi: Sanat, Tasarım ve Bilim Dergisi, 24, 13-27. doi: 10.17484/yedi.689179
3. Batur, E. (2000). Modernizmin Serüveni, YKY, İstanbul.
4. Bennett, C. S. (2006). Attachment theory and research applied to the conceptualization and treatment of pathological narcissism. Clinical Social Work Journal, 34(1), 45-60.
5. Bird, J. (1995). Dolce Domum: House in Rachel Whiteread: House (London: Phaidon Press), 116
6. Bion, W. R. (1959) "Attacks on Linking", International Journal ofPsychoanalysis, 40:308-315.
7. Erikson, E. H. (1984). İnsanın Sekiz Çağı, Çev: Bedirhan Üstün, Vedat Şar. Birey ve Toplum Yayınları, Ankara.
8. Epözdemir, H. (2014), Yayımlanmamış Doktora Tezi Ankara, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Klinik Psikoloji Doktora Programı.Seri Evlilik Yapan Bireylerin İlk ve İkinci Evliliğini Yapmış Bireyler ile Nesne İlişkileri, Yansıtmacı Özdeşleşim, Savunma Mekanizmalarının Düzeyi, Psikolojik Belirtiler ve İlişki Doyumu Açısından Karşılaştırılması: Nesne İlişkileri Çift Terapi Modeli Çerçevesinden Bir İnceleme.
9. Foster, H. (2004). Tasarım ve Suç, çev. Elçin Gen, İletişim Yayınları, İstanbul.
10. Garnett, D. (2004), 'House master', Vogue, June, p. 54
11. Göka E, Yüksel F. V, Göral F. S (2006). İnsan ilişkilerinde yansıtmalı özdeşim. Türk Psikiyatri Dergisi, 17(1), 46 - 54.
12. Heidegger, M, (2004). İnşa Etmek, Oturmak, Düşünmek, Çev: Erdal Yıldız, Neslihan Behramoğlu, Nesibe Gönül, Ali Kaftan, İmge Oranlı, Çiğdem Utlu, Ankara: Kutadgubilig Felsefe-Bilim Araştırmaları Dergisi, No: 3, s. 55
13. İlin M. & E. Segal (2000). İnsan Nasıl İnsan Oldu (Çev. A. Zekerya). İstanbul: Say Yayınları
14. Klein, M. (1946). Bazı Şizoid Mekanizmalar Üzerine Notlar. Uluslararası Psikanaliz Dergisi, 27:99-110.
15. Masschelein, A. (2003). A homeless concept: Shapes of the uncanny in twentieth-century theory and culture. Image & Narrative, 5. https://yandex.com.tr/video/preview/481082037677592546
16. Mutluer, S. (2006). Özgüven Oluşmasında Manevi Değerlerin Rolü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi
17. Özdemir O., Özdemir P. G., Kadak M. T., Nasıroğlu S. Kişilik Gelişimi. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar. 2012; 4(4): 566-589.
18. Racz, I. (2012). Michael Landy's Semi-Detached and the art of making, Journal of Visual Art Practice, 10:3, 231-243, DOI: 10.1386/jvap.10.3.231_1
19. Smith, A. (2004). *Arthur Smith, Michael Landy'nin Yarı Müstakil* evinde takılıyor, Criticism trouvé. To link to this article: https://www.tate.org.uk/tate-etc/issue-2-autumn-2004/criticism-trouve
20. Reynolds, N. (2004), 'Essex man's home truths put on show', Daily Telegraph, 18 May, p. 8.
21. Sertkaya N. (2017). Güvenin Yeni Dini İmkânları: Güven ve Dindarlık Üzerine Bir İnceleme, Yayımlanmamış Yüksek. Lisans Tezi.

22. Soytok, S. (2018). Michael Haneke Filmlerinde Modern Ailenin Tekinsiz Halleri. Yedi, (20), 13-24.
23. Solomon, Robert C. & Flores, F. (2001). İş Dünyasında Politikada İlişkilerde Yaşamda Güven Yaratmak. Mess Yayınevi, İstanbul.
24. Tusa, J. (2004). John Tusa Interview - Rachel Whiteread - BBC Archive.
25. Tüzün, O.& Sayar, K. (2006). Bağlanma Kuramı ve Psikopatoloji. Düşünen Adam, 19(1).
26. Warre, Howard C. (2003). Psikoloji Sözlüğü. Çev: Tufan Göbekçin, Yeryüzü Yayınevi, Ankara.

İnternet Kaynakları

1. https://www.tate.org.uk/tate-etc/issue-2-autumn-2004/criticism-tr qdxouve). Erişim Tarihi: 24.04.2022
2. https://www.theguardian.com/artanddesign/2004/may/19/art1 Erişim Tarihi: 24.04.2022
3. https://www.sas.upenn.edu/~cavitch/pdf-library/Freud_SE_Ego_Id_complete.pdf Erişim Tarihi: 25.04.2022
4. https://archive.org/details/G.BachelardThePoeticsOfSpace/G.%2C%20Bachelard%2C%20The%20Poetics%20of%20Space/page/n3/mode/2up?view=theater Erişim Tarihi: 25.04.2022
5. https://docviewer.yandex.com.tr/view/0/?page=7&*=IC6DbXrv21R7a2Cm%2B3LJLlZn69t7InVybCI6InlhLWRpc2stcHVibGljOi8vZjQ3WCsxNjQxTXFwMlpQbkxHNVFqYkM4T2treW5VUTR0T05BRUlDUHkyVWtBM1ZxVFZnRDNxZnBDQTNVdEZpc3RGUDZnd2JqdnRhYWZUcHRjdWE0U0E9PSIsInRpdGxlIjoiQWxiZXJ0byBFaWd1ZXIgLSBFdmluIEJpbGluw6dkxLHFn8SxICNBLi5wZGYiLCJub2lmcmFtZSI6ZmFsc2UsInVpZCI6IjAiLCJ0cyI6MTY1NDE1ODY1MTk1NSwieXUiOiIzNTM4NzQ2MTYxNjUzOTIxOTM5In0%3D Erişim Tarihi: 24.04.2022
6. Michael Landy Yes, were mad! No, were not joking! | Tate Talks - YouTube Erişim Tarihi: 05.05.2022
7. Michael Landy ve Jean Tinguely: Kırılabilen Sanat | Tate Modern Müzesi | Khan Academy Türkçe Erişim Tarihi: 05.05.2022

Görseller Kaynakça

1. Görsel 1. https://www.tate.org.uk/tate-etc/issue-2-autumn-2004/criticism-trouve Erişim Tarihi: 26.04.2022
2. Görsel 2. 3. https://www.tate.org.uk/tate-etc/issue-2-autumn-2004/criticism-trouve Erişim Tarihi: 24.04.2022
3. Görsel 4. 5. https://yandex.com.tr/video/preview/481082037677592546 Erişim Tarihi: 24.04.2022
4. Görsel 6. https://yandex.com.tr/video/preview/481082037677592546 Erişim Tarihi: 24.04.2022
5. Görsel 7. https://yandex.com.tr/video/preview/481082037677592546 Erişim Tarihi: 24.04.2022
6. Görsel 8. 9. 10. 11. 12. 13. https://yandex.com.tr/video/preview/481082037677592546 Erişim Tarihi: 25.04.2022
7. Görsel 14. https://yandex.com.tr/video/preview/481082037677592546 Erişim Tarihi: 25.04.2022
8. Görsel 15.https://yandex.com.tr/video/preview/481082037677592546 Erişim Tarihi: 27.04.2022
9. Görsel 16. 17. 18 19. https://yandex.com.tr/video/preview/481082037677592546 Erişim Tarihi: 27.04.2022

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
OPEN ACCESS
e-ISSN: 2587-1587

Research Article

Subject Area
Social Sciences
Education

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 100
PP: 2290-2299

Arrival
11 May 2022
Published
31 July 2022
Article ID Number
62923
Article Serial Number
08

Doi Number
http://dx.doi.org/10.29228/sssj.62923

How to Cite This Article
Altay, C. A., Ünlü, İ., Zehir, N. & Yiğit, R. (2022). "Lise Öğrencilerinin Finansal Okuryazarlık İle Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri Arasındaki İlişki" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:100; pp:2290-2299

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

Lise Öğrencilerinin Finansal Okuryazarlık İle Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri Arasındaki İlişki

The Relationship Between Financial Literacy and Psychological Toughness Levels of High School Students

Cüneyt Altan ALTAY [1] İbrahim ÜNLÜ [2] Nehir ZEHİR [3] Rümeysa YİĞİT [4]

[1] Dr. Ankara Keçiören Sosyal Bilimler Lisesi, Ankara, Türkiye
[2] Öğretmen. Ankara Keçiören Sosyal Bilimler Lisesi, Ankara, Türkiye
[3] Öğrenci. Ankara Keçiören Sosyal Bilimler Lisesi, Ankara, Türkiye
[4] Öğrenci. Ankara Keçiören Sosyal Bilimler Lisesi, Ankara, Türkiye

ÖZET

Finansal okuryazarlık günümüzde oldukça önemli bir konu olmakla birlikte bireylerin finansal okuryazarlık düzeylerini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Gelişmiş ülkelerde dahi finansal okuryazarlık düzeyinin düşük olması günümüz dünyasında hem makro hem de mikro ekonomilerde birçok soruna yol açabilmektedir. Finansal tecrübesi, bilgi ve birikimi olmayan bireyler para kazanmaya başladıkları andan itibaren ekonomik ve psikolojik sorunlarla karşı karşıya kalabilmektedirler. Bu durum da gerek psikolojik gerek sosyolojik açıdan problemlere yol açabilmektedir. Örneğin kazanılan paranın birimi, bütçesi ya da gerçekliği sorgulanmaksızın bireylerde psikolojik olarak rahatlama hissine sebep olurken, kaybedilen para bireyleri bazen derin bir çıkmaza sürükleyebiliyor. Bu araştırmada ise öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeylerinin psikolojik sağlamlık ile olan ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Ankara ilinde bir devlet sosyal bilimler lisesinde öğrenim gören hazırlık sınıfları ile birlikte 9 ve 10. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden oluşmuştur. Anket sahiplerinden gerekli iznin alındığı araştırmamızda nicel yönden yaklaşık 100 öğrenciye "Para Yönetim Öz Yeterlik Ölçeği ve Para Davranış Algısı Ölçeği" ile "Psikolojik Sağlamlık Tutum Beceri Ölçeği" ayrıca "Kişisel Bilgi Formu" uygulanmıştır. Nitel yönden yarı yapılandırılmış görüşme formlarının kullanıldığı araştırmada betimsel analiz yapılmıştır. Öğrencilerin biriktirme, harcama, planlama ve yatırım davranışları ile birlikte bu yönde sahip olunması gereken psikolojinin araştırıldığı çalışmada nicel ve nitel bulgularda benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmada finansal okuryazarlık ile psikolojik sağlamlık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bunun yanında cinsiyet, aile gelir düzeyi gibi değişkenlerin öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeyine ve psikolojik sağlamlık düzeylerine etkisi incelenmiş ancak sonuçlar anlamlı bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Finansal Okuryazarlık, Psikolojik Sağlamlık, Para Yönetimi

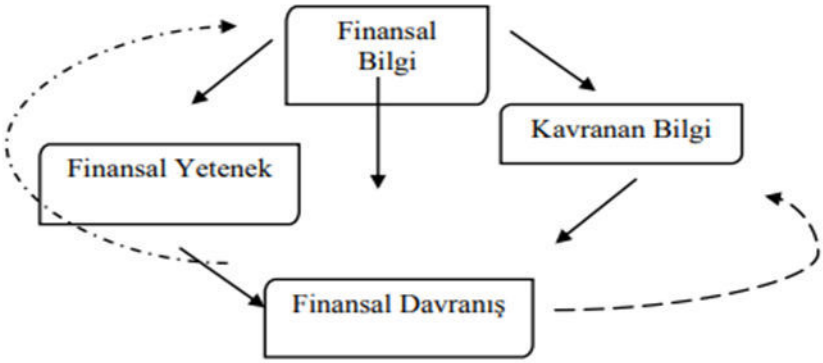
ABSTRACT

Although financial literacy is a very important issue today, there are many factors that affect individuals' financial literacy levels. Even in developed countries, the low level of financial literacy can cause many problems in both macro and micro economies in today's world. Individuals who do not have financial experience, knowledge and experience may face economic and psychological problems from the moment they start to earn money. This situation can cause problems both psychologically and sociologically. For example, while the unit of money earned causes a feeling of psychological relief without questioning its budget or reality, the money lost can sometimes lead individuals to a deep stalemate. In this study, it was aimed to examine the relationship between students' financial literacy levels and psychological resilience. Mixed method of both quantitative and qualitative methods were used together. The sample of the research consisted of students studying in the 9th and 10th grades together with the preparatory classes studying at a state social sciences high school in Ankara in the 2020-2021 academic year. In our study, in which the necessary permission was obtained from the survey owners of the "Money Management Self-Efficacy Scale and Money Behavior Perception Scale", the "Psychological Resilience Attitude Skill Scale" and the "Personal Information Form" were applied to approximately 100 students in quantitative terms. Descriptive analysis was carried out in the research in which semi-structured interview forms were used qualitatively. In the study, in which the students' saving, spending, planning and investment behaviors as well as the psychology that should be possessed in this direction were investigated, similar results were obtained in quantitative and qualitative findings. In the study, a positive and significant relationship was found between financial literacy and psychological resilience. In addition, the effects of variables such as gender and family income level on students' financial literacy and psychological resilience levels were also studied, but the results were not found meaningful.

Keywords: Financial Literacy, Psychological Toughness, Money Management

1. GİRİŞ

Finansal okuryazarlık Dünya Bankası'nın tanımında "Bilgi, beceri, tutum ve davranışları kapsayan, sosyo-ekonomik çevresel koşullar göz önüne alındığında, kişinin finansal çıkarına uygun hareket etme iç kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (World Bank, 2014). Bir bireyin finansal kavramların farkına varması ve karar verirken gerekli olan bilgileri elde etmesi, anlama ve değerlendirmesi olarak da tanımlamaktadır (Mason ve Wilson, 2000). Bu tanımlardan yola çıkarak finansal okuryazarlık; genel olarak kişinin sahip olduğu parayı yönetebilme becerisi olarak açıklanabilmektedir. Harcama yaparken bütçeye uygun davranmak, yatırım kararlarını alırken dikkatli olmak, birikim yapmak gibi davranışlar finansal okuryazarlığa sahip bir bireyin davranışlarına örnektir. Finansal okuryazarlık insan sermayesine yapılan bir yatırım olarak nitelendirilmektedir (Lusardi and Mitchell, 2014). Bu sebeple de erken yaşlardan itibaren kazandırılması, devletlerin ekonomilerini sağlamlaştırması adına gereklidir. Çocukların ve ergenlerin ancak finansal olarak yetkilendirildiklerinde vatandaş olarak tam potansiyellerini gerçekleştirebildiği (CYFI, 2013) bu amaçla da gelişmiş ülkelerde finansal okuryazarlıkla ilgili öğrencilerin kazanması gereken yeterliklerin tanımlandığı, düzenlenen eğitim etkinlikleriyle sistemli olarak ele alındığı görülmektedir (Güvenç, 2016).



Şekil 1.
Kaynak: Hung, vd, 2009

Ülkemizin de genç nüfusa sahip olması, teknolojiyi, yeni iletişim kanallarını ve günümüz ihtiyaçlarını en iyi bilen kitlenin de gençlerin olması, finansal eğitimin öğrencilerin ilk gençlik yıllarındaki gerekliliğini artırmaktadır. (Bakır Yiğitbaş, Temeloğlu ve Şimşek, 2020). Geleceğin yetişkinleri olan çocuklara ve gençlere finansal davranışların aşılanması okul öncesi eğitimi ile başlayarak tüm hayatında bir temel olarak alınmalıdır. Bu eğitimin temelden alınması toplumsal, kurumsal ya da özel çalışma alanlarında bireylere fazlaca fayda sağlayacak ve bireyin ekonomik olarak bağımsızlığa erişmesini kolaylaştıracaktır. Geçtiğimiz yıllarda Ekonomi Bankası'nın yapmış olduğu Finansal Okuryazarlık Endeksi Türkiye geneli için 59.8 olarak bulunurken (Fettahoğlu, 2015) diğer ülkelerin ortalama puanı ise 62.3 bulunmuştur (Atkinson ve Messy, 2012). Finansal okuryazarlık düzeyi düşük ülkelerde refah ve mutluluk düzeyinin düştüğü; finansal sıkıntıların toplumun en küçük yapı taşı olan aileden başlayarak devam eden ve devlete kadar uzanan zincirde büyük ölçüde zarar verdiği görülmüştür. Ekonomik dalgalanmalarla zarar gören piyasaya ek olarak teknolojiyle gelişip gelen, madeni ve kağıt paralara alternatif dijital paralar ortaya çıkmıştır. Dijital platformlarda üretilen paralar alışılmışın dışında olduğu için bireylerde ekonomik dengesizliğe sebep olmuş ve piyasalarda yaşanan düzensizlik de psikolojik bir açığın oluşmasına ortam hazırlamıştır. Devletlerin kontrolünden bağımsız olarak gelişen bu piyasada doğru ve güvenilir olanı seçmek oldukça güç hale gelmiştir. Bütün bunlara rağmen büyük bir riski göze alarak ekonomik durumunu iyileştirmeye çalışan ve bu sırada psikolojik durumunun farkında olmayan binlerce insan bulunmaktadır. Herhangi bir kaynağı ve belgesi olmayan platformlar bu psikolojik açıktan faydalanarak sosyoekonomik ve ekonomik değişimlere; beraberinde teknolojik değişimlere, piyasalarda devamlı dalgalanmalara, kuşak çatışmalarına zemin oluşturur ve bireyleri psikolojik huzursuzluğa ve boşluğa sürükleyebilmektedir. Bu açıdan bakıldığında da finansal okuryazarlık eğitiminin psikolojik sağlamlık eklentisiyle güncellenerek yapılması ve bu alanda merak oluşturulması, gençlerin meslek seçimine ve gelecek adına sağlıklı kararlar almasına kolaylaştırıcı etkiler sağlayacağı düşünülmektedir.

Tasarruf, harcama, biriktirme gibi en basit konulardan başlayarak genişleyen bilgi yelpazesine her geçen gün yeni kavramlar katılmaktadır. Gelişen teknoloji ile finansal piyasalara entegre edilerek yatırım yapılabilecek finansal araç sayısı artmış ve nitelikleri daha karmaşık hale gelmiştir (Uraz Kaya, 2020). Ayrıca yatırım yapan bireylerin sayısı artarken yaş oranı düşmeye başlamış; bilinçsiz, bilgisizce ve genellikle para kazanma hırsıyla yapılan yatırımların, haberlerde gördüğümüz çoğu dolandırılma olayının altında yatan sebeplerden olduğu görülmüştür. Hatta bazen yapılan yatırımdan elde edilen kâr da aynı zarar edildiğindeki gibi insan psikolojisini etkileyip kaygı hissiyatı oluşturabilmektedir. Bunun sonucunda ne yapacağını bilemeyen veya aceleci davranan, kontrolü sağlayamayan kişiler bu durumu doğru bir biçimde yönetemeyerek ellerindekini kaybetme riskiyle karşı karşıya kalabilmektedirler. İnişli çıkışlı olan piyasalarda tam bilgi sahibi olmadan hızlı para kazanmak amacıyla girişilen ve kötü sonuçlanan bazı yatırımlar, kişide yatırıma karşı bir korku oluşturup tamamen vazgeçmesine veya tam tersi hırs oluşturarak tekrar bu durumun içine düşüp kısır döngüye girmesine sebep olabilmektedir. Bu durum bireylerin psikolojik olarak derin travmalar yaşamalarına, aile içi kavga ve boşanmalara, devamında ise psikolojik rahatsızlıklara sebebiyet verebilmektedir. Dolayısıyla yaşanan ve yaşanması muhtemel her olayın önüne geçilebilmesi ancak eğitimle mümkündür.

Finansal eğitimin temeli küçük yaşlardan itibaren atılmalı ve verilen eğitim bireyi hem toplum içindeki yerinde hem de bireysel olarak ekonomik ve sosyal psikoloji açısından geliştirecek nitelikte olmalıdır. Hayatın vazgeçilmez parçası kabul edilen ekonomi ile ilgili konuların bireyin eğitim yaşamının içine entegre edilmesinin önemi artık göz ardı edilemez bir mesele olarak görülmektedir (Özdemir, 2020). Bu sebeple çocuklar ve gençler için de ilk olarak aileyle birlikte temeli atılan ve daha sonra da okulda verilecek etkili finansal okuryazarlık eğitimlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Örneğin çoğu lise öğrencisi okullarda verilmeyen finansal eğitim eksikliği nedeniyle finansal bilgilerini tutum ve davranışa dönüştürememekte (Er ve Taylan, 2017), bunun bir sonucu olarak da hayatının yeni ve zorlayıcı dönemine giriş yapan üniversite öğrencileri de finansal problemlerinin üstesinden gelmekte

zorlanmaktadır. Bu yüzden hem bireysel hem de toplumsal ekonomiye etki eden kararların doğru verilebilmesi açısından finansal okuryazarlık, 7'den 70'e herkesin hakkında bilgi sahibi olması gereken bir beceridir.
Ülkemizde yaşanan psikolojik sorunların belli bir kısmının parasal olduğu göz önünde bulundurulduğunda ve özellikle birikim ve yatırım yaparken yapılan hataların sonuçlarında ortaya çıkan psikolojik travmaların yol açtığı sorunlar göze alındığında finansal okuryazarlık ile psikoloji arasında ilişki olabileceği düşünülmüş ve bu alanda yazılmış kaynaklar olsa da bilimsel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple de bu araştırmada lise öğrencilerinin finansal okuryazarlık ve psikolojik sağlamlık düzeyleri belirlenerek aradaki ilişkinin ortaya konması araştırmamızın temel problemini oluşturmuştur. Bununla birlikte araştırmamızda bazı alt problemler de belirlenmiştir:

- ✓ Öğrencilerin finansal okuryazarlık ve psikolojik sağlamlık düzeyleri nasıldır?
- ✓ Cinsiyetin lise öğrencilerinin finansal okuryazarlık ve psikolojik sağlamlık düzeylerine etkisi var mıdır?
- ✓ Aile gelir düzeyinin öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeylerine etkisi var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte yürütüldüğü karma yöntem araştırmasıdır. Nicel boyutunun anketlerden elde edilen puanlarla belirlendiği nitel boyutunun ise görüşmelerle elde edilen verilerin analiz edilmesiyle yapılan bir durum çalışmasıdır. Durum çalışmasının en büyük özelliği bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılmasıdır. Yani bir duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

2.2. Araştırmanın Örneklem Grubu

2020–2021 Eğitim-Öğretim yılında Ankara ilinde öğrenim gören lise öğrencileri araştırmanın evrenini oluştururken, Ankara ili merkezinde bir devlet okulu olan sosyal bilimler lisesinde öğrenim gören hazırlık, 9. ve 10. sınıf öğrencilerinden 168 öğrenci, araştırmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Nicel ve nitel yoldan verilerin toplandığı araştırmada kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Pandemiden dolayı örneklem gruplarına ulaşmada yaşanabilecek sıkıntılar sebebiyle bu örnekleme yöntemi seçilmiştir. Çünkü bu örnekleme yöntemi araştırmacıya hız ve pratiklik sağlamakta, yakın olan erişilmesi kolay olan bir durumu seçmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Nicel bulgular 185 öğrenciden alınan verilerle sağlanırken nitel veriler bu öğrencilerin içinden rastgele seçilen 5 öğrenci ile elde edilmiştir. Nitel araştırma için yapılan görüşmelere nicel anketlerden finansal okuryazarlık ve psikolojik sağlamlık düzeyleri düşük, orta ve yüksek puan almış seviyelerden öğrenciler seçilerek homojen bir örneklem grubu elde edilmeye çalışılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri nicel ve nitel verilerden oluşmuştur. Öğrencilerin psikolojik sağlamlık ve finansal okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla lise öğrencileri için geliştirilen geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmış likert tipi anketler kullanılmıştır. Öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla "Psikolojik Sağlamlık Tutum Beceri Ölçeği", finansal okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesinde ise "Para Yönetim Öz Yeterlik Ölçeği ve Para Davranış Algısı Ölçeği" kullanılmıştır. Bunun yanında kişisel bilgi formu kullanılarak cinsiyet, aile gelir düzeyi araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturmuştur. Araştırmada kullanılan ölçeklerin daha önceden farklı araştırmalarda kullanıldığı, lise öğrencileri düzeyine uygun olduğu görülmüştür. Elde edilen verilerin analizinde SPSS istatistik programı kullanılmış frekans değerleri, aritmetik ortalamalar, pearson momentler çarpımı, bağımsız gruplar t-Testi yapılmıştır. Nitel analizde ise betimsel analiz yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler transkriptler halinde düzenlenerek belirli finansal temalar halinde gruplandırılarak öğrencilerin finansal okuryazarlık ve psikolojik sağlamlıklarının nasıl olduğu derinlemesine araştırılmaya çalışılmıştır. Analizlerden elde edilen bulgular tablolar ve grafikler halinde verilmiştir.

2.4. Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirlik Analizi

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının alanında uzman kişilere danışılması, anket sahiplerinin uygun görüşleri ve lise müfredatı çerçevesi içerisinde yer alan anket soruları nedeniyle kapsam geçerliğinin olduğu görülmüştür. Ayrıca Ankara Milli Eğitim Müdürlüğünün onay vermesi ile de tüm anket ve görüşme formları araştırmada kullanılmıştır. Anketlerin güvenirliğine ait bilgiler ise aşağıda verilmektedir.

2.4.1. Para Yönetim Öz Yeterlik Ölçeği ve Para Davranış Algısı Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Analizi

Lise öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesinde daha önce farklı araştırmalarda kullanılmış lise öğrencilerinin seviyesine uygun "Para Yönetim Öz Yeterlik Ölçeği ve Para Davranış Algısı Ölçeği" nin

kullanılması uygun görülmüştür. Para yönetim öz yeterlik ölçeğin güvenirliğini belirlemek için ölçek alt boyutları ve ölçeğin tümü için Cronbacha Alpha katsayıları hesaplanarak ölçeğinin tamamının Cronbacha Alpha katsayısı .85 bulunmuştur. Bu doğrultuda ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir (Güvenç, 2016). Para yönetim öz yeterlik algısı ölçeğinin alt boyutları arasındaki korelasyon incelendiğinde ise faktörler arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Alt boyutlar arası korelasyon katsayısı .61'dir. Ölçek alt boyutları arasındaki korelasyon katsayısının .60'dan daha yukarı olduğu durumlarda boyutların bağımlı olduğundan ve hepsinin birlikte tek bir kavramsal yapıyı ölçtüğünü belirtilmektedir (Şencan, 2005: 778).

Para davranış algısı ölçeğinin güvenirlik katsayıları harcama davranış algısı alt boyutunda .80, biriktirme davranış algısı alt boyutunda .71 olarak belirlenmiştir. Ölçeğinin tamamının Cronbacha Alpha katsayısı ise .80'dir. Bu doğrultuda ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir. 168 öğrenciden elde edilen verilerin kullanıldığı araştırmamızda ise ölçeğin toplam Cronbacha Alpha değeri ,82 bulunmuştur.

Para yönetim öz yeterlik algısı ölçeği, planlama ve harcama öz yeterlik algısı alt boyutlarından oluşurken, para davranış algısı ölçeği ise biriktirme ve harcama davranış algısı alt boyutlarından oluşmaktadır. Hem Para Yönetim Öz yeterlik Algısı Ölçeği hem de Para Davranış Algısı Ölçeği 10 maddeden oluşmaktadır(www.hulyaguvenc.com). Araştırmada her iki ölçek bir ankette uygulanmıştır. 4'lü likert tipi ölçekten en yüksek 40 puan alınabilirken en düşük 10 puan alınabilmektedir.

2.4.2. Psikolojik Sağlamlık Tutum Beceri Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Analizi

Lise öğrencilerinden oluşan örneklem üzerinde yapılan uyarlama çalışması sonucunda ölçeğin ergenlerin psikolojik sağlamlık tutum ve beceri düzeyini, geçerlik ve güvenilir düzeyde ölçebileceğini göstermiştir (Akar ve Aktan, 2020). Ölçeğin güvenirliği için yapılan Cronbacha Alpha değerleri 1. Faktör için 86, 2. Faktör 85, 3. Faktör 81, 4. Faktör 79 toplamda ise 91 bulunmuştur (Akar ve Aktan, 2020). 4'lü likert tipi ölçekten en yüksek 136 puan alınabilirken en düşük 34 puan alınabilmektedir.

168 öğrenciden elde edilen verilerin kullanıldığı araştırmamızda ise ölçeğin toplam Cronbacha Alpha değeri ,80 bulunmuştur.

2.4.3. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın bağımsız değişkenleri hakkında veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ile öğrencilerin cinsiyeti, ailenin aylık gelir düzeyi ve öğrencinin ailesinden harçlık alma periyodu belirlenerek araştırmanın bağımsız değişkenleri oluşturulmuştur.

3. BULGULAR

Bu bölümde "Para Yönetim Öz Yeterlik Ölçeği ve Para Davranış Algısı Ölçeği" ile "Psikolojik Sağlamlık Tutum Beceri Ölçeği" nden elde edilen nicel bulgular ile yarı yapılandırılmış görüşmelerden ulaşılan nitel bulgulara yer verilmiştir. Yapılan SPSS analizi sonucunda anketten elde edilen puanların normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Grup sayısının 50'den büyük olması sebebiyle Shapiro-Wilk analizi yapılmış olup anket puanlarının homojen dağıldığı tespit edilmiştir. Bu sebeple parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir. Araştırmaya katılan tüm öğrencilerin cinsiyetlerinin ve aile gelir durumlarının finansal okuryazarlık ve psikolojik sağlamlık üzerine etkisi sırasıyla bağımsız gruplar t-Testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile belirlenmiştir.

3.1. Verilerin Normal Dağılımına Yönelik Bulgular

Yapılan SPSS analizi sonucunda anketten elde edilen puanların homojen dağıldığı görülmüştür. Grup sayısının 50'den büyük olması sebebiyle Shapiro-Wilk analizi yapılmış olup anket puanlarının homojen dağıldığı tespit edilmiştir.

Tablo 1. Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Finansal okyz.	,072	168	,035	,987	168	,107
Psikolojik sağ.	,060	168	,200*	,980	168	,016

Tablo 1'den psikolojik sağlamlık anketinden elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Finansal okuryazarlık değerinde ise p>.05 çıkmış olsa da örneklem grubunun 20 kişiden fazla olması sebebiyle parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir.

3.2. Öğrencilerin Finansal Okuryazarlık ile Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri Arasındaki İlişki

Araştırmanın temel problemi olan finansal okuryazarlık ve psikolojik sağlamlıklar arasındaki ilişkiyi belirlemek için pearson momentler çarpımı korelasyonundan yararlanılmıştır.

Tablo 2. Öğrencilerin Finansal Okuryazarlık ile Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Momentler Korealasyonu

	Finansal okuryazarlık	Psikolojik sağlamlık
Finansal okuryazarlık	-	,301**
Psikolojik sağlamlık	,301**	-

N=168 *p<.01

Tablo 2'den görüldüğü gibi öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeyleri ile psikolojik sağlamlık düzeyleri istatistiksel olarak .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki göstermektedir. Pozitif yönde orta derecede olan bu ilişkiye göre, öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeyi yükseldikçe psikolojik sağlamlıklarının da fazlalaştığını söylemek mümkündür. Değişkenler arasındaki ilişkinin test edilmesinden sonra öğrencilerin finansal okuryazarlık ile psikolojik sağlamlık düzeyleri bazı demografik özelliklerine (cinsiyet, ailenin aylık gelir düzeyi ve öğrencinin harçlık alma periyoduna göre farklılığı incelenerek sonuçlar aşağıdaki tablolarda sırayla gösterilmiştir. Bu anlamda, öğrencilerin okula finansal okuryazarlık ve psikolojik sağlamlık düzeylerinin, cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan ilişkisiz ölçümler için 'Bağımsız Grup t-Testi' sonuçları tablo 3'de gösterilmiştir.

3.3. Öğrencilerin Finansal Okuryazarlık ile Psikolojik Sağlamlık Düzeylerine ve Cinsiyetin Etkisine Yönelik Bulgular

Cinsiyet değişkeninin öğrencilerin finansal okuryazarlık ve psikolojik sağlamlık düzeylerine etkisinin belirlenmesinin araştırıldığı çalışmada bağımsız gruplar t–Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir**.**

Tablo 3. Cinsiyet Değişkeninin Öğrencilerin Finansal Okuryazarlık ve Psikolojik Sağlamlık Düzeylerini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonucu

Finansal Okuryazarlık	**Cinsiyet**	**Öğrenci Sayısı**	**Ortalama**	**S**	**Sd**	**t**	**P**
	Kız	125	23,48	5,52	168	,972	.332
	Erkek	43	24,46	6,29			
Psikolojik sağlamlık							
	Kız	125	109,68	10,97	168	,349	.728
	Erkek	43	110,48	17,60			

N=168*p<.05

Finansal okuryazarlık anketi en düşük 10, en yüksek ise 40 puanın alındığı bir ölçektir. Araştırmamızda öğrencilerin aritmetik ortalamalarının 24 ile orta düzeyde finansal okuryazar oldukları belirlenmiştir. Psikolojik sağlamlık düzeylerine bakıldığında ise anketten en düşük 34, en yüksek ise 136 puan alınabilmektedir. Yüksek düzey, 102 ile 136 arası puanları kapsadığından öğrencilerin yüksek düzeyde psikolojik sağlamlığa sahip oldukları söylenebilir. Cinsiyetin öğrencilerin finansal okuryazarlık ve psikolojik sağlamlık düzeylerine etkisinin araştırıldığı çalışmada Tablo 3'ten cinsiyetin etkisinin anlamlı olmadığı görülmüştür (p>.05). Buna göre cinsiyet öğrencilerin finansal okuryazarlık ve psikolojik sağlamlık düzeylerine etkili olmadığı söylenebilir.

3.4. Aile Aylık Gelir Düzeyine Yönelik Bulgular

Aile aylık gelir düzeyi değişkeninin öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeylerine etkisinin incelendiği araştırmada aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 4. Öğrencilerin Aile Gelir Seviyesine Göre Finansal Okuryazarlık Düzeyleri

	Öğrenci sayısı	Ortalama	Standart sapma
Düşük	66	24,18	5,52
Orta	85	23,67	6,02
Yüksek	17	22,29	5,02
Toplam	168	23,72	5,72

Tablo 4'ten aile gelir seviyesinin yükseldikçe finansal okuryazarlık düzeyinin düştüğü görülmektedir. Ortalamalar arası bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Aile Gelir Seviyesine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	48,822	2	72,922	,741	,478
Gruplar içi	5432,124	165	32,922		
Total	548,946	167			

Tablodan ortalamalar arası oluşan farkın anlamlı olmadığı görülmüştür (p>.05). Buna göre aile gelir düzeyinin öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeyine etkisinin olmadığı söylenebilir.

Aile aylık gelir düzeyi seviyesinin öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeylerine etkisinin incelendiği araştırmada ise aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 6. Öğrencilerin Aile Aylık Gelir Seviyesine Göre Öğrencilerin Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri

	Öğrenci sayısı	Ortalama	Standart sapma
Düşük	66	110,06	14,51
Orta	85	110,36	11,56
Yüksek	17	106,88	13,36
Toplam	168	109,89	12,93

Tablo 6'dan aile gelir seviyesine göre öğrencilerin psikolojik sağlamlık puanları ortalamaları arasında bazı farklılıkların olduğu görülmüştür. Ortalamalar arası bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Aile Gelir Seviyesine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	174,855	2	87,428	,519	,596
Gruplar içi	27787,216	165	168,47		
Total	27962,071	167			

Tablo 7'den ortalamalar arası oluşan farkın anlamlı olmadığı görülmüştür (p>.05). Buna göre aile gelir seviyesinin öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeyine etkisinin olmadığı söylenebilir.

3.5. Nitel Bulguların Analizi

Bu bölümde öğrencilerin finansal okuryazarlık ve bu yönde sahip oldukları psikolojik sağlamlık düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden oluşturulan transkriptler belirlenen temalar içerisinde betimsel analiz yapılarak anlamlı bulgulara dönüştürülmüştür. Kız öğrencilere K, erkek öğrencilere E harflerinin yanında numara da verilerek kodlama yapılmıştır (öğrenci isimleri kullanılmamıştır). Görüşmelerde tarafsız davranılmaya özen gösterilmiştir.

Öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde ana temalar biriktirme, harcama, planlama ve yatırım şeklinde belirlenmiştir. Öğrencilerin bu temalar altındaki görüşleri analiz edilirken bu yönde psikolojik sağlamlıkları da belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin birikimlerine yönelik görüşleri araştırmacı tarafından sorulan sorular ve alınan cevaplar aşağıda verilerek sonrasında analiz edilmiştir.

3.5.1. Öğrencilerin Biriktirme Davranışları

Soru: Burs paranla veya aldığın harçlıkla birikim yapıyor musun?

EÖ2- Bu paranın 130 lirasını aylık olarak biriktiriyorum geri kalanına bakıyorum, ay sonuna kalıyorsa onu da biriktiriyorum.

KÖ3- Hemen harcamam tabi illa yanımda para olması gerekiyor o yüzden bir yere atar biriktirim.

EÖ1- Kumbaram var ya da genel olarak annemde duruyor. Değişiyor.

KÖ1- Keşke yapabilsem ama yapamıyorum çünkü para su gibi gidiyor. Arkadaşlarla bir şeyler yaparken düşünmeden harcıyorum.

KÖ2- Evet. Biriktirdiğim parayı altına yatırırım.

Soru: Neden biriktiriyorsun, biriktirdiğin parada anne baba etkisi var mı yoksa hedeflerin için mi?

EÖ2- Tabii her zaman biriktir diyorlar ama ben canım bir şey istediği zaman hemen almak için biriktiriyorum o parayı hiç beklememek için.

KÖ3- Üniversite için. Para biriktirmemde babamın ve abimin etkisi var.

EÖ1- Cebimde para olmadan hiçbir şey yapamam ama olduğu zaman her şey açık. Onun için şimdiden sağlama almak istiyorum.

Öğrencilerin para biriktirme davranışlarına bakıldığında sadece KÖ1 ve EÖ2 numaralı öğrencinin böyle bir davranış edinmedikleri anlaşılmaktadır. Bu öğrencilerin nicel anket puanlarına bakıldığında ise KÖ1=19, EÖ2=10 düşük düzeyde finansal okuryazar oldukları görülmektedir. Diğer öğrencilerin ise farklı yöntemlerle para biriktirme davranışına sahip oldukları görülmektedir. KÖ1 numaralı öğrenciye para biriktirmeme davranışının nedenleri sorulduğunda ise,

KÖ1- İlerde çalışmak istiyorum ama ailedeki kimse buna ılımlı bakmadığı için ben de kendimi biraz geri plana atıyorum. Yani birikim yapmak istiyorum ama bu şimdi olmuyor. Çünkü… nasıl desem, keyfime bakıyorum biraz. Ama ilerde birikim yapmak isterim çünkü üniversitedeyken daha çok paraya ihtiyacım olacak.

Birikim davranışı için ailenin etkisi açık bir şekilde görülmektedir. KÖ1 numaralı öğrenci de ve diğer öğrencilerde (KÖ3) birikim yapma davranışlarda ailenin oldukça etkili olduğu belirlenmiştir.

3.5.2. Öğrencilerin Harcama Davranışları

Soru: Harcama yaparken önceliklerin (şimdi ve gelecek için) neler?

EÖ1- Benim param test kitaplarına gidiyordu okul zamanında. Öğrenci olarak zor. Kardeşimin istediği oyunlar vs. onları alıyoruz. Onun dışında bir harcamam yok. Psikolog olursam da yine pek bir şey harcamayı düşünmüyorum çünkü gereksiz geliyor her şey.

KÖ2- İhtiyaç, istek… Değişiyor. Giysi, yemek vs. bunlara ihtiyaç olarak bakarsak ihtiyaçlara da gidiyor ama arkadaşlarla bir yerlere gidince de harcıyorum.

EÖ2- Okuma kitabı, test kitabı.

KÖ3- İleride üniversite eğitimim için.

Soru: Çok uygun fiyatlı bir şey buldun diyelim, alır mısın?

EÖ1- İhtiyacım varsa alırım.

EÖ2- Mesela yeni zamanda tabletim kırıldı onun yapımı için değerlendirdim biriktirdiğim parayı hem daha çok ne ihtiyaç olursa ya da istek neyse ona değerlendiriyorum.

Soru: Senin için ihtiyaç mı daha önde gelir istek mi?

KÖ2- İhtiyaç tabii. Herkese göre öyledir.

KÖ3- İhtiyaçlarım daha önce tabi, sonra isteklerim.

KÖ1- Daha çok özel isteklerim öncelikli olur çünkü ihtiyaçlarımı ailem karşılar zaten. Tatile gitmek isterim biriktirdiğimle.

Öğrencilerin harcama davranışları incelendiğinde genel olarak gereksiz harcama yapmak istemediklerini, ihtiyaç olduğunda harcama yapmayı benimsedikleri görülmektedir. Diğer yandan birikimlerini eğitim amaçlı harcamak istedikleri de görülmektedir. Öğrencilerin finansal anlamda harcama davranışlarının olumlu olduğu fark edilmiş, olumsuzluk görülmemiştir.

3.5.3. Öğrencilerin Planlama Davranışları

Soru: Harcamalarını yaparken planlama yapıyor musun? Neden?

EÖ2- Hayır. O ana göre yaşamayı sevdiğim için yapmıyorum.

KÖ3- Yani biraz. Param varsa harcıyorum param yoksa da biraz kısıtlı harcıyorum ihtiyacım varsa tabii.

EÖ1- Zaten cebimde belli bir miktar oluyor, o alacağım şeyin de belli bir miktarı var sonuçta ona göre kendimi ayarlıyorum.

KÖ1- Eskiden yapıyordum. Not tutuyordum. Sonradan pek yapmamaya başladım çünkü ailemde bunu denetleyen biri olmadığı için ben de biraz bıraktım bu işleri.

KÖ2- Devlet bursu alıyorum ama şu an çok harcamıyorum çünkü pandemiden dolayı ihtiyaç duymadım. Yani çok da değil ama yapıyorum. Açıkçası uzun vadede biriktiriyorum. Sürekli alıp harcamıyorum zaten o zaman da birikim mantığı olmuyor. Şu an için harcamayı düşünmüyorum ama bir kursa başlarsam harcayabilirim.

Soru: Eline yüklü miktarda para geçti ne yaparsın? Neden?

EÖ2- Altın alırım. Altın düşmez. Ev bakardım sonra da araba bakardım. Şu anda harcamam gerekiyorsa bilgisayar alırdım kendime.

KÖ3- Babama danışırdım. Normalde danışmam ama büyük bir meblağ geçince danışırım. Babam para işleriyle ilgilidir. Bir anda alırım danışmam ama büyük bir meblağ geçince tabii danışarak yönetirim. Çünkü elime daha önce hiç geçmedi bilmiyorum kullanmayı. Danışacak kimse olmasaydı kendi başıma kara verecek olsaydım bir kısmını kendim için kullanırım kalan kısmıyla da ne yapacağımı düşünürdüm altın alırdım geleceğe yönelik.

EÖ1- Birinci olarak gayrimenkul, ikinci altın olur çünkü altın düşmüyor kolay kolay, üçüncü de kripto para olur ya da dolar.

KÖ1- İlk gitar alırım, ikinci olarak da tatile giderdim herhalde. Onun dışında da paraya dokunmazdım, eğitim masraflarıma harcardım. Elimde nakit olarak tutmazdım, annemin altın hesabına yatırırdım.

KÖ2- Hepsini hemen harcamak çok akıllıca olmaz. Hepsini yatırım yapmak da bence çok akıllıca olmaz. Bir kısmı istek ve ihtiyaçlara harcanır, bir kısmı da… Çok yüksek bir meblağsa bilemiyorum…

Görüşmelerden öğrencilerin yatırım planlarının belirgin olmadığı görülmektedir. Diğer yandan burada öğrencilerin geleneksel bir yatırım metodunu benimsedikleri, çevreden ve aileden gördükleri uygulamaları örnek aldıkları görülmektedir. Pek çok öğrencinin altın alma ifadesini kullanmış olması bunu göstermektedir. Bu davranış yerinde olmakla birlikte nedenini açıklamada yetersizlikler görülmektedir. Öğrencilerin altının hangi durumlarda alınması gerektiğine dair bilgi sahibi olmadıkları fark edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin finansal planlarının olmadığı, birikim ve yatırım olarak altının ön planda tutulduğu bunun da aileden ve çevreden kaynaklı olduğu fark edilmiştir.

3.5.4. Öğrencilerin Yatırım Davranışları ve Psikolojik Sağlamlık

Burada yapılan analiz ile birikim, harcama ve planlama bölümlerine ilave olarak karar davranışı içeren yatırım finansal okuryazarlık düzeyleri ile psikolojik sağlamlık verileri birleştirilerek analiz edilmiştir.

Soru: Bir insan yatırım yapmalı mı sence? Neden?

KÖ3- Evet. Çünkü gelecekte ne olacağını bilmiyoruz yani gelecek için kaygılar yaşıyoruz neler olacağını bilmiyoruz para önemli çünkü. Babam ev almak istiyor bizim oturduğumuz ev her ay kira gibi veriyoruz ama 10 yıl sonunda bizim olacak TOKİ mantığı gibi. Bu sebeple kriptoya yatırıyor. Oturduğumuz evin borçlarını bitirip rahatlamak istiyor o yüzden.

Soru: Yatırım yapıp para kaybettiğin oldu mu? Veya ailende kaybeden oldu mu?

EÖ1- Borsada kaybettik.

KÖ1- Dayım çok fazla kaybetti. Bizi de çok etkiledi. 500.000 lira civarı… Dayım kuzeniyle bir iş yaptı. Kamyon işi… çok büyük bir para yatırdılar oraya. Kuzeni de bütün parayı aldı gitti. Açıkçası dolandırıldılar. Arabalarını, evlerini kaybettiler.

KÖ2- Oldu. Çok yüksek bir meblağ değil ama ağabeyim biraz kripto parayla uğraştı. O biraz kaybetti.

KÖ3- Babam kriptoya 40 bin TL civarı yatırmıştı ama bir yükseldi sonra kaybetti.

Soru: Yüksek bir miktar mıydı? Sizi nasıl etkiledi?

EÖ1- 160 küsur lira kendimden yatırdım, geri kalanını hatırlamıyorum. 160 küsuru ben kaybettim. Babam çok şey hissetti. Ben zaten böyle olacağını biliyordum. Ama bana yansımadı. Ben şunu al dedim babama, babam da onu aldı… Sonra senin yüzünden böyle oldu diye şakayla karışık bir şeyler söyledi. Çok etkilemedi, aynı devam ettik.

KÖ2- Çok yüksek meblağda olmadığı için bir de ailenin ortak bütçesinden değil de kendi parasıyla yatırım yaptı. O yüzden çok da etkilemedi. Yani çok araştırmak gerekiyor tabii böyle şeyleri ve sürekli araştırmak gerekiyor. Güncel olmak gerekiyor. O da araştırmıştı ama biraz daha kazanmak istedi sanırım. Çok kazanmak isteyince de böyle oldu.

KÖ3- 40 bin TL civarı yatırmıştı ama bir yükseldi sonra kaybetti. Yok yani ben çok ilgilenmedim. Yok çok etkilemedi. Babam çok bakıyor geceleri oturup kontrol ediyor düştü mü indi mi diye. Bir ara çok takmıştı da şimdi öyle değil.

EÖ2- Yok etki etmedi zaten babam kazanmanın da kaybetmenin de olduğunu bilerek girdiği için bir şey etki etmedi, bize de etmedi.

Soru: Sence yatırım yapacak kişinin psikolojisi nasıl olmalı? Para kaybedince ne hissedersin?

KÖ1- Çok gayretli, hırslı, istikrarlı olmalı. Ben bazen kendimde bunu bulamadığım için belki para biriktiremiyorum.

EÖ1- Bizim psikolojimizi çok etkilemiyor. Çünkü para geliyor sonuçta, cebimde de oluyor.

EÖ2- Risk sevmeli. Birazcık narsistlik biriktirmeli bir de mazoşistlik olması gerekiyor ki para kaybettiğinde üzülmesin. Bence şu an dünyada her şey para ile dönüyor. Para kaybedenlerin bu yüzden artık yaşayamayacağım diye düşünerek psikolojisi bozuluyor olabilir.

KÖ3- Hırslı olmalı çok hırslı da olmamalı yani tam ortada olmalı. Zaten her şeyin fazlası zarar. Hırslı oluyorlar çok hırslı davranıyorlar çok paragöz oluyorlar. Ben aslında çok paragöz biri değilim bir düşüş yaşardım paranın düşüşüyle ama beklerdim denerdim.

Görüşmelerden öğrencilerin yatırım davranışlarının oldukça düşük seviyede olduğu, ailede yatırım yapanları gözlemledikleri ancak aileden de bu yönde yeterli ve doğru bir yatırım anlayışı edinemedikleri görülmektedir. Kız öğrencilerin yatırım davranışına yönelik ilgilerinin ve girişimlerinin erkek öğrencilere oranla daha geride olduğu da fark edilmektedir. Ortaya çıkan bir diğer bulgu ise öğrencilerin ailesi veya akrabalarından para kaybedenlerin olduğu ve kaybeden kişilerin (öğrencilerin söylemlerinden anlaşıldığı ölçüde) finansal okuryazarlık eğitimine ihtiyaçları olduğu tahmin edilmektedir. Burada öğrencilerin yatırım için psikolojik sağlamlıklarının oldukça güçlü olduğu da fark edilmektedir ki nicel yönden de psikolojik sağlamlıklarının yüksek çıkmış olmasıyla bu sonuç örtüşmektedir. Diğer yandan öğrencilerin para kaybedenleri oldukça iyi gözlemlediği ve para kayıplarında ailece psikolojilerinin bozulmadığını ancak kaybedenlerin psikolojilerinin bozulma sebeplerini hırsa, paragöz olmaya, gayretli olmamaya, istikrarlı olmamaya dayandırmaları yatırım için gerekli olumlu düşüncelere sahip oldukları ifade ettikleri belirlemiştir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

21. yüzyılın ilk yıllarından itibaren görülen finansal daralma dünya ekonomilerini derinden etkilemekte, uluslar bu yönde sürekli gelir getirici, tasarruf sağlayıcı faaliyetlere, eğitim programlarına ve projelere yönelmektedirler. Günümüzde üretim ve tasarruf yönünde çok sayıda proje çalışmalarına yer verilmesinin altında düzeltilmesi gereken ekonomi problemi yer almaktadır. "Özellikle tasarruf yetersizliğine bağlı olarak cari açık sorunu yaşayan Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde yurtiçi tasarruf oranının artırılması hayati önem taşımaktadır" (Bozkurt, Toktaş ve Altıner, 2019). Ayrıca ekonomi faaliyetlerinin uzun süren programlar dahilinde gerçekleştiği bilindiğinden bu süreçte kaynaklarını iyi yöneten finansal okuryazarlık düzeyi yüksek öğrencilere ihtiyaç vardır. Araştırmamızda nicel olarak elde edilen sonuçlarda öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeyleri orta, psikolojik sağlamlık düzeyleri ise yüksek bulunmuştur. Ailelerin psikolojilerini olumsuz etkilediği düşünülen finansal kayıpların sıkça yaşandığı böyle bir dönemde ortaya çıkan bu sonuç gelecek olumlu öngörüleri doğurmaktadır. Çünkü çok ender rastlanan pandemi dönemlerinde öğrencilerin psikolojilerinin yüksek olması finansal yönden alınacak eğitimi verimli kılacağını düşündürmektedir. Bir toplumda finansal okuryazarlık düzeyinin artması ancak finansal eğitimin yaygınlaştırılması ile sağlanabildiğinden (Goel ve Khanna, 2013) erken yaşlarda öğrenilen ve uygulanan finansal davranışlar daha kalıcı olarak yaşamın sonraki aşamalarında bireylerin finansal davranışlarının belirleyicisi olabilecektir (Bakır Yiğitbaş, Temeloğlu ve Şimşek, 2020).

Araştırmada cinsiyetin öğrencilerin finansal okuryazarlık ve psikolojik sağlamlık düzeylerine etkisinin olmadığı ortaya konmuştur. Nitel yoldan elde edilen bulgularda da aralarında belirgin farklılık görülmemiş ancak erkek öğrencilerin yatırım konusunda daha ilgili oldukları fark edilmiştir. Wagland ve Taylor (2009) da cinsiyet faktörünün finansal okuryazarlık üzerinde önemli bir etkisinin olmadığını belirtmişlerdir. Bu sonuç araştırmamızla paraleldir ancak bazı araştırmalarda da erkek öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeyleri kızlardan yüksek bulunmuştur (Adeleke, 2013,; Cameron ve diğerleri, 2013; Ergün ve diğerleri, 2014; Sarıgül, 2014; Şantaş ve Demirgil, 2015). Cinsiyetin finansal okuryazarlık üzerine net bir etkisinin olduğunu söylemek oldukça zordur. Yaptığımız araştırmada da genel anlamda bu yönde bulgular elde edilmiştir. Finansal okuryazarlık para yönetimini sağlamaktır ve bunun kadın olsun erkek olsun farkının olmaması ekonomide her kesimin eşit pay alabilmesi olanağı ile alakalıdır. Şayet çalışma koşulları ve para yönetimi ülkelerde eşit olduğunda para yönetiminde cinsiyetin bir etkisinin olmaması oldukça normaldir.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç aile gelir düzeyinin öğrencilerin finansal okuryazarlık ve psikolojik sağlamlık düzeylerine etkisinin olmamasıdır. Nitel yönden yapılan görüşmelerde de aile gelir düzeyi farklı olan

öğrencilerin finansal okuryazarlık ve psikolojik sağlamlık düzeylerinde farklılık görülmemesi bu düşünceyi destekler niteliktedir. Bunun yanında ailesi para kaybeden ve kaybetmeyen öğrencilerin psikolojik sağlamlıkları arasında da belirgin bir farklılık görülmemiştir. Öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin yüksek olması ailedeki psikolojinin yüksek olması ile açıklanabilir. Araştırmada para kaybeden ailelerin de ciddi psikolojik sıkıntılar yaşamamış olması (gelir düzeyi değişken) nicel ve nitel bulguların benzer olduğunu göstermektedir. Diğer yandan araştırmamızda elde ettiğimiz bu sonuç ulusal anlamda Yıldız (2019), Dursun (2019) ve Yücel (2017)' nin öğrenciler ile yaptıkları çalışmalarla benzerlik göstermektedir.

Finansal okuryazarlık, finansal alanda bilgili tüketicilerin yetiştirilmesi için bir amaç, finansal eğitim ise bu amaca ulaşmayı sağlayan bir araçtır (Goel ve Khanna, 2013). Ülkemizde son yıllarda finansal okuryazarlık kavramı oldukça önemli bir konu haline gelmiş ve bu yönde çalışmalar artırılmış, sorunlar belirlenmeye çalışılmıştır. Örneğin Bozkurt, Toktaş ve Altıner'in 2019 yılında yaptıkları çalışmada finansal okuryazarlık kavramını bilmeyenlerin %59,6 gibi bir orana sahip olduğunu bunun yanında temel düzeyde finansal konulara sahip olduklarını belirlemiştir. Yaptığımız araştırmada benzer bir sonuç vardır ve örneklemimize aldığımız öğrenciler finansal konularda eğitim almadıkları halde finansal okuryazarlık düzeyleri orta seviyedir bu durum olumlu olmakla birlikte bu öğrencilerin vakit kaybedilmeden eğitim almaları için iyi bir hazır bulunuşluluk seviyesidir. Bunun yanında bu öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin yüksek olması da bu eğitimi kolaylaştırmaktadır. Çünkü insan psikolojisinin sağlığı ile ilişkili olan finansal okuryazarlığın temel eğitimi için oldukça önemli olduğundan öğrencilere bu eğitimin verilmesi önerilir. Yaptığımız araştırmada örneklem grubumuza aldığımız öğrencilerin, ailelerin veya yakınlarının para kaybettiklerini belirlemiş olduk. Yaşanan olumsuzluklara rağmen bu öğrencilerin psikolojilerinin sağlam olması onlara verilecek eğitimin oldukça başarılı olacağını düşündürmektedir. Finansal piyasalar inişli çıkışlı, dalgalı bir seyir izlediğinden, korkuların kontrol altına alınması oldukça önemlidir. Bu açıdan bakılırsa psikolojik sağlamlık düzeyi yüksek olan öğrencilerin finansal okuryazarlık eğitimi almamaları için bir neden yoktur. Yapılan çalışmalar bu eğitimleri alan öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir (Yücel ve Uysal, 2020). Bu sebeple de okullarda veya Milli Eğitim onaylı değişik kurslar ile bu eğitimlerin alınması, bu alanda farklı etkinlikler ile bu alt yapının inşa edilmesi önerilir.

Ülkemizde yakın zamanda yapılan araştırmalar ve bazı araştırmacılara göre ilköğretim düzeyinde finansal okuryazarlık eğitiminin verilmesi gerektiği düşünüldüğünden (Bozkurt, Toktaş ve Altıner, 2019) bu önerimiz desteklenmelidir. Finansal eğitim programlarının nasıl tasarlanması ve hedef kitleye yararlı olabilecek şekilde nasıl uygulanması gerektiği konusunda ise ayrıca çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır (Er ve Taylan, 2017).

KAYNAKÇA

1. Adeleke, T. (2013). The effects of gender and gender role on the financial literacy of college student. Wilmington, North Carolina: Oklahoma State University.
2. Akar, A. ve Aktan, A., (2020). Psikolojik Sağlamlık Tutum Beceri Ölçeği Geçerlik Güvenirlik Çalışması, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 19 - Sayı:74, ss. 655- 679.
3. Atkinson, Adele. – Messy, Flore Anne. (2012), Measuring Financial Literacy: Results of the OECD / International Network on Financial Education (INFE) Pilot Study, OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions, No 15, OECD Publishing.
4. Bakır Yiğtbaş, Ş., Temeloğlu E. ve Şimşek, A. (2020). Ortaöğretim Çağındaki Gençlerde Finansal Eğitimin Finansal Okuryazarlık Üzerindeki Etkisi, IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı, 411-432.
5. Bozkurt, E., Toktaş, Y. ve Altıner, A. (2019). Türkiye'de Tasarruf ve Finansal Okuryazarlık Üzerine Bir Araştırma, Elektronik sosyal Bilimler Dergisi, 18*(72)*. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/833535 sitesinden erişilmiştir.
6. Cameron, M. P. Calderwood, R. Cox, A. Lim, S. Yamaoka, M. (2013). Factors associated with financial literacy among high school, department. Hamilton, New Zealand: Department of Economics, University of Waikato.
7. CYFI (2013) Research evidence on the CYFI model of children and youth as economic citizens. CSD Research Review No.13-04. Available at: http://www.bu.edu/bucflp/files/2014/06/CYFI-Research-BriefResearch-Evidence-on-the-child-and-youth-finance-model-of-economic-citizenship-2.pdf (accessed 21 January 2015).
8. Dursun, V. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Finansal Okuryazarlık Bilgi, Tutum ve Davranış Düzeylerinin Araştırılması: Adnan Menderes Üniversitesi Örneği. Yüksek Lisans Tezi, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çankırı.

9. Er, B. ve Taylan, A., E. (2017). Lise Öğrencilerinin Finansal Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi Dergisi, 7(14). https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/399487 sitesinden erişilmiştir.
10. Ergün, B., Şahin, A., Ergin, E. (2014). Finansal okuryazarlık: İşletme bölümü öğrencileri üzerinde bir çalışma. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7(34), 847- 864. Erişim adresi: http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt7/sayi34_pdf/8isletme_iktisat_iletisim_kamu/ ergun_bahadir_vd.pdf
11. Fettahoğlu, S. (2015). Hane Halkının Finans Eğitimi ve Finansal Okuryazarlık
12. Düzeyleri Üzerine Kocaeli'nde Bir Araştırma, Muhasebe Finansman Dergisi.
13. Goel, I. ve Khanna, S. Ram. (2013). Financial education as tool to achieve financial literacy. Eastern Economic Forum, 338-345.
14. Güvenç, H. (2016). Lise öğrencileri için finansal okuryazarlık ölçeği geliştirme çalışması. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16 (3), 847-863.
15. Hung, A., Parker, A. M. ve Yoong, J. (2009). Defining and Measuring Financial Literacy. RAND Labor and Population Workin Paper Series. No: WR-708. California.
16. Lusardi A and Mitchell OS (2014) The economic importance of financial literacy: Theory and evidence. Journal of Economic Literature 52(1): 5–44.
17. Mason, Carolynne – Wilson, Richard. (2000), Conseptualising Financial Literacy, Loughborough University, Business School Research Series, London
18. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2014) PISA 2012 results: Students and money: Financial literacy skills for the 21st century (Vol. VI). In: PISA. Paris: OECD Publishing. Available at: http://dx.doi.org/10.1787/9789264208094-en (accessed 21 October 2014).
19. Özdemir, B. (2020). Lise Öğrencileri İçin Finansal Okuryazarlık Programı Geliştirilmesi Ve Etkilerinin Değerlendirilmesi, Sakarya Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.
20. Pamukçuoğlu, K. (2019). Medyanın Finansal Okuryazarlık Üzerindeki Etkisi, Hacettepe Üniversitesi, Yüksek Linans Tezi, Ankara.
21. Şantaş, F., Demirgil, B. (2015), Ekonomik okuryazarlığı düzeyinin tespitine ilişkin bir araştırma. Akademik Bakış Dergisi, (48), 46-60. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/abuhsbd/issue/32941/365966
22. Şencan, H. (2005). Sosyal ve davranışsal ölçümlerde geçerlilik ve güvenirlik. Ankara: Seçkin Matbaası.
23. Uraz Kaya, I. (2020). Finansal Okuryazarlık ve Finansal Dijitalleşme İlişkisi: Bankacılık ve Finans Bölümü Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Burdur.
24. World Bank, 2014. Financial Education Programs and Strategies: Approaches and Available Resources. Erişim adresi: https://responsiblefinanceforum.org/wp-content/uploads/2015/03/Financial-Education-Programs-and-Strategies.pdf
25. Wagland, S. P. ve S. Taylor (2009). When it comes to financial literacy, is gender really an issue? Australasian Accounting Business and Finance Journal, 3(1), 13-25.
26. Yıldız, G. (2019). Davranışsal İktisat Perspektifinden Finansal Okuryazarlık Düzeyinin Analizi: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Uygulama. Yüksek Lisans Tezi, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,Bilecik.
27. Yücel, S. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Finansal Okuryazarlıklarının Kredi Kartı Kullanım Alışkanlıkları Üzerine Etkisinin İncelenmesi: Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi-Hacettepe Üniversitesi Örneği. Yüksek Lisans Tezi,Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bilecik.
28. Yücel, K. O., & Uysal, B. (2021). Kırıkkale'deki Lise Öğrencilerinin Finansal Okuryazarlık Düzeyi'nin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *İşletme Akademisi Dergisi*, *1*(4), 344–363. https://doi.org/10.26677/TR1010.2020.629

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
OPEN ACCESS
e-ISSN: 2587-1587

Research Article

Subject Area
Textile and Fashion Design

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 100
PP: 2300-2305

Arrival
19 May 2022
Published
31 July 2022
Article ID Number
63069
Article Serial Number
09

Doi Number
http://dx.doi.org/10.29228/ssj.63069

How to Cite This Article
Öztürk, T. (2022). "Moda Tasarımında Yapılan Asamblaj Çalışma Örnekleri" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:100; pp:2300-2305

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

Moda Tasarımında Yapılan Asamblaj Çalışma Örnekleri

Examples of Assemblage Work in Fashion Design

Tuğba ÖZTÜRK [1]

[1] Öğr. Gör. Gaziantep Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Tekstil ve Moda Tasarımı Bölümü, Gaziantep, Türkiye

ÖZET

Asamblaj; farklı materyal ve öğelerin bir arada kullanılması ile oluşturulan üç boyutlu sanat yapıtı olarak tanımlanır. Birleştirme sanatı olarak da ifade edilebilir. Tasarımcı veya sanatçı asamblaj çalışmasında elinin altında olan tüm malzemeleri kullanabilir. Moda Tasarım eğitimi veren kurumlarda da bu teknik sıkça kullanılmaktadır. Bu teknik ile çalışan öğrencilerin büyük kazanımlar edindikleri gözlemlenmiştir. Bu çalışmada da Güzel Sanatlar Fakültesine bağlı Tekstil ve Moda Tasarımı Bölümünde eğitim gören 8 öğrencinin asamblaj çalışması incelenmiş olup bu çalışmayı yapmak isteyen insanlara ilham vermesi amaçlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Asamblaj, Giysi Tasarımı, Moda

ABSTRACT

Assemblage; It is defined as a three-dimensional work of art created by using different materials and elements together. It can also be expressed as the art of combining. The designer or artist can use all the materials at hand in the assemblage work. This technique is frequently used in institutions providing Fashion Design education. It has been observed that students working with this technique have gained great gains. In this study, the assemblage work of 8 students studying in the Department of Textile and Fashion Design of the Faculty of Fine Arts was examined and it was aimed to inspire people who want to do this work.

Keywords: Assemblage, Clothing Design, Fashion

1. GİRİŞ

İnsanın oluşumu kadar eskiye dayanan resim sanatı, içerik ve biçim olarak kişilerin duygu ve düşüncelerini dışa vurmasına yardımcı olan hayatın vazgeçilmez bir parçasıdır.

Resim sanatı ilk çıkışının ardından çok fazla gelişime ve değişime uğramıştır. İnsanlar yasadığı dönemin sosyal ve ekonomik şartlarını resimlerine yansıtmışlardır. Bu nokta da sadece tuval üzerinde resim yapmak yetmemiş, klasik resim anlayışını değiştirecek malzemeler de resim materyalleri arasında yer bulmuştur. Sanatçılar kullandıkları malzeme ve yöntemlerle sınırsız bir özgürlüğe kavuşmuşlardır. (Güneş,2013, s.1).

İşte bu noktada sanatçıların yaratıcıklarını daha da besleyecek olan kolaj ve asamblaj teknikleri ortaya çıkmıştır. Kolaj ve kolajın üç boyutlu biçimi olan asamblaj çok eski bir geçmişe sahiptir. Orta Asya Türkleri asamblaj tekniğini aplike örtülerinde kullanmışlardır., Mısır heykellerinde ve duvar resimlerinde de bu tekniğe rastlanmaktadır. Osmanlı'da ise kağıt oymacılığı olarak bilinen Katı sanatında, Bizans ikonlarında kumaş, boncuk, keçe, gibi materyallerin yapıştırma ya da dikme yöntemleriyle ortaya güzel sanat çalışmaları çıkarılmıştır. Bütün bunlara rağmen sanatsal olarak kullanılması pek çok akımın da benimsemesi ile 20.yüzyılı bulmuştur (Güneş,2013, s.1).

Asamblaj; farklı materyal, fikir ve öğelerin bir arada kullanılması ile oluşturulan üç boyutlu sanat yapıtı olarak tanımlanır. Birleştirme, bütünlük sanatı olarak da ifade edilebilir (Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi, 1997, s.249). Birbirinden bağımsız ve çok farklı malzemelerin sanat eseri haline getirilmesiyle ortaya çıkan Asamblaj akımına, ilk defa ABD ve İngiltere'de rastlanmıştır. Bu akım, çok çeşitli hazır malzemelerin parçayı bir bütün haline getirmesiyle oluşmaktadır. Asamblaj sanatı bütün dünyada olduğu gibi ülkemizde de bir dönem uyarlanmıştır. Öyle ki sanatçı asamblaj tekniğinde doğada bulunan tüm malzemeleri kullanabilir. Bunlar bez parçası, metal, ağaç, kumaş hatta kullanılmayan eşyalar ve çöp de olabilir (https://www.milliyet.com.tr/). Bu sınırsız malzeme kullanma şansı, sanatçıya büyük bir özgürlük ve yaratıcılık becerisi kazandırır.

2. MODA TASARIMI VE ASAMBLAJ

Giysi, insanı dış etkenlerden koruyan, vücuda giyilen eşya olarak tanımlanabilir. Giyinme eyleminin ilk çağlarda bitki ve hayvanlardan elde edilen malzemelerin kullanılmasıyla başladığı varsayılmaktadır. İlk denemeler daha ilkel yollarla yapılmıştır. Sonrasında bulunan icatlar ve yapılan keşiflerle gelişim hızlanmış ve boyut kazanmıştır. Yerleşik düzene geçilmesi ile birlikte hammaddelerin işlenme süreci başlamıştır. (Şahin,2017, s.1). Zaman içerisinde giyinme, sadece bedenin ihtiyaç duyduğu koruyucu eşya olmaktan çıkmış belli bir sınıfın, akımın, kültürün belirtilmesinde bir sembol haline gelmiştir. Moda kavramının da ortaya çıkması ile giyinme bambaşka bir ivme kazanmıştır.

Moda olgusu, çok dinamik bir süreçtir. Hem üretim hem tüketim ilişkisinin her alandaki itici gücü olarak ön plana çıkar. Bir şeyin moda olması, o şeyin hızlıca toplum tarafından tüketilerek kullanım süresinin dolmasına ve yeni bir şeyin moda olmasına yol açar. Moda olarak karşımıza çıkan her yenilik eski olanın artık ömrünü tamamladığına işaret eder. (Şahin,2017, s.6). Moda sürekli değişime ve yeniliğe ihtiyaç duyar ve bundan beslenir.

Moda adını verdiğimiz olgu bir anda ortaya çıkmaz. Öncesinde yoğun bir araştırma ve hazırlık süreci vardır. Moda eğilimi araştırmacıları en az iki yıl sonraki sezonun eğilimlerini belirlemek için toplumun farklı kesimleri ile sözlü görüşmeler, mülakatlar, anketler, kumaş stok durumları, tekstil ve konfeksiyon firmalarının mali durumları, dünyadaki gelişmeler gibi konular üzerine çalışmalar yaparlar. Araştırmalar sonucunda elde edilen verilere göre gelecek iki yıl için bir plan hazırlığı başlar ve planlar moda ürünleri üreten firmalara satılır. Bu araştırmalar çok kapsamlıdır öyle ki kumaş, renk, aksesuar, baskı vb., pek çok unsur uzun ve derin bir araştırmaya tabi tutulur. (Ertürk, 2011; s. 14).

Geçmişte moda döngüsü daha uzun aralıklı sezonlardan oluşurken günümüzde bu sezon aralıklarının daha kısaldığı bilinmektedir. Bu da tüketiciyi daha hızlı tüketime sevk etmektedir. Bu kadar rekabetçi bir ortamda markaların geride kalmamak için moda tasarımcılara daha çok ihtiyaç duyduğu bir gerçektir. Fikirlerin bu kadar hızlı tüketildiği bir ortamda moda tasarımcıların da fikir ve ruhlarını beslemek ve yeni tasarımlar ortaya çıkarmak için bazı yöntemlere başvurmaları gerekmektedir. Bunlardan bir tanesi de asamblaj tekniğidir. Tasarımcı farklı materyal ve renkleri bir araya getirerek buradan bir fikir üretebilir, ilham alabilir ve yapacağı koleksiyon için bir çıkış noktası yakalayabilir.

Bu çalışma da Moda Tasarım bölümünde okuyan öğrencilere asamblaj tekniğini tanıtıp bununla ilgili çalışmalar yaptırarak yaratıcılık becerilerine katkı sağlanması amaçlanmıştır.

3. MATERYAL VE METOD

3.1. Materyal

Bu çalışmada, Gaziantep Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Tekstil ve Moda ve Tasarımı Bölümü'nde okuyan sekiz öğrencinin farklı malzemeler kullanarak moda tasarım ile alakalı asamblaj çalışmaları yapmaları sağlanmıştır. Malzeme ve tasarım konusunda kısıtlama olmadığı bilgisi verilmiş olup tamamen özgün çalışmaların yapılması sağlanmıştır.

3.2. Metod

Giysi Tasarımı Dersi kapsamında gerçekleştirilen bu tasarımlar için öncelikle öğrencilere asamblaj kavramı kapsamlı bir şekilde anlatılmıştır. İlk çıkış tarihi, günümüze gelene kadar geçirdiği evreler ve bu alanda yapılmış örneklere göz atılıp tartışılmıştır. Daha sonra her öğrenci kendi fikrini açıklayıp, nereden esinlendiğini ve hangi materyaller kullanarak tasarımını yapacağını belirttikten sonra çalışmalara başlanmıştır.

4. ASAMBLAJ ÖRNEKLERİ

Resim 1: Behiye Nur Kuzu

Akvaryum da kullanılan malzemelerden esinlenen tasarımcı; düz beyaz zemin kağıt üzerine deniz kızı figürünü çizerek ve bu figürün üzerini balık yemleri ile etrafı da yosunlarla kaplayarak tasarımını zenginleştirmeyi amaçlamıştır.

Resim 2: Mona Hayalla

Mısır Kültüründen esinlenen tasarımcı bununla ilgili figür çalışmasını tamamladıktan sonra çeşitli malzmeler kullanarak tasarımını geliştirmiştir. Burada en çarpıcı olan malzeme, yağlı boyanın donması sonucu oluşan atıkların tasarımda kullanılmasıdır. Bu da bize asamblaj tekniğinde sınırsız malzeme olduğu gerçeğini göstermektedir.

Resim 3: Gülsüm Kavak

Tasarımcı siyah zemin üzerine hazır çiçeklerden oluşan ve çiçekleri de metal tel ile kaplayan bir tasarım yapmıştır. Metal tel yaka detayları üzerinde de kullanılmıştır. Pembe tonun renk geçişlerini kullanarak, yapılacak koleksiyon için bir ön fikir oluşturulmaya çalışılmıştır.

Resim 4: Nuray Özşahines

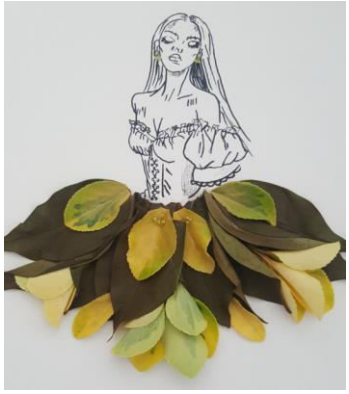
Moda tasarımında giysi yaparken kullanılan yardımcı malzemelerden ilham alan tasarımcı asamblaj çalışmasında bu malzemeleri kullanmayı tercih etmiştir. Beden kısmında kullanılan çeşitli pul,boncuk ,omuz kısmında kullanılan kare boncuklar ve son olarak da kafa kısmında kullanılan silindir malzemeler tasarımda bir bütünlük sağlamıştır.

Resim 5: Maşitenur Çadırlı

Doğada ki renklerden ilham alan tasarımcı, canlı çiçeklerin kurutularak renk geçişi yapmalarını sağladıktan sonra bu çiçekleri bir araya getirerek renklerin birbirine etkisini anlamaya çalışmıştır. Böylece bir koleksiyon oluştururken birbirine yakışan renklerin bir arada kullanılması hakkında fikir edinmiştir. Ve böylelikle bu çalışmadan bir kazanım elde etmiştir.

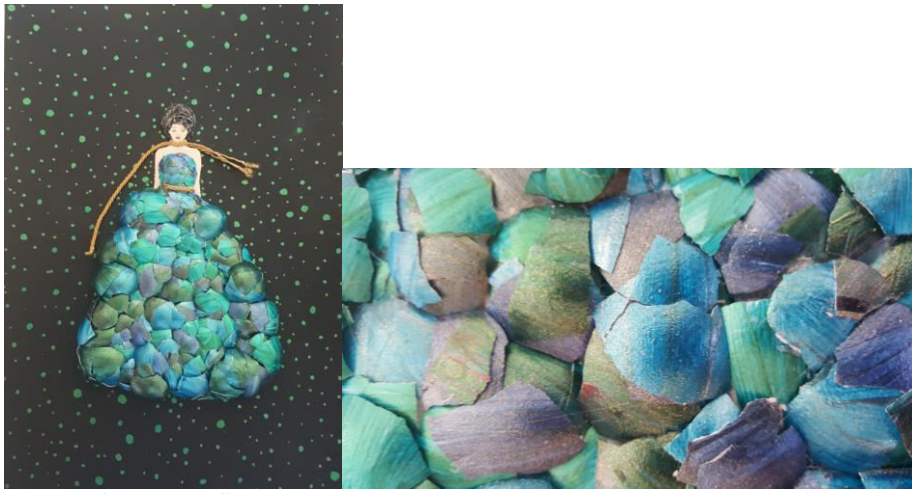
Resim 6: Lamia Tanşu

Siyah ve beyazın bir arada kullanımını görmeyi amaçlayan tasarımcı, siyah zemin üzerine beyaz tüy ve boncuklardan oluşan bir tasarım yaparak zıtlıkların uyumunu yakalamayı düşünmüştür.



Resim 7: Deniz Kılıç

Tasarımcı yeşilin tonlarını bir arada kullanıp ortaya bir estetik tasarım çıkarmayı amaçlamıştır. Canlı yaprakların üzerine sprey sıkılarak orjinal renklerini korunması sağlanmıştır ve üst üste yerleştirilerek renk uyumları saptanmaya çalışılmıştır. Bir tasarımcı doğada ki renklerden her zaman ilham alır. Bu teknik ile uyumlarını gözlemleme ve saptama imkanı bulunur.



Resim 8: İrem Emire Özbay

Yumurta kabuklarının farklı teknik ve boyalarla renklendirilmesi sonucu ortaya çıkan bu çalışma çok özgün ve dikkat çekici bir tasarım olmuştur. Siyah zemin üzerine yerleştirilmiş farklı metalik boyalarla renklendirilmiş yumurta kabukları birer tasarıma dönüştürülmüştür. Giysi tasarlarken buradan çıkan sonuca göre bir koleksiyon planlanabilir. Sadece düşünerek ilham gelmeyebilir. Bazen tasarımcı örnekte ki gibi çok değişik deneysel çalışmalar yaparak fikir üretmesi gerekebilir.

5. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Asamblaj, çok geniş bir yelpazeyi kapsayan bir sanat dalıdır. 20.yüzyılda görsel sanatın kolaja benzer fakat üç boyutlu olması ile kullanılmaya başlanan tarza denmektedir. Sanatçı ve Tasarımcılara ilham verdiği için her alanında kullanılabilir. Malzeme sınırlaması bulunmamaktadır. Doğa da veya gündelik hayatımızda kullandığımız hatta atıl halde bulunan malzemeler bile kullanılabilir. Çok masraf gerektirmeyen tamamen hayal gücümüzü geliştirmeye yönelik olan bu teknik, her yaştan bireylerinde ister hobi amaçlı isterse de profosyonel olarak çalışmasına olanak sunmaktadır.

Moda Tasarım eğitimi veren kurumlarda da bu teknik sıkça kullanılmaktadır. Bu teknik ile çalışan öğrencilerin büyük kazanımlar edindikleri gözlemlenmiştir. Bunlardan birkaçı aşağıda sıralanmıştır;

- ✓ Öğrenciler doğada ve çevresinde olan malzemelere daha dikkatli bakmayı ve her malzemeden nasıl bir hikaye çıkaracağı becerisi kazanmaktadır. Etrafının farkında olma ve doğa ya herkesten farklı ve daha derin bakabilme becerisi bir tasarımcı için olmazsa olmaz bir kuraldır.
- ✓ Elimize geçen malzemeleri atmak yerine onları biriktirerek belki de çok ses getirecek bir koleksiyonun ilk adımlarını atıyor olabiliriz.
- ✓ Grup halinde çalışarak beyin fırtınası yapmayı ve uyum içinde çalışma becerisi kazandırılmaktadır.
- ✓ Öğrencilere düşünsel ve biçimsel beceriler kazandırılmaktadır.
- ✓ Özgünlük ve yaratıcılık becerilerine katkı sağlanır.
- ✓ Eleştirel bakış açısı kazanmaları sağlanır.
- ✓ Bütün bu çalışmaları yaparken el becerileri de gelişir.
- ✓ Sanatın herhangi bir dalı ile uğraşmak insan ruhuna çok iyi gelmektedir. Böylelikle daha mutlu nesiller yetişmesine de fayda sağlamaktadır.

KAYNAKÇA

1. Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi. (1997). İstanbul: Yem Yayınları.
2. Ertürk, N. (2011). Moda kavramı, moda kuramları ve güncel moda eğilimi çalışmaları, *ART-E Dergisi, SDÜ,* s. 2- 32.
3. Güneş, N. (2013). *Resim sanatında kolaj, asamblaj ve T*ürk resmine yansımaları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
4. Moda Tasarımı Kitabı.(2017).Eskişehir:Anadolu Üniversitesi Yayını.
5. https://www.milliyet.com.tr/ erişim tarihi:15.05.2021

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
OPEN ACCESS
e-ISSN: 2587-1587

Research Article

Subject Area
Constitutional Law

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 100
PP: 2306-2317

Arrival
22 May 2022
Published
31 July 2022
Article ID Number
63172
Article Serial Number
10

Doi Number
http://dx.doi.org/10.29228/sssj.63172

How to Cite This Article
Gül, C. (2022). "Türkiye'de Cumhurbaşkanlığı Dönem Sınırına İlişkin Hükümlerin Anayasal Yorumu (12. Cumhurbaşkanı İçin Dönem Sınırının Hukuki Analizi)" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:100; pp:2306-2317

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

Türkiye'de Cumhurbaşkanlığı Dönem Sınırına İlişkin Hükümlerin Anayasal Yorumu (12. Cumhurbaşkanı İçin Dönem Sınırının Hukuki Analizi)

Constitutional Interpretation of the Provisions Regarding the President's Term Limit in Türkiye (Legal Analysis of Term Limit for the 12th President)

Cengiz GÜL [1]

[1] Prof. Dr. Erciyes Üniversitesi, Hukuk Fakültesi, Kamu Hukuku Bölümü, Kayseri, Türkiye

ÖZET

Türkiye'de, daha önce yenilenmediği takdirde, Haziran 2023'te yapılacak olan TBMM ve Cumhurbaşkanlığı seçimleri giderek yaklaşırken, hâlihazırda görev başındaki 12. Cumhurbaşkanı'nın seçilme sayısına, yani dönem sınırına ilişkin bir tartışma da sıkça gündeme getirilmektedir. Seçime doğru yoğunluğunu daha da artıracak gibi duran bu tartışmaların, seçmen algısını yönetmek isteyen bir manipülasyona dönüşme riskinden başka, Cumhurbaşkanı adaylık süreci hakkında son sözü söyleyecek olan Yüksek Seçim Kurulu (YSK) üzerinde de bir baskı unsuru haline gelme tehlikesi bulunmaktadır. Daha ziyade politik arenadaki aktörler tarafından yürütülen bu manipülatif tartışmanın, hukuk zemininde ve özellikle anayasal çerçevede ele alınıp irdelenmesi zarureti öne çıkmaktadır. Zira aktörleri ve sonuçları bakımından siyasal yansımaları olsa da, çerçevesi anayasa ve kanun boyutunda düzenlenmiş olan, konuyla ilgili hükümlerin yorumlanmasının ve bu yorumlamada kullanılan yöntem ve ilkelerin ise, salt hukuk alanıyla ilgili olduğunu özellikle belirtmek gerekir. Bu makale çalışmasında, Türkiye'nin siyasal gündemini meşgul etme eğiliminde olan, görevdeki 12. Cumhurbaşkanı'nın dönem sınırıyla ilgili tartışmaların, konuya ilişkin hukuki düzenleme ve Anayasa Mahkemesi (AYM) içtihatları ekseninde analiz edilerek hukuki hükmünün ortaya konması amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Cumhurbaşkanı - Başkan, Dönem Sınırı, 2017 Anayasa Değişikliği, Başkanlık Sistemi

ABSTRACT

In Türkiye, as the TBMM and Presidential elections, which will be held in June 2023, if not renewed before, are getting closer and closer, a discussion about the number of election, that is, the term limit of the 12th President currently in office, is frequently brought to the agenda. These discussions, which seem to increase their intensity towards the elections, apart from the risk that will turn into a manipulation that wants to manage the perception of the voters, there is also the danger of becoming a pressure element on the 'Supreme Election Board' (YSK), which will have the last word on the presidential candidacy process too. Rather, this manipulative debate, which is carried out by actors in the political arena, should be handling and analyzing on the basis of law and especially within the constitutional framework. Because, although they have political reflections in terms of actors and results, it should be noted that the interpretation of the relevant provisions, the framework of which is regulated in the dimension of the constitution and law, and the methods and principles used in this interpretation are only related to the field of law. In this article, it is aimed to reveal the legal provision by analyzing the debates about the term limit of the 12th President, which tends to occupy Turkey's political agenda, in the axis of the relevant legal regulation and the case-law of 'The Constitutional Court' (AYM).

Keywords: Head of Republic - President, Term Limit, 2017 Constitutional Amendment, Presidential System

1. GİRİŞ

Bir ülkede demokratik rejimin istikrar ve dayanıklılığı, demokratik kurum ve kuralların yerleşik hale gelmesiyle hayata geçebilir. Bunun şekli bir gereği de, hangi hükümet sisteminde olursa olsun, demokrasinin oyun kurallarına ilişkin hukuki düzenlemelerin, öncelikle açık, anlaşılabilir ve çarpıtılamaz nitelikte olmasıdır. Ampirik demokrasi teorisi açısından bir ülkede etkin siyasal makamların, belirli periyotlarla yapılan, birden fazla alternatifin katılabildiği serbest ve dürüst seçimler sonucunda belirlenmesi büyük önem arz etmektedir. Zira bu niteliklere sahip bir seçim mekanizmasıyla, demokrasinin siyaset sahnesine çıkıp inecek olan politika yapıcıların *(policy makers),* doğrudan halk veya halkın temsilcileri tarafından tayin edilmesi söz konusu olmaktadır. Etkili ve icrai bir siyasal makama seçimle gelenlerin, yine böyle bir seçimle gidecek olması, demokratik bir rejimi, seçimli monarşilerden ayırt eden temel bir unsurdur. İşte bu noktada, düzenli aralıklarla tekrarlanması gereken seçimlerin önemi ortaya çıkmakla birlikte, etkin siyasal makamlara gelmek isteyenlerin, bu seçimlere katılmalarına bir dönem sınırı *(term limit)* getirilmesi de, demokratik siyasal rejimin istikrarlı ve sağlıklı işleyişi açısından hayati bir değer taşımaktadır. Özellikle yürütme organı bünyesinde seçilen siyasal aktörlerin, görevlerini, hukuken belirlenmiş sürelerin (5-7 yıl gibi) yanı sıra, seçilme sayısı, yani dönem şartı (2 veya 3 dönem gibi) bakımından da hukuki sınırlara tabi olmaları, iktidarın kişiselleşmesi ve hatta otoriterleşmesi riskini bertaraf etmek adına önemli bir demokratik tedbirdir. Parlamentolar tarafından seçilen ve hukuken etkin olmayıp, temsili ve sembolik konumda bulunan cumhurbaşkanları için bile öngörülen bu dönem sınırının, doğrudan halk tarafından seçilen ve önemli

anayasal yetkilerle donatılan ve devlet ve hükümet başkanlığı sıfatlarına sahip olan başkan / cumhurbaşkanları açısından öncelikle getirilmesi kaçınılmazdır.

Türkiye'de de, daha önce yenilenmesine karar verilmezse, Haziran 2023'te gerçekleşecek olan TBMM ve Cumhurbaşkanlığı seçimlerinin giderek yaklaştığı şu son dönemde, görevdeki 12. Cumhurbaşkanı'nın[1] seçilme sayısına, yani dönem sınırına ilişkin bir tartışmanın sık sık gündeme getirildiği görülmektedir. Seçim zamanı yaklaştıkça yoğunluğunu daha da artırması muhtemel olan bu tartışmaların, adeta seçmen kitlesinin algısını yönetmeyi hedefleyen bir siyasi manipülasyona dönüşmenin yanı sıra, Cumhurbaşkanlığı adaylık süreci hakkında nihai kararı verecek olan YSK üzerinde de bir baskı unsuru haline gelme tehlikesi bulunmaktadır. Daha ziyade, politik arenada siyasal aktörler tarafından yürütülen bu manipülatif tartışmanın, hukuk zemininde ve özellikle anayasal çerçevede ele alınıp irdelenmesi zarureti öne çıkmaktadır. Zira aktörleri ve sonuçları bakımından siyasal yansımaları olsa da, çerçevesi anayasa ve kanun boyutunda düzenlenmiş olan konuyla ilgili hükümlerin yorumlanmasının ve bu yorumlamada kullanılan yöntem ve ilkelerin ise, salt hukuk alanıyla ilgili olduğunu özellikle belirtmek gerekir. Bu makale çalışması da, Türkiye'nin siyasal gündemini meşgul etme eğiliminde olan, görevdeki 12. Cumhurbaşkanı'nın dönem sınırıyla ilgili tartışmaların, konuya ilişkin hukuki düzenlemeler ve AYM içtihatları ekseninde analiz edilerek hukuki hükmünü ortaya koymayı amaçlamaktadır.

2. DEMOKRASİLERDE 'DÖNEM SINIRI' VEYA 'TEKRAR SEÇİLME YASAKLARI'

Demokratik bir yönetimde, etkin siyasal makamlara gelmek isteyenlerin, seçimle gelip gitmeleri kadar, bu seçimlere katılabilmek için bir dönem sınırı getirilmesi de, rejimin demokratik performansı ve dayanıklılığı açısından büyük önem arz etmektedir. Özellikle yürütme şefi konumunda seçilen siyasal aktörlerin, görevlerini, hukuken belirlenmiş sürelerin yanı sıra, seçilme sayısı, yani dönem şartı (2 veya 3 dönem gibi) bakımından da hukuki sınırlara tabi olmaları, iktidarın otoriterleşmesi tehlikesini bertaraf etmek adına önemli bir demokratik tedbir olduğu kadar, anayasacılığın da bir gereğidir. Doktrinde, başkanlık sisteminde yürütme şefinin görev süresi ile onun yeniden seçilebilmesi arasında, kısmi bir ilişkinin var olduğuna ve yürütme şefinin tekrar seçilebilmesi konusunun kendi şartları içinde ele alınması gerektiğine dikkat çekilmektedir.[2] Benzer bir görüş de, başkanlık yürütmesi yetkilerinin genişliğine ve tek merkezde toplanmasına vurgu yaparak, bir başkanın tekrar seçilebilme dönem sayısını sınırlandırmamanın, demokratik sistem açısından güvenli olmayacağını belirtmektedir.[3] Zira üst üste uzun süreler görevde kalan devlet başkanlarının despotizme kayabilme ihtimalleri, siyasal sistem için ciddi bir risk potansiyeli taşımaktadır.[4]

Demokratik rejimlerde, yeniden seçilme yasaklarına ilişkin olarak, Avrupa Konseyi bünyesinde faaliyet gösteren Venedik Komisyonu'nun da olumlu bir yaklaşım sergilediği görülmektedir. Komisyon, bu hususta hazırladığı rapor çerçevesinde, tekrar seçilme olgusunu spesifik bir insan hakkı olarak görmemektedir. Her ne kadar *'seçilme hakkı'*, siyasal nitelikli bir insan hakkı olmakla birlikte, bünyesinde tekrar seçilmeyi de barındıran mutlak bir hak niteliği taşımadığı için bazı sınırlamalara tabidir. İşte, dönem sınırlamaları ekseninde tekrar seçilme yasakları da, iktidarın keyfi ve sınırsız biçimde kullanılmasına engel olmak suretiyle, demokratik kontrol ve denge mekanizmasını etkin kılmak için siyasal sisteme monte edilmektedir. Tekrar seçilmenin, başlı başına bir hak olmadığından hareket eden Komisyon, başkanlık sistemlerinde başkanın, insan haklarını ve anayasayı koruma ödevleri de olduğunu belirterek, anayasa'ya karşı kendi siyasal haklarını öne süremeyeceğine dikkat çekmektedir. Bu noktadan hareketle, bir başkanın tekrar seçilmesine yönelik getirilen sınırlamalar, insan haklarının gereksiz yere daraltıldığı anlamına gelmeyecektir.[5] Venedik Komisyonu, bu sınırlamaların seçmenlerin hakları üzerindeki etkilerine de değinirken;

---

[1] Türkiye'de 1923'te Cumhuriyetin ilanını müteakiben geçen yüz yıla yakın bir süre içinde Cumhurbaşkanlığı yapan 12 farklı isim kronolojik olarak şu şekilde sıralanmaktadır: 1- Mustafa Kemal Atatürk (1923-1938), 2- İsmet İnönü (1938-1950), 3- Celal Bayar (1950-1960), 4- Cemal Gürsel (1961-1966), 5- Cevdet Sunay (1966-1973), 6- Fahri Korutürk (1973-1980), 7- Kenan Evren (1982-1989), 8- Turgut Özal (1989-1993), 9- Süleyman Demirel (1993-2000), 10- Ahmet Necdet Sezer (2000-2007), 11- Abdullah Gül (2007-2014), 12- Recep Tayyip Erdoğan (2014-….). https://www.tccb.gov.tr/cumhurbaskanlarimiz/. (E.T.: 18.02.2022). Ayrıca bkz. https://tr. wikipedia.org/ wiki/T%C3%BCrkiye_cumhurba%C5%9Fkanlar%C4%B1_listesi. (E.T.: 18.02.2022).

[2] Sartori, bu noktada öncelikle, yeniden seçilebilme olgusunun, başkanları diktatör haline getirebilme risk ve potansiyeli üzerinde durmaktadır. Giovanni SARTORI, **Karşılaştırmalı Anayasa Mühendisliği**, (Çev. Ergun Özbudun), Yetkin Yayınları, Ankara, 1994, s. 224, 227. Devlet başkanının görev süresi ve seçilme sayısı, teknik bir konu olmaktan ziyade, anayasanın ve anayasacılığın özüyle ilgili bir sorun olarak öne çıkmaktadır. Ahmet EKİNCİ / Aslıhan Kaplan ARIK, *"Devlet Başkanının Anayasal Dönem Sınırını Uzatan ya da Ortadan Kaldıran Anayasa Değişikliklerinin Anayasa Değiştirme İktidarının Kötüye Kullanılması Bağlamında Değerlendirilmesi"*, **Yıldırım Beyazıt Hukuk Dergisi (YBHD),** Yıl: 5, Sayı: 1, 2020, s. 71 vd.

[3] Linz, özellikle görevdeki başkanın çok hırslı olması durumunda, siyasal sistemin güvenliğinin daha çok risk altına girebildiğine işaret etmektedir. Juan J. LINZ; *"Başkanlık Sisteminin Tehlikeleri"*, **Demokrasinin Küresel Yükselişi**, (Der. Larry Diamond / Marc F. Plattner), Yetkin Yayınları, Ankara, 1995, s. 157.

[4] Cengiz GÜL, **Demokrasi Teorisi Açısından Başkanlık / Cumhurbaşkanlığı Sisteminin Demokratiklik Değeri,** Adalet Yayınları, Ankara, 2019, s. 223.

[5] Venice Commission, CDL-AD(2018)010, Study No. 908/2017, (20.03.2018). (n 12) § 81 Komisyon ayrıca, sınırsız bir hak olmayan seçilme hakkının objektif ve makul sınırlamalara tabi tutulmasının mümkün olduğunu belirterek, sınırsız bir güç kullanımının engellenmesi ve kontrol ve denge ile kuvvetler ayrılığı gibi anayasal ilkelerin korunması amacıyla tekrar seçilmeye ilişkin anayasal sınırlar getirilmesinin temsili demokrasilerde yaygın bir uygulama olduğunu vurgulamıştır. § 96. (20.03.2018). https://www.venice.coe.int/webforms/ documents/default.aspx?pdffile=CD _L-AD (2018)010-e∟ (E.T.: 25.02.2021). Ayrıca bkz. Ayrıca bkz. Tolga ŞİRİN, *"Recep Tayyip Erdoğan yeniden cumhurbaşkanı adayı olabilir mi?"*, https://t24.com.tr/ yazarlar/tolga-sirin/recep-tayyip-erdogan-yeniden-cumhurbaskani-adayi-olabilir-mi,30518. (E.T.: 26.02.2022). https://t24. com.tr/yazarlar/tolga-sirin/recep-tayyip-erdogan-yeniden-cumhurbaskani-adayi-olabilir-mi,30518. (E.T.: 26.02.2022).

demokratik yöntemlerle iktidar değişimini mümkün kıldığı ve güç toplanmasını önlediği ölçüde, dönem sınırlamalarının demokrasiye ve seçmenlerin haklarına zarar vermediğine, aksine bunları korumaya hizmet ettiğine işaret etmektedir.[6] Komisyon, tekrar seçilme olgusunun, devletlerin takdir alanına giren bir konu olmasıyla birlikte, söz konusu sınırlamaları kaldırmaya veya etkisiz kılmaya dönük gayretlerin ise, iktidarın kötüye kullanılması riskine yol açabileceğine önemle vurgu yapmaktadır.[7] Venedik Komisyonu'nun konuya ilişkin bu görüşleri, tekrar seçilme yasaklarının esnetilmesi veya kaldırılmasında demokrasiye ve insan haklarına dayalı argümanlara başvurulmasının, bir suistimalci anayasacılık yaklaşımı olduğu yönündeki tezleri desteklemektedir.[8] Benzer bir yaklaşımın, Birleşmiş Milletler (BM) tarafından da şu şekilde ifade edildiği görülmektedir: "*Belirli koşullar altında, görev süresi kısıtlamalarının kaldırılması veya değiştirilmesi, siyasi sistemin iyi işlemesi için gereken güveni zayıflatabilir. Eğer öngörülen usullere uyulmazsa, seçimden kısa bir süre önce yapılırsa veya geniş bir toplumsal oydaşma yakalanmazsa, böylesi bir yasal çerçevenin güveni zayıflatma potansiyeli daha büyüktür.*"[9]

3. TÜRK ANAYASALARINDA CUMHURBAŞKANININ DÖNEM SINIRI

a. Genel Olarak

Cumhuriyet dönemi anayasalarından 1924 Anayasası'na bakıldığında, Cumhurbaşkanının görev süresine ilişkin bir sınır olarak, yasama seçim dönemi (4 yıl) öngörülmesine rağmen, seçilme sayısı hakkında bir dönem sınırının ise getirilmediği görülmektedir. Yani bu anayasal dönem esnasında seçilen Cumhurbaşkanlarının maksimum bir üst sınıra takılmaksızın defalarca aday olup seçilebilmeleri hukuken mümkün olabilmiştir. Cumhurbaşkanlığı için dönem sınırının getirilmediği 1924 Anayasası uygulamalarına da dikkat edildiğinde, M. Kemal Atatürk'ün 1923'ten 1938'de ölümüne kadar dört defa, İsmet İnönü'nün, 1938'den 1950'ye kadar yine dört defa, Celal Bayar'ın ise, 1950 ile 1960 yılları arasında olmak üzere üç defa Cumhurbaşkanı seçildikleri görülmektedir.[10] Türk Anayasal pratiğinde Cumhurbaşkanı seçilme sayısına, adeta bir tepki Anayasası saikiyle, ilk kez 1961 Anayasası ile bir dönem sınırı getirilmiştir. 1961 Anayasası m. 95/2'de *"Bir kimse arka arkaya iki defa Cumhurbaşkanı seçilemez"* demek suretiyle, en az bir dönem atlamak şartıyla, toplamda birden fazla seçilmeyi olmasa da, peş peşe iki defa Cumhurbaşkanı seçilmeyi yasaklayarak bir sınır tayin etmiştir. 1982 Anayasası ise, 2007 yılındaki değişikliğe kadar Cumhurbaşkanının 7 yıllığına sadece bir dönem için seçilebileceğine hükmederek, 1961 Anayasası'ndan daha katı bir dönem sınırı getirmiş olmakta idi. 2007 Anayasa Değişikliği ise, Cumhurbaşkanının halk tarafından, 5 yıllık bir süre için en fazla iki dönem seçilebileceğini öngörmek suretiyle, görev süresini kısaltmakla birlikte, seçilme sayısını maksimum iki dönemle sınırlamıştır. 1982 Anayasası'nın, parlamentarizmden başkanlık modeline doğru bir hükümet sistemi dönüşümüne yol açan 2017 Anayasa Değişikliği ise, iki dönem sınırına ilişkin önceki hükmü korumakla beraber, Cumhurbaşkanının nitelikleri ve seçiminin düzenlendiği 101. ve 102. maddeleri, en son haliyle 101. maddede *'Adaylık ve Seçimi'* başlığı altında birleştirerek yeni bir hükümle konuyu düzenlemiştir. Tam bu noktada, Türkiye siyasal pratiğinde, hâlihazırda görev başındaki 12. Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan'ın, 2017 Anayasa Değişikliği de dikkate alınarak, kaçıncı döneminde bulunduğu ve dolayısıyla Haziran 2023 seçimlerinde de aday olup olamayacağı konusunun hukuken netleştirilmesi gereği ortaya çıkmıştır.

b. 1982 Anayasası'nda Cumhurbaşkanının Seçilme Sayısı / Dönem Sınırına İlişkin Özel Durumlar

1982 Anayasası'nda, 16 Nisan 2017 referandumuyla kabul edilip 30 Nisan 2018'de yürürlüğe giren başkanlık sistemine ilişkin yeni anayasal düzenlemelerin, Cumhurbaşkanının seçilme sayısı hakkında getirdiği bir farklılık ise, AY. m. 116/3'e göre, ikinci dönemi esnasında seçimlerin TBMM tarafından yenilenmesi halinde, Cumhurbaşkanına üçüncü bir dönem daha aday olup seçilebilme imkânının tanınmış olmasıdır. Zaten bir doktrin görüşü de, görevi başındaki 12. Cumhurbaşkanı R. Tayyip Erdoğan'ın 2023 seçimlerinde aday olup seçilebilmesinin tek ihtimali olarak da bu istisna hükmünü görmektedir.[11] AY. m. 101/2'nin genelliği karşısında özel bir hüküm niteliğinde olan AY. m. 116/3'teki bu üçüncü dönem imkânının ise, anayasal yetkisine dayanarak, Cumhurbaşkanının kendisinin işleteceği bir seçimleri yenileme süreciyle söz konusu olamayacağını da belirtmek gerekir. Salt kendi inisiyatifiyle, üçüncü dönem fırsatını yakalama yetkisi olmayan bir Cumhurbaşkanının, bu yola,

---

[6] CDL-AD(2018)010, § 97-105.
[7] CDL-AD(2018)010, § 96.
[8] Tolga ŞİRİN / Erkan DUYMAZ, *"Sınırlı İktidardan Uzatmalı Başkanlığa: Devlet Başkanlığı Dönem Sınırlamaları Hakkında Karşılaştırmalı Bir İnceleme"*, **Anayasa Hukuku Dergisi**, Cilt: 10, Sayı: 19, Yıl: 2021, s. 55, 75.
[9] Tolga ŞİRİN, *"Cumhurbaşkanı Kaç Defa Seçilebilir? Dünyadan Örnekler",* https://t24.com.tr/ yazarlar/tolga-sirin/cumhurbaskani-kac-defa-secilebilir-1-dunyadan-ornekler,30488 (E.T.: 12.02.2022).
[10] Tolga ŞİRİN, *"Cumhurbaşkanı kaç defa seçilebilir? Türkiye Tarihinden Notlar",* https://t24.com.tr/ yazarlar/tolga-sirin/cumhurbaskani-kac-defa-secilebilir-2-turkiye-tarihinden-notlar,30503. (E.T.: 27.02.2022). Türkiye'de Cumhuriyet'in 1923'te ilanıyla başlayan ve 1924 Anayasası boyunca süregiden ilk otuz yedi yıllık süre, üç Cumhurbaşkanıyla geçmiştir. ŞİRİN / DUYMAZ, *a.g.m.,* s. 57.
[11] https://t24.com.tr/yazarlar/tolga-sirin/recep-tayyip-erdogan-yeniden-cumhurbaskani-adayi-olabilir-mi,30518. (E.T.: 26.02.2022).

partisinin, TBMM'de üye tam sayısının 5'te 3 çoğunluğuna sahip olmadığı sürece, Meclisi de vasıta yaparak üçüncü bir kez daha seçilebilme imkânına kavuşabilmesi söz konusu olamayacaktır.[12]

Ayrıca Cumhurbaşkanlığı ile TBMM seçimlerinin eş zamanlı yapılmasına bağlı olarak, AY. m. 106/2'ye göre şöyle bir durumun da ortaya çıkması muhtemel görünmektedir: Cumhurbaşkanlığı makamının herhangi bir nedenle boşalması halinde, normal seçim zamanına 1 yıl veya daha az bir süre kalmışsa, TBMM seçimi de öne çekilmek suretiyle Cumhurbaşkanı seçimi ile birlikte yenilenir. Bunun aksine, seçimlere kalan sürenin 1 yıldan fazla olması durumunda ise, seçilen Cumhurbaşkanının, TBMM normal seçim tarihine kadar görevini sürdüreceği hükme bağlanmıştır. Sadece Cumhurbaşkanlığı için seçimin yapıldığı böylesi bir durumda, önceki dönemden kalan süreyi tamamlaması gereken yeni Cumhurbaşkanı açısından bu sürenin normal anayasal dönemden sayılmayacağı da AY. m. 106/2'de vurgulanmıştır. Bu durumda, ölüm, istifa ve sağlık sorunları gibi gerekçelerle makam boşaldığı için yapılan ve dönemden sayılmayan bu seçimin de hesaba katılmasıyla, bir kişinin dört defaya kadar bile Cumhurbaşkanı seçilebilmesi mümkün görünmektedir. Şöyle ki; öncelikle Cumhurbaşkanlığı makamının herhangi bir nedenle boşalması ve normal seçim zamanına 1 yıldan fazla sürenin kaldığı şartlarda yapılan ve dönemden sayılmayan ilk seçimden sonra, anayasal iki dönem (5 + 5) için de seçilen aynı kişinin, ikinci ve son dönemindeyken TBMM tarafından seçimlerin yenilenmesine karar verilmesiyle, bir defa daha, yani toplamda dördüncü kez seçilebilmesine hukuken kapı açılmış olmaktadır.[13]

4. 1982 ANAYASASI'NDA CUMHURBAŞKANININ DÖNEM SINIRINA İLİŞKİN HÜKÜMLERİN UYGULANABİLME ALANI

a- Anlam ve Kapsam İtibariyle Uygulanabilirlik

2017 yılındaki referandumla kabul edilen Anayasa Değişikliği sonrasında, hükümet sisteminde ve özellikle yürütme organında köklü bir dönüşüm yaşanmış[14] ve parlamenter sistemin yerine başkanlık sistemi hayata geçirilmiş ve bu yeni hükümet modeline göre ilk seçimler de 24 Haziran 2018'de yapılmıştır. Başkanlık sisteminin mahiyeti gereği olarak da, parlamenter sistemin iki başlı yürütme yapısından, monist, yani tek başlı yürütme organına geçilmiştir. Başkanlık sisteminde, yürütme organı içinde ayrı bir bakanlar kuruluna yer olmadığı için, tüm yürütme yetki ve görevi de başkana, yani Türkiye'deki adıyla Cumhurbaşkanına bırakılmıştır. Cumhuriyet döneminin siyasal geleneği ve söylem birliğine uyum sağlamak adına, ülkemizde yürütmenin başını *(chief of executive)* ifade etmek için 'başkan' deyimi yerine 'Cumhurbaşkanı' kavramı hukuken kullanılmaya devam etmiştir. Yani bir anlamda, hükümet sistemindeki kurumsal köklü dönüşüme rağmen, kavramsal boyuttaki değişim tam olarak sağlanamamıştır. İşte bu, küçük ama çok önemli olan kavramsal değişim ihmalinin de etkisiyle, 12. Cumhurbaşkanı R. Tayyip Erdoğan'ın tekrar aday olup olamayacağı tartışmaları süregelmektedir. Türkiye'de, siyasal muhalefetin ve anayasa hukuku doktrininin bir kısmı, 12. Cumhurbaşkanı'nın, söz konusu Anayasa Değişikliğinden önce 2014 yılında da seçilmiş olmasından hareketle, 2018'deki seçimlerin R. Tayyip Erdoğan'ın ikinci dönemi anlamına geldiğini ve TBMM'nin, AY. m. 116/1 gereği seçimleri yenilemediği sürece, 2023'te tekrar aday olup Cumhurbaşkanı seçilmesinin ise mümkün olmadığını ileri sürmektedir.[15]

Siyasi yönü ağır basan bu tartışmaların hukuki dayanağı ise, AY. m. 101/2'deki "… *Bir kimse en fazla iki defa Cumhurbaşkanı seçilebilir"* hükmüdür. Ancak bu yöndeki hüküm, 2017'deki Anayasa Değişikliğiyle de aynen korunmakla birlikte, Cumhurbaşkanı'nın nitelikleri ve seçiminin düzenlendiği 101. ve 102. maddeleri, son haliyle 101. maddede birleştirmek suretiyle, Cumhurbaşkanı'nın seçilme sayısıyla ilgili konuyu, artık eskisinden bağımsız biçimde yeni bir hüküm olarak düzenlemektedir. Dolayısıyla, 30 Nisan 2018 tarihinde yürürlüğe giren ve bir bütün olarak iki maddenin birleştirilmesi ile yeniden yazılan bu yeni madde hükmüne, 2017 Anayasa Değişikliğiyle parlamenter sistemin tümüyle terk edilerek başkanlık sistemine geçilmesi olgusu ve de Cumhurbaşkanının yepyeni hukuki statüsü ekseninde bir anlam verilmesi icap etmektedir. Daha doğrusu, sırf lafızlarının korunduğu gerekçesiyle bir hükmün, anlamı, niteliği ve kapsamı tümüyle dönüşüme uğratılmış bir anayasal statüye, aynı yorum ve içerikle uygulanmaması gerekmektedir. Bu noktadan hareketle, hükümet sistemindeki köklü dönüşümün

---

[12] Türkiye'de başkanlık sistemine geçilmesine ilişkin anayasa değişikliğinin, 2016 yılında TBMM Anayasa Komisyonu'ndaki görüşmelerinde, bir Cumhurbaşkanının, partisinin TBMM'ndeki muhtemel bir 5'te 3 çoğunluğunu yönlendirmek suretiyle cumhurbaşkanlığına kaç defa aday olabileceğine ilişkin tartışmalar yaşanırken, bu usulle dördüncü ve beşinci defa bile seçilmeye zemin hazırlandığı türünden abartılı hukuk dışı görüşler de ileri sürülebilmiştir. https://www.sondakika.com/politika/haber-tbmm-anayasa-komisyonu-tutanak larina gore-14728088/. (E.T.: 26.02.2022). YSK da, bir vatandaşın CİMER'e hitaben Cumhurbaşkanının dönem sınırı konusunda sorduğu soruya, 6271 sayılı Cumhurbaşkanlığı Seçim Kanunu m. 3/2'deki benzer hükmü aynen aktararak cevap vermiş idi. https://bianet.org/bianet/siyaset/257634-ysk-bir-kimse-en-fazla-iki-defa-cumhurbas kani-secilebilir-ancak. (E.T.: 28.02.2022).

[13] Adnan KÜÇÜK, *"Recep Tayyip Erdoğan 2023 Seçimlerinde Cumhurbaşkanlığına Aday Olabilir mi?"*, https:// www.turktime.com/yazar/recep-tayyip-erdogan-2023-secimlerinde-cumhurbaskanligina-aday-olabilir-mi/150 70/. (E.T.: 14.02.2022).

[14] Yetki, sorumluluk ve sistem içindeki konumu bakımından köklü değişimler yaşayan Cumhurbaşkanının, halk tarafından seçilme yöntemi ise, aday gösterilme sürecinin çeşitlenmesi yönündeki bazı yenilikler dışında muhafaza edilmiştir. *(C.G.).*

[15] https://www.sabah.com.tr/yazarlar/perspektif/cem-duran-uzun/2022/02/12/iki-donem-kurali-ve-cumhurbaska ni-erdoganin-2023-adayligi (E.T.: 12.02.2022).

de etkisiyle niteliği, yetki ve görevleri ve sistem içindeki etkinlik ve statüsü baştan aşağıya değişmiş olarak ilk Cumhurbaşkanı da Haziran 2018'de seçilmiş bulunmaktadır. Dolayısıyla hem 2014 ve 2018'deki Cumhurbaşkanlığı seçimleri, hem de bu seçimlerden sonra Cumhurbaşkanının kazandığı hukuki statüler birbirinden tümüyle farklılık arz etmektedir. Şöyle ki, Ağustos 2014'deki Cumhurbaşkanlığı seçimleri sonrasında R. Tayyip Erdoğan'ın kazandığı Cumhurbaşkanı statüsü, önceki hükümet modeline (parlamenter sistem) göre yetkisiz, sorumsuz, partisiz ve sembolik (temsili) bir konumda olmayı gerektiriyordu. Yani 1982 Anayasası'nın ilk şekline göre Cumhurbaşkanı, parlamenter sistemin yetkisiz, sorumsuz ve partisiz ve temsili devlet başkanı statüsündeydi. Buna göre Cumhurbaşkanı ve Bakanlar Kurulundan oluşan ikili yürütme yapısı içinde, yürütme yetkisini asıl kullanan unsurun da Bakanlar Kurulu olduğu görülmektedir.

Başkanlık sisteminin uygulanmaya başlamasından sonraki ilk seçimin yapıldığı Haziran 2018'de de seçilen R. Tayyip Erdoğan'ın, bu yeni dönemdeki Cumhurbaşkanlığı ise, başkanlık sistemi gereğince tüm yürütme yetkisine sahip ve dolayısıyla siyasi - cezai açıdan tam sorumlu ve partili olmak itibariyle önceki dönemden her yönüyle ayrılan, son derece etkin bir anayasal ve kamusal statü niteliği taşımaktadır. Dolayısıyla Nisan 2018'de yürürlüğe giren yeni hükümet sistemine göre aday olup seçilmenin, yepyeni bir anayasal ve kamusal statüye ilk kez girmek anlamına geleceği de gayet açıktır. Daha önce iki başlı bir yürütmenin etkisiz ve sorumsuz bir temsil makamı olarak tam tersi bir kamusal statü için gerçekleşen seçilme olgusunun, yeni dönemdeki başkanlık sistemi seçimleri açısından hukuken dikkate alınmaması gerekir. Aslına bakılırsa, yeni hükümet sistemi, Türkiye'ye uyarlanmış bir başkanlık sistemi olduğu için, 2018'den itibaren bir "Cumhurbaşkanı" değil de bir "Başkan"ın seçilmekte olduğunun kabulü gerekmektedir. Her ne kadar Anayasa'da, Cumhuriyet döneminin siyasal geleneği ve söylem birliğine uyum sağlamak adına 'Cumhurbaşkanı' tabiri kullanılmaya devam etse de, bu kamusal makamın başkanlık sistemindeki evrensel tam adının, "Başkan" olduğu bilinen bir gerçektir. 2017 Anayasa Değişikliğiyle kabul edilip Nisan 2018'de yürürlüğe giren Türk başkanlık sisteminde, belirtilen gerekçelerle tercih edilen 'Cumhurbaşkanı' tabirinin de, özü ve niteliği itibariyle 'Başkan'ı ifade ettiği her türlü şüpheden uzaktır. O halde, başkanlık sistemlerinin yaygın ve yerleşik bir kamusal statü adının değişmesiyle, mahiyetinin de değişmeyeceği gerçeğini burada göz önünde bulundurmak gerekir. Bu noktadan hareketle, 12. Cumhurbaşkanı olan R. Tayyip Erdoğan'ın, hâlihazırda Cumhurbaşkanı vasfını taşısa da, 2018'de aslında hukuk tekniği bakımından bir "Başkan" konumunda seçilmiş olduğunu ifade etmek mümkündür.

b. Zaman İtibariyle Uygulanabilirlik

6771 sayılı Anayasa Değişikliği Hakkında Kanun m.18'e göre, 2017'deki Anayasa Değişikliği'nin yürürlüğe girmesine ilişkin tarihlere bakıldığında, Cumhurbaşkanının seçimini düzenleyen anayasal hükümlerin, 24.06.2018 tarihinde yapılan *TBMM ve Cumhurbaşkanlığı seçimlerine ilişkin seçim takviminin başladığı 30.04.2018 tarihinde* yürürlüğe girmiş olduğu görülmektedir. Konuyu bu noktadan ele almak gerekirse, Cumhurbaşkanlığı için maksimum iki dönem seçilme sınırı getiren anayasa hükmünün (m. 101/2), değişiklik öncesindeki hükümle aynı ifadeleri taşıması durumunda bile, bunun, eski hükmün devamı şeklinde değil de, hukuken yepyeni bir anayasal düzenleme olarak kabulü gerekmektedir.[16] Dolayısıyla, AY. m. 101/2'nin yeni halinde yer alan, *"bir kimse en fazla iki defa Cumhurbaşkanı seçilebilir"* hükmü de 24 Haziran 2018 tarihinde yapılan ilk birlikte seçimde uygulanmış olmaktadır. Dolayısıyla, 24 Haziran 2018 tarihinde seçilen 12. Cumhurbaşkanı açısından bu, ilk başkanlık seçimi olup, bundan sonra yapılacak ilk birlikte seçim[17] ise, ikinci seçimi olacaktır.[18]

Hâlihazırda görev başında bulunan 12. Cumhurbaşkanı (R. Tayyip Erdoğan)'ın 2023 seçimlerinde aday olup olamayacağına yönelik siyasi ve hukuki tartışmalara temel teşkil eden AY. m. 101/2'deki; "*bir kimse en fazla iki defa Cumhurbaşkanı seçilebilir"* yönündeki hüküm, 2017'deki Anayasa Değişikliğiyle aynen korunmuş idi. Ancak Cumhurbaşkanının seçimini düzenleyen eski m. 102'nin ilga edildiği bir ortamda, Cumhurbaşkanının dönem sınırına ilişkin bu hükmün, yeni m. 101/2'de *'Adaylık ve Seçimi'* başlığı altında aynen korunmasının, onun, hukuken yeni bir hüküm olma niteliğine halel getirmeyeceği de gayet açıktır. Dolayısıyla, en fazla iki defa seçilmeye ilişkin AY. m. 101/2 hükmünün, ancak bu Anayasa Değişikliğinin yürürlüğe girdiği tarihten sonraki Cumhurbaşkanlığı seçimleri için uygulanabileceğini ve değişiklik öncesindeki Cumhurbaşkanı sayı ve dönemlerinin ise, bu noktada dikkate alınmaması gerektiğini söylemek mümkündür.[19] Diğer bir deyişle de, 12. Cumhurbaşkanı'nın 2014 ve 2018'de iki defa Cumhurbaşkanı seçildiği ve 2023 yılında yapılacak seçimlerde aday

[16] Cem Duran UZUN, *"Cumhurbaşkanlığı Sisteminde İki Dönem Kuralı",* **Seta – Perspektif**, Sayı: 325, (Şubat 2022), s. 3. https://setav.org/assets/uploads/2022/02/P325.pdf. (E.T.: 13.02.2022).

[17] Seçimler, Cumhurbaşkanı veya TBMM tarafından daha erken bir tarihte yenilenmediği takdirde, seçim döneminin biteceği tarih olan 19 Haziran 2023'te yapılacaktır. *(C.G.).*

[18] https://t24.com.tr/yazarlar/tolga-sirin/recep-tayyip-erdogan-yeniden-cumhurbaskani-adayi-olabilir-mi,30518. (E.T.: 26.02.2022).

[19] UZUN, *"Cumhurbaşkanlığı Sisteminde İki Dönem Kuralı",* **Seta – Perspektif**, s. 3. https://setav.org/assets/ uploads/2022/02/P325.pdf. (E.T.: 13.02.2022). https://www.sabah.com.tr/yazarlar/ perspektif/cem-duran-uzun/ 2022/02/12/iki-donem-kurali-ve-cumhurbaska ni-erdoganin-2023-adayligi (E.T.: 12.02.2022).

olamayacağı ileri sürülmekle birlikte, bahsedilen iki anayasa maddesinin birleştirilip yeniden hükme bağlanarak 30 Nisan 2018'de yürürlüğe girmesiyle, geçmişe etki yasağından da hareketle,[20] bu tarihten önceki Cumhurbaşkanlığı dönemlerinin hesaba katılmaması gerektiği ortaya çıkmaktadır.

c. Dönem Sınırı / Seçilme Sayısı Kuralının 'Cumhurbaşkanı' ve 'Başkan' Terimleri Açısından Anlamı

Anayasa hukuku ve siyaset bilimi doktrininde, başkanlık sisteminin temel özellikleri arasında, yürütme organının monist, yani tek başlı olması, başkanın doğrudan veya dolaylı biçimde halk tarafından seçilmesi ve de yürütmenin, yasamanın güvenine dayanmaması unsurları öne çıkmaktadır. Bu nitelikler ışığında bakılırsa, Türkiye'de 2018 yılında yapılan seçimlerde, parlamenter sistemin yetkisiz, sorumsuz ve doğal olarak sembolik bir devlet başkanı (Cumhurbaşkanı) değil de, başkanlık sisteminin yürütme yetkisini tek başına etkin olarak kullanan, siyasi ve cezai sorumluluğu tam olan ve dolayısıyla sistem içinde etkinliği yüksek olan hem devlet hem de hükümet başkanı sıfatlarına sahip bir 'Başkan' seçilmiştir. Daha doğrusu, böylesi bir konum ve anayasal statüye karşılık gelen kamusal makamı ifade eden 'başkan'lık için ilk seçimler, Türkiye'de Haziran 2018 yılında yapılmış olup, 1982 Anayasası'nda halen Cumhurbaşkanı ifadesi kullanılmaya devam etse de, bu seçimlerde ilk defa, asıl / gerçek niteliği bakımından bir 'Başkan'ın seçilmiş olduğu görülmektedir.[21] O halde, Türk siyasal sistemi içindeki konumu, fonksiyonları ve etkinliği, 2017 öncesine göre tümüyle dönüşüme uğramış bir kamusal makamın, onun resmi adından ziyade, özü itibariyle taşıdığı gerçek niteliğine bakılarak ilgili hükümlerin yorumlanması gerekmektedir. Yani Türkiye'de parlamentarizmden başkanlık sistemine geçiş sürecinde, anayasal bir makamın adı aynı kalmakla birlikte, niteliğinin tamamen değişmiş olması, o makama ilişkin hükümlerin yorum değişikliğini de ister istemez beraberinde getirir. Bu durumda, 2017 Anayasa Değişikliği sonrasında adı Cumhurbaşkanı olarak korunmuş olsa da, sistem içindeki anayasal konum ve statüsü köklü bir dönüşüme uğrayan bu kamusal makamın, yeni hükümet sistemi içindeki gerçek nitelik ve adının 'Başkan' olarak kabulü icap etmektedir. Bu anayasal makamın göreve geliş, yani seçilme dönem sayısını düzenleyen m. 101/2'deki, *"bir kimse en fazla iki defa Cumhurbaşkanı seçilebilir"* hükmündeki *'Cumhurbaşkanı'* tabiri de *'Başkan'* olarak okunup yorumlanmalıdır. Böyle bir yorumlamayla birlikte, 2014 seçimlerinde parlamenter sistemin bir 'Cumhurbaşkanı' sıfatıyla seçilen 12. Cumhurbaşkanı'nın, 2018 seçimlerinde ise, başkanlık sisteminin ilk defa seçilen bir Başkanı olarak karşımıza çıktığını söylemek gerekir. Bu da 2023 seçimlerinde, resmi adı Cumhurbaşkanı olsa da, gerçekte Başkan niteliğiyle, 12. Cumhurbaşkanı olan R. Tayyip Erdoğan'ın ikinci defa aday gösterilip seçilebilmesinin hukuken mümkün olduğu anlamına gelmektedir.

2023 seçim takviminin işlemeye başlaması sonrasında, görevdeki 12. Cumhurbaşkanı'nın adaylığına yönelik nihai kararı, 1982 Anayasası m. 79/6 gereğince Yüksek Seçim Kurulu (YSK) verecektir. Bu konuda kararını verirken YSK'dan, anayasal bir kavram ve kuruma, onu ihdas ve tesis eden kurucu veya kurulmuş iktidarların verdiği adlardan ziyade, o kavram ve kurumun evrensel hukuk zeminindeki gerçek niteliğinden hareketle içtihadını oluşturması beklenir. Yani 2017 Anayasa Değişikliği açısından tali kurucu iktidarın,[22] Cumhurbaşkanlığı Seçim Kanunu ve diğer kanunlar açısından ise kurulmuş iktidarın,[23] yaptıkları hukuki düzenlemelerde geçen *'Cumhurbaşkanı'* tabirinin, yukarıda sayılan nitelikleriyle aslında başkanlık sistemindeki bir *'Başkan'* terimine karşılık gelecek şekilde anlaşılması icap etmektedir. 2017 Anayasa Değişikliği sonrasında 'Cumhurbaşkanı' adı korunmasına rağmen, başkanlık sisteminin 2018'de uygulamaya geçmesiyle birlikte, bu anayasal kurumun sistem içindeki nitelik ve konumunun da aynı kaldığını ileri sürmek artık mümkün değildir. Öyle ki bu süreçte, cumhurbaşkanlığı makamının, adından başka tüm anayasal statüsü köklü ve esaslı bir dönüşüme uğramıştır. Bu çerçevede, anayasal bir kavram ve kuruma yapılan resmi adlandırmaya göre değil de, asıl onun gerçek niteliğine bakılarak hükmün uygulanması gerektiğinden hareketle, emsal teşkil etmesi bakımından, burada Türk Anayasa Mahkemesi (AYM)'nin de geliştirdiği bir içtihattaki yorum ve yaklaşım tekniğine atıf yapmakta fayda vardır. Şöyle ki; AYM, denetim alanına girmeyen, parlamento kararları gibi bazı yasama işlemlerini, vatandaşlar için bağlayıcı emir ve yasaklar getirdiği durumlarda, bunları 'kanun' niteliğinde sayarak denetlemektedir.[24] AYM bu

[20] https://www.haberturk.com/mehmet-ucum-cumhurbaskani-nin-iki-donem-sarti-16-nisan-2017sonrasini-kap sar -3066551 (E.T.: 14.02.2022). Benzer bir görüş için bkz. https://www.sabah.com.tr/yazarlar/ardic/2021/02/28/ olur-olur-bal-gibi-olur (E.T.: 28.02.2021).

[21] Bu noktayı destekleyen bir doktrin görüşü de; 2018'de yapılan seçimde, parlamenter sistemin sorumsuz ve yetkisiz bir devlet başkanının değil de, başkanlık sisteminin yürütme yetkisini tek başına kullanan başkanının seçilmiş olduğuna vurgu yaparak, Anayasa'da her ne kadar 'cumhurbaşkanı' ifadesi kullanılmış olsa da, Cumhurbaşkanı Erdoğan'ın, 2018'de ilk defa bir 'başkan' nitelik ve konumuyla seçildiğine dikkat çekmektedir. Abdurrahman EREN, *"Mevcut Cumhurbaşkanı Kaç Defa Seçilebilir?"*, Kanun-i Esasi, 23 Temmuz 2018, http://www.kanuniesasi.com/ 2018/07/ 23/mevcut-cumhurbaskani-kac-defa-secilebilir, (E.T.: 18.02.2022).

[22] Anayasayı, yine anayasada belirtilen usul ve yöntemlere bağlı kalarak değiştirebilme yetkisine sahip olan bu iktidar, 1982 Anayasası m. 175'e göre TBMM, Cumhurbaşkanı ve gerektiğinde de halktan oluşmaktadır. *(C.G.).*

[23] Kurucu iktidarların tasarrufuyla anayasada düzenlenen yetki, görev ve konumları çerçevesinde egemenlik yetkisi kullanan yasama, yürütme ve yargı kuvvetlerine karşılık gelen bu kavram, kurulu iktidar şeklinde de ifade edilmektedir.

[24] Böylece AYM, 'kanun' biçiminde yapılması gerektiğini düşündüğü bir işlemin 'karar' biçiminde adlandırılmasıyla bağlı olmadığına dikkat çekmektedir. Bkz. Anayasa Mahkemesi, 22 Şubat 1977 Tarih ve E.1977/6 ve K. 1977/14 Sayılı Karar, **AMKD**, Sayı: 15, s. 186 vd. AYM bu yorum ve yaklaşım tekniğini, Osmanlı döneminde çıkarılan ve 'kanun' değil de, 'nizamname' yani tüzük adını taşıyan bazı normları aslında 'kanun' niteliğinde görüp denetlemesinde de göstermektedir. Ergun ÖZBUDUN, **Türk Anayasa Hukuku**, 17. Baskı, Yetkin Yayınları, Ankara, 2017, s. 418. Benzer biçimde AYM,

içtihadi yaklaşımıyla, bir yasama işlemine Resmi Gazete'de verilen adla doğrudan kendini bağlı görmeyerek, o yasama işleminin aslında bir karar değil de kanun düzenlemesi niteliğinde olduğundan hareketle denetimini yapabilmiştir. İşte AYM'nin bu içtihadındaki yorum ve yaklaşım tarzına benzer şekilde, YSK da, 1982 AY. m. 101/2'deki, *"bir kimse en fazla iki defa cumhurbaşkanı seçilebilir"* hükmündeki *'cumhurbaşkanı'* deyimini, tali kurucu iktidarın bu adlandırmasıyla bağlı kalmaksızın, *'başkan'* olarak nitelendirip yorumlamalıdır. Bu şekildeki bir yorum tarzıyla da, 2023'te yapılacak olan, resmi adıyla "cumhurbaşkanlığı" seçiminin, özünde bir 'başkanlık' seçimi olduğu ve 2018'deki seçimden sonra, bunun ikinci kez 'başkan' seçmek anlamına geleceği ortaya çıkar. Bu durumda, Türkiye'de *başkanlık sistemine* geçildikten sonraki ilk seçimlerin yapıldığı 2018'de, tüm yürütme yetkisinin tek sahibi, tam sorumlu ve partili bir 'Başkan' nitelikleriyle ilk defa seçilmiş olan 12. Cumhurbaşkanı (R. Tayyip Erdoğan) açısından 2023 seçimleri, böylesine etkin ve yeni bir anayasal statü için ikinci defa aday olup seçilebilme anlamına gelmektedir.

Özetle, resmi adlandırmanın, anayasal bir kavram ve kurumun gerçek niteliğini yansıtmadığı durumlarda, salt biçimde verilen adı öne çıkarmanın, çok hatalı yorum ve sonuçlara yol açabileceğini önemle vurgulamak gerekir. Şayet 1982 AY.'nda 2017 değişikliklerinde, 'Cumhurbaşkanı' yerine 'Başkan' ifadesi kullanılsaydı ve de ilgili hüküm, *"bir kimse en fazla iki defa 'başkan' seçilebilir"* şeklinde olsaydı, bu husustaki farklı yorum ve polemiklerin belki de hiçbirisine rastlanmayacak idi. Ancak mevcut durumda, resmiyette Cumhurbaşkanı adının korunmuş olmasının, yürütme organında yapısal ve fonksiyonel yönlerden yapılan köklü değişikliklere rağmen, bu anayasal statünün aynı kaldığı şeklinde yorumlanmasına imkân vermediğini yinelemekte de yarar vardır.

5. CUMHURBAŞKANLIĞI DÖNEM SINIRI AÇISINDAN ANAYASA MAHKEMESİ'NİN 2012 TARİHLİ İÇTİHADININ NİTELİĞİ VE EMSAL DEĞERİ

a. Anayasa Mahkemesi'nin, 6271 Sayılı 'Cumhurbaşkanlığı Seçim Kanunu'na İlişkin İçtihadının Niteliği

2007 Anayasa değişikliği sonrasında, Cumhurbaşkanının artık halk tarafından, beş yıllığına iki dönem için seçileceği öngörülmüş ve 19.01.2012 tarihinde de, bu makam için yapılacak seçimlerin gerçekleşme süreciyle ilgili olarak, 6271 sayılı *Cumhurbaşkanlığı Seçim Kanunu*'nda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Buradaki inceleme konusunu da yakından ilgilendirmesi bakımından, söz konusu Kanun Geçici m. 1/1'de, bu kanunun yürürlüğe girdiği tarihteki 11. Cumhurbaşkanı (Abdullah Gül) nın görev süresinin 7 yıl olduğuna ve m. 1/2'de ise, 2007 Anayasa Değişikliği'nin yürürlüğe girmesinden önce seçilen Cumhurbaşkanlarının, iki dönem yasağı da dâhil, değişiklikten önceki düzenlemeye tabi olduklarına hükmedilmiştir.

aa. Anayasa Mahkemesi'nin 11. Cumhurbaşkanının 'Görev Süresine' İlişkin Yaklaşımı

Cumhurbaşkanlığı Seçim Kanunu'nun, iptal davasına konu olan Geçici m. 1/1 hakkında Anayasa Mahkemesi'nin sergilediği yaklaşımı özetlemekte fayda vardır. Seçildiği tarihte görev süresi 1982 AY. m. 101'de 7 yıl olarak düzenlenen 11. Cumhurbaşkanının, görev süresini kısaltarak değiştiren yeni kural, o tarih itibariyle TBMM'nde kabul edildiği halde, halkoylaması süreci hukuken tamamlanmamış ve yürürlüğe girmemiştir. Bu noktada, Cumhurbaşkanının görev süresini 5 yıl olarak değiştiren yeni hükmün yürürlüğe girmesinden sonra seçilecek cumhurbaşkanları açısından bu sürenin 5 yıl olduğu konusunda bir tereddüt bulunmamakla birlikte, aynı şeyi, görev süresini kısaltan değişiklik hükmü yürürlüğe girmeden önce seçilen 11. Cumhurbaşkanı (Abdullah Gül) açısından söylemek ise mümkün değildir. Zira değişiklik öncesinde 7 yıl için seçilmesi hükme bağlanan 11. Cumhurbaşkanının, bu anayasal kurala göre seçildiği ve bu 7 yıllık görev süresinin kanunen de belirlendiği görülmektedir.[25] Anayasa Mahkemesi ayrıca, 2007 değişikliğiyle 11. Cumhurbaşkanının görev süresi hakkında Anayasada olumsuz yönde bir düzenleme getirilmemesinin de, onun görev süresinin kısaltılması anlamına gelmeyeceğine vurgu yapmaktadır.[26] Doktrinde, Anayasa Mahkemesi'nin bu yaklaşımıyla, Cumhurbaşkanlığı gibi kamusal statü kapsamında sahip olunan hakların, 2007 tarihli Anayasa değişikliğinde, görev süresinin kısaltıldığına ilişkin bir özel düzenleme de olmadığına göre, geçmişe dönük olarak ortadan kaldırılamayacağına, yani bu değişiklik öncesinde Cumhurbaşkanına tanınan 7 yıllık görev süresinin kısaltılamayacağına vurgu yapılmaktadır.[27]

ab. AYM'nin 11. Cumhurbaşkanının 'İkinci Dönem Seçilebilmesine' İlişkin Yaklaşımı

---

yine denetim kapsamı dışında kalan bazı TBMM kararlarını ise, bu defa da eylemli içtüzük değişikliği kapsamında nitelemek suretiyle denetlemiş ve hatta iptal de edebilmiştir. Anayasa Mahkemesi, 27 Şubat 1968 Tarih ve E.1967/6 ve K. 1968/9 Sayılı Karar, **AMKD**, Sayı: 8, s. 356.

[25] İptali istenen kanunun ilgili maddesindeki kuralın gerekçesinde, 11. Cumhurbaşkanının görev süresinin kaç yıl olacağına ilişkin herhangi bir şüphe ve tereddüde yer vermemek adına, böylesi bir düzenlemeye gidildiğine işaret edilmektedir.

[26] Cengiz GÜL, *"Türkiye'de Cumhurbaşkanının Görev Süresine İlişkin Hukuki Bir Değerlendirme"*, **E-Akademi (Hukuk, Ekonomi ve Siyasal Bilimler Aylık İnternet Dergisi)**, 2010.

[27] Olgun AKBULUT, *"Anayasa Mahkemesi'nin Cumhurbaşkanı Seçimi Kanunu Kararı Üzerine Gözlemler"*, **Anayasa Hukuku Dergisi**, Cilt: 3, Sayı: 5, Yıl: 2014, s. 334. http://anayasader.org/wp-content/ uploads/2020/05/Akbulut-AYHD-5.pdf. (E.T.: 20.02.2022). Adnan KÜÇÜK, *"Yeni Bir 367 Özlemi: Recep Tayyip Erdoğan 2023'de Aday Olamaz",* https://www.turktime.com/yazar/yeni-bir-367-ozlemi-recep-tayyip-erdogan-2023-de-aday-olamaz/15402.(E.T.: 18.02.2022). KÜÇÜK, *"Recep Tayyip Erdoğan 2023 Seçimlerinde…"*, https://www.turktime.com/yazar/recep-tayyip-erdogan-2023-secimlerinde-cumhurbankanligi na-aday-olabilir-mi/150 70/. (E.T.: 14.02.2022).

Anayasa Mahkemesi, Cumhurbaşkanlığı Seçim Kanunu Geçici m. 1/2'nin iptal talebiyle ilgili olarak da şöyle bir değerlendirme yapmıştır: *"...değiştirilen Anayasa'nın 101. maddesinin ikinci fıkrasının bir kimsenin en fazla iki defa Cumhurbaşkanı seçilebileceğini düzenleyen hükmü, maddenin eski metninde yer alan, bir kimsenin iki defa Cumhurbaşkanı seçilmesini yasaklayan kuralı ortadan kaldırmıştır. Yeni düzenleme Cumhurbaşkanı adayı olmaya ilişkin diğer koşulları taşıyanlara ikinci kez aday gösterilme hakkını tanımaktadır. Bu hak bakımından Anayasada mevcut ve önceki Cumhurbaşkanları açısından herhangi bir istisna öngörülmemiştir. Bu nedenle mevcut ve önceki Cumhurbaşkanlarının bu haktan yararlanmaları doğaldır."*[28] İptale konu olan ilgili Kanun, 2007 Anayasa değişikliğinden önce seçilen Cumhurbaşkanlarının, Anayasanın değişiklik öncesi hükümlerine (tek dönem seçilme kuralı dâhil) tabi olduklarını belirtmiş olsa da, 2007 değişikliği sonrasında AY. m. 101/2'de, bir kimsenin iki dönem Cumhurbaşkanı seçilmesini yasaklayan kuralın ilga edildiğine de dikkat çekilmektedir. AYM, iki defa seçilebilmeye kapı açan bu yeni düzenlemenin, değişiklik tarihinde görev başındaki ve daha önceki Cumhurbaşkanları açısından herhangi bir istisnaya da yer vermediğinden hareketle, böylesi bir hak ve imkândan onların da faydalanmasına bir engel olmadığını ifade etmektedir.[29] AYM bu görüşünü ise, Anayasa değişikliği ile getirilen, iki defa Cumhurbaşkanı seçilme imkânının, kanuni bir düzenlemeyle geçmişe dönük olarak etkisiz kılınmaya çalışılmasının, anayasa koyucunun bu yöndeki iradesiyle bağdaşmadığına ve Anayasal bir hak ve imkânın kanunla bertaraf edilemeyeceği gerekçelerine dayandırmaktadır.[30] Anayasa Mahkemesi, 2007 Anayasa Değişikliği öncesinde tanınmayan tekrar seçilmeye ilişkin düzenleme kapsamında, Cumhurbaşkanının bu yeni anayasal statüsü açısından ikinci dönem seçilebilme imkânının, görev başındaki ve daha önceki Cumhurbaşkanlarını da içine aldığına işaret etmektedir. Yani bu noktada AYM, Anayasa'da özel bir hüküm olmadığından hareketle, yeni döneme ilişkin Cumhurbaşkanlığı statü ve imkânlarının, daha önce tanınmamış olmasından bağımsız biçimde herkese tanınması gerektiğini savunmaktadır. Dolayısıyla 11. Cumhurbaşkanı, 2007 Anayasa Değişikliğinden önce, Cumhurbaşkanlığına ikinci defa aday olamasa da, 2007'de getirilen iki dönem seçilebilme kuralı kapsamında, tekrardan aday olup seçilme imkânına kavuşmuş sayılmaktadır. Özetle bu yeni anayasal statüyle birlikte, geçmişteki uygulamalardan bağımsız olarak, geleceğe dönük biçimde herkes için ikinci defa seçilebilme fırsatının getirildiği söylenebilir.[31] Dönem sınırı konusunda ihtilaf bulunan 11. Cumhurbaşkanının da ikinci defa aday olabileceğine ise, Anayasa Mahkemesi'nin, Cumhurbaşkanlığı Seçim Kanunu Geçici m. 1/2 hakkındaki iptal kararının kapı açtığına dikkat çekmek gerekir. Şayet kanunun ilgili hükmü iptal edilmeseydi, 11. Cumhurbaşkanı açısından ikinci dönem şansı hukuken tümüyle kapanmış olacaktı.

b. Anayasa Mahkemesi'nin 2012 Tarihli İçtihadının 2017 Anayasa Değişikliği Açısından Emsal Değeri ve Uygulanabilirliği

AYM'nin, iptal davasına konu olan 2012 tarihli Cumhurbaşkanlığı Seçim Kanunu Geçici m. 1/2, yani ikinci dönem seçilebilme imkânı getiren hüküm hakkında yaptığı değerlendirmeye benzer bir durumun, günümüz anayasal pratiğinde 12. Cumhurbaşkanı (Recep Tayyip Erdoğan) için de söz konusu olduğu söylenebilir. Zira 2017 Anayasa değişikliğiyle birlikte, Cumhurbaşkanı açısından, artık seçilme dönemlerini de kapsayan yönüyle, 2017 sonrası için geleceğe etkili yepyeni bir kamusal statü ve süreç başlamıştır. Yani bir doktrin görüşünün de ifadesiyle: *"2017 Anayasa değişikliği ile Cumhurbaşkanlığı statüsü tamamen yeniden kabul edilerek değiştirilmiştir. Bu değişiklikle, yepyeni bir 'Cumhurbaşkanlığı statüsü' ortaya çıkmıştır."*[32] Kısaca belirtirsek, 2017 Anayasa değişikliği sonrasında, Cumhurbaşkanının seçilme dönemleri de dâhil, hükümet sistemi planında çok köklü ve kapsamlı dönüşümler yaşanmış ve 'Cumhurbaşkanlığı' statüsü, özünde 'Başkanlık' niteliğiyle yepyeni bir anayasal statü haline bürünmüştür. Bu çerçevede özellikle yürütmenin, yapısı ve yasamayla ilişkileri tümüyle değiştirilerek, parlamenter sistemden başkanlık / cumhurbaşkanlığı sistemine net bir geçiş yapılmıştır. Başkanlık sisteminin gereği olarak da, tüm yürütme yetkisine tek başına sahip, siyasi ve cezai bakımdan tam sorumlu ve partili olma

[28] Anayasa Mahkemesi karar gerekçesinin devamında ise şu noktalara vurgu yapmaktadır: *"...Ayrıca seçme ve seçilme hakkı Anayasa'nın 67. maddesinde vatandaşlar açısından bir temel hak olarak öngörülmüştür. Cumhurbaşkanı seçimlerinde aday olma ve oy verme hakkının da bu madde kapsamında temel bir hak olduğu konusunda bir kuşku bulunmamaktadır. Anayasa değişikliği ile kaldırılan iki defa Cumhurbaşkanı seçilme yasağının kanunla geçmişe dönük olarak uygulanabilir hale getirilmesi anayasa koyucunun bu konudaki iradesiyle bağdaşmamaktadır."* AYM. E. 2012/30, K. 2012/96, K.T. 15.06.2012. R.G. 01.01.2013, S. 28515.

[29] Abdullah SEZER, *"Cumhurbaşkanlığı Seçimlerinde Adaylık (2007 Anayasa Değişikliği ve 6271 No.lu Yasa Ekseninde Karşılaştırmalı Bir Analiz)"*, **Anayasa Hukuku Dergisi**, Cilt: 2, Sayı: 4, Yıl: 2013, s. 250 vd. http://anayasader.org/wp-content/uploads/2020/05/Sezer-AYHD-4.pdf. (E.T.: 20.02.2022). AKBULUT, ***a.g.m.***, s. 339-340.

[30] Anayasa Mahkemesi karar gerekçesinde ayrıca; *"Anayasada iki defa Cumhurbaşkanı seçilebilme imkânının öngörülmesi, mevcut ve geçmişte bu görevi yapmış olanların seçilme haklarını ileriye dönük olarak olumlu yönde etkileyen bir düzenlemedir"* (AYM. E. 2012/30, K. 2012/96, K.T. 15.06.2012. R.G. 01.01.2013, S. 28515) diyerek, konuyu *'seçilme hakkı'* boyutundan ele almak suretiyle, hâlihazırdaki ve önceki cumhurbaşkanlarının da bu haktan yararlanmaları gerektiğine işaret etmektedir.

[31] KÜÇÜK, *"Recep Tayyip Erdoğan 2023 Seçimlerinde…"*, https: //www.turktime.com/yazar/recep-tayyip-erdogan-2023-secimlerinde-cumhurbaskanligina-aday-olabilir-mi/ 15070/. (E.T.: 16.02.2022).

[32] KÜÇÜK, *"Yeni Bir 367 Özlemi:…",* https://www.turktime.com/yazar/yeni-bir-367-ozlemi-recep-tayyip-erdo gan-2023-de-aday-olamaz/15402. (E.T.: 18.02.2022).

nitelikleriyle hayli etkin bir konuma gelen Cumhurbaşkanı, 2017 Anayasa Değişikliği öncesine göre tamamen zıt yönde bir anayasal ve kamusal statüye, yani başkanlık sistemindeki bir başkan niteliğine getirilmiştir.

AYM'nin, kısmen iptal yönünde bir sonuca vardığı 2012 tarihli içtihadında; 2007'deki anayasal düzenlemenin, *herhangi bir olumsuz istisnaya yer vermediğinden hareketle*, değişiklik tarihinde görev başındaki 11. Cumhurbaşkanı için de iki dönem seçilebilme kapısının açılmış olduğuna karar vermiştir. AYM bu içtihadıyla, 2007'ye kadar tanınmamış ikinci defa seçilme imkânından, Anayasa'da *aksi yönde bir hüküm olmadıkça*, o an görevdeki ve daha önceki Cumhurbaşkanlarının da istifade edebilmeleri gerektiğine hükmetmiştir. Bu yargısal yaklaşımın ışığında, 2017 Anayasa Değişikliğiyle ortaya çıkan durumun da buna benzer yönleri bulunmaktadır. Şöyle ki, değişiklik öncesiyle bazı ifadeleri aynı olsa bile, tamamen yeniden yazılarak hükme bağlanan AY. m. 101, 30 Nisan 2018 itibariyle yürürlüğe giren, şekil ve içerik bakımından da yeni bir anayasal hüküm niteliğindedir. Dolayısıyla bu AY. m. 101, adının *'Cumhurbaşkanı'* olmasından başka, tüm anayasal statüsü başkanlık sistemine göre tamamen dönüşüme uğrayan bir kamusal makamın adaylık ve seçimi çerçevesinde, dönem sınırını da, aslında *'Başkan'* statüsüne göre sıfırdan düzenlemektedir. İşin özü itibariyle bu yeni düzenlemede, seçilme sayısına ilişkin getirilen iki dönem sınırı, parlamenter bir 'Cumhurbaşkanı' için değil de, başkanlık sisteminde devlet ve hükümetin başı konumundaki bir 'Başkan' için öngörülmüş olup, bu anayasal hükmün yürürlüğe girdiği Nisan 2018 tarihinden itibaren işlemeye başlamıştır. Dolayısıyla, bu tarih öncesine kadar uygulanan parlamenter sistem içindeki yetkisiz, sorumsuz, tarafsız ve sembolik konumda bulunan Cumhurbaşkanlığı için gerçekleşen seçilme sayılarının, bunun tam tersine; yürütmenin tek yetkilisi, tam sorumlusu ve siyaseten taraflı ve de hayli etkin konumdaki başkanlık için hesaba katılmaması gerektiği, amaçsal (gai) ve sistematik yorumun da bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır.[33]

Ayrıca, 1982 Anayasası m. 101/2 hükmünün, yürürlüğe girdiği tarihte (Nisan 2018), görev başındaki 12. Cumhurbaşkanı için, seçilme sayısı konusunda herhangi bir olumsuz istisnaya, yani Nisan 2018'den önceki döneminin de sayılacağına dair bir hükme yer vermediği görülmektedir. Dolayısıyla AY. m. 101/2'deki, 'başkan' niteliğiyle en fazla iki defa seçilme kuralı, bu hükmün yürürlük tarihi olan Nisan 2018'den itibaren ilk kez uygulama sahasına girmiştir. Bu hukuki olguları, AYM'nin 2012 tarihli içtihadı ekseninde değerlendirmek gerekirse, Anayasa'da, 2017 Değişikliğinde görevdeki Cumhurbaşkanı hakkında aksi yönde bir hükme, yani olumsuz bir istisnaya yer verilmediği için, özünde başkanlık sistemindeki başkan statüsünün dönem sınırını düzenleyen AY. m. 101/2 hükmünün ilk defa uygulandığı 24 Haziran 2018 seçimlerinin, 12. CB için de, 'başkan' niteliğiyle ilk defa seçilmesi anlamına geldiği sonucuna varılır.[34] Zira AYM 2012 tarihli ilgili içtihadında, 2007 Anayasa Değişikliğiyle getirilen iki dönem seçilebilme imkânından, 11. Cumhurbaşkanı (Abdullah Gül)'nın da, Anayasa'da aksi yönde bir hüküm bulunmadığı gerekçesiyle, istifade etmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. AYM'nin bu içtihadından hareketle, 12. Cumhurbaşkanı (R. Tayyip Erdoğan)'nın 2014'teki seçiminin de, 2018'den itibaren özünde başkanlık için yapılacak seçimler açısından dönem sayısında hesaba katılmasını gerektiren olumsuz bir hükme 1982 Anayasası'nda yer verilmediğinden, 12. Cumhurbaşkanı'nın 2023 seçimlerinde tekrar (ikinci defa) aday olup seçilebilmesinin önünde hukuken bir engel bulunmamaktadır.

6. 12. CUMHURBAŞKANININ DÖNEM SINIRINA İLİŞKİN KESİN VE BAĞLAYICI YORUMLAR

1982 Anayasası'nda, Cumhurbaşkanının dönem sınırı konusunda 2017 Anayasa Değişikliğiyle getirilen hükmün, görevi başındaki 12. Cumhurbaşkanı hakkında nasıl ve ne yönde yorumlanarak uygulanması gerektiğine, bu çalışmada gerekçeli biçimde işaret edilmiştir. Mevcut hukuki düzenlemeler ve ilgili AYM içtihatları temelinde, bu konuya ilişkin kesin ve bağlayıcı (otantik) yorumu yapacak olan merci ise Yüksek Seçim Kurulu (YSK) dur.[35] AY. m. 79/2 gereği, kararları kesin ve denetlenemez nitelikte olan ve Cumhurbaşkanının da seçim işlemlerinin genel yönetim ve denetiminde son yetkili merci konumunda bulunan YSK'nın,[36] 12. Cumhurbaşkanı'nın dönem sınırı ve 2023 seçimlerinde aday olup olamayacağı konusundaki kararını, hiç bir baskı ve manipülasyona kapılmadan, bu makale çalışmasında da vurgulanan anayasal ilke ve yorumlar ışığında, hukukun objektivitesi içinde kalarak vermesi beklenmektedir.

---

[33] Bu yaklaşımımızı destekleyen bir doktrin görüşü için bkz. EREN, *"Mevcut Cumhurbaşkanı Kaç Defa Seçilebilir?"*, Kanun-i Esasi, 23 Temmuz 2018, http://www.kanuniesasi.com/ 2018/07/ 23/mevcut-cumhurbaskani-kac-defa-secilebilir, (E.T.: 18.02.2022).

[34] Bu çerçevede benzer bir görüş de, konuyu şöyle ifade etmektedir: 12. Cumhurbaşkanı olarak "*R. Tayyip Erdoğan'ın 2017 Anayasa değişikliği öncesi dönemde bir dönem Cumhurbaşkanlığı yapmış olması, değişiklik sonrası dönemde dikkate alınamaz. İki, hatta şartları oluşmuşsa üç defa Cumhurbaşkanı seçilebilme hakkı, 2017 Anayasa değişikliği sonrası dönem için, daha önce Cumhurbaşkanlığı görevini yapan ya da yapmayan herkese tanınan bir temel siyasî haktır."* KÜÇÜK, *"Yeni Bir 367 Özlemi:…",* https://www.turktime.com/yazar/yeni-bir-367-ozlemi-recep-tayyip-erdo gan-2023-de-aday-olamaz/15402. (E.T.: 18.02.2022).

[35] Doktrinde, 12. Cumhurbaşkanı'nın adaylığı durumunda YSK'nun hangi yönde karar verebileceğine ilişkin tereddütler hususunda bkz. https://www.sozcu.com.tr/2021/gundem/erdogan-cumhurbaskanligina-yeniden-aday-olabilecek-mi-6281178/. (E.T.: 23.02.2022).

[36] Doktrinde aksi yönde görüşler olmasına rağmen, Anayasa Mahkemesi, AY. m. 79/2'deki denetim yasağı hükmünü geniş yorumlayarak YSK kararlarına karşı incelemelerden kaçınmıştır. Benzer bir hususun, 12. Cumhurbaşkanı'nın dönem sınırına ilişkin olarak gündeme gelmesi halinde de geçerli olacağı ve söz konusu yaklaşımını değiştirmedikçe AYM'nin, bu konuyu esastan inceleyemeyeceği ifade edilmektedir. Tolga ŞİRİN, *"Referandum ve Serbest Seçim Hakkı: Yüksek Seçim Kurulu'nun 16 Nisan 2017 Tarih ve 560 sayılı Kararı Hakkında Bir Değerlendirme",* **Anayasa Hukuku Dergisi,** Cilt: 6, Sayı: 11, 2017, s. 191. Ayrıca bkz. ŞİRİN / DUYMAZ, *a.g.m.,* s. 82.

12. Cumhurbaşkanı'nın dönem sınırı konusunda, güncel planda yaşanan herhangi bir zorlama yorum ve polemiğe hiç yol açmamak adına, bu husus kanunla da düzenlenebilirdi. Hukuki açıdan çok da zorunlu olmamakla birlikte, yine de 2012 tarihli 6271 sayılı Cumhurbaşkanlığı Seçim Kanunu'na eklenecek bir hükümle, bu konu iyice netleştirilmek suretiyle, yersiz bir ihtilafın da önüne geçilmiş olabilirdi. Ancak böyle bir kanuna karşı açılması kuvvetle muhtemel bir iptal davası gündeme geldiğinde ise, bu durumda kesin ve bağlayıcı yorumun AYM tarafından yapılması gerekirdi.

Normatif planda, 12. Cumhurbaşkanı'nın dönem sınırına ilişkin hususun, alelade kanun yerine, bir Anayasa değişikliğiyle de düzenlenebilmesi mümkün idi. Doktrinde, bu yönde bir anayasa değişikliği yapılmasının, suistimalci anayasacılık[37] örneği oluşturma riski taşıdığına da işaret edilmektedir.[38] Böyle bir anayasal düzenleme kapsamında, cumhurbaşkanlığı dönem sayılarının, 2017 Anayasa Değişikliğinden sonra yapılacak ilk seçimlerden itibaren başlayacağı açıkça hükme bağlanabilirdi. Ancak mevcut yasama aritmetiğinde, bu yöndeki bir anayasa değişikliğinin yapılması için gereken TBMM çoğunluğuna,[39] Cumhur İttifakındaki partilerin sahip olmamasına karşı, Millet İttifakındaki partilerin ise bu yönde bir değişikliğe destek vermeye sıcak bakmayacağı hesaba katılırsa, bu ihtilafın anayasa değişikliği yöntemiyle çözülmesinin de pek mümkün olmadığı söylenebilir.[40]

7. SONUÇ

1982 Anayasası'nda, Cumhurbaşkanının dönem sınırı konusunda 2017 Anayasa Değişikliğiyle getirilen hükmün, ilgili AYM içtihatlarını da dikkate alarak, görevi başındaki 12. Cumhurbaşkanı hakkında nasıl ve ne yönde yorumlanarak uygulanması gerektiğine, bu çalışma boyunca gerekçeli biçimde işaret edilmiştir.

Anayasal bir kavram ve kurum için yapılan hukuki bir adlandırmanın, onun gerçek niteliğini yansıtmadığı durumlarda, salt biçimde, verilen bu adı öne çıkarmanın, pek çok hatalı yorum ve sonuçlara yol açabileceğini önemle belirtmek gerekir. Bu noktadan hareketle, Türkiye'de 2017 Anayasa değişikliği sonrasında, adı Cumhurbaşkanı olarak korunmuş olsa da, sistem içindeki anayasal konum ve statüsü köklü ve esaslı bir dönüşüme uğrayan bu kamusal makamın, benimsenen yeni hükümet modeli olarak başkanlık sistemi içindeki gerçek nitelik ve adının 'Başkan' olarak kabulü icap etmektedir. Bu anayasal makamın göreve geliş, yani seçilme dönem sayısını düzenleyen 1982 Anayasası m. 101/2'deki, *"bir kimse en fazla iki defa Cumhurbaşkanı seçilebilir"* hükmündeki *'Cumhurbaşkanı'* tabiri de *'Başkan'* olarak okunup yorumlanmalıdır. Böyle bir yorumlamayla birlikte, 2014 seçimlerinde parlamenter sistemin bir 'cumhurbaşkanı' sıfatıyla seçilen 12. Cumhurbaşkanı'nın, 2018 seçimlerinde ise, başkanlık sisteminin ilk defa seçilen bir 'başkanı' olarak karşımıza çıktığını söylemek gerekir. Bu da 2023 seçimlerinde, resmi adı Cumhurbaşkanı olsa da, gerçekte Başkan niteliğiyle, 12. Cumhurbaşkanı olan R. Tayyip Erdoğan'ın ikinci defa aday gösterilip seçilebilmesinin önünde hukuki bir engel olmadığı anlamına gelmektedir.

1982 Anayasası'nın 2017 değişikliği öncesine göre bazı ifadeleri aynı olsa bile, mülga m. 102 ile birleştirilip tümüyle yeniden yazılarak hükme bağlanan m. 101, Nisan 2018 itibariyle yürürlüğe giren, şekil ve içerik bakımından da hukuken yeni bir anayasal hüküm niteliğindedir. Dolayısıyla bu AY. m. 101, adının 'Cumhurbaşkanı' olmasından başka, tüm anayasal statüsü başkanlık sistemine göre tamamen dönüşüme uğrayan bir kamusal makamın *'adaylık ve seçimi'* çerçevesinde, dönem sınırını da, aslında 'başkan' statüsüne göre sıfırdan düzenlemektedir. İşin özü itibariyle bu yeni düzenlemenin seçilme sayısına ilişkin getirdiği iki dönem sınırı, parlamenter sistemdeki sembolik devlet başkanı pozisyonundaki bir 'cumhurbaşkanı' için değil de, başkanlık sisteminde hem devletin hem de hükümetin, yani tüm yürütme erkinin başı konumundaki bir 'başkan' için öngörülmüş olup, bu yeni anayasal hükmün yürürlüğe girdiği Nisan 2018 tarihinden itibaren işlemeye başlamıştır. Ayrıca, 1982 Anayasası m. 101/2 hükmünün yürürlüğe girdiği bu tarihte, görevi başında bulunan 12. Cumhurbaşkanı için, seçilme dönem sınırı konusunda herhangi bir olumsuz istisnaya, yani Nisan 2018'den önceki

---

[37] "Suistimalci anayasacılık (abusive constitutionalism), anayasal değişim mekanizmalarının demokrasiyi tahrip etmek amacıyla ya mevcut (yürürlükteki) anayasada değişiklik yapılmasını ya da mevcut anayasanın yeni bir anayasayla değiştirilmesi amacıyla kullanılmasını içerir." Ahmet EKİNCİ / Aslıhan KAPLAN ARIK, *"Devlet Başkanının Anayasal Dönem Sınırını Uzatan ya da Ortadan Kaldıran Anayasa Değişikliklerinin Anayasa Değiştirme İktidarının Kötüye Kullanılması Bağlamında Değerlendirilmesi"* **YBHD,** Yıl: 5, Sayı: 2020/1, s. 75.

[38] Bu şekilde oluşturulan anayasalar, dışarıdan bakıldığında, her ne kadar demokratik ve liberal demokrasinin unsurlarını taşıyor gibi görünmekle birlikte, böylesi anayasa değişiklikleri, doktrinde *"suiistimalci anayasacılık"* olarak nitelendirilmektedir. David LANDAU, *"Abusive Constitutionalism"*, **Davis Law Review**, University of California, Vol: 47, No: 1., 2013. Bu durumun, suiistimalci anayasacılığa kapı açacağını düşünen yaklaşıma göre, Türkiye'de Anayasa Mahkemesi'nin eski içtihatları bu ihtimal karşısında bazı savunma araçlarına sahip olsa da, yeni üye yapısı itibarıyla AYM'nin, bu araçlara başvurmasına şüpheyle bakılmaktadır. ŞİRİN / DUYMAZ, *a.g.m.,* s. 28. Böyle bir durumu, Enver Paşa'nın, *"yok kanun, yap kanun"* tezine benzeten bir görüş için bkz. https://www.sozcu.com.tr/2021/gundem/erdogan-cumhurbaskanligina-yeniden-aday-olabilecek-mi-6281178/. (E.T.: 23.02.2022). Kemal GÖZLER, *"1982 Anayasası Hâlâ Yürürlükte Mi? Anayasasızlaştırma Üzerine Bir Deneme"*, <http://www.anayasa.gen.tr/anayasasizlastirma-v4.pdf.> s.e.t. 2016, s. 45. (E.T.: 28.02.2020).

[39] Bu çoğunluk, 1982 Anayasası m. 175'e göre, referandum şartıyla TBMM üye tam sayısının 5'te 3'ü, yani 360 iken, referanduma gitmeksizin ise 3'te 2, yani 400 milletvekilinin kabulünü gerektirmektedir.

[40] KÜÇÜK, *"Recep Tayyip Erdoğan 2023 Seçimlerinde…"*, https: //www.turktime.com/yazar/recep-tayyip-erdogan-2023-secimlerinde-cumhurbaskanligina-aday-olabilir-mi/ 15070/. (E.T.: 16.02.2022). https://www. sozcu.com.tr/2021/gundem/erdogan-cumhurbaskanligina-yeniden-aday-olabilecek-mi-6281178/. (E.T.: 23.02.2022).

döneminin de hesaba katılacağına dair bir hükme, AYM'nin *6271 sayılı Kanun'*a ilişkin içtihadıyla bakmak gerekirse, yer vermediği görülmektedir. Dolayısıyla AY. m. 101/2'deki, 'başkan' niteliğiyle en fazla iki defa seçilme kuralı, bu hükmün yürürlük tarihi olan Nisan 2018'den itibaren ilk kez uygulama sahasına girmiş olmaktadır. Bu durumda, Türkiye'de *başkanlık sistemine* geçildikten sonraki ilk seçimlerin yapıldığı Haziran 2018'de, tüm yürütme yetkisinin tek sahibi, tam sorumlusu ve partili bir 'başkan' niteliğiyle ilk defa seçilmiş olan 12. Cumhurbaşkanı (R. Tayyip Erdoğan) açısından, böylesine etkin ve yeni bir anayasal statü için tekrar aday gösterilip seçilebilmek de hukuken mümkün görünmektedir.

KAYNAKÇA

1. AKBULUT, Olgun; *"Anayasa Mahkemesi'nin Cumhurbaşkanı Seçimi Kanunu Kararı Üzerine Gözlemler"*, Anayasa Hukuku Dergisi - Cilt: 3, Sayı: 5, Yıl: 2014, (ss. 329-342). http://anayasader.org/wp-content/uploads/2020/05/Akbulut-AYHD-5.pdf. (E.T.: 20.02.2022).
2. ANAYASA MAHKEMESİ, 22 Şubat 1977 Tarih ve E.1977/6 ve K. 1977/14 Sayılı Karar, AMKD, Sayı: 15.
3. ANAYASA MAHKEMESİ, 27 Şubat 1968 Tarih ve E.1967/6 ve K. 1968/9 Sayılı Karar, AMKD, Sayı: 8.
4. ANAYASA MAHKEMESİ, E. 2012/30, K. 2012/96, K.T. 15.06.2012. R.G. 01.01.2013, S. 28515.
5. EKİNCİ, Ahmet / Aslıhan KAPLAN ARIK; *"Devlet Başkanının Anayasal Dönem Sınırını Uzatan ya da Ortadan Kaldıran Anayasa Değişikliklerinin Anayasa Değiştirme İktidarının Kötüye Kullanılması Bağlamında Değerlendirilmesi",* Yıldırım Beyazıt Hukuk Dergisi (YBHD), Yıl: 5 Sayı: 1, 2020/1, (ss. 71-122).
6. EREN, Abdurrahman; *"Mevcut Cumhurbaşkanı Kaç Defa Seçilebilir?"*, Kanun-i Esasi, 23 Temmuz 2018, http://www.kanuniesasi.com/ 2018/07/23/mevcut-cumhurbaskani-kac-defa-secilebilir, (E.T.: 18.02.2022).
7. GÖZLER, Kemal; *"1982 Anayasası Hâlâ Yürürlükte Mi? Anayasasızlaştırma Üzerine Bir Deneme"*, <http://www.anayasa.gen.tr/anayasasizlastirma-v4.pdf.> s.e.t. 2016, s. 45. (E.T.: 28.02.2020).
8. GÜL, Cengiz; *"Türkiye de Cumhurbaşkanının Görev Süresine İlişkin Hukuki Bir Değerlendirme"*, E-Akademi (Hukuk, Ekonomi ve Siyasal Bilimler Aylık Internet Dergisi), 2010.
9. GÜL, Cengiz; Demokrasi Teorisi Açısından Başkanlık / Cumhurbaşkanlığı Sisteminin Demokratiklik Değeri, Adalet Yayınları, Ankara, 2019.
10. KÜÇÜK, Adnan; *"Recep Tayyip Erdoğan 2023 Seçimlerinde Cumhurbaşkanlığına Aday Olabilir mi?"*, https:// www.turktime.com/yazar/recep-tayyip-erdogan-2023-secimlerinde-cumhurbaskanligina-aday-olabilir-mi/150 70/. (E.T.: 14.02.2022).
11. KÜÇÜK, Adnan; *"Yeni Bir 367 Özlemi: Recep Tayyip Erdoğan 2023'de Aday Olamaz",* https://www.turktime.com/yazar/yeni-bir-367-ozlemi-recep-tayyip-erdogan-2023-de-aday-olamaz/15402. (E.T.: 18.02.2022).
12. LANDAU, David; *"Abusive Constitutionalism",* Davis Law Review, University of California, Vol: 47, No: 1., 2013.
13. LINZ, Juan J.; *"Başkanlık Sisteminin Tehlikeleri",* Demokrasinin Küresel Yükselişi, (Der. Larry Diamond/Marc F. Plattner), Yetkin Yayınları, Ankara, 1995, (ss. 143-160).
14. ÖZBUDUN, Ergun; Türk Anayasa Hukuku, 17. Baskı, Yetkin Yayınları, Ankara, 2017.
15. SARTORI, Giovanni; Karşılaştırmalı Anayasa Mühendisliği, (Çev. Ergun Özbudun), Yetkin Yayınları, Ankara, 1994.
16. SEZER, Abdullah; *"Cumhurbaşkanlığı Seçimlerinde Adaylık (2007 Anayasa Değişikliği ve 6271 No.lu Yasa Ekseninde Karşılaştırmalı Bir Analiz)"*, Anayasa Hukuku Dergisi, 2013, Cilt: 2, Sayı: 4, Yıl: 2013, (ss. 199-264). http://anayasader.org/wp-content/uploads/ 2020/05/Sezer-AYHD-4.pdf. (E.T.: 20.02.2022).
17. ŞİRİN, Tolga / Erkan DUYMAZ; *"Sınırlı İktidardan Uzatmalı Başkanlığa: Devlet Başkanlığı Dönem Sınırlamaları Hakkında Karşılaştırmalı Bir İnceleme"*, Anayasa Hukuku Dergisi, Cilt: 10, Sayı: 19, Yıl: 2021, (ss. 27-92).
18. ŞİRİN, Tolga; *"Cumhurbaşkanı Kaç Defa Seçilebilir? Dünyadan Örnekler",* https://t24.com.tr /yazarlar/tolga-sirin/cumhurbaskani-kac-defa-secilebilir-1-dunyadan-ornekler,30488 (E.T.: 12.02.2022).

19. ŞİRİN, Tolga; *"Cumhurbaşkanı kaç defa seçilebilir? Türkiye tarihinden notlar", https://t24.com.tr/yazarlar/tolga-sirin/cumhurbaskani-kac-defa-secilebilir-2-turkiye-tarihinden-notlar,30503*. (E.T.: 27.02.2022).

20. ŞİRİN, Tolga; *"Recep Tayyip Erdoğan yeniden cumhurbaşkanı adayı olabilir mi?",*https://t24.com.tr/yazarlar/tolga-sirin/recep-tayyip-erdogan-yeniden-cumhurbaskani-adayi-olabilir-mi,30518. (E.T.: 26.02.2022).

21. ŞİRİN, Tolga; *"Referandum ve Serbest Seçim Hakkı: Yüksek Seçim Kurulu'nun 16 Nisan 2017 Tarih ve 560 sayılı Kararı Hakkında Bir Değerlendirme",* Anayasa Hukuku Dergisi, Cilt: 6, Sayı: 11, 2017, (ss. 191-226).

22. UÇUM, Mehmet; *"Cumhurbaşkanının İki Dönem Şartı 16 Nisan 2017 Sonrasını Kapsar"*, https://www.haberturk.com/mehmet-ucum-cumhurbaskani-nin-iki-donem-sarti-16-nisan-2017-sonrasini-kapsar -3066551(E.T.: 14.02.2022).

23. UZUN, Cem Duran; *"Cumhurbaşkanlığı Sisteminde İki Dönem Kuralı",* Seta – Perspektif, Sayı: 325, (Şubat 2022), (ss. 1-5). https://setav.org/assets/uploads/2022/02/P325.pdf. (E.T.: 13.02.2022).

24. UZUN, Cem Duran; *"İki Dönem Kuralı ve Cumhurbaşkanı Erdoğan'ın 2023 Adaylığı"*, https://www.sabah.com.tr/yazarlar/perspektif/cem-duran-uzun/2022/02/12/iki-donem -kurali-ve-cumhurbaskani -erdoganin-2023-adayligi (E.T.: 12.02.2022).

25. VENICE COMMISSION, CDL-AD (2018)010, Study No. 908/2017, (20.03.2018).

İnternet Kaynakları

1. https:// www.tccb.gov.tr/cumhurbaskanlarimiz/. (E.T.: 18.02.2022).
2. https://bianet.org/bianet/siyaset/257634-ysk-bir-kimse-en-fazla-iki-defa-cumhurbaskani-secilebilir-ancak. (E.T.: 28.02.2022).
3. https://tr.wikipedia.org/wiki/T%C3%BCrkiye_cumhurba%C5%9Fkanlar%C4%B1_listesi. (E.T.:18.02.2022).
4. https://www.sabah.com.tr/yazarlar/ardic/2021/02/28/olur-olur-bal-gibi-olur(E.T.: 28.02.2021).
5. https://www.sondakika.com/politika/haber-tbmm-anayasa-komisyonu-tutanaklarina-gore-14728088/. (E.T.: 26.02.2022).
6. https://www.sozcu.com.tr/2021/gundem/erdogan-cumhurbaskanligina-yeniden-aday-olabilecek-mi-6281178/. (E.T.: 23.02.2022).

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
OPEN ACCESS
e-ISSN: 2587-1587

Research Article

Subject Area
Educational Sciences

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 100
PP: 2318-2347

Arrival
22 May 2022
Published
31 July 2022
Article ID Number
63179
Article Serial Number
11

Doi Number
http://dx.doi.org/10.29228/sssj.63179

How to Cite This Article
Ünver, S. & Gülbahar, B. (2022). "Okul Öncesi Eğitim Programı İle İlgili Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi: Yök Veri Tabanı Örneklemi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:100; pp:2318-2347

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

Okul Öncesi Eğitim Programı İle İlgili Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi: Yök Veri Tabanı Örneklemi

Examination of Graduate Thesis Related to Pre-School Education Program: Sample of Yök Database

Sema ÜNVER [1] Bahadır GÜLBAHAR [2]

[1] Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye
[2] Doç. Dr. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Kırşehir, Türkiye

ÖZET

Nitel yaklaşımlı; döküman incelemesi yöntemiyle yapılan bu çalışmanın amacı; 2013-2021 yılları arasında MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı temel alarak yapılmış lisansüstü tezleri yılları, hangi üniversite - enstitü bünyesinde hazırlandıkları, hangi illerde uygulandıkları, araştırma yaklaşımları, araştırma yöntemleri/desenleri, örneklem yöntemleri, örneklemleri/çalışma grupları, veri toplama yöntemleri/araçları, konuları (temel amaçları), temel sonuçları ve sundukları temel önerileri bakımından incelemektir. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Verilerin kaynağı YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan ve erişim izni bulunan 2013-2021 yılları arasında MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı temel alarak hazırlanmış olan 49 tezdir. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından oluşturulmuş "Tez İnceleme Formu" doğrultusunda doküman analizi tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada ulaşılan temel sonuçlara bakıldığında; 2013-2021 yılları arasında MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı konu alan en fazla tezin (f=8) 2017 yılında hazırlandığı, 49 tezden 40'ının yüksek lisans tezi olduğu, 21 farklı üniversiteden en fazla Gazi Üniversitesi bünyesinde çalışma yürütüldüğü, en çok eğitim bilimleri enstitülerinin çalışmalarında konuya yer verdiği, tek şehirden evren-örneklem alınan 32, birden fazla şehirden örneklem alınan 7 tezin olduğu, örneklemlerin büyük çoğunlukta öğretmenlerden oluştuğu, örneklem yöntemlerinden en çok amaçsal örneklem yönteminin kullanıldığı, nicel yaklaşımlı çalışmaların(f=21) çoğunlukta olduğu, betimsel tarama yöntemine(f=25) sıklıkla başvurulduğu, veri toplama aracı olarak en fazla kişisel bilgi formu (f=37) ve ölçeklere (f=33) başvurulduğu, tezlerin konuları (temel amaçları) ve temel sonuçları incelendiğinde, çalışmaların "MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın çeşitli yönlerden değerlendirilmesi" - "MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın diğer eğitim programları / öğretim yöntem ve tekniklerivle ilişkisi - karşılaştırılması" - "MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın sahada uygulama durumları/yansımaları" - "Süreli/süresiz yayınların MEB Okulöncesi Eğitim Programı'na içeriğinde yer verme durumları" olarak 4 ana kategoride toplandığı, çalışmalarda en sık verilen önerilerin programın çeşitli yönlerden zenginleştirilerek güncellenmesi (f=32) ve öğretmenlerin programla ilgili hizmet içi eğitimlere tabi tutulması (f=29) sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Eğitim Programı, Okul Öncesi Eğitim Programı

ABSTRACT

Qualitative approach; the aim of this study, which was carried out with the document review method, years of postgraduate theses based on the MoNE(Ministry of National Education) Pre-school Education Curriculum between 2013-2021, in which university - institute they were prepared, in which provinces they are applied, research approaches, research methods/patterns, sampling methods, samples/study groups, data collection methods/tools, topics (main objectives), main results and basic suggestions they offer. In the study, criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used. The source of the data is 49 theses, which were prepared on the basis of the MoNE Preschool Curriculum between 2013-2021, in the database of YÖK National Thesis Center and with access permission. The data in the research were obtained by using the document analysis technique in line with the "Thesis Review Form" created by the researcher. Considering the main results of the research; between 2013-2021, the most theses (f=8) on the MoNE Pre-school Education Curriculum were prepared in 2017, 40 of 49 theses are master's theses, most of the studies are carried out with in Gazi University from 21 different universities, educational sciences institutes include the subject in their studies, 32 theses from a single city-sampled universe, 7 from more than one city, samples are large. Mostly composed of teachers, the purposeful sampling method is used the most among the sampling methods. Quantitative studies (f=21) are in the majority, descriptive survey method (f=25) is frequently used, personal information form (f=37) and scales (f=33) are mostly used as data collection tools, the subjects (basic objectives of the theses) are used and its main results are examined, "Evaluation of the MoNE Pre-school Education Curriculum from various aspects" - "The relationship of the MoNE Pre-school Education Curriculum with other curriculums / teaching methods and techniques - comparison" - "The application situations / reflections of the MoNE Pre-school Education Curriculum in the field" - "Serial/non-periodical publications to the MoNE Pre-school Education Curriculum" it was concluded that it was collected in 4 main categories as "Inclusion situations in the content", the most frequently given suggestions in the studies were updated by enriching it from various aspects (f=32) and teachers were subjected to in-service trainings about the program (f=29).

Keywords: Pre-School Education, Curriculum, Pre-School Education Curriculum

1. GİRİŞ

1.1. Problem

Eğitim programları öğretimin temel kaynağı olarak görülebilir zira herhangi bir içeriğin niçin ve nasıl öğretileceği ile öğretilenlerin nasıl değerlendirileceği bilgilerini içeren belgedir. Bu özelliğinden dolayı eğitimi düzenleyen ve yönlendiren sistem olarak tanımlanır (TDK Güncel Türkçe Sözlük, 2022). Eğitim programının öğrencileri akademik, duyuşsal ve sosyal yönlerin her biri bakımından geliştirmesi beklenmektedir. Okul öncesi eğitim programının da çocuğun gelişim sürecini çok yönlü bir şekilde desteklemesi gerekmektedir. Bu husus, Millî Eğitim Şurası'nda okul öncesi eğitimin "0-72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı ve çevre imkânları sağlayan, onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, onları toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim süreci" şeklinde tanımlanmasıyla dile getirilmiştir (MEB, 1993). Okulun toplumsal/ahlaki dokuyu derinleştirmek gibi temel bir amacına da hizmet etme

gücü olan eğitim programının öğretmen ve öğrencilerin ellerinde hayat buluyor olması gerçeği göz ardı edilemez (Ellis, 2015). MEB Okul Öncesi Eğitim Programı, çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla sağlıklı büyümelerini, bütün gelişim alanlarının desteklenerek en üst düzeye ulaşmalarını, öz bakım becerilerini kazanmalarını ve temel eğitime hazır hâle gelmelerini sağlamak amacıyla geliştirilmiş; çocukların gelişim özelliklerini, ilgi ve gereksinimlerini, çevresel koşulları dikkate alan gelişimsel, sarmal ve eklektik yapıda bir eğitim aracıdır (MEB, 2013). Uygun bir okul öncesi eğitim süreci yaşayan çocuk, olumlu kişilik geliştirebilen, kendi kendine yeten, doğru kararlar verebilen yetişkin bir birey olma fırsatı yakalayacaktır (Zembat, 2001).

Aşağıdaki tabloda Millî Eğitim Bakanlığının 2020/2021 Eğitim-Öğretim yılına dair yayımlamış olduğu örgün eğitim istatistiklerine dayalı olarak okul öncesi eğitimde öğretim yılına göre 3 yaş, 4 yaş ve 5 yaş çocuklarının Türkiye geneli kız, erkek ve toplam okullaşma oranları yer almaktadır.

Tablo 1. Okulöncesi Eğitimde Öğretim Yılı ve Yaş Gruplarına Göre NET Okullaşma Oranı (%)

Öğretim Yılı	Cinsiyet	3 Yaş Okullaşma Oranı	4 Yaş Okullaşma Oranı	5 Yaş Okullaşma Oranı
2015/2016	Toplam	11,74	33,56	67,17
	Erkek	11,67	33,62	67,42
	Kız	11,81	33,5	66,91
2016/2017	Toplam	12,48	36,15	70,43
	Erkek	12,48	36,13	70,81
	Kız	12,48	36,17	70,02
2017/2018	Toplam	12,37	38,11	75,14
	Erkek	12,43	38,11	75,48
	Kız	12,31	38,11	74,79
2018/2019	Toplam	12,4	38,06	75,17
	Erkek	12,42	38,02	75,54
	Kız	12,39	38,1	74,78
2019/2020	Toplam	13,31	33,42	75,10
	Erkek	13,39	33,42	75,46
	Kız	13,21	33,42	74,71
2020/2021	Toplam	5,63	16,41	58,73
	Erkek	5,73	16,45	58,87
	Kız	5,53	16,36	58,17

Kaynak: Milli Eğitim İstatistikleri - Örgün Eğitim 2020/2021

Okulöncesi eğitimde yıllara göre okullaşma oranlarına bakıldığında, temel eğitime başlamadan okul öncesi eğitim alan çocuk sayısı yüzdelik dilimde artış göstermektedir. Tablo1, okul öncesi eğitime olan talebin her yıl arttığını ancak artış hızının yeterli olmadığını gözler önüne sermektedir. Bununla birlikte 2020 yılı itibariyle tüm dünyada yaşanan Covid-19 pandemisi ile birlikte 2020/2021 Eğitim-Öğretim Yılı'nda okul öncesi eğitim okullaşma oranlarında dikkat çekici bir düşüş yaşandığı görülmektedir. Oysaki 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında erken çocukluk eğitimi ile ilgili, okulöncesi eğitimin 5 yaş çocukları için zorunlu hâle getirilmesi, resmî ve özel farklı kurum ve kuruluşların inisiyatifinde yürütülen her yaş grubundaki tüm okul öncesi eğitim hizmetlerinin izlenmesi, değerlendirilmesi ve iyileştirilmesine yönelik ortak kalite standartları oluşturulması gibi hedefler yer almaktadır. Ayrıca 2021 Aralık ayında gerçekleştirilen 20. Milli Eğitim Şurası'nda; okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması kapsamında 5 yaş okullaşma oranının kısa vadede %100'e ulaştırılması için gerekli fiziki, beşerî ve mali imkânların sağlanmasının yanı sıra 3-4 yaş içinde eğitime erişim imkânlarının arttırılması tavsiye kararı çıkmıştır (20.Millî Eğitim Şura Kararları, 2021).

Değişimin sözlük anlamı, "farklı hâle getirmek, dönüştürmek"tir. İnsanlar kaçınılmaz olarak sürekli bir değişim içindedir. Ancak organik değişim öyle yavaş ilerler ki sanki hep aynı kalınıyormuş hissi yaratır. Asıl olan geçen her saniye ile yaşamın değiştiğini bilmektir (Buzan, 2008). Bu değişim, son yıllarda teknoloji ve bilimin hızlı gelişimine paralel olarak güçlü bir ivme kazanmıştır. Yaşanılan bu hızlı değişimle birlikte bilgiye ulaşma yolları da çeşitlenmektedir. Bilginin çok hızlı çeşitlilik göstererek çoğaldığı çağımızda, doğru ve yalın bilgiye ulaşmanın en kestirme yollarından biri bilimsel çalışmalardır. Yürütülen bilimsel çalışmalar yeni fikirler ve problem durumlarının ortaya konulmasına öncülük ederken bilginin paylaşımı ve akademik iletişimin sağlanması rolünü de üstlenir (Ozan ve Köse, 2014). Bilimsel çalışmaların anılan işlevleri yerine getirmelerinde bilim dallarının geçerli ve güvenilir bilgi üretme sorumlulukları önemli bir rol oynamaktadır.

Her bilim dalı kendi içinde geçerli ve güvenilir bilgi üretmeye çalışır (Tavşancıl ve diğerleri, 2010). Staton-Spicer ve Wulff'a (1984) göre bu bilgilerin çerçevesinin oluşması ve disiplin alanlarının sınırlarının belirlenmesinde en uygun yol, kendi ürünlerini periyodik olarak inceleme gerekliliği ve zorunluluğudur (Akt: Ozan ve Köse, 2014). Herhangi bir konu, bir alan üzerinde önceden yapılan araştırmaların incelenmesi üzerine kurgulanan çalışmalar, ilgili alanda araştırma yapmak isteyenlere yol gösterici olacaktır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Bilimsel

araştırma sonuçlarının sentezlenmesi araştırmaların zaman içerisinde gösterdikleri değişimi ve bu değişimin yönünü ortaya koyduğu gibi, daha sonraki bilimsel araştırma, politika ve uygulamaları da etkiler (Ozan ve Köse, 2014). Belirli bir zaman dilimi ile sınırlandırılmış bu sentez çalışmalarından elden edilen veriler ışığında odaklanılan konunun geçmişteki durumu ile gelecekteki ihtiyaçlarının âdeta bir fotoğrafı ortaya konulmuş olur. Bu açıdan da bilimsel araştırma sonuçlarının sentezlenme çalışmaları alana yol gösterici rol üstlenerek odaklanılan konunun vizyonu için bir çerçeve oluşturur. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde yürürlükte olan "36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı" ile ilgili araştırmacıların ortaya koydukları bilimsel çalışmaların sentezlenmesi ve bu yolla var olan program ile ilgili yapılan mevcut durum analizlerinin ortaya konmasının da bu bağlamda bir gereklilik olduğu düşünülmektedir. Çocuğa olan katkılarının yanı sıra öğretmene de rehber olması açısından ele alındığında, eğitim programın niteliği ve işleyişi ile ilgili tespit edilen durumların ortaya konduğu çalışmalara bütüncül bir açıdan bakmanın program paydaşları açısından önemli olduğuna da inanılmaktadır.

1.1.2.Problem Cümlesi

2013-2021 yılları arasında MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nı temel alarak yapılmış lisansüstü tezlerin tematik, metodolojik ve istatistiksel dağılımları bakımından hangi bilgileri içermektedir?

1.1.2.1. Alt Problemler

- ✓ 2013-2021 yılları arasında MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı temel alarak yapılmış lisansüstü tezlerin; konuları (temel amaçları), temel sonuçları ve sundukları temel önerileri nelerdir?
- ✓ 2013-2021 yılları arasında MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı temel alarak yapılmış lisansüstü tezlerin yıllara ve eğitim düzeylerine göre dağılımı nedir?
- ✓ 2013-2021 yılları arasında MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı temel alarak yapılmış lisansüstü tezlerin yürütüldüğü üniversitelere göre dağılımı nedir?
- ✓ 2013-2021 yılları arasında MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı temel alarak yapılmış lisansüstü tezlerin yürütüldüğü enstitü göre dağılımı nedir?
- ✓ 2013-2021 yılları arasında MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı temel alarak yapılmış lisansüstü tezlerin uygulandığı illere göre dağılımı nedir?
- ✓ 2013-2021 yılları arasında MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı temel alarak yapılmış lisansüstü tezlerin yaklaşımlarına göre dağılımı nasıldır?
- ✓ 2013-2021 yılları arasında MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı temel alarak yapılmış lisansüstü tezlerin yöntem / desenlerine göre dağılımı nasıldır?
- ✓ 2013-2021 yılları arasında MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı temel alarak yapılmış lisansüstü tezlerin örneklem yöntemi ve örneklem / çalışma grubu dağılımı nasıldır?
- ✓ 2013-2021 yılları arasında MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı temel alarak yapılmış lisansüstü tezlerin veri toplama yöntemi / aracına göre dağılımı nedir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, 2013-2021 yılları arasında MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı temel alarak yapılmış akademik çalışmaların yıllara, yürütüldüğü üniversite, konu alanı, çalışılan grup, kullanılan metodoloji ve tespit edilen sorunlar ile sorunlara yönelik önerileri bütüncül bir şekilde ortaya koymayı amaçlamaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde okulöncesi eğitimin önemi giderek artmaya devam etmekte ve Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi zorunlu hâle getirme yönünde planlama ve çalışmalar sürdürmektedir. Bu bağlamda 2002 Okul Öncesi Eğitim Programı, 2006 yılında denenip geliştirilmek üzere uygulamaya konulmuştur. MEB 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı" ve 2013 yılında program geliştirme çalışmasının ardından güncelleme ve değişikliklere uğramış olan MEB Okulöncesi Eğitim Programı ile ilgili yapılan çalışmalar önem arz etmektedir. Fakat ilgili alan yazında Millî Eğitim Bakanlığı'nın uygulamaya koymuş olduğu MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı temel alan araştırmaların yönelimlerini bir arada sunan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Türkiye'de MEB Okul Öncesi Eğitim Programı ile ilgili yapılan araştırmalar çerçevesinde sorunlara okul öncesi eğitimin sorunlarına ışık tutulacağı; bu sayede hangi noktalarda eksiklik ve yanlış uygulamaların tespit edildiğinin sonraki araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırma; uygulanan programların yönelimlerinin yanı sıra yürüyen ve aksayan yönlerine ilişkin yapılmış tespitlerin ve önerilerin ışığında yeni çalışmalara daha sağlam temel oluşturma ve yol göstermesi açısından da önemlidir. Ayrıca araştırma MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nı temel

alarak yapılmış çalışmaları çeşitli yönlerden değerlendireceği için program paydaşlarına mevcut çalışmaları bir arada görme imkânı sunması yönüyle de önem taşımaktadır. Anlaşılacağı üzere, çalışmanın hem uygulayıcılar hem de araştırmacılar açısından önemli olduğuna inanılmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma; Türkiye'de 2013-2021 yılları arasında MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nı temel alarak yapılmış ve Yükseköğretim Kurulu Tez Dokümantasyon Merkezi sistemine alınmış tam metin olarak ulaşılabilen lisansüstü tezler ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Okulöncesi Eğitim: Çocukların gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları ve yeteneklerinin göz önünde bulundurularak sağlıklı bir şekilde fiziksel, duygusal, sosyal ve zihinsel yönden gelişimlerinin sağlandığı, yaratıcı yönlerinin ortaya çıkarıldığı, olumlu kişilik temellerinin atıldığı, çocukların kendilerine güven duymalarının sağlandığı bir eğitim şeklidir (Zembat, 1992, s.11).

Eğitim Programı: Bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetler (Varış, 1994, s.18).

Okulöncesi Eğitim Programı: Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla sağlıklı büyümelerini; sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişim alanlarında gelişimlerinin en üst düzeye ulaşmasını, öz bakım becerilerini kazanmalarını ve ilkokula hazır bulunmalarını sağlamayı amaçlayan, destekleyici ve önleyici boyutları olan çok yönlü bir programdır (MEB, 2013).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Eğitimin Tanımı

Bu araştırma özelinde değerlendirecek olursak; bireylerin gelişimi için ihtiyaç duyulan sistemli bir kurallar bütünü olan eğitim dinamik bir yapıdır (Ergun, 2005). Eğitim genel anlamda bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı kültürleme ile istendik davranış değişikliğini meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1997; Demirel, 2012). Eğitim yoluyla kişinin amaçları, bilgileri, davranışları, tavırları ve ahlak ölçülerinde değişme olması beklenmektedir (Varış, 1991). Bir başka tanıma göre ise eğitim okula gelmeden önce ailede, çevrede ve okul sırasında da okula paralel olarak toplumda süre gelmektedir (Varış, 1991, s.12). Yani eğitimde sosyal ve kültürel olgular ile bireysel olgulara ilişkin değişkenler etkileşim halindedir (Varış, 1991, s.5). Bu bağlamda eğitim toplumsal değişmenin hem etkileyicisi (öznesi), hem de etkileneni (nesnesi) olarak düşünülmelidir (Şişman, 2000, s.50). Dolayısıyla eğitim; bireyin üyesi olduğu toplumun değişimini de sağlaması yönüyle, toplumun geleceğini şekillendiren en önemli araçlardan biri olarak değerlendirilir (West, 1981; Kazu ve Yılmaz, 2018).

Yapılan eğitim tanımlarına bakıldığında eğitimde; bir sürecin, birey ya da toplumda beklentiyle orantılı bir yeterlilik halinin ve en nihayetinde meydana gelen bir değişimin söz konusu edildiği görülmektedir. Buradan hareketle toplumların, yeni yetişen kuşaklara var olan kültürlerini aktarmakla birlikte, yeni kuşakların bu kültürü geliştirmesi beklentileri; eğitim hizmetlerinden yararlanma zorunluluğunu güçlendirmektedir. Yaşanan değişme ve gelişmelere ayak uydurabilecek bireylerin yetiştirilmesi ise eğitimin niteliğinin geliştirilmesini gerektirmektedir (Sağlam ve Yüksel, 2014, s.3). Eğitimin niteliğinin geliştirilmesi eğitim politikalarının genel hedefi ve bu politikaya dayalı kararların uygulandığı eğitim kurumlarının da temel amacıdır (Sağlam ve Yüksel, 2014, s.4).

Eğitim kurumlarının bu amaca ulaşabilmeleri uygulanan eğitim programlarının niteliği ile doğrudan ilişkilidir (Varış, 1994). Çünkü eğitim programı, bir eğitim kurumuna devam eden öğrencilerin kazanmaları istenen davranışların, bu davranışları kazanmalarını sağlayacak derslerin ve konuların, bu konuların öğrenilme biçim ve yollarının, öğrencilerin öngörülen davranışları kazanma durumlarının belirlenmesinin açıklandığı ayrıntılı ve çok boyutlu bir dokümandır (Sağlam ve Yüksel, 2014, s.4).

2.2. Eğitim Programının Tanımı

Eğitim programı kavramının tarihçesine bakıldığında; kullanımının M.Ö. birinci yüzyıla kadar uzandığı belirtilmektedir (Demirel, 2015, s.1). Program Eski Yunanca'dan gelen bir sözcük olup "yapılacak işin bölümlerini ve her bölümün zamanını gösteren maddelerin tümü anlamına gelmektedir (Gürkan, 2005). Latince "curriculum" olarak ifade edilen "eğitim programı" kavramı ise; ilk olarak Julius Cesar ve askerlerinin Roma'da üzerinde at arabalarıyla yarış yaptıkları oval biçimli koşu pisti için kullanılmıştır (Demirel, 2015, s.1). Bu kavramın türetildiği "curricle - atlı araba" ve "currere - koşmak" sözcükleri 1600'lü yıllardan itibaren Latince eserler yoluyla İngiliz diline girmiş ve zaman içerisinde; eğitim programı (curriculum) "izlenen yol" anlamında eğitimde kullanılmaya başlanmıştır (Quinion, 1996; akt. Sağlam ve Yüksel, 2014; s.6, Oliva, 1988, s.4).

Günümüze kadar kullanılagelmiş olan eğitim programı kavramı pek çok düşünür ve eğitim bilimcisi tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır (Demirel, 2015, s.3). Bir eğitim sözlüğünde eğitim programı, bir çalışma alanında sertifika ya da diploma alabilmek için sistematik olarak sıralanması gereken dersler - konulardan oluşan bir liste anlamında kullanılmaktadır(Good,1973, s.157).

Eğitim programını, eğitilecek olan kişiler için öğrenme fırsatları dizisini sağlayan bir plan olarak tanımlayan Saylor, Alexander ve Lewis'in(1981, s.10) yanı sıra; Caswell ve Campbell(1935, s.66-69) eğitim programı için "öğretmenlerin rehberliğinde çocukların deneyimlediği her şey" tanımını yapmışlardır. Doll(1986, s8) ise eğitim programını, okul sorumluluğunda öğrencilerin değerlerini, tutumlarını, tavırlarını değiştiren, becerilerini geliştiren, bilgi ve anlayış kazanmalarını sağlayan hem süreç hem de içerik olarak tanımlamıştır.

Tanner ve Tanner(1980, s.43) eğitim programını, okul ya da üniversitelerin sorumluluğu altında sistematik olarak geliştirilen bilgi ve yaşantıların yeniden yapılanması şeklinde tanımlamışlardır.

Wiles ve Bondi'ye (2011, s.142) göre, eğitim programı amaç, tasarı, uygulama ve değerlendirmeyi içeren dört aşamalı bir plandır.

Türkiye'de eğitim programı ile ilgili çalışmaların öncülerinden Varış (1994, s.18), eğitim programını, bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetler şeklinde tanımlamıştır. Ertürk (1982, s.95) ise eğitim programını "yetişek" olarak ele almış ve "geçerli öğrenme yaşantıları düzeni" olarak nitelendirmiştir. Demirel (2015, s.4) eğitim programı için "öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği" tanımını sunmuştur.

2.2.1. Eğitim Programının Öğeleri

1930'lardan sonra eğitim programının geleneksel ve niceliksel araştırma yöntemlerinin yanı sıra sosyal bilimlerden gelen vaka çalışması ve etnografik yöntemler gibi yeni niteliksel yöntemlerle ele alınmaya başlanması araştırmacılara eğitim programını, keşfetme ve aydınlığa kavuşturma imkânı sağlamıştır (Hewitt, 2018, s.23). Neyin nasıl çalışılacağının yeniden düzenlenmesi, eğitim programına durağan bir şeyden çok, canlı olarak nasıl bakılacağını ve başka kelimelerle ifade edilmesini; eğitim programının bileşen yapısıyla ilgili düşüncelerin değişimini beraberinde getirmiştir (Hewitt, 2018, s23,24). Bu değişim eğiliminde en etkili isim olarak anılan Tyler o yıllarda bir Eğitim Programı Modeli ortaya koymuştur.

Tablo 2. Tyler Modeli

AMAÇLARI BELİRTMEK Okulun ulaşmak istediği, eğitime ait amaçlar neler olmalıdır?
DENEYİMLERİ TANIMLAMAK Bu amaçlara ulaşması muhtemel olan hangi eğitimsel deneyimler sağlanmalıdır?
DENEYİMLERİ DÜZENLEMEK Bu eğitimsel deneyimler verimli bir şekilde nasıl elde edilebilir?
DENEYİMLERİ DEĞERLENDİRMEK Bu amaçların ulaşılıyor olup olmadığına nasıl karar verebiliriz?

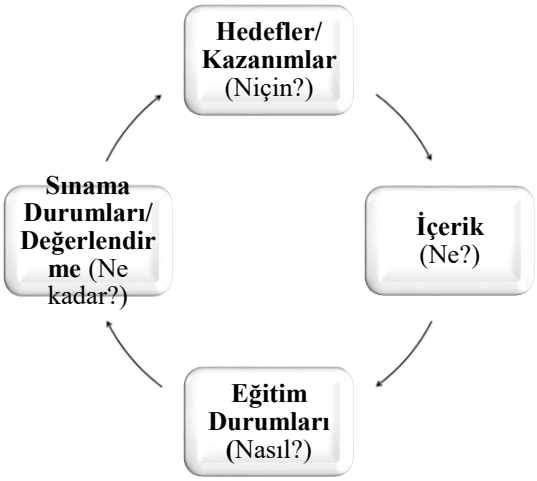
Kaynak: Tyler, 1949, s1,2; Akt: Hewitt, 2018, s.25

Tyler eğitim programı için, bir dizi basamak vasıtasıyla düzenli olan, kolay kullanılabilen ve araştırma ile düşünmeye dayanan bir süreç inşa etmiştir (Hewitt, 2018, s.25). Taba (1962, s.11) eğitim programını öğrenme planı olarak nitelendirmiş, hedefler ve hedef davranışlar, içeriğin seçimi ve örgütlenmesi, öğrenme-öğretme süreci ve hedeflerin değerlendirmesi aşamalarının yer alması gerektiğini vurgulamıştır. Varış (1978, s.235-236) eğitim programı kavramını ele alırken, programın sadece bir ögesine indirgenmesinin yerinde olmadığını vurgulayarak, bir taksonomi içinde düzenlenen amaçları, bu amaçların ortaya koyduğu davranışların gerçekleştirilmesini sağlayacak içeriği, uygulamada kullanılan metotları, değerlendirmeyi, amaçları destekleyen kol faaliyetlerini ve ders dışı faaliyetleri kapsadığını ifade etmiştir. Sönmez (1981, s.1) ise yetişeğin kişide gözlenmesi kararlaştırılan kazanımları (hedefleri), davranışları, içeriği, bunları gerçekleştirebilecek düzenli eğitim ve sınama durumlarını, dönütü içeren dirik bir bütün olarak ele almıştır. Bu tanımlara bütün olarak bakıldığında eğitim programının ögelerinin ortaya koyulduğu görülmektedir.

Bir başka deyişle; eğitim programı nasıl açıklanırsa açıklansın, bir eğitim programı hazırlama işine girişildiğinde bu süreçte;

- ✓ Bireyler niçin öğrenecek / öğretilecek?
- ✓ Neler öğrenilecek / öğretilecek?
- ✓ Nasıl öğrenilecek / öğretilecek?
- ✓ Ne derece öğrenilip öğrenilmediği nasıl anlaşılacak? sorularının cevaplanması

Aynı zamanda eğitim programının ögelerini de gözler önüne sermektedir (Görgen, 2017, s.11).



Şekil1.Eğitim Programının Ögeleri (Görgen, 2017, s.11; Yüksel &Sağlam, 2014, s.7)

Eğitim programı kavramı kadar çok karşımıza çıkan program geliştirme kavramını ele alan Demirel (2015, s.5)'e göre program geliştirme, eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme ögeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür.

2.2.1.1. Hedef

Program ögelerinden hedef boyutu ile ilgili hazırlıklar yaparken işe "bireyleri niçin eğitiyoruz?" sorusuna yanıt aramakla başlanır (Demirel, 2015, s.95). Yani bir öğrencinin planlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye elverişli özeliktir (Ertürk, 1982, s.25). Başka bir deyişle hedefler, öğrenciye kazandırılmak üzere seçilen istendik özelliklerdir (Demirel, 2015, s.95).

2.2.1.2. İçerik

Programın içerik boyutunda, belirlenen amaçlara ulaşmak için "ne öğretelim?" sorusuna yanıt aranmaktadır (Demirel, 2015, s.122). İçerik öğrencilerin hedefe ulaşmasında aracılık etmek üzere seçilen ve düzenlenen bilgilerdir (Görgen, 2017, s.12). İçerik düzenlenmesinde temel ilkeler arasında somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, bütünden parçaya ya da parçadan bütüne, günümüzden geçmişe, olaylardan kavrama ve genellemelere, yakın çevreden uzağa doğru yapılan bir sıralama vardır (Demirel, 2015, s.127).

2.2.1.3. Eğitim Durumları

Eğitim durumları programın süreç boyutudur ve "nasıl öğrenilecek/öğretilecek?" sorusuna cevap bulunan program ögesidir (Demirel, 2015, s.135; Görgen, 2017, s.12). Bir başka deyişle öğrencilerin hedeflere ulaşabilmeleri için geçirmeleri gereken öğrenme yaşantılarını sağlayacak dış koşulların düzenlenmesine eğitim durumları denir (Erden, 2007, s.20). Eğitim durumları hedeflere dönük içerik, araç-gereç ve kaynaklar, yöntem, pekiştireç, dönüt, düzeltme, ipucu, etkin katılımı sağlayan etkinlikler, öğretmen- öğrenci özellikleri gibi ögeleri içerir (Bilen, 2006, s.15; Görgen, 2017, s.12). Eğitim durumuna öğretmen açısından bakıldığında bir öğrenme durumu, öğrenci açısından bakıldığında bir öğrenme durumu söz konusudur (Görgen, 2017, s.12)

2.2.1.4. Sınama Durumları / Değerlendirme

Programın son ögesi olan değerlendirme boyutu öğrencide gözlemeye karar verdiğimiz istendik davranışların kazanılıp kazanılmadığı hakkında bir yargıya varma işidir (Demirel, 2015, s.152). Sınama durumu oluşturmaya, "Programdaki hedefler ne derece gerçekleştirildi? Bu nasıl belirlenecek?" sorularına cevap vererek başlanabilir (Görgen, 2017, s.12). Öğrencide gözlemeye karar verdiğimiz doğrudan ve dolaylı davranışları onun kazanıp kazanmadığını; kazandıysa, ne ölçüde kazandığını, kazanmadıysa, neden kazanmadığını, kazanabilmesi için eğitim dizgesinde neler yapılması gerektiğini belirleme sınama durumunun kapsamı içindedir (Sönmez &Alacapınar, 2015, s.36). Sınama durumlarında kullanılmak amacıyla her davranışı yoklayan çeşitli ölçme araçları hazırlanmalıdır (Demirel, 2015, s.152). Ölçme araçlarından elde edilen veriler hem öğrencilerin hedeflere ulaşma düzeyleri hem de öğretim etkinliklerinin ne derece başarılı olduğuna ilişkin bilgiler verir (Görgen, 2017, s.12). Bu doğrultuda genel bir çerçeveden bakıldığında görülmektedir ki; eğitim programının ögeleri arasında dinamik bir ilişkiler bütünü bulunmaktadır.

2.2.2. Eğitim Programı Türleri

Eğitimciler, tanımlar ve açıklamalardan da anlaşılacağı gibi oldukça kapsamlı olan eğitim programını 1.Resmi, 2.Örtük, 3.Uygulanan, 4.İhmal edilen, 5.Ekstra, 6.Karşıt olarak altıya ayırmışlardır (Akt:Sönmez &Alacapınar, 2015, s.50).

2.2.2.1. Resmi Eğitim Programı:

Devlet tarafından hazırlanıp eğitim bakanlığınca yürütülen; hedefleri, ders planlarını, konuların işleniş sırasını, kullanılacak araç-gereçleri ve değerlendirmeyi içeren; görev, yetki ve sorumlulukların belirtildiği, uygulanması zorunlu yazılı programdır (Demirel, 2015, s.4; Sönmez & Alacapınar, 2015, s.51).

2.2.2.2. Örtük Eğitim Programı:

Resmi programda açık olarak belirtilmediği halde; genellikle resmi programın amaçlarını gerçekleştirmek üzere yöneticiler, öğretmenler, denetleyiciler, hizmetliler tarafından işe koşulan, öğrencilerin yaşantılarını etkileyen, toplumun norm ve değerlerini içeren programdır (Demirel, 2015, s.4; Sönmez & Alacapınar, 2015, s.52).

2.2.2.3. Uygulanan Eğitim Programı:

Kuramsal ve tasarlanmış olan resmi eğitim programının uygulanışında ortaya çıkan programdır. Başka bir deyişle her öğretmenin resmi eğitim programını anlama ve onu uygulama gücüne göre sınıf ortamında eğitim programının hayat bulduğu şekildir (Sönmez & Alacapınar, 2015, s.53).

2.2.2.4. İhmal Edilen Eğitim Programı:

Resmi eğitim programında olduğu halde, yöneticiler, öğretmenler, denetmenlerce işlenmeyen, gereken ağırlığın verilmediği, ya es geçilen, atlanan ya da üstün körü işlenen eğitim programı olarak ele alınabilir (Sönmez & Alacapınar, 2015, s.53-54).

2.2.2.5. Ekstra Eğitim Programı:

Resmi programda yer almayan, öğrencilerin ilgilerine ve gönüllülük esasına göre planlanmış, öğrenme yaşantılarını destekleyen programdır (Demirel, 2015, s.4; Sönmez & Alacapınar, 2015, s.54)..

2.2.2.6. Karşıt Eğitim Programı:

Resmi eğitim programının hedeflerinin tam karşıtını savunan kişileri yetiştirmek üzere oluşturulan eğitim programıdır (Sönmez &Alacapınar, 2015, s.54)

Eğitim programı, okul yönetimi altında öğrenme deneyimlerinin bir plan ve program olarak ortaya çıkması olarak tanımlanırken; öğretim ise eğitim programını hazır hale getirmektir (Demirel,2015, s.6). En yalın haliyle eğitim programı bir programlama süreci, öğretim programı ise bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimi ile ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel,2015, s.6).

2.3. Türkiye Eğitim Sistemi ve Okulöncesi Eğitimin Sistemdeki Yeri

Bir bütün olarak eğitim sistemini ele almadan önce sistem kavramı ele alacak olursak; sistem, bir amaç için birleşen, birbirine dayanan ve birbirini etkileyen parçaların oluşturduğu bir bütündür (Sarpkaya, 2008, s.2). Eğitim sistemi de bir amaç doğrultusunda okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve işgören hizmetleri vb. alt sistemleri aracılığıyla bütünleşmiş bir yapıdır (Sarpkaya, 2008, s.2). Bir başka ifadeyle eğitim sistemi, ulusun tüm üyelerinin haklarını gerçekleştirmek ve devletin eğitimden beklediği yararları sağlamak için devletçe kurulan ve ülke düzeyinde yayılan eğitim örgütleri ve okullar bütünüdür (Başaran, 2006).

Türkiye'nin eğitim sisteminin dinamik bir yapıda olduğu ve yıllar içerisinde sistemin farklı unsurları içinde pek çok değişikliğe gidildiği görülmektedir. Öğretim programları temelinde bu değişikliklere bakacak olursak 2005 yılında "eğitim reformu" adı altında yapılan değişikliklerin en önemlisi olduğu söylenebilir. Bu reform kapsamında öğretim programları yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak revize edilmiştir. Değişiklik öncelikle ilköğretim programlarında başlamış sonrasında ortaöğretim programlarında devam etmiştir. Değişiklikler yapılırken dünyadaki kuramsal ve uygulamalı yaklaşımlar takip edilerek pek çok modelden faydalanılan bir program ortaya konmaya gayret edilmiştir. Bu modellere; Gardner'ın çoklu zeka, Vygostky'nin sosyal yapılandırmacılık/oluşturmacılık, Caine'in beyin temelli öğrenme, Paul'un eleştirel düşünme ve öğrenme stilleri örnek verilebilir (Akınoğlu, 2005). Eğitim sisteminde görülen bir diğer önemli değişiklik 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlayan 4+4+4'lük sistemdir. 2005 yılındaki reformun devamı niteliği taşıyan bu uygulamayla 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim 12 yıllık kesintili zorunlu eğitime dönüşmüştür. İlk 4 yıl ilkokul, 4 yıl ortaokul ve 4 yıl lise olmak üzere zorunlu eğitim süresi 12 yıla çıkarılmıştır. Yeni sistem temel eğitimin süresi,

ilkokula başlama yaşı, ortaokul kademesinde farklı programlara sahip okul türlerinin varlığına imkân sağlama, lise programlarında esneklik sağlayan seçmeli derslerin artışı gibi pek çok önemli unsur içermektedir (Cerit, 2014).

Zorunlu olmamasına karşın eğitim sürecinde çok kritik bir role sahip olan kademe ise okul öncesi eğitimdir. İnsanın yaşamı bir bütün olarak ele alındığında bazı dönemlerin, psikolojik ve fizyolojik gelişmeler açısından daha kritik bir önem taşıdığı kabul edilmekte ve özellikle yaşamın ilk yıllarının bu bakımdan ele alınması gerekliliği vurgulanmaktadır. Okulöncesi eğitimi ile erken yaşlarda edinilen deneyimler, temel bilgi, beceri ve alışkanlıklar çocuğun daha sonraki öğrenim yaşamının yanısıra sosyal ve duygusal yaşamını da biçimlendirecek güçtedir. Bu bakımdan okulöncesi eğitim tesadüflere bırakılamayacak kadar ciddi, bilimsel ve sistematik bir organizasyon ile yönlendirilmesi gereken tüm eğitim sisteminin en can alıcı basamağıdır (Sevinç, 2005).

Türkiye'de özellikle 2000'li yıllardan sonra eğitim alanında bilimsel araştırmaların eğilimlerini belirlemek amacıyla yapılan pek çok çalışma mevcuttur. Okul öncesi eğitimi kapsamında; çeşitli konu alanlarını temel alan bilimsel araştırmaların eğilimlerini belirlemek amacıyla yapılan belli başlı çalışmalar incelendiğinde, okul öncesi eğitim adına mevcut duruma ışık tutan bazı çalışmaların sonuçlarına bakacak olursak;

Gülay Ogelman ve Güngör'ün (2015) Türkiye'de 2000-2014 yılları arasında yayımlanan okulöncesi dönemde çevre eğitimi konulu tezler ile ulusal, uluslararası makalelerden okulöncesi dönem çocuğuna yönelik olan çalışmalarını inceledikleri araştırma göze çarpmaktadır. Bu kapsamda 5 yüksek lisans, 1 doktora tezi, 3 ulusal, 7 uluslararası makale ele almışlardır. Epistemolojik doküman analizi yöntemi kullanılan araştırmada; çalışmaların yıllara, konusuna, yöntemine, örneklem grubuna, gerçekleştirildiği il gibi alt başlıklara göre dağılımına bakılmış ve genel olarak okulöncesinde çevre eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların sayısının yeterli olmadığını tespit etmişlerdir.

Şahin ve Bartan(2017) Türkiye'de 2011-2016 yılları arasında okulöncesi eğitim alanında yapılmış lisansüstü tezleri inceledikleri çalışmalarında betimsel içerik analizi yöntemi kullanmışlardır. Taramalarının sonucunda 108 yüksek lisans, 22 doktora olmak üzere toplam 130 lisansüstü teze ulaşmışlardır. Tezler yapıldıkları dillere, yıllara, üniversitelere, enstitü ve anabilim dalına, konularına, yöntemlerine ve çalışma gruplarına göre incelenmiştir. Tezlerin daha çok eğitim öğretim üzerine yoğunlaştığı; beslenme, çocuk sağlığı, matematik ve psikoloji alanlarında çok az çalışmaya rastlandığı belirtilmiştir. Yüksek lisans tezlerinin 2012 ve 2015 yıllarında, doktora tezlerinin ise 2013 yılında yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca doktora tezlerinin sadece Gazi ve Hacettepe Üniversiteleri olmak üzere iki üniversitede yürütüldüğü ifade edilmiştir. Son olarak çalışmanın geçmiş araştırmaları toplu şekilde ortaya koymasının yanı sıra, gelecek araştırmalara da ışık tutacağı vurgulanmıştır.

Çifçi(2018) tez çalışmasında Türkiye merkezli dergilerde 2006-2017 yılları arasında yayımlanan okulöncesi eğitim konulu 250 makalenin künye bilgisine, yazar sayısına, konu alanlarına, araştırma modeline, örneklemine, veri toplama araçlarına ve veri analiz yöntemlerine göre genel yönelimlerini incelemiştir. Ele alına konuların gelişim alanları, öğretim materyalleri, yaklaşım-strateji-yöntem-teknik ve uygulama, program çalışmaları, aile katılımı, başarı-tutum-algı, ve eğitim öğretim sorunları temalarında yoğunlaştığının ifade edildiği çalışmada örneklemin büyük çoğunluğunun nicel araştırma yöntemlerinden deneysel olmayan tarama yöntemi ile yapıldığı belirtilmiştir. Makalelerin araştırma yöntemlerinde, veri toplama araçları ve analiz tekniklerinde çeşitliliğe gidilmesi gerektiği sunulan öneriler arasındadır.

Oğuz ve Erbil Kaya (2018) okulöncesi dönemde müzik eğitimine yönelik araştırmaları inceledikleri çalışmalarında 2000 yılından günümüze dek yapılan okulöncesi dönemde müzik eğitimi konulu 25 makale ve 27 lisansüstü tez çalışmasını ele almışlardır. Döküman incelemesi yöntemiyle yapılan araştırmada makale, yüksek lisans ve doktora tezleri ayrı gruplar halinde ele alınarak yöntem, model ve çalışma grupları açısından analiz edilmişlerdir. Nicel çalışmaların yoğunlukta olduğu tespit edilmiş olup; nitel ve karma çalışmaların sayısının arttırılarak alana kazandırılabileceği; aileler ile müzik eğitimi çalışmaları yapılarak sürece aktif katılımlarının sağlanması gerekliliği sunulan öneriler arasındadır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, araştırmaya ilişkin evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına, veri toplama yöntemine ve veri çözümleme tekniklerine ilişkin bilgilere yer verilecektir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma 2013-2021 yılları arasında MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı temel alarak yapılmış akademik çalışmaların yıllara, yürütüldüğü üniversite, konu alanı, çalışılan grup, kullanılan metodoloji ve tespit edilen sorunlar ile sorunlara yönelik önerileri bütüncül bir şekilde ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaçla nitel yaklaşım kullanılmıştır. Belirlenen lisansüstü tezler; yılları, hangi üniversite bünyesinde hazırlandıkları, hangi enstitü bünyesinde hazırlandıkları, hangi illerde uygulandıkları, araştırma yaklaşımları, araştırma yöntemleri /

desenleri, örneklem yöntemleri, örneklemleri / çalışma grupları, veri toplama yöntemleri / araçları, konuları (temel amaçları), temel sonuçları ve sundukları temel önerileri bakımından incelenmiştir. Çalışma, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında bulunan ve erişim izni olan 2013-2021 yılları arasında MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı temel alarak yapılmış tezlerin döküman analizine dayalı olarak incelenmesi esasıyla gerçekleştirilen bir araştırmadır.

Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve belge analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algı ve olayları doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya çıkarmak için bir sürecin izlendiği, bağlam ve olguların derinlemesine anlaşılmasını sağlayacak detaylı betimlemelerin yer aldığı, tümevarımcı veri analizi sunan bir araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Büyüköztürk vd., 2014). Geleneksel olarak görüşme, gözlem, doküman inceleme ve odak grup çalışmasını içeren nitel araştırma yöntemleri araştırdıkları merkezi temaya göre farklılık gösterebilmektedir (Karataş, 2015). Döküman analizi (incelemesi) ise olgular ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan nitel araştırma yöntemlerinden biridir (Forster, 1994; Wach,2013). Doküman incelemesi türündeki araştırmalarda araştırmacı, ihtiyacı olan veriyi, gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan tek başına bir veri toplama yöntemi olarak kullanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bilgiler ışığında araştırmada incelenecek tezlerin bazı değişkenler açısından analizi yapılacağı için nitel araştırma yaklaşımlarından döküman analizi (incelemesi) tekniği kullanılmıştır.

3.2. Verilerin Kaynağı ve Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada verilerin kaynağı YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan ve erişim izni bulunan 2013-2021 yılları arasında MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı temel alarak hazırlanmış olan tezlerdir.

Çalışmanın örneklemi belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede araştırmacı önceden belirlenen ya da araştırmacı tarafından oluşturulan ölçütler doğrultusunda örneklemini belirler (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmada birinci ölçüt; YÖK Ulusal Tez Veri sisteminde yer alan ve tam metin olarak ulaşılabilen MEB Okulöncesi Eğitim Programı ile ilgili tez olması olmuştur. İkinci ölçüt; 2013-2021 yılları arasında yayımlanmış olması olmuştur. Üçüncü ölçüt ise; "Okulöncesi Eğitim Programı" veya "Okul Öncesi Eğitim Programı" anahtar kelimelerin yer alması olarak belirlenmiştir. Araştırmada bu kriterleri taşıyan çalışmalar yer almıştır.

Veri toplama sürecinde aşağıdaki aşamalar izlenmiştir:

- ✓ Belirtilen veri tabanının arama motoru aracılığıyla MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı temel alarak hazırlanmış yüksek lisans ve doktora tezleri bulunmuştur.
- ✓ Ulaşılan tezlerden 2013-2021 yılları arasında hazırlanmış ve erişime açık olanlar belirlenmiştir.
- ✓ Belirlenen bütün tezler indirilmiştir.
- ✓ İndirilen tezler incelenmiş ve belirlenen kritere uygun olup olmadıkları bakımından değerlendirilmiştir.

3.3. Verilerin Analizi

Doküman incelemesi ile elde edilen araştırma verileri, betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir.
Betimsel analiz; belli bir konu üzerinde birbirinden bağımsız olarak yapılan nicel ve nitel çalışmaların incelenip, alandaki genel eğilimlerinin ve araştırma sonuçlarının tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesini içeren sistematik çalışmalardır (Çalık ve Sözbilir, 2014). Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizin amacı, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan betimlemeler açıklanır, yorumlanır ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).
Araştırmada veriler araştırmacı tarafından oluşturulmuş "Tez İnceleme Formu" doğrultusunda doküman analizi tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Doküman analizi araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.217). Geliştirilen bu formda tezlerin adları, yazarları, yılları, eğitim düzeyleri, hangi üniversite bünyesinde hazırlandıkları, hangi enstitü türü bünyesinde hazırlandıkları, hangi illerde uygulandıkları, araştırma yaklaşımları, araştırma yöntemleri / desenleri, örneklem yöntemleri, örneklemleri / çalışma grupları, veri toplama yöntemleri / araçları, konuları (temel amaçları), temel sonuçları ve sundukları temel önerilerini kapsayan bilgiler yer almıştır. Elde edilen veriler, inceleme formunda belirtilen ilgili bölümler altında kodlanmıştır. Bu şekilde elde edilen veriler şu temalar altında tasnif edilmiştir:

- ✓ Tezlerin konuları (temel amaçları), temel sonuçları ve sundukları öneriler
- ✓ Tezlerin yıllara / lisansüstü eğitim düzeylerine göre dağılımı
- ✓ Tezlerin üniversitelere göre dağılımı
- ✓ Tezlerin enstitü türlerine göre dağılımı

- ✓ Tezlerin uygulandığı illere göre dağılımı
- ✓ Tezlerin araştırma yaklaşımlarına göre dağılımı
- ✓ Tezlerin araştırma yöntemlerine / desenlerine göre dağılımı
- ✓ Tezlerin araştırma örneklem yöntemlerine göre dağılımı
- ✓ Tezlerin örneklemlerine / çalışma gruplarına göre dağılımı
- ✓ Tezlerin veri toplama yöntemleri / araçlarına göre dağılımı

Çalışma kapsamında incelenecek tezlerin tasnif edilen temalarının dağılımlarını belirlemek için frekans analizi kullanılacaktır.

3.4. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmada elde edilen bulgular, ayrıntılı olarak rapor edilmiş ve tartışılmıştır.

Araştırmanın iç geçerliğinin tespit edilmesinde, ele alınan kavramların ve araştırma sürecinde ulaşılan sonuçların birbirleriyle olan ilişkileri ve bir bütünlük sağlayıp sağlamadıkları ön plana çıkar. Araştırmada belirtilen terimlerin içeriğe uygun olup olmadığı ve yine sunulan içerik ile elde edilen bulguların tutarlılık gösterip göstermediği iç geçerlilik kapsamındadır (Maxwell, 1992). Bu çalışmada iç geçerliği sağlamak için tezlerden elde edilen verilerin içeriğin bütünüyle ilişkisi ortaya konulmuştur.

Nitel araştırmalarda örneklem, genelde amaçlı bir şekilde araştırma sorularına ve incelenecek olaya uygun olarak seçilir. Dış geçerliğin sağlanmasında önemli olan örneklemin araştırma evrenini temsil etmesi değil, araştırma yapılacak olaya uygunluğudur (Maxwell, 1992). Dış geçerliğin sağlanması için çalışmanın amacına uygun lisansüstü tezler belirlenmiş ve araştırmanın deseni, verilerin kaynağı, toplanması ve analizi süreçlerindeki işlemler açıklanmıştır.

Glesne ve Peshkin (1992), nitel çalışmaların bu alanda uzman olan kişilerle paylaşılmasının ve onlardan geri bildirim almanın araştırmanın güvenilirliğini artıracağını ifade etmiştir. Roberts ve Priest (2006) da verilerin bağımsız bir araştırmacıya gönderilerek yapılan analizler ve elde edilen bulgular hakkında geri bildirim alınabileceğini vurgulamışlardır. Araştırmanın güvenirliğini sağlamak için elde edilen bulgular, nitel araştırma alanında uzman, bağımsız bir araştırmacıya gönderilmiş ve kendisinden geri bildirim alınmıştır.

Araştırmanın güvenirliğini sağlamak amacıyla ise yapılan incelemeler sonrasında, araştırmacı tarafından oluşturulan tema ve kategorilerin eğitim programı alanında uzman bir başka araştırmacı tarafından değerlendirilmesi sağlanmış, "görüş birliği" ve "görüş ayrılığı" olan durumlar ele alınmış ve bu konuda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Miles ve Huberman'a (1994) ait güvenirlik hesaplaması formülü ile bir hesaplama yapılmış ve güvenirlik oranı %100 olarak bulunmuştur. Sonucun Miles ve Huberman'ın (1994) formulündeki %70 sınırının üstünde olması sebebiyle, tezlerle ilgili yapılan incelemenin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, 2013-2021 yılları arasında MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı temel alarak hazırlanmış lisansüstü tezlerinkonuları (temel amaçları), temel sonuçları ve sundukları öneriler incelenmiştir. Ayrıca;

- ✓ Yıllara / lisansüstü eğitim düzeylerine
- ✓ Üniversitelere
- ✓ Enstitü türlerine
- ✓ Uygulandığı illere
- ✓ Araştırma yaklaşımlarına
- ✓ Araştırma yöntemlerine / desenlerine
- ✓ Araştırma örneklem yöntemlerine
- ✓ Örneklemlerine / çalışma gruplarına
- ✓ Veri toplama yöntemleri / araçlarına

göre dağılımlarına yer verilmiştir.

4.1. Tezlerin Yıllara ve Lisansüstü Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

Tezlerin yıllara ve lisansüstü eğitim düzeylerine göre dağılımı *Tablo 3*'te verilmiştir.

Tablo 1. Tezlerin Yıllara ve Lisansüstü Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı (f)

Tezin Yayımlandığı Yıl	Yüksek Lisans	Doktora
2013	2	2
2014	4	-

2015	3	2
2016	4	2
2017	7	1
2018	4	1
2019	7	-
2020	3	-
2021	6	1
Toplam	**40**	**9**

Tezlerin yıllara göre dağılımına bakıldığında, en fazla lisansüstü tez 2017 (f=8) yılında hazırlanmıştır. En az tezin ise 2020'de (f=3) hazırlandığı görülmektedir.

Tezlerin lisansüstü eğitim düzeylerine göre dağılımına bakıldığında, 40 yüksek lisans ve 9 doktora tezinin hazırlandığı anlaşılmaktadır.

4.2. Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Tezlerin yapıldığı üniversitelere göre dağılımı *Tablo 4*'te verilmiştir.

Tablo 2. Tezlerin Yapıldığı Üniversitelere Göre Dağılımı (f)

Sıra No	Üniversite Adı	f
1	Adnan Menderes	1
2	Balıkesir	1
3	Ege	1
4	Fırat	1
5	Necmettin Erbakan	1
6	Okan	1
7	Samsun Ondokuz Mayıs	1
8	Sivas Cumhuriyet	1
9	Trakya	1
10	Uşak	1
11	Gaziantep	2
12	İstanbul Sabahattin Zaim	2
13	Kahramanmaraş Sütçü İmam	2
14	Kilis 7 Aralık	2
15	Marmara	2
16	Selçuk	2
17	Atatürk	3
18	Çanakkale Onsekiz Mart	3
19	Erciyes	3
20	Van Yüzüncü Yıl	4
21	Gazi	14
Toplam		**49**

Tezlerin yapıldıkları üniversitelere göre dağılımına bakıldığında, 21 farklı üniversite bünyesinde MEB Okulöncesi Eğitim Programı konulu tez çalışması yapıldığı görülmektedir. *Tablo4*'e göre bu üniversitelerin on dokuzu devlet üniversitesi, sadece iki tanesi özel üniversitedir.

MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı ele alan en fazla lisansüstü tezin Gazi Üniversitesi bünyesinde (f=14) hazırlandığı tespit edilmiştir. 2013-2021 yılları arasında MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı ele alan sadece 1 tezin hazırlandığı üniversite sayısının 10 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte *Tablo4* incelendiğinde Gazi Üniversitesi'nin 2013-2021 yılları arasında MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı konu alan tez sayısı ile diğer 20 üniversiteye kıyasla belirgin bir fark yarattığı görülmektedir.

4.3. Tezlerin Enstitü Türlerine Göre Dağılımı

Tezlerin yapıldığı Enstitü türlerine göre dağılımı *Tablo 5'te* verilmiştir.

Tablo 3. Tezlerin Yapıldığı Enstitü Türlerine Göre Dağılımı (f)

Sıra No	Enstitü Türü	f
1	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	31
2	Sosyal Bilimler Enstitüsü	12
3	Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	5
4	Fen Bilimleri Enstitüsü	1
Toplam		**49**

Tezlerin hazırlandığı enstitü türlerine göre dağılımına bakıldığında, 4 farklı enstitü bünyesinde MEB Okulöncesi Eğitim Programı konulu tez çalışması yapıldığı görülmektedir. Bünyesinde MEB Okulöncesi Eğitim Programı

konulu en fazla lisansüstü tez çalışması yürüten enstitü türünün ise Eğitim Bilimleri Enstitüleri (f=31) olduğu anlaşılmaktadır.

4.4. Tezlerin Uygulandığı İllere Göre Dağılımı

Tezlerin uygulandığı illere göre dağılımı *Tablo 6*'da verilmiştir.

Tablo 4. Tezlerin Uygulandığı İllere Göre Dağılımı (f)

Sıra No	Örneklem Alınan İl	f
1	Adıyaman	1
2	Afyonkarahisar	1
3	Ağrı	1
4	Balıkesir	1
5	Erzurum	1
6	Gaziantep	1
7	İzmir	1
8	Kastamonu	1
9	Mardin	1
10	Nevşehir	1
11	Sakarya	1
12	Şırnak	1
13	Uşak	1
14	Van	1
15	Amasya	2
16	Çanakkale	2
17	Kahramanmaraş	2
18	Kayseri	2
19	Kilis	2
20	Konya	2
21	Ankara	3
22	İstanbul	3
23	Birden Fazla İl	7
24	Tüm İller	2
25	Belirtilmeyen	1
26	Döküman İncelemesi	6
27	Örneklemsiz	1
Toplam		**49**

Tezlerin uygulandığı illere göre dağılımına bakıldığında, tek şehirden evren-örneklem alınan 32 lisansüstü tez olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda Ankara ve İstanbul (f=3) en çok evren-örneklem alınan iller olurken; 14 ilin MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı konu alan lisansüstü tezlerde sadece bir kez kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Bununla birlikte toplam 7 çalışmada birden fazla şehirden, 2 çalışmada tüm illerden örneklem alındığı görülmektedir. 1 çalışmada evren-örneklem alınan şehir/şehirler belirtilmezken, bir çalışmanın da örneklem kullanılmaksızın yapıldığı anlaşılmaktadır.

Bunların dışında kalan 6 çalışmada ise döküman incelemesi yapıldığından şehir bazında evren-örneklem alınmamıştır.

Birden fazla ilden evren-örneklem alınan lisansüstü tezlerde çalışılan iller *Tablo7*'de verilmiştir.

Tablo 5. Birden Fazla Şehirden Evren-Örneklem Alınan Tezlerin Uygulandığı İllere Göre Dağılımı

Sıra No	Örneklem Alınan İl
1	Ankara-Gaziantep
2	İzmir-Muş
3	Kilis-Gaziantep
4	Kocaeli-İstanbul
5	Ankara-Antalya-Konya
6	Van-Muş-Batman-Mardin
7	Balıkesir-Bolu-Elazığ-Erzurum-Gaziantep-İstanbul-Kastamonu-Manisa-Mersin-Nevşehir-Rize-Ankara

4.5. Tezlerin Araştırma Yaklaşımlarına Göre Dağılımı

Tezlerin araştırma yaklaşımlarına göre dağılımı *Tablo 8*'de verilmiştir.

Tablo 6. Tezlerin Araştırma Yaklaşımlarına Göre Dağılımı (f)

Sıra No	Araştırma Yaklaşımı	f
1	Nicel	21
2	Karma	16

3	Nitel	12
Toplam		**49**

Tezlerin araştırma yaklaşımlarına göre dağılımına bakıldığında, nicel yaklaşımlı tezlerin (f=21) çoğunlukta olduğu görülmektedir. *Tablo 8*'e göre karma çalışma sayısı 16 iken; nitel yaklaşım kullanılan çalışma sayısının 12 olduğu anlaşılmaktadır.

4.6. Tezlerin Araştırma Yöntemlerine / Desenlerine Göre Dağılımı

Tezlerin araştırma yöntemlerine/desenlerine göre dağılımı *Tablo 9*'da verilmiştir.

Tablo 7. Tezlerin Araştırma Yöntem/Desenlerine Göre Dağılımı (f)

Sıra No	Araştırma Yöntem/Deseni	f
1	Betimsel Tarama	25
2	Döküman İncelemesi	6
3	Durum Çalışması	6
4	İçerik Analizi	6
5	Yarı Deneysel Desen	6
6	Eş Zamanlı Üçgenleme	5
7	İlişkisel Tarama	5
8	Olgu Bilim (Fenomenoloji)	4
9	Ölçek Geliştirme	1
10	Meta Analiz	1

Tezlerin araştırma yaklaşımlarına göre dağılımına bakıldığında, büyük çoğunluğunun betimsel tarama deseninde (f=25) olduğu görülmektedir. *Tablo 9* incelendiğinde döküman incelemesi, durum çalışması, içerik analizi ve yarı deneysel desenlerde altışar tane; eş zamanlı üçgenleme ve ilişkisel tarama desenlerinde beşer tane; olgu bilim(fenomenoloji) deseninde dört tane çalışma yapıldığı anlaşılmaktadır. Ölçek geliştirme ve meta analiz çalışmalarının ise birer tane olduğu tespit edilmiştir.

Mevcut çalışma kapsamında incelenen tezlerin büyük çoğunluğunun betimsel tarama deseninde olması sebebiyle; incelenen tezlerden betimsel tarama desenli olanların MEB Eğitim Programı'nı ele aldığı yönleri Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 8. Betimsel Tarama Çalışmalarında MEB Eğitim Programı'nın Ele Alınan Yönleri (f)

Sıra No	MEB Eğitim Programı'nın Ele Alınan Yönü	f
1	Program Hakkında Paydaş Görüşleri ve Uygulama Değerlendirmeleri	16
2	Sosyal Duygusal Alan	2
3	Belirli Gün ve Haftalar	1
4	Güne Başlama ve Günü Değerlendirme	1
5	Dil Gelişimi	1
6	Özbakım Becerileri	1
7	Ölçme Değerlendirme Yöntemleri	1
8	Fen Eğitimi	1
9	Hareket Etkinlikleri	1
10	İlkokula Hazırlık	1

Tablo 10 incelendiğinde betimsel tarama çalışmalarının en çok MEB Eğitim Programı'nın paydaş görüşleri ve uygulama değerlendirmeleri açısından ele alındığı anlaşılmaktadır.

4.7. Tezlerin Örneklem Yöntemlerine Göre Dağılımı

Tezlerin örneklem yöntemlerine göre dağılımı *Tablo 11*'de verilmiştir.

Tablo 9. Tezlerin Örneklem Yöntemlerine Göre Dağılımı (f)

Sıra No	Örnekleme Yöntemi	f
1	Amaçlı Örnekleme	27
2	Tesadüfi Örnekleme	15
3	Ulaşılabilir Örnekleme	4
4	Kümelere Göre Örnekleme	3
5	Tabakalı Örnekleme	2
6	Evrenin Tamamı	2

Tezlerin örneklem yöntemlerine göre dağılımına bakıldığında, mevcut çalışmalarda en fazla amaçlı örnekleme yöntemi (f=27) kullanıldığı görülmektedir. *Tablo 11* incelendiğinde tesadüfi örnekleme yönteminin kullanıldığı 15, ulaşılabilir örnekleme yönteminin kullanıldığı 4, kümelere göre örnekleme yönteminin kullanıldığı 3, tabakalı örnekleme yönteminin kullanıldığı 2 çalışmanın olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra iki çalışmada ise evrenin tamamının alındığı tespit edilmiştir.

4.8. Tezlerin Örneklem / Çalışma Gruplarına Göre Dağılımı

Tezlerin örneklem / çalışma gruplarına göre dağılımı *Tablo 12*'de verilmiştir.

Tablo 10. Tezlerin Örneklem / Çalışma Gruplarına Göre Dağılımı (f)

Sıra No	Örneklem / Çalışma Grubu	f
1	Öğretmenler	20
2	Öğrenciler	9
3	Öğretmenler+Öğrenciler	3
4	Öğretmenler+Öğrenciler+Alan Uzmanları	2
5	Öğretmenler+Öğrenciler+Ebeveynler	2
6	Resimli Çocuk Kitapları	2
7	Öğretmenler + Okul Yöneticileri (müdür ve müdür yardımcıları)	1
8	Öğretmenler + Okul Yöneticileri+Alan Uzmanları	1
9	Öğretmenler+Ebeveynler+Alan Uzmanları+Süreli Yayın	1
10	Öğretmenler+Öğrenci Çalışma Kitabı	1
11	Öğretmenler+Etkinlik Planları	1
12	Öğrenciler+Lisansüstü Tezler+Makaleler	1
13	Ebeveynler	1
14	OKÖ Program Kitabı+Lisansüstü Tezler+Makaleler	1
15	Makaleler	1
16	Etkinlik Planları	1
17	Yazılı Kaynaklar(tez,makale, kitap bölümü,bildiri)	1

Tablo 12 incelendiğinde, tezlerin büyük çoğunluğunda örneklem / çalışma grubunu öğretmenlerin (f=20) oluşturduğu görülmektedir. Öğretmenlerden sonra ikinci sırada örneklem / çalışma grubu olarak öğrencilerin (f=9) alındığı tezler gelmektedir. Öğretmenlerle öğrencilerin örneklem / çalışma grubunu birlikte oluşturdukları çalışma sayısı 3'tür. Öğretmen, öğrenci ve alan uzmanlarının birlikte; öğretmen, öğrenci ve ebeveynlerin birlikte yer aldığı çalışma sayıları ile resimli çocuk kitaplarının örneklem/çalışma grubunu oluşturduğu çalışma sayıları birbirlerine eşit olup 2'şer tanedir. Öğretmenlerle birlikte, okul yöneticilerinin; okul yöneticileri ve alan uzmanlarının; ebeveyn, alan uzmanı ve süreli yayınların; MEB Okulöncesi Eğitim Programı'na bağlı olarak MEB tarafından hazırlanan öğrenci çalışma kitaplarının; ve öğretmenlerin MEB Okulöncesi Eğitim Programı kapsamında hazırlamış oldukları etkinlik planlarının beraber ele alındığı çalışmalar 1'er tane olup, hepsinin ortak yönünün örneklem şemalarında öğretmenlere yer vermiş olmaları olduğu söylenebilir. Meta analiz yöntemine başvurulan bir çalışmada lisansüstü tezler ile makalelerin yanısıra MEB Okulöncesi Eğitimi Program Kitabı da veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Başka bir meta analiz çalışmasının veri kaynağını ise; öğretmenlerin MEB Okulöncesi Eğitim Programı doğrultusunda hazırladıkları etkinlik planları oluşturmuştur.

4.9. Tezlerin Veri Toplama Yöntemlerine / Araçlarına Göre Dağılımı

Tezlerin veri toplama yöntemlerine/ araçlarına göre dağılımı *Tablo 13*'te verilmiştir.

Tablo 11. Tezlerin Veri Toplama Yöntemlerine/Araçlarına Göre Dağılımı (f)

Sıra No	Tezlerin Veri Toplama Yöntemleri/Araçları	f
1	Kişisel Bilgi Formu + Ölçek/Anket	18
2	Kişisel Bilgi Formu + Ölçek/Anket + Görüşme	10
3	Tarama, kriterlere göre çalışmaya dahil etme, kodlama	6
4	Tarama, kriterlere göre çalışmaya dahil etme, kodlama + Görüşme	4
5	Kişisel Bilgi Formu + Gözlem + Görüşme + Ölçek/Anket	4
6	Kişisel Bilgi Formu + Gözlem + Görüşme	2
7	Kişisel Bilgi Formu + Ön test/Son Test	2
8	Kişisel Bilgi Formu + Görüşme	1
9	Tarama, kriterlere göre çalışmaya dahil etme, kodlama + Anket + Görüşme	1
10	Tarama, kriterlere göre çalışmaya dahil etme, kodlama + Ön test/Son Test + Gözlem	1

Tezlerin veri toplama yöntemlerine / araçlarına göre dağılımına bakıldığında, büyük çoğunluğunda kişisel bilgi formu ve ölçek / anketin (f=18) bir arada kullanıldığı görülmektedir. *Tablo 13* incelendiğinde kişisel bilgi formu, ölçek/anket ve görüşmenin bir arada kullanıldığı 10 çalışma; tarama, kriterlere göre çalışmaya dahil etme, kodlama yönteminin kullanıldığı 6 çalışma olduğu göze çarpmaktadır. Tarama, kriterlere göre çalışmaya dahil etme, kodlama yönteminin görüşme ile desteklendiği çalışmalar ile kişisel bilgi formu, anket/ölçek araçlarının gözlem ve görüşmeler ile desteklendiği çalışmalar eşit sayıda olup 4'er tanedir. Kişisel bilgi formunun yanı sıra gözlem ile görüşmenin kullanıldığı ve kişisel bilgi formu ile birlikte ön test-son test yöntem/araçlarının kullanıldığı çalışmalar da 2'şer tanedir. Kişisel bilgi formu ile birlikte sadece görüşmelerden elde edilen verilen kodlandığı 1 çalışma olduğu görülmüştür. Tarama, kriterlere göre çalışmaya dahil etme, kodlama yöntemini anket/ölçek ve görüşme ile destekleyen 1; ön test-son test ve gözlem ile destekleyen 1 çalışma olduğu tespit edilmiştir.

Tüm bu veriler ışığında tezlerde kullanılan veri toplama araç ve yöntemlerinin ayrı ayrı dağılımı *Tablo 14*'te verilmiştir.

Tablo 12. Tezlerde Kullanılan Veri Toplama Yöntemlerine/Araçları Dağılımı (f)

Sıra No	Tezlerde Kullanılan Veri Toplama Yöntemleri/Araçları	f
1	Kişisel Bilgi Formu	37
2	Ölçek/Anket	33
3	Gözlem + Görüşme	23
4	Tarama, kriterlere göre çalışmaya dahil etme, kodlama	12
5	Öntest/Son Test	3

Tezlerde veri toplama aracı olarak en çok kişisel bilgi formuna (f=37); ardından ölçek/anket aracına (f=33) başvurulduğu görülmektedir. Gözlem ve görüşme yöntemine 23 kez başvurulmuştur. Tablo 14 incelendiğinde; tarama, kriterlere göre çalışmaya dahil etme, kodlama yönteminin 12 kez kullanıldığı, ön test-son test çalışmalarına 3 kez yer verildiği görülmektedir.

4.10. Tezlerin Konuları (Temel Amaçları) ve Temel Sonuçlarına Göre Tasnifi

Tezlerin konuları (temel amaçları) ve temel sonuçları incelendiğinde, çalışmaların 4 ana kategori altında toplanabileceği belirlenmiştir.

Belirlenen kategoriler;

- ✓ MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın Çeşitli Yönlerden Değerlendirilmesi
- ✓ MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın Diğer Eğitim Programları / Öğretim Yöntem ve Teknikleriyle İlişkisi - Karşılaştırılması
- ✓ MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın Sahada Uygulama Durumları/Yansımaları
- ✓ Süreli/Süresiz Yayınların MEB Okulöncesi Eğitim Programı'na İçeriğinde Yer Verme Durumları
- ✓ olarak sıralanmıştır.

Tezlerin belirlenen kategorilere göre dağılımı *Tablo 15*'te verilmiştir.

Tablo 13. Tezlerin Konuları (Temel Amaçları) Ve Temel Sonuçlarına Göre Belirlenen Kategorilerdeki Dağılımı (F)

Sıra No	Ana Kategoriler	f	Alt Kategoriler	f
1	MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın Çeşitli Yönlerden Değerlendirilmesi	21	Programın Tamamının Paydaşlar Açısından Değerlendirilmesi	12
			Programın Belirli Bir Bölümünün-Yönünün Paydaşlar Açısından Değerlendirilmesi	9
2	MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın Diğer Eğitim Programları / Öğretim Yöntem ve Teknikleriyle İlişkisi - Karşılaştırılması	13	Programın Montessori Eğitim Programı ile Çeşitli Yönlerden Karşılaştırılması	6
			Programın Çeşitli Öğretim Yöntem, Teknik ve Metotlarıyla İlişkisi - Karşılaştırılması	5
			Programın Farklı Eğitim Programlarıyla İlişkisi	2
3	MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın Sahada Uygulama Durumları/Yansımaları	10	Öğretmen Açısından	7
			Öğretmen/Yönetici/Uzman Açısında	2
			Öğrenci Çıktıları Açısından	1
4	Süreli/Süresiz Yayınların MEB Okulöncesi Eğitim Programı'na İçeriğinde Yer Verme Durumları	5		

Tablo 15 incelendiğinde; en fazla tezin "MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın Çeşitli Yönlerden Değerlendirilmesi"(f=21) kategorisinde hazırlandığı görülmektedir.

MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın Çeşitli Yönlerden Değerlendirilmesi kategorisi ise kendi içinde iki alt kategoriye ayrılmıştır.

"MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın Çeşitli Yönlerden Değerlendirilmesi" ana kategorisinde yer alan alt kategorilere göre tezlerin konuları (temel amaçları) ve temel sonuçları *Tablo 16*'da verilmiştir.

Tablo 14. "MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın Çeşitli Yönlerden Değerlendirilmesi" Kategorisindeki Tezlerin Konuları (Temel Amaçları) Ve Temel Sonuçları

Alt Kategori Başlığı	Konusu (Temel Amacı)	Temel Sonucu
Programın Tamamının Paydaşlar Açısından	2013 Okulöncesi Eğitim Programına Yönelik Veli Görüşleri	Araştırmada; cinsiyet, medeni durum, yaş ve gelir durumu ile velilerin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'na ilişkin görüşleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığı; ancak yaşanan yer, çocukların devam ettiği okul türü ve velilerin eğitim durumu arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu görülmüştür.

	MEB 2013 Okulöncesi Eğitim Programının Uygulanışına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi	Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına ilişkin hizmet içi eğitim almadığı belirlenmiştir. Güne başlama zamanı uygularken öğretmenlerin en çok zorlandıkları nokta çocukların geliş saatinin birbirinden farklı olması olduğu, öğretmenlerin etkinlikleri hazırlarken en çok zorlandıkları konunun materyal yetersizliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
	2013 Okulöncesi Eğitim Programı Ve Bu Programın Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi	Öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne ve hizmet içi eğitim alıp almama durumlarına göre verdikleri yanıtlar arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Programda yer alan kazanım ve göstergelerin açık, net ve anlaşılır olduğu belirlenmiş ancak okullardaki fiziksel ortamların uygulama için uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmaya göre okul öncesi eğitim programının esnek, işlevsel ve öğrenci merkezli olduğu görülmektedir.
	2013 Okulöncesi Eğitim Programı İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi	Öğretmenlerinin 2013 Okul öncesi Eğitim Programıyla ilgili kazanım ve göstergeler, günlük planlar ve günlük eğitim planı akışı, etkinlikler, okul öncesi eğitim programının genel değerlendirmesi, yıllık planların aylık planlara dönüştürülmesi, öğrenme merkezlerinin oluşturulması, aile katılımı ve işbirliği, ev ziyaretleri, uyarlamalara ilişkin olumlu görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Fiziki yetersizlik nedeniyle öğrenme merkezlerinin oluşturulamaması, Sınıf içi malzeme ve donanım yetersizliği, MEB tarafından dağıtılan derginin yetersiz içerik ve sayıda olması Programın uygulanmasında karşılaşılan problemler olarak ifade edilmiştir.
	Okulöncesi Ve Sınıf Öğretmenlerinin 2013 Okulöncesi Eğitim Programındaki Kazanımların Gerçekleşme Düzeyine Yönelik Algıları	Öğretmenlerin kazanımları edindirmeye, programın uygulanabilirliğiyle ilgili ifadelere pozitif yönde görüş bildirdikleri görülmüştür. Aile katılımının yeterli düzeyde sağlanmadığı ulaşılan bir diğer sonuçtur.
	Okulöncesi Eğitim Programının İşitme Engelliler İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi	İşitme engelliler öğretmenlerinin; okul öncesi eğitim programının amaç ve kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğeleri ile ilgili olarak, genel anlamda olumsuz görüş bildirdikleri, ayrıca programın işitme engelli öğrencilere uygulanabilir olmadığını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.
	Okulöncesi Öğretmenlerinin Nitelikli Bir Okulöncesi Eğitim Programında Bulunması Gereken Özelliklere İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi	Öğretmen bütün çocuklara eşit derecede saygı göstermelidir" maddesi en yüksek puanı alırken "Öğretmen, çocukların gelişimlerini değerlendirmek için kullanılan yöntemler hakkında aileleri bilgilendirmelidir" maddesi ise en düşük puan alan madde olmuştur. Araştırma sonucuna göre; okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemine, hizmet içi eğitime katılma durumuna ve mezun oldukları bölüme göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.
	Okulöncesi Eğitim Programının İlkokula Hazırlık Açısından Etkililiğinin İncelenmesi	Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden öğrencilerin programda yer alan amaç ve kazanımları yüksek oranda edindikleri ve kazanımlarının ilkokul birinci sınıftaki başarılarına olumlu katkı sağladığı görülmüştür. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda, okul öncesi eğitim programının ilkokula hazırlık açısından etkili olduğu ve bu anlamda okul öncesi eğitim programının amacına ulaştığı söylenebilir.
	2006 Okulöncesi Eğitim Programının Değerlendirilmesi	Öğretmenlerin amaçları uygulanabilir şeklinde değerlendirdikleri, amaçların uygulanması sırasında çeşitli problemlerle karşılaştıkları, belirli gün ve haftaları uygulanabilir ve çocukların gelişimine uygun olarak değerlendirdikleri; etkinlikleri, değerlendirme araçlarını, aile katılımlarını; kısmen uygulanabilir olarak değerlendirdikleri ve bazen uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır.
	2006 Yılı Okulöncesi Eğitim Programıyla İlgili Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi	Okulöncesi öğretmenlerinin 2006 okulöncesi eğitim programına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem, okul türü ve yaş değişkenlerinden etkilenmediği, öğretmenlerin çoğunluğunun eğitim programı ile ilgili olumlu görüşte oldukları ortaya çıkmıştır.
	Okulöncesi Eğitim Programının Stufflebeam (CIPP) Program Değerlendirme Modeli İle İncelenmesi	Öğretmenlerin program değerlendirmeye ilişkin görüşleri incelendiğinde; programın güncel olması, aile katılımına ve çocukların tüm gelişimsel özelliklerine katkı sağlaması gibi olumlu görüşler belirtilirken programın her çevreye hitap etmemesi gibi olumsuz görüşler de belirtilmiştir.
	Okul Öncesi Eğitim Programını Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi Ve Bu Ölçeğe Bağlı Olarak Öğretmenlerin Uygulamalarını Değerlendirmeleri	1038 öğretmenin % 66,4'ü çoklu zekâ, % 59,1'i davranışçılık, 52,9'u bilişsel gelişimcilik, % 45,3'ü duyuşsal biliş, % 33,9'u gelişimsel etkileşim ve % 25,7'si Waldorf eğitimi yaklaşımı ile ilgili hizmet öncesi okul eğitiminde veya hizmet-içi eğitimlerde ders/konu/kurs/seminer bazında teorik ya da uygulamaya dönük öğretim almıştır. Bahsi geçen yaklaşımlarla ilgili hizmet öncesi/hizmetiçi eğitim alan ve almayanların etkinlikleri planlama ve günlük yaşam aktivitelerini programa yansıtma ve değerlendirme ile ilgili görüşleri arasında yaklaşımlarla ilgili eğitim alan öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur.
Programın Belirli Bir Bölümü	Okulöncesi Eğitim Programındaki Dil Gelişimi Ve Öz Bakım Becerilerine İlişkin Kazanımların Gerçekleşme Düzeylerinin	Öğretmen görüşlerine göre eğitim programında yer alan dil gelişimi ve öz bakım becerileri alanlarıyla ilgili kazanımların "yüksek düzeyde" gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılırken; katılımcı velilerin de, öz bakım becerilerine ait kazanımların "yüksek" düzeyde, dil gelişimi alanına ait kazanımların ise "çok yüksek" düzeyde

	İncelenmesi	gerçekleştiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcı öğretmen ve veli görüşleri doğrultusunda en az gerçekleştiği düşünülen dil kazanımı "okuma ve yazı farkındalığı gösterir" iken en az gerçekleştiği düşünülen öz bakım becerileri kazanımı "sağlığı ile ilgili önlemleri alır" dır.
	Öğretmenlerin 2013 Okulöncesi Eğitim Programında Yer Alan Ölçme Değerlendirme Yöntemlerini Kullanım Durumları	Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını çocukların gelişim düzeylerini belirlemek amacıyla kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin araçları uygularken zaman, mevcudun fazla olması gibi güçlükler yaşadıkları ve araçlara ilişkin bilgi eksikliklerinin olduğu belirlenmiştir.
	2013 Okulöncesi Eğitim Programının Karakter Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi	2013 Okul Öncesi Eğitim Programında en fazla dikkatli, yetenekli, yaratıcı ve bağımsız karakter özelliklerine yer verildiği saptanmıştır. Elde edilen sonuçlarda, okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimini sıkça değer eğitimi ile karıştırdıkları; okul öncesi dönem çocuklarına verilmesi gereken karakter özelliklerinin başında saygı, sevgi ve dürüstlük özelliklerinin geldiği; karakter eğitimini etkileyen en önemli faktörün aile ve okulun bulunduğu çevre olduğu tespit edilmiştir. Bir diğer sonuç ise karakter eğitiminin mevcut okul öncesi eğitim programına ek kazanımlar aracılığıyla eklenmesidir.
	Okul Öncesi Eğitim Programındaki Karakter Eğitiminin İncelenmesi Ve Okulöncesi Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Hakkındaki Görüşleri	Okul öncesi eğitim programında 63 kazanım yer alırken, karakter eğitimi değerlerini içeren 28 kazanım tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenleri karakter eğitimi uygulamalarında drama, Türkçe-dil, oyun, sanat, müzik, gezi, okuma-yazmaya hazırlık, özel gün, fen ve serbest zaman etkinliklerinin kullanılabileceğini ifade etmiştir.
	Okulöncesi Öğretmenlerinin Okulöncesi Eğitim Programındaki Değerler Eğitiminde Kullandıkları Yöntem Ve Tekniklerin Uygunluğunun İncelenmesi (Mardin Örneği)	Elde edilen sonuçlar dini duyguların okul öncesi dönemde verilmesi gerektiği, verilmemesi gerektiği, verilse bile çok dikkatli olunması gerektiği ve dini duyguların daha çok ailede şekillendiği için okul öncesiyle ciddi bir ilişkisinin kurulamayacağı gibi yaklaşımları birbirlerinden anlamlı farklılıklar göstermeksizin barındırmaktadır.
	Okulöncesi Eğitim Programı Hareket Ve Bütünleştirilmiş Hareket Etkinliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	Öğretmenlerin daha çok hazır etkinlik planı ve bütünleştirilmiş hareket etkinlik planı kullandıkları, öğretmen tarafından hazırlanan etkinlikler ile hazır etkinlik planları arasında nitelik olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı, etkinliklerin biçimsel özelliklerinde bazı temel unsurların eksik olduğu görülmüştür. Bu durum MEB Okul Öncesi Eğitim Programı ilkelerinin hareket etkinliklerine yeterince yansımadığını göstermektedir. Etkinliklerin eğitsel niteliklerinin bütün alt değerlendirme boyutlarında zayıf olduğu belirlenmiştir.
	Okulöncesi Eğitim Programının Düşünme Becerileri Öğretimi Açısından İncelenmesi	Öğretmenlere göre, programda düşünme becerileriyle ilişkili kazanımlara ulaşma düzeyi açısından bilişsel alan kazanımları ve dil alanı kazanımları yüksek düzeyde iken, sosyal duygusal alan kazanımlarına ulaşma düzeyi diğer alanlara göre daha düşüktür. Öğretmenler programda yer alan kazanımları ve etkinlikleri çocukların düşünme becerilerini destekleyici etmenler olarak belirtirken; ailenin yanlış tutumu, fiziksel ortam yetersizlikleri, sınıf mevcudunun fazlalığı ve öğretmenlerin mesleki niteliklerindeki eksikliklerini engelleyici etmenler olarak sıralamıştır.
	2012 Okul Öncesi Eğitim Programını Yaratıcılık Açısından İncelenmesi	2012 Okul Öncesi Eğitim Programında yaratıcılığın temel özellik olarak yer aldığı, yaratıcılığı geliştirmeye yönelik hazırlanan kazanım ve göstergelerle birlikte bu doğrultuda planlanan etkinliklere yer verildiği, sınıfın ve fiziksel çevrenin yaratıcılığı geliştirecek şekilde düzenlendiği belirlenmiştir.
	Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeyleri İle Öğretmenlerin Yaratıcılık Gelişimine Ve Okul Öncesi Eğitim Programına Yönelik Görüşleri Ve Uygulamaları	Öğrencilerin akıcılık ve elabrasyon boyutları açısından "iyi"; esneklik ve orijinallik boyutları açısından "orta" düzeyde oldukları belirlenmiştir. Yaratıcılığı geliştiren ve engelleyen faktörlerin, öğretmen, aile, çevre ve uyaranlar olduğu; özgürlük, cinsiyet, zekâ ve kalıtımın yaratıcılığı geliştiren, yaşantı, sosyo-ekonomik düzey ve kısıtlı zamanın engelleyen faktörler arasında yer aldığı belirlenmiştir. Ayrıca 2012 okul öncesi eğitim programının yaratıcılığı olumlu etkilediği, öğrenme merkezlerinde çocukların aktif olabildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 16 incelendiğinde; "MEB Okulöncesi Eğitim Programının Çeşitli Yönlerden Değerlendirilmesi" ana kategorisinde "Programın Tamamının Paydaşlar Açısından Değerlendirilmesi" (f=12), Programın Belirli Bir Bölümünün-Yönünün Paydaşlar Açısından Değerlendirilmesi" (f=9) alt kategorilerinde toplam 21 tezin olduğu görülmektedir.

"Programın Tamamının Paydaşlar Açısından Değerlendirilmesi" alt kategorisinde 10 tezde öğretmen, 1 tezde ebeveyn, 1 tezde ise hem öğretmen hem ebeveyn görüşlerine başvurulduğu anlaşılmaktadır. Programın uygulanışına ilişkin farklı bağlamlardan paydaş görüşlerinin alınmasının yanı sıra, işitme engelliler ilkokullarında uygulanabilirliği, kazanımlarının gerçekleşme boyutları açısından değerlendirme gibi kriterlerin de ele alındığı program değerlendirme çalışmaları dikkat çekmektedir. Ebeveyn görüşlerinin yer aldığı değerlendirme çalışmalarında; programın uygulanabilirliği açısından gelen yanıtlarda yaş, gelir düzeyi ve cinsiyete bağlı anlamlı fark oluşmazken; yaşanan yer, velisi olduğu okul türü ve eğitim düzeyine bağlı anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Öğretmenlerden toplanan veriler ışığında programın *yüksek düzeyde esnek, işlevsel, öğrenci merkezli,*

uygulanabilir, güncel, çocukların tüm gelişimsel özelliklerine katkı sağlayan, ilkokula hazırlık açısından etkili olarak nitelendirildiği göze çarpmaktadır. Programın içeriğinden; *kazanım ve göstergeler, günlük planlar ve günlük eğitim planı akışı, etkinlikler ve yıllık planların aylık planlara dönüştürülmesine ilişkin olumlu görüş* bildirilmiştir. Bunun yanı sıra "Programın Tamamının Paydaşlar Açısından Değerlendirilmesi" kategorisindeki 10 tezden 4'ünde *kazanım ve göstergelerinin açık, net ve ulaşılabilir* olduğu sonucu özellikle vurgulanmıştır. Ancak fiziksel ortam ve öğrenme merkezlerinin oluşturulabilmesi, kaynak kitapların niteliği, aile katılımlarının düzeyleri, programın her çevreye hitap etmemesi ile *farklı gelişim gösteren çocukların eğitim gördüğü okullarda uygulanabilirliği açısından olumsuz* görüşler bildirilmiştir.

"Programın Belirli Bir Bölümünün - Yönünün Paydaşlar Açısından Değerlendirilmesi" alt kategorisindeki 7 çalışmada; MEB Okulöncesi Eğitim Programı *dil gelişimi, özbakım becerileri, karakter eğitimi, değerler eğitimi, düşünme becerisi öğretimi, ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanımı, yaratıcılık özellikleri ve hareket etkinliklerinin programda yer alma ve uygulama durumları* açısından değerlendirildiği görülmektedir. *Dil gelişimi ve özbakım becerileri kazanımlarının yüksek düzeyde gerçekleştirildiği, düşünme becerisi öğretiminin bilişsel alan ve dil alanı kazanımları ile yüksek düzeyde desteklendiği, yaratıcılığın kazandırılmasına yönelik özellikler taşıdığı, karakter eğitimi ile değerler eğitiminin birbirine karıştırıldığı, karakter eğitiminin programda bulunan 63 kazanımdan 28'inde yer aldığı, ancak daha anlaşılır ve uygulanabilir olması açısından programa karakter eğitimi ile ilgili ek kazanımların eklenmesi gerektiği* belirtilen sonuçlar arasında yer almaktadır. Değerler eğitimi açısından programın uygulanmasında ele alınan; *dini duygular*ın okulöncesi eğitimde verilmesi durumu ile ilgili; verilmesi, verilmemesi ve uygulamada çok dikkat edilerek verilmesi görüşlerinin arasında anlamlı fark bulunmadığı diğer dikkat çeken sonuçlardandır. Programda yer alan *ölçme değerlendirme yöntemleri*nin öğretmenler tarafından kullanılma amacının, çocuk gelişim düzeylerinin belirlenmesi olduğu tespit edilmiştir. Ancak kullanım açısından zaman, mevcudun fazlalığı ve öğretmenlerin ölçme araçları ile ilgili yeterli bilgilerinin olmaması temel sorunlar olarak ifade edilmiştir. *Hareket etkinlikleri* yönünden yapılan program değerlendirilmesinde ise; MEB Okulöncesi Eğitim Programı ilkelerinin sahada uygulanan hareket etkinliklerine yeterince yansımadığı ve hareket etkinliklerinin eğitim niteliklerinin zayıf olduğu yönünde bir sonuca ulaşılmıştır.

"MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın Diğer Eğitim Programları / Öğretim Yöntem ve Teknikleriyle İlişkisi - Karşılaştırılması" ana kategorisinde yer alan alt kategorilere göre tezlerin konuları (temel amaçları) ve temel sonuçları *Tablo 17*'de verilmiştir.

Tablo 15. "MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın Diğer Eğitim Programları / Öğretim Yöntem ve Teknikleriyle İlişkisi - Karşılaştırılması" Kategorisindeki Tezlerin Konuları (Temel Amaçları) Ve Temel Sonuçları

Alt Kategori Başlığı	**Konusu (Temel Amacı)**	**Temel Sonucu**
Programın Montessori Eğitim Programı ile Çeşitli Yönlerden Karşılaştırılması	Montessori eğitimi ile okul öncesi eğitim programı uygulanan okul öncesi öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin incelenmesi	Montessori eğitimi uygulanan öğrencilerin toplam yaratıcılık puanları MEB OÖEP uygulanan öğrencilerin toplam yaratıcılık puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Ulaşılan genel sonuç, Montessori eğitiminin okul öncesi öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'na göre akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu ve zenginleştirme becerilerine göre daha etkili olduğudur.
	Montessori ve MEB okul öncesi eğitim programında eğitim gören çocukların öz düzenleme becerileri ile farklı kültürlere bakış açıları arasındaki ilişkinin incelenmesi	Montessori ve MEB okul öncesi eğitim programlarında eğitim gören çocukların farklı kültürlere bakış ile öz düzenleme becerileri arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. MEB okul öncesi eğitim programında eğitim görmekte olan çocukların farklı kültürlere bakış açısı ölçeği puanlarının düşük olduğu görülmüştür.
	Montessori ve MEB okul öncesi eğitim programında eğitim gören çocukların değer düzeyleri, sosyal yetkinlik ve davranışlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi	Montessori ve MEB okul öncesi eğitim programlarında eğitim gören çocukların değer düzeyleri ile sosyal yetkinlik ve davranışları arasında anlamlı fark ve anlamlı ilişki saptanmıştır. Bunun yanında, çocukların değer düzeyleri, sosyal yetkinlik ve davranışları annenin çalışma durumuna, ailenin gelir düzeyine ve kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmazken; cinsiyete, yaşa, anaokuluna devam süresine göre, anne ve babanın eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.
	MEB okul öncesi eğitim programına ve Montessori yaklaşımına göre eğitim alan anasınıfı çocuklarının sezgisel matematik yeteneklerinin karşılaştırılması	MEB OÖEP ve Montessori yaklaşımına göre eğitim alan çocukların sezgisel matematik yetenekleri arasında Montessori yaklaşımına göre eğitim alan çocuklar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Çocukların okul öncesi eğitime devam etme süreleri ve anne-baba öğrenim durumlarına göre sezgisel matematik yetenekleri farklılık göstermezken, MEB OÖEP'ye göre eğitim alan çocukların sezgisel matematik yeteneklerinde kız çocuklarının lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

	MEB okul öncesi eğitim programı ve Montessori programına göre eğitim alan çocukların bilişsel gelişim ve sosyal yetkinliklerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi	Bilişsel gelişim ölçeği son test puanlarının kontrol grubu lehinde bir farklılaşma gösterdiği, Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30)ölçeğinin sosyal yetkinlik, saldırganlık ve kaygı alt ölçeklerinin son test puanlarında ise anlamlı farklılık bulunamamıştır.
	MEB okul öncesi eğitim programı ve montessori yaklaşımına göre eğitim alan 5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin incelenmesi	MEB programına göre eğitim alan çocukların iletişim becerilerinin, Montessori yaklaşımına göre eğitim alan çocukların iletişim becerilerinde daha yüksek olduğu, MEB programına göre eğitim alan çocukların davranış problemlerinin Montessori yaklaşımına göre eğitim alan çocukların davranış problemlerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların cinsiyetine, babalarının yaşına ve kardeş sayılarına göre sosyal becerileri farklılık göstermezken, annelerinin yaşına, anne baba eğitim durumuna, ailenin gelir düzeyine ve okul öncesi eğitime devam sürelerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.
Programın Çeşitli Öğretim Yöntem ve Teknik ve Metotlarıyla İlişkisi - Karşılaştırılması	Beyin temelli öğrenmeye göre okul öncesi eğitim programında yer alan bilişsel etkinliklerin ilkokula hazır bulunuşluğa etkisinin incelenmesi	MEB Okulöncesi Eğitim Programında yer alan bilişsel etkinliklerin beyin temelli öğrenme yöntemine göre hazırlandığında çocukların hazır bulunuşlukları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.
	MEB okul öncesi eğitim programına uyarlanmış piramit metodunun 5 yaş çocuklarının dil ve erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi	MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Uyarlanmış Piramit Metodu'nun 5 yaş çocuklarının alıcı dil, ifade edici dil, fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme ve yazı öncesi becerileri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.
	Okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerle bütünleştirilmiş alan gezisi etkinliklerinin 48-66 aylık çocukların sosyal-duygusal beceri gelişimine etkisi	Deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Deney ve kontrol gruplarının sontest puanları arasında ise deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Uygulamadan on iki hafta sonra yapılan kalıcılık testinde ise deney grubunda okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerle bütünleştirilmiş alan gezisi etkinliklerinin etkisinin devam ettiği tespit edilmiştir.
	Zihin haritalarının çoklu bütüncül yaklaşımla analizi bağlamında okul öncesi eğitim programında kullanılmasının değerlendirilmesi	Son test sonucu zihin haritası tekniğinin okul öncesi geometrik şekilleri öğrenme üzerine olan etkisinin deney grubunda olumlu yönde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluştuğu görülmüştür. Görülen anlamlı farklılık zihin haritası tekniğinin öğrencilerin geometri şekilleri öğrenmesinde pozitif anlamda etki yarattığı söylenebilir.
	Okul öncesi eğitim programına kaynaştırılan çevre eğitimi programının çocukların 'Çevre' kavramı hakkındaki zihinsel model gelişimine etkisi	Deney grubunda yer alan çocukların önemli bir bölümünde çevreye ait zihinsel model gelişimi istenilen düzeye gelmişken, kontrol grubunda yer alan çocukların zihinsel modellerinde herhangi bir gelişim tespit edilememiştir.
Programın Farklı Eğitim Programlarıyla İlişkisi	Okul öncesi eğitim programında akıl yürütme becerilerinin yeri ve okul öncesi eğitim sınıflarında akıl yürütme becerilerinin desteklenmesinde örtük programın işlevi	Akıl yürütmeyle ilgili olarak Vygotsky'nin sosyokültürel kuramında vurguladığı pek çok durumun gözlemlenebildiği bu çalışmada 4 ve5 yaş sınıflarında yapılan gözlemlere ve bu gözlemlerin analizlerine dayanılarak bu sınıflarda çocukların birbirleriyle, öğretmenleriyle ve sınıfın fiziksel durumuyla etkileşimlerini, planlı-plansız ve açık-örtük şekillerde oluşturulan şartlarda yoğun bir şekilde sergiledikleri görülmüştür.
	Okul öncesi eğitim programı din eğitimi ilişkisi	Okul öncesi dönem çocuklarına dini ve ahlaki eğitimin nasıl verilebileceği tezi irdelenmiş ve eğitim programının içerisine çocuğun pratik hayatta karşılaştığı dini pratikleri (düğün, mevlit, bayram, ramazan vb.) konu edinen kazanımların yerleştirilmesi halinde onların gelişim seviyelerine uygun din eğitimi verilebileceği üzerinde durulmuştur.

Tablo 17 incelendiğinde; "MEB Okulöncesi Eğitim Diğer Eğitim Programları / Öğretim Yöntem ve Teknikleriyle İlişkisi - Karşılaştırılması" ana kategorisinde; "Programın Montessori Eğitim Programı ile Çeşitli Yönlerden Karşılaştırılması" (f=6), "Programın Çeşitli Öğretim Yöntem, Teknik ve Methodlarıyla İlişkisi - Karşılaştırılması" (f=5) ve "Programın Farklı Eğitim Programlarıyla İlişkisi" (f=2) alt kategorilerinde toplam 13 tezin olduğu görülmektedir.

"Programın Montessori Eğitim Programı ile Çeşitli Yönlerden Karşılaştırılması" alt kategorisinde; *Montessori ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'*nda eğitim gören çocukların *yaratıcı düşünme becerileri, öz düzenleme becerileri, farklı kültürlere bakış açıları, değer düzeyleri, sosyal beceri ve yetkinlikleri, sezgisel matematik yetkinlikleri, bilişsel gelişimleri* açısından gelişim düzeyleri karşılaştırılmıştır. Montessori Yaklaşımı ile eğitim alan çocukların yaratıcı düşünme becerileri, öz düzenleme becerileri, öz düzenleme becerilerine bağlı olarak farklı kültürlere olumlu bakış açısı geliştirme becerileri, değer kazanma düzeyleri, sosyal yetkinlikleri, iletişim becerileri, sezgisel matematik yetkinlikleri ve bilişsel gelişimlerinin MEB Okulöncesi Eğitim Programı'na göre eğitim alan çocuklara oranla anlamlı düzeyde yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Buna ek olarak yapılan karşılaştırma sonuçlarına göre Montessori Yaklaşımının, MEB Okulöncesi Eğitim Programı'na göre akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu ve zenginleştirme olanağı sağlaması açılarından daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

"Programın Çeşitli Öğretim Yöntem, Teknik ve Metotlarıyla İlişkisi- Karşılaştırılması" alt kategorisinde; MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nda yer alan etkinliklerle bütünleştirilmiş;

- ✓ Beyin temelli öğrenme yönteminin *ilkokula hazır bulunuşluğa* etkisi,
- ✓ *Piramit metodu*nun *dil ve erken okuryazarlık becerisine* etkisi
- ✓ *Alan gezisi* etkinliklerinin *sosyal duygusal beceri* gelişimine etkisi
- ✓ *Zihin haritası tekniğinin* okulöncesi dönem *geometrik şekilleri öğrenme düzeyine* etkisi
- ✓ *Çevre eğitimi* programının çocukların *"çevre" kavramı* hakkındaki zihinsel model gelişimine etkisine bakılmıştır.

MEB Okulöncesi Eğitim Programı ile bütünleştirilen farklı yöntem, teknik ve metotlarının, etkisi bakılan gelişim özelliğine anlamlı düzeyde olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir.

"Programın Farklı Eğitim Programlarıyla İlişkisi" alt kategorisinde örtük programın ve *din eğitiminin* MEB Okulöncesi Eğitim Programı içindeki işlevine bakılmıştır. Örtük program içerisinde; öğrencilerin akranları, öğretmenleri ve sınıfın farklı fiziksel koşullarında *akıl yürütmeyle* ilgili olarak Vygotsky'nin sosyokültürel kuramında vurguladığı pek çok durumun gözlemlenebildiği sonucuna ulaşılmıştır. *Okulöncesi Eğitim Programı - din eğitimi ilişkisinde*; eğitim programının içerisine çocuğun pratik hayatta karşılaştığı dini pratikleri (düğün, mevlit, bayram, ramazan vb.) konu edinen kazanımların yerleştirilmesi halinde onların gelişim seviyelerine uygun din eğitimi verilebileceği üzerinde durulmuştur.

"MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın Sahada Uygulama Durumları/Yansımaları" ana kategorisinde yer alan alt kategorilere göre tezlerin konuları (temel amaçları) ve temel sonuçları *Tablo 18*'de verilmiştir.

Tablo 16. "MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın Sahada Uygulama Durumları / Yansımaları" Kategorisindeki Tezlerin Konuları (Temel Amaçları) Ve Temel Sonuçları

Alt Kategori Başlığı	**Konusu (Temel Amacı)**	**Temel Sonucu**
Öğretmen Açısından	Okul Öncesi Eğitim Programındaki Belirli Gün Ve Haftalar Çizelgesinin Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi	Öğretmenlerin belirli gün ve haftaların önemlilik düzeyi görüşleri incelendiğinde ulusal bayramların en çok önemsenen görüşler olduğu görülmektedir. Planlama ve uygulamasına dair öğretmenlerin yüksek oranda birleştiği görüş; öncelikli olarak çocuğun ilgi, ihtiyaç, gelişim düzeyi doğrultusunda planlama yapılmalı, uygulamalar gösteri amaçlı yapılmamalı eğlenirken öğrenilen aktiviteler şeklinde yapılmalı olmuştur.
	Öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programını Planlama Ve Uygulamaya Yönelik Çalışmalarının İncelenmesi	Uygulanan planların aylık plan, günlük eğitim akışı ve etkinlik planına uygunluğunda, öğretmenlerin MEB 2013 Okul Öncesi Programına yönelik bilgi sahibi oldukları fakat uygulamada net olarak yansıtamadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin hazır planları da tercih ettiği ve hazır planlar üzerinde, bilinçli olarak değişiklik yapma durumunun yeterli olmadığı sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin, aile katılımını sağlamanın çocuk açısından önemli olduğunu ifade etmelerine rağmen etkinlik planında yer verilmediğine ve uygulamalarda da aile katılımının yapılmadığına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin etkinlikler uygulanırken aktif-pasiflik dengesine dikkat ettiklerini belirttikleri; ancak çoğunluğun etkinlikler uygulanırken aynı özellikteki etkinlikleri (aktif-aktif ya da pasif-pasif) ardarda getirdikleri tespit edilmiştir.
	Okul Öncesi Öğretmenlerinin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programını Uygulamada Karşılaştıkları Sorunların Düzeyi	Okul öncesi öğretmenlerin eğitim programını uygularken karşılaştığı sorunlar öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumu, eğitim durumu ve görev yaptığı okul türü değişkenlerine göre sorunla karşılaşma düzeyinde anlamlı fark varken; cinsiyet, mezun olduğu program ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı fark bulunamamıştır.
	Öğretmenlerin MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkındaki Görüşleri Ve Programı Kullanma Durumları	Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun programı incelediği, yarıdan fazlasının hizmet içi eğitime katıldığı ve programı anlaşılır bulduğu, program kitabı ve etkinlik kitabının öğretmenlere rehberliği hakkında olumlu düşündükleri, programda yer alan çocuk gözlem formu, gelişim raporu ve portfolyo değerlendirme araçlarını kullandıkları, öğrenme merkezlerini fiziksel yetersizlikler ve materyal eksikliğinden dolayı kısmen oluşturabildikleri, büyük çoğunluğunun aylık eğitim planı, günlük eğitim akışı ve etkinlik planında yer alan süreçleri planlayabildiği ve uygulayabildiği, alan gezileri, günü değerlendirme zamanı, uyarlama ve aile katılımını planlama ve uygulamada bazı sıkıntılar yaşadıkları ve programda yer alan değerlendirmeleri çoğunluğunun yapabildiği belirlenmiştir.
	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi	Okulöncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere ilişkin öz-yeterlik inançlarının -ölçeğin genel toplamında-, öğretmenlerin yaşlarına, mesleki deneyimlerine, çalışma durumlarına, çalıştıkları kurumun türüne ve sektörüne göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin % 59'unun okul öncesi eğitim programındaki etkinliklerden "Alan gezisi"ni hiç uygulamadıkları belirlenmiştir.
	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programı Ve	Araştırma sonucunda resmi bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlere göre, eğitimi planlarken ve uygularken, okul öncesi eğitim programındaki göstergelerden uygun olanları seçme, kazanımların

	2012 Değişikliklerinin Uygulanmasına İlişkin Görüşleri (Kayseri İli Örneği)	kısa sürede kazanılmayacağını dikkate alarak yıl içerisinde tekrarlama, eğitimciye esneklik ve serbestlik kazandırmak için "36-60 ay aralığında" alınan kazanım ve göstergeleri seçerken, kendi çocuklarını dikkatle gözlemleyip, O.Ö.E.P.'nda verilen maddelerden uygun olanları seçme, bir kazanımın aylık plana alınma sıklığına, çocukların gelişim özellikleri, ilgi ve eğitim gereksinimlerini göz önünde tutarak karar verme, kazanımları kazandırmada günlük eğitim programı içindeki rutin etkinliklerin yanı sıra değişik etkinlikler de (drama, müzik v.b.) hazırlama göstergelerini daha çok uyguladıkları tespit edilmiştir.
	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Öğretimine Yönelik Tutumları İle Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Fen Etkinliklerini Uygulama Durumları	Okul öncesi öğretmenlerin fen öğretimine yönelik tutumlarının olumlu olduğu saptanmıştır. Bütün etkinliklerin araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin yarısından fazlası tarafından yüksek oranda uygulandığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi programında yer alan fen etkinliklerini uygulayamamalarının sebeplerine bakıldığında, okul öncesi öğretmenlerinin özellikle materyal- araç gereç eksikliği ve süre yetersizliği sebebiyle okulöncesi programında yer alan örnek fen etkinliklerini uygulayamadıklarını belirtmişlerdir.
Öğretmen, Yönetici, Uzman Açısından	MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Güne Başlama Ve Günü Değerlendirme Zamanının Etkin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen, Müdür Ve Akademisyen Görüşlerinin İncelenmesi	Öğretmenlerden üçünün güne başlama zamanını uygulamadığı, yedi tanesinin uyguladığı; dördünün günü değerlendirme zamanını uyguladığı, altısının ise uygulamadığı tespit edilmiştir. Öğretmen, müdür ve akademisyen görüşleri karşılaştırıldığında, üç meslek grubunun ortak görüşü olarak güne başlama zamanının çocuğu özgürleştirme noktasında fayda sağladığı; güne başlama zamanında en çok yapılan uygulamanın da selamlaşma, yoklama, gün içinde yapılacaklar hakkında sohbet, okul dışı yaşantılar hakkına sohbet ve fiziksel aktivite olduğu saptanmıştır. Üç meslek grubunun ortak görüşü olarak günü değerlendirme zamanının gün içindeki ilgi çeken durumların ve etkinliklerin belirlenmesini sağlama noktasında fayda sağladığı, günü değerlendirme zamanında en çok yapılan uygulamanın da gün içinde yapılanların hatırlanması ve pekiştirilmesi olduğu tespit edilmiştir.
	Okul Öncesi Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Uygulamalarında Okul Öncesi Eğitim Programı Bilgisinin Önemi	Okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin öğretimsel liderlik uygulamalarında okul öncesi eğitim programı bilgisinin oldukça önemli olduğu tespit edilmiştir. Görüşme sonuçlarına bakıldığında ilkokul ve anaokulu yöneticilerinin kendilerini öğretimsel liderliğin tüm boyutlarında yeterli gördükleri ve kendilerini bir öğretim lideri olarak düşündükleri görülmektedir. İlkokullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerinin öğretimsel liderlik uygulamalarına ilişkin öğretimsel liderliğin tüm boyutlarında genel anlamda olumsuz görüş bildirdikleri görülmektedir. Anaokullarında görev yapan öğretmenler ise yöneticilerinin okul öncesi eğitimle ilgili alan bilgisine sahip olduğunu, yöneticilerinin misyonu tanımlama, program ve öğretimi yönetme ve kaynak sağlama boyutuna yeterli katkı sağladıklarını belirtmişlerdir.
Öğrenci Çıktıları Açısından	Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklerin İki Dilli Çocukların Türkçe Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi	Araştırmanın bulgularına göre, okul öncesi eğitime devam eden iki dilli çocukların MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki etkinliklere katılım seviyesi etkinliklerin yapısına ve çeşidine göre farklılık göstermektedir. Etkinliklerin yapısı ile çocukların dil kullanım seviyesi arasında anlamlı bir fark bulunmuşken, iki dilli çocukların etkinliklere katılım seviyesi ile etkinlik türü arasında anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır. Öte yandan, iki dilli çocukların dil kullanım seviyesi ile yaş ve cinsiyet arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır.

"MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın Sahada Uygulama Durumları/Yansımaları" ana kategorisinde yer alan tezlerin uygulanma durumları / yansımaları; öğretmen açısından (f=7), öğretmen, yönetici ve uzman açısından (f=2), öğrenci çıktıları açısından (f=1) olmak üzere üç alt kategoride incelenmiştir.

Öğretmenlerin MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın *planlama, uygulama, uygulamada karşılaşılan sorunlar, programın kullanılma durumu, etkinliklere yönelik öz yeterlik inançları* açılarından görüşlerine ulaşılan çalışmalarda; öğretmenlerin program hakkında bilgi sahibi oldukları, programı anlaşılır ve uygulanabilir buldukları, genel olarak hazır planlar kullandıkları, günlük eğitim akışı, aylık plan, belirli gün ve haftalar çizelgesi gibi planlama araçları ile çocuk gözlem formu, gelişim raporu ve portfolyo gibi değerlendirme araçlarını kullandıkları dikkat çeken çalışma sonuçları arasındadır. Öğrenme merkezlerinin fiziksel yetersizlikler ve materyal eksikliğinden dolayı kısmen oluşturulabildiği, planlarda yer verilen aktif - pasif dengesine uygulamada dikkat edilmediği, aile katılımına plan ve uygulama boyutunda çok az yer verdikleri, alan gezilerine çok az yer verildiği tespit edilen sorunlar arasında sıralanabilir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma, program eğitim durumu, görev yaptığı okul ile süreçte yaşadıkları sorunların düzeyleri arasında anlamlı fark bulunurken; cinsiyet, mezun olduğu program ve mesleki kıdemleriyle süreçte yaşadıkları sorun düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin etkinliklere yönelik öz yeterlik algıları ile yaş, mesleki deneyim ve çalıştıkları kurum türü arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilen bir başka sonuçtur.

Programda yer alan *güne başlama ve günü değerlendirme zamanlarının uygulanma durumlarının* öğretmen, yönetici ve alan uzmanı görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi çalışmasında; güne başlama zamanının 10 öğretmenden 7'si, günü değerlendirme zamanının 10 öğretmenden 4'ü tarafından uygulandığı belirtilmiştir. Öğretmen, müdür ve akademisyenlerin ortak görüşü olarak güne başlama zamanında en çok yapılan uygulamanın selamlaşma, yoklama, gün içinde yapılacaklar hakkında sohbet, okul dışı yaşantılar hakkına sohbet ve fiziksel

aktivite olduğu saptanmıştır. Üç meslek grubunun ortak görüşü olarak günü değerlendirme zamanında en çok yapılan uygulamanın gün içinde yapılanların hatırlanması ve pekiştirilmesi olduğu tespit edilmiştir.

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik uygulamalarında okul öncesi eğitim programı bilgisinin önemli olduğu; buna karşın öğretimsel liderlik becerileri açısından; anaokulu ve ilkokul yöneticilerinin kendilerini ve anaokulu öğretmenlerinin yöneticilerini yeterli gördükleri, ilkokul öğretmenlerinin yöneticilerini yetersiz gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

MEB Okulöncesi Eğitim Programı'ndaki *etkinliklerin iki dilli çocukların dil gelişimleri açısından* incelendiği çalışmada; etkinliklerin yapısı ile çocukların dil kullanım seviyesi arasında anlamlı bir fark bulunmuşken, iki dilli çocukların etkinliklere katılım seviyesi ile etkinlik türü arasında anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır.

"Süreli/Süresiz Yayınların MEB Okulöncesi Eğitim Programı'na İçeriğinde Yer Verme Durumları" ana kategorisinde yer alan alt kategorilere göre tezlerin konuları (temel amaçları) ve temel sonuçları *Tablo 19*'da verilmiştir.

Tablo 17. "Süreli/Süresiz Yayınların MEB Okulöncesi Eğitim Programı'na İçeriğinde Yer Verme Durumları" Kategorisindeki Tezlerin Konuları (Temel Amaçları) Ve Temel Sonuçları

Kategori Başlığı	**Konusu (Temel Amacı)**	**Temel Sonucu**
Süreli/Süresiz Yayınların MEB Okulöncesi Eğitim Programı'na İçeriğinde Yer Verme Durumları	Okul Öncesi Eğitim Programı İle İlgili Dergipark'ta Yayımlanan Makalelerin İncelenmesi (2013-2020)	Güncellenen 2013 okul öncesi eğitim programındaki değişikler tespit edilmiş ve bu değişikliklere uyum konusunda öğretmenlerin zorluk yaşadığı durumlar olduğu görülmüştür. Okul öncesi eğitim programının özellikleri belirtilmiş ve bu özelliklerin çocuğun gelişimi üzerinde önemli bir etkisi olduğu tespit edilmiştir.
	Resimli Çocuk Kitaplarının M.E.B. Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki Kavramlara Yer Verme Durumunun İncelenmesi	Taratılan kelimelerden sadece 2157 tanesinin kavram olması ve bunun da %9,9'luk bir kısmı temsil etmesi ile resimli çocuk hikâye kitaplarının kavram içerme oranının yetersiz olduğu görülmektedir. Öte yandan bu araştırmada sayıca çeviri kitaplardan az olan yerli kitapların kavram içerme oranının fazladır.
	TÜBİTAK Meraklı Minik Dergisinin İçeriğinin M.E.B. Okul Öncesi Eğitim Programındaki Kazanımlar Açısından İncelenmesi	TÜBİTAK Meraklı Minik dergisinin M.E.B. Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan kazanımlar arasında en çok dil gelişim alanındaki kazanımları en az da öz bakım becerileri gelişim alanındaki kazanımları desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.
	Okul Öncesi Döneme Yönelik Hikâye Kitaplarının Milli Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Yer Alan Sosyal Duygusal Alan Gelişimle İlgili Kazanımları Desteklemeleri Yönünden İncelenmesi	Hikâye kitaplarında sosyal duygusal gelişim alanı kazanım ve göstergelerini temsil eden ifadelerin dengeli bir seyir izlemediği, bazı kazanımların temsil oranın daha yüksek bazı kazanımların temsil oranlarının da daha düşük olduğu görülmüştür. Temsil edilme oranlarına bakıldığında "Kendisine ait özellikleri tanıtır." kazanımı 17 kazanım arasında ilk sırada yer alırken, "Bireylerin farklı rol ve görevleri olduğunu açıklar." kazanımı son sırada yer aldığı görülmüştür. Hikâye kitaplarında kazanım ve göstergeleri temsil niteliği taşıyan ifadeleri gerçekleştiren karakterlere bakıldığında ana karakterlerin ön planda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
	Pamuk Şekerim I-II Kitaplarının MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) Açısından İncelenmesi	Pamuk Şekerim I-II kitaplarının öğretim, öğrenme ve uyarlama süreçlerinde problem yarattığı, kitaplardaki resimlerin ve yönergelerin açık ve anlaşılır olmadığı, kitapların karma yaş gruplarına uygun olmadığı, kitapların kazanım ve kavramları yeterince kapsamadığı, kitapların temel program özelliklerine uygun olmadığı temel sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tablo 19 incelendiğinde; "Süreli/Süresiz Yayınların MEB Okulöncesi Eğitim Programı'na İçeriğinde Yer Verme Durumları" ana kategorisinde **resimli çocuk kitapları**nın MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nda yer alan **kavramlara yer verme**, **sosyal duygusal alan kazanımlarını destekleme** durumları ile **süreli yayınların** (Meraklı Minik Dergisi) programda yer alan **kazanımları içeriğinde barındırması** açısından incelendikleri görülmektedir. Resimli çocuk kitaplarının kavram içerme açısından yetersiz olduğu, sosyal duygusal alan kazanım ve göstergelerini temsil eden ifadelerin varlığının dengeli bir seyir izlemediği sonuçlarına ulaşılmıştır. TÜBİTAK Meraklı Minik dergisinin MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan kazanımlar arasında en çok dil gelişim alanındaki kazanımları en az öz bakım becerileri gelişim alanındaki kazanımları desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Pamuk Şekerim I-II Etkinlik Kitaplarının ise MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın temel özelliklerini yansıtmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Meta analiz yöntemiyle incelenen 201 makalede ise güncellenen 2013 okul öncesi eğitim programındaki değişikler tespit edilmiş ve bu değişikliklere uyum konusunda öğretmenlerin zorluk yaşadığı durumlar olduğu görülmüştür.

4.11. Tezlerin Sunduğu Önerilere Göre Tasnifi

Tezlerin sundukları öneriler incelendiğinde, 1'den fazla kez yapılan önerilerin 10 ana başlık altında toplanabileceği belirlenmiştir.

Tezlerde sunulan önerilerin belirlenen başlıklara göre dağılımı *Tablo 20*'de verilmiştir.

Tablo 18. Tezlerin Sunduğu Önerilerin Tasnifi (f)

Sıra No	Tezlerde Sunulan Önerilerin Temel Konuları	f
1	MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın çeşitli yönlerden zenginleştirilerek güncellenmesi	32
2	Öğretmenlere teorik ve uygulamalı hizmetiçi eğitim verilmesi,	29
3	Eğitim ortamlarına fiziki düzenleme ve materyal desteği sağlanması	23
4	Program doğrultusunda nitelikli planlama yapma ve eğitim materyali geliştirme	14
5	Lisans derslerinde zenginleştirme ve güncelleme	13
6	Farklı eğitim programlarının etkililiğinin araştırılması	9
7	Çocukların gelişim alanlarını destekleyici çalışmaların daha nitelikli hale getirilmesi ve sayılarının arttırılması	9
8	Ebeveyn eğitimleri ve aile katılımlarının arttırılması	8
9	Daha geniş ve çeşitli örneklemlerde araştırma yapılması/programla ilgili sorun tespit çalışmaları	6
10	Farklı eğitim programlarının mevcut programa entegrasyonu	5

Tablo 20 incelendiğinde; MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın çeşitli yönlerden zenginleştirilerek güncellenmesi önerisi (f=32) en çok önerilen başlık olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlere teorik boyutta ve uygulamalı olarak yada iş başında uygulanan iyi örneklerin paylaşımı önerisi 29 kez verilmiştir. Çevre eğitimi, karakter eğitimi, dini eğitim gibi farklı eğitim programlarının mevcut programa entegre edilmesini öneren çalışma sayısı ise 5'tir. Tablo 20'de belirtilen başlıkların içinde yer alan; öğretmenler için kılavuz kitap oluşturulması, sınıf mevcutlarının ideal bir sayıda sabitlenmesi, digital uygulama desteklerinin geliştirilmesi, programda yer alan farklı gelişim alanlarına ait kazanımların birbirleriyle etkileşimlerinin incelenmesi, sınıflara yardımcı öğretmen desteği sağlanması, bağımsız anaokulu sayılarının arttırılması gibi öneriler alt başlıklarda sıralanabilecek uygulamaların iyileştirilmesine yönelik önerilerdir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Nitel yaklaşımlı, döküman analizi yöntemiyle yapılan bu çalışmanın amacı; 2013-2021 yılları arasında MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı temel alarak yapılmış lisansüstü tezleri yılları, hangi üniversite - enstitü bünyesinde hazırlandıkları, hangi illerde uygulandıkları, araştırma yaklaşımları, araştırma yöntemleri / desenleri, örneklem yöntemleri, örneklemleri / çalışma grupları, veri toplama yöntemleri / araçları, konuları (temel amaçları), temel sonuçları ve sundukları temel önerileri bakımından incelemektir. MEB Okulöncesi Eğitim Programı ile ilgili bilimsel çalışmaları (tez veya makaleleri) inceleyen çalışma sayısının çok düşük olması, bu çalışmanın sonuçlarının karşılaştırılması ve tartışılması bakımından bir sınırlılık oluşturmaktadır.

Araştırmanın verileri, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan ve erişim izni bulunan 2013-2021 yılları arasındaki tezlerle sınırlıdır. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinin veri tabanında yapılan tarama sonucunda, MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı temel alarak yapılan 2013-2021 yılları arasında hazırlanmış 49 lisansüstü tez çalışması olduğu tespit edilmiştir. Konuyla ilgili lisansüstü çalışma sayısının yeterli olmadığı kanısına varılmış ve bu sayının artırılması gerektiği düşünülmüştür. Çünkü MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın farklı yönlerden ele alındığı çalışmaların; programın sahada mevcut uygulama durumlarının ortaya konması, programın hedefler, içerik, eğitim durumları ve sınama durumları boyutlarında değerlendirilebilmesi, yaşanılan sorunların tespit edilmesi, program güncelleme çalışmaları için ihtiyaçların belirlenmesi adına yol gösterici olması gibi geniş bir yelpazede alana kaynak sağlayacağı düşünülmektedir.

MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı konu alan tezlerin yıllara göre dağılımına bakıldığında, en fazla lisansüstü tez 2017 (f=8) yılında hazırlanmıştır. En az tezin ise 2020'de (f=3) hazırlandığı görülmektedir. 2020'de tez sayısında görülen düşüşün dünya genelinde yaşanan Covid19 Pandemisi ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Tezlerin lisansüstü eğitim düzeylerine göre dağılımına bakıldığında, 40 yüksek lisans ve 9 doktora tezinin hazırlandığı anlaşılmaktadır. Programın daha derinlemesine ele alınacağı doktora düzeyi tezlerin sayısının arttırılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Tezlerin yapıldıkları üniversitelere göre dağılımına bakıldığında, 21 farklı üniversite bünyesinde MEB Okulöncesi Eğitim Programı konulu tez çalışması yapıldığı görülmektedir. Bu üniversitelerin on dokuzu devlet üniversitesi, sadece iki tanesi özel üniversitedir. Bununla birlikte MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı ele alan en fazla lisansüstü tezin Gazi Üniversitesi bünyesinde (f=14) hazırlandığı tespit edilmiştir. 2013-2021 yılları arasında MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı ele alan sadece 1 tezin hazırlandığı üniversite sayısının 10 olduğu görülmektedir.

Tablo4 incelendiğinde Gazi Üniversitesi'nin 2013-2021 yılları arasında MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı konu alan tez sayısı ile diğer 20 üniversiteye kıyasla belirgin bir fark yarattığı görülmektedir.

Tezlerin hazırlandığı enstitü türlerine göre dağılımına bakıldığında, 4 farklı enstitü bünyesinde MEB Okulöncesi Eğitim Programı konulu tez çalışması yapıldığı görülmektedir. Bünyesinde MEB Okulöncesi Eğitim Programı konulu en fazla lisansüstü tez çalışması yürüten enstitü türünün Eğitim Bilimleri Enstitüleri (f=31), en az lisansüstü tez çalışması yürüten enstitü türünün ise Fen Bilimleri Enstitüleri (f=1) olduğu anlaşılmaktadır. Programın farklı uzmanlık alanları tarafından ele alınmasının okulöncesi eğitim alanına zengin bir bakış açısı getireceği ve katkı sağlayacağı söylenebilir.

Tezlerin uygulandığı illere göre dağılımına bakıldığında, tek şehirden evren-örneklem alınan 32 lisansüstü tez olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda Ankara ve İstanbul (f=3) en çok evren-örneklem alınan iller olurken; 14 ilin MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı konu alan lisansüstü tezlerde sadece bir kez kullanıldığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte toplam 7 çalışmada birden fazla şehirden, 2 çalışmada tüm illerden örneklem alındığı görülmektedir. Kaya (2014) ve Ünver (2016) yaptıkları çalışmalarda tüm illerden örnekleme ulaşarak çalışma sonuçlarının tüm ülke ölçeğinde genellenebilirliğini sağlamışlardır. 1 çalışmada evren-örneklem alınan şehir/şehirler belirtilmezken, bir çalışmanın da örneklem kullanılmaksızın yapıldığı anlaşılmaktadır. Bunların dışında kalan 6 çalışmada ise doküman incelemesi yapıldığından şehir bazında evren-örneklem alınmamıştır. MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı ele alan çalışmaların şimdiye kadar hiç uygulanmadığı illerde de uygulanması, tüm illerden örneklem alınacak çeşitli çalışmaların yapılması, sonuçların ülke durumuna genellenmesi ve tüm ülkede merkezi yönetim ile uygulanan programın güçlü ve zayıf yönlerinin tespit edilebilmesi ve iyileştirme çalışmaları yapılması açısından önem arz etmektedir.

Tezlerin araştırma yaklaşımlarına göre dağılımına bakıldığında, nicel yaklaşımlı tezlerin (f=21) çoğunlukta olduğu görülmektedir. *Tablo 8*'e göre karma çalışma sayısı 16 iken; nitel yaklaşım kullanılan çalışma sayısının 12 olduğu anlaşılmaktadır. Nicel yaklaşımla betimsel olarak durumu ortaya koyan çalışmaların yanı sıra konunun derinlemesine ele alındığı karma veya nitel yaklaşımlı tezlerin sayısının arttırılması programın uygulanma ortamlarının adeta fotoğrafını çekerek alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Tezlerin araştırma yaklaşımlarına göre dağılımına bakıldığında, büyük çoğunluğunun betimsel tarama deseninde (f=25) olduğu görülmektedir. *Tablo 9* incelendiğinde doküman incelemesi, durum çalışması, içerik analizi ve yarı deneysel desenlerde altışar tane; eş zamanlı üçgenleme ve ilişkisel tarama desenlerinde beşer tane; olgu bilim(fenomenoloji) deseninde dört tane çalışma yapıldığı anlaşılmaktadır. Ölçek geliştirme ve meta analiz çalışmalarının ise birer tane olduğu tespit edilmiştir.

Mevcut çalışma kapsamında incelenen tezlerin büyük çoğunluğunun betimsel tarama deseninde olması sebebiyle; incelenen betimsel tarama desenli tezlerde en çok MEB Eğitim Programı hakkında paydaş görüşleri ve uygulama değerlendirmeleri (f=16) çalışmalarına rastlanmaktadır. Sosyal duygusal alan açısından 2; belirli gün ve haftalar, güne başlama ve günü değerlendirme, dil gelişimi, öz bakım becerileri, ölçme değerlendirme yöntemleri, fen eğitimi, hareket etkinlikleri ve ilkokula hazırlık açılarından 1'er tane çalışma olduğu görülmektedir.

Tezlerin örneklem yöntemlerine göre dağılımına bakıldığında, mevcut çalışmalarda en fazla amaçlı örnekleme yöntemi (f=27) kullanıldığı görülmektedir. Tesadüfî örnekleme yönteminin kullanıldığı 15, ulaşılabilir örnekleme yönteminin kullanıldığı 4, kümelere göre örnekleme yönteminin kullanıldığı 3, tabakalı örnekleme yönteminin kullanıldığı 2 çalışmanın olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra iki çalışmada ise evrenin tamamının alındığı tespit edilmiştir. Büyüköztürk (2014), amaçlı örnekleme yöntemini, derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesi olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda incelene tezlerde en fazla amaçlı örnekleme yönteminin kullanılma sebebi çalışmaların amaçları doğrultusunda zengin içerikli bağlamlara ulaşabilmek olduğu düşünülmektedir.

Tezlerin büyük çoğunluğunda örneklem / çalışma grubunu öğretmenlerin (f=20) oluşturduğu görülmektedir. Öğretmenlerden sonra ikinci sırada örneklem / çalışma grubu olarak öğrencilerin (f=9) alındığı tezler gelmektedir. Öğretmenlerle öğrencilerin örneklem / çalışma grubunu birlikte oluşturdukları çalışma sayısı 3'tür. Öğretmen, öğrenci ve alan uzmanlarının birlikte; öğretmen, öğrenci ve ebeveynlerin birlikte yer aldığı çalışma sayıları ile resimli çocuk kitaplarının örneklem/çalışma grubunu oluşturduğu çalışma sayıları birbirlerine eşit olup 2'şer tanedir. Öğretmenlerle birlikte, okul yöneticilerinin; okul yöneticileri ve alan uzmanlarının; ebeveyn, alan uzmanı ve süreli yayınların; MEB Okulöncesi Eğitim Programı'na bağlı olarak MEB tarafından hazırlanan öğrenci çalışma kitaplarının; ve öğretmenlerin MEB Okulöncesi Eğitim Programı kapsamında hazırlamış oldukları etkinlik planlarının beraber ele alındığı çalışmalar 1'er tane olup, hepsinin ortak yönünün örneklem şemalarında öğretmenlere yer vermiş olmaları olduğu söylenebilir. Meta analiz yöntemine başvurulan bir çalışmada lisansüstü tezler ile makalelerin yanısıra MEB Okulöncesi Eğitimi Program Kitabı da veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

Başka bir meta analiz çalışmasının veri kaynağını ise; öğretmenlerin MEB Okulöncesi Eğitim Programı doğrultusunda hazırladıkları etkinlik planları oluşturmuştur. Tezlerde genel olarak en fazla öğretmenlerle çalışılmasında; kolay ulaşılabilirliğin etken olduğu düşünülmektedir. Okulöncesi eğitime devam eden çocukların yaşları göz önünde bulundurulduğunda; kurum - ebeveyn izni alma, veriye ulaşma yöntemlerindeki sınırlılık gibi etkenlerin sayıyı daha az tuttuğu düşünülmektedir.

Tezlerin veri toplama yöntemlerine / araçlarına göre dağılımına bakıldığında, büyük çoğunluğunda kişisel bilgi formu ve ölçek / anketin (f=18) bir arada kullanıldığı görülmektedir. *Tablo 13* incelendiğinde kişisel bilgi formu, ölçek/anket ve görüşmenin bir arada kullanıldığı 10 çalışma; tarama, kriterlere göre çalışmaya dahil etme, kodlama yönteminin kullanıldığı 6 çalışma olduğu göze çarpmaktadır. Tarama, kriterlere göre çalışmaya dahil etme, kodlama yönteminin görüşme ile desteklendiği çalışmalar ile kişisel bilgi formu, anket/ölçek araçlarının gözlem ve görüşmeler ile desteklendiği çalışmalar eşit sayıda olup 4'er tanedir. Kişisel bilgi formunun yanı sıra gözlem ile görüşmenin kullanıldığı ve kişisel bilgi formu ile birlikte ön test-son test yöntem/araçlarının kullanıldığı çalışmalar da 2'şer tanedir. Kişisel bilgi formu ile birlikte sadece görüşmelerden elde edilen verilen kodlandığı 1 çalışma olduğu görülmüştür. Tarama, kriterlere göre çalışmaya dahil etme, kodlama yöntemini anket/ölçek ve görüşme ile destekleyen 1; ön test-son test ve gözlem ile destekleyen 1 çalışma olduğu tespit edilmiştir.

Tüm bu veriler ışığında tezlerde kullanılan veri toplama araç ve yöntemlerinin ayrı ayrı dağılımına bakıldığında; tezlerde veri toplama aracı olarak en çok kişisel bilgi formuna (f=37); ardından ölçek/anket aracına (f=33) başvurulduğu görülmektedir. Gözlem ve görüşme yöntemine 23 kez başvurulmuştur. Tablo 14 incelendiğinde; tarama, kriterlere göre çalışmaya dahil etme, kodlama yönteminin 12 kez kullanıldığı, ön test-son test çalışmalarına 3 kez yer verildiği görülmektedir.

Ülkemiz genelinde 36-72 aylık çocukların eğitiminde kullanılan MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın çocukların tüm gelişim alanlarına dokunacak özellikler barındırdığı göz önünde bulundurulduğunda; mevcut programı ele alan tezlerin temel amaç ve konuları ile ulaşılan sonuçlarının hangi alanlarda yoğunlaştığının ortaya konması, bundan sonra yapılacak araştırma konularının belirlenmesinde ve program güncelleme çalışmalarında duruma genel bir çerçeve çizecektir. Bu bağlamda tezlerin konuları (temel amaçları) ve temel sonuçları incelendiğinde, çalışmaların 4 ana kategori altında toplanabileceği belirlenmiştir.

Belirlenen kategoriler;

- ✓ MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın Çeşitli Yönlerden Değerlendirilmesi (f=21)
- ✓ MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın Diğer Eğitim Programları / Öğretim Yöntem ve Teknikleriyle İlişkisi - Karşılaştırılması (f=13)
- ✓ MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın Sahada Uygulama Durumları/Yansımaları (f=10)
- ✓ Süreli/Süresiz Yayınların MEB Okulöncesi Eğitim Programı'na İçeriğinde Yer Verme Durumları (f=5)

olarak sıralanmıştır.

En fazla tezin "MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın Çeşitli Yönlerden Değerlendirilmesi"(f=21) kategorisinde hazırlandığı görülmektedir. MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın Çeşitli Yönlerden Değerlendirilmesi kategorisi ise; "Programın Tamamının Paydaşlar Açısından Değerlendirilmesi"(f=12) ve "Programın Belirli Bir Bölümünün-Yönünün Paydaşlar Açısından Değerlendirilmesi"(f=9) olmak üzere kendi içinde iki alt kategoriye ayrılmıştır.

"Programın Tamamının Paydaşlar Açısından Değerlendirilmesi" alt kategorisinde 10 tezde öğretmen, 1 tezde ebeveyn, 1 tezde ise hem öğretmen hem ebeveyn görüşlerine başvurulduğu anlaşılmaktadır. Programın uygulanışına ilişkin farklı bağlamlardan paydaş görüşlerinin alınmasının yanı sıra, işitme engelliler ilkokullarında uygulanabilirliği, kazanımlarının gerçekleşme boyutları açısından değerlendirme gibi kriterlerin de ele alındığı program değerlendirme çalışmaları dikkat çekmektedir. Ebeveyn görüşlerinin yer aldığı değerlendirme çalışmalarında; programın uygulanabilirliği açısından gelen yanıtlarda yaş, gelir düzeyi ve cinsiyete bağlı anlamlı fark oluşmazken; yaşanan yer, velisi olduğu okul türü ve eğitim düzeyine bağlı anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Öğretmenlerden toplanan veriler ışığında programın *yüksek düzeyde esnek, işlevsel, öğrenci merkezli, uygulanabilir, güncel, çocukların tüm gelişimsel özelliklerine katkı sağlayan, ilkokula hazırlık açısından etkili* olarak nitelendirildiği göze çarpmaktadır. Programın içeriğinden; *kazanım ve göstergeler, günlük planlar ve günlük eğitim planı akışı, etkinlikler ve yıllık planların aylık planlara dönüştürülmesine ilişkin olumlu görüş* bildirilmiştir. Bunun yanı sıra "Programın Tamamının Paydaşlar Açısından Değerlendirilmesi" kategorisindeki 10 tezden 4'ünde *kazanım ve göstergelerinin açık, net ve ulaşılabilir* olduğu sonucu özellikle vurgulanmıştır. Ancak fiziksel ortam ve öğrenme merkezlerinin oluşturulabilmesi, kaynak kitapların niteliği, aile katılımlarının düzeyleri, programın her çevreye hitap etmemesi ile *farklı gelişim gösteren çocukların eğitim gördüğü okullarda uygulanabilirliği açısından olumsuz* görüşler bildirilmiştir.

"Programın Belirli Bir Bölümünün - Yönünün Paydaşlar Açısından Değerlendirilmesi" alt kategorisindeki 7 çalışmada; MEB Okulöncesi Eğitim Programı *dil gelişimi, öz bakım becerileri, karakter eğitimi, değerler eğitimi, düşünme becerisi öğretimi, ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanımı, yaratıcılık özellikleri ve hareket etkinliklerinin programda yer alma ve uygulama durumları* açısından değerlendirildiği görülmektedir. *Dil gelişimi ve özbakım becerileri kazanımlarının yüksek düzeyde gerçekleştirildiği, düşünme becerisi öğretiminin bilişsel alan ve dil alanı kazanımları ile yüksek düzeyde desteklendiği, yaratıcılığın kazandırılmasına yönelik özellikler taşıdığı, karakter eğitimi ile değerler eğitiminin birbirine karıştırıldığı, karakter eğitiminin programda bulunan 63 kazanımdan 28'inde yer aldığı, ancak daha anlaşılır ve uygulanabilir olması açısından programa karakter eğitimi ile ilgili ek kazanımların eklenmesi gerektiği,* belirtilen sonuçlar arasında yer almaktadır. Değerler eğitimi açısından programın uygulanmasında ele alınan; *dini duyguların* okulöncesi eğitimde verilmesi durumu ile ilgili; verilmesi, verilmemesi ve uygulamada çok dikkat edilerek verilmesi görüşlerinin arasında anlamlı fark bulunmadığı diğer dikkat çeken sonuçlardandır. Programda yer alan *ölçme değerlendirme yöntemlerinin* öğretmenler tarafından kullanılma amacının, çocuk gelişim düzeylerinin belirlenmesi olduğu tespit edilmiştir. Ancak kullanım açısından zaman, mevcudun fazlalığı ve öğretmenlerin ölçme araçları ile ilgili yeterli bilgilerinin olmaması temel sorunlar olarak ifade edilmiştir. *Hareket etkinlikleri* yönünden yapılan program değerlendirilmesinde ise; MEB Okulöncesi Eğitim Programı ilkelerinin sahada uygulanan hareket etkinliklerine yeterince yansımadığı ve hareket etkinliklerinin eğitim niteliklerinin zayıf olduğu yönünde bir sonuca ulaşılmıştır. Genel olarak programın ölçütlerine ulaşma durumunun önündeki engeller; eğitim ortamlarındaki fiziksel yetersizlikler, materyal eksikleri, aile eğitimlerinin yetersizliği ve okul - aile işbirliğinde yaşanan sorunlar olarak değerlendirilmektedir.

"MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın Diğer Eğitim Programları / Öğretim Yöntem ve Teknikleriyle İlişkisi - Karşılaştırılması" ana kategorisinde; "Programın Montessori Eğitim Programı ile Çeşitli Yönlerden Karşılaştırılması" (f=6), "Programın Çeşitli Öğretim Yöntem, Teknik ve Methodlarıyla İlişkisi - Karşılaştırılması" (f=5) ve "Programın Farklı Eğitim Programlarıyla İlişkisi" (f=2) alt kategorilerinde toplam 13 tezin olduğu görülmektedir.

"Programın Montessori Eğitim Programı ile Çeşitli Yönlerden Karşılaştırılması" alt kategorisinde; *Montessori ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda eğitim gören çocukların yaratıcı düşünme becerileri, öz düzenleme becerileri, farklı kültürlere bakış açıları, değer düzeyleri, sosyal beceri ve yetkinlikleri, sezgisel matematik yetkinlikleri, bilişsel gelişimleri* açısından gelişim düzeyleri karşılaştırılmıştır. Montessori Yaklaşımı ile eğitim alan çocukların yaratıcı düşünme becerileri, öz düzenleme becerileri, öz düzenleme becerilerine bağlı olarak farklı kültürlere olumlu bakış açısı geliştirme becerileri, değer kazanma düzeyleri, sosyal yetkinlikleri, iletişim becerileri, sezgisel matematik yetkinlikleri ve bilişsel gelişimlerinin MEB Okulöncesi Eğitim Programı'na göre eğitim alan çocuklara oranla anlamlı düzeyde yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Buna ek olarak yapılan karşılaştırma sonuçlarına göre Montessori Yaklaşımının, MEB Okulöncesi Eğitim Programı'na göre akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu ve zenginleştirme olanağı sağlaması açılarından daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

"Programın Çeşitli Öğretim Yöntem, Teknik ve Metotlarıyla İlişkisi - Karşılaştırılması" alt kategorisinde; MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nda yer alan etkinliklerle bütünleştirilmiş;

- ✓ *Beyin temelli öğrenme* yönteminin *ilkokula hazır bulunuşluğa* etkisi,
- ✓ *Piramit metodunun dil ve erken okuryazarlık becerisine* etkisi
- ✓ *Alan gezisi* etkinliklerinin *sosyal duygusal beceri* gelişimine etkisi
- ✓ *Zihin haritası tekniğinin* okulöncesi dönem *geometrik şekilleri öğrenme düzeyine* etkisi
- ✓ *Çevre eğitimi* programının çocukların *"çevre" kavramı* hakkındaki zihinsel model gelişimine etkisine bakılmıştır.

MEB Okulöncesi Eğitim Programı ile bütünleştirilen farklı yöntem, teknik ve metotlarının, etkisi bakılan gelişim özelliğine anlamlı düzeyde olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir.

"Programın Farklı Eğitim Programlarıyla İlişkisi" alt kategorisinde örtük programın ve *din eğitiminin* MEB Okulöncesi Eğitim Programı içindeki işlevine bakılmıştır. Örtük program içerisinde; öğrencilerin akranları, öğretmenleri ve sınıfın farklı fiziksel koşullarında *akıl yürütmeyle* ilgili olarak Vygotsky'nin sosyokültürel kuramında vurguladığı pek çok durumun gözlemlenebildiği sonucuna ulaşılmıştır. *Okulöncesi Eğitim Programı - din eğitimi ilişkisinde*; eğitim programının içerisine çocuğun pratik hayatta karşılaştığı dini pratikleri (düğün, mevlit, bayram, ramazan vb.) konu edinen kazanımların yerleştirilmesi halinde onların gelişim seviyelerine uygun din eğitimi verilebileceği üzerinde durulmuştur.

"MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın Sahada Uygulama Durumları/Yansımaları" ana kategorisinde yer alan tezlerin uygulanma durumları / yansımaları; öğretmen açısından (f=7), öğretmen, yönetici ve uzman açısından (f=2), öğrenci çıktıları açısından (f=1) olmak üzere üç alt kategoride incelenmiştir.

Öğretmenlerin MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın *planlama, uygulama, uygulamada karşılaşılan sorunlar, programın kullanılma durumu, etkinliklere yönelik öz yeterlik inançları* açılarından görüşlerine ulaşılan çalışmalarda; öğretmenlerin program hakkında bilgi sahibi oldukları, programı anlaşılır ve uygulanabilir buldukları, genel olarak hazır planlar kullandıkları, günlük eğitim akışı, aylık plan, belirli gün ve haftalar çizelgesi gibi planlama araçları ile çocuk gözlem formu, gelişim raporu ve portfolyo gibi değerlendirme araçlarını kullandıkları dikkat çeken çalışma sonuçları arasındadır. Öğrenme merkezlerinin fiziksel yetersizlikler ve materyal eksikliğinden dolayı kısmen oluşturulabildiği, planlarda yer verilen aktif - pasif dengesine uygulamada dikkat edilmediği, aile katılımına plan ve uygulama boyutunda çok az yer verdikleri, alan gezilerine çok az yer verildiği tespit edilen sorunlar arasında sıralanabilir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma, program eğitim durumu, görev yaptığı okul ile süreçte yaşadıkları sorunların düzeyleri arasında anlamlı fark bulunurken; cinsiyet, mezun olduğu program ve mesleki kıdemleriyle süreçte yaşadıkları sorun düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin etkinliklere yönelik öz yeterlik algıları ile yaş, mesleki deneyim ve çalıştıkları kurum türü arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilen bir başka sonuçtur.

Programda yer alan *güne başlama ve günü değerlendirme zamanlarının uygulanma durumlarının* öğretmen, yönetici ve alan uzmanı görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi çalışmasında; güne başlama zamanının 10 öğretmenden 7'si, günü değerlendirme zamanının 10 öğretmenden 4'ü tarafından uygulandığı belirtilmiştir. Öğretmen, müdür ve akademisyenlerin ortak görüşü olarak güne başlama zamanında en çok yapılan uygulamanın selamlaşma, yoklama, gün içinde yapılacaklar hakkında sohbet, okul dışı yaşantılar hakkına sohbet ve fiziksel aktivite olduğu saptanmıştır. Üç meslek grubunun ortak görüşü olarak günü değerlendirme zamanında en çok yapılan uygulamanın gün içinde yapılanların hatırlanması ve pekiştirilmesi olduğu tespit edilmiştir.

Sezer (2017) çalışması sonucunda, *okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik uygulamalarında okul öncesi eğitim programı bilgisinin* önemli olduğu; buna karşın öğretimsel liderlik becerileri açısından; anaokulu ve ilkokul yöneticilerinin kendilerini ve anaokulu öğretmenlerinin yöneticilerini yeterli gördükleri, ilkokul öğretmenlerinin yöneticilerini yetersiz gördükleri sonucuna ulaşmıştır.

Çiftçi'nin (2021), MEB Okulöncesi Eğitim Programı'ndaki *etkinliklerin iki dilli çocukların dil gelişimleri açısından* incelediği çalışmasında; etkinliklerin yapısı ile çocukların dil kullanım seviyesi arasında anlamlı bir fark bulunmuşken, iki dilli çocukların etkinliklere katılım seviyesi ile etkinlik türü arasında anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır.

"Süreli/Süresiz Yayınların MEB Okulöncesi Eğitim Programı'na İçeriğinde Yer Verme Durumları" ana kategorisinde *resimli çocuk kitaplarının* MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nda yer alan *kavramlara yer verme, sosyal duygusal alan kazanımlarını destekleme* durumları ile *süreli yayınların* (Meraklı Minik Dergisi) programda yer alan *kazanımları içeriğinde barındırması* açısından incelendikleri görülmektedir. Resimli çocuk kitaplarının kavram içerme açısından yetersiz olduğu, sosyal duygusal alan kazanım ve göstergelerini temsil eden ifadelerin varlığının dengeli bir seyir izlemediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Akbulut (2021) resimli çocuk kitaplarındaki kavramları analiz ettiği çalışmasında; incelenen Türk yazarlı çocuk kitaplarının, yabancı yazarlı çocuk kitaplarından daha fazla program kapsamında olan kavram içerdiğine dikkat çekmiştir. Yıldırım (2020) tarafından yapılan çalışmada, TÜBİTAK Meraklı Minik dergisinin MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan kazanımlar arasında en çok dil gelişim alanındaki kazanımları en az öz bakım becerileri gelişim alanındaki kazanımları desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Alak (2016), yaptığı çalışmada Pamuk Şekerim I-II Etkinlik Kitaplarının MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın temel özelliklerini yansıtmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Meta analiz yöntemiyle incelenen 201 makalede ise güncellenen 2013 okul öncesi eğitim programındaki değişikler tespit edilmiş ve bu değişikliklere uyum konusunda öğretmenlerin zorluk yaşadığı durumlar olduğu görülmüştür.

Tezlerin sundukları öneriler incelendiğinde, 1'den fazla kez yapılan önerilerin 10 ana başlık altında toplanabileceği belirlenmiştir. Tezlerde sunulan önerilerin belirlenen başlıklara göre dağılımı incelendiğinde; MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın çeşitli yönlerden zenginleştirilerek güncellenmesi önerisi (f=32) en çok önerilen başlık olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlere teorik boyutta ve uygulamalı olarak ya da iş başında iyi örneklerin paylaşımı önerisi 29 kez verilmiştir. Çevre eğitimi, karakter eğitimi, dini eğitim gibi farklı eğitim programlarının mevcut programa entegre edilmesini öneren çalışma sayısı ise 5'tir. Öğretmenler için kılavuz kitap oluşturulması, sınıf mevcutlarının ideal bir sayıda sabitlenmesi, destek dijital uygulamaların geliştirilmesi, programda yer alan farklı gelişim alanlarına ait kazanımların birbirleriyle etkileşimlerinin incelenmesi, sınıflara yardımcı öğretmen desteği sağlanması, bağımsız anaokulu sayılarının arttırılması gibi öneriler alt başlıklarda sıralanabilecek; uygulamaların iyileştirilmesine yönelik önerilerdir.

5.2. Öneriler

- ✓ MEB Okulöncesi Eğitim Programı kapsamında yapılan lisansüstü çalışmalarda öğretmenler tarafından genellikle hazır planlar kullanıldığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin hazır planları kendi sınıf özelliklerine doğru şekilde uyarlamaları ya da daha nitelikli planlar hazırlamalarının programın süreç ve çıktıları açısından etkilerinin ölçülebileceği araştırmalar yapılabilir.
- ✓ Çalışmalarda sıklıkla önerilen; öğretmenler için seminer, hizmet içi eğitim, iyi uygulama örneklerinin paylaşımı gibi öğretmenlerin eğitimlerini kapsayan süreçlerin planlanması ve uygulanmasına yönelik pilot uygulama araştırmaları yapılabilir.
- ✓ Yapılan çalışmada tezlerin örneklemlerinin büyük çoğunlunu öğretmelerin oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. MEB Okulöncesi Eğitim Programı konulu, diğer okul paydaşları (okul yöneticisi, öğrenci, ebeveyn) ile az sayıda çalışma yapıldığı göz önünde bulundurularak; okul yöneticileri, öğrenci ve ebeveynlerin de örnekleme dahil edildiği çalışmaların sayısının arttırılması önerilebilir.
- ✓ Yapılan lisansüstü çalışmaların büyük çoğunluğunun yüksek lisans seviyesinde olması sonucundan hareketle; araştırmacılara doktora seviyesinde MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nı ele alan çalışmalara ağırlık vermeleri önerilebilir.
- ✓ MEB Okulöncesi Eğitim Programı ile ilgili lisansüstü çalışma yapan 21 üniversite olduğu, Gazi Üniversitesi dışındaki üniversitelerin de çalışmalarında konuya çok az sayıda yer verdikleri sonucundan hareketle; bu konuda hiç çalışma yapılmayan üniversitelerde konuyla ilgili çalışmalara yer verilmesi ve diğer üniversitelerde de araştırma sayılarının çoğaltılması önerilebilir.
- ✓ Tüm ülkede uygulanan MEB Okulöncesi Eğitim Programı'nın çalışma yapılmayan şehirlerden örneklemler alınarak ya da daha büyük çalışma gruplarına ulaşılarak sonuçların genellenebilirlik düzeyleri arttırılabilir.
- ✓ Bu çalışamaya benzer çalışmalar belli zaman aralıklarıyla tekrar edilerek, MEB Okulöncesi Eğitim Programı konusunda çalışma yapacak araştırmacıların bu alandaki gelişmeleri takip etmelerini kolaylaştırılabilir.

KAYNAKÇA

1. Akınoğlu, O. (2005). "Türkiye'de Uygulanana ve Değişen Eğitim Programlarının Psikolojik Temelleri",*Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22: 31-46.
2. Başaran, İ. E. (2006). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Ekinoks Yayıncılık, Ankara.
3. Bilen, M. (2006). *Plandan Uygulamaya Öğretim,* Anı Yayıncılık,Ankara.
4. Buzan, T. (2008). *Değişimi Kucakla Geleceği Bugünden Yaratmak İçin Gerekli Adımlar,* Alfa Yayıncılık,İstanbul.
5. Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Yayınları, Ankara.
6. Çalık, M. &Sözbilir, M. (2014). "İçerik Analizinin Parametreleri." *Eğitim ve Bilim,* 39(174): 33-38.
7. Caswell, H.L. &Campbell, D. (1935) *CurriculumDevelopment,* AmericanBookCampany, New York.
8. Cerit, Y., Akgün, N., Yıldız, K., & Soysal, M. R. (2014). "Yeni eğitim sisteminin (4+ 4+ 4) uygulanmasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Bolu il örneği)". *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1): 59-82.
9. Cohen, L., Manion, L. &Morrison, K. (2007). *Researchmethods in Education*(6th ed.). New York: Routledge.
10. Çifçi, M. (2018). *Okulöncesi eğitim alanındaki araştırmaların yönelimleri: bir içerik analizi*. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.
11. Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya.*PegemYayınları, Ankara.
12. Doll, R.C. (1986). C*urriculumİmprovment: DecisionMakingandProcess*.(6th ed.) Boston: Allynand Bacon.
13. Durlak, J.A. (1995), *Reading andUnder Standing Multi Variatestatistics*. Washington, DC: AmericanPsychologicalAssociation.
14. Erden, M. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*. ArkadaşYayıncılık, Ankara.
15. Ellis, A. (2015). *Eğitim Programı Modelleri*. (Çev. A. Arı). EğitimYayınları, Konya.
16. Ergun, D. (2005*). Sosyoloji ve Eğitim*, İmgeYayıncılık, Ankara.
17. Ertürk, S. (1982). *Eğitimde Program Geliştirme,* MeteksanLmt. Şti.,Ankara.

18. Forster, N. (1994). *TheAnalysis of CompanyDocumentation*.C.Casselland G. Symon (Eds.) QualitativeMethodsin OrganizationalResearch: A PraticalQuide. SagePress, London.
19. Glesne, C. ve Peshkin, A. (1992). *BecomingQualitativeResearchersan İntroduction,*LongmanGroup Ltd.,London.
20. Good, C. (1973). *Dictionary of Education*. (3rd ed). McGraw-HillPress, New York.
21. Görgen, İ. (2017). Program Geliştirmede Temel Kavramlar (Ed.Şeker, H). Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar ve Yaklaşımlar içinde (s.1-18). AnıYayınları,Ankara.
22. Gülay Ogelman, H., & Güngör, H. (2015). "Türkiye'deki Okul Öncesi Dönem Çevre Eğitimi Çalışmalarının İncelenmesi: 2000-2014 Yılları Arasındaki Tezlerin ve Makalelerin İncelenmesi",*Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 12(32): 180-194.
23. Gürkan, T. (2005). Programın Yapısal Boyutları ve Program Geliştirme Süreci. M.Gültekin(Ed.). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme (s15-30).* Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
24. Hesapçıoğlu, M. (2001). *Türkiye'de Makro Düzeyde İnsan Kaynakları Planlaması*. Anı, Ankara.
25. Hewitt, T.W. (2018). *Eğitimde ProgramGeliştirme: Neyi Neden Öğretiyoruz,* (Çev. S.Arslan). Nobel Yayınları, Ankara.
26. Karataş, Z. (2015). "Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri",*Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi* 1(1): 62-80.
27. Kazu, İ, &Yılmaz, M. (2018). "Ülkemizdeki Okul Öncesi Eğitimin Bazı Veriler Açısından OECD ve AB Üyesi Ülkeleri İle Karşılaştırılması",*TurkishJournal of EducationalStudies,* 5(2): 64-75.
28. Kurt, H.,& Ekici, G. (2013). TheEffect of theEducational Planning and Evaluation Lesson On Pre-Service Teachers' Self - EfficacyBeliefSrelatedtotheTeachingProcess'. *ElementaryEducation Online*, 12(4): 1157-1172.
29. Oğuz, T &, Erbil Kaya, Ö. (2017). "An Investigation of Research on Music Education in Preschool Period", *Anadolu UniversityJournal of EducationFaculty,* 1(1): 1-13.
30. Oliva, P.F. (1988). *DevlopingtkeCurriculum,* 2. Ed. Scott, ForesmanandCompany, Boston.
31. Ozan E.,&Köse E. (Nisan, 2014). "Eğitim Programları ve Öğretim Alanındaki Araştırma Eğilimleri", *Sakarya UniversityJournel of Education.* 4(1): 116-136
32. Maxwell, J. A. (1992). "UnderstandingandValidity in QualitativeResearch", *Harvard EducationalReview*, 62: 979-1000.
33. Miles, M, B. &Huberman, A. M. (1994). *QualitativeData Analysis: An ExpandedSourcebook*. (2nd edition), SagePress,ThousandOaks.
34. Milli Eğitim Bakanlığı (1993). 14. Milli Eğitim Şurası (27- 29 Eylül 1993).https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165401_14_sura.pdf sayfasından erişilmiştir.
35. Milli Eğitim Bakanlığı (2021). 20. Milli Eğitim Şurası (01-03 Aralık 2021). https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08163100_20_sura.pdf sayfasından erişilmiştir.
36. Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okulöncesi Eğitim Programı*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
37. Milli Eğitim Bakanlığı (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf sayfasından erişilmiştir.
38. Roberts, P. &Priest, H. (2006). "ReliabilityandValidityin Research",*Nursing Standard*, 20: 41-45.
39. Sarpkaya, R. (Ed.).(2008). *Türk eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi,* AnıYayıncılık, Ankara.
40. Saylor, J.G. Alexander, W.M. &Lewis, A.J. (1981) *Curriculum Planning forBetterTeachingand Learning.* (4th ed.) Holt, Rinehart& WinstonPress, New York.
41. Sevinç, M. (2005). *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar 1,* Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
42. Sönmez, V. (1981). *Eğitimde Hedef Yazma,* MEB Test Geliştirme, Ankara.

43. Staton-Spicer, A. Q. &Wulff, D. H. (1984). "Research in CommunicationandInstruction: CategorizationandSynthesis."*CommunicativeEducation, 33: 18-23*.

44. Şahin, G. &Bartan, M. (2017). "Okulöncesi Eğitim Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi". *TheJournal of AcademicSocialScience, 60:*69-84.

45. Taba, H. (1962). *Curriculum Development: TheoryandPractice.* Har court, Braceand WorldPress,New York.

46. Tanner, D. &Tanner L.N. (1980). *CurriculumDevelopment: TheoryİntoPractice.* Mac MillanPress, New York.

47. Tavşancıl, E., Çokluk, Ö., Çıtak, G. G., Kezer, F., Yıldırım, Ö. Y., &Bilican, S. (2010). *Eğitim Bilimleri Enstitülerinde Tamamlanmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi (2000–2008).* Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi Kesin Raporu. http://acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/6199/Binder1.pdf?show.pdf. Erişim tarihi: 10.03.2019.

48. Tyler, R.W. (1949), *Basic Principlesof CurriculumandInstruction,* University of Chicago Press, Chicago.

49. Varış, F. (1978). *Eğitimde Program Geliştirme "Teori ve Teknikler".*Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.

50. Varış, F. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme, "Teori ve Teknikler".* AlkımYayıncılık, Ankara.

51. Wach, E. (2013). *Learning AboutQualitativeDocument Analysis*.https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/2989/PP%20InBrief%2013%20QDA%20FINAL2.pdf?sequence=4. 13.04.22 tarihinde indirilmiştir.

52. West, P. (1981). "Thecosts of Highereducation: How Much do CollegesandUniversitiesSpend Per Studentand How MuchShouldTheySpend? Are Port PreparedWiththeSupport of theExxonEducation Foundation andthe Ford Foundation andIssuedbythe Carnegie Council on Policystudies in Highereducation",*Journal of TeacherEducation,* 32(5): 57-58.

53. Wolf, F. M. (1986). *Meta-Analysis: QuantitativeMethodsforResearchSynthesis* SagePress, London.

54. Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri,* Seçkin Yayınları, Ankara.

55. Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Genişletilmiş 10. Baskı), Seçkin Yayınları, Ankara.

56. Yüksel, İ & Sağlam, M. (2014). *Eğitimde Program Değerlendrime,*PegemYayınları,Ankara.

57. Zembat, R. (2001). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarının Nitelik Açısından İncelenmesi; Bir Araştırma Örneği.*Marmara Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
OPEN ACCESS
e-ISSN: 2587-1587

Research Article

Subject Area
Sports Sciences

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 100
PP: 2348-2354

Arrival
23 May 2022
Published
31 July 2022
Article ID Number
63229
Article Serial Number
12

Doi Number
http://dx.doi.org/10.29228/sssj.63229

How to Cite This Article
Medeni, M. B. & Göktaş, Z. (2022). "Genç Bireylerin Bilgelik Gelişiminin Psikososyal Gelişim Açısından İncelenmesi (Balıkesir Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Örneği)" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:100; pp:2348-2354

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

Genç Bireylerin Bilgelik Gelişiminin Psikososyal Gelişim Açısından İncelenmesi (Balıkesir Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Örneği)

Examining the Wisdom Development of Young Individuals in Terms of Psychosocial Development (Balıkesir University Faculty of Sports Sciences Example)

Mehmet Bilgi MEDENİ [1] Zekeriya GÖKTAŞ [2]

[1] Doktora Öğrencisi., Balıkesir Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor ABD, Balıkesir, Türkiye
[2] Prof. Dr., Balıkesir Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü, Balıkesir, Türkiye

ÖZET

Amaç: Bu çalışmanın amacı Balıkesir Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören bireylerin psikososyal gelişim süreci içerisinde bilgelik gelişiminin incelenmesi amaçlanmıştır. Gereç ve Yöntem: Araştırma online anket yöntemi kullanılarak uygulanmıştır Araştırmanın evrenini Balıkesir Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde okuyan bireyler oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğü belirlenirken; Epiinfo programında, 800 kişilik evrende, %50 prevalans, %95 güven düzeyi, 1.5 desen etkisi ve %5 sapma göz önünde bulundurularak 390 kişi hesaplanmıştır. Araştırmamızda 450 kişiye ulaşılmış analiz sonucunda kayıp ve uç veriler çıkarıldıktan sonra 438 kişinin anketi incelenmiştir. Araştırmada demografik bilgi formu ve **San Diego Bilgelik Ölçeği kullanılmıştır.** Verilerin analizinde, normallşk dağılım şartını sağlamadığında bilgelik gelişimi üzerinde etkili olan bağımsız değişkenlere göre farklılık kruskal wallis ve mann whitney u testi analizi kullanılarak belirlenmiştir. Bulgular: Analiz sonuçlarına göre çalışmamızın Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,77 bulunmuştur. Araştırma grubunda bazı bağımsız değişkenlere göre bilgelik gelişimi cinsiyet değişkeni duygusal düzenleme ve kararlılık alt boyutlarında, yaş değişkeni duygusal düzenleme, sosyal danışmanlık, kararlılık, iç görü ve farklı değerlere tolerans alt boyutlarında, bölüm değişkeni sosyal yanlısı davranış alt boyutunda anlamlı fark tespit edilmiştir ($p<0,05$) .Sonuç: Araştırma grubu cinsiyet değişkeninde kadınların duygusal, erkeklerin ise kararlı yönünün bilgelik gelişiminde etkili olduğu, yaş değişkeninde yaşın arttıkça duygusal tecrübeyle birlikte bilgelik seviyesinin de artması, çalışma ortamında aktif olunan 21-40 yaş arası yaşlarda ise sosyalliğin etkin olduğu, bölüm değişkeninde ise antrenörlük eğitimi gören bireylerin sürekli aktif olmalarının sosyalleşmeyi ön planda tutması sonucu bilgelik gelişiminde etkin rol oynadığı yorumu yapılabilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Psikososyal, Bilgelik, Gelişim

ABSTRACT

Aim: The aim of this study is to examine the development of wisdom within the psychosocial development process of individuals studying at Balıkesir University Faculty of Sport Sciences.Materials and Methods: The research was carried out using the online survey method. The population of the research consists of individuals studying at Balıkesir University Faculty of Sport Sciences. While determining the sample size; In the Epiinfo program, 390 people were calculated in a population of 800 people, considering 50% prevalence, 95% confidence level, 1.5 pattern effect and 5% deviation. In our research, 450 people were reached, as a result of the analysis, after missing and extreme data were removed, the questionnaires of 438 people were examined. Demographic information form and San Diego Wisdom Scale were used in the study. In the analysis of the data, the difference according to the independent variables that affect the development of wisdom when the normality distribution condition is not met was determined by using the kruskal wallis and mann whitney u test analysis. Results: According to the results of the analysis, the Cronbach Alpha internal consistency coefficient of our study was found to be 0.77. In the research group, a significant difference was found in the development of wisdom according to some independent variables, in the sub-dimensions of gender, emotional regulation and stability, in the sub-dimensions of emotional regulation, social counseling, stability, insight and tolerance for different values, in the sub-dimension of the department variable, pro-social behavior.Conclusion: In the gender variable of the research group, the emotional side of the women and the decisive side of the men are effective in the development of wisdom, in the age variable, the level of wisdom increases with the emotional experience as the age increases, and the sociality is effective in the working environment between the ages of 21-40, in the department variable, the individuals who receive coaching education are active in the working environment. It can be interpreted that being constantly active plays an active role in the development of wisdom as a result of keeping socialization in the foreground.

Keywords: Psychosocial, Wisdom, Development

1. GİRİŞ

Bilgelik, bireyin gelişim sürecinin Maslow'a ait gelişim evrelerinin sonuncusu kendini gerçekleştirme düzeyinde bulunan, rol model benlik olarak tanımlanabilecek bilişsel, ruhsal ve duygusal bütünün, bireyin sağlıklı ilerlemesi sonucunda oluşmasıdır (Kaygısız, 2013).

Her yaştan insanın ulaşmak istediği bilgelik, genel olarak bilgi, algılama, kontrol, adap, kamil olma, sağduyu, şefkat, merhamet, iyi niyet, algısal anlayış, itikat, benlik/duygusal bütünlüğün yansımasıdır (Abukan, 2014).

Bilge sözcüğü yaşam içerisinde kullanılan dilde dünya ile uyum içinde olan, kendi kendine yeten, bilinçli olarak yaşayan ve eylemleri hakkında düşünen kişi anlamında kullanılmaktadır. Bilgili kişi deyimi ile de eş anlamlıdır. Akıllı insan, doğru ve rasyonel kararlar verebilen kişidir. Bilgelik, bilge kişinin özelliğidir. İnsanlar bilgi edinerek bilge olamazlar; bilgelik yoluna ancak bilgiyi iyi uygulayabilirlerse girebilirler. Bildiklerini başkaları için faydalı bir şekilde kullanabilen akıllı, kendine hakim, erdemli bir kişiye bilge denir. Bilge insan, yargısını iyi kullanan kişidir. Bu sayede öğrendiklerini kendi özüyle bağdaştırarak, karşılaşılan sorunları hızla çözer ve insanları rahatlatır. Bu özelliklerinden dolayı bilge, bilginden farklıdır. Bilge ile bilgin arasındaki fark; bilgin kendi dışındaki nesnelerin, insanların ve olayların bilgisine sahip olması, bilge insanın ise kendini bilmesinden kaynaklanmaktadır. Bilge olaylardan ders çıkararak, bu olayları bilinç ve bilgi düzeyini yüksek seviyeye çıkaran araç olarak görürken,

bilgin ise olayları ara sıra olumsuz bir biçimde anlamlandırabilir. Bilge kişi faydalı bilgi arayışında olan kişidir. "Bilge insanlara göre her şey insanın kendini geliştirmesi için vardır. Bilge kişi, kötü olayları ders niteliğinde algılayıp, olayları kendini geliştirme fırsatına dönüştürür. Kendisine ve diğer insanlara faydalı olan bilgileri aklında taşır. Bilge, iyi bir insan olmanın yollarını arar" (Topdemir, 2010).

Günümüz içerisinde hayat boyunca gelişimin yaklaşımı her geçen gün daha önemli hale gelmektedir. Dünyada ve Türkiye'de yaşanan gelişmelerle bireylerin bilgiye ulaşmaları daha kolay olsa da akıl mertebesine ulaşmanın zaman ve şartları giderek zorlaşıyor. Hikmet, son yıllardaki değişim ve gelişimler dikkate alınarak farklı davranış biçimleriyle tanımlanmaktadır (Stanovich, 2001).

Çağımızdaki sürekli değişimler, bireylerin sorumluluk sahibi olma, başkalarını anlamaya çalışma ve toplumsal duyarlılıkta güçlük yaşamalarına neden olmaktadır. Ayrıca özellikle üniversite öğrencilerinin mesleki kariyer hedeflerinin zayıf olduğu, ailelerinin bölüm seçmekte zorlandıkları veya amaçsız rastgele seçimler yaptıkları, yetişkinlerin iş kurma gibi konuları ertelediklerı görülmüştür. Kendi hayatında önemli kararlar alabilmesi, yarar sağlayanı tercih etmesi ve devamlılığın olması gibi özellikler, hikmetin temelini meydana getiren unsurlardır (Topdemir, 2010).

Psikososyal gelişim kuramı, bireyler açısından tüm gelişim aşamasında çözülmesi gereken bir çatışma olduğunu belirtir. Bireylerin bu çatışmalarla yüzleşmeleri ve çatışmalarına çözüm üretmeleri, kendi potansiyellerini gerçekleştirmeleri açısından gerekli bir adımdır. Psikodinamik kuramda gelişimsel duraklamalar olarak tanımlanan bu çatışmaları bir fikri sabitlik olarak görmez ve bu kriz alanının birey için bir olumsuzluk olmadığını ve gelişimi duraksatmayacağını savunur (Miller vd. 2008).

Sosyal gelişim, bir kişinin sosyal uyaranlara, özellikle grup yaşamının baskılarına ve zorluklarına karşı duyarlılığının gelişmesi, kendi grubundan veya kültüründen başkalarıyla iyi geçinmesi ve onlar gibi davranmasıdır. Kişi, belirli bir zamanda belirli bir sosyal ve kültürel çevrede doğar ve soksyalleşme süreci içerisinde çevresine ve topluma uyum sağlamaya çalışır. Bu çaba önce ailede, sonra okulda ve daha sonra profesyonel ortamda devam eder (Küçük, 2004).

Kendini gerçekleştirme, sosyalleşme sürecinde önemli bir belirleyicidir. Sosyalleşme, genç bireyin kişilik kazanma aşamasıdır. Gençlerin sosyalleşmesi "arkadaşlık, aile, çevre ilişkileri, medya araçları, kültür, sanat, spor ve müzik" gibi birçok sosyalleşme faktörü ile ilişkili olarak gerçekleşmektedir. Beden eğitimi ve spor etkinlikleri ve bu etkinlikleri uygulayan kurumlar yas döneminin özelliklerinden dolayı gençlerin bir arada olmalarını, gruba ait olmalarını ve etkinliklerden daha fazla yararlanmalarını sağlar. Yapılandırılmış ve kurumsallaşmış boş zaman etkinlikleri sunan gençlik kurumları, gençlerin sosyalleşmesine kurumsallaşmamış etkinliklerden daha fazla katkıda bulunur (Büküşoğlu, 2005).

Özellikle Türk Coğrafyası içerisinde yaşamış olan Türk Bilge insanlarının gençlerimiz tarafından incelenmesi, kendi kültürlerinden yola çıktıktan sonra dünya genelindeki bilge kişiliklerden örnekler almaları Türk gençliğinin gelişimi açısından büyük önem taşıyacaktır.

Toplum karmaşık bir hale geldikçe, bireyi anlamak büyük önem taşır. Toplum içerisinde en önemli zenginlik, toplumun değerleri, bireylerin bilişsel ve duygu güçleridir. Bilge insan bu doğrultuda insanlara faydalı olmaya çalışır, bireylerin psikososyal gelişimi açısından kendilerini gerçekleştirme aşamasına yaklaşmalarında onlara yol gösterici olur. Özellikle üniversitede öğrenim gören genç bireylerin hayata hazırlanmaları noktasında hangi seviyede oldukları, kendilerini yetiştirme çabası içerisinde olup olmadıkları, psikososyal açısından seviyelerini, kendilerinin bilge olarak gördükleri rol modelleri ne kadar örnek aldıklarını belirlemek amacıyla bu araştırma yapılmıştır.

2. GEREÇ VE YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Tipi

Araştırmada evren ile ilgili genel bir sonuca varmak amacı ile evrenden alınan bir grup üzerinde yapıldığı için genel tarama modeli uygulanmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini Balıkesir Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören bireyler oluşturacaktır. Örneklem büyüklüğü belirlenirken; Epiinfo programında, 800 kishlak evrende, %50 prevalans, %95 güven düzeyi, 1.5 desen etkisi ve %5 sapma göz önünde bulundurularak 390 kişi hesaplanmıştır. Araştırmamızda 450 kişiye ulaşılmış analiz sonucunda kayıp ve uç veriler çıkarıldıktan sonra 438 kişinin anketi incelenmiştir.

2.3 Veri Toplama

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak; "Demografik Bilgi Formu" ve "San Diego Bilgelik Ölçeği" Kullanılmıştır.

2.3.1. Demografik Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından hazırlanan "Demografik Bilgi Formu bireylerin cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf, yaşadığı yer, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve aile gelir durumuna" ilişkin bilgileri içeren 8 sorudan oluşmaktadır.

2.3.2. San Diego Bilgelik Ölçeği:

"Thomas M. vd. tarafından 2017 yılında geliştirilen ölçeğin altı alt boyutu bulunmaktadır. 24 maddeden oluşan ölçekte her bir alt boyutu ifade eden dört madde bulunmaktadır. Ölçekte; 2-3-5-6-12-13-14-22-23-24 numaralı maddeler ters kodlanmaktadır. Ölçek hazırlama süreci sonunda elde edilen veriler; ($\chi2(246) = 657.03$, $p <.001$, CFI = .94, TLI = .93, RMSEA = .06), ve Cronbach Alfa değeri 0.72 bulunmuştur. Ölçeğin Türkçe'ye çevrilmesi amacıyla çalışma yürütülmüştür. San Diego Bilgelik Ölçeği'nin Türkçe versiyonunun geçerlik çalışmaları kapsamındaki kapsam geçerliği için 3 çevirmen tarafından ölçek maddeleri Türkçe'den İngilizce'ye ve İngilizce'den Türkçe'ye çevrilmiştir. Ayrıca Rehberlik ve Psikolojik Danışma Ana Bilim Dalında görevli olan 3 akademisyen tarafından çevirilerin orijinaline uygunluğu ve Türkçe formundaki ifadelerin anlaşılırlığı değerlendirilmiştir. Türkçe formda alt boyutlar; duygusal düzenleme (madde 6-9-10-24), sosyal danışmanlık (madde 1-4-7-23), kararlılık (madde 2-8-12-14), iç görü (madde 13-15-19-22), sosyal yanlısı davranış (madde 3-5-16-18) ve farklı değerlere tolerans (madde 11-17-20-21) olarak adlandırılmıştır.

San Diego Bilgelik Ölçeği'nin Cronbach alfa değeri α=.80 (oldukça güvenilir) olarak belirlenmiştir. Bu anlamda araştırmada kullanılan ölçek güvenilirdir (Mchugh, 2012: s. 279).

San Diego Bilgelik Ölçeği'nin alt boyutlarına ait korelasyon katsayılarına baktığımızda duygusal düzenleme alt boyutu r=.78, sosyal danışmanlık r=.88, kararlılık r=.81, iç görü r=.85, sosyal yanlısı davranış r=.54 ve farklı değerlere tolerans r=.78 değerleri bulunmuştur."

2.4. İstatiksel Analiz

"Çalışmada kullanılacak ölçek formlarının analizinde SPSS 25.0 programı kullanılmıştır. Çevrimiçi olarak elde edilen veriler ilk olarak Excel formatında kaydedilmiş, SPSS programına aktarılarak kayıp ve uç verilerden arındırılmış ve ham veriler üzerinde ilgili analizler gerçekleştirilmiştir." Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için "Kolmogrov-Smirnov" değerleri kontrol edilmiştir. Bu değerlerin $p<0.05$ olmasından dolayı normal dağılım göstermediği belirlenen veriler üzerinde, yüzde ve frekans, Mann Whitney- U ve Kruskal Wallis analizi uygulanmıştır.

2.5. Araştırmanın Etik Yönü

Araştırmanın yapılabilmesi için "Balıkesir Üniversitesi Sağlık Bilimleri Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu" (Sayı: 2022/6, Tarih: 11/01/2022) tarafından onayı alınmıştır. Ayrıca katılımcıların yazılı onamları alınmıştır.

3. BULGULAR

Çalışmaya katılan öğrencilerin sosyodemografik özellikleri incelendiğinde %53,4'ü erkek, %67,1'i 21-40 yaş arasında olduğu, %49,1'i Beden Eğitim ve Spor Öğretmenliği bölümünde öğrenim gördüüğü, %50,7'sinin son sınıf olduğu, %63'ün Büyükşehirde yaşadığı, %38,4'ünün anne, %41,1 baba eğitim durumunun ilköğretim düzeyinde olduğu, aile gelir durumunda ise %43,8 şeklinde tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan bireylerin sosyodemografik özelliklerinin dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Grubunun Demografik Özellikleri

Özellikler	**n (%)**
Cinsiyet	
Kadın	204 (46,6)
Erkek	234 (53,4)
Yaş	
18-20	102 (23,3)
21-40	294 (67,1)
40 +	42 (9,6)
Bölüm	
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	215 (49,1)
Spor Yöneticiliği	145 (33,1)
Antrenörlük Eğitimi	78 (17,8)
Sınıf	
1. Sınıf	30 (6,8)
2. Sınıf	66 (15,1)
3. Sınıf	120 (27,4)
4. Sınıf	222 (50,7)
Yaşanılan Yer	
Köy	30 (6,8)
İlçe	72 (16,4)
İl	60 (13,7)
Büyükşehir	276 (63,0)
Anne Eğitim Durumu	
Okur-Yazar	42 (9,6)
İlköğretim	168 (38,4)
Lise	150 (34,2)
Ön-Lisans	19 (4,3)
Lisans	23 (5,3)
Lisansüstü	36 (8,2)
Baba Eğitim Durumu	
Okur-Yazar	30 (6,8)
İlköğretim	180 (41,1)
Lise	116 (26,5)
Ön-Lisans	12 (2,7)
Lisans	60 (13,7)
Lisansüstü	40 (9,1)
Aile Gelir Durumu	
4253TL ve Altı	96 (21,9)
4254TL-5254TL	90 (20,5)
5255TL-6256TL	60 (13,7)
6257TL ve Üstü	192 (43,8)
Toplam	438

Tablo 2. Bilgelik Gelişimi "Cinsiyet" Değişkeni "Mann Whitney U Testi" Analizi Sonuçları.

Bilgelik	**Cinsiyet**	**N**	**Sıra Ortalaması**	**Sıralar Toplamı**		**u**	**p**
Duygusal Düzenleme	**Kadın**	**204**	**236,54**	55350,00		19881,000	**,002***
	Erkek	234	199,96	40791,00			
Kararlılık	Kadın	204	181,04	36933,00		16023,000	**,000***
	Erkek	234	**253,03**	59208,00			

** p<0,05

Duygusal düzenleme, kararlılık alt boyutlarının bilgelik gelişimi cinsiyet değişkenine ait "Mann Whitney U-testi" sonucunda aralarında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (p=,000<0,05). "Mann Whitney U-testi" analizi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Table 3. Bilgelik Gelişimi "Yaş" Değişkeni "Kruskal Wallis" Analizi Sonuçları.

Bilgelik	Yaş	N	Sıra Ort.	sd	x²	p
Duygusal Düzenleme	18-20	102	179,44	2	29,082	**,000****
	21-40	294	221,40			
	41+	42	**303,50**			
Sosyal Danışmanlık	18-20	102	182,62	2	32,907	**,000****
	21-40	294	**242,64**			
	41+	42	147,07			
Kararlılık	18-20	102	176,79	2	25,679	**,000****
	21-40	294	**240,81**			
	41+	42	174,07			
İç Görü	18-20	102	156,50	2	33,883	**,000****
	21-40	294	**240,13**			
	41+	42	228,07			
Farklı Değerlere Tolerans	18-20	294	184,38	2	14,662	**,001****
	21-40	42	**235,48**			
	41+	102	192,93			

Araştırmaya katılan bireylerin bilgelik gelişimi yaş değişkeni "Kruskal Wallis" testi sonuçlarına göre incelendiğinde; duygusal düzenleme, sosyal danışmanlık, kararlılık, iç görü ve farklı değerlere tolerans alt boyutlarında anlamlı fark tespit edilmiştir (p=,000<0,05). "Kruskal Wallis" analizi sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

Table 4. Bilgelik Gelişimi "Bölüm" Değişkeni "Kruskal Wallis" Analizi Sonuçları.

Bilgelik	Bölüm	N	Sıra Ort.	sd	x²	p
Sosyal Yanlısı Davranış	"Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği"	215	201,12	2	12,786	**,002****
	"Spor Yöneticiliği"	145	225,52			
	"Antrenörlük Eğitimi"	78	**258,96**			
Toplam		**438**				

Araştırmaya katılan bireylerin bilgelik gelişimi bölüm değişkeni "Kruskal Wallis" testi sonuçlarına göre incelendiğinde; sosyal yanlısı davranış alt boyutunda anlamlı fark tespit edilmiştir (p=,000<0,05).

4. TARTIŞMA

Psikososyal gelişim alanı içerisinde bilgelik gelişiminin farklı demografik bilgiler açısından araştırmak amacıyla spor bilimleri fakültesi öğrencilerine uygulanan çalışmada bilgeliğe etki eden faktörler belirlenmiştir. Araştırmamızda cinsiyet değişkenine göre bilgelik gelişimi incelendiğinde duygusal düzenleme alt boyutunda kadın bireylerin sıra ortalamasının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu duruma kadın bireylerin duygusal yapılarının neden olduğu söylenebilir. Cinsiyet değişkeni bilgelik gelişimi kararlılık alt boyutunda erkek bireylerin yüksek puan ortalamasına sahip olduğu tespit edilmiştir. Erkek bireylerin kadın bireylere göre biraz daha duyguları değil aklı ön planda tutmaları bundan dolayı da kararlı bir duruş ortaya koydukları söylenebilir. Bilgelik gelişiminde kültürel cinsiyet rollerinde Doğu ve Batı kültürlerinde cinsiyete göre farklılıklar görülmüştür (Ardelt, 2004). Bu sonuç ile çalışmamızla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Akkaya (2019) yaptığı çalışmada bilgelik gelişiminde cinsiyetin etkili olmadığını ve bilgelik düzeyinin cinsiyete göre değişmediğini bulmuştur. Bu sonuç çalışmamızı desteklememektedir. Araştırmamızda yaş değişkenine göre bilgelik gelişimi incelenmiş, duygusal düzenleme alt boyutu sıra ortalaması en yüksek 41 yaş üstü bireyler tespit edilmiştir. Bireylerin yaşı ilerledikçe duygusal yoğunluklarının tecrübeleriyle birleşerek bireysel olgunluğa yaklaştıkları bununla birlikte de bilgelik olgusunun arttığı söylenebilir. Akkaya (2019) yaş ilerledikçe bilgelik düzeyinin arttığını tespit etmiştir. Yaş ilerledikçe deneyim kazanılmasını sağlayan fırsatların bilgi ve davranış bakımından bireyin olgunluğa yaklaştığı şeklinde yorumlanabilir (Ardelt, 2003). Yaş ilerledikçe bireyin bilişsel ve duygusal becerilerinin gelişmesi bilgece davranmasına katkı sağladığı da söylenebilir (Taylor ve Bates, 2011). Bu çalışmalar yaptığımız çalışmayı desteklemektedir. Danışmanlık alt boyutunda 21-40 yaş arası bireylerin ortalamasının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun bu yaş grubunun hem okul hayatı hem de çalışma hayatı içerisinde yer almaları sebebi olduğu söylenebilir. Bilgelik gelişimi kararlılık alt boyutu incelendiğinde 21-40 yaş arası bireylerin sıra ortalamasının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu yaş grubunun iş hayatında ve hayat döngüsü içerisinde daha iyi yer almak için mücadele etmesinin bu sonucu ortaya çıkardığı söylenebilir. 21-40 yaş arası bireyler farklı değerlere tolerans alt boyutu içerisinde en yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Hayat içerisinde doğruyu arama

çabası içerisinde olmaları bu sonucun sebebi olarak söylenebilir. Yapılan çalışmalar 21-40 arası yaş grubuna ait sonuca ulaşılamamıştır. Kuşaklar arasındaki etkileşimin sadece yüksek yaş gruplarında değil bilgi ve tecrübelerini genç nesillere aktardıkları takdirde toplumsal birlikteliğin artacağı bunun sonucunda da bilgelik düzeyinin genişleyeceği söylenebilir. Okul temelli kuşaklar arası öğrenme etkinliklerinin uygulanması bu durumun gelişmesine katkı sağlayacaktır (Polat vd. 2016). Araştırmamızın bölüm değişkenine göre bilgelik gelişimi incelenmiş sosyal yanlısı davranış alt boyutunda antrenörlük eğitimi bölümünde öğrenim gören bireylerin sıra ortalamasının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç antrenörlük eğitimi bölümünde öğrenim gören bireylerin üniversitedeki eğitim hayatlarına başladıkları andan itibaren branşlarına göre çalışma hayatı içerisinde bulunmalarının sosleşmelerine sebep olduğu söylenebilir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışma hayatı içerisinde olan bireylerin farklı ortamlarda bulunmaları sonucunda çeşitli tecrübeler elde ettiği gerçeği görülmektedir. Bu tecrübelerin bireyin bilgelik gelişiminde etkin olduğu söylenebilir (Donnellan, vd. 2007).

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmada spor bilimleri fakültelerinde öğrenim gören bireylerin bilgelik gelişim düzeyleri cinsiyet, yaş ve bölüm değişkenleri açısından incelenmiş, bilgelik ölçeği alt boyutları arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeninde kadınların olaylara duygusal bakımdan yaklaşması bunun sonucunda bilgelik düzeyi bakımından duygusal düzenleme biçiminde oldukları söylenebilir. Çalışmamızın yaş değişkeninde bilgelik düzeyinin tecrübeye bağlı olduğu söylenebilir. Bu tecrübenin yaş arttıkça yoğunlaşması en önemli etken iken çalışma ortamının da büyük önem taşıdığı söylenebilir. Bölüm değişkeni ele alındığında antrenörlük eğitimi bölümünde öğrenim gören bireylerin üniversitedeki eğitim hayatlarına başladıkları andan itibaren branşlarına göre çalışma hayatı içerisinde bulunmalarının sosleşmelerine sebep olduğu söylenebilir Bu sonuçlar doğrultusunda küçük yaşlardan itibaren bilişsel, sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimini en iyi şekilde ilerleten, toplumun kurallarına uyma noktasında negatif bir yönde olmayan birey bilgelik seviyesine gelmese dahi toplum içerinde saygın bir yer edinecektir.

KAYNAKÇA

1. Abukan, Bilge. (2014). Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramına Göre Kendini Gerçekleştirme ve Bilgelik İlişkisi: Yaşlılar Üzerinde Bir Araştırma. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi ve Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara
2. Akkaya, A. (2019). Psikososyal gelişim alanı olarak bilgelik gelişiminin incelenmesi (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
3. Ardelt, Monika. (2003). Üç boyutlu bir bilgelik ölçeğinin ampirik değerlendirmesi. Yaşlanma üzerine araştırma, 25 (3): 275-324.
4. Ardelt, Monika. (2004). "Wisdom as expert knowledge system: A critical review of a contemporary operationalization of an ancient concept." Human development, 47 (5): 257-285.
5. Büküşoglu, N., & Bayturan, A. F. (2005). Serbest zaman etkinliklerinin gençlerin psiko-sosyal durumlarina ilişkin algisi üzerindeki rolü. Ege Tıp Dergisi, 44(3), 173-177.
6. Donnellan, M. Brent, Rand D. Conger, Rebecca G. Burzette. (2007). "Personality development from late adolescence to young adulthood: Differential stability, normative maturity, and evidence for the maturity-stability hypothesis." Journal of personality, 75 (2): 237-264.
7. Kaygısız, Esra Gökçen. (2013).Örgütsel bilgeliğin yaratılmasında dönüşümsel liderliğin rolü üzerine bir çalışma. Doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
8. Küçük, V., & Harun, K. (2004). Psiko-sosyal gelişim süreci içersinde insan ve spor ilişkisi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (9).
9. Miller, Patricia H. (2008). Gelişim psikolojisi kuramları. (Bekir Onur, Zeynep Gültekin). Ankara: İmge Kitabevi.
10. Polat, Soner., Yaser Arslan, Gizem Günçavdı vd. (2016). Okullarda kuşaklararası öğrenme: bir kuşaklararası öğrenme deneyimi dedelerimiz ve ninelerimizden öğreniyoruz. Ankara: Pegem Akadem

11. Stanovich, Keith E. (2001). "The rationality of educating for wisdom." Educational Psychologist 36.4 247-251.

12. Taylor, Matthew, Glen Bates, Jeffrey Dean Webster. (2011). "Comparing the psychometric properties of two measures of wisdom: Predicting forgiveness and psychological well-being with the Self-Assessed Wisdom Scale (SAWS) and the Three-Dimensional Wisdom Scale (3D-WS)." Experimental Aging Research, 37 (2): 129-141

13. Topdemir, Hüseyin Gazi. (Kasım 2010). "Sofos, sofist, filozof: Hayat ve bilgelik" [Bildiri]. Hayat ve Felsefe Sempozyumu: Çankırı.

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
OPEN ACCESS
e-ISSN: 2587-1587

Review Article

Subject Area
Music Education

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 100
PP: 2355-2360

Arrival
02 June 2022
Published
31 July 2022
Article ID Number
63420
Article Serial Number
13

Doi Number
http://dx.doi.org/10.29228/sssj.63420

How to Cite This Article
Sağırkaya, B. (2022). "İnsanlık ve Toplum Perspektifinden Müzik Temelli Etkileşim ve İletişim" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:100; pp:2355-2360

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

İnsanlık ve Toplum Perspektifinden Müzik Temelli Etkileşim ve İletişim

Music Based Interaction and Communication from The Perspective of Humanity and Society

Burak SAĞIRKAYA [1]

[1] Dr. Millî Eğitim Bakanlığı, Afyonkarahisar, Türkiye

ÖZET

Müzik, bireylerin duygu ve düşüncelerini sesler aracılığı ile birbirlerine aktararak anlamlı bir etkileşim ve iletişim sürecinin kurulmasını sağlamaktadır. Ne var ki müzik eserlerinin birey tarafından nasıl algılandığı ve anlamlandırıldığı, kültürel temellere dayalı ortak bir sosyal hafıza ve ortak bir anlamlandırma (kodlama) ile ilintilidir. Nitekim melodik, ritmik ve tınısal yapının ortaya çıkardığı estetik ahengin insanda meydana getirdiği fizikî ve ruhî dinamiklerin etkilerine dair yapılan araştırmalar; bu dinamiklerin ortaya çıkmasında bireylerin ortak algı şemalarının etkili olduğunu göstermektedir. İşte bu ortaklık, birey ve toplum arasındaki müzik temelli etkileşimi tetiklemekte, etkileşim de iletişim sürecini doğurmaktadır. Aktarım sırasında bireyler arası kurulan iletişim aynı zamanda bağlayıcı bir ifade gelişmesine de yol açmaktadır. Bu ifadeleri, müzik çerçevesinde kültürel ögelerin toplumda yansıması olarak adlandırmak mümkündür. Zira müziğin temelinde aktarım, etkileşim, iletişim ve bağ kurma olguları yatmaktadır. Başka bir ifade ile bireyler arası sosyal ve kültürel bağlar aktarılmadan müzik işlevselliğini kazanamaz. Yani toplumsal kültürün yapı taşlarından biri olan müzik iletişim merkezlidir. Yukarıda yer alan tanımlamalar ışığında yapılan bu araştırmada, toplumsal bağlarla aktarımı sağlanan müzik temelli etkileşim sürecinin bireyler arası iletişime yönelik yansılamalarına ve kitle müzik ilişkisine dair perspektiflere dikkat çekilmek istenmiştir. Yine araştırmada yer alan bilgiler ve yorumlar sosyal araştırma tiplerinden Tümdengelimli Tanımlayıcı Araştırma Yaklaşımı perspektifinde tasvir edilerek (tanımlanarak) yorumlanmış ve konuya dair genel bir bakışın sunulması amaçlanmıştır. Sonuç bölümünde ulaşılan yargılar; aktarım, yansıtma, etkileşim, ilişki, iletişim, bağlantısallık, kapsayıcılık, birey, kimlik, sınıf, aidiyet, toplum, kültür ve ulus ekseninde müzik olarak sıralanmıştır. Elde edilen bilgilerin ve sonuç bölümünde verilen yargıların araştırmaya genel bir perspektif sunacak nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Müzik Temelli İletişim, Müzik Temelli Etkileşim, Müzik Temelli Kimlik, Toplum ve Müzik, Kitle Müzik İlişkisi, Müzik ve Aktarım, Müzik ve Sosyal Etki

ABSTRACT

How music perceived, this is related to cultural and social memory. Studies examining the effects of melodic and rhythmic structure on humans; shows that individuals have a shared memory. Shared memory supports music-based interaction between the individual and society. Interaction also creates the communication process. Communication between individuals also develops a binding statement. These expressions are the cultural reflection of music in society. In other words, music is formed by the transfer of social and cultural ties between individuals. Music is centered on social and cultural communication. Because music provides the establishment of interaction, communication emotion thought process and through sounds. In this research, general information about music-based interaction and communication will be given. In addition, there will be drawn to attention to perspectives on the relationship between human masses and music. The information and comments in this research will define and interprete in the perspective of Deductive Descriptive Research Approach, which is one of the social research types. In addition this research, aimed to provide an overview of the subject. Conclusions of the reached are; transfer, reflection, interaction, relation, communication, connectivity, inclusiveness, individual, identity, society, culture and nation orianteted music. It is thought that the information obtained and the judgments given in the conclusion section are of a nature to present a general perspective to the research.

Keywords: Music-Based Communication, Music-Based Interaction, Music-Based Identity, Society and Music, Relationship of music with Masses, , Music and Transference, Music and Social Impact

1. GİRİŞ

Müzik toplumsal bir olgudur (Kütahyalı, 1984:64). Müziğin toplumsallığı onun her kültürün kendine özgü dokusunu yansıtan bir iletişim aracı olmasını sağlamıştır (Çuhadar, 2008). İnsanlığın gereksinimi olan, sürecin parçası olma, aidiyetlik hissi, iletişim süreçleri gibi olguların müzik yolu ile desteklenebildiğine göre; müzik bireyler arası etkileşimi ne boyutta sürdürebilmekte ve nasıl toplumsal bir bağ kurulmasını sağlamaktadır? Bu sorunun cevabını müzik, insan, aktarım, etkileşim ve iletişim ekseninde aramak gerekir.

Müziğin duyguları hatırlatıcı ve canlandırıcı özelliği insanî duyguları yansıtabildiği gibi duygulanım sürecini de değiştirmektedir. Dolayısı ile müzik dinlemek ve tabii ki çalmak duygu durum süreçlerini sağaltma özelliğine de sahiptir (Altınölçek, 2013). Müzik temelli eylemlerin kökleri, bireyler arası etkileşim ve iletişim için önemli bir biyolojik, fizyolojik ve psikolojik temel oluşturmaktadır (Malloch ve Trevarthen, 2009). Müzik bireyi psikolojik, fizyolojik, biyolojik, somatik ve psikosomatik olarak etkilemekte; bu etki bireyselliğin yanında aktarım ve etkileşimle de toplumsallaşmaktadır. İşte bu noktada müziğin değişim, gelişim, sağaltım, tedavi, terapi ekseninde ele alınması müzik biliminin (Müzikoloji) müzik terapi disiplini ile ilgili fakat sürecin kültürel ve toplumsal boyutta ele alınması ise müzik biliminin ilişkisel müzik dalı ile ilgilidir. Görüleceği üzere müzik bilimi disiplinler arası bir bilim dalıdır. Bundan dolayı birey / müzik, birey / iletişim olgularının toplumsal perspektife yansıma sürecini tek bir boyut üzerinden ele almakta mümkün değildir. Çünkü müzik ilişkiseldir ve her bir bilim dalı, disiplin onu kendi ekseninde incelemekte, araştırmakta ve gerektiğinde iş birliği yapmaktadır (Bruscia, 2016:.8-34). Yani müziğin kapsayıcı ve ilişkiselliği onu disiplinlerarası bir noktada konumlandırmaktadır (Baydağ, 2019).

İnsanın duyduğu ahenkli sesleri müzik olarak nitelendirebilmesi ortak bir hafıza ve ortak bir beğeni şemasına bağlıdır. Bu yüzden müziğin nasıl ve ne şekilde bireysel ve toplumsal dinamikler üzerine şekillendiği müzikolojik olduğu kadar sosyolojik, psikolojik, nörolojik ve fenomenolojiktir de. Bu olguları ilişkisel boyutta tanımlayabilmek ve incelemek eğitim, sosyal ve beşerî bilimlerin olduğu kadar sağlık bilimlerinin de inceleme, araştırma alanıdır. Yani müzik olgusunun ilişkisel ve etkileşimsel boyuttaki etkileri nöro-kimyasal, nöro-psikolojik, ..., ve nöro-fenomonolojik örüntülerin incelenmesiyle de ilişkilidir (Torun, 2020:26-28). Çünkü beynimiz sesleri her duyduğu an onu şekillendirilmiş ve anlamlandırılmış bir süzgeçten geçirmekte ve ona göre ardışık bir mekanizmayla anlamlandırmaktadır. Bu anlamlandırma temelinde zaman içerisinde kuşaklararası gelişmiş bir aktarım silsilesini ve kültürünü barındırmaktadır. Bu süreci kısaca toplumsal (ortak) hafıza olarak adlandırmak mümkündür. İşte ortaya çıkan bu ortak hafıza ve beyin ilişkisi birey ve toplum arasındaki etkileşime yön vermekte; etkileşim, iletişim sürecini devam etmesini sağlamakta; iletişim ise toplumsal bağları güçlendirmektedir.

Süreç müzik ekseninde ele alındığında ise gerek icracı gerek dinleyici olsun aktarım sırasında kurulan etkileşim ve iletişim bireyin duygulanımları arasında bağlayıcı bir ifade geliştirmektedir (Torun, 2018). Aslında müzik ve duygu durum ilişkisinde etkileşim ve anlamlandırma en birincil rolü oynamaktadır. Bu yüzden müziği yaşantısal ve davranışsal bir ifade biçimi, duygu ve düşünceleri sesler aracılığı ile iletme süreci olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır (Uçan, 1996; Sağırkaya 2020:231).

Müziksel uyaranlar ağı içinde yaşayan bireyin müzik temelli evreninin müziksel algılama sürecine dönüşebilmesi için bireyin içinde yaşadığı çevreden gelen müziksel uyaranlara duyarlı duruma gelmesi gerekir. Yani bireyin müzik evreni ve algı yapısı çevresel etmenlerin etkileşimi ile ilintili olduğu kadar, müziksel algılama da uyaranların ne şekilde kodlandığı ile ilintilidir. Altınölçek (2013:15), bireyin müzik temelli evreninin ve müziksel algılama sürecinin; 1/yönelik olduğu toplumsal katmana göre, 2/yaşadığı yerleşim biriminin niteliğine göre, 3/kültürel yapıya göre, 4/coğrafi yapıya göre, 5/ait olduğu çağa göre, 6/inanca göre şekillendiğinden bahsetmektedir. Yukarıda yer alan etkileşim basamaklarının müziğin ne şekilde bireysel, toplumsal ve kitlesel aktarım yapısıyla ilişkilendirilebilir olduğuna dikkat çekmektedir. O hâlde bir kültür aracı olarak müziğin toplumsal süreçlerle şekillendiğini söyleyebiliriz. Yani müziğin devamlılığı etkileşim ve aktarım ile sağlanırken bu devamlılık eylemi aynı zamanda toplum ve birey arasındaki iletişim sürecini de etkilemektedir (Herbert, 1975:30). Kendi kültürel yapısı içerisinde evrilmiş toplumların müzikal algı ve evrenleri yine o toplumların insan etkileşimi ve ilişki ağı ile sınırlıdır. Bu yüzden müzik güzel sanatların etkileşimli bir kolu olduğu kadar birey, toplum, etkileşim, iletişim ve kültürün de merkezinde yer almaktadır (Erdal, 2005).

2. YÖNTEM

Bu araştırmada; "Müzik, bireyler arası etkileşimi ve toplumsal aidiyet bağlarının sürdürülmesini ne boyutta etkilemektedir?" sorusu cevaplanmak istenmiştir. Araştırma sorusuna yönelik cevaplar aranırken; "Müzik toplumsal bir olgudur ve kimlikle ilişkilidir" (Herbert, 1975; Kütahyalı, 1984; Lull, 1987; Zillioğlu, 1993; Bilgin, 1995; Uçan, 1996; Schwartz ve Fouts, 1998; North ve Hargreaves, 1999; Saral, 2010), perspektifinden hareket edilmiştir. Buna göre müziğin; iletişimsel boyutunu, etkileşimsel boyutunu, yansıtıcı boyutunu, kültür ve toplum arasındaki ilişkisel boyutunu, aidiyetlik ve kimlik arasındaki ilişkisel boyutunu ele alan araştırmalara dair alanyazın taraması yapılmıştır. Tarama araştırmanın yapıldığı yıldan geriye doğru elli yılık bir süreyi kapsamıştır. Çünkü alanyazına dair çevirim içi indeks taramalarında son elli yıla dair yapılan çalışmalara ulaşılmıştır. Araştırma sırasında ulaşılan kaynakların genel perspektifinde son elli yıldır gözle görülür bir sapmanın meydana gelmediği, fakat son dönem araştırmalarında terminolojik olarak yenilemelere gidildiği saptanmıştır. Böylelikle araştırma olgusuna dair genel bir tanımlama yapılırken çağdaş terminolojinin kullanmasına özen gösterilmiştir. Böylece araştırmanın modeli; Tümdengelimli Tanımlayıcı Araştırma Yaklaşımı (*Deductive Descriptive Research Approach*) olarak belirlenmiştir. Bu model ile tasvir edilmek istenilen konunun çerçevesi, temel özellikleri ve etkileri hakkında genel bir bakış açısı sunmak ve bu şekilde konuyu tanımlamak amaçlanmaktadır (Most ve Starr, 2003). Bu tip derleme araştırmaları teorik bir problemden ziyade güncel olguları irdeleyebilir olması ve elde edilen bilgilerin yoruma açık olması sayesinde araştırılan konuya dair genel bir perspektif sunabilmektedir (Gerring, 2001). Yani araştırılan konuya yönelik elde edilen bilgiler yorumlayıcı bir paradigmal düzlemde ortaya konulabilmektedir. Bu yüzden; Tümdengelimli Tanımlayıcı Araştırmalarda elde edilen bilgi ve sonuçların, bireysel bir perspektifte yorumlanabilmesine imkân sağlanıyor olması beklenmektedir (Goerz ve Starr 2003). Çalışmada yer alan ve genel bir perspektifte sunulan tanımlamaların nihai yargıları ise sonuç bölümünde verilmiştir. Sonuç

bölümünde yer alan tümceler araştırmanın kapsamı dâhilinde ulaşılmış yargıları kapsamaktadır. Buna göre; araştırmanın yargıları aynı zamanda araştırma sonuçlarını da kapsamaktadır. Bu çalışma konuya dair öncül bir araştırma olup konular üç ana başlıkta ve iki alt başlıkta sunulmuştur.

3. BULGULAR

3.1. Müzik Temelli İletişim

İnsan yaşama geldiği ilk andan itibaren çevresi ile iletişime geçer. Çünkü toplumsal bir mekanizmanın içine doğmuştur. İnsanın genetik yapısı onu iletişim, etkileşim kurarak ve aktarımları yansıtarak hayatta kalacak şekilde kodlanmıştır (Altınölçek, 2013:6). İletişim için bilgiyi aktarımı aynı zamanda duygu ve düşünce gibi olguların birleşimi, davranış ve tutum geliştirmek/değiştirmek için insanlar arası ilişki ve etkileşim kurabilme becerisi diyebiliriz (Zillioğlu, 1993; Gökbudak, 2003; Yücel, 2021:44). Bir başka deyişle iletişim, bireyler arasında kurulan ilişkilerden meydana gelen etkileşim ve öğrenmeye de yol açan aktarım süreci / biçimidir (Uçan, 1996:74). Çevresini değiştirmede ve geliştirmede iletişim kurma becerisini kullanan insanın bu beceriyi edinme, kavrama ve kullanmada en önemli yeteneği ise öğrenmedir. Bireyin kendi yaşam sürecini nasıl algılayıp anlamlandırdığı, ait olduğu toplumun sosyo-kültürel yapısına ve öğrendiklerini nasıl kavradığına, aktardığına ve kullanabilindiğine bağlı olarak çeşitlilik göstermektedir. Yani insan iletişim sayesinde çevresiyle etkileşime geçer. Ne var ki insan öğrenme sürecinde edindiği bilgiden çok aktarabildiği bilgi kadar toplum ve kendi arasında bir iletişim ağı ve bağı kurar. Yücel (2021:53), iletişime yönelik bu aktarım ağlarını dört ana hat üzerinden ele almaktadır. Bunlar içsel iletişim, bireyler arası iletişim, grup iletişimi, kitle iletişim ağı ve bu aktarım ağlarının etkilerini ise bilişsel, duygusal ve davranışsal etkiler olarak sınıflamaktadır. Nitekim çerçeveye müzik temelinde bakıldığında; müzik yukarıda yer alan ilişkisel örüntünün her evresinde kendini var edebilmek ve var oluşunun devamlılığı için kendine bir zemin hazırlayabilmektedir.

İnsan ilişkilerinin temelini iletişim oluşturduğuna göre müzik insanlar için önemli bir iletişim aracıdır ve türü ne olursa olsun dünyanın her yerinde güçlü bir iletişim aracı olarak kullanılmaktadır (Kınık, 2011:140; Gökbudak, 2003:1).

Müzik insanlar arası etkileşimleri yansıtarak toplumları etkileyebilmektedir (Altınölçek, 2013:6). Buna göre; iletişim müzik temelinde ele alındığında duygu, düşünce, davranışlarla ilişkiler kurabilen etkileşim ve paylaşım süreci olarak görülebilir (Uçan, 1996:76). Müzik, kendine özgü bir iletişim biçimine sahiptir ve iletişim kaynakları arasında konuşmadan sonra en geniş ağa sahip iletişim ögesidir. Bir diğer ilişkisel iletişim ögesi de etkileşim köprüsü kurma özelliğine sahip müzik temelinde iletişimdir. Örneğin şarkılar, sözler sayesinde etkili bir etkileşim ve aktarım aracıdır. Melodik ve ritmik örüntülerin, müzik dinamiklerinin, ses tınıları ve enstrüman renklerinin insan üzerindeki biyolojik ve sosyolojik etkileri de müzik temelinde iletişime örnektir. Kaynağı oluşturan müziğin bir duyguyu yansıtması, bir düşünce temelinde gelişmesi, bir amaç için tasarlanarak ortaya konulması ve bunun alıcı olan insanla paylaşılması; bu tepkimeye yönelik ortaya çıkan etki, beğeni ve etkileşim süreci de müzik temelli iletişimi oluşturmaktadır (Saral, 2010:55-59).

3.2. Toplumsal ve Sınıfsal Kimlik Perspektifinden Müzik ve İlişkisellik

Her kültürün kendine özgü bir dili olduğu gibi, bir de müziği vardır. Birey var olduğu kültürün içinden gelen müzikle yoğrularak bir bağ kurar. Çünkü müzik daima içinde bulunduğu kültür ile şekillenir. Müziğin yaşayabilmesi için, içinde bulunduğu kültürün insanları tarafından üretilmesi, kabul edilmesi ve talep edilmesi gerekir (Altınölçek, 2013).

3.2.1. Toplumsal ve Kültürel Kimlikte Müzik Temelli Etkileşim

Toplumsal kimlik; bireysel farklılıkların yanında bireylerin dil, kültür, aidiyet gibi somut ve soyut kavramlar çerçevesinde iletişebiliyor olması ile ilintilidir ve toplumsal kimlik bireyin kendi aidiyetini tanımlaması için de gereklidir (Işıktaş ve Tanar, 2015:32-33). Örneğin; inanç toplumsal kimliğin bir parçasıdır. Fakat tek başına bir toplumu inşa edemez; bunun için etkileşim hâlinde var olan somut ve soyut mirasın da olması gerekir. Müzik bu mirasın her anlamda en canlı örneklerinden biridir ve kültür yapısını şekillendirirken toplum dinamikleri tarafından da değişime uğrar. İnsan beyni çevresel etkileşime dönüt veren bir organdır. Çünkü çevreden gelen uyaranlara duygu temelinde anında tepki vermesi için programlanmıştır. Yani beynimiz duygusal gelişim için ne kadar fazla

etkileşime giriyorsa o oranda zengindir. İşte beynimiz için bu zenginliği artıracak temel kaynaklarından biri de müziktir (Altınölçek, 2013:17).

Denilebilir ki birey dinlediği müzik eserini kendi sosyal evreninde geliştirdiği müzik temelli kültürel algı şemasına göre anlamlandırır. Bu süreç elbette ki sosyal etkileşimin zamanla bireyin kimyasında meydana getirdiği tepkimenin bir etkisidir. Çünkü etkime olmadan tepkime gerçekleşmez. Başka bir deyişle müzik kültürü ve beğenisi öğrenilerek gelişir ve bu gelişme iletişim uyaranları ile aidiyetleşir ve toplumsallaşır. Çünkü iletişim sürecinin merkezinde ne olursa olsun öğrenilmiş bir davranış ve bu davranışın çeşitli türevleri vardır. Yani birey dinlediği müzik neticesinde ikili ya da sosyal iletişime geçerken zaman içerisinde öğrenerek şekillenmiş kendi çevresel sosyal dinamiklerini kullanmaktadır (Gökbudak, 2003). Bu noktada müzik temelli etkileşimler sayesinde bireyin kendini bir kimliğe yerleştirebildiğini ve sosyal, duygusal ihtiyaçlarını karşılayabildiği söylenebilir (Lull, 1987:152; North ve Hargreaves, 1999).

Tercih edilen müzikler bireylerin ve toplumların yapısını anlamlandırmak için önemli birer araçtır (Erdem, 2011:19). İletişimin temelini karşılıklı mesaj aktarım süreci oluşturduğuna göre; bireylerin kendi kimlikleri ortaya koymak, kendilerini ifade etmek ve mesaj vermek için de müziği bir iletişim aracı olarak kullandığını görüyoruz (Schwartz ve Fouts, 1998). Ancak; teknoloji ile daha yaygınlaşan popüler kültürün kolay tüketilebilirliği müziğin daha bireysel bir deneyim olmasını ve kitle beğeni ilişkisinde de teknolojik aygıtların baskın rol oynayıcı olmasını sağlamıştır (Işıktaş ve Tanar, 2015:33; Bozkır, 2017).

Bu noktada toplumsal ve kültürel aidiyetin yanında müzik ekseninde bireysel kimliğin nasıl şekillendiğine de değinmek gerekir.

3.2.2. Müzik Temelli Sınıfsal Aidiyetin / Kimliğin ve Müzik Kültürünün Kitle Toplumu ile Olan İlişkisi

İnsana dair her şeyin bir değişim sürecinde olması gibi müzik de sürekli değişip dönüşmektedir. Müziğin insan hayatındaki yeri yıllar içerisinde teknolojik gelişmelerle birlikte farklılaşmıştır. 20. yüzyıl ile birlikte popüler kültürün biçim ve hız değiştirmesi bireylerin dünya görüşünü, şartlanma mekanizmalarını ve beğeni algısını etkilemiştir. Değişen toplumsal yapı ile birlikte toplum sınıfları arasında kültürel sınırların net çizgiler ile belirlenemeyeceği yaşam biçimleri ortaya çıkmış ve evrensel boyutta tek boyutlu düşünce ve davranış şekillenmeleri yaşanmaya başladığı gibi beğeni ölçütleri de tekleşmeye başlamıştır (Herbert, 1975:27). Teknoloji ve popüler kültürün sağladığı aktarımlar ve etkileşimler sayesinde yeni müzik türleri daha hızlı yaygınlaşarak, kitle kültürlerini meydana getirmeye başlamış ve birey toplum arasındaki müzik etkileşiminde değişimler görülmüştür (Bozkır, 2017). Ortaya çıkan bu yeni standartlar toplumsal iletişime olduğu kadar toplumsal aidiyetliğe de etki etmiştir. Örneğin büyük bir şehirde gerçekleşen düğünde iştirak edilen müzikle kırsal bir düğünde iştirak edilen müziğin aynı düzlemde beğeni ve talep bulması buna bir örnektir. Ya da özellikle 90'lı yıllarla birlikte daha çok İngilizce ve popüler kültüre yönelik müzik türlerinde tanınan şarkıcıların, neredeyse küresel bir boyutta genç nesile aynı hızda ulaşabilir ve etkileyebilir olması; müziğin kitle toplumu üzerindeki gücüne bir başka örnek olarak sayılabilir. Böylelikle popüler kültürün sağladığı etkileşim ve beraberinde gelen iletişim aynı zamanda toplumlar arası seçici farklılıkları ortadan kaldırarak, bireysel kitleleşmede aynılaşmayı da beraberinde getirmiştir. Artık daha fazla sınıfsal aidiyetlikten ve daha az toplumsal aidiyetlikten söz edilmektedir. Çünkü günümüz insanlarının aynı anlamsal yapılarla ortak bir referans çerçevesinde buluşturacak kültür ve toplumsal normlar yavaş yavaş ortadan kalkmıştır (Yüksel, 2021:58).

Sınıf kimliği bireyin ait olduğu toplumsal yapıyı ifade ederken, müzik söz konusu olduğunda bu aidiyetlik bir inşa aracı olmaktan ziyade pekiştirici yönüyle kendini göstermektedir (Işıktaş ve Tanar, 2015:45) Yani müzik, etkileşim sürecinde kolaylaştırıcı bir köprü niteliğindedir. Örneğin 20. yüzyılın ikinci yarısında hızlanan iç göç dalgasıyla kırsaldan kente göç etmiş kitlelerin, şehir doğumlu ikinci kuşakları için, öz kültürel müzikleri yerini daha fazla talep bulan arabesk müziğine bırakırken, 2000'lerle birlikte arabesk yerini rap müziğine bırakmıştır. Görüleceği gibi sınıfsal yapı sabit kalırken toplumsal yapıda değişimler meydan gelmiştir. Bireyler kendi kültürel ve toplumsal kimlikleri yerine daha fazla etkileşimde oldukları sınıfsal aidiyeti benimsemişlerdir. Yani beğeni ve talep ölçütlüğünde bireylerin eğitim seviyesi bir parametre olmaktan çıkmış ve müziğin; birey / toplum, kitle / sınıf ilişkisini etkilediği görülmüştür.

Kimlik duygusu, kendisi için bir referans kaynağı olacak kolektif bir geçmiş yaratma çabalarıyla ilgiliyken, kimlik taleplerinin yönüne göre de şekillenebilmektedir (Bilgin, 1995:63). Böylelikle toplumsal kimlik, iletişim ve sınıfsal kimlik çözümlemesinde müzik; birey ve kimlik taleplerinin devamlılığındaki sosyo-psikolojik itici olgulardan biri olarak görülmektedir. (Işıktaş ve Taber, 2015:42) Çünkü İnsanoğlu güvenliğe ve hareket özgürlüğüne ihtiyaç duyduğu kadar bir gruba ait olmaya da ihtiyaç duymaktadırlar.

3.3. Müzik Temelli Etkileşim ve İletişime Dair Değerlendirme

Görüleceği üzere; iletişim ve etkileşim araçlarının zaman içerisinde biçim değiştirerek dünya çapında bir yayılma hızına ulaşmasıyla birlikte, kitlelerin tek bir kültürel potadan beslenme biçimi giderek daha çok artmakta ve bu hız ulus toplumlarının kültür ve kimlik eksenlerini etkilemektedir. Fakat iletişim ve etkileşim kaynağı olan "müzik", toplumların geçmiş aidiyetlerinin tapusu olan kültürden beslendiği sürece, gelecek kuşakların ait oldukları "ulus", "toplum" ve "kültür" evreni için birincil "iletişim", "etkileşim", "aktarım" "yansıtma", "kimlik", "aidiyet", "bağlantısallık" ve "kapsayıcılık" kaynağı olmaya da devam edecektir.

4. YARGI VE SONUÇ

Bu bölüm araştırmanın kapsamı dâhilinde ulaşılmış yargı tümcelerini ve araştırma temasına dair ulaşılan sonuçları kapsamaktadır.

Müzik etkileşim temellidir. Müzik aktarımla varlığını devam ettirir. Müzik yansıtıcı bir araçtır. Müzik iletişim kaynağıdır. Müzik ilişkiseldir. Müzik bağlantısal bir yapıya sahiptir. Müzik Kapsayıcıdır. Müzik bireysel eksende anlamlandırılır. Fakat bu anlamlandırmanın kaynağı bireyin ait olduğu sosyal ve kültürel yapıdan gelir. Müzik olgusaldır. Müzik toplumsal bir perspektifte gelişir ve bireysel olarak algılanır. Bu yüzden müzik aidiyet sağlar. Müzik kültürle ilgilidir ve kültürün bir parçasıdır. Müzik bireysel kimlikle ilgili olduğu kadar toplumsal kimlikle de ilgilidir. Bu yüzden müzik ulus kimliğinin bir parçasıdır. Müzik, bireyler arası etkileşimi ve toplumsal aidiyet bağlarının sürdürülmesini destekler. Bu yüzden müzik aktarım ve iletişim süreciyle ilgilidir.

Sonuç olarak Araştırma kapsamında elde edilen nihai bilgiler müziğin sürekli değişip dönüştüğü yönündedir. Değişim ve dönüşümün birden çok faktörün birleşimiyle oluştuğu görülmektedir. Fakat bu araştırmada yer alan bilgilerde göstermektedir ki en birincil faktörler (1) etkileşim, (2) aktarım, (3) iletişimdir. Buna göre; müzik insanla birlikte yaşayan, değişen, gelişen ve dönüşen bir organizmadır. Bu organizmanın yapısı birey ve toplum perspektifinde incelendiğinde etkileşim, aktarım ve iletişim faktörleri ekseninde hareket ettiği sonucuna ulaşılmaktadır.

5. ÖNERİLER

Bu araştırmada yer alan bilgilerin müziğin; bağlantısal, ilişkisel, toplumsal, kültürel, kimliksel, aktarımsal, etkileşimsel, iletişimsel olarak yansıtıcı ve kapsayıcı etkilerini ortaya koyan genel bir perspektifle tasvir edildiği düşünülmektedir. Araştırmanın çerçevesinin, araştırmada yer alan genelleme ve betimlemelerin daha ayrıntılı olarak ele alacak ileri çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu yüzde bu çalışmanın araştırmacılar için bir yeni bir zemin hazırladığı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

1. Altınölçek, H. (2013). *Müzikle Tedavi, Müzikle İletişimin Terapide Kullanımı,* Kitapevi Yayınları, Yayın No: 544. (1. Baskı) ISBN: 978-605-5397-95-1, T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Sertifika No: 0107-34-007408, İstanbul.
2. Baydağ C. (2019). "Duygudurum Bağlamında Müzik ve İnsan Sesi", *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science,* 9/3, 363-374. https://doi. org/10.5961/jhes.2019.338
3. Bilgin, N. (1995). *Kollektif Kimlik*, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
4. Bozkır, B. (2017). "Teknoloji-İnsan İlişkisi ve Teknolojinin Müzik Endüstrisini Yönlendirme Etkisi", *Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Yeni Düşünceler Hakemli E-Dergisi*, (8), 89-95.
5. Bruscia, K. E. (2016). *Müzik Terapiyi Tanımlamak.* Uçaner (Ed.), Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
6. Çuhadar, H. (2008). "Müzik ve Beyin", *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17*(2), 67-76.

7. Erdal, F. S. (2005). "Sanat ve Müzikte İletişimin Önemi", Müzik Sempozyumu, Bildiriler, Kayseri: *Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü Yayınları* No: 1, 293–296.
8. Erdem, C. (2011), "Ergenin Müzik İle İletişimi", *Türk Pediyatri Araştırmaları Dergisi,* Özel Sayı 46, 19-21.
9. Gerring J. (2001). *Social Science Methodology: A Criterial Framework*. Cambridge, Cambridge Univ. Press, UK.
10. Goertz G, Starr H, (2003). "Necessary Conditions: Theory, Methodology, and Applications", Lanham, MD:Rowman & Littlefield, USA.
11. Gökbudak, S. ve Gökbudak, R. (2003). "İletişim Fakültesi Radyo-Televizyon-Sinema Bölümü Öğrencilerinin Müziğe Olan İlgileri", *Selçuk Üniversitesi, İletişim Fakültesi Dergisi*, 3/1 Konya.
12. Herbert, M. (1975) *Tek Boyutlu İnsan.* (Çev). A. Timuçin ve T. Tunçdoğan, May Yayınları, İstanbul.
13. Işıktaş, B. ve Tanar, M. (2015). "Kimlik Oluşumu Sürecinde Popüler Müziğin Etkisi". *İstanbul Journal of Sociological Studies* 0/51, 31-49. https://doi. org/10.18368/IU/sk.42141
14. Kınık, M. (2011), *"Bir İletişim Aracı Olarak Türk Halk Müziği ve Türküler", Kayser* Erciyes Üniversitesi*: Erciyes İletişim Dergisi "Akademia"* 2/1, 136-150.
15. Kütahyalı, Ö. (1984). *"Müzik Dinleme", Gösteri Sanatları ve Edebiyat Dergisi*, 39, İstanbul.
16. Lull, J. (1987). *Popular Music and Communication,* Sage publications, Boston, USA.
17. Malloch, s. ve Trevarthen, C. (2009). *Communicative Musicality. Eploring the Basis of Human Companionship*, Oxford: Oxford University press, UK.
18. Most B. ve Starr H. (2003). *"Basic logic and research design: conceptualization, case selection, and the form of relationships"*, See Goertz & Starr Pub. 25/46. USA.
19. North, AC. ve Hargreaves, DJ. (1999). "Music and Adolescent İdentity*", Music Education Research*, 1, 75-92,USA.
20. Sağırkaya, B. (2021). "Meslek Liseleri Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü öğrencilerinin Oyun Dans ve Müzik Dersine Yönelik Düşünceleri", AKÜ, AMADER, Cilt VII, Sayı: 14, 230-250, https://doi.org/10.36442/AMADER.2021.45
21. Saral, S. (2010). "*İletişimde müziğin Rolü", Sanat Dergisi*, 2, 55-59.
22. Schwartz K, ve Fouts, G. (1998). "Personality of Adolescents and Amount of Time Listening to Music", *Paper Presented to the Western Psychological Association*, Albuquerque, NM, USA.
23. Torun Ş. (2018). "Nörolojik Hastalıklarda Müzik Terapi ve Müzik Uygulamaları", (Mutluay F, editör), *Nörolojik Hastalıklarda Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, Türkiye Klinikleri, 71-8, Ankara.
24. Torun Ş. (2020). "Müzik terapide aktif yaklaşımlar ve nörokreatif müzik terapi", (Torun Ş, editör), Müzik Terapi, Müzik Tıbbı ve Müzik Temelli Diğer Uygulamalar, 1. Baskı. Ankara: Türkiye Klinikleri, 20-30, Ankara.
25. Uçan, A. (1996). *İnsan ve Müzik İnsan ve Sanat Eğitimi*, (2. Baskı), Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara.
26. Yücel, E. (2021). *Kızım Sana Söylüyorum Okurum Sen Anla, Daha Etkili İletişim, Daha İyi İlişkiler Serisi 1,* (1. Baskı), Konya: Literatürk Akademia Yayınları. ISBN 978-605-74742-7-8 T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayıncı Sertifika No: 16195
27. Zillioğlu, M. (1993). *İletişim nedir?* Cem Yayınevi, (1. Basım), Ankara.

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
OPEN ACCESS
e-ISSN: 2587-1587

Research Article

Subject Area
Business

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 100
PP: 2361-2370

Arrival
03 June 2022
Published
31 July 2022
Article ID Number
63426
Article Serial Number
14

Doi Number
http://dx.doi.org/10.29228/sssj.63426

How to Cite This Article
Altıntaş, G. G. & Akgül, D. (2022). "Düğün ve Cenaze Ritüellerinde Sosyal Onay İhtiyacının Gösterişçi Tüketime Yöneltmesi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:100; pp:2361-2370

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

Düğün ve Cenaze Ritüellerinde Sosyal Onay İhtiyacının Gösterişçi Tüketime Yöneltmesi[1]

The Need for Social Approval Directing Conspicuous Consumption in Wedding and Funeral Rituals

Güler Gizem ALTINTAŞ [1] Deniz AKGÜL [2]

[1] Yüksek Lisans Öğrencisi. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, SBE, İşletme ABD, Kırşehir, Türkiye
[2] Dr. Öğr. Üyesi. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, Kırşehir, Türkiye

ÖZET

Bu araştırmanın amacı tüketim kültürünün sosyal onay ihtiyacı ve gösterişçi tüketim üzerine etkisinin belirlenmesidir. Bu amaçla düğün ve cenaze törenlerinde ilgili değişkenlerin birbiri üzerine etkisi araştırılmak istenmiştir. Nicel araştırma deseninde planlan araştırma tanımlayıcı nitelikte bir araştırmadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmada basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmış olup, Kırşehir ve Ankara illerinden çalışmaya katılmayı kabul eden toplam 850 kişiden anket toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini Kırşehir ve Ankara illerinde daha önce düğün töreni gerçekleştirmiş ve bir yakınının cenaze töreninde cenaze sahibi olan kişiler oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen verilerin analizi SPSS 22.00 ve AMOS 24.00 paket programları aracılığı ile analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre tüketim kültürüm hem sosyal onay ihtiyacı hem de gösterişçi tüketim üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkisinin olduğu görülmüştür. Özellikle Türk kültüründe önemli bir yere sahip olan düğün ve cenaze törenlerinde tüketimin, sosyal onay ihtiyacının ve gösterişçi tüketimin önemli olduğu ortaya konulmuştur. Gelecekte yapılacak çalışmalarda örneklemin genişletilmesinin kültürel ve toplumsal açıdan faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Tüketim Kültürü, Sosyal Onay, Gösterişçi Tüketim, Düğün Töreni, Cenaze Töreni

ABSTRACT

The aim of this research is to determine the effect of consumer culture on the need for social approval and conspicuous consumption. For this purpose, it was desired to investigate the effects of related variables on each other in wedding and funeral ceremonies. The research planned in the quantitative research design is descriptive research. The questionnaire technique was used as a data collection tool in the research. A simple random sampling method was used in the study, and questionnaires were collected from 850 people from Kırşehir and Ankara provinces who agreed to participate in the study. The sample of the research consists of people who have previously held a wedding ceremony in Kırşehir and Ankara and have a funeral at the funeral of a relative. The analysis of data obtained in the research was analyzed through SPSS 22.00 and AMOS 24.00 package programs. According to the findings obtained from the research, it has been seen that my consumption culture has a positive and significant effect on both the need for social approval and conspicuous consumption. It has been revealed that consumption, the need for social approval, and conspicuous consumption are important, especially in wedding and funeral ceremonies, which have an important place in Turkish culture. It is thought that expanding the sample in future studies will be beneficial in terms of culture and society.

Keywords: Consumption Culture, Social Consent, Conspicuous Consumption, Wedding Ceremony, Funeral Ceremony

1. GİRİŞ

Tüketim kavramı, geçmişten günümüze her dönemde bilim alanında ilgi gören bir konu olarak ele alınmaktadır. Tüketim kavramının sahip olduğu karmaşık yapının bu ilgiyi fazlaca arttırdığı görülmektedir. Geçmişte insan yaşamlarını ve toplumsal hayatı anlamada ve açıklamada üretim ön safhada yer alırken, tüketim kavramı günümüzde bu ilişkileri açıklamada ön safhada yer aldığı görülmektedir (Aydın vd., 2015). Bu noktada insanlar üretimleri ve katkıları ile değil tüketimleri ile bir kimlik sahibi olduğu görülmektedir (Coşkun, 2011). Tüketim olgusu karmaşık yapısının içerisinde tek boyutluluktan çok boyutlu bir kavram haline dönüşmüştür bu durum karşısında tüketim olgusu çoğulcu bir yapı kazanmış, sosyal ve kültüre hayatı büyük oranda etkilemiştir. Tüketim kavramının insanların ekonomik hayatlarında ortaya çıkardığı kültürel değişiklikler, kültür unsuruna farklı bir boyut kazanmasına yol açmaktadır. Literatürde araştırıldığında bu boyut, 'tüketim kültürü' olarak ele alınmaktadır. Tüketim olgusunun toplumsal ilişkilerde yeme içme ihtiyacı kadar önemli bir yere sahip olan yeni bir yaşam tarzı oluşturduğu görülmektedir (Karakaş, 2001). İnsanların tüketimi yalnızca ihtiyaç karşılama olarak değil haz almak, statü ve prestij sahibi olmak, üstünlük kazanmak, beğeni almak gibi birçok duyguyu tatmin etmen adına tüketim davranışını gerçekleştirdikleri görülmektedir. Günümüzde literatürde, bu tüketim davranışını gösterişçi tüketim olarak görmekteyiz (Çelik, 2019).

Çalışmanın temel amacı olarak düğün tüketim ritüellerinin sosyal onay alma ve gösteriş tüketimi kapsamında nasıl etkilendiği kavramsallaştırılarak açıklamaktır. Araştırmadan elde edilecek olan verilerin sonuçlara pazarlama

[1] Bu çalışma, Dr. Öğretim Üyesi Deniz AKGÜL danışmanlığında Güler Gizem ALTINTAŞ tarafından hazırlanmakta olan Yüksek Lisans Tezinin bir kısmından elde edilmiştir.

alanına özgün bir bakış açısı kazandıracağı düşünülmektedir. Araştırma sonuçlandığında gösteriş tüketimi değişimlerinde gerçekleştirilen tüketim davranışının ne yönde etkilendiği ortaya konulmak istenmektedir.

2. TÜKETİM KÜLTÜRÜ

2.1.Tüketim Kavramı

Yaşamın vazgeçilemez unsurlarından biri olan tüketim kavramı insanın doğumundan ölümüne kadarki süreçte önemli bir olgu olarak yerini almaktadır. Tüketim kavramı toplumsal yaşamın ve davranışların çeşitli yönleri ile ilişkili yapısı sebebiyle çeşitli tanımlamaları yapılan bir kavram olmaktadır. Bu tanımlar arasında ihtiyaç, savurganlık, gereksinim, israf etmek, bitirmek, harcamak, gibi ifadeler kullanılmaktadır (Karakaş, 2001:15). Tüketim kavramı geçmişte zorunlu ihtiyaçların doyumuna yönelik bir eylem olarak görülürken, günümüzde ise psikolojik, sosyolojik ve imgesel tarafı ile ele alınmaktadır. Ancak bireylerin ve toplumların gereksinimlerini, tutum ve inançlarını, algılama biçimlerini ve hayat standartlarını etkileyen toplumsal farklılıklar tüketim alışkanlıklarında da değişiklikler oluşmasında etken olmaktadır. Günümüz toplumlarında tüketim kavramı sadece ihtiyaç karşılama olgusu olmaktan çıkıp duygusal doyum kavramını barındıran bir olgu durumuna gelmektedir (Azizağaoğlu ve Altunışık, 2012: 34). Yapılan araştırmalar ve günlük tecrübelerimiz sadece bir tüketim yapısından bahsedilemeyeceğini ortaya koymaktadır. En basit anlamda bakıldığında zorunlu ihtiyaçlar kapsamında yapılan tüketimden, sembolik tüketime kadar olan yaygın bir tüketim çeşitliliğinden söz edilmektedir. Bu doğrultuda farklı tüketim türlerinin varlığından bahsetmekte uygun görülmektedir. Aşağıda bu düşünce kapsamında sınıflandırılan tüketim türleri gösterilmektedir (Ransom, 2005:66):

Tablo 1. Tüketim Kültürü

Basit Tüketim	Zorunlu Tüketim
	Özenli Tüketim
	Tutkulu Tüketim
Karmaşık Tüketim	Refah Tüketimi
	Gösterişçi Tüketim
	Sembolik Tüketim

Kaynak: (Ransom, 2005:66).

Zorunlu tüketim hayatımızı devam ettirmek amacıyla yaptığımız yeme, içme, giyinme gibi ihtiyaçlarımızı karşılamamızı içeren tüketim olarak ele alınmaktadır. Özenli tüketimde tatmin seviyesi bir üst kademeye çıkmaktadır. Örneğin zorunlu ihtiyaç olmayan el aletleri gibi. Diğer bir basit tüketim türü olan tutkulu tüketim ise zorunlu tüketimden oldukça uzaklaşmış bir kavram olarak görülmektedir. Öğrenek verecek olursak yemek sonrası üst düzey bir tatlı yemek diyebiliriz. Temel ihtiyaçları gidermek adına gerçekleştirilen tüketimden daha üst düzey ihtiyaçlara yönelik olan tüketime ise karmaşık tüketim denmektedir. Refah tüketimi olarak ele alınan tüketim tutkulu tüketimdeki arasına gerçekleştirilen tüketimlerin sürekli olma haline gelmesi olarak ifade edilmektedir. Örneğin, tütün tüketimi. Gösterişçi tüketim kavramı ise bireyin kendini diğer bireyle ile kıyaslama düşüncesine dayanmaktadır. Bu tüketim türünde asıl olan ihtiyaç değil, bireyin kim ve ne olduğunu dışarıya yansıtması ve tüketimin bireyi dışarıya yansıtan bir ayna görevi görmesi olarak açıklanmaktadır. Örnek verecek olursak boş zamanlarda gerçekleştirilen faaliyetler ve bu faaliyetler ile ilgili ürün ve hizmetlerin tüketimi. Sembolik tüketim kavramı ise bireyler üzerinde tüketimin kimlik oluşturma kapsamıyla günümüzde en çok sözü edilen tüketim türü olmaktadır. Postmodern kültürün tüketim şekli olarak ifade edilmektedir. Sembolik tüketimde fayda için ürünlere en üst seviyede harcamalar yapılması ile belirginlik kazanmaktadır (Odabaşı, 2019:74).

2.2. Kültür Kavramı

Günlük hayata sıkça karşımıza çıkan kültür kavramının tek bir tanımının yapılmasının zor olmasının yanı sıra kullanılan her bilim dalında farklı farklı tanımlamalar yapılmaktadır. Yapılan bu tanımların ortak özellikleri ise her bilimin kültür kavramını kendi bakış açısı ile ele alması olarak belirtilmektedir (Tutuş, 2020:6). Gür (2017)'ün aktarımında Alman araştırmacı Geert Hofstede kültür tanımını şu şekilde yapılmıştır*: "Kültür bir gruba ait bireyleri diğer bireylerden ayırt eden beynin ortak kodlamalarla programlama şeklidir".* Hofstede'nin ele aldığı soğan modelinde kültürün yapısının soğan katlarına benzetilmesinin sebebi olarak yazılı olmayan kuralların kültür kavramını farklı boyutlarda etkilemesidir. Hofstede' nin soğan modeli kültürü sözlü olan hayat kuralları ile biçimlendirilmiş bireylerin ayrıt edici zihinsel veri programlaması olarak görülmektedir. Modelde ele alınan ritüel,

kahraman ve sembol katmanları bireylerin toplumsal hayatta deneyim edindikleri olgulardan oluşmaktadır (Gür, 2017:18).

Özetle bütün tanımlardan ve literatür incelemesinden yola çıkılarak kültürün kişilerin bir toplumun üyesi olduğunda öğrendiği, kazandığı, gelenek ve göreneklerini de benimsediği bir bütündür. Kültürün değişebilen bir kavram olduğunu ifade etmek doğru olacaktır. İnsan yaşantısında sürekli gelişen ve değişen kavramlar olduğu gibi kültür kavramı da değişim ve gelişim gösterebilmektedir.

2.3. Tüketim Kültürü

Tüketim kültürü kavramı çeşitli anlamlarda kullanılmaktadır. Tüketim kültürü kavramı ilk olarak ürün veya hizmetlerin tüketiciye aktarılmasında kültür unsurunun etkili bir biçimde rol oynadığını göstermek adına ele alınmaktadır. Diğer bir anlamı ise kişisel zevkleri ve toplumsal olguları tüketicilerin yaşayış biçimlerini ifade etmek adına kullanılan bir kavram olarak görülmektedir (Kaplan, 2013:21). Günümüz koşullarında tüketim kültürü kavramı kullanılan ürün veya hizmetlerden daha fazla, toplum zevklerini, prestiji ve statüyü gösterme olgusu olarak görülmektedir. (Öztokmak, 2018:4). Bunların yanı sıra üretimin fazlalaşması, ürün ve hizmetlerin alım veya satış aşamasında çoğu insanın bu sürece dâhil olması, küreselleşme ve bununla birlikte kısıtların ortadan kalkması, üretim biçimlerinin değişmesi, tüketim biçimlerinin yenilenmesine ve günlük hayatın bu sebeplerden dolayı gelişim göstermesine neden olduğu ortaya konmaktadır. Bu değişim 1980'li yıllarda farklı bir saha olan kültürde değişime sebep olduğu görülmektedir. Bu süreçte yaşanan kültürel gelişim ve değişim, kedisinin ortaya çıkmasına sebep olan tarihsel, ekonomik, kültürel ve teknolojik bağlarının da ötesinde, ürünlerin kıymet kazandığı kültürel bir düzen olarak görülmekte. İhtiyaç dışı ürünleri ve hizmetleri kullanmak, israf etmek olarak ortaya konulan bir kültür anlayışını yani tüketim kültürünü oluşturduğu görülmektedir (Kırılmaz ve Ayparçası, 2016:47).

Bireylerin isteklerinin asıl etmeni içerisinde bulundukları kültürün izlerini taşımaktadır. Gelenekler, örf, adet, ahlaki unsurlar ve inanç kavramları tüketimde belirleyici rol oynayarak belirli davranış kalıpları ve sanatsal faaliyetler toplumun paylaşılan sembollerinin göstergesi konumunda görülmektedir. Teknolojinin ilerlemesi ile internet kullanımının her alanda etkin kullanılması, eğitimi çalışma ve turistik seyahatlerin çoğalması ile toplumsal yapıyı, tüketim davranışlarını, kültürler arası etkileşimin artmasına ve farklılıkların azalmasına neden olmaktadır (Yılmaz, 2018:140).

3. GÖSTERİŞÇİ TÜKETİM VE STATÜ TÜKETİMİ

3.1. Gösterişçi Tüketim Kavramı

Aynı kültür içerisinde yaşayan bireylerin farklı sosyal gruplara ait olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda yaşanılan sosyoekonomik şartlar birbirlerinden farklı ve ayrı olabilmektedir. Çeşitli sosyal gruplardan gelen bireylerin aynı nesnelere farklı anlamlar yüklediği görülmektedir (Özdemir ve Sabuncuoğlu İnanç, 2018:10) Gösterişçi tüketim kavramı, ürün veya hizmetlerin diğer bireyler tarafından açıkça görülebilecek biçimde kullanılmasının ifade biçimi olduğu söylenmektedir (O'Cass ve McEwen, 2004). Gösteriş amaçlı gerçekleştirilen tüketim davranışlarında ürünlerin veya hizmetlerin işlev olarak değil göstergesel olarak ön planda olduğu görülmektedir. Yaygınlaşan gösterişçi tüketim olgusu ile birlikte bireyler temel ihtiyaçların ötesinde gerçekleştirdikleri tüketim ile kendilerini değerli ve özel hissetmektedirler. Bir ürün veya hizmetin ortak kullanımı değil birden çok ürün/ hizmetin bir bireyin özel kullanımında olması bu algının gün geçtikçe artması daha fazla tüketime yönlendiren eylemlerden olmaktadır (Anık, 2016:451). Literatür taraması yapılan gösteriş tüketiminin sebepleri arasında diğer bireylere kendini beğendirme, kanıtlama ve zenginlik gösterme gibi psikolojik etmenlerin yanı sıra ekonomik etmenlerde yer almaktadır. Renkli ve şaşalı görüntüsü ile modern dünya, bireylerin önüne sonu gelmeyen olanaklar sunması ile insanların kafalarını karıştırarak ucu bucağı olmayan bir gösterişin içerisinde olduklarına inandırdığı görülmektedir (Hız, 2011: 118).

3.2. Statü Tüketimi Kavramı

Statü kavramı bireylerin önem verdikleri ve özenmelerine sebep olacak ürünlerin tüketimi ile ortaya konulan varlık göstergesi olarak tanımlanabilmektedir. Statü tüketimi kavramı ise çeşitli imgeleri içeren ürünleri satın alan tüketicilerin sosyal durumlarını üst düzeye çıkarmayı hedefledikleri motivasyonel bir adım olduğu belirtilmektedir (Eastman & Liu, 2012: 94). Bir ürünü satın almak, o ürün sayesinde motive olmak ve prestij kazanmak isteyen

tüketiciler, satın aldıkları ürünler gereksiz bile olsa o hissi yaşamak için tüketimi devam ettirirler (Amatulli vd, 2015).

4. SOSYAL ONAY

Psikoloji araştırmalarında insan davranışı kişi ve çevre dürtüleri sonucunda ortaya çıktığı ve insan gelişiminde genetik faktörlerin etkisini ön safhaya çıkaran dürtünün doğa mı, kültür mü olduğu tartışılmaktadır. Bu tartışmalarda genel anlamda çevre faktörünün davranışların belirlenmesindeki etkisi ele alınmaktadır. Bireylerin davranışlarının genel anlamda çevre tarafından belirlendiği ve bu çevreyi aile, okul ve arkadaş gruplarının oluşturduğu görülmektedir (Karaşar ve Öğülmüş, 2014:470). Bireyler yaşadıkları toplumun isteklerine göre hareket etmedikleri zaman kendilerini soyutlanmış olarak hissettikleri belirtilmektedir. Bulundukları toplumun kültürüne uygun davrandıklarında ise toplum tarafından onaylandıklarını ve soyutlanmadıklarını hissettikleri ele alınmaktadır (Yurtal, 2001: 41). İnsanların çevrelerindeki bireyler tarafından iyi bir insan olarak algılanmaya ihtiyaç duydukları ancak bu durumun bireyden bireye değişiklik gösterdiği ele alınmaktadır. Sosyal onay ihtiyacı fazla olan bireylerin kültürel açıdan kabul ve onay gören davranış göstermeye eğilimli insanlar olarak belirtilmektedir. Bunların yanı sıra sosyal onay ihtiyacı hisseden bireylerin sempatik ve uyumlu kişiliklere sahip olduğu görüşü vurgulanmaktadır. Sosyal onay ihtiyacı ile çeşitli değişkenlerin ilgisinin bulunduğu literatürde görülmektedir. Bu değişkenler; mükemmeliyetçilik, sosyal kaygı, mutluluk, benlik kavramı, depresyon mutsuzluk ve utangaçlık olarak belirtilmektedir (Karaşar ve Öğülmüş, 2014: 472).

5. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın amacı ve hipotezleri, evren ve örneklem, veri toplama araçları ile araştırmadan elde edilen bulgular üzerindeki analizlere yer verilmiştir.

5.1. Araştırmanın Amacı

Çalışmanın temel amacı olarak düğün ve cenaze tüketim ritüellerinin sosyal onay alma ve gösteriş tüketimi kapsamında nasıl etkilendiği kavramsallaştırılarak açıklanacaktır. Araştırmadan elde edilecek olan verilerin sonuçlara pazarlama alanına özgün bir bakış açısı kazandıracağı düşünülmektedir. Araştırma sonuçlandığında gösteriş tüketimi değişimlerinde gerçekleştirilen tüketim davranışının ne yönde etkilendiği ortaya konulmak istenmektedir.

5.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evreni olarak Ankara ve Kırşehir illerinde pandemi öncesinde düğün ve cenaze törenlerini birebir yaşamış katılımcılar oluşturmaktadır. Çalışmada örneklem seçimi yöntemlerinden basit tesadüfi örneklem seçimi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde; belirlenen evrendeki her katılımcının eşit ve bağımsız seçilme şansı bulunmaktadır (Coşkun vd., 2019:166). Coşkun ve arkadaşlarına (2019) göre 10,000,000'luk nüfusta 384 örneklem sayısı yeterli olduğu için, Ankara ili nüfusunun 5,500 milyon kişiden oluştuğu görüldüğünde 384 katılımcı sayısının yeterli olduğu belirlenmiştir. Kırşehir ili nüfusunun da 241,868 kişiden oluştuğu buna göre de 384 katılımcının yeterli olacağı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra her iki il içinde eksik ve hatalı veriler göz önünde bulundurularak toplamda 800 katılımcıya ulaşılmıştır.

Tablo 2. Katılımcıların Sosyo-Demografik Özellikleri

		Cenaze		Düğün	
		n	%	n	%
Cinsiyet	Kadın	282	69,6	278	70,4
	Erkek	123	30,4	117	29,6
	Total	405	100,0	395	100,0
Yaş	18-22 yaş arası	78	19,3	87	22,0
	23-27 yaş arası	135	33,3	113	28,6
	28-32yaş arası	103	25,4	110	27,8
	33 yaş ve üzeri	89	22,0	85	21,5
	Total	405	100,0	395	100,0
Eğitim Durumunuz	İlköğretim	7	1,7	10	2,5
	Lise	47	11,6	47	11,9
	Ön Lisans	152	37,5	156	39,5
	Lisans	126	31,1	121	30,6

	Lisansüstü	73	18,0	61	15,4
	Total	405	100,0	395	100,0
Meslek	Kamu Çalışanı	182	44,9	111	28,1
	Özel Sektör Çalışanı	112	27,7	162	41,0
	Çalışmayan	111	27,4	122	30,9
	Total	405	100,0	395	100,0
Yaşadığınız Şehir	Ankara	182	44,9	83	21,0
	Kırşehir	223	55,1	118	29,9
	Total	405	100,0	194	49,1
Gelir	0-3000	158	39,0	395	100,0
	3001-6000	122	30,1	176	44,6
	6001-100000	125	30,9	219	55,4
	Total	405	100,0	395	100,0

Cenaze ritüelinde cinsiyete göre dağılım incelendiğinde; kadınların oranı %69,6, erkeklerin oranı ise %30,4'tür. Yaş gruplarına göre dağılım incelendiğinde; 18-22 yaş grubu kişilerin arası %19,3, 23-27 yaş grubu kişilerin oranı %33,3, 28-32 yaş grubu kişilerin oranı %25,4 olup 33 yaş ve üzeri kişilerin oranı %22'dir. Eğitim durumuna göre dağılım incelendiğinde ilköğretim mezunları oranı %1,7, lise mezunları oranı %11,6, ön lisans mezunları oranı %37,5, lisans mezunları oranı %31,1 olup lisansüstü mezunu olanların oranı %18'dir. Mesleklere göre dağılım incelendiğinde; kamu çalışanları oranı %44,9, özel sektör çalışanları oranı %27,7, çalışmayanların oranı ise %27,4'tür. Katılımcıların %44,9'u Ankara, %55,1'i ise Kırşehir'de ikamet etmektedir. Gelir durumuna göre dağılım incelendiğinde geliri 0-3000 TL arası olanların oranı %39, 300-6000 TL olanların oranı %30,1, 6000 TL'den fazla olanların oranı ise %30,9'dur.

Düğün ritüelinde cinsiyete göre dağılım incelendiğinde; kadınların oranı %70,4, erkeklerin oranı ise %29,6'dır. Yaş gruplarına göre dağılım incelendiğinde; 18-22 yaş grubu kişilerin arası %22, 23-27 yaş grubu kişilerin oranı %28,6, 28-32 yaş grubu kişilerin oranı %27,8 olup 33 yaş ve üzeri kişilerin oranı %21,5'tir. Eğitim durumuna göre dağılım incelendiğinde ilköğretim mezunları oranı %2,5, lise mezunları oranı %11,9, ön lisans mezunları oranı %39,5, lisans mezunları oranı %30,6 olup, lisansüstü mezunu olanların oranı %15,4'tür. Mesleklere göre dağılım incelendiğinde; kamu çalışanları oranı %21, özel sektör çalışanları oranı %29,9, çalışmayanların oranı ise %49,1'dir. Katılımcıların %44,6'sı Ankara, %55,4'ü ise Kırşehir'de ikamet etmektedir. Gelir durumuna göre dağılım incelendiğinde geliri 0-3000 TL arası olanların oranı %28,1, 300-6000 TL olanların oranı %41, 6000 TL'den fazla olanların oranı ise %30,9'dur.

5.3. Araştırmada Kullanılan Ölçekler

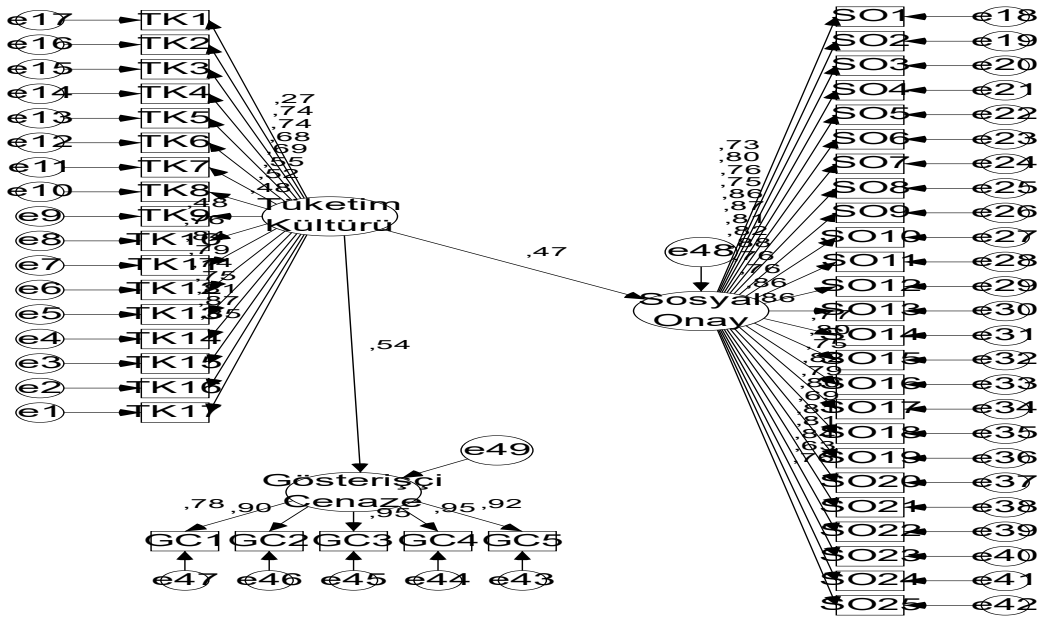
Çalışmada düğün ve cenaze katılımcıları için aynı ölçekler kullanılmış olsa da sorular uyarlanmıştır. Hazırlanan anket formunda üç ölçek ve araştırmacılar tarafından oluşturulmuş demografik sorular yer almaktadır. "Tüketim Kültürü Ölçeği", "Gösterişçi Tüketim Ölçeği" ve "Sosyal Onay Ölçeği" kullanılmıştır. Anket soruları belirlenirken daha önce test edilmiş geçerlilik ve güvenilirliği bulunan ölçeklerden faydalanılmıştır. Tüketim Kültürü Ölçeği Çubukçu (1999)'nun "Küreselleşme Süreci İçinde Tüketim Toplumu ve Tüketim Kültürü" adlı yüksek lisans tezinden alınmıştır. Kullanılan bu ölçek ifadeleri Çubukçu (1999) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 5'li likert yapıya sahip olup, 1-Kesinlikle Katılmıyorum / 5-Kesinlikle Katılıyorum şeklinde derecelendirilmiştir. Kullanılan Tüketim Kültürü Ölçeği 17 sorudan oluşmaktadır. Gösterişçi Tüketim Ölçeği Podoshen ve arkadaşlarının (2011) çalışmasından alınmıştır. İlgili ölçek, gösterişçi tüketimi ölçmeye yarayan ifadelerden oluşmaktadır. Podoshen ve arkadaşları (2011), Gösterişçi Tüketim Ölçeğini oluştururken Moschis (1981) ve Lumpkin ve Darden (1982) isimli araştırmacıların geliştirdiği ve Chung ve Fischer (2001)'in Çin nüfusu için derlediği ölçeği kullanmışlardır. Gösterişçi Tüketim Ölçeği 5 ifadeden ve tek boyuttan oluşan bir ölçektir. Üçüncü ölçek olan Sosyal Onay Ölçeği Karaşar (2014)'ün "Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Onay İhtiyacının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı doktora tezinden alınmıştır. Sosyal onay Ölçeği Karaşar (2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 25 ifadeden oluşmaktadır. Ölçek, 5'li likert yapıya sahip olup, 1-Kesinlikle Katılmıyorum / 5-Kesinlikle Katılıyorum şeklinde derecelendirilmiştir. Karaşar (2014) ölçeğin üç alt boyutu olduğunu ve bu boyutların ilkine başkalarının yargılarına duyarlılık, ikincisine sosyal geri çekilme, üçüncü boyuta ise olumlu izlenim adını vermiştir.

Çalışmada kullanılan ölçeklerin güvenilir olup olmadığını ölçmek amacıyla çalışmadan elde edilen veriler üzerinde güvenirlik analizi uygulanmıştır. Hem düğün hem cenaze verileri için ayrı ayrı yapılan güvenirlik analizi

sonuçlarına göre cenaze verilerinde 17 maddede oluşan Tüketim Kültürü Ölçeğinin Cronbach Alfa katsayısı 0,93; 25 maddeden oluşan Sosyal Onay Ölçeğinin Cronbach Alfa katsayısı 0,97 ve 5 maddeden oluşan Gösterişçi Tüketim Ölçeğinin Cronbach Alfa katsayısı 0,95 olarak belirlenmiştir. Düğün verilerinde ise oluşan Tüketim Kültürü Ölçeğinin Cronbach Alfa katsayısı 0,93; Sosyal Onay Ölçeğinin Cronbach Alfa katsayısı 0,97 ve oluşan Gösterişçi Tüketim Ölçeğinin Cronbach Alfa katsayısı 0,96 olarak belirlenmiştir. Ölçeklerin güvenilir olduğu ve yapılacak analizlere uygun olduğu anlaşılmıştır.

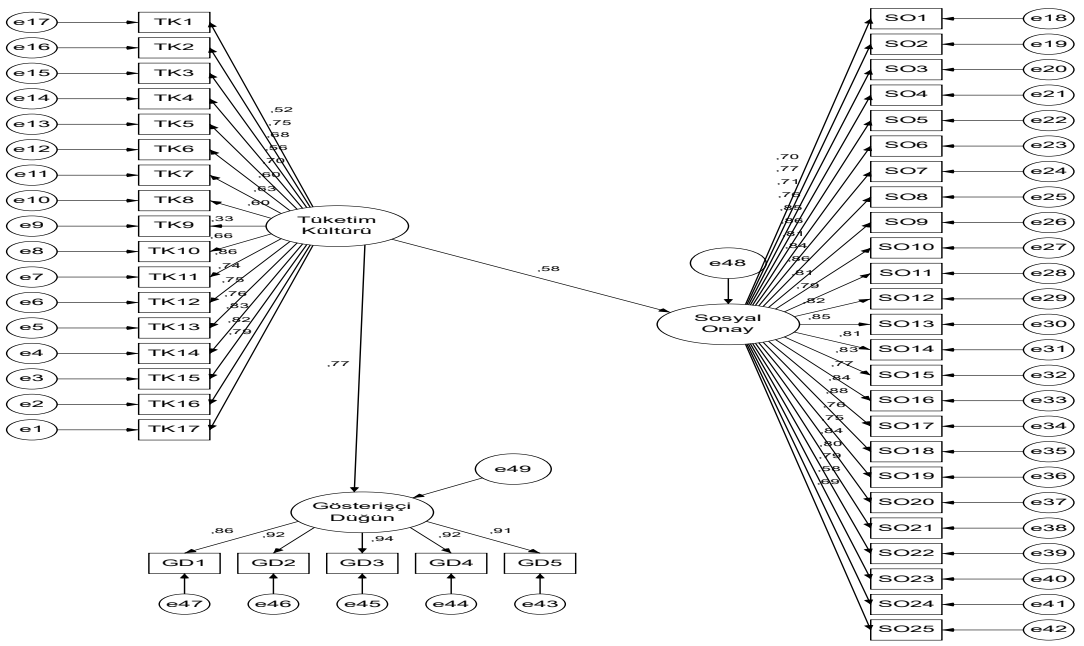
6. BULGULAR

Bu araştırmada düğün ve cenaze ritüellerindeki tüketim kültürünün sosyal onay ihtiyacı ve gösterişçi tüketim üzerine yöneltmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla değişkenler arasında yapısal eşitlik modellemesi kurulmuştur. Tüketim kültürünün sosyal onay ve gösterişçi cenaze/düğün üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla, tüketim kültürünün kavramının bağımsız sosyal onay ve gösterişçi tüketim kavramlarının ise bağımlı değişken olarak alındığı iki adet yapısal eşitlik modeli kurulmuştur. İlk modelde tüketim kültürünün sosyal onay ve gösterişçi tüketim üzerindeki etkisi cenaze ritüelinde incelenmiştir.



Şekil 1. Tüketim Kültürünün Sosyal Onay ve Gösterişçi Tüketim Üzerindeki Etkisine İlişkin Oluşturulan Yapısal Eşitlik Modeli (Cenaze)

Şekil 1'de görüldüğü üzere tüketim kültürünün sosyal onay ve gösterişçi tüketim üzerindeki etkisini (cenaze) belirlemek için yapısal eşitlik modeli kurulmuştur. Öncelikle kurulan modelin uyum iyiliği değerleri incelenmiştir. Literatürde kabul görmüş yaygın uyum indeks değerleri Meydan ve Şeşen (2015, s. 37)'e göre χ^2/df değeri ≤5; GFI değeri, ≥ 0,85; CFI değeri, ≥0,90; RMSEA değeri 0,06-0,08; SRMR/RMR değeri 0,06-0,08 olarak ifade edilmiştir. Ayrıca verilen değerler kabul edilebilir uyum değerleridir. İyi uyum değerleri ise χ^2/df değeri ≤3; GFI değeri, ≥ 0,90; CFI değeri, ≥0,95; RMSEA değeri ≤0,05; SRMR/RMR değeri ≤0,05 olarak ifade edilmiştir. Elde edilen modele göre cenaze ritüelinde tüketim kültürünün sosyal onay ve gösterişçi tüketim üzerindeki etkisi için kurulan yapısal eşitlik modelinde uyum iyiliği değerleri; χ2/sd= 3,578; GFI=0,901; AGFI=0,909; CFI=0,914; TLI=0,907; RMSEA=0,077 ve RMR=0,069 olarak belirlenmiştir. Kurulan yapısal eşitlik modeli sonucunda model katsayıları incelendiğinde; tüketim kültürünün sosyal onay (ß=0,47; p<0,001) ve gösterişçi tüketim (cenaze) üzerinde orta düzeyde pozitif etkisinin olduğu (ß=0,40; p<0,001) söylenebilir.



Şekil 2. Tüketim Kültürünün Sosyal Onay ve Gösterişçi Tüketim Üzerindeki Etkisine İlişkin Oluşturulan Yapısal Eşitlik Modeli (Düğün)

Şekil 2'de görüldüğü üzere tüketim kültürünün sosyal onay ve gösterişçi tüketim üzerindeki etkisini (düğün) belirlemek için yapısal eşitlik modeli kurulmuştur. Öncelikle kurulan modelin uyum iyiliği değerleri incelenmiştir. Literatürde kabul görmüş yaygın uyum indeks değerleri Meydan ve Şeşen (2015, s. 37)'e göre χ^2/df değeri ≤5; GFI değeri, ≥ 0,85; CFI değeri, ≥0,90; RMSEA değeri 0,06-0,08; SRMR/RMR değeri 0,06-0,08 olarak ifade edilmiştir. Ayrıca verilen değerler kabul edilebilir uyum değerleridir. İyi uyum değerleri ise χ^2/df değeri ≤3; GFI değeri, ≥ 0,90; CFI değeri, ≥0,95; RMSEA değeri ≤0,05; SRMR/RMR değeri ≤0,05 olarak ifade edilmiştir. Elde edilen modele göre düğün ritüelinde tüketim kültürünün sosyal onay ve gösterişçi tüketim üzerindeki etkisi için kurulan yapısal eşitlik modelinde uyum iyiliği değerleri; χ2/sd= 4,259; GFI=0,907; AGFI=0,876; CFI=0,905; TLI=0,922; RMSEA=0,072 ve RMR=0,066 olarak belirlenmiştir. Kurulan yapısal eşitlik modeli sonucunda model katsayıları incelendiğinde; tüketim kültürünün sosyal onay (ß=0,58; p<0,001) ve gösterişçi tüketim (düğün) üzerinde orta düzeyde pozitif etkisinin olduğu (ß=0,77; p<0,001) söylenebilir.

7. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma, düğün ve cenaze ritüellerindeki tüketim kültürünün sosyal onay ihtiyacı ve gösterişçi tüketim üzerine etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. İlgili literatür incelendiğinde bu araştırmadaki kavramlar arasındaki ilişkiye odaklanan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca düğün ve cenaze ritüellerindeki bu durumların karşılaştırılması literatür adına değerli görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen sosyo-demografik değişkenler incelendiğinde çalışmanın 800 kişilik bir örneklem ve iki farklı şehirde yapılması, araştırmanın genellenebilirliği açısından önem taşımaktadır. Hem Ankara hem de Kırşehir'de yapılan araştırmada, her ne kadar iki şehrin İç Anadolu bölgesinde yer alsa da farklı kültürlerden ve yaşam biçimlerinden bireylerin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde tüketim kültürünün sosyal onay üzerinde pozitif yönlü bir etkisini olduğu görülmüştür. Tüketim kültürü üzerindeki pozitif değişimlerin sosyal onay ihtiyacını artıracağı yorumu yapılabilmektedir. Yerli ve yabancı literatür incelendiğinde tüketim kültürünün birçok faktörden etkilendiği araştırmalarla ortaya konulmuş olduğu görülmektedir. Tarihsel açıdan bakıldığında tüketim kavramının önemli bir yere sahip olduğu, tüketim olgusunun ortaya çıkmasında bireylerin duygu ve arzularının ön planda olduğu ifade edilmektedir (Blue, 2017: 269). Ayrıca Köksalan (2021) çalışmasında tüketim kültürünün yaygınlaşmasının birçok faktöre bağlı olduğu gibi sosyal onay ihtiyacı sebebiyle ortaya çıktığını ifade etmektedir. Bu araştırmada incelenen cenaze ve düğün ritüellerindeki tüketimin sosyal onay ihtiyacı ile ortaya çıktığı söylenebilir. Sosyal onay kavramının içeriğinde takdir görme isteği var olduğundan bireyler cenaze törenlerinde yakınlarını kaybetmenin

üzüntüsünü yanı sıra törene gelen misafirlerin en iyi şekilde ağırlanmasını kendilerine bir görev olarak addetmektedirler. Bunun yanı sıra yine düğün törenlerinde hem evlenen bireyler hem de birinci derece yakınları olan anne ve babaları, düğün törenlerine iştirak eden kişilerin ağırlanmasını kültürel bir kaygı olarak düşünmektedirler. Bunun yanı sıra literatürde bazı çalışmaların düğün ve cenaze törenleri ile ilgili olduğu görülmektedir. Örneğin Aliçavuşoğlu ve Boyraz (2021)'ın çalışmasında evlilik ritülleri ve tüketimi araştırılmıştır. Aliçavuşoğlu ve Boyraz (2021)'ın çalışmasında bu araştırmadan farklı olarak evlilik öncesi bireyler ile görüşen araştırmacılar, evlilik ve tüketimi ile ilgili ritüellerin gerçekleştirilmesinin maliyet açısından yüksek miktarlar olduğu ifade edilmektedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulguya bakıldığında ise tüketim kültürünün gösterişçi tüketim üzerine pozitif yönlü etkisinin bulunmasıdır. Tüketim kültürü üzerindeki pozitif değişimlerin gösterişçi tüketimi artıracağı yorumu yapılabilmektedir. Özellikle Türkiye gibi ülkelerde Hofstede'nin kültür boyutlarına göre bakıldığında dişillik ve kısa dönem yönelim olan bir ülke olduğu görülmektedir. Bu boyutlar, toplumdaki insanların genel görüşlerini yansıtmaktadır. Dişillik boyutunda güçlü sosyal bağların olması, yaşam kalitesinin ve zenginliğin değer görmesi unsurları yer almaktadır. Kısa dönem yöneliminde ise geleneklerin ve toplumsal zorunlulukların değer görmesi unsurları bulunmaktadır (Saylık, 2019). Türkiye'deki düğün ve cenaze görenleri genel olarak incelendiğinde fazla katılım sağlanan törenler olarak bilinmektedir. Bu durum hem düğün töreni düzenleyen kişilerin hem de cenaze töreni düzenlemek zorunda kalanların statülerini, mesleklerinin getirdiği prestijlerini, toplumda edindiği yeri göstermek için fırsat sunmaktadır. Buradan yola çıkarak tüketim kültürünün bireyleri gösterişçi tüketime yönelttiği söylenebilir. Özellikle geçmişteki finansal düzeylerdeki farkın sosyal sınıflar arasında kapanması göz önünde bulundurulduğunda, bireylerin düğün ve cenaze törenlerini düzenlerken pek önemsemediği konular olarak görülmektedir. Kır (2021)'ın yapmış olduğu düğün töreni ve gösterişçi tüketim araştırması, yukarıda ifade edilenler destekler niteliktedir. İlgili araştırmaya göre Kır (2021), bireylerin sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılamak, serveti ve satın alma gücünü sergilemek, farklı olmak, aile prestijini korumak, kültürel değerleri korumak, gerçek varlık düzeyini gizlemek amacıyla referans etkisi, moda etkisi ve kültür endüstrisinin etkisiyle sembolik ritüel nesne ve hizmetleri kullanarak gösterişçi tüketim faaliyetlerinde bulunduklarını ifade etmektedir.

Bu araştırma, literatürde hem düğün hem cenaze töreni olarak bir arada araştırılmayan kavramlara odaklanarak araştırmaya katılım gösterenlerin düşüncelerinden hareketle kısmen genellenebilir sonuçlar ortaya koymaya çalışmıştır. Ayrıca tüketim kültürünün birçok değişkeni etkilediği gibi sosyal onay ihtiyacını ve gösterişçi tüketime yöneltmesinin literatür adına sevindirici olduğu söylenebilir. Sadece Kırşehir ve Ankara örnekleminin ele alındığı bu araştırmada, Türkiye'nin diğer bölgelerinden şehirler örneklem seçilerek araştırmanın ülke genelinde farklı yerlerde yapılması tamamen genellebilir olmasını sağlayabilir. Ayrıca değişen ve gelişen çevre koşullarında araştırmanın güncel ve sağlam temellere oturtulabilmesi için daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda nitel araştırma deseninin kullanılması, farklı sonuçların ortaya çıkmasını sağlayabilir.

KAYNAKÇA

1. Aliçavuşoğlu, Ç. ve Boyraz, E. (2021). "Evlilik Ritüelleri ve Tüketimi Üzerine Bir Araştırma", Pazarlama Teorisi ve Uygulamaları Dergisi, 7 (1), 59-80.
2. Amatulli, C., Guido, G. & Nataraajan, R. (2015). "Luxury purchasing among older consumers: exploring inferences about cognitive Age, status, and style motivations", Journal of Business Research, 68 (9), 1945-1952.
3. Anık, M. (2016). "Aykırı Bir Düşünür Olarak J. Baudrillard ve Gösteriş Amaçlı Tüketim", Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9 (47), 441-453.
4. Aydın, A.E. Marangoz, M. ve Fırat, A. (2015). "Tüketim Kültürü Çalışmaları Üzerine Bir Literatür Taraması", Tüketici Ve Tüketim Araştırmaları Dergisi, 7 (1), 23-40.
5. Azizağaoğlu, A. ve Altunışık R. (2012). "Postmodernizm, Sembolik Tüketim ve Marka", Tüketici ve Tüketim Araştırmaları Dergisi, 4 (2), 33-50.
6. Blue, S. (2017). The Sociology of Consumption. K. Korgen (Ed.) The Cambridge Handbook of Sociology: Volume 2: Specialty and Interdisciplinary Studies içinde (265-274. ss.), Cambridge, England: Cambridge University

7. Coşkun R. Altunışık R. ve Yıldırım E. (2019). "Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı", Sakarya Yayıncılık, 10 Baskı, Sakarya.
8. Coşkun S. (2011). "Küreselleşme Sürecinde Tüketim Toplumu ve Tüketim Kültürü", Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
9. Çelik Ö. (2019). "Veblen'in Gösterişçi Tüketim Kültürünün Sosyal Paylaşım Ağlarında Yansıması: Instagram", Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
10. Çubukçu, M. İ. (1999). "Küreselleşme Süreci İçinde Tüketim Toplumu ve Tüketim Kültürü", Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
11. Eastman, J.K. &Liu, J. (2012). "The Impact of Generational Cohorts on Status Consumption: An Exploratory Look at Generational Cohort and Demographics on Status Consumption", Journal of Consumer Marketing, 29 (2), 93-102.
12. Gür, E. (2017). "Hofstede'in Ulusal Kültür Boyutları Modeli ve Ak Parti Seçim Beyannamelerinin Kültür Boyutları Modeli Bakımından Analizi", Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
13. Hız, G. (2011). "Gösterişçi Tüketim Eğilimi Üzerine Bir Alan Araştırması (Muğla Örneği)", Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 3 (2), 117-128.
14. Kaplan N. (2013). "Alışveriş Merkezlerinde Günlük Yaşam Ve Tüketim Kültürü (Elâzığ-Akgün Avm Örneği)", Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.
15. Karakaş M. (2001). "Tüketim Kültürü Ya Da Tüketimin Yeniden Üretimi", Afyon Kocatepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi, 3 (1), 11-27.
16. Karaşar, B. ve Öğülmüş, S. (2016). "Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Onay İhtiyacının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29 (2), 469-495.
17. Kır, E (2021). "Türk Evlilik Törenlerinde Gösterişçi Tüketim Motivasyonlarının İncelenmesi: Yeni Evli Kadınlar Üzerine Nitel Bir Araştırma", Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.
18. Kırılmaz H. ve Ayparçası F. (2016). "Modernizm ve Postmodernizm Süreçlerinin Tüketim Kültürüne Yansımaları", İnsan ve İnsan Dergisi, 3(8), 32-58.
19. Köksalan, N. (2021). "Tüketim Kültürünün Yaygınlaşmasında Sosyal Onayın Rolü: Kavramsal Bir İnceleme", Meriç Uluslararası Sosyal ve Stratejik Araştırmalar Dergisi, 5 (12), 27-39.
20. Meydan, C.H. ve Şeşen H. (2015). "Yapısal Eşitlik Modellemesi AMOS Uygulamaları", 2. Baskı, Ankara, Detay Yayıncılık.
21. O'cass, A. & Frost, H. (2002). "Status Brands: Examining The Effects Of Non-Product-Related Brand Associations On Status And Conspicuous Consumption", Journal of Product & Brand Management, 11 (2), 67-88.
22. Odabaşı U. (2019). "Tüketim Kültürü Yetinen Toplumdan Tüketen Topluma", Aura Yayınları, 6.Basım, İstanbul.
23. Özdemir, N. ve Sabuncuoğlu İnanç, A. (2018). "Gençlerin Gösteriş Tüketimi Eğilimleri Üzerine Bir Alan Araştırması: Konya Örneği", Uluslararası Halkla İlişkiler ve Reklam Çalışmaları Dergisi, 1 (2), 6-19.
24. Öztokmak, Z. (2018). "Yeni Tüketim Kültürü Ve İnovasyon Çerçevesinde Konya İlinde Bulunan Üniversite Öğrencilerinin Fastfood Tüketim Alışkanlıklarının İncelenmesi", Yüksek Lisans Tezi, Kto Karatay Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
25. Podoshen, J.S., Li, L., & Zhang, J. (2011). "Materialism and conspicuous consumption in China: a cross-cultural examination", International Journal of Consumer Studies, 35, 17-25.

26. Ransom, P. (2005). "Work, Consumption And Culture: Affluence And Social Change In The Ttwenty-First Century", Londro: Sage Publications.

27. Saylık, A. (2019). "Hofstede'nin Kültür Boyutları Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması; Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 8(3), 1860-1881.

28. Tutuş, G. (2020). "Çok Kültürlü Ortamda Kültürel Zekânın Kültürlerarası Duyarlılık Üzerine Etkisi: Portekiz Örneği", Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

29. Yılmaz, E. (2018). "Sosyal Medyanın Gösterişçi Tüketim Mecrası Olarak Kullanımı: Sakarya Üniversitesi İletişim Fakültesi Örneği", Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

30. Yurtal, F. (2001). "Akılcı Olmayan İnançların Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi", Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2(15), 41-48.

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
OPEN ACCESS
e-ISSN: 2587-1587

Research Article

Subject Area
Child Development

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 100
PP: 2371-2378

Arrival
04 June 2022
Published
31 July 2022
Article ID Number
63436
Article Serial Number
15

Doi Number
http://dx.doi.org/10.29228/sssj.63436

How to Cite This Article
Bal, Ö. (2022). "Önlisans Çocuk Gelişimi Programında Erkek Öğrenci Olmak" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:100; pp:2371-2378

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

Önlisans Çocuk Gelişimi Programında Erkek Öğrenci Olmak[1]

Being A Male Student İn Child Development Vocational School

Özlem BAL [1]

[1] Öğr. Gör. Hitit Üniversitesi, Sungurlu Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Çorum, Türkiye

ÖZET

Bu çalışmanın amacı ön lisans çocuk gelişimi programında öğrenim gören erkek öğrencilerin, teorik ders alma sürecinde, materyal yapımında ve okul öncesi kurum staj uygulamaları esnasında ki deneyimlerini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu bir kamu üniversitesinin meslek yüksekokulu bünyesinde bulunan Çocuk Gelişimi Programında öğrenim gören 11 erkek öğrenci oluşturmuştur. Tamamı erkek olan öğrencilerin 10'u 19 yaşında, biri 34 yaşında iken, üçü birinci sınıf, sekizi ikinci sınıf öğrencisidir. Beş öğrenci Doğu Anadolu Bölgesi, üçü Güneydoğu Anadolu, üçü Orta Karadeniz Bölgesindendir. Mezun oldukları lise türüne bakıldığında öğrencilerin ikisi Çocuk Gelişimi, beşi İmam Hatip, dördü Anadolu Lisesi mezunudur. Araştırmada veri toplama tekniği olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizi olarak nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Sonuçta, araştırma grubunda yer alan erkek öğrencilerin, çocuk gelişimi programına zamanla alıştıkları, çocukları sevdiklerini ve onlarla birlikte olmaktan keyif aldıklarını ifade etmişlerdir. Ancak bulgular deşifre edilirken erkek öğrencilerin mezuniyet sonrası polis ya da asker olma gibi hedefleri olduğu saptanmıştır. Aldıkları eğitimi sahip oldukları farklı bir güç olarak değerlendirmişlerdir. Çalışma grubunda yer alan erkek öğrenciler, çocuklar ile çalışmanın kadınlar için daha uygun görüldüğünü bu nedenle kendilerinin alanda yer almasının şaşkınlık ile karşılandığını kendileri üzerinde bir önyargı olduğunu gözlemlediklerini ancak bu durumun onların motivasyonu düşürmediğini ve onları olumsuz etkilemediğini bildirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Çocuk Gelişimi, Toplumsal Cinsiyet, Meslekler

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the experiences of male students studying in the associate degree child development program during the theoretical course taking, material production and pre-school internship applications. The study group of the research consisted of 11 male students of Hitit University Sungurlu Vocational School Child Care and Youth Services Department Child Development Program. All of the students are male. 10 students are 19 years old, 1 student is 34 years old. 3 students are in the first year, 8 students are in the last year. Five students are from the Eastern Anatolia Region, three from the Southeast Anatolian region, and three from the Central Black Sea Region. The high schools from which the students graduated were examined. 5 students are religious high school, 4 students are general high school, 2 students are child development graduates. A semi-structured interview form developed by the researcher was used as a data collection technique in the research. Content analysis, one of the qualitative research methods, was used as the analysis of the data. As a result, the male students in the research group stated that they got used to the child development program over time, that they loved children and enjoyed being with them. However, while deciphering the findings, it was determined that male students had goals such as becoming a police officer or a soldier after graduation. They evaluated the education they received as a different power they had. The male students in the study group stated that working with children was considered appropriate for women, so they were surprised to be included in the field, and they observed that there was a prejudice against them, but this situation did not decrease their motivation and did not affect them negatively.

Keywords: Preschool Education, Child Development, Gender, Occupations

1. GİRİŞ

Bireylerin meslek tercihlerini belirleyen durumlar vardır. Zihinsel kapasite, sosyoekonomik düzey, ilgiler ve cinsiyet bu etkenlerin arasındadır. Cinsiyet etkeni ise "toplumsal cinsiyet rolleri" çerçevesinde tartışılmaktadır (Temel, Aksoy, 2016:142). Toplumun beklentisinin, kadının ve erkeğin kendi cinsiyetine uygun davranması yönünde olması toplumsal cinsiyet kalıp yargısı olarak açıklanmıştır. Toplumun, kadın ve erkekten, tercih ettikleri renk, yaptıkları ev işi ve seçtiği meslek konusunda beklentileri olmaktadır (Alkan Ersoy, 2019:13, Vatandaş, 2007: 31).

Kadınlarla erkekler arasındaki toplumsal ilişkileri düzenlemek için kullanılan toplumsal cinsiyet, kadınlar ve erkeklere ilişkin uygun rollerin tamamen toplumsal olarak üretildiğini ifade etmektedir (Bhasin, 2003: 2). Çocukların cinsiyet rolünün gelişiminde anne babası ilk belirleyicileridir (Temel, Aksoy, 2016). Bireyler doğduğu cinsiyet sonrasında toplumun beklentisine uygun kız veya erkek çocuk olmayı öğrenerek büyümektedir. Böylelikle de toplumsal cinsiyet kültürden kültüre göre farklılık gösterebilmektedir (Akın ve Demirel, 2003: 73). Hemen hemen tüm kültürlerde cinsiyete yönelik belli kalıplara uyum sağlayan çocukların bu durumdan ötürü benlik imgesi, akran iletişimi, seçim, beklenti ve cinsiyetlere yönelik yaşam algıları etkilenmektedir (Kortenhaus ve Demarest, 1993:219). Çocuklar sosyalleşirken bazı etkinlik oyun ve meslekleri kendilerine uygun/ uygun değil olarak öğrenmektedir (Dökmen, 2015: 29). Meslek seçimini etkileyen durumlar incelendiğinde cinsiyet faktörü dikkat çekmektedir. Kız ergenler, ev işleri ve çocuk bakmaya daha çok zaman kalması için daha kısa süre

[1] 02-05 Ekim 2019 tarihinde Kars Kafkas Üniversitesinde düzenlenen 6.Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

çalışacakları meslekleri isterken, erkek ergenler ise yüksek kazançlı, uzun süre çalışma gerektiren meslekleri tercih etmektedir (Temel, Aksoy, 2014: 142).

Cinsiyet kalıp yargılarının sebep olduğu kısıtlamalar erkekleri de etkilemektedir. Erkeklerden statü, güçlü olma ve kadınsı olmama konusunda beklentiler vardır. Erkekler para ve statü kazanamadığı zaman özgüven eksikliği yaşamakta, bunları elde etmek için zamanının çoğunu ev dışında geçirerek çocukları ile yeterli zaman geçirememektedir. Bu nedenle çocukların büyümelerine tanıklık edememek babalarda stres yaratmaktadır. Erkeklerin her zaman fiziksel, zihinsel ve duygusal olarak güçlü olmaları beklenmektedir. Küçümsenecek olma endişesi yaşayan erkekler, fiziksel olarak güçsüz görünme ve duygularını ortaya çıkarmaktan kaçınmaktadırlar. Fiziksel açıdan güçlü görünmek zorunda oldukları için herhangi bir rahatsızlık durumunda sıkıntılarına aldırış etmeyip tedavilerini reddedebilmektedirler. Ayrıca erkeğin ev işleri ile ilgilenmesi, ağlaması gibi davranışların kadınsı olmakla ilişkilendirilip eşcinsel algılanma kaygısı yaşamalarına neden olabilmektedir. Hatta Batı toplumlarında bu kaygı erkeklerin erkek arkadaşlarını selamlarken birbirlerine sarılmaktan kaçınmalarına neden olmaktadır (Dökmen, 2015: 219-225). Bu kalıp yargılardan meslekler de etkilenmektedir.

Meslek seçimi hayatı her yönüyle etkileyen ciddi bir süreçtir. Öğrencilik süreci de yapılacak meslek hakkında fikir edinmede önemli olmaktadır. Çocuk Gelişimi Programında ders kapsamında yapılan uygulamalar, etkinlikler, stajlar bazen erkek öğrencileri etkileyebilmektedir. Özellikle el becerisi gerektiren işlerde erkek öğrencilerin tedirgin oldukları bu derslerde kendilerine ayrıcalık tanınmasına yönelik istekleri olduğu gözlemlenmektedir. Öğrencilerin çoğunlukla öğrenim gördükleri okulu geçiş basamağı olarak gördükleri, mezun olduklarında polislik ya da herhangi bir memurluk mesleği tercih edecekleri bilinmektedir. Erken çocukluk eğitim kurumlarında bulunan çocukların öğretmeni, onların öz bakımı ile ilgilenen ara elemanlar çoğunlukla kadındır. Erkek okul öncesi öğretmen sayısında artış olsa da kadın öğretmenlerin sayısı erkeklere oranla daha fazladır.

Ara eleman yetiştirmeyi amaçlayan Ön Lisans Çocuk Gelişimi Programı'ndan mezun olan öğrencilerin özel kreş ve kolejlerde öğretmenlik yapabilmeleri nedeniyle, programda öğrenim gören erkek öğrencilerin bu alan ile ilgili düşünceleri önemsenmiştir. Öğrencilerin bu süreci nasıl deneyimledikleri, ruhsal, sosyal duygusal açıdan neler yaşadıkları, geleceğe yönelik planlarının ne olduğu ortaya çıkarılmak istenmiştir. Bu araştırma, öğrencilerin kendilerine yöneltilen sorularla bu duruma ciddi olarak odaklanması, duygularının farkına varması, sonunda da sağlıklı hedefler belirlemesi açısından önemli görülmüştür.

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Ön lisans Çocuk Gelişimi Programında öğrenim görmenin, erkek öğrenciler tarafından nasıl anlamlandırıldığını ortaya çıkarmaktır. Bu genel amaç çerçevesinde, erkek öğrencilerin teorik ders alma sürecinde, materyal yapımında ve okul öncesi kurum staj uygulamalarında edindikleri tecrübeler ile ilgili görüşleri alınacaktır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Ön lisans Çocuk Gelişimi Programında öğrenim görmenin, erkek öğrenciler tarafından nasıl algılandığının belirlenmesini amaçlayan bu araştırma nitel bir araştırma olup, durum çalışması olarak desenlenmiştir. Nitel araştırma desenleri araştırma etkinliklerinin birbiriyle tutarlı ve amaca uygun bir biçimde gerçekleştirilmesi açısından araştırmacıya rehberlik etmektedir. Araştırmanın odağını, veri toplama ve analiz yaklaşımlarını belirlemede araştırmacıya yön göstermekle birlikte nitel araştırma desenleri sınırları kesin çizgilerle belirlenmiş bir yönlendirme yapmamaktadır. Nitel araştırma desenleri araştırmacıya esnek bir yaklaşım sağlamakta ve belirli bir odak çerçevesinde araştırmanın çeşitli aşamalarının birbiriyle tutarlı olmasına katkıda bulunmaktadır (Yıldırım, Şimşek, 2013:75). Nitel durum, bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılması olarak ifade edilir. Yani bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılmakta ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılmaktadır. Durum çalışmalarında genellikle birden fazla veri toplama yöntemi işe koşulmakta; bu yolla zengin ve birbirini teyit edebilecek veri çeşitliliğine ulaşılmaya çalışılmaktadır. Durumlar birbirinden farklı olduğu için sonuçlar genellenememektedir. Ancak bir duruma ilişkin olarak elde edilen sonuçların benzer durumların anlaşılmasına yönelik örnekler ve deneyimler oluşturması beklenmektedir (Yıldırım, Şimşek, 2013:83).

2.2. Evren ve Örneklem

Çalışmaya, 2018-2019 eğitim/öğretim yılı bahar döneminde Çorum Hitit Üniversitesi Sungurlu Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Programı 11 erkek öğrenci dahil edilmiştir. Öğrencilerin üçü birinci sınıf, sekizi ikinci sınıf iken 10'u 19 yaşında, biri 34 yaşındadır. Beş öğrenci Doğu Anadolu Bölgesi, üçü Güneydoğu Anadolu, üçü Orta Karadeniz Bölgesindendir. Mezun oldukları lise türüne bakıldığında ikisi Çocuk Gelişimi, beşi İmam Hatip, dördü Anadolu Lisesidir. Öğrencilerin beşinin annesi okuryazar değil, dördü ilkokul mezunu, biri ortaokul, biri lise mezunudur. Babaların ise biri okuryazar değil, altısı ilkokul, biri ortaokul, ikisi lise birisi ön lisans mezunudur.

Tablo 1. Erkek Öğrencilerin Yaş/Memleket/Mezun Olduğu Lise/ Anne-Baba Öğrenim Dağılımı

Yaş	**19 Yaş**	**34 Yaş**				**TOPLAM**
	10	1				11
Memleket	**Doğu Anadolu**	**Güneydoğu Anadolu**	**Orta Karadeniz**			
	5	3	3			11
Mezun Oldukları Lise	**İmam Hatip**	**Çocuk Gelişimi**	**Anadolu Lisesi**			
	5	2	4			11
Anne-Baba Öğrenim	**Okuryazar Değil**	**İlkokul**	**Ortaokul**	**Lise**	**Ön Lisans**	
Anne Öğrenim	5	4	1	1	-	11
Baba Öğrenim	1	6	1	2	1	11

2.3. Veri Toplama Aracı

Ön lisans Çocuk Gelişimi Programında öğrenim görmenin, erkek öğrenciler tarafından nasıl algılandığının belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen, "Öğrenci Görüşme Formu" kullanılmıştır. Görüşme formunun oluşturulması için taslak maddeler oluşturulup uzman görüşüne sunulduktan sonra görüşme formuna son şekli verilmiştir.

2.4. Veri Toplama Yöntemi

Ön lisans Çocuk Gelişimi Programında erkek öğrenci olmanın erkek öğrenciler tarafından nasıl algılandığının belirlenmesine yönelik araştırmada veriler, öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla 2018-2019 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde 10.06.2019-21.06.2019 tarihleri arasında elde edilmiştir. Çalışmadan önce öğrencilerle görüşülmüş ve araştırmanın amacı açıklanmıştır. Görüşmeler araştırmacıların çalışma odalarında yüz yüze yapılmıştır. Yapılan görüşmeler 15-20 dakika sürmüştür.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda, erkek öğrencilere "Kendinizden bahseder misiniz? Çocuk Gelişimi Programını tercih etmenize neden olan etmenler nelerdir? Bu süreç ile ilgili deneyimlerinizden söz eder misiniz, Çocuk Gelişim programında öğrenim görmeniz ile ilgili yaşantılarınız nedir? Bu alandan mezun olmak sizin için ne anlam ifade ediyor? Çevrenizdeki bireyler çocuk gelişimi programı okuduğunuzu duyunca ne oluyor, size ne diyor? Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulama dersi kapsamında gittiğiniz okullarda çocuklar size ne hissettiriyor? Birinci sınıftan bu yana, çocuk gelişimi programına olan bakış açınızda değişmeler oldu mu oldu ise ne gibi farklılıklar oldu? Mesleklerin cinsiyeti olmalı mıdır? Neden? Başka bir erkek öğrenciye bu alanı tavsiye eder misiniz? Neden? Eklemek istediğiniz başka bir şey var mıdır?" Soruları yöneltilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Ön lisans Çocuk Gelişimi Programında öğrenim görmenin, erkek öğrenciler tarafından nasıl algılandığının belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada nitel araştırmalardan içerik analizi kullanılmıştır. Veri toplama işlemi tamamlandıktan sonra araştırmacılar tarafından öğrenciler Ö1, Ö2,…, Ö11 şeklinde kodlanmıştır. Öğrencilerin her bir soruya verdiği cevaplar benzerlikleri bakımından gruplandırılarak yorumlanmıştır. Araştırmacılar tarafından yazılı hale getirilen veriler kontrol edilerek görüş birliği sağlanmıştır. Çalışmanın güvenilirliğini arttırmak amacıyla üç uzmanın çözümlemeleri dikkate alınmış ve ortak noktalar belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

3. BULGULAR

Ön lisans Çocuk Gelişimi Programında öğrenim görmenin, erkek öğrenciler tarafından nasıl anlamlandırıldığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan araştırmada öğrencilere sorular sorulmuştur. Yapılan görüşmeler sonrasında öğrencilerin cevaplarından tam alıntılar ilgili sorunun altında verilmiştir.

- ✓ Öğrencilerden kendilerini anlatmaları istendiğinde kişiliklerini, saf, yardımsever, sakin, içekapanık, sempatik, uysal, güvenilir, dürüst, sabırlı, kuralcı olarak tanımlamışlardır.

Ö2: *"Sakinim, çok rahatım, her şeyi son günde yaparım. Sınava bile son gün çalışırım"*

Ö8: *"Güvenilirim, iyi bir insanım, dürüst, sadık, merhametli"*

- ✓ Öğrenciler, Çocuk Gelişimi Programını tercih etme nedenlerinden söz ederken, ikisi dışında, programa istekli gelmediklerini ifade etmişlerdir.

Ö4: "*İlkokuldan beri resimle uğraşıyorum. Ailem dindar çevre de öyle olunca beni İmam Hatipe yolladılar. Orada mesleki dersler oldu. Sonra Arapça öğretmenliği istedim o da olmadı. Resim konusunda kendimi anlatamadım beni anlamadılar. Babam zorluklarla okumuş o yüzden benim de okumamı istedi. Ailecek çocuk sever bir yapımız var. Abimler de araştırıyordu. Sonra da puan doğrultusunda buraya geldim*".

Ö9: "*Daha önceden sınıf öğretmenliği istiyordum. Çocukluğumu yaşayamamıştım onlarla birlikte zaman geçirerek yaşayamadığım çocukluğumu yaşarım diye düşündüm*".

- ✓ Öğrenciler çocuk gelişimi okuma ile ilgili yaşantılarını anlatırken teorik ve uygulamalı dersleri ayrı değerlendirmişlerdir.

Ö6: "*Sözel bölüm. Okuduğun, gördüğün dinlediğin sürece verim alıyorsun. Grup çalışmaları var. Araç yapımında sıkıntı yaşıyorum. Tahta işlerini marangoza, dikişi terziye veriyorum. Çok basit ise kendim yapıyorum*".

Ö7: "*Kendimi ifade edemiyorum. Etmek de istemiyorum. Derslerimiz kolay. El becerim de var. El becerim annemden geçti*".

- ✓ Öğrencilere mezun olunca ne düşündükleri sorulduğunda, öğrencilerin çoğu bu alandan devam etmek istemediğini bildirmiştir.

Ö1: "*Mezun olunca yeni hayat yeni deneyim…kendi sorumluluğum artacak. Dört yıllığı tamamlamayı düşünüyorum ama olmazsa polis olacağım*".

Ö2: "*Bu bölümü istemiyorum. Asker olacağım*".

Ö4: "*Amacım bu değil ama elime geçen güzel bir güç. Bu alanda çalışmayı planlamıyorum ama farklı bir yerde kullanmayı düşünüyorum*.".

Ö9: "*İyi ki bu bölümdeyim. Devamını getirmek istiyorum*".

- ✓ Çalışma grubuna bu bölümde öğrenim görmeleriyle ilgili çevrelerindeki bireylerin yorumları sorulduğunda öğrencilerin tamamı kendilerinin bu bölümde öğrenim görmesine çevrelerindeki bireylerin şaşırdığını belirtmişlerdir.

Ö6: *"Kimisi dalga geçiyor. Memlekette arkadaşlarım dalga geçiyor. Arkadaşlarımın ablaları çocuk gelişimi okuyor. Orada herkes kız, sen de değişir misin diyorlar. Buradakiler de merak ediyor. Derste ne yaptığının konusunu soruyorlar".*

Ö11: *"Şimdi erkek olduğu için tuhaf gözle bakıyorlar. Erkekten çocuk gelişimci mi olur diyorlar. Staja gittiğimde okuldakiler beni diğer arkadaşımın erkek arkadaşı sanmışlar. Öğretmenler bile erkek olur mu diye şaşırıyorlar".*

- ✓ Öğrencilere, çocukların onlara ne hissettirdiği sorulduğunda, üçü henüz uygulamaya gitmediğini, biri hiç alışamadığını söylerken öğrencilerin yedisi çocukların onlara mutluluk hissettirdiğini ifade etmiştir.

Ö2: *"Çocuklara alışamadım. Onlar da bana alışamadı".*

Ö5: *"Heyecanlanıyorum. Elim ayağıma dolaşıyor. Ancak bir şeyler öğretince mutlu oluyorum. Beraber eğlenmek gülmek terapi gibi. Mutsuz anında onlarla oynayınca her şeyi unutuyorsun".*

Ö6: *"Biraz moralim bozuk olunca, çocukların temiz yürekliliği bana derdimi unutturuyor, içim ferahlıyor".*

- ✓ Öğrencilere alana alışma durumu sorulduğunda, bir öğrenci kendisinde herhangi bir değişiklik olmadığını belirtirken, birisi bu alanın ona uygun olmadığını anladığını, diğer öğrenciler ise süreç içinde özgüven kazanarak alana alıştıklarını ifade etmişlerdir.

Ö2: "*Birinci sınıf iyiydi. Ama ikide uygulamalar başlayınca bana uygun olmadığını anladım".*

Ö9: *"Herhangi bir değişiklik olmadı. Zaten istiyordum. Daha çok sevdim".*

- ✓ Mesleklerin cinsiyeti olup olmadığı sorusuna, öğrenciler bir öğrenci dışında mesleğin cinsiyeti olmaması gerektiğini bildirmiştir.

Ö5: *"Bazen. Mesala oduncu kadın olamaz".*

Ö6: "*Yok hocam olmamalı. Eşit bir ülkede yaşıyoruz. Kadınlar siyasete girebiliyorsa erkekler de kadın işi yapabilir*".

Ö8: "*Hayır. Çünkü özgür bir ülkede yaşıyorsak herkes isteğini yapabilir. Meslekler cinsiyete göre değil yeteneğe göre, kapasite ve zevke göre olmalı*".

- ✓ Çocuk Gelişimi okumayı başka bir erkek öğrenciye tavsiye eder misiniz sorusuna bir öğrenci dışında olumlu yanıt gelmiştir.

Ö2: *"Hayır. Kesinlikle hayır. Erkeklere göre değil zorlanıyoruz".*

Ö3: *"Yeteneği varsa ve sabırlıysa tavsiye ederim. Çocuklar hep bayan görünce, erkekleri daha çok seviyorlar".*

Ö6: *"Edersin. Doğasında varsa edersin. Severek yapana ederim. Ama Çorum'u etmem".*

- ✓ Öğrencilerden biri dışında ekleme yapan olmamıştır.

Ö4: *"Meslek olarak bakılmamalı. Okunabilir bir bölüm. Stajlar başta iş gibi geliyor ama sonra başka bir şey oluyor. Bi de erken çocuklukta din eğitimini de değerlendirmek isterim".*

4. SONUÇ TARTIŞMA

Ön lisans Çocuk Gelişimi Programında öğrenim görmenin, erkek öğrenciler tarafından nasıl algılandığının belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada, araştırma grubunda yer alan erkek öğrencilerin, çocuk gelişimi programına zamanla alıştıklarını, çocukları sevdiklerini ve onlarla birlikte olmaktan keyif aldıklarını ifade etmişlerdir. Ancak bulgular deşifre edilirken erkek öğrencilerin mezuniyet sonrası polis ya da asker olma gibi hedefleri olduğu ortaya çıkmıştır. Aldıkları eğitimi sahip oldukları farklı bir güç olarak değerlendirmişlerdir. Çalışma grubunda yer alan erkek öğrenciler, çocuklar ile çalışmanın kadınlar için daha uygun görüldüğü bu nedenle kendilerinin alan da yer almasının şaşkınlık ile karşılandığı kendileri üzerinde bir önyargı olduğunu gözlemlediklerini ancak bu durumun onların motivasyonu düşürmediğini ve onları olumsuz etkilemediğini bildirmişlerdir.

Milli Eğitim Bakanlığı 2020-21 istatistik verilerine göre 88967 kadın öğretmen var iken 6082 erkek öğretmen bulunmaktadır. Erkek öğretmenlerin 34'ü Çorum'da bulunmaktadır. 26 öğretmen merkezde, sekizi ilçelerdedir. Sungurlu ilçesinde ise bir erkek okulöncesi öğretmeni vardır o da yöneticidir (MEB, 2021). Tüm bu sonuçlara bakıldığında, araştırmanın yapıldığı çevrede erkek okul öncesi öğretmeninin olmamasının erkek stajyer öğrencilerin zor kabullenilmesi konusunda etkili olduğu düşünülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde erkeklerin küçük çocuklarla birlikte çalışma durumu genel olarak toplumsal cinsiyet çalışmaları başlıklarında incelenmiştir. Çocuk ile ilgilenme ona bakma annenin işi olarak görüldüğü için bu davranış direkt kadın ile bağdaştırılmaktadır (Dökmen, 2015: 37). Sumsion (2000)'nin çalışmasındaki katılımcı aynı zamanda ebeveyn de olmasından ötürü öğretmeni olduğu çocukların aileleri ile olumlu iletişimi olduğu bildirmiştir. Bu durum ailelerde çocuk istismarı endişesini azaltsa da erkek okulöncesi öğretmeni olmanın zor bir deneyim olduğunu bildirmiştir. Skelton (2003) İngiltere'de yaptığı çalışmada, erkek okul öncesi öğretmenlerin toplumsal baskı gördüklerini tespit etmiştir. Sak (2005) çalışmasına okul öncesi grup ailelerini dahil etmiştir. Sonuçta, kız çocuğu olan aileler okul öncesi kurumlarda öğretmenlerin kadın olmasını gerektiğini belirtirken, erkek çocuk velileri ise öğretmenin erkek olmasının mutlu edici bir gelişme olduğunu belirtmişlerdir. Çatalcalı Soyer (2009) çalışmasında çocuk hikaye kitaplarını incelemiştir. Bu kitaplarda meslekler cinsiyetlere göre

şekillendirilmiştir. Örneğin, öğretmen kadındır. Etek ceket giyer, gözlük takar. Topuklu ayakkabı giyerek elinde kitap taşır. Erkekler ise, pilot, esnaf, şoför, boyacı, doktor, mimar, gazeteci, avukat olarak gösterilmiştir. Erden Özgün, Aydilek Çiftçi'nin (2011) erkek okul öncesi öğretmenlerinin kadın mesleği olarak kabul edilen bir meslekte olmalarına yakın çevrelerinin bakış açısı sorgulanmıştır. Sekiz katılımcılıyla yürütülen çalışmada erkek öğretmenlerin çocuklarla olmaktan ve mesleklerini yapmaktan mutlu oldukları ancak ailelerinin ve yakın çevrelerinin bu durumu yadırgadığını düşündüklerini dile getirmişlerdir. Gündüz Şentürk (2015) resimli öykü kitaplarını incelediği çalışmada, erkeklerin bahçıvan, pilot, mühendis olarak gösterildiğini ifade etmiştir. Şıvgın (2015) cinsiyet rolleri eğitiminin okul öncesi eğitim kurumuna giden çocukların toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına etkisini incelemiştir. Deney grubunda yer alan çocukların tamamı eğitim almadan önce okul öncesi öğretmenliğini kadın mesleği olarak tanımlarken, eğitim aldıktan sonra %97,5'i öğretmenliği hem kadın hem erkek mesleği olarak tanımlamışlardır. Sak vd. (2015) çalışmasında, anasınıfı çocukları, erkek öğretmeni korku tehdit ögesi olarak tanımlasalar da öğretmen olarak benimsediklerini ifade etmiştir. Sarı ve Başarır (2016) çalışmasında, okul öncesi yaşlar çocukların öz bakımını da yapmayı gerektiren bir dönem olduğu için ilgilinin kadın olması gerektiği sonucu çıkmıştır. Gülçiçek (2017) erkek okul öncesi öğretmen ile ilgili görüşlerin incelediği çalışmasında, aileler erkek öğretmenlerin çocukların öz bakımı ile yeterince ilgilenemeyeceği düşüncesinde olduklarını bildirmiştir. Kız çocukları ile iletişim kurma, istismar endişesi duydukları ancak erkek öğretmenin daha kontrollü olabileceğini ifade etmişlerdir. Kaynak ve Aktaş (2017) ise 50 öyküyü inceledikleri çalışmada öğretmenlik kadın mesleği olarak gösterilmiştir. Karabekmez vd. (2018) yaptıkları çalışmada okulöncesi dönem çocuklarına anne ve babaların birbirlerinin işlerini yapıp yapamayacaklarını sormuşlardır. Hem kız hem erkek çocuklar öğretmenlik mesleğini hem kadının hem erkeğin yapabileceğini bildirmişlerdir. İpek (2019) çalışmasında lisans eğitimi alan 11 erkek öğretmen adayı, 10 kadın öğretmen adayı ve altı öğretim elamanı ile görüşme yapmıştır. Sonuçta erkek öğretmen adayları, okudukları bölümü üniversite sınav puanlarının istedikleri alana yeterli olmadığı için ve aile yakın çevrenin önerisi bu yönde olduğu için tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Erkek öğrenciler materyal yapma ve drama gibi derslerde zorlandıklarını bildirmişlerdir. Erkek için uygun olmadığı yönünde görüş bildirenler olmuştur. Haskan Avcı vd. (2019) çalışmasını okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin yaşadıkları zorlukları incelemek amacıyla yapmıştır. 137 erkek öğretmen adayının katılım sağladığı çalışmada bazı erkek öğrenciler azınlıkta olduklarından ötürü iletişim sıkıntısı yaşadıklarını, okul öncesi çocuk ailelerinin kendilerine önyargılı davranacağı kaygısı yaşadıklarını bildirmiştir. Kılıç (2019) ise erkek okul öncesi öğretmenlerinin, kolay atanma, hızlı yükselme, rahat kıyafet gibi nedenlerden ötürü bu alanı tercih ettiklerini bildirmişledir. Er ve Ergen (2020) çalışmasında öğretmenlerin, okul öncesi öğretmenliğinin kadın işi olarak görülmesinin sorun olarak bildirildiğini belirtmiştir. Benzer çalışmalar hemşirelik bölümünde öğrenim gören erkek öğrenciler ile de yapılmıştır ve benzer bulgulara rastlanılmıştır. Örneğin, Türkiye'de hemşirelik okullarına ilk yıllarda erkek öğrenciler alınırken erkek hemşirelik öğrencilerinin bir kadın mesleğinin üyesi olmaktan duydukları rahatsızlık nedeni ile üniversitenin başka bölümlerine aktarıldıklarını ve zamanla hemşirelik okullarına erkek öğrenci alınmasına son verildiğini bildirmiştir (Vural, 1997 Akt. Terzioğlu ve Taşkın, 2008). Tüm bu sonuçlar yapılan çalışma ile tutarlılık göstermektedir.

5. ÖNERİLER

Bireylere küçük yaşlardan itibaren kendilerini yeteneklerini ve ilgilerini tanımaları için fırsatlar verilmelidir. Öğrencilerin ufuklarını açmak amacıyla onlara meslek tanıtımları yapılmalıdır. Özellikle kırsal alanlarda ailelere toplumsal cinsiyet kalıp yargıları hakkında bilgi verilmelidir. Erkek bireyler çocuklarla ilgili alanda çalışmaya teşvik edilmelidir. Erkek öğrenciler öğrenimleri sırasında onlara model olacak erkek öğretmenler ile tanıştırılmalıdır.

İleride bu konu ile çalışma yapacak araştırmacılar, daha çok sayıda erkek öğrenci ile görüşme yapabilir. Buna ek olarak, kız öğrenci, aile, okul öncesi çocuğu ve öğretmenlerin görüşlerini alabilirler. Lisans ve ön lisans öğrencilerinin, "okul öncesi çocuklar ile çalışma" hakkındaki görüşlerini karşılaştırabilirler.

KAYNAKÇA

1. Alkan Ersoy, Ö. (2019). *Cinsel Gelişim İle İlgili Temel Kavramlar ve Okul Öncesi Dönemde Cinsel Eğitim*. (Ed. İsmihan Artan), Cinsel Gelişim ve Eğitim, 10-29, Hedef Yayıncılık, Ankara.
2. Akın, A. & Demirel, S. (2003). Toplumsal Cinsiyet Kavramı ve Sağlığa Etkileri. *Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi. Halk Sağlığı Özel Eki, 25,* (4): 73- 82.

3. Bhasin, K. (2003). Toplumsal Cinsiyet "Bize Yüklenen Roller". (K.Ay, Çev.). Kadav Yayınları, İstanbul.
4. Çatalcalı Soyer, A. (2009). Okul Öncesi Dönem Çocuk Hikâye Kitapları: Stereotipler ve Kimlikler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Güz*, (1), 13-27.
5. Dökmen, Z. (2015). *Toplumsal Cinsiyet*. Remzi Kitapevi, İstanbul
6. Er, A. & Ergen, H. (2020). Erkek Okul Öncesi Öğretmenlerin Yaşadığı Mesleki Sorunlar. *BAD Sosyal Bilimler Dergisi, özel sayı,* 359-383. DOI: 10.21733/ibad.797966.
7. Erden, S., Özgün, O., & Ciftci, M. A. (2011). "I am a man, but i am a pre-school education teacher": Self-and social-perception of male pre-school teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 15*, 3199-3204.
8. Gülçiçek, T., (2017). Ebeveynlerin erkek okul öncesi öğretmenleri ile ilgili algılarının incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
9. Gündüz Şentürk, S. (2015). *Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Basılan Resimli Öykü Kitaplarının Toplumsal Cinsiyete İlişkin Kalıpyargılar Yönünden İncelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
10. İpek, S. (2019). *Okul Öncesi Eğitimde Erkek Öğretmen Olmaya İlişkin Bir Durum Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
11. Haskan Avcı, Ö., Karababa, A.& Zencir, T. (2019). Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Erkek Okul Öncesi Öğretmen Adayları: Algıladıkları Güçlükler ve Gelecek Kaygıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(4): 1092-1106 [2019] doi: 10.16986/HUJE.201804623.
12. Karabekmez, S., Yıldırım, G., Özyılmaz Akamca, G., Ellez, A.M.& Bulut Üner A.N. (2018). Okul Öncesi Dönemde Mesleklere İlişkin Toplumsal Cinsiyet Algısı. *GEFAD / GUJGEF 38*(2): 469-513.
13. Kaynak, D.& Aktaş, E. (2017). Okul Öncesi Hikaye ve Masal Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Rolleri. *EKEV Akademi Dergisi, 21* (72): 67-85.
14. Kılıç, S. (2019). *Hegemonik Erkeklik Bağlamında Cinsiyetçi Meslek Seçimi: Erkek Okul Öncesi Öğretmenlerin Görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
15. Kortenhaus, C. M., & Demarest, J. (1993). Gender role stereotyping in children's literature: Anupdate. *Sex Roles, 28*(3-4), 219–232.
16. MEB, Milli Eğitim Bakanlığı, https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=424
17. Temel, F., Aksoy, A. (2016). *Ergen ve Gelişimi: Yetişkinliğe İlk Adım*, Nobel Yayıncılık, Ankara.
18. Terzioğlu, F. ve Taşkın, L. (2008). Kadının Toplumsal Cinsiyet Rolünün Liderlik Davranışlarına ve Hemşirelik Mesleğine Yansımaları. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi. 12*(2), 62-67.
19. Sak, R., (2005). *Erkek okul öncesi öğretmenlerin göreve başladıklarında karşılaştıkları durumlar ve bu öğretmenlerin velilerinin erkek okul öncesi öğretmenleri hakkındaki düşünceleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
20. Sak, A., Kızılkaya G., Yılmaz, Y.&Dereli M. (2015). Çocukların Bakış Açısıyla Erkek ve Kadın Okul Öncesi Öğretmenleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29, 142-162.
21. Sarı, M., Başarır, F. (2016). Analyzing teachers' perceptions of "female teacher" and "male teacher" within traditional gender roles. *International Journal of Education and Research, 4*(3), 205-224.
22. Şıvgın, N.(2015). *Cinsiyet Rolleri Eğitim Etkinliklerinin Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Toplumsal Cinsiyet Kalıpyargılarına Etkisinin İncelenmesi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

23. Skelton, C. (2003). Male primary teachers and perceptions of masculinity. *Educational Review, 55*(2): 195–209.

24. Sumsion, J. (2000). Negotiating otherness: A male early childhood educator's gender positioning. *International Journal of Early Years Education, 8*(2), 129–40.

25. Vatandaş, C. (2007). Toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin algılanışı. Sosyoloji Konferansları Dergisi, 35, 29-5.

26. Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınevi, Ankara.

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
OPEN ACCESS
e-ISSN: 2587-1587

Research Article

Subject Area
Accounting

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 100
PP: 2379-2384

Arrival
06 June 2022
Published
31 July 2022
Article ID Number
63482
Article Serial Number
16

Doi Number
http://dx.doi.org/10.29228/sssj.63482

How to Cite This Article
Erkal, Z.E. (2022). "Covid 19 Pandemisi Döneminde Uygulanan Online Eğitimde Muhasebe Eğitiminde Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Değerlendirme" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:100; pp:2379-2384

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

Covid 19 Pandemisi Döneminde Uygulanan Online Eğitimde Muhasebe Eğitiminde Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Değerlendirme

An Evaluation on Student Success in Accounting Education in Online Education during the Covid 19 Pandemic Period

Zekeriya Emre ERKAL [1]

[1] Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi, İktisat Fakültesi, İşletme Bölümü, İstanbul, Türkiye

ÖZET

2020 yılı başlangıcıyla birlikte yaşanan Covit 19 pandemisinin sonucunda, dünyadaki eğitim sistemi çok büyük bir değişim yaşamıştır. Sistemle birlikte, hem öğrenciler, hem eğitimciler, hemde ebeveynler de bundan etkilendi. Buradaki ana sorun okulların ve eğitimcilerin buna hazır olmaması kabul edilmektedir. Ancak, bu süreçte eğitimin kalitesi arzulanandan çok şey bıraktı. Bu dönemde bilim topluluğu ve devletler daha önce hiç bu kadar etkili ve verimli olacak uzaktan eğitim modellerini bulmaya çalışmak için çaba sarf etmemişlerdir. Özellikle üniversite eğitiminin ilk, orta ve lise ve dengi okullardan zorunlu olmayan ve farklı yapısı içinde bu yönde bir eğitimin yürütülmesinde zorluklar zaman içinde hissedilmiştir. Çalışmaların internet ortamında online yapılması uygun bir yöntem olarak kabul edilmiştir. Özellikle teorik ve uygulamalı bilim dalları ve dersleri için farklılıklar belirginleşmiştir. Özellikle sayısal ağırlıklı olan ve öğrenci ile birebir uygulamalı gerçekleştirildiğinde başarının daha farklı olduğu bilinen muhasebe eğitiminde öğrenci başarısının değerlendirilmesi amacıyla bu çalışma gerçekleştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Covid 19 Pandemisi, Online Eğitim, Muhasebe Eğitimi, Öğrenci Başarısı

ABSTRACT

As a result of the Covit 19 pandemic with the beginning of 2020, the education system has changed. This system affected both students, educators and parents. It is accepted that the main problem is that schools and educators are not ready for this. However, the quality of education declined during this period. In this period, the scientific community and states tried to find new distance education models. It has been accepted by the states that education is online Especially scientists worked for the new model with university education. Especially for theoretical and applied science branches and courses, the differences became clear. The aim of the study was to evaluate student success in accounting education.

Key words: Covid 19 Pandemic, Online Education, Accounting Education, Student Success

1. GİRİŞ

Tarihsel olarak, çevrimiçi ve klasik yüz yüze eğitimin verimi konusu tartışıla gelmiştir. Özellikle, bilim adamları hangi formatın daha iyi olduğunu ölçmeye çalışmışlardır. Bu çalışmalarda çevrimiçi öğrenmenin klasikten daha etkili olduğunu belirten çok fazla çalışma olduğu gibi tersi durumun etkili ve verimli olduğunu ispatlayan çalışmalar da mevcuttur. Ancak bu yöntemlerin zaman ve mekâna bağlı ve ihtiyacın şiddetine göre şekillenmesi sebebiyle bu karşılaştırmalar çok doğru bulunmamaktadır. Özellikle, öğrenme hedeflerine, öğrencinin kişisel özelliklerine, eğitim ürününün uygulanmasının kalitesine ve sonsuz sayıda daha az belirgin faktöre bağlı olarak bu uygulamalar eğitim sisteminde yer bulabilmektedir. Ancak dünya genelinde bu yöndeki hazırlıklar ve çalışmalar ihtiyaç halinde bir çözüm olarak önemli kabul edilmiştir. Özellikle sonraki dönemdeki uzaktan eğitim ve online eğitimi kapsayan çalışmalara ve uygulamalara önceki tartışma ve çalışmalar bir dayanak oluşturmuştur. Pandeminin ilk döneminin sonrasında, dünyanın önde gelen üniversitelerinin büyük çoğunluğu, klasik yüz yüze derslerin çevrimiçi bir platformda çalışmayla desteklendiği karma öğrenmeyi uygulamaya geçirme planlarına bu ön çalışmaların dayanak olması ve bunun ile uygulamaya koymuşlardır. Yaşam boyu öğrenme döneminde, düzenli olarak yeni bilgi ve becerileri öğrenmemiz gerektiğinde, çalışmaya ve yaşamaya zamanımız olduğunda, çevrimiçi öğrenme çok önemli bir araç haline gelmektedir. Bu süreçte, ileri eğitim, belirli dar beceriler geliştirmek, yeni programları ve dijital araçları tanımak için uygun bir ortam oluşmuştur. Ancak bu yöndeki eğitim uygulamaların eğitim başladıktan bir süre sonra birçok öğrencinin ders başarısı ve bilgi düzeyinin kötüleşirken, bazılarında tam tersine bir ilerleme kaydedilmiş olduğu görülmüştür. Ancak eğitimin durma noktasına geldiğinde formatta köklü bir değişiklik yapılması ile çok önemli başarılar olabileceği muhtemeldir. Aslında herhangi bir zamanda öğrenilene geri dönme, karmaşık bir konu üzerinde durma ve zaten bilinen materyalleri hızlıca atlama yeteneği sayesinde, yetişkin öğrencilerin klasik formata kıyasla öğrenmeye daha az zaman harcayabileceği tespiti de bu yöndeki değerlendirmelerde yer almıştır. Tam zamanlı eğitimin yüksek kalite anlamına gelmediği gerçeğini ortaya koyan detaylı çalışmalarda zaman içinde literatürde yer bulmuştur. Uzaktan eğitim, zaman ve mekândan tamamen

bağımsız ve kampüs ortamını gerektirmeyen ve bilgisayar teknolojilerinden yararlanılarak yapılan bir yöntemdir. Burada tamamen sanal ortamda, canlı, görüntülü, sesli ve interaktif olarak derslerin işlenebilmesi bir avantaj olarak önemli olmaktadır. Son dönem bu eğitimin en önemli tarafı ders kayıtlarının tekrar tekrar izlenmesine imkân sunmasıdır. Online eğitim ve uzaktan eğitim bir çok yönden fırsat sağlarken bir çok konuda da eğitimcileri ikileme düşüren zayıflıklara da sebep olmaktadır. Öncelikle ekran başında eğitim faaliyetine katılmanın tamamen öğrencinin kişisel davranışlarıyla öğrenme sürecinin başlayıp ve bundan olumlu kazanımın öğrencinin tutum ve davranışlarına bağlı olmasının başarıyla ilişkisi mevcuttur. Konu bu noktadan ele alındığında öğrencinin motivasyonunun arttırılması yönünde çabalara ağırlık verilmesi öncelikle dirilmeli ve psikolojik yaklaşım önem kazanmalıdır. Eğitim sadece eğitmen tarafından verilen teknik ve bilgi ile sınırlandırılamayacak kadar geniş çaplı bir faaliyettir.

Kaynak: T.C. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi, Neden Uzaktan Eğitim?, https://uzem.dpu.edu.tr/tr/index/slide/2033/neden-uzaktan-egitim., erişim 03.05.2022.

Bir bilgisayar ekranından yayılan bilgilerin anlaşılır ve kapsamlı olması yanında öğrenmeye hevesli ve istekli kişilerin olması da önemlidir. Bu suretle hazırlanan ders içeriklerinden öğreticinin anlatışı, öğrencinin motivasyonu ve bilginin sürekliliğinin sağlanması bu yöntemde temel olmaktadır. Bu noktada önemli hususların tespit edilerek ona göre bir uygulam yapılmalıdır.

2. ONLİNE EĞİTİM VE ONLİNE EĞİTİMİN VERİMLİLİĞE ETKİSİ

Günümüzde iletişim teknolojilerinin eğitim alanına uyarlanması yönündeki çabalar oldukça önemli bir yer tutmuştur. Çünkü iletişim teknolojileri eğitime ayrılan kaynakların etkili biçimde kullanılmasını sağlayan, öğrenme ortamlarına esneklik kazandıran ve öğrenmenin kalitesini artıran özelliktedir (Göktaş vd., 2008: 31-32, aktaran; Arat, Bakan, 2011; 363). Ancak günümüzde her alanda olduğu gibi eğitim alanında da hızla gelişen teknoloji ile oluşturulmuş eğitim, geleneksel yüz yüze eğitimin yerine bir seçenek olarak önemli bir değişim olarak kabul edilmektedir (Ateş, 2010, aktaran; Otçeken, 2022; 8). Uzaktan eğitim, anlam ve kavram olarak, farklı ortamlarda bulunan öğrenci ve öğretim elemanlarının, öğrenme – öğretme faaliyetlerini, iletişim teknolojileri ve posta hizmetleri ile gerçekleştirdikleri bir eğitim sistemi modelini ifade etmektedir (İşman, 1998:18, akataran; Arat, Bakan, 2011; 364). Uzaktan eğitim veya online eğitim bu tanımlama ile örtüşen birçok farklı yazarlar tarafından tanımlanmıştır. Konunun ele alınış itibariyle farklı tanımları söz konusu olmaktadır.

Uzaktan eğitim bu konuda yetkili olan eğitimci uzmanlar tarafından genel olarak faydalı bir eğitim sistemi olarak değerlendirilmektedir. Esas olarak bu eğitim sisteminin önemsenmesi ve ortaya çıkışı fayda yaratma noktasıyla örtüşmektedir. Ancak bazı ders ve eğitim alanlarında olumsuzluklar yaşanmasına rağmen genel hatları itibariyle bu sistemin faydalarını şu şekilde sıralayabiliriz; (https://uzem.dpu.edu.tr/tr/index/slide/2033/neden-uzaktan-egitim., erişim 03.05.2022.)

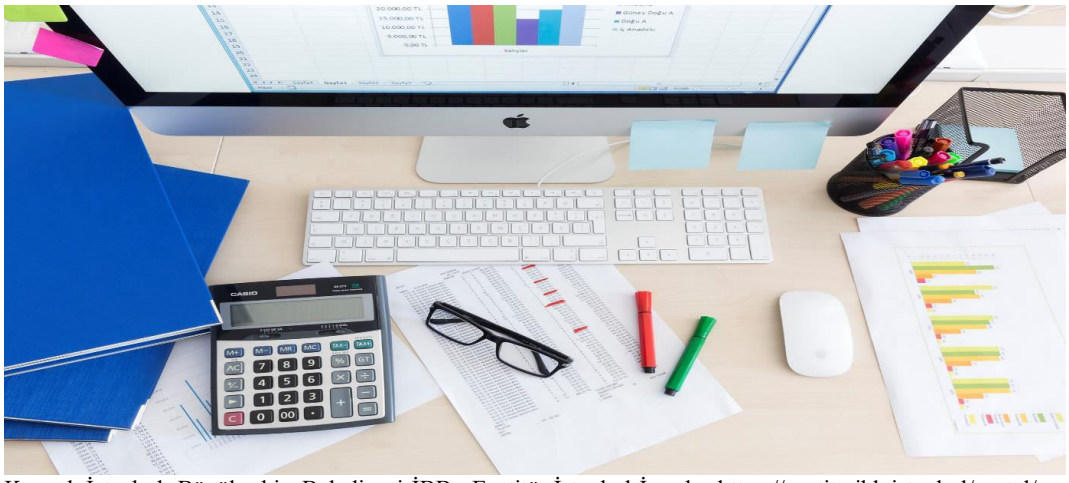
- ✓ Öğrenci merkezlidir.
- ✓ Teknoloji kaynaklı olarak eğitimde fırsat eşitliği, çalışanlara ve eğitimini herhangi bir sebeple yarım bırakmış olanlara eğitim imkânı ve fiziksel engelli öğrencilere de eğitim imkânı söz konusu olmaktadır.
- ✓ Yaşam boyu öğrenmeyi ve geniş öğrenci kitlelerine ulaşmayı sağlayan ve geleneksel eğitime ulaşamayanlara imkân sunan bir eğitim sistemidir.

- ✓ Zaman ve mekândan bağımsız olarak coğrafi ve bölgesel engelleri ortadan kaldırır.
- ✓ Zengin, gelişmiş ve etkileşimli araçlarla 7 gün 24 saat erişimli ders yapılmasına imkânı sağlar.
- ✓ Yapılan tüm işlemler kayıt altında olması ve istenildiğinde ulaşılması, bilgi ve becerilerin artarak çeşitlenmesine ve bilgi ve beceriye çabuk ve kolay ulaşılmasına imkân sağlar.
- ✓ Yüzyüze eğitimde ihtiyaç olarak ortaya çıkan ulaşım, konaklama, barınma, beslenme gibi ek harcamaları ortadan kaldırır.
- ✓ Öğretim elemanlarıyla etkileşimli ve dinamik bir öğrenme süreci yaşatarak, yüz yüze eğitimlerde çekingen davranış sergileyen ve soru sormaktan veya görüş belirtmekten kaçınan öğrenci gruplarına, kendilerini ifade edebilecekleri bir ortam sunması önemli kabul edilir.
- ✓ Uzaktan Eğitim mekândan bağımsız olmasıyla öğrencilerin (katılımcıların) internet erişimi olan her yerde istedikleri kalitede eğitim almalarını mümkün kılar.

Ancak yukarıda sıraladığımız olumlu yönlerine karşın bu konuda Covit 19 sebebiyle başlayan eğitim sürecinin kesintiye uğraması durumunda çok hızlı bir geçiş olarak online ders uygulamaları birçok sorunlara sebep olmuştur. Bu süreçte hazırlık çalışmaları itibariyle zamanın kısa ve durumun acil olması sebebiyle her ders için yeterli ve gerekli bir çalışma yapılmadan uygulanmış olması bazı sorunları beraberinde getirmiştir.

3. ONLİNE EĞİTİM VE MUHASEBE DERSİNDE UYGULANMASI

Pandemi sürecinin hızlı gelişimi eğitimin kesintiye uğramasıyla başlayan süreçte online ders uygulamalarında sosyal içeriği ağırlıklı olan derslerin sürdürülebilirliği ve öğrenci başarısı fazlaca sorunlu olmamıştır. Oysa teknik ve uygulama ağırlıklı dersler için sorunlar yaşanmıştır. Bu kapsamda birçok dersler de aynı sorun yaşanırken, sosyal bilimler ile ilgili bölümlerde daha fazla sayısal ve uygulama yönü ağırlıklı olan Muhasebe derslerinde de sorunlar söz konusu olmuştur. Muhasebe dersleri tahta başı uygulamalı ve hem anlatıma hem de sayısal gösterimlerle devam eden bir yapıda olması sebebiyle yüzyüze eğitime çok daha fazlaca uygunluk göstermektedir. Ancak bilgisayarlı muhasebe eğitiminde online uygulamalar gerçekleştirilse de üniversite ve akademik düzeyde muhasebe dersinin öğrencinin soru sorma ve motivasyonun arttırılması için yüzyüze gerçekleştirilmesinin verimli olduğu kabul edilmektedir.



Kaynak:İstanbul Büyükşehir Belediyesi-İBB, Enstitü İstanbul-İsmek, https://enstitu.ibb.istanbul/portal/ egitim_alanlari.aspx?alanId=21., erişim 03.05.2022.

Muhasebe derslerinin uzaktan eğitim–online eğitim yoluyla yürütülmesi öğrencilerin ders katılımının az olması ve pratik yapma imkânının sağlanamaması sebebiyle çok verimli olmayacağından ders başarısının ölçümünde de öğrenci eğitmen ilişkisinin tam olmaması sebebiyle sorun yaratması temel endişeler arasında satılmaktadır. Bu sebeple muhasebe dersini öğrencilerin sınav başarıyla ölçerek uygulamanın verimi hakkında bir değerlendirme yapılması konu hakkında kısmi bir açıklama yapma imkanı sunmaktadır.

4. ARAŞTIRMANIN AMACI, KAPSAMI VE YÖNTEMİNİN SINAV SONUÇLARI ÜZERİNDEN DEĞERLENDİRİLMESİ

Çalışmanın amacı, pandemi döneminde uygulanan muhasebe dersi eğitiminde online eğitim yoluyla daha verimli şekilde ve öğrenci başarısının ölçülerek değerlendirmenin yapılmasıdır. Bu çalışmanın kapsamını 2019-2022 yılları itibariyle Muhasebe dersi öğrencilerinin sınav başarı notları oluşturmaktadır. Buna göre Muhasebe dersi öğrencilerinin ders başarı notu üzerinden bir değerlendirme yapılması hedeflenmiştir. Buna göre Üniversite

öğrencilerinin belirli bir aralıkta almış oldukları başarı notları bağıl değerlendirme üzerinden incelenmiştir. Bu süreçte önce yüzyüze eğitim devam ederken 2019 bahar yarıyılı ile başlayan pandemi süreci ile uygulanan online eğitim dönemi esas alınmıştır. Çalışma kapsamında ihtiyaç duyulan veriler Üniversite öğrencilerinin sadece bir grubunun eğitim dönemi içinde aldıkları Muhasebe dersi sınav sonuç başarısı üzerinden elde edilmiştir. Bu derslere ilişkin verilerin kullanıldığı üniversite öğrencileri İstanbul'da ekonomi alanında lisans eğitimi gören öğrencilerden oluşmaktadır.

İstanbul Üniversitesi İşletme Bölümü öğrencilerinin ders bağıl değerlendirmede başarı notları, uygulamada aynı dersin öğretim görevlisinin kendi ders uygulamaları sonucundaki başarı grafiği üzerinden öğrencinin pandemi etkisi ile başarı ve başarısızlık durumu tespitine çalışılmıştır. Öğrenci sayılarının seçimlik ve zorunlu dersler dönemsel olarak küçük farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir.

4.1. Bulgular

2019 – 2020 / Güz ve Bahar dönemi, 2020 – 2021 / Güz ve Bahar dönemi ve 2021 – 2022 / Güz ve Bahar dönemlerinde muhasebe ana eğitim konusu olan farklı içerikteki dersi alan öğrencilerin bağıl değerlendirme itibariyle başarı grafiğine yer verilmiştir. Toplam 6 tablo ile belirtilen başarı grafiğini gösteren tablo AA ve FF arası tüm notları göstermektedir.

Tablo 1. 2019 – 2020 / Güz

DERSLER	**HARF NOTLARI**							
	AA	BA	BB	CB	CC	DC	DD	FF
Finansal Muhasebe	15	20	40	60	70	96	65	146
Maliyet Muhasebesi	-	-	8	10	-	32	12	10
Yönetim Muhasebesi	-	-	-	1	-	-	1	10

Kaynak: İ.Ü. Aksis, https://aksis.istanbul.edu.tr/Account/LogOn?ReturnUrl=%2f., erişim 03.05.2022

Tablo 2. 2019 – 2020 / Bahar

DERSLER	**HARF NOTLARI**							
	AA	BA	BB	CB	CC	DC	DD	FF
Değerleme ve Dönemsonu İşlemleri	18	6	28	29	33	2	11	47
Maliyet Muhasebesi	5	11	5	3	2	-	-	17

Kaynak: İ.Ü. Aksis, https://aksis.istanbul.edu.tr/Account/LogOn?ReturnUrl=%2f., erişim 03.05.2022

Tablo 3. 2020 – 2021 / Güz

DERSLER	**HARF NOTLARI**							
	AA	BA	BB	CB	CC	DC	DD	FF
Finansal Muhasebe	38	44	84	71	89	19	15	206
Maliyet Muhasebesi	-	-	11	19	5	3	-	43
Yönetim Muhasebesi	-	-	-	-	-	-	-	12

Kaynak: İ.Ü. Aksis, https://aksis.istanbul.edu.tr/Account/LogOn?ReturnUrl=%2f., erişim 03.05.2022

Tablo 4. 2020 – 2021 / Bahar

DERSLER	**HARF NOTLARI**							
	AA	BA	BB	CB	CC	DC	DD	FF
Değerleme ve Dönemsonu İşlemleri	35	39	46	39	6	2	1	18
Maliyet Muhasebesi	-	-	-	-	-	-	-	6

Kaynak: İ.Ü. Aksis, https://aksis.istanbul.edu.tr/Account/LogOn?ReturnUrl=%2f., erişim 03.05.2022

Tablo 5. 2021 – 2022 / Güz

DERSLER	**HARF NOTLARI**							
	AA	BA	BB	CB	CC	DC	DD	FF
Finansal Muhasebe	2	2	6	3	1	2	-	411
Maliyet Muhasebesi	3	2	-	1	-	-	-	13
Yönetim Muhasebesi	1	1	-	2	-	-	1	27

Kaynak: İ.Ü. Aksis, https://aksis.istanbul.edu.tr/Account/LogOn?ReturnUrl=%2f., erişim 03.05.2022

Tablo 6. 2021 – 2022/ Bahar

DERSLER	**HARF NOTLARI**							
	AA	BA	BB	CB	CC	DC	DD	FF
Değerleme ve Dönemsonu İşlemleri	4	1	-	1	-	-	1	121
Maliyet Muhasebesi	3	2	-	1	-	-	-	13

Kaynak: İ.Ü. Aksis, https://aksis.istanbul.edu.tr/Account/LogOn?ReturnUrl=%2f., erişim 03.05.2022

Yukarıdaki tabloların değerlendirmesini öğrenci sayısının daha yüksek olduğu Güz dönemi Finansal Muhasebe ve Bahar dönemi Değerleme ve Dönemsonu İşlemleri dersleri üzerinden yaparak çok belirgin sonuçlara

ulaşılmaktadır. Diğer dersler için bazı not aralıklarında hiç Bir öğrencinin olmaması eksik ve yetersiz değerlendirmeye sebep olacaktır. Ancak aynı değerlendirme diğer dersler içinde söz konusu olmaktadır.

2019 – 2020 / Güz dönemi ve pandeminin henüz başlamadığı yüz yüze derslerin yapılarak yüz yüze sınavların yapıldığı dönem itibariyle AA – BA – BB – CB –CC –DC – DD – FF şeklindeki not dağılımında başarının harf notu itibariyle dağılımının DC, DD ve FF şeklinde % 59.96 ağırlıklı payı aldığı görülmektedir. %2.9 oranında AA alanlar oluşurken, %28.51 FF alanlardan oluşmaktadır.

2019 – 2020 / Bahar döneminde ise 2019'un Aralık ayı itibariyle görülen Covit 19 hastalık vakaları sebebiyle 14 Mart 2020'de yüz yüze derslere ara verilerek online eğitime ve online sınav uygulamasına geçilmiştir. Bu süreçte sınav sonuçlarının DD ve FF ağırlıklı olarak başarısızlığın daha büyük oranı oluşturduğu ve başarı olarak AA ve BA'nın daha düşük payı aldığı görülmektedir. Diğer not dağılımı aralık içinde yer almıştır. Buna göre % 27'si FF alanlar ve % 10'u AA alanlar şeklinde gerçekleşmiştir.

2020 – 2021 / Güz döneminde aynı dersler online ders ve sınav uygulaması sonucunda başarının yükseldiği burada test uygulamalı sınav ve sınıf ortamında yapılmayan sınav uygulamalarından kaynaklandığı gözlemi mevcuttur. Aynı ders için AA başarı oranının %6.7 oranında gerçekleşmesi ve aradaki başarıyı gösteren not dağılımının da artması bu yöndeki tespiti mümkün kılmaktadır. 2020 – 2021 / Bahar dönemi de başarının çok yüksek göründüğü bir dönem olmaktadır. AA alan öğrenciler %20 gibi diğer yıllara oran ile çok yüksek bir oranı ve FF %10 gibi küçük bir oranı oluşturmuştur. Geçmiş yıllar itibariyle belirgin bir farklılık mevcut olmaktadır.

2021 – 2022 / Güz yüzyüze dersler ve devam mecburiyetinin başlaması ve sınavların yüz yüze yapılmasıyla sınav başarı sonuçları çok belirgin olarak başarısızlık ağırlıklı olmuştur. Özellikle başarı oranı pandemi öncesi dönemin çok gerisinde ve başarının çok zayıf bir oranda olması pandemi ve online uygulamaların sonucu olarak tartışılmaktadır. 2020 – 2021 / Bahar döneminde yaklaşık %3' AA ve FF'lerin % 94.53'e ulaşması pandemi sebebiyle yüzyüze gerçekleştirilemeyen muhasebe eğitiminde yaşanan olumsuzlukların bir sonucu olmaktadır. Bu değerlendirmeler sonucunda yüzyüze yapılmayan eğitim ve sınav döneminde başarı gibi görünen durumun öğrenci motivasyonun düşmesi ve eğitimde yaşanan aksaklıklar sebebiyle sonrası süreçte başarıyı çok daha fazla düşürmektedir.

3. SONUÇ ve ÖNERİLER

Uzaktan ve online eğitim daha uzun süreçli bir uygulama olması sebebiyle zaman içinde farklı sonuçlara ulaşılabilmek mümkündür. Oysa kısa zamanı içeren ve sadece muhasebe dersini içeren çalışmanın önemli kısıtı olan bu duruma göre yapılan değerlendirmede başarının online ders ve sınav döneminde sınırlı olarak başarı oranı yüksek gerçekleşmiştir. Fakat pandemi sonrası dönem itibariyle baktığımızda öğrencilerin motivasyonunun düşmesi başarıyı pandemi öncesi dönemden çok daha olumsuz olarak etkilemektedir. Ancak bu değerlendirmenin sosyal bilimler eğitimi içinde sayısal ağırlıklı muhasebe dersleri kapsamında sınırlandırılması ve diğer sosyal bilimlerdeki sözel ve teorik derslerle karşılaştırma yapılmaması bir eksiklik olmaktadır. Fakat muhasebe dersleri ders esnasında soru sormak ve uygulamalı ve tahta kullanılarak yapılan bir ders grubu olarak online eğitimde ve test uygulamalı veya sınıf ortamında yapılmayan sınav uygulamalarında başarının doğru tespiti mümkün olmamaktadır. Eğitim esnasında hoca öğrenci etkileşimi ve sınavın kontrol mekanizmasının fazlaca sağlandığı bir ortamda gerçekleşmesi bu sonuçları dikkate aldığımızda önem arz etmektedir. Bu sebeple iletişimin sürekliliğinin sağlanması, uyum ve motivasyonun güçlendirilmesi yönünde faaliyetlerin ağırlıklı olarak yapılması önerilmektedir. Aksi durum eğitimin kalitesini düşürebileceği gibi, okulu terk etme, okula geri dönüşte isteksizlik, öğrenme kaybı ve devamsızlığın süreklilik arz etmesi şeklinde olumsuz durumlar oluşabilecektir. Bu yönde kaliteli eğitimin sağlanması ve okulların yüz yüze eğitime açıldıktan sonra ise pandemi sürecindeki akademik, sosyal ve psikolojik durumlarını iyileştirecek, bu alanlardaki eksikliklerini tespit ederek telafilerini gerçekleştirecek çalışmalar ağırlıklı olarak ele alınmalıdır. Uzaktan ve online eğitim sürecinde öğrencilerin erişim, katılım ve devamlılıklarının takip edilmesi ve bunlara yönelik aksaklıkların tespit edilerek, uzaktan eğitime yönelik ölçme ve değerlendirme mekanizmaları oluşturulmalıdır.

KAYNAKÇA

1. Arat, T., Bakan, Ö., (2011), "Uzaktan Eğitim Ve Uygulamaları", *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu Dergisi,* Cilt 14, Sayı 1-2, 363-374.
2. Ateş, V. (2010). Gazi Üniversitesi Uzaktan Eğitim Programlarında Kullanılmakta Olan Öğrenme Yönetim Sisteminin Ders Verenler Açısından Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Bilişim Enstitüsü, Ankara

3. Göktaş, Yüksel; Yıldırım, Zahide; Yıldırım, Soner (2008). Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Eğitim Fakültelerindeki Durumu: Dekanların Görüşleri, Eğitim ve Bilim, 33 (149), 30-50.
4. İstanbul Büyükşehir Belediyesi-İBB, Enstitü İstanbul-İsmek, https://enstitu.ibb.istanbul/portal/egitim_alanlari.aspx?alanId=21., erişim 03.05.2022.
5. İ.Ü. Aksis, https://aksis.istanbul.edu.tr/Account/LogOn?ReturnUrl=%2f., erişim 03.05.2022
6. İşman, Aytekin (1998). *Uzaktan Eğitim*. Sakarya: Değişim Yayınları.
7. T.C. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi, Neden Uzaktan Eğitim?https://uzem.dpu.edu.tr/tr/index/slide/2033/neden-uzaktan-egitim., erişim 03.05.2022.
8. Otçeken, H.S., (2022), Velilerin Pandemi Dönemindeki Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Görüş Ve Deneyimleri (İstanbul Ümraniye İlçesi Örneği), İstanbul T.C. Maltepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
OPEN ACCESS
e-ISSN: 2587-1587

Research Article

Subject Area
Management And Organization

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 100
PP: 2385-2394

Arrival
07 June 2022
Published
31 July 2022
Article ID Number
63512
Article Serial Number
17

Doi Number
http://dx.doi.org/10.29228/sssj.63512

How to Cite This Article
Özkan, Ö. & Özmutaf, N.M. (2022). "Kültürel Misyonlara Sahip Sivil Toplum Kuruluşlarında Yönetsel Bağlam Ve Gönüllülük Kapsamında Bir Araştırma" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:100; pp:2385-2394

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

Kültürel Misyonlara Sahip Sivil Toplum Kuruluşlarında Yönetsel Bağlam Ve Gönüllülük Kapsamında Bir Araştırma

A Research on Administrative Context and Volunteering to Be Conducted Among Ngo's with Cultural Missions

Ömer ÖZKAN [1] Nezih Metin ÖZMUTAF [2]

[1] Dr., İzmir, Türkiye
[2] Prof. Dr., İzmir Katip Çelebi Üniversitesi, İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, İzmir, Türkiye

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, kültürel misyonlara sahip STK üyelerinin (yönetici, diğer) yönetsel bağlamda gönüllülüğe yönelik eğilimlerinin belirlenmesidir. Bu çerçevede, oluşturulan anket ulusal ve uluslararası faaliyetlerde bulunan, kültürel misyonlara sahip köklü ve önemli STK'lar kapsamında yer alan 158 bireyle (yönetici, üye) Haziran 2021– Aralık 2021 tarihleri arasında yüz yüze ve online olarak uygulanmıştır. Faktör analizi bulguları sonucunda, kültürel misyonlara sahip STK'larda yer alan bireylerin algıları çerçevesinde, yönetsel öneme yönelik iki ve gönüllülük özelliğine yönelik üç faktör şeklinde toplamda beş faktör ortaya çıkmıştır. Katılımcılar faktörleri ileri düzeyde önemsemektedirler. Ayrıca kültürel misyonlara sahip STK'lar için yönetsel önemin gönüllülük özelliklerini yüksek düzeyde etkilediği belirlenmiştir. Cinsiyet açısından, faktörlere farklı bir bakış açısı bulunmamaktadır. Faktörlere, lisansüstü eğitim almış gruplar daha yüksek önem vermektedir. Gönüllülük özelliği II ve III faktörlerini üye /diğer grubu yöneticilere göre daha fazla önemsemektedir. Yönetsel önem I ve II ile gönüllülük özelliği II faktörlerine 10 yıl ve üstü deneyimi olan bireyler 1-9 yıl deneyimi olan bireylere göre daha fazla önem vermektedirler.

Anahtar Kelimeler: STK'lar, kültürel misyonlar, yönetsel önem, gönüllülük özellikleri

ABSTRACT

The main purpose of this research is to determine the tendencies of NGO members (manager, other) with cultural missions towards volunteering in the administrative context. In this context, the survey was applied face-to-face and online with 158 individuals (managers, members) who are involved in national and international activities and are within the scope of well-established and important NGOs with cultural missions between June 2021 and December 2021. As a result of the factor analysis findings, a total of five factors emerged, two for managerial importance and three for volunteerism, within the framework of the perceptions of individuals in NGOs with cultural missions. Participants attach great importance to factors. In addition, it has been determined that the administrative importance for NGOs with cultural missions affects the volunteering characteristics at a high level. In terms of gender, there is no different perspective on the factors. Groups with postgraduate education attach higher importance to factors. Volunteering feature gives importance to II and III factors more than members/other group managers. Individuals with 10 or more years of experience give more importance to the factors of managerial importance I and II and volunteering feature II than individuals with 1-9 years of experience.

Key Words: NGOs, cultural missions, managerial importance, volunteering characteristics

1. GİRİŞ

Sivil toplum kuruluşları (STK), gelişmiş demokrasilerde devletin kurum ve kuruluşları, özel sektör işletmelerinin önemli bir paydaşı olarak mütevazı olanaklarla pek çok önemli faaliyetlerde bulunmaktadırlar. Bu faaliyet alanlarının onların varlık nedeni olan misyonlarından kaynaklandığı belirtilebilir. Bu misyonlar çerçevesinde, hem dünya geneli hem de Türkiye bağlamında kültürel misyonlara sahip STK'lar önemli rolleri üstlenerek pozitif yönde önemli hizmetleri gerçekleştirebilmektedirler.

Özelikle günümüz küreselleşen ve bilgi teknolojileri ile bütünleşen dünyasında, kültürün korunmasının, geliştirilmesinin, sürdürebilirliğinin, diğer kültürlerle etkileşim içinde farklı katkılar sağlayabilirliğinin külürel misyonlara sahip çıkmakla ilintili olduğu ifade edilebilir. Diğer taraftan doğal olarak, bu kültürel misyonlara sahip STK'ların genel misyonları bağlamında, bilime katkı, insan odaklılık, sürdürülebilirlik, katılımcı demokrasinin geliştirilmesi, özgürlük, yer aldığı ülke ve insanlığa faydalılık, farklı kültürlere saygı, sivil toplumun geliştirilmesi vb. pek çok konuda da faydalı faaliyetlerde bulunacağı da vurgulanabilir.

Yukarıda belirtilen, STK'larda çağdaş pek çok özel ve genel misyonların gerçekleştirilmesi ise, çağdaş ve rasyonel yönetim ve gönüllü yönetimi yaklaşımları ve stratejik bağlam ile olabilecektir. Bu çerçevede, bu çalışma ile temel olarak, kültürel misyonlara sahip STK üyelerinin (yönetici, diğer) yönetsel bağlamda gönüllülüğe yönelik eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Konuya yönelik olarak hazırlanan anket formu, Haziran 2021–Aralık 2021 tarihleri arasında alan 158 bireye (yönetici, üye) uygulanmıştır.

2. LİTERATÜR ÖZETİ

2.1. Kültür ve Kültür Misyonlarına Sahip STK'lar

Kültür, Edward B. Tylor'ın tanımına göre "bir toplumun üyesi olarak kişinin sahip olduğu bilgi, inanç, sanat, hukuk, yetenek ve alışkanlıkların kompleks bir bütünüdür" (Tharp, 2009: 3). Eriksen'a (2001) göre kültür, kuşaktan kuşağa aktarılan gelenekler, değerler ve var oluş şekilleridir (Olli, 2012: 96). Kültür için ortak bir paydada buluşturan sorumlulukları ve sosyal ilişkileri içeren ve üretkenliğe yol açan bir atmosfer de denebilir (Douglas, 2003: 22, 23). Schein (1985: 358) ise, en genel çerçevede kültürü "içsel ve dışsal bağlamda sorunları çözerken paylaşılan temel varsayımlar" şeklinde tanımlamaktadır.

Bu çerçevede, kar amacı gütsün veya gütmesin, her türlü organizasyonlar için kendilerine has farklıları olan ancak diğerlerine de benzeyebilen kültürel niteliklere sahip ve bu nitelikleri kendilerine özgü bir atmosferde paylaşan ve gelecek nesillere aktarabilen, çözümler üreten ve kararlar alıp uygulayan yapılardır yargısı ortaya konulabilir.

STK'lar da her ne kadar benzer niteliklere sahip organizasyonlar olarak düşünülse de aslında uygulamada kültür, yaklaşım, ölçek, ideoloji vb. açılardan pek çok farklılıkları içeren örgütlenmelerdir (Lewis, 2003: 214). Dolayısıyla STK'ların misyonlarına ve bu çalışma özelinde kültürel boyutlara odaklanılarak ele alınmaları literatür ve uygulamaya yönelik katkıları da beraberinde getirecektir.

Bu bağlamda, STK'larda kültür misyonu çerçevesinde çeşitli açılara odaklanmak olasıdır. Örneğin, STK'larda kültürel çerçevede çok geniş veya dar açıdan yaklaşımlar kapsamında inançlar, uygulamalar, varsayımlar, bir fikir etrafında bütünleşen topluluklar, etnik boyut veya ulus vb. anlaşılabilir (Marchant, 2017: 304). Tamamlayıcı şekilde, STK'larda, bir kültüre özgü özellikleri tanımlamaya yardımcı olan sosyal, maddi ve ideolojik kültür şeklinde üç temel kültürün vücut bulduğu belirtilebilir (O'Dwyer ve Unerman, 2008: 142).

Başka bir açıdan ise, STK'lar kapsamında kültürel olarak somut (giysi, takı, yapı / bina, kitap, sanat eseri, yemek, biyolojik çeşitlilik, peyzajlar, geçmişten kalan her türlü somut unsur / boyut vb.) ve soyut (bilgi, foklor, gelenekler, dil, müzik, görsel eserler, geçmişten kalan her türlü soyut unsur / boyut vb.) pek çok nitelik örneklendirilebilir (EuropeForCulture, 2021: 31).

Çağdaş dünyada, STK'ların da etkileşimde olduğu yaratıcı kültürel boyutlara da değinmek olasıdır. Yaratıcı kültürel endüstri denildiğinde yayıncılık, müzik, sinema, radyo TV, video oyunları ve internetteki her farklı mecralar bunun yanı sıra kültürel aktivite bağlamında ise, tasarım, moda, lezzet endüstrisi, mimari tasarım, iletişim ve reklam, sağlık, eğitim vb. amaçlı oyunlar vb.'nin öne çıktığı belirtilebilir (OECD, 2018: 14).

Yukarıdaki açıklamalarla da örtüşen şekilde, kültür misyonlarına sahip STK'larda, kültürü temel alan gönüllük felsefesi çerçevesinde stratejik ve vizyon sahibi bir yönetim anlayış ve süreçlerini ortaya koyma, kültürleri zenginlik olarak görme, evrensel ve insana değer verme, barış, dostluk, saygı ve eşitliği geliştirme, ayrımcılık, şiddet ve zorbalığa karşı çıkma, özgürlük, bilim ve özgür düşünceyi önemseme, ülkede kalkınmaya destek verme, her türlü tarihsel mirası koruma (KAFFED, 05.05.2022), aynı veya yakın kültürel donanıma sahip bireylerin geleneksel değerlerini yaşatma (Altay ve Gümüş, 2010: 244), gelenek ve kültürleri tanıtmaları ve bunu etkinlikler ve sosyal ağlar yoluyla organize etme, farklı kültürleri yaşatma, buluşturma, kaynaşma ve uzlaşma, yardım ve destek (Tunç, 2020: 54, 61), değişim ve gelişime uyum sağlama, dayanışma olanaklarını geliştirme ve sürdürebilirlik (Şentürk, 2021: 20, 47, 49), paydaş ilişkilerinde yer alarak karşılıklı faydalar sağlama (Mevlja ve Kavcic, 2019: 240), demokrasi ve yuttaşlık bilincini pozitif yönde etkileme (Özdemir, 2013: 956), projeler gerçekleştirme ve eğitimler verme, medya ve basında etkin bir şekilde yer alma (Güder, 2005: 93, 149) vb. faaliyetlere bulunulduğu ifade edilebilecektir.

Ayrıca, kültür misyonlarına sahip STK'lardaki organizasyonel kültür açısından da konuya yaklaşmak olasıdır. Lider yönetici tarafından oluşturulan ve daha sonra çeşitli yöntemlerle iletilen ve pekiştirilen, nihayetinde çalışan algılarını, davranışlarını ve anlayışını şekillendiren ortak inanç ve değerler (Bennet, 2013: 1393), kültürü ve kimlikleri yaşama (Joy ve Kolb, 2009: 80), kuruluşla güçlü bir özdeşleşme duygusu ve neyin önemli olduğu konusunda paylaşılan bir anlayış (Schein, 1985: 596), gönüllülük çerçevesinde, belirli temel sosyal ilkelere inanan ve faaliyetlerini hizmet ettikleri topluluklara katkı sağlamak (The World Bank, 1990: 119), insani nedenler veya çevre gibi sosyal veya politik bir amaca özellikle uluslararası kalkınma, yardım ve hayırseverlikte önemli bir rol oynama (Hudson, 1999: 115) sosyal medya araçlarını kullanarak bilgiyi paylaşma, özgürlüğü ve bütünleşmeyi sağlama, sorunlara çözümler üretme (Wright ve Noe, 1996: 89), toplumsal harekete, yüksek performans ve üretkenliğe katkı sağlama (Togbolo, 2016: 69), kültürel unsurların (gelenekleri, ritüelleri, davranış normları, sembolleri ve genel işleri yapma şekli vb.) sürdürebilirliğini sağlama (Shah, 2005: 427), günlük işlerini nasıl yaptığını karakterize eden temel iş faaliyetleri, süreçleri ve felsefeleri bu çerçevede belirtilebilir (Salamon, 1994: 67).

Tamamlayıcı şekilde kültürel çerçevede gönüllülük bazlı olarak, STK kültürünü değerlendirirken iyi bir iş çıkardığında, temel amaç ve değerlerini destekleyen ve güçlendiren politikalar, programlar ve stratejiler oluşturmaya devam edebilirliğine, aynı temel özellikler veya inançlar ile herkesi motive etmesi ve birleştirici etkisi ve kültürel miras (Malhotra, 2011: 22), nesnelerin, alanların, anıtların ve diğer somut ve somut olmayan kültürel miras biçimlerinin anlaşılması, korunması ve tanıtılması (Lim, 1995: 16), STK'yı saran daha geniş inançlar ve pratikler sistemi (Makwana,2011: 589), benimsenen stratejiler ve çalışmalarının doğası temelinde de belirlenmesi, (Luna ve Gupta, 2001: 49), afetlere veya krizlere yanıt olarak yardım ve refah hizmetleri, insan kapasitesini geliştirme, kurumsallaşma (Coppola, 2020: 815), bağımsızlık, tarafsızlık ve insan birliği (Korten, 1987: 146), canlılık, esneklik ve uyarlanabilir (Carrol, 1997: 123) vb. vurgulanabilir.

2.2. STK'larda Yönetsel Boyut ve Gönülülük

STK'larda gönüllülük felsefesi tüm yönetsel süreçlerin çıkış noktası ve merkezidir. Diğer bir deyişle STK'lar temel misyonu kapsamında, kuruluş öncesi, kurulma, büyüyüp gelişme ve her türlü temsil vb. tüm süreçleri ve bu bağlamdaki tüm faaliyetleri gönüllülük felsefesi ile yapılandırılır ve sürdürür. Bunun için STK'lar için gönüllülük çok önemlidir (Drucker, 1990: 160). Bu nedenle bir STK'daki insan kaynaklarının, gerek profesyonel çalışan gerekse gönüllü personel olsun aslında kar amacı güden örgütlerden farklı olarak yedi gün yirmidört saat bu çerçevede algı farkındalığına sahip olarak hareket edeceği belirtilebilir. Bu kapsamda, gerek STK üyesi olsun gerekse üye olmadığı halde destekleyici faaliyetlerde bulunsun pek çok İK üyesinin gönüllü olacağı da ifade edilmektedir (Güder, 2005: 49).

Bir STK'da gönüllü olmak, özellikle gelişmekte olan ülkelerin yeterince hizmet alamayan topluluklarında kapasite oluşturmaya ve uzun vadeli hedefleri desteklemeye yardımcı olabilir. Çoğu STK, yüksek motivasyona sahip, kendi kendini yöneten ve iş deneyimi kazanmak isteyen gönüllüler arar. Daimi personel eksikliği ve azalan finansman nedeniyle girişimleri sınırlı olabilir. Bu nedenle, ofis işlerinde, bağış toplamada, halkla ilişkilerde ve hatta el emeğinde kendilerine yardımcı olacak gönüllülere güvenirlir. STK'lar genellikle, amaçlarını ilgili ve halkın gözünde tutmaya yardımcı olabilecek yaratıcı ve yetenekli insanları kabul eder. Gönüllüsü olmayan bir STK'nın çalışması başarısız olabilir (Bennet, 2021: 572).

Ancak pek çok STK, gönüllüleri sorumlu olmaları gereken kilit bir paydaş grubu olarak tanımlamaktadır ve gönüllüleri karar alma süreçlerine dahil etmemektedir. Gönüllüler, gönüllülüğün öneminin anlaşılmadığını yansıtan sivil toplum içinde göz ardı edilme eğilimindedir. Bununla birlikte, bir STK'nın gönüllülerin kuruluş için önemini ve gelecek için gönüllü sayısının nasıl artırılabileceğini yönetsel boyutta değerlendirmelidir (Cruikshank, 1999: 147).

Gönüllü bilgi veya görüşleri, STK'larda görme eğilimini destekler, bu da tartışılan görüşlerin ve perspektiflerin kapsamını ve çeşitliliğini doğrudan etkiler. Kültür değişikliği konusundaki uygulamacı tartışmalarda ifade edildiği gibi, STK'lar sektör dışından insanlara karşı 'güçlü antikorlara' sahip olabilir. Bu, STK yönetsel boyutunda yeni bilgi akışını ve yeni bakış açılarını güçlendirebilir (Henry,vd., 2000: 65).

Son yıllarda STK'ların yönetsel kapasitesinin oluşturulmasına artan bir ilgi vardır. Sivil toplumda etkili sosyal savunuculuğun anahtarı, önce belirli bir şikayeti bulmak ve ardından onu ele almak için belirli bir eylemde bulunmaktır. Bir STK' da kültürel yönetsel sisteminin tamamen demokratik olması için, etkin kültürel katılım, yeterli anlayış, eşit oylama, gündem kontrolü ve gerçek kapsayıcılık sergilemesi ve bu ruhla, ilk olarak STK'ların kültürel yapısını en üst düzeye çıkararak daha tabandan bir yaklaşım benimsemesi gerekmektedir (Held, 1996: 324).

STK'ların yenilikçiliğini ve şeffaflığını artırmayı, iç iletişim kanalları oluşturma, işbirliği, koordinasyon ve bilgi yönetimi hakkında bilgi sağlamayı, iş profilini ve portföyünü daha iyi tanıtarak hedef kitleyi kuruluşa yaklaştırmaya ve yeni kitlelere ulaşmaya yardımcı olmayı hedefleme sürecinde ve gönüllü katılımında yönetsel boyut önem taşımaktadır. Gönüllü faaliyetleri dijital ortamda yürütülen faaliyetler, paydaşlar için mobilizasyon kullanıcıları ve ortakları hakkında bilgi sağlar, sürekli çalışan gelişimi ve organizasyon kültürü fırsatları sunar (Henry ve Ramesh, 2000: 98).

STK yönetim sürecinde, ekip liderliği ve mentorluk üzerine herhangi bir eğitim veya koçlukta ekiplerin 'psikolojik güvenlik' duygusu oluşturmanın önemi vurgulanmaktır. Psikolojik güvenlik, bir ekibin kişiler arası risk almak için güvenli bir yer olduğuna dair paylaşılan inancı ifade eder. Başka bir deyişle, kendi imajının, statüsünün veya kariyerinin olumsuz sonuçlarından korkmadan kendini gösterebilmek ve kullanabilmek kast edilir. Sivil toplumun bir parçası olarak STK'lar vatandaşlık okullarıdır. Üyelerin, personel ve gönüllülerin, ülkelerinin ve dünyanın yönetiminin ilgili ve becerikli bir parçası olmak için ne yaptıkları ya da bir gönüllünün fikirleri dahil STK'ların çalışmalarını dünya çapında güçlendirmeye ve yaymaya yardımcı olur. Bu noktada, STK'lar etkili olmaları için

ihtiyaç duydukları desteği alırken, gönüllüler yaşam deneyimi, seyahat fırsatları veya farklı kültürlerle bağlantı kurmanın ve fark yaratmanın avantajını yaşayabilirler. Dolayısıyla STK yönetim sürecinde, psikolojik güvenlik duygusu önemle dikkate alınmalıdır. Gönüllülerin güvende tutulması önemlidir. Bunun için bir kuruluş riskleri değerlendirmeli ve gönüllü olan kişilerin korunmasını sağlamak için önlemler almalıdır (Garilao, 1987: 115).

Bir STK'yı yönetebilmek için, temelinin net olması noktasında öncelikle bir misyon beyanı oluşturulmalıdır. Misyon beyanı, bir STK'nın temel görevi hakkındaki temel beyandır; genellikle, kuruluşun neyi başarmak istediğini açıklayan, doğru olarak oluşturulmuş 1-2 ifadeden oluşur (Kunda,1992: 98). STK'lar, çok boyutlu hedef sistemler, operasyonel hedeflere en yüksek önceliği vererek yönetilebilir. Operasyonelleştirme ve sürekli değerlendirme, hedeflerin yönetimini basitleştirebilir. Daha kolay hedef koordinasyonu için, yaklaşımları test etmek amacıyla önceden etki analizleri de yapılabilir. STK yönetim sürecinde, yönetilmesi gereken çok sayıda finansman kaynağı bulunmaktadır. Finansörler ve yararlanıcılar arasında geniş bir yelpaze olabilir, bu nedenle yüksek derecede şeffaflık çok önemlidir. STK ekibi de özel bir özelliktir, çünkü organizasyonda hem tam zamanlı hem de fahri personel istihdam edilebilir. Bunları başarılı bir şekilde koordine etmek için yönetsel boyutta motivasyon önemlidir. Örneğin, misyonun sürekli iletişimi hedef alması, her çalışanın ya da gönüllünün çalışmasına daha büyük bir anlam verdiği uzun vadede görülebilecektir. Yine bir kuruluşun gönüllüleri işe alması durumunda kapsamlı gönüllü yönetimi unutulmamalıdır (Holla, 2021: 456).

Küresel / uluslararası boyutta STK kültüründe yöneticiler, iletişim tarzlarındaki nüanslara cevap verebilmeli ve aynı zamanda gönüllülerin ulusal kültürlerde liderlerinden farklı beklentileriyle başa çıkabilmelidir. Bu beklentileri karşılamamak, küresel organizasyonun belirli ülkelerde başarı şansını yok edebilir. Bu sorunlar, küresel STK'larda daha da karmaşık hale gelmektedir. Uluslararası STK'larda farklı kültürel bakış açılarına sahip gönüllülerin, anlamlı ve değerli tartışmalara girmelerini sağlama konusundaki istekliliği artırılmalıdır (Schein,2016: 96).

2.3. Kültür Misyonlarına STK'larda Yönetsel Boyut ve Gönüllülük İlişkisi

Varlığı itibariyle, stratejik bir çerçevede değerlendirildiğinde gerek kültür misyonlarına sahip olsun gerekse farklı misyonlara sahip olsun STK'lar, kalkınma ve ulusal uyumun temel yapı taşıdır. Bu çerçevede STK'ların birden fazla rolü vardır. Hem vatandaşlar hem de hükümet için önemli bir bilgi kaynağıdır. Hükümet politikalarını ve eylemlerini izler ve hükümeti sorumlu tutarlar. Savunuculukla uğraşırlar ve hükümete, özel sektöre ve diğer kurumlara alternatif politikalar sunarlar. Özellikle yoksullara ve yetersiz hizmet alan kişilere hizmet sunarlar. Vatandaş haklarını savunurlar ve sosyal normları ve davranışları değiştirmek ve desteklemek için çalışırlar (Henry ve Ramesh, 2000: 101).

Diğer taraftan, dinamik ortam ve sürekli iç görüler göz önüne alındığında STK'larda performansın kaynaklarına ya da kar odaklı ve kar amacı gütmeyen endişelerle yaptıklarının sürekli gözden geçirilmesi ve hedeflerine etkin bir şekilde ulaşmak için yönetsel ve organizasyonel davranış kültür misyonu geliştirmek, üretkenliği motive etmek ve optimize etmek için önemli bir paradigmadır (Malhotra, 2011: 23).

Kültürün, bir organizasyondaki rolü yaygın ve belirleyicidir. Kültürel değerler ve inançlar STK'larda, faaliyet alanı ve / veya ülke nüfusu arasında neyin olumlu neyin olumsuz olarak değerlendirildiğini belirlemelidir (örneğin, bireyselliğe karşı kolektif eylemler ve dayanışma; kadın-erkek eşitliği; ulusal otoritelere saygı; kısıtlamalara karşı ifade özgürlüğü; tabu konular yabancıların muamelesi vb.). Ayrıca STK, nüfusu, dini ve spiritüel inançları, bunları uygulamaya koymak ve onların görüşünü anlamak için anahtar. Bu gözlemlerle, bir STK temsilcileri ile yerel paydaşlar arasında olumsuz algı ve yanlış anlama yaratabilecek unsurları tespit etmek mümkündür. Bir STK, hem kendi iç kültürel bağlamlarını hem de birlikte çalıştıkları dış tarafların bağlamlarını inceleyerek, programlarının ve saha faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi için kabul edilmenin önündeki engelleri daha iyi belirleyebilir. Kültürel farklılıkların tehditler kadar fırsatlar da olabileceğini vurgulamak önemlidir (Shah, 2005: 45).

STK'ların özellikle gençlerin, potansiyellerini açığa çıkarmalarına, yeteneklerini, kapasitelerini ve ekip çalışması, karar verme ve liderlik gibi becerilerini daha da geliştirmelerine olanak sağlamaları ve STK yönetimleri tarafından sağlanan hizmetlerin, gençlik gönüllülüğünü harekete geçirmek için hayati önem taşımakta olduğuna vurgu yapan Thabit, Lashin ve Al-Fahdi, (2016: 11) STK'larda oluşturulması gereken kültür misyonun; kalkınma işbirliğinin değişen küresel ve yerel bağlamları, yetkilendirme ve paydaş analizi gibi yönetim teknolojileri, hesap verebilirlik, yönetişim ve katılım gibi yapısal konular, öğrenme ve çeşitlilik, karmaşıklık ve belirsizlikle başa çıkma stratejileri ile donatılmış bir yönetim modelinin benimsenmesi gerektiğine değinilmektedir.

Daha fazla perspektif ve dünya görüşü çeşitliliği ile birlikte sadece daha fazla iç demokrasi, yaratıcılık ve yenilikçilik değil, aynı zamanda güven ve işbirliğini teşvik etmede olası ek zorluklar ve daha fazla çatışma yaratma riski de gelir. Bu nedenle STK'lar, daha büyük bir iç demokrasinin faydalarından yararlanmak istiyorlarsa,

yönetimden üyelere, personelden gönüllülere kadar, süreçlerinden daha iyi bireysel çatışma yönetimi yeteneklerine yatırım yapmak zorunda kalacaklardır (Heifetz, Linsky ve Grashow, 2009: 159).

Kültürel çerçevede STK'lar, diğer kritik hizmetlerin yanı sıra sosyal ilerlemeyi ilerletir, sağlık ve insan haklarını destekler ya da felaketten kurtarmaya yardımcı olur, sanat ve eğitim sağlar. Göreve dayalı çalışma yoluyla olmayı arzu edilen değişimin temsilcisidir. Sosyal sektördeki bu önemli kuruluşlar, yönetsel operasyonlarını güçlendirmek ve en iyi uygulamaları uygulamak için yetenekli liderler, yöneticiler, personeller ve gönüllüler gerektirir. Safrit ve Merill (2000: 154), gönüllülüğün dört belirleyici olduğunu ifade eder. Gönüllülük aktif katılım anlamına gelir. Gönüllülük eylemi aktif olmayı içerir. Zaman, enerji veya yeteneklerin katılımı veya katkıları mali veya maddi kaynaklarla ölçülemez. Gönüllülük zorlamasızdır. Gönüllülük, ortak yarara odaklanır. Her ne kadar gönüllülük nedenleri sonuçları bireyselleştirilebilir ve hatta belki de kendi kendine hizmet edilebilirlikle tanımlansa da gönüllülük, bireyin ötesinde daha büyük, ortak bir faydaya odaklanmıştır. Bu faydalar zincirinde kuruluş içindeki faaliyetlerin çoğu, bu amaçları ve gereksinimleri karşılamak için tasarlanmıştır. STK kültürünü derinlemesine incelemek, hedeflerine doğru sonraki adımlarını güvenle atması için değerli ve benzersiz bilgiler sağlayabilir. Bu bilgiler STK'ların stratejilerini en iyi şekilde destekleyen bir kültür misyonu olması gerektiğidir. Güçlü bir STK kültür misyonu, yönetimi ile birlikte üyelerinin, çalışanlarının, destekçilerinin, gönüllülerinin değerlerini yansıtır ve kurumsal boyutta diğer STK'ların da gelişmesine yardımcı olabilir. Ayrıca, STK'nın yararlanıcılarına hizmet etme sürecinde gönüllülerin sosyal ve kültürel sermayelerinden ağırlıklı olarak yararlandığını ve bunun da yararlanıcılara karşı hesap verebilirliğinin artırılmasını kolaylaştırdığı ifade edilebilir.

3. ARAŞTIRMA

3.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, kültürel misyonlara sahip STK üyelerinin (yönetici, diğer) yönetsel bağlamda gönüllülüğe yönelik eğilimlerinin belirlenmesidir. Bu kapsamda, kültürel misyonlara sahip STK üyelerinin ağıları çerçevesinde gönüllülük için özellikler ve gönüllülük faaliyetlerinin yönetsel açıdan önemi de ortaya konulmuştur.

3.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan anket formu iki temel bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırmanın bağımsız değişkenleri yaş, cinsiyet, eğitim durumu, STK'daki pozisyon ve STK'daki deneyim süresi yer almıştır. İkinci bölümde ise, kültürel misyonlara sahip STK'larda kültürel gönüllülük özelliğine yönelik 16 ve gönüllülük faaliyetlerinde yönetsel açıdan önemliliğe yönelik 10 önerme yer almıştır. Önermelere istatistiksel değerlendirmeler için 5'li Likert ölçeği kapsamında kesinlikle katılmıyorum için 1, katılmıyorum için 2, orta düzeyde katılıyorum için 3, katılıyorum için 4, kesinlikle katılıyorum için 5 ağırlık değeri verilmiştir.

3.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Literatür taraması sonucu oluşturulan anket, Haziran 2021– Aralık 2021 tarihleri arasında, ulusal ve uluslararası faaliyetlerde bulunan kültürel misyonlara sahip STK'larda yer alan 158 bireye (yönetici, üye) yüz yüze ve online olarak uygulanmıştır. Araştırmada, faktör analizi, tek örnek t testi ve yapısal eşitlik modellemesine yer verilmiştir. İstatistiksel analizler SPSS ve AMOS paket programları ile gerçekleştirilmiş olup elde edilen veriler literatür ışığında yorumlanmıştır.

3.4. Araştırmanın Temel Hipotezleri

Araştırmanın temel hipotezleri aşağıda yer almaktadır:

H1 :.....faktörü katılımcılar tarafından önemli olarak algılanmaktadır (Faktörler: Gönüllülük özelliği I, Yönetsel önem I, Yönetsel önem II, Gönüllülük özelliği II, Gönüllülük özelliği III)

H2: … bağımsız değişkeni açısından … faktörüne bakış açısı farklılık göstermektedir (Bağımsız değişkenler: Cinsiyet, eğitim durumu, STK'daki pozisyon ve STK'daki deneyim süresi)

H3: Yönetsel önem faktörü gönüllülük özelliği faktörüne pozitif yönde etkiye sahiptir.

4. BULGULAR

4.1. Bağımsız Değişkenler ve Liderliğe Verilen Öneme Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan STK ile ilişkili bireylerin (n=158) yaş (min – max= 18-62) ortalaması 35,3 ± 10,89'dur. Kadın katılımcılar için (n=62, %39,2) için 30,9 ±9,95 ve erkek katılımcılar için (n=96, %60,8) 38,2 ±10,56'dır. Eğitim durumu dağılımı lisans/önlisans %82,3 (n=130) ve lisansüstü %17,7 (n=28) şeklindedir. Katılımcılardan STK'da en az bir yönetsel faaliyette bulunanlar %34,2 (n=54) ve diğerleri (üye, ilişkili vb.) %65,8 (n=104) şeklindedir.

Katılımcıların STK'daki deneyim süresi dağılımları ise, 1-9 yıl deneyim %69,6 (n=110) ile 10 yıl ve üstü deneyin %30,4 (n=48) olarak belirlenmiştir.

4.2. Ölçüm Araçlarının Geçerlik ve Güvenirliği

Anketin, ikinci bölümünde yer alan önermeler için faktör analizi için temel bileşenler analizi tercih edilmiştir. Kaiser-Meyer-Olkin değeri 0,827'dir. Bartlett Küresellik Testi sonucu uygun olarak ortaya çıkmıştır ($\chi 2$ = 3665,611, Sd=325, p=0,000). Anti imaj korelasyon matrisinin köşegen değerleri 0,910-0,801 arasında değer almıştır. Bu bulgular ışığında faktör analizi gerçekleştirilmesinin uygun olduğu belirlenmiş ve faktör analizinin sonucunda 5 faktör oluşmuştur. Beş faktör toplam varyansı %70,93 düzeyinde açıklamaktadır. Toplam varyansı, birinci faktör %22,734, ikinci faktör %15,747, üçüncü faktör %11,303, dördüncü faktör %11,137, beşinci faktör %9,571 oranında açıklamaktadır. Dokuz faktörlük yapının Cronbach Alfa değeri 0.944'tür. İç tutarlılık sağlanmıştır. Bu sonuca göre ankette yer alan önermelerin işaret ettiği faktörlerin konuyu yüksek düzeyde güvenilir bir seviyede açıkladığı ortaya konulmuştur (Tablo 1). Oluşan beş faktöre şu isimlendirmeler uygun görülmüştür: f1: Gönüllülük özelliği I, f2: Yönetsel önem I, f3: Yönetsel önem II, f4: Gönüllülük özelliği II, f5: Gönüllülük özelliği III.

Tablo 1. Ölçüm Aracının Geçerlik ve Güvenirliği

Kültürel misyonlara sahip bir STK'da … gönüllülük özelliğidir.	Faktör	1	2	3	4	5	Cronbah Alfa Genel =,944	
Hakları savunma, geliştirme ve koruma	Gönüllük özelliği I	**,879**	,018	,219	,077	,018	,912	,928
Demokratik bakış açısı ve uygulamaları		**,879**	,016	,257	,158	-,046	,911	
Karşılıklı güven ve saygıyı geliştirme		**,824**	,264	,013	,168	,188	,913	
Anlaşmazlıkları çözümleyerek çözme		**,808**	,077	,234	,127	-,014	,916	
Geçmişi önemseyerek geleceğe yönelim		**,717**	,092	,124	,087	,326	,921	
İnsan ilişkilerini önemseme ve geliştirme		**,706**	,320	,159	,078	,224	,919	
Faaliyetlerde rasyonelliği baz alma		**,704**	-,034	-,070	,022	,027	,931	
Uluslararası insan hakları kabullerini önemseme ve destekleme		**,677**	,393	,044	,204	,061	,921	
Sabır ve tolerans gösterebilme		**,477**	,230	,353	,445	,143	,926	
Kültürel misyonlara sahip bir STK'da … gönüllülük faaliyetlerinde yönetsel açıdan önemlidir.								
Güçlü, zayıf yönler, fırsatlar ve tehditler kapsamında stratejiler belirleme ve uygulama	Yönetsel önem I	,045	**,801**	,124	,223	,230	,884	,904
Güncel yasal gelişmeleri takip ve paylaşım		,202	**,739**	-,047	-,017	,208	,899	
Uygun eğitim ve kariyer gelişim olanakları yaratma		,164	**,671**	,241	,177	-,186	,894	
Kurum felsefesinin (misyon, vizyon, değerler, ilkeler) sahiplenerek süreçlere yansıtılması		-,007	**,667**	,137	,390	,017	,893	
Yönetsel süreçlerde liderlik, motivasyon ve katılımcılığı öne çıkarma		,170	**,648**	,407	,159	,227	,881	
Kaynakları etkin ve etkili şekilde sağlama ve kullanmayı sağlama		,232	**,631**	,403	-,018	,279	,882	
Değişen koşullara (pandemik, ekonomik, kültürel, nüfus, teknolojik vb.) uyum sağlayabilme		,249	**,493**	,412	,025	,483	,885	
Gönüllü takımları ile faaliyetlerde (yönetsel, proje vb.) sinerjik (birlikte hareketle yüksek performans vb.) etki yaratma	Yönetsel önem II	,305	,217	**,790**	,300	,162	,628	,804
Yeni fikirler önemseme, destekleme ve süreçlere yansıtma		,246	,241	**,774**	,237	,153	,600	
Paydaş (diğer STK'lar, kamu, özel sektör, basın vb.) ilişkilerini önemseme		-,041	,418	**,429**	,216	,241	,801	
Kültürel misyonlara sahip bir STK'da … gönüllülük özelliğidir.								
Gönüllülük felsefesini yaşatma ve geliştirme	Gönüllük özelliği II	,226	,162	,158	**,796**	,182	,653	,791
Aidiyet duygusuna sahip olma		,095	,137	,117	**,720**	,394	,703	
Ödül (maddi, manevi, onursal, taktir vb.) süreçlerini önemseme ve geliştirme		,140	,325	,359	**,598**	-,141	,805	
Sosyal konulara sahip çıkma		,305	,209	,405	**,419**	,358	,739	
Kültürel konulara sahip çıkma	Gönüllük özelliği III	,260	,159	-,009	,435	**,738**	,698	**,823**
İletişim olanaklarını (yüz yüze, sosyal medya, e mail, görüntülü / görüntüsüz konuşma vb.) etkin kullanma		,011	,216	,323	,111	**,724**	,842	
Barış, dostluk ve işbirliğine yönelik faaliyetlerde bulunma		,479	,100	,301	,477	**,512**	,706	

4.3. Faktörlere Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında tüm faktörler için H1 hipotezi (..... faktörü katılımcılar tarafından önemli olarak algılanmaktadır) kabul edilmiştir. Katılımcılar, gönüllülük özelliği ve yönetsel önem faktörlerini ileri düzeyde önemsemektedirler (Tablo 2).

Tablo 2. Faktörlere Yönelik Tek Örnek T Testi

Faktör	N	$\bar{x} \pm s$	Test Değeri = 3	
			t	p
Gönüllülük özelliği I	158	4,2±,73	21,455	,000
Yönetsel önem I	158	4,4±,57	35,008	,000
Yönetsel önem II	158	4,5±,56	33,900	,000
Gönüllülük özelliği II	158	4,3±,61	28,366	,000
Gönüllülük özelliği III	158	4,4±,66	28,202	,000

Araştırma çerçevesinde ortaya H_2 hipotezi (… bağımsız değişkeni açısından … faktörüne bakış açısı farklılık göstermektedir) cinsiyet için her hangi bir faktör kapsamında kabul edilmemiştir. Eğitim açısından H_2 hipotezi beş faktör içinde kabul edilmiştir. Lisanüstü eğitim almış olan grubun faktörlere daha fazla önem verdiği belirlenmiştir. Pozisyon (yönetici ve üye / diğer) açısından, H_2 hipotezi gönüllülük özelliği II ve gönüllülük özelliği III faktörleri için kabul edilmiştir. İki faktöre de üye / diğer grubu yönerici gruptan daha fazla önem vermektedir. Deneyim süresi açısından, H_2 hipotezi f2, f3, f4 faktörleri için kabul edilmiştir. Bu üç faktöre de 10 ve üstü yıl deneyime sahip olanlar, 1-9 yıl deneyime sahip olanlardan daha fazla önem vermektedirler. H_2 hipotezinin kabul edildiği faktörlere yönelik bulgular Tablo 3'te yer almaktadır.

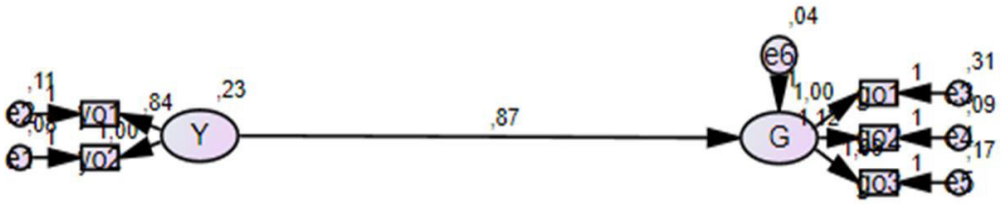
Tablo 3. Faktörler ve Bağımsız Değişkenler İçin Bulgular

Faktör	Değişken Alt Grupları	N	$\bar{x} \pm s$	t	p
Gönüllülük özelliği I	Önlisans/Lisans	130	4,1±,75	-2,194	,033
	Lisans üstü	28	4,4±,59		
Yönetsel önem I	Önlisans/Lisans	130	4,4±,54	-3,819	,000
	Lisans üstü	28	4,8±,27		
Yönetsel önem II	Önlisans/Lisans	130	4,4±,55	-2,248	,026
	Lisans üstü	28	4,7±,57		
Gönüllülük özelliği II	Önlisans/Lisans	130	4,3±,63	-3,820	,000
	Lisans üstü	28	4,7±,27		
Gönüllülük özelliği III	Önlisans/Lisans	130	4,4±,69	-3,154	,002
	Lisans üstü	28	4,8±,27		
Gönüllülük özelliği II	Yönetici	54	4,2±,76	-2,701	,008
	Üye / diğer	104	4,4±,49		
Gönüllülük özelliği III	Yönetici	54	4,3±,76	-2,101	,037
	Üye / diğer	104	4,5±,58		
Yönetsel önem I	1-9 yıl	110	4,3±,56	-4,053	,000
	>=10 yıl	48	4,7±,31		
Yönetsel önem II	1-9 yıl	110	4,4±,58	-2,999	,003
	>=10 yıl	48	4,7±,46		
Gönüllülük özelliği II	1-9 yıl	110	4,3±,67	-2,324	,021
	>=10 yıl	48	4,5±,40		

Yapısal eşitlik sonucunda, Tablo 4'te de görüldüğü gibi H3 hipotezi (Yönetsel önem faktörü gönüllülük özelliği faktörüne pozitif yönde etkiye sahiptir.) kabul edilmiştir ($p<0,05$). Tablo 4 ve Şekil 1'de yer alan β katsayı incelendiğinde, katılımcıların algıları çerçevesinde, kültürel misyonlara sahip STK'larda, yönetsel önemin gönüllülük özelliklerinde yüksek düzeyde etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca CMIN/DF=1,172, GFI=0,988, NFI=0,988, CFI=0,998 ve RMSEA=0,033 değerleri ise modeldeki uyumun yüksek (mükemmel) düzeyde kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Şekil 1).

Tablo 4. Yapısal Eşitlik Bulguları

Faktör	Yol	Faktör	β	Standart Hata	Kritik Oran	p	Sonuç
Gönüllülük Özelliği	<---	Yönetsel Önem	,874	,118	7,433	,001	Kabul



Şekil 1.Yönetsel Önem (Y) ve Gönüllülük Özelliği (G) Kapsamında Yapısal Eşitlik Modeli

5. SONUÇ

Tarihsel süreçler kapsamında yüzyıllar içinde oluşarak gönümüze gelen ve geleceğe doğru yeni nesillere taşınmakta olan kültür, boyutları ve içeriği ile STK'lar kapsamında gönüllü felsefesi ile yoğrularak yönetsel ve gönüllü faaliyetlerinde yoğun bir şekilde yer alabilmektedir. Bu çerçevede, zaman süreci içinde özellikle

Türkiye'nin kuzey doğusu, balkanlar vb. farklı bölgelerden ve farklı ülkelerden çeşitli zorlukları yaşayarak ve göç ederek gelen kuşakların yarattığı, Türkiye'de insanlık, kendi öz kültürleri ve diğer kültürlere yönelik pozitif etkiler sağlayacak faaliyetlerde bulunan STK'lar bulunmaktadır.

Gönüllülük felsefesi çerçevesinde, kültürel zenginliklerinin ortaya konulmasını, geliştirilmesi ve sürdürülebilirliğinin sağlaması ise, uygulamada STK'lardaki faaliyetleri stratejik bakış açısıyla ele almakla mümkün olacaktır. STK'lar için, stratejik bakış açısı beraberinde, yönetimsel önem ve gönüllüğün özellikleri ile öne çıkmaktadır. Bu çalışma ile kültürel misyonlara sahip STK'larla ilişkili bireylerin (yönetici ve üye/ diğer) uygulamada hem yönetsel öneme hem de gönüllülük özelliklerine ileri düzeyde önem verdikleri görülmektedir. Doğal olarak uygulamada STK faaliyetlerinde, projelerinde, işbirliklerinde, algı farkındalığı yaratılmasında, STK'nın imaj ve itibarında, sempatinin artışında, üyelerin elde tutulması ve yenilerinin çekilmesinde ve finansman olanaklarının geliştirilmesi vb. kapsamında da bunun sonuçlarının görülebilirliği de performans açısından önemlidir vurgusu yapılabilir.

Diğer taraftan, kültürel misyonlar kapsamında, yönetsel konu ve süreçlere verilecek önem seviyesindeki artışın doğrudan ve pozitif olarak gönüllülük özelliklerini de etkileyeceği sonucu da bu çalışmada katılımcı algıları çerçevesinde belirlenmiştir. O halde ayrı ayrı yönetsel boyuta ve gönüllülük niteliklerine verilen önem süreçlerde önemli olmakla birlikte, faktörler kapsamındaki önermelerin etki / etkileşim açısından da ele alınarak plan, karar ve faaliyetlere yansıtılması ve sonuçların performans açısından değerlenmesi çerçevesinde önemi de burada belirtilebilecektir.

KAYNAKLAR

1. Altay, N. ve Gümüş, N. (2010). Hemşehrilik ve İzmirdeki Hemşehri Dernekleri, e-Journal of New World Sciences Academy, 5(3).
2. Bennet, M. J. (2013). Basic Concepts of Intercultural Communication: Paradigms, Principles & Practices. 2nd ed. Boston, Intercultural Press.
3. Bennet, M. J. (2021). Constructivist Intercultural Training: Theory and Practice, IDR Institute.
4. Carroll, W. (1997). Organizing dissent: Contemporary social movements in theory and practice. Toronto: Garamond.
5. Cruikshank, B. (1999). The will to empower: Democratic citizens and other subjects. Ithaca, NY: Cornell University Press.
6. Coppola, D. P. (2020). Introduction to International Disaster Management, Fourth Edition. https://www.sciencedirect.com/book (E.T. 26.04.2022).
7. Douglas, M. (2003). Risk And Blame: Essays in Cultural Theory, Taylor & Francis e-Library, New York.
8. Drucker, P.F. (1990). Managing The Nonprofit Organizations: Principles and Practices, HarperCollins Publishers, New York.
9. Garilao, E. (1987). Indigenous NGOs as Strategic Institutions: Managing the Relationship with Government and Resource Agencies. World Development 15, pp.113-120.
10. Güder, N. (2005). Sivil Toplumcunun El Kitabı, Ankara: STGP Yay.
11. Hackett, R., & Adam, M. (1999). Is media democratization a social movement? Peace Review, 11(1), pp. 125-131.
12. Heifetz,R., Linsky , M. & Grashow, A.(2009). The Practice of Adaptive Leadership' Cambridge Leadership Associates.
13. Held, D. (1996). Models of democracy (2nd ed.). Stanford: Stanford University Press.
14. Henry, F., Tator, C., Mattis, W. & Rees, T. (2000). The colour of democracy: Racism in Canadian society (2nd ed.). Toronto: Harcourt Brace Canada.
15. Holla, J. (2021). Communication Styles Inventory, Workshop material, Jana Holla Consulting.
16. Howlett, M. & Ramesh, M. (1995). Studying public policy: Policy cycles and policy subsystems. Don Mills, ON: Oxford University Press Canada.
17. Hudson, M. (1999). Managing without profit: The art of managing non-profit organizations. Harmondsworth, UK: Pengui

18. Joy, S. & Kolb, D. A. (2009). Are There Cultural Differences in Learning Style?, International Journal of Intercultural Relations 33(1):69. DOI:10.1016/j.ijintrel.2008.11.002.
19. KAFFED.(2022). Kafkas Dernekleri Federasyonu İlkeleri, https://www.kaffed.org/kaffed/ilkelerimiz.html, (Erişim Tarihi: 05.05.2022).
20. Kelege-Mufandjala, S. (2021). Consultant in Risk Management and Security, CAF. Interview on 17th May 2021. Zongo, DRC.
21. Korten, D.C. (1987). Third Generation NGO Strategies: A Key to People-Centered Development. World Development, 15, pp.145-159.
22. Kunda, G. (1992). Engineering Culture: Control and Commitment in a High-Tech Corporation. Philadelphia: Temple University Press.
23. Lewis, D. (2003). NGOs, Organizational Culture, and Institutional Sustainability, ANNALS, AAPSS, 590, pp. 212-226.
24. Lim, B. (1995). Examining the Organizational Culture and Or-ganizational Performance Link. Leadership and Organiza-tional Development Journal, 16(5), pp.16-21.
25. Luna, D., & Gupta, S. F. (2001). An Integrative Framework for Cross-Cultural Consumer Behavior. International Marketing Review, 18(1),pp. 45-69.
26. Makwana, H. (2011). Meaning and Nature of Culture. Retrieved from http://www.scribd.com/doc/27525800/Culture-Consumer-Behavior
27. Malhotra, J. (2011). Cultural Variables. Retrieved from http://www.indiastudychannel.com/resources/69363-Cultural-variables.aspx
28. Marchant, E. R. (2017). Organizational Cultural Hybrids: Nonprofit and For-Profit Cultural Influences in the Kenyan Technology Sector, Part of the Palgrave Studies of Entrepreneurship in Africa Book Series (PSEA), Digital Kenya.
29. Mevlja, B. ve Kavcic, K. (2019). Impact Of Stakeholders On The Development Of Non-Governmental Organisations in Slovenia, Ekonomskı Pregled, 70 (2), pp.236-258.
30. OECD. (2018). Culture and Local Development. https://www.oecd.org (E.T.02.05.2022).
31. O'Dwyer, B., & Unerman, J. (2008). The Paradox of Greater NGO Accountability: A Case Study of Amnesty Ireland.Accounting, Organizations and Society, 33(7-8), pp.801-824.
32. Olli, E. (2012). Rejected Cultural Biases Shape Our Political Views: A Migrant Household Study and Two Large-Scale Surveys, Dissertation for the degree of philosophiae doctor (PhD) at the Department of Comparative Politics Faculty of Social Sciences University of Bergen, Norway.
33. Özdemir, G. (2013). Tampon Mekanizmadan Siyasal Aktörlüğe Hemşehri Dernekleri, Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8(6), pp. 943-956.
34. Salamon, L. C. (1994). Partners in public service: Government- nonprofi t relations in the modern welfare State. Baltimore: Johns Hopkins
35. Safrit., D., & Merril, M. (2000). In search of a contemporary definition of volunteerism. Volunteer Ohio, Issue 3.
36. Schein, E. (1985). Organizational culture and leadership. San Francisco: Jossey-Bass
37. Schein, E. (2016). Organizational Culture and Leadership, San Francisco: Jossey-Bass.
38. Schein, E. H. (1986). Reviewed Work: Organizational Culture and Leadership by Schein Edgar H.,Review by: William G. Tierney, The Academy of Management Review, 11(3), pp. 677-680.
39. Shah, A. (2005). Non-Governmental Organizations on Development Issues. Global Issues. 01 June. Retrieved from http://www.globalissues.org/article/25/non-governmental-organizations-on-development-issues>(E.T.02.05.2022).
40. Şentürk, M. (2021). Türkiye'de Hemşehri Dernekleri: Bir Litaretür Değerlendirmesi, İstanbul: TDE Yay.

41. Tarrow, S.. (1998). Power in movement: Social movements and contentious politics (2nd ed.). London: Cambridge University Press.

42. Thabit, A. etc. (2016). The Role of Non-Governmental Organizations in Activating Youth Volunteerism in the Sultanate of Oman, Portland, United States: Duration

43. Tharp, B. M. (2009). Defining Culture and Organizational Culture: From Anthropology to the Office, Haworth.

44. The World Bank. (1990). How the World Bank works with Non-Governmental Organizations. https://documents1.worldbank.org/ (E.T.25.04.2022).

45. Togbolo, S. U. (2005). The Role of Non-Governmental Organizations (NGOs) in Development. Retrieved from http://www.nigeriavillagesquare.com/articles/samuel-uwhejevwe-togbolo/the-role-of-non-governmental-organizations-ngos-in-development.htm (E.T. 01.05.2022).

46. Tunç, T. (2020). Hemşehri Dernekleri Çalıştayı, İ.B.B.B. İstanbul: İştiraki Kültür A.Ş. Yay.

47. Wright, P. M., & Noe, R. A. (1996). Management of Organizations. Chicago:IRWIN.

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
OPEN ACCESS
e-ISSN: 2587-1587

Research Article

Subject Area
Design

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 100
PP: 2395-2411

Arrival
10 June 2022
Published
31 July 2022
Article ID Number
63544
Article Serial Number
18

Doi Number
http://dx.doi.org/10.29228/sssj.63544

How to Cite This Article
Kalyoncu Fırat, Ö. & Gülaçtı, İ.E. (2022). "Sergileme Mekân ve Teknolojilerinin Tarih Boyunca Dönüşümü" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:100; pp:2395-2411

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

Sergileme Mekân ve Teknolojilerinin Tarih Boyunca Dönüşümü

Transformation of Exhibition Spaces and Technologies Throughout the History

Özge KALYONCU FIRAT [1] İsmail Erim GÜLAÇTI [2]

[1] Yüksek Lisans Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, SBE, İnteraktif Medya Tasarımı ABD, İstanbul, Türkiye
[2] Dr. Öğr. Üyesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, Sanat Bölümü, İstanbul, Türkiye

ÖZET

Geçmişten günümüze sergileme mekânları; sergileme, toplama ve biriktirmenin ötesinde, eğitim ve iletişim işlevlerini ön planda tutmaktadır. Günümüzde bir sergileme mekânı olarak müzeler, sergileme tasarımında mekân-izleyici-yapıt iletişimini güçlü tutmak adına ziyaretçi odaklı teknikler gerçekleştirmektedir. Teknoloji ile değişen ve gelişen sergileme mekânları, sürece ayak uydurarak interaktif eğilimlere yönelmektedir. İzleyicinin sanat yapıtı karşısında pasif bir konumdan aktif konuma geçtiği etkileşimli sergilerde; sanal ve artırılmış gerçeklik teknolojileri, hologramlar, simülasyonlar, üç boyutlu projeksiyon sistemleri, çok dokunuşlu ekranlar ve dokunsal (haptic) teknolojiler kullanılmaktadır. Günümüzde küresel gelişmeler sayesinde popülerleşen metaverse ve NFT kavramları ise sanat dünyasında yeni ve önü açık bir mecradır. Bu makalede kısaca müzecilik tarihine değinilmiş, geçmişten günümüze sergileme mekânları ve yöntemleri incelenmiş, gelişen teknolojinin sergileme mekân ve yöntemlerine etkisi araştırılmış ve adı geçen teknolojiler, ilgili alt başlıklarda irdelenmiştir. Betimsel literatür taramasına dayalı bu çalışmanın amacı; teknolojinin hızla geliştiği günümüzde, sanat kurumlarının teknoloji ile iş birliğini incelemek ve son gelişmelerin gelecekte sergileme mekânlarına etkileri üzerinde tartışarak literatüre katkı sağlamaktır. Bulgular müzelerin gelişen teknolojilere uyumunu göstermektedir ve uyum klasik müzecilik anlayışından modern müzeciliğe dönüşümüne sebep olurken; bu dönüşümün sergileme mekân ve teknolojilerinde de değişikliklere de sebebiyet verdiğini ve müzelerin ziyaretçi odaklı sergiler kurgulama isteğinin artarak modern müzecilik anlayışı içerisinde yeni sergi ve sunum tekniklerinin oluştuğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: İnteraktif Medya, Sergileme Teknikleri, Sanat Yönetimi, Müzecilik

ABSTRACT

Exhibition spaces from past to present prioritize education and communication functions beyond exhibition, collection and accumulation. Today, as an exhibition space, museums implement visitor-oriented techniques in order to maintain the communication among the space, audience, work of art strong in exhibition design. Exhibition spaces, which change and develop with technology, keep up with this process and turn to interactive trends. In interactive exhibitions, where the viewer moves from a passive position to an active position in front of the artwork, virtual and augmented reality technologies, holograms, simulations, three-dimensional projection systems, multi-touch screens and haptic technologies are commonly used. Metaverse and NFT, which have become very popular today thanks to recent global developments, are a new and promising medium in the art world. In this study, the history of museology is briefly mentioned, exhibition spaces and methods are examined from past to present, the effects of developing technology on exhibition spaces and methods are examined, and the mentioned technologies are exemplified in the relevant sections. The aim of this study, which is based on a descriptive literature review, is to examine the cooperation of art institutions with technology and to contribute to the literature by discussing the effects of the latest developments in today's rapidly developing technology on exhibition spaces in the future. Findings point the adaptation of museums to developing societies, and that this transformation from classical museology to modern museology causes changes in exhibition spaces and technologies, as well as an attempt by museums to organize visitor-oriented exhibitions with new exhibition and presentation techniques which have emerged within the understanding of modern museology.

Key words: Interactive Media, Exhibition Techniques, Art Management, Museology

1. GİRİŞ

Sanat eserlerinin toplanmasının ortaya çıkışı oldukça eskiye gitmektedir. Ancak gerçek müze fikrinin gelişimi Batı'da oluşmuştur. Helenistik dönemde Delphi, Apollon, Olimpia ve Zeus kutsal alanlarına verilen kutsal adak eşyalarının buralarda birikmesi sonucu bu tür mabetler birer ünlü sanat galerisi hâline gelmişlerdir. Öyle ki, zenginler bu eserleri görebilmek adına buralara akın etmişlerdir. Bu eserler arasında iyi işlenen heykelcikler büyük bir grubu oluşturmaktadır. Mısır'ı işgal eden Yunanlılar da koleksiyonlar yapmışlardır (Su, 1948: 71'den akt. Südor, 2006: 25). Antik Yunan dönemi tapınaklarında sanat eserlerinin ve değerli nesnelerin sergilenerek halkın da ziyaret edebildiği mekânlar haline getirilmesiyle bu tapınaklar, modern müzecilik için ilk adımları oluşturmuştur. Antik Yunan tapınakları birer modern müze prototipleridir. Terminolojik olarak da Yunanca "mouseion" kelimesinden gelen müze, bilimler tapınağı anlamına gelmektedir.

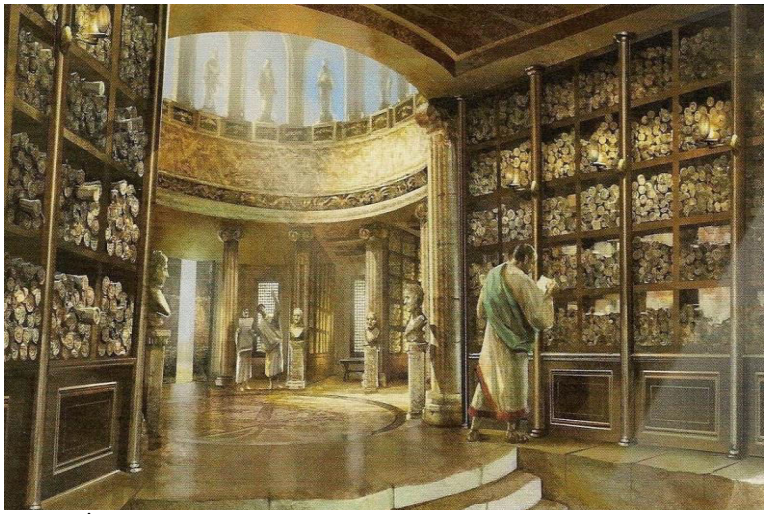
Dünyada ilk müze fikrinin ortaya atılmasıyla birlikte İskenderiye Kütüphanesi ile başlayan tarih, günümüze kadar uzanan merdivenin ilk basamağını oluşturmuştur. Tarih boyunca bir statü göstergesi olarak uygarlıkların değerli nesneleri toplaması ile gelen koleksiyonerlik, eserlerin sergilenmeye başlamasıyla birlikte günümüzdeki müzecilik anlayışının temellerini oluşturmuştur. Sergileme kültürünün yayılması, beraberinde müzelerin açılması ve halka açık sergilerin gerçekleştirilmesi ile müzeler; kültürün taşıyıcısı ve koruyucusu kurumlar haline gelmiştir.

Toplumla birlikte hızla gelişme sağlayan müzeler, klasik müzecilik anlayışından yavaş yavaş uzaklaşırken; modern müzecilik uygulamalarını benimseye başlamıştır. Değişen dünyada küreselleşme ve teknolojide yaşanan gelişmeler, günümüz çağdaş müzecilik anlayışını oluşturmuştur. Bu bağlamda çağdaş sergileme yöntemleri benimsenmiş ve durağan mekân algısından uzaklaşılmıştır. Sergileme mekânlarının ziyaretçi odaklı etkileşimli sergilere yönelmesiyle birlikte, teknoloji tabanlı uygulamalar aracılığıyla gerçekleştirilen sergilere ilgi artmıştır. Dijital çağda yaşanan her bir gelişme, müzecilik için son derecede heyecan vericidir.

Betimsel bir literatür taraması yöntemiyle yürütülen çalışmada, tarihsel perspektifte müzecilik irdelenmiş ve teknoloji ile değişen sergileme mekânları ve yöntemleri üzerinde durulmuş, sergilemede kullanılan teknolojiler, ilgili alt başlıklarda açıklanmıştır. Bu makale ile her geçen gün gelişen teknolojinin, müzelerle toplum arasındaki diyaloğun gelişimi üzerindeki etkisini araştırarak; bu etkileri ortaya koymak ve sergileme biçimlerinin geleceği hakkında öngörülerde bulunarak literatüre katkı sağlanması amaçlanmıştır. Sonuç bölümünde de değinilen teknolojilere bağlı dönüşümün hem günümüz hem de geleceğe ilişkin etki ve anlamları tartışılmıştır.

2. MÜZECİLİĞİN KISA TARİHİ

Dünyada ilk müze kavramı, toplayıp biriktirmek fikrinden ortaya çıkmıştır. Bu yüzden M.Ö. 3. yüzyılda Mısır'da bulunan İskenderiye Kütüphanesi, müzeciliğin öncüsü olarak kabul edilmektedir. İnsanoğlu her zaman nadir olan, az bulunan, kutsal atfedilen, değişik ve güzel, estetik olan nesneleri biriktirmeyi; saklamayı, koleksiyon haline getirmeyi ve hatta sergilemeyi seçmiştir. Bu tutum, tarihin kaydettiği en önemli ve ilk müzeyi; İskenderiye'yi yaratmıştır. Aslında bir araştırma enstitüsü olarak inşa edilen binada, birçok medeniyete ait yüzbinlerce el yazması eser toplanmıştır. Müzecilik için bir başlangıç olan İskenderiye Kütüphanesi'nde (Şekil 1), dünyada bilinen tüm hayvan ve bitkilerin örnekleri de yer almıştır. Ayrıca müze, bir anatomi bölümü de dahil olmak üzere matematik, felsefe, edebiyat, fizyoloji, astronomi, fizik, kimya ve tıp gibi onlarca disipline ait bilgileri ve nesneleri toplamıştır. Dünyanın ilk en büyük koleksiyonunu oluşturan İskenderiye, en gizemli ve en değerli tarihiyle dünya müzecilik tarihinin ilk basamağı olarak kabul edilmektedir.



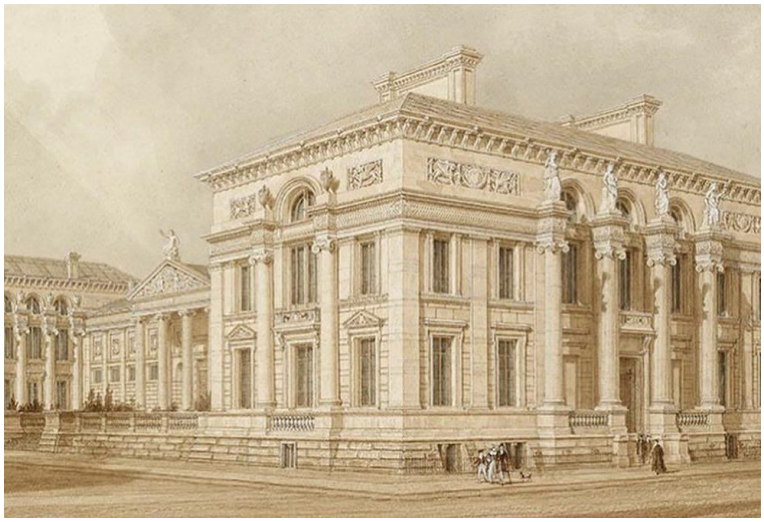
Şekil 1: İskenderiye Kütüphanesi
Kaynak: https://historyofyesterday.com/library-of-alexandria-13c1e5c98a18 (E.T: 15.03.2022)

Müzeciliğin, İskenderiye'de koleksiyonculuk ile başlamasının yanında, diğer güçlü uygarlıkların özellikle savaş ganimetlerini sergilemesi de ilk tarihi adımlardandır. Müzecilik kavramının oluşumundan önce Eski Mısır ve Mezopotamya gibi güçlü uygarlıklar, güç sembolü olarak savaşta elde ettikleri ganimetleri halka sergilemişlerdir. Değerli eşyalarını tapınaklarda saklamışlardır. Eski Yunan uygarlığı ise sanatsal değer taşıyan nesneleri toplayarak sergilenmesi için binalar inşaa etmişlerdir (Altuntaş ve Özdemir, 2012: 6'dan akt. Tezcan, 2019: 6).

Yine Romalılar, geçmişe ait değerli nesneleri toplayıp biriktirme eylemleriyle bir ilk gerçekleştirmiştir. Ayrıca Roma İmparatoru Jul Sezar'ın ilk koleksiyonerlerden biri olduğu da bilinmektedir. Roma'da sergileme, yalnız yüksek statünün başlattığı bir moda değil; herkesin evlerinde de ailesi ve yakın dostları için gerçekleştirdiği bir akım olmuştur. Roma'da evler, birçok değerli obje ve heykellerin aileleri ve yakın çevreleri için sergilendiği mekânlar niteliğindeyken; atriolum denilen bu sergileme alanlarının tarihi neredeyse M.Ö. 2. yüzyıl sonlarına rastlamaktadır. Burada değerli nesne ve eserleri muhafaza edip sergilemek, sınıfsal bir üstünlük göstergesi haline gelmiştir. Bu anlamda koleksiyonerlerin müzeciliğe katkısı büyüktür (Tezcan, 2019: 6). Müzelerimizde yer alan heykellerin büyük çoğunluğu; gezginlerin, derleyicilerin (koleksiyoncuların) anı diye getirdikleri ve bahçelerin veya hamamların süslenmesinde kullanılan, Roma çağında yapılmış kopyalardır (Gombrich, 1986: 53). Çoğu

Yunan sanatına ait eserler, antik dönemde parçalanmış ve ancak bu kopyalar ile tarihe soluk bir ışık tutulması amaçlanmıştır.

Coğrafi keşiflerle birlikte nadir nesnelerin ve değerli objelerin sergilenmesi farklı coğrafyalara da aktarılmıştır. 17.yüzyılın sonlarına doğru tarihin ilk müzesi olan Ashmolean Müzesi'nin (Şekil 2) açılmasıyla sergilemenin halka açılması yolunda ilk adım atılmıştır (Evren, 2016: 6).



Şekil 2: Ashmolean Müzesi
Kaynak: https://fi.pinterest.com/pin/68468856824053066/ (E.T: 08.06.2022)

Sanat tarihi, Romantizmin arifesinde, Sanat Müzesi de ondan bir gün sonra doğmuştur. Bir sanat müzesinin de kendine göre sınırlamaları vardır. Müze sanat eserlerini koruyan, onlar hakkındaki bilgileri derleyen bir yer olarak paha biçilemez bir değere sahiptir. Müze aynı zamanda halkın sanatı, sanat eserlerini görebileceği tek yerdir. Müze hem dünya sanatının çeşitliliğini hem de bunların altında yatan insan yaratıcılığının fikrini vurgular (Lynton, 2015: 360).

18. ve 19. yüzyılda kurulan 'evrensel müzeler' topyekûn uygarlığı temsil etme sevdası peşinde idiler. Amaç bütün farklı kültürleri aynı mekânda teşhir etmek idi. Bu dava tarihsel çevrenin talanını meşru gösteriyordu. 19. yüzyılda kurulan, bütün uygarlığı temsil etme iddiasındaki kamusal müzelerde Louvre, Hermitage, British Museum, Berlin Altes Museum, Madrid Prado, Viyana Kunsthistoriches müzelerinde sergilenen tarih artık insanlığın tarihi olmuştur (Okan, 2015: 189). Bu müzeler arasında ilk kamusal müze olarak bilinen Louvre (Şekil 3), 1793'te açıldığında sahip olduğu kraliyet ve soylulara ait koleksiyonu ile bir ilk niteliğindeydi.

Şekil 3: Louvre Müzesi
Kaynak: https://www.britannica.com/topic/Louvre-Museum (E.T: 08.06.2022)

Müzelerin günümüzdeki çağdaş müzecilik anlayışına gelmesine kadar üstlendikleri görev; sergileme, koleksiyon oluşturma, koruma ve bakım iken; günümüzde eğitim ve öğretim ile iletişim kurma amaçlarını da benimsemektedir. 1970'lerde post modern müzecilikle birlikte sanat kurumları ile ziyaretçi etkileşimi ön planda tutulmuştur. Modern müzecilik otoriteyi, post modern müzecilik yorumu ve etkileşimi tutum olarak benimsemiştir (Artan, 2012: 107'den akt. Acar, 2017: 4) Müzelerin 19. yüzyıl sonrasında yayılmasıyla birlikte özellikle eğitim işlevi ön planda

olan çocuk ve eğitim müzeleri açılmıştır. 20. yüzyılda müzeler bünyesine etkileşim kavramını dahil ederek, müze ve izleyici iletişimini önemseyen sergiler düzenlemiştir. Gelişen teknoloji ile iş birliği içinde olan müzeler, sergileme tasarımında yeniliklere gitmiştir. Sergileme tarihinde merak uyandıran nesnelerin bir grup izleyicilerle buluşturulduğu mekânlardan, halkın ihtiyaç ve öğrenme amaçlarına hizmet eden mekânların yerini; eğitim, eğlence ve iletişim işlevlerini ön plana çıkaran kurumlar almıştır. 21. yüzyıl günümüz sergileri ise duyusal boyutlarda ziyaretçilerine benzersiz deneyimler yaşatan; etkileşimli, teknolojik ve iletişimi güçlü sergilemelerdir.

3. GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE SERGİLEME MEKÂNLARI VE YÖNTEMLERİ

Türk Dil Kurumuna göre sergi, "Halkın gezip görmesi, tanıması için uygun biçimde yerleştirilmiş ürünlerin, sanat eserlerinin tümü" ve "Bir yerin, bir ülkenin veya çeşitli ülkelerin kendine özgü tarım, sanayi vb. ürünlerini tanıtmak için bunların uygun bir biçimde gösterildiği yer" (tdk.gov.tr/12.10.2018) olarak tanımlanmaktadır (Tezcan, 2019: 20). Bir galeri ya da müzenin en önemli işlevlerinden biri olan "sergileme" (exhibition) Türk Dil Kurumu tarafından verilen tanıma göre; alıcının görmesi, seçmesi için dizilmiş şeylerin tümü ve bu nesnelerin serildiği yer olarak "uygun yere koyma" anlamında mekân ve nesne ile ilişkidir (Çolak, 2011: 38)). Mekân, nesne ve izleyici ilişkisine bağlı olarak gelişen sergileme kavramı, tarihsel süreçte birçok değişime uğrayarak günümüze kadar şekillenmiştir. Bir sergileme için en kritik nokta, serginin planlanma aşamasıdır. Sergileme yöntemi, sergileme planının fiziki kurgulamasına göre gerçekleşmektedir. Sergileme mekânının niteliği ise gerçekleşecek sergilemeyi doğrudan etkilemektedir. Mekânın sahip olduğu koleksiyon, eserleri koruma ve sergileme biçimi ile eğitim ve iletişim işlevlerine bakış açısı, eserlerin sergileme aşamasındaki kurguyu yönlendirecek olan ana etkenlerdir.

Müzelerdeki sergilemelerde, birbirinden farklı isimler ile gruplandırmalar yapılmasına karşın; bu sergileme çeşitleri içerik açısından birbirlerine benzer. Belcher'e göre; müzelerde 3 çeşit sergileme yöntemi uygulanır. Hissi Sergileme: İzleyicilerin duyguları üzerinde etki yaratmak amacıyla düzenlenir. Öğretici Sergileme: Estetik etkilemeden çok bilgi verme amaçlı sergilerdir. Eğlendirici Sergileme: Görsel-işitsel araçların kullanıldığı eğitim temelli sergilerdir (Belcher, 1991: 65'ten akt. Çolak, 2011: 38). Sergileme yöntemleri, amaca göre, tasarıma göre ya da nesneler arası ilişkiye göre sergileme olarak da ele alınmaktadır. Nesneye ve temaya dayalı sergileme ise diğer sergileme yöntemlerindendir.

Müzeler, enformasyonun fiziksel ve dijital eserler aracılığıyla sunulduğu özelleşmiş mekânlar olup; farklı yaş, bilgi seviyesi ve eğitim durumunda ziyaretçilere ev sahipliği yapmaktadır (Güzelci, 2017: 20). Günümüzde daha çok ziyaretçi odaklı sergilemeleri benimseyen modern müzecilik anlayışıyla sergileme mekânları, ziyaretçilerin ilgi ve heyecanını dinamik tutmak adına etkili sunum tekniklerini kullanmaktadır. Bu noktada önemli olan husus; katılımcı ile sanat yapıtının, mekânın ve anlatının arasındaki iletişim ve etkileşimin güçlü tutulmasıdır. Bugün çağdaş sanat kurumları, ziyaretçi davranışlarını etkileyen faktörlere göre çeşitli etkileşimli yöntemler kullanmaktadır.

4. GELİŞEN TEKNOLOJİNİN SERGİLEME MEKÂNLARI VE YÖNTEMLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Günlük yaşam teknolojilerinin sergilere adapte edilmesi fikrini Lorenc, "Everything old is new again", "Eski olan her şey tekrar yeni" cümlesi ile tanımlamıştır (Bayar, 2011: 93). Sanat kurumlarının teknoloji ile iş birliği, kuşkusuz ki teknolojinin öğretici gücünden kaynaklanmıştır. Ziyaretçi odaklı sergiler düzenleme amacıyla sanat kurumları; mekânı, yapıtı ve hikayeyi daha güçlü kılan unsurları sergilemede kullanmak istemiştir. Bu bağlamda daha çekici sergiler için; etkileşimli, teknolojik, çağdaş ve farklı deneyimler yaratan anlatımlar hayatımıza girmiştir. Gelişen teknolojiyle birlikte interaktif medya, sergileme tasarımında benzersiz çözümler sunmaya başlamıştır.

Teknolojik gelişmelerin önemli bir etken haline gelişiyle, sanat alanında olumlu gelişmeler meydana gelmektedir. Hızla gelişen teknolojinin etkisiyle, özellikle de dijital teknoloji olgusunun ortaya çıkması; birçok teknik, tasarım, kavram ve olguyu da beraberinde getirmiştir. Tüm bu gelişimler ve yenilikler; Net Sanatı, Dijital Sanat, New Medya Sanatı, Dijital Animasyon Sanatı, Oyun Sanatı, Yazılım Sanatı, Veri Tabanı Sanatı vb. kavramların ortaya çıkmasına neden olmuştur (Özdemir, 2010: 4). Günümüzde etkileşim kavramının da ön plana çıkması ile Dijital Sanat, teknolojiyi de bünyesinde kullanarak, interaktif sanat için yeni anlatılar yaratmıştır. Sanatta etkileşim, klasik sanatın geleneksel yöntemlerinden uzak kalmayı ve teknolojiyi kullanmayı zorunlu kılmıştır. Bilgisayar ve internet tabanlı teknolojiler, sanatçılara yeni bir yaratıcı araç olmanın da ötesine geçmiştir. Yeni mekân ve sergileme biçimlerinin de yaratılmasında ortak olan teknoloji, sanatın birçok yaratım alanında etkisini göstermiştir. İzleyicinin sanat yapıtı karşısında edilgen bir konumdan, bizzat yapıtın oluşumunu belirleyen etken bir konuma geçtiği interaktif eğilimleriyle; mekân, zaman ve gerçeklik kavramlarının sıkça tartışıldığı bir süreç karşımıza çıkmaktadır (Özdemir, 2010: 119).

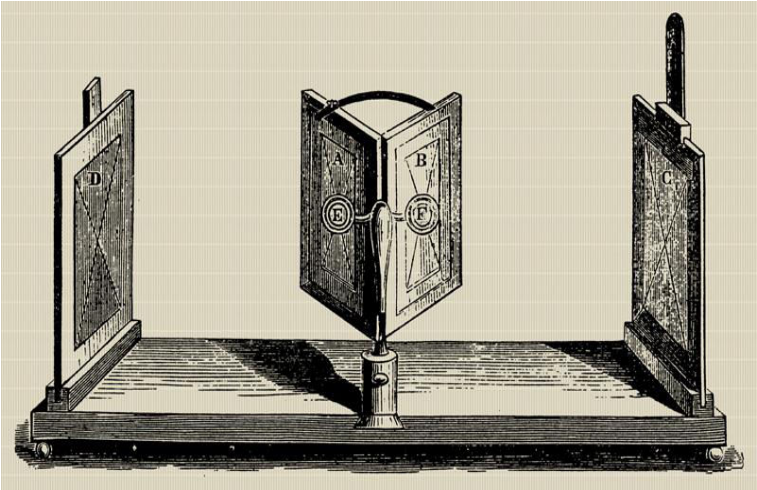
Sergilemede bilgisayar teknolojilerinin yarattığı imkanlar, anlatımı destekleyici özelliğinin yanında sergileri daha eğlenceli, daha interaktif ve iletişimi kuvvetli kılmaktadır. Dokunmatik sistemler, simülatörler, hareketli

mankenler, hologramlar, artırılmış ve sanal gerçeklik teknolojileri, dokunmatik cihazlar ve ekranlar; sanatın teknoloji ile birlikteliğinden doğan yeni sergileme yöntemlerinde kullanılmaktadır. Bu teknolojiler, sergileme biçimlerini etki alanına almış ve ziyaretçinin bilgiye erişimini bambaşka bir noktaya taşımasını sağlamıştır.

4.1. Sanal Gerçeklik

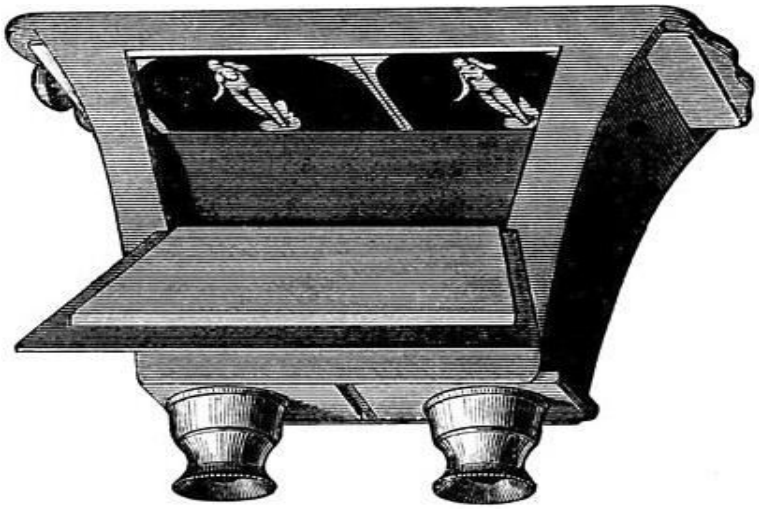
Sanal gerçeklik, içine daldığımız bir deneyimin yaratılmasına imkan tanır. Şöyle ki katılımcı ya da izleyici bu süreçte, sanatçının yarattığı tamamen sentetik bir dünyaya dahil edilmektedir. Sanal deneyimler, sanat eserine ve kullanılan donanım/ yazılım arayüzüne bağlı olarak farklı şekillere bürünmektedir. Bazı sistemler, izleyiciyi başa takılan görüntü birimine (HMD) ya da benzer tipte bir arayüz cihazına ihtiyaç duydururken, başka sanal deneyimlerde yapay karakterler ve hayat formları sayesinde üç boyutlu dünyaların keşfedebileceği internet için tasarlanmıştır. Hesaplama gücünü arttırması ve yeni arayüzlerin seri üretimiyle sanal gerçeklik alanı, bir Rönesans yaşamaya aday görünmektedir (Wands 2006, 16'dan akt. Özdemir, 2010: 65-66).

Sanal gerçeklik kavramı 20. yüzyılda ilk kez kullanılan bir kavram olsa da 19. yüzyılda üç boyutlu icatlar ile kendini göstermiştir. Charles Wheatstone, ilk stereo görüntüleyicisi olarak bilinmektedir. (Şekil 4) 1838 yılında iki boyutlu nesneleri üç boyutlu olarak gösteren stereoskopu icat etmiştir (Şekerci, 2017: 1127). İki boyutlu evrende, insan beyninin farklı iki görüntüyü birleştirerek üçüncü bir boyutun algılanmasını sağlayan cihaz; sanal gerçekliğin ilk ana temellerini oluşturmuştur.



Şekil 4: Charles Wheatstone, Stereoscope, 1838
Kaynak: https://tr.m.wikipedia.org/wiki/Dosya:Charles_Wheatstone-mirror_stereoscope_XIXc.jpg (E.T: 24.05.2022)

İlk üç boyutlu stereoskopun keşfedilmesinden sonra David Brewster, 1850 yılında kutu biçiminde stereoskop icat etmiştir. Bu stereoskop, 18x7x4 inç ölçülerinde bir ahşap kutudan oluşmaktadır. Wheatstone'un tasarımında yer alan aynaların yerine hafif lensler kullanan Brewster, icadını lentiküler stereoskop olarak adlandırmıştır. (Şekil 5)



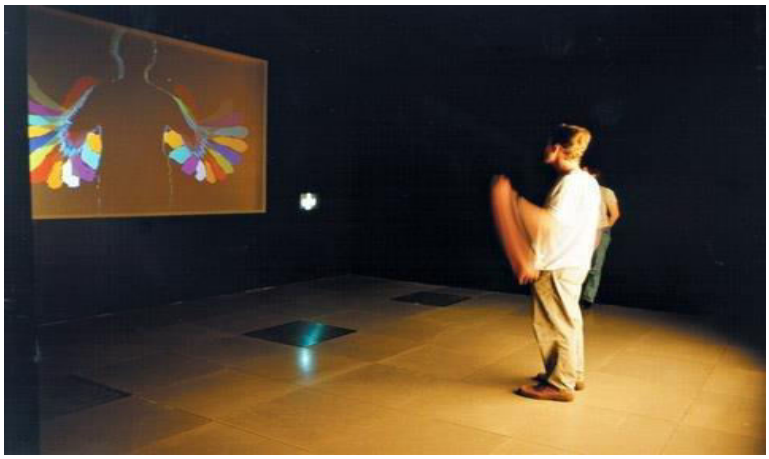
Şekil 5: David Brewster Stereoskop, 1850
Kaynak: https://stringfixer.com/tr/Stereoscope (E.T: 24.05.2022)

Yine 19. yüzyılda Coleman Sellers'ın Kinematoscope'u icadı ile resimlerin dönmesi ile çalışan ilk sinema izlenimi geliştirilmiştir. 20. yüzyıla gelindiğinde gerçek anlamda ilk sanal gerçeklik simülatörü olan Sensorama (Şekil 6)

icat edilmiştir. Morton Heilig bu icadında titreşim sensörüne sahip bir koltuk ile üç boyutlu görüntü sağlayan ve buna koku ile hareketi de ekleyen bir baş yerleştirme alanını birleştirmiştir.

Şekil 6: Sensorama, 1950
Kaynak: https://www.sutori.com/en/item/1950-sensorama-sensorama-is-an-arcade-style-cabinet-made-by-morton-heilig-whi (E.T: 26.05.2022)

20. yüzyılın en önemli sanal gerçeklik adımlarından biri de Videoplace'dir. (Şekil 7) Myron Krueger tarafından gerçekleştirilen çalışmada katılımcının hareketini algılayan bir ekran vardır. Bu ekran ve katılımcı etkileşiminde, sistem katılımcıya ait hareketleri algılayarak yeni varyasyonlarda görüntüler sunmaktadır.



Şekil 7: Myron Krueger, Videoplace, 1975
Kaynak: https://www.researchgate.net/figure/Myron-Krueger-Videoplace-1975_fig1_274621011 (E.T: 26.05.2022)

20. yüzyıl sanal gerçeklik çalışmaları askeri alanda, uzay ve astronomi alanında birçok gelişmeye tanıklık ederken; bu gelişmeler daha çok mekânik ve analog sistemlerin birlikteliği ile üretilmiştir. Sanal gerçeklik eldivenleri, başa yerleştirilen başlıklar, oyun konsolları ve kulaklıklar ilk kez bu yüzyılda ortaya çıkmıştır. İnsanlık tarihine yeni bir kavram kazandırarak siberuzay terimini yapay zekanın da içerisinde yer aldığı Neuromancer isimli kitabında ortaya atan William Gibson, zaman ve mekân algısını kıran ve bilgisayar ile insan ilişkisine dayanan yeni bir dünyanın kapılarını aralamıştır.

21. yüzyıla gelindiğinde artık sanal gerçeklik adından söz ettiren bir dünya haline gelmiştir. Dijital dünyaya açılan yeni kapıda, objelerin üç boyutlu taranması mümkün hale getirilmiş; bu teknoloji aracılığıyla da özellikle mimarlık alanında gelişmeler yaşanmıştır. İnternetin kullanımındaki gelişmeler etkileşim boyutunu farklı bir noktaya getirirken; simüle edilen, taranan, çoğaltılan görüntüler yeni teknolojilerle birlikte ivme kazanmıştır. Sanal gerçeklik birçok sektörde kendini göstermeye başlamış; sağlık, eğitim, mimari, satış-pazarlama, inşaat ve sanat gibi çeşitli alanlarda kullanılmıştır.

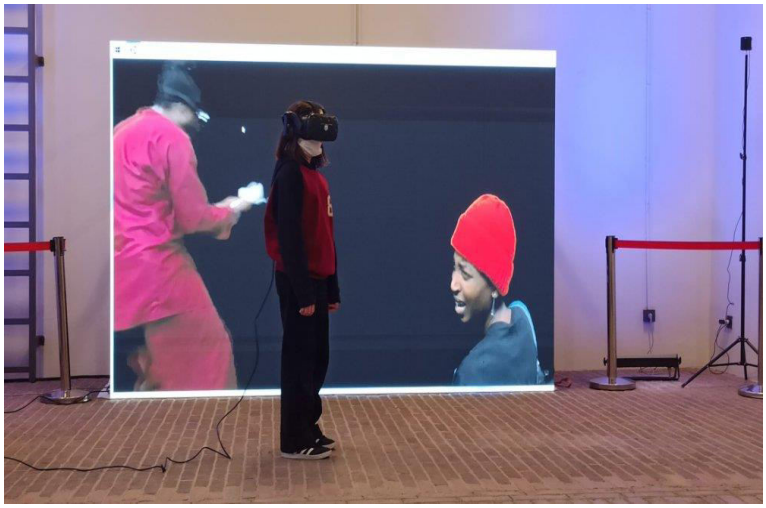
Sanal gerçekliğin sanat alanındaki yansımalarının sınırları çok net olmamakla birlikte, sürekli kendi sanatsal dilini, estetik yapısını geliştirdiği gözlenmektedir. Bir sanat formu olarak sanal gerçekliğin nasıl konumlandığına yönelik son dönemde araştırmalar yapılmaktadır. Rıza Kuruüzümcü (2010) "Bir Dijital Sanat Formu Olarak Sanal Gerçeklik" isimli makalesinde gerçeklik yanılsamasından bahsederek sanal gerçeklik kavramını ve temel

bileşenlerini açıklamıştır. Sanatta ise sanal gerçeklik teknolojisinden söz ederken daha çok etkileşimsel yapıyı ele almıştır (Başar, 2020: 624).

Dünyada müze ve sanat galerilerinde sanal gerçeklik teknolojilerinin kullanımı oldukça yaygınken; ülkemizde ise yeni yeni yaygınlık kazanmaya başlamıştır. Birçok dijital teknoloji tabanlı sergilerde, ziyaretçilerle sergileme mekânı ve eser ilişkisi temeline dayalı sanal gerçeklik sergileri gerçekleştirilmektedir.

Şekil 8: Sanal Gerçeklik Sergisi, Kaplumbağa Terbiyecisi
Kaynak: https://www.gazetesanat.com/dogu-anadoludan-genc-kadinlar-kaplumbaga-terbiyecisi-ile-bulustu (E.T: 15.02.2022)

Osman Hamdi Bey'in Dünyasına Yolculuk: Sanal Gerçeklik Deneyimi isimli sergi (Şekil 8), 2019 yılında sanatseverlerle buluşmuştur. İstanbul Pera Müzesi'nde gerçekleşen sergide, Kaplumbağa Terbiyecisi tablosu sanal gerçeklik deneyimiyle ziyaretçilere sunulmuştur. Sergi kapsamında sanatçının çalışma alanı da dahil olmak üzere birçok eşyası sanal gerçeklik gözlüğü sayesinde üç boyutlu olarak izlenmiştir.



Şekil 9: VR Future, Müze Gazhane
Kaynak: https://www.gazetekadikoy.com.tr/kultur-sanat/sanal-gereklik-filmleri-hasanpasada (E.T: 26.05.2022)

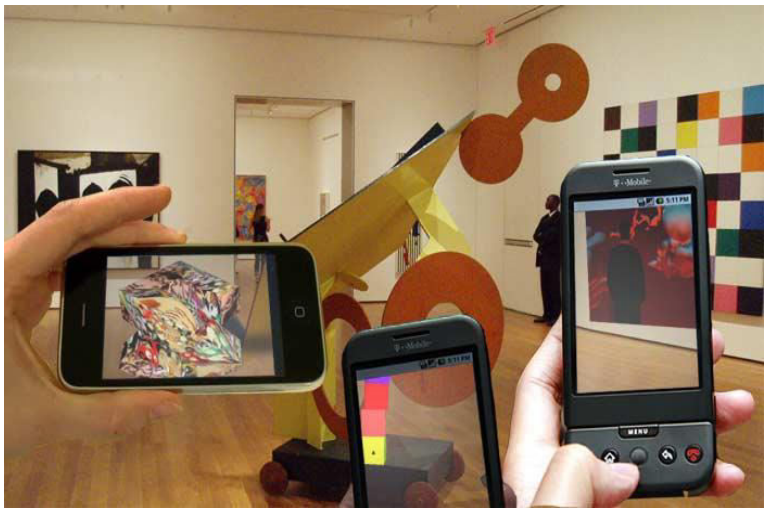
Kasım 2021'de Müze Gazhane'de gerçekleştirilen VR Future İstanbul sergisi (Şekil 9), altı ülkede eş zamanlı gerçekleşen bir sergi olarak düzenlenmiştir. Bu sergide seçkin 12 ödüllü VR filmi, katılımcılar tarafından üç boyutlu olarak izlenmiştir. Seçkin filmlerin yer aldığı sergide, katılımcılar sanal gerçeklik ekipmanlarını kullanarak yeni bir film izleme deneyimi yaşamıştır. Ülkemizde birçok sanat galerisi ve müzeler, sanal gerçeklik uygulamalarını kullanarak sergiler düzenlemektedir. Bu sergilerin sayısının giderek artması, yaşanan teknolojik gelişmelere ve mali imkanlara bağlıyken; sergileme mekânları ile ziyaretçi iletişimini güçlü tutmak amacıyla kurumlar, etkileşimli sergilere öncelik vermektedir.

4.2. Artırılmış Gerçeklik

Artırılmış Gerçeklik (AG; yabancı literatürde Augmented Reality/AR) kavramı, bilgisayar ortamında oluşturulan video, ses, grafik ya da GPS gibi bilgilerin fiziksel dünyaya gerçek zamanlı, direk ya da dolaylı şekillerde aktarılması olarak ifade edilmektedir. Kısacası artırılmış gerçeklik kavramı gerçekliğin bilgisayar aracılığıyla artırılması ve değiştirilmesi işlemidir (Karatay, 2015: 26'dan akt. Durmaz, 2020: 41). Gerçekliğin bilgisayar

teknolojileri ile değiştirilmesi ve başka bir gerçeklikte sunulması ile bilgi ve nesnenin etkileşimi gerçekleşmektedir. Zenginleştirilmiş gerçeklik teriminin literatüre 1990 yılında Boeing üzerinde çalışan Thomas Caudell tarafından kazandırıldığına inanılır (Deniz, 2008: 76'dan akt. Bedir, 2020: 45). Bu terim, sergileme mekânlarına da çok geçmeden dahil olmuştur. Müzelerde katılımcılar, artırılmış gerçeklik aracılığıyla eserler ile etkileşime geçerken, eserler hakkında bilgi sahibi de olmaktadır.

Sanat müzeleri Artırılmış Gerçeklik teknolojisini kullanarak müzelerinde farklı ifade biçimlerini ortaya koymuşlardır. Eserin oluşum sürecine ait katmanlarında gösterilmesinde rehberlik etmek için de bu uygulamalara başvurulmaktadır. Bunun yanı sıra, sanat müzeleri AG teknolojisini ilgiyi artırmak, koleksiyonlarında bulunan fakat başka sergileme alanlarında bulunan eserleri müze içerisinde tekrar canlandırmak için de kullanabilmektedirler (Coşkun, 2021: 107). Bir sanat eserinin AR teknolojileri sayesinde hareket eden etkileşimli görüntüler haline gelmesi mümkündür. Sanat kurumları ise bu interaktif uygulamaları sergilemelere dahil ederek etkileşimli bir anlatımı benimsemektedir.



Şekil 10: MoMA AR Sergi
Kaynak: https://wttfuture.wordpress.com/2010/10/09/sander-veenhof-pioneers-augmented-reality-art-at-moma-nyc/ (E.T: 15.02.2022)

New York'ta çağdaş sanatın temsilcilerinden Modern Sanatlar Müzesi (MoMA), Conflux Festivali için bir artırılmış gerçeklik sergisi düzenlemiştir. (Şekil 10) Bu sergi kapsamında bir AR uygulaması olan Layar aracılığıyla, telefonlardan uygulamayı indiren herkesin gizlenmiş sergiyi görebildiği hareketli bir deneyim tasarlanmıştır. Ziyaretçilerin telefonlarında canlanan sanat nesneleri, bir sunum tekniği olarak artırılmış gerçeklikten faydalanılarak yaratılmıştır.

Şekil 11: Sakıp Sabancı Müzesi Artırılmış Gerçeklik Uygulaması
Kaynak: https://www.log.com.tr/sakip-sabanci-muzesine-ozel-dijital-muze-uygulamasi/ (E.T: 20.05.2022)

Ülkemizde ise Sakıp Sabancı Müzesi, artırılmış gerçeklik uygulamalarını müze bünyesine dahil eden en eski kurumlardandır. Ziyaretçiler, sergide yer alan eserleri sergi mekânında yer alan tabletler aracılığıyla yeni bir gerçeklikte deneyimlerken; (Şekil 11) bu etkileşimli deneyim sayesinde duyusal bir iletişim yaşamaktadır.

4.3. Hologram Teknolojileri

Sean F. Johnston 1977 yılına ait Chicago Tribune Gazetesi'ndeki holografi üzerine yer alan şu değerlendirmeyi aktarmaktadır: "Holografi ne resimdir ne heykel; her ikisine de sahip, tuhaf ve maddi olmayan öz'dür." (Işık, 2013: 215). Holografi, şaşırtıcı ve gizemli etkisiyle, müze ziyaretçileri için büyük şaşkınlığına neden olmaktadır. Yeni etkileşimli deneyimler sayesinde ziyaretçiler artık üç boyutlu alanın kişinin gözleri, beyin ve ışık arasındaki etkileşimle üç boyutlu alanda nasıl olduğuna dair fikri oluşturulmaktadır (Şardan, 2019: 20). Bugün sergileme mekânlarında sıklıkla karşılaşılan bir uygulama olan hologram teknolojisi, dijital bir projeksiyon ve yüksek çözünürlüğe sahip ekranlar aracılığıyla uygulanmaktadır. Hologram sistemleri, sergi anlatımını desteklemek için ya da sergide sanat nesnesinin ta kendisi olarak kullanılmaktadır. (Şekil 12) Üç boyutlu görüntülere ait verilerin depolanıp hareketle birlikte izleyiciye sunumuyla gerçekleşen hologramlar; daha çok endüstri, bilim ve sanat müzelerinde tercih edilmektedir.

Şekil 12: Müzede Hologram
Kaynak: https://tr.pinterest.com/pin/260223684707236189/ (E.T: 15.02.2022)

Sanat kurumlarında hologramların kullanılmaya başlanmasıyla müze deneyimlerini zenginleştiren sergileme biçimleri ortaya çıkmıştır. Birçok müze bu yeni deneyimi bünyesine dahil etmiş ve hologram teknolojilerini kullanarak sergiler düzenlemiştir. Şekil 13'te yer alan ve Whaling Müzesi'ne ait "The Road from Abolition to Suffrage" isimli sergide olağanüstü kadınlardan oluşan hologramlar, sergilemede hologram teknolojilerinin kullanımına bir örnektir.

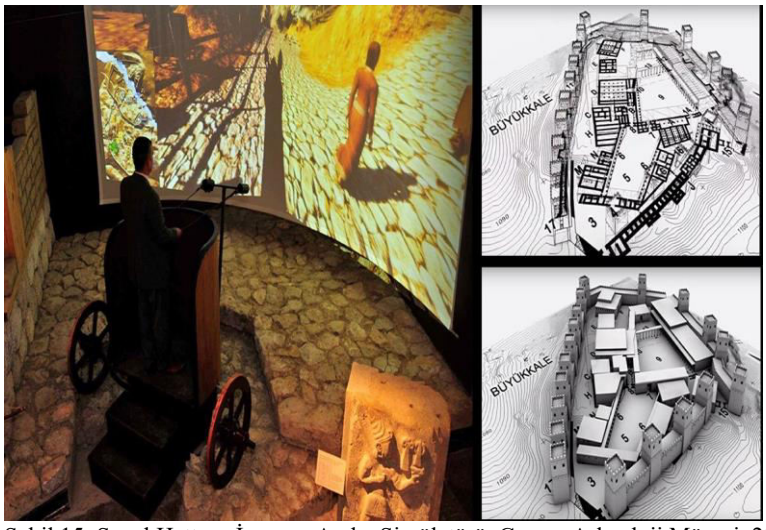
Şekil 13: Whaling Museum, Hologram
Kaynak: https://nha.org/new-holographic-experience-opens-at-the-whaling-museum-on-may-29/ (ET: 14.05.22)

Dünyada hologram teknolojileri kullanan birçok müze varken; sadece hologram için kurulmuş müzeler de vardır. Dünyada müzelerde hologram kullanımına özellikle doğa tarihi müzelerinde rastlanmaktadır. Üç boyutlu lazer fotoğrafı olarak bilinen hologramların ülkemizde müzelerde kullanılması, ilk olarak Kastamonu ile başlamıştır. Bir müze olarak kurulan Kastamonu Hologram Merkezi (Şekil 14), kent kültürüne ait içerikleri ve padişah hologramları ile 2018'de Türk Dünyası Kültür Başkenti seçilen Kastamonu için önem atfetmektedir.

Şekil 14: Kastamonu Hologram Merkezi
Kaynak: https://www.facebook.com/KastamonuBelBsk/photos/pcb.1638783062896321/1638783016229659/ (E.T: 11.04.2022)

4.4. Simülasyon Teknolojileri

Simülasyonlar, gerçek senaryoların zaman üzerinden taklit edilme şeklidir. Obje arasındaki tanımlanmış ilişkilerden oluşan süreç modeli ya da sistemler olarak ifade edilmektedir. Simülasyonlar gerçek sistemlerin modellerini tasarlama veya modeller ile sistemin amaçlarına göre değişik stratejiler geliştirme ve sistemlerin davranışlarını anlayabilmek için yapılan deneysel bir süreçtir (İbiş, 2009: 6'dan akt. Durmaz, 2020: 33). Gerçekle iç içe geçerek bir hiper-gerçeklik dünyası yaratan simülasyon teknolojisi, müzelerde ses ve görüntülerden oluşturularak üretilmektedir. Simülasyon, gerçek olanın yerine onun hiper gerçeğinin sunulduğu, gerçek ile imge arasındaki farkı ortadan kaldıran bir sistemdir (Boyraz, 2011:43).



Şekil 15: Sanal Hattuşa İmar ve Araba Simülatörü, Çorum Arkeoloji Müzesi, 2011
Kaynak: https://emrecancubukcu.artstation.com/projects/k4OL8A?album_id=672459 (E.T: 15.02.2022)

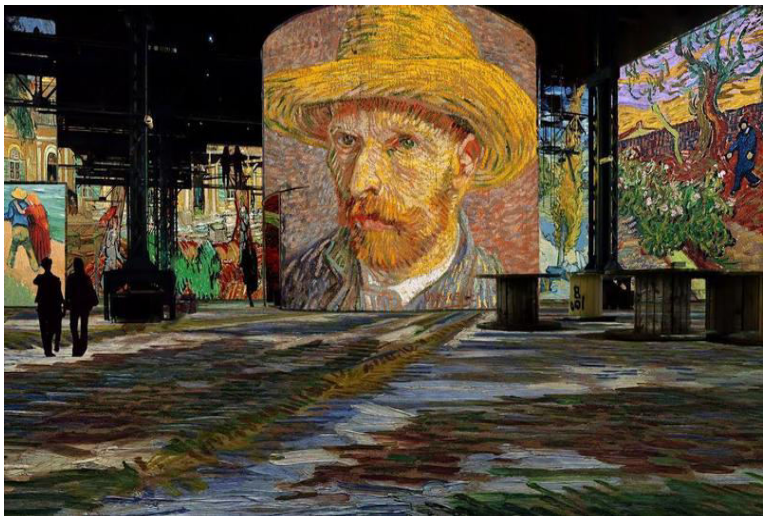
Müzelerde simülasyon kullanımına bir örnek olarak ülkemizde Çorum Arkeoloji Müzesi için tasarlanan Savaş arabası simülatörü (Şekil 15) ile ziyaretçiler, Hattuşa antik kentinde gezme şansı yakalarken; bunu bir Hitit savaş arabası üzerinde yapmaktadır. İzleyicilere tarihte bir yolculuk yapmış olma hissini kazandırmak isteyen müze, şehir simülasyonuna rahipleri, askerleri ve halk ile birlikte hayvanları ve bitkileri de eklemiştir. Bu ve benzeri simülasyon deneyimleri, gerçek zamanlı yapay bir oluşumla -ve hatta taklitle- katılımcılar için farklı ve eşsiz deneyim biçimleridir.

Şekil 16: Gelibolu Kabatepe Simülasyon Merkezi
Kaynak: https://www.youtube.com/watch?v=Z5htTMii080 (E.T: 27.05.2022)

Çanakkale'de yer alan Gelibolu Kabatepe Simülasyon Merkezi (Şekil 16) diğer adıyla Çanakkale Destanı Tanıtım Merkezi, simülasyon teknolojileri kullanılarak üç boyutlu gösterilerin yapıldığı bir müzedir. 11 ayrı tanıtım salonu ile bir sergi salonundan oluşan müzede, Çanakkale Muharebeleri'ne ait destanlık hikayeleri ve savaş dönemine ait nesneler sergi salonunda sergilenmektedir.

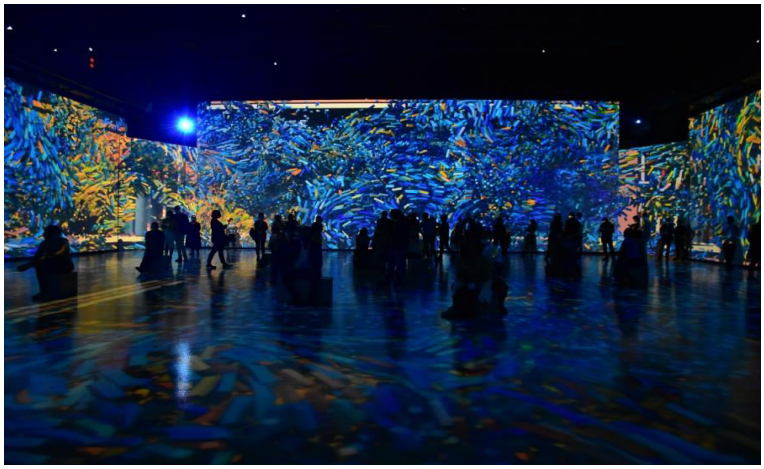
4.5. 3 Boyutlu Projeksiyon Teknolojileri

3B projeksiyonlar fiziksel alana tam hakim bir haritalamaya dayandırılıyor ki bu teknoloji aynı zamanda tam anlamıyla esnek ve farklı projeler, kurulumlar ve amaçlar için de kullanılabilmektedir. Günümüzde gelişmiş 3B projeksiyon bir tasarım aracı olarak kullanılabilmekte ya da tasarımın kendisi olabilmektedir (Şardan, 2019: 17).



Şekil 17: 3 Boyutlu Projeksiyon Sistemi, Vincent van Gogh, Atelier des Lumières (Paris, France)
Kaynak: https://www.projectorcentral.com/creative-projector-videos.htm (E.T: 15.02.2022)

İzleyici ile sanat eseri arasındaki ilişkinin yeniden keşfedildiği üç boyutlu projeksiyon sistemlerinin sergileme mekânlarında kullanılmasına ait örneklerinden biri de Paris'te gerçekleşen Işık Atölyesi sergisidir. (Şekil 17) Bu sergiyi yaşayan katılımcılar, devasa Van Gogh portreleri içerisinde tuvalle bütünleşmiştir. Ses ile bütünleşen bu deneyim, 2019'da Paris'te bir dökümhanede gerçekleşmiştir. Dev projeksiyon sistemlerinin kullanıldığı sergide, 140 video projektörü ve 50 hoparlör kullanılmıştır. Van Gogh'un dehası ve teknolojinin gücü ile birleşen sergi, ses getiren dev bir duygusal deneyim halini almıştır.



Şekil 18: Parallel Universe Sergisi, Ouchhh & DasDas
Kaynak: https://filmloverss.com/paribu-ana-sponsorlugunda-yapay-zeka-ve-sanati-birlestiren-bir-sergi-parallel-universe-by-ouchhh/ (E.T: 11.04.2022)

Ülkemizde üç boyutlu projeksiyon sistemlerini kullanarak dev etkileşimli sergiler üreten Ouchhh, dünyanın her yerinde etkileşimli sergiler tasarlamaktadır. Yapay zekanın ve GAN algoritmalarının kullanılması ile Van Gogh'un tablolarını yeni bir gerçeklikte katılımcılarla buluşturan Parallel Universe sergisi (Şekil 18), 2021 yılında yeni bir deneyimi katılımcılara sunmuştur. Veri boyama deneyimi gibi etkileşimli eğilimlerle gerçekleşen sergide, dev üç boyutlu projeksiyon sistemleri aracılığıyla Van Gogh'un tüm eserlerinin yapay zeka ile toplandığı veri setleri sanat eserine dönüştürülmüştür. İzleyicileri dev tabloların içerisine dahil eden bu sergi, algıların şeffaflaştığı ve izleyicilere farklı bir dünya sunduğu sarmalayan bir deneyim olmuştur.

Şekil 19: Zelve Vadisi Açık Hava Müzesi
Kaynak: https://www.fibhaber.com/kultur-sanat/kapadokya-tarihi-zelve-vadisi-nde-mapping-ile-canlaniyor-h49739.html (E.T: 21.05.2022)

Kapadokya'da yer alan Zelve Vadisi Açık Hava Müzesi'nde (Şekil 19); 12km² alana yayılmış otuz dakikalık bir kurgu, üç boyutlu projeksiyon sistemleri aracılığıyla vadiye yansıtılmaktadır. Bu projede Hititler, Roma, Selçuklu ve Osmanlı İmparatorluğu'na ait görüntüler tarihi doku üzerinde gösterilmektedir. Daha net görüntü çıktıları elde etmek için akşam saatlerinde gerçekleştirilen gösterimlerde, Paleolitik Dönem mirasından günümüze izler sergilenmektedir.

4.6. Çok Dokunuşlu Ekran Teknolojileri

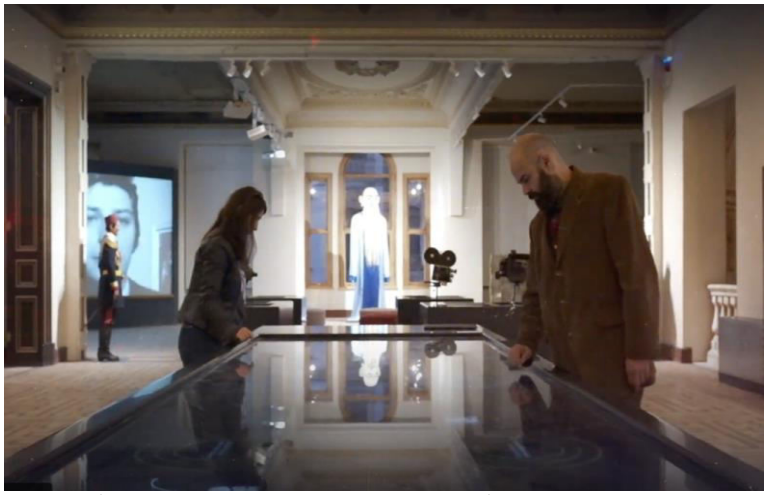
1980'lerde çeşitli teknolojik çözümlerle birden fazla parmakla dokunuşunu saptayabilen ilk çoklu görüntüler oluşturulmuştur (Nimish, 2015'ten akt. Şardan, 2019: 12). On yıl sonra artık çok dokunuşlu ekranların kullanılmaya başlanması ile hayatımıza yakınlaştırma, döndürme ve benzer dokunsal hareketler girmiştir.1984 çok dokunuşlu ekran geliştirilme çalışmaları Bell Laboratuvarı tarafından yönetilirken, bu özel dönemde etkileşim ve arayüz tasarımından ziyade donanım teknikleri üzerinde durularak dokunmatik araştırmalarda birçok gelişme kaydedilmiştir. 1983 yılında HP dokunmatik ekranla birlikte gelen dünyanın ilk bilgisayarlarından biri olarak kabul edilen "HP-150 Dokunmatik" PC'yi çıkarmaktadır (Olofsson-Söderberg, 2013'ten akt. Şardan, 2019: 12).

Şekil 20: Cleveland Sanat Müzesi'nde Çok Dokunuşlu İnteraktif Ekran Uygulaması
Kaynak: https://amt-lab.org/blog/2015/10/multi-touch-technology-and-the-museum-an-introduction (E.T: 15.02.2022)

Müzelerde çok dokunuşlu ekran kullanımına örnek olarak Cleveland Sanat Müzesi'nde yer alan uygulama, (Şekil 20) üç binden fazla sanat eserinin yer aldığı interaktif bir duvardır. Aynı anda 16 müze ziyaretçisinin kullanımına uygun olan bu duvar, ayrıca sosyal medya ile entegre çalışmaktadır. Bu kişiselleştirilmiş deneyimde, katılımcıların müze ile iletişim kurmalarına izin verilmektedir.

Şekil 21: İstanbul Sinema Müzesi Hafıza Havuzu
Kaynak: https://www.reo-tek.com/hafiza-havuzu (E.T: 27.05.2022)

İstanbul Sinema Müzesi çeşitli interaktif uygulamaları ile dijital müzecilik anlayışını benimsemiş teknoloji tabanlı bir müzedir. Müzede yer alan Hafıza Havuzu (Şekil 21) içeriğinde yer alan sinema arşivi ile geniş bir bilgi havuzu niteliğindedir. Güncel içerikli, dokunmatik, çok ekranlı ve etkileşimli büyük bir masa tasarımıdır. (Şekil 22) Birden fazla kullanıcı ekranı aynı anda kullanabilmektedir.



Şekil 22: İstanbul Sinema Müzesi Hafıza Havuzu İki Kullanıcı Deneyimi
Kaynak: https://www.youtube.com/watch?v=LFAkkYenxJk&feature=emb_imp_woyt (E.T: 27.05.2022)

4.7. Haptic (Dokunsal) Teknoloji

Teknolojinin yaygınlaşması ve kullanım alanlarının çeşitlenmesi ile birlikte etkileşimli uygulamalara hitap eden kavramlar da ortaya çıkmıştır. Bu kavramlardan birisi olan "Haptik Teknoloji" etkileşimli sistemler için sıkça kullanılan bir terim olmuştur. Dokunma duygusu ile ilişkili olan şeklinde ifade edilen bu kavram, dokunmatik bilgisayarlardaki popülaritenin artması ile yaygınlaşmaya başlamıştır (Brewster, 2005'ten akt. Alemdar, 2014: 46). Bilgisayar tabanlı uygulamalar aracılığıyla dokunma duyusunun kullanılarak etkileşimin gerçekleştirildiği haptic teknolojiler, müzeler için yeni ve pahalı bir uygulamadır.

Şekil 23: Müzede Dokunsal Bir Görüntüleme Cihazı, Pure-Form
Kaynak: https://www.researchgate.net/figure/Pure-Form-display-as-a-haptic-display-device-shown-here-in-a-museum-context_fig1_280777071 (E.T: 17.02.2022)

Müze içerisinde ziyaretçilere dokunma duyusunu, dokunsal görüntüleme cihazları aracılığıyla hissettiren uygulamalar; simülasyon robot teknolojileri olarak tanınan gösterme araçlarıdır. Güney Kaliforniya İnteraktif Sanat Müzesi'nde kullanılan haptic teknolojiler, ziyaretçilerin parmak uçlarına gönderilen geri bildirimler aracılığıyla dokunma hissini simüle etmeyi sağlamaktadır. (Şekil 23) Sanat nesneleri ile fiziksel iletişimin yeni bir boyutu olan haptic teknolojiler, çok yaygın olmamakla birlikte "Museum of Pure Form" ile birlikte etkileşimin yeni boyutunun yayılmasını hızlandırmıştır.

4.8. Metaverse ve NFT'ler

Metaverse kavramı ilk kez 1990'ların başında, Neal Stephenson tarafından yayımlanan 'Snow Crash' (Parazit) romanında hayallerin ötesinde bir evreni tarif etmek için kullanılmıştır (Bostancı & Uncu, 2021: 59). Bir öteki evren anlamında kullanılan kavram, son zamanların en popüler söylemlerinden biri haline gelmiştir. Fiziksel dünyanın dijital ortamda avatarları yaratılarak oluşturulan yeni bir dünya olan metaverse, geleceğin yeni dijital mecrası olarak nitelendirilmektedir. Philippe Brown'a göre Metaverse, "Aralarında sorunsuz bir şekilde geçiş yapıp hareket edebileceğiniz açık kaynaklı, bağlantılı bir dünyalar kümesi"dir (Türk & Bayrakçı & Akçay, 2022: 318). Kurgu evren olarak tanımlanan Metaverse, Jean Baudrillard'ın gerçeklik algısının yok olduğunu tarif ettiği simülasyon evreninin pratik iz düşümüne benzemektedir. Bu evrenlerde insan ve yaşam tamamen sanal olarak yaşanmaktadır (Özbey & Tan, 2022: 1559). Sanal bir evren olarak metaverse, kendine ait olan sanal mekânlar ve avatarlar ile sosyal ve kültürel faaliyetler gerçekleştirmeyi mümkün kılmaktadır. Burada sanal avatarlar; alışveriş yapan, diğer avatarlar ile iletişim kuran, ticaret yapan, iş gerçekleştiren ve birçok günlük aktivitesini kurgu evrende yaşayabilen metahumanlardır. Birçok büyük teknoloji şirketi metaverse alemine yatırım yapmaktadır. Büyük teknoloji devi Facebook'un çatı şirketinin ismini Meta olarak değiştirmesi ve gelecek yatırımlarını tamamen bu alana yönlendirdiğini açıklaması, metaverse kavramına daha da büyük bir önem atfetmektedir (Bostancı & Uncu, 2021: 59).

Bir artırılmış gerçeklik fenomeni olan Metaverse, sosyal ağlardan daha kapsamlı ve insanı tüm algı ve odağı ile içine alan üç boyutlu dijital bir ortamdır (Türk, 2022: 32). Metaverse projelerinden biri olarak Decentraland, kullanıcıların kendi sanal avatarları aracılığıyla oyun oynadığı, sosyalleştiği, kendisine ait para birimi olan MANA ile arazi alıp sattığı, NFT alımı ve üretimi gerçekleştirdiği bir öteki evrendir. Metaverse ile birlikte sıklıkla anılan NFT'ler ise benzersiz dijital varlıkları ifade etmektedir. Blokzincirde depolanan bu NFTler Web 3.0'ın da temel taşlarındandır. Sahiplik sertifikaları gibi kullanılan NFT'ler türlerinin tek örneği kripto para jetonlarıdır (Türk & Bayrakçı & Akçay, 2022: 324). En çok dijital sanat alanında kullanılan NFT kavramı, bir sahiplik modeli yaratmaktadır. Günümüz sanat piyasasında gerek sanat eseri gerekse bir pazarlama ve sahiplik aracı olarak hayat bulan NFT'ler de böyle bir bağlamdan doğmaktadır çünkü sanat, en az göç, savaş, salgın ve ayaklanmalar gibi

toplumsal olgulardan etkilendiği kadar bilimsel, teknolojik ve finansal ilerlemelerin de etkisi altında kalmaktadır (Gülaçtı, 2022: 1483). Bu da sanatın aslında özellikle sanat izleyicisi ve koleksiyoncularının istedikleri ve diğer herkesten ayrışmayı mümkün kılan nitelikteki bir olgu olmasından dolayı pazarlamayı beslemektedir.

Şekil 24: İş Sanat'ın Decentraland Sergisi
Kaynak: https://webrazzi.com/2022/04/04/is-sanat-in-decentraland-sergisinin-detaylari-nft-tablolar-nft-biletler-ve-ar-ozellikleri/ (E.T: 17.05.2022)

Metaverse dünyasında gerçekleşen bir sergi olarak İş Sanat'ın Decentraland sanal evreninde gerçekleştirdiği Tablolarla Boğaziçi'nde Bir Gezinti isimli sergide (Şekil 24), kurumun resim koleksiyonuna ait eserleri birer NFT olarak sergilenirken; herkese açık bir gösterim olarak sunulmuştur. 2022 yılı Nisan ayında süreli bir sergi olarak gerçekleştirilmiş olan kurumun ilk NFT sergisinde, eski Boğaziçi görüntüleri sanal bir vapurda sergilenmiştir. Bu sergiyle birlikte gerçekleşecek yeni metaverse tabanlı sergilerle, sanatçıların eserlerini NFT olarak sergileyebilecekleri yeni ve gelişime açık uçsuz bir evrenin içerisinde sanatçılar ve sergileme mekânları henüz konumlanma çabasındadır.

3. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Geçmiş ile bugünü kültürel değerleriyle taşıyan, bu değerlere ait mirası koruyan, saklayan ve halka sunan müzeler; toplum belleğini oluşturan mekânlar olmanın ötesinde, kişilerin bilgi, beğeni ve deneyimlerini besleyen ve geliştiren kurumlardır. Tarih sahnesinde ilk olarak medeniyetlerin savaş ganimetleri ve değerli nesneleri tapınaklarda biriktirmesiyle başlayan toplama ve biriktirme eylemleri, bu nesnelerin halka teşhir edilmesi ile ilk sergileme hareketine dönüşmüştür. Entelektüel kişiler arasında bir koleksiyonculuk kavramının oluşmasıyla büyüyen sergileme, İskenderiye Kütüphanesi ile ilk müzecilik fikrini doğurmuştur. Tarihte müzelerin açılması ve ilk halka açık sergilerin gerçekleştirilmesi ile medeniyetler için birer mekân olarak müzeler, bir kültür taşıyıcısı haline dönüşmüştür. Müzelerin gelişen toplumlara uyumu, klasik müzecilik anlayışından modern müzeciliğe dönüşümüne sebep olurken; bu dönüşüm sergileme tavırlarında değişikliklere de sebebiyet vermiştir. Müzelerin ziyaretçi odaklı sergiler kurgulama isteği, modern müzecilik anlayışı içerisinde yeni sergi ve sunum tekniklerini oluşturmuştur.

Müzelerin ziyaretçi alışkanlığının değişime uğradığı, monoton deneyimlerden uzak, çağdaş bir sunum anlayışı içinde yeni anlatı ve sergileme biçimlerinin denendiği süreçte, teknoloji ve teknolojinin getirdiği imkanlar kritik bir öneme sahiptir. Çok yönlü teknolojik uygulamaların müze sunumlarına ve hatta eserlere katıldığı, ziyaretçilerin eser ile etkileşimde olduğu, eser-mekân-izleyici iletişiminin güçlendiği, müzede öğrenme fikrinin gerçekleştiği ve mekân algısının değişip sanal ve yapay mekân fikirlerinin benimsendiği bu süreçte, modern müzecilik; teknoloji ile gelişen ve değişen dinamik bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Müze-toplum diyaloğunun gelişmesinde teknolojinin sunduğu imkanlar yadsınamaz ölçüdeyken; kuşkusuz her geçen gün doğan yeni fırsatlar ve imkanlar müze toplum iletişimine katkı sağlayacaktır.

Sanal ve artırılmış gerçeklik teknolojileri, hologramlar, simülasyonlar, çok dokunuşlu ekranlar, dokunsal teknolojiler ve üç boyutlu projeksiyonlar gibi çok çeşitli teknolojik yöntemlerin kullanıldığı sergilere, bugün metaverse ve NFT gibi kavramların da katılmasıyla, modern müzeciliğin sürekli gelişen dinamik bir kavram olarak varlığını sürdürdüğü görülmektedir. Eserlerin dijitalleşerek NFT olarak satıldığı bir sanat piyasasında, yine bu eserlerin yeni pazarlama stratejileri ile sunulduğu yeni bir dünya modeli yaratılırken; öteki evren olarak metaverse, sanallık üzerinden inşa edilmiş sergileme mekân alternatiflerinden yalnızca biridir. Teknolojinin geleceği tüm aşamalarda, sanat yine tüm mecralarda bu gelişimlerden beslenirken; sergilemede kullanılacak olan medyaların

değişime uğrayacağı, yeni uygulamaların ortaya çıkacağı, birçok avantaj ve fırsatlar oluşurken; beraberinde olası rahatsızlık veya tehlikelerin oluşabileceği öngörülmektedir. Sonuç olarak bu düzlemde gelecekteki değişken bağlamlara göre bir değerlendirme yapılacak olursa; hayal edilenin ötesinde, insanların merak ve duyularına hitap eden yeni deneyimlerin, geleceğin dünyası için tasarlanılacağı bir varsayım olarak tartışmaya açıktır.

KAYNAKÇA

1. Altunbaş, A. & Özdemir, Ç. (2012). "Çağdaş Müzecilik Anlayışı ce Ükemizde Müzeler", Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı. [Aktaran Tezcan, Ö. (2019). "Modern Müze İç Mekânlarında Kavramsal Tasarım Kriterleri Kapsamında İnteraktif Uygulamaların İncelenmesi", Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.]
2. Artan, Ç. (2012). "Etkileşim Düzlemi ve Tüketim Mekânı Olarak Postmodern Müzeler", Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi, Özel Sayı 2, 105-131. [Aktaran Acar, A. (2017). "Müze ve Sergilemelerde Etkileşimli Tasarım Çözümleriyle Bilgiyi Görselleştirmek", Sanat Yazıları, 2017:(36).]
3. Başar, Ç. (2020). "Çağdaş Sanat Ortamında Sanal Gerçeklik", 17th International Symposium Communication in The Millennium CIM 2020 (Online), 624.
4. Bayar, Z. (2011). "Sergileme Tasarımında Yeni Yaklaşımlar ve Bir Proje Önerisi", Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, 93.
5. Belcher, M. (1991). "Exhibitions in Museum", Leicester University Press, Leicester. [Aktaran Çolak, B. (2011). "Tarihsel Süreç İçerisinde Müzelerle Birlikte Değişen Sergileme Mekânları; New York Modern Sanat Müzesi (Moma) ve Frankfurt Modern Sanat Müzesi (Mmk) Örneği", Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, s. 30.]
6. Bostancı, M. & Uncu, G. (2021). "Metaverse: Sanal mı Gerçek mi?", Dijital İletişimi Anlamak-2, Palet Yayınları, 58-69.
7. Boyraz, B. (2011). "Müzelerde Sergileme Yöntemleri Bağlamında Teknoloji Kullanımı, (Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
8. Brewster, S. (2005). "The Impact Of Haptic "Touching" Technology On Cultural Applications." V. C. Ed. James Hensley İçinde, Digital Aplications for Cultural and Heritage Institutions (s. 274). England: Ashgate Publishing Limited. [Aktaran: Alemdar, S. (2014). "Müzelerde Teknolojik Etkileşimli Sergileme Yöntemleri: İstanbul Sağlık Müzesi İçin Bir Öneri", Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, 46.]
9. Coşkun, C. (2021). "Sanat Müzelerinde Artırılmış Gerçeklik Uygulamaları", Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi, 3(2).
10. Çolak, B. (2011). "Tarihsel Süreç İçerisinde Müzelerle Birlikte Değişen Sergileme Mekânları; New York Modern Sanat Müzesi (Moma) ve Frankfurt Modern Sanat Müzesi (Mmk) Örneği", Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, s. 30.
11. Deniz, M. (2008). "Müze Sergileme Mekânlarında Güncel Gösterim Teknikleri ile Mimari Tasarım İlişkisi Üzerine Bir İnceleme", (Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. [Aktaran Bedir, N, K. (2020). "Türkiye'deki Arkeoloji Müzelerinde Yeni Çağdaş Yaklaşımlar", Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.]
12. Durmaz, D. (2020). "Günümüzde İnteraktif Müzecilik Anlayışı", Yüksek Lisans Tezi, Batman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
13. Evren, G, (2016). "Sergileme Mekânlarında Etkileşim ve Öğrenme Biçimlerinin Çocukların Mekân Deneyimine Etkileri Üzerine Bir Araştırma" Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
14. Gombrich, E. H. (1986). "Sanatın Öyküsü", (Çev. Bedrettin Cömert), Remzi Kitabevi.
15. Gülaçtı, İ.E. (2022). "Dijital Sanat Piyasasında Yeni Bir Sahiplik Modeli Olarak NFT" International Social Sciences Studies Journal, 8(97): 1473-1489.
16. Güzelci, H. (2017). "Sanat Sergileri İçin Diyagram Tabanlı ve Kullanıcı Etkileşimli Görselleştirme Arayüzü Tasarımı", Doktora Tezi, Kültür Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
17. Işık, V. (2013). "Holografik Sanat", Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12(42).

18. İbiş, A. (2009). “Mimari Eğitimde Simülasyon Kullanımı”, Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul. [Aktaran Durmaz, D. (2020). “Günümüzde İnteraktif Müzecilik Anlayışı”, Yüksek Lisans Tezi, Batman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.]
19. Karatay, A. (2015). “Artırılmış Gerçeklik Teknolojisi ve Müze İçi Eser Bilgilendirme ve Tanıtımlarının Artırılmış Gerçeklik Teknolojisi Yordamıyla Yapılması”, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Kütahya. [Aktaran Durmaz, D. (2020), “Günümüzde İnteraktif Müzecilik Anlayışı”, Yüksek Lisans Tezi, Batman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.]
20. Kuruüzümcü, R. (2010). “Bir Dijital Ortam ve Sanat Formu Olarak Sanal Gerçeklik”. Sanat Dergisi, 0(12).
21. Lynton, N. (2015). “Modern Sanatın Öyküsü”, (Çev. Sadi Öziş & Cevat Çapan), Remzi Kitabevi.
22. Nimish, M. (2015). "A Flexible Machine Interface", Master Thesis, University Of Toronto. [Aktaran Şardan, B. (2019). “Modern Müzecilikte Kullanılan İnteraktif Tasarım Yöntemlerinin Ziyaretçiler Üzerindeki Etkilerinin Araştırılması”, Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.]
23. Okan, B. (2015). “Günümüzde Müzecilik Anlayışı”, Sanat ve Tasarım Dergisi, 5(2), 187-198.
24. Olofsson, H. S. (2013). “Investigating Hand Gestures as Additional Input in A Multimodal Input Interface”, Yüksek Lisans Tezi, Malmö Ünivesitesi. [Aktaran Şardan, B. (2019). “Modern Müzecilikte Kullanılan İnteraktif Tasarım Yöntemlerinin Ziyaretçiler Üzerindeki Etkilerinin Araştırılması”, Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.]
25. Özbey, A. U. & Tan, Z. (2022). “Sanallığın Sosyolojisi: Simülasyon, Yapay Zeka, Metaverse, Metahuman”, Social Sciences Studies Journal, 8(97): 1558-1570.
26. Özdemir, Ö. (2010). “Çağdaş Sanatta Dijital Teknolojilerden Yararlanan İnteraktif Sanat”, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
27. Su, K. (1948). “Osman Hamdi Bey’e Kadar Müzecilik”, Ankara. [Aktaran Südor, S. (2006). “Anadolu Medeniyetleri Müzesinin İnteraktif CD Yoluyla İlköğretim Altıncı Kademe Öğrencilerine Tanıtılması”, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.]
28. Şardan, B. (2019). “Modern Müzecilikte Kullanılan İnteraktif Tasarım Yöntemlerinin Ziyaretçiler Üzerindeki Etkilerinin Araştırılması”, Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
29. Şekerci, C. (2017). “Sanal Gerçeklik Kavramının Tarihçesi”, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10(54).
30. Tezcan, Ö. (2019). “Modern Müze İç Mekânlarında Kavramsal Tasarım Kriterleri Kapsamında İnteraktif Uygulamaların İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
31. Türk, G. D. (2022). “Yönelimsel İletişim (Intentionality), Yapay Zeka ve Metaverse İlişkisi Üzerine Bir Değerlendirme”, International Journal of Economic and Administrative Academic Reserach, 2(3), 19-39.
32. Wands, Bruce, (2006). “Dijital Çağın Sanatı”, Akbank Kültür Yayınları, İstanbul. [Aktaran Özdemir, Ö. (2010). “Çağdaş Sanatta Dijital Teknolojilerden Yararlanan İnteraktif Sanat”, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.]

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
OPEN ACCESS
e-ISSN: 2587-1587

Research Article

Subject Area
Medieval History

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 100
PP: 2412-2426

Arrival
11 June 2022
Published
31 July 2022
Article ID Number
63548
Article Serial Number
19

Doi Number
http://dx.doi.org/10.29228/sssj.63548

How to Cite This Article
Gürtaş Dündar, D. (2022). "Orta Çağ Avrupası'nın Sıradan Kadınları Ve Nefret Abideleri: Fahişeler" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:100; pp:2412-2426

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

Orta Çağ Avrupası'nın Sıradan Kadınları Ve Nefret Abideleri: Fahişeler

The Ordinary Women Of Medieval Europe And The Monuments Of Hate: Prostitutes

Derya GÜRTAŞ DÜNDAR [1]

[1] Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Aydın MYO, Aydın, Türkiye

ÖZET

Fahişelik "dünyanın en eski mesleği" adlandırılıyor olmasına rağmen kültürlere bağlı olarak toplumda olması gereken yerle ile ilgili farklı yorumlar da olmuştur. Orta Çağ Avrupa'sına bakıldığında fahişelik çok yaygın ve talep edilen bir meslek olmuştur. Erken bir Orta Çağ fenomeni olarak fahişelik yapan bu sıradan kadınlar genelde ayartılmış ve kandırılmış genç kızlardan değil; ya patron bulamayan hizmetçi kızlardan ya da tekstil sektöründe ekonomik kriz yüzünden işsiz kalan kadınlardan oluşmuştur. Bunun nedeni araştırıldığında fuhuşla ilgili sosyal ve ekonomik nedenlerin yoksullukla bağlantılı olduğu görülmektedir.

Fahişeler başlangıçta hem toplum hem devlet tarafından ciddi kısıtlamalarla karşılaşmışlardır. Şehrin ileri gelenleri, soylu kadınları ve erkekleri anarşi ve saldırganlıktan korumak için ve eşcinselliği engellemek için fuhuşun devlet kontrolü altında yapılması gerektiğini düşünmüş ve genelevlerin açılmasına izin vermişlerdir. Böylece erkeklerdeki eşcinsel eğilimlerin değişmesi için genelevlerde çekici kadınlarla yaşayacakları cinsel deneyimler çare olarak görülmüş; eşcinsel eğilimlerinden dolayı güzel bayanlardan uzak duran erkeklerin zamanla genelevlerdeki bayanlara isteklerinin evlilik oranlarını da arttırabileceği düşünülmüştür. Avrupa'da "Kara ölüm" denilen veba belası yayılıncaya kadar bu genelevler ve fahişelik, idareciler için önemli bir çıkış yolu olmuştur. Ancak Veba sırasında yöneticiler, genelevleri ve fahişeleri bu sefer de nüfus artışını engelledikleri için bir tehlike olarak görmüş ve çözümü kapatılmasında bulmuşlardır.

Bu çalışmada Orta Çağ Avrupa'sında sivil ve dini makamların da üzerinde durduğu toplumsal bir sorun olarak fuhuş ve fahişelik mesleğinin sosyal, kültürel, hukuki ve ekonomik nedenleri ve sonuçları incelenecektir.

Anahtar Kelimeler: Fuhuş, Fahişelik, Orta Çağ, Cinsellik, Genelev

ABSTRACT

Although prostitution is referred to as "the oldest profession in the world", there have been different interpretations of its place in society according to cultures. A look at medieval Europe reveals that prostitution was a very common and much in demand. As an early medieval phenomenon, these ordinary women who were prostitutes were not usually seduced and deceived young girls; they consisted of either unemployed maids or women who had lost their jobs due to the economic crisis in the textile sector. When the reason are investigated, it is discovered that there is a link between the social and economic reasons and prostitution that is associated with poverty.

Initially prostitutes were faced with serious restrictions both by society and the state. The notables of the city believed that prostitution should be done under state control to protect noble women and men from anarchy and aggression and discourage homosexuality and allowed brothels to be opened. Thus, sexual experiences with attractive women in brothels were viewed as a solution to discourage homosexual tendencies in men; it was thought that when the desire of men, who had stayed away from beautiful women because of their homosexual tendencies was steered toward the women in the brothels, their lust for these women would increase marriage rates in time. These brothels and prostitution were an important way out for the administrators until the Black Plague spread in Europe. During the Black Plague, the administrators considered brothels and prostitution a hazard because they prevented population growth which they resolved by shutting these activities down.

The social, cultural, legal and economic causes and consequences of prostitution and prostitutes as a social problem that was also a concern for the civil and religious authorities in Medieval Europe are examined in this study.

Keywords: Prostitution, Prostitutes, the Middle Ages, Sexuality, Brothels

Kasabalardaki fuhuş, saraydaki lağım gibidir. Çok güzel kokmayabilir ama onsuz bütün saray dışkı kokar.

St Thomas Aquinas (1225-1274)

1. GİRİŞ

Orta Çağ, genel anlamda, dünyanın büyük bir kısmında farklı din ve mezheplerden de olsa dindar insanların yaşadığı bir çağdır. Doğu'da İslâm hakimiyetinin ve halifenin kendini hissettirdiği Orta Çağ'da Batı'da karşımıza Hristiyanlık ve kilise çıkmaktadır. Bu yüzden bu dönemde yaşanan her şeyin arka fonunda dini otoriteler mutlaka olmuştur. Dinsel kurumlar ve teologlar dindar ve ahlaki açıdan üstün bir nesil yaratma ülküsüyle hareket etmiş ve bunun için ilk olarak cinsel hayatı kontrol altında tutmayla başlamışlardır. Kimi zaman topluma cinsel perhiz empoze ederek kimi zamanda evliliği özendirerek bu hedefe ulaşmaya çalışmışlardır.

Cinselliğin devlet tarafından algılanışı ve bu oranda kanunların sertleşmesini sağlayan şey devletlerin tek Tanrılı inançları kabul etmesidir. Avrupa kültürünü şekillendiren ilk büyük imparatorluk olarak Roma'da cinsellik, evlilik kurumu içinde yaşanılması istenen bir kavramdır. Hatta evlilikteki cinsel birliktelik için kafa yoran Papa Büyük

Gregory (540–604) bu ilişkinin ancak zevk vermediği sürece caiz olduğunu belirtmiştir. Okuma bilmeyen halkı ruhban sınıfına mecbur bırakan Aziz Augustinus döneminde, şehir hayatında din adamları Hz. İsa'nın tanrısallığı ya da teslis inancı hakkında teolojik tartışmalar yaparken köy ve kasabalarda gündem cinsellik olmuştur. Buna biraz da köy ve kasabaları ahlak polisi olarak denetleyen, cinsel perhizi cehennemden kurtuluşun yegâne şartı görüp cinsel hayattaki sınırlarını öğreten kendi sistemleri neden olmuştur (Berkowitz, 2013: 90).

Orta Çağ'da bedensel günahlar konusunda bazı anlam kaymaları yaşanmış olsa da genel anlamda cinsel uygulamaların baskı altında yaşandığı bir çağ olmuştur. Bu baskının dayanağı daha çok kutsal kitaplardır. Orta Çağ'dan önce, eski Hristiyanlık tek bir bedensel günahtan çok birçok bedensel günahtan bahsederken; Yeni Ahit, Tanrı'nın altıncı buyruğu olan "*zina yapmayacaksın*" emrine dayandırılan evlilik içi dâhil tüm gayri meşru davranışları zina olarak kabul etmiştir. Geç Orta Çağ'dan itibaren bu konular "*günah kadınla başladı ve biz de kadın yüzünden ölüyoruz*" şeklinde anti feminist bir yaklaşım çerçevesinde tartışılmıştır. Cinsellik üzerinde çok kapalı bir biçimde duran kutsal metinler tek eşli ve bozulmaz olduğu sürece evliliği övmüş, zina ve zinayla bir tutulan boşanmayı ise tasvip etmemiştir (Le Goff, 1992: 157-159).

Pavlus, Yeni Ahit mektuplarında ilk Hıristiyan topluluklarına bazı öğütler vermiştir. Ensest, sodomi, fuhuş, çok eşlilik, baştan çıkarma, ölçüsüz giyinme ve diğer cinsel "ahlaksızlık" ve "sapkınlık" biçimleri gibi İsa'nın zina ve şehvetle ilgili yasaklarını hatırlatmıştır. Pavlus'un hem erkeklere hem de kadınlara yönelttiği en ünlü öğüdü "zinadan kaçın" olmuştur. Bu konuda şöyle demektedir;

> *"Bir fahişeye bağlanan ve zina yapan günahkarın onunla tek beden olduğunu bilmiyor musun? Bir erkeğin işlediği diğer tüm günahlar vücudun dışındadır; ama ahlaksız adam, zina ile kendi bedenine karşı günah işler."* (Witte, 2019: 846). "*Erkeğin kadından uzak durması iyidir. Ama zinadan ötürü her erkeğin bir karısı, her kadının da bir kocası olsun. Yine de evlenmemiş olanlara ve dul kadınlara şunu söyleyeyim, benim gibi kalsalar onlar için iyidir. Ama kendilerini denetleyemiyorlarsa, evlensinler."* Pavlus'a göre şehvetle yanmaktansa evlenmek daha iyidir[1] (Le Goff, 1992: 159-160).

Fahişelik dünyanın en eski mesleklerinden biri olarak kültürlere ve toplumlara göre farklı yorumlanmıştır. Fahişeler kimdir? Hangi eylemler fuhuş olarak nitelendirilmiştir? Cinsel eylemlerinin hangisi bunu kötü yaptı ve kötünün tanımı nedir? Fahişelerin müşterileri kimdir? gibi soruların bazı yönleri benzer olmakla beraber XII-XIV. yylar.da tanımları toplum ve kültürlere göre farklı olmuştur (Meade, 2001: 27).

Orta Çağ Kilisesi'ne göre uygun cinsel davranış nedir? Bu sorunun cevabını araştırdığımızda karşımıza ilk olarak toplumu cinsellik açısından; bakir, dul kadınlar, nefsine egemen ve evli gibi bir sıralamaya tâbi tutmuş olan Pavlus ve evlilik, dulluk, bekaret olarak üç iffet biçiminde bir sıralama çizen Aziz Ambrosius gibi teologlar çıkmaktadır. Orta Çağ'da ise, Gregorius reformu 1050- 1215 arasında (IV. Lateran konsili) kilisede başlamış ve onun tarafından yönetilmiştir. Laiklere evlilik, din adamlarına bakirlik, bekarlık ve özdenetim öngörülmüştür. Din adamlarına evlenmek, çocuk yapmak yasaklanmış ve tabiri caizse temizlik, kirlilikten bir duvarla ayrılmıştır. Böylece kilise bir bekarlar toplumu haline dönüşmüş laikler de evliliğe hapsedilerek XII. yüzyılda kilise İncil'in tek eşli bozulmaz evlilik modelini zafere ulaştırmıştır (Le Goff, 1992: 159-160-164, 167-170).

Orta Çağ'da Dominikli keşiş Thomas Aquinas (1225-1274) İncil öğretilerini, Batı hukuk geleneğinde aksiyomatik hale gelen cinsel suçlarla ilgili doğal hukuk teorisine entegre etmiştir. XIII. yy. da bu suçlar bir hiyerarşi içinde düzenlenmişlerdir. Bu suçların çoğu, basit zina temelli çizgiden başlamış fuhuş, cariyelik, baştan çıkarma, iki eşlilik, tecavüz, ensest…vb. suçların eklenmesi ile artmıştır. Kilise, yalnızca doğal yasadan değil, aynı zamanda kutsal, ahlaki ve İncil öğretilerinden de yararlanarak cinsel kusurlar ve erdemler hakkında kapsamlı bir manevi yol sunmaya çalışmıştır. Kilisenin günah çıkarma kitapları ve kilise kanunları, cinsellik hakkında devletin ceza kanununda görünenden daha ayrıntılı ve kapsamlı talimatları içermiştir. Devletin cinsellik üzerinde yalnızca doğal hukuka ve adalete dayalı olarak daha sınırlı bir yargı yetkisi vardı, bu da cinsel suçlar listesini daha kısa ve odaklı hale getirmiştir (Witte, 2019: 848-850). Bu çerçevede Thomas Aquinas, şehvetin altı türünü sıralamıştır; basit zina, tecavüz, baştan çıkarma, ensest ilişki, hayvanlarla ilişki ve gayri ahlaki cinsel birliktelikler (Viney, 1998: 67; Teixeira, 2015: 254). Thomas Aquinas, bu cinsel suçlar üzerinde tek tek çalışmıştır. Bekar bir erkekle bekar bir kadın arasındaki "basit zina"nın suç olduğunu, çünkü "bu birliktelikten doğacak çocukların hayatına zarar verme eğiliminde olduğunu" söylemiştir. Zina eden bir kadın hamile kalırsa, çocuğuna bakmak için yalnız bırakılabilirdi, bu da kendisi ve çocukları için riskli bir durumdu. Kadının başkalarıyla zina ettiğinden de şüphelenilebilir, bu da çocuğun babasını belirlemeyi zorlaştırır ve bebeğin en çok ihtiyaç duyduğu anda hayati bakım sağlanması zorlaşabilirdi (Witte, 2019: 850).

Orta Çağ dönemine damga vurmuş pek çok kaynak cinselliğin her boyutuyla tartışıldığını net biçimde göstermektedir. Kadının toplumsal yeri ile ilgili sadece teologlar değil toplumun genelinde bakış açısı aynıdır.

[1] melius est enim nubere quam uri.

İffetli kadının cinselliğini yaşayacağı tek alan eşidir. Kadınların eğitimi konusunda zamanının çok ötesinde fikirlere sahip olan ve Fransa'nın ilk gerçek yazarı olarak kabul edilen Christina Pizan (1363-1430) dahi bu kalıplar içerisinde kadını yorumlamıştır. Christina Pizan, "Livre des Trois Vertus' adlı eserini kadınların sahip oldukları gücü kullanmalarına yardım etme davası ile yazmıştır. (Hicks, 1991: 58-59). Christine Pizan, *Trois Vertus'* da evlilik konusunu da ele alarak kadının kocasını tam anlamıyla sevmesini istemiştir (Laigle, 1912: 98). Erkeklerin cinselliğe olan ilgilerine hoşgörülü davranılırken, kadınları iffetli kalmaya teşvik ederek kurulan paradoksal bu bağ kilisenin cinselliğe bakışını da yansıtmaktadır. Orta Çağ'da, kilisenin birçok üyesi, cinsel birlikteliği ve şehveti bir günah olarak görürken Havva'nın soyundan gelen kadınları da zayıf ve cinsel günaha meyilli olarak görmüştür. Böylece kilise, kadınları sadece kendi günahlarından kaçınmak için değil, aynı zamanda erkekleri günaha sokmalarını önlemek için iffetli ve itaatkar kalmaya teşvik etmiştir. Bu şekilde Hristiyanlık, Orta Çağ Avrupa'sında kadınları günaha daha açık, zayıf karakterli, baştan çıkarıcı olarak göstererek, onun yerine iffetli ve itaatkar davranışları teşvik etmiştir (Just, 2014: 2).

Kilise, toplumsal cinsiyet ayrımcılığı yaparak sorunun temelinde kadının olduğunu vurgulamış ve kadını suçlayıcı bir tutum benimsemiştir. Bu sıradan kadınlar üzerinden kilisenin kadına bakış açısı, Haçlı Seferleri tarihi hakkında bilgi veren *Ernoul Kroniği*, XIII ve XIV. yüzyıllardaki İngiliz ve İskoç tarihi, hakkında bilgi veren *The Chronicle of Lanercost, Albans'taki Benedictine manastırının keşişi Thomas Walsingham ve Aachen, A., Historia Ierosoliminata gibi* dönem kroniklerinden verilen örneklerle daha iyi anlaşılmaktadır. Bu nedenle Orta Çağ Avrupa insanının zihin dünyasında fahişelere karşı olan tutumları tasvir edebilmek için fahişelerin çalışma şartları ve bu mesleğe yönelme sebeplerinin ve kilisenin genelevler üzerindeki oto kontrol kurma girişimlerinin altında yatan nedenlerin ayrıntılı bir şekilde analiz edilmesi gerekmektedir. Bu makaledeki ana hedef; konu hakkında temel kaynaklar ve araştırma eserlerinden yararlanarak bir yandan fahişelik mesleğini enine boyuna irdelemek diğer yandan da fahişelerin şehir ekonomisine etkileri, toplumsal düzen içindeki ve Haçlı Seferleri sırasındaki rolleri üzerinde çıkarımlar yapabilmektedir.

2. ORTA ÇAĞ AVRUPASI'NDA FUHUŞ ve FAHİŞELİK.

Fahişe ya da fuhuş denilince önce kadının cinsel bir argüman olmasının temeli olan Eski Ahit'ten özellikle bahsetmek gerekir. Zira kadın cinselliği ile ilgili Katolik doktrinlerin geliştirilmesinde en çok kullanılan kadın imgeleri, yaratılış hikayelerinde bulunanlardır. Şunu özellikle belirtmek gerekir ki, Eski Ahit, kadınları bir dizi rolde tasvir etmişse de sunulan kadın portreleri tutarlı bir resim oluşturmaz, aksine zamanla değişmiştir. Muhtemelen kitapların yazıldığı farklı zaman dilimlerini yansıtmaktadır. Tarihsel kitaplar ise temeldeki görüntüleri yansıtmıştır; eş ve anne olarak kadın, vekil eş ya da eş karşıtı bir görüntü olarak fahişe. Her ne kadar ilk bakışta bu ikilik anlamsız görünse de fahişeden eş karşıtı olarak söz edilmesi onun birden fazla erkeğe cinsel etkileşim amacıyla, ulaşılabilirliğini ifade etmek için olmuştur (Viney, 1998: 18).

Orta Çağ Avrupası'nda dikkat çeken şeylerden bir tanesi de zina ile fahişe arasındaki ilişkidir. Fahişe ile müşterileri, evli olmadığından cinsel ilişkileri evlilik bağıyla meşrulaştırılmamış oluyordu; bu yüzden de fiili fuhuş eylemlerine karışan herkes, zina etmiş oluyordu. Kilise, bir günah olarak zinaya karşı hoşgörüsüz olmuştur. Ancak zina yapanlara verilen cezaların o kadar sert olmaması uygulamanın farklı olduğunu göstermektedir. Örneğin, kilise mahkemelerinde zina yapanlar için en yaygın ceza hafif bir para cezası olmuştur. Bazı hukukçulara göre, zina hem günah hem de suç olduğu için zina yapanlar günahlarını itiraf etmeli, ardından alenen cezalandırılmalıydılar (Meade, 2001: 59).

Kadının evlilik yapması ve eşine sadık olması mevzusunun değişerek, kadının ahlak kavramı içinde tartışılması, toplumsal olarak kadınların cinsel bir objeye dönüşmesi fikri ile başlamıştır. Bu tartışma gündeme başka bir konunun da gelmesine neden olmuştur; fahişelik. Bu dönemde artan tüm tecavüz ve eşcinsellik vakaları bu konunun tartışılmasına neden olmuştur. Çünkü tecavüze uğramış bir kadın onurunu yitirmiş olarak algılanmış haysiyetini ve eski statüsünü kaybetmiştir. Haysiyetini kaybeden kadının hayatını idame ettirebilmesi için kenti terk etmek ya da fahişelik yapmak gibi iki seçeneğe mecbur kalmıştır. Zamanla tecavüzlerin artması ile sosyal statüsüne bakılmaksızın her kesimden kadın değersizleşmiş ve fahişelilik oranı da artmıştır. Sürecin böyle ilerlemesi kadını cinsel bir figür olarak kullanabileceği farklı bir aşamaya da geçirmiştir. Çünkü devlet yetkilileri olan prensler ve belediye yetkilileri toplumsal manada yaşanan bu tecavüz ve sonuçlarına karşı bir önlem alma ihtiyacı hissetmiş ve cinsiyet ayrımcılığı güdülerek çözüm bulunmuştur. Ancak şunu da vurgulamak gerekir ki, Kilise tekelinin yüksek olduğu zamanlarda bile, dini düzenlemeler ve kısıtlamalar, manevi veya ahlaki hedeflere ulaşmada kısmen etkili olmuştur. Fransa ve başka yerlerde fuhuş ve cariyelik çözülmezliğini içeren durumlar sonucu bir "emniyet valfi" sağlamak için yeni kurumlar ortaya çıkmıştır. Bu aşamada çözüm genelevlerin kurulması olmuştur. Bu ilk belediye genelevlerinin kurulması ve bunun Avrupa ülkelerine de hızla yayılacak olması, proleter gençliğin içinde bulunduğu tecavüz ve eşcinsellik kaosuna karşı etkili bir çözüm olmuştur. Bu nedenle de Orta Çağ Kilisesi'nin evlilik dışı cinsel ilişkiye karşı olumsuz tutumuna karşı genelev gibi bir kurum çatısı altında fahişeliğe yönelen

kadınlara genellikle kilise mahkemeleri tarafından hoşgörülü davranılmıştır. Bunun iki nedeni vardı; bunlardan birincisi, fahişeliğin toplumda daha büyük günahları engellediği ikincisi, kadın fahişelerin yalnızca daha zayıf, daha cinsel doğaları gereği gibi davrandıklarıydı (Federici, 2009: 48-49; Meade, 2001: 63; Davidson- Ekelund, 1997: 243; Hammer, 2019: 71).

Kilise, Orta Çağ'ın tamamında toplumu kadınlar üzerinden şekillendirmeye çalışmıştır. Kilisenin Heretikler, eşcinseller, dilenciler, yoksullar, fahişeler ile mücadelesi ve cadı avı sürecinde kadınlara karşı tutumu bunu kanıtlamaktadır. Peki neden çoğunlukla kadınlar suçlanmıştır? Çünkü kilise, kendi iktidarı etrafında saf tutacak bir kitle oluşturabilmek için karşı tarafa zayıf bir düşman koymuştur. Kutsal kaynaklar ve İncil'i esas alarak zayıf olduğunu kanıtladığı grupların başında kadınlar gelmiştir. Dönem teologlarının ısrarla kadınların ahlaki açıdan zayıf olduğunu vurgulaması, erkeğe muhtaç bir kadın profilini halkın kafasında yerleştirmekle alakalıdır. Kilisenin kadını erkeğe muhtaç ve ihtiyacı olan bir pozisyona sokması, erkek egemen bir toplum yaratma çabasıdır ki bu konuda erkekler de toplumsal rollerini üstün gören bu anlayışa destek vermiştir. Bunu gösteren en önemli kanıt, kilisenin çizdiği zayıf kadın profiline uymayan kadınların şiddete uğraması ve bu konuda kiliseye karşı erkeklerden bir muhalefet oluşmamasıdır. Kilise; toplumda çizdiği zayıf kadın imajını çürüten bilge, şifacı ve kendi ayakları üzerinde duran kadınları cadı, şeytanın hizmetkarı, büyücü ithamları ile şiddete maruz bırakmış ve işkenceler altında bu ithamları kabul ettirmiştir.[2] Böylece halkın zihin dünyasında *"kadın zayıftır, güçlü olan kadın varsa o da zaten şeytanla iş birliği yapmıştır."* şeklinde kilisenin istediği toplumsal algı yerleşmiştir. Bu bağlamda fahişeler ise ahlaki açıdan sorunlu görülmüş olsalar bile toplumsal ahlakın kurulmasında kilisenin ilgilendiği bir mevzu olmuştur. Kiliseye göre kadınlar zayıf varlıklardır ancak fahişeler ahlaksız ve günahkar, sıradan insanlardır.

Orta Çağ düşünürleri fahişenin meslek seçimini günahkarlıklarına bağlasa da aslında birçok fahişe için mevcut yaşam şartlarının sunduğu ortam bazı kadınları fahişe olmak seçeneği ile baş başa bırakmış oldu. Çünkü bu dönemde pek çok kadın ya çeyiz eksikliğinden ya da çok az erkeğin evlenecek geçim şartlarını sahip olmasından ötürü evlenememiştir. Orta Çağ'da fuhuş bataklığının artması ve kadınların bu mesleğe dahil olma süreci İngiltere'deki genel durumdan yola çıkılarak da görülebilir. Geç Orta Çağ İngilteresi'ne bakıldığında kilise ve teologların genel tutumunun burada da etkili olduğu görülmektedir. Kadınların fuhuş bataklığına sürüklenmesi iki ana neden etrafında şekillenmiştir. Öncelikle olarak kilise için fahişe, günahkarların en kötülerinden biridir. Çünkü kiliseye göre şehvet kadının en büyük günahı olarak görülmüştür. Fahişe de bu durumu somutlaştırmıştır. İkinci boyut ise ekonomik temellidir. Orta Çağ İngilteresi'nde toplumun kadınlardan beklediği en önemli toplumsal rol evlenmek olmuştur. Burada da çeyiz eksikliği yüzünden finansal destek almak zorunda kalan, ekonomik ve hukuki gücü olmayan kadınlar için fuhuş bir seçenek olmuştur. Üstelik bu seçenek, toplumda erkeklerden bağımsız yaşamak isteyen tüm yoksul kadınlar, yabancı kadınlar ve köleler içinde bir alternatif olmuştur. Zamanla alt sınıf ailelerin gelirlerini arttırmak için de fuhuş ile ilgilenmeleri ile fuhuş, kadınlar tarafından ekonomik açıdan döngüsel bir kaynak oluşturmak için kullanılmış oldu. Geç Orta Çağ Avrupası'nda, 1348'deki Kara Ölüm'ün ardından yaşanan işgücü kıtlığından sonra nüfusun yeniden artması, lonca üyeliğine veya diğer vasıflı işlere erişimleri sınırlı hale getirerek kadınlar için iş gücü piyasasındaki fırsatları değiştirmiştir. Elbette hepsi fuhuşa yönelmedi, ancak bu yol mevcut seçeneklerden biri olmuştur (Karras, 1989: 399-401; Begüm, 2013: 4). Örneğin Haçlı Seferleri sonrasında savaşa katılmayan kadınlar ciddi ekonomik sıkıntılar çekmiş olsalar da onlardan toplumun beklediği sadakat ve namusunu korumasıydı. Bu beklentiyi yerine getirenlerden bir tanesi de Vaudemontlu I. Hugo'nun karısı, eşi Haçlı Seferleri'nde hapsedildiği ve ardından da kaybolduğu haberleri yayılmasına rağmen, eşini sabırla beklemiş (İstek, 2019: 207) ve ekonomik sıkıntılarını gidermek adına fahişeliği bir seçenek olarak düşünmemiştir.

Avrupa'nın fahişelere bakışı bazı istisnai örnekler dışında negatiftir. Zinadan, kocalarını baştan çıkarmaya kadar erkeklere cazip gelen her şeyi fahişelerin yaptığı düşünülmüş; fahişeler, Avrupa halkı için bir nefret abidesi olarak görülmüşlerdir. Bir yandan fahişeliğin kökünü kazımaya çalışanlar, diğer yandan genelevler sayesinde fahişelerden kazanç elde etmek istemişlerdir. Bu paradoks Orta Çağ Avrupası'nın genel tutumu olmuştur. Seküler kurumlar çok kazanç sağlamak için fahişeliğe göz yumarken Aziz Augustinus "*Toplumdan fahişeleri yok ederseniz her şeyi şehvetle kirletmiş olursunuz."* diyerek fahişlerin varlığının gerekli olduğu üzerinde durmuştur. Aziz Thomas Aquinas gibi bazı teologlara göre ise, fahişeler kirliydiler; ancak toplumun ahlaki düzeni için onların ruhları feda edilmeliydi. Aquinas bu konu hakkında; "*Kentlerdeki fuhuş, saraydaki lağım çukuruna benzer; lağım çukurunu kaldırırsanız, saray, pis bir yer haline gelir. Fahişeleri yok ederseniz dünyayı sodomiyle*[3] *doldurursunuz.*" demiştir (Berkowitz, 2013: 100; Dolby, 2014: 46). Avrupa da bir yandan fahişelik kurumsallaşırken bir yandan da aile kurumu yüceltilmiştir. Aslında Avrupa'dakiler kendilerince genelevlerin aile yapısı üzerinde de olumlu bir katkısı olduğu algısına inanmıştı. Çünkü Orta Çağ Avrupası'nda çoğu erkek evlilik öncesi eşcinsel deneyimlere

[2] Ayrıntılı bilgi bknz. Derya Gürtaş Dündar, Avrupa'nın Karanlık Zamanları; İşkence, İstanbul: Hiper Yayınları,2020.
[3] Sodomi diğer bir ifadeyle livata erkek erkeğe cinsel birlikteliği ifade ederken Orta Çağ Avrupa'sında anal seks, hayvanlarla cinsel ilişki ya da genel ahlaksızlığın herhangi bir türü 'sodomi' sayılıyordu. Bknz. Karen Dolby, Bir Nefeste Cinsellik Tarihi, Çev: Pınar Üstel, Maya Kitap, İstanbul 2014, s46.

meylediyordu. Erkeklerde ki eşcinsel eğilimlerin değişmesi için genelevlerde çekici kadınlarla yaşayacakları cinsel deneyimler çare olarak görülmüştür; çünkü eşcinsel eğilimlerinden dolayı güzel bayanlardan uzak duran erkeklerin zamanla genelevlerdeki bayanlara istekleri, evlilik oranlarını da arttırabilirdi. Orta Çağ ve Erken Modern Dönemlerde Floransa, Sevilla, Dijon, Augsburg ve Languedoc kasabalarındaki belediye tarafından düzenlenen genelevler üzerine yapılan son araştırmalar, düzenlenmiş genelevlerin eşcinselliği, tecavüzü ve baştan çıkarmayı önleyen sosyal düzenin bir temeli olarak görüldüğünü kabul etmektedir (Berkowitz, 2013: 100; Karras, 1989: 402).

Kilise hem ahlaki hem de para kazanma amacıyla genelevlerin kurulması düşüncesine ılımlı bakmıştır. Genelev, Orta Çağ toplumunda yaşanan fuhuş kötülüğüne karşı toplumsal anlamda bir güvenlik supabı görevi görmüştür. Çünkü fuhuş kasabalarla sınırlı değildi, diğer herhangi bir hizmet sektörü gibi, insanların yoğunlaştığı yerlerde daha fazla görülmüştür. Fahişeliğin toplumsal önemi Avrupa'nın her yerindeki belediye yetkililerince de fark edildiğinden onları ortadan kaldırmadan genelevler vasıtasıyla kontrol altında tutmaya ve olabildiğince göz önünde tutmamaya çalışmışlardır. 1358'de Venedik Senatosunda fahişelik "evren için kati şekilde vazgeçilmez" olarak görülmüştür. Böylece Orta Çağ ve Erken Modern Avrupa'nın birçok yerinde ruhsatlı, belediyelere ait genelevler veya bu genelevlerin kurulmasını sağlayan çeşitli ofisler açılmıştır. Açılan genelevler bazı ülkelerde farklı isimlerle bile adlandırılmıştır. Örneğin 1403'te Floransında bu ofise, "Namus Ofisi" denmiştir. Genelevlere ruhsat veren veya sponsorluk yapan Orta Çağ Avrupa kasabaları, bunu fahişeleri eğitmek için değil, sosyal düzenin korunması için yapmışlardır. Bunlar ayrıca şehrin kendisi için veya ruhsatlı genelevler söz konusu olduğunda şehirdeki varlıklı kişi veya kurumlar için önemli gelir kaynakları olabilmişlerdir (Berkowitz, 2013: 100; Karras, 1989: 401-402; Aksan, 2017: 103).

Kıtadaki pek çok kasabada resmi olarak düzenlenmiş veya belediyeye ait genelevler, fahişelerin kendi çalışma koşullarını belirleme yeteneklerini ellerinden almış, istedikleri zaman meslekten ayrılma haklarını kısıtlamış ve onları damgalamıştır. Yine de fahişelere başlarının üstünde bir çatı sağlamış ve kendi müşterilerini arama ihtiyacını azaltmışlardır (Karras, 1989: 404). Şehirlerde fahişeliğin artması ile sivil kent yöneticileri bazı önlemler almış ve fahişeleri surların dışına göndermişlerdir. Ancak zaman geçtikçe bu kamusal tutumlar değişmiş ve kamu düzenin sağlanmasında genelevlerin rollerini göz önüne alan yöneticiler, zina olayını kaçınılmaz olarak ele almışlardır. Genelevler kurulup işletilmesi göstermektedir ki Orta Çağlardan itibaren fahişeliğin yasaklanması ve ortadan kaldırılması için mücadele eden yöneticiler başarılı olamamış ve çaresizce genelevlere izin verip, kontrol altında tutmaya çalışmışlardır. Bu durum fuhuş ve zinayı kontrol altında almak için genelevleri bir alternatif olarak gördüklerini göstermektedir (Meade, 2001: 15-16,21, 41-42).

Orta Çağ'da fuhuş en genel anlamıyla devlet kontrolünde genelev ortamında yapılmıştır (Brundage, 1976: 840). Orta Çağ İngilteresi'nden yola çıkılarak fuhuş ve genelev işletmeciliğinin düzenlenmesi konusunda bir yargıya varılabilir. İngiltere'de bu dönemde genelevlerin düzenlenmesi, kamu düzeninin diğer birçok yönü gibi, yerel yetkililerin elinde olmuştur. Kasabalar (yasal olarak imtiyazlı kasabalar) veya malikaneler (bir bölgesel lordun yargı yetkisine sahip olduğu) kendi mahkemelerine ve suçlar için kendi ceza sistemlerine sahip olmuştur. Her türden cinsel suçlar kilise mahkemelerinin yetki alanına girmiş, ancak laik mahkemeler kamu düzenini etkileyen her türlü cinsel suçla da ilgilenmişti: fuhuş, tecavüz, zina…vb. Genellikle aynı kişiler hem laik hem de dini mahkemelerde para cezasına çarptırılmıştır. Kilise mahkemeleri düzenleyici bir işlevden çok cezalandırıcı bir işlev görmüştür. Genelevler yerli patronların ve belediyenin genelevleri diye ikiye ayrılmıştır. Bu şekilde adlandırılmada etki eden şey yerli patronların genelevlerinin ağır vergiler ödemesi ancak belediyelerin, kendi genelevlerini kâr marjı yüksek diye destekliyor olmasıydı. (Federici, 2009: 49; Berkowitz, 2013: 101; Karras, 1989: 405-406; Meade, 2001: 38; Aries-Duby, 2006: 311; Jütte, 2011: 183; Hammer, 2019: 72).

Yönetmelikler genel olarak genelev sahiplerine fahişeler üzerinde büyük bir kontrol imkanı sağlamıştır. Genelevlerde yönetmeliklerde geçen unsurlardan biride bekçi olmuştur. Alman kasabalarındaki genelev bekçileri genellikle erkek olmuştur. Fransa'da olduğu gibi sadece kadınlar tarafından işletilen belediye genelevleri de olmuştur. Ancak bazı genelev yöneticileri erkekti. Languedoc'ta fahişeler, genelev sahibine sahip oldukları müşteri sayısına göre değil, oda yönetimi için para ödemişlerdir. Almanya'da fahişelerden alınan ödemeler gelirlerine göre değişebiliyordu. Bir fahişenin genelev sahibine borçlu olma ihtimalide çok yüksek olmuştur. En başta bir kadın kendi veya ailesinin borçları nedeniyle geneleve girmiş olabilir ya da işletmeci ona borç vermiş olabilirdi. Kıtadaki bazı anlaşmalar, genelev sahibine, kadını kendisine borçları nedeniyle hapse atması için özel olarak yetki vermiştir; bu, bir fahişeyi sürekli olarak genelevde tutmak için kuşkusuz bir etkendi. Ayrıca fahişe müşterisi olmadığında, genelev sahibinin kârı için başka işler de yapmak zorunda kalabilmiştir. Çoğu durumda fahişelerin genelevde yaşamaları ve genellikle orada da kalmaları gerekirdi. Bunun tek istisna Paris'ti. Paris, belediye genelevinden ziyade resmi bir "kırmızı ışık bölgesine" sahipti. Orada fahişeler sokağa çıkma yasağı öncesi genelevlerden çıkmak zorunda kalmışlardır. Çünkü sokağa çıkma yasağı sonrasında evlerinden meslek icra etmelerine izin verilmemiştir. Bazı kasabalarda yönetmelikler, fahişeleri fiziksel tacizden korumuştur, ancak özellikle İtalya başta olmak üzere

diğerlerinde genelev sahiplerinin, fahişeleri sakatlamadıkları sürece, fahişelere vurmalarına izin verilmiştir. Genel olarak, bir belediye genelevinin bekçisi, görünüşte fahişelerin korunmasına yönelik bir kontrol sağlamış olsa da aslında orada çalışan fahişelerin yaşamları üzerinde büyük bir kontrole sahip olmuştur (Karras, 1989: 403-404).

Orta Çağ Avrupası'nda fahişe olarak çalışan sayısı hakkında elimizde kesin bir bilgi ve belge olmamakla beraber, fahişeliğin talep edilen mesleklerden biri olduğu söylenebilir. Yücel Aksan'ın Ivan Bloch'tan aktararak verdiği bilgiye göre Orta Çağ şehirlerinin hepsinde genelev mevcuttur. Ivan Bloch, Orta Çağ şehirlerinde yaklaşık 75 genelev olduğunu tespit etmiş ve nüfus üzerinden şehirlerdeki ortalama fahişe sayısına ulaşmaya çalışmıştır. Ona göre Paris'in 200 bin kişi olduğu varsayılırsa nüfusun 5 bin-6 bin kadarı fahişedir. Bu durum Dijon'da 10 bin kişiye 100 fahişe düştüğünü göstermektedir (Akt.Aksan,2 017: 100). Dönem kaynaklarında özellikle Liguria'da olduğu gibi bazı Avrupa şehirlerinde hem merkezde hem kasabada fahişelerin çok fazla olduğu yazılmıştır. Bir yandan şehir yöneticileri tarafından da kıyafet, konut, çıkış, vergi gibi sürekli engellerle karşılaşmalarına rağmen diğer yandan eşcinselliği engellemek için teşvik edildikleri zıtlıklar süreci içerisinde bir yaşam sürmüşlerdir. Genelevlerin sayılarına bakılacak olursa 1350– 1450 arasında İtalya ve Fransa'nın her kent ve köyünde devlet destekli açılan genelev sayısı modern dönemdekilerle kıyas edilebilir derecede fazla olmuştur. Sadece Amiens'de 1453 yılında 53 genelev çalışmıştır. Avusturya'ya bakılacak olursa en az 13 şehir, genelevi bölgesi karşımıza çıkmıştır. Bunlar; (doğudan batıya) Viyana, Klosterneuburg, Korneuburg, Wiener Neustadt, Krems, Graz, Judenburg, Salzburg, Hall, Innsbruck, Bolzano, Merano ve Feldkirch'dır. XV. yy.da Dijon şehrinde nüfus 10 binden az olmasına rağmen şehirde bir halk genelevi 18 özel genelev çalışmıştır. Strasburg'ta sadece 6 cadde üzerinde 57 tane genelev mevcuttur. Languedoc kasabasında fahişeler için ayrılmış bir sokak bile vardır. Avignon ve Arles'te, küçük evler ve bahçeler içeren bir sokak yine fahişeler için ayrılmıştı. Bunların dışında fahişelerin sayıları özellikle de Londra, Paris, Nürnberg gibi Avrupa merkezlerinde çok fazla olmuştur. XVI. yy.da genelev sayılarının Venedik gibi bazı kentlerde 11 binin üstünde olduğu yerler de görülmüştür. Hatta bazı fahişeler edindikleri servetlerle dönemin cemiyet hayatında da rağbet görmüşlerdir. (Federici, 2009: 49; Berkowitz, 2013: 101; Karras, 1989: 405-406; Meade, 2001: 38; Aries-Duby, 2006: 311; Jütte, 2011: 183; Hammer, 2019: 72).

Orta Çağ boyunca Avrupa, sadece ruhsatlı genelevlerde fahişelik yapılmasına izin vermiştir. Şehrin ileri gelen soylu kadın ve erkekleri, anarşi ve saldırganlıktan korumak için genelevlerin gerekli olduğunu savunmuşlardır. Avrupa'nın genel yargısı fahişeler olmazsa kendi saygın ve namuslu genç kızları ve eşlerinin tehlike altında kalacağı korkusu olmuştur. XIII. yy. Fransa'sında inançlı Kral IX. Louis, genelevleri kapatmak istediğinde, halk genelevler olmadan Paris sokaklarının artık güvenli olmadığı gerekçesiyle sokaklara dökülmüştür. Venedik'teyse fahişelerin toplumun neredeyse yüzde dördünü oluşturduğu görülmektedir. Ancak reform çağında genelev konusu tekrar gündeme gelmiştir ve Protestan ve diğer reformistler toplumsal denetim ve disiplin için fahişeliğin yasaklanmasını istemişlerdir. Bu reformistlerin ağırlıkta olduğu kuzey ülkelerde genelevler kapatılmış ve fahişelik suç kapsamına alınmıştır. Aynı dönemde Güney Avrupa'da fahişelere vesika verilerek faaliyetleri kısıtlanmıştır (Wiesner- Hanks, 2014: 91; Dolby, 2014: 47).

Orta Çağ Avrupası'nda fahişeliğin kökenini oluşturan sosyal taban yoksul aileler olmuştur. Orta Çağ'da fuhuşla ilgili sosyal ve ekonomik nedenler yoksullukla bağlantılı olmuştur. Jacques Roussiaud da bu birlikteliğin tarih boyunca değişmediğini, sefaletin fuhuş işgücünün büyük sağlayıcısı olduğunu savunmuştur. Fahişe oranları ile yoksulluk nedeniyle yapılan iç göç ilişkisi de bunu kanıtlamaktadır; çünkü kent içi göçle fahişelik oranı benzerlik göstermiştir. Örneğin Paris'te fahişeler Alsace-Lorraine bölgesinden, Lyon'un fahişelerininse Bresse, Bugey ve Forez'den olması gibi. Bazı şehirlerde ise çevreden göç eden kadınlar değil bölgenin yerli kadınları fahişeliği icra etmişlerdir; Strazburg, Dijon, Lille ve Troyes'te olduğu gibi. Erken bir Orta Çağ fenomeni olarak fahişelik yapan bu kadınlar genelde ayartılmış ve kandırılmış genç kızlardan değil ya patron bulamayan hizmetçi kızlardan ya da tekstil sektöründe ekonomik kriz yüzünden işsiz kalan kadınlardan oluşmuştur. Tabi modern toplum algısında olduğu gibi bekar; ama hamile bir kadında ne yazık ki geri dönecek bir aile ocağı bulamadığında fahişelik yapmaya başlamıştır (Jütte, 2011: 184; Teixeira, 2015: 254-255).

Avrupa coğrafyasında genelevlerin kurulması ve işletilmesi sırasında bazı kurallar titizlikle takip edilmiştir. Büyük metropollerden biri olan Londra'da ki genelev kurallarından yola çıkarak bu kurallar hakkında yorum yapılabilir. 1161'de Kral II. Henry genelevlerin eğlenmek için gidilen bir mekân olarak kalması ve patronların burada çalışan fahişlerden kira haricinde başka bir kazanç elde etmesini engelleyerek fuhşun bu şekilde kontrol altında kalması amacıyla *Southwark Kerhane İşletmecilere İdaresi Fermanı'nı* yayınlatmıştır. Bu fermana göre, idare altına alınan genelevler yılda dört kez icra memurları ve diğer görevliler tarafından teftiş edilmiştir. Londra genelevlerinde fahişeler istedikleri zaman bu yerlerde çalışıp ayrılabilmişlerdir. Bunu sağlamak için genelev patronlarının baskına uğramamaları adına onlardan borç almaları yasaklanmıştır. Parlamento oturum halindeyken çalışmak yasaklanmış buna uymayan fahişeler cezalandırılmıştır. Bu kurallara ek olarak fahişeler son müşteri ile sabahlamak zorunda da kalmamışlardır (Dolby, 2014: 47-49). Avusturya da ki genelevlerde ise genelev bekçisi, genelevlere sadece belirli

kişilerin girmesine izin vermiştir. Örneğin evli erkekler, din adamları ve Yahudilerin genelevlere girmesi yasaktı. Ayrıca yine bekçi ekstra para kazanmak için müşteriyi fahişelerle buluşturan ortak bir salonda konuklarına yiyecek ve içecek servisi yapmıştır. Avusturya'daki şehirlere ait mahkeme ve belediye kayıtları ya da sivil zanaatkarların hesap defterlerinden genelevlere ait önemli birçok bilgi elde edinebilmektedir. Bu kaynaklara göre şehir genelevleri sadece fuhuş ticaretinin yapıldığı bir yer değil, aynı zamanda şenlikli toplantıların yapıldığı mekânlar da olmuştur.1449 yılında Merano, kentine bakılacak olursa burada şehrin sakinlerinden biri Hans Raperswyler'a kiraladıkları bir genelev sözleşmesinde bazı hükümler belirlemiştir. Bu hükümlere göre genelev sahibi fahişelerin gün boyunca yerel bir hancıdan şarap ve yiyecek almalarına izin verilmiştir. Fahişeler geceleri genelevde kalmak zorunda kalmışlar ve sokaklarda müşteri arayamamışlardır (Hammer, 2019: 72-74,77). Fahişeliğin toplumun gerekli bir özelliği olduğunu kabul etmelerine rağmen, Kıta Avrupası belediyeleri kilisenin, cinsel saflık ideallerine hizmet etmiştir. Languedoc ve Almanya'daki belediye genelevlerinin düzenlemeleri, evlerin kutsal günlerde iş için açık olmamasını veya Kutsal Hafta boyunca kadınların hepsinin genelevden ayrılmasını şart koşmuştur. Hristiyanlar için kutsal ve önemli haftalar boyunca fahişeler, onları günah yaşamlarından uzaklaştırmayı amaçlayan vaazları dinlemişlerdir. Ayrıca bazı kasabaların genelevlerde kimlerin ziyaret edebileceğine ilişkin kısıtlamalar (din adamları, evli erkekler, Yahudiler genelevlere giremeyecekti) olsa da istenildiği gibi uygulanamamıştır (Karras, 1989: 404).

Orta Çağ Avrupası'nda fahişelerin müşterilerinin genel olarak alt tabakadan çıraklar ya da alt statüde meslek sahipleri olduğu görülmektedir. Bazen tüccar aileler ve din adamları da müşteriler arasında olabiliyordu. Ancak din adamlarının fahişlerle ilişkileri ve ziyaretleri kimi zaman görmezden gelinmiştir (Meade, 2001: 41-42). Avusturya Hall şehrinin hesap kayıtlarından yola çıkarak buradaki genelevlerin müşterilerinin burada ki tuz madenlerindeki işçiler olduğu söylenebilir. Bunun dışında bu ülkede yabancı tüccarlar ve şehrin bekar sakinleri de fahişelerin potansiyel müşterileri arasında olmuştur (Hammer, 2019: 74). Genelevlerin müşterileri arasında hırsız ve dolandırıcılıktan hüküm giyen kişilerinde olduğu görülmektedir. Bu durum zamanla bu yerlerde kavga ve taşkınlıkların artmasına ve suç ile fuhuşun bir arada anılmasına neden olmuştur (Aksan, 2017: 103).

Fahişelerin kazançlarına baktığımızda Frauenhaus'tan yola çıkarak bir yorum yapılabilir. Burada bir fahişenin fuhuştan kazancı bir kalfanın ortalama ücretine göre ayarlanmıştı. Haçlı Seferleri'nden sonraki Orta Çağ'da Alman coğrafyası başta olmak üzere genel olarak bakıldığında günde 2 Pfennig (kuruş) ile 5 Pfennig arasında olduğu bu ücretle o dönemde sadece yarım kilo dana eti alınabildiği görülmektedir (İstek, 2019: 207; Aksan, 2017: 104). Ayrıca fahişelerin fuhuş ticaretinden gelirler, üçe bölünmüştür: bir kısmı fahişenin elinde kalmış, bir kısmı genelev sahibine verilmiş ve üçüncü kısmı belediye başkanına ödenmiştir. Fahişeler, fuhuştan elde edilen kazancın sadece üçte birini fiilen aldıkları için çoğu zaman masraflarını karşılayamamışlar, büyük çoğunluğu borç içinde yaşamışlardır. Bu sıradan kadınlar kiralarını bile karşılamakta zorlanmış hatta bazen genelevden kıyafet almak zorunda bile kalmışlardır. Buda gitgide borçları arttığı için sömürüldüklerini ve büyük bir ekonomik baskı altında kaldıklarını göstermektedir. Orta Çağ boyunca çoğu zaman maddi durumlarının sıkıntılı olduğuna Languedoc kasabalarında belediye genelevleri için fon satın almak için birkaç istisnai fahişe dışında diğerlerinde yeterli para olmaması önemli bir örnektir (Meade, 2001: 39; Hammer, 2019: 77; İstek, 2019: 207).

Fahişelerin çalışma saatlerine bakılacak olursa Nürünberg örneğinden yola çıkılabilir. Burada yöneticilerin Orta Çağ'ın farklı dönemlerinde fahişelerin yasal çalışma biçimlerini düzenlediği görülmektedir. Çünkü bu işin içinde ciddi kazancın olduğunu fark eden sivil yöneticiler, XI. yy.dan itibaren bu işi sistematik hale getirip fahişelik üzerinden gelen kazancı tekrar şehir ekonomisine kazandırmaya çalışmışlardır. Genelevler, genel olarak sokak huzurunu sağlamak adına akşamları (saat 20.00-21.00 arasında) hizmet vermemiştir. Ayrıca kurallar gereği dini bayrama denk gelen günlerde ve öncesinde çalışmamıştır. Orta Çağ boyunca farkı tarihlerde idareciler tarafından bu düzenlemeler güncellenmiş olsa da fahişelerin genelde yazın günbatımından sonra 2 saat, kışında ilk 3 saat mesaileri olmuştur. Fahişeler çalışmalarının karşılığını aldıklarında şehri terk edip ailelerin yanına gidebilmişlerdir. Bunu engellemek için, Almanya'daki Alman meclisinde olduğu gibi, birçok kent meclisi genelev açarak bu kazancı kontrol etmeye çalışmıştır. Bu durum gösteriyor ki yönetimin fahişeleri genelev bünyesinde örgütleme nedenleri yoksulları kontrol altında tutma politikalarının bir parçası olmuştur. Böylece hem dışlayıp ezdikleri hem de sırtından para kazandıkları fahişelerin şehir ekonomisine karışan kazançları sayesinde kentler inşa edilmiştir. Genelevlerin ekonomik yararları, varlıklarını sürdürmelerinde etkili olan bir faktör olmuştur. Hatta Toulouse şehrindeki genelev fahişlerinden ve gezgin fahişelerden elde edilen gelir ile üniversite kurulduğu ve şehir giderlerinin bile bu şekilde karşılandığı görülmüştür (Wells, 1997: 34-35,37; Hammer, 2019: 74; Aksan, 2017: 103). Geç Orta Çağ'lar da bazı üniversitelerde üst katlarda hocalar akademik eğitim yaparken alt katlarda fahişe kadınlar, erkeklere kendi bildikleri hayatı öğretmişlerdir. Ayrıca Toulouse Üniversitesi gibi birçok üniversite genelev gelirlerinden pay almışlardır. Ne var ki, bazı üniversitelerin fahişelere bakışı oldukça katı olmuştur. Örneğin Oxford ve Cambridge Üniversiteleri, genelevlere ve fahişelere yakın değildi; çünkü 1461'de Oxford'un

rektörüne, "bütün genelev patronlarını, patroniçelerini, fahişeleri ve nefsine hâkim olamayan kadınları üniversitenin on mil uzağına sürme" yetkisi tanındı (Berkowitz, 2013: 101).

Fahişelikle ilgili bahsetmemiz gereken diğer önemli bir konuda kadınların satıldığı pazarlar ve bunlardan elde edilen kârlardır. Çünkü kentlere para akışı yanında hükümetlere de para akışını sağlayan şey bu pazarlar olmuştur. Genç kızların ve kadınların satıldığı bu pazarların XII. yy.da Avrupa'da yayılması, kadın pazarlarının yasa ve yönetmeliklere bağlanmasına kadar giden bir sürece neden olmuştur. Ancak burada belirtilmesi gereken önemli husus şudur ki; bu kadın pazarlarında hiçbir ticari sınırlama ve fahişelerin haklarını koruyan hiçbir hukuki düzenleme olmamıştır. Orta Çağ'da fuhuş ticaretinin en ilginç noktalarından bir diğeri de fahişelerin devletler arasında satılması mevzusu olmuştur. Ticari faaliyet olarak kârlı bir iş olan bu satışta ruhani kesimden birçok kişi de yer almıştır. Bu şekilde cereyan etmiş olan fuhuş ticaretinde önce güçlü prensler veya yüksek ruhaniler tarafından fahişeler himaye altına alınmışlardır. Daha sonra bu himayeciler, fahişeleri çalıştırmak isteyenlere himaye hakkını yüksek faiz karşılığında devretmişlerdir. Bu ticarette ruhban sınıfının da olması, Orta Çağ için pek ilginç bir nokta sayılmaz; çünkü ruhani kesimden birçok kişi hem genelevlere gitmiş hem de bizzat genelev çalıştırmıştır. Perpignanlı Dominik mezhebininde olduğu gibi kendi üyelerinden topladığı paralarla kendi genelevlerini düzenleyenler bile olmuştur (Berkowitz, 2013: 101; Wells, 1997: 36; Poroy, 2010: 47).

Sivil yöneticilerin ve ruhban sınıfının fuhuşla mücadelesi her zaman aynı olmamıştır. Fuhuşla mücadele konusunda bazen sert önlemler alınması için sert cezalar verilmiş olsa da farklı seçenekler üzerinde duranlarda olmuştur. Örneğin Papa III. Innocent (1161-1216) fahişe kadınları bu fuhuş bataklığından kurtarabilmek adına evlilik seçeneğini kullanmış ve kendi döneminde eski fahişelerle evlenmeleri için erkekleri bunun bir hayır işi olduğu şeklinde yönlendirmeye çalışmıştır. Bu sayede sayıları az da olsa evlilik yoluyla veya manastır yaşamını seçerek veya borcunu kapatabildiği için bu çevreden uzaklaşarak fahişeliği bırakmış şanslı kadınlar da olmuştur. Çünkü Papa III. Innocent'de bu tür evlilikleri en büyük hayır işi olarak değerlendirmiştir. Fahişelerin borçları nedeniyle çoğu zaman genelevden kurtulma şansları olmamıştır. Bu nedenle şehir halkı ve kasabanın bu sorunla ilgilendiği ve fahişelere yardım ettiği görülmektedir. Bu sorunun çözümü için bazen zanaatkarların (çoğunlukla kalfaların) genelevden bir fahişeyle evlenmeye teşvik ettirilmesi dışında, bazen de Nürnberg örneğinde olduğu gibi onlara şehir vatandaşlığı verilebilmiştir. Bazı durumlarda, şehirlilerden gelen dindar bağışlar bu fahişelerin borçlarını temizlemiştir. Hatta bazı şehirler, pişmanlık duyan fahişeler için kendi kurumlarını oluşturmuştur. Örneğin 1383-1384'te Frauenhaus'ta tövbe eden fahişeler için bir ev inşa edilmiştir. Venedik'te fahişeleri ıslah etmek için kurulan *Santa Maria Maddalena delle Convertite* adlı kurum 200 ila 300 arası kadın fahişeyi ve saygıdeğer kadın manastırlarının şart koştuğu çeyize mali güçleri yetmeyen yoksul kadınları barındırmıştır. Tövbe eden fahişeler için dini emirlerin ve fahişeler dahil olmak üzere fakir kadınların evlenebilmesi için çeyiz sağlama desteklerinin ortaya çıkması bazılarının fuhuştan vazgeçmesi için alternatif sağlamıştır (Blumenfeld-Kosinski, 1999: 10; Hammer, 2019: 78; Karras, 1989: 404; Jütte 2011:184; Aksan, 2017: 104). Orta Çağ'a dair önemli bilgiler aktaran ve dönemin önemli simalarından biri olan Christine Pizan (1363-1430), fahişelere çeşitli tavsiyeler veren bir Hristiyan teolog olarak onların bu mesleği icra etmelerinden vazgeçmeleri için önce ahlaki ve dini bir argüman kullanmıştır. Ona göre fahişelikten daha aşağı bir meslek olmamasına rağmen Hz. İsa onlarla konuşmuş ve bu mesleği yapmamaları için telkinlerde bulunmuştur. Bundan yola çıkarak Christina Pizan'da *fahişe kadınların bir karanlıkta olduğunu düşünmekte, yaptıkları ahlaksızlığın sonunun cehennem olduğunu dile getirmekte ve cehenneme gitmeden önce gözlerini açmalarını ve ışığı görerek fahişelikten vazgeçmelerini* istemektedir. Çünkü fahişeler, Tanrı'nın gazabının hedefi olmuşlardır ve aforoz edilmiş gibi dünyanın hor gördüklerini hatırlatırlardı. Ona göre, domuzlardan daha aşağılık bir şekilde erkeklerle ahlaksız bir yaşam sürmek her şeyden önce kadının dürüst ve basit doğasına aykırıdır. Christina Pizan; "*O (birlikte olduğun erkek) seni dövüyor, sürükleyip tehdit ediyor ve her gün öldürülme tehlikesiyle karşı karşıya olduğunu görüyorsun"* diyerek bu hayattan vazgeçmelerini tavsiye etmiştir (Blumenfeld-Kosinski, 1999:10-11).

Christina Pizan, kadınların fahişelikten vazgeçmek için önüne çıkacak engelleri sıralamakta ve bunları; 1)müşterilerinin veya pezevenklerinin buna izin vermemesi, 2)yeni girdikleri çevre tarafından reddedeceği düşüncesi, 3) hiçbir gelirlerinin olmayacağı düşüncesi olarak kategorize etmektedir (Blumenfeld-Kosinski, 1999: 10-11). Daha sonra sırayla her argümana karşı koymaya ve kadınları fahişelikten uzaklaştırmaya çalışmıştır. Birincisi müşteri ya da pezevenklerine bu işten artık gerçek anlamda tövbe ettiklerini söylemek ve bunu hem daha uygun giysiler giyerek hem de kiliseye giderek göstermek, fahişeliğin kötü yollarına dönmek yerine şehit olmayı tercih etmek, erkek saldırganlarına karşı Tanrı'nın korumasını sağlamış olacaktır. Bu kişiler hala onu rahatsız etmeye devam ederlerse, yetkililerden yardım istemelidir. İkincisi, fahişelikten dönmek ve yepyeni bir çevreye girmek ve topluma uygun bir ahlak anlayışı ile yaşamak demek olacağı için bu sıradan kadınlar zamanla bu çevreninde onayını almış olacaktır. Çünkü bu tercih, insanları merhamete sevk edecek ve ona terbiyeli davranmaya başlamalarına neden olacaktır. Üçüncüsü, eğer bir fahişe bu işi yaparken erkek müşterilerinin ve pezevenklerin tacizini kaldıracak kadar güçlüyse, bu mesleği bırakarak girdiği hayatında çamaşır yıkamak, iplik eğirmek, yatalak

kadınlara veya hastalara bakmak gibi dürüst bir iş bulabilecek kadar güçlü olmuş olacaktır. Gerçekten de Christine'ye göre, fahişeler sade ve ölçülü bir şekilde yaşar ve erkeklerden uzak durur aksi takdirde elde ettiği her şeyi kaybetme riskini göze alabileceğini bilirse herkes onu seve seve işe alırdı. Böylece Tanrı'ya hizmet edebilir ve hayatını kazanabilirdi. Christina günahla kazanılan yüz kuruştansa, dürüstçe kazanılan bir kuruşun daha iyi olduğunu düşünmüştür. Christine'nin tavsiyesi bu nedenle oldukça orijinaldir, çünkü geçimini sağlamak, reformdan geçmiş fahişelere genellikle sunulan olanaklardan biri olmamıştır. Fahişeleri sosyal hayata tekrar kazandırmak ve bu yolla onları reforme etme çabaları uzun süre devam etmiş olsa da Geç Orta Çağ'da, bu çabalar keskin bir şekilde azalmıştır. Çünkü bu zamanlarda, fahişelik biraz daha kazançlı hale gelmiş olması nedeniyle bazı fahişeler, iyi para kazandıkları için reform ve hayır tekliflerini reddetmişlerdir. Bu nedenle bu fahişeleri eski hayatlarını terk etmeleri için ikna etmek biraz daha zor olmuştur (Blumenfeld-Kosinski, 1999: 10-11). Evlenerek ya da borçlarını ödeyerek fahişelikten uzaklaşma şansını yakalamayan çoğu kadın, ancak hastalanıp yaşlandığında işi bırakmak zorunda kalmıştır (Aksan, 2017: 104).

Son olarak söylenilebilir ki Avrupa'da Kara ölüm denilen veba belası yayılıncaya kadar bu genelevler ve fahişelik, idareciler için önemli bir çıkış yolu olmuştur. Ancak Veba sırasında yöneticiler, genelevleri ve fahişeleri bu seferde nüfus artışını engelledikleri için bir tehlike olarak görmüş ve çözümü genelevlerin kapatılmasında bulmuştur (Federici, 2009: 48-49). Genelevlerin kapatılmasında etkili olan başka unsurlarda olmuştur. Bunlar arasında Geç Orta Çağ döneminde yaşanan siyasi ve ekonomik krizlerin genelevler üzerinde baskı yaratması, insanların bu sapkın yaşam tarzlarından rahatsız olmaya başlaması, frengi ile ilgili sorunlar, ahlak ve tutum değişiklikleri…vb. sayılabilir. XVI. yüzyıl boyunca, tüm Almanca konuşulan şehirler başta olmak üzere genelevler ya gönüllü olarak ya da toplum veya sivil otoritelerin zorlamasıyla kapatılmaya çalışılmıştır. Ancak şurası da bir gerçektir ki bu genelevleri kapatma işi hiçbir zaman tam bir başarıya ulaşmamış fahişeler muhtemelen şehirlerin kontrolündeki genelevler kurulmadan önce olduğu gibi yasadışı ve gizlice çalışmışlardır (Hammer, 2019: 80).

2.1 Fahişelerin Toplumdan Soyutlanması.

Fahişeler başlangıçta hem toplumsal hem de devlet tarafından ciddi kısıtlamalarla karşılaşmışlardır. Fahişelik ve genelevlerin düzenlenmesi Kıta Avrupası'nda farklılık gösterse de birtakım özellikler ortak olmuştur. Çoğu yerde, belirli sokaklar veya (özellikle küçük kasabalarda) belirli bir genelev dışında fuhuş yasak kılınmıştır. Bunun yanında fahişelerden ya bir çeşit ayırt edici giysi giymeleri istenmiş ya da belirli türde giysiler giymeleri ya da takılar takmaları yasaklanmıştır. Bu bağlamda dini ve laik makamlar tarafından fahişelerin kamusal ortamda kendilerini belli etmek için giyindikleri bazı işaretler oluşmuştur. Paris ve Avignon'da giysilerine kırmızı omuz apoleti koymaları gereken fahişelerin, diğer şehirlerse belirlenen renklerde kep ve mantolar giymelerini gerekmiştir. Almanya Leipzig de mavi şeritli sarı bir başlık giyinme, Viyana'da omuzuna sarı bir mendil iliştirme, Augsburg'da yeşil bir kuşak bağlamak, İsviçre Bern ve Zürih'te küçük kırmızı şapka, İtalya Bergamo'sunda sarı şapka, İtalya Perma'da beyaz şapka, Mileno'da siyah renkte şapka…vb. takmak gibi bazı hukuki zorunluluklar uygulanmıştır. Bazı yerlerde de elbiselerine sarı ve kırmızı şeritler dikmişler ya da saçlarını açık tutmuşlar ve fahişeler birçok yerde saygın kadınlarla birlikte kiliseye gidememiştir. Bu hükümler, görünüşe göre, fahişe olmayanları fahişe sanılmaktan kurtarmayı amaçlıyordu. Ayrıca fuhuş yapılan yerleri, genelevlerle sınırlayarak erkeklerin burjuva eşleri korunmak istenmiştir. Fahişelerin kesinlikle giyemeyeceği kıyafetler ve takamayacakları takılar da olmuştur. Bunlar arasında soylu sınıfından olmadığı için altın takmak, seçkin kentli sınıfından olmadıkları içinde belli bir fiyattan daha pahalı olanlar, kürk ve kapşonlar ile bazı kumaşlardan yapılmış elbiseler sayılabilir (Wells,1997: 35-37; Wiesner- Hanks, 2014: 78; Karras, 1989: 403; Berkowitz, 2013: 101-102; Hammer, 2019: 79). Eğer bir fahişe bu yasağı delmişse İngiltere ve Fransa'da olduğu gibi polis, bu kıyafetlere el koyup satabilmiştir. Bunun dışında yasağı delenlere halkın da tepkisi hemen belli olmuş bazen halk, fahişelerin kıyafetlerini bile parçalayabilmiştir (Wells, 1997: 35-37; Berkowitz, 2013: 101-102).

Fahişelerin farklı kıyafetler giymek zorunda bırakılmaları ve dışlanmaları kamusal alanda bir mahremiyet kuramadıklarını göstermektedir. Bu duygunun temelinde yatan unsur ise fahişelere karşı duyulan önyargılar ve negatif düşünceler olmuştur. Çünkü Avrupa insanı ancak nefret ettiği veya düşmanı olarak gördüğü grupları toplumdan dışlama yoluna gitmiştir. Cadılar, eşcinseller, dilenciler gibi bu gruplar daha çok nefret edilen ve sosyal düzene aykırı olduğu düşünülen gruplardır.

Fahişelerin nefret abidesi olarak görüldüklerini gösteren en önemli unsurlardan bir tanesi Yahudiler gibi toplumdan tecrit edilme amaçlı farklı kıyafetler giymek zorunda kalmış olmalarıydı. Özellikle sarı renkli elbise giymeleri dönem kaynaklarında en çok geçen noktalardan bir tanesidir. Hatta Duby, XIV. yy. sonunda Venedik'te görülen bir mahkemede, bir batakhaneye kapatılan ve kendisine giydirilmeye çalışılan kıyafetin rengini gören bir kızcağızın kendisini bekleyen kötü yazgıyı anlayıp çığlık atmasıyla kurtarıldığını anlatır (Aries-Duby, 2006: 586). Bazen de fahişeler bu kıyafet kısıtlamasından kurtulmaya çalışmıştır. Ancak o zaman karşılaştıkları tepki de oldukça sert olmuştur. Örneğin VI. Charles (1368-1422) döneminde Toulouse genelevindeki fahişelerin giymek zorunda

kaldıkları üniformaları protesto edip ve bundan kurtulmak istediklerine dair dilekçeleri kabul edilince buna çok sinirlenen halk, fahişeleri sokakta gördüklerinde saldırmışlardır. Buna tepki ile karşılık veren ve genelevlerini kilitleyip çalışmayan fahişeler, bir bakıma şehre para akışını da durdurmuş oldular. Bu durum şehirli erkekleri daha çok kızdırmıştır ve onlara para ödemeyi reddetmişlerdir. Sonuçta fahişelerin tepkilerini devam ettirmeleri ve evlerini terk etmeleri üzerine, şehrin başka bir bölgesine taşınmaya zorunlu kılınmışlardır. Sonuçta taşındıkları bu yeni bölgede iki taraf için ateşkes sağlanmış ve sorun bu şekilde çözülmüştür (Wells, 1997: 34-35,37).

Fahişeler için Orta Çağ boyunca genel olarak yaşam çok zor olmuştur. Toplum tarafından dışlanan bu sıradan kadınların hiçbir vatandaşlık hakkı yoktu. Vatandaşlık kategorisinde sayılmadıkları için öldükten sonra kutsanmış topraklara defnedilememiş, genel evlerin iç avlularında mezarlıklar bulunabilmiştir (Aksan, 2017: 104). Fahişeler; kilisenin de yarattığı algı sayesinde güçsüz, zayıf, günahkar ve şehvet düşkünü kadınlar olarak algılanmışlardır. Toplumun ahlakını bozdukları ve İncil'in yasak ilan ettiği zinayı teşvik ettikleri için toplum tarafından sevilmemişlerdir. Fahişelerin ahlaksızlıklarını yaymalarını engellemek için belirli yerlerde belirli şartlarda şehvetlerini kullanmalarına izin verilmiştir. Genelevler bu aşamada kilisenin toplumsal düzeninin kurulmasında fahişeler üzerinden ahlaki sınırların çizilmesine hizmet etmek amacıyla açılmıştır. Böylece fuhuş ve zinanın toplum içinde gelişigüzel yaşanması engellenerek fahişeler toplumdan izole edilmiştir.

XIV. ve XV. yy'da meşru bir yol olarak görülen genelevlerin sayısının artması fahişeliğe bakışı da değiştirmiştir. Devlet destekli genelevlerde fahişelere karşı her türlü kısıtlama zamanla kaldırılmıştır. Böylece fahişeler kentin her yerinde hatta dinsel ayin sırasında kilisenin önünde bile müşteri avına çıkabilmiştir. Zamanla fahişeler, kendilerini kısıtlayan özel işaretlerden de kurtulmuşlardır. Çünkü artık yeni Avrupa'da fahişelik devlet destekli olarak, bir nevi kamu hizmeti görevini ifa etmiştir (Federici, 2009: 49). Geç Orta Çağ'da fahişelerin zamanla vatandaşlık haklarını muhafaza etmek için örgütlenme yoluna gittikleri de söylenilebilir. Örneğin bu amaçla örgütlenen 4 bin kadından oluşan Parisli fahişelere 1474'te bir flama, davul ve düdükten meydana gelen bir orkestra armağan edildiği gibi idareciler tarafından bir miktar ücretle de ödüllendirilmişlerdir (Wells, 1997: 35-37). Hatta zamanla ayinlere katılmak için pazar günleri izin alanlar bile olmuştur (Meade, 2001: 39-40). Orta Çağ'ın sonlarından itibaren fahişelerin toplumda artık belli bir konumları olmuştur. Toplumun en alt tabakasında sıradan insanlar olsalar da en azından gizlenmiyorlardı. Zira eğlence ve şölenlerde kabul görüp, düğünlerde ise şans getirdiklerine inanılıp hediyelerle uğurlanılmaları bunu göstermektedir (Aksan, 2017: 98).

Fahişelerle ilgili Orta Çağ'da mitsel inanışlarda mevcuttur. Örneğin Avrupa'nın birçok bölgesinde günlük hayatta umumi bir şekilde eğer din adamı ile karşılaşırsanız başınıza bir felaket gelmesi olası iken aynı şekilde fahişe ile karşılaşmanın insana şans getireceği inancı mevcut olmuştur. Hatta fahişelerin, cinselliğin simgesi olmaları hasebiyle de olabilir, tarlaların ve ürünlerin bereketini arttıracağına inanılmıştır. Onun için sık sık dini törenlere ve bayramlara davet edilmişlerdir (Duerr, 1999: 257).

2.2. Haçlı Seferlerinde ve Dönem Kaynaklarında Fahişe Algısı.

Fahişeler, Orta Çağ Avrupası'na çok fazla iz bırakan mesleklerden bir tanesidir. Her ne kadar genelevler sayesinde kazançlarına ortak olmak isteyen şehir yöneticilerinin ve kilisenin düşüncesinde "sadece şehrin ekonomisine etki ettikleri" algısı olsa da durum bundan farklıdır. Çünkü Orta Çağ'ın tüm siyasi çehresini etkileyen Haçlı Seferlerinde de orduların arkasında ve hacı grupları içerisinde var olmuşlardır ve önemli izler bırakmışlardır.

Fahişelerin Haçlı seferlerinde aldığı rolle ilgili dönem kaynaklarında farklı bilgiler karşımıza çıkmaktadır. Aslında Haçlı Seferleri'nin Batı Dünyası için uhrevi anlamları olduğu için ilk başta zina yapanlara karşı olumsuz bakılmış hatta I. Haçlı seferlerine zina suçundan dolayı Fransa Kralı Philippe'nin katılmasına izin verilmemiştir (Tudebodus, 2019: 14-15). Ancak bazı dönem kaynaklarında Haçlı Seferlerine katılanlar anlatırken zina yapan sıradan kadınlar olarak fahişelere yer verilmesi de ilginçtir. Örneğin 1099'te Kudüs'e girilmesini anlatan tasvirler arasında fahişeler de tasvirlerde yer almaktadır; *"Askerlerin arkasından silahsız rahipler ve tüccarlar, at "bakıcıları ve zanaatkârlar, fahişeler ve dilenciler, hatta en sonunda, cüzamlılar da kente akın ettiler. Herkesi" bir parça ganimet bekliyordu."* (Breuers, 2003: 310). Aachen'li Albert'in tarihinde, tanık olduğu haçlı seferine yönelik popüler coşkuyu anlatırken çarpıcı bir yorum yer almaktadır;

> *"Bu yolculuk bahanesiyle farklı krallıklardan ve devletlerden kalabalık bir araya toplanmıştı, ancak (onlar) zinadan ve haram ilişkilerden hiçbir şekilde uzaklaşmadıklarından, aşırı cümbüş, aşırı sevinç ve eğlence vardı, uçarılık(hafiflik) niyetiyle evinden çıkmış ve bu yolculuğun sunduğu fırsatlar hakkında düşüncesizce övünen kadın ve kızlarla sürekli bir sevinç altında yemekli eğlenceler, (israf) aşırıydı."*[4] (Aachen, 2007: 48-49.) diyerek

[4] *Hiis itaque per turmas ex diuersis regnis et ciuitatibus in unum collectis, sed nequaquam ab illicitis et fornicariis commixtionibus auersis, inmoderata erat commessatio cum mulieribus et puellis, sub eiusdem leuitatis intentione egressis, assidua delectatio, et in omni temeritate sub huius uie occasione gloriatio.*

Haçlı seferlerine farklı diyarlardan ruhani sınıftan olmayan pek çok soylu, prens, ve dindar yanında, fahişelerin de olduğunu söylemektedir.

Albert'in verdiği bilgiler haçlı seferlerinde fahişelerin varlığına işarettir. Çünkü fahişeler geçimlerini sağlayabilmek adına Avrupa askerlerinin peşinde ordularda yer almışlardır. Birinci Haçlı Seferi döneminde, bu kadınlar evli olmadıkları ve bu nedenle özellikle neden olabilecekleri potansiyel sosyal düzensizlik ile hacın saflığının kirlenmesinden endişe duyan din adamları için fahişe olarak görülmüşlerdir (Kostick, 2008: 271-272,283). Ayrıca sadece haçlı seferine katılanlar arasında değil, hac için Kudüs'e yönelen hacı grupları arasında da fahişelerin olduğu görülmektedir.

"Amiensli Peter, insanları etkilemekte olağanüstü bir yeteneğe sahip. Bu arada o, kendisiyle Kudüs'e doğru yola çıkmış olan, çok büyük bir hacı grubunu çevresinde topladı. Ne var ki bu görülmeye değer bir savaş alayı değil, tersine, yalnızca bir kısmı karılarını ve hatta çocuklarını da yanlarına alan yoksul kent halkından, alt tabaka soyluların genç oğullarından, bağımlı köylülerden, dilenci rahiplerden, dilenciler ve fahişelerden, panayırcılardan ve sakatlardan oluşan bir sürü idi."(Breuers, 2003: 48).

Haçlı seferleri Tarihi hakkında bilgi veren Ernoul Kroniğine göre Konstantinopolis imparatoru Aleksios döneminde, Haçlıların İstanbul'u kuşatması sırasında şu anekdot aktarılmaktadır;

"Fransız hacılar bir cumartesi günü Konstantinopolis önlerine vardılar. Fakat limana giremediler. Bu yüzden karşı yakadaki Rouge Abbeie adlı yerin yakınlarında, Juerie'ye geçtiler. Fransızlar, Konstantinopolis'tekilerden herhangi bir mukavemet görmeden burayı ele geçirdiler. Şehirdekiler Fransızları görünce imparatorun huzuruna çıktılar ve "Efendimiz, dışarı çıkalım ve ülkemizi ele geçirmelerine mani olalım," dediler. İmparator hiçbir şey yapmayacağını, karaya çıkıp topraklarını zapt etmelerine izin vereceğini, kamp kurduktan sonra Konstantinopolis'teki tüm fahişeleri dışarı çıkartıp Haçlıların kamp kurdukları yerin yakınlarında bir dağın tepesine göndereceğini söyledi. Fahişeler oradan o kadar çok işeyeceklerdi ki Haçlıların hepsi fahişelerin çişinde boğulacaktı. Böylece onları korkunç bir biçimde öldürmüş olacaktı. Bunun doğru olduğunu söylemiyorum fakat bazı kişiler imparatorun bu şekilde böbürlendiğini söylemektedir." (Ernoul Kroniği, 2019: 265).

Haçlı Seferleri'nde birçok şehri Müslümanların almasının nedeni olarak birçok dönem kroniğinde şehrin ele geçirilememesinin nedeni; kibir, lüks, aç gözlülük yanında zinanın ve şehvet dolu kadın ve fahişelerin haçlıları lekelemesi olduğunu savunmaktadır. Hatta bu duruma çare bulunması için evli-bekâr ayrımı yapmaksızın tüm kadınlar Antakya ablukası sırasında şehir dışına çıkarılmıştır (Aguilers, 2019: 76-77). Antakya Ablukası sırasındaki olayları anlatan Raimundus Aguilers, *Historia Francorum Qui Ceperunt Iherusalem* adlı eser şu ilginç bilgileri vermektedir;

"Ordumuzun utanmazlığını nakledişimizin Tanrı'nın hizmetkârlarının bize karşı hem öfke duymamasını hem de suçlamamasını umuyoruz; zira bir yandan gerçekten Tanrı zina yapan, yağmacı Haçlıları tövbeye ulaştırıp diğer yandan Hispania'daki ordumuzu yüreklendirdi." (Aguilers, 2019 : 73).

Dönem ana kaynaklarında Haçlı Seferleri sırasında fahişelerden bahsedilmesi aslında Haçlı Seferlerinde yaşanan zinaya vurgu yapmak amacıyladır. Kronik yazarları fahişleri betimledikleri bilgilerle aslında zina nedeniyle Haçlı seferlerinde amaçtan sapıldığını ve bunun haçlı ruhuna aykırı olduğunu vurgulamaktadır. Böylece Haçlı Seferlerinde başarısız görülmesine de grupların hedeflerinin Kudüs değil, önlerine çıkan cinsel fırsatları değerlendirmek olduğunu düşünmektedir. Üstelik hem ruhani liderler, hem Haçlı Seferi'ne katılarak önemli anekdotları not alan keşişler, hem dönem kronikler, fahişelerden oluşan haçlı gruplarının yaşadıklarını anlatarak, insanların zihinlerine ahlaki yargılar yerleştirmeye çalışmaktadır. Onlara göre, Tanrı için savaşacak bir ordunun, şehvete odaklanması başarısızlığı getirmiştir. Böylece şehvetleriyle zinaya sebep olan fahişeler, başarısız olan Haçlı ordularının da günah keçisi olmuşlardır.

Fahişeler her zaman Kilise tarafından suçlu görünen bir topluluk olmuştur. Belki de bu nedenle Haçlı Seferleri sırasında da sefer uzadıkça kadınların bu sefere katılmalarını engellemeye yönelik fikirler ve uygulamalar kendisini göstermiştir Örneğin I. Friedrich Barbarossa (1155-1190), III. Haçlı Seferine aralarında fahişelerin de bulunduğu 500 kadının katılmasını yasaklamıştır. 1188 yılında Le Mans ve Geddington bölgesinde gerçekleşen iki konsey Haçlı Seferleri'ne hangi kadınların katılması gerektiği üzerine tartışmış; ancak Haçlı askerlerine hizmet için çamaşırcı, aşçı vb. gibi hizmet sektöründe olanların bu sefere katılabileceğine karar verilmiştir (İstek, 2019: 210).

Orta Çağ kroniklerinde fahişeler hakkında farklı bilgiler verilmektedir. Albans'taki Benedictine manastırının keşişi Thomas Walsingham, 1376–1422 yılları arasında İngiltere hakkında fahişeler hakkında önemli noktalara değinmektedir. Örneğin 1378 yılında Buckingham Kontu Lord Thomas Woodstock'un donanması, İspanyol donanmasına saldırmaya karar verdiği mücadelede başarılı olmuştur ve gemilerden 22 tanesini teslim almıştır. Bu mücadele hakkında kronik, karşı filonun başarısızlığını, fahişelerin ve şehvetli yurttaş eşlerinin gemilerde olmasına bağlamıştır. İlginç bir başka bilgi de 23 Kasım 1407'de Paris'te Hotel Barbette yakınlarında, Raoul d'Anquetonville

tarafından öldürülen Orléanslı Louis hakkındadır. Kronikte, o zamanlar Orléanslı Louis'in, şehvete düşkün biri olarak fahişelerle zina dolu bir tatil yaparken bir şövalye tarafından öldürülmesi anlatılmaktadır (Walsingham, 2005: 61, 361). Yine XIII ve XIV. yüzyıllardaki İngiliz ve İskoç tarihi hakkında bilgi veren *The Chronicle of Lanercost'da* İngiltere Kralı Edward'ın saltanatının 24. yılında 1296'da Richmond semtindeki Well Mahallesi'nde, müsrif bir din adamından bahsetmektedir. Bu din adamının köyde dul bir kadının güzel kızıyla zina yaşamış ve kendisini bu fahişeden alıkoyabilecek kimse olmadığı için kızı mahallede olmayan papazın evinde özel olarak tutmuştur. Ancak ev sahibi olan papazın kralla ilişkilerinden dolayı çok fazla kilisenin kirasını toplama görevi olduğu için, bu bölgeye gelmiştir. O zaman bu din adamı ise fahişe kızı, yerin güvenliğinden dolayı kilisenin kiralarını ve değerli eşyalarını sakladığı üst odanın girişinin altındaki gizli, sağlam ve tonozlu ama dar bir hücreye saklamıştır. Ancak bu odadaki nakitleri gören fahişe on marklık bir çantayı koynuna sokarak sahibinden dışarı çıkması iznini alarak paralarla kaçmıştır. Din adamı ertesi gün bu konu ile ilgili hesap vermek zorunda kalmış ve fahişesinin yaptığı bu oyun yüzünden atamasını kaybetmiştir (The Chronicle Of Lanercost, 1913:70-72).

Dönem kaynakları din adamlarının da fahişelerle ilgilendiğini göstermektedir. Birçok genelevini çalıştıranlar arasında din adamlarının olduğu görülmektedir. Örneğin 1457'de Mainz başpiskoposu, burjuva bir aileye genelev işletme hakkı vermiştir. Avignon da genelevlerin kurulmasını sağlayan yasa ile aynı zamanda baş rahibeye genelev anahtarı teslim edilerek buradaki nizamı sağlama ve genelevin gelirlerini toplayıp, kontrol etme hakkı verilmiştir. Hatta Perpignanlı Dominik mezhebinin de olduğu gibi kendi üyelerinden topladığı paralarla kendi genelevlerini düzenleyenler bile olmuştur. Bu konuda en ilginç örneklerden biri Strasburg şehrini piskoposunun kırlangıç denilen bir geneleve sahip olmasıdır. Zira burada çalışan fahişeler aynı zamanda kent katedralinin çan kulesinde de çalıştırılmışlardır (Berkowitz, 2013: 101; Dolby, 2014: 47).

3. FAHİŞELERİN YARGILANMASI

Cinselliği çağrıştıran her şey Orta Çağ'da kafa yorulan konulardan biri haline gelmiştir. Bu tartışmalar giderek o kadar şiddetlenmiştir ki zamanla "cinsel suçlar" kavramı altında toplumsal anlamda teologların ve dini otoritelerin sınırlarının dışına çıkan herkes ceza ve şiddet görmeye başlamıştır. Orta Çağ Avrupa'sını da kapsayan modern öncesi dönem de cinsel suçlar için tipik bir alfabe listesi yapacak olursak; kaçırma, kürtaj, zina, hayvanlarla cinsel ilişki, fahişelik, çocuk istismarı, cariyelik, doğum kontrolü, fetisit, eşcinsel eylemler, ensest, bebek öldürmek, kötü niyetli firar, mastürbasyon, müstehcenlik, çok eşlilik, fuhuş, tecavüz, baştan çıkarma ve sodomi…vb. birçok suç bu kapsama girmiştir. Bazen, hadım etme, travestilik, karma banyo, halka açık çıplaklık, din adamları ile cinsel temas, hamileliği veya doğumu gizlemek için yapılan gizli çabalar ve diğerleri gibi daha egzotik suçlarda buna eklenmiştir. Bazen sanıklar "sapkınlık" gibi daha kapsamlı cinsel suçlarla da suçlanmışlardır (Witte, 2019: 839).

Thomas Aquinas (1225-1274), insan hukukunun cezalandırmadığı eylemler arasında en hafif lüks olan ve içine fuhuşun sokulduğu basit zinaya değin fahişeliğin ticari bir ilişki olarak ele alınmasından da endişe duymuş ve bu endişeyi tekrarlamıştır. Fahişe paralı askerdir, yani yaptığı şey yasadışı bir eylemdir. Thomas fahişeliği, sunağa getirilen kurbanlara veya sunulara hizmet etmeyen, ancak sadaka işlevi gören aşağılık bir kâr olarak tanımlar. Fuhuştan elde edilen kazancın sadaka olarak verilmesini istemiş; bunun sebebi olarak da fuhuş yapana iade gerektirmemesi düşüncesi içinde olmuştur. Çünkü yasadışı bir bağış olsa bile, fahişe hile yoluyla gasp etmedikçe onu geri vermeye gerek yoktur (Teixeira, 2015: 255). Thomas Aquinas için, evli olmayan bir adamın bir bakireyi baştan çıkarması, onu manipüle etmesi ya da kandırması daha ağır bir suçtur. Bu cinsel karşılaşma, birlikten doğan herhangi bir çocuğa aynı zarar riskini taşımakla kalmaz, aynı zamanda *iki kat adaletsizlik* bu duruma bağlıdır. Baştan çıkarma, onun zamanında ciddi bir suçtu ve ağır para cezaları ve suçlunun malına el konulması, bazen de topluluktan kovulma ile cezalandırılabilmiştir (Witte, 2019: 851).

XV. yy.dan itibaren belediyeler ve kamu çalışanları toplumsal düzeni sağlamak için fuhuş ve genelevler konusunda sert önlemler almaya başlamıştır. Haziran 1429'da Arles belediye meclisi Tanrı'nın ve kralın gözünde kadın satıcısının aşağılık olduğuna dair bir yasa çıkararak bu mesleği kınamıştır. Bunu takiben 1458'de polis yönetmeliklerinde fuhuş ve genelev cezalarının düzenlenmiştir. Özellikle genelev dışında fuhuşu evinde yapan kadınlar için cezası ölüme kadar giden sert önlemler alınmıştır (Otis, 1985:91). Bu dönemde toplumun genel görüşü kadınları fahişeliğe iten birçok neden olsa da bu nedenlerin fuhuş yapmak için bahane olamayacağı görüşü üzerine olmuştur. Hatta bazı yazarlar zenginlik ve lükse düşkün açgözlü kadınlar için zengin olma amaçlarına ulaşmak adına farklı bir seçenek olduğunu bile düşünmüşlerdir (Brundage, 1976: 836) bu nedenle de cezalar ağır olmuştur.

Orta Çağ boyunca en ağır cezaları alan gruplardan birinin fahişeler olduğu görülmektedir. Örneğin Fransa'da fahişeliği ilk yasaklayan kişi olan Charlemagne'nin (Şarlman /742-814) kendisinin bile 5 kraliçesi 5 metresi vardı; ancak o yine de fahişeleri sokak ortasında kırbaçlattırmıştır. Kendi genelevleri ya da metreslerinin dışında kalan bütün sokak fahişleri onun şiddet gazabından nasibini almıştır. Fahişler ister hazineye para akıtsın ister asker

yiyeceklerinin tedarikinde kullanılsın yine de Kastilya kralının IX. Alphonso (1171-1230)'nun da vermiş olduğu gibi emirlerle sokak ortasında kırbaçlanma, fahişeliğe bulaşan herkesin şehirden sürülmesi ya da hapis cezasına mahkûm kalmış, çoğu zaman da işkenceden kurtulamamıştır. Fahişelerin halkın önünde teşhir ettirilmesi, küfürler yağdırılması, elbiselerini parçalamasına itilip kakılmasına varan cezalar en hafif cezalar olmuştur. Paris'te ise fahişlerin yüzleri kızgın demirle dağlanmış ayrıca kulakları kesilmiştir. XVII. yy.da sadece fahişeler değil pezevenkler de diri diri yakılmış ya da halkın önünde teşhir edilmişlerdir. Ya sürgüne gönderilmiş ya da hapishaneye mahkûm olup cellatların gaddar işkencelerine maruz kalmışlardır (Wells, 1997: 39-40). Bunların yanında şehir yönetimine para kazandıran fahişelerin ayrı tutulduğu söylenebilir.

Orta Çağ'da fahişelerin itham edildikleri suçlar arasında zina, cinsel hastalıkları bulaştırma, ahlaksızlığı yayma gibi suçlar dışında yaralama suçları da sayılabilir. Bu yaralamalar genelde kan dökücü boyutta olmuştur ve 1415-1436 yılında Arras şehri örneğinden anlaşılacağı gibi kan dökücü yaralama suçunu işleyenlerin yaklaşık ¼ 'ü fahişlerden oluşmuştur (Muchembled, 1998: 50). Fahişelere uygulanacak cezaların yer aldığı ceza kılavuzlarındaki suçların bazıları fidyeye dönüştürülebilmiştir. Özellikle zenginlerin cezalardan daha hızlı kurtulmalarını sağlayacak seçeneklerde bulunmuştur. Örneğin, cinsel suçundan dolayı 7 yıl oruç cezası almış bir adam 840 adama para ödemiş ve üç günde kendisiyle birlikte oruç tutturarak cezasını çekmiştir (Berkowitz, 2013: 93).

Fuhuşa verilen cezalara örnek olması amacıyla Almanya, İtalya gibi ülkelere ve Viyana gibi kentlere bakılacak olursa cezalar çeşitli olmakla beraber ilk aşamada fuhşun cezası tecavüzcülere verilen cezalar ile aynı olduğu görülmektedir. Ancak daha sonra cezalarda ciddi değişimler yaşanmış ve özellikle XIII. yy.ın ortalarında cezalar hafiflemiştir. Hatta Viyana'nın tecavüz davalarının daha hafifleştiği ve beraata bile uzanabilecek sürecin yaşandığı ilk şehir olduğu söylenebilir (Otis, 1985: 68). İngiltere'ye bakıldığında fahişlere yüksek para cezalarının verilmediği bu ücretlerin daha çok genelev patronlarına kesildiği görülmüştür. XIV. yy. İngilteresi'nde bir kişi pezevenklikle suçlanıyorsa saçı 5 cm tıraş edilmiş ve buna *utanç tıraşı* denmiştir. Suçlu belirli bir süre kalabalık önünde bu tıraşla teşhir edilmiştir (Dolby, 2014: 50). Avusturya'ya baktığımızda Frauenhaus şehrinden yola çıkarak verilen cezalar hakkında yorum yapılabilir. Bu şehirdeki mahkeme kayıtlarında evli olup fuhuş yapan erkekler cezalandırılırken Hristiyan bir kadınla fuhuş yapan Yahudilere ölüm cezasının verildiği görülmektedir (Hammer, 2019: 77).

4. SONUÇ

İnsanlık var olduğu günden beri varlığını sürdüren bir meslektir fahişelik. Orta Çağ Avrupası, kilise gölgesinde bireylerin kendi hayatlarını da şekillendirdikleri bir dönemdir. Orta Çağ Avrupası'nda zinanın ve fahişeliğin arttığı dönemler yoksulluğun arttığı ve ekonomik sıkıntıların baş gösterdiği dönemler olmuştur. Kadınların ekonomik sıkıntılarına çözüm bulmak amacıyla başvurdukları bu meslek, genelevlerin açılması ile kurumsal bir boyuta ulaşmıştır. Fahişelik yaparak zenginleşenler olmuş olsa da fahişelik yapan kadınlar hayatları boyunca ekonomik durumlarını düzeltememişler ve onların bedenleri üzerinden kazanan ya da kâr edenler genelev patronları olmuşlardır.

Cinsellik ve fuhuş Orta Çağ'da kilisenin gölgesi altında genelevlerde ancak meşru yapılmış bir eylem olmuştur. Çünkü Kilise herkesi kontrol altına aldığı gibi fahişeleri de kontrol altına almaya çalışmıştır. Kilise için Orta Çağ bireyi üzerinde egemenlik kurmak onun sadece dini hayatı değil dünyevi hayatını ve yaşantısını da yönlendirmek demek olmuştur. Bireyin yaşamın hiçbir alanında özgür kalmaması adına cinsel hayatını da özgürce yaşamasını engellemiştir. Eşcinsellik gibi farklı süreçleri kontrol altına alabilmek adına ise kontrollü bir fuhuş sistemi kurmuş bu sistemde genelevler ve fahişeler önemli rol oynamışlardır.

Orta Çağ insanlarının fahişeliğe bakışı dönem kaynakları çerçevesinde değerlendirildiğinde kilise ve din adamlarından günlük sıradan insanlara kadar aynı bakış açısına sahip olduğu söylenebilir. Bu bakış açısına göre fahişeler toplumda kirli, ahlaksız, zayıf karakterli, günahkar olarak algılanmışlar ve nefret edilen bir grup olmuşlardır. Fahişelerin toplum tarafından dışlandığını gösteren kıyafetlerin, işaretlerin ve armaların uzun yıllar kullanılması ile fahişelere verilen cezaların daha çok teşhir amaçlı cezalar olması bunu kanıtlamaktadır. Ahlaksız ve zayıf sıradan kadınlar olarak görülen fahişeler toplumun en alt tabakalarından biri olarak görülürken aynı zamanda sivil ve dini makamlar tarafından da toplumun emniyet supabı olarak kullanılmıştır. Çünkü toplumda eşcinselliği zina gibi ahlaksız ilişkileri kontrol altında tutmak isteyenler genelevler kurarak fahişeler üzerinden toplumsal ahlakı dizayn etmeye çalışmışlardır.

Kudüs'ü ele geçirmek veya Hac yapmak amacıyla yapılan yolculuklarda Hristiyanlar Tanrı'ya karşı görevlerini yerine getireceklerini düşünmüşlerdir. Ancak birçok fahişe Haçlı Seferleri sırasında veya Kudüs'e ulaşmaya çalışan hacılar arasında yer almıştır. Haçlı askerlerinin cinsel ihtiyaçları yanında bizzat bir eş edasıyla su ihtiyacından yeme içmelerine, çamaşırlarının yıkanmasından, savaş yaralarının tedavi edilmesine kadar her türlü hizmeti etmiş olmaları sefere katılan kadınların ekonomik sorunlar yüzünden fahişeliğe mecbur kaldıkları süreçleri de göz önüne

sermektedir. Büyük bir sefer için hazırlanmış bir orduda askerlere cinsel ihtiyaçlarını karşılamak, onların günlük rutin hizmetlerini yapmak bir bakıma efendisinin insafına muhtaç kalmak demektir. Çünkü bu asker istemediği zaman fahişeden kolayca kurtulabilir ve istediği durakta onu haçlı ordusundan atabilirdi. Bu durumda fahişe bilmediği güvensiz diyarlarda her türlü kötü muameleye maruz kalabilir hatta öldürülebilirdi. Bu gerçekler bir kadının hayatta kalabilmesi adına acı verici durumlar olmuştur. Çünkü fahişeler, bu seferlere katılmalarına izin veren kilise tarafından da sahiplenilmemiş hatta uzun süre sonra sefere katılmaları engellenmiştir.

Görülmektedir ki fahişelik Avrupa'nın zihin dünyası ve dini inancında ciddi bir paradoks yaratmıştır. Bir yandan bedeni zapt edip ruhu terbiye edebileceğini düşünen kilisenin ateşler içerisine gönderdiği binlerce kadın, diğer yandan yöneticilerin kendi açtıkları kurumlarda çalıştırılan fahişelerin varlığı Orta Çağ'ın zıtlıklarla dolu gündelik hayatının rutinlerinden biridir. Aslında bir fahişenin alevlere gönderilmesinde ki etken, ahlaksızlığı yaygınlaştırması değil kilise ve devlete para kazandırıp kazandırmaması idi. Çünkü bu dönemin kilisesinin ekonomik modeli buydu; "haraççı ekonomi." Eğer fahişeler bugünkü anlamda vesikalı değillerse ve vergisinden kilise, üniversite, belediye…vb. bir kurum yararlanmıyorsa ceza almayı hakkediyordu, hatta bu cezanın karşılığı işkence boyutunda bile oluyordu. İşte bu hatalı eylemlerle toplumu terbiye etmeye çalışan kilise, kendi sonunu hazırlamış ve reformistlerin Aydınlanma evresinden sonra yetkilerini kaybetmişken fahişelik yüzyılları aşan bir süredir varlığına hala devam etmektedir.

KAYNAKÇA

1. Aachen, A. (2007). Historia Ierosoliminata. History of the Journey to Jerusalem. (Ed: Susan B.Edginton), Oxford Press.
2. Aguilers, R. (2019). Historia Francorum Qui Ceperunt Iherusalem.Haçlılar Kudüs'te/ Bir Papazın Gözünden İlk Haçlı Seferi. (Çev. Süleyman Genç), Yeditepe Yayınları, İstanbul.
3. Aksan, Y. (2017). "Orta Çağ Avrupası'nda Fahişelik", Dokuz Eylül Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi 4 / 2 : 95-111.
4. Aries, P.& Duby, G. (2006). Özel Hayatın Tarihi 2: Feodal Avrupa'dan Rönesans'a. (Çev. Roza Hakmen), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
5. Berkowitz, E. (2013). Seks ve Ceza -Arzuyu Yargılamanın Dört bin Yıllık Tarihi. (Çev. Orhun Düz), Kollektif Yayınları, İstanbul. (pdf.)
6. Blumenfeld R.& Kosinski. (1999). "Christine de Pizan's Advice to Prostitutes", Medieval Feminist Medieval Feminist Newsletter (Mediaval Feminist Forum A Journal of gender and Sexuality), 27(1) :9-15.
7. Breuers, D. (2003). Kudüs İçin Ölmek Şövalyeler, Rahipler, Müslümanlar ve Birinci Haçlı Seferi. (Çev: Yasemin Bayer, Telos Yayıncılık, İstanbul
8. Begüm, N. (2013). "The Significance of Regulating Prostitution", Internet Journal of Criminology, 1(1): 1-39
9. Brundage, J.A. (1976). "Prostitution in The Medieval Canon Law", Signs: Journal Of Women in Culture and Society, 1(4): 825-845.
10. The Chronicle Of Lanercost /1272-1346. (1913). (Translate: Sir Herbert. Maxwell), James Maclehose And Sons, Glasgow.
11. Ernoul Kroniği/ Selahaddin Eyyübi ve Kudüs'ün Fethi. (2019). (Çev: Ahmet Deniz Altunbaş), Kronik Kitap, İstanbul.
12. Davidson, A. B. & Ekelund, R. B. (1997). "The Medieval Church and Rents from Marriage Market Regulations", Journal of Economic Behavior & Organization , 32 : 215-245.
13. Dolby, K. (2014). Bir Nefeste Cinsellik Tarihi. (Çev: Pınar Üstel), Maya Kitap, İstanbul.
14. Duerr, H. P. (1999). Çıplaklık ve Utanç /Uygarlaşma Sürecinin Miti, Dost Yayınları, Ankara.
15. Dündar, D.G. (2020), Avrupa'nın Karanlık Zamanları; İşkence, Hiper Yayınları,İstanbul.
16. Federici, S. (2009). Caliban and The Witch : Women, The Body and Primitive Accumulation, Autonomedia Publisher, USA.
17. Hammer, M. M. (2019). "Prostitution in Urban Brothels in Late Medieval Austria". (Ed:Christopher Mielke and Andrea-Bianka Znorovskyz), Same Bodies, Different Women: 'Other' Women in The Middle Ages And The Early Modern Period, pp. 70-83, Trivent Publishing, Hungary.

18. Hicks, E. (1991). “Le Livre des Trois Vertus of Christine de Pizan: Beinecke MS 427”. (Ed. Daniel Poirion and Nancy Freeman Regalado), In Contexts. Style and Values in Medieval Art and Literature, special issue of Yale French Studies, pp. 57–71, Yale University Press.
19. İstek, G. (2019). “Haçlı Seferlerine Katılan Kadınlar,” Journal of Islamic jerusalem Studies, 2019, 19(2): 205-224.
20. Just, A. N. (2014). "The Catholic Church: Shaping the Roles of Medieval Women", Young Historians Conference. 16. (Apr 29th, 9:00 AM - 10:15 AM).
21. https://pdxscholar.library.pdx.edu/younghistorians/2014/oralpres/16
22. Jütte, R. (2011). Erken Modern Avrupa'da Yoksulluk ve Sapkınlık. (Çev. B.K. Sefer), Bogaziçi Üniversitesi Yay, İstanbul.
23. Karras, R.M. (1989). “The Regulation of Brothels in Later Medieval England”, Working Together in the Middle Ages: Perspectives on Women's Communities, 14(2): 399-433.
24. Kostick, C. (2008). The Social Structure of the First Crusade, The Medieval Mediterranean, Brill. Leiden.
25. Laigle, M. (1912). Le Livre des Trois Vertus de Christine de Pisan et Son Milieu Historique et Litterairé, Honoré Champıon, Paris.
26. Le Goff, J. (1992). “Zevkin Yadsınması” (Der:Georges Duby), Batı'da Aşk ve Cinsellik. (Çev: Ayşen Gür), ss.156-172, İletişim Yayınları, İstanbul.
27. Meade, S.B.A. (2001). Medıeval Prostituion in Secular Law: The Sex Trade in Medival London, Paris and Toulouse. A Thesis For The Degree Master Of Arts (History), Mcmaster University, Canada.
28. Muchembled, R. (1998). İşkenceler Zamanı Mutlak Krallar Devrinde İtaat XV-XVIII Yüzyıllar, Çev. Ali Berktay, Tüm Zamanlar Yayınları,İstanbul.
29. Otis, L. L. (1985). Prostitution in Medieval Society: The History of an Urban İnstitution in Languedoc, The University Of Chicago Press, USA.
30. Poroy, A. (2010). Antik Çağdan Günümüze Avrupa'da Cinsellik Tarihi, Dharma Yayınları, İstanbul.
31. Teixeira, I.S. (2015). Aquinas’ Summae Theologiae and The Moral Instruction in The 13th Century, Acta Scientiarum. Education, Maringá, 37(3) : 247-257.
32. Tudebodus. (2019). Bir Tanığın Kaleminden Birinci Haçlı Seferi Kudüs'e Yolculuk, (Çev: Süleyman Genç), Kronik Kitap, İstanbul.
33. Witte J. (2019). “Church, State, and Sex Crimes: What Place for Traditional Sexual Morality in Modern Liberal Societies?”, Emory Law Journal, 68 (5): 837-865.
34. Walsingham T. (2005). The Chronica Maiora Of Thomas Walsingham 1376–1422, (Ed: James G. Clark, David Preest), The Boydell Press, Woodbridge.
35. Wiesner, M.E-Hanks. (2014). Erken Modern Dönemde Avrupa, 1450-1789. (Çev: Hamit Çalışkan), Türkiye İş Bankası, Kültür Yayınları, İstanbul.
36. Wells, J. (1997). Kadın Gözüyle Batı Avrupa’da Fahişeliğin Tarihi. (Çev.Nesrin Arman), Pencere Yayınları,İstanbul.
37. Viney, C. (1998). The history of Catholic sexual morality, Unpublished Master's Thesis, University of Calgary, Calgary

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
OPEN ACCESS
e-ISSN: 2587-1587

Research Article

Subject Area
Mysticism

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 100
PP: 2427-2431

Arrival
13 June 2022
Published
31 July 2022
Article ID Number
63559
Article Serial Number
20

Doi Number
http://dx.doi.org/10.29228/sssj.63559

How to Cite This Article
Arslan, A. (2022). "Seyyid Ali Hemedânî'nin "Behremşahiyye" Adlı Eserindeki Vasiyyetleri" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:100; pp:2427-2431

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

Seyyid Ali Hemedânî'nin "Behremşahiyye" Adlı Eserindeki Vasiyyetleri [1]

Seyyid Ali Hemedânî's Wills In The His Work Titled "Behremşahiyye"

Abdülrakip ARSLAN [1]

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Siirt Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Arapça Mütercim-Tercümanlık Bölümü, Siirt, Türkiye

ÖZET

Tasavvuf tarihinin on iki büyük tarikatından olan Kübrevîyye'nin Hemedânîyye kolunun kurucusu Mîr Seyyid Ali Hemedânî hem irfân açısından hem siyaset açısından VIII. Yüzyılın etkin sûfîleri arasında yer alır. Neseben Seyyid olan ve Alî-yi Sânî olarak da tanınan Mîr Hemedânî yaşadığı asırda ilim, irşâd ve seyâhatları ile İslâm âleminde oldukça etkin bir isim olmuştur. Hemedâni irşad faaliyetlerini, kaleme aldığı eserler, seyahatler ve zamanın padişah ve yöneticilerine gönderdiği risâlelerle sürdürmüştür. Hayatı, mücadeleci karakteri, kaleme aldığ yüzü aşkın eserlerinin incelenmesinin büyük önem arz etmektedir. Bu çalışmamızda Bedehşan hâkimi Behremşah'ın talebi üzerine Hemedânî'nin kaleme aldığı risâleyi ele aldık. Önce kısaca Hemedâni'nin hayatı hakkında bilgi verilmiş ardından ilgili eser incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Tasavvuf, Kübreviyye, Mir Ali Seyyid Hemedânî, Behremşahiyye.

ABSTRACT

Mir Seyyid Ali Hemedânî is the founder of the Hemedânîyya branch of Kübreviyya, which is one of the twelve great sects in the history of Sufism. He is among the active Sufis of the eighth century in terms of both wisdom and politics. Hamadani, who is a Sayyid in terms of lineage and also known as the second Ali, became a very active name in the Islamic world with his knowledge, guidance and journeys in the century he lived. Hemedânî continued his activities of guidance with the works he wrote, travels and epistles that he sent to the sultan and rulers of the time. It is of great importance to examine his life, his combative character and more than a hundred works he wrote. In this study, we discussed a treatise of Hemedânî which he wrote this treatise upon the request of Behremşah, the ruler of Bedehşan. First, brief information about Hemedâni's life was given, and then the related work was examined.

Key words: Mysticism, Kubraviyya, Mir Ali Sayyid Hamadânî, Bahramşahiyya.

1. GİRİŞ

Tarih boyunca insanı en çok etkileyenlerin başında yönetim ve yöneticiler gelmektedir. Zaman ve kültüre göre şekillenen idarenin eşitlik ve adalete dayanması ise değişiklik kabul etmeyen sabitelerdendir. İdarenin hak ve adalet gibi evrensel değerlere uygunluğu ile idare ve baştakilerin takvalı, adil olmaları ariflerin birincil talepleri olmuştur. Bu gayeye matuf, ariflerin yazdıkları risale, mektup ve vasiyyetnamler muazzam bir kültür mirasını oluşturmaktadır. Seyyid Ali Hemedâni yüzü aşkın eseriyle bu alanın parlak simalarından biridir.

2. SEYYİD ALİ HEMEDÂNÎ'NİN HAYATI

Müellifimizin tam adı Ali b. Şihâbüddîn b. Muhammed'tir. Babası Şihâbüddîn, Hemedân hâkimi olduğundan "emir" ve "mîr" ile tanınır. Hemedânî'ye babasının makamına binaen "Emîr-i Kebîr" lakabı alır. Doğum günü Hz. Ali'nin doğum günü ile aynı güne rastlanmasından dolayı "Ali-i Sânî", "Emircân" ve Keşmîr'de kaldıktan sonra Hemedân'a gelirken yöre halkı tarafından büyük bir sevinçle karşılanması nedeniyle "Şâh-ı Hemedân" lakapları ile de bilinir. Şiirlerinde ise "Âlâyî" mahlasını kullanmaktadır. (Hakîkat, 1372, s. 571; Huccetullah, 1394, ss. 73-74; Riyâz, 1991, s. 3)

Zengin bir aileye mensup olana Seyyid Ali Hemedânî, 12 Receb 714 Pazartesi günü (22 Ekim 1314) İran'ın Hemedân şehrinde doğar (Envârî, 1977, s. 297; Hüseynî, 1999, s. 2/178; Sebzevari, 1961, ss. 35-36). O, ilim, sanat ve edebiyat alanlarında yetkin, elit bir çevrede yetişir. Dayısı Seyyid Alâeddin de tasavvuf ve fıkıh gibi birçok ilimde yetkin bir âlimdir. Hemedânî'nin babası yöneticilik görevi sebebiyle kıvrak bir zekâya sahip olan oğlunun eğitimine gereken ilgiyi gösteremeyeceği endişesiyle tahsilini bu dayısına havale eder. Böylece tahsiline dayısı Seyyid Alâeddin'in yanında başlayan Hemedânî küçük yaşta Kur'ân-ı Kerîm'i ezberledikten sonra kısa bir süre içinde fıkıh, tefsir, hadîs gibi İslâmî ilimlerde iyi bir tahsil görür. Hemedânî daha sonra dayısı Seyyid Alâeddin'in tavsiyesi ile Kübreviyye şeyhlerinden Alâûddevle-i Simnânî'nin (ö. 736/1336) halîfesi Mahmûd-i Mezdekânî'ye (ö. 766/1335) intisap eder. Şeyh Muhammed Ezkânî'den (ö. 1375/777) de ders alır. Hemedânî, Simnânî'nin diğer

[1] Bu makale, "Emir-i Kebir Seyyid Ali Hemedâni Hayatı, Eserleri ve Tasavvufî Görüşleri" isimli doktora tezinden üretilmiştir.

bir halîfesi Takıyyüddin Ali Dostî'ye (ö. 734/1334) de intisap eder. Dostî'nin yanında iki yıl tasavvufî terbiye görür ve ondan da hilâfet alır. Dostî'nin vefatından sonra tekrar Mezdakan'a döner. Mezdekânî'nin yanında ilim, irfân seyr û sülûkte yüksek pâyeler elde eder. Hocası Mezdakânî ona kemâle ermesi için seyâhate çıkmasını ve başka hocalarla görüşmesini tavsiye eder. Şeyhinin emri üzere sefere çıkar. Yirmi yıl süren bu seyâhati sırasında Türkistan, Mâveâünnehir, Hindistan, Irak, Suriye ve Anadolu'nun tamamını dolaşır (Bedahşi, 1995, s. 4; Şüşterî, 1996, ss. 49-50; Riyâz, 1991, ss. 95-96; Cebecioğlu, 1991, s. 103; Yazıcı, 1998, s. 185).[2]

Küçük yaşta başladığı seyr û sülûk ve irşâd hizmetlerini ifa ederken hayatının tamamı tehlikelerle geçen Hemedânî, müteaddit defa ziyâret ettiği Hottalân'a son geliş yolunda hastalandı ve 73 yaşında 6 Zilhicce 786/19 Ocak 1385'te burada vefat etti (Hidâyet, t.y., s. 130).

Emîr-i Kebîr Seyyid Ali Hemedânî İslâm'ı teblîğ etmek için sürekli seyahat halinde bulunduğu halde eser telif etmekten de geri durmamıştır. Yüz kadar te'lifâtı bulunan Hemedânî, eserlerini kendine has bir üslupla yazmış, konuları büyük ölçüde âyet ve hadîslerden yola çıkarak şerh ve tahlil etmiştir. Eserlerinde daha çok hukuk, din, aile, adil yöneticinin özellikleri, nimete şükür ve sabır gibi konuları ele almıştır.

3. EMÎR-İ KEBÎR SEYYİD ALİ HEMEDÂNÎ'NİN "BEHREMŞAHİYE" ADLI ESERİ

3.1. Eserin Nüshaları

Bu çalışmada ele aldığımız Hemedânî'nin *Behremşâhiyye Risâlesi*, 12 varaktan müteşekkil küçük bir risaledir. Süleymaniye Kütüphanesi Şehit Ali Paşa Koleksiyonu, nr. 2794, Tahran Merkez Kütüphanesi, nr. 4195, Taşkent Kütüphanesi, nr. 2374'te eserin nüshaları bulunmaktadır (Riyâz, 1991, s. 128). Biz bu çalışmamızda Süleymaniye Kütüphanesi Şehit Ali Paşa Koleksiyonu, nr. 2794'te bulunan nüshayı esas aldık.

3.2. Eserin Yazılış Maksadı

Eserin mukaddimesinden Seyyid Ali Hemedânîn risâlesini Bedahşâh hâkimi Muhammed Behrâmşah'a yazdığı anlaşılmaktadır. Hemedânî, şu ibarelerle Behremşâhiyye Risâlesi'ne giriş yapar: "Ya Rabbi bize verdiğin nimetlerini artır. Şüphesiz sen her şeye gücü yetensin. Mühendisan-ı barigâh-ı ilâhi, takdir sayfalarını envâ- ı nakışlarla süsledikçe; nurâni bahçeleri anımsatan muhlisâne kalpler, her şeyi hakkıyla bilen ve her şeye gücü yeten Rabbinin rahmet hazinesinin cömertlik bulutlarından inen rahmet yağmurlarıyla ıslandıkça; her deminiz Rabbanî nefâhatlarla şenlensin." (Hemedânî, vr.410a-410b).

4. EMÎR-İ KEBÎR SEYYİD ALİ HEMEDÂNÎ'NİN "BEHREMŞAHİYE" ADLI ESERİNDEKİ TAVSİYYELERİ

Hemedâni, insanın baba beli, ana rahmi, dünya ve kabir hayatından geçerek cennet veya cehenneme varacağını ifade etmektedir. Dünya hayatında, insanın sorumluluğu başlamaktadır. "*And olsun, içinizden cihad edenleri ve sabredenleri belirleyinceye ve durumlarınızı ortaya koyuncaya kadar sizi deneyeceğiz*." (Hûd Sûresi, 11/107) âyeti insanın imtihan olunmak üzere bu dünyaya gönderildiğine işaret etmektedir. Bundan dolayı insana bahşedilen ömür, ebedî saadete ulaşmak için Allah'ın emirleri gereğince harcanması gereken bir sermayedir (Hemedânî, vr. 410a-413b).

Hemedânî, kulları saadete ulaştıran birçok yolun olduğunu fakat bu yolların iki önemli aslı bulunduğunu belirtmiştir. Bunlardan birincisi Allah'ın emirlerine riayet ikincisi Allah'ın kullarına şefkatli olmaktır. Birinci esasın temelleri namaz, oruç, Kur'an-ı Kerim tilaveti, iyiliği emretmek ve kötülüğü nehyetmek gibi ibadetlerdir. İkinci esasın temelleri ise zekât, sadaka, hayır işlerini gözetme, yetim ve kimsesizleri koruma gibi halka yönelik davranışlardır (Hemedâni, 410 b-411 a.)

Hemedâni, risâlesinin geri kalan kısmında bu konular hakkındaki vasiyyeterini âyet ve hadislerden hareketle açıklamalarda bulunmuştur.

4.1. Namaz

Hadis-i şerifte kıyamet gününde kullara sorulacak ilk amelin namaz olacağı hususu (İbn Mâce, 202/1425) belirtildiğinden Hemedâni, evvela namazla ilgili vasiyetlerine yer verir. O, bedeni ibadetlerin en önemlisinin namaz olduğunu belirtmiştir. Rüku'u, secde, ka'de ve tekbir namazın zâhirî rükünlarıdır. Fakat sadece manevî esrarlarına riayet edilerek namazdan istifade edilebilir. Gaflet içinde deruni anlamı üzerinde tefekkür etmeden namaz kılan sadece kendisini kandırmaktadır. Bundan dolayı namazda riyadan, her türlü nefsâni arzu ve şeytani vesveseden uzak durulmalıdır. Kıyam, rüku' ve secdeler vakarla ifa edilmeli, okunan âyetlerin manâları tefekkür edilmelidir (Hemedâni, 411a-b).

[2] Cafer Bedahşî, 1995, s. 42; Yazıcı, 1998, XVII, 185; Hidâyet, tsz., s. 130; Riyâz, 1991, s. 95-96.

Hemedânî, abdest ve namazın bâtınî manalarını şöyle ifade etmiştir: "Namaz hukukunu eda etmek, ubudiyet makâmının gereğidir. Namaza niyetlenen tüm varlıktan sarf-ı nazar ederek abdest suyu ile ellerini mâsivadan yıkar, teveccüh ve zikir suyu ile mazmaza yapar. İstinşakla da nefehât-ı nesîm-i rabbâniye rayihalarını içine çeker. Abdest suyunun azalardan dökülmesiyle beşerî ahlak zaafların tümünden sıyrılır. Ab-ı hayâtla yüzünü yıkamakla ihlâsla tevekküle dayanır. Her türlü zilletten uzaklaşarak başını mesh eder. İstikāmet suyu ile ayaklarını yıkar. Kalbi ve tüm benliğini Kâbe'ye kilitleyerek tahrimle her türlü vesvese veren şeylerden uzak durur. Niyetle gönlüne nakş olunan Kibriya güneşi şu'alarıyla tüm mevcudatı hiç görerek tahrim tekbiri için ellerini kaldırarak evhâm-ı faside ve havâtır-ı bâtıle cinsinden ne varsa onların tamamını kulak arkası eder. Sübhaneke duâsını okumakla tenzih kanatlarıyla kudsi âlemlerde cevelan eder. Namaz kılan ta'avvüzle ismet kalesine sığınmış olur. *Elhamdülillâh* ile fazl ve in'amı sınırsız olanın nimetiyle, ulvi ve süfli mertebelerin mazahirini müşâhede etmiş olur. *er-Rahmâni'r-Rahîm* ile rahmet ve ra'fet deryalarını dolaşarak madde gemisinin korkunç dalgalar karşısında ehadiyet denizinde batmasını müşâhede eder. Mâlik-i yevmi'd-din ile beşeri sistemlerin tamamı tek tek ehadiyat deryasında kaybolur. Vahdetin serin sularında takdir kemendiyle mükellefiyet sahillerine varırken ubudiyetin can simidiyle huzura *kavuşarak iyyâke na'budu* der. Sonra âlem-i esbapta mükellefiyet yükünün ağırlığı altında önündeki upuzun çölün başında, hal diliyle, Lâ Yezâl olan Hazret –i Allah'a yakarışta bulunarak dilinden tane tane *iyyake nesta'în* dökülür. Rûh, lâhut-i âlemde cevelan ederek, günah çukurundan çıkıp terakkî miracıyla yücelir. *İhdina's-sırate'l-müstekîm* diyerek, âlemi ervâhın hoş nedimlerin ünsiyet meclîsinde elest bezmi hitabının şarâbını yudumlar. *Sırâtel'l-lezîne an'amta aleyhim* terennümüyle gafletten uzak, kovulmuş ve gazaba uğramışlardan olmamayı temenni eder. *Ğayri'l-mağdûbi aleyhim vele'd-dâllîn* diyerek bu dileğini Yüce Mevlâ'ya takdim eder. Hakikatte Fatihâ'nın önemini anlatmaktan acizim. Fatihâ'nın ayetlerini, hatta harfleri üzerinde derin düşünmeden eda edilen namaz rûhsuz beden gibidir" (Hemedâni 411a-b).

4.2. Oruç

Seyyid Ali Hemedânî, orucun sadece aç kalmaktan ibaret olmadığını belirtmiştir. Oruçlu kimse gıybetten, gün boyu uyumaktan ve faydasız amelden uzak durmalıdır. Hemedânî, orucun hakikati hakkında şunları belirtmiştir: "Oruç, sadece akşam iftarda yiyeceklerini düşünmek olmadığı gibi bütün günü uykuyla geçirmek te değildir. Oruç, bir lokma ekmek bulamayan fakirlerin olduğu yerde behimî duygularla iftarda enva'ı çeşit yemeklerle mideyi tıka basa doldurmak da değildir. Bu şekilde tutulan oruç tembellik, atalet ve hamallıktan başka yarar sağlamaz. Mahşer-i Uzmada zarar ve pişmanlıktan öteye bir faydası da olmaz. Gerçek oruç sabahtan akşama kadar mâsivâdan vazgeçerek "Rabbim beni yedirmiş ve içirmiş vaziyette geceliyorum" hükmü ile "*Oruç benim içindir, mükâfatını da ben vereceğim*" fermanlarını akıldan çıkarmamaktır" (Hemedânî, 413a).

4.3. Kur'ân-ı Kerim Tilâveti

Seyyid Ali Hemedânî, eserinde Kur'ân-ı Kerim okumanın önemine de değinmiştir. Bu ibadetle ilgili vurguladığı en önemli husus da huşudur. O, Kur'ân okumanın faziletiyle ilgili şunları belirtmiştir: "Kur'ân-ı Kerim tilâvet,i faziletli ibadetlerin başında gelir. '*Eğer biz, bu Kur'an'ı bir dağa indirseydik, elbette sen onu Allah korkusundan başını eğerek parça parça olmuş görürdün*' (Haşr, 59/21) âyetinin işaret ettiği gibi Kur'ân tilâvetinin ruhu, huşu' ve haşyettir. Huşu' tilavetin başından son demine kadar devam etmelidir. Huşu' olmadan yapılan tilâvetler ruhsuz ceset gibidir. Huşu asla şekli değildir. Birçok okuyucunun ihlastan uzak, baş ve ağız hareketleri yaparak güzel ses için kılıklara girerek okumaya çalıştıkları aşikârdır. Ancak huşu'dan uzak riyâ ve gösteriş illetiyle kendini şeytanın vesveselerinden kurtaramayan kimsenin tilavetinin kendisine faydası asla dokunmaz. Hamil-i Kur'ân olanların tilâveti, aynı zamanda Kur'ân'ın bütün hükümlerini hayatlarında tatbik ederler ve haşyet içerisinde tefekkürle okumaya çalışırlar. Kur'ân'ın sırlarına vakıftırlar. "*Kur'ân'ın bir zahiri ve yetmişe varan batını anlamı vardır*" "Her bir Kur'ân harfinin yetmiş bin anlamı vardır." hadislerinde ima edilen hakikat ve sırların hikmetinden gafil olamaz. Huşudan yoksun icra edilen kıraat bu hikmetlerden uzaktır. Okuyucu okuduklarının beşer kelâmından çok üstün Rabbü'l-Âleminin hükümleri olduğunun bilincinde olmalıdır. Gaflet içerisinde riya ve gösteriş için okunan Kur'ân sahibine bir yarar sağlamadığı gibi bundan daha vahim olanı "*Kur'ân birçok okuyucusunu lanetlemektedir.*" uyarısıdır. Bu tür okumaların pişmanlıktan gayrı yararı olamaz. Bütün duygu ve organlarıyla Kur'ân'ın hükümlerine râm olan usulce abdestinden sonra besmeleyle hakikat ve esrar deryasında ilâhi hikmetlerle mest olur. Kur'ân'ın bütün huruf ve zuruflarının şerbetiyle yavaş yavaş gaybın esrarını yudumlarlar. Beşeri meclislerden soyutlanarak İlâhi nakışları temaşa etmekten gayrı gözü bir şey görmezler." (Hemedânî, 413b-414a).

4.4. Sadakanın Fazileti

Seyyid Ali Hemedânî, Bedahşâh hâkimi Muhammed Behrâmşah'a bedenî ibadetlerin ardından malî ibadetlerle ilgili tavsiyelerde bulunmuştur. O, sadakada riyanın bulunmamasına dikkat edilmesine vurgu yapmıştır. Sadaka hakkındaki görüşlerini âyetlerle pekiştirmiştir. Hemedânî, sadaka hakkında şöyle demiştir: "Ey Aziz ! Namaz, oruç, Kur'ân-ı Kerim tilaveti ve diğer bedenle ifa edilen ibadetlerin yanında malî yükümlülüklerini ifâ ederek manevi

dereceleri elde etmekten geri kalma. Bedeni ve malî ibadetlerdeki yükümlülüklerini ifa ederek ihsan derecesine ulaşmayı hedef bil. İhlasla yapılmayan sadakaların durumunu açıklayan "Minnet ederek sadaka işleyenin günahı ecrinden daha büyüktür" (Bakara, 2/261) âyeti bu meyanda ne kadar çok manidardır."(Hemedânî, 414a).

4.5. Haramdan Sakınmak

Seyyid Ali Hemedânî, Muhammed Behrâmşah'ı haram yememe ve helal yoldan kazanma konusunda da tavsiyelerde bulunmuştur. O, bu konuda şöyle demiştir: "Ey Aziz, haram yeme, haram işleme. Nimet arttıkça sorumluluğu da artmaktadır. Elindeki imkânlar ne kadar çoksa olsa da ihtiyacından fazlasını alma her türlü israftan uzak dur. Bolluk anında darlıkta olanları her daim hatırından çıkarma. Gelirler haram yollarla gelmişse harama gideceklerdir. Elinde dünya mahcubiyeti ve kıyamet hüsranından başka bir şey de kalmaz. Şayet gelirlerin helalden müteşekkilse hayır cihetine sarf edileceğinden bu senin için dünya izzeti ve uhrevî saadetin vesilesi olacaktır. Birisine iyilik ve şefkat yaparken diğerlerini de bundan mahrum bırakma, ancak bu şekildeki davranman senin kurtuluşun olur." (Hemedâni 415 a-b).

4.6. Adalet

Seyyid Ali Hemedânî, risâlesini bir devlet adamı için yazdığı için adalet konusunu da işlemiştir. O, bir devlet yöneticisinin bedenî ve malî ibadetleri kadar adalete ve halka karşı şefkatli olması gerektiğini vurgulamıştır. Hemedânî, adalet ve halka karşı şefkat hususunda şöyle demiştir: "Bu tür ibadetlerin ifâsın da senin gibi yönetici durumunda olanlar için en önemli olan kullara karşı şefkat ve merhametli olmalarıdır. Kul haklarının, Yüce Mevlâ katında değeri yücedir. Her kim kul haklarına riâyet hususunda titiz davranırsa Allah'a yakınlıkta ileri gider. Kullara karşı merhametli davranman sana ihsan ve adaletin kapılarını açacaktır. Kıyamet gününde halka sorulacak ilk soru, elbette namaz hakkında olacaktır. Ama senin gibi yönetici durumunda olanlardan sorulacak ilk soru ise adalet ve ihsân hakkında olacaktır. Söz ve eylemlerinle kullara karşı adaletli davranman senin için daimi ve fani olmayan kutlu bir hazine olacaktır. Bugün güç ve iktidarını ebedileştirmek istiyorsan adalet ve ihsandan ayrılma. Bu uğurdaki çabaların semeresi olan uhrevî hazine zor bir zamanda elinden tutacaktır. Hakkıyla bilen için kıyametin ahvali dünyanın ahvalinden çok daha çetindir. Haberde geçtiği gibi kıyamet gününde yer yarılacak gök dürülecek dağlar bulutlar gibi dağılacak, güneş bir mil mesafe kadar yaklaştırılacak, susuzluk ve sıcakların etkisiyle günahkârlar ter deryasında kalacak, melekler yeryüzüne inecek, Yüce Rabbimizin cehenneme gazabıyla nazar etmesiyle kızdırılıp alevlendirilecek, Zebâniler halkı her taraftan kuşatacak, Cenâb-ı Allah'ın kahhar sıfatı tecellî edecektir. Bütün Enbiyâ ve evliya öyle bir dehşete kapılacaktır ki Hz. İbrahim (as) ciğerparesi olan İsmâil'i unutacaktır. Ulu'l-azm peygamberlerin durumu böyle olursa acaba ahâlinin ahvâli nasıl olacaktır? Hele herkes kendi hesabını vermenin hayreti ve dehşeti içerisindeyken, bütün halkın yükünü sırtlayan padişah ve idareciler, acaba bu sınavdan nasıl geçecektir. Kıyamet ahvâlini asla unutma, bu dünyada kullara adalet ve ihsanla davran ki o dehşetli günde hesabını kolay olsun. Bu minvâl üzere yaşlılara saygılı bir evlât, gençlere nasuh bir ağabey, çocuklara müşfik bir baba, mazlumlara destek, zalimleri engelleyen, facirleri kınayan, tövbe edenler için mürşid, itaat edenlere yardımcı, sözü doğru, ahde vefalı, nimete şükreden, zorluklara sabreden, amelde muhlis ve yükselirken mütavâzi olmayı asla elden bırakma. Ey Aziz! Güvenilir yönetici, Hak hazinesinin vekilidir. Hak hazinesindeki tasarrufların hevâ, arzu ve şeytanı hilelerden uzak olsun. Haktan asla ayrılma, hak ve müstehakkı gözetlemen senin birinci vazifen olsun ki, dehşetli günün alçaltıcı azabından halas olasın." (Hemedâni, 415 a.)

Hemedânî, ayrıca bid'at ve hurafelerden uzak bir toplum inşa etmenin de bir Müslüman devlet yetkilisinin görevi içerisinde olduğunu hatırlatmıştır: "Devlet işlerinde şefkati elden bırakma. Zayıfları koru, reâyeye emr-ibi'l-ma'rufu telkin et. Çeşitli vazifeleri deruhte etmek için hanelerinden uzak kalanların, çocuklarının eğitimi, cemaate alıştırma, dini hükümleri ta'limi hususlarında ihmalkâr davranma ki toplum bid'at ve hurafelerden uzak kalsın. Zinhâr dinin hiçbir emrini küçük görme. Her kim dinin hükümlerinde gevşeklik etmişse onun elde edeceği herhangi bir semere de yoktur. Dini hükümlerin nüfuzunun sürati senin siyasi hükümlerine bağlıdır. Dinî hükümlerin infazında gayratkeş ve caydırıcı olman çabuk netice almanı sağlar. Her türlü adam kayırma ve müdehane şekillerin de uzak dur. Cemiyette hakkın galip gelmesi için mücadele et. Bu İlâhî yardımın vesilesi olacaktır." (Hemedâni, 415 a).

5. SONUÇ

Üst tabakadan bir aileye mensup olan Hemedânî, zahirî ve batınî ilimlerinin ardından Hindistan'da tarikat faaliyetlerini yürütmüştür. Burada geniş bir şöhrete sahip olmuştur.

Hemedânî, tarikat faaliyetlerinin yanında birçok eser telif etmiştir. Çalışmamızın esası olan Behrâmşahiyye Risâlesinde devlet yetkilisi olan Muhammed Behrâmşah'a tavsiyelerde bulunmuştur. O, genel itibariyle âyet ve hadisleri referans göstermiştir. Bedenî ve malî ibadetlerde zâhir ile beraber bâtınında ihmal edilmemesi gerektiğini vurgulamıştır. Devlet görevlisi olması nedeniyle halka şefkatli olma ve adaletli olmanın da en az ibadetler kadar

önemli olduğunu Behrâşah'a hatırlatmıştır. Bu eserin incelenmesi mutasavvıflar ile devlet ricâlî arasındaki münasebetin daha yakından ortaya çıkarması bakımından önemlidir.

KAYNAKÇA

1. Bedahşi, N. C. (1995). *Hülâsetü'l-Menâkıb*. Merkez-i Tahkikat-ı Farisi.
2. Cebecioğlu, E. (1991). Seyyid Ali Hemedânî'nin Keşmîr'de İslâm'ı Yayma Faaliyetleri ve Siyâsî Düşünceleri. İçinde *Tanımı Kaynakları ve Tesirleriyle Tasavvu* (ss. 101-132). Seha Neşriyat.
3. Envârî, S. M. (1977). Mîr Seyyid Alî Hemedânî ve Tahlîl-u Âsâr-i u. *Neşriyye-i Dânişkede-i Edebîyyât-ı 'Ulûm-i İnsanî*.
4. Hakîkat, A. (1372). *Târîh-i 'İrfân-u 'Ârifân-i Îrânî*. İntişârât-ı Kûm.
5. Hidâyet, R. K. (t.y.). *Riyâzü'l-'Ârifîn*.
6. Huccetullah, F. (1394). Câygâh-i Mir Seyyid Ali Hemedânî Der Gösteriş-i Tasavvuf Der Asyây-i Merkezi. *Du Fasılnâmey-i Pejüheşhây-i Ferhengi Zebâni Edebî Asya-i Merkezi*, *16*(44), 68-80.
7. Hüseynî, Ş. A. b. F. (1999). *Nüzhetu'l-Havâtir ve Behcetu'l-Mesâmi' ve'n-Nevâzir*. Dâru İbn Hazm.
8. Riyâz, M. (1991). *Ahvâl-u Asar-u Eş'âr-i Mir Seyyid Ali Hemedânî*. Merkez-i Tahkikat-ı Farisi İran u Pakistan.
9. Sebzevari, R. M. (1961). *Ez-Zâdu'l-'Ukbâ*. Silsiletu'l-Menşûrât.
10. Şüşterî, K. N. (1996). *Mecalisu'l-Mü'minin*. Kitâbfuruşi İslâmiye.
11. Yazıcı, T. (1998). Hemedânî Emîr-i Kebîr. *Diyanet İslam Ansiklopedisi* (C. 17, ss. 186-188).

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
OPEN ACCESS
e-ISSN: 2587-1587

Research Article

Subject Area
Education Management

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 100
PP: 2432-2443

Arrival
14 June 2022
Published
31 July 2022
Article ID Number
63570
Article Serial Number
21

Doi Number
http://dx.doi.org/10.29228/sssj.63570

How to Cite This Article
Kara, B. & Avcı, A. (2022). "İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin, Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Üzerindeki Etkisi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:100; pp:2432-2443

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

İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin, Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Üzerindeki Etkisi

The Effect Of Organizational Commitment Levels Of Teachers Working In Primary Schools On Organizational Citizenship Behaviors

Bülent KARA [1] Ahmet AVCI [2]

[1] Öğretmen (Okul Müdürü), Tuzla Peyami Safa İlkokulu, İstanbul, Türkiye
[2] Doç. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; öğretmen algılarına göre, örgütsel bağlılık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın verileri 2018 yılında, İstanbul ili, Tuzla ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kamu ve özel okullarda çalışan 481 öğretmenden elde edilmiştir. Bu araştırmada veriler, Üstüner (2009) tarafından geliştirilen "Örgütsel Bağlılık" ve Podsakoff ve MacKenzie (1989) tarafından geliştirilerek kullanılan "Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ölçeği" ile toplanmıştır. Katılımcılardan elde edilen verilerin girişi, SPSS aracılığıyla yapılmış; araştırma verileri "ortalama", "standart sapma", "pearson moments korelasyon katsayısı" ve "regresyon analizi" ile çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen analiz sonuçlarına göre; ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin, örgütsel bağlılıkları ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algı ortalamaları yüksek düzeydedir. Yine araştırma sonuçlarına göre; örgütsel bağlılık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır ve örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışlarının yordayıcısıdır. Elde edilen sonuçlar araştırmanın hipotezlerini destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arttıkça sergiledikleri örgütsel vatandaşlık davranışları da artacaktır. Etkili ve verimli bir eğitim öğretim ortamının hazırlanmasında öğretmenlerin sahip oldukları örgütsel vatandaşlık davranışlarının yüksek olması kritik bir rol oynayacaktır. Bu bağlamda kurumlardaki örgütsel bağlılığın geliştirilmesi ve bu konu ile ilgili çalışmaların yapılması son derece önemli olduğu açıktır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının artırılması için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yeni politikalar geliştirilmelidir. Ayrıca okul yöneticilerinin de öğretmenlerin okullarına olan bağlılıklarının güçlendirilmesi hususunda ekstra çaba sarf etmeleri okullardaki eğitim ve öğretimdeki kalitenin yükselmesi açısından kritik bir öneme sahiptir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel bağlılık; örgütsel vatandaşlık davranışları; eğitim yönetimi; okul; öğretmen

ABSTRACT

The purpose of this research is the relationship between organizational commitment and organizational citizenship behaviors according to the perceptions of teachers. Relational screening model is used in the research. The data of the study are acquired from 481 teachers working in public and private schools of the Ministry of National Education in Tuzla, İstanbul in 2018. In this study, the data are collected by ''Organizational Commitment Scale'' developed by Üstüner (2009) and ''Organizational Citizenship Behavior Scale'' which is developed by Podsakoff and Mac Kenzle (1989). The data acquired from participants are entered through SPSS and the data are analyzed by ''Standard Deviation'', ''The Pearson Product-Moment Correlation Coefficient'', ''Regression Analysis'' and ''Average Deviation''. According to the result of the analysis, the perception level of the teachers working in primary schools about organizational commitment and organizational citizenship behaviors is high. According to another result of the study, there is a moderately positive relationship between organizational commitment. Besides, organizational commitment is the predictor of organizational citizenship behaviors.

As the organizational commitment levels of the teachers increase, their organizational citizenship behaviors will increase too. The high level of organizational citizenship behaviors of teachers will play a critical role in the preparation of an effective and productive educational environment. In this context, it is obvious that the organizational commitment in the institutions and the studies on this subject are very important. New policies should be developed by the Ministry of National Education to increase the organizational commitment of teachers. In addition, the outstanding effort of school administrators to strengthen teachers' commitment to their schools is of critical importance for improving the quality of education and training in schools.

Key words: Organizational Commitment, organizational citizenship behaviors, educational management, school, teacher.

1. GİRİŞ

21. yüzyıldaki teknolojinin hızla değişmesi ve gelişmesi, kurumları da hızlı bir değişim sürecine sokmuştur. Küreselleşen dünyada rekabetin acımasız bir hale geldiği günümüzde kurumların yaşamlarını devam ettirebilmeleri yeni rekabet koşullarına ayak uydurabilmeleriyle mümkündür. Günümüzde rekabetin sertleşmesi ve değişimin çok hızlı olması, kurumların hedeflerine ulaşıp ayakta kalabilmeleri ve varlıklarını sürdürebilmeleri için kurum-çalışan ilişkisi oldukça önemli bir duruma gelmiştir (Allen ve Meyer, 1990a: 848). Kendilerini bu hızlı ve yeni gelişmelere adapte edemeyen kurum ve kuruluşlar, zaman içerisinde başarısız olmak ve nihayetinde yok olmak gerçeğiyle yüzleşmek durumundadırlar (Schein, 2004: 307).

İnsanların bütün istek ve ihtiyaçlarını tek başlarına karşılayamayacağı bir gerçektir. Kişi, kuvvet, yetenek ya da tahammül gücünün yetersizliğinden dolayı bireysel ihtiyaçlarını karşılayabilmek için başkalarının yardımına ihtiyaç duyar. İnsanlar çabalarının eşgüdümüyle birlikte içimizden bir kişinin tek başına yapabileceğinden daha fazlasını yaparlar. Bu nedenle örgüt kavramının dayandığı önemli fikirlerden biri de ortak amaçların gerçekleştirilmesi için faaliyetlerin eşgüdülenmesidir (Schein, 1978: 9). Örgütler toplumsal alanda bir ya da daha fazla işlevi yerine

getirebilmek için oluşturulur. Bu anlamda toplumsal işlevi olmayan hiçbir örgüt varlığını sürdüremez (Başaran, 1982). Örgütlerin başarısını, çalışanların kurum içerisindeki tutum ve davranışlarından bağımsız düşünmek mümkün değildir. Dolayısıyla örgütlerin başarısı, işgörenin başarısı ile doğru orantılıdır (Brown, 1996: 231). Çalışanların örgütlerine karşı hissettikleri duygu ve düşünceler davranışa dönüşerek bağlı bulundukları örgütün başarısı veya başarısızlığına çok önemli etki etmektedir (Becker, 1960: 34 ; Brown, 1969: 348). Meyer ve Allen (1984: 372); bir faaliyetin kesintisi halinde ortaya çıkacak maliyetin, bağlılığı oluşturacağını, Becker (1960: 33) ise bağlılığı, faaliyetin devamıyla ilgili meşgul olma durumu olarak tanımlamıştır.

Örgütsel bağlılık tüm örgütler için çok büyük önem taşımaktadır. (Çetin, Basım, Aydoğan, (2011: 63). Örgütsel bağlılık, sadece belirli bir rolün başarı derecesini nitelik ve nicelik yönünden yükselterek devamsızlığın ve işgücü devrinin azalmasına katkıda bulunmaz. Aynı zamanda bireyi, örgütün yaşaması ve en üst düzeyde başarısı için gerekli birçok gönüllü eyleme yöneltmektedir (Katz ve Kahn, 1977: 436).

İşlerinde yüksek düzeyde doyum sağlayan ve kurumuna güçlü bir şekilde bağlı olan çalışanların, işten ayrılma davranışlarından sakındıkları ve işlerine bağlılıklarına devam ettikleri görülmüştür (Sagie, 1998: 156). Kurumuna bağlılığı yüksek seviyede olan işgörenler; çalıştığı kurumun başarısında ve zor rekabet şartları altında örgütün faaliyetlerini başarıyla sürdürmesinde önemli katkılarda bulunurlar (Uygur, 2007: 74). Buna göre örgütlerin en temel gereksinimlerden biri olan örgütsel bağlılığın, örgütlerin varlıklarını sürdürmede önemli bir etken olduğunu söyleyebiliriz. Örgütlerin en önemli görevlerinden biri ve en önemli hedeflerinden biri de sürdürülebilir bir örgütsel bağlılık olmalıdır. Örgütsel bağlılığı yüksek olan işgörenlerin daha uyumlu, üretken ve sadakat duygusuyla çalışıp örgütüne daha az maliyete neden olurlar (Balcı, 2003: 27). Ayrıca örgütsel bağlılığa sahip işgörenler, örgütün amaçlarına inanmaktadır ve emirlerine uymaktadırlar. Bu işgörenler örgütün amaç ve beklentilerinin üstünde performans ortaya koymakta ve örgütte kalma konusunda kararlılık göstermektedirler (Balay, 2000: 3).

Şüphesiz örgütleri etkili kılan ve başarıya götüren en önemli unsur insan kaynağıdır. Bu kaynak örgütlerin rekabet etmesinde de güçlü bir etkiye sahiptir. Çalıştığı kurumda mutlu olan işgörenlerin performanslarında da pozitif yönde bir artış olacağı ve örgütüne bağlılık duyan çalışanların, kurumlarının amaçlarına ulaşmalarında daha fedakârca çalışıp daha üretken olacakları düşünülmektedir. Örgütlerin yüksek düzeyde performans sağlamları, çalışanların örgütsel bağlılık düzeylerinin yüksek olmasına bağlıdır. İşgörenlerin örgüte bağlılığının sağlanabilmesi için örgütler, çalışanların istek, ihtiyaç ve beklentilerini iyi anlamak ve bunları karşılamak durumundadır. Bu ihtiyaçlar karşılandığında işgörenler, kurumları için verimli ve etkili çalışma göstereceklerdir (Uygur, 2007: 72).

Çalışanların örgütsel bağlılıklarının seviyesi, örgütler için olumlu veya olumsuz sonuçlar ortaya koyabilmektedir (Çetin, Basım, Aydoğan, 2011: 64). Rekabet ortamında örgütlerin amaçları doğrultusunda varlıklarını sürdürebilmeleri için işgörenlerin, az maliyetle yüksek performans göstererek kurumlarına daha çok bağlı olmaları gerekmektedir. Örgütsel bağlılığı yüksek olan çalışanlar, kurumlarıyla özdeşleşmekte, kurumlarının hedef ve değerlerini içselleştirmekte ve kendilerini örgütlerinde kalıcı olarak görebilmektedirler (Avcı, 2017: 66).

Örgütler için son derece önemli olan örgütsel bağlılığın, eğitim kurumları açısından da büyük önem arz etmektedir. Öğretmenlerin okuldaki verimliliğini etkileyen çok sayıda değişkenler vardır. Verimliliği artıran faktörlerden birinin de örgütsel bağlılık olduğu düşünülmektedir (Buluç, 2009: 8). Eğitim sisteminin vazgeçilmez ve en önemli örgütleri okullardır. Okullar eğitim sisteminde eğitim ve öğretimle ilgili olarak amaçları gerçekleştirmektedir. Okulların amaçlarına etkili olarak ulaşabilmeleri için, öğretmen ve okul yöneticilerinin kurumlarına güçlü bir şekilde bağlı olmaları gerekmektedir. Avcı (2017: 67)'ya göre okullarına bağlılığı yüksek olan öğretmenler ve okul yöneticileri, kurumlarına karşı sadakatle davranıp daha faydalı olabilmek için mesleki açıdan ve kişisel olarak kendilerini sürekli geliştirmektedir. Öğrencilerine daha çok vakit ayıran ve onlarla daha fazla ilgilenen öğretmenlerin sergilediği bu tutum ve davranışlar okulun başarılı olmasına katkı sunmaktadır.

Son yıllarda eğitim çalışanlarımızın okullarına olan bağlılıklarında azalma olduğu gözlemlenmektedir. Kurumuna bağlılığı düşük olan öğretmenlerin bulunduğu okulda öğrenci başarıları da azalmaktadır. Türkiye'de eğitimi geliştirme çabalarına rağmen sorunların daha da artmasının en önemli sebeplerinden birinin eğitim çalışanlarının okullarına olan bağlılık düzeylerindeki düşüklük olduğunu söyleyebiliriz (Balay, 2000: 8-11). Yapılan birçok çalışmada, işgücünden zorlamalarla verim alınamadığını göstermektedir. Gönülden çalışan, kendiliğinden sorumluluklarını yerine getiren, takım çalışması konusunda özverili çalışan işgücü; emirlere itaat eden ve sadece kendilerine verilen görevleri tarif edildiği şekilde gözetim altında iken yapan işgücüne göre daha verimli çalışmaktadır (Çelik, 2007: 82).

Rekabetin yüksek olduğu günümüzde, çalışanlardan sadece iş tanımlarında bulunan görevleri yapmaları kurumların varlığını koruyabilmeleri için yeterli değildir (Gürbüz, 2006: 49). Örgütteki işlerin aksamaması ve etkili bir örgüt işleyişinin sağlanması için, işgörenlerin çoğu, görev tanımlarından daha fazlasını yapmaya istekli olmalıdırlar. Bu istek ve gönüllü işbirliği, örgütün amaç ve beklentilerinin gerçekleşmesi ile kurumun yaşaması için gereklidir (Katz

ve Kahn, 1977: 378). Belirsizlik ve yoğun rekabetin bulunduğu iş çevresinde şartlara uyum sağlayıp faaliyetlerini sürdürmeye çalışan işletmelerin iş tanımına bağlı kalmadan örgütsel başarıya katkı sağlayacak işgörenlere ihtiyaç kaçınılmaz olmaktadır (İplik, 2015: 1). İşgörenlerin çalıştıkları örgütlerde gönüllü olarak yaptıkları ve sergiledikleri bütün davranışlar örgütsel vatandaşlık davranışı (ÖVD) olarak kabul edilmektedir. Organ ve Konovsky (1989: 158)'ye göre gönüllülük esasına dayalı bir davranış olan örgütsel vatandaşlık davranışı, örgütün faaliyetlerinin etkin bir şekilde yürütülmesine ve kurumdaki diğer çalışanlara ve yöneticilere fayda sağlamaktadır (Turnipseed, 2002: 1).

Örgütsel vatandaşlık davranışı sergileyen işgörenlerin bulunduğu kurumların, örgüt amaçlarını gerçekleştirmede ve hedeflerine ulaşmada çok daha etkili olacağını söyleyebiliriz. Resmi görev tanımlarının çok ötesinde ve bağlı olduğu kuruma katkı sağlayan işgörenlerin, örgütle ilgili olarak sürdürülen tüm olumlu davranışlarını örgütsel vatandaşlık davranışı olarak ifade edebiliriz.

Bütün anne ve babalar, çocuklarının eğitim gördüğü okullarındaki öğretmenlerinden iyi eğitim almalarını ister. Çocuklarımızın çocukluk ve gençlik yaşamının büyük bir bölümü okullarda geçmektedir. Bu zaman diliminde evlatlarımızın, kurumuna bağlı ve bağlı olduğu kurumun yüksek menfaatleri için mücadele veren öğretmenlerden eğitim alarak Türk Milli Eğitiminin hedeflediği bilgi, beceri ve kazanımları elde etmeleri amaçlanmaktadır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Örgütsel Bağlılık

Alınyazın incelendiğinde örgütsel bağlılıkla ilgili olarak çok sayıda tanıma rastlanmaktadır. O'Reilly ve Chatman (1986: 493)'e göre örgütsel bağlılık, işgörenlerin kurumlarına psikolojik olarak duydukları bağlılıktır. Wiener (1982: 418)'e göre ise örgütsel bağlılık; örgütün çıkarları doğrultusunda örgüt amaçlarına uygun olarak hareket etmek için normatif baskıların içselleştirilmiş olmasının bir sonucudur. Durna ve Eren (2005: 211) ise örgütsel bağlılığı; işgörenin kurumun amaç ve değerlerini kabul etmesi, bu amaçlara ulaşmak için çaba sarf etmesi ve örgüt üyeliğini sürdürme arzusu olarak tanımlamışlardır. Balay (2000: 17)'a göre örgütsel bağlılık, bireyin örgütte kalma, onun için çaba gösterme ve örgütün amaç ve değerlerine inanması ve onları benimsemesidir. En çok kabul gören tanımlardan biri Porter ve arkadaşlarına aittir. Porter ve arkadaşları (1974) örgütsel bağlılığı; çalışanların örgütün amaç ve değerlerini kabul edip onlara inanması, bağlı olduğu kurumu adına çaba göstermesi ve kurumunda kalmayı devam ettirmek için çok güçlü bir istek duyması olarak tanımlamışlardır (Porter, Steers, Mowday ve Boulian 1974' den Akt. Aydan Kurşunoğlu, Emin Bakay ve Abdurrahman Tanrıöğen, 2010: 102). Örgütsel bağlılığı, örgüt üyesi ile örgüt arasındaki ilişki şeklinde yansıtılmasını sağlayan psikolojik bir durum olarak gören Meyer ve Allen (1991: 67) söz konusu psikolojik durumun örgüt üyesi ile örgüt arasındaki ilişkileri ve çalışanın bulunduğu örgütte kalma veya ayrılma kararı üzerinde belirleyici bir etkisi olduğunu belirtmektedirler.

Wiener (1982) Örgütsel bağlılığın gücüne göre aşağıdaki durumları sıralamıştır (Wiener 1982: 421).

- ✓ Örgütün güvenliğine uygun kişisel olarak yapılan fedakârlığı yansıtmalıdır.
- ✓ Örgüte bağlılık sürekli olmalıdır. Davranış ödül ve ceza gibi etkenlere bağlı olmamalıdır.
- ✓ Birey, zihinsel olarak örgütle ne kadar meşgul olduğunu göstermelidir.

Örgütsel bağlılık Allen ve Meyer (1990: 1) tarafından çeşitli şekillerde kavramsallaştırılmış ve ölçülmüştür. Örgütsel bağlılık ile ilgili olarak Allen ve Meyer tarafından geliştirilen çok boyutlu örgütsel bağlılık modeli genel olarak kabul görmüş ve örgüte bağlılığı; duygusal, devam ve normatif olarak üç tür bağlılık olarak belirlemişlerdir (Allen ve Meyer, 1991: 67).

2.1.1. Duygusal Bağlılık

Duygusal bağlılık, çalışanın kurumuna karşı hissettiği duygusal bağlılığı, işyeriyle özdeşleşmesini ifade eder. Duygusal olarak güçlü bir bağlılığı olan işgörenler, kurumunda çalışmaya devam etmek ister. Güçlü bir duygusal bağlılıkla örgütte kalan iş görenler, buna gereksinim duyduklarından değil, daha çok bunu kendileri istediği için örgütte kalmaya devam etmektedirler (Allen ve Meyer, 1991: 67). Duygusal bağlılık, hedeflere adanmışlık ve ortak bir değer duygusu ile tezahür ettirilen kuruma karşı güçlü ve olumlu bir dizi tutum olarak tanımlanmıştır (Brown, 1996: 231). Allen ve Meyer'e göre örgüte duygusal olarak bağlanan işgörenler, kurumun amacına ve daha önceden belirlenmiş olan değerlere ulaşması ile kurumun yararına çaba harcayacaklar, böylece performansları yüksek olacaktır (Meyer ve Allen, 1991: 67).

2.1.2. Devamlılık Bağlılığı

Devam bağlılığı, çalışanların kurumlarından ayrılmaları durumunda maliyetlerin farkında olmalarıdır. Devam bağlılığına sahip işgörenler kurumlarında kalmaya muhtaç oldukları için örgüte kalmaya devam ederler (Meyer ve

Allen, 1991: 67). Örgüte devamlılığı etkileyen faktörleri Kaya ve Selçuk (2007: 180); işten ayrılması durumunda maliyetin yüksek olacağı düşüncesi, başka iş ortamına uyum sağlayamama düşüncesi, işyerindeki tazminattan mahrum kalmak, işsiz kalmak, maddi kayıplar gibi nedenler olarak açıklamışlardır.

2.1.3. Normatif Bağlılık

Normatif bağlılık, çalışanın istihdama devam etme zorunluluğu hissi ile ilgilidir. Normatif bağlılığı yüksek olan çalışanlar kurumda kalmaları gerektiğini düşünürler. Böylece çalışanlar güçlü bir normatif bağlılık duygusu içerisinde, örgütlerinde kalma ihtiyacı duyarlar (Meyer ve Allen, 1991: 67). Örgüte karşı normatif bağlılığa sahip çalışanlar ise zorunluluk, sorumluluk duyguları ile örgüte bağlanmakta ve böyle olması gerektiği, bu şekilde davranmaya zorunlu olduklarını hissettikleri için örgütte kalmaktadırlar (Allen ve Meyer, 1990: 3-4; Balay, 2000: 2).

Örgütsel bağlılık, kişinin kurumuyla bütünleşme derecesini yansıtır. Bu yönüyle bakıldığında örgütsel bağlılığın üç önemli öğesinin olduğu söylenebilir (Randall, 1987: 461; Brockner ve diğerleri, 1992: 244).

- ✓ Kişi örgütüne güçlü bir inanç duyarak örgüt amaçlarını kabul eder.
- ✓ Bireyin örgütte beklenenden daha fazla çaba gösterme isteği.
- ✓ Kişinin kurumundaki üyeliğini devam ettirme isteği

2.2. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı

Örgütsel vatandaşlık davranışlarını son yıllarda yoğun olarak araştırma konusu olmuş ve ÖVD'yi etkileyen faktörler üzerinde çalışmalar yapılmıştır (Bateman ve Organ (1983), Podsakoff ve diğerleri (1990), Farh, Zong, Organ (2004), Organ ve Konovsky (1989), O'Reilly ve Chatman, (1986), Gürbüz (2006), Aslan (2008), Avcı (2015).

Örgütsel vatandaşlık davranışı terimini 1983 yılında ilk olarak Batman ve Organ kullanmış olmasına rağmen 1960'lı yıllarda Katz ve Kahn gibi bazı araştırmacılar ÖVD'yi, gönüllü davranış olarak kullanmaya başlamışlardır. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ile ilgili yapılan araştırmalarda Turnipseed, (2002: 1); Katz ve Kahn (1977: 436) ÖVD'yi; işgörenin iş tanımlarının ötesinde kendi rolünden fazlasını yaparak gönüllü fazladan rol (extra-role) davranışı, George (1991: 299) ise prososyal (prosocial) davranış olarak tanımlamışlardır. Doğrul (2013: 2)'a göre Örgütsel vatandaşlık davranışı; çalışanların resmi iş tanımlarında olmayan, herhangi bir ödül beklentisi veya takdir edilme amacı gütmeden, örgütün verimliliğini ve etkinliğini arttırmaya yönelik gönüllü olarak sergiledikleri davranışlardır.

Örgütsel vatandaşlık davranışının üç temel unsuru bulunmaktadır. Birincisi, işgörenin rol tanımlarının ötesine geçerek beklenenden fazlasını yerine getirmesi; ikincisi, bu davranışların hiçbir zorlama olmadan gönüllülük esasına göre gerçekleştirilmesi ve üçüncüsü ise, bu tür davranışların örgütün ödül sisteminde yer almamasıdır (Greenberg ve Baron, 2000)'den Akt. İplik (2015).

ÖVD'nın özünde gönüllülük yatmaktadır. Bu nedenle tanımda geçen "isteğe bağlılık" kavramından; rolün veya iş tanımının gerektirmediği ve işgörenin örgütle sözleşmesinde açıkça belirtilmemiş, bireysel seçime bağlı olan ve uygulanmadığında herhangi bir ceza, uygulandığında ise ödül gerektirmeyen davranışlar anlaşılmaktadır (Çelik, 2007: 84).

Psikolojik sözleşme gereği işgören kurumunda olumlu ilişkiler kurar ve kurumunun yararına davranışlar sergiler. Bu davranışlar örgütsel sadakat, amirlerine itaat ve işbirliğine yönelik olabilir. Dolayısıyla, eğer işgören yüksek katılım seviyesine sahipse ve psikolojik sözleşmeyi olumlu yönde algılıyorsa yüksek seviyede bir ÖVD sergilemesi beklenebilir (Gürbüz, 2006: 54).

Sonuç olarak ÖVD; çalışanların sağduyularına bağlı, örgütün çalışma ahengini düzenleyen olumlu ve rol fazlası davranışlar ile olumsuz durumlardan kaçınma davranışları olarak tanımlanabilmektedir (Çelik, 2007: 87).

2.2.1. Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Alt Boyutları

Örgütsel vatandaşlık davranışı genelde beş boyutta oluşturularak çeşitli çıkarımlar yapılmıştır (Katz ve Kahn, (1977); Bateman ve Organ, (1983); Organ, Konovsky (1989); Podsakoff, MacKenzie, Moorman ve Fetter, (1990); Podsakoff, Mackenzie, Paine ve Bachrach, (2000); Podsakoff, MacKenzie ve Bommer (1996).

Diğergamlık-Özgecilik: Diğergamlık, işgörenlerin örgütle ilgili görevlerde örgütteki diğer çalışanlara gönüllü olarak yardım etmeye yönelik davranışlardır (Podsakoff ve MacKenzie, 1994: 351). Çalışma ortamında diğergamlık; çalıştığı işte başarısız olan bir işgörene yardımcı olma, sağlık sorunlarından dolayı işe zamanında gelemeyen arkadaşının görevini üstlenme, göreve yeni başlayanlar çalışanlara gönüllü olarak yardım etme,

kurumdaki arkadaşının tek başına tedarik edemeyeceği ve ihtiyacı olan malzemeleri sağlama olarak ele alınmaktadır (Podsakoff, Mackenzie, Paine ve Bachrach, 2000: 513). Organ ve Konovsky (1989: 157)'ye göre özgecilik, kurum içinde çalışma arkadaşlarına yardım etmeye ve işle ilgili problemlerin ortaya çıkmasına engel olmaya yönelik olarak ortaya çıkan gönüllü davranışlardır.

Centilmenlik: ÖVD'nin centilmenlik boyutu, örgütte çalışanların çalıştıkları ortamda çatışma ve gerginliğe neden olabilecek olumsuz bütün davranışlardan kaçınmaları ve önemsiz sorunlar sebebiyle şikayetten kaçınmayı öngören davranışlardır (Organ, 1990:44).

Nezaket boyutu: Organizasyon içinde iş yükümlülükleri dolayısıyla sürekli etkileşim içinde olmaları gereken ve birbirlerinin işlerinden ve kararlarından etkilenen üyelerin sergiledikleri olumlu davranışları ifade etmektedir. Organ (1990)''ın nezaket boyutu için verdiği örnekler; önceden haberdar etme, hatırlatma, bilgi aktarma, danışma ve yapılacakları özet halinde aktarma şeklindedir (Organ, 1990: 47).

Sivil Erdem: Organ'ın (Organ, 1990: 48) sivil erdem olarak isimlendirdiği bu boyut Türkçe kaynaklarda "örgütsel erdem", "kurumsal geliştirmeye destek vermek" olarak yer almaktadır. Podsakoff ve MacKenzie (1994: 351) örgütsel vatandaşlık davranışının sivil erdem boyutunu, kurumun siyasi hayatına aktif olarak katılma olarak tanımlamışlardır. Sivil erdem boyutunun temelini siyasi sosyoloji çalışmalar oluşturmaktadır.

Sportmenlik: İşgörenin örgütte karşılaşmış olduğu olumsuzluklar ve sıkıntılar karşısında şikâyette bulunmadan görevini istekli bir şekilde yerine getirmeyi ifade eder. Çalışanların başkaları tarafından rahatsız edildiği durumlarda dahi şikâyet etmeden ve arkadaşlarının isteğini geri çevirmeme durumudur (Farh, Zong, Organ, 2004: 242).

2.2.2. Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Örgütsel Sonuçları

ÖVD'nin örgütsel başarıya katkısını Cohen ve Vigoda (2000: 603) aşağıdaki şekilde belirtmişlerdir;

- ✓ ÖVD işgörenlerin ve kurumun verimliliğini artırır.
- ✓ Kurumda çalışan yetenekli işgörenlerin kurumdaki devamlılığı sağlanır.
- ✓ Kurumun performansını sürekli hale getirir.
- ✓ Kurum içerisindeki işveren ve çalışan arasındaki koordinasyonun sağlanmasına katkı sunar.
- ✓ Kurumun değişim ve dönüşümlere hızlı uyum sağlamasına yardımcı olur,

Örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı kavramlarıyla ilgili olarak Türkiye'de eğitim kurumları ve öğretmenler üzerinde sınırlı sayıda araştırmanın yapıldığı göz önünde bulundurulduğunda bu araştırmanın sonuçları itibariyle öğretmenler ve okul müdürlerine ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı yetkililerine de önemli geri dönüşler sağlayabileceği düşünülmektedir.

2.3. Örgütsel Bağlılık Ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı

Çalışanların kurumlarına yönelik geliştirmiş oldukları olumlu bakış açıları ve olumlu tutumlar, güçlü bir olasılıkla örgütsel vatandaşlık davranışına dönüşmektedir (Karacaoğlu ve Güney, 2010: 142). Örgütsel bağlılığı yüksek olan bireyler; örgütün yaşaması için gönüllü eyleme (Katz ve Kahn, 1977: 436), işten ayrılma davranışından sakınmaya (Sagie, 1998: 156) ve zor şartlar altında bile kurumun başarısına katkıda bulunmaya devam ederler (Uygur, 2007: 74).

Örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı kurumların üzerindeki etkileri bulunan ve birçok örgütsel sonuçla yakından ilişkili olan kavramlardır. Yazında, örgütsel bağlılık ve Övd arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalarda ÖVD'yi etkileyen değişkenlerden birisi de örgütsel bağlılıktır. O'Reilly ve Chatman (1986) ve Becker (1960) gibi alınyazında ciddi araştırmalar yapanlar örgütsel bağlılığın, örgütsel vatandaşlık davranışlarını pozitif yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Mesleğine bağlı çalışanların, örgütlerinde iyi bir vatandaş olacakları ve mesleki gelişimlerine karşı duyarlı olacakları da öngörülmektedir (Meyer vd., 1993: 548). ÖVD, kamusal alan için de vazgeçilmez bir değere sahiptir. Kamu personelinin örgütsel vatandaşlık davranışı, kamu kurumlarına yönelik tutumları etkileyebilir. Meşrutiyetlerini geliştirebilir ve kamuya güveni artırır (Cohen ve Vigoda , 2000: 598).

3. ARŞTIRMANIN AMAÇ VE ÖNEMİ

Bu araştırmada, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki ve örgütsel bağlılığın örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi incelenmiştir. Bu araştırmanın sonuçları, örgütsel bağlılık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin ortaya konulması ile etkili ve verimli bir eğitim öğretim ortamının hazırlanması adına ortaya çıkacak veriler açısından önemlidir. Bu araştırma, eğitim kurumlarımızın gelişimi ve öğrencilerimizin başarılı ve mutlu bir öğrencilik hayatlarının ortaya çıkması ile ilgili olarak alanyazına katkı sunmak amacıyla yapılmıştır. Bu bilgiler ışığında araştırmanın amacı; öğretmen

algılarına göre, örgütsel bağlılık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki düzeyinin ortaya konulması ve örgütsel bağlılığın örgütsel vatandaşlık davranışını nasıl yordadığının tespit edilmesidir. Bu bilgiler çerçevesinde araştırmanın temel amacı, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki düzeyinin ve örgütsel bağlılığın örgütsel vatandaşlık davranışlarına olan etkisinin belirlenmesidir.

Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- ✓ Öğretmenlerin algılarına göre, ilkokullardaki örgütsel bağlılık düzeyi nedir?
- ✓ Öğretmenlerin algılarına göre, ilkokullardaki örgütsel vatandaşlık davranışları düzeyi nedir?
- ✓ İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgütsel vatandaşlık davranışları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- ✓ İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, örgütsel bağlılık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında ilişki var mıdır?
- ✓ İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışlarını yordamakta mıdır?

4.YÖNTEM

4.1. Araştırmanın Modeli

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisinin incelendiği bu çalışmada genel tarama modeline dayalı olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmış ve nicel bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni örgütsel bağlılık, bağımlı değişkeni ise örgütsel vatandaşlık davranışları olarak belirlenmiştir.

4.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın çalışma evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Tuzla ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda çalışan ilkokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise basit tesadüfi eleman örnekleme yöntemiyle seçilen 481 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan toplam 481 öğretmenin 343'i (%71,3) kadın, 138'si (%28,7) ise erkektir. Kadro türü değişkenlerine bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin 388'ü (%80,7) kadrolu, 57'si (%11,9) sözleşmeli, 36'sı (%7,5) ücretli öğretmen olarak görev yapmaktadır. Branş değişkenlerine bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin 315'i (%65,5) sınıf öğretmeni, 38'i (%7,9) İngilizce öğretmeni, 31'i (%6,4) rehber öğretmeni, 16'sı (%3,3) Din Kültürü öğretmeni, 31'i (%6,4) özel eğitim öğretmeni ve 50'si (%10,4) ise okul öncesinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Mesleki kıdeme bakıldığında 111 öğretmen (%23,1) 1-5 yıl arasında, 98 öğretmen (%20,4) 6-10 yıl, 82 öğretmen (%17) 11-15 yıl, 74 öğretmen (%15,4) 16-20 yıl, 116 öğretmen (%24,1) ise 21 yıl ve üzerinde kıdemi olan öğretmenler oluşturmaktadır. Öğrenim durumuna bakıldığında 47 öğretmen (%9,8) ön lisans, 390 öğretmen (%81,1) lisans, 41 öğretmen (%8,5) yüksek lisans ve 3 öğretmen (%0,6) doktora yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

4.3. Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Araştırma verilerini toplamak amacıyla "*Örgütsel Bağlılık Ölçeği", "Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği"* ve araştırmacılar tarafından geliştirilen *Kişisel Bilgi Formu* kullanılmıştır. Katılımcılardan elde edilen verilerin girişi, SPSS aracılığıyla yapılmış; araştırma verileri "ortalama", "standart sapma", "pearson moments korelasyon katsayısı" ve "regresyon analizi" ile çözümlenmiştir.

4.3.1. Örgütsel Bağlılık Ölçeği

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini ölçmek için Üstüner (2009) tarafından geliştirilen "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Örgütsel bağlılık ölçeği Üstüner (2009) tarafından iki farklı öğretmen grubu ile yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalar neticesinde ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ".96" test tekrarında pearson korelasyon katsayısı ".88" olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, ölçeğin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyini ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçüm yapabileceğinin kanıtı olarak kabul edilmiştir. Örgütsel Bağlılık Ölçeği 5'li liker tipinde bir ölçek olup 17 madde ve tek alt boyuttan oluşmaktadır.

4.3.2. Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ölçeği

Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları, Podsakoff ve MacKenzie (1989) tarafından Organ'ın (1988) örgütsel vatandaşlık davranışın beş boyutuna dayalı olarak hazırladıkları ve daha sonra Podsakoff, MacKenzie, Moorman ve Fetter (1990) ve Moorman (1991) tarafından geliştirilerek kullanılan "örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği" ile ölçülmüştür.

Örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğinin deneme uygulaması sonuçlarına yapılan güvenirlik analizinde ölçeğin güvenirlik katsayısı .97 çıkmıştır. Veri toplandıktan sonra yapılan güvenirlik analizinde tüm ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır. Yapılan faktör analizine dayalı boyutlar için yapılan güvenirlik hesabında ise yardımlaşma boyutunda .84; centilmenlik boyutunda .86; vicdanlılık boyutunda .85 ve sivil erdem boyutunda ise .84 çıkmıştır. Yapılan faktör analizinde ise, aslı 5 boyutlu olan ölçek, 4 boyutta toplanmıştır. Ölçeğin aslındaki yardımlaşma ve nezaket boyutunda yer alan maddeler bir boyutta toplanmıştır. Alanyazında yardımlaşma ve nezaket boyutlarının birbiri ile oldukça ilgili olduğuna vurgu yapılarak, her iki davranışın da diğerlerine yardımı içerdiği ifade edilmektedir.

5. BULGULAR

Tablo 1. Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Kişisel Bilgiler		*f*	%
Cinsiyet	Kadın	343	71,3
	Erkek	138	28,7
Kadro Türü	Kadrolu	388	80,7
	Sözleşmeli	57	11,9
	Ücretli	36	7,5
Branş	Sınıf Öğretmeni	315	65,5
	İng. Öğretmeni	38	7,9
	Rehber Öğretmen	31	6,4
	Din Kültürü	16	3,3
	Özel Eğitim	31	6,4
	Okul Öncesi	50	10,4
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	111	23,1
	6-10 Yıl	98	20,4
	11-15 Yıl	82	17
	16-20 Yıl	74	15,4
	21 ve üzeri	116	24,1
Şu An Bulunduğunuz Okulda Çalışma Süreniz	1-5 Yıl	310	64,4
	6-10 Yıl	103	21,4
	11-15 Yıl	40	8,3
	16-20 Yıl	18	3,7
	21 ve üzeri	10	2,1
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	47	9,8
	Lisans	390	81,1
	Yüksek Lisans	41	8,5
	Doktora	3	0,6

Tablo 1 incelendiği zaman araştırmaya katılan öğretmenlerin 343'i kadın, 138'si ise erkektir. Kadro türü değişkenlerine bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin 388'ü kadrolu, 57'si sözleşmeli, 36'sı ücretli öğretmen olarak görev yapmaktadır. Branş değişkenlerine bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin 315'i sınıf öğretmeni, 38'i İngilizce öğretmeni, 31'i rehber öğretmeni, 16'sı Din Kültürü öğretmeni, 31'i özel eğitim öğretmeni ve 50'si ise okul öncesinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Mesleki kıdeme bakıldığında 111 öğretmen 1-5 yıl arasında, 98 öğretmen 6-10 yıl, 82 öğretmen 11-15 yıl, 74 öğretmen 16-20 yıl, 116 öğretmen ise 21 yıl ve üzerinde kıdemi olan öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırma problemine uygun olarak yapılan istatistiksel analizlerden elde edilen bulgular ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin, örgütsel bağlılıklarına ilişkin algı düzeyleri Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2: İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin, Örgütsel Bağlılıklarına İlişkin Algı Düzeyleri

	N	X	Cronbach's Alpha
Örgütsel Bağlılık Ölçeği	**481**	**3,79**	**,971**

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin algı ortalaması (X=3,79) olup, ölçeklere verilen cevaplar ise en yüksek (X=4,06 / "*Okul müdürümüzün, çabalarıma destek ve cesaret veriyor olması kendimi bu okula daha yakın hissetmemi sağlıyor*." Maddesi) ile en düşük (X=3,47 / "*Yönetimin bir parçası olduğum hissi benim bu okuldan ayrılmamı engelliyor.*" Maddesi) arasında değişmektedir. Örgütsel bağlılık ölçeğine verilen cevapların Cronbach's Alpha katsayısı ,971 ile oldukça yüksek çıkmıştır. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin algıları olumlu ve yüksek düzeydedir.

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algı düzeyleri Tablo 3'de görülmektedir.

Tablo 3: İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin, Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Algı Düzeyleri

	N	X	Cronbach's Alpha
Örgütsel Vatandaşlık Davranışı	**481**	**4,30**	**,911**

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algı ortalaması (X=4,30) olup, ölçeklere verilen cevaplar ise en yüksek (X=4,66 / "*İşime zamanında gelirim.*" Maddesi) ile en düşük (X=3,96 / "*Okuldaki değişiklikleri izler, öğretmen arkadaşlarımın bu değişiklikleri kabul etmeleri için aktif rol oynarım*." Maddesi) arasında değişmektedir. Örgütsel bağlılık ölçeğine verilen cevapların Cronbach's Alpha katsayısı ,911 ile oldukça yüksek çıkmıştır. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları olumlu ve yüksek düzeydedir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ile örgütsel vatandaşlık davranışları düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip-göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4: Örgütsel Bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları ölçeği puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Değişkenler	**Gruplar**	**N**	**X**	**ss**	**t testi**		
					t	***sd***	***p***
Örgütsel Bağlılık	**Kadın**	343	3.716	.954	-2.978	479	.003
	Erkek	138	3.997	.893			
Örgütsel Vata. Dav.	**Kadın**	349	4.341	.459	2.488	479	.013
	Erkek	138	4.218	.561			

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına yönelik algıları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir *(t[479]=-2.978; p<.05)*. Erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına yönelik algıları (X=3.99), kadın öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarından (X=3.716) daha olumludur. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına yönelik algıları da cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir *(t[479]=2.488; p<.05)*. Örgütsel vatandaşlık davranışları ise kadın öğretmenlerin (X=4.341), erkek öğretmenlere (X=4.218) göre daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışı sergiledikleri gözükmektedir.

Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5: Örgütsel Bağlılık ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Açıklayan Pearson Korelasyon Analizi

		Örgütsel Bağlılık	ÖDV Davranışı	**Övd Yard.**	**Övd Centilm.**	**Övd Vicdan**	**Övd Sivil**
Örgütsel Bağlılık	**r**	**1**	.440**	.270**	.453**	.213**	.492**
ÖVD	**r**		1	.859**	.710**	.719**	.788**
Övd Yard.	**r**			1	.416**	.440**	.549**
Övd Centilmen	**r**				1	.465**	.457**
Övd Vicdan	**r**					1	.518**
Övd Sivil	**r**						1

Tablo 5'te verilen pearson korelasyon analizine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel vatandaşlık davranışları ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının alt boyutları arasında pozitif yönde, zayıf ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Örgütsel bağlılık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde (r=.440; p<.05) anlamlı bir ilişki vardır. Örgütsel bağlılık ile ÖVD'nin alt boyutlarından "yardımlaşma" arasında pozitif yönde, zayıf düzeyde (r=.270; p<,05); "centilmenlik" arasında pozitif yönde, orta düzeyde (r=.453; p<.05); "vicdanlılık" arasında pozitif yönde, zayıf düzeyde (r=.213; p<05); "sivil erdem" arasında ise pozitif yönde, orta düzeyde (r=.492; p<05) anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Literatürde farklı sınıflamalar olmakla birlikte, genelde (.00 -.30) zayıf, (.31 -.49) orta, (.50 -.69) güçlü, (.70 -.100) çok güçlü ilişki olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Tavşancıl, 2006).

Öğretmen algılarına göre ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin sahip oldukları örgütsel bağlılıklarının, örgütsel vatandaşlık davranışlarını yordamasına ilişkin regresyon analizi Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6: Örgütsel Bağlılığın, Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi

Bağımsız Değişken	**Bağımlı Değişken**	**B**	**Std. Hata**	**(β)**	**t**	**p**	**R**	**R²**	**F**	***p***
Örgütsel Bağlılık	**Örgütsel Vatandaşl. Davranışı**	3.433	.084	.440	40.9	.00	.440	.194	114.9	.001

Anlamlılık düzeyi (signifcance) p<.05 olduğu için kurulan regresyon modeli anlamlıdır. İlişkinin yordanmasına yönelik yapılan regresyon analiz sonuçlarına göre; Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının örgütsel vatandaşlık davranışlarına pozitif yönde ve anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir. Modelin açıklama gücü olarak ifade edilen R^2 değeri: .194 olarak hesaplanmıştır (R= .440; R^2 = .194; p<.05). Bu değer, örgütsel vatandaşlık davranışı değişkeninin (varyansın) %19,4'ünün modeldeki bağımsız değişken, yani örgütsel bağlılık tarafından açıklandığını göstermektedir. Regresyon modeline dâhil edilen bağımsız değişkenin Beta katsayısı= .440'dir (p<.05). Buna göre örgütsel bağlılık p<.05 olduğu için, örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir.

6. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, ilkokullarda görev yapan öğretmen algılarına göre, örgütsel bağlılık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada elde edilen analiz sonuçlarına göre; öğretmenlerin, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algı ortalaması yüksek düzeydedir. Bu sonuçlar Atay (2001), Karacaoğlu ve Güney (2010), Korkut ve Hacıfazlıoğlu (2011), İpek (2012), Koşar ve Yalçınkaya (2013), Yeşilyurt, R. (2015), Oğuz ve Yılmaz (2006), Güçel (2013), Balay (2000), Avcı, A. (2015), Başaran (1982) ve Ada ve Ayık'ın (2008) çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin okula bağlılık durumu eğitim ve öğretim sistemimiz için oldukça önemlidir. Okula bağlılık düzeyi yüksek olan öğretmenlerin okul amaçlarını gerçekleştirmek için güçlü bir istek duyduğu, daha yüksek performans gösterdiği, işinden daha fazla zevk aldığı söylenebilir. Böyle davranan bir öğretmenin okulun etkililiğini ve verimliliğini artıracağı sonucuna ulaşılabilir (Yeşilyurt, 2015 :45).

Eğitim alanında yapılan bir çalışmada elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Çalışanların kendilerini okullarına bağlı hissetmeleri, örgütsel vatandaşlık davranışı ortaya koymalarına da neden olmaktadır (Karacaoğlu ve Güney, 2010: 148). Hemşireler üzerinde yapılan bir araştırmada varılan sonuca göre ise, hemşirelerin örgütlerine bağlılık duymadıkları fakat mesleklerine bağlı olduklarını göstermektedir. Hemşirelerin yalnızca mesleki bağlılıklarının örgütsel vatandaşlık davranışlarına etki ettiği görülmüştür (Aslan, 2008: 174).

Yurtdışındaki çalışmaları incelediğimizde, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde yapılmış farklı çalışmaların olduğunu da görüyoruz: Örgüt Psikolojisi (Schein, 1978), Örgütsel Bağlılık ve Psikolojik Bağlanma (O'Reilly ve Chatman, 1986); Menfaat Memnuniyetinin Örgütsel Bağlılığa Etkisi (Wiener, 1982); Örgütsel Bağlılık ve İş Memnuniyeti (Porter, Steers, Mowday ve Boulian, 1974); Üç Bileşenli Bir Örgütsel Kavramlaştırma Bağlılık. İnsan Kaynakları Yönetimi İncelemesi (Meyer ve Allen, 1991); Örgütsel Bağlılık: Normatif Bir Bakış Akademisi Yönetim İncelemesi (Wiener, 1982); Örgütsel Devamlılık ve Normatif Bağlılık (Allen ve Meyer, 1990); Yöneticiler ve Çalışanlar Arasında Bağlılığın Geliştirilmesi (Brown, 1996); İş Tatmini ve İyi Çalışan: Yeniden Duygu ve Çalışan "Vatandaşlığı" Arasındaki İlişki (Bateman ve Organ, 1983); Dönüşümcü Lider Davranışları ve Bunların Takipçilerin Liderin Güveni Üzerindeki Etkileri (Podsakoff ve diğerleri, 1990); Çin Halk Cumhuriyeti'nde Örgütsel Vatandaşlık Davranışı (Farh, Zong ve Organ, 2004); Örgütsel Vatandaşlık Davranışı (Organ ve Konovsky, 1989); Kişisel Ahlak ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki (Turnipseed, 2002); Durum veya Özellik: İş yerinde prososyal davranışlar (George, 1991); Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Satış Birimi Etkinliği (Podsakoff ve MacKenzie, 1994). Bütün bu çalışmalara bakıldığında örgütlerine bağlı bireylerin örgütün başarısında veya başarısızlığında çok önemli bir etki etmekte olduğu görülmektedir. Örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyi yüksek işgörenlerin çalıştığı kurumlarda, örgütün hedeflerine daha hızlı ve etkili bir şekilde ulaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

6.2. Öneriler

Yapılan bu araştırma İstanbul Tuzla'da bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmenler ile sınırlı olduğu için benzer başka çalışma farklı il ve ilçelerde yapılabilir. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı düzeylerini belirlemek için yapılan bu araştırma ölçek uygulaması ile sınırlı kalmıştır. Yapılacak yeni araştırmalarda gözlem ve görüşme yöntemlerinin de kullanılması ile daha ayrıntılı bilgilere ulaşılabilir.

Örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları tüm kurumlarda olduğu gibi eğitim kurumlarının etkin ve başarılı olabilmesinde çok önemli yere sahip iki kavramdır. Bu anlamda hem örgütsel bağlılığın hem de eğitim kurumlarındaki örgütsel vatandaşlık davranışlarının geliştirilmesi için çaba sarf edilmelidir. Araştırmadan elde edilen analiz sonuçlarına göre; erkek öğretmenlerin okullarına olan bağlılıklarının kadın öğretmenlerden daha fazla olduğu görülmektedir. Örgütsel vatandaşlık davranışı sergileme bakımından ise kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışı sergiledikleri bu çalışma sonucunda ortaya

çıkmaktadır. Bu bağlamda; kadın öğretmenlerin örgütlerine olan bağlılığını daha fazla güçlendirecek ve erkek öğretmenlerin de okullarında örgütsel vatandaşlık davranışlarını daha fazla sergileyecekleri çalışmaların yapılması okullarımızın başarısına büyük katkı sunacaktır. Ayrıca ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arttıkça sergiledikleri örgütsel vatandaşlık davranışları da artacaktır. Etkili ve verimli bir eğitim öğretim ortamının hazırlanmasında öğretmenlerin sahip oldukları örgütsel vatandaşlık davranışlarının yüksek olması kritik bir rol oynayacaktır. Bu bakımdan kurumlardaki örgütsel bağlılığın geliştirilmesi ve bu konu ile ilgili çalışmaların yapılması son derece önemli olduğu açıktır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının artırılması için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yeni politikalar geliştirilmelidir. Ayrıca okul yöneticilerinin de öğretmenlerin okullarına olan bağlılıklarının güçlendirilmesi hususunda ekstra çaba sarf etmeleri okullardaki eğitim ve öğretimdeki kalitenin yükselmesi açısından oldukça önemlidir.

KAYNAKÇA

1. Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990a). Organizational socialization tactics: A longitudinal analysis of links to newcomers' commitment and role orientation. *Academy of Management Journal*, *33*(4), 847-858.
2. Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1-18.
3. Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1991).A three component conceptualization of organizational commitment H*uman resource management review*. 1 (1). 61-89.
4. Aslan, Ş. (2008). Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ile Örgütsel Bağlılık ve Mesleğe Bağlılık Arasındaki İlişkilerin Araştırılması, *Yönetim ve ekonomi* Yıl:2008 Cilt:15 Sayı:2, 163-178 *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültes Dergisi,* Sayı 28 2010/II), ss. 101-115
5. Avcı, A. (2015). Örgütsel vatandaşlık davranışları: kavramsal gelişimi ve eğitim örgütleri açısından etkileri.
6. Avcı, A. (2017). Örgütsel bağlılık: Kavramsal çerçevesi ve eğitim örgütleri açısından *Turkic* etkileri, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Volume 12/6, p. 55-76*
7. Balay, R. (2000). *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
8. Balcı, A. (2003). *Örgütsel Sosyalleşme Kuram Strateji Ve Taktikler*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
9. Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel davranış*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
10. Bateman, T. S., & Otgan, D. W. (1983). Job satisfaction and the good soldier: The relationship between affect and employee "citizenship". *Academy of Management Journal*, 26(4), 587- 595.
11. Becker, H. S., (1960). "Notes on The Concept of Commitment", American Journal of Sociology, 66 (1), 32 40.
12. Brown, R. B. (1996). Organizational commitment: Clarifying the concept and simplifying the existing construct tpology. *Journal of Vocational Behavior, 49*(3), 230-252
13. Buluç, B. (2009a). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 15*(57), 5-34.
14. Cohen, A. And E. Vigoda. (2000). "Do Good Citizen Make Good Organizational Citizens? An Empirical Examination of the Relationship Between General Citizenship and Organizational Citizenship Behavior in Israel" Administration and Society, 32(5), 596-625.
15. Çelik, M. (2007). *Örgüt kültürü ve örgütsel vatandaşlık davranışı –bir uygulama-*. Doktora tezi. Atatürk Üniversitesi.
16. Çetin, F., Basım, H.N., Aydoğan, O. (2011). Örgütsel bağlılığın tükenmişlik ile ilişkisi: Öğretmenler üzerine ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 25, 61-70.
17. Doğrul, M.A. (2013). *Örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
18. Durna, U. ve Eren, V. (2005). Üç bağlılık unsuru ekseninde örgütsel bağlılık. *Doğuş Üniversitesi Dergisi,6*(2), 210-219.
19. George ,J.R. (1991). "State Or Trait: Effect Positive Wood On Prosocial Behaviors At Work", Journal Of Applied Psychology, 76(2), 299-307.

20. Güçel, C. (2013). Örgütsel bağlılığın örgütsel vatandaşlık davranışına etkisi örgütsel adaletin aracılık rolü: İmalat işletmelerine yönelik bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, *5*(2), 173-190.
21. Gürbüz, S. (2006). Örgütsel vatandaşlık davranışı ile duygusal bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*.
22. Farh, J. L., Zhong, C. B., & Organ, D. W. (2004). Organizational citizenship behavior in the People's Republic of China. *Organization Science*, *15*(2), 241-253.
23. İplik, F. N. (2015). Örgütsel Vatandaşlık Davranışı (Akademisyen Kitabevi, Ankara).
24. Karacaoğlı, K. ve Güney, Y.S. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının, örgütsel vatandaşlık davranışları üzerindeki etkisi: Nevşehir ili örneği
25. Katz, D.,Kahn, R.L. (1977). Örgütlerin toplumsal psikolojisi. (Çev: H. Can, Y.Bayar) Ankara: TODAİE 167.
26. Kaya, N., Selçuk, S. (2007). Bireysel Başarı Güdüsü Organizasyonel Bağlılığı Nasıl Etkiler?, *Doğuş Üniversitesi Dergisi* 8/2, s:175-190
27. Koşar, D., & Yalçınkaya, M. (2013). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının yordayıcıları olarak örgüt kültürü ve örgütsel güven. *Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi*, *19*(4), 603-627.
28. Kurşunoğlu, A., Bakay, E., Tanrıöğen, A. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin bağlılık düzyleri.
29. Meyer, .P., & Allen, N.J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resources Management Review*, 1, 61-89
30. Meyer, John P., Allen, Natalie J. ve C.A., SMITH (1993). "Commitment to Organizations and Occupations: Extension and Test of A Three-Component Conceptualization", Journal of Applied Psychology, 78, 538-551.
31. Oğuz, E., & YILMAZ, K. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algıları (Yozgat örneği). *Eğitim ve Bilim*, *31*(142), 89-98.
32. O'Reilly III, C. & Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: The effects of compliance, identification, and internalization on prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 71(3), 492-499.
33. Organ, D. W., & Konovsky M. (1989). Cognitive Versus Affective Determinants of Organizational Citizenship Behavior. *Journal of Applied Psychology, 74, 1,157-164.*
34. Organ, D. W., (1990). "The Motivational Basis Of Organizational Citizenship Behavior", *Research In Organizational Behavior*, 12, 43-72.
35. Podsakoff, P.M. ve Mackenzie, S.B. (1994). "Organizational Citizenship Behaviors And Sales Unit Effectiveness", Journal of Marketing Research, August, 351, 351-363.
36. Podsakoff, P. M., Mackenzie, S. B., Morman, R. H., & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *Leadership Quarterly*, 1(2),107-142.
37. Podsakoff, P. M., Mackenzie, S. B., & Bommer, W. H. (1996). Transformational leader behaviors and substitutes for leadership as determinants of employee satisfaction, commitment, trust, and organizational citizenship behaviors. *Journal of Management*, 22(2), 259-298.
38. Podsakoff, P. M., Mackenzie, S. B., Paine, J.B., Bachrach, D.G. (2000). "Organizational Citizenship Behaviors: A Critical Review Of The Theoretical And Empirical Literature And Suggestions For Future Research", *Journal of Management*, 26(3), 513.
39. Randall, D.M. (1987). Commitment and the organization: The organization man revisited. Academy of Management Review, 12, 460- 471.
40. Sagie, A.(1998). Employee absenteeism, organizational commitment, and job satisfation: Another look. *Journal of Vocational Behavior,* 52:156-171.
41. Schein, Edgar. H.(2004). Organizational culture and leadership. *San Francisco, CA: Jossey*, 2004.
42. Schein, E. H., & Tosun, M. (1978). *Örgüt psikolojisi*. Türkiye Ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü.

43. Şükrü, A. D. A., & Ahmet, A. Y. I. K. (2008). İLKÖĞRETİM OKULLARINDA OKUL KÜLTÜRÜ. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 26-39.

44. Tavşancıl, E. (2006). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi, Nobel Yayın Dağıtım, 3. Baskı

45. Turnipseed, D. L.(2002). Exploring the link between organization citizenship behavior and the personal ethics. *Journal of Business Research,* 55 (1) : 1-15.

46. Uygur, A. (2007). Örgütsel Bağlılık İle İşgören Performansı İlişkisini İncelemeye Yönelik Bir Alan Arastırması, *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 71 – 85.

47. Üstüner, M. (2009). Öğretmenler için Örgütsel Bağlılık Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(1), 1-18.

48. Wiener, Y. (1982). Commitment in organizations: A normative view. *Academy of Management Review*, 7(3), 418-428.

49. Yeşilyurt, R. (2015). *Okul müdürlerinin etkileşimci liderlik stilleri ile öğretmenlerin okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tesi, Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
OPEN ACCESS
e-ISSN: 2587-1587

Research Article

Subject Area
Sociology

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 100
PP: 2444-2454

Arrival
20 June 2022
Published
31 July 2022
Article ID Number
63644
Article Serial Number
22

Doi Number
http://dx.doi.org/10.29228/sssj.63644

How to Cite This Article
Gülmez, T. (2022). "Post Hakikat Sonrası Dönemde Aşı Karşıtlığının Düşünümsellik Bağlamında Değerlendirilmesi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:100; pp:2444-2454

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

Post Hakikat Sonrası Dönemde Aşı Karşıtlığının Düşünümsellik Bağlamında Değerlendirilmesi

Evaluation of Anti-Vaccineism in the Context of Reflexivity in the Post-Truth Era

Tarık GÜLMEZ [1]

[1] Yüksek Lisans Öğrencisi, İstanbul Ticaret Üniversitesi, SBE, Uygulamalı Sosyoloji ABD, İstanbul, Türkiye

ÖZET

Sosyal bilimler bölümünde gerçekleşen görüşmelere göre, post truth kavramı ve sosyal medya ifadeleri, zamanımızın en iyi bilenen ifadeleridir. Sosyal medya topluluklarında paylaşımları yapılan verilerin, gerçek olup olmadığı, bu platformların kendilerine özgü etkileşimleri niteliğinin neticesinde kesinleşip, bu veriler ile karşı karşıya kalan bir takım kişilere bazı farklı nedenler kabul görülebilir olarak gelmekte ve bu içeriklerin yayılma hızları kat kat çoğalabilmektedir. Aşıların yararları ve zararları hususunda da bu platformlarda paylaşımlar yapılmaktadır. Ancak aşıların zararlarıyla alakalı bilgiler, olağan dışı ve dikkat çeken içerik özelliği sağlaması sebebiyle bu hususta uzman olmayan kişiler tarafından daha çok ilgi gösterilebilmekte ve bu platformun sorgusu olmayan veya kısıtlı sorgulanabilen özelliği, doğru olmayan içeriklere daha öne açıktır. Bu incelemede sosyal medya platformlarından instagram ve facebook'ta iki farklı aşıya karşı çıkan grubun içerikleri nitelikli bir şekilde analizi yapılmış ve aşıya karşı çıkanların, bu karşıtlıkların geliştirilmesinde öne çıkardıkları belgeler bir şekilde çözümlenmektedir. Buna göre aşı karşıtı grupların, aşıların hastalıklara ve ölümlere sebebiyet veren içeriklerin bulunduğu argümanını ve aşıların, aşı uygulayıcısı ve üreticilerinin gizli projeleri için bir araç olması yönündeki komplo teorilerine öne çıkardıkları ve sanal cemaatlere döndükleri ortaya çıkarılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Post-truth, Sosyal Medya, Aşı, Fenomen

ABSTRACT

According to the interviews that took place in the social sciences department, the expressions of post truth and social media are the most well-known expressions of our time. Whether or not the data shared in social media communities is real, becomes absolute as a result of the unique interactions of these platforms, and a number of different reasons are acceptable to some people who are confronted with these data, and the speed of spreading of these contents can increase many times over. Shares are also made on these platforms about the benefits and harms of vaccines. However, due to the fact that information about the harms of vaccines provides an unusual and remarkable content feature, people who are not experts in this field may be more interested in this issue, and the unquestioned or limited questionable feature of this platform is more open to inaccurate content.In this study, the contents of the groups opposed to two different vaccines on Instagram and Facebook, which are social media platforms, are analyzed in a qualitative way and the documents that those who oppose the vaccine highlight in the development of these oppositions are analyzed descriptively with an interpretative form within the scope of the phenomenological attitude. Accordingly, it has been revealed that anti-vaccine groups have turned to virtual communities, highlighting the argument that vaccines contain ingredients that cause diseases and deaths, and conspiracy theories that vaccines are a tool for the secret projects of vaccine practitioners and manufacturers.

Keywords: Post-truth, Social Media, Vaccine, Phenomenon

1. GİRİŞ

Post-truth kelimesi "gerçekliğin ötesi" gibi bir mana taşımakla beraber yalanın kamusal hayatta ki odak noktası haline geldiği görülmektedir. İletişim araçlarının şeklindeki büyük değişiklikle birlikte etik tartışmaları da ortaya çıkarmıştır. Son zamanlarda sıkça gündem haline gelen post-truth ifadesi bu tartışmaların içerisinde önemli bir yere sahip olmamaktadır. Oxford Dictionary'nin yapmış olduğu tanımlama çerçevesinde kamuoyunun nesnel yapılardan daha çok kişisel inanç ve duyguların belirlemesi manasını taşıyan post truth, akademik faaliyetlerin de deyinmiş olduğu bir ifade durumuna gelmektedir. Genellikle sahte haber, gerçeklik payı olmayan, gerçeklerin gizlendiği ve gerçeklerin saptırılması ve bu yöntemle kamuoyunun rasyonel olmayan seçimler yapması kapsamında incelenen ifade bu şekilde sorunlu görünmektedir. Bu faaliyetin başlıca iddiası post-truth ifadesinin, yanlış ve çarpıtma içerikler ile kamuoyunda yönlendirme yapılması biçiminde anlamlandırmayacağıdır. Buna göre gerçekleştirilen kavramsal tartışma faaliyetinin biçimini de ifade etmekte ve yansıtmaktadır.

İletişim araçlarının dönemin gerçek algısını netleştirdiği iddiasında olan teknolojik determinist tutum ve davranış, tartışmanın teorik alt yapısını sağlamaktadır.

Tartışmadan kazanılan sonuç postmodernizmin gerçeğin varlığını kabul etmeyen ve kabullenmekte zorlanan yönünün elektronik medyanın şeklinin sebep olduğu ve post-truth ifadesinin bu kapsamda gerçeğin çarpıtılması şeklinde olmayıp gerçek isteğini kaybı olarak ifade etmesi zorunluluğudur. Bu konuları ortaya çıkarmak gereklidir. Post truth ifadesi rasyonel olmayan kanaat ve duyguların kamuoyunu net hale getirmek için nesnel olgulardan daha üstün olması biçimde açıklanmaktadır. Ancak ifadeyi D.Trump'ın başkan olarak seçilmesi ve Brexit aşamasındaki popülist ifadelere bağlı olmadan incelemek gerekli ve mantıklı olacaktır. Post-truth ifadesi sade bir şekilde, hakikatin çarpıtılması, popülist ifadelerin çoğalması, yalan ve yanlış haberler ile kamuoyunun yönlendirmesi olarak incelenemez. Post-truth ifadesi sosyal medyayla bağ kurularak incelenecek ise sosyal medyanın gerçek ifadesine

nasıl bir etkisi olacağı tartışılması gerekir. Bu şekilde bir tartışma medyanın insan tipolojisine olan tesiri kapsamında medyanın biçimi, medya epistemolojisi ve gerçek ile medya bağları çerçevesinde sağlanmalıdır.

İngilizce de reflexive, Fransızcada réflexive kelimelerinin Türkçe karşılığı düşünümsel sözcüğü, bir şey üstünde düşünme aynı zamanda yansıtma, akış, evrime, sebep sonuç arasında değişkenli ve karşılıklı dairesel bağları açıklama manasındadır. Kavramsal yönden zihni, bir tür çalışma şekli olarak düşünceyle ifade edilebilecek düşünümsellik, zihinde muhtelif içeriklerin muhakemesi ve analizinden daha sonra kanaatleri gösterme biçimde açıklanabilir. Çalışmamızda, Post-truth kavramı ve düşünsellik kavramının uyuşmasından dolayı aşı karşıtlığına olan yaklaşımı daha rasyolanist ve objektif olarak inceleyebileceğiz.

2. POST- TRUTH KAVRAMI

Brexit referandumunda ve ABD'de Post-truth kavramı, yapılan 2016 senesindeki başkanlık seçimleri sonrasında konuşulmaya geçilmiştir. Nitelikli olarak nesnel oluşun yitimi, kişisel muamelelerin realitesinin yerini geçmesi ve yalan yanlış habere ortam oluşturması sebebiyle sosyal ağ düzenleri üstünden kavramlar anlatılmaya uğraşılmıştır. Bu açıdan popüler oluşunu yükselten terim, 2016 yılında yılın kelimesi olarak Oxford Engilish Dictionary aracılığıyla seçilmiştir. Oxford kelimeleri "Post-truth" sözcüğünün "nesnel realitenin halkta biçimlenmesinde duygu ve bireysel inanca hizmet etmekten daha da az tesir eden olduğu hallerle alakalı oluşu hakkında bir açıklama yapılmaktadır.

Sözcükte olan "post" kelimesinin önüne gelen ek süreç içinde bir anlatımdan daha fazla realitenin karanlıkta kalma halinin altı çizilmektedir. Bu açıdan gerçeği ciddiye alan ve ona karşın saldırıda bulunduğu fikrinde olanların endişe içinde oluşu meydana gelmektedir. Fikirlerin realitede arzu edildiğinde karalığa alınabileceği konu ile alakalı fikrini başkasına tercih ederek siyasal bir anlam çerçevesinde anlatılabileceğine göre bir fikir göstermektedir. Stuart Sim, "post-truth" yaklaşımının, bir dünya görüşünde meydana gelebileceği fikri ortaya atarak geri adımda bulunmaya veya bu fikrin doğru olabileceğine işarette bulunan delillerin onaylanması manasına gelmekte olduğu anlatılmaktadır. Bazı fikirlerin onaylanması sonrasında, sert şekilde bağlı olma ve bu yöndeki karşı çıkışlar hakkında bilgi sahibi olarak. konu ile alakalı ön yargı içeren düşüncelerin her haliyle pekiştirilmesi için mücadele içinde olunmaktadır.

Kişilerin zekâları yerine duyguları üstünden hareket sağlanılmaktadır. Bu şekilde birey adına bir karşı koyuş gösterilmektedir. Değerlendirme becerisi devre dışı kalmaktadır. Zaman içindeki akılcıl düşünme basamakları devre dışında bırakılır. Anlaşıldığı üzere zaman içindeki akılcıl yaklaşımlar köklü ön yargıları da gün ışığına çıkarmaktadır. Belli bir fikir sahibi olduktan sonra objektifliği ile bağıntılı bir tutumda bulunurken eldeki düşünce tutucu bir yaklaşım ile korunmaktadır ve bunun dışındaki durumda olan tenkitler ve deliller görülmeyerek kabul edilmemektedir (Kaya, 2021:s.280).

Post-truth önemde felsefik yaklaşımlar ile anlatıldığında logos'a dayandırılan akılcıl siyasi söylem ve tutumlar pathos'a ayarlanarak tutkun ve hareketli bir siyasi ifade karşısında güçsüz oluşunu meydana getirdi. Çok az kişi gerçek ile hakikatte hakkında neler olduğunu ne yaşandığı ile alakadar olurken, ezici bir kesim ise yoğunluktaki halinin duygulanımlarını odağa almaktadır. Bu açıdan veri toparlamada bahsi geçen ögenin nesnelerinde bir halinde olan kişiler bundan sonra internet ve nitelikte akıllı iletişim araçları aracılığıyla her zaman bir veri akışı içinde bulurlar kendilerini. Kişinin her olayın odağında kendisi koyarak yerleşmesi şeklindeki davranışı, bir an içinde maddi-sanal realitenin kendisi aracılığı ile destek sağlanmaktadır. Bu durum artık öznel ifadenin kendisinden fazla bir güç sağlaması manası taşımakta olup delillere ihtiyaç duyulmayabilmektedir. Delillere istekli bir körlük, birçok korku ve endişeye, anksiyetelere kök salması ve duygulara dayalı belgeler, yeni olan bir nitelik tipinin yasal ve geçerli olduğu duygusuna kapılışını devamlı hale getirmek isteyebilir. Narsist yaklaşımın odağındaki olayda budur (Aydın, 2019: s.40).

Narsistlik bir duruş oluşturmasının ana neden ise de bu durumdur. Kişisel ifadelerden bu şekilde vücut bulması, politik konuşma ve gerçeğin gözden kaybedilişine sebep olabilmektedir. Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere eski propaganda ve iftiraların amaçlarında farklı oluşu da bu durum ile alakalıdır. Eski usullerin, her şeye karşı bir gerçeği ihtimale alır ve bu durumu olduğundan farklı yansıtarak yön kazandırılabilmektedir (Aydın, 2019: s.40).

1992 yılında kavramı ilk kez Sırp kökenli ABD'li yazar Steve Tesich aracılığıyla söylenmiştir. Tesich The Nation isimli dergide yayımlanan "Watergate Sendromu: Yalanlar Hükümeti" isimli makalede, Watergate İran- Kontra Skandalı ve Körfez Savaşı vb. gelişmelerin ABD halkının gerçek ile olan ilgisinde derin biçimde tesir ettiği öne çıkmıştır. Tesich'e göreyse bu ilerlemelerin insanlar gerçek ile kötü hadiseyi bir değerlendirme ne kadar doğru ya da önemli olursa da bunları duymaya çekinmesine neden olmuştur. Bu şekilde insanlar, devletin görmezden geldiği şeyleri görmek ve bunlara itimat etmek hususunda istekli olmuştur. Tescih bu konu hakkında hükümete koruma noktasındaki duydukları güveni şu sözler ile aktarmıştır.

"Bizler hızla, totaliter canavarların ancak rüyalarında görebilecekleri türden bir halkın prototipleri haline geldik. Şu ana kadar bütün diktatörler gerçeği örtbas etmek için çok çalışmak zorunda kaldılar…"

ABD'li olan yazar ve bilim insanı olan Ralp Keyes'in 2004 senesinde yayına sunulan "The Post-Truth Era: Dishonesty and Deception in Contemporary Life" isimli kitabıyla ayrıntılı şekilde bahsedilmiştir. Kitap 2017 senesinde "Hakikat Sonrası Çağ: Günümüz Dünyasında Yalancılık ve Aldatma" ismiyle Türkçeye çeviri yapılmıştır. Keyes çalışmasını, yalanın toplumun çoğunluğunda meydana getirdiği tesirde dolayı kaygının bir yaklaşımı olarak anlatmıştır.Keyes de aynı Tesich gibi Vietnam Savaşı, Watergate, İran-Kontra Skandalı ve Körfez Savaşı ile "resmi ağızlardan söylenen yalanlarınhalkı ahlaki olarak duygusuzlaştırıldığında bahsetmiştir. Yalanın tarihsel süreçte pek çok dönemde var olduğu ve insanların yalana olan isteğinin eskisi kadar olmadığını anlatırken aynı zamanda gerçeklerin ortaya çıkması halinde var olan tepkinin hissizleştiği belirtilmiştir (Doruk Şahin, 2018: s.152).

Hannnah Arendt, 1967 senesinde "Hakikat ve Siyaset" adlı çalışmasında, doğruluk ve dürüst oluşun hiçbir dönemde bir politikacının erdemleri içinde görülmediği, yalanın politikacıların tutumları içinde sayılmadığı, yalanın bir politikacı için her daim başvuracağı bir araç olduğunu anlatmıştır. Arendt bazı siyasi oluşumlar içinde kendi menfaatlerine karşı olan genelleşen hakikatin her durumdakinden daha da çok düşmanlık ile karşılaşacağını anlatmıştır.

Arendt'in siyasi teoreminde kullanmayı tercih ettiği gerçek, yalan, imajın sıradan hale gelmesi Post-truth yaklaşımını anlatmada oldukça basit olduğunu anlatmaktadır. Mertek'in bir başka görüşünde ise Post-truth yaklaşımının hakikatin, yalanın ve politikanın uzlaştığı alanda bulunduğu anlatılmaktadır. Post-truth politikada, dilin bütünen stratejik duruma gelir. Bu açıdan Patnos'unbağıntıları "logos" üzerinde hâkimiyet sağlayacak hale gelmekte ve süreçte logos önemini kaybetmektedir.

Gerçeğe yönelik sözlerden bahsedilmesi odak noktasından siyasi bir zamanı kapsarken sahte olan havadisleri şuainki zamanın siyasetinde yeni ve retorik şekilde anlatılmaktadır. Liderlerin ve hükümetlerin aracılığıyla bir strateji şeklinde sahte havadislerin haber medyasındaki yansıması ve gözden düşürmeye ve önemini kaybettirmeye uğraşılmaktadır. Bütün çabaların tabanında siyasetçilerin ve hükümetlerin ifade tarzı haricinde bütün bilgiyi ise "sahte haber" şeklinde anlatma hedefi güdülmektedir. Güvenli olan kaynak ve doğruluk, kesinlik ve ana noktada gazetecilik meslek özelliklerinden sıyrılan sahte haberler, halk üstünde ve medya âleminde güveni zedelemektedir (Karakaş, 2021: s. 167).

3. AŞININ TARİHÇESİ

Aşı karşıtı yaklaşımın ilk uygulamaya geçirildiği yer İngiltere olmuştur. Jenner'in aşının başarısını göstermesi ardından İngiltere'de meydana gelen yayılım ise 1800'lü senelerin başlangıcında ortaya çıktığı görülmüştür. 1840'lı yıllarda ise yasalaşmış olan ilk aşı yasasıyla beraber halkın ücret ödenmeden aşıya erişiminin görülmesi bahsi geçmiştir. Aşı'nın İngiltere'nin halk sağlığı ile alakalı koruyucu rol üstlenmesi ve koruyucu hale gelmesi bu yasa ile gerçekleşmiştir.1853 senesinde ise aşı yasası ile aşı yaptırmak zorunlu olmuştur. Bu yasalar ile beraber aşı olmayan çocukların ailelerine karşın bir takım cezai yaptırımlar uygulanmıştır. Bu yasalar ile birlikte İngiltere'de meydana gelmiş olan ilk aşı karşıtı hareketlenmeler görülmüştür. Sivil özgürlüklerin tehdit altında tutulmuş olduğuna ilişkin bazı İtirazlar tespit edilmiştir. Devletin kişilerin bedenleri ile alakalı kararlarda koruma görevi üstlenmesi görevine karşı konulmuştur.

Aşılar, ilk kez milattan önce 1000'li senelerde Çinliler kullanmıştır. İleriki senelerdeyse Orta Asya, Osmanlı Devleti ve Hindistan'a kadar aşı yaygınlaşmıştır. Aşılama en başından itibaren Osmanlı İmparatorluğu ve Galler'de yapılmakta olup 1650 senelerinde İstanbul'da da uygulanmaya başladı. Aşının geçmişine ait kaynaklar tartışılsa da iki ihtimal ortaya çıkmıştır: Hindistan veya Çin M.S. 1000 yıllarında yapılan teknik, tıp ve büyülerle bir yere ulaşamadığı düşünülmektedir.

Joseph Nedham adlı araştırmacı makalesinde bu konulara deyinmiş ve aşı ile alakalı tartışma ilk olarak 1945 senesinde Çinde basılan bir kitapta yapıldığı kanıtlanmıştır. Aşılamanın kaynağını Çin'de inceleyen Needham, makalesinde aşılamanın 1564 ile 1572 gerçekleştirilen ve simya kurallarına dayalı olağanüstü bir adam tarafından bulunduğunu açıklamaktadır. Bunların yanında Çin'de farklı ailelerin ticari sebepler ile kalıcı aşıcı olmuştur fakat bunlar da çizgilerini ortaya çıkarmaktan uzaklaştıklarına değinir (Yakıncı, 2020: s.25).

Örneğin bir tanesine 17. Y.Y. ortasından sonra Kang imparatorunun bütün ordusunu, ailesini ve diğerlerini aşıladığından ve bunun sayesine çiçek hastalığını hafif bir şekilde atlattıklarını açıklamaktadır. Bunun yanında Howell adlı incelemeci, önceki Sanskrit yazılarında bahsedilen iddialara dayalı olarak Bangladeş ve Batı Bengal alanlarında aşılamanın yüzlerce sene önce yapıldığını anlatmıştır. Avrupa'nın aşıyla ilk kez tanışmasıysa, Türklerin aşıyla alakalı biçim ve uygulamalarını Avrupa'ya getiren Emanuel Timonius sayesinde gerçekleşmiştir.

Konstantinopolis'te 1714 senesinde Emanuel Timonius bir mektup yazmıştır ve yazılan mektup tüm Avrupa'ya yayılmıştır ve Kraliyet halkına mektup John Woodward okumuştur. Sonrasında 1716 senesinde aynı anda Türkiye'den yazan, saygı duyulan Doktor Jacob Pylarinius 1660 senesinde Constantinople'de aşının, Yunan bir kadının tanıttığını dile getirmiştir. Lady Mary Wortley Montague, bir İngiliz diplomat eşi, Türkiye'de yaygın bir şekilde yapılan güvenli ve smallpox'ı engellemede etkisi oldukça fazla olarak bilinen bu aşıyı çocuklarda yapmayı teşvik etmektedir.

19721 yılı Nisan ayında İngiltere'ye dönüp Konstantinopol'de beraber olduğu İskoç cerrah Charles Maitlan'ın kızının aşı olmasını talep etmiştir. Bu hal aşı karşıtı İngiltere'de 1723 senelerinde yoğun bir talep oluşturmuştur. Royal Society sekreteri James Jurin doğal çiçek aşısıyla uyguladığı aşılamanın mortalite oranları açıklanmıştır. 1790'lı seneler de Edward Jenner, inek çiçeği hastalığını atlatanların çiçek hastalıklarına karşı dirençli olduğunun farkına varmış ve inek çiçeği hastalığını atlatmakta olan birinin vezikül sıvısını sağlığı yerinde olan bir kişiye enjekte etmiştir. Sağlıklı olan bu kişiye sonra bilinçli bir şekilde inek çiçeği mikrobu bulaştırıldığı zaman bu kişinin hastalığa karşı dirençli olduğu görülmüştür. Bu ilerlemenin ardında 1885 senesinde kuduz aşısı, 1986 senesinde kolera ve tifo aşısı, 1897 senesinde veba aşısı bulunmuştur. 1900 senelerine ulaşıldığında ise boğmaca, tetanos, tüberküloz, sarıhumma aşıları bulunmuştur.

Aşıların üretilmesiyle alakalı olarak Türkiye tarihi incelendiğindeyse, 1880 ve 1980 seneleri içerisinde 100 senelik bir zaman süresince aşılarak milli bir biçimde ülkemizde üretilmeye başlandığı bilinmektedir. Dünya Sağlık Örgütü'nün 1974 senesinde WHA27.57 numaralı kararıyla Genişletilmiş Bağışıklama Programı uygulanmıştır. Bu programın hedefi, tüberküloz, çocuk felci, difteri, boğmaca, tetanos ve kızamık hastalıklarının kontrol edilebilmesini ve yok edilmesini sağlamaktadır. Türkiye'de bu uygulama 1981 senesinde uygulanmaya başlanmıştır (Yılmaz, 2019: s.65).

4. AŞILANMANIN ÖNEMİ

Aşılanma zayıf hale getirilmiş bakteri veya virüs veya bunların antijenik maddelerinin vücuda enjekte edilerek bağışıklık sağlanmasıdır. Bu şekilde mortalite ile morbiditesi yüksek seviyede bulaşıcı hastalıkların önlenmesi veya hastalığın etkilerinin en aza indirilmesi hedeflenir. Aşı kişisel bağışıklığı ve aşı uygulanmamış bireylerin, aşılanan bireyler sebebiyle, hastalık etkisiyle temaslarının azaltılmasını bu sayede halk içinde ilgili hastalığın yayılma sıklığının aza indirilmesini sağlamaktadır. Bu durum toplumsal bağışıklık olarak adlandırılır. Aşı uygulamaları bulaşıcı hastalıklar ile mücadelede en etkili yöntemlerden bir tanesidir. Dünya Sağlık Örgütünün 2017 yılındaki rapora göre halen 1,5 milyon civarı kişi aşı ile engellenebilir hastalıklardan yaşamı sona ermektedir.

Aşılar toplum sağlığı yönünden iyi bir ilerleme olarak incelenmektedir. Aşılar ilaçlardan ayrı bir şekilde birey ve toplum seviyesinde etkilidirler. Önceki zamanlarda, kontrol edilemeyen salgınlar, dünya nüfusunun değişkenliğinde oldukça fazla etki sağlamış ve toplumsal farklılıklar bu nüfus hareketleri başında ortaya çıkmaktadır. Örnek verecek olursak, Avrupalıların Amerika'yı keşfetmeleri sonunda, arkasından getirmiş oldukları çiçek hastalığı, Kızılderililerin toplumsal ölümlerine neden olmuş, bu halde de, bölgenin Avrupalıların ele geçirmesinde fazlaca rol üstlenmiştir. Herhangi bir ülkede, aşılanmanın uygulanmadığı hallerde ortaya çıkan kızamık ve çiçek hastalıklarında nüfusun yarısının öldüğü bilinmektedir. Aşının dünya genelinde senelik olacak şekilde 2 ile 3 milyon civarı ölümü önlemesi sağlanır (Yüksel, Topuzoğlu, 2019: s. 247).

	Tahmin edilen yıllık ölüm	Engellenen ölüm	Meydana gelen ölüm	Engellenen ölüm (%)
Çiçek hastalığı	5 milyon	5 milyon	-	100
Difteri	260 000	223 000	37 000	86
Boğmaca	990 000	630 000	360 000	64
Kızamık	2.7 milyon	1.6 milyon	1.1 milyon	60
Yeni doğan tetanozu	1.2 milyon	0.7 milyon	0.5 milyon	58
Hepatit B	1.2 milyon	0.4 milyon	0.8 milyon	33
Tüberküloz	3.2 milyon	0.2 milyon	3 milyon	6
Çocuk felci	640 000	550 000	90 000	86
Toplam	**15 190 000**	**9 303 000**	**5 887 000**	**61**

Resim 1. Aşı ile önlenebilen hastalıkların aşı ile önüne geçilen yıllık ölüm sayılar (Soysal,2018: s.264)

Yaşam süresince devam edecek olan felç daha da ilerisi ölümle biten çocuk felci hastalığıyla artık evrenin. Çok küçük bir bölgesinde karşılaşılmaktadır. Yakalanıldığı zaman hiçbir tedavisi olmayan tetanoz hastalığı günümüzde nerdeyse hiç karşılaşılmamaktadır. Selin Atalay evrenin genelinde çiçek hastalığının eradike edildiğini, çocuk felcinin de eradike edilmeye çok yaklaşıldığını açıklamaktadır. Aşının başlıca olarak gelişmeye devam eden ülkelerde toplum sağlığı yönünden öneminin yüksek olduğu açıklanmaktadır. Dünyada çapında özellikle az gelirli

ülkelerde her sene 2 ile 3 milyon çocuk aşılanmanın eksik olması sebebiyle ölmektedir. 2014 senesinde 3 doz difteri, boğmaca, tetanos aşısı yaptırılmayan çocukların %60 kadarı Etiyopya, Endonezya, Kongo, Hindistan, Nijerya, Irak, Filipinler, Pakistan, Güney Afrika ve Uganda'da hayatını sürdürmektedir (Yılmaz, 2019: s.66).

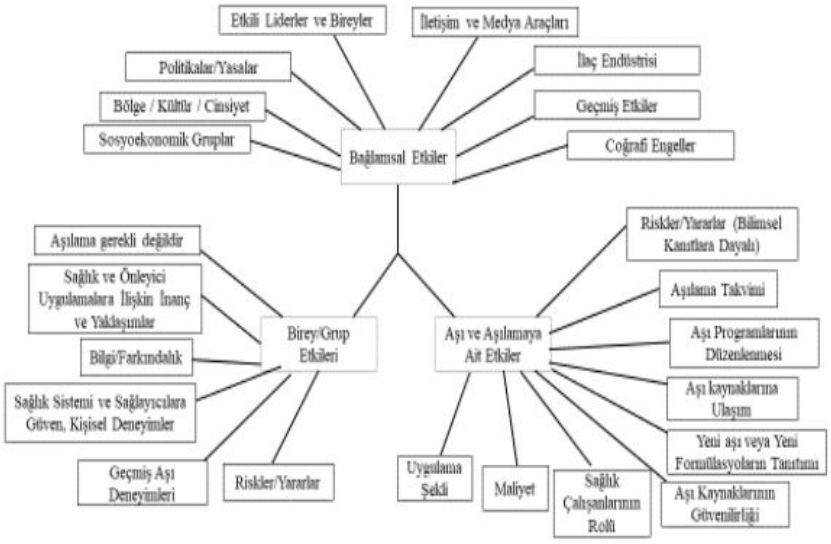
5. AŞI TEREDDÜDÜ VE REDDİ

Son zamanlarda aşılanmanın ortaya çıkmış olumlu etkileri iyi tanınmasına rağmen ebeveynlerin çocukluk zamanlarındaki aşılarda reddetme ve tereddütlerin sayıları artış göstermektedir. Aşı tereddütleri aşının uygulanmasında gecikme ya da aşıya erişilebilmesi mümkün olsa dahi uygulamama hali olarak bilinmektedir. Aşının reddiyse bütün aşıları kendi isteğiyle uygulatmama halidir. Aşı kabulü dünya çapında nüfusun genelinde norm olabilmekle beraber daha az bir rakam, bazı aşıları reddetmektedir. Bazıları ise aşılamanın geciktirilmesinde veya aşılamayı kararsız kalarak yaptırmaktadırlar. Tereddütse bütün aşıları kuşkusuz kabul görenlerle kuşkusuz reddeden kişiler içerisindeki heterojen topluluğu oluşturmaktadırlar. Ek olarak çoğu incelemenin neticeleri aşı yapılmış bireylerin bile aşılama hususunda önemli kuşkuları ve endişeleri olabildiğini açıklamıştır.

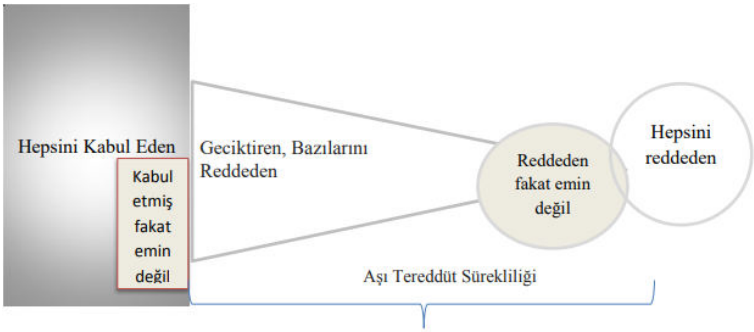
Amerika ve Avrupa'nın Colorado benzeri bir takım bölgelerinde 2012 ile 2016 seneleri içerisindeki bağışıklık tahminlerinde %2 ile 4 oranında azalışlar olduğu ortaya çıkmıştır. Bir takım aşılara karşı bağışıklıklar daha da azalmıştır.

Örnek verecek olursak İtalya'da 2015 senesinde kızamık hastalığına karşı aşı yapılma oranı yüzde 85 oranlarına, Avrupa'daysa bu aşılanma oranı yüzde 88 civarına kadar azaldığı açıklanmaktadır.

Avrupa'da 2017 kayıtlarına göre tetanoz, boğmaca ve difteri aşısıyla bağışıklık oranı %92 seviyesine, Amerika'da bağışıklık oranı %91'e kadar azalmıştır. Amerika'da kızamık aşısıyla bağışıklık oranı aşılanmadaki ilk doz için %92 seviyesindeyken, ikinci doz için bu seviye %54 oranındadır. Bu sonuçların 2012 yılında aşıların ilk dozlarında %95 seviyesinin üstünde olduğu açıklanmıştır (Düzgün, Dalgıç, 2019: s. 426).



Resim 2.Aşı Tereddüdü Belirleyicileri Modeli (Düzgün, Dalgıç, 2019: s. 428)

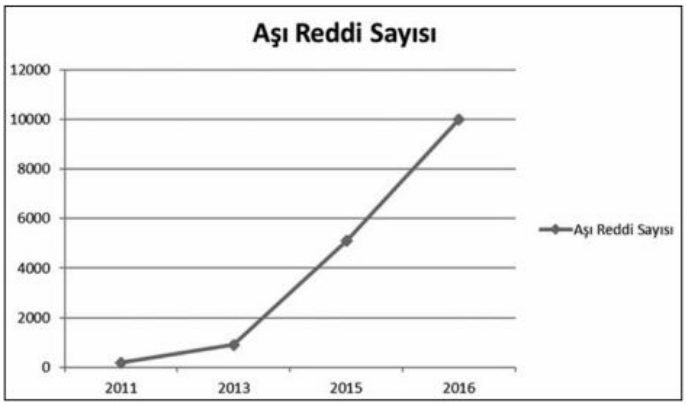


Resim 3.Aşı Tam Kabulü, Tam Reddi ve Aşı Tereddüdü(Düzgün, Dalgıç, 2019: s. 428)

Türkiye'de 2017 yılı Sağlık İstatistikleri Seneliğine göre genel olarak aşı oranında düşmeler olduğu açıklanmıştır. Kızamık, kızamıkçık, difteri, boğmaca, kabakulak, tetenoz, hepatit B aşılarıyla bağışıklık oranı 2016 senesinde %98 oranındayken ileriki senelerde %96 seviyelerine düşmüştür. Aynı Sağlık İstatistikleri Yıllığına göre BCG aşısıyla aşı yaptırma oranı %96 seviyesinden % 93 seviyesine düşmüştür (Bozkurt, 2018: s.72).

6. TÜRKİYE'DE VE DÜNYADA AŞININ REDDİ

Türkiye'de aşıyı kabul etmeyen 183 aile varken, 2013 yılında 913, 2015 yılında 5091 ve 2016 yılında ise 10.000'in üstüne ulaşmıştır. Türkiye'de bu yükselişle aşı redleri ilerlemesini sürdürürse yaklaşık 5 sene sonunda bağışıklanma oranının %80 civarlarına düşeceğini, dolayısıyla çok nadir rastladığımız hastalıklarda önemli yükselişler görüleceğini, belki de eradike ettiğimiz vakalara tekrar rastlanacağı düşünülmektedir. Dünya genelindeyse bağışıklık kazanma aşılanma oranları yükseldikçe engellenebilir hastalıklardaki vaka sayıları ve ölüm oranlarının azaldığını görebilmekteyiz. Aşı oranları ülke bazında değişkenlik gösterebilmektedir. Pakistan, Nijerya, Hindistan, Afganistan'da aşı oranları %70 ile 80 civarında değişkenlik gösterirken, Avrupa ile Amerika'da genellikle %90'ın üstündedir (Düzgün, Dalgıç, 2019: s. 427).



Resim 4. Türkiye'de Aşı Reddi Sayısı(Bozkurt, 2018: s.74).

Aşılanma oranları az olan ülkelerde ekonomik sıkıntılar, savaşlar, aşıya erişimdeki sıkıntılar öne çıkmaktadır. Bunlarla beraber Dünya Sağlık Örgütünün istatistiklerine göre aşı uygulanmaması için hiçbir sosyal, ekonomik ve yasal engelin bulunmadığını bildiğimiz Avrupa'da ve Amerika'nın birkaç bölgesinde bağışıklık kazanma oranlarında 2012 ile 2016 seneleri içerisinde %2 ile %4 arasında değişkenlik gösteren oranlarda düşüşler görünmektedir. Bir takım aşılara karşı bağışıklık daha da azalmıştır. Örnek verecek olursak İtalya'da kızamık aşılanma oranı 2015 yılında %85 bütün Avrupa'daysa %88 civarına kadar azalmıştır. 2017 istatistiklerinde ise Avrupa'da difteri, tetanoz, boğmaca aşısıyla bağışık kazanma oranı %92 Amerika'da ise %91'e azaldığı görülmektedir.

Amerika'da kızamık aşısıyla bağışıklık oranı ilk doz aşıda %92, ikinci doz için %54 olmuştur. 2012 yılında bu sonuçlar ilk doz aşılarda %95'den fazlaydı. Bunun sebebini aşı karşıtı ifadelerle oluşan aşı retlerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Aşılanma oranlarında yaşanan bu düşüşün halka engellenebilir hastalık sayılarında yükseliş olarak etti ettiği görünmektedir. Erdaike edilen polio, 2015 senesinde 1 Polonya'da 2 Kıbrıs'ta olarak 2 vaka ile karşılaşılmıştır. ECDC yayımladığı raporda aşı karşıtlığında deyinmiş ve risk olarak karşılamıştır. Ülkemizde açıklanan vaka sayılarında değişiklikler olması, aşı reddi sayılarının halen halkın küçük bir bölümünü oluşturmasını düşünmek için henüz erken olacağını göstermektedir. Ülkemizde 2016 senesiyle birlikte genel bağışıklık oranının %95 seviyelerinde olması bilinmekle beraber, aşı retleri zaman geçtikçe artan bir sağlık riski oluşturmaya devam edecektir (Bozkurt, 2018: s.72).

Halkın aşılanma oranıyla devlet politikaları arasında belirgin bir bağ bulunmamaktadır. Gönüllü aşılanma politikası sürdüren devletlerin aşılanma oranları, zorunlu aşılanma politikası yürüten devlerden geride kalmamıştır. Devlet politikalarını incelediğimiz zaman Amerika'da aşı uygulaması zorunlu olmasıyla beraber tıbbi, dini, felsefi muafiyet benzeri içerikler de esneklik kazanmıştır. Bununla beraber Amerika'da bu esnekliği reddeden 5 ayrı bölge vardır. Kanada, İsveç ve İngiltere'de gönüllü aşılanma politikası yürütülürken, devlet toplumsal aşı oranlarını yüksek seviyede tutmak amacıyla bireylere olumlu yönde finansal teşvikler sağlamaktadır. Belçika ve Polonya'daysa aşı retleri yüksek para cezası ya da hapisle ceza vermektedir. Ülkemizde zorunlu aşılama politikası yürütmekle beraber aşı retlerine karşı yasal bir düzenleme bulunmamaktadır. Aşıyı kabul etmeyen vakaların sayılarına göre yeni değişikliklere göre gereksinim duyulabilir (Bozkurt, 2018: s.73).

7. AŞININ REDDEDİLME NEDENLERİ NELERDİR?

Aşılanma toplum sağlığının en mühim başarılarından bir tanesi olarak açıklanmaktadır. Bununla beraber bu başarıya genel olarak dini, bilimsel ve politik fikirler doğrultusunda farklı sebeplerle aşılarda şüphelenen ve bazen reddeden bireyler ve gruplar ortaya çıkmıştır. Son zamanlarda aşılanma hususundaki tartışmalar zaman geçtikçe daha çoğalmakta ve karmaşık hale gelmektedir. Bunların yanı sıra aşı tereddütleri ve retlerin yönelik alakada yükselmeyi sürdürmektedir.

Aşı tereddütlerin mühim bir problem olduğunu ve aşı içeriğini etkileme potansiyeli sağladığını kabul görerek aşı hususunda Stratejik Danışma Grubu 2012 yılının mart ayında aşı tereddüdünü konu alan çalışma topluluğu oluşturulmuştur. Bu Topluluk 3 ana dalda gerçekleşen Aşı Tereddüdü Belirleyicileri Modelini gerçekleştirmiştir. Bu modele göre ilk kez çevresel, tarihi, sosyo-kültürel, çevresel, tarihi, ekonomik ya da politik etkenleri, iletişim ve medya bağlarını, ilaç sektörünü, geçmiş tecrübeleri ve coğrafi engelleri bulundurmaktadır. İkinci olarak kişisel ve grup etkileri aşıyla alakalı bireysel düşünceden kaynaklı yada sosyal akran ortamlarının etkileridir. Son bölüm ise aşının yada aşılanma aşamasının nitelikleriyle doğrudan alakalı olan aşı ve aşıya özel içerikleri bulundurmaktadır (Düzgün, Dalgıç, 2019: s. 427).

8. EBEVEYNLERİN AŞIYI REDDETMESİNİN NEDENLERİ VE BİLİMSEL GERÇEKLER

Çocukların aşı yapılmasının, aileleri yönündenkabul edilmemesinin pek çoksebebi bulunmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü, aşılama hakkında ki kararına tesir eden sebepleri üç ana başlıkta birleştirmiştir. Bağlamsal etkiler, ekonomik ve politik etkilerdir. Ebeveynler aracılığıyla aşıların reddedilmesinin sebepleri, bu tereddütlere değin özet bilimsel açıklamalar ise şu şekildedir.

Aşı adı	Aşının Bireysel koruyuculuğu	Aşının Toplumsal koruyuculuğu
Hepatit B	Akut ve kronik hepatitler, fulminan hepatit, siroz ve karaciğer kanserinden %100 oranında korur.	Toplu yaşam alanlarında (kreş, bakımevi vb) hastalık yayılmasını azaltır.
BCG	Tüberküloz menenjit ve milyer tüberkülozdan ölümü önler.	Bağışıklığı güçlendirerek, <5 yaş ölümlerde azalma sağlar.
Difteri	Öldürücü difteri hastalığını önler.	Difterinin bulaşıcılığı yüksektir. Tek bir vaka ile salgınlara neden olan difteriden korur.
Boğmaca	Bebeklerde öldürücü olan, büyük çocuklarda ve yetişkinlerde uzun süreli öksürüğe neden olan boğmaca hastalığından korur.	Boğmacanın bulaşıcılığı yüksektir. Tek bir vaka ile salgınlara neden olan boğmacadan korur.
Çocuk felci	Sakatlık ve ölüme neden olan çocuk felci hastalığından korur.	Tek bir çocuk felci vakası bile salgınlara neden olabilir. Su ve besin kaynaklı salgınları önler.
Hib	Menenjit ve menenjite bağlı sakatlık ve ölümden korur. Orta kulak iltihabı sayısını azaltarak işitme kaybını önler.	Hib hastalığı, kapalı toplumlarda salgına neden olarak ölümlere neden olabilir. Toplumda salgınları önler.
Pnömokok	Pnömoni, sepsis, menenjitten ve bunlara bağlı sakatlık ve ölümden korur. Orta kulak iltihabı sayısını azaltarak işitme kaybını önler.	Pnömokok hastalığı, kapalı toplumlarda salgına neden olarak ölümlere neden olabilir. Toplum salgınının önüne geçer.
Kızamık	Kızamığa bağlı ishalden, zatürreden ölümleri önler. Beyin iltihabı ve SSPE'den korur.	Kızamık, bulaşıcılığı çok yüksek enfeksiyonlardandır. Toplumda salgınları önler.
Kızamıkçık	Anne karnındaki bebeklerde malformasyonları önler.	Toplum salgınının önüne geçer.
Kabakulak	Kabakulağın neden olduğu; beyin ve beyin zarı iltihabını ve testis iltihabına bağlı kısırlığı önler.	Toplum salgınının önüne geçer.
Hepatit A	Akut hepatit ve öldürücü karaciğer yetmezliğinden korur.	Su ve besin kaynaklı salgınları önler.
Suçiçeği	Suçiçeği hastalığını önler. Ayrıca, anne karnındaki bebeklerde sakatlığı, beyin ve beyin zarı iltihabını, ileri yaşta gelişebilecek zona hastalığını önler.	Toplum salgınının önüne geçer.

Resim 5.Aşısı Yapılan Hastalıklar (Yakıncı, 2020: s.37).

9. AŞI KARŞITI PROPAGANDALARI

Asya, Avrupa, Avustralya ve Amerika bölgelerinde de zaman geçtikçe yükselen aşı karşıtı topluluklar fazlaca sayıda broşür, dergi ve kitaplar çıkarıp dağıtımını yapmışlardır. Otizmle alakalandırılması sebebiyle kızamık aşısı karşıtı faaliyetler tarihi en yakın faaliyet gibi bilinse de, 1970 senelerindeyse difteri, tetanos, boğmaca aşısı, suçiçeği aşısının arkasından en fazla konuşulan ikinci aşı olmaktadır. O Senelerde bu konuşmalara ortam hazırlayan husus, 1974 senesinde İngiltere'de yayınlanmış bir makale olmuştur.

Yayınlanan makalenin içeriğinde, Londra'da bulunan bir çocuk hastanesinde 36 tane çocuk üstünde incelemelerde bulunulduğu ve bu çocuklarının hepsinde DTP aşı yapılması sonrasındaki 24 saat içerisinde nörolojik komplikasyonların kümelendiği bu kümelenmelerinse tesadüf olmayıp sebebe bağlı olduğu açılarak DTP aşısı

Güncel Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları hedef gösterilmektedir. Bu makalenin yayına sunulması, Birleşik Krallık 'da boğmaca aşılanma oranlarının 1974 yılında %81 oranından 1980 yılında yüzde 31 seviyesine azalmasına sebep olarak İngiltere'de aşılanma oranlarının tekrar normal seviyelere yükselmesi fakat ulusal, aşı fayda ve etikliğinin açıklandığı yayının ortaya çıkmasının arkasından olmaktadır.

Bunun neticesinde hastalık insidansı tekrar önemli bir seviyede azalma sağlamıştır. 1998 ile 2000 senelerinde The Lancet dergisinde, Wakefield'in, aşı karşıtı faaliyetlerinin çoğalmasına neden olan 2 çalışma da yayınlanmıştır. İngiliz gastroenteroloji doktoru Andrew Wakefield 12 çocuk ve yetişkin üstüne uyguladığı incelemede KKK aşısıyla otizm arasında pozitif bir bağ olduğunu ön plana çıkarmıştır. Bunun sonrasında, yayınlanan çoğu araştırma MMR aşısı ve otizm arasında bir bağ olduğunu kabul etmemiştir. Bu araştırmalar Türkiye'de içinde bulunmak üzere bir çok ülkede ses getirmiş ve aşıyı kabul etmeyen bireylerin oranlarında yüksek artışlar göstermiştir. Wakefiled, istatistiklerini ve neticelerin yanlış oluşu ve etik olmayan araştırma biçimleri kullanımı iddialarıyla önemli eleştiriler almaktadır.

Gazeteci incelemelerine göre bunların yanında Wakefiled'in yayınıyla alakalı bir çıkar çatışması bulunduğunu, aşı üreticileri karşıt beraberliklerinden finansal fon sağladığı ve bunu iş arkadaşları ve yetkili kişilere açık bir şekilde beyanda bulunmadığı ortaya çıkmıştır. 2010 senesinde araştırmanın yayınlandığı dergi, ilgili araştırmayı geri çekmiş, editör tamamıyla hatalı olarak açıklamıştır. Birleşik Krallık Tıp Konseyi yayınladığı duyuruyla Andrew Wakefield'in Doktor unvanı geri alınmıştır. 10 sene sonra Andrew, WAXXED isminde bir belgesel yayına almıştır. Bu belgeselden etkiyle dünyanın çeşitli çoğu yerinde, çocukların bedenlerine devletlerini zorunlu olarak müdahalede bulunmasını yanlış bulan yetişkinler tarafından protesto mitingleri yapılmış ve tekrar bu kişiler tarafından yasal davalar başlatılmıştır.

Aşı reddi hususunda yasal süreç Türkiye'de ise Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğünce Ordu Cumhuriyet Savcısı Hüseyin Ayyayla'nın mahkemeye verilmesi ile başlamaktadır. 2015 senesinde ikiz bebeklerine hepatit B aşısı uygulamak istemeyen Hüseyin Ayyayla, mahkemede 0 ile 2 yaş gurubu arasındaki çocuklara aşı uygulamanın tehlikelerini önemseyen 14 sayfalık savuma sunmuş ve dava neticesi Hüseyin Ayyayla'nın yararına karar verilmiştir (Yakıncı, 2020: s.30).

10. DÜŞÜNÜMSELLİK

İngilizce' de reflexion-reflexive, Fransızca 'da réflexion-réflexive kelimelerine karşılık gelen düşünüm-düşünümsel sözcüğü; Bir şey üzerine düşünme ve yansıtma, evirme, akış, sebep ile netice arasında dönüşlü ve karşılıklı dairesel bağları açıklama anlamı taşımaktadır. Kavramsal yönden akılsal bir çalışma şekli olarak tefekkürle tanımlanabilecek düşünümsellik, hafızada muhtelif içeriklerin muhakemesinden ve analizinin arkasından kanaatleri yansıtma biçiminde açıklanabilmektedir. Bu incelemede, Bourdieu'nün inceleme biçimini adlandırmak amacıyla orijinal içeriklerden çevirilerde yaygın bir şekilde kullanılan düşünmsellik sözcüğü tercih edilmektedir. Ayrıca, düşünümsellik için kavramsal yönden çokça karşılık bulunabilir ve bu karşılıklar üzerine incelemeler çoğalabilir. Fakat düşünümsellik üzerine kavramsal bir analiz uygulamak yerine, kuramsal irdelemeye öne çıkarmak, Bourdieu'nün devlet ile simgesel şiddet üzerine ifadeleri açıklayabilmek yönünden daha yararlı olabilir. Bilim sevgisiyle arayışta olan her insanda, bilimsel merakın yönlendiği en başlıca konu yöntem problemidir.

Borudieu'nun yaşamı, aradığı şeyi bulmak amacıyla benimsemiş olduğu yöntem düşünümsellikle alakalı olarak bir takım ipuçları sağlamaktadır. Entelektüel ortodoksluğa dönmüş fikir dogmatizme karşı olduğunu açıklayan Bourdieu, düşünümselliğiyle birlikte amacının sembolik tahakküme karşı savunma silahları dağıtmak olmasını açıklamaktadır. Bu hususta kendisiyle ve eserleriyle alakalı araştırmalarda bulanacak kişilere, araştırma hususunu kullandırmaktan, deforme etmekten, eleştiri yapmaktan çekinmemesi gerekliliğini dile getirmektedir (Eren,2018: s. 173).

Foucault'un Nietzsche için dile getirdiği gibi, yerine göre kendisi ile beraber hareket edilerek yerine göre kendisine karşı gelinerek düşünümselliğin öğrenilmesi gereksinimini açıklayan Bourdieu, düşünümselliğe ne seviyede önem verdiğini açıklamaktadır. Araştırmacıların içerisinde oldukları halkı ve bu halkın oluşturulma kurallarını, biçimlerini, işleyişlerini ve yatkınlıklarını araştırması gereksinimini açıklayan Bourdieu; topluma yabancı bir kişi gibi ve ya farklı sebeplerle halkına uzaklaşmış bir yerli gibi davranan farklılık meraklısı araştırmacıları eleştirmektedir. Gerçek bir şekilde bilimsellik arayışında olan bir sosyal bilimci, toplumsal dünyayı incelerken, teorist veya entelektüalist yanlılıklara karşı uyanık olmalarına isteyen Bourdieu, kuramsal bilgiyle pratik bilginin işbirliğinde bulunması gerekliliğine önem vermektedir.

Bourdieu, kuramsal bilgiyle pratik bilginin arasında olan ayrımı, soyağacı yapan bir antropoloğun akrabalıkla bağlarının, oğlunu evlendirmek isteyen babanın akrabalık ile ola ilişkisinden ayrımına ve ya okul sistemini

inceleyen bir sosyoloğun okul ila alakasının, kızını okula kayıt ettirmek isteyen bir kişinin okul ile alakasındaki ayrımına benzetmektedir.

Bourdieu, bir incelemenin bu iki ayrımı görmeye dikkat çekmesi gerektiğini ve pratik bilgiyle kuramsal bilgi arasında bir seçim yaparak kaybolmamasını düşünmektedir. Bu bağlamda, kuramsal bilgi veya pratik bilginin bir işe yaramadığı yanılgısına düşmesi gerektiği uyarısında bulunan Bourdieu'nün önemsemek istediği , her bilimsel araştırmanın bir çizgisi olması sonucudur. Bourdieu'nün pratik bigi ve kuramsal bilgi arasında bulunan bütünleştirici tutumu önemsendiğinde, maddecilikle ideciliğini ilişkilendirilmesini öneren fenomonoloji akımının etkisi altına aldığı düşünülebilir. Karma tutum veya fenomonolojik tutumla Bourdieu'nün düşünümselliği arasındaki benzeşim, bu iddianın çıkmasına neden olmaktadır. Fakat, Bourdieu'nün düşünümselliğini fenomonolojik tutumdan ayrıştıran ve düşünümselliğe ait olma özelliği taşıyan kilit bir noktanın bulunduğu kabul görmektedir. Bourdieu düşünümselliğini fenomonolojiden farklı kılan kilit nokta nesneleştirildikten uzaklaş fakat bilim ve epistemolojiden vazgeçme uyarısı işaret edilmektedir (Aydın, 2014: s.7).

Bu işaret etme araştırma nesnesi hususunda gerçekleştirilecek bilimi, doğrudan özneyle alakalandırılmadığı için fenomonolojiden farklı kılmaktadır. Fenomonolojiyle düşünümselliği farklı kılan önemli ayrımlardan bir tanesi de araştırma yapanın;; bilim, bilimci ve kendi tarihi üzerine düşünme sorumluluğudur. Bilimin gelişmesinin koşulu olarak, oklun gelişme şartlarının sorgulanması gereksinimini açıklayan Bourdieu; bunun için akıl ve ampirinin devamlı polemik durumda olması gereksinimini dile getirmektedir. Doğanın yalnızca sorulan sorulara yanıt vereceğini, bu sebep ile de ona doğru soruların iletilmesi gereksinimini ifade eden Bourdieu; sadece düşünümselliği araştırmasının her adımında kullanılan bir araştırmacının pratik hayatla alakalı doğru sorular iletebilmesini düşünmektedir.

Düşünümselliğin sosyal bilimler dalındaki bütün incelemelerde kullanılmasını hedefleyen Bourdieu; bu hedefe erişmek amacıyla kişisel bir eforu yeterli bulmadığını, kolektif bir girişim ile düşünümselliğin yerleşebileceğini ve bununda yalnızca çabayla olabileceğini öne çıkarmaktadır. Düşünümselliği, sosyal bilimlerin ilerlemesi ve daha çok bilimsel duruma ulaşabilmesi amacıyla önemli gören Bourdieu; iktisatçılardaki gibi kültürün salt maddi hayatlarmış gibi düşülmesi halinde sosyal bilimlerin gelişemeyeceğini düşünmektedir. Pratik bilgi ve kuramsal bilgi arasında düşünümsel bir taraf uygulanmaz ise, entelektüalist yanılgının olaşabileceğini düşünen Bourdieu; düşünümselliği iyi bir bilim uygulamanın en keskin koşulu olarak ifade etmektedir. Düşünümselliğe ve bilime dönük bir baskın gibi düşünülmesi halinde yanılacağını açıklayan Bourdieu, pratik bilgi ile kuramsal bilginin beraber değerlendirildiği düşünümsellikle gerçeklere erişebileceğini açıklamaktadır.

Düşünümselliğe göre gerçeğe ve nesnelliğe erişmenin önemli koşullarından bir tanesi, araştırmacının kendi sosyal kökenlerinden araştırma sonucuna eklediği değerlerini, yatkınlıklarını, yaklaşımı ve algılarını kontrol altında tutabilmesidir. Kendi yatkınlıklarını kontrol edemeyen araştırma yapan bir kişinin araştırma nesnesiyle alakalı nesnel davranması beklentisine girilmemelidir.

Araştırma nesnesiyle alakalı olarak yapılan araştırmalara başlamadan önce kendini sorgulan araştırmacı, hepsinden önce toplumsal dünyaya baktığı sınıf merceğine eleştirisel bir görüş sağlamış olmaktadır. Bu konu, düşünümsellik içerisinde farkındalığı sağlayan en etkin şartlardan bir tanesi olarak bilinmektedir. Düşünümselliğin, yasal alanda gerçekleştirilecek incelemeler için de önemli olması açıklanabilir. Yalnızca kuramsal bilginin içinde kalmış araştırmalar sonucunda gerçekleştirilen hukuki değişikliklerin uygulanabilirliğin olmaması, pratik bilgi ve kuramsal bilgi beraberliğinin hangi seviyede önemli olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Toplumsal değerler ile pratik hayat önemsenmeden değişiklik yapılan yasaların, toplumu oluşturan kişiler tarafından benimsenmiş olmaması da pratik bilginin önem seviyesini ortaya çıkarmaktadır. Bu husus üzerine gerçekleştirilmiş yasal değişikliklerinin sık bir şekilde yapılmasına duyulan gereksinim, gerçekleştirilen araştırmaların kuramsal olarak kalmasına ve pratik araştırmalardan mahrum kalmasına dayanabilmektedir. Düşümsellik içinde önemli olarak bilinen başka bir konu da hukuk alanında gerçekleştirilecek araştırmalar yönünden, yararlı kabul görebilir (Eren,2018: s. 174).

Araştırma yapan kişinin kendi değerlerini, yatkınlıklarını ve yaklaşımı ile inancını kontrol edemeden gerçekleştirdiği çalışmaya dayandırılan yasal değişikliklerin eşitlik, adalet ve özgürlük değerlerine yakın olmayacağı düşünülebilmektedir. Bu değerleri önemseyerek gerçeğe erişme amacında olan araştırma yapan kişinin kendi yatkınlıkları ile inancını kontrol edebilmesi, araştırmacının nesnel araştırma yapmasına olanak verebilir. Tersi durumda araştırma yapan kişinin değerlendirmelerinde nesnel olmayan kuşkusu oluşturabilir. Salt bilimsel araştırmalarda kullanılacak usul şüphesini öne çıkarmak ve usul konusunu ana konu olarak düşünmekte doğru olmaz. Keza, usul konusunu kendisini usta veya hoca yapan araştırmacı; araştırma nesnesinden uzaklaşarak önceden yapılmış nesneleri bilim kisvesine dönüşmesine mahkûm olur ve bilimsel miyopluğa düşme riski taşımaktadır. Fakat bu ifadeler ile birlikte yöntem konusunu göz ardı ettiği bilinmemelidir. Bourdieu,

düşündüğümüz şeylerim şekil ve kapsamını eleştirel bir biçimde analiz yapmamızın önemine dikkat çekerken bizatihi yöntem konusunu vurgulamaktadır. Ona göre; nasıl ki ampirik araştırmayı önemsemeyen ve yöntem konusunu öne çıkaran teorik tutum miyopluğa düşme riski bulunduruyorsa, kendi teorik kuramlarından ve bilimsel araştırma biçimlerinden bihaber olan ampirizm de kördür ve kabul görülemez. Bu nedenle pratik bilgiyle kuramsal bilgi karşılıklı ve dönüşümlü bir şekilde birbirine besleyip destek sağlamalıdır. Bu konu Bourdieu, düşünümselliğinin hakikatini teşkil göstermektedir.

Bouredieu'nün kendi saha araştırmalarında düşünümselliği sağlayabilmek amacıyla bütünlük kapsamında kullanmış olduğu bir takım kavramlar bulunmaktadır. Kullanmış olduğu bu kavramları devamlı olarak tekrarlı olarak dile getiren Bourdieu, daha önce açıkladığı şeylerin tanındığını ön görerek faaliyette bulunmamaktadır. Bu yaklaşımının düşünümselliğin yerleşmesinde ve öğrenilebilmesinde yararlı olacağını düşünen Bourdieu'nün habitus, alan ve sermaye ifadelerini araştırmak düşünümselliğin aynı zamanda devlet ve sembolik şiddetin anlaşılmasına önem sağlamaktadır (Aydın, 2014: s.9).

11. SONUÇ

Post truth kısaca nitelikli yalanlama ifade edebiliriz.1990'lı yıllarda meydana gelmiş ve 2016'dan bu yana yaygın biçimde kullanılan bir kavram olsa da ana mesele hakikat, yalan ve siyaset arasındaki durumdur. Gerçeklik üretilen bir durumdur. Eğer gerçekliğin yalnızca herkes tarafından onaylanıp gösterilebilen, her durumdan bağımsız şekilde ve oldukça nesnel bir durum olmadığı görülmektedir. Kişinin kendi gerçekliğini ortaya koyması için tercih ettiği aracılarla oluşturduğu bağ mana veren bir hale gelir.

Gerçeğin önemsiz hale gelmesi olan post-truth bir manada kişinin kendi zekâsıyla bir gerçeklik arama olayından caymasıdır. Ayrıca tüm gerçeklikler oluşturulmuş ve inşa edilmiş ise, kendi gerçekliğimizi başkalarına onaylatma savaşının nasıl bir sürece dönüşeceğidir. Politik ifadelerdeki ikna uğraşı, açıklama ve kendi ideolojik gerçekliğinin oraya çıkarılması olarak görülmektedir. Ancak politik ifadelerdeki izah etme çabası post modern fikre karşıt görünmektedir. Post modern anlayışa göre her gerçeklik ve düşünce post modernler gerçeklik ve düşünce kadar da mühimdir. Bu durumda politik şekilde kendini kanıtlama uğraşı manasızlaşmaktadır. Ayrıca haklı oluşu kanılama uğraşı akılcı mantık ve bireysel fikir kavgaları üstünden değil, post truth aracılığıyla kişinin bazı yakınlıklar duyumsayarak, güvenerek kendi adına gerçeği meydana getirmesine izin verdiği, hak devrettiği politik liderler aracılığı ile uygulanmaktadır. Örneğin bireyin kendini temsil gösteren ile oluşturduğu ilişki kimliksel, dinsel, algısal şekilde görünmektedir.

Bağışlama hizmetlerin ise temel hedef, toplumda, nitelikli olarak bebek ve çocuklarda aşı ile engellenebilir rahatsızlıkların meydana gelişini önlemek, yani bu hastalıklardan meydana gelen ölümlerin ve sakatlık sorunlarının engellemektir. Sağlık ile alakalı kazanılanların dışında, ekonomik ve sosyal edinimler de aşılanma programlarının başarısı olarak anlatılmaktadır.

Dünya Sağlık örgütü aracılığıyla bağış yapma hizmeti, aşı ile önüne geçilebilecek rahatsızlıkların ve bu durum ile ilintili olan ölümlerin önüne geçmek için aşı yapılması gerekli olan bir sağlık hizmeti olmuştur. Aşı redlerinde ise devlet stratejileri etkili oluyormuş gibi olsa da, dini ve felsefi tesir, kişi ve oluşan gruplarca bugünün tekniğini kullanmaktaki sosyal medyanın vermiş olduğu etki oldukça önemlidir. Uygulanan pekçok araştırma da ilaç ve aşılanma hakkında doktorların ve sağlıkçıların hastayla olan irtibatında, doğru ve güvenli olan aktarımının altı çizilmektedir.

Devlet sağlığı yönünden toplum sağlığı yönünden önemli politikalar izlenecektir.Beraberinde birlikte aşılanma ve aşı yapılmaması ile alakalı etik projelerin uygulanması, güveni yükseltmeye yönelik incelemeler yapılmasına, ülkenin etki eden kişilere ve bakanlığın alakalı çalışanlarının konuşmaları oluşarak, sosyal medya, teknoloji ve iletişim araçlarının kullanımı ve bunların bilimsel bilgile ile desteklenmesi insanların düşüncelerinde aydınlanmaya yol açabilecektir.

Sosyoloji ve halk ile alakalı mevzularda günlük yaşamın kesinleşmiş fikirlerinin normal hale getiren tesiri bulunmamaktadır. Pozitif gelenek ile metotçu gelenekler de farklı yollar izlenmesi haricinde nesnel gerçekliğin arayışı sürecektir. Bu arayışın yanında Bourdieu ise sosyolojinin ana konularından birisi ise sahip olunan sosyolojik düşünme tarzının somut hale getirilmesidir.

Bu durum sosyoloji alanında önümüze gelmekte ve bu bakış açış ile kabul görmektedir. Bu durumda benimsenmesi, sosyal bilim yönünden kabul edilmesi gerekli bir durumdur. Bu durumu ile kabul görmesi sosyal bilimler açısından önemlidir. Düşümsel sosyoloji, tarihsel profilde bakıldığında, pozitivist ve anlamcı değerler dizisinden bu yanan bu bilimlerin bilim olma ile alakalı kaygısı farklı şekilde bakılmış ve çözülmüştür. İnceleme yapanların yani düşünümsel eyleyenin kendini de nesne olarak düşünmesi yani nesnelleşmesi, bilimsel sermaye ile kendi habitusunu bakarak bilimin araçlarını kendisine benzetmesi içinde olduğu araştırmaya katılması

düşünümselliğin bir mecburiyetidir. Pierre Bourdieu'nun kavramları ile beraberinde tamamlanan düşünümsel sosyoloji, halk ile olan düşüncelerin sosyoloji ile olan düşünceler ile berbaer ele alınışı toplumda düşünülenlerin sağduyulu biçimde ele alınmasına öncelik tanımaktadır.

Sosyal bilimciler dikkat edilmesi önemli olan durumlardan birisi bilim içerikli görünen sözleri sağduyuya bağlı noksanlardan meydana gelebileceğidir. Bilimsel üretim esnasında nesnel hale gelen öznenin durumunun somutlaşmasıdır. Başka şekilde anlatılacak olursa araştırma yapan kişi araştırdığı konuyu nesnelleştirmesi gerekirken, referanslarını da nesnelleştirmesi gerekmektedir. Bilimsellik ve bilime olan dikkat Bourdieu'nun savunmuş olduğu sosyolojiyi müdafaa edecek düşünümsel bir sosyolojinin ayırt eden niteliklerindendir. Düşünümsellik bazı dönemlerde de bilimselliği ile sorgu edilen sosyolojinin tek bir aracı olabilmektedir.

KAYNAKÇA

1. Aydın, A. (2019). Demokratik Modernite. Düşünce ve Kuram Dergisi. (28), 31-41.
2. Aydın, Ö. (2014). Pierre Bourdieu Düşünümselliğinde Devlet Ve Simgesel Şiddet, Akdeniz Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi, Antalya.
3. Bozkurt, H. B. (2018). Aşı Reddine Genel Bir Bakış ve Literatürün Gözden Geçirilmesi. Kafkas Tıp Bilimleri Dergisi, 8 (1) , 71-76. DOI: 10,5505/kjms.2018,12754
4. Doruk Şahin, Ö. (2018). Hakikat Ötesi (Post-Truth) Dönemde Doğrulama Platformları: Teyit.Org Örneği. Dönüşen Dünyada İletişimin Rolü Uluslararası Sempozyum Bildiriler Kitabı, 15-16 Mart 2018 (151-163),KKTC.
5. Düzgün, M. V. & Dalgıç, A. İ. (2019). Toplum Sağlığı İçin Giderek Artan Tehlike Aşı Reddi Önlenebilir Mi? Güncel Pediatri, 17(3),424-434.
6. Eren, M. (2018). Yöntemsel Bir Kavram Olarak Türk Halk Bilimi Çalışmalarında Düşünümsellik. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6 (11) 168-180.
7. Karakaş, O.,& Doğru, Y. B. (2021). Covid-19 Aşılarına Yönelik Üretilen Yeni Medya İçeriklerinin Post-Truth Kavramı Bağlamında Analizi. Asya Studies, 5 (16), 163-182.DOI: 10.31455/asya.878400
8. Kaya, S. (2022). Post-Truth Çağında Covıd-19 Aşısı Üzerinden Sosyal Medyadaki Kamusal Komplo Teorisi Üretiminin İncelenmesi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 32 (1), 279-290. DOI: 10.18069/firatsbed.995633
9. Soysal A. (2018). Aşı karşıtlığı. Madde, Diyalektik ve Toplum, 1(3):263–71
10. Yakıncı C. (2020). Güncel Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları, Akademisyen Kitabevi, Ankara.
11. Yılmaz, T. (2019). Psikoloji, Sosyoloji ve Coğrafya Bakış Açısından Sağlık, Berikan Yayınevi, Ankara.
12. Yüksel G. H. (2019). Topuzoğlu A. Aşı Redlerinin Artması Ve Aşı Karşıtlığını Etkileyen Faktörler. Estüdam Halk Sağlığı Dergisi. 4(2): 244-258.

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
OPEN ACCESS
e-ISSN: 2587-1587

Review Article

Subject Area
Preschool Education

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 100
PP: 2455-2464

Arrival
20 June 2022
Published
31 July 2022
Article ID Number
63650
Article Serial Number
23

Doi Number
http://dx.doi.org/10.29228/sssj.63650

How to Cite This Article
Pala, Ş. (2022). "Erken Çocukluk Müdahale Programlarının Ailelerin Ve Çocukların Üzerindeki Sosyal, Duygusal, Finansal Ve Eğitsel Yararlarının İncelenmesi: Bir Derleme Çalışması" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:100; pp:2455-2464

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

Erken Çocukluk Müdahale Programlarının Ailelerin ve Çocukların Üzerindeki Sosyal, Duygusal, Finansal Ve Eğitsel Yararlarının İncelenmesi: Bir Derleme Çalışması

Examination of the Social, Emotional, Financial and Educational Benefits of Early Childhood Intervention Programs on Families and Children: A Review Study

Şengül PALA [1]

[1]Arş. Gör. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Kırıkkale, Türkiye

ÖZET

Bu derleme çalışmasının amacı, erken müdahale programlarının çocukların ve ailelerin üzerindeki sosyal, duygusal, finansal ve eğitsel yararlarını incelemektir. Bu doğrultuda çalışmada öncelikle "erken müdahalenin" tanımı ve amacı açıklanmıştır. Daha sonra risk altındaki çocukların kimler olduğuna kısaca değinilmiştir. Ardından erken müdahale programlarının temel aldığı farklı teorik yaklaşımlar (Ekolojik Yaklaşım, Karşılıklı Etkileşim Kuramı, Gelişimsel Sistem Modeli, Sosyal Destek Teorisi) ele alınmış ve erken müdahalede ailenin önemine değinilmiştir. Erken müdahale programlarının çocuklar ve aileler üzerindeki sosyal, duygusal, finansal ve eğitsel etkileri, High Scope Perry Okul Öncesi Programı, Caroline Abecederian Programı, Medical Foster Care Programı, Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı, Görme Yetersizliği Olan Çocuklarda Anne Çocuk Etkileşimini Destekleyen Müdahale Programı, Achiava Tampa, Responsive Teaching Cirriculm, Chicago Child Parent Center Programı, Anne Çocuk Eğitim Programı ve Erken Müdahalede Bir Yaz Okulu Modeli gibi erken müdahale programları ile sınırlandırılarak açıklanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Erken Çocukluk, Erken Müdahale, Risk Altındaki Çocuklar

ABSTRACT

The purpose of this review study is to examine the social, emotional, financial and educational benefits of early intervention programs on children and families. In this direction, first of all, the definition and purpose of "early intervention" are explained. Afterwards, it is briefly mentioned who are the children at risk. Then, different theoretical approaches (Ecological Approach, Interaction Theory, Developmental System Model, Social Support Theory) on which early intervention programs are based were discussed and the importance of the family in early intervention was mentioned. Social, emotional, financial and educational impacts of early intervention programs on children and families, was explained by referring to early intervention programs such as High Scope Perry Preschool Program, Caroline Abecedarian Program, Medical Foster Care Program, Achiava Tampa, Responsive Teaching Curriculum, Chicago Child-Parent Center Program, Behavioral Education Program For Children With Autism (BEPCA), The Parent Child Interaction for Children With Visual Impairments, Mother Child Education Program and A Summer School Model in Early Intervention.

Key words: Early Childhood, Early Intervention, Children At Risk

1. ERKEN MÜDAHALENİN TANIMI VE AMACI

Erken müdahale, uzun vadede probleme sebep olabilecek durumları engellemeye ya da bu problemleri minimize etmeye yönelik gerçekleştirilen bir dizi destek, hizmet ve deneyimlerden oluşmaktadır (Feldman, 2004). Erken müdahale ayrıca gelişimsel anlamda yetersiz, çevresel ve/veya biyolojik olarak risk altında olan bebek ve çocukların, gelişimlerin en iyi şekilde sürdürmelerini sağlamak amacıyla çocuğa, ebeveynlerine ve bakıcılarına destek sağlayan amaçlı bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Yazıcı, 2018). Erken müdahale kapsamında hazırlanan programlar engel durumlarından önce ya da bu durumların başındaki herhangi bir yaşta uygulanabilmekte olup, bu kavram genel anlamda bebek ve küçük çocukları içerisine almaktadır (Feldman, 2004). Müdahale programlarının amacı çocukların hayatındaki risk faktörlerini azaltıp, koruyucu faktörleri çoğaltmaktır. Bu programlar genellikle yaşları sıfır ile sekiz arasında değişen, gelişimsel yetersizlikleri olan veya sahip oldukları bir takım risk faktörlerinden dolayı gelişimleri tehdit altında olan çocukların gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan fiziksel, bilişsel, duygusal sınırlılıklar ve kaynak sınırlılıklarının etkilerini en aza indirmeyi amaçlayan programlardır (Erdil, 2010). 1960'larda çocuk gelişimine dair yapılan araştırmaların artması, erken deneyimlerin çocukların gelişim ve yaşantısında uzun vadeli etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Buradan hareketle, risk altında bulunan çocuklara yapılan erken müdahalenin de çocukların gelişiminde olumlu etkileri olabileceği anlaşılmıştır (Feldman, 2004). Erken müdahalenin mantığı, çocukları kötü sonuçlar alma riskine sokan çeşitli faktörleri, ve bu sonuçları etkileyebilecek birimler olan ebeveyn, çocuk veya aile için ek desteklerle telafi etmektir. Bu telafiler doğrudan yapılandırılmış deneyimler yoluyla veya dolaylı olarak bakım verilen ortamın geliştirilmesi ile sağlanabilir (Shonkoff ve Phillips, 2000).

Erken müdahale programları üç seviyeden oluşan bir çatı altında değerlendirilmektedir. Bunlar; birincil müdahale programları, ikincil müdahale programları ve üçüncül müdahale programlarıdır. Birincil müdahale programları

herhangi bir sorun ya da problem ortaya çıkmadan önce onu önlemek amacı ile risk altında bulunan çocukları hedef almaktadır. İkincil müdahale programları risk altında bulanan ve gelişimsel birtakım belirtileri sergilenen sorunları azaltıp, meydana gelebilecek daha büyük sorunları engellemek adına sorunlardan etkilenmiş olan kişileri hedef almaktadır. Üçüncül müdahale programları ise ortaya çıkmış olan problemlerin tekrarlamaması için yapılan çalışmaları içermektedir (Feldman, 2004).

Çocuklarının dünyaya gelişi ile birlikte her ebeveyn, onların iyi oluşlarına katkı sağlamak için çaba göstermektedir. Bu çabalar içinde; onların beslenme barınma gibi bir takım temel ihtiyaçlarının karşılanmasının yanında, onlarla sağlıklı zaman geçirme, oyun oynama ve onları akademik anlamda desteklemek gibi çabalar da gelmektedir. Tüm bu çabalar çocukları normal gelişim gösteren ebeveynler ile normal gelişim göstermeyen ebeveynler için ortaktır. Ancak bu zamana kadar kendi var olan bilgileri ve diğer aile bireylerinin destek ve bilgisinden faydalanan aileler, çocuklarının normal gelişim göstermediğime dair sinyalleri aldıklarında daha özel ve planlı bir yardıma ihtiyaç duymaktadırlar. Bu yardımı "erken müdahale "olarak tanımlamak mümkündür. Başka bir ifade ile erken müdahale, çocukların beklenen dönemlerde kendilerinden beklenen gelişim özelliklerini gösteremedikleri durumlarda ailelere yardım etmek ve bu çocukların gelişimsel iyi oluşlarına katkı sağlamak adına aile ve profesyonellerin birlikte işbirliğinde bulunduğu müdahaledir (Keilty, 2009). Erken müdahale programlarının başarılı bir şekilde uygulanmasında birkaç temel kriter bulunmaktadır. Bu kriterlerden ilki, müdahalede bulunulacak çocukların tespit edilmesidir. "Hedef grup" olarak da adlandırılan bu kişilerin tespit edilmesi, çocukların ihtiyacına uygun müdahalelerin yapılmasında önemli rol oynamaktadır. Erken müdahale programı kapsamına alınacak çocukları şu şekilde gruplamak mümkündür.

- ✓ *Gelişimsel Geriliği Olan Çocuklar*

Burada gelişimsel gerilik olarak kastedilen durum, gelişimi akranlarından geride olan ancak uygun uygulama ve müdahalelerle birlikte bu gerilikten kaynaklanan farkın kapatılabileceği çocuklardır (Keilty, 2009).

- ✓ *Doğuştan Engeli Olan Çocuklar*

Bu grup ile gelişimsel gerilikten kaynaklı bir takım engel ve geriliği teşhis edilmiş fiziksel ya da zihinsel engeli olan çocukları kastetmektedir. Down sendromlu çocuklar buna örnek olarak verilebilir (Keilty, 2009).

- ✓ *Gelişimsel Gerilik ya da Engelliliğin Artmasına Sebep Olabilecek Risk Faktörlerine Sahip Olan Çocuklar*

Burada, var olan bir takım risk faktörlerinden dolayı gelişimi tehdit altında olan çocuklar ifade edilmektedir. Bu risk faktörleri erken doğmak gibi biyolojik ya da erken yaşta anne olan ebeveyne sahip olmak gibi ailevi durumlardan kaynaklanabilmektedir (Keilty, 2009). Erken müdahale programlarının başarılı bir şekilde uygulanması ilişkin göz önünde bulundurulması gereken önemli kavramlar bulunmaktadır Buna aşağıdaki bölümde yer verilmiştir.

2. ERKEN MÜDAHALEDE GÖZ ÖNÜNDE BULUNDURULMASI GEREKEN KAVRAMLAR

Erken müdahalenin kalbi niteliğinde olan ve erken müdahaleyi sağlamakta uygulayıcılara rehberlik eden birkaç önemli kavram bulunmaktadır. Bunları şu şekilde sıralamak mümkündür;

- ✓ Çocuklar günlük yaşamlarında, aile ve toplumda meydana gelen deneyimlerindeki merak, keşif ve öğrenirken sahip oldukları heyecan sayesinde gelişmektedirler.
- ✓ Çocuklar bir ailenin parçasıdır. Ailenin hedefleri, değerleri ve ihtiyaçları aynı zamanda çocukların değer, hedef ve ihtiyaçlarını oluşturmaktadır.
- ✓ Çocuklar diğerleri ile kurdukları etkileşim ve keşfettikleri nesneler aracılığı ile öğrenmektedirler.
- ✓ Aileler ve toplum küçük çocuklara öğrenmeleri için pek çok fırsat sunmaktadır.
- ✓ Erken müdahale sadece bir başlangıçtır. Şu anda sağlanan destek aynı zamanda gelecek için bir yatırımdır (Keilty, 2009).

Çalışmanın bundan sonraki bölümünde başarılı bir erken müdahale programının oluşturulmasında önemli bir etken olan aile kavramına değinilecektir.

3. ERKEN MÜDAHALEDE AİLE KAVRAMI

Literatürde "kabul eden ebeveynlik" (adoptive parenting) çocuklar için koruyucu bir faktörken, "kabul etmeyen ebeveynlik" (malaptive parenting) bir risk faktörü olarak ele alınmaktadır. Kabul eden ebeveynlik çocukların dayanıklılığını artırırken, kabul etmeyen ebeveynlik çocukların yaşamı için birer risk faktörüdür. Dolayısıyla kabul eden ve etmeyen ebeveynlik türlerini bilmek, uygun müdahale programlarını geliştirip, risk faktörlerini

azaltılmasında oldukça önemlidir. Kabul eden ebeveynlik özelliklerine baktığımızda bunların; etrafındaki diğer birey ve mekanizmalarla (okul gibi) olumlu ilişkiler kuran, destek alabilen ve sosyal bir ağa sahip olabilen kişilerden oluştuğu görülmektedir. Öte yandan kabul etmeyen ebeveynlerin ise madde ve alkol bağımlısı olan, genç yaşta anne baba olan ve ruhsal bozukluğu olan ebeveynlerden oluştuğu görülmektedir (Osofsky ve Thompson, 2000).

4. RİSK ALTINDAKİ ÇOCUKLAR

Majnemer (1998) risk altındaki çocukları üç grup altında toplamaktadır. Bunlar, tıbbi problemlerin görüldüğü çocuklar, biyolojik risk altındaki çocuklar (erken doğmuş çocuklar ya da düşük doğum ağırlığı ile dünyaya gelmiş çocuklar gibi) ve çevresel koşullardan ötürü risk altında olan çocuklardır. Bununla birlikte bir çocuğun risk altında olmasına neden olan pek çok neden bulunmaktadır. UNICEF (2015) çocukların neden risk altında olabileceğine dair beş unsurdan bahsetmektedir. Bunlar; yoksulluk, zayıf sağlık, sosyokültürel etmenler, şiddet, politik ve ekonomik nedenlerdir.

Yapılan araştırmalar ve elde edilen kanıtlar, erken öğrenmenin birikimli bir şekilde ilerlediğini ve erken çocukluk becerilerinin diğer becerilerin öğrenilmesinde bir temel olduğunu göstermektedir (Whitehurst ve Lonigan, 1998; Heckman, 2000). Bu sebeple, risk altındaki çocuklara mümkün olduğunca erken müdahale sağlamak onların okul performansı, eğitim başarısı ve ekonomik sonuçlar açısından fayda sağlayacaktır. Bu çıkarım, küçük çocuklarda beyin gelişimi üzerine yapılan araştırmalar ve gelişimsel büyüme için hassas dönemler fikri tarafından desteklenmektedir (Shore, 1997; Huffman, ve diğ., 2001; Landry, 2005). Kanıtlar ayrıca erken müdahalenin iyileştirme gerektirecek sonraki sorunları önleyerek ekonomik anlamda tasarruf potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir (Karoly ve diğ., 1998).

5. ERKEN MÜDAHALENİN TEORİK ÇERÇEVESİ

Başarılı erken müdahale programlarının oluşturulup sürdürülmesinde önemli olan bir diğer etken, bu programların birer kuramsal dayanağının olmasıdır. Kuramsal yaklaşımların benimsenmesi, verilen hizmetlerin takip edilip, amaç ve beklentilerin belirlenmesinde önem taşımaktadır. Bu sistemlerin çocukla olan ilişkilerinin bilinmesi, çocuğun hayatındaki risk faktörlerini ortadan kaldırıp/ azaltıp, koruyucu faktörleri artıracak olan erken müdahalenin gerçekleştirilmesinde oldukça önem taşımaktadır. Bu sistemlerin bilinmesinin kişilere erken müdahalenin gerçekleştirilmesinde nasıl bir yol izlenebileceğine dair kılavuzluk edeceği düşünülmektedir. Mevcut çalışmada bu yaklaşımlardan Ekolojik Yaklaşım, Karşılıklı Etkileşim Kuramı, Gelişimsel Sistem Modeli ve Sosyal Destek Teorisine yer verilmiştir.

5.1. Ekolojik Kuram

İnsan gelişiminin, yaşamın erken dönemlerinde başlaması, erken çocukluk dönemi müdahale programlarının temel noktasını meydana getirmektedir. Bu dönemde sağlanacak desteklerin çocukların ilerleyen yıllardaki iyi oluşlarına katkı sağladığı yapılan araştırmalarla görülmüştür (Rolnick ve Grunewald, 2007). Bu da yaşamın erken yıllarında sağlanan destek ve müdahalenin, çocuğun yaşamındaki etkisini açıklamaktadır. Dünya üzerinde uygulanan pek çok müdahale programına bakıldığında bu programların temelde üç varsayımdan yola çıktıkları görülmektedir. Bunlardan ilki "eksikliklere" odaklanmaktır. Bu yaklaşımda kişilerin yaşamlarının kritik dönemlerinde elde ettikleri deneyimlerin onların gelişimlerinde etkili olduğuna vurgu yapılmakta, özellikle sosyo-ekonomik düzeyi düşük bir aile yapısı içinde olan çocukların kritik yıllarda yeterince sağlıklı deneyim kazanamamasının onların gelişiminde birtakım eksikliklere sebep olacağına değinilmektedir. İkinci varsayım ise problemler ortaya çıkmadan önce tedbir almak üzerine yapılan "önlem çalışmalardır". "Çevresel değişiklik" varsayımı ise bunlardan üçüncüsüdür. Bu varsayıma göre sadece çocuğa sunulan eğitim fırsatları ve öğretim onun gelişiminde etkili değildir. Çocuğun gelişiminde yakın çevresi, ailesi ve toplumun diğer fertlerine de vurgu yapılan bu varsayım, Bronfenbrenner'ın bahsettiği Ekolojik Yaklaşım'ın temelini oluşturmaktadır (McBrige, 1989).

"Ekolojik Bakış Açısı" literatürde pek çok yerde ele alınan bir kavram olmakla birlikte, temelde organizmanın çevresi ile olan ilişkisini inceleyen bir bakış açısıdır. Ekolojistler yaptıkları çalışmalarda bireyin ve onun yaşamış olduğu çevrenin birbirlerinin gelişimi üzerinde nasıl etkili olduğunu incelemektedirler. Örneğin, biyolog bir hayvan ile ilgili çalışma yaparken o hayvanın yaşadığı yer, besin kaynakları ve çevresine karşı olan hareketlerini incelemektedir. Tıpkı biyologların yaptığı gibi insan gelişimi ile ilgili çalışmalar yapan araştırmacılar da buna benzer şekilde insanı ve insanın çevresindekiler ile olan etkileşimini incelemeye yönelik araştırmalar yapmaktadırlar (Garbarino ve Ganzel, 2000).

Bu alanda yapılan çalışmaların öncülerinden olan Bronfenbrenner insan gelişimini ekolojik perspektiften ele almıştır. İnsan gelişiminde dört sistemin etkili olduğunu belirten Bronfenbrenner (1979), bu dört sistemin çocuğu ve doğrudan ya da dolaylı olarak birbirini etkilediğini ve çocuğun gelişiminde etkili olduğunu ifade etmektedir. Bu

sistemler; mikrosistem, mezosistem, ekzosistem ve makrosistemdir. Kuramda çocuğun farklı çevrelerden etkilenirken kendisinin de bu çevrede bulunan kişi ya da kurumları etkilediğine değinilmektedir.

- ✓ Mikrosistemler; kişinin hemen her an etkileşim halinde olduğu birincil çevresini oluşturmaktadır.
- ✓ Mezosistemler; mikrosistem içinde yer alan unsurların birbirleri ile olan ilişkilerinden oluşmaktadır.
- ✓ Ekzosistemler; çocuğun gelişiminde doğrudan olmasa da dolaylı olarak etkili olan ortamlardır.
- ✓ Makrosistemler; çocuğun gelişiminde etkili olan daha geniş, ideolojik, demografik ve daha kurumsal yapılardan oluşmaktadır (Garbarino ve Ganzel, 2000).

Bu bakış açısında çocuğun kendi gelişiminde ve iyi oluşunda bireyin yalnız biyolojik bir varlık olmadığı, aksine etrafında yer alan farklı sistemlerle sürekli etkileşim halinde olup, bu etkileşimlerin onun gelişiminde etkili olduğundan bahsedilmektedir.

5.2. Karşılıklı Etkileşim Kuramı

Tıpkı "Ekolojik Kuram"da olduğu gibi karşılıklı etkileşim kuramında da çocuğun gelişiminde aile ve sosyal çevre arasındaki etkileşimin çocuğun gelişiminde etkili olduğu düşüncesi hâkimdir. Bu kuramın öncüsü Sameroff 'a göre çocuk gelişiminde çocuğun rolü ve etkisi bulunmaktadır. Çocuğun buradaki rolü onun doğuştan getirdiği bir takım özellikler ya da mizacı ile ilişkili olduğu gibi, çocuğun çevresinden aldıkları ile ortaya koyduklarının birbirini etkilemesidir. Dolayısı ile çocuk ve çevresi arasında karşılıklı bir etkileşimden söz etmek mümkündür. Bu yaklaşıma göre önemli olan davranışların yorumlandığı ortam/ çevredir. Örneğin, zor bir doğumla dünyaya gelen bebeğin annesinden aldığı tepki annenin doğuma karşı olan bakış açısı ile ilişkilidir. Ya da anne ve babaların çocuklarının beslenme ve uyku sorunlarına nasıl bir yorum getirdikleri önemli olmaktadır (Samerouf ve Fiese, 2000).

5.3. Gelişimsel Sistem Modeli

Guralnick (2001) hem çevresel hem de biyolojik sebeplerden ötürü risk altında bulunan çocuklara yönelik müdahale programına odaklanmıştır. Aile merkezli yaklaşım olan bu modelde, erken müdahale ilkeleri, çocuğun hayatına dâhil olan herkes arasında ilişki kurmanın ve kapsamlı müdahalelerin tasarlanmanın önemine değinmektedir. Bununla birlikte, müdahalenin erken çocukluk dönemi boyunca devamlılığını sağlayan uygulamaların geliştirilmesine önem verir.

Küçük bir çocuğun bilişsel gelişimi de dâhil olmak üzere, çocuğun gelişimsel sonuçlarının seyrini yöneten deneyimsel faktörler, üç aile etkileşim grubuna ayrılabilir. Bunlar: (a) ebeveyn-çocuk ilişkisinin kalitesi, (b) aile tarafından yönetilen çocuk deneyimleri ve (c) aile tarafından sağlanan sağlık ve güvenlik (Guralnick, 1997). Bu üç yakın etkileşim modelinden türetilen yapılar, çocuğun gelişimsel sonuçları ve iyi gelişmiş ölçüm sistemleri ile iyi kurulmuş ilişkilere sahiptir. Ebeveyn-çocuk etkileşimleri için, optimal gelişimi destekler görünen aile etkileşim örüntülerinin boyutları ve özellikleri, koşullu olarak yanıt verme, karşılıklılık kurma, bakıcı ve çocuk arasında duygusal olarak sıcak ve müdahaleci olmayan etkileşimler sağlama, çevreyi uygun şekilde yapılandırma, söylem temelli olma ve gelişimsel olarak duyarlı olmayı içerir (Baumrind, 1993). Çocuğun gelişimsel sonuçlarını yöneten ikinci aile etkileşim modeli, başta ebeveynler olmak üzere aile üyeleri tarafından düzenlenen çocukların sosyal ve fiziksel çevreyle ilgili deneyimlerinden oluşur. Ana boyutlar, sağlanan oyuncakların ve malzemelerin çeşitliliği ve gelişimsel uygunluğu, çevrenin genel uyarıcı değeri ve ebeveyn temelli arkadaşlık ve aile ağları veya alternatif bakım düzenlemeleri yoluyla diğer yetişkinler ve çocuklarla kurulan temasların sıklığı ve niteliğini içerir (Guralnick, 2001). Son olarak, ebeveynler, çocuklarının genel sağlığını sağlamaktan ve çocukları için güvenli bir ortam oluşturmaktan doğrudan sorumludur.(Örneğin aşıların yaptırılması, yeterli beslenmenin sağlanması, çocuğun şiddetten korunması gibi). Bu boyutların çoğu, beslenme gibi çocuğun gelişimsel sonuçlarını değiştirmek için karmaşık yollarla çalışır (Gorman, 1995).

Bu üç genel yakın akraba aile etkileşimi modeli, veya çocuğun gelişimsel sonuçlarını bağımsız olarak önemli ölçüde etkileyen, ebeveyn tutumları ve inançları, annenin ruh sağlığı, problemle başa çıkma tarzları, mevcut destekler ve kaynaklar dâhil olmak üzere bir dizi aile özelliğinin ürünleridir. Bu aile özellikleri normatif düzeylerde olduğunda çocuk gelişimi beklenen bir şekilde ilerler (Guralnick, 2001). Ayrıca, zor bir mizaç gibi bireysel çocuk özellikleri, belirli koşullar altında, özellikle ebeveyn-çocuk ilişkileri olmak üzere, uygun olmayan aile etkileşim kalıpları yaratabilir (Sameroff, 1993).

5.4. Sosyal Destek Teorisi

Sosyal Destek Teorisi çocuk, ebeveyn ve aile fonksiyonları üzerinde doğrudan ya da dolaylı olarak etkisi bulunan sosyal desteğe odaklanan bir teoridir (Dunst, 2004). Bu modele göre sosyal destek ve kaynaklar, çocuğun iyi

oluşunu etkilemekte, hem destek hem de iyi oluş ebeveyn stillerini etkilemekte, desteğin iyi oluşu ve ebeveyn stilleri de çocuğun davranış ve gelişimini doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Bu durum, sosyal desteğin çocuğun davranış ve gelişimi ile ebeveyn ve ailenin birbiri ile ilişki halinde olduğunu göstermektedir. Örneğin, sosyal destek ve ailenin ekonomik durumunun ebeveynin iyi oluşu ve ebeveyn tutumlarını üzerinde, ebeveyn tutumlarının ise çocuğun gelişimi üzerine etkisi bulunmaktadır (Dunst, 2004).

6. ERKEN ÇOCUKLUK MÜDAHALE STRATEJİLERİ

Okul öncesi eğitim ve ev ziyaretleri en yaygın olarak bilinen ve uygulanan erken çocukluk müdahale stratejileridir. Okul öncesi eğitim, özellikle üç ve dört yaşındaki çocukların anaokuluna girişi için gerekli olan erken okuryazarlık ve matematik becerilerini kazanmalarına yardımcı olmak için bir eğitim müdahalesi olarak sunulmaktadır. Aynı zamanda okul öncesi sınıfları, çocukların arkadaşlık kurmaları, diğer çocuklarla iyi ilişkiler kurmaları ve daha sonraki öğrenmelerinin kolaylaşmasını sağlayacak uygun sosyo-duygusal davranışları geliştirmek için hizmet sağlamaktadır (Huffman ve diğ.,2001).Anaokulu neredeyse sadece çocuğa odaklanırken, ev ziyareti, profesyonellerin bebek ve küçük çocuklarını desteklemelerine yardımcı olmak için ebeveynlerle birlikte çalıştığı iki nesillik bir yaklaşım olarak görmektedir (Sweet ve Appelbaum, 2004). Ancak, okul öncesi eğitim ve ev ziyareti tek erken müdahale türü değildir. Müdahaleler, erken müdahale programlarının farklı boyutlarda farklılık gösterebilmektedir. Bu nedenle belirli stratejilerin olduğunu iddia etmek zordur. Aksine, erken müdahale programları yaklaşımların bir karışımıdır (Karoly, Kilburn ve Cannon, 2005). Dünya üzerinde uygulanan müdahale programları yukarıda bahsedilen bu etkilerden bir ya da birden fazla sonucu çocukları hayatına sunmuştur. Çalışmanın bundan sonraki bölümünde Türkiye'de ve yurt dışında erken çocukluk dönemindeki çocuk ve ailelerine uygulanan erken müdahale programlarına ve bu programların çocuk ve aileler üzerindeki sosyal, duygusal, eğitsel ve finansal etkilerine değinilecektir. Bu çalışma kapsamında erken müdahale programlarından High Scope Perry Okul Öncesi Programı, Caroline Abecedarian Programı, Medical Foster Care Programı, Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı, Görme Yetersizliği Olan Çocuklarda Anne Çocuk Etkileşimini Destekleyen Müdahale Programı, Achiava Tampa, Responsive Teaching Cirriculm, Chicago Child Parent Center Programı, Anne Çocuk Eğitim Programı ve Erken Müdahalede Bir Yaz Okulu Modeli ele alınmıştır.

7. RİSK ALTINDAKİ ÇOCUKLARA YÖNELİK ERKEN MÜDAHALE PROGRAMLARI

7.1. High Scope Perry Okul Öncesi Projesi

High Scope Perry Okul Öncesi Programının amacı, okulda başarılı olamayan küçük çocukların entelektüel, sosyal ve duygusal öğrenmelerini ve gelişimlerini iyileştirmekti. Bu çocukların ebeveynleri düşük eğitim düzeyine (lise veya daha az) ve mesleki statüye sahipti (işsiz ya da vasıfsız işlerde çalışan). Hepsi Afrikalı Amerikalı olan bu çocukların IQ puanları düşüktü ve evlerindeki oda sayısı üçten azdı. Proje 1962'den 1967'ye kadar Michigan, Ypsilanti'de gerçekleşti. Program kapsamımda üç ve dört yaşındaki çocuklar, iki eğitim yılı boyunca, ortalama 1.8 yıllık bir katılımla, yarım günlük bir anaokuluna gittiler ve programa katılan ailelere haftalık ev ziyaretlerinde bulunuldu (Galinsky, 2006). Uzun vadeli bir çalışma olan High Scope Perry Okul Öncesi Projesi kapsamında katılımcılar 27 yaşına kadar izledi. Sonuç olarak projeye katılan çocukların katılmayan çocuklara göre daha az suç işledikleri/tutuklandıkları, liseden mezun olma oranlarının daha yüksek olduğu, 14 yaşında ve 19 yaşlarındaki akademik puanlarının daha yüksek olduğu, her ay ortalama 2000 dolar daha fazla kazandıkları, kendilerine ait bir eve sahip oldukları belirlenmiştir (Fontaine ve diğ., 2007).

7.2. Carolina Abecedarian Projesi

Craig and Sharon Ramey tarafından tasarlanan bu program, 1972'de başladı ve 1977'de sona erdi. Programın amacı, düşük gelirli ve çoklu riske sahip ailelerden gelen çocuklara yüksek kalitede bir eğitim programı sunarak, onların okula hazır bulunuşluklarını artırmak ve daha sonraki okul performanslarını düzeltmekti. Başka bir deyişle amaç, pek çok çocuğun yaşaması muhtemel olan okul başarısızlığını önlemekti. Proje, çocukların gelişiminin olumlu yönde değiştirilebileceği koşulları inceleyen bilimsel bir deneydi (Galinsky, 2006). Abecedarian Okul Öncesi Programı, risk altındaki çocuklara ve ailelerine, gerektiğinde mevcut hizmetlerden yararlanarak bireyselleştirilmiş bir yaklaşım sağlayan kapsamlı bir eğitim, sağlık ve aile destek programıydı (Ramey ve diğ., 2000). Okul öncesi müdahale programının kavramsal çerçevesi, araçsal ve kavramsal öğrenmeyi kolaylaştırmada uyaranlar açısından zengin, pozitif, duyarlı bir sosyal çevrenin rolünü ifade eden gelişimsel sistemler teorisinden (Bertalanffy, 1975) etkilenerek hazırlanmıştı.

111 aileyi içeren bu projede,57 çocuk deney, 54 çocuk ise kontrol grubunda yer aldı. Çocukların yaşları alt ay ile beş yaş arasında idi. Hedef gruptaki düşük eğitim düzeyi (liseden daha az) ve düşük gelirine sahip ailelerden gelen, tek ebeveyni olan, etrafında yakın akrabası olmayan, zihinsel engelli veya okul başarısı düşük büyük kardeşlere sahip olan çocuklardan oluşmakta idi. Ayrıca, çocuk istismarı ve ihmali gibi nedenlerle ruh sağlığı kurumlarıyla

temas halinde bulunan, ebeveynleri ruh sağlığı ve işsizlik gibi problemlere sahip çocuklar da hedef grup içinde yer almakta idi (Galinsky, 2006). Proje sonucunda, projeye katılan çocukların (deney grubu) katılmayanlara göre anneleri ile daha olumlu ilişkiler kurdukları, 21 yaşına geldiklerinde bile daha yüksek bilişsel test puanlarına sahip olduğu, okuma ve matematikte başarılarının daha yüksek olduğu ve üniversite eğitimine devam etme oranlarının daha yüksek olduğu görülmüştür (Fontaine ve diğ., 2007; Galinsky, 2006). Programa katılanların katılmayanlara göre daha yüksek biliş ve eğitsel kazanıma sahip olduğu görülmüştür. Katılımcıların 21 yaşındayken sağlık ve sağlık davranışlarını iyileştirdiği sonucu elde edilmiştir (Muennig ve diğ., 2011). Yüksek kaliteli, sürekli olarak mevcut olan okul öncesi eğitimin, özellikle genç anneler için daha fazla anne gelişimi ve daha yüksek istihdam seviyeleri ile ilişkili olduğu projenin ilişkin bir diğer önemli çıktısındır (Ramey ve diğ.,2000).

7.3. Medical Foster Care Program (Tıbbi Destek Bakım Programı)

Bu programda üvey çocukların tıbbi, sosyal, psikolojik, duygusal ve ekonomik yönden desteklenmesi ve bu çocukların ailelerinin de psikolojik, duygusal ve eğitsel açıdan desteklenmesi amaçlanmaktadır. Programın hedef grup kitlesini 0-21 yaşları arasındaki evlat edinilmiş çocuklar oluşturmuştur. Aile temelli bir program olan bu programın hedef kitlesi tıbbi bir takım problemleri olan ve evlerinde herhangi bir sağlık müdahalesi almamış çocuklardan seçilmiştir. Programın sonuçlarına bakıldığında a) ebeveyn ve çocukların sosyal, duygusal ve psikolojik gelişimlerine katkı sağladığı, b) evde uygulanmasından ötürü kurum bazlı müdahale programlarına göre maliyetinin daha düşük olması, c) aile ve doğal ev ortamı tarafından yaratılan güven sayesinde çocukların kendilerini duygusal açıdan daha iyi hissetmelerine yardımcı olduğu belirlenmiştir (Yazıcı, Akgül ve Akman 2015).

7.4. Achieve Tampa Bay

Bu program 2007-2008 yılları arasında normal gelişim gösteren ve gelişim geriliği gösteren çocuklar için geliştirilmiştir. Programda hedef kitle olarak genç anneler ile dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, öğrenme güçlüğü, nörolojik hastalıkları olan, otizmli, cerebral palsili, fonolojik problemleri olan, fiziksel bir engeli olan, tedavi edilebilir ya da tedavisi zor derecede zihinsel engeli olan, dil ve konuşma bozukluğa olan ve bir takım genetik problemleri olan çocuklar seçilmiştir. Doğum öncesi dönemden ergenliğe kadarki dönemi kapsayan bu program boyunca bir takım terapi programları uygulanmıştır. Ayrıca, aileler, aile grupları ve kardeş destek gruplarıyla birlikte yardım almışlardır. Programın sonuçları, programın ailelerin ve çocukların tıbbi, sosyal, duygusal, eğitsel, fiziksel ve finansal ihtiyaçlarının karşıladığını göstermiştir (Yazıcı, Akgül, Akman 2015).

7.5. Responsive Teaching Cirriculm

Duyarlı Öğretim (Responsive Teaching Cirriculm), gelişimsel sorunları olan küçük çocukların bilişsel, dil ve sosyal duygusal ihtiyaçlarını iyileştirmek için tasarlanmış bir erken müdahale müfredatıdır. (Mahoney, Perales, Wiggers, Herman, 2006). Duyarlı öğretim (responsive teaching) yetişkinlerin çocuklarıyla olan rutin etkileşimlerinde potansiyellerini en üst düzeye çıkarmaya yardımcı olmak için geliştirilmiştir. Böylece çocukların gelişimini ve refahını destekler. Bu müfredat çocukları, sosyal oyun, girişim, problem çözme, ortak dikkat, konuşma, güven, işbirliği, sebat ve yeterlilik duyguları gibi gelişimsel öğrenmenin temeli olan 'önemli davranışları' geliştirmeye ve kullanmaya teşvik eder (Mahoney ve diğ., 2006). Programın hedef kitlesini özel gereksinime ihtiyacı olan çocuklar ve anneleri oluşturmuştur. Programa 20 tanesi otizmli, 30 tanesi gelişimsel geriliğe sahip toplamda 50 çocuk ve bu çocukların anneleri katılmıştır. Programın gelişimsel bozukluğu olan 50 çocuk üzerinde bir yıl sonraki etkisine bakıldığında a) bilişsel açıdan %60, b) alıcı dilde %138, c)ifade edici dilde %167 oranlarında artış olduğu görülmüştür. Bununla birlikte 20 çocuk üzerinde de; öz düzenleme becerileri açısından %21, sosyal katılımda %28 artış olduğu görülmüştür (Mahoney ve diğ., 2006; http://www.responsiveteaching.org/).

7.6. The Chicago Child-Parent Centers Program

Chicago Çocuk-Ebeveyn Merkezleri 1967'de Chicago'da bir okul müfettişi olan Lorraine Sullivan tarafından geliştirilmiş olup, halka finansman sağlayan federal bir programdır. Program düşük gelirli çocuklara hizmet veren okullarda yürütülmüştür. Dört okul ile başlayan program, günümüzde 1970'lerin ortalarında 15 okulda faaliyet göstermektedir. Programın iki amacı bulunmaktadır. Bunlardan ilki çocukların okul başarısını, özellikle okuma ve matematikteki okul başarısını artırmak iken diğeri aile katılımını sağlamaktı (Galinsky, 2006). Devlet tarafından desteklenen bu program Chicago'da yüksek yoksulluk seviyesinde bulunan bölgelerde anaokulundan 2-3. sınıfa kadar olan çocuklar için uygulanmıştır. Bu programın ergenlik ve erken yetişkinlikteki etkileri ölçülmüştür. (Reynolds, Temple, Robertson, ve Mann, 2001). Bu ölçümlerin sonucunda; programa katılan çocukların katılmayanlara göre eğitimlerini tamamlama oranlarının daha fazla olduğu, suç işleme oranının daha az olduğu görülmüştür. Ayrıca okul terk etme ve sınıf tekrarının daha az olması, çocukların özel eğitim alma durumlarında azalış olması, ergenlik ve yetişkinlikte suç işleme oranlarının düşük olması da bu programın önemli bulgularından

olmuştur (Galinsky, 2006). Ayrıca, Reynold ve diğerleri (2002) tarafından yapılan bir araştırmada bu program sayesinde harcanan her bir doların yedi dolar karşılığında geri geldiği bulunmuştur.

7.7. Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı

2006-2007 yılları arasında Türkiye'de gerçekleştirilen bu program, günde bir saat, haftada beş gün olmak üzere toplam 26 hafta sürmüştür. Bu programda temel taklit ve temel eşleştirme becerilerinin öğretimi amaçlanmış olup, programın hedef kitlesini otistik çocuklar oluşturmuştur. Programı uygulayan ekip otizm, uygulamalı davranış analizi ve yoğun davranışsal eğitim alanlarındaki bir uzman ile iki eğitmenden oluşmuştur. Gözlemler, görüşmeler ve performans değerlendirme raporları ile takibi yapılan bu programın çocuğun yaşantısında önemli etkileri olduğu belirlenmiştir (Güleç Aslan, Kırcaali İftar, Uzuner, 2009). Bu sonuçlara göre katılımcı çocukta; a) taklit ve eşleme becerileri gibi akademik becerilerde ilerleme, b) iletişimi başlatma, bazı oyuncakları uygun şekilde oynama ve dikkatini etrafındakilere yöneltme gibi sosyal anlamda ilerlemeler olduğu görülmüştür. Ayrıca başlangıçta katılımcı çocuk için hedeflenmeyen bazı becerilerde de ilerleme olduğu gözlemlenmiştir. Öğretim esnasında masada bulunan materyale ve eğiticiye dikkatini vermesi, öğretim süresince kullanılan materyalleri eğitimcinin istediği doğrultuda kullanıp başka bir amaç için kullanmaması bu bulgulardandır. Programın sonunda katılımcı çocukların ailelileri çocuklarının insanlara sarıldığını, onlarla göz kontağı kurduğunu ve daha az problem davranış sergilediklerini belirtmişlerdir (Güleç Aslan ve diğ., 2009).

7.8. Görme Yetersizliği Olan Çocuklarda Anne Çocuk Etkileşimini Destekleyen Müdahale Programı

Bu program görme engelli çocuklar ve anneleri arasındaki iletişimin nitelik ve niceliğini artırmak amacı ile Türkiye'de gerçekleştirilmiştir. 2009-2011 yılları arasında gerçekleştirilen bu program bir özel eğitim uzmanı tarafından uygulanmıştır. Bu programın hedef grup kitlesini görme engeli çocuklar ve aileleri oluşturmuştur. Araştırmaya iki erkek çocuk ve bu çocukların anneleri katılmıştır. Bu çocuklardan birisi 16 aylık hiç görmeyen ve diğeri 29 aylık az görme yetersizliği olan iki erkek çocuktur. Çalışma kapsamımda ilk anne ile 20, ikinci anneyle 7 oturumluk program gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya ilişkin veriler gözlem, görüşme, günlükler, etkileşim kontrol listesi, dokümanlar, video ve ses kayıtları aracılığıyla toplanmıştır. Bu veriler müdahale programı ile eşzamanlı olarak analiz edilmiştir.

Bu değerlendirmeler sonucunda, programın anne-çocuk ilişkilerinde önemli etkileri olduğu görülmüştür. Bu etkileri şöyle sıralamak mümkündür a) annelerin çocuklarına daha yakın ve sıcak cevap verme ve onlara rehberlik etmelerinde becerilerinde artış, çocuklarına daha fazla uyaran sağlama ve fiziksel temaslarında artış, b) çocukların anneleri ile olan etkileşimi başlatıp devam ettirmelerinde ilerleme ve çocukların başka yetişkinlerle de iletişim kurmaya başlamaları (Kesiktaş, 2012).

7.9. Anne Çocuk Eğitim Programı

AÇEV ülkemizde erken çocukluk ve erken müdahale ilgili çalışmalar yapan önemli bir kurumdur. AÇEV'in yapığı çalışmalar belli yıllar ve etkiler ile sınırlı kalmamış, yapılan boylamsal araştırmalarla da erken müdahalenin çocuğun gelişiminde ve aile üzerindeki etkileri ortaya konulmuştur. AÇEV'in 1982-1986 yılları arasında yaptığı ilk araştırmada, gecekondu bölgelerinde yaşayan, 3-5 yaş arası çocuklar ve bu çocukların anneleri hedef grup olarak alınmıştır. Bu çalışmada annelerin bir kısmına çocuklarını eğitip, onların gelişimine katkı sağlayacakları bir eğitim verilmiştir. "Anne çocuk eğitim programı" olarak adlandırılan bu program kapsamında okul öncesi kurumuna giden çocuklar sadece gündüz bakım evlerinde olan ve okula gitmeyip evde büyüyen çocuklar incelenmiştir. Dört yılın sonunda elde edilen bulgular, okul öncesi eğitim kurumlarına giden ve annelerinin verdiği eğitimden yararlanan çocukların, herhangi bir eğim almayanlara oranla daha yüksek zekâ puanı ve akademik başarıya sahip oldukları görülmüştür (Bekman, 1998, Kağıtçıbaşı, Sunar, 1993). Aynı çocuklarla 1992 yılında yapılan takip çalışmasında annesi eğitim almış olan çocukların okula devam ettiği, bu çocukların okulda daha başarılı oldukları ve zekâ puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. 2004 yılında artık birer yetişkin olan bu çocuklardan ulaşılabilenlerin durumları tekrar gözden geçirilmiş ve eğitim alanların almayanlardan daha yüksek düzeyde eğitim hayatına devam ettikleri, üniversiteye gitme oranlarının yüksek olduğu, daha iyi şartlarda işlerinin olduğu, sosyal ve ekonomik yaşamda daha fazla yer aldıkları görülmüştür. Programın annelere olan etkisine bakacak olursak; annelerin sergilediği olumsuz disiplin yöntemlerinde azalma, çocuğa seçenek sunma, ortam hazırlama ve daha net kurallar koymak gibi ebeveynlik becerilerinde düzelmeler olduğu görülmüştür. Anneler çocukları ile daha çok ve verimli zaman geçirmeye başlamışlardır. Bununla birlikte, çocuklarının eğitiminde katkı sağlayan anneler çocukları için bir şey yapmanın verdiği bir mutluluk ile birlikte kendilerine daha fazla güven duymaya başladıklarını belirtmişlerdir. Bazı annelerin çalışmak ve okumaya devam etmek istediklerini, özgüvenlerinin arttığını daha sosyal ve kendilerine değer veren bireyler olduklarını belirtmeleri bu programın diğer önemli etkilerinden olmuştur (Kağıtçıbaşı, Sunar, Bekman ve Cemalcılar, 2005).Anneleri AÇEV'in eğitime katılan ve eğitim amaçlı anaokuluna giden çocukların;

- ✓ Daha geç yaşlarda iş hayatına atıldıkları,
- ✓ Daha yüksek statüde işlerde çalıştıkları,
- ✓ Evlerinde bilgisayar olduğu,
- ✓ Kredi kartına sahip oldukları görülmüştür

Programın ayrıca daha önceden planlanan anne ve çocuk gelişim çıktıları dışında bir takım başka önemli etkilerinin de olduğu görülmüştür. Babaların eşleri hakkındaki olumlu görüşleri bu dolaylı etkilere örnek olarak verilebilir. Eşleri anne çocuk eğitim programına katılan babalar, eşleri ve eşlerinin aile içindeki konumları hakkında bir takım olumlu durumlara vurgu yapmışlardır (Kağıtçıbaşı ve diğ., 2005).

7.10. Erken Müdahalede Bir Yaz Okulu Modeli

AÇEV tarafından 10 hafta sürecek şekilde hazırlanan bu program, dezavantajlı ve çok dilli çevrelerde yaşayan çocukların okula hazır bulunuşluklarını desteklemeyi amaçlamıştır. Bu program kapsamında çocukların bilişsel, dil, öz bakım becerileri ile iyi beslenme alışkanlıkları edinmelerinin desteklenmesi amaçlanmıştır. Türkçe, erken okuryazarlık ve matematik gibi becerilerin geliştirilmesine dair etkinliklerden oluşan bu programda Güneydoğu'da yaşayan çift dilli çocuklar hedef grup olarak alınmıştır. 92 çocuk deney grubunda yer alırken, 93 çocuk ise kontrol grubunda yer almıştır. Ön test ve son testin uygulandığı bu programda, eğitim alan çocukların, eğitim almayanlara oranla daha fazla erken okuryazarlık ve matematik becerileri ile hikâye tamamlama başarıları gösterdikleri görülmüştür. Programın bir başka önemli bulgusu da annelerin eğitim düzeylerinin çocuğun dil becerilerinin gelişimde etkili olduğudur (Bekman, Aksu Koç ve Erguvanlı Taylan, 2012).

8. SONUÇ

Sonuç olarak, bahsedilen araştırma ve müdahale programları göz önüne alındığında etkili erken müdahale programlarının gerek aile üzerinde gerekse çocuk üzerinde olumlu yönde sosyal- duygusal, (olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi, artan ebeveynlik becerileri, olumlu yönde gelişen sosyal ve davranışsal davranışlar, suç işleme oranlarında düşüş... gibi), finansal ve eğitsel (zekâ puanlarında yükselişi, matematik ve dil becerilerinde düzelme, sınıf tekrar etme oranında azalma, daha uzun süre ve seviyede eğitim hayatı, okulu bırakma oranlarında azalma vb.) etkileri bulunmaktadır. Bu erken müdahale programları göz önüne alındığında, ortaya çıkan birkaç önemli husus bulunmaktadır. Her şeyden önce bahsedilen programların ortak bir takım özellikleri vardır. Bu özellikler hepsinin erken yaşlarda başlaması, iyi eğitim almış uzman, öğretmen ya da terapistler tarafından uygulanması, yoğun programlar halinde sunulmuş olması ve ailelere de eğitim ve desteğin sağlanmasıdır. Bununla birlikte, erken müdahalenin sadece çocukla baş başa kalınıp, çocuğa uygulan bir takım uygulamalar bütünü değil, aksine daha geniş bir çerçevede çocuk, çocuğun ailesi, okulu, yaşadığı çevresi ve eğitim politikalarını da içine alan ve bu kurumlarla işbirliği yaparak bir takım çalışmalar içermesi de başarılı müdahale programlarının özellikleri arasında sayılabilir. Bunun sebebi çocuğun yalnız bir varlık olarak gelişmeyip, bu gelişim sürecinde çevresindeki bireyler ve okul, yaşam şartları ve eğitim politikaları gibi değişkenlerden etkilenmesidir. Bu çevresel etkiler kimi zaman çocuğun yaşamında (ailenin yoksulluk seviyesi gibi) doğrudan bir etkiye sahip iken kimi zaman da dolaylı yönden (çalışan bebekli bir annenin çocuğunu emzirebilmesi için iş yeri tarafından ona sağlanan zaman gibi) etkili olabilmektedir. Ancak burada önemli olan nokta şudur ki ister doğrudan ister dolaylı bir yoldan olsun çocuğun yakın ve uzak çevresindeki kimi faktörler, onun gelişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Çocuğun gelişimini olumsuz yönde etkileyen bu faktörler "risk faktörleri" olarak adlandırılmaktadır. Bu noktada devreye giren erken müdahalenin amacı ise bu risk faktörlerinin olumsuz etkilerini çocuğun yaşamında uzaklaştırıp, çocuğun yaşamındaki koruyucu faktörleri artırmaktadır. Bir diğer önemli husus, erken müdahale programlarının uygulanmasında müdahalede bulunulacak kişilerin (hedef grup) tespit edilmesi ve bu grupların ihtiyaçlarına yönelik uygulamalar yapılmasıdır. Çünkü ihtiyaçlara uygun programların hazırlanması o programların etkili olmasında ve istenen sonuca ulaşılmasında etkili olmaktadır.

Türkiye'de ve yurt dışında bu amaçlı uygulanmış ya da uygulanmakta olan pek çok araştırma ve program bulunmaktadır. Mevcut çalışma High Scope Perry Okul Öncesi Programı, Caroline Abecedarian Programı, Medical Foster Care Programı, Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı, Görme Yetersizliği Olan Çocuklarda Anne Çocuk Etkileşimini Destekleyen Müdahale Programı, Achiava Tampa, Responsive Teaching Cirriculm, Chicago Child Parent Center Programı, Anne Çocuk Eğitim Programı ve Erken Müdahalede Bir Yaz Okulu Modeli ile sınırlı olup ilerleyen çalışmalarda müdahale programları daha geniş açıdan ele alınabilir.

KAYNAKÇA

1. Bekman S. (1998). Eşit fırsat: Anne-çocuk eğitim programının değerlendirilmesi (1.Baskı), Yapım Matbaası, İstanbul..

2. Bekman, S., Aksu-Koç, A., & Erguvanlı-Taylan, E. (2012). "Altı Yaşındaki Çocuklara Yönelik Bir Müdahale Programının Etkisi: Bir Yaz Okulu Modeli", Avrupa Erken Çocukluk Eğitim Araştırma Dergisi, 19:409-431.
3. Baumrind, D. (1993). "The Average Expectable Environment Is Not Good Enough: A Response To Scarr", Child Development, 64:1299–1317.
4. Bertalanffy, L. V. (1975). Perspectives on General System Theory, Braziller.New York.
5. Bronfenbrenner, U. (1979). T*he ecology of human development: Experiments by nature and design.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
6. Dunst, C. J. (2004). Revisiting "rethinging early intervention". Feldman, M. A. (Ed). *Early intervention the essential readings.*USA: Blackwell Publishing.
7. Erdil, Z. (2010). "Sosyoekonomik Olarak Risk Altında Bulunan Çocuklara Yönelik Erken Müdahale Programları Ve Akademik Başarı İlişkisi", Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi, 72-78.
8. Feldman, M. A. (2004). Early Intervention The Essential Readings, Blackwell Publishing, USA.
9. Fontaine N S, Torre D L & Grafwallner R. (2007). "Effects Of Quality Early Care On School Readiness Skills Of Children At Risk", Early Child Development and Care, 176(1): 99-109.
10. Garbarino, J, ve Ganzel, B.(2000). The human ecology of early risk. Shonkoff , J. P., Meisels, S.J. ve Zigler , e. F. (Ed). Handbook of early childhood intervention.
11. Galı-insky, E. (2006). The Economic Benefits of High-Quality Early Childhood Programs: What Makes the Difference? Washington, DC: The Committee for Economic Development.
12. Gorman, K. S. (1995). "Malnutrition And Cognitive Development: Evidence From Experimental/Quasi-Experimental Studies Among The Mild-To-Moderately Malnourished", Journal of Nutrition, 125: 2239S–2244S
13. Guralnick, M. J. (1997). Second generation research in the field of early intervention. In M. J. Guralnick (Ed.), The effectiveness of early intervention (pp. 3–20). Baltimore, MD: Brookes.
14. Guralnick, M. J. (2001). "A Developmental Systems Model For Early Intervention", Infants and Young Children, 14(2): 1-18.
15. Güleç Aslan, Y., Kırcaali İftar, G., Uzuner, Y. (2009). Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı (OÇİDEP) ev uygulamasının bir çocukla incelenmesi. "Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi", 10(1): 1-25.
16. Heckman, James J. (2000). "Policies to Foster Human Capital", Research in Economics, 54(1): 3–56.
17. Huffman, Lynne C., Sarah L. Mehlinger, and Amy S. Kerivan, "Risk Factors for Academic and Behavioral Problems at the Beginning of School," in L. C. Huffman et al., Off to a Good Start: Research on the Risk Factors for Early School Problems and Selected Federal Policies Affecting Children's Social and Emotional Development and Their Readiness for School, Chapel Hill, N.C.: University of North Carolina, FPG Child Development Institute, 2001.
18. Kağıtçıbaşı Ç., Bekman S., Sunar D., (1993). Başarı Ailede Başlar: Çok Amaçlı Eğitim Modeli, YA-PA Yayınları, İstanbul.
19. Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D., Bekman, S., & Cemalcılar, Z. (2005). Erken müdahalenin erişkinlikte süren etkileri: Erken destek projesinin ikinci takip araştırmasının ön bulguları [The lasting effects of early intervention in adulthood: Preliminary findings of the second follow-up study of the early support project]. AnneÇocuk Eğitim Vakfı Yayınları. https://www.acev.org/directory/erken-mudahalenin-eriskinlikte-surenetkileri/
20. Karoly, L. A., Greenwood, P. W., Everingham, S. S., Houbе, J., Kilburn, M. R., Rydell, C. P., et al. (1998). Investing in our children: What we know and don't know about the costs and benefits of early childhood interventions. Santa Monica, CA: RAND
21. Karoly, L.A., Kilburn, M.R., & Cannon, J. S. (2005). Early childhood interventions: Proven results, future promise. RAND Corporation
22. Keilty, B. (2009). The Early İntervention Guidebook For Families And Professionals. Teachers College Press, New York.

23. Kesiktaş, A. D. (2012). "Görme Yetersizliği Olan Küçük Çocuklarda Anne-Çocuk Etkileşimini Destekleyen Müdahale Örneği: Bir Eylem Araştırması", Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
24. Landry, Susan H., Effective Early Childhood Programs: Turning Knowledge into Action, Houston, Texas: University of Texas Health Science Center at Houston, 2005.
25. Majnemer, A. (1998). "Benefits Of Early İntervention For Children With Developmental Disabilities", Seminars in Pediatric Neurology, 5(1): 62-69.
26. McBride, J.A. (1989). "Public School Performance Of Disadvantages Children With Extensive Preschool Experience: A Study Of Millwauke Project Children Through High School", Doctoral Thesis. University of Wisconsin.
27. Muennig, P., Robertson, D., Johnson, G., Campbell, F., Pungello, E. P., & Neidell, M. (2011). "The Effect Of An Early Education Program on Adult Health: The Carolina Abecedarian Project Randomized Controlled Trial", American Journal Of Public Health, 101(3):512–516.
28. Osofsky, J. D., & Thompson, M. D. (2000). Adaptive and maladaptive parenting: Perspectives on risk and protective factors. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* Cambridge University Press.
29. Ramey, C.T., Campbell,F.A., Burchinal, M., Skinner, M.L., Gardner, D.M. & Ramey, S.L.(2000). "Persistent Effects of Early Childhood Education on High-Risk Children and Their Mothers", Applied Developmental Science, *4*(1): 2- 14.
30. Reynolds A. J., Temple, J. A.., Robetson, D.L., & Mann, E.A. (2001). "Long Term Effects of An Early Childhood İntervention on Educational Achievement and Juvenile Arrest: A 15-Year Follow Up of Low İncome Children in Public Schools", Journal of the American Medical Association, *285* (18): 2339-2346.
31. Rolnick, A. J. & Grunewald, R. (2007). "Early intervention on a large scale", Education Week, 26(17):13.
32. Sameroff, A. J. (1993). Models Of Development and Developmental Risk. In C. H. Zeanah, Jr. (Ed.), *Handbook of infant mental bealth* (pp. 3–13). Guilford.
33. Sameroff, A. J. & Fiese, B. H. (2000). Transactional Regulation: The Developmental Ecology of Early Intervention. In J. P.Shonkoff & S. J. Meisels (Eds), Handbook of Early Childhood Intervention (pp. 135-159). Cambridge University Press
34. Shore, Rima, Rethinking the Brain: New Insights into Early Development, New York: Families and Work Institute, 1997.
35. Shonkoff, J. P. & Phillips D.A. (Eds.). From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development. (2000). Committee on Integrating the Science of Early Child Development. Board on Children, Youth and Families, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education, National Research Council and Institute of Medicine. Washington, DC: National Academy Press
36. Sweet, M. A., & Appelbaum, M. I. (2004). "Is Home Visiting An Effective Strategy? A Meta-Analytic Review of Home Visiting Programs for Families with Young Children". Child Development, *75*(5):1435–1456.
37. UNICEF (2015). UNICEF Annual Report 2015. https://www.uncef.org/reports/uncef-annual-report-2015
38. Whitehurst, Grover J., and Christopher J. Lonigan (1998)."Child Development and Emergent Literacy, *Child Development*, Vol. 69, No. 3, 1998, pp. 848–872.
39. Yazici D, Akgül E. & Akman B. A (2015). "A Comparative Examination of The Family Based Early Intervention Programs Developed in Turkey and in The USA in The Last Decade", Procedia-Social and Behavioral Sciences, 174:658-666.
40. Yazıcı, D. (2018). "Keyhole Erken Müdahale Programının Ebeveyn Ve Çocuk Çıktıları Üzerindeki Etkisi", Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
OPEN ACCESS
e-ISSN: 2587-1587

Research Article

Subject Area
Education Management

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 100
PP: 2465-2479

Arrival
29 May 2022
Published
31 July 2022
Article ID Number
63371
Article Serial Number
24

Doi Number
http://dx.doi.org/10.29228/sssj.63371

How to Cite This Article
Vardar, B., Bahar, H. H. & Yalçın, S. (2022). "Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Okul Yönetiminde Yaşadığı Problemler, Çözümleri ve Çözüm Önerilerinin İncelenmesi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:100; pp:2465-2479

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

Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Okul Yönetiminde Yaşadığı Problemler, Çözümleri ve Çözüm Önerilerinin İncelenmesi

Investigation of Problems, Solutions and Solution Suggestions Experienced by Independent Kindergarten Administrators in School Management

Burak VARDAR[1] Hüseyin Hüsnü BAHAR[2] Sinan YALÇIN[3]

[1] Yüksek Lisans Öğrencisi., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Bölümü, Erzincan, Türkiye
[2] Prof. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Erzincan, Türkiye
[3] Doç. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Erzincan, Türkiye

ÖZET

Bu araştırmanın amacı anaokulunda görev yapan müdür ve müdür yardımcılarının okul yönetiminde en sık yaşadığı problemleri, problemlere yönelik çözüm süreçlerini ve varsa çözüm önerilerini tespit etmektir. Nitel araştırma modellerinden olgubilim deseninde tasarlanan bu çalışmada veri toplamak için yedi müdür ve üç müdür yardımcısı ile görüşme yapılmıştır. Görüşme sürecinden elde edilen veriler içerik analizi yapılarak yorumlanmıştır. Öğrenci kaynaklı problemlerin genel olarak okula ve sınıfa uyum, öz bakım beceri eksiklikleri, telefon-tablet ve televizyon bağımlılığı (3 T) başlıklarında yoğunlaşmıştır. Veli kaynaklı problemler velilerin ilgisizliği, okula yönelik abartılı beklentileri, okulları bakımevi gibi görme ve eğitim sürecine dahil olmama başlıklarında toplanmıştır. Okul yöneticilerinin bir kısmı öğrenci ve veli kaynaklı problemlerin velilere yönelik olarak düzenlenen seminerler vasıtasıyla azaltılabileceği düşüncesindedir. Ayrıca aile kaynaklı problemlerin çözümünde rehberlik servislerinden de destek alınabileceği belirtilmiştir. Okul yöneticileri mali, yönetsel ve resmi konularla bağlantılı olarak aidat toplayamama ve ödenek alamamama başlıklarında sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Fiziki yapı ve donanımla bağlantılı olarak tüm etkinliklerin bir sınıfta yapılması, depo olmaması başlıklarında yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Gelir düzeyi düşük olan ailelerin yoğun olduğu okullara yönelik olarak ödenek sağlanmasının önemine vurgu yapılmış, bu tür okullara ödenek gönderilmesinin hizmet kalitesi bakımından önemli olduğu vurgulanmıştır. Okulun bulunduğu sosyo-kültürel çevre bağlantılı sorunlar kapsamında, özellikle düşük sosyo-ekonomik çevrede görev yapan okul yöneticilerinin okula ilgisizlik, çevrede suç oranının yüksek olmasını, ekonomik yetersizlikleri önemli problemler olarak belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Anaokulu Yönetimi, Yönetim Sorunları, Anaokulu Yönetiminde Sorunlar, Okul Öncesi Eğitim

ABSTRACT

The purpose of this person is the school principals who are on duty and their assistants from the management of their schools, they can find solutions for you and if any, solutions for the problems. In the phenomenology design, one of the qualitative research models, interviews were conducted with seven principals and three directorates to collect data in this study. The content obtained from the interview was interpreted through analysis. The problems of the students generally focused on adaptation to school and class, improving self-care skills, phone-tablet and television (3 T). Parent problems are grouped under the titles of parents' indifference, exaggerated thought towards school, appearing like their school and not including education. Some of the school administrators think that parent problems can be humiliated for teaching for parents. In addition, the training to be obtained from their services is used in the education of the problems arising from the families. School administrators stated that they had problems in their minds regarding financial, administrative and official issues, not being able to pay dues and appropriation. We concentrate on the basics of the warehouse, which is made in a whole class classroom, together with the physical structure and equipment. These services, which are emphasized in the regions with low level of families and reflected to the children of the schools, are of great importance. The socio-cultural environmental problems in which the school is located, high-level inadequacies and economic inadequacies in the schools of the administrators of the schools working in low socio-economic areas are stated as problematic.

Keywords: Kindergarten Management, Management Problems, Problems İn Kindergarten Management, Preschool Education

1. GİRİŞ

Okul öncesi eğitim, etki alanı yaşam boyu süren bir süreci kapsamaktadır (Duffy, 2006). İnsan yaşamında eğitimin temeli bu dönemde atılmaktadır (He,2015). Okul öncesi eğitim örgün eğitim sisteminin ilk basamağıdır. Çocukların bilişsel, bedensel, sosyal, duygusal gelişim görevlerinin yerine getirilmesinin yanı sıra öz bakım becerilerinin de geliştirilmesine önemli katkılar sağlar. Okul öncesi eğitim, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de gittikçe önem kazanmakta ve yaygınlaşmaktadır. Tüm bu yaygınlaşmaya karşın ülkemizde okul öncesi eğitimin hala zorunlu olmaması bu dönemdeki çocukların hepsinin bu eğitime ulaşamamasına neden olmaktadır. Aynı zamanda birçok gelişim alanının kritik dönemi olan bu yaş aralığında eğitim almayan çocuklar eğitim hayatlarının ilerleyen dönemlerinde zorluklar çekebilmektedirler. Yapılan çalışmalarda nitelikli erken çocukluk eğitim programlarına katılan çocukların okul başarılarının olumlu yönde geliştiği ve yine tam gün eğitim alanların yarım gün eğitim alanlara göre de gelişimlerinin daha olumlu olduğu belirtilmektedir (Carnes & Albrecht, 2007; Santoro, 2011). Aynı zamanda yapılan çalışmalar, alınacak kaliteli okul öncesi eğitiminin çocuğun geleceği için belirgin bir fark ortaya çıkarabileceğini söylemektedir. Bu çalışmalar diğer yandan, nitelikli bir okul öncesi eğitimin, ilerleyen yaşam dönemlerinde ortaya çıkan olumlu sonuçlara yol açtığını ortaya koymuştur (Morgan, 2019). Türk Dil Kurumu sözlüğünde okul öncesi eğitim; Çocukların doğumdan itibaren zorunlu eğitim yaşına kadarki süreçte gelişim özelliklerini, bireysel farklılıklarını ve yeteneklerini göz önünde bulundurarak onların fiziksel, duygusal ve sosyal gelişmelerine yardım etmek amacıyla aileler ve kurumlar tarafından uygulanan eğitim

olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2017). Türkiye'de okul öncesi eğitim örgütleri anaokulu, anasınıfı ve uygulama sınıflarından oluşmaktadır. Anaokulunun hedef kitlesi 36-68 aylık çocuklardan oluşurken, anasınıflarının hedef kitlesi 57-68 aylık çocuklardır. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları bünyesinde açılan uygulama sınıfları ise anaokullarında olduğu gibi 36-68 aylık çocuklara yöneliktir (MEB, 2014). Anaokulları bağımsız okul şeklinde açılırken, anasınıfı örgün eğitim ve hayat boyu öğrenme kurumları bünyesinde açılan sınıflardır. Bağımsız okul şeklinde açılan anaokulları okul müdürü tarafından yönetilir. Okul müdürü okulun her türlü eğitim ve öğretim, personel, güvenlik, beslenme, halkla ilişkiler gibi yönetim görevlerinden sorumludur. Okul müdürü anaokulunu varsa müdür yardımcıları ile birlikte yönetir.

İlgili kaynaklarda okul öncesi eğitim kurumlarında yönetimle ilgili çeşitli sorunların olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bir çalışmada (Ada, Küçükali, Akan ve Dal, 2014), en çok karşılaşılan sorunların denetim, yardımcı personel, mesai saatleri, aidat, okul bahçesi ve öğrenci sayıları ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Yapılan diğer bir çalışmada (Yıldız, 2018), yardımcı personel eksikliği, maddi yetersizlikler ve velilerin ilgisizliği konusunda sorunlar tespit edilmiştir. Okul yöneticileri toplantılar yaparak bazı sorunları çözmeye çalıştıklarını, ancak maddi yetersizliklerle ilgili sorunları çözemedikleri ifade edilmiştir.

Okul öncesi eğitim örgütlerinin ya da okullarının fiziki durumlarının incelendiği bir çalışmada (Kubanç, 2014), okul öncesi eğitim kurumlarının iç ve dış fiziksel koşullarının yanı sıra, donanım vb konularda da sorunlar tespit edilmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarında görevli yardımcı personelle ilgili bir çalışmada (Köse, Uzun ve Özaslan, 2018), görev alanı ile ilgili eğitimi veya sertifikası olan yardımcı personel bulmakta güçlük çekildiği ifade edilmiştir. Yapılan diğer bir çalışmada (Can ve Serençelik, 2017), okul öncesi eğitim öğretmenlerinin okul yönetimine olan katkılarının yetersiz olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin yönetim sürecinde karşılaştıkları sorunlarla ilgili bir çalışmada (Balaban, 2017, s. 22-33), öğretmenlerin planlama, karar verme, koordinasyon, iletişim ve değerlendirme süreçlerinde bazı sorunlar yaşadığı tespit edilmiştir. Okul öncesi eğitime ilişkin okul müdürlerinin görüşlerinin incelendiği bir çalışmada (Sildir ve Akın, 2017) okul öncesi eğitimdeki temel problemler maddi yetersizlik, velilerle yaşanan problemler, personel problemleri ve çalışma saatleri başlıkları altında gruplandırılmıştır. Yapılan diğer bir çalışmada (Demirtaş, Üstüner ve Özer, 2007) okul öncesi eğitimde yaşanan yönetimle ilgili problemler okul içi ve okul dışı problemler olarak gruplandırılmıştır. Öğrenci, öğretmen ve velilerin yanı sıra okulun fiziki yapı ve donanımı, okulun bulunduğu sosyo-kültürel çevrenin özellikleri, okul kültürü ve okul ikilimi başlıca problem kaynakları arasında gösterilmiştir. İlgili literatürde bu sorunların neler olduğunu belirlemeye dönük çalışmalar bulunmaktadır (Aslanargun ve Bozkurt, 2012; Can ve Kılıç, 2019; Memduhoğlu ve Meriç, 2014; Özbakır ve Dilmaç,2021). Yakın zamanda yapılan çalışmalardan birisi okul öncesi eğitim kurumlarındaki yöneticilerin sorunları ve çözüm önerilerine ilişkindir (Özbakır ve Dilmaç, 2021). Yapılan bu çalışmada okul müdürlerinin yönetimde sürecinde karşılaştığı sorunlar belli başlıklar altında toplanmıştır. Ağırlıklı görünen sorunlar; yardımcı personel eksikliği, velilerin okula karşı olumsuz/duyarsız tutumları, velilerin ilgisiz davranışları, çalışan hizmetlinin işini gereği gibi yapmaması, maddi imkânlarda yetersizlik olarak belirlenmiştir. Okul müdürlerinin, okulun yönetilmesi sürecinde karşılaştıkları ve yaşadıkları sorunlara yönelik uygulamış oldukları çözüm yolları ise ağırlıklı olarak; öğretmen ve velilerle ilişkili problemleri birebir görüşme yapma, empati ve saygı çerçevesinde yaklaşım benimseme, veli veya öğretmenlerle ilgili problemleri toplantılar yaparak çözme, öğretmenlerle birlikte çözüm aramak olarak belirlenmiştir. Konu ile ilgili olarak yapılan çalışmaların önemli bir kısmında (Aslanargun ve Bozkurt, 2012; Can ve Kılıç, 2019; Memduhoğlu ve Meriç, 2014; Özbakır ve Dilmaç, 2021: Ada, Küçükali, Akan ve Dal, 2014) maddi imkansızlıklar, fizikî yetersizlikler, araç-gereç ve yardımcı personel eksikliği veya niteliksizliği, iletişim yetersizliği ve veli ilgisizliği daha çok vurgulanmıştır.

Bu çalışmada anaokulu yöneticilerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar, bu sorunlara yönelik çözümleri ve çözüm önerilerini tespit etmeye yöneliktir. Anaokulu yöneticilerinin okul yönetiminde karşılaştığı problemlerin tespiti ile tespit edilen bu problemlerin çözümü ve çözümüne yönelik önerilerin belirlenmesi benzer sorunlar yaşayan anaokulu yöneticilerine sorunların tespiti ve çözümünde katkı sağlayabilir. Ayrıca bu konuda düzenlenebilecek olan hizmet içi eğitim etkinliklerinde ele alınacak olan konuların belirlenmesi bakımından da önemli olduğu düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı anaokulu yöneticilerinin (Müdür ve Müdür Yardımcısı) okul yönetiminde en sık yaşadığı problemleri, problemlere yönelik çözüm süreçlerini ve varsa çözüm önerilerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Bu problemler beş grupta toplanmıştır. Bu kapsamda anaokulu yöneticilerinin okul yönetiminde karşılaştığı;

- ✓ Öğrenci,
- ✓ Veli,

- ✓ Mali, yönetsel ve resmi mevzuat,
- ✓ Fiziki yapı ve donanım,

Okulun bulunduğu sosyo-kültürel çevre kaynaklı problemleri, problemlere yönelik çözümleri ve çözüm önerilerini belirlemek amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma modellerinden olgu bilim çalışması olarak tasarlanmıştır. Günlük yaşamımızda sıkça karşılaştığımız ve bilgi sahibi olmadığımız olaylar, olgular, deneyimler, anlayış veya tutumlar olgubilimin konularıdır (Köse, 2013). Olgu bilim yöntemi, insanların herhangi bir olguyu nasıl algıladığına, nasıl betimlediğine, nasıl yargıladıklarına, nasıl anımsadıklarına, nasıl anlamlandırdıklarına, olguyla ilgili ne hissettiklerine ve ne konuşulduğuna odaklanmaktadır (Patton, 2014).

2.1. Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde kasti (kararsal) örnekleme yöntemi seçilmiştir. Bu teknikte örneği oluşturan elemanlar araştırmacının araştırma problemlerine cevap bulacağına inandığı kişilerden oluşur (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2005, s.132). Bu kapsamda Doğu Anadolu Bölgesindeki bir ildeki yedi anaokulunda görev yapan müdür ve müdür yardımcıları seçilmiştir. Seçilen okullar bulundukları ilin sosyo ekonomik durumuna göre üçü alt, ikisi orta, ikisi ise daha olumlu koşulların olduğu çevrelerde bulunmaktadır. Farklı sosyo ekonomik çevrelerde bulunan okul yöneticilerinin tercih edilme sebebi sosyo-ekonomik düzey ve çevre kaynaklı sorunların faklı olabileceği varsayımına dayanmaktadır. Yedi okulda çalışmaya katılmayı kabul eden 10 yönetici bulunmaktadır. Bunlardan yedisi anaokulu müdürü üçü ise anaokulu müdür yardımcısıdır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış mülakat biçiminde mülakatçı genel hatlarıyla bir yol haritasına sahiptir. Ancak cevaplayıcının ilgi ve bilgisine göre bu genel çerçeve içerisinde farklı sorular sorarak konunun değişik boyutlarını ortaya çıkarmaya çalışır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2005, s.84). Yarı yapılandırılmış görüşme formunda başlangıçta araştırma sorularını cevaplandırmaya yönelik beş soru ile başlanmıştır. Görüşmeler okul yöneticilerinin makamlarında yüz yüze gerçekleşmiş olup ortalama görüşme süresi 30 dakika olarak gerçekleşmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

3. BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu kısmında toplanan verilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Yöneticilerden okul müdürlerine M1, M2, M3… şeklinde müdür yardımcılarına ise MY1, MY2, MY3 şeklinde kodlar verilmiştir.

3.1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bağımsız anaokulu yöneticilerine sorulan "*Okul öncesi eğitim kurumlarında okul yöneticilerinin okul yönetiminde yaşadığı öğrenci kaynaklı problemler, çözümleri ve çözüm önerileri nelerdir?*" sorusuna okul yöneticilerinin verdikleri yanıtlar göre Tablo 1' de sunulmuştur.

Tablo 1. Bağımsız anaokulu yöneticilerinin öğrenci kaynaklı yaşadıkları problemlere ilişkin görüşleri, çözümleri ve çözüm önerileri

Problemler	Katılımcı
Okula uyum	M2, MY2, M5, MY3
Yeni arkadaşlara uyum	M1, M6
Sınıfa uyum	M4, MY2
Öz bakım beceri eksikliği	M3, M5,
3 T Bağımlılığı (telefon, tablet, tv.)	MY2, M6
Eski arkadaşlarının olmaması	M1,
Öğretmene uyum	M1,
Okula devamın sağlanması	MY1,
Algı yetersizliği	MY1,
Paylaşamama	M2,
Kurallara uyum	M2,
Kayıtların sürekli devam etmesi	M3,

Anne bağımlılığı	M5
Yemek seçme	M5
Doyumsuzluk	M6
Çözümler	
Ailelerle konuşma	M1,MY1,M3,M4,MY2
Sınıf içi etkinlikler	M1,MY1,M2,MY2
Okul rehberlik servisinden yardım alma	M4,MY2,M6,MY3
Aileyi okuldan kademeli uzaklaştırma	M2,MY2,M5
Okul personelinin rehberliği	M5
Kademeli alıştırma, ödüllendirme	M5
Çözüm Önerileri	
Velilere seminerler verilmeli	M1,MY1,M2,M3,M6
Çocuklar okul öncesi sosyal ortama sokulmalı	M1
Çocuklara sorumluluk bilinci kazandırılmalı	M1
Veli öğretmen iş birliği artırılmalı	MY1
Etkinlik süreleri azaltılmalı	M4
İnteraktif oyunlar sunulmalı	MY2
Çocuk ebeveyne bağlı yetişmemeli	M5
Çocuklara öz bakım becerileri kazandırılmalı	M6

Tablo 1 incelendiğinde yöneticiler yaşadıkları problemleri; eski arkadaşlarının olmaması, yeni arkadaşlara uyum, öğretmene uyum, okula uyum, sınıfa uyum, okula devamın sağlanması, algı yetersizliği, paylaşamama, kurallara uyum, kayıtların sürekli devam etmesi, öz bakım beceri eksikliği, 3 t bağımlılığı (telefon, tablet, tv.), anne bağımlılığı, yemek seçme, doyumsuzluk olarak ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda öğrenci kaynaklı problemlerin başında uyum konusunda yaşanan sorunların geldiği ifade edilebilir. Bu konu ile ilgili olarak bazı okul yöneticilerinin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

"Ailelerin çocuklarını sosyal ortamlara sokmaması, arkadaş gruplarının öğrencinin önceki yaşamında olmaması, çocukları aileye bağımlı hale getirmektedir. Anaokuluna başlayan bu çocuklar diğer arkadaşlarına ve öğretmenlerine uyum konusunda sıkıntılar çıkarıyor."M1

"Öğrenci kaynaklı yaşadığımız en büyük problem öğrencilerin devamlılığını sağlamak hususunda yaşanmaktadır. "MY1

"Öğrencilerin 3t (telefon, tablet, tv) bağımlılıklarından dolayı hem sınıf içinde ve okula uyum sürecinde yaşıtlarına göre geç adapte olabiliyorlar. "MY2

"Okulöncesi çocuğu anneye çok bağımlı ve anneden ayrılma korkusu yaşamaktadır. Okula başladığı zaman bu korkudan ve bağımlılıktan kaynaklı okula uyum sorunu yaşamakta ve ağlayarak anneyi istemektedir."M5

Okul yöneticileri yaşadıkları problemlerin çözümüne yönelik olarak, ailelerle konuşma, sınıf içi etkinlikler, aileyi okuldan kademeli uzaklaştırma, okul rehberlik servisinden yardım alma, okul personelinin rehberliği, kademeli alıştırma, ödüllendirme vb gibi çeşitli yöntemleri kullanarak problemleri çözme yöntemini tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili olarak okul öncesi yöneticilerinin görüşlerinden bazıları aşağıya çıkarılmıştır:

"Öğretmenlerimiz çocuklarımızın zihninde yeni şemalar oluşturacak zengin içerikler sunmaya çalışıyorlar. "MY1

"Okula uyum sorununu, uyum haftasında velilerin önce sınıfta kalmasını sağlıyoruz daha sonra onları sınıfın önüne daha sonra bahçeye ve daha sonra okulun dışına alarak aşmaya çalışıyoruz. Yani bir bakıma kademeli ayrılma yöntemi uyguluyoruz." M2

"Velilerimize okul rehberlik servisine yönlendirerek görüşmeler yapıyoruz. Okul rehberlik servisimiz anne babalara seminerler veriyor. "M6

"Aile ile görüşmek ve öğrenci karşısına ortak hareket etmek, öğrencinin davranışının sebeplerini araştırmak, öğrencinin ev yaşamı ile ilgili bilgi edinmek. "M7

Tablo 1 incelendiğinde yöneticilerin yaşadıkları problemlere karşı çözüm önerileri ise; çocuklar okul öncesi sosyal ortama sokulmalı, çocuklara sorumluluk bilinci kazandırılmalı, velilere seminerler verilmeli, veli öğretmen iş birliği artırılmalı, etkinlik süreleri azaltılmalı, interaktif oyunlar sunulmalı, çocuk ebeveyne bağlı yetişmemeli, çocuklara öz bakım becerileri kazandırılmalı başlıkları altında toplanmıştır. Bu konu ile ilgili olarak okul öncesi yöneticilerinin görüşlerinden bazıları aşağıya çıkarılmıştır:

"Çözüm önerisi olarak velileri okula devamlılık için sürekli seminerler düzenlenebilir. "MY1

"Çözüm önerisi olarak ailelere belirli aralıklarla anne baba eğitimi kapsamında seminerler verilebilir. Bu seminerler özellikle anne babaya bağlı çocukların velilerine verilebilir. "M2

"Çözüm önerim etkinlik sürelerini azaltarak daha çok oyuna dayanan etkinliklerle öğrencinin dikkatini sağlamaktır. "M4

"Çözüm önerisi olarak aileler çocuğu ebeveyne çok bağımlı yetiştirmemelidir. Aile çocuğuna tuvalet eğitimi ve temizliği konusunda yetiştirmelidir. Kendi yemeğini yiyememesi ve yemek seçmesi konusunda ailelerin önceden çocuğa bazı alışkanlıkları kazandırması gerekmektedir. "M5

3.2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bağımsız anaokulu yöneticilerine sorulan *"Okul öncesi eğitim kurumlarında okul yöneticilerinin okul yönetiminde yaşadığı veli(aile) kaynaklı problemler, çözümleri ve çözüm önerileri nelerdir?"* sorusuna verdikleri yanıtlara göre alınan veriler Tablo 2' de kodlanmıştır.

Tablo 2. Bağımsız anaokulu yöneticilerinin veli(aile) kaynaklı yaşadıkları problemlere ilişkin görüşleri, çözümleri ve çözüm önerileri

Problemler	**Katılımcı**
Eğitime duyarsız, ilgisiz olma	M1,M6,MY3
Okuldan büyük beklenti içerisinde olma	M1,M5
Eğitim sürecine dâhil olmama	M2,MY3
Çocukların davranış problemlerini kabul etmeme	M2,M3
Okulları bakım evi gibi görme	M6,MY3
Çocuklarıyla iletişim kurmama	M1
Eğitim seviyelerinin düşük olması	MY1
Eğitime olumsuz bakış açısına sahip olma	MY1
Okul öncesi eğitimi tanımama	M2
Sorunları büyütüp çözülemeyecek hale getirme	M4
Özel ilgi alaka bekleme	MY2,
Öğretmen beğenmeme	MY2
Özel okulla karşılaştırma yapma	MY2
Çözümler	
Velilerle yüz yüze görüşme	M1, M5, MY3
Aile eğitimleri düzenleme	MY1, M6. MY3
Rehberlik merkezine yönlendirme	M2, M3, M5
Rehber öğretmen tarafından gerekli testlerin uygulanması	M3, M5
Velinin okul yönetimiyle iletişim kurmasının önünü açma	M4
Ailenin okul yönetimine karışmasını engellemek	M7
Okulu tanıtma	M2,
Çözüm Önerileri	
Velilere seminerler verilmeli	MY1, M5, M6
Velilere okulu tanıtmak, aile katılımları ile okula dâhil etmek	MY2, M6
Okul öncesi eğitim zorunlu olmalı	M2, MY3
Özel eğitimin ailelere anlatılması	M3
Velileri karşılamak	M4
Aile kayda geldiği anda olumlu ilişkiler kurularak okul kuralları açık bir biçimde ifade edilmeli	M7
Aileler bu problemi kendi içinde çözmeliler, diğer paydaşlardan yardım almalılar	M1

Tablo 2 incelendiğinde yöneticiler veli kaynaklı problemleri; eğitime duyarsız olma, ilgisiz olma, çocuklarıyla iletişim kurmama, okuldan büyük beklenti içerisinde olma, eğitim seviyelerinin düşük olması, eğitime olumsuz bakış açısına sahip olma, okul öncesi eğitimi tanımama, eğitim sürecine dâhil olmama, çocukların davranış problemlerini kabul etmeme, sorunları büyütüp çözülemeyecek hale getirme, özel ilgi alaka bekleme, öğretmen beğenmeme, özel okulla karşılaştırma yapma, okulları bakım evi gibi görme olarak ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili olarak okul öncesi yöneticilerinin görüşlerinden bazıları aşağıya çıkarılmıştır:

"Velilerden kaynaklı problemlerimizin başında eğitim seviyesi çok düşük bir kitleden oluşması, velilerin eğitime olan olumsuz bakış açısıdır. " MY1

"Çocukların son zamanlarda yaşadığı bazı problemlerin örneğin konuşma geriliği hiperaktivite gibi rahatsızlığı olan çocukların kurumlarımızda düzeleceğini zannetmeleri ve böyle durumlarda olan çocukların ısrarla bu kurumlara göndermeleri. "M3

"Bazı aileler sadece kendi çocukları kıymetliymiş gibi davrandıkları için özel bir ilgi ve alaka bekliyor. Önceden de kreş hikâyeleri varsa kreşi devlet anaokulları ile karşılaştırıp bir eksik arama ve bulma işine kalkışıyorlar. "MY2

"Genel itibarıyla velilerimiz okuldan çok büyük beklenti içindeler. Çözemedikleri tüm sorunları çocuk okula başlayınca hemen çözüleceğini düşünmekte eğitimin bir süreç olduğunu unutmaktalar."M5

"Velilerin okul öncesi eğitine ilgisiz olmaları, okul öncesi eğitim kurumlarını daha çok bir bakım yeri gibi görmeleri, okul öncesi eğitin kurumlarını eğitim yuvası gibi değil de sanki çocukların öz bakım ihtiyaçlarını karşılayan bir mekân gibi görmeleri ya da bir oyun yeri gibi görmekteler. "M6

Tablo 2 incelendiğinde yöneticilerin yaşadıkları problemlere karşı uyguladığı çözümler velilerle yüz yüze görüşme, aile eğitimleri düzenleme, rehberlik merkezine yönlendirme, rehber öğretmen tarafından gerekli testlerin uygulanması başlıkları altında toplanmıştır. Bu konu ile ilgili olarak okul öncesi yöneticilerinin görüşlerinden bazıları aşağıya çıkarılmıştır:

"Velilerimizin gelişimi için uzman psikolog eşliğinde aile eğitimleri düzenlendi. Öğretmenlerimiz sürekli velilerle iletişime geçerek bilgilendirdi. "MY1

"Rehber öğretmenimiz tarafından çocuklara Denver Gelişim testi uyguladık ve uyarı veren çocuklara gerekli yönlendirmeleri yaptık. Aynı zamanda velilere erken tanının önemini anlattık."M3

"Rehberlik servisimiz sene başında velilere çeşitli eğitimler ve okul öncesi eğitimin amaçları kapsamında bilgilendirmeler yapıyor. Buraların bir eğitim yuvası olduğunu anlatıyoruz. Aile katılımı etkinlikleri yaparak velileri işin içine katıyoruz. "M6

"Aile Eğitimleri, veli toplantıları, aile katılım etkinlikleri düzenleniyor. "MY3

Tablo 2 incelendiğinde yöneticilerin yaşadıkları problemlere karşı çözüm önerileri ise; velilere seminerler verilmeli, okul öncesi eğitim zorunlu olmalı, velilere okulu tanıtmak, aile katılımları ile okula dâhil etmek başlıkları altında toplanmıştır. Bu konu ile ilgili olarak okul öncesi yöneticilerinin görüşlerinden bazıları aşağıya çıkarılmıştır:

"Çözüm önerisi olarak aile kaynaklı problemi aşmak için okul öncesinin zorunlu eğitim olması gerekir. Çünkü hala çocuğunu okula göndermeyen bu eğitimin gereksiz olduğunu söyleyen ya da gitse bile gerekli önemi vermeyen, çocuğu başından savmak için gönderen veliler var."M2

"Çözüm önerisi olarak özel eğitimin anlatılması faydalarının velilere gösterilmesi gerekmektedir. "M3

"Çözüm önerisi olarak ise ancak veli ile sürekli bilgilendirme ve iletişim ile çözülebilir. Aynı zamanda konu ile ilgili uzmanlar okullara çağrılarak velilere öğrencilere ve okul yönetimine yani tüm paydaşlara Gerekli eğitimler verilebilir."M5

"*Çözüm önerisi olarak anne-baba seminerleri düzenlenerek velilere okul öncesi eğitiminin önemi anlatılmalı. Aile katılımı etkinlikleriyle de veliler okul ortamına alınmalı, velilere de bu eğitimin ne kadar faydalı olduğunu bizzat yaparak yaşayarak kavramalarını sağlamak olabilir."M6*

3.3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bağımsız anaokulu yöneticilerine sorulan *"Okul öncesi eğitim kurumlarında okul yöneticilerinin okul yönetiminde yaşadığı mali, yönetsel ve resmi konular kaynaklı problemler, çözümleri ve çözüm önerileri nelerdir?"* sorusuna verdikleri yanıtlara göre alınan veriler Tablo 3'te kodlanmıştır.

Tablo 3. Bağımsız anaokulu yöneticilerinin mali, yönetsel ve resmi konular kaynaklı yaşadıkları problemlere ilişkin görüşleri, çözümleri ve çözüm önerileri

Problemler	**Katılımcı**
Aidat toplayamama	M1, MY1, M2, M6, MY3
Ödenek gelmemesi	MY2, M5
Gelen malzemelerin ve diğer eşyaların kalitesiz oluşu ve ucuza temin edilmesi	M1
Velilerden malzeme isteyememe	MY1
Sistemlerin eğitimleri yönetici olmadan önce bize verilmiyor	M3
Okulların bütçelerinin olmaması	M6
Veli ya da öğretmenle yaşanan bir sorunda okul idaresinin yalnız bırakılması	MY3
Aidat ücretlerinin yetersiz olması	M7
Çözümler	
Aidatları düzenli toplamaya çalışma	M4, MY2, M5
Okul aile birliklerini aidat toplama ve yardım hususunda daha etkin hale getirme	M6, MY3
Diğer okullardan yardım alma	M1
Milli Eğitim Müdürlüğünden maddi yardım talep etme	MY1
Okulun eksiklerini kendi cebimizden karşılama	MY1
Başka okul ve kurumlarla işbirliği yapmak	M2
Veli gruplarında açık bir şekilde bilgilendirme yaparak aidat talep etme	M4
Telefon görüşmesi yaparak ya da yüz yüze görüşerek bilgiye en güvenilir kaynaktan ulaşma	M4
Velileri bakım onarım işlerine dâhil etme	M5

Kermesler düzenleyerek okula ek gelir elde etme	M6
Okulun gider ve işleyişi hakkında velilere yeterli bilgilendirme yapma	MY3
Okulun önceliklerinin belirleyerek harcamalar yapma	M7
Çözüm Önerileri	
Ekonomik durumu iyi olan okullar durumu kötü olan okullara yardım yapılmalı	MY1, MY2
Okullar için bütçe oluşturulmalı, ödenek gönderilmeli	M2, M5, M6
Okullara yeterli maddi destek sağlanmalıdır	M1
Alınan veya alınacak malzemeleri kaliteli ürünlerden seçilmesi gerekmektedir	M1
Aidat toplamada yasal olarak tam bir yaptırım olmalı	M2
İdari konularda uzun yıllar görev yapmış meslektaşlardan bilgi alınmalı	M4
Kardeş okul uygulaması geliştirilerek düşük bütçeli okulların eksikleri giderilebilir	M5
STK ve derneklerle iletişime geçilerek bazı okulların eksikleri gerilmeye çalışılabilir	M5
Okul öncesi eğitimin zorunlu olması	M6
Okul öncesine ayrılan ödenek arttırılmalı	MY3

Tablo 3 incelendiğinde yöneticiler mali, yönetsel ve resmi konularda yaşadıkları problemleri; aidat toplayamama, gelen malzemelerin ve diğer eşyaların kalitesiz oluşu ve ucuza temin edilmesi, velilerden malzeme isteyememe, sistemlerin eğitimleri yönetici olmadan önce bize verilmiyor, ödenek gelmemesi, okulların bütçelerinin olmaması, veli ya da öğretmenle yaşanan bir sorunda okul idaresinin yalnız bırakılması, aidat ücretlerinin yetersiz olması olarak ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili olarak okul öncesi yöneticilerinin görüşlerinden bazıları aşağıya çıkarılmıştır:

"Sosyo ekonomik durumu düşük bir çevrede olduğumuz için mali sorunları çok fazla yaşıyoruz. Velilerin ekonomik durumu kötü olduğu için onlardan aidat toplayamıyoruz. "M1

"Okulda yönetsel ve resmî işlerde elimizden geleni ve bize düşen görevler yapıyoruz ancak mali olarak devlet bize ödenek göndermediği için zorlanıyoruz. Düzenli olarak materyal takibi yapamıyoruz yine maddi olarak bizi zorluyor."MY2

"Okul öncesi eğitimin zorunlu değil de, isteğe bağlı olması nedeniyle veliler okul aidatlarını ödememe ya da düzenli olarak yatırılmaması, okulların bütçelerinin olmaması ve okul aile birliğinden destek gelmemesi ekonomik sorunlar yaratmaktadır."M6

"Aidatların düzenli ödenmemesi, belirlenen okul aidatlarının okul giderlerini karşılamada yetersiz kalması. Veli ya da öğretmenle yaşanan bir sorunda okul yönetiminin yalnız bırakılması, destek bulunamaması."MY3

Tablo 3 incelendiğinde yöneticilerin yaşadıkları problemlere karşı uyguladığı çözümler; diğer okullardan yardım alma, milli eğitim müdürlüğünden maddi yardım talep etme, okulun eksiklerini kendi cebimizden karşılama, başka okul ve kurumlarla işbirliği yapma, veli gruplarında açık bir şekilde bilgilendirme yaparak aidat talep etme, telefon görüşmesi yaparak ya da yüz yüze görüşerek bilgiye en güvenilir kaynaktan ulaşma, aidatları düzenli toplamaya çalışma, velileri bakım onarım işlerine dâhil etme, okul aile birliklerini aidat toplama ve yardım hususunda daha etkin hale getirme, kermesler düzenleyerek okula ek gelir elde etme, okulun gider ve işleyişi hakkında velilere yeterli bilgilendirme yapma, okulun önceliklerinin belirleyerek harcamalar yapma başlıkları altında toplanmıştır. Bu konu ile ilgili olarak okul öncesi yöneticilerinin görüşlerinden bazıları aşağıya çıkarılmıştır:

"Biz bu mali sorunları diğer okullardan yardım alarak çözmeye çalışıyoruz. "M1

"Biz bu sorunu diğer eksiklerimizi başka okul ve kurumlarla yaptığımız işbirliği ile gidermeye çalışıyoruz. "M2

"Biz yaşadığımız bu sorunları yönetmelikte belirtilen aidatları Düzenli olarak toplayarak çözmeye çalışıyoruz velilerimizi bakım onarım işlerine dâhil ediyoruz onlardan yardım istiyoruz."M5

"Daha önceden var olan okul aile birliklerini aidat toplama ve yardım hususunda daha etkin hale getirdik. Kermesler düzenleyerek okulumuza ek gelir elde ediyoruz. "M6

Tablo 3 incelendiğinde yöneticilerin yaşadıkları problemlere karşı çözüm önerileri ise; okullara yeterli maddi destek sağlanmalıdır, alınan veya alınacak malzemeleri kaliteli ürünlerden seçilmesi gerekmektedir, ekonomik durumu iyi olan okullar durumu kötü olan okullara yardım yapılmalı, aidat toplamada yasal olarak tam bir yaptırım olmalı, okullar için bütçe oluşturulmalı, ödenek gönderilmeli, idari konularda uzun yıllar görev yapmış meslektaşlardan bilgi alınmalı, kardeş okul uygulaması geliştirilerek düşük bütçeli okulların eksikleri giderilebilir, STK ve derneklerle iletişime geçilerek bazı okulların eksikleri gerilmeye çalışılabilir, okul öncesi eğitimin zorunlu olması, okul öncesine ayrılan ödenek arttırılmalı başlıkları altında toplanmıştır. Bu konu ile ilgili olarak okul öncesi yöneticilerinin görüşlerinden bazıları aşağıya çıkarılmıştır:

"Çözüm önerisi olarak okullara yeterli maddi destek sağlanmalıdır. Alınan veya alınacak malzemeleri kaliteli ürünlerden seçilmesi gerekmektedir."M1

"Okul aidatlarını kullanarak okulun ve sınıfın ihtiyaçlarını gidermeye çalışıyoruz. Büyük bir harcama yapılacağı zaman o harcama için okulumuzu proje okulu olarak yazıp anlaştığımız liselerden destek alıyoruz. "MY2

"Çözüm önerisi olarak Kardeş okul uygulaması geliştirilerek düşük bütçeli okulların eksikleri giderilebilir STK ve derneklerle iletişime geçilerek bazı okulların eksikleri gerilmeye çalışılabilir. Aynı zamanda ortaöğretim kurumlarında olduğu gibi temel eğitim okullarına da okula ödenek gönderilmesi iyi olacaktır."M5

"Çözüm önerisi olarak okul öncesi eğitimin zorunlu olması, bakanlık tarafından okullara ödenek gönderilmesi, okul öncesi eğitim giderlerinin devlet tarafından karşılanması."M6

3.4. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bağımsız anaokulu yöneticilerine sorulan *"Okul öncesi eğitim kurumlarında okul yöneticilerinin okul yönetiminde yaşadığı okulun fiziki yapı ve donanımından kaynaklı problemler, çözümleri ve çözüm önerileri nelerdir?"* sorusuna verdikleri yanıtlara göre alınan veriler Tablo 4' te kodlanmıştır.

Tablo 4. Bağımsız anaokulu yöneticilerinin okulun fiziki yapı ve donanımından kaynaklı yaşadıkları problemlere ilişkin görüşleri, çözümleri ve çözüm önerileri

Problemler	**Katılımcı**
Depomuz bulunmaması	M2, M3,M5
Alan yetersizliği sebebiyle tüm etkinliklerin bir sınıfta yapılması	M2, M3
Yeterli gelirimiz olmadığı için donanımsal araç gereçleri tamamlayamıyoruz	M1
Çocukların kullanabileceği bir bahçesinin, parkının bulunmaması	MY1
Maddi kaynaklı yazıcı toneri bittiğinde sorunlar	MY1
Okul öncesi eğitimde basılı hazır materyaller olmaması	M2
Kısıtlı bir kullanım alanı olması	M2
Yıldız sistemi plan olduğu için sıcak ve soğuk hava dengesini sağlayamama	M2
Teknolojik aletlerin ve spor salonunun olmaması	M3
Kullanılan malzemelerin yıpranması	M4
Yıldız tipi anaokullarında idari kısımların fiziksel olarak kullanışlı olmaması	MY2
Kuzey ve Batı kısımların kışın oldukça soğuk olması	MY2
Okulların tip proje şeklinde yapılmış olması sebebiyle zaman zaman mekân darlığına sebep oluyor	M5
Materyal alımları ve bakım-onarım ihtiyaçlarının zamanında ve yeterince karşılanamaması	M6
Okullar tip proje olduğu için sosyal ve kültürel etkinliklerinin yapılabileceği mekânların olmaması	M6
Sınıf büyüklüklerinin yetersiz olması	MY3
Derslik sayısının az olması	MY3
Yeterli teknolojik donanımın olmaması	MY3
Fiziki yapı şartlarının elverişsiz olması nedeniyle çalışmaların farklılık göstermesi	M7
Donanımsal eksiklilerin eğitim şartlarını etkilemesi	M7
Alan yetersizliği nedeniyle sosyal ve toplu etkinliklerin kısıtlı olarak gerçekleştirilmesi ve gerekli toplantı gibi çalışmaların yapılmaması	M7
Çözümler	
Eksikleri aidatlar sayesinde karşılama	M2, M3
Diğer okullardan yardım alma	M1
Hayırseverlerden yardım alma	M1
Belediye ile iş birliği yapma	MY1
Okulun eksik donanımlarını kendi cebimizden karşılama	MY1
Malzeme onarımını bizzat bizlerin yapması	M4
Onarım işlerinde ustadan yardım alma	M4
Isıtıcı kullanma	MY2
Farklı bir okulun deposunu kullanma	M5
İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne yazı yazma	M6
Materyal eksiğini bütçeden tamamlama	M6
Bir sınıfı birden fazla amaçlarla kullanma	M7
Toplantıların başka kurumlarda ya da bahçe içinde yapılması	M7
Çözüm Önerileri	
Oyun salonları konulmalı	M2, M3
Yıldız tipi anaokullarından vazgeçilmesi	M3, M6
Okul planlaması yapılırken öğretmen yönetici ve yapım ekibi fikir birliğine varmalı	M5, M6
Üst makamlar tarafından tüm okulların donanımsal eksiklikleri giderilmeli	M1
Belediyenin daha çok destek olmalı	MY1
Dezavantajlı okulların tüm ihtiyaçları eksilmeden karşılanabilmeli	MY1
Okul binalarımızın planları iyileştirilmeli	M2
Etkinlik odaları ayrılmalı	M2

Çocukların hareket edeceği alanlar oluşturulmalı,	M2
Okul içinde kış bahçeleri, bahçelerde evcil hayvanlar için yerler oluşturulmalı	M2
Yaş grubuna uygun laboratuvar olmalı	M2
Hikâye odasının eklenmeli	M3
Eğitim materyallerinin hepsi kullanılmalı, işlev kazandırılmalı	M4
Isı yalıtım yapılmalı	MY2
Her okula bakanlık tarafından ödenek gönderilmesi	M6
Projeler bölgenin bulunduğu iklim koşullarına göre işlevsel olarak yapılmalı	M6
Hayırsever bağışçılardan daha fazla destek alınmalı	MY3
Konu ile alakalı ilgili birimlerle iletişime geçilmesi	M7

Tablo 4 incelendiğinde yöneticiler fiziki yapı ve donanım konusunda yaşadıkları problemleri; yeterli gelirimiz olmadığı için donanımsal araç gereçleri tamamlayamıyoruz, çocukların kullanabileceği bir bahçesinin, parkının bulunmaması, maddi kaynaklı yazıcı toneri bittiğinde sorunlar, okul öncesi eğitimde basılı hazır materyaller olmaması, kısıtlı bir kullanım alanı olması, yıldız sistemi plan olduğu için sıcak ve soğuk hava dengesini sağlayamama, alan yetersizliği sebebiyle tüm etkinliklerin bir sınıfta yapılması, depomuz bulunmaması, teknolojik aletlerin ve spor salonunun olmaması, kullanılan malzemelerin yıpranması, yıldız tipi anaokullarında idari kısımların fiziksel olarak kullanışlı olmaması, kuzey ve batı kısımların kışın oldukça soğuk olması, okulların tip proje şeklinde yapılmış olması sebebiyle zaman zaman mekân darlığına sebep oluyor, materyal alımları ve bakım-onarım ihtiyaçlarının zamanında ve yeterince karşılanamaması, okullar tip proje olduğu için sosyal ve kültürel etkinliklerinin yapılabileceği mekânların olmaması, sınıf büyüklüklerinin yetersiz olması, derslik sayısının az olması, yeterli teknolojik donanımın olmaması, fiziki yapı şartlarının elverişsiz olması nedeniyle çalışmaların farklılık göstermesi, donanımsal eksiklilerin eğitim şartlarını etkilemesi, alan yetersizliği nedeniyle sosyal ve toplu etkinliklerin kısıtlı olarak gerçekleştirilmesi ve gerekli toplantı gibi çalışmaların yapılmaması olarak ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili olarak okul öncesi yöneticilerinin görüşlerinden bazıları aşağıya çıkarılmıştır:

"Okulumuzun en büyük problemi çocukların kullanabileceği bir bahçesinin, parkının bulunmamasıdır. Okulumuzun parasının olmayışı yazıcı toneri bittiğinde sorunlar yaşamamıza sebep olmakta. "MY1

"Okulun planı Yıldız tipi plan olduğu için tüm malzemeler sınıfın içinde oluyor. Çocukların hareket alanları yok denecek kadar az oluyor. Aynı zamanda okulumuzda teknolojik aletlerin ve spor salonunun olmaması bizi zorluyor."M3

"Yıldız tipi anaokullarında idari kısım fiziksel olarak kullanışlı değil ancak bunun için yapılabilecek herhangi bir şey yok. Sınıflarım genişliği 15-20 çocuk için ideal. Doğu bölgesinde de olmamızdan kaynaklı kuzey ve Batı kısımlar kışın oldukça soğuk oluyor. "MY2

"Okulöncesi okulları genel olarak tip proje şeklinde yapılmakta buda zaman zaman mekân darlığından kaynaklı sıkıntılara yol açmaktadır. Okullarda yeteri kadar depo veya malzeme odalarının bulunmaması okul idaresine sıkıntılar yaratmaktadır. "M5

"Okulların bütçelerinin olmaması okullarda materyal alımları ve bakım-onarım ihtiyaçlarının zamanında ve yeterince karşılanması, yapılan okullar tip proje olduğu için sosyal ve kültürel etkinliklerinin yapılabileceği mekânların olmaması. "M6

Tablo 4 incelendiğinde yöneticilerin yaşadıkları problemlere karşı uyguladığı çözümler; diğer okullardan yardım alma, hayırseverlerden yardım alma, belediye ile iş birliği yapma, okulun eksik donanımlarını kendi cebimizden karşılama, eksikleri aidatlar sayesinde karşılama, eksik teknolojik aletleri bütçemizden karşılama, malzeme onarımını bizzat bizlerin yapması, onarım işlerinde ustadan yardım alma, ısıtıcı kullanma, farklı bir okulun deposunu kullanma, İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne yazı yazma, materyal eksiğini bütçeden tamamlama, bir sınıfı birden fazla amaçlarla kullanma, toplantıların başka kurumlarda ya da bahçe içinde yapılması başlıkları altında toplanmıştır. Bu konu ile ilgili olarak okul öncesi yöneticilerinin görüşlerinden bazıları aşağıya çıkarılmıştır:

"Bu sorunu yine diğer okullardan yardım alarak ve hayırseverler vasıtasıyla çözmeye çalışıyoruz. "M1

"İşlevini kaybetmediyse onarımı bizzat yapabileceğimiz şeylerle bizlerin yapması ya da o işle alakalı bir ustadan yardım alarak onu tekrar kullanıma sunarak problemi çözüyoruz. "M4

"Materyal eksiğini bütçemizden (aidat- kermes- bağışlar) tamamlamaya çalışıyoruz. Alan sorunu için de İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne yazı yazıyoruz. "M6

"Okulda bir sınıfın birden fazla amaçlarla kullanılarak eksikliklerin kapatılması, Genel yapılan toplantıların başka kurumlarda ya da bahçe içini kullanarak yapılması, Donanım eksikliklerinin düzenli bir program çerçevesinde herkesin kullanımını sağlamak. "M7

Tablo 4 incelendiğinde yöneticilerin yaşadıkları problemlere karşı çözüm önerileri ise; üst makamlar tarafından tüm okulların donanımsal eksiklikleri giderilmeli, belediyenin daha çok destek olmalı, dezavantajlı okulların tüm ihtiyaçları eksilmeden karşılanabilmeli, okul binalarımızın planları iyileştirilmeli, oyun salonları konulmalı, etkinlik odaları ayrılmalı, çocukların hareket edeceği alanlar oluşturulmalı, okul içinde kış bahçeleri, bahçelerde evcil hayvanlar için yerler oluşturulmalı, yaş grubuna uygun laboratuvar olmalı, yıldız tipi anaokullarından vazgeçilmesi, hikâye odasının eklenmeli, eğitim materyallerinin hepsi kullanılmalı işlev kazandırılmalı, ısı yalıtım yapılmalı, okul planlaması yapılırken öğretmen yönetici ve yapım ekibi fikir birliğine varmalı, her okula bakanlık tarafından ödenek gönderilmesi, projeler bölgenin bulunduğu iklim koşullarına göre işlevsel olarak yapılmalı, hayırsever bağışçılardan daha fazla destek alınmalı, konu ile alakalı ilgili birimlerle iletişime geçilmesi başlıkları altında toplanmıştır. Bu konu ile ilgili olarak okul öncesi yöneticilerinin görüşlerinden bazıları aşağıya çıkarılmıştır:

"Yıldız tipi anaokullarından vazgeçilmesi, mekânların daha geniş olması, spor salonu, hikâye odasının eklenmesi."M3

"Okullar yapılırken bu tür mekânlarında düşünülerek okul yapımı yerinde olacaktır. Aynı zamanda planlama yapılırken öğretmen yönetici ve yapım ekibi fikir birliğine varmalı ve okulların planları bu görüşlerin doğrultusunda oluşturulmalıdır. "M5

"Çözüm önerisi olarak Her okula bakanlık tarafından ödenek gönderilmesi. Tip proje okullardan vazgeçilmeli. Projeler bölgenin bulunduğu iklim koşullarına göre işlevsel olarak yapılmalı."M6

"Yeni yapılacak olan anaokulu binalarının çizimi, projelendirilmesi aşamasında okulöncesi camiasının görüşleri alınmalı. Donanım eksikleri noktasında hayırsever bağışçılardan daha fazla destek alınmalı. "MY3

3.5. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bağımsız anaokulu yöneticilerine sorulan *"Okul öncesi eğitim kurumlarında okul yöneticilerinin okul yönetiminde yaşadığı okulun bulunduğu sosyo-kültürel çevre kaynaklı problemler, çözümleri ve çözüm önerileri nelerdir?"* sorusuna verdikleri yanıtlara göre alınan veriler Tablo 5' te kodlanmıştır.

Tablo 5. Bağımsız anaokulu yöneticilerinin okulun bulunduğu sosyo-kültürel çevre kaynaklı yaşadıkları problemlere ilişkin görüşleri, çözümleri ve çözüm önerileri

Problemler	**Katılımcı**
Eğitim seviyesinin düşük olması	M1, MY1, M2
Suç oranının yüksek olması	M1, MY1
Okul öncesi eğitim konusunda bilinçsiz bir bölge olması	M1, M2
Öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamakta zorluk yaşanması	M1, MY1
Maddi problemler	M4, MY3
Az çocuk yapılması ve nüfusun azalması sebebiyle kayıt alanımızın daraltıyor	M2
Yabancı uyruklu velilerle anlaşamama (İletişim)	M3
Evdeki problemlerin okula da yansıması	M4
Okula bir etkinlik geldiği zaman (tiyatro, oyun vb.) katılmayan velilerin olması	MY2
Öğrencinin ihtiyaçlarının karşılanması konusunda gerekli yaklaşımı veliden bulamama	M5
Kültürel çeşitlilik çok fazla olması nedeniyle velilerin eğitime yaklaşımları birbirinden farklı olabilmesi ve karmaşa yaşanması	M5
Velilerin verilen eğitimin içinde din eğitiminin de olmasını istemeleri	M6
Kültürümüz harici etkinlikleri müdahale edilmesi	M6
Farklı çevrelerden gelen öğrenciler arasında yaşanan uyumsuzluklar	M7
Ailelerin istek, talep ve beklentilerinin farklılık göstermesi	M7
Çözümler	
Aile eğitimi	M1, M2
Okula uzmanlar çağırma	MY1
Ev ziyaretleri	MY1
Rehberlik ve araştırma merkezinden öğretmen talep etme	M3
Okul olarak en az seviyede etkilenme	M4
Okul olarak bunu karşılama	MY2
Çocuğu etkinliğe dâhil etme	MY2
Yaşadığımız şehrin kültüründe birleştirme	M5
Okulda sosyal etkinlikler düzenleme	M5
Eğitim talebini Milli Eğitim Müdürlüğüne bildirme, usta öğreticiler gönderilmesi	M6
Ailelerin bir arada olduğu çalışmalar yapma	M7
Farklı kültürlerden gelen öğrencilerin bir araya getirmek	M7
Çözüm Önerileri	
Çevrede yaşayan insanlar bir şekilde sosyal hayatın içine dâhil olmalı	M1
Aile psikoloğu sistemine geçilmeli düzenli taramalar yapılmalı	MY1

Suça yönelim gösteren işsizlere bir iş kapısı sunulmalı	MY1
Sosyo-kültürel çevrelere göre rehberlik hizmetini verilmesi	M3
Yabancı uyruklu öğrencinin çok olduğu okullarda onlarla iletişimi kolaylaştıracak çalışmaların yapılması	M3
Velilere eğitim verilmeli	M4
Sinemaya gitmek, at çiftliğine gitmek	MY2
Çocuklara ailelere imkân ve fırsat eşitliği sağlanabilir	M5
Dezavantajlı bölgede bulunan okullara daha fazla yardım verilebilir	M5
Çocuklar okula başlamadan 1 yıl dil eğitimi alabilir	M5
Eğitim programları ailelerin ve çevrenin sosyo kültürel yapısına uygun olarak hazırlanmalı	M6
Çok kültürlü eğitim programları hazırlanmalıdır	M6
İnsanı olduğu gibi kabul edip, insana saygı duymayı öğretmek	M7

Tablo 5 incelendiğinde yöneticiler okulun bulunduğu sosyo-kültürel çevre kaynaklı yaşadıkları problemleri; eğitim seviyesinin düşük olması, suç oranının yüksek olması, okul öncesi eğitim konusunda bilinçsiz bir bölge olması, öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamakta zorluk yaşanması, az çocuk yapılması ve nüfusun azalması sebebiyle kayıt alanımızın daraltıyor, yabancı uyruklu velilerle anlaşamama(iletişim), maddi problemler, evdeki problemlerin okula da yansıması, okula bir etkinlik geldiği zaman(tiyatro, oyun vb.) katılmayan velilerin olması, öğrencinin ihtiyaçlarının karşılanması konusunda gerekli yaklaşımı veliden bulamama, kültürel çeşitlilik çok fazla olması nedeniyle velilerin eğitime yaklaşımları birbirinden farklı olabilmesi ve karmaşa yaşanması, velilerin verilen eğitimin içinde din eğitiminin de olmasını istemeleri, kültürümüz harici etkinlikleri müdahale edilmesi, farklı çevrelerden gelen öğrenciler arasında yaşanan uyumsuzluklar, ailelerin istek, talep ve beklentilerinin farklılık göstermesi olarak ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili olarak okul öncesi yöneticilerinin görüşlerinden bazıları aşağıya çıkarılmıştır:

"Okulumuzun bulunduğu sosyal kültürel çevre, çevre illerden göç almış, eğitim seviyesi düşük, işsizlik ve suç oranı yüksek, okul öncesi eğitim konusunda bilinçsiz bir bölge. Bunun yüzünden de çocukların okula devamlarını zor sağlıyoruz. Aynı zamanda okulda öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamakta zorluk çekiyoruz. "M1

"Şu an çalıştığım kurumun veli profili orta sosyo ekonomik düzeyde. Öğrencilerden çok az bir kısmı yaşıtlarından geride. Çocukların iyi durumda olduklarını hem sınıflara girip gözlem yaptığımda hem de öğretmenlerle bilgi alışverişlerinde öğrendim. Bulunduğumuz ilde yapılacak çok bir şey olmadığını dile getiriyor veliler. Bu nokta da hak vermekle beraber okula bir etkinlik geldiği zaman (tiyatro, oyun vb.) katılmayan veliler oluyor. "MY2

"Bazı yabancı uyruklu velilerle anlaşamıyoruz. Dilimizi tam bilmedikleri için iletişimde sorunlar yaşıyoruz. "M3

"Okulumuz veli potansiyeli olarak sosyo ekonomik ve kültürel yönden çok iyi bir çevrede ancak bu durum bazen eğitimde olumsuzluklara neden olabiliyor. Bazı alışkanlıkları ve bakış açılarını değiştirmede zorluklar olabiliyor. Velilerimiz verilen eğitimin içinde din eğitiminin de olmasını istiyorlar. Kültürümüz harici etkinlikleri müdahale ediyorlar. Örneğin yılbaşı gibi. "M6

Tablo 5 incelendiğinde yöneticilerin yaşadıkları problemlere karşı uyguladığı çözümler; aile eğitimi, okula uzmanlar çağırma, ev ziyaretleri, rehberlik ve araştırma merkezinden öğretmen talep etme, okul olarak en az seviyede etkilenme, okul olarak bunu karşılama, çocuğu etkinliğe dâhil etme, yaşadığımız şehrin kültüründe birleştirme, okulda sosyal etkinlikler düzenleme, eğitim talebini milli eğitim müdürlüğüne bildirme, usta öğreticiler gönderilmesi, ailelerin bir arada olduğu çalışmalar yapma, farklı kültürlerden gelen öğrencilerin bir araya getirmek başlıkları altında toplanmıştır. Bu konu ile ilgili olarak okul öncesi yöneticilerinin görüşlerinden bazıları aşağıya çıkarılmıştır:

"Anne baba eğitimleri düzenleyerek ve onlarla konuşarak bu sorunu çözmeye çalışıyoruz. "M2

"Bu sorunu çözmek için rehberlik ve araştırma merkezinden öğretmen talep ediyoruz ve belirli aralıklarla gelen öğretmenler velilere bilgi veriyorlar. "M3

"Biz bu sorunu veya farklılıkları onları yaşadığımız şehrin kültüründe birleştirerek çözmeye çalışıyoruz bunu da okuldaki sosyal etkinliklerle sağlıyoruz. "M5

"Talep edilen din eğitiminin bir bölümünü değerler eğitimi kapsamında verildiğini anlatmaya çalışıyoruz. Aynı zamanda bu talebi Milli Eğitim Müdürlüğüne bildiriyoruz uygun görüldüğü takdirde Milli Eğitim Bakanlığı ve Diyanet İşleri Başkanlığı arası protokole dayanarak il müftülükleri okullara kendi bünyesinde çalışan usta öğreticiler göndererek bu konuda eğitim veriyorlar. "M6

Tablo 5 incelendiğinde yöneticilerin yaşadıkları problemlere karşı çözüm önerileri ise; çevrede yaşayan insanlar bir şekilde sosyal hayatın içine dâhil olmalı, aile psikoloğu sistemine geçilmeli düzenli taramalar yapılmalı, suça yönelim gösteren işsizlere bir iş kapısı sunulmalı, sosyo-kültürel çevrelere göre rehberlik hizmetini verilmesi,

yabancı uyruklu öğrencinin çok olduğu okullarda onlarla iletişimi kolaylaştıracak çalışmaların yapılması, velilere eğitim verilmeli, sinemaya gitmek, at çiftliğine gitmek, çocuklara ailelere imkân ve fırsat eşitliği sağlanabilir, dezavantajlı bölgede bulunan okullara daha fazla yardım verilebilir, çocuklar okula başlamadan 1 yıl dil eğitimi alabilir, eğitim programları ailelerin ve çevrenin sosyo kültürel yapısına uygun olarak hazırlanmalı, çok kültürlü eğitim programları hazırlanmalıdır, insanı olduğu gibi kabul edip, insana saygı duymayı öğretmek, başlıkları altında toplanmıştır. Bu konu ile ilgili olarak okul öncesi yöneticilerinin görüşlerinden bazıları aşağıya çıkarılmıştır:

"Çözüm önerisi olarak burada yaşayan insanlar bir şekilde sosyal hayatın içine dâhil olmalı ve bahsettiğim düşük eğitim seviyesi ve yüksek suç oranı sorunları bir şekilde çözülmelidir."M1

"Sosyo-kültürel çevrelere göre rehberlik hizmetini verilmesi. Yabancı uyruklu öğrencinin çok olduğu okullarda onlarla iletişimi kolaylaştıracak çalışmaların yapılması, gibi."M3

"Çözüm önerisi olarak dezavantajlı sosyokültürel çevreden gelen çocuklara ailelere imkân ve fırsat eşitliği sağlanabilir örnek verecek olursak bu tarz çocuklar okula başlamadan önce yetkili kurumlar tarafından 1 yıl dil eğitimi alabilir. Bu dezavantajlı bölgede bulunan okullara daha fazla yardım verilebilir. "M5

"Çözüm önerisi olarak eğitim programları hazırlanırken ailelerin ve çevrenin sosyo kültürel yapısına uygun olarak hazırlanmalı, çok kültürlü eğitim programları hazırlanmalıdır."M6

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada bağımsız anaokulu yöneticilerinin okullarında yaşadıkları yönetimsel süreçler ile ilgili sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm yöntemleri ve çözüm önerileri araştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda sonuçlar araştırmanın alt problemleri ele alınarak aşağıda sunulmuştur.

4.1. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okul yöneticilerinin okul yönetiminde yaşadığı öğrenci kaynaklı problemlerin ağırlıklı olarak okula uyum, sınıfa uyum, öz bakım beceri eksikliği, 3 T bağımlılığı (telefon, tablet, tv.) maddelerinde benzerlik gösterdiği gözlenmiştir. Kaya ve Köse (2020) tarafından yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlar bu sonucu desteklemektedir. Kaya ve Köse (2020) yaptıkları araştırmada anaokulu yöneticilerinin öğrenci kaynaklı sorunlar arasında en çok karşılaşılan sorunun öğrencilerin uyum sorunu olduğunu tespit etmişlerdir. Okul yöneticilerinin okul yönetiminde yaşadığı öğrenci kaynaklı problemlere karşı uyguladıkları çözümler ise ailelerle konuşma, sınıf içi etkinliklere yer verme, aileyi okuldan kademeli uzaklaştırma, okul rehberlik servisinden yardım alma maddelerinde benzerlik göstermiştir. Okul yöneticilerinin okul yönetiminde yaşadığı öğrenci kaynaklı problemlere karşı çözüm önerileri ise velilere seminerler verilmeli maddesinde benzerlik göstermiştir. Velilere seminer verilmesi önerisi, öğrenci uyumunun aile ile işbirliği yapılarak çözülebileceği düşüncesinin olduğunu getirmektedir. Okul öncesi dönemde okula uyum sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinin ele alındığı bir çalışmada (Karaman, Şen, Alataş ve Tütüncü, 2017), öğrenci uyumu ilgili sorunlarda öğretmenler aile faktörünün önemine dikkat çekmişlerdir. Okul yöneticilerinin de bu kapsamda benzer bir düşünce içinde olduğu söylenebilir.

4.2. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okul yöneticilerinin okul yönetiminde yaşadığı veli(aile) kaynaklı problemlerin ağırlıklı olarak eğitime duyarsız ilgisiz olma, okuldan büyük beklenti içerisinde olma, eğitim sürecine dâhil olmama, okulları bakım evi gibi görme maddelerinde benzerlik gösterdiği gözlenmiştir. Özbakır ve Dilmaç'ın (2021) tarafından yapılan araştırmada anaokulu yöneticilerinin yaşadıkları veli kaynaklı sorunların, velilerin okula karşı olumsuz/duyarsız tutumları, velilerin ilgisiz davranışları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç bu araştırmanın sonucu ile benzerlik gösterdiği gözlenmiştir. Ailelerin tutumlarının çocukların davranışları ve akademik başarılarında etkili olduğu da çok sayıda çalışmada belirtilmektedir (Wang, 2014; Rocha Lopes, Van Putten & Moormann, 2015).

Ada, Küçükali, Akan ve Dal (2014) tarafından yapılan bir başka araştırmada, ailelerin okul öncesi eğitim hakkında bilgi sahibi olmamaları ve gereksiz görmeleri, ailelerin öğretmenleri bakıcı olarak görmeleri, velilerin okuldaki etkinliklere katılmamaları maddelerinin bu araştırma sonucu elde edilen verilerle benzerlik gösterdiği gözlenmiştir. Yine alanyazında yer alan Can ve Kılıç (2019) tarafından yapılan okul öncesi eğitimde temel sorunlar ve çözüm önerilerini belirlemeye yönelik araştırmada elde edilen; velilerin okul öncesi eğitimin öneminin farkında olmaması sonucu bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Okul yöneticilerinin okul yönetiminde yaşadığı veli(aile) kaynaklı problemlere karşı uyguladıkları çözümler ise velilerle yüz yüze görüşme, aile eğitimleri düzenleme, rehberlik merkezine yönlendirme, rehber öğretmen tarafından gerekli testlerin uygulanması maddelerinde benzerlik

göstermiştir. Özbakır ve Dilmaç (2021) yaptıkları araştırmada okul öncesi yöneticilerinin karşılaştıkları veli kaynaklı problemleri çözme konusunda genellikle veliler ile görüşmeler yaparak, toplantılar düzenleyerek, ev ziyaretleri ve sosyal etkinlikler düzenleyerek çözmeye çalıştıklarını tespit etmiştir. Okul yöneticilerinin okul yönetiminde yaşadığı veli(aile) kaynaklı problemlere karşı çözüm önerileri ise velilere seminerler verilmeli, okul öncesi eğitim zorunlu olmalı, velilere okulu tanıtmak, aile katılımları ile okula dâhil etmek maddelerinde benzerlik göstermiştir. Velilere yönelik seminer verilmesi hem öğrenci hem de veli kaynaklı problemlerin çözümünde önemli görülmektedir.

4.3. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okul yöneticilerinin okul yönetiminde yaşadığı mali, idari ve resmi konular kaynaklı problemlerin ağırlıklı olarak aidat toplayamama ve ödenek gelmemesi maddelerinde benzerlik gösterdiği gözlenmiştir. Ada, Küçükali, Akan ve Dal (2014) tarafından yapılan araştırmada yönetsel anlamda velilerden aidatları toplamada her ay sıkıntı yaşanması, aidatların zamanında ve tam ödenmemesi maddelerinin bu araştırma sonucu elde edilen verilerle benzerlik gösterdiği gözlenmiştir. Özbakır ve Dilmaç (2021) tarafından yapılan okul müdürlerinin yönetimde sürecinde karşılaştığı sorunlar adlı diğer bir çalışmada anaokulu okul yöneticilerinin maddi imkânlarda yetersizlikten kaynaklı ekonomik sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu sonuç bu araştırmadan elde edilen sonucu desteklemektedir. Can ve Kılıç (2019) okul öncesi eğitimde temel sorunlar ve çözüm önerilerini belirlemeye yönelik yaptıkları araştırmada okul öncesi yöneticilerinini bütçeden kaynaklı sorunlar yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırma sonucunu desteklemektedir. Kaya ve Köse (2020) tarafından yapılan diğer bir araştırmada anaokulu yöneticileri veliler ile ilgili olarak genelde aidatların ödenmemesi sorununu yaşadıkları tespit edilmiştir. Han (2020) tarafından yapılan bir başka araştırmada okul yöneticilerinin genellikle okullarına ekonomik sıkıntılar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazındaki araştırma sonuçları incelendiğinde okul öncesi kademede genel olarak maddi imkân yetersizliğinin olduğu söylenebilir. Genel olarak bakıldığında da milli eğitim bakanlığının tüm kademelerde maddi imkânların yeterli olduğu söylenemez. Maddi imkân yetersizliği aslında sadece anaokulu kademesinde değil Türk eğitim sisteminde genel bir sorun olarak karşımızda durmaktadır. Okullar genellikle bu sorunu velilerin okula ekonomik katkıları ile çözmeye çalıştıklarını söyleyebiliriz. Okul yöneticilerinin okul yönetiminde yaşadığı mali, idari ve resmi kaynaklı problemlere karşı uyguladıkları çözümler ise aidatları düzenli toplamaya çalışmak, okul aile birliklerini aidat toplama ve yardım hususunda daha etkin hale getirme maddelerinde benzerlik göstermiştir. Okul yöneticilerinin okul yönetiminde yaşadığı mali, idari ve resmi konular kaynaklı problemlere karşı çözüm önerileri ise ekonomik durumu iyi olan okullar durumu kötü olan okullara yardım yapılmalı, okullar için bütçe oluşturulmalı, ödenek gönderilmeli maddelerinde benzerlik göstermiştir.

4.4. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okul yöneticilerinin okul yönetiminde yaşadığı okulun fiziki yapı ve donanımından kaynaklı problemlerin ağırlıklı olarak alan yetersizliği sebebiyle tüm etkinliklerin bir sınıfta yapılması, depomuz bulunmaması, maddelerinde benzerlik gösterdiği gözlenmiştir. Ada, Küçükali, Akan ve Dal (2014) tarafından yapılan araştırmada da fiziki yetersizlik konusunda ifade edilen sınıf alanlarının yetersiz olması, sınıf materyallerinin eksik ve yetersiz olması, okul bahçesinin yetersiz olması, maddelerinin bu araştırma sonucu elde edilen verilerle benzerlik gösterdiği gözlenmiştir. Yine diğer bir çalışma olan Can ve Kılıç (2019) tarafından yapılan araştırma da okul öncesi kademesinde fiziki mekân yetersizliğinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç bu araştırmanın sonucu ile örtüşmektedir. Kaya ve Köse (2020) yaptıkları araştırmada anaokulu yöneticilerinin fiziki mekân konusunda yaşadığı sorunları, sınıftaki etkinlik mekânlarının yetersizliği, okul bahçesinin yetersizliği, araç gereç yetersizliği olarak ifade ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte alanyazında yapılan bazı araştırmalarda (Han, 2020; Arslan Karaküçük, 2008; Baran, Yılmaz ve Yıldırım, 2007; Yıldız ve Perihanoğlu, 2004) okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel uygunluk açısından yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin okul yönetiminde yaşadığı okulun fiziki yapı ve donanımından kaynaklı problemlere karşı uyguladıkları çözümler ise eksikleri aidatlar sayesinde karşılama, farklı bir okulun deposunu kullanma, bir sınıfı birden fazla amaçlarla kullanma maddelerinde benzerlik göstermiştir. Okul yöneticilerinin okul yönetiminde yaşadığı okulun fiziki yapı ve donanımından kaynaklı problemlere karşı çözüm önerileri ise oyun salonları konulmalı, yıldız tipi anaokullarından vazgeçilmesi, okul planlaması yapılırken öğretmen yönetici ve yapım ekibi fikir birliğine varmalı maddelerinde benzerlik göstermiştir.

4.5. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okul yöneticilerinin okul yönetiminde yaşadığı okulun bulunduğu sosyo-kültürel çevre kaynaklı problemlerin ağırlıklı olarak eğitim seviyesinin düşük olması, suç oranının yüksek olması, okul öncesi eğitim konusunda bilinçsiz bir bölge olması, öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamakta zorluk yaşanması,

maddi problemler maddelerinde benzerlik gösterdiği gözlenmiştir. Tanrıöğen (2014) tarafından yapılan araştırmada üst sosyo ekonomik bölgede yaşayan çocukların sosyal becerilerinin düşük sosyo ekonomik bölgede yaşayan çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle sosyo ekonomik ve kültürel çevrenin çocukların davranışları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Okul yöneticilerinin okul yönetiminde yaşadığı okulun bulunduğu sosyo-kültürel çevre kaynaklı problemlere karşı uyguladıkları çözümler ise aile eğitimi maddesinde benzerlik göstermiştir. Okul yöneticilerinin okul yönetiminde yaşadığı okulun bulunduğu sosyo-kültürel çevre kaynaklı problemlere karşı çözüm önerileri ise yabancı uyruklu öğrencinin çok olduğu okullarda onlarla iletişimi kolaylaştıracak çalışmaların yapılması, çocuklar okula başlamadan bir yıl dil eğitimi almalı sosyo-kültürel çevrelere göre rehberlik hizmetini verilmeli ve eğitim programları ailelerin ve çevrenin sosyo kültürel yapısına uygun olarak hazırlanmalı maddelerinde benzerlik göstermiştir.

5. ÖNERİLER

- ✓ Bağımsız anaokulu yöneticilerinin yaşadığı öğrenci kaynaklı problemler ağırlıklı olarak uyum konusunda yaşanmaktadır. Bu konu ile ilgili velilere çocukları yetiştirme süreci ile ilgili gerekli eğitimler verilebilir.
- ✓ Bağımsız anaokulu yöneticilerinin yaşadığı veli kaynaklı problemler ağırlıklı olarak ailelerin okul öncesi eğitim hakkında bilgi sahibi olmamalarından kaynaklandığı görülmüştür. Bunun için okul aile işbirliği ve birlikteliğini arttırıcı sosyal ve kültürel etkinliler planlanabilir.
- ✓ Bağımsız anaokulu yöneticilerinin yaşadığı mali, idari ve resmi konular kaynaklı problemler ağırlıklı olarak bütçelerinin olmaması ve aidat toplayamama olarak belirlenmiştir. Bu konuda okul yöneticilerinin finansal ihtiyacını karşılamaya dönük çözümler getirilebilir.
- ✓ Bağımsız anaokulu yöneticilerinin yaşadığı okulun fiziki yapı ve donanımından kaynaklı problemlerin ağırlıklı olarak okulların tip proje şeklinde yapılması nedeniyle yaşanan alan sorunları olarak gözlenmiştir. Bu sorunun aşılması adına okulların proje çizimi aşamasında okul öncesi eğitim paydaşları bir araya gelerek daha kullanışlı bir proje için ortak akıl yürütebilirler.
- ✓ Bağımsız anaokulu yöneticilerinin yaşadığı sosyo-kültürel çevre kaynaklı problemler bilinçsiz ailelerin olması, özellikler sosyo ekonomik durumu kötü olan bölgelerde yüksek suç oranının olması ve yabancı uyruklu ailelerin olduğu yerlerde ise iletişim sorunu olarak gözlenmiştir. Bu sorunların ise toplumsal alanlarda işbirliği esasına dayalı politikalarla çözülebileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

1. Ada, Ş., Küçükali, R., Akan, D. ve Dal, M. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim sorunları. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 12, 32, 49.
2. Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı* (4. baskı). Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
3. Arslan Karaküçük, S. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel/ mekânsal koşulların incelenmesi: Sivas ili örneği. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(2), 307-320.
4. Aslanargun, E. ve Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11* (2), 349-368.
5. Balaban, E. (2017). *Türkiye'de okul öncesi eğitim ve okul öncesi öğretmenlerinin yönetim sürecinde karşılaştıkları sorunlar* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
6. Baran, M., Yılmaz, A. ve Yıldırım, M. (2007). Okul öncesi eğitimin önemi ve okul öncesi eğitim yapılarındaki kullanıcı gereksinimleri Diyarbakır Huzurevleri anaokulu örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 27-44.
7. Can, E. ve Kılıç, Ş. (2019). Okul Öncesi Eğitim: Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Milli Eğitim Dergisi, Temel Eğitim*, 483-519.
8. Can, E. ve Serençelik, G. (2017). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin okul yönetimine katılımlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 525-542.
9. Carnes, G. & Albrecht, N. (2007). Academic and social-emotional effects of full-day kindergarten. Emporia State Research Studies, 43(2), 64-72
10. Demirtaş, H., Üstüner, M. ve Özer, N. (2007). Okul Yönetiminde Karşılaşılan Sorunların Öğrenci ve Okul ile İlgili Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 51* (51), 421-455.

11. Duffy, B. (2006). Supporting creativity and imagination in the early years. United Kindom: McGraw-Hill Education
12. Han, A.(2020). *Anaokullarında okul yöneticilerinin görev alanlarıyla ilgili yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Şanlıurfa İli Örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
13. He, Y. (2015). Investigation on the development of preschool education informationization of ethnic region in Gansu, China. International Journal of Higher Education, 4(3), 161 167.
14. Karaman, P. B. , Şen, T., Alataş, S. ve Tütüncü, B. (2018). Okul öncesi dönemde okula uyum sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 681-701.
15. Kaya, Z. ve Köse, A. (2020). Farklı kademelerde görevli okul yöneticilerine göre okul öncesi eğitim. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 1532-1553.
16. Köse, A., Uzun, M. ve Öner Özaslan, G. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarında görevli yardımcı hizmetlilerin eğitim öğretim sürecindeki rollerine ilişkin yönetici görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 7(1), 61–83. DOI:10.30703/cije.379179
17. Köse, E. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri (2. Baskı R. Y. Kıncal, (Ed.) içinde Bilimsel araştırma modelleri (ss. 99-124). Ankara: Nobel Yayınevi
18. Kubanç, Y. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki durumunun incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 7(31), 675-688.
19. Memduhoğlu, H. B. ve Meriç, E. (2014). Okul müdürlerinin eğitim yönetiminin işlevleri bağlamında yönetim sürecinde karşılaştıkları temel sorunlar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7* (11), 653-666.
20. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2014). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2019/2020*. Erişim adresi: http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1703.pdf Erişim tarihi: 19 Kasım 2021.
21. Morgan, H. (2019). Does high-quality preschool benefit children? What the research shows. *Education sciences*, *9*(1), 19.
22. Özbakır, D. ve Dilmaç, B. (2021). Okulöncesi kurumlarındaki yöneticilerin sorunları ve çözüm önerileri: Ereğli örneği. *Öğretim Teknolojisi ve Hayat Boyu Öğrenme Dergisi, 2* (1), 153-174.
23. Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir Çev.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
24. Rocha Lopes, D., Van Putten, C. M. & Moormann, P. P. (2015). The impact of parental styles on the development of psychological complaints. Europe'sJournal of Psychology, 11 (1), 155-168.
25. Santoro, E. A., (2011). Full-day kindergarten: a case study on the perceptions of district leaders in four suburban Pennsylvania school districts. Temple University.
26. Sildir, E. ve Akın, U. (2017). Okul Öncesi Eğitime İlişkin Okul Müdürlerinin Görüşlerinin İncelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6(1), 134-165.
27. Tanrıöğen, Y.(2014). *Okul öncesi dönemi çocukların yaşadıkları sosyo kültürel ortamların sosyal beceri ile olan ilişkisinin değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
28. TDK. (2017). *Büyük Türkçe Sözlük,* Erişim adresi: http://www.tdk.gov.tr Erişim tarihi: 19.11.2021
29. Wang, H. (2014). The relationship between parenting styles and academic and behavioral adjustment amo ng urban Chinese adolescents. Chinese Sociological Review, 46 (4), 19-40
30. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
31. Yıldız, C. D. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarının yönetiminde yaşanan zorlukların değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 6 (STEMES'18), 95-102.
32. Yıldız, R. ve Perihanoğlu, P. (2004). Okul öncesi eğitimde araç-gereç bulunma düzeyi ile öğrencilerin gelişim düzeyleri arasındaki ilişki. *Yüzüncüyıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 1-15.

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
OPEN ACCESS
e-ISSN: 2587-1587

Research Article

Subject Area
Education Management

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 100
PP: 2480-2493

Arrival
11 June 2022
Published
31 July 2022
Article ID Number
63549
Article Serial Number
25

Doi Number
http://dx.doi.org/10.29228/sssj.63549

How to Cite This Article
Gürge, S. & Bozkurt, Tekin A. (2022). "İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Çocuk Haklarına İlişkin Algılarının İncelenmesi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:100; pp:2480-2493

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

İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Çocuk Haklarına İlişkin Algılarının İncelenmesi*

Examination of the Primary Schools Teachers' Perception About Child Rights

Seval GÜRGE [1] Aykar TEKİN BOZKURT [2]

[1] Öğretmen., MEB, Sultan Akın İlkokulu, Mersin, Türkiye
[2] Dr. Öğr. Üyesi., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Gaziantep, Türkiye

ÖZET

'Çocuk Hakları' kavramı tüm dünyada kabul gören evrensel bir kavram haline gelmiştir. Tüm öğretmenlerin hatta çocuklarla çalışma yapan tüm yetişkinlerin çocuk hakları konusunda yeterli bilgiye sahip olmaları; çocukların sahip olduğu hakların farkında olmaları, bu hakları nasıl kullanacaklarıyla ilgili bilinçlendirilmeleri için gerekli çalışmaların yapılması önem arz etmektedir. Bu sebeple bu araştırmada ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin çocuk haklarına dair bilgi, ilgi ve algı düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan görüşme yöntemi tercih edilmiş ve çalışmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunda ilkokullarda görev yapan 46 öğretmen yer almaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kolay ulaşılabilir durum örneklemesi tekniği kullanılmıştır. Verileri toplamak için iki bölümden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış, görüşmeler gönüllü öğretmenlerin katılımıyla gerçekleşmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; çocuk haklarının öğretiminde öğretmenlerin önemli yerinin olduğu ve konuyla ilgili farkındalığı artırmak için çocuk hakları ile ilgili eğitimlerin yaygınlaştırılması amacıyla çalışmaların yapılması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Teorik bilgiler vermekten ziyade uygulamalı eğitimlerin okullarda daha çok yer almasının, ayrıca ailelere dönük bilinçlendirme çalışmalarının önemi belirlenmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre; bu konuya ders kitaplarında yer verilmesinin gerekliliğiyle beraber, konunun öğrencilerde sınav kaygısı yaratmaması gerekmektedir. Bir diğer sonuç olarak, katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğun çocuk hakları ile ilgili herhangi bir eğitim almamış olduğu tespit edilmiştir. Çocuğun görüşlerinin dikkate alınması ve katılım hakkının kullanılması ile ilgili öğretmenlerin çoğunun bu konuda hassasiyet gösterdikleri belirlenmiştir. Çalışmanın sonunda bulgulara dayalı önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk Hakları, Öğretmenler, Çocuk Hakları Sözleşmesi

ABSTRACT

The concept of 'Children's Rights' has become a universal concept that is accepted all over the world. It is important to carry out the necessary studies so that all teachers and even all adults who work with children have sufficient knowledge about children's rights, to make the children's awareness of their own rights, and to raise awareness about how to use these rights. For this reason, this study aimed to examine the level of knowledge, interest and perception of primary school teachers about children rights. In this study, the interview method, which is one of the qualitative research methods, was preferred and the case study design was used in the study. There were 46 teachers working in primary schools in the study group. The easily accessible case sampling technique, which is one of the purposeful sampling methods, was used to determine the study group. To collect the data, a semi-structured interview form consisting of 2 parts was prepared, and the interviews were carried out with the volunteer teachers. The content analysis technique was used to analyze the obtained data. As a result of the research; it appears that teachers has an important role about teaching of children's rights and there is a huge need for studies to expand child rights education in order to raise awareness about this subject. Rather on theoretical knowledge about child rights, the importance of having more practices in schools and the necessity of awareness-raising studies for families were determined. According to the teachers' opinions; along with the necessity of including this subject in the textbooks, the subject should not cause exam anxiety on students. As another result, it was determined that the majority of the participant teachers had not have any education about children's rights. It was appeared that most of the teachers were sensitive about the consideration of a child's opinions and their using the right to participate. At the end of the study, there are suggestions based on the findings.

Keywords: Children's Rights, Teachers, Convention on the Rights of the Child

1. GİRİŞ

Çocukluk insan hayatının önemli bir dönemidir. Bu dönemde yaşanılan her olayın hayatın sonraki dönemlerinde etkileri olduğu söylenebilir. Kaya (2011), çocuğu doğduğu andan itibaren kendine has karakteri, davranışları, duyguları, zekâsı olan, çeşitli ilgi ve yeteneği olan yaratıcı düşünme becerisine sahip insan yavrusu olarak tanımlamaktadır. Çocuk kavramına ilişkin tanımlar tarihsel olarak ve toplumsal olarak değişebilmektedir. Türk Dil Kurumunun güncel Türkçe Sözlüğüne bakıldığında "çocuk" kavramının tanımı: 1. Küçük yaştaki erkek veya kız, 2. Soy bakımından oğul veya kız, evlat, 3. Bebeklik ile erginlik arasındaki gelişme döneminde bulunan oğlan veya kız, uşak, 4. Genç erkek, 5. Büyükler arasında daha az yaşlı olan kişi, 6. Büyüklere yakışmayacak, daha çok küçüklerin yapabileceği gibi davranan kimse, 7. Belli bir işte yeteri kadar deneyimi ve yeteneği olmayan kimse, şeklinde ifade edilmektedir.

Çocuk ve çocukluk kavramlarına ilişkin olarak hukuki metinlere bakıldığında "çocukluk" ile ilgili şu tanımlarla karşılaşılmaktadır: 5237 sayılı Türk Ceza Kanunu'nun (TCK) 6/1-c maddesi uyarınca 18 yaşını doldurmamış kişi

* Bu makale, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Tezsiz Yüksek Lisans Programı kapsamında birinci yazarın ikinci yazarın danışmanlığında yürüttüğü dönem projesine dayalı olarak geliştirilmiştir.

çocuktur. 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanununun (ÇKK) 3/1-a maddesi uyarınca daha erken yaşta ergin olsa bile, 18 yaşını doldurmamış kişi çocuktur. (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982).

Çocuk hakları ve bu hakların korunmasına yönelik yasal güvencelerin en önemlilerinden birisi Çocuk Hakları Sözleşmesidir. Bu sözleşme Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 1989 yılında benimsenerek 2 Eylül 1990 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Ülkemizde ise 14 Eylül 1990 tarihinde bu sözleşmeye imza atarak katılmıştır (Dirican, 2018). Çocuk Hakları Sözleşmesine bakıldığında "çocuk" kavramı ile ilgili tanım şöyledir: Madde 1. Bu Sözleşme uyarınca çocuğa uygulanabilecek olan kanuna göre daha erken yaşta reşit olma durumu hariç, on sekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır (T.C. Resmi Gazete, 27 Ocak 1995, sayı:22184).

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesinde (20 Kasım 1989) yaşamsal haklar, gelişme hakları, korunma hakları, katılma hakları gibi başlıklar altında çocukların sahip olduğu haklar gruplandırılmaktadır. Yaşamsal haklar; çocuğun standartlara uygun, tıbbi bakım, beslenme, barınma gibi temel ihtiyaçlarını kapsamaktadır. Gelişme hakkı; çocuğun kendini gerçekleştirebilmesi için eğitim, oyun, dinlenme, bilgi edinme gibi haklarını içermektedir. Korunma hakları; çocuğun ihmal ve istismara karşı korunmasını sağlayan haklardır. Katılma hakları ise çocuğun, ailesinde ve toplumda aktif bir role sahip olmasının sağlanmasını içermektedir (Çocuk Hakları Sözleşmesi, 1995).

Çocuk haklarının korunması, uygulanması, insanların çeşitli haklarının olduğunu bilmesi ve kişilerin haklarına saygı gibi önemli konular en etkili şekilde ancak eğitimle öğretilebilir (Turupçu ve Gültekin Akduman, 2015). Haklarını bilen çocuklar yetiştirebilmek için öğretmenlerin de çocuk hakları konusunda bilgili olmaları, buna uygun davranış sergilemeleri ve haklarının farkında olan çocuklar yetiştirmeleri gerekir. Çocuk hakları, hukuksal olarak ve ahlak açısından tüm çocukların doğdukları andan itibaren ihmal ve istismar durumlarından korunma, sağlık, eğitim, barınma haklarını tanımlamak için kullanılan evrensel bir terim olarak ifade edilmektedir (Değirmencioğlu, 2004). Ayrıca çocukluk dönemi çocuk psikolojisi açısından da ele alınacak olursa, özellikle 0-6 yaş dönemi itibariyle merak, hayal gücü ve oyun gibi etkinliklerin yoğun olduğu (Çelikkaya, 2016, s.126) bireyin öğrenmesi açısından en kritik dönemleri içermektedir. Flowers (2007)'a göre de çocukluk dönemi ömür boyu sürecek olan insan hakları eğitimine başlamada en uygun zaman dilimidir. Çocukların yaşamında hakların yer alması, kendileri tarafından kullanılması ve bu haklara saygılı bir gelecek yetiştirebilmek için en etkili yol çocuk hakları eğitimidir. İnsan haklarının temeli olan çocuk hakları, çocukların haklarını kendi yaşamlarıyla ilişkilendirebilmeleri açısından önemlidir (Akyüz, 2018).

Öğretmenin rolü pek çok konuda olduğu gibi, çocuğun kendi haklarının farkında olması ve demokratik bir anlayışa sahip bireyler olması bakımından da büyüktür. Öğretmenler çocuk hakları ile ilgili bilgileri ve verileri araştırıp değerlendirdikten sonra kendi tutumlarını geliştirmeli, elde ettikleri bilgiler ve kazandığı tutumların çocuk tarafından da davranışa dönüştürülmesini hedeflemelidir (Uçuş, 2013). Ayrıca öğretmenlerin yetiştirilmelerine özen gösterilerek statülerinin iyileştirilmesi gerekmektedir, gelecekte mesleki yaşantılarında çocuk merkezli anlayış doğrultusunda, Çocuk Hakları Sözleşmesini bilen ve uygulayan öğretmenler olarak yetiştirilmeleri önem arz etmektedir (Akyüz, 2001).

Eğitim kurumları çocuk haklarının öğretilmesinde, korunmasında ve geliştirilmesinde etkin rol oynamalıdır. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çocuk haklarını bilme ve uygulama düzeylerinin tespiti bu açıdan mühim bir konu olarak söylenebilir. Öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin ders almalarının çocuk haklarına yönelik tutumlarını olumlu etkilediği sonucu (Karaman- Kepenekçi ve Baydık, 2009) ifade edilmiştir. Literatüre bakıldığında, çocuk hakları ile ilgili birçok araştırma yapılmış olsa da bu çok boyutlu konunun üzerinde sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Bu açıdan bu çalışmanın alana katkı sunması beklenmektedir.

Sözleşmenin 42.maddesinde "Devlet, Çocuk Hakları Sözleşmesinin herkes tarafından öğrenilmesini sağlar" ifadesi görülmektedir. Bu bakımdan sürecin öğretimi bu hususta önemli bir diğer başlık olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu konuda, çocuk haklarını farklı yönleriyle ele alan çalışmalar görülse de, çocuk haklarının öğretimi ile ilgili az sayıda araştırma ile karşılaşılmaktadır. Örneğin, Neslitürk ve Ersoy (2007)'un çalışmasında öğretmenlerin rolleri ve uygun öğrenme ortamı kurmasının önemi ile ilgili yazımlardan sonra çocukların düzeyine uygun etkinliklerle hissettirerek eğitim verilmesi ve çocukları duygusal açıdan olumsuz yönde etkileyecek materyal ve etkinliklerden kaçınılması ile ilgili uyarılar dikkat çekmektedir.

Öğretmenlerin çocuk hakları ile ilgili farkındalıklarının yüksek olmasının eğitime, çocuğa ve topluma çeşitli katkılarının olacağını belirten akademik çalışmalara rastlanmaktadır. Neslitürk ve Ersoy (2007)'a göre de öğretmenlerin çocuk haklarının kapsamı hakkında ve sürecin öğretiminin nasıl yapılması gerektiği ile ilgili bilgisinin olması gereklidir. Landsown (2005)'e göre çocukların kendilerini ilgilendiren kararlara katılımı konusunda seminer ve kongrelerle öğretmenler eğitilmelidir.

Bu araştırmada ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin çocuk haklarına dair bilgileri, ilgileri ve algılarının ne durumda olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Bu ana amaca dayalı olarak aşağıdaki alt sorulara cevap aranmıştır:

- ✓ İlkokulda görev yapan öğretmenlerin Çocuk Hakları Sözleşmesinin önem ve etkililiğiyle ilgili görüşleri nedir?
- ✓ İlkokulda görev yapan öğretmenlerin çocuk hakları ile ilgili öğrencilerine farkındalık kazandırma adına yaptıkları çalışmalar nelerdir?
- ✓ Çocukların ve gençlerin çocuk hakları konularında bilinçlendirilmelerinde öğretmenlerin rolü nedir?
- ✓ İlkokulda görev yapan öğretmenlerin çocuk hakları konusunun ders kitaplarında yer verilmesinin yeterliliğiyle ilgili görüşleri nedir?
- ✓ İlkokulda görev yapan öğretmenlerin çocuk hakları konusunda aileleri bilinçlendirmek için önerileri nelerdir?
- ✓ İlkokulda görev yapan öğretmenlerin çocuğun görüşlerinin dikkate alınması ile ilgili görüşleri nelerdir?

Bu araştırma ile ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin Çocuk Hakları Sözleşmesine yönelik görüşlerinin tespiti sayesinde alanda çocuk haklarının öğretimi konusunda rehberlik yapması, öğretmenlerin süreçteki rolü ile ilgili bilgi vermesi, ailelere yönelik nasıl çalışmalar yapılabileceğiyle ilgili öneriler sunması, çocukların haklarını kullanma ile ilgili farkındalık kazandırma konusunda aydınlatıcı olması beklenmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma: "Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" olarak betimlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Nitel araştırmalarda yorumlayıcı ve doğal bir yaklaşım kullanılır ve araştırmaların doğal ortamlarda yürütülme özelliği söz konusudur (Cresswell, 2021, s.45-46).

Araştırmada nitel araştırma yöntemi desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, güncel olan konuların ve araştırmacı kontrolünün değişkenler üzerinde herhangi bir etkide bulunmadığı durumlarda nasıl ve neden sorularını cevaplamak için kullanılan bir yöntemdir (Yin, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

2.2. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu

Bu çalışma, 2020-2021 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte görüşmeler, Covid 19 pandemisi dönemi nedeniyle uzaktan erişim teknolojilerinden faydalanarak yapılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi tekniği ile çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu örnekleme, araştırma konusu ile ilgili gerekli şartları taşıyan ve bununla birlikte araştırmaya katılmak için gönüllü olan mevcut katılımcılar ile gerçekleşen bir tekniktir (Christen, Johson ve Turner, 2015, s.357). Bu örneklem, erişilmesi kolay olan durumlarda ve çoğu zaman araştırmacının diğer örnekleme yöntemlerini kullanma olasılığı bulunmadığı durumlarda kullanılır (Yıldırım ve Şimsek, 2006). Bu bağlamda, Covid 19 pandemisi sürecinde kolay ulaşılabilir örneklemesi tercih edilmiştir.

Araştırmaya MEB'e bağlı ilkokullarda görev yapan toplam 46 ilkokul öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin çalışmaya katılmalarında gönüllülük esası dikkate alınmıştır.

Aşağıdaki Tablo 1'de katılımcılara ilişkin kişisel bilgiler sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcı Öğretmenlere Ait Kişisel Özellikler

Özellik	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kadın	27	58.7
Erkek	19	41.3
Toplam	**46**	**100.00**
Yaş		
21-30	10	21.7
31-40	29	63.0
41-50	4	8.7
51 ve üzeri	3	6.5
Toplam	**46**	**100.00**
Hizmet Yılı		
1-5	6	13.0
6-10	20	43.5
11-15	8	17.4

16-20	7	15.2
21-25	2	4.3
25 ve üzeri	3	6.5
Toplam	**46**	**100.00**
Öğrenim Durumu		
Lisans	37	80.4
Yüksek Lisans	9	19.6
Toplam	**46**	**100.00**

Tablo 1'de katılımcı öğretmenlere ait kişisel özellikler verilmiştir. Tablo 1. incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre katılımcıların büyük oranda kadın (%58.7) ve daha az oranda erkek (%41.3) olduğu görülmektedir. Yaş değişkenine göre katılımcılar büyük oranda (%63.0) 31-40 yaş aralığındadır. 21-30 yaş aralığında 10 kişi bulunmaktadır, bu oran katılımcıların %21'ini oluşturmaktadır. 41-50 yaş aralığında 4 kişi (%8.7), 51 yaşın üzerinde 3 kişi (%6.5) araştırmaya katılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin hizmet yılı değişkenine göre dağılımına bakıldığında büyük çoğunluğu (%43.5) 6-10 yıldır öğretmenlik mesleğini icra eden öğretmenler olduğu görülmektedirler. Bunu sırasıyla 11-15 yıl (%17.4), 16-20 yıl (%15.2), 1-5 yıl (%13.2) hizmeti olan öğretmenler izlemektedir. 25 yılın üzerinde görev yapan 3 öğretmen (%6.5), 21-25 yıl görev yapan 2 öğretmen (%4.3) vardır. Katılımcı öğretmenlerin öğrenim durumuna göre büyük çoğunlukta (%80.4) lisans mezunu, daha az çoğunlukta (%19.6) yüksek lisans mezunu olduğu belirlenmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin çocuk haklarına dair bilgi, ilgi ve algılarının incelenmesi amacıyla yürütülen bu çalışmada görüşme tekniği ile veriler toplanmıştır. Görüşmeler esnasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundaki sorular araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve bir uzman görüşü alınmıştır. Geliştirilen bu görüşme formunun birinci bölümünde araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgileri yer almaktadır. İkinci bölümde ise ilkokul öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik görüşlerinin tespit edilmesine yönelik açık uçlu sorular yer almaktadır. Hazırlanan soruların açık ve anlaşılır olup olmadığını test etmek amacıyla öncelikle 2 öğretmene (Öğretmen OG ve Öğretmen ÖK) sorular yöneltilerek pilot deneme yapılmıştır. Hem pilot uygulamadaki 2 öğretmenin geri dönütleri hem de uzman görüşü doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir. Covid Pandemi sürecinden dolayı görüşmeler elektronik olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yüz yüze yapılabildiği gibi, ses ve görüntü alan teknolojik aletler yardımıyla da yapılabilir (Karasar, 1998). Araştırma gönüllülük esasına göre yürütülmüştür. Görüşmelerden toplanan veriler yazıya dökülmüştür.

2.4. Verilerin Çözümlenmesi

Bu araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği uygulanmıştır. İçerik analizi tekniğinde, toplanan verilere odaklanılır, sıklıkla tekrarlanan ya da yoğun olarak vurgulanan noktalardan kodlar çıkartılır. Ardından kategoriler ve temalar oluşturulur. Yani birbirine benzeyen veriler belirli kavram ve tema çerçevesinde bir araya getirilir ve okuyucunun anlayacağı şekilde yorumlanır (Baltacı, 2019).

Görüşmeler sonucunda elde edilen nitel veriler Word belgesi olarak yazıya aktarılmış, sonrasında gizlilik ilkesi doğrultusunda öğretmenlerin adları yerine Ö1, Ö2, Ö3, …, Ö46 şeklinde kodlar kullanılmıştır.

Görüşmelerde sorulara verilen cevaplar tek tek incelenerek kodlar belirlenmiş, ortaya çıkan kavramlar belli başlıklar altında temalaştırılarak düzenlenmiştir. Elde edilen temalara göre gruplandırılan veriler, araştırma bulguları başlığı altında, frekans ve yüzdelik sonuçlar şeklinde tablolar haline getirilmiştir ve bu doğrultuda tablo altı yorumlamaları gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlayıcı bir adım olarak, ilgili temalar altında yapılan görüşmelerde, Yıldırım ve Şimşek (2011)'in önerdiği gibi, öğretmenlerin verdiği cevaplardan doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Alandan bir uzman görüşü alınmış, veri toplama aracına ve görüşme formunun oluşturulması sürecine değinilmiştir. Çalışma grubunun özellikleri "Evren ve Örneklem" başlığı altında açıklanmış çalışma grubunun seçim şekli "Verilerin Toplanması" kısmında anlatılmıştır. Ulaşılan bulguların sonuç kısmında uygun şekilde sıralanarak tartışılması da yine güvenirliği artırıcı bir faktör olmuştur.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde katılımcı öğretmenlere yöneltilmiş olan sorulardan alınan cevaplar kategorilere ayrılarak incelemeye alınmıştır. Verilen cevapların ortak yönleri dikkate alınarak kategoriler belirlenmiştir. Araştırma bulguları tablolar halinde sırasıyla sunulmuştur. Ayrıca, görüşmelere başlarken öğretmenlerin Çocuk Hakları Sözleşmesini okuyup okumama durumları ve bu konuda herhangi bir eğitim alıp almama durumlarını

saptamak adına öğretmenlere bilgi durumunu yoklama amaçlı iki soru da yöneltilmiştir. Bu iki sorudan alınan cevaplar Tablo 2 ve Tablo 3'e işlenmiştir.

Aşağıdaki Tablo 2'de araştırmaya katılan öğretmenlerin Çocuk Hakları Sözleşmesi (ÇHS)'nin maddelerini daha önce okuyup okumadıklarına ilişkin ulaşılan bulgular yer almaktadır.

Tablo 2: Öğretmenlerin ÇHS'yi Okuyup Okumama Durumları

Okuma Durumları	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
Evet	25	54.3
Kısmen	16	34.8
Hayır	5	10.9
Toplam	**46**	**100.00**

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğu (f: 25, %54.3) ÇHS'yi okuduklarını belirtmiştir. 16 öğretmenin (%34.8) kısmen okuduğu, 5 öğretmenin ise (%10.9) hiç okumadığı belirlenmiştir. Bu tablodan katılımcı öğretmenlerin çoğunun ÇHS hakkında bilgisinin olduğu görülmektedir.

Görüşmeye katılan öğretmenlere "Çocuk Hakları konusuyla ilgili eğitim aldınız mı? Evet ise bu eğitimi nereden aldınız?" sorusu yöneltilmiş alınan cevaplar Tablo 3'e işlenmiştir.

Tablo 3: Öğretmenlerin Çocuk Hakları Konusuyla İlgili Eğitim Alıp Almama Durumları

Eğitim Alma Durumları	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
Evet	11	23.9
Hayır	35	76.1
Toplam	46	**100.00**
Eğitim Alınan Kurum	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
TEGV	6	54.5
Üniversite Eğitimi	4	3.4
Kapsayıcı Eğitim (MEB) Hizmet İçi Eğitim	1	9.1
Toplam	11	**100.00**

Tablo 3'ten görüldüğü üzere, öğretmenlerin büyük çoğunluğu (f:35, %76.1) Çocuk Hakları konusu ile ilgili herhangi bir eğitim almadıklarını belirtmiştir. Çocuk Hakları ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin (f:11, %23.9) bu eğitimleri nereden aldıkları ile ilgili bilgiler incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğu (f:6, %54.5) TEGV (Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı)'den eğitim aldığı görülmektedir. 4 öğretmen (%36.4) üniversite lisans eğitiminde ders aldığını belirtmiştir. 1 öğretmen ise (%9.1) Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Milli Eğitim Bakanlığının düzenlediği hizmet içi eğitimlere katıldığını söylemiştir.

Görüşmeye katılan öğretmenlere "Çocukken sizin çocuk haklarınıza uygun davranıldığını düşünüyor musunuz? Neden" sorusu yöneltilmiş alınan cevaplar Tablo 4'e işlenmiştir.

Tablo 4: Öğretmenlerin Çocukluklarında Çocuk Hakkını Kullanmalarına Yönelik Değerlendirmeleri

Çocuk Haklarınıza Uygun Davranılması Durumu	**Frekans (f)**
Evet	12
Hayır	22
Bazen (Kısmen)	12
Toplam	**46**

Tablo 4 incelendiğinde; kendileri çocukken haklarına uygun davranıldığını düşünen öğretmen sayısı 12'dir. Aynı şekilde "Bazen uyulurdu, bazen uyulmazdı" şeklinde kısmen cevap verenlerin sayısı da 12'dir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (f:22) çocukken haklarının gözetilmediğini belirtmiştir. Bu konuda aşağıda öğretmen örnek alıntı ifadeleri yer almaktadır:

Ö31: Çocukken bizim hakkımız mı vardı? Tabi ki hayır! Karşına alıp konuşmak, fikir danışmak, soru sorarak muhabbet etmek vs... Benim büyüdüğüm çevrede ne yazık ki böyle şeyler olmadı. Varsa yoksa ev dağılmasın, el alemden laf gelmesin, çocuğun sesi çıkmasın. Şimdi düşünüyorum da o zamanlar çocuklar için tek düşünülen şey karnını doyurmaktı. Ama karnı doyuracağım derken ruhumuzu aç bıraktıklarının farkında bile değillerdi...

Ö42: Çocukluğumun hiçbir döneminde yetişkinler çocuk haklarına duyarlı değildi. Nispeten ebeveynlerin haklara uygun davranırdı. Bilhassa eğitim süreçlerinde çocuk haklarına son derece aykırı tutum ve davranışlara sahip öğretmen ve yöneticilerle karşılaştım.

Ö44: Kesinlikle uygun davranılmıyordu, kendim bir çocuk olarak sınıfta epey hırpalandım.

Ö24: Maalesef hayır. Kendi hakkımız bize yeterince anlatılmadığı için karşı tarafın görüşünü esas alıyorduk.

Olumsuz yaşantı ve ifadelerin yanı sıra çocuk haklarının gözetildiğini belirten olumlu öğretmen görüşleri de tespit edilmiştir. Bunlar:

Ö14: Evet. İsteklerimizi ve düşüncelerimizi rahatlıkla paylaşabiliyorduk.

Ö25: Bilinçli bir ailenin bir ferdi olduğum için kendimi şanslı hissediyorum. Çocuk haklarından gasp edilen hiçbir hakkım olmadı.

Çocuk haklarına kısmen uyulduğunu söyleyen öğretmenlerimizin cümleleri ise şöyledir:

Ö2: Bazı durumlarda evet bazı durumlarda hayır, evin ortanca çocuğu olarak yerine göre büyük yerine göre küçük algılandığım için değişken bir durumdu bu durum.

Ö4: Çocukluğum güzel geçti ama bugünkü anlamda uygun davranıldığını söyleyemem. Sorumluluklarımız daha fazlaydı.

Ö34: Ailem bu konuda bana ve kardeşlerime gereken ilgiyi gösterip haklarımıza saygı duyardı. Ancak içinde bulunduğumuz kültür ve yaşam standartları tabi ki bazı haklarımızın rahatça kullanılmasına uygun değildi.

Ö14:"11 yaşıma kadar Hollanda'da büyüdüm. Bahsettiğim dönem 1973-1984 yılları. Bu dönemle Türkiye'de bulunduğum dönem kıyaslandığında özellikle düşünme ve ifade özgürlüğü noktalarında Hollanda'da daha uygun davranıldığını söyleyebilirim."

Görüşmeye katılan öğretmenlere "Bir öğretmen olarak, Çocuk Hakları Sözleşmesinin günümüzdeki önemi ve etkililiği ile ilgili düşünceniz nedir?" sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplar Tablo 5'e işlenmiştir.

Tablo 5: ÇHS'nin Etkililiği ve Önemi İle İlgili Öğretmen Görüşleri

ÇHS'nin günümüzdeki önemi ve etkililiği	**Frekans (f)**
Bilinmeli, dikkate alınmalı, faydalı, eğitimler verilmeli	19
Çok önemli	14
Yeterli değil	13
Toplam	**46**

Tablo 5'e göre, katılımcı öğretmenlerin çoğu (f:19) Çocuk Hakları Sözleşmesi (ÇHS)'nin bilinmesi ve dikkate alınması gerektiği, faydalı olduğu ve bu konuda eğitimlerin verilmesini vurgularken, 14 katılımcı sözleşmenin çok önemli ve değerli bir metin olduğunu dile getirmiştir. Bu konudaki alıntılar şöyledir:

Ö13: Günümüzde çok önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü çocuklara karşı davranışlar artık masum değil. Toplumdaki eşitsizliğin çocuklara da yansıması onların hayatlarında büyük yaralar açıyor.

Ö25: Çocuk haklarına en fazla ihtiyaç duyulduğu bir dünyada yaşıyoruz. Savaşların en çok etkilediği çocuklardır. Bir öğretmen olarak geleceğimizin teminatı olan çocuklara gereken önemin verilmesini istiyorum.

Ö27: Çocukların bir birey olarak kendi haklarını bilerek yetişmelerinin önemli olduğunu düşünüyorum. Çocuk yaşta haklarını bilerek yetişen çocukların ilerde daha özgüvenli olarak kendilerini olumsuzluklara karşı koruyabileceklerine inanıyorum.

Ö31: Çocukların haklarını koruma altına almak kesinlikle çok önemlidir. Çünkü onlar daha bu hayati tecrübe edip bazı şeyleri öğrenecek kadar deneyime sahip değiller. O yüzden haklarını koruma altına almak, çocuklara çocuk gibi davranmak, onların dünyalarında çeşitlilik ve güzellikler olması adına bu konu en elzem konu diye düşünüyorum.

Sözleşmenin yeterli olmadığı kanaatinde olan 13 öğretmen görüşü de belirlenmiştir. Aşağıda bu konudaki öğretmenlerin ifadelerine yer verilmiştir.

Ö42: Beden ve ruh bakımından kendini savunamayan bir grup olan çocukların onurlu ve insani gelişimini desteklemek açısından önemli bir belgedir. Lakin sözleşme yargısal olarak denetlenen bir metin olmadığı için etkili değildir.

Ö46: İnsanların haklar konusunda bilinçlenmesi için yazılı sözleşmelere gerek olmadığını düşünüyorum, zira yıllardır yürürlükte olan sözleşmeler var bunların olumlu faydasını toplum olarak görmedik. Okul öncesi döneminden itibaren çocukların hakları konusunda eğitilmesi gerektiğini düşünüyorum tabi ailelerin de eğitilmiş olma şartıyla.

Görüşmeye katılan öğretmenlere "Öğrencilerinize Çocuk Hakları ile ilgili farkındalık kazandırmak için nasıl bir yol izliyorsunuz? Bu konuda sınıfınızda yaptığınız etkinlikler nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir ve alınan cevaplar doğrultusunda Tablo 6 oluşturulmuştur.

Tablo 6: Öğrencilere Çocuk Hakları ile İlgili Farkındalık Kazandırma Yolları

Çocuk Hakları ile ilgili farkındalık kazandırmak için izlenen yollar	**Frekans (f)**
Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, İnsan Hakları, vb. derslerin kazanımları doğrultusunda bilgi verme, öğretme, anlatma	13
Afiş, broşür, pano, resim çalışması, boyama etkinliği	11
Oyun, drama, örnek olay, hikâye, tartışma, beyin fırtınası	9
Video, film izletme	3
Ders dışı alternatif etkinlikler	3
İhtiyaç dahilinde tanıtım, seminer, açıklama	3
20 Kasım günü	2
Bir çalışma yapmayan	2
Toplam	**46**

Tablo 6'ya göre, katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu (f:13) Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, İnsan Hakları, vb. derslerin kazanımları doğrultusunda Çocuk Hakları konusunu sınıflarında işlediklerini belirtmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin çoğu (f:11) öğrencilerine Çocuk Hakları ile ilgili farkındalık kazandırmak için afiş, broşür, pano, resim çalışması, boyama etkinliği yöntemlerini kullandığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin (f:9) oyun, drama, örnek olay, hikâye, tartışma, beyin fırtınası, gibi öğretim teknikleriyle öğrencilerine çocuk hakları ile ilgili farkındalık kazandırmaya yönelik etkinlikler yaptıkları belirlenmiştir. 3 öğretmen konuyla ilgili video, film izlettiğini; 3 öğretmen ders dışı alternatif etkinlikler kullandığını ifade etmiştir. 3 öğretmen ihtiyaç dahilinde tanıtım, seminer, açıklamalar yaptığını söylemiştir. 2 öğretmen konuya sadece 20 Kasım Dünya Çocuk Hakları gününde değindiğini belirtirken, 2 öğretmen ise bu konuda bir çalışma yapmadığını ifade etmiştir. Tablo 6'da kodları verilen bu başlık altındaki öğretmen ifadelerinden bazı örneklere aşağıda yer verilmiştir:

Ö8: Örnek olay yöntemi ile haklarını öğretmeye çalışıyorum. Benzer durumlarda be yapılabileceğini konuşuyoruz.

Ö25: Derslerimde bu konuyu işliyorum. Çocuk sözleşmesinde çocukların haklarının neler olduğunu etkinliklerle öğrettikten sonra her çocuk kendi haklarından bir tanesi ile ilgili bir afiş hazırlanmasını istedin.

Ö27: Evet öğretiyorum. Farkındalık oluşturacak etkinlikler yapıyorum. Sınıf ortamında drama çalışmalarının etkili olduğunu düşünüyorum.

Ö35: Pano mutlaka oluşturuyoruz hem de çocuklarla birlikte. Ayrıca hayat bilgisi kitabımızda da bununla ilgili etkinlikleri severek yapıyoruz ve böylelikle kendi haklarının neler olduğunu öğrenmiş oluyorlar.

Ö31: Genellikle maddeler halinde bahsedip, birkaç boyama etkinliği ve resim çalışması yaptırıp, ardından EBA'dan ya da farklı platformlardan ufak videolar izleyip konuşma, tartışma etkinlikleri yapıyorum.

Ö39: Evet çocuk olarak daha doğrusu bir birey olarak onları dinlemek, söz hakkı tanımak, haklarına saygı duyuyorum mesajı vermek çok önemli. Bunu özellikle davranışlarımla çocuklara hissettirmeye önem veriyorum. Ders kazanımlarında bununla ilgili metin, hikâye veya herhangi bir kelimeden bile bunun üzerine konuşmaya, haklarını bilmeye ve onları korumaları gerektiği üzerinde konuşuyoruz.

Ö34: "2. ve 3. sınıflarda uyguladığımız uluslararası PYP (Primary Years Program – İlk Yıllar Programı) programına göre 2 ünite altında bunları öğretiyoruz. Öğrenciler önce bilinç kazanıyorlar ve aileleri ile tartışıyorlar ve daha sonra hakları inceleyerek neler yapılabileceği konusunda öğretmenleri ile çalışıyorlar."

Ö42: Çocuk hakları sözleşmesinde yer alan haklar hakkında farkındalık geliştirecekleri sınıf rehberliği formatında çalışmalar tertip ediyorum. Rehber öğretmen olarak kurum paydaşlarının da çocuk hakları ile ilgili duyarlılığını destekleyecek seminer çalışmaları yapıyorum.

Ö43: Hayır. Henüz böyle bir etkinlik yapmadım.

Öğretmenlere yöneltilen "Çocukların ve gençlerin çocuk hakları konularında bilinçlendirilmelerinde öğretmenlerin rolü nedir? Neden?" sorusuna ilişkin bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: ÇH Konusunda Bilinçlenmede Öğretmenin Rolü

Çocukların ve gençlerin ÇH konularında bilinçlendirilmelerinde öğretmenlerin rolü	**Frekans (f)**
Önemlidir ve sorumludur	20
Rol modeldir	8
Rehber ve yol göstericidir	6
Sadece öğretmenler değil tüm toplumun görevidir	6
Yetersizdir	3
Çocuklardan önce velilere eğitim verilmelidir	3
Toplam	**46**

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğu (f:20) çocukların ve gençlerin Çocuk Hakları konularında bilinçlendirilmelerinde öğretmenlerin rolünün çok önemli olduğunu belirtirken, bu süreçteki öğretmen sorumluluğu üzerinde durmuşlardır ve öğretmenlerin sayesinde öğrencilerin bu konuda farkındalık kazandığını belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar öğretmenin rol model (f:8) olma özelliğini dile getirmiştir. Bazı katılımcılar öğretmenlerin çocuk haklarının öğretilmesi konusunda birer rehber ve yol gösterici (f:6) olduğunu belirtirken; 6 öğretmen bu görevin yalnızca öğretmenlere ait olmadığını, toplumun tüm kesiminin bu süreçten sorumlu olduğunu dile getirmiştir. 3 katılımcı öğretmenlerin, çocukların ve gençlerin Çocuk Hakları konularında bilinçlendirilmelerinde yetersiz kaldığını vurgularken, 3 kişi de çocuklardan önce velilere eğitim verilmesi gerektiğini savunmuştur. Aşağıda bu husustaki bazı katılımcı ifadelerine yer verilmiştir.

Ö13: Öğretmenler önemlidir. Çocuklara haklarını öğretmeliyiz. Bu konuda onlara yol gösterici olmalıyız. Çünkü ailelerin bu konuda yeterli bilgiye sahip olduğunu düşünmüyorum

Ö27: Öğretmenlerin rol model olduğunu düşünürsek bilinçlendirmenin çocuğun öğretmeni tarafından yapılmasının çok daha etkili olacağı kanaatindeyim.

Ö31: Okul hayata hazırlanmak değil, hayatin ta kendisidir. O yüzden tüm bilgi ve becerilerin, tüm bilinçlendirmelerin kontrollü ve etkili bir şekilde öğretmen tarafından gerçekleştirilmesi gereklidir. Çünkü öğretmen taklit edilecek anne ve babadan sonra tek modeldir.

Ö37: Çok önemli rolleri olduğunu düşünüyorum. Çünkü çocukların ve gençleri olumsuz etkileyebilecek birçok ortam var; çevre, internet vb. Öğretmenler yol göstericilerdir ve çocuklar ve gençler üzerinde doğruların öğretilmesinde etkin rolleri var.

Ö43: Aslında öğretmenler bu konuda oldukça etkili olabilirler. Çünkü ebeveynlerden ziyade öğretmenin verdiği bilgi çocuk üzerinde daha etkili ve kalıcıdır.

Ö44: Anne babadan sonra en önemli rol öğretmenlerde. Rol model olarak öğretmenleri alan öğrenciler, bilinçlendirildiklerinde haklarına daha fazla sahip çıkacaklardır.

Aşağıda çocukların ve gençlerin Çocuk Hakları konularında bilinçlendirilmelerinde öğretmenlerin yetersiz kaldığını, bu sorumluluğun toplumdaki tüm bireylere ait olduğunu, ailenin çok önemli bir faktör olduğunu belirten bazı katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

Ö7: Önce aile sonra ise öğretmen…

Ö12: Tek başına yetersiz. Aileleri de bu bilinçlendirme çalışmalarına katmadan yapılanlar havada kalıyor.

Ö17: Öğretmen etkilidir ama tek başına çözüm değildir

Ö33: Öğretmenlerin rolü etkin olmalı ancak sadece öğretmenlerle sınırlı kalınmamalıdır. Çocuk hakları daha etkin ve ciddi bir şekilde yaygınlaştırılmalı.

Görüşmeye katılan öğretmenlere "Ders kitaplarında Çocuk Hakları Sözleşmesine yer verilme durumuna ilişkin görüşleriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiş alınan cevaplar Tablo 8'e işlenmiştir.

Tablo 8: Ders Kitaplarında ÇHS'ye Yer Verilme Durumuna İlişkin Görüşler

Ders kitaplarında ÇHS'ye yer verilme durumu	**Frekans (f)**
Yer veriliyor ama yeterli değil	24
İnsan Hakları ve Sosyal Bilgiler (4.sınıf) kitabında yeterince yer verilmektedir	9
Kesinlikle yer verilmelidir	6
Sınav kaygısı yaratabiliyor	3
Diğer tüm derslerin içeriğine de katılmalıdır	2
Fikri olmayanlar	2
Toplam	**46**

Tablo 8'den görüldüğü üzere, katılımcıların büyük çoğunluğunun (f:24) ÇHS'ye ders kitaplarında yer verildiği ama bunun aslında yeterli olmadığı, bu hususta konuların daha detaylı ve derinlemesine işlenmesi gerektiği yönündeki ifadeleri belirlenmiştir. Bu konuya yönelik özellikle 4.sınıf İnsan Hakları ve Sosyal Bilgiler dersi ders kitabında yeterince yer verildiğini söyleyenler (f:9) olmuştur. Bazı öğretmenler (f:6) ders kitaplarında Çocuk Hakları Sözleşmesine yer verilmesinin önemini vurgularken, bazı öğretmenler de (f:3) kitaplarda bu konunun yer almasının sınav kaygısı yaratabildiği ile ilgili görüş bildirmiştir. 2 kişi konunun bazı ders kitaplarında yer almasından ziyade diğer derslerin aralarına serpiştirilmesi gerektiğini dile getirmiştir. 2 kişi bu konuda fikrinin olmadığını söylemiştir.

Aşağıda bu başlık altında tespit edilen bazı örnek öğretmen görüşlerine yer verilmiştir:

Ö12: 4.sınıfta dersinin içinde olması ve sosyal bilgilerde bir ünitenin ayrılmış olması değerli. Önceki sınıflarda konu olarak geçmektedir.

Ö16: Yazılı olarak çocuklara verilmesinden çok çocuklara bu güçlerini hissetmelerini sağlayacak bilinçlendirici faaliyetler yapılması gereklidir.

Ö34: Kitaplarda olmasının hiçbir önemi ya da etkisi olacağını düşünmüyorum. Kitaplarda olan her şey çocuklarda "Sınavda çıkar" mantığına yöneltecektir. Öğretmenler de kâğıt üzerinde işleyip geçeceklerdir.

Aşağıda ders kitaplarında Çocuk Hakları Sözleşmesine yer verilmesi gerektiğini düşünen bazı öğretmen görüşlerine yer verilmiştir:

Ö8: Çoğu dersin içeriğine katılabilecek bir konu olduğunu düşünüyorum.

Ö29: Konu ve kazanım olarak yer verilmeli. Evrensel ölçütlere sahip olmalı her çocuk ve bu konuda bilgi sahibi olmalı.

Ö37: Çocuk Hakları konusunun ders kitaplarında yer alması gerektiğini düşünüyorum. Sadece yılda bir kez kutlanan özel bir gün olarak kalmaması gerektiğini düşünüyorum.

Aşağıda ders kitaplarında Çocuk Hakları Sözleşmesine yer verilme durumunun yetersiz olduğunu düşünen bazı öğretmen görüşlerine yer verilmiştir:

Ö4: Hayat Bilgisi ders kitaplarında ilgili etkinlikler çoğaltılmalı, aynı şekilde sosyal bilgiler dersinde de drama etkinlikleri olabilir.

Ö22: 4. sınıf sosyal bilgiler konusu olarak yaklaşık 10 temel haktan bahsedilmektedir. Disiplinler arası yaklaşımlar olarak daha çok bahsedilebilir.

Ö33: Diğer derslere nazaran Sosyal Bilgiler ve İnsan Hakları derslerinde daha yaygın bir şekilde yer veriliyor ama yeterli olmadığını düşünüyorum.

Ö25: Kitaplarda yer verilmiş fakat yüzeysel kalındığı kanaatindeyim.

Ö46: Yer verilmesi güzel fakat yeterli olduğunu düşünmüyorum.

Görüşmeye katılan öğretmenlere "Ailelerin Çocuk Hakları konusunda bilinçli olmaları için aileye dönük çalışmalar yapıyor musunuz? Yapıyorsanız örnekler veriniz. Bu konudaki önerileriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiş alınan cevaplar Tablo 9'a işlenmiştir.

Tablo 9: Aileye Dönük Çalışmalara Yönelik Öğretmen Görüşleri

Ailelerin ÇH konusunda bilinçli olmaları için aileye dönük çalışmalar yapılması	**Frekans (f)**
Hiç yapmayan, fikri olmayan	19
Veli toplantıları, görüşmeler, hatırlatmalar, bilgilendirme	7
Rehber öğretmenin görevidir	5
Sunum yapma, seminer, broşür, fotokopi vb. dağıtımı	5
Halk Eğitim kursları vb. alan uzmanı kişilerin eğitim vermesi	4
Yapmayan ama yapılması gerektiğini düşünen	4
Ödevlere aileleri dahil eden	2
Toplam	**46**

Tablo 9 incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunun (f:19) Çocuk Hakları konusunda aileye dönük çalışmalar yapmadığını görülmektedir. Bir kısım öğretmen hiçbir çalışma yapmadığını (f:4) söylemiş ancak yapması gerektiğini de belirtmiştir. Bazı öğretmenler (f:7) veli toplantıları, görüşmeler, hatırlatmalar, bilgilendirmeler yaptığını söylemiştir. Bazı öğretmenler ise bu konuda (f:5) ailelere sunumlar yaptığını, seminerler, broşürler, fotokopiler dağıttığını ifade etmiştir. Ayrıca, aileye dönük çalışmaları yapmanın rehber öğretmenlerin görevi

olduğunu savunanlar (f:5) olduğu gibi, Halk Eğitim merkezi kurslarının olması ve alanda uzman kişilerin bu yönde eğitimler vermesi ile ilgili öneriler (f:4) ifade eden öğretmen görüşleri belirlenmiştir. Ve bazı öğretmenler (f:2) ödevlere aileleri dahil ettiklerini belirtmişlerdir. Aşağıda aileye dönük çalışmaların yapılması gerektiği görüşünde olan bazı öğretmen ifadelerine yer verilmiştir:

Ö25: Özellikle bu salgın döneminde çocukların tüm zamanlarını aileleriyle geçirmeleri açısından aileye bu süreçte çok fazla iş düşmektedir. Ailelere gerekli bilgiler verilerek çocukların yaş aralıklarına göre ihtiyaçlarının karşılanması ve bu yaş gruplarına nasıl davranmaları gerektiğini anlattım.

Ö33: Ailelerle görüşmelerde çocukların da yaşam alanı olduğu konusunda sık sık hatırlatmada bulunuyorum. Haklar konusunda onlara bir yetişkin olarak davranmaları gerektiğini empati yapıp kabul görmelerini örneklerle anlatıyorum.

Ö42: Veli seminerleri ve müşavirlik hizmetlerinde çocuk hakları önemli bir yer teşkil ediyor. Öğretmenler akademik, kişisel sosyal, mesleki vb. herhangi bir konuda veli ile çalışırken çocuk haklarını vurgulamaya dikkat etmelidir. Çocuk hakları ile ilgili doğrudan bir eğitimin yanı sıra dolaylı olarak sürekli gündemde tutmalıdır.

Ö13: Yapmıyorum. Fakat bence yapmalıyız. Çünkü ailelerde çocukların birey olduğunu ve hakları olduğunu kabullenmeli. Etkinlik olarak onlara sunumlar hazırlanıp bilgilendirmeler yapılabilir.

Ö44: Şahsen böyle bir çalışmam olmadı. Ailelere seminer verilebilir, dünyadan örneklerle ailelere bunun önemini yaparak yaşayarak gösterilebilir.

Aşağıda ailelere yönelik eğitim verilmesinin rehber öğretmenlerin ve diğer uzman kişilerin görevi olduğunu belirten öğretmen görüşlerine yer verilmiştir:

Ö12: Daha çok rehberlik öğretmeninin alanına girdiğini düşünüyorum bu sorumluluğun. Daha doğru bir ifadeyle, sınıf ve rehber öğretmeni iş birliği ile..

Ö24: Bence halk eğitim kurslarında çocuk hakları veli bilinçlendirmesi yapılması gerekir.

Ö31: Okullarda rehber öğretmen tarafından seminer verilebilir.

Ö34: Ünite öncesi aileyi bilgilendiriyoruz. Sürekli aile öğrenci etkileşimi kurabilecekleri ödevler veriyoruz ve ünite sonunda ailelerden geri bildirim alıyoruz. Bu konu direk Eğitim Fakültelerine ders olarak koyulmalıdır.

Görüşmeye katılan öğretmenlere "Çocuğun görüşlerinin dikkate alınması ve katılım hakkının kullanılması ile ilgili fikirleriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiş alınan cevaplar Tablo 10'e işlenmiştir.

Tablo 10: *Katılım Hakkının Kullanılması İle İlgili Öğretmen Görüşleri*

Çocuğun görüşlerinin dikkate alınması ve katılım hakkının kullanılması ile ilgili öğretmen görüşleri	**Frekans (f)**
Çocuğun görüşlerinin dikkate alınması gerekir	14
Çocuğu bir birey olarak gören bakış geliştirilmeli	9
Demokratik sınıf ortamı yaratılmalı	5
Okulda öğrencinin görev alacağı çalışmalar arttırılmalı	4
Aile konuyu bilmeli	4
Kendi haklarını bilen ve savunan çocuklar yetiştirilmeli	3
Sınırlı bir çerçeve olmalı	3
Yöneticiler bu hakkın uygulanması için fırsat yaratmalı	2
Konu içselleştirilmeli	2
Toplam	**46**

Tablo 10 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun (f:14) çocuğun görüşlerinin alınması gerektiği ifadesini kullandıkları görülmektedir. Bir kısım öğretmenler (f:9) çocuğun bir birey olarak görülmesinden ve kendini değerli hissetmesi gerektiğinden bahsetmiştir. 5 öğretmen demokratik sınıf ortamının öneminden bahsetmiştir. 4 öğretmen bu süreçte öğretmen tek başına görev yapması yerine ailenin de çocuğunun katılım hakkını bilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bazı öğretmenler (f:4) okulda öğrencilerin görev alacağı örneğin öğrenci meclisi çalışmalarının düzenlenmesi ve çocukların etkin görev almaları gerektiğini belirtmiştir. 3 katılımcı kendi haklarını bilen ve savunan çocuklar yetiştirilmesi gerektiğini ifade ederken, 3 katılımcı da katılım hakkının sınırsız olmadığını, belli bir sınır içinde sürecin yürütülmesi gerektiğini vurgulamıştır. Az sayıda öğretmen (f:2) katılım hakkının şekil olarak uygulandığını ancak içselleştirilmesi gerektiğini söylemiştir.

Aşağıda çocukların katılım hakkının önemli olduğunu ve çocuğun görüşlerinin alınması gerektiğini dile getiren, çocuğun her konuda söz hakkı olduğunu belirten bazı öğretmen görüşlerine yer verilmiştir:

Ö2: Çocuklar en saf düşünceye sahip ve bir olayı belki de en gerçekçi görebilecek kitlelerden biri o yüzden fikirleri alınmalı.

Ö27: Çocukların okul ve sınıf ortamında haklarının iyice öğretilmesi ve ailede bu hakların pekiştirilmesi önemlidir. Okul ve ailenin birbirini desteklemesi gereklidir.

Ö35: Çocuğun görüşlerini almak çok önemli. Bununla ilgili zaman zaman derslerde de konular oluyor ve soruyorum ev içinde sizin fikriniz alınıyor mu diye genel olarak aldığım cevap olumlu bu da beni mutlu ediyor.

Ö37: Ben öğretmen olarak sınıfta bütün kararları öğrencilerimle birlikte alıyorum. Her öğrencime söz hakkı veriyorum. Bütün etkinliklere hepsinin katılmasını sağlamaya çalışıyorum. Özel günlerdeki etkinliklerde özellikle her öğrencime görev vermeye çalışıyorum.

Ö44: Merkezde çocuk olduğu için onun görüşünün alınması en önemli noktadır. Çocuk görüşüne önem verildiğini fark edince haklarına daha fazla sahip çıkacaktır.

Aşağıda sınıfta ve okulda demokratik ortam olması konusuna değinen bazı öğretmen görüşlerine yer verilmiştir:

Ö24: Katılım hakkı demokrasinin bir gereğidir. Okulda demokrasi, evde demokrasi katılım hakkının en güzel örneğidir. Bu yaşlarda bunun kazandırılması gerektiğine inananlardanım.

Ö26: Kesinlikle olmalı, nasıl demokrasi kavramının önemi sınıftaki sınıf başkanlığı seçimlerinden başlanarak kazandırılmaya çalışılıyorsa aktif katılım kendini ifade etme ve hakkini savunabilme becerisini de hayatın içinde yaparak yaşayarak öğrenme yolunu mutlaka seçmeli.

Ö29: Her çocuğa değerli olduğu hissettirilmeli görüşlerinin önemli olduğu da. Sınıf kurallarının belirlenmesi, sınıf başkanı ve başkan yardımcısının belirlenmesi gibi okul temsilcisinin seçilmesi de bu konuda uygulanabilecek örnekler arasında.

Aşağıda katılım hakkının sınırsız olmaması gerektiğini, her şeyin bir ölçüsü olduğunu, bu konuda bir çerçeve olması gerektiğini belirten ve içselleştirmenin önemini vurgulayan bazı öğretmen görüşlerine yer verilmiştir:

Ö46: Çocukların görüşleri elbette önemlidir, fakat bu önem sınırsız ya da sonsuz değildir. Kontrollü seçenekler sunularak çocuk katılımcı olabilir.

Ö5: Gerekli durumlarda tüm aileyi ya da sınıfı ilgilendiren konularında verilmesi gerekiyor fakat sınırında öğretilmesi şart.

Ö42: Çocuk merkezli yaklaşımların etkisiyle son yıllarda çocuğun görüşüne başvurma ve çocuğun katılımını sağlama eğilimi artmıştır. Lakin gözlemlerim bunun yalnızca prosedürel ve törensel düzeyde olduğu yönündedir. İçselleştirilmemiştir. Oysa çocuğun katılımı içtenlikle sağlanmalı ve görüşlerinin saygı duyulur ve uygulanabilir olduğu çocuğa deneyimletilmelidir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuç ve önerilere yer verilmiştir. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin çocuk haklarına ilişkin algılarını inceleyebilmek amacıyla katılımcı öğretmenlere (f=46) görüşme soruları yöneltilmiştir. Katılımcı öğretmenlere Çocuk Hakları Sözleşmesi (ÇHS)'nin maddelerini daha önce okuyup okumadıkları sorusu sorulduğunda alınan cevaplar bağlamında, Birleşmiş Milletler tarafından imzalanan Çocuk Hakları Sözleşmesinin tamamını okuyan öğretmen sayısı 25 kişi (%54.3), kısmen okuyanlar 16 kişi (%34.8) ve hiç okumadığını belirten 5 kişi (%10.9) olarak tespit edilmiştir. Çocuk ve gençlerin eğitimi ile ilgili görev yapan kişilerin eğitimle ilgili hukuki metinleri bilmesi oldukça önemlidir. Eğitimin hukuksal temelleri başlığında; Dağlı (2018)'ya göre hukuk, toplum yaşamını düzenleme, sosyal gereksinimleri karşılama ve toplumda adaleti gerçekleştirme amaçlarına yöneliktir. Özellikle yöneticiler kendi alanlarına ilişkin bütün yasal belgelerin içeriğini bilmek zorundadır. Bu açıdan, eğitimcilerin eğitim hukukuna ilişkin ulusal ve uluslararası belgelerdeki yazımları bilmeleri gerekir.

Bu araştırmada ilkokulda görev yapan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%76.1'i) çocuk haklarıyla ilgili herhangi bir eğitim almadıkları belirlenmiştir. Araştırmadaki bu bulgu, Uçuş (2009)'un çalışmasındaki; öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin çocuk hakları konusunda yeterince bilgiye sahip olmadığı bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca, bir diğer soru kapsamında katılımcılara 'Çocukken sizin çocuk haklarınıza uygun davranıldığını düşünüyor musunuz, neden?' sorusu yöneltilmiştir ve öğretmenlerin çoğunluğu (f: 22, %47.8) çocukken haklarına uyulmadığı, büyükleri tarafından değersiz hissettirildiklerini dile getirdiği görülmüştür. Bu konuda sadece 12 öğretmen çocukken haklarına uyulduğunu söyleyerek şanslı olduklarını belirtmiştir. Bu

tespitlerden yola çıkarak, bireyin çocukluk dönemindeki yaşantılarının; ailenin, çevrenin ve bölgesel özelliklerin ne derece önemli etkileri olduğu söylenebilir. Hoşgörür (2018, s.139) de toplumsal kurumların bireyin yetişmesi üzerindeki etkilerinden bahsetmektedir ve özellikle ailede çocuğa verilen önem, sevgi, saygı, hoşgörü, sorun çözme becerisi, aile içi insan ilişkilerinin biçimi gibi pek çok nedenin çocuğu etkilediğini belirtmiştir.

Araştırma kapsamında, Çocuk Hakları Sözleşmesinin önem ve etkililiği ile ilgili görüşleri incelendiğinde, bazı öğretmenler (f:19) etkili ve faydalı bir sözleşme olarak bulurken, bazı öğretmenler (f:13) etkisinin gün geçtikçe azaldığını ifade etmiştir. Katılımcı öğretmenler bu konuda ilgili eğitimler verilmesinin gerektiğini dile getirmiştir. Altınışık (1996)'ta bu hususta içinde yaşadığımız çağda teknolojik, ekonomik ve sosyal gelişmelerin insan yaşamını yakından etkileyen başlıca unsurlar olarak ifade ederek, bireyin içinde yaşadığı toplumda uyum sağlaması ve rolünü etkili bir şekilde gerçekleştirmesi için özellikle meslek yaşamında bilgi, beceri ve davranışlar bağlamında hizmet içi eğitimler almasının öneminden bahsetmiştir.

Öğrencilere çocuk hakları ile ilgili farkındalık kazandırmak için öğretmenlerin izlediği yollar başlığında, öğretmenlerin ders kazanımları doğrultusunda bilgi verme, öğretme, anlatma etkinliklerini yaptıkları, sıklıkla kullandıkları yöntemlerin afiş hazırlama, broşür tasarlama, pano, resim çalışması, boyama etkinliği, oyun, drama, canlandırma, örnek olay tekniği, hikâye, tartışma ve beyin fırtınası olduğu belirlenmiştir. Bunların dışında konuyla ilgili video ve filmler izletip bu yönde tavsiyelerde bulunan öğretmen görüşleri de belirlenmiştir. Buna ek olarak, sadece 20 Kasım'da kısaca konuya değindiğini söyleyen öğretmenler ve hiçbir çalışma yapmadığını belirten öğretmen görüşleri de olmuştur. Farkındalık çalışmaları için çocuk haklarının öğretiminde oyun (Torun ve Duran, 2014), drama (Çarıkçı, 2019) tercih edilen yöntemler arasında sayılabilir.

Ders dışı alternatif etkinlikler kullanan öğretmenlerin ise çocuklara haklarının kullanımının öğretilmesinde sundukları öneriler tespit edilmiştir. Bu konuda; bazı eğitim odaklı vakıf ve kuruluşların konuya ilişkin eğitim faaliyetlerine katılmak, PYP (Primary Years Program) gibi uluslararası programları takip ederek okullarda uygulamalar yapmak belirtilen öneriler arasında sayılabilir. Çocukların doğuştan sahip oldukları hakların uygulamadaki işleyişi, öncelikle çocukların sahip olduğu hakları bilmesi aracılığı ile gerçekleşmektedir (Gültekin, Gürdoğan Bayır ve Balbağ, 2016). Bu kapsamda, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin güncel çalışmaları takip etmesinin gerekliliği ifade edilebilir. Okul yöneticilerinin özellikle bu konudaki liderliği önemlidir ki, Erdoğan (2012, s.44)'a göre lider etkileme gücüne sahip kişidir ve örgütsel değişimlerin yaşanacağı yeni süreçlerde sürecin yönetimi adına başlıca niteliklerden birisidir. Ayrıca okullarda tiyatro vb. tarzda etkinliklere yer verilmesi, seminerler düzenlenmesi, küçük yaş gruplarında bu konuda oyunlar oynatılması çocukların eğlenerek öğrenmelerini sağlayabilecek katılımcı öğretmenlerce önerilen yöntemler olarak sıralanmaktadır.

Öğretmenlerin yüksek çoğunluğu çocuk haklarının öğrencilere kazandırılması konusunda öğretmenlerin yerinin çok önemli olduğunu vurgulamıştır. Katılımcı öğretmenler bu konuda öğretmenlerin sorumlu ve etkili olduğunu vurgulayarak, öğretmenlerin rol model ve yol gösterici olduğunu, topluma ışık tuttuğunu belirterek ne kadar önemli bir mesleği icra ettiklerinin farkında olduklarını dile getirmişlerdir. Bazı öğretmenler bu süreçte sadece öğretmenlerle sınırlı kalınmaması gerektiğini, ailelerin ve tüm toplumun bu konunun bir parçası olduğuna vurgu yapmıştır. Çocuk haklarının korunması hem devletler tarafından hukuki sistemin korunmasıyla hem de bireylerin farkındalıkları ile gerçekleştirilebilmektedir (Uğurlu ve Gülsen, 2014; Karakaş ve Çevik, 2016; Kurt, 2016).

Ders kitaplarında Çocuk Hakları Sözleşmesine yer verilme durumuna ilişkin; görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğu (f:24, %52.1) ders kitaplarında yer veriliyor ama yeterli değil, şeklinde görüş bildirmiştir. Bu konuda bazı öğretmenler ise kitaplarda yer alan şeylerin çocuklarda sınav kaygısı oluşturabilme ihtimaline dikkat çekmiştir. Bu tespite dayalı olarak, öğretmenlerin öğrencilerle bu konuda uygulamaya yönelik etkinlikleri ön planda tuttuğu ve çocuğu bilinçlendirici faaliyetler yapılması ile ilgili önerileri görülmektedir. Dirican (2018) da bu hususta çocuk hakları eğitimine erken yaşlardan itibaren başlanması gerektiğine dikkat çekmektedir.

Ailelerin Çocuk Hakları konusunda bilinçli olmaları için aileye dönük yapılan çalışmalar başlığında, katılımcı öğretmenlerin çoğunun herhangi bir çalışma yapmadığı veya yapılması gerektiği yönündeki görüşü göze çarpmaktadır. Bazı öğretmenlerin bu tür çalışmaları rehber öğretmenin ya da farklı uzman kişilerin yapması gerektiği görüşü belirlenmiştir. Bir kısım öğretmen ise öğrencilerin ödevlerine ailelerini dahil ettiklerini, veli toplantıları, görüşmeler, hatırlatmalar, bilgilendirmeler yaptıkları dile getirmiştir. Sunumlar yaptığını, seminerler, broşürler, fotokopiler verdiğini ifade eden öğretmenler de olmuştur. Çocukların yetişmesinde ailenin rolü büyüktür. Nalçacı (2020, s.191) da bireylerin ilk davranışlarını ailesi ile etkileşimi sonucunda kazandığını belirterek, ailede bilgi, görgü ve kültür aktarımı yapıldığına dikkat çekmiştir. Buna göre, ailenin çocuk hakları konusundaki bilgisi çocuğu yetiştirme sürecinde etkili olabilir.

Çalışmada, çocuğun görüşlerinin dikkate alınması ve katılım hakkının kullanılması ile ilgili öğretmenlerin yüksek düzeyde önem ve hassasiyet gösterdikleri belirlenmiştir. Bazı öğretmenler demokratik sınıf ortamları sağlanmasından, bazıları çocuğun birey olarak görülmesinden ve kendini değerli hissetmesi gerektiğinden, bazıları da okullarda öğrencinin görev alacağı çalışmaların arttırılması gerektiğinden bahsetmiştir. Az sayıda öğretmen ise bu konuda, çocukların katılım hakkının belli sınırlar içerisinde olması gerektiğini belirtmiştir. Skelton (2007)'a göre Çocuk hakları, demokrasi ve başarılı kalkınma için önemli bir başlıktır, demokratik vatandaşlık anlayışı edinme süreci katılımla bağlantılıdır ve aile, okul, toplum yaşantısına katılımı teşvik edilen çocuklar daha özgüvenli bireyler olarak yetişmektedir. Çocuk haklarında yer alan konuların ve uygulamaların hepsi çok önemlidir, bu yüzden, çocukların gelişimlerinde benlik ve kişilik kavramlarının sağlıklı gelişimi için çocukların sahip oldukları tüm haklarını bilerek farkındalık içinde yaşamaları oldukça önemlidir (Dinç, 2015).

5. ÖNERİLER: Bu araştırmada öğretmen görüşlerine dayalı olarak toplanan veriler ve ulaşılan sonuçlardan yola çıkılarak şu öneriler geliştirilmiştir:

- ✓ Çocuklarda ve çocuklarla beraber çocuk eğitimde görev alan yetişkinlerde konuya yönelik bilgi, beceri ve farkındalığı artırmak için ilgili eğitimlere önem verilmeli, bu eğitimlerin yaygınlaştırılması için gerekli çalışmalar yapılmalıdır.
- ✓ Öğretmenlerin çoğunluğunun çocuk hakları ile ilgili eğitim almadığı bulgusu göz önünde bulundurularak; öğretmen yetiştiren kurumlarda, çocuk hakları ile ilgili konuların ders programlarında yer alması, hatta ayrı bir disiplin olarak örnek etkinliklerle işlenmesi önerilmektedir.
- ✓ Öğrencilerin çocuk hakları konusunda erken yaştan itibaren bilgilendirilmelerinin, kendi haklarının farkında olmalarının önemi doğrultusunda okullarda uygulamalı etkinliklerin artırılması önerilebilir.
- ✓ Katılım hakkının gözetilmesi maddesine yönelik okullarda demokrasinin gereği öğrencinin etkin katılım sağlayacağı oy kullanma etkinlikleri, hatta öğrenci meclisi çalışmaları düzenlenebilir.
- ✓ Çocuk hakları ile ilgili konuların ders kitaplarında sadece hayat bilgisi ve İnsan Hakları ve Yurttaşlık derslerinde değil müfredattaki diğer derslerin içeriklere de serpiştirilmesi önerilebilir.
- ✓ İlkokullarda okul rehber öğretmenlerle iş birliği içerisinde ailelere dönük çalışmaların planlanması ve düzenlenmesi önerilebilir.
- ✓ MEB, çocuk hakları eğitimlerinin yaygınlaştırılabilmesi için bu alanda çalışmalar yapan kurum ve kuruluşlarla iş birliğini arttırması önerilmektedir.
- ✓ Çocukların fikirlerini ve görüşlerini aktarabilecekleri web araçlar tasarlanabilir. Bu yönde konuyla ilgili paydaşların bir araya gelebileceği panel, sempozyum, vb. etkinlikler düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

2. Altınışık, D. S. (1996). "Hizmetiçi Eğitim ve Türkiye`deki Uygulama. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi", *7 (7)* , 329-348. https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10388/127089.
3. Akyüz, E. (2018). Çocuk Hukuku, Çocukların Hakları ve Korunması, Pegem Yayıncılık, Ankara.
4. Akyüz, E. (2001). "Çocuk Hakları Sözleşmesinin Temel İlkeleri Işığında Çocuğun Eğitim Hakkı", Milli Eğitim Dergisi, (151), 1-26.
5. Baltacı, A. (2019). "Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır?", Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(2), 368-388
6. Christensen, L. B. Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). Research methods design and analysis (12th edition/Global edition). Boston: Pearson Education Limited.
7. Creswell, J.W. (2021). "Nitel Araştırma Yöntemleri. Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni". (Ed. Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir), Siyasal Kitabevi, Ankara.
8. Çarıkçı, S. (2019). "Çocuk Hakları Eğitimi Programının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Çocuk Hakları Tutum ve Farkındalıklarına Etkisi" Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
9. Çelikkaya, H. (2016). Eğitim Bilimlerine Giriş, Eğitimcilik ve Öğretmenlik, Nobel Yayıncılık, Ankara.
10. Dağlı, A. (2008). Eğitimin Hukuksal Temelleri. (7. Bölüm) İçinde: Eğitime Giriş. Edi. Demirel, Ö & Kaya, Z. ss. 201-280. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

11. Değirmencioğlu, S. (2004). "Demokrasiyi İçeriden Öğrenmek: Kamusal Başarı Modeli", Çoluk Çocuk Dergisi, Kök yayıncılık, Ankara.
12. Dinç, B. (2015). Okulöncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocukların Ebeveynlerinin Çocuk Hakları Eğitimi Konusundaki Görüşleri, Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 3(1), 7-25.
13. Dirican, R. (2018). "Tarihi Süreçte Çocukluk ve Çocuk Hakları", Çocuk ve Gelişim Dergisi, 2(2), 51-62.
14. Erdoğan, İ (2012). Eğitimde Değişim Yönetimi. Ankara: Pegem Yayıncılık.
15. Flowers, N. (2007). Compasito Manual On Human Rights Education For Children. Council of Europe: The Directorate of Youth and Sport.
16. Gültekin, M.; Bayır, G.Ö. & Dinç, M. (2016). "Haklarımız Var: Çocukların Gözünden Çocuk Hakları", Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 8(24): 971-1005.
17. Hoşgörür, V. (2008). Eğitimin Sosyal ve Kültürel Temelleri. (5. Bölüm) İçinde: Eğitime Giriş. Edi. Demirel, Ö & Kaya, Z. ss.129-161. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
18. Karaman-Kepenekçi, Y. & Baydık, B. (2009). "Zihin Engelliler Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına İlişkin Tutumları", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42(1), 329-350.
19. Karasar, N. (1998). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Nobel Yayıncılık, Ankara.
20. Kaya, S. Ö. (2011). "Öğretmen Adaylarının Çocuk Hakları ile İlgili Görüşleri", Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
21. Landsdown, G. (2005). Innocenti Insight The Evolving Capacities of The Child. UNICEF Innocenti Preseed Centre, 59-60, Florence,Italy.
22. Nalçacı, A. (2020). Değerler eğitiminde: Aile, Çevre ve Okul. (12.Bölüm). İçinde: Karakter ve Değer Eğitimi. Farklı Bakış ve Örnek Etkinlikler. Edit. Genç, Salih Zeki ve Beldağ, A. ss.189-204. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
23. Neslitürk, S. & Ersoy, A. (2013). "Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarının Öğretimine İlişkin Görüşleri", Dergipark, 3 (2):245-257.
24. Skelton, T. (2007). Children, young people, UNICEF and participation. *Children's Geographies, 5(1-2),* 165-181. https://doi.org/10.1080/14733280601108338.
25. T.C. Resmi Gazete. Yürütme ve İdare Bölümü. 27.01.1995. Sayı:22184, Başbakanlık Basımevi, Ankara.
26. TDK, Türk Dil Kurumu, (2021, Mayıs). Erişim adresi: https://sozluk.gov.tr/
27. Torun, F. ve Duran, H. (2011). "Çocuk Hakları Öğretiminde Oyun Yönteminin Başarıya, Kalıcılığa ve Tutuma Etkisi, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (16): 418-448.
28. Turupcu, A., & Gültekin Akduman, G., (2015). Okul Öncesi Eğitim ve Çocuk Hakları. *Okul Öncesi Eğitime Giriş*, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
29. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982, Md.6.
30. Uçuş, Ş. (2009). "Çocuk Hakları Sözleşmesinin İlköğretim Programlarındaki Yeri ve Sözleşmeye Yönelik Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri", Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
31. Uçuş, Ş. (2013). "Çocuk Hakları Eğitimi Programının Hazırlanması ve Değerlendirilmesi" Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
32. Uğurlu, Z. ve Gülsen, İ. (2014). "Çocuk Hakları ve Hukuki Bağlamda Çocuğun İhmal ve İstismardan Korunması", Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(1): 1-24.
33. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (5.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık
34. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
35. Yin, R. K. (2009). Case Study Methods: Design and Methods (4. Baskı). Thousand Oaks: Sage Pbc

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
OPEN ACCESS
e-ISSN: 2587-1587

Research Article

Subject Area
Nursing

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 100
PP: 2494-2501

Arrival
17 June 2022
Published
31 July 2022
Article ID Number
63604
Article Serial Number
26

Doi Number
http://dx.doi.org/10.29228/sssj.63604

How to Cite This Article
Ceylantekin, Y. & Doğan, A. (2022). "Hemşirelik Öğrencilerinde Mobbingin Güdülenme Kaynakları Ve Sorunlarına Etkisi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:100; pp:2494-2501

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

Hemşirelik Öğrencilerinde Mobbingin Güdülenme Kaynakları Ve Sorunlarına Etkisi

The Effect of Mobbing on Motivation Sources and Problems in Nursing Students

Yeşim CEYLANTEKİN [1] Ayşe DOĞAN [2]

[1] Dr. Öğr. Üyesi., Afyonkarahisar Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü, Afyonkarahisar, Türkiye
[2] Hemşire, Afyonkarahisar, Türkiye

ÖZET

Amaç: Bu çalışma, hemşirelik öğrencilerinin klinik uygulamada mobbinge maruz kalma durumlarını ve güdülenme kaynaklarına etkisini araştırmak için yapıldı.

Yöntem: Tanımlayıcı tipte araştırmanın örneklemini, Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik bölümü 2.,3.,4. sınıfta okuyan 247 öğrenci oluşturdu. Araştırma 14 Şubat-14 Temmuz 2018 tarihlerinde yapıldı. Veriler literatür taranarak oluşturulan soru formu ve "Güdülenme Kaynakları ve Sorunları Ölçeği" ile toplandı. Verilerin analizinde yüzdelik, ortalama, standart sapma, ki kare, t testi kullanıldı.

Bulgular: Öğrencilerin yaş ortalaması 22.5±1.76'dır. Öğrencilerin %60,7'si kadın, %39,3'ü erkektir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %58,3'ü mobbinge maruz kaldığını ifade etmişlerdir. En fazla mobbinge maruz kalma nedenleri; uygulamada yetersizlik (%40,8), stajyer öğrenci olması (%36,2), nedensiz (%23)dir. Öğrencilerin ölçek toplam puanı 78.02±8.90' dür. Öğrencilerin içsel güdülenme faktörü güvenirlilik katsayısı alfa değeri =.723; puan ortalaması 40,21±7,28 olarak bulunmuştur. Mesleği sevme durumu ile içsel güdülenme arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$)

Sonuç: Öğrencilerin en yüksek güdülenme düzeyi içsel güdülenme olarak bulunmuştur. Öğrencilerde mobbing durumunun güdülenme ve mesleği farkındalık durumlarına olumsuz etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Güdülenme, Hemşirelik öğrencileri, Mobbing

ABSTRACT

Aim: This study was conducted to investigate the exposure of nursing students to mobbing in clinical practice and its effect on motivation sources.

Methods: The sample of the descriptive type of research, Afyon Faculty of Health Sciences Department of Nursing 2nd, 3rd, 4th. created 247 students studying in the classroom. The research was conducted between 14 February and 14 July 2018. The data were collected with a questionnaire created by scanning the literature and the Motivation Sources and Problems Scale. In the analysis of the data, percentage, mean, standard deviation, chi square, t test were used.

Results: The mean age of the students was 22.5 ± 1.76. 60.7% of the students were female and 39.3% were male. 58.3% of the students participated in the study stated that they were exposed to mobbing. Causes of exposure to mobbing; in practice (40.8%), internship (36.2%), without reason (23%). The scale total score of the students is 78.02±8.90. The students' internal motivation factor reliability coefficient alpha value = .723; the mean score was 40,21 ± 7,28. A statistically significant difference was found between liking the profession and intrinsic motivation.

Conclusion: The highest motivation level of the students was found to be intrinsic motivation. It has been concluded that mobbing has a negative effect on students' motivation and occupational awareness.

Keywords: Motivation, Nurse Students, Mobbing

1. GİRİŞ

"Mobbing" kavramı çalışma hayatında gözlemlenen psikolojik taciz davranışlarını ifade etmek için kullanılmıştır. Mobbing, psikolojik yıldırma, psikolojik şiddet ve psikolojik taciz şeklinde de isimlendirilmektedir. Mobbing terimi, ilk kez 1960'lı yıllarda; K. Lorenz tarafından, daha sonra çocuklar arasında anlaşmazlıkları inceleyen Heinemann tarafından kullanılmıştır (Kara ve Kaya 2021; Demir ve ark., 2014; Karakuş, 2011; https://www.tihek.gov.tr/upload/file_editor/2021/02/1612789982.pdf).

Mobbingin sonuçlarının tüm toplumu ilgilendirmesi, kişisel ve toplumsal ilişkilere zarar vermesi nedeniyle her geçen gün üzerinde biraz daha durulmaktadır (Öztürk, 2019). Mobbing; çalışan kişiyi aşağılama, itibarsızlaştırma, tecrit yoluyla zorlamasıdır. Özellikle sağlık profesyonelleri söz konusu olduğunda, bu etkiler daha da derinleşmektedir, çünkü profesyonel bir ekipteki kötü ilişkiler, hizmet kalitesini düşürdüğü için hasta bakımını da önemli oranda etkilemektedir. Hasta bakım kalitesinin düşmesi ise hastanede kalış süresini uzatmaktadır. Mobbing davranışları belli sıklıkta ve sürede oluşmaktadır. Sıklığı ve uzun süre devam etmesi nedeniyle, çalışanlarda ciddi zihinsel, psikosomatik ve sosyal tükenmişlik yaşanmasına zemin hazırlamaktadır (Durmuş ve ark., 2018; Polat, 2012). Mobbing uygulamaları arttıkça kişilerin işten ayrılma durumları artmakta ve kişilerin kuruma olan inanç ve beklentileri kaybolmaktadır (Karakuş, 2011). Mobbinge maruz kalanlarda, uykusuzluk, iştahta azalma, depresyon, endişe, hareketsizlik, ağlama nöbetleri, unutkanlık, alınganlık, ani öfke, panik atak, tepkisiz kalma, yaşam arzusu kaybı, daha önceleri hoşlandıkları şeylerden doyum almama gibi davranış ve düşünce değişiklikleri gözlenebileceği bildirilmektedir (Polat ve Pakiş, 2012).

Sağlık sektörü, önemli derecede mobbing olaylarının yaşandığı alan olarak görülmektedir. Sağlık çalışanları iş yerlerinde psikolojik şiddete maruz kalmada riskli bir meslek grubu olduğu değerlendirilmektedir. Hemşireler, en yaygın olarak sözel saldırılarla birlikte, hastalar tarafından da farklı saldırganlık biçimlerine maruz kalmaktadır (Durmuş ve ark., 2018; Çınar ve ark., 2016; Özdemir ve ark., 2013; Hutchinson et al., 2010). Özellikle yataklı servis birimlerinde çalışan hemşirelerin, poliklinikte çalışanlara göre daha sık saldırganlık durumuna maruz kaldığı bildirilmiştir (Kowalczuk ve Krajewska, 2017). Yoğun ve stresli bir alan olarak görülen hastanelerde çalışma şartları, nöbetler, olanakların yetersiz olması, adaletsizlikler, tükenmişlik durumu gibi sebepler mobbing gelişme durumunu arttırmaktadır (Kowalczuk ve Krajewska, 2017; Karsavuran ve Kaya, 2017; Hutchinson et.al., 2010).

Mobbing, öğrencilik döneminde de olumsuz birçok etkiye neden olmaktadır. Ebe ve hemşire öğrencilerin mobbinge maruz kalmaları memnuniyetsiz, mutsuz olmalarına ve iş performanslarında azalmaya neden olmaktadır. Bu durum hemşirelik bakımının kalitesini düşürmesi açısından da tehlike oluşturmaktadır (Güven ve ark., 2012). Hemşirelik öğrencilerinin karşılaştıkları stres durumlarında etkili başa çıkma stratejilerini geliştiremedikleri ve özellikle ruhsal hastalık belirtileri gösteren öğrencilerin baş etme yöntemlerinin etkin olmadığı belirlenmiştir (Güler ve Çınar, 2010). Oysa hemşirelik eğitiminde problem çözme yeteneği güçlü, öğrenme güdüsü yüksek öğrencilerin yetiştirilmesi, bunun için de eğitim kalitesinin arttırılması oldukça önemlidir.

Güdülenme, öğrenme davranışını etkileyen önemli bir bileşen olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle güdülenmenin kontrolü de üzerinde durulması gereken bir sorun olarak öne çıkmaktadır. Bu sorunun çözümü için öğrencilerin güdülenmesini etkileyen sorunları ile mobbingin etkilerini belirlemek oldukça önemlidir (Özaydınlık Baykara ve Aykaç, 2013; Güler ve Çınar, 2010). Güdülenme, bireyin hareketlerinin yönünü belirleyen, onu harekete geçiren inançları, umutları, değerleri ve düşünceleridir (Yayak ve Top, 2020). Güdülenme, öğrencilerin öğrenme durumuna yoğunlaşan, etkili öğrenmenin oluşmasında rolü olan bir faktördür. Eğitim bağlamında öğrenmeye güdülenmeyi etkileyen faktörler doğal ve yapay olarak değişmektedir. Doğal güdülenmede öğrencinin öğrendikleri onu tatmin eder, gereksinimlerini karşılar ve çözümler üretirken, yapay güdülenmede ise öğretici ödül, pekiştirici ya da ceza gibi yöntemleri kullanmaktadır (Özaydınlık Baykara ve Aykaç, 2013). İçsel güdülenme bireyin içinden gelen, kendi isteği ile başarılı olma isteğidir. Öğrencinin hemşirelik mesleğine ilgi duyması, kendi alanında kariyer yapma talebi, uygulanan eğitimin yaşam kalitesini arttıracağı inancı içsel güdülenmeye örnektir. Dışsal güdülenme, kişinin dışarıdaki faktörlerden örneğin çalışma ortamından etkilenmesi sonucu oluşur. Eğitim alınan grubun istekli olması, öğrencinin doğru davranışı karşısında takdir görmesi dışsal güdülenme örnekleridir. Olumsuz güdülenmede birey, hareketleri ile elde ettiği sonuç arasında ilişki kuramaz bu nedenle de güdülenme gerçekleşmez (Çelik ve ark., 2014).

Mobbing kavramı bireyi, bakım verdiği kişiyi ve çalışılan kurumu olumsuz etkilemektedir ve çalışma ortamında verim azalarak güdülenme ya da motivasyon davranışlarının azalmasına neden olmaktadır. Çalışmamızda hemşirelik öğrencilerinin mobbinge maruz kalma durumları ile mobbingin güdülenme kaynaklarına etkisini araştırmak amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Türü

Araştırma tamamlayıcı türde yapılmıştır.

2.2. Araştırmanın Yapıldığı Yer ve Zamanı

Çalışma Sağlık Bilimleri Fakültesi hemşirelik bölümünde 14 Şubat-14 Temmuz 2018 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

2.3. Araştırma Sorusu

- ✓ Hemşirelik öğrencilerinde mobbinge maruz kalma durumları nedir?
- ✓ Hemşirelik öğrencilerinin mobbinge maruz kalma durumlarının güdülenmeye etkisi nasıldır? sorularına yanıt aranmıştır.

2.4. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, belirtilen fakültede 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında hemşirelik bölümünde okuyan çalışmaya katılmaya gönüllü 2,3,4.sınıf iki yüz kırk yedi (n=247) öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada örneklem seçimine gidilmeden evrenin tümüne ulaşılması hedeflenmiştir. Araştırmaya katılmak istemeyen ya da veri formlarını eksik dolduran öğrenciler araştırma dışında bırakılmıştır.

2.5. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Sosyo-demografik Bilgi Formu" kullanılmıştır. Öğrencilerin güdülenme düzeylerini belirlemek için ise geçerlilik ve güvenirliliği Acat ve Köşgeroğlu'nun yaptığı 24 sorudan oluşan "Güdülenme Kaynakları ve Sorunları Ölçeği" uygulanmıştır (Acat ve Köşkeroğlu, 2006).

2.5.1. Sosyo-demografik Bilgi Formu

Öğrencilerin Sosyo-demografik özelliklerini (yaş, cinsiyet, yaşadığı yer, ailenin eğitim durumu) gibi değişkenlerini ve mobbing tanımını bilme, maruz kalma durumu gibi mobbingle ilgili soruları içeren toplam 26 sorudan oluşan, literatür taranarak araştırmacılar tarafından hazırlanan soru formudur.

2.5.2. Güdülenme (Motivasyon) Kaynakları ve Sorunları Ölçeği (GKS)

Ölçek, Acat ve Köşgeroğlu (2006) tarafından yapılan ölçeğin iç tutarlılık (Cronbach'ın alfa katsayısı) katsayısı 0,82 olarak verilmiştir. Çalışmamızda Cronbach's alfa katsayısı 0,80 olarak hesaplanmıştır. Ölçek üç alt boyuttan meydana gelmektedir. Bunlar; içsel güdülenme, olumsuz güdülenme ve dışsal güdülenmedir (Gençay ve Gençay 2007; Acat ve Köşkeroğlu, 2006). İçsel ve dışsal güdülenme alt ölçeklerini içeren maddelerde "hiç katılmıyorum:1, katılmıyorum: 2, kararsızım: 3, katılıyorum: 4, kesinlikle katılıyorum: 5 '' puan verilmektedir. Olumsuz güdülenme alt ölçeğini içeren maddelerde '' 'hiç katılmıyorum: 5, katılmıyorum: 4, kararsızım: 3, katılıyorum: 2, kesinlikle katılıyorum: 1" puan verilir. Ölçekte içsel güdülenme "en az: 11 – en çok: 55", dışsal güdülenme "en az: 5 – en çok: 25" ve olumsuz güdülenme "en az: 8 – en çok: 40" olmak üzere toplamda "en az: 24 – en çok:120" puan alınabilir. Her bir alt ölçeğin puanı, ilişkili alt ölçek maddelerinin aritmetik puan ortalaması hesaplanarak belirlenmekte, toplamı kişinin mesleksel öğrenme güdülenme düzeyinin puanını oluşturmaktadır. Puanlama skoru ise, verilen puanların toplanması ve toplam puanın 24'e bölünmesiyle elde edilmektedir.

2.6. Verilerin toplanması

Veriler toplanmadan önce öğrencilere çalışma hakkında bilgi verilerek öğrencilerden izin alınmıştır. Sosyo-demografik form ve ölçek formları yüz yüze görüşme tekniği ile toplanmıştır. Veri toplama formlarının doldurulma süresi yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür.

2.7. Verilerin değerlendirilmesi

Araştırma verilerinin değerlendirilmesinde SPSS 22.0 paket programı kullanıldı. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemlerin (ortalama, standart sapma, medyan, frekans, yüzde, minimum, maksimum) yanında nicel verilerin normal dağılıma uygunluklarına bakıldı. Korelasyon analizi, Kruskal-Wallis ve t testi kullanıldı. İstatistiksel anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak kabul edildi.

2.8. Araştırmanın Etik Yönü

Çalışma için; Afyon Kocatepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan onay 02.02.2018 tarih ve 2018\2-48 sayılı karar ile çalışmaya katılmayı kabul eden ve belirtilen kıstaslara uyan öğrencilerden "Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur" formu doldurması istenerek onam alınmıştır. Araştırma Helsinki Deklarasyonu İlkelerine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

3. BULGULAR

Öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri ve meslekle ilgili düşünceleri Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri ve hemşirelik mesleği ile ilgili düşünceleri (n=247)

Değişkenler	Sayı (n)	Yüzde (%)
Yaş ortalaması 22.5±1.76		
Cinsiyeti		
Kadın	150	60.7
Erkek	97	39.3
Okuduğu sınıfı		
2.sınıf	73	29.6
3.sınıf	90	36.5
4.sınıf	84	33.9
Yaşadığı yer		
Kent merkezi	146	59.0
Köy/ilçe	101	41.0
Mesleği isteyerek seçme durumu		
Evet	163	66.0
Hayır	84	34.0

Mesleği sevme durumu		
Severek yapıyorum	174	70,5
Sevmiyorum	73	29.5
Mesleğini değiştirmeyi düşünme durumu		
Evet	113	45.7
Hayır	134	54.3
Meslek seçimini etkileyen kişi		
Kendi isteği	97	39.3
Ailem	136	55.1
Arkadaşım	14	5.6
Aile üyelerinde hemşire varlığı		
Evet var	94	38.1
Hayır yok	153	61.9
Aile tarafından hemşirelik mesleğine duyulan sevgi		
Sevgi duyuyorlar	31	12.6
İstemediler	216	87.4
Kararımı etkilemediler	-	-
Mesleğe hazır hissetme durumu		
Hazır hissediyorum	52	21.1
Hazır değilim	115	46.6
Kararsızım	80	32.4

Araştırmaya dahil edilen katılımcıların yaş ortalaması 22.5±1.76'dır. Katılımcıların çoğunluğunu (%70,4) 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerin %60,7'si kadın, %59'u kent merkezinde yaşamaktadır. Öğrencilerin %66'sı mesleği isteyerek seçtiğini, %70,5'i mesleği severek yaptığını ifade etmiştir. Öğrencilerin %45,7'si hemşirelik mesleğini değiştirmeyi düşünmektedir. Öğrencilerin sadece %39,3'ü kendi isteği ile mesleğini seçmiş, %38,1'inin aile üyelerinde hemşirelik mesleğini yapan birey bulunmaktadır. Öğrencilerin %12,6'sı ailesinin hemşirelik mesleğine olumlu baktığını belirtmiş ve %21,1'i de hemşirelik mesleğini yapmak için kendini hazır hissettiğini ifade etmiştir (Tablo 1).

Tablo 2. Öğrencilerin mobbing ile ilgili düşünceleri (n=247)

	Sayı (n)	**Yüzde (%)**
Mobbing terimini duyma		
Duydum	215	87.0
Duymadım	32	13.0
Mobbinge maruz kalma durumu		
Evet	144	58,3
Hayır	103	41,7
Mobbinge maruz kalma nedeni		
Hiçbir nedenin olmaması	56	23.0
Stajyer öğrenci olması	90	36.2
Uygulamada yetersizlik	101	40.8
Diğer mesleklere kıyasla mobbinge maruz kalma		
Aynı seviyede	47	19.0
Çok daha fazla	160	64.7
Çok daha az	40	14.4
Mobbingin mesleğine etkisi		
Meslekten soğuttu	93	37.6
Özgüvenimi azalttı	112	45.1
Hayat enerjisini olumsuz yönlendirdi	42	17.3

Öğrencilerin birçoğu mobbing terimini bilmekte, %58,3'ü mobbing davranışına uğradığını düşünmektedir. Öğrencilerin çoğunluğu uygulamada yetersiz olduklarında mobbinge maruz kaldıklarını ifade etmiştir. Öğrenciler diğer mesleklere göre çok daha fazla mobbinge kaldığını düşünmekte ve bu durumun onların özgüvenini azalttığını ifade etmektedirler (Tablo 2).

Tablo 3. Öğrencilerin mesleği sevme durumları ile güdülenme puan ortalamalarının karşılaştırılması (n=247)

Mesleği sevme durumu	**İçsel güdülenme X±SS**	**Dışsal güdülenme X±SS**	**Olumsuz güdülenme X±SS**
Severek yapıyor (n=174)	37.56±5.21	23.55±3.61	27.92±2.21
Sevmiyor (n=73)	25.86±8.32	22.24±4.18	26.89±6.30
t değeri	t=4.32	t=5.02	t=2.13
p değeri	p=0.03	p=0.08	p=0.06

Mesleği severek yapan öğrencilerin içsel güdülenme puanları yüksek bulunmuştur. Mesleği sevme durumu ile içsel güdülenme arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$) Mesleği sevme, severek yapma

durumu ile dışsal güdülenme ve olumsuz güdülenme arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (p>0.05) (Tablo 3).

Tablo 4. Öğrencilerin cinsiyetine ve okuduğu sınıfa bağlı mobbinge maruz kalma durumları (n=247)

	Maruz kaldığını düşünenler		Maruz kalmadığını düşünen			
Cinsiyet	**n**	**%**	**n**	**%**	**X**	**p**
Kadın	89	61.8	45	43.6	16.890	0.003
Erkek	55	38.2	58	56.4		

Kadın öğrenciler daha çok mobbinge maruz kaldığını ifade etmiştir. Öğrencilerin cinsiyeti ile mobbinge maruz kalma durumları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p<0.005) (Tablo 4).

Tablo 5. Hemşirelik öğrencilerinin güdülenme kaynakları ve sorunları ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları (n=247)

	Ortalama±SS	**Puan aralığı**
İçsel Güdülenme	40.21±7.28	16-54
Dışsal Güdülenme	29,50±7.10	12-25
Olumsuz Güdülenme	33.50±4.21	9-40
Toplam ölçek Puanı	78.02±8.90	22-114

Öğrencilerin güdülenme kaynakları ve sorunları ölçeğinden edindikleri puan ortalamaları hesaplanmış, ölçek toplam puanı 78.02±8.90 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin içsel güdülenme düzeylerinin en yüksek olduğu daha sonra sırasıyla olumsuz güdülenme ve dışsal güdülenmenin geldiği belirlenmiştir (Tablo 5).

4. TARTIŞMA

Kara ve Kaya (2021) çalışmasında, sağlık çalışanlarında cinsiyete göre tehdit ve taciz, işe bağlılık arasında ise farklılık bulunmamıştır (p>0,05). Çelik ve ark. (2014) çalışmasında cinsiyetler arasında anlamlı bir farkın olduğu, hemşirelik öğrencilerinin mesleksel öğrenim güdülenme seviyeleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olduğu (p=0.00) ve hemşirelik bölümünü daha çok kadın öğrencilerin tercih ettiği belirtilmiştir. Ateş ve ark. (2014), çalışmasında kadın öğrencilerin mobbinge uğrama oranlarının daha yüksek olduğu bildirilmiştir. Benzer çalışmada kadın hemşirelerde mobbing davranışına daha sıklıkla rastlandığı belirtilmiştir (Bahçeci Geçici ve Sağkal, 2011). Durmuş ve ark. (2018) yaptığı çalışmada da mobbing davranışına uğrama ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çalışmamızda kadın öğrencilerin daha çok mobbinge maruz kaldığını ifade etmesi, mesleğin daha çok kadın cinsiyetinden oluştuğu için karşılıklı ilişkilerde problem yaşandığını, kadın cinsiyetinin kendine özgü kişilik özelliklerini mesleğe olumsuz yansıtabileceği gerçeğini akla getirebilir. Hemşirelik öğrencilerinin güdülenme seviyeleri ile okudukları sınıfları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p>0.05). Bunun bir sonucu olarak öğrencinin hastane uygulamasında yaşadığı olumsuz davranışlar ve yaşadıkları stresin sınıf farkı gözetmeksizin tüm yıllarda olabileceğini düşündürmektedir.

Öztürk ve Ulaş Karaahmetoğlu (2019) çalışmasında öğrencilerin mobinge maruz kalma nedeni olarak daha çok nedeni olmaksızın, kıskançlık, eğitim durumu ve staj başarısızlığını ifade ederken çalışmamızda mobbing davranışının en önemli nedeni uygulamadaki yetersizlikler olarak görülmektedir. Öğrenciler daha çok uygulamada hemşirelerin beklentilerini karşılamada bazen yetersiz kalmakta ve bu durum öğrencide yetersizlik duygusu oluşturduğunu düşündürmektedir. Bu sonuç uygulama alanında yetersiz olduğunu düşünen öğrencinin güdülenme ve motivasyon davranışlarında da düşme olabileceğini akla getirebilir.

Çelik ve ark. (2014), yardımcı olmayı sevme, mesleki güdülenme seviyelerinde etkili olduğu belirlenmiş olup diğer nedenlerin güdülenme düzeylerinde farklılık göstermediği saptanmıştır. Çalışmamızda öğrencilerin büyük kısmı hemşirelik mesleğinin tercihinde meslek sayesinde daha çok insana ulaşılabilirlik ve yardım ön plana çıktığını ifade etmiştir (%85). Diğer yandan mesleği severek yapma öğrencilerin içsel güdülenme durumlarını arttırdığı için mesleğin gücünün ortaya konması, kanıta dayalı uygulamaların ders içeriklerine eklenmesi, öğrenciler ile araştırmalar yapılması onların çalışmalara dahil edilmesinin mesleğe olan sevgi ve bağlılıklarını daha çok arttıracağı düşünülmektedir.

İsviçre sağlık bakım evlerinde mobbing olaylarının incelendiği çalışmada, liderlik desteğinin azlığı, etkin olmayan takım çalışması ve personel kaynaklarının algılanan yetersizliğinin mobbing davranışına olumsuz etki ettiği belirlenmiştir (Tong et.al., .2017). Özlü ve ark. (2014), yaptığı çalışmada hata yapma korkusunun ve iletişim kurduğu insanların yarattığı baskının öğrenmeyi olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Benzer şekilde çalışmamızda da öğrenmeyi olumsuz etkileyen durumlar arasında; hata yapma korkusu, birlikte eğitim aldığı grubun derse ilgisizliği, isteksizliği ve baskısı öne çıkan maddeler arasındadır.

Öğrencilerin %62,5'i toplumda hemşirelik imajının olumsuz algılandığını belirtmiştir (Tan ve ark., 2007). Çalışmamızda da öğrencilerin büyük kısmı (%63,1) hemşirelik mesleğinin toplumda kabul görmesini sağlayacak bir meslek olduğunu düşünmediğini ifade etmiştir. Öğrenciler tarafından mesleğin sosyal medyada meslek imajının

olumsuz görülmesine neden olan durumlar, öğrencinin motivasyon ve güdülenmesinde olumsuz etkilere neden olabildiğini düşündürmektedir. Bu konuda çalışmalar yaparak olumsuz güdülenmenin azaltılabileceği düşünülmektedir. Aile üyeleri arasında hemşire bulunan öğrenci sayısı az olmasına rağmen ailelerin çocuklarının hemşirelik mesleğini seçmesini istememesi (%87.4) ise ailelerin de güdülenme düzeylerinin yükseltilmesi gerekliliğini düşündürmektedir.

Çalışmamızda hemşirelik öğrencilerinin bölümü kendi istekleri doğrultusunda seçme oranı (%39,3) oldukça düşüktür. Öğrencilerin mesleği isteyerek seçme durumlarının azlığına karşılık öğrencilerin mesleği sevme durumları %70,5 olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç öğrencinin aslında aldığı eğitimle içsel güdülenmesini arttırdığını ve başlangıçta olumsuz olarak mesleği seçmesine rağmen sonradan mesleği sevdiğini göstermektedir. Özveren ve ark. (2017), yaptığı çalışmada öğrencilerin mesleği sevme oranı %76,0'dır. Belirtilen çalışmada mesleği kendi isteği ile seçme durumu ise %40,6 olarak belirtilmiş ve sonuç benzer niteliktedir. Çalışmada öğrencilerin ailesinde sağlık çalışanı olmayanlarda mesleki güdülenme düzeyinde farklılık göstermektedir. Bizim çalışmamızda ise ailesinde sağlık çalışanı olma ile mesleki güdülenme arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>0.05$).

Olgun ve ark. (2013), öğrencilerin büyük kısmı (%60,4) mobbing terimini bildiğini belirtmiş çalışmamızda da mobbing terimini duyma oranı oldukça yüksektir. Yine öğrencilerin %58.3'ü mobbing'e uğradığını ifade etmiştir. Mobbing'e uğrama durumunun artması nedeni ile mobbing teriminin duyulması aynı oranda artmaktadır. Bilgin ve Ocakçı (2011), kendi isteği ile bölüm seçimi yapmış olan öğrencilerin daha fazla oranda mesleki çalışmalara katıldığı belirtilmiştir. Çalışmamızda da benzer şekilde mesleği isteyerek seçen öğrencilerin mesleği daha severek yaptığı (%70,5) motivasyonlarının daha iyi olduğu belirlenmiştir.

Doğan ve Yıldırım (2019) çalışmasında güdülenme kaynakları ve sorunları ölçeğinden aldıkları toplam madde puan ortalaması 79.58± 10.94'dür. Çalışmamızda da benzer şekilde ölçek toplam puanı ise 78.02±8.90' dır. Çalışmamıza katılan öğrencilerin içsel güdülenme düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Çelik ve ark. (2014), çalışmasında öğrencilerin içsel güdülenme düzeyleri yüksek bulunmuştur. Farklı olarak başka bir çalışmada dışsal güdülenme düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir (Gençay ve Gençay, 2007). Korkmaz ve ark. hemşirelik öğrencilerinin içsel ve dışsal güdülenmelerinin yüksek, güdülenme sorunu taşıyan durumları ise az yaşadıkları görülmektedir (Korkmaz ve İpekçi, 2015). Özlü ve ark. yaptığı çalışmada da olumsuz güdülenme puan ortalamalarının daha çok olduğu belirtilmiştir (Özlü ve ark., 2014). Farklı bir çalışmada mobbinge uğradığını bildiren sağlık çalışanlarının içsel motivasyon ortalamaları anlamlı şekilde düşük bulunmuştur (Yayak ve Tok, 2020). İçsel güdülenmenin öğrenmede daha etkili ve daha uzun süreli güdülenme sağladığı, eğitim sürecinde ve çalışma hayatında meslek kalitesi ve hasta bakım kalitesinde katkı sağlayacağı düşünülmektedir. İçsel güdülenme sağlayan öğrenci özellikle hastane uygulamalarında otokontrol sağlayarak eksik konularını tamamlama yönünde daha başarılı olacağı düşünülmektedir. Çalışmamızda içsel güdülenmenin diğerlerinden yüksek olması kendi alanına ilgisi, kariyer yapma talebi ve uygulanan eğitimin yaşam kalitesine etkili olduğu inancını düşündürürken, içsel güdülenmenin daha yükseltilmesi gerektiği de ön plana çıkmaktadır. İçsel güdülenmenin daha yüksek çıkmasına engel olarak olumsuz güdülenmenin öğrencilerde ikinci yüksek çıkan güdülenme türü olması ile ilişki kurulabilir. Çünkü olumsuz güdülenmede birey, hareketleri ile elde edilen sonuç arasında ilişki kuramadığı için güdülenme olmamaktadır. Diğer yandan çalışmamızda dışsal güdülenmenin referans aralıktan yüksek çıkması öğrencinin mesleki güdülenmede çevresinin etkisinin önemli olduğunu yansıtmaktadır. Ailelerin çocuklarını hemşirelik mesleğine yönlendirmedeki sınırlılıkları ve sosyal medyada hemşireliğin imajı, zorluğu gibi pek çok faktöre bağlı olduğunu düşünmekteyiz. İçsel güdülenmenin arttırılması için yaptığı eylemin ya da hareketin farkında olması önem kazanmaktadır. Mesleği seçerken kararsız olduğunu belirten hemşire adaylarına karşı motivasyonun arttırılması için düzenlenen kongre, konferans, seminer gibi etkinliklere katılımının arttırılması ve toplumun meslekler hakkında bilgi ve tutumlarının tekrar gözden geçirilmesi sağlanmalıdır.

4.1.Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin araştırmaya katılmak için zaman ayırmaması ya da çalışmaya katılmayı kabul etmemeleri nedeniyle tüm öğrencilerle ilgili verilere ulaşılamamıştır. Diğer yandan 1.sınıf öğrencileri henüz klinik deneyimi olmaması nedeniyle çalışma dışı bırakılmıştır. Bunlar araştırmadaki sınırlılıklar olarak değerlendirilebilir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Hemşirelik öğrencilerinde güdülenme durumunun cinsiyete göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Çalışmamızda kadın öğrenciler daha çok mobbinge maruz kaldığını ifade etmiştir. Hemşirelik öğrencilerinin içsel güdülenme düzeyleri yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin meslek tercihi, mesleğe bakış açısı, ailenin ve toplumun hemşireliğe bakış açısı, hemşirelik mesleğinin konumunun, hemşireliği sevme durumlarının, mesleki güdülenmelerinde etkili

olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerde mobbing durumunun güdülenme ve mesleği farkındalık durumlarına olumsuz etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Hemşire akademisyenlerin ve klinik hemşirelerin, öğrencilerin en çok mobbing nedeni olarak gösterdiği uygulamadaki yetersizliği konusunda işbirliği ve güdüleyici davranışlarda bulunmasının öğrencide motivasyon ve güdülenmeyi arttıracağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin maruz kaldığı mobbing davranışının belirlenmesi, bu davranışın nedeninin araştırılarak bununla baş etme yollarının üretilmesinin kendine güven, etkin iletişim, problem çözme yeteneği, mesleği benimseme ve mesleği sahiplenme bilincinin öğrenci iken geliştirilmesinin güdülenme davranışının geliştirilmesinde etkili olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

1. Acat, M.B., Köşkeroğlu, N. (2006). Güdülenme Kaynakları ve Sorunları Ölçeği. Anatolian Journal of Psychiatry,7:204-210.
2. Ateş, D., Kaplan, A., Öztürk, S., Zorlu, Ö., Akburak, M., Çelikel, E., et al. (2014). Hemşirelik Bölümü Öğrencilerinde Klinik Stajda Mobbing. Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 2(1):30-38.
3. Bahçeci Geçici, N., Sağkal, T. (2011). Ödemiş'te Çalışan Hemşirelerin Mobbinge Maruz Kalma Durumlarının İncelenmesi. Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi, 4(1): 53-62.
4. Bilgin, Z., Ocakçı, A. (2011). Ebelik Öğrencilerinde Mesleki Güdülenme. Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi, 14(3):40-46.
5. Çelik, S., Şahin, E., Dadak, F. (2014). Hemşirelik Öğrencilerinin Mesleki Güdülenme Düzeyleri ve Etkileyen Faktörler. HSP, 1(2):43-56.
6. Çınar, H., Korkmaz, A., Yılmaz, D. (2016). "Hemşirelerde Mobbing". J hum rhythm, 2(2):89-93.
7. Demir, G., Bulucu, G., Özcan, A., Yılmaz, D., Şen, H. (2014). "Hemşirelerin Mobbinge Uğrama Durumlarının Belirlenmesi". Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 4(1):1-5.
8. Doğan, S., Yıldırım D. (2019). Bir Hemşirelik Fakültesinde İntörnlerin Mesleki Güdülenmeleri ve Stres Kaynakları İlişkisi. STED, 28(6):418-429.
9. Durmuş, S., Topcu, İ., Yıldırım, A. (2018). "Mobbing Behaviors Encountered by Nurses and Their Effects on Nurses". International Journal of Caring Sciences. 11(2):905-913.
10. Gençay, Ö.A., Gençay, S. (2007). "Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyon Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi". Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17: 241-253.
11. Güler, Ö., Çınar, S. (2010). "Hemşirelik Öğrencilerinin Algıladıkları Stresörler Ve Kullandıkları Baş Etme Yöntemlerinin Belirlenmesi". Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi [Sempozyum Özel Sayısı], 3:253- 260.
12. Güven, D., Özcan, A., Kartal, B. (2012). "Nevşehir İl Merkezinde Kamuya Bağlı Sağlık Kuruluşlarında Çalışan Ebe ve Hemşirelerin Mobbing'e Uğrama Durumları". BSBD, 1(3): 117-123. doı: 10.5505/bsbd.2012.03511.
13. Hutchinson, M., Wilkes, L., Jackson, D., Vickers, M.H. (2010). "Integrating İndividual, Work Group And Organizational Factors: Testing A Multidimensional Model Of Bullying İn The Nursing Workplace". J Nurs Manag, 2010; 18(2):173-81.
14. Kara, S., Kaya Ş.D. (2021). "Sağlık çalışanlarının psikolojik yıldırma ve algılanan sosyal destek düzeylerinin incelenmesi: Konya ilinde bir uygulama". Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi, 24(2):381-399.
15. Karakuş, H. (2011). "Hemşirelerde Kurum ve Yönetimin Etkisine Bağlı Olarak Yaşanan Mobbing Davranışları". Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi, 3(5):84-102.
16. Karsavuran, S., Kaya, S. (2017). "The Relationship Between Burnout And Mobbing Among Hospital Managers". Nurs Ethics. 24(3):337-348. doi: 10.1177/0969733015602054.
17. Korkmaz, A., İpekçi, N. (2015). "Hemşirelik Eğitiminde Güdülenme: Öğrencilerin İçsel ve Dışsal Güdülenme Kaynakları". Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi, 3(2):121-131. doi:10.5222/SHYD.2015.121.

18. Kowalczuk, K., Krajewska-Kułak, E. (2017). Patient Aggression Towards Different Professional Groups Of Healthcare Workers. Ann Agric Environ Med. 24(1):113-116. doi: 10.5604/12321966.1228395.
19. Olgun, H., Polatöz, Z., Karaca, A., Çiftçi, S., Öztürk, H., Özorhan, E., et al. (2013). "Öğrencilerin Mobbing Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin Bellirlenmesi". Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 2 (4):431-442.
20. Özaydınlık Baykara, K., Aykaç, N. (2013). "Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Güdülenme Kaynakları ve Sorunları". Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(3):41-55.
21. Özdemir, S., Tosun, B., Bebiş, H., Yava, A. (2013). "Hemşire Kaleminden Mobbing: İş Yerinde Psikolojik Saldırı". TAF Prev Med Bull, 12(2):183-192.
22. Özlü, Z.K., Gümüş, K., Güngörmüş, K., Avşar, G., Özer, N. (2014). "Sağlık Bilimleri Fakültesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Mesleki Güdülenme Kaynakları ve Sorunlarının İncelenmesi". Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi, 11(1):47-53.
23. Öztürk, İ. (2019). Türkiye'de Mobbing ile İlgili Sağlık Alanında Yazılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. UİİİD-IJEAS, (25):119-136.
24. Özveren, H., Gülnar, E., Özden, D. (2017). "Hemşirelik Öğrencilerinin Meslek Seçimini Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi". Turk J Clin Lab, 8(2):57-64.
25. Polat, O., Pakiş, I. (2012). "Mobbing: İş yerinde psikolojik taciz". Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 3:211-217.
26. Tan, M., Yuncu, S., Şentürk, Ö., Yıldız, Ö. (2007). "Üniversite Öğrencilerinin Hemşireliğe Bakış Açıları". Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 10(1):22-29.
27. Tong, M., Schwendimann, R., Zúñiga, F. (2017). "Mobbing Among Care Workers İn Nursing Homes: A Cross-Sectional Secondary Analysis Of The Swiss Nursing Homes Human Resources Project". Int J Nurs Stud, 66:72-81. doi: 10.1016/j.ijnurstu.2016.12.005.
28. https://www.tihek.gov.tr/upload/file_editor/2021/02/1612789982.pdf Erişim Tarihi: 10.06.2022
29. Yayak A., Top Ö. (2020). Sağlık Çalışanlarında Mobbing (Psikolojik Terör) ve Motivasyon Algıları ile Uyku Kalitesi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Edirne Örneği. Turkiye Klinikleri J Foren Sci Leg Med, 17(3):264-276.

International
SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal
Open Access Refereed E-Journal & Indexed & Publishing
OPEN ACCESS
e-ISSN: 2587-1587

Research Article

Subject Area
Tourism and Hotel Management

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 100
PP: 2502-2519

Arrival
22 May 2022
Published
31 July 2022
Article ID Number
63177
Article Serial Number
27

Doi Number
http://dx.doi.org/10.29228/sssj.63177

How to Cite This Article
Zor, E. (2022). "Lüks Otel İşletmelerinde Dijital Uygulamaların Müşteri Memnuniyeti Açısından İncelenmesi: Yönetici Görüşlerinin Değerlendirilmesi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:100; pp:2502-2519

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

Lüks Otel İşletmelerinde Dijital Uygulamaların Müşteri Memnuniyeti Açısından İncelenmesi: Yönetici Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Analysis of Digital Applications in Luxury Hotel Operations in Terms of Customer Satisfaction: Evaluation of Executive Opinions

Engin ZOR [1]

[1] Yüksek Lisans Öğrencisi., Düzce Üniversitesi, SBE, Turizm ve Otel İşletmeciliği ABD, Düzce, Türkiye

ÖZET

Bu araştırma otel işletmeleri tarafından kullanılan dijital teknolojilerin müşteri memnuniyetine etkisini, bu uygulamaların otel işletmelerine sağlayacağı muhtemel avantajları ve potansiyel engelleri konusunda orta ve üst düzey yöneticilerin algı düzeyini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Dünyanın belli başlı turistik destinasyonlarının otellerinde dijital teknolojilerin uygulandığına dair örnekler olsa da ülkemizde sınırlı sayıda otelde dijital teknolojilerin giriş seviyesinde kullanıldığı bilinmektedir. Bu nedenle sınırlı düzeyde tercih edilen bu teknolojik uygulamaların konaklama sektörü açısından sağladığı faydaların ortaya konması konaklama sektörü açısından önemlidir. Bu kapsamda hazırlanan çalışma hem veri toplama süreci hem de veri analizi açısından nitel araştırma yöntemlerine göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden vaka analizi tekniği kullanılmıştır. Bu kapsamda Türkiye'de Lider Kalite Güvencesi (LQA) standartlarına sahip otellerde orta ve üst düzey yönetici pozisyonunda çalışan 15 yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Araştırma kapsamında toplanan verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda dijital rezervasyon ve ödeme sistemleri, müşteri memnuniyeti sistemleri, departmanlar arası koordinasyon sistemleri, sanal gerçeklik sistemleri, güvenlik ve konfor sistemleri ile arıza tespit sistemlerinin sektörde öne çıkan dijital uygulamalar olduğu katılımcıların ise turizm endüstrisi ve alt sektörleri açısından dijitalleşmeyi hız, kolaylık, koordinasyon ve kalite olarak tanımladıkları görülmüştür. Ayrıca dijital dönüşüm ile hizmet çeşitliliğinin arttığı, hizmetlerin daha hızlı ve kaliteli şekilde sunulmaya başlandığı ve dijital dönüşümün birimler arasındaki koordinasyonu arttırdığı ve bu durumun müşteri sadakatini beraberinde getirdiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dijitalleşme, Turizm, Müşteri Memnuniyeti

ABSTRACT

This research aims to determine the effect of digital technologies used by hotel businesses on customer satisfaction, the possible advantages and potential obstacles of these applications to hotel businesses, and the perception level of middle and senior managers. Although there are examples of digital technologies being applied in the hotels of the world's major touristic destinations, it is known that digital technologies are used at the entry level in a limited number of hotels in our country. For this reason, it is important for the accommodation sector to reveal the benefits of these technological applications, which are preferred at a limited level, for the accommodation sector. The study prepared in this context was carried out according to qualitative research methods in terms of both data collection process and data analysis. Case analysis technique, one of the qualitative research methods, was used in the research. In this context, 15 face-to-face semi-structured interviews were conducted, working in middle and senior management positions in hotels with Leader Quality Assurance (LQA) standards in Turkey. Content analysis method was used in the evaluation of the data collected within the scope of the research. As a result of the research, digital reservation and payment systems, customer satisfaction systems, inter-departmental coordination systems, virtual reality systems, security and comfort systems, and fault detection systems are the prominent digital applications in the sector, and the participants stated that digitalization in terms of speed, convenience, coordination and were identified as quality. In addition, it has been determined that with digital transformation, the diversity of services has increased, services have started to be offered faster and with higher quality, and digital transformation has increased the coordination between units, and this situation has brought customer loyalty.

Keywords: Digitization, Tourism, Customer Satisfaction

1. GİRİŞ

Son yıllarda bulut bilişim, sensörler, büyük veri ve sosyal medya gibi dijital teknolojilerin mümkün kıldığı ve gündeme getirdiği dijital dönüşüm tüm küresel ekonomiyi ve buna dahil olan işletmeleri yakından etkilemiştir. İşletmelerin bugüne kadar yaşadığı dijital deneyimden daha kapsamlı bir dijitalleşme sürecini ifade eden dijital dönüşüm, işletmelerin iş süreçlerinde, iş modellerinde, müşteri ilişkilerinde bütün organizasyonel işlev ve yapılarında yıkıcı değişikliklere yol açmıştır. İşletmeler bu yıkıcı değişiklikleri yönetebilmek için kapsamlı bir dijital dönüşüm stratejisi ve yol haritası geliştirmiş ve kendisini bu sürece uyarlamaya çalışmıştır (Klein, 2020: 997). Yaşanan dijital dönüşüme ayak uydurarak kendisini bu sürece adapte etmeye çalışan sektörlerden birisi de turizm sektörüdür (Atar, 2020: 1642). Turizim sektörü ulaşım, eğlence, konaklama ve boş zaman gibi doğrudan hizmetlerin verildiği sektörlerin yanı sıra seyahat acentaları ve tur operatörleri gibi aracılık hizmetleri sunan işletmeleri barındıran bir sektördür. Turizm faaliyetlerinin başlangıcından sonuna kadar konaklama işletmeleri, nakliye şirketleri, seyahat acenteleri gibi sektör paydaşları arasında yakın iletişim ve koordinasyonun sağlanması gerekmektedir. Söz konusu mesaj ve bilgi akışının hızlı ve kesintisiz bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlayacak araçlar ise bilgi ve iletişim teknolojileridir (Haque vd., 2012: 111). Bilgi ve iletişim teknolojileri sayesinde daha önce geleneksel olarak uygulanan müşteri hizmetleri, rezervasyon, halkla ilişkiler, yiyecek ve içecek menüsü ile otel tasarımı gibi birçok süreç daha teknolojik ve hızlı hareket etme eğilimine girmiştir (Atar, 2020: 1642). Talep açısından değerlendirildiğinde de bilgi ve iletişim teknolojilerine aşina olan, bilgili, talepkar ve sofistike turistik

tüketici profili gittikçe artmaktadır. Bu tüketiciler daha etkileşimli, erişilebilir ve kişiselleştirilmiş ürün beklemektedir (Buhalis, 2000: 409). Nitekim artık turistik tüketiciler seyahat ederken bilgi almak için interneti daha fazla kullanmaya başlamış, seyahat planlarını akıllı telefon ve uygulamaları kullanarak yapmaya başlamış ve seyahat sırasında ortaya çıkan anlık ihtiyaç alıştırmalarını da yine bu teknolojiler sayesinde yapmaya başlamıştır. Öte yandan özellikle Z kuşağının yukarıda bahsedilen ileri teknolojilere kolay adapte olması ve turizm hareketliliğine aktif katılımı, turizm alanında yeni nesil teknolojilerin kullanılmasını zorunlu kılmıştır (Çolak ve Karakan, 2021: 169). Sosyal hayatın hızla adapte olduğu artan teknoloji talebi karşısında bulundukları pazarda sürdürülebilirliğini korumayı ve müşteri memnuniyetini sağlamayı isteyen turizm işletmeleri mevcut müşterilerini elinde tutmak ve potansiyel müşterilerine daha hızlı ulaşmak için özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaktadır (Atar, 2020: 1640; Gülmez vd., 2014: 15). Turizm işletmeciliğinde hizmetin ana unsurlarından biri olan otelcilik sektöründe de karşılama, rezervasyon, misafir servisi, yeme-içme gibi çeşitli alanlarda bilgi ve iletişim teknolojileri kullanılmaktadır. Otel işletmelerinin tüm departmanlarının yürütülmesinde ve yönetilmesinde ana teknolojiler olarak otel otomasyon sistemleri ve merkezi rezervasyon sistemleri kullanılmaktadır. Ayrıca konaklama sektöründe mobil uygulama gibi akıllı teknoloji kullanımı gittikçe yaygınlaşmaktadır (Ercan, 2019: 537). Araştırmalar otel işletmeleri tarafından kullanılan dijital teknolojilerin işletmeye farklı açılardan birçok katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Otel işletmelerinde dijital teknoloji kullanımının çalışan verimliliğinin artırılması, zamandan ve enerjiden tasarruf edilmesi, iş süreçlerinin basitleştirilmesi ve hızlandırılması sonucunda maliyetlerin düşürülmesi ve olumlu bir sonuçla rekabet gücünün artırılması gibi birçok alanda katkı sağlayabileceği vurgulanmaktadır (Karamustafa ve Yılmaz, 2019: 1669). Ayrıca dijital teknolojiler satış tahmini ve fiyat değişikliklerinin anlık olarak yapılmasını sağlamakta ve böylece dinamik fiyatlandırma ile kârlılığı maksimize etmektedir. Diğer taraftan dijital teknolojiler sayesinde müşterilerle kişisel ilişkiler geliştirmek, ihtiyaçlarını anlamak ve onlarla kişisel iletişim yoluyla etkileşim kurmak için sosyal medya ve seyahat siteleri gibi bireysel iletişim kanalları kullanılmaktadır. Geleneksel iletişim araçlarına kıyasla daha düşük maliyetli olan bu iletişim yöntemleri müşterilerle daha etkili iletişim kurulmasını sağlayarak müşteri memnuniyetini artırmaktadır (Buhalis, 2000: 42-43). Turizm işletmelerinin teknoloji tabanlı uygulamalarının, bulundukları pazarda lider konuma gelmelerinde önemli bir rol oynadığı ve müşteri memnuniyetini artırdığı görülmektedir. Bu bakış açısından hareketle bu araştırma otel işletmelerinin kullandıkları dijital teknolojilerin müşteri memnuniyetine etkisi ve bu uygulamaların önemi, otel işletmelerine sağlayacağı muhtemel avantajlar ve potansiyel engeller konusunda orta ve üst düzey yöneticilerin algı düzeyinin tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu temel amaçtan hareketle aşağıdaki soruların yanıtları aranmaktadır:

- ✓ Yöneticiler turizm endüstrisi ve alt sektörleri açısından dijitalleşmeyi nasıl tanımlamaktadır?
- ✓ Otel işletmeleri tarafından planlanan dijital uygulamalar nelerdir?
- ✓ Otel işletmelerinin dijital dönüşüm sürecindeki güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?
- ✓ Otel işletmelerin tarafından planlanan dijital uygulamaların dağıtım, fiyat, tanıtım, insan kaynakları yönetimi ve işletmenin fiziksel olanakları etkisi nasıldır?

Dünyanın belli başlı turistik destinasyonlarının otellerinde akıllı teknolojilerin uygulandığına dair örnekler olsa da ülkemizde sınırlı sayıda otelde akıllı teknolojilerin giriş seviyesinde kullanıldığı bilinmektedir. Konfor, maliyet ve verimlilik ve hijyen gibi önemli alanlarda konaklama işletmelerine fayda sağlasa da sınırlı düzeyde tercih edilen bu teknolojik uygulamaların konaklama sektörü açısından sağladığı faydaların ortaya konmasının konaklama sektörü açısından önemi olduğu düşünülmektedir. Ayrıca araştırma sonucunda elde edilecek bulguların literatüre katkı sağlaması ve sonraki araştırmalara veri oluşturması bakımından da önemli olduğu düşünülmektedir.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Dijitalleşme Kavramı

1900'lü dönemin sonlarına gelinirken ortaya çıkan bilişim teknolojileriyle yalnızca üretim sistemlerinin otomasyonu sağlanmamıştır. Bu durum dijitalleşmenin de önünü açmıştır. Sayısallaştırma ile başlayan ve 2000'li yıllara gelindiğinde, sanayi devriminin dördüncü evresini oluşturan endüstri 4.0 olarak da benimsenen siber fiziksel sistemlere adım atılmıştır. Sensörler aracılığıyla fiziksel dünyanın sanal bilgi işlem dünyasına bağlanması farklı bir süreci tetikleyerek dijital dönüşüm dalgasını başlatmıştır. Ortaya çıkan dönüşümle birlikte, akıllı fabrika sistemlerinin oluşmasında etkili olan nesnelerin ve hizmetlerin interneti, siber-fiziksel sistemlerden meydana gelen bir değerler toplamını meydana getirmiştir. Günümüz itibariyle üretim artık bambaşka teknikler kullanılarak gerçekleşmektedir. Ayrıyeten yeni iş alanları ve meslekler de yaşanan gelişime paralel olarak çıkmıştır. Üretimde otomasyonun artması, yapay zekâ ve zamanla daha da artan robotik teknolojiler de çalışma hayatının gündeminde

önemli bir yer edinmiştir. Söz konusu yeni çalışma modelleri, farklı meslekler ve çalışma şekilleriyle bitmemiş, iş hayatında dönüşümlere neden olan etkiler yaratmıştır (Yankın, 2019: 4-5).

Dijitalleşme kavramı her çeşit materyalin 0-1 matematiksel kodlamanın kullanılmasıyla bilgisayar ortamına aktarılmasıdır. Böylece bir kez dijitalleştirilen her çeşit yazılı, görsel, işitsel kitap, müzik, resim gibi materyaller tekrar tekrar kopyalanabilir, dağıtılabilir, kaydı yapılabilir. Küreselleşmenin yanında dijitalleşmenin de ortaya çıkışı adeta her şeyin eriyerek sayısal kodlar ile ifade edilebileceği bir dünya yaratmıştır. Böylesi bir dünyada da odak, yeni iletişim ortamı olan internet olmuştur. İnternet teknolojisiyle gelen sanal dünya, dünyanın fiziksel, mekânsal ve zamansal kısıtlamalarından sıyrılmış bağımsız bir alan olarak yapılanmıştır (Mercan, 2010: 4-9). Dijitalleşme; örgütlerin iş gücü, bilgi ve teknoloji kaynaklarının bir araya getirilmesiyle, farklı müşteri tecrübelerinin oluşturulması, yeni iş modellerinin gelişiminin sağlanması, ürün ve hizmetlerde yeniliğin ulaşılabilirliği, kaynakların kullanımında etkinliğin ve verimliliğin sağlanması amacıyla teknolojinin söz konusu alanlara entegre edilmesidir. Rekabet üstünlüğünü yitirmeden, bu durumu devamlılığının sağlanması dijitalleşmenin örgüt yapıları dahilinde tüm süreçlere uygulayabilmesi, oluşturulacak dijital iş modelleri çerçevesinde en fazla yararı sağlayacak bir yapılandırmanın oluşumu önemlidir. Dijital süreçler ve teknolojinin süratli gelişimi, bilginin üretimine de etki etmektedir. Bu noktada veriye ulaşım da kolaylaşmaktadır. Bilişim teknolojilerinin artışı ve süreçlerin daha kullanışlı bir hale gelmesi, yaygınlığı pek çok sektörün de iş bölümlerini dijital süreçlere dönüştürmelerine neden olmuştur (Mert, 2019: 220).

2.2. Turizm Sektöründe Dijitalleşme

Bilgi-iletişim teknolojileri turizm sektöründe ilk defa 1980'lerde "küresel dağıtım sistemlerinde" (GDS) ve Teletext'in kullanılmasıyla başlamıştır. 1990'lı yıllara gelindiğinde online tur operatörleri, seyahat siteleri ve havayolu firmalarıyla sektörde iyiden iyiye ağırlığı hissedilmeye başlanmıştır. Akabinde telefon vb., haberleşme araçları ve bilgisayar kullanımının yaygınlaşmasıyla turizm, teknolojiye uyum sağlama çabalarını sürdürmüştür. Milenyum çağına yani 2000'li yıllara gelindiğinde mobil teknolojiler yaşamlara girmiş ve akabinde sosyal medya mecraları, yapay zekâ ve sanal turizm etkinlikleri sektöre dahil olmuştur (Page, 2009: 232; Ivanov ve Webster, 2017).

Yaşanan teknolojik gelişmeler turizm sektörünü de etkilemiştir. Teknolojinin en önemli etkilerinden birisi de turistlerin seyahatleri evvelinde ve akabinde bu tip teknolojik mecralardan yararlanmaları, bilgi edinmeleri ve tecrübelerini paylaşmalarıdır. Tüm bunlar bilgi iletişim teknolojileriyle desteklenmektedir. Pazarlama, satın alma ve rekabet alanları da sektörde yaşanan teknolojik gelişmelerden nasibini almıştır. İletişim teknolojilerinin gelişimi hem iktisadi hem de coğrafi anlamda sınırları kaldırdığından 'müşteri memnuniyeti' de bu durumdan olumlu yönde etkilenmiştir (Koçel, 2015: 440). Dijitalleşme otel dahilinde pek çok farklı hizmet çeşidi olarak karşımıza çıkmaktadır. Online rezervasyon, ödeme gibi alanlarda dijitalleşmenin yansımaları görülmektedir. Dijitalleşmenin firmalara sağladığı değer ayrıyeten gelir bakımından da getiri sunmaktadır. Teknolojisinin kullanım seviyesinin ve yaygınlığının artmasıyla yalnızca hizmet satın alanlar için değil, sektör dahilinde planlama, satın alma gibi zamanla ilişkili kayıpların da düştüğü belirtilmektedir. Tüm bunların yanı sıra bilgi iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişim, turizmde yalnızca pazarlama noktasında kendini göstermemekte, müşterilerle kurulan ilişkilerde ve birimler arasındaki koordinasyonu sağlama konusunda da fayda yaratmaktadır. Turizm alanında teknolojiye karşı direnç gösteren bir firmanın pazar içinde varlığını devam ettiremeyeceği açıktır. Dijitalleşme hem işletme içinde hem de dışında pek çok avantaj sunmaktadır (Buhalis ve Law, 2008: 620).

TÜRSAB Rota Projesi; dijital dönüşüm örneği olarak sektörde önemli bir projedir. Büyük bir gelişim ve dönüşüm geçiren dünyaya uyum sağlamayı kolaylaştırmak adına, benzersiz güzellikler barındıran Türkiye'nin özgün tur ve seyahat alternatifleri müşterilere sunulmaktadır. Projede, pek çok acente, Türkiye'nin her yerinden farklı birçok tur paketini, platformu kullanarak paylaşmakta tüketicilere sunmaktadır. Bu uygulama tüketiciye açık, adil, güvenilir bir şekilde pek çok yeni rotanın keşfi için imkân vermektedir. Acentaların birbirleriyle etkileşiminin arttırılması ve ürün çeşitliliğinin yükseltilmesi hedeflenmiştir. Burada daha ziyade acente faaliyetlerine odaklanıldığı görülmektedir. Kaçak faaliyetlerin önlenmesi, haksız rekabetin önüne geçmek ve turizm sektörüyle seyahat acenteliği mesleğine hiçbir kâr maksadı olmaksızın katkı sağlamayı arzu eden TÜRSAB, Rota Projesi üzerinden kayıt dışı faaliyetleri engelleyerek kısa sürede ekonomiye 5 milyar TL'nin üstünde bir katkı yapmayı hedeflemiştir. Sürdürülebilirlik açısından yerel esnafın kalkınması dolaylı olarak da bölgenin kalkınmasına, ekonominin canlanmasına katkı sunulmak istenmiştir (TÜRSAB, 2019).

Dijitalleşme süreci, sadece turizm alanında hizmet sunanların değil hizmet alan tüketicilerin de yaklaşımlarında önemlidir. Müşteriler, gitmek istedikleri yerden o yerde kalma vadesine, karar verme evresinden, rezervasyona değin pek çok aşamada teknolojiyi kullanmaktadırlar. Turistler giderek değişik kanallar aracılığıyla kişiselleştirilmiş tecrübeler yaşamayı istemektedirler. Bunu yaşarken teknolojinin de kullanılmasını

beklemektedirler. Konuyla ilgili bir çalışmada seyahat eden turistlerin %57'sinin düşüncesine göre markaların bilgilerini bireysel tercihlere ya da daha önceki davranışlara göre tekrar uyarlaması gerektiği görülmüştür. Dijitalleşme bazında sanal gerçeklik uygulamalarına turizm alanında da rastlanmaktadır. Thomas Cook mağazalarında sanal gözlükler kullanarak müşterilerine tatil deneyimi sunmaktadır. Ayrıca Google Analytics Premium bireysel yani kişiselleştirilmiş tatil reklam çalışmalarıyla 2016'da %72 gelir artışı sağlayabilmiştir. Robotlara da otellerde rastlamak mümkündür. Hilton'da, 'Connie' adını taşıyan bir robot, resepsiyonda çalışmaya başlamıştır. Pek çok yenilikten bazıları da smart yastıklar, diş fırçaları gibi uygulamalardır. Akıllı çatallar da artık görülmeye başlamıştır ve fazla kilolardan kurtulmak için bir işlevi bulunmaktadır. Nesnelerin interneti alanında verilebilecek en iyi örnek ise sıcaklık ayarı yapabilen akıllı çarşaflardır. Bu çarşaflar aynı zamanda kişiyi uyandırabilme fonksiyonuna da sahiptir. Akıllı sokak lambaları ise tüketilen elektriğin süresini ve harcama miktarını denetleyebilmektedir (TÜRSAB, 2019: 46-50).

Turizm sektörü ve dijitalleşme konusunda hem ulusal hem de uluslararası alanlarda yapılan tanıtımlar büyük önem taşır. Sektörde turistik çekiciliğinin azami seviyede tutulması şarttır. Pazarda lider olmak isteyen firmalar, turizmden elde ettikleri payı arttırmak için tanıtım faaliyetlerinde çaba göstermektedirler. Sürdürülebilirliğin kesintisiz olarak devamını arzu eden ülkeler de en fazla tanıtım çalışmalarına ağırlık verirler. Bunu yaparken de teknolojiden yararlanarak ön görülenden daha fazla turiste ulaşılabilir. Dijital dönüşümün her alana girmesiyle bilgiye her zaman ve her mekândan ulaşmak mümkündür. Bugün itibariyle ülkelerin tanıtım gayretleri potansiyel turistlere erişebilme noktasında bir hayli etkilidir. Ülke tanıtım etkinliklerinde verimli ve etkili bir yöntem olarak bu faaliyetlerin dijital alanlarda yürütülmesi de dijital dönüşümün tanıtımda turizm sektörüne getirdiği bambaşka bir yenilik olarak nitelendirilebilir. Kültür ve Turizm Bakanlığının "Home: Turkey" adını taşıyan dijital kampanyası incelendiğinde söz konusu teknolojiyle turizmin bir araya geldiği, etkili bir örnek ile karşılaşılmaktadır. Başta Türkiye olmak üzere pek çok ülke dijital alana yaydığı faaliyetlerle geniş kitlelere ulaşabilmeyi istemektedir. Bu doğrultuda sahip oldukları kültürel-turistik değerleri ön plana çıkaran tanıtım filmlerine ağırlık verilmektedir (Atar, 2020: 1647).

2.3. Müşteri Memnuniyeti

Müşteriler, bugün itibariyle firmaların var olabilmelerinde ve devamlılıklarında en önemli kaynaklardan biridir. Bu noktada, müşteriler firmaların adeta temel yapı taşıdır. Klasik "Ne üretirsem satarım" fikri artık küreselleşen dünyada farklılaşan tüketici arzu ve gereksinimleri karşısında geçerli değildir. Firma dahilinde ürün veya hizmetin pazarlanmasına değin geçen evrelerde emeği olan iş görenler ve firma haricinden olan ürün veya hizmetleri satın alanlar müşteri olarak tanımlanır. Müşteriler günümüzde firmaların en değerli varlıklarıdır. Müşteri yalnızca ürün veya hizmeti satın alanlar değildir. Bununla birlikte ürün ya da hizmetlerden etkilenenler de müşteri kavramı içinde yer almaktadır (Eroğlu, 2005: 9). Müşterilerin aynı yerden devamlı alışveriş yapmaları veya devamlı belli bir markayı seçmeleri modern pazarlama anlayışında arzulanan bir neticedir. Satın alanlarla belirli bir markanın veya firmanın arasında devam eden bir ilişki mevcutsa, bu kişi müşteri olarak adlandırılmaktadır (Statt, 1997: 5).

Ürün ve hizmet sunan firmalar için en önemli hususların başında müşteri memnuniyeti gelir. Bu kavram 1980'li senelerin başından beri firmalar tarafından üzerinde titizlikle durulan, mesai harcanan en önemli konulardan birisi olmuştur. Müşteri memnuniyeti, firmaların kârlılıklarına, cirolarına ve pazar içindeki paylarına etki eden en önemli etkenlerden birisi olmuştur (Eroğlu, 2005: 9). Müşteri memnuniyetinin pek çok tanımı bulunmaktadır. Fakat en fazla kullanılan tanım; müşterilerin beklentileriyle var olan durum arasındaki farktır. Şayet müşteriler satın almayı beklediği/umduğu ürün veya hizmeti satın almışlarsa memnuniyet duyarlar yani müşteri memnuniyeti gerçekleşmiş olur. Aksi takdirde müşteri memnuniyeti sağlanamaz (Hoffman ve Douglas, 1997: 126).

Müşteri memnuniyeti, satın alınan mal ya da hizmetin istek ve ihtiyaçlara uygunluğu ve tüketicilerin söz konusu ihtiyaçlarını karşılama seviyesinin bir ölçümü olarak ifade edilmektedir (Altunışık vd, 2004: 11). Müşterilerin tam anlamıyla tatmin olmaları için, psikolojik anlamda gerçekleştirilen karşılaştırma önemlidir. Yapılan karşılaştırmalar ürün veya hizmetin alımı esnasında imaj veya beklentiyle yaşanan tecrübenin kıyaslanması şeklinde düşünülürse çok geniş bir inceleme alanına sahip olan müşteri memnuniyeti konusuna da değinilmiş olur. Bu ruhsal düzlemeye etki eden devamlı değişim içinde olan "müşterilerin duygularına ve yorumlama dünyalarına" da dikkat çekilmiş olur. Müşteriler tarafından tecrübe edilmiş olan hizmet kalitesi algılarıyla beklentileri arasındaki korelasyon, memnuniyete işaret eder. Eğer gerçek hizmet müşterinin beklentilerden yüksekse umulanın üzerinde bir memnuniyet gerçekleşecektir. Gerçek hizmetle beklentiler aynı ise beklenen memnuniyet ortaya çıkar fakat gerçek hizmet müşterinin beklentisinden düşükse müşteri memnuniyeti gerçekleşmez ve müşteri için hayal kırıklığı meydana gelir (Karakaş vd., 2017: 602).

Müşteri memnuniyetinin oluşumuyla işletmeler için önemli bir konu olan, marka sadakati oluşumu da gerçekleşmektedir. Firmanın daha yüksek fiyatlar belirlemesine imkan veren bu durum işletme karlılığı üstünde

oldukça etkilidir. Bununla birlikte memnun edilmiş müşteriler etrafındaki diğer kişilere ilgili firmayı ve/veya ürünleri önerebilirler. Fakat memnun edilmemiş müşteriler rakip firmalara geçerken eleştirilerini ve şikayetlerini etrafındakilere aktarır, dolayısıyla potansiyel müşterilerin firmaya gelmelerini engelleyebilirler. Müşteri memnuniyeti düzeyi henüz müşteri olmayanların da tutumlarını etkiler. Firmanın pazar payı olumlu bir etkilenme sonucunda yükselebilir. Netice itibariyle müşteri memnuniyetinin artması satışların artmasına neden olurken maliyetler düşer, karlılık yükselir. Müşteriyle firma arasında kurulan kuvvetli bağlar, müşteri memnuniyetsizliğine sebep olabilecek faktörlerden işletmeyi korur. Bu tip müşteriler, firmaya yönelik güven ve hoşgörü duygusuna sahiplerdir. Ortaya çıkabilecek sorunları telafi edebilmekte ve firmaya olan bağlılıklarını korumaktadırlar (Şener ve Behdioğlu, 2013: 168).

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yaklaşımı

Bu çalışma hem veri toplama süreci hem de veri analizi açısından nitel yaklaşıma göre gerçekleştirilmektedir. Bu bağlamda çalışmada nitel analiz yöntemi kullanılmaktadır. Nitel araştırma, nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, problem ve olguların kendi doğal ortamlarında kapsamlı, gerçekçi ve ayrıntılı bir şekilde tanımlandığı, araştırmacının da sürece aktif olarak dahil olduğu, süreçte çeşitlilik ve esnekliğin olduğu nitel bir süreçtir (Yıldırım ve Şimşek 2005). Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden vaka analizi yöntemi kullanılmıştır. Vaka analizi bir araştırmada tek bir sosyal birimin, olgunun veya varlığın, bütüncül ve kapsamlı bir şekilde betimlemesini ve analizini içeren araştırma yöntemidir (Merriam, 2009). Çalışmada vaka analizi desenlerinden birisi olan bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Bütüncül tek durum deseninde tek bir analiz birimi bulunmaktadır (Yin, 2003). Nitel vaka analizi çalışmasının temel özelliklerinden birisi, bir veya daha fazla durumun derinlemesine incelenmesidir. Bu tür çalışmaların ana odak noktası, istenen durumu (çevre, bireyler, olaylar, süreçler vb.) etkileyen faktörler ve bunların durumu nasıl etkilediği ve durumdan nasıl etkilendiğidir (Yıldırım ve Şimşek 2005). Bu araştırmada otel işletmelerinde dijital turizm uygulamaları kullanımının yöneticilerin gerçek yaşam çerçevesinde ele alınacak olması araştırmayı durum çalışmasına yönlendirmektedir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu; İstanbul'da Lider Kalite Güvencesi (LQA) standartlarına sahip 3 otelde, 5 direkt misafirle iletişimde olan departmanların orta ve üst düzey yönetici pozisyonunda çalışan 15 katılımcıdan oluşmaktadır. LQA standartları bu otelleri prosedürlerinin ve altyapılarının tamamen elden geçirilmesi de dahil olmak üzere, iş çerçevelerini ve stratejilerini dijital dönüşüme uygun olarak yeniden tasarlamaya sevk etmiştir. Bu doğrultuda LQA standartlarına sahip otellerin yeniliğe açık ve dijitalleşmeyi etkin şekilde kullanan oteller olması nedeniyle bu otellerde çalışan orta ve üst düzey yöneticilerin dijitalleşmeyi daha fazla deneyimlemiş olmaları beklenmektedir. Bu deneyimlemeden dolayı araştırma LQA standartlarına sahip oteller örnekleminde yürütülmüştür. Bu Otellere ait bilgiler aşağıda kısaca açıklanmaktadır. Otel isimleri P, R, S şeklinde adlandırılmıştır:

P oteli İstanbul'un iş, tarihi ve kültürel çekim noktalarına yakın konumda, şehrin merkezinde, Beşiktaş ilçesinde yer alır. Dünyanın en ünlü misafirlerini lüks odalarında ağırladığı gibi sunduğu 5 restoran ile uluslararası lezzetlere keyifli bir yeme içme deneyimi sunmaktadır. Ayrıca prestijli etkinliklere, üst düzey toplantı ve kongrelere, gösterişli düğünlere ev sahipliği yapmaktadır.

R oteli İstanbul Boğazı'na tepeden bakan bir noktada ve şehrin en iyi kesişme noktalarından birinde yer almakta olup, 4 restoran, toplantı salonları ve çoğu süit misafir odaları olmak üzere çağdaş mimarinin, büyüleyici lüksün, yaratıcı gastronominin ve gerçek şıklığın adresi olmuştur.

S Oteli Asya'yı ve Avrupa' ya bağlayan İstanbul Boğazı'nın sahil şeridinde konumlanan, özenle restore edilmiş otel binası ile İstanbul' un antik mimarisini, sıcak Türk misafirperverliğini ve çağdaş konaklama imkânlarını bir araya getiriyor. Bünyesinde bulunan 3 restoran ile Türk ve Akdeniz mutfağından lezzetler sunmaktadır.

3.3. İncelenen Otellerde Kullanılan Dijital Teknolojiler

Araştırma kapsamında incelenen 3 otel İstanbul'un ortalama gecelik fiyatı 700 Euro'dan fazla olup, 10.000 den 40.000 Euro'ya kadar gecelik oda fiyatlarına sahip en pahalı işletmeleridir. Bu otellerde kullanılan kojenerasyon ve trijenerasyon sistemi sayesinde %90'lara varan yüksek enerji verimi ile elektrik ve ısı elde edildiği, ayrıca enerjinin tüketim yerinde üretilmesi sayesinde iletim veya dağıtım şebekesine bağımlılık minimum seviyeye indirildiği belirtilmiştir. Elde edilen bu avantajla işletmede şebeke kesintilerinden veya dalgalanmalarından dolayı oluşabilecek üretim kayıplarının ve kalite problemlerinin de önüne geçilmekte olduğu; kesintisiz bir enerji sayesinde kesintisiz bir hizmet ve üretim gerçekleştirilmekte olduğu görülmektedir.

Otel odalarında kullanılan akıllı ipad ile ses, perde, ışık ayarları tek tuşla ayarlanmakta, duşa kabin ister saydam ister net görünecek şekilde ayarlanabildiği gibi düşme - yaralanma gibi durumlarda acil butonu ile otel güvenlikten hemen yardım talep edilebilmektedir. Personel otele girişte yüz tanıma sistemi ile giriş turnikesi açılıyor bu da işletmeye yabancı kişilerin girişini engelleyip, misafir güvenliğini arttırmaktadır. Otellerde; asansör sadece misafirin oda katı ile açılabiliyor. Ayrıca işletmede kullanılan kişiye ait iglo tarzı kulübelerde misafir arkadaşlarını ağırlamakta ya da özel bir etkinlik yapmaktadırlar. Güvenlik kamera sistemi yanında sensörlü su fıskiyeleri de olası bir yangına hemen müdahale etmektedir. Oteldeki banyolarda yer alan televizyon sayesinde küvette yatarken bile istediğiniz programı izlenebilmektedir.

R otelinin girişinde COVİD döneminin başlangıcından beri kullanılan özel güvenlik ısı detektörü monitörü ile gelen misafiri hem görüp hem de vücut ısısını görülebilmektedir. İnce çubuk şeklindeki detektör ile işletmeye güvenliği tehdit edebilecek madde sokulmasının önüne geçiliyor. Ayrıca işletmenin çoğu yerinde kurulu olan kamera sistemi ile sadece görüntü değil, ses de kaydedebilmektedir.

Z otelinin girişindeki özel detektör ile misafir rahatsız olmadan giriş yapabiliyor, tüm el çanta ve kutular X-ray makinasından geçerek lobby alanına girişi yapılmaktadır. Otellerinin hepsinde de telefonların kayıt özelliği var, işletmelerin standartları ve herhangi bir yanlış anlamaya karşı bu sistem kurulmuştur.

P otelinin girişinde özel plaka tanıma sistemi sayesinde plakası kayıtlı araç direkt girebiliyor veya otoparktan çıkış yapabiliyor. Restoranlarında ise QR kodu ile menü seçeneği cep telefonuna indirilebiliyor ve buna göre misafir sipariş verebiliyor. Bunun yanında misafirin alerji durumu, sevdiği ikramlıklar (meyve, çikolata, kuruyemiş, lokum gibi), oda tipi, tercih ettiği gazete bilgisayar sistemine kayıtlıdır. Ayrıca özel ışıklandırılmış iskelesi sayesinde misafirlerine 24 saat yat ve özel deniz taxi hizmeti vermektedir. Otelde misafirin bagaj yardımı için resepsiyon bellteam'e telsiz- telefon üzerinden iş emri verebilmektedir. Misafir girişte kredi kartı provizyonu bıraktığı için resepsiyona uğramadan c-out yapabilir ve extraları kredi kartına yüklenir.

Yukarıda ifade edilen oteller görev yapan ve araştırmaya dahil edilen orta ve üst düzey yöneticilerin demografik dağılımları ise Tablo 1'de gösterilmektedir

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Demografik değişken	**Kategori**	**f**	**%**
Cinsiyet	Kadın	4	27
	Erkek	11	73
Medeni durum	Evli	7	47
	Bekar	8	53
Yaş	25-35	5	33
	36-45	8	54
	46-55	2	13
	55 ve üstü		
Eğitim durumu	Lise		
	Lisans	14	93
	Yüksek Lisans	1	7
	Doktora		
Şirketteki pozisyon	Orta düzey yönetici	13	87
	Üst düzey yönetici	2	13
Toplam sektör tecrübesi	1-5 yıl		
	6-10 yıl	2	13
	11-15 yıl	4	27
	16 yıl ve üzeri	9	60

Katılımcılara ait demografik bilgilere bakıldığında 15 katılımcının 11'i erkek dördü kadındır. Bunun yanında katılımcıların sekizi bekar yedisi evlidir. Katılımcıların beşi 25-35, sekizi 36-45, ikisi 46-55 yaş aralığında iken 14 katılımcı lisans, bir katılımcı yüksek lisans düzeyinde eğitim görmüştür. Diğer taraftan katılımcıların 13'ü orta düzey, ikisi üst düzey yönetici pozisyonunda çalışırken iki katılımcı 6-10 yıl, dört katılımcı 11-15 yıl ve dokuz katılımcı ise 16 yıldan daha fazla toplam sektör tecrübesine sahiptir.

3.4. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından literatür taramasına ve alan uzmanlarının görüşlerine dayalı olarak geliştirilen sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken konuyla ilgili literatür değerlendirilmiş ve 2 pilot görüşme yapılmıştır. Bu görüşmelerin sonuçlarına göre görüşme formu şekillendirilmiş ve alan uzmanları tarafından incelenerek son şekli verilmiştir. Görüşme formu açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Araştırmada ayrıca söz konusu otellerde kullanılan dijital teknolojiler araştırmacı tarafından işletmeden izin alınarak 2021/2022 tarihleri arasında gözlemlenmiştir.

3.5.Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda çalışma sırasında katılımcılarla yapılan görüşmeler sırasında sesler kaydedilmiş ve görüşmeler sırasında araştırmacı tarafından notlar alınmıştır. Daha sonra ses kayıtları yazılı hale getirilerek tüm veriler üzerinden içerik analizi yapılmıştır. Verilerin ayrıntılı olarak değerlendirildiği içerik analizi yönteminin temel faaliyeti, benzer verileri belirli kavram ve temalar altında toplamak ve bunları okuyucunun kolayca takip edebileceği şekilde düzenleyip yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek 2005). Belirlenen temalar doğrultusunda kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramlar ve kavramlar arasındaki ilişkiler tespit edilmiştir. Kodlama süreci bilgisayar ortamında yapılmıştır. Tüm kodlar çalışma öncesinde literatür taraması yapılırken oluşturulmamış veri setinin okunması sırasında da yeni kodlar eklenmiştir. Tüm veri setini kodladıktan sonra, araştırmacı ilgili temaları geliştirmek için benzer kodları ve alt kodları ilgili temalarda birleştirmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların görüşleri 10 ana tema altında toplanmıştır:

- ✓ Dijitalleşmenin turizm endüstrisi ve alt sektörleri açısından anlamı
- ✓ Turizm endüstrisinin planladığı dijital uygulamalar
- ✓ Turizm endüstrisinin dijital dönüşüm sürecindeki güçlü ve zayıf yönleri
- ✓ Dijital dönüşümün turizm endüstrisi açısından oluşturacağı fırsatlar ve tehditler
- ✓ Dijital uygulamaların pazarlama fonksiyonuna etkisi
- ✓ Dijital uygulamaların dağıtım fonksiyonuna etkisi
- ✓ Dijital uygulamaların fiyat fonksiyonuna etkisi
- ✓ Dijital uygulamaların tanıtım fonksiyonuna etkisi
- ✓ Dijital uygulamaların insan kaynakları yönetimi fonksiyonuna etkisi
- ✓ Dijital uygulamaların işletmenin fiziksel olanaklarına etkisi

Bunlara ek olarak özel yorum ve görüşleri yansıtan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

3.6. Geçerlilik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerliğine katkı sağlamak için araştırmacı katılımcılar ile uzun süreli etkileşim kurmaya odaklanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2005) göre görüşmenin ilk aşamalarında katılımcıların araştırmacıdan etkilendiğini ve sadece görüşme süresinin uzadığında, araştırmacının katılımcılardan daha geçerli ve sağlıklı bilgiler alabileceğini belirtmektedir. Bu nedenle araştırmanın geçerliğine katkı sağlamak amacıyla görüşme süreleri mümkün olduğunca uzatılmıştır. Ayrıca araştırmanın geçerliğini artırmak için toplanan veriler özetlenmiş ve katılımcılardan bu verileri doğrulamaları istenmiştir. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini artırmak için uzman araştırmacı yöntemi kullanılmıştır. Veriler 1 uzman tarafından incelenmiş ve uzmanların üzerinde uzlaştığı tema ve alt temalar üzerinde analizler yapılmıştır. Son olarak katılımcılar seçilirken farklı ve spesifik yorumlar alınabilmesi için maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Çalışmanın bu bölümünde toplanan verilerin değerlendirilmesi ile belirlenen temalar ve alt temalar çerçevesinde katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir.

4.1. Dijitalleşmenin Turizm Endüstrisi ve Alt Sektörleri Açısından Anlamı

Araştırma kapsamında ilk olarak dijitalleşmenin turizm endüstrisi ve alt sektörleri açısından anlama hakkında yönetici görüşleri incelenmektedir. Bu doğrultuda katılımcılara turizm endüstrisi ve alt sektörleri açısından dijitalleşmenin ne anlamı ifade ettiği sorulmuştur. Katılımcıların yanıtlarından hareketle oluşturulan kodlar tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2. Dijitalleşmenin Turizm Endüstrisi ve Alt Sektörleri Açısından Anlamı Hakkında Katılımcı Görüşleri

Tema	Kod	f	%
Dijitalleşmenin anlamı	Hız ve kolaylık	6	40
	Koordinasyon	2	13
	Globalleşme	2	13
	Kalite	1	7
	Değişken olması	1	7

Dijitalleşmenin turizm endüstrisi ve alt sektörleri açısından anlamı hakkında katılımcı görüşlerine bakıldığında katılımcılar turizm endüstrisi ve alt sektörleri açısından dijitalleşmeyi hız ve kolaylık (f=6), koordinasyon (f=2), Globalleşme (f=2) kalite (f=1) ve değişken olması (f=1) olarak tanımladıkları görülmektedir.

Buna göre araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde dijitalleşmeyi hız ve kolaylık olarak tanımlayan yöneticiler internet tabanlı teknolojiler sayesinde hem potansiyel misafirlere daha hızlı ve kolay ulaşımın sağlandığını hem de mevcut misafirlere daha kolay ve hızlı hizmet verilebildiğini ve bu durumun globalleşmeye katkı sağladığını belirtmektedirler. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

- ✓ *"Özellikle internet tabanlı teknolojileri kullanarak potansiyel misafirlere daha hızlı ulaşmak, mevcut misafirleri ise elinde tutmak adına yoğun olarak kullanılmaktadır. Turizm işletmelerinin internet tabanlı uygulamalar dışında da teknolojiyi temel alarak yapmış oldukları birçok yeni yapılanma da onları bulundukları pazarda lider konuma taşıması konusunda önemli bir yere sahip olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz." (K1)*
- ✓ *"Bence teknolojideki ilerlemeler, turizm endüstrisinde yeniliği, büyümeyi ve küreselleşmeyi teşvik ediyor ve seyahat kavramlarını tamamen yeniden tanımlıyor. 1950'li yıllarda bir uçak biletini almak için bile 80 dakika uğraşmak gerekirken dünya çapındaki dijital seyahat satışları 600 milyar dolar seviyelerine gelmiş durumda..." (K2)*
- ✓ *"Günümüz çağında dijitalleşme sayesinde misafire verilen hizmetin daha hızlı, etkili ve efektif şekilde dönüş olmaktadır." (K14)*
- ✓ *"Endüstri 4.0 ile bilişim teknolojileri ile tüm yaşamsal mekanizmaları bir arayı getirmeyi amaçlanmaktadır. Yani tüm dünyada, tüm yaşamsal faaliyetlerde dijitalleşme olmadan yaşanmaz."(K12)*

Diğer taraftan dijitalleşmeyi koordinasyon ve kalite olarak tanımlayan katılımcılar turizm endüstrisinin birçok alt sektörü barındırdığını ve dijitalleşmenin bu sektörler arasında koordinasyonu sağlayarak daha kaliteli hizmet sunumuna ortam hazırladığını belirtmektedir. Katılımcıların bununla ilişkili görüşleri aşağıdaki gibidir:

- ✓ *"Turizm endüstrisi ulaştırma, inşaat, elektronik vb. olmak üzere yaklaşık 38 sektörle senkronize şekilde çalışmaktadır. Endüstri 4.0 ile bilişim teknolojileri ile tüm yaşamsal mekanizmaları bir arayı getirmeyi amaçlanmaktadır." (K4)*
- ✓ *"İşletme diğer sektörlerle iç içedir, senkronize olması açısından önemlidir." (K7)*
- ✓ *"İş gücünün azalması, sıfır hataya yakın çalışılması sağlanarak yapılanın işinin kalitesini ve verimini artırması büyük avantaj sağlıyor." (K5)*
- ✓ *"'Özellikle pandemi sonrası turizmde birçok şeyin teknolojik olmasına ağırlık verilmesi hem çalışanlar için hem de misafirler için daha sağlıklı bir ortam oluşturmaktadır.'" (K11)*

4.2. Turizm Endüstrisinin Planladığı Dijital Uygulamalar

Araştırma kapsamında ikinci olarak katılımcıların görev yaptığı işletmenin dahil olduğu veya planladığı dijital uygulamalar hakkında görüşleri incelenmektedir. Bu doğrultuda katılımcılara görev yaptıkları işletmenin dahil olduğu veya planladığı dijital uygulamaların neler olduğu sorulmuştur. Katılımcıların yanıtlarından hareketle oluşturulan kodlar tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3. Turizm Endüstrisinin Planladığı Dijital Uygulamalar Hakkında Katılımcı Görüşleri

Tema	Kod	f	%
Turizm endüstrisinin planladığı dijital uygulamalar	Dijital rezervasyon ve ödeme	6	40
	Müşteri memnuniyeti sistemi	3	20
	Departmanlar arası koordinasyon sistemleri	3	20
	Sanal gerçeklik sistemleri	2	13
	Güvenlik ve konfor sistemleri	2	13
	Arıza tespit sistemleri	1	7
	Enerji kaynağı oluşturma	1	7

Turizm endüstrisinin planladığı dijital uygulamalar hakkında katılımcı görüşlerine bakıldığında sektörde genellikle dijital rezervasyon ve ödeme sistemleri (f=6), müşteri memnuniyeti sistemleri (f=3), departmanlar arası koordinasyon sistemleri (f=3), sanal gerçeklik sistemleri (f=2), güvenlik ve konfor sistemleri (f=2) ile arıza tespit sistemlerinin (f=1) uygulandığı görülmektedir.

Katılımcılar online satış kanalları ve sanal gerçeklik sistemleri ile müşterilerine dijital rezervasyon ve ödeme imkanı sağlayan sistemleri kullandıklarını, bu sayede misafirlerin otele gelmeden bulundukları yerden kalacakları

odayı görebildiğini, ürün ve hizmet satın alabildiğini belirtmektedir. Bu durum katılımcıların aşağıdaki görüşleri ile ortaya konulmaktadır:

- ✓ *"Misafirlerimiz tüm odalarımızı sanal gerçeklik sayesinde otele gelmeden gezebiliyor." (K2)*
- ✓ *"...misafir otele gelmeden odasını özel hazırlanmış programda görmektedir... Misafir özel harcamaları için ödeme linki üzerinden ürün - hizmet satın alabilir." (K4)*
- ✓ *"Tablet üzerinden online check in, check out . otel içi operasyonun kalite ve hızı açısından kullanılan alive vb. Application..." (K15)*

Katılımcılar ayrıca güvenlik ve konfor arttırıcı dijital uygulamalar ile arıza tespitini ilgili departmana iletecek sistemleri kullandıklarını bu sayede departmanlar arası koordinasyonu sağlayabildiklerini ve daha koordineli çalışma fırsatı yakaladıklarını vurgulamaktadırlar. Katılımcıların konuyla ilişkili görüşleri aşağıdaki gibidir:

- ✓ *"Maximo sistemi ile oteldeki tüm arızaların Teknik Servis Departmanına bildirilmesi ve takibi..." (K3)*
- ✓ *"Günün gereğine uygun CCTV kamera sistemleri, kapı detektörleri, arama cihazları." (K7)*
- ✓ *"Diğer departmanlarla koordineli çalışmamızı sağlayan bilgisayar sistemleri..." (K8)*

Diğer taraftan katılımcılar geliştirdikleri müşteri sadakat programıyla müşterilerin iyi ve kötü deneyimlerini belirlediklerini bu sayede hizmet kalitesini arttırmaya çalıştıklarını ifade etmektedirler. Bu durum katılımcıların aşağıdaki görüşleri ile ortaya konulmaktadır:

- ✓ *"Uzun zamandır kusursuz işleyen müşteri sadakat programımızı her sene farklı aksiyonlar ile destekliyoruz. Ayrıca daimi misafirlerimizin iyi veya kötü deneyimlerini olumlu yönde kullanmamızı sağlayan dijital ağımız misafirlerin konaklama deneyimini ve aldığı hizmetin kalitesini yükseltiyor." (K2)*
- ✓ *"Öncelikle hizmet kalitesini arttırmak için misafirler otele giriş yapmadan önce akıllı telefonlarına gönderilen bir anket sistemi mevcut ve tabi ki kaldıkları süre boyunca aynı sistem üzerinden talepleri ve feedbacklerini paylaşabiliyor bizleri değerlendirebiliyorlar." (K5)*
- ✓ *"Trijenarasyon ile elektrik üretimi sağlanıp, şehir hatlarında oluşacak kesintilerden elektronik cihazlar olumsuz etkilenmemektedir." (K8)*

4.3. Turizm Endüstrisinin Dijital Dönüşüm Sürecindeki Güçlü ve Zayıf Yönleri

Araştırma kapsamında ele alınan üçüncü tema olarak katılımcıların turizm endüstrisinin dijital dönüşüm sürecindeki güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin görüşleri incelenmektedir. Bu doğrultuda katılımcılara görev yaptıkları işletmenin dijital dönüşüm sürecindeki güçlü ve zayıf yönleri hakkında görüşleri sorulmuştur. Katılımcıların yanıtlarından hareketle oluşturulan kodlar tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4. Katılımcıların Turizm Endüstrisinin Dijital Dönüşüm Sürecindeki Güçlü ve Zayıf Yönlerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	f	%
Güçlü Yönler	Hız	2	
	Hizmet çeşitliliği	2	13
	Hizmet kalitesi	2	13
	Koordinasyon	2	13
	Müşteri sadakati	1	7
	Rekabet	1	7
	İşbirliği	1	7
	Veri depolama	1	7
	Siber güvenlik	1	
Zayıf Yönler	Çalışanların teknolojik bilgi yetersizliği	3	20
	Maliyet	2	13
	Sınırlılık	1	7
	Sürdürülebilir olmama	1	7
	Hata oranının artması	1	7
	Uzman ihtiyacı	1	7
	Zayıf yönü yok	6	40

Katılımcıların turizm endüstrisinin dijital dönüşüm sürecindeki güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin görüşlerine bakıldığında olarak hız (f=2), hizmet çeşitliliği (f=2), hizmet kalitesi(f=2), koordinasyon(f=2), müşteri sadakatini (f=1), rekabet (f=1), İşbirliği (f=1), veri depolama (f=1), siber güvenliği (f=1) dijital dönüşümün güçlü yönleri olarak vurguladıkları görülmektedir.

Katılımcılar turizm endüstrisinde dijital dönüşüm ile hizmet çeşitliliğinin arttığını, hizmetlerin daha hızlı ve kaliteli şekilde sunulmaya başlandığını ayrıca dijital dönüşümün birimler arasındaki koordinasyonu arttırdığını ve bu durumun müşteri sadakatini beraberinde getirdiğini belirtmektedirler. Bu durum katılımcıların aşağıdaki görüşleri açığa çıkmaktadır:

- ✓ *"Bu durum ise misafirlerimize çeşitli hizmetler sunabilmemizi sağlamakta ve potansiyel müşterilere de ulaşabilmemizde bir basamak görevi görmektedir." (K1)*
- ✓ *"...teknoloji ile tecrübeli iş gücünü senkronize edip, en iyi hizmeti vermek." (K4)*
- ✓ *"Dijitalleşme sayesinde diğer departmanlarla işbirliği koordineli çalışıyoruz." (K8)*
- ✓ *"Hızlı iletişim, azalan telefon trafiği ve doğrulama oranının artması." (K14)*
- ✓ *"En güçlü tarafı çok uzun senelerdir devam eden sadakat programımız. Senelerin verdiği sektör tecrübesi ile büyük bir zincir otel olmanın altında yatan en büyük etkenlerden biri bu." (K2)*

Katılımcılar ayrıca dijitalleşmenin turizm endüstrisinde rekabet, işbirliği, veri depolama ve siber güvenlik gibi avantajları beraberinde getirdiğini vurgulamaktadırlar. Bununla ilişkili katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

- ✓ *"en son teknolojiyi kullanan işletmemiz, diğer işletmelerin bir adım önüne geçip, rekabet üstünlüğü sağlıyor. " (K7)*
- ✓ *"Dijitalleşmeyle beraber sektörde adını duyuran işletmemiz, sektöründe lider olan markalarla ticari işbirliği yapmaktadır." (K2)*
- ✓ *"Bütün veriler bir tabanda toplanıp, saklanır, böylece kolayca ulaşılabilir veya analiz edilebilir"(K12)*
- ✓ *"'Personele verilen online ve uygulamalı eğitimler ile kullanılan dijitalleşmeyle misafire ait bilgiler ve kredi kartları kimseyle paylaşılamamaktadır." (K5)*

Dijitalleşmenin güçlü yönlerine karşın katılımcılar çalışanların teknolojik bilgi yetersizliği (f=3), maliyet (f=2), sınırlılık (f=1), sürdürülebilir olmama (f=1) hata oranının artması (f=1) ve uzman ihtiyacı (f=1) gibi unsurları turizm endüstrisinde dijital dönüşüm sürecinin zayıf yönleri olarak belirtmektedirler.

- ✓ Katılımcılar dijital dönüşümün maliyetli bir süreç olduğunu ve dijital uygulamaların sunduğu bazı hizmetlerin sınırlı olduğunu, kurumların bu hizmetleri sürdürülebilir kılma konusunda sorunlarla karşılaştıklarını ancak en temel sorun alanının çalışanların yeterli teknolojik bilgiye sahip olmaması olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu durum katılımcıların aşağıdaki görüşleri ile ortaya konulmaktadır:
- ✓ *"Öncelikle dijitalleşme çok faydalı bir araç olmakla beraber oldukça maliyetli." (K5)*
- ✓ *"Programların limitli kullanılması da zayıf yönü..." (K9)*
- ✓ *"Eğer ki dijitalleşmeyle beraber elde ettiğimiz başarılarımız koruyamazsak ve sunduğumuz hizmetten uzaklaşmaya başlarsak bu öncelikle misafirlerimiz üzerinde olumsuz bir etki yaratırken sonrasında bizim için zayıf bir yön olarak gösterilebilir." (K1)*
- ✓ *"Dijital aletleri insan kullandığı için zaman insan faktöründen de oluşabilecek hatalar olabilir." (K7)*
- ✓ *"Devamlı makinalarla çalışan insan, işi otomatiğe bağlıyor ve bu dikkatsizlik yaratıp hataya sebep oluyor." (K9)*
- ✓ *"özellikle restaurantta kullanılan micros bozulduğunda, sistemi IT departmandan yetkili bir personelin düzeltmesi gerekli, bu süreçte misafir hesapları beklemektedir." (K4)*

4.4. Dijital Dönüşümün Turizm Endüstrisi Açısından Oluşturacağı Fırsatlar ve Tehditler

Araştırma kapsamında ele alınan dördüncü tema olarak dijital dönüşümün turizm endüstrisi açısından oluşturacağı fırsatlar ve tehditler incelenmektedir. Bu doğrultuda katılımcılara dijital uygulamaların turizm endüstrisi ve alt sektörleri açısından oluşturacağı fırsatlar ve tehditler hakkında görüşleri sorulmuştur. Katılımcıların yanıtlarından hareketle oluşturulan kodlar tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5. Katılımcıların Turizm Endüstrisinin Dijital Dönüşüm Sürecindeki Fırsat ve Tehditlere İlişkin Görüşleri

	Kod	f	%
Fırsat	Teknolojik alt yapı	5	33
	Kalifiye personel	3	20
Tehtid	Veri güvenliği	5	33
	İnsanlarla etkileşimi azaltması	2	13

Katılımcıların turizm endüstrisinin dijital dönüşüm sürecindeki fırsatları ve tehditlerine ilişkin görüşlerine bakıldığında teknolojik alt yapı (f=5) ve kalifiye personeli (f=3) dijital dönüşümün fırsatları olarak vurguladıkları görülmektedir. Bununla ilişkili katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

- ✓ *"Otellerin teknolojik altyapısının iyi olması ve sunduğu olanaklar tercih edilmelerini sağlıyor. Bilindiği gibi artık seyahat edenlerin neredeyse tamamı gidecekleri yere online mecralarda karar veriyor ve satın alma yapıyor. Memnuniyetini ya da memnuniyetsizliğini tek tıkla binlerce kişiye duyurabiliyor. Dolayısıyla hiçbir otelci bu sürecin dışında kalmak istemiyor." (K1)*
- ✓ *"Son teknoloji ürünler ve dijitalleşmenin getirileri olarak önemli fırsatlardır..." (K4)*
- ✓ *"...teknoloji ile tecrübeli iş gücünü senkronize edip, en iyi hizmeti vermek." (K3)*

Diğer taraftan katılımcıların veri güvenliği (f=5) ve insanlarla etkileşimi azaltmasını (f=2) ise dijital dönüşümün tehditleri olarak vurguladıkları görülmektedir. Bununla ilişkili katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

- ✓ *"Dijitalleşmenin en önemli riski veri güvenliğidir." (K1)*
- ✓ *"Tehdit olarak ilerleyen zamanlarda dijital entegrasyonlar daha güçlü siber güvenlik ağları ve altyapısı gerektirebilir" (K2)*
- ✓ *"insan odaklı olan bir sektörde insanlarla olan etkileşimin azalmasına neden olması da dezavantajlarındandır." (K5)*

4.5. Dijital Uygulamaların Pazarlama Fonksiyonuna Etkisi

Araştırma kapsamında ele alınan beşinci tema olarak dijital uygulamaların pazarlama fonksiyonuna etkisi hakkında katılımcı görüşleri incelenmektedir. Bu doğrultuda katılımcılara dijital uygulamaların turizm endüstrisi ve alt sektörleri açısından pazarlama fonksiyonuna ne gibi etkisinin olduğu sorulmuştur. Katılımcıların yanıtlarından hareketle oluşturulan kodlar tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6. Dijital Uygulamaların Pazarlama Fonksiyonuna Etkisi Hakkında Katılımcı Görüşleri

Tema	Kod	f	%
Pazarlama Fonksiyonuna Etkisi	Hız ve kolaylık	8	53
	Veri sağlama	3	20
	Müşteri yorumları	2	13
	Kişiye özel pazarlama	1	7
	Markalaşma	1	7

Dijital uygulamaların turizm endüstrisi ve alt sektörleri açısından pazarlama fonksiyonuna etkisi hakkında katılımcı görüşlerine bakıldığında katılımcılar dijital uygulamaların hız ve kolaylık (f=8), veri sağlama (f=3) ve kişiye özel pazarlama (f=1) açısından pazarlama fonksiyonunu olumlu etkilediğini belirtmektedir. Katılımcılar dijitalleşmenin pazarlamanın reklam ve tanıtım süreçlerinin daha hızlı ve kolay şekilde yürütülmesini sağladığını belirtmektedirler. Bununla ilişkili katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

- ✓ *"Dijitalleşme pazarlama konusunda inanılmaz fırsatlar sunar, ekonomik ve hızlı şekilde hedef kitleye ulaşılabilir." (K5)*
- ✓ *"Pazarlamaya sonsuz katkılar sağlar, işletmenin pazarlama ve reklamında kolaylıklar sağlar." (K6)*
- ✓ *"Dijitalleşme ile işletmemizin reklamı tanıtımı çok kolay yapılır." (K12)*

Diğer taraftan katılımcılar dijitalleşmenin sağladığı geniş veri havuzuyla müşterilerin beklenti ve memnuniyetini sürekli takip edebildiklerini ve kişiye özel pazarlama seçenekleri oluşturabildiklerini vurgulamaktadırlar. Katılımcıların konuyla ilişkili görüşleri aşağıdaki gibidir:

- ✓ *"Dijitalleşmenin otelimize pazarlama dışında en büyük katkısı da ciddi veri sağlaması oluyor. Otelimiz, dijitalleşme sayesinde misafirlerimizin beklentilerini ve memnuniyetlerini sürekli izleyebiliyoruz ve bu verileri segmentasyon analizlerine kadar birçok yerde kullanabiliyoruz." (K1)*
- ✓ *"Gelişen teknolojiyle dünyanın her noktasındaki bilgilerin ulaşılabilir olması ve hatta bazılarının dijital olarak sunulabilmesi pazarlama büyük bir katma değer sağlamakta." (K9)*
- ✓ *"...daha bireysel pazarlamanın mümkünatı sağlanmıştır." (K14)*

Katılımcılar ayrıca dijitalleşmenin müşterinin aldığı hizmet hakkındaki yorumlarını öğrenme ve böylece markalaşma sürecine katkısı açısından pazarlama fonksiyonunu etkilediğini ifade etmektedir. Bununla ilişkili katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

- ✓ *"işletmemizi kullanan misafir bizi sosyal mecrada değerlendirerek bizim olumlu ya da olumsuz reklamımızı yapar." (K3)*
- ✓ *"Misafir en iyi denetleyici yani işletmemizde yapılan işi yorumlayan tarafsız bir hakemdir, bu sayede işletmenin göremediği olumsuzluğu görüp, eleştirir ve işletmede bu konuda kendisini geliştirir." (K10)*
- ✓ *' ürünümüzü az insana çok satarak değil, yeryüzündeki çoğu insana satarak işletmemizin kârlılığını devam ettirebiliriz, bu da markalaşmayla olur" (K8)*

4.6. Dijital Uygulamaların Dağıtım Fonksiyonuna Etkisi

Araştırma kapsamında ele alınan altıncı tema olarak katılımcıların dijital uygulamaların dağıtım fonksiyonuna etkisi hakkında görüşleri incelenmektedir. Bu doğrultuda katılımcılara dijital uygulamaların turizm endüstrisi ve alt sektörleri açısından dağıtım fonksiyonuna etkisi hakkında görüşleri sorulmuştur. Katılımcıların yanıtlarından hareketle oluşturulan kodlar tablo 7'de sunulmaktadır.

Tablo 7. Dijital Uygulamaların Dağıtım Fonksiyonuna Etkisi Hakkında Katılımcı Görüşleri

Tema	Kod	f	%
Dağıtım fonksiyonuna etkisi	Dağıtım kanalları arasında koordinasyon	6	40
	Zaman maliyeti sağlama	4	27
	Ürün kalitesi	1	7
	Hizmet koşulları sağlama	1	7

Dijital uygulamaların turizm endüstrisi ve alt sektörleri açısından pazarlama fonksiyonuna etkisi hakkında katılımcı görüşlerine bakıldığında katılımcılar dijital uygulamaların dağıtım kanalları arasında koordinasyon (f=6), zaman maliyeti sağlama (f=4), ürün kalitesi (f=1) ve hizmet koşulları sağlama (f=1) açısından dağıtım fonksiyonunu olumlu etkilediğini belirtmektedir. Katılımcılar dijital uygulamalar sayesinde müşterilerin talep ve beklentilerini daha hızlı ve kolay şekilde karşıladıklarını ve bu durumun zaman maliyet açısından avantaj sağladığını vurgulamaktadırlar. Bu durum katılımcıların aşağıdaki görüşleri ile ortaya konulmaktadır:

- ✓ *"...misafirlerimizin isteklerini daha hızlı karşılayıp daha düzenli ve hızlı bir hizmet almalarını sağlamaktadır." (K1)*
- ✓ *"Bazen tek tuşla işlerimizin halledilmesini sağlayıp, zaman kaybı ve maliyetten kurtuluruz." (K3)*
- ✓ *"...zamandan tasarruf sağlanır hem de farklı metotlarla sonuca gideriz." (K7)*

Katılımcılar ayrıca dijital uygulamaların turizm endüstrisi alt sektörleri arasında koordinasyonun sağlanması açısından kendilerine avantaj sağladığını belirtmektedirler. Katılımcıların aşağıdaki görüşleri ile bu durum ortaya konulmaktadır:

- ✓ *"...turizm endüstrisi ve alt sektörleri açısından dağıtım fonksiyonları koordineli olarak düzenlenirse, işletmelerin zaman, iş gücü açısından maksimum verimi alması sağlanır." (K10)*
- ✓ *"Dijitalleşme ile dağıtım fonksiyonuna katılan işletmeler de kendi işletmelerini çağın gereklerine uygun geliştirirler ve bu sayede uyum sağlanır." (K12)*
- ✓ *"...otelin kullandığı programlara diğer firmaların adaptasyonu ..." (K14)*
- ✓ *"Otel işletmesinde yiyecek - içecek departmanı çok sayıda malzeme alımı yapmaktadır, işletmenin iş yaptığı firmalar ve nakliyesini yapan şirketler malın teslimatı ve güvenilirliğini hukuki anlaşmalarla sağlarlar. Kaliteli, hijyenik ve güvenli ürün tercihi büyük önem arz etmektedir." (K4)"*

4.7. Dijital Uygulamaların Fiyat Fonksiyonuna Etkisi

Araştırma kapsamında ele alınan yedinci tema olarak katılımcıların dijital uygulamaların fiyat fonksiyonuna etkisi hakkında görüşleri incelenmektedir. Bu doğrultuda katılımcılara dijital uygulamaların turizm endüstrisi ve alt sektörleri açısından fiyat fonksiyonuna etkisi hakkında görüşleri sorulmuştur. Katılımcıların yanıtlarından hareketle oluşturulan kodlar tablo 8'de sunulmaktadır.

Tablo 8. Dijital Uygulamaların Fiyat Fonksiyonuna Etkisi Hakkında Katılımcı Görüşleri

Tema	Kod	f	%
Dağıtım fonksiyonuna etkisi	Yüksek karlılık	15	100
	Fiyat belirleme	1	7
	Doğa dostu	1	7
	Bilgi depolama	1	7

Dijital uygulamaların turizm endüstrisi ve alt sektörleri açısından fiyat fonksiyonuna etkisi hakkında katılımcı görüşlerine bakıldığında katılımcılar dijital uygulamaların doğru fiyat politikası sağlama ile yüksek karlılık getirdiği konusunda hemfikirdirler. Bu durum katılımcıların aşağıdaki görüşleri ile ortaya konulmaktadır:

- ✓ *"Özellikle de ileri seviyede bulunan çalışmaları kullanıyorsanız misafirlerinize çok daha iyi bir hizmet verirken bunu fiyat bazında da yüksek tutma hakkına sahip oluyorsunuz, böylelikle de iyi bir fiyat politikası izlemiş oluyorsunuz." (K1)*
- ✓ *"Uzun süreçte maliyetlerimizi azaltıp, karlılık oranları artar." (K3)*
- ✓ *"Maliyetleri azaltır. Fiyatlandırmada belli bir sistem ve kolaylık sağlar." (K6)*
- ✓ *"Kendi işletmemizin vereceği fiyat ve satın almadaki fiyat tutarlarını incelemek ve işletme yararı için uygun olanı tercih etmekte dijitalleşme uygulamaları yardımcı olur." (K11)*

Bazı katılımcılar ise dijital uygulamaların turizm endüstrisi ve alt sektörleri açısından fiyat fonksiyonuna etkisinin fiyat belirleme (f=1), doğa dostu (f=1) ve bilgi depolama (f=1) olduğunu ifade etmektedir. Bununla ilişkili katılımcı görüşü aşağıdaki gibidir:

- ✓ *"Kaliteli ürün, iyi personel ve çağın gerektirdiği son teknolojiyi de kullanarak sektörde lider marka olduğumuzu biliyoruz ve fiyat politikamızı kendimiz belirlediğimiz için, ulaşmamız gereken ekonomik hedeflere ulaşabiliyoruz." (K5)*
- ✓ *"Ön büro da misafir çıkış yaptığında faturası elektronik mailine yollanır böylece hem fatura inbox ta saklanır hem de kağıt harcanmasının önüne geçilir." (K8)*

4.8. Dijital Uygulamaların Tanıtım Fonksiyonuna Etkisi

Araştırma kapsamında ele alınan sekizinci tema olarak katılımcıların dijital uygulamaların tanıtım fonksiyonuna etkisi hakkında görüşleri incelenmektedir. Bu doğrultuda katılımcılara dijital uygulamaların turizm endüstrisi ve alt sektörleri açısından tanıtım fonksiyonuna etkisi hakkında görüşleri sorulmuştur. Katılımcıların yanıtlarından hareketle oluşturulan kodlar tablo 9'da sunulmaktadır.

Tablo 9. Dijital Uygulamaların Tanıtım Fonksiyonuna Etkisi Hakkında Katılımcı Görüşleri

Tema	Kod	f	%
Tanıtım Fonksiyonuna Etkisi	Uluslararası tanınma	9	60
	Daha fazla kişiye ulaşma	3	20
	Daha detaylı tanıtım	2	13
	Sanal gerçeklik	1	7
	Yorum siteleri	1	7

Dijital uygulamaların turizm endüstrisi ve alt sektörleri açısından tanıtım fonksiyonuna etkisi hakkında katılımcı görüşlerine bakıldığında katılımcılar dijital uygulamaların uluslararası tanınma (f=9), daha fazla kişiye ulaşma (f=3), daha detaylı tanıtım (f=2), sanal gerçeklik (f=1) ve yorum siteleri (f=1) açısından tanıtım fonksiyonunu olumlu etkilediğini belirtmektedir. Katılımcılar dijital uygulamalar sayesinde daha hızlı ve kolay şekilde uluslararası alanda tanıtım ve reklam etkinlikleri yapıldığını bu sayede daha fazla kişiye ulaşabildiklerini ve daha detaylı tanıtım yapabildiklerini vurgulamaktadırlar. Bu durum katılımcıların aşağıdaki görüşleri ile ortaya konulmaktadır:

- ✓ *"Tüm dünyaya ulaşmamızı sağlar, misafirlerimizin yaptığı yorumlar işletmemizin reklamını yapar." (K3)*
- ✓ *"Sadece yurt içinde değil, uluslararası piyasada da tanıtımı olumlu yönde artar." (K4)*
- ✓ *"Turizm işletmeleri, sosyal medya vasıtasıyla daha fazla kişiye daha hızlı ulaşabilmektedirler." (K2)*
- ✓ *"Dijital ortamda verilen bilgiyi daha ayrıntılı tanıtmak mümkün. Görseller, videolar ilgili içerikler gibi." (K5)*

Katılımcılar ayrıca sanal gerçeklik ve yorum siteleri gibi dijital uygulamaların turizm endüstrisi ve alt sektörlerinin tanıtım fonksiyonunu etkilediğini vurgulamaktadır. Bu durum katılımcıların aşağıdaki görüşleri ile ortaya konulmaktadır:

- ✓ *"Gelişen teknoloji ve dijitalleşme ile işletmemize ilk kez gelecek misafir, sanal gerçeklik teknolojisi sayesinde otelimizin odalarını tek tuşla gezebilir, işletmemiz hakkında fikir sahibi olabilir. " (K1)*

- ✓ *Dijitalleşme ile otel tanıtımı ücretsiz bizzat müşteri tarafından yapılır, internet üzerinde sadece yorum yapılan güvenli siteler mevcut, tripadvisor gibi... Restaurant, cafe, otel gibi yerler hakkında açıklayıcı müşteri yorumlarını bu sitede görebiliriz." (K11)*

4.9. Dijital Uygulamaların İnsan Kaynakları Yönetimi Fonksiyonuna Etkisi

Araştırma kapsamında ele alınan dokuzuncu tema olarak katılımcıların dijital uygulamaların insan kaynakları fonksiyonuna etkisi hakkında görüşleri incelenmektedir. Bu doğrultuda katılımcılara dijital uygulamaların turizm endüstrisi ve alt sektörleri açısından insan kaynakları fonksiyonuna etkisi hakkında görüşleri sorulmuştur. Katılımcıların yanıtlarından hareketle oluşturulan kodlar tablo 10'da sunulmaktadır.

Tablo 10. Dijital Uygulamaların İnsan Kaynakları Yönetimi Fonksiyonuna Etkisi Hakkında Katılımcı Görüşleri

Tema	Kod	f	%
İnsan Kaynakları Fonksiyonuna Etkisi	Özlük işlemleri kolaylaştırma	7	47
	Hata payını azaltma	4	27
	İşe alım süreçlerini hızlandırma	4	27
	Performans yönetimi süreci	1	7
	Bilgi depolama	1	7

Dijital uygulamaların turizm endüstrisi ve alt sektörleri açısından insan kaynakları fonksiyonuna etkisi hakkında katılımcı görüşlerine bakıldığında katılımcılar dijital uygulamaların özlük işlemleri kolaylaştırma (f=7), hata payını azaltma (f=4), işe alım süreçlerini hızlandırma (f=4), performans yönetimi süreci (f=1) ve bilgi depolama (f=1) açısından insan kaynakları fonksiyonunu olumlu etkilediğini belirtmektedir. Katılımcılar dijital insan kaynakları uygulaması sayesinde özlük işlemlerinin daha da kolaylaştığını ve bu durumun insan kaynakları departmanının iş yükünü azalttığını ayrıca sağladığı veri sayesinde hata payının azaldığını ve bu sayede doğru işe doğru kişinin görevlendirilebildiğini bunun yanında dijitalleşme ile birlikte işe alım süreçlerinin daha da hızlandığını vurgulamaktadırlar. Bununla ilişkili katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

- ✓ *"...insan kaynaklarının kayıt ve performans verileri kolayca tutulur. maaş çizelgesi kolaylıkla tutulur." (K6)*
- ✓ *"Dijital uygulamalarla; personel verileri, maaş hesapları, kişisel bilgiler rahatlıkla saklanabilir, depolanabilir." (K11)*
- ✓ *"İnsan kaynaklarının iş yükünü azaltır." (K3)*
- ✓ *"Hata payını düşürmektedir. Dijitalleşen İK yapısı bunu mümkün kılıyor ve çok daha analitik, çok daha verimli bir süreci başlatıyor." (K1)*
- ✓ *"Personel seçiminde daha hızlı ve uygun personeli bulamada yardımcı olur." (K7)*

Diğer taraftan katılımcılar dijitalleşmenin performans yönetimi süreci ve bilgi depolama açısından insan kaynakları fonksiyonunu olumlu etkilediğini belirtmektedir. Bununla ilişkili katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

- ✓ *"Doğru işe doğru personel seçimi, personel verilerinin depolanması sağlanır." (K2)*
- ✓ *"İnsan kaynakları da dijitalleşmeyi en etkin kullanan departman, çalışan her bireyin bir dosyası bulunmakta ve tüm özellik ve iş performansı buraya işlenmektedir, bu sayede personelin terfi alması, prim vb avantajlara ulaşması sağlanır." (K6)*

4.10. Dijital Uygulamaların İşletmenin Fiziksel Olanaklarına Etkisi

Araştırma kapsamında ele alınan onuncu tema olarak katılımcıların dijital uygulamaların işletmenin fiziksel olanaklarına etkisi hakkında görüşleri incelenmektedir. Bu doğrultuda katılımcılara dijital uygulamaların turizm endüstrisi ve alt sektörleri açısından işletmenin fiziksel olanaklarına etkisi hakkında görüşleri sorulmuştur. Katılımcıların yanıtlarından hareketle oluşturulan kodlar tablo 11'de sunulmaktadır.

Tablo 11. Dijital Uygulamaların İşletmenin Fiziksel Olanaklarına Etkisi Hakkında Katılımcı Görüşleri

Tema	Kod	f	%
İşletmenin fiziksel olanaklarına etkisi	Daha fazla konfor	7	47
	Estetik ve mimari avantaj	5	33
	Güvenilirlik	4	7
	Erken uyarı	1	7
	Farklılık yaratma	1	7

Dijital uygulamaların turizm endüstrisi ve alt sektörleri açısından işletmenin fiziksel olanaklarına etkisi hakkında katılımcı görüşlerine bakıldığında katılımcılar dijital uygulamaların daha fazla konfor (f=7), estetik ve mimari avantaj (f=5), güvenilirlik (f=1), erken uyarı (f=1) ve farklılık yaratma (f=1) açısından işletmenin fiziksel olanaklarını olumlu etkilediğini belirtmektedir. Katılımcılar dijital uygulamalar sayesinde kullanılan otomasyon sistemleri ile müşterilerin daha konforlu bir tatil süreci geçirmelerini sağladıklarını ve bu durumun müşterilerin mobilite şansını arttırdığını vurgulamaktadırlar. Bu durum katılımcıların aşağıdaki görüşleri ile ortaya çıkmaktadır:

- ✓ *"Gelişen bu teknolojik dijitalleşmelerle beraber özellikle de otellerde misafirlere daha fazla mobilite şansı sunmaktadır." (K1)*
- ✓ *"Fiziksel olanakların düzenlenip misafir memnuniyeti yaratması..." (K3)*
- ✓ *"İşletmemizde dijital uygulamalarla oda içi şıklı, konfor sağlanır." (K11)*

Bunun yanında katılımcılar dijital uygulamaların işletme estetik ve mimari avantaj sağladığına kullanılan dijital ve elektronik cihazlar ile ortamın ışık ve görüntü düzenini istedikleri gibi ayarlaya bildiklerini vurgulamaktadırlar. Katılımcıların aşağıdaki görüşleri ile bu durum ortaya çıkmaktadır:

- ✓ *"İşletmede kullanılan elektronik ve dijital aletlerin minimize edilmesiyle ortamın şık ve düzenli görünmesi sağlanır." (K4)*
- ✓ *"Estetik ve mimaride işletmenin faydasınadır." (K10)*
- ✓ *"Kullanılan aletlerin görüntü kirliliği yaratmamasını sağlar..." (K7)*

Diğer taraftan katılımcılar dijital uygulamaların turizm endüstrisi ve alt sektörleri açısından güvenilirlik, erken uyarı ve farklılık yaratma gibi açılardan işletmenin fiziksel olanaklarını olumlu etkilediğini belirtmektedir. Katılımcıların aşağıdaki görüşleri ile bu durum ortaya çıkmaktadır:

- ✓ *"İşletmede bulunan dış havuz, trijjenerasyon sistemi sayesinde üretileni enerjiden artan sıcak su ile misafirlerinin hizmetindedir. Bu özellik işletmeyi diğer işletmelerden farklı kılar." (K2)*
- ✓ *"Uyarı sistemleri de yeni teknolojiler sayesinde daha kolay hale gelmiştir, otel misafirinin açık unuttuğu kapı, pencere, para kasası gibi yerler erkenden belirlenmektedir." (K6)*
- ✓ *"İşletmede kullanılan oda kartları ile asansörler kullanılabiliyor, bu da otelin güvenilirliğini ve emniyet tedbirlerine önem verdiğini göstermektedir." (K14)*

5. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma kapsamında öne çıkan sonuçlarda katılımcıların turizm endüstrisi ve alt sektörleri açısından dijitalleşmeyi hız, kolaylık, koordinasyon ve kalite olarak tanımladıkları görülmüştür. Bu sonuç literatürde dijitalleşmenin kavramsal açıklamalarında öne çıkan bulgularla tutarlıdır. Dijitalleşme literatürde mekân ve zaman esnekliği (Mercan, 2010), verimlilik, başarı, kalite ve hız (Ercan, 2019) gibi kavramlarla birlikte ele alınmaktadır. Katılımcılar dijitalleşme sayesinde hem potansiyel misafirlere daha hızlı ve kolay ulaşımın sağlandığını hem de mevcut misafirlere daha kolay ve hızlı hizmet verilebildiğini belirtmişlerdir. Ayrıca dijitalleşmenin turizm alt sektörleri arasında koordinasyonu sağlayarak daha kaliteli hizmet sunumuna ve müşteri memnuniyetine ortam hazırladığını belirtmişlerdir. Dijitalleşmenin turizm endüstrisine sağladığı katkıları ele alan araştırma bulguları bu sonuçları destekler niteliktedir. Bu araştırmalardan birinde Koçel (2015) yaşanan teknolojik gelişmelerin turizm sektörünü de etkilediğini, iletişim teknolojilerinin gelişiminin hem iktisadi hem de coğrafi anlamda sınırları kaldırdığından müşteri memnuniyetini artırdığını belirtmektedir. Benzer şekilde Buhalis ve Law (2008) turizm endüstrisinde yaşanan dijitalleşmenin birimler arasındaki koordinasyonu sağlama konusunda da fayda yarattığını ifade etmektedir. Bu sonuçları destekler nitelikteki diğer bir çalışmada Kocabıyık'a (2019) göre dijitalleşme süreçleri müşterilerin tatilini daha verimli geçirmelerini ve memnuniyet düzeylerinin artmasını sağlamaktadır. Tüm bu bulgular otel işletmelerinin kullandıkları dijital teknolojilerin müşteri memnuniyetini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Araştırma kapsamında ortaya konulan sonuçlarda dijital rezervasyon ve ödeme sistemleri, müşteri memnuniyeti sistemleri, departmanlar arası koordinasyon sistemleri, sanal gerçeklik sistemleri, güvenlik ve konfor sistemleri ile arıza tespit sistemlerinin sektörde öne çıkan dijital uygulamalar olduğu görülmüştür. Yakın tarihli bir araştırmada Çolak ve Karakan (2021) da turizm işletmeciliğinde hizmetin ana unsurlarından biri olan otelcilik sektöründe resepsiyon, rezervasyon, misafir servisi, yeme-içme gibi çeşitli alanlarda dijital teknolojilerin kullanıldığını, otel işletmelerinin tüm departmanlarının yürütülmesinde ve yönetiminde ana teknolojiler olarak merkezi rezervasyon

sistemleri ve otel otomasyon sistemlerinin kullanıldığını belirtmektedir. Ercan (2019) ise konaklama endüstrisinde mobil uygulamalar gibi akıllı teknolojilerin kullanımının da daha yaygın hale geldiğini ifade etmektedir.

Turizm endüstrisinin dijital dönüşüm sürecindeki güçlü yönlerine ilişkin sonuçlarda turizm endüstrisinde dijital dönüşüm ile hizmet çeşitliliğinin arttığı, hizmetlerin daha hızlı ve kaliteli şekilde sunulmaya başlandığı ayrıca dijital dönüşümün birimler arasındaki koordinasyonu arttırdığı ve bu durumun müşteri sadakatini beraberinde getirdiği belirlenmiştir. Çolak ve Karakan (2021) tarafından yapılan araştırma bulguları bu sonuçları desteklemektedir. Söz konusu araştırmada otel işletmelerinde dijital teknoloji uygulamalarının müşterilerin lüks, konfor ve kalite algısını arttırdığı ve müşteri memnuniyetini beraberinde getirdiği ortaya konulmuştur. Gökalp ve Eren (2016) 'in yaptıkları araştırmada akıllı otellerde sunulan hizmetlerin en önemli yararlarının hizmet kalitesi artışında olduğu görülmüştür. Aynı zamanda müşteri memnuniyeti, karlılık ve verimliliğin de olumlu yönde etkilendiği ifade edilmiştir.

Turizm endüstrisinin dijital dönüşüm sürecindeki zayıf yönlerine ilişkin sonuçlarda ise dijital dönüşümün maliyetli bir süreç olduğu ve dijital uygulamaların sunduğu bazı hizmetlerin sınırlı olduğu, kurumların bu hizmetleri sürdürülebilir kılma konusunda sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Çolak ve Karakan (2021) tarafından yapılan araştırmada da otel işletmelerinde dijital teknoloji uygulamalarının potansiyel engellerine yönelik sonuçlarda en önemli engelin yüksek maliyetler ve yetersiz teknolojik altyapı olduğu belirlenmiştir. Başka bir araştırmada ise Atar (2020) turizm alanında dijital dönüşüm temel alındığında ortaya çıkan ürün ve hizmetlerin bir taraftan daha akıllı, müşteri gereksinimlerine göre kişiselleştirilebilen ve daha hızlı cevap verecek özellikler barındırdığını, ancak bilim ve teknolojinin süratli ilerleyişinin, ürün ve sunulan hizmetlerde yaşam döngüsünü kısalttığını belirtmektedir. Benzer şekilde Gökalp ve Eren (2016) de otel işletmelerinde dijital teknoloji uygulamalarında gözlemlenen güçlüklerin daha ziyade maliyet, gizlilik ve güvenlik alanlarında yaşandığı vurgulamıştır.

Dijital uygulamaların pazarlama ve tanıtım fonksiyonuna etkisine ilişkin elde edilen sonuçlarda dijitalleşmenin pazarlamanın reklam ve tanıtım süreçlerinin daha hızlı ve kolay şekilde yürütülmesini ve kişiye özel pazarlama seçenekleri oluşturmasını sağladığı belirlenmiştir. ayrıca Dijital uygulamalar sayesinde daha hızlı ve kolay şekilde uluslararası alanda tanıtım ve reklam etkinlikleri yapıldığı ve bu sayede daha fazla kişiye ulaşılabildiği belirlenmiştir. Bu sonuç literatür bulgularıyla da desteklenmektedir. Atar (2020) dijitalleşmenin turizm sektöründe hem ulusal hem de uluslararası alanlarda yapılan tanıtımlara ciddi katkı sağladığını ve dijital dönüşümün tanıtımda turizm sektörüne bambaşka bir yenilik getirdiğini belirtmektedir. Ercan (2016) da Turizm alanında faaliyetleri olan firmalar, tanıtımlarını kişilerin yoğun bir şekilde zaman geçirdikleri sosyal ağlardan yaptıklarını geleneksel metotlara nazaran çok daha az maliyeti olan sosyal ağları kullanarak tanıtım yapmaya, müşterileriyle etkileşime girmeye, sunulan hizmetin akabinde müşterilerin memnuniyetini kaydetmeye başladıklarını belirtmektedir. Başka bir çalışmada ise Ercan (2019) otel işletmelerinde dijital teknoloji kullanımının müşterilere sunulan hizmetlerin kişiselleştirilmesi bakımından ciddi avantaj sağladığını vurgulamaktadır. Buhalis (2000) ise otel işletmelerinin veri tabanıyla tüketici profili ve tüketim alışkanlıklarını incelediğini bu sayede kişiselleştirilmiş pazarlama stratejileri geliştirdiklerini ifade etmektedir.

Dijital uygulamaların dağıtım ve fiyat fonksiyonuna etkisine ilişkin elde edilen sonuçlarda dijital uygulamalar sayesinde müşterilerin talep ve beklentilerinin daha hızlı ve kolay şekilde karşılandığı ve bu durumun zaman maliyet açısından avantaj sağladığını ayrıca dijital uygulamaların doğru fiyat politikası sağlama ile yüksek karlılık getirdiği belirlenmiştir. Literatür bulguları bu sonuçları desteklemektedir. Çolak ve Karakan (2021) tarafından yapılan otel işletmelerinde dijital teknoloji uygulamalarının hizmet hızını artırdığı belirlenmiştir. Buhalis (2000) ise getiri yönetim sistemi ile fiyat değişikliği ve satış tahminlerinin anlık olarak yapılabileceğini ve böylece maksimum kârlılık elde edilebileceğini vurgulamaktadır.

Dijital uygulamaların insan kaynakları ve işletmenin fiziksel olanaklarına etkisine ilişkin elde edilen sonuçlarda dijital insan kaynakları uygulaması sayesinde özlük işlemlerinin daha da kolaylaştığı ve bu durumun insan kaynakları departmanının iş yükünü azalttığı, sağladığı veri sayesinde hata payının azaldığı belirlenmiştir. Ayrıca dijital uygulamaların işletmeye estetik ve mimari avantaj sağladığı kullanılan dijital ve elektronik cihazlar ile ortamın ışık ve görüntü düzeninin istendiği gibi ayarlanabildiği belirlenmiştir. Karamustafa ve Yılmaz (2019) konaklama sektöründe dijital teknoloji kullanımının insan kaynakları iş süreçlerinin hızlanması ve kolaylaşması sonucunda maliyetlerin düşmesine katkı sağladığının vurgulamaktadır. Gretzel ve arkadaşları (2015) tarafından yapılan araştırma bulguları bu sonuçları desteklemektedir. Söz konusu araştırmada turizm sektöründe kullanılan dijital uygulamaların fiziksel altyapı, işletme kaynakları, sosyal bağlantılar ve tüketicilerden elde edilen verilerin toplanmasına ve bu yolla ziyaretçilerin gezilerinin daha sürdürülebilir, verimli ve zenginleştirilmiş bir deneyime dönüştürülmesine katkı sağladığı ifade edilmektedir. Lai ve Hung (2017) ise dijital uygulamaların tüketicilere klima, oda aydınlatma ve kapı gibi ekipmanlarının kontrolünü sağladığını bu sayede daha rahat ve kaliteli bir

ortamda tatil yapma imkânı sunduğunu belirtmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bilgilerden hareketle sektöre ve sonraki araştırmacılara yönelik olarak aşağıdaki önerler getirilmiştir:

- ✓ Özellikle otel işletmelerine dijital dönüşüm için kamu otoritelerinden yeterli finansal teşvik ve desteğin sağlanması ve teknolojik altyapının oluşmasına destek verilmesi önerilmektedir.
- ✓ Otel işletmecileri, akıllı teknoloji uzmanları, seyahat acentesi yöneticileri, yerel yöneticiler, turizm bilimcileri gibi tüm paydaşları bir araya getirerek entegre bir teknoloji altyapısı ve akıllı uygulamalar oluşturmak için çalıştaylar yapılması önerilmektedir.
- ✓ Sonraki araştırmacılar tarafından yalnızca otel yöneticilerinin değil turizm sektöründeki tüm paydaşların dahil olduğu ve bütüncül bir bakış açısıyla ele alınan çalışmaların yapılması önerilmektedir.
- ✓ Araştırma sonuçlarının genellenebilmesi için daha geniş katılımcı grubunun dahil edildiği nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı yeni araştırmalar yapılması önerilmektedir.
- ✓ Araştırma sonuçlarının karşılaştırılabilmesi açısından LQA standartlarına sahip olmayan otel işletmelerinde dijital teknolojilerin müşteri memnuniyetine etkisini ele alan yeni araştırmalar yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

1. Altunışık, R., Suayıp, Ö., & Ömer, T. (2004). Modern pazarlama. (Üçüncü baskı). İstanbul: Değisim Yayınları
2. Atar, A. (2020). Gelenekselden Dijitale Turizm Sektörü, Türk Turizm Araştırmaları Dergisi 2020, 4(2): 1640-1654.
3. Buhalis, D. & Law, R. (2008). Progress in Information Technology and Tourism Management: 20 years on and 10 years after the Internet - the state of eTourism Research. Tourism Management, 29(4): 609-623.
4. Buhalis, D. (2000). Tourism and information technologies: Past, present and future. Tourism recreation research, 25(1), 41-58.
5. Çolak, O., & Karakan, H. İ. (2021). Akıllı Otel Uygulamaları ve Bu Uygulamalar Hakkında Yönetici Görüşleri: Gaziantep İli Örneği. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (42), 168-184.
6. Ercan, F. (2019). Smart Tourism Technologies: Applications in Hotel Business. V. Krystev, R. Efe, & E. Atasoy içinde, Theory and Practice in Social Sciences (s. 528---546). Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.
7. Eroğlu, E. (2005).Müşteri Memnuniyeti Ölçüm Modeli, İ.Ü. İşletme Fakültesi İşletme Dergisi, 34(1), 7-25.
8. Gökalp, E., Eren, E. (2016). Akıllı Teknolojilerin Turizm Ve Otelcilik Sektöründe Uygulanması. https://www.researchgate.net/profile/Ebru_Goekalp/publication/309619452_Akilli_teknolojilerin_turizm_ve_otelcilik_sektorunde_uygulanmasi/links/581a446108ae3c82664c1f85/Akilli-teknolojilerin-turizm-ve-otelcilik-sektoeruende-uygulanmasi.pdf (Erişim 23 Temmuz 2020).
9. Gretzel, U., Sigala, M., Xiang, Z., & Koo, C. (2015). Smart tourism: foundations and developments. Electronic markets, 25(3), 179-188.
10. Gülmez, M., Kavacık, S. Z., Kaçmaz, Y. Y., & Özyurt, P. M. (2014). Turistlerin Turizme Yönelik İnternet Kullanım Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. Turar Turizm ve Araştırma Dergisi, 3(1), 4-18.
11. Haque, B., Rahman, K. M., Hoque, A., Hasan, A. T. M., Chowdhury, R. N., Khan, S. U., ... & Mohammad, Q. D. (2012). Precipitating and relieving factors of migraine versus tension type headache. BMC neurology, 12(1), 1-4.
12. Hoffman, K., Douglas, B. & John, E.G. (1997). Essentials of Service Marketing, North Carolina, The Dryden Pres.
13. Ivanov, S. ve Webster, C. (2017). Artificial Intelligence and Service Automation by Travel, Tourism and Hospitality Companies a Cost-benefit Analysis. Adoption of Robots And Service Automotion by Tourism and Hospitality Companies. Zangador, Portugal.
14. Karakaş, A., Bilgin, Y., & Kıngır, S. (2017). Restoran işletmelerinde müşteri memnuniyetinin müşteri sadakatine etkisi: Amasra'da faaliyet gösteren balık restoranları üzerine bir araştırma. Ed. B. Zengin ve O. Özer. In 4th International Congress of Tourism & Management Researches (pp. 600-619).

15. Karamustafa, K. ve Yılmaz, M. (2019). Konaklama İşletmeleri Yöneticilerinin Akıllı Turizm Teknolojilerinin Olası Faydalarına Yönelik Algılarının Değerlendirilmesi. Journal of Tourism and Gastronomy Studies, 7/3, 1669-1688.

16. Klein, M. (2020). İşletmelerin Dijital Dönüşüm Senaryoları-Kavramsal Bir Model Önerisi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 19(74), 997-1019.

17. Kocabıyık, M. S. (2019). Otel İşletmelerinde Mobil Uygulama Kullanımı Ve Müşteri Deneyimine Etkisi: Antalya İli Örneği, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Antalya

18. Lai, W. C., & Hung, W. H. (2017, December). Constructing the smart hotel architecture–A case study in Taiwan. In The 17th International Conference on Electronic Business, December (pp. 4-8).

19. Mercan, N.,(2010). Dijital Dünyada Zaman, Mekân, İnsan İlişkileri Ve Yabancılaşma. https://www.guvenliweb.org.tr/dosya/Mn34D.pdf (Erişim Tarihi 27 Mayıs 2020).

20. Merriam, S. B. (1998). Qualitative research and case study applications in education. revised and expanded from 'Case Study Research in Education'. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

21. Mert, G. (2019), Organizasyonlarda Dijital Dönüşüm ve Medya Okuryazarlığı Eğitimi, Editörler: Erol, Koçoğlu ve Özkan, Akman, Medya Okuryazarlığı ve Eğitimi, Pegem Akademi, Ankara

22. Page, S. (2009). Transport and Tourism-Global Perspectives. 3rd Ed., Pearson education, Harlow, Essex, UK: Prentice Hall.

23. Statt, David A.(1997). Understanding the Consumer. London: MacMillan Press Ltd.

24. Şener, H. Y., ve Behdioğlu, S. (2013). Müşteri Sadakati Oluşturmada Müşterinin AlgıladığıDeğer, Memnuniyet ve Rakip İşletmeye Geçme Maliyeti: Bir Spor Merkezinde İstatiksel Uygulama. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (30), 165-180.

25. TÜRSAB (2019) Turizm Sektörünün Yıldızı 2020'de Parlayacak, Sayı 4 https://www.tursab.org.tr/the-voice-of-travel (Erişim Tarihi 28 Mayıs 2020).

26. Yankın, F. B. (2019) Dijital Dönüşüm Sürecinde Çalışma Yaşamı. Trakya Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 7(2), 1-38.

27. Yıldırım, A., & Simsek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

28. Yin, R. K. (2003). Case Study Research Design and Methods (3. Baskı). London: Sage Publications.